مجلة جامعة المحـــويت العلمية
Mahweet University Scientific Journal (MUSJ)
Vol (1), No (1) (2026)
Pages 80-94
المجلد (1)، العدد (1) (2026)
الصفحات 80-94

الاكتساب الطبيعي للعربية الفصحى: تحليل نقدي لنموذج الدنان التربوي

محمد عاشق كى تي[1]، عبد القادر أحمد عبد الله الحمزي[2]، د. سابق إم كي[3]

1. باحث بقسم اللغة العربية، كلية ام إي اس ممباد، التابعة لجامعة كاليكوت، كيرالا، الهند.
2. عضو هيئة تدريس بكلية التربية- المحويت، جامعة المحويت، اليمن، باحث في كلية إم إي إس ممباد، جامعة كاليكوت
3. د سابق أم. ك. أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية، وعميد كلية ممباد، كيرلا الهند.

Natural Acquisition of Modern Standard Arabic: A Critical Analysis of Al-Dannan's Educational Model

Mohammed Ashique K T[1], Abdulqader Ahmed Abdullah Al-hamzi[2], Dr.Sabique M K[3]

1. Researcher, Department of Arabic Language, MES College of Membada, University of Calicut, Kerala, India.
2. Faculty Member, College of Education, Al Mahweet University, Yemen; Researcher, MES College of Membada, University of Calicut.
3. Former Assistant Professor, Department of Arabic Language, and Dean, Membada College, Kerala.

(**تاريخ الاستلام:** 2026/01/20م، **تاريخ المراجعة:** 2026/03/15م، **تاريخ القبول:** 2026/04/02م)

***Corresponding author:** asiashique530@gmail.com*

الملخص:

تبحث هذه الدراسة في إشكالية الازدواجية اللغوية في التعليم العربي، من خلال تحليل تجربة الدكتور عبد الله الدنان في تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال بالفطرة، اعتماداً على مبدأ الاكتساب الطبيعي للغة، دون المرور بمرحلة التلقين أو الشرح القواعدي. وتفترض الدراسة أن الفصحى ليست لغة صعبة في ذاتها، بل إن غيابها عن بيئة الطفل في سنواته الأولى هو ما يجعل اكتسابها متعثراً. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في تحليل هذه التجربة، بالاستناد إلى أطر نظرية في علم اللغة التربوي، وعلى رأسها نظرية المدخل الطبيعي. وتخلص الدراسة إلى أن إدماج

الفصحى في مرحلة الطفولة المبكرة يحقق نتائج لغوية وتربوية متقدمة، شريطة أن تتوفر بيئة لغوية داعمة، وأن تتغير السياسات التعليمية والتصورات المجتمعية تجاه الفصحى، بوصفها لغة حية قابلة للاكتساب، لا لغة نُخبوية أو جامدة.
الكلمات المفتاحية: تعليم الفصحى، الاكتساب الطبيعي، الازدواجية اللغوية، اللسانيات التربوية، اكتساب اللغة في الطفولة المبكرة، السياسة اللغوية العربية.

Abstract:
This study explores the issue of linguistic diglossia in Arab education by analyzing the experience of Dr. Abdallah Al-Dannan in teaching Modern Standard Arabic (MSA) to children through natural acquisition, without relying on traditional methods of grammar instruction or rote learning. The study assumes that MSA is not inherently difficult, but rather that its absence from the child's early linguistic environment hinders its acquisition. A descriptive-analytical methodology is adopted to examine this model, drawing on theoretical frameworks from educational linguistics, particularly Stephen Krashen's Natural Approach. The findings indicate that early exposure to MSA in a supportive linguistic environment yields significant linguistic and cognitive benefits. However, the success of such an approach depends on revising educational policies and societal perceptions of MSA as a living, learnable language rather than a formal or elitist code.
Keywords: MSA Teaching, Natural Acquisition, Diglossia, Educational Linguistics, Early Language Acquisition, Arabic Language Policy.

1: المقدمة

تُعدّ اللغة العربية الفصحى ركيزة أساسية في بناء الهوية الثقافية والوجدانية للأمة العربية، كما أنها تمثل الأداة الرئيسة للتعليم، وصلة الوصل بين التراث والحاضر. ومع ذلك، تشهد الفصحى في السياقات التربوية العربية تراجعاً واضحاً، يتجلّى في ضعف الأداء القرائي والتعبيري لدى التلاميذ، وفقدانهم الثقة في استخدامها، مقابل هيمنة اللهجات العامية في البيت والإعلام والمجتمع. ويُعزى هذا التراجع، بدرجة كبيرة، إلى الفجوة الواسعة بين لغة التعليم الرسمية ولغة التنشئة الأسرية، وهي الفجوة التي تُعرف في اللسانيات الاجتماعية بظاهرة "الازدواجية اللغوية"، حيث يُطالب الطفل فجأة، عند التحاقه بالمدرسة، باستخدام لغة لم يسمعها من قبل، ولم تُشكّل جزءاً من بيئته اللغوية المبكرة، ما يؤدي إلى اضطراب في الاكتساب اللغوي، وخلل في التفاعل مع النصوص، واغتراب تدريجي عن الفصحى بوصفها لغة حياة وفكر.

استجابة لهذا الإشكال التربوي البنيوي، تتبنى هذه الدراسة منهجاً وصفياً تحليلياً، يستند إلى تحليل تجربة تربوية واقعية، هي تجربة الدكتور عبد الله الدنان في تعليم الفصحى للأطفال من خلال الاكتساب الطبيعي، دون تلقين أو شرح قواعد. وتهدف الدراسة إلى فهم المرتكزات النظرية التي قام عليها هذا النموذج، وتحليل بنيته التطبيقية، واستقصاء نتائجه التربوية، من خلال الجمع بين تحليل الوثائق والخطاب التربوي للدنان، ومراجعة الدراسات السابقة، وتفسير المعطيات

في ضوء نظرية "المدخل الطبيعي" التي طوّرها ستيفن كراشن، إلى جانب المفاهيم المعاصرة في علم اللغة التربوي، ومقاربات السياسة اللغوية في الطفولة المبكرة.

تنبع أهمية هذه الدراسة من راهنية الموضوع، ومن الحاجة الملحّة إلى تجاوز النماذج التعليمية التقليدية التي تعالج أزمة الفصحى عبر تعقيد المناهج أو تكثيف ساعات النحو، دون معالجة الجذر الحقيقي للمشكلة، المتمثل في تأخّر تعرّض الطفل للفصحى، وغيابها عن بيئته الأولى. وتتميّز هذه الدراسة بتركيزها على تجربة تربوية تم تطبيقها فعلياً، وحققت نتائج ميدانية مشجّعة، مما يجعلها مادة تحليلية خصبة لفهم العلاقة بين البيئة اللغوية وطريقة الاكتساب، بعيداً عن النماذج النظرية المجردة.

تروم هذه الورقة استجلاء الملامح التطبيقية والنظرية لتجربة الاكتساب الطبيعي للغة، وتفكيك الأسس التي مكّنتها من النجاح في بيئتها الأولى، وتحليل التحديات التي حالت دون تعميمها، بهدف اقتراح آفاق جديدة لإدماج الفصحى في الطفولة المبكرة، بطريقة تنسجم مع قدرات الطفل الطبيعية، وتعيد للفصحى دورها بوصفها لغة مكتسبة لا لغة ملقّنة، وحاضرة لا مغتربة.

2: الإطار النظري

يُعالج هذا الإطار الخلفيات النظرية التي تقوم عليها تجربة تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة، وذلك من خلال ثلاث ركائز أساسية: نظرية الاكتساب الطبيعي للغة، وتجربة الدكتور عبد الله الدنان في ضوء تلك النظرية، ومشكلة الازدواجية اللغوية بوصفها أحد العوائق التربوية الكبرى في الوطن العربي. وتمثل هذه المرتكزات المنظور العلمي الذي ستُفهم في ضوئه نتائج الدراسة الميدانية وتحليلاتها لاحقاً.

ولا يقتصر هذا الإطار على العرض الوصفي لهذه المرتكزات، بل يسعى إلى تأطيرها ضمن سياقها العلمي العالمي، من خلال ربطها بالمقاربات الحديثة في تعليم اللغات، خاصة نماذج الغمر اللغوي، بما يسمح بفهم أعمق لموقع تجربة الدنان ضمن الاتجاهات المعاصرة في اللسانيات التطبيقية.

2-1: نظرية الاكتساب الطبيعي للغة

تستند تجربة الاكتساب الطبيعي للغة إلى المبادئ الرئيسة التي طرحها العالم اللغوي الأمريكي ستيفن كراشن في إطار ما يُعرف بنظرية "المدخل الطبيعي"، والتي تنطلق من التمييز الجوهري بين "الاكتساب" و"التعلم"، فالاكتساب هو عملية لا واعية تتم في بيئة تواصلية طبيعية دون الحاجة إلى شرح قواعد أو تحليل لغوي، بينما التعلم يعتمد على الشرح المباشر والتلقين والتصحيح القواعدي (Krashen, 1982).

وتُعد نظرية كراشن من أكثر النظريات تأثيراً في حقل تعليم اللغات، حيث تؤكد أن الطفل قادر على اكتساب لغة جديدة إذا تم تزويده بـ "مدخل لغوي قابل للفهم"، ويُفضل أن يتم ذلك في بيئة غنية بالمحتوى اللغوي، خالية من القلق والتصحيح المتكرر. كما يرى كراشن أن اللغة تُكتسب قبل أن تُنطق، وأن الفهم السمعي يسبق القدرة على الإنتاج اللغوي، وهي المبادئ نفسها التي تقوم عليها طريقة الدنان لاحقاً (Krashen, 1982, p. 20).

ولا ينفصل هذا التصور عن الطرح الفطري في اللسانيات الحديثة، خاصة عند نعوم تشومسكي، الذي يرى أن الإنسان مزود بقدرة لغوية داخلية تمكّنه من اكتساب اللغة بصورة طبيعية في سنواته الأولى، وهو ما تعززه أيضاً فرضية "الفترة الحرجة" عند إيريك لينبرغ، حيث تبلغ قابلية الاكتساب ذروتها في الطفولة المبكرة قبل أن تبدأ في التراجع التدريجي لاحقاً .

وقد أسهمت هذه التوجهات في ظهور نماذج تعليمية حديثة قائمة على مبدأ "الغمر اللغوي"، حيث يتم تعليم اللغة من خلال استخدامها في سياقات تواصلية طبيعية، وهو ما يشكّل الخلفية النظرية التي يمكن من خلالها تفسير تجربة الدنان.

2-2: تجربة الدكتور عبد الله الدنان: المنطلقات النظرية والتطبيقية

تنبثق تجربة الدكتور عبد الله الدنان من تصور نظري يعيد الاعتبار إلى الطبيعة الفطرية لاكتساب اللغة، في مقابل النماذج التعليمية التقليدية التي تُخضع اللغة لآليات التلقين والتحليل القواعدي. وينسجم هذا التصور مع الطرح اللساني الحديث، خاصة عند نعوم تشومسكي، الذي يرى أن الإنسان مزود بجهاز لغوي فطري يمكّنه من اكتساب اللغة بصورة تلقائية في مراحل النمو الأولى، كما يتقاطع مع اتجاهات حديثة في علم الأعصاب اللغوي تؤكد مركزية التعرض المبكر في بناء الكفاءة اللغوية.

وفي هذا السياق، قدّم الدنان نموذجاً تعليمياً يقوم على "الفطرة والممارسة"، يهدف إلى تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال بوصفها لغة تواصل حيّة منذ السنوات الأولى، لا مادة دراسية مؤجلة. وقد استند في بناء هذا النموذج إلى خلفية علمية متعددة في التربية واللسانيات التطبيقية، وإلى نقده لطرائق التعليم السائدة التي تفصل بين اللغة واستعمالها، مما يؤدي إلى إضعاف القدرة اللغوية لدى المتعلم.

ولا ينفصل هذا التوجه عن التراث اللغوي العربي، الذي أدرك مبكراً أثر البيئة في تشكيل الملكة اللغوية، كما يظهر في الممارسات القديمة التي اعتمدت تعريض الطفل للغة الفصيحة في سياقات طبيعية، وهو ما يلخّصه قول أبو العلاء المعري:

وينشأ ناشئُ الفتيانِ منا
على ما كان عوّده أبوه

حيث يعكس هذا التصور أن اللغة تُكتسب بالممارسة والتعوّد، لا بالتلقين المجرد، وهو المبدأ ذاته الذي أعاد الدنان صياغته في إطار علمي حديث.

ويقوم نموذج الدنان على جملة من الأسس النظرية، أبرزها أن الطفل يمتلك قدرة فطرية تمكّنه من اكتشاف الأنماط اللغوية وبناء نظام داخلي للغة من خلال التعرض المستمر، وأن اكتساب اللغة يتحقق عبر الاستخدام الوظيفي في مواقف تواصلية، لا عبر الشرح القواعدي. كما يفترض النموذج أن الطفل قادر على اكتساب أكثر من نظام لغوي في

آن واحد، شريطة توفر بيئة غنية بالمدخل اللغوي، وأن السنوات الأولى تمثل المرحلة الحاسمة التي تبلغ فيها هذه القدرة ذروتها قبل أن تبدأ في التراجع التدريجي.

وانطلاقاً من هذه الأسس، صاغ الدنان نموذجاً تطبيقياً يقوم على إدماج الفصحى في الحياة اليومية للطفل، من خلال بيئة لغوية تعتمد السماع المكثف قبل الإنتاج، وتجنّب الترجمة، مع اعتماد فصل وظيفي بين الفصحى والدارجة بما يمنع التداخل بين النظامين. وفي هذا الإطار، تتقاطع تجربته مع نماذج "الغمر اللغوي" التي طُبّقت عالمياً، حيث يتم تعلم اللغة عبر استخدامها في سياقات حقيقية، وقد أشارت إداومحمد (2024) إلى فاعلية هذا المدخل في تنمية المهارات اللغوية بصورة طبيعية.

وقد تجسدت هذه المبادئ في تجربة "روضة الأزهار العربية" بدمشق، حيث أظهرت النتائج أن الأطفال الذين تعرّضوا للفصحى بشكل يومي تمكنوا من اكتسابها نطقاً وفهماً وتعبيراً دون الحاجة إلى التلقين، وهو ما وثقته دراسة جينكنز (Jenkins, 2001)، كما تدعمه دراسات عربية حديثة مثل بوخبزة (2021)، التي أكدت أن التعرض المبكر للفصحى يسهم في تعزيز الكفاءة اللغوية لدى الطفل في السياقات التربوية المعاصرة.

وعليه، فإن نموذج الدنان لا يمثل مجرد طريقة تدريس، بل مقاربة تربوية متكاملة تسعى إلى معالجة الخلل البنيوي الناتج عن الازدواجية اللغوية، من خلال إعادة تقديم الفصحى في مرحلة مبكرة بوصفها لغة تواصل حي، وهو ما يمنحه خصوصية نظرية وتطبيقية ضمن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات.

2-3: الازدواجية اللغوية وآثارها في البيئة التعليمية

تُعد الازدواجية اللغوية من أبرز العوائق البنيوية التي تواجه تعليم اللغة العربية الفصحى، وقد وصفها تشارلز فيرغسون بوصفها وضعاً لغوياً تتعايش فيه لغة رسمية عليا مع لهجة محكية دنيا .(Ferguson, 1959) وتؤدي هذه الثنائية، بحسب UNESCO (2008)، إلى إرباك المتعلم، خاصة عندما يُطلب منه اكتساب الفصحى في سن متأخرة دون تعرض سابق لها في بيئته اللغوية.

وتتمثل آثار هذه الفجوة في ضعف الفهم القرائي والتعبير الكتابي، وتراجع الثقة اللغوية، إلى جانب تسرب البنى العامية إلى اللغة الفصيحة، وهو ما أشار إليه عبد السلام المسدي بوصفه اختلالاً في الانتماء اللغوي يُفقد الطفل قدرته على استيعاب الفصحى بوصفها لغة فكر وثقافة (المسدي، 1986، ص 92).

وفي هذا الإطار، يمكن تفسير تجربة الدنان بوصفها استجابة تربوية لهذا الخلل البنيوي، تقوم على تقليص الفجوة بين لغة البيت والمدرسة عبر إدماج الفصحى في مرحلة مبكرة، بحيث تُكتسب في سياق تواصلي طبيعي، لا بوصفها مادة تعليمية منفصلة.

وعليه، فإن التكامل بين نظرية الاكتساب الطبيعي ونموذج الدنان وتحليل الازدواجية اللغوية يقدّم إطاراً تفسيرياً متماسكاً لفهم إخفاق النماذج التقليدية، ويؤسس لمقاربة بديلة قائمة على الاكتساب المبكر والبيئة اللغوية الداعمة.

3: منهجية البحث

تندرج هذه الدراسة ضمن البحوث النوعية التحليلية، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لدراسة تجربة تعليم اللغة العربية الفصحى بالاكتساب الطبيعي كما طوّرها الدكتور عبد الله الدنان، وذلك لملاءمته تحليل النماذج التربوية في ضوء الأطر النظرية في اللسانيات التطبيقية.(Bogdan & Biklen, 2007)

واعتمدت الدراسة على تحليل مجموعة من المصادر، شملت مؤلفات الدنان، وفي مقدمتها كتابه (2010)، إلى جانب الدراسة الميدانية التي أنجزتها جينكنز (Jenkins, 2001) ، فضلاً عن عدد من الدراسات العربية الحديثة والتقارير الدولية ذات الصلة.

وفيما يتعلق بأداة البحث، فقد تم اعتماد تحليل المحتوى النوعي، من خلال تصنيف المعطيات إلى محاور رئيسة تمثلت في: المرتكزات النظرية، والآليات التطبيقية، والبيئة اللغوية، والنتائج التربوية، ثم تفسيرها في ضوء نظرية المدخل الطبيعي ونماذج الغمر اللغوي، مع إجراء مقارنات تحليلية مع النماذج التعليمية التقليدية .**وقد تم تفكيك النصوص إلى وحدات تحليلية أولية، ثم ترميزها وفق فئات دلالية مستمدة من أسئلة البحث، بما يتيح استخراج الأنماط المتكررة والعلاقات التفسيرية بين مكونات النموذج المدروس.**

وتقتصر هذه الدراسة على التحليل الوثائقي دون إجراء مقابلات أو زيارات ميدانية، وهو ما يُعد من حدودها، غير أن تنوع المصادر المعتمدة يسهم في تقديم تصور علمي متماسك حول النموذج.

4: نتائج الدراسة وتحليلها

يُعدّ أبرز ما تكشف عنه تجربة الاكتساب الطبيعي للغة هو أنّ اللغة العربية الفصحى ليست صعبة بطبيعتها، كما هو شائع في الأوساط التربوية، بل إن الصعوبة تكمن في توقيت تقديمها، والسياق غير الطبيعي الذي تُعرض فيه على الطفل. وقد أظهرت تجربة الدكتور عبد الله الدنان أن الطفل العربي قادر على اكتساب الفصحى نطقاً وفهماً وتعبيراً، إذا تعرّض لها في بيئة تواصلية طبيعية منذ الطفولة المبكرة، دون الحاجة إلى شروحات أو قواعد. وهذا ما يتماشى تماماً مع نظرية "المدخل الطبيعي" التي طرحها ستيفن كراشن (Krashen, 1982)، والتي تؤكد أن الاكتساب اللغوي يتم عبر السماع المتكرر في سياقات مفهومة، لا من خلال التلقين.

4-1: الاكتساب الطبيعي ومخرجات التعلّم لدى الدنان

في روضة الأزهار العربية بدمشق، التي اعتمدت طريقة الدنان منذ عام 1990، تم تهيئة بيئة لغوية ناطقة بالفصحى فقط، حيث كانت المعلمات يتحدثن بالفصحى مع الأطفال في جميع المواقف، دون تدريس قواعد النحو. وبعد عدة أشهر، لوحظ أن الأطفال بدؤوا يتحدثون بالفصحى بطلاقة نسبية، ويستخدمون التراكيب الصحيحة، ويعبّرون عن حاجاتهم اليومية بلغة فصيحة، دون أن يتلقوا تعليماً رسمياً. وقد وثّقت الباحثة جيل جينكنز (Jenkins, 2001) هذه المظاهر في دراسة ميدانية، خلصت فيها إلى أن الأطفال الذين شاركوا في التجربة قد حققوا مستويات أعلى من المتوسط في مهارات القراءة والكتابة مقارنة بأقرانهم.

يوضح الجدول التالي أبرز المظاهر التي تم رصدها لدى الأطفال الذين خضعوا لتجربة الفصحى بالفطرة، مقارنةً بالنموذج المدرسي التقليدي الذي يعتمد على التلقين في سن متأخرة:

الجدول (1): مقارنة بين مخرجات الاكتساب الطبيعي ومخرجات التعلّم التقليدي للفصحى

المؤشر اللغوي	نموذج الدنان (اكتساب طبيعي)	النموذج المدرسي التقليدي
نطق التراكيب الفصحى	سليم وعفوي (مثل: "أريد أن أذهب إلى الحديقة")	ضعيف ومتكلف ("أنا بدي أروح عالجنينة")
فهم الجمل البسيطة والمعقدة	جيد جداً، عبر الاستماع المتكرر والسياق التواصلي	ضعيف، ويعتمد على الترجمة الذهنية من العامية
استخدام الضمائر والأزمنة	سليم ومتّسق، نابع من التفاعل الطبيعي	مشوّش ومتأخر، خاصة في الأزمنة والمبني للمجهول
الثقة في الحديث بالفصحى	مرتفعة، يظهر الطفل الراحة وعدم التردد في التخاطب	منخفضة، يرافق الطفل شعور بالرهبة من "لغة الكتاب"
الحاجة إلى تعليم القواعد	معدومة تقريباً، بسبب تكوّن البنية اللغوية داخلياً	ضرورية لبناء الجملة، ويُستخدم النحو كأداة رئيسية

المصدر: إعداد الباحث بناء على: (الدنان، 2010؛ جينكنز، 2001).

تُظهر هذه المؤشرات أن الفصحى ليست مستعصية على الاكتساب، وإنما تحتاج إلى بيئة مبكرة حية تنقلها للطفل كما تُنقل لهجته المحكية. وهو ما يُثبت الفرضية الأولى في هذه الدراسة، التي تنفي التصور السائد عن "صعوبة الفصحى" وتُعيد توجيه الأنظار نحو مسؤولية النظام التعليمي عن تأخيرها وعزلها عن واقع الطفل. كما تبرهن هذه النتائج، من منظور علم اللغة التطبيقي، على صحة مقولة الدنان: "الطفل لا يحتاج إلى تعلّم الفصحى، بل إلى أن يعيشها كما يعيش لهجته" (الدنان، 2010، ص 12).

إن اكتساب الأطفال للفصحى في نموذج الدنان دون الحاجة إلى قواعد يُعيد الاعتبار لفكرة "الاكتساب الطبيعي" بوصفه بديلاً حقيقياً للتعليم التقليدي، ويؤكّد أهمية تهيئة بيئة لغوية متوازنة بين البيت والروضة، تسمح للفصحى بالحضور لا باعتبارها لغة المدرسة، بل لغة الحياة.

4-2: أثر الازدواجية اللغوية على التحصيل اللغوي والمعرفي للطفل العربي

تكشف الدراسات التربوية الحديثة، وكذلك الملاحظة الميدانية في البيئات التعليمية العربية، أن الطفل العربي يدخل المدرسة محمّلاً بلغة محكية هي الدارجة، دون أن تكون لديه خبرة سابقة باللغة العربية الفصحى التي تُقدَّم له لاحقاً كلغة تعليمية. وتُعرف هذه الحالة في اللسانيات الاجتماعية باسم "الازدواجية اللغوية" (Diglossia)، كما شرحها تشارلز فيرغسون (Ferguson, 1959)، وهي ظاهرة تتسم بوجود مستويين لغويين متمايزين وظيفياً، لا يمتلك الطفل أحدهما عند دخوله المدرسة، وهو الفصحى.

ويؤدي هذا الانفصال بين لغة المنزل ولغة المدرسة إلى ما يُشبه "الصدمة اللغوية" التي تُربك الطفل في بداية تحصيله، وتُضعف قدراته في الفهم القرائي، وفي التعبير الشفهي، بل وتؤثر لاحقاً في مستويات تحصيله المعرفي العام. وقد أكّد تقرير اليونسكو (UNESCO, 2008) أن عدم تطابق لغة التعليم مع اللغة التي يتحدث بها الطفل في منزله يُعد من أبرز معوقات التعليم الأساسي في المنطقة العربية.

وفي السياق ذاته، كشفت نتائج تقرير PIRLS (IEA, 2022) أن أكثر من 60% من طلاب الصف الرابع في بعض الدول العربية لا يستطيعون استخلاص الفكرة الرئيسة من فقرة بسيطة مكتوبة بالفصحى، وهو ما يعكس هشاشة البنية اللغوية التي ينطلق منها الطفل في سنواته الدراسية الأولى، ويرتبط مباشرة بالفجوة بين ما يسمعه في البيت، وما يُطلب منه في المدرسة.

ويستبين من القراءة التحليلية للمؤشرات الواردة في الجدول الآتي الفوارق الجوهرية بين تداعيات الفجوة اللغوية في البيئات المزدوجة، وبين ثمار تعريض الطفل للفصحى تعريضاً مبكراً، كما تجسد في تجربة الدنان

5-2: رؤية نقدية: موازنة بين العبء الإدراكي والميزة المعرفية

تُطرح الازدواجية اللغوية (Diglossia) في اللسانيات المعرفية بوصفها إشكالاً يتقاطع فيه البعد اللغوي مع البعد العصبي، حيث يتباين تفسيرها بين اتجاهين رئيسين: أحدهما ينظر إليها بوصفها عبئاً إدراكياً، والآخر يعيد تأطيرها بوصفها مورداً معرفياً. ففي التصور الأول، تؤدي الفجوة بين الفصحى والدارجة إلى إضعاف استمرارية التجربة اللغوية لدى المتعلم، إذ يضطر إلى التنقل المستمر بين نظامين مختلفين، مما يستهلك موارد الذاكرة العاملة ويؤثر في سلاسة المعالجة اللغوية وإنتاج المعنى.

غير أن هذا الطرح لا يكتمل دون النظر إلى معطيات اللسانيات العصبية، التي تشير إلى أن التعرض المبكر للغتين يسهم في بناء تمثيل لغوي متكامل داخل الدماغ، بحيث لا تُعالَج اللغتان بوصفهما نظامين منفصلين، بل ضمن شبكة معرفية واحدة. ويظهر أثر ذلك في تعزيز وظائف التحكم التنفيذي، وزيادة المرونة الإدراكية، وتنمية الوعي بالبنية اللغوية، وهو ما يحوّل ما يُفترض أنه عبء أولي إلى مكسب معرفي على المدى البعيد.

وفي السياق العربي، تؤكد بعض الدراسات الحديثة أن أثر الازدواجية لا يرتبط بطبيعتها في ذاتها، بل بكيفية إدارتها تربوياً؛ إذ يبيّن مريني (2024) أن تنظيم العلاقة بين الفصحى والدارجة ينعكس مباشرة على جودة المعالجة الذهنية لدى المتعلم. كما تُظهر نتائج الغمر اللغوي أن الإشكال لا يكمن في الفصحى، بل في طريقة تقديمها؛ حيث يؤدي التلقين القواعدي المؤجل إلى بناء معرفة لغوية منفصلة عن الاستعمال، في حين يسهم الاكتساب الطبيعي في ترسيخ اللغة بوصفها أداة تواصل فعلي.

وعليه، فإن الازدواجية اللغوية لا تُعد عبئاً أو ميزة في ذاتها، بل بنية دينامية تتحدد آثارها تبعاً لسياق الاكتساب. فهي قد تتحول إلى عبء في بيئة لغوية مضطربة، أو إلى رصيد معرفي متقدم في سياق تربوي منظم يدعم التعرض المبكر ويؤسس لكفاءة لغوية مزدوجة متوازنة.

الجدول (2): مقارنة بين أثر الازدواجية اللغوية والتعليم بالفصحى في سن مبكرة

البند	بيئة لغوية مزدوجة (دارجة + فصحى متأخرة)	بيئة مبكرة ناطقة بالفصحى (نموذج الدنان)
لغة الطفل عند دخول المدرسة	دارجة فقط	فصحى + دارجة
ردّة فعل الطفل تجاه الفصحى	رهبة – شعور بالغربة – حاجة إلى ترجمة ذهنية	ألفة – استخدام عفوي – استيعاب تلقائي
الأداء القرائي في الصف الأول	ضعيف – بطء في فك الحروف والكلمات	جيد – استجابة أسرع في التعرف على الجمل والفهم
مهارات التعبير الشفهي	متأثرة بالدارجة – خلط بين النظامين	إنتاج سليم – جمل فصيحة – مفردات غنية
مستوى التحصيل المعرفي العام	متدنٍ – صعوبة في فهم المحتوى المكتوب بالفصحى	متقدم – الفصحى لا تشكّل عائقاً أمام اكتساب المعرفة

المصدر: إعداد الباحث بناء على: (فيرغسون، 1959؛ اليونسكو، 2008؛PIRLS ، 2022.)

تبيّن هذه المؤشرات بوضوح أن الازدواجية اللغوية، عندما تبدأ مبكراً دون تهيئة مناسبة، تتحول من تنوّع لغوي صحي إلى عائق تربوي يُعطل اكتساب اللغة الرسمية، ويُربك عملية التعلم، ويفصل الطفل عن لغة المعرفة. بينما تُظهر تجربة الدنان أن تقديم الفصحى في سن مبكرة لا يُلغِي الدارجة، وإنما يُعيد ترتيب العلاقة بين اللغتين بطريقة وظيفية، تمنح الطفل قدرة على التنقل الواعي بين مستويين لغويين، دون صراع.

وقد وصف عبد التواب يوسف هذا الانتقال الفجائي من الدارجة إلى الفصحى بأنه "قفزة فوق حاجز ثقافي"، تُضعف ثقة الطفل بنفسه، وتجعله يخلط بين اللغتين في حديثه وكتابته (يوسف، 1980، ص 44). ومن هنا، فإن معالجة هذه الفجوة لا يمكن أن تتم عبر تعزيز تعليم النحو أو تكثيف حصص اللغة العربية، بل عبر تغيير جذري في بيئة التنشئة اللغوية منذ الطفولة، كما تشير إليه نتائج نموذج الدنان.

إن النتائج المتحصلة من مقارنة البيئتين تبرهن على أن تقديم الفصحى في سن مبكرة ليس رفاهاً تربوياً، بل ضرورة تعلّمية، تمنح الطفل لغةً طبيعةً وأداةً قويةً لفهم المحتوى العلمي والاندماج في المنظومة التعليمية، دون أن يتخلّى عن لهجته المحلية، بل دون أن يقع فريسة التشظي اللغوي والتعبيري.

4-3: تحليل مكونات المحيط التربوي في نموذج الدنان

تُظهر تجربة الدكتور عبد الله الدنان أن الاكتساب المبكر للفصحى لا يمكن أن يتحقق بصورة فعالة إلا بوجود بيئة لغوية متكاملة، تساهم فيها الأسرة، والروضة، والمعلمات، بل وحتى غياب المؤثرات السلبية كاللغة الإعلامية العامية. فاللغة لا تُكتسب في عزلة، بل تحتاج إلى محيط تفاعلي غني ومتّسق، وهذا ما وفّرته تجربة "روضة الأزهار العربية"، التي شكّلت نموذجاً تطبيقياً لمنهج قائم على الفطرة والتواصل.

وقد ركّز الدنان في تنظيره على ضرورة إشراك الأسرة في مشروع تعليم الفصحى، بحيث يتحدث أحد الوالدين مع الطفل بالفصحى منذ ولادته، بينما يظل الطرف الآخر يستخدم الدارجة، وهو ما يُمكّن الطفل من الفصل الوظيفي بين

النظامين دون ارتباك. كما يُشدّد على تدريب المربيات على استخدام الفصحى بسلاسة في الحياة اليومية داخل الروضة، دون افتعال أو اصطناع، بحيث لا يشعر الطفل بأن اللغة "مدرسية" أو "غريبة"، بل يراها لغة طبيعية للسؤال والطلب واللعب والملاحظة (الدنان، 2010، ص 25).

وتشير الدراسة الميدانية التي أجرتها جينكنز (Jenkins, 2001) إلى أن النجاح اللافت في تجربة روضة الأزهار لم يكن عائداً فقط إلى اختيار الفصحى كلغة تواصل، بل إلى الانسجام الكامل بين أطراف البيئة التعليمية: معلمات مُدرّبات، إدارة ملتزمة، مواد صوتية بالفصحى، دعم أسري، وغياب شبه تام للمؤثرات الدارجة داخل أسوار الروضة. وقد أدى ذلك إلى استقرار لغوي نفسي لدى الأطفال، انعكس على قدرتهم في التعبير والتلقي دون الحاجة إلى ترجمة أو تصحيح متكرر، ويتجسد الجدول التالي أبرز عناصر البيئة اللغوية التي ساهمت في إنجاح تجربة الاكتساب الطبيعي للغة، مع بيان تأثير كل عنصر في عملية الاكتساب:

الجدول (3): عناصر البيئة اللغوية الداعمة في تجربة الدنان وتأثيرها على اكتساب الفصحى

العنصر	مستوى التحقق في التجربة	الأثر اللغوي والتربوي
أحد الأبوين يتحدث بالفصحى	متحقق	يرسّخ الفصحى بوصفها لغة منزلية طبيعية
استخدام الفصحى في كل المواقف	كامل داخل الروضة	يمنح الطفل اتساقاً لغوياً في كل نشاط
تدريب المعلمات على الفصحى	منهجي ومدعوم بالتوجيه	يقلّل من التردد والتكلف اللغوي أمام الطفل
غياب اللغة الدارجة في الروضة	شبه كامل	يمنع التداخل بين النظامين، ويقوي استقرار البنية اللغوية
دعم إداري وتربوي للنموذج	حاضر منذ انطلاق التجربة	يوفّر بيئة حاضنة ومستدامة للتجربة

المصدر: إعداد الباحث بناء على: (الدنان، 2010؛ جينكنز، 2001).

تكشف هذه المعطيات أن نجاح تجربة تعليم الفصحى لا يرتبط بطريقة التدريس وحدها، بل يقوم على تكامل بيئة لغوية تُعامل الفصحى بوصفها لغة تواصل يومي، لا لغة تعليم منفصلة. إذ يوفّر هذا الاتساق بين مكونات البيئة (الأسرة، الروضة، المعلم) مدخلاً لغوياً مستقراً يتيح للطفل بناء نظام لغوي متماسك دون تداخل.

وفي المقابل، يؤدي غياب هذا التكامل إلى إضعاف أثر أي نموذج تعليمي، حتى وإن تبنّى مبادئ الاكتساب الطبيعي، نتيجة التناقض بين لغة البيت ولغة المؤسسة، وما ينتج عنه من اضطراب في الخبرة اللغوية لدى الطفل.

ويتسق ذلك مع ما تقرره نظرية "المدخل الطبيعي" عند كراشن(Krashen, 1982) ، التي تؤكد أن الاكتساب لا يتحقق في بيئة لغوية مضطربة، بل يتطلب سياقاً غنياً ومتوازناً يوفّر مدخلاً لغوياً مفهوماً ومطمئناً، وهو ما يفسّر ارتفاع مستوى الطمأنينة اللغوية لدى الأطفال في التجربة.

وعليه، فإن تعليم الفصحى في مرحلة الطفولة المبكرة يتجاوز كونه إجراءً بيداغوجياً، ليشكّل مشروعاً بيئياً متكاملاً، يبدأ من الأسرة ويمتد إلى المؤسسة التربوية، ويعيد للفصحى وظيفتها الطبيعية في التواصل والتفكير.

4-4: التحديات التي واجهت تعميم نموذج الاكتساب الطبيعي للغة

رغم نجاح تجربة الدكتور عبد الله الدنان في تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة، وإثبات قدرتها على تحقيق اكتساب لغوي مبكر، بيد أن تعميم النموذج في بيئات تعليمية أوسع واجه تحديات كبيرة حالت دون انتشاره، وجعلته يظل في إطار المبادرات الفردية أو المؤسسية المحدودة. وترجع هذه التحديات إلى عوامل اجتماعية وثقافية وتربوية وبنيوية، تتداخل فيما بينها وتكشف عن هشاشة البنية اللغوية الرسمية في عدد من الدول العربية.

من أبرز هذه التحديات، المقاومة المجتمعية لفكرة استخدام الفصحى كلغة تخاطب يومية مع الأطفال، إذ يرى كثير من أولياء الأمور أن الفصحى "غير طبيعية" أو "صعبة"، وأن استخدام الدارجة أكثر واقعية وألفة. وتُرجِع بعض الدراسات هذا الموقف إلى تصوّرات راسخة في الوعي العام تُصوّر الفصحى على أنها لغة مدرسية أو كتابية، لا تصلح للتواصل العفوي، وهو ما يضعف الإقبال على تطبيق النموذج داخل الأسر (بوخبزة، 2021، ص 76).

يُضاف إلى ذلك، ضعف تكوين الكوادر التربوية في التحدث التلقائي بالفصحى، حيث تعتمد كثير من المعلمات على الفصحى فقط في القراءة أو الشرح، بينما يلجأن إلى الدارجة في التوجيه والتواصل اليومي، مما يُضعف منسوب الاتساق اللغوي المطلوب لإنجاح النموذج. علاوة على ذلك، أغلب مناهج التكوين التربوي لا تُدرّب المربيات على استخدام الفصحى في الحياة الصفية، بل تقتصر على تدريس النحو والتراكيب، دون بناء كفاءة تواصلية حقيقية.

أما التحدي الثالث، فيتمثل في غياب الدعم المؤسسي والسياسات اللغوية الرسمية، إذ لا توجد – في معظم الأنظمة التعليمية العربية – خطط واضحة لإدخال الفصحى بوصفها لغة تنشئة مبكرة، ولا توجد معايير لاعتماد رياض الأطفال بناءً على مدى استخدام الفصحى في البيئة الصفية. بل إن السياسات اللغوية غالباً ما تُركّز على المناهج والمقررات، دون الالتفات إلى لغة التواصل اليومي في المؤسسات التربوية.

وتتفاقم هذه التحديات بفعل هيمنة الإعلام العامي، لا سيما في منصات الأطفال، والدبلجة، والبرامج الكرتونية، حيث تسيطر اللغة الدارجة على محتوى الترفيه والتعلم، ما يجعل الطفل يرى الفصحى على أنها لغة غريبة أو غير مألوفة. وقد بينت دراسة مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية أن 74% من برامج الأطفال على القنوات العربية تُقدَّم بالعامية، مقابل نسبة ضئيلة جداً تُستخدم فيها الفصحى (المركز، 2019، ص 22).

ويوضّح الجدول التالي أبرز هذه التحديات وأثر كل منها في الحد من إمكانيات تعميم النموذج:

الجدول (4): التحديات التي تواجه تعميم تجربة الاكتساب الطبيعي للغة

التحدي	السياق المعيق	الحل الإجرائي المقترح
رفض مجتمعي لاستخدام الفصحى في البيت	ترسيخ صورة الفصحى كلغة صعبة ومدرسية	تنفيذ حملات توعوية للأسر، وتدريب الوالدين على ممارسات لغوية منزلية (مثل تخصيص أحد الوالدين للفصحى)
ضعف تأهيل المعلمات	التركيز على القواعد بدل الكفاءة التواصلية	تطوير برامج إعداد المعلمين بإدماج اللسانيات التطبيقية والتدريب على التواصل بالفصحى

غياب السياسات الرسمية	نقص الدعم المؤسسي للنموذج	إدراج الاكتساب الطبيعي ضمن معايير الاعتماد والجودة في رياض الأطفال
هيمنة الإعلام العامي	ضعف حضور الفصحى في محتوى الطفل	دعم إنتاج محتوى رقمي تفاعلي بالفصحى (قصص، أناشيد، تطبيقات)
ضعف الاستمرارية البيئية	انقطاع التعرض خارج الصف	إنشاء بيئات داعمة (نوادي لغوية، أنشطة تفاعلية) لتعزيز الاستخدام المستمر للفصحى

المصدر: إعداد الباحث بناء على: (بوخبزة، 2021؛ مركز الملك عبد الله، 2019؛ الدنان، 2010).

تكشف هذه المعطيات أن نجاح نموذج الاكتساب الطبيعي لا يرتبط بسلامة المنهج في ذاته، بل بمدى توافر بيئة داعمة على المستويات المجتمعية والمؤسسية والإعلامية. فالتحديات المرصودة لا تعمل بشكل منفصل، بل تتداخل لتُنتج سياقاً لغوياً غير مواتٍ يحدّ من فاعلية النموذج ويقيد إمكانات تعميمه.

ويُعدّ غياب الدعم المؤسسي والسياسات اللغوية المنظمة العامل الأكثر تأثيراً، إذ يفتقر الواقع التعليمي إلى رؤى واضحة تُدرج الفصحى ضمن برامج التنشئة المبكرة بوصفها لغة تواصل يومي، لا مجرد مادة دراسية. وفي هذا السياق، تشير الكواري (2024) إلى أن فاعلية أي مشروع لغوي تظل رهينة بوجود سياسة لغوية متماسكة قادرة على حماية الفصحى وتفعيلها في مختلف مجالات الاستعمال.

وعليه، فإن الانتقال بتجربة الدنان من نطاق المبادرات المحدودة إلى مستوى التطبيق الواسع يقتضي تبني مقاربة شمولية تُدمج فيها الفصحى ضمن سياسات التعليم المبكر، وتُدعم ببرامج إعداد تربوي متخصصة، إلى جانب تعزيز حضورها في الفضاء الإعلامي والثقافي، بما يسهم في إعادة التوازن بين لغة البيت ولغة المدرسة ضمن إطار وظيفي متكامل.

5: مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن اللغة العربية الفصحى قابلة للاكتساب المبكر متى قُدّمت في بيئة تواصلية طبيعية، خلافاً للتصورات التي تُرجع صعوبتها إلى طبيعتها اللغوية. ويتسق ذلك مع نظرية المدخل الطبيعي لستيفن كراشن (Krashen, 1982)، التي تميّز بين الاكتساب اللاواعي والتعلم الرسمي، وتؤكد أن التعرض لمدخل لغوي مفهوم يمثل العامل الحاسم في بناء الكفاءة اللغوية، وهو ما يدعم الطرح القائم على الاكتساب بدل التلقين. غير أن هذا التوجه لا يخلو من نقاش، إذ ترى بعض الأدبيات أن التعرض المبكر لأكثر من نظام لغوي قد يشكّل عبئاً إدراكياً في غياب بيئة داعمة، إلا أن أبحاث علم اللغة النفسي تشير إلى أن هذا الأثر مؤقت، وقد يتحول إلى ميزة معرفية تعزز المرونة الذهنية والتحكم التنفيذي.(Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013)

وتبيّن من تحليل تجربة الدنان أن البيئة اللغوية المتكاملة، التي تجمع بين الأسرة والمؤسسة التربوية، تمثل عاملاً حاسماً في ترسيخ الفصحى بوصفها لغة وظيفية. وقد أكدت دراسة جينكنز (Jenkins, 2001) تفوق الأطفال الذين خضعوا لهذا النموذج في مهارات القراءة والكتابة، وهو ما تنسجم معه نتائج دراسات الغمر اللغوي التي تثبت فاعلية

التعلم عبر الاستخدام التواصلي للغة.وقد وثّقت جينكنز (Jenkins, 2001) في دراستها الميدانية أن الأطفال الذين شاركوا في هذا النموذج أظهروا مستويات متقدمة في القراءة والكتابة مقارنة بأقرانهم في النماذج التقليدية .ولا تقتصر دلالة هذه النتائج على هذه الدراسة، بل تتقاطع مع ما توصلت إليه دراسات عربية حديثة في تعليم اللغة العربية بالغمر اللغوي، والتي تؤكد فاعلية التعرض المبكر للفصحى في تنمية الكفاءة اللغوية لدى الطفل (بوخبزة، 2021؛ إداومحمد، 2024).

في المقابل، تكشف مقارنة هذا النموذج بالواقع التعليمي العربي عن استمرار تأثير الازدواجية اللغوية بوصفها عائقاً بنيوياً، حيث تشير نتائج PIRLS (IEA, 2022) إلى ضعف ملحوظ في الفهم القرائي لدى المتعلمين، نتيجة غياب التعرض المبكر للفصحى. ويعزز ذلك ما ذهب إليه عبد التواب يوسف (1980) من أن الانفصال بين لغة البيت والمدرسة يؤدي إلى حالة من الارتباك اللغوي لدى الطفل.ومع ذلك، لا تُعد الازدواجية اللغوية عائقاً مطلقاً، بل يمكن أن تمثل مورداً معرفياً إذا أُديرت وظيفياً، بما يسمح بتكوين كفاءة لغوية مزدوجة، وهو ما يظل مشروطاً بوجود بيئة تعليمية قادرة على تنظيم العلاقة بين النظامين اللغويين.

ويرتبط نجاح نموذج الدنان بجملة من العوامل، أبرزها تكامل البيئة اللغوية، ومشاركة الأسرة، وتأهيل المعلمين، وهو ما يؤكد أن تعليم الفصحى ليس مسألة منهج، بل مشروع تربوي شامل. غير أن تعميم هذا النموذج يواجه تحديات تتعلق بغياب الدعم المؤسسي وهيمنة العامية في الإعلام، مما يستدعي تبني سياسات لغوية وتربوية متكاملة.

وعليه، تُظهر النتائج أن أزمة تعليم الفصحى ترتبط بسياقها التعليمي أكثر من طبيعتها اللغوية، وأن نموذج الاكتساب الطبيعي يمثل بديلاً واعداً، شريطة توافر بيئة لغوية داعمة وإرادة مؤسسية قادرة على تفعيله.

6: الخاتمة

تُظهر هذه الدراسة أن إشكالية تعليم اللغة العربية الفصحى في السياق العربي لا تعود إلى طبيعتها اللغوية بقدر ما ترتبط بالسياق التربوي الذي تُقدَّم فيه، وبالانفصال القائم بين لغة البيت ولغة المدرسة. وقد بيّنت نتائج التحليل أن نموذج الاكتساب الطبيعي، كما طوّره الدكتور عبد الله الدنان، يقدّم مقاربة بديلة قائمة على إدماج الفصحى في بيئة تواصلية مبكرة، بما يتيح للطفل اكتسابها بصورة تلقائية بعيداً عن التلقين القواعدي.

كما كشفت الدراسة أن نجاح هذا النموذج لا يرتبط بالمنهج في ذاته، بل بتكامل البيئة اللغوية التي تحتضنه، بما يشمل الأسرة والمؤسسة التربوية والفضاء الإعلامي، وهو ما يؤكد أن تعليم الفصحى يمثل مشروعاً بيئياً وتربوياً شاملاً، لا مجرد إجراء تعليمي جزئي. وفي المقابل، أبرزت الرؤية النقدية أن التحديات المرتبطة بالازدواجية اللغوية والعبء الإدراكي لا تمثل عائقاً حتمياً، بل يمكن تجاوزها ضمن بيئة لغوية منظمة تدعم الاكتساب وتوجّه العلاقة بين النظامين اللغويين.

وعليه، فإن تطوير تعليم اللغة العربية الفصحى يقتضي الانتقال من نموذج قائم على التلقين إلى نموذج قائم على الاكتساب المبكر، مدعوم بسياسات لغوية واضحة، وبرامج إعداد تربوي متخصصة، وبيئة ثقافية وإعلامية تعزز

حضور الفصحى بوصفها لغة تواصل حي. ومن شأن هذا التحول أن يسهم في إعادة بناء العلاقة بين الطفل ولغته، ويمنح الفصحى موقعها الطبيعي في التفاعل والتفكير داخل المجتمع العربي المعاصر.

7: التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية بصيغة إجرائية موجهة للجهات المعنية:

على مستوى وزارة التربية والتعليم، يُوصى بتبنّي الاكتساب الطبيعي منهجيةً رسمية في مرحلة الطفولة المبكرة، واعتماد الفصحى لغةً للتواصل اليومي داخل رياض الأطفال، مع إدراج استخدامها ضمن معايير الاعتماد المؤسسي، ودعم النماذج التطبيقية القائمة على الغمر اللغوي وتعميم مخرجاتها.

وفيما يخص مراكز المناهج، يُقترح التحول إلى تصميم مناهج قائمة على المدخل الطبيعي، تركّز على السماع والتواصل، إلى جانب إنتاج محتوى رقمي تفاعلي بالفصحى، ووضع أدلة تربوية تمنع الاعتماد على الترجمة إلى العامية.

أما كليات التربية، فينبغي تطوير برامج إعداد المعلمين عبر إدماج اللسانيات التطبيقية ونظريات الاكتساب، وتعزيز التدريب على الكفاءة التواصلية بالفصحى، وتشجيع الدراسات الميدانية التي تقيس أثر الغمر اللغوي.

وعلى مستوى المؤسسات الإعلامية، يُوصى بدعم إنتاج محتوى طفولي بالفصحى، وإطلاق حملات توعوية تستهدف الأسر لتعزيز استخدامها في الحياة اليومية.

وبذلك، تسهم هذه التوصيات في نقل تعليم الفصحى من نموذج تلقيني إلى نموذج قائم على الاكتساب الطبيعي في سياق لغوي متكامل.

المراجع العربية

1. إداومحمد، صفاء. (2024). دور الغمر اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية. *مجلة دراسات تربوية* .
2. بوخبزة، عبد الرحيم. (2021). الفصحى في رياض الأطفال: التحديات والآفاق. *المجلة المغربية للتربية*، (5)، 1 .15–
3. الدنان، عبد الله .(2010) .*كيف نعلّم الأطفال اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة؟* دمشق: دار الفكر .
4. الكواري، عائشة حمد. (2024). سياسة التعددية اللغوية وتأثيرها على اللغة العربية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* .
5. مريني، عبد المولى. (2024). أثر الازدواجية اللغوية على تعلم اللغة العربية: دراسة لسانية معرفية. *مجلة المعرفة* .
6. المسدي، عبد السلام .(1986) .*اللسانيات وأسسها المعرفية* .بيروت: دار توبقال .
7. مجلس التعاون لدول الخليج العربية .(2023) .*الواقع اللغوي للغة العربية في دول مجلس التعاون* .
8. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية .(2019) .*تقرير حول واقع اللغة العربية في الإعلام الموجّه للأطفال* . الرياض: المركز .
9. يوسف، عبد التواب .(1980) .*أطفالنا والفصحى* .القاهرة: دار المعارف .

المراجع الأجنبية:

1. Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
2. Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340.
3. IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). (2022). *PIRLS 2021 international results in reading*. Amsterdam: IEA.
4. Jenkins, J. (2001). *A case study of natural acquisition of Modern Standard Arabic by children in an immersion environment* (Master's thesis, Brigham Young University).
5. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
6. UNESCO. (2008). *Education for all global monitoring report: Education and the language of instruction – Issues and implications*. Paris: UNESCO Publishing.