فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلّم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي في تحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية

*محمد أزرول أزلن بن عبد الحميد، أحمد حمد مقبل الخوالدة**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار لمهارات الكتابة، وتطبيقه على عينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا وطالبةً في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للعام الدراسي 2015/2014، تم اختيارهم بالطريقة القصدية. تم توزيع عينة الدراسة عشوائيًّا إلى مجموعتين تكونت إحداهما من مجموعة تجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك وبلغ عددها (25) طالبًا وطالبة، والأخرى مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية وعددها (25) طالبًا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا في أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بضرورة تفعيل التعلّم التشاركي من خلال شبكة التواصل الاجتماعي في تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية.

الكلمات الدالة: التعلّم التشاركي، شبكة التواصل الاجتماعي، مهارة الكتابة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المقدمـة

يعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من الموضوعات ذات الأهمية البالغة في عصرنا الحاضر الذي يعود بالنفع والفائدة على أهل اللغة العربية ومتعلميها من الناطقين بها وبغيرها، وكذلك فإن مجال الربط بين التكنولوجيا الحديثة وتعليم اللغة العربية أخذ يستحوذ على اهتمام الباحثين في هذا المجال في الآونة الأخيرة، لذلك يحتاج متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها إلى العديد من المهارات اللغوية الوظيفية التي تسهم في تلبية احتياجاتهم الحياتية، ومنها مهارة الكتابة.

وتُعرّف الكتابة بأنها نشاط تواصلي بين الأفراد كوسيلة من وسائل تعليم اللغة وتعلمها، ويقوم بها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مكتوب، وتهدف إلى توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب مكانًا وزمانًا (طعيمة، ومدكور، وهريدي، 2010). فالكتابة من نتاجات تعلم اللغة العربية لتعبيرها عن تفكير المتعلم بنفسه وفيما يحيط به بلغة سليمة وواضحة، فممارسة الكتابة بشكل فعّال كمهارة لغوية مرتبطة بامتلاك المهارات الأخرى.

وتعد مهارة الكتابة نشاطًا ذهنيًّا حركيًّا إيجابيًّا وعنصرًا من العناصر المهمة في الإنتاج اللغوي حيث ينبغي التركيز عليها لتمكن المتعلم من التعبير عن نفسه لتحقيق أهدافه، فهي ليست عملية آلية وإنما عملية إبداعية تتطلب كفاءة وقدرة على تصوير الأفكار وتوليدها وترتيبها في حروف وكلمات وتراكيب مناسبة، كما أنها تعد تنظيمًا عقليًّا معرفيًّا للأفكار حيث تعتمد على خطط ذهنية يكتسبها المتعلمون بأنفسهم، وتتكامل مع معارفهم وخبراتهم السابقة، وتفاعلهم معها (عبد الباري، 2010).

وبالفعل، فممارسة مهارة الكتابة باللغة العربية بطريقة سليمة تنمّي قدرة المتعلمين الناطقين بغيرها على التعبير عن أفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء اللغوية، لذلك يحتاج المتعلمون إلى الأفكار والمعلومات والمفردات والأساليب حتى يستطيعوا التعبير عما يدور في أنفسهم، وهكذا تخلو أعمالهم الكتابية من تأثير لغتهم الأم، كما يلعب المعلم دورًا في التغلب على ضعف المتعلمين في مهارة الكتابة وخلق بيئة تجعلهم أكثر نشاطًا ومشاركة في ممارستها، ولقد أجمعت معظم الدراسات على أن من الحلول التي تسهم في حل مسألة ضعف المتعلمين في مهارة الكتابة، إيجاد طريقة تدريس أكثر فاعلية في تعليم الطلاب الناطقين بغير العربية (الحديبي، 2012؛ محجوب، 2015).

---

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/4/6، وتاريخ قبوله 2016/6/7.

© 2018 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

وقد تطورت وتنوعت طرق التدريس طوال القرن الحادي والعشرين نتيجة لتطور المجتمعات المعاصرة، واستنادًا إلى علم النفس التربوي الحديث، فإن وزارة التربية في ماليزيا تتوقع من طلبة الجامعة أن يكونوا ناقدين، ومبتكرين، ومفكرين، وقادرين على مواجهة تحديات هذا العصر وملاءمة ظروفهم مع التغيرات والتطورات، علمًا بأن النجاح في المجتمع المتقدم يترتب على جهود الطلاب، ومن هنا ارتأت وزارة التربية إلى الاهتمام بالتعلّم الفعّال، نظرًا للحاجة الماسة له في التطور لمواجهة التحديات من خلال التقدم التكنولوجي والعلمي ونظام الاتصالات، حيث نادت بالتنويع في الطرق التعليمية الأخرى التي تمثل عنصرًا مهمًا في عناصر المنهج (Ministry of Education Malaysia, 2014).

وبناء على ما سبق، فإن الطرق التعليمية ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطًا وثيقًا حيث تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، لذلك ظهرت الطرق الحديثة التي تقوم على نظريات التفاعل وتفعيل دورها في عملية التعلّم، حيث لا يعتبر التعلّم فاعلاً إلا إذا بُني على التفاعل بين المعلم والمتعلم من أجل التغيير في سلوك الطالب، ومن هنا أخذت التوجهات الحديثة بالتخلص من الأسلوب التقليدي في التعلّم (الربابعة، 2010). وأقبل عدد من الباحثين على البحث عن طرق التدريس الجديدة التي تتلاءم مع التطور العلمي والقفزة التكنولوجية الكبيرة، ومن ضمن هذه التوجهات ما يسمى بالتعلّم التشاركي الذي يندرج في سياق المدرسة البنائية.

ونظرًا للانتشار الواسع للتعلم التشاركي في العالم، فقد لاقى هذا النوع من التعلّم نجاحًا كبيرًا في تحسين المهارات ونال اهتمامًا واسعًا من قبل الباحثين التربويين، لما له من تأثير إيجابي وفاعل في بقاء أثر التعلّم لدى الطلاب، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى اتباع طريقة التعلّم في مجموعات ضمن نظام التعلّم الأساسي، فقد أشارت إليزابيت وبتريسيا وكلير (Elizabeth, Patricia & Claire, 2005) بأنه نشاط تعليمي منظم يشير إلى الاهتمامات الرئيسة المتعلقة بتحسين تعلم الطلبة، حيث يساعدهم على تقدير وجهات نظر متعددة وتطوير المهارات اللازمة لمعالجة المشكلات المشتركة التي تواجه مجتمعًا متنوعًا.

وهنالك من يرى أن بيئة التعلّم التشاركي يمكن أن تكون وسيلة فعّالة لتحسين أداء الطلبة الكتابي، وفي هذا الإطار بيّن كثير من الباحثين فوائد ممارسة مهارة الكتابة في بيئة التعلّم التشاركي، ومن بينها تحسين التفكير الناقد لدى الطلبة (Totten, Sills, Digby & Russ, 1991; Gokhale, 1995; Quitadamo, Brahler & Grouch, 2009; Grami, 2012)، واحتفاظ أذهانهم بالمعلومات (Johnson, Johnson & Holubec, 1994; Slavin, 1995)، وتحسين جودة الأداء الكتابي لديهم (Erkens, Kanselaar, Prangsma and Jaspers, 2003; Mat Daud, 2011).

وفي ضوء ما سبق، فإن مهارة الكتابة تتطلب المزيد من العناية والاهتمام بتعليمها، حتى يتمكن المتعلم من أداء أنشطتها على الوجه الأنسب، بالإضافة إلى دور التكنولوجيا في أن تكون أداة مفيدة للكتابة في التعلّم التشاركي؛ لأنها تتيح لمستخدميها فرصة التفاعل والتشارك في مجتمع افتراضي. ومن الأدوات المستخدمة يوميًّا لدى المتعلمين في القرن الحادي والعشرين شبكات التواصل الاجتماعي التي تلعب دورًا في إمداد المتعلم بالمعلومات والاتجاهات الإيجابية لديه، وتشكيل وعيه ليكون أكثر قدرة على التأثير في الآخرين، كما أنها تخدم تعلم اللغات وتسهم في ترجمة المعلومات من وإلى اللغة العربية؛ من أجل تحسين عملية التواصل، وإزالة الفوارق الحضارية، فضلاً عن تميز هذه الشبكات بعدة مميزات منها التشاركية والتفاعلية (الدبيسي والطاهات، 2013).

فإذا كانت تلك مميزات شبكة التواصل الاجتماعي، فإنه ينبغي على المؤسسات التربوية الاستفادة منها في تطوير عمليتي التعلّم والتعليم من خلالها، فقد تبنت كثير من المؤسسات التربوية في العالم عامة وفي ماليزيا خاصة فكرة دمج التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلّم، فبدأت الجامعات في ماليزيا استكشاف أهمية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وقد تطور هذا الاستخدام كما أشار يوسف وعبد المنان وألياس (Yusof, Ab Manan and Alias, 2012) إلى أهمية استخدام أدوات التواصل الاجتماعي باعتبارها أداة من أدوات تعليم اللغة الثانية وتعلمها.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن استخدام شبكة التواصل الاجتماعي ساعد في زيادة تحصيل المتعلم وتنمية شخصيته، فالتعلّم المستند إلى شبكة التواصل الاجتماعي يسمح للمتعلم بالتعبير عن ذاته باللغة الأجنبية التي تمكنه من ممارستها بشكل فعّال وهذا من شأنه أن يعزز ثقته بنفسه عدا عن شعوره بالسعادة في أثناء كتابته عن موضوع يحبه، ويثير دافعيته في متابعة المكتوب والرد عليه بصورة لم تكن موجودة ومتاحة في الطريقة الاعتيادية، وقد أشار جينكينز (Jenkins, 2006) إلى أهمية التواصل الكتابي الإلكتروني في مساعدة المتعلم على التعبير عن فكره وتنمية ثقته بنفسه، كما أنه يربط المتعلم بالمحتوى الدراسي عن طريق التواصل الاجتماعي في أي وقت وعن طريق أي جهاز يشاء، سواء أكان حاسوبًا عاديًا أو حاسوبًا محمولاً أو هاتفًا ذكيًّا.

وعلى الرغم من الدور الإيجابي الذي تلعبه شبكات التواصل الاجتماعي في توظيف عملية التواصل الكتابي، إلا أنها لا تستطيع

أن تدعم عمليات تعليم مهارة الكتابة وتعلمها في بيئة تعليمية بدون الإعداد الجيد من حيث تصميمها وتطويرها وإدارتها وفق معايير تصميم محددة، ومن أجل ضمان فاعلية توظيفها في العملية التعليمية. وقد أشار كيرودكار وجوشي **(Khirwadkar and Joshi, 2002)** إلى التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي في توظيف البيئات التعليمية الإلكترونية من حيث القصور في تصميمها، والفشل في انتقاء الطرق التعليمية المناسبة، لذا فإن الاهتمام في مجال تصميم البيئة التعليمية أمر يستحق أن تبذل من أجله الجهود، خصوصًا للناطقين بغير العربية الذين يحتاجون إلى عناية أكثر في هذا الإطار للصعوبات التي تواجههم؛ بسبب اختلاف لغتهم الأم عن اللغة العربية (يوسف، 2015)، ومن هنا تظهر الحاجة إلى تصميم بيئة تعلم مهارة الكتابة بما يناسب احتياجات المتعلمين وميولهم.

تعليم مهارة الكتابة للطلبة غير الناطقين بالعربية

إن تعليم الكتابة باللغة العربية للناطقين بغيرها يركز كثيرًا على اختيار المفردات المناسبة وتركيب الجمل الصحيحة نحويًّا، لذا يهدف تدريس الكتابة باللغة العربية إلى ضرورة مراعاة الطالب للتناسق والترابط في آلية الكتابة، ومن ذلك ترابط الكلمات وانسجامها واستيفاء العناصر الأساسية للموضوع، وتنظيم أفكاره من خلال اختيار المفردات والتراكيب المناسبة التي تمكنه من وصف مشهد ما وصفًا صحيحًا (طعيمة وآخرون، 2010؛ طعيمة، 2009).

وقد أشار عيد (2011) إلى بعض الأهداف العامة للكتابة، ومنها:

- تنمية الثروة اللغوية عند المتعلمين وتوسيع خبراتهم.
- تدريب المتعلمين على استخدام علامات الترقيم استخدامًا سليمًا.
- تمكين المتعلمين من التعبير عما لديهم من أفكار.

وممن أشار إلى الأهداف الخاصة لتعليم الكتابة عزازي (2012)، التي تبرز من خلال:

- تحسين التعبير الكتابي بالاطلاع على النصوص الشعرية والنثرية.
- استخدام الكلمات الجديدة في جمل وعبارات من إنشاء المتعلم.
- تكوين فقرة ذات معنى من عدة جمل غير مرتبة.
- تطبيق بعض قواعد الإملاء عند كتابة نص يملى على المتعلم.
- التعبير عن الرأي بلغة صحيحة واضحة.
- مراعاة الهمزات ومواضعها عند الكتابة.
- مراعاة علامات الترقيم.

أما بالنسبة إلى تحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية فيمكن استخدام مداخل واستراتيجيات وطرائق تدريس تركز على المتعلم، التي منها التعلّم التشاركي الذي من شأنه أن يتيح للطلبة فرصًا لتكوين محور العملية التعليمية مع عدم إهمال دور المعلم بالإضافة إلى تميزه بتنوع استراتيجياته التي تعد ركيزة أساسية من ركائزه وتعتمد على نشاط الطلبة وفاعليتهم في أثناء التعلّم.

وعلى الرغم من أهمية الكتابة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية، إلا أن الدراسات السابقة أكدت وجود القصور والضعف في الكتابة بكافة أشكالها ومراحل تعليمها، حيث أشار طعيمة (1998) إلى أن الشكوى ما زالت تتكرر وتتنامى من عدم قدرتهم على الكتابة، وما يعانونه من الضعف الذي يؤدي إلى شعورهم بقلة الثقة وبالتالي إخفاقهم في التحصيل الدراسي.

ويرجع الباحثون هذا الضعف إلى عوامل عديدة، منها ما يعود إلى المنهاج، وآخر إلى القائمين على عملية التعليم، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أسباب هذا الضعف حيث لفتت الملأ والمطاوعة (1997) الانتباه إلى عدم كفاية ممارسة الكتابة وبُعد المعلمين عن استخدام الأساليب الحديثة التي تُنمي مهارات الكتابة كأسلوب حل المشكلات والاكتشاف والعصف الذهني. وقد أشار الرباعي والعلمي (2005) إلى أن السبب في ذلك يعود إلى عدم رغبة الطلبة في التخصص الذي يدرسونه، فيكون مجبرًا مثلاً على دراسة اللغة والأدب دونما أي رغبة جادة منه، الأمر الذي ينعكس سلبًا على مستوى تعلمه ودافعيته للتعلم.

وتعد صعوبات الكتابة من أرقى مهارات إنتاج اللغة وأكثر صعوبات التعلّم شيوعًا، وأبعدها أثرًا في الأداء الأكاديمي للمتعلم، وذلك لطبيعتها المعقدة وتداخل جوانب متنوعة في إجادتها والتمكن منها، مثل الجوانب اللغوية والنفسية والاجتماعية والاتصالية والثقافية (العقيلي، 2009).

والمراد بصعوبات تعلم الكتابة انحراف الطلبة في استجاباتهم عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح الذي يحول دون اكتسابهم لمهارات الكتابة بطريقة صحيحة (أبو زهرة، 2010)، فالكتابة مهارة من أكثر المهارات صعوبة حيث تتطلب من متعلمي اللغة الأجنبية اكتسابها **(Warschauer, 2010)**، والتمكن من الكفاءات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والثقافية المتنوعة، إضافة إلى أن تعليم هذه المهارة من أصعب المهام ويحتاج إلى وقت أطول من تعليم مهارات اللغة الأخرى **(Khaled, 2007)**.

ومن سمات الطلبة الذين يعانون من صعوبة في الكتابة (بكري، 2008):

أولاً: أن كتاباتهم تشير إلى أنهم واجهوا صعوبة في تنفيذ معظم العمليات المعرفية، وهذه العمليات تشمل: توليد المحتوى، وإنتاج النص، والتخطيط للكتابة، ومراجعة كتاباتهم.

ثانيًا: أن كتاباتهم مليئة بالعديد من الأخطاء في الإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم والنقط، والفواصل.

ثالثًا: عدم اهتمامهم بالاعتبارات المتعلقة بالقارئ، حيث يكتب الطلبة ما يخطر ببالهم بغض النظر عن ارتباطه بموضوع الكتابة من عدمه، وتتسم جملهم بالقصر والتفكك، عدا عن افتقارها إلى المعنى والمضمون.

على الرغم من الاهتمام الموجه من قبل الحكومة الماليزية لتعليم مهارات اللغة العربية، التي أصبحت ذات وجود على المستويين الرسمي والشعبي، إلا أننا نجد ضعفًا بينًا في استيعابها مهاريا ووظيفيا خاصة في مهارة الكتابة من خلال التطبيق العملي لما تمّ استيعابه مهاريًا، ويرى إسماعيل (2007) أن معظم الطلبة الماليزيين لم يوظفوا اللغة العربية في مواقف حياتهم المختلفة نتيجة ضعف انتفاعهم منها في أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية، مما ينعكس سلبًا على تحصيلهم الدراسي في تخصصاتهم المختلفة في الجامعة.

وهنالك ثمة مشكلات وتحديات في تعليم اللغة العربية في ماليزيا، ولعل ذلك منبثق من طبيعة حياة وواقع المجتمع الماليزي، ومن أهمها قلة التواصل في اللغة العربية بين المعلم وطلابه من ناحية، أو بين الطلاب أنفسهم من ناحية أخرى، فضلًا عن قلة ممارسة المحادثة، والكتابة باللغة العربية طوال أوقات دراستهم في الكلية، أما أهم المشكلات التي تواجه الطلاب في المجتمع الماليزي فهي ناتجة من كون اللغة الرسمية لدولة ماليزيا اللغة الماليزية التي تمثل لغة التخاطب بين أبناء ماليزيا على اختلاف أجناسهم من الملايويّين، والصينيين، والهنود، وغيرهم، فهذه المشكلة تجعل الطلبة معتمدين على مفردات اللغة الماليزية عند صياغة جمل باللغة العربية. وخلاصة القول أن الطلبة في الجامعات الماليزية يواجهون مشكلة بيئة غير مدعمة، وغير مساعدة على اكتساب مهارات اللغة العربيّة بصورة فعّالة، وعلى استخدامها استخدامًا وظيفيًا، نتيجة لعدم وجود بيئة عربية – وإن كانت بصورة مصطنعة – سواء داخل الفصل، أو حرم هذه الكلية، أو في المجتمع الماليزي كله.

شبكة التواصل الاجتماعي

إن اعتماد بيئات التعلّم على شبكات التواصل الاجتماعي كان نتيجة حتمية للتطور التكنولوجي المستمر، واستخدامها في تعزيز التفاعل والتشارك بين المتعلمين، ويعرف غوناواردينا وحيرمانس وسانشيز وريشموند وبوحلي وتوتتيل **(Gunawardena, Hermans, Sanchez, Richmond, Bohley & Tuttle, 2009)** تكنولوجيا شبكات التواصل الاجتماعي بأنها "الأدوات التي تسهل الذكاء الجماعي من خلال التفاوض الاجتماعي خاصة عندما يشارك المشاركون في هدف مشترك أو أنشطة مشتركة" (ص: 6).

وتشمل تقنيات شبكات التواصل الاجتماعي على وسائل الإعلام مثل المدونات، والفيس بوك **(Facebook)**، والويكي **(Wiki)**، وهذه الأدوات تدعم منهج التعلّم التشاركي من خلال توفير مجتمع على الإنترنت، بحيث يمكن للمتعلمين التشارك والتفاعل مع الآخرين وكذلك مع المحتوى التعليمي أن يوفروا مكانًا يضم الأفراد والمجموعات المهمة بالتعلّم وتبادل المعارف، كما يسعى المتعلمون في هذه البيئة إلى الاستفادة قدر الإمكان من أنشطة الآخرين وبالتالي اكتساب وجهات نظر متعددة من منطقة محددة الفائدة.

كما تتميز شبكة التواصل الاجتماعي بالخصائص الآتية (عزمي، أحمد & أبو عمار، 2014):

- سهولة الاستخدام، حيث تتميز عملية التسجيل في هذه الشبكات بالبساطة والسهولة، وإتاحة المشاركة للجميع بشكل مباشر، أو بدعوة من أعضاء سابقين في الموقع.
- التشارك، إذ يشارك المتعلمون في صنع محتوى الشبكات مع إمكانية الإضافة والتعديل والحذف والتطوير، وكذلك التشارك والتعاون في أداء المهام التعليمية المختلفة.
- التشبيك، حيث تهدف شبكات التواصل الاجتماعي إلى التعارف والترابط والتشاور، كما تنمو هذه الشبكات بفعل الترابط فيما بينها بفعل الوصلات الافتراضية.

- الفاعلية، إذ يعتبر المتعلم فاعلاً ونشطًا عبر شبكات التواصل الاجتماعي إلى أقصى حد، فهو يقرأ المعلومات ويكتبها ويشاركها ويرسلها، كما يضيف المتعلم المحتويات ويعدلها ويحذفها ويطورها.
- التفاعلية، إذ تتيح التفاعلية بين المتعلمين ومعلمهم لضمان الاستمرارية والتطور.
- التحكم في المحتوى المعروض، إذ تتم إتاحة روابط للخدمات والأدوات التي يمكن استخدامها في إضافة الأصدقاء، وتحديد من يرغب في مشاهدة أنشطته وأخباره، وروابط الصفحات التي تساعد على عرض محتوى الدراسة، وعلى أساس اختياراته يتم تحديد محتوى صفحته.
- التحاور الافتراضي بين المتعلمين الذي يتضمن فيه التحاور النصي والصوتي والمرئي متعدد الاتجاهات.

وأشار فارس (2008، ص: 189) إلى أنواع التواصل الإلكتروني الشبكي التي تشمل:

- التواصل التزامني: وهو أسلوب يعتمد على تواصل أفراد مجموعة التعلّم التشاركي في الوقت نفسه حتى يتم التفاعل المباشر وتبادل الحوار بينهم، إذ يتلقى المتعلم الخبرة التعليمية بصورة مباشرة، كما يمكنه أن يتعاون مع فريق التعلّم التشاركي في إنجاز مهمة، أو حل مشكلة ما، وتلقي التغذية الراجعة من المعلم وأعضاء الفريق في اللحظة ذاتها، هذا ويمكن تقسيم الطلاب عبر الاتصال التزامني في شكل مجموعات تشاركية صغيرة، ويمكن تخصيص أحد الموجهين أو الميسرين لكل مجموعة بإشراف المعلم، فهم معاونوه وليسوا بديلاً عنه.
- التواصل اللاتزامني: وهو نمط يتمثل في عدم تواجد المعلم والمتعلمين وتواصلهما في الوقت نَفْسه، إذ يتفاعل المتعلم مع المحتوى الرقمي، ويتم التواصل من خلال الفيس بوك، ويحل أسئلة ويقوم بتحميل ملفات معينة على الجهاز الخاصّ به، كما يمكنه إرسال حل الواجبات للمعلم، ويتلقّى تغذية راجعة عنها منه فيما بعد، كما يمكنه الاشتراك مع آخرين بشكل غير تزامني في حل مشكلة وأداء مشروع يتعلق بالبرنامج التعليمي.

ومن بين شبكات التواصل الاجتماعي الحديثة شبكة الفيس بوك التي تعد أداة تعلم تساعد على تنفيذ المنهج المتمركز حول المتعلم في بيئة التعلّم التشاركي، كما أنها أكثر مواقع التواصل الاجتماعي شهرة واستخدامًا في العالم التي يزيد عدد مستخدميها بشكل مستمر، وهي مصدر من مصادر الثقافة العامة المتنوعة التي تسهل على مستخدميها التواصل والتفاعل فيما بينهم، وتواكب التطورات التقنية في التعليم والتعلّم، وتعزز من ارتباطهم بالمحيط المحلي والعالمي من حولهم، وتجعلهم على وعي بكل ما يشهده العالم من مستجدات تقنية وثقافية، وتتميز شبكة التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك بملامح تشجع المتعلمين على تبادل المعلومات والآراء والأفكار والخبرات والمعارف، والمشاركة في التعلّم، حيث تسمح للمتعلمين فرصة المشاركة بنشاط في بناء المعرفة الخاصة فضلاً عن تحسين عمليات الكتابة التشاركية (**Parker & Chao, 2007**)، وقد حدد سموك وإيليسون ولمبي ووحن (**Smock, Ellison, Lampe & Wohn, 2011**) أهداف استخدام شبكة الفيس بوك، وهي:

- تبادل المعلومات والأفكار والآراء والخبرات.
- التعليم والتطوير للكتابة، حيث توفر شبكة الفيس بوك للمجتمعات الافتراضية فرصًا كبيرة للتطور الكتابي للمتعلمين، من خلال ما يتوفر من معلومات عن دورات الكتابة التدريبية ومصادر تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.
- تكوين علاقات وصداقات جديدة.
- أما بالنسبة إلى خصائص الفيس بوك، فأشار المدهون (2012) إلى الأمور الآتية، ومنها:
- تجاوز حدود المكان والزمان حيث يتواصل المتعلمون فيما بينهم في أي مكان وزمان.
- التنوع في عناصر العملية الاتصالية، ووجود اختيارات أكثر لتوظيف عملية الاتصال بما يتفق مع حاجات المستخدمين المتعلمين ودافعهم للتواصل.
- التكامل من خلال توفير النظام الرقمي بمستحدثات أساليب العرض وإتاحة وسائل التخزين في أسلوب متكامل ضمن الفيس بوك.
- وتوضح دراسة شيو وفونج (**Shiu & Fong, 2010**) مزايا استخدام شبكة الفيس بوك فيما يلي:
- تدعم تكوين المجموعات، سواء أكانت مجموعات خاصة أو مجموعات عامة مع إمكانية إخطار أعضاء المجموعة بكل ما هو جديد داخل المجموعة.
- تتيح إنشاء صفحات للأفراد والمؤسسات المختلفة، بحيث يمكن للمستخدمين الآخرين الانضمام إلى هذه الصفحات مع إبلاغهم

بجميع التحديثات التي تجري عليها بواسطة البريد الإلكتروني.

- تدعم النقاش من خلال التعليقات حول أي موضوع أو فكرة تنشر على الصفحة.
- تسمح بعرض الأسئلة واستطلاعات الرأي والاستبانات.
- تدعم تطبيقات تسمح بمشاركة الملفات وتبادل الوثائق الخاصة بين المستخدمين.

وأشار العنيزي والمجادى (2013) إلى اهتمام طلبة الجامعة بشبكة الفيس بوك، حيث لا يجدون صعوبة في استخدامها؛ لأن لديهم مهارات تقنية لازمة وإمكانية فنية في التفاعل مع هذه الشبكة، كما أشار أوكسنيفاد **(Oxnevad, 2013)** إلى أهمية تبادل الوثائق والتعليقات للحصول على التغذية الراجعة المستمرة في أثناء تنفيذ المهام الكتابية. وفي ضوء ما سبق تشير بعض الدراسات إلى أن شبكة الفيس بوك توفر بيئة تعلمية جديدة **(Wang and Kim, 2014; Hamat, Embi & Hassan, 2012; Yusof et al., 2012)**. وقد أكدت الدراسة التي أجراها دوكيت وأنديرسون وموريرنو **(Ducate, Anderson & Moreno, 2011)** على أن شبكة الفيس بوك تزود خبرات المتعلمين في التعلّم وتدعم استقلاليتهم، وتوفر المزيد من التركيز على هيكل وتنظيم الكتابة **(Elola and Oskoz, 2010)**.

وعلى الرغم من إمكانية الفيس بوك الفعالة، إلا أن الباحثين بدأوا يبحثون عن مجال تعلم اللغة الأجنبية في بيئة الفيس بوك **(Wang and Kim, 2014)**، وعلاوة على ذلك تسيطر البحوث الحالية – في مجال تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب – على الدراسات التي أجريت على عدد قليل من اللغات المركزية مثل الإنجليزية والإسبانية والفرنسية والألمانية. أما الدراسات التي أجريت على اللغة العربية في هذا المجال فيبدو أن عددها قليل، لذا ظهرت الحاجة الماسّة إلى دراسة إمكانية الفيس بوك في تطوير مهارات الكتابة والتواصل لدى متعلمي اللغة العربية.

التعلّم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي

إن التعلّم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي يمكن تعريفه بأنه التعلّم الذي تتضمن فيه استراتيجيات التعلّم القائمة على بناء وإنتاج المعرفة أو قيمة علمية جديدة عبر شبكة التواصل الاجتماعي، التي تهدف إلى إكساب الطلبة مهارات جديدة، أو تحسين التواصل ، وتبادل الخبرات العلمية من خلال المشاركة المتبادلة في جهد منسق. ويهدف هذا التعلّم أيضًا إلى تحقيق هدف تعليمي مشترك في ضوء تنظيم أنشطة التعلّم والتفاعلات بين المشاركين باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل الاجتماعي، فلكل فرد دور محدد وعمل كل فرد يكمل عمل بقية المجموعة، ويجتمع أفراد المجموعة للتشاور والمناقشة حول الأفكار والمعلومات المكتسبة، وبالتالي فهو مرتكز حول المتعلم، ويؤكد على تفاعل (متعلم – متعلم) (الغول، 2012).

وتكون بيئة التعلّم التشاركي غالبًا في البيئة الإلكترونية التي تستخدم أدوات التعلّم التشاركي المتعددة، وهذه الأدوات تؤدي إلى تحقيق الأهداف البنائية، علما أن التعلّم في هذه البيئة يكون على عدة أشكال، منها الفردي والجماعي بحيث يستطيع أفراد المجموعة ذاتها إنجاز مهمة معينة.

فالتعلّم في هذه البيئة يمكن أن يكون بشكل فردي، ولكن في بعض الأحوال يتم توزيعه بشكل جماعي حتى يستطيع أفراد هذه المجموعة إنجاز مهمة معينة **(Richey, Klein & Tracey, 2011 & Richey & Klein, 2007)**.

أشار خلف الله (2013) إلى متطلبات تطبيق التعلّم التشاركي عبر شبكات التواصل الاجتماعي، ومنها:

1- تطبيق العمل والتدريب الجماعي في مواقف اجتماعية تواصلية ومبادئ التعلّم القائم على المشروعات.
2- وجود تفاعل واعتماد متبادل بين المتعلمين ولكل منهم دور يكمل به نشاط المجموعة.
3- كل فرد مسؤول عن إتقان تعلمه من خلال نشاطه وتفاعله المستمر داخل المجموعة.
4- التغذية الراجعة الجماعية من خلال نشاط وعمل المجموعة ومدى تحقيقها للأهداف.
5- إتاحة العمل في مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف مشتركة وإنجاز مهام مشتركة.
6- تفعيل استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، إذ يهتم الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني بالطابع الإنساني للتعلم، أكثر من الطابع التقني الذي سيطر على الجيل الأول للتعلم الإلكتروني.
7- مشاركة المتعلم في بناء المحتوى حيث صار المتعلم مشاركًا بفاعلية في إعداد المحتوى وبنائه عبر نظام اجتماعي تفاعلي يعتمد على التواصل، ويمثل امتدادًا للعالم الواقعي.

أما فيما يتعلق بممارسة الكتابة، فإن الاتجاه البنائي يرى أهمية الانغماس في بيئة كتابية ولغوية غنية لكي يتعلم الطلبة بلغة سهلة ومقبولة اجتماعيًّا ولغويًّا، بحيث يتعرض هؤلاء الطلبة لممارسات لغوية يومية (العقيلي، 2009) حتى يدركوا أساسيات الكتابة

السليمة من خلال هدف الكتابة، حيث إنها نوع من عملية التواصل التي تحمل أفكارًا محددة، كما أن الطلبة لا بد أن يتدربوا على الكتابة وفقًا للمعايير الكتابية المقبولة عند أهل اللغة، فهذه المعايير تشبه المحددات التي تضبط مسار عملية الكتابة وتعلمها عند الطلبة، وتوفر لهم إطارًا عامًا يحتكمون إليه عند الشروع في الكتابة لتعزيز مستويات عليا من مهارات التقويم الذاتي والوعي بأهمية المضمون والشكل في الكتابة، فجاء هنا دور المعلم البنائي ليدرب الطلبة على استراتيجيات الكتابة المختلفة باستخدام التكنولوجيا الحديثة حتى يتمكنوا من تخطيط وتدوين ومراقبة وتحليل وتنظيم كتاباتهم، وهذه الاستراتيجيات تساعد الطلبة على بناء معنى مترابط ومتواصل لما يكتبون.

قام حمادنة وسليمان (2009) بإجراء دراسة كان الهدف منها معرفة أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي على طلبة الصف التاسع في المفرق بالأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (59) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًّا، كما تم توزيعهم إلى مجموعتين: أولاهما تجريبية استخدمت محرر النصوص في كتابة موضوع التعبير وعددهم (28) طالبًا وطالبة، وضابطة استخدمت القلم والورقة، بلغ عددهم (31) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة الصف التاسع على أداء التعبير الكتابي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، كما أثبتت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى الربابعة (2010) دراسة تهدف إلى معرفة أثر طريقة التعلّم التعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة آل البيت، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين: الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، والتجريبية التي درست بطريقة التعلّم التعاوني، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (39) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من طلاب جامعة آل البيت بالأردن، كما تم توزيعهم إلى مجموعتين: أولاهما تجريبية بلغ أفرادها (20) طالبًا وطالبة، منهم (10) ذكور و(10) إناث، وثانيتهما ضابطة بلغ أفرادها (19) طالبًا وطالبة، منهم (9) ذكور و(10) إناث. أما أدوات الدراسة فقد تكوّنت من اختبار الكتابة. وقد استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد (**MANOVA**) للكشف عن الفروق في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تبعًا للمتغيرات (المجموعة، والجنس، والتفاعل بين المجموعة والجنس) على القياس القبلي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها أن طريقة التعلّم التعاوني كانت ذات أثر فاعل في تحسين مهارة الكتابة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

ودرس الحسيني ومحمود والدسوقي والسيد (2012) معايير جودة بيئات التعلّم الإلكتروني التشاركي، واستخدمت الدراسة الأداتين: الأولى الاستبانة لاستطلاع آراء الخبراء وأعضاء هيئة التدريس العاملين بقسم تكنولوجيا التعليم والتربية حول معايير جودة بيئات التعلّم الإلكتروني التشاركي، وأما الثانية فهي قائمة نهائية بمعايير جودة بيئات التعلّم الإلكتروني التشاركي. وأشارت النتائج إلى التوصل لمجموعة من المعايير التي يمكن استخدامها في بيئات التعلّم التشاركي، ومن هذه المعايير تأكيد النظريات التربوية على التعلّم النشط الفعال الذي يمكن تحقيقه من خلال التعلّم الإلكتروني التشاركي، وأوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على قائمة المعايير التي تم التوصل إليها في تحقيق أهداف وأنشطة بيئات التعلّم الإلكتروني التشاركي.

وقام زين الدين ومحمد غالب (2012) بدراسة في ماليزيا تحت عنوان: استراتيجيات الطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية في تعلم مهارة الكتابة عبر برنامج الويكي (**Wiki**)، تهدف إلى معرفة أساليب تعلم الكتابة العربية بوساطة الويكي لدى طلاب الجامعة، واستراتيجياتهم ودافعيتهم نحو التعلّم، وقد اتبع الباحثان المنهج التجريبي التقويمي حيث تم تقسيم عينة الدراسة المكونة من (25) طالبًا وطالبة، المأخوذة من مركز الدراسات الأساسية بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للعام الدراسي 2009/2008، الذين درسوا مساق اللغة العربية في المستوى المتوسط، موزعين على أربع مجموعات حسب الموضوع المختار. استخدم الباحثان مقياس استراتيجيات تعلم اللغة الذي طبّق في دول عديدة، وقد أظهرت النتائج أن برنامج الويكي يساعد في اكتساب مهارة الكتابة العربية للطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية، كما بينت النتائج نجاح برنامج الويكي في عملية تعليم الكتابة العربية وتعلمها، وذلك بالنظر إلى أن معظم الطلاب حصلوا على نتيجة جيدة في اختبارات الكتابة التي أجريت في هذه الدراسة، وأما نتائج تحليل دافعية الطلاب فأشارت إلى أهمية الويكي في تعزيز مهارة الكتابة.

وأجرى المزروعي (2013) دراسة تهدف إلى التعرف إلى مدى فاعلية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تحسين مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني لدى طلبة الصف التاسع والمعلمين في المدارس الحكومية بإمارة أبو ظبي، والتعرف إلى مدى توظيف معلمي اللغة العربية للتكنولوجيا في تنمية مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني. تألفت عينة الدراسة من (564) طالبا وطالبة و(53)

معلمًا ومعلمة، ولجمع البيانات تم تطوير أداتي البحث، وهما استبانتان، الأولى موجهة للطلبة والثانية موجهة للمعلمين، بحيث احتوت كل أداة على رسالة موجهة للمستهدفين حول هدف البحث وكيفية الإجابة عن الاستبانة، وقد توصلت النتائج إلى أن (50%) من طلبة الصف التاسع يستخدمون الإنترنت بشكل يومي، حيث إن (95%) من أولياء أمورهم يسمحون لهم باستخدامها، ويعد البريد الإلكتروني أكثر مجالات الإنترنت استخدامًا بينهم، فيما يعد التويتر والمدونات الأقل استخدامًا، مع وجود فروق في استخدامهم التكنولوجيا لصالح الإناث والمنطقة الغربية، وأن (56%) من معلمي اللغة العربية يستخدمون الإنترنت بشكل يومي، إلا أن التويتر والمدونات والفيس بوك هي أيضًا أقل البرامج استخدامًا من قبل المعلمين، مع عدم وجود فروق بين معلمي اللغة العربية في استخدام التكنولوجيا في تنمية مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني.

وأجرى سلامة (2013) دراسة تهدف إلى معرفة درجة تأثير استخدام برنامج (**Word**) في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف الثامن في المدارس الأهلية بمدينة عمان، وقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (30) طالبًا تم اختيارهم من مدرسة من المدارس الأهلية بمدينة عمان بطريقة قصدية بالتنسيق مع مدير هذه المدرسة، كما تم توزيعهم إلى مجموعتين: أولاهما تجريبية بلغ أفرادها (15) طالبًا، وثانيتهما ضابطة بلغ أفرادها (15) طالبًا. أما أدوات الدراسة فقد تكوّنت من اختبارات التعبير ومعيار التصحيح، وقد استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (**Two-way ANOVA**) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على أداء التعبير الكتابي تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وقام سوانتاراتيب وويشادي (**Suwantarathip and Wichadee, 2014**) بإجراء دراسة كان الهدف منها معرفة أثر أنشطة الكتابة التشاركية باستخدام **Google Doc** على قدرات الطلبة في مهارة الكتابة. وقد اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي ذا مجموعتين ضابطة وتجريبية. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من إحدى الجامعات الخاصة في تايلند، كما توزيعهم إلى مجموعتين أولاهما تجريبية والبالغ عدد أفرادها (40) طالبًا وطالبة، وثانيتهما ضابطة والبالغ عدد أفرادها (40) طالبًا وطالبة. أما أدوات الدراسة فقد تكونت من اختبار مهارة الكتابة، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو الكتابة التشاركية عبر **Google Doc**، ومقياس أداء الكتابة التشاركية. وقد استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لمهارة الكتابة تعزى لطريقة الكتابة التشاركية، كما أظهرت النتائج إيجابية اتجاهات الطلبة نحو أنشطة الكتابة التشاركية.

كما أجرت بيه (**Yeh, 2014**) دراسة تهدف إلى معرفة أثر الكتابة التشاركية المتزامنة على منتجات الطلاب الكتابية. تكوّنت عينة الدراسة من (54) طالبًا وطالبة غير متخصصين في اللغة الإنجليزية، موزعين على (18) مجموعة تم اختيارها من كلية الإدارة وكلية التصميم والهندسة في إحدى الجامعات بتيوان. وقد استخدمت الدراسة تحليل التباين المتعدد (**MANOVA**) لمعرفة أثر الكتابة التشاركية المتزامنة على كتابة الإنشاء الأول والثاني والثالث، وأظهرت النتائج أهمية إتاحة فرص للطلاب للكتابة التشاركية المتزامنة من خلال الحوارات التشاركية في أثناء إنجاز عملية الكتابة التي تشمل مرحلة توليد الأفكار ومرحلة تحرير الإنشاء.

وقام سجدي (**Sajedi, 2014**) بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة أثر مهام الكتابة التشاركية على جودة كتابة التلخيص لدى طلبة جامعة أورميا للعلوم الطبية (**Urmia University of Medical Sciences**) بإيران، وقد طبق الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، تكوّنت عينة الدراسة من (86) طالبًا وطالبة، الذين درسوا في جامعة أورميا موزعين على ثلاث مجموعات أولاها وثانيتها تجريبيتان، بلغ أفرادها (29) طالبًا وطالبة في الأولى و(30) طالبًا وطالبة في الثانية، أما ثالثتها فهي الضابطة، بلغ عدد أفرادها (27) طالبًا وطالبة، وقد استخدم الباحث الاختبار الكتابي القبلي–البعدي، كما توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لمهارة الكتابة تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

أما بيكوسكس وفيتانيج (**Bikowski & Vithanage, 2016**)، فقد قاما بإجراء الدراسة التي تهدف إلى معرفة أثر الويب القائم على الكتابة التشاركية على تطور الكتابة الفردية في اللغة الأجنبية، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذا مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (59) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من إحدى الجامعات في أمريكا، كما تم توزيعهم إلى مجموعتين: أولاهما تجريبية بلغ أفرادها (32) طالبًا وطالبة، وثانيتهما ضابطة بلغ أفرادها (27) طالبًا وطالبة، أما أدوات الدراسة فقد تكوّنت من الاختبار القبلي–البعدي، والاستبانة، وبطاقة الملاحظة، وأسئلة المقابلة، وقد استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لمهارة الكتابة تعزى لطريقة التدريس ولصالح مجموعة الويب، القائم على الكتابة التشاركية.

من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة فإنه يمكن ملاحظة بعض الأمور، منها تأكيد غالبية الدراسات التي تناولت أهمية التعلّم التشاركي جدوى استخدام استراتيجية التعلّم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال ما أظهرته من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التعلّم والتعليم لصالح استراتيجية التعلّم التشاركي عبر شبكات التواصل الاجتماعي، ومن هنا يفترض أن يكون للتعلم التشاركي عبر شبكات التواصل الاجتماعي أثرا إيجابيا في تعليم مهارة الكتابة وتعلمها، وأن يكون دور هذه البيئة لإيجاد المشاركة في مهام الكتابة خصوصًا لدى الطلبة الناطقين بغير العربية.

ولعل هذا ما يبرر إجراء الدراسة الحالية، حيث من المفترض أن تسهم في إثراء دراسات تربوية لغوية تطبيقية حول طرائق تعلم مهارة الكتابة باللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها باستخدام التعلّم التشاركي مع مساعدة شبكة التواصل الاجتماعي التي أفرزها العصر الحديث.

مشكلة الدراسة

رغم الاهتمام الذي توليه الدول الإسلامية باللغة العربية الفصيحة من خلال عقد المؤتمرات والندوات إلا أننا نلحظ مدى الصعوبة التي يواجهها أبناء اللغة أنفسهم في التعبير عما يجول في أذهانهم؛ وذلك لبعدهم عن اللغة الفصيحة، والميل إلى اللغة المحكية التي تميل إلى السهولة، وهذا ما نجده في المعاجم العربية والتطور الذي تشهده الألفاظ والمصطلحات لتتلاءم مع العصر، وإذا ما انتقلنا إلى المتعلمين الناطقين بغير العربية فسنجد الهوة أكثر اتساعًا عدا عن الصعوبات التي يواجهونها في تعلم العربية على المستويين الكتابة والقراءة، ويحتاجون بذلك إلى آلية منهجية لتزييل هذه الصعوبات والمشاكل.

وبناء عليه، فإن الطلبة الناطقين بغير العربية يعانون من قلة الاستفادة بها في أثناء دراستهم الجامعية، وهم لا يفهمون نصا مكتوبا فهما صحيحا إلا بعد تأملات طويلة (إسماعيل، 2007)، وقد ذكر عبد المجيد (2007) أن الطلبة الناطقين بغير العربية، على الرغم من إلمامهم بأسرار الصرف والنحو والبلاغة، ومعرفتهم للمعلومات عن اللغة العربية، إلا أنهم لا يتمكنون من الكتابة، ولا يحسنون توظيفها في مواقف التعلّم المختلفة وتعليمها، كما أنهم لا يحسنون استخدام القدر المخزون لديهم من قواعد اللغة التي تعلموها في مرحلة التعليم الثانوي أو قبلها؛ مما قاد إلى ظهور آثار ذلك في كتاباتهم في المرحلة الجامعية. وأكد حسيني ومت دهان (2008) إلى عدم تمكن الطلبة من امتلاك مهارة الكتابة، بالإضافة إلى ضعف مستواهم التعبيري على الرغم من أنهم حملوا الشهادات الجامعية.

أما بالنسبة للطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العلمية بماليزيا فإن هناك جملة من الصعوبات التي يواجهونها وتخلق لديهم قصورًا في امتلاكهم لمهارة الكتابة التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم اللغوية، التي تنعكس سلبًا على مستوى تحصيلهم الدراسي في تخصصاتهم الجامعية التي تتطلب امتلاكهم للغة العربية، ولعل السبب الذي يكمن في ذلك هو قلة ممارستهم للغة العربية سواء في أثناء حديثهم مع بعضهم وتفضيلهم للغتهم الأم، بالإضافة إلى شعورهم بالتقصير والخجل أمام وقوعهم في الأخطاء اللغوية وخشيتهم من التعليقات السلبية (إسماعيل 2013).

ويعزو عدد من الباحثين تدني الطلبة الماليزيين في مستوى تحصيلهم إلى ضعفهم في التعبير وكتابة البحوث والإجابة في الامتحانات، وضعف مشاركتهم في المحاضرات، وندرة استخدامهم للغة العربية في النشاطات، وقلة تعاملهم مع الطلاب العرب، وصعوبة فهم المواد المكتوبة باللغة العربية (عبد الله، أبو بكر وباغدوان، 2011). لذلك لا يستطيع الطلبة تحسين مهارة الكتابة بمجرد دراسة المساقات الجامعية، ونتيجة لذلك لا يستطيع الطلبة فهم واستيعاب محتوى المساقات ويواجهون صعوبة التعبير الكتابي عند إجابة أسئلة الامتحان، الأمر الذي يؤدي إلى إخفاقهم في الامتحان.

مما سبق ذكره يرى الباحث أن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في قلة ممارسة اللغة العربية كتابيًّا لدى الطلبة الماليزيين، وندرة المشاركة في استخدام اللغة الفصحى بينهم. وعليه، فإن هذه الظاهرة تمثل مشكلة ينبغي الوقوف عليها، وبذل الجهود لحلها، من خلال تصميم برنامج تعليمي قائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك لهؤلاء الطلبة، الذي من شأنه أن يذلل المشكلات التي تعترض مسار تعلمهم، ويحسن لديهم مهارة الكتابة باللغة العربية الفصحى، ولا بد من قياس أثر هذا البرنامج علميًّا حتى يتسنى تعميم النتائج بشكل صحيح، وتطبيق التوصيات على أرض الواقع، ونظرًا لما سبق ولندرة الدراسات في هذا المجال، ارتأى الباحث أن يقوم بإجراء الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على الأسئلة الآتية:

1- ما التصميم المقترح للبرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بمهارة الكتابة باللغة العربية تُعزى للبرنامج القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك؟

3- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بمهارة الكتابة باللغة العربية تبعًا لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بمهارة الكتابة باللغة العربية تُعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة تم اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

1-الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α**=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الكتابة.

2-الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α**=0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بمهارة الكتابة باللغة العربية تبعًا لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α**=0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بمهارة الكتابة باللغة العربية تبعًا للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- تصميم برنامج تعليمي قائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية.

2- الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

3- معرفة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية تبعًا لمتغير الجنس.

4- معرفة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية تبعًا للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

أهمية الدراسة

يرى الباحث أن أهمية هذه الدراسة تستند إلى جانبين:

الجانب النظري: يأتي من الاهتمام المتزايد الذي تدعو إليه التوجهات التربوية الحديثة لتطوير ممارسات الطلبة بشكل عام والطلبة الماليزيين بشكل خاص من خلال توعيتهم بأنواع استراتيجيات ممارسة مهارة الكتابة باللغة العربية الفعالة التي تؤدي إلى تحسين أدائهم الكتابي. ومن المحتمل أن تشير نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة تصميم برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات فعالة عبر التكنولوجيا في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة.

الجانب العملي:

تكمن أهمية هذه الدراسة في خدمة اللغة العربية من خلال بناء معايير معينة تتناسب مع طبيعة المحتوى والأهداف وكذلك احتياجات الطلبة وميولهم، كما أنها تهدف إلى مساعدة الطلبة الماليزيين في ماليزيا على تحسين أدائهم الكتابي باللغة العربية حتى يمتلكوا مهارات توصيل الرسالة المكتوبة، وهي أيضا تأمل بتوجيه اهتمام التربويين إلى معرفة خصائص ومراحل تصميم البرنامج

التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك في عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، كما أن الدروس المستفادة من هذه الدراسة أيضا تقدم بعض الإرشادات على المستوى الإجرائي لمصممي التعليم والمناهج والباحثين الذين يشاركون في إعداد البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي لطلبة الجامعة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الماليزيين الّذين درسوا مادة اللغة العربية في العمل **(Arabic for Occupation)**، في كلية اللغات والإدارة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في العام الدراسي 2015/2014 مما لا يسمح بتعميم نتائج الدراسة خارج أفرادها.

وتتحدد نتائج هذه الدراسة بعدد من المحددات أبرزها اقتصار هذه الدراسة على:

1- الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية الّذين درسوا مادة اللغة العربية في العمل في كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وبالتالي لا يمكن تعميم ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة على الطلبة الماليزيين في جامعات أخرى، وعلى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.

2- استخدام شبكة الفيس بوك، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على شبكات التواصل الاجتماعي الأخرى.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لتحقيق أهدافها، وذلك من خلال قياس أثر متغيرها المستقل في متغيراتها التابعة.

أفراد الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على (50) طالبًا وطالبة في كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية، في كوالالمبور بماليزيا الذين درسوا مادة اللغة العربية في العمل **(Arabic for occupation)** في الفصل الثاني 2015/2014.

ولقياس أثر البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك في تحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية، تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة قصدية، حيث تم تطبيق تجربتهم على شعبتين درّستهما إحدى مدرسات اللغة العربية في كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

وقد تم توزيع أفراد الدراسة عشوائيًّا إلى شعبتين من أصل (4) شعب، تكونت إحداهما من مجموعة تجريبية وبلغ عددها (25) طالبًا وطالبةً، منهم (11) طالبًا و(14) طالبةً، والأخرى كمجموعة ضابطة وعددها (25) طالبًا وطالبةً، منهم (12) طالبًا و(13) طالبةً. وتم تطبيق التجربة على هاتين الشعبتين كما وزعتهما كلية اللغات والإدارة دون أي تغيير.

أداتا الدراسة

لجمع بيانات الدراسة وتحقيق هدفها المتمثل في تقصي أثر استخدام البرنامج التعليمي في تحصيل الطلبة لمهارة الكتابة، قام الباحث بتصميم مجموعة من أدوات التقويم المناسبة للأهداف التعليمية للبرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك، حتى يستطيع الباحث الحكم إذا استطاع الطلبة الماليزيون في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا الوصول لمستوى التمكن المطلوب، وهاتان الأداتان تتمثلان فيما يلي:

1. اختبار مهارة الكتابة باللغة العربية.
2. البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك.

وفيما يلي استعراض لهاتين الأداتين والمراحل التي مرت بهما في أثناء إعدادهما بالتفصيل:

الأداة الأولى: اختبار مهارة الكتابة باللغة العربية

وهو اختبار كتابي يتكون من عدة موضوعات، اختار الطلبة المشاركون واحدًا منها وكتبوا فيه بحدود 200 كلمة، جلس الطلبة مرتين لهذا الاختبار، مرة قبل تطبيق البرنامج المقترح ومرة بعد تطبيقه، وأما الإجراءات التي اتبعها الباحث في بناء اختبار مهارة الكتابة فكانت كالاتي:

1-الاطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارة الكتابة بشكل عام، ومهارة الكتابة لمتعلمي اللغة الأجنبية بشكل خاص.

2-تحديد أهداف اختبار مهارة الكتابة.

3-البحث عن مهارات الكتابة ومعاييرها لمتعلمي اللغة الأجنبية، وهذه المهارات تشمل:

- مهارة المحتوى: يعد المحتوى مهارة من المهارات الكتابية، إذ يلعب دورًا مهمًا في إنجاح العمل الكتابي، ويكون محتوى الكتابة جيدًا عندما يحسن الطالب الاطلاع على الأفكار ويكون ذا صلة بالموضوع المراد، وتكون نسبة تقدير هذه المهارة 30 %.
- مهارة التنظيم: تتطلب هذه المهارة من الطالب تنظيم عمله الكتابي، وإيجاد التعبير وتنظيم الأفكار المطروحة بشكل واضح ومتسلسل ومنطقي، وتكون نسبة تقدير هذه المهارة 20 %.
- مهارة اختيار المفردات: يعد اختيار المفردات الصحيحة والمناسبة من الأمور الأساسية في العمل الكتابي، إذ تتطلب هذه المهارة اختيار المفردات واستخدامها بشكل فعال ومناسب للوصول إلى المعاني المرادة، وتكون نسبة تقدير هذه المهارة 20 %.
- مهارة استخدام اللغة: يطالب الطالب في هذه المهارة بتكوين الجمل الصحيحة مع محاولة تقليل الأخطاء في استخدام الأفعال ووظيفة الكلمة والضمائر وحروف الجر، وتكون نسبة تقدير هذه المهارة 25 %.
- مهارة استخدام آليات الكتابة: ويقصد بآليات الكتابة في معايير جاكوبس وزملائه ضرورة التزام الطالب وتقيده بالقواعد الإملائية وعلامات الترقيم في أثناء الكتابة، وتتطلب هذه المهارة من الطالب تجنب الأخطاء الإملائية المتعلقة بقواعد كتابة الهمزة، بالإضافة إلى ضرورة الالتزام بعلامات الترقيم في أثناء الكتابة، فالالتزام بهذه القواعد يؤدي إلى حسن فهم المعنى المراد، وتكون نسبة تقدير هذه المهارة 5%.

4-اختار الباحث المهارات المناسبة ومعاييرها التي وضعها جاكوبس وزينكجراف وورموث وحارتفيل وحاجي **(Jacobs, Zinkgraf, Wormouth, Hartfiel and Hughey, 1981)**، ثم ترجمها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

5-عرض الباحث المهارات والمعايير المختارة على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى ملاءمتها للغة العربية، وهذه المعايير كما في الجدول (1):

الجدول 1: قائمة مهارات الكتابة الفرعية ومعاييرها

المهارة	المستوى	المعيار
المحتوى	30-27	**من جيد جدا إلى ممتاز:** • أن يكون واسع الاطلاع. • أن يكون موضوعيًّا. • أن يكون مطورًا للفرضية. • أن يكون ملائمًا لموضوع محدد.
	26-22	**من مقبول إلى جيد:** • أن يطلع الطالب على بعض معلومات الموضوع. • أن يكون نطاقه كافيًا. • أن يكون التطور للفرضية محدودًا. • أن يكون ملائمًا للموضوع لكنه ناقص من حيث التفاصيل.
	21-17	**من راسب إلى ضعيف:** • أن تكون المعلومات محدودة.

		• أن تكون موضوعيته ناقصة. • أن يكون التطور للفرضية ناقصًا.
	16-13	**ضعيف جدا:** • أن يكون المحتوى خاليًا من معلومات الموضوع. • أن يكون المحتوى غير موضوعي. • أن يكون المحتوى غير متصل بالموضوع.
التنظيم	**20-18**	**من جيد جدا إلى ممتاز:** • أن يعبر الطالب بطلاقة. • أن تكون الأفكار واضحة. • أن يكون النص موجزًا. • أن يكون النص منظمًا. • أن يكون تسلسل النص منطقيًّا. • أن يكون النص مترابطًا.
	17-14	**من مقبول إلى جيد:** • أن يكون النص متقطعًا. • أن يكون تنظيم النص غير مرتب ولكن الأفكار الرئيسة واضحة. • أن يكون الدعم محدودًا. • أن يكون للنص تسلسل منطقيّ لكنه غير مكتمل.
	13-10	**من راسب إلى ضعيف:** • عدم الطلاقة في كتابة النص. • أن تكون الأفكار غير واضحة أو غير متصلة. • أن يكون التسلسل المنطقي والتطور المنطقي ناقصين.
	9-7	**ضعيف جدا:** • لا يوجد الاتصال داخل النص. • لا يوجد التنظيم في النص.
اختيار المفردات	**20-18**	**من جيد جدا إلى ممتاز:** • أن يكون نطاق المفردات متطورًا. • الاستخدام والاختيار الفعالان للكلمة أو التعبير. • إيجاد اختيار الكلمة واستعمالها. • أن يكون للمفردات سجل مناسب.
	17-14	**من مقبول إلى جيد:** • أن يكون نطاق المفردات كافيًا. • توجد الأخطاء في شكل الكلمة واختيارها واستخدامها لكن معناها لم يزل واضحًا.
	13-10	**من راسب إلى ضعيف:** • أن يكون نطاق المفردات محدودًا. • الأخطاء متكررة في شكل الكلمة واختيارها واستخدامها. • أن يكون معنى الكلمة غامضاً.

	9-7	**ضعيف جدا:** • أن يعتمد على الترجمة اعتمادًا أساسيًّا. • نقص المعرفة عن المفردات والتعابير وأشكال الكلمات.
استخدام اللغة	25-22	**من جيد جدا إلى ممتاز:** • بناء الجملة المعقدة الفعالة. • قلة الأخطاء في الأفعال والأعداد وترتيب/وظيفة الكلمة والمعارف والضمائر وحروف الجر.
	21-18	**من مقبول إلى جيد:** • بناء الجملة البسيطة لكنها فعالة. • توجد الأخطاء البسيطة في بناء الجملة المعقدة. • توجد عدة أخطاء في الأفعال والأعداد وترتيب/وظيفة الكلمة والمعارف والضمائر وحروف الجر، لكن معناها غامض أحيانًا.
	17-11	**من راسب إلى ضعيف:** • توجد الأخطاء البسيطة في بناء الجملة البسيطة/ المعقدة. • كثرة الأخطاء في النفي والأفعال والأعداد وترتيب/وظيفة الكلمة والمعارف والضمائر وحروف الجر. • معنى الجملة غامض.
	10-5	**ضعيف جدا:** • عدم التمكن من بناء الجملة. • تسيطر الأخطاء على الجملة. • عدم وجود الترابط في الجملة.
استخدام آليات الكتابة	5	**من جيد جدا إلى ممتاز:** • التمكن من استخدام آليات الكتابة. • قلة الأخطاء في الإملاء وعلامات الترقيم وكتابة الفقرة.
	4	**من مقبول إلى جيد:** • ندرة الأخطاء في الإملاء وعلامات الترقيم وكتابة الفقرة، ولكن معنى الجملة ليس غامضًا.
	3	**من راسب إلى ضعيف:** • الأخطاء متكررة في الإملاء وعلامات الترقيم وكتابة الفقرة. • الخط سيئ. • معنى الجملة غامض.
	2	**ضعيف جدا:** • عدم التمكن من استخدام آليات الكتابة. • الأخطاء (الإملاء وعلامات الترقيم وكتابة الفقرة) مسيطرة على الجملة. • الخط غير مقروء.

6-بناء أسئلة اختبار مهارة الكتابة لقياس تحصيل الطلبة المشاركين استنادًا إلى الأهداف المرسومة.

صدق اختبار مهارة الكتابة

وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها للناطقين بغيرها، والقياس والتقويم، وعلم النفس، وعدد من معلمي مادة اللغة العربية بلغ عددهم عشرة محكمين، وقد طلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في صياغة الأسئلة من حيث ملاءمتها للغة العربية، ومناسبة مهارات الكتابة الخمس المحددة للغة العربية كلغة أجنبية، ومدى مناسبة المدة الزمنية المقترحة، وبعد استلام آراء المحكمين تم تعديل الاختبار بناء على ملاحظاتهم، التي كان من ضمنها توضيحها للطلبة بحيث لا تشكل لهم لبسًا في كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.

ثبات اختبار مهارة الكتابة

أما بالنسبة للتحقق من ثبات الاختبار، فقد تم عن طريق تطبيق هذا الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج أفراد الدراسة، تكوّنت من (20) طالبًا وطالبة من الطلبة الماليزيين الذين يلتحقون بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وتم تصحيح الاختبار من قبل المصححَيْن، وذلك للتحقق من وضوح أسئلة الاختبار، ثم حسب الباحث معامل الاتفاق بينهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المصححَيْن **(0.82)**، وهي نسبة اتفاق مقبولة للدراسة الحالية.

بعد أن عدّل الباحث الاختبار في صورته النهائية، طبّق قبليًّا وبعديًّا على أفراد الدراسة، وقد تم التأكيد عليهم بضرورة الإجابة عن جميع الأسئلة، والالتزام بالتعليمات المرفقة والخاصة بالاختبار، ثم صحح الاختبار معلما اللغة العربية اللذان يحملان درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث قام كلٌّ منهما بتصحيح الإجابات جميعها وذلك بعد وضع معايير التصحيح وتحديدها وفقًا لمهارات الكتابة ومؤشراتها (الجدول 1).

الأداة الثانية: البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك

أ–التعريف بالبرنامج

صمم الباحث البرنامج بناءً على فكرة أساسية مفادها أن تعليم الكتابة باللغة العربية للناطقين بغيرها يكون أكثر فعالية إذا ما شارك الطلبة المشاركون في بيئة التعلّم التشاركي **(Abd Hamid, Mat Daud & Mat Daud, 2014)**؛ لأنها تلعب دورًا في تعزيز ارتباط الطلبة بأقرانهم ومعلمهم. لذلك، قام الباحث بتصميم الفعاليات اللغوية للبرنامج من خلال مشاركة الطلبة المشاركين من أجل تقديم المساعدة، ودعم عملية تعلم مهارة الكتابة بشكل تشاركي.

ب– أهداف البرنامج

يتوقع من الطلبة المشاركين في هذا البرنامج:

1– تطوير قدراتهم على الكتابة باللغة العربية من خلال تنمية أساليب التعلّم التشاركي لديهم.

2– تعميق وعيهم بمهارة الكتابة باللغة العربية، باعتبارها وسيلة من وسائل التواصل والمعرفة.

3– تعريفهم بأهمية شبكة الفيس بوك كموقع التواصل الاجتماعي ولها دور في تحسين مهارات الكتابة باللغة العربية.

4– إكساب الطلبة مهارات التواصل الاجتماعي من خلال بيئة التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك.

ج– مراحل تصميم البرنامج التعليمي

تم بناء البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك استنادًا إلى إجراءات ومراحل نموذج **ADDIE**، وذلك من خلال المراحل الخمس، مرورًا بمرحلة التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم.

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل ***(Analysis)***

تشمل هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي أوضحت مزايا تطبيقات استراتيجية التعلّم التشاركي، والهدف العام لهذا البرنامج هو تطوير قدرات طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا على الكتابة باللغة العربية، وتنمية مهارة التعلّم التشاركي لديهم.

- تحديد خصائص المتعلمين من حيث جنسهم، وأعمارهم، ومرحلتهم الدراسية، ومستوياتهم اللغوية ونموهم النفسي من خلال المقابلة بهدف التعارف على خبرات مجموعة الدراسة في التعامل مع تطبيقات استراتيجيات التعلّم التشاركي في تعلم مهارة الكتابة، وقد تم عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتكنولوجيا التعليم، وقد أسفرت المقابلة على أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية والواقعة ما بين (21–23) عامًا تنمو قدرتهم على اكتساب المعلومات والمهارات كما وتولّد لديهم الرغبة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والاعتماد على النفس في التعلّم والتعرف على الآخرين خاصة جماعة الأقران مما يجعل لديهم القدرة على توظيف التعلّم التشاركي وشبكات التواصل الاجتماعي في حياتهم الشخصية (مريم سليم، 2002)، وفي هذه المرحلة أيضا، تتسع قدرة الطلبة المعرفية حيث تزداد عندهم القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري الإبداعي (فادية حمام، 2003) والتخيل وحل المشكلات (الطفيلي، 2004).
- تحليل خصائص بيئة البرنامج التعليمي عبر الفيس بوك من خلال توافر الإمكانيات المادية كأجهزة الحاسوب المتصلة بالإنترنت لدخول مجموعة الدراسة على بيئة البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك، وتم التأكد من امتلاك الطلبة المشاركين في الدراسة لأجهزة الحاسوب المحمول والهاتف الذكي متصلان بالإنترنت بالإضافة إلى ضمان أنّ سكن الطلبة مجهز بواي–فاي (**Wifi**) (من تقنيات الاتصال اللاسلكي) مما يتيح إمكانية استخدام البرنامج من قبل الطلبة.
- ثم تحديد المادة التعليمية من خلال اختيار الموضوعات، التي يتضمنها مساق العربية في العمل (**ARCO 1106**)، وهو كالمساق المقرر لطلبة كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ومن الكتب المقررة التي يؤخذ منها محتوى الموضوعات كتاب الكتابة الوظيفية الإبداعية الذي ألفه عبد الباري (2010).
- ثم تحليل محتوى المادة التعليمية التي تم اختياره في هذه الدراسة.
- تم عرض تحليل محتوى البرنامج على لجنة المحكمين والأخذ بملحوظاتهم.

*المرحلة الثانية: مرحلة التصميم (**Design**)*

- قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة مهارة الكتابة لطلاب الجامعة مما مكّن الباحث من بناء قائمة بالأهداف الخاصة التي قُسّمت إلى الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين لإبداء الرأي، ومن ثم تم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين.
- تنظيم عناصر المحتوى بالاعتماد على مبادئ النظرية البنائية، حيث يقوم على عدم تحديد تتابع عرض المحتوى بشكل صارم مقدمًا لأن ذلك يمنع عملية البناء، وعلى النقيض من ذلك كان الهدف إنتاج معارف ومحتويات متنوعة حول موضوعات التعلّم، ومن ثم تم استخدام أداة تسمح بالتفاعل والتواصل الاجتماعي.
- تصميم عناصر المحتوى التعليمي واختيار طريقة مناسبة لعرضها من بين الطرائق التي وفّرتها شبكة الفيس بوك، فقد تم اختيار طريقة أداة تحميل الملفات (**Adding files**) لعرض المحتوى التعليمي المأخوذ من مقرر مساق العربية في العمل الذي ورد ذكره سابقًا، كما تم اختيار الروابط الإلكترونية لتقديم لقطات الفيديو والأنشطة الكتابية المستخدمة، وقد تم اختيار مايكروسوفت وان درايف (**Microsoft OneDrive**) أداةً لعرض المحتوى التعليمي.
- تحديد أسلوب التعلّم بحيث تم اختيار أسلوب التعلّم التشاركي كأحد المتطلبات القبلية في إعداد محتوى البرنامج، ثم تم تحديد عدد الطلبة المناسب في كل مجموعة، وقد تبين أن الطلبة يتعلمون من الناحية الأكاديمية والاجتماعية بشكل أفضل عندما تكون المجموعة صغيرة وأعضاؤها مختلفون، فقد روعي التنوع في تشكيل المجموعات بحيث تضم أجناسًا متعددة ويتفاوتون في قدراتهم اللغوية إذ يتوزعون ما بين الطلبة من ذوي المستوى اللغوي المتقدم والمتوسط والمتدني، وبالإضافة إلى ذلك وُزعت الأدوار بين أعضاء المجموعة الواحدة بحيث ساعد ذلك على تنظيم المجموعة، وهذه الأدوار تشمل رئيس المجموعة، ومنسق النقاش ومسجله، ومحرر التقرير والخطاب الرسمي.
- تحديد الأنشطة التعليمية اللغوية التي ينبغي إدراجها في البرنامج، حيث تم تنفيذ نشاط الحوار والنقاش، وتصحيح أخطاء الكتابة، والترجمة، واستخراج أساليب الخطاب الرسمي والتقارير، وكتابة بطاقة العمل، وكتابة التعليقات على الفيديو التعليمي.

- تحديد وسائل التواصل بين الطلبة والمعلم، وقد تم اختيار الدردشة وساحة الحوار (**Wall**) اللتين توفّرهما شبكة الفيس بوك، وقد تمت الاستفادة من هذه الأداة في طلب الاستفسارات عن المهام والأنشطة لغرض التواصل الشخصي بين المعلم والطلبة، كما أنها استخدمت في إعلام الطلبة الواجبات التي عليهم إعدادها والقيام بها.
- تحديد الوسائل التعليمية المطلوبة في تعلم مهارة الكتابة التي تتناسب مع شبكة الفيس بوك وتراعي فروق الطلبة الفردية، حيث تم اختيار متطلبات عرض محتوى البرنامج من الوسائط المتعددة، والروابط للمواقع الإثرائية، والفيديوهات التعليمية، وأدوات التواصل استنادًا إلى الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
- تحديد وسائل تقديم التغذية الراجعة للمعلم والطلبة، حيث تم اختيار أداتي "أعجبني" (**Like**) و"التعليق" (**Comment**)، لغرض تقديم التغذية الراجعة الفورية بشكل تشاركي حول الموضوع مما يؤدي إلى تعزيز إجابات الطلبة.
- تحديد وسائل التقييم حيث تم اختيار أداة تحميل الملفات وحائط تعاوني (**Padlet**) وميكروسوفت وان درايف (**Microsoft OneDrive**) المربوطة بالفيس بوك من أجل استخدامها لغرض التقييم التكويني، حيث إن الطلبة مطالبون بتسليم المهام والواجبات إلى المعلمة لغرض التقييم، وقد تم اعتماد المعلمة على معايير مهارة الكتابة في تقييم أداء الطلبة في الكتابة ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية.
- بعد اكتمال تصميم البرنامج التعليمي، تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين من الجامعة الأردنية، وجامعة ملايا بماليزيا، والجامعة الشمالية الماليزية، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في مجال تعليم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها وتصميم التدريس وتكنولوجيا التعليم، وذلك للتأكد من دقة التصميم وملاءمته وصدق المحتوى ومناسبته وكذلك للطلبة ومدى تحقيقه لأهداف هذه الدراسة.
- تم الأخذ بملحوظاتهم من خلال حذف بعض الأدوات والخطوات التي اشتملت على بعض الأخطاء، وكذلك تعديل بعض النصوص المشتملة على خطأ إملائي.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير ***(Development)***

- في هذه المرحلة تمت ترجمة تصميم البرنامج وإنتاجه عمليًّا وبناء عناصر واجهة التفاعل الرقمي ليتمكن الطلبة من الاعتماد على ذلك المحتوى كمحفز أولي وتشجيعهم على بدء التفاعل وبناء المعارف المتنوعة الخاصة بهم، وذلك من خلال استخدام النصوص والفيديوهات والصور التي تتناسب مع المحتوى العلمي، كما تمت إضافة المحتوى المقترح لمساق العربية في العمل داخل البرنامج حيث يبدأ الطلبة ببناء المعرفة الجديدة من خلال تبادل آراءهم وتعليقاتهم حول موضوعات المحتوى كخلفية نظرية تساعد على تحسين مهارة الكتابة.
- تم إنشاء مقرر إلكتروني على شبكة الفيس بوك للمجموعة التجريبية لتنفيذ المهام والأنشطة باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك.
- تم تقسيم المحتويات التعليمية في البرنامج إلى قسمين: الأول: الدروس التعليمية، والثاني: الأنشطة اللغوية، وقد اختار الباحث محتويات الدروس من مصادر المساق المختلفة، ووفّرها في أشكال متنوعة مثل: العروض التعليمية باستخدام ميكروسوفت وان درايف، وصفحات الإنترنت، ولقطات الفيديو، أما الأنشطة اللغوية فهي تشمل الأنشطة الأساسية والأنشطة المدعمة.
- تم إعداد دليل استخدام الفيس بوك في بيئة التعلّم التشاركي للمعلم تتضمن فيه كيفية إدارة مجموعة الفيس بوك، وطرائق إجراء الأنشطة والمهام، وأساليب التقييم التكويني، وأساليب تقديم التغذية الراجعة للطلبة.
- تم إعداد دليل استخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي للطلبة تتضمن فيه أدوارهم في المجموعة، وكيفية التواصل فيما بينهم، وكيفية إجراء النقاش والحوار.
- بعد اكتمال تطوير البرنامج التعليمي وإنتاجه، تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين من الجامعة الأردنية، وجامعة ملايا بماليزيا، والجامعة الشمالية الماليزية، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في مجال تعليم اللغة للناطقين بغيرها وتصميم التدريس وتكنولوجيا التعليم، وذلك للتأكد من:

أ. مناسبة المواد التعليمية والأنشطة التعليمية التي قام الباحث بتطويرها لأنواع المعرفة التي خاطبها في هذه الدراسة.

ب. مدى استجابة المواد والأنشطة التعليمية للحاجات المحددة للطلبة.

*المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ (**Implementation**)*

قام الباحث بتجربة البرنامج التعليمي في المرحلتين:

أولاً: التطبيق التجريبي

وذلك بصورة مبدئية لعمل التقييم البنائي على عدد من الطلبة بلغ عددهم (20) طالبًا وطالبةً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة، والهدف منها الكشف عن الصعوبات التي يمكن أن تواجه التطبيق الفعلي للبرنامج التعليمي، ومدى تقبل الطلبة له، وآلية التعامل معه، وقد تمت تجربة البرنامج مدة (30) يوما، من أجل توفير وقت كاف لهؤلاء الطلبة لاستخدام، ثم ركّز الباحث على الأنشطة والأدوات التي يفترض أن يواجه الطلبة فيها بعض المشكلات في أثناء إنجازها واستخدامها.

وبعد أن قام الباحث بتجربة البرنامج على الطلبة، عرض الباحث البرنامج على مجموعة من المحكمين للكشف عن جودة البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف من ناحية نتيجة وأداء الطلبة، كما تم الكشف عن مواطن ضعفه وخلله.

ثانيًا: التطبيق الفعلي وتنفيذ البرنامج

طبق البرنامج التعليمي بصورته النهائية – الذي يحتوي على فعاليات لغوية مختلفة – على المجموعة التجريبية على مدار اثني عشر أسبوعًا. عرضت المدرّسة في هذه المجموعة مادتها التعليمية لتعليم مهارة الكتابة داخل غرفة المحاضرة، كما درس هؤلاء الطلبة مهارة الكتابة خارج غرفة المحاضرة في مجموعة الفيس بوك عبر ملامح شبكة الفيس بوك المتنوعة مثل المنتدى (**Forum**) والدردشة (**Chat**) والصور والفيديوهات والروابط وتغذية الإخبار (**News feed**) والمرفقات (**Attachments**)، وفيها أيضاً تلقى هؤلاء الطلبة الاستعانة بمدرسة المساق في تنفيذ الأنشطة والمهام الكتابية من خلال تحقيق التشارك اللغوي الكتابي بين المشاركين والمدرّسة، وتمت هذه الاستعانة من خلال مناقشة محتوى موضوع الكتابة وأفكار رئيسة وتفصيلية له، والتصحيح المشترك للأخطاء اللغوية والإملائية، وتقديم التغذية الراجعة، وتوفير الروابط الإلكترونية المتعلقة بمهام الطلبة الكتابية وبالإضافة إلى تلقي هؤلاء الطلبة برنامجًا تدريبيًّا منظمًا من المدرّسة على التعلّم التشارك، وكانت التفاعلات في هذه المجموعة بين الطالب والمحتوى، والطالب وأقرانه، والطالب والمدرّسة.

*المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم (**Evaluation**)*

إن مرحلة التقييم مرحلة مستمرة طيلة عملية تصميم البرنامج، بمعنى أن الإجراءات التي تشمل عليها مرحلة التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ لا تنتهي في ضوء التغذية الراجعة المرحلية لإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى أفضل ما يمكن الوصول إليه في البرنامج التعليمي.

د–مراحل أنشطة الكتابة التشاركية

وقد قسم الباحث أنشطة البرنامج التعليمي المقترح إلى المراحل الآتية:

أولاً: المرحلة ما قبل الكتابة التشاركية

وتعد هذه المرحلة ضرورية في إعداد الطلبة قبل بدء أنشطة الكتابة التشاركية، وهذه المرحلة تتضمن الأمور الآتية:

- وصف هدف مهام الكتابة التشاركية.
- تجهيز أداة إجراء مهام الكتابة التشاركية.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة (5–4 طلاب).
- تدريب الطلبة على تنفيذ مهام وأنشطة واستراتيجية الكتابة التشاركية.

ثانيًا: مرحلة الكتابة التشاركية

تحتوي هذه المرحلة على الأمور الآتية:

أ– تشكيل وتخطيط المجموعة

من استراتيجيات تدريس المجموعة التشاركية وضع الطلبة في موقف جماعي يقوم فيه بدور التدريس والتعلّم في آن واحد، وما يتطلب ذلك من العمل في أهداف مشتركة حيث بدأت المعلمة بتشكيل المجموعة وتخطيطها من خلال الأنشطة الآتية:

- التعارف بين أعضاء المجموعة.
- تحديد أهداف المجموعة.
- توزيع الأدوار والمسؤوليات بين أعضاء المجموعة.
- فهم متطلبات الأنشطة قبل إجرائها.
- تخطيط استراتيجيات تنفيذ المهام.
- تحديد مواعيد العمل.

ب-إنتاج الوثيقة

أولاً: الأنشطة الأساسية في إنتاج الوثيقة

يتمثل البرنامج التعليمي في مجموعة من النشاطات الكتابية التي تتطلب طاقات الطلبة وجهودهم وعقولهم تحت إشراف المعلمة، لإشباع حاجاتهم المختلفة، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية، واكتساب خبراتهم المتعددة في ضوء تخطيط سليم ومنظم، وتحقيق المشاركة الإيجابية والتفاعل المثمر لديهم في سبيل تنمية بعض مهارات الكتابة نظرًا لأنهم من فئة طلبة الجامعة الذين يمتلكون مهارات حية وطاقات فاعلة وقدرة على التفكير والمشاركة.

وقد حدد الباحث الأنشطة الكتابية الآتية:

- كتابة التقرير التسويقي

تعد كتابة التقرير التسويقي عرضًا كتابيًّا للحقائق والبيانات الخاصة بموضوع أو مشكلة متعلقة بالتسويق، وقد يمتد إلى التحليل العلمي واستخلاص النتائج، ويليها التوصل إلى توصيات ومقترحات تتعلق بهذا الموضوع أو تلك المشكلة، ويتضمن التقرير التسويقي الخطوات الآتية:

1-قامت كل مجموعة باختيار شركة معينة كانت بمثابة الشركة التسويقية التي مثلتها المجموعة كمدير قسم العلاقات العامة فيها.

2-قامت كل مجموعة بالبحث عن المعلومات المطلوبة لكتابة التقرير التسويقي وذلك من أجل:

- توضيح الأسباب الكامنة وراء تفضيل الزبائن شركتهم على الشركات المنافسة الأخرى.
- بيان أسباب نجاح الشركة أخذًا بعين الاعتبار الأسعار، والجودة، والخدمات، والخبرة التسويقية، والتعامل العالي المستوى مع الزبائن والعملاء.

- كتابة بطاقة العمل

كتابة بطاقة العمل من أحد الأنشطة التي قررتها الكلية، والهدف منها توفير فرص واقعية للاتصال بين الطلبة المشاركين، وتوظيف حصيلتهم من المفردات والأساليب والتعبيرات في مواقف حيوية، وقد طبق الطلبة مراحل أداء الأنشطة الكتابية السبع: وهي العصف الذهني، وتجميع الأفكار، وتوصيف المسودة، ووضع المسودة، وقراءة المسودة الأولية، ومراجعة المسودة الأولية مع إجراء تعديلاتها، ثم التعديل النهائي للوثيقة.

- كتابة الخطابات

لاحظ الباحث أن كتابة الخطابات من الأنشطة التي تدرب الطلبة على كتابة أنماط وأنواع متعددة من الرسائل كالرسائل الشخصية أو الرسائل الموجهة إلى شركة معينة، فمن خلال هذا النشاط طلبت المعلمة من طلبتها البحث عن نماذج مختلفة من الخطابات الرسمية وملاحظة الأساليب والتراكيب والعبارات والمفردات المستخدمة في مكونات الخطاب. كما أنهم مطالبون بكتابة الخطاب الموجه إلى الوكالة التي تريد خدمة شركاتهم.

فقد حدد الباحث مجموعة من الأنشطة الكتابية التي تستخدم في أثناء إنتاج الوثيقة:

الجدول 2. مجموعة من الأنشطة الكتابية المستخدمة في مرحلة في أثناء الكتابة التشاركية

الفنية	دور المعلمة	نشاط الطلبة
العصف الذهني	– كتبت المعلمة مجموعة من الأسئلة التي تدور حول أفكار المشروع. – منحت المعلمة للطلبة فرصة زمنية لتوليد الأفكار.	– أُعطي كل طالب فرصة للإجابة عن أسئلة المعلمة قبل البدء في عملية العصف الذهني. – وجه رئيس المجموعة زملاءه للتفكير الأساسي حول الأفكار وثيقة الصلة باهتماماتهم. – شجع رئيس المجموعة كل أنواع الاستجابات حيال المفردات المنبئة عن الموضوع.
تجميع الأفكار	أعطت المعلمة مجموعة من التعليمات عن كيفية تجميع الأفكار.	– تأمل الطابة الموضوع قبل تجميع الأفكار. – كتابة الجمل والفقرات دون التفكير في القواعد النحوية. – بعد تجميع الأفكار قام الطلبة بترتيبها في أفكار رئيسة ثم كتابتها في شكل جمل. – اتخذ الطلبة قرارًا مناسبًا اعتمادًا على الأفكار التي تم تطويرها في مرحلة العصف الذهني.
توصيف المسودة	– وضّحت المعلمة طريقة توصيف المسودة حيث أشارت إلى تقسيمها إلى أفكار رئيسة وفرعية. – تزويد الطلبة بالنصائح عند توصيف المسودة، وذلك لإنتاج مواد للكتابة فيها.	– خلق الطلبة اتجاه مشروع الكتابة الذي تتضمن فيه أقسام رئيسة وأقسام فرعية. – توسيع وتنظيم أفكار الموضوع المكتوب.
وضع المسودة	تحويل الطلبة من أسلوب النملة إلى أسلوب النحلة، والمراد به الاستخدام الأمثل للمعرفة المختارة في إنتاج أفكار جديدة ومعارف جديدة.	وضع الطلبة مسودة المشروع الأولية غير المكتملة مع مراعاة القواعد النحوية والصرفية والإملائية وأساليب الكتابة الصحيحة.
قراءة المسودة الأولية	ملاحظة مناقشة الطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة عند قراءتهم للمسودة الأولية.	يلعب الطلبة دورهم كمحرري مسودة المشروع حيث تمت قراءتها من أجل تحسين المحتوى، والقواعد النحوية والصرفية، وأساليب الكتابة.
مراجعة المسودة الأولية مع إجراء تعديلاتها	تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة.	عدّل الطلبة مسودة المشروع الأولية التي تمت قراءتها بعد مراجعتها.
التعديل النهائي للوثيقة	تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة.	هذه المرحلة تتضمن فيها عملية التعديل النهائي للوثيقة، وهدفها أن تتأكد من اتساقها مع معايير الكتابة الجدية

ثانيًا: الأنشطة المدعمة

قد تكون أنشطة الكتابة الرئيسة المتاحة للطلبة غير كافية، وبالتالي يمكن تدعيمها ومساندتها بالأنشطة الزائدة المدعمة، وتتضح أهمية تطبيقها في تحسين مستوى التركيز في أداء الأعمال الكتابية؛ لأن الطلبة عن طريق الأنشطة المدعمة يستطيعون أن يمارسوا مهارة الكتابة، ولذا وجد الباحث الحاجة إلى تزويد الطلبة بالأنشطة المدعمة في أثناء تنفيذ أنشطة الكتابة الرئيسة، ومن أهم الأنشطة المدعمة التي طبقها الباحث في البرنامج:

أ–البحث: إذ تم توزيع الأدوار على أعضاء المجموعة، من أجل العمل على جمع المعلومات من المصادر المختلفة والبحث بشكل متعمق قبل بدء كتابة المشاريع.

ب–التفاعل: يعتمد البرنامج على تفاعل الخلفيات التعليمية الرئيسة التي مر بها الطلبة والمعلمة على حد سواء، ومن خلال هذا التفاعل يظل الطلبة على اتصال دائم مع المعلمة، والطلبة الآخرين ومحتويات التعلّم عبر الفيس بوك، ويتمثل هذا التفاعل بين الفئات الثلاث الآتية:

- تفاعل الطالب مع المحتوى: حصل الطلبة من خلال هذا التفاعل على المعلومات للمواد الدراسية.
- تفاعل الطالب مع المعلمة: وارتبط هذا التفاعل ارتباطًا وثيقًا بالطريقة التي استخدمتها المعلمة في تقديم المعلومات وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة.
- تفاعل الطالب مع الطالب: يحدث هذا النوع من التفاعل من خلال تبادل المعلومات والأفكار بين الطلبة لتحقيق الأهداف والمهام العديدة والمختلفة.

ج–تزويدهم بالتغذية الراجعة: إن التغذية الراجعة من الاستراتيجيات التدريسية والنقاشية التي استخدمها الطلبة والمعلمة في هذا البرنامج للاستجابة لمشاركاتهم اللغوية والتعامل مع الأخطاء اللغوية التي وقع الطلبة فيها في أثناء تأديتهم للمهام والأنشطة الكتابية والتواصلية، وقد قام الطلبة بمناقشة بعض الجوانب المتعلقة بالمعنى أو بالصيغ والتراكيب اللغوية، وتصحيح أخطائهم وتنبيههم إليها.

د–التواصل الكتابي: يعد التواصل الكتابي في هذا البرنامج نشاطًا من أنشطة ممارسة الكتابة يساعد على تنمية مهارة الطلبة الكتابية مما يشكل تغذية راجعة في تصويب الأخطاء اللغوية في أثناء المحادثة المكتوبة، حيث وجّهت المعلمة الطلبة بهدف تحقيق الأهداف المرسومة وتبعيدهم عن حوار معتاد هدفه التسلية، كما يتطلب البرنامج من الطلبة عرض آرائهم والدفاع عنها.

هـ–التفاوض: يعتبر التفاوض من الأمور التي مارسها الطلبة في البرنامج، لذا فإن إتقان هذه المهارة من الأهداف التي وضعها الباحث في إنجاز مهام الكتابة وحل المشاكل، كما أن الطلبة مارسوا الحوار التفاوضي الإيجابي باستخدام استراتيجية التعلّم التشاركي وتسخير الفيس بوك ليبدؤوا حوارًا مكتوبًا يوسع مداركهم ويعدد خياراتهم وينضج عقولهم ويدفعهم للتفاعل مع المعلمة وزملائهم.

و– التنسيق: يهدف تنسيق العمل بين الطلبة إلى تنمية هيكل من الجهود الجماعية والمشتركة بينهم، ورئيس المجموعة هو الذي قام بمهمة التنسيق، فوزع الأعمال بين أعضاء المجموعة وعمل على تنسيق الجهود بينهم حتى يتم تحقيق أهداف الكتابة التشاركية بشكل متكامل.

ز–المراقبة: قامت المعلمة بمراقبة سلوك الطلبة وتفاعلاتهم في أثناء ممارسة مهارة الكتابة بالتحرك لتلاحظ مدى التقدم وتسجله، وتزودهم بالتغذية الراجعة، وبالتالي عالجت مسار عملية تعلم الكتابة، وقام الطلبة في الوقت نفسه بمراقبة أعمال الأعضاء الآخرين للتأكد من تأديتها وإنجازها.

ج–النتيجة

قام الطلبة بعد ذلك بمراجعة الوثيقة التي أنتجوها، وتشمل هذه المراجعة الأمور الآتية:

- مراجعة الوثيقة النهائية.
- الموافقة النهائية من المجموعة.

ثالثًا: مرحلة ما بعد الكتابة التشاركية، وتشمل:

- تسليم الوثيقة النهائية.
- مراجعة قضايا متعلقة بالمهام والمجموعات من أجل تحسينها.

هـ–الدروس الكتابية عبر الفيس بوك

تم إعطاء الدروس الكتابية للطلبة المشاركين ضمن فعاليات البرنامج لتدريبهم على مهارة الكتابة من خلال الموضوعات المختارة من كتاب الكتابة الوظيفية والإبداعية التي لها علاقة بمواقف الطلبة الاجتماعية، كما أن الدروس تؤدي غرضًا حياتيًّا يمثل أهمية وضرورة تقتضيه حياة الطلبة داخل الجامعة وخارجها، فهي دروس تتصل بمطالب الحياة مثل كتابة بطاقة العمل والخطابات الرسمية والتقارير، والجدير بالذكر أن الدروس التي صممها الباحث هدفت إلى إظهار مشاعرهم، والإفصاح عن عواطفهم، وترجمة إحساساتهم المختلفة بعبارة منتقاة اللفظ.

و–التقويم التكويني

هدف التقويم التكويني إلى قياس كفاية الطلبة الكتابية، فتم تقويم مهارة الكتابة بتكليفهم بالكتابة حول موضوع بحدود 100 كلمة وتسليمها عبر الفيس بوك، وقيس أداؤهم في مهارة الكتابة بالاعتماد على معايير التقدير لقياس مهارة الكتابة الفرعية في الاختبارين القبلي والبعدي، وبعد ذلك تم تزويد المعلمة بالتغذية الراجعة حول أعمالهم الكتابية باستخدام أداة الدردشة المتوفرة في الفيس بوك، كما قيس أداؤهم وقدرتهم اللغوية من خلال النقاشات والحوارات التي أجراها الطلبة في صفحة الفيس بوك.

ز–طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج

استخدم الباحث في هذا البرنامج الطريقة التواصلية الاتصالية إذ تهتم باكتساب الطلبة القدرة على استخدام اللغة العربية وسيلة اتصال لتحقيق التواصل الكتابي الناجح، وهي وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، وتعرض المادة في هذه الطريقة على أساس التدرج الوظيفي التواصلي حيث يتم العمل فيها عبر المهام المتعددة والمختلفة، كما أنها تعتمد على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستعمال اللغة مثل تبادل الأفكار والمعلومات، وتوجيه الأسئلة، وبالإضافة إلى أنها تستخدم أسلوب المحاكاة حتى يستظهر الطلبة جملا كثيرة مكتوبة باللغة العربية.

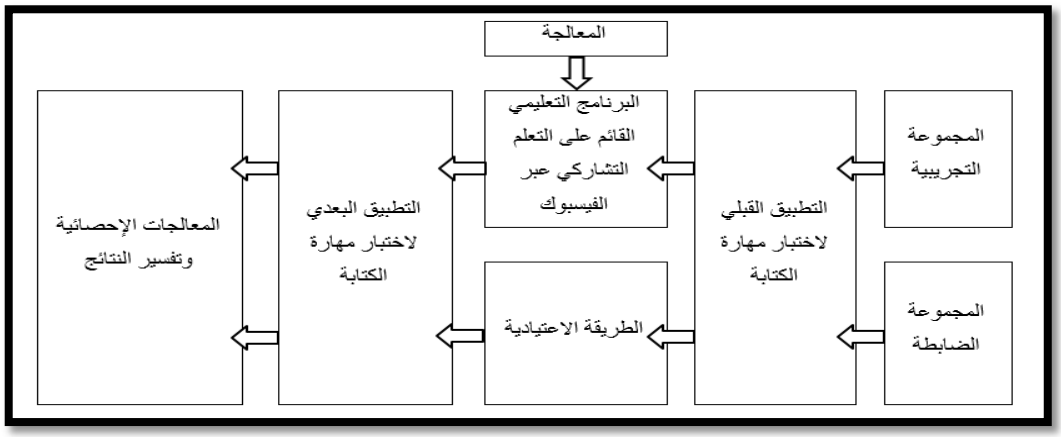
فقد وضع الباحث عددًا من الأنشطة والمهام من أجل تعريض الطلبة لمواقف تواصلية حتى يكتسبوا معرفة بجمل لغوية سليمة، وقد هيأت هذه الطريقة الفرصة للطلبة لممارسة اللغة بمختلف الأدوار: المخاطب، والملاحظ، والكاتب، والسائل، والمجيب، والمشارك من خلال توزيع أدوار وأعمال بشكل جماعي.

صدق البرنامج المصمم

تم التحقق من صدق البرنامج عن طريق عرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص في تصميم التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم طلب الباحث منهم إبداء ملاحظاتهم حول محتوى البرنامج والأنشطة الكتابية وطريقة إجراءاته، وفي ضوء ملاحظات لجنة المحكمين واقتراحاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة من حيث إعادة تصميم بعض المحتويات، والأنشطة الكتابية، وطريقة إجراءاته.

رابعًا: التصميم التجريبي للدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة من الطلبة الماليزيين بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بطريقة قصدية، حيث تم تطبيق تجربتهم على شعبتين درستهما إحدى مدرسات اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وتم توزيعهم عشوائيًّا إلى مجموعتين، وتم تطبيق التجربة على هاتين الشعبتين كما وزعتهما كلية اللغات والإدارة دون أي تغيير، لذلك تعتبر هذه الدراسة وصفية شبه تجريبية، ويمكن التعبير عن تصميمها كما يلي:



الشكل (1): التصميم التجريبي للبحث

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما التصميم المقترح للبرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؟

للإجابة عن هذا السؤال، اتبع الباحث مراحل وإجراءات نموذج **ADDIE** لتصميم البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي عبر الفيس بوك، وذلك من خلال خمس مراحل، هي: التحليل، والتصميم، والتطوير (الإنتاج)، والتنفيذ، والتقويم، وقد تم توضيح إجراءات كل مرحلة في الجزء الخاص بمراحل تصميم البرنامج التعليمي، وقد تم التحقق من صلاحية عمل البرنامج التعليمي من خلال التجربة الاستطلاعية، والتجربة الأساسية على طلبة المجموعة التجريبية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والفرضية التي انبثقت عنه ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة الكتابة.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحصيل الطلبة الناطقين بغير العربية لمهارة الكتابة في المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال اختبار مهارة الكتابة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحصيل الطلبة الناطقين بغير العربية لمهارة الكتابة في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب متغيري طريقة التدريس والجنس

طريقة التدريس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الطريقة الاعتيادية	ذكر	74.91	5.558	11
	أنثى	77.43	4.090	14
البرنامج التعليمي	ذكر	80.50	2.541	12
	أنثى	79.77	3.700	13
الكلي	ذكر	77.83	5.042	23
	أنثى	78.56	4.013	27

يتبين من الجدول (3) وجود فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحصيل الطلبة الناطقين بغير العربية لمهارة الكتابة في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب متغيري طريقة التدريس والجنس. ولبيان دلالة الفرق الإحصائي استخدم تحليل التباين المصاحب الثنائي (**Two-way ANCOVA**)، والجدول (4) بين هذه النتائج:

الجدول 4. نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي (Two-way ANCOVA) لأثر متغيري طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما في تحصيل الطلبة الناطقين بغير العربية لمهارة الكتابة في المجموعتين الضابطة والتجريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية*	حجم الأثر
القبلي	287.851	1	287.851	27.339	0.000	0.378
طريقة التدريس	120.405	1	120.405	11.436	0.001	0.203
الجنس	15.369	1	15.369	1.460	0.233	
طريقة التدريس x الجنس	21.373	1	21.373	2.030	0.161	
الخطأ	473.795	45	10.529			
الكلي	306903.000	50				
a. R Squared = .519 (Adjusted R Squared= .476)						

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α = 0.05**) بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في تحصيل مهارة الكتابة، حيث كانت قيمة "ف" (11.436)، بمستوى الدلالة الإحصائية (0.001).

ويمكن تفسير ذلك بأن استراتيجية التعلّم التشاركي ساعدت الطلبة على تحسين مهارة الكتابة مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي استخدمتها المعلمة في المجموعة الضابطة، ولعل أهم الأسباب التي أدت إلى هذا الأمر يرجع إلى تصميم هذا البرنامج بجودة عالية ودقة تصميم محتويات التعلّم التي تتناسب مع طبيعة تعلم مهارة الكتابة باللغة العربية، كما ربط تصميم البرنامج بنظرية التعلّم التشاركي مما أدى إلى توجيه الانتباه نحو أهداف الكتابة التشاركية، وبالتالي سهّل التواصل، والتفاعل، والتناسق بين الطلبة المشاركين في الدراسة (عمر، 2013).

كما أن تقسيم الطلبة إلى مجموعات متعددة من الأمور المهمة في عملية تصميم البرنامج التي تتطلب تشكيل مجموعات غير متجانسة، بحيث شملت المجموعة الواحدة طلبة يختلفون في مستوى تحصيلهم، وفي نوعية جنسهم، فالتنوع في داخل المجموعة يؤدي إلى تنظيم أفضل للمجموعات، وقوة أفضل مما هو موجود بين المجموعات المتجانسة، وبالتالي تعمل هذه المجموعة على تحقيق أهدافها من خلال تطوير وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في تحسين مهارة الكتابة.

لقد حاول تصميم البرنامج تشجيع الطلبة على المتابعة والاستمرار في ممارسة مهارات الكتابة، وزيادة فاعلية بيئة التعلّم التشاركي عبر موقع الفيس بوك من خلال توظيف فعّال لخصائصه، والاهتمام بدقة وسلامة المحتوى العلمي الخاص بممارسة مهارة الكتابة، كما أنه ساعد على المشاركة في التواصل الاجتماعي، وتشجيع النبوغ الجماعي للطلبة في بناء المعرفة الجديدة وتطبيقها، وتبادل الآراء والخبرات مما يثري عملية تعلم مهارة الكتابة ويزيد خبرة المتعلم الفردية، وهذا يتطلب من أفراد المجموعة التجريبية جهودهم المتواصلة والتزاماتهم المستمرة لإحياء النقاش وإنجاز المهام والأنشطة المطلوب تنفيذها.

ولكن على الرغم من وجود إمكانات إجراء التواصل الاجتماعي بين الطلبة، غير أن نجاح عملية الكتابة التشاركية يتطلب مساندة المعلم أو الخبير في مجال اللغة العربية، فعليه أن يخلق البيئة التي تشمل الدعائم التعليمية من خلال تبادل الآراء والأفكار بين الطلبة الأكثر خبرة والطلبة الأقل خبرة مما يتيح لهم المشاركة في الأنشطة المختلفة حتى يصبح الطلبة وظيفيين في أداء المهام، كما تنقل مسؤولية إنجازها من الخبير إلى الطلبة الآخرين، وليكونوا حاكمين بدلا من أن يكونوا تابعين لإرشادات الآخرين (الجندي وأحمد، 2004).

وقد تم تصميم البيئة التشاركية في تعليم مهارة الكتابة من خلال تنويع دور المعلم في تقديم الدعائم التعليمية التي تتطلب منه تقدير مستوى المهام وتقدير حجم المساعدة المقدمة حسب مستوى المهارة التي وصل إليها الطلبة، كما أنها تتطلب مراعاة الفروق الفردية بينهم، وإضافة إلى ما سبق، فإن استراتيجية التعلّم التشاركي تزوّد الطلبة بأشكال الدعائم التعليمية المختلفة، وعلى رأسها الدعائم التفاعلية التي قدمتها المعلمة عند أخطاء يقع فيها الطلبة، والدعائم ما وراء المعرفة التي تقدم لهم توجيهات عن طرق التفكير في إنجاز المهام، والدعائم الاستراتيجية التي تزودهم بتوجيهات عن أساليب حل المشكلة، والدعائم الميسرة للتأكيد على أفكار الطلبة من خلال تعزيز تلك الأفكار في استكمال المهام والأنشطة.

كما يمكن عزو تفوق البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي على الطريقة الاعتيادية في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها إلى استخدام الفيس بوك أداةً لممارسة مهارة الكتابة لما يتميز بها من مميزات عدة منها أن شبكة التواصل الاجتماعي تعتبر الأكثر شهرة في العالم عامةً وفي ماليزيا خاصة، وتتيح التواصل للطلبة وتمكّنهم من الوصول إلى ممارسة الكتابة المستمرة في أي مكان ووقت، وعن طريق أي جهاز يشاؤون، سواء أكان حاسوبًا عاديًا أو حاسوبًا محمولاً أو هاتفًا ذكيًّا، كما أنها تساعد التفاعلية الموجودة في هذه الخدمة على خلق قنوات من النقاش والتحاور حول مهام وأنشطة الكتابة بين مجموعة الطلبة، وهذا لا يتوفر في الطريقة الاعتيادية التي تتقيد بعاملي الزمان والمكان، مما جعل البرنامج التعليمي المقترح متفوقًا عليها في تعليم الطلبة مهارة الكتابة.

وقد يعود السبب في تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي المقترح إلى "تحمل كل فرد من أفراد المجموعة المسؤولية عن تعلمه وتعلم باقي أفراد المجموعة، أي أن معرفة كل طالب أنه مسؤول بشكل فردي عن قيامه بالمهام الموكلة إليه وذلك من خلال تبادل الأدوار، وهذا يجعل كل متعلم يبذل ما في وسعه لتعليم الآخرين" (القلقيلي، 2006، ص: 197).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والفرضية التي انبثقت عنه ونصها:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بمهارة الكتابة باللغة العربية تبعًا لمتغير الجنس (ذكر أو أنثى).

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذين درسوا في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حسب متغير الجنس، والجدول (3) يوضح ذلك. وبالنظر إلى الجدول (4) يتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) يعزى لأثر الجنس، حيث كانت قيمة "ف" (1.460)، بمستوى الدلالة الإحصائية (0.233).

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة الذكور والإناث الذين يدرسون في المرحلة الجامعية يتعرضون لظروف تعليمية متقاربة من حيث بيئة التعلّم، والمنهاج والمعلم، لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية، وقد يعزى السبب لذلك في اهتمامهم وجديتهم من أجل الحصول على النجاح في الدراسة، إذ إنه قد يكون إحساس الذكور والإناث بأهمية التفوق والنجاح متساويًا، وهم يميلون إلى متابعة الدراسة والتعليم الأكاديمي، وكذلك الرغبة في الحصول على شهادات علمية عالية، ولعل السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث يعود إلى اهتمامهم باللغة العربية وكون البيئة التي يدرسون فيها فعّالة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي تناولت أثر متغير الجنس على مهارة الكتابة، فدراسة الربابعة (2010) أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر متغير الجنس، إذ أشارت إلى عدة أسباب، منها: تشابه مرحلة النمو التي يمر بها الطلبة الذكور والإناث، وتقارب المستويات التحصيلية التي قبلوا على أساسها في الجامعة، مما يدل على درجة التقارب في الذكاء التي يتمتع بها الطلبة، ووضوح خطوات الطريقة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتساوي قدرات المدرسين والمدرسات الذين نفذوا التجربة، وقد اتفقت هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة الحلاق وعبد الهاشمي (2011) حيث أشارا إلى عدم وجود أثر استراتيجية الكتابة على متغير الجنس في أداء الطلبة في التعبير الكتابي.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والفرضية التي انبثقت عنه ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بمهارة الكتابة باللغة العربية تبعًا للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي في الجدول (4) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) يعزى لأثر التفاعل بين طريقة التدريس والجنس في تحصيل مهارة الكتابة، حيث بلغت قيمة "ف" (2.030)، بمستوى الدلالة الإحصائية (0.161).

ويمكن تفسير ذلك بطبيعة المجالات التي تضمنها البرنامج، حيث كانت ذات طبيعة عامة لا تشكل خصوصية معينة لجنس من الجنسين، فضلاً عن عدم تحيز المادة التعليمية لأيّ من الجنسين، وتعرض الطلبة الذكور والإناث لظروف تدريسية واحدة من حيث النشاطات اللغوية المصاحبة لعمليات التعلّم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فدراسة عبابنة (2015) أشارت إلى هذه النتيجة، إذ ذكرت عدة أسباب، منها: تكافؤ مجموعتي الدراسة الذكور والإناث في الخبرات السابقة، والتكافؤ بين المعلمين ممن أسندت إليهم مهمة التدريس بالاستراتيجية المستخدمة.

التوصيات والمقترحات

بناء على ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة من نتائج واستنادًا إلى مناقشتها آنفًا، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1. تفعيل التعلّم التشاركي من خلال شبكة التواصل الاجتماعي في تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية، في المؤسسات لا سيما الجامعات وفي الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بشكل خاص.
2. ضرورة استخدام التعلّم التشاركي في المستويات جميعها ابتداء من المبتدئين، حتى يتعود الطلبة وهم في بداية التعليم، وحتى يسهل تعلمهم في المستويات الأخرى.
3. إجراء المزيد من الدراسات المشابهة في البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي وأثره في تحسين مهارة الكتابة للناطقين بغيرها على المستويات التعليمية المتنوعة وعلى عينة أكبر ولمدة زمنية أطول، وعلى متغيرات غير واردة في هذه الدراسة لبيان فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلّم التشاركي.

4. إجراء الدراسة حول تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية باستخدام الأجهزة الجوالة الذكية لانتشار استخدامها بين الناس هذه الأيام ولسهولة حملها وملازمتها لهؤلاء.

المراجع

إسماعيل، محمد (2007)، ظاهرة تنحية المعيار الدلالي في تعليم اللغة العربية بماليزيا: دراسة تحليلية في مقررات المستوى الثانوي. ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ضوء ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

إسماعيل، محمد زيد (2013)، بناء برنامج انغماسي تعليمي تعلمي وقياس أثره في تحسين مهارتي التحدث والكتابة بالعربية لدى الطلاب الماليزيين في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

بكري، أيمن عيد (2008)، فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، مصر.

الجندي، أمنية السيد وأحمد، نعيمة أحمد (2004)، دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلّم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمر العلمي السادس عشر في مناهج التعليم الإيجابية والسلبية، دار الضيافة، جامعة عين شمس، مصر.

الحديبي، علي عبد المحسن عبد التواب (2012)، فاعلية برنامج قائم على التعلّم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، 3 (2)، 238–175.

حسيني، محمد هارون ومت دهان، حسن بصري أوانج (2008)، المفردات في كتب تعليم اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية العليا الخاصة بماليزيا: دراسة تحليلية تقويمية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، 68 (1)، 381–356.

الحسيني، نادية السيد ومحمود، حسين بشير والدسوقي، محمد إبراهيم والسيد، همت عطية قاسم (2012)، معايير جودة بيئات التعلّم الإلكتروني التشاركي. تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، مصر، 255–269.

الحلاق، علي سامي وعبد الهاشمي، عبد الرحمن (2011)، أثر كل من استراتيجيتي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 38 (1)، 99–88.

حمادنة، أديب ذياب وسليمان، مرجي حمدان (2009)، أثر استخدام الحاسوب في تحسين الأداء التعبيري الكتابي لدى طلبة الصف التاسع في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (1)، 168–145.

خلف الله، محمد جابر (2013)، أسلوب التعلّم التشاركي بالويب، استرجعت في 23 ديسمبر 2015 من http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/512866

الدبيسي، عبد الكريم والطاهات، ياسين (2013)، دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 40 (1)، 81–66.

الربابعة، إبراهيم حسن محمد (2010)، أثر التعلّم التعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. مجلة أبحاث لسانية – معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، 28 (27)، 156–119.

الرباعي، علي أحمد والعلمي، ثريا عبد الوهاب (2005)، صعوبات تعليم/ تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية في جامعة آل البيت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. العلوم التربوية، 2، 129–145.

أبو زهرة، محمد (2010)، برنامج قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة "النمذجة" لعلاج أخطاء الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 165، 117–152.

زين الدين، نور حميمي ومحمد غالب، محمد فهام (2012)، استراتيجيات الطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية في تعلم مهارة الكتابة عبر برنامج ويكي. المجلة الإسلامية والتربية العربية، 4 (1)، 44–31.

سلامة، عبد الحافظ محمد (2013)، أثر استخدام برنامج (Microsoft Office Word) في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثامن في المدارس الخاصة في عمان. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 40 (1)، 352–344.

طعيمة، رشدي أحمد (1998)، الثقافة العربية والإسلامية بين التأليف والتدريس. ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد (2009)، المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوبتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد ومدكور، علي أحمد وهريدي، إيمان أحمد (2010)، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطفيلي، امتثال زين الدين (2004)، علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة. بيروت: دار المنهل اللبناني.

عبابنة، إيمان عبد الفتاح (2015)، أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف

الرابع الأساسي في لواء بني كنانة. دراسات، العلوم التربوية، 42 (2)، 600-587.
عبد الباري، ماهر شعبان (2010)، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس. عمّان، الأردن: دار المسيرة.
عبد الله، أياد وأبو بكر، باشا وباغدوان، أحمد (2011)، تعليم وتعلم اللغة العربية في ماليزيا بين التحديات والطموح. ندوة عالمية في تعليم اللغة العربية، الجامعة الوطنية الماليزية.
عبد المجيد، أبو السعي (2007)، طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ضوء ثورة المعلومات، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
عزازي، سلوى محمد أحمد (2012)، الاتجاهات الحديثة في مجال صعوبات تعلم الكتابة. في رشوان، أحمد محمد علي وسيد، عبد الوهاب هاشم وعبد الحارس، هند مكرم (2015)، فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، 31 (1)، 249-278.
عزمي، نبيل جاد وأحمد، محمد حمدي وأبو عمار، نسرين (2014)، بيئات الجيل الثاني للويب. القاهرة: دار الفكر العربي.
العقيلي، عبد المحسن بن سالم (2009)، مهارات الكتابة واستراتيجياتها: رؤية معاصرة. التربية المعاصرة –مصر، 26 (81)، 168-123.
عمر، أمل نصر الدين سليمان (2013)، تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلّم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلّم عبر الويب. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد: الممارسة والأداء المنشود، الرياض، السعودية.
العنيزي، يوسف عبد المجيد والمجادي، حياة عبد الرسول (2013)، واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك، التويتير) لطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت نحو مادة الرياضيات. المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط، 29 (2)، 349-396.
عيد، زهدي محمد (2011)، مدخل إلى تدريس اللغة العربية. عمان: دار الصفاء.
الغول، ريهام محمد أحمد محمد (2012)، فعالية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلّم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية العربية، جامعة المنصورة، مصر، 78 (1)، ص 287-329.
فادية، حمام وعلي، مصطفى (2003)، علم نفس النمو. الرياض: دار الزهراء.
فارس، نجلاء محمد (2008)، أشكال التعليم الإلكتروني وأنماط التفاعل المختلفة. المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
القلقيلي، عودة سليمان، (2006)، أثر استخدام طرائق تدريس المحاضرة والتعلّم التعاوني والاستقصاء في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة إربد. إربد للبحوث والدراسات، 10 (1)، 207-177.
محجوب، حسن محمد (2015)، استخدام استراتيجيات التدريس النشط في تعليم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها مصفوفة مقترحة. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، السعودية، 8، 145-211.
المدهون، يحيى إبراهيم (2012)، دور الصحافة الإلكترونية الفلسطينية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
مريم سليم (2002)، علم نفس النمو. بيروت: دار النهضة العربية.
المزروعي، كريمة مطر (2013)، مدى استخدام طلبة الصف التاسع والمعلمين بدولة الإمارات العربية المتحدة للمدونات والبريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي لتحسين مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 135، 165-196.
الملأ، بدرية سعيد والمطاوعة، فاطمة محمد (1997)، دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 12، 21-66.
يوسف، أحمد (2015)، تصميم موقع إلكتروني وقياس أثره في درجة إتقان الطلبة الناطقين بغير العربية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه واتجاهاتهم نحوه. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

Abd Hamid, Mohd Azrul Azlen, Mat Daud, Nuraihan & Mat Daud, Nor Shidrah (2014). Developing Arabic writing skills: Peer feedback in online forum facility on Moodle. Middle-East Journal of Scientific Research, 20 (20), 52-57.

Bikowski, D., & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based Collaborative writing on individual L2 writing development. Language Learning & Technology, 20 (1), 79–99.

Ducate, L., Anderson, L., & Moreno, N. (2011). Wading through the world of wikis: An analysis of three wiki projects. Foreign Language Annals, 44 (3), 495–524.

Elizabeth, F. B, Patricia, C. & Claire, H. M. (2005). Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty. San Francisco: Jossey-Bass Publications.

Elola, I. & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. Language Learning and Technology, 14 (3), 51-71.

Erkens, G., Kanselaar, M.E. Prangsma and Jaspers, J.G.M. (2003). Computer support for collaborative and argumentative writing. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merrienboer (Eds.). Powerful Learning Environments: Unravelling basic components and dimensions. Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science.

Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. Journal of Technology Education, 7 (1), 22-30.

Grami, G. M. A. (2012). Online collaborative writing for ESL learners using blogs and feedback checklists**.** English Language Teaching, 5(10), 43-48.

Gunawardena, C.N., Hermans, M.B., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M., & Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. Educational Media International, 46 (1), 3-16.

Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). Testing ESL Composition: A Practical Approach. Rowley, MA: Newbury House.

Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: New York University Press.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). Cooperative learning in the classroom. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Khaled, B. (2007). Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. TESL Reporter, 40 (1), 35-48.

Khirwadkar, A. & Joshi, S. (2002). Knowledge management through Elearning: An emerging trend in the Indian higher education system. International Journal on E-Learning, 1 (3), 47-54.

Mat Daud, Nor Shidrah (2011). Developing critical thinking skills in tertiary academic writing through the use of an instructional rubric for peer evaluation. Unpublished doctoral dissertation, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.

Ministry of Education Malaysia (2014). Malaysia Education Blueprint 2015-2025. Retrieved on January 15, 2014 from https://jpt.mohe.gov.my/corporate/PPPM%20(PT)/4.%20Executive%20Summary%20PPPM%202015-2025.pdf

Oxnevad, S. (2013). 6 Powerful Google Docs Features to Support the Collaborative Writing Process. Retrieved on November 10, 2015 from http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume14/ej55/ej55m1

Parker K.R. & Chao J.T. (2007). Wiki as a teaching tool. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects 3, 57–72.

Quitadamo, I.J., Brahler, C.J., & Grouch, G. (2009). Peer led team learning: A potential method for increasing critical thinking in advanced undergraduate science courses. Science Educator, 18 (1), 29-39.

Richey, R.C. & Klein, J.D. (2007). Design and Development Research. New Jersey. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Richey, R.C., Klein, J.D. & Tracey, M.W. (2011). The Instructional Design Knowledge Base: Theory, Research and Practice. New York: Taylor & Francis.

Sajedi, Seyyede Paria (2014). Collaborative summary writing and EFL students' L2 development. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 98, 1650-1657.

Shiu, H., Fong, J., & Lam, J. (2010). Facebook – education with social networking Websites for teaching and learning. International Conference on Hybrid Learning, 59-70.

Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning: Theory, Research and Practice, Boston: Allyn and Bacon.

Smock, A. D., Ellison, N. B., Lampe, C., & Wohn, D.Y. (2011). Facebook as a toolkit: A use and gratification approach to unbuilding feature use. Computers in Human Behavior, 27, 2322-2329.

Suwantarathip, O. & Wichadee, S. (2014). The effects of collaborative writing activity using Google Docs on students' writing abilities. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13 (2), 148-156.

Totten, S., Sills, T., Digby, A., & Russ, P. (1991). Cooperative Learning: A Guide to Research**.** New York: Garland.

Wang, S. & Kim, D. (2014). Incorporating Facebook in an intermediate-level Chinese language course: A case study). International Association for Language Learning Technology, 44 (1), 38-78

Warschauer, M. (2010). Invited commentary: New tools for teaching writing. Language Learning and Technology, 14 (1), 3-8.

Yeh, H.−C. (2014). Exploring how collaborative dialogues facilitate synchronous collaborative writing**.** Language Learning & Technology, 18 (1), 23–37.

Yusof, Johana, Ab Manan, Nor Ashikin & Alias, Ahmad Ashaari. (2012). Guided peer feedback on academic writing tasks using Facebook notes: An exploratory study. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 67, 216-228.

Impact of an Instructional Program Based on Collaborative Learning Using Social Networking Site on Improving Arabic Writing Skill among Malaysian Non-Arabic Speaking Students

Mohd Azrul Azlen bin Abd Hamid, Ahmad Hammad AlKhawaldeh*

ABSTRACT

This study aimed at investigating the impact of an instructional program based on collaborative learning via social networking site on improving Arabic language writing skill among Malaysian students at the International Islamic University Malaysia (IIUM). To fulfill the aim of the study, the researcher developed a writing skill test. The participants of the study were selected purposely who consisted of 50 IIUM students in the academic year 2014/2015. The students were distributed randomly into two groups, one is experimental group which consisted of 25 students who learned using instructional program based on collaborative learning via Facebook and the other is control group which consisted of 25 students who were taught in traditional way. Results indicated that there were statistically significant differences in the performance of the two groups in favor of the experimental group. In view of the study results, the researcher recommends the necessity of activating collaborative learning via social networking in the teaching of Arabic writing skill.

Keywords: Collaborative learning, Social networking, Writing skill, Teaching Arabic language for non-native speakers.

* Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan. Received on 6/4/2016 and Accepted for Publication on 7/6/2016.