

أثر استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتاباتهم

The Effect of Using the Workshop Approach for Teaching Writing on Students' Writing Self-Perception

أحمد العلوان

Ahmed Al-alwan

كلية العلوم التربوية. جامعة الحسين بن طلال. معان. الأردن.

بريد الكتروني: zyadatahmed@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠٠٧/١٠/٢١). تاريخ القبول: (٢٠٠٨/٢/٢٧)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتاباتهم. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/السلط. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من أربع شعب وتعلم أفرادها الكتابة بواسطة ورش العمل، والمجموعة الضابطة تكونت من أربع شعب وتعلم أفرادها الكتابة بالطريقة التقليدية. وتم قياس إدراك الطلبة لكتاباتهم باستخدام المقاييس المطورة من قبل بوتوملي وزملائه (1997). (Bottomey, et al.). وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لكتاباتهم لصالح الطلبة الذين تعلموا الكتابة بواسطة منحى ورش العمل؛ إذ بلغ متوسط درجاتهم (٢١.٠٨) بينما بلغ متوسط درجات الطلبة الذين تعلموا الكتابة باستخدام الطريقة التقليدية (١٥.٧٥). ووفقاً لهذه النتيجة، يوصي الباحث بإعطاء أهمية لتعليم الكتابة بهذا المنحى.

الكلمات المفتاحية: إدراك الذات، تعليم الكتابة، ورش العمل.

Abstract

This study aimed to investigate the effect of using the workshop approach for teaching writing on students' writing self-perception. The population of the study consisted of all students in the seventh grade for governmental schools in the Directorate of Education/Salt. The study sample included (280) male and female students, and was divided into two

groups: experimental group; they were (4)classes which were taught writing by workshop , and a control group; they were (4)classes which were taught writing by traditional method.The measure used was the self-perception scale(Bottomley, et al.,1997).The data was analyzed by using (t-test).The study results revealed that there are statistical significant differences in self-perception in writing in favour of the students who already taught by workshop writing with a mean of (21.08), whereas the mean of the students who already taught by traditional method was (15.75). According to this result, the researcher recommends to give necessary attention to teach by using this approach.

Keywords: Self- perception, Teaching of writing, Workshop.

خلفية الدراسة وأهميتها

حظيت عملية تعليم الكتابة باهتمام علماء اللغة بشكل عام، وعلماء النفس المعرفي بشكل خاص، إذ تعد عملية الكتابة عملية معرفية (A cognitive process)؛ إذ أكد علماء النفس المعرفي على أهمية الكتابة، إذ أنها تعد من بين الوسائل الفاعلة في إكساب الطلبة مهارات ذهنية متنوعة، وأنماط مختلفة من التفكير العلمي والإبداعي، كما تعد أحد المداخل المهمة لتطوير المهارات الأخرى للغة، ولعل هذا يفسر استمرار هيمنة النشاطات الكتابية كمعلم من معالم الغرفة الصفية (Cho, 2003; Bosher, 1999).

ويعد تعليم الكتابة أحد المداخل المهمة في التغلب على صعوبات التعلم، والتقليل من حدة انتشار ظاهرة الضعف اللغوي المتباينة بين الطلبة في مختلف مراحل التعليم، ولذا فإن أي تطوير في الكتابة سيؤدي بشكل أو بآخر إلى إحداث تغييرات كمية أو نوعية في التحصيل الدراسي بعامة، وفي تحصيل اللغة وإدراكيها بخاصة (Graves, 1987).

لذا فقد أثار بعض الباحثين في بداية السبعينيات من القرن الماضي اهتمام التربويين بعملية تعليم الكتابة كمهارة أكاديمية أساسية أكثر من أي مهارة أكاديمية أخرى؛ ما أدى إلى إعادة النظر بطرق تعليم الكتابة، وتوجيهه التدريس نحو الكتابة المتوجهة نحو العملية (process-oriented writing) (Emig 1971; Elbow 1973;Graves;1983) أو ما يسمى بتعلم الكتابة بواسطة ورش العمل(writing workshop). ويؤكد الباحثون على أهمية الكتابة بواسطة ورش العمل؛ إذ يرون أن هناك عنصرين أساسيين للطلبة، لكي يصبحوا كتاباً على مستوى عالٍ، وهما: الوقت، والتعاون (Cooperation)، وهذا العنصران لن يتواصلا إلا بورش العمل. ففي موافق التعليم بورش العمل، لا يمثل المعلم السلطة، وإنما يوجه طلبه ويدعمهم (Bartlett, 1994; Calkins, 1994; Atwell, 1998). ويرى بيونس كريم (Bunce – crim, 1991) بأنه إذا شعر الطلبة شعوراً حسن اتجاه أنفسهم واستمتعوا

بكتاباتهم، فانهم يشاركون بفاعلية في عملية الكتابة، فيتحدث كل منهم مع الآخر، ويطرحون الأسئلة، ويتخذون القرارات، ويقيّمون أنفسهم.

وبالنظر إلى نتائج البحوث التي أجريت في ميدان الكتابة، يلحظ أن هناك تحولاً في اهتمام الباحثين من النظر إلى الكتابة كنتاج تعليمي إلى النظر إليها كعملية ذهنية إبداعية (stotsky, 1982). وتعرف الكتابة بأنها العملية الذهنية الأدائية التي يقوم بها الأفراد بهدف إنتاج مادة كتابية حول موضوعات وقضايا محددة، وأن هذه العملية الإنتاجية تشمل تحديد الأهداف، وتوليد الأفكار وتنظيمها، وبناء النصوص، وعمل مسودات، والقيام بأشكال المراجعة الازمة لذلك (Hogan, 1980).

ويرى اتول (Atwel, 1998) أن استخدام منحى ورش العمل يتبع للطلبة فرصة أفضل لاختيار الموضوعات، وتحديد الوقت اللازم للكتابة، وتوفير الجو المناسب لتطوير التفكير، وتنظيم الأفكار والمعلومات. ويرى بعض الدارسين أن استخدام مثل هذا المنحى يمكن الطلبة من الكتابة وفق عمليات ذهنية وأدائية متسلسلة تبدأ بالتفكير المعمق في الموضوع قبل الكتابة (prewriting)، ثم التعبير (composing)، وصولاً إلى مرحلة التقويم أو المراجعة (Revising) (Farnan et al., 1992).

لذلك عنيت الدراسات التربوية بإدراك الطلبة لأنفسهم في عملية الكتابة بشكل خاص؛ ويعود ذلك إلى نظرية باندورا في الفعالية الذاتية (Banduras theory of perceived self efficacy). ويرى باندورا في نظريته أن إدراك الطلبة لقدرتهم في الكتابة سيؤثر في تطورهم الكتابي؛ فالطلبة الذين لديهم إدراك ذاتي كتابي عالي سيكون لديهم فرص كبيرة لتطوير كتاباتهم، ويبذلون جهداً كبيراً في الكتابة، ويتأثرون بشكل كبير في البحث عن الكفايات الكتابية. ووفقاً لنموذج الفعالية الذاتية (self – efficacy model) (Bandura & schunk, 1981) فإن الأفراد يأخذون بعين الاعتبار أربعة عوامل أساسية لتقدير قدرتهم في الكتابة، هي:

١. الأداء: ويتضمن بعض المهارات كالنجاح السابق، ومقدار الجهد الضروري، وال الحاجة إلى المساعدة، وأنماط التقدم، وصعوبة المهمة، وفعالية التدريس.
٢. الملاحظة المقارنة: وتعلق بكيفية إدراك الطالب لكتابته مقارنة مع زملائه.
٣. التغذية الراجعة الاجتماعية: وترتبط بالمعلومات المباشرة وغير المباشرة عن كتابات الطالب المقدمة من المعلمين، وأفراد الأسرة والرفاق.
٤. الحالات النفسية: وهي عبارة عن المشاعر الداخلية التي تنتاب الطالب في أثناء الكتابة.

لذلك يصف بعض الدارسين منحى ورش العمل في الكتابة بالإنسانية (Humanistic) نظراً لتميزه بالمرونة والمناقشة الحرة، في حين يصف بعضهم طريقة التدريس التقليدية بالحارس (Custodial) وذلك لاهتمامها بالأوامر والنواهي، ويشخصها بعض الباحثين بالمعلم

المسيطر (Teacher – controlled) (Bartlett, 1994)، إذ يقوم المعلم بتدريس الطلبة - وفقاً للطريقة التقليدية - سلسلة من المهارات التي يحددها مسبقاً، ويتم التعليم فيها دون وجود سياق مكتوب مع التأكيد على ضرورة الحفاظ على قواعد الكتابة وتقاليدها، وعادة ما تدار الجلسة كاملة من قبل المعلم فقط. وفي التدريس بالطريقة التقليدية أيضاً، يعمل الطلبة جميعاً على المرحلة نفسها ولا يسمح للطالب الانتقال للمرحلة التالية إلا عندما ينتقل الطلبة جميعاً، ويتم التقييم بهذه الطريقة وفقاً للمنحي المتوجه نحو الناتج (product – oriented).

قدمت عدة نماذج معرفية لتفسير عملية الكتابة كعملية معرفية معقدة (Bereiter & scardamalia, 1987; kellog, 1996) وأظهرت هذه النماذج بعض الفروقات في بنية المفاهيم والمصطلحات الفنية، ولكن هناك إجماع لدى الباحثين بأن الكتابة كعملية معرفية معقدة تتكون من عدة عمليات مترادفة. فتقترن حفلوير وهايوز (Flower & Hayes, 1981) بأن عملية الكتابة تتكون من ثلاث عمليات: التخطيط (Planning)، والتدوين (Transcribing)، والمراجعة (Revision). وتتولد الأفكار وتنظم في مرحلة التخطيط ثم يعمل الكاتب على تدوين الأفكار إلى لغة مكتوبة؛ لأن اللغة والأفكار لا تتطابق دائماً بشكل مباشر، فإن الكاتب يعمل على مراجعة الأفكار أو النص لكي يتخلص من التعارض الحاصل بينهما. وبشكل مشابه، فسر كيلوج (kellog, 1996) عملية الكتابة كنموذج تفاعلي يعتمد على ثلاثة أنظمة معالجة، يتكون كل نظام من نظامين فرعيين، وهذه الأنظمة هي: التشكيل (Formulation) الذي يتكون من التخطيط والترجمة، ونظام التنفيذ (Execution) الذي يتكون من البرمجة، والتنفيذ، ونظام المراقبة (Monitoring) الذي يتكون من القراءة والتحرير. وكما هو الحال في نظام حفلوير وهايوز (Flower & Hayes, 1981) فإن كيلوج (Kellog) زود النظام بمعلومات تفصيلية حول كيفية تفاعل النظام مع بعضه . ففي نموذج كيلوج (Kellog) تتحدد الأفكار واللغة في مرحلة التشكيل ثم تدخل هذه الأفكار واللغة إلى نظام التنفيذ، فيقرر الكاتب كيفية تفيذه، ثم يعمل نظام المراجعة على حل التناقضات.

يعد جرافز (graves, 1983) أول من طور نموذجاً معرفياً لعملية الكتابة عرف بما يسمى بورش العمل (writing workshop) واشتمل نموذجه على خمس مراحل، هي:

١. العصف الذهني (Brain storming)
٢. المسودة (Drafting)
٣. المراجعة (Revision)
٤. التحرير (Edting)
٥. النشر (Publishing)

ويرى جرافز (Graves, 1983) أن تدريس الكتابة وفقاً لنموذجه، لن يتأتى إلا من خلال وجود خمس نقاط رئيسية يتم تأصيلها في المنهاج، هي:

١. تنظيم غرفة الصف من أجل الكتابة من خلال تشكيل مجموعات عمل.
٢. تزويد الأطفال بالأدب المتعلق بالموضوع المراد الكتابة فيه.
٣. إعطاء الوقت الكافي للكتابة.
٤. عقد عدة اجتماعات مع الطلبة وذلك في المراحل المتعددة لعملية الكتابة.
٥. تسجيل كتابة الطلبة وملحوظتها وتقييم تطورها.

ويرى الباحثون أن تدريس الكتابة من خلال ورش العمل تزيد من دافعية الطلبة للكتابة، وتطور فرص التعلم التعاوني بينهم، ويحسن إدراكهم لكتاباتهم (Graves, 1983; Calkins, 1994).

بالرغم من وجود عدة مناج تدريسية في تعليم الكتابة (Bissex, 1980; Calkins, 1986; Graves, 1983)، إلا أن هناك اتفاقاً حول العناصر الرئيسية المشتركة بينها، إذ تبدأ ورش العمل في الكتابة بمقدمة من قبل المعلم لمدة خمس دقائق يقدم من خلالها للورشة على شكل مقدمة عامة حول الموضوع المراد الكتابة فيه، وبعد ذلك يقدم درساً قصيراً (Min-lesson) من (٥-١٠) دقائق، يقوم من خلاله بتقديم إرشادات وتوجيهات مباشرة حول الكتابة لجميع طلبة الصف، وأحياناً لمجموعات صغيرة عندما يكون ذلك مناسباً، ومن الممكن أن يقدم في هذه المرحلة أيضاً بعض المفاهيم والمهارات التي قد يحتاج إليها الطلبة حسب تغير المعلم (Calkins, 1986)، ويتبع ذلك إجراء يعرف بحالة الصف "state of the class" وذلك لمدة خمس دقائق والتي يحدد من خلالها حالة كل طالب في أثناء عملية الكتابة، والأنشطة التي يعمل عليها، والمساعدة التي قد يحتاج إليها. وبعد ذلك يعمل الطلبة في مجموعات صغيرة لمدة ٣٥-٣٠ دقيقة، وبعد الانتهاء من العمل الجماعي، يتبادل الطلبة كتاباتهم مع رفاقهم في المجموعات الأخرى لمدة خمس دقائق. خلال ورش العمل، يجلس الطلبة بطريقة مرنة تسمح لهم بمراجعة الأنشطة مع زملائهم، ويتم التركيز خلال عملية التقييم على عملية الكتابة (product-oriented) وليس على النتائج (process-oriented).

ولقد بين لينسمير (lensmire, 1994) بأن ورش العمل لن تنجح إلا إذا تعاون الطلبة بعضهم مع بعض بشكل جيد، على افتراض أن ورش العمل تقوم على أساس تعاون الطلبة؛ لذلك فقد أخذ منحى ورش العمل بالانتشار الواسع بين مختلف فئات المعلمين، بعد أن شعر التربويون بتدني دافعية الطلبة نحو الكتابة بالطريقة التقليدية، إذ أصبح الطلبة يشعرون بأن كتاباتهم عديمة المعنى، وانها لا تحمل العنوان المناسب للسياق (Harris&Graham, 1995). ولقد وجد إيلبيي (Applebee, 1984) أن الطلبة يقضون وقتاً طويلاً من اليوم الدراسي في تمارين صماء (Rote Exercises) ويقضون أقل من ٥٪ من اليوم الدراسي في الكتابة الحقيقة.

مشكلة الدراسة

تعد عملية الكتابة الغاية التي تسعى جميع فروع اللغة الأخرى إلى تحقيقها؛ فهي المحصلة لما حصل عليه الطالب من معرفة في فروع اللغة الأخرى. فالكتابة الجيدة تساعد الطالب على تحقيق ذاته؛ إذ أن الطالب الذي يستطيع نقل فكرة ما للآخرين بفصاحة وسهولة من خلال عبارات دقيقة وموجزة فإنه يدرك ذاته بطريقة إيجابية. وبالرغم من أهمية عملية الكتابة، إلا أنه يرى بعض المعلمين أن كتابات طلبتهم لم تكون كما ينبغي أن تكون، وربما يعود ذلك إلى الطرق التقليدية المتبعة في تعليم الكتابة. وبالإضافة إلى هذه المسوغات وما أشارت إليه الدراسات من تنمر وشكوى من الطلبة وأولياء أمورهم من طرق التدريس التقليدية في تعليم الكتابة، ما ينعكس سلباً على إدراك الطلبة لأنفسهم فيما يتعلق بكتاباتهم، وتندىء في دافعيتهم نحو الكتابة بالطريقة التقليدية. جاءت هذه الدراسة من أجل معرفة أثر استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتاباتهم. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في إدراك الطلبة لكتاباتهم تعزى لطريقة تعليم الكتابة (ورش العمل، التقليدية)؟

أهمية الدراسة

لعل هذه الدراسة تستمد أهميتها من مجالين اثنين، أولهما: الأهمية النظرية، وثانيهما الأهمية العملية. وتكون الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها، وال الحاجة للبحث فيه، والمتوقع إضافته من نتائج المعرفة العلمية في هذا المجال. أما الأهمية العملية لهذه الدراسة فتكمن في الأمور الآتية:

١. تزويد القائمين على تعليم الكتابة في المدارس بطريقة في تعليم الكتابة ممكّن أن تحسن من إدراك الطلبة لكتاباتهم.
٢. زيادة فاعلية عملية الكتابة من خلال تعليم الطلبة بطريقة ورش العمل.
٣. فتح الطريق أمام دراسات أخرى في مجال تعليم الكتابة.

وبشكل عام، تستند هذه الدراسة أهميتها من أنها الدراسة الأولى - حسب علم الباحث - من حيث تناولها لهذا الموضوع، فلم يعثر الباحث على دراسة مماثلة أجريت في المنطقة العربية. لذلك قد تؤدي هذه الدراسة إلى نتائج ذات أهمية بالغة في لفت انتباه القائمين على عمليات تعلم الكتابة ضرورة الاهتمام بهذا المنحى في تعليم الطلبة للكتابة.

التعريفات الإجرائية

١. ورش العمل في تعليم الكتابة: مجموعة صغيرة من الطلبة يتراوح عددهم ما بين (٤-٥) يجلسون مجتمعين على طاولة مستديرة في داخل غرفة الصف لكتابنة حول موضوع معين تحت إشراف المعلم.

٢. الطريقة التقليدية في الكتابة: قيام كل طالب بالكتابة في موضوع معين منفرداً.
٣. ادراك الطلبة الكتابي: الكيفية التي ينظر بها الطلبة إلى مستوى مشاركتهم في عملية الكتابة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار المعد لذلك.

محددات الدراسة

١. اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس مدينة السلط. وعليه، فإن تعميم النتائج سيقتصر على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة لها.
٢. يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء صدق الأدوات المستخدمة وثباتها في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة

يجدر الإشارة إلى عدم وجود دراسات عربية تناولت أثر استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتاباتهم، إلا أن هناك بعض الدراسات الأجنبية التي أجريت على استخدام منحى ورش العمل في الكتابة وأثره على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الكتابة، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

أجرى موريسون وويلكوكس (Morrison&Wilcox, 2001) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الطريقة التقليدية وطريقة ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتاباتهم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي لكلاً الطريقيتين. وتم تعليم طلبة إحدى المجموعتين وباللغ عدهم (٣٠) طالباً وطالبة باستخدام طريقة ورش العمل، وتعليم طلبة المجموعة الأخرى وباللغ عدهم (٢٤) طالباً وطالبة بالطريقة التقليدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لكتاباتهم تعزى لطريقة التدريس لصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام طريقة ورش العمل.

وأجرى جاكسون (Jackson, 1996) دراسة هدفت إلى المقارنة بين فعالية الطريقة التقليدية وطريقة ورش العمل في الكتابة على اتجاهات الطلبة نحو الكتابة. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين في المدارس الأمريكية وباللغ عدهم (٨٨) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة ورش العمل.

وقام فاربل (Varble, 1990) بأجراء دراسة بعنوان: "تحليل لكتابات عينة من الطلبة تعلموا من قبل المعلمين بواسطة منحى ورش العمل والمنحي التقليدي". قام الباحث بتحليل كتابات عينة من الطلبة تكونت من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي لكلاً الطريقيتين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة لصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام منحى ورش العمل.

وفي دراسة قام بها مونتيه (Monteith, 1990) هدفت لمعرفة أثر طريقة تدريس الكتابة باستخدام ورش العمل على تحصيل الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً من طلبة الصف الثاني الأساسي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطريقة التقليدية وطريقة ورش العمل على التحصيل الدراسي؛ وقد جاءت هذه الفروق لصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام طريقة ورش العمل.

وأجرى كلينغ مان (Klingman, 1985) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية تعليم الكتابة باستخدام طريقة ورش العمل. تكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) طالباً وطالبة من المرحلة الأساسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كتابة المجموعة التي تعلمت الكتابة الحرة باستخدام طريقة ورش العمل كانت أفضل من كتابة المجموعة التي تعلمت باستخدام الطريقة التقليدية وبالاعتماد على تدريبات الكتابة المقترحة في الكتب المدرسية.

يلاحظ من خلال مراجعة الأدب التربوي في ميدان موضوع الدراسة تواضع عدد الدراسات المتعلقة بتعليم الكتابة باستخدام منحى ورش العمل وعدم وجود آية دراسة على المستوى العربي والمحلي. ويتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وجود علاقة بين استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة وتحصيل الطلبة (Monteith, 1990). كما يتضح أيضاً وجود علاقة بين استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة وإدراك الطلبة لكتاباتهم (Morrison & Wilcox, 2001; Jackson, 1996).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعيتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع شعب الصف السابع الأساسي في محافظة البلقاء والبالغ عددها (٥١) شعبة، وبلغ عدد الطلبة فيها (١٩٥٧) طالباً وطالبة، منهم (٩٥١) طالباً و(٦٠) طالبة حسب السجلات الرسمية لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٥). تم اختيار (٨) شعب بالطريقة العشوائية البسيطة حيث كانت الشعبة وحدة الاختيار، وتم تعيين (٤) شعب كمجموعة ضابطة و(٤) شعب كمجموعة تجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة أيضاً، بلغ عدد الطلبة فيها (٢٨٠) طالباً وطالبة؛ نصفهم في المجموعة التجريبية وبلغ عددهم (٦٤) طالباً و(٧٠) طالبة، والنصف الآخر في المجموعة الضابطة وبلغ عددهم (٧١) طالباً و(٧٥) طالبة. تكتب شعب المجموعة التجريبية موضوعات التعبير من خلال ورش العمل، أما المجموعة الضابطة فتكتب الموضوعات ذاتها بالطريقة التقليدية. ويقوم بتدريس الشعب الثمانية أربعة مدرسين، اثنان يحملان درجة البكالوريوس في اللغة العربية ودبلوم في التربية، واثنان يحملان درجة البكالوريوس في اللغة العربية وماجستير التربية ولهما من الخبرة في تدريس اللغة العربية مدة تزيد عن (١٠) أعوام. واثنان من المدرسين يدرسان المجموعة التجريبية والآخران يدرسان المجموعة الضابطة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الادراك الكتابي المطور من قبل بوتوملي وزملاؤه (Bottomley, et al., 1997) ملحق رقم (١). ويحتوي المقياس على (٣٧) فقرة موزعة على خمسة أبعاد فرعية، هي:

١. التحسن الكتابي العام (General Progress) ويشير إلى كيفية إدراك الطالب لكتابته الحالية مقارنة بكتابته السابقة بشكل عام. أما أرقام الفقرات التي تقيس هذا البعد على المقياس فهي : (٦، ٣، ١٢، ١٧، ١٦، ١٤، ١٨، ١٩).
٢. التحسن الكتابي المحدد (Specific Progress) ويشير إلى وضوح الكتابة وتنظيم الطالب للجمل والعبارات ومدى تناسق بعضها ببعض، وارتباطها بالموضوع الذي يكتب فيه. أما أرقام الفقرات التي تقيس هذا البعد فهي (٢١، ٢٤، ٢٨، ٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٧).
٣. الملاحظة المقارنة (Observational Comparsion) ويفقّس هذا البعد كيفية إدراك الطالب لكتابته مقارنة مع زملائه. أما أرقام الفقرات التي تقيس هذا البعد على المقياس فهي (١، ٤، ٨، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٢٩).
٤. التعذية الراجعة الاجتماعية (Social Feedback) ويشير هذا البعد إلى الملاحظات المباشرة وغير المباشرة حول كتابة الطالب المستوحة من قبل المعلمين، الرفاق، أفراد الأسرة. أما أرقام الفقرات التي تقيس هذا البعد على المقياس فهي (٥، ٩، ١٣، ١٠، ٢٧، ٣٢).
٥. الحالات النفسية (Psychological States) ويهتم هذا البعد بالكشف عن المشاعر الداخلية التي تنتاب الطفل في أثناء الكتابة. أما أرقام الفقرات التي تقيس هذا البعد على المقياس فهي : (٢، ٧، ٢٣، ٢٦، ٣١، ٣٤).

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام بوتوملي وزملاؤه (Bottomley, et al., 1997) باستخراج التحليل العاملى للمقياس كدليل على صدق بنائه باستخدام عينة مكونة من (٩٦٤) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية. وقد توصل الباحثون إلى أن المقياس يتكون من خمسة أبعاد تفسر في مجموعها ٤٠٪ من التباين، وهذه الأبعاد هي: التحسن الكتابي العام ويكون من ثمانى فقرات، والتحسين الكتابي المحدد ويكون من سبع فقرات، والملاحظة المقارنة ويكون من تسع فقرات، والتعذية الراجعة الاجتماعية ويكون من سبع فقرات، والحالات النفسية ويكون من ست فقرات.

ثبات المقياس بصورةه الأصلية

قام بوتوملي وزملاؤه (Bottomley, et al., 1997) باستخدام عينة الصدق لحساب معاملات الثبات للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاده ، كما يتضح في الجدول رقم (١).

جدول (١): قيم معاملات ثبات المقياس الأصلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاده.

معامل كرونباخ ألفا	معامل الثبات	البعد
٠.٩٠	تحسين الكتابي العام	
٠.٨٩	تحسين الكتابي المحدد	
٠.٩٢	الملاحظة المقارنة	
٠.٨٧	التغذية الراجعة الاجتماعية	
٠.٩١	الحالات النفسية	
٠.٩١	الكلي	

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للدرجات على إبعاد المقياس تراوحت بين ٠.٨٧ - ٠.٩٢ . وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على وجود تجانس داخلي مرتفع بين فقرات الابعاد الفرعية للمقياس.

صدق مقياس الإدراك الكتابي بصورةه المعرفية

تم التوصل إلى دلالات صدق مقياس إدراك الطلبة لكتابتهم باستخدام:

أ. الصدق المنطقي: تم التوصل إلى الصدق المنطقي للمقياس، عن طريق توزيع فقرات المقياس على لجنة من المتخصصين بلغت (٩) أعضاء هيئة تدريس من حملة درجة الدكتوراه في أساليب تدريس اللغة العربية، وعلم النفس وتم تزويدها بالتعريف الإجرائي لكل بعد من إبعاد المقياس، ثم طلب منهم توزيع الفقرات على الأبعاد الفرعية للمقياس، و جاءت مطابقة بنسبة ٩٧% مع المقياس بصورةه الأصلية (الأمريكية) .

ب. صدق البناء (الارتباطات بين الأبعاد الفرعية): لتحقيق ذلك، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية للمقياس. وتم تدوين النتائج في الجدول رقم (٢)

جدول (٢): مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس الادراك الكتابي.

اسم البعد	الحالات النفسية	التجذية الراجعة الاجتماعية	الملاحظة المقارنة	التحسين الكافي المحدد	التحسين العام	التحسين الكافي العام
التحسين الكافي العام	٠.٨٨	٠.٨٦	٠.٧٩	٠.٨٤	١.٠٠	
التحسين الكافي المحدد	٠.٨٤	٠.٨٣	٠.٨٠	١.٠٠	٠.٨٤	
الملاحظة المقارنة	٠.٨٥	٠.٨١	١.٠٠	٠.٨٠	٠.٧٩	
التجذية الراجعة الاجتماعية	٠.٧٨	١.٠٠	٠.٨١	٠.٨٣	٠.٨٦	
الحالات النفسية	١.٠٠	٠.٧٨	٠.٨٥	٠.٨٤	٠.٨٨	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس مرتفعة؛ إذ تراوحت قيمها بين (٠.٧٨ - ١.٠٠)، وهي دالة احصائية عند مستوى ($\alpha = ٠.٠٥$)، ما يشير إلى أن الارتباطات بين الأبعاد الفرعية قوية وليس بفعل الصدفة.

ثبات مقياس الادراك الكتابي بصورةه المعرفية

نظراً لكون مقياس إدراك الذات الكتابي مقياساً متعدد الأبعاد، فقد تم حساب معامل ثباته لكل بعد من أبعاده الأصلية الخمسة، انطلاقاً من استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات المقياس التي تقيس البعد المعنى. وقد حسب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، ويبين الجدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للصورة المعرفية.

جدول (٣): قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للصورة المعرفية

معامل كرونباخ ألفا	معامل الثبات	البعد
٠.٨٣		التحسين الكافي العام
٠.٨٥		التحسين الكافي المحدد
٠.٨٨		الملاحظة المقارنة
٠.٨٧		التجذية الراجعة الاجتماعية
٠.٨٢		الحالات النفسية
٠.٩٠		الكلي

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معايير كرونباخ ألفا للدرجات على إبعاد المقياس للصورة المعرفية فوق .٨٢. وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha = ٠.٥٠$)، وهذا يدل على وجود تجانس داخلي مرتفع بين فقرات الإبعاد الفرعية للمقياس.

تصحيح مقياس الادراك الكافي

اتبعت كل فقرة من فقرات المقياس بخمس استجابات محتملة جاءت على النحو الآتي:

١. في حالة عدم الموافقة إطلاقاً.
٢. في حالة عدم الموافقة.
٣. في حالة الموافقة بدرجة متوسطة.
٤. في حالة الموافقة.
٥. في حالة الموافقة بدرجة كبيرة.

وقد تم رصد الدرجات وفقاً لمقياس ليكرت خماسي التدرج، وهي: موافق بدرجة كبيرة، موافق، وموافق بدرجة متوسطة، وغير موافق، وغير موافق إطلاقاً. وأعطيت الدرجات التالية على التوالي: ٤، ٥، ٣، ٢، ١. أي تتراوح درجة الطالب على الفقرة الواحدة من درجة واحدة إلى خمس درجات. وتتراوح الدرجة الكلية وبعد التحسن الكافي العام من درجة واحدة إلى ٤ درجة؛ إذ يتكون هذا البعد من ٨ فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية وبعد التحسن الكافي المحدد من درجة واحدة إلى ٣٥ درجة؛ إذ يتكون هذا البعد من ٧ فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية بعد الملاحظة المقارنة من درجة واحدة إلى ٤٥ درجة؛ إذ يتكون هذا البعد من ٩ فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية وبعد التغذية الراجعة من درجة واحدة إلى ٣٥ درجة؛ إذ يتكون هذا البعد من ٧ فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية وبعد الحالات النفسية من درجة واحدة إلى ٣٠ درجة ويكون هذا البعد من ٦ فقرات، وتتراوح درجة الطالب الواحد على المقياس الكلي من (٣٧ - ١٨٥) درجة.

طريقة تعليم الكتابة باستخدام منحى ورش العمل

قام الباحث باستخدام منحى ورش العمل لتعليم الكتابة للطلبة اعتماداً على النموذج المطور من قبل جرافر (graves, 1983)، وفي هذا المنحى يقوم المعلم بتعليم الطلبة الكتابة على شكل ورش عمل صغيرة يتراوح عدد الطلبة في المجموعة الواحدة ما بين (٤ - ٥) طلبة. وتتضمن ورشة العمل خمسة محاور رئيسية، هي:

١. العصف الذهني: ويتضمن مجموعة من الانشطة، هي:
 - أ. يقترح الطلبة بعض الموضوعات لكتابتها فيها.

- ب. يساعد المعلم الطلبة في اختيار وتحديد الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم.
- ج. يقوم المعلم باعطاء الطلبة مقدمة عامة حول الموضوع المراد الكتابة فيه.
- د. يثير المعلم بعض الأفكار المتعلقة بالموضوع المراد الكتابة فيه.
- ه. يساعد المعلم الطلبة ليركزوا انتباهم على قضايا معينة تتعلق بالموضوع.
- و. يعد الطلبة الخطوط العامة التي تمثل الأفكار الرئيسية في الموضوع.
- ز. يرتب الطلبة الأفكار المتعلقة بالموضوع بشكل منطقي.
٢. المسودة : وتتضمن مجموعة من الأنشطة ، هي:
- أ. يتعاون الطلبة داخل المجموعة الواحدة مع بعضهم لاختزال الأفكار التي تدور حول الموضوع الذي يكتبون فيه.
- ب. المراجعة: ويتألف المراجعة من إثنتين أو ثلاثة ملخصات موجزة تتناول محتوى المنهج.
- ج. يبدأ الطلبة بكتابية أفكارهم مع التركيز على المعاني.
- د. في اثناء قيام الطلبة بعملية الكتابة، يقوم المعلم أيضاً بالكتابة حول الموضوع؛ لكي يشعر الطلبة بأهمية الكتابة في الموضوع.
- ه. يُسمح للطلبة بالحركة والتنقل بين المجموعات بحيث يسألون ويقدمون المساعدة للأخرين.
٣. المراجعة: وتتضمن مجموعة من الأنشطة، هي:
- أ. يستعين الطلبة بعضهم ببعض من أجل تحسين كتاباتهم.
- ب. يوجه المعلم الطلبة ويثير انتباهم إلى كيفية ترابط الأفكار بعضها ببعض.
- ج. يتبادل الطلبة كتاباتهم اعتماداً على التغذية الراجعة الإيجابية أو الاقتراحات المقدمة لهم من قبل المعلم ومن زملائهم.
- د. يناقش المعلم بعض الأفكار مع الطلبة.
- ه. يعيد الطلبة النظر بكتاباتهم لإعطائهما الشكل المناسب.
- و. يقدم المعلم المساعدة للطلبة من خلال إجابته عن أسئلتهم، ويقدم الاقتراحات المناسبة لهم.
٤. التحرير: ويتضمن مجموعة من الأنشطة، هي:
- أ. يطلع المعلم الطلبة على عينات من المقالات غير المحررة.
- ب. اشراك جميع الطلبة في تحرير المقالات المعروضة.

- ج. يقوم بعض الطلبة بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم.
- د. يقوم كل طالبين معاً بتحرير ما كتباه عن الموضوع.
- هـ. يقوم كل طالب بتحرير مقالته منفرداً.
- و. يقوم المعلم بمساعدة الطلبة لتحديد الأخطاء التي وقعوا بها في أثناء عملية الكتابة، ويقدم لهم المقترنات لتصحيح هذه الأخطاء (التغذية الراجعة).
٥. النشر: ويتضمن مجموعة من الأنشطة، هي:
- أ. يقوم المعلم بعرض المقالة التي كتبها، ولكن ليس بالضرورة أن تعرض في البداية.
- ب. يساعد المعلم الطلبة لنشر كتاباتهم النهائية في غرفة الصف أو في المجلة المدرسية.
- ج. يؤكد المعلم على طلبه ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبواها في ملفات خاصة للاستمرار في عملية تقييمها وتطويرها مستقبلاً.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحث في تطبيق الدراسة الإجراءات الآتية:

١. تحديد عينة الدراسة واخذ موافقة المعلمين المعينين بتطبيق الدراسة.
٢. الاجتماع مع المعلمين المعينين أربع مرات لتوضيح إجراءات التطبيق والتأكيد من فهم كيفية تطبيق ورش العمل.
٣. تزويد المعلمين بورقة عمل توضح إجراءات ورش العمل في تعليم الكتابة (ملحق رقم ٢)
٤. ترجمة مقياس إدراك الذات الكتابي المطور من قبل بوتملي وزملاؤه (Bottomleys, et al., 1997) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية التأكيد من سلامية الترجمة ودقتها، وقد تمت الترجمة من قبل الباحث نفسه، ثم تم إجراء الصدق والثبات المناسبين للمقياس.
٥. إجراء اختبار قبلي قبل البدء بتطبيق الدراسة على العينتين التجريبية والضابطة للكشف عن الفروق بين المجموعتين على المقياس.
٦. تطبيق الدراسة على العينة التجريبية والاتفاق مع المعلم على خطوات التطبيق، والتأكيد من التدريس بطريقة ورش العمل.
٧. تم الاتفاق مع معلمي المجموعة التجريبية أن يدرس الطلبة موضوعات التعبير المقررة للالفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٥/٢٠٠٦ بطريقة ورش العمل. أما الطلبة في المجموعة الضابطة فقد استمروا في دراسة الموضوعات نفسها بالطريقة التقليدية. والموضوعات

هي: المحافظة على المواعيد، والفلاحة، ودور جمعية رعاية المعاقين جسدياً، والعادات الاجتماعية الغربية، ودور المرأة في نهضة الأردن، ووصف الطبيعة، ثم وصف مباراة رياضية. وقد تم البدء بتطبيق الدراسة في الأسبوع الثاني من شهر شباط للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ وحتى الأسبوع الثاني من شهر أيار للعام الدراسي نفسه. وتم التطبيق خلال الحصص الصحفية الدراسية المقررة لكتابة في اللغة العربية ، وتبلغ مدة الحصة الصحفية الواحدة (٤٥) دقيقة والبالغة حصة صحفية واحدة في الأسبوع.

٨. إجراء اختبار بعدي على العينتين التجريبية والضابطة.

٩. إدخال البيانات في الحاسوب وتحليلها.

تصميم الدراسة والمعالجة الاحصائية

تعد هذه الدراسة من التصاميم شبه التجريبية، وقد اشتملت على المتغيرات التالية:

١. المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان:

أ. طريقة ورش العمل ب. الطريقة التقليدية

٢. المتغير التابع: إدراك الطلبة لكتاباتهم.

وللأجابة عن سؤال الدراسة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. بالإضافة إلى إجراء اختبار t-test على كل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس لكل مجموعة من مجموعات الدراسة (ورش العمل، والتقليدية).

نتائج الدراسة

قبل الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، تم التأكد من التكافؤ القبلي بين المجموعة التجريبية والضابطة. ويبيّن الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي الكلي على إدراك الذات الكتابي الكلي والأبعاد الخمسة حسب المجموعة.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك الذات الكتابي لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس الكلي وعلى كل بعد من أبعاده.

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		البعد
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠.٤٠	٣.١١	٠.٤٢	٣.٢٧	التحسن العام
٠.٥٢	٣.١٥	٠.٥٧	٣.٠٩	التحسن المحدد
٠.٦٧	٢.٩١	٠.٦٥	٢.٩٨	الملاحظة المقارنة
٠.٦٩	٢.٨٤	٠.٧١	٢.٧٣	التغذية الراجعة الاجتماعية
٠.٤٤	٣.٢٦	٠.٤٥	٣.١٧	الحالات النفسية
١.٧٤	١٥.٢٠	١.٨٧	١٤.٩٢	الكلية

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لإدراك الطلبة لكتابتهم كانت متاجسة ومتقاربة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج.

وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة والمتمثل بـ "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في إدراك الطلبة لكتاباتهم تعزى لطريقة تعليم الكتابة (ورش العمل، والتقاليدية؟)". تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ومستوى دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

قيمة (ت)	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		البعد
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
*٣٠٨	٠٤٢	٣٢٥	٠٣٧	٤٥٥	التحسن العام
*٣٠١	٠٤٤	٣٣٠	٠٣٩	٤٣٢	التحسن المحدد
*٣٥٧	٠٦٦	٢٩٩	٠٤٧	٤٠٨	الملاحظة المقارنة
*٢٠٦	٠٤٩	٣٠١	٠٥١	٣٩٩	الغذية الراجعة الاجتماعية
*٢٠٢	٠٥٧	٢٩٤	٠٦٢	٣٨٧	الحالات النفسية
*٣١٥	٣١١	١٥٧٥	٢١٥	٢١٠٨	الكلي

* دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية في إدراك الطلبة لكتاباتهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وقد بلغت قيمة ت "٣.١٥" وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط إدراك الطلبة لكتاباتهم في المجموعة التجريبية (٢١.٠٨) وهو أعلى من متوسط إدراك أفراد المجموعة الضابطة لكتاباتهم (١٥.٧٥) وفيما يتعلق ببعد التحسن العام، فقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في إدراك الطلبة لكتاباتهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وقد بلغت قيمة ت "٣.٠٨" وجاءت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط إدراك أفراد المجموعة التجريبية "٤.٥٥" وهو أعلى من متوسط إدراك أفراد المجموعة الضابطة (٣.٢٥).

أما فيما يتعلق ببعد التحسن المحدد، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في إدراك الطلبة لكتاباتهم عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حيث بلغت قيمة ت (٣.٠١) وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية بمتوسط مقداره (٤.٣٢) وهو أعلى من متوسط إدراك أفراد المجموعة الضابطة (٣.٣٠).

وفيما يتعلق ببعد الملاحظة المقارنة، فقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) وبلغت قيمة ت (٣.٥٧) وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي مقداره (٤.٠٨) وهو يفوق متوسط إدراك أفراد المجموعة الضابطة (٢.٩٩).

أما فيما يتعلق ببعد التغذية الراجعة الاجتماعية، فقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة ت (٢٠٦) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (٣.٩٩) وهو أعلى من متوسط إدراك أفراد المجموعة الضابطة (٣.٠١).

وفيما يتعلق ببعد الحالات النفسية، فقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لكتاباتهم، إذ بلغت قيمة ت (٢٠٢) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (٣.٨٧) وهو أعلى من متوسط إدراك أفراد المجموعة الضابطة (٢.٩٤).

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتاباتهم. وقد أوضحت نتائج تحليل اختبار (t-test) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية؛ ما يثبت أثر طريقة التدريس بواسطة ورش العمل على إدراك الطلبة لكتاباتهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن منحى ورش العمل يسمح للطلبة بحرية المناقشة وتبادل وجهات النظر والتعاون بين الطلبة، كما أنها ترفع من نقاوة الطلبة بأنفسهم، وتزيد من دافعيتهم، وتشعرهم بالسهولة أثناء عملية الكتابة، وتجعل كتاباتهم أكثر تنظيماً؛ ما ينعكس على تحسن مستواهم العام في الكتابة، وهذا ما أكد عليه بوتملي وزملاؤه (Bottomley et al. 1999). بالإضافة إلى أنه في حالة شعور الطلبة بتحسين كتاباتهم، فإنهم يستمتعون في عملية الكتابة، ويقبلون على الكتابة بفاعلية؛ إذ يتناقشون مع بعضهم البعض، فيطرحون الأسئلة على بعضهم، ويتبادلون وجهات النظر المختلفة. أما فيما يتعلق ببعد التحسن المحدد، فربما يعود ذلك إلى تمكّن الطالب من استخدام الكلمات بشكل أفضل، وتصبح كتابته معنى معين، وترتبط الجمل بعضها ببعض، وتصبح الكتابة أوضح، ويتتمكن من وصف الأشياء بعبارات دالة ومعبرة عما يريد وصفه، مما يشعره بتحسن في كتابته. ويعود الفضل إلى منحى ورش العمل في تحسين الطلبة بالمقارنة الملحوظة إذ أنها تمكّن الطالب من تنظيم كتابته، وتصبح أفضل من كتابة زملائه الذين يتّعلّمون بالطريقة التقليدية، وتزداد كتابته، إذ اثبّتت الدراسات أن الطلبة الذين يتّعلّمون وفقاً لهذا المنحى تزداد كمية كتاباتهم، وتصبح كتابتهم أكثر وضوحاً. ويعزى تفوق الطلبة في البعد الرابع (التغذية الراجعة الاجتماعية) إلى نظرية زملائهم، ومعلميهم وإفادتهم لهم لتحسين كتابتهم نتيجة الملاحظات التي قد ينالها الطلبة من زملائهم ومعلميهم وذلك في كل مرحلة من مراحل عملية الكتابة؛ إذ إن الكتابة وفقاً لهذا المنحى تجعل الطلبة يتّعلّمون من بعضهم البعض أثناء الكتابة وبشكل تعاوني.

أما فيما يتعلق بالمشاعر التي تنتاب الفرد في أثناء عملية الكتابة فقد يعزى ذلك إلى أن هذا المنحى يشعر الطلبة بالهدوء والأمن والراحة النفسية والمتّعة بالكتابة؛ ما ينعكس إيجاباً على

الحالة النسبية للفرد، وقد يؤدي ذلك أيضاً إلى الكتابة بطريقة إبداعية نتيجة شعور الطالب بمسؤوليته تجاه كتابته. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متتفقة مع نتائج الدراسات السابقة. (Varble, 1990; Monteith, 1990; Jackson, 1996; Klingman, 1985)

وبصورة عامة، فإن الاهتمام بطرق تدريسية أكثر ملاءمة من الطرق التقليدية السائدة حالياً يمكن أن يسهم في تطوير أداء الطلبة للمهارات الكتابية.

الوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. ضرورة استخدام المعلمين لمنحي ورش العمل في تعليم الكتابة.
٢. ضرورة توفير الهدوء والأمن والراحة النفسية للطالب أثناء عملية الكتابة.
٣. تضمين منحي ورش العمل في المناهج الدراسية وأدلة المعلمين.
٤. أهمية توفير التغذية الراجعة من المعلمين أثناء قيام الطلبة بعملية الكتابة.
٥. اجراء دراسات مماثلة حول أثر منحي ورش العمل في الكتابة وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

المراجع

- Applebee, N. (1984). “Writing and reasoning”. Review of Educational Research. (54). 577-596.
- Atwell, N. (1998). In the middle: New understand about writing and learning. 2nd ed. portsmouth, NH: Boynton/cook.
- Bandura, A. & Schunk, D.(1981). “Cultivation competences, self-efficacy intrinsic interest through proximal self-motivation”. Journal of personality and social psychology. (41). pp.586-498.
- Bartlett, A. (1994). “The implications at whole language for classroom mangment”. Action in Teacher Education.(16). 65-74.
- Bereiter, C. & scardamalia, M. (1987). The psychology of writing composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bissex, G. (1980). A child learns to write and read. cambridge, MA: Harvard University press.

- Bosher, S. (1999). "The composing processes of three southeast Asian writers at the post -secondary level: An exploratory study". Journal of second language writing. (72). pp.205-241.
- Bottomley, D. Henk, W. & Melnick, S. (1997). "Assessing children's views about themselves as writers using the writer self - perception scale". The Reading Teachers. (51). 286-296.
- Bunce-Crim, M. (1991). "what is a writing classroom?" Instructor, 101(2). 36-38.
- Calkins, L. (1994). Lesson from a child :on the teaching and learning of writing. Exeter, NH: Heinemann.
- Calkins, L. (1986) .The art of teaching writing. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Cho, Y. (2003). "Examining a process-oriented writing assessment in a large-scale ESL testing context". Unpublished doctoral dissertation, university of Illinois at urban-a Champaign.
- Elbow, p. (1973). Writing without teachers. New York: oxford uneversty press.
- Emig, J. (1971). The composing processes of twelfth graders. Urban, IL: National Council of Teachers of English.
- Farnan, N. Lapp, D. & flood, J. (1992). "Changing perspectives in writing instruction". Journal of Reading. 35 (7). 550-565.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). "The dynamics of composing: Making plans and Juggling constraints". In: Gregg, L. & sternberg, E. (Eds), cognitive processes in writing, Erlbaum, Hillsdale, NJ (1981), pp.31950.
- Graves, D. (1983). writing: Teacher and Children at work. Heinemann, Exeter, NH.
- Graves, D. (1987). "Sex differences in children's writing". Elementary English. (50).1101-1106.

- Hall, C. (1990). "Managing the complexity of revising across languages". TESOL Quarterly. 24(1). 43-66.
- Harris, K. & Graham, S. (1995). Making the writing process work: Strategies for composition and self – regulation. Cambridge, Ma: Brookline Books.
- Hogan, T. (1980). "Students interests in writing activities". Research in the teaching of English. 14(2). 119-126.
- Jackson, D. (1996). "Specialized training in process writing". (ERIC Document Reproduction service No. Ed 395313.
- Kellogg, R. (1996). "A model of working memory in writing". In: Levy, c. & Ransdell, S. (Eds), The science of writing: Theories, methods, individual differences, and application, pp.57-72. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Klingman, A. (1985). "Free writing: Evaluation of preventive program with elementary school children". Journal of school psychology. 23(2). 167-175.
- Lensmire, T. (1994). When children write :critical revisions of the writing workshop. New York: Teacher college press.
- Morrison, T. & Wilcox, B. (2001). "Self – Perception in Writing: The effects of writing workshop and traditional instruction on writer self-perception". Reading Psychology. 22(4). 244-265.
- Monteith, S. (1991). "Writing process versus traditional writing classrooms: writing ability and attitudes of second grade students". Paper presented at the annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Lexington. KY. (ERIC Document Reproduction service No. ED340024).
- Stotsky, S. (1982). "The role of writing in developmental reading". Journal of Reading. (25). 330-339.
- Varble, M. (1990). "Analysis of writing samples of approaches taught by teachers using workshop and traditional approaches". Journal of Educational Research. (83). 245-251.

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب / أخي الطالبة

تحية طيبة

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة كيفية إدراك الطلبة لكتابتهم. أرجو قراءة الفقرات التالية، ثم ضع إشارة (X) تحت التقدير الذي يشير إلى موافقتك، علماً أن الإجابة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكرًا لتعاونك

الباحث

رقم الفقرة	نص الفقرة	درجة الموافقة	غير موافق بدرجة كبيرة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	موافق بدرجة كبيرة	غير موافق
١.	اكتب أفضل من زملائي في الصف								
٢.	أحب الكتابة التي تحيطني بمشاعر داخلية								
٣.	لقد أصبحت الكتابة أسهل مما اعتدت عليه								
٤.	تنظيمي لعملية الكتابة أفضل من تنظيم زملائي								
٥.	يعتقد أفراد أسرتي أنني كاتب جيد								
٦.	لقد تحسنت كتابتي كثيراً								
٧.	أشعر بهدوء في أثناء الكتابة								
٨.	كتابتي أكثر متعة من كتابة زملائي في الصف								
٩.	يرى أستاذني أن كتابتي جميلة								
١٠.	يرى زملائي بأنني كاتب جيد								
١١.	إن الجمل والعبارات التي اكتتبها منسجمة مع بعضها البعض كما هو الحال لدى زملائي.								
١٢.	احتاج إلى القليل من المساعدة لكي اكتب بشكل جيد أقل من المساعدة التي كنت احتاج إليها سابقاً								
١٣.	يرى أفراد أسرتي أنني اكتب بشكل جميل								
١٤.	كتاباتي الآن أفضل مما كانت عليه سابقاً								
١٥.	لدي القدرة على صياغة العبارات بترتيب أفضل من زملائي في الصف								

١٦.	لقد تحسنت كتابتي
١٧.	كتابتي الآن أفضل من قبل
١٨.	لقد تحسن تنظيم كتابتي بشكل ملموس
١٩.	ترتيب الجمل التي استخدمها في كتابتي بالموضوع أفضل من زملائي
٢٠.	الكلمات التي استخدمها في كتابتي الآن أفضل من الكلمات التي كنت استخدمها سابقاً
٢١.	أنا غالباً أكتب أكثر من زملائي
٢٢.	أكون هادئاً في أثناء الكتابة
٢٣.	وصفي للأشياء في أثناء الكتابة أكثر متعة من ذي قبل.
٢٤.	الكلمات التي استخدمها في كتابتي أفضل من الكلمات التي يستخدمها زملائي
٢٥.	أشعر بالإرتياح في أثناء الكتابة
٢٦.	يعتقد أستاذني بأنني كاتب جيد
٢٧.	الجمل التي أكتب بها الآن أكثر ارتباطاً بالموضوع
٢٨.	تبدو كتابتي أكثر وضوحاً من كتابة زملائي
٢٩.	ترتبط الجمل والفقرات التي أكتبها الآن مع بعضها البعض أفضل مما كنت أكتب بها سابقاً
٣٠.	تشعرني الكتابة بالراحة
٣١.	أستطيع القول بأن أستاذني يعتقد بأن كتابتي جميلة
٣٢.	ترتيبي للحمل الآن يجعل لها قيمة وذات معنى
٣٣.	استمتع بالكتابة
٣٤.	كتابتي الآن أكثر وضوحاً مما كنت عليه سابقاً
٣٥.	سيقول زملائي إبني أكتب بشكل جيد
٣٦.	أعتقد أنني صبحت أكتب الآن بشكل جيد
٣٧.	اختار الكلمات التي استخدمها بعناية فائقة

ملحق رقم (٢)

ورقة عمل المعلم

تعليم الكتابة باستخدام منحى ورش العمل

- ما هو مفهوم ورشة العمل الكتابية (writing workshop)

ورشة العمل: الحلقة الدراسية الحرة التي يشترك فيها مجموعة من الطلبة للكتابة حول موضوع معين بشكل جماعي، وتتميز بحرية المناقشة وتبادل وجهات النظر بين المشاركين فيها.

- ما أهداف (أهمية) منحى ورش العمل في تعليم الكتابة.

يهدف منحى ورش العمل في تعليم الكتابة إلى إدراك الطلبة لكتاباتهم بشكل أفضل من خلال:

أ. التحسن العام في كتابتهم.

ب. التحسن المحدد في موضوع معين في الكتابة.

ت. المقارنة بين الطالب وزملائه في مجال الكتابة.

ث. الحصول على تغذية راجعة من قبل الزملاء، المعلمين، والأسرة.

ج. الشعور بالارتياح والهدوء في أثناء الكتابة.

- كيف يسير المعلم في تنفيذ منحى ورش العمل في تعليم الكتابة:

١. تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل، حسب رغبهم في الاشتراك بعضهم مع بعض.

٢. المقدمة، وتتضمن:

أ. توضيح الهدف من الجلسة؛ أي أن يوضح المعلم للطلبة ما الهدف من هذه الورشة؟.

ب. تقييم الموضوع الذي سيكتب فيه الطلبة، ويقدمه المعلم أمام الطلبة جميعاً (٥ دقائق).

٣. العصف الذهني: بطرح المعلم كثيراً من الأسئلة على الطلبة، ويتناقش فيها الطلبة في كل مجموعة منفردة (٥ دقائق).

٤. مناقشة صافية جماعية للأسئلة التي طرحتها المعلم (٥ دقائق).

٥. درس قصير (Mini lesson) إذا لزم الأمر – يقدم المعلم أي مساعدة قد يحتاج إليها الطلبة (٥ دقائق). فإذا شعر المعلم في أثناء كتابة الطلبة، بأن كتابتهم بحاجة إلى تنظيم معين كترك مسافة قبل الفقرة، فيقدم المعلم توضيحاً لذلك.

٦. يبدء الورشة: ويمر الطلبة في أثناء الكتابة باربع مراحل:

أ. كتابة المسودة، إذ يبدأ الطلبة بالكتابة ضمن المجموعة التي يتبعون إليها، فيكتبون المسودة الأولى للموضوع، بحيث تسجل الأفكار على الورق، ويتم خلال هذه المرحلة كتابة الصورة الأولى لما يراد كتابتها (المسودة)؛ لأن الصورة الأولية تكون قابلة للتتعديل والتغيير. وهذه النسخة من المسودة للكاتب والقارئ.

- بـ. المراجعة: إذ يطلب المعلم من الطلبة مراجعة المسودة بعضهم مع بعض، وتشمل المراجعة عدة أبعاد مثل المحتوى، والصياغة، والترتيب أو التتابع، والأفكار، والمفردات، وبنية الجمل أو الفقرات، وتشمل أيضاً مراجعة القواعد الإملائية والنحوية.
- جـ. التحرير: إذ يطلب المعلم من الطلبة أن يكتبوا بلغة واضحة تخلو من الأخطاء الإملائية والنحوية.
- دـ. النشر: إذ يخبر المعلم الطلبة أن الموضوع الآن أصبح جاهزاً للنشر، يوزع على المجموعات الأخرى ثم يقيم (٣٠ دقيقة).
- ٧ـ. التقييم، يجب الأخذ بعين الاعتبار، بان التقييم يكون على نوعية الكتابة وجدة الأفكار لا على كميتها.