البحث الثامن:

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المعتمد على محتوى مادة التوحيد وأثره في مهارات فهم المسموع والمقروء وفي الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب

إعداد :

د/ رحاب زناتي عبد الله

أستاذ مساعد بكلية البنات الإسلامية بأسيوط

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المعتمد على محتوى مادة التوحيد وأثره في مهارات فهم المسموع والمقروء وفي الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب

د/ رحاب زناتي عبد الله

أستاذ مساعد بكلية البنات الإسلامية بأسيوط

المستخلص :

اللغة هي أساس حضارة الأمة، وقوة اللغة أدل دليل على قوة أمتها. هذه قاعدة تاريخية يستنتجها كل قارئ لتاريخ الشعوب المختلفة، إلا الأمة العربية فقد أكرمها الله بالقرآن الكريم الذي نزل بلغتها العظيمة، فأصبحت لغة قوية بهذا الشرف وإن ضعفت أمتها ووهن حالها، فرغم ما تمر به الأمة الآن من فرقة ودمار في العديد من البلدان العربية إلا أن الإقبال على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها ما زال مستمرًا، بل متزايدًا رغبة في فهم القرآن الكريم والسنة النبوية باللغة العربية، ومعظم هؤلاء الراغبين يفضلون الحصول على شهادات علمية في هذه العلوم، ومنهم طلاب الأزهر الشريف، إلا أنهم يواجهون بمناهج شرعية مخصصة للعرب ويطالبون بها، مما ينتج عنه صعوبات كبيرة في فهمهم وتحصيلهم، ومن هنا جاءت أهمية التعليم المعتمد على المحتوى، حيث ينمي الحصول على المعلومة، وينمي مهارات اللغة الأجنبية في الوقت نفسه، وعلى الرغم من أهمية هذا المدخل التعليمي إلا أن الاهتمام به في تعليم العربية للناطقين بغيرها ضعيف جدا، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة حيث تهدف إلى إعداد برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها معتمد على منهج التوحيد، وتبين أثر هذا البرنامج على فهم المسموع والمقروء، وتبينه أيضًا على الكفاء الذاتية الأكاديمية للطلاب، ولتحقيق هذه الأهداف، تم إعداد قائمة بمهارات فهم المسموع المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الأول في تعلم العربية من الناطقين بغيرها ، وقائمة بمهارات فهم المقروء، ومقياس للكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب، وبرنامج لتعليم اللغة العربية من خلال محتوى التوحيد، وتم تطبيق اختبار يستهدف مهارات فهم المسموع والمقروء ومتحقق من صدقها وثباتها قبل تطبيق البرنامج وبعده، وكذلك تطبيق مقياس الكفاءة، وتجميع البيانات وتحليلها إحصائيًا، ولقد أثبتت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء، وفي زيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب الناطقين بغير العربية.

الكلمات المفتاحية : الناطقون بغيرها ، مهارات فهم المسموع والمقروء، مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

Teaching Arabic Language to Non-Native Speakers Based on the Content of the Monotheism Subject (Tawheed) and its Effect on the Listening and Reading Texts Comprehension and the Students' Academic Self-efficacy

Dr. Rehab Zanaty Abdul-Allah

Abstract :

Language is the backbone of the nation civilization, and the language power is the strongest proof of the nation power. This is a historical postulate that is concluded by every reader of history. The Arab nation was honored by Allah (Glory Be to Him) via the Holy Quran, which was revealed in the greatest language (Arabic), so the Arabic language is a strong language because of such honor regardless of its nation weakness.

Despite the Arab nation's current division and destruction in many countries, there is a growing desire to learn the Arabic language from non-native Arabic speakers, and to understand the Holy Quran and the Sunnah in Arabic, so most of those learners hope to obtain degrees in such sciences, including Al-Azhar student. However, those students face legitimate curriculum designed and tailored for the Arab students, so they encounter great difficulties in comprehension and achievement. With this in mind, the importance of content-based education which becomes the prime time player as it allows access to information and develops foreign language skills at the same time. Although such approach is significantly important, it does not receive the due attention. Thus, the current study aimed to develop a program for teaching Arabic to non-native Arabic speakers based on the Monotheism subject (Tawheed) and assessing its effect on comprehending the listening and reading texts and the students' academic self- efficacy. For attaining such objective, a list of listening comprehension skills has been developed for the first intermediate level non-native Arabic speakers, a list of reading comprehension skills, an academic self-efficacy scale for students and a program for teaching Arabic through the content of Monotheism subject (Tawheed). A test assessing the specified reading and listening comprehension skills and a self-efficacy scale were administered before and after the administration of the program after assuring their validity and reliability. The data were collected and statistically analyzed indicating the effectiveness of the proposed program in developing the skills of comprehending the listening and reading texts and developing the academic self-efficacy of the non-native Arabic speaker students.

Key Words: Non-Native Speakers, Listening and Reading Texts Comprehension, Academic Self-efficacy.

- **مقدمة :**

اللغة هي أساس حضارة الأمة، كما أنها أقوى مظهر ودليل على هذه الحضارة، وأكثر الوسائل أهمية في الحفاظ عليها، والمتتبع للتاريخ يرى أن الأمم تحيا بحياة لغتها، وتموت بموت هذه اللغة، وتقوى بقوتها وتضعف بضعفها، ويشهد الواقع أن اللغات المنتشرة هي لغات الأمم الأقوى سواء أكانت هذه القوة سياسية أم اقتصادية أم عسكرية أم غير ذلك من أنواع القوى، فالأمم الضعيفة لا يقبل أحد على تعلم لغاتها، هذه قاعدة عامة في كل اللغات وكل الأمم ما عدا اللغة العربية، فمن العجيب أنها تعاني الآن ضعفا في إقبال أبنائها عليها، بل وتعاني أمتها العربية ضعفا بأنواعه المختلفة، إلا أنها رغم هذا الضعف المزدوج تشهد إقبالا على تعلمها أكثر وأكثر!!

وهذا الإقبال ما بين سببين؛ الأول: هو الطمع في نيل خير دنيوي مادي من هؤلاء الضعفاء الذين يعيشون في بلاد أصابتها أنياب التفرق والتناحر، وهذا النوع يظهر جليًا فيمن يتعلم العربية لأغراض خاصة تجارية أو سياسية أو إعلامية أو طبية حيث يلبي حاجته منها للعمل في هذه البلاد التي حباها الله بخيرات كثيرة من فضله.

أما السبب الثاني لتعلم اللغة العربية فهو الطمع في نيل خير ديني معنوي من هذه اللغة التي قصّر معظم أبنائها الآن في حفظها والحفاظ عليها. وهذا النوع الثاني يظهر جليًا فيمن يتعلم اللغة من غير الناطقين بها رغبة في تعلم الإسلام وممارسة شرائعه ووقتها قد يدرس اللغة لأغراض عامة بعض الوقت ثم لأغراض خاصة دينية، وقد يستهدف هذا المتعلم بعض الخير الدنيوي المعنوي إلى حد كبير وهو التعلم أو الحصول على شهادة أكاديمية تثبت معرفته باللغة العربية وبعلوم الشريعة مستخدمًا هذه اللغة، ووقتها يكون تعلمه اللغة العربية لأغراض أكاديمية.

ويكثر هؤلاء المتعلمون للغة العربية لأغراض أكاديمية في العديد من البلدان العربية وغير العربية، فمن البلدان العربية نجد جمهورية مصر العربية حيث الأزهر الشريف قبلة الناطقين بغير العربية الراغبين في دراسة العلم الشرعي المتسم بالوسطية السمحة التي شهد التاريخ بأصالتها في المناهج الأزهرية. ومن البلدان غير العربية نجد معاهد الأزهر الشريف والمعاهد المعتمدة منه أو المعادلة لمعاهده منتشرة في العديد من بلدان العالم في أفريقيا وآسيا وبعض دول أوروبا وبعض ولايات أمريكا، كما أن هناك العديد من المدارس الإسلامية في هذه البلاد تعلم المحتوى الإسلامي للناطقين بغير العربية.

وعلى الرغم من إقبال المتعلمين الشديد على تعلم اللغة العربية لأغراض أكاديمية للحصول على شهادات أكاديمية في العلوم الشرعية باللغة العربية إلا أنهم يواجهون صعوبات شديدة في تعلم هذه المواد باللغة العربية مما جعلهم في العديد من البلدان الناطقة بغير العربية يلجأون إلى تعلمها بلغاتهم الأم ثم استخدام الترجمة قدر الاستطاعة، أما في البلاد العربية ومنها جمهورية مصر العربية فنجد أن طلاب الأزهر الشريف وخاصة في معهد الدراسات الخاصة الذين يتعلمون اللغة في المستويات المبتدئة والمتوسطة تواجههم مشكلات كبرى في تعلم المواد الشرعية والتي يحتاجون تعلمها بسرعة كي يتمكنوا من اجتياز الامتحان الذي يؤهلهم للمرحلة الإعدادية أو المرحلة الثانوية فيلجأون إلى حفظ هذه المواد قدر الاستطاعة دون فهمها وبالتالي دون الاستفادة منها في المستوى اللغوي والمهارات اللغوية.

وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات المتخصصة في تعليم اللغات الأجنبية، تبين أن منهج التعليم المعتمد على المحتوى من المداخل الحديثة التي اتجهت إليها الدراسات الأجنبية منذ أوائل التسعينات بشكل قوي وارتأت أنه الحل الأمثل للطلاب الذين يدرسون اللغات الأجنبية لأغراض أكاديمية سواء أكانت الدراسة بالمدارس أم بالجامعات، وأثبتت الدراسات فعاليته بشكل قوي وأكدت اختصاره وقت الدارسين، وعلى الرغم من هذه الأهمية لهذا المدخل التعليمي، ومن شدة الاهتمام به في الدراسات الأجنبية إلا أن هناك ندرة شديدة في الدراسات التي تناولت المنهج المعتمد على المحتوى للطلاب الناطقين بغير العربية وهذا ما أكده (العصيلي: ٢٠١٣) في دراسته التي هدفت إلى إعداد برنامج

للطلاب الناطقين بغير العربية بماليزيا في المرحلة المبتدئة وفق منهج المحتوى، وفيها قدم الباحث في الدراسة تعريفا بالمنهج ونشأته وبرامجه وتطبيقاته في تعليم اللغات الأجنبية، واختار برنامج الموضوعات الذي هو أحد برامجه أو نماذجه، لتطبيقه في تعليم اللغة العربية لغة ثانية في المرحلة المبتدئة، وبين خطوات تطبيقه ومتطلبات هذا التطبيق، وعرض طريقة لتدريسه، وأوصى بتطبيق المراحل التالية. ولقد أوصت الدراسة بمزيد من الدراسة للتعليم المعتمد على المحتوى، كما أنها لم تقس أثره على مهارات اللغة عند الطلاب، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى البحث الحالي الذي يهدف إلى إعداد برنامج لتعليم اللغة من خلال المحتوى التعليمي لمادة يدرسها الناطقون بغير العربية، وفي الوقت نفسه يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية لديهم. وبالطبع لا يوجد أحق من المواد الشرعية بهذا الاهتمام ليتعلم الناطقون بغير العربية محتواها، ولغتهم المنشودة.

وعلى الرغم من أهمية كل علم من العلوم الإسلامية، وشرف كل كلمة فيها إلا أن علم التوحيد من أشرف العلوم الشرعية التي تدرس بالمعاهد الأزهرية، ويرجع ذلك لأسباب تنبع من أهمية علم التوحيد نفسه، وذلك لأن "علم أصل الدين هو علم التوحيد، وهو أجل العلوم وأشرفها وأعظمها على الإطلاق، وتعلمه وتعليمه من أهم الواجبات لقوله تعالى: ﴿ فَٱعۡلَمۡ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾ محمد: ١٩ ، ولقوله تعالى: ﴿ وَمَن لَّمۡ يُؤۡمِنۢ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ فَإِنَّآ أَعۡتَدۡنَا لِلۡكَٰفِرِينَ سَعِيرًا ١٣ ﴾ الفتح: ١٣ . وكيف يمكن علم لا إله إلا الله، والإيمان بالله عز وجل ورسوله دون تعلم هذا العلم الذي يتميز به المؤمن المسلم عن غيره؟! ﴿ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٩ ﴾ الزمر: ٩ وهل يتصور أن يعرف العبد ما يجب لله عز وجل وما يجوز وما يستحيل دون العكوف على دراسة القواعد التوحيدية الموجودة في الكتاب والسنة المطهرة وتفهمها جيدًا؟! (حسن السقاف:٢٠٠٧: ٤١).

ولأن علم التوحيد هو الأساس في العبادة؛ فبه تحسن العبادة، وبدونه يشوبها الزلل؛ لذا فإن الأزهر الشريف خصص له أجزاء بعينها في كتاب (أصول الدين) كي تستقيم عقيدة طلابه، مصريين كانوا أم غير مصريين. وإذا كانت دراسة علم التوحيد مهمة جدا في المعاهد الأزهرية للمصريين فإن هذه الأهمية قد تزيد مع الناطقين بغير العربية، لأنهم أشخاص بالغون أتوا بفكر عقدي سابق من بلادهم، قد يكون مغايرًا للفكر الأزهري بل وقد يكون مضادًا له في بعض الأحيان، فكل ما هو منسوب كذبًا للإسلام من تطرف وإرهاب وانحراف فكري يعود بأكمله إلى أصول عقدية خاطئة في الفكر ومخالفة للفكر الأزهري الوسطي، ومن هنا تأتي صعوبة تدريس التوحيد للناطقين بغير العربية البالغين، وبالأحرى صعوبة إقناعهم بالفكر العقائدي الوسطي الأشعري الذي يتبناه الأزهر الشريف والذي قد يراه بعض الطلاب فكرًا منحرفا نظرًا لفكره العقدي القديم الذي أتى به من بلاده. ومن المعلوم أن عائق اللغة قد يقف حاجزًا بين الطالب وبين فهم محتوى مادة التوحيد خاصة إن كان في المستوى المتوسط.

وعلى الرغم من أهمية مادة التوحيد لدى الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف ، وعلى الرغم من تشوق الطالب إلى قراءتها وفهمها حتى قبل أن يكون مؤهلا لغويا لذلك، وعلى الرغم من شدة أهمية التعلم لأغراض أكاديمية بالأزهر الشريف إلا أن كل مناهجه للناطقين بغير العربية لا تتطرق للتعليم المعتمد على المحتوى، فهي تستخدم اللغة العربية لغة تعليم لكل المواد الشرعية من خلال المناهج المعدة لأبناء الأزهر الشريف المصريين والعرب دون أي تعديل أو معالجة كي تتناسب مع المستوى اللغوي للناطقين بغير العربية في بداية تعلمهم اللغة؟؟

ومن الطبعي أن يترتب على ذلك التعليم مشكلات في الفهم سواء أكان للمسموع أم المقروء، وبالتالي قلة في التحصيل، وبالتالي قلة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لهؤلاء الطلاب، مما دفعهم إلى الالتحاق بمراكز تعليم خارجية أو الالتحاق بالدورات التعليمية بالرواق الأزهري في الدراسة الحرة لمزيد من الشرح لعلهم يزدادون فهمًا، ولقد واجهت الباحثة هذه المشكلة مع الطلاب الناطقين بغير العربية بالرواق الأزهري في أثناء عملها منسقا لهذا الرواق، حيث كان الطلاب في المستوى المتوسط الأول، يرغبون في دراسة المواد الشرعية كي يتأهلوا لامتحان القبول بمعاهد البعوث، ومن هذه المواد مادة التوحيد ضمن مادة أصول الدين، وعند تدريسها لهم كانت تواجههم صعوبات لغوية شديدة نظرًا لأنهم ما زالوا في المستوى المتوسط الأول، واستجابة لرغبتهم الشديدة في هذا التعلم السريع لاختصار وقت الاغتراب، وكي لا تضيع عليهم السنة إن فاتهم امتحان القبول أو رسبوا فيه، كان البحث الحالي.

- **مشكلة البحث**

تتحدد مشكلة البحث في ضعف الطلاب الناطقين بغير العربية في مهارات فهم المسموع، والمقروء لمادة التوحيد، وفي نقص الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم بهذه المادة.وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **"ما أثر برنامج تعليم اللغة العربية المعتمد على محتوى التوحيد في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء للطلاب الناطقين بغير العربية وفي تنمية كفاءتهم الذاتية الأكاديمية"**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما مهارات فهم المسموع بمادة التوحيد اللازمة للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول؟
- ما مهارات فهم المقروء بمادة التوحيد اللازمة للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول؟
- ما برنامج تعليم اللغة العربية المعتمد على محتوى مادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول؟
- ما أثر برنامج تعليم اللغة العربية المعتمد على محتوى مادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية في تنمية مهارات فهم المسموع لديهم؟

- ما أثر برنامج تعليم اللغة العربية المعتمد على محتوى مادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية في تنمية مهارات فهم المقروء لديهم؟
- ما أثر برنامج تعليم اللغة العربية المعتمد على محتوى مادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية في تنمية كفاءتهم الذاتية الأكاديمية؟

- **مصطلحات البحث**:

- **التعليم المعتمد على المحتوى**

تعرفه برنتون Brinton بأنه تعليم اللغة من خلال التعرض لمحتوى ملائم للمتعلمين ومثير لاهتماماتهم (Brinton, 2003, p. ٢٠١). ويعرفه سنوSnow، بأنه استخدام مادة دراسية لأغراض تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، وهذه المادة قد تتكون من موضوعات معتمدة على احتياجات واهتمامات الطلاب البالغين الأجانب، وقد تكون أكثر تحديدًا وتخصيصًا مثل التي يدرسها الطلاب حاليًا بالمدارس الابتدائية.(Snow, 2001, p. 303). ويقصد به في هذا البحث أنه "تعليم مهارات فهم المسموع والمقروء من خلال التعرض لمحتوى مادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف في المستوى المتوسط الأول"

- **مادة التوحيد**

التوحيد لغة: العلم بأن الشيء واحد. وشرعًا: "إفراد المعبود بالعبادة مع اعتقاد وحدته والتصديق بها ذاتًا وصفاتًا وأفعالا". فليس هناك ذات تشبه ذاته تعالى، ولا تقبل ذاته الانقسام لا فعلًا ولا وهمًا ولا فرضًا، ولا تشبه صفاته الصفات، ولا تعدد فيها من جنس واحد بأن يكون له تعالى قدرتان مثلًا، ولايدخل أفعاله الاشتراك، إذ لا فعل لغيره سبحانه خلقًا وإن نسب إلى غيره كسبًا. والمقصود بمادة التوحيد من كتاب أصول الدين، الجزء الخاص بعلم التوحيد والمقرر تدريسه لطلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري بمعاهد البعوث الإسلامية.

- **حدود البحث**

- مادة التوحيد بالصف الأول الإعدادي الأزهري، حيث يحتاج الطلاب الناطقون بغير العربية اجتياز اختبار تحصيلي فيها للقبول بالمعاهد الأزهرية وتحديد الصف الدراسي المناسب لهم.
- الطلاب الناطقون بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول بالرواق الأزهري في الفترة من ١/٢٨/ ٢٠١٦/ إلى ٢٠١٦/٣/٢.

- **منهج البحث**

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، لعينة واحدة، من الطلاب الذين يدرسون بالرواق الأزهري، حيث تم عمل قياس قبلي وبعدي للعينة، ثم تم تحليل نتائج الاختبار، واستخراج نتائج البحث.

- **إجراءات البحث** :

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، وهما"ما مهارات فهم المسموع بمادة التوحيد اللازمة للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول؟"،

و"ما مهارات الفهم القرائي بمادة التوحيد اللازمة للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول؟"، اتخذ البحث الإجراءات الآتية:

- ✓ مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تتحدث عن تعليم اللغة الأجنبية المعتمد على المحتوى.
- ✓ إعداد قائمتين، واحدة بمهارات فهم المسموع، والأخرى بمهارات الفهم القرائي اللازمة للطلاب الناطقين بغير العربية لفهم مادة التوحيد بالمستوى المتوسط الأول، في ضوء الدراسات والأدبيات السابقة.
- ✓ عرض القائمتين على مجموعة من السادة المحكمين المختصين بتعليم العربية للناطقين بغيرها للتأكد من صدق القائمة.١
- ✓ تعديل القائمتين في ضوء آراء السادة المحكمين وإعدادها في صورتها النهائية.

◄◄ للإجابة عن السؤال الثالث، وهو: "ما برنامج تعليم اللغة العربية المعتمد على محتوى مادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول؟" اتُخذت الإجراءات التالية:

- ✓ تحديد أهداف البرنامج، في ضوء نتائج التحكيم على مهارات الفهم القرائي بمادة التوحيد لدى الناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط، وفي ضوء أهداف تدريس مادة التوحيد.
- ✓ تصميم البرنامج، وذلك بمعالجة دروس المقرر معالجة لغوية تتناسب مع المستوى المتوسط الأول، وتصميم الأنشطة التعليمية وتضمين البرنامج الصور، والتسجيلات، والأفلام التعليمية التي تساعد في تنمية فهم المسموع والمقروء بمادة التوحيد.

◄◄ للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس، وهما : "ما أثر برنامج تعليم اللغة العربية المعتمد على محتوى مادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية في تنمية مهارات فهم المسموع لديهم؟" و"ما أثر برنامج تعليم اللغة العربية المعتمد على محتوى مادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم؟" اتخذت الإجراءات الآتية:

- ✓ إعداد اختبار لقياس مهارات فهم المسموع والفهم القرائي بمادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط الأول.
- ✓ عرض الاختبار على السادة المحكمين للتأكد من صدقه.
- ✓ التأكد من ثبات الاختبار.
- ✓ تطبيق الاختبار على الدراسين قبل دراسة البرنامج.
- ✓ تطبيق البرنامج على الدارسين.

---

[١] تشرف البحث بتحكيم السادة الآتية أسماؤهم:
أ.د حنان مدبولي أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأزهر.
أ.د إيمان مبروك، الأستاذ المساعد بقسم مناهج وطرق التدريس جامعة المدينة العالمية.
أ. د.أمل محمود جودة، وكيل كلية التربية بجامعة المدينة العالمية.
أ.د ريم عبدالعظيم، الأستاذ المساعد بقسم مناهج وطرق التدريس بكلية البنات جامعة عين شمس.
د/ خلف الديب، أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة الأزهر..

- ✓ تطبيق الاختبار على الدارسين بعد دراسة البرنامج.
- ✓ تحليل بيانات الاختبارين إحصائيًا، واستخراج النتائج.

للإجابة عن السؤال السادس، وهو " ما أثر برنامج تعليم اللغة العربية المعتمد على محتوى مادة التوحيد للطلاب الناطقين بغير العربية في تنمية كفاءتهم الذاتية الأكاديمية؟" اتخذت الإجراءات الآتية:

- ✓ إعداد مقياس للكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ عرض المقياس على السادة المحكمين للتأكد من صدقه.
- ✓ التأكد من ثبات المقياس.
- ✓ تطبيق المقياس على الدارسين قبل دراسة البرنامج، وبعده، ثم تحليل بيانات المقياس واستخراج النتائج.

- **أهمية البحث**

يرجى أن يفيد هذا البحث كلًا من:

- المتعلمين الناطقين بغير العربية في المستوى المتوسط، الذين يدرسون مادة التوحيد، حيث يقدم لهم معالجة لغوية للنص الأصلي للمادة، مما ييسر لهم تعلمها وتنمية مهاراتهم اللغوية في الوقت نفسه، سواء أكانوا في بلد عربي أم في بلادهم الناطقة بغير العربية.
- المعلمين المعنيين بتدريس العلوم الشرعية للناطقين بغير العربية بشكل عام، والمعنيين بتدريس التوحيد لهم بشكل خاص، حيث يبين لهم كيفية معالجة المقررات الأصلية المعدة لأبناء اللغة بشكل يناسب الناطقين بغيرها.
- الباحثين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث يوفر إطارًا نظريًا يساعد في المجال لمن يريد أن يكتب في موضوع قريب من هذا الموضوع.

- **الإطار النظري**:

يعرض البحث الحالي الإطار النظري في ثلاثة محاور، الأول عن التعليم المعتمد على المحتوى، والثاني عن مادة التوحيد المقررة على طلاب الصف الأول الإعدادي، والثالث عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

- **المحور الأول**: **التعليم المعتمد على المحتوى** (**مفهومه**، **ومبادؤه**، **ونماذجه**)

يتطرق هذا المحور إلى تعريف التعليم المعتمد على المحتوى، وتحديد مبادئه، ونماذجه، واستراتيجياته، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **مفهوم التعليم المعتمد على المحتوى**

التعليم المعتمد على المحتوى هو أحد أهم المداخل المعاصرة الشهيرة لتصميم المقررات Syllabus Designs وهي (المنهج البنائي، والمنهج الوظيفي، ومنهج المواقف، ومنهج المهارات، ومنهج المهمات، والمنهج المعتمد على المحتوى) ويتميز مدخل التعليم المعتمد على المحتوى عن هذه المداخل أنه يمكنه –مستقلا" تنظيم المنهج، بعكس المداخل الأخرى فهي لا تطبق منفردة ولا تستقل عن بعضها استقلالا تامًا. وذلك لأنه مدخل تعليمي أكثر من كونه طريقة تدريس) (Richards and Rogers 2001: p.219 ، وقد تناولته العديد من التعريفات ،

ومن أهمها أنه "مدخل تعليم اللغة الأجنبية المعتمد في تنظيمه على المحتوى أو المعلومات التي سيكتسبها الطلاب بدلًا من ذلك المعتمد في تنظيمه على الأمور اللغوية أو أي نوع آخر من المقررات". (Richards& Rodgers, 2001, P ٢٠٤)

ويعرفه سنوSnow، بأنه استخدام مادة دراسية لأغراض تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، وهذه المادة قد تتكون من موضوعات معتمدة على احتياجات واهتمامات الطلاب البالغين الأجانب، وقد تكون أكثر تحديدًا وتخصيصًا مثل التي يدرسها الطلاب حاليًا بالمدارس الابتدائية.(Snow, 2001, p. 303)، ومن هنا فإن البعض أوضح أنه يقصد بالمحتوى المادة الدراسية. (Hardman:٢٠٠٩)) ولعل هذا ما قصده أيضًا((Curtain and Pesola: ١٩٩٤ نقلا عن Hardman:٢٠٠٩)) فقد استخدما مصطلح المحتوى بشكل أكثر تحديدًا وهو "مفاهيم المناهج التي تدرس عبر اللغة الأجنبية مع مراعاة مناسبة المستوى اللغوي للصف الدراسي". ويعرفه (العصيلي : ٢٠٠٥ : ٣٧٨) "بأنه مذهب من مذاهب تعليم اللغات الأجنبية، يجمع بين تعليم اللغة الهدف وتعليم محتوى المادة المقررة في آن واحد، ويتطلب إعدادًا خاصًا للمنهج، وتنظيمًا معينًا لمحتوى المادة أو المواد المقررة، وتحضيرًا للدروس وتقديمها بأساليب معينة؛ حقيقية غير مصنوعة، وذلك من خلال محتوى المادة العلمية المقررة في التعليم العام أو المرحلة الجامعية، ويسعى إلى دمج متعلمي اللغة الهدف الناطقين بغيرها بالناطقين بها في أقصر مدة ممكنة.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف التعليم المعتمد على المحتوى بأنه "مدخل لتعليم اللغة الأجنبية، يعتمد في تصميمه على محتوى المقررات الدراسية لدى أبناء اللغة الأصليين، ويستهدف تعليمها للناطقين بغيرها من حيث المحتوى العلمي، والمهارات اللغوية كي يتمكنوا بعد ذلك من الدراسة مع أبناء اللغة جنبًا إلى جنب".

- **العلاقة بينه وبين تعليم اللغة لأغراض خاصة**

شهدت أوائل التسعينات نقاشًا كبيرا لكل من التعليم المعتمد على المحتوى، وتعليم اللغة لأغراض خاصة بهدف تحديد الأرضيات المشتركة بين النوعين، وأيضًا تحديد مناطق الاختلاف بينهما.

وكان هناك وجهتا نظر في هذا الأمر؛ أما الأولى فهي ترى أن التعليم المعتمد على المحتوى سيكون في آخر الأمر نوعًا من أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة، أما الثانية فهي ترى أنه مختلف، وفيما يلي بيان ذلك:

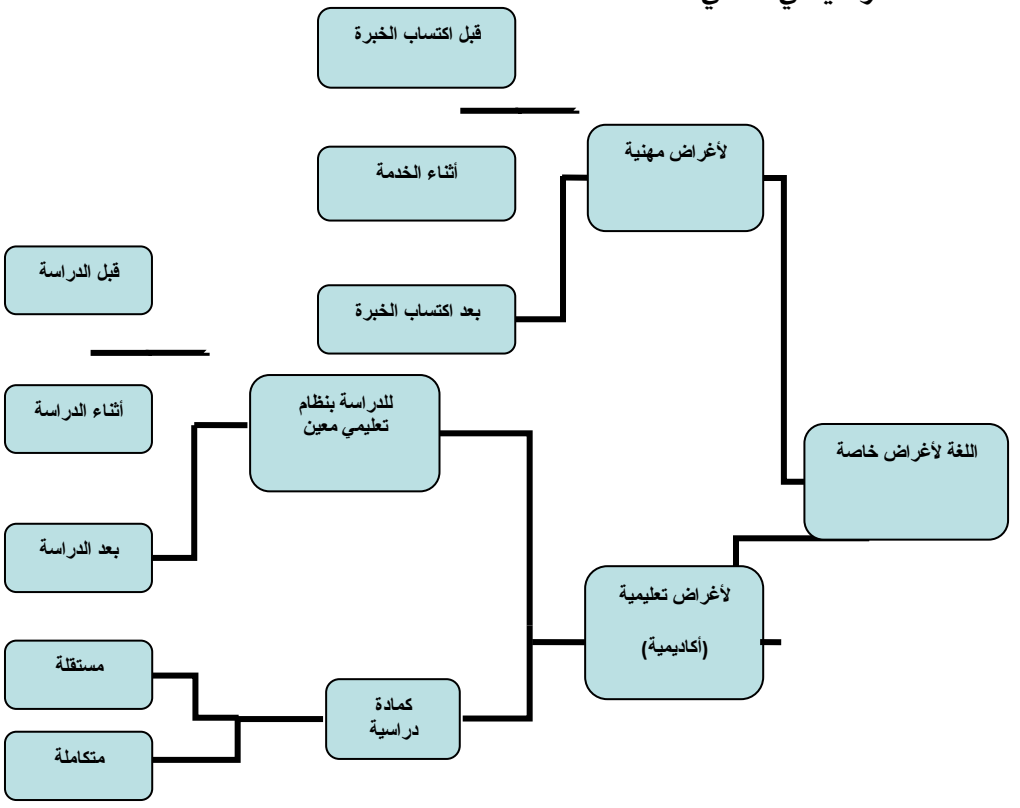
- **وجهة النظر الأولى**

وهي تقسم التعليم لأغراض خاصة إلى نوعين أساسيين، وهما:

- تعليم اللغة لغرض تعليمي أو أكاديمي For Academic Purposes / For Educational Purposes ، وقد عرفه برنارد كوفي Bernard Coffy :١٩٨٤:٤)) بأنه حاجة الدارس إلى استخدام سريع واقتصادي للغة كي يجتاز برنامجا للدراسة الأكاديمية"وهو ينقسم إلى قسمين:

- ✓ **اللغة للأغراض الأكاديمية العامة** Language for General Academic Purposes. **ويضم مهارات الدراسة ويتضمن استراتيجيات لتعلم القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع بفعالية لكل المواد التعليمية التي سوف يتم تعلمها.**
- ✓ **اللغة للأغراض الأكاديمية الخاصة** Language for Specific Academic Purposes، **ويتضمن تعليم مفردات، ومهارات تختص بالمادة الدراسية التي سوف يتم تعلمها كأن تكون علوم أو تكنولوجيا ..إلخ".**

- ◄◄ **تعليم اللغة لغرض مهني أو وظيفي** Occupational Purposes/ Vocational Purposes **مثل تعلم اللغة الإنجليزية بهدف العمل بهندسة الطيران في أمريكا، وتعلم اللغة الفرنسية بهدف العمل كخبير في برنامج وقف التصحر في موريتانيا (عشماوي أحمد: ١٩٨٣: ١١٦)** (Hutchinson and Waters, 1987)، (Robinson 1991), (Jordan 1997) (Evans and John 1998) (Coffey (Mackay and Mount Ford (1978) :١٩٨٤)، **ولقد بين روبنسون** (Robinson:1991:pp ٣،٤) **أقسام** ESP **في الشكل التوضيحي التالي:**



شكل رقم (١) أنواع تعليم اللغة لأغراض خاصة

وعلى هذا فإن تعليم اللغة لغرض أكاديمي خاص، أي مقرر دراسي معين، يعد نوعًا من أنواع تعليمها لأغراض خاصة.

- **وجهة النظر الثانية**:

وقد عنيت ببيان أوجه الشبه والاختلاف بين النوعين من التعليم، (تعليم اللغة لأغراض خاصة، وتعليم اللغة المعتمد على المحتوى)، وكان من أوجه التشابه بينهما ما ذكرته برينتون(Brinton, 2003, p. 205) في السطور التالية:

- يشترك كل منهما في عدم الرضا عن تجريد اللغة من بيئتها الطبيعية واستخدامها الحقيقي الواقعي.
- يشتركان في القلق بشأن دورات تعليم اللغة لأغراض عامة في أنها لا يمكنها إعداد الطلاب لمواجهة التحديات اللغوية والبلاغية والسياقية التي تواجههم في العالم الحقيقي.
- يستخدمان الخطاب الأصلي والنص الأصلي من العالم الحقيقي لضمان أن محتوى الفصل الدراسي يعكس المواقف المستهدفة.
- يُشركان الطلاب في استخدام هادف للغة بدلا من الأنشطة التي تركز على اللغة نفسها.
- يوسعان نطاق تدريس اللغة ليشمل المهارات المعرفية ومهارات التفكير الناقد.
- وأخيرًا، فإن كلا منهما هدفه نقل مهارات اللغة والمحتوى إلى العالم الحقيقي.

أما عن الاختلافات بينهما، فقد ذكرها جونز Johns،١٩٩٧ في النقاط الآتية:

- يتميز مجال تعليم اللغة "الإنجليزية" لأغراض خاصة بثراء بحثي، بعكس التعليم المعتمد على المحتوى، فما زالت أبحاثه –وقتها –قليلة.
- يخدم تعليم اللغة لأغراض خاصة المتعلمين الكبار على المستوى الدولي أي في كل أنحاء العالم، أما المعتمد على المحتوى فهو متمركز في المناطق الناطقة باللغة المستهدفة، ويرتبط بطلاب الصف الثاني عشر" (Johns،١٩٩٧) وإذا كان ذلك واقعًا في تعليم الإنجليزية لأغراض خاصة، فإنه ينطبق أيضًا على تعليم العربية لأغراض خاصة بشكل كبير، أما تعليم اللغة العربية المعتمد على المحتوى فهو يختلف عن تعليم الإنجليزية المعتمد على المحتوى، حيث إنه في العربية ينتشر في البلدان الناطقة بالعربية والناطقة بغيرها وذلك بسبب ارتباطها بالعلوم الشرعية والعلوم اللغوية التي يسعى إليها الناطقون بغير العربية سعيًا حثيثًا لفهم الدين، وهذه العلوم تدرس في البلدان العربية وغير العربية أيضًا حيث تنتشر معاهد تعليمها في كل بلاد العالم خاصة المعاهد التابعة للأزهر الشريف وهي كلها تحتاج إلى تعليم اللغة المعتمد على المحتوى لأنها تدرس لهم المواد المقرر تدريسها لطلاب الأزهر الشريف المصريين.
- "تركز دورات تعليم اللغة لأغراض خاصة على مهارة واحدة، بينما تفضل الدورات التدريبية المعتمدة على المحتوى التركيز على جميع المهارات. (Johns،١٩٩٧).

- يرتكز تعليم اللغة لأغراض خاصة على الأبحاث الموجهة نحو اللغة والنص، مثلا تحديد المفردات والتراكيب والنصوص التي يحتاجها الأطباء أو الدبلوماسيين إلخ، في حين أن أبحاث التعليم المعتمد على المحتوى تهتم بالفصول الدراسية المباشرة ووسائل التعليم فيها، فالمقررات غالبًا موجودة ومقررة على أبناء اللغة الأصليين، ولكن الأبحاث هنا تحتاج معرفة تأثر الطلاب بها، والوسائل التعليمية أو المواد التعليمية الإضافية أو تصميم المناهج لهذه المقررات، أو تحديد الاستراتيجيات التعليمية لها.
- ومن الاختلافات أيضًا ما أوضحته برنتون من أن تعليم اللغة لأغراض خاصة دوافعه أقوى لدى متعلميه من تعليمها من خلال المحتوى، وذلك لأنها دوافع ـ على حد قولها . وسيلية والتحفيز فيها فوري لأن ما يتعلمونه يكون برجماتيًا ويرون أثره فوريًا في عملهم أو نظامهم، بعكس متعلمي البرامج المعتمدة على المحتوى فإن التحفيز فيها داخلي فهو بالمعرفة لأنها ستكون وسيلة للنجاح.

وقد يكون هذا الأمر صحيحًا في اللغة الإنجليزية أو أي لغة أجنبية أخرى، إلا أن الأمر في تعليم العربية المعتمد على المحتوى يكون على العكس من ذلك إذا كان للمسلمين، حيث أثبتت الدراسات أن الدوافع الدينية لديهم أقوى بكثير من الدوافع الوسيلية لذا فإن المنهج المعتمد على المحتوى يلبي لديهم دافعين: الأول هو المعرفة والنجاح، والثاني، هو الدافع الديني وهو الأقوى والأشمل والأدوم والذي يستشعرونه مع كل آية يفهمونها أو حديث شريف يتعلمون معناه ويلاحظ ذلك عليهم بوضوح في أثناء التدريس خاصة للمستويات المتوسطة حيث يكون هذا الفهم إنجازًا لهم في هذا الوقت. ولمزيد من التوضيح للفرق بين التعليم لأغراض خاصة، والتعليم المعتمد على المحتوى، نعرض النماذج التي قدمتها ، (Brintone) حيث قدمت نموذجًا لدراسة توضح التعليم المعتمد على المحتوى، وتبين كيفية تطبيقه، وهي دراسة (Lindquist، ١٩٩٥)، والتي طبقت في مدرسة Lakeridge الابتدائية ، حيث استخدم المعلم Tarry Lindquist محتوى مادة الدراسات الاجتماعية المقررة على طلاب الصف الخامس وعلمه للأجانب بالمدرسة ذاتها. (Lindquist، ١٩٩٥).

كما ساقت أيضًا نموذجًا لدراسة توضح التعليم لأغراض خاصة في مركز دراسة اللغة الإنجليزية في كولشستر ، حيث أجرت Allwright دورة قصيرة للمهنيين الطبيين بهدف تحسين لغتهم الإنجليزية لأغراض الخطاب المهني. وكي تحلل احتياجاتهم بشكل أفضل ، طلبت منهم ملء استبانة تحدد المجالات التي تحتاج إلى مهارات الاتصال لديهم. وطلبت منهم بعد ذلك المشاركة في محاكاة المؤتمرات (بناء على حالات طبية حقيقية). وبعد المحاكاة ، شارك المعلم طلابه في المناقشات الطبية الفعلية للحالات، وقدم لهم تغذية راجعة على

اللغة. (Allwright & Allwright، ١٩٧٧). والبحث الحالي يميل إلى وجهة النظر الثانية، فتعليم اللغة المعتمد على المحتوى، له أشياء عدة تميزه عن تعليمها لأغراض خاصة، أهمها أنه لا يحتاج إلى قوائم مفردات، أو تحديد مواقف التواصل أو غير ذلك، لأنه يدرس منهجًا موجودًا بالفعل يدرسه أبناء اللغة والناطقين بغيرها أيضًا.

- **لمحة تاريخية عن التعليم المعتمد على المحتوى**

التعليم المعتمد على المحتوى هو أول أسلوب استخدمه المسلمون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك لأن الإسلام عندما اتسعت أطراف مملكته وزادت فتوحاته ودخل الناس في دين الله أفواجًا، أراد العجم تعلم كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، وكانت هذه العلوم في بدايتها علوم شفهية تنقل في حلقات العلم شفاهة، فكان العجمي يختلط بالعرب لتعلم اللغة تواصليًا بالانغماس معهم، ثم يجلس معهم في جلسات تعلم المحتوى حيث حلقات العلم الشرعي، وفيه قد تقابله الكلمات أو المعاني التي تحتاج إلى مزيد من التوضيح لديه، فيلجأ بعدها إلى المزيد من تعلم اللغة والتخصص فيها، لذا فإنه من الملاحظ أن تدوين العلوم الشرعية كان قبل تدوين علوم اللغة، وأن دراسة العلوم الشرعية كان مقدمًا لدى المسلمين العجم عن دراسة علوم اللغة.

ومن ذلك ما حدث مع سيبويه عندما تعلم النحو، فقد روي أنه قصد مجلس حَمّاد بن سلمة الذي كان يستملي عليه سيبوبه حديثًا جاء فيه: «قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ليس من أصحابي أحد إلا لو شئت لأخذت عليه ليس أبا الدّرداء»، فقال سيبويه: «ليس أبو الدّرداء» . ظنّه اسم ليس، فصاح به حمّاد: لحنت يا سيبويه، ليس هذا حيث ذهبت، إنما هو استثناء، فقال سيبويه: لاجَرَم والله لأطلبن علماً لا تُلحِّنَنِّي فيه أبداً.

فكما يلاحظ من هذه القصة أن سيبيويه كان يدرس علمًا شرعيًا حيث يستملي الأحاديث إذن فإن العلوم الشرعية كانت تدرس للناطقين بغير العربية، على أنها محتوى ينبغي دراسته، وكانت مناقشاتهم خلال تعلمها هي التي تنمي لديهم المهارات اللغوية، حيث يصوب اللحن، ويستفهم عن الألفاظ أو الدلالات.

هذا بالنسبة لتاريخنا العظيم، ومجهود أسلافنا في التعليم المعتمد على المحتوى، فقد كانوا يطبقونه دون ذكر اسمه أو أسسه، أما في العصر الحديث، فقد ظهر في السبعينيات من القرن العشرين في أوروبا وأمريكا اتجاه في تعليم اللغات القومية، تبنته الحكومات الغربية، وبخاصة في تعليم اللغة الإنجليزية كلغةٍ أم في بريطانيا وأمريكا وكندا، أطلق عليه مصطلح: اللغة عبر المحتوى Language Across curriculum أو تعليم اللغة عبر المحتوى، وقد نادى أصحاب هذا الاتجاه بالاهتمام بمهارات اللغة القومية، وتعليمها في كل مقرر من مقررات

التعليم؛ كالعلوم والرياضيات والتاريخ والجغرافيا؛ بالإضافة إلى تعليمها في مقررات خاصة بها؛ كالقواعد والقراءة والكتابة (Brinton, D: ٢٠٠٠) .

وفي أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينات ظهر منهج المحتوى في تعليم اللغات الأجنبية مستقلا عن المناهج الأخرى (Brinton, D: ٢٠٠٠) بعد أن تبنته الجهات التربوية الرسمية في الدول الغربية وبخاصة بريطانيا وأمريكا وكندا، بعد أن لاحظ المسئولون فيها أن عددًا قليلا من أبناء المهاجرين والأقليات العرقية يتخلفون عن أقرانهم الناطقين بلغة الأغلبية الإنجليزية والفرنسية وربما حرموا من التعليم. فبدأ التعليم المعتمد على المحتوى في النمو حيث اهتم الباحثون به باعتباره مدخلا لتدريس اللغة " (Met: ١٩٩٩). وزاد الاهتمام به بدرجة كبرى في التسعينات من ١٩٩٠، تقريبًا)Canbay: ٢٠٠٦))

- **أهميته**:

تظهر أهمية التعليم المعتمد على المحتوى من خلال مميزاته التي أثبتها الواقع، وأقرها التربويين، كما تظهر من خلال نتائج الدراسات المختلفة. أما مميزاته فهي عديدة، منها:

- أن تعلم اللغة الثانية من خلاله أكثر نجاحًا حيث تكون اللغة وسيلة لاكتساب المعلومة بدلا من كونها غاية في حد ذاتها.
- التعلم من خلاله يعكس بشكل أفضل احتياجات متعلمي اللغة الثانية. (ريتشارد و ردجرز ٢٠٠١)
- تمكين الطلاب من أن يصبحوا متعلمين مستقلين ومستمرين في عملية التعلم خارج الفصل الدراسي.
- تخفيفه القلق لدى متعلمي اللغة الأجنبية، وهذا ما أكده (كراشن: ١٩٨١) حيث حدد طرائق مختلفة لتقليل قلق المتعلم، منها إعطائه نصوص تلبي اهتماماته، وإشراكه في أنشطة ذات معنى وقابلة للفهم، وهذا ما يقدمه التعليم المعتمد على المحتوى حيث يعلم اللغة من خلال المحتوى الأكاديمي وأنشطته. ((Krashen :1981

وهذا ما أثبته الواقع التعليمي حيث لوحظ أن تعليم اللغة الأجنبية بالاعتماد على مواد لغوية محددة، مؤلفة للناطقين بلغات أخرى طوال برنامج تعلم اللغة - كما هو في تعليم اللغة لأغراض عامة - لا يؤدي إلى كفاية لغوية شاملة، ولا يقدم للمتعلم لغة بإمكانها أن تكون وسيلة لفهم محتوى مقررات التعليم الجامعي. وهذا ما أيدته أيضًا نتائج الدراسات اللغوية التطبيقية الحديثة. وما يوضحه Canbay:٢٠٠٦)) في قوله إن الفرق بين التعليم المعتمد على المحتوى وبين المداخل الأخرى لتعليم اللغات الأجنبية أن تعلم اللغة من خلاله يتم من خلال مادة دراسية، بينما في الطرائق الأخرى لن يسمح لهم

بهذه المواد إلا بعد التمكن من اللغة والكفاءة فيها. إذن فالتعليم المعتمد على المحتوى أكثر قدرة على تلبية احتياجات الطلاب التعليمية.

كما أثبتت دراسة (جاسم: ٢٠١٢) على طلاب العراق الذين يدرسون القانون باللغة الإنجليزية فعالية التعليم المعتمد على المحتوى في تعليم الطلاب المهارات اللغوية المناسبة للدراسات العليا، وفي تعليمهم المحتوى القانوني، كما أثبتت أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين درسوا باستخدام التعليم المعتمد على المحتوى، والذين درسوا باستخدام التعليم المعتمد على المهام.

كما أثبتت دراسة (Yugandha : 2016) فعالية التعليم المعتمد على المحتوى، القائم على الموضوعات في زيادة الكفاءة اللغوية في القراءة والكتابة لدى الطلاب متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية، وذلك عبر السماح لهم بالمشاركة في الأنشطة الأكاديمية المركبة مثل فجوة المعلومات، والتنظيم الرسومي، وحل المشكلات، والترتيب والتصنيف، مما نمى عند طلابه المهارات التعاونية والاجتماعية إضافة إلى الكفاءة اللغوية.

من كل ما سبق، فلا عجب أن يُنظر إلى المنهج القائم على المحتوى على أنه أفضل محاولة لتطوير مفهومنا لما يجب أن يشتمل عليه المنهج الدراسي لدورة لغة ثانية، لاهتمامه بالنموذج اللغوي، ووظيفة اللغة، إضافة إلى بعد ثالث مهم، وهو البعد المفاهيمي والمحتوى الواقعي لهذه الدورات" Eskey,D:١٩٩٢)).

- **مبادئ تعليم اللغة المعتمد على المحتوى**

يعد تعليم اللغة المعتمد على المحتوى طريقًا مختصرًا لتلبية احتياجات المتعلم التعليمية وفي الوقت نفسه يلبي العديد من الاحتياجات اللغوية لهذا التعلم، وكي نمهد هذه الطريق للمتعلم يجب الاستناد إلى عدة مبادئ، وهذه المبادئ منها ما يجب مراعاته في تحديد الأهداف، ومنها ما يجب مراعاته في تحديد المحتوى، ومنها ما يجب مراعاته في استراتيجيات التدريس، وذلك كما يلي:

- **أولاً: المبادئ التي يجب مراعاتها في أهداف التعليم المعتمد على المحتوى**

- التعليم المعتمد على المحتوى يستهدف أكثر من مهارة لغوية.
- فهو لا يقتصر على الاستماع فقط أو التحدث أو القراءة أو الكتابة، وذلك لأنه يحاكي الواقع، ويدرب المتعلم عليه، والواقع يؤكد أننا في أثناء تعلم المادة الدراسية لا نقتصر على مهارة واحدة، ففي الاستماع نحتاج الكتابة، وفي المحاضرات لا نستغني عن التحدث والمناقشة، وكذلك في أثناء القراءة لن نترك التدوين.
- تحديد أهدافه في ضوء ما يحتاجه المحتوى لا في ضوء المعايير .

وهذا يعني أن أهدافه لن توضع في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية، فقد يكون الطالب في أحد المقررات بحاجة إلى مهارات الفهم القرائي بقدر أكبر بكثير من الكتابة أو التحدث كما في مقرر التوحيد، وقد يكون في بعض المقررات الأخرى بحاجة إلى الاستماع ومهارات القراءة الجهرية أكثر من الفهم القرائي ومن الكتابة كما في التجويد. بل إنه قد يكون في بعض المقررات في حاجة إلى بعض المهارات الفرعية أكثر من غيرها أو قبل غيرها بعكس الشائع في معايير تعلم اللغة الأجنبية، فمثلا قد يحتاج إلى التحدث القائم على الحديث المترابط أكثر من التحدث القائم على الحديث المشترك في مقرر مادة السيرة مثلا. وقد يبدأ الطالب بمهارة لغوية قد تكون أعلى من مستواه اللغوي الحالي، ولكنه يحتاجها من أجل هذا المقرر، فقد يحتاج دراسة بعض أساليب الشرط التي لم يدرسها سابقا لأنها موجودة بالنص الحالي الذي يدرسه. فالخلاصة هي أن النص (المحتوى) الأصلي للمقرر هو الذي يملي القرارات التعليمية المتعلقة بهذا المقرر في هذا النوع من التعليم المعتمد على المحتوى، ولعل هذا ما تقصده برنتون في قولها إن أهم مبادئه هو "اتخاذ قراراته التعليمية اعتمادًا على المحتوى بدلا من المعايير" (Brinton،٢٠٠٣:٢٠٦)

- **ثانيًا: المبادئ التي يجب مراعاتها في محتوى التعليم المعتمد على المحتوى**

- مناسبة المحتوى لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم، وهذا هو أول مبدأ في التعليم المعتمد على المحتوى، لذا فغالبًا ما يصحبه تحليل لاحتياجات المتعلمين، سواء أكانت الاحتياجات لغوية أم احتياجات أكاديمية في مفاهيم المحتوى نفسه.
- أصالة النص، فالميزة الرئيسة في التعليم المعتمد على المحتوى هي أنه يستخدم النصوص الأصلية التي يتعلمها أبناء اللغة في علم معين أو مجال معرفي معين ، وهذه النصوص قد يتركها كما هي كتاب كامل معين أو يعدلها تعديلات بسيطة تتناسب مع المستوى اللغوي للدارسين، أو يختار موضوعاتها من كتب ونصوص أصلية، وذلك بحسب النموذج المختار من نماذج التعليم المعتمد على المحتوى، لذا فإن "مقررات التعليم المعتمد على المحتوى في المدارس الثانوية والجامعات والتي يدرسها الطلاب الأجانب توازي العديد من المواد الدراسية التي يدرسها الطلاب من أبناء اللغة الأصليين. (Brinton,2003:P٢٠٦).
- اختيار العناصر اللغوية، فالعناصر اللغوية والقواعد التي يدرسها الطلاب يتم اختيارها بناء على المحتوى، فما يتطلبه المحتوى من قواعد هو مهم للدراسة وما لا يتطلبه ممكن تأجيله، "فاختيار المحتوى يؤثر على اختيار وتسلسل العناصر اللغوية" (Brinton,2003:P٢٠٦).
- تكامل المهارات، فقد سبق التنويه عن أن هذا النوع من التعليم يستهدف أكثر من مهارة ولا يقتصر على مهارة واحدة، وهنا يلزم التنويه على أن هذه المهارات يجب أن تتكامل مع بعضها من خلال المحتوى، فالدرس الواحد تنمى

من خلاله مهارات الاستماع جنبًا إلى جنبٍ مع التحدث أو الكتابة، وينخرط الطلاب في أنشطة كل مهارة تلو الأخرى في المحاضرة الواحدة.

- **ثالثًا: المبادئ التي يجب مراعاتها في طرائق تدريس التعليم المعتمد على المحتوى**

يتميز التعليم المعتمد على المحتوى بأنه طريق مختصر لتعلم اللغة والمحتوى معًا، فالمهم عنده هو العمليات التي يقوم بها المتعلم في كل خطوة من خطواته، كي يصل إلى مخرجٍ تعليمي جيد. ومن هنا فإن المبدأ الرئيس في طرائق تدريسه هو جعل المتعلم شريكًا في كل مراحل عملية التعلم، وبناء على ذلك فإن المعلم يجب أن يراعي هذا المتعلم جيدًا، من حيث مستواه اللغوي، وعمره، ومعلوماته السابقة عن موضوع المحتوى، ويجب أن يستخدم هذه المعلومات نقطة انطلاق لتصميم العديد من الأنشطة التي تطالبه بالتفاعل مع النص ومع الزملاء، ومنها ما قدمته برنتون (Brinton:٢٠٠٣) من أنشطة تعد الأكثر شيوعًا في فصول التعليم المعتمد على المحتوى، ويلاحظ أنها جميعها تعتمد على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية، مثل العمل الجماعي، والثنائي (الزوجي)، و أنشطة فجوة المعلومات، والجيكسو Jigsaw، والمنظمات (الرسومية)، والمناقشة والتفاوض، ولعب الأدوار، وغيرها من الطرائق والأنشطة التي تركز على مشاركة المتعلم. ولقد اقترح (Stryker and Leaver :1997) أربع فئات من العمليات التي يختار منها المعلم في دروس التعليم المعتمد على المحتوى، وهي:

- أولًا: تعديل المدخلات، وذلك بملائمة النص للمستوى اللغوي للمتعلم، عن طريق تقليل سرعة التحدث أو التحكم في بعض المفردات.
- ثانيًا: استخدام القرائن النصية لتوضيح المعنى، مثل الإيماءات، ولعب الأدوار، والتصميمات، أو الأشياء المادية الفعلية، أو القرائن اللغوية مثل التكرار و إعادة الصياغة أو التوضيح بالأمثلة.
- ثالثًا: التأكد من فهم الطلاب باستخدام أساليب مختلفة ومتعددة مثل أسئلة الصواب والخطأ أو تلخيص الطلاب للمعلومات المفتاحية أو إعادة صياغة المصطلحات المهمة.
- رابعًا: إعطاء المزيد من الاهتمام لبناء المفردات، وربط الأفكار والمفاهيم الجيدة بخلفيات المتعلم المعرفية عبر أنشطة العصف الذهني أو الأنشطة الجماعية كالتعلم في مجموعات.

ولأن من مبادئ التعليم المعتمد على المحتوى أنه يركز مباشرة على "مخرجات التعلم، وعملياته. (Canbay:٢٠٠٦) ، فقد جاء الاهتمام بطرائق التدريس التي تركز على المخرجات مثل التعلم بالمشروع والذي وضحه Peretz (1988:) ، حيث اقترح تقريرًا شفهيًا من طلاب المستويات المتقدمة في فصول التعليم المعتمد على المحتوى، وطلب من كل طالب كتابة التقرير، ثم عرضه شفهيًا أمام زملائه مستخدمًا الوسائل السمعية البصرية المساعدة، كي يتفاعل

مع زملائه من خلال أسئلة نعم أو لا، أو من خلال أسئلة الفهم بشكل عام. وكان وقتها الطالب العارض للمشروع هو المتحدث والطلاب هم الجمهور، والمعلم هو المراقب والمقيم للمشروع.

- **نماذج التعليم المعتمد على المحتوى**

طبق عدد من النماذج لمنهج التعليم المعتمد على المحتوى في مختلف برامج تعليم اللغات الأجنبية، بعض هذه النماذج يصلح أكثر للأطفال، وبعضها يناسب الكبار، وبعضها مخصص للمراحل الجامعية، وبعضها يصلح لجميع الأعمار ومختلف المستويات التعليمية، وأشهر هذه النماذج ثلاثة تم تطويرها في تعليم اللغة الأجنبية، وتجدها في التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي وهي: النموذج القائم على الموضوع ، و نموذج العزل sheltered ، والنموذج المساعد Adjunct Brinton, Snow and Wesche :١٩٨٩))، وفيما يلي بيانها:

- **النموذج الأول: النموذج المعتمد على الموضوعات**

يعد هذا النموذج الأكثر شيوعًا في نماذج التعليم المعتمد على المحتوى، وذلك لقلة تعقيداته في أثناء التنفيذ حيث ينفذه مدرسو اللغة مستقلين عن باقي أعضاء هيئة التدريس.

وفي هذا النموذج يتم تنظيم المقرر من خلال موضوعات المحتوى، سواء أكان موضوعًا واحدا رئيسًا ثم موضوعات فرعية تحته، أم موضوعات مختلفة مترابطة ومنظمة، ويشترط في هذه الموضوعات أن تكون ملبية لاحتياجات الطلاب وفي دائرة اهتمامهم، وهذه الموضوعات موضوعات أصيلة بمعنى أنها كتبت في الأصل لأبناء اللغة، وليست مصممة خصيصًا للناطقين بغيرها، لكن الناطقين بغيرها يحتاجون دراستها، لذا فإن هذه الموضوعات تعالج معالجة لغوية تستهدف مهارات اللغة الأربع كما هو في واقع الحياة لدراسة أية مادة دراسية، ويدرّس هذه الموضوعات مدرس اللغة وليس مدرس مادة المحتوى، ويكون تقييم الطلاب في المقام الأول معتمداً على مهاراتهم في اللغة الثانية.

وعلى الرغم من ذلك فقد يكون له صور قوية، وأخرى ضعيفة، ولذا فإن برنتون وزميلاهاBrinton, Snow and Wesche :١٩٨٩)) يشيرون إلى ضرورة التمييز بين هذه الصور، فالصور الضعيفة لهذا النموذج هي التي يكون الغرض الرئيس من الدورة التدريبية فيها هو تنمية الكفاءة التواصلية للمتعلم، أما الصور القوية فهي تلك التي تكامل بين اللغة والمحتوى ويكون هدفها الرئيس هو التمكن من المادة الدراسية (أو المحتوى التعليمي).

لذا فقد حرص البحث الحالي على أن تكون كل الأنشطة المصاحبة للدروس منطلقة أساسًا من التوحيد، وتستهدف مفاهيمه بجانب مهارات اللغة من خلال مفرداته وتراكيبه.

- **النموذج الثاني: تعليم اللغة المساعد** Adjunct-model

وفي هذا النموذج يوجد مقرر أكاديمي معين وليكن مثلًا مقرر (التوحيد)، ومقرر آخر لغوي صمم خصيصًا ليساعد على فهمه، ويُدرّس هذا المقرر للطلاب الذين يدرسون المقرر الأكاديمي المعتاد ولكن تنقصهم الكفاءة لمتابعة هذا المقرر بنجاح دون تقديم مساعدة لغوية. حيث يدرِّس المقرر الأكاديمي (التوحيد) معلم متخصص فيه، أما المقرر اللغوي المساعد فيدرسه معلم آخر هو معلم اللغة، ويشترك المقرران في اعتمادهما على المحتوى (التوحيد) ويكمن الفرق بينهما في أن تركيز معلم المحتوى يكون على المفاهيم الأكاديمية، بينما معلم اللغة يركز على المهارات اللغوية والأكاديمية التي يحتاجها المتعلم لفهم هذا المحتوى. يعد المقرر المساعد داعمًا لمقرر المادة الدراسية، حيث يتيح فرصة ممتازة لتنمية الإستراتيجيات الأكاديمية الضرورية للتكيف مع المحتوى الأكاديمي الحقيقي. ويلاحظ أن المكونات اللغوية في هذا المقرر ترتبط بحاجات الطلاب الأكاديمية، مثل تسجيل الملاحظات، كتابة الواجبات، الاستعداد للاختبارات.. الخ. وهذا النموذج معد في الأصل للمتعلمين الكبار الملتحقين بالمرحلة الجامعية؛ حيث يلتحق متعلمو اللغة في برنامجين متكاملين في آن واحد: برنامج تعلم اللغة، وبرنامج المحتوى المقرر في المرحلة الجامعية، ويشترك البرنامجان في المحتوى، ويتكاملان في الأنشطة الصفية والواجبات المنزلية، والبحوث الفصلية.

ويصنف المتعلمون وفق هذا البرنامج في برنامج خاص لتعلم اللغة الهدف، حسب مستوياتهم فيها، ويسجلون في الوقت نفسه في برنامج المحتوى المناسب لهم، فيجلسون مع غيرهم من الطلاب الناطقين باللغة الهدف في فصل واحد، ويستمعون إلى محاضرة واحدة.

- **النموذج الثالث: التعليم المحمي أو المفصول** Sheltered

وهذا المصطلح (العزل أو الفصل) مشتق من الفصل المتعمد لطلاب اللغة الأجنبية عن الطلاب الناطقين باللغة المستهدفة بغرض تعليمهم المحتوى (Brinton, Snow and Wesche: 1989) فالهدف هنا هو إتقان مادة المحتوى مع تعلم اللغة التي تعترضه. ويكون المعلم مسئولا عن اللغة والمحتوى معًا، ولكن يتم تقييم الطلاب في المقام الأول على إتقان المحتوى. وهذا البرنامج (الفصل) غالبًا ما يعد لطلاب المراحل التعليمية الأساسية التي تكون محتويات مقرراتها أسهل من محتويات مقررات الجامعة، ويتميز باهتمامه بالمهارات الاستيعابية (فهم المسموع وفهم المقروء) أكثر مما يهتم بالمهارات الإنتاجية (الكلام والكتابة)، ويتميز هذا البرنامج عن البرنامج المساعد بأن المتعلمين يمضون معظم الوقت فيه، فلا يلتحقون في الوقت نفسه ببرنامج اللغة.

- **العلاقة بين نماذج التعليم الثلاثة**

على الرغم من شيوع هذا التقسيم الثلاثي لنماذج تعليم اللغة المعتمد على المحتوى، فلقد عارض ستولر وجراب ذلك التقسيم قائلين، "عمليا كل التعليم قائم على الموضوعات" وقالا بأن نموذج العزل (الفصل) والنموذج المساعد ليسا

"بديلا عن التعليم القائم على الموضوع ولكنهما طريقتان لتوصيل التعليم القائم على الموضوع.. لهذا السبب فإنهما يستخدمان مصطلحي التعليم القائم على المحتوى، والقائم على الموضوع بالتبادل. (Stoller. & Grabe: 1997:7)

وهذا ما يميل إليه البحث الحالي، لذا فقد استخدم في منهجه التعليم القائم على الموضوعات المقدم لطلابه بطريقة الفصل عن الناطقين بالعربية، وذلك لأنه استهدف تعليم منهج التوحيد المقرر على طلاب المعاهد الأزهرية المصرية، وهو منهج يتناول موضوعات محددة مترابطة ومتتابعة، إذن فهو قائم على الموضوعات، وفي الوقت نفسه فإن البرنامج اقتصر في تنفيذه على الطلاب الناطقين بغير العربية فقد درسوه في فصول مستقلة بهم لا يزاملهم فيها أي طالب عربي، لذا فهو مقدم بطريقة نموذج العزل أو الفصل.

- **المهارات اللغوية التي يستهدفها التعليم المعتمد على المحتوى**

برامج التعليم المعتمد على المحتوى، من مبادئها أنها تستهدف أكثر من مهارة لغوية، لأن الواقع يقول إن أي مادة دراسية لا تستغني في تدريسها عن المهارات اللغوية مجتمعة أو على الأقل مهارتين منها، ومن هنا فإن البحث الحالي استهدف أهم مهارتين لطلاب المستوى المتوسط واللتين تؤثران على فهم المحتوى بشكل مباشر، وهما مهارتا فهم المسموع، وفهم المقروء.

- **فهم المسموع**

الاستماع هو البوابة الرئيسة التي تعبر منها المفردات والتراكيب إلى عقل المتعلم، فبدونه أو حتى بضعفه يفتقد الناطق بغير العربية أجزاء كبيرة من فهم ما حوله، فقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن "الفرد العادي يستمع إلى ما يوازي كتابًا كل يوم، ويتحدث بما يوازي كتابًا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابًا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابًا كل عام "(زقوت: (١٣١ :١٩٩٩

كما أثبتت دراسة أخرى أن الإنسان يصرف (٥٠٪ - ٨٠٪) من ساعات يقظته في الاتصال حيث يمضي ٤٥٪ منه في الاستماع، و٣٠٪ منه في الكلام، و١٦٪ منه قراءة، و٩٪ منه كتابة. (توني بوزان (٢٠٠٢ :، إذن فالاستماع مهارة يحتاجها الإنسان معظم الأوقات، ويحتاج الناطق بغير اللغة معظم ساعات التعلم.

وعلى الرغم من أهمية هذه المهارة إلا أنها تعد من أصعب المهارات لدى متعلم اللغة الأجنبية، ولا يختلف في ذلك متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها عن باقي المتعلمين.

ولطبيعة اللغة العربية الخاصة، فإن معظم مهارات الاستماع للطالب المبتدئ تركز على مهارات التمييز السمعي، حيث تمييز الكلمات المسموعة من الناحية الصوتية، والمعجمية، وبعض الصيغ الصرفية أو التراكيب النحوية، والجمل البسيطة، وهذا الطالب المبتدئ الذي ترتكز معظم تدريباته على هذا النحو ما إن يصل إلى المتوسط الأول، فيرغب في دراسة العلوم الشرعية بالأزهر الشريف، ويصبح في حاجة ماسة إلى مهارات (فهم المسموع) التي تمكنه من فهم الفكرة

الرئيسة للنص والأفكار الفرعية، والتفصيلات المتناثرة ، وفهم ما وراء النص، واتجاهات الكاتب، بل ويحتاج إلى العديد من المهارات التي تمكنه من فهم المحاضرة المسموعة، حيث أخذ الملاحظات في أثناء الاستماع، وكتابة ملخص لها، وغير ذلك من المهارات التي تحتاج المزيد والمزيد من التدريبات، ومن هنا اهتم البحث الحالي بمهارات فهم المسموع، وتحديد ما يحتاجه منها بالضبط لفهم دروس مادة التوحيد المسموعة بالحصة.

- **فهم المقروء**

عرفه (حسني عصر: ٢٠٠٥: ٧٧) بأنه "العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد، في سياق معين " ويعرفه (حسن شحاتة وزينب النجار: ٢٠٠٣: ٢٣٢) بأنه "عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق".

فالفهم القرائي أكبر من مجرد فك رموز المفردات، فهو بحث عن الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية، وما وراء السطور، وعلاقات الجمل ببعضها، ونقد المقروء، وإدراك المعنى لو حذف منه بعض العبارات، أو أضيفت إليه، وإدراك التشابه بين هذا النص ونص آخر، وغير ذلك من المهارات التي تمكن المتعلم من فهم النص بكل محتوياته الظاهرة والباطنة، وهو غاية كل من يتعلم اللغة، أما من يتعلمها لأغراض أكاديمية فيعد غاية ووسيلة له، فبدونه لن يستطيع النجاح في مقرراته الأكاديمية، لذا فإن التعليم المعتمد على المحتوى من أهم المداخل التي تهتم بفهم المقروء، وتؤثر فيه ، ولقد أثبتت دراسة بوترا (Putra & Marzulin :2015). فعاليته في تنمية مهارات الفهم القرائي لمقرر التجارة بالفرقة الثانية، كما توصلت الدراسة إلى أن معظم الطلاب رأوا أن أسلوب التعليم القائم على المحتوى (CBI) حسّن من فهمهم للقراءة، وساعدهم على خلق طرق مثيرة للاهتمام في تعلم اللغة الإنجليزية.

كما أثبتت دراسة جيمس (James, M.A. :2006) أن انتقال التعلم قد حدث من دورة تعليم الإنجليزية كلغة أجنبية معتمدة على المحتوى إلى الدورات التدريبية الأخرى للطلاب وذلك في المهارات الآتية: (أ) مهارات فهم المسموع؛ (ب) مهارات فهم القراءة؛ (ج) مهارات التحدث (د) مهارات الكتابة؛ (هـ) مهارات الدراسة؛ (و) مخرجات التعلم الوجدانية العاطفية. ومن هنا اهتم البحث الحالي بتنمية مهارات فهم المقروء من خلال التعليم المعتمد على المحتوى، وقياسها لدى الطلاب في نصوص مادة التوحيد.

- **المحور الثاني: تعليم التوحيد للناطقين بغير العربية**

يتناول هذا المحور، تعريف التوحيد وأهميته، وأهمية تعليمه للناطقين بغير العربية، وحاجته للتعلم المعتمد على المحتوى.

اقتضت الفطرة الإنسانية أن يكون الإنسان . مهما بلغته قوته . ضعيفاً ﴿ وَخُلِقَ ٱلۡإِنسَٰنُ ضَعِيفٗا ﴿٢٨﴾ ﴾ النساء: ٢٨ ، يخاف من ظواهر الكون المحيط به، ويرغب فيما لا يملك مما يرى أو يعرف، ويحتاج إلى قوة علوية يلجأ إليها

رغبًا ورهبًا، أي يحتاج إلى إله قوي قدير يدعوه ويرجوه ويخافه. "فليس هناك جماعة إنسانية عاشت في أي زمن من الأزمان إلا كان لها تفكيرها في تعليل ظواهر الكون وأحداثه، وفي مبدأ الإنسان والمصير الذي ينتهي إليه. ومن ثم يكون لها رأي حق أو باطل في هذا وذاك كله. ويكون لها تصورها للقوة التي تهيمن على تلك الظواهر والأحداث، وحينئذ تخافها وترجوها وتقدم لها القرابين والعبادات رجاء خيرها وتجنب شرها، وليس هذا كله إلا الدين في بعض معانيه وصوره. (محمد يوسف موسى: ٢٠٠٨: ٩).

إذن فالاحتياج إلى الدين غريزة بشرية لا يفتقدها إلا قلة قليلة جدًا من البشر في بعض أوقات حياتهم، لكن حتى هؤلاء الذين لا يرون في أنفسهم هذا الاحتياج يظهر لديهم بشدة وقت الاضطرار أو وقت اقتراب الموت، وليس أدل على ذلك من فرعون الذي بلغ به كبرياؤه إلى ادعاء الألوهية ﴿ فَقَالَ أَنَا۠ رَبُّكُمُ ٱلْأَعْلَىٰ ﴿٢٤﴾ ﴾ النازعات: ٢٤ (ولكنه عند اقتراب الموت، عندما تخلى عنه كبرياؤه، فظهر احتياجه للإله القوي اعترف بالحقيقة ﴿ ۞ وَجَٰوَزْنَا بِبَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ٱلْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُۥ بَغْيًا وَعَدْوًا ۖ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَدْرَكَهُ ٱلْغَرَقُ قَالَ ءَامَنتُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱلَّذِىٓ ءَامَنَتْ بِهِۦ بَنُوٓا۟ إِسْرَٰٓءِيلَ وَأَنَا۠ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿٩٠﴾ ءَآلْـَٰٔنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنتَ مِنَ ٱلْمُفْسِدِينَ ﴿٩١﴾ ﴾ يونس: ٩٠ – ٩١. ولأن خالق البشر الرحيم بهم عالم باحتياجهم إلى الدين، فقد أرسل سبحانه وتعالى أنبياءه ورسله ليعلموا الناس دينهم، ويرشدونهم إلى الله الواحد الأحد، فتتابع الأنبياء والرسل إلى أن خُتموا بأفضل الخلق قاطبة، سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم، الذي بلغ الرسالة وأدى الأمانة حتى اكتمل الدين الحق، دين الإسلام ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا ۚ فَمَنِ ٱضْطُرَّ فِى مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِّإِثْمٍ ۙ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٣﴾ ﴾ المائدة: ٣

- **أهمية التوحيد في الدين الإسلامي**

قال أبو القاسم التميمي في كتاب (الحجة) التوحيد مصدر وحد يوحد، ومعنى وحدت الله: اعتقدته منفردًا بذاته وصفاته لا نظير له ولا شبيه، وقيل وحدته: علمته واحدًا، وقيل سلبت عنه الكيفية والكمية فهو واحد في ذاته لا انقسام له، وفي صفاته لا شبيه له، وفي إلهيته وملكه وتدبيره لا شريك له، ولا رب سواه ولا خالق غيره" . (حسن السقاف: ٢٠٠٤: ٤٦)

"والإسلام له شعبتان أساسيتان، لا توجد حقيقته، ولا يتحقق معناه إلا إذا أخذت الشعبتان حظهما من التحقق والوجود، في عقل الإنسان وقلبه وحياته، وهاتان الشعبتان هما :العقيدة والشريعة". (محمود شلتوت: ١٩٨٧: ٩).

فالعقيدة هي الجانب النظري الذي يؤمن به المسلم إيمانًا لا يحتمل أي شك، أما الشريعة فهي النظم التي شرعها الله لتنظيم علاقة المسلم بربه وبأخيه المسلم وأخيه الإنسان وبكل من وما يحيط به. فكأنها هي التي تبين لنا الجانب التطبيقي في التعامل مع كل ما بالكون والأهم من ذلك إله الكون.

ومن البدهي أن العقيدة هي الأساس في السلوك، فمن كانت عقيدته بها خلل والعياذ بالله، ينعكس ذلك في شريعته أو طريقته في الحياة، ومن هنا كان الاهتمام بتدريس العقيدة.

وعقيدتنا الإسلامية هي التوحيد، والتوحيد هو (اعتقاد وجود الله الواحد الأحد، الذي لا شريك له في ذاته أو صفاته أو أفعاله، والذي بعث الرسل لهداية العالم والإنسانية إلى طريق الخير، والذي يسأل العبد في الحياة الأخرى ويجزيه على ما عمل في الحياة الدنيا من خير أو شر) (محمد يوسف موسى: ٢٠٠٨: ٤٧)

ولأن الإسلام هو دين التفكير والتدبر والتعقل وقد أمرنا الله بذلك في آيات عديدة، فقد أعمل المسلمون فكرهم في القرآن وفي السنة، واتصل بعضهم بفلسفة اليونان وغيرهم وأعملوا عقلهم في الخلافات التي طرأت في عهد سيدنا علي بن أبي طالب، وسيدنا عثمان بن عفان، ونشأ عن ذلك بعض الخلافات الفكرية في الأحقية بالإمامة وحكم مرتكب الكبيرة وبعض قضايا القضاء والقدر ونشأ عن هذه الخلافات مدارس فكرية للخوارج والمرجئة والمعتزلة.

ومع زيادة الفتوحات الإسلامية، واتساع وتعمق التعامل مع المسلمين الجدد أو غير المسلمين بما لديهم من أفكار منافية للإسلام أو على الأقل مغايرة له، زادت الحاجة إلى مناقشة هذه الأفكار بكل تفصيلاتها، وإعمال العقل فيها خاصة مع وجود الملاحدة فزادت القضايا الفرعية التي تحتاج إلى إعمال الفكر في القرآن والسنة والرد عليها فقام رجال من أهل السنة وآخرون من المعتزلة بالرد على المزاعم ومجادلة الآراء المخالفة، ومن هنا نشأ علم التوحيد وسمي بعلم (الكلام)، وألفت فيه الكتب. وعلى الرغم من وجود بعض الآراء المعارضة لدراسة هذا العلم قديمًا، إلا أنه الآن أصبح ضرورة لا غنى عنها، ومن هذه الآراء التي ورد أنها عارضته رأي الإمام أحمد بن حنبل الذي روي عنه أنه قال "لا يفلح صاحب "كلام" أبدًا، علماء الكلام زنادقة" (ابن الجوزي: ٨٢) وقد كان السبب في ذلك أنه رأى المسلمين يخوضون في أمور لا طائل من ورائها، وذلك لقرب عهدهم بالفلسفة اليونانية، والتي نشأ عن دراستها العديد من الآراء المتباينة في الكثير من القضايا التي رأى الإمام أن الكلام فيها لا يكون للعامة لأنهم لن يفهموه، ومن ذلك قضية "خلق القرآن" الذي دفع حياته –رضي الله عنه – ثمنًا لثباته على موقفه فيها. لكن مع مرور الوقت وكثرة الدراسات لهذا العلم من العديد من علماء الشريعة المخلصين، أصبح هذا العلم هو حارس العقيدة الصحيحة، والمدافع عنها من الهجمات الفكرية المضادة، حتى أصبح حكم تعلمه يتراوح ما بين فرض العين وفرض الكفاية حسب المسائل المتضمنة به، فبعضها يجب على كل مسلم ومسلمة أن يتعلمه، وبعضها فرص كفاية إذا قام به البعض سقط الإثم عن الباقين، ومن هنا جاءت أهمية تدريس علم التوحيد.

- **الاهتمام بتدريس التوحيد**

على الرغم من أهمية التوحيد كمادة دراسية يجب أن يدرسها كل مسلم ومسلمة، إلا أن الاهتمام بمناهج هذه المادة، وطرائق تدريسها ما زال متواضعًا،

مما نتج عنه مناهج تحتاج إلى المزيد من التعديلات والاهتمام، وهذا ما أثبتته دراسة (اليحيى ١٤٠٥) وهي دراسة تحليلية مقارنة لكتب التوحيد للصف الأول المتوسط أو الإعدادي في دول مجلس التعاون الخليجي وفيها قارن الباحث هذه الكتب بين دول المجلس من حيث مادة الكتاب وأسلوب العرض ومشاكله وإخراجه وطريقة تدريسه، وانتهت دراسته إلى أن معظم الكتب لم يبين أهداف المادة، وأن محتوى بعضها قليل، والبعض الآخر مناسب، وجميعها لم تعالج المشكلات المعاصرة التي تتعلق بحياة التلميذ كما أن غالبيتها تستخدم الأدلة العقلية إلى جانب الأدلة النقلية باستثناء كتابي المملكة وعمان، ومعظمها لم تراع في مادتها الفروق الفردية، ومنها المملكة، وجميع هذه الكتب لم تستفد من منجزات العلم الحديث في إثبات العقيدة الإسلامية، كما أنها لا تشتمل على وسائل إيضاح عدا كتاب التوحيد لدولة الإمارات.

والحاجة إلى مزيد من الاهتمام تؤكده أيضًا دراسة الشافعي (١٤٠٤) عن مقترحات لتطوير تدريس التوحيد في المدرسة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والتي اتخذت جملة من الأهداف التي تسعى مقررات مواد التوحيد في المرحلة المتوسطة إلى تحقيقها كمعيار لتقييم واقع تدريس المادة في هذه المرحلة، فوجد الباحث أن هناك تكرارًا في موضوعات المحتوى، وأخذ على كتب التوحيد أساليبها في معالجة موضوعاتها، وذلك أنها تشبه في ذلك وإلى حد كبير أساليب الكتب القديمة، كما أوضحت الدراسة أن الطريقة المستخدمة في التدريس هي الطريقة التقليدية التي تعتمد على سرد الحقائق والمعلومات.

ولقد استجاب بعض الباحثين إلى تطوير طرائق تدريس مادة التوحيد، ومن ذلك دراسة الدوسري (١٤١٤) هـ ، ولقد حاول الباحث فيها تحديد المفاهيم الأساسية في محتوى مادة التوحيد للصف السادس الابتدائي، ومن ثم تقديم نماذج من القصص المبنية على تلك المفاهيم، ثم معرفة مدى فاعلية استخدام هذه القصص في تدريس هذا المقرر على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم الدينية نحوه، وأهم ما كشفت عنه الدراسة هو زيادة التحصيل الدراسي والاتجاه الديني لدى التلاميذ الذين درسوا موضوعات باستخدام الأسلوب القصصي. ومن مظاهر الاهتمام أيضًا بتطوير طرائق التدريس نجد دراسة البديوي (١٩٨٨) التي قارن فيها بين تدريس هذه الموضوعات بالاستعانة بالوسائل التعليمية وتدريسها دون استخدام الوسائل، وتوصلت الدراسة إلى زيادة تحصيل التلاميذ الذين درسوا باستخدام الوسائل التعليمية أكثر من غيرهم.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام الذي ما زال متواضعًا إلا أنه أكثر بكثير من الاهتمام بتدريس التوحيد لدى الناطقين بغير العربية والذي يستهدفه البحث الحالي.

- **أهمية التوحيد عند الناطقين بغير العربية**

وعلى الرغم من أن عقيدة التوحيد هي العقيدة التي يتفق عليها كل المسلمين، وأصولها ثابتة عند الجميع، إلا أن هناك بعض المسائل الخلافية

الفرعية التي طرأت على قضاياها، والتي جعلت أصحابها يتشددون في بعض الأحكام ويحرّمون الكثير من الأشياء لأنهم يرونها شرك بالله والعياذ بالله، وانعكس هذا الفكر على العديد من تصرفاتهم فاتسموا بالتشدد والجمود، وهذا موجود في العديد من البلدان، وعلى النقيض منها قد يكون هناك بعض الدول وبعض الثقافات التي تتهاون في الكثير من أمور العقيدة مما جعل شبابهم يفرطون في أشياء عدة، وهؤلاء وهؤلاء يتوافدون على الأزهر الشريف ليتعلموا فيه العلم الشرعي الوسطي المعبر عن عقيدتنا السمحة ويسر ديننا الحنيف، لذا فإن هؤلاء الوافدين أحوج ما يكونون إلى الاهتمام بتدريس مادة التوحيد، لأنهم سيتعلمون فيها معلومات قد تكون جديدة عليهم، وهذا في حد ذاته ليس مشكلة، ولكن المشكلة أن تكون هذه المعلومات مغايرة لما سبق تعلمه واعتقاده في بلادهم، ففي هذا الوقت إن لم تقدم لهم المعلومة الجديدة بشكل مقنع، وبلغة واضحة مفهومة لن تغير في تفكيرهم شيء، حتى وإن حفظوها، وإن نجحوا في هذه المواد عند الامتحان فيها.

والواقع أن هؤلاء الطلاب عندما يدرسون المواد الشرعية ومنها التوحيد باللغة العربية فإنهم يواجهون ببعض المشكلات، وهي:

- أولا: أنهم ما زالوا في مستوى لغوي متدن، فهم غالبًا ما يزالون في المستوى المتوسط الأول عندما يتطلعون إلى دراسة العلوم الشرعية باللغة العربية.
- الثاني: أنهم حتى وإن صبروا على أنفسهم قليلا في تعلم اللغة كي يفهموا هذه الكتب الشرعية فإنهم لا يجدون تقدمًا كبيرًا لأن تعلم اللغة لأغراض عامة لا يساعد كثيرًا في فهم هذه العلوم الشرعية.
- الثالث: هو أن هذه العلوم الشرعية في معظم الأحيان تستخدم لغة تراثية بعض الشيء وهي وإن عولجت في اختصار معلوماتها أو طريقة عرضها إلا أن الأمر لا يخلو من بعض المفردات التي قد تعوق هؤلاء الطلاب، فتضاف إلى المفاهيم الجديدة، فتمثل لهم أكثر من صعوبة في فهم مادة التوحيد، ومن هنا جاءت الحاجة إلى وجود مدخل خاص بمنهج التوحيد يعالج هذا المنهج الذي يدرسه أبناء اللغة كي يصبح مناسبًا للناطقين بغيرها، ويفهمونه بشكل جيد، ويصبحوا بعد ذلك قادرين على دراسة ما هو أعلى منه وأكثر تخصصًا، سواء كان مع الناطقين باللغة العربية أو مع زملائهم الناطقين بغيرها.

- **المحور الثالث: الكفاءة الذاتية الأكاديمية**

يتناول هذا المحور الحديث عن مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومصادرها، وتأثيرها على الطلاب، وعلاقتها بتعليم اللغات الأجنبية.

- **مفهوم الكفاءة الذاتية**

الكفاءة لغة مأخوذة من الفعل كفأ، والإسم منه كفء ويعني "المماثل والقوى القادر على تصريف العمل" وجمعه أكفاء وكفاء، والمصدر الصريح منه

كفاءة، وتعني الكفاءة للعمل: "القدرة عليه وحسن تصريفه" (المعجم الوسيط، ١٩٧٢، ٨٢٦). أما الكفاءة الذاتية، فقد عرفها باندورا بأنها: معتقدات الأفراد بخصوص قدراتهم على السيطرة على مستوى أدائهم، وعلى الأحداث التي تؤثر على حياتهم (Bandora: ١٩٩٧)

والكفاءة الذاتية لها أبعاد مختلفة؛ فهي لها بعد عام، وآخر اجتماعي، وثالث أكاديمي:

- البعد العام: يتناول اعتقادات وإدراكات الأفراد في قدراتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبات المهام، وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئية.
- البعد الاجتماعي: يتناول اعتقادات وإدراكات الأفراد داخل أطر أو سياقات اجتماعية.
- البعد الأكاديمي: يتناول اعتقادات أو إدراكات الأفراد عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو النوعية وخلال مراحل العمر.

- **مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية**

وعلى الرغم من أهمية البعد العام، والاجتماعي، إلا أن البعد الأكاديمي على وجه الخصوص من الأهمية بمكان في العملية التعليمية، فهو المسئول الأول عن دافعية الطلاب، وبالتالي مدى مثابرتهم وصبرهم على عملية التعلم، ومن هنا فقد اهتم البحث بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتي عرفها (Williamas: ٢٠١٤:٧٧) بأنها "اعتقاد الفرد في قدراته على تنظيم وتنفيذ المهام العلمية بنجاح واعتبارها القوة المحركة التي تمكن الأفراد من متابعة الهدف والتغلب على جميع العقبات لإنجاز المهام التعليمية". وعرفها (Zimmerman: ٢٠٠٠) بأنها: إدراكات الشخص لقدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات، والأهداف الأكاديمية مثل الدرجات والتقدير الاجتماعي، أو فرص العمل بعد التخرج وكلها تتنوع بصورة واسعة في طبيعة ووقت إنجازها.

ولأهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية فقد ميز كثير من الباحثين بين نوعين منها؛ الأول، الكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة، والثاني، الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة فنحد أن (Judge, Erez, & Bono: ١٩٩٨) عرفوا الكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة بأنها "اعتقاد الفرد بقدرته على الأداء في مجالات أكاديمية عامة، وفي مواقف مختلفة، ومدى ثقتهم في أنفسهم وإمكاناتهم على مواجهة المتطلبات الأكاديمية في طيف واسع من المواقف الأكاديمية" وأن الفرق بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة هو أن "الأولى تعتبر سمة عامة في الدافعية، وثابتة نسبيًا وذات تأثير عام على الكفاءة الذاتية الخاصة، وترتبط بالخبرات السابقة لدى الفرد في تناوله للموضوعات الأكاديمية، بينما الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة حالة دافعية موقفية، تمثل اعتقادات الفرد حول درجة ثقته في أدائه الأكاديمي في

مجال معين (Eden, 1998; Judge, et: ١٩٩٨)، وهذا ما قصده (Lafgran,B: ٢٠١٢: ٢٢) بتعريفه للكفاءة الأكاديمية الذاتية الخاصة بأنها معتقدات الطالب عن مهاراته لإنجاز مهام أكاديمية محددة في مجال أكاديمي معين.

وتشير أبحاث باجاراس وميللر (Pajaras& Miller: ١٩٩٥) إلى أن معظم الدراسات تركز على الكفاءة الأكاديمية الخاصة في مقابل الكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة، ويرى أن من المفيد قياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة للتعرف على محصلة وتوقعات المتعلم العامة حول قدرته على التحصيل، وقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة للتعرف على مستوى ثقته بأدائه الأكاديمي في موضوعات دراسية محددة.

وإذا كان قياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الخاصة مهمًا ومفضلا في العديد من البحوث بشكل عام، فإنه في تعليم اللغة من خلال المحتوى يكون أكثر أهمية، وذلك لأن كل محتوى لغوي قد يكون له ما يميزه عن غيره من المحتويات، وما يحتاجه من المفردات والمهارات مما يجعل الكفاءة الذاتية الأكاديمية مختلفة بدرجة كبيرة من محتوى إلى آخر. ومن هنا اهتم البحث الحالي بالكفاءة الأكاديمية الخاصة في دراسة اللغة العربية من خلال محتوى التوحيد.

- **أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تعليم اللغات**

الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تعليم اللغات هدف كبير يستحق السعي إليه لما له من آثار متعددة على جوانب العملية التعليمة تظهر فيما يلي:

- **الكفاءة الذاتية الأكاديمية تزيد مشاركة الطلاب في الفصل**

الطالب المتمتع بالكفاءة الذاتية العالية لديه دافعية عالية للدراسة وبالتالي المشاركة في الفصل سواء أكانت المشاركة بالأنشطة الفردية أو المشاركات مع الطلاب في المهام والمشروعات، وهذا ما أثبتته دراسة (Busse and Walter: ٢٠١٣) حيث توصلت لوجود علاقة ارتباطية بين مشاركة متعلمي اللغة الألمانية في المملكة المتحدة في الفصل وبين كفاءتهم الذاتية، وكذلك أثبتت الدراسات المتعددة التأثير القوي الذي تحدثه الكفاءة الذاتية على المشاركة الفردية للطلاب في مقررات تعلم اللغة (Mills, 2014; Raoof et al., 2012; Shi، ٢٠١٦)، ومن هنا فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية بينها وبين الأداء الأكاديمي ارتباط إيجابي جعلها تعد مؤشرًا على النجاح الأكاديمي للطلاب كما أثبتته دراسة (Zajacova, Lynch &Espenshade: ٢٠٠٥) ، وهذا ما أكده باندورا (Bandura، ٢٠٠١) حيث نص على أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة يحققون أداءً ذهنيًا فكريًا أعلى، وأنهم أكثر دقة في تقييم أدائهم، وأنهم يتمتعون بمستويات عالية من الدافعية للتحصيل، والمثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات والتحكم بالمهمات، في حين بين (Thomas: ١٩٨٦) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة أكثر تجنبًا لأداء المهمات الأكاديمية

التي تتطلب التحدي الذهني ويستغرقون وقتًا أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي تتطلب عمليات عقلية عليا.

- **الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر في اتجاهات الطلاب نحو تعلم اللغة**

الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر في سمات الأشخاص فتجعلهم دائمًا ينظرون إلى الجانب الإيجابي في العملية التعليمية فهم قادرون على التخطيط وعلى العمل الجماعي وعلى إنجاز المهام وتحدي الصعب منها، وبالتالي فإنهم يشعرون بنجاحاتهم في المهام أولا بأول، ويشبعون رغبتهم في التعلم مما يجعل اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة –أو المادة الدراسية التي يدرسونها - اتجاهات إيجابية . ومما يؤكد ذلك دراسة Ooyoung Pyun:٢٠١٣)) والتي خلص منها إلى أن اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو تعلم اللغة الكورية القائم على المهام، قد ازدادت بشكل كبير عن طريق الكفاءة الذاتية.

- **الكفاءة الذاتية تؤثر في زيادة الكفاءة اللغوية بشكل عام.**

وذلك لأن المتعلم إذا كانت كفاءته الذاتية عالية فإن هذا يجعله أكثر حماسًا للتعلم، وأكثر صبرًا ومثابرة، وأكثر تحديًا لإنجاز الواجبات والتكليفات وأشد حرصًا على إتمامها، وبالتالي فإن ذلك كله ينعكس على كفاءته اللغوية، وهذا ما أثبتته دراسات عدة اهتمت بتطبيق الكفاءة الذاتية على اكتساب اللغة الثانية، وتوصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية وتعلم اللغة عبر المجالات والمهام والمختلفة. (e.g., Csizér & Magid, 2014; Hsieh & Kang, 2010; Mills, 2014; S).

بل إن الكفاءة الذاتية إذا نميت في مهارة واحدة من مهارات اللغة أثرت في الكفاءة اللغوية بشكل عام، وهذا ما أكدته الدراسات العديدة التي "تناولت الكفاءة الذاتية لمتعلمي اللغة الثانية في مهارة واحدة منها، كالاستماع مثلا، ومن ذلك دراسات ((Goh and Hu 2014; Graham and Macaro ٢٠٠٨) والقراءة مثل: (. Mills et al. 2006; Wang and Pape ٢٠٠٧) والمفردات مثل . (Ping et al. ٢٠١٥) والكتابة مثل Kormos 2012; Ruan 2014; Woodrow 2011).).

ومما سبق يتبين أن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وبين تعلم اللغة الأجنبية علاقة تبادلية، فتنمية الكفاءة الأكاديمية الذاتية يؤثر في مشاركة الطلاب في الفصل، وبالتالي في اتجاهاتهم نحو المادة، وبالتالي في مستواهم اللغوي، وهذا المستوى اللغوي بدوره يؤثر مرة ثانية في الكفاءة الذاتية، وهكذا.. يتنقل الطالب من أثر إيجابي إلى مؤثر إيجابي والعكس. وعلى الرغم من العلاقة الإيجابية بين الكفاءة الذاتية وتعلم اللغة إلا أنه توجد دراسات قليلة تركز على النواحي التطبيقية للإستراتيجيات التعليمية التي تؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية.(Schunk & Pajares، ٢٠٠٩) وهي أقل في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام (Kim et al. ٢٠١٥). ومن هذه الدراسات دراسة ((Mills: ٢٠٠٩ التي استهدفت تنمية الكفاءة الذاتية لمتعلمي اللغة الأجنبية من خلال التعلم القائم على المشروعات، ودراسة (Ziegler: ٢٠١٤) والتي قامت بتنمية الكفاءة الذاتية من

خلال ملفات الإنجاز اللغوية، أما دراسة (Kissling and O'Donnell ،٢٠١٥).. فقد استخدمت التقويم الذاتي للإنتاج الشفهي طريقة لزيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلمي اللغة الأجنبية.

- **المصادر التي تشكل الكفاءة الذاتية**:

بما أن الكفاءة الذاتية لها هذه الأهمية، فمن المهم معرفة المصادر التي تشكلها، لأن الاهتمام بهذه المصادر، وعمل أنشطة لتقويتها وتنميتها سيؤدي حتمًا لزيادة الكفاءة الذاتية، وهذه المصادر حددها باندورا بأنها: (Palmer, D. et al., 2015; Evans, R., 2014, 2; Brintners, S. & Pajares, F.,: 2006, Staples:1999) محمد عبدالسلام ٢٠٠٢، و بدر الدين عامود(2003

- **إتقان الخبرات**: Mastery Experiences

تعد التجارب والخبرات الناجحة التي يمر بها الفرد من أقوى المصادر التي تؤثر في تشكيل الكفاءة الذاتية، فالأداء الناجح والإنجاز يزيدان من ظهور معتقدات الكفاءة الذاتية الإيجابية، ويساعدان على ظهور معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة في المستقبل، كما أن الفشل والأداء السيء يؤثران سلبيًا على معتقدات الكفاءة الذاتية للفرد، وبعض المراجع (Bandur: ١٩٩٧) تعبر عن هذا المصدر بمصطلح "إنجازات الأداء" (Performance Accomplishment)، بدلاً من إتقان الخبرات وهذا المصطلح يشير إلى أن نجاح المتعلم في مهمة سابقة، سوف يؤثر في توقعاته بالنجاح في المستقبل، الأمر الذي يحسن من معتقدات الكفاءة الذاتية لديه، ويمكن للممارسات الصفية كالعلامات المتدنية والتقييمات السلبية أن تخفض مدركات الكفاءة الذاتية، ومن هنا فإن المعلم يجب عليه تدريب طلابه جيدًا على المهام المطلوبة منهم، وإعداد أنشطة تطبيقية لهذه المهام فيشعرون بالإنجاز، وبالتالي زيادة الكفاءة الذاتية، فإنجاز المهام وإن كانت بسيطة سيولد شعور بالكفاءة الذاتية، وكلما زاد تعقيد المهام المتقنة من المتعلم زاد شعوره بالكفاءة ونما .

- **الخبرات البديلة**: Vicarious Experiences

المتعلم في فصله لا يتعلم من المعلم فقط، بل يتعلم من زملائه أكثر، ولربما أثروا في سلوكه ومشاعره أكثر من المعلم، فكثيرًا ما يكتسب المتعلم مهارات من خلال ملاحظته لزميل له يؤدي هذه المهارة، بل إن المتعلمين " على الأغلب يقلدون سلوك زملائهم الأكثر كفاءة منهم في تعلم مهارة معينة ، وهذا التقليد قد يكون سبيل هؤلاء المتعلمين لكسب الثقة خاصة عندما يلاحظون نماذج أظهرت في البداية المخاوف نفسها التي لديه من إتقان المهارة ثم وصلت بالتدرج للإتقان. وعكس ذلك صحيح أيضًا فإن ملاحظة أفراد أو نماذج تؤدى بشكل سيء تؤثر سلبيًا على معتقدات الكفاءة الذاتية للفرد، ويؤكد ذلك دراسة (Golightly: ٢٠٠٦) في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أظهرت أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب ترتبط بكفاءة الأقران، وبالعلاقة الوالدية الإيجابية.

- **ثالثًا: الإقناع اللفظي** (Verbal Persuasion)

تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلم ببث عبارات الحماس والتشجيع لإقناعه بالقيام بأداء مهمة ما، لأنه عندما يقنعنا شخص ما أن في مقدورنا أداء مهمة ما عادة ما يكون أداؤنا أفضل ، فهذا الإقناع يزيد المجهود المبذول، والنجاح يعتمد بشكل كبير على الجهد المبذول في المهمة أكثر من اعتماده على أي قدرة متوفرة لدينا، ومن هنا تظهر لنا أهمية الفهم القرائي والسمعي لدى الطالب، بل وأهمية الكفاءة اللغوية لديه، لأن القدرات الإقناعية اللفظية ترتبط ارتباطًا قويًا بها، فمن خلالهما يستطيع المعلم زرع اعتقاد في نفوس طلابه بقدرتهم على أداء المهمة، وهذا الاعتقاد " سيزيد من تركيزه وجهده وانهماكه في هذه المهمة في حين أنه بدون هذا الاعتقاد لن يكون بالضرورة قادرًا على إتمام المهمة حتى وإن كان لديه المهارة والمعرفة اللازمتين للانتهاء منها". (Zimmerman& Clery : ٢٠٠٦)

- **رابعًا: الحالة العاطفية والانفعالية** (. Emotional states)

تؤثر الحالة الانفعالية للمتعلم بشكل مباشر في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فالحالات المزاجية تؤثر في الانتباه والتركيز، وفي تفسير الفرد للأحداث وإدراكها، وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة. وبالتالي تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية في إدراك الفرد لكفاءته وفي الأحكام التي يصدرها، ومن هنا وجب استخدام الأنشطة التعليمية التعاونية، والتي تستخدم المرح والتنافس كالألعاب اللغوية أو المسابقات التعليمية وتمثيل الدور وغير ذلك مما يؤثر في الحالة الانفعالية للطلاب لزيادة الكفاءة الذاتية بشكل عام، والأكاديمية بشكل خاص.

- **أثر الكفاءة الذاتية** :

يشير (Bandura: ٢٠٠١) إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على مظاهر متعددة من سلوكيات الأفراد من خلال ثلاث طرائق هي:

- اختيار الأنشطة: فالفرد يختار الأنشطة التي يعتقد بأنه قادر على النجاح فيها والتكيف معها ويبتعد عن الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في النجاح فيها، ولا يستطيع التكيف معها، وبالتالي فإن قدرات الفرد تحدد الأنشطة التي سيؤديها.
- الجهد والمثابرة: يميل الأفراد الذين يتمتعون بمستوى كفاءة ذاتية عال إلى بذل جهد أكبر عندما يقومون بإنجاز المهمات؛ حيث يكونون أكثر إصرارًا عند مواجهة التحديات التي من شأنها أن تعوق نجاحهم في إنجاز المهمات، في حين أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى كفاءة منخفض يميلون إلى بذل جهد أقل عندما يقومون بإنجاز المهمات، ويتوقفون عن الاستمرار في العمل عند مواجهة عقبات تقف أمام تحقيق الأهداف.
- ردود الفعل العاطفية: يتميز الأفراد الذين يتمتعون بمستوى كفاءة ذاتية عال بتركيز تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوبون مع

تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي ومتفائل، وفي المقابل فإن الأفراد الذين يتمعون بمستوى كفاءة ذاتية منخفض، يشعرون بالقلق والإحباط وتوقع الفشل الدائم، والشعور بالنقص والتشاؤم، وعدم القيام بالمهمات أو الأنشطة.

- التخطيط الناجح: وفي هذا يشير (Shunk: ٢٠٠٣) إلى أن إدراك المتعلمين لكفاءتهم الذاتية يؤثر في الخطط التي يعدونها مسبقا فهؤلاء الذين لديهم إحساس بكفاءتهم الذاتية، يرسمون خططا ناجحة توضح الخطوط الإيجابية المؤدية للنجاح بينما يميل الآخرون الذين يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة إلى رسم خطط فاشلة.

- **العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتعليم اللغة المعتمد على المحتوى**

على الرغم من أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العملية التعليمية بشكل عام، وعلى الرغم من أهميتها في تعليم اللغات الأجنبية بشكل خاص، وعلى الرغم من أن مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن للتعليم المعتمد على المحتوى تنميتها إلا أن الباحثة لم تتوصل إلى دراسة تنمي الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال تعليم اللغة المعتمد على المحتوى. وتظهر العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتعليم المعتمد على المحتوى من أمور عدة، أهمها:

- التعليم المعتمد على المحتوى قائم على الأنشطة التعليمية ، ولقد أثبتت الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين نشاطات التعلم المثيرة للدافعية وبين ازدياد مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطالب بغض النظر عن جنسه.
- التعليم المعتمد على المحتوى يعتمد على مشاركة الطلاب في العملية التعليمة، ولقد بينت دراسة Jared &Charles:٢٠١٢)) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالمشاركة الصفية أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة بينهما.
- التعليم المعتمد على المحتوى، ييسر المعلومة الأكاديمية التي تبدو مستحيلة عن الطالب الأجنبي فيجعلها سهلة في متناول يده عن طريق المعلومة اللغوية المختصة بها، وبالتالي فإن خبرات التعلم تكون إيجابية وفي متناول إتقان الطالب مما يزيد من كفاءته الأكاديمية، ولقد بينت النتائج أن جودة خبرات التعلم تزيد من الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند فئة الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة)(Bassi, Steca, Fave& Carprara: ٢٠٠٧).
- التعليم المعتمد على المحتوى يشبع دوافع الطلاب المعرفية بشكل عام لأنه طريق مختصر للمعلومة التي يريدونها، وهذا الدافع المعرفي المشبع يؤثر في الكفاءة الأكاديمية إيجابيًا، كما أثبتت دراسة (باسل مصطفى : ٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف إلى الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين الدافع المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة.

- تعليم اللغة العربية من خلال محتوى التوحيد يشبع الدافع الديني لدى الطلاب فيقلل من توترهم وإحساسهم بالغربة حيث تركوا جميعًا بلادهم وذهبوا للدراسة بالأزهر الشريف من أجل فهم الدين الإسلامي وتعلمه بالعربية، وهو بهذا يساعد في رفع الكفاءة الذاتية الأكاديمية لهؤلاء الطلاب، والذين تأثرت كفاءتهم وانخفضت رغمًا عنهم بسبب الغربة والبعد عن الوالدين، فقد أثبتت دراسة (Fan&Williames: ٢٠١٠) أن القرب من الوالدين، ومتابعتهما للطالب تزيد من دافعيته الداخلية للتعلم وتعزز من تصوراته الإيجابية حول كفاءته الذاتية الأكاديمية، وبالتالي فإن البعد عنهم يقلل الكفاءة، ويجعلهم أكثر احتياجًا لما يزيد من دافعيتهم الداخلية ومن أقوى الأسباب لهذا إشباع الدافع الديني الذي أتوا من أجله.
- ومن هنا فقد اهتم البحث الحالي باستخدام التعليم المعتمد على المحتوى في زيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب الناطقين بغير العربية في دراستهم لمادة التوحيد.

- **المعالجة الميدانية للبحث**

يعرض البحث في هذا الجزء وصفًا للأدوات، والعينة، وإجراءات التطبيق، وذلك على النحو التالي:

- **أولاً: أدوات البحث، وثانيًا: تطبيق البحث، وثالثًا: نتائج البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك.**
- **أولاً: أدوات البحث:**
- **الأداة الأولى: قائمتان بمهارات فهم المسموع ومهارات فهم المقروء بمادة التوحيد المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية**

ولقد تكونت الصورة المبدئية لكل قائمة منهما من: صفحة الغلاف، وبها عنوان القائمة، واسم الباحثة، وبياناتها للتواصل (جهة العمل/ البريد الإليكتروني)، ومقدمة تضمنت تعريفا بالقائمة والغرض منها، وبالمهام المطلوبة من السادة المحكمين. ثم بنود القائمة، وشملت: المهارة، وأمامها أربع خانات، الأولى مكتوب فيها (أوافق بشدة) والثانية (أوافق) والثالثة (لا أوافق) والرابعة (ملاحظات). وللتأكد من صدق كل قائمة، عرضت على مجموعة من السادة المحكمين[٢] المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك لأخذ آرائهم في:

- مناسبة المهارة للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول.
- مناسبة المهارة لمحتوى مادة التوحيد المقرر بالصف الأول الإعدادي الأزهري.
- التأكد من وضوح صياغة المهارة ودقتها.

[٢] وهم، أ.د حنان مدبولي، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأزهر، أ.د خلف الديب، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأزهر، ، أ. د/ أمل محمود، أستاذ مساعد بقسم مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة المدينة، أ.د إيمان مبروك أستاذ مساعد بقسم مناهج وطرق تدرسي اللغة العربية بجامعة المدينة العالمية، ومجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها المتميزين والحاصلين على دبلومات أو ماجيستير في التخصص إضافة لخبرتهم العملية.

- إضافة أو حذف بعض المهارات.

وبعد التحكيم، جمعت تعليقات السادة المحكمين، وتم ضبط القائمة بناءً عليها، ومن هذه التعديلات، إعادة ترتيب مهارة "يتنبأ بمحتوى النص المسموع عند سماع بدايته" لتكون في أول المهارات تبعًا للترتيب المنطقي، كما أن بعض المحكمين ارتأى أن التنبؤ بالمحتوى شيء صعب في دروس التوحيد لأنها مادة علمية، واقترح أن يقتصر التنبؤ على أفكار محتوى النص، وبناء عليه أصبح الشكل النهائي للمهارة، (يتنبأ بأفكار محتوى النص المسموع عند سماع بدايته)، كما أن بعض السادة المحكمين اقترح حذف مهارة (يحدد علامات الخطاب الدالة على التناقض في النص المسموع) لأنها غير متناسبة مع مادة التوحيد، وقد استجابت الباحثة للاقتراح، واكتفت بعلامات الخطاب الدالة على السبب والنتيجة لأنها أكثر استخداماً في كتب التوحيد.

وبعد التعديلات أصبحت القائمة بشكلها النهائي (ملحق رقم ١) بها ست مهارات، ولقد جاءت موافقة السادة المحكمين عليها بنسبة ١٠٠٪ في المهارات الست المتبقية بعد الحذف.

أما بالنسبة لقائمة مهارات فهم المقروء بمادة التوحيد، فقد قسمت إلى ثلاثة أجزاء، جزء خاص بمهارات فهم المقروء على مستوى المفردة، والآخر بها على مستوى الجملة، والثالث بها على مستوى الموضوع بأكمله. وكانت التعديلات على الجزء الأول لتعديل صياغة مهارة " يستنتج معنى المفردة الغامضة من سياق النص" إلى "يستخدم السياق للوصول لمعنى المفردة الجديدة"، كما اقترح بعض السادة المحكمين، نقل مهارة من مهارات الفهم على مستوى المفردة إلى مهارات الفهم على مستوى الجملة بعد تعديل صياغتها وهي (يستخدم ألفاظ الدرس في جمل جديدة من إنشائه).وبهذا أصبحت مهارات هذا الجزء ثماني مهارات. أما جزء مهارات الفهم على مستوى الجملة، فقد اقترح بعض السادة المحكمين حذف مهارة (يصنف الجمل في مجموعات متشابهة وفقا لأفكارها)، كما اقترح بعضهم حذف مهارة (يحدد علاقة الجملة بجملة أخرى في الدرس) والاكتفاء بمهارة (يربط الجملة بجملة أخرى أو نص آخر مشابه.) لأنها تغني عنها، كما اقترح بعض السادة المحكمين تعديل مهارة (يستخدم ألفاظ وتركيب الجملة في جمل جديدة من عنده) وجعلها قاصرة على الألفاظ فقط، ونقلها إلى الجزء الأول. وبهذا أصبحت مهارات هذا الجزء أربع مهارات ، ولقد جاءت موافقة السادة المحكمين عليها -بعد الحذف - بنسبة ١٠٠٪ في كل المهارات. أما الجزء الأخير الخاص بالمهارات على مستوى النص، فقد كانت الموافقة عليه دون تعديل بنسبة ١٠٠٪ وكانت مهاراته تسع مهارات، وبهذا كان إجمالي هذه القائمة إحدى وعشرون مهارة.

- **الأداة الثانية: اختبار لقياس فهم المسموع والمقروء في محتوى التوحيد للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول[٣]**
- **أهداف الاختبار**

هدف الاختبار إلى قياس مهارات فهم المسموع والمقروء بمحتوى التوحيد للناطقين بغير العربية بالمستوى المتوسط الأول، والتي هدف البرنامج إلى تنميتها، وهي:

- أولًا: مهارات فهم المسموع بمحتوى التوحيد، بعد حذف المهارتين الأوليين لأن قياسهما يعتمد على الملاحظة في أثناء المحاضرات، ويصعب قياسهما بالاختبار، وبقيت مهارات أربع هي المستهدفة في الاختبار وهي:
  - ✓ يكتب الملاحظات لتحديد الأفكار الرئيسة في المحاضرة.
  - ✓ يحدد علامات الخطاب الدالة على السبب والنتيجة في النص المسموع.
  - ✓ يحدد تفصيلات في النص المسموع.
  - ✓ يحكم بصحة أو صواب عبارة في ضوء النص المسموع.
- ثانيًا: مهارات فهم المقروء على مستوى مفردات درس التوحيد
  - ✓يحدد معنى المفردة.
  - ✓يحدد مضاد المفردة.
  - ✓يحدد التغيير الطارئ على معنى المفردة بتغيير حرف الجر المقترن بها.
  - ✓يحدد التغيير الطارئ على معنى المفردة بتغيير بنيتها.
  - ✓يعرّف مفاهيم الدرس.
  - ✓يصنف مفردات الدرس في مجموعات متشابهة.
  - ✓يستخدم السياق للوصول لمعنى المفردة الجديدة.
  - ✓يستخدم ألفاظ الدرس في جمل جديدة من إنشائه.
- ثانيًا: مهارات فهم المقروء على مستوى جمل درس التوحيد
  - ✓يحدد معنى الجملة.
  - ✓يحدد التغيير الطارئ على المعنى عند حذف الجملة أو تعديلها.
  - ✓يربط الجملة بجملة أخرى أو نص آخر مشابه.
  - ✓يستخدم ألفاظ الدرس في جمل جديدة من إنشائه.
- ثالثًا: مهارات على مستوى نص درس التوحيد
  - ✓يحدد الفكرة الرئيسة.
  - ✓يستنتج العلاقات بين الأفكار.
  - ✓يحدد بعض التفصيلات الموجودة بالنص.
  - ✓يتوصل إلى نتائج بناء على مقدمات وردت في النص.
  - ✓يستدل على فكرة موجودة بالنص.
  - ✓يضرب أمثلة توضح فكرة موجودة بالنص.
  - ✓يحدد السبب والنتيجة.

[٣] ملحق رقم (٢)

✓يميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
✓يلخص النص المقروء في فقرة أو في خريطة ذهنية.

- **جدول مواصفات الاختبار**

جدول المواصفات يمثل "مخططاً تفصيلياً للاختبار يتحدد فيه محتوى المادة الدراسية على شكل عناوين للموضوعات، مع تحديد الوزن النسبي لكل عنوان منها ممثلا بعدد الأسئلة الخاصة بذلك العنوان، كما يتحدد فيه أيضا مستويات الأهداف، أو النواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع أو عنوان" (رشدي طعيمة: ٢٠٠٠: ١٧١)

ولقد أُعد جدول مواصفات الاختبار بالطريقة التالية:

- رسم جدول وكتابة أسماء عناوين عامة تضم الموضوعات في العمود الأول (الرأسي) للجدول، وكتابة مستويات المهارات بالصف الأول (الأفقي) للجدول.
- تحديد الوزن النسبي للموضوعات، وللمهارات .
- تحديد عدد أسئلة الموضوع بالمعادلة الآتية:

عدد أسئلة الموضوع =

$$\text{العدد الكلي للأسئلة} \ldots x \frac{\text{الوزن النسبي للمهارة}}{100} x \frac{\text{الوزن النسبي للموضوع}}{100}$$

$$\text{العدد الكلي للأسئلة} \ldots x \frac{\text{الوزن النسبي للمهارة}}{100} x \frac{\text{الوزن النسبي للموضوع}}{100}$$

وعلى هذا فإن عدد أسئلة المهارات على مستوى الكلمة في فقرة تدور مفرداتها حول محتوى موضوع مبادئ التوحيد

$$= \quad 2.85 = \frac{25}{100} X \frac{14.28}{100} X\ 80$$ أي سؤال واحد.

ولقد كانت الدرجات الإجمالية للاختبار خمسين درجة. ولقد التزمت الباحثة بجدول المواصفات في إعداد الاختبار، بحيث تقاس كل مستويات المهارات من خلال كل فقرات تشمل مفردات وأفكار موضوعات البرنامج، وفيما يلي جدول مواصفات الاختبار.

جدول (١) : جدول مواصفات الاختبار

المهارة / الموضوع	فهم المسموع 4	مستوى الكلمة 8	مستوى الجملة 4	مستوى الموضوع 9	الوزن النسبي للموضوع
مبادئ التوحيد	1	2	1	2.25	25%
أقسام الحكم العقلي	1	2	1	2.25	25%
الواجب لله إجمالاً وتفصيلاً	1	2	1	2.25	25%
وجود الله عز وجل	1	2	1	2.25	25%
الوزن النسبي المهارة	16%	32%	16%	36%	100%
عدد الأسئلة	4	8	4	9	25

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**

تمت تجربة الاختبار للتأكد من صدقه وثباته، ولتحديد زمن الاختبار على النحو التالي:

- **التأكد من صدق الاختبار**

"أبسط تعريف للصدق هو أن يقيس الاختبار فعلاً ما يفترض أن يقيسه" (مهنى غنايم وسمير عبدالقادر: ٢٠٠٤: ١٧٣)، وقد اعتمد البحث الحالي في التحقق من صدق الاختبار على تحكيم عدد من الخبراء والمتخصصين المشهود لهم بالكفاءة، "باعتبار هذه الأحكام طريقة من طرق التحقق من صدق أدوات القياس التربوية"، وقد طلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في كل من:

- مدى مناسبة الاختبار للدارسين بالمستوى المتوسط الأول.
- مدى قياس الأسئلة للمهارات التي هدف الاختبار لقياسها.
- مدى وضوح مفردات الأسئلة.
- الصياغة الصحيحة والجيدة لكل مفردة.

وأسفرت هذه الخطوة عن وضوح مفردات الاختبار، وقياس المفردات لكل المهارات التي هدف الاختبار لقياسها، كما أسفرت عن بعض التعديلات في صياغة المفردات.

- **التأكد من ثبات الاختبار**

يعني ثبات الاختبار "مدى الدِقة التي يقيس بها الاختبار ما يقيسه، وكلما كان الاختبار أكثر دقة وثباتا نستطيع أن نحصل على نفس الدرجات لنفس الأفراد عند إعادة تطبيقه عليهم بعكس الاختبار الذي لا يعتمد عليه، حيث تختلف درجات عينة معينة في كل مرة نعيد فيها تطبيق الاختبار" (مهنى غنايم، وسمير عبد القادر: ٢٠٠٤: ١٨٥)

ولقد تم اختيار طريقة "إعادة الاختبار" للتأكد من ثبات الاختبارين، وذلك لصعوبة استخدام الصور المتكافئة لأنه سينتج عنه تشابه كبير في الاختبارين نظرًا لقلة المفردات الموجودة لدى الطلاب في مجالِ التوحيد فلن يتحقق الشرط الرئيس فيه، وهو "اختيار مفردات متناظرة تماما في صورتي الاختبار" (محمود عبدالحليم حامد: ١٩٩٨: ١٩٥)، لذا فقد تم تطبيق الاختبار على مجموعة مكونة من سبعة عشر طالبًا، وأعيد تطبيق الاختبار عليهم بفاصل أسبوعين، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات الدارسين في المرة الأولى والثانية، باستخدام معادلة ارتباط سبيرمان، من خلال برنامج SPSS ، وكان معامل الارتباط في الاختبار (٨٥٪)، وهي درجة عالية تؤكد ثقة الاختبار

- **الأداة الثالثة :مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الناطقين بغير العربية الدارسين لمادة التوحيد**

تم الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت إعداد مقياس الكفاءة الذاتية، بعضها عربي والآخر أجنبي، وبعد الاطلاع اعتمد البحث في إعداد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للمتعلمين، على مقياس الكفاءة الأكاديمية المطور من قبل : Byrne): ٢٠١٤) و (Matoti:2011)، ويتكون هذا

المقياس من عشرين عبارة مستخدم بها مقياس ليكرت الخماسي. (ملحق رقم ٣) وصيغت عبارات المقياس بصيغة إيجابية، وذلك لأنه في النسخة الأجنبية بهذا الشكل، كما أن الطلاب الناطقين بغير العربية ما زال مستواهم اللغوي ضعيف، والتنقل فيه ما بين العبارات الإيجابية والسلبية يؤدي لسوء فهم مما يجعل البيانات غير دقيقة، كما أن بعض الدراسات أثبتت أن "المقياس الذي تكون عباراته كلها إيجابية تقل فيه قيمة الخطأ المعياري، ويعطي معلومات أكثر عند المستويات المختلفة من السمة" (نضال الشريفين: ٢٠٠٩).

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس**

تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على السادة المحكمين[٤] من قسمي علم النفس التعليمي ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم تعديله في ضوء آرائهم، ومنها تعديل صياغة عبارة (أطلب المساعدة من أصدقائي عندما أواجه مشكلات في المادة) إلى أطلب المساعدة من زملائي عندما أواجه مشكلات في المادة، وكذلك استبدال كلمة أصدقائي بكلمة زملائي، في عبارتين أخريين هما (أشارك في مناقشات أكاديمية مع أصدقائي.) و (أشرح موضوعات المادة لأصدقائي)، وكذلك تعديل صياغة مهارة (أتفهم التغذية الراجعة على التكليفات والواجبات التي أديتها) إلى (أستفيد من التغذية الراجعة على التكليفات والواجبات التي أديتها) وتعديل عبارة (أنا واثق من أنني أستطيع إكمال المقرر بنجاح) إلى (أثق في استطاعتي إكمال المقرر بنجاح).

ولحساب ثبات المقياس تم تجريبه استطلاعياً على عينة من طلاب الرواق بلغ عددها خمس وعشرين طالبًا وطالبة بتاريخ ٥ / ١ / ٢٠١٦ ، وذلك لتحديد زمن المقياس، ولحساب ثباته. وقد ظهرت صعوبة لدى الطلاب في قراءة وفهم بعض عبارات المقياس فهما صحيحا مما دفع الباحثة إلى توضيح العبارات لهم . ولحساب ثبات المقياس تم إعادة تطبيقه بتاريخ ٢٠١٦/١/١٩، ثم بعد ذلك تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بين درجات نتائج التطبيقين، وكانت نسبة الارتباط ٨٧٪ وهي نسبة عالية جدا تؤكد الثبات.

- **طريقة تصحيح المقياس**

تكون المقياس في صورته النهائية من عبارات عددها (٢٠) عبارة، كانت كلها موجبة وكانت الدرجة المرتفعة في العبارة الموجبة تعني مستوى مرتفعاً، ولقد تم تحويل علامات الصواب التي وضعها الدارسون كاستجابة للعبارة إلى درجات على النحو التالي: (غير موافق تماما (١)، غير موافق(٢)،غير متأكد (٣)، موافق (٤)، موافق بشدة (٥)) . وعلى هذا فإن درجات المقياس الكلية كانت (٢٠) x ٥ = ١٠٠

---

[٤] أ.د سيد عبدالحميد، أستاذ علم النفس التعليمي جامعة حلوان.
د. أحمد نبيل، أستاذ مساعد علم النفس التعليمي، جامعة الأزهر.
د، أميمة الصادق، أستاذ مساعد علم النفس التعليمي، المركز القومي للامتحانات

- **الأداة الرابع: منهج التوحيد للناطقين بغير العربية**
- **أهداف المنهج**

هدف البرنامج إلى تحقيق أهداف محتوى التوحيد، وإلى تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء، وذلك على النحو التالي:

- **أولاً: أهداف محتوى التوحيد**
  - يذكر تعريف علم التوحيد في اللغة والاصطلاح
  - يحدد موضوع علم التوحيد، وفائدته، وواضعه
  - يحدد أسماء علم التوحيد ومباحث.
  - يبين الحكم الشرعي لدراسة علم التوحيد.
  - يستشعر أهمية علم التوحيد.
  - يعدد أقسام الحكم العقلي، موضحًا المقصود بكل قسم.
  - يوضح معنى الواجب والجائز والمستحيل.
  - يضرب أمثلة لأقسام الحكم العقلي الثلاثة.
  - يتعرف على ما يجب لله تعالى إجمالا بالدليل النقلي والعقلي.
  - يحدد أقسام الصفات الواجبة لله تعالى تفصيلا.
  - يستشعر أهمية معرفة الصفات الواجبة لله تفصيلاً.
  - يعدد الأدلة العقلية والنقلية على وجود الله تعالى.
  - يتعرف على المقصود بالصفات السلبية وصفات المعاني.
  - يبين بالأدلة العقلية والنقلية وجوب الصفات السلبية لله تعالى.
  - يدرك حكم أضداد هذه الصفات بالنسبة لله تعالى.
  - يستشعر وجود الله –تعالى - بالدليل.
- **ثانيًا: أهداف مهارات فهم محتوى التوحيد المسموع**
  - يتنبأ بأفكار محتوى النص المسموع عند سماع بدايته.
  - يكتب ملاحظة لتدوين سؤال طرأ على ذهنه وقت الاستماع للمحاضرة.
  - يكتب الملاحظات لتحديد الأفكار الرئيسة في المحاضرة.
  - يحدد علامات الخطاب الدالة على السبب والنتيجة في النص المسموع.
  - يحدد تفصيلات في النص المسموع.
  - يحكم بصحة أو صواب عبارة في ضوء النص المسموع.
- **ثالثًا: أهداف مهارات فهم محتوى التوحيد المقروء**
  - مهارات على مستوى مفردات درس التوحيد
    - ✓ يحدد معنى المفردة.
    - ✓ يحدد مضاد المفردة.
    - ✓ يحدد التغيير الطارئ على معنى المفردة بتغيير حرف الجر المقترن بها.
    - ✓ يحدد التغيير الطارئ على معنى المفردة بتغيير بنيتها.
    - ✓ يعرف مفاهيم الدرس.
    - ✓ يصنف مفردات الدرس في مجموعات متشابهة.
    - ✓ يستخدم السياق للوصول لمعنى المفردة الجديدة.

- ✓ يستخدم ألفاظ الدرس في جمل جديدة من إنشائه
- ◄◄ مهارات على مستوى جمل درس التوحيد
- ✓ يحدد معنى الجملة.
- ✓ يحدد التغيير الطارئ على المعنى عند حذف الجملة أو تعديلها.
- ✓ يربط الجملة بجملة أخرى أو نص آخر مشابه.
- ✓ يستخدم ألفاظ الدرس في جمل جديدة من إنشائه.
- ◄◄ (٣) مهارات على مستوى نص درس التوحيد
- ✓ يحدد الفكرة الرئيسة.
- ✓ يستنتج العلاقات بين الأفكار.
- ✓ يحدد بعض التفصيلات الموجودة بالنص.
- ✓ يتوصل إلى نتائج بناء على مقدمات وردت في النص.
- ✓ يستدل على فكرة موجودة بالنص.
- ✓ يضرب أمثلة توضح فكرة موجودة بالنص.
- ✓ يحدد السبب والنتيجة.
- ✓ يميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- ✓ يلخص النص المقروء في فقرة أو في خريطة ذهنية.

- **محتوى المنهج**

تكون المحتوى من أربعة موضوعات، كل موضوع منها تم في ثلاثة لقاءات، مدة اللقاء خمسون دقيقة، كان اللقاء الأول لكل موضوع عبارة عن درس استماع متعلق بالمحتوى، والثاني قراءة ، والثالث تحدث وكتابة. وكان محتوى الدرس المقروء هو الموجود بالكتاب المقرر لطلاب الصف الأول بالمرحلة الإعدادية لطلاب المعاهد الأزهرية، أما محتوى الاستماع، وكل تدريبات وأنشطة فهم المسموع والمقروء والتحدث والكتابة كانت من إعداد الباحثة وفق متطلبات التعليم المعتمد على المحتوى.

- **ثانياً: تطبيق البرنامج**
- **تحديد التصميم التجريبي للبحث**

تم اختيار تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، ويتضمن هذا التصميم "مجموعة واحدة: تؤدي اختبارًا قبليًا، ثم تتعرض للمعالجة، ثم تؤدي اختبارًا بعديًا، ويحدد نجاح المعالجة عن طريق مقارنة درجات الاختبار القبلي بدرجات الاختبار البعدي" ولقد اختارت الباحثة هذا التصميم (ذا المجموعة الواحدة) لأن به العديد من المزايا مما جعل بعض المختصين يؤكد أنه "لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة في الحالتين؛ طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة قد أحكم ضبطها" (عزيز حنا داود وآخرون :١٩٩١: ٢٩٣).

- **عينة البحث**:

تم تطبيق البحث على عينة من رواد الرواق الأزهري بلغ عددهم عشرون طالبًا يتأهلون لامتحان تحديد مستوى بمعاهد البعوث الإسلامية، ولم يهتم البحث باختلاف اللغة الأم للدارسين لأنه لا يتعامل بها بل يعتمد على المخزون اللغوي البسيط الموجود لدى الطلاب، كما أنه لم يهتم بالنوع، فقد كان رواد الرواق طلابًا وطالبات.

- **الإطار الزمني للبحث**

استغرق البحث خمسة عشر لقاءً، منها اثنا عشر لقاءً تعليميًا، وأضيف لها ثلاثة لقاءات أخر، واحد للتقويم القبلي، وآخر للتقويم التكويني في منتصف البرنامج، وثالث للتقويم النهائي، فكان مجموع اللقاءات خمسة عشر لقاءً. بواقع ثلاثة لقاءات أسبوعيًا، لمدة خمسة أسابيع، بدأت بتاريخ ٢٨/ ١ / ٢٠١٦، وانتهت بتاريخ ٢/ ٣ / ٢٠١٦

- **ثالثًا: نتائج التطبيق**

- **(١) المقارنة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار ككل**

لقد تمت المقارنة بين درجات الطلاب في الاختبار القبلي ودرجاتهم في البعدي باستخدام اختبارت للعينتين المرتبطتين عن طريق برنامج SPSS وذلك من خلال أمر Analyze ثم Compare Means، ثم Paired Samples t test ، وكانت النتائج كما بالجدول (٢):

جدول (٢) دلالة فروق المتوسطات قبل وبعد التطبيق لاختبار فهم المسموع والمقروء

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القياس القبلي للاختبار ككل	20	3,45	2,064	19	22,84	0,01
القياس البعدي للاختبار ككل	20	39,85	7,307			

والجدول السابق يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب قبل التطبيق وبعده لصالح القياس البعدي، مما يبين فعالية التعليم المعتمد على المحتوى في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء، ويرجع ذلك لما يقدمه من تركيز على مفردات التوحيد، واستخداماتها في سياقات مختلفة، وعلى استخدام أنشطة متعددة لتدريب الطلاب على مهارات الاستماع والقراءة واعتماد هذه التدريبات على محتوى التوحيد من ناحية، وعلى المتعلم ومشاركاته في الأنشطة المختلفة من ناحية أخرى، فنتج عن ذلك تآلف للطلاب مع المحتوى ومفرداته وتراكيبه ومفاهيمه، واستمتاع بعملية التعلم من خلال الأنشطة والمسابقات والألعاب اللغوية التي تم تنفيذها في الفصل. وهو بهذا يتفق مع دراسة (جاسم: ٢٠١٢) المطبقة على طلاب العراق الذين يدرسون القانون باللغة الإنجليزية، والتي أثبتت فعالية التعليم المعتمد على المحتوى في تعليم الطلاب المهارات اللغوية المناسبة للدراسات العليا، وفي تعليمهم المحتوى القانوني، ويتفق أيضًا مع دراسة (Yugandha : 2016) التي أثبتت فعالية التعليم المعتمد

على المحتوى، القائم على الموضوعات في زيادة الكفاءة اللغوية في القراءة والكتابة لدى الطلاب متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية.

- **حجم التأثير لفروق المتوسطات في الاختبار القبلي والبعدي**

ولمزيد من التأكد من فاعلية البرنامج في التغلب على مشكلات الكتابة لدى طلاب المبتدئ الثاني، تم إيجاد حجم التأثير، وذلك بالمعادلة التالية:

حجم التأثير = متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي / الانحراف المعياري للتطبيق القبلي

فإن كان الحجم أكثر من ٠,٨ فهو كبير، أما إن كان من ٠,٥ -٠,٧ فهو متوسط، وإن كان أقل من ٠,٥ فهو ضعيف (علي ماهر خطاب: ٢٠٠٨: ٤٢٤ ، وسامي بن عبدالعزيز الدامغ عن Glass:١٩٧٦)). وكانت النتيجة كما بالجدول (٣):

جدول (٣) حجم التأثير لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لفهم المسموع والمقروء

البيانات الاختبار	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى الدلالة
الاختبار قبل التطبيق	2	10	3,45	2,06	17,6	كبير
الاختبار بعد التطبيق	26	49	39,85	7,30		

- **(٢)المقارنة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لدرجات أسئلة قياس فهم المسموع**

جدول (٤) دلالة فروق المتوسطات قبل وبعد التطبيق لدرجات أسئلة فهم المسموع فقط

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القياس القبلي لفهم المسموع	20	1,00	0,7	19	7,19	0,01
القياس البعدي لفهم المسموع	20	3,9	1,6			

والجدول (٤) يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب قبل التطبيق وبعده لصالح القياس البعدي في مهارات فهم المسموع وحدها، ويرجع ذلك لما استخدمه من نصوص سمعية موازية للنص المقروء ، تستخدم بعض مفرداته، وتركز على مفاهيمه، وتستهدف مهارات الاستماع من خلال حوارات قصيرة الجمل، أو قصة بسيطة التراكيب مألوفة المفردات، مما جعل الطلاب قادرين على تدريب آذانهم وعقولهم على فهم النص المسموع، وجعل باقي الحصة تدريب لهم على فهم المسموع من المحاضر بعدما تدربوا عليه من الحاسب الآلي في النصوص الموازية التي أعدتها الباحثة.

وهو بهذا يتفق مع دراسة Chou:٢٠١٣)) التي أثبتت تنمية مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بتايوان من خلال محتوى خاص بالسياحة. وتتفق أيضًا مع دراسة Su:٢٠١١)) والتي أثبتت تنمية مهارات الاستماع والتحدث باللغة الإنجليزية لدى تسعة وأربعين طالبًا من طلاب الجامعة في تايوان من خلال محتوى خاص بالفندقة والطهي.

- **(٣) المقارنة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لدرجات أسئلة قياس فهم المقروء**

جدول(٥) دلالة فروق المتوسطات قبل وبعد التطبيق لدرجات أسئلة فهم المقروء فقط

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القياس القبلي لفهم المقروء	20	2,50	2,37	19	23,08	0,01
القياس البعدي لفهم المقروء	20	36,05	6,62			

والجدول (٥) يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب قبل التطبيق وبعده في مهارات فهم المقروء لصالح القياس البعدي، ويرجع ذلك لتركيز التعليم المعتمد على المحتوى على تدريبات المفردات قبل البدء في الدرس وبعده واستخدام أنشطة مختلفة وألعاب لغوية تنميها، مما جعل الطالب مستعداً لتركيز كل قدراته في الفهم بكل مستوياته، كما ساعد التعليم المعتمد على المحتوى في فهم المقروء من خلال كثرة الأسئلة والتدريبات الرسومية مثل الخرائط الذهنية.

والبحث في ذلك يتفق مع نتائج بحث Tsai, Ya-Ling., Shang, Hui-Fang (٢٠١٠:)، والتي أثبتت فعالية التعليم المعتمد على المحتوى في تنمية مهارات القراءة والتفكير الناقد. ودراسة Marashi,H (٢٠١٢:) والتي أثبتت فعالية التعليم المعتمد على المحتوى في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لستين طالبًا إيرانيًا.

- **(٤) المقارنة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة**

لقد تمت المقارنة بين درجات الطلاب في التطبيق القبلي للمقياس ودرجاتهم في التطبيق البعدي باستخدام اختبارت للعينتين المرتبطتين عن طريق برنامج SPSS وذلك من خلال أمر Analyze ثم Compare Means، ثم Paired Samples t test ، وكانت النتائج كما بالجدول (٦):

جدول (٦) دلالة فروق المتوسطات قبل وبعد التطبيق لمقياس الكفاءة الأكاديمية الذاتية

البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
القياس القبلي	20	21,80	4,38	19	21,84	0,01
القياس البعدي	20	78,45	9,61			

والجدول (٦) يبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمادة التوحيد قبل التطبيق وبعده لصالح القياس البعدي، مما يبين فعالية التعليم المعتمد على المحتوى في تنميتها، ويرجع ذلك لما يقدمه التعليم المعتمد على المحتوى من أنشطة تساعد المتعلم على الانخراط في العملية التعليمية، كما قدم بعض الألعاب التعليمية التي جعلت جو الحصة به العديد من المرح، وكذلك بعض أنشطة تمثيل الدور وغيرها من أنشطة التعليم التعاوني التي جعلته قادرًا على مشاركة زملائه فيما يفهم أو سؤالهم عما لا يفهم، والتي جعلته يرى الإنجاز في تنفيذ الأنشطة من نفسه ومن زملائه متكررًا، وبالتالي زاد إحساسه بالكفاءة الذاتية الأكاديمية

خاصة مع حصوله على درجات مرتفعة في الأنشطة التي تدرب عليها وتكررت معه. وكان حجم التأثير كبيرًا كما يوضحه الجدول (٧):

جدول (٧) : حجم التأثير لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

البيانات / الاختبار	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى الدلالة
القياس قبل التطبيق	12	30	21,80	4,38	12,9	كبير
القياس بعد التطبيق	59	92	78,45	9,61		

- **التوصيات**:

يوصي البحث بما يلي:

- تطبيق التعليم المعتمد على المحتوى في تصميم مناهج كافة العلوم الشرعية للناطقين بغير العربية.
- تدريب المعلمين على أنشطة وتدريبات التعليم المعتمد على المحتوى خاصة في العلوم الشرعية
- المزيد من البحوث العلمية على نماذج أخرى للتعليم المعتمد على المحتوى.

- **المراجع**:

- **أولاً: المراجع العربية** :

- القرآن الكريم.
- -إبراهيم بن محمد شافعي (١٤٠٤)هـ، "مقترحات لتطوير تدريس التوحيد في المدرسة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، دراسة مقدمة لندوة وزارة المعارف الخاصة بالتعليم الابتدائي والمتوسط، الرياض.
- -ابن الجوزي (١٤٠٣)ه، تلبيس إبليس، دار القلم، بيروت.
- -البيجوري (٢٠٠٢)، حاشية البيجوري على جوهرة التوحيد، تحقيق على جمعة محمد الشافعي، سلسلة دراسات مركز الدراسات الفقهية، دار السلام، مصر.
- -المعجم الوسيط،(١٩٧٢) مجمع اللغة العربية، ط٢، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- -باسل محمد مصطفى، (٢٠١٥) الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة في منطقة الناصرة، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- -بدر الدين عامود (٢٠٠٣)، علم النفس في القرن العشرين، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- -توفيق إبراهيم البديوي (١٩٨٨)، أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس بعض موضوعات التوحيد للصف الأول المتوسط على تحصيل التلاميذ، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- -تووني بوزان (٢٠٠٢) الاستخدام الأقصى بطاقات الدماغ العقلي، ط ٢، ترجمة إلهام الخوري، دمشق، دار الحصاد للطباعة والنشر والتوزيع.
- -حسن بن علي السقاف (٢٠٠٧) صحيح شرح العقيدة الطحاوية، دار الأمام الرواس، لبنان، ط٤.
- -حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية، الدار المصرية اللبنانية، ط١
- -رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٠) الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، ط٢.

- -عادل بن سلطان دوسري (١٤١٤)، "أثر استخدام الأسلوب القصصي على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مقرر التوحيد واتجاهاتهم نحو هذا المقرر"، رسالة ماجيستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- -عبدالعزيز إبراهيم العصيلي، (٢٠٠٥) ، "منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٤٦
- -عبدالعزيز بن إبراهيم العصيلي (٢٠١٣) منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية في المرحلة المبتدئة، مؤتمر مجالات تعليم اللغة العربية، آفاق مستقبلية، ماليزيا.
- -عبدالله سعد اليحيى (١٤٠٥) دراسة تحليلية مقارنة لكتب التوحيد للصف الأول المتوسط أو الإعدادي في دول مجلس التعاون الخليجي، رسالة ماجيستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- -عزيز حنا داوود، أنور حسين، مصطفى محمد (٩٩٩١) منهج البحث في العلوم السلوكية، الأنجلو، القاهرة.
- ل. ر. جاي (٢٠٠٥)، مناهج البحث في عصر المعلومات، ترجمة وإعداد سمير جاد، ومهنى غنايم، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة
- -محمد زقوت (١٩٩٩): المرشد في تدريس اللغة العربية،) ط ٢(، الجامعة الإسلامية، غزة
- -محمد عبدالسلام، (٢٠٠٢) طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي السنوي العاشر (التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي) الجزء الثاني، كتاب البحوث، كلية التربية، جامعة حلوان، ٣٨٥- ٤٢١.
- -محمد يوسف موسى، (٢٠٠٨) الإسلام وحاجة الإنسانية إليه، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، وزارة الأوقاف، القاهرة.
- -محمود شلتوت (١٩٨٧) الإسلام عقيدة وشريعة، دار الشروق، ط١٤.
- -محمود عبدالحليم حامد منسي (١٩٩٨) التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- -نضال الشريفين (٢٠٠٩) أثر نمط صياغة الفقرة في مقياس اتجاه في الخصائص السيكومترية للفقرات وللمقياس وتقديرات القدرة للأفراد وفق نظرية الاستجابة للفقرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٠، ع ٤

• ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Allwright, J., & Allwright, R. (1977). An approach to the teaching of medical English. *English for Specific Purposes*, 58-62.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1-26.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(3), 301-312.
- Brinton, D. (2000). Out of the mouth of babes: Novice teacher insight Into content-based instruction" in Kasper, L.(ed). *Content-Based College ESL Instruction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbuam Associates, Publishers.

- Brinton, D. M. Snow, MA & Wesche, M. B. (1989). *Content-Based second language instruction.* USA: Hein-le& Heinle.
- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*. USA: University of Michigan Press.
- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal*, *97*(2), 435-456.
- Byrne, M., Flood, B., & Griffin, J. (2014). Measuring the academic self-efficacy of first-year accounting students. *Accounting Education*, *23*(5), 407-423.
- Canbay, M. O. (2006). *Strengthening a content-based instruction curriculum by a needs analysis.* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Chou, M. H. (2013). A content-based approach to teaching and testing listening skills to grade 5 EFL learners. *International Journal of Listening*, *27*(3), 172-185.
- Csizér, K., & Magid, M. (2014). *The impact of self-concept on language learning* (Vol. 79). USA: Multilingual Matters.
- Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to boost productivity. *Academy of Management Review*, *13*(4), 639-652.
- Eskey, D. E. (1992). Syllabus design in content-based instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 132-141). White Plains, NY: Longman.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, *30*(1), 53-74.
- Golightly, T. R. (2006). *Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian high school students*. (Doctoral dissertation, Young University).
- Hardman, M. C. (2009). *Developing a teachers' handbook for content-based instruction at Brigham young university's English Language Center*. (Master Degree, Brigham Young University).
- Hsieh, P. P. H., & Kang, H. S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, *60*(3), 606-627.

- James, M. A. (2006). Transfer of learning from a university content-based EAP Course. *TESOL Quarterly*, *40*(4), 783-806.
- Johns, A. M. (1997). English for specific purposes and content-based instruction: What is the relationship? In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 363–67). White Plains, NY: Addison-Wesley Longman.
- Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human performance*, *11*(2-3), 167-187.
- Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, *38*, 136-142.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. UK: Oxford University Press.
- Lindquist, T. (1995). *Seeing the whole through social studies*. UK: Heinemann.
- Loretta, K.(2000). content-based college ESL instruction: an overview. In Kasper, L.(ed.) *content-based College ESL instruction*.
- Marashi, H., & Noochirwani, S. (2011). The comparative impact of content-based and task-based teaching in a critical thinking setting on EFL learners' reading comprehension. *Journal of English Studies*, *1*, 27-39.
- Matoti, S. N. (2011). Measuring the academic self-efficacy of students at a South African higher education institution. *Journal of Psychology in Africa*, *21*(1), 151-154.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. USA: National Foreign Language Center.
- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. *Multiple perspectives on the self in SLA*, 6-22.
- Ooyoung Pyun, D. (2013). Attitudes Toward Task-Based Language Learning: A Study of College Korean Language Learners. *Foreign Language Annals*, *46*(1), 108-121.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, *42*(2), 190.

- Putra, H., & Marzulina, L. (2015). Teaching reading comprehension by using content-based instruction (CBI) method to the second years learners at MTs Al-Furqon Prabumulih. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, *2*(2), 185-198.
- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-Efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, *5*(11), 60-73.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. UK: Cambridge university press.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading &Writing Quarterly*, *19*(2), 159-172.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory: Handbook of motivation at school.* UK: Taylor &Francis e-Library.
- Shi, L. (2016). Empirical study on learners' self-efficacy in ESL/EFL context. *College Student Journal*, *50*(3), 454-465.
- Snow, M. A. (1991). Content-based instruction: A method with many faces. In J. E. Alatis (Ed.*) Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (pp. 461-470). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1997). *The content-based classroom. Perspectives on integrating language and content.* UK: Longman Printing Press.
- Staples, D. S., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1999). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, *10*(6), 758-776.
- Stoller, F. L., & Grabe, W. (1997). A six-T's approach to content-based instruction. *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, 78-94.
- Stryker, S. B., & Leaver, B. L. (1997). Content-based instruction: From theory to practice. *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*, 3-28.
- Su, S. W. (2011). A Content-based English Listening and Speaking Class for Hospitality Purposes. *Theory & Practice in Language Studies*, *1*(8).
- Tsai, Y. L., & Shang, H. F. (2010). The impact of content-based language instruction on EFL students' reading performance. *Asian Social Science*, *6*(3), 77.

- Yousif, M. T., & Jasim, B. Y. (2012). A Content-Based Instruction Versus Task-Based Approach to Teaching Legal English: An Experimental Study. *University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences*, *111*(447), 1-74.
- Yugandhar, K. (2016). Content-theme-based instruction to increase the quality of EFL class. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, *8*(4), 86-90.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, *46*(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82-91.

❋❋❋❋❋❋❋