DOI: http://dx.doi.org/10.53543/jeps.vol17iss3pp344-358

عوامل التطوُّر الكتابيّ الكميّ لدى طلاب برنامج اللغة العربيَّة في كُليَّة التربية بجامعة الكويت

محمَّد رضا جوهر
جامعة الكويت، دولة الكويت

اسُتلم بتاريخ: 2023/01/30 عُدل بتاريخ: 2023/06/11 قُبل بتاريخ: 2023/06/11

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوامل والأسباب المؤدّية إلى تطوُّر الأداء الكتابيّ لدى 48 طالبًا وطالبةً ممّن يُتوقَّع تخرُّجُهم في برنامج اللغة العربيَّة في كُليَّة التربية بجامعة الكويت في الفصل الأول من العام الأكاديميّ 2023/2022. وقد اعتمدت هذه الدراسة منهجيَّة التفسير التسلسليّ التي تُبنى على مسارين: كمّيّ ونوعيّ، ففي المسار الكمّيّ تلقّتْ عيِّنة البحث دورةً تدريبيَّة تطبيقيَّة في مراحل عمليَّة الكتابة مدّتها 12 أسبوعًا، وقد جرى التحقُّق من تطوُّرِ أفراد العيّنة الكتابيّ من خلال إجراء أربعة اختبارات كتابيَّة مثّلت أربعَ نقاطِ تَثَبُّتٍ إحصائيَّة، وكشفت نتائج تحليل المسار الكمّيّ تطوُّرًا ذا دلالة إحصائيَّة في الأداء الكتابيّ لعيّنة البحث في نهاية الدورة. وفي المسار النوعيّ أثبتت نتائج المقابلات الشخصيَّة أنَّ تعلُّمَ مراحل عمليَّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا أدّيا إلى زيادة مُعدّل القراءة قبل الكتابة بمُعدّل وسطيٍّ بلغ ثلاث ساعات، وإلى تفعيل ممارسات ما قبل الكتابة مثل: المناقشة واستعمال المخططات البصريّة والكلام الداخليّ، وكذلك كتابة نسخة أولى كتابةً متحرّرة من الضغط النفسيّ، وتفعيل مرحلة المراجعة بصورةٍ كبيرة، وقضاء أكثر من يوم في التنقيح، والاعتماد على المحكّمين الخارجيّين اعتمادًا لافتًا. وقد توصّلت هذه الدراسة إلى جملة من التوصيات أبرزها: تأكيد أهمّيَّة تدريس مراحل عمليَّة الكتابة لمعلمي اللغات في مقرَّرات الإعداد المهنيّ في كُليّات إعداد المعلم، وتقديم دورات التطوير المهنيّ لمعلمي اللغات الحاليّين، وإجراء دراسات مستقبليّة في ضوء نتائج الدراسة الحاليّة.

الكلمات المفتاحية: إعداد معلمي العربيَّة المهنيّ، التعبير، تطوير الكتابة، الكتابة، مراحل عمليَّة الكتابة.

Factors Underlying the Quantitative Writing Development of Students of the Arabic Language Program in the College of Education at Kuwait University

Mohammed R. Jouhar
Kuwait University, Kuwait

Received: 30/01/2023 Modified: 11/06/2023 Accepted: 11/06/2023

Abstract: This study aims to identify the factors that explain the quantitative development of students' writing performance. The participants included forty-eight preservice Arabic teachers who were expected to graduate from the College of Education at Kuwait University during the fall 2022 semester. The methodology employed is a mixed-methods sequential explanatory design, which involves a quantitative phase followed by a qualitative phase. During the quantitative phase, the participants took part in a twelve-week writing workshop, during which their written performance was examined four times. The results revealed a statistically significant improvement in their written performance at the end of the program. During the qualitative phase, the interviews revealed that the key factors accounting for their improved performance included reading prior to writing, adopting prewriting practices, such as discussion, concept mapping, and inner speech, developing a stress-free first draft, engaging in significant revision, allowing for a multiday editing process, and leveraging the benefits of peer-review. This study emphasizes the significance of teaching the writing process to language-arts teachers in literacy classes in teacher preparation programs, as well as the need for offering professional development opportunities for in-service teachers. Moreover, the findings highlight the need for conducting future research.

Keywords: composition, teacher preparation, writing, writing development, writing process.

Email: mohammed.jouhar@ku.edu.kw

مقدمة

أكّدت الدراسات العلميَّة أهمّيَّة التعاطي مع الكتابة وتدريسها بوصفها عمليةً ذات مراحل متعدّدة، واتّسقت نتائجها مرارًا وتكرارًا في إثبات فاعليّة تعلُّم مراحل عمليَّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا في تطوير أداء المتعلمين الكتابيّ كمّيًّا (Graham et al., 2005; Graham & Perin, 2007a; Tavşanlı et al., 2021). غير أنَّ دراسة العوامل والأسباب التي تقف وراء ذلك التطوُّر الكتابيّ الكمّيّ لم تلقَ الاهتمام الكافي من قبل الباحثين، فلا يُعْرَفُ على وجه التحديد كيف يُساعِدُ تعلُّم مراحل عمليَّة الكتابة على إعادة تنظيم الأولويّات الكتابيَّة لدى المتعلمين الذين يحملون. في الغالب، قبل تعلُّم مراحل عمليّة الكتابة . أولويّاتٍ كتابيَّةً مغلوطة تجعلهم يقدّمون أداءً كتابيًّا متدنيَّ الجودة.

تُعرِّفُ برنينجر (Berninger et al., 2002) نظريَّة "النظرة البسيطة للكتابة" Simple View of Writing الكتابة بالمعادلة الآتية: الكتابة = الإملاء x الأفكار. وهذه النظريّة - مع بساطتها- تؤكد الأصل في عمليَّة الكتابة المتمثل في تعبير الكاتب عن أفكاره وآرائه ومشاعره، غير أنَّ عقبة الكاتب - كما تُبيّن النظريَّة- هي الإملاء، فإذا توقَّف الكاتب طويلًا عند كل كلمة يكتبها، لأنَّه يتعثر بكتابتها إملائيًّا، فلن يبقى شيء من قدراته الدماغيَّة للتركيز على الأفكار، ومن ثمَّ تكون محصلة المعادلة الرياضيَّة مساويةً للصفر، أمَّا إن أظهر الكاتب قدرةً على تنفيذ الإملاء تنفيذًا دقيقًا ومباشرًا فستصفو ذاكرته العاملة وتتفرَّغ لعمليّاتٍ عقليَّة أكبر تمسّ الأفكار مباشرة من قبيل: استحضارها، وتوليدها، وترتيبها، وصياغتها، وإعادة مراجعتها، فضلًا عن الالتفات إلى أمور أخرى تمسّ الكتابة مثل: تنظيم المكتوب، وانتقاء الألفاظ، وتعديل التراكيب الأسلوبيَّة، والاعتناء بالتنسيق الشكليّ.

ولكن حتى مع افتراض أنَّ قدرة الكاتب على تنفيذ الإملاء تنفيذًا دقيقًا ومباشرًا عاليةٌ جدًّا، فإنّ التعبير عن الأفكار بصورةٍ جيدة ليس أمرًا هيّنًا أو بديهيَّ الاكتساب، ففي دراسة عُنِيَتْ بتحليل 270 موضوعًا للتعبير كتبها طلابٌ وطالبات جيدون إملائيًّا في الصفوف من الأول حتى التاسع اكتشف الباحث ثلاثة أنماط كتابيَّة يُعَبِّرُ بها متعلمو المدارس عن أفكارهم (Hayes, 2011):

يُعرف النمط الأول بنمط التركيز المَرِن Flexible-Focus Model الذي يُسيطر على طريقة تعبير المتعلمين عن أفكارهم في الصفوف الثلاثة الأولى، وسِمَةُ هذا النمط خروج فكر الكاتب عن الموضوع الأصليّ الذي يكتب فيه وفَقْد التركيز العام (مثلًا والموضوع عن الرسم: أحبُّ الرسم لأنَّه مسلٍ وغير مملّ، ولديَّ مقلمة مليئة بالألوان أستخدمها عند الرسم، وأُفضّل رسم القطط كثيرًا، لديَّ قطة اسمها نانسي، وقط اسمه فلافي، أُحبّهما جدًّا، ألعب معهما، وأنام معهما، لكنَّ أمّي قامت ببيعهما، أعيش الآن دون قطط).

أمّا النمط الثاني الذي يَصِفُ كيفيَّة تعبير متعلمي الصفين الرابع والخامس عن أفكارهم فيُعْرَفُ بنمط الجمود الموضوعيّ Fixed-Topic Model، وسِمَتُهُ تقديم سلسلة من الجمل الجامدة حول موضوع مُعيَّن (مثلًا والموضوع عن الأمّ: أحبُّ أمّي؛ لأنَّها ربَّتني. أمّي تُعِدُّ لي الطعام. أمّي تُحضّر لي ثيابي. أمّي تُرتّب لي فراشي. أمّي تشتري لي الألعاب. أمّي تعتني بي إذا مرضت. أمّي تأخذني لزيارة جدي. أحبُّ أمّي كثيرًا).

وأمّا النمط الثالث المُسمّى بالموضوع المُوَضَّحِ التفصيليّ Topic-Elaboration Model فإنَّه يُهَيْمِنُ على طريقة تعبير المتعلمين عن أفكارهم في الصفوف من السادس حتى التاسع، وسِمَتُهُ أنَّ الكاتب يُقدّم كتابة خطيَّة متشابكة، أي إنَّها لا تكون على شكل فقرات، حيث يُقَسِّمُ الكاتب الموضوع الرئيس إلى فكر جزئية، ويبدأ بالحديث عن الفكرة الجزئيَّة الأولى حتى يُشبعها، لينتقل إلى فكرة جزئيَّة أخرى فيُشبعها، وهكذا حتى تنفد الأفكار الجزئيَّة (مثلاً والموضوع عن السفر: السفر شيء جميل في هذه الحياة [الفكرة الرئيسة]. ويمكن للإنسان السفر بواسطة... [فكرة جزئيَّة 1]. وأنواع السفر متعددة... [فكرة جزئيَّة 2]. وللسفر فوائد كثيرة... [فكرة جزئيَّة 3]. غير أنَّ السفر لا يخلو من المخاطر... [فكرة جزئيَّة 4]. وأذكر مرّة أنّني سافرت إلى... وفعلت... [فكرة جزئيَّة 5]. ما أروع السفر! [نهاية الأفكار]). وفي وصفه للأفكار في النمط الثالث لاحظ الباحث أنَّ كثيرًا منها تأتي ضحلة، وذات ترتيب مضطرب، وغامضة، ومكرّرة، ومتناقضة، وغير منطقيَّة، وغير مدعومة بالأدلة؛ ما يعني أنّها مليئة بالتعميمات والتفسيرات غير الدقيقة والاستنتاجات الخاطئة والأحكام العاطفيَّة.

والمشكلة في أنماط التعبير الفكريّ الثلاثة السابقة هي عجز الكاتب عن الانتقال من مرحلة الإخبار المعرفيّ المعلوماتيّ Knowledge Telling التي تُمثل الكتابة البدائيّة إلى مرحلة نقل المعلومات وصناعة المعرفة Knowledge Transforming And Crafting التي تُمثل الكتابة الاحترافيّة (Kellogg, 2008). ففي مرحلة الإخبار المعرفيّ المعلوماتيّ ينحصر هَمُّ الكاتب في استرجاع معلوماتٍ يعرفها عن الموضوع مُخزَّنة في ذاكرته الطويلة، فيتعامل مع الكتابة بوصفها ناتجًا نهائيًّا يجب الانتهاء منه مع أول محاولة كتابيَّة، ومن هنا فإنَّ الكاتب في هذه المرحلة لا يأخذ في الحسبان إلا بُعدًا واحدًا فقط هو بُعد المؤلف، ولهذا تُرى كتابات الكتّاب في هذه المرحلة خطيَّة متشابكة، ولكنَّ

الكاتب في مرحلة نقل المعلومات وصناعة المعرفة يُضيف بُعديْن آخرين إلى بُعد المؤلف، هما: بُعد النص، وبُعد الجمهور القارئ، وعندئذٍ لا يكتفي الكاتب بسؤال نفسه "ماذا أعرف عن الموضوع؟" كما هي الحال في مرحلة الإخبار المعرفيّ المعلوماتيّ، بل يضيف أسئلة أخرى تتحكّم في طريقة تعبيره عن أفكاره من قبيل: ما الجنس الكتابيّ لما أكتب فيه؟ ما الخصائص الفنيَّة الواجب اتباعها في أثناء الكتابة؟ ما الذي يتوقع القارئ رؤيته في النص؟ كيف يجب أن تكون هيكليّة النص؟ كيف أُقسّم النص إلى فقراتٍ يتمُّ بناؤها والربط بينها بعناية ومهارة؟ هل أفكاري واضحة ومترابطة ومنظّمة ومتطوّرة؟ هل أسلوبي مؤثّر ومُقنع؟ هل كتابتي صحيحة لغويًّا؟ هل الشكل العام والتنسيق الجماليّ مناسبان؟

وعقليَّة التعاطي مع الكتابة بوصفها ناتجًا نهائيًّا تجعل الكاتب أكثر عرضة للإحباط عندما تُسلب منه نقطة قوّته الوحيدة، فإذا كان يكتب في موضوع ليس له في رصيده الثقافي حيّزٌ معقول فإنَّه سيعجز عن متابعة الكتابة وسينفر منها؛ ذلك أنَّ عبء الكتابة سيكون أثقل من قدرة الكاتب على الاحتمال. وليس هذا بغريب؛ إذ إنَّ قدرة الكاتب على التغلُّب على تحدّيات الكتابة الفكريَّة والعاطفيَّة تُفسّر 50% من أدائه الكتابيّ وحُبّه لممارسة الكتابة (Bruning et al., 2013). ومن هنا فقد حذَّر كثير من العلماء من التعاطي مع الكتابة بوصفها ناتجًا نهائيًّا، واقترحوا التعامُل مع الكتابة بوصفها عمليَّة ذات مراحل متعدّدة تساعد الكاتب على تقسيم عبء الكتابة والانتقال إلى الكتابة الاحترافيّة، وهذه المراحل كما أقرَّها عدد من العلماء والباحثين هي: مرحلة ما قبل الكتابة، والنسخة الأولى، والمراجعة، والتنقيح، والنسخة النهائيَّة، والنشر (Graham, 2006).

ويُقصد بمرحلة ما قبل الكتابة قيام الكاتب بممارسات تهدف إلى استحضار الأفكار المرتبطة بالموضوع المراد الكتابة فيه وبنائها، من قبيل: النقاش، والعصف الذهنيّ، والقراءة والاطلاع للاستزادة الفكريّة، والتخطيط بوضع العناوين الرئيسة أو الخرائط البصريّة، وترتيب الأفكار المُبعثرة وتدوينها، والتفكير في الجنس الكتابيّ للمكتوب، وتحديد الجمهور الذي سيُكتب له، وطرح أسئلة أخرى إضافيّة (Graham & Perin, 2007b; Graham et al., 2012). وتُؤَهِّلُ الممارسات السابقة الكاتب للانتقال إلى مرحلة النسخة الأولى التي تُمثل الصورة الأوليّة غير النهائيّة للنص المكتوب، وتجري فيها كتابة أكبر قدر ممكن من الأفكار والعناوين والجمل والعبارات دون اكتراث للأخطاء الكتابيّة وقواعد الكتابة. وعدم الاكتراث بقواعد الكتابة في هذه المرحلة ليس خرقاً لها؛ إذ إنَّ تصويبها مؤجَّل لمراحل لاحقة، بل حرصًا على عدم تشويش الذاكرة العاملة للكاتب، وإفساد الطلاقة الفكريّة الكتابيّة (Berninger et al., 2002).

ويُعنى الكاتب في مرحلة المراجعة بإجراء تغييرات كبيرة تمسّ المضمون وهيكليّة النص والتنظيم، ويُراد بالتغييرات التي تمسّ المضمون الأفكار نفسها، فيقوم الكاتب بإضافة الأفكار، أو الاستطراد فيها، أو دمجها وربطها، أو حذفها، أو تطويلها، أو تقصيرها، أو إعادة ترتيبها، أو تفسيرها وإيضاحها، أو تطويرها، أو المفاضلة بينها، أو دعمها بالأدلة، أو التأكُّد من صحتها، أو إبراز أصالتها وجِدّتها، أو التأكُّد من انتمائها للموضوع. أمّا التغييرات المرتبطة بهيكلية النص أو بنيته فالتأكُّد من كون الفقرات منسجمة مع خصائص الجنس الكتابيّ محل العناية، ويلزم هذا تحريك أماكن الفقرات، أو حذف بعضها، أو دمجها، أو تغييرها، أو تطويرها، أو إضافة فقراتٍ أخرى. وأمّا التغييرات المرتبطة بالتنظيم فالتأكُّد أنّ الفقرات المكتوبة متماسكة تمَّ بناؤها بوضوح وربطها بعناية، بحيث يكون الانتقال بينها مراعيًا للتسلسل المنطقيّ؛ فتكون المعالجة النهائيَّة للموضوع شاملة (Graham & Perin, 2007b; Graham et al., 2012).

وتنصرف عناية الكاتب في مرحلة التنقيح إلى إجراء تغييرات على مستوى الكلمات المفردة والجمل المفردة؛ فيُعنى بإصلاح الأخطاء الكتابية، وإعادة النظر في الألفاظ والتراكيب الأسلوبيّة كحذف الكلمات المكرّرة، أو الزائدة، أو استبدالها، أو استبدال كلمة بأخرى أكثر دقة في التعبير عن المعنى، أو تفسير عبارة غامضة أو استبدالها بأخرى، أو دمج جملتين بواحدة، أو التعبير بأسلوب مختلف عن جملة معّينة. ويدخل في عداد مرحلة التنقيح أمران: التأكُّد من التوظيف المناسب لعلامات الترقيم، والاعتناء بالأمور التنسيقيَّة الجماليَّة المتعلقة بالألوان، والخط، والهوامش، والإخراج الشكليّ النهائيّ (Tompkins et al., 2014). بعد ذلك يحمل الكاتب نسخته المنقَّحة إلى مرحلة النسخة النهائيّة، فيعكف على قراءتها ونقدها أكثر من مرة؛ كي يصدر حكمه النهائيّ بالموافقة عليها. ويمكن للكاتب في هذه المرحلة مشاركة نسخته النهائيَّة مع من يثق بهم Peer-Review للاسترشاد بآرائهم، والتأكد من جدوى إجراء تغييرات إضافيَّة (Graham & Harris, 2016). أمّا في مرحلة النشر الأخيرة، فيقوم الكاتب بنشر ما كتبه بوسيلةٍ ما، ورقيّة أو إلكترونيَّة، محتفلاً بنجاحه، ومفتخرًا بنفسه، ومشاركًا غيره نتاجه الكتابي؛ كي تعمّ الفائدةُ الجمهورَ القارئ. وبرغم كون النشر المرحلة الأخيرة من مراحل عمليّة الكتابة فإنّها تُعدُّ المحفّز الأول للكاتب للاهتمام بجودة ما

سيكتبه؛ ذلك أنّ الكاتب الذي يستقر لديه يقين بأنّ غيره سيقرأ ما كتبه وينقده، فإنّه سيكون ذا تصميم عالٍ على تقديم أفضل ما لديه للجمهور (Graham, 2019).

تكشف الدراسات العلميّة أن تطبيق مراحل عمليّة الكتابة تطبيقًا عمليًّا في تدريس حصص التعبير والكتابة في المدارس العربية يقع في حدوده الدنيا. فقد أجرى الخوالدة وزملاؤه (2021) دراسة استطلاعيَّة شملت 468 طالبًا وطالبة في الصف الحادي العشر في ثانويات الأردن بغرض تحديد درجة استخدام معلمي العربية لمراحل عمليّة الكتابة عند تدريس التعبير، فطلب الباحثون من الطلاب والطالبات وصف حصص التعبير، وقد جاءت النتائج وفقًا للآراء المستطلَعة كما يلي: يقوم معلم العربية باختيار موضوع تعبير، ثم يُجري حوارًا ونقاشًا مع المتعلمين بغية استدعاء الأفكار والمفاهيم الرئيسة، وإيضاح الموضوع، واقتراح أفكار يمكن تضمينها في الموضوع. ثم يطلب المعلم من المتعلمين الشروع في الكتابة، ويطالبهم بكتابة أكبر قدر ممكن من الأفكار، ويحثهم على تضمين آرائهم وقناعاتهم. أخيراً، يوجّه المعلم نصيحة ختاميّة فيشجع على قراءة الموضوع، فور الانتهاء منه، قراءة شموليّة لغرض التدقيق اللغويّ.

وهكذا، تكشف نتائج الخوالدة وزملائه (2021) أنَّ معلمي العربية ربما يُفَعِّلونَ جزءًا من مرحلة ما قبل الكتابة عبر النقاش والعصف الذهنيّ، وهي أمور مهمة، لكنّهم يُغفلون أمورًا أخرى تنتمي للمرحلة ذاتها من قبيل الإحالة لمزيد من القراءات والمطالعات عن الموضوع ذي الصلة مثلًا. وتكشف النتائج أيضًا تطرُّق المعلمين لمرحلتي كتابة النسخة الأولى والتنقيح، لكنّهم يُغفلون مرحلة المراجعة، كما إنَّ الحث على النشر لا يأتي في سُلّم أولويّات معلمي العربيّة، خلا وسائل النشر الكلاسيكيّة المتمثلة في قراءة المتعلم موضوعه أمام زملائه، أو في الطابور الصباحيّ. وقد وصفت دراسات عربيّة قديمة الممارسات التي ذكرها الخوالدة وزملاؤه (2021) نفسها عند تشخيص واقع تدريس الكتابة في المدارس العربية في إشارة واضحة إلى أنّ عقليّة عدد كبير من معلمي العربية العرب لا تتطوّر كثيرًا (مدكور، 1988؛ مقلد، 1989).

وأجرى العتيبي (2016) دراسة لتحديد درجة توظيف معلمي الإنجليزيّة الذين يُدَرِّسونَ في ثانويات السعودية مراحل عمليّة الكتابة في حصص التعبير والكتابة، من خلال استطلاع آراء 35 معلمًا ومعلمة. وقد أوضحت النتائج أنّ معلمي الإنجليزية يشيرون بدرجة متوسطة إلى مراحل ما قبل الكتابة، والنسخة الأولى، والتنقيح. غير أنَّ مرحلتي المراجعة والنشر ليستا ضمن أولويّاتهم، فتجري الإشارة إليهما بدرجة ضعيفة. واللافت في الدراسة أنّه لم تكن هناك فوارق إحصائيّة دالة بين المعلمين الذين يتمتعون بخبرة أقل من 10 سنوات والمعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات فيما يخص تدريس هذه المراحل، فكان أداء المعلمين متقاربًا إحصائيًّا. إنَّ نتائج دراسة العتيبي (2016) غاية في الأهمّيَّة، فقضاء فترة خدمة مهنيَّة أطول لا يُحوّل معلمي اللغات في مدارسنا العربية إلى معلمين أقوى وأنضج بالضرورة. كما إنّ نتائج العتيبي (2016) تتقاطع مع نتائج الخوالدة وزملائه (2021) فتؤكد النمط التدريسيّ الذي يسود حصص التعبير في المدارس العربية.

القضية هنا أنَّ مراحل عمليَّة الكتابة ليست بَدَهيّة فيتلقّفها المتعلمون بالضرورة دون ممارسات تدريسيّة مباشرة، وتسلسليّة، وممنهجة، وتراكميّة، ومتعدّدة الحواس. ففي دراستين أُجريتا لتحديد درجة توظيف طلاب الصف العاشر في الأردن لمراحل عمليّة الكتابة في كتاباتهم، أولاهما لنصر (1997) الذي استطلع آراء 990 طالبًا وطالبة، وثانيهما للحداد (2005) الذي استطلع آراء 400 طالبًا وطالبة، أثبتت نتائجهما، بنحوٍ متّسق، أنّ الأمور الآتية تصدّرت طليعة أولويّات المتعلمين الكتابيّة، وهي على الترتيب: كتابة نسخة أولى يجري تضمينها الأفكار الأوليّة دون مراجعتها وتطويرها (أولوية رقم 1)، وكتابة مقدمة جاذبة تحوي تراكيب وجملًا برّاقة تلفت انتباه المعلم، واستدعاء الأفكار المراد كتابتها بطريقة ذهنيّة صرفة، والتنقيح اللغوي. كما أثبتت نتائج نصر (1997) والحداد (2005)، بنحوٍ متسق أيضًا، أنّ العمليّات الآتية جاءت في منتصف قائمة الأولويّات أو في ذيلها: القراءة قبل الكتابة، وتوليد الأفكار ذات العلاقة وتدوينها قبل الكتابة، واختيار منهجيّة العرض الأكثر ملاءمة للأفكار قبل الكتابة، وتنظيم مادة الكتابة على شكل فقرات مترابطة بحيث تتضمن كل فقرة على فكرة مع تجنُّب الكتابة الخطيّة المتشابكة، ومراعاة التسلسل المنطقيّ للأفكار، وتوليد استدلالات منطقيّة في أثناء الكتابة، وبناء حوار مع الجمهور القارئ، وتضمين الآراء الشخصيّة، وإعادة النظر في الأفكار المكتوبة ومراجعتها وحذف المكرَّر منها، وإعادة صياغة الفقرات ومراجعتها، وتوظيف علامات الترقيم، والاهتمام بالمعايير الشكليّة، وعرض المكتوب على محكّمين لتقديم الملاحظات، والنشر.

ولا تختلف عقليّة المتعلمين الفائقين دراسيًّا عن غيرهم فيما يخصّ الكتابة والتعبير كما تؤكد نتائج دراسة الكندري (2015) التي أجريت على 140 طالبًا وطالبة من الفائقين في الصف التاسع في الكويت بغرض تحديد درجة استخدامهم لمراحل عمليّة الكتابة في التعبير الكتابي؛ إذ أظهرت نتائج

الاستطلاع أنَّ القضايا الجماليّة والتنسيقيّة تأتي في طليعة أولويّاتهم الكتابيّة من قبيل: ترك مسافة في بداية الفقرات، واستخدام تعبيرات بليغة وتضمين أقوال مأثورة، والتنويع في الأساليب الخبريّة والإنشائيّة، وتوظيف علامات الترقيم. في حين يأتي الاهتمام بالسلامة اللغوية وتجنُّب العامّية ثانيًا في سلم الأولويّات. ويأتي الاهتمام بالجانب الفكريّ في ذيل الأولويّات لديهم. حتى فيما يخص الأفكار، فقد كشفت النتائج عن وجود اهتمام بقضايا أكثر من غيرها، فمثلًا يهتم الفائقون بكتابة المقدّمة والخاتمة أكثر من كتابة الفقرات الوسطى، ولديهم تركيز على الفكرة الرئيسة ووضوحها أكثر من الأفكار الفرعيّة. وتقاطع النتائج في دراسات نصر (1997) والحداد (2005) والكندري (2015) واضح، وهو اهتمام المتعلمين بمرحلة التنقيح بدرجة أعلى من مراحل أخرى مهمة كالمراجعة مثلًا التي تضمن جودة الأفكار.

وبالربط بين الأمرين: عدم تدريس معلمي العربية مراحل عمليّة الكتابة على نحو جيد، واهتمام المتعلمين بمرحلتي النسخة الأولى والتنقيح أكثر من غيرهما كأولويّات كتابيّة مغلوطة، فلا غرابة أن تأتي كتاباتهم ضعيفة المستوى حتى في المراحل التعليميّة المتقدّمة. ففي دراستين أُجريتا لتقييم مستويات الأداء في التعبير الكتابي لدى طلاب الثانوية في مصر (عبد الحميد، 2001)، والأردن (الصويركي، 2011) كشفت النتائج أنَّ 75% من كتابات المتعلمين والمتعلمات ضعيفة أو متوسطة المستوى، وأنَّ نسبة الكتّاب الممتازين لا تتخطى 7%. وحتى الأبحاث التي عُنيت بتقديم تحليل نوعيّ لكتابات متعلمي المرحلة المتوسطة في الجزائر (شادلي، 2017؛ نش، 2017) والكويت (الظفيري، 2017) سجلت ملاحظات متكرّرة مثل: رداءة الخط، وكثرة الأخطاء الكتابيّة، وغياب علامات الترقيم إلّا ما ندر، والكتابة على غير نظام الفقرات، وتوظيف الألفاظ العاميّة، وضحالة الأفكار وعدم ترابطها، وعدم قدرة المتعلمين على تجاوز سبعة أسطر أو عشرة على الأكثر.

إنَّ تطوير الأداء الكتابيّ من خلال تعلُّم مراحل عمليَّة الكتابة أمر أثبتته الدراسات العلميَّة (Graham et al., 2005; Tavşanlı et al., 2021). وقد جاء في نتائج دراسة إحصائيَّة كبيرة Meta-Analysis حللت نتائج 20 دراسة تجريبيَّة (Graham & Perin, 2007a) أنَّ حجم أثر تدريس مراحل عمليَّة الكتابة في الأداء الكتابيّ للمتعلمين في الصفوف من الرابع حتى الثاني عشر كان كبيرًا (Cohen's d: ESd = 0.82). إنَّ هذه النتيجة تعني أنَّ استخدام الكاتب لمراحل عمليَّة الكتابة يقفز بجودة أدائه الكتابيّ 35 نقطة برسنتالية، وهذه النسبة كبيرة جدًّا تجعل الكاتب، على افتراض أنَّه وسطيّ الأداء 50^{th} percentile، أفضل من 85% من الكتّاب الذين يُقارنون معه، في حين أنَّ 14% من المقارَنين معه أفضل منه (Graham & Harris, 2016).

وأُجريت دراسات عربية تجريبيّة تقيس فاعليّة تعلُّم مراحل عمليّة الكتابة في تطوير الأداء الكتابيّ في المرحلتين المتوسطة (شحاتة وآخرون، 2015؛ المزروعي، 2012؛ النصار والروضان، 2007) والثانوية (بني ياسين، 2010). وقد اتّسقت منهجيَّة البحث في الدراسات كلها من حيث وجود مجموعة تجريبيّة وأخرى ضابطة، ومن حيث شمول العيّنة للذكور والإناث، والتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بتطبيق برنامج الدراسة من خلال الاختبار القبليّ، وتطبيق الدراسة على المجموعة التجريبيّة وإخضاع المجموعة الضابطة لبرنامج دراسي كلاسيكي يشبه في ممارساته التدريسيّة ما جاء في نتائج دراسة الخوالدة وزملائه (2021)، وإخضاع المجموعتين لاختبار بَعديّ يقيس أثر البرنامج. وقد اتفقت نتائج الدراسات كلها على وجود فوارق إحصائيَّة دالّة بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في اختبار الكتابة البَعديّ بأفضليّة لصالح المجموعة التجريبيّة.

كما توجد دراسات عربية شبه تجريبيّة عُنيت بقياس فاعليَّة تعلُّم مراحل عمليَّة الكتابة في تطوير الأداء الكتابيّ على مجموعة تجريبيّة فقط دون مجموعة ضابطة. وقد اتّسقت النتائج في الدراسات كلها، فتحسن أداء المجموعة التجريبيّة بفارق إحصائيّ دالٍّ في اختبار الكتابة البعديّ عنه في القبليّ. وقد أُجريت هذه الدراسات على المتعلمين في المرحلة المتوسطة (عمران وآخرون، 2019)، والثانوية (سعودي، 2011)، والجامعية (خضير، 2016).

مشكلة الدراسة

إنَّ المتأمِّل لغالبيَّة الدراسات السابقة (بني ياسين، 2010؛ خضير، 2016؛ سعودي، 2011؛ شحاتة وآخرون، 2015؛ عمران وآخرون، 2019؛ المزروعي، 2012؛ النصار والروضان، 2007) سيكتشف أنَّها عُنيت بإثبات فاعليَّة تعلُّم مراحل عمليَّة الكتابة في تطوير الأداء الكتابي كميًّا فقط quantitatively. فيُرى في نتائج تلك الدراسات قفزة ذات دلالة إحصائيَّة في اختبارات الكتابة البعديَّة عنها في القبليَّة. ولكن ما الذي يُحدث هذه القفزة؟ كيف تتغيَّر أولويَّات المتعلمين والمتعلمات قبل الكتابة وفي أثنائها وبعدها نتيجةً لتعلُّم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها تطبيقًا عمليًّا؟ وكيف تختلف الأولويّات الكتابيَّة الجديدة عن تلك القديمة المغلوطة التي وصفتها الدراسات السابقة (الحداد، 2005؛

الكندري، 2015؛ نصر، 1997)؟ تبقى هذه الأسئلة دون إجابة علميّة مستندة إلى أدلة؛ بسبب اقتصار الدراسات السابقة المشار إليها على منهجيَّة بحثيَّة تُعنى بتحليل البيانات بصورة كميّة فقط. ومن هنا فقد ارتأى الباحث استخدام منهجيَّة بحثيَّة مختلطة، كمّيَّة ونوعيَّة، لمعالجة هذه الفجوة البحثيّة.

وقد مثّلت عيّنة البحث في الدراسة الحاليّة اختيارًا مناسبًا لتطبيق هذه المنهجيَّة البحثيّة المختلطة واستقصاء العوامل والأسباب التي تقف خلف التطوُّر الكميّ للأداء الكتابيّ، وتُسهم في تغيير عقليّة المتعلمين وأولويّاتهم قبل الكتابة وفي أثنائها وبعدها نتيجةً لتعلم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا؛ ذلك أنَّ الباحث، انطلاقًا من موقعه وملاحظاته المتكرّرة، يُصادق على أنَّ كثيرًا من كتابات الطلاب والطالبات المسجلين في برنامج اللغة العربية في كُليّة التربية بجامعة الكويت ضعيفة أو متوسطة المستوى، وأنَّها قريبة جدًّا ممّا وصفته الدراسات السابقة التي عُنيت بتقييم مستويات الأداء في التعبير الكتابيّ لدى المتعلمين العرب (شادلي، 2017؛ الصويركي، 2011؛ الظفيري، 2017؛ عبدالحميد، 2001؛ نش، 2017). ومن هنا فقد اطمأنَّ الباحث إلى أنَّ عيّنة البحث، قبل إعطائها الدورة التدريبيّة التطبيقيّة، تحمل الأولويّات الكتابيّة المغلوطة ذاتها التي وصفتها الدراسات السابقة (الحداد، 2005؛ الكندري، 2015؛ نصر، 1997).

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

1. ما العوامل والأسباب التي تقف وراء التطوُّر الكميّ لكتابات طلاب برنامج اللغة العربيّة في كُليّة التربية بجامعة الكويت بعد تعلُّمهم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحاليّة إلى إعطاء عيّنة من طلاب برنامج اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت دورة تدريبيّة تطبيقيّة في مراحل عمليّة الكتابة بغرض تطوير أدائهم الكتابيّ، ثم استقصاء العوامل والأسباب المؤدّية إلى ذلك التطوُّر عقب نهاية الدورة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

من الناحية النظريَّة فإنَّ تقديم هذه الدراسة بياناتٍ ومعلوماتٍ نوعيّة qualitatively يُسهم في تقديم صورة شاملة وواضحة المعالم لموضوع الدراسة، فاكتفاء الباحثين بالقول إنّ مراحل عمليَّة الكتابة تُطوِّر الأداء الكتابي للمتعلمين والمتعلمات لم يعد كافيًا؛ إذ لابدَّ من تفسير ذلك وبيان كيفيّة تغيُّر عقليّة الكتّاب وأولويّاتهم عند تعلُّمهم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا. ومن شأن ذلك أن يُمَكِّنَ الباحثين في المستقبل من توليد أفكار بحثيّة جديدة مشتقة من رحم هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية

من الناحية العمليّة فإنَّ الإضاءة إلى العوامل والأسباب التي تقف وراء التطوُّر الكميّ تُسهم في اقتراح ممارسات تدريسيّة جديدة يُمكن لمعلمي اللغة العربية توظيفها داخل فصولهم. وينطبق الأمر ذاته على مُصمّمي برامج الإعداد المهنيّ في كليّات إعداد المعلم.

مصطلحات الدراسة

مراحل عمليَّة الكتابة: هي مراحل ما قبل الكتابة، والنسخة الأولى، والمراجعة، والتنقيح، والنسخة النهائيّة، والنشر. ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا بأنَّها قيام طلاب برنامج اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت بتفعيل الممارسات والعمليّات الذهنيّة والكتابيّة، المُشار إليها في مقدمة الدراسة، والتي تنطوي عليها كلُّ مرحلة من مراحل عمليّة الكتابة عند ممارستهم الأداء الكتابيّ طوال فترة الدورة التدريبيّة التطبيقيّة، بغية تطوير المكتوب شكلًا ومضمونًا وأسلوبًا.

محددات الدراسة

المحددات الموضوعية: استقصاء العوامل والأسباب الإجرائيَّة فقط Operational Actions التي أفرزتها نتائج المقابلات الشخصيَّة لطلبة برنامج اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت الذين خضعوا لدورة تدريبيّة تطبيقيّة في مراحل عمليّة الكتابة. والعوامل الإجرائيّة هنا تعني الأفعال العمليّة التي قامت بها عيّنة البحث بنفسها في أثناء الدروة وجرى رصدها وقياسها ومشاركتها مع الباحث من قبل العيّنة نفسها. ومن هنا فإنَّ العوامل والأسباب الوجدانيّة الشعوريّة التي تُسهم في تطوير الأداء الكتابيّ من قبيل الدافعيّة، وحُبّ الكتابة، والكفاءة الذاتيّة غير داخلة في هذه الدراسة؛ إذ تحتاج تلك العوامل لأدوات قياس خاصة، وأبحاث منفصلة بمنهجيّات مختلفة.

المحددات البشرية: عيّنة تكوَّنت من 48 طالبًا وطالبة من الطلبة المتوقَّع تخرُّجهم في برنامج اللغة العربية

المحددات الزمانية: الفصل الأول من العام الأكاديميّ 2023/2022.

المحددات المكانية: كلية التربية بجامعة الكويت

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمد الباحث منهجيّة التفسير التسلسليّ Mixed-Methods Sequential Explanatory Design. وتقوم هذه المنهجيّة على مسارين تراتبيّين (Creswell, 2008): المسار الأول كميّ يُعنى بجمع البيانات، والمسار الثاني نوعيّ يُعنى بتفسير البيانات التي جُمعت في المسار الأول وإيضاحها.

وللمسار الكميّ اختار الباحث مجموعة تجريبيّة فقط دون مقارنة أدائها الكتابيّ بمجموعة ضابطة؛ وذلك لأنّ فاعليّة مراحل عمليّة الكتابة في تطوير الأداء الكتابي أُثبتت مرارًا وتكرارًا في الدراسات السابقة، فلم يهدف المسار الكميّ إلى بيان تطوُّر الأداء الكتابيّ للمجموعة التجريبيّة قياسًا إلى مجموعة ضابطة، بل هدف إلى إعطاء مصداقيّة credibility لما سيُطرح من معلومات إيضاحيّة في المسار النوعيّ.

أمّا في المسار النوعيّ فقد أجرى الباحث، بعد إصدار نتائج المسار الكميّ، مقابلاتٍ شبه منظمة مع عدد من الطلاب والطالبات لتفسير تلك النتائج. وقد اعتمد الباحث طريقة التحليل الاستقرائيّ لمضامين المقابلات من أجل الحصول على النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها

المسار الكمي: اختيرت عيّنة عشوائيّة من إجمالي عدد المتوقَّع تخرُّجهم في برنامج اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2023/2022، البالغ عددهم 271 منهم 51 من الذكور. وبلغ إجمالي العيّنة 48 طالبًا وطالبة (24 من الذكور، 24 من الإناث) أي ما يمثل 20% من إجمالي عدد المتوقَّع تخرُّجهم في ذلك الفصل. وقد بلغ متوسط أعمار العيّنة 24 عامًا. وما نسبته 15% من العيّنة يتراوح معدلهم الدراسي العام بين 65-75% وفق النظام المئويّ، وما نسبته 70% من العينة يتراوح معدلهم الدراسي العام بين 76-89%، وما نسبته 15% من العيّنة يتراوح معدلهم الدراسي العام بين 90-100%. وقد وصف 80% من العيّنة أنفسهم بأنّهم من بيئة منزليّة متوسطة الدخل الاقتصاديّ والمكانة الاجتماعيّة. وجميع أفراد العيّنة طبيعيّو النمو والتعلُّم، إذ لا يشكو أيٌّ منهم من صعوبات طبيّة أو تعليميّة. ويُذكر أنّه في أثناء إجراء هذه الدراسة كانت العيّنة مسجلة في مقرَّر التربية العمليَّة لبرنامج اللغة العربية الذي يمثل ختام برنامج الإعداد الجامعي، ويسمح للطلاب بالانتساب إلى وزارة التربية الكويتيّة، لتعيينهم في المدارس فور انتهاء عطلة الربيع.

وقد حصل الباحث على موافقة مركز التربية العمليّة في كلية التربية بجامعة الكويت لإجراء الدراسة بعد تأكُّد مدير المركز من أنّها لا تُشكّل في طبيعتها خطرًا على منتسبيها من الطلاب والطالبات، بل تُعد مكسبًا لهم ولاسيّما أنّها تتزامن مع فترة التربية العمليّة التي يحتاج فيها المنتسبون إلى مهارات تدريسيّة جيدة تُمكّنهم من ممارسة عملهم بفاعليّة. وقد اشترط المركز الحصول على موافقة المنتسبين الشفويّة، وتمكينهم من الانسحاب من الدراسة عند رغبتهم، والحفاظ على هُويّتهم سريَّةً حال كتابة الدراسة ونشرها.

المسار النوعي: اختيرت عيّنة عشوائيّة من إجمالي العيّنة المشاركة في المسار الكميّ Nested Random Sample. وبلغ عدد المشاركين 24 طالبًا وطالبة (12 من الذكور، 12 من الإناث) أي ما يمثل نصف العيّنة التي شاركت في المسار الكميّ.

أدوات الدراسة

المسار الكمي: طُلب من أفراد المجموعة تحديد موضوعاتٍ للتعبير يَودّون الكتابة فيها تُعبّر عن حياتهم ومشكلاتهم الاجتماعيّة وهمومهم اليومية، حيث إنّ إتاحة الحريّة للمتعلمين لاختيار موضوع التعبير ممارسة مُوصى بها في الكثير من الدراسات العلميّة؛ فهي تُسهم في خلق دافعيّة الكتابة وتعزيزها، كما تزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم (Tavşanlı et al., 2021).

وقد أُتفق على الموضوعات التي أقرّتها المجموعة، وهي: ارتفاع أعداد المطاعم في الكويت، وارتفاع أعداد العمالة المنزليّة في الكويت، وضرب النساء لأزواجهن، والانتحار، والتركيبة السكانيّة للكويت، وارتفاع معدلات الطلاق في الكويت، وعمليّات التجميل، والتطبيقات الإلكترونيّة الذكيّة، والخوف من المستقبل، وهوس التصوير المفرط.

وإجمالاً فقد قامت المجموعة بكتابة تسعة موضوعات، يقع كل موضوع منها في صفحتين مطبوعتين بحجم خط 14 ومسافة تباعد بين الأسطر 2. وكان هناك أربع نقاط تَثبُّتٍ أُستخدمت لاحقًا للمعالجة الإحصائيَّة، هي: نقطة التثبُّت الأولى التي مثّلت الأداء الكتابيّ القبليّ للمجموعة قبل بدء الدورة، ونقطة التثبُّت الثانية التي مثّلت الأداء الكتابيّ للمجموعة بعد انقضاء ستة أسابيع من الدورة، ونقطة التثبُّت الثالثة التي مثّلت الأداء الكتابيّ للمجموعة بعد انقضاء تسعة أسابيع من الدروة، ونقطة التثبُّت الرابعة

التي مثّلت الأداء الكتابيّ للمجموعة بعد انقضاء 12 أسبوعًا من الدورة.

ولتصحيح موضوعات التعبير في نقاط التثبُّت الأربعة، قام الباحث بتعريب دليل تصحيح اختبار الكتابة في اختبار TOEFL ibt. ولهذا الدليل معامِل ثبات يبلغ 0.81 (Educational Testing Service, 2020). وقد عُرضت النسخة المعرَّبة على أستاذ محكّم متخصص في مناهج العربية وطرق تدريسها؛ للتأكُّد من دقة الترجمة واتساق النسختين الإنجليزيّة والعربية، وقد أقرَّ المحكّم الدليل.

المسار النوعي: بعد الانتهاء من إصدار نتائج المسار الكميّ حدَّد الباحث طبيعة الأسئلة التي ستُطرح على المجموعة في المقابلات. وقد أُعتمدت أسئلة يتغيَّر فيها اسم المرحلة وحسب:

1. حدثني عن ممارساتك في مرحلة ما قبل الكتابة/ النسخة الأولى/ المراجعة/ التنقيح/ النسخة النهائيّة/ النشر.

2. صف التحدّيات التي واجهتك في مرحلة ما قبل الكتابة/ النسخة الأولى/ المراجعة/ التنقيح/ النسخة النهائيّة/ النشر.

3. هل تريد إضافة شيء ما؟

إجراءات الدراسة

المسار الكمي: خضعت المجموعة لدورة تدريبيّة تطبيقيّة متكاملة حول مراحل عمليّة الكتابة مدتها الإجماليّة 12 أسبوعًا (بدءًا من 25/سبتمبر/2022 حتى 17/ديسمبر/2022). وكان الباحث يلتقي مع المجموعة لمدّة ثلاث ساعات أسبوعيًّا في قاعة من قاعات كلية التربية بجامعة الكويت. كان اليوم الأول من الدورة مُقتضَبًا وركّز على أمرين اثنين: الأول إخبار المجموعة بأنّها ستتلقى دورة في الكتابة الاحترافيّة دون الخوض في تفاصيل أكثر، مع أخذ موافقة أفرادها على الانضمام إلى الدورة، والآخر تحديد موضوعاتٍ للتعبير الكتابيّ كما سبق أن ذكرنا في أدوات القياس. بعد ذلك طلب الباحث من المجموعة الكتابة في موضوع "ارتفاع أعداد المطاعم في الكويت" على أن يُسَلَّمَ الموضوع في نهاية الأسبوع الأول. لم يلتقِ الباحث بعدها بالمجموعة، وقد مثّل هذا الأداء الكتابيّ نقطة التثبُّت الأولى.

طوال الأسبوع الثاني قدّم الباحث محاضرات عن مراحل عمليّة الكتابة مُزوّدًا المجموعة بقراءات مناسبة، وفي الأسبوع الثالث قام الباحث بتمثيل كتابيّ كامل Modelling أمام المجموعة لموضوع "هوس التصوير المفرط" عارضًا طريقةَ تفكيره وأداءَه في مراحل عمليّة الكتابة كلها. وقد استعان الباحث بالتقنيات الموجودة في قاعة المحاضرات، كما قام بتصوير المحاضرات وتوزيع الفيديو على عيّنة البحث؛ لمشاهدتها مُجددًا إن اقتضت الحاجة.

في الأسبوع الثالث إلى الأسبوع السادس كان البرنامج كالآتي: تطبيق كتابيّ جديد في الأسبوع الثالث، وتطبيق كتابيّ جديد في الأسبوع الرابع. كان الباحث يلتقي مع المجموعة بانتظام كل أسبوع لمراجعة الأداء الكتابيّ، والنقاش، والإجابة عن الأسئلة، وتقديم الدعم بأشكاله المختلفة، والتأكُّد من تلقُّف المجموعة لمراحل عمليّة الكتابة، وفي الأسبوع السادس كُلِّفَتِ المجموعة كتابة موضوع جديد عن "ارتفاع أعداد العمالة المنزليّة في الكويت"، وقد مثّل هذا الأداء الكتابيّ نقطة التثبُّت الثانية. كان على الباحث مضاعفة جهوده في التصحيح خلال إجازة نهاية الأسبوع كي يبدأ الأسبوع الذي يليه بتقديم ملاحظات توجيهيّة بنائيّة Feedback للمجموعة تساعد على تثبيت نقاط القوة التي أفرزتها نتائج نقطة التثبُّت، وتلافي نقاط الضعف.

في الأسبوع السابع إلى الأسبوع التاسع تكررت العمليّة ذاتها بموضوعات تطبيق جديدة، وفي الأسبوع التاسع كُلِّفَتِ المجموعة كتابة موضوع جديد عن "ضرب النساء لأزواجهن"، وقد مثّل هذا الأداء الكتابيّ نقطة التثبُّت الثالثة.

في الأسابيع من 10 إلى 12 تكررت العمليّة ذاتها بموضوعات تطبيق جديدة، وفي الأسبوع الثاني عشر كُلِّفَتِ المجموعة كتابة موضوع جديد عن "الانتحار"، وقد مثّل هذا الأداء الكتابيّ نقطة التثبُّت الرابعة.

المسار النوعي: أجريت جميع المقابلات بعد انتهاء المسار الكميّ وإصدار نتائجه، عبر لقاءات افتراضيّة باستخدام تطبيق الفرق Microsoft Teams، واستغرقت المقابلة الواحدة 15 دقيقة، وجرت مقابلة كل فرد من أفراد المجموعة على حدة. وقد التزم الباحث بتدوين ملاحظات في أثناء إجراء المقابلات، فضلًا عن تدوين عبارات بنصها قيلت من قبل الأفراد. وأجريت المقابلات على مدى ثلاثة أيام (بدءًا من 25/ديسمبر/2022 حتى 27/ديسمبر/2022) بمعدل ثماني مقابلات في اليوم الواحد.

أساليب المعالجة الإحصائية

المسار الكمي: في المعالجة الإحصائيّة أُستخدم برنامج STATA 17 لحساب ما إذا كانت الفوارق الإحصائيّة دالّة بين نقاط التثبُّت، عند مستوى دلالة (0.05)، وأُستخدم اختبار paired *t*-test. لنقاط التثبُّت كلها، وحُذفت القيم المتطرفة outliers التي يمكن أن تؤثر في القيم الحقيقيّة للمتوسطات الحسابيّة. أيضًا لنقاط التثبُّت كلها جرى التأكُّد من التوزُّع

الطبيعي للقيم على المتوسطات الحسابيّة normality assumption بإجراء اختبار Shapiro-Wilk الذي لم يكشف عن فوارق إحصائيّة دالّة، فأكدت النتائج التوزُّع الطبيعي للقيم في نقطة التثبت الأولى (p =0.35156 < 0.05)، والثانية (p =0.65441 > 0.05)، والثالثة (p =0.82768 > 0.05)، والرابعة (p =0.93685 > 0.05).

المسار النوعي: فُرّغت كافة البيانات المسجلة في المقابلات الشخصيّة على أوراق، وبعد التمعُّن في قراءتها قام الباحث بترميز البيانات حسب موضوعاتها، ثم تجميع البيانات المشتركة وتصنيفها تحت خانتها الرئيسة بعد إيجاد الارتباطات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج سؤال الدراسة الذي ينص على "ما العوامل والأسباب التي تقف وراء التطوُّر الكميّ لكتابات طلاب برنامج اللغة العربيّة في كُليّة التربية بجامعة الكويت بعد تعلُّمهم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا؟"

المسار الكمي: لحساب الفروق الإحصائية بين نقاط التثبيت الأربع لعينة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) كما يوضحه جدول 1.

جدول 1 : المتوسطات الحسابيّة للمجموعة وانحرافاتها المعياريّة في نقاط التثبُّت الأربعة مع نتائج اختبار ت

نقطة التثبُّت	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة ت
الأولى: قبل الدورة	38.02326	8.531422	–
الثانية: بعد مرور 6 أسابيع	53.86364	12.24097	*5.9134
الثالثة: بعد مرور 9 أسابيع	54.04255	10.08865	0.3844
الرابعة: بعد مرور 12 أسبوعًا	62.95455	13.39551	*3.3438

* عند مستوى دلالة (P< 0.05)

أثبتت النتائج الموضحه في جدول 1 وجود فارق إحصائيٍ دالّ بين نقطتي التثبت الأولى والثانية (p = 0.0000 < 0.05). ولم يكن هناك فارق إحصائيّ دالّ بين نقطتي التثبت الثانية والثالثة (p=0.7026 >0.05). أخيرًا تبيَّن وجود فارق إحصائيّ دالّ بين نقطتي التثبُّت الثالثة والرابعة (p = 0.0017 < 0.05).

يمكن التعاطي مع نتائج المسار الكميّ عبر ثلاث محطات:

المحطة الأولى: يتّضح من جدول 1 أنّ تعلُّم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا أدّيا إلى قفزة ذات دلالة إحصائيّة في الأداء الكتابيّ للمجموعة، وذلك بالنظر إلى نتائج نقطة التثبّت الثانية قياسًا إلى نقطة التثبت الأولى.

المحطة الثانية: برغم الارتفاع الطفيف في المتوسط الحسابيّ في نقطة التثبت الثالثة، فإنّه لم يكن ذا فارق إحصائيّ دالّ قياسًا إلى نتائج نقطة التثبت الثانية. وقد مرَّ الأداء الكتابيّ للمجموعة بما يسمى "مرحلة هضبة التعلم" التي تشهد -برغم استمرار الممارسة والتطبيق- ثباتًا في الأداء وتطوُّرًا بطيءَ الإيقاع (الظفيري، 2019).

المحطة الثالثة: أدّى استمرار الممارسة والتطبيق إلى قفزة جديدة ذات دلالة إحصائيّة في الأداء الكتابي للمجموعة، وذلك بالنظر إلى نتائج نقطة التثبّت الرابعة قياسًا إلى نقطة التثبّت الثالثة.

إنَّ نتائج المسار الكميّ في الدراسة الحالية متسقة تمامًا مع نتائج الدراسات السابقة، التي اعتمدت المنهج شبه التجريبيّ، التي أجمعت على أنَّ تعلُّم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا يؤديان إلى تطوُّر الأداء الكتابي (خضير، 2016؛ سعودي، 2011؛ عمران وآخرون، 2019).

المسار النوعيّ: بعد تفريغ استجابات أفراد العينة في المقابلات الشخصية التي أجريت معهم تبين الآتي:

ثلاث ساعات من القراءة وسطيًّا قبل كتابة صفحتين

بسؤال جميع أفراد العيّنة عن عدد ساعات القراءة التي سبقت الكتابة لكل تكليف، وبحساب المتوسط الحسابي لعدد الساعات الإجماليّة المسجلة (72 ساعة)، اتضح أنَّ أفراد المجموعة قضوا -وسطيًّا- ثلاث ساعات في القراءة قبل الشروع بكتابة كل تكليف. وبحساب عدد ساعات القراءة لكل فرد من أفراد العيّنة على حدة، اتضح أنّ 40% من أفراد المجموعة (عشرة أفراد) تجاوزوا المعدَّل الوسطيّ لساعات القراءة إلى أربع، أو خمس، أو ست ساعات، وأنَّ 5% من أفراد المجموعة (ثلاثة أفراد) تجاوزوا المعدَّل الوسطيّ وصولًا إلى 10 ساعاتٍ أو 12 ساعة.

سوق الأفكار

أكّد 100% من أفراد المجموعة (24 فردًا) تفعيل المناقشة قبل الكتابة، حيث قالت إحدى الطالبات: "علمتني مراحل

عمليّة الكتابة كيف أعطي الأولويّة للأفكار، ومن هنا كانت المناقشة قبل الكتابة مع زوجي وأسرتي وصديقاتي أمرًا حتميًّا، فبدلاً من أن أشرع بالكتابة بوجود 10 أفكار في رأسي كنت أبدؤها بالعشرات، وكأنّني في سوق كبيرة أشتري منها الأفكار، وأضافت: قبل هذه الدورة كنت أعتقد أنَّ الكتابة عمل فرديّ التفكير". بينما قال طالب آخر: "تتكامل القراءة مع المناقشة، فعدد من الأفكار التي أقرؤها يحملها غيري، وبالنقاش معهم أُقَوِّي فهمي لها، وما أنفرد به من أفكار، حين أعرضها للنقاش، إمّا أن يزيد اعتقادي بها، أو أرفضها، لقد علمني النقاش عدم الإيمان بكل ما أقرؤه".

تنظيم الأفكار ذهنيًّا وكتابيًّا في مرحلة ما قبل الكتابة

انقسم أفراد المجموعة إلى فريقين في آلية تنظيم الأفكار قبل البدء بكتابتها، حيث ذكر 20% (خمسة أفراد) منهم اعتمادهم على تفريغ الأفكار على مسوَّدات أو مخططات أو خرائط بصريّة، وأكّد 60% (14 فردًا) منهم تَفَعُّلَ ما يسمى في أدبيات علم النفس بالكلام الداخليّ Inner Thoughts/Speech/Voice لديهم، وعن الكلام الداخلي قال طالبٌ: "كنت أعتقد أنّني أهلوس أو أنّني أُصبت بالجنون! فكثيرًا ما كنت أُحَدِّثُ نفسي في أوقات غير مخصصة للتفكير والكتابة (قبل النوم، وعند الاستيقاظ، وعند تناول الطعام أو خروجي مع أصدقائي للتنزُّه) كأنَّ داخلي بات ورقة كبيرة شفافة أُدَوِّنُ عليها أفكاري، وأرتبها، وأمسحها، وأُفكّر بجمل افتتاحيّة لها، لقد بدا الأمر وكأنّني كنت أستخدم برنامج معالج النصوص!". وقالت أخرى: "عَبْرَ الكلام الداخليّ كنت أحمل أفكاري معي حيثما انتقلت، وهذا خلاف ما كنت أفعله سابقاً؛ إذْ كنت أغلق الباب على نفسي قائلة: سأخصص الساعة القادمة للكتابة وكفى! لقد باتت أفكاري الآن محمولة ومتنقلة مثل الهاتف المحمول تمامًا! هذا رائع ومخيف في الوقت نفسه".

النسخة الأولى: كتابة دون ضغوط

لعلَّ أبرز ما يلخص الفكرة الوحيدة التي أجمع عليها جميع أفراد المجموعة ما قالته إحدى الطالبات: "معرفة أنَّ ثمّة مراحل لاحقة للنسخة الأولى أعطت زخمًا لتدفُّق الأفكار، وحرَّرتني من الضغط النفسي الناشئ من رغبتي في كتابة كل شيء بدقة في التوّ واللحظة. في السابق كنت أتوقف عند كل كلمة أخطئ فيها لغويًّا، أو جملة أتعثَّر فيها نحويًّا، أو فكرة لم تكتمل أركانها في رأسي، كان ذلك يُصَعِّبُ الأمر. إنَّ معرفتي بمراحل عمليّة الكتابة زودتني بقدرٍ هائل من الطمأنينة؛ لأنَّ ثمّة مراحل لاحقة لاستدراك كلّ ما يعوقني في النسخة الأولى".

مرحلة المراجعة: اللاعب الرئيس

أجمع أفراد المجموعة على أنّ معلومة "كل فقرة بفكرة" كانت جديدة، ولم يسبق لمعلم أن أخبرهم بها. وفي ردّهم على مداخلة الباحث الاعتراضيّة بأنّ القارئ الجيد قادر على اكتشاف هذه المعلومة بنفسه إن أمعن النظر في هيكليّة النصوص التي يقرؤها، كان جواب المجموعة موحّدًا: "ولكننا لم نكن نقرأ قبل الدورة! ربما الروايات فقط!".

وعن أهمّيَّة هذه المعلومة قال طالبٌ: "معلومة كل فقرة بفكرة هي اللاعب الرئيس في مرحلة المراجعة؛ فقد كانت تقودني لخلق بناء كتابيّ متسلسل مترابط الأفكار، فكل فقرة جديدة تبني على سابقتها، ومن هنا كنت أستطيع تمييز الأفكار المتشابهة أو المكرّرة فأدمجها أو أحذف المكرّر منها، والأفكار المتناقضة فألغيها، وكنت أستطيع تفريخ فقرات أخرى جزئية إن لزم الأمر... حتى أصل إلى التكامل الفكريّ". وقد تكررت الفكرة ذاتها بألفاظ مختلفة من الجميع.

وبعد تدخل الباحث، بصورة اعتراضيّة مجددًا، بأنّ (معرفة تلك المعلومة تستلزم شجاعة في حذف المكتوب في أحيان كثيرة، الأمر الذي قد يخلق إحباطًا لدى الكثير من الكتّاب، فعلى سبيل المثال: عندما يصل الكاتب إلى مشارف النهاية، ثمّ يكتشف تناقضًا في الأفكار أو تكرارًا أو فجوات فكريّة لم يملأها، فإنَّ ذلك يحتّم عليه شجاعة الحذف أو إعادة الكتابة من جديد، الأمر الذي يخلق أعباء إضافيّة ويردّه في أوقات، ليست بالقليلة، إلى نقطة الصفر) هنا انكشف المستور، فقد أبدى 25% من أفراد المجموعة (ستة أفراد) شجاعة الحذف بثقة مطلقة، حيث قالت إحدى الطالبات: "نعم، ورغم كون ذلك حقيقة مؤلمة، غير إنّني إذا كنت أرغب أن أكون كاتبة محترفة، فعليّ احترام الجمهور القارئ، فإن كنت سأقدم للجمهور شيئًا تافهًا ومكررًا أو متناقضًا لأنّني أخاف أن أحذف ما كتبت، فَلِمَ عساه يقرأ لي؟!"، وحديث هذه المعلمة وغيرها من الشجعان امتداد لنقطة الكلام الداخلي التي تحدَّثنا عنها سابقًا. وقالت أخرى من فريق الضد: "بصراحة نعم، أعرف تمامًا ما قالته زميلتي . وكان الباحث قد قرأ تعليق زميلتها السابق لها . ولكن، متى أنتهي من كتابة الصفحتين إن كنت سأمسح دائمًا؟ عليّ تسليمهما في النهاية، ستقول إنّ العمل سينتهي في وقت ما، ولكنني كنت أشعر أنه لن ينتهي، أعترف أنّني لم أستطع التغلب على هذه القضية التي ذكرتَها من جملة تحدّيات الكتابة العقليّة والعاطفيّة". وقد تكرَّر مثل هذا الاعتراف من أفراد الفريق الذين لم يجرؤوا بنحوٍ مطلق على الحذف إن وجب، رغم قيامهم بذلك بصورة جزئيّة في لحظات ما.

التنقيح: جودة حتى الرمق الأخير وفرصة للتعلم

انقسم أفراد المجموعة إلى فريقين، فكان 40% منهم (عشرة أفراد) يقضون يومًا واحدًا على الأكثر لتنقيح كل موضوع كتبوه، في حين قضى 60% منهم (14 فردًا) أكثر من يوم في تنقيح كل موضوع كتبوه. وقد قال طالب من الفريق الأول: "عندما كنت أصل إلى التنقيح، لم أكن أحتمل فكرة مبيت التكليف عندي يومًا إضافيًا، كنتُ أنقح، وتعلمت الكثير من الأشياء التي كنت أجهلها من قواعد الإملاء والنحو والصرف، غير أنّني كنت سريع الضجر، إنّني أفهم الآن تمامًا مقولتك في الأسبوع الثاني من الدورة من أنّ "الكتابة تُبكي الكاتب" ولكنّني . مع الأسف . لم أستطع التغلُّب على هذا التحدّي العقليّ العاطفيّ".

وقالت طالبة من الفريق الآخر: "هل تذكر حين قلتَ إنّه من الخطأ تغليب اللغة على الأفكار في موضوعات التعبير؟ أعتقد أنّني أفهم قصدك الآن، فمن خلال التنقيح يمكن أن نعتني باللغة ونقدمها صحيحة دون أخطاء مع بضع لمسات أسلوبيّة وبلاغيّة، ولكنَّ الأصل في التعبير الأفكار وجودتها وقدرتها على إثراء الجمهور القارئ دون مساس بسلامة اللغة المقدمة، مرحلة التنقيح علمتني هذا". وقالت أخرى من الفريق ذاته: "زاد تمكُّني من قواعد الإملاء والنحو والصرف وأنا أُنقّح؛ حيث كنت أتوقف عند كل شيء أجهله، وأقرأ عنه، وأثبته عندئذ في التنقيح، لقد علمني التنقيح كيف أطبق ما تعلمته في مقررات كلية الآداب بشكل وظيفي". وقال طالب آخر: "التنقيح أعمق من قضية همزات ونقاط وحسب، إنَّ القدرة على تغيير الألفاظ وإعادة صياغة بعض التراكيب والجمل ليست بالأمر الهيّن، إنّ ذلك بمثابة تكليف كتابيّ آخر". وقالت طالبة: "توظيف علامات الترقيم توظيفًا جيدًا كان من أهمّ ما علمتني إياه مرحلة التنقيح، فكم مرة كنت أرفض قراءة أوراق ما لأنّها كانت فوضويّة تخلو من علامات الترقيم وغير منسقة شكليًا؟ بينما كنت أنقّح كنت أفكر بالجمهور القارئ وردود فعله إنْ أنا لم أنقّح جيدًا، من هنا كنت أقدّم له أفضل ما عندي".

التحكيم الخارجي: عين الناقد بصيرة

أكّد 62% من أفراد المجموعة (15 فردًا) استعانتهم بمحكّمين (فرد من أفراد الأسرة، متخصص لغوي، كاتب، صديق، زوج)، ومن بين هؤلاء أنفسهم أرسل 25% (أربعة أفراد) كتاباتهم إلى أكثر من محكّم؛ لأنّهم اكتشفوا قصورًا في المحكّم الأول أو رغبوا في نقد إضافيّ. في حين لم يعمد إلى استخدام هذه الممارسة 38% من أفراد المجموعة (تسعة أفراد) خوفًا من تدفُّق أعمال إضافيّة، أو بسبب الملل، أو عدم الرغبة في مبيت التكليف عندهم أيامًا إضافيّة. قالت طالبة من الفريق الأول: "عين الناقد بصيرة، فعندما كنت أرسل كتابتي لصديقتي المحكّمة التي لديها اهتمامات لغويّة كنت أعتقد أنني أحكمت الموضوع بحيث لن أتلقى إلّا كلمات المدح والثناء، ولكنّني كنت أفاجأ بكمية الملاحظات التي أتلقاها، وعليّ الاعتراف بأنّها كانت . غالبًا . في محلها". وقال طالب من الفريق ذاته: "بصراحة كانت عقليتي في المرات الأولى التي أرسلت فيها موضوعي إلى محكم مختلفة عن المرات الأخيرة، ففي المرات الأولى كنت أدعو الله وأرجوه ألا أتلقى ملاحظات خوفًا من تدفُّق أعباء إضافية، وكنت أضجر من إجراء تلك التعديلات. أمّا في المرات الأخيرة فتحرّرت من خوفي وبِتُّ أؤمن حقًا بأنّها ممارسة ضروريّة".

النشر: العنصر المفقود

أجمعت المجموعة على عدم قيامها بنشر أيّ موضوع طوال الدورة، وقد انقسم أفراد المجموعة إلى فريقين: 30% منهم (سبعة أفراد) رغبوا بالنشر لكنّهم ترددوا، و70% منهم (17 فردًا) لم يرغبوا بذلك أصلًا. وقد قالت طالبة من الفريق الأول: "كنت أرغب بذلك حقًا، ولكنّني فكرت أنَّ موضوعي لن يُحدث فارقًا لدى أحد، أو أنّ أحدًا لن يكون مهتمًا بقراءته أصلًا". وقال آخر: "الخجل منعني، كتبت أفضل ما عندي، لكن لا أعلم لِمَ تملّكني الخجل؟!". وقد ترددت مثل هذه الأفكار عند أفراد الفريق الأول، أمّا الفريق الثاني فقدم أفراده تعليقات توحي بعدم الرغبة وكفى!

أفرزت نتائج المسار النوعيّ مجموعة من العوامل والأسباب المهمّة التي تُفسّر إلى حدٍّ بعيد التطوُّر الكميّ للأداء الكتابيّ للمجموعة، وقد جاء من ضمن النتائج أنَّ تعلُّم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا أدّيا إلى زيادة معدل القراءة قبل الكتابة بمعدل وسطي بلغ ثلاث ساعات، وتفعيل ممارسات ما قبل الكتابة بصورة كبيرة مثل: المناقشة واستعمال المخططات البصريّة والكلام الداخلي، وكتابة نسخة أولى دون ضغوط نفسيّة، وتفعيل مرحلة المراجعة بنحو كبير جدًا، وقضاء أكثر من يوم في التنقيح، والاعتماد على المحكّمين الخارجيّين اعتمادًا لافتًا. ورغم ذلك لم يكن لتعلم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا أيّ دور في تحفيز المجموعة على النشر.

فيما يخص زيادة معدل القراءة قبل الكتابة، فإنَّ هذا السبب وجيه في تفسير تطوُّر الأداء الكتابي للمجموعة؛ ففي أثناء القراءة يتعرَّف القارئ إلى أنماط وتراكيب لغويّة سليمة، وعلامات ترقيم حسنة التوظيف، وكلمات منتقاة

بعناية، وبُنى نصيَّة جيدة، وأفكار جديدة، يستخدمها في أثناء كتابته محاولًا تقليدها والبناء عليها (Jouhar & Rupley, 2021).

وفيما يخص تفعيل ممارسات ما قبل الكتابة كالنقاش واستخدام المخططات البصرية والكلام الداخلي، فلا غرابة أن تؤدّي هذه الأسباب إلى تطوُّر الأداء الكتابي؛ فتلك الممارسات تُعين الكتّاب على بلورة القضية الكتابية محل العناية، واستشعار أهميَّة عملهم (نصر، 1997)، كما إنَّها تساعد الكتّاب على تفعيل خلفياتهم المعرفيّة وبنائها، فضلًا عن تحديد أهدافهم الكتابيّة بدقة (Graham & Perin, 2007b; Graham et al., 2012)، كما إنَّ الكلام الداخلي أحد إسهامات فايجوتسكي Vygotsky في علم النفس، يساعد على تنظيم الأفكار واللغة، ممّا يعزّز من مهارتيْ إنتاج اللغة وإنشائها، وحل المشكلات (العمر، 2009).

أمّا فيما يخص كتابة النسخة الأولى كتابةً متحرّرة من الضغط النفسيّ، فإنّ هذه النسخة مغايرة في طبيعتها للنسخة الأولى التي اعتاد عليها المتعلمون العرب حيث تُضَمَّنُ الأفكار الأولية دون مراجعة أو تطوير وتأتي في طليعة أولويّاتهم الكتابيّة كما جاء في دراستي نصر (1997) والحداد (2005)، بل هي نسخة أولى يعرف فيها الكاتب مسبقًا وجود مراحل لاحقة للمراجعة والتطوير، الأمر الذي يحرّر الكاتب من الضغط النفسيّ الناشئ من رغبته البدائيّة في كتابة كل شيء بدقة على نحو آنيّ عاجل، ما يضمن تدفُّق الأفكار بانسيابيّة وسلاسة (Berninger et al., 2002).

وفيما يخص تفعيل مرحلة المراجعة تفعيلًا كبيرًا جدًا، فإنَّ لذلك دورًا حاسمًا في تطوُّر الأداء الكتابي؛ إذْ إنّ مرحلة المراجعة تُنمي قدرات النقد والتقييم والتقويم الذاتية (الحداد، 2005؛ نصر، 1997)؛ حيث يقوم الكاتب بمقارنة ما كتبه مع معاييره الذاتيّة للكتابة الجيدة من جهة، والمعايير العلميّة للكتابة الجيدة من جهة أخرى. ومن هنا ينغمس الكاتب في سلسلة طويلة من العمليات (الإضافة والاستطراد والدمج والحذف والتطويل والتقصير ... إلخ) التي تهدف إلى تقويم المكتوب بغية تطويره. ويستلزم ذلك إعادة الكاتب النظر بفكره وتطويره أولًا، وتعلم تقنيات كتابيّة جديدة كلما لزم الأمر ثانيًا. وهكذا يمكن الوصول إلى أفكار محددة ومنظمة ومترابطة، ومعالجة موضوعيّة متماسكة شاملة شكلًا ومضمونًا وأسلوبًا (Graham & Perin, 2007b; Graham et al., 2012).

وفيما يخص قضاء 60% من أفراد المجموعة أكثر من يوم في التنقيح، فقد كشفت هذه النقطة أنَّ تعلم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا فرصتان للتعلم الوظيفيّ، فقضاء أكثر من يوم في التنقيح لم يكن عبثًا، بل كان فرصة لتعلم أنماط إملائيّة وصرفيّة ونحويّة وبلاغيّة ولغويّة جديدة ربما قَصَّرَ الطلاب والطالبات في تعلمها في مقرّرات كلية الآداب. وبذلك يُسْهِمُ المفهوم الجديد للتنقيح في تغيير النظرة التقليديّة له من أنّه إصلاح للأخطاء الكتابية وحسب (خضير، 2016). كما كشفت هذه النقطة شيئًا مهمًّا آخر، وهو أنّ مرحلة التنقيح تُعدُّ اختبارًا حقيقيًّا لجدّية الكاتب ومدى صبره على مبيت المكتوب عنده أيامًا إضافية (Graham et al., 2005) للارتقاء به وتطويره حيث يلزم. إنَّ مرحلة التنقيح، ومن قبلها المراجعة، من أبرز المحطات التي تشكّل عبئًا عقليًّا وعاطفيًّا على الكتّاب (Tompkins et al., 2014).

أمّا اعتماد 62% من أفراد المجموعة على محكّم خارجيّ أو أكثر في مرحلة التقييم النهائي، فمؤشرٌ جدّي على انخفاض نسبة القلق والتوتر الذي يصاحب الكتّاب عادة في المواقف الكتابيّة، فقدرتهم على إرسال ما كتبوه إلى محكّم خارجي تكشف ازدياد قدرتهم على تحمُّل ندّية المحكم ومواجهة نقده، ما يعزّز فرضيّة ارتفاع معدلات ثقتهم بأنفسهم نتيجةً لتعلم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا (Can & Walker, 2011).

لم يكن لتعلم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا أيّ دور في تحفيز الطلاب والطالبات على النشر رغم إقرار 30% منهم برغبتهم في ذلك، وقد أرجعوا ذلك إلى أسباب لها علاقة بالخجل، أو أوهام عدم القدرة على التأثير في الآخرين أو تحفيزهم، وهنا ينبغي تأكيد أنّ هدف الكاتب الناشر ليس إجبار الناس على قراءة أفكاره والإيمان بها، بل نشر الوعي المجتمعيّ وتوفير الأفكار. وتبقى مسألة قراءة الناس لأفكاره أولًا، والإيمان أو عدم الإيمان بها ثانيًا أمرًا متروكًا لهم. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فللنشر أهداف أخرى خاصة بالكاتب نفسه؛ فنشر المكتوب يبعث فيه الحياة (الحداد، 2005)، كما أنّ النشر فرصة لزيادة ثقة الكاتب بنفسه وتطوُّر قدراته العقليّة والكتابيّة؛ فمعرفة الكاتب بنوعيّة الجمهور الذي يَكْتُبُ له تُبنى عليها قرارات كتابيّة كثيرة من قبيل: طبيعة الأفكار المدرجة، وكميتها، وطبيعة أدلتها، وآليات تنظيمها وعرضها (Graham, 2019).

ختامًا، فإنّ تدريس مراحل عمليّة الكتابة من قِبل معلمي اللغات يقع في حدوده الدنيا في مدارسنا العربية برغم فاعليّتها المثبتة مرارًا وتكرارًا في تطوير الأداء الكتابي، وربما يعود ذلك لكونها مغيّبة أصلًا في برامج كليات إعداد المعلم. ويترتّب على ذلك أنّ أولويّات المتعلمين العرب الكتابية تكون مغلوطة، فتأتي كتاباتهم في كثير من الأحيان متدنيّة الجودة.

وقد قدمت الدراسة الحالية دليلًا كميًّا إضافيًّا يضاف إلى ما سبقه، وأضاءت على العوامل والأسباب التي تقف وراء التطوُّر الكميّ للأداء الكتابي، والتي تُسهم في تغيير عقليّة المتعلمين وأولويّاتهم قبل الكتابة وفي أثنائها وبعدها، نتيجةً لتعلّم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا، ذلك أنَّ تغيّر أولويّات المتعلمين الكتابيّة رهن بتعلمهم مراحل عمليّة الكتابة وتطبيقها عمليًّا، ولا يكون ذلك إلا بإيمان معلمي العربية خصوصًا واللغات عمومًا في مدارسنا بذلك، وقيامهم بتدريسها على نحوٍ جيد.

جوانب القصور

ترتّب على عمل الباحث منفردًا في الدراسة الحاليّة قصورٌ في أمرين: الأول صغر حجم العيّنة، وأمّا الثاني فاعتماد الدراسة في مسارها النوعيّ على مصدر واحد لجمع البيانات تَمثل بالمقابلات الشخصيّة. ولو أُتيحت للباحث فرصة العمل مع فريق بحثيّ في أثناء عمليات التخطيط لهذه الدراسة وتنفيذها وكتابتها لاختار تكبير حجم العيّنة لزيادة موثوقيّة النتائج، وجمع بيانات نوعيّة إضافيّة من مصدرين اثنين هما: مجموعة التركيز Focus Group، وتحليل النصوص؛ فاعتماد أسلوب التثليث في جمع البيانات Triangulation، المعمول به عادة في الدراسات النوعيّة يعزّز من مصداقيّة النتائج.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

يوصي الباحث أن يكون تعلُّم مراحل عمليّة الكتابة بصورة تطبيقيَّة جزءًا أصيلًا من مقرّرات الإعداد المهنيّ في كليات إعداد المعلم، من أجل تأصيل هذه الممارسة التدريسيّة لدى معلمي اللغات المستقبليين. كما يؤكّد الباحث أهمّيَّة تقديم دورات في التطوير المهنيّ لمعلمي اللغات الحاليّين تُعنى بتعلُّم مراحل عمليّة الكتابة تطبيقيًّا، بغية تمكينهم من هذه الممارسة التدريسيّة على نحوٍ جيد.

كما يؤكّد الباحث أهمّيَّة قيام معلمي العربية عند تدريس حصص التعبير والكتابة بتوجيه الطلاب إلى القراءة قبل الكتابة، واستخدام ممارسات مختلفة في مرحلة ما قبل الكتابة، وتفعيل المراجعة الجادة للمكتوب، وقضاء أكثر من يوم في تنقيح المكتوب، وعرض المكتوب على المحكّمين، ونشر المكتوب.

ويوصي الباحث بإجراء دراسات مستقبليّة مستندة إلى نتائج الدراسة الحاليّة، لتعميق فهم أثرها على الأداء الكتابيّ، فيمكن مثلًا إجراء دراسات مقارنة تقارن بين جودة الأداء الكتابي لمتعلمين يمارسون مراحل عمليّة الكتابة بمتغيّرات عدّة منها: القراءة قبل الكتابة بمعدل وسطي قدره ثلاث ساعات في مقابل القراءة قبل الكتابة بمعدل ساعات أقل أو أكثر، وقضاء يوم في التنقيح في مقابل قضاء أكثر من يوم في التنقيح، وعرض المكتوب على محكّم واحد في مقابل عدم عرضه على محكّم مطلقًا أو عرضه على أكثر من محكّم، ونشر المكتوب في مقابل عدم نشره. كما يمكن للباحثين في المستقبل استقصاء أثر استخدام الكلام الداخليّ في مرحلتي ما قبل الكتابة والمراجعة في تطوير الأداء الكتابيّ للمتعلمين، وحلّ المشكلات، والتحدّيات العقليّة والعاطفيّة التي تواجههم قبل الكتابة وفي أثنائها وبعدها.

المراجع References

بني ياسين، محمد (2010). أثر أنموذج تعليمي مقترح قائم على عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الوظيفية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. *مجلة القراءة والمعرفة، 107*، 166-189.

الحداد، عبد الكريم (2005). درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 3*(1)، 13-42.

خضير، رائد (2016). أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12* (1)، 45-58.

الخوالدة، محمد؛ وأبو الرب، ماجدة؛ وهزايمة، آية (2021). درجة استخدام معلمي اللغة العربية مدخل العمليات الكتابية في تدريس التعبير الكتابي. *مجلة دراسات: سلسلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 48*(3)، 274-292.

سعودي، علاء الدين (2011). استخدام مدخل الكتابة الحقيقية في تنمية مهارات التعبير الوظيفي والاتجاه نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، 169*، 144-193.

شادلي، سميرة (2017). واقع التعبير الكتابي في المدرسة الجزائرية. *مجلة الممارسات اللغوية، 41*، 191–210.

شحاتة، حسن؛ وهاشم، شيماء؛ ورسلان، مصطفى (2015). فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 39*(4)، 535-564.

الصويركي، محمد (2011). تقويم مستوى أداء التعبير الكتابي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، 30*(6)، 639-685.

الظفيري، محمد (2017). واقع تطبيق تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لمهارات التعبير الكتابي. *مجلة القراءة والمعرفة، 186*، 133-156 .

الظفيري، محمد (2019). *فنون الاتصال اللغوي ووسائل تنميتها*. الكويت: آفاق للنشر.

عبد الحميد، عبد الحميد (2001). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، 9*، 205–241.

العتيبي، ماجد (2016). درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية مدخل العمليات في تدريس التعبير الكتابي لطلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 32*(3)، 298–349.

العمر، بدر (2009). *المتعلم في علم النفس التربوي*. الكويت: دار الوطن.

عمران، حسن؛ وغول، دهب؛ وعامر، عبد الوهاب (2019). استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 35*(12)، 520–536.

الكندري، عبد الرحيم (2015). درجة استخدام الطلاب الفائقين بالصف التاسع بدولة الكويت لمهارات التعبير الكتابي: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي، 23*، 13-46.

مدكور، علي (1988). تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية. *مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود، 5*، 190-195.

المزروعي، كريمة (2012). فاعلية العمليات الخمس في تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى طلاب الصف السادس الأساسي. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 28*(2)، 408-450.

مقلد، محمد (1989). مشكلات ضعف الطلاب في التعبير: تشخيص وعلاج. *وزارة التربية والتعليم: دائرة البحوث التربوية، 1* (7)، 125-147.

نش، منال (2017). تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية: السنة الرابعة من التعليم المتوسط نموذجًا. *مجلة لغة، 3*(1)، 244-261.

النصار، صالح؛ والروضان، عبد الكريم (2007). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. *رسالة الخليج العربي، 28*(104)، 13-57.

نصر، حمدان (1997). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، 5*(3)، 223-277.

Abdelhamid, A. (2001). Evaluation of writing performance levels among high-school students. *Journal of Reading and Knowledge, 9,* 205-241. (In Arabic)

Al Dhafiry, M. (2017). The reality of applying the skills of writing among middle-school students in Kuwait. *Journal of Reading and Knowledge, 186,* 133-156. (In Arabic)

Al Dhafiry, M. (2019). *Language communication arts and means of development.* Kuwait: Horizons Publishing. (In Arabic)

Al Haddad, A. (2005). The degree to which tenth grade students use writing processes in their writings. *Journal of Association of Arab Universities for Education and Psychology, 3*(1), 13-42. https://doi.org/10.35201/0246-003-001-001 (In Arabic)

Al Kandary, A. (2015). The degree to which outstanding ninth-grade Kuwaiti students use written expression skills: A field study. *Journal of Educational Sciences at South Valley University, 23,* 13-46.https://doi.org/10.21608/MAEQ.2015.144266 (InArabic)

Al khawaldeh, M., Abu-Alrub, M., & Hazaymeh, A. (2021). The degree of using writing processes approach by Arabic language teachers in teaching writing composition. *Journal of Studies: Educational Sciences Series, University of Jordan, 48*(3), 274-292. (In Arabic)

Al Mazrouei, K. (2012). The effectiveness of the five operations in developing written communication skills among sixth-grade students. *Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 28*(2), 408-450. (In Arabic)

Al Nassar, S., & Al Roudhan, A. (2007). The effect of using the five stages of writing in developing the ability to write among middle-school students. *Arabian Gulf Message, 28*(104), 13-57. https://doi.org/10.35270/0011-028-104-001 (In Arabic)

Al Omar, B. (2009). *Learner in educational psychology.* Kuwait: Al Watan. (In Arabic)

Al Otaibi, M. (2016). The degree to which English language teachers employ the process of writing approach when teaching writing to tenthgrade students in Taif. *Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 32*(3), 298-349. https://doi.org/10.21608/MFES.2016.106658 (In Arabic)

Al Swerky, M. (2011). Evaluation of written performance among high-school students in Jordan. *Arabic College Journal at Mansurah, 30*(6), 639-685. (In Arabic)

Bani Yaseen, M. (2010). The effect of a proposed educational model based on writing processes on developing tenth-grade students' functional writing in Jordan. *Journal of Reading and Knowledge, 107,* 166-189. (In Arabic)

Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., ... Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 291-304. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 25-38. https://doi.org/10.1037/a0029692

Can, G., & Walker, A. (2011). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education, 52*(5), 508-536. https://doi.org/10.1007/s11162-010-9204-1

Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Educational Testing Service. (2020). *TOEFL research insight series* (vol. 3)*: Reliability and comparability of TOEFL ibt scores*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education, 43*(1), 277-303. https://doi.org/10.3102/0091732X18821125

Graham, S., & Harris, K. R. (2016). A path to better writing: Evidence-based practices in the classroom. *The Reading Teacher, 69*(4), 359-365. https://doi.org/10.1002/trtr.1432

Graham, S., & Perin, D. (2007a). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 445-476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445

Graham, S., & Perin, D. (2007b). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school.* Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001

Hayes, J. R. (2011). Kinds of knowledge-telling modeling early writing development. *Journal of Writing Research, 3*(2), 73–92. https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.02.1

Jouhar, M. R. & Rupley, W. H. (2021).The reading—writing connection based on independent reading and writing: A systematic review. *Reading & Writing Quarterly, 37*(2), 136-156. https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1740632

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26. https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1

Khudair, R. (2016). The effect of using the writing processes approach on improving the writing skills among female classroom teacher at Yarmouk University. *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 12*(1), 45-58. (In Arabic)

Madkour, A. (1988). Teaching writing between traditional and functional instruction. *Journal of the College of Education at King's Saud University, 5*, 190-195. (In Arabic)

Muqalled, M. (1989). Problems in students' written expression: Diagnosis and treatment. *Ministry of Education: Research Department Educational, 1*(7), 125-147. (In Arabic)

Nash, M. (2017). Teaching writing considering the textual approach: The eight-grade students as a model. *Language Journal, 3*(1), 244-261. https://doi.org/10.35779/1718-003-001-011 (In Arabic)

Nasr, H. (1997). Opinions of high-school students in Jordan on the extent to which writing processes are used in expressive writing. *Damascus University Journal of Arts, Humanities, and Educational Sciences, 5*(3), 223-277. (In Arabic)

Omran, H., Gul, D., & Amer, A. (2019). Using the writing processes in developing functional writing skills among primary-school students. *Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 35*(12), 520-536. https://doi.org/10.21608/MFES.2019.99349 (In Arabic)

Saudi, A. (2011). Using the writing approach in developing the skills of functional expression and the trend towards it among high school students. *Studies in Curriculum and Instruction, 169,* 144-193. (In Arabic)

Shadley, S. (2017). The reality of written expression in Algerian schools. *Journal of Linguistic Practices, 41,* 191-210. https://doi.org/10.35269/1452-000-041-002 (In Arabic)

Shehata, H., Hashem, S., & Raslan, M. (2015). The effectiveness of self-regulated learning in developing writing skills among middle school students. *Journal of the Faculty of Education at Ain Shams University, 39*(4), 535-564. (In Arabic)

Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., Yıldırım, K., Rasinski, T., & Tschantz, B. (2021). The effect of a PBWMIP on writing success and attitude toward writing. *Reading & Writing Quarterly, 37*(5), 425-443. https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1846006

Tompkins, G., Campbell, R., Green, D., & Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st century*. Pearson Australia.