JOURNAL OF LINGUISTIC AND LITERARY STUDIES

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية

Volume 14, Issue. No. 2, December 2023

JOURNAL OF LINGUISTIC AND LITERARY STUDIES
مجلة الدراسات اللغوية والأدبية
Volume 14, Issue. No. 2, December 2023

IIUM Press
الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA

© 2023 IIUM Press, International Islamic University Malaysia. All rights reserved.

Correspondence:
Editor, Journal of Linguistic and Literary Studies
Research Management Centre, RMC
International Islamic University Malaysia
P.O. Box 10, 50728 Kuala Lumpur, Malaysia
Tel: (+603) 64205137
Website: *https://journals.iium.edu.my/arabiclang/index.php/jlls#*
E.Mail: *jlls@iium.edu.my*

e-ISSN 2637-1073 **الترقيم الدولي**
ISSN NO.: 2180-1665

Published by:
IIUM Press, International Islamic University Malaysia
P.O. Box 10, 50728 Kuala Lumpur, Malaysia
Phone (+603) 6196-5014, Fax: (+603) 6196-6298
Website: *http://iiumpress.iium.edu.my/bookshop*

Papers published in the Journal present the views of the authors and do not necessarily reflect the views of the Journal.

ما تنشره المجلة يعبر عن وجهة نظر الكاتب

ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

JOURNAL OF LINGUISTIC AND LITERARY STUDIES

VOL 14 **ISSUE NO. 2** **December 2023**

Editor-In-Chief

Prof. Dr. Asem Shehadeh Ali

Editorial Board

Assist Prof Dr. Nursafira Binti Ahmad Safian

Prof. Dr. Abdullah Mohammad Hamid

Prof. Dr. Nasreldin Ibrahim Ahmed

Assoc. Prof. Dr. Abdul Rahman Bin Chik

Assoc. Prof. Dr. Mohammad Sabri Sahrir

Assoc. Prof. Dr. Mohammad Ibnian

Assist Prof Dr. Muhammad Anwar Bin Ahmad

Assist Prof Dr. Abdul Halim Bin Saleh

Assist Prof Dr. Mohamed Abdul Rahman Ibrahim

Assist Prof Dr. Mohd Ikhwan Bin Abdullah

International Advisory Board

Prof. Dr. Abdul Hamid Abu Suliman - USA

Prof. Dr. Abdul Razaq al-Sadi - Russia

Prof. Dr. Ahmed Shehu Abdulsalam - Nigeria

Prof. Dr. Ahmed Zaha al-Din Ubaidat - USA

Prof. Dr. Jodi Faris al-Batainah - Jordan

Prof. Dr. Habib Allah Khan - India

Prof. Dr.Hassan Abdel Maqsud - Egypt

Prof. Dr.Husam Said Elnuaimi - Iraq

Prof. Dr. Ibrahim Mohammed Mahmoud Al-Kofahi - Jordan

Prof. Dr. Jafar Merghani - Sudan

Prof. Dr. Kamal Mohamad Hassan - Malaysia

Prof. Dr.Mahmoud El'ushairi - Qatar

Prof. Dr. Mohamed Ahmed Alqudah - Jordan

Prof. Dr.Mohammad Al-Ghori - Pakistan

Prof. Dr. Mohammad Majid Mujalli Edakhil - Jordan

Prof. Dr. Ahmad Youcef - Oman

Prof. Dr. Mukhiemar Saleh - Jordan

Prof. Dr. Nihad Almusa - Jordan

Assoc. Prof. Dr. Mohammad Faraj Dughaim - Libya

Assoc. Prof. Dr. Rayya Bt Salim Al-Minzri - Oman

Assoc. Prof. Dr. Said Bin Ali al-Ju'aidi - Saudi Arabia
Associate Prof. Dr. Yahya Potridin - Algeria
Assoc. Prof. Dr.Faisal al-Zahrani - Saudi Arabia
Assoc. Prof. Dr. Haifa Shakiri - India
Dr. Ibrahim Darwish - United Kingdom
Dr. Khalil al-Btashi - Oman
Dr. Suad Said Ali Al Daghaishi - Oman
Assistant Prof. Dr. Maher Dakhilallah Alsaedi - Saudi Arabia
Assistant Prof. Dr. Djamel Belbekkai - Algeria
Prof. Dr. Mohammad Saeed Alhaweti - Saudi Arabia
Assoc. Prof. Dr. Yahaya Abd Elmubdi Mohammad - Qatar
Assoc. Prof. Dr. Elsidiq Adam Elbarakat Adam - Sudan
Assoc. Prof. Dr. Faridah al-Amin al-Masri -Libya
Assoc. Prof. Dr. Hayam al-Maamari - UAE
Dr. Mashood Ajibola Abdulraheem - Nigeria
Dr. Zainah Hussain Awad AlQahtani - Saudi Arabia
Associate Prof. Dr. Sanaa Kamel Ahmad Shalan - Jordan
Dr. Ibrahim Umar Mohammad - Nigeia
Dr. Aso S. Al-Dawoody - Kurdistan- Iraq
Prof. Dr. Mohammad Majed Mujali Al-Dakheil - Jordan

Table Of Contacts		فهرس المحتويات
Editorial word	1-4	كلمة التحرير
Linguistic Studies		**دراسات لغوية**
1. Translating Digital Literature & Artificial Intelligence Literature Terminology: An Analytical Study	5-20	١. ترجمة مصطلحات الأدب الرقمي وأدب الذكاء الاصطناعي: دراسة تحليلية
2. The Aesthetic of Quranic Syntax and its Semantic: Linguistic Issues	21-33	٢. جماليات التركيب القرآني وامتداداته الدلالية: قضايا لسانية
3. The Effect of Linguistic Element in Understanding Quranic Discourse	34-50	٣. الحقيقة الوضعية اللغوية وأثرها في فهم النص القرآني.
4. Miraculous Manifestations in the Foundations of Quranic Rhetoric: A Study of Selected Examples	51-67	٤. مظاهر إعجازية في دعائم البلاغة القرآنية: دراسة لنماذج مختارة
5. Argumentation and Pragmatic in Quranic Discourse: A Study of Surah Al-Kahfi	68-89	٥. الحجاج والتداولية في الخطاب القراني في سورة الكهف
6. Psychological Sociological Analysis of Words and Phrases of Al-‘Ainiyyat Poetry by Abū Muslim Al-Bahlānī	90-113	٦. تحليل الدلالة النفسية والاجتماعية للألفاظ والتراكيب في قصيدة العينية للشاعر أبي مسلم البهلاني
7. Pronoun Ornamentation: A Study in the Changes of the Quranic Pronouns	114-126	٧. قضايا الانصراف في الخطاب القرآني: دراسة في تحولات الضمائر في التنزيل
8. Contrasting and Comparing Between Teaching Arabic to Native Children and Non-Native	127-145	٨. مقاربات ومفارقات في تعليم اللغة العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها
Literary Studies		**دراسات أدبية**
9. The phenomenon of stylistic frequencies In the novel "The Tale of a Sailor" by Hanna Mina	146-162	٩. ظاهرة التواتر الأسلوبي في رواية "حكاية بحار"لحنا مينة
10. The Poetic Repetition in the Poem "I Really Abandoned Love, " by Abdullsamad ibn Amu'adhel: A Stylistic Study	163-178	١٠. شعرية التكرار في قصيدة "هجرتُ الهَوى أيما هجْرَهْ" لعبد الصَّمد بن المعّذل: دراسة أسلوبية
11. Emergence of Prose Poetry in Foreign and Arabic Poetry: An Analysis	179-197	١١. تحليل مشهد حضور القصيدة النثرية في الآداب الأجنبية والعربية
12. Manifestation of Time and Tribulations in the Poetry of the Blind Poet Al-Taṭīlī	198-218	١٢. تجليات الدّهر وصروفه في شعر الأعمى التطيلي

دراسات لغوية

مقاربات ومفارقات في تعليم اللغة العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها

Approaches and differences between teaching Arabic to speakers' children and non-native speakers' children

Pendekatan dan perbezaan antara mengajar bahasa Arab kepada anak penutur dan anak bukan penutur asli

دلال العسّاف*

Corresponding Author: d.alassaf@ju.edu.jo

Received: 24/7/2023 Accepted: 20/9/2023 Published: 23/12/2023

ملخّص البحث:

سعت هذه الدّراسة إلى الوقوف على أوجه الاتّفاق والافتراق بين تعليم اللّغة العربيّة للأطفال النّاطقين بها، والنّاطقين بغيرها في ضوء خصوصيّتهم العمريّة، والمعرفيّة، وأهدافهم التعليميّة والتّربويّة من تعلُّمها، كما تطرّقت الدراسة إلى بيان علاقة هذه المقاربات والمفارقات بعمر دارسي اللّغة العربيّة، وأثرها على أهدافهم، وما يترتّب عليها من خصوصيّة المنهاج، والموضوعات، والمحتوى المقدّم لهم، ناهيك عن أساليب التّعليم واستراتيجياته، وما يتبعها من التقييم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ في الوقوف على المفارقات والمقاربات بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، والنّظر في التّحديات التي تظهر في تعليم هذه الفئة العمريّة في ضوء خصوصيّة العمر، والأهداف، وأساليب التّعليم، والتقويم والتّقييم. وخَلُصَت الدراسة إلى أن تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها يختلف عن تعليمها للأطفال النّاطقين بها، ويلتقي في بعض المفاصل المتعلّقة بخصوصيّة المرحلة العمريّة، كما خَلُصت الدراسة إلى أنّ تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها حسب العمر منوط بفقر لغويّ لذا من الغبن تسطيحه؛ أمّا تعليم العربيّة لأبنائها على اختلاف مراحلهم العمريّة فمنوط بفقر معرفيّ وإن كان ابن اللّغة.

الكلمات المفتاحيّة: تعليم العربيّة للأطفال، تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، مقاربات، مفارقات.

* مركز اللغات، الجامعة الأردنيّة، المملكة الأردنية الهاشمية. البريد الإلكتروني: d.alassaf@ju.edu.jo

Abstract
This study debates the similarities and differences between teaching Arabic to native speaking children and non-native speaking children. The study also looked at the relationship between these differences and similarities with age and cognitive factors, as well as their effects on language learning objectives, curriculum characteristics, topics, and the content given to them. Likewise teaching methods and strategies, assessment and so on. Using the descriptive analysis method as a research methodology, this study concludes that teaching Arabic to non-native speakers differs from teaching Arabic to non-native speakers. However, there are some similarities in some aspects related to age. The study concludes that teaching Arabic to non-native speakers by age is associated with linguistic poverty. So it is not fair to hit equally between these two categories of students. As for teaching Arabic to native speakers at all ages, it depends on poor cognitive ability, even if it is their mother tongue.
Keywords: teaching Arabic to children, teaching Arabic to non-native speakers, similarities, differences.

Abstrak

Kajian ini membahaskan persamaan dan perbezaan antara pengajaran bahasa Arab kepada kanak-kanak penutur jati dan kanak-kanak bukan penutur jati. Kajian juga melihat kepada hubungan antara perbezaan dan persamaan ini dengan faktor umur dan kognitif, serta kesannya terhadap objektif pembelajaran bahasa, ciri-ciri kurikulum, topik, dan kandungan yang diberikan kepada mereka. Begitu juga kaedah dan strategi pengajaran, dan seterusnya. penilaian. Menggunakan kaedah analisis deskriptif sebagai metodologi kajian, kajian ini merumuskan bahawa pengajaran bahasa Arab kepada bukan penutur asli berbeza dengan pengajaran bahasa Arab kepada penutur bukan jati. Sungguhpun begitu, terdapat beberapa persamaan dalam beberapa aspek yang berkaitan dengan peringkat umur. Kajian tersebut merumuskan bahawa pengajaran bahasa Arab kepada bukan penutur asli mengikut umur dikaitkan dengan kemiskinan linguistik. Jadi adalah tidak adil untuk memukul rata antara kedua kategori pelajar ini. Adapun pengajaran bahasa Arab kepada penutur jati pada semua peringkat umur, ia bergantung kepada kemampuan kognitif yang lemah, walaupun ia adalah bahasa ibunda mereka.

Kata kunci: mengajar bahasa Arab kepada kanak-kanak, mengajar bahasa Arab kepada bukan penutur asli, persamaan, perbezaan.

مقدّمة

كانت اللّغات وما زالت محور بحث العديد من الدّارسين لسنوات طويلة، وقد ركّز العديد منهم على فكرة اكتساب اللّغة، وتعلّمها، والبحث في جوانبها الفسيولوجيّة والسيكولوجيّة بدءاً من لغة الأطفال؛ بغية محاولة فهم آلية اكتساب الأطفال للغة، والتّعرف إلى أطوار نموّها، ودراسة مكوناتها؛ لا سيّما الألفاظ ودلالتها، وتراكيبها، وأوزانها، وآلية استخدامها.

فاللغة بوصفها أداة التّواصل والتفاعل مع المحيط والمجتمع تأثّراً وتأثيراً جديرة بالبحث، لا سيّما إن كنّا نبحث عن أفضل السّبل وأيسرها لتعليمها للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها على حدٍّ سواء. فتقعيد اللّغة الأمّ وتدريسها في صفوف منتظمة للأطفال النّاطقين بها جزء مهمٌّ من رحلتهم الدّراسيّة عبر المراحل المختلفة. وتعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها باتت ضرورة وأولوية لكثير من العائلات لا سيّما المسلمة منها المقيمة في بلد غير عربي؛ بوصفها لغة القرآن والدّين، عدا عن مكانتها بين اللّغات الإنسانيّة عموماً بعد الانفتاح الحضاريّ والثقافيّ للبلاد العربيّة على العالم أجمع؛ ما جعل الكثير من الدّارسين يتطلّعون إلى تعلّمها لفتح فرص وآفاق جديدة ثقافيّة اجتماعيّة، وعلميّة عمليّة، وسياسيّة، واقتصاديّة أيضاً.[١]

ولعلّ العديد من المهتمّين في مجال تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ أساتذة وباحثين، قد يظنّون أنّ تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها لا يختلف عن تعليمها للدّارسين غير النّاطقين بها عموماً على اختلاف مراحلهم العمريّة، وقد يظن بعضهم أنّ تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها لا يختلف عن تعليمها للأطفال النّاطقين بها.

وقد جاءت هذه الدّراسة لتكشف عن المقاربات والمفارقات بين تعليم العربيّة للنّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، كما جاءت لتقف على علاقة هذه المفارقات والمقاربات بعمر دارس اللّغة وخلفيته اللّغويّة والثّقافيّة؛ لذا حاولت الدراسة أن تبيّن دور نظريات اكتساب اللّغة في تعليم العربيّة للأطفال، وأن تقف على أوجه الاتفاق والافتراق بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، وأن تكشف عن مدى اختلاف تعليم العربيّة للناطقين بغيرها حسب المراحل العمريّة، كما حاولت أن تقف على أبرز تحديات تعليم اللغة العربيّة للأطفال.

وتأتي أهمّية هذه الدّراسة من كونها تبحث في مجال تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها، وهو مجال لم يلق اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في مجال تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها إلا القليل، فضلاً عن دورها في الكشف عن أوجه الاتفاق والافتراق بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والأطفال النّاطقين بغيرها، والوقوف على أهمّية أخذ المرحلة العمريّة بعين الاعتبار عند تدريس العربيّة للنّاطقين بغيرها، للتّمكن من تجاوز التحديات التي قد تظهر في صفوف تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية والحدّ منها.

وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ في الوقوف على أوجه الاتفاق والافتراق بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها، والنّاطقين بها في محاولة للفت انتباه المهتمّين في مجال تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها إلى هذه

المفارقات والمقاربات، وأخذها بعين الاعتبار في عملية الإعداد للمناهج والأنشطة التّعليميّة وطريقة التّقييم، وتخصيص صفوف ومراكز خاصّة بتعليم الأطفال اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها، وعدم دمجهم مع متعلّمي العربيّة النّاطقين بغيرها عموماً مراعاة لخصوصيّتهم العمريّة وأهدافهم التّعليميّة والتّربويّة والشّخصيّة.

أما الدّراسات السّابقة فإنّ الباحث في مجال تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها لا يجد إلّا القليل من الدّراسات في هذا الميدان؛ إذ تناولت غالبية الدّراسات عملية اكتساب اللّغة وتعليمها للأطفال عموماً؛ طرقها، وأهمّيتها، وتحدّياتها. ومنها مقال خالد أبو عمشة الموسوم بـ:**تعليم العربيّة للأطفال غير النّاطقين بها تحدّياته وصعوباته وسبل معالجتها والتّغلب عليه**؛ إذ أفصح في هذا المقال عن أهمّية تعليم العربيّة للصّغار، وخصائصها، كما تناول خصائص معلّم الأطفال، وأفضل طرائق تدريس العربيّة للصغار، وتحدّيات تعليم العربيّة لهم من النّاطقين بغيرها؛ في حين أن هذا البحث ركّز على الاختلافات والتشابهات بين تعليم العربية للصغار الناطقين بها والناطقين بغيرها، ودور نظريات اكتساب اللغة في تعليم العربية للأطفال، ويلتقي هذا البحث مع الدراسة السابقة في الوقوف على تحديات تعليم العربية للأطفال، إلا أنه تناول هذه التحديات بالنسبة للأطفال الناطقين بها والناطقين بغيرها، ليس فقط بالنسبة للأطفال الناطقين بغيرها كما في الدراسة السابقة. وتناولت بعض الدراسات السابقة أيضاً أبرز ملامح تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها، واتّجاهاتهم نحو تعلّم اللّغة العربيّة كما نجد في دراسة هبة شنّيك المعنونة بـ: **تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها**". وتناولتْ شنّيك حديثاً هذا الموضوع في أطروحتها للدّكتوراه المعنونة بـ: **تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها – النّظريّة والتّطبيق**؛ حيث قدّمت تصوّراً لاكتساب اللّغة العربيّة لدى الأطفال النّاطقين بها لغة ثانية، وبيّنت كيفية اكتساب المهارات والعناصر اللّغويّة لدى الأطفال النّاطقين بالعربيّة لغة ثانية، وقامت بوضع منهجيّة مقترحة لاكتساب المهارات والعناصر اللّغويّة؛ في حين استفاد هذا البحث من نظريات اكتساب اللغة في الكشف عن تأثيرها في تعليم اللغة العربية للأطفال، وربطها بالمقاربات التي يشترك فيها متعلمو العربية الأطفال الناطقين بها والناطقين بغيرها، والمفارقات التي تميّز بينهما في عملية اكتساب اللغة وتعلم مهاراتها، وهو ما لم تهتم به الدراسات السابقة؛ ومن ثمّ فإن هذه الدراسة تضيف للدراسات السابقة جانب الوقوف على أوجه الاتفاق والافتراق بين تعليم اللّغة العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، في ضوء خصوصيّتهم العمريّة والمعرفيّة، وأهدافهم التّعليميّة للّغة العربيّة، وأغراضهم الثّقافيّة والتّربويّة من تعلّمها. وتبيّن علاقة هذه المقاربات والمفارقات بعمر الدارس للغة، وأثرها على أهدافه، وما يترتّب عليها من خصوصيّة المنهاج والموضوعات والمحتوى المقدّم لهم، ناهيك عن أساليب التّعليم واستراتيجياته وتقييمه، وفضلاً عن ذلك بيان دور نظريات اكتساب اللغة في تعليم العربية للأطفال الناطقين بها وبغيرها، والتحديات التي تواجههم عند تعلمها.

أولاً: تعليم العربيّة للأطفال في ضوء نظريات اكتساب اللغة

ظهرت العديد من النّظريات اللّغويّة واللّسانيّة في مجال تعليم اللّغة الثّانية وتعلّمها في محاولة لتفسير كيفيّة اكتساب اللّغة الأم وتعلّم اللّغة الثّانية؛ إذ تباينت آراء اللّغويّين في عوامل هذا الاكتساب وأسبابه وطريقته؛ فمنهم من يعزو ذلك إلى السّلوك، ومنهم من يعزوه إلى الفطرة، ومنهم من يربطه بعوامل عقليّة فسيولوجيّة. [٢]

ولا يعنينا في هذا السّياق الخوض في تفاصيل كلّ نظريّة، وترجيح نظريّة على أخرى، بقدر ما يعنينا تأثير هذه النّظريات وأبعادها في ميدان تعليم العربيّة للأطفال، وربطها بالمقاربات والمفارقات التي تجمع متعلمي العربيّة من الأطفال النّاطقين بغيرها والنّاطقين بها، وتميّز بينهم في طريقة اكتساب اللغة، وتعلّم مهاراتها وعناصرها اللغويّة على اختلاف السّبل.

فالنّظرية السّلوكية مثلاً[٣] التي ترى أنّ اللغة سلوك مكتسب كغيره من السّلوكيات التي تُكتسب بالمحاكاة، والتّكرار، والتعزيز ضمن مفهومي الإثارة والاستجابة، تفضي بنا إلى حقيقة أنّ اكتساب اللّغة العربيّة للأطفال النّاطقين بها أيسر وأمكن من تعليمها للأطفال النّاطقين بغيرها؛ بحكم وجودهم في بيئة اللّغة ومحيطها، إلّا من استطاع الحصول على فرصة العيش في بيئة عربيّة طبيعيّة من النّاطقين بغير العربيّة لاكتسابها، وما يتبع ذلك من تأثير على اكتساب اللغة العربيّة لغة ثانية؛ أمّا متعلّم العربيّة من النّاطقين بغيرها فالأمر أصعب بالنّسبة إليه؛ إذ تسيطر فيها قوانين اللّغة الأمّ وأنظمتها على اللّغة المتعلّمة،[٤] ويسقطها الطفل إسقاطاً دون وعي منه بالاختلاف، فتقع معظم الأخطاء اللغويّة في التّراكيب والأنماط المختلفة بين اللّغتين، كما تفضي بنا هذه النّظريّة إلى المشترك بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها؛ إذ إنّ نمو اللّغة لديهما وتطوّرها يلزمه التّعزيز، فاستجابة الأطفال للمثيرات اللّغويّة داخل صفوف اللّغة تعتمد على التّعزيز الإيجابيّ أو السّلبيّ لهذه الاستجابات من الأسرة والمجتمع مرة بعد مرة إلى حين تكوّن العادة والسّلوك اللّغويّ الصّحيح، وترك السّلوك اللّغويّ غير الصّحيح.[٥] تتشكّل دافعيّة الأطفال اتّجاه اللغة العربيّة سواء النّاطقين بها أم النّاطقين بغيرها، فقد يجذب هذا التّعزيز الطّفل إلى حبّ اللّغة ويحفّزه لتطويرها، وقد ينفّر الطّفل من اللّغة، ويثبّطه عن مواصلة تعلّمها أو تطوير مهاراته وقدراته في الإنتاج اللّغويّ.

وبما أنّ اللّغة سلوك في رأي أصحاب هذه النّظريّة، فإنّ صحّة اللّغة ودقّتها مطلبٌ يهتمّون به في اكتساب اللّغة، مثل: نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، وتوظيف العبارات والجمل توظيفاً سليماً؛ لذا لابدّ من أن يتعلّم الأطفال الكلمات والعبارات والجمل على نحو سليم دائماً؛ لصعوبة تغييرها وخوفاً من ردّة فعل عكسيّة اتّجاه اللّغة عند محاولة تغييرها، فهي سلوك مكتسب يصعب تغييره.

أمّا النّظريّة الفطريّة؛[٦] فتفسّر اكتساب اللّغة بالعوامل الفطريّة التي تولد مع الإنسان؛ إذ إنّ كلّ إنسان يولد مهيّأ لاكتساب اللّغة من محيطه بصرف النّظر عن جنسيّته أو لغة والديه، وقد أطلق عليها بعض الباحثين (جهاز اكتساب اللغة)،[٧] فالطّفل العربيّ الذي يولد في بيئة أجنبيّة سيكتسب لغة البيئة التي ولد فيها، والعكس صحيح؛ وبذلك تتشكّل

لدى الطّفل قوالب اللّغة، وأوزانها السّمعيّة، ومخزون مفرداتيّ وإن كان محدداً، ناهيك عن أساليب التّواصل الأساسيّة في تعاملاته اليوميّة.

وهذه القدرة الفطريّة لدى جميع الجنس البشريّ تشير بالضّرورة إلى التقاء متعلمي العربيّة الأطفال النّاطقين بها أو النّاطقين بغيرها في آلية اكتساب اللّغة الفطريّة، فإن كانا في بيئة عربيّة سيكتسبان العربيّة ويتواصلان بها دون تكلّف. وحسب هبة شنّيك: (يستفيد الطفل من البنية اللّغويّة الموروثة في لغته، التي لها قوالب في دماغه؛ إذ يستعمل الدّماغ الخبرة في اللّغة الأولى ويطبّقها على اللّغة الجديدة، مثل: تقطيع الكلمات لأصوات ومقاطع، وتركيب الكلمات، وإعادة ترتيب الجمل، وفهم كيفيّة استعمال أدوات السّؤال، وعلامات التّرقيم).[٨] وهذا الأمر يسهّل على الأطفال تعلّم العربيّة، ويوفّر للأستاذ فرصة استثمار هذا المخزون اللغويّ في تيسير التّعلّم وتوجيهه نحو الوظيفيّة.

أمّا ما تفضي إليه هذه النّظريّة من اختلاف بين متعلمي العربيّة الأطفال من النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها؛ فإنّ الأطفال النّاطقين بالعربيّة سينطبق عليهم ما ذكرناه سابقاً، وكذلك متعلّم العربيّة النّاطق بغيرها إن كان قد نشأ في بيئة عربيّة؛ أمّا إن كان متعلّم العربيّة النّاطق بغيرها يتعلّم العربيّة في بيئته الأجنبيّة، فسيواجه التّحدّيات نفسها التي يواجهها متعلّم اللّغة الثّانية، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيّته العمريّة والفسيولوجيّة، ولن تكون هناك الفرصة لاستثمار المخزون اللغويّ الذي اكتسبه عبر فطرته اللّغويّة من بيئة اللّغة؛ لأنّه مختلف عن اللّغة العربيّة، إلّا ما يقع ضمن المشترك اللّغويّ حسب اللّغة الأمّ للمتعلّم.

وتربط النّظريّة المعرفيّة النّمو اللّغويّ بالنّمو المعرفيّ عند الأطفال، وترى أنّ اللّغة تنتج مباشرة من خلال النّمو المعرفيّ. وتبدأ اللّغة بالجريان على لسان الطّفل مع بداية قدرة الطّفل على التّصور العقليّ بعد السّنة الثّانية من عمره. ويؤكّد جان بياجيه (Jean Piaget) أنّ اللّغة تنمو بنمو التّفكير المنطقيّ، وثمّة علاقة بين الفكر واللّغة؛ فكلاهما يتأثّر ويؤثّر في الآخر.[٩]

وما يفيدنا في هذه النّظريّة في سياق التّشابهات والاختلافات بين متعلّمي العربيّة الأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها أنّ نمو اللغة المرتبط بالمعرفة يتأثّر بمكونات المعرفة المحيطة بالطّفل، والظّروف المتوفّرة للطّرفين لاكتساب المعرفة وتنميتها. وهو إلى حدّ كبير مرتبط بمحيط الطّفل ابتداء من الأسرة والوالدين، والفرص التي يتيحانها للطّفل لتطوير بنائه المعرفيّ لا سيّما لأبناء العربيّة النّاطقين بها؛ فالفرصة لتطوير لغته العربيّة واكتساب الخبرات اللّغويّة أقوى من متعلّم العربيّة النّاطق بغيرها الذي يرتبط نموه المعرفيّ في بيئته الأجنبية بتطوّر لغته الأمّ، ويأتي دور المدرسة وصفوف اللّغة العربيّة تحديداً لتطوير النّمو اللّغويّ بخطٍّ موازٍ للنّمو المعرفيّ، وهذا هو المشترك بين الأطفال الذين يتعلمون العربيّة من النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها؛ إذ تُقَدَّم اللّغة العربيّة ضمن أنشطة، وتدريبات، وموادَّ دراسيّة مناسبة لمراحلهم العمريّة، وملائمة لاحتياجاتهم الأساسيّة في كلّ مرحلة عمريّة.

ولعلّ هذه النّظريّة تعدُّ أساساً لكثير من طرق التّدريس المتّبعة حاليّاً في صفوف تعليم اللّغة الثّانية عموماً، واللّغة العربيّة على وجه الخصوص، كما تقدّم لنا تصوّراً عن كيفية تقديم اللّغة العربيّة لمتعلّميها الأطفال في ضوء نموّهم المعرفيّ، وكيفيّة التّعامل مع أخطائهم اللّغويّة؛ كأنّ نبدأ بالتّركيز على الأشياء المحسوسة مثلاً، ثم ننتقل إلى المجرّد شيئاً فشيئاً بما يناسب تدرّج الطّفل المعرفيّ عبر مراحله العمريّة، كما لا بدّ من تدريس اللّغة العربيّة من خلال سياق تواصليّ اجتماعيّ، تُدرّس عبره عناصر اللّغة ومهاراتها على نحو وظيفيّ طبيعيّ؛ أمّا تصحيح أخطائهم اللّغويّة؛ فيكون بطريقة غير مباشرة لا تؤثر سلباً على شخصيّة الطّفل ودافعيته لتعلّم اللّغة،[١٠] يتساوى في ذلك متعلّم العربيّة من الأطفال النّاطقين بها أو النّاطقين بغيرها.

وعليه فإنّ هذه النّظريّات وغيرها مما قدّمه علماء اللّغة والمختصّون في مجال تعليم اللّغات تعتبر منارة يُهتدى بها في تفسير عمليّة اكتساب اللّغة لدى أبنائها ومتعلّميها لغة ثانية عموماً، ومتعلمي اللغة من الأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، يفيد منها الباحثون والأساتذة والمهتمّون في مجال تعليم اللّغات؛ إذ تبنى عليها أسس العمليّة التّعليميّة في الصّفوف، وبناء المناهج، واستراتيجيات التّعليم والتّقويم.

وتعدّ شنّيك النّظريّة السّلوكيّة، والنّظريّة الفطريّة، والنّظريّة المعرفيّة أبرز النّظريّات المفسِّرة لاكتساب اللغة الثانية لدى الأطفال،[١١] وفي ضوئها يمكننا الوقوف على نقاط التّشابه والاختلاف بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها، والأطفال النّاطقين بغيرها؛ عبر تطويعها لفهم آليّة تعلّمهم للّغة العربيّة لغة أولى في صفوف منتظمة لأبنائها أو تعلّمها لغة ثانية للناطقين بغيرها، والتّنبّؤ بالأخطاء التي يمكن أن يقعوا فيها، واستثمار مبادئ هذه النّظريّات في تنظيم المادّة اللّغويّة المعدّة لهم، وتقديمها بأساليب تخدم الهدف اللّغويّ والمعرفيّ ضمن أنشطة وتدريبات ومحتوى يناسب مرحلتهم العمريّة، كما يمكن الإفادة منها في اتّخاذ آليّة مناسبة لتقييم أدائهم في المهارات المختلفة، والمتطلّبات المعرفيّة واللّغويّة التي يحتاجونها للنّجاح في تحقيق الأهداف المخطّط لها.

ثانياً: مقاربات بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها

تتّسم هذه المرحلة العمريّة بخصوصيّتها الفسيولوجيّة والسّيكولوجيّة؛ الجسديّة، والعقليّة، والنّفسيّة، وكذلك التّعليميّة الأكاديميّة؛ لذا فإنّ دخول الأطفال إلى صفوفٍ منتظمة لتلقّي التّعليم بمراحله المختلفة، وبموادّه المتنوّعة لا سيّما تعلّم اللّغة؛ سواء أكانت اللّغة الأمّ أم اللّغة الثّانية، يحظى بعناية فائقة من قبل الباحثين والمتخصّصين في ميدان تعليم الأطفال. ولعلّ تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بها والنّاطقين بغيرها يقع في نطاق هذا الاهتمام؛ إذ إنّ عملية تعليم اللّغة أو اكتسابها لدى الأطفال، واستراتيجيّات التّدريس والتّقويم، مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخصوصيّتهم العمريّة لا سيّما وإن كنّا نتحدّث عن نقاط التّشابه والالتقاء بين تعليم العربيّة للأطفال من أبنائها ومن النّاطقين بغيرها، ويأتي بيان ذلك في النّقاط الآتية:

١. في هذه المرحلة العمريّة يكتسب الأطفال اللّغة بطريقة غير مباشرة أكثر من كونها عمليّة ذهنيّة منظّمة كما لو كانت للكبار، سواء أكانوا ناطقين باللّغة أم غير ناطقين بها.

٢. في هذه المرحلة العمريّة بناءُ الشّخصيّة، والتّربيةُ السّلوكيّة، وتكوين مهارات الاتّصال مع الآخرين جزءٌ من خطّة الصّفوف، ومنها صفوف اللّغة.

٣. يحتاج الأطفال النّاطقين باللّغة العربيّة والنّاطقين بغيرها إلى تنويع في استراتيجيّات التّدريس، وأنشطة التّعليم أكثر من غيرهم من متعلّمي اللّغة، مراعاة لخصوصيّتهم العمريّة؛ فهم سرعان ما يملّون الرّتابة والمألوف أسرع من غيرهم، لذا يحتاجون إلى التّكرار، والألعاب اللّغويّة، عدا توظيف التّكنولوجيا المسموعة والمرئيّة؛ فهذا يجذبهم، ويقلّل من الرّتابة في الصف، كما يكسر حاجز الخوف والتّوتّر بالنّسبة لهم.

٤. يستخدم متعلّمو اللّغة من الأطفال النّاطقين بالعربيّة والنّاطقين بغيرها اللّغة في مجالات وسياقات محددة، ومرتبطة غالباً بسياقاتهم الحياتيّة، واهتماماتهم الشّخصيّة؛ المهاريّة أو الدّينيّة؛ لذا فإنّ الموضوعات، والأنشطة، والمهام اللّغويّة التي يدرسونها متشابهة إلى حدٍّ كبير. ولضمان نجاح تعلّمهم للّغة لابدّ أن يراعي المعنيون بتعليمهم في المؤسّسات المختلفة انتقاء الموادّ الدّراسيّة والمناهج المناسبة لهم.

٥. يشترك متعلّمو العربيّة الأطفال من النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها في هدف بناءِ المعرفة واكتسابها في جوانب العلوم المختلفة، ضرورة تقتضيها طبيعة المرحلة العمريّة، لا سيّما المنقولة عبر اللّغة المتعلّمة. وهذا يعني بالضرورة أنّ ابن اللغة يحتاج إلى المعرفة حاجة غير النّاطق باللغة إليها.

٦. ثمّة خصوصيّة في طريقة التّعامل مع الأخطاء اللّغويّة في صفوف تعليم اللّغة العربيّة للأطفال النّاطقين بها أو النّاطقين بغيرها على حدٍّ سواء، وكذلك السّلوكيّة منها، بوصفها جزءاً من الصّفوف عموماً لا سيّما للأطفال في عمر مبكّر، فالنّقد المباشر أو التّعقيب مباشرة على أخطائهم اللّغويّة ينعكس سلباً على نفسيّتهم أكثر من الكبار؛ فالكبار يفهمون تماماً الهدف من التّغذية الرّاجعة وإن كانت مباشرة؛ أمّا الأطفال فلا يقدّرون هذا الهدف. بل إنّ هذا النّقد المباشر للطّفل قد يكون سبباً في نفوره من اللّغة المتعلّمة سواء أكانت لغته الأمّ أم اللّغة الثّانية؛ ما يؤثّر على تطوّر إنتاجه اللّغويّ أو فشله تماماً في مواصلة التّعلّم.

٧. إنّ تباين القدرات العقليّة والجسديّة والنّفسيّة لدى الأطفال أمور مشتركة بين متعلّمي العربيّة النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، وفي هذه المرحلة العمريّة لا بدّ من مراعاة هذه القدرات المحدودة غالباً التي لم تكتمل بعد، لا سيّما في مرحلة الطّفولة المبكّرة، ناهيك عن مراعاة الفروق الفرديّة بينهم. وقد تظهر بعض المشكلات اللّغويّة، لا سيّما الصّوتيّة منها؛ المرتبطة بالاضطرابات اللّغويّة الفسيولوجيّة، التي تؤدّي بشكل مباشر إلى ضعف اللّغة لدى الطّفل. وهي تندرج تحت مصطلح واحد يسمّى "اضطراب اللّغة والتّواصل"، ومثال ذلك: مشكلات النّطق؛ كالحذف والاستبدال والإضافة، واضطراب الصّوت؛ كارتفاع الصّوت، والتّنفّس، وفقدان الصّوت،

وكذلك اضطراب الكلام؛ كالتّلعثم والحجب والتّشوش، واضطراب اللّغة؛ كتأخّر اللّغة، والحُبْسة، وعُسْر الكتابة، وخلل النّطق، والصّدى وعسر القراءة.[١٢]

ويمكن أن تعوق هذه الاضطرابات عمليّة نموّ اللّغة، وهي عوامل مشتركة بين جميع الأطفال في العالم، وليست خاصّة بمتحدّثي اللغة النّاطقين بها أو النّاطقين بغيرها.

٨. تعليم مهارتي القراءة والكتابة باللّغة العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها ليست مكتسبة، بل يتعلّمها كلاهما تعلّماً في الصّفوف.،كذلك الأمر بالنّسبة للتّراكيب النّحويّة والصّرفيّة، واستخدامها في بناء الجملة العربيّة السّليمة الموافقة لقواعد اللّغة وأساليبها الرّسميّة.

٩. عمليّة اكتساب اللّغة وتعلّمها متشابهة عند الأطفال كما يرى كراشن (Stephen Krashen) في فرضية الرّتبة الوظيفيّة،[١٣] ويمكن التّنبؤ بها، فهي متشابهة في اللّغة الأمّ، وفي اللّغة الثّانية. وقد أثبتت الدّراسات أنّ دارسي اللّغة الإنجليزيّة لغة ثانية على اختلاف لغاتهم، يقعون في الأخطاء نفسها بصرف النّظر عن خلفيّاتهم اللّغويّة التي يمتلكونها، كما أنّ بعض هذه الأخطاء تشابه الأخطاء التي يقع فيها الأطفال عند تعلّمهم لغتهم الأمّ. وهذا أمرٌ منطقيّ واقع في تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، لا سيّما إن وقفنا على الأخطاء في مهارتي القراءة والكتابة؛ من حيث تمييز الأطفال للأصوات مكتوبة أو محاولة كتابة الحروف متفرّقة أو مجتمعة في كلمة، لا سيّما الحروف المتقاربة في المخرج والخصائص أو إتقان كتابتها بأشكالها المختلفة في أوّل الكلمة أو أوسطها أو نهايتها، وكذلك الافتقار إلى الدّقة في تركيب الجملة تركيباً سليماً وفق قواعد النّحو العربيّ، وإن كانت أسهل على النّاطق باللّغة، إلّا أنّ الخطأ فيها وارد ممكن؛ بالرّجوع إلى الفوارق الفرديّة بين الأطفال وقدراتهم ومهاراتهم الشّخصيّة. وكذلك الأمر بالنّسبة لنطق الأصوات وإتقان مخارجها الصّحيحة، فالأمر واحد بالنّسبة للنّاطق باللّغة أو النّاطق بغيرها في ظلّ وجود مشكلات صحّيّة أو إعاقة نطقيّة، وإن كان ابن اللّغة مهيّأ بطبيعته لنطق أصوات لغته.

وعليه فإنّنا نجد أنّ تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها يلتقي في مفاصل عدّة، يعود معظمها إلى الخصوصيّة العمريّة، والطّبيعة الفسيولوجيّة، والحاجة المعرفيّة اللّغويّة التي يرجوها المتعلّمين الأطفال من تعلّمهم للّغة العربيّة لغة أمّ أو لغة ثانية في صفوف اللّغة.

ثالثاً: مفارقات بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها

على الرّغم من وجود عدّة تقاطعات بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها وتعليمها للأطفال النّاطقين بغيرها، إلا أنّ الفوارق ظاهرة لا محالة؛ بحكم اختلاف انتماءاتهم اللّغويّة والثّقافيّة، وبيئة تعلّم اللّغة، وانعكاسات هذه العوامل مجتمعة

على نفسيّة متعلّم اللّغة، لا سيّما الطّفل الذي يُعدُّ أكثر حساسيّة لها من غيره من المتعلّمين. ولعلّ أبرز هذه المفارقات تتمثّل فيما يأتي:

١. **مفارقات متّصلة بالجانب اللّغويّ**: فمتعلّمو العربيّة من الأطفال النّاطقين بها يألفون أصواتها وعناصرها ومفرداتها، بل ويميّزون بين الأصوات المنطوقة غالباً. ولا شكّ في أنّهم يمتلكون مخزوناً مفرداتيّاً اكتسبوه من الأبوين، والعائلة، ومحيط بيئتهم التي يعيشون فيها، كما يعرفون دلالتها على معانيها، لا سيّما المحسوسة منها، كما يألفون تراكيب لغتهم الأمّ، وإن كانت بسيطة، لا سيّما التّراكيب التي يستخدمونها في حياتهم اليوميّة، وإن كانت باللّهجة العاميّة، فمن السّهل نقلها إلى الفصحى، ويجيد متعلّم العربيّة من الأطفال النّاطقين بها مهارات اللّغة، لا سيّما الاستماع والمحادثة، وإن كانت بحدود حاجاتهم اليوميّة، ومعارفهم المكتسبة؛ فهو يفهم الكلام الذي يسمعه، ويعي دلالته، ويستجيب للمتحدّث ويتفاعل معه أيضاً.

لذا فإنّ متعلّم العربيّة النّاطق بها يكتسب لغته الأمّ ويطوّرها في مدّة زمنيّة أقصر، وسرعة أكبر– وإن لم تكن بالضرورة– من متعلّم اللّغة العربيّة غير النّاطق بها الذي يفتقر إلى كلّ ما سبق، لا سيّما إن كان نظام لغته وتركيبها مختلفاً اختلافاً كبيراً عن العربيّة؛ فهو لا يألف أصوات العربيّة وشكل حروفها، كما أنّه لا يعرف مفرداتها وما تحمله من دلالة، ويجهل تراكيب اللّغة وقواعد نظمها. وغالباً ما يكون جهازه الصّوتيّ مفتقراً إلى المرونة في نطق الأصوات العربيّة كما ينطقها ابن اللّغة، ولا يمتلك القدرة الكاملة على إخراجها من مخارجها السّليمة بسلاسة مع مراعاة المرحلة العمريّة ومشكلات النّطق لدى الطّرفين؛ كالتّأتأة والتّلعثم والحبسة وغيرها.

٢. **مفارقات متّصلة بالجانب الثّقافيّ**: إنّ المفاهيم الثّقافية لكثير من الأشياء والمواقف والعلاقات مفهومة بالنّسبة لمتعلّمي العربيّة من الأطفال النّاطقين بها، بل إنّ اللّهجة العاميّة قد تكون اللّغة الوسيطة التي قد يوظّفها الأستاذ لنقل ما يريده وربطه بالمعارف السّابقة للطّفل الذي اكتسب لغته العربيّة من بيئة اللّغة ومجتمعها، وتربّى على عاداته وتقاليده وأفكاره الثّقافيّة الواضحة بالنّسبة إليه بما يناسب عمره؛ أمّا الأطفال متعلّمو العربيّة من النّاطقين بغيرها، فلا يمتلكون هذه الخلفيّة الثّقافيّة، وربّما لم تتح لهم فرصة التّعرّف إليها عبر القراءة عنها بلغتهم الأمّ؛ بحكم صغر سنّهم، ومحدوديّة اهتماماتهم مقارنة بالكبار.

٣. **مفارقات متّصلة بأهداف المتعلّمين**: إنّ تعليم اللّغة العربيّة للأطفال النّاطقين بها في الصّفوف المدرسيّة غالباً ما يكون هدفه إتقان مهارتي القراءة والكتابة بلغتهم الأمّ، والتّعرّف إلى نظام لغتهم القواعديّ، وضبط بنائهم اللّغويّ بما يتناسب مع النظّام الفصيح للغتهم الأمّ، ذلك أن اللّغة العربيّة الفصحى وسيلة نقل العلوم والمعارف على اختلاف مجالاتها، فلا بدّ من أن يتقن القراءة بها والكتابة أيضاً.

وتعدّ مناهج اللّغة العربيّة مقرّراً أساسيّاً في المراحل الدّراسيّة جميعها، والنّجاح في اجتياز اختباراتها شرط للانتقال من مرحلة لأخرى. فالهدف الأساسيّ معرفيّ بالدّرجة الأولى، يُقاس بامتحانات منتظمة مخطّط لها، والنّجاح في اجتياز

هذه الامتحانات يؤهّل الطّلبة لاجتياز مرحلة دراسيّة إجباريّة في حياتهم الدّراسيّة الأكاديميّة، ليس لهم حقّ الاختيار في تلقّيها؛ بينما يكون هدف متعلّمي العربيّة من الأطفال النّاطقين بغيرها اكتساب لغة ثانية إلى جانب لغتهم الأمّ، وإتقان مهاراتها الأربعة؛ استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، بعد أن يكون قد تعلّم عناصر اللّغة الأساسيّة من أصواتٍ ومفرداتٍ وتراكيب.

ولعلّ هدفهم الأسمى من ذلك تحقيق القدرة على التّواصل باللّغة، لأسباب شخصيّة؛ اجتماعيّة أو دينيّة غالباً أو أكاديميّة في بعض الأحيان، وقد يتعلّمها في مدرسته في صفوف اللّغة الثّانية أو في مراكز متخصّصة لتعليم العربيّة للناطقين بغيرها؛ فالطّفل المسلم الذي يعيش مع أسرته في بلد أجنبيّ يحتاج إلى تعلّم اللّغة العربيّة؛ لممارسة شعائر الدّين الإسلاميّ، وتلاوة القرآن الكريم، وفهم تعاليم دينه من شيخ يلقي خطبة الجمعة أو واعظ يستشهد بآياتٍ أو أحاديثَ من الكتاب والسّنّة، وقد ينتقل بعضهم للعيش في بلد عربيّ، فيحتاج التّأقلم مع لغة المجتمع الجديد، والاندماج فيه، وقضاء حاجاته اليوميّة، فيكون تعلّم اللغة العربيّة لغة ثانية وسيلة تسهّل حياته في هذا المجتمع، وتكسر حاجز الخوف من الاندماج مع أبنائه، وممارسة حياتهم الطّبيعيّة في المجتمع الجديد، وقد يكون الهدف أكاديميّاً بحتاً يقصد المتعلّمون فيه إلى تعلّم اللّغة العربيّة لغة ثانية، كما يتعلّم العرب اللّغة الأجنبيّة لغة ثانية، لا سيّما وأنّ اللّغة العربيّة أصبحت لغة عالميّة، يقصدها المتعلّمون من شتى بقاع الأرض أطفالاً وكباراً؛ حبّاً في اللّغات أو رغبة في التّعرّف إلى الثّقافات أو فرصة لتطوير المهارات، والبحث عن فرص للعمل في المجتمعات العربيّة في المستقبل.

٤. **مفارقات متّصلة بالعمليّة التّعليميّة:** لا شكّ في أنّ مجريات العمليّة التّعليميّة للأطفال الذين يتعلّمون العربيّة من النّاطقين بها مختلفة عمّا نجده في صفوف متعلّمي العربيّة الأطفال من النّاطقين بغيرها، يضيق الفارق أو يتّسع حسب سياسة المؤسّسة التّعليميّة، ونهجها في التّعليم عموماً. يشمل ذلك أساليب التّعليم ومناهجه، وعمليّة التّقييم وأساليبها وأهدافها؛ إذ تتّبع المؤسّسات التّعليميّة في البلاد العربيّة، لا سيّما المدارس الحكوميّة، الأسلوب التّقليديّ في تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها في هذه المؤسسات؛ إذ يشكّل المقرّر الدّراسيّ الرّكن الأساسيّ في العمليّة التّعليميّة يقدّمه المعلّم للطّلبة تباعاً، وما على الطّالب سوى القيام بالمهامّ والتّدريبات الموكلة إليه التي غالباً ما تؤدّى بطريقة تقليديّة أيضاً؛ كالسّؤال المباشر من الأستاذ للطّالب أو الإجابة عن هذه التّدريبات على نحو عشوائيّ جماعيّ على السّبورة، فيكون الأستاذ محور العمليّة التّعليميّة. ويعزى ذلك لعدّة أسباب أهمّها؛ اكتظاظ الصّفوف بالطّلبة، ومحدوديّة الموارد، وضعف جاهزيّة الغرف الصّفيّة، وقلّة الفرص المتاحة لتطوير المؤسّسات والمعلّمين.

يتبع ذلك عمليّة التّقييم التي غالباً ما تكون بالشّكل التّقليديّ أيضاً؛ إذ تعقد امتحانات دوريّة تقيس نسبة التّحصيل العلميّ الدّراسيّ، لا الكفاية المعرفيّة والأدائيّة والمهاريّة، وقد يختلف ذلك أحياناً حسب اجتهاد المعلّم ودرايته بالأساليب الحديثة، إلا أنّ النّظام التّقليديّ لهذه المؤسّسات يحدّ من إمكانية تطوير أدوات التعلّيم والتّقييم وأساليبها.

ولعلّ هذا الأمر أكثر قابليّة للتّطبيق في المدارس الخاصّة، لا سيّما المدارس التي تُدرّس النّظامين الوطنيّ والدّوليّ؛ إذ تتيح الموارد المتوفّرة فرصة الإبداع والخلق في استخدام الأساليب الحديثة، واستثمار التّكنولوجيا في العمليّة التّعليميّة، ودعم المقرّر الدّراسيّ بمناهج تفاعليّة ورقيّة أو إلكترونيّة؛ تدعم العمليّة التعليمية وتجعل الطّالب متعلّماً نشطاً ومحوراً فاعلاً.

وعلى عكس ذلك نجد في صفوف متعلّمي العربيّة من الأطفال النّاطقين بغيرها مراعاة لخصوصيّتهم اللّغويّة والثّقافية والعمريّة، سواء أكانوا يتعلّمون اللّغة في بيئتهم الأجنبيّة أم جاؤوا إلى بلاد عربيّة لتعلّم اللّغة في مدارس أو مراكز خاصّة بتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ إذ توليهم جُلّ اهتمامها؛ تنويعاً في أساليب التّدريس (كالتعلّم بالأقران، والعمل في مجموعة، وأداء الأدوار وغيرها)، وبناءً لمناهج خاصّة مناسبة لهم ولمستوياتهم اللّغويّة، واتّباعاً لطرق حديثة في تقييم الأداء اللّغويّ وفق معايير عالميّة مدروسة، مثل المعيار الأوروبيّ أو المعيار الأمريكي آكتفل.[١٤] وهذه كلّها أسس مهمّة في تعليم اللّغة الثّانية؛ تضبط مراحل تعلّم اللّغة، وترصد التّقدّم في مستويات الأداء اللّغويّ كلاماً وكتابة وقراءة واستماعاً، وتقيّم إنتاج الطّالب اللّغويّ بعدّة طرق؛ كالتّقديمات، والحوارات، والمواقف التّمثيليّة، والألعاب اللّغويّة وغيرها، مراعين في ذلك كلّه الجانب الوظيفيّ تعليماً وتقييماً واختياراً للموادّ الدّراسيّة والمناهج التّعليميّة.

يتبع ذلك إعداد معلّمٍ من نوع خاصّ؛ لغويّاً، وتربويّاً، وثقافيّاً، وشخصيّاً، ومهاريّاً. ليكون مؤهّلاً لتدريس هؤلاء الطّلبة الذين جاؤوا من خلفيات لغويّة وثقافيّة مختلفة، لا يمتلكون أرضيّة أو رؤية معرفيّة لغويّة أو ثقافيّة عن اللّغة العربيّة المتعلّمة لغة ثانية.

ولعلّ إجادة لغة ثانية إلى جانب العربيّة باتت مطلباً أيضاً لنجاح معلّم العربيّة للنّاطقين بغيرها، لا سيّما للأطفال ؛ لتكون لغة وسيطة يستخدمها عند الحاجة إليها، خاصّة في صفوف العربيّة للأطفال في المستوى المبتدئ، فالقدرات عند الأطفال في التّخمين وتوظيف السّياق للفهم محدودة مقارنة بالكبار، كما أنّ الأطفال قد يعلّقون بلغتهم الأمّ على ما يتلقّون من اللّغة المسموعة أو المكتوبة، ولا يمكنهم ضبط أنفسهم أو التّحكم في عدم استخدام لغتهم الأمّ، ولا يمكن للمعلّم أن يمنعهم من ذلك، وإن أعطاهم تعليمات بعدم استخدام لغتهم الأمّ؛ مراعاة لنفسياتهم وخصوصيّتهم العمريّة. فالمعلّم يحتاج أن يتقن لغة ثانية في مثل هذه الحالات، وإن كان يمتلك الأدوات والوسائل المختلفة لتيسير التعلّم، إلّا أنّ الحاجة لتأكيد معنى غير محسوس مثلاً أو مقارنة تركيبيّة أو أسلوبيّة بين لغة الدّارسين واللّغة العربيّة المتعلّمة يختصرها استخدام اللّغة الوسيطة في رأي الباحثة، وليس شرطاً أن تكون اللّغة الإنجليزيّة هي اللّغة الوسيطة، فالطّلبة الأتراك مثلاً لا يتقنون الإنجليزيّة، ولا يعرفون سوى لغتهم التّركيّة الأمّ غالباً؛ لذا فاستخدام التكنولوجيا صوراً وفيديوهات وألعاباً لغوية، وكذلك التمثيل أو الإشارة، وغيرها من الأساليب، بدائل أثبتت فعاليتها تعوض عن اللغة الوسيطة وتغني عنها.

أمّا بالنّسبة إلى متعلّمي العربيّة الأطفال النّاطقين بها، فتمثّل اللّهجة المحكيّة اللّغة الوسيطة التي يمكن استثمارها في تيسير تعلّم العربيّة الفصحى في ضوء المشترك اللّغويّ والثّقافيّ بين العامّيّة والفصحى.[١٥]

٥. **مفارقات متّصلة بمكان تعلّم اللّغة العربيّة وبيئتها:** يتعلم الأطفال العربيّة من النّاطقين بها عبر بيئتهم التي ينتمون إليها، فهي لغتهم الأمّ، وإن لم تكن الفصحى متداولة بين أبنائها، إلّا أنّها اللّغة الرّسميّة في الكتب والمناهج التّعليميّة والصّفوف الدّراسيّة، لا سيّما صفوف اللّغة العربيّة. وهي لغة الصّحف والأخبار واللقاءات الرّسميّة غالباً. وهذا يعني أنّ فرصة استعماله للّغة والتّعرّض لها أكبر من الأطفال متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها الذين يتعلّمون العربيّة غالباً في بيئاتهم، أي بيئات غير عربيّة تكون فيها فرصة استعمال اللّغة والتّعرّض لها قليلة وربّما نادرة خارج صفوف اللّغة.

ثالثاً: تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها حسب المرحلة العمريّة

بعد الوقوف على أوجه الاتّفاق والافتراق بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، يبدو من الجليّ لنا أنّ تعليم العربيّة للأطفال له خصوصيّة واضحة تميّزه من تعليم العربيّة للكبار؛ إذ لا بدّ لنا من أن نراعي المرحلة العمريّة لمتعلّمي العربيّة النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها على حدّ سواء، وأثرها على أهدافهم التعليميّة، والشخصيّة أيضاً، وما يترتب عليها من خصوصيّة المنهاج والموضوعات والمحتوى المقدّم لهم، فضلاً عن أساليب التّعليم واستراتيجياته المتّبعة وكذلك التّقييم. لا سيّما تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها؛ إذ إن التّعامل معهم بالطّريقة نفسها التي نتعامل بها مع النّاطقين بغير العربيّة عموماً خطأ فادح قد يؤثّر سلباً على دافعية هؤلاء الأطفال، ويثنيهم عن مواصلة مسيرة تعلّم العربيّة، بل والنّفور منها.

وتتّضح لنا الاختلافات بين تعليم العربيّة للأطفال والكبار في عدّة أمور أهمّها:

١. تختلف أهداف متعلّمي العربيّة من الأطفال النّاطقين بها أو النّاطقين بغيرها عن أهداف متعلّميها الكبار؛ فالأطفال غالباً ما يكون تعلّم اللّغة جزءاً من مسيرتهم التّعليميّة الأساسيّة خلال المرحلة المدرسيّة، ومتّصلاً بأهداف هذه المرحلة التّربويّة أيضاً،[١٦] فضلاً عن ذلك الأهداف الدّينيّة لمتعلّميها المسلمين من غير النّاطقين بها، لا سيّما الأطفال الذين يعيشون في بيئة أجنبيّة؛ حيث يحرص الأبوين على تعليم أطفالهم اللّغة العربيّة لممارسة شعائر الدّين الإسلامي، وقراءة القرآن كما ذكرنا سابقاً؛ أمّا الكبار فتكون أهدافهم غالباً شخصيّة، تتمثّل في الرّغبة في تعلّم اللّغات، والتّعرّف إلى ثقافات جديدة أو العمل في مجتمع عربيّ، وإيجاد فرصة مناسبة لعمل مشاريع مشتركة بين بلدهم الأجنبيّ وبلد عربي، يحتاجون فيها إلى إتقان العربيّة والتّواصل الفعّال بها. وقد يكون هدفهم الاستقرار في بلد عربيّ لأسباب اجتماعيّة أو بيئيّة أو اجتماعيّة.

٢. المدّة الزّمنيّة التي يقضيها الأطفال في تعلّم العربيّة أطول عادة، بناء على تدرّجهم في المراحل العمريّة المختلفة والصّفوف الدراسيّة، وإن كانوا غير ناطقين باللّغة، لاسيّما في المدارس. ويمكن أن تكون أقلّ بالنّسبة للأطفال

الدّارسين في مراكز خاصّة بتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ أمّا تعليم العربيّة للكبار فيتحصّل في مدّة زمنيّة أقلّ بالنّظر إلى أهدافهم من تعلّم اللّغة.

٣. تبنى مناهج تعليم العربيّة للأطفال على أهداف تربويّة سلوكيّة، متعلّقة بمحيط الطّفل وحاجاته في هذه المرحلة العمريّة، إلى جانب تنمية مهارات اللّغة وعناصرها وبناء مخزونه المفرداتيّ، وتقدّم بأسلوب شائق ماتع؛ بينما تبنى مناهج تعليم الكبار على أهداف لغويّة ثقافيّة بالدّرجة الأولى؛ تتضمّن قضايا، وأحداث، وسياقات متنوّعة؛ اجتماعيّة، واقتصاديّة، وسياسيّة، وبيئيّة وغيرها مما يحقّق أهداف الدّارسين، ويتماشى مع مستواهم اللّغويّ أيضاً. فلا شكّ في أنّ المحتوى المقدّم للأطفال يختلف عن المحتوى المقدّم للكبار بما يخدم أهدافهم ويتناسب مع مراحلهم العمريّة.

٤. تختلف أساليب تعليم اللّغة العربيّة للأطفال واستراتيجياته عن أساليب تعليم العربيّة لمتعلّميها الكبار النّاطقين بغيرها، وقد تلتقي أحياناً؛ فالألعاب اللغويّة مثلاً وسيلة فعّالة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها عموماً، وإن كان الأطفال يحتاجونها أكثر، كما أنّ التّعليم بالأناشيد والأغاني والقصص، والأنشطة الحركيّة مناسبة أكثر للأطفال؛ بحكم حاجاتهم الفسيولوجيّة، وصعوبة ضبطهم في مقاعدهم مدّة طويلة مقارنة بالكبار؛ إذ سرعان ما يشعرون بالملل ويفقدون تركيزهم، وهم بحاجة أيضاً إلى التّكرار، والتّقليد والمحاكاة، والتّمثيل أكثر من الكبار، في ضوء التّباين في مستوى القدرات الفرديّة والعقليّة بين الأطفال أكثر من الكبار، فلا بدّ من أن نراعي حاجات الأطفال الجسديّة، والنفسيّة، والعقليّة ونتعامل معهم بما يناسب خصوصيّتهم العمريّة.

٥. غالباً ما يُقيّم الأداء اللّغويّ والمهاريّ للأطفال بطرق غير مباشرة، لا سيّما في المراحل المبتدئة من التّعليم المدرسيّ. بينما يُقيّمُ الكبار عبر الاختبارات المباشرة معظم الأحيان، والمقابلات الشفويّة الرّسميّة. فالكبار يدركون أهداف التّقييم وأهمّيته لتقدّمهم في مسيرة تعلّمهم للغة العربيّة لغة ثانية؛ بينما لا يدرك الأطفال ذلك، بل قد يصابون بالإرباك والخوف والخجل إذا ما تم التّصريح بذلك التقييم مباشرة.

٦. لا بدّ من أن تُصحّح أخطاء متعلّمي العربيّة الأطفال بطرق غير مباشرة؛ كأن يكرّر المعلّم الخطأ ليتنبّه إليه الطّفل أو يعيد المعلّم صياغة الجملة بالطّريقة الصّحيحة، ويطلب إلى الطّفل تكرارها أو أن يقول مثلاً: يمكن أن نقول هذه الجملة بطريقة أفضل وهكذا، فحساسيّة الطّفل للنّقد المباشر كبيرة جداً تنعكس سلباً على نفسيّته وأدائه اللّغويّ، مقارنة بالكبار، وهذا لا يعني أنّ التّصحيح المباشر للكبار أمر عادي، بل لا بدّ من توخّي محاذير معينة؛ كأن لا يثير أسلوب المعلّم في التّصحيح المباشر سخرية الآخرين أو الضّحك، فقد لا يتقبل الطّلبة هذا الأمر، وقد لا يتناسب ذلك وخلفيات الطّلبة الثّقافيّة أيضاً.

٧. يحتاج متعلّمو العربيّة الأطفال إلى التّحفيز المعنويّ والماديّ أكثر من حاجة الكبار إليه. إذ إنّ تشجيع الأطفال يزيد من دافعيتهم للتعلّم، ويجذب انتباههم للدّرس في جوّ من التّنافس والمرح.

٨. يتعلّم الأطفال اللّغة العربيّة بطريقة موجّهة لكنّها غير مباشرة أغلب الأحيان، وتكون عبر المحتوى والمعارف والمهارات والقيم السّلوكية والتّربويّة دون قصديّة في الوقوف على قوالب اللّغة وتراكيبها؛ بينما يهتمّ متعلّمو العربيّة النّاطقين بغيرها من الكبار بتحليل الكلمات والجمل والتّراكيب اللّغويّة، والبحث في آلية تركيبها، في محاولة للكشف عن نظامها الصّوتيّ، والصّرفيّ، والنّحويّ، والدّلاليّ، ومقارنته بنظام لغاتهم الأم، بهدف التّقريب وتيسير عمليّة التّعلم والتّذكّر والرّبط.

٩. قدرات متعلّمي العربيّة الأطفال في مهارتي القراءة والكتابة محدودة مقارنة بالكبار، وتحتاج وقت أطول في التّطور عبر المراحل الدّراسيّة المختلفة.

هذه الاختلافات وغيرها،[١٧] ممّا لم يسعنا ذكره تقودنا إلى القول بضرورة مراعاة الخصوصيّة العمريّة لمتعلّمي العربيّة الأطفال، لا سيّما من النّاطقين بغيرها، وعدم معاملتهم كغيرهم من متعلّمي العربيّة النّاطقين بغيرها على اختلاف أعمارهم. ومراعاة ذلك كلّه في بناء المناهج التّعليميّة واتّخاذ وسائل التّدريس واستراتيجيّاته الملائمة، وكذلك آليّة التّقييم والتّقويم. بما يحقّق أهداف تعلّمهم ويصل بهم إلى الهدف الأساسيّ من تعلّم اللّغة العربيّة لغة ثانية وهو إتقانها والتّواصل بها.

رابعاً: تحديات تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها

في ضوء ما توصّلت إليه هذه الدّراسة من مقاربات ومفارقات بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها وتعليمها للأطفال النّاطقين بغيرها، تبرز عدّة تحدّيات لعلّ أهمّها:

١. قلّة المؤسّسات والمراكز التي تُعنى بتعليم العربيّة للأطفال لا سيّما للأطفال النّاطقين بغير العربيّة.

٢. لا يوجد اهتمام من المؤسّسات بتوفير صفوف لتعليم العربيّة للأطفال، فتقوم غالباً بدمج متعلّمي العربيّة الأطفال من النّاطقين بغيرها في صفوف متعلّميها النّاطقين بها، دون مراعاة لخلفيّاتهم المعرفيّة والثّقافيّة، بل يتمّ دمجهم أحياناً في الصّفوف العامّة لتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، لا سيّما ممن هم في المرحلة الإعداديّة من عمرهم.

٣. قلّة المناهج المخصّصة للأطفال المعتمدة في المؤسّسات التّعليميّة؛ إذ تدرّس معظم المدارس المناهج الرّسميّة أو المعدّة للنّاطقين بغير العربيّة عموماً، وقد ظهرت مؤخّراً عدد من المناهج منها: سلسلة قرطبة لتعليم اللّغة العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها- برلين أو ألمانيا من الرّوضة إلى الصّف الرّابع، وسلسلة إتقان لتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها (للأطفال) من ٤-١٢ سنة- الأردن.

٤. لا تمتلك كثير من المراكز ومؤسّسات تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها رؤية واضحة وسياسة ممنهجة في تدريس العربيّة للأطفال النّاطقين بغير العربيّة، وكذلك المدارس التي تدرّس العربيّة لأبنائها بالطّرق التّقليديّة دون مراعاة لخصوصيّتهم العمريّة والنّفسيّة واستعداداتهم العقليّة، لا سيّما المدارس الحكوميّة لأسباب ذكرناها سابقاً.[١٨]

٥. حاجة هذه المؤسّسات التّعليميّة إلى أساتذة مؤهّلين، يكونون على دراية جيّدة بخصائص تعليم العربيّة للأطفال، وإدراك الاختلافات بين تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها، ونقاط التّشابه بينهما أيضاً؛ ليستثمرها في تيسير التّعلّم، وترتيب أولويات درس اللّغة، كما لا بدّ من معرفة ما يميّز تعليم اللّغة العربيّة للأطفال عن تعليمها للكبار، ولا بدّ من أن يكون التأهيل للمعلمين شاملاً للجوانب اللغويّة والتّربويّة والثّقافيّة أيضاً، ليتمكّن من التّعامل مع خلفيات الطّلبة الثّقافية على اختلافها. [١٩]

٦. ثمّة تحدّيات متعلّقة بمتعلّمي العربيّة الأطفال؛ إذ تتفاوت مستوياتهم وقدراتهم وتظهر الفروق الفرديّة في صفوف تعليم الأطفال أكثر من غيرهم، كما تتفاوت دافعيّتهم وحماسهم نحو تعلّم اللّغة العربيّة، تزيد أو تقلّ حسب الظّروف المحيطة بهم، في البيئة الصّفية أو الأسريّة أو المجتمعيّة، وكذلك حالتهم المزاجيّة أو النّفسيّة، فكلّها تنعكس على عمليّة تعلّم اللّغة واكتسابها.

ولعلّ آلية ضبط الصّف، والحفاظ على هدوء الطّلبة وانضباطهم واحدة من أهم التّحديات بالنّسبة إلى المعلّم في صفّ تعليم العربيّة للأطفال؛ وهذا يعود لطبيعة الأطفال وحاجاتهم الحركيّة، التي يستطيع أن يسدّها المعلّم بالأنشطة والتّدريبات التي توظّف مهاراتهم اللّغويّة والحركيّة في آنٍ معاً.

٧. ثمّة تحدّيات متعلّقة بتدريس المهارات اللّغويّة الأربعة، وآليّة تقديمها للأطفال، لا سيّما متعلّميها النّاطقين بغيرها، وكذلك آليّة تقييمها وتقويمها. ولعلّ مهارات اللّغة تحتاج إلى وقت أطول ليتقنها الأطفال مقارنة بالكبار؛ لكثرة ما يتخلّلها من مهارات أدائيّة وقدرات عقليّة، كالقدرة على تمييز الأصوات والكلمات، وتشكيل الجمل، وإنتاج اللّغة منطوقة أو مكتوبة. ولعلّ هذا الأمر مرتبط بشخصيّة الطفل بشكل كبير، فقد تجد لدى بعض الأطفال جرأة في التّعامل باللّغة وإنتاجها بصرف النّظر عن دقّتها، وقد تجد العديد منهم يخشون إنتاج اللّغة ويخجلون خوفاً من الخطأ. [٢٠]

ولعلّ هذه التّحدّيات وغيرها ممّا يمكن أن يظهر في ميدان تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها أو بغيرها مدعاة لإعادة النّظر في أهمّيّة الاستثمار في هذا الميدان، وتكثيف الجهود لوضع الخطط والاستراتيجيّات الفعّالة، وبناء مؤسّسات تعليميّة متخصّصة في تعليم العربيّة للأطفال، لا سيّما غير النّاطقين بها، في ضوء الطّلب المتزايد على تعليم العربيّة منذ الصّغر في أنحاء العالم المختلفة؛ لتوفير فرصة أفضل لمتعلّميها، وتذليل الصّعاب أمامهم ليصلوا إلى هدفهم في إتقان مهارات اللّغة العربيّة، والتّواصل بها مع أبنائها، وتوظيفها في جوانب حياتهم المختلفة. ولتدخل العربيّة أيضاً مضمار المنافسة مع اللّغات الأخرى في قوّة نشرها وتعليمها وفق أفضل السّبل وأحدثها، فهي لغة القرآن الكريم ووسيلة نقل الحضارة العربيّة الإسلاميّة وثقافة مجتمعها.

الخاتمة:

توصل البحث إلى نتائج مهمة، ومنها:

١. فإنّ تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بها والنّاطقين بغيرها يلتقي في عدّة مفاصل كما يظهر لنا عبر هذا البحث، لعلّ مرجعها الأساسيّ هو الخصوصيّة العمريّة لهذه المرحلة، كما أنّه يفترق في عدّة جوانب مرجعها خلفيّة الطّلبة اللّغويّة والثقافية من النّاطقين بغير العربيّة، وكذلك أهدافهم التعليمية. فتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها منوط بفقر لغوي لذا من الغبن تسطيحه، أما تعليم العربيّة لأبنائها على اختلاف مراحلهم العمريّة فمنوط بفقر معرفي وإن كان ابن اللّغة.

٢. كما يقودنا البحث إلى أهمية النظر في تأثير نظريات اكتساب اللغة وأبعادها وأهمية الأخذ بها في ميدان تعليم العربيّة للأطفال، وربطها بالمقاربات والمفارقات التي تجمع متعلمي العربيّة من الأطفال النّاطقين بغيرها والنّاطقين بها، وتميّز بينهم في طريقة اكتساب اللغة، وتعلّم مهاراتها وعناصرها اللغويّة على اختلاف السّبل، والتي يمكن أن يفيد منها الباحثون والأساتذة والمهتمّون في مجال تعليم اللّغات؛ إذ تبنى عليها أسس العمليّة التّعليميّة في الصّفوف، وبناء المناهج، واستراتيجيات التّعليم والتّقويم.

٣. وعليه فإنّ الوقوف على هذه المقاربات والمفارقات في تعليم العربية للأطفال الناطقين بها والناطقين بغيرها يجعلنا أكثر وعياً بعملية التخطيط للتعلم، وإدارة الصفوف، وانتقاء ما يصلح للطلبة وما يفيدهم في هذه المرحلة العمرية، وتقديم المادة اللغوية بطرق تناسب مرحلتهم العمرية، وتحقق أهدافهم التعليمية لا سيما اكتساب اللغة العربية لغة فصحى أو لغة ثانية، كما يجعلنا نتوقع التحديات التي قد نواجهها داخل الصفوف في ضوء هذه التقاطعات والمفارقات، وبذلك نُحسنُ التعامل معها وتخطّيها دون أن يؤثر ذلك في سير العملية التعليمية أو على دافعية الطلبة واتجاهاتهم النفسيّة واللغويّة، ومن ثمّ النجاح في تحقيق الأهداف، وتيسير عملية تعلم اللغة واكتسابها.

هوامش البحث:

[١] انظر: أبو عمشة، خالد حسين، "تعليم العربيّة للأطفال غير النّاطقين بها تحدياته وصعوباته وسبل معالجتها والتغلب عليها"، **مجلة اللسانيات التطبيقيّة**، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر، ع (٤)، ٢٠١٨م، ص١٠٣.

[٢] انظر: حتاملة، موسى رشيد، "نظريات اكتساب اللغة وتطبيقاتها التربوية"، **مجلة مجمع اللغة العربيّة الأردني**، ع (٧٠)، ٢٠٠٦م، ص٦٩-٩٩؛ أبو عمشة، خالد حسين، **نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغويّ العربيّة وتطبيقاتها المعاصرة**، ط١، (عمّان: دار كنوز المعرفة، ٢٠١٨م)، ص١٥٤-١٨٢.

[٣] انظر: حوامدة، باسم علي، وأبو شريخ، شاهر ذيب، **تعليم اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى (النظرية والتطبيق)**، ط١، (عمّان: دار جرير، ٢٠٠٥م)، ص٢٥؛ أبو عمشة، خالد حسين، **نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغويّ العربيّة وتطبيقاتها المعاصرة**، ص١٥٨.

[٤] انظر: العصيلي، عبد العزيز، **علم اللغة النفسي**، ط١، (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠٠٦م)، ص٢٧٦؛ شنّيك، هبة، **تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها: النظرية والتطبيق**، ط١، (عمّان: دار كنوز المعرفة، ٢٠٢١م)، ص٤١.

[٥] انظر: ماكلافن، باي، **نظريات اكتساب اللغة الثانية**، ط١، ترجمة: عبد العزيز العيدان، (الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٦م)، ص٢٦.

[٦] انظر: أبو عمشة، خالد، **نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغويّ العربيّة وتطبيقاتها المعاصرة**، ص١٥٤؛ حتاملة، موسى، "نظريات اكتساب اللغة وتطبيقاتها التربوية"، مقال سابق، ص٦٩.

[٧] الهوارنة، معمر، **اكتساب اللغة عند الطفل**، ط١، (دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب، ٢٠١٠م)، ص١٠٦.

[٨] شنيك، هبة، **تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)**، ص٤٩.

[٩] انظر: حوامدة، باسم علي، وأبو شريخ، شاهر ذيب، **تعليم اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى (النظرية والتطبيق)**، ص٤٧؛ شنيك، هبة، **تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)**، ص٥٠؛ حتاملة، موسى "نظريات اكتساب اللغة وتطبيقاتها التربوية"، مقال سابق، ص٨٤.

[١٠] انظر: شنيك، هبة، **تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)**، ص٥٣-٥٤؛ حتاملة، موسى، "نظريات اكتساب اللغة وتطبيقاتها التربوية"، مقال سابق، ص٨٤.

[١١] انظر: شنيك، هبة، **تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)**، ص٤٠.

[١٢] انظر: الجبالي، علاء، **لغة الطفل العربي دراسة لغوية في اكتساب اللغة وتطورها**، (القاهرة: مكتبة الخانجي، ٢٠٠٣م)، ص٤٤-٤٨؛ نقرش، أحمد عبد القادر، **اللغة والطفل**، ط١، (عمّان: الناشر غير محدد،٢٠٠٧م)، ص٦٦-٨٠.

[١٣] انظر:

Conrad, Christina, **Second Language Acquisition**, : https://chris1066.tripod.com/~chris1066/links.html, p18; Dulay, Heidi & Krashen, Staphen, **[EBOOK] Language Two,** Net site**:** https://www.academia.edu/7416848/_EBOOK_Language_Two_by_Heidi_Dulay_Marina_Burt_and_Staphen_Krashen_1982_source_BookFi_org **,** p54

[١٤] انظر: المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)، معايير اختبار الكفاءة، موقع إلكتروني:

https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/arabic/arabic-speaking

[١٥] انظر: العساف، دلال، **استثمار العامية في تدريس الأساليب النحوية العربيّة للناطقين بغيرها**، ط١، (عمّان: دار جليس الزمان، ٢٠١٥م)، ص٧١-٩٤.

[١٦] انظر: حوامدة، باسم علي، وأبو شريخ، شاهر ذيب، **تعليم اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى (النظرية والتطبيق)**، ص٨١-٩٢.

[١٧] انظر: شنيك، هبة، **مقالة تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها**، موقع إلكتروني: https://learning.aljazeera.net/ar/node/932 ؛ أبو عمشة، خالد، "تعليم العربيّة للأطفال غير النّاطقين بها تحدياته وصعوباته وسبل معالجتها والتغلب عليها"، **مقال سابق**، ص١٠٧.

[١٨] انظر: أبو عمشة، خالد، "تعليم العربيّة للأطفال غير النّاطقين بها تحدياته وصعوباته وسبل معالجتها والتغلب عليها"، ص١٠٨.

[١٩] السابق نفسه، ص١٠٩.

[٢٠] انظر: شنيك، هبة، "تعليم العربيّة للأطفال النّاطقين بغيرها"، **سجل المؤتمر الدولي الأول: تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها (نظرة نحو المستقبل)**، ط١، (إسطنبول: جامعة مرمرة بتركيا بالتعاون مع العربيّة للجميع في الرياض، ٢٠١٧م)، ص٥-١٠.

المراجع

References

Abū ʿmšẗ, ẖāld Ḥsīn, "Tʿlīm Al-ʿrbīwẗ Llʾaṭfāl Ġīr Al-Nwāṭqīn Bhā Tḥdīāth Ūṣʿūbāth Ūsbl Mʿālğthā Wāltġlb ʿlīhā", Mğlẗ Al-Lsānīāt Al-Tṭbīqīwẗ, Ğāmʿẗ Abū Qāsm Sʿd Al-Lh, Al-Ğzāʾir, ʿ (4), 2018.

Ḥtāmlï, Mūsi Ršīd, "Nẓrīāt Aktsāb Al-Lġï Ūtṭbīqāthā Al-Trbwyï", Mğlï Mğmʿ Al-Lġï Al-ʿrbīwï al-ʾardnī, ʿ (70), 2006 .

Abū ʿmšï, ẖāld Ḥsīn, Nẓrīāt Aktsāb Al-Lġï Al-Ṯānīï Fī Al-Fkr Al-Lġwyw Al-ʿrbīwï Ūtṭbīqāthā Al-Mʿāṣrï, ṭ1, (ʿmwān: dār knūz al-mʿrfï, 2018).

Ḥwāmdï, Bāsm ʿlī, Ūʾabū Šrīẖ, Šāhr Ḏīb, Tʿlīm Al-Lġï Al-ʿrbīwï Llṣfūf Al-Ṯlāṯï Al-ʾaūli (ālnẓrīï wāltṭbīq), ṭ1, (ʿmwān: dār ğrīr, 2005).

Al-ʿṣīlī, ʿbd Al-ʿzīz, ʿlm Al-Lġï Al-Nfsī, ṭ,1 (ālrīāḍ: ğāmʿï al-imām mḥmd bn sʿūd, 2006).

Šnwīk, Hbï, Tʿlīm Al-ʿrbīwï Llʾaṭfāl Al-Nwāṭqīn Bġīrhā: Al-Nẓrīï Wāltṭbīq, ṭ1, (ʿmwān: dār knūz al-mʿrfï, 2021).

Māklāfn, Bāī, Nẓrīāt Aktsāb Al-Lġï Al-Ṯānīï, ṭ1, trğmï: ʿbd al-ʿzīz al-ʿīdān, (ālrīāḍ: dār ʿālm al-ktb, 1996).

Al-Hwārnï, Mʿmr, Aktsāb Al-Lġï ʿnd Al-Ṭfl, ṭ1, (dmšq: al-hīʾiï al-ʿāmï al-sūrīï llktāb, 2010).

Al-Ğbālī, ʿlāʾ, Lġï Al-Ṭfl Al-ʿrbī Drāsï Lġwyï Fī Aktsāb Al-Lġï Ūtṭūrhā, (ālqāhrï: mktbï al-ẖānğī, 2003).

Nqrš, Aḥmd ʿbd Al-Qādr, Al-Lġï Wālṭfl, ṭ1, (ʿmwān: al-nāšr ġīr mḥdd,2007).

Conrad, Christina, Second Language Acquisition,:

https://chris1066.tripod.com/~chris1066/links.html, p18; Dulay, Heidi & Krashen, Staphen, [EBOOK] Language Two, Net site:

https://www.academia.edu/7416848/_EBOOK_Language_Two_by_Heidi_Dulay_Marina_Burt_and_Staphen_Krashen_1982_source_BookFi_org , p54

Al-Mğls Al-ʾamrīkī Ltʿlīm Al-Lġāt Al-ʾağnbīï (ʾaktfl), mʿāyir aẖtbār al-kfāʾï, mūqʿ ilktrūnī:

https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/arabic/arabic-speaking

Al-ʿsāf, Dlāl, Astṯmār Al-ʿāmīï Fī Tdrīs Al-ʾasālīb Al-Nḥwyï Al-ʿrbīwï Llnāṭqīn Bġīrhā, ṭ1, (ʿmwān: dār ğlīs al-zmān, 2015).

Šnīk, Hbï, "Tʿlīm Al-ʿrbīwï Llʾaṭfāl Al-Nwāṭqīn Bġīrhā", Sğl Al-Muʾtmr al-dūlī al-ʾaūl: tʿlīm Al-Lġï Al-ʿrbīwï Lġīr Al-Nwāṭqīn Bhā (Nẓrï Nḥū Al-Mstqbl), ṭ1, (isṭnbūl: ğāmʿï mrmrï btrkīā bāltʿāūn mʿ al-ʿrbīwï llğmīʿ fī al-rīāḍ, 2017).