أثر توظيف تقنيات الويب 2.0 على دافعية متعلمي اللغة الأجنبية[1]

The Impact of the Employment of Web 2.0 Technologies on the Motivation of Foreign Language Learners

وسيم بيشاوي

Wasim Bishawi

قسم اللغة الفرنسية، كلية العلوم الانسانية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

بريد الكتروني: wbishawi@najah.edu

تاريخ التسليم: (2015/11/18)، تاريخ القبول: (2016/5/12)

Abstract

Students of writing courses show a rejection of traditional activities in which the writing is directed only to the teacher examiner. Therefore, the researcher seeks to examine the impact of the employment of Web 2.0 technologies in the writing course of the students who study French as a foreign language. The researcher conducted an experimental study on students in their second year at An-Najah National University. Results of the research showed the importance of the real-life situations in which students use the skills and knowledge of a variety of educational activities and faces different challenges in order to communicate with a real audience. This was clear in the commitment towards knowledge-based activity and perseverance on the implementation. As well, the study revealed the employment of the internet and its strategies to learn in different levels and different ways before, during and after writing. This helps in reducing the cognitive overload, increased the students' ability to control tasks entrusted to him, and this resulted in the increase of self-confidence and self-respect.The same situation applied for publishing students' writing on the internet. As a result, the student

[1] مقدم الى مؤتمر اللغات بين الاتصال والإنفصال.

perception of his ability to control writing and writing activities and increase his motivation.

Keywords: Motivation, Web 2.0 Tools, ICT, Internet, Writing, French as A Foreign Language.

ملخص

تبقى الكتابة من المهارات اللغوية الأصعب تعليماً وتعلماً بسبب خصوصيات الكتابة والصور الذهنية والممارسات التي نجدها عند المتعلمين والمعلمين على حدٍ سواء. نتيجة لذلك، يظهر الدارسين لمساقات الكتابة رفضاً للأنشطة التي تكون الكتابة فيها موجهة فقط للمدرس الممتحن. لذلك يسعى الباحث الى دراسة أثر توظيف تقنيات الويب 2.0 في نشاط للتعبير الكتابي على متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. فقام الباحث باجراء دراسة تجريبية على طلبة مساق التعبير الكتابي المتقدم في سنتهم الجامعية الثانية في جامعة النجاح. أظهرت نتائج الدراسة أهمية الأنشطة التعليمية الحقيقية ذات المعنى والمنفعة بالنسبة للطالب والتي يستخدم فيها مهارات ومعارف متنوعة ويواجه تحديات مختلفة بهدف التواصل مع جمهور حقيقي والتأثير به. تشعر هذه الأنشطة الطالب بالمتعة والاستفادة والافادة. يترجم هذا بالتزام معرفي نحو النشاط وبمثابرة على التنفيذ وبكفاءة في الانجاز. كما كشفت الدراسة توظيف الطلبة للانترنت ولاستراتيجيات تعلم بمستويات وطرق متفاوتة قبل وأثناء وبعد الكتابة. يساهم ذلك في تقليل الضغط الذهني الناتج عن الكتابة وزيادة قدرة الطالب على التحكم بالمهام المناطة به مما يحرره من الخوف ويزيد من ثقته بنفسه واحترامه لذاته. كذلك الحال بالنسبة لنشر كتابات الطالب على الانترنت. بالنتيجة، يتحسن ادراك الطالب لقدرته على التحكم بجريان النشاط الكتابي وبنتائجه وتزيد دافعيته.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، الويب 2.0، تكنولوجيا المعلومات والتواصل، انترنت، الكتابة، اللغة الفرنسية للأجانب.

المقدمة

لا تزال مهارة التعبير الكتابي من المهارات اللغوية صعبة التعليم والتعلم لصلتها الوطيدة بعلاقة الطالب بالقراءة والكتابة وما يمتلكه من صور ذهنية عنها ناتجة عن نظرة المجتمع للكتابة والمكتوب وعن تجارب الطالب السابقة واستخدامات الوسط الذي يعيش فيه للتواصل الكتابي. هذه الصور ذات الطابع السلبي في الغالب ناتجة عن خصائص الكتابة والتواصل الكتابي والتعليم التقليدي للغات ولهذه المهارة اللغوية بالذات. نتيجة لذلك، يلاحظ غالباً عند الكاتب المتعلم (Apprentice writer)، حسب وصف الباحث الفرنسي مونجنو (1995)، ضعفاً في الاهتمام بالكتابة، لذلك من المهم تغيير نظرة الطالب السلبية للكتابة وتعلمها وجعلها ايجابية وملائمة للتعلم بقطع جميع العلاقات مع الممارسات التربوية السلبية حتى لا تترجم الأخيرة برفض الطلبة للكتابة.

في صفوف تعليم اللغة، يتم تدريس الكتابة منذ زمن بعيد استناداً للأهداف الأكاديمية فقط وضمن أوضاع تواصل بدون أو خارج سياق تواصلي[1] ومن خلال تمارين وأنشطة كتابية تحث الطالب على صياغة جمل وعبارات رداً على موضوع فرضه عليهم المدرس أو المنهاج التعليمي. تلك الكتابات تصاغ في "فراغ" حسب وصف الكثير من الباحثين المهتمين بتدريس الكتابة (Carter-Thomas, 2000 ; Collombon and al., 2006 ; Tagliante, 2006 ; Ollivier, 2010 ;Mangenot, 2010; etc.). هذا يعني أن تلك الأنشطة ل تمتلك هدفاً حقيقياً للتخاطب والتواصل وتتجه جمل الطالب وعباراته لمرسل اليه واحد ووحيد وهو المدرس الذي يلعب دور المقيم والممتحن الذي يهتم أكثر بالشكل اللغوي منه بالمضمون فبالتالي يعطي ملاحظات غالباً ما تكون معيارية (ممتاز، جيد، سيء)، أمرية (احذف، اعد كتابة، افعل او لا تفعل، ...)، سلبية وغير تشاركية (دور المدرس كممتحن، دور المدرس كممثل للمؤسسة، الخ.) .(Halté, 1989)

بسبب هيمنة هذا النوع من الملاحظات وتكرار الأنشطة القائمة على أوضاع تواصل وهمية وتخيلية سينتهي الأمر بالمتعلم لأن يهمل أو يرفض نفسياً ما لها من فوائد تربوية ولغوية. سينمي هذا الشعور السلبية والكسل لدى الطالب مما يحد من ارتباطه بعملية الكتابة وسيؤدي به الى الشعور بالاحباط والى الرغبة بترك الدروس (Bishawi, 2014 : 120) . لذلك يقترح باحثون مثل (Reymond & Tardieu, 2001; Kabir-Idrissi, 2002 ; Ellis, 2003; Collombon and al. 2006; Gerbault, 2010; Mangenot & Montiya Phoungsub, 2010; Ollivier, 2010; Bishawi, 2014) وضع متعلم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية في أوضاع تواصل حقيقية أو قريبة من الحقيقية. بالنسبة للباحث، تلك الأوضاع التواصلية الكتابية الحقيقية هي التي تجعل الطالب يكتب لقارئ أو أكثر (لمتلق للنص أو أكثر) بهدف التواصل ولأسباب محددة وفي المقابل يقرأ المتلقي النص ويعطيه متابعة محتملة بالتفاعل مع المضمون والرد عليه.

وفي هذا الاتجاه، لا تزال التكنولوجيا، وبالأخص تقنيات الويب (Web 2.0 tools) 2.0[2]، أو ما تسمى أيضاً بالويب التشاركي أو الويب الاجتماعي (الشبكات الاجتماعية، المدونات، الويكي، المنتديات وتطبيقات مشاركة الفيديوهات والملفات الصوتية وغيرها)، تلعب دوراً متزايداً في حقل تدريس اللغات بالعموم وتدريس مهارة الكتابة بالخصوص. تسمح هذه التقنيات الحديثة بتوفير الظروف الملائمة للكتابة وادخال النصوص في حلقة اجتماعية كما يوضحان ذلك Ware وWarschauer (in Mangenot & Montiya Phoungsub, 2010: 103) وبالتالي اطالة دورة حياة النص لأنه "في الحياة الحقيقية لن يكون النص المنتج

(1) حسب وصف الباحثة سوفي مواغون (Moirand, 1982) لطريقة تدريس الكتابة في اللغات بشكل عام بما فيها اللغة الأم وعلاقة ذلك بمشكلات التعلم وعلاقة الطالب بالكتابة.

(2) يشير مصطلح الويب 2.0 الى انتقال الويب أو الانترنت الى مرحلة جديدة يصبح فيها رواد الانترنت أكثر نشاطاً والتطبيقات تفاعلية ومشتركة والخدمات أكثر تعاونية. تسمح تلك التطبيقات للمستخدمين بعمل صفحات انترنت خاصة بهم بما يتناسب واحتياجاتهم الخاصة.

سوى في بداية وجوده" بعد الانتهاء من كتابته (Ollivier, 2010: 124). يطلق Mangenot و Phoungsub (2010) على هذه العملية اسم "التنشئة الاجتماعية" (socialization) للنصوص المكتوبة.

انطلاقاً مما سبق ذكره، هدف الباحث في هذا المقال الى دراسة أثر ادماج تقنيات الويب 2.0 ((Web 2.0 tools) على دافعية الطلبة أثناء التعلم بشكل عام وتعلم الكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية بشكل خاص.لذلك سيقوم الباحث بداية بعرض مفهوم الدافعية في الوسط التربوي ومن ثم نقاش العوامل المحددة لها ليتسنى له تحديد المؤشرات المختلفة التي سيتم أخذها بعين الاعتبار أثناء جمع البيانات وتحليلها. سيتطرق الباحث فيما بعد الى البيانات المستقاة من الاحصائيات ونتائج الاستبانات التي قام بتوزيعها بعد الانتهاء من التجربة العملية التي أجراها مع أفراد العينة. وفي الختام، سيتم عرض ونقاش نتائج البحث للخروج بالتوصيات.

الدراسات السابقة الدافعية مهمة جداً لالتزام المتعلم وانخراطه بالتعلم وخاصة بتعلم اللغات الأجنبية. فهي احدى أشكال العوامل العاطفية المكونة للمهارات اللغوية واحدى السمات الرئيسية للمتعلم الناجح حسب الاطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (Action-oriented approach) (CECR, 2001). تعد كذلك جزءاً من الفرد الى جانب المعرفة (Cognition) والذاكرة (Memory) حسب نموذج هايز وفلور (1980) لتمثيل عملية الكتابة. بالاضافة الى هذا كله، تشكل الدافعية أحد الاحتياجات الأساسية التي يشعر بها المتعلمون أثناء الكتابة بجانب الاحتياجات اللغوية (Linguistics) والمرجعية (Referential) (Aslim, 2008). هذا يعني أنه من الضروري أن يعير المدرس اهتماماً كبيراً بالدافعية لضمان نجاح اجراءاته التربوية وأنشطته الصفية وبالنتيجة تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

تعرف الدافعية ضمن التعليم المدرسي بأنها "حالة ديناميكية لها أصولها في الادراك الحسي الذي يمتلكه التلميذ بشأن نفسه وبيئته، تدفعه تلك الحالة الى اختيار نشاط أو تمرين والالتزام به والمثابرة على تحقيقه للوصول الى الهدف المرجو" (Viau, 1994: 6). تنتج حسب جاك تارديف عن "تصور التلميذ لمتطلبات المهمة الموكلة اليه وأهميتها وكذلك لامكانية تحكمه بتنفيذها والاسباب التي ينسب اليها نجاحاته وفشله في تنفيذها" (Tardif,1997 :60). بالنسبة للباحث ينطبق ذلك على الطالب الجامعي كما هو الحال بالنسبة لأي متعلم رغم اختلاف درجة الادراك الحسي واختلاف القدرات والبيئة التعليمية بما أن جميع ما ذكر من عناصر تأخذ بالاعتبار أثناء دراسة درجة الدافعية.

ان ادراك الطالب لقيمة المهمة أو النشاط التربوي الموكلان اليه تعتمد حسب تارديف (1997) على وظيفتهما وعلى المنافع المحتملة التي قد تعود بها على الطالب سواءً كان ذلك على الصعيد الشخصي أم المهني أم الاجتماعي. لذلك فالتأثير على هذه العناصر في آن واحد هو التأثير على قيمة المهمة أو النشاط. وهذا يعني أنه يجب أن تكون المهمة أو النشاط ضمن سياق أو اطار اجتماعي حقيقي يعطيه معناه الكامل، فهي ليست فقط مهام وأنشطة لغوية وإنما يتم وصفها ضمن الإطار الأوروبي للغات وال (Action-oriented approach) بأنها أنشطة

ومهام تجعل الطالب يستخدم اللغة لانجازعمل ما. أي أن اللغة لم تعد الهدف بحد ذاتها بل الأداة التي يمكن استخدامها للتأثير على المتلقي أوايصال رسالة أو انجاز مهمة أو عمل ما (CECR, 2001).

هذا النوع من المهام أو الأنشطة يمتلك فوائد محسوسة الأثر على الطالب على المدى القريب والبعيد وقابل للتطبيق وفي متناول المعلمين والمتعلمين بفضل التطور التكنولوجي المستمر.فأصبح بالامكان استخدام تكنولوجيا المعلومات والتواصل بشكل عام وتقنيات الويب 2.0 بشكل خاص لتوفير بيئات جديدة للتعلم تجعل من الطالب جزءاً من مجتمع تعلمي وعضواً يمكن له أن يؤثر بالآخرين وليس فقط التأثر بهم، يتفاعل معهم بعلاقات متنوعة وحقيقية تتجاوز حدود الصف والمؤسسة التعليمية والعلاقات التي ترسمها بعض الأنظمة والمؤسسات التربوية بين المعلم والمتعلم (Bishawi, 2014 :121).

أما فيما يخص ادراك الطالب لقدرته على انجاز نشاط تعليمي فتعني القدرة التي يعتقد المتعلم بأنه يمتلكها للنجاح في نشاط أو مساق ما (Cantara, 2008: 31). أما بالنسبة لادراك المتعلم لقدرته على التحكم بالنشاط فيشير الى "ادراك الطالب لدرجة تحكمه بجريان النشاط التربوي ونتائجه" (Viau, 2001: 3). يسمح ذلك للمتعلم بتحديد أسباب النجاح أو الفشل في أداء النشاط (Gonzalez, 2006). فكلما كان ادراك المتعلم لقدراته ايجابياً كلما زادت دافعيته. بعبارة أخرى، يجب على المدرس أن يأخذ بالاعتبار ادراك الطالب لقيمة النشاط الكتابي ولقدرته على التحكم به وانجازه بنجاح لضمان درجة عالية من الدافعية لدى الطلبة فلذلك يجب أخذ المصادر الثلاث السابق ذكرها بالاعتبار أثناء تصميم أي نشاط تربوي وبالتالي أنشطة التعبير الكتابي. تترجم هذه المصادر بمؤشرات تسمح بقياس درجة دافعية المتعلم. تتمثل هذه المؤشرات بالنقاط التالية:

1. اختيار القيام بالنشاط التعليمي: ما ان اتخذ المتعلم هذا القرار بالمشاركة في النشاط يأخذ هذا الاختيار شكل الالتزام المعرفي (Cognitive engagement). يشير هذا الالتزام الى الجهد الذهني المبذول لانجاز نشاط ما (Cantara, 2008: 34). أي أن نسبة الجهد المبذول تعتمد على مشاركة الطالب في اختيار النشاط وقرارات أخرى تتعلق بآلية واجراءات تنفيذ النشاط الكتابي وبالتالي يتحمل جزءاً من المسؤولية والتبعات التي تترتب على أي تقصير من جانبه وعدم نجاحه في انهاء العمل المطلوب بالنوعية المرجوة.فهل اختار الطالب المشاركة في نشاط التعبير الكتابي المقترح؟ هل تم مشاركته في اختيار آلية تنفيذ النشاط الكتابي؟ هل تمت مشاركته في أخذ القرار بشأن استخدام التكنولوجيا ؟ الخ.
2. الالتزام المعرفي: الالتزام المعرفي يشير الى "درجة المجهود الذهني المبذول من قبل الطالب أثناء تنفيذ نشاط تعلمي". (Salomon, 1983 in Viau, 2001: 3). يقصد بها مجموع استراتيجيات التعلم التي يلجأ اليها المتعلم بصورة منتظمة بهدف النجاح. تشير هذه الاستراتيجيات الى جملة من الاجراءات المستخدمة لمعالجة مهمة أو أكثر في سبيل تحقيق هدف محدد. يمكن تصنيفها ضمن ثلاثة مجموعات حسب أعمال العديد من التربويين أمثال

اكسفورد وارهمان (1990) وأوملي وشامو (1990) وبول سير (1998): استراتيجيات ما وراء معرفية (Metacognitive Strategies)، اسراتيجيات معرفية (Cognitive Strategies) واستراتيجيات اجتماعية عاطفية (Social & Affective Strategies).

- استراتيجيات ما وراء معرفية (Metacognitive Strategies): تتضمن هذه الاستراتيجات "التفكير في عملية التعلم وفهم الظروف الملائمة له وتنظيم أنشطته للتعلم والتقييم والتصحيح الذاتي" (Cyr, 1998: 62). في نطاق الدراسة، تشتمل هذه الاستراتيجيات على تحديد الأهداف وتقدير الوقت اللازم لانهاء النشاط، واتخاذ القرار لمراجعة قاعدة نحوية ما قبل اكمال العمل، واتخاذ القرار بالاستمرار بنفس الطريقة أو اعادة بدء المهمة أو الخطوة، وقراءة النص وعمل تعديلات بعد تلقي بعض الملاحظات، الخ.

- استراتيجيات معرفية (Cognitive Strategies): تقتضي هذه الاستراتيجيات "التفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية، المعالجة المادية والذهنية للغة المستهدفة وتطبيق بعض التقنيات الخاصة لحل مشكلة أو لتنفيذ مهمة لغرض التعلم (ممارسة اللغة، ترجمة للمصطلحات، الحفظ، أخذ الملاحظات، المراجعة والتدقيق، التلخيص، الاستنتاج، الخ)" (Cyr, 1998: 63). تتماز هذه الاستراتيجيات بكونها أنشطة مرنة وواعية أو قابلة للوعي (Garner, 1988) وموجهة لتحقيق هدف معين وليست محض صدفة (Kirby, 1988 1988) وتشكل أحداث اجرائية متتابعة أكثر منها فردية. في سياق هذه الدراسة، هل قام المتعلم بجمع المعلومات عن موضوع الكتابة؟ هل لجأ الى قراءة النصوص على الانترنت؟ هل قرأ نصوص زملائه في الصف؟ هل وضح أفكاره أو نصه باستخدام الصور؟ هل استخدم بعضاً من الكلمات التي قرأها في نصوص زملائه؟ هل ربط جمله وعباراته بطريقة متناسقة؟ هل تأكد من صحة استخدام المفردات والقواعد؟ هل تأكد من الاملاء والتنقيط؟ الخ.

- استراتيجيات اجتماعية وعاطفية (Social and affective Strategies): تقتضي هذه الاستراتيجيات "تفاعل المتعلم مع الآخرين (ناطقين أصليين باللغة أو الأقران) بهدف تحفيز تعلم اللغة المستهدفة (طرح الأسئلة، التعاون، التحكم بالمشاعر) " (Cyr, 1998: 63). في هذه الدراسة، هل تأكد المتعلم من فهمه للمهمة بالتوجه للمدرس أو لأحد زملائه؟ هل تبنى موقفاً ايجابياً تجاه النشاط المقترح؟ هل طلب معلومات وشروحات من مدرسه و/أو أي شخص آخر؟ هل طلب نصائح من أقرانه و/أو مدرسه؟ هل تعرف على الأهداف المراد تحقيقها نهاية النشاط؟ هل قرأ نصوص زملائه في الصف؟ هل استمر بالعمل حتى نهاية النشاط؟ هل قام بالتعريف بنصه بعد نشره على الانترنت؟هل شجع نفسه لانهاء الكتابة ونشر المقال؟ هل شجع زملاءه وهنأهم؟هل احتفل بنجاحه؟ الخ.

3. المثابرة: تشير المثابرة الى المدة الزمنية المخصصة لانهاء الأعمال المطلوبة خارج الساعات الصفية. يرى فيو المثابرة كمرادف للعناد والتشبت. أما بالنسبة الى مارسيل لوبران (Lebrun, 2002: 103)، فكلما ثابر المتعلم أكثر كلما زادت فرصته في النجاح الوطنية. لذلك فهي حاسمة عند ادخال ممارسة تعليمية "جديدة" داخل جو تعليمي تقليدي تتم فيه معظم نشاطات التعبير الكتابي بشكل ذاتي خارج أوقات الدروس والمحاضرات لضيق الوقت وصعوبة تدريس الكتابة وخصوصية الكتابة بلغة غير اللغة الأم. فهل يخصص الطالب بعضاً من وقته خارج أوقات المحاضرات لانهاء الاعمال المطلوبة؟ فهل يتصل على الشبكة العنكبوتية لاضطلاع على ما أنجز زملاؤه من عمل؟ هل يقوم ببعض عمليات التعديل والحذف والاضافة؟ هل يتابع دورة حياة النص بعد الانتهاء من كتابته؟

4. الكفاءة: تعد الكفاءة أو ما يسميها فيو أيضاً "بالنجاح" (Viau, 2004). فهي النتيجة المباشرة للدافعية ومصدر لها في آن واحد. فهي النتيجة لاختيار توظيف الطاقات في نشاط ما بحيث يثبت الطالب التزامه المعرفي ومثابرته.

منهجية البحث

لدراسة أثر توظيف تكنولوجيا المعلومات والتواصل على دافعية متعلمي مهارة الكتابة قام الباحث باجراء دراسة تجريبية على طلبة مساق التعبير الكتابي المتقدم في قسم اللغة الفرنسية في جامعة النجاح، قام الباحث باجراء تجربة باستخدام تقنيات الويب 2.0 ضمن نشاط للتعبير الكتابي ومن ثم بمحاولة لقياس درجة الدافعية من خلال المؤشرات السابق ذكرها.

بعد مضي تسع سنوات على تجربة قام بها الباحث كريستيان اوليفييه في مارس 2006 مع مجموعة مكونة من 15 طالباً نمساوياً ذي مستوى متقدم في اللغة الفرنسية (B2+/C1)[(1)] حسب الاطار الأوروبي المرجعي العام للغاتوفي سياق تربوي وجيوسياسي مختلف اقترح الباحث على طلبة مساق التعبير الكتابي المتقدم في سنتهم الثانية في قسم اللغة الفرنسية كتابة مقالات للتعريف بمدنهم وقراهم ونشرها على الموسوعة العالمية ويكيبيديا.

سعت هذه التجربة لتحقيق أهداف لغوية وتواصلية مدرجة ضمن خطة المساق فجمعت تسع طلبة يتراوح مستواهم اللغوي في مهارة الكتابة بين+A2 و B1[(2)]. أي يمتلكون مستوىً لغوياً

(1) حسب الاطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات، يستطيع طالب بمستوى B2 كتابة رسائل ونصوص جدلية واضحة ومفصلة عن مجموعة كبيرة من المواضيع مستعرضاً عدداً من الأسباب التي تدعم وجهات نظر مختلفة. أما بالنسبة لطالب بمستوى C1 فيستطيع أن يكتب نصاً واضحاً ومنظماً بشكل جيد لعرض وجهة نظره. كما يستطيع كتابة رسائل و مقالات وتقارير عن مواضيع معقدة مع تسليط الضوء على نقاط يعتقد بأهميتها ومستخدماً اسلوباً لغوياً يتناسب والمرسل اليه. (CECR, 2001 : 27)

(2) حسب وصف المستوى A1، يستطيع متعلم اللغة أخذ بعض الملاحظات وكتابة رسائل بسيطة وقصيرة تتصف ببساطتها للتعبير عن الشكر وقبول أو رفض دعوة وغيره. أما بالنسبة لطالب بمستوى B1، فيستطيع كتابة نص بسيط ومتجانس عن مواضيع تهمه على المستوى شخصي. كما يستطيع كتابة رسائل شخصية لوصف تجاربه الشخصية والتعبير عن مشاعره. (CECR, 2001 : 26)

أقل بكثير من مستوى نظرائهم النمساويين. اندرج هذا النشاط ضمن تدخل تربوي للرد على ضعف اهتمام الطلبة الواضح تجاه الأنشطة الصفية ورفضهم القيام بأي نشاط خارج ساعات المحاضرات الرسمية من خلال خلق الاعذار والتسويف.

تختلف هذه التجربة قليلاً عن التجربة التي قام بها اوليفييه، تمثل النشاط بكتابة مقالات أكثر طولاً وتفصيلاً للتعريف بقرى ومدن الطلبة وليس للتعريف بالأماكن التي تنحدر منها عائلاتهم. هذا يعني أنه من المفترض أن يكون الشعور بالانتماء الى المكان أقوى من شعور نظرائهم النمساويين لكونهم لا زالوا يعيشون فيها ولديهم فيها العائلة والأصدقاء والمعارف. بالاضافة الى ذلك سيحصل الطلبة على التقدير المجتمعي حيث سينظر الى مقالاتهم كعمل وطني وكخدمة للمجتمع المحلي والمجتمع الفلسطيني في ظل الأوضاع السياسية الراهنة وتطور الصراع الاسرائيلي الفلسطيني على المستوى الاعلامي.

فيما يخص جريان النشاط، ارتأى الباحث أنه من المهم بمكان مرور الطلبة بمرحلة تحضيرية تسبق الكتابة لتذكيرهم ببعض مهارات استخدام التكنولوجيا للتعلم والتي سبق لهم وأن تعرفوا عليها ضمن مساق مهارات التعلم خلال الفصل الدراسي الذي سبقه.بالاضافة الى ذلك،أراد الباحث أن يدرك الطلبة التحديات أمام النشر على الانترنت وأن يتعرفوا على شروط قبول المقالات على الموسوعة الحرة ويكيبيديا.

تعد ويكيبيديا الموسوعة الأكثر استخداماً على الانترنت. يستطيع كل واحد منا المساهمة فيها بحرية كل حسب معرفته ومهاراته وقدراته. فبالنسبة لفريق عملها هي موسوعة مكتوبة عالمية متعددة اللغات وتشاركية باستخدام تقنيات الويب 2.0.فالأخيرة عبارة عن تطبيقات انترنت تسمح بالاعداد الجماعي للمحتوى وأدوات لمشاركة المعرفة بتوفير امكانية تحرير النصوص وتعديلها وتنسيق شكلها من قبل أكثر من شخص متصلين على الانترنت بشكل متزامن أو غير متزامن ومتواجدين في نفس المكان أو في أماكن مختلفة (Grosbois, 2012 : 138).

قراءة المعايير الأساسية لقبول المقالات على ويكيبيديا سنح للطلبة فرصة التعرف على المبادئ التأسيسة للموسوعة وبالأخص الاتفاقية التي تخص الموضوعية والحيادية في عرضالمعلومات وطريقة تنسيق شكل المقال. ذكرت هذه الاتفاقية الطلبة بالشروط الخاصة بالجودة اللغوية والكتابية والمراجعية للنصوص المكتوبة. كما أن اطلاعهم على شروط القبول والمبادئ الأساسية للنشر وضعهمبمواجهة تحديات ومعوقات حقيقية تطرح نفسها أثناء النشر على الانترنت وعادة ما تكون متواجدة في أوضاع التواصل الكتابية الحقيقية لطالب جامعي ككتابة مقال صحفي أو بحث علمي، الخ: التوجه الى جمهور قراء واسع النطاق، مراعات توجهات ورغبات القراء، الاجابة على المتطلبات اللغوية والاسلوبية والبراغماتية والمجتمعية

وغيرها لكي لا يتم رفض المقال من قبل المجتمع الويكيبيدي[1] (اذا جاز التعبير) الذي أصبحوا جزءاً من تركيبته ولا من قبل جمهور قراء الموسوعة الذين كانوا ولا يزالوا جزءاً منه كمستخدمين للانترنت.

لقد تمت عمليات التخطيط والتحرير والتدقيق للنص عن بعد باستخدام ويكي تم انشاؤه لهذا الغرض على نسخة "موودل" الخاصة بجامعة النجاح. باستخدام الويكي ينتقل متعلم اللغة من حالة الاستهلاك الى حالة الانتاج ومن المشاركة في مجتمع للتعلم الى المساهمة في المجتمع (Skyes et al., 2008). مما يتيح الفرصة الى "خلق توجهات مبتكرة في الأنشطة التعليمية، وخاصة في أنشطة الكتابة المشتركة". التي نفذها مجموعة من الأفراد. (Rivens Mompean et al., 2011 : 59)

ولكن نظراً لقلة عدد الطلبة المسجلين بمساق التعبير الكتابي ولمتطلبات ادارة وتنفيذ الأنشطة التعاونية (Cooperative learning activities) والأنشطة التشاركية (Collaborative learning activities)[2] صعبة التوفير بالنسبة لأفراد الفئة المستهدفة بالنشاط اختار الباحث استخدام أداة الكتابة متعددة الأيدي هذه ضمن تصميم تربوي تكون فيه موجهة لنشاط فردي يسمح للطالب المتعلم للكتابة بتحرير النص والتعديل والاضافة والحذف ووضع الملاحظات بالألوان وغيره. على الرغم من ذلك، لا يكمن نزع صفة التشاركية عن النشاط بما أن أكثر من مساهم في الموسوعة قاموا بابداء رأيهم بشأن مضمون النص وشكله وباجراء تصحيحات لغوية وشكلية. كما كان بامكان الطلبة المشاركين في التجربة قراءة ما يكتبه زملائهم على صفحات الويكي الخاصة بهم وعلى الأرشيف (History) وزاوية الملاحظات (Comments) المستخدمة للتواصل بين الطالب ومدرسه دون امتلاك صلاحيات لاحداث أي تعديل. هذا يعني أنه كان باستطاعة الطلبة متابعة تقدم عملية كتابة المقالات ورؤية المساهمات ومقارنة النسخ المتتابعة وطلب المساعدة من مدرس المساق والحصول على توجيهات ومتابعة من الأخير. مما يجعل بامكان الطلبة استخدام استراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية وعاطفية اجتماعية.

بعد الانتهاء من الكتابة، خصص الباحث محاضرة لانشاء حسابات مستخدمين (Users) على ويكيبيديا. يشار هنا الى توفر امكانية الكتابة والتعديل على الموسوعة ويكيبيديا دون امتلاك حساب مستخدم ولكن الهدف من انشاء الحسابات ضمن السيناريو التربوي الذي اخترناه هو أن ينضم الطالب الى المجتمع الويكيبيدي وأن يتم الاعتراف به مما يجعل منه عنصراً اجتماعياً فاعلاً تنسب اليه جميع أعماله ومساهماته (Contributions) فيكون مسؤولاً عنها: يمتلك

---

(1) نقصد بالمجتمع الويكيبيدي ان مجموع القائمين على ادارة الموسوعة والعاملين على تدقيق ومتابعة المقالات المكتوبة سواءً كانوا موظفين أم متطوعين.

(2) يتطلب تنفيذ الأنشطة التعاونية والتشاركية توظيف مجموعة من المهارات الاساسية التي تتطلب مستوىً عال من مهارات العمل كفريق والتي تحتاج غالباً الى تدريب: مهارات العمل ضمن مجموعات، الالتزام نحو المجموعة، تقسيم متوازن ومتساوي للمهام والأدوار وتصور مشترك للنشاط وغيره.

الطالب اسم مستخدم وكلمة سر يتيحان له انشاء صفحة شخصية والتواصل مع المستخدمون المساهمون (Contributors) من خلال صفحة للنقاش الشخصي. فيصبح بامكان الطالب التعرف على مساهمين آخرين ومراسلاتهم بهدف طلب توضيحات بشأن الأخطاء التي وقعوا فيها أو الاستفسار بخصوص مسألة ما وغيره.

كان الهدف من كتابة المقالات على نسخة "موودل" الخاصة بالجامعة قبل نشرها على الانترنت تقليل الضغط الذهني (Cognitive load) عند الكاتب المتعلم. فبدلاً من الانشغال بالجانب اللغوي وبتنسيق الكتابة وشكل النص في آن واحد أصبح بامكان الطالب التركيز أكثر على الشكل. في هذه المرحلة من النشاط، كان دور الباحث الاجابة على الأسئلة التقنية وبالأخص تلك المتعلقة بادراج الصور وصناديق المعلومات (Information box) على المقالات.في الحقيقة، بناءً على رغبة الطلبة، قام الباحث بادراج صناديق المعلومات على مقالاتهم.اشتملت هذه الصناديق على أسماء المدن أو القرى واسم البلدية أو المجلس القروي والمساحة وعدد السكان وصور للمكان التقطها الطلبة بأنفسهم أغلب الأحيان أو طلبوا تصويرها من أقرباء أو أصدقاء لهم ان يتاح لهم ذلك لسبب ما. تطلب ادراج الصناديق مستوىً متقدماً من المعرفة في استخدام الكودات المعلوماتية. وكان لتلك الصناديق الأثر على مظهر الصفحات وشكل المقالات.

لدراسة أثر التجربة العملية على مستوى الدافعية لدى الطلبة قام الباحث من جهة بجمع البيانات والمعلومات من خلال مراقبته للطلبة أثناء المحاضرات الوجاهية ومن خلال الاحصائيات المتوفرة على البيئة التعليمية الافتراضية ("موودل") ضمن مساق التعبير الكتابي. تمحورت هذه الاحصائيات حول:

- عدد بروتوكولات الانترنت المستخدمة (IP).
- تحرير النص واجراءات التعديل والاضافة والحذف.
- معاينة وقراءة النصوص الذاتية والغيرية.
- تواصل الطالب مع مدرسه للاجابة على استفساراته وملاحظاته.
- اطلاع الطالب على المراسلات التي جرت بين زملائه والمدرس من خلال زاوية الملاحظات على الويكي.
- مقارنة النسخ المأرشفة بعضها ببعض.

من جهة أخرى قام الباحث بتوزيع الاستبانات من خلال "موودل" في المرحلة الأولى وباستخدام أحد تطبيقات غوغل في المرحلة الثانية. تطرقت المرحلة الأولى لأراء أفراد العينة بشأن النشاط المقترح ومساهماتهم فكانت الأسئلة انشائية بينما ركزت الثانية على المؤشرات ذات الدلائل التي لم نتمكن من دراستها عبر المشاهدات بسبب آلية تنفيذ النشاط كاستراتيجيات التعلم المستخدمة من قبل الطلبة أثناء الكتابة والنشر فتنوعت الأسئلة بين الموضوعية والانشائية.

لتجنب التأثير السلبي لعلاقة الطلبة باللغة الفرنسية وبمستوى مهاراتهم الكتابية فيها على اجابات الطلبة، بدا للباحث توزيع الاستبانات باللغة العربية أمراً ضرورياً وحاسماً. كما أن الاستبانات خضعت الى اختبار الوضوح والطول وسهولة الاجابة عليها وسلاستها فطلب الباحث من أحد الطلبة الذين لم يشاركوا بالتجربة وممن يمتلكون مستواً لغوياً مشابهاً لمستوى أفراد العينة الاجابة على الاستبانة والاشارة الى أية اشكالية تتعلق بفهم العناصر التي تتكون منها.

للاشارة لأفراد العينة والاستشهاد بهم، سيقوم الباحث باستخدام الرموز كما هو موضح المثال التالي: وليد عمر يشار اليه ب (و.ع.).

تحليل النتائج

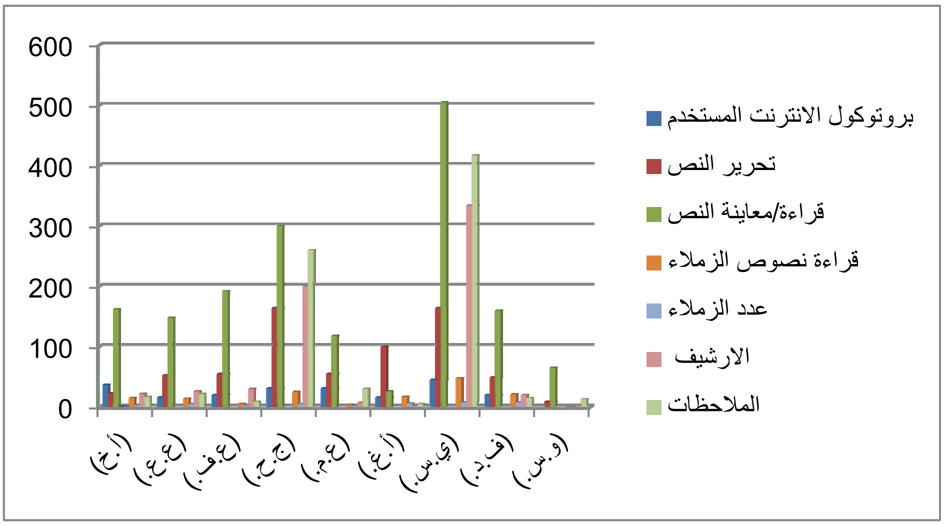
فيما يخص تصور الطلبة عن النشاط قبل البدء به، شعر 77% من أفراد العينة بالرغبة والدافعية للمشاركة بالنشاط الكتابي قبل خوض تجربة كتابة المقالات ونشرها على الانترنت بينما شعر33% من أفراد العينة بالخوف والقلق والتوتر.علل 17% من الطلبة هذا الشعور السلبي تجاه النشاط الكتابي المقترح بعدم القدرة على كتابة المقالات بالفرنسية وأفاد هؤلاء الطلبة بتغير هذا الشعور بعد مضي وقت قصير على بدء الكتابة. يعود تبدل هذا الشعور السلبي بالنسبة للطالبتين (ع.م.) و(ف.د.) الى التوجيه الايجابي والدعم من قبل المدرس. أما بالنسبة للطالب (أ.غ.)، فقد ساعده على تغير هذا الشعور تغلبه على بعض المشاكل المتعلقة بجمع البيانات حول قريته.

ينتج الشعور بالخوف والقلق في الغالب عن الادراك الحسي للطلبة بشأن مستوى مهاراتهم الكتابية وسيطرتهم وتحكمهم بالنشاط.بالاضافة لذلك، يشعر الطلبة بالخوف من الصفحة البيضاء لأنه لدى المتعلمين في العموم تصور معياري للكتابة وذكريات عن التعلم أحياناً مؤلمة واستخفاف الطلبة بقدراتهم اللغوية والمعرفية والتقنية.

لم يعتقد اي من الطلبة بأن مهاراته اللغوية كافية بدون مساعدة المدرس. تظهر هذه النتيجة من جانب ضعف استقلالية الطلبة وحاجتهم لوجود المدرس بجانبهم للشعور بالأمان اللغوي وللرجوع اليه للتغلب على المشكلات اللغوية التي قد تواجههم. ومن جانب آخر، تظهر النتائج أهمية التأطير الجيد للنشاط من قبل المدرس لضمان دافعية الطلبة واستمراريتها على طول مراحل عملية الكتابة (التخطيط، كتابة النص، قراءة النص وتدقيقه) والنشر على ويكيبيديا.

فالمدرس، بطريقة ادارته للنشاط، يؤثر بشكل كبير على دافعية طلبته فممارساته الصفية وعلاقته بطلبته وطريقة عرضه لاستخدام التكنولوجيا ممكن أن تخلق جواً ملائماً لتحفيز الطلبة على الدراسة. فبالنسبة للباحث روتر، يتوجب على المدرس القيام بعدة مهام مباشرة وغير مباشرة: تعزيز ثقة الطلبة وطمأنتهم بمتابعتهم (السماع اليهم، تفرغ المدرس للطلبة، آلية معالجة الأخطاء، الخ.)، طمأنتهم بالنسبة لقدرتهم على التطور والتحسن، طمأنتهم بالنسبة للشروط التي يضعها المدرس، طمأنتهم بالنسبة لفائدة ما يقومون به وبالنسبة لتوافقه مع ما يريده المدرس (Reuter, 2000:90).

فيما يخص اختيار موضوع الكتابة وطريقة العمل المتبعة للتحضير لها، لقد أكد جميع افراد العينة مشاركتهم المدرس في اتخاذ القرار بينما أكد 89% منهم مشاركتهم في وضع الجدول الزمني لانهاء النشاط الكتابي. تترجمت هذه المشاركات في الغالب بالتزام معرفي من قبل الطلبة وبالتالي ببذل مجهود ذهني كافٍ لانجاز النشاط بنجاح، ويظهر هذا المجهود من خلال الشكل رقم 1 الظاهر أدناه.



شكل (1): جدولاً بيانياً يمثل احصائيات تخص كتابة وتحرير المقالات من خلال "موودل".

يتضح من الشكل أعلاه استخدام الطلبة لأكثر من بروتوكول انترنت للاتصال على الشبكة العنكبوتية حيث أن الاستخدام الأدنى 16 بروتوكول للطالبة (ع.ع.) بينما وصل الحد الأعلى من البروتوكلات المستخدمة الى 45 لدى الطالبة (ي.س.). تنوعت صيغ البروتوكولات فجمعت بين البروتوكولات للاجهزة العشرة المتوفرة في مركز الموارد الفرانكفونية وبروتوكولات أخرى من خارج المركز. التنوع في البرتوكولات المستخدمة وفي اماكن الاتصال على الانترنت يشير الى عدم اقتصار مكان الكتابة والتعديل والنشر على الجامعة وعدم ارتباطه بوجود المدرس. مما يعني وجود رغبة ذاتية لدى الطالب تدفعة لمتابعة النشاط خارج أوقات المحاضرات وخارج نطاق الجامعة. هذا يعني تمديد فترة الدراسة والسماح للطلبة باختيار المكان الأنسب للكتابة بالنسبة اليهم. فمثلاً، تفضل الطالبة (ي.س.) الكتابة خارج وقت المحاضرة لعدم وجود الأفكار. ظهر ذلك خلال أحد المحاضرات القليلة المخصصة للنشاط من خلال كتابة الطالبة لجملة واحدة فقط طيلة محاضرة من 50 دقيقة كما يظهر في الصورة التالية قيام الطالبة بتصحيح خطأ املائي في الجملة بعد مضي 9 دقائق على كتابتها.

شكل (2): أرشيف أحد المقالات – مقارنة بين النسخة الأولى والثالثة.

يظهر الشكل كذلك أن نسبة قراءة الطلبة لنصوصهم أكبر من نسبة التحرير. يمكن تفسير الظاهرة بمعاينة الطلبة للنص عند كل زيارة ل"موودل" وللويكي وقبل وبعد احداث اي تعديل على النص. إن المعاينة بعد أي تغيير تعطي الطالب نظرة مختلفة للنص كالذي يكتب نصاً ويقوم بطباعته لتدقيقه لغوياً ولمعاينة تنسيقه. كما يمكن المقارنة كذلك بين هذه النتيجة وبين التباينفي عدد المشاهدات للمشاركات على المنتديات التربوية وبين عدد المشاركات فيها حيث يتردد الكثير من الطلبة قبل الكتابة ويكتفي عدد مهم منهم بالقراءة فقط.

بالاضافة الى ما سبق يشير الشكل رقم 1 الى عدم اكتفاء الطلبة بقراءة مقالاتهم بل تعدو ذلك الى قراءة نصوص زملائهم أو معاينتها. كما أظهرت الاحصائيات اطلاع الطلبة على الارشيف والمراسلات بين زملائهم ومدرسهم، فمثلاً قامت الطالبة (ي.س.) بالاطلاع على ملاحظات زملائها الثمانية 60 مرة وبمعاينة ارشيف ستة طلبة 14 مرة. أما الطالب (أ.غ.)، الأقل اهتماماً بالنشاط فلم يبد اي اكتراث بنصوص زملائه. رغم التفاوت بين عدد قراءات ومعاينات نصوص الآخرين بالنسبة لقراءات ومعاينات النصوص الذاتية، تشير النتائج الى ابداء الطلبة لاهتمامهم بالنشاط المطروح ولبذلهم الجهد لمتابعة تطور الكتابة لدى زملائهم.

كما تشير النتائج الى مثابرة الطلبة وبذلهم الكثير من الوقت في مواصلة الكتابة ومتابعة كتابات الآخرين فكان اتصال الطلبة على مساق التعبير الكتابي على "موودل" شبه يومي لدى 77% من الطلبة بينما كان أكثر من يوم في الاسبوع لدى 23%. أي أن الطلبة يظهرون جلداً ومثابرة. استمرت المثابرة بعد نشر المقالات على الانترنت، فبعد تلقي الطالبة (ع.م.) لتصحيح من أحد المشاركين المساهمين في ويكيبيديا المهتمين بقراءة المقالات المنشورة وتدقيقها قامت باجراء التعديل المناسب على النص وكذلك حال الطالبة (ي.س.). فقد قامت الأخيرة باضافة أحد المراجع على النص بعد انتهاء الفصل الدراسي كاجابة على ملاحظة أحد الويكيبيديين. على

الرغم من ذلك، لم يقم أحد من الطلبة بالتواصل مع أي من المساهمين لطلب توضيحات أو استفسارات بخصوص تصحيحاتهم ولا لطلب التعرف عليهم.

- (actu | diff) 12 avril 2015 à 20:15 [redacted] (discuter | contributions) . . (8 506 octets) (+314) . . *(ajoute des references)* (annuler) *(Balise : ÉditeurVisuel)*

شكل (3): تعديل على مقال الطالبة (ع.م.) بتاريخ 12 ابريل/ نيسان.تعديل على مقال الطالبة (ع.م.) بتاريخ 12 ابريل/ نيسان.

- (actu | diff) 8 mai 2015 à 21:42 [redacted] (discuter | contributions) . . (14 172 octets) (+12) . . (annuler) *(Balise : ÉditeurVisuel)*

شكل (4): تعديل على مقال الطالبة (ي.س.) بتاريخ 8 مايو / أيار.

يشار هنا الى حصول مقالات الطلبة على التعديلات أو ردود الفعل بعد دقائق من نشرها على ويكيبيديا. امتازت تلك المساهمات بتنوعها على الرغم من سطحيتها ومحدوديتها بالنسبة للنص الواحد حيث الكثير من الأخطاء بقيت كما هي دون تصحيح. فاختلفت من حيث المصدر (مساهم ويكيبيدي بشري أم برمجية الكترونية) ومن حيث المضمون: حصل طالب على رسالة يشير فيها الويكيبيدي الى عدم احترامه لتوصيات الموسوعة ومعاييرها الخاصة بطباعة النص والخطوط والروابط الخارجية، الخ. بالنسبة لطالب ثانٍ، تعلق الرد بتصحيح خطأ لغوي سببه استخدام حرف جر خاطئ للدلالة على المكان. بالنسبة لطالب ثالث، لقد نقلا لويكيبيدي المقدمة الى مقدمة المقال فوضعها أمام الفهرس ليصبح شكل النص مماثلاً لشكل النص باللغة الانجليزية. بالنسبة لطالب رابع، ارتبط التعديل باستبدال المفردة " toponymy " التي تعني دراسة أسماء المواقع الجغرافية بكلمة Population التي تشير الى "السكان". بالنسبة لطالب خامس، تمت الاشارة في مقدمة مقالته الى كونه "مقالاً يتيماً" لعدم احتوائه على عدد كافٍ من الاقتباسات والمراجع (أقل من ثلاث مراجع" كما تظهر الصورة أدناه. بالنسبة لطالب سادس، فقام أحد الويكيبديين باعادة ترتيب الفهرس...

Cet article ne cite pas suffisamment ses sources (avril 2015).
Si vous disposez d'ouvrages ou d'articles de référence ou si vous connaissez des sites web de qualité traitant du thème abordé ici, merci de compléter l'article en donnant les références utiles à sa vérifiabilité et en les liant à la section « Notes et références » (modifier l'article, comment ajouter mes sources ?).

Cet article est orphelin. Moins de trois articles lui sont liés. (avril 2015)
Aidez à ajouter des liens dans les articles relatifs au sujet.

شكل (5): تغذية راجعة حول أحد المقالات حول نقص المراجع.

هذا النوع من الملاحظات التي تتطرق الى ذكر المصادر والمراجع المستقاة منها المعلومات يلفت انتباه الطلبة الى أهمية حقوق التأليف مرة أخرى كما سبق وأن حدث قبل ادراج الصور على الويكي كومنز. ناهيك عن تنمية قدرات الطلبة البحثية. أي أن التذكير بضرورة ذكر المراجع وقيام الطالب بالتفاعل مع التذكير يكون بمثابة التوطئة نحو تدريب الطلبة على أحد أسس البحث العلمي الذي يعد أحد المخرجات المهمة لبرامج التعليم الجامعي.

فكلما زادت المثابرة كلما كانت فرصة النجاح أكبر. فأفضل النصوص لغة وأفكاراً وحجماً كان من نصيب اكثر الطلبة مثابرة وبذلاً للوقت والجهد خارج مواعيد الدروس والمحاضرات وبغياب المدرس. فرغم غياب المدرس وفقدانه لشيء من سلطته لازال الطالب يقرأ ويبحث ويكتب ويتعلم ويوظفاستراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية في سبيل نجاح النشاط الكتابي.

أما عن شعور الطلبة بثمرة مجهودهم بعد الانتهاء من كتابة المقال فأكد الجميع هذا الشعور وكذلك الحال بعد الانتهاء من النشر. بدا هذا الشعور واضحاً لحظة انتهاء الطلبة من معاينة النسخة الاولى من مقالاتهم على الموسوعة الالكترونية حيث ارتسمت البهجة على وجوههم جميعاً في اللحظة نفسها لقيام المدرس باختيار توقيت تخزين المقالات على ويكيبيدياوجعلها تحدث أثناء احد المحاضراتالتي عقدت في مختبر الحاسوب. ظهر ذلك الشعور بالسعادة لدى جميع الطلبة رغم اختلاف مستوياتهم واختلاف الوقت المخصص للنشاط والجهد المبذول والتباين في جودة المقال المكتوب.

تأكد هذا الشعور من خلال ردود الطلبة على تعليقات زملائهم وأصدقائهم بعد مشاركة مقالاتهم على صفحاتهم الخاصة أو على أحد المجموعات الفرانكفونية التي ينتسبون اليها على شبكة التواصل الاجتماعي فيس بوك كما يظهر في الصورة رقم (4): للتعبير عن فرحتهم، استخدم الطلبة الوجوه التعبيرية (Smiles) كما يظهر في الصورة رقم (5). أما بالنسبة للطالبة (ع.م.) فتعدت ذلك الى تحضير زملائها نفسياً لخوض نفس التجربة وكأنها تنقل اليهم خبراً ساراً وتتمنى لهم خوض نفس التجربة الفصل المقبل.

شكل (6): مشاركة أحد المقالات على شبكة التواصل الاجتماعي فيس بوك.

في هذه المشاركة تعبر الطالبة عن فرحتها بنشر مقالها لتصل رسالتها لجميع الناطقين بالفرنسية ممن يهتمون بفلسطين ويرغبون بالتعرف على المدن والقرى الفلسطينية فقالت: "أنا مسرورة جداً بتقديمي مدينتي للناطقين بالفرنسية من خلال مقال على ويكيبيديا...". فحصدت الطالبة على 17 اعجاباً من زملائها وأصدقائها وكذلك من جهة أصدقاء مدرسها الفرنسيين ممن شاهدوا المشاركة. أي أن كتابة المشاركة بالفرنسية ساعدت الطالبة رغم محدودية عدد الاعجابات في توسيع نطاق التعريف بنصها. أما بالنسبة للطالبة (ع.م.) شاركت مقالها بالعربية فحصلت على تعليقات بالعربية وبالتالي ردت عليها بنفس اللغة.

يرى الباحث أن مشاركة المقالات على شبكات التواصل الاجتماعي تساعد على مكافأة الطلبة اجتماعياً على ما بذلوه من مجهود في كتابة المقالات باللغة الفرنسية على عكس الوضع التعليمي الاعتيادي والمألوف الذي يكون فيه المدرس الجهة الوحيدة المخولة بمكافأة المتعلمين أو معاقبتهم.كما أن التفاوت في استخدام اللغة يعود للاختلاف في طبيعة الجمهور المستهدف بالخبر المنشور أو الى التفاوت في درجة توظيف الاستراتيجيات الاجتماعية للتعلم وبالتالي التفاوت في الدافعية.

شكل (7): رد أحد الطلبة على تعليق أحد زملائه.

انطلاقا من مشاهدات الباحث وملاحظاته لرود فعل الطلبة بعد نشر مقالاتهم على الانترنت وانطلاقاً من تجارب الباحث السابقة مع تدريس مهارة الكتابة ومعرفته الجيدة بالطلبة وكذلك متابعته لتقدمهم في كتابة النصوص على الويكي المتوفر على "موودل" نستطيع التأكيد على أهمية اكمال دورة الحياة الطبيعية للنصوص المكتوبة بعرضها على جمهور حقيقي موجهة اليه. فدورة حياةالمنتج الكتابي تبدأ، كما ذكر آنفاً، بعد الانتهاء من الكتابة على نقيض ما يحدث عادة في المحاضرات ودروس اللغة حيث يجد الطالب نفسه مجبراً على تقمس شخصية مايلعب دورها ويكتب نصاً موجهاً لشخص أو لمجموعة من الأشخاص الافتراضين مع ادراكه التام بأن المدرس هو القارئ الوحيد للنص وأنه سيقوم بتقييمه دون ابداء االكثير من الاهتمام بما يحتويه النص من أفكار.

بالنسبة للطالبة (ع.م.)، النشر باللغة الفرنسية على موقع انترنت عالمي انجاز كبير لطالب في سنته الجامعية الثانية. هذا الاستخدام لمصطلح الانجاز ظهر أكثر من مرة في اجابات الطلبة. فالانجاز حسب معجم المعاني على الشبكة العنكبوتية هو ما يتم تحقيقه بنجاح[1]. يعني ذلك أن الانجاز هو تحقيق الأهداف والحصول على النتائج المرجوة. يولد هذا من ناحية، كما وضحت الطالبة (ي.س.)، شعوراً بالثقة وبرغبة أكبر بالدراسة والبحث عن مشاريع صفية أخرى على نفس النمط:

(ي.س.): *"فكرة أن مقالًا من إعدادي قد نشر عبر أضحم موسوعة على الإنترنت وأنه قد أصبح في متناول الجميع وّلد لدي شعوراً بالثقة والإنجاز بكل معنى الكلمة. انه فعلًا لشعور لا يُضاهى ويولّد الرغبة في البحث عن مثل هذه المشاريع للعمل أكثر فأكثر."*

من ناحية أخرى، يخلق الانجاز شعوراً بالنجاح غير مرتبط بشكل مباشر بمفهوم العلامة كما اعتاد عليه الطلبة في الأنشطة الصفية. هذا ما أكدته الطالبة (ف.د.). لقد صرحت الأخيرة بأنها لم تشعرفقط بالنجاح بل بالتميز أيضاً. أما بالنسبة للطالبة (ع.ع.)، فشعرت بالاستفادة والافادة في آن واحد: استفادت من جمع المعلومات عن بلدتها وتعتقد بأنه من الممكن لغيرها الاستفادة مما كتبت. شعور الطالب بفائدة ما أنتج بالنسبة للقارئ يشعره بأهمية ما يكتب وما ستضيفه كتاباته الى القارئ على نقيض ما يحصل في الصف فلم يعد المدرس المصدر والمرجع الوحيد للمعرفة والثقافة واللغة مما يشجعهذا بعض الطلبة على الكتابة وبالتالي ينمي الدافعية لديهم.

(ع.ع.): *"الشعور بأني قادرة على القيام بشيء ما قد يكون مفيداً للناس ومفيداً لي انا طبعًا..."*.

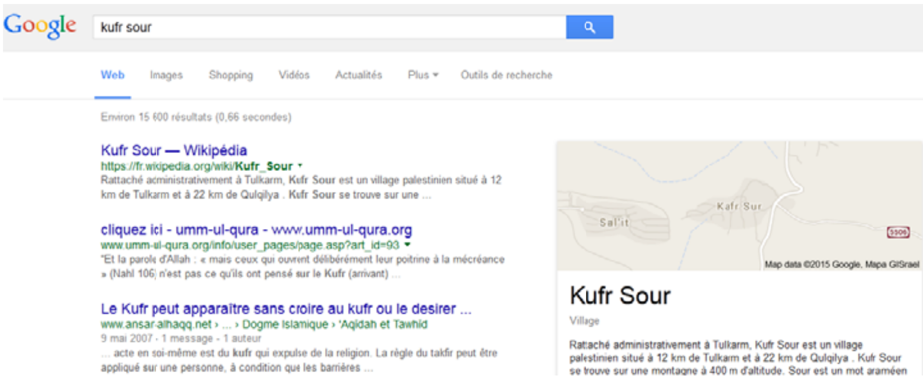
(ف.د.): *"اشجع الجميع سواء بالقسم او من خارج القسم بالكتابة على ويكيبيديا ...* ***لأنها*** *تجربة رائعة وسوف يشعرون بالنجاح و التميز عند كتابة شيء خاص بهم"*.

(1) http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/انجاز.

أما بالنسبة للطالب (و.س.)، هناك "نتيجة بعد الجهد والتعب". فكما نعلم تتطلب الكتابة مجهوداً ذهنياً ضخماً من المتعلم خاصة اذا كانت الكتابة بلغة أجنبية واذا تطلب ذلك التزاماً من الطلبة ومجهوداً يمتد على أربعة أسابيع. من الممكن أن يتحول المجهود الذهني الى ضغط ذهني وبالتالي يجعل من الكتابة أكثر صعوبة. قد يقلل من ذلك شعور الطالب بمتعة ما يفعل. فكلما كان النشاط ذو معنى كلما شعر الطالب بالفائدة والمتعة.يحفز هذا الاحساس الطالب ويدفعه للاستمرار في الكتابة.

(ع.ف.): *"اشجع على هذه التجربة لأنها مفيدة وممتعة".*

نتيجة الجهد الذي بذله الطلبة بدت جلية من خلال ظهور ثماني مقالات من أصل تسعة في المركز الأول عندما استخدم الباحث محرك البحث غوغل للبحث باللغة الفرنسية عن المدن والقرى الفلسطينية التي كانت موضوع المقالات. أما المقال التاسع الذي يخص مدينة بديا فقد ظهر بعد بضعة نتائج تخص الفنان الكوميدي الفرنسي من أصول جزائرية رمزي بديا. يعود السبب في ذلك شهرة الأخير والى طريقة عمل غوغل التي ترتب النتائج حسب كم البحث من قبل مستخدمي الانترنت باستخدام مصطلحات وكلمات مفتاحية. ظهور المقالات ضمن أولى نتائج البحث يعطي قيم اضافية لما كتبه الطلبة ويشعرهم بالفخر والتميز.



شكل (8): نتيجة البحث عن قرية كفر صورعلى محرك البحث غوغل.

أجاب 77.8% من أفراد العينة بقيامهم بعدة مهام قبل وأثناء الكتابة: تجهيز خطة للكتابة، تحديد المهارات والمعرفة التي تلزمهم لانجار المهمة،قراءة النص وتصحيح الأخطاء، مراجعة بعض القواعد النحوية، عمل التعديلات بناءً على الملاحظات التي تلقاها الطلبة من مدرسهم. بينما لم يقم 22.2% بالمهام السابقة. بالاضافة الى ذلك أكد جميع أفراد العينة قيامهم بقراءة نصوصهم قبل عرضها على المدرس. تتفاوت عدد مرات القراءة ونوعيتها من طالب الى آخر: اكد 77.8% من الطلبة قيامهم بقراءة النص ثلاثة مرات فأكثر بينما أجاب22.2% قيامهم بذلك مرة او مرتين. كما صرح 88.9% قراءتهم لنصوصهم قبل النشر على ويكيبيديا بنفس عدد المرات. هذا يعني قيام الطلبة بقراءة مقالاتهم عدة مرات أثناء الكتابة. أما بخصوص جدوى

القراءة ونجاعتها ومدى أثرها على تحسين صياغة المقال يمكن القول بأن تأثيرها محدود لدى أغلبية الطلبة ومعتمد كثيرا ليس فقط على دافعية الطلبة وحماستهم للكتابة بل ايضاً على قدراتهم اللغوية. فعلى الرغم من النسبة العالية لمعاينات المقالات أثناء الكتابة حسب الاحصائيات الظاهرة في الشكل (1) ما زالت تحتوي المقالات على أخطاء بنسب متفاوتة.

فيما يخص استخدام تكنولوجيا المعلومات واللجوء الى التدخل المعلوماتي (Médiation informatique)[1]، فيبدو الهدف منها بالدرجة الاولى المفردات (المعاني والاملاء) والقواعد النحوية البسيطة المتعلقة بتصريف الافعال والتوافق بين الاسم والصفة، الخ.: استخدم جميع الطلبة مصححاً للأخطاء اللغوية على الانترنت و88.9% مترجماً الكترونياً مثل Google translate و77.8% تطبيقاً لتصريف الأفعال. أما بالدرجة الثانية فالهدف التأكد من استخدام بعض المفردات والتراكيب اللغوية بالاضافة الى البحث عن معلومات وأرقام تخص مدنهم وقراهم: 88.9% قرأوا نصوصاً باللغة الفرنسية على الشبكة العنكبوتية و77.8% قرأوا نصوصاً بالعربية. في الدرجة الثالثة، استخدم 66.7% قاموساً الكترونياً بينما لم يستخدم أحداً القاموس الورقي. ربما يعود ذلك الى عدم توفر الأخير لجميع الطلبة بسبب عدم توفر القواميس كبيرة الحجم في السوق الفلسطينية ولسهولة استخدام القاموس الالكتروني وسرعة الحصول على المعلومة.

استخدم كذلك 77.8% برنامجاً لتحرير النصوص للكتابة قبل وضع النص على البيئة التعليمية "موودل". يعود السبب في ذلك الخوف من فقدان النص أثناء الكتابة بالنسبة للبعض لأن الكتابة تتطلب وقتاً وخوفاً من حدوث مشاكل تقنية تتعلق بالاتصال على الانترنت. أما بالنسبة للبعض الآخر، يمكن للبرنامج مساعدتهم على التدقيق اللغوي. بالاضافة الى ذلكلم يكتف الطلبة بالمصادر التكنولوجية لتدقيق ما يكتبون وتصحيح أخطائهم بل تجاوزوا ذلك الى اللجوء الى التدخل البشري (Médiation humaine) بطلب المساعدة من مدرس المساق أو من أحد الاصدقاء الفلسطينيين (77.8%) أو الفرنسيين (55.6%). الاستعانة بهذه المصادر البشرية حسب بعض المؤلفين قد تكون مفيدة. ولكن بالنسبة للبعض الآخر من المهم تطوير استراتيجات للتصحيح الذاتي للكتابة بتزويد الطالب بتقنيات تسهل اكتشاف الأخطاء السطحية كأن يحاول الطالب الاجابة على عدة أسئلة مثل: هل الكلمة مناسبة للسياق؟ هل كتابتها صحيحة؟ هل تتوافق مع الكلمة التي تسبقها و/أو تليها؟

يؤكد العديد من الباحثين الدور الحاسم الذي تلعبه مراجعة النص (اعادة قراءته) في تعلم كتابة النصوص شريطة ان لا يكون الطالبالكاتب متروكاً لوحده للقيام بذلك (Hillocks, 1986 ; Legros & Crinon, 2002 ; Garcia-Debanc & Fayol, 2003 ; Legros, Crinon & Marin, 2006 in Crinon & Marin, 2010).

(1) في مقال لهم، أدخلا كورين كوردييه جوتييه وشنتال ديون (Cordier-Gauthier et Dion, 2003) مصطلحا الوساطة البشرية (Médiation humaine) والوساطة المعلوماتية (Médiation informatique) للدور هذه المصادر كوسيط بين الطالب ونصه.

ففي الحقيقة، عملية اعادة قراءة النص وتدقيقه في لغة غير اللغة الام غالباً ما تكون بطيئة ومتمحورة حول الاملاء والقواعد. عدا عن ذلك، فهي غالباً ما تكون مهملة في الصف (Desmons, 2008) أو معالجة بطريقة كلاسيكية بعمل تصحيح جماعي للأخطاء الأكثر شيوعاً في كتابات الطلبة. يعني هذا أن الطلبة نادراً ما يمتلكون أدوات لمساعدتهم على مراجعة متمعِنة وفاعلة. واذا ما امتلكوا الأدوات فنادراً ما تكون لديهم الذاتية (Autonomy) لاستخدامها بنجاعة ومن تلقاء أنفسهم. كما أنهم نادراً ما يمتلكون القدرات اللغوية اللازمة لاكتشاف الأخطاء وتصحيحها. فلذلك، توظيف التكنولوجيا كأدوات مساعدة للكتابة مهم وجيد حتى لو لم تكن النتيجة ملموسة وظاهرة على جودة النصوص المنتجة لكون ذلك خطوة نحو تفعيل الذاتية لدى الطلبة. فللأخيرة علاقة وطيدة بالمستوى العالي من الدافعية وبالالتزام بالأنشطة الصفية حسب دراسة قام بها مجموعة من الباحثين على مجموعة كبيرة من متعلمي اللغة من التخصصات الجامعية المختلفة في هونج كونج بوليتيكنيك (Spratt, Humphreys & Chan, 2002 : 262).

لم يكتف الطلبة بالكتابة ولا بقراءة بعض النصوص على الانترنت بل تجاوزوا ذلك الى قراءة نصوص بعضهم البعض: أكد 88.9% من أفراد العينة قراءتهم لما كتبه زملاؤهم. أما عن فترة القيام بذلك، فقامت النسبة الأعلى من الطلبة بقراءة النصوص أثناء كتابة المقالات (66.7%) بينما 33.3% فعلوا ذلك أثناء النشر على ويكيبيديا وكذلك بعد الانتهاء من النشر. يفسر ذلك بالهدف الأساس من الاطلاع على الانتاج الكتابي للآخرين وهو الفهم الأفضل للمهمة الموكلة اليهم والاستفادة من الأفكار (55.6%) والتعرف على مصطلحات ومفردات جديدة (88.9%) والتعرف على تراكيب بعض الجمل والعبارات.ممكن أن تساهم قراءة النصوص في التقليل من الضغط الذهني الذي ينتج عن مهمة الكتابة. أما بخصوص قراءة النصوص أثناء وبعد النشر فيمكن تفسيرها بالرغبة في الاطلاع على تقدم الآخرين في انجاز العمل والاستفادة من تنسيق النص وشكله.

لجذب انتباه القارئ وللتعريف أكثر بمدنهم وقراهم استخدم جميع الطلبة الصور التي تعكس طبيعة المكان الحضرية والطبيعية. فكانت تلك الصور من التقاط 77.8% من أفراد العينة لعدم توفر صور على مكتبة المصادر المتعددة ويكيميديا كومنز[1] (Wikimedia Commons) المستخدمة لادراج الصور ضمن مقال منشور على ويكيبيديا. أي يجب تسجيل الدخول على ويكي كومنز وإضافة الصور قبل البحث عن الصور من خلال ويكيبيديا واضافتها للنص المكتوب. اي أن عملية ادراج الصور ليست بالسهلة وتتطلب بعضاً من الوقت بالاضافة الى مصادقة الطالب على وثيقة تبين شروط النشر وماهية ما يمكن نشره بالاضافة الى التنويه الى أنه في حال النشر يصبح بامكان أي شخص استخدام ونسخ وتعديل وبيع الصورة دون الرجوع لصاحبها.

---

(1) حسب ويكيبديا، ويكيميديا كومنز أو ويكي كومنز تعد مرجعًا لتخزين الملفات الحرة مثل الصور وملفات الصوت وغيرها بحيث يمكن استخدامها في اي مشروع من مشاريع مؤسسة ويكيمديا.

قراءة الشروط ومصادقة الطالب عليها تتطلب منه قراءة متمعنة واتخاذ قرار بالاستمرار في عملية نشر الصورة أو التوقف عن ذلك. فالمصادقة تعني تحمل المسؤولية أو على الأقل الشعور بها. بالاضافة الى ذلك يجد الطالب نفسه أمام الملكية الفكرية واحترام حقوق الآخرين. أي أن الطالب يتواجد داخل بيئة حقيقية تتجاوز حدود الصف وتمتلك التحديات وخاضعة لبعض القيود الخارجية التي يتوجب احترامها أو أخذها بعين الاعتبار. أي أن للطالب كيانه الشخصي وصفته الاجتماعية الخاصة به فلا ينظر اليه كمتعلم بل كعنصر اجتماعي مسؤول قابل للمحاسبة.

للتأكد من فهم المطلوب من النشاط الكتابي، توجه 77.8% من أفراد العينة الى زملائهم و66.7% الى مدرسهم و22.2% فقط الى أصدقائهم الفرنسيين بينما لم يتجه 11% من الطلبة الى أحد. أما لطلب النصيحة والمساعدة فجميع الطلبة استعانوا بشخص ما: توجه الطلبة بالدرجة الاولى الى المدرس (88.9%) ثم لأحد الزملاء في المحاضرة في الدرجة الثانية (55.6%) والى أحد الأصدقاء الفرنسيين في الدرجة الثالثة.

تشير اجابات الطلبة الى أن النسبة الأعلى لاستعانة الطلبة بمدرسهم كانت للحصول على المساعدة. هذا يعني أن المدرس هو المرجعية الاساسية بالنسبة للطالب. تنوعت ماهية المساعدة بين التعرف على كيفية التعديل على المقال والتعامل مع ويكيبيديا والمساعدة اللغوية: مفردات، صياغة بعض الجمل وتصحيح الأخطاء. تشير النتائج أيضاً الى تنوع المصادر بالنسبة للطالب الواحد والى الاستعانة بأصدقاء فرنسيين. يبين ذلك مستوى انخراط الطلبة في النشاط الكتابي ويعبر عن حرصهم على التحكم بشكل أفضل بالنشاط وعلى فهم أفضل للمهمة الموكلة اليهم وحماستهم للنجاح في كتابة المقال.

أثناء الكتابة وحتى الانتهاء من النشر، أشارت اجابات الطلبة الى تشجيع 88.9% من أفراد العينة لأنفسهم على الاستمرار في النشاط الكتابي واتمام كتابة المقال وتشجيع نصف العدد لزملائهم. كما أشارت النتائج الى حرص الجميع على انهاء المهمة بنجاح. بالنسبة للباحث، تشجيع الطلبة لأنفسهم من الاستراتيجيات العاطفية المهمة التي تدعم الدافعية لدى الطلبة لكونها جزء من الدعم النفسي الذاتي ودافع داخلي نابع عن ادراك الطالب بأهمية النشاط وقدرته على التحكم بتنفيذ النشاط.

بعد الانتهاء من نشر المقال على الموسوعة الحرة، تحدث 88.9% من أفراد العينة عن التجربة شفاهة ليس فقط لزملائهم في الجامعة بل أيضاً لعائلاتهم وأصدقائهم. عدا عن ذلك، أرسل 25% منهم رسائل بالبريد الالكتروني لاصدقائهم الموجودين بعيداً عنهم. كما أن 88.9% قاموا بمشاركة المقال على شبكات التواصل الاجتماعي على الانترنت.

تضمنت تعليقات الأصدقاء والزملاء على مشاركات الطلبة التهنئة على كتابة المقالات ونشرها والإطراء على ما تم انجازه وتوجيه الأمنيات بمزيد من التقدم في التحصيل الدراسي. أما بالنسبة للردود عليها فلم تكن فقط للشكر على التعليقات ولكن للشكرعلى مساعدة بعض زملائهم لهم: "شكراً لمساعدتك وحظاً أوفر لك أيضاً" كتبت الطالبة (ع.م.). كتابة أفراد العينة على أحد شبكات التواصل الاجتماعي وكذلك ردهم بنفس اللغة على التعليقات الواردة باللغة

الفرنسية تشير الى اكتساب الطلبة الثقة بأنفسهم وتدل على حماسة الطلبة لاستخدام اللغة في التواصل مع الآخرين وليس فقط لتعلمها. تغير الاستخدام يشير الى تغير نظرة الطلبة الى اللغة بطريقة ايجابية تتعدى الاطار الدراسي الى اطار اجتماعي.

نضيف كذلك الى تهنئة 66.7% من الطلبة المشاركين في كتابة المقالات لزملائهم على كتاباتهم وشعورهمجميعاً بالرغبة في اعادة خوض التجربة.أما عن الطالبة (ي.س.) الأكثر اهتماماً بالنشاط والتي أنجزت أفضل المقالات على الاطلاق فكانت الأكثر اتصالاً على الويكي المخصص للكتابة المتوفر على ""موودل"" فكان اتصالها شبه يومي وعلى فترات متعددة من اليوم (الفترة الصباحية والمسائية والليلية).

تترجم دافعية الطلبة بتعبير الطلبة عن رغبتهم باعادة خوض التجربة. أعاد بعض الطلبة السبب في ذلك الى كون النشاط مختلف عن غيره من الانشطة التي اعتاد عليها الطلبة طوال سنوات دراسة مهارة التعبير الكتابي. فبالنسبة للطالبة (ع.م.) جمع النشاط بين مهارات متعددة في الكتابة والحاسوب: " لانها تجربة مختلفة عن غيرها وتجمع مهارات عدة تطور من قدرتي على الكتابة وعلى استخدام الحاسوب..."

يمتلك هذا النشاط وللأنشطة الأخرى من ذات النوع أهمية كبيرة على الصعيد المعرفي واكتساب معلومات ومعارف جديدة كما له فائدة على الصعيد اللغوي كما بين بعض الطلبة: من جهة، ساعد النشاط على استخدام المفردات الجديدة أثناء الكتابة حيث أنه اما يستخدمها في نفس سياقها القديم أو في سياق جديد سواءً كان الاستخدام صحيحاً أم لا فهو خطوة **إلى** الأمام باتجاه تعلم اللغة واكتسابها. من جهة اخرى، استفاد الطلبة من ملاحظات المدرس ومن الكتابة واعادة الكتابة.

(أ.خ): "لانها تساعد في الحصول على معلومات..."

(أ.غ.): "لانه هذه التجربة تساعدنا في حفظ كمية من المفردات من خلال كتابه النصوص"

عدا عن أهمية النشاط على الصعيد اللغوي والمعرفي، خلقت امكانية قراءة الطلبة لما يكتبه زملاؤهم جواً من المنافسة بين بعض الطلبة فدفعتهم الى بذل المزيد من الجهد لانتاج نصوص أفضل من نصوص زملائهم من ناحية حجم النص المكتوب وجودته وشكله كما بينت ذلك الطالبة (ي.س.): "عزز [النشاط] السلوك التنافسي بيننا مما حفّزنا بشكل كبير لإنجاز العمل."

بالاضافة الى كل ما سبق نود الاشارة الى استفادة الطلبة من توظيف التكنولوجيا أثناء الكتابة على مستوى استراتيجيات التعلم وعلى المستوى التقني. فاكتسب الطلبة مهارات مهمة في الحاسوب بل وضرورية سواءاً كان ذلك على الصعيد الشخصي أم الدراسي أم المهني. تعلم الطلبة استخدام لوحة المفاتيح الفرنسية للكتابة حيث تعرفوا على مواضع الحروف وكيفية التنقل بين اللغات واكتشفوا آلية عمل الويكي والموسوعة ويكيبيديا وكذلك كيفية انشاء حساب على الانترنت والانضمام الى أحد المجتمعات اللافتراضية. كما أنه لاستعمال التكنولوجيا الأثر على

دافعية الطلبة باعطاء الطلبة ذوي المستوى اللغوي المحدود ممن يمتلكون مهارات تقنية جيدة فرصة ابراز مهاراتهم وبالتالي تعزيز ثقتهم بأنفسهم ورفع درجة حافزيتهم.

(ج.ح.): " ... اتقنت مهارات جديدة في طريقة الكتابة باللغة الفرنسية وكيفة التعامل مع البرامج على الحاسوب."

الخاتمة

لقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية الانتقال من الأنشطة اللغوية الصفية التقليدية الى الأنشطة المدمجة لتقنيات الويب 2.0 التي تكون فيها اللغة أداةً للتواصل ولانجاز المهام ويكون فيها المدرس المسهل والموجه والمنشط للتعلم والمؤطر للنشاط وليس الوجهة والغاية ويكون فيها لاستخدام اللغة هدفاً ومعناً بالنسبة للطالب. فكتابة لمقالات عن مدنهم وقراهم ونشرها على الموسوعة الحرة ويكيبيديا جعلها في متناول القراء وأعطاها بعداً واطاراً اجتماعياً وأدخلها في دائرة اجتماعية مما أشعر الطلبة بالمتعة والاستفادة والمنفعة على المستوى الشخصي واللغوي والمعرفي والتقني والاجتماعي.

يضع هذا النوع من الأنشطة الطالب في بيئة تعليمية تتضمن تحديات وعقبات وشروط والتزامات حقيقية تهيؤه ليكون عنصراً فاعلاً في المجتمع. فبنشر مقالة على الموسوعة الحرة يساهم الطالب في بناء المعرفة ونشرها ويتحمل مسؤوليته تجاه جمهور القراء والقائمين على الموسوعة من ناحية الملكية الفكرية والحيادية والموضوعية في عرض المعلومة مما يحضر الطالب لأحد مخرجات التعليم الجامعي وهي البحث العلمي. شعور الطالب بالمسؤولية تجاه المتلقي للرسالة وبالقيمة المضافة للنصوص التي يكتبها وبالمنفعة التي قد تعود عليه وعلى المتلقي يدعم ادراك الطالب لقيمة المهمة أو النشاط التربوي وبالتالي يؤثر ايجاباً على دافعيته.

ولد ادراك الطالب لقيمة النشاط التربوي المطروح ومشاركته في اتخاذ القرارت التي تتعلق بآلية واجراءات تنفيذ النشاط رغبة في الكتابة ومتابعة النشاط خارج أوقات المحاضرات بغياب سلطة المدرس المباشرة. ساعد في استمرارية مثابرة الطالب وجلده آلية تأطير النشاط من قبل المدرس وماهية التعديلات والمساهمات والملاحظات التي تلقتها المقالات. انعكس ذلك على قيام الطالب بأعمال لا تندرج ضمن العناصر الأساسية للنشاط المطلوب وبأخذ المبادرة وبتوظيف استراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية واجتماعية وعاطفية أثناء الكتابة وبعد النشر على الانترنت.انعكست هذه المثابرة على جودة وحجم النصوص المكتوبة مقارنة بتلك التي ينتجها الطلبة عادةً في المحاضرات الوجاهية.

كما أن نشر المقالات على الانترنت وظهورها في مقدمة نتائج محركات البحث الالكترونية ساهم في تعزيز ادراك الطالب لقدراته اللغوية والمعرفية وفي تدعيم هويته الشخصية وأكسبه الثقة بالنفس واحتراماً للذات (Self esteem). بالاضافة لذلك، يساعد استخدام التكنولوجيا ضمن الأنشطة التربوية على احداث تغيير في ماهية المهارات المطلوبة لتنفيذ المهام مما يكسر الروتين ويعطي الطلبة الأضعف لغة وممن يمتلكون مهارات تقنية متقدمة فرصة اظهار قدراتهم

وتعويض النقص الحاصل على مستوى جودة النص اللغوية من خلال الاهتمام بتنسيق النص وشكله.فالاحساس بالنجاعة والفاعلية (Sense of efficacy) والذاتية يدعم التقدير للذات وبالتالي يزيد من ادراك الطالب لقدرته على تنفيذ المهمة والتحكم باجراءاتها.

بالاضافة الى ما سبق،يساعد توظيف التكنولوجيا كأدوات مساعدة للكتابة في مراحل عملية الكتابة المختلفة كما أظهرت دراسة سابقة للباحث الدور المهم الذي من الممكن ان تلعبه التكنولوجيا على مستوى كتابة الجمل (Microtextual) (Bishawi, 2014 : 323). خلصت هذه الدراسة الى أن لتوظيف التكنولوجيا الأثر على تقليل الضغط الذهني الناجم عن الكتابة بلغة أجنبية مما يساعد على زيادة قدرة الطالب على التحكم بتنفيذ المهمة واتمامها بنجاح وبالتالي رفع الدافعية لديه.

References

- ASLIM-YETİŞ, V. (2008), *Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie.* (Doctoral thesis). Lumière university.Lyon.
- BISHAWI, W. (2014), *Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle: le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah* (Doctoral thesis). Le Maine university. Le Mans.
- CANTARA, M. (2008). *Exploitation des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne*. (Master dessertation). Sherbrookeuniversity. Canada. Retrieved From http://www.uquebec.ca/capres/Rech-pertinentes/Mesures-aide-apprentissage/Motivation-cours-en-ligne-2008.pdf).
- CARTER-THOMAS, S. (2000). *La cohérence textuelle: pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
- COLLOMBON, A. CHBOUD, F. & VISIO, S. (2006). Moodle: un outil lnternet de premier choix pour l'écrit (Rencontres Pédagogiques du Kansai 2006). *Rencontres*, 28-32.

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.
- CRINON, J. & MARIN, B. (2010). Approches des genres dans l'enseignement apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*. EDP Sciences.
- CYR, P. & GERMAIN. C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.
- DESMONS, F. (2008). *Enseigner le FLE (français langue étrangère): Pratiques de classe*. Paris: Belin.
- ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*.Oxford University Press, 2003.
- GONZALEZ, L. (2006). *Les échanges linguistiques entre étudiants non-natifs colombiens et natifs français, au moyen du courrier électronique : effets sur l'appropriation de la langue étrangère par le non-natif*. (Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Université de Franche-Comté, France).
- GARCIA-DEBANC, C. & FAYOL, M. (2003) Apports et limites des modèles du processus rédactionel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistique et didacticien. *Pratiques*, 37-50.
- GARNER, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies.*Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*, 63-76.
- GERBAULT, J. (2010). TIC: panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, *15*(2), 37-52.
- HAYES, J. R. & FLOWER, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*.

- HILLOKS, J. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Council of Teachers of English.
- KIRBY, J. R. MOORE, P. J. & SCHOFIELD, N. J. (1988). Verbal and visual learning styles. *Contemporary educational psychology*, *13*(2), 169-184.
- LEBRUN, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. De Boeck Supérieur.
- LEGROS, D. & CRINON, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Armand Colin.
- LOISY, C. CHARNET, C. & RIVENS MOMPEAN, A. (2011). Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies*, *8(1-2)*. 58-68.
- MANGENOT, F. & PHOUNGSUB, M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée*, *15*(2). 101-119.
- OLLIVIER, C. (2010). Ecriture collaborative en ligne: une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. *Revue française de linguistique appliquée*, *15*(2). 121-137.
- REYMOND, C. & TARDIEU, C. (2001). *Guide tandem: pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire*. Rouen: Centre régional de documentation pédagogique.
- REUTER, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- SALOMON, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist,* 18, 42-50.

- SPRATT, M. HUMPHREYS, G. & CHAN, V. (2002). Autonomy and motivation. Which comes first? Language Teaching Research, 6(3), 245-266.
- SYKES, J. M. OSKOZ, A. & THORNE, S. -L. (2008). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *Calico Journal*, *25*(3), 528-546.
- TAGLIANTE, C. (2006). L'évaluation et le Cadre européen commun de référence. *Français dans le Monde.344*, 25.
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Québec: Logiques.
- VIAU, R. (1994). *Lamotivation en contexte scolaire*. St-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- VIAU, R. (2001). La motivation des élèves: pourquoi s' en préoccuper? et comment. In *Présenté à Colloque du Conseil Provincial de l'Association des Enseignantes et des Enseignants Francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB), Nouveau-Brunswick*.
- VIAU, R. (2004). La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3e congrès des chercheurs en éducation*. Bruxelles.
- SPRATT, M. HUMPHREYS, G. & CHAN, V. (2002).Autonomy and motivation: which comes first?. *Language teaching research, 6(3), 245-266.*

ملحق

1. الاستبانة المرسلة عن طريق "موودل"

Accueil ▯ Mes cours ▯ Faculty of Humanities ▯ Department of French ▯ French (Second Semester) ▯ 10311325/2499 ▯ Section 4 ▯ La rédaction de l'article

Recherche (forums)

طلابي الاعزاء

أرجو منكم مشاركة زملائكم بالاجابات على الاستفسارات التالية:

- ماذا استفدتم من كتابة مقالات على ويكيبديا ؟ على الصعيد الشخصي واللغوي وغيره ؟
- ماذا كان شعوركم حين نشر كتاباتكم على ويكيبديا؟
- ماذا تودون فعله بعد الانتهاء من الكتابة؟
- هل ترغبون باعادة التجربة؟
- هل تشجعون تعميم التجربة؟
- ماهي المشاكل التي واجهتموها أثناء الكتابة على الصعيد التقني واللغوي،الخ؟
- ما هو وجه الاختلاف بين كتابة المقال والكتابات الاخرى التي تقومون بكتابتها عادة أثناء المحاضرات؟

الرجاء منكم الدقة والموضوعية في الاجابة لما لذلك من دور في تطوير العملية التعليمية ولأهمية ما اجاباتكم في بحث بصدد التنفيذ.

ملاحظة: ارجو الاجابة على كل سؤال على حدة بالرد على الرسائل التي كتبتها لكم.

د. وسيم بيشاوي

Ajouter une discussion

Discussion	lancée par	Réponses	Dernier message
التوصيات	ـ وسيم بيشاوي	7	[redacted] ven. 17 avril 2015, 23:15
المشكلات	ـ وسيم بيشاوي	8	[redacted] ven. 17 avril 2015, 23:10
وجهات نظر	ـ وسيم بيشاوي	9	[redacted] ven. 17 avril 2015, 23:08
الاستمرارية	ـ وسيم بيشاوي	9	[redacted] ven. 17 avril 2015, 23:03
التوصيات 2	ـ وسيم بيشاوي	8	[redacted] ven. 17 avril 2015, 23:00

.2 الاستبانة الالكترونية

دراسة حول أثر استخدام التكنولوجيا على الحافزية لدى الطلاب

تحية طيبة وبعد،

يتشرف الباحث بأن يضع بين يديك استبانة لقياس أثر استخدام التكنولوجيا على الحافزية لدى الطلاب. ولتحقيق هذا الهدف من الدراسة صممنا هذه الاستبانة لنحصل على معلومات تخص كتابة المقالات ونشرها على ويكيبديا. تشتمل الاستبانة على المعلومات الشخصية وعلى استراتيجيات التعلم التي وظفها الطلاب أثناء وبعد كتابة مقالات لوصف مدن وقرى فلسطينية.

ملاحظات هامة:

- ان هذه الاستبانة موجهه فقط لطلاب مساق التعبير الكتابي المتقدم 2 الذين درسوا المساق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2014/2015

- يقتصر استخدام هذه الاستبانة على الغرض البحثي بحيث لا يحصل أحد غير الباحث ومن له علاقة بالبحث على اجاباتك.

- ان المعلومات التي ستقدمها لا تستخدم الا لغرض البحث العلمي، لذلك أتمنى منك الدقة في الاجابة على الأسئلة دون التأثر بزملائك أو بوجود مدرسك. فلا توجد اجابة خاطئة بل اجابة نابعة عن صدق المعلومة واقتناع بها.

شكراً لحسن تعاونكم

د. وسيم خالد بيشاوي

% Terminé à 20

« Continuer

دراسة حول أثر استخدام التكنولوجيا على الحافزية لدى الطلاب

Obligatoire*

المعلومات الشخصية

العمر: *

الجنس: *

- ذكر
- انثى

البريد الالكتروني: *

الاسم على الفيسبوك: *

7 حاصل(ة) على شهادة الدلف:

- A1
- A2
- B1

« Continuer   Retour »

% Terminé à 40

.Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google

Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Clauses additionnelles

Fourni par Google Forms

7. ماذا كنت تشعر قبل البدء بتجربة كتابة المقالات؟ *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- ☐ بالخوف من التجربة.
- ☐ بالقلق والتوتر.
- ☐ بالرغبة والحماسة لخوض التجربة.
- ☐ بالقدرة على الكتابة وتنفيذ المهمة.
- ☐ بعدم قدرتك على الكتابة وتنفيذ مهمتك.

8. هل تغير هذا الشعور ؟ *

- ○ نعم
- ○ لا

اذا كانت الاجابة بنعم، ما سبب تغير هذا الشعور ؟

9. قبل البدء بالنشاط المقترح من قبل مدرسك، كنت تعتقد بأن مهاراتك اللغوية: *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- ☐ كافية لكتابة المقال ونشره دون مساعدة المدرس.
- ☐ غير كافية لكتابة المقال ونشره.
- ☐ كافية ولكن بحاجة
- ☐ لتوجيه المدرس ومساعدته.

كنت تتصل/تتصلين على البيئة التعليمية "موودل"

- ○ بشكل يومي
- ○ بشكل شبه يومي
- ○ أكثر من يوم في الاسبوع
- ○ يوم واحد في الاسبوع
- ○ Option 5

« Continuer | Retour »

% Terminé à 60

الاستراتيجيات المعرفية والوراء معرفية

10. قبل وأثناء الكتابة... *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- ☐ قمت بتحديد الهدف من الكتابة.
- ☐ قمت بتحديد المهارات والمعرفة التي تلزمك لانجار المهمة.
- ☐ قمت بتحديد ما يلزمك من مهارات للتغلب على المشكلات المتوقع حصولها.
- ☐ قمت بتجهيز خطة للكتابة.
- ☐ قمت بتقدير المدة الزمنية اللازمة لانهاء المهمة.
- ☐ قمت بقراءة نصك وتصحيح أخطائك.
- ☐ قررت مراجعة بعض القواعد النحوية.
- ☐ قمت بعمل التعديلات بناءً على الملاحظات التي تلقيتها.
- ☐ قمت بعمل جميع ما ذكر سابقاً بطلب من مدرسك.
- ☐ لم تقم بشيء مما ذكر.

11. هل قمت بجمع المعلومات عن موضوع الكتابة؟ *

- ○ نعم
- ○ لا

12. قبل عرض مقالك على مدرسك قمت بقراءته؟ *

- ○ نعم
- ○ لا

اذا كانت اجابتك بنعم، حدد كم مرة.

- ○ مرة واحدة
- ○ مرتان
- ○ ثلاثة مرات
- ○ اربعة مرات
- ○ أكثر من أربعة مرات.

13. قبل نشر مقالك على ويكيبديا قمت بقراءته؟ *

- ○ نعم
- ○ لا

اذا كانت اجابتك بنعم، حدد كم مرة.

- مرة واحدة
- مرتان
- ثلاثة مرات
- اربعة مرات
- أكثر من أربعة مرات.

14. قبل كتابة مقالك على موودل قمت بكتابته على برنامج لتحرير النصوص ؟ *

- نعم
- لا

لماذا؟

15. لكتابة المقال، ... *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- استخدمت قاموس ورقي.
- استخدمت قاموس على الانترنت.
- استخدمت مترجم الكتروني مثل Google translate.
- استخدمت مصحح على الانترنت.
- استخدمت برنامج لتصريف الافعال.
- استخدمت محرك بحث مثل "Google".
- قرأت مقالات باللغة العربية على الانترنت.
- قرأت مقالات باللغة الفرنسية على الانترنت.
- لم أفعل شيئاً مما ذكر.

16. أثناء كتابة المقال... *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- طلبت من مدرس المساق قراءة النص.
- طلبت من احد مدرسي القسم قراءة النص.
- طلبت من احد اصدقائك الفلسطينيين قراءة النص.
- طلبت من احد اصدقائك الفرنسيين قراءة النص.
- لم تطلب من احد قراءة النص.

17. هل استفدت من ذلك؟

- نعم
- لا

18. هل قرأت ما كتب زملاؤك؟ *

- نعم
- لا

اذا أجبت بنعم، متى قمت بذلك؟

(بامكانك اختيار أكثر من اجابة)

- أثناء كتابة مقالك.
- أثناء نشر المقالات على ويكيبديا.
- بعد الانتهاء من نشرالمقالات على ويكيبديا.

ماذا استفدت من ذلك؟

- أفكار جديدة.
- مصطلحات وكلمات جديدة.
- صياغة العبارات والجمل.
- لم تستفد شيئاً.

19. هل قمت باستخدام صور توضيحية؟ *

- نعم
- لا

في حال الاجابة بنعم، هل قمت بأخذ الصور بنفسك؟

- نعم
- لا

20. ماذا فعلت بعد نشر المقال على ويكيبديا ؟ *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- تحدثت عنه لزملائك في الجامعة.
- تحدثت عنه لاصدقائك.
- أرسلت رسالة بالبريد الالكتروني لاصدقائك.
- قمت بمشاركة المقال على شبكات التواصل الاجتماعي.
- لم تفعل شيئاً مما ذكر.

اذا أجبت بنعم، لماذا؟

Retour » « Continuer

% Terminé à 80

الاستراتيجيات العاطفية والاجتماعية

22. للتأكد من فهمك للمهمة الموكلة اليك (كتابة المقال ونشره على ويكيبديا)، ... *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- ☐ توجهت الى زملائك في المحاضرة.
- ☐ توجهت الى مدرسك.
- ☐ توجهت الى أحد اصدقائك الفرنسيين.
- ☐ لم تتوجه لأحد.

23. لطلب توضيحات بشأن المهمة الموكلة اليك (كتابة المقال ونشره) ... *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- ☐ توجهت الى زملائك في المحاضرة.
- ☐ توجهت الى مدرسك.
- ☐ توجهت الى أحد اصدقائك الفرنسيين.
- ☐ لم تتوجه لأحد.

24. لطلب النصيحة والمساعدة بشأن المهمة الموكلة اليك (كتابة المقال ونشره) ... *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- ☐ توجهت الى زملائك في المحاضرة.
- ☐ توجهت الى مدرسك.
- ☐ توجهت الى أحد اصدقائك الفرنسيين.
- ☐ لم تتوجه لأحد.

ماذا كانت طبيعة تلك النصيحة والمساعدة؟

25. أثناء الكتابة وحتى الانتهاء من النشر... *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- ☐ كنت تشجع نفسك على الاستمرار واتمام المهمة.
- ☐ كنت تشجع زملاءك على الاستمرار واتمام المهمة.
- ☐ كنت حريصاً فقط على الانتهاء من المهمة.
- ☐ كنت حريصاً على انهاء المهمة بنجاح.
- ☐ لم تكن تكترث لشيء.

26. بعدالانتهاء من نشر المقالات على الانترنت، ... *

(يمكنك اختيار أكثر من اجابة)

- هنأت نفسك على انجازك.
- هنأت زملائك على انجازهم.
- شعرت بالرغبة في اعادة التجربة.
- شعرت بعدم جدوى ما فعلت.
- شعرت بالرغبة بحذف ما كتبته.

Envoyer | Retour »

.vous avez réussi : % 100

.N'envoyez jamais de mots de passe via l'outil Formulaires Google

دراسة حول أثر استخدام التكنولوجيا على الحافزية لدى الطلاب

Obligatoire*

المشاركة في كتابة المقالات ونشرها

1. هل كانت لديك حرية الاختيار بين قبول المشاركة في كتابة المقالات ونشرها أو رفضها ؟ *

- نعم
- لا

2. هل تمت مشاركة الطلاب في اختيار موضوع الكتابة ؟ *

- نعم
- لا

3. هل تمت مشاركتك في اختيار طريقة العمل المتبعة لكتابة المقالات ونشرها على ويكيبديا ؟ *

- نعم
- لا

4. هل تمت مشاركتك في وضع الجدول الزمني لكتابة المقالات ونشرها؟ *

- نعم
- لا

5. هل شعرت بثمرة مجهودك بعد الانتهاء من كتابة مقالك؟ *

- نعم
- لا

6. هل شعرت بثمرة مجهودك لحظة نشر مقالك على الانترنت؟ *

- نعم
- لا

بين السبب.