جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة – الجزائر
ISSN: 1112-4377, EISSN: 2588-2384
المجلد: 30 العدد: 04 السنة: 2026.
مجلة المعيار
EL MIEYAR

# تعليم اللغة العربية في المهجر: بين الدافع العاطفي وفاعلية التعلّم

***Teaching Arabic in the Diaspora: Between Emotional Motivation and Learning Effectiveness***

**د. محمود يحي حريري** (1)

***mahmud.antep@hotmail.com***

تاريخ الاستلام: 2026/03/27 تاريخ النشر: 2026/09/15

***Received: 27/03/2026 published: 15/09/2026***

**ملخص المقال:**

يتناول هذا البحث إشكاليّة تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في المهجر، ففي ظلّ بيئاتٍ لغويةٍ غير عربية؛ تُفرَض تحدّياتٌ معقّدة في مسألة اكتساب اللغة الأم، فعلى الرغم من الحرص الكبير الذي تُبديه الأسر العربية لتعليم أبنائها اللغة العربية، إلا أنّ النتائج المحقّقة غالبًا ما تبقى محدودة، ممّا يثير تساؤلًا جوهريًّا حول طبيعة هذه الجهود ومدى فاعليّتها، وينطلق البحث من فرضيّةٍ مفادها أن كثيرًا من المحاولات التعليمية القائمة تعتمد على الدافع العاطفي المرتبط بالهويّة والانتماء أكثرَ من اعتمادها على تخطيطٍ تربويٍ ومنهجي واعٍ بخصوصيّات الطفل الذي يعيش في المهجر، ويهدف البحث إلى تحليل واقع تعليم اللغة العربية في المهجر، وتشخيص أسباب ضعف المخرَجات اللغوية، وخاصّةً ما يتّصل بغياب البيئة اللغوية، وهيمنة أساليب الحفظ، ونقل مناهج الداخل إلى سياقٍ مختلف، كما يسعى إلى تقديم رؤيةٍ تربويةٍ بديلة تقوم على تعليم العربية بوصفها أداة تواصلٍ حيّة، لا مادةً دراسيّةً معزولة، مع التأكيد على دور الأسرة والمؤسّسات التعليمية في بناء مشروعٍ لغويٍ واقعيٍ وفاعل لأبناء المهجر.

**كلمات مفتاحية:** اللغة العربية؛ المهجر؛ التعليم؛ الدافع العاطفي.

***Abstract:***

*This study explores the challenges of teaching Arabic to children of Arab diaspora communities living in non-Arabic environments. It argues that, despite strong familial commitment, many educational efforts remain ineffective due to reliance on emotional motivation rather than systematic pedagogical planning adapted to the diaspora context. The study analyzes the causes of weak linguistic outcomes—such as the absence of a linguistic environment, the dominance of rote learning, and the transfer of domestic curricula to different settings—and proposes an alternative approach that views Arabic as a living means of communication rather than an isolated academic subject, emphasizing the role of families and educational institutions in developing effective language education for diaspora children.*

***Keywords:*** *Arabic language; diaspora; education; Emotional Motivation.*

**(1)** . كلية العلوم الإسلامية، جامعة ماردين ـ أرتوقلو، تركيا

## مقدمة:

أفرزت التحوّلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في العقود الأخيرة موجاتٍ متزايدة من الهجرة العربية إلى بلدانٍ غير عربية، ولا سيّما إلى أوروبا وتركيا، الأمر الذي أدّى إلى نشوء أجيالٍ جديدةٍ من الأبناء العرب في بيئاتٍ لغويةٍ وثقافيةٍ مختلفة عن بيئة اللغة الأم، وفي هذا السياق لم تعد اللغة العربية مجرّد وسيلة تواصل بل أصبحت عنصرًا إشكاليًّا في معادلة الهويّة والانتماء، يتأثّر حضورها أو غيابها بعوامل اجتماعية وتعليمية ونفسية متشابكة، وتحتلّ اللغة العربية مكانةً خاصّةً لدى الأسر العربية في المهجر، لما تمثّله من ارتباطٍ بالهوية الثقافية والدينية والتاريخية، فاللغة العربية وعاء القيم، ووسيلة فهم النصوص الدينية، وجسر التواصل مع التراث؛ غير أنّ هذه المكانة الرمزية لا تنعكس دائمًا على واقع الاستخدام اللغوي لدى الأبناء، الذين ينشؤون في محيطٍ تعليميٍ واجتماعيٍ تهيمن عليه لغة البلد المضيف.

تبرز في هذا السياق مفارقةٌ لافتة، تتمثّل في وجود حرصٍ شديد على تعليم اللغة العربية يقابله ضعفٌ واضح في الكفاءة اللغوية الفعلية لدى كثيرٍ من أبناء المهجر، فعلى الرغم من تسجيل الأطفال في مدارس عربية أو حلقات تعليمية موازية، فإنّ القدرة على التحدّث بالعربية بطلاقة، أو استخدامها في مواقف الحياة اليومية تبقى محدودة، وتدفع هذه المفارقة إلى التساؤل عن طبيعة الجهود المبذولة ومدى انسجامها مع متطلّبات تعليم اللغة في بيئة غير عربية. (الحربي، 2016، صفحة 45)

وقد حظيت إشكالية تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في المهجر باهتمام متزايد في الدراسات التربوية واللسانية المعاصرة، حيث سعت العديد من البحوث إلى تحليل العوامل المؤثرة في اكتساب العربية داخل البيئات غير العربية، وقد أشارت هذه الدراسات إلى أنّ التحدّيات التي تواجه المتعلّمين لا ترتبط بغياب البيئة اللغوية فحسب، بل تتصل أيضًا بطبيعة التصوّرات التعليمية والمناهج المعتمدة في تعليم العربية لأبناء المهجر، فقد بيّنت بعض الدراسات أنّ نقل المناهج التعليمية من السياق العربي الداخلي إلى سياق المهجر يتم غالبًا دون تكييفٍ تربوي يراعي الخصوصيات اللغوية والثقافية والاجتماعية للطفل المهاجر، مما قد يؤدي إلى ضعف الارتباط الوظيفي بين اللغة وحاجات المتعلّم الواقعية، كما أكّدت بحوث أخرى أنّ كثيرًا من البرامج التعليمية ما تزال تعتمد أساليب تقليدية قائمة على الحفظ والتلقين والتركيز على المعرفة اللغوية المجرّدة، في حين تقلّ فيها الممارسات التواصلية التي تجعل اللغة أداة استخدام حيّة داخل الحياة اليومية، وفي السياق نفسه أبرزت دراسات متخصّصة في تعليم لغات التراث أنّ الدافع الهوياتي والعاطفي لدى الأسر المهاجرة يُعدّ عنصرًا مهمًّا في الحفاظ على الرغبة في تعلّم اللغة الأم، غير أنّ هذا الدافع لا يضمن بالضرورة تحقيق كفاية لغوية فعلية ما لم يُدعَم بتخطيط تربوي ملائم، وبيئة استخدام مستمرة، ومقاربات تعليمية تراعي طبيعة الثنائية اللغوية والثقافية التي يعيشها أبناء المهجر، وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى وجود فجوة بين البعد الرمزي للغة العربية بوصفها حاملًا للهوية والانتماء، وبين توظيفها بوصفها لغة تواصل واستخدام يومي، وهي فجوة تنعكس بصورة مباشرة على مستوى المخرجات اللغوية لدى المتعلّمين. (طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.، 2010، صفحة 112 _ 120)

وانطلاقًا من هذه المعطيات، يسعى هذا البحث إلى مقاربة إشكالية تعليم العربية في المهجر من زاوية العلاقة بين الدافع العاطفي وفاعلية التعلّم، من خلال تحليل طبيعة الجهود التعليمية المبذولة، ومدى انسجامها مع الخصائص اللغوية والثقافية والسياقية للمتعلّمين في بيئات غير عربية.

**إشكالية البحث:** تنطلق كثير من جهود تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في المهجر من دافع عاطفي مرتبط بالحفاظ على الهوية والانتماء الثقافي والديني، غير أنّ هذه الجهود ـ على الرغم من صدق دوافعها وكثافتها ـ لا تحقّق في كثير من الأحيان نتائج لغوية متينة لدى

المتعلمين، ويبدو أنّ التركيز على البعد العاطفي بوصفه محرّكًا رئيسًا للتعليم لا يكفي وحده لبناء كفاية لغوية حقيقية، خصوصًا في ظل بيئة غير عربية تفتقر إلى الممارسة الطبيعية للغة، ومن هنا تتمثّل إشكالية البحث في التساؤل الآتي:

ما أثر الاعتماد على الدافع العاطفي في فاعلية تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في المهجر؟

**أهداف البحث:** يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية والتربوية، وهي:

1. تحليل واقع تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات في المهجر ورصد تحدياته في بيئات غير عربية.
2. الكشف عن طبيعة الجهود التعليمية وبيان مدى اعتمادها على الدافع العاطفي مقابل التخطيط التربوي.
3. تشخيص أسباب ضعف النتائج اللغوية، خاصة في مهارات التحدث والتواصل.
4. نقد الأساليب والمناهج السائدة وبيان قصور نقل نماذج تعليم الداخل إلى سياق المهجر.
5. إبراز أثر البيئة غير العربية والازدواج اللغوي في اكتساب العربية.
6. بناء رؤية تفسيرية تربط بين نوعية الجهود والمخرجات اللغوية.
7. اقتراح تصور تربوي واقعي يراعي خصوصيات المتعلمين في المهجر ويسهم في تحسين نتائجهم.

**أهمية البحث:** تنبع أهمية هذا البحث من تسليطه الضوء على واقع اللغة العربية لدى أبناء الجاليات العربية في المهجر في ظل تصاعد ظاهرة ضعف اللغة الأم، وما يترتب عليها من تآكلٍ تدريجيٍ للانتماء اللغوي والثقافي، كما يقدّم هذا البحث قراءةً نقديةً للممارسات التعليمية المعتمدة في تعليم العربية لأبناء المهجر، ويساعد على إعادة توجيه الجهود من المقاربات العاطفية غير المنظَّمة إلى مقاربات تربوية أكثر فاعلية وواقعية، ويوفّر البحث إطارًا تحليليًا يمكن أن تستفيد منه الأسر، والمعلمون، والمؤسسات التعليمية في تصميم برامج تعليمية مناسبة لأبناء المهجر تراعي خصوصياتهم النفسية واللغوية، ويسدّ جانبًا من النقص في الدراسات التي تتناول تعليم اللغة العربية للناطقين بها في سياق المهجر، ويشكّل أرضيةً لدراساتٍ لاحقة أكثر تخصّصًا.

**منهج البحث:** يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي لوصف واقع تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات في المهجر وتحليل مكوّناته وتحدياته، كما يستند إلى المنهج التحليلي النقدي في تقويم الممارسات والمناهج وبيان مدى ملاءمتها لخصوصيات المتعلم في بيئة غير عربية، خاصة في ظل الازدواج اللغوي والتنوّع الثقافي، ويستفيد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة إلى جانب تحليل بعض التجارب في دول مثل تركيا وألمانيا بوصفها نماذج دالّة، ولا يقوم البحث على دراسة ميدانية مباشرة، بل يركّز على التحليل النظري بهدف بناء رؤية تفسيرية تمهّد لتقديم تصور تربوي مقترح.

## مفهوم المهجر و أثره في اكتساب اللغة الأم

يُقصد بالمهجر في هذا البحث السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد خارج بيئة لغته الأم، حيث تهيمن لغة المجتمع المضيف على مجالات الحياة العامة، مثل التعليم، والإعلام، والعلاقات الاجتماعية، ولا يقتصر مفهوم المهجر هنا على البعد الجغرافي، بل يتجاوز ذلك ليشمل بعدًا لغويًا يتمثّل في انتقال الفرد، ولا سيما الطفل، إلى بيئة لغوية مغايرة للغته الأصلية، الأمر

الذي ينعكس مباشرة على أنماط اكتساب اللغة واستخدامها. تُكتسب اللغة الأم عادةً في بيئة طبيعية غنية بالمدخلات اللغوية، حيث يتعرّض الطفل لها بصورة مستمرة وعفوية؛ غير أنّ هذا النمط من الاكتساب يتعرّض للاختلال في سياق المهجر، إذ تصبح اللغة الأم محصورة غالبًا في نطاق الأسرة، بينما تحتل لغة المجتمع المضيف المجال الأوسع في حياة الطفل، وقد يؤدي هذا التفاوت في التعرّض اللغوي إلى تراجع فاعلية اللغة الأم وانتقالها تدريجيًا من لغة استخدام يومي إلى لغة رمزية أو تعليمية محدودة. (بشر ، 2004، الصفحات 112 - 116)

ينشأ كثير من أبناء المهجر في حالة ازدواج لغوي، حيث يتعامل الطفل مع لغتين أو أكثر في آن واحد، ورغم أن الازدواج اللغوي في حدّ ذاته ظاهرة إيجابية إذا أُديرت تربويًا بصورة صحيحة، إلا أنّ غياب التخطيط اللغوي داخل الأسرة والمؤسسات التعليمية قد يؤدّي إلى هيمنة لغة المجتمع المضيف، بوصفها لغة المدرسة والتفاعل الاجتماعي مقابل ضعف اللغة الأم التي تفتقر إلى الدعم المؤسسي والوظيفي، وتؤكد الدراسات التربوية أن اكتساب اللغة لا يتحقق بالتعلّم الصفي وحده، بل يتطلّب بيئة لغوية حية تسمح بالاستخدام المتكرر والتفاعل الطبيعي، وفي سياق المهجر تعاني اللغة العربية من ضعف هذه البيئة، إذ تظل حاضرة في حصص محدودة أو مناسبات معينة دون أن تتحول إلى لغة تواصل فعلي في حياة الطفل وقد يؤدي هذا الواقع إلى فجوة واضحة بين المعرفة اللغوية النظرية والكفاءة التواصلية العملية. (طعيمة، 1998، الصفحات 45 - 47)

إن فهم أثر المهجر في اكتساب اللغة الأم يمثّل مدخلًا أساسًا لتحليل بقية الإشكالات المرتبطة بتعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات، فضعف النتائج اللغوية لا يمكن تفسيره بمعزل عن السياق الاجتماعي واللغوي الذي يعيش فيه المتعلم، وهو ما يقود إلى ضرورة بحث طبيعة الجهود التعليمية المبذولة، خاصةً تلك التي يغلب عليها الطابع العاطفي.

## الدافع العاطفي في تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر

ينطلق كثير من الآباء العرب في المهجر في تعليم أبنائهم اللغة العربية من دافع عاطفي قوي، يرتبط بالخوف من ضياع الهوية اللغوية، والانفصال عن الجذور الثقافية والدينية، وتُعدّ هذه العاطفة في أصلها دافعًا إيجابيًا، إذ تعبّر عن وعي بأهمية اللغة الأم ودورها في بناء الانتماء؛ غير أنّ تحويل العاطفة إلى ممارسة تربوية فاعلة يتطلّب وعيًا منهجيًا يتجاوز النوايا الحسنة، وتتجلّى الجهود العاطفية في صور متعددة، مثل تسجيل الأبناء في مدارس أو مراكز تعليم العربية في نهاية الأسبوع، وإلزامهم بحفظ بعض النصوص أو المفردات، أو التعبير المستمر عن القلق من ضعف اللغة إلا أنّ هذه الممارسات غالبًا ما تكون ردود فعل آنية، لا تنطلق من خطة تعليمية واضحة الأهداف، ولا تراعي خصائص الطفل اللغوية والنفسية في بيئة غير عربية. (عبد الرحمن، 2010، الصفحات 71 - 74)

على الرغم من أهمية الدافع العاطفي، إلا أنّ الاعتماد عليه وحده قد قد يؤدي إلى نتائج عكسية، فحين تُقدَّم اللغة العربية للطفل على أنها واجبٌ ثقيل أو رمز للخوف والقلق تتراجع دافعية التعلّم لديه وتتحوّل اللغة في وعي الطفل من مساحة للتعبير إلى عبء إضافي ينافس لغات أخرى ترتبط باللعب والنجاح الاجتماعي. تكمن إحدى الإشكاليات الرئيسة في الخلط بين صدق النيّة وفاعلية النتيجة، فكثير من الأسر ترى أن مجرّد بذل الجهد، مهما كان شكله، كافٍ لتحقيق الهدف اللغوي، في حين تُظهر التجربة التربوية أن التعليم الفعّال لا يقوم على الجهد فقط، بل على نوعيته واتساقه مع طبيعة المتعلّم والسياق اللغوي المحيط به. كما أن تحليل الدافع العاطفي في تعليم العربية لأبناء المهجر

يكشف الحاجة الملحّة إلى الانتقال من العاطفة غير المنظَّمة إلى رؤية تربوية واعية، ولا يتضح هذا الخلل بصورة جلية إلا عند الوقوف على واقع تعليم اللغة العربية في المهجر، من حيث المؤسسات والمناهج والممارسات الصفية. (الزهراني، 2012، الصفحات 44 - 48، 66 - 69)

## و اقع تعليم اللغة العربية في المهجر

يتولّى تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات العربية في المهجر عدد من المؤسسات غير النظامية في الغالب، مثل المراكز الثقافية، والمدارس الأهلية، والمساجد، وحلقات نهاية الأسبوع، وتختلف هذه المؤسسات في أهدافها وإمكاناتها، إلا أنّها تشترك في كونها تعمل غالبًا خارج الإطار التعليمي الرسمي للدولة المضيفة، مما ينعكس على استقرار البرامج التعليمية واستمراريتها، وتعتمد كثير من هذه المؤسسات على مناهج تقليدية صُمِّمت أساسًا لتعليم العربية في بيئاتها الأصلية، أو لتعليمها كلغة ثانية للناطقين بغيرها، دون مراعاة خصوصيات أبناء المهجر الذين يُعدّون ناطقين بالعربية من حيث الأصل، لكنهم يفتقرون إلى الكفاءة الوظيفية في استخدامها، ويؤدّي هذا الخلط إلى تقديم محتوى لغوي لا يتناسب مع حاجات المتعلمين الواقعية. كما تقتصر الحصص التعليمية في معظم الحالات على ساعات محدودة أسبوعيًا، غالبًا في عطلة نهاية الأسبوع، وهو زمن غير كافٍ لبناء كفاءة لغوية متماسكة، خاصّة في ظل غياب التعزيز اللغوي خارج الصف. يُضاف إلى ذلك الإرهاق النفسي للطفل بعد أسبوع دراسي كامل بلغة أخرى، مما يؤثّر في مستوى التفاعل والتركيز داخل حصة العربية. (الناقة و طعيمة، 2003، الصفحات 41 - 44 ، 108 - 111)

تغلب على أساليب التدريس في كثير من برامج تعليم العربية في المهجر النزعة التلقينيّة، والتركيز على الحفظ، والقواعد، والقراءة، على حساب مهارات التحدث والاستماع، وقد يؤدي هذا التركيز إلى إنتاج معرفة لغوية نظرية غير قابلة للاستخدام في مواقف الحياة اليومية، مما يعمّق الفجوة بين ما يتعلّمه الطفل وما يستطيع توظيفه فعليًا، وتلعب الأسرة دورًا محوريًا في تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر، غير أنّ هذا الدور غالبًا ما يظل غير منظَّم أو متذبذب، ففي حين تحرص بعض الأسر على استخدام العربية في البيت تفضّل أسر أخرى لغة المجتمع المضيف بدافع تسهيل الاندماج أو التفوّق الدراسي، الأمر الذي يخلق رسائل لغوية متناقضة لدى الطفل ويضعف استقرار اللغة العربية في حياته اليومية. (الفوزان، 2011، الصفحات 91 - 94)

يكشف هذا العرض لواقع تعليم اللغة العربية في المهجر عن جملة من التحديات البنيوية والمنهجية، التي لا يمكن فصلها عن ضعف النتائج اللغوية المتحققة؛ ومن هنا، يبرز التساؤل حول الأسباب العميقة التي تقف وراء هذا الضعف.

## أسباب ضعف النتائج اللغوية لدى أبناء المهجر

**غياب البيئة اللغوية الداعمة:** يُعدّ غياب البيئة اللغوية الطبيعية من أبرز الأسباب التي تسهم في ضعف اكتساب اللغة العربية لدى أبناء المهجر، فاللغة لا تُكتسب عبر التعلّم الصفي وحده، بل تحتاج إلى محيط اجتماعي يسمح باستخدامها بصورة متكرّرة وعفوية، وفي ظل هيمنة لغة المجتمع المضيف على مجالات التعليم والتفاعل اليومي، تبقى العربية لغة محدودة التداول، مما يضعف فرص ترسيخها كلغة استخدام فعلي. (الخولي، 2002، الصفحات 37 - 41)

**محدودية التعرض الزمني للغة:** يقتصر تعرّض الطفل للغة العربية في كثير من الحالات على ساعات قليلة أسبوعيًا، وهو زمن لا يكفي لبناء كفاءة لغوية متماسكة، خاصة إذا قورن بعدد الساعات التي يتعرّض فيها للغة المجتمع المضيف، وقد يؤدي هذا التفاوت الكبير في المدخلات اللغوية إلى خلل في التوازن اللغوي، تميل كفّته لصالح اللغة الأقوى حضورًا في حياة الطفل. (الخطيب، 2009، الصفحات 102 – 105)

**التركيز على الحفظ بدل التواصل:** تُختزل عملية تعليم العربية في كثير من البرامج التعليمية في الحفظ والتلقين، سواء على مستوى المفردات أو القواعد أو النصوص، دون توفير فرص كافية للتدريب على التحدّث والتفاعل، ويترتب على ذلك نشوء معرفة لغوية ساكنة لا تتحوّل إلى مهارة تواصلية، فيصبح المتعلّم قادرًا على التعرف إلى اللغة دون القدرة على استخدامها. (طعيمة، تعليم العربية: مشكلاته واتجاهاته المعاصرة.، 2004، الصفحات 84 – 87، 121-124)

**ضعف مهارة المحادثة:** تُعدّ مهارة المحادثة من أكثر المهارات تضررًا في سياق المهجر، إذ لا تحظى بالاهتمام الكافي داخل الصف أو خارجه، وغالبًا ما يُنظر إلى التحدث بوصفه نتيجة نهائية لتعلّم اللغة، لا مدخلًا أساسًا لبنائها، مما يحرم المتعلّم من فرص التجريب اللغوي، ويعزّز الخجل والتردد في استخدام العربية.

**العوامل النفسية والدافعية:** يتأثّر الطفل المهاجر بعوامل نفسية ودافعية معقّدة، منها الرغبة في الاندماج الاجتماعي، والخوف من الاختلاف، والسعي إلى القبول بين أقرانه، وفي هذا السياق، قد يُنظر إلى العربية كلغة لا تخدم هذه الأهداف المباشرة، مما يضعف الدافعية الداخلية لتعلّمها، خاصة إذا لم تُقدَّم بطريقة مشجّعة ومرتبطة بحياة الطفل. (العسّاف، 2014، صفحة 113)

**التداخل اللغوي وتأثير لغة المجتمع المضيف:** قد يؤدي التداخل بين اللغة العربية ولغة المجتمع المضيف إلى ظواهر لغوية متعددة، مثل الخلط بين التراكيب أو ضعف الطلاقة، ومع غياب التوجيه التربوي المناسب، تتحوّل هذه الظواهر من مرحلة طبيعية في اكتساب اللغة إلى عائق دائم، يُضعف ثقة المتعلّم بنفسه ويؤثّر في استمراريته في التعلّم. (الزاوي، 2012، صفحة 135)

إن تعدّد أسباب ضعف النتائج اللغوية يؤكّد أن المشكلة لا تعود إلى عامل واحد، بل إلى منظومة تعليمية غير متكاملة، ويقود هذا التشخيص إلى ضرورة بحث إشكالية نقل مناهج الداخل إلى سياق المهجر، بوصفها أحد العوامل الرئيسة التي تسهم في تعميق الفجوة بين الجهد والنتيجة.

## إشكالية نقل مناهج الداخل إلى سياق المهجر

تُصمَّم مناهج تعليم اللغة العربية في الغالب داخل سياق اجتماعي ولغوي يفترض حضور العربية في الحياة العامة، واستعمالها اليومي في المدرسة والشارع والإعلام؛ غير أنّ نقل هذه المناهج إلى سياق المهجر يتم غالبًا دون تعديل جوهري، متجاهلًا الفروق العميقة بين بيئة لغوية تُعدّ العربية فيها لغة سائدة، وأخرى تُعدّ فيها لغة أقلّ حضورًا ومحدودة الوظيفة، ويختلف المتعلّم في المهجر عن نظيره في المجتمعات العربية من حيث المدخلات اللغوية، والخبرة السابقة، والدافعية، والحاجات التواصلية، فطفل الداخل يكتسب العربية طبيعيًا قبل دخول المدرسة، بينما يفتقر طفل المهجر إلى هذا الاكتساب التلقائي، وقد يؤدي تجاهل هذه الفروق إلى تقديم محتوى لغوي يفوق قدرات المتعلّم أو لا يتّصل بواقعه. (الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: أسسه ومداخله.، 2003، الصفحات 47 – 50)

تركّز مناهج الداخل غالبًا على تنمية مهارات القراءة والكتابة والقواعد، انطلاقًا من افتراض أن مهارات الاستماع والتحدث مكتسبة مسبقًا، أما في سياق المهجر فإن هذا الافتراض غير قائم، إذ يحتاج المتعلّم إلى بناء المهارات الشفوية أولًا، وقد يؤدي هذا الخلل في ترتيب الأولويات

إلى ضعف التوازن بين مكوّنات الكفاءة اللغوية، وتُسهم المناهج المنقولة في خلق توقعات تعليمية غير واقعية لدى الأسر والمعلمين، إذ يُنتظر من الطفل المهاجر تحقيق مستويات لغوية مماثلة لأقرانه في الداخل خلال زمن محدود وبمدخلات لغوية ضعيفة، وقد يؤدي هذا الضغط إلى إحباط المتعلّم وإلى تقييم سلبي لقدراته اللغوية، بدل البحث عن مقاربات واقعية. (الحمّامي، 2014، صفحة 59)

إن نقد إشكالية نقل مناهج الداخل إلى سياق المهجر لا يهدف إلى رفض هذه المناهج مطلقًا، بل إلى الدعوة لإعادة بنائها بما يتلاءم مع واقع المتعلّم المهاجر. ومن هنا تبرز الحاجة إلى نموذج تعليمي بديل يقوم على الواقعية اللغوية، وأولوية التواصل.

## نحو تعليم عربي و اقعي لأبناء المهجر

تُظهر المحاور السابقة أن الإشكال في تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر لا يكمن في غياب الرغبة أو ضعف الإمكانات فحسب، بل في الحاجة إلى مقاربة تعليمية مختلفة تنطلق من واقع المتعلّم لا من تصوّرات مثالية، فتعليم العربية في المهجر يتطلّب الانتقال من منطق المحافظة الرمزية على اللغة إلى منطق تمكين المتعلّم من استخدامها بوصفها أداة تواصل حيّة، فالتعليم الواقعي للغة العربية يقوم على إعطاء الأولوية للوظيفة التواصلية للغة، أي تمكين المتعلّم من الفهم والتعبير في مواقف الحياة اليومية، قبل التوسّع في القواعد والمصطلحات المجردة، فالتواصل الشفهي يمثّل المدخل الطبيعي لاكتساب اللغة، ويُسهم في بناء الثقة اللغوية والدافعية الداخلية لدى المتعلّم، كما يقتضي التعليم الواقعي إعادة ترتيب أولويات المهارات اللغوية، بحيث يُقدَّم الاستماع والتحدث على القراءة والكتابة في المراحل الأولى، خلافًا لما هو شائع في كثير من برامج تعليم العربية، ويساعد هذا الترتيب على محاكاة نمط الاكتساب الطبيعي للغة، ويقرّب العربية من تجربة الطفل اليومية. (طعيمة و الناقة، المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية.، 2015، صفحة 23)

يستند النموذج المقترح إلى توظيف الأنشطة التفاعلية، مثل الحوار، واللعب اللغوي، والقصص، والتمثيل، بوصفها وسائل رئيسة في تعليم العربية. وتُسهم هذه الأنشطة في كسر الحاجز النفسي لدى المتعلّم، وتحويل اللغة من مادة دراسية إلى تجربة تفاعلية ممتعة، ويتطلّب تحديد أهداف لغوية مرحلية قابلة للتحقيق، تتناسب مع حجم التعرّض اللغوي المتاح، كما يستلزم اعتماد أساليب تقويم مرنة تركّز على القدرة على التواصل، لا على الدقة الشكلية وحدها، ويساعد هذا النهج على تعزيز شعور النجاح لدى المتعلّم، بدل تكريس الإحباط والفشل (الخولي، الدافعية في تعليم اللغات.، 2009، صفحة 56). إن بناء نموذج تعليمي واقعي لتعليم العربية لأبناء المهجر لا يكتمل دون النظر في الدور المحوري للأسرة، بوصفها البيئة اللغوية الأقرب إلى الطفل.

## دور الأسرة في بناء الكفاءة اللغوية

تُعدّ الأسرة البيئة اللغوية الأولى التي يتشكّل فيها وعي الطفل باللغة، خاصّةً في المهجر حيث تضعف فرص التعرّض الطبيعي للغة العربية خارج البيت، وتمثّل اللغة المستخدمة داخل الأسرة عاملًا حاسمًا في ترسيخ العربية أو تهميشها، إذ يكتسب الطفل أنماط استخدام اللغة من خلال المحاكاة اليومية أكثر مما يكتسبها عبر التعليم الصفي، ويلعب الوالدان دور النموذج اللغوي الذي يحتذي به الطفل، سواء على مستوى المفردات أو التراكيب أو المواقف التواصلية، وحين يحرص الوالدان على استخدام العربية بصورة طبيعية ومتوازنة، بعيدًا عن التصنّع أو الإلزام القسري، تصبح اللغة جزءًا من الحياة اليومية، لا واجبًا تعليميًا منفصلًا.

يتطلّب بناء كفاءة لغوية متوازنة لدى الطفل المهاجر إدارة واعية للازدواج اللغوي داخل الأسرة، فالتفريط بالعربية بدعوى تسهيل الاندماج لا يقلّ خطورة عن فرضها بصورة قسرية، ومن هنا تبرز الحاجة إلى سياسة لغوية أسرية واضحة تضمن حضور العربية دون أن تعيق تعلّم لغة المجتمع المضيف، (علي، 2015، صفحة 62) وغالبًا ما تقع بعض الأسر في فخ الإلزام المباشر، ظنًّا منها أن الشدّة تضمن تعلّم اللغة؛ غير أنّ التجربة التربوية تُظهر أن التحفيز الإيجابي، وربط اللغة بأنشطة ممتعة وذات معنى، أكثر فاعلية في ترسيخ العربية في وعي الطفل، فحين يشعر الطفل أن العربية وسيلة للتواصل والتعبير، لا أداة للعقاب أو الضغط، تتعزّز دافعيته لتعلّمها. (زيتون، 2003، الصفحات 214 – 217) ولا يمكن للأسرة أن تعمل بمعزل عن المؤسسة التعليمية، بل يحتاج تعليم العربية في المهجر إلى شراكة واعية بين الطرفين، فالتنسيق في الأهداف والأساليب وتبادل التغذية الراجعة يسهمان في خلق بيئة لغوية أكثر اتساقًا، ويقلّلان من التناقض في الرسائل التعليمية التي يتلقّاها الطفل. (الحربي، 2016، الصفحات 56 – 59)

الدور الفاعل للأسرة إلى جانب مقاربة تعليمية واقعية، يمهّد لبناء مشروع لغوي متكامل لتعليم العربية في المهجر، ومن هنا تأتي الحاجة إلى صياغة تصوّر تربوي مقترح يدمج جهود الأسرة والمؤسسة التعليمية في إطار واحد.

## تصوّر مقترح لمشروع تربوي لغوي لتعليم العربية في المهجر

يقتضي تجاوز إشكالية ضعف نتائج تعليم اللغة العربية في المهجر الانتقال من مبادرات فردية متفرّقة إلى مشروع تربوي لغوي متكامل، يقوم على رؤية واضحة وأهداف مرحلية محددة، فالمشكلة لا تكمن في غياب الجهد، بل في غياب التنسيق والتخطيط طويل المدى، ويهدف هذا التصوّر المقترح إلى تنظيم الجهود العاطفية وتحويلها إلى عمل تربوي مؤسسي أكثر استدامة وقابلية للتطوير، مع افتراض إمكانية الإفادة منه في تحسين واقع تعليم العربية في بيئات المهجر.

**الأسس النظرية للمشروع المقترح:** ترتكز الأسس النظرية للمشروع التربوي المقترح على تصورٍ حديث لتعليم اللغة العربية، يقوم على النظر إليها بوصفها لغة تواصل حيّة تُستخدم في الحياة اليومية، لا مادّةً دراسيةً جامدة تُدرَّس بمعزل عن واقع المتعلّم، فالمشروع ينطلق من قناعة تربوية مفادها أن تعلّم اللغة لا يتحقق بالحفظ أو التلقين فقط، بل بالاستخدام المستمر والتفاعل الطبيعي داخل مواقف ذات معنى، كما يولي المشروع اهتمامًا خاصًا بخصائص المتعلّم المهاجر النفسية واللغوية، إذ يعيش هذا المتعلّم في بيئة لغوية مزدوجة ويتأثر بلغته الأولى أو بلغة المجتمع المحيط، الأمر الذي قد ينعكس على دافعيته وثقته في استخدام العربية، ويستدعي اعتماد أساليب تعليمية تراعي هذا الواقع وتتعامل معه بمرونة وتفهّم.

ويعتمد المشروع كذلك مبدأ التدرّج اللغوي الواقعي، من خلال البدء بالمفردات والتراكيب البسيطة المرتبطة بحياة المتعلّم اليومية، ثم الانتقال تدريجيًا إلى مستويات لغوية أكثر تقدّمًا، بما قد يساعد على بناء اللغة خطوة خطوة دون إرهاق أو فجوات تعليمية كبيرة، وفي هذا السياق يتبنّى المشروع مقاربة وظيفية تركّز على تمكين المتعلّم من استخدام العربية في التواصل والتعبير قبل الانشغال المبكر بالقواعد والتصنيفات النحوية، على اعتبار أن القاعدة تأتي لاحقًا لتفسير ما استُخدم فعليًا، وتشكل هذه المبادئ مجتمعة إطارًا مرجعيًا يوجّه تصميم البرامج والمناهج التعليمية، ويطمح إلى الإسهام في بناء كفاءة لغوية قابلة للاستخدام والاستمرار في سياق العيش في المهجر. (الرشيدي، 2015، الصفحات 45 – 52)

**أهداف المشروع التربوي:** يسعى المشروع التربوي المقترح إلى تحقيق جملةٍ من الأهداف المتكاملة التي تستجيب لحاجات أبناء المهجر اللغوية والنفسية في آنٍ واحد، ويأتي في مقدمة هذه الأهداف تمكين المتعلمين من استخدام اللغة العربية في مواقف حياتية أساسية ترتبط بتواصلهم اليومي داخل الأسرة والمحيط الاجتماعي القريب، بحيث تصبح اللغة العربية أداةً طبيعية للتفاعل لا معرفةً نظرية محدودة بالاستخدام الصفي، كما يهدف المشروع إلى الإسهام في بناء كفاءة تواصلية شفوية مستقرة لدى المتعلّم، انطلاقًا من التركيز على مهارات الاستماع والتحدث بوصفهما المدخل الأهم لاكتساب اللغة قبل الانتقال التدريجي إلى تنمية المهارات الكتابية التي تتطلب مستوى أعلى من الوعي اللغوي والتنظيم المعرفي.

ويحرص المشروع على تعزيز الانتماء اللغوي للغة العربية بوصفها جزءًا من هوية المتعلّم الثقافية والدينية، دون أن يؤدي ذلك إلى خلق صراع هويّاتي أو شعور بالانفصال عن لغة المجتمع المضيف، بل من خلال تقديم العربية باعتبارها إضافة غنية لهوية المتعلّم لا بديلًا إقصائيًا كما يسعى إلى دعم الدافعية الداخلية لتعلّم العربية، عبر ربطها بقيمتها العملية في التواصل والتعبير، وبقيمتها المعنوية المرتبطة بالانتماء والثقافة، بما قد يجعل تعلّمها نابعًا من رغبة ذاتية وشعور بالأهمية.

**مكوّنات المشروع التعليمية:** يتكوّن المشروع من مجموعة عناصر مترابطة، من أبرزها:

1. منهج لغوي وظيفي مخصّص لأبناء المهجر، يركّز على الحوار والمواقف التواصلية.
2. أنشطة تفاعلية قصص، ألعاب لغوية، تمثيل أدوار.
3. مواد تعليمية مرنة قابلة للتكييف مع اختلاف الأعمار والمستويات.
4. برامج دعم أسري توجّه الوالدين في كيفية تعزيز العربية داخل البيت.

**دور المعلم في المشروع المقترح:** لا يقتصر دور المعلّم في المشروع التربوي المقترح على نقل المعرفة اللغوية أو شرح القواعد والتراكيب فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى أداء دور محوري بوصفه ميسّرًا لعملية التواصل اللغوي، وبانيًا لبيئة تعليمية آمنة ومحفِّزة تمكّن المتعلّم من استخدام العربية دون خوف أو تردّد، ويستلزم هذا الدور وعيًا عميقًا بطبيعة المتعلّم المهاجر، وما يمرّ به من تحديات نفسية ولغوية ناتجة عن العيش في بيئة مزدوجة اللغة والثقافة، الأمر الذي يفرض على المعلّم أن يكون مؤهلاً تربويًا للتعامل مع هذه الخصوصية. كما يتطلّب المشروع اعتماد أساليب تدريس تفاعلية تقوم على الحوار، والعمل الجماعي، والأنشطة التواصلية التي تمنح المتعلّم فرصًا حقيقية لاستخدام اللغة في سياقات ذات معنى، بدل الاقتصار على التلقين أو الحفظ. في هذا الإطار، يُنظر إلى التداخل اللغوي بين العربية ولغة المجتمع المضيف نظرةً إيجابية بوصفه مرحلة طبيعية في مسار اكتساب اللغة، لا خطأً يستوجب التصحيح المستمر، على أن يُعالج تدريجيًا من خلال التعرّض اللغوي المنظّم والدعم التواصلي، بما يعزّز ثقة المتعلّم بنفسه ويشجّعه على الاستمرار في تعلّم العربية. (طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.، 2010، الصفحات 215 - 223)

**دور الأسرة والمؤسسة التعليمية:** يقوم المشروع التربوي المقترح على مبدأ الشراكة الحقيقية والمتوازنة بين الأسرة والمؤسسة التعليمية، انطلاقًا من قناعة مفادها أن تعليم اللغة العربية في سياق المهجر لا يمكن أن ينجح إذا اقتصر على الصف الدراسي وحده أو أُلقي عبؤه كاملًا على الأسرة بمعزل عن الدعم المؤسسي، ففي هذا الإطار، تُسهم الأسرة بدور أساسي من خلال توفير بيئة لغوية داعمة داخل البيت، تتيح للطفل فرصًا طبيعية لاستخدام العربية في مواقف يومية بسيطة، بعيدًا عن الضغط أو الإلزام القسري، بما يعزّز حضور اللغة في حياته اليومية. وفي

المقابل تلتزم المؤسسة التعليمية بتقديم برامج تعليمية مرنة ومتكيفة مع واقع المتعلّم المهاجر تراعي محدودية التعرّض اللغوي وتوازن بين الأهداف التعليمية والإمكانات المتاحة، وتعتمد أساليب تدريس وتقويم واقعية تركز على التقدم التدريجي في الكفاءة التواصلية. كما يقتضي نجاح هذه الشراكة وجود تنسيق مستمر بين الطرفين في تحديد الأهداف اللغوية، وأساليب المتابعة، وتبادل التغذية الراجعة حول تقدّم المتعلّم، بما يضمن اتساق الرسائل التعليمية التي يتلقّاها الطفل داخل المدرسة وخارجها. ويُعدّ هذا التكامل بين دور الأسرة والمؤسسة التعليمية شرطًا أساسًا لنجاح أي مشروع لغوي يستهدف أبناء المهجر. (الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: قضاياه وتطبيقاته.، 1995، الصفحات 112 - 115)

**التقويم ومؤشرات النجاح:** يعتمد المشروع المقترح في تقويم المتعلّمين على التقويم المستمر، أي المتابعة الدائمة لتقدّم المتعلّم خطوةً خطوة بدل الاكتفاء باختبارات نهائية تقيس الحفظ أو الدقة القاعدية فقط، ويركّز هذا النوع من التقويم على مدى تطوّر قدرة المتعلّم على التواصل باللغة العربية في مواقف حقيقية؛ إذ تُعدّ الأخطاء في المراحل الأولى جزءًا طبيعيًا من عملية التعلّم، وتظهر مؤشرات نجاح المشروع في قدرة المتعلّم على التفاعل الشفهي بثقة أكبر، والمشاركة في الحوار دون تردّد أو خوف إضافة إلى استخدام اللغة العربية داخل الأسرة وفي الحياة اليومية بصورة تلقائية. كما يُلاحظ تحسّن الدافعية نحو تعلّم العربية عندما يشعر المتعلّم بقدرته على الفهم والتعبير، ويجد للغة معنى عمليًا في حياته. ويُعدّ استمرار المتعلّم في التعلّم دون نفور أو انقطاع مؤشرًا مهمًا على نجاح البيئة التعليمية في تقديم تجربة لغوية إيجابية، تساعده على بناء علاقة صحّية مع اللغة العربية على المدى البعيد.

**آفاق التطبيق والتحديات:** على الرغم من الطابع الواقعي للتصوّر المقترح فإنّ تنزيله في الميدان التعليمي لا يخلو من جملة من التحديات العملية التي ينبغي التعامل معها بوعي وتخطيط، فمن أبرز هذه التحديات محدودية الوقت المتاح لتعليم اللغة العربية في سياق المهجر سواء داخل المؤسسات التعليمية أو في إطار الأسرة، إضافة إلى تفاوت مستوى وعي الأسر بأهمية الدور اللغوي الذي يمكن أن تؤدّيه في دعم تعلّم أبنائها، فضلًا عن ضعف الموارد البشرية والمادية في بعض المؤسسات المعنية بتعليم العربية، ومع ذلك، فإنّ هذه التحديات لا تُعدّ عوائق قاهرة إذ يمكن تجاوزها من خلال اعتماد تخطيط تدريجي واقعي يحدّد أهدافًا مرحلية قابلة للتحقيق، ويتيح تقييم التجربة وتطويرها بصورة مستمرة. كما يسهم التعاون بين المؤسسات التعليمية، والهيئات الثقافية، والمبادرات المجتمعية في تعزيز فرص النجاح وتبادل الخبرات، في حين تتيح التقنيات التعليمية الحديثة، مثل المنصات الرقمية والمواد التفاعلية، إمكانات واسعة لتوسيع التعرّض اللغوي وتعويض النقص في الزمن والموارد، ويضمن هذا التوجّه المتكامل استدامة المشروع ورفع مستوى فاعليته، بما يجعله قابلًا للتطبيق والتطوير في بيئات مهجرية مختلفة. (الفوزان، 2011، الصفحات 247 - 252)

## خاتمة:

خلصت هذه الدراسة إلى أن إشكالية تعليم اللغة العربية في المهجر لا يمكن اختزالها في ضعف المناهج أو قلة الساعات الدراسية، ولا في محدودية كفاءة المعلّمين فحسب، بل هي إشكالية مركّبة تتداخل فيها العوامل التربوية والنفسية والاجتماعية، وقد أظهر التحليل أن الجهود المبذولة في هذا المجال على كثافتها وصدق نوايا القائمين عليها، كثيرًا ما تظل حبيسة البعد العاطفي والاندفاع، دون أن تُترجم إلى نتائج لغوية ملموسة ومستدامة لدى المتعلّمين. لقد بيّنت الدراسة أن التركيز المفرط على حفظ اللغة بوصفها رمزًا للانتماء، دون تمكين المتعلّم من استخدامها بوصفها أداة تواصل حيّة، قد يؤدي إلى فجوة واضحة بين الجهد المبذول والمردود المتحقق، فاللغة حين تُقدَّم في المهجر بوصفها

واجبًا أخلاقيًا أو عبئًا هويّاتيًا تفقد جاذبيتها التربوية، وتتحول من مساحة للانتماء الإيجابي إلى مجال للصراع النفسي والرفض الصامت لدى الناشئة، ومن هنا، فإن فشل كثير من التجارب لا يعود إلى المتعلّم ذاته بل إلى تصوّرٍ تعليميٍّ غير ملائم لواقعه اللغوي والاجتماعي. كما أظهرت الدراسة أن نجاح تعليم العربية في سياق المهجر مشروط بالانتقال من منطق الدفاع عن اللغة إلى منطق الاستثمار التربوي فيها؛ أي التعامل معها باعتبارها موردًا ثقافيًا وتواصليًا يمكن أن يضيف إلى حياة المتعلّم وليس عبئًا يُفرض عليه، ويتطلّب ذلك إعادة بناء المناهج، وتأهيل المعلّمين، وتغيير أنماط التقويم، وإشراك الأسرة في المشروع اللغوي.

في ضوء ما سبق، اقترحت الدراسة تصوّرًا لمشروع تربوي لغوي متكامل يسعى إلى تحويل الجهود العاطفية الصادقة إلى عمل مؤسسي واعٍ، قائم على أهداف واقعية ومقاربات وظيفية وتقويم يركّز على الكفاءة التواصلية، وقد بيّن هذا التصوّر أن بناء المتكلّم العربي في المهجر ليس حلمًا مستحيلًا، بل مشروعًا ممكنًا متى ما توافرت له الرؤية، والتدرّج، والاستمرارية، ومع ذلك لا يغفل هذا البحث البعد الوجداني الملازم لتعليم اللغة العربية في المهجر؛ فاللغة هنا ليست مجرّد نظام صوتي أو نحوي، بل هي ذاكرة جماعية، وجسر بين الأجيال. غير أن حماية هذا البعد الوجداني لا تكون بتكثيف الخطاب العاطفي، بل بإعادة ربطه بالنجاح اللغوي الحقيقي، لأن اللغة التي لا تُستعمل تموت، مهما أُحيطت بالحب والحنين.

وفي الختام، يؤكّد الباحث أن المشكلة ليست في الإخلاص بل في المنهج وليست في حب اللغة، بل في طريقة خدمتها، وإذا ما أُعيد بناء تعليم العربية في المهجر على أسس تربوية علمية، فإن الجهود العاطفية نفسها يمكن أن تتحول من طاقة مهدورة إلى قوة فاعلة تصنع متعلّمًا قادرًا على حمل لغته بثقة.

## المصادر والمراجع:


حسن حسين زيتون. (2003). *استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة*. (المجلد 1). القاهرة: عالم الكتب.

رشدي أحمد طعيمة. (1998). *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمة. (2004). *تعليم العربية: مشكلاته واتجاهاته المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

رشدي أحمد طعيمة. (2010). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي أحمد طعيمة، و محمود كامل الناقة. (2015). *المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

سعيد بن علي الزهراني. (2012). *الدافعية في تعلّم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها*. الرياض: مكتبة الرشد.

صالح بن حمد العسّاف. (2014). *الدافعية للتعلّم: مفهومها، نظرياتها، تطبيقاتها التربوية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن ابراهيم الفوزان. (2011). *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرياض: مؤسسة الوقف الاسلامي.

عبد السلام الزاوي. (2012). *الازدواجية اللغوية وأثرها في تعلم اللغة*. (المجلد 1). طرابلس: الدار العربية للكتاب.

عبد اللطيف الحمّامي. (2014). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسس النظرية والتطبيقات العملية*. عمان: دار المسيرة.

عبد الله بن صالح عبد الرحمن. (2010). *تعليم اللغة العربية لأبناء المسلمين في الغرب: المشكلات والحلول*. الرياض: دار عالم الكتب.

عبد الله محمد علي. (2015). *اللغة والهوية في سياق الهجرة*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

فهد بن عبد الله الحربي. (2016). *تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات: الواقع والتحديات*. الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية.

فهد بن عبد الله الرشيدي. (2015). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الأسس والمداخل والاستراتيجيات*. الرياض: مكتبة الرشد.

كمال بشر . (2004). *علم اللغة الاجتماعي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد بن عبد الله الخطيب. (2009). *اكتساب اللغة في ضوء علم اللغة التطبيقي*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد علي الخولي. (2002). *الحياة مع لغتين: دراسات في الازدواج اللغوي*. عمّان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

محمد علي الخولي. (2009). *الدافعية في تعليم اللغات*. عمّان: دار الفلاح.

محمود كامل الناقة. (1995). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: قضاياه وتطبيقاته*. الرياض: جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

محمود كامل الناقة. (2003). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: أسسه ومداخله*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

محمود كامل الناقة، و رشدي أحمد طعيمة. (2003). *طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط: المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو).

## References

*Zaytūn, Ḥasan Ḥusayn. (2003). Istrātījiyyāt al-tadrīs: Ruʾyah muʿāṣirah (Vol. 1). Cairo: ʿĀlam al-Kutub.*

*Ṭuʿaymah, Rushdī Aḥmad. (1998). Taʿlīm al-ʿArabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīn bihā: Manāhijuhu wa-asālībuhu. Cairo: Dār al-Fikr al-ʿArabī.*

*Ṭuʿaymah, Rushdī Aḥmad. (2004). Taʿlīm al-ʿArabiyyah: Mushkilātuhu wa-ittijāhātuhu al-muʿāṣirah. Cairo: ʿĀlam al-Kutub.*

*Ṭuʿaymah, Rushdī Aḥmad. (2010). Al-marjiʿ fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-l-nāṭiqīn bighayrihā. Cairo: Dār al-Fikr al-ʿArabī.*

*Ṭuʿaymah, Rushdī Aḥmad, & al-Nāqah, Maḥmūd Kāmil. (2015). Al-madkhal al-tawāṣulī fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah. Cairo: Dār al-Fikr al-ʿArabī.*

*Al-Zahrānī, Saʿīd ibn ʿAlī. (2012). Al-dāfiʿiyyah fī taʿallum al-lughah al-ʿArabiyyah ladā ghayr al-nāṭiqīn bihā. Riyadh: Maktabat al-Rushd.*

*Al-ʿAssāf, Ṣāliḥ ibn Ḥamad. (2014). Al-dāfiʿiyyah li-l-taʿallum: Mafhūmuhā, naẓariyyātuhā, taṭbīqātuhā al-tarbawiyyah. Riyadh: Dār al-Zahrāʾ li-l-Nashr wa-l-Tawzīʿ.*

*Al-Fawzān, ʿAbd al-Raḥmān Ibrāhīm. (2011). Iḍāʾāt li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīn bihā. Riyadh: Muʾassasat al-Waqf al-Islāmī.*

*Al-Zāwī, ʿAbd al-Salām. (2012). Al-izdiwājiyyah al-lughawiyyah wa-atharuhā fī taʿallum al-lughah (Vol. 1). Tripoli: al-Dār al-ʿArabiyyah li-l-Kitāb.*

*Al-Ḥammāmī, ʿAbd al-Laṭīf. (2014). Taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-l-nāṭiqīn bighayrihā: Al-usus al-naẓariyyah wa-l-taṭbīqāt al-ʿamaliyyah. Amman: Dār al-Masīrah.*

*ʿAbd al-Raḥmān, ʿAbd Allāh ibn Ṣāliḥ. (2010). Taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-abnāʾ al-muslimīn fī al-gharb: Al-mushkilāt wa-l-ḥulūl. Riyadh: Dār ʿĀlam al-Kutub.*

*ʿAlī, ʿAbd Allāh Muḥammad. (2015). Al-lughah wa-l-huwiyyah fī siyāq al-hijrah. Cairo: Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿiyyah.*

*Al-Ḥarbī, Fahd ibn ʿAbd Allāh. (2016). Taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-abnāʾ al-jāliyāt: Al-wāqiʿ wa-l-taḥaddiyāt. Riyadh: Markaz al-Malik ʿAbd Allāh li-Khidmat al-Lughah al-ʿArabiyyah.*

*Al-Rashīdī, Fahd ibn ʿAbd Allāh. (2015). Taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-l-nāṭiqīn bighayrihā: Al-usus wa-l-madākhil wa-l-istrātījiyyāt. Riyadh: Maktabat al-Rushd.*

*Bishr, Kamāl. (2004). ʿIlm al-lughah al-ijtimāʿī. Cairo: Dār Gharīb li-l-Ṭibāʿah wa-l-Nashr wa-l-Tawzīʿ.*

*Al-Khaṭīb, Muḥammad ibn ʿAbd Allāh. (2009). Iktisāb al-lughah fī ḍawʾ ʿilm al-lughah al-taṭbīqī. Amman: Dār al-Masīrah li-l-Nashr wa-l-Tawzīʿ.*

*Al-Khūlī, Muḥammad ʿAlī. (2002). Al-ḥayāh maʿa lughatayn: Dirāsāt fī al-izdiwāj al-lughawī. Amman: Dār al-Falāḥ li-l-Nashr wa-l-Tawzīʿ.*

*Al-Khūlī, Muḥammad ʿAlī. (2009). Al-dāfiʿiyyah fī taʿlīm al-lughāt. Amman: Dār al-Falāḥ.*

*Al-Nāqah, Maḥmūd Kāmil. (1995). Taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-l-nāṭiqīn bighayrihā: Qaḍāyāhu wa-taṭbīqātuhu. Riyadh: Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Suʿūd al-Islāmiyyah.*

*Al-Nāqah, Maḥmūd Kāmil. (2003). Taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah li-l-nāṭiqīn bighayrihā: Usususuhu wa-madākhiluhu. Mecca: Jāmiʿat Umm al-Qurā.*

*Al-Nāqah, Maḥmūd Kāmil, & Ṭuʿaymah, Rushdī Aḥmad. (2003). Ṭarāʾiq tadrīs al-lughah al-ʿArabiyyah li-ghayr al-nāṭiqīn bihā. Rabat: al-Munaẓẓamah al-Islāmiyyah li-l-Tarbiyah wa-l-ʿUlūm wa-l-Thaqāfah (ISESCO).*