



التحديات اللغوية التي تواجه الأطفال السعوديين في بيئات غير ناطقة بالعربية من وجهة نظر أمهاتهم

**The Linguistic Challenges Facing Saudi Children in Non-Arabic-
Speaking Environments from The Point of View of Their
Mothers.**

د. منيرة بنت عبد الله المنصور

أستاذ الطفولة المبكرة المساعد
كلية التربية - جامعة الملك سعود

أ.تالا بنت عبد الله محمد البقمي

باحث ماجستير في اداب تربية الطفولة المبكرة
كلية التربية - جامعة الملك سعود

التحديات اللغوية التي تواجه الأطفال السعوديين في بيئات غير ناطقة بالعربية من وجهة نظر أمهاتهم

أ.تالا بنت عبد الله محمد البقمي
د. منيرة بنت عبد الله المنصور

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف التحديات اللغوية التي واجهها الأطفال السعوديون الذين نشأوا في بيئات غير ناطقة بالعربية من خلال وجهة نظر أمهاتهم. كما سعت إلى فهم انعكاس هذه التحديات على سلامة نطق الأطفال وقدرتهم على التواصل اللفظي، وكذلك سلّطت الضوء على الدور الذي أدّته الأمهات السعوديات في دعم أطفالهن لغوياً. ولتحقيق هذه الأهداف؛ استخدمت الباحثة المنهج النوعي القائم على دراسة الحالة، حيث أجرت مقابلات مع ست أمهات سعوديات خُصن تجربة العيش في بيئات غير ناطقة بالعربية برفقة أطفالهن في منطقة القصيم، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال العائدين من تلك البيئات واجهوا تحديات لغوية بارزة، من أبرزها التداخل والتناوب والاختلاط بين اللغتين، وصعوبات أثرت على سلامة نطقهم، بالإضافة إلى ضعف في التواصل اللفظي. كما كشفت الدراسة أن هذه التحديات أثرت سلباً على ثقة الأطفال بأنفسهم وقدرتهم على التفاعل الاجتماعي، وأكدت النتائج أهمية الدور المحوري الذي أدّته الأمهات في التخفيف من هذه الآثار ودعم أبنائهن لغوياً. وعليه أوصت الدراسة بعدة توصيات، منها: ضرورة توفير بيئة لغوية داعمة في المنزل والمدرسة لتعزيز استخدام اللغة العربية بشكل يومي، وتقديم برامج دعم لغوي ركّزت على تحسين مهارات النطق والتواصل اللفظي، وتطوير المناهج في المدارس الدولية، وتحفيز التفاعل مع الأطفال الناطقين بالعربية، واستخدام التكنولوجيا لتسهيل تعلم اللغة العربية. كما أوصت بتمكين الأمهات من اتباع أساليب فعّالة لدعم أطفالهن لغوياً، وتهيئة بيئة تعليمية آمنة شجّعت الطفل على التعبير دون خوف، مع تعزيز التفاعل الاجتماعي من خلال الأنشطة الجماعية باللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: التحديات اللغوية، الأطفال السعوديون، النمو اللغوي، البيئات غير الناطقة بالعربية، سلامة النطق، التواصل اللفظي.

The linguistic challenges facing Saudi children in non-Arabic-speaking from the point of view of their mothers.

Tala bint Abdullah bin Mohammed Al-Buqmi.

King Saud University – College of Education – Department of Early Childhood Education.

Supervisor:

Dr. Monera bint Abdullah Al-Mansour

Abstract

This study aims to explore the linguistic challenges faced by Saudi children raised in non-Arabic speaking environments, as perceived by their mothers. It seeks to examine how these challenges affect children's pronunciation accuracy and verbal communication skills, while also highlighting the vital role Saudi mothers play in supporting their children's language development. Using a qualitative case study approach, the researcher conducted in-depth interviews with six Saudi mothers residing in the Qassim region who have experienced life abroad with their children in environments where Arabic is not the primary language. Findings reveal that children returning from such contexts encounter notable linguistic difficulties, including language interference, code-switching, and confusion between languages, all of which impact their articulation and hinder effective verbal expression. These challenges were also found to negatively affect children's self-confidence and social engagement. The study underscores the significant role of mothers in mitigating these effects and fostering their children's Arabic language skills. Based on the findings, the study offers several recommendations: establishing supportive linguistic environments at home and in schools to encourage daily Arabic use; implementing language support programs that focus on improving pronunciation and verbal interaction; enhancing curricula in international schools; promoting interaction with Arabic-speaking peers; and leveraging technology to facilitate Arabic learning. Furthermore, empowering mothers with effective strategies to support their children linguistically, and creating safe, Arabic-rich educational environments that encourage self-expression and social interaction, is strongly advised.

Keywords: Linguistic challenges, Saudi children, non-Arabic speaking environments, pronunciation, verbal communication.

المقدمة:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الفرد، حيث تتشكل فيها شخصيته وتنمو قدراته الجسدية والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، واللغوية. ويُعتبر النمو اللغوي أحد الجوانب الأكثر أهمية في هذه المرحلة، حيث يتطور بشكل أسرع مقارنة بالمراحل العمرية الأخرى. تكمن أهمية هذا النمو في كونه يشكل الأساس الذي يُمكن الطفل من فهم العالم من حوله والتفاعل معه. إذ يُعتبر اللغة الأداة الرئيسة التي يعبر بها الطفل عن أفكاره ومشاعره، كما أنها الوسيلة التي من خلالها يتفاعل مع محيطه.

يتضمن النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة عدة أبعاد مترابطة، حيث يُعد النطق والتواصل اللفظي من أبرز هذه الأبعاد. يرتبط النطق بالقدرة على إنتاج الأصوات والكلمات بشكل سليم وصحيح، مما يُعد أساساً لتكوين جمل معبرة وفهم اللغة المنطوقة. أما التواصل اللفظي، فيتجاوز النطق ليشمل استخدام اللغة في تفاعلات اجتماعية هادفة، ويعتمد على مهارات معقدة مثل بناء الجمل وفهم المفردات في سياقات مختلفة، مما يعزز قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وفهم مشاعر وآراء من حوله (زهرا، ٢٠٠١؛ الصالح، ٢٠١٨).

ويُعتبر تفاعل الطفل بمحيطه عنصراً أساسياً لاكتساب اللغة؛ إذ تشكل البيئة المحيطة العامل المؤثر في نمو قدراته اللغوية؛ وبالتالي فقد أولت النظريات البيئية أهمية كبيرة لهذا الأثر، وفي مقدمتها نظرية برونفنبيرنر التي تؤكد أن الأسرة تُشكل الإطار الأولي والأساسي الذي تمارس من خلاله تأثيراً مباشراً على تطور لغة الطفل؛ وذلك من خلال التفاعلات داخل النظام المصغر، مثل التفاعل مع الوالدين (Berk, 2000). كما أوضح Bronfenbrenner (1990) أن التغيرات البيئية مثل انتقال الطفل إلى بيئة جديدة تؤثر على تطور الطفل اللغوي؛ في هذه الحالة، يواجه الطفل تحديات لغوية كبيرة، حيث يتطلب الأمر التكيف مع لغة جديدة. وفي ظل تزايد أعداد الأسر السعودية المقيمة خارج المملكة لغرض العمل أو الدراسة، تشير الإحصائيات إلى أن عدد المبتعثين السعوديين قد تجاوز ٩٣,٠٠٠ مبتعث في عام ٢٠٢٤ (وزارة التعليم، ٢٠٢٤). هذا الارتفاع الكبير في أعداد المبتعثين وأسرهم في بيئات غير ناطقة بالعربية يثير تساؤلات حول التأثيرات اللغوية التي يواجهها أطفال هذه الأسر؛ حيث تتمثل التحديات اللغوية في صعوبة اكتساب اللغة الأم نتيجة لتداخل اللغات وتباين الثقافات المحيطة

بهم، حيث تؤثر البيئات غير الناطقة بالعربية على قدرة الأطفال على اكتساب واستخدام لغتهم الأم بشكل سليم، مما يعرضهم لمجموعة من التحديات مثل: التداخل اللغوي، الاختلاط اللغوي، والتناوب اللغوي (Otto, 2019).

وفي هذا السياق فقد أظهرت نتائج الدراسات الحديثة بأن هذه الظواهر اللغوية تؤثر سلباً على سلامة النطق وبراعة التواصل اللفظي لدى الأطفال؛ حيث بين «السافيتري» وزملاؤه أن الاختلاط اللغوي يتمثل في إدماج عناصر من أكثر من لغة داخل الجملة نفسها نتيجة لتعدد لغاتهم أو لعاداتهم الكلامية، مما ينعكس على دقة استخدام المفردات وبناء الجمل (Safitri et al., 2017).

مشكلة الدراسة:

لقد أظهرت الدراسات السابقة أن الأسر السعودية المقيمة في الخارج واجهت صعوبة في الحفاظ على مهارات اللغة العربية لدى أطفالهم؛ مما يستدعي إجراء دراسة دقيقة لمعرفة انعكاس ذلك على نموهم اللغوي والبحث عن أفضل الحلول لمواجهتها؛ فقد أوضحت دراسة Bahhari (٢٠٢٠) أن الأطفال السعوديين الذين نشأوا في بيئات غير ناطقة بالعربية تعرضوا لتحديات لغوية أثرت بعمق على تعلمهم للغتهم الأم، وتجلت هذه الصعوبات بصورة أوضح بعد عودتهم إلى وطنهم. كما أشارت دراسة Al-Qahtani (2021) إلى أن هؤلاء الأطفال واجهوا مصاعب في المدرسة والحياة الاجتماعية عند عودتهم؛ وذلك لضعف طاقاتهم باللغة العربية.

ونظراً لقلّة الدراسات والأبحاث العربية التي تتناول هذه المشكلة أو أحد جوانبها على حد علم الباحثة، مما دفع الباحثة إلى استكشاف هذه الفجوة بشكل أعمق، وتحديد مدى أهمية هذه القضية لتكون موضوعاً بحثياً، حيث حصلت الباحثة على إفادة من مكتبة الملك فهد الوطنية بأصالة الموضوع ملحق (١)، رأت الباحثة ضرورة دراسة هذه الظاهرة.

في ضوء ذلك أجرت الباحثة دراسة استطلاعية بهدف التأكد من جدوى موضوع البحث واختبار منهجية الدراسة، حيث شملت هذه الدراسة أربع أمهات سعوديات من منطقة القصيم، حيث تم استخدام أداة المقابلة معهن، وتضمنت المقابلة سؤالين رئيسيين هما: هل لاحظت تأثيراً سلبياً أو

إيجابياً على نمو طفلك اللغوي أثناء الإقامة خارج البلاد؟ وهل لاحظت تأثيرات على قدرة طفلك الاجتماعية في التواصل وتكوين الصداقات بسبب اللغة؟

وفي ذات السياق فإن مشكلة الدراسة -أيضا- نبعت من تجربة شخصية للباحثة ؛ إذ تكون هذا الإدراك للتحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون عند عودتهم إلى بيئاتهم الأصلية منذ اللحظة التي التحقت فيها بالمرحلة الابتدائية عندما عادت ، بعد إقامتها لمدة ست سنوات في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب ظروف عمل والدها ، حيث شعرت عندئذ بعجزها عن التعبير بطلاقة باللغة العربية أثناء تواصلها مع زميلاتها، ولاحظت في تلك الفترة تأثير هذا القصور على ثقته بنفسها وقدرتها على المشاركة اللفظية في الفصل، الأمر الذي دفعها حديثاً إلى تأمل أسباب هذه الصعوبات اللغوية وتكوين خلفية خبرية مباشرة حول صعوبات النطق وبناء الجمل لدى الأطفال العائدين من بيئات غير ناطقة بالعربية.

وبناءً على ذلك، فإن مشكلة هذه الدراسة النوعية القائمة على دراسة الحالة تتمحور حول معرفة التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون في بيئات غير ناطقة بالعربية، ويمكن تلخيص هذه المشكلة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية من وجهة نظر أمهاتهم؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية من وجهة نظر أمهاتهم؟ وتفرعت منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما إنعكاس التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية على سلامة النطق لديهم؟
٢. ما إنعكاس التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية على قدرتهم على التواصل اللفظي؟
٣. ما دور الأمهات السعوديات في مواجهة التحديات اللغوية لأطفالهن ودعمهم لغوياً؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية من وجهة نظر أمهاتهم، كما تسعى الى تحقيق الأهداف التالية:

- فهم إنعكاس التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية سلامة على سلامة النطق لديهم.
- فهم إنعكاس التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية على قدرتهم على تواصلهم اللفظي.
- معرفة دور الأمهات السعوديات في مواجهة التحديات اللغوية لأطفالهن ودعمهم لغوياً.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١. من المأمول ان تساهم الدراسة في وضع إطاراً مفاهيمياً لفهم كيفية تأثير العيش في بيئات غير ناطقة بالعربية على نمو اللغة عند الأطفال السعوديين، مما يمكّن الباحثين من الاعتماد عليه في الدراسات المستقبلية.
٢. من المأمول ان تفتح الدراسة آفاقاً بحثية جديدة لاستكشاف جوانب إضافية من التحديات اللغوية، كالتمييز بين أثر كلٍ من التداخل والاختلاط والتأقبات اللغوية، وغيرها.
٣. من المأمول ان تملأ هذه الدراسة فجوة في الأدبيات السائدة حول اكتساب اللغة في سياقات متعددة اللغات، عبر تقديم تحليل مركّز لآليات انتقال قواعد ونماذج نطق من اللغة الأجنبية إلى العربية في مرحلة الطفولة المبكرة.

الأهمية التطبيقية:

١. من المأمول ان توفر الدراسة توصيات عملية للأسر السعودية المقيمة في بيئات غير ناطقة بالعربية حول كيفية التعامل مع التحديات اللغوية التي يواجهها أطفالها.

٢. من المأمول أن تساهم الدراسة في توجيه الأسر والمؤسسات التعليمية نحو استراتيجيات فعالة لتعزيز قدرات الأطفال اللغوية، مثل تطوير برامج تدعم تعلم اللغة الأم.
٣. من المأمول أن تساعد النتائج في توعية الأسر بأهمية اللغة الأم، وتوجيههم إلى طرق عملية لدعم أطفالهم في اكتساب المهارات اللغوية اللازمة للتواصل والتعلم.
٤. من المأمول أن تساهم الدراسة في تقديم إرشادات لمقدمي الرعاية التعليمية حول كيفية مساعدة الأطفال في التغلب على التحديات التي تواجههم عند التعلم بلغة غير لغتهم الأم، من خلال توفير موارد تعليمية ملائمة أو دعم إضافي، بما يساهم في تعزيز ثقة الطفل بنفسه وكفاءته التواصلية، مما يدعم اندماجه الاجتماعي ويقلل من شعوره بالانعزال داخل المجموعات متعددة اللغات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معرفة التحديات اللغوية التي تواجه الأطفال السعوديين في بيئات غير ناطقة بالعربية من وجهة نظر امهاتهم. وتتمثل هذه التحديات في التداخل اللغوي والاختلاط اللغوي والتناوب اللغوي. وانعكاس هذه التحديات على بعدي النمو اللغوي وهي: سلامة النطق والتواصل اللفظي.

تم اختيار هذه التحديات تحديداً بناءً على تأثيرها الكبير في نمو اللغة لدى الأطفال في بيئات متعددة اللغات غي ناطقة باللغة العربية، ولأنها تمثل أبرز الصعوبات التي يواجهها الأطفال السعوديون في بيئات متعددة اللغات.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على الأمهات السعوديات المقيمات في بيئات غير ناطقة بالعربية مع أطفالهن، لأنهن الأقرب إليهم والأكثر تفاعلاً معهم، ولديهن الوعي بملاحظة التحديات اللغوية التي تواجه أطفالهن.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٦.

الحدود المكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على الأمهات السعوديات الاتي كن مقيمات في بيئات غير ناطقة بالعربية ومن ثم عدن إلى الوطن، في منطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

• التحديات اللغوية (*Linguistic Challenges*) :

تعرف بأنها: الصعوبات التي يواجهها الأفراد في تعلم أو استخدام لغة معينة بفعالية، وقد تشمل هذه الصعوبات التداخل بين لغتين، أو التناوب بين لغتين، أو الخلط بين اللغات وتراجع القدرة على التواصل الفعال (Bialystok, 2018).

وتعرف الباحثة **التحديات اللغوية** إجرائياً بأنها: الصعوبات التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين نشأوا في بيئات غير ناطقة بالعربية عند عودتهم إلى السعودية، والتي تتجلى في ضعف قدرتهم على النطق والتواصل باللغة العربية بطلاقة، نتيجة الخلط أو التداخل بين اللغة العربية ولغة البلد المضيف، أو تناوب اللغتين، مما يؤثر على نطقهم وتواصلهم اللفظي تفيفهم مع البيئة المحيطة.

• التداخل اللغوي (*Language interference*) :

يعرف بأنه: استخدام المتكلم بلغته الأصلية ملامح صوتية، وتركيبية، ومعجمية، وصرفية خاصة بلغة أجنبية أخرى (عمارة، ٢٠١٨).

وتعرف الباحثة **التداخل اللغوي** إجرائياً بأنه: استخدام الأطفال عناصر لغوية من لغة أخرى (نشأوا في بيئتها) أثناء محاولتهم التعبير بلغتهم العربية الأم (مثل الأصوات، القواعد، المفردات).

• الاختلاط اللغوي (*Code Mixing*) :

يعرف بأنه: مزج المتحدث لغتين أو أكثر في خطاب أو نص دون أي ضرورة، وإنما يكون ذلك نتيجة لعفوية المتحدث أو عادته في هذا السياق أو تعدد لغاته (Safitri et al., 2017). وتعرف الباحثة **الاختلاط اللغوي** إجرائياً بأنه: دمج الأطفال بين لغتهم الأم واللغة الأخرى المستخدمة في بيئتهم داخل نفس العبارة أو النص، دون أن يكون ذلك ضرورياً للتواصل، بشكل عفوي ويشمل استخدام مفردات أو عبارات من إحدى اللغتين في تركيب اللغة الأخرى.

• التناوب اللغوي (Codeswitching) :

يعرّف بأنه: الاستخدام المتبادل للغتين؛ بمعنى تحوّل المتحدث بالكامل إلى لغة أخرى من أجل استخدام كلمة أو عبارة أو جملة، ثم عودته مرةً أخرى إلى اللغة الأساسية. ومن ثم، فإن الأشخاص الثنائيي اللغة الذين يقومون بعملية التبديل اللغوي يتحدثون لغة أساسية محددة في وضع ثنائي اللغة، ثم يستخدمون لغة ثانوية لوقت قليل (جورجون، ٢٠١٧).

وتعرّف الباحثة التناوب اللغوي إجرائيًا بأنه: انتقال الأطفال بين لغتهم الأم واللغة الأخرى بشكل متعمد أو غير متعمد أثناء حديثهم، وذلك للتعبير عن المعنى بوضوح أو للتفاعل مع المتطلبات اللغوية للبيئة المحيطة.

• سلامة النطق (Speech clarity) :

يعرّف بأنه: إنتاج أصوات اللغة العربية من أجل إيصال فكرة. وهو إنتاج للنظام الصوتي للغة العربية. وهو كذلك نطق الكلمة العربية بطريقة صحيحة ومناسبة (أبو عمشة، ٢٠١٧). وتعرّف الباحثة سلامة النطق إجرائيًا بأنه: قدرة الأطفال السعوديين الذين نشأوا في بيئة غير عربية على نطق الأصوات اللغوية العربية بطريقة سليمة، وإخراج الأصوات العربية من مخارجها الصحيحة.

• التواصل اللفظي (Verbal communication) :

يعرّف بأنه: "النوع الذي يسبق التعبير الكتابي، وأداته الرئيسية هي النطق، ويتم تلقيه بواسطة الأذن، وهو الأكثر استعمالاً في حياة الفرد، حيث يُعد أداة الاتصال السريع بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم، ويعتمد على الملاحظة والتفاعل بين الأفراد" (الموسوي، ٢٠١٤، ص. ١٠٢). وتعرّف الباحثة التواصل اللفظي إجرائيًا بأنه: قدرة الأطفال السعوديين الذين نشأوا في بيئة غير عربية على التعبير عن الأفكار والمشاعر، والتواصل مع الآخرين لفظياً من خلال المحادثة، باللغة العربية.

• البيئات غير الناطقة بالعربية (Non-Arabic-speaking Environments) :

تعرف بأنها: البيئات التي لا تُستخدم فيها اللغة العربية كأداة رئيسية للتواصل والتعليم، مما يؤدي إلى تقليل تعرض الأطفال لهذه اللغة بشكل مستمر، وتشمل هذه البيئات المدارس الدولية أو المجتمعات التي تعتمد على لغات غير العربية، مما قد يؤثر على إتقان الأطفال للغة العربية وقدرتهم على التواصل بها (الملحس، ٢٠٢٤).

وتعرّف الباحثة البيئات غير الناطقة بالعربية إجرائياً بأنها: المجتمعات التي لا تُستخدم فيها اللغة العربية بشكل أساسي، مما يشكل تحديات للأطفال السعوديين في الحفاظ على مهاراتهم في اللغة الأم، ويؤثر على تفاعلهم وتحصيلهم الدراسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: النمو اللغوي:

تلعب اللغة دوراً أساسياً يتجاوز كونها مجرد أداة للتواصل، فهي نظام متكامل يشكّل جوهر التفاعل الاجتماعي، مما يجعلها الوسيلة الأهم التي تربط الطفل بمحيطه (Salih, 2018). ويُعد اكتساب اللغة في المراحل المبكرة من الطفولة أحد العوامل المهمة في تعزيز قدرة الطفل على التفاعل مع بيئته، مما يساهم في تطوره المعرفي والاجتماعي (شلابي وساقني، ٢٠٢١؛ بوحدى، ٢٠٢٢).

- مفهوم النمو اللغوي للأطفال:

يعد النمو اللغوي من العمليات المعقدة والمتعددة الأبعاد التي تشمل تغيرات فسيولوجية وعقلية تساهم في تطور قدرة الطفل على استخدام اللغة؛ إذ يبدأ النمو اللغوي من لحظات مبكرة في حياة الطفل، ويتأثر بمجموعة من العوامل المتداخلة التي تشمل التطور الجسمي، نضج أجهزة النطق، وكذلك تطور القدرات العقلية التي تساهم في فهم وتوظيف اللغة (Deocampo, 2018). وفي هذا السياق، تتعدد التعريفات التي تفسر النمو اللغوي، حيث يراه البعض عملية تزايد كمي في المفردات والجمل وطريقة نطقها، بينما يربطه آخرون بتدريب الأجهزة الصوتية والتوافق العضلي والحركي (Lanza, 2017; Ganea & Baird, 2019).

ومما سبق يمكن القول إن النمو اللغوي للطفل هو عملية تطور القدرة اللغوية، بما تتضمنه من زيادة في حصيلة المفردات، وتحسناً في نطق الكلمات وتراكيب الجمل. إضافة إلى تدريب الأجهزة الصوتية، والتوافق العضلي والحركي، وتطور القدرات العقلية مثل الإدراك والانتباه والتذكر (Marques & Lima, 2018; Singer & Singer, 2019).

- أهمية النمو اللغوي:

يُعد النمو اللغوي أحد أهم الجوانب النمائية للأطفال، حيث يؤثر بشكل مباشر على قدراتهم التواصلية والاجتماعية والإدراكية. وتزداد أهمية النمو اللغوي عند الأطفال ثنائيي اللغة، حيث يمثل النمو اللغوي أساسًا لتطور الطفل في مجالات متعددة، ومنها ما أوردها شلابي وساقني (٢٠٢١):

١. التواصل والتفاعل الاجتماعي حيث يُمكن اكتساب اللغة الطفل من التعبير عن احتياجاته وأفكاره، مما يسهل تفاعله مع الآخرين ويعزز مهاراته الاجتماعية.

٢. النمو المعرفي والإدراكي فاللغة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتفكير والإدراك، حيث تساعد الطفل على تنظيم أفكاره وتحليل المعلومات. كما أن تطور المفردات والقدرة على التعبير يساهمان في تحسين الأداء الأكاديمي والمعرفي.

مما يعني ان أطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية يواجهون تحديات تنعكس على اكتسابهم للغتهم الأم، مما قد يؤثر على مهاراتهم التواصلية والاجتماعية عند عودتهم إلى بيئتهم الأصلية. لذا، يصبح من الضروري دراسة هذه التحديات للبحث عن حلول تدعم تعلمهم للغة الأم في ظل هذه الظروف.

- مراحل النمو اللغوي عند الأطفال:

لكي تنمو قدرات الطفل اللغوية فإنه يمر أولاً بمراحل متعددة لاكتساب اللغة، حيث تتميز هذه المراحل بالتدرج والانتظام، وتنعكس تطوراتها على مهارات الطفل التواصلية وقدرته على التفاعل مع محيطه، لكن في بيئات غير ناطقة بالعربية، قد يتأثر هذا التدرج الطبيعي في نمو الطفل اللغوي، مما يعوق قدرته على التفاعل مع محيطه بالطريقة المعتادة، إذ تناولت العديد من الدراسات الحديثة هذه المراحل والتي يمكن تجميعها في مرحلتين رئيسيتين هما: **مرحلة ما قبل اللغة والمرحلة اللغوية**، ولكل مرحلة منهما مراحل فرعية وسمات فريدة. (بوحدي، ٢٠٢٢؛ Yildirim, 2020).

أولاً: مرحلة ما قبل اللغة (Phase Pre Linguistique)

تمثل هذه المرحلة التمهيديّة البداية في رحلة اكتساب اللغة عند الأطفال، حيث يبدأ الطفل في بناء أسس التواصل اللغوي مع بيئته المحيطة، إلا أن هذه الأسس قد تتأثر سلباً لدى الأطفال

السعوديين في بيئات غير ناطقة بالعربية، مما يؤدي إلى تأخير في اكتساب هذه الأسس بشكل سليم

ثانيًا: المرحلة اللغوية (Phase Linguistique)

تمثل هذه المرحلة بداية التطور اللغوي الكامل، وتنقسم إلى أطوار رئيسية:

١. طور تعلم المفردات: والذي يبدأ مع نهاية السنة الأولى، متداخلا مع طور التقليد حيث يتعلم الطفل الكلمات الأولى المرتبطة بمحيطه، والذي تشير الدراسات إلى أن الأطفال في هذه الفترة يستخدمون "التعبير المختزل" ويقصد به دمج الكلمات مع الإشارات للتواصل (بوحدي، ٢٠٢٢)، ويعزز هذه النتائج ما ذكره Yildirim (2020) بأن الأطفال بين ١٨-٢٤ شهرًا يمتلكون من ٥ إلى ٣٠ كلمة في مفرداتهم، ويكررون الكلمات باستمرار.

٢. طور الكلام الحقيقي: مع بلوغ الطفل سن السنتين، فإنه يبدأ بتكوين جمل قصيرة تتطور تدريجيًا لتصبح أطول وأكثر تعقيدًا، تتطور كلما زاد عمر الطفل، فوفقًا لـ Yildirim (٢٠٢٠)، يستطيع الأطفال بين ٥-٧ أعوام من إنشاء أنواع مختلفة من الجمل مثل سواء كانت مركبة أو معقدة، مما يُظهر تطور قدراتهم على التعبير بدقة. في المقابل في بيئات غير ناطقة بالعربية، قد يواجه الطفل تحديات في تشكيل الجمل بشكل صحيح بسبب محدودية المفردات التي يتعرض لها.

- أبعاد النمو اللغوي عند الأطفال:

تبرز أهمية سلامة النطق في سياق الدراسة الحالية من خلال تطور أنماط نطق غير سليمة لدى الأطفال عند التحدث بالعربية بتأثير الاعتماد على لغة أخرى في البيئة المحيطة التي ينشؤون فيها، وبالتالي فإن التركيز على التواصل اللفظي وسلامة النطق يُعد أمرًا ضروريًا لفهم التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية.

البعد الأول: التواصل اللفظي:

تُعد مهارة التواصل اللفظي الوسيلة الأساسية لتطوير وتحسين حياة الأفراد والمجتمعات، وتحقيق التغيير بأنواعه الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، حيث تؤدي مهارات التواصل اللفظي دورًا

أساسيًا في حياة الإنسان، وتؤثر بشكل إيجابي على حياته الخاصة وعلاقته مع الآخرين، كما تساعد مهارات التواصل اللفظي على إيصال المعلومات بأسلوب صحيح (عليه وآخرون، ٢٠١٩).

وتتمثل أهمية التواصل اللفظي فيما يلي:

١. تعزيز مشاعر الانتماء: يساعد الطفل على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، مما يساهم في إحساسه بالانتماء إلى الأسرة والمجتمع المحيط به.
٢. اكتساب المعرفة والمفاهيم الاجتماعية: يمكن للطفل تعلم القيم والمعايير والأفكار الجديدة من خلال التفاعل مع الأفراد المحيطين به، مما يثري نموه اللغوي والإدراكي.
٣. تعزيز التكيف الاجتماعي: يساهم نجاح الطفل في التواصل مع بيئته في تقليل مشاعر التوتر والقلق، مما يسهل عليه الاندماج والتفاعل مع الآخرين بسلاسة.
٤. نقل القيم والثقافة: يمكن الطفل من استيعاب قيم واتجاهات المجتمع من خلال التواصل اللفظي، مما يساهم في تكوين هويته الثقافية وتعزيز إدراكه للعالم من حوله.

البعد الثاني: سلامة النطق:

يُعد النطق السليم من أهم المهارات اللغوية التي تُعبر عن قدرة الإنسان على التواصل الفعّال مع الآخرين. فهو يُمثل وسيلة أساسية للتفاعل الاجتماعي والتعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح ودقة. وتعتمد سلامة النطق على العديد من العوامل، مثل سلامة أعضاء النطق، والقدرة السمعية الجيدة، والنمو اللغوي السليم. (السرطاوي وآخرون، ٢٠٠٢؛ الببلاوي، ٢٠١١؛ خطاب، ٢٠١١).

وقد ركز الببلاوي (الببلاوي، ٢٠١١) على الأشكال التفصيلية لهذه الأخطاء، حيث رأى أن اضطراب النطق يتجلى في إحدى أربعة صور هي: الاستبدال، عندما يحل صوت بديل مكان الصوت الصحيح، أو الحذف، عندما تُهمل كلمة صوتًا أو أكثر أو التحريف أو التشويه، حين يقترب النطق من الصوت الأصلي دون مطابقة تامة، أو الإضافة، عندما يُدرج الطفل صوتًا غير موجود في اللفظ القياسي للكلمة.

في حين عرّف الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي-حسب ما أورده خطاب (٢٠١١، ص. ١٠) - اضطرابات النطق بأنها: "فشل في استخدام أصوات الكلام المتوقعة نمائياً والتي تتناسب مع عمر الفرد وذكائه ولهجته، حيث يظهر ذلك في إصدار صوتي رديء أو تلفظ غير مناسب"، ويتمثل الاضطراب في أخطاء إصدار الصوت، أو إبداله بصوت آخر، أو حذف أصوات معينة (مثل الحروف الساكنة في نهاية الكلمة)، أو تشويه الكلمة؛ مما يُكسب الكلام طابعاً طفولياً (خطاب، ٢٠١١).

-أثر سلامة النطق على ثقة الطفل

يتأثر نطق الأطفال الذين ينشؤون في بيئات غير عربية بعوامل متعددة، منها اللغة التي ينشؤون في بيئتها ويتعلمون بها، ودرجة ممارستهم للغة العربية. وقد تؤدي عدم سلامة النطق إلى فشل الطفل في التواصل مع الآخرين، مما قد يتسبب في مشكلات نفسية له مثل القلق الاجتماعي، والخجل، والخوف، والانطواء (البلاوي، ٢٠٠٥).

مما سبق تتصل أبعاد النمو اللغوي المتمثلة في التواصل اللفظي وسلامة النطق - واللذان تُركّز عليهما الدراسة الحالية لفهم تحديات الأطفال السعوديين في بيئات غير ناطقة بالعربية - بالدراسات السابقة؛ حيث أكدت دراسات مثل الدوسري (٢٠٢٣) و Bahhari (٢٠٢٠) على دور التفاعل اللفظي داخل الأسرة في تعزيز الهوية اللغوية والانتماء الثقافي، وهو ما يتوافق مع البُعد الأول (التواصل اللفظي) الذي يرى فيه عبد السميع (٢٠١٠) وسيلةً لتعزيز التكيف الاجتماعي ونقل القيم، كما تُبرز الدراسات السابقة - كدراسة Buac & Kaushanskaya (2023) و Alhadih (2023) - تأثير البيئة اللغوية غير الأصلية في تشكيل اضطرابات النطق، مثل الإبدال والحذف (كاستبدال /ض/ بـ /د/)، وهو ما يرتبط عضوياً بالبُعد الثاني (سلامة النطق) الذي تُعدّ فيه هذه الاضطرابات انعكاساً لتأثير اللغة المهيمنة في البيئة المحيطة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي القائم على دراسة الحالة، والذي يُعرف بأنه نهج علمي يهدف إلى استقصاء ظاهرة حالية بعمق وفي إطارها الطبيعي (Yin, 2014). كما يعرف

كريسويل وبوت (٢٠١٩) دراسة الحالة باعتبارها طريقة نوعية يستعرض من خلالها الباحث نظامًا واقعيًا واحدًا أو عدة أنظمة على مدى زمن محدد، عبر جمع بيانات وصفية مكثفة. كما يمنح هذا المنهج الباحثة مرونة في طرح أسئلة مفتوحة أثناء المقابلات، مما يتيح للأمهات التعبير بحرية عن تجاربهن وتجارب أطفالهن، ويسهم في إثراء عملية جمع البيانات، والوصول إلى رؤى معمقة حول انعكاسات هذه التحديات على الأطفال داخل الأسرة والمجتمع (العبد الكريم، ٢٠٢١؛ كريسويل، ٢٠١٩).

تصميم الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية تصميم دراسة الحالة ، حيث اعتُبر كل من الأمهات السعوديات المشاركات حالة مستقلة لفهم الظاهرة في سياقها الطبيعي. وقد اشتملت العينة على ست حالات، تمثلها ست أمهات سعوديات انتقلن مع أطفالهن للعيش في بيئات غير ناطقة بالعربية، حيث تم اختيار كل حالة بناءً على مجموعة من المعايير الموضحة في عينة الدراسة، وهو ما يتيح دراسة كل حالة بعمق باستخدام جميع الأدوات والطرق الممكنة لفهم نظام مؤثر (الشخص - الأم وطفلها) ضمن السياق الاجتماعي واللغوي الذي تعيشه الأسرة، مع الحفاظ على الترابط بين الظاهرة وسياقها الطبيعي (Cohen et al., 2000; Merriam & Tisdell, 2016).

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة قصدية مكوّنة في مرحلتها الأولى من خمس أمهات سعوديات انتقلن مع أطفالهن للعيش في بيئات لا تُستخدم فيها اللغة العربية مثل أمريكا وأوروبا وأستراليا والصين ، بحيث تكون لديهن خبرة وتجربة مباشرة - مررن بأنفسهن بتربية أطفالهن ضمن هذه البيئات، وواجهن على أرض الواقع صعوبات لغوية وعاطفية - ولتعزير موثوقية النتائج، رفعت الباحثة حجم العينة إلى ست أمهات لتصل لمرحلة عمق واتساع المعلومات، أو ما يعرف بالتشبع؛ حيث اتضح تكرار أنماط معنية في التحديات اللغوية للأطفال الذين ينشؤون في بيئات غير عربية. وتنوعت تجارب و مؤهلات الأمهات المشاركات هنالك أمهات جامعيات ومنهن من لم تكمل دراستها الجامعية وأمهات يجدن اللغة الانجليزية وامهات الى حين عودتهن من الخارج لايتحدثن اللغة الإنجليزية بسهولة ممها كان يعيق التواصل مع الطفل ، اما عن الأطفال فكانت لغاتهم تختلف بحسب دول الإقامة منهم من كان يتحدث الإنجليزية ومنهم من

يتحدث الفرنسية ومنهم من يجمع بين الإنجليزية ولغة المندرين الصينية، كما تنوعت فترة البقاء في البيئات غير العربية بين ٣ أعوام وأكثر من ١٠ أعوام.

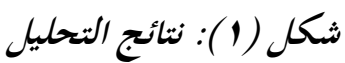
واستخدمت طريقة العينة القصدية كرة الثلج لاختيار المشاركات، حيث طلب من بعض المشاركات ترشيح مشاركات أخريات، وحثهن على المشاركة حسب معرفتهن. حيث إن هذا النوع من العينات يتناسب مع طبيعة المنهج النوعي الذي يتطلب التركيز على الأفراد ذوي الخبرة أو الذين مروا بتجارب تتعلق بموضوع الدراسة (دليو، ٢٠٢٢)، وتعد آلية العينة الشبكية (كرة الثلج) من الاستراتيجيات الفعالة في البحوث النوعية القائمة على المقابلات المتعمقة، حيث يبدأ الباحث بفرد أو أفراد محددين تتوفر فيهم معايير الدراسة، ثم يتوسع نطاق العينة تدريجيًا من خلال توصيات المشاركين أنفسهم، مما يُمكن الباحث من الوصول إلى فئات يصعب تحديدها بطرق أخرى، ويستمر هذا التوسع حتى تحقيق تشبع البيانات - أي حينما لا تضيف المشاركات الجددات معلومات جوهرية جديدة (قنديلجي، ٢٠٢٠).

أدوات الدراسة:

- تم استخدام أداة المقابلة كوسيلة أساسية لجمع البيانات، نظرًا لما تتمتع به من ملاءمة عالية لطبيعة المشكلة المدروسة (Creswell, 2018). وتعتبر المقابلات أشهر أدوات البحوث النوعية، وأكثرها استخدامًا، وذلك لأنها تمكن الباحث من الوصول لحقائق لا يمكن الوصول لها بالأدوات الأخرى، وخصوصًا تلك المتعلقة بالخبرات، والتجارب، والمشاعر.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها :

تم عرض نتائج الدراسة بناءً على هذه المحاور، من خلال تحليل ومناقشة تفاصيل ومواضيع كل محور، مع الاستشهاد بنصوص مقتبسة من المقابلات مع الأمهات المشاركات في الدراسة، واللواتي سيتم ترميزهن بالحرف "م" مقرونا برقم المشاركة مثل (م ٤) أي المشاركة الرابعة، أثناء الاستشهاد بالاقتباسات.



نتائج السؤال الرئيس: ما التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية من وجهة نظر أمهاتهم؟

- الاختلاط والتناوب اللغوي

تختلف التحديات التي تواجه الأطفال السعوديون الذين نشأوا في بيئات غير ناطقة بالعربية عند عودتهم، حسب عمر الطفل والمدة التي عاشها في البيئة غير العربية ومستوى استخدام وممارسة اللغة العربية في المنزل أثناء الإقامة في البيئة غير العربية. ويعد الاختلاط اللغوي أحد أهم هذه التحديات وهو المزج بين اللغة العربية ولغة أخرى _ في الغالب الإنجليزية _ أثناء الحديث وبصورة عفوية، أي أن الدافع لهذا المزج أو الانتقال إلى اللغة الأخرى ليس عدم القدرة على التعبير باللغة العربية، ولكن نتيجة للنشأة في بيئة اللغة الأخرى والتعود على استخدامها. تقول إحدى الأمهات: " لاحظت أن الأطفال في البداية كانوا يتحدثون الجمل بمزيج من العربية والإنجليزية. مثال على ذلك: "أبغى أشرب ملك" (milk) " (م ٢). إن استخدام الطفل لمفردة (milk) الإنجليزية في سياق جملة الطلب العربية، يرجع إلى تأثير البيئة التي نشأ فيها، والتي كانت ثنائية اللغة إلى حد ما، فاللغة الإنجليزية هي المتداولة والمستخدمة في المدرسة والشارع ومع الأقران، بينما تستخدم العربية في محيط الأسرة والبيت وإن بشكل أقل. إن التعرض والسماع للغتين بشكل متكرر في البيئة المحيطة أدى إلى دمجها في حديث الطفل وبصورة عفوية.

وتؤكد مشاركة أخرى: "لاحظتُ أن طفلي ينتقل بين اللغة العربية واللغة الأخرى، وأحياناً يخلط بينهما في نفس الجملة، يحدث ذلك غالباً عندما يكون متحمساً للحديث عن شيء تعلمه في المدرسة أو عندما يتحدث مع أصدقائه الذين يستخدمون اللغتين. مثلاً، قد يقول: "ماما، أنا today لعبت مع أصحابي we had fun" (م ٥). إن الانتقال السلس والسهل بين العربية والإنجليزية أكثر من مرة وفي جملة واحدة، ربما لم يأت بسبب عدم توفر المفردات العربية في مخزون الطفل اللغوي، ولكن بسبب تأثير البيئة ثنائية اللغة التي نشأ فيها. ويؤكد ذلك، أن المزج والانتقال بين اللغتين يكون في حالة نفسية معينة وهي التحمس، ومع من يجيدون اللغة الأخرى كالأم وبعض الأصدقاء، وبالتالي يمكن تفسير ذلك من خلال نظرية السياق اللغوي

(Contextual Language Use)، التي تثبت أن التناوب اللغوي مرتبط بالحالة العاطفية والاجتماعية للمتحدث (Gumperz, 1982).

وقد تبدو المفردات الإنجليزية أسهل من العربية للاستخدام في شرح موقف ما بالنسبة للطفل، حيث تقول إحدى الأمهات المشاركات عن طفلتها: "عندما تشرح لي موقفًا حصل في المدرسة، تستخدم الكلمات التي تعرفها بالإنجليزية ثم تدمجها مع العربية لتوضيح الفكرة" (م ١). يتضح هنا أن الاختلاط والتناوب يظهران في جملة واحدة. فبدء الحديث بالإنجليزية قد يأتي عفويا فيكون اختلاط لغويا، وقد يأتي لغرض توضيح الفكرة فيكون تناوبا لغويا. ولا يخفى تداخل التناوب والاختلاط في المفهوم والممارسة بشكل كبير. وتلاحظ الأم أن الطفلة تدمج بين اللغتين العربية والإنجليزية أثناء الحديث، خاصة عند سرد القصص وشرح المواقف اليومية.

وقد تؤثر هذه الانتقالات بين اللغتين على قدرتها على التعبير بالعربية، حيث إنها تعتمد على الإنجليزية لإيصال أفكارها. ولا تحاول التوضيح بالعربية، حتى لو أخطأت، تقول إحدى الأمهات المشاركات عن طريقة حديث طفلها: "عندما يتحدث معي، يستخدم الإنجليزية بشكل كامل، ولا يوجد انتقال بين اللغتين في نفس الجملة، لكنه عند عدم الفهم يحاول استخدام العربية بشكل ضعيف وتراكيب ضعيفة وغير مفهومة" فالممارسة ستساعد على إتقان العربية بصورة أكبر. وهنا يتضح أن غياب ممارسة اللغة العربية لا يقتصر على مدة بقاء الأطفال خارج المملكة في البيئة غير العربية، ولكن قد يستمر حتى بعد عودتهم، من خلال اعتمادهم على مفردات وتعابير اللغة الأخرى لشرح مواقفهم وتوضيح أفكارهم وهو ما يمثل تحديا آخر. ولكن هذا لا يعني أن استخدام المفردات الإنجليزية يقتصر على سهولة استخدامها وتأثير بيئة النشأة غير العربية فقط. فنقص المخزون اللغوي من المفردات العربية، يمثل أحد أهم الأسباب لاستخدام مفردات من لغة أخرى. (م ٤).

وهنا يتضح ضالة مخزون المفردات العربية لدى الطفل، وهو ما يمكن تفسيره وفقا لفرضية الفجوة المعجمية (Lexical Gap Hypothesis)، التي تشير إلى أن نقص المفردات من اللغة الأخرى يدفع إلى اللجوء للغة الأم لإيصال الأفكار والمشاعر (Romaine, 1995). وتبرر الأم ذلك بنشأة الطفل في بيئة غير عربية واعتماده على اللغة الإنجليزية بصورة أساسية، فتقول: "الطفل نشأ منذ الولادة في بيئة غير عربية، فكانت لغته الأساسية هي الإنجليزية" (م ٤).

٤). يعبر هذا التبرير عن وجهة نظر الأم، فالكثير من الأطفال الذين نشأوا في بيئات غير عربية يتحدثون العربية إلى حد ما، ولا يستخدمون الإنجليزية بشكل كامل عند عودتهم. ولذلك فقد يعود السبب إلى ضعف دور الأسرة في تعليم الطفل اللغة العربية، وتجنب التحدث بها في المنزل. حيث إن نسبة الخلط والتناوب بين اللغة العربية واللغة الأخرى تقل تدريجياً بعد العودة بصورة ملحوظة، تقول إحدى الأمهات المشاركات: "عندما كنا نعيش في الخارج، كانت طفلي تمزج بين اللغتين كثيراً، خاصة عند التحدث عن أمور يومية مثل اللعب أو الطعام. مثلاً، كانت تقول: "أنا أريد الـ cookies" أو "اليوم في المدرسة we did a project"، هذا كان يحدث غالباً عندما نتحدث عن أمور تعلمتها أو جربتها بلغة غير العربية، لكن بعد العودة للسعودية وتعويدها على التحدث بالعربية في المنزل، بدأ هذا السلوك يختفي تدريجياً" (م ٦). يتضح أن لغة الطفل في البيئات غير العربية، تتأثر بممارساته وتعليمه والتي تكون غالباً باللغة الأخرى، وبالتالي يؤثر ذلك على حديثه في المنزل فيبدأ الخلط والتناوب اللغوي من بيئة النشأة غير العربية. ولكن عند العودة إلى المملكة يقل تأثير بيئة النشأة غير العربية، لأن البيئة المحيطة بالطفل أصبحت عربية. يشير هذا إلى دور البيئة اللغوية والتعليمية التي ينشأ فيها الطفل، في اكتساب اللغة، حيث إن التعرض المستمر للغة في البيئة المحيطة يسهم بشكل كبير في اكتسابها (Krashen, 1985).

وفي ذات السياق يظهر تحليل تجارب الأمهات، أن اكتساب اللغة العربية لدى الأطفال يتأثر بالخلط اللغوي (Code-Mixing)، والتناوب اللغوي (Code-Switching)، وهو ما يمكن تفسيره، من خلال نظرية فرضية العتبة التي تشير إلى أن التمكن من استخدام اللغة الثانية في البيئات ثنائية اللغة يحتاج إلى التعرض لهذه اللغة وممارستها (Cummins, 2000). وتشير نظرية التداخل اللغوي إلى أن استخدام مفردات من لغة ما أثناء الحديث بلغة أخرى، يحدث بسبب التأثير المتبادل بين اللغتين (Weinreich, 1953). وهو ما يفسر كذلك استخدام الأطفال مفردات من اللغة الأخرى (الإنجليزية) أثناء التحدث باللغة العربية، خصوصاً إذا كانت المفردات العربية لديهم قليلة ولا يستطيعون التعبير بها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية هذه مع دراسة الدوسري (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن من ضمن الصعوبات التي واجهت الأطفال السعوديون بعد عودتهم، الضعف في اللغة العربية، والخلط

بين العربية واللغة الأخرى، والاستخدام الخاطئ لبعض المصطلحات والتعابير. مما يشير إلى أن الاختلاط والتناوب اللغوي ليسا مشكلة فردية، ولكنهما يمثلان ظاهرة لغوية واردة ومتوقعة في البيئات ثنائية اللغة. ويُعزى هذا الاتفاق إلى السياق المشترك التي تتناوله كلتا الدراستين، وهو الثنائية اللغوية للأطفال السعوديين العائدين من بيئات غير عربية. فقد ناقشت دراسة الدوسري (٢٠٢٣) استراتيجيات التخطيط اللغوي التي استخدمها المبتعثين للتعامل مع ثنائية أبنائهم اللغوية في مرحلة الابتعاث وأثر تلك الاستراتيجيات بعد مرحلة الابتعاث. فمجتمع الدراسة هو نفسه الدراستين.

- التداخل اللغوي

لا تقتصر التحديات اللغوية للأطفال الذين ينشؤون في بيئة غير عربية، على الاختلاط والتناوب اللغويين، بل تشمل التداخل اللغوي أيضاً. وذلك من خلال استخدام الأطفال عناصر لغوية من لغة أخرى (نشأوا في بيئتها) أثناء محاولتهم التعبير بلغتهم العربية الأم مثل الأصوات، والقواعد، والصفات. تقول إحدى الأمهات المشاركات: "مثلاً، لا يقول 'أنا أدفعه'، بل يقول 'أنا أبشه' مأخوذة من 'push'، فهو يحاول تصريف الكلمة الإنجليزية إلى العربية بنفس الصيغة، وهذا الشيء يتكرر كثيراً جداً، لا ينطق جملة عربية كاملة، أيضاً يقول لي أنت bad أم عندما يغضب مني" (م ٣). يتضح أن التداخل المعجمي لدى الأطفال ثنائيي اللغة يظهر من خلال محاولة تصريف المفردات الإنجليزية بنفس صيغة التصريف العربية، ودمج ضمير الغائب في العربية بالمفردة الإنجليزية، إضافة إلى استخدام الصفة الإنجليزية (bad) لوصف الاسم العربي (أم). مما يدل على مدى تأثير البيئة ثنائية اللغة على البنية اللغوية للأطفال في مراحلهم المبكرة من اكتساب اللغة، حيث يصعب على الطفل السيطرة التامة على إحدى اللغتين، وفصلها عن الأخرى، مما قد يؤثر سلباً على اكتساب اللغة العربية.

تعكس الأخطاء اللغوية لدى الأطفال السعوديين الذين نشأوا في بيئة غير عربية، مستوى التحديات اللغوية التي يواجهونها والنتيجة عن تأثير اللغة الأخرى التي نشأوا في بيئتها. وتشمل هذه الأخطاء، الضمائر، وترتيب الكلمات في الجمل، وتداخل استخدام الأفعال. تؤكد إحدى الأمهات المشاركات: "تخلط بين الضمائر مثل 'he' و'she'، لأنها بالإنجليزية لا تتغير كما هو الحال في العربية" (م ١). يظهر مدى تأثير القواعد الإنجليزية على لغة الطفل، حيث إن

الأفعال والصفات في الإنجليزية لا تتغير تبعاً للضمير المؤنث والمذكر، ولكنها في العربية تختلف، مما يؤدي إلى تصريف الأفعال بطريقة مخالفة لقواعد العربية.

تقول إحدى الأمهات: "كانت طفلي تستخدم تراكيب غير صحيحة مثل 'أنا يكتب بسرعة' بدلاً من 'أنا أكتب بسرعة' (م ٦). يظهر هنا أيضاً تأثير اللغة الإنجليزية، حيث إن الفعل المضارع فيها هو نفسه لضمير المتكلم وللضمير الغائب وللجمع والمفرد، ولا يتغير كما هو الحال في اللغة العربية (أنا أكتب، هو يكتب، نحن نكتب، هم يكتبون). وتضيف مشاركة أخرى: "الاشارات لا يعرفونها في العربية ولا يفرقون بين المذكر والمؤنث وكان هناك استخدام لبعض قواعد ومفردات الإنجليزية أثناء الحديث بالعربية، مثل استخدام الضمائر بشكل خاطئ أو عدم التمييز بين القريب والبعيد كما في اللغة الإنجليزية" (م ٢). مما يشير إلى أن التداخل التركيبي والدلالي بين اللغة الأخرى (الإنجليزية) واللغة العربية يظهر في عدم تصريف الأفعال وفقاً للمذكر والمؤنث ونوع الفاعل، وعم التفرقة بين أسماء الإشارة، بفعل تأثير البنية النحوية للغة الإنجليزية ونمطها اللغوي. فالأفعال في الإنجليزية، وأسماء الإشارة (هذا، هذه) لا تصرف وفقاً للتذكير والتأنيث وإنما هي نفسها للمذكر والمؤنث، على عكس اللغة العربية. بالإضافة إلى وجود المثني في اللغة العربية وخصوصاً في أسماء الإشارة (هذين، هاتين)، مما يمثل تحدياً آخر للأطفال فلا يستطيعون التمييز بينهما. وتظهر البيانات أن تحدي التداخل التركيبي والدلالي بين اللغة الأخرى (الإنجليزية) واللغة العربية، شائعاً بين الأطفال.

وقد أكدت أغلب الأمهات على معاناتهن منه عند حديثهن بالعربية مع أطفالهن. تقول إحدى الأمهات: "بعض الكلمات أساساً لا يعرفها بالعربية ويصرف القواعد دائماً نفسها للعربية، مثل أنه لا يفرق بين الأنثى والمذكر، أنا ووالده نتحدث بالعربية معه، لكنه لا يرتاح معنا، بل يرتاح مع إخوته الذين يتحدثون الإنجليزية، أيضاً لا يفرق بين جمع المؤنث مثل قول "خاروفات" (م ٣). وتضيف أخرى: "في التراكيب النحوية، أحياناً يضع الكلمات بترتيب خاطئ، مثل قول "هذه أحمر سيارة" بدلاً من "هذه السيارة حمراء"، وذلك لأنه يترجم من الإنجليزية مباشرة، ولا يفرق بين المذكر والمؤنث في بعض الأحيان، مثل قول 'استنى' بدلاً من 'استني' لأنه في الإنجليزية لا يوجد فرق بين الجنسين في 'wait' (م ٤). مما يشير إلى التداخل التركيبي والدلالي بين العربية والإنجليزية، في التذكير والتأنيث، والتقديم والتأخير في الاسم والصفة، حيث يطبق

الطفل القاعدة الإنجليزية في أن الصفة تسبق الموصوف، في حديثه باللغة العربية التي فيها الصفة تتبع الموصوف. تقول إحدى الأمهات: "أحياناً يستخدم تراكيب غير صحيحة مثل: 'أنا ذهبت إلى المول أمس مع أصدقائي وهم كانوا يلعبون' بدلاً من 'ذهبت إلى المول أمس مع أصدقائي وكانوا يلعبون' (م ٥). مما يؤكد تأثير اللغة الإنجليزية على اللغة العربية لدى الأطفال من خلال استخدام قواعد بناء الجملة الإنجليزية في حديثهم باللغة العربية.

مما سبق يمكن القول إن أنماط التداخل اللغوي التي تتكرر لدى أغلب الأطفال هي، عدم التمييز بين المذكر والمؤنث، وترتيب الكلمات في الجملة بشكل خاطئ، واستخدام المفردات الإنجليزية وتصريفها في العربية، وعدم تصريف الأفعال وفق قواعد اللغة العربية. ويمكن تفسير أنماط هذا التداخل وفقاً لنظرية التداخل اللغوي التي تُشير إلى أن اللغة الثانية قد تؤثر سلباً على اللغة الأولى من خلال إحداث تغييرات في قواعدها وبنيتها، مما يؤدي إلى تداخل في الاستخدام، أو العكس، ويظهر هذا التداخل على المستوى الصوتي، أو المعجمي، أو التركيبي والدلالي (علوي، ٢٠٢٠).

وقد أظهرت البيانات أن اللغة الأخرى (الإنجليزية) تؤثر على اللغة العربية لدى الأطفال السعوديين الذين نشأوا في بيئات غير ناطقة بالعربية عند عودتهم، من خلال مظاهر التداخل اللغوي التالية:

١. **التداخل المعجمي:** أكدت الأمهات أن أطفالهن يستخدمون بعض المفردات من اللغة الأخرى (الإنجليزية) في محادثاتهم بالعربية مثل: "لا يقول 'أنا أدفعه'، بل يقول 'أنا أبشه' مأخوذة من 'push'، أيضاً يقول لي أنت bad أم عندما يغضب مني" (م ٣).

٢. **التداخل التركيبي والدلالي:** أكدت الأمهات أن الأطفال يحاولون تركيب الجمل أو التعبير عن الأفكار والمشاعر وفقاً لقواعد وبُنى اللغة الأخرى (الإنجليزية)؛ الأمر الذي ينتج عنه أخطاء لغوية في القواعد النحوية وصياغة الجمل العربية، مثل: "هذه أحمر سيارة" بدلاً من "هذه السيارة حمراء"، وقول 'استنى' بدلاً من 'استني' لأنه في الإنجليزية لا يوجد فرق بين الجنسيتين في 'wait'. " (م ٤). وأيضاً مثل: 'أنا يكتب بسرعة' بدلاً من 'أنا أكتب بسرعة' (م ٦).

وفي ذات السياق أظهرت البيانات أن الأطفال الذين عاشوا في بيئة غير عربية لفترة طويلة مثل طفلة م ٤ (أكثر من ١٠ سنوات) ولا يمارسون اللغة العربية في المنزل، يتحدثون باللغة الإنجليزية بشكل كامل عند عودتهم بينما الأطفال الذين يتعرضون للعربية في المنزل وقضوا فترة أقل في البيئات غير العربية، يدمجون اللغتين في حديثهم، وتظهر لديهم بعض التحديات اللغوية كالاختلاط والتناوب والتداخل اللغوي. في المقابل تؤثر فترة العيش في البيئة العربية عند العودة بشكل إيجابي على التحديات اللغوية (الاختلاط، التناوب، التداخل)، حيث تقل هذه التحديات تدريجياً لدى الأطفال بعد عودتهم إلى السعودية والتعرض المستمر للغة العربية (مثل طفلة م ٦)، مما يؤكد أن ممارسة اللغة العربية بشكل أكبر يساعد على إتقانها واكتسابها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية ، مع نتائج دراسة دريم (٢٠٢١) والتي أظهرت أن التداخل اللغوي يؤثر بشكل مباشر على العملية التعليمية، حيث يؤدي إلى تشويش في فهم واستخدام اللغة من خلال إدخال عناصر لغوية أجنبية في اللغة الأم، مما يؤثر على مستويات مختلفة من اللغة، بما في ذلك الصوتيات، والتراكيب، والمفردات. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة Yaghi (2019) التي أظهرت أن الأمهات واجهن صعوبة في غرس القيم الإسلامية والحفاظ على اللغة العربية بسبب تأثير الثقافة الأجنبية، إضافة إلى افتقار الأطفال لمهارات القراءة والكتابة باللغة العربية عند العودة إلى الوطن. وهو ما يمكن تفسيره بالمتغيرات المشتركة بين الدراستين والدراسة الحالية وهي تأثير اللغة الأخرى على تعلم اللغة العربية. فمن الجدير بالذكر، أن التداخل اللغوي بمختلف مظاهره المعجمية والصوتية والتركيبية، تحدي وارد في البيئات ثنائية اللغة وخصوصاً لدى الأطفال.

نتائج السؤال الأول: ما إنعكاس التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية على سلامة النطق لديهم؟

- صعوبات النطق لدى الأطفال

يواجه الأطفال صعوبة في نطق مخارج بعض الأصوات العربية وخصوصاً الأصوات ذات المخارج المتشابهة. تقول إحدى الأمهات المشاركات عن طفلتها: "تواجه صعوبة في نطق بعض الحروف مثل: السين والصاد، حيث تخلط بينهما، الضاد والطاء، حيث تجد صعوبة في

نطقهما" (م ١). ويرجع ذلك إلى النشأة في بيئة غير عربية، وكذلك الدراسة في مدارس دولية عند العودة إلى السعودية حيث تقل ممارسة اللغة العربية والتحدث بها، وقلة التفاعل مع الأقران الذين يتحدثون العربية. وتضيف مشاركة أخرى: "أبرز الصعوبات التي يواجهها طفلي في نطق الكلمات العربية هي نطق بعض الأصوات الصعبة مثل حرف "ض" و"ع"، حيث ينطقها بطريقة مختلفة أو يستبدلها بأصوات مشابهة من اللغة الأخرى، أعتقد أن أحد الأسباب هو قلة استخدامه للعربية في محيطه مقارنة باللغة الأخرى" (م ٥).

يتضح أن صعوبات النطق لدى الأطفال تعود إلى عوامل فونولوجية (تداخل لغوي) حيث يلجأ الطفل إلى استبدال أصوات عربية بأصوات مشابهة من اللغة الأخرى. ويرجع ذلك إلى قلة استخدام اللغة العربية مقارنة باللغة الأخرى في محيط الطفل، مما يعكس تأثير البيئة اللغوية على اكتساب اللغة. يتفق هذا مع النظريات اللغوية التي تؤكد على أهمية المدخلات اللغوية في اكتساب النطق السليم. وتؤكد إحدى الأمهات على ذلك: "لا ينطق الكلمات العربية بوضوح، بل ينطقها بطريقة خطأ وغير دقيقة مثلاً يستخدم كلمات مفتاحية فقط للتواصل دون تكوين جمل كاملة" (م ٤). في المقابل تظهر البيانات أن الأطفال الذين تعلموا بعض الأساسيات في العربية ثم انتقلوا إلى بيئة غير عربية لم يعانون من صعوبات في النطق بشكل كبير مقارنة بالذين نشأوا وولدوا في البيئات غير العربية. تقول إحدى الأمهات المشاركات: "الطفلة الصغرى تقتقد تماماً مخارج الحروف العربية الصحيحة، مما استدعى تدخل علاجي للحروف الحلقية والشفيتين وهكذا، الأطفال الأكبر لم يتأثروا بنفس الدرجة لأنهم كانوا قد تعلموا بعض الأساسيات في العربية قبل الانتقال" (م ٢).

ويتضح مما سبق أن تعلم أساسيات اللغة العربية في بيئة عربية عند النشأة يمنح الطفل خلفية معرفية وإدراكية بقواعد اللغة والنطق، وبالتالي لا يعاني من صعوبات عند العودة. وتظهر الصعوبات في النطق، في حذف الأصوات أو استبدالها، تقول إحدى الأمهات: "الطفلة الصغيرة كانت تحذف أو تستبدل بعض الأصوات والحروف، مما جعل نطقها غير مفهوم، حتى عند دخولها المدرسة، لم تكن قادرة على نطق الحروف العربية بشكل صحيح عند ترديدها مع المعلمة" (م ٢). قد ترجع هذه الصعوبات إلى تأثير اللغة الأخرى وخصوصاً استبدال الأصوات، وقد ترجع إلى عدم تعود الطفل وممارسته للغة العربية.

وتؤكد إحدى الأمهات: "ألاحظ أنه يحذف بعض الأصوات أو يستبدلها، مثل نطق "طاولة" كـ "تاوله"، أو "شمس" كـ "سمس" (م ٥). وهذا يعود لتأثير اللغة الإنجليزية على الطفل، حيث لا يوجد فيها أصوات الـ (ط، ش). بينما لدى بعض الأطفال، يكون الاستبدال أو تقديم وتأخير بعض الأحرف، نتيجة لعدم التعود على اللغة العربية ومفرداتها، أو قد تكون صعوبات نطق طبيعية كتلك التي يعاني منها جميع الأطفال في بداية نطقهم أو تعليمهم. تؤكد إحدى الأمهات على ذلك فتقول: "لاحظت أنها كانت تحذف بعض الأصوات أو تستبدلها، مثل قولها "دراسة" بدلاً من "مدرسة"، هذه التحديات كانت تظهر أكثر في الكلمات الجديدة عليها، لكنها تحسنت مع التكرار والتصحيح اللطيف" (م ٦). مما يعني أن الممارسة وتكرار النطق واهتمام الأم بلغة طفلها ونطقه ومحاولة التصحيح بطريقة مريحة، تساهم بشكل كبير في إتقان الطفل للنطق السليم للغة العربية، والتغلب على تحديات واضطرابات النطق.

-العوامل المؤثرة على سلامة النطق

هناك عوامل متعددة تؤثر على سلامة نطق الطفل للمفردات العربية، وأبرزها قلة ممارسة اللغة العربية في المنزل والمدرسة ومع الأقران. تقول إحدى الأمهات (م ٢): "قلة ممارسة العربية داخل المنزل أثرت سلباً (على مهارة نطق المفردات العربية لدى الطفلة)، فالطفلة كانت تقضي معظم يومها في الروضة حتى المغرب، مما حدّ من فرصها لاكتساب العربية في المنزل"، وفي هذا السياق، يظل تأثير البيئة الناطقة بلغة أخرى ممتدّاً حتى بعد العودة إلى المملكة عبر الروضة؛ حيث توضح أم أخرى (م ١): "اعتمادها على المحتوى الإنجليزي في التلفزيون واليوتيوب، واستخدامي أحياناً للإنجليزية لتسهيل التواصل، وقلة تفاعلها مع أطفال عرب خارج المنزل قلّلت من فرص تنمية العربية لديها"، أما مشاركة (م ٣) فتشير إلى تأثير اللمسة ونوعية المحيط اللغوي: "طفلي عربيته ليست جيدة بسبب البيئة التي نشأ فيها؛ فعامله المنزل تتحدث العربية بلكنة أثيوبية، وكذلك الأقران في العائلة يتحدثون الإنجليزية، فشر أنه غير مضطر لاستخدام العربية"، وبهذا يتجلى أن محدودية التعرض للعربية—بسبب طول فترة التواجد في بيئات غير عربية، واعتماد الطفل على الإنجليزية في الترفيه والتواصل اليومي، وتأثر نطقه بلكنة غير فصيحة—تضعف قدرة الطفل على نطق المفردات العربية بشكل سليم.

وتضيف مشاركة أخرى: "البيئة غير العربية أثرت بشكل كبير على نطق الأطفال، في المنزل، الجميع يتحدث الإنجليزية باستثناء الأم والأب، مما جعل العربية لغة ثانوية لديهم" (م ٤)، كما وتؤكد أخرى: "قضاء وقت طويل في بيئة تتحدث بلغة أخرى (مثل المدرسة أو مع الأصدقاء)، مشاهدة البرامج الكرتونية بغير العربية، قلة التفاعل بالعربية مع أقرانه أو المعلمين في المدرسة" (م ٥). وتضيف إحدى المشاركات: "من أكبر المؤثرات كان اختلاطها بأطفال يتحدثون باللغة الأخرى، مما جعلها تكتسب نطقًا مختلفًا لبعض الحروف، أيضًا مشاهدة البرامج بلغات أخرى أثر على طريقة نطقها، حيث كانت تتأثر بطريقة نطق الشخصيات الكرتونية" (م ٦).

مما سبق تظهر البيانات أن العوامل المؤثرة على سلامة النطق لدى الأطفال تشمل:

- البيئة غير العربية التي نشأ فيها الطفل، حيث إن قضاء وقت طويل في بيئة يتم الحديث فيها بلغة أخرى (مثل المدرسة أو مع الأصدقاء) يؤثر على مستوى سلامة النطق لدى الطفل، حيث إنه يتأثر باللغة الأخرى.
- البيئة المحيطة بالطفل عند عودته، والتي تكون العربية فيها ضعيفة (المنزل، العاملات غير العربيات والتي تكون عربيتهن مكسرة وغير صحيحة).
- وجود أقران في العائلة والبيئة المحيطة يتحدثون نفس اللغة الأخرى التي يجيدها الطفل، وبالتالي لا يضطر لتعلم العربية وإتقان نطقها لضرورة التفاعل الاجتماعي مع أقرانه. وفي الوقت نفسه لا يتفاعل الطفل مع أقران ناطقين بالعربية ليتعلم ويمارس بشكل أكبر.
- مشاهدة محتوى غير عربي (برامج، أفلام كرتونية).

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Buac, & Kaushanskaya, 2023) التي أظهرت أن المدخلات اللغوية التي يتلقاها الأطفال من متحدثين غير أصليين كانت مرتبطة بتدني المهارات اللغوية لديهم، خاصة عندما كان هناك تداخل في اللهجات أو وجود لهجات قوية غير أصلية. فتأثر الطفل بلكنة العاملة الإثيوبية (غير الأصلية)، والاختلاط بأطفال يتحدثون اللغة الأخرى، يؤثر على سلامة النطق في اللغة العربية. وهو ما يؤكد أهمية السياق اللغوي والتفاعلي في

تحديد تأثير المدخلات غير الأصلية على المهارات اللغوية للأطفال، حيث إن المدخلات غير الأصلية يمكن أن تؤثر سلبًا على مهارات الأطفال اللغوية في المستقبل.

- وسائل تحسين النطق

تظهر البيانات أن وسائل تحسين النطق لدى الأطفال، تشمل قراءة القصص العربية، وحفظ وقراءة القرآن الكريم، ومشاهدة محتوى عربي فصيح. تقول إحدى الأمهات: "مدارس تحفيظ القرآن الكريم، لأنني لاحظت أنه يساعدها على إخراج الحروف بشكل صحيح، وقراءة القصص باللغة العربية الفصحى قبل النوم، وتشغيل مقاطع فيديو بالعربية الفصحى وشرحها لها ومحاولة تصحيح نطق الحروف" (م ١)، وبالتالي يظهر مدى تأثير الممارسة من خلال القراءة والحفظ ومشاهدة المحتوى العربي وقراءة القصص العربية، على تحسين نطق الطفل، وذلك لأن كل هذا المحتوى (القصص، القرآن، المقاطع) بالعربية الفصحى يجعل الطفل يمارس اللغة بالطريقة الصحيحة ومن مخارج الحروف السليمة. وتؤكد إحدى الأمهات على ذلك: "عندما عدنا إلى السعودية قمت بتسجيلهم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم فترة العصر لتحسين مخارج الحروف لديهم، بدأوا يتحسنون بعد القاعدة النورانية، وكونوا علاقات بسيطة ساعدتهم على النطق" (م ٤)، وبالتالي فإنه ومن خلال تسجيل الأمهات ملاحظة تحسن ملموس في قدرة الأطفال على نطق الحروف الصعبة واستيعاب الكلمات الجديدة بعد كل جلسة قراءة أو درس تحفيظ، فضلاً عن تسجيلهن تكرار الأطفال لجمل عربية فصيحة يستخدمون فيها مخارج الحروف الصحيحة دون أخطاء سابقة؛ تظهر البيانات أن قراءة القصص ودروس تحفيظ القرآن تساعد في تحسين النطق، وهي وسيلة لجأت إليها أغلب الأمهات المشاركات لتحسين نطق أطفالهن.

وأشارت مشاركة أخرى إلى بعض الاستراتيجيات التي تقوم باستخدامها مع طفلها: "قراءة القصص العربية معه يوميًا، مع التأكيد على نطق الكلمات بشكل صحيح، التحدث معه باللغة العربية فقط في المنزل، وتصحيح أخطائه بلطف، تسجيله في دروس تحفيظ القرآن لمساعدته على تحسين نطقه للحروف الصعبة" (م ٥)، ويتضح كذلك أن الاستفادة من الوسائل التكنولوجية في تحسين النطق لدى الأطفال، كان أثرها إيجابيًا ومحفزًا لتحسين النطق، كما تقول إحدى المشاركات: "تسجيل صوتها وهي تقرأ قصة ثم إعادة الاستماع لها لتلاحظ أخطاءها، الألعاب التي تعتمد على تكرار الكلمات الصعبة بطريقة ممتعة، جعلها تردد الآيات القرآنية

بعدي لتحسين مخارج الحروف، تشجيعها على التفاعل مع أطفال يتحدثون العربية بطلاقة" (م ٦).

في هذا السياق تشير الدراسات أن الأطفال الذين يدرسون في مدارس دولية تعتمد الإنجليزية وسيطاً للتدريس يعانون من تراجع في إنتاجهم الشفهي باللغة العربية، مما يشير إلى أن الاستمرار في بيئة تعليمية بالإنجليزية يمكن أن يؤثر سلباً على نطقهم السليم باللغة الأم (Arubaiy'a, 2023)، لذلك فقد يبدو عدم إدخال الطفل في هذه المدارس أحد وسائل تحسين النطق؛ حيث تقول إحدى الأمهات: "فقط حاولت الحديث بالعربية معه وادخلته مدرسة حكومية" (م ٣). بينما في الحالات التي يواجه فيها الأطفال صعوبات كبيرة، قد يتم اللجوء إلى استشاري النطق، وتضيف إحدى الأمهات المشاركات: "اللجوء إلى جلسات علاج النطق الفردية مع استشاري متخصص، الانضمام إلى جلسات علاج جماعية باللعب، حيث يتم استخدام العرائس، السيارات، وتصميم المدن الصغيرة لتعليم الأطفال المفردات العربية بطريقة ممتعة، استغرق العلاج مدة طويلة، حوالي ٥ سنوات، لكنه كان ناجحاً في تحسين النطق" (م ٢).

وتدعم هذه الممارسات النتائج والتوصيات الواردة في دراسة الدوسري (٢٠٢٣)، التي أظهرت اضطراب بعض الأسر إلى الاستعانة بمدرسين خصوصيين لمساعدة أبنائهم على تعلم العربية وشرح مفرداتها الدراسية بغرض تدارك الفجوة اللغوية، كما أكدت الدراسة على أهمية اعتماد العربية كلغة للتواصل داخل المنزل، وتحفيز الأطفال على السؤال عن معاني الكلمات والجمال العربية، وتخصيص وقت لحفظ القرآن الكريم وشرح آياته وقصصه مع التركيز على ضبط مخارج الحروف، باعتبار أن التعرض المنتظم للمحتوى العربي الفصيح هو الأساس لضبط مخارج الحروف ونطق الأصوات العربية بدقة (الدوسري، ٢٠٢٣).

- تأثير بيئة النمو اللغوي المبكر على النطق

أظهرت البيانات وجود فروق بين الأطفال في مستوى سلامة النطق، وفقاً لفترة البقاء في البيئة غير العربية، والمرحلة العمرية التي عاش فيها الطفل في البيئة غير العربية. تقول إحدى الأمهات: "طفلتي الكبيرة التي اتحدث عنها: تواجه صعوبات في النطق بسبب نشأتها في بيئة غير عربية ومدارس انترنشنال، الصغيرة: لغتها الأساسية معي هي العربية، وبالتالي نطقها

أفضل لأن تأسيسها عربي وانجبتها في السعودية، الكبيرة تواجه صعوبة في نطق الكلمات العربية وتستخدم الإنجليزية أكثر لأنها سهلة، ولكن تستعين أحياناً بما تعرفه من العربية، الطفلة الصغيرة تستخدم العربية أكثر، رغم أنها في حضانة كورية، ولكن أساسها عربي" (م ١).

وقد يشير هذا إلى أن نشأة الطفل في بيئة غير عربية خلال مرحلة الوعي باللغة والكلام (٣ - ٥ سنوات) يؤثر سلباً على مستوى النطق في اللغة العربية. وتؤكد مشاركة أخرى: "الأطفال الأصغر تأثروا أكثر من الأكبر سناً، حيث بلغت نسبة التأثر لدى الصغار حوالي ٥٠-٦٠٪، بينما لدى الكبار كانت بين ٢٠-٣٠٪، السبب الرئيس لذلك هو أن الأطفال الكبار كانوا قد تعرضوا للعربية مسبقاً، بينما الصغار تعلموا الإنجليزية أولاً، اللغة الإنجليزية أخف وأسهل من حيث مخارج الحروف مقارنة بالعربية، مما أدى إلى تعود الأطفال على النطق الإنجليزي وصعوبة العودة إلى العربية" (م ٢). وتضيف أخرى: "بعض أطفال ولدوا وتأسسوا في السعودية لما خرجنا للخارج كان أساسهم قوي فيستطيعون التحدث بالعربية والإنجليزية بشكل جيد، أما الذين ولدوا في الخارج ظهرت عندهم الصعوبات بشكل أكبر لأنهم من البداية لا يجيدون العربية" (م ٤). وتفصل مشاركة أخرى: "لاحظت فروقاً في مستوى سلامة النطق بين أطفال، فالطفل الذي تعرض للعربية أكثر منذ صغره ينطق الكلمات بشكل أوضح، بينما الذي تأثر أكثر باللغة الأخرى يواجه صعوبات في بعض الأصوات والمفردات، أعتقد أن السبب الرئيسي هو البيئة التي تعرض لها كل طفل ومدى استخدامه للعربية في حياته اليومية" (م ٥). تضيف مشاركة أخرى أيضاً: "ألاحظ فرقاً بين طفلي وبين إخوتها الذين نشأوا في بيئة عربية منذ البداية، ولم يواجهوا نفس التحديات، بينما هي احتاجت إلى جهد إضافي لتطوير لغتها ونطقها، أعتقد أن السبب هو اختلاف بيئة التعلم في سنواتهم الأولى" (م ٦).

ويتضح أن بيئة التعلم في السنوات الأولى تلعب دوراً مهماً في تحديد مستوى صعوبات وتحديات النطق لدى الأطفال؛ فقد لا تجد بعض الأمهات أي فروق بين أطفالها إلا بسبب التفاوت في العمر، أو بسبب التفاعل الاجتماعي في المدرسة؛ حيث تقول إحدى المشاركات: "لا أرى فروق في سلامة نطقهم إلا في العمر فقط، ولكن الأولاد نطقهم أفضل بسبب احتكاكهم في المدارس، أما البنات تحتك في صديقاتها في مدرسة عالمية" (م ٣)، وهو ما يشير إلى دور المدارس الدولية التي يلتحق بها الأطفال عند العودة إلى المملكة في توفير بيئة مستمرة

لاستخدام الإنجليزية، مما يقلل فرص ممارسة العربية، سواء في التعليم الرسمي أو التفاعل مع الأقران والزملاء؛ ولهذا تلجأ بعض الأمهات إلى إلحاق أطفالهن بمدارس حكومية، لكونها -كما أظهرت دراسة البكر (Albaker, 2021)- من بين البيئات التعليمية التي تعتمد الاستخدام المكثف للعربية، فتمنح الطفل فرصاً متكاملة لممارسة اللغة في الحصص الدراسية والتواصل اليومي مع الزملاء، مما يدعم الحفاظ على هويته اللغوية والثقافية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الدوسري (٢٠٢٣) التي أظهرت اضطراب معظم المبتعثين المبحوثين إلى إلحاق أبنائهم بمدارس عالمية عند الرجوع، وما ترتب على ذلك من تحديات لغوية، نظراً إلى افتقار هذه المدارس لبرامج تأهيلية متكاملة للغة العربية، حيث تُجمع التطبيقات في فصول اللغة العربية المبسطة لمدة عام واحد فقط قبل نقلها إلى الصفوف العادية، فيكون عام واحد غير كافٍ لاكتساب العربية إتقاناً، خاصة في ظل ضعف تأهيل معلمي العربية في تلك المدارس والتساهل في تدريسها، وغياب معايير واضحة للتعامل مع ثنائية اللغة لدى الأطفال.

بناءً على ما سبق، تُظهر شهادات الأمهات المشاركات (م١، م٢، م٥، م٦) أن التحديات اللغوية في البيئات غير الناطقة بالعربية تؤثر سلباً على سلامة نطق الأطفال السعوديين يتجلى في صعوبات إنتاج الأصوات الفريدة كالحروف الحلقية (العين) والمفخمة (الضاد) - حيث يستبدلونهم بأصوات إنجليزية مألوفة كما في نطق "طاولة" كـ"تاولة" (م٥) أو "شمس" كـ"سمس" - وضعف عضلي وظيفي في أعضاء النطق نتيجة قلة الممارسة اليومية للعربية، ما يؤدي إلى حذف الأصوات كتحويل "مدرسة" إلى "دراسة" (م٦) أو تشويهها، وهو ما يرتبط بآثار تراكمية تمثلت في صعوبة فهم كلامهم (م٤) واعتمادهم على كلمات مفردة دون تركيب جمل (م٤)، وصولاً إلى حاجة بعض الحالات لتدخل علاجي ممتد كما اضطرت إحدى الطفلات لمتابعة علاج النطق لمدة خمس سنوات (م٢).

نتائج السؤال الثاني: ما إنعكاس التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية على قدرتهم على التواصل اللفظي؟

يعد التواصل اللفظي هو الوسيلة الأساسية للتفاعل الاجتماعي للطفل، فمن خلاله يعبر عن أفكاره ومشاعره واحتياجاته، ويفهم أفكار ومشاعر الآخرين وكلامهم. فهو عملية متبادلة تعتمد

على التعبير والاستجابة في آن واحد، وله دوراً محورياً في اكتساب الطفل للغة وتطوير مهاراته اللغوية ومهارات الفهم؛ حيث تشير دراسة عليه وآخرون (٢٠١٩) إلى أن توفر بيئة تحفز التواصل اللفظي لدى الطفل يعزز قدرته على بناء المفردات وفهم التركيبات، ويقلل من الصعوبات التواصلية، مما يرفع مستوى التفاعل الإنساني لدى الطفل ويثري نموه المعرفي والاجتماعي.

صعوبات التواصل اللفظي

تظهر البيانات أن صعوبات التواصل اللفظي لدى الأطفال تشمل التداخل التركيبي والدلالي، والقلق اللغوي، وضعف الثقة في إيصال الفكرة بالعربية، وصعوبة تركيب الجمل، والبطء في إنتاج الجمل وتذكر الكلمات، وتأخر الفهم والاستجابة.

١. التداخل التركيبي والدلالي بين العربية والإنجليزية

تشير إحدى الأمهات إلى أن طفلتها: "تخلط بين قواعد العربية والإنجليزية، مما يجعل جملها غير صحيحة نحويًا، لا تستطيع تكوين جملة عربية كاملة أبدًا، وتعتمد بشكل كبير على قواعد الإنجليزية في تركيب الجمل" (م ١). وهو ما يتفق مع نظرية التداخل اللغوي، حيث إن استخدام القواعد النحوية الإنجليزية في الجمل العربية يمثل أحد مظاهر التداخل اللغوي وهو التداخل التركيبي والدلالي. وتضيف إحدى الأمهات أن طفلها: "يعاني من نقص في المفردات العربية، مما يجعله يعتمد على الكلمات السهلة، عند مواجهة صعوبة في التعبير، يلجأ مباشرة إلى استخدام اللغة الإنجليزية" (م ٢).

وبالتالي يُفسر ذلك بالتداخل اللغوي المعجمي حيث يلجأ الطفل إلى الإنجليزية لأنها توفر له مفردات أكثر تعبيرًا عن أفكاره؛ حيث تتفق هذه الملاحظة مع نتائج دراسة Aguilar et al. (٢٠٢٢) التي وجدت أن ٤٠٪ من الأطفال ثنائيي اللغة يُظهرون تداخلًا تركيبياً عند الانتقال بين اللغات، حيث ينقلون أنماط الجمل الإنجليزية إلى العربية (مثل وضع الفاعل قبل الفعل)، كما أكدت دراسة Buac & Kaushanskaya (٢٠٢٣) أن هذا التداخل يزداد عندما تكون المدخلات العربية غير كافية لبناء أنظمة نحوية مستقلة.

٢. الخوف من الخطأ والتعرض للتمنر

تصف إحدى الأمهات تجربة طفلها قائلة: "يرفض رفضاً قاطعاً الحديث بالعربية في المدرسة خوفاً من التمنر، أيضاً يرفض أن يكرر معي آيات القرآن خوفاً من الخطأ، دائماً يرفض لشعوره بالصعوبة" (م ٣). مما يشير إلى أن العوامل العاطفية مثل ضعف الثقة، والقلق والخوف من التعرض للسخرية والتمنر، تدفع الطفل لتجنب استخدام اللغة العربية، مما يعوق تعلمها. توضح أم أخرى أن طفلتها: "تشعر أنها لن تفهم عربيتها أبداً، ولذلك لا تحاول حتى التحدث بها" (م ٤). وهو ما يمكن تفسيره بنظرية الهوية اللغوية (Linguistic Identity Theory)، التي ترى أن ثقة المتحدث بلغته ترتبط بإحساسه بالانتماء إلى المجتمع والبيئة الخاصة بهذه اللغة (Norton, 2000). حيث إن ضعف الثقة في إيصال الفكرة بالعربية ينعكس سلباً على القدرة على التواصل اللفظي، والتفاعل مع المجتمع، وهو ما قد يؤثر سلباً على الإحساس بالانتماء للغة العربية كهوية وثقافة للمجتمع السعودي.

٣. صعوبة تركيب الجمل

تشير إحدى الأمهات إلى أن طفلها: "ليس لديه حصيلة لغوية عربية جيدة، فيضع الكلمات بترتيب خاطئ، ويواجه صعوبة في استخدام حروف الجر وأدوات الربط، وأحياناً يترجم الجملة من الإنجليزية مباشرة، مما يجعل تركيبها خاطئاً" (م ٤). وهو ما يتماشى مع ما تشير له نظرية التداخل اللغوي، من أن متعلمي اللغة الثانية يطورون نظاماً لغوياً بسيطاً يجمع بين خصائص اللغتين (Selinker, 1972). وفي حالة اللغة العربية والإنجليزية اللتين تختلفان في طريقة بناء وتركيب الجمل؛ فإن هذا النظام الوسيط يصبح تداخلاً لغوياً سلبياً. حيث إن استخدام الأطفال قاعدة بناء الجملة الإنجليزية أثناء التحدث بالعربية يؤثر سلباً على مستوى إتقان اللغة العربية والوقوع في الأخطاء النحوية. وتضيف إحدى الأمهات أن طفلها: "يعتمد على تراكيب لغوية مباشرة مترجمة من الإنجليزية، ويستخدم ترتيباً غير صحيح للكلمات، كما يواجه صعوبة في تذكر بعض الكلمات العربية، مما يجعله يتوقف أو يغير الموضوع" (م ٥). إن البطء في تركيب الجمل وتذكر المفردات، يشير إلى حاجة الأطفال إلى المراكمة المعرفية باللغة العربية من خلال الاحتكاك والتفاعل بالبيئة المحيطة بالعربية، والممارسة بصورة أكبر (McLeod, 2024)، وهو ما أكدت عليه نظرية فيجوتسكي، من أن التفاعل الاجتماعي مع الأفراد الأكثر معرفة لا يقتصر

على اكتساب المهارات اللغوية فحسب، بل يشمل أيضًا فهم المفاهيم الثقافية والمعرفية التي تتطوي عليها اللغة، لتصبح اللغة أداة لتطوير فهم الطفل للعالم من حوله (McLeod, 2024).

٤. صعوبة الفهم والاستجابة

تشير إحدى الأمهات إلى معاناة طفلتها من صعوبة الفهم وتأخر الاستجابة: "الطفلة لم تكن تفهم التعليمات باللغة العربية في المدرسة، مما تسبب في مشاكل في الاستجابة لها، تحتاج التعليمات إلى تكرار عدة مرات حتى تتمكن الطفلة من فهمها. في المدرسة، كانت تواجه صعوبة في الاستجابة لتوجيهات مثل "اجلس على الكرسي" أو "أمسك القلم"، مما تطلب مجهودًا إضافيًا من المعلمين" (م ٢). وتضيف أخرى: "يستطيع فهم التعليمات بالعربية لكنه أحيانًا يطلب إعادة الشرح، خاصة إذا كانت الجملة طويلة أو تحتوي على كلمات غير مألفة له" (م ٥). يُفسر هذا من خلال النظرية السلوكية التي تؤكد على دور التقليد والتكرار في تطوير اللغة، فالأطفال يتعلمون من خلال تقليد الأنماط اللغوية للأشخاص المحيطين بهم (Kumar, 2024). حيث إن اعتماد البيئة المدرسية بشكل كامل على اللغة العربية يعقد من عملية اكتسابها بالنسبة للأطفال الذين نشأوا في بيئات غير عربية. وتضيف الأم: "تعرضت الطفلة للتمتر من زميلاتها، حيث اعتقد البعض أنها تعاني من مشكلة عقلية لعدم قدرتها على التحدث بالعربية بطلاقة" (م ٢). وهو ما يمكن تفسيره بنظرية الوصم الاجتماعي التي ترى أن الاختلافات اللغوية تؤدي إلى تصورات خاطئة لدى الآخرين، مما قد يؤدي إلى وصم الطفل بأنه غير طبيعي أو يعاني من مشكلات معرفية (Becker, 1963). وهو ما أشارت إليه نظرية التكيف الاجتماعي أيضًا، حيث إن مواجهة الأطفال لتحديات لغوية في بيئة جديدة، قد تتسبب في عدم الاندماج الاجتماعي، مما يعرضهم للتمتر والعزلة (Berry, 1997). وتضيف إحدى الأمهات أن طفلها: "لا يفهم التعليمات كلها إلا بالإشارة فقط أو الإنجليزية، أحياناً يستجيبون وأحياناً لا" (م ٤). مما يشير إلى صعوبة الفهم باللغة العربية لدى الطفل، وهو ما قد يؤثر على استجابته. يرجع ذلك إلى ضعف المعالجة اللغوية الإدراكية باللغة العربية، مما يضطر الطفل للاعتماد على الإشارات البصرية أو اللغة الأكثر رسوخًا لديه (الإنجليزية) لفهم ما يقال له (Anderson, 1980).

- انعكاسات التحديات اللغوية على التواصل اللفظي

يؤثر المزج بين اللغة العربية وأي لغة أخرى على قدرة الطفل على التعبير والتواصل باللغة العربية، مع الأقران والأصدقاء والمجتمع، خصوصاً الذين لا يجيدون اللغة الإنجليزية أو اللغة الأخرى التي يدمجها الطفل باللغة العربية. وقد يجد الأطفال أن اللغة العربية صعبة مقارنة باللغة الأخرى التي يجيدونها ونشأوا على استخدامها والتحدث بها. الأمر الذي يؤثر نفسياً على مستوى الثقة لديهم، تقول إحدى الأمهات عن طفلتها: "أنا أفهمها سواء تحدثت بالإنجليزية أو العربية، لكن عند عودتنا إلى السعودية، تجد صعوبة في التعبير عن مشاعرها، خاصة إذا أرادت إيصال شيء لطفل آخر، مما يسبب لها إحباطاً دائماً" (م ١). يشير هذا إلى صعوبة التعبير عن المشاعر والأفكار كأحد أهم الآثار الناتجة عن المزج بين اللغتين، مما قد يؤثر على الطفل ودافعيته لتعلم وممارسة اللغة العربية والتحدث بها. وتؤثر صعوبة التعبير عن المشاعر والأفكار سلباً على مستوى التفاعل الاجتماعي للطفل، فقد يضطر لعدم الحديث أو الحديث المقتضب خوفاً من الإحراج والوقوع في خطأ عدم القدرة على التعبير وإيصال الفكرة التي يريدتها. تقول إحدى الأمهات: "ابني يخاف التحدث بالعربية مع أقرانه في السعودية لأنه يشعر أنهم أفضل منه في اللغة، فيختصر كلامه أو يرد بكلمات بسيطة" (م ٥). وتقول أخرى: "ابنتي ترفض التحدث بالعربية أمام الآخرين، وعندما أحاول دفعها لذلك، تتوتر وترتكب أخطاء أكثر" (م ٦). يمكن تفسير ذلك بأن ضعف الثقة والإحباط، تتسبب في إحجام الطفل عن تعلم العربية والتحدث بها وممارستها، خصوصاً إذا لم يكن هناك تشجيع من الأسرة وتحفيز على الممارسة والتدريب في المنزل. ويرتبط هذا السلوك لدى الأطفال بما يسمى بالقلق اللغوي وهو الخوف من ارتكاب الخطأ أو تصحيح الآخرين لما يقولونه.

إن محاولة الطفل تصريف المفردات والقواعد باللغة الأخرى إلى اللغة العربية يؤثر سلباً على قدرته في التعبير، وبالتالي عدم الفهم من قبل من يحدثهم. تقول إحدى الأمهات عن أطفالها: "أثر ذلك على قدرتهم على التعبير باللغة العربية، خاصة لدى الطفلة، بحيث كانت جملها غير مفهومة تماماً، لأن انتقاء الكلمات لم يكن صحيحاً ولم تكن متصلة ببعضها" (م ٢). يتضح أن محاولة الترجمة أو انتقاء المفردات للتعبير باللغة العربية من قبل الطفل، يتم وفقاً للنمط والبنية اللغوية الخاصة باللغة الأخرى، من حيث طريقة ربط وتركيب الكلمات لتكوين الجمل، واختيار

المفردات الصحيحة والمناسبة، وبالتالي يصبح تعبيره والجمال التي يتحدث بها غير مفهومة. ويتكرر نمط الجمل غير المفهومة، والصياغة الخاطئة عند أكثر الأطفال، تؤكد إحدى الأمهات المشاركات على ذلك: "عند محاولة الطفل التعبير بالعربية، يبدأ بالإنجليزية، وإذا لم يفهم يعيد المحاولة بالعربية، ولكن بطريقة غير صحيحة، مثل حروف متقطعة غير مفهومة، يجد صعوبة في استخدام المفردات العربية بشكل واضح، مما يجعله يلجأ للإنجليزية للتوضيح، وغالباً ينتهي الأمر بالاستسلام" (م ٤). وتقول أخرى: "أحياناً يتوقف أثناء الحديث لبحث عن الكلمة المناسبة، أو يستخدم تعبيرات مترجمة مباشرة من اللغة الأخرى، مما يجعل جملة غير دقيقة من ناحية الصياغة" (م ١). يشير ذلك إلى تأثير قلة التعرض ومنافسة اللغتين خلال المعالجة اللغوية—حيث تنشط المفردات والبنى من اللغة الأجنبية أولاً، فيستلزم الأمر جهداً ووقتاً إضافياً لاسترجاع البنى العربية الصحيحة—فتظهر جمل غير صحيحة أو ترجمة حرفية، ويفسر ذلك افتراض "تأخر التكرار"، الذي يربط ببطء التعبير بكمية استخدام أقل للغة، مما يزيد من زمن المعالجة والاسترجاع (Sullivan et al., 2017).

ومن خلال الممارسة والتحدث بالعربية بصورة مستمرة يمكن اكتساب القدرة على التعبير بالشكل الصحيح وفقاً لإحدى الأمهات، حيث تقول: "في البداية، كان الانتقال بين اللغتين يبطئ قدرتها على التعبير بالعربية، حيث كانت تحتاج إلى وقت لاختيار الكلمات المناسبة، لكن مع مرور الوقت، بدأت تجد الكلمات بسهولة، وأصبح حديثها أكثر طلاقة" (م ١). وتضيف أخرى: "حالياً، أرى أن طفلي تستطيع التعبير عن أفكارها باللغة العربية مثل أقرانها، لكنها أحياناً تحتاج إلى وقت أطول عند الحديث عن موضوع جديد أو معقد، الفرق أصبح بسيطاً جداً مقارنة بالماضي" (م ٦). يظهر أن الأداء اللغوي في اللغة العربية للأطفال يتحسن مع مرور الوقت، وهو ما يمكن تفسيره من خلال نموذج التحول التدريجي في ثنائية اللغة (Bilingual Language Attrition Model)، الذي يؤكد أن الأطفال الذين يعانون من ضعف في إحدى اللغتين يمكنهم تحسين أدائهم اللغوي بالتدريب المستمر والممارسة (Schmid, 2011).

وبالتالي فقد أظهرت البيانات أهمية البيئة اللغوية المبكرة؛ فالأطفال الذين وُلِدوا أو تعرضوا للعربية بشكل مكثف في سنواتهم الأولى (مثل طفلة أم ٦) تمكنوا من تطوير مهارات تواصل لفظي جيدة، بينما واجه الذين لم يحظوا بدعم لغوي قوي في تلك المرحلة (مثل طفل أم ٤)

صعوبات مستمرة في التعبير، حيث توضح إحدى الأمهات هذه النقطة بقولها: 'الطفل الذي وُلد في بيئة عربية قبل الانتقال للخارج، يتحدث العربية أفضل... أما من نشأ منذ البداية في بيئة غير عربية، فإنّ قنانه للعربية ضعيف جدًا ويجد صعوبة في التعبير عن مشاعره وأفكاره بشكل واضح' (م ٤)، كما أشارت النتائج إلى أن التعرض المستمر للعربية، سواء عبر الحديث اليومي أو وسائل الإعلام، يساعد الأطفال على تحسين طلاقتهم والتغلب على التردد عند استخدام اللغة.

تأثير بيئة النمو اللغوي المبكر على التواصل اللفظي

تؤثر البيئة اللغوية التي ينشأ فيها الطفل على اكتسابه للغة، حيث إن التعرض المبكر للغة العربية أو الإنجليزية يحدد مستوى الطلاقة في كل منهما. وتختلف جوانب التأثير حسب البيئة اللغوية، والتعليم ومستوى التعرض للغة العربية. وسيتم تفصيل هذه الجوانب كما يلي:

١. تأثير البيئة اللغوية المبكرة على الطلاقة اللغوية

تشير إحدى الأمهات إلى أن: "ابنتي الكبرى تواجه صعوبة في التواصل باللغة العربية، بينما الصغيرة تواصلها بالعربية أفضل. الكبرى بدأت تتعلم الإنجليزية في سن مبكرة، عندما كنا في الخارج ثم مدرسة عالمية، وأثرت هذه التجربة على تواصلها باللغة العربية" (م ١). وهو ما يشير إلى أن الأطفال الذين يتعلمون لغة ما خلال السنوات الأولى من حياتهم يصبحون أكثر طلاقة فيها مقارنة بلغة يتم تعلمها لاحقًا. فالطفلة الأكبر سنا بدأت باكتساب الإنجليزية في سن مبكرة، مما أدى إلى تعزيزها كلغتها المهيمنة، في حين أن الطفلة الأصغر تعرضت للعربية بشكل أكبر خلال السنوات الأولى، ما جعلها تتقنها بشكل أفضل.

وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (Nur Ida Fitria, 2019)، التي أكدت أهمية البيئة الأسرية المبكرة وأدوار التفاعلات اليومية في تحديد مستوى الطلاقة اللغوية لدى الأطفال، سواء أكان ذلك في اللغة الأم أو الأجنبية. كما يدعم ذلك ما خلصت إليه Buac وKaushanskaya (2023) من أن المدخلات اللغوية في السنوات الأولى تترك بصمة قوية على اللغة السائدة في ذهن الطفل، خصوصًا حين تكون تلك المدخلات من متحدثين أصليين للغة المكتسبة مبكرًا؛

الأمر الذي يجعل اللغة اللاحقة أقل سيطرة في بناء الأطر المعرفية للطفل (Nur Ida Fitria، 2019؛ Buac & Kaushanskaya، 2023).

٢. دور البيئة التعليمية في تعزيز إحدى اللغتين على حساب الأخرى

توضح إحدى الأمهات: "منذ سن ثلاث سنوات تقريبًا، بدأت تكتسب الإنجليزية بسهولة وصارت تفضلها على العربية، أيضًا تقضي وقتًا طويلًا في بيئة ناطقة بالإنجليزية (المدرسة، الأصدقاء)، مما جعلها تعتمد على الإنجليزية أكثر من العربية" (م ١). يفسر ذلك من خلال النظرية الاجتماعية الثقافية، التي تذهب إلى أن التفكير والنمو العقلي، نتيجة للتفاعل المستمر مع البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة، فالطفل يتعلم من خلال تفاعلاته مع "الأفراد الأكثر معرفة" مثل المعلمين أو الوالدين أو الأقران، الذين يساعدونه في فهم وتطوير المهارات والمعرفة داخل نطاق "منطقة التنمية القريبة" (ZPD) (غيلوس، ٢٠١٧). فالبيئة التي تحيط بالطفل تلعب دورا كبيرا في اكتساب لغة هذه البيئة؛ الأمر الذي يؤدي إلى هيمنة تلك اللغة في ذهنه على حساب اللغة الأخرى.

ويتضح من هذه الشهادة للأُم حول هيمنة اللغة الإنكليزية نتيجة للمدرسة والصدقات أن العوامل التعليمية تشكل محفزًا قويًا لتفضيل لغة على أخرى، وهو ما تؤكد دراسة محمد (٢٠٢٢) في المنصورة، التي بينت أن استراتيجيات الأسرة والمدرسة في استخدام اللغة الأجنبية تُسهم بشكل مباشر في تعديل ثنائية اللغة لدى الطفل ودرجة اعتماده على اللغة الأجنبية داخل "منطقة التنمية القريبة" الثقافية والتعليمية.

٣. تأثير التعرض المكثف للعربية في الطفولة على الطلاقة اللغوية

تشير أم أخرى إلى: "لاحظت تفاوتًا بين أطفالي، حيث إن الأصغر سنًا لديهم قدرة أكبر على استخدام العربية بسبب تكثيف دروس القرآن واللغة العربية لهم. الأطفال الذين لم يتعرضوا لمفردات عربية كافية في الصغر يواجهون صعوبات أكبر مع تقدم العمر" (م ٣). مما يشير إلى أن اكتساب اللغة يعتمد بصورة رئيسية على التعرض المستمر والممارسة. فالأطفال الذين تعرضوا بشكل مكثف للغة العربية من خلال دروس القرآن والممارسة اليومية أصبحوا أكثر طلاقة بها مقارنة بأقرانهم الذين لم يحظوا بنفس القدر من التعرض لها.

وتتوافق هذه الملاحظة مع نتائج Bahhari (2020) في أستراليا، التي وجدت أن تعليم القراءة والكتابة بالعربية والدافع الديني المرافق لهما يدعمان استمرارية المهارات اللغوية لدى الأطفال السعوديين في الخارج، رغم تحديات البيئة الأجنبية. كما تتوافق مع توصية Nur Ida Fitria (2019) بالاهتمام بالعوامل البيئية والاجتماعية—كالتعرض المتكرر للمفردات—لتعزيز اكتساب اللغة الأم لدى الأطفال (Bahhari، 2020؛ Nur Ida Fitria، 2019).

٤. الفرق بين الأطفال الذين نشأوا في السعودية مقابل الذين نشأوا في الخارج

تشير إحدى الأمهات إلى أن: "الأطفال الذين عاشوا في السعودية قبل الانتقال إلى الخارج تمكنوا من الاحتفاظ بمستوى جيد من العربية. الطفل الذي وُلد ونشأ في بيئة غير عربية يواجه تحديات أكبر في التحدث بالعربية بطلاقة" (م ٤). وتضيف أخرى: "نعم، هناك فروق بين أطفالنا، فالطفل الذي تعرض للعربية بشكل مكثف منذ الصغر يتواصل بطلاقة، بينما الطفل الأكثر تأثرًا باللغة الأخرى يميل إلى استخدام كلمات أجنبية أكثر ويواجه صعوبة في التعبير بشكل واضح" (م ٥). وهو ما تفسره نظرية بياجيه المعرفية التي ترى أن تطور اللغة يحدث عادة في سياق تطور التفكير والقدرة على التكيف مع العالم المحيط. حيث إن ضعف استخدام وتطوير "الأنماط والأطر المعرفية" باللغة العربية خلال المراحل العمرية المبكرة للأطفال يؤثر على تمكنهم من استخدام لغتهم الأم (العربية) عند عودتهم للمملكة.

أظهرت البيانات كما أشارت إحدى الأمهات إلى أن: "نعم، هناك فروق بين أطفالنا، فالطفل الذي تعرض للعربية بشكل مكثف منذ الصغر يتواصل بطلاقة، بينما الطفل الأكثر تأثرًا باللغة الأخرى يميل إلى استخدام كلمات أجنبية أكثر ويواجه صعوبة في التعبير بشكل واضح" (م ٥) أن الأطفال الذين تعرضوا للعربية منذ الصغر في بيئات عربية يتحدثون العربية بطلاقة. بينما الأطفال الذين نشأوا في بيئات ناطقة بالإنجليزية يميلون إلى استخدام الإنجليزية أكثر ويواجهون صعوبة في التحدث بالعربية. ومن جهة أخرى فالأطفال الذين لم يتعرضوا للعربية بشكل كبير يواجهون صعوبة في تذكر المفردات العربية ويستخدمون كلمات أجنبية عند الحديث. بينما الأطفال الأكثر تعرضًا للعربية لديهم قدرة أكبر على تكوين جمل صحيحة دون تأثر بقواعد الإنجليزية. والأطفال الذين يتحدثون العربية يندمجون بسهولة مع أقرانهم. بينما الأطفال الذين

يعتمدون أكثر على الإنجليزية قد يواجهون صعوبة في التواصل والتفاعل الاجتماعي، مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية أو التمر.

مما سبق تظهر شهادة الأمهات على أن الأطفال الذين ترعرعوا في بيئة عربية احتفظوا بطلاقة أفضل مقارنة بمن اختلطوا ببيئة ناطقة بالإنكليزية، وقد لامست هذه النتائج ما خلصت إليه دراستان عن الأسر السعودية في الخارج؛ حيث وجدت دراسة (Alhadiah, 2023) صعوبات في الحفاظ على العربية في ظل هيمنة الإنكليزية بالبيئة البريطانية، ودراسة Al-Qahtani (2021) التي رصدت تحديات اندماج الأطفال السعوديين عائدتين إلى الوطن بعد تجربة حياة في ثقافة ثالثة، وارتباط ذلك بضعف الأطر المعرفية العربية المبكرة. إن هذه الفروق تدعم نظرية Piaget (كما ناقشها Othman, 2022) حول أن الأطر المعرفية تتأسس في المراحل الأولى وترتبط بلغة البيئة المحيطة، وهو ما يفسر الاختلافات الملحوظة في الطلاقة بين مجموعتي الأطفال (Alhadiah, 2023؛ Al-Qahtani, 2021).

نتائج السؤال الثالث: ما دور الأمهات السعوديات في مواجهة التحديات اللغوية لأطفالهن ودعمهم لغوياً؟

-أساليب دعم وتعزيز استخدام اللغة العربية

تستخدم الأمهات أساليب متنوعة لدعم ممارسة اللغة العربية لدى أطفالهن. وأظهرت البيانات اعتماد الأمهات على استخدام القصص والقراءة التفاعلية، والربط العاطفي والتحفيز الشخصي، والتكنولوجيا الموجهة، والاستعانة بالمدرسة وأخصائيي التعلم. وسيتم تفصيلها كما يلي:

١. الربط العاطفي والتحفيز الشخصي

لجأت بعض الأمهات إلى ربط تعلم اللغة العربية بتجارب شخصية ذات أثر إيجابي، لتحفيز الأطفال على التعلم بصورة ذاتية وطوعية. وذلك من خلال مشاركة الأطفال في مشاهدة أفلام كرتونية باللغة العربية الفصحى، وربطها بذكريات الأم عندما كانت طفلة. تقول إحدى الأمهات المشاركات: "حاولت ربط تعلم اللغة العربية بذكراياتي الشخصية في مشاهدة أفلام كرتونية باللغة العربية الفصحى عندما كنت صغيرة، وشاركتها في هذه الأنشطة مثل (سالي، هايدي)" (م ١). يمكن تفسير ذلك بأن ربط اللغة بمشاعر إيجابية متعلقة بالأم يعزز من دوافع التعلم لدى

الأطفال، حيث إن الطفل يميل إلى ما تحبه أمه. وهو ما تشير إليه نظرية التحفيز الذاتي (Self-Determination Theory) حيث إن ارتباط استخدام اللغة بمشاعر إيجابية، يزيد من دافعية ورغبة الأطفال لتعلمها (Deci & Ryan, 2000). يشير هذا إلى فاعلية إشراك الأطفال في الأنشطة العائلية التي تتضمن استخدام اللغة العربية، كسرود ورواية القصص العائلية، واللعب الجماعي في تعلم اللغة العربية. حيث يتم تعزيز الشعور الإيجابي لدى الطفل، ويتعلم من خلال التقليد والمحاكاة للأم، التي تُعدُّ نموذجًا قيمًا وجديرًا بالتقليد بالنسبة له. وهو ما يتوافق مع نظرية التعلم بالمحاكاة (Bandura's Social Learning Theory)، كما تتضمن دراسة (Nur Ida Fitria, 2019) توصية صريحة بإشراك العائلة في أنشطة لغوية تفاعلية تعزز من دوافع الطفل وترسخ دوره النشط في التعلم.

٢. استخدام التكنولوجيا

تحاول بعض الأمهات الاستفادة من التكنولوجيا وتطبيقاتها المتنوعة في مساعدة أطفالهن على تعلم اللغة العربية. وتشمل الأدوات التكنولوجية التي تستخدمها الأمهات، المصحف الناطق للمساعدة في تعلم نطق الحروف ومخارج الأصوات بشكل صحيح عند تلاوة القرآن. والتطبيقات والبرامج التعليمية باللغة العربية في الأجهزة الذكية (الجوال، الأجهزة اللوحية) وفي التلفاز، لربط الطفل ذهنيا باللغة العربية وزيادة ممارستها والتعرض لها. تقول إحدى الأمهات: "استخدمت المصحف الناطق لمساعدتها في تعلم آيات القرآن كي يقوم نطقها للحروف" (م ١). وتضيف أخرى: "كما أنني أعرض لهم برامج الأطفال باللغة العربية، مما يساعدهم على سماع اللغة باستمرار والتفاعل معها" (م ٤). يمكن تفسير ذلك بأن استخدام التطبيقات التعليمية والتفاعلية التي تتضمن المفردات والجمل العربية، والتي تعتمد على طريقة التسلية والترفيه (الألعاب والأنشطة)، يمكن أن تكون فاعلة وإيجابية في تعلم المفردات العربية، وطريقة بناء وتركيب الجمل.

وفي هذا السياق تسلط دراسة محمد (٢٠٢٢) الضوء على دور الأدوات التكنولوجية—كالـ«مصحف ناطق» والتطبيقات التعليمية العربية—في تعزيز النطق الصحيح وزيادة التعرض اللغوي لدى الأطفال، وهو ما تبرزه شهادتا المريضتين بإضافة المصحف الناطق وعرض برامج الأطفال بالعربية (م ١، م ٤). يتماشى هذا الأسلوب مع النظرية السلوكية التي تربط بين التكرار

والمكافأة في اكتساب السلوكيات اللغوية، حيث توفر التطبيقات عنصر الترفيه الفاعل والتعزيز الفوري لصحة النطق وفهم المفردات، وتدعمها Aguilar et al. (2022) التي أوصت بدمج التكنولوجيا ضمن استراتيجيات الوقاية المبكرة من صعوبات اللغة، لما لها من قدرة على تعظيم حجم المدخلات وتكرارها بطرق جذابة ومتنوعة.

٣. استخدام القراءة التفاعلية والقصص

تمثل القراءة وسيلة مهمة ورئيسة لتعزيز المهارات اللغوية. وتستخدمها الأمهات لدعم وتعزيز استخدام اللغة العربية لدى أطفالهن، من خلال قراءة القصص الطويلة باللغة العربية وجذب انتباه الأطفال إلى تفاصيلها، لخلق بيئة لغوية محفزة ومسلية. تقول إحدى الأمهات: "اشتريت لها قصص باللغة العربية وقرأت معها بانتظام" (م ١). وتضيف أخرى: "أعتمد على قراءة القصص الطويلة لهم باللغة العربية، مما يجعلهم متحمسين لفهم معاني الكلمات، عندما يجدون كلمة غير مفهومة، يسألون عنها ويبدأون في تعلم المزيد من المفردات" (م ٤). يمكن تفسير ذلك، بأن تحفيز الأطفال على طرح أسئلة حول المفردات غير المفهومة، يساعدهم في توسيع مفرداتهم اللغوية وتكوين قاموسهم اللغوي الخاص. تقول إحدى الأمهات: "ركّزت على عدة أمور لدعم طفلي، مثل التحدث معها دائماً بالعربية، وتصحيح أخطائها بلطف، وتشجيعها على القراءة" (م ٦). وتؤكد مشاركة أخرى: "أحرص على التحدث معه بالعربية دائماً، وأشجعه على قراءة الكتب وسماع القصص" (م ٥). مما يشير إلى أهمية التفاعل مع الأطفال والتحدث معهم باللغة العربية، وضرورة تشجيعهم على القراءة وسماع القصص.

وبالتالي تتواءم استراتيجيات الأمهات في قراءة القصص والتفاعل معها (م ١، م ٤، م ٦، م ٥) مع توصيات Bahhari (2020) التي رأت في سرد القصص العربية بصوت عالٍ أداة لتعزيز مهارات الفهم والاستدلال اللغوي، وبناء شبكة مفردات أوسع لدى الطفل. كما تدعم Nur Ida Fitria (2019) أهمية بيئة القراءة المبكرة في تنمية القدرات المعرفية واللغوية، بينما يوضح فيغوتسكي في نظريته الاجتماعية التنموية أن الحوار حول النصوص ضمن "منطقة التنمية القريبة" يحفز التعلم المفاهيمي واللغوي معاً (غيلوس، ٢٠١٧). ومن هنا ينبع دور القراءة التفاعلية كركيزة لإشراك الطفل ذهنياً ولغوياً في استخدام العربية بوعي وبسلاسة.

٤. الحرص على تعزيز البيئة اللغوية العربية في المنزل

تشير البيانات إلى أن الأمهات يحاولن فرض التعامل والحديث باللغة العربية مع أطفالهن، كأسلوب ووسيلة لتعزيز استخدام اللغة العربية في محيط المنزل والأسرة. ويتم ذلك من خلال تجاهل حديث الأطفال باللغة الأخرى، أو أي محاولة منهم للتواصل بغير اللغة العربية، مما يضطرهم لاستخدام اللغة العربية. تقول إحدى الأمهات المشاركات: "بدأت بمنعهم من التحدث معي أو مع والدهم بغير العربية، وإذا تحدثوا بالإنجليزية، لا أستجيب لهم، مما اضطرهم لمحاولة استخدام العربية لفهمي والتواصل معي" (م ٤). وتضيف أخرى: "ركّزت على عدة أمور لدعم طفلي، مثل التحدث معها دائماً بالعربية، وتصحيح أخطائها بلطف" (م ٦). يفسر ذلك بأن الأمهات عندما يجدن أن أسلوب التحفيز والتشجيع، لا يجدي مع أطفالهن، يلجأن لاستخدام أسلوب عدم الاستجابة والتفاعل باللغة الأخرى؛ لخلق وتوفير بيئة عربية. وبطريقة تضطرهم لاستخدام العربية وبالتالي تطوير المهارات اللغوية العربية تدريجياً. وكذلك تستخدم الأمهات طريقة عدم إدخال أي كلمات أجنبية أو من لغة أخرى عند التحدث بالعربية مع الأطفال؛ من أجل تطوير وتنمية المهارات اللغوية العربية لديهم. تقول إحدى الأمهات المشاركات: "استخدام طريقة "المماثلة اللغوية"، أي تجنب النطق بأي كلمة إنجليزية في المنزل" (م ٢). إن استخدام طريقة المماثلة اللغوية من قبل الأمهات، يؤكد مدى حرصهن على توفير بيئة ملائمة لأطفالهن للتحدث بالعربية واستخدامها والتعرض لها بشكل يومي. مما يعكس مفهوم نظرية الأنظمة البيئية، الذي يشير إلى أن التطور اللغوي للطفل يعتمد بشكل كبير على التفاعل بينه وبين البيئة المحيطة، (Guy-Evans, 2024). مما يشير إلى الأثر الإيجابي للبيئة المحيطة والتعرض المستمر والمتكرر للغة العربية، في المساعدة على التغلب على التحديات اللغوية. مما سبق يتجلى تأثير بيئة المنزل المملوءة بالعربية حين تفرض الأمهات التعامل الحصري بها، وتتجنب الاستجابة للإنكليزية (م ٤، م ٦، م ٢)، مما يخلق ضغطاً إيجابياً يدفع الطفل إلى الاعتماد على العربية، ويعكس مفهوم نظرية الأنظمة البيئية، الذي يشير إلى أن التطور اللغوي للطفل يعتمد بشكل كبير على التفاعل بينه وبين البيئة المحيطة، (Guy-Evans, 2024)، بالإضافة إلى ذلك، توصي Nur Ida Fitria (2019) بالتركيز على تعرض الطفل المستمر والمتنوع للغة الأم في سياقات طبيعية وغير منهجية، وهو ما يحققه اجتناب الكلمات الأجنبية وتعويد الطفل على الحوار بالعربية في جميع مناسباته المنزلية.

٥. التعاون مع المدرسة والمختصين لتحديد مستوى الطفل

تلجأ بعض الأمهات للاستعانة بالمدرسة الملحق بها طفلها، أو أخصائي التعلم؛ للمساعدة في اكتساب اللغة العربية. ويشمل ذلك الاستعانة بمعلمين متخصصين لدعم تعلم الطفل، سواء داخل المدرسة أو عبر دروس خصوصية. والتنسيق مع المدرسة لإجراء اختبارات تحديد مستوى اللغة العربية للطفل، للمساعدة في تخصيص برامج تعليمية تناسب احتياجاته. تقول إحدى الأمهات المشاركات في سياق حديثها عن الجهود التي تبذلها لمساعدة طفلها في مواجهة التحديات اللغوية: "عرض الطفل على أخصائيين لمساعدته على تعلم العربية، والتنسيق مع المدرسة لإجراء اختبار يحدد مستوى الصعوبة اللغوية، مما أدى إلى تقليل عدد المواد التي يدرسها الطفل بالعربية" (م ٢). حيث إن تقليل عدد المقررات التي يدرسها الطفل بالعربية بشكل مؤقت، يساعده في التركيز على إتقانها قبل التوسع في دراسة المقررات بها.

بناء عليه تظهر تجربة الأمهات التي استعانت بالتنسيق مع المدرسة وأخصائي التعلم لإجراء اختبارات تحديد المستوى وتخصيص البرامج (م ٢) أهمية الشراكة الأسرية_المدرسية في دعم اكتساب اللغة، وهو ما أشارت له الدراسات السابقة حيث وجدت دراسة محمد (٢٠٢٢) أن التعاون بين الأسرة والمؤسسة التعليمية يُمكن من تصميم تدخلات تراعي الفروق الفردية في ثنائية اللغة، فيما أشارت Aguilar et al. (2022) إلى ضرورة الكشف المبكر عن صعوبات اللغة عبر أدوات تقييم مهنية. ومن هذا المنطلق، يصبح التنسيق مع المعلمين وأخصائيي النطق خطوة استراتيجية لتفصيل خطة تعليمية تراعي احتياجات الطفل وتمكنه من إحراز تقدم ملحوظ في العربية.

٦. التحلي بالصبر والتشجيع المستمر

إن اكتساب اللغة عملية طويلة ومستمرة، تحتاج إلى الصبر والتحفيز المستمر للطفل. وتشمل أساليب الأمهات في دعم أطفالهن لاكتساب اللغة العربية، تشجيع الطفل باستمرار على استخدام العربية، حتى وإن واجهت صعوبة في ذلك. تقول إحدى الأمهات: "في البداية كانت تفضل التحدث باللغة الأخرى لأنها أسهل بالنسبة لها، لكن مع الصبر والتشجيع، بدأت تحب التحدث بالعربية" (م ٦). وتضيف أخرى أن من ضمن الأساليب التي استخدمتها التحلي بالصبر: "التحلي بالصبر حيث إن التحول إلى اللغة العربية قد يستغرق من ٥ إلى ٦ أعوام" (م

٢). حيث إن إجادة اللغة العربية وإتقانها بالنسبة للطفل يحتاج إلى وقت أطول. وهو ما أكدته مشاركة أخرى في سياق حديثها عن التحديات التي واجهتها: "حاجته إلى وقت أطول لاكتساب المفردات الجديدة" (م ٥).

وفي ذات السياق تدعم دراسة Byers-Heinlein et al. (2021) أهمية إعادة التحفيز المتكرر والهامش الآمن للخطأ في تعزيز تعلم المفردات الجديدة، الأمر الذي يتطلب تصحيح الأخطاء اللغوية بلطف، وتعزيز ثقة الطفل بنفسه من خلال الإشادة بأي تحسن يحرزه في مهاراته اللغوية، وتشجيعه على الاستمرار.

-الأنشطة التحفيزية

يمثل التحفيز استراتيجيات مهمة في التعليم، حيث إن دافعية الطفل للتعلم إما تكون استجابة لضغوط خارجية، أو بدافع الاهتمام الذاتي. والتعلم بدافع الاهتمام الذاتي يكون أكثر إيجابية، حيث لا يشعر الطفل بأنه يؤدي مهمة إلزامية استجابة لضغوط خارجية (الوالدين، المعلم). وأظهرت البيانات أن الأمهات يستخدمن أساليب تحفيزية مختلفة لحث وتشجيع أطفالهن على تعلم اللغة العربية والتحدث بها عند العودة إلى المملكة. وتشمل هذه الأساليب تشجيع الأطفال من خلال الغرس الثقافي والاعتزاز بالهوية الثقافية السعودية والإسلامية والتي تمثل اللغة العربية أحد مصادرها. تقول إحدى الأمهات: "خارج المنزل أحاول أعزز العربية لديه، بتشجيعه على قراءة اللافتات في الشوارع، وأشعره أن لغته الأم أساسية وأنها مصدراً للفخر له" (م ٣).

وكذلك تستخدم الأمهات أسلوب القراءة التفاعلية والمناقشة، حيث إن قراءة القصص العربية بصوت مرتفع ومناقشتها، يعزز من فهم الطفل للمفردات والجمل العربية. تقول إحدى المشاركات: "قراءة القصص العربية بصوت مرتفع ومناقشتها معه، ومشاهدة برامج تعليمية عربية ممتعة، وتشجيعه على التحدث مع الأقارب والأصدقاء باللغة العربية" (م ٥). وتضيف مشاركة أخرى: "مشاهدة برامج عربية تعليمية ذات محتوى ممتع، تنظيم جلسات حوار عائلية حيث نتحدث عن يومها باللغة العربية، لعب ألعاب تعتمد على التحدث بالعربية، مثل التمثيل وسرد القصص" (م ٦).

ويمكن تفسير ذلك من خلال نظرية فيغوتسكي؛ إذ أن الحوار وتشجيع الطفل ضمن يعرف بـ "منطقة النمو القريبة (ZPD)"، يرفع من ثقة الطفل ويزيد من استعداده للتحدي اللغوي (غيلوس، ٢٠١٧)، وبالتالي فإنه ومن خلال جلسات الحوار العائلية، والألعاب اللغوية، وسرد القصص والتمثيل، تُطبّق نظرية التعلم القائم على اللعب التي تجعل التعلم أكثر متعة وفاعلية، فتتحول العربية من واجب إلى حصة ترفيهية يغدو الطفل فيها متحفراً وطوعياً لاكتسابها.

أساليب تنظيم الوقت للأطفال

أظهرت البيانات أن هناك أساليب متنوعة تستخدمها الأمهات لتنظيم وقت أطفالهن لتعلم اللغة العربية واستخدام اللغة الأخرى، ويمكن تصنيفها ضمن محورين رئيسيين كما يلي:

١. تخصيص وقت محدد لتعلم وممارسة اللغة العربية:

تعمل الأمهات على تخصيص وقت محدد لتعلم اللغة العربية خلال اليوم، من خلال وضع جدول زمني يومي لممارسة اللغة العربية. تقول إحدى الأمهات: "خصصت وقتاً محدداً وجدولاً بعد انتهاء واجباتها المدرسية لممارسة اللغة العربية، بمجرد أن تنتهي من الواجبات المدرسية، تبدأ في القيام بواجبات باللغة العربية، سواء كانت قراءة، كتابة، أو حفظ سور من القرآن" (م ١). إن هذا البرنامج اليومي يساعد الطفل على تحقيق التوازن بين اللغتين وعدم الشعور بالملل أو فقدان إحداها. إضافة إلى أن دمج الأنشطة اللغوية (قراءة، كتابة، حفظ القرآن) في الروتين اليومي يجعل اللغة جزءاً طبيعياً من حياة الطفل. إضافة إلى تعزيز استخدام اللغة العربية خلال النشاط اليومي للأطفال بصورة عملية كأوقات الطعام واللعب. وتؤكد إحدى الأمهات على ذلك: "أحاول تنظيم وقته بحيث يكون هناك وقت مخصص للغة العربية، مثل قراءة القصص قبل النوم، والتحدث بالعربية خلال وقت الطعام واللعب" (م ٥). فالقراءة قبل النوم وممارسة اللغة العربية بصورة عملية خلال أوقات الطعام واللعب، تمثلان أحد أساليب الأمهات المهمة لتخصيص أوقات مناسبة لتعلم العربية والتحدث بها.

مما سبق يتفق ما تقوم به الأمهات من وضع جداول زمنية يومية مخصصة لممارسة اللغة العربية—مثل أداء الواجبات العربية وحفظ سور القرآن وقراءة القصص قبل النوم—مع فرضية التعلم بالسياق الطبيعي لـ Krashen (1983)، التي ترى أن دمج اللغة في أنشطة الحياة

الروتينية يعزّز اكتسابها دون جهدٍ واعٍ، كما يدعم ذلك ما خلصت إليه دراسة محمد (٢٠٢٢) بشأن أهمية دمج الأنشطة اللغوية في الروتين اليومي للطفل لتعزيز الثقة والاستخدام الطوعي للغة، وتؤكدته دراسة Nur Ida Fitria (2019) في توصيتها بالانتظام في الأنشطة اللغوية كعامل بيئي رئيس يدعم التطور اللغوي لدى الأطفال. إنّ الجدولة المنتظمة تساعد على توزيع المدخلات اللغوية بشكل متوازن، فتقلّل الشعور بالملل أو الضغط الناتج عن كثرة التعرض المفاجئ، ودراسة Bahhari (2020) التي أوصت بالاستمرارية في التعرض للغة الأم عبر أنشطة منزلية متنوعة للحفاظ على الطلاقة والسياق الثقافي.

٢. تحقيق التوازن بين اللغتين العربية والإنجليزية:

تقول إحدى الأمهات المشاركات: "أحاول خلق توازن بين اللغتين، حيث أخصص أوقاتاً محددة لاستخدام اللغة العربية، مثل وقت القصة والمحادثات العائلية. كما أحرص على أن يكون المحتوى الذي يشاهدونه أو يسمعون به بالعربية قدر الإمكان، حتى تصبح اللغة جزءاً طبيعياً من حياتهم اليومية" (م ٤). وتضيف أخرى: "خصصنا وقتاً للغة العربية يومياً، مثل قراءة القصص قبل النوم ومشاهدة البرامج العربية في أوقات معينة، بينما استخدمت اللغة الأخرى فقط عند الحاجة في المدرسة" (م ٦). تشير طريقة تقسيم الأمهات لوقت أطفالهن خلال اليوم إلى حرصهن على الموازنة بين اللغتين، من خلال السماح باستخدام اللغة الأخرى في المدرسة عند الحاجة، واستخدام اللغة العربية في المنزل. تساعد هذه الموازنة بين اللغتين على تطوير مهارات الأطفال في كلتيهما دون أن تطغى إحداها على الأخرى.

ويتضح من أسلوب تقسيم الأمهات لوقت اللغة —بحيث يُخصص المنزل للعربية والمدرسة للإنجليزية— تطبيق فرضية الاعتماد المتبادل (Interdependence Hypothesis) لكامينز (١٩٧٩)، التي تقترض تشارك اللغتين في نظام معرفي واحد يُسهم تراكم الخبرات في واحدة منهما إلى دعم الأخرى. ويتماشى هذا التوازن مع نتائج Aguilar et al. (2022) التي أشارت إلى ضرورة توفير مدخلات لغوية كافية ومستمرة للغة الأم دون إهمال اللغة الأجنبية، لضمان تطوير مهارات الطفل في اللغتين دون هيمنة مفردة، كما تدعم دراسة Muhammad (2022) هذا التوازن باعتباره استراتيجية فعالة للحفاظ على ثنائية اللغة فتمنح الطفل القدرة على

الاستخدام السياقي لكل لغة بحسب الحاجة، مما يعزز المرونة والكفاءة اللغوية على المدى الطويل.

-أساليب التعامل مع مقاومة الأطفال للغة العربية

تؤثر التحديات اللغوية (الاختلاط والتناوب اللغوي، التداخل اللغوي، صعوبات النطق) التي يواجهها الأطفال الذين نشأوا في بيئة غير عربية عند عودتهم للمملكة، على مستوى تقبل الأطفال لتعلم اللغة العربية. حيث إن الاستمرار في التحدث باللغة الأخرى في المدرسة ومع الأقران، تقلل من دافعية الطفل تجاه اللغة العربية؛ الأمر الذي قد يتسبب في مقاومة الطفل لتعلمها والتحدث بها كما ذكرت الامهات. ونتيجة لذلك تسعى الأمهات إلى استخدام استراتيجيات متنوعة، للتعامل مع رفض ومقاومة أطفالهن لتعلم اللغة العربية. ووفقا للبيانات يمكن تصنيف هذه الاستراتيجيات ضمن المحاور الثلاثة الرئيسية التالية:

١. تنوع الأساليب التعليمية

تلجأ الأمهات إلى أساليب تعليمية مرنة ومتنوعة للتعامل مع رفض أطفالهن لتعلم اللغة العربية. تتضمن هذه الأساليب تغيير أسلوب التدريس، واستخدام الألعاب والمسابقات، وتوظيف أساليب تعلم مناسبة كالتعلم باللعب، واستخدام التحفيز المعنوي كالإطراء والثناء. تقول إحدى الأمهات: "عندما ترفض تعلم اللغة العربية، أغير طريقة التدريس وأعتمد أسلوباً مرناً، استخدم الألعاب والمسابقات لتشجيعها، مثل تحدي جمع النجوم أو النقاط مقابل إتمام المهمة، مدرستها تعليمهم باللعب فاستخدم نفس المنهجية معها" (م ١). وتضيف أخرى: "إذا أظهر مقاومة، أحاول أن أجعل تعلم العربية تجربة ممتعة، فأستخدم الألعاب، وأمدحه عندما يتحدث بها، وأجعله يشعر بالفخر عند استخدامه لكلمات جديدة" (م ٥).

يتضح من ذلك، إن تنوع أساليب التعامل مع رفض الطفل للتعلم، يجعل عملية التعلم مرنة وممتعة بالنسبة له، الأمر الذي يخفف من مقاومته ورفضه للغة العربية، ويساعده على تقبلها تدريجياً، ويتمشى هذا الأسلوب مع دراسة Aguilar et al. (2022) التي أوصت بتوظيف أساليب تفاعلية وممتعة —كالألعاب والمسابقات— للكشف المبكر عن صعوبات اللغة والوقاية منها من خلال تحويل التعلم إلى تجربة إيجابية وجذابة. وبناء عليه فإن توظيف استراتيجيات

مثل التظاهر بعدم الفهم عند استخدام لغة أخرى، يجبر الطفل على التكيف لغوياً (Linguistic Adaptation)، من خلال البحث عن الكلمات العربية المناسبة، وهو ما يتوافق مع النظرية السلوكية، التي تشير إلى أن الأطفال يتعلمون اللغات من خلال التقليد والملاحظة والتفاعل مع الآخرين (الوهيب، ٢٠٢٤).

٢. التحفيز الإيجابي والمكافآت

تحاول الأمهات التعامل مع رفض الأطفال لتعلم اللغة العربية، من خلال منح المكافآت العينية، والتحفيز الإيجابي بالثناء والمدح لتعزيز ثقة الطفل بنفسه. تقول إحدى الأمهات: "أعدها بمكافآت تحفيزية إذا تعلمت قصة باللغة العربية، على سبيل المثال، إذا أكملت القصة، سأخذها إلى المول أو أشتري لها شيئاً تحبه" (م ١). وتضيف أخرى: "أستخدم أسلوب التشجيع مثل: "أنا أحب سماعك تتحدثين بالعربية، صوتك جميل بها" (م ٦). وتؤكد مشاركة أخرى على استخدام التحفيز والتشجيع: "تقديم محفزات وتشجيع مستمر" (م ٥). يمكن تفسير استخدام الأمهات لأسلوب الثناء والتشجيع اللفظي، بالأثر الذي يحدثه في نفس الطفل، فالأم تمثل نموذجاً قيماً ومؤثراً بالنسبة له، وإعجابها بأي سلوك يقوم به الطفل، يثير دافعية الطفل ويحفزه لتكرار هذا السلوك والاستمرار فيه.

وينسجم استخدام الثناء اللفظي والمكافآت المادية مع مبادئ نظرية التحفيز الذاتي (Deci & Ryan, 2000)، حيث يعمل التقدير والإطراء على رفع الشعور بالكفاءة الذاتية لدى الطفل وتحفيزه على تكرار السلوك المرغوب، وقد أكدت Bahhari (2020) أن الثناء المستمر وتقديم الحوافز يساعدان في الحفاظ على دافعية الأطفال السعوديين في بيئة أجنبية، بينما أوصت Byers - Heinlein et al. (2021) بإقران الإنجازات اللغوية بالمكافآت لتعزيز ترميز المفردات الجديدة وتقليل التوتر المصاحب لصعوبات التعلم.

٣. عدم إجبار الطفل على التعلم

تدرك الأمهات خطورة الضغط على الطفل ومحاولة إجباره على تعلم اللغة العربية عند رفضه للتعلم؛ ولذا لا يلجأن لاستخدام هذا الأسلوب. حيث إن التعلم بصورة طبيعية وغير رسمية يزيد من دافعية الطفل للتعلم، ويقلل من الصعوبات والأسباب التي أدت إلى رفضه. تقول إحدى

الأمهات المشاركات: "أنا لا أضغط عليه أبداً، لأن من تجربتي أنه مع الممارسة كونه موجود في السعودية سيتعلمها مع الوقت" (م ٣). وتضيف أخرى: "عندما كانت ترفض استخدام العربية، لم أكن أضغط عليها، كنت أطرح أسئلة تحفزها على استخدام العربية بشكل غير مباشر" (م ٦). حيث إن استخدام الأمهات لأسلوب طرح الأسئلة، يثير دافعية الطفل للبحث عن إجابات، وبالتالي مواصلة التعلم. وقد تلجأ الأمهات لتحفيز الطفل على البحث عن الكلمات العربية، من خلال التظاهر بعدم فهمه عندما يتحدث بلغة أخرى. تقول إحدى المشاركات: "عندما يخبرني أنه لا يفهم، أتصرف وكأنني لا أفهمه أيضاً، مما يجبره على البحث عن الكلمات العربية المناسبة" (م ٤).

وقد وجدت دراسة محمد (٢٠٢٢) أن الأطفال الذين لم يُجبروا على التعلم لكنهم تعرضوا بانتظام للغة العربية ضمن أنشطة يومية أظهروا تقدماً واضحاً في الطلاقة دون مقاومة، فيما أكدت دراسة Alhadiah (2023) أن تخفيف الضغوط يساهم في الحد من إحباط الأطفال ويعزز من قبولهم للغة الأم، كما أشارت دراسة Yaghi (٢٠١٩) إلى إبداء الأمهات استعداداً كبيراً لمواجهة التحديات اللغوية لأطفالهن؛ وهو ما يمكن تفسيره بحاجة الأطفال الذين ينشؤون في بيئات غير عربية (ثنائية لغوية) إلى المرونة في التعامل معهم، وتنوع استراتيجيات التعامل مع التحديات التي يواجهونها، والمحتوى العربي الذي يتعرضون له.

-إلى جانب النتائج التي جاءت في إطار أسئلة الدراسة، كشف التحليل المتعمق للمقابلات عن محاور إضافية لم تكن مطروحة بشكل مباشر، لكنها ظهرت بوضوح في حديث الأمهات، وتُعد ضرورة لفهم الظاهرة بشكل أشمل. وتتمثل هذه المحاور فيما يلي:

المحور الأول: تأثير اللغة الأخرى على اللغة العربية

يتضمن هذا المحور تأثير البيئة المحيطة التي نشأ فيها الأطفال واللغة المستخدمة فيها، على اكتسابهم للغة العربية ومفرداتها عند عودتهم إلى المملكة. حيث إن ممارسة اللغة الأخرى في التعليم وفي البيئة المحيطة، والتفاعل مع الأقران، يتسبب في تأخر اكتساب المفردات العربية. ولأن اللغة أداة التفكير بالنسبة للأطفال فإن تفكيرهم باللغة الأخرى عند محاولة التحدث

بالعربية يمثل عائقا لاكتساب المفردات العربية، والقدرة على الصياغة وتركيب الجمل بشكل صحيح.

استمرار تأثير اللغة الأخرى بعد العودة

تقول إحدى الأمهات: "استخدامها اليومي للغة الإنجليزية يجعلها تتردد عند التحدث بالعربية، وأحياناً تحتاج إلى سؤالي عن معاني الكلمات بالعربية" (م ١). يشير هذا إلى استمرار تأثير اللغة الأخرى على الأطفال حتى بعد عودتهم، وخصوصاً اللغة الإنجليزية، فيستمررون في ممارستها والتحدث بها في المدرسة والمنزل، الأمر الذي يؤثر سلباً على اكتسابهم للغة العربية والتحدث بها. تلعب البيئة المحيطة عند العودة دوراً مهماً في استمرار تأثير اللغة الأخرى. تقول إحدى الأمهات المشاركات: "طفلي يدرس معي في مدرسة حكومية، وأنا معلمة في نفس المدرسة، المعلمات يرونه طفلاً مقبولاً ويستلطفنه دائماً، لذلك لا يبذل جهداً كبيراً في التعلم، في المنزل، يرفض تماماً مشاهدة البرامج العربية أو الاستماع إلى أشخاص يتحدثون العربية، بالإضافة إلى ذلك، يتحدث العديد من أطفال العائلة الإنجليزية" (م ٣). إن وجود أطفال في العائلة يتحدثون نفس اللغة يساهم بشكل كبير في استمرار هيمنة اللغة الأخرى لدى الطفل، إضافة إلى تساهل المعلمات مع الطفل عند التحدث بالإنجليزية، الأمر الذي يجعل الطفل يشعر بعدم الحاجة لتعلم العربية أو بذل أي جهد لتعلمها.

الصعوبات اللغوية والنفور من العربية

ينعكس ذلك في مستوى تفاعل الطفل مع المجتمع وممارساته اليومية، فمشاهداته واستماعه دائماً لبرامج وأشخاص يتحدثون الإنجليزية، فهو يرفض اللغة العربية. ويتزايد النفور من اللغة العربية لدى الطفل عند مواجهة صعوبات في النطق أو معاني الكلمات. تقول إحدى الأمهات: "لاحظت أنه أحياناً يجد صعوبة في نطق بعض الكلمات العربية الطويلة أو المعقدة، وأحياناً يتجنب استخدام كلمات معينة لأنه لا يعرفها أو لا يشعر بالراحة عند قولها" (م ٥). يشير ذلك إلى غياب دور الأسرة، وقلة ممارسة اللغة العربية مع الطفل والتحدث بها. قد يعود ذلك إلى عدم إتقان الوالدين أو أحدهما للغة الأخرى التي نشأ عليها الطفل، وبالتالي عدم القدرة على فهمه، أو تعليمه اللغة العربية.

دور الأسرة والمحتوى العربي في دعم اللغة

تؤكد ذلك إحدى الأمهات المشاركات: "هي لا تتحدث العربية بشكل أساسي أصلاً وهناك صعوبة في وجود الكلمة التي تشرح وضعها ونحتاج أحياناً إلى مترجم، وسبب المعاناة أن لغة الأم الإنجليزية ليست جيدة أساساً" (م ٢). وتضيف أخرى: "اللغة العربية شبه معدومة لديهم، وكل من يسمع أطفالاً يظن أنهم ليسوا عرباً، كذلك، فإن عدم وجود بيئة داعمة داخل المنزل لممارسة العربية يزيد من التحديات" (م ٤). مما يشير إلى أهمية دور الأسرة في مساعدة الطفل على اكتساب العربية من خلال التحدث بها، ومساعدته على تعلمها، وإرشاده إلى طرق التعلم الصحيحة. تؤكد إحدى الأمهات على ذلك وتقول: "لم يكن لديها صعوبة في التحدث، لكنها كانت تتردد أحياناً إذا لم تجد الكلمة المناسبة مباشرة، مما جعل جملها غير متماسكة في البداية، لكن بعد تعريضها لمحتوى عربي غني، مثل القرآن والقصص، تحسنت قدرتها على التعبير دون تردد" (م ٦). الأمر الذي يؤكد أهمية الإرشاد الأسري للطفل لتعلم اللغة العربية من خلال تعريضه للغة العربية بالوسائل والطرق المختلفة كالقصص والبرامج العربية وتوجيههم نحو المحتويات الترفيهية باللغة العربية كالأفلام والألعاب الإلكترونية.

مما سبق أظهرت البيانات أن تأثير اللغة الأخرى على اكتساب اللغة العربية لدى الأطفال، يتحدد من خلال مستوى ممارسة اللغة العربية في المدرسة والمنزل والبيئة المحيطة. فالأطفال الذين كانوا محاطين ببيئة تتحدث العربية في المنزل والعائلة، أظهروا تحسناً ملحوظاً في مستوى اكتساب اللغة العربية مقارنة بالأطفال الذين كانوا محاطين ببيئة مشجعة للتحدث باللغة الأخرى (الإنجليزية). وفي المقابل فإن اهتمام الأسرة والأم بشكل خاص بتعليم الأطفال اللغة العربية من خلال القصص والمحتوى العربي حسن من قدرتهم على التعبير باللغة العربية، على عكس أولئك الذين لم يتم الاهتمام بتعليمهم اللغة العربية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Al-Qahtani (2021) التي أظهرت أن الأطفال طوروا هوية ثقافية ثالثة، مما أدى إلى صعوبات في التأقلم بعد العودة إلى السعودية، خاصة في المدارس والمجتمع. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة Alhadiah (2023) التي أشارت إلى أن عائلات المبتعثين تواجه تحديات كبيرة للحفاظ على اللغة العربية لأطفالها، حيث أصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة الأكثر استخداماً في الحياة اليومية للأطفال. وهو ما يمكن تفسيره بنتائج

دراسة Othman (2022) التي كشفت ارتباط التطور الثنائي اللغة للأطفال، بزيادة الاتفاق بين ممارسات الوالدين اللغوية ولغتهم الأم.

المحور الثاني: تأثير التحديات اللغوية على ثقة الأطفال بأنفسهم

دور البيئة الداعمة في تعزيز الثقة

أكد فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) في نظريته حول المنطقة القريبة من النمو (ZPD) أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يتم دعمهم من قبل أشخاص ذوي خبرة (مثل الأهل والمعلمين)، مما يتيح لهم التقدم التدريجي في مهاراتهم اللغوية دون الشعور بالإحباط أو الخوف من الفشل. وهذا ما توضحه إحدى الأمهات بقولها: "لكن مع الوقت، بدأ يتحسن عندما وفرت له بيئة داعمة تجعله يشعر بالأمان عند استخدام العربية" (م ٢). مما يشير إلى أهمية البيئة التي تشجع الطفل على استخدام اللغة دون خوف من النقد. فالطفل عندما يشعر بالأمان والدعم العاطفي، يكون أكثر استعدادًا للتجربة والتعلم، وهو ما يتماشى مع مفهوم الدعم التدريجي (Scaffolding) الذي اقترحه فيجوتسكي، حيث يجب على الأهل والمعلمين توفير بيئة تشجع الطفل على التحدث، حتى لو ارتكب أخطاء، مع تقديم تصحيحات لطيفة تساعد على التعلم دون أن يشعر بالإحراج.

تأثير السخرية والتنمر على ثقة الطفل باللغة العربية

توضح بعض الأمهات أن الأطفال الذين يتعرضون للنقد أو السخرية بسبب أخطائهم في اللغة يفضلون الصمت على المحاولة، تقول إحداهن: "تهتز ثقته بنفسه لدرجة أنه لا يشارك في المدرسة خوفاً من التمر" (م ٣). وهو ما يشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية قد يطورون تصورات سلبية عن أنفسهم، مما يؤثر على تقديرهم لذواتهم وثقتهم في التواصل مع الآخرين (Cummins, 2000). حيث إن التعرض للتمر يؤدي لرفض استخدام العربية أو الشعور بعدم الأمان عند التحدث بها، مما يعوق تعلمها.

وتظهر البيانات أن ثقة الطفل في استخدام اللغة العربية تتأثر بعدة عوامل، أبرزها:

١. القلق اللغوي والخوف من ارتكاب الأخطاء، والذي يؤدي إلى تجنب المشاركة، خاصة في البيئات المدرسية.
٢. أهمية البيئة الداعمة، حيث يساعد وجود بيئة مشجعة وخالية من النقد السلبي على تحفيز الطفل لاستخدام اللغة.
٣. دور التشجيع الإيجابي، والذي يعزز ثقة الطفل من خلال تقديم الأخطاء كجزء من عملية التعلم.
٤. أثر التعلم الاجتماعي، حيث يمكن أن يؤدي النقد السلبي إلى تراجع ثقة الطفل بنفسه، مما يستدعي دعماً مستمراً من الأهل والمعلمين.
٥. فاعلية التشجيع التدريجي، حيث إن تقديم اللغة بطريقة ممتعة وغير إلزامية يساهم في تحسين مستوى الطفل وزيادة ثقته بنفسه.

تؤكد نتائج هذا المحور أن التحديات اللغوية —من قلق الأداء والخوف من ارتكاب الأخطاء إلى التمر والبيئات غير الداعمة— تعمل على تقليل ثقة الطفل بنفسه عند استخدام العربية، وهو ما يتماشى مع وصف هورويتز (١٩٨٦) للـ Language Anxiety كعائق أمام مشاركة المتعلم، ومع تأكيد فيجوتسكي (١٩٧٨) لأهمية الدعم التدريجي (Scaffolding) في بناء الثقة اللغوية. وتتوافق هذه النتائج أيضاً مع دراسة Alhadiah (2023) التي أظهرت أن نقص البيئة الداعمة داخل الأسرة يزيد من مستويات القلق اللغوي لدى الأطفال السعوديين في الخارج، ومع Buac & Kaushanskaya (2023) التي رصدت تأثير المدخلات اللغوية غير الأصلية على تراجع مهارات ثقة أطفال ثنائيي اللغة، ويتكامل هذا مع ما خلصت إليه Byers-Heinlein et al. (2021) بشأن أثر مزج اللغات في زيادة تردد الأطفال وثقتهم المنخفضة في المفردات الجديدة، ويدعم توصيات Othman (2022) وYaghi (2019) بضرورة بيئات أسرية ومدرسية تشجع المحاولة دون خوف من السخرية، فضلاً عن حاجة برامج إرشادية تربوية وثقافية لتعزيز الثقة والاندماج اللغوي عند العودة إلى الوطن.

خلاصة النتائج:

نتائج السؤال الرئيس: ما التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية من وجهة نظر أمهاتهم؟

١. أظهرت البيانات أن الأطفال الذين نشأوا في بيئات غير ناطقة بالعربية يواجهون صعوبات لغوية متعددة تشمل الاختلاط اللغوي، والتناوب اللغوي، والتداخل اللغوي، حيث يستخدمون مفردات وقواعد نحوية من اللغة الأخرى (الإنجليزية) أثناء حديثهم بالعربية.

٢. أظهر التحليل النوعي للمقابلات مع الأمهات أن التداخل اللغوي يحدث على مستويات مختلفة، مثل المستوى المعجمي (استخدام كلمات إنجليزية أثناء التحدث بالعربية) والتداخل التركيبي والدلالي (تكوين جمل غير صحيحة نحويًا وفقًا لقواعد الإنجليزية)، مما يؤدي إلى أخطاء لغوية متعددة. فقد لوحظ أن الأطفال يميلون إلى ترتيب الكلمات في الجمل العربية وفقًا لقواعد الإنجليزية، أو يستخدمون مفردات إنجليزية مع تصريفها وفق قواعد العربية.

٣. أظهرت البيانات أن الأطفال الذين عاشوا في بيئة غير عربية لفترات طويلة ولم يمارسوا العربية في المنزل، كانوا أكثر عرضة للتداخل اللغوي وتأثروا بشكل واضح بقواعد اللغة التي نشأوا في بيئتها (الإنجليزية). وفي المقابل، الأطفال الذين قضوا فترات أقل في البيئات غير العربية وتعرضوا للعربية في المنزل بشكل منتظم، كانوا أقل تأثرًا، وكانت لديهم قدرة أفضل على التمييز بين اللغتين.

٤. أظهرت البيانات أن العودة إلى بيئة عربية تسهم تدريجيًا في تقليل التحديات اللغوية، حيث يؤدي التعرض المستمر للعربية إلى تقليل تحديات الاختلاط والتناوب اللغوي والتداخل اللغوي، وتحسين مهارات الأطفال اللغوية.

نتائج السؤال الأول: ما انعكاس التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشؤون في بيئات غير ناطقة بالعربية على سلامة النطق لديهم؟

١. كشفت النتائج أن الأطفال الذين نشأوا في بيئات غير عربية يواجهون صعوبات في نطق بعض الأصوات العربية، خاصة تلك التي ليس لها مكافئ في اللغة الأخرى (الإنجليزية)، مثل الحروف الحلقية (ع، ح، خ) والمفخمة (ض، ط، ق). ويعوض الأطفال هذه الأصوات بأقرب صوت متاح في الإنجليزية، مما يؤدي إلى تشويه النطق.

٢. تبين أن الأطفال الذين لا يستخدمون العربية يوميًا يواجهون صعوبات في النطق بسبب ضعف عضلات الفم والنطق الخاصة بالأصوات العربية، مما يجعلهم يواجهون تحديات في إخراج الأصوات بشكل سليم. كما أن التعرض المحدود للعربية يؤدي إلى نطق غير دقيق، حيث يقوم الأطفال إما بحذف بعض الأصوات أو استبدالها بأصوات من الإنجليزية.

٣. أوضحت البيانات أن الأطفال الذين التحقوا بمدارس عالمية عند العودة إلى المملكة استمروا في التحدث بالإنجليزية أكثر من العربية، مما أثر على قدرتهم على تحسين النطق بالعربية. وذلك بسبب عدم توفر برامج تأهيلية كافية في هذه المدارس لتطوير مهارات النطق وتصحيح الأخطاء الصوتية. في المقابل، الأطفال الذين التحقوا بمدارس حكومية تعرضوا أكثر للغة العربية، مما ساعدهم على تحسين نطقهم تدريجيًا.

٤. أظهرت البيانات أن الأطفال الذين تفاعلوا بشكل أكبر مع أقرانهم الناطقين بالعربية تحسنت قدرتهم على النطق، بينما الأطفال الذين استمروا في التفاعل مع أقران يتحدثون الإنجليزية لم تتحسن لديهم مهارات النطق بالعربية، مما أدى إلى استمرار المشكلات الصوتية لديهم.

نتائج السؤال الثاني: ما انعكاس التحديات اللغوية التي يواجهها الأطفال السعوديون الذين ينشئون في بيئات غير ناطقة بالعربية على قدرتهم على التواصل اللفظي؟

١. كشفت البيانات عن وجود تحديات في التواصل اللفظي لدى الأطفال الذين نشأوا في بيئات غير عربية، حيث يعانون من صعوبة تكوين الجمل، والبطء في استذكار الكلمات، وتأخر الفهم والاستجابة أثناء التحدث.

٢. يعاني بعض الأطفال من القلق اللغوي، وهو ما يجعلهم يخشون التحدث بالعربية خوفاً من الوقوع في الأخطاء أو التعرض للتنمر، مما يؤدي إلى انخفاض ثقتهم بأنفسهم في التواصل باللغة العربية.

٣. أظهرت البيانات أن الأطفال الذين تعرضوا للغة العربية منذ سن مبكرة، حتى وإن كانوا يعيشون في بيئات غير عربية، كانت لديهم قدرة أفضل على التعبير بالعربية، مقارنة بالأطفال الذين نشأوا في بيئة غير عربية ولم يتعرضوا للعربية إلا بعد عودتهم. فكلما كانت العربية جزءاً من البيئة اللغوية المبكرة للطفل، زادت قدرته على التعبير بها بطلاقة عند العودة.

٤. أظهرت البيانات أن الأطفال الذين استمروا في ممارسة العربية بعد العودة، سواء من خلال الحديث اليومي مع الأسرة أو مشاهدة المحتوى العربي، تمكنوا تدريجياً من التغلب على مشكلات التواصل اللفظي. بينما الأطفال الذين لم يحصلوا على دعم لغوي قوي استمروا في مواجهة صعوبات في التواصل، مما أثر سلباً على اندماجهم الاجتماعي.

نتائج السؤال الثالث: ما دور الأمهات السعوديات في مواجهة التحديات اللغوية لأطفالهن ودعمهم لغوياً ؟

١. كشفت البيانات أن الأمهات يعتمدن على مجموعة من الأساليب لتعزيز استخدام اللغة العربية لدى أطفالهن، شملت الربط العاطفي والتحفيز الشخصي، واستخدام التكنولوجيا، والقراءة التفاعلية والقصص، وتعزيز البيئة اللغوية العربية في المنزل، والتعاون مع المدرسة والمختصين.

٢. أوضحت البيانات أن الأمهات يستخدمن أنشطة تحفيزية متنوعة لتعزيز حب الأطفال للغة العربية، مثل تعزيز الارتباط الثقافي والهوية السعودية والإسلامية، واستخدام اللعب والتمثيل في تعليم المفردات والجمل العربية، وتشجيع الأطفال على متابعة البرامج العربية.

٣. كشفت البيانات أن الأمهات يعتمدن على أساليب متنوعة لتحقيق التوازن بين اللغة العربية واللغة الأخرى، مثل تخصيص أوقات معينة للقراءة والحديث بالعربية. ودمج العربية في الأنشطة اليومية من خلال المحادثات العائلية وأوقات اللعب والمشاهدة التلفزيونية.

٤. أظهرت البيانات أن بعض الأطفال قد يقاومون تعلم اللغة العربية عند عودتهم إلى المملكة، مما دفع الأمهات إلى تطوير استراتيجيات خاصة، وشملت هذه الاستراتيجيات تنويع الأساليب التعليمية، والتحفيز الإيجابي ومنح المكافآت، وعدم إجبار الطفل على التعلم، وتشجيع التكيف اللغوي.

٥. أظهرت البيانات أن نجاح الأمهات في تعزيز استخدام اللغة العربية لدى أطفالهن يعتمد على القدرة على التكيف مع احتياجات الطفل، وتوفير بيئة مشجعة تدعم تطورهم اللغوي بطريقة إيجابية.

التوصيات والمقترحات:

■ التوصيات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، تقترح الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تحسين تجربة الأطفال الذين نشأوا في بيئة غير ناطقة بالعربية عند عودتهم، وضمان اكتسابهم الفعّال للغة العربية بطريقة تعزز من ثقتهم بأنفسهم وتيسر عملية اندماجهم في المجتمع، وهي كما يلي:

١. نتيجة لما توصلت إليه الدراسة الحالية أن الأطفال الذين لم يمارسوا العربية في المنزل كانوا أكثر عرضة للتدخل اللغوي. وتأثير البيئة المحيطة على اكتساب المفردات وصياغة الجمل.

توصي الدراسة الحالية بضرورة توفير بيئات غنية باللغة العربية في المنزل والمدرسة، وتشجيع التفاعل اليومي بين الأطفال وأسرهم باللغة العربية. وإدراج أنشطة لغوية تفاعلية مثل قراءة القصص العربية، والمحادثات اليومية، والألعاب اللغوية لتعزيز مفردات الأطفال.

٢. ونظرا لما توصلت اليه الدراسة الحالية أن الأطفال الذين نشأوا في بيئات غير ناطقة بالعربية يعانون من صعوبة في تكوين الجمل والبطء في الاستذكار، وتأثير القلق اللغوي والخوف من الوقوع في الخطأ على رغبة الأطفال في المشاركة والتحدث بالعربية، جاءت التوصية بضرورة تنمية مهارات التواصل اللفظي وتعزيز الثقة اللغوية من خلال تقديم برامج دعم لغوي للأطفال العائدين من البيئات غير العربية لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم التعبيرية. وتوفير بيئات تعليمية تشجع الأطفال على استخدام العربية دون الخوف من الخطأ أو التعرض للتمتر.
٣. وبناء على النتيجة التي أشارت إلى وجود صعوبة أكثر في نطق الحروف العربية التي لا يوجد لها مكافئ في الإنجليزية، وغياب البرامج التأهيلية في بعض المدارس يؤثر على تطوير النطق، جاءت التوصية بتحسين مهارات النطق وتصحيح الأخطاء الصوتية من خلال التركيز على تمارين النطق، مثل تكرار الكلمات العربية الصحيحة، والاستماع إلى نطق النماذج اللغوية السليمة. وتعزيز قراءة القرآن الكريم والاستماع إلى المحتوى العربي الفصيح كوسيلة طبيعية لتحسين مخارج الحروف.
٤. وبناء على النتيجة التي أشارت إلى تأثير الالتحاق بمدارس عالمية بدون برامج دعم سلباً على النطق لدى الأطفال، جاءت التوصية بتطوير مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس الدولية والعالمية من خلال تصميم برامج تأهيلية متكاملة لتعليم العربية للأطفال العائدين، مع التركيز على تنمية المهارات اللغوية بشكل تدريجي. وتدريب المعلمين في المدارس الدولية على استراتيجيات تدريس العربية لغير الناطقين بها، وتوفير بيئة تعليمية تدعم استخدام العربية بفعالية.
٥. وبناء على ما توصلت اليه الدراسة ان التأثير الإيجابي لكل من التفاعل مع الأطفال الناطقين بالعربية، وممارسة اللغة العربية بعد العودة، في تحسين النطق، وتحسين التواصل اللفظي لدى الأطفال السعوديين الذين نشأوا في بيئات غير ناطقة بالعربية، جاءت التوصية بتحفيز الأطفال على التفاعل مع أقرانهم الناطقين بالعربية من خلال التشجيع على المشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تعتمد على التواصل باللغة العربية، مثل المسابقات اللغوية والأنشطة الثقافية.

٦. وبناء على النتيجة التي أشارت الى ان الأمهات يستخدمن أنشطة تعزز حب الأطفال للعربية، حيث إن تقديم القصص والأنشطة التفاعلية من قبل الأسرة ساعد في تحسين مهارات اللغة العربية لدى الأطفال"، جاءت التوصية بأنه على الأسر توفير بيئة لغوية ثرية للأطفال من خلال الأنشطة اليومية، مثل سرد القصص، وممارسة الحوارات العائلية، وتعزيز الهوية الثقافية عن طريق التحدث باللغة العربية والحرص على ممارستها وتعليمها للأطفال".

٧. وبناء على نتيجة تأثير السخرية والنقد سلبيًا على ثقة الأطفال بأنفسهم عند التحدث باللغة العربية، وتأثير غياب برامج الدعم في المدارس العالمية على سلامة النطق لدى الأطفال الذين التحقوا بهذا النوع من المدارس عند عودتهم"، جاءت التوصية بضرورة خلق بيئات مدرسية داعمة من خلال تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الأطفال الذين يواجهون صعوبات لغوية، من خلال الدعم التدريجي والتشجيع الإيجابي. ومكافحة ظاهرة التمرر اللغوي من خلال نشر ثقافة تقبل التنوع اللغوي بين الطلاب".

٨. وبناء على نتيجة استخدام الأمهات للوسائل والأدوات التكنولوجية ساعد في تحسين وتطوير مهارات اللغة العربية لدى الأطفال، وفعالية مشاهدة المحتوى العربي في مساعدة الأطفال على تحسين مهارات اللغة العربية والتواصل اللفظي بها"، جاءت التوصية بضرورة الاستفادة من التكنولوجيا وتوظيفها في تعزيز اللغة العربية من خلال تطوير تطبيقات وألعاب تعليمية للأطفال تركز على تحسين مهاراتهم اللغوية بطريقة ممتعة".

■ المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة واستكمالاً للتوصيات التي تم اقتراحها، تقترح الدراسة عدداً من الدراسات والبحوث المستقبلية؛ لاستكشاف التحديات اللغوية التي تواجه الأطفال السعوديين العائدين من بيئات غير ناطقة بالعربية، وكيفية مواجهة هذه التحديات وتعزيز لغتهم العربية، وهي:

١. إجراء دراسة تتبعية (طولية) لمتابعة تطور مهارات اللغة العربية لدى الأطفال العائدين خلال فترة زمنية تمتد لعدة سنوات، بهدف قياس مدى تحسن لغتهم وتحديد العوامل المؤثرة على تعلمهم للغة العربية.
٢. تأثير برامج التدخل اللغوي في المدارس السعودية على اكتساب الأطفال العائدين للغة العربية مثل برامج التعليم التفاعلي، والقراءة التوجيهية، والأساليب المستندة إلى اللعب.
٣. أثر التعرض للإعلام الرقمي العربي على تنمية المفردات العربية للأطفال الذين نشأوا في بيئات ناطقة باللغة الإنجليزية أو لغات أخرى.
٤. فاعلية المناهج الدراسية السعودية في تلبية احتياجات الأطفال الذين نشأوا في بيئات غير ناطقة بالعربية، لغويًا وتعليميًا.
٥. دراسة مقارنة بين استراتيجيات تعليم اللغة العربية لأبناء المبتعثين في بيئات مختلفة لمعرفة الأساليب الأكثر فاعلية في الحفاظ على اللغة الأم.

المراجع :

أولا المراجع العربية:

- الببلاوي، إيهاب. (٢٠٠٥). اضطرابات التواصل. الرياض: دار الزهراء.
- الببلاوي، إيهاب. (٢٠١١). اضطرابات التواصل (ط. ٥). الرياض: دار الزهراء.
- الدوسري، عادل بن عبد الله. (٢٠٢٣). استراتيجيات المبتعثين السعوديين في التعامل مع الثنائية اللغوية لأبنائهم. Millennium Journal of Humanities and Sciences ٤(٤)، ٣٣-٤٣.
- <https://doi.org/10.47340/mjhss.v4i4.3.2023>
- السرطاوي، عبد العزيز، والقريوتي، يوسف، والقادسي، جلال. (٢٠٠٢). معجم التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
- الصالح، خلود. (٢٠١٨). الأساليب العربية في لغة الأطفال: دراسة تطبيقية في الاكتساب اللغوي في ضوء النظرية التوليدية التحويلية. المجلة العلمية، جامعة الملك خالد.
- العبد الكريم، راشد. (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. النشر العلمي والمطابع-جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- اوتو، بيقرلي. (٢٠١٩). التطور اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة (محمود مهيدات، مترجم). دار جامعة الملك سعود.
- بوحدي، هنييدة. (٢٠٢٠). النمو اللغوي. الجزائر: كلية العلوم الاجتماعية.
- خطاب، رأفت عوض السيد. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض اضطرابات النطق في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية (جامعة بينها)، ٢٢ (٨٧)، ١١٦-١٩٨.
- دريم، نور الدين. (٢٠١٦). أثر التداخل اللغوي في العملية التعليمية. جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف (الجزائر).
- زهران، حامد. (٢٠٠١). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) (ط. ٥). القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

- شلابي، زهير، وساقني، عبد الجليل. (٢٠٢١). النمو اللغوي والتواصل عند الطفل. مجلة إشكالات في اللغة والأدب، ١٠ (5)، ٦٨٥-٧٠١. <https://doi.org/10.1234/ijla.2021.1586-2335E>
- عبد السميع، آمال. (٢٠١٠). اضطرابات التواصل وعلاجها (ط.٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- غيلوس صالح. (٢٠١٧). النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية (فيجوتسكي) في مناهج لتعليم اللغة - الجيل الثاني. جسور المعرفة، ٣ (١٢)، ١١٨-١٢٩.
- كريسويل، جون. (٢٠١٩). تصميم البحوث الكمية-النوعية-المزجية (عبد المحسن القحطاني، مترجم) دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- محمد، رانيا محمد عبد المقصود. (٢٠٢٢). أثر البيئة الاجتماعية في ثنائية لغة الطفل: دراسة مقارنة بين مدرسة حكومية، ومدرسة لغات رسمية متميزة. مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة - كلية الآداب، (٧١)، ٦٤٤-٦٤٤. <https://doi.org/10.21608/artman.2022.124184.1584740>

المراجع الأجنبية:

- Aguilar-Mediavilla, E., Pérez-Pereira, M., Serrat-Sellabona, E., & Adrover-Roig, D. (2022). Introduction to language development in children: Description to detect and prevent language difficulties. *Children (Basel)*, 9(3), 412. <https://doi.org/10.3390/children9030412>
- Alhadih, A. (2023). Family Language Policy: The Case of Arabic Sojourners in the United Kingdom. *Information Sciences Letters*, 5(12), 2029-2039. <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/isl/vol12/iss5/42>
- Al-Qahtani, Huda Ali Saeed. (2021). *We Are No Longer the Same: Saudi Female Doctoral Students and Saudi Third Culture Kids Studying in the UK and Returning Home*. University of Lincoln. Thesis. <https://doi.org/10.24385/lincoln.24326665.v2>
- Arubaiy'a, U. F. (2023). Investigating the Impact of L2 Attainment on L1 Attrition: The Case of Saudi Children Studying in International Schools in Saudi Arabia. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(6), 1223-1232.

- Bahhari, A. (2020). Arabic language maintenance amongst sojourning families in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(5), 429–441. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1829631>
- Anderson, R. C. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. W. H. Freeman.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berk, L. E. (2000). *Child development* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1990). *Discovering what families do*. Family Service America
- Buac, M., & Kaushanskaya, M. (2023). The impact of non-native language input on bilingual children's language skills. *Languages*, 8(4), 277. <https://doi.org/10.3390/languages8040277>
- Byers-Heinlein, K., Jardak, A., Fourakis, E., & Lew-Williams, C. (2021). Effects of language mixing on bilingual children's word learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(1), 55-69. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000699>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). Sage Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. MultilingualMatters. <https://www.multilingual-matters.com/page/detail/?k=9781853594731>
- Cohen, M., Kahn, D., & Steeves, R. (2000). *Hermeneutic Phenomenological Research: A Practical Guide for Nurse Researchers*. Sage Publications, Inc.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deocampo, J. M. (2018). The role of language development in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 230-244.

- Fitria, N. I. (2019). Factors affecting children's language development. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 395. 5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPOCH 2019). University of Muhammadiyah Malang.
- Ganea, P. A., & Baird, M. E. (2019). Cognitive factors and language development in preschool children. *Child Development Perspectives*, 13(4), 235-241.
- Guy-Evans, O. (2024). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Simply Psychology*. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/bronfenbrenner.html>
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lanza, S. (2017). Language and its development: The physiological and cognitive perspectives. *Language Development Research*, 5(2), 140-158.
- Marques, J. A., & Lima, M. (2018). Language development and cognitive skills in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 55-63.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McLeod, S. (2024). Vygotsky's Theory of Cognitive Development. *Simply Psychology*. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/vygotskys-theory.html>
- Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th Editio). Jossey-Bass.
- Ministry of Education. (2024). Scholarship services center. <https://www.sacm.org.sa/>
- Otto, B. (2019). *Language development in early childhood education* (6th ed.). Pearson.
- Othman, Maha. (2022). Family Language Policies of Saudi Student Families in the UK: Parental Language Beliefs, Practices and Management. Doctoral dissertation, University of York. <https://core.ac.uk/outputs/543142240/?source=2>
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning*. Longman.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Blackwell.

- Safitri, L., Harida, E. S., & Hamka. (2017). *The analysis of code mixing on students' Facebook: A study on Facebook status and comments of the sixth semester students* TBI IAIN Padangsidempuan. *English Language Teacher and Research*, 1.
- Salih, A. M. (2018). *Language acquisition and development*. Dar Al Masirah.
- Singer, J., & Singer, D. (2019). The role of imagination plays in language development. *Child Development*, 90(5), 1342-1355.
- Sullivan, M. D., Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2017). Why is lexical retrieval slower for bilinguals? Evidence from picture naming. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1366728917000694>
- Schmid, M. S. (2011). *Language attrition*. Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yagi, E. (2019). *Language, identity and parenting in acculturation: A case study of Saudi Arabian mothers sojourning in New Zealand* (Thesis, Doctor of Philosophy (PhD)). The University of Waikato, Hamilton, New Zealand. <https://hdl.handle.net/10289/12648>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. 5th ed. Los Angeles: Sage Publications.
- Yıldırım, B. D. (2020). Language development in children. *ResearchGate*. Retrieved April 17, 2021, from <https://www.researchgate.net/publication/350950402>