فاعلية برنامج مقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية

إعــداد

الدكتور

أحمد محمد عبد الله الصادق

مدرس المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

الدكتور

سليمان داود مسعود القن

مدرس المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

المستخلص:

استهدف البحث تعرف فاعلية برنامج مقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية، واتبع المنهج التجريبي مستخدمًا التصميم شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبًا تمَّ اختيارهم من طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية- وفقًا لتصنيف الإطار المرجعي الأوروبي- بإندونيسيا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، واشتمل البحث على: قائمة بمهارات التعبير الكتابي المناسبة لعينة البحث، واختبار لقياس الجانب المعرفي لها، ومقياس تقدير متدرج لقياس الجانب الأدائي لها، ومقياس لكفاءة الذات الكتابية، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية، وأوصى البحث بتدريس التعبير الكتابي للناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتوسط وفقًا لفلسفة علم اللغة الاجتماعي، وكذلك الأخذ بأدواته عند تقييم الدارسين في التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: برنامج مقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة الاجتماعي مهارات التعبير الكتابي، كفاءة الذات الكتابية، طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

Abstract

The current study aimed at investigating the effectiveness of a proposed sociolinguistics-based program on enhancing some written expression skills and self-efficacy among intermediate-level non-Arabic speaking students. The study utilized-experimental design by which 60 intermediate-level(B2) non-Arabic speaking students (according to Common European Framework of Reference for Languages) - Indonesia and divided into two groups: an experimental group and a control one. Instruments included a list of written expression skills appropriate to the participants of the study, an achievement test to assess the cognitive component of these skills, a rubric for measuring the performance component, and a scale for assessing writing self-efficacy. Post-intervention data analysis indicated statistically significant differences between the means of scores attained by the experimental and control groups in the post-administration of the study instruments in favor of the experimental group. The researcher, hence, recommended the incorporation of the proposed program to effectively enhance both written expression skills and self-efficacy of non-Arabic speaking students at the intermediate level, as well as, considering the instruments of the study when evaluating learners' written expression.

Keywords: *A proposed sociolinguistics-based program Sociolinguistics, Written Expression Skills, Written Self-Efficacy, intermediate-level non-Arabic speaking students*

مقدمة:

يمثل التعبير الغاية النهائية لتعليم اللغة العربية، فكل فروع اللغة وفنونها تصب فيه فعندما يتعلم الطالب الاستماع الجيد تقوى قدرته على التعبير بنوعيه، وعندما يتعلم القراءة فإنَّها تزوده بالأفكار، والثروة اللغوية التي تعينه في كلامه وتعبيره، والأدب يزوده بالتراكيب الجميلة والأساليب الخلابة؛ ليحسن بها كلامه وكتاباته، والنحو والصرف يساعده على أن يكون كلامه وكتاباته خالية من الأخطاء اللغوية، وأن تكون متينة البناء والتركيب.

وتأتي الكتابة في مقدمة المهارات اللغوية من حيث أهميتها، فهي ضرورة حياتية للجنس البشري، وهي من أعظم ما أنتجه العقل البشري؛ فبواسطتها تحتفظ الأمم بتراثها، وخلاصة فكر أبنائها، كما أنَّها أداة من أدوات المعرفة والثقافة والتعليم، وهي أيضًا أداة الإبداع ووسيلته؛ فبها ينقل الأدباء ما أنتجته عقولهم، وبها تقوى الروابط الفكرية والاجتماعية (سالم، ٢٠٠٦).

والتعبير الكتابي مفتاح العلوم وسبيل التعليم والتعلم، فمن خلاله يخرج الإنسان من ضيق الجهل إلى آفاق العلم والمعرفة، كما أَنَّه المرآة التي تظهر من خلالها كل مكونات القدرة اللغوية لدى المتعلمين في جميع المراحل، والمقياس في تحديد القدرات الفكرية لهم (شحاتة، ٢٠١٠).

والتعبير الكتابي إمَّا أن يكون وظيفيًا، أو إبداعيًا، فالوظيفي يُسهم في تحقيق المتطلبات الحياتية وقضاء الحوائج، فهو يرتبط أكثر بالواقع، ويعتمد على التفكير والعمليات العقلية، فالفرد عندما يستخدم التعبير الوظيفي يفكر ويعمل عقله ويختار من الكلمات ما يعبر به عمَّا يريد والإبداعي يساعد على التعبير عمَّا يجول بداخل الإنسان بأسلوب جذاب يؤثر في الآخرين.

وتزداد أهمية التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتوسط حيث يساعد على تلبية احتياجاتهم الحياتية، وتوظيف ما يمتلكونه من ثروة لغوية، وذلك من منطلق طبيعة هذه المرحلة التي يقبلون فيها على دراسة اللغة العربية، وكذلك النمو اللغوي الذي يصل إليه الطالب في هذه المرحلة، ويظهر ذلك في استخدامه للغة المكتوبة التي تحتاج إلى إعمال الفكر فيما يريد التعبير عنه، وما يتطلبه ذلك من اختيار الألفاظ المناسبة للتعبير عن المعاني، ووضعها في أساليب وتراكيب مناسبة.

ورغم أهمية التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية فإنَّ الدراسات والبحوث التي تمت في هذ المجال تثبت ضعف المتعلمين فيه ومنها دراسة: الزملي (٢٠١٩)، الربابعة

(٢٠١٩)، الشافعي (٢٠١٦)، أبو لبن (٢٠١٦)، الشيخ (٢٠١٥)، الرشيدي (٢٠١٥)، السيد (٢٠١٣)، الحديبي (٢٠١٢).

وتوضح الدراسات السابقة أنَّ أسهل طريقة لتعرف هذا الضعف عند الدارسين هي الاطلاع على نماذج من كتاباتهم؛ لتجد ضيقًا في الأفكار، واضطرابًا في استخدام أدوات الربط في الفقرة الواحدة، وضعفًا في الأسلوب، وقصورًا في اللغة، وعدم استخدام علامات الترقيم والتنظيم العام للموضوع.

ويرجع الباحثون ضعف الطلاب وقصور قدراتهم في الكتابة إلى أسباب، منها: قلة اهتمام المعلمين بتدريب الطلاب على مهارات الكتابة وعملياتها، واستخدام طرائق تقليدية في تدريس التعبير الكتابي، وقلة مراعاة ميول الطلاب عند اختيار الموضوعات، فضلًا عن الافتقار إلى وجود معايير واضحة للتقويم، وضعف توظيف النظريات اللغوية الحديثة في تدريس التعبير.

فضلًا عن أنَّ التعبير الكتابي يتضمن جوانب متعددة، منها: الفكرية، والعضلية والنفسية ويُعد الجانب النفسي لعملية الكتابة، وشعور المتعلم بالأمان الداخلي، والطمأنينة، والثقة بالنفس وإدراكه لحقيقة ذاته قوة وضعفًا، وتقديره لها إيجابًا وسلبًا عملية لها تأثير قوي على قدرته على التعبير الكتابي، فكلما كانت صورته عن نفسه واضحة، وثقته بذاته مرتفعة، وتقديره لها أكثر إيجابية؛ دفعه ذلك إلى أن يكون مشاركًا نشطًا، ولديه رغبة في تطوير أدائه والوصول به إلى مستوى أفضل.

وتعد كفاءة الذات لدى المتعلمين من المتغيرات التي نالت اهتمام كثير من الباحثين؛ لأنه يؤثر على أنماط التفكير لديهم؛ بحيث يمكن أن يكون دافعًا ذاتيًا للمتعلم، أو معوقًا له، كما يؤثر على دافعيته وإنجازه للمهام التي يقوم بها.

أما العوامل النفسية فهي من أهم العوامل التي يمكن أن تسهم في تحقيق العمل الكتابي بصورة فعالة، ومن أهم هذه العوامل الكفاءة الذاتية؛ حيث تمثل الصورة الذاتية التي يكونها المتعلم عن ذاته، ويشمل هذا التصور معتقداته عن ذاته، والأفكار التي يكونها عن نفسه، فكلما توافر لديه كفاءة ذاتية إيجابية عن ذاته، كان أكثر ثقة بنفسه من الشخص ذي الكفاءة الذاتية المنخفضة، ووفقًا لذلك فإنَّ متعلمي اللغة الواثقين بأنفسهم والذين لديهم كفاءة ذاتية إيجابية عن ذاتهم سيبحثون في الواقع عن أشياء ذات معنى؛ لتحسين تعلمهم للغة بصفة عامة، وقدرتهم على التعبير الكتابي بصفة خاصة (Djigunović, J. 2006).

ويرى Schunk (2003) أنَّ الأفراد ذوي الكفاءة المرتفعة يعتقدون أنَّ لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، في حين يميل الأفراد ذوو الكفاءة المنخفضة إلى الاستسلام، وأداء المهمة بشكل ضعيف، أو تركها دون أدائها.

وتتكون كفاءة الذات الأكاديمية من أبعاد رئيسة هي: الذات اللغوية، والذات الرياضية والذات العلمية، والذات التاريخية، وتشير الذات اللغوية إلى إدراك المتعلم لمهاراته اللغوية في القراءة والكتابة، والتعبير اللغوي، والاستدلال اللغوي. (سيد، ٢٠١٦).

وكفاءة الذات الكتابية تعد محددًا لقدرة المتعلم على الكتابة، وهي ناتج للعلاقة الداخلية بين عدة مكونات تتمثل في الكفاءة المدركة في أداء المهام الكتابية المختلفة، وإدراك الأنشطة الكتابية على أساس سهولتها أو صعوبتها، والمشاعر المختلفة تجاه الكتابة، ومدى المثابرة والإنجاز، والمجهود أثناء الكتابة. (Chapman & Tunmer, 1995)

ونظرًا لأهمية تنمية كفاءة الذات الكتابية فقد اهتمت بها كثير من الدراسات ومنها: عبد القادر (٢٠٢٣) الحديبي (٢٠١٨)، سيد (٢٠١٦)؛ بصل (٢٠١٦)، بقيعي (٢٠١٥)، عبد العظيم (٢٠١٢)؛ العلوان (٢٠١١)، (٢٠٠٨) Nevill ، (2016) Olivare Teng, M. F., & Wang, C. (2023)، sun, T., & Wang, C. (2020)

ويشكل مفهوم الكفاءة الذاتية محورًا مهمًا من محاور النظرية الاجتماعية التي ترى أنَّ لدى المتعلم القدرة على ضبط سلوكه نتيجة لما لديه من معتقدات شخصية، وأنَّ لديه نظامًا من المعتقدات تمكنه من التحكم في مشاعره وأفكاره، ووفقًا لذلك فإنَّ الكيفية التي يفكر ويعتقد بها تؤثر في الطريقة التي يتصرف بها، فالمتعلم يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح.(Bandura, 1997)

ولعلم اللغة الاجتماعي دوره المهم في تعلم اللغة من ناحية، واكتساب العلوم الأخرى من ناحية ثانية، ففي تعلم اللغة نجد أنَّ هذا العلم اللساني الاجتماعي له من المكانة المنهجية والإجرائية ما يجعله علمًا مستقلًا بذاته، له نظرياته وقضاياه الخاصة به؛ حيث أسهم بشكل واضح في إعادة صياغة مفهوم اللغة ليجعلها في ارتباط وثيق مع الجانب الاجتماعي، كما أعطى الفرصة للبحث في اللغة من منطلق العلاقات الاجتماعية النفسية للمتعلم، ودراسة الظواهر اللغوية ضمن سياق اجتماعي متكامل، جعله يقدم فوائد جليلة لكثير من التخصصات الإنسانية والاجتماعية، اللغوية منها وغير اللغوية لمَا للغة من دور فاعل في الكشف عن

العلاقات الاجتماعية، والثقافية للمجتمع، بل لعلها الوسيلة المهمة التي يتعلم بها الأفراد معارفهم ويبنون من خلالها شخصياتهم ويحققون نجاحاتهم التعليمية. (نهر، ١٩٨٨).

وتكتسب العلاقة الوثيقة بين اللغة والمجتمع أهمية كبيرة ضمن مسار الفكر اللغوي المعاصر، والتي نتج عنها علم جديد لدراسة الواقع اللغوي في أشكاله المتنوعة أطلق عليه علم اللغة الاجتماعي، يبحث التفاعل النشط بين جانبي السلوك البشري: استعمال اللغة، والتنظيم الاجتماعي للسلوك (2005) Coulmas، في محاولة للكشف عن كل ماله علاقة باللغة والمجتمع، من خلال العناية بالمنتِج واللغة التي يستخدمها، والمتلقي وزمن التكلم وما ينتهي إليه الكلام، وكان اهتمامه باللغة نابعًا من كون اللغة عملية اجتماعية تتأثر بكل الظواهر الاجتماعية، فعلاقة اللغة بالحياة الاجتماعية، وأثر الحياة الاجتماعية في الظواهر اللغوية مبحثان مهمان في هذا العلم.

وإذا كانت اللغة نشاطا اجتماعيا، فإنَّ مستوياتها تتعدد وتتنوع تبعا لتعدد الناطقين بها وتنوع ثقافاتهم، وطبقاتهم الاجتماعية، وتباعد الفوارق الزمانية والمكانية والمهنية بينهم، فالسلوك الفردي إزاء اللغة يضيف إليها قدرًا خاصا به، وهو ما يمكن تبينه من خلال الأصوات، ونوع المفردات والتراكيب، وطريقة الاستعمال اللغوي، ويمكن القول إن المستويات اللغوية للخطاب ناشئة عن الظروف الاجتماعية المختلفة باختلاف البيئة. (سليمان، ٢٠١١)

مما سبق تتضح أهمية التعبير الكتابي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، وأنَّ فنون اللغة كلها تهدف إلى بناء القدرة التعبيرية السليمة لدى الطلاب انطلاقًا من مبدأ التكامل والشمول في تعلم اللغة، وهذا ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة العربية ومنها: علم اللغة الاجتماعي الذي ينظر إليها على أنَّها نشاط اجتماعي تتعدد مستوياتها تبعًا لتعدد الناطقين بها، وتنوع ثقافاتهم، ولأهميته كمدخل للتدريس استخدمته الدراسات والبحوث وأكدت على فاعليته في عملية التدريس وأوصت ببناء برامج تدريسية في ضوئه ومنها: دراسة سليمان (٢٠١١)، السلمي (٢٠١٨)، طلبة؛ عبد الله (٢٠٢١)، Saleh M., & ur Rahman, M. (2020) ، Al-Omari, A. (2023)

الإحساس بالمشكلة:

رغم أهمية التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فإنَّ الواقع يشير إلى وجود ضعف لديهم فيها، فالكتابة مهارة معقدة تحتاج معرفة بقواعد اللغة والقدرة على

توظيفها في بناء جمل وعبارات مناسبة لمقتضى الحال؛ مما يجعلهم غير قادرين على تلبية حاجاتهم وتحقيق رغباتهم، كما يجعلهم غير قادرين على تحقيق التواصل كتابيًا بلغة صحيحة مع من حولهم، وهذا يؤثر على تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى، وعلى كفاءاتهم الذاتية في التواصل من خلاله، وتبين هذا الضعف لديهم من خلال:

- نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة؛ حيث أثبتت وجود ضعف في مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والذي انعكس بدوره على كفاءاتهم الذاتية في عملية الكتابة، وأوصت ببناء برامج جديدة في ضوء مداخل واتجاهات حديثة؛ لعلاج هذا الضعف ومنها: أبو غليون (٢٠١٠)، زناتي (٢٠١٥)، شعيب؛ النجراني (٢٠١٥)، الفوزان (٢٠١٦)، عبد الرحيم (٢٠١٧)، العمري (٢٠١٨)، نقد (٢٠١٨)، العتيبي (٢٠٢٠)، عبد الرقيب؛ الزيني حسانين (٢٠٢٠)، القرني (٢٠٢١)، السناني (٢٠٢١).
- توصيات المؤتمرات بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الدارسين للغة العربية الناطقين بغيرها لأهميتها لديهم، كما أوصت بأهمية توظيف الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها ومنها: المؤتمر الدولي الثالث، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية (٢٠١٩) مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" نظرة نحو المستقبل"(٢٠١٧)، مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "المعايير والاستراتيجيات". (٢٠١٧)، المؤتمر العلمي الدولي الثاني "اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها التجارب والإنجازات"(٢٠١٦).
- إجراء مقابلات مع بعض معلمي اللغة العربية بمركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبسؤالهم عن مستوى تمكن الطلاب من مهارات التعبير الكتابي تبين وجود ضعف واضح في هذه المهارات؛ مما أدى إلى ضعف كفاءتهم في عملية الكتابة.
- وللتأكد من ذلك تم عمل دراسة استكشافية بمركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تمَّ من خلالها تحليل كتابات (١٥) طالبًا في ضوء مقياس تقدير متدرج مشتمل على قائمة بمعايير التعبير الكتابي ومنها: مناسبة المقدمة للموضوع، التعبير عن المعاني بالألفاظ المناسبة، خلو الكتابة من الأخطاء الإملائية والنحوية، استعمال أدوات الربط بشكل سليم، صحة الأفكار ووضوحها، استخدام علامات الترقيم، ترتيب الأفكار وتسلسلها، دعم الموضوع بالشواهد المناسبة استخدام الأساليب المتنوعة مثل التعجب والاستفهام والتمني، إعداد خاتمة مناسبة للموضوع...، وتمَّ تقسيم مستويات الأداء إلى(ضعيف، مقبول، جيد، جيد جداً)، حيث حصل

(٢) طالبان بنسبة ١٣%على مستوى ضعيف، في حين حصل (٨) طلاب بنسبة٥٤%على مستوى مقبول، بينما حصل(٣) طلاب بنسبة٢٠%على مستوى جيد، وحصل (٢) طالبان بنسبة ١٣%على مستوى جيد جدًا، وهذا يشير إلى ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد العينة، كما تم تطبيق مقياس كفاءة الذات الكتابية على المجموعة نفسها، واشتمل المقياس على الأبعاد (الرغبة في الكتابة، والثقة بالنفس أثناء الكتابة، والكفاءة اللغوية أثناء الكتابة، والمثابرة وحل المشكلات الكتابية)، وأسفرت نتائج التطبيق عن وجود عزوف لدى مجموعة البحث عن المشاركة في التعبير الكتابي، نتيجة الصعوبات التي تواجههم فيه، مما يترتب عليه ضعف الكفاءة الذاتية في الكتابة، وعليه تبدو الحاجة إلى إعداد برنامج يهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لديهم.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وضعف كفاءاتهم الذاتية في الكتابة، مما يستدعي بناء برنامج لتنميتها لديهم، وسوف يسعى البحث إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٢- ما أبعاد كفاءة الذات الكتابية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٣- ما البرنامج المقترح القائم على علم اللغة الاجتماعي الذي يمكن من خلاله تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٤- ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٥- ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٦- ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية أبعاد كفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٧- ما العلاقة بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

فروض البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تمَّ التحقق من الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي.

٥- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية لصالح المجموعة التجريبية.

٦- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية لصالح التطبيق البعدي.

٧- توجد علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

أهداف البحث:

تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية.

أهمية البحث:

يتوقع لهذا البحث أن يفيد كلًا من:

- طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؛ حيث يفيد في تنمية مهاراتهم في التعبير الكتابي، وتحسين كفاءاتهم الذاتية للكتابة، مما يؤدي إلى زيادة دوافعهم، ورفع مستواهم العلمي والأكاديمي في تعلم اللغة العربية.
- معلمي الناطقين بغير اللغة العربية، يساعد على نموهم المهني؛ حيث يزودهم بدليل إرشادي لكيفية تدريس موضوعات التعبير الكتابي وفقًا لبرنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي.
- الخبراء وواضعي المناهج للناطقين بغير اللغة العربية؛ حيث يمدهم بقائمة بمهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية، وبرنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية هذه المهارات، واختبار ومقياس تقدير متدرج للحكم على مستوى الطلاب.
- الباحثين، حيث يفتح هذا البحث المجال أمامهم لدراسات أخرى تعمل على تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية باستخدام برامج أخرى.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: وتتمثل في بعض مهارات التعبير الكتابي المناسبة لمجموعة البحث في ضوء مواصفات الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية، وبعض أبعاد كفاءة الذات الكتابية (الرغبة في الكتابة، والثقة بالنفس أثناء الكتابة، والكفاءة اللغوية أثناء الكتابة، والمثابرة وحل المشكلات الكتابية)، التي أسفرت عنها القائمة المختصة بذلك.
- حدود بشرية: وتتمثل في مجموعة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط الثاني وفقًا لتصنيف الإطار المرجعي الأوروبي؛ نظرًا لامتلاكهم قدرا مناسبًا من الثروة اللغوية، والمعرفية التي اكتسبوها من خلال دراستهم للمستوى السابق، والذي يمكنهم من التعبير الكتابي؛ مما يساعدهم في متابعة الدراسة.

- حدود مكانية: وتتمثل في المدرسة العالية الحكومية الأولى بيوجياكرتا- بإندونيسيا للتطبيق على المجموعة التجريبية، والمدرسة العالية الحكومية جومبانج بإندونيسيا لتطبيق الأدوات على المجموعة الضابطة؛ لوجود كثير من الدارسين للغة العربية، ووجود تعاون مشترك بين مؤسسة الأزهر الشريف، ودولة إندونيسيا في تعليم اللغة العربية، ووجود مبعوثين من قبل الأزهر لتدريس اللغة العربية هناك، بما ييسر من تطبيق البحث، وأدواته.
- حدود زمانية: وتتمثل في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التجريبي؛ لكونه يبحث فاعلية برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي.
- المتغير التابع ويتضمن: بعض مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

التصميم التجريبي:

سوف يتبع البحث الحالي التصميم شبه التجريبي المسمى بـــ (القياس القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة)؛ حيث يتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي، والمجموعة الضابطة بالطريقة السائدة، وهو التصميم المعروف باسم: (Pretest- Posttest Control Group Design)

أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث في:

- اختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.
- مقياس تقدير متدرج، لاستخدامه في تحليل كتابات الطلاب، لقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي.
- مقياس كفاءة الذات في الكتابة.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تمَّ اتباع الخطوات الآتية:

أولًا: إعداد الجانب النظري للبحث من خلال مراجعة البحوث العلمية والدراسات والأدبيات المختصة بمتغيراته.

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث المختص بإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؛ حيث يتم إعداد القائمة من خلال مراجعة البحوث السابقة ذات الصلة، والمراجع المتعلقة بتنمية مهارات التعبير الكتابي لهذه الفئة، ثُمَّ عرضها على المحكَّمين، ثمَّ تعديلها في ضوء آرائهم لتصبح في صورتها النهائية.

ثالثًا: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث المختص بإعداد قائمة بأبعاد كفاءة الذات الكتابية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؛ حيث يتم إعداد القائمة من خلال مراجعة البحوث السابقة ذات الصلة، ثُمَّ عرضها على السادة المحكَّمين، ثمَّ تعديلها في ضوء آرائهم لتصبح في صورتها النهائية.

رابعًا: إعداد أدوات البحث وتتمثل في:

- اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي، ثمَّ عرضه على المحكَّمين وتعديله في ضوء خبراتهم، وحساب صدقه وثباته؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق.
- مقياس تقدير متدرج يتم من خلاله تحليل كتابات الطلاب؛ لمعرفة مستوى تمكنهم للجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، ثمَّ عرضه على المحكَّمين وتعديله في ضوء خبراتهم، وحساب صدقه وثباته؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق.
- مقياس كفاءة الذات الكتابية، وعرضه على السادة المحكَّمين، ثمَّ تعديله في ضوء آرائهم وحساب صدقه وثباته؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق.

خامسًا: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث المختص بالبرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي؛ حيث يتم وضعه في ضوء قائمة المهارات، ويشمل الأسس، والأهداف، والمحتوى، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وأساليب التقويم اللازمة، وعرضه على المحكَّمين، وإجراء التعديلات اللازمة للوصول به إلى الصورة النهائية.

سادسًا: للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث المختص بقياس فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي، يتم تطبيق اختبار الجانب المعرفي قبليًا على مجموعة البحث، ثمَّ تدريس البرنامج، ثمَّ تطبيق الاختبار بعديًا، ثمَّ رصد البيانات والنتائج ومعالجتها بالطرق الإحصائية للتحقق من صحة الفرض المختص بذلك، ومناقشته، وتفسيره.

سابعًا: للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث المختص بقياس فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، يتم تطبيق المقياس المتدرج قبليًا على كتابات مجموعة البحث، ثمَّ تدريس البرنامج، ثمَّ تطبيق المقياس بعديًا، ثمَّ رصد البيانات والنتائج ومعالجتها إحصائيًا للتحقق من صحة الفرض المختص بذلك، ومناقشته، وتفسيره.

ثامنًا: للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث المختص بقياس فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية كفاءة الذات الكتابية، يتم تطبيق المقياس المعد لذلك قبليًا على مجموعة البحث، ثمَّ تدريس البرنامج، ثمَّ تطبيق المقياس بعديًا، ثمَّ رصد البيانات والنتائج ومعالجتها إحصائيًا للتحقق من صحة الفرض المختص بذلك، ومناقشته، وتفسيره.

تاسعًا: للإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث المختص بالعلاقة بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية، يتم من خلال حساب معامل الارتباط بين نتائج الطلاب في مقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، ونتائجهم على مقياس كفاءة الذات الكتابية، للتحقق من صحة الفرض المختص بذلك ومناقشته وتفسيره.

عاشرًا: تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

علم اللغة الاجتماعي:

يعرف بأنَّه: العلم الذي يدرس اللغة في علاقاتها بالمجتمع، وينتظم كل جوانب بنية اللغة، وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية. (دمياطي، ٢٠١٦)

ويعرف إجرائيًا بأنَّه: فرع من فروع علم اللغة التطبيقي يعنى بدراسة السياق الثقافي والاجتماعي للتواصل اللغوي الكتابي الذي يقوم به طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية من خلال أنشطة لغوية تعمل على تنمية مهارات التعبير الكتابي ورفع الكفاءة الذاتية في التعبير الكتابي وتقاس من خلال الأدوات المعدة لذلك.

التعبير الكتابي:

يعرف بأنَّه قدرة المتعلمين على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات صحيحة، خالية من الأخطاء بما يتناسب مع قدراتهم اللغوية، مما يتطلب تدريبهم على الكتابة بأسلوب من الجمال الفني المناسب لهم، وتدريبهم على اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني، وتدوين الأفكار وتبويبها، وتسلسلها، وترابطها. (البجة، ١٩٩٩).

ويعرف إجرائيًا بأنَّه استخدام طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية للرموز الكتابية من كلمات وجمل وعبارات في تدوين ما يجول بخاطرهم من أفكار ومشاعر، بطريقة مشوقة تراعي مهارات التعبير الكتابي في الأسلوب والمضمون، والتنظيم بما يحقق التواصل الفعال، وتقاس من خلال الأدوات المعدة لذلك.

كفاءة الذات:

هي المعتقدات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول قدرته على تنظيم الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف، وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بقدرته على إنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحدث فعلًا، فهي تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول مقدرته (Bandura, 1997)

وتعرف كفاءة الذات الكتابية إجرائيًا بأنَّها معتقدات طالب المستوى المتوسط الناطق بغير اللغة العربية عما يمتلكه من مهارات في التعبير الكتابي، ووعيه بجوانب قوته أو ضعفه في أثناء الكتابة، ومشاعره تجاه ما يكتب، وتوقعه لما يواجهه من صعوبات أثناء الكتابة، ويستدل على ذلك من خلال الدرجات التي يحصل عليها من خلال مقياس معد لهذا.

البرنامج المقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي:

ويعرف إجرائيًا بأنَّه منظومة متكاملة من الخبرات المعرفية المنظمة والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم أُعدت بطريقة مترابطة في ضوء أسس علم اللغة الاجتماعي بما تشمله من أسس لغوية وتربوية؛ لتنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية:

الطلاب الأجانب الذين يدرسون اللغة العربية في المستوى المتوسط الثاني طبقًا لتصنيف الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات، وتمكنوا من المهارات الأساسية لها في المستوى الأول، ومن ثمَّ يمكن تعليمهم التعبير الكتابي، والقدرة على استخدامه في التعلم والتواصل.

الإطار النظري للبحث:

أولا: التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي وسيلة مهمة من وسائل التواصل التي تمكن الإنسان من التعبير عن آرائه وأفكاره موظفًا جميع المهارات اللغوية؛ حيث يتلقى الخبرات المتنوعة من خلال الاستماع والقراءة، ويرسلها إلى الآخرين من خلال التحدث والكتابة؛ فهو الفن الذي تتجمع فيه جميع المهارات اللغوية الأخرى.

كما تتمثل أهمية التعبير الكتابي في قيمته الاجتماعية، والفنية، والتربوية، فأمَّا القيمة التربوية فتظهر من خلال إفساح المجال أمام الطلاب لإعمال الذهن، وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، وتنسيق الأسلوب، وأمَّا القيمة الاجتماعية فترجع إلى أنَّ المتعلم حينما يتقن التعبير الكتابي الجيد فإنَّه يحظى بتقدير المجتمع بالاعتماد عليه في كثير من الأمور التي تقتضيها مطالب الحياة السياسية والدعاية والتوجيه، وفي تحقيق المتعة الجمالية لمن يتذوقون الكتابة الفنية، وأمَّا القيمة الفنية فتتمثل في تدوين الأفكار والخواطر في جميع الموضوعات، وسائر المناسبات بأسلوب جذاب، له تأثير قوي في نفوس الآخرين، فتتحقق المشاركة الوجدانية للكاتب في عواطفه، ويتذوقون فنه وأدبه (سمك، ١٩٨٦).

ومن خلال التعبير الكتابي تتضح ثقافة المتعلم، وما يمتلكه من أفكار ومعارف، كما أنَّه يعد مؤشرًا مهمًا على العمق الفكري والنضج اللغوي، والقدرة على العرض والشرح والتفسير والترتيب والتنسيق، كما أنَّه يعلم الطالب حسن الكتابة وآدابها، ويوجه نحو احترام المتلقي ورغبته وميوله؛ ولذا كان من أهم ما ينبغي أن يهتمَّ به معلم اللغة العربية؛ فمن خلال كتابة الإنسان نحكم على شخصيته وتفكيره (جاد، ٢٠٠٥).

لذا تحظى دروس التعبير الكتابي باهتمام الخبراء في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها لغير الناطقين بها، لما لها من مكانة في تجويد أشكال التعلم لدى الطلاب في مختلف العلوم والمعارف، وفي جميع مراحل التعليم، ويتوقف على التمكن من مهارات التعبير قدرة الطلاب

على فهم المعلومات في المواد الدراسية الأخرى وتفوقهم فيها، وتعويدهم الدقة والنظام، وحسن العرض لقضاياهم ومشكلاتهم.

كما يساعد التعبير الكتابي الطلاب غير الناطقين باللغة العربية على التعبير عن حاجاتهم النفسية بما تشمله من آمال وطموحات ومعتقدات، مما يخلصهم من القلق النفسي الذي تتسم به هذه المرحلة الدراسية، ولا سيما إذا كان المتعلم لا يتقن الحديث مع الآخرين؛ لأن ضعف قدرته على التواصل الاجتماعي بقدر كاف يُولد لديه مع الوقت شعورًا بعدم الثقة في النفس.

وينقسم التعبير الكتابي من حيث الغرض إلى التعبير الوظيفي؛ الذي يُعنى بالتعبير عن المواقف الاجتماعية فيما يرتبط بحياة الناس، وقضاء حوائجهم، ومنه كتابة الطلبات والتقارير، أو تدوين الملاحظات، والتلخيصات...، ويتطلب أسلوبًا خاصًا في الكتابة بانتقاء الألفاظ والأساليب والعبارات التي تؤدي الهدف المقصود بصورة مباشرة لا تحتمل التأويل، فهو يستخدم الأسلوب العلمي المتأدب، وأما النوع الثاني فهو التعبير الكتابي الإبداعي؛ الذي يُعنى بالتعبير عن المشاعر والأفكار بلغة أدبية تؤثر في مشاعر الآخرين، ومنه القصائد، وكتابة المقالات الأدبية، والقصص...، وله أهميته للمتعلمين في نقل عواطفهم وأحاسيسهم، وما يجول بخواطرهم إلى الآخرين، ومن الصعب الفصل بين النوعين؛ فكتابة الخطابات والبرقيات لا تخلو من الأسلوب الأدبي المؤثر وإلا فقدت فاعليتها، كما أن التعبير الإبداعي يمكن أن يؤدي غرضًا وظيفيًا، فيمكن إرسال رسالة تتميز بالأسلوب الأدبي. (عبد الباري، ٢٠١٤)، (الناقة، ٢٠١٧).

كما ينقسم على أساس دور المعلم والمتعلم في اختيار الموضوع إلى: التعبير الكتابي الحر، وفيه تُترك الحرية الكاملة للمتعلم في اختيار الموضوع الذي يريد الكتابة فيه، وتوليد أفكاره؛ والحرية تعد عاملًا مهمًا في تحقيق ذاته، وربط الموضوع ببنيته المعرفية، مما يؤدي إلى إتقانه مهارات التعبير الكتابي، وأما النوع الثاني فهو التعبير الكتابي المقيد، وفيه يحدد المعلم لطلابه الموضوع، ويقدم لهم أفكاره، وطريقة عرضه وتناوله، وهو الأكثر انتشارًا في المراحل التعليمية المتنوعة، ومن أظهر عيوبه التشابه في الموضوعات، وقلة الإبداع فيه، وأما النوع الثالث فهو التعبير الكتابي الحر الموجه، وفيه يُعطى المتعلم قدرًا من الحرية في اختياره للموضوع مع توجيه المعلم وإرشاده، ومشاركة المتعلمين في تحديد الموضوع، وتنوع أفكاره، والمعلم الواعي هو الذي يراعي خصائص طلابه واحتياجاتهم، ومن ثمَّ اختيار ما يناسبهم، كما يساعد التنويع في طريقة الاختيار على الاستفادة من مميزات كل طريقة (مدكور، ٢٠٠٨).

كما يُصنف التعبير الكتابي إلى الكتابة التعبيرية، وتدور حول خبرات الكاتب ومشاعره، وانطباعاته الشخصية، أو عن أسلوبه وإدراكه للأشياء وتهدف إلى مساعدة المتلقي على فهم ما يدونه الكاتب، وذلك كأن يكتب خطابًا يصف فيه مشاعره أو خبراته الخاصة، ويقتصر هدف الكاتب فيه في التعبير عن نفسه، وعما يدور بداخله للآخرين، في حين نجد الكتابة التفسيرية؛ التي يهدف الكاتب من خلالها إلى عرض وجهة نظره أو تفسيره للأشياء، سواء أكان رأيًا، أو ملاحظة، أو اقتراحًا، فلا يهدف إلى التعبير عن المشاعر كسابقتها، وإنَّما يقدم الكاتب من خلالها معلومات للمتلقي تعبر عن تفسيره ورؤيته لبعض الظواهر أو القضايا، ومنه أن يكتب لأحد من الزملاء يصف له مكان إقامته؛ حتى يستطيع الوصول إليه، أو أن يكتب مقالًا يفسر فيه أسباب ظاهرة ما، مثل: ترويج الإشاعات بين الناس، فهو يركز على الموضوع الذي يكتب فيه بالدرجة الأولى، كما نجد نوعًا آخر من الكتابة يتمثل في الكتابة الإقناعية، ويكون الاهتمام فيها على المتلقين، وخصائصهم النفسية، وما لديهم من معارف أو أفكار أو اتجاهات أو آراء، ويسعى الكاتب من خلالها إلى تشجيعهم على تغيير آرائهم، أو اتجاهاتهم، أو أفكارهم، لاتخاذ موقف ما في إحدى المسائل أو القضايا الحجاجية (الحوامدة؛ عاشور، ٢٠١٤).

وهذه الأنواع وإن اختلفت مسمياتها فإنَّها تشترك في مضمون يكاد يكون واحدًا؛ فهي تؤكد على ضرورة منح الفرصة الكافية للمتعلم ليعبر كتابيًا عن نفسه وعن أحاسيسه وآرائه، مع مراعاة أن يكون متسقًا مع ما يكتب فيه، ومن يكتب لهم.

وتتم عملية الكتابة عبر مراحل هي: ما قبل الكتابة أو مرحلة التخطيط؛ حيث يتم فيها اختيار الموضوعات التي يميل إليها الدارسون، ويرغبون في الكتابة عنها، وتحديد الهدف من الكتابة، ثمَّ كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع ومراجعتها وتنظيمها، وتوزيعها على مقدمة الموضوع وصلبه وخاتمته، بوضع كل فكرة فيما يناسبها، كما يمكن التعديل فيها حسب ما يراه الطالب مناسبًا، ثمَّ مرحلة الكتابة الأولية أو المسودة؛ حيث يتم التركيز فيها على توليد الأفكار، وكتابة الجمل والعبارات مسترشدًا بالقائمة التي سجلها سابقًا، مع مراعاة التسلسل، والانتقال من فكرة لأخرى في ترابط منطقي، فيبدأ بمقدمة الموضوع؛ لتكون بمثابة مدخل له، وتبرز أهميته، وتجذب انتباه القارئ، ثمَّ صلب الموضوع ثمَّ خاتمته المناسبة؛ لتلخص الموضوع، وتذكر بأهم ما ورد فيه، وقد تتضمن رأيًا، أو نصيحة، ثمَّ تأتي بعد ذلك مرحلة المراجعة، وفيها يقوم الدارس بمراجعة ما دونه من خلال قراءة المسودة الأولى قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء، أو الخلل في

ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها، مع الاستفادة بملاحظات الزملاء، ثمَّ إعادة كتابة المسودة، وتنظيمها بعد ما تمَّ فيها من تعديلات، ثمَّ يلي ذلك مرحلة التصحيح، وفيها يتم عمل التعديلات على المكتوب، بما يجعل النص مرغوبًا فيه لدى القارئ، ثمَّ تأتي مرحلة النشر؛ حيث يتم فيها تقديم النص بعد تعديله للآخرين؛ حيث يطلب المعلم من الطالب قراءة موضوعه على أقرانه، وأخيرًا مرحلة التغذية الراجعة من عملية الكتابة، فهي عنصر حيوي في عملية الكتابة، وتشمل مجموعة الملاحظات، والاقتراحات التي يبديها القارئ للكاتب (الخطيب، ٢٠١٠).

تعليم التعبير الكتابي لطلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية:

يختلف تعليم التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية عن الناطقين بها، فالناطقون بها لديهم خلفيات معرفية وثقافية ومفردات وتراكيب لغوية تمكنهم من الكتابة، أما غير الناطقين فليس لديهم هذه الخلفيات مما يزيد من صعوبة الأمر رغم أهميته، فالدارس يحتاج إلى تزويده بهذه الأشياء حتى يتقن اللغة العربية، ويتمكن من كتابتها بشكل صحيح، وتمثل معايير المجلس الأمريكي (ACTFL)، والإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية (CEFR)، أهم الأطر المرجعية في تعليم اللغات الأجنبية، وتمَّ وضع هذه الأطر المرجعية بواسطة خبراء من المتخصصين بحقل تعليم اللغات الأجنبية، وتعد هذه المعايير مرجعًا مهمًا لتعليم اللغات الثانية.

وصنف المجلس الأمريكي، والإطار المرجعي الأوروبي الفنون اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وفقًا للكفاءة اللغوية إلى مستويات متدرجة؛ فالمجلس الأمريكي قسمها إلى خمسة مستويات هي: (المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتفوق، المتميز)، وقسَّم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعية هي (الأدنى، الأوسط، الأعلى).

أمَّا الإطار المرجعي الأوروبي فقسم الكفاءة اللغوية إلى ثلاثة مستويات(المبتدئ، المتوسط، المتقدم)، وقسم كل مستوى إلى مستويين فرعيين (أول، ثاني)، ويضم كل مستوى عددًا من القدرات اللغوية؛ حيث تشكل هذه المستويات تدرجًا هرميًا يشتمل فيه المستوى الأعلى على المستوى الأقل منه.

وتقدم توجيهات المجلس الأمريكي، والإطار المرجعي الأوروبي وصفًا تفصيليًا لأنواع التواصل اللغوي لدى المتعلم، ونوعية المفردات اللغوية التي يستخدمها، ومستوى الدقة، والمرونة اللغوية، والتواصلية، التي يتمكن منها في مواقف متنوعة في الفنون اللغوية، وهذا التوصيف يسهم في تحديد أهداف تعلم اللغة، وتعزيز أنشطة التعليم والتعلم، وتمَّ الاقتصار في هذا البحث

على التوصيفات اللغوية التي أقرها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات للإنتاج الكتابي للمستوى المتوسط الثاني؛ لأنَّه الأكثر استخدامًا في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولأنَّ مهارات التعبير الكتابي للمستوى المتوسط هي محل اهتمام هذا البحث، والجدول الآتي يوضح هذه المواصفات: (الإطار المرجعي الأوروبي، ٢٠٢٠)

إرشادات الإطار المرجعي الأوروبي			
المستويات الفرعية للمستوى المتوسط والمواصفات المعيارية للإنتاج الكتابي في كل مستوى			
المستوى المتوسط الثاني (B2)	**يستطيع المتعلم فيه أن:** – يؤلف نصوصًا واضحة وتفصيلية عن موضوعات مختلفة تتعلق باهتماماته ويجمع المعلومات والحجج من مصادر مختلفة وأن يوازنها مع بعضها. – يكتب وصفًا واضحًا وتفصيليًا ومترابطًا عن أحداث أو تجارب حقيقية أو خيالية يوضح فيها الصلة بين الأفكار المختلفة ويراعي السمات المميزة السائدة والمتعارف عليها للجنس الأدبي المعني. – يكتب وصفًا تفصيليًا لموضوعات مختلفة تقع في دائرة اهتمامه. – يكتب نقدًا لفيلم أو كتاب أو مسرحية. – يكتب مقالًا أو تقريرًا يناقش فيه بعض النقاط بالترتيب بحيث يبرز أهم النقاط والأسانيد الداعمة بطريقة مناسبة. – يوازن بين الآراء والأفكار أو الحلول المقترحة للمشكلات. – يناقش موضوعًا بمقال أو تقرير ويكتب الأسباب المؤيدة أو المعارضة لوجهة نظر معينة ويشرح إيجابيات مختلف البدائل والخيارات المطروحة وسلبياتها. يجمع المعلومات والحجج والبراهين المختلفة.	المستوى المتوسط الأول (B1)	**يستطيع المتعلم فيه** أن: – يكتب نصوصًا غير معقدة، ومترابطة عن عدة موضوعات مألوفة تتعلق باهتماماته على أن يتم ربط الأجزاء القصيرة من النص بترتيبها بالتوالي. – يكتب وصفًا غير معقد وتفصيليًا عن موضوعات من دائرة اهتمامه. – يكتب تقارير عن تجارب معينة يقوم فيها بوصف المشاعر وردود الفعل بأسلوب سهل ومترابط. – يصف حدثًا واقعيًا أو خياليًا أو رحلة قام بها مؤخرًا. – يكتب قصة قصيرة. – يكتب مقالًا قصيرًا وبسيطًا عن موضوع يلقى اهتمامًا عامًا. – يكتب موجزًا أو ملخصًا في مجال تخصصه عن قدر كبير من المعلومات المتخصصة التي تتناول أشياء روتينية مألوفة وأشياء أقل روتينية، وكذلك أن يكتب تقريرًا عنها أو أن يبدي رأيه فيها بدرجة كبيرة من الصحة. يكتب تقارير مختصرة وذلك على نموذج موحد يتم فيه نقل معلومات متخصصة وأسباب لأفعال معينة.

وفي ضوء المواصفات المعيارية السابقة حددت الدراسات والبحوث مهارات التعبير الكتابي للمستوى المتوسط في: وضوح الخط وسلامته، واستخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم، ومراعاة خصائص الكتابة العربية (المد، والتنوين...)، واستخدام الجمل المتنوعة مع ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا، واستخدام الفقرات، ومراعاة القواعد الإملائية، واستخدام الألفاظ المناسبة المعبرة عن المعاني وخلوها من العامية، والقدرة على استخدام الأفكار الرئيسة والفرعية وترتيبها، وتنظيمها وتسلسلها، وصحة الأفكار ومناسبتها للمعاني، وتقسيم الموضوع إلى: مقدمة، وعرض، وخاتمة، وتلخيص الموضوع في شكل مكتوب، وتدعيم الموضوع بالأدلة والشواهد المناسبة (الربابعة، ٢٠١٩؛عبد الرقيب؛ وآخرون، ٢٠٢٠).

في حين صنفت دراسة الفوزان (٢٠١٦)؛ والقرني (٢٠٢١) مهارات التعبير الكتابي للناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتوسط إلى مهارات جمالية، وتشمل: (اتباع نظام الفقرات، ووضوح الخط، وكتابة الموضوع في فقرات مترابطة)، ومهارات فكرية، وتشمل: (اختيار الأفكار الرئيسة والفرعية، واختيار الكلمات المناسبة، والتعبير عن الأفكار مكتملة المعنى) ومهارات بنائية، وتشمل: (تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، وصحة رسم الكتابة إملائيًا، وصحة استخدام أدوات الربط)، وقد أفاد البحث الحالي من هذه المواصفات المعيارية وهذه الدراسات في بناء قائمة مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط.

وقد أفاد البحث الحالي من المحور السابق في التعرف على مفهوم التعبير الكتابي وأهميته، وأنواعه، ومراحله، والأسس التي تراعى عند تدريسه، وتقويمه، وتعليمه لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية وفقا لمعايير المجلس الأمريكي (ACTFL) والإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية (CEFR)، وأهم الأطر المرجعية في تعليم اللغات الأجنبية، والدراسات السابقة التي تناولت التعبير الكتابي للناطقين بغير اللغة العربية والإفادة من المنهجية العلمية لها، وقوائم المهارات التي استخدمتها، والنتائج والتوصيات التي عرضتها مما كان لها أثر في تدعيم الإطار النظري للبحث، وإعداد أدواته، وتفسير نتائجه.

كفاءة الذات الكتابية:

تعد كفاءة الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام في الكثير من البحوث في مختلف المجالات ، وأصبحت كفاءة الذات محل اهتمام البحوث التي تناولت المشكلات النفسية مثل: مشكلات الخوف، والإحباط، والمهارات

الاجتماعية، ومشكلات ضعف مستوى الأداء بشكل عام، ثمَّ طور باندورا مفهوم كفاءة الذات عام ١٩٨٦؛ حيث ارتبط لديه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية من خلال نشره لمقالة بعنوان الأسس الاجتماعية للتفكير والعمل، وأضاف أنَّ الكفاءة الذاتية نتيجة لعمليات معرفية في شكل قرارات أو معتقدات أو توقعات فيما يتعلق بمدى تقييم الأفراد لقدرتهم على أداء مهام أو أنشطة معينة مهمة لتحقيق نتائج مرجوة. (Catherine, 2015)

وتعرف بأنَّها: توقع الطالب بقدراته على أداء السلوك الذي يحقق له نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين (جابر، ١٩٩٨).

كما تعرف بأنَّها: مدى قدرة الطالب على أداء بعض المهام والأعمال المطلوبة منه وتوقعه لطبيعة أدائه في هذه الأعمال، بالإضافة إلى أنَّها تحدد طبيعة ثقة الفرد في مهاراته وقدراته على فهم الأعمال المطلوبة وأدائها (الطيب، ٢٠١٢).

ويشير العدوي (٢٠٢١) إلى أنَّ كفاءة الذات سمة نفسية لدى المتعلم يدرك من خلالها وعيه بمعتقداته النفسية، وأنَّها تختلف من شخص لآخر حسب مستوى جهده ومثابرته نحو أهدافه، ومقاومته للصعوبات، وقدرته على ضبط انفعالاته، وتوجيهها نحو الهدف المطلوب كما تعني أحكام الشخص على قدراته الشخصية، فقد تكون إيجابية أو سلبية، مما يعني أنَّه قد يمتلك كفاءة ذاتية مرتفعة تعكس ثقته في مهاراته وقدرته على أداء الأعمال والمهام المكلف بها أو العكس، وللخبرات والتجارب السابقة للفرد ونظرة الآخرين له دور في تقييم كفاءته الذاتية.

وتتضح أهمية كفاءة الذات في أنَّها المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك المتعلم؛ حيث تؤثر على كم الجهد المبذول وفاعليته، وفي مثابرة المتعلم ومقاومته؛ للتغلب على المعوقات من خلال محاولاته النشطة لتحقيق المهام الأكاديمية التي ينشدها، كما تقف خلف طموحاته وتوقعاته وسلوكياته، وعلى ذلك فإنَّ النواتج المعرفية لعقل المتعلم ترتبط على نحو موجب باعتقادات الكفاءة الذاتية أو إدراكها، كما تعد من أهم الأسس التي يعتمد عليها العلاج العقلاني الانفعالي، والإكلينيكي لمشكلات الخوف والقلق والإحباط، والمهارات الاجتماعية، ومشكلات التحكم الذاتي للسلوك، وانخفاض الأداء بوجه عام، ومن ثمَّ فإنَّ فهم محدداتها يسهم بصورة فاعلة في حل هذه المشكلات؛ حيث تنمي كفاءة الذات لدى المتعلم روح الحماس والمخاطرة الإيجابية، وبناء توجهات مستقبلية وتحدي الذات في سبيل تحقيق مخططاته (Irene, 2013).

ويشير أصحاب النظرية الاجتماعية إلى وجود عدد من العوامل التي تؤثر في الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، منها:

- خبرات النجاح والفشل، فتحقيق الأهداف بشكل مستمر يزيد من الكفاءة الذاتية، فالطلاب الذين لديهم تاريخ من النجاح الأكاديمي يشعرون بكفاءاتهم الذاتية أكثر من ضعيفي التحصيل في الأنشطة الأكاديمية (Giallo & Little, 2003؛ Catherine, 2015)
- الإقناع اللفظي، فالكفاءة الذاتية تتأثر برسائل الإقناع التي يتلقاها الفرد من الموثوق بقدراتهم على أداء المهام، وهذا يجعلهم يعتقدون بقدرتهم للتغلب على الصعوبات التي تواجههم.
- الخبرات البديلة، فالأفراد يكتسبون المعلومات عن فاعليتهم الذاتية من خلال ملاحظة نجاح من يشبهونهم أو فشلهم في بعض السمات والخصائص، مثل: العمر، والقدرات.
- الحالة الانفعالية التي يعيشها الفرد عند أدائه مهمة ما، فالإثارة الانفعالية الشديدة، وسيطرة الأفكار السلبية تؤثر في الكفاءة الذاتية.

وأما عن مفهوم الذات اللغوية فهي فهم المتعلم لذاته وفقًا لرغبته واستمتاعه باللغة وفنونها ومهاراتها، ووعيه بأسباب نجاحه وفشله فيها، وقدرته على تقييم ذاته فيها بدقة، مما يعني وضوح مفهومه لذاته في اللغة ومهاراتها، وهذا له أهميته في العملية التعليمية بالنسبة لتعلم اللغة؛ لما له من دور مهم في تنمية مفهوم الثقة بذاته اللغوية وجعله أكثر إيجابية في تعلم اللغة وفنونها، وتشمل مفهوم الذات النحوية، والأدبية، والقرائية، والكتابية (منصور، العابد، ٢٠١٦).

ويبين Polatcan (2019) أنَّ مفهوم الذات الكتابية هو تصور شخصي لقدرة المتعلمين على تكوين نصوص تساعدهم على كتابة موضوعات مناسبة لمستواهم اللغوي، فهي بذلك تعبر عن إدراك المتعلم لمستوى مهاراته في الكتابة.

ووفقًا لما سبق فإنَّ كفاءة الذات الكتابية تتحدد بمقدار الجهد والمثابرة على أداء المهام الكتابية، فالطلاب ذوو الكفاءة الذاتية الكتابية المرتفعة لديهم معرفة تامة بأنفسهم، ويستطيعون تحمل المسؤولية، ويؤدون المهام المكلفين بها بمزيد من الدافعية والإصرار والمثابرة حتى عند القيام بالمهام الكتابية الصعبة؛ ومن جهة أخرى فإنَّ الطلاب منخفضي كفاءة الذات لكتابية تضعف عزيمتهم، وتقف أساليب تفكيرهم عاجزة عن مواجهة المهام الكتابية خاصة التي تتطلب جهدًا أكبر لصعوبتها، وغالبًا ما ينسبون ضعفهم إلى أسباب خارجة عن إرادتهم، ويكونون أكثر عرضة للضعف الأكاديمي.

ومن ثمَّ تتضح أهمية كفاءة الذات الكتابية، إذ تعد مكونًا مهمًا من مكونات الشخصية، وأنَّ المتعلم يمكنه تحقيقها في دراسته إذا توفرت له الظروف المناسبة التي تساعده على إشباع متطلباته وحاجاته، وتحقيق أهدافه في ضوء ضوابط المجتمع الذي يعيش فيه، ودارسو اللغة العربية من غير الناطقين بها لا يختلفون في هذا الشأن عن غيرهم؛ فعندهم أهداف لتعلم اللغة العربية، من أهمها تنمية قدراتهم على التواصل بها كتابيًا مع الناطقين بها وبغيرها.

وهناك مجموعة من العوامل التي تساعد على تحسين كفاءة الذات الكتابية، منها: تحديد المهارات الكتابية المراد تنميتها لدى الطلاب، ودراسة خواصها، والتدرج في تقديمها؛ وذلك بأداء تدريبات متصلة بالمهارة، ثمَّ توفير الهدوء النفسي للمتعلم، فالقلق النفسي يؤثر سلبًا على أداء المهارة، ويعوق تعلمها، وإتقانها، ومراعاة درجة النمو اللغوي والعقلي للمتعلم، ودافعية المتعلم، ومدى اتفاق المهارات مع حاجاته وميوله، فعلى المعلم اختيار الأسلوب الملائم لإيجاد الدافع، وتوجيهه نحو اكتساب المهارة، ثمَّ الممارسة والتكرار، على أن يتم ذلك في مواقف حياتية، ثمَّ تعزيز المتعلم؛ لأن تعزيز السلوك المطلوب يزيد من ثباته وتكراره؛ بحيث يشعر بمتعة في أدائها، فذلك أدعى لرسوخها في ذهنه، ثمَّ توجيه المتعلمين إلى اكتشاف أخطائهم، وتبصيرهم بنواحي قوتهم وضعفهم، وإرشادهم إلى أفضل الأساليب لإنجاز أدائهم.

وقد أفاد البحث الحالي من المحور السابق في التعرف على مفهوم كفاءة الذات الكتابية، وأهميتها للمتعلم، والعوامل التي تؤثر فيها، والعوامل التي تساعد على تحسينها، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولتها، ومنها: عبد القادر (٢٠٢٣) الحديبي (٢٠١٨)، سيد (٢٠١٦)؛ بصل (٢٠١٦)، بقيعي (٢٠١٥)، عبد العظيم (٢٠١٢)؛ العلوان (٢٠١١)، (٢٠٠٨) Nevill ، Olivare (2016)، sun, T., & Wang, C. (2020) ، مما ساعد على التعرف على أبعاد كفاءة الذات الكتابية التي استخدمتها، وما عرضته من نتائج وتوصيات، وأسهم في بناء مقياس كفاءة الذات الكتابة، بما يشمله من أبعاد تمثلت في الرغبة في الكتابة، والثقة بالنفس أثناء الكتابة، والكفاءة اللغوية أثناء الكتابة، والمثابرة لإنجاز العمل الكتابي.

علم اللغة الاجتماعي وتنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية:

تعد اللغة أهم أدوات التواصل الاجتماعي بين الأفراد، فاللغة مرتبطة بالمجتمع الإنساني ارتباطًا وثيقًا، فاللغة ظاهرة اجتماعية، ولها دورها في النشاط الاجتماعي، ووسيلة يستخدمها المجتمع في نقل ثقافته من فرد لآخر ومن جيل إلى جيل، وسمة من سمات الترابط الاجتماعي

وهذا ما دعا العلماء إلى دراسة الظواهر اللغوية في ضوء ارتباطها بالظواهر الاجتماعية، وظهر ما يُسمى بعلم اللغة الاجتماعي.

ويعرف علم اللغة الاجتماعي بأنّه علم يُعنى باكتشاف الأسس أو المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك اللغوي بوصفه صادرًا عن معانٍ اجتماعية وثقافية؛ بهدف إعادة التفكير في القواعد التي تحكم ضوابط العمل اللغوي، ومن ثمَّ بيان موقع اللغة في الحياة الإنسانية (نهر، ١٩٩٨).

ويهتم هذا العلم بدراسة العلاقة بين اللغة والمجتمع، وأثر ذلك في الظواهر اللغوية المختلفة، فاللسانيات الاجتماعية تهدف إلى ربط دراسة اللغة في سياقها الاجتماعي، كما يسعى إلى دراسة سبل التواصل اللغوي بالصورة التي تتيح فرصًا لوصف اللغة أثناء الاستعمال اللغوي، ومعرفة اللغة المستعملة في عملية التواصل داخل الروابط الاجتماعية، وما يتعلق بها من أمثلة للسلوك اللغوي، ووظائف عملية التواصل، والكشف عن الأسباب والأبنية اللغوية والعمليات التي تصف اللغة المستخدمة أثناء عملية التواصل، والوصول إلى الكيفية التي يستخدم بها الأفراد لغتهم، والأغراض التي تستخدم من أجلها، والأوضاع المتنوعة للاستخدام، وما يطرأ عليها من تغييرات (سليمان، ٢٠١١).

كما يبين هاليداي أن اهتمامات علم اللغة الاجتماعي تتمثل في: دراسة الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي، وتعدد اللهجات، وظواهر التنوع اللغوي والتنمية اللغوية، وعلم اللهجات الاجتماعي، واللسانيات الاجتماعية والتربية، والدراسة الوصفية للأوضاع اللغوية، والسجلات والفهارس الكلامية والانتقال من لغة إلى أخرى (نهر، ١٩٩٨).

وقد أدرك علماء العربية أهمية البعد الاجتماعي للظاهرة اللغوية؛ حيث يؤكد الإمام عبد القاهر الجرجاني على أهمية الترابط المقامي بين الأسلوب والمعنى البلاغي، ووظيفته التواصلية، مع الاهتمام بالمعاني، والأغراض الاجتماعية المنشودة من الخطاب، وابن جني الذي نظر إلى اللغة على أنَّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، ذلك أنَّها لا تكون إلا حيث يكون المجتمع، ومن ثمَّ يمكن فهمها باعتبارها ظاهرة اجتماعية، وابن خلدون رأى أنَّ امتلاك اللغة يجب أن يكون لغرض الإفهام، وهو هدف علم اللغة الاجتماعي، وحثَّ على أن تقتصر مهمة دراسة علم النحو على حصول الملكة اللسانية لدى المتعلم (سليمان، ٢٠١١).

كما عالج علم اللغة الاجتماعي قصور النظرية التوليدية، فاللغة وفقًا للنظرية التوليدية التحويلية قدرة عقلية قابلة للانفصال عن استعمالاتها ومستعمليها، وأنَّ المعرفة الدقيقة بالنحو والصرف والدلالة لم تستطع التعامل مع ظواهر لغوية ذات أهمية؛ حيث لم تسلط الضوء على التواصل اللغوي بين المتعاملين، وأهملت دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية الموجودة داخل أنظمة اللغة بشكل عام، أو داخل اللغة بشكل خاص، فهي تنظر إلى اللغة على أنَّها قدرة ذهنية موجود لدى الإنسان، وتهتم باللغة بوصفها بنية مستقلة، في حين اهتمَّ علم اللغة الاجتماعي بدراسة استعمال اللغة، وبحث أسس نجاح التواصل، كما أصبحت من أكثر النظريات اللغوية القادرة على التحليل اللغوي، وذلك بتجاوزها الشكل والصورة وصولًا إلى المضمون أو المعنى وعلاقة اللغة بالاستعمال، من خلال ربط بنية اللغة بالسياق الاجتماعي (عكاشة، ٢٠١٤).

فاللغة ظاهرة اجتماعية تُكَوِّن الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وهي الوسيلة الفعَّالة التي يستخدمها أفراد المجتمع في التواصل الفعَّال الذي يركز على الموضوع أو محتوى الرسالة (ثقافي، اجتماعي، ديني...)، وغرض الموضوع ويعني الغرض العام للموضوع ككل، ثمَّ الغرض من أجزائه، فهي متصلة منفصلة في الوقت نفسه، متصلة حيث تهدف مع بقية الأجزاء إلى تحقيق هدف الموضوع ككل، ومنفصلة حيث تهدف إلى تحقيق هدف خاص بها، فالقصة مثلًا لها غرض عام، ولكل جزء من أجزائها هدف خاص وله دوره في تحقيق الهدف العام، ثمَّ مناسبة الموضوع ويعني السياق المقامي، فلكل مقام مقال، ولكل حال مقتضاها، فاللغة بمفرداتها وعباراتها لا تمثل في نهاية الأمر سوى صورة تركيبية دلالية ذات معاني متنوعة ينظمها رابط مقامي ينبغي أن يكون حاضرًا في كل تواصل إنساني، وهذا يشمل الزمان والمكان وما يتعلق بهما من تفاصيل، ثمَّ المشاركون في الحدث اللغوي وأعمارهم وأجناسهم ومستوياتهم اللغوية والثقافية والاجتماعية، ثمَّ صيغة الرسالة وقواعد التفاعل اللغوي، وتعني القواعد والأعراف اللغوية التي ينبغي مراعاتها وهي تختلف باختلاف المجتمعات.

مجالات علم اللغة الاجتماعي:

يرى كل من: الراجحي (٢٠١٢)؛ جلايلي (٢٠١٩)؛ مدكور (٢٠٠٨)؛ دمياطي (٢٠١٦) أن مجالات علم اللغة الاجتماعي تتمثل في:

- **الحدث اللغوي أو الأفعال اللغوية:** فاللغة ليست وسيلة للتعبير عما في نفس المتكلم، أو الكاتب فقط، بل وسيلة للتفكير، وإثارة أفكار المستمع والقارئ ومشاعرهما، وتحريك وجداناتهما، ودفعهما

إلى العمل والحركة، استجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليه، أو المقروء، فكل قول هو تحقيق لعمل ما، فالتفاعل بين البائع والمشتري، والمشاركة في الندوات، والحوار بين المعلم وطلابه هو أفعال لغوية، تتضمن أصواتًا لغوية تُنسج في تركيب لغوي صحيح ينتج عنه معنىً محددًا ويشتمل على مستويات لغوية فرعية منها: المستوى الصوتي، والصرفي، والتركيبي، والدلالي كما تشمل أثر التركيب اللغوي على المتلقي، ويعني النتائج أو التبعات أو العواقب التي تنتج عن التركيب اللغوي، وتؤثر على مشاعر المتلقي وأفعاله، ثمَّ الفعل المقصود من القول وهو وظيفة التركيب اللغوي في الاستعمال، وما يشير إليه من معانٍ وظيفية تكون خلف المعنى الأصلي، فهو عمل يتم بقول ما، مثل: الوعد، والتحذير، والأمر، والنهي، وغيرها.

- **التحول اللغوي:** فالمجتمع لا يتكلم بأسلوب لغوي واحد، فهناك داخل كل مجتمع عدة لغات أو لهجات، وهنا على الفرد أن ينتقل في خطابه من لغة إلى أخرى أو من لهجة إلى أخرى، فقد يستخدم أجزاءً من اللغة الأولى أثناء استخدام اللغة الثانية، وذلك بهدف الإيضاح أو الشرح، أو الاندماج اللغوي.
- **التداخل اللغوي:** ويعني الثنائية اللغوية أو الازدواج اللغوي داخل المجتمع الواحد، وينتج عنه ما يُسمى بالاحتكاك اللغوي على جميع المستويات (الصوتية، الصرفية، النحوية، المفردات...) ويحدث ذلك من خلال تأثير اللغة الأولى المكتسبة من المجتمع، في اللغة الثانية المتعلمة.
- **الروابط داخل النص:** ولها دور في بنية النص، وهي تساعد على توضيح المقصود بها بين طرفي الموقف اللغوي، ولا يمكن تفسيرها بعيدًا عن السياق الاجتماعي، كما أنها تفيد الاختصار في اللفظ؛ لغناها عن ذكر المشار إليه، ومنها: الضمائر بأنواعها، ودورها المهم في العلاقات الاجتماعية، فالضمير "نحن" عندما يستخدم في الخطاب يدل على حضور الطرف الآخر حتى لو كان غائبًا حسيًا؛ ليحقق التواصل بين طرفي الموقف اللغوي، وقد يحدث اللبس في استخدامها إذا تعددت مراجعها، ويعتمد إدراك معانيها على السياق الذي تستخدم فيه، والروابط الزمنية، وهي كلمات تدل على زمان يحدده السياق، وعدم مراعاته يؤدي إلى غموض المعنى على المتلقي، ولكي يمكن تحديد القيمة الدلالية لها، فعليه معرفة سياق الحديث، ومنها الروابط المكانية، وتشير إلى أماكن معينة يعتمد تفسيرها على معرفة مكان المتكلم، أو مكان ما معروف للمخاطب، فكلمات مثل "هنا وهناك، وهذا وذاك" ونحوها، تعتمد على السياق الذي قيلت فيه كما أنَّ هناك أدوات الربط، مثل: بل، لكن، وإلى، وهنا، وفضلًا عن ذلك.

- **الافتراض المسبق:** ويقصد به المعنى المتضمن في الألفاظ المذكورة، ولها دور مهم لتحقيق النجاح في عملية التواصل اللغوي، ويشمل سياق الحال، والعرف الاجتماعي، وما يفترضه الخطاب من مسلمات توضح المعنى المقصود، فالمعرفة السابقة المكتسبة للغة واستعمالاتها المتنوعة تساعد المتلقي على إدراك الدلالة الصحيحة للألفاظ، فقولك للمخاطب أغلق النافذة يحمل معنى متضمن وهو وجود نافذة (فتحة)، فقد تدل كلمة نافذة على معاني أخرى تفهم من خلال السياق، كقولك أحكام القاضي نافذة...، كما يفهم من الكلام أنَّها مفتوحة، كما تقتضي بعض التراكيب اللغوية معاني لغوية يدل عليها السياق، وقد تنبه علماء البلاغة لهذا الأمر فيقول الإمام السكاكي: "إنَّ دلالة خواص الكلام تختلف عن دلالة تراكيبه بحكم خصوصية التركيب من جهة، وبحكم السياق الذي توظف فيه من جهة أخرى". فهو يشير إلى أهمية مطابقة الكلام لتمام المقصود منه، فالكثير من العبارات اللغوية يختلف معناها حسب السياق الذي ترد فيه، فهي تفيد معنى إضافيًا جديدًا إلى الدلالة الأصلية.
- **الإقناع أو الحجاج:** ويعني حسن انتقاء الحجج، وطريقة عرضها بهدف التأثير في القارئ وإقناعه بوجهة نظر معينة من خلال أشكال مخصوصة للخطاب من حيث ترابط الأفكار وتناغمها، وللحجاج أدوات متعددة، منها: تقديم الشواهد اللازمة من القرآن والسنة والأقوال المأثورة، والأبيات الشعرية التي تدعم وجهة نظر الكاتب، ومنها الاستدلال لعرض فكرة ما أو تأكيدها، أو نفيها، وفقًا لقواعد العقل والمنطق، ومنها الطريقة الحوارية، من خلال حوار بين طرفي الموقف اللغوي؛ حيث يعمل الكاتب على إشراك القارئ، واحترام فكره ومسلماته، والبعد عن التناقض، فقد تتعدد الحجج لتحقيق غاية واحدة، أو مجموعة من الغايات.

علم اللغة الاجتماعي مدخل لتدريس التعبير الكتابي:

من خلال ما سبق تتضح أهمية علم اللغة الاجتماعي بوصفه مدخلًا لغويًا بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فهم يحتاجون إلى التواصل مع المجتمع الجديد الذي يعيشون فيه، ويتبادلون مع أفراده المفردات اللغوية؛ ليضعوها في قاموسهم اللغوي من خلال الممارسة التي هي الأساس في تعلم أية لغة ثانية.

والمدخل اللغوي عبارة عن عمل فلسفي نظري يقدم مجموعة من الأفكار والمبادئ والقوانين والقواعد التي تتكامل فيما بينها لتقديم تصور حول اللغة وطبيعتها، مما يسهل فهمها وطبيعتها، ومن ثمَّ وضع الإجراءات المناسبة لتعليمها وتعلمها (عرفان، ٢٠١١).

فعلم اللغة الاجتماعي يُمَكِّن المعلم والمتعلم من توفير بيئة تعليمية تساعد على تعليم التعبير الكتابي في سياق اجتماعي، يتضمن أنشطة تفاعلية اجتماعية متنوعة تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة، مما يجعل التعلم أكثر بقاء في ذهن المتعلم، وتنمية مهاراته اللغوية والاجتماعية، ومن ثمَّ سعت الكثير من الدراسات إلى الإفادة من علم اللغة الاجتماعي في مجال تعليم اللغة العربية، فاللغة لا تُعلم إلا باللغة، ومنها: دراسة سليمان (٢٠١١)؛ السلمي (٢٠١٨)؛ العجمي (٢٠٢٠)؛ طلبة، عبد الله (٢٠٢١)، Saleh ur Rahman, M. (2020) M., & Al-Omari, A. (2023)

كما أنَّ توظيف علم اللغة الاجتماعي في التعليم يجعل المتعلم محور الأنشطة التعليمية حيث يكون مشاركًا إيجابيًا خلال مناقشة الموضوعات المطروحة، وتبادل الخبرات للوصول إلى تعلم فعَّال داخل بيئة تعليمية محفزة، تحقق الدافعية لدى الطلاب للحصول على المعلومات من خلال المشاركة النشطة في الأنشطة، دون انتظار حصولها جاهزة من قبل المعلم، فالتدريس عملية اجتماعية، وعملياته تتعلق بالموقف الاجتماعي، فعلاقته بالتدريس يفسرها الاستعمال اللغوي الفعَّال الذي يعمل على ربط الخبرات اللغوية بالحياة اليومية، ويبحث عن أفضل الطرق لتحويل الخبرات العلمية المكتسبة إلى معرفة مطبقة في الحياة الواقعية، فهناك نوع من التفاعل بين التدريس والتواصل اللغوي الاجتماعي.

ومن جهة أخرى يلتقي علم اللغة الاجتماعي كمدخل لغوي مع النظرية البنائية الاجتماعية كنظرية نفسية في الافتراضات والأسس التي تقوم عليها، حيث تؤكد على البيئة الاجتماعية للمتعلم، وأنَّ الخبرات التعليمية تبنى من خلال التفاعل الاجتماعي النشط أثناء ممارسة الأنشطة، وأنَّ التعلم الذي يراعي البعد الاجتماعي ينتج عنه تعلم أكاديمي أفضل.

وترجع جذور البنائية الاجتماعية إلى فيجوتسكي الذي يرى أنَّ العمليات العقلية وما يتبعها من آليات للتفكير هي متأثرة في أصل تكوينها بالسياق الاجتماعي، واللغة هي وسيلة التواصل والتفاعل في هذا السياق، وأنَّ التعلم يحدث من خلال التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، وأنَّ المعارف التي تشكلت ويقوم الطالب بتعلمها هي منتجات اجتماعية (عبد الكريم، ٢٠١١).

ومن الأسس التي تقوم عليها البنائية الاجتماعية أنَّ عملية التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وتركز على التفاعل الاجتماعي والتشارك مع الآخرين؛ فالمعرفة تبنى من قبل المتعلم ولا تنتقل إليه بشكل سلبي، وأنَّ المعرفة القبلية للمتعلم شرط لحدوث التعلم البنائي ذي المعنى

وأنَّ الغرض الأساس من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتناسب مع الضغوط الممارسة على خبرة الطالب، وأنَّ مواجهة الطالب بمشكلة حقيقية أو مهمة تعليمية تهيئ له ظروف تعلم أفضل، وأنَّ البناء المفيد للمعرفة يتطلب نشاطًا اجتماعيًا مثمرًا وهادفًا، يشجع على البحث والاستقصاء وتأمل الذات وتنمية مهارات التفكير أثناء تنفيذ مهام (زيتون؛ زيتون، ٢٠٠٣).

وقد نتج عن النظرية البنائية الاجتماعية عدد من الاستراتيجيات التدريسية الفعَّالة التي يمكن توظيفها داخل حجرة الدراسة مع الناطقين بغير اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي، ومنها:

١- **نموذج التعلم البنائي الاجتماعي ويشتمل على الخطوات الآتية:**

- التهيئة أو الدعوة: وتبدأ بتهيئة أذهان الطلاب، وإثارة دوافعهم نحو تعلم موضوع الدرس من خلال بعض الخبرات التي مرَّوا بها، أو عن طريق طرح بعض الأسئلة أو المشكلات التي تشحذ التفكير، والبحث عن الحلول المناسبة لها؛ فيشعر الطلاب بالحاجة إلى البحث والاستقصاء، وفي نهايتها يكون الطلاب قد ركزوا على موضوع الدرس.
- الاستكشاف والبحث: وتعد أهم جزء في الدرس؛ وتتمركز حول الطلاب؛ حيث يقومون من خلال الأنشطة اللغوية باستكشاف الموضوعات، أو الأفكار الرئيسة، والمعلم هو الموجه والميسر لهم، كما يساعد طلابه ويطرح عليهم بعض الأسئلة الإضافية لإعادة توجيههم نحو الموضوع، فيتفاعل الطلاب مع الخبرات اللغوية الجديدة التي تثير عندهم تساؤلات، فيقومون من خلال الأنشطة المقدمة بالبحث والتنقيب، وأثناء ذلك يستكشفون خبرات غير معروفة لهم من قبل، وتسمى هذه الحالة بعدم الاتزان المعرفي.
- التفاعل الاجتماعي: وفيها يقدم الطلاب الحلول والاقتراحات من خلال مرورهم بالخبرات الجديدة، ويتم تصويب ما لديهم من خبرات بديلة، أو إحلال الأفكار العلمية الصحيحة محل ما لديهم من خبرات خطأ، ويشجع المعلم طلابه على كتابة ما توصلوا إليه من خلال الملاحظة والتأمل.
- التطبيق والتوسع: وتتحدى هذه الخطوة قدرات المتعلمين لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول، أو استنتاجات، وكذلك لتنفيذ التطبيقات عمليًا، وذلك في مواقف أخرى جديدة، وهذه الخطوة تساعد المتعلمين على تثبيت ما تعلموه من خبرات، وانتقال أثر هذا التعلم وتطبيقه في مواقف مشابهة تعمل على صقل مهاراتهم.

- التقويم: والهدف منها هو تقويم أداء الطلاب بشكل دائم وعملي؛ لمعرفة مستوى قدراتهم على تطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف تعليمية جديدة، واختبار قدراتهم على فهم المعلومات، وتطبيقها وتحليلها، وإدراك العلاقات التي تربط بينها، ثم استنتاجها وتركيبها وتقويمها.

٢- استراتيجية النمذجة والممارسة الموجهة.

وهذه الاستراتيجية لها مسميات منها: التعليم بالقدوة والمحاكاة، أو التعليم الاجتماعي، وقد ظهرت على يد ميللر وتطورات على يد باندورا، وتشتمل على عدد من المراحل هي: التهيئة، التعريف بالمهارة، النمذجة بواسطة المعلم، المحاكاة بواسطة المتعلم، التقويم (عبيد، ٢٠١١).

وهذه الاستراتيجية لها جذور إسلامية فقد كان النبي (صلى الله عليه وسلم) النموذج الكامل لأصحابه في العبادات والمعاملات والسلوك يوجه ويرشد ويقوَّم أصحابه، كما أنَّ استخدامها في تعليم التعبير الكتابي، لا سيما مع الناطقين بغير اللغة العربية يساعد في تعزيز عملية التعلم لديهم، ويعمل على تنشيط معارفهم السابقة، وتنمية المهارات الاجتماعية، والمناقشة والحوار؛ والفهم العميق للمعرفة والخبرات، وتحمل المسئولية؛ للتغلب على ما يواجههم من صعوبات، ويمكن توظيف هذه الاستراتيجية في تعليم التعبير الكتابي من خلال الخطوات الآتية:

- التهيئة: وتشير إلى كل ما يقوله المعلم، أو يفعله، أو يوجه به الطلاب قبل تعلم محتوى درس جديد، أو تعلم إحدى نقاطه؛ بغرض تهيئة الطلاب عقليًا، ووجدانيًا للتعلم، وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم.
- التقديم للمهارة المطلوب تعلمها: وجمع معلومات عنها، وما يتعلق بها من مفاهيم وأفكار تكشف ماهيتها، وخصائصها، وأهميتها، والحاجة إلى إكسابها للطلاب، وعمليات التفكير المتضمنة فيها، والصعوبات المتوقع حصولها، وكيفية التغلب عليها.
- النمذجة بواسطة المعلم أو بأي وسيلة أخرى: فيقدم نموذجًا للعمليات العقلية في المهارة من خلال التفكير جهريًا، أو بعرض نموذج لمهارة التعبير الكتابي التي يقدمها لطلابه.
- الممارسة الموجهة: وفى هذه المرحلة يتم توجيه المتعلم إلى ممارسة المهارة المطلوبة فعليًا بشكل أولي؛ بحيث يحاكي النموذج المشاهد قدر استطاعته، وتتم الاستعانة بتمثيل الأدوار، والتدريب التبادلي، مع ملاحظة أداء الطالب أثناء التدريب على المهارة، وتقديم التوجيه والإرشاد؛ للتحقق من سير الطالب في الاتجاه الصحيح نحو تعلم المهارة.

- الممارسة المستقلة: وفيها يقوم الطالب بأداء المهارات التي تعلمها في شكل عمل كتابي كامل بتلقائية مع أقل أخطاء ممكنة، كما تظهر شخصيته وإمكاناته اللغوية، مما يجعل له أسلوبًا مميزًا في التعبير الكتابي، ثم يتم تقويم كتابات الطلاب في ضوء معايير موضوعة في مقاييس متدرجة للحكم على مستوى إتقان الطلاب للمهارات المطلوبة.

وقد أفاد البحث الحالي من المحور السابق في التعرف على مفهوم علم اللغة الاجتماعي، وأهميته في التواصل الاجتماعي بين الأفراد، فاللغة مرتبطة بالمجتمع الإنساني ارتباطًا وثيقًا، فهي ظاهرة اجتماعية، ولها دورها في النشاط الاجتماعي، والتعرف على الأسس اللغوية لعلم اللغة الاجتماعي، ومنها أنَّ اللغة أفعال لغوية تتم من خلال الألفاظ، ودراسة علاقة اللغة بالاستعمال، من خلال ربط بنية اللغة بالسياق الاجتماعي، ومراعاة الظواهر اللغوية مثل التداخل اللغوي، والتحول اللغوي أثناء تعلم اللغات الأجنبية، فضلًا عن التركيز على الروابط اللغوية ودورها في تحقيق تماسك العمل اللغوي وترابطه، ومراعاة الافتراض المسبق والمعنى المتضمن في الألفاظ بما يشمله من معنى مباشر، أو معان سياقية يدل عليها المقام، ثمَّ الجانب المختص بتدعيم الآراء بالحجج والبراهين بغرض التأثير على القارئ وإقناعه واستمالة عواطفه، وتمَّ مراعاة الأسس السابقة عند بناء البرنامج.

كما أفاد البحث من المحور السابق في الوقوف على بعض الأسس التربوية ذات البعد الاجتماعي؛ فنمط التعلم الذي يراعي البعد الاجتماعي ينتج عنه تعلم أكاديمي أفضل، ومن هذه الأسس مساعدة الدارسين على اكتشاف المعلومات بأنفسهم من خلال عمليات التفاوض والتفاعل الاجتماعي داخل بيئة تعليمية جذابة، وأهمية ممارسة اللغة تطبيقيا واجتماعيًا من خلال استخدام اللغة، وتنمية كفاءة المستخدمين لها، ومساعدة الدارسين على تطوير المهارات اللغوية المعرفية المختصة بالتعبير الكتابي، وتنمية الاستقلالية، أثناء ممارسة الأنشطة المتنوعة، من خلال توظيف الاستراتيجيات التدريسية البنائية الاجتماعية، (النموذج البنائي الاجتماعي، والنمذجة والمماؤسة الموجهة...)، والاهتمام بالسياق العام للغة المستخدمة، وتشجيع الدارسين على المشاركة وطرح الأسئلة والاستفسار عن الموضوعات المطروحة للتعلم، واستخدام اللغة من خلال مهام تطبيقية حياتية، وتوجيه انتباه الدارسين إلى الاهتمام بالمعنى وليس بالألفاظ وترتيبها، وتمَّ توظيف هذه الأسس داخل البرنامج.

كما تمَّ الوقوف على البحوث والدرايات السابقة التي تناولت بناء برامج في ضوء أسس علم اللغة الاجتماعي، ومنها دراسة سليمان (٢٠١١)، السلمي (٢٠١٨)، طلبة؛ عبد الله (٢٠٢١)، ur Rahman, M. (2020) ، Saleh M., & Al-Omari, A. (2023)، مما أفاد البحث في التعرف على خطواتها وإجراءاتها، وما قدمته من نتائج وتوصيات أسهمت في بناء البرنامج الحالي، وتفسير نتائجه.

الجانب التطبيقي للبحث:

أولًا: منهج البحث وعينته:

تمَّ استخدام المنهج التجريبي؛ لتحديد فاعلية البرنامج المقترح من خلال التصميم شبه التجريبي المعروف بـــ (القياس القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة).

وتم اختيار مجموعة البحث من من طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية وفقًا لتصنيف الإطار المرجعي الأوروبي، حيث تم اختيار عدد (٣٠) طالبًا بطريقة عشوائية من طلاب المدرسة العالية الحكومية الأولى بيوجياكرتا- بإندونيسيا؛ للمجموعة التجريبية، كما تم اختيار عدد (٣٠) طالبًا من المدرسة العالية الحكومية جومبانج بإندونيسيا للمجموعة الضابطة؛ للعمل على ضبط المتغيرات الدخيلة، وعدم التأثير على نتائج البحث.

ثانيًا: إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي.

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين يغير اللغة العربية بهدف بناء برنامج في ضوء علم اللغة الاجتماعي لتنميتها لديهم، وتمَّ إعداد القائمة في صورتها الأولية من خلال الاعتماد على المعايير التي أقرها الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات؛ لشيوع استخدامه، واستناد غالبية الدول عليه في تعليم اللغة الثانية؛ كما تمَّ الرجوع إلى الكتب والبحوث السابقة والدراسات في مجال تعليم التعبير الكتابي للناطقين بغير اللغة العربية وما تركز عليه من مهارات لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ حيث تم اشتقاق قائمة بمهارات التعبير الكتابي في ضوء تلك التوصيفات المعيارية، وتمَّ عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بصفة عامة، والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بصفة خاصة، وتمَّ تعديل القائمة في ضوء آرائهم؛ وصولًا بها إلى الصورة النهائية، ليكون بذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: والذي نصه: ما مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) قائمة مهارات التعبير الكتابي في صورتها النهائية.

المجال	المهارات الفرعية	عدد المهارات
مهارات الأسلوب	توظيف علامات الترقيم. اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني. استخدام أدوات الربط استخدامًا سليمًا.	٣
مهارات المضمون	تحديد الأفكار الرئيسة. تحديد الأفكار الفرعية. ترتيب الأفكار وتنظيمها وتسلسلها. التعبير عن الأفكار بجمل تامة. تدعيم الموضوع بالشواهد المناسبة.	٥
مهارات التنظيم	تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة. مراعاة مهارات الفقرة (الشكل، المضمون).	٢
المجموع		١٠

ثالثًا: إعداد اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

بعد الوصول للصورة النهائية للقائمة تمَّ بناء اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي، لتعرف مستوى الطلاب قبل تنفيذ البرنامج وبعده؛ لتحديد فاعليته، وذلك من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة والكتب والمراجع التي تناولت مهارات التعبير الكتابي، كما تمَّ الاستفادة بآراء الخبراء المتخصصين في مجال الاختبارات والتقويم، وتمَّ إعداد جدول المواصفات في ضوء المهارات المطلوب تنميتها لدى أفراد البحث، والتي تمثل النواتج التعليمية المستهدفة، باستخدام أسئلة الاختيار من متعدد؛ مع مراعاة شروطها، وأن يكون لكل مهارة ثلاثة أسئلة؛ للتأكد من تنميتها، ثمَّ تصحيح الاختبار على أساس جمع درجات كل طالب على الإجابات الصحيحة؛ بحيث يكون لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، ثم تمَّ عرض الاختبار في صورته

الأولية على الخبراء والمتخصصين، لمعرفة مدى مناسبته لما وضع له، وتعديله في ضور آرائهم وصولًا به للصورة النهائية، ويبين الجدول الآتي مواصفات الاختبار في صورته النهائية.

جدول (٢) مواصفات اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

المجال	المهارات الفرعية	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
مهارات الأسلوب	- توظيف علامات الترقيم. - اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني. - استخدام أدوات الربط استخدامًا سليمًا.	١٠% ١٠% ١٠%	٣ ٣ ٣	١، ١١، ٢١ ٢، ١٢، ٢٢ ٣، ١٣، ٢٣
مهارات المضمون	- تحديد الأفكار الرئيسة. - تحديد الأفكار الفرعية. - ترتيب الأفكار وتنظيمها وتسلسلها. - التعبير عن الأفكار بجمل تامة. - تدعيم الموضوع بالشواهد المناسبة.	١٠% ١٠% ١٠% ١٠% ١٠%	٣ ٣ ٣ ٣ ٣	٤، ١٤، ٢٤ ٥، ١٥، ٢٥ ١٦،٦، ٢٦ ٧، ١٧، ٢٧ ٨، ١٨، ٢٨
مهارات التنظيم	- تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة. - مراعاة مهارات الفقرة (الشكل، المضمون).	%١٠ ١٠%	٣ ٣	٩، ١٩، ٢٩ ١٠، ٢٠، ٣٠
٣	المجموع	%١٠٠	٣٠	٣٠

وبعد تحكيم الاختبار، ومراعاة آراء المحكمين، وإجراء التعديلات المناسبة، تمَّ تطبيقه على مجموعة مماثلة في الخصائص لعينة البحث مكونة من (٣٠) طالبًا، بغرض حساب صدقه وثباته؛ كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول(٣) حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال ارتباط كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مهارات الأسلوب		مهارات المضمون		مهارات المضمون		مهارات التنظيم	
١	**٠,٥٠٤	١٠	**٠,٥٤٩	١٩	**٠,٦٦١	٢٥	**٠,٨١٨
٢	**٠,٥٢٦	١١	**٠,٦٢١	٢٠	**٠,٥٦٨	٢٦	**٠,٦٨٧
٣	**٠,٦٥٣	١٢	**٠,٤٨٥	٢١	**٠,٥٥٨	٢٧	**٠,٨١٣

٤	**٠,٥٢٥	١٣	**٠,٥٦٥	٢٢	**٠,٦٥١	٢٨	**٠,٦٨١
٥	**٠,٥٢٦	١٤	**٠,٥٩٩	٢٣	**٠,٧٧٨	٢٩	*٠,٤٤٧
٦	**٠,٥٠٨	١٥	**٠,٥٦٥	٢٤	**٠,٥٩٩	٣٠	**٠,٧٨٦
٧	**٠,٥٢٠	١٦	**٠,٦٠٤		////////////	////	//////////
٨	**٠,٦٤٧	١٧	**٠,٥٣٥		////////////	////	//////////
٩	**٠,٥٥٤	١٨	**٠,٧٥٨		////////////	////	//////////

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، مما يدل على صدق الاختبار والثقة في نتائجه.

كما تمَّ حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (٤) ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

البعد	ن	معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان براون
الدرجة الكلية	٣٠	٠.٧٩٨	٠.٩٠٩

يتبين من الجدول السابق أنَّ معامل الثبات بلغ (٠.٩٠٩)؛ مما يدعو إلى الثقة في نتائجه.

رابعًا: إعداد مقياس التقدير المتدرج لمهارات التعبير الكتابي.

في ضوء ما تمَّ التوصل إليه من قائمة المهارات في صورتها النهائية، تمَّ استخدام مقياس تقدير متدرج لتحليل كتابات الدارسين في ضوئه؛ للتعرف مستوى تمكن الطلاب للجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، وذلك قبل تنفيذ البرنامج وبعده؛ لمعرفة مستوى تحقيق الطلاب لأهداف البرنامج، ومن ثمَّ الحكم على فاعليته؛ حيث يطلب من الطالب اختيار أحد الموضوعات ومنها: (وسطية الإسلام، أهمية اللغة العربية، مواسم الطاعات، أخلاق الإسلام...)، ثم يقوم بكتابته، تمَّ يصحح أداء الطالب في الكتابة في ضوء مجموعة من المعايير الوصفية المحددة المتدرجة التي تحدد مستوى ارتباط أدائه بمستوى التمكن المطلوب منه، ثمَّ تصنيف أدائه بالنسبة لمستوى التعلم وفق درجاته المتنوعة، وتعد مرجعًا عند الحكم على هذا الأداء من خلال تحديد مستويات الأداء الأمثل، ثم الذي يليه حتى أقل مستويات الأداء، ثمَّ تحديد درجة مقابلة لكل مستوى من هذه المستويات، كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٥) مؤشرات الأداء للمهارة والدرجة المقابلة لها.

المستوى	مواصفات الأداء	الدرجة
الأول	أدى الطالب جميع المؤشرات الدالة على المهارة.	٣
الثاني	أدى الطالب معظم المؤشرات الدالة على المهارة.	٢
الثالث	أدى الطالب بعض المؤشرات الدالة على المهارة.	١
الربع	لم يؤد الطالب شيئًا.	٠

وفيما يلي توضيح للمؤشرات السابقة مع إحدى المهارات:

المستوى	مواصفات الأداء	الدرجة
الأول	استخدم الطالب جميع علامات الترقيم بشكل سليم.	٣
الثاني	استخدم الطالب معظم علامات الترقيم بشكل سليم.	٢
الثالث	استخدم الطالب بعض علامات الترقيم بشكل سليم.	١
الربع	لم يستخدم الطالب علامات الترقيم.	٠

وبعد إعداد المقياس تمَّ عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال التقويم التربوي، وفي مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، لإبداء تعديلاتهم فيه من حيث؛ صدقه فيما وضع له، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح تعليماته، وتمَّ عمل التعديلات اللازمة وصولًا به إلى الصورة النهائية.

وبعد الوصول بالمقياس إلى الصورة النهائية تمَّ حساب صدقه كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٦) حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مهارات الأسلوب		مهارات المضمون		مهارات التنظيم	
١	**٠,٤١٠	٤	**٠,٨٥٣	٩	**٠,٧٠٠
٢	**٠,٧٠٦	٥	**٠,٨٣٨	١٠	**٠,٤٧٨
٣	**٠,٧٨٠	٦	**٠,٨٥٧		
		٧	**٠,٧٥٨		
		٨	**٠,٨٧٧		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق المقياس والثقة في نتائجه.

كما تمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ثبات المصححين كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٧) معاملات الثبات والمتوسطات والانحرافات المعيارية بين المصحح الأول والثاني

البعد	المصحح الأول		المصحح الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الأسلوب	١.٨٣	٠.٦٤٨	١.٨٠	٠.٥٥١	**٠.٧٧٣
المضمون	٣.٤٧	٠.٧٣٠	٣.٥٠	٠.٩٧٤	**٠.٦٧٩
التنظيم	٢.٠٣	٠.٤٩٠	٢.١٣	٠.٥٠٧	*٠.٣٩٧
الاختبار ككل	٧.٣٣	٠.٩٥٩	٧.٤٣	٠.٩٣٥	**٠.٥٢٥

** دال عند (٠.٠١) * دال عند (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات في الأبعاد الفرعية، وفي الدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)، أو (٠.٠٥)؛ مما يدعو للثقة في صحة نتائجه.

خامسًا: إعداد مقياس كفاءة الذات الكتابية.

استهدف المقياس تعرف الكفاءة الذاتية لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية في التعبير الكتابي، وتمَّ تحديد مجالات المقياس وبنوده من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت كفاءة الذات اللغوية، وآراء المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية، ومناهجها وطرائق تدريسها للناطقين بغيرها، وعلم النفس التربوي، وتمَّ استخدام نموذج ليكرت الثلاثي للإجابة (غالبًا، أحيانًا، نادرًا) في بناء المقياس، لسهولة هذه الطريقة، وتمَّ إعداد (٤٠) بندًا لتمثل مجالات المقياس، على النحو الآتي:

جدول (٨) مجالات مقياس كفاءة الذات الكتابية.

م	البعد	عدد العبارات
١	الرغبة في الكتابة.	١٠
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة.	١٠
٣	الكفاءة اللغوية أثناء الكتابة.	١٠
٤	المثابرة وحل المشكلات الكتابية.	١٠
المجموع	٤	٤٠

وعند التطبيق يُطلب من الطالب تحديد إجاباته لهذه العبارات بوضع علامة (√) في العمود الموجود أمامها، كما تمَّ مراعاة تمثيل البنود لجوانب المقياس، وسلامة اللغة ووضوحها، وصياغة البنود بحيث لا تتضمن أكثر من فكرة، وتنوعت البنود ما بين الموجبة والسالبة، ثمَّ تقدير الدرجات للبنود الموجبة والسالبة، كما يبينه الجدول الآتي:

جدول (٩) يوضح تقدير درجات المقياس

العبارة / التقدير	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
العبارات الموجبة	٣	٢	١
العبارات السالبة	١	٢	٣

وبعد إعداد المقياس في صورته الأولية تمَّ عرضه على مجموعة من السادة المحكمين للاستفادة من آرائهم، وحساب صدقه، وتمَّ مراعاة التعديلات وصولًا به إلى الصورة النهائية، ومناسبته للتطبيق، وتمَّ حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٠) صدق الاتساق الداخلي للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	الرغبة في الكتابة.		الثقة بالنفس		الكفاءة اللغوية		المثابرة وحل المشكلات
١	**٠,٧٣٤	١١	**٠,٤١٨	٢١	**٠,٥٦٣	٣١	**٠,٥٠٤
٢	*٠,٤١٠	١٢	**٠,٦٩٣	٢٢	**٠,٦٢٥	٣٢	**٠,٥١٤
٣	**٠,٤٧٤	١٣	**٠,٦٥١	٢٣	**٠,٦٦٣	٣٣	**٠,٦٦٥
٤	**٠,٦٦٧	١٤	**٠,٧٢٦	٢٤	**٠,٧٣٤	٣٤	**٠,٦٨٨
٥	*٠,٥٢١	١٥	**٠,٥٦٨	٢٥	**٠,٦٤٣	٣٥	*٠,٤٦٢

٦	**٠,٦٤٨	١٦	**٠,٤٨٦	٢٦	**٠,٦٣٥	٣٦	**٠,٥٨٠
٧	**٠,٥١٩	١٧	**٠,٦٩٢	٢٧	**٠,٥٢٨	٣٧	**٠,٦٠٠
٨	*٠,٤٨٤	١٨	**٠,٧٨٩	٢٨	**٠,٧٠١	٣٨	**٠,٧١٩
٩	**٠,٧٣٢	١٩	**٠,٧٧٧	٢٩	**٠,٥٧٠	٣٩	*٠,٤٤٢
١٠	**٠,٦٢١	٢٠	**٠,٥١٠	٣٠	**٠,٤٥٢	٤٠	**٠,٦٩٣

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، مما يدل على صدق المقياس والثقة في نتائجه.

وتمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباك كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١١) ثبات المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الرغبة في الكتابة.	٠,٧٧٦
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة.	٠,٨٣٣
٣	الكفاءة اللغوية أثناء الكتابة.	٠,٨٠٨
٤	المثابرة وحل المشكلات الكتابية.	٠,٧٨٢
	الدرجة الكلية	٠,٩٤٢

وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٤٢)، وهو معامل دال إحصائيًا؛ مما يدعو للثقة في صحة النتائج، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصه: ما أبعاد كفاءة الذات الكتابية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

سادسًا: إعداد البرنامج المقترح: مرَّ إعداد البرنامج المقترح بالخطوات الآتية:

- **أسس بناء البرنامج المقترح.**

تمَّ إعداد هذا البرنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي ورفع الكفاءة الذاتية فيه لدى طلاب المستوى المتوسط الثاني للناطقين بغير اللغة الغربية، وقد روعي عند بنائه أن يستند إلى مجموعة من الأسس المشتقة من علم اللغة الاجتماعي، وطبيعة التعبير الكتابي ومهاراته وأهداف تدريسه، فتوظيف علم اللغة الاجتماعي يجعل المتعلم محور الأنشطة التعليمية؛ حيث يكون مشاركًا إيجابيًا خلال مناقشة الموضوعات المطروحة، وتبادل الخبرات للوصول إلى تعلم فعَّال داخل بيئة تعليمية محفزة، تحقق الدافعية لدى الطلاب للحصول على المعلومات من خلال المشاركة النشطة في الأنشطة، دون انتظار حصولها جاهزة من قبل المعلم، فالتدريس عملية

اجتماعية، وعملياته تتعلق بالموقف الاجتماعي، فعلاقته بالتدريس يفسرها الاستعمال اللغوي الفعَّال الذي يعمل على ربط الخبرات اللغوية بالحياة اليومية، ويبحث عن أفضل الطرق لتحويل الخبرات العلمية المكتسبة إلى معرفة مطبقة في الحياة الواقعية، فهناك نوع من التفاعل بين التدريس والتواصل اللغوي الاجتماعي.

- **تحديد أهداف البرنامج المقترح:**

تمثلت أهداف البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى مجموعة البحث وتشمل أهدافًا عامة، وأهدافًا خاصة بكل مجال من مجالات التعبير الكتابي، حسب ما ورد في قائمة المهارات جدول رقم (١).

- **اختيار المحتوى المناسب، وتنظيمه:**

تمَّ اختيار المحتوى في ضوء الأهداف العامة والخاصة للتعبير الكتابي، ويشمل المعارف والمعلومات والمهارات التي تشتمل عليها الأنشطة التعليمية؛ ووضعها في مجموعة من الدروس؛ ليسهل على الطلاب تعلمها؛ فهي محور التفاعل في حجرة الدراسة، وجاءت على النحو الآتي:

جدول (١٢) توزيع دروس البرنامج.

الدرس	عنوان الدرس	عدد الحصص
الأول	التعبير الكتابي وعناصره.	٢
الثاني	تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية.	٢
الثالث	اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني والتعبير بجمل تامة.	٢
الرابع	توظيف الشواهد المناسبة للموضوع.	٢
الخامس	توظيف علامات الترقيم.	٢
السادس	توظيف أدوات الربط.	٢
السابع	مهارات كتابة الفقرة.	٢
المجموع	٧	١٤

وقد روعي في اختيار المحتوى مناسبته للأهداف؛ ليساعد في تحقيقها، وشموله للمعارف، والمهارات والخبرات المطلوب تنميتها لدى الطالب، مع مراعاة التنوع والمرونة، والتدرج من البسيط إلى المركب، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة: لتحقيق أهداف البرنامج وتنمية المهارات موضع الدراسة تمَّ استخدام استراتيجيات تدريسية تتناسب مع مبادئ وأسس علم اللغة

الاجتماعي، ومهارات التعبير الكتابي، ومنها: المناقشة والحوار، والعصف الذهني، ونموذج التعلم البنائي الاجتماعي، والنمذجة والممارسة الموجهة.

- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة: حيث تمَّ اختيار مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لدراسة البرنامج، ومنها: جهاز الكمبيوتر، جهاز عارض البيانات، مجموعة من البطاقات التعليمية مدون عليها أدوار الطلاب، وأوراق العمل، بالإضافة إلى السبورة وملحقاتها.
- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة وتنظيمها: وهي أنشطة تُشجع على التفاعل الاجتماعي؛ لوضع الطلاب في مواقف لغوية وظيفية تساعدهم على تنمية مهارات التعبير الكتابي، وتحقيق الممارسة العملية للمهارات.
- تحديد أدوات التقويم المناسبة: حيث تم التنويع فيها ما بين فردية وجماعية لقياس ما يتعلق بالجانب المعرفي للمهارات، والجانب الأدائي، كما تنوعت مراحل عملية التقويم (قبلي، بنائي، ختامي)؛ للتحقق من فاعلية البرنامج.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصه" ما البرنامج المقترح القائم على علم اللغة الاجتماعي الذي يمكن من خلاله تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

سابعاً: إجراءات تطبيق البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح، تمَّ عرضه على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته للتطبيق الفعلي، وتم إجراء بعض التعديلات التي أشار إليها المحكمون، فأصبح البرنامج في صورته النهائية، ثمَّ تمَّ التواصل مع الأستاذ/ محمد قطب زقزوق مبعوث الأزهر الشريف لدى دولة إندونيسيا وشرح الهدف من البرنامج وكيفية السير فيه، ثم تمَّ التواصل مع إدارة المدرسة الحكومية العالية الأولى بيوجياكرتا، والتي رحبت بفكرة الموضوع ووفرت كل التسهيلات اللازمة للتطبيق خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، بواقع حصتين أسبوعيًا ومدة كل لقاء ساعة، وبناءً عليه تمَّ تطبيق الأدوات قبليًا، ثم تطبيق البرنامج، ثم تطبيق الأدوات بعديًا، كما تمَّ تطبيق الأدوات ذاتها على طلاب المجموعة الضابطة في المدرسة العالية الحكومية جومبانج.

ثامنًا: نتائج البحث:

١- عرض النتائج المتعلقة بالجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي:

تم تطبيق اختبار الجانب المعرفي على طلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٣) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	التجريبية	٣٠	3.37	1.273	.232	٠.٠٩٣٧	.519
		الضابطة	٣٠	3.40	1.476	.270		
٢	المضمون	التجريبية	٣٠	5.27	1.680	.307	.572	.570
		الضابطة	٣٠	5.03	1.474	.269		
٣	التنظيم	التجريبية	٣٠	1.73	.521	.095	.000	١.٠٠٠
		الضابطة	٣٠	1.73	.450	.082		
الدرجة الكلية للاختبار المعرفي لمهارات التعبير الكتابي		التجريبية	٣٠	10.37	1.974	.360	.347	.730
		الضابطة	٣٠	10.17	2.465	.450		

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار ككل (١٠.٣٧)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١٠.١٧)، وبلغت قيمة "ت" (٠٣٤٧)، ومستوى الدلالة (٠٧٣٠)، وهو غير دال إحصائيًا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

ثم تمَّ تطبيق اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي بعديًا للتحقق من صحة الفرض الأول، ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (١٤) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	التجريبية	٣٠	7.93	.828	.151	20.14	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	3.77	.774	.141		
٢	المضمون	التجريبية	٣٠	13.53	1.008	.184	24.44	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	6.73	1.143	.209		
٣	التنظيم	التجريبية	٣٠	5.13	.973	.178	12.82	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	2.57	.504	.092		
الدرجة الكلية للاختبار		التجريبية	٣٠	26.60	1.476	.270	36.279	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	13.07	1.413	.258		

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الجانب المعرفي بلغ (٢٦.٦٠)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٣.٠٧)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين على الاختبار بلغت (36.279)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يبين وجود فروق دالة إحصائيًا. وهذا يعد مؤشرًا على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي، وعليه تم قبول الفرض السابق.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني، ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي، تمَّ مقارنة درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٥) قيم "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	آيتا η2	مستوى الدلالة
الأسلوب	قبلي	٣٠	3.37	1.27	0.23	15.516	٠.٨٩ كبير	٠.٠١
	بعدي	٣٠	7.93	0.83	0.15			

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	آيتا 2η	مستوى الدلالة
المضمون	قبلي	٣٠	5.27	1.68	0.31	20.919	0.94 كبير	٠.٠١
	بعدي	٣٠	13.53	1.01	0.18			
التنظيم	قبلي	٣٠	1.73	0.52	0.10	16.442	0.90 كبير	٠.٠١
	بعدي	٣٠	5.13	0.97	0.18			
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	١٠.٣٧	١.٩٧	٠.٣٦	٣٢.٩٣٤	0.97 كبير	٠.٠١
	بعدي	٣٠	26.60	1.48	0.27			

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي في اختبار الجانب المعرفي بلغ (26.60)، في حين بلغ (١٠.٣٧) في التطبيق القبلي وأنَّ قيمة "ت" لحساب الفرق بين المتوسطين بلغت (٣٢.٩٣٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا.

كما يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة مربع إيتا في الدرجة الكلية بلغت (0.97)، وهو حجم أثر كبير، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنها في القبلي لاختبار الجانب المعرفي.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال االرابع من أسئلة البحث، ونصه: ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٢- عرض النتائج المتعلقة بالجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي:

حيث تم تطبيق مقياس الجانب الأدائي للمجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٦) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	التجريبية	٣٠	1.80	.714	.130	.000	1.000
		الضابطة	٣٠	1.80	.664	.121		

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
٢	المضمون	التجريبية	٣٠	3.83	.874	.160	.734	.466
		الضابطة	٣٠	3.67	.884	.161		
٣	التنظيم	التجريبية	٣٠	1.53	.507	.093	.255	.799
		الضابطة	٣٠	1.57	.504	.092		
الدرجة الكلية لمقياس الجانب الأدائي		التجريبية	٣٠	7.17	1.315	.240	.408	.685
		الضابطة	٣٠	7.03	1.217	.222		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار ككل (7.17)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (7.03)، وبلغت قيمة "ت" (٠٤٠٨)، ومستوى الدلالة (٠٦٨٥)، وهو غير دال إحصائيًا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

ثم تمَّ تطبيق مقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي بعديًا للتحقق من الفرض الثالث، ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (١٧) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	التجريبية	٣٠	7.33	.758	.138	٢١.٦٦	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	3.60	.563	.103		
٢	المضمون	التجريبية	٣٠	4.47	.507	.093	١٤.١٠٩	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	2.40	.621	.113		
٣	التنظيم	التجريبية	٣٠	11.17	.874	.160	٢٧.٥٨٠	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	5.13	.819	.150		

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الدرجة الكلية لمقياس الجانب الأدائي	التجريبية	٣٠	22.97	1.273	.232	٣٩.٤١١	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	11.13	1.042	.190		

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الجانب الأدائي بلغ (22.97)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (11.13)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين على الاختبار بلغت (٣٩.٤١١)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يبين وجود فروق دالة إحصائيًا. وهذا يعد مؤشرًا على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي.

الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (١٨) **قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي.**

م	الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	حجم الاثر (η^2)	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	قبلي	٣٠	1.800	0.714	0.130	21.914	0.94كبير	٠.٠١
		بعدي	٣٠	7.333	0.758	0.138			
٢	المضمون	قبلي	٣٠	3.833	0.874	0.160	22.971	0.9٥كبير	٠.٠١
		بعدي	٣٠	11.167	0.874	0.160			
٣	التنظيم	قبلي	٣٠	1.533	0.507	0.093	15.832	0.٩٠كبير	٠.٠١
		بعدي	٣٠	4.467	0.507	0.093			
	الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	7.167	1.315	0.240	٣٤.٠١	0.98كبير	٠.٠١
		بعدي	٣٠	22.967	1.273	0.232			

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي بلغ (22.967)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق

القبلي (7.167)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين المتوسطين بلغت (٣٤.٠١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا.

كما يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة مربع إيتا في الدرجة الكلية بلغت (0.98)، وهو حجم أثر كبير، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنها في القبلي في مقياس الجانب الأدائي.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٣- عرض النتائج المتعلقة بأبعاد كفاءة الذات الكتابية:

حيث تم تطبيق مقياس كفاءة الذات الكتابية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول(١٩) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الرغبة في الكتابة	التجريبية	٣٠	9.67	1.061	.194	.860	.393
		الضابطة	٣٠	9.43	1.040	.190		
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة	التجريبية	٣٠	9.50	1.075	.196	.000	1.000
		الضابطة	٣٠	9.50	1.075	.196		
٣	الكفاءة اللغوية للكتابة	التجريبية	٣٠	10.10	2.310	.422	.167	.868
		الضابطة	٣٠	10.20	2.325	.425		
٤	المثابرة وحل المشكلات	التجريبية	٣٠	9.70	1.119	.204	.349	.728
		الضابطة	٣٠	9.60	1.102	.201		
	الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الكتابية	التجريبية	٣٠	38.97	3.459	.632	.264	.793
		الضابطة	٣٠	38.73	3.383	.618		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في المقياس ككل (38.97)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (38.73)، وبلغت قيمة "ت" (264.)، ومستوى الدلالة (793.)، وهو غير دال إحصائيًا؛ مما يوضح تكافؤ المجموعتين.

ثم تمَّ تطبيق مقياس كفاءة الذات الكتابية بعديًا للتحقق من الفرض الخامس، ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مقياس كفاءة الذات الكتابية لصالح المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (٢٠) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الرغبة في الكتابة	التجريبية	٣٠	25.23	1.278	.233	١٩.٦٣٤	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	16.20	2.172	.397		
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة	التجريبية	٣٠	25.80	1.769	.323	٢٠.٦٦٣	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	15.60	2.044	.373		
٣	الكفاءة اللغوية للكتابة	التجريبية	٣٠	25.90	1.768	.323	٢٠.٦٤٦	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	15.47	2.129	.389		
٤	المثابرة وحل المشكلات	التجريبية	٣٠	25.10	.845	.154	٣٨.٧٤٣	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	14.60	1.221	.223		
	الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الكتابية	التجريبية	٣٠	102.03	2.671	.488	٤٢.٥١٨	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	61.87	4.431	.809		

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس كفاءة الذات الكتابية بلغ (102.03)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (61.87)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين على الاختبار بلغت (٤٢.٥١٨)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يبين وجود فروق دالة إحصائيًا. وهذا يعد مؤشرًا على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

الفرض السادس: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس كفاءة الذات الكتابية لصالح التطبيق البعدي، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (٢١) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

م	الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)
١	الرغبة في الكتابة	قبلي	٣٠	9.667	1.061	0.194	50.902	٠.٠١	0.99كبير
		بعدي	٣٠	25.233	1.278	0.233			
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة	قبلي	٣٠	9.500	1.075	0.196	41.487	٠.٠١	٠.٩٨كبير
		بعدي	٣٠	25.800	1.769	0.323			
٣	الكفاءة اللغوية للكتابة	قبلي	٣٠	10.100	2.310	0.422	28.969	٠.٠١	٠.٩٧كبير
		بعدي	٣٠	25.900	1.769	0.323			
٤	المثابرة وحل المشكلات	قبلي	٣٠	9.700	1.119	0.204	54.604	٠.٠١	0.99كبير
		بعدي	٣٠	25.100	0.845	0.154			
الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الكتابية		قبلي	٣٠	38.967	3.459	0.632	79.329	٠.٠١	1.00كبير
		بعدي	٣٠	102	2.671	0.488			

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي في مقياس كفاءة الذات الكتابية بلغ (102)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي (38.967)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين المتوسطين بلغت (79.329)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا.

كما يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة مربع إيتا في الدرجة الكلية بلغت **(1.00)**، وهو حجم أثر كبير، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنها في القبلي في مقياس كفاءة الذات الكتابية.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية أبعاد كفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٤- عرض النتائج المتعلقة بالعلاقة بين تنمية مهارت التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية.

تمَّ حساب معامل الارتباط بين نتائج الطلاب في اختبار الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، ونتائجهم على مقياس كفاءة الذات الكتابية، للتحقق من صحة الفرض السابع

ونصه: توجد علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول. ٢٢ يوضح العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى الدلالة
التعبير الكتابي	٣٠	٢٢.٠٦٦	١.٤٦٠	**٠.٦٦٢	٠.٠٠٠
كفاءة الذات الكتابية	٣٠	١٠٢.٠٣	٢.٦٧١		

** دال عند (٠.٠١) * دال عند (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٦٢)، وهو معامل دال إحصائيًا، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية، بعد تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال البرنامج المقترح القائم على علم اللغة الاجتماعي، وبهذا تمت الإجابة على السؤال السابع من أسئلة البحث والذي نصه: ما العلاقة بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية؟

تاسعًا: عاشرًا: مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال ما تمَّ عرضه من بيانات، وتحليلها إحصائيًا، يتبين ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي مما يثبت فاعلية البرنامج المقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى مجموعة البحث.

وتتفق هذه النتائج مع ما عُرض في الإطار النظري وما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى غير الناطقين باللغة العربية مثل دراسة: الزملي (٢٠١٩)، الربابعة (٢٠١٩)، الشافعي (٢٠١٦)، أبو لبن (٢٠١٦)، الشيخ (٢٠١٥)، الرشيدي (٢٠١٥)، السيد (٢٠١٣)، الحديبي (٢٠١٢)، ويختلف البحث الحالي عنها في تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي.

كما تتفق هذه النتائج مع الدراسات التي أثبتت فاعلية علم اللغة الاجتماعي، والبرامج الدراسية القائمة عليه في مقررات اللغة العربية، مثل دراسة: ومنها،(سليمان ٢٠١١،)، (السلمي، ٢٠١٨)، (العجمي ،٢٠٢٠)، (طلبة؛ عبد الله، ٢٠٢١)...، ويختلف البحث الحالي عنها في استخدام علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابة، كما يختلف عنها في تناول البرنامج مع طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية، وقد يرجع التحسن في مستوى طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى ما يلي:

- تركيز علم اللغة الاجتماعي على اللغة الإنسانية الطبيعية باعتبارها أداة للتواصل الفعال داخل المجتمع، انطلاقًا من التأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع، وبين المجتمع واللغة، ودراسة اللغة من كافة جوانبها الاجتماعية، مما أدى إلى تركيز المتعلمين على مهارات التعبير الكتابي باعتباره أداة مهمة للتواصل الكتابي داخل المجتمع.
- استناد البرنامج إلى مجموعة من الأسس اللغوية المستمدة من طبيعة علم اللغة الاجتماعي، وطبيعة التعبير الكتابي، فوجود هذه الأسس أدى إلى نجاح البرنامج، وتحقيقه لأهدافه.
- استناد البرنامج إلى مجموعة من الأسس التربوية المستمدة من طبيعة علم اللغة الاجتماعي؛ حيث يلتقي علم اللغة الاجتماعي بالتعلم البنائي الاجتماعي الذي يؤكد التفاعل الاجتماعي النشط، وأنَّ عملية التعلم تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وأن نمط التعلم الذي يراعي البعد الاجتماعي يؤدي إلى نتائج أفضل.
- التوافق بين خصائص المتعلمين، وبين الاستراتيجيات التدريسية القائمة على علم اللغة الاجتماعي؛ حيث تعتمد على التفاعل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب بمناقشتهم والحوار معهم، وطرح الأسئلة وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة بحرية في الأنشطة والتدريبات، مما أشعر الدارس بحاجته للمعرفة وإتقانه للمهارات من خلال الأنشطة الاجتماعية التي تتحدى تفكيره، مما جعله يسعى جاهدًا للمشاركة والتفاعل، فكان له الأثر الفعال في تفوق طلاب المجموعة التجريبية.

- المناخ الاجتماعي الذي يوفره علم اللغة الاجتماعي، وما ينبثق عنه من استراتيجيات تدريسية تعتمد على التعلم الاجتماعي، ساعد على إتقان مهارات التعبير الكتابي، وبالتالي كان له دوره المهم في تنمية الكفاءة الكتابية لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- إدراك الطلاب غير الناطقين باللغة العربية لأهمية دراسة البرنامج، وما يتضمنه من مهارات للتعبير الكتابي، بصورة مشوقة غير تقليدية، جعل الدارسين يغيرون فكرتهم عن التعبير الكتابي وأنَّ مهاراته يمكن تعلمها وممارستها؛ لأهميتها في حياته العملية.
- تحديد نواتج التعلم لكل درس في أهداف سلوكية إجرائية واضحة ومحددة يمكن قياسها وتعريف الدارسين بها قبل بداية الدرس، مما ساعدهم على تحقيقها، ومعرفة المطلوب منهم بعد الانتهاء من الدرس.
- تنوع الأنشطة والتدريبات من خلال التفاعل الاجتماعي، ساعدت الدارس على فهم المحتوى، وتنمية معرفته به، ومساعدته على استدعاء المعلومات والمعارف السابقة، وربطها بما تمَّ التوصل إليه حول الدرس، مما ساعد الطلاب على إدراك أنَّ التعبير الكتابي وفقًا لمبادئ علم اللغة الاجتماعي:
  - يعرض فكرة ما، أو يعالج موضوعًا معينًا، بأسلوب جميل فيه الإقناع والإمتاع، ويتسم بالمرونة من حيث الشكل، يمكن أن يتناول موضوعًا علميًا، أو أدبيًا، أو فنيًا... وموضوعات أخرى.
  - يدور حول فكرة رئيسة تمثل الركيزة الأساسية التي يحاول الكاتب نقلها إلى المتلقي، ويتضمن مجموعة من الأفكار الفرعية كل فكرة منها تحمل جانبًا من الموضوع، بحيث لا تأتي فكرة منها مكررة أو بعيدة عن الموضوع.
  - يعتمد على الكلمة، وهي اللبنة الأولى في بنائه، فهي رموز للأشياء، والأساس في بناء الأفكار والتعبير عنها، وكلما كان اختيار الكلمة دقيقًا ومناسبًا للمعنى المعبَّر عنه؛ كلما ساعد ذلك في إخراج منتج كتابي جيد.
  - يهدف إلى الوصول لأعلى درجات الإقناع من خلال الشواهد التي لاتدع مجالاً للشك، فلكل إنسان اتجاهاته وأفكاره، ويحتاج أن يوضِّح هذه الأفكار، وأن يُدعِّمها؛ لكي يُقنع بها الآخرين، وهنا تتضح أهمية توظيف الشواهد التي يؤكد بها كلامه؛ لأنها عبارة عن

الأدلة التي يستند إليها الكاتب عند عرض الأفكار والآراء؛ لتأييدها، وتأكيدها، وتدعيمها.

- يهتم بأدوات الربط، وبعلامات الترقيم؛ لتُساعد على ظهور الكتابة بشكل جيد، فهذه العلامات كعلامات المرور التي نسترشد بها في أثناء سيرنا في الطريق، وهي لغة بديلة عن المتكلم، من حركات وإيماءات، وسكنات ولفتات، وعواطف، وانفعالات، فعن طريقها يستطيع الكاتب أن يضيف إلى المعنى أبعادًا جديدة، وأن يُحمّل الألفاظ دلالات بعيدة.

- الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي للمهارة، فقيمة الخبرات التعليمية المكتسبة تتمثل في قدرة الدارس على تطبيقها والاستفادة منها، فيبدأ الدارس بالجانب المعرفي للمهارة، ثمَّ الجانب الأدائي؛ حيث يقوم الأداء المهاري على المعرفة والمعلومات، حيث يقوم الدارس بممارسة الأنشطة التعليمية في مواقف عملية؛ فالتعلم يكون له الأثر الفعال حينما ينتقل أثره ويوسع خبرات الدارس، وهذا يتم من خلال الاستراتيجيات القائمة على التعلم الاجتماعي؛ مما يجعل للدارس دورًا نشطًا، مما أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية.
- تنوع أساليب التقويم؛ لتعطي مؤشرات دقيقة لكل مهارة يتم التدريب عليها، كما اتسمت بالتنوع والشمول والاستمرارية، وتقديم التغذية الراجعة أثناء الدرس جعلها أكثر مرونة بحيث يمكن تعديل الأداء للأفضل.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يقدم التوصيات التالية:

- تدريب المعلمين على استخدام مبادئ علم اللغة الاجتماعي كأحد المداخل اللغوية التكاملية في تدريس التعبير الكتابي للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية، وكيفية إعداد الأدوات اللازمة لقياس ما يتعلق بالجانبين المعرفي والأدائي للتعبير الكتابي، وما يتعلق بكفاءة الذات الكتابية لديهم.
- توعية الطلاب الدارسين بأهمية اللغة العربية، ودورها الفاعل في حياة كل مسلم؛ فهي لغة القرآن الكريم، ذلك الكتاب الخالد الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهي الركن الأساس في بناء الأمة الإسلامية، بما تتضمنه من ثروة فكرية وأدبية

وحضارة وصلت قديم الإنسانية بحديثها، ورابطة لا تنفصم عراها بكتاب مقدس، ودين يزداد معتنقوه يومًا بعد آخر.

- تدريب الطلاب الدارسين على كيفية توظيف أسس ومبادئ علم اللغة الاجتماعي في تعلم مهارات اللغة العربية ولا سيما دروس التعبير الكتابي بالتركيز على الكفاءة التواصلية كأساس لدراسة اللغة العربية، وممارستها في مواقف حياتية.
- تقديم النماذج اللغوية الجيدة للجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية؛ للعمل على الاستفادة منها ومحاكاتها مع التوجيه والإرشاد.
- الاستفادة من علم اللغة الاجتماعي وما يتعلق به من أسس لغوية وتربوية في بناء برامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مقترحات البحث:

- تجريب البحث الحالي في مراحل دراسية أخرى.
- فاعلية برنامج في ضوء علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.
- فاعلية برنامج في ضوء علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

مراجع البحث:

أبو غليون، ماجد علي. (٢٠١٠). *تعليم مهارة الكتابة الوظيفية للطلبة الناطقين بغير اللغة العربية مشكلات وحلول*، ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردن.

أبو لبن، وجيه المرسي؛ عبد الغفار، نورا. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل الاتصالي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بلغات أخرى. *المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تعليم الكبار للتعليم مدى الحياة"*، دار الضيافة، جامعة عين شمس في الفترة من ١٨- ٢٠.

الإطار المرجعي *الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها*. (٢٠٢٠)، ترجمة عبد النصر عثمان صبير، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

البجة، عبد الفتاح. (١٩٩٩). *أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة العليا*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بصل، سلوى حسن محمد. (٢٠١٦). أثر استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة القراءة والمعرفة (١٧٣)، ٧٩- ١٣٦*

بقيعي، نافز أحمد؛ إسماعيل حنان أحمد. (٢٠١٥). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الانجليزية في الجامعة الأردنية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦(٣) ٥٩٧- ٦٢٧*.

جابر، عبد الحميد جابر.(١٩٩٨). *التقويم التربوي والقياس النفسي*، القاهرة، دار النهضة العربية.

جاد، محمد لطفي. (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة العلوم التربوية،(٢) ٢٧-٧٣*.

جلايلي، سمية. (٢٠١٩). علم اللغة الاجتماعي: النشأة والمفهوم، *مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، ٤٦، ١١٥- ١٣٠*.

الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، ٣ (٢)، ١٧٤- ٢٣٨.

الحوامدة، محمد فؤاد ؛ عاشور، وراتب قاسم (٢٠١٤): *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ـــــ. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلِّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *المجلة التربوية*، ٣٢، (١٢٧)، ١٨١- ٢٤١.

الخطيب، سناء. (٢٠١٠). استخدام طلبة الصف الأول الثانوي لمهارات عمليات التعبير الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية. *مجلة جامعة دمشق ٢٦، ٣٢٥- ٣٤٥.*

دمياطي، محمد عفيف. (٢٠١٦). *مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي*، مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع، جاوى الشرقية، إندونيسيا.

الربابعة، إبراهيم حسن. (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور المدخل الوظيفي، *مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، (٤٦)، ١، ١٠٥- ١٢٢*

الراجحي، عبده. (٢٠١٢). *اللغة وعلوم المجتمع*، مصر، دار الصحابة للتراث.

الرشيدي، عايد بن عيد. (٢٠١٥). *تقويم محتوى مقرر التعبير في المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين ضوء معايير الجودة الشاملة*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الزاملي، أحمد محمد عبد الله. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل الخبرة اللغوية عبر المدونات التعليمية في تنمية الفهم القرائي والكتابة الإبداعية لدى عينة من الناطقين بغير اللغة العربية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

زناتي، رحاب عبدالله. (٢٠١٥). برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإلكترونية. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، مصر،٣ (١٦٢)،٢٥١-٣١٤.*

زيتون، حسن حسين ؛ زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). *التعلم والتدريس من منظور البنائية*، القاهرة، عالم الكتب.

سالم، محمد السيد. (٢٠٠٦). *فاعلية تدريب المعلمين على التشخيص والعلاج في علاج بعض صعوبات تعليم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي*، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

سليمان، محمود جلال الدين. (٢٠١١). برنامج مقترح في البلاغة قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مستويات الخطاب اللغوي في المرحلة الثانوية، *مجلة الجمعية العلمية للمناهج وطرق التدريس ١٧٢، ١-٥١*

سمك، محمد صالح. (١٩٨٦). *فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، القاهرة*، مكتبة الأنجلو المصرية.

السناني، ماجد سالم. (٢٠٢١). أثر استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الاجتماعية التربوية، ٨، ١٠١- ١٤٤*

سيد، محمد سيد. (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة القراءة والمعرفة، ١٨٠، ١-٤٦*

الشافعي، إيمان.(٢٠١٦).). *برنامج قائم على المدخل القصصي لتنمية مهارات التعبير لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للمستوى المتوسط.* رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

شحاته، حسن سيد. (٢٠١٠). *المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع*، القاهرة، دار العالم العربية.

شعيب، أبو بكر عبد الله؛ النجراني، عثمان عبد الله. (٢٠١٥). صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، طلاب معهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجًا، *مجلة القراءة والمعرفة، ١٥٩، ١٤١-١٨٠*

الشيخ ، منار إسماعيل. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى الناطقين بغير العربية.* رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

طلبة، خلف عبد المعطي؛ عبد الله، سامية محمد.(٢٠٢١). برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التفاوض والحس اللغوي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٥، ٣٦٠- ٤٥٠.*

الطيب، عصام علي. (٢٠١٢). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان*، القاهرة، عالم الكتب.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٤). *الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم*، الأردن عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، رائد. (٢٠١٧). *تدريس مهارة الكتابة: النظرية والتطبيق، فصل ضمن كتاب الدليل التدريبي لمهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها*، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

عبد الرقيب، سعيد؛ الزيني، محمد السيد؛ حسانين، المهدي علي.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، *مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، برلين، ١٣، ١٢٧- ١٧٣.*

عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٢(٣١) ١٣- ٦٢.*

عبد القادر، محمود هلال. (٢٠٢٣). الكفاءة الذاتية في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالاتجاه نحو تعلمها، *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية الاجتماعية (٦٢)، ١، ١-٢٢*

عبد الكريم، راشد حسين. (٢٠١١). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج*، الرياض، النشر العلمي والمطابع.

عبيد، وليم. (٢٠١١). *استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، نايف قعدان. (٢٠٢٠). أثر برنامج قائم على المدخل القصصي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٤)*، ٢٢، ١٣٠- ١٤٧.

العجمي، محمد هادي. (٢٠٢٠). *برنامج مقترح قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التذوق الأدبي وتوظيف المفاهيم البلاغية في المقال الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت*، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

العدوي، أحمد عبد الرحمن. (٢٠٢١). *أثر تفاعل مستوى كفاءة الذات القرائية (مرتفع – منخفض) مع استراتيجية المنظمات المعرفية (الاستهلالية – البعدية) في مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري*، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عكاشة، محمود. (٢٠١٣). *النظرية البراجماتية اللسانية دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ*، القاهرة، مكتبة الآداب

العلوان، أحمد؛ المحاسنة، رندا. (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٤)* ٣٩٩-٤١٨.

العمري، عبد الله بن صالح. (٢٠١٨). *فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية*، دكتوراه، جامعة الإمام السعودية.

الفوزان، محمد إبراهيم. (٢٠١٦). التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية، *مجلة الثقافة والتنمية، ١٠٢، ١٤١- ١٩٨.*

القرني، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية التلخيص المدعمة بالأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، *مجلة الأثر، (١٨)*، ٢، ١٣٧- ١٥٩.

المؤتمر الدولي الثالث (٢٠١٩)، *اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية*، جامعة الملك سعود، ٦-٧ مارس.

مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.(٢٠١٧). *المعايير والاستراتيجيات*.، جامعة قناة السويس، مصر.

مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.(٢٠١٧). *نظرة نحو المستقبل*، والمنعقد بكليات الإلهيات، بجامعة مرمرة، تركيا.

المؤتمر العلمي الدولي الثاني. (٢٠١٦) *اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها التجارب والإنجازات* ، بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، مصر.

مجلس التعاون الثقافي. (٢٠٠٨). *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك*. ترجمة: علا عبد الجواد، ضياء الدين زاهر، ماجدة مدكور، نهلة توفيق. القاهرة: دار إلياس العصرية.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٨): *تدريس فنون اللغة العربية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

منصور، نزار؛ العابد، عابدين. (٢٠١٦). أثر نموذج روجر بايبي في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية في ضوء مفهوم الذات اللغوية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، *مجلة العلوم التربوية، السعودية، (٤٣)، ١٠٤٩- ١٠٨٠*

الناقة، محمود كامل. (٢٠١٧). *تعليم اللغة العربية لأبنائها المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة*، القاهرة، دار الفكر العربي.

نقد، أحمد سيد محمد. (٢٠١٨). أثر طريقة العصف الذهني في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية ومدى أهمية كل مهارة من وجهة نظر الطلاب، دراسة تطبيقية على عينة من طلاب قسم دراسات الشرق الأوسط بجامعة بانكوك، *مجلة جامعة إفريقيا العالمية معهد تعليم اللغة العربية*،٢٢، ٢٠٣- ٢٤٦.

نهر، هادي. (١٩٨٨). *علم اللغة الاجتماعي عند العرب*، بغداد، الجامعة المستنصرية.

المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of control. NY: Freeman.

Catherine, L. (2015): Invest gating high school student's self- efficacy in reading circles. the language teacher. vol. (39). 15- 21.

Chapman, J. & Tunmer, W. (1995). Development Of young Children's Reading Self-concepts: An examination of emerging Sub-components and their relationship with reading achievement, Journal of Educational Psychology, 87(1), 154-167.

Coulmas,F.(2005) Sociolinguistics: The study of speaker's choices, New York: Cambridge university press, WWW.Cambridge.org

Djigunoviić, J. M. (2006). Role of affective factors in the development of productive skills. University of Pécs Roundtable 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics, 9

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between preparedness classroom experiences and self-efficacy in graduate and students teachers, Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 3, 21-34.

Irene, R. (2013): The Relationship of Reading Strategies and Self-Efficacy with The Reading Comprehension of High School Students In Indonesia. Doctor of Philosophy, Faculty of Graduate School, University of Kansas.

Nevill, M. (2008). The impact of reading self-efficacy and the regulation of cognition on the reading achievement of an intermediate elementary sample. Ph.D. dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Olivares, F., Fidalgo, R., and Torrance, M. (2016). Differences in reading self-efficacy between school years and according to gender, Revista de Psicodidáctica, 21(1), 45-63.

Polatcan, F., & Şahin, N. (2019). The effect of secondary school students' writing tendencies and self-efficacy on writing attitudes: A structural equation modeling. (15(2), Ed.) Journal of Language and Linguistic Studies, pp. 739-753

Saleh, A. M., & Al-Omari, H. A. (2023). The Impact of a Developed Instructional Program Based on Sociolinguistic Principles on Improving the Speaking Skills of Tenth Grade EFL Female

Students in Jordan. Dirasat: Human and Social Sciences, 50(5), 581-595

Schunk, D. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. Reading and Writing Quartely, 19, 159-172.

sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. System, 90, 102221

Teng, M. F., & Wang, C. (2023). Assessing academic writing self-efficacy belief and writing performance in a foreign language context. Foreign Language Annals, 56(1), 144-169.

ur Rahman, M. M. (2020). Improving communicative English skills based on sociolinguistics competence of EFL students. The Asian ESP Journal, 260.