IIUM JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (ARABIC), 13:1 (JAN 2025) 81-109
Copyright © IIUM Press
ISSN: 2289-8085

تحديات تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللَّاجِئِين السُّوريّين بتُرْكِيا من مَنْظورِ الْمُعَلِّمينَ

Challenges of Teaching Arabic to Its Heirs Among Syrian Refugee Children in Turkey from the Perspective of Teachers

Al-Baraa Ibrahim Al-Muqdad[1] and Erfan Abdel-Daim Abdallah[1]

[1]Faculty of Education, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur, Malaysia

**Corresponding Author: baaraae@gmail.com*

Received: 24th Dec 2024; Accepted:28h Jan 2025; Published online: 31st January 2025

الملخص

تهدُف الدِّراسةُ إلى استِكشاف تحدِّيات تعليم اللُّغة العربيَّة لوَارثِيها من أبناء اللَّاجئينَ السُّوريّين بِتُرْكِيَا من مَنْظُورِ الْمُعلِّمينَ؛ إذ تُناقِش تأثيرَ سياسات الإدْمَاجِ التُّركيَّة، والَّتي تجعل من اللغة التركية لغةً أُولَى مع تَهْمِيشِ اللُّغة العربيَّة؛ فضَعُفَت مهاراتُ أبناءِ اللَّاجئينَ في اللُّغة العربيَّة الأمّ؛ وهذا يُهَدِّدُ الهويَّة الثَّقافيَّة والاجتماعيَّة ورُبَّما الدِّينيَّة للأجيال السوريَّة القادِمة. وقد اتَّخذ البحْث من الْمَنهج النَّوعِيّ منهجًا لدراسته؛ ومن الْمُقابلات شِبْه الْمُقَنَّنة أداةً لجمْع الْمُعلومات من عَيِّنة الدِّراسة، وهم مُعَلِّمُو اللُّغة العربيَّة لأبْناء اللَّاجِئينَ السُّوريّينَ في مَشْروع "لُغَتي الأُمّ" في وِلايَةِ "هاتاي" بتركيا، وعدد عينة البحث أحد عشر (١١) معلمًا. وقد أظهرت نتائجُ البحْث عدَّةَ تَحدِّياتٍ؛ من أَبْرَزِها غيابُ الدَّعْمِ الحُكوميّ. وضَعْف الْمَناهِج التَّعليميَّة الْمُخَصَّصةِ لوارثي اللُّغة. والتَّحَوُّل اللُّغَوِي نحْوَ اللُّغة التُّرْكيَّة. كمَا كشفت الدراسة عن أهميَّة حَفْزِ الطُّلابِ، والإستراتيجيات التعليمية مبتكرة، والأَنْشطَة التَّفاعليَّة، والدَّمج بين التَّعليم التَّقليديّ والتِّقَنِيّ، وتعزيز الجوانب الثَّقافيَّة في مناهج تعليم العربية لوارثيها. وتُوصي الدِّراسَةُ بتطوير برامج ومناهج تعليميَّة شامِلَة تراعي احتياجات أبناء اللاجئين السوريين بتركيا، وتدعم الْمُعلِّمين من أجل تحسين جودة التعليم.

الكلمات الدلالية: تحديات التعليم، اللغة التراثية، متعلمو اللغة التراثية، المتحدثون باللغة التراثية، أطفال اللاجئين السوريين، نظام التعليم التركي.

Abstract

This study aims to explore the challenges of teaching the Arabic language to its heritage speakers among Syrian refugee children in Turkey from the perspective of teachers. It discusses the impact of Turkish integration policies, which prioritize Turkish as the first language while marginalizing Arabic. As a result, the Arabic language skills of refugee children have weakened, posing a threat to their cultural, social, and potentially religious identity for future Syrian generations. The research adopts a qualitative methodology, utilizing semi-structured interviews as the primary data collection tool with a sample of Arabic language teachers involved in the "My Mother Tongue" project in the Hatay province of Turkey. The findings reveal several challenges, most notably the lack of governmental support, the weakness of curricula designed for heritage language learners, and the linguistic shift toward Turkish. The study also highlights the importance of motivating students, employing innovative teaching strategies, incorporating interactive activities, blending traditional and technological teaching methods, and integrating cultural aspects into Arabic language curricula for heritage speakers. The study recommends the development of comprehensive educational programs and curricula that address the needs of Syrian refugee children in Turkey, and the provision of support to teachers in order to improve the quality of education.

Keywords: Challenges of teaching, heritage language, Heritage Language Learners (HLL), Heritage Language Speakers (HLS), Syrian Refugee Children, Turkish Education System.

مقدمة

شهدت الْمِنطقة العربية مذ العام ٢٠١١م اضطراباتٍ اجتماعيةً واقتصادية واجتماعية وجيوسياسيةً نتيجة لما سُمي بـ"الربيع العربيّ"، وما نتج عنه من سياسات أسفرت عن الهجرات الجماعية، وكان السوريون من أبرز المتأثرين بتلك الأحداث؛ إذ أُجبر الملايين منهم على الفرار من وطنهم واللجوء إلى دولٍ مجاورةٍ، أَبْرزِها تُركيا. وقد احتضنت تركيا – وفقًا لجمعية اللَّاجئين (2021) – أكثر من ثلاثة ملايين وستمائة ألف لاجئٍ سوريّ، يعيشون تحت بند الحماية الْمُؤَقَّتَةِ، ويعد الأطفال الأكثر تضررا بهذا النزوح عن الوطن؛ إذ يُشَكِّلون أكثر من نصف العدد. وتواجه هذه الفئة من الأطفال تحدّيات عديدة في مجالات التَّعليم، اللُّغة، والانْدِماج الثَّقافيّ، فأضحى الحفاظ على اللغة العربية الأمّ تحديًا حقيقيًّا في ظل سياسات الإدماج اللُّغوي. ولذا جاءت هذه الدراسة تسعى إلى بَحْثِ واقع تعليم اللُّغة العربيَّة للأطفال اللَّاجئين السوريين، واستكشاف تحديات ذلك الواقع، والإستراتيجيات التعليمية الْمُمكِنَة للتَّغَلُّبِ علَى تلكَ التَّحديات؛ لعلَّها تعَزِّز الجُهودَ الْمبذولَة للحفاظ علَى اللُّغة العربيَّة باعتبارها جزءًا من هُوية الأَطْفال اللَّاجئين الثَّقافية والاجْتماعية؛ فتَسُدَّ ثغرًا علميًّا شاغرًا لم يُدرَس من قبل.

تكمن مشكلة الدِّراسة الحالية في لازِم ما نَتَج عن سياسة الإدْماج التُّركية الَّتي تَجْعَل اللُّغَةَ التُّركيَّة لغةً أُولَى للتَّعليم والتَّعلُّم مِن ضعْفِ مَهاراتِ أَبْناء اللَّاجئين السُّوريّين في اللُّغة العربيَّة؛ حتَّى أضْحَت اللُّغةُ العربيَّة لغةً ثانيَةً لَدَى كثيرٍ من أبْناءِ اللَّاجئين السُّوريّين لاسيما الْمَولُودُون بتُركيا، فوجد معظمُ الآباءِ أنفسَهم بين خيارين كلاهما مرٌّ: الأول: خيار التأقلم والاندماج في المجتمع التركي مع تعلم اللغة التركية لغةً أُولى، مع ما يلحق لغة أبنائهم العربية من ضرر. والآخر: الحفاظ على هوية أبنائهم الثقافية واللغوية بالاهتمام بتعلُّم اللَّغةِ العربيَّة. وهذَا بلا شكٍّ يُؤَثِّر في الهُوية العربيَّة والاجتماعيَّة لأبناء اللَّاجئين السُّوريّين؛ (العنان والخولي، 2023) وإن تتسنَّ لهم العودة إلى وطنهم سوريا يواجهوا صعوبةً بالِغةً في التَّكيُّف مع التَّعليم السُّوريّ الَّذي يَعْتَمِد علَى اللُّغةِ العربيَّة الأمّ؛ ومن ثم يزداد القلق والاستياء لدَى الآباء مِن دونِ وجود أي تَبَنٍّ رسميٍّ لهذه القضية أو معالجتها معالجة منهجية، مع ندْرة الدِّراساتِ الأكاديميَّة الَّتي تتناول هذه الْمشكلة؛ فقَوِيَ الدَّافعُ لدراستِها، وتحليلِ واقعِها، وفهْم التَّحدّيات الَّتي تواجه الْمُعلِّمين في تعليم أبْناءِ اللَّاجئين السُّوريّين اللُّغةَ العربيَّةَ بتركيا، من أجل بناء برامج تعليمية ملائمة، والوصول إلى أفضَل طريقةٍ لتَعْلِيم أبْناءِ اللَّاجئين السُّوريّين اللُّغةَ العربيَّةَ. تَأْتي هَذِهِ الدِّراسة مُحَقِّقةً مُقترحاتِ واقعيةً، ومتطلبات ضرورية نابعة من واقع حقيقي؛ إذ أوصى عددٌ من الدراسات السابقة بضرورة إجراء مثل هذه الدراسة، (بلهوان، أحمد، 2020) و(العنان والخولي، 2023) بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تُعَبِّر عن رؤية خبراء المجال والممارسين في الميدان؛ لذا فهي تهدف إلى سدَّ ثغرة بحثية مهمَّة في موضوع فئة البحث "وارثو اللغة" من أبناء اللاجئين من وجهة نظر الْمعلمين؛ من أجل تقديم رؤى لمعالجتها بناءً على واقع التعليم وتجارب الْمعلمين.

أهداف البحث:

1 . استكشاف التَّحديات اللُّغويَّة والتَّعليميَّة والثَّقافيَّة في تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللَّاجئين السُّوريّين بتُرْكيا من وجهة نظر الْمُعلِّمينَ.

2 . تحليل أسباب التَّحديات اللُّغويَّة والتَّعليميَّة والثَّقافيَّة في تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللاجئين السوريين بتركيا من وجهة نظر الْمُعلِّمينَ.

3 . استقصاء آراء الْمُعلِّمينَ حول الإستراتيجيات والأساليب الْمُتَّبَعَة في تعليم اللُّغة العربيَّة لأبناء اللَّاجئين السُّوريّين من خلال خبرتهم العمليَّة.

أسئلة البحث:

1- ما التَّحدِّيات اللُّغويَّة والتَّعليميَّة والثَّقافيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة لِوَارثِيها من أبناء اللَّاجئين السُّوريّين بِتُرْكيا من وِجْهَة نَظَر الْمُعلِّمينَ؟

2- كيف تُؤثِّر التَّحديات اللُّغويَّة والتَّعليميَّة والثَّقافيَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة لِوَارثِيها من أبناء اللَّاجئين السُّوريّين بِتُرْكيا من وِجْهَة نَظَر الْمُعلِّمينَ؟

3- ما الإستراتيجيات التي يمكن اتباعها للتغلب على تحديات تعليم اللُّغة العربيَّة لِوَارثِيها من أبناء اللَّاجئين السُّوريّين بِتُرْكيا من وِجْهَة نَظَر الْمُعلِّمينَ؟

4- كيف يرى الْمُعلِّمون تَجْرِبَةَ تعليم اللُّغة العربيَّة لِوارِثيها من أبْناء اللَّاجئين السُّوريّين بِتُرْكيا؟

مصطلحات البحث:

متعلمو لغة التراث *(HLL) Heritage Language Learners*: هم الأفراد الَّذين يَرغبون في تعلم لغتهم الأمّ الموروثة، أو يسعون إلى اكتسابها وتحسين مهاراتهم فيها. (Montrul, 2010)، (Valdés, 2001; Carreira, 2004) (Turkistani, 2019).

الْمُتَحدِّثون بلُغةِ التُّراث (HLS) Heritage Language Speakers: هم الأفراد الذين يتحدثون لغةَ تُراثِهم، وهي اللُّغة الأصليَّة الْمَورُوثَة لأَقَلِيَّةٍ ما، في مجتمع ما يتحدَّث لغةً رسميةً سائدةً أُخْرَى. (Montrul, 2010), (Turkistani, 2019)

التعريف الإجرائي لوارث اللغة (مُتعلِّمُها): هو الطَّالب السُّوريّ اللَّاجئ بِتُرْكيا، والَّذي يمتلك بعْضَ الْمهارات اللُّغَوِيَّة العَربيَّة، ويستعملها لغةً أُسَرِيَّةً، مع تعلُّمه اللُّغة التركية لُغةً أولى للدِّرَاسة والتَّفاعُلِ مع الْمُجْتَمَع التُّركيّ.

الإطار النَّظَرِيّ والدِّراسات السَّابِقة

1- الإطار النظري:

أولًا: مَن هم وارثو اللغة

يشـير مصـطلح وارِث اللُّغة عادةً إلى الجيل الثَّاني من الْمُهاجرين، أي أطفال الْمهاجرين، الذين يعيشـون في بيئة ثنائية اللغة أو متعددة اللُّغات مُذْ سـنٍّ مُبَكِّرة، وبينما يَتَحدَّث هؤلاءِ لغة التراث في مجتمعاتهم الصـغيرة – الأسـرة، يتحدَّثوا لغة بلد اللُّجوء – اللُّغة الْمُهيمِنة أو السَّـائدة هي اللُّغة التركية. وبينما يُتقنْ الجيل الأَوَّل من الْمُهاجرين اللغةَ الأمَّ مع ما يَعْترضـهم من تَناقُص في اسـتعمالِ اللغة الأولى أو في بعض جوانبها (Benmamoun et al., 2013) – يحقِّقْ هؤلاءِ الأطفالُ إتقانًا جزئيًّا في مهارات لغتهم الأمِّ أقلَّ من مستوى جيل الْمهاجرين الأول أو أبناء جِيلِهم الْمقيمين في بُلدانهم الأصـليَّة (Montrul, 2010)؛ ومِن ثمَّ لا نسـتطيع افْتراضَ لُغة الطالبِ هي لُغةَ التُّراث أو اللُّغة الأمُّ؛ إذ قد يكُون لَدَى الكثير من الطُّلاب المهـاجري مَعْرِفةٌ سـلبيَّة عن اللُّغة رُبَّما لا يَتَحَدَّثُونها. ومع الاسـتعمال الواسِـع للْمُصـطلح لا يزال التَّعريفُ غيرَ منضـبط، وغيرَ مسـتَقِرٍّ، وغيرَ محدَّدٍ، ولم يُتَّفَق عليه حتَّى وقتنا هذا؛ إذْ بِه بَعضُ إشـكالٍ يَجْعَلُه مَفْهومًا حَسَّـاسًـا وخاضِـعًا لتفسـيرات تخْتلِف باختلاف السِّـياقات الاجتماعيَّة والسياسيَّة والإقليميَّة والوطنيَّة. (Carreira, 2004), (Husseinali, 2012, p. 99) .

ولكن لماذا الاهتمام بلغة التراث؟ وما الأهداف الرئيسـية لدراسـة لغة التراث؟ يجيب عن هذا ابن مأمون ورفاقه (Benmamoun et al., 2013)، فيقول:

1- تحديد التحديات اللغوية والتربوية الَّتي يواجهها الْمُتحدثون بالتُّراث في البيئات الأجنبيَّة.
2- اختبار التَّنبؤ بمَدَى إمكانية الحفاظ على لغة التراث أو فقْدها.
3- الحاجة إلى وصـف دقيق لِمَعْنى مفهوم "المتحدِّث التراثيّ، ودراسـة مَدَى التَّشـابه والاخْتلاف بين لُغة التُّراث وبَيْنَ اللُّغة الأجنبية المتحدَّث بها في بلاد المهجر؟

ثانيا: تعريف وارث اللغة

أغلب علماء اللُّغة الَّذين حاولوا تعريف "وارِث اللُّغة" خَضَـعُوا لِمِعْيارَيْن رئيسَـينِ في تصـنيفه، وهما: الانتماء اللغوي عرقيًّا. والكفاءة اللغوية. إذ إنَّ من أطفال اللاجئين مَن يَسـتطيع القراءةَ والكتابةَ بلُغَتِه الأُمّ. ومنهم مَن يَسـتطيع التَّحدُّثَ بها فَقَط. ومِنْهم مَن يَتَّحدَّث وهي عليه شـاقة؛ فهم يختلفون بقدر ما يكتسـبون من لغتهم التراثية، وبقد اسـتعمالهم إياها، ومدى تأثير اللغة الأجنبية المهيمنة على مجتمعهم الجديد في كفاءتهم اللغوية... ويسـمَّى هؤلاء المتحدثون– عادة – ثنائيِّي اللُّغة الْمُستقبِلين.

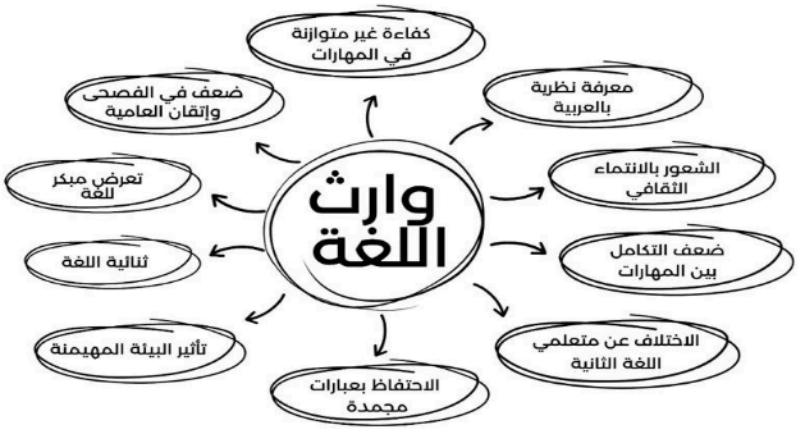
ومن الملاحظ أن ليس كلُّ التعريفات تتقيَّد بالمعايير نفســـها؛ إذ إنَّ كثيرًا من التَّعريفات ينظر إلى العَوامل اللُّغويَّة الاجتماعيَّة، والَّتي تُعَرَّف بأنها "التَّأريخ الشـخصيّ" أو "الارْتباط العاطفيّ والشَّـخْصيّ" أو "الصِّلة بالعائلة" المحيطة باللُّغة والْمُتَعَلِّم؛ إذ اللُّغة جزءٌ من البيئة الاجتماعيَّة والعائليَّة الَّتي نَشَأَ فيها الْمُتَعلِّم، وليست اللغة مجرد قواعد أو كلمات. عرَّفه فالديز Valdés (2000) بأنَّه: الطَّالب الَّذي نَشَـــأ في منزل يتكلم لُغةً غير الإنجليزية؛ فهُو يَتَحَدَّث أوَ يفْهَم لُغَة التُّراث، ويستعمل الإنجليزية في البيئة التي هاجر إليها؛ فهو ثنائي اللغة: في اللُّغة الإنجليزيَّة وفي لغة تراثه في آنٍ معًا. وبهذا التعريف يجمع بين المعيارين: (أ) القدرة أو الكفاءة اللغوية أي مدى تمكن الشـخص من لغة التراث سـواء فهْمًا أو تحدثًا، مع تَبايُنٍ ملحوظ في مسـتوى الكفاءة؛ إذ لا يُشـتَرط أنْ يكون الْمُتعلَّم طليقًا. و (ب) الانتماء أو الارتباط الثقافي؛ أي وجود علاقة ثقافية أو عائلية بلُغة التراث، ويتمثل هذا الانتماء في البيئة التي تربى فيها المتعلم. ومع أنَّ تعريف "فالديز" يركِّز على اللُّغة الإنجليزية، إلا أنه يمكن اســـتبدال أيّ لُغة مُهَيمنَةٍ أُخْرى باللُّغة الإنجليزيَّة في هذا التعريف. والمعيار الحاسـم في هذا التعريف هو العُنصـر الزَّمني؛ إذ لُغةَ التُّراث كانت أولًا في تَرتيب الاكتســـاب، ولكنها لم تتطور تطورًا كاملا مع التَّقَدُّم العُمُريّ، بســـبب التحول التدريجي للطالب من لغته الأصلية إلى اللغة السائدة المهيمنة اجتماعيًا؛ فيضعف استعمال لغة التراث؛ ومن ثم تضعف مهارات الطالب فيها. والعنصـر الْمُهم الآخَر لهذا التَّعريف هو تحديد سـلسـلة متَّصـلة من الكفاءة، كما يكشـف التعريف عن التباين في القدرة اللُّغوية الْمَوروثة بين متعلمي لغة التُّراث؛ إذ إنَّ بعضَـــهم قد يتحدث اللغة بطلاقة، وبعضَـــهم قد يفهمها فقط، ولا يتحَدَّث بنهـا. وهـذا مـا لاحظه العـديـد من البـاحثين. (Benmamoun, Montrul, & Polinsky, 2013)

والبحث يعرف وارث اللُّغة بأنه: الطَّالب السُّـــوريّ اللَّاجئ بِتُرْكيا، والَّذي يمتلك بعْضَ الْمهارات اللُّغَوِيَّة العَربيَّة، ويستعملها لغةً أُسَرِيَّةً، مع تعلُّمه اللُّغة التركية لُغةً أولى للدِّرَاسة والتَّفاعُلِ مع الْمُجْتَمَع التُّركيّ.

موقع وارثو اللغة بين المتحدثين الأصليين ومتعلمي اللغة الثانية

ثالثا: خصائص وارثي اللغة

إن ملامح متحدثي اللغة الموروثة (HLLs) متنوعة تنوعا كبيرا، ويختلفون اختلافا كبيرا عن معظم الفئات الْمَعروفة لِمُتعلِّمي اللُّغات؛ وذلك لتفاوُت احتياجاتهم اللُّغويَّة وأهدافهم. وهناك خصـائص يَشـترك فيها متحدثو التراث مع تنوع خلفياتهم، وقصص حياتهم، ومستوياتهم اللغوية، وهذا ما يوضحه الرسم الآتي:



خصائص وارث اللغة

ثانيًا: الدراسات السابقة

- دراسة العنان والخولي (2023): ***"معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية"***. تناولت كيفية تشكل الثقافة الثالثة بين الطلاب السوريين في الجامعات التركية، وهدفت إلى فهم التحديات الثقافية والاجتماعية التي يواجهها هؤلاء الطلاب وتأثير بيئة التعليم الجديدة على هويتهم الثقافية وأظهرت نتائج البحث أن الطلاب السـوريين يمرون بعملية معقدة من التكيُّف الثقافي والاجتماعي في البيئة التركية، تشـمل تعلم اللغة التركية والتأقلم مع العادات والتقاليد المحلية، مما يؤدي إلى تطوير "ثقافة ثالثة" تجمع بين الثقافة السـورية والتركية. بينت الدراسة أهمية تقديم الدعم النفسي والأكاديمي للطلاب السوريين في الجامعات ويوصي البحث بضرورة توفير برامج دعم نفسـي وأكاديمي مخصـصـة للطلاب اللاجئين، وتعزيز برامج التبادل الثقافي بين الطلاب السـوريين وزملائهم الأتراك. نستنتج أن هذه الدراسة من أنضج الدراسات التي تمس موضوعنا ولكن التركيز على الجوانب الثقافية فقط لا يمكن أن يعالج مشـكلة تعليمية معقدة لتعليم العربية لوارثيها إذ تسـهم الثقافة في تعزيز الهوية والانتماء، ولكن القضـايا التعليمية تتطلب معالجة أكبر تشـمل تطوير المناهج وتعزيز الكفاءات اللغوية واسـتخدام أساليب تدريسية مبتكرة تستند إلى النظريات التربوية الحديثة.

- دراسـة (بلهوان، 2020): ***"مواجهة تسـرب اللغة العربية من أبناء السـوريين في تركيا: منطقة العمرانية نموذجًا"***. تناولت الدراسة مشكلة تسرب اللغة العربية بين أبناء اللاجئين السوريين في منطقة العمرانية بإسطنبول، مشيرة إلى أن فقدان اللغة الأم يشكل تهديدًا للهوية الثقافية والدينية للأطفال السوريين. عزت الدراسة أسباب هذا

التراجع من مثل ضـــعف المؤســـســـات التعليمية والمناهج، قلة الدعم المالي، وتأثير اختلاف الثقافات والعقائد، وأوصـت الدراسـة بدعم المراكز التعليمية، تعزيز التفاعل بين الأهالي والمعلمين، وزيادة مشـاركة المؤسـسـات الخيرية لتقديم الدعم المالي والمعنوي.

- دراسة (عبد الواحد، 2013): ***"نظرة على تعليم اللغة العربية في تركيا"*** . تبحث مشكلات تعليم العربية في كليات الإلهيات وثانويات الأئمة والخطباء في تركيا، وقد تناول فيها عناصـــر العملية التعليمية الأربعة: الطالب، والمعلم، والمنهج، والبيئة التعليمية، وناقش بعض الأفكار المتعلقة بها والتي تهتم بتعليم العربية للأجانب، افتقرت الدراسة إلى تطبيق عملي

- كتاب ***"اللغة العربية في تركيا"*** الصـــادر من مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية الســعودية، الرياض 2016. مجموعة من البحوث لخبراء متخصـــصـــين في مجال تعليم العربية من أســـاتذة عرب وأتراك وفق المحاور الآتية: علاقة العربية بالتركية، والعربية في التعليم العام في تركيا، والعربية في التعليم العالي في تركيا، والترجمة من العربية إلى التركيّة، وتُقدِّم هذه البحوث تصورًا جيدًا عن وضع العربية في تركيا، ولكنها؛ وإن درسـت العلاقة والتأثر والتأثير بين اللغتين العربية والتركية؛ أغفلت تمامًا وضـع العربية بالنسـبة إلى اللاجئين، أو تعليمها لوارثيها لغة أمًّا، مع أن اللاجئين والمقيمين في تركيا حوالي ستة ملايين عربي.

- دراسة (الشاغل، 2018): ***"حال اللغة العربية عند الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا"*** . تناول الباحث الوضـــع التعليمي العام للاجئين الســـوريين في إطاره العام، ، والمشـــاكل التي تواجههم في العملية التعليمية عمومًا، وناقش النظام التعليمي في تركيا، وقارنه بالنظام التعليمي في سوريا، وتناول البحث الوضع التعليمي الخاص في تركيا في مجال تعلم اللغة العربية وتعليمها للأطفال الســوريين وآثار ذلك على الوضـع التعليمي العام والآثار الســلبية التي لحقت وستلحق بالمستقبل السوري بسبب إهمال اللغة العربية،، ثم خلص إلى توصيات للتربويين وأصـحاب القرار في تركيا، وتوصـيات للباحثين لمعرفة وضـع العربية في بلدان اللجوء، وكان أكثر تركيز البحث على الجانب التربوي التعليمي، ولم يتطرق إلى خصوصية تعليم العربية لهذه الحالة الخاصة من متعلميها وخصوصيتهم.

- دراســـة حســـين البطاينة: ***"التداعيات اللغوية للهجرة العربية إلى بلدان الناطقين بغير العربية: الهجرة السـوريَّة إلى تركيَّا أنموذجًا"***، تناولت الدراسـة العلاقة الجدلية بين اللغة العربية واللغة التركية في ظل تدفق اللاجئين الســوريين إلى تركيا، مركزة على تأثير التفاعل اللغوي والثقافي بين اللغتين عبر التاريخ. أشـارت إلى أن هذا التفاعل قديمًا كان إيجابيًا بفضـل الترجمة وتبادل المعرفة، بينما يعاني الآن من ضـعف في تأثير اللغة العربية بسـبب الوضـع الراهن للاجئين. قدمت الدراســة توصـيات لتعزيز اللغة العربية في تركيا، منها تطوير مناهج تعليمية ملائمة تراعي خصـوصـية المتعلمين، ودعم التخطيط اللغوي لضـمان اسـتمرارية تعلم اللغة العربية. كما دعت إلى الاسـتفادة من

الكوادر العربية، وتعزيز التعليم للناطقين بالعربية أو بغيرها، بالإضـــافة إلى تطوير الترجمة بين اللغتين لنقل الصـــورة المشرقة للغة العربية.

- دراسة ونوس (2022)، ***"الكتاتيب في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات: الجزء الرشيدي في تركيا نموذجاً"***. قدمت الدراسـة نقدًا للجزء الرشـيدي المسـتخدم في تعليم القراءة باللغة العربية في مراكز تعليم السـوريين وتحفيظ القرآن الكريم في تركيا وأكدت الدراسـة أن الجزء الرشـيدي يعاني من مشـكلات متعددة، منها ضـعف الاهتمام بالسـياق اللغوي، وعدم تحقيقه لمعايير الاكتسـاب اللغوي في علم اللغة النفسـي، فضـلاً عن غياب الأساليب التربوية المبنية على نظريات علمية حديثة. وخلصت الدراسة إلى أن الاعتماد على الجزء الرشيدي وحده غير كافٍ لتعليم اللغة العربية. وأوصت بتطوير مناهج تعليمية تراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والتخاطبية للغة وترفع ذخيرة المفردات وفهمها في سـياقاتها المختلفة. تعد هذه التوصـيات ذات أهمية عالية لدعم تصـميم برامج تعليمية فعالة للغة العربية لأبناء اللاجئين السوريين.

- دراسـة محمود بن راس: ***"تعليم اللغة العربية في تركيا: الواقع والمعوقات"***، جامعة إسـطنبول، تناول الباحث واقع تعليم اللغة العربية في تركيا للأتراك ولغيرهم، درس الباحث واقع تعليم اللغة العربية في تركيا عبر عدة مراحل تاريخية ومعاصـرة، وأوضـحت الدراسـة أن تعليم العربية شـهد فترات ازدهار وتراجع تبعاً للظروف السـياسـية والاجتماعية، واسـتعرض الباحث العقبات التي تقف أمام تطوير المناهج التعليمية الخاصـة بالعربية، مثل نقص الكتب والمواد المناسـبة، وغياب المختصـين في التدريس. كما تناولت الدراسـة الجهود الحالية لتحسـين تعليم اللغة العربية، لا سـيما من خلال المبادرات الحكومية والخاصـة، وقد خلص الباحث إلى ضـرورة تطوير مناهج حديثة تتلاءم مع احتياجات الطلاب الحاليين، واقترح تحسـينات لمواجهة التحديات التي يعاني منها تعليم العربية في ظل الوضع الراهن.

-

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبيَّن من الدراسـات السـابقة أن معظم الأبحاث التي تناولت تعليم العربية في تركيا ركَّزت على تعليم اللغة العربية للنَّاطقين بغيرها، وبعضـها تناول الموضـوع من زوايا ثقافية بعامة، وقد قدمت هذه الدراسـات رؤى مفيدة حول التحديات اللغوية والثقافية والسياسات التعليمية في موضوع تعليم اللغة العربية بِتُركيا؛ لكنَّها لم تُعالج الخُصوصِيَّة التعليمية لوارثي اللغة من أبناء اللاجئين السـوريين؛ ولذا فثَمَّةَ فجوة بحثية في معالج التَّحديات اللُّغويَّة والتَّعليميَّة والثَّقافيَّة في تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللَّاجئين السُّوريّين بتُرْكيا، الذين يختلفون عن الناطقين بغير العربية، كما يختلفون عن الناطقين الأصـليين المقيمين في الوطن العربي. كما أن الدراسـات السـابقة لم تتطرق إلى تصـميم

مناهج متخصصة تراعي السياق النَّفسي والاجتماعيّ والثَّقافي لأبناء اللاجئين السوريين، وهذا ما تهدف هذه الدراسة إليه.

منهجية البحث

اعتمدت الدِّراسة على الْمَنهج النَّوعِي، ويعرَف أيضًا بالْمنهج الكيفي؛ إذ اتخذت من المقابلات شبه المقننة وسيلة لها. وتنحو هذه الدراسة منحى الدراسات الوصفية التحليلية، من خلال جمع المعلومات اللازمة لهذا البحث، بدراسة مشكلة ضعْفِ تعليم اللغة العربية لأطفال السُّوريين بتُركيا ميدانيًّا، من وجهة نظر المعلمين، ومن ثم تحليل الْمعلومات من أجل الوصول إلى نتائج البحث واقتراح حلول للمشكلة. وقد أُختير هذا المنهج لقدرته على تقديم فهْم عميق لِتَحَدِّيات تعليم اللغة العربية لأبناء اللَّاجئين السوريين بتُركيا. وتبنَّى البحثُ **التصميم التفسيري الأساسي** Basic Interpretive Research الذي يهدف إلى استكشاف تجارب الْمعلمين في سياقها الطبيعيّ – في الفصول الدراسية وبيئة اللَّاجئين – ومن ثَمَّ تفسير هذه التَّجارب لفهْم الظواهر الاجتماعيَّة والظُّروف الَّتي يعيشون فيها. (الشهري،2020). **وأما مجتمع الدراسة وعينتها:** فقد تضمن مجتمع الدراسة معلمي اللغة العربية في مشروع "لغتي الأم" بولاية "هاتاي" بتُركيا، وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية لتشمل أحد عشر (11) معلمًا ومعلمةً من العاملين في الْمشروع؛ ولا تخضع عينة البحوث الكيفية لقاعدة دقيقة في تحديد عدد أفراد العينة، (دليو، 2022. وكامل، 2022) وأفراد عَيِّنَتِنا يَتَمَتَّعون بخبراتٍ تعليميَّة متنوعة ومؤهلات أكاديمية في اللغة العربية أو التربية. وقد شملت العَيِّنةُ معلِّمين من الجنسَيْنِ، مما أتاح تمثيلًا متوازنًا للرُّؤَى والخِبْرات. استُخدمت المقابلة شبه المقننة **لجمع البيانات** لمرونتها وقدرتها على استكشاف الخبرات والتحديات التي تَعرض للمعلِّمينَ، وتضمَّنت الْمقابلات أسئلةً مفتوحة صُمِّمت بناءً على فلسفة الأدبيات النظرية، واستُشير فيها مختصون لتحكيمها وقد أُجريت مقابلات تجريبية لضمان وضوح الأسئلة وملاءمتها، وتوثيق المقابلات صوتيًّا مع تفريغ النصوص للتحليل عن طريق تقنية تحليل المحتوى لاستكشاف الأنماط والمواضيع المتكررة في البيانات مستعينًا ببرنامج ماكس كيودي ايه **MAXQDA** لتحليل البيانات النوعية وفقًا لأسلوب تحليل المواضيع (Thematic Analysis) لبراون وكلارك. **وأما خطوات إجراء الدراسة** فقد أُعِدَّ دليلُ الْمقابلات في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ ومن ثم أُجْرِيَت الْمقابلات وسجِّلَت بعد موافقة الْمشاركين، ثم فُرِّغت الْمُقابلات وحُلِّلت باستخدام إستراتيجيات تحليل البيانات النوعية، من مثل التَّرميز: سطرا بسطر، ومقارنة الحالات، وأخيرًا مراجعة النَّتائج الْمُؤقتة مع الْمشاركين للتَّأكُّد من دقَّة البيانات، والتحقق من مصداقيتها مع النظر في المعايير الأخلاقية والمهنية، من مثْل ضَمان سِرِّية

البيانات، وخصوصيّة المشاركين، وتوضيح أهداف البحث للمشاركين، والحصول على موافقتِهم الْمُسبقة، وتوفير بيئةٍ آمِنة ومُريحة لإجراء الْمقابلات.

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

يهدف هذا القسم من البحث إلى تقديم عرض وتحليل لنتائج الدراسة استنادًا إلى البيانات التي جُمعت من المقابلات شبه المقننة مع معلمي مشروع "لغتي الأم". وتحليل أسئلة البحث ومناقشتها في ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ويعرض الفصل النتائج وفق محاور رئيسة لكل سؤال بحثي، متبوعًا بتفسير نقدي يبرز أهميتها في فهم الظاهرة المدروسة. كما يُناقش الواقع التعليمي الحالي، التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية لهذه الفئة، والحلول الممكنة.

1- نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما العقبات والتحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللاجئين السوريين في تركيا من وجهة نظر المعلمين؟

التحدِّيات التي تعوق تعلُّم اللغة العربية لأبناء اللاجئين السوريين في تركيا:

أ- تحدِّيات متصلة بالدولة المضيفة للاجئين (تركيا):

1- إغلاق مراكز التعليم المؤقتة ودمج الطلاب السوريين في المدارس التركية:

سعت الدولة التركية إلى دمج اللاجئين السوريين في نظام التعليم التركي، وقد أغلقت مراكز التعليم المؤقتة التي كانت تُدرِّس اللاجئين السوريين عند بداية قدومهم إلى تركيا، وهذا ما أشارت إليه دراسة الشاغل (2018. 31) إلى أن "خطط التعليم والاندماج المعدَّة من الحكومة التركية تهدف إلى دمج اللاجئين السوريين في المجتمع ونبذ كل ما من شأنه أن يولِّد مشاكل بين المجتمعين". ذكر المعلمون إن هذا البرنامج يعاني من غياب منهجية أو رؤية واضحة، إذ تعتمد جميع الخطط تقريباً على دعم تعليم اللغة التركية فقط، مما يترك تعليم اللغة العربية في ذيل قائمة الاهتمام، وهناك شعور عام لدى المعلمين والأهالي أن سياسات الاندماج تهدف في حقيقة الأمر إلى صهر (assimilation) اللاجئين بدلًا من دمجهم (integration)، بدليل أن الخطط التي تعتمد على مشروع الاندماج التي تتعاون به الحكومة التركية مع المنظمات الدولية؛ يركز إلى حد كبير على تعليم اللغة التركية ويُهمل تعليم اللغة العربية. هذه المعضلة في الرؤية التعليمية للاجئين أشارت إليها دراسة سعاد وآخرين (Souad, Tahraoui, & Tahraoui, 2022). عبر طرحهم تساؤلا يقول: أَهذِهِ رؤية تعليمية للتثاقف والاندماج أم أنها توظيف التعليم وإعداد اللاجئين بما يؤهلهم للعودة إلى وطنهم؟!.

2- الدعم الحكومي الضعيف والقيود الصارمة على التعليم: أشار المعلمون إلى أن الدعم الحكومي للمدارس والمراكز التي تُدرِّس باللغة العربية ضعيف للغاية، ولا تعترف الحكومة التركية بالمدارس العربية الخاصة إلا بشروط صعبة ورسوم باهظة، مما يضع الأهل في موقف مادي صعب، فهم بطبيعة حالهم لاجئين يعانون من مشاكل اقتصادية، ولا يستطيع أكثر السوريين هناك من تسجيل أبنائهم في مدارس خاصة وأضاف المعلمون أن التعليم في تركيا يُعتبر خطًا أحمرًا عند الحكومة، مما يعني أن هناك قيودًا صارمة على السوريين لمزاولة التعليم بلغتهم الأم (الشاغل، 2018). بالإضافة إلى ذلك، تُعتبر المعارضة التركية عاملًا مؤثرًا في هذا السياق، إذ تستخدم ورقة اللاجئين السوريين لأغراض انتخابية وسياسية، مما يزيد الأمر تعقيدا. أشار أحد المعلمين م3 إلى أن: "المعارضة التركية تشنّ حملات ضد وجود اللاجئين السوريين وتستثمر هذه القضية لتحقيق مكاسب سياسية، وفي الآونة الأخيرة أصبح هناك تنافس على استخدام ورقة اللاجئين بين المعارضة والحكومة نفسها".

3- **دور المنظمات وجمعيات العمل الخيري**: سمحت الحكومة التركية للجمعيات الخيرية بمزاولة العمل في تركيا، سواء كانت جمعيات تركية أو عربية أو أجنبية (غربية وآسيوية)، تُقدِّم دعماً محدوداً جداً للجانب التعليمي للاجئين، وتركز في الغالب على الدعم الإغاثي، وفي بعض الحالات تسهم في تحفيظ القرآن الكريم، وتعليم مبادئ القراءة العربية (الجزء الرشيدي) فقط، دون التطرق للاهتمام بتعليم اللغة العربية بوصفها مادة تعليميّة لغوية متكاملة الأركان، أضف إلى ذلك فإن جلّ هذه الجمعيات تتركز في مناطق محدودة في تركيا في جنوبها مثل ولايات هاتاي وكيليس وغازي عنتاب و أورفا وبعضها في إسطنبول بينما يتوزع اللاجئون السوريون في جميع أنحاء الولايات التركية التي يبلغ عددها 81 ولاية، مما يجعل من الصعب على الكثير من اللاجئين الوصول إلى هذه الخدمات.

4- التركيز في تعليم اللغة العربية في تركيا يكون على الناطقين بغيرها من الأتراك مقارنة بوضع وارثيها من السوريين: إن أكثر الجهود والمناهج التعليمية –من مثل المناهج المعتمدة في مراكز تعليم اللغات وثانويات مدارس إمام وخطيب – تُركّز على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهم الأتراك في هذه الحالة. تفيد مقابلات المعلمين أن هذه البرامج مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات الأتراك الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية. هذه المناهج تركز على بناء المهارات اللغوية من الأساسيات، وتستخدم تقنيات تدريس خاصة بتعليم اللغات الأجنبية. في المقابل، يختلف تعليم اللغة العربية للسوريين في تركيا جوهريًا؛ إذ يُعد السوريون: وارثي لغة تكون اللغة العربية لغتهم الأم، لكنهم يواجهون تحديات في الحفاظ عليها واستخدامها في بيئة تركية تتحدث اللغة التركية بشكل رئيس، فيحتاج تعليم اللغة العربية للسوريين إلى برامج تعزز استخدام اللغة في حياتهم اليومية وتحافظ على قدراتهم اللغوية الأصلية. وبحسب دراسة سعاد وآخرين فإن الطلاب السوريين تعلموا فقط القراءة والكتابة؛ بيد أنهم لم يتقنوا اللغة؛ فهم على الكلمات مع عدم قدرتهم على فهمها. (Souad, Tahraoui, & Tahraoui, 2022)

ب- **تحديات تواجه التلاميذ من أبناء اللاجئين:** تشـــير نتائج المقابلات إلى أن الطلاب اللاجئين يواجهون صـعوبات عديدة في تعلم اللغة العربية، أبرزها ضـعف الاهتمام بتعلمها، إذ إن الملل هو سـيد الموقف على حد تعبير بعض الآباء وشـعور البعض من الطلاب بعدم جدوى دراسـة لغة لا تُسـتخدم في حياتهم اليومية في تركيا. يعزو المعلمون ضعف رغبة التلاميذ إلى عدة أسباب، منها:

1- **الأعباء الإضافية لتعلم اللغة العربية:** يشعر التلاميذ أن تعلم اللغة العربية يُشكِّل عبئًا إضافيًا، خاصة أن تعليمها يكون في أوقات راحتهم وبعد أن يكونوا اســتنفدوا جهدهم وطاقتهم في التعليم النظامي في المدارس التركية، أو في أيام العطلة الأسبوعية، ويعتقدون أن الذهاب إلى تعلّم هذه اللغة قد يشغل كثيرًا من وقت اللعب، أو في الوقت المخصص لممارسة الأنشطة الرياضية، وبديلا عن التحاقهم بالأندية الصيفية وغيرها؛ وهذا يسبب ضيق وقت الطلبة فيجعلهم غير قادرين على مواصلة تعلم اللغة العربية وحضور دروسها، وقد يشعرون في بعض الأحيان أن تعليمها كأنه نوع من العقاب.

2- **التشجيع غير الكافي من المدارس التركية:** يشجع المعلمون في المدارس التركية الطلاب على التركيز على المواد الأســاســية، وتقلل من أهمية المواد الفرعية أو الاختيارية مما يجعل اللغة العربية في ذيل الاهتمام وتبدو أقل أهمية، لأن اللغة العربية في المدارس التركية تُعد مادة اختيارية.

3- **بُعد احتمالية العودة إلى الوطن الأم:** يشــعر العديد من التلاميذ بأن عودتهم إلى ســوريا في المســتقبل القريب صعب التحقق –على الأقل في المدى المنظور– بسبب انعدام الأفق لوجود حلول في سوريا؛ مما يقلل من دافعيتهم لتعلم اللغة العربية، ويزيد من اعتقادهم أن تعلم اللغة العربية لن يؤثر بشــكل كبير على مســتقبلهم الدراسي أو تأهيلهم المهني.

4- **ضــعف الانســجام مع المعلمين وطرق التدريس:** يعاني التلاميذ من قلة انســجامهم مع معلمي اللغة العربية بسـبب اتباعهم طرق تدريس غير مألوفة واسـتخدام الانترنت والتعليم عن بعد؛ يُلاحظ كثير من المعلمين أن الطلاب يجدون صعوبة في التكيُّف مع أساليب التدريس الجديدة، مما يؤثر على رغبتهم في تعلم اللغة العربية. وهذا ما حصـل مع مجتمع الدراسـة لهذا البحث حيث إنه كان في فترة حرجة في زمن انتشـار جائحة كورونا COVID-19 وتأثيرها على التعليم، فقد انتقل التعليم كُليًّا إلى التعليم عن بعد.

5- **ضــعف البيئة التعليمية:** إن المشــاريع التعليمية القائمة في تركيا لجذب الطلاب وتوفير الفرص لهم غير كافية، مما يؤدي إلى ضـعف تحفيزهم، وقلة المكافآت، وإن معظم البرامج المقدمة لأبناء اللاجئين تشـبه إلى حد بعيد الكتاتيب التي كانت في الماضـي، ويغيب عنها المتخصـصـون في تعليم العربية، وإنما يديرها ويشرف عليها محفظو القرآن الكريم. هذه الفكرة بحثتها بإسهاب دراسة ونوس بعنوان الكتاتيب في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات الجزء الرشيدي في تركيا نموذجًا. (ونوس، 2022).

6- **التفاوت بين الأعمار والمستويات الدراسية:** يشير المعلمون إلى أن الطلاب اللاجئين غير متجانسين من حيث الأعمار والمستويات الدراسية، تأتي هذه الفروق نتيجة الانقطاعات الدراسية الطويلة بسبب الحرب والأوضاع في سوريا، وتتنوع خلفياتهم وجذورهم، فمنهم من أتى من حلب، ومنهم من أتى من درعا ومن غيرها من المدن الأخرى، ولا يخفى على أحد الانقطاعات الدراسية التي تعرض لها الطلاب، فمنهم من انقطع عن الدراسة في المناطق المحررة سنة أو سنتين أو ثلاث فلذلك ظهرت مشكلة اختلاف الأعمار واختلاف المستويات ولا شك أن انقطاع الطلاب عن تلقي العلم في المدارس يؤثر في إعادتهم للعلم والتعلم مرة أخرى، وكذلك يؤثر على انضباطهم وسلوكهم. أشار م7: "شاهدنا بعض الحالات من الطلاب تولّد لديهم شعور من عدم التقبل والانسجام؛ بسبب اختلاف المستويات، فهناك بعض الطلبة يعرفون الحروف ويتقنون القراءة وهؤلاء قد تعرضوا لتعلم اللغة كالرشيدية في حلقات التحفيظ، ولكن البعض الآخر في نفس العمر، لكنهم لا يعرفون أشكال الحروف الأبجدية"، هذه النقطة تطابقت مع ما أشارت له دراسة الخلف (الخلف، 2023) من مشكلات نفسية وهي عدم التقبُّل لدى هذه الفئة التعليمية وكذلك دراسة سعاد وآخرون حيث عبرت عن هذا التحدي "إنه يعيق إنجازهم الأكاديمي ويعزز مشاعر الإحباط، ويقلل احترام الذات، والشعور بالعجز المكتسب" (Souad, Tahraoui, & Tahraoui, 2022).فضلا عن الاضطرابات الأخرى النفسية من مثل اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب الذي يشكل خطورة كبيرة على هؤلاء الأطفال وهذا أيضا من النتائج التي أشارت لها الدراسة السابقة.

7- **الاختلاف الثقافي واللغوي:** لاحظ المعلمون ضآلة محصول الطلاب من ذخيرة المفردات اللغوية نتيجة اختلاف البيئة الثقافية والاجتماعية وطغيان مفردات اللغة السائدة (اللغة التركية) على مفردات اللغة العربية التي لم تكن موجودة في قاموسهم، وهذا سيؤدي إلى فقدان مفردات لغتهم الأم مع الزمن. وهناك أمور ثقافية أخرى من مثل ضعف الارتباط بالقدوات العرب القدامي أو المعاصرين على حد سواء، وتركيز المناهج التركية على القدوات الأتراك يجعل الطلاب أقل اهتمامًا بتعلم اللغة العربية. هذه النتيجة تطابقت مع بحث بعنوان معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية (العنان والخولي، 2023)

ت- تحديات تواجه الآباء: تشير نتائج المقابلات مع المعلمين إلى عدة تحديات تواجه الآباء في تعليم اللغة العربية لأبنائهم من وارثيها، لخصها م3 متنهدًا: " حملنا في بلاد المهجر حملًا ثقيلًا ثقيلًا، فعندما كنا في بلادنا كنا مرتاحين في الجوانب المادية والوقت، وكذلك البيئة من حولنا كان لها أثر في تربية أبنائنا، والآن نفتقد البيئة فقد كان الجد والجدة والعم والجار.. يربي ويساعد في العناية بالأبناء ". هذه التحديات يمكن تصنيفها كما يلي:

1- العبء الكبير على الآباء: من أكبر تحديات تعليم العربية لوارثيها؛ أن تعليم هذه الفئة يلقي العبء الأكبر على كاهل الآباء، ويُحمِّلُهم مسؤولية البحث عن طريقة ما لتعليم أبنائهم اللغة العربية، ويفرض عليهم بذل الجهد والطاقة، في سبيل إلحاق أبنائهم بمدرسة أو مركز أو مسجد، ولابد من الاستفادة من الموارد التعليمة المتاحة قدر الإمكان وخلق بيئة لغوية تساعد الأبناء في إكسابهم وتعليمهم اللغة العربية.

2- **قلة المراكز التعليمية وضعف الدعم:** التعليم في تركيا بطبيعة الحال يتم باللغة التركية، وهناك قلة في عدد المراكز التي تعلم اللغة العربية، وضعف وقلة الدعم لمثل هذه المشاريع، وكل الحلول أو معظمها تفتقد إلى البناء الجيد، وكل الممارسات والحُزم التعليمية المقدمة لهم؛ هي إسعافية وعفوية وترقيعية، وتتماشى مع التعليم في حالات الطوارئ. (Souad, Tahraoui, & Tahraoui, 2022)

3- **التحوُّل اللغوي والتحدِّيات اللغوية:** بعد أن أُلجأ الأهالي لتسجيل أطفالهم في المدارس التركية، وبعد أن بدأ الأطفال التعليم الرسمي، تحوَّل غالبيتهم إلى التحدث باللغة التركية، وبالكاد يحافظون على مهارتي الاستماع والمحادثة باللغة العربية، لقد عبّرت المعلمة م10 عن بالغ قلقها من هذه القضية قائلة: "هناك بعض الأولاد يتحدثون التركية في المنزل مع بعضهم، وأحيانا بعض الأهالي يتحدثون مع أبنائهم باللغة التركية، وهذا ما لا ينبغي السماح به البتة، وإن كثيرًا من الآباء يشعرون بالإحباط جرَّاء تحوُّل أبنائهم إلى اللغة التركية، وتركهم لغتهم العربية، وهناك بعض الحالات قد تحوَّلوا كليًّا إلى اللغة التركية، هذا على مستوى الجيل الحالي، ولا ندري كيف سيكون الحال بالنسبة للأجيال التالية!".

4- **الظروف الاقتصادية الصعبة للاجئين:** يعاني الآباء من قسوة الظروف الاقتصادية التي يمرون بها في بلد اللجوء، ويقضي الآباء معظم وقتهم في كسب أو قوت يومهم، وليس لديهم المقدرة على دفع مصاريف إضافية لمدارس خاصة أو مراكز تعليمية أخرى، خصوصا مع ارتفاع تكاليف المدارس الخاصة العربية المرخصة في تركيا، وقد يصل بهم الأمر إلى أن يفقدوا الطاقة والوقت لرعاية تعليم اللغة العربية لأبنائهم.

5- **ضعف رغبة الآباء في تعليم أبنائهم اللغة العربية والانغماس في اللغة التركية:** مع كثرة التحديات؛ ضَعُفت رغبة الكثير من الآباء عن تعليم أبنائهم اللغة العربية، وتباينت درجات الحماس لديهم؛ لاعتقادهم أن تعلّمها يُشكِّل عبئًا يحول دون تقدمهم الدراسي في المواد الدراسية الرئيسية، خاصة ما يواجهه الأبناء من أعباء في انغماسهم باللغة التركية، والمواد التعليمية التركية، والاندماج في التعليم التركي، بل إن رغبة بعض الآباء قد أصبحت أرجح في أن يختار الأبناء دراستهم كليًّا باللغة التركية، بسبب بُعد احتمال العودة السريعة إلى الوطن، ولاعتقادهم أن اللغة العربية لا تؤهل الأبناء للحصول على فرص عمل مستقبلية في تركيا.

6- **مفاهيم الأهالي الخاطئة حول** اللغة **العربية:** وجود أفكار سطحية لدى بعض الأهالي تقضي بعدم الحاجة لتعلم اللغة العربية الفصحى، لأن اللغة الدراجة أو العامية تحل محلها، وأيضًا أن حفظ القرآن الكريم يُجزئ عن

تعلم اللغة العربية الفصحى. أشار لذلك م7: "كثير من الأهالي يعتقد أن إتقان الجزء الرشيدي كاف للأبناء، وهذه مغالطة كبيرة لأن القاعدة الرشيدية لا تعلم اللغة بشكل متكامل وإنما هي طريقة ببغائية مخصصة بالأصل لتعليم القراءة للناطقين بغير العربية". وهذا ما تؤيده دراسة ونوس (2022) بأن الجزء الرشيدي غير كاف في مجال تعليم العربية، وهذه المفاهيم الخاطئة تستحث الخطى وتستدعي الجهود إلى تصحيح تلك المفاهيم، وتوجيه البوصلة التوجيه الصحيح.

ث– تحدِّيات تواجه المعلمين: أظهرت دراسات سابقة وفقًا لدراسة أجرتها سعاد وآخرين (2023) أن المعلمين أفادوا بعدم تلقيهم الدعم الكافي في عملية تعليم الطلاب السوريين. كما أشاروا إلى أن الطلاب يحصلون على عدد محدود من الكتب والدعم الإضافي داخل الفصل الدراسي، ومع نجاح الحكومة التركية النِّسْبي في توفير ظروف معيشية إنسانية جيدة للاجئين السوريين داخل المخيمات، والتي شملت مراكز طبية ومدارس ومرافق ترفيهية وبرامج تدريب مهني، إلا أن هذه الجهود لم تكن كافية بسبب مجموعة معقدة من التحديات تشمل هذه التحديات التدفق الهائل للاجئين، وعدم التوافق مع نظام الحكم، بالإضافة إلى محدودية الدعم المالي من الجهات المانحة.

وفي هذا البحث تشير نتائج المقابلات إلى أن غالبية دروس اللغة العربية لوارثيها في تركيا تكون في أيام الإجازات، وفي مراكز تعليم القرآن الكريم، أو على منصات الإنترنت، ولا يوجد جهة تتبنى أو ترعي المعلمين في تركيا الرعاية المناسبة، ونشير في هذا السياق إلى أنه في بداية لجوء السوريين إلى تركيا تم توظيف المعلمين السوريين في المدارس المؤقتة والتي كانت ترعاهم منظمة اليونسكو وتدفع رواتبهم، ومن ثم أُغلقت المدارس المؤقتة وتم تحويل بعض المعلمين إلى المدارس التركية بمهام إشرافية على الطلاب السوريين، والكثير منهم ترك التعليم واتجه للبحث عن سد رمق معاشه في مهنة أخرى، وحديثنا من هذه الزاوية عمن تبقى صامدا في مهنة التعليم، ويمارسها بشكل أو بآخر. هذا الوضع نتج عنه عدة تحديات، أبرزها:

1– ضعف تأهيل الكادر التدريسي وعدم التفرغ الكامل للمعلمين: العديد من المعلمين السوريين يعملون بأجور زهيدة وغير متفرغين تمامًا للعملية التعليمية، ويعملون بطريقة ارتجالية غير منظمة وهم من غير المتخصصين في اللغة العربية، وغالبًا ما يعملون في مراكز تحفيظ القرآن الكريم أو على منصات الإنترنت، دون معايير واضحة أو تدريب كافٍ، وربما لم يسبق لهم العمل في هذا المجال، وحتى عندما يعملون فليست هناك خطط لتدريبهم وتنميتهم مهنيًا، وهذا أمر لا شك سيؤثر على المستوى النهائي للطلاب، حتى في مدارس إمام وخطيب (الشرعية) والتي من المفترض أن لديها دروس مخصصة لتعليم اللغة العربية؛ يكون المدرسون في الغالب من الأتراك، الذين قد لا يكونون مؤهلين بشكل كاف لتدريس اللغة العربية لأبناء العرب. ووفق دراسة ونوس عن مدرسي الجزء الرشيدي في تركيا، فإن أكثر من نصف المدرسين غير متخصصين في التربية، وغير مطلعين على نظريات

وإستراتيجيات التعلم، وحتى الذين يعرفون الإستراتيجيات فإن نصفهم كذلك لا يوظفونها في التعليم، وتسيطر عليهم العشوائية. (ونوس، 2022. 193).

2- **نقص المعرفة بطرق التدريس الحديثة واستخدام التقانة:** بعض المعلمين لا يملكون الكفاية العلمية التي تمكِّنهم من أداء رسالتهم على الوجه الأكمل، ويفتقرون إلى المعرفة بطرق التدريس الحديثة، فضلا عن مواكبة التقدم التعليمي التقني، وبعضهم لا يعرفون طرق التدريس ولم يسمعوا بها من قبل، ولعدم معرفتهم بالمشكلات التي تنتج عن اللجوء، ولجهلهم بخصائص وميول واهتمامات وارثي اللغة؛ مما يجعلهم غير قادرين على مواجهة ظروف العمل في ظروف مختلفة عما اعتادوا عليه، وإن عدم تأهيلهم للقيام بمهام تعليمية أونلاين وبعضهم مازال يعتمد على التلقين واستخدام وسائل إيضاح بدائية، مما يجعل تعليم اللغة العربية جامدة وغير قابلة للتقدم، يؤدي إلى تراجع جودة التعليم. ويتسبب في أن تتمحور العملية التعليمية حول المعلم وليس الطالب، وكثير من المعلمين يركزون على تعليم القواعد النحوية والصرفية، ولا يتنبهون إلى أهمية تعليم مهارات اللغة ككل متكامل، وغالبية المواد التي يستخدمونها ليس لها دليل معلم. وقد عالج مثل هذه المشكلة المشاركين في مشروع لغتي الأم، بطريقة إبداعية إذ اصطنعوا لهم مساحة على الانترنت يشاركون عليه دروسهم وأفكارهم ويتبادلون الخبرة التي يطورون بعضهم في مجال تعليم العربية لوارثيها.

3- **قلة العناية بطرق التدريس الحديثة والتركيز على بعض المهارات اللغوية:** هناك قلة عناية بالطريق التربوية الحديثة في تعليم اللغات، وتجاهل للأطر العالمية الحديثة التي تعتمد على نظام المستويات المعيارية، وفي كثير من الأحيان يبقى التدريس قائمًا على الطرق القديمة مثل الطريقة القياسية التي تعتمد على ذكر القاعدة أو التعريف ثم الأمثلة، والطريقة الخطابية أو المحاضرة التي تجعل المعلم محور العملية التعليمية وليس الطالب.

4- **ضعف الدعم للمشاريع والمحاولات التعليمية:** المشاريع والمحاولات لتطوير تعليم اللغة العربية في تركيا خجولة ولا تلقى الترحيب أو الاهتمام اللازم من المنظمات الداعمة ولا من المعلمين السوريين، ويعود ذلك لأسباب اقتصادية، وضعف دعم هذه المحاولات وهذه المشاريع.

5- **إحباط المعلمين:** هناك شعور بالإحباط لدى المعلمين السوريين في تركيا بعامة، من سوء الأحوال المادية، ومن عدم وجود أي جهة ترعاهم أو تتبنى قضيتهم، ولدى معلمي اللغة العربية بخاصة؛ لإحساسهم بأن جهودهم تضيع سدى، وضعف الإقبال على تعلم العربية لأنها لا تلقى الاهتمام المناسب هذه التحديات تؤكد الحاجة الملحَّة لتطوير برامج تدريبية للمعلمين، وتوفير دعم أكبر للمشاريع التعليمية، واعتماد أساليب تدريس حديثة لتعليم اللغة العربية بطريقة أكثر فعالية وجاذبية للطلاب. أشارت دراسة سعاد وآخرين إلى أن المعلمين عبروا عن إحباطهم من تحديات تعليم الطلاب السوريين صراحة... وأن هناك نقص مقلق في فهم المعلمين لتلك التحديات ووجود ممارسات شمولية موجه نحو الإقصاء. (Souad, Tahraoui, & Tahraoui, 2022)

ج- تحديات خاصّة باللغة والمناهج والكتب المدرسية: تشير نتائج المقابلات إلى وجود عدة تحديات خاصة بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة تراثية لأبناء اللاجئين السوريين في تركيا. تتضمن هذه التحديات النقاط التالية:

1- استخدام المناهج السورية القديمة: أشارت المقابلات إلى أن المؤسسات المجتمعية والمساجد، والمراكز المؤقتة والخاصة؛ تتحمل العبء الأكبر في تعليم اللغة العربية، لكنها غالبًا ما تفتقر إلى مناهج تعليمية أو برامج واضحة ومعايير محددة، وقد أفاد المعلمون بأن غالبية المناهج المستخدمة هي نفسها المناهج الحكومية القديمة في سوريا، والتي لا تستجيب لمتطلبات الطلاب المغتربين واحتياجاتهم، وتتضمن هذه المناهج محتويات ومضامين لا تتناسب مع حياة الأطفال في تركيا، وتفتقر إلى تكييفها مع اتجاهاتهم ومعارفهم خصوصا ما يرتبط منها بالهوية والوطن ومجالات الحياة والتواصل. ولابد من الإشارة إلى بعض تلك الجهود في هذا الصدد التي أسهمت في تعديل المناهج القديمة تعديلا طفيفا شكليًا فقط، من مثل جهود الحكومة السورية المؤقتة ومنظمة مداد غير الحكومية، وكانت كما أشرنا سابقا؛ إسعافية آنية ومؤقتة ولا تصلح إلا لحالات الطوارئ.

2- التفريع في تدريس اللغة: أفاد المعلمون بأن مناهج اللغة العربية تعتمد بشكل كبير على طريقة التفريع، حيث يُفصل كل فرع من فروع المادة عن الآخر دون ربطها بشكل تكاملي مع فروع اللغة الأخرى فضلا عن ربطها بالمواد الأخرى، وهذه المناهج قد تم تقسيم محتواها بطريقة آلية صناعية على عدد أيام وأشهر العام الدراسي، وهي بالأساس عندما وضعت في سوريا كانت لأسباب تنظيمية، مما يضطر القائمين عليها لتعديلها وفق مصفوفة المدى والتتابع، وتفرض عليهم مراعاة اختلاف المستويات ودرجات استيعاب الطلبة.

3- الطرق والبرامج القرائية في تعليم اللغة العربية: تعتمد مراكز تعليم اللغة العربية وخصوصًا مشاريع تعليم القرآن في المساجد على الطرق والبرامج القرائية من مثل الجزء الرشيدي والقاعدة النورانية والبغدادية. أشار المعلمون إلى أن هذه الطرق تركز فقط على تعليم النظام الصوتي والقراءة فقط، وهو ما لا يحتاجه وارثو اللغة بشكل كبير، مما يفقد الطلاب الارتباط بمخطط منهجي محدد. (ونوس، 2022)

4- نقص الوسائط التعليمية والإمكانات التقنية: أشار المعلمون إلى نقص الكتب العربية والقصص والمجلات والأجهزة التعليمية، مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم، وهناك نقص في المواد التعليمية التي تتكامل مع المناهج الدراسية وتعزز تعلم اللغة بشكل متكامل.

5- الطرق التقليدية في التدريس: أشارت المقابلات إلى أن التدريس غالبًا ما يتم بطرق تقليدية تعتمد على التلقين والمحاضرة، مما يجعل العملية التعليمية تتمحور حول المعلم وليس الطالب، هذا الأسلوب يؤدي إلى نقص في تفاعل الطلاب وتطوير مهاراتهم بشكل شامل.

2- نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: كيف يرى المعلمون تجربة تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللاجئين السوريين، وما هي استراتيجياتهم للتغلب على التحديات في هذا المجال؟

أ- الفرق بين تعليم اللغة العربية لوارثيها في بلد الغربة، وبين تعليمها في بلدها الأصلي:

لا شـــك أن تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللاجئين الســـوريين في تركيا يعتبر تحدِّيًا كبيرًا؛ نظرًا للاختلافات الكبيرة بين البيئة التعليمية في تركيا وبيئتهم الأصلية في سوريا، ومن الصعب نقل البيئة اللغوية والثقافية الأصلية إلى البيئة المحيطة الجديدة، حيث نتعامل مع فئة تعليمية مختلفة -فئة متعلمي اللغة العربية من وارثيها-، هؤلاء ليسوا من غير الناطقين بالعربية وليســوا من أهلها بالمعنى الاصــطلاحي، إذن هم فئة وســط؛ تقع لغويًا وثقافيًا في منزلة بين منزلتين. عند سؤال الأساتذة عن الفروق، كانت بعض الإجابات طبيعية في سياقها وأشار المشارك م3 إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين الطلاب الذين يُعدّون وارثو لغة وبين الطلاب العاديين، حيث أوضـــح قائلاً: "كنا نعتقد أن الطالب الوارث للغة مثل الطالب العادي، لكن عند التجربة اتضح أن هناك فرقًا شاسعًا بين الطالب الوارث للغة والطالب العادي، وهناك اختلاف كبير في طريقة التعامل والنهج التعليمي المطلوب في بناء المناهج من حيث الأهداف والمحتوى بعامة، هذا الأمر يتطلب كوادر متخصصة ونظاماً تعليمياً ومنهجاً شاملاً، ولا يمكن أن يقتصر تعلم الطالب الوارث للغة على الأساليب التقليدية والاعتماد فقط على البرامج القرائية مثل الجزء الرشيدي فقط". هذه الرؤية تؤكد على ضرورة تخصيص مناهج تعليمية متخصصة تلبي احتياجات الطلاب الوارثين للغة، وتؤكد على أهمية استخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة ومتكاملة لضمان تطوير مهاراتهم اللغوية. ولكن من جهة أخرى كانت هناك إجابات صادمة من بعض المعلمين في المقابلات، وصرَّح بعضهم أنهم مازالوا يتعاملون مع الطلبة، كما لو أنهم في بلدهم الأم ويتعلمون اللغة العربية تعلم أهلها لها، وأن تعليم اللغة العربية هو هو في أي مكان في العالم، وعند التعمق في أسئلة المقابلة؛ بدت ردود أصحاب هذا الرأي أكثر مرونة من ذي قبل، معترفين بأن هذه الفئة التعليمية فئة خاصـــة وطارئة على المجتمع، في المقابل فإن غالبية المتقابلين، أدركوا بالتجربة العملية الحاجة الماســـة لفهم هذه الفئة من خلال إجاباتهم وأطروحاتهم، يقول م:3 "نعم الفروق كثيرة وأهمها - وأرجو أن توثقها وتســـجلها في بحثك- إن كل طالب حالة خاصة بذاته، وغالبية الطلبة في مستويات وخصائص وخلفيات مختلفة، مثلًا طالب عمره عشر سنوات وطالب عمره سبع سنوات نضعهما معًا في نفس المستوى، وهناك طلاب أتوا من مدارس ســـوريا ومنهم من كان منقطعا عن الدراســـة بســـبب الحرب ومنهم من تلقى تعليما في المخيم أو في مركز مؤقت وهكذا...". هذه الملاحظة من الأستاذ مهمة جدا، لأن أبرز سمة وأهم خصيصة من خصائص وسمات هذه الفئة التعليمية؛ هي اختلاف أعمار الطلاب وبالتالي اختلاف مستوياتهم الدراسية، ويضيف م3 "إن استيعاب الأطفال لقواعد اللغة في سوريا يكون أفضل منهم في تركيا، ويضرب لذلك مثلا عندما نقول ضرب زيد عمرًا، ففي تركيا لا يكادون يعرفون من الضـــارب"، وهذه الفروق بطبيعة الحال موجودة على مســـتوى البنية التركيبية وتركيب الجمل قواعديًا، ولكن هذا مثال ضـــربه المعلم على ملاحظته للفروق الكبيرة بين الفئتين التعليميتين، إن فهم هذه

الاختلافات يساعد الأستاذ على كيفية التعامل مع هذه الفئات بفاعلية، ولا شك أن إدراك هذه الفروق يمثِّل الخطوة الأولى على عتبات تطوير العملية التعليمية برمّتها لهؤلاء الأطفال.

ب- **الازدواجية والثنائية:**

نتيجة للمقابلات التي أجريت في هذا البحث وجدنا أن هناك قلق بسبب الثنائية يتعلق بصعوبة التوازن بين تعليم اللغة العربية واللغة التركية، وتجلَّت كثيرًا في دروس المعلمين باستعانة الطلبة لكلمات تركية في دروس تعليم اللغة العربية، لقد تحدثت م2 عن تداخل لغوي يحصل كثيرا مع الأطفال الذين يعانون منه عند محاولة استدعاء مصطلح معين باللغة التركية، فأحيانا نشعر أنهم يفكرون باللغة التركية ولكنهم ينطقون بالعربية، وتحدث هذه الحالة عندما ينقل المتعلِّم كلمة أو جملة، لكنها غير مناسبة للسياق من حيث الدلالة، أو لا تتوافق مع تركيب الجملة باللغة العربية لأن المتعلم إنما يترجم من اللغة التركية معتقدا أن التركيبين متشابهين. وهناك مثال آخر على الثنائية يشير إلى ضعف وارثي اللغة في البنية التركيبية مثل تأنيث المفردات أو تذكيرها على الرغم أن هذا ليس من خصائص اللغة التركية، وأيضا ضعفهم في البنية الدلالية أي استخدام الألفاظ لغير ما وضعت له في الأصل وما يقتضيه السياق الاجتماعي للكلام، ذكرته م1: عندما كنا نعّرف صورة أمام الطالبات في سياق تعليم مهارة الكتابة فنضع الصورة ويكتب الطلبة بعض الجمل على الصورة فبدأت إحدى الطالبات بالكتابة باللغة التركية". م10: "في حوارٍ أمس مع ولدي أراد ان يستخدم مصطلح (الوفاء) لكن اللغة العربية لم تسعفه في الوصول إليها، كان يكرر الكلمة باللغة التركية ويحاول الوصول إليها بالعربية دون جدوى، لجأت إلى مترجم جوجل الصوتي لأعرف معنى ما يريد". وكان هذا الوالد يتساءل: "أليس لهذه الثنائية اللغوية آثارها النفسية والاجتماعية والتربوية!، أما ابنتي التي تقرأ الروايات باللغة التركية فتحدثني بجمل تركية كاملة ثم تقول: آسفة لأنني لا أستطيع أن أوضح لك بالعربية معناها الجميل" ثم يعقِّب:" لا أدري ماذا نفعل وأبناؤنا يضيقون باللغة ذرعاً كل يوم!". نعم إن الثنائية اللغوية واقعية في حياة هذه الفئة، وهي حقيقة حياتية بكل مميزاتها وعيوبها ونفعها وضررها وما ينتج عنها من لحظات بهجة ولحظات إحباط، ولذلك لابد من التصالح مع هذه الحقيقة وتقبُّل هذه الهوية، إذن الثنائية ليست مشكلة أو عبئًا كما يصورها البعض، وليست ميزة رائعة كما يريد البعض الآخر منا أن نعتقد، فمن المهم تعلم لغة ثانية، وجميل أن تتعلم لغتين منذ الصغر وتتكلم هاتين اللغتين مثل اللغة الأم؛ ولكن يبدو أن اللغة العربية بدأت تتسرب من أبناء السوريين في تركيا، ومع الوقت ستكون لغة أجنبية بالنسبة لقسم كبير منهم.

أما على مستوى **الازدواجية** اللغوية فإن التحدي الأكبر هو مزاحمة اللهجات للفصحى وخصوصا أن مجتمع السوريين اللاجئين في تركيا ليس له لهجة واحدة وإنما يوجد لاجئ من حلب ومن إدلب ومن درعا وهذه اللهجات بينها فروق كبيرة فضلا عن تمايز باقي المحافظات، ومن ثم فإن تحدي تعليم الطلاب الفصحى في حين أنهم يتعلمون

التركية في نفس الوقت هو التحدي الأبرز. والكثير من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون تعود إلى تأثير اللهجات العامية التي نشـؤوا عليها في البيت والبيئة المحيطة بهم. فقد عبَّرت م9: "أجد أن الطلاب يستخدمون العامية في معظم الأحيان، ويجدون صعوبة في الانتقال إلى الفصحى في الكتابة والتحدث، ونلمس تأثير العامية في ترتيب الكلمات في الجمل، خصوصًا في تقديم وتأخير الأفعال، والأخطاء في حركات الإعراب مثل الرفع، والنصب، والجر، والأوزان والاشتقاقات... الأمثلة على ذلك كثيرة ولا حصر لها". هذه الازدواجية اللغوية تؤدي إلى زيادة الفجوة بين اللغة المستعملة في التعليم (الفصحى) وبين اللغة المستعملة في الحياة اليومية (العامية)، مما يُوجِد تحديات كثيرة في سبيل تحقيق الطلاقة والإتقان في اللغة الفصحى. (كايد، 2002) فالعامية هي الإنتاج اللغوي الأول لمخرجات الكتابة عند فئة وارثي اللغة؛ حيث يبدأ التعبير عن الفكرة في ذهنه بها، ثم يبحث عن الألفاظ المناسبة بالفصحى، ورغم معرفته بما يريد التعبير عنه، إلا أنه لا يتقن الأسلوب المناسب وضوابطه ودلالاته، فيلجأ المتعلم إلى تركيب جمل بسيطة غير معقدة، تتناسب مع قدراته في اللغة الهدف، ويستعين بمخزونه من اللهجة المحكية، وهو ما يُسمى في المصطلح اللغة المرحلية الخاصة لحين التحول إلى الفصحى بشكل تام. ووفق آراء الخبراء فإن تعزيز استخدام الفصحى ضرورة مهمة جدا لهؤلاء الأطفال في الصفوف الدراسية وتقليل الاعتماد على العامية، للاعتبارات الطبيعية التي يعايشونها في بلاد الغربة من مثل قلة التعرض للغة الفصحى كما لو كانوا في البلد الأم للغتهم، وهنا نجد رأيًا مهمًّا لأحد الخبراء في هذا المجال (سويفي فتحي) يشدد على أهمية اعتماد اللغة الفصحى عند تعليم اللغة العربية لوارثيها: "يجب الاهتمام بالفصحى وعدم مجاراة المتعلم في العامية، فالعامية ليس لها مستقبل لدى وارثي اللغة، أما الفصحى فهي الإضافة الحقيقية، وليس للعامية نصيب في مجال العلم والقراءة والاطلاع والكتابة والترجمة، فالفصحى هي التي تضيف إلى اللغة الأخرى التي يتعلمها، وتفتح له أفق التفكير ورؤية الأشياء من زوايا متعددة. (سويفي، 2023) لقد أشار أحد المتقابلين إلى معاناة من نوع آخر للازدواجية، وهي ازدواجية في الفضاء الالكتروني في برامج الأطفال على اليوتيوب وغيره، واستخدام لهجات محليه فيها من مثل استخدام اللهجة الخليجية أو المصرية حيث تخلق العامية تحديًا كبيرًا للفصحى والتي "نلاحظ أن الطلاب يفضلون استخدام العامية في المحادثات اليومية، مما يصعب عليهم استخدام الفصحى بشكل صحيح" يعكس هذا القلق متطلبات جديدة واستراتيجيات تعليمية تركز على تعزيز الفصحى وتقليل الاعتماد على العامية في الصفوف الدراسية.

ت- الدوافع والاحتياجات والتحفيز:

تتأثر العملية التعليمية بالعديد من العوامل من مثل: الدوافع، والاتجاهات، والتحفيز، فالدوافع تعزز التحصيل الأكاديمي وتساعد الطلاب على التفوق في تعلم أي لغة، وعندما يكون لدى الطلاب دوافع قوية، فإنهم يكونون أكثر انخراطًا واستعدادًا للتعلم، ويتغلبون على التحديات بشكل أفضل فمن خلال فهم دوافع الطلاب، يمكن

للمعلمين تحديد الأهداف التعليمية وتصميم المناهج الدراسية التي تلبي هذه الدوافع. فعلى سبيل المثال إذا كان الهدف الأساسي للطلاب هو فهم الخطاب الإلهي من النصوص الدينية، فيمكن التركيز على تدريس اللغة التي تساعدهم في ذلك، وإذا كان الهدف الرغبة في التواصل مع الأهل والأصدقاء بلغتهم الأم فيمكن أن يكون دافعًا قويًا لتعلم اللغة العربية، لكن ثمة فروق في مستوى الدافعية بين الأطفال في بلد الغربة وبلدهم الأصلي فالطلاب السوريون في تركيا قد يشعرون بأن تعلم اللغة العربية أمر ثانوي بسبب الحاجة الملحة لاستخدام اللغة التركية في التواصل اليومي، وقد تكون الدافعية لتعلم اللغة العربية في سوريا أعلى نظرًا لأهميتها في الهوية الوطنية والثقافية وتكون فرص التعلم والموارد التعليمية بشكل أفضل لدعم تعلم اللغة العربية، حيث يتم تدريس اللغة العربية بشكل رئيس في المناهج الدراسية، وإن فهم الفرص المتاحة في كلا السياقين مهم لتعزيز تعلم اللغة العربية في تركيا، وبطبيعة الحال فقد تكون الفرص المتاحة لتعلم اللغة العربية محدودة بالمقارنة مع سوريا ويكون هناك حاجة لتوفير دورات تعليمية ومواد دراسية مناسبة لدعم تعلم اللغة العربية للأطفال السوريين. لقد تنوعت إجابة المشاركين في المقابلات حول دوافع تعلم اللغة العربية في عدة تعبيرات منها دوافع من أجل التواصل مع الأسرة والمجتمع من الأهل والأصدقاء، ومن أجل الحفاظ على الهوية الثقافية والتقاليد وتعزيز الانتماء الثقافي، ومن أجل الفهم الديني للنصوص القرآنية أو الحديث الشريف، ومنها العودة المحتملة إلى أرض الوطن أو الانتقال إلى بلد عربي آخر... ولكن الشيء المحوري الناتج عن المقابلات أن الدوافع غير واضحة تماما لدى الأطفال بسبب صغر أعمارهم، والملل هو سيد الموقف عند تلقي دروس تعليم العربية، بل إن هذه الدوافع يجب توجيهها من الأهالي، بل إن الوالدين والمعلم هما اللاعبان الأكثر تأثيرا في هذه الحالة، وهذا ما عبر عنه أحد المعلمين م5 : "إن الطفل في مراحله الأولى قد لا يصل إلى درجة كبيرة من الوعي بأهمية هذه الدوافع، ولكن الرغبة الحاسمة تكون عند ولي أمر الطالب، وعند المعلم الذي يبين له الفائدة الكامنة وراء هذا التعلم، فالطفل عندما يجد أن اللغة التي يتعلمها الآن هي نفسها المحكية في المنزل أو القريبة منها سيشعر بالانتماء أكثر ويهتم بتعلمها بشكل أكبر".

ث- الطريقة المناسبة تعتمد على اتجاهات واحتياجات وأهداف المتعلمين

أما عن الاتجاهات، فهي تتعلق بالمشاعر والمواقف السلوكية والاجتماعية تجاه تعلم اللغة، في المقابلات، شدَّد المشاركون على أهمية الاتجاهات الشخصية نحو تعلم اللغة العربية، حيث أشاروا إلى أن هذه الاتجاهات تتأثر بالفروق الفردية بين الطلاب، حيث أكد المشرف التربوي م3 على ذلك بقوله: "يجب أن نقولها بأعلى صوتنا أن كل طالب من وارثي اللغة هو حالة خاصة قائمة بحد ذاتها". هذا النداء يؤكد أهمية الاعتراف بالفروق الفردية بين الطلاب وتقديم الدعم المناسب لكل طالب بناءً على احتياجاته الخاصة. ويجب فهم هذا الشيء بشكل جيد لكي نعرف كيف نتعامل مع هذه الفئة وربما يكون اعتماد التعليم القائم على المدخل الفارقي مناسب في كثير من حالات هذه الفئة التعليمية. وكذلك فإن الاتجاهات السلوكية تشمل كيفية تصرف الطلاب تجاه تعلم اللغة، مثل التفاعل مع الأنشطة التعليمية والمشاركة في الفصل، وما إذا كان لدى الطالب اتجاهات إيجابية تجاه اللغة العربية،

فإنه يكون أكثر ميلاً للمشـــاركة الفعالة في الأنشـــطة التعليمية والتفاعل مع المحتوى المقدَّم، وكذلك الاتجاهات العاطفية تتعلق بمشاعر الطلاب نحو اللغة العربية، مثل الشعور بالفخر والانتماء إلى ثقافتهم وجذورهم. حين يشعر الطلاب بأن تعلم اللغة العربية يعزز هويتهم الثقافية، فإنهم يظهرون حماسًـا أكبر ورغبة أقوى في اكتسـاب المهارات اللغوية. أما الاتجاهات الاجتماعية تشمل تأثير البيئة المحيطة على تعلم اللغة، مثل دعم الأسرة والمجتمع. إن الطلاب الذين يحصلون على دعم مستمر من أسرهم ومعلميهم يكونون أكثر قدرة على مواجهة تحديات تعلم اللغة كما أن وجود بيئة تشـجع على اسـتخدام اللغة العربية في الحياة اليومية يعزز من فرص تعلم اللغة بشـكل طبيعي ومتكامل. إضـافةً إلى ذلك، تلعب المدرسـة والمعلمون دورًا محوريًا في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم اللغة العربية من خلال خلق بيئة تعليمية داعمة ومحفزة، يجعل المدرسة تسهم في تعزيز حماس الطلاب وإقبالهم على تعلم اللغة. ومن الأمثلة العملية على تأثير الاتجاهات، نجد أن الطلاب الذين يتلقون تشـجيعًا مسـتمرًا من معلميهم ويشـعرون بالاندماج في الأنشـــطة الصـــفية يظهرون تقدمًا أكبر في تعلم اللغة. ولتعزيز الاتجاهات الإيجابية، يمكن اعتماد اســـتراتيجيات متعددة مثل تنظيم فعاليات ثقافية تعزز من الهوية العربية، واســـتخدام التكنولوجيا في التعليم لجعل العملية التعليمية أكثر جاذبية، والتعاون الوثيق مع الأســر لضــمان دعمهم المســتمر للطلاب في المنزل.. لذا، فإن فهم وتوجيه هذه الاتجاهات بشكل صحيح يعد عنصرًا مهمًا في نجاح العملية التعليمية لوارثي اللغة العربية.

في ســـياق الدوافع والاتجاهات فإن التحفيز أحد أهم العوامل التي تؤثر بشـــكل كبير على تعلم اللغة لدى وارثيها ويصـبح التحفيز أمراً بالغ الأهمية؛ نظراً لقلة الدوافع، وضـعف البيئة المحيطة التي يعيش فيها هؤلاء الأطفال في بيئة اللجوء، إذ إن الظروف الخاصـة والسـمات الشـخصـية والاختلافات في الخلفيات الثقافية والاجتماعية تجعل من الضـروري إيجاد وسـائل فعالة لتحفيز هؤلاء الطلاب، والتحفيز يسـهم في تحسـين مسـتوى الاهتمام والانخراط في العملية التعليمية، فالمعلمون بحاجة إلى اسـتخدام تقنيات وأسـاليب تحفيزية متنوعة لجعل التعلم أكثر جاذبية ومتعة، على سبيل المثال: يمكن استخدام المكافآت، والتشجيع المستمر، وإظهار التقدم الشخصي لكل طالب كمحفزات فعالة، بالإضـافة إلى ذلك، يمكن أن يسـاعد تحفيز الطلاب على تجاوز العقبات النفسـية والتحديات الاجتماعية التي قد يواجهونها، مما يزيد من فرص نجاحهم في تعلم اللغة بشـكل أفضـل، أيضـاً، أشـاد العديد من المعلمين بدور المســابقات والألعاب التعليمية في تحفيز الطلاب وتعزيز مشــاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية، وقد تم اســتخدام المسابقات بشكل منهجي في مشروعهم (لغتي الأم)، حيث وجدوا تأثيرها الكبير ونجاحها الملحوظ على الطلاب. كما أن فكرة توزيع الهدايا كانت لها دور فعّال، إذ إن مشروع لغتي الأم كان يقوم باجتماعات دورية وزيارات منزلية للطلاب، ومسـابقات وأنشـطة في ملاعب رياضـية وصـالات ألعاب ترفيهية، ورحلات دورية. كل هذه الأنشـطة كانت تُعتبر محفزات قوية سـاهمت في تعزيز الرغبة لدى الطلاب في تعلم اللغة العربية. لذلك، نوصـي بشـدة بتبني هذه الأســاليب التحفيزية في البرامج التعليمية الموجهة لوارثي اللغة، لما لها من تأثير إيجابي واضــح على تحصــيلهم

الأكاديمي واندماجهم في عملية التعلم، وجعل التعلم أكثر متعة وجاذبية وهذا يقودنا إلى الحديث عن الإستراتيجيات والأنشطة التعلمية في الفقرة التالية.

ج- الإستراتيجيات والأنشطة التعليمية:

تلعب الإستراتيجيات والأنشطة التعليمية دورًا حيويًا في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتحسين جودة التعليم، وتُستخدم هذه الاستراتيجيات لتقوية المهارات اللغوية وتعطي الفرصة لاستخدام الأساليب البصرية، السمعية، والحركية في التعليم، كما تتواءم لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة، مما يجعلها محورية ومهمة لأن المتعلم هو مركز العملية التعليمية في طرق التدريس الحديثة، ومن بين الإستراتيجيات التي أُشيد بها هي الأنشطة التفاعلية والثقافية والتعلم النشط والتعلم التعاوني والتعلم القائم على حل المشكلات والتعلم الغامر الذي يشجع على العمل الجماعي ويعزز التعاون وتبادل الأفكار، وبناء مهارات التواصل، والفهم الجماعي، وتتضمن هذه الأنشطة المشاركة الفعالة للطلاب في العملية التعليمية من خلال الألعاب اللغوية، والمسابقات، والمشاريع الجماعية. وذكر المعلم (م7) أن "الأنشطة التفاعلية تزيد من دافعية الطلاب وتساعدهم على تطبيق ما يتعلمونه في مواقف واقعية". هذا النوع من التعلم (التعلم بالمهام والتعلم القائم على المشاريع) يعزز من قدرتهم على استخدام اللغة بشكل فعّال في حياتهم اليومية، وهذا ما يشير إليه الباحث خوليو توريس (Julio Torres)، المتخصص في تعليم وارثي اللغة إلى أن التعليم القائم على المهام يمثل نهجًا فعّالًا لتطوير المهارات اللغوية لوارثي اللغة (Cervantes Observatory, n.d) من جانب آخر، تؤكد منصة We Teach Languages أن هذا النوع من التعليم يُدمج المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) من خلال أنشطة حياتية تركز على الاهتمامات الثقافية والشخصية للمتعلمين، مما يعزز انخراطهم وحفْزِهم. (We Teach Languages, 2022). أحد الأساليب الفعالة التي ذكرها المعلمون استراتيجية الحوار والمناقشة، وأوضح المعلم (م5) أن "الحوار والمناقشة يساعدان الطلاب على التعبير عن أفكارهم وآرائهم بحرية، مما يعزز من مهاراتهم اللغوية ويساعدهم على التفكير النقدي". هذه الإستراتيجية تتيح للطلاب فرصة التفاعل مع بعضهم البعض ومع معلميهم بشكل مباشر، مما يساهم في تحسين قدراتهم التواصلية وتوسيع مفرداتهم اللغوية، وتنمية مهارة المحادثة بخاصة، وأشار المعلمون أيضًا إلى أحد الأساليب الفعالة هو استخدام القصص والحكايات وهي بحسب تجربتهم وسيلة فعالة لجذب انتباه الأطفال وتعزيز فهمهم للغة العربية من خلال سياقات ممتعة وذات معنى، وتساعد القصص على تطوير مهارات الاستماع والتحدث لدى الأطفال، كما تسهم في توسيع مفرداتهم وفهمهم للقواعد اللغوية بشكل طبيعي. فقد أشار المعلم (م4) إلى أن: "القصص من أكثر الإستراتيجيات التي نستخدمها في الدروس". كما أشار المعلمون إلى أهمية الدمج بين التعليم التقليدي والتقنيات الحديثة، وأن استخدام الأدوات الرقمية من مثل التطبيقات التعليمية والمواقع الإلكترونية يتيح للطلاب

الوصول إلى موارد تعليمية متنوعة ومتاحة في أي وقت، وعلَّق المعلم (م6) على هذا الأمر قائلاً: "التقنيات الحديثة توفر فرصًا جديدة لتعلم اللغة من خلال الأنشطة التفاعلية والفيديوهات التعليمية التي تجعل عملية التعلم أكثر تشويقًا"، وخصوصا إستراتيجية التعليم المقلوب التي أشار لها المشرف التربوي م3 من خلال تشجيع ع الطلاب على تقييم أنفسهم والحصول على تغذية راجعة مستمرة من المعلمين لتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم اللغوية بشكل مستمر.. ومن النقاط المهمة التي تم التركيز عليها هي تشجيع الطلاب على ممارسة اللغة خارج الفصل الدراسي، يتم ذلك من خلال الواجبات المنزلية التي تشمل قراءة النصوص، وكتابة القصص القصيرة، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية والمساجد والمناسبات الثقافية التي تتطلب استخدام اللغة العربية، وأوضح المعلم (م5) أن "الممارسة المستمرة للغة في الحياة اليومية تعزز من قدرة الطلاب على استخدامها بطلاقة وتزيد من ثقتهم بأنفسهم"، وأشار المعلمون أيضًا إلى ضرورة اعتماد القراءة في المنزل لدى كل عائلة كجزء من الروتين الأسبوعي، وأوصوا بأن لا تقل عن مرتين أسبوعيًا، وأن يكون جزء منها جماعي مع الأهالي. وأكدوا على أن هذه الوسيلة مهمة وناجعة جدًا لتعزيز تعلم اللغة العربية. وأوضح أحد المتقابلين أن "القراءة الجماعية في المنزل تعزز الروابط الأسرية وتوفر بيئة تعليمية داعمة، مما يزيد من تحفيز الأطفال على تعلم اللغة والتمسك بها، وهذا ما لاحظته بنفسي وأمارسه مع عائلتي في بيتي". أيضا أشاد العديد من المعلمين بدور المسابقات والألعاب التعليمية في تحفيز الطلاب وتعزيز مشاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية وكانوا قد استخدموا المسابقات بشكل منهجي في مشروعهم (لغتي الأم) ووجدوا تأثيرها الكبير ونجاحها الملحوظ على الطلاب، وأكد أحد المتقابلين أن "المسابقات تعد من أكثر الممارسات التعليمية تأثيرًا في تحسين مستويات الطلاب اللغوية وزيادة حماسهم للتعلم"، هذا النوع من الأنشطة يخلق بيئة تنافسية إيجابية ويشجع الطلاب على الاجتهاد والتحصيل. ومن الإستراتيجيات التي استخدمها المعلمون ويعتبرونها أكثر فعالية هي استخدام الصور، حيث يقوم الطلاب بكتابة جمل عن هذه الصور، هذه الإستراتيجية تنمي مهارة الكتابة بشكل خاص وتشجع الطلاب على استخدام المفردات والتراكيب اللغوية التي تعلموها.

ح- أهمية تضمين الجوانب الثقافية في تعليم اللغة

من خلال المقابلات أشار المعلمون إلى أن تعليم اللغة العربية لا يمكن أن ينفصل عن الجوانب الثقافية والتاريخية للوطن الأم سوريا، وإن تضمين الجوانب الثقافية في المناهج الدراسية يعتبر أمرًا أساسيًا لتعزيز الهوية الوطنية والانتماء الثقافي لدى الطلاب، وأكد المشاركون على أهمية تدريس تاريخ سوريا، بما في ذلك الشخصيات البارزة والقدوات من التاريخ القديم والمعاصر، كما أشاروا إلى ضرورة تضمين دروس تتناول جغرافية سوريا، مدنها، وآثارها، بالإضافة إلى ثقافة الوطن العربي بعامة، وهذه المؤشرات يمكننا أن ننظمها وفق الرؤية التي يتبناها الإطار العربي المرجعي

"إمتاع" (2023) في جوانب الثقافة: المحليَّة، والعربيَّة، والإسلاميَّة، والعالميَّة، والعامَّة، بشكل متوازن، وفقًا للأهمية النسبية لكل محور من المحاور.

لقد استخدم المعلمون عدة إستراتيجيات لتضمين الجوانب الثقافية في التعليم، حيث أشاروا إلى استخدام القصص التاريخية والأدبية التي تحمل في طياتها قيمًا ثقافية ودينية لتعزيز الفهم الثقافي لدى الطلاب، على سبيل المثال، أشار أحد المعلمين م3 إلى أهمية الحديث عن القدوات التاريخية والقدوات المعاصرة لتعزيز الروابط الثقافية، وأهمية تنظيم فعاليات ثقافية وعروض مسرحية تستعرض جوانب من الثقافة السورية، مثل اللباس التقليدي، الطعام، الطابع المعماري، الألعاب الشعبية، الأمثال، والقصص الشعبية. أحد المعلمين م5 ذكر: "نستخدم القصص المستمدة من التراث العربي والإسلامي لتعزيز الفهم الثقافي لدى الطلاب". واجه المعلمون عدة تحديات عند محاولة دمج الجوانب الثقافية في التعليم، منها نقص الموارد التعليمية المتاحة وعدم توفر الدعم الكافي من بعض أولياء الأمور. أشار أحد المعلمين م6 إلى ذلك بقوله: "من التحديات في تركيا هو نقص الكتب العربية عموما ونقص المواد التعليمية التي تجمع بين اللغة والثقافة، ونحتاج إلى دعم إضافي لتوفير هذه الموارد". كما أشار المعلمون إلى أهمية التعاون مع الأسر لضمان تحدث الأطفال باللغة العربية في المنزل وإحاطتهم ببيئة عربية، مما يسهم في تعزيز الهوية والانتماء الثقافي. لقد أوضح المعلمون أن تضمين الجوانب الثقافية في التعليم كان له تأثير إيجابي على التلاميذ من حيث التفاعل والفهم والاندماج، ذكر أحد المعلمين م8: "لاحظنا زيادة في تفاعل الطلاب واهتمامهم عندما ندمج الجوانب الثقافية في دروس اللغة، أصبح لديهم شعور بالفخر والانتماء لثقافتهم". وأكد المعلمون على أهمية تعليم الأطفال القراءة والكتابة باللغة العربية قبل تعلم اللغة التركية، لضمان إتقانهم للغة الأم وتعزيز ارتباطهم بها، وشددوا على ضرورة تعزيز الروابط والتواصل مع الأهل والأقارب من خلال الزيارات والفعاليات، وتوجيه الأطفال للتحدث باللغة العربية حصراً داخل المنزل.

خ- التعليم الشبكي أو دمج التقانة في التعليم

ليس بخفي على أحد ما شهده العالم من تحولات جذرية في مجال التعليم نتيجة للتقدم المستمر في التقانة وتطبيقاتها، لا سيما بعد انتشار فيروس كورونا، هذا التطور أدى إلى زيادة الاعتماد على التعليم الإلكتروني عبر التطبيقات ووسائل التواصل الاجتماعي، وصولاً إلى ثورة الذكاء الاصطناعي. يتطلب هذا الواقع تكثيف الجهود لتحديد المجالات التي يمكن أن توظف فيها التقانة في التعليم، وضرورة وضع معايير علمية لتوظيفها في تعليم اللغة

العربية بعامة وتعليمها لوارثيها بخاصة. ويشير مفهوم التعلم المدمج إلى استخدام مزيج من المناهج الورقية والإلكترونية، مما يوفر مرونة في التعليم واستجابة لمتطلبات العصر. التعليم المدمج يتغلب على معوقات الزمان والمكان، مما يسهل تقديم المحتوى اللغوي في بيئات مختلفة ومتنوعة. لقد تباينت وجهات نظر المعلمين حول فعالية التعليم الشبكي. من خلال المقابلات، يتضح أن بعض المعلمين يرون في التعليم الشبكي وسيلة فعالة لتحسين تفاعل الطلاب وزيادة مشاركتهم، بينما يرى آخرون أنه يتطلب تأهيلاً وتدريباً مكثفاً للمعلمين لضمان تحقيق النتائج المرجوة. هذا التباين يؤكد الحاجة إلى دعم مستمر وتطوير مهني للمعلمين لتوظيف التقانة بشكل فعال.

الخاتمة والتوصيات

تُظهر الدَّراسةَ أهميةَ تناول تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللَّاجئين السُّوريين في تُرْكيا باعتبارها قضيةً تربويةً وثقافيةً مُلِحَّة؛ إذ تَتَدَاخَلُ فيها التَّحدِّيات الْمُرْتبطة بالسِّياسات التَّعليميَّة للدَّولة الْمُضيفة، وضعْف الدَّعْم الْمَادي والتَّقَني، مع وجود تحديات ثقافيَّة واجتماعيَّة ونفسيَّة تواجه معلمي اللغة العربية لأبناء اللاجئين السوريين. ومِن لازم ما نتج عن هذه الدراسة أنَّ غيابَ البَيئَة التَّعليميَّة الْمُلائمة، وضعْف الْمناهج الْمُخَصَّصة لِهَذه الفئة من الطلاب أَضْعَفَ مَهاراتهم اللُّغويَّة العربيَّة، وهذا يُعَدُّ تهديدًا حقيقيًّا للهُويَّة اللغويَّة والثَّقافيَّة والاجتماعية للأجيال القادِمة. وقد أظهرت الْمُقابلات أهميَّةَ دَورِ الْمعلِّمين في معالجة التَّحدِّيات؛ إذ يستخدمون إستراتيجياتٍ تعليميَّة مُبْدِعَة ومبتَكرة، كما يوظِّفَون الأنشطة التَّفاعليَّة، والتَّعلم الْمُدْمَج مع تعزيز الجوانب الثَّقافيَّة في الْمناهج، ومع ذلك فإن هذه الجهود لا تَزال بحاجةٍ إلى دَعْم مُؤَسَّسيّ ومَنْهَجِيّ وأكادِيميّ لتَقوم بدَورِها قِيامًا أَمْثَل.

بناءً على ما ذُكِرَ مِن نَتائِج؛ تُوصِي الدِّراسة بِضَرورَةِ تَطْوير بَرامِج تَعليميَّة تُراعي خُصوصيَّة تَعليم هَذِه الفئة من الطُّلاب، وتَصميم مَناهج تُلائم البيئة الثقافيَّة والاجتماعيَّة ببلد اللجوء، كما تُوصي بضرورة تدريب الْمُعلِّمين وتأهيلهم لاستخدام أساليبَ تعليميَّةٍ حديثةٍ تَدْمج بين التَّعليم التَّقليديّ والتَّقَنِيّ، وتُوَفِّر مَوارِدَ تعليميَّة داعِمَة، ويَنبغِي للحكومات والْمُنظَّمات الدَّوليَّة أنْ تَتَبنَّى سياسات تَعليميَّة مُخصَّصة للَّاجئين، كمَا تُؤَكِّدُ الدِّراسة عَلَى أهميَّة التَّعاوُن بين الأُسَر ومعلِّمي اللغة العربية من أجل إنْجاح برامج تعليم اللغة العربية. وتدعو الدراسة – كذلك – إلى تكثيف الجهود البحثية لاستكشاف إستراتيجيَّات تعليميَّة مُبْتَكَرَة تُسْهم في الارتقاء بمَهارات اللُّغةِ العربيَّة لدى وارثيها في بيئات غير عربية، مع اهتمام بتوظيف التّقنيات الحديثة والْمضامين والأنْشطة الثَّقافية من أجل تعزيز الدَّافعيَّة والانْتماء اللُّغَوِيّ، وتَحقيق التَّوازُن الْمَنْشود بين مُتطلبات الانْدماج في بيئة اللُّجوء وبين الحفاظ على الهوية الثَّقافيَّة واللُّغويَّة والنَّفسيَّة والاجتماعيَّة للأجيال القادِمة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إمتاع المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. (2023). **الإطار العربي المرجعي "إمتاع" لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تأليف، تعليم، تدريب**. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

البطاينة، حسين محمد (2020). التداعيات اللغوية للهجرة العربية إلى بلدان الناطقين بغير العربية: الهجرة السورية إلى تركيا أنموذجًا. **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية**، 11(1)، 37-50.

بلهوان، أحمد .(2020) .**مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا: منطقة العمرانية** نموذجًا . *نور بوك* .تم الاسترجاع من https://www.noor-book.com/gv6ycf.

جمعية اللاجئين .(2022). عدد اللاجئين السوريين في تركيا. أيار. تم الاسترجاع من https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/

الدراوي، محمد .(2015) .**أبناء المهجر وتعلم اللغة العربية** .***مجلة علوم التربية***، *61*، يناير.

دليو، فضيل .(٢٠٢٢). اختيار العينة في البحوث الكيفية، **مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة**، (العدد ٢، المجلد: ٣، من ٧ – ٢٠.

سويفي، فتحي .(2023) .أمور مهمة عند تدريس العربية لوارثي اللغة. **مجلة اتحاد معلمي العربية للناطقين بغيرها**، *10* .

الشاغل، أحمد (2018). **حال اللغة العربية عند الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا**. مركز بحوث للدراسات.

الشهري، زانة .(2020) .**صنع القرار الإستراتيجي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية**. جامعة الملك سعود.

العنان، مؤمن، والخولي، محمد علي .(2023) .معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية .**مجلة الدراسات الثقافية** .تم الاسترجاع من https://2u.pw/aJejvUif.

قدوم، محمود، &آخرون .(2016) .**اللغة العربية في تركيا**. إصدار مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، الرياض.

ونوس، محمد علي .(2022) .الكتاتيب في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات: الجزء الرشيدي في تركيا نموذجًا (**رسالة ماجستير**). جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics, 39*(3-4), 129–181. https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009

Husseinali, G. (2012). Arabic Heritage Language Learners: Motivation, Expectation Competence, and Engagement in Learning Arabic. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages, 11*, 97–110. https://doaj.org/article/ee5b1f0ce2ce4f8d82271aec552bc393

Johnson, S.M. (Producer/Interviewer). (2022, October 7). Task Based Language Teaching and Heritage Learners with Julio Torres (No. 151) [Audio podcast episode]. In We Teach Languages. https://weteachlang.com/2022/10/07/151/

Merah, S., Tahraoui, R., & Tahraoui, G. (2022). Issues in education for Syrian elementary refugee learners in Turkey: A systematic review. *IIUM Journal of Educational Studies, 10*(1), 179–203. https://doi.org/10.31436/ijes.v10i1.370

Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics, 30*, 3-23. https://doi.org/10.1017/S0267190510000103

Turkistani, F. (2019). *Toward a better understanding of Arabic teaching as a heritage language: A case study of a high school Arabic language teacher* (Publication No. 13864077). [Doctoral Dissertation, George Mason University]. Proquest Dissertations and Theses. http://210.48.222.80/proxy.pac/dissertations-theses/toward-better-understanding-arabic-teaching-as/docview/2240070631/se-2?accountid=44024

Valdés, G. (2000). *Bilingualism and language use among Mexican Americans*.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal, 89*(3), 410–426. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x