سلسلة تواصل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الكتاب الأول) (دراسة وصفية تحليلية)

د/ عماد بن عبده بن محمد إبراهيم (*)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الكتاب الأول من سلسلة تواصل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ووصفه، حيث حاولت الدراسة معرفة مدى تطبيق الكتاب لأسس المحتوى التعليمي، إضافة إلى مدى تلبية الكتاب لاحتياجات المتعلمين التعليمية. وقد اعتمدت الدراسة في التحليل على منهج تحليل المحتوى، من خلال بيان أهم المحاور والبنود التي دار عليها تحليل الكتاب المستهدف بالدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن الكتاب المستهدف بالتحليل لم يحقق مبدأ التكامل بين مهارات اللغة وعناصرها، كما أنه لا يلبي احتياجات المتعلمين التعليمية والثقافية وفقا لأسس إعداد المحتوى التعليمي.

(*) عضو هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز

Abstract:

The current study aimed to analyze and describe the first book in the Tawasul series for teaching Arabic to non-native speakers. The study attempts to determine the extent to which the book applies the foundations of the educational content, in addition to the extent to which the book meets the educational needs of the learners. In the analysis, the study relied on the content analysis approach, by stating the most important themes and items on which the analysis of the book targeted by the study was conducted. The study concluded with a set of results, the most important of which are: that the book targeted for analysis did not achieve the principle of integration between language skills and their elements, and it also It does not meet the educational and cultural needs of learners according to the principles of preparing educational content.

المقدمة:

للكتاب دور رئيس في العملية التعليمية، فهو أحد الأركان الثلاثة للعملية التعليمية. وإذا ما نظرنا في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نجد إشكالين رئيسين، الأول منهما: أن كتب تعليم اللغة العربية في غالبها لا تلبي احتياجات المتعلمين، وهذا الحكم من خلال دراسات تحليلية أجراها الباحث على سبعة كتب أخرى من أشهر الكتب الموجودة حاليًا في تعليم اللغة العربية، وأيضاً من خلال الاطلاع على دراسات تحليل كتب تعليم اللغة العربية وتقويمها. أما الإشكال الآخر: فيتمثل في أن الكفايات التدريسية قليلة جدًّا؛ فالمعلم الخبير قادر على سد خلل الكتاب من خلال تكوينه المعرفي في تخصص اللغويات التطبيقية أو الخبرة العملية التي اكتسبها في الميدان.

بيد أن الإشكال أن معظم المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة العربية في العالم العربي وخصوصا العالم الغربي هم من غير المتخصصين في اللغة العربية، ويمارسون العمل باجتهادات شخصية تصيب مرة وتخطئ مرات[1] ؛ لذا لابد من أن يكون كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين عوناً للمعلم ومرشدا له في العملية التدريسية، من حيث كيفية تنفيذ الدروس، وطريقة إجراء التدريبات ...إلخ.

ومن خلال تحليل كتب تعليم العربية لغة ثانية وتقويمها؛ يمكن الكشف عن مواقع الخلل في الكتاب، والمساعدة في بناء الكتب على أسس علمية صحيحة؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، وتطويرها والارتقاء بها.

(١) طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٣٣.

وزيادة على ذلك فإن أغلب الدراسات الوصفية التحليلية اتسمت بالعمومية، ولم تدخل إلى عمق الكتاب من حيث تحليل مهارات الكتاب وعناصره؛ إذ هي لب الكتاب، فغالباً ما يكون تركيز الدراسات على المعلومات العامة للكتاب، كـ: اسم الكتاب، وأسماء المؤلفين، وشكل الكتاب وحجمه، وعدد صفحاته، وعناوين الدروس وعددها إلى غير ذلك مما يستطيع أن يقوم به أي شخص من غير المتخصصين؛ لذا فإن تقديم تحليل مبني على أسس إعداد محتوى تعليم اللغة العربية لغة ثانية يساهم في تطوير الدراسات التحليلية، وذلك يعود بالنفع على كتاب تعليم للغة العربية لغة ثانية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يسعى القائمون على كتب تعليم اللغات عموماً إلى تطويرها بشكل دائم ومستمر، وبخاصة كتب تعليم اللغة الإنجليزية، بخلاف كتب تعليم العربية لغة ثانية التي يمر على تأليفها عشرات السنين ولا يسعى مؤلفوها إلى تطويرها(١)؛ فتحليل الكتب وتقويمها يساعد المؤلفين على الوقوف على الثغرات الموجودة، ومدى تلبية الكتاب لحاجات الدارسين التعليمية.

فمشكلة الدراسة تتلخص في الكشف عن مدى تلبية الكتاب الأول من سلسلة "تواصل" لحاجات الدارسين (الفئة المستهدفة).

ويمكن الكشف عن ذلك من خلال المحاور التالية:

(١) لم أجد سوى كتابين قام مؤلفوها بتطويرها من بين عشرات الكتب الموجودة في الميدان، وهما: سلسلة العربية بين يديك لعبدالرحمن الفوزان وآخرون، وكتاب الكتاب لمحمود البطل.

- معالجة الكتاب للعناصر اللغوية، وفقاً لأسس تعليم العناصر اللغوية.
- معالجة الكتاب للمهارات اللغوية، وفقاً لأسس تعليم المهارات.
- معالجة الكتاب للكفايات الثلاث (اللغوية– الثقافية– الاتصالية).
- مدى تحقيق التدريبات المقدمة في الكتاب للأهداف المرجوة منها.
- مدى تحقيق الوسائل التعليمية المصاحبة للكتاب للأهداف المرجوة منها.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مدى تلبية الكتاب لاحتياجات متعلمي اللغة العربية.
- التحقق من أن الكتاب حقق الأهداف المرجوة منه.
- توضيح مميزات الكتاب الأول من السلسلة وأوجه القصور فيه؛ للاستفادة من الجوانب الإيجابية وتفادي الجوانب السلبية.

منهج الدراسة، وأدواتها:

تعد الدراسة الحالية دراسة وصفية، ويعتمد فيها الباحث على منهج تحليل المحتوى، ويقصد بمنهج تحليل المحتوى بأنه طريقة بحثية تُستخدم لفهم الظواهر أو المضامين، ووصفها من خلال جمع المعلومات، والبيانات، وتحليلها، وتبويبها، وتفسيرها(١). ويرى أن المقصود بتحليل المحتوى تجزئة البيانات، وتصنيف ما تتضمنها من معارف واتجاهات، وقيم ومهارات إلى أقسام، أو مكونات(٢)، ويشتمل على ما يلي:

– تحديد الأجزاء التي يتكون منها المحتوى وهذا ما يطلق عليه (تحليل العناصر).

(١) الهاشمي وعطية، ١٤٣٠، ص: ١٤٢.

(٢) المطلس، ١٩٩٧ مذكور في الهاشمي وعطية، ١٤٣٠، ص: ١٤٥.

- تحديد العلاقات بين الأجزاء التي يتكون منها المحتوى (تحليل العلاقات).
- تحديد طرق تنظيم العلاقات بين الأجزاء في بنية المحتوى (تحليل المبادئ والأسس).

سيتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي.

خطوات البحث:

- وصف الكتاب وصفاً عامًّا مع ذكر الملحوظات العامة (لغوية، وعلمية، وفنية).
- تحديد المحاور التي يُحلِّلُ الباحث من خلالها الكتاب.
- ذكر الأسس والمعايير في كل محور، ومن ثم تحليل الكتاب من خلالها.
- ذكر النتائج.

حدود الدِّراسة:

الحدود الموضوعية: سلسلة تواصل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الكتاب الأول، تأليف أ. د. خالد بن عبد العزيز الدامغ، د. جمعان بن سعيد القحطاني، أ. د. صالح بن عبدالعزيز النصار، الطبعة الأولى، ١٤٣٧هـ.

أداة التحليل:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة بشكل رئيس على الأداة التي أعدها الباحث (الفوزان، ١٤٣٤)[1]، حيث أجرى (الفوزان، ١٤٣٤) دراسة نظرية لتحديد الأسس اللغوية والثقافية، وأسس إعداد كتب تعليم اللغة لغة ثانية للمبتدئين. كما راجع الدراسات والأدبيات التي اهتمت بمعايير تعليم اللغات عموماً وتعليم العربية لغة

(١) تعد هذه الدراسة من وجهة نظر الباحث من أهم الدراسات في تحليل كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية وتقويمها.

ثانية خصوصاً. بالإضافة إلى استفادته من أدوات التحليل والتقويم المستعملة في دراسات سابقة لتحليل كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وتناولت الأداة ١٢ محوراً، يندرج تحتها ٩٠ بنداً سيأتي ذكرها بالتفصيل عند تحليل الكتاب المستهدف، وأشير هنا إلى أني قمت بتطوير أداة التحليل المشار لها سابقاً بما يتوافق مع طبيعة الدراسة الحالية؛ وذلك لأن منهجي الدراسة مختلفين فالدارسة الحالية كيفية، ودراسة (الفوزان، ١٤٣٤) جمعت بين المنهجين الكمي والكيفي، كما أن بعض بنود المستعملة في دراسة (الفوزان، ١٤٣٤) لا تنطبق على الكتاب المستهدف بالتحليل في الدراسة الحالية، أو أن ذكر بعض البنود يغني عن بعض من وجهة نظر الباحث، ولذلك فإن العدد المحاور بعد التطوير والتعديل أصبح ١٠ محاور، ويندرج تحتها ٦٩ بنداً.

الوصف العام للسلسلة:

عنوان السلسلة:

تواصل – سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

فريق التأليف:

أ. د. خالد بن عبد العزيز الدامغ

أ. د. صالح بن عبد العزيز النصار

د. جمعان بن سعيد القحطاني

تتكون السلسلة من:

- الإطار العلمي للتأليف ووثيقة المنهج.
- كتاب الطالب: ١–٧.
- سلسلة البطاقات الوَمْضِية:١–٧.
- سلسلة المجموعات القصصية: ١–٤.
- سلسلة نصوص الاستماع: ١–٧.

- تحسين الخط.
- المعجم المصور.
- سلسلة اللوحات التعليمية: ١-٧.

الكتاب حيز الدراسة:

كتاب الطالب الأول.

معلومات النشر:

لا يحتوي الكتاب على معلومات النشر العلمي أو بلد النشر أو تاريخ النشر.

عدد صفحات الكتاب:

(١٥٧) صفحة.

محتويات الكتاب:

تقديم رئيس فريق المؤلفين:

تضمَّنت مقدمة الرئيس عدة فقرات تحدَّث فيها عن أهمية اللغة العربية ومكانتها والإقبال المتزايد على تعلمها، كما أشار إلى أهمية العناية بتطوير تعليم اللغة العربية، ثم بيَّن ما اشتملت عليه السلسلة من مميزات، وأشار أيضاً إلى أن السلسلة حكَّمها عدد كبير من المحكمين والمراجعين، وأيضاً طبَّق السلسلة عدد كبير من المعلمين، وجرَّبوها على أعداد كبيرة من المتعلمين.

مقدمة الكتاب:

بيَّن فريق التأليف في المقدمة أنهم اعتمدوا الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات، وأن هذا الجزء من الكتاب هو مدخل تمهيدي "صفري" قرائي كتابي يسبق المستوى (A1)، كما أشاروا إلى أنهم راعوا عددا من المتغيرات، مثل: أغراض المتعلمين، وأعمارهم، وديانـاتهم، وحاجاتهم اللغوية. كما اشتملت المقدمة على تعريف بمحتويات الكتاب الأول.

التعريف بالسلسلة:

وفيها ذكر مراحل إعداد السلسلة، والإجراءات الأساسية لكل مرحلة: (مرحلة التخطيط – التصميم – التنفيذ).

إرشادات المعلم:

وفيها مقدمات نظرية وأسس معرفية لتعليم المبتدئين، واشتملت أيضاً على جدول زمني لتنفيذ الدروس وتعريف بمكونات الجزء الأول من السلسلة، مع إرشادات عامة لكيفية تنفيذ الدروس في وحدات الكتاب، وكذلك إرشادات عامة لتنفيذ التدريبات والألعاب اللغوية، وبعض التوجيهات العامة في العملية التربوية.

وحدات الكتاب:

يتكوَّن الكتاب من أربع وحدات، كل وحدة شملت عدداً من الدروس:

الوحدة الأولى–تهيئة:

تتكوَّن من مدخلين رئيسين، الأول مدخل شفهي: ويحوي الدروس الآتية: التحية والتعارف (صفحة واحدة تحتوي أربع مبادلات)، في الصف (صفحة واحدة تحتوي ثمانية مفردات)، توجيهات صفية (صفحة واحد تحتوي ستة عشر توجيهاً)، ما مهنتك؟ (صفحة واحدة تحتوي ضمير المتكلم أنا + تسع مهن)، ماذا تفعل؟ (ضمير المتكلم أنا+ ثمانية أفعال مضارعة)، الأرقام (صفحة واحدة تحتوي الأرقام من واحد–عشرة).

والمدخل الآخر مدخل كتابي: ويحوي تدريبات على اتجاه القلم، وكتابة الحروف، والحركات الطويلة والقصيرة.

عدد الساعات اللازمة لتنفيذ هذه الوحدة: أربع ساعات دراسية.

الوحدة الثانية:

تُقدِّم هذه الوحدة جميع الحروف العربية وأصواتها القصيرة، وأربعة واجبات، ودرس للمراجعة، واختبار واحد.

عدد الساعات اللازمة لتنفيذ هذه الوحدة: عشرون ساعة دراسية.

الوحدة الثالثة:

تتكون الوحدة الثالثة من تدريبات على مهارتي القراءة والكتابة تهدف إلى تدريب المتعلمين على الانطلاق في القراءة، وسرعة التعرف على الحروف بأشكالها ومواضعها المختلفة من الكلمة، ثم اختبار في نهاية الوحدة.

عدد الساعات اللازمة لتنفيذ هذه الوحدة: أربع ساعات دراسية.

الوحدة الأخيرة:

تتكون من حوارات اتصالية قصيرة في مواقف متنوعة، وهي: اللقاء، والتعارف، قَدِّمْ نفسك، أين تعمل؟، جدول أعمالي. ويلي ذلك مراجعة، ثم اختبار.

عدد الساعات اللازمة لتنفيذ هذه الوحدة: أربع ساعات دراسية.

عدد الساعات الإجمالية لتدريس الكتاب الأول: أربعة وثلاثون ساعة دراسية.

دروس المراجعة:

يحتوي الكتاب على درسين للمراجعة.

الاختبارات:

يحتوي الكتاب على ثلاثة اختبارات.

ملحقات الكتاب:

أُلحق بآخر الكتاب عدة لوحات مصورة، كالتالي: لوحة للحروف العربية، ولوحة للأرقام، ولوحة الحركات القصيرة والحركات الطويلة والتنوين، ولوحة الحروف المصورة[1]، ولوحة الطعام والشراب، ولوحة أيام الأسبوع، ولوحة الإنسان والملابس، ولوحة السكن، ولوحة الطبيعة، ولوحة الألوان والأشكال،

(١) تختلف عن الحروف المصورة الأولى أن الحرف هنا يأتي في مفردة مقترنا بصورة توضيحية لهذه المفردة.

ولوحة أسماء الإشارة، ولوحة الضمائر، ولوحة الشهور القمرية، ولوحة مخارج الحروف، ثم يلي ذلك ملحوظات عن نصوص الاستماع، وأخيرا بيانات الألعاب اللغوية وتتضمن تعليمات لتنفيذ الألعاب اللغوية.

تحليل المحتوى:

المحور الأول: الإخراج:

نوع الورق:

من النوع المصقول المقوى لمعته خفيفة، مريح للعين إلى حد كبير، وهذا النوع مناسب للكتب التعليمية، بالإضافة إلى أنه ملون.

نوع الغلاف: من الورق المقوى المتين، غير مجلد.

نوع الخط وحجمه:

نوع Akbar MT، ويكون مقاس الخط في العنوان ١٨ بنط عريض، وفي المقدمة ١٤ بنط صغير، وفي أسئلة التدريبات ١٤ بنط عريض وبنط عادي، وفي متن الدروس والتدريبات يتفاوت بين ١٦–١٨ بنط عريض وعادي.

وأشير ههنا إلى هذا النوع من الخطوط لا يستعمل عادة في كتب تعليم اللغة العربية، لاختلاف شكل الحرف في أول الكلمة عن وسطها وآخرها مثل حرفي الهاء والميم. لذا يُفضَّل في كتب المبتدئين توحيد شكل الحرف في أول الكلمة ووسطه وآخره، وهناك خطوط مخصصة لهذا الغرض.

جودة صور الكتاب:

الصور في الكتاب جاءت بشكل رسومات، ولم تكن صوراً حقيقية، وهي من حيث العموم واضحة ومعبرة في الدلالة على المعنى المستهدف إلا في بعض الصور التي لم تكن مطابقةً للمعنى المراد أو لم تكن واضحة، وسيأتي ذكرها بالتفصيل.

ويشار هنا أيضاً إلى أن الرسومات غالباً ما تكون مناسبة للناشئة والأطفال الصغار، أما الكتب التعليمية للراشدين فتجذبهم الصور الحقيقية الواقعية.

الأخطاء اللغوية والطباعية في الكتاب:

يتميز الكتاب بخلوه من الأخطاء اللغوية خاصة في الشق التعليمي منه، أما الجزء المتعلق بالمقدمة والإرشادات ففيه بعض الأخطاء اللغوية والأسلوبية والطباعية، ومن هذه الأخطاء:

- ص ٤ المقطع الثاني في آخره (مايلي) كتبت هكذا، والصواب: ما يلي، بالفصل بينهما.
- ص ٥ الفقرة ٥ (الإنتماءات)، والصواب كتابتها: الانتماءات بالوصل.
- ص ٥ المقطع الأخير (الهام)، والصواب: المهم.
- في ذات الصفحة والمقطع (ملاحظاتهم، وملاحظات)، والصواب: ملحوظاتهم، وملحوظات.
- ص ٦ المقطع الأول (تم البدء)، والصواب: بدأنا به؛ لأن استعمال (تم + المصدر) أسلوب مولد دخيل على العربية.
- ص ١٧ المقطع الأخير آخر الصفحة (هذه الوحدة هي أطول وحدات الكتاب وهدفه)، والصواب: وهدفها.
- ص ٢٦ (مااسمك؟)، والصواب: ما اسمك؟

المحور الثاني: طبيعة المحتوى

وظيفية صور الكتاب:

يقصد بوظيفية الصورة تحقيق الهدف التعليمي منها، وللبحث في ذلك، هناك عدة معايير ومواصفات لاختيار الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها، من أهمها أن تُمثِّل الصورة المعنى المراد تمثيلاً دقيقاً دون الاضطرار إلى ترجمتها إلى اللغة الأم(١).

ومن حيث العموم يمكن القول إن صور الكتاب وظيفية إلى حدٍّ كبير، ويستثنى من ذلك الصور الآتية:

١. تمر ص ٣٨، الصورة غير واضحة في دلالتها على المعنى المراد.
٢. جسر ص ٤٨، الصورة غير واضحة في دلالتها على المعنى المراد.
٣. خبز ص ٤٨، يفضل تغيير الصورة إلى صورة الخبز الدائري أو إلى أكثر من نوع من أنواع الخبز؛ لأن النوع الذي في الصورة قد يلتبس بنوع محدد.
٤. دواء ص ٥٠، الصورة فيها عدة أشكال غير مستهدفة بالإضافة إلى الصورة الهدف، وهذا يعد من المشتتات؛ لذا يقتصر على صورة الدواء فقط كي لا يحصل تشوش عند الطالب.
٥. طير ص ٥٦، في الصورة ثلاثة طيور وهذا جمع، والكتاب يستهدف المفرد؛ لذا الصورة غير مطابقة لكلمة طير من حيث العدد.
٦. غرفة ص ٥٧، الصورة غير واضحة في دلالتها على المعنى المراد.
٧. لعبة ص ٦٠، الصورة المصاحبة للمفردة صورة للعبة على شكل دب، وقد يظن الطالب أن كلمة لعبة تعني دب؛ لذا يختار صورة أخرى لتدل على المعنى المراد.

(١) انظر دراسة: عوني الفاعوري، وإيناس أبو عوض، أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٩، العدد: ٢، ٢٠١٢، ودراسة أسامة العربي، نحو أداة لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "رؤية تطبيقية مقترحة"، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد ٣٨، العدد الرابع، ٢٠١٢.

٨. شفاه ص ٦٣، الذي في الصورة شفتان وهما مثنى، والمفردة المصاحبة للصورة على صيغة جمع؛ لذا الصورة غير مطابقة للمفردة المستهدفة من حيث العدد.

٩. نهر ص ٦٣، الصورة غير واضحة في دلالتها على المعنى المراد.

١٠. سكر ص ١٣١، الصورة مكررة في ذات التدريب والفقرة.

كفاية عدد صور الكتاب:

احتوى الكتاب على ٦٤١ صورة مع التكرار، ويرى الباحث أن عدد الصور مناسب إلى حدٍّ كبير إذا ما أخذنا في عين الاعتبار أن الكتاب معدٌّ للمبتدئين.

ضبط الكلمات بالشكل:

من ميزات الكتاب ضبط المفردات والنصوص ضبطا تامًّا بالشكل، إضافة إلى خلوه من الأخطاء في الضبط بالشكل.

مناسبة نصوص الكتاب لمستوى الدارسين:

يتناول الباحث هذا البند من جهتين: مستوى الدارسين اللغوي، ومستواهم العمري. فمن الجهة الأولى فالكتاب أعد للطلاب من المستوى ما قبل المبتدئ (المستوى الصفري) فمن هذه الناحية يرى الباحث أن نصوص الكتاب مناسبة للطلاب. أما من حيث الفئة العمرية فيوجد إشكال في ذلك، ويكمن الإشكال في أن الكتاب غير موجهة لفئة عمرية محددة، فهو موجه لكل المتعلمين على اختلاف أعمارهم، أي أنه موجه للصغار والكبار.

ولا يخفى على المختصين أن النظريات اللغوية النفسية والتربوية تفرق بين تعليم الصغار والكبار عموماً، وكذلك تفرق بينهما في تعلم اللغات وتعليمها،

فالصغار تكون لديهم القدرة على اكتساب اللغة، أما الكبار فهم يتعلمون اللغة ولا يكتسبونها إلا في حالات قليلة يكون تعليمهم فيها يقترب من الاكتساب(١).

وبناء على ما سبق فإن الباحث يرى أن نصوص الكتاب مناسبة للكبار أكثر من مناسبتها للصغار.

المَدخل التعليمي(٢) للوحدة:

بداية يُعرِّف المجلس البريطاني المدخل بأنه: رؤية نظرية لماهية اللغة، وكيف يمكن تعليمها وتعلُّمها، ويُقدم المدخل الطرائق لتعليم اللغة، والأنشطة الصفية، والأساليب التدريسية التي تساعد المتعلم على التعلم. فمثلاً مدخل التواصل اللغوي الذي يعد من أكثر المداخل المعروفة في مجال تعليم اللغة، يقدم عدداً من الأساليب التدريسية أبرزها التعليم القائم على المهمة اللغوية (٣)

وأُشير ههنا إلى أن الإرشادات المذكورة للمعلم في أول الكتاب بيَّنت أن المدخل المعتمد في الكتاب هو المدخل القرائي والاتصالي، بمعنى أن الكتاب سيوظف نصوصا قرائية وحوارية في مدخل كل وحدة، ولا إشكال في ذلك من الناحية النظرية، فلفريق التأليف اختيار المدخل المناسب الذي يرون أنه يحقق أهداف الكتاب التعليمية؛ ولكن هناك إشكالين يرهما الباحث، أولهما: أن مداخل الوحدات مختلفة عما ذكروه؛ فالكتاب يتكون من خمس وحدات: الوحدة الأولى

---

(١) كثيرة هي المؤلفات التي تناولت الفرق بين اكتساب اللغة وتعلمها، ومنها: نظريات تعلم اللغة الثانية، روزاموند ميتشل، فلورنس مايلز؛ ترجمة عيسى الشريوفي، جامعة الملك سعود، ١٤٢٥هـ. وانظر: نظريات تعلم اللغة الثانية، تأليف باري ماكلافن؛ ترجمة عبدالرحمن العبدان، جامعة الملك سعود، ١٤١٧هـ.

(٢) المدخل لا يقصد به الطريقة؛ فالمدخل أعم من الطريقة، والمدخل التعليمي قد يتبنى أكثر من طريقة تعليمية.

(٣) عوض، ١٤٤٠، ص ١٨.

والأخيرة منها المدخل فيها تركيبي، أما الوحدة الثانية فمدخلها قرائي، ومدخل الوحدة الثالثة قرائي كتابي. والإشكال الآخر: أن المداخل بطريقتها الحالية تُقدَّم مستقلة عن بقية المهارات والعناصر، معزولة عنها، والكتاب الحالي مصمَّمٌ لتقديم كل المهارات والعناصر متكاملة فيما بينها كما ذكر في مقدمة الكتاب؛ لا لتقديمها منفصلة بحيث تكون كل مهارة أو عنصر مستقلة في كتاب[1]، وبالتالي تقديم الوحدة الواحدة لمهارة واحدة، أو مهارتين، أو مهارة وعنصر، لا يحقق التكامل بين العناصر والمهارات[2].

والطريقة المتبعة في الكتب التي تقدم المهارات والعناصر متكاملة فيما بينها تكون بأن يبدأ الدرس بمهارة من المهارات -كالقراءة مثلا- ثم تُوظَّف بقية المهارات والعناصر في ذات الوحدة من خلال المدخل التعليمي الذي تبناه الكتاب.

كما أن المدخل الاتصالي له أسسه ومبادئه، والمدخل القرائي له طرقه وأساليبه؛ مما يعني أنه سيكون هناك اختلاف في نواتج التعلم في كلا المدخلين من الناحية النظرية والتطبيقية[3].

شيوع المواقف التعليمية في الكتاب:

---

(١) كتب تعليم اللغات إما أن تتبنى فكرة تقديم كتاب واحد للمستوى الواحد بحيث يكون الكتاب متكاملا بين العناصر والمهارات كسلسلة العربية بين يديك، وإما أن تقدم كتب متعددة لمهارات مختلفة فيكون هناك عدة كتب للمستوى الواحد كما في سلسلة المؤسس لتعليم اللغة العربية التابع لمعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الملك عبدالعزيز.

(٢) حول التكامل بين العناصر والمهارات في الوحدة الواحدة يراجع كتاب: تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ١٩٧٩م، ص ٦٧.

(٣) حول موضوع المداخل وأنواعها وأسسها يمكن مطالعة كتاب: مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية، منشورات مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤٠هـ.

بعد فحص المواقف التعليمية التي وردت في الكتاب نجد أنها اشتملت على المواقف التالية: التحية، والتعارف، وقدِّم نفسك، أين تعمل؟، وجدول أعمالي. وهذه المواقف شائعة جدًّا مع ملاحظة أن هذه المواقف جميعها وردت في الوحدة الأخيرة، على خلاف كتب تعليم اللغة العربية التي تستهدف هذه المواقف في كل وحدة من وحدات الكتاب، بحيث يعطى كل موقف حقه من التدريبات.

دور مقدمة الكتاب في فهم فلسفته وطريقته:

احتوى الكتاب على مقدمتين الأولى لرئيس فريق التأليف، والأخرى لفريق التأليف، وكِلا المقدمتين بيَّنت المبادئ النظرية والأسس التي اعتمدها فريق التأليف في سلسلة تواصل، كما بيَّنت الأهدافَ المنشودة التي يرومون تحقيقَها.

ويقف الباحث وقفة مع المقدمتين:

ذُكر في الصفحة ٤ الفقرة ٣ أن الكتاب يعتمد "المنهج التكاملي بين المهارات اللغوية الأربع، وتجنَّب تقديم أي مهارة منفصلة عن المهارة الأخرى؛ فكل كتاب تعليمي يغطي فهم المسموع، والتحدث، وفهم المقروء التدريب الكتابي متضمنة العناصر اللغوي الأخرى حسب الجرعات التعليمية المناسبة"، وفي رأي الباحث أن الكتاب لم يلتزم بالمعيار المذكور حيث إن بعض الوحدات تقدم مهارات مستقلة كما سبق بيانه عند وصف وحدات الكتاب؛ وأيضا قد أشار فريق التأليف في إرشادات المعلم ص ١٣ إلى أن الكتاب يقدم مدخلاً قرائيًّا اتصاليًّا بتدرج وضعه فريق التأليف، ومداخل الوحدات في الكتاب نجدها مختلفة كما سبق بيانه؛ مما يعني أن بعض الوحدات لا تعالج بقية المهارات؛ بل إن بعض الوحدات تهمل بعض المهارات على حساب المهارات الأخرى.

ولنأخذ على سبيل المثال الوحدة الرابعة، نجد أن مهارة الاستماع شبه مهملة، وليس العبرة بوجود بعض التدريبات التي تحتوي على تعليمات منصوص

فيها على الاستماع، ولكن العبرة بتخصيص دروس لتنمية مهارة فهم المسموع، بل حتى الحوارات الموجود إنما تُقدَّم على شكل نصوص قرائية؛ بمعنى أنها غيرُ معدَّةٍ للاستماع.

دور فهارس الكتاب وملاحقه في تسهيل استخدامه:

يحتوي الكتاب على فهرس تفصيليٍّ يُسهِّل استخدام الكتاب، كما أن للكتاب ملاحق متعددة، وهي:

- **إرشادات للمعلم:** وهي بعض الإرشادات المختصرة في بعض الدروس، وهذا مما يؤخذ على السلسلة عدم وجود دليل للمعلم يحتوي تعليمات تفصيلية لتنفيذ الدروس، وأهداف الدرس، والمخرجات المتوقعة؛ خاصة وأن أغلب المعلمين المتصدِّين لتعليم اللغة العربية لغة ثانية من غير المتخصصين كما لا يخفى.

وهذا أثره كبير على تدريس الكتاب، فبعض دروس الكتاب لا يعرف كيفية تدريسها ولا الأهداف التعليمية المستهدفة في الدرس؛ فمثلاً ص ١٣ المعنون بـ "قدم نفسك" فلا يعرف هل هذا درس يستهدف تقديم مهارة القراءة أو يستهدف تقديم مهارة الاستماع أو كلاهما، فإن كان درس استماع فيمكن للمعلم أن يستفيد من بعض الإرشادات العامة الموجودة في السلسلة، أما إن كان درس قراءة فكيف سينفذه؟

إضافة إلى أن أهداف الدرس ومخرجاته غير واضحة للمعلم، فمثلاً دروس التحدث في الوحدة الرابعة مثلا ما التراكيب التي يجب على المعلم أن يتأكد أن الطالب أتقنها؟

- **لوحة للحروف:** وتحوي الحروف الهجائية من الألف إلى الياء، ويرى الباحث أنه لابد من التفريق بين حرفي الهمزة والألف في هذه اللوحة، تبعاً للتفريق المعمول به في ذات الكتاب بين (ء) و(ا) في تدريبات الأصوات.

- **لوحة الأرقام العربية:** وفيها الأرقام من ١–٢٤، ثم ألفاظ العقود إلى من ٣٠–٧٠، ثم ١٠٠ و١٠٠٠ و١٠٠٠٠٠٠. ولو اكتفى الكتاب بالأرقام من ١–٩، ثم ألفاظ العقود من ١٠–٩٠ لكان أولى؛ لأن هؤلاء الطلاب صفريين؛ فجمع الأعداد المفردة والمركبة وألفاظ العقود يُصعب الأمر عليه ولا يُسهِّله، ثم لماذا تركت ألفاظ العقود ٨٠ و٩٠، ولماذا تركت أيضاً مضاعفات المئة من ١٠٠٠٠ و١٠٠٠٠٠٠.
- **الأصوات القصيرة والطويلة والتنوين، بالشكل التالي:** (ـَا – ـُو– ـِي)، (ـَ ، ـُ ، ـِ ، ـْ)، (ـً ، ـٌ ، ـٍ)، مع ملاحظة أن الكتاب قد خلا من تقديم التنوين في ثنايا الدروس.
- **الحروف المصورة:** وتختلف عن الحروف الأولى التي وردت في اللوحة في أن الحرف هنا يقدم في كلمة، ويكون الحرف في أولها مع صورة توضيحية للكلمة.
- **الطعام والشراب:** وفيها مفردات عن الطعام والشراب مع صورٍ توضيحية لها.
- **أيام الأسبوع:** وفيها أيام الأسبوع معروضة في خريطة ذهنية.
- **الإنسان والملابس:** وفيها مفردات عن الإنسان والملابس مع صورٍ توضيحية لها.
- **السكن:** وفيها مفردات عن السكن مع صورٍ توضيحية لها.
- **الطبيعة:** وفيها مفردات عن الطبيعة مع صورٍ توضيحية لها.
- **الألوان والأشكال:** وفيها مفردات عن الألوان والأشكال مع صور توضيحية لها.
- **أسماء الإشارة:** وفيها أسماء الإشارة مع صور توضيحية، وأسماء الإشارة المعروضة هي: (هذا، وهذه، هذان، وهاتان، هؤلاء، وأولئك، هنا، وهناك).

وفي رأي الباحث أن جمع أسماء الإشارة بهذا الشكل يُخل بالتدرج والشيوع في تقديم أسماء الإشارة.

- **الضمائر**: وفيها الضمائر الآتية: (أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن، هو، هي، هما، هم، هن). وما قيل عن أسماء الإشارة من حيث التدرج والشيوع يقال هنا.
- **الشهور القمرية**: ويحوي الشهور القمرية من محرم إلى ذي الحجة، مع ملاحظة أن الصواب أن يكتب شهر ذو القَعْدة بفتح القاف، وليس بكسرها.
- **مخارج الحروف**: ويحوي صورة توضيحية لمخارج الحروف العربية. وفي رأي الباحث القاصر أن الشرح النظري لمخارج الأصوات لن يستفيد منه الطالب؛ لأن الكتاب معدٌّ لطالب في المستوى الصفري، والطالب في هذا المستوى لا يفهم الشرح النظري الذي يقال له خاصة مع وجود بعض المصطلحات المستعملة في وصف المخارج وصفاتها، كما أنه لا ينبغي للمعلم أن يستغرق الدرس في شرح نطق الأصوات[1]؛ بل الأنفع للطالب والأجدى له أن يُدرِّبه على نطقها، مع التأكد من سلامة النطق وصحته.
- **نصوص سمعية**: وتحوي ثلاثة عشر تدريباً، وهذه التدريبات لبعض الأصوات والمفردات، ولا تحوي أي تركيب. لذا لا يصح تسميتها بنصوص سمعية، وإنما أصوات ومفردات مسموعة.
- **بيانات الألعاب اللغوية**: وتحوي شرحاً لتنفيذ تسعة ألعاب لغوية.

(١) هذا ليس معناه أن المعلم لا يستعمل الشرح النظري أبدا؛ بل المقصود أن المعلم يستعمل الشرح النظري للأصوات متى ما تحقق من أن الطالب يفهم ما يقال له ويستفيد منه.

– **قائمة بالمفردات الجديدة:** يحتوي الكتاب على قوائم بالمفردات الجديدة مع صور توضيحية لها نهاية الكتاب ضمن الملاحق، وهذا مما يمتاز به الكتاب.

استخدام اللغة الوسيط: لم يستخدم الكتاب اللغة الوسيط إطلاقاً، وهذا موافق لما تبناه المؤلفون في مقدمة الكتاب.

المحور الثالث: عنصر الأصوات:

سبق الإشارة إلى أن الكتاب أُعد لمتعلم اللغة لمرحلة ما قبل المستوى المبتدئ "الصفري"؛ وقد أحسن فريق التأليف إذ بدأوا بمدخل عن الأصوات؛ لأن التدريب على نطق أصوات اللغة هو المدخل الصحيح، والطريق الأمثل لتعلم اللغة الأجنبية وإتقانها(١). لذا أراد فريق التأليف أن يكون هذا الكتاب بمثابة مدخل لمتعلم اللغة العربية، فبدأوا في الوحدة الأولى بمدخل اتصالي، ثم مدخل كتابي لحروف الهجاء مع عدم إهمال لنطق الأصوات بالحركات الثلاث إضافة للسكون، ثم خُصِّصت الوحدة الثانية كاملة لحروف الهجاء، وهي أطول وحدات الكتاب.

ويرى الباحث أن هذه المرحلة مرحلة أولية للطلاب الصفريين يربط فيها المتعلم بين الرمز المكتوب والصوت المسموع، سابقة لبقية التدريبات الصوتية.

مدى معالجة الأصوات بشكل مباشر في الكتاب:

عالج الكتاب جميع الأصوات بالحركات الثلاث إضافة للسكون سواء في الوحدة الأولى أو في الوحدة الثانية. مع ملاحظة أن بعض الظواهر الصوتية لم يتعرض لها الكتاب ألبتة، مثل: التنوين. وبالرجوع إلى بقية أجزاء السلسلة وجد الباحث أن هذه الظاهرة الصوتية قد أُهْمِلَت تماماً في كامل السلسلة.

---

(١) الفوزان، ١٤٣٦، ص ٣٩.

ويشار أيضاً إلى أن التدريبات على الأصوات في مرحلة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق قليلة في الكتاب، والتركيز الأكبر انصرف إلى تدريب الطالب على كتابة الحروف.

كما أن الدرس الثاني في المدخل الكتابي ص ٣٣ –وهو أول درس في الحروف عُنْوِن بـ "استماع – قراءة – كتابة"– وضعت فيه الألف والهمزة هكذا (ا أ إ)، وبقية الحروف كتبت مرة واحدة بدون ضبط بالشكل. والسؤال هو كيف سيقدم الدرس؟ هل ستقدم الحروف بالحركات فحينها كيف سيقدم المعلم الألف والهمزة بهذا الشكل (ا أ إ)؟ وإذا كان عرض لأسماء الحروف (ألف باء تاء...إلخ) فلا داعي لكتابة الألف والهمزة معاً، ويفرد كل واحد منهما لوحده.

مدى شمول المعالجة للتدريبات الصوتية الثلاثة[1]:

تنقسم تدريبات الأصوات إلى ثلاثة أنواع: تدريبات التعرف الصوتي، وتدريبات التمييز الصوتي، وتدريبات التجريد الصوتي. والتدريبات المشار لها من التدريبات الصوتية الأساسية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وبعد فحص الكتاب حيز الدراسة من حيث أنواع التدريبات المستعملة يجد الباحث أنه قد ورد النوع الأول والثاني من تدريبات الأصوات، أما النوع الأخير وهو تدريبات التجريد الصوتي فلم تُستعمل في الكتاب؛ بل لم يستعمل هذا النوع من التدريبات في كامل السلسلة إلا لبعض الحروف.

كفاية عدد الكلمات التي عولج بها الصوت في تدريبات التعرف:

تعرض الأصوات في تدريبات التعرف في كلمتين غالبا نحو: (طير – خيط) موضحة بصورة كما في صفحة ٥٦ ويُكتفى بذلك، ويقل معالجة الصوت

(١) انظر: رشدي طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، أنواع تدريبات الأصوات وتعريفاتها، ص ١٧٩.

في ثلاثة كلمات. ومن وجهة نظر الباحث أن هذا العدد من المفردات قليل جدّا، ولا يحقق الهدف المطلوب من التدريب. خاصة أن تدريبات التعرف الصوتي لا توجد إلا في هذا الجزء من السلسلة؛ مما يعني أن الطالب لن يتعرض لهذا النوع من التدريبات مرة أخرى.

مدى تنوع موقع الصوت في هذه الكلمات (أولها/ وسطها/ آخرها):

يقصد بذلك أن الصوت المستهدف في هذا النوع من التدريبات ينبغي أن يتعرَّف عليه الطالب في أول الكلمة ووسطها وآخرها. وبالنظر في الكتاب الحالي نجد أنه لم تُقدَّم الأصوات فيه وفقاً لذلك، والذي اِتَّبعه فريق التأليف هو تقديم الصوت في أول الكلمة ووسطها دون آخرها، أو أولها وآخرها دون وسطها، سوى صوت واحد عُولج بثلاث كلمات في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

كفاية عدد تدريبات التعرف الصوتي في كل درس:

عدد تدريبات التعرف الصوتي في كامل الكتاب ستة تدريبات، وهذا العدد من التدريبات قليل جدّا وغير كافٍ خاصة إذا ما نظرنا إلى عدد الحروف وتنوع نطقها وأماكن وردوها في الكلمة الواحدة. أما بقية التدريبات فهي تدريبات على الكتابة، وليست تدريباً للتعرف على الصوت[١].

كفاية عدد تدريبات الثنائيات الصغرى:

مجموع الثنائيات التي وردت في الكتاب عشر ثنائيات، وهي: (أ/ا، ح/خ، ذ/ز، ث/ذ، خ/ك، ق/ك، ح/ه، خ/ه)، ويرى الباحث أن الثنائيات تعتبر قليلة جدّا، كما أن التدريب على الثنائية الواحدة في الغالب يكون ثنائيتين اثنتين

(١) يجدر الإشارة إلى أنه دائما يحصل خلط بين مسألتين في تدريس الحروف، وهما تدريس الصوت بوصفه منطوقا، وتدريسه بوصفه رمزا مكتوبا، وغالبا ما يكون التركيز في كتب تعليم اللغة عموما على الثاني دون الأول، بحيث يهمل تماما أو تكون تدريبات الأصوات فيه قليلة جدا كما في سلسلة تواصل.

وأحياناً ثلاثة، ولا يشمل أول الكلمة ووسطها وآخرها، بل إما أن يكون في أول الكلمة ووسطها، أو أولها وآخرها.

ويلاحظ أيضاً أن الكتاب ترك ثنائيات كثيرة مهمة، بل ربما قد تكون أهم مما ورد في الكتاب، ومن هذه الثنائيات المتروكة على سبيل المثال: (ء/ع، ت/ط، د/ض) وغيرها. مع العلم أن تدريبات الثنائيات استمرت إلى الكتاب الرابع من السلسلة، ولم ترد فيه الثنائيات المشار لها.

ومن الأمور المهمة التي يحسن الإشارة إليها أن الكلمات المستعملة في تدريبات الثنائية الصغرى يفضل أن تكون شائعة، ولا يشترط ذلك؛ لئلا ينشغل ذهن الطالب بالتفكير في معنى الثنائية وينصرف ذهنه عن تحقيق مستهدفات التدريب؛ لذا يفضل استبدال كلمات مثل خدَّد في ص ٦٤ بأخرى شائعة تحقق الهدف المقصود.

المحور الرابع: عنصر المفردات[١]:

لم يقف الباحث على دراسات تُبيِّن كم عدد المفردات العربية التي ينبغي تقديمها في الكتاب الواحد وخاصة كتب المبتدئين، ويذكر في هذا السياق أن الصغار في سن (١٠ أو ١١) لديهم القدرة على تعلم مفردات جديدة في الدرس الواحد تصل إلى ثمان كلمات. في الوقت الذي تصل فيه طاقة الكبار إلى ثلاثين كلمة جديدة في الدرس الواحد لو أُحسن اختياراها وتقديمها والتدريب عليها في سياقات ذات معنى" [٢]

---

(١) انظر: ناصر غالي، وصالح الشويرخ، تطوير مناهج تعليم اللغة، اختيار المفردات، ص ٦، وانظر أيضاً: عبدالله الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، أسس اختيار المفردات، ص ٤٦.

(٢) طعيمة، ١٩٨٥، ص ١٨٣.

وإذا ما نظرنا في عدد المفردات الموجودة في كامل الكتاب نجد أنها ١٠٨ مفردة جديدة بتوزيع متفاوت في وحدات الكتاب. وهذا العدد مناسب للدارس المبتدئ "الصفري" من وجهة نظر الباحث إذا ما قارنا هذا العدد بالكتب المشابهة.

مدى شيوع المفردات(١):

ينقسم الشيوع إلى نوعين: شيوع عام، وشيوع نسبي. فالشيوع العام مثلا مثل شيوع كلمة "أب" فهي كلمة شائعة جداً، أما إن أخذنا كلمة أخرى مثل كلمة "سيارة" فنجد أنها شائعة أيضا. ولكن إذا ما قارنا بين لفظة "أب" و"سيارة" ستكون لفظة سيارة أقل شيوعاً من حيث العموم من لفظة "أب". أما من حيث الشيوع النسبي فيركز على شيوع الكلمة في حقل معين مثل شيوع كلمة سيارة في حقل المواصلات، فهي كلمة شائعة جدا في هذا الحقل، وهي أهم من كلمة أب في موقف تعليمي يركز على المواصلات، على الرغم من أن كلمة أب شائعة شيوعاً عامًّا.

وما يهم الباحث هنا أن الحكم على لفظة بأنها شائعة أو غير شائعة أمر نسبي بحسب الدرس أو الموقف التعليمي الذي وردت فيه الكلمة.

وبالعودة إلى شيوع مفردات الكتاب بعد هذه التوطئة نأخذ مثلا الدرس المعنون بـ "ما مهنتك؟" في ص ٢٩ نجد أنه ذكر المهن التالية: (مهندس،

(١) ذكر فريق التأليف في وثيقة تأليف المنهج ص ٤٠: "الشيوع/ الحاجة: يجب أن تكون قوائم الشيوع المتوفرة وبخاصة قائمة داود عبده مرجعاً أساساً لانتقاء الثروة المفرداتية للمنهج"، وأشير هنا أنه ينبغي الاعتماد على المدونات، وليس على قوائم الشيوع فقوائم الشيوع يشوبها إشكالات كثيرة من أهمها العينات التي أخذت منها المفردات الشائعة. ومع ذلك سأعتمد في الحديث عن الشيوع على قائمة داود عبده؛ لأن الكتاب غالباً سيكون اعتمد عليها أو على غيرها من قوائم الشيوع الأخرى.

طبيب، طالبة، ممرضة، لاعب، سائق، معلمة، مزارع، مضيفة). والناظر لهذه المهن سيجد أن هناك مهن مذكورة ربما يكون هناك ما هو أشيع منها، مثل: كلمة مضِيْفة [١].

وفي بقية الكتاب تجد أن هناك مفردات أقل شيوعاً، بل شيوعها قليل جداً، ومن هذه المفردات: (إبريق، جذور، فجل، تاج)، فكل هذه الكلمات يمكن أن تستبدل بمفردات أشيع منها، وتحقق الغرض المقصود من التدريب، مثل: (إناء، جبن، نجوم أو نجم، تفاح)، أما بقية مفردات الكتاب فشائعة.

وفي ص ١٠٦ وردت أكثر من صيغة في رد السلام، الأولى وعليكم السلام، والثانية: وعليكم السلام ورحمة الله، والصيغة الأخيرة: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته. وفي الرأي الباحث أن يكتفى بالصيغة الأولى؛ لأن الطالب لو كان مسلماً سيعرف هذه الصيغ جميعها، أما إن كان غير ذلك فتقدم هذه الصيغ ينافي التدرج والشيوع.

مدى التدريب على المفردات:

التدريب على المفردات في الجانب الكتابي كافٍ جدًّا، ولكن التدريب على نطق المفردات شبه معدوم.

كيفية بيان معنى المفردات[٢]:

الطريقة المعتمدة في الكتاب لبيان المفردات هي توضيحها بالصورة، وهذه الطريقة من أنسب الطرق في توضيح معاني المفردات. مع الإشارة إلى أن

---

(١) كلمة مضِيْفة بهذا النطق خطأ لغوي شائع، والصواب مضيِّفة اسم الفاعل من ضيَّف مضيِّف، أما مضِيْف فهو اسم فاعل للفعل أضاف، والفرق بينهما بيِّن.

(٢) حول أساليب بيان معاني المفردات يراجع كتاب: عبدالله الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، أسس اختيار المفردات، ص ١٥٩.

أفضل طريقة لبيان معاني المفردات هو إحضار ما تدل عليه في الواقع، فلو أردنا تبيين معنى قلم فيشير المعلم بقلم حقيقي.

ويشار إلى أن الكتاب أهمل بيان معاني بعض المفردات بالشكل الصحيح، مثل: صديقي، أخي، أختي، زميلي، شركة، شقة.

مدى استخدام المفردات في السياق:

استخدام المفردات في سياقات طبيعية أمر مهم جدًّا للمتعلم؛ إذ ليس الهدف في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معانيها مستقلة فقط...، بل أن يكون الطالب قادراً على استعمال الكلمة المناسبة في السياق المناسب بالإضافة إلى ما سبق(١).

أما من حيث المفردات في الكتاب نجد أن المفردات عُرضت مُجرَّدة في الوحدة الأولى والثانية، ثم أُستخدِمت في الوحدة الثالثة والأخيرة في سياقات أقرب ما تكون للسياقات الطبيعية، ولكن يغلب أن تكون هذه الاستخدامات في تدريبات الكتابة دون غيرها.

كيفية معالجة التعبيرات الاصطلاحية(٢):

لم ترد التعبيرات الاصطلاحية في الكتاب إلا في درس واحد وهو درس التحية والتعارف؛ لذا هي قليلة جدا. أما من حيث المعالجة فلقد عولجت معالجة جيدة سواء من حيث عرضها أو التدريب على استعمالها.

مدى التدرج في معالجة المفردات:

التدرج في تقديم المفردات من الأسس المهمة خاصة في كتب المبتدئين، يقول: "ينبغي ألا يتأرجح عدد المفردات الجديدة في دروس الكتاب، فتأتي كثيرة

---

(١)طعيمة، بدون تاريخ.

(٢) وتعرف أيضاً باسم المتلازمات اللفظية.

جداً في الدرس الأول، ثم تنخفض بشكل ملحوظ في الدرس الثاني فتزيد في الثالث وهكذا"[1]، والملاحظة المشار لها وردت في الكتاب فعدد المفردات المقدَمة في وحدات الكتاب متفاوتة تفاوتاً واضحاً، ولا يُبرر ذلك بأن مداخل الكتاب مختلفة؛ لأن المفردات عنصر من عناصر اللغة والتي ينبغي أن يدرب عليها في كل مهارة من المهارات الأربع.

المحور الخامس: عنصر التراكيب[2]:

من الموضوعات المشكلة في تعليم اللغة العربية موضوع تقديم النحو أو التراكيب في كتب تعليم اللغة العربية عموما وفي تعليمها لغة ثانية على وجه الخصوص؛ إذ يتجاذب هذا الموضوع عدة قضايا، منها: ما الذي ينبغي تقديمه؟ وما الكم الذي ينبغي تقديمه؟ وما الترتيب في تقديمه؟ إلى غير ذلك من الأسئلة المُلحَّة في هذا السياق، ولكنّ الأمر الذي يكاد يكون محل اتفاق بين المختصين ألا تُقدَّم التراكيب في الكتب الموجهة للمبتدئين على أساس نحوي؛ بل تُقدَّم على أساس وظيفي اتصالي، وأن تكون هذه التراكيب من التراكيب الشائعة.

ويشار هنا إلى الدراسة الميدانية التي أجراها بعض الباحثين عن الموضوعات التي ينبغي تقديمها لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية،

---

(١) طعيمة، ١٩٨٥، ص ١٨٣.

(٢) لمعرفة أسس اختيار التراكيب النحوية انظر: داود عبده، في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص ١٨.

وشارك في هذه الدراسة ٣٥ معلماً وخبيراً تعليميًّا، خلصوا إلى أن الموضوعات التي ينبغي تقديمها للمستوى المبتدئ بدون ترتيب مقترح[١]:

- الضمائر المنفصلة والمتصلة.
- أدوات الاستفهام.
- أسماء الإشارة.
- التذكير والتأنيث.
- حروف الجر.
- النكرة والمعرفة.
- أنواع الفعل.
- صيغة الاستقبال.
- النهي.
- (أل) الشمسية والقمرية.

وبالاطلاع على الموضوعات النحوية المقدمة في الكتاب نجد أنها لم تخرج عن الموضوعات السابقة، وفق الترتيب الآتي: (أنا، هذا، هذه، هل، ما، مَن، أنتَ، أنتِ، هو، هي، حروف الجر، التذكير والتأنيث).

عدد التراكيب الجديدة في (الدرس/ الوحدة)[٢]:

عدد التراكيب في الدرس الواحد كثير، ففي الدرس رقم ٨ في الوحدة الثالثة قُدِّمت التراكيب الآتية: هذا وهذه، والاستفهام بهل وما ومن؟ مع الإجابة

(١) الدراسة ذكرها رشدي طعيمة –رحمه الله – في كتابه دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، ص ١٨٩، وذكر أنها ستنشر قريباً، وبحثت عنها ولم أقف عليها.

(٢) لم أقف على دراسة تحدد عدد التراكيب التي ينبغي تقديمها في الوحدة الواحد، وكأن ذلك راجع إلى شيوع الموقف الاتصالي، والتراكيب المستهدفة فيه.

بنعم أو لا. وهذا كله كثير على أن يقدم في درس واحد، كما أن تقديمها بهذه الطريقة لا يحقق مبدأ التدرج في عرض التراكيب والتدريب عليها.

مدى معرفة الدراس لمفردات التراكيب الجديدة:

المفردات المستخدمة في التراكيب هي مما سبق للطالب دراسته.

مدى شيوع التراكيب:

جميع تراكيب الكتاب من التراكيب الشائعة جدًّا. وأنبه إلى مسألة مهمة ههنا، وهي استعمال الاستفهام بالضمير المنفصل أنت[1] في ص ٩٢، إذ يرى الباحث أن يستغنى عنه في هذا المستوى المبتدئ جدًّا حتى مع كونه شائعاً، لأن الشيوع ليس المعيار الوحيد الذي تُختار به المفردة، بل هناك معايير أخرى منها قابلية التدريس[2]، والباحث يرى أن هذا النوع من الاستفهام غير قابل للتدريس للطلاب الصفريين.

كفاية عدد تدريبات التراكيب في الدرس:

التدريبات التي تستهدف التركيز على التراكيب قليلة مقارنة بعدد التراكيب في الدرس الواحد.

تقديم النحو نظرياً:

لم يُقدم الكتاب النحو نظرياً، وكذلك لم ترد فيه أي مصطلحات نحوية، سوى ما ذكر في ملاحق الكتاب (أسماء الإشارة، والضمائر). ويقترح الباحث أن يستغنى عن هذا الجزء من المصاحبات.

---

(١) ويسمى أيضاً الاستفهام بالنبر، وقضايا النبر والتنغيم من القضايا المهمة جدا التي ينبغي أن يُعتنى بها في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها.

(٢) هذا المعيار من المعايير المهمة ولم أدرجه من ضمن بنود الدراسة؛ لأن التراكيب قليلة جدا كما أشرت عدة مرات.

مدى التدرج في معالجة التراكيب:

يرى الباحث أن الكتاب لم يراع التدرج في تقديم التراكيب، فمثلاً الوحدة الأولى قدمت الضمير المنفصل أنا، ثم الوحدة الثانية لم يُقدم فيها أي تركيب، ثم الثالثة قُدمت فيها بقية التراكيب، وفي الوحدة الأخيرة لم يُقدم أي تركيب جديد، وأُقتصر فيها فقط على بعض التدريبات للتراكيب السابقة.

المحور السادس: مهارتي الاستماع والتحدث:

لم يولِ الكتاب هاتين المهارتين عناية، كما هو مبيَّن في مقدمة الكتاب، وحتى المدخل الاتصالي في الكتاب ليس فيه تركيز على هاتين المهارتين.

لذا يجدر الإشارة إلى أن مهارة الاستماع تعد من أهم المهارات؛ إذ إن المتعلم يستمع أولًا، ثم يتكلم، ثم يقرأ، ثم يكتب. والإخلال بهذا الترتيب، أو دمج أكثر من مهارة في التدريس في وقت واحد؛ لا يحقق الهدف المطلوب من التدرج في تقديم المهارات، كما أن عدم تدريب كل مهارة على حدة لا يُمكِّن من تحقيق الأهداف الأساسية لكل مهارة(١)، وكون الكتاب يقدم مدخلاً اتصاليا هذا لا يعني ألا يركز الكتاب على كل مهارة على حدة، وأن تأخذ حظها من العناية والتدريب؛ بل يمكن القول إن الأساس للمدخل الاتصالي هو مهارة الاستماع.

ويشار أيضاً أنه كما ينبغي أن كل عنصر تستوعب فيه كل المهارات في التدريس، فكذلك كل مهارة ينبغي أن تستوعب كل عنصر بالتدريس؛ وبذا يتحقق التكامل بين العناصر والمهارات. بحيث تُقدَّم مهارات اللغة وعناصرها بشكل متوازٍ؛ ففي تعليم المفردات مثلاً تستخدم المفردات المستهدفة بتراكيب مستهدفة، وهكذا في تعليم التراكيب تستخدم المفردات المستهدفة، وفي الاستماع

(١) هناك أهداف أساسية وتفصيلية لكل عنصر ومهارة ينبغي على الكتاب أن ينص عليها وأن يكون المعلم على دراية بها؛ حتى يتأكد من تحقيق نواتج التعلم.

تستخدم المفردات والتراكيب المستهدفة وفي الكلام تستخدم المفردات والتراكيب والاستماع المستهدف، وفي القراءة يقرأ المفردات والتراكيب المستهدفة وهكذا في الكتابة[١].

المحور السابع: مهارة القراءة:

مدى التركيز على مهارة القراءة:

قدم الكتاب مهارة القراءة بشكل مركَّز في جميع وحدات الكتاب، ولكن بشكل متفاوت. ويرى الباحث أن الكتاب درَّب على القراءة الآلية بشكل جيد، ولم يقدم أي درس أو تدريب لمهارة القراءة العقلية، وهذا مناسب جداً في دروس المبتدئين.

كفاية عدد تدريبات القراءة الآلية:

وردت تدريبات القراءة الآلية في جميع وحدات الكتاب وبتدرج معقول، فمن الكلمة إلى التعبيرات فالتركيب ثم الجملة. وهذا تدرج معقول مقبول.

مناسبة نصوص القراءة لمستوى الدارسين:

نصوص الكتاب نصوص مصنوعة[٢] سهلة ميسرة مناسبة لمستوى الطالب المبتدئ.

المحور الثامن: مهارة الكتابة:

كفاية عدد تدريبات ما قبل الكتابة ورسم الحروف مفردة:

اشتمل الكتاب على أربعة أنواع من تدريبات الكتابة، وهي: النوع الأول: تدريبات في الوحدة الأولى تُدرِّب الطالب على اتجاه مسك القلم، وهذا مما تميز

---

(١) الفوزان، ١٤٣٦، ص ١٦٦.

(٢) يعني الباحث بالنصوص المصنوعة ضد النصوص الطبيعية أو الأصيلة أو الحقيقية، وكلها تعبيرات شائعة عند المتخصصين.

به الكتاب وجود مثل هذا النوع من التدريبات؛ لخصوصية النظام الكتابي للغة العربية، النوع الثاني: تدريبات على كتابة الحروف مجردة، النوع الثالث: تدريبات على كتابة الحرف في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها، والنوع الأخير: تدريبات لكتابة الحركات مع الكلمات، وكل ذلك مناسب جداً، كما أنه شامل للتدريبات التي ينبغي توفرها في المرحلة المبتدئة.

كفاية عدد تدريبات الكتابة الآلية:

سبق الإشارة أن الكتاب اعتنى بمهارة الكتابة والتدريب عليها بشكل كبير في جميع الكتاب، وكانت التدريبة موزعة بشكل متفاوت على وحدات الكتاب، ومن وجهة نظر الباحث أن التدريبات على الكتابة كانت كثيرة وتحتاج إلى تخفيف والتعويض عنها بتدريبات تستهدف بقية المهارات لتحقيق التكامل.

التَّدرُّج في معالجة مهارة الكتابة:

يتضح عند تحليل الكتاب أن الكتاب قدم مهارة الكتابة بتدرج مقبول، بداية من تدريبات ما قبل الكتابة إلى تدريبات الكتابة العقلية التي قدمت في الوحدة الأخيرة من الكتاب بعدد قليل من التدريبات، وهذا تدرج مناسب في تقديم مهارة الكتابة مع ملاحظة أنه ينبغي تأخير مهارة الكتابة العقلية لمستويات متقدمة.

المحور التاسع: الجوانب الثقافية:

من أبرز مشكلات كتب تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص مشكلة إدراج الثقافتين الإسلامية والعربية في كتب تعليم اللغة، ويؤكد على ذلك من أن تعليم الثقافة العربية يتم دون دراسة علمية سابقة لها، أو تعرُّف دقيق للأنماط التي ينبغي أن تُعلَّم، أو للملامح التي ينبغي أن تحظى من المؤلفين باهتمام. واللغة كما لا يخفى وعاء الثقافة، واللغة العربية دون غيرها من اللغات ترتبط بثقافة الناطقين بها بصفة خاصة، وبثقافة الشعوب الإسلامية بصفة عامة

ارتباطاً عضوياً وتتشابك تشابكاً يصعب معه –إن لم يكن يستحيل– أن يحدث شيء من الانفصال بينهما[1].

لذا فإن الحديث عن الثقافة في كتب تعليم اللغة لا يُعدُّ ترفًا لا طائل منه؛ بل قد دفعت وثاقة العلاقة بينهما أن اعتبرت الثقافة مهارة خامسة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع والكلام والقراءة والكتابة[2]، كما أن الثقافة إحدى الكفايات الثلاث التي ينبغي أن يوليها المنهج عناية فائقة.

وكما أن لعناصر اللغة ومهاراتها أسس وأطر ومعايير لتقديمها في كتب التعليم، فإن الكفاية الثقافية شأنُها شأن عناصر اللغة ومهاراتها، لابد لها من أطر ومعايير وأسس لا ينبغي للمشتغلين بتعليم العربية لغة ثانية تجاهلها[3].

بالإضافة إلى أن من أهم القضايا المتصلة بالثقافة في كتب تعليم اللغة تلبية الكتاب لاحتياجات المتعلمين ودوافعهم من تعلم اللغة، وهذا يُحتِّم على واضعي المنهج التعليمي إجراء دراسات لتحليل احتياجات متعلمي اللغة العربية، أو الاطلاع على الدراسات التي أجريت في هذا السياق.

وتشير عدد من الدراسات إلى أن أهم دوافع، بل الدافع الرئيس لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية دافع الرغبة في تعلم الدين الإسلامي، ومعرفة حضارة أهل

---

(١) طعيمة، ١٤٠٢، ص ٢٠.

(٢) طعيمة، ١٤٠٢، ص ٢٠.

(٣) من أفضل ما قرأته في هذا الباب ما دونه الأستاذ الدكتور رشدي طعيمة –رحمه الله– في كتابيه دليل عمل في إعداد المواد التعلمية لبرامج تعليم العربية، وكتابه الآخر الأسس المعجمية والثقافية في لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

اللغة وثقافتهم(١). وغير خافٍ على الباحثين أن علاقة الثقافة العربية بالثقافة الإسلامية علاقة وطيدة، فهي تمثل علاقة الجزء بالكل، بل قد تكون أوطد من ذلك.

ويمكن الكشف عن الجوانب الثقافية المُدرجة في كتب تعليم اللغة من عدة وجوه، مثل: الأفكار والمعتقدات المدرجة في الكتاب، صور الكتاب، النصوص المستعملة وغيرها، وسيركز على الباحث على محورين رئيسين، وهما: الصور، والنصوص، أما الجوانب الأخرى تحتاج إلى دراسة جميع أجزاء السلسلة حتى يكون الرأي موضوعيا.

دلالة الصور على الثقافة العربية الإسلامية:

تهدف الكتب التعليمية تقديم ثقافتها الأصيلة وهويتها، والصور في الكتب التعليمية هي أحد وسائل عرض الثقافة وتقديمها، وبما أن الكتاب هو كتاب لتعليم اللغة العربية، فهو بطبيعة الحال ينبغي أن يقدم ثقافتها العربية والإسلامية. بيد أن الصور التعليمية التي تمثل الثقافة العربية والإسلامية في الكتاب الذي بين أيدينا قليلة جدا، وهي أربع صور فقط لا غير على الرغم من كثرة الصور في الكتاب، وهي: صورة لمسجد، وصورة لشماغ، وصورة لرجل يرتدي الزي الخليجي، وصورة لامرأة بالحجاب.

ومن جهة أخرى فبقية صور الكتاب لا تعكس الثقافة العربية أو الإسلامية، ومن هذه الصور:

- نقود ص ٦٢، الصورة الموجودة هي صورة للدولار؛ لذا يقترح الباحث تغيرها إلى صورة لإحدى العملات العربية، وحبذا يكون للريال السعودي.

(١) من هذه الدراسات دراسة محمود الناقة في كتابه: برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، ص ٦٣، ودراسة أخرى لمحمد عمايرة بعنوان: الإعداد الثقافي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص ٨٧.

- السوق ص ١٢١، في الصورة كلمة بنك، ومعلوم أن هذه اللفظة أعجمية؛ لذا يقترح الباحث إلى أن تغير للفظة مصرف وهي كلمة شائعة الاستعمال.

بل إن صور الشخصيات في الكتاب صور لرجال ونساء غربين، ويظهر من خلال الألبسة وألوان العيون والشعر.

وكان بالإمكان أن يعرض الكتاب صوراً لعملات عربية، مثل: الريال، والدينار، والدرهم، وصور لبعض الأزياء العربية، وغير ذلك. وكل ذلك من الجوانب الثقافية التي يرغب المتعلم في التعرف عليها؛ لأنها النافذة على الثقافة المستهدف تقديمها.

الجوانب الثقافية من خلال نصوص الكتاب:

من خلال فحص نصوص الكتاب وجد الباحث أن الكتاب لم يتعرض للثقافة العربية والإسلامية لا بشكل مباشر أو غير مباشر، سوى ما ورد في بعض التراكيب والتعبيرات الشائعة، نحو: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. أما بقية الكتاب فلم يُعطِ الثقافة حقها، فلا يوجد في الكتاب أي آية أو حديث أو أي شيء آخر؛ مما يدل على الثقافة العربية والإسلامية.

بل حتى أسماء المدن نجد أن المذكور سراييفو وبلغراد، ولم يذكر الكتاب أي عاصمة لمدينة عربية أو إسلامية.

مع العلم أن الكتاب يستهدف شريحة واسعة من المتعلمين بكل أشكالهم وأطيافهم كما ذكر في مقدمته، والسؤال المهم: كيف يترك الكتاب ثقافة اللغة التي يُعلِّمها ويعرض ثقافة أخرى؟ وما الجاذب ثقافيًّا لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية كالروسي أو الصيني –مثلا – في بلغراد أو سراييفو؟ أو الدولار؟

المحور العاشر: التدريبات[١]:

لم يستطع الباحث تحديد عدد التدريبات المدرجة في الكتاب؛ بسبب التشابه بين بعض تعليمات الدروس والتدريبات، فلا يوجد ما يدلل على أن هذا درس أو تدريب كالعناوين الدالة أن هذا هو الدرس الأول أو التدريب الأول ونحو ذلك، وهذا أحد عيوب الكتاب. فالدروس والتدريبات متداخلة وغير مرتبة ترتيباً متسقاً بحيث يستطيع المعلم التمييز بينها.

وأضيف أيضاً أن أغلب تدريبات الكتاب ركزت على نوعين رئيسين من التدريبات، الأول: تدريبات تهدف إلى السيطرة على الحروف قراءةً وكتابةً. والنوع الآخر: تدريبات تهدف إلى السيطرة على المفردات. وهذا النوع من التدريبات مناسب للمستوى المبتدئ، ولكنها كانت كثيرة، ومن ناحية أخرى نجد أن التركيز على الحروف والمفردات خاصة في شكلها المقروء والمكتوب، لا يُمكِّن المتعلم من السيطرة عليها واستعمالها في مواقف اتصالية حقيقية، والأفضل من ذلك تدريب الدارسين على تنمية إستراتيجيات تعلم المفردات بصورة ذاتية، مثل: إستراتيجية التخمين الذكي[٢]، وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى التي تناسب المبتدئين.

كفاية عدد التدريبات الآلية[٣]:

يتفاوت عدد التدريبات الآلية في وحدات الكتاب، ولكنها تَركَّزت في نوعين رئيسين، تدريبات الترديد والتكرار للمفردات معزولة عن السياق، وتدريبات

(١) للاطلاع على أنواع التدريبات اللغوية وتعريفاتها وتطبيقاتها انظر: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة ، مختار الطاهر حسين، ص ٥١٤ – ٥٢٨.

(٢) انظر: إستراتيجيات تعلم اللغة، ربيكا إكسفور، ترجمة السيد محمد دعدور، الإستراتيجيات التعويضية، ص٥٩ وما بعدها.

(٣) وتسمى تدريبات الأنماط أو التبديل.

نسخ الحروف والمفردات. وأما تدريبات تبادل الحوارات شفوياً فقليلة جداً، ونفس الشيء يقال عن تدريبات التراكيب (القوالب)، من مثل، تدريبات الاستبدال، والتحويل والتوسعة والاختصار، ويهدف هذا النوع من التدريبات إلى سيطرة الطالب على التراكيب.

ويرى الباحث أن الاقتصار على التدريبات الموجودة في الكتاب غير كافٍ، خاصة للمبتدئين.

كفاية عدد تدريبات المعنى والتدريبات الاتصالية:

هذان النوعان من التدريبات نادران في الكتاب، ويركزان فقط على الكتابة فقط دون الاستماع. ويؤكد الباحث على أهمية هذين النوعين من التدريبات خاصة في جانبهما الشفوي.

مدى مناسبة تعليمات التدريبات:

التعليمات مناسبة إلى حد كبير، ولكنها خلت من رموز مساعدة تعين الدارس على فهم التعليمات.

الألعاب اللغوية:

اشتمل الكتاب على ٩ ألعاب لغوية، الألعاب الأربع الأولى ألعاب حركية ركزت على التعرف على الصوت المستهدف من خلال نطق الصوت في كلمة، بحيث إذا استمع الدارس على كلمة تحتوي على الصوت المستهدف يقوم، ويجلس إذا لم يسمع كلمة تحوي الصوت المستهدف، ويمكن أن ينفذ أيضا من خلال رفع اليد بنفس الفكرة، وهذا كان في ثلاث ألعاب، وتختلف اللعبة الرابعة قليلا؛ إذ يُعطى الطلاب كرة يمكن قذفها باليد، فيختار الطالب حرفًا ثم يرمي الكرة على أحد زملائه ليمسكها وينطق كلمة تحوي الحرف الذي نطقه زميله، ثم يختار الذي مسك الكرة حرفا جديدا ويرمي الكرة على زميل آخر، وهكذا.

أما اللعبة الخامسة فهي لعبة تركز على التعرف على المفردات من خلال الصور بحيث توزع الصور على مجموعة الأولى، وتوزع بطاقات فيها الكلمات مكتوبة على المجموعة الأخرى ثم يحاولوا الجمع بين الكلمة والصورة.

أما اللعبة السادسة فهي لعبة تركز على التعرف على أخطاء نطق الكلمات مفردة أو في جمل، بحث ينطق المعلم بعض الكلمات خطأ، والفريق الذي يتعرف على الخطأ يحصل على نقطة.

أما اللعبة السابعة فهي لعبة تركز على استدعاء المفردات التي تحوي صوتاً محدداً، فالمعلم يقول للطلاب أنا أفكر في كلمة بحرف التاء مثلا، والطالب الذي يخمن الكلمة الصحيحة التي في ذهن المعلم يحصل على نقطة.

أما اللعبة الثامنة فهي تركز على الصوت المفرد، بحيث يقول الطالب كلمة ويطلب من زميله أن يأتي بكلمة من الحرف الأخير الذي قاله، مثلا يقول الطالب الأول تفاح فيقول زميله حصان ثم يقول الذي بعده كلمة تبدأ بحرف النون.

أما اللعبة الأخيرة فهي تركز على التفريق بين الحركة الطويلة والحركة القصيرة (الألف/الفتحة)، بحيث يرفع الطالب يده اليمنى إذا سمع مدًّا طويلاً، ويرفع اليسرى إذا سمع مدًّا قصيراً.

ويجدر الإشارة إلى أن وجود الألعاب اللغوية قليل الاستعمال خاصة في كتب الراشدين، ووجود الألعاب في الكتاب الحالي من مميزات الكتاب، خاصة أن ألعاب حركية ويرى الباحث مناسبتها إلى حد ما للراشدين، بالإضافة إلى سهولة تنفيذها ووضوحها.

ومن ناحية أخرى فقد ركزت على الألعاب السابقة على جانبين فقط، وهما نطق الصوت وتمييزه، سواء أكان منفرداً أم في كلمة.

المحور الحادي عشر: مصاحبات الكتاب: وهي (التسجيلات الصوتية، البطاقات الومضية، اللوحات التعليمية).

ومن خلال ما سبق يتضح أن الكتاب لا يحتوي على دليل للمعلم، ومن وجهة نظر الباحث أن هذا من أكبر عيوب الكتاب والسلسلة عموما، ولا ينبغي الاكتفاء بالتعليمات التي في بداية الكتاب فهي في غالبها توجيهات عامة، والباحث يقصد هنا تعليمات تفصيلية توضح إجراءات تقديم الدروس وتنفيذ التدريبات كلٌّ على حدة؛ خاصة وأنه في بعض الصفحات لا يمكن التمييز بين الدرس والتدريب، كما أنه لا يوجد حلول لتدريبات الكتاب والتي غالبا ما تكون في دليل المعلم.

التسجيلات الصوتية:

من خلال الاطلاع والاستماع إلى التسجيلات الصوتية المصاحبة للكتاب، تبيَّن أن عددها ٤٢ مقطعاً صوتياً، ومن وجهة نظر الباحث أن هذا العدد من التسجيلات كافٍ جدًّا، ويضاف إلى ذلك إلى أن التسجيلات واضحة ولا تحتوي على أي تشويش.

ولا تخلو التسجيلات الصوتية من بعض الملحوظات التي يرى الباحث أنه ينبغي الإشارة إليها:

- عربية الأصوات: فالأشخاص الذين نفذوا التسجيلات ليسوا عربا، ويظهر هذا في نطق الكلمات الآتية:
  - دفتر المقطع الثاني.
  - استمع، المقطع الثالث.
  - لاعب، المقطع الرابع.
  - آكل، المقطع الخامس.

– الأرقام، المقطع السادس، وغيرها.

والإشكال في ذلك أن غير الناطقين بالعربية لا يجيدون نطق بعض الأصوات، مثل: العين والهمزة وغيرها، كما أنهم لا يتقنون بعض الظواهر الصوتية التي يكتسبها العربي سليقة، مثل: النبر والتنغيم، والترقيق والتفخيم، والظواهر المشار لها موجودة في التسجيلات، ولم يحسن المنفذون أداءها، وهذا يظهر واضحاً في المقاطع الصوتية.

- سرعة التحدث: فالمتحدثين في التسجيلات يتكلمون بسرعة خاصة المرأة، ومعلوم أن المتعلم المبتدئ الصفري لا يُميِّز مقاطع الكلمات (بداية الكلمات ونهايتها)، وربما يحسب الكلمتين والثلاث كلمة واحدة؛ لذا يحتاج أن يستمع إلى نطق الكلمات ببطء وفصل واضح بين الكلمات.
- الثنائيات الصغرى: في التسجيلات التي تقدم تدريبات الثنائيات يرى الباحث أن تعاد كل ثنائية على حدة على الأكثر ثلاث مرات، فإذا قال: سأل/سال تعاد مرتين أو ثلاث مرات بدلاً من سرد بقية الثنائيات. والهدف من ذلك أن يعطى الطالب فرصة للتمييز بين الفوارق الصوتية المستهدفة في التدريب من خلال ترددها.

البطاقات الومضية:

تعد البطاقة الومضية من مميزات هذه السلسلة، وهي بطاقة توضع الصورة على أحد جانبيها وفي الجانب الآخر توضع المفردة التي تدل على الصورة.

وجاءت البطاقات على شكل كتاب يحوي مقدمة تبين الهدف منها، وكيفية استخدامها، ومقترحات لبعض الألعاب اللغوية التي يمكن للمعلم أن يستخدم فيها البطاقات.

وعدد البطاقات الومضية ٢٦٢ احتوت على المفردات والأرقام المقدمة في الكتاب الأول، عند إرادة استخدامها تقطع من الكتاب وهي مهيأة لذلك. ولا يوجد أي ملحوظات عليها سوى ما ذكر في أول البحث أنه لو كانت الصور حقيقية لكانت أبلغ من الرسومات، كما أن بعض الصور لا تدل على المعنى المراد بشكل واضح، وأيضاً بعض الصور غير مطابقة للمفردة المراد تبيينها.

ويقترح الباحث أن يُضمَّن الكتاب الأول بعض الأنشطة التي لابد للمعلم أن يستخدم فيها البطاقات حتى تحقق الهدف المرجو منها ولا تهمل.

اللوحات التعليمية:

وهي عبارة لوحات من ورق مقوى بحجم A٣، كل لوحة منها منفصلة عن بقية اللوحات، وتحوي صوراً لمفردات الكتاب بذات الطريقة والشكل الذي جاءت به في ملاحق الكتاب.

وهذه اللوحات أيضاً من مميزات السلسلة والإضافات المهمة في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

نتائج الدراسة:

كشفت الدراسة الحالية عن النتائج الآتية:

- قدم الكتاب صوراً وظيفيَّةً إلى حدٍّ كبير.
- يكاد يخلو الكتاب من الصور التي تمثل الثقافة العربية والإسلامية.
- استعمل الكتاب عددا كافيا من الصور الوظيفية.
- استعمل الكتاب نصوصا مناسبة للطلاب الصفرين.
- يلاحظ أن النصوص المستعملة في الكتاب مناسبة للكبار دون الصغار، وهذا بخلاف ما قرره فريق التأليف في المقدمة من أنها مناسبة للصغار والكبار.
- اتسمت المواقف التعليمية في الكتاب بأنها شائعة جداً.

- الطريقة التي سار عليها الكتاب في مداخل الوحدات لا تنسجم مع الأهداف التعليمية المستهدفة في الكتاب، لعدم تحقيق التكامل بين العناصر والمهارات.
- لا يوجد في الكتاب أو خارجه دليل للمعلم يحوي تعليمات توضح الأهداف وآلية تقديم الدروس وتنفيذ التدريبات.
- تبنَّى الكتاب مدخلاً لتعليم كتابة الحروف منفصلة، ولكن التركيز على نطقها كان أقل.
- عالج الكتاب جميع الأصوات العربية باستثناء بعض الظواهر الصوتية التي لم يتعرض لها.
- قدَّم الكتاب نوعين من التدريبات الصوتية: تدريبات التعرف الصوتي، وتدريبات التمييز الصوتي، ولم يقدم تدريبات التجريد الصوتي.
- تدريبات التعرف الصوتي والتمييز الصوتي المقدمة في الكتاب قليلة، بالإضافة إلى إهمال الكتاب بعض الثنائيات المهمة في تدريبات التمييز الصوتي.
- قدم الكتاب في المجمل عددًا كافيا من المفردات من حيث العدد، ولكنها لم تقدم بشكل متدرج.
- غالبية المفردات المستعملة في الكتاب من المفردات الشائعة.
- استعمل الكتاب عدة طرق في بيان معاني المفردات، وجميع هذه الطرق من الطرق المناسبة.
- قدم الكتاب عددا كافيا من التدريبات لكتابة للمفردات بعكس التدريب على نطقها.
- يلاحظ أن المفردات استعملت مجردة في الوحدة الأولى والثانية، ولم تستعمل في سياق إلا من الوحدة الثالثة من الكتاب.
- الطريقة المتبعة في تقديم المفردات لا تمكن المتعلم من السيطرة عليها.

- قُدِّمت التراكيب في الكتاب على أساس وظيفي لا نحوي، وكانت التراكيب المقدمة من التراكيب الشائعة جداً، ولكنها لم تعرض بشكل متدرج لا على مستوى الوحدة الواحدة ولا على مستوى الكتاب.
- لم يحقق الكتاب التكامل بين المهارات؛ لأنه أهمل بعض المهارات أو لم يقدمهما بالشكل المطلوب، ويظهر ذلك في مهارتي التحدث والاستماع.
- قدم الكتاب مهارة القراءة بشكل جيد وبتدرج معقول، وكذلك قدم عددا كافيا من التدريبات التي ركزت على القراءة الآلية.
- اعتمد الكتاب على نصوص مصنوعة مناسبة للمستوى المبتدئ.
- أهمل الكتاب تقديم مهارة القراءة العقلية بما يناسب المستوى المبتدئ.
- أَوْلى الكتاب مرحلة ما قبل الكتابة عناية جيدة، من خلال وضع تدريبات تناسب الطالب المبتدئ، وتراعي خصوصية نظام الكتابة العربية.
- قدم الكتاب مهارة الكتابة بشكل متدرج من حيث أنواعها، وهذا مناسب لمستوى الطالب المبتدئ، ولكن التدريبات على مهارة الكتابة كانت كثيرة وعلى حساب مهارات أخرى، إضافة إلى أن بعض تدريبات مهارة الكتابة العقلية مستواها متقدم على الطالب المبتدئ.
- لم يقدم الكتاب الثقافتين العربية والإسلامية لا بشكل صريح ولا ضمني، بل هناك عرض لجوانب مختلفة من الثقافة الغربية.
- من المؤاخذات على تدريبات الكتاب في الجملة أنها تُركِّز على قراءة الحروف وكتابتها، وأهمل أنواعا أخرى من التدريبات المهمة.
- اقتصر الكتاب في التدريبات الآلية على ترديد المفردات وتكرارها معزولة عن السياق، ونسخ الحروف والمفردات، وأهمل أنواعاً أخرى من التدريبات الآلية، مع ملاحظة أن التدريبات بالشكل الحالي غير كافية للطلاب المبتدئين.

- قدم الكتاب تدريبات المعنى والتدريبات الاتصالية، ولكنها كانت قليلة جداً، وكان التركيز فيها على مهارة الكتابة دون مهارة الاستماع.
- التسجيلات الصوتية المستعملة في الكتاب عددها كافٍ.
- جودة الصوت في التسجيلات ووضوحه عالية.
- يؤخذ على أداء المنفذين للتسجيلات الصوتية، عدد من الملحوظات من أهمها العجمة الظاهرة في نطق الأصوات العربية.
- تميَّز الكتاب باشتماله على ألعاب لغوية مناسبة للفئة المستهدفة من المتعلمين، من حيث نوعها ووضوحها وسهولة تنفيذها.
- تميَّز الكتاب بتقديم وسائل تعليمية مساعدة للمعلم، مثل البطاقات الومضية، واللوحات التعليمية، وتعد هذه الإضافات من مميزات السلسلة.
- تميَّز الكتاب بجودة الإخراج، وحسن اختيار الألوان، وجودة نوع الورق.
- تميَّز الكتاب بخلوه من الأخطاء الفنية والطباعية إلا شيئاً قليلاً لا يُذكر.

خاتمة البحث وتوصياته

تناولت الدراسة الحالية الكتاب الأول من سلسة تواصل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وصفاً وتحليلاً، وقد اتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى من خلال بيان أهم الأسس والمعايير التي يبنى عليها كتاب تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ومدى التزام الكتاب المستهدف بالدراسة بهذه الأسس والمعايير، إضافة إلى مدى تلبية الكتاب لاحتياجات المتعلمين التعليمية.

وقد خلُصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أذكر منها نتيجتين رئيستين، النتيجة الأولى: عدم التزام الكتاب بمبدأ مهم من مبادئ تعليم اللغة، المبدأ الأول: مبدأ التكامل بين العناصر والمهارات، أما النتيجة الأخرى: فعدم تلبية الكتاب لاحتياجات المتعلمين التعليمية والثقافية، وذلك بناء على أسس إعداد المحتوى التعليمي لكتب تعليم اللغة.

التوصيات:

١. إجراء دراسات تعتمد على منهج تحليل المحتوى لبقية أجزاء السلسلة معتمدة في ذلك على أسس إعداد كتب تعليم اللغة؛ للخروج بحكم أعمق حول فاعلية السلسلة في تلبيتها لاحتياجات المتعلمين التعليمية والثقافية.

٢. إجراء دراسات على جميع أجزاء السلسلة تعتمد على المنهج التجريبي.

مراجع البحث:

١. أسامة العربي، نحو أداة لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "رؤية تطبيقية مقترحة"، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد ٣٨، العدد الرابع، ٢٠١٢.
٢. باري ماكلافن؛ ترجمة عبدالرحمن العبدان، نظريات تعلم اللغة الثانية، جامعة الملك سعود، ١٤١٧هـ.
٣. جاك ريتشارد؛ ترجمة ناصر غالي، وصالح الشويرخ، تطوير مناهج تعليم اللغة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ.
٤. داود عبده، في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار جرير للنشر والتوزيع، ٢٠١٥م.
٥. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، الطبعة الأولى، ١٩٧٩م.
٦. ربيكا أكسفورد؛ ترجمة السيد محمد دعدور، إستراتيجيات تعلم اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.
٧. روزاموند ميتشل، وفلورنس مايلز؛ ترجمة عيسى الشريوفي، نظريات تعلم اللغة الثانية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٥هـ.
٨. رشدي طعيمة، دليل عمل في إداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.
٩. رشدي طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٢هـ.
١٠. رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، بدون تاريخ.

١١. رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، مجلة العربية للناطقين بغيرها، ع ١، جامعة إفريقيا العالمية–الخرطوم، السودان، ٢٠٠٤م.

١٢. عبدالرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، ط٢، ١٤٣٦هـ.

١٣. عبدالرحمن الهاشمي، ومحسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، عمان: دار صفاء ١٤٣٠هـ.

١٤. عوني الفاعوري، وإيناس أبو عوض، أثر استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٢، المعهد الدولي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، جامعة الزرقاء الخاصة–الزرقاء، ٢٠١٢م.

١٥. فايزة عوض، وآخرون، مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية، مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤٠هـ.

١٦. محمود الناقة، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم (دراسة ميدانية)، جامعة أم القرى، ١٩٨٣م.

١٧. محمد عمايرة، لثقافة الاسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، المعهد العالمي للفكر الاسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، جامعة اليرموك، ١٤١١هـ.

١٨. مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المناهج الحديثة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

***