https://ui.ac.ir/en

Journal of Research in Arabic Language
E-ISSN: 2821-0638
Document Type: Research Paper
Vol. 19, Issue. 1, No. 38, 2027
Received: 20/02/2026 Accepted: 22/08/2026

Evaluating Al-Arabiyyah Bayna Yadayk Textbook Series Based on Krashen's Five Hypotheses of Second Language Acquisition

Faezeh Pasandi *
***Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Arabic Language Teaching and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran
Email: f.pasandi@cfu.ac.ir
Safoora Ghadami
MA in Arabic Language and Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Extended Abstract

Second language acquisition (SLA) theories provide important theoretical frameworks for understanding how learners acquire and develop proficiency in a new language. Among the influential theories in this field is Stephen Krashen's theory of second language acquisition, which consists of five interrelated hypotheses: the Acquisition-Learning Hypothesis, the Monitor Hypothesis, the Natural Order Hypothesis, the Input Hypothesis, and the Affective Filter Hypothesis. These hypotheses emphasize the distinction between conscious learning and subconscious acquisition, the role of comprehensible input, the natural development of linguistic structures, the limited role of conscious monitoring, and the influence of affective factors on language acquisition. Accordingly, evaluating language textbooks from the perspective of SLA theories can provide valuable insights into the extent to which instructional materials are compatible with contemporary principles of language acquisition.

The present study aims to evaluate the extent to which the five hypotheses of Krashen's theory are represented in *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk*, a widely used Arabic language textbook series designed for non-native speakers of Arabic. More specifically, the study seeks to identify the frequency and proportion of each of Krashen's five hypotheses in the selected instructional materials, determine which hypotheses receive greater or lesser attention, and examine the distribution of these components across the four volumes of the series. The study also attempts to identify the strengths and limitations of the textbook series from the perspective of Krashen's theory. The study employed a descriptive-analytical approach using a mixed-method content analysis. The research population consisted of the four volumes of *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk*. To ensure representation of the different levels of the series, twelve lessons were selected randomly, with three lessons drawn from each volume. The selected lessons were examined in terms of their texts, activities, exercises, and instructional components, and the identified instances were classified according to the five hypotheses of Krashen's theory.

For the quantitative analysis, the frequency and percentage of the indicators associated with each hypothesis were calculated. In addition, statistical procedures were employed to examine differences in the representation of the components across the volumes. These procedures included the paired-samples T-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation coefficient. Shannon entropy and coefficient of variation were also used to examine the distribution and degree of variation among the components. For the qualitative analysis, the identified indicators were examined in their instructional context in order to determine how each hypothesis was reflected in the content and activities of the textbook series. The validity of the coding instrument was evaluated by specialists in applied linguistics and Arabic language education, while its reliability was established through statistical analysis. The obtained Cronbach's alpha coefficient of 0.87 indicates a satisfactory level of internal consistency.

Copyright©2027, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/BY-NC-ND/4.0), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they can't change it in any way or use it commercially.

Doi: 10.22108/rall.2026.148464.1651

The findings revealed that all five hypotheses of Krashen's theory were represented in *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk*, although their degree of representation varied considerably. A total of 1,045 indicators were identified across the analyzed materials. The Acquisition-Learning Hypothesis had the highest frequency, with 377 indicators (36.1%), followed by the Input Hypothesis, which accounted for 338 indicators (32.3%). The Monitor Hypothesis ranked third with 142 indicators (13.6%), while the Natural Order Hypothesis was represented by 137 indicators (13.1%). The Affective Filter Hypothesis had the lowest frequency, with only 51 indicators (4.9%). These findings indicate a considerable imbalance in the representation of the five components.

In particular, the Acquisition-Learning and Input Hypotheses constituted the dominant components of the series, whereas affective factors received substantially less attention. The two dominant components together accounted for more than two-thirds of all identified indicators, suggesting that the instructional content places greater emphasis on cognitive and linguistic aspects of learning and on the presentation and use of comprehensible input. The distribution of indicators also differed across the four volumes. The first volume contained 271 indicators, the second 340, the third 219, and the fourth 215. The first volume was characterized by a relatively high representation of the Acquisition-Learning Hypothesis. The second volume demonstrated greater representation of several components, including Input, Monitor, Natural Order, and Affective Filter. In the third and fourth volumes, the Input Hypothesis became the most prominent component, although the proportion of Acquisition-Learning indicators remained relatively high. Overall, the second volume demonstrated comparatively greater diversity in the representation of Krashen's components, whereas the Affective Filter Hypothesis remained the least represented, particularly in the later volumes.

The study concludes that *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk* demonstrates a considerable degree of compatibility with Krashen's theory, as all five hypotheses are represented in the analyzed materials. Nevertheless, the distribution of these components is markedly uneven. The Acquisition-Learning and Input Hypotheses occupy dominant positions, while the Affective Filter Hypothesis receives the least attention. The findings therefore indicate that the series has notable strengths in providing linguistic input and supporting learning processes, but its affective dimension could be developed further. The results may be useful for Arabic language textbook designers, curriculum developers, and teachers of Arabic as a second or foreign language. Greater attention to affective factors, together with maintaining the strong provision of comprehensible input, may contribute to the development of instructional materials that more comprehensively reflect principles of second language acquisition. Future research may also compare the effectiveness of the existing series with revised materials explicitly designed according to Krashen's principles and may examine the series from the perspective of other theories of language learning and acquisition.

Keywords: Krashen's Theory; Second Language Acquisition; *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk*; Textbook Evaluation; Comprehensible Input; Affective Filter; Arabic Language Teaching.

References

Al-Batal, M. (Ed.). (2018). *Arabic as one language: Integrating dialects into the Arabic language curriculum*. Georgetown University Press. [In Arabic]

Al-Fawzan, A. B. I. (2011). *Illuminations for teachers of Arabic to non-native speakers*. Al-Arabiyyah lil-Jami'. [In Arabic]

Al-Fawzan, A. B. I., Al-Tahir Husayn, M., & Muhammad Fadl, M. A. (2014a). *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk: Student's Book 1*. Saudi Arabic Library. [In Arabic]

Al-Fawzan, A. B. I., Al-Tahir Husayn, M., & Muhammad Fadl, M. A. (2014b). *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk: Student's Book 2*. Saudi Arabic Library. [In Arabic]

Al-Fawzan, A. B. I., Al-Tahir Husayn, M., & Muhammad Fadl, M. A. (2014c). *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk: Student's Book 3*. Saudi Arabic Library. [In Arabic]

Al-Fawzan, A. B. I., Al-Tahir Husayn, M., & Muhammad Fadl, M. A. (2014d). *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk: Student's Book 4*. Saudi Arabic Library. [In Arabic]

Al-Harbi, J. M. (2024). Acquisition systems versus learned systems in second language acquisition: A systematic review of studies based on Krashen's hypothesis. *Journal of Theory and Practice in Language Studies, 14*(1), 177–185. [In Arabic]

Al-Subhi, B. M. S. (2024). Designing an English as a foreign language course based on Krashen's Input Hypothesis: Its effect on students' language skills. *Journal of Educational and Psychological Studies, 18*(1), 1–22. https://doi.org/10.47197/jeps.v18i1.1936

Bailey, F., & Fahad, A. K. (2021). Krashen revisited: Case study of the role of input, motivation and identity in second language learning. *Arab World English Journal, 12*(2), 540–550. https://doi.org/10.24093/awej/vol12no2.36

Basandi, F., Ghadimi-Hosseynabadi, S., & Nazari-Tabrizi, A. (2025). Evaluating post-text exercises and activities in the *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk* series in light of Thomas C. Barrett's taxonomy of learning levels. *Journal of Studies in Arabic Language Teaching and Learning, 8*(15), 34–69. https://doi.org/10.22099/jsatl.2025.51493.1227 [In Arabic]

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.

Febriani, S. R. (2020). Acquisition of Arabic language based on Stephen Krashen's theory in the Arabic Camp activities. *EL-IBTIKAR: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 9*(2), 195–208. https://doi.org/10.24235/ibtikar.v9i2.7222

Ferguson, R. B. (2014). Arabic language and its global importance. *Journal of Middle Eastern Studies, 45*(3), 210–225. https://doi.org/10.1080/00263206.2014.928736

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Lai, W., & Wei, L. (2019). A critical evaluation of Krashen's Monitor Model. *Theory and Practice in Language Studies, 9*(11), 1459–1464. https://doi.org/10.17507/tpls.0911.13

Leow, R. P. (2020). Attention, noticing, and awareness in second language acquisition. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 161–176). Routledge. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0058.pub2

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50015-3

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning, 39*(2), 251–275. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x

Mammadova, K. (2024). Steven Krashen's theory of second language acquisition. *Scientific Work International Scientific Journal, 18*(11), 81–87. https://doi.org/10.36719/2663-4619/108/81-87

Mohammadi Reka'ati, D., & Zare-Nejad, S. (2017). Levels of educational objectives in the exercises of *Sada al-Hayat* and *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk*: A content analysis based on Anderson and Krathwohl's cognitive-domain taxonomy. *Jostarhaye Zabani, 8*(5), 1–26. [In Persian]

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed.). Routledge.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024532

Schumann, J. H. (1997). *The neurobiology of affect in language*. Blackwell Publishers.

Suleiman, S. A., & Hamza, H. K. (2018). Exploring errors made by Iraqi learners (Arabs and Kurds) of English as a foreign language in essay writing. *Adab Al-Rafidayn, 2018*(73), 139–156. [In Arabic]

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford University Press.

Ta'ima, R. (2005). *Content analysis in the humanities: Concept, foundations, and uses*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Thompson, C. (2019). Integrating theory and practice in language materials development. *TESOL Quarterly, 53*(2), 300–320. https://doi.org/10.1002/tesq.502

Zare, S., & Jamshidi, F. (2021). Analyzing the level of content dynamism in the *Al-Arabiyyah Bayna Yadayk*

series based on William Romey's model. *Journal of the Iranian Association of Arabic Language and Literature, 60*, 161–183. [In Arabic]

بحوث في اللغة العربية: فصلية علمية محكمة لكلية اللغات بجامعة أصفهان
العدد ٣٨ (ربيع ١٤٤٨هـ / ١٤٠٦هـ.ش)، ص ٧٥ ـ ١٠٢
المقالة: محكمة

تقويم كمي وكيفي لمدى فعالية سلسلة الكتب التعليمية *العربية بين يديك* بناءً على نظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن[١]

فائزه پسندی *

صفورا قدمی حسین‌آبادی **

الملخّص

تُعدّ نظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن من النظريات الأساسية في مجال تعلّم اللغة الثانية. وتستخدم هذه الدراسة مصطلح اللغة الثانية بالمعنى الواسع الذي يشمل تعليم العربية لغير الناطقين بها، سواء أتُكتسب العربية، بوصفها لغةً ثانيةً في البيئة اللغوية، أم لغةً أجنبيةً خارجها، انسجاما مع مصطلحات نظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن. نظرية كراشن مبنية على خمسة مكوّنات رئيسة: التمييز بين الاكتساب الطبيعي والتعلّم الواعي، والمدخل القابل للفهم (i+1)، وترتيب التعلّم الطبيعي للهياكل، ودور المراقب في تصحيح اللغة، والمرشّح العاطفي. يهدف هذا البحث إلى تقويم مدى تمثيل مكوّنات نظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن في سلسلة العربية بين يديك، من خلال قياس تكرار ظهور كلّ مكوّن، والكشف عن درجة حضورها النسبي، وتحديد المكوّن الأكثر والأقل تمثيلاً، فضلاً عن مقارنة توزيع هذه المكوّنات بين المجلّدات الأربعة، بما يسهم في تقويم مدى انسجام السلسلة مع الإطار النظري لكراشن، وتحديد جوانب القوّة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير. اعتمدت منهجية البحث على الوصفي ـ التحليلي النقدي، بمقاربة مختلطة كيفية ـ كمية، مع التركيز على تحليل محتوى ١٢ درساً مختاراً عشوائياً (ثلاثة دروس من كل مجلّد). صُمّمتْ أداةُ الترميز، بناءً على مكوّنات نظرية كراشن، وأُكّدت موثوقيتها بمعامل ألفا كرونباخ (0.87). أظهرت النتائج أنّه من إجمالي ١٠٤٥ عينة مشفّرة، سجّل التعلّم الواعي أعلى تكرار بـ٣٧٧ عينة (٣٦٪)؛ بينما سجّل المرشح العاطفي أدنى تكرار بـ٥١ عينة (٥٪). أمّا اختبار T المقترن لمقارنة متوسط تكرار المكوّنات بين المجلّدين التمهيديين (١ و٢)، والمتقدّمين (٣ و٤)، مع التركيز الأكبر على التعلّم الواعي والمدخل في المجلّدين الأولين، فقد أظهر فرقا قريبا من الدلالة الإحصائية (t= ٣.٩٩, p=0.057). تركّز إنتروبيا شانون في توزيع التكرارات على المدخل القابل للفهم، كما يُظهر معامل التباين استقرارا نسبيا للمكوّنات. أظهرت نتائج الدراسة أن سلسلة العربية بين يديك تتوافق بدرجة جيدة مع المبادئ الرئيسة لنظرية كراشن، ولا سيّما فيما يتعلّق بفرضيتي التعلّم والمدخل القابل للفهم؛ في حين ظهر ضعف نسبي في تمثيل فرضية المرشّح العاطفي. وتبيّن أيضا أنّ السلسلة تميل إلى التركيز على التعليم المنظم أكثر من اهتمامها بالجوانب الوجدانية المرتبطة باكتساب اللغة، الأمر الذي يستدعي تعزيز الأنشطة التواصلية والدافعية في الطبعات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، تعليم اللغة العربية، سلسلة العربية بين يديك، نظرية اكتساب اللغة الثانية، ستيفن كراشن

١ــ تاريخ التسلم: ١٤٠٤/١٢/١هـ.ش؛ تاريخ القبول: ١٤٠٥/٥/٣١هـ.ش.

* أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة فرهنكيان، طهران، إيران (الكاتبة المسؤولة) Email: f.pasandi@cfu.ac.ir

** حاصلة على الماجستير في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، أصفهان، إيران Email: safooraghadami@yahoo.com

Copyright©2027, University of Isfahan. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/BY-NC-ND/4.0), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially

http://10.22108/rall.2026.148464.1651

١. المقدمة

في عصرنا الحالي، يعتبر تعلّم اللغة الثانية من الضرورات الثقافية والعلمية والاجتماعية لمختلف المجتمعات. وتحظى اللغة العربية، بصفتها لغة القرآن، وإحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم، وإحدى اللغات الرسمية الستّ للأمم المتحدة، بمكانة متميزة عند المتعلّمين والباحثين، مسلميهم وغير مسلميهم، بل وعند المهتمّين، بالاطّلاع على تراث أدبي أصيل وفكري غني (فيرغسون، ٢٠١٤م، ص٢١٠).

في هذا الإطار، يأتي تصميم وتقييم المصادر التعليمية الفعّالة لتعليم اللغة العربية بأهمّية بالغة، حيث تؤدّي الكتب التعليمية دوراً أساسياً في عملية تعلّم هذه اللغة، بوصفها مصادر مركّزة. فهذه الكتب، بتصميمها المنظّم والدقيق والمبني على مبادئ تعلّم اللغة، تقدّم المفاهيم والمفردات والقواعد اللغوية بشكل تدريجي ومناسب لمستوى المتعلّمين، كما توفّر إمكانية التكرار والمراجعة لتثبيت المعرفة وتطوير المهارات اللغوية تدريجياً ومنظّماً (براون، ٢٠٠٧م، ص ١٢٠). بعبارة أخرى، تساهم هذه الكتب، من خلال تقديم محتوى منظّم، وتمارين هادفة، وتغطية المهارات الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، في جعل عملية التعلّم منهجية وفعّالة (ريتشاردز، ٢٠١٤م، ص ٦).

من هذا المنطلق، تُعدّ سلسلة العربية بين يديك المكوّنة من أربعة مجلّدات، من السلاسل التعليمية المستخدمة في عدد من برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، الأمر الذي يجعلها نموذجا مناسبا للتحليل والتقويم، في ضوء النظريات الحديثة لاكتساب اللغة الثانية. هذه المجموعة تتميّز بهيكل علمي متماسك، وتنوّع في المحتوى، وتركيز على المقاربات التواصلية واللغوية والثقافية، بالإضافة إلى دعم الأدوات الرقمية (الفوزان، حسين وفضل، ٢٠١٤م، ص١٧).

ومن جهة أخرى، يؤثّر اختيار ودراسة النظريات التطبيقية في تعلّم اللغة الثانية تأثيراً كبيراً على تصميم هذه المصادر التعليمية، إلى درجة تحديد مدى فعاليتها في تلبية احتياجات المتعلّمين (تومسون، ٢٠١٩م، ص ٣٠١). ومن بين هذه النظريات الأساسية، نظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن، والتي تشمل خمسة مكوّنات رئيسة، وهي:

ـ فرضية المدخل القابل للفهم (i+1)، لتلقّي مدخلات لغوية، تفوق مستوى المتعلّم الحالي بقليل،

ـ فرضية المراقب لتفسير دور العملية الواعية في تصحيح وتحسين اللغة المنتجة،

ـ فرضية الترتيب الطبيعي لاكتساب الهياكل اللغوية، وفق تسلسل محدّد وعالمي،

ـ فرضية المرشّح العاطفي لتحديد تأثير العوامل العاطفية، مثل: القلق والدافعية والثقة بالنفس في نجاح تعلّم اللغة،

ـ فرضية الفصل بين الاكتساب والتعلّم لتوضيح الفرق بين العملية الطبيعية واللاواعية للغة، والعملية الواعية والرسمية للتعلّم (١٩٨٢م، ص ١٥).

من جهة أخرى، يمكن لتطبيق هذه النظرية الحديثة في تصميم وتقييم المصادر التعليمية للغة العربية، إلى جانب توفير المدخل القابل للفهم، وتقليل العوامل العاطفية السلبية في عملية التعلّم، ودعم التعلّم المنهجي للغة، أن يلعب دورا هاما في رفع جودة وفعالية تعلّم هذه اللغة (ممدوفا، ٢٠٢٤م، ص ٨٧).

وفي هذا السياق، يسعى البحث الحالي إلى مطابقة وتقييم محتوى السلسلة التعليمية المكوّنة من أربعة مجلّدات العربية بين يديك، باعتبارها أحد المصادر الرئيسة لتعليم اللغة العربية في معظم دول العالم علمياً ونظرياً، بناءً على مدى تطبيق المكوّنات الخمسة لنظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن، وذلك بمقاربة جديدة لفحص مستوى الفعالية التعليمية لهذا الكتاب وتحديد نقاط قوّته وضعفه.

تكمن أهمّية هذه الدراسة في أنّها تربط بين أحد أبرز الأطر النظرية في مجال اكتساب اللغة الثانية، وهي نظرية ستيفن كراشن، وبين تقويم إحدى أكثر السلاسل التعليمية استخداما في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وهي سلسلة العربية بين يديك. وتنبع أهمية هذا الربط من الحاجة إلى التحقّق من مدى توافق المحتوى التعليمي مع المبادئ النظرية التي أثبتت الدراسات التربوية فاعليتها في تنمية الكفاية اللغوية. كما تسهم الدراسة في تقديم مؤشّرات كمية وكيفية، تساعد مؤلّفي المناهج ومطوّريها ومعلّمي العربية على التعرّف إلى جوانب القوّة وتلك التي تحتاج إلى تطوير في السلسلة.

لا يقتصر هذا البحث على سدّ الفجوة الموجودة في التقييم العلمي لهذا الكتاب فحسب، بل يقدّم أيضا اقتراحات عملية لتحسين تصميم المصادر التعليمية للغة العربية.

١ـ١. أسئلة البحث

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

ـ ما مدى تطبيق كلّ من المكوّنات الخمسة لنظرية ستيفن كراشن في كتب العربية بين يديك؟

ـ أيّ من مكوّنات نظرية كراشن يتمتّع بأعلى تكرار وأدناه في سلسلة العربية بين يديك؟

ـ في أيّ من مجلّدات كتاب العربية بين يديك، تمّ أكثر تركيز على مكوّنات نظرية كراشن؟

ـ إلى أيّ مدى يتوافق المحتوى العامّ لكتاب العربية بين يديك مع معايير نظرية اكتساب اللغة الثانية لكراشن؟

١ـ٢. فرضيات البحث

تنطلق فرضيات البحث مما يلي:

ـ يتوافق محتوى سلسلة العربية بين يديك مع كلّ من المكوّنات الخمسة لنظرية كراشن (الاكتساب مقابل التعلّم، والمدخل القابل للفهم، والترتيب الطبيعي، والمراقب، والمرشح العاطفي).

ـ يُعدّ التعلّم الواعي، بسبب تركيز الكتاب على القواعد والهياكل، مكوّنا سائدا في محتوى الكتاب.

ـ يتمتّع المجلّدين التمهيديين (١ و٢)، بتوافق أكبر مع مكوّني المدخل القابل للفهم والتعلّم الواعي، مقارنة بالمجلّدين المتقدّمين (٣ و٤).

ـ يقلّ الاهتمام بالمرشّح العاطفي في المجموعة ككلّ، مقارنة بالمكوّنات الأخرى، ويحتاج إلى تعزيز.

١ـ٣. أهمّية البحث وأهدافه

مع التوسّع المتزايد لتعلّم اللغة العربية بين غير الناطقين بها، خاصّة في الجامعات، تبرز ضرورة وضع وتطبيق مصادر تعليمية موثوق بها، تتوافق مع مبادئ تعليم اللغة الثانية العلمية. وفي هذا المجال، تُعدّ سلسلة العربية بين يديك المكوّنة من أربعة مجلّدات من أبرز المصادر التعليمية؛ إذ حظيت بقبول واسع في العديد من الجامعات والمراكز التعليمية حول العالم بفضل هيكلها المنظّم، وتنوّع مواضيعها، وتركيزها على المهارات التواصلية.

يهدف هذا البحث بشكل أساسي إلى التقييم المنهجي والدراسة العلمية لمدى كفاءة وتوافق هذه السلسلة مع إحدى أكثر النظريات تأثيراً في مجال اللغة التطبيقية، وهي نظرية اكتساب اللغة الثانية لكراشن، ممّا يساعد في تحديد مستوى الفعالية التعليمية لهذا الكتاب وكشف نقاط قوّته وضعفه.

أمّا الأهداف الفرعية، فتشمل:

ـ قياس مدى تطبيق كلّ مكوّن من مكوّنات نظرية كراشن في نصوص الكتاب وتمارينه،

ـ تحديد المكوّن السائد في كلّ مجلّد وفي المجموعة ككلّ،

ـ تقييم مدى التوافق العامّ للكتاب مع مبادئ نظرية كراشن،

ـ مقارنة الفروق في تطبيق المكوّنات بين المجلّدين التمهيديين (١ و٢)، والمجلدين المتقدّمين (٣ و٤).

تكتسب هذه الأهداف أهميتها، من خلال تقديم أدلّة علمية لتحسين تصميم المصادر التعليمية ورفع مستوى فعالية تعلّم اللغة العربية.

١ـ٤. خلفية البحث

أُجريت دراسات متنوّعة في مجال نظرية اكتساب اللغة الثانية لكراشن وكتاب العربية بين يديك التعليمي. نذكر منها أبرزها فيما يلي:

دانش محمدي ركعتي وسكينة زارع نژاد (١٣٩٦هـ.ش)، في مقالة سطوح اهداف آموزشی در تمرین‌های مجموعه‌های آموزشی صدی الحياة و العربية بين يديك: تحليل محتوا براساس طبقه‌بندی اندرسون و کراثول در حیطه‌شناختی (= مستويات الأهداف التعليمية في تمارين مجموعتي صَدَى الحياة والعربية بين يديك: بناءً على تصنيف أندرسون وكراثول)، يفحصان مستويات التعلّم المختلفة، مثل: التحليل والتفكير والنقد والإبداع ومدى ملاءمتها لمراحل تعلّم اللغة في المجموعتين التعليميتين المذكورتين، ويخلّصان إلى أنّ الكتابين يركّزان أكثر على المستويات الدنيا للتعلّم المعرفي (التذكّر والفهم)، ويهملان نسبياً مهارات التفكير الإبداعي والتحليلي.

ساجد زارع وفاطمة جمشيدي (١٤٠٠هـ.ش)، في مقالة تحليل مستوى ديناميكية المحتوى في سلسلة العربية بين يديك: بناءً على نموذج ويليام رومي، يصفان ويحلّلان نقدياً وكيفياً النصوص والصور والتمارين في هذه السلسلة وفق نموذج ويليام رومي، ويُقيّمان ديناميكية التمارين والصور، خاصة في المجلّد الثاني، بأنّها نشطة؛ بينما يرون النصوص، خاصّة في المجلّد الثالث، غير نشطة وأقلّ جاذبية.

لاي ووي (٢٠١٩م)، في مقالة تقييم نقدي لنموذج المراقب عند كراشن[١]، يقيّمان فرضية المراقب تقييماً نقدياً، ويؤكّدان تأثيرها في تعليم اللغة الثانية ودورها في تسهيل التعلّم؛ لكنّهما يعدّان غياب الأدلّة التجريبية وغموض تعريف المصطلحات من نقاط ضعف النظرية.

فبرياني (٢٠٢٠م)، في مقالة اكتساب اللغة العربية في ضوء نظرية ستيفن كراشن من خلال أنشطة المعسكر العربي[٢]، أجرت دراسةً، هدفت إلى تحليل اكتساب اللغة العربية في أنشطة المعسكر العربي، في ضوء نظرية ستيفن كراشن. واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي، من خلال الملاحظة والمقابلات وتحليل الوثائق. وأظهرت النتائج أنّ توفير المدخل اللغوي القابل للفهم، ووجود البيئة اللغوية الطبيعية، والمتابعة المستمرة من المعلمين، أسهمت جميعها في تعزيز اكتساب اللغة العربية، بما يتوافق مع فرضيات كراشن، ولا سيما فرضية المدخل، وفرضية الاكتساب والتعلم، وفرضية المراقب.

---

١. الدراسة عنوانها الرئيس:

A critical evaluation of Krashen's monitor model

٢. الدراسة عنوانها الرئيس:

Acquisition of Arabic Language Based on Stephen Krashen's Theory in the Arabic Camp Activities

بايلي وفهد (٢٠٢١م)، في مقالة إعادة النظر في نظرية كراشن: دراسة حالة لدور المدخل والدافعية والهوية في تعلّم اللغة الثانية[١]، يفحصان الدور الحيوي لهذه النظرية في تعلّم اللغة الثانية، ويؤكّدان أنّ المعلّمين يمكنهم، باستخدام نظرية كراشن، تصميم برامج متماسكة لتطوير الهوية، والتفاعل المستدام، والتعلّم الأكثر فعالية لدى الطلاب.

ممدوفا (٢٠٢٤م)، في مقالة نظرية ستيفن كراشن حول اكتساب اللغة الثانية[٢]، تتناول نظرياً شاملاً الفرضيات الخمس الرئيسة لهذه النظرية، بوصفها نموذجاً رائداً في القرن العشرين، وتؤكّد على المقاربات الطبيعية والمبنية على المدخل، وتقترح تقليل التعليم الرسمي إلى الحدّ الأدنى وزيادة المدخل القابل للفهم لتحقيق تعلّم أكثر فعالية.

جميلة مفلح الحربي (٢٠٢٤م)، في مقالة الأنظمة مقابل الأنظمة المتعلمة في اكتساب اللغة الثانية: مراجعة منهجية للدراسات القائمة على أساس فرضية كراشن، تستنتج أنّ الاكتساب القائم على التعرّض الطبيعي للغة والتفاعل الهادف أكثر فاعلية من التعلم القائم على التدريس الصريح للقواعد، مؤكّدة على أنّ إستراتيجيات التعلّم المتمركزة حول المتعلّم تسهم في تحسين الأداء اللغوي، وخفض المرشّح العاطفي، وزيادة الدافعية.

فائزة پسندي وصفورا قدمي وأمين نظري (١٤٠٣هـ.ش)، في مقالة تقويم تمارين أنشطة ما بعد النص لسلسلة العربية بين يديك: في ضوء تصنيف توماس سي بارت لمستويات التعلم، يفحصون تمارين سلسلة العربية بين يديك، وفق أحد التصنيفات الشهيرة في مجال تمارين ما بعد النص لفهم المقروء، وهو تصنيف توماس سي بارت[٣] في خمسة مستويات. وتُظهر النتائج أنّ المستوى التعبيري يحتلّ أعلى نسبة إحصائية في تمارين هذا الكتاب.

بالنظر إلى وجود دراسات متعدّدة حول نظرية كراشن في مجال تعليم اللغة العربية، فإنّ معظم تلك الدراسات تعتمد على منهجيات كيفيّة فقط، ولا تقدّم تحليلاً كميّاً وكيفيّاً معاً لمجموعة العربية بين يديك بكاملها، في ضوء المكوّنات الخمسة لنظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن؛ من ثم، فتهدف هذه الدراسة، من خلال تقديم تحليل مضمون منهجي مختلط، إلى تغطية جميع أجزاء المجموعة الخمسة، باستخدام أدوات كميّة لحصر تكرارات الفرضيات، وأدوات كيفيّة لاستكشاف الأنماط والعلاقات بينها. وبعد استعراض الدراسات السابقة، نستنتج أنّه لم يُعثر على بحث مستقل ومتخصّص، يُقيّم كمياً وكيفياً محتوى سلسلة العربية بين يديك المكوّنة من أربعة مجلدات، استناداً إلى النظرية المدروسة. ومن هذا المنطلق، يتّسم البحث الحالي بالأصالة والابتكار.

١ـ٥. منهجية البحث

يتبنّى البحث الحالي المنهج الوصفي والتحليل النقدي للمحتوى، بمقاربة مختلطة كيفية ـ كمية. في الجانب الكيفي، يُستخدم توزيع المكوّنات الخمسة لنظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن (الاكتساب مقابل التعلّم، والمدخل القابل للفهم، والترتيب الطبيعي، والمراقب، والمرشّح العاطفي)، كأداة بحثية وإطار علمي قائم على نماذج تعليم اللغة المعتمدة، لترميز وتفسير محتوى النصوص والتمارين في كتاب العربية بين يديك.

---

١. الدراسة عنوانها الرئيس:

Krashen revisited: Case study of the role of input, motivation & identity in second language learning

٢. الدراسة عنوانها الرئيس:

Steven Krashen's theory of the second language acquisition

3. Thomas C. Bart's Classification

أمّا في الجانب الكمي، فقد تمّ احتساب تكرار كلّ مكوّن في ١٢ درساً مُختاراً عشوائياً، واستُخدمت أدوات إحصائية متقدّمة، مثل: اختبار T المقترن لمقارنة الفروق الدالّة بين تكرار المكوّنات في المجلّدات التمهيدية والمتقدّمة، كما استُخدم تحليل التباين الأحادي الاتجاه، أي أنووا[1]، لدراسة الفروق بين المجلّدات، ومعامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المكوّنات، وإنتروبيا شانون لتحليل توزيع التكرارات وتحديد المكوّن الأكثر استقراراً. ثم قُدّمت النتائج في صورة جداول وأشكال توضيحية، لدعم تحسين تصميم المصادر التعليمية للغة العربية.

ـ المجتمع الإحصائي:

يشمل جميع النصوص والتمارين في ١٢ درساً عشوائياً من أربعة مجلّدات لكتاب العربية بين يديك (طبعة ٢٠١٤م، المملكة العربية السعودية)، بمعدّل ثلاثة دروس من كلّ مجلّد. ونظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة وكثرة الوحدات التعليمية في السلسلة، فقد استُخدمت العينة العشوائية الممثلّة، بوصفها أسلوبا منهجيا، يحقّق التوازن بين شمولية التحليل وإمكانات التنفيذ، مع الحفاظ على صدق النتائج وقابليتها للتعميم في حدود الدراسة. تمّ الاختيار العشوائي لضمان تمثيل عادل للمحتوى عبر المستويات المختلفة (تمهيدي، متوسّط، متقدّم، ممتاز).

المجلّد الأوّل	المجلّد الثاني	المجلّد الثالث	المجلّد الرابع
الدروس ١، ٤ و٩	الدروس ٢، ٥ و١٠	الدروس ٣، ٦ و١١	الدروس ٧، ٨ و١٤

ـ الصدق والثبات:

ـ الصدق: تمّ التحقّق من إطار الترميز من قبل ثلاثة متخصّصين في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية (صدق ظاهري ومحتوائي).

ـ الثبات: حُسِب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ ٠/٨٧، مما يدلّ على مستوى عالٍ من الثبات للأداة.

٢. الإطار النظري للبحث

يستند هذا القسم إلى محورين رئيسين: تقديم الكتاب التعليمي العربية بين يديك كمصدر محلّل، ونظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن كإطار تحليلي.

٢ـ١. كتاب *العربية بين يديك*

تُعدّ سلسلة الكتب التعليمية المؤلّفة من أربعة مجلّدات العربية بين يديك من المصادر المرجعية والمنظّمة في مجال تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ألّفها مركز اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية عام ٢٠١٤م (١٤٣٥هـ)، وتُدرّس كمصدر رسمي في معظم المراكز التعليمية، خاصّة في جامعات العالم الإسلامي (الفوزان، حسين وفضل، ٢٠١٤م، ص ١٥).

تكمن أهمية هذا الكتاب في جوانب عدّة، منها:

ـ المقاربة التواصلية،

ـ الملاءمة لمختلف المستويات اللغوية،

ـ التركيز على اللغة الفصحى المعيارية،

1. ANOVA

ـ الدعم المتعدّد الوسائط، مثل: الأقراص الصوتية وأكواد كيو آر[1]،

ـ تطوير المفردات الموضوعية،

ـ تعزيز القدرات التواصلية والثقافية،

ـ تقديم المفاهيم النحوية بشكل منظّم من البسيط إلى المعقّد.

ما يميّز هذا الكتاب هو أنّه، إلى جانب النصوص والصور، يقدّم تمارين، تُكسِب المتعلّم المهارات اللازمة للإجابة عنها، شريطة أن تكون هذه التمارين ملائمة لاهتمامات المتعلّمين ومستوى قدراتهم العلمية والمعرفية (طعيمة، ٢٠٠٥م، ص ١٣٨).

كما أظهرت الدراسات الحديثة أنّ هذه السلسلة تلعب دوراً فعّالاً في تحسين المهارات اللغوية الأربع (الفوزان، ٢٠١١م، ص ١٧٦)، وتُعتبر مصدراً قائماً على مبادئ منهجية في تعليم اللغة الثانية. ومع ذلك، يظلّ التقييم العلمي لهذه السلسلة، وفق نظريات تعلّم اللغة الثانية المعتمدة، مثل: نظرية كراشن، ضروريا لتحديد نقاط القوّة والضعف.

٢ـ٢. نظرية كراشن ومكوّناتها

تُعدّ نظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن إطاراً بارزاً ومؤثّراً في اللسانيات التطبيقية، وقد طُرحت في أوائل عقد الثمانينيات من القرن الماضي، وفصّلت في كتاب المبادئ والممارسة في اكتساب اللغة الثانية[2]. قدّم كراشن إطاراً منهجياً لتحليل عملية تعلّم اللغة الثانية، من خلال خمس فرضيات أساسية، أحدثت تحوّلاً لا في المجال النظري فحسب، بل في التطبيق العملي أيضاً (ممدوفا، ٢٠٢٤م، ص ٨٧). هذه الفرضيات عبارة عن:

ـ فرضية التمييز بين الاكتساب والتعلّم: التمييز بين الاكتساب الطبيعي (عملية لاواعية مشابهة لاكتساب اللغة الأولى)، والتعلّم الواعي (عملية رسمية قائمة على القواعد)،

ـ فرضية المدخل القابل للفهم (i+1): يحدث التعلّم، عندما يتعرّض المتعلّم لمدخلات لغوية، تفوق مستواه الحالي بقليل.

ـ فرضية الترتيب الطبيعي: تُكتسب الهياكل اللغوية، وفق تسلسل عالمي وقابل للتنبّؤ.

ـ فرضية المراقب: تُستخدم المعرفة الواعية لتصحيح الإنتاج اللغوي فقط في ظروف محدّدة (وجود وقت كافٍ، والتركيز على الشكل، معرفة القاعدة).

ـ فرضية المرشّح العاطفي: تؤثّر العوامل العاطفية، مثل: الدافعية والثقة بالنفس والقلق، في عملية التعلّم، بحيث يُسهّل مرشّح عاطفي منخفض (بيئة تحفيزية وغير مهدّدة)، عملية الاكتساب.

حوّلت هذه النظرية، بتركيزها على التعلّم الطبيعي ودور العوامل العاطفية، تعليم اللغة من المقاربات التقليدية القائمة على القواعد والترجمة نحو عمليات أكثر طبيعية ودافعية (بايلي وفهد، ٢٠٢١م، ص ٥٤١٤)، ورغم تأثيرها الكبير، وُجّهت انتقادات، مثل: نقص الأدلّة التجريبية لفرضية المدخل، والحاجة إلى دمج أدوات متعدّدة الوسائط لتعزيز الدافعية (لاي ووي، ٢٠١٩م، ص١٤٦٠؛ الصبحي وآخرون، ٢٠٢٤م، ص ٣١٩).

يُستخدم هذا الإطار في البحث الحالي، كأساس لتحليل محتوى كتاب العربية بين يديك، لقياس مدى توافقه مع المبادئ العلمية لاكتساب اللغة الثانية.

1. QR
2. Principles and Practice in Second Language Acquisition, 1982

٣. مكوّنات نظرية اكتساب اللغة الثانية لكراشن في كتاب *العربية بين يديك*

كما ذُكر سابقاً، يقترح كراشن خمس فرضيات رئيسة لنظرية اكتساب اللغة الثانية. وسنتناول فيما يلي خصائص كلّ فرضية مع تقديم أمثلة:

٣ـ١. فرضية الاكتساب مقابل التعلّم[1]

تركّز هذه الفرضية على التمييز بين عمليتين متمايزتين في تعلّم اللغة الثانية:

ـ الاكتساب: عملية لاواعية، تشبه اكتساب الأطفال للغتهم الأولى،

ـ التعلّم الواعي: عملية رسمية قائمة على القواعد ومعتمدة على المعرفة الصريحة بالقوانين اللغوية (١٩٨٢م، ص ١٠).

يحدث الاكتساب من خلال التفاعل الطبيعي مع اللغة في سياقات حقيقية؛ بينما يركّز التعلّم الواعي على التعليم الرسمي، والتمارين المنظّمة، ومعرفة القواعد (المصدر نفسه).

يحمل هذا التمييز أهمية في تصميم المصادر التعليمية؛ إذ يمكن للتوازن بين العمليتين أن يعزّز فعالية التعلّم (لاي ووي، ٢٠١٩، ص ١٤٦٠).

يدعم الكتاب الاكتساب الطبيعي في أقسام، مثل: تمارين الاستماع والحوار؛ لكنّه يركّز بشكل أكبر على التعلّم الواعي. مثال على ذلك:

ـ تمرين استماعي وتكرار المفردات في سياق معنوي يعزّز الاكتساب اللاواعي:

«استمع وأعد (صوت ظ)

الظهر. استيقظ. ظهر. ظلم» (الفوزان، حسين وفضل، ٢٠١٤م، ج ١، ص ٢٥٢).

ـ التركيز على التعلّم الواعي للقواعد ومعاني المفردات مع تمرين مطابقة الكلمة بالتعريف:

«صل بين الكلمة والتعريف المناسب:

الحديث	العلم الذي يهتم بصحة الإنسان
الطب	مثل: ذهب، محمد، في
الكلمة	قول الرسول وعمله وتقريره» (المصدر نفسه، ٢٠١٤م، ج ٢، ص ١٠٨).

ترى الباحثتان أنّ هذا النشاط يجسّد فرضية الاكتساب مقابل التعلم؛ لأنه يركّز على بناء العلاقة بين المفردة ومعناها من خلال الفهم والاستيعاب، دون مطالبة المتعلّم بحفظ قاعدة لغوية أو تطبيقها تطبيقا صريحا. فعندما يربط المتعلّم الكلمة بتعريفها المناسب، يعتمد على فهم المعنى واستحضار خبرته اللغوية السابقة، وهو ما يعزّز الاكتساب الضمني للمفردات في سياق دلالي. ووفقا لكراشن، فإنّ الاكتساب يتمّ بصورة طبيعية ولاشعورية من خلال التعرّض للغة ذات المعنى؛ في حين يرتبط التعلّم بالمعرفة الصريحة بالقواعد؛ لذلك، فإنّ هذا النوع من الأنشطة يميل إلى دعم نظام الاكتساب أكثر من اعتماده على نظام التعلّم؛ لأنّه ينمّي الكفاية اللغوية من خلال الفهم قبل التركيز على القواعد.

1. Acquisition–Learning Hypothesis

۳ـ۲. فرضية المراقب أو الناظر[1]

تقول هذه الفرضية إنّ المعرفة الواعية بالقواعد اللغوية تلعب دوراً محدوداً في أداء اللغة الثانية، وتعمل فقط كأداة للرقابة والتصحيح للإنتاج اللغوي، بشرط توفّر ثلاثة شروط: ۱ـ وجود وقت كافٍ للتفكير، ۲ـ التركيز على الشكل والقاعدة، ۳ـ المعرفة الصريحة بالقواعد (۱۹۸۲م، ص ۱۵).

يلعب المراقب دوراً مكمّلاً للاكتساب، ويُستخدم في المواقف الرسمية، مثل: الكتابة أو تحرير النصوص؛ بينما دوره محدود في الكلام الطبيعي المتدفّق (بايلي وفهد، ۲۰۲۱م، ص ٥٤٢). مثال من الكتاب:

ـ تحفيز المتعلّم على التركيز على القواعد والتصحيح الواعي:
«اختر الفعل الصحيح مما بين القوسين:
لم ... طارق في الكلية (سَيُقبَلُ ـ قُبِلَ ـ يُقبَل)
لا ... مزرعتنا يا أبي (تَترُك ـ سَتَترُك ـ تَترُكي)» (الفوزان، حسين وفضل، ۲۰۱٤م، ج ۲، ص ۱۰۱).
ـ اختبار المعرفة القواعدية في ظروف محكومة:
«اختر الجواب الصحيح بوضع دائرة حول الحرف المناسب:
أهمّ نوع أدبي عند العرب ...
أ. المثل ب. الشعر ج. الخطابة» (المصدر نفسه، ج ۳، ص ۲٥٥).

ترى الباحثتان أنّ هذا النشاط يمثّل فرضية المراقب؛ لأنه يتطلّب من المتعلّم ألا يعتمد على حدسه اللغوي فحسب، بل أن يستحضر معرفته الواعية بالمفردات أو القواعد اللغوية للمفاضلة بين البدائل الثلاثة واختيار الكلمة الأنسب للسياق. ووفقا لكراشن، فإنّ المراقب يوظّف المعرفة اللغوية الصريحة لمراجعة الاختيارات اللغوية والتحقّق من صحّتها، وهو ما يتجلّى في هذا النوع من التدريبات التي تستلزم التفكير الواعي قبل اختيار الإجابة الصحيحة.

۳ـ۳. فرضية المدخل القابل للفهم[2]

تُعدّ هذه الفرضية جوهر نظرية كراشن، وتنصّ على أنّ تعلّم اللغة الثانية يحدث، عندما يتعرّض المتعلّم، مع التركيز على المعنى لا الشكل، لمدخلات لغوية، تفوق مستواه الحالي بقليل، ويرمز لها كراشن بـ(i+1) (۱۹۸۲م، ص ۲۱). بمعنى آخر، المدخل القابل للفهم ضروري لتقدّم المتعلّم، ويجب تقديمه في بيئة، تُسهّل فهم المحتوى.

1. Monitor Hypothesis
2. Input Hypothesis

تعزّز تمارين الكتاب المدخل القابل للفهم من خلال تقديم جمل ومفاهيم أكثر تعقيداً بقليل من مستوى المتعلّم، مثل:

ـ تمرين استخدام "إنَّ" ومشتقّاتها بهدف تقديم مدخل متقدّم، يحفّز المتعلّم على فهم الهياكل الأكثر تعقيداً:
«أدخل إنَّ وإحدى أخواتها على الجمل التالية، بحيث تكون مرّة غير متّصلة بـ"ما الكافة" ومرّة متّصلة بها:
ـ الصوم جنّة
ـ الصدقة تطهّر المال
ـ أبوك كريم» (الفوزان، حسين وفضل، ٢٠١٤م، ج ٤، ص ١٨٠).
ـ تمرين إكمال الجملة باستخدام "لا الناهية" يوفّر مدخلات معنوية في سياقات تطبيقية:
«أكمل الجمل التالية مستخدماً "لا الناهية" كما في المثال:
ـ ...، مارس رياضة المشي بعد الأكل
ـ ...، تناول أرزاً أسمر
ـ ...، اشرب شاياً أخضر» (المصدر نفسه، ج ٢، ص ٤٠).

ترى الباحثتان أنّ هذا النشاط يرتبط بفرضية المدخل القابل للفهم؛ لأنه لا يُقدَّم بمعزل عن السياق التعليمي، وإنما يأتي بعد عرض حوار أو نصّ، يشتمل على أسلوب "لا الناهية" أو "إنّ وأخواتها"، مما يتيح للمتعلّم التعرض أولًا للتركيب اللغوي في سياق مفهوم وذي معنى، ثم الانتقال إلى توظيفه في أنشطة تطبيقية. ووفقا لكراشن، فإن اكتساب اللغة يتحقّق، عندما يتلقّى المتعلّم مدخلا لغويا مفهوما، يتجاوز مستواه الحالي بدرجة يسيرة (i+1)، ثم يُتاح له توظيف هذا المدخل في مواقف مختلفة (١٩٨٢م، ص ٢١).

٣ـ٤. فرضية الترتيب الطبيعي[1]

تنصّ هذه الفرضية على أنّ المتعلّمين يميلون إلى اكتساب بعض الهياكل النحوية أبكر من غيرها، وأنّ الهياكل النحوية في اللغة الثانية تُكتسب، وفق ترتيب محدّد وقابل للتنبّؤ. التدريس خارج هذا الترتيب غالباً ما يكون ذا فعالية محدودة (المصدر نفسه، ص ١٢). ترى فرضية الترتيب الطبيعي أنّ البنى اللغوية لا تُكتسب عشوائيا، وإنّما تميل إلى الظهور لدى المتعلّمين، وفق تسلسل نمائي طبيعي؛ إذ تُكتسب بعض التراكيب اللغوية في مراحل مبكّرة؛ في حين تظهر تراكيب أخرى في مراحل لاحقة؛ ولذلك، يرى كراشن أنّ التعليم الصريح قد يسهم في تنمية المعرفة اللغوية؛ لكنّه لا يغيّر الترتيب الطبيعي الذي تسير وفقه عملية الاكتساب. كما أنّ مراعاة الترتيب الطبيعي في تصميم المواد التعليمية تُسهم في تعلّم أكثر فعالية، وتحقّق نتائج أفضل (الصبحي وآخرون، ٢٠٢٤م، ص ٣٢٢).

واعتمدت الباحثتان في الحكم على تحقّق فرضية الترتيب الطبيعي على مجموعة من المعايير المستمدّة من نظرية كراشن، وهي: التدرّج في تقديم العناصر اللغوية من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا، والانتقال من المفردات والتراكيب الشائعة إلى الأقلّ شيوعا، وربط كل بنية لغوية بما سبق تعلّمه قبل الانتقال إلى بنية جديدة، ومراعاة مستوى المتعلّمين عند عرض المحتوى اللغوي، بحيث لا تُقدَّم التراكيب المتقدّمة قبل ترسيخ التراكيب الأساسية.

1. Natural Order Hypothesis

صُمّمت تمارين ترتيب الكلمات والحروف في الكتاب المستهدف لتعزيز الترتيب الطبيعي للتعلّم، نحو:

ـ تمرين ترتيب الكلمات مع هياكل بسيطة تدريجياً:

«رتّب الكلمات لتصبح جملة كما في المثال:

«الملح ـ علبة ـ أريد» ...

«أيضاً ـ ماذا ـ تريدين» ...

«جميلة ـ أثواب ـ لدينا» ...» (الفوزان، حسين وفضل، ٢٠١٤م، ج ١، ص ٢٦٢).

ـ تمرين ترتيب الحروف بهدف التعلّم التدريجي للمفردات والهياكل:

«رتّب الحروف، ثم صل بينها، لتصبح كلمة كما في المثال:

ل ح ب ي / ي ن ح ف / ث ي ك ر» (المصدر نفسه، ج ١، ص ٢٦١).

هذا النشاط يعكس فرضية الترتيب الطبيعي؛ لأنّه يعتمد على إعادة تنظيم كلمات، سبق تقديمها للمتعلّم في سياقات تعليمية متدرّجة، بما ينسجم مع التسلسل الطبيعي في اكتساب البنى اللغوية. فالمتعلّم لا يُطلب منه إنتاج تراكيب جديدة كلّيا، وإنما يوظّف ما اكتسبه سابقا لإعادة بناء الجملة، وفق ترتيبها الصحيح. ويتّفق ذلك مع رؤية كراشن التي ترى أنّ اكتساب التراكيب اللغوية يتمّ تدريجيا، وفق تسلسل طبيعي، وأنّ الأنشطة التعليمية ينبغي أن تراعي هذا التدرّج.

٣ـ٥. فرضية المرشّح العاطفي[1]

تؤكّد هذه الفرضية على تأثير العوامل العاطفية المتنوّعة، مثل: الدافعية، والثقة بالنفس، والقلق، في عملية تعلّم اللغة الثانية.

ـ مرشّح عاطفي منخفض: يعني توفير بيئة آمنة وتحفيزية، تُسهّل استقبال المدخلات، وتُعزّز التعلّم.

ـ مرشّح عاطفي مرتفع: يعيق التقدّم اللغوي، ويمنع التفاعل الإيجابي (كراشن، ١٩٨٢م، ص ٣٠).

لذلك، يُعدّ تقليل المرشح العاطفي (عبر بيئة تعلّم آمنة، غير مهدّدة، ومحفّزة)، من متطلّبات التعليم الفعّال للغة الثانية. تُساهم التمارين التفاعلية والحوارية في الكتاب المستهدف في خفض المرشح العاطفي. أمثلة:

تبادل الأسئلة والأجوبة مع زميلك:

ـ هل فكرت في الهجرة يوما من بلدك؟ لماذا؟

ـ ما البلد الذي يفضّل الناس الهجرة إليه؟ لماذا؟» (الفوزان، حسين وفضل، ٢٠١٤م، ج ٣، ص ٥٣).

ـ تمرين حوار حول الصورة يوفّر بيئة غير رسمية لتعزيز الثقة بالنفس:

«أجرِ حوارا مع زميلك حول الصورة» (المصدر نفسه، ج ١، ص ٢٥٧).





1. Affective Filter Hypothesis

تمرين تبادل الأسئلة والأجوبة مع الزميل، كما يلي، يُعزّز التفاعل الاجتماعي والدافعية، وذلك تماشيا مع فرضية المرشّح العاطفي في نظرية كراشن. فالتفاعل غير الرسمي يقلّل من القلق، ويزيد من الدافعية. كما يُفترض أن يوفّر تمرين الحوار حول الصورة بيئة تواصلية طبيعية، قد تُساعد في خفض الحاجز العاطفي وتعزيز الثقة بالنفس، استناداً إلى ما أكّدته دراسات سابقة في مجال التفاعل اللغوي (لانغ، ١٩٩٦م، ص ٤١٣؛ سواين، ٢٠٠٠م، ص ٩٧).

هذا النشاط يجسّد فرضية المرشّح العاطفي؛ لأنّه يقوم على التفاعل المباشر بين المتعلّمين من خلال تبادل الأسئلة والإجابات في جوّ تعاوني، بعيدا عن الاقتصار على التلقين أو الاختبارات الفردية. ويسهم هذا النوع من الأنشطة في تعزيز الثقة بالنفس، وتشجيع المتعلّم على استخدام اللغة بصورة طبيعية، والحدّ من مشاعر الخوف أو القلق المرتبطة بالتحدّث باللغة العربية. ووفقا لكراشن، فإنّ انخفاض المرشّح العاطفي يزيد من قابلية المتعلّم لاستقبال المدخل اللغوي واكتسابه (١٩٨٢م، ص ٣٠)؛ ولذلك، فإن الأنشطة التواصلية التفاعلية، كتبادل الأسئلة والإجابات، تُعدّ من التطبيقات التربوية التي تنسجم مع هذه الفرضية.

٤. تحليل سلسلة كتاب *العربية بين يديك* بناءً على نظرية ستيفن كراشن

فيما يلي تحليل كمّي وكيفي لمحتوى ١٢ درساً مختاراً عشوائياً من أربعة مجلّدات (النصوص، والتمارين، والأقسام المختلفة)، وفقاً للمكوّنات الخمسة لنظرية اكتساب اللغة الثانية لكراشن، مع تقديم جداول إحصائية:

٤ـ١. المجلّد الأوّل

يتكوّن المجلّد الأوّل من كتاب العربية بين يديك (٢٠١٤م)، من جزأين، يشتملان على الدروس (١ ـ ٨ و٩ ـ ١٦). لفحص فرضيات كراشن، تمّ اختيار الدروس ١، ٤ و٩ عشوائياً. يشتمل كلّ درس على ما يلي: الحوار، والمفردات، والتمارين، والقواعد النحوية، والأصوات، والفهم السمعي، والقراءة، والكتابة.

وفق الجدول رقم ١، تمّ تحديد ٢٧١ عيّنة من مكوّنات نظرية كراشن، حيث:

ـ فرضية التعلّم الواعي: ١٣٨ عيّنة (٥١٪)، الأكثر تكرارا.

ـ فرضية المرشّح العاطفي: ٦ عيّنات (٢٪)، الأقل تكرارا.

ـ التحليل:

– التركيز العالي على التعلّم الواعي يعكس اهتمام الكتاب بتعليم القواعد العربية بشكل صريح. التعلّم الواعي يسهم في توجيه انتباه المتعلّم إلى الخصائص اللغوية، مما يساعد على ترسيخ المعرفة اللغوية وتحسين دقّة الأداء (لئو، ٢٠٢٠م، ص ١٦١).

ـ نقص الاهتمام بالمرشّح العاطفي، خاصة في المستوى التمهيدي، يُعدّ نقطة ضعف؛ إذ يحتاج المتعلّمون المبتدئون إلى تعزيز الثقة بالنفس. أكّدت الدراسات على أنّ انخفاض القلق اللغوي وارتفاع الدافعية والثقة بالنفس يسهم في تحسين تعلّم اللغة الأجنبية وزيادة فاعلية التفاعل اللغوي داخل الصف، الأمر الذي ينعكس إيجابا على مستوى التحصيل اللغوي (ماكنتاير وغاردنر، ١٩٨٩م، ص ٢٥١).

ـ فرضية المدخل القابل للفهم: ٧٧ عيّنة (٢٨٪) ـ تدلّ على الاهتمام بجودة وكمّية المدخلات اللغوية وقدرة المتعلّم على التعلّم فوق مستواه الحالي.

ـ فرضيتا المراقب والترتيب الطبيعي: ٢٥ عيّنة لكلّ منهما (٩٪) ـ موقع وسطي ومناسب للمستوى التمهيدي.

ـ توزيع حسب الأقسام:

ـ الأكثر: الكتابة (٥٠ عيّنة).

ـ الأقلّ: الأصوات (٩ عيّنات) ← يعكس التركيز على المهارة الكتابية والدقّة الهيكلية.

ـ المهارة السمعية: تمّ الاهتمام بها تفاعليا في قسمي الفهم السمعي والأصوات.

يشير هذا التوزيع إلى تركيز أكبر على التعلّم المنظّم، في مقابل محدودية الأنشطة الداعمة للجوانب الوجدانية. وترى الباحثتان أنّ الدافعية تعدّ عنصرا أساسيا في نجاح تعلّم اللغة الأجنبية؛ لأنّها تحفّز المتعلّم على المشاركة الفاعلة، والاستمرار في التعلّم، وتجاوز الصعوبات التي قد تواجهه أثناء اكتساب اللغة. وتزداد أهمّية ذلك لدى متعلّمي المستوى التمهيدي؛ إذ يحتاجون في بداية تعلّمهم إلى أنشطة تفاعلية وبيئة مشجّعة، تعزّز ثقتهم بأنفسهم، وتقلّل من تردّدهم في استخدام اللغة، ممّا يساعدهم على بناء اتّجاه إيجابي نحو تعلّمها والاستمرار فيه.

ـ المتوسّط: ٥٤٫٢ (الانحراف المعياري: ٤٨٫٣).

ـ تحليل التباين الأحادي الاتّجاه أنوا[1]: يُظهر فرقاً دالّاً بين أقسام الدرس (مع التركيز على التمارين والمفردات): $F = 2.85$، $p < 0.05$.

الجدول رقم ١: تكرار مكوّنات نظرية كراشن في المجلّد الأول من كتاب *العربية بين يديك*

أقسام الدرس الرئيسة	أنواع المكوّنات					الإجمالي	النسبة
	التعلّم	المدخل (i+1)	المراقب	الترتيب الطبيعي	العاطفي		
الحوار	١٠	١٠	٠	٠	٣	٢٣	٪٨٫٥٠
المفردات	٩	١٢	٠	٧	٠	٢٨	٪١٠
التمارين	١٣	١١	٩	٨	٠	٤١	٪١٦
التراكيب النحوية	١٦	١١	٦	٢	١	٣٦	٪١٣
الأصوات	٩	٠	٠	٠	٠	٩	٪٣
فهم المسموع	١٢	١٠	٠	٠	٠	٢٢	٪٨
الكلام	١٦	١١	٥	١	١	٣٤	٪١٢٫٥٠
القراءة	١٧	٧	١	٢	١	٢٨	٪١٠
الكتابة	٣٦	٥	٤	٥	٠	٥٠	٪١٩
الإجمالي	١٣٨	٧٧	٢٥	٢٥	٦	٢٧١	٪١٠٠

ـ التحليل الكيفي

تشير بيانات الجدول (١) إلى أنّ مكوّن فرضية التعلّم حظي بأعلى معدّل تكرار في محتوى المجلّد الأول؛ إذ بلغ (١٣٨) تكرارا، ويعكس ذلك تركيز مؤلّفي الكتاب على تقديم المعرفة اللغوية بصورة منظّمة وصريحة من خلال الشروح والتدريبات، بما يسهم في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلّمين. وجاء مكوّن المدخل (i+1) في المرتبة الثانية بمجموع (٧٧) تكرارا، وهو ما

1. ANOVA

يدلّ على اهتمام الكتاب بتقديم مدخل لغوي، يتجاوز المستوى الحالي للمتعلّم بدرجة مناسبة، الأمر الذي ينسجم مع فرضية المدخل عند كراشن، ويعزّز فرص اكتساب اللغة بصورة تدريجية. أما فرضية المراقب وفرضية الترتيب الطبيعي، فقد تكرّرتا بمعدّل متقارب (٢٥) تكرارا لكلّ منهما، مما يشير إلى حضور متوسط لهذين المكوّنين في محتوى الكتاب.

ويُفهم من ذلك أنّ الكتاب يوازن إلى حدٍّ ما بين إتاحة الفرصة لاستخدام المعرفة اللغوية وبين مراعاة التدرّج الطبيعي في تقديم الظواهر اللغوية، إلا أنّ هذا الجانب لا يحظى بالتركيز نفسه الذي حظيت به فرضيتا التعلّم والمدخل. وفي المقابل، سجلّت فرضية المرشّح العاطفي أدنى نسبة تكرار؛ إذ لم تتجاوز (٦) مؤشّرات، وهو ما يكشف عن محدودية الاهتمام بالعوامل الوجدانية والنفسية، مثل: تعزيز الدافعية، وخفض القلق، وتهيئة بيئة تعليمية مشجّعة. وقد يؤثّر ذلك في فاعلية عملية اكتساب اللغة، ولا سيما لدى المتعلّمين في المراحل الأولى.

وعلى مستوى أقسام الكتاب، أظهرت النتائج أنّ التمارين جاءت في المرتبة الأولى من حيث تضمين مكوّنات فرضيات كراشن، ثم تلتها التراكيب النحوية، ثم القراءة والمفردات؛ في حين سجّل قسم الأصوات أدنى معدّل. ويشير هذا التوزيع إلى أنّ الكتاب يركّز بصورة أكبر على الأنشطة التعليمية المنظّمة وتنمية المهارات اللغوية من خلال التدريب، مقارنةً بالجوانب الصوتية. وبوجه عام، تكشف النتائج أنّ المجلّد الأول من كتاب العربية بين يديك يعتمد بدرجة أكبر على المبادئ المرتبطة بالتعلّم المنظّم وتوفير المدخل اللغوي المناسب؛ في حين يظهر اهتماما أقلّ بالأبعاد الوجدانية التي تؤكّد عليها فرضية المرشّح العاطفي، وهو ما يمثّل جانبا، يمكن تعزيزه في الإصدارات المستقبلية للكتاب.

٤ـ٢. المجلّد الثاني

يتكوّن المجلّد الثاني من كتاب العربية بين يديك (٢٠١٤م)، من جزأين، يشتملان على الدروس (١ ـ ٨ و٩ ـ ١٦). لفحص فرضيات كراشن، تمّ اختيار الدروس ٢، ٥ و١٠ عشوائيا. يشمل كلّ درس أقسام: الحوار، والمفردات، والاستيعاب، والملاحظة النحوية، والأصوات، والفهم السمعي، والتكلّم، والتعبير الموجّه، والخطّ والإملاء. ارتفع إجمالي العيّنات إلى ٣٤٠، مما يعكس زيادة تعقيد المحتوى. التوزيع حسب الفرضيات عبارة عن:

ـ التعلّم الواعي: شير النتائج إلى أن ٧١٪ من أفراد العينة (٢٤٨ مشاركا)، يعتمدون بدرجة ملحوظة على التعلّم الواعي والصريح، مما يشير إلى استمرار هيمنة نمط التعلّم الصريح على حساب الاكتساب اللاواعي في عملية تعلّم اللغة.

ـ المدخل القابل للفهم: ٩٩ عيّنة (٢٩٪)، قريب جدّا من التعلّم، وزاد مقارنة بالمجلّد الأوّل.

– المراقب: ٥٢ عينة (١٥٪)، زيادة ملحوظة في التصحيح الواعي والمراقبة الذاتية.

– الترتيب الطبيعي: ٥١ عيّنة (١٥٪)، زيادة كبيرة، تشير إلى مراعاة التسلسل الطبيعي لاكتساب الهياكل.

ـ المرشّح العاطفي: ٢٩ عيّنة (٩٪)، تحسّن واضح، يعكس اهتماما أكبر بالعوامل النفسية وتسهيل التعلّم في بيئة هادئة.

المجلّد الثاني يُظهر توافقا أكبر مع نظرية كراشن مقارنة بالأوّل، مع تركيز متزايد على التعلّم الواعي، والمدخل القابل للفهم، وانتقال تدريجي نحو التعلّم الأكثر طبيعية والمراقبة الذاتية.

ـ توزيع حسب الأقسام:

ـ الأكثر: الملاحظة النحوية (١٢٠ عيّنة).

ـ الأقلّ: الخطّ (٣ عينات) ⟵ تركيز على القواعد، واهتمام أقلّ بالمهارة الكتابية.

ـ الإحصاءات:

ـ المتوسّط: ٦٨ (الانحراف المعياري: ٢/٣١).

ـ تحليل التباين أحادي الاتجاه أنوا[1]: يُظهر فرقا دالّا بين الأقسام (مع التركيز على الملاحظة النحوية): $F = 3.12$، $p < 0.01$.

الجدول رقم ٢: تكرار مكوّنات نظرية كراشن في المجلّد الثاني من كتاب *العربية بين يديك*

أقسام الدرس الرئيسة	أنواع المكوّنات					الإجمالي	النسبة
	التعلّم	المدخل (i+1)	المراقب	الترتيب الطبيعي	العاطفي		
الحوار	٣	٣	٠	٠	٣	٩	٪٢/٥٠
المفردات	١١	١٩	٨	١٧	٠	٥٥	٪١٦
الاستيعاب	١٥	١٢	١٥	٥	٠	٤٧	٪١٤
الملاحظة النحوية	٤٠	٣٣	٢٣	٢٤	٠	١٢٠	٪٣٥
الأصوات	٨	٥	١	٢	٠	١٦	٪٥
فهم المسموع	٦	٤	٤	٠	٠	١٤	٪٤
التكلم	٧	٦	٠	٠	١٢	٢٥	٪٨
النص	٩	٨	٠	٠	٧	٢٤	٪٧
التعبير الموجّه	٤	٩	٠	٢	٧	٢٢	٪٦
الخط	٣	٠	٠	٠	٠	٣	٪١
الإملاء	٣	٠	١	١	٠	٥	٪١/٥٠
الإجمالي	١٠٩	٩٩	٥٢	٥١	٢٩	٣٤٠	٪١٠٠

ـ التحليل الكيفي:

يبيّن الجدول (٢) توزيع مكوّنات فرضيات كراشن الخمس في المجلّد الثاني من كتاب العربية بين يديك، حيث بلغ مجموع المؤشرات (٣٤٠) مؤشرا. كما أظهر تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أقسام الكتاب المختلفة في مدى تضمين هذه المكونات ($F = 3.12, p < 0.01$)، مما يدلّ على أنّ حضور فرضيات كراشن يختلف باختلاف طبيعة الأنشطة التعليمية والوحدات اللغوية.

وتكشف النتائج أنّ فرضية التعلّم جاءت في المرتبة الأولى بإجمالي (١٠٩) تكرارات، بما يعادل نحو (٣٢٪) من إجمالي المؤشّرات، وهو ما يعكس استمرار اعتماد الكتاب على التعليم الصريح للقواعد والمفردات والمهارات اللغوية من خلال الأنشطة المنظّمة والتدريبات المباشرة. وجاءت فرضية المدخل (i+1) في المرتبة الثانية بمجموع (٩٩) تكرارا، الأمر الذي يشير إلى حرص مؤلّفي الكتاب على توفير مدخل لغوي مناسب، يتدرّج في مستوى الصعوبة، بما يتوافق مع المستوى اللغوي للمتعلّمين، وهو ما ينسجم مع أحد المبادئ الأساسية في نظرية كراشن. أما فرضية المراقب وفرضية الترتيب الطبيعي، فقد سجلّتا (٥٢) و(٥١) تكرارا على التوالي، وهو ما يعكس حضورا متوسّطا لهذين البعدين، ولا سيّما في الأنشطة التي تتطلّب الانتباه إلى

1. ANOVA

صحّة التراكيب اللغوية والتدرّج في اكتسابها. في المقابل، جاءت فرضية المرشح العاطفي في المرتبة الأخيرة بـ(٢٩) تكرارا، مما يدلّ على أنّ الجوانب الوجدانية، مثل: تعزيز الدافعية، وخفض القلق، وتشجيع التفاعل الإيجابي، لم تحظ بالاهتمام نفسه مقارنة بالمكوّنات الأخرى.

وعلى مستوى أقسام الكتاب، احتلّ قسم الملاحظة النحوية المرتبة الأولى، وهو ما يعكس تركيزا واضحا على تدريس القواعد بصورة مباشرة ومنهجية، ثم تلاه قسم المفردات، ثم الاستيعاب. في المقابل، سجلّت أقسام الإملاء والخط والحوار أقلّ معدّلات التكرار، مما يشير إلى أنّ هذه الأقسام تؤدّي دورا تكميليا في بناء الكفاية اللغوية مقارنة بالأقسام الرئيسة.

بوجه عامّ، تشير هذه النتائج إلى أنّ المجلد الثاني يحافظ على التوجّه نفسه الذي ظهر في المجلد الأوّل، والمتمثّل في إعطاء أولوية واضحة لفرضيتي التعلّم والمدخل، مع تحسّن نسبي في حضور فرضيتي المراقب والترتيب الطبيعي، إلا أنّ فرضية المرشّح العاطفي لا تزال الأقل تمثيلًا، وهو ما قد يحدّ من توفير بيئة تعليمية داعمة للاكتساب الطبيعي للغة، وفق تصوّر كراشن.

٤ـ٣. المجلّد الثالث

يتكوّن المجلّد الثالث من كتاب العربية بين يديك (٢٠١٤م)، من جزأين، يشتملان على الدروس (١ ـ ٨ و٩ ـ ١٦). لفحص فرضيات كراشن، تمّ اختيار الدروس ٣، ٦ و١١ عشوائياً. يشمل كلّ درس أقسام: الحوار، والمفردات، والتمارين، والقواعد النحوية، والفهم السمعي، وقواعد اللغة، والتعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، والإملاء. وفق الجدول ٣، انخفض إجمالي العيّنات إلى ٢١٩.

ـ التوزيع حسب الفرضيات:

ـ المدخل القابل للفهم 81 :(i+1) عيّنة (٣٧٪)، الأكثر تكراراً، يتوافق مع المستوى المتقدّم للمجلّد، ويؤكّد على أهمّية المدخلات اللغوية القابلة للفهم.

ـ التعلّم الواعي: ٦٧ عينة (٣١٪)، يركّز على التعلّم الصريح للقواعد والمقاربة التواصلية.

ـ الترتيب الطبيعي: ٣٤ عينة (١٦٪)، يهتمّ بالتسلسل الطبيعي للهياكل اللغوية.

ـ المراقب: ٢٧ عينة (١٢٪)، يركّز على تقليل الأخطاء والمراقبة.

ـ المرشّح العاطفي: ١٠ عيّنات (٥٪)، الأقلّ تكراراً، ويُعدّ نقطة ضعف في هذا المجلّد المتقدّم؛ إذ قد يعيق نقص الاهتمام بالعوامل العاطفية استقبال المدخلات والتعلّم.

ـ توزيع حسب الأقسام:

ـ الأكثر: قواعد اللغة (٧٩ عينة).

ـ الأقل: النص الرئيس (٧ عينات).

ـ التحليل:

التركيز على القواعد مناسب لمستوى الكتاب، والمحتوى أكثر تقدّما؛ لكن استخدام نصوص جذابة ومتنوّعة مع الحفاظ على الاهتمام بالقواعد كان يمكن أن يجعل التعلّم أكثر طبيعية وعملية. إن توظيف النصوص المتنوعة والجذابة، إلى جانب تقديم القواعد اللغوية في سياقات تواصلية ذات معنى، يسهم في جعل تعلم اللغة أكثر طبيعية وفاعلية؛ إذ يساعد المتعلّم على فهم التراكيب واستخدامها في مواقف حقيقية، بدلًا من الاقتصار على حفظها بصورة مجرّدة (إليس، ٢٠٠٨م، ص ١٢٠).

ـ الإحصاءات:

ـ المتوسط: ٨/٤٣ (الانحراف المعياري: ٤/٢٥).

ـ تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA): $F = 2.45$، $p < 0.05$ – يُظهر فرقاً دالاً بين الأقسام.

الجدول رقم ٣: تكرار مكوّنات نظرية كراشن في المجلّد الثالث من كتاب *العربية بين يديك*

أقسام الدرس الرئيسة	أنواع المكوّنات					الإجمالي	النسبة
	التعلّم	المدخل (i+1)	المراقب	الترتيب الطبيعي	العاطفي		
النص	٣	٣	٠	٠	١	٧	٪٣
الاستيعاب	٧	٧	٤	٤	١	٢٣	٪١٠٫٥٠
المفردات	٧	١١	٤	٦	٠	٢٨	٪١٢٫٥٠
قواعد اللغة	٢٨	٢٦	٨	١٧	٠	٧٩	٪٣٦
فهم المسموع	١٥	١٤	٨	٢	٠	٣٩	٪١٨
التعبير الشفهى	٢	٩	٠	١	٧	١٩	٪٩
التعبير الكتابى	٠	٦	٢	٠	١	٩	٪٤
الإملاء	٥	٥	١	٤	٠	١٥	٪٧
الإجمالي	٦٧	٨١	٢٧	٣٤	١٠	٢١٩	٪١٠٠

ـ التحليل الكيفي:

تشير بيانات الجدول (٣) إلى أنّ عدد مؤشّرات فرضيات كراشن في المجلد الثالث بلغ (٢١٩) مؤشّرا، وهو أقلّ من المجلدين السابقين، مما يعكس اختلافا في حجم المحتوى أو طبيعة الأنشطة التعليمية المقدّمة في هذا المجلد. وتوضّح النتائج أنّ فرضية المدخل جاءت في المرتبة الأولى بإجمالي (٨١) تكرارا، ثم تلتها فرضية التعلّم بـ(٦٧) تكرارا، مما يؤكّد استمرار اعتماد الكتاب على التعليم المنظّم وتقديم مدخل لغوي مناسب لمستوى المتعلّمين. ويشير هذا التوازن النسبي بين الفرضيتين إلى حرص مؤلّفي الكتاب على الجمع بين التعليم الصريح وتوفير مدخل لغوي قابل للاستيعاب، وهو ما يتوافق مع المبادئ الأساسية لنظرية كراشن. أما فرضية الترتيب الطبيعي، فقد سجلّت (٣٤) تكرارا؛ بينما بلغت تكرارات فرضية المراقب (٢٧)، وهو ما يعكس حضورا متوسطا لهذين المكوّنين داخل أنشطة المجلد الثالث. وفي المقابل، جاءت فرضية المرشح العاطفي في المرتبة الأخيرة بـ(١٠) تكرارات فقط، الأمر الذي يدلّ على أنّ الأنشطة التي تعزّز الجوانب الوجدانية، مثل: خفض القلق، وزيادة الدافعية، وتهيئة بيئة تعليمية مشجّعة، لا تزال محدودة مقارنة ببقية مكوّنات النظرية.

وعلى مستوى أقسام الكتاب، احتلّ قسم قواعد اللغة المرتبة الأولى، ثم تلاه قسم المفردات، ثم فهم المسموع؛ في حين جاءت أقسام التعبير الشفهي والتعبير الكتابي والإملاء بنسب أقلّ، كما سجّل قسم النص أدنى معدّل بين الأقسام الرئيسة. ويشير هذا التوزيع إلى أنّ المجلد الثالث يركّز بدرجة أكبر على بناء الكفاية اللغوية من خلال تدريس القواعد والمفردات، أكثر من تركيزه على الأنشطة التواصلية والإنتاجية.

وتكشف النتائج بوجه عام أنّ المجلد الثالث يحافظ على الاتّجاه العام للمجلدين الأول والثاني؛ إذ تتصدّر فرضيتا التعلّم والمدخل بقية فرضيات كراشن؛ بينما يظلّ تمثيل المرشّح العاطفي محدودا. ويشير ذلك إلى أنّ تصميم المحتوى يميل إلى تنمية المعرفة اللغوية المنظمة أكثر من اهتمامه بالعوامل النفسية والانفعالية التي تؤثّر في اكتساب اللغة الثانية.

٤ـ٤. المجلّد الرابع

يتكوّن المجلّد الرابع من كتاب العربية بين يديك (٢٠١٤م)، من جزأين، يشتملان على الدروس (١ ـ ٨ و٩ ـ ١٦). لفحص فرضيات كراشن، تمّ اختيار الدروس ٧، ٨ و١٤ عشوائياً. يشمل كلّ درس أقسام: النص الرئيس، والاستيعاب، والمفردات، والكتابة، وقواعد اللغة، والفهم السمعي، والتعبير المتقدّم، والقراءة الموسّعة، والاستيعاب والمناقشة، والبحث.

وفق الجدول ٤، تمّ تحديد ٢١٥ عيّنة من مكوّنات نظرية كراشن.

ـ التوزيع حسب الفرضيات:

ـ المدخل القابل للفهم 81 :(i+1) عيّنة (٣٨٪)، الأكثر تكراراً؛ لكنّه قليل نسبياً بالنسبة للمستوى المتقدّم (المجلّد الأخير)، حيث كان من المتوقّع تقديم مدخلات أكثر لفهم المفاهيم المتقدّمة.

ـ التعلّم الواعي: ٦٣ عيّنة (٢٩٪)، يؤكّد على التعلّم الصريح.

ـ المراقب: ٣٣ عيّنة (١٥٪)، انخفاض بسبب أقل حاجة إلى التصحيح في المستوى المتقدّم.

ـ الترتيب الطبيعي: ٣٢ عيّنة (١٥٪)، انخفاض مماثل، مع تركيز أكبر على التعلّم الواعي.

ـ المرشّح العاطفي: ٦ عيّنات (٣٪)، الأقل تكراراً، ويُعدّ نقطة ضعف بارزة في هذا المجلّد، خاصة مع أهمية الهدوء والدافعية في المقاربة التواصلية.

ـ توزيع حسب الأقسام:

ـ الأكثر: قواعد اللغة (٦٤ عينة).

ـ الأقلّ: القراءة الموسّعة (٦ عينات، ٣٪).

ـ التحليل:

ـ يستمرّ التركيز على القواعد النحوية المتقدّمة؛ لكنّ الاهتمام الأكبر بالحوار والمقاربة التواصلية سيكون أنسب.

ـ مع أهمّية المهارات الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة)، في المجلّد النهائي، فإنّ نقص الاهتمام بمهارة القراءة (القراءة الموسّعة)، يُعدّ نقصاً ملحوظاً.

ـ الإحصاءات:

ـ المتوسّط: ٤٣ (الانحراف المعياري: ٦ / ٢٤).

ـ تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA): $F = 2.67$، $p < 0.05$ – يُظهر فرقاً دالّاً بين الأقسام.

الجدول رقم ٤: تكرار مكوّنات نظرية كراشن في المجلّد الرابع من كتاب *العربية بين يديك*

أقسام الدرس الرئيسة	أنواع المكوّنات					الإجمالي	النسبة
	التعلّم	المدخل (i+1)	المراقب	الترتيب الطبيعي	العاطفي		
النص	٣	٣	٠	٠	١	٧	٣٫٢٥٪
الاستيعاب	٦	٦	٤	٢	١	١٩	٩٪
المفردات	١٥	٧	٤	١٢	٠	٣٨	١٧٪
الكتابة	٩	٦	٠	٠	٠	١٥	٧٪

قواعد اللغة	١٣	٢٥	١١	١٥	٠	٦٤	٪٣٠
فهم المسموع	٨	١٢	٨	١	٠	٢٩	٪١٤
التعبير المتقدم	١	٣	٠	٠	٣	٧	٪٣٫٢٥
القراءة الموسعة	٣	٣	٠	٠	٠	٦	٪٢٫٥٠
الاستيعاب والمناقشة	٢	١٣	٦	٢	٠	٢٣	٪١٠٫٧٥
البحث	٣	٣	٠	٠	١	٧	٪٣٫٢٥
الإجمالي	٦٣	٨١	٣٣	٣٢	٦	٢١٥	٪١٠٠

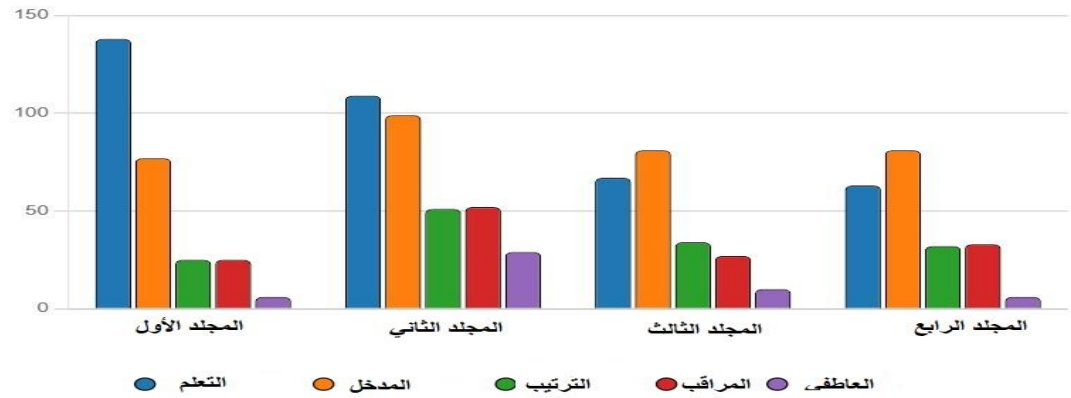
ـ التحليل الكيفي:

يبيّن الجدول (٤) توزيع مكوّنات فرضيات كراشن الخمس في المجلّد الرابع من كتاب العربية بين يديك، حيث بلغ إجمالي المؤشرات (٢١٥) مؤشّرا. وتظهر النتائج استمرار حضور جميع مكوّنات النظرية، إلا أنّ درجة تمثيلها تختلف عن فرضية إلى أخرى وعن قسم تعليمي إلى آخر. وتشير البيانات إلى أنّ فرضية المدخل جاءت في المرتبة الأولى بإجمالي (٨١) تكرارا، ثم تلتها فرضية التعلّم بـ(٦٣) تكرارا، مما يؤكّد استمرار اعتماد الكتاب على التعليم المنظّم وتقديم مدخل لغوي مناسب، يتجاوز مستوى المتعلم بدرجة يسيرة، وهو ما يتّفق مع التصوّر الذي طرحه كراشن لاكتساب اللغة الثانية. كما سجّلت فرضية المراقب (٣٣) تكرارا؛ في حين بلغت تكرارات فرضية الترتيب الطبيعي (٣٢)، الأمر الذي يعكس حضورا متوازنا نسبيا لهذين البعدين مقارنة بالمجلّدات السابقة. ويشير ذلك إلى اهتمام أكبر بإتاحة الفرصة للمتعلّمين لتوظيف المعرفة اللغوية ومراعاة التسلسل الطبيعي في اكتساب التراكيب والمهارات اللغوية. أما فرضية المرشّح العاطفي، فقد سجّلت (٦) تكرارات فقط، وهي أدنى نسبة بين جميع الفرضيات، مما يدلّ على أنّ الأنشطة التي تستهدف الجوانب الوجدانية، كتعزيز الدافعية، وخفض القلق، وتشجيع التواصل الطبيعي، ما زالت محدودة في هذا المجلد، شأنها شأن المجلدات السابقة.

وعلى مستوى أقسام الكتاب، احتلّ قسم قواعد اللغة المرتبة الأولى، ثم تلاه قسم المفردات، ثم قسم فهم المسموع؛ بينما جاءت أقسام القراءة الموسعة، والنصّ، والبحث، والتعبير المتقدّم بأعداد أقلّ من المؤشّرات. ويكشف هذا التوزيع عن استمرار التركيز على تنمية الكفاية اللغوية من خلال القواعد والمدخل اللغوي، مع توظيف المهارات التواصلية، بوصفها عناصر داعمة وليست محورية.

تدلّ النتائج بصورة عامة على أنّ المجلّد الرابع يحافظ على الفلسفة التعليمية نفسها التي اتّسمت بها المجلّدات السابقة، والمتمثّلة في إعطاء الأولوية للتعليم المنظم والمدخل اللغوي المناسب، مع تحسّن نسبي في تمثيل فرضيتي المراقب والترتيب الطبيعي؛ في حين بقي تمثيل المرشّح العاطفي محدودا، وهو ما يشير إلى حاجة المحتوى إلى تضمين مزيد من الأنشطة التي تعزّز الجوانب النفسية والانفعالية المرتبطة باكتساب اللغة.

المخطط رقم ١: مقارنة **تكرارية مكونات كراشن في الأجزاء الأربعة من السلسلة الهدف**



وفق المخطط رقم ١، يُظهر التوزيع النسبي المئوي أنّ فرضيتي التعلّم الواعي والمدخل القابل للفهم تشكّلان أكثر من ٦٨٪ من الإجمالي؛ بينما فرضية المرشح العاطفي لا تتجاوز ٥٪.

هذا التوزيع يتوافق مع اختبار ارتباط بيرسون بين التعلّم الواعي والمدخل القابل للفهم ($r = 0.65$، $p < 0.05$).

يوضّح المخطّط المقارنة بين تكرارات مكوّنات فرضيات كراشن الخمس في المجلّدات الأربعة من سلسلة العربية بين يديك، ويكشف عن نمط ثابت نسبيا في توزيع هذه المكوّنات عبر جميع المجلّدات. وتظهر النتائج أنّ فرضية التعلّم استحوذت على أعلى معدّلات التكرار في المجلّدين الأول والثاني، ثم انخفضت تدريجيا في المجلدين الثالث والرابع، إلا أنّها ظلّت من أكثر الفرضيات حضورا في السلسلة بأكملها. ويشير ذلك إلى أنّ السلسلة تعتمد بصورة أساسية على التعليم المنظّم وتقديم القواعد اللغوية والمهارات بصورة صريحة ومنهجية. وفي المقابل، يلاحظ أنّ فرضية المدخل (i+1) شهدت تزايدا نسبيا في المجلّدين الثاني والرابع، حتى أصبحت في المجلّد الرابع أكثر حضورا من فرضية التعلّم. ويعكس ذلك اهتماما متزايدا بتوفير مدخل لغوي قابل للفهم ومتدرّج في الصعوبة، بما يتوافق مع المستوى اللغوي للمتعلمين، وهو ما ينسجم مع أحد المبادئ الأساسية في نظرية كراشن. كما يبيّن المخطّط أنّ فرضيتي المراقب والترتيب الطبيعي حافظتا على مستويات متوسطة ومتقاربة في معظم المجلدات، مع ارتفاع ملحوظ في المجلد الثاني، مما يشير إلى اهتمام نسبي بتنمية دقة الأداء اللغوي ومراعاة التدرج الطبيعي في اكتساب التراكيب اللغوية. أما فرضية المرشّح العاطفي، فقد جاءت في جميع المجلدات في المرتبة الأخيرة؛ إذ سجّلت أقلّ معدّلات التكرار مقارنة ببقية الفرضيات. ويكشف ذلك عن محدودية الأنشطة التي تستهدف تعزيز الدافعية، وخفض القلق، وتنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلّمين، وهي عناصر تعدّ من الركائز الأساسية في نظرية كراشن لاكتساب اللغة الثانية.

بوجه عام، يؤكّد المخطّط وجود توجّه تربوي واضح في سلسلة العربية بين يديك، يتمثّل في إعطاء الأولوية للتعليم المنظّم وتقديم المدخل اللغوي المناسب، مع اهتمام متوسّط بفرضيتي المراقب والترتيب الطبيعي؛ في حين يظلّ الاهتمام بفرضية المرشّح العاطفي محدودا. وتشير هذه النتائج إلى أنّ السلسلة تميل إلى تبنّي منظور معرفي ـ تعليمي أكثر من تبنّيها منظورا اكتسابيا قائما على العوامل النفسية والانفعالية.

النتائج

تُعدّ سلسلة العربية بين يديك المكوّنة من أربعة مجلّدات، مصدراً رئيساً لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع تركيزها على المقاربات التواصلية واللغوية والثقافية.

تشير نتائج تحليل المحتوى إلى أنّ سلسلة العربية بين يديك، تشمل ١٠٤٥ عينة من فرضيات كراشن (الجدول رقم ٥). وهذه السلسلة تُظهر درجة متوسطة إلى مرتفعة من التوافق مع مكوّنات نظرية كراشن، إلا أنّ هذا التوافق يختلف من فرضية إلى أخرى؛ إذ حظيت فرضيتا التعلّم والمدخل القابل للفهم بأعلى نسب التمثيل؛ في حين جاءت فرضية المرشّح العاطفي في المرتبة الأخيرة، وهو ما يعكس تفاوتا في مستوى تضمين مكوّنات النظرية داخل السلسلة.

يُظهر المجلّد الثاني (٣٤٠ عينة)، أعلى درجة توافق مع فرضيات التعلّم، والمدخل، والترتيب الطبيعي، والمراقب، والمرشّح العاطفي، ويتميّز كونه جسراً بين المستويات التمهيدية والمتقدّمة بتركيزه على: ١ـ التعلّم الواعي، ٢ـ المدخل القابل للفهم، ٣ـ الهياكل من البسيط إلى المعقّد، ٤ـ تقليل المرشح العاطفي وزيادة الدافعية.

ـ نقاط الضعف: انخفاض الاهتمام بالمرشّح العاطفي في المجلّدين الثالث والرابع.

ـ الاتجاه: زيادة في الفرضيات في المجلّدين الأوّل والثاني ← تركيز أكبر على المتعلّمين المبتدئين ← لكن كان من المتوقّع زيادة الاهتمام في المجلّدات النهائية.

الجدول رقم ٥: تكرار فرضيات نظرية كراشن في أربعة مجلّدات من كتاب *العربية بين يديك*

المكوّن	المجلّد الأوّل	المجلّد الثاني	المجلّد الثالث	المجلّد الرابع	الإجمالي	النسبة
التعلّم	١٣٨	١٠٩	٦٧	٦٣	٣٧٧	%٣٦.١
المدخل (i+1)	٧٧	٩٩	٨١	٨١	٣٣٨	%٣٢.٣
المراقب	٢٥	٥١	٣٤	٣٢	١٤٢	٪١٣.٦
الترتيب الطبيعي	٢٥	٥٢	٢٧	٣٣	١٣٧	%١٣.١
العاطفي	٦	٢٩	١٠	٦	٥١	%٤.٩
الإجمالي	٢٧١	٣٤٠	٢١٩	٢١٥	١٠٤٥	٪١٠٠

استنادا إلى نتائج تحليل المحتوى الكمي، والمؤشّرات الإحصائية المتمثّلة في التكرارات والنسب المئوية الواردة في الجدول رقم (٥)، أُجري التفسير الكيفي للنتائج في ضوء مكوّنات نظرية كراشن، وذلك بهدف الكشف عن درجة تمثيل كل فرضية في محتوى السلسلة التعليمية. تدلّ النسبة الملحوظة لفرضية المدخل القابل للفهم على جهد لتوفير مدخلات لغوية مفهومة ومناسبة لفهم المتعلّمين.

أمّا فرضية الترتيب الطبيعي بنسبتها الأقلّ، فتشير إلى تقديم الهياكل مع التركيز المحدود على التسلسل الطبيعي وتصحيح المفاهيم، وقد يؤدّي ضعف هذا التركيز إلى تعليم الهياكل اللغوية دون مراعاة التسلسل الطبيعي للتعلّم، ممّا يُشكّل تحدّيا للمتعلّمين في المراحل الأولى. من جهة أخرى، يعكس الاهتمام المحدود بفرضية المراقب مقاربة أقلّ تركيزا على التصحيح الواعي وإستراتيجيات المراقبة الذاتية، وهي مفيدة في مراحل التعلّم؛ لكنّها أقلّ تأكيدا في هذه السلسلة.

أمّا نقص الاهتمام بفرضية المرشح العاطفي، فيكشف عن ضعف في الجوانب النفسية والعاطفية للمتعلّمين، مثل: القلق، والدافعية، والثقة بالنفس، والتي تلعب دورا محوريا في التعلّم، وتحتاج إلى تعزيز المقاربات الداعمة والتحفيزية. رغم أنّ

الإحصاءات تُظهر انخفاض الاهتمام بالمرشّح العاطفي في المجلّدات المتقدّمة، فإنّ التحليل الكيفي يشير إلى أنّ هذا قد ينبع من افتراض ضمني لدى المؤلّفين بأنّ المتعلّمين في المستويات العليا يتمتّعون باستقلالية أكبر ودافعية داخلية أعلى. بعبارة أخرى، يركّز التصميم على المدخلات الدلالية والتعلّم الواعي؛ لكنّ تعزيز العوامل العاطفية، والترتيب الطبيعي، والمراقبة الذاتية من الضروريات لتعلّم أكثر شمولًا وفعالية.

وفي ضوء نتائج الدراسة، يمكن الإجابة بإيجاز عن أسئلة البحث على النحو الآتي: أظهرت النتائج أن سلسلة العربية بين يديك تتضمّن المكوّنات الخمسة لنظرية اكتساب اللغة الثانية لستيفن كراشن، إلا أنّ درجة تمثيلها تختلف من مكوّن إلى آخر. كما تبيّن أن فرضيتي التعلم والمدخل القابل للفهم كانتا الأكثر تكرارا في نصوص الكتاب وتمارينه؛ في حين جاءت فرضية المرشّح العاطفي في أدنى مستويات التمثيل. وكشفت المقارنة بين المجلدات الأربعة عن وجود تباين في تركيز كل مجلد على مكوّنات النظرية، مع ميل المجلّدات الأولى إلى التركيز على التعلّم المنظّم والمدخل اللغوي، في مقابل زيادة نسبية في تنوّع المكوّنات في المجلّدات اللاحقة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ المحتوى العامّ للسلسلة يتوافق بدرجة جيدة مع مبادئ نظرية كراشن، مع الحاجة إلى تعزيز الجوانب المرتبطة بالمرشّح العاطفي والتواصل الطبيعي لتحقيق توازن أكبر بين جميع مكوّنات النظرية. تكشف النتائج مجتمعة أنّ سلسلة العربية بين يديك تتبنى تصوّرا تربويا، يميل إلى التركيز على التعليم الصريح وتقديم المدخل اللغوي القابل للفهم، أكثر من تركيزها على العوامل الوجدانية والاجتماعية المؤثّرة في اكتساب اللغة.

ورغم أنّ هذا التوجّه يسهم في بناء الكفاية اللغوية والمعرفة النظامية، فإنّ محدودية تمثيل فرضية المرشّح العاطفي قد تقلّل من فرص الاكتساب الطبيعي، ولاسيما لدى المتعلّمين المبتدئين. ومن ثم، توصي الدراسة بزيادة الأنشطة التفاعلية والتواصلية، وإدماج إستراتيجيات تعزّز الدافعية، وتخفض القلق اللغوي، وتوفّر بيئة تعلّم أكثر انسجاما مع التصوّر الشامل لنظرية كراشن.

رغم أنّ توفير المدخل المناسب والتعليم الواعي يُعدّان أساسيات تعلّم اللغة، إلّا أنّ الاهتمام بالأبعاد النفسية والعاطفية، والترتيب الطبيعي لعملية التعلّم، بنهج إصلاحي وتحريري، يجب أن يحظى بمزيد من التركيز في تصميم وتأليف النصوص التعليمية. فتعزيز المقاربات الداعمة والتحفيزية، وتقديم الهياكل اللغوية بترتيب طبيعي، قد يؤدّيان إلى رفع فعالية هذه السلسلة وتحقيق أهداف تعلّم اللغة العربية؛ لذلك، تحتاج السلسلة إلى توازن واهتمام متناسب بجميع المكوّنات بنسب أكثر توازناً، ويمكن تحسينها بإضافة أنشطة تفاعلية ومتعدّدة الوسائط، وتعزيز المكوّنات العاطفية والترتيب الطبيعي في تصميم المحتوى، ممّا يؤدّي إلى توافق أكبر مع نظرية كراشن.

صُمّمت أداة الترميز بناءً على المكوّنات الخمسة لنظرية كراشن، وأُكّدت موثوقيتها بمعامل ألفا كرونباخ = ٠٫٨٧ ومعامل اتفاق بين المرمّزين كابا = ٠٫٨٢.

نتائج اختبار T المقترن بين المجلّدين التمهيديين (المتوسط = ٣٠٥٫٥، الانحراف المعياري = ٤٨٫٨)، والمجلّدين المتقدّمين (المتوسط = ٢١٧، الانحراف المعياري = ٢٫٨)، أظهرت فرقا قريبا من الدلالة لفرضيتي التعلّم الواعي والمدخل القابل للفهم في المراحل الأولى ($t = 3.99$، $p = 0.057$)، ممّا يدلّ على تركيز أكبر على هذين المكوّنين في المراحل التمهيدية. أمّا المكوّنات الأخرى، فلم تُظهر فروقًا دالة ($p > 0.05$).

تحليل التباين (ANOVA)، أكّد الفروق بين المجلّدات ($F = 3.45$، $p < 0.01$، حجم التأثير متوسط).

ارتباط بيرسون بين التعلّم الواعي والمدخل القابل للفهم ($r = 0.72$، $p < 0.01$)، يُظهر علاقة قوية بين هذين المكوّنين في تصميم محتوى الكتاب.

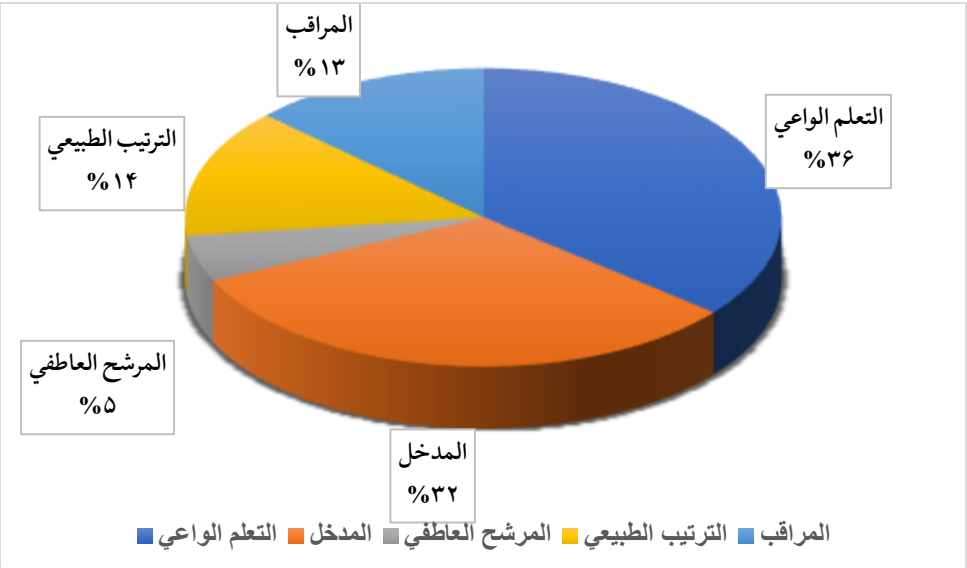
الجدول رقم ٦: التحليل الإحصائي لمكوّنات نظرية كراشن في أربعة مجلّدات من كتاب *العربية بين يديك*

المكوّن	المجلد ١	المجلد ٢	المجلد ٣	المجلد ٤	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	إختبار T	p- قيمة	إنتروبيا شانون (H)	مُعامِل الإختِلاف (CV%)
التعلّم الواعي	138	109	67	63	94.25	1098.92	33.15	2.41	0.094	1.92	35.2%
المدخل القابل	77	99	81	81	84.50	84.33	9.18	-0.83	0.47	1.99	10.9%
الترتيب الطبيعي	25	51	34	32	35.50	134.33	11.59	-1.65	0.20	1.95	32.6%
المراقب	25	52	27	33	34.25	134.92	11.61	-1.73	0.18	1.95	33.9%
المرشح	6	29	10	6	12.75	109.58	10.47	-1.28	0.29	1.60	82.1%
$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4}{4}$						$s^2 = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n-1}$	$s = \sqrt{s^2}$	$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_{234}}{s_{234}/\sqrt{3}}$	-	$H = -\sum_{i=1}^{4} p_i \log_2 p_i$ $p_i = \frac{x_i}{\sum x}$	$CV = \left(\frac{s}{\bar{x}}\right) \times 100$ CV > 50% CV < 20%

الجدول رقم ٧: التحليل الإحصائي للمكوّنات الخمسة لكراشن في أربعة مجلّدات من كتاب *العربية بين يديك*

المكوّن	التحليل
التعلّم الواعي	أعلى تكرار إجمالي (١٫٣٦٪)، لكنّه ينخفض بشكل ملحوظ من المجلّد ١ إلى ٤ ⟵ تركيز أوّلي على الاكتساب، ثمّ انخفاض تدريجي
المدخل (i+1)	المكوّن الأكثر استقرارًا (CV = 10.9%)، إنتروبيا عالية (١٫٩٩) ⟵ توزيع متساوٍ جدًّا عبر المجلّدات
المرشح العاطفي	أقلّ تكرار (٩٫٤٪)، أعلى تقلّب (CV = 82.1%) ⟵ اهتمام ضعيف وغير منتظم
الترتيب الطبيعي والمراقب	تقلّب متوسط، لكن زيادة من المجلّد ١ إلى ٢ ⟵ اهتمام أكبر في المستويات العليا

المخطط رقم ٢: التوزيع النسبي المئوي للمكونات كراشن



أظهرت هذه الدراسة أنّ سلسلة العربية بين يديك نجحت في تطبيق مبادئ التعلّم الواعي والمدخل القابل للفهم؛ لكنّها تفتقر إلى الاهتمام بالمرشح العاطفي وتوفير فرص الاكتساب الطبيعي. قد يؤدّي هذا الخلل في التوازن إلى إنتاج متعلّمين، يتمتّعون بمعرفة قواعدية جيّدة؛ لكنّهم يواجهون صعوبة في التواصل الطبيعي والسلس في المواقف الحقيقية؛ لذلك، إعادة النظر في محتوى السلسلة بهدف:

ـ دمج أنشطة تقلّل القلق،

ـ زيادة المحتوى المتعدّد الوسائط الجذّاب،

ـ تصميم تمارين تواصلية أقلّ تركيزا على القواعد،

يمكن أن ترفع فعاليتها التعليمية بشكل ملحوظ.

على المستوى التطبيقي، يمكن لهذه النتائج:

ـ تحسين تصميم المصادر التعليمية للغة العربية،

ـ رفع فعالية التعلّم لدى المتعلّمين،

ـ المساهمة في تطوير مقاربات حديثة في تعليم اللغة العربية،

وتكون دليلا للمدرّسين، ومصمّمي المناهج، ومؤلّفي كتب تعليم اللغة الثانية، خاصّة العربية، في تحسين وإصلاح المصادر التعليمية، وفق مبادئ تعلّم وتعليم اللغة.

مناقشة البحث

تهدف هذه المناقشة إلى تفسير النتائج الكمية والنوعية التي توصّلت إليها الدراسة بشكل أعمق، في إطار نظرية كراشن في اكتساب اللغة الثانية، مع الاستناد إلى الأدبيات التربوية المتعلّقة. ويسعى التحليل إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء التوزيع

غير المتوازن لمكوّنات النظرية الخمسة ضمن سلسلة العربية بين يديك، واستخلاص بعض الدلالات التربوية التي يمكن أن تساهم في تطوير المنهج.

أولاً: سيطرة فرضيتَي التعلم والمدخل القابل للفهم: تظهر النسب المرتفعة لفرضية التعلّم (٣٦/١٪) وفرضية المدخل القابل للفهم (٣٢/٣٪)، أنّ مؤلّفي السلسلة ركّزوا بشكل واضح على الجانب المعرفي المنظّم، وقدّموا مدخلات لغوية مناسبة لمستويات المتعلّمين. وهذا التوجّه يتّفق مع الاتّجاه الشائع في معظم كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، خاصّة في المراحل المبكّرة، حيث يُعتبر التعليم الصريح والقواعد الأساسية ركيزة مهمّة لبناء اللغة (سليمان وحمزة، ٢٠١٨م، ص ١٣٩)، كما يشير الارتباط القوي بينهما ($r = 0.72$) إلى وجود تكامل وظيفي في تصميم الأنشطة، حيث يأتي التعليم الصريح غالباً ضمن سياق لغوي مفهوم. وهذا يعكس وعي المؤلّفين بأهمّية الجمع بين المعرفة النظامية والمادّة اللغوية المقدّمة.

ثانياً: الاختلاف في توزيع المكوّنات بين المجلّدات: حقّق المجلّد الثاني أعلى نسبة تكرار إجمالية (٣٤٠ عينة)، ويمكن تفسير ذلك بأنه يمثّل مرحلة انتقالية بين المستويين المبتدئ والمتقدّم، حيث يحتاج المتعلّم إلى تعزيز مكثّف للمهارات الأساسية مع بداية مواجهة تراكيب أكثر تعقيداً. أما الانخفاض التدريجي في المجلّدين الثالث والرابع، فيعود على الأرجح إلى افتراض المؤلّفين بأنّ المتعلّمين قد وصلوا إلى مرحلة من الاستقلالية، تسمح لهم بالتعامل مع نصوص أصعب، مما يقلّل الحاجة إلى التكرار المكثّف. ومع ذلك، يبقى هذا الافتراض محلّ تساؤل؛ إذ تشير أدبيات اكتساب اللغة (إليس، ٢٠٠٨م، ص ١٠٣)، إلى أنّ الحاجات المعرفية والعاطفية لا تقلّ في المستويات المتقدمة، بل تتغيّر طبيعتها فقط.

ثالثاً: ضعف حضور فرضية المرشّح العاطفي (4.9%): يُعدّ هذا الضعف من أهمّ النتائج التي توصّلت إليها الدراسة. فالانخفاض الملحوظ في تمثيل المرشّح العاطفي، وخصوصاً في المجلّدين الثالث والرابع (١٠ و٦ عينات فقط)، يثير إشكالية حقيقية. ففي الوقت الذي يواجه فيه المتعلّمون المتقدّمون محتوى أكثر تجريداً وإثارة للقلق، نجد أنّ السلسلة لا تولي اهتماماً كافياً للجوانب الداعمة للثقة والدافعية. ويمكن تفسير هذا الأمر من خلال عدّة أسباب محتملة:

ـ افتراض المؤلّفين أنّ المتعلّم المتقدّم يمتلك دافعية داخلية قوية ودرجة عالية من الاستقلالية، مما يقلّل الحاجة إلى الدعم العاطفي الصريح (شومان، ١٩٩٧م، ص ١٨٠).

ـ تركيز السلسلة على الجانب المعرفي والثقافي في المجلّدين المتقدّمين اللذين تغلب عليهما النصوص الأدبية والفكرية.

ـ صعوبة تصميم أنشطة واضحة، تستهدف خفض القلق أو تعزيز الثقة داخل إطار منهج تقليدي.

وتتّفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى غلبة الجانب المعرفي على الجانب الوجداني في كتب تعليم العربية (البطل، ٢٠١٨م، ص ٥٨)، وهو ما قد يؤثّر سلباً على التواصل الطبيعي واستمرارية التعلّم.

رابعاً: التناقض بين نتائج اختبار T وتحليل التباين: رغم أنّ اختبار T أظهر فرقاً قريباً من الدلالة الإحصائية ($p = 0.057$) لفرضيتي التعلّم والمدخل فقط، إلا أنّ تحليل التباين أكّد وجود فروق دالّة بين المجلّدات الأربعة ($F = 3.45$، $p < 0.01$). ويمكن تفسير هذا التناقض الظاهري بأنّ الفروق بين المجلّدات، وإن كانت ذات دلالة، ليست كبيرة بما يكفي لتظهر بقوّة في الاختبار الثنائي، خاصّة مع وجود تذبذب في التكرارات وعدم انحدار خطّي واضح. وهذا يؤكّد ضرورة التعامل مع كلّ مجلّد على حدّة عند تطوير السلسلة.

خامساً: الدلالات التربوية والتوصيات: تبيّن النتائج أنّ السلسلة تعتمد نموذجاً تعليمياً معرفياً صريحاً أكثر من كونه تواصلياً أو عاطفياً. وهذا يمنح المتعلّم قاعدة معرفية متينة؛ لكنّه قد يغفل بعض جوانب الاكتساب الطبيعي. وهذا التحدّي معروف في مجال تعليم العربية، مقارنة ببعض اللغات الأخرى التي أعطت مساحة أوسع للجانب العاطفي والتفاعلي (أكسفورد، ٢٠١٧م، ص ٨٩).

وتوصي الدراسة بضرورة إعادة التوازن من خلال إضافة أنشطة تفاعلية وحوارية غير رسمية في جميع المجلّدات، خاصّة المتقدّمة، وتصميم تمارين إلكترونية متعدّدة الوسائط، تساعد في خفض القلق وزيادة الدافعية، مع مراعاة أفضل للتسلسل الطبيعي للتراكيب، وتزويد المعلّمين بإستراتيجيات عملية للتعامل مع المرشّح العاطفي.

حدود الدراسة ومقترحات البحوث المستقبلية: رغم دقّة التحليل الإحصائي، فإن الدراسة وصفية ـ تحليلية في المقام الأول، ولا تقيس التأثير الفعلي للسلسلة على المتعلّمين؛ ولذلك، يُوصى بإجراء دراسات تجريبية، تقارن بين مجموعة، تدرس بالسلسلة الحالية وأخرى باستخدام نسخة مطوّرة، وفق مبادئ كراشن المتوازنة. كما يُقترح تقييم السلسلة من خلال نظريات أخرى، مثل: نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا أو نظرية النشاط، للحصول على صورة أكثر شمولاً.

***

المصادر والمراجع

أ. العربية

البطل، محمود. (٢٠١٨م). ***العربية كلغة واحدة: دمج العامية في منهج اللغة العربية***. واشنطن: مطبعة جامعة جورجتاون.

پسندي، فائزة؛ صفورا قدمي حسين آبادي، وأمين نظري تريزي. (١٤٠٣هـ.ش). «تقويم تمارين أنشطة ما بعد النصّ لسلسلة العربية بين يديك: في ضوء تصنيف توماس سي بارت لمستويات التعلم». ***مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها***. س ٨. ع ١٥. ص ٣٤ ـ ٦٩.

زارع، ساجد؛ وفاطمة جمشيدي. (١٤٠٠هـ.ش). «دراسة مستوى ديناميكية المحتوى في سلسلة العربية بين يديك: بناءً على نموذج ويليام رومي». ***مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها***. ع ٦٠. ص ١٦١ ـ ١٨٣.

طعيمة، رشدي. (٢٠٠٥م). ***تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته***. القاهرة: دار الفكر العربي.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. (٢٠١١م). ***إضاءات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها***. الرياض: مكتبة العربية للجميع.

ـــــــــــــــــ؛ مختار الطاهر حسين، ومحمد عبد الخالق محمد فضل. (٢٠١٤م). ***العربية بين يديك***. الرياض: المكتبة العربية السعودية.

ب. الفارسية

محمدی رکعتی، دانش؛ وسکینه زارع‌نژاد. (١٣٩٦هـ.ش). «سطوح اهداف آموزشی در تمرین‌های مجموعه‌های آموزشی صدی الحیاة و العربیة بین یدیك: تحلیل محتوا براساس طبقه‌بندی اندرسون و کراثول در حیطه‌شناختی». ***مجله جستارهای زبانی***. د ٨. ع ٥. ص ١ ـ ٢٦.

ج. الإنجليزية

بايلي وفهد

Bailey, F; & A Fahad. (2021). «Krashen revisited: Case study of the role of input, motivation & identity in second language learning». ***Arab World English Journal***. vol 12(2). p 540 - 551.

براون

Brown, H. D. (2007). ***Principles of language learning and teaching***. 5th ed. White Plains :Pearson Education.

إليس

Ellis, R. (2008). ***The study of second language acquisition***. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

فبرياني

Febriani, S. R. (2020). «Acquisition of Arabic Language Based on Stephen Krashen's Theory in the Arabic Camp Activities». ***AL-Ibtikar: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab***. vol 9(2). p 195 - 208.

فيرغسون

Ferguson, R. B. (2014). «Arabic language and its global importance». ***Journal of Middle Eastern Studies***. vol 45(3). p 210 - 225.

الحربي

Al-Harbi, J. (2024). «Acquired Versus Learned Systems in Second Language Acquisition: A Review of Studies Based on Krashen's Hypothesis». ***Theory and Practice in Language Studies***. vol 14(1). p 177 – 185.

كراشن

Krashen, S. D. (1982). ***Principles and practice in second language acquisition***. New York: Pergamon Press.

لاي ووي

Lai, W; & L. Wei. (2019). «A critical evaluation of Krashen's monitor model». ***Theory and Practice in Language Studies***. vol 9(11). p 1459 - 1464.

لئو

Leow, R. P. (2020). «Attention, noticing, and awareness in second language acquisition». ***The concise encyclopedia of applied linguistics.*** Ed: C. A. Chapelle.

لانغ

Long, M. H. (1996). «The role of the linguistic environment in second language acquisition». ***Handbook of second language acquisition***. Eds: W. C. Ritchie & T. K. Bhatia. San Diego: Academic Press.

ماكنتاير وغاردنر

MacIntyre, P. D; & R. C. Gardner. (1989). «Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification». ***Language Learning***. vol 39(2). p 251 - 275.

ممدوفا

Mammadova, K. (2024). «Steven Krashen's theory of the second language acquisition». ***Scientific Work International Scientific Journal***. vol 18(11). p 81 - 87.

أكسفورد

Oxford, R. L. (2017). ***Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context***. 2nd ed. New York: Routledge.

ريتشاردز

Richards, J. C; & T. S. Rodgers. (2014). ***Approaches and methods in language teaching***. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

شومان

Schumann, J. H. (1997). ***The neurobiology of affect in language***. Malden: Blackwell Publishers.

الصبحي وآخرون

Al-Sobhi, Bandar Mohammad Saeed, ET AL. (2024). «Investigating EFL Students' Attitudes Toward Talented Speakers Contest». ***Journal of Arts Literature Humanities and Social Sciences***. p 318 - 331

سليمان وحمزة

Sulieman, S. A; & H. K.Hamza. (2018). «Exploring the errors committed by Arab and Kurd Iraqi EFL learners in writing composition». ***Adab Al-Rafidayn***. vol 48(73). p 139 - 156.

سواين

Swain, M. (2000). «The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue». ***Sociocultural theory and second language learning***. Ed: J. P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press.

تومسون

Thompson, C. (2019). «Integrating theory and practice in language materials development». ***TESOL Quarterly***. vol 53(2). p 300 - 320.