



إيسيسكو
ICESCÖ

المجلة الإيسيسكو للأبحاث العربية

دورية علمية محكمة تُصدرها

مُنظمة العالم الإسلامي للترابطة والعلم والثقافة

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص. ب. 2275، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الثاني - العدد الأول
محرم 1447 / يونيو 2025

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 5726-3007
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN): 5734-3007

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

مكتبة الشيخ الشيخ

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك
المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي
للثَّربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

رئيس التحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرر اللغوي

د. مهند عمر رنة

الهيئة الاستشارية

- أ.د. أحمد المتوكل
المملكة المغربية
- أ.د. رمزي البعلبكي
الجمهورية اللبنانية
- أ.د. سعد مصلوح
جمهورية مصر العربية
- أ.د. عبد السلام المسدي
الجمهورية التونسية
- أ.د. عبد العزيز الحري
المملكة العربية السعودية
- أ.د. محمد حسين آل ياسين
جمهورية العراق
- أ.د. محمد عدنان البخيت
المملكة الأردنية الهاشمية
- أ.د. مسعود صحراوي
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- أ.د. وليد القصاب
الجمهورية العربية السورية
- أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)
جمهورية كوريا
- أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان
ماليزيا
- أ.د. محمد طالب الحوري
الولايات المتحدة الأمريكية
- أ.د. نيكولاس روزر نبوت
مملكة إسبانيا

“مجلة الإيسيسكو للغة العربية” دورته علمية محكمة للبحوث في اللغة العربية وآدابها وعلومها. تُصدرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأول) من كل عام، وبشتمل نطاقها على محورين لبحوث اللغة العربية وآدابها وعلومها:

- المحور النظري، وبضمّ البحوث اللسانية والأدبية والنقدية.
- المحور التطبيقي، وبضمّ البحوث التعليمية والترجمية والحوسبية.

لا تمثل آراء الكتاب بالضرورة توجهات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104

الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتسم البحث بالجِدَّة والموضوعيَّة والرِّصانة العلميَّة.
- ألا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30% (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافةً إلى ملخص للبحث كلمائه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزبة.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكنوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).

7	عمر زكريّا مندو الموازنة بين القراءات في "المحتسب" لابن جني: قراءة في معايير المفاضلة
41	علاء عبد العزيز عوده بلاغة الصورة الحسيّة في نماذج من الحديث النبويّ
71	زكرياء الخوة السياق البياني وأثره في تأويل الخطاب الديني: الخطاب النبويّ أمودجاً
105	إيتسام عامر، محمد صالح أثر اللغة العربيّة في الأحكام القانونيّة: قراءة دلالية تحليليّة مع التطبيق على نماذج من أحكام القضاء الليبيّ
145	مصطفى إبراهيم شعيب إبتسام عامر، محمد صالح التّصوّر المعرفي للتأثير والتأثر بين اللّغتين العربيّة والإنكليزيّة في "معجم كأس العالم في قطر" لأحمد الجنابي: قراءة تحليليّة في ضوء اللّسانيّات المعرفيّة
177	محمد ناجي، أنس ملموس، عادل غرار مصطفی إبراهيم شعيب آليات تدريس الاستعارة لمعلّمي العربيّة لغةً ثانية: مقارنة لسانیّة معرفيّة
205	مؤمن العنّان محمد ناجي، أنس ملموس، عادل غرار الدّمج الثقافيّ في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها: معايير ومؤشّرات ونماذج قیاسيّة
243	البراء المقداد، عرفان عبد الدائم مؤمن العنّان تعليم اللغة العربيّة لوارثيها في بيئات اللّجوء من منظور الآباء السّوريّين في تركيا
285	يوسف إسماعيلي البراء المقداد، عرفان عبد الدائم الانزياح اللّغويّ للمتعلم بين الفصحى والدّارجة وآليات توظيفه تعليميّاً في المملكة المغربيّة
313	سلامة بيومي، ستي سلوى محمد نور يوسف إسماعيلي تدريس القواعد النّحويّة العربيّة وفق المنهج التّكامليّ: قراءة تحليليّة من منظور المدرّسين



تعليمُ اللغةِ العربيّةِ لوارثيها في بيئات اللّجوءِ من منظور الآباء السُّوريّين في تركيا

البراء المقداد*، عرفان عبد الدايم**

مُستخلص

يهدف هذا البحث إلى استكشاف تصوّرات الآباء السوريين اللاجئين إلى تركيا، تجاه تعليم أبنائهم اللغة العربية، إذ تعترضهم في ذلك عدّة تحديات، من أبرزها غياب الدعم المؤسسي، وضعف المناهج التعليمية، وسياسة الإدماج اللغوية التي تجعل اللغة التركية مهيمنة في كلّ مجالات الحياة، وقد اعتمد البحث المنهج الكيفي، واختار المقابلات شبه المقننة ومجموعات التركيز أداةً لجمع البيانات من عينةٍ شملت (17) من الآباء السوريين اللاجئين إلى ولاية هاتاي التركية، وأظهرت النتائج أن تعليم اللغة العربية أولوية للآباء من أجل الحفاظ على هوية أبنائهم الدينية والثقافية والاجتماعية، وأنهم يجتهدون في تعزيز استعمال اللغة العربية في الأسرة وفي مجتمعاتهم الصغيرة في بيئة اللجوء، وذلك عبر المبادرات التطوعية التي تخدم تعليمها، ومن ثم يوصي البحث بتطوير برامج تعليمية شاملة، ومناهج تتلاءم وطبيعة الفئة المستهدفة، وتدريب المعلمين على توظيف إستراتيجيات مبتكرة تجمع بين التعليم التقليدي والتقاني الحديث، وتحفيز الأسر لدعم تعليم اللغة العربية وتعلّمها، واعتماد سياسات تعليمية مستديمة تلبي احتياجات أبناء اللاجئين، وتضمن الحفاظ على هويتهم.

مفاتيح البحث: اللغة الموروثة، وارثو اللغة، اللغة العربية، الثقافة العربية، التعليم التركي

* باحث في التربية (تعليم اللغة العربية)، حاز درجة الدكتوراة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، baaraae@gmail.com.

** أستاذ مساعد، قسم التربية اللغوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، drerfan_abdeldaym@iiu.edu.my.



Teaching Arabic to Heritage Learners in Refugee Contexts: Insights from Syrian Parents in Turkey

Al-Baraa Al-Muqdad^{*}, Erfan Abdeldaim^{**}

Abstract

This study aims to explore the perceptions of Syrian refugee parents in Turkey on teaching their children the Arabic language. They are facing many challenges include the absence of institutional support, poor curricula, language assimilation policies that prioritize Turkish in all spheres of life, and economic hardships that hinder Arabic language teaching. The study adopted a qualitative methodology, using semi-structured interviews and focus groups to collect data from a sample of (17) Syrian fathers residing in Hatay Province, Turkey. Findings show that Arabic language education ranks as a top priority for these parents, primarily as a means of preserving their children's religious, cultural, and social identity. The study highlights the extensive efforts made by parents to reinforce Arabic use within their households and local refugee communities, including revitalizing the role of educational centers and volunteer initiatives. Based on these findings, the study recommends the development of comprehensive educational programs, curricula tailored to the specific needs of heritage learners, and teacher training in innovative pedagogical strategies that combine traditional and digital learning approaches. It also calls for policies that support sustained Arabic language learning and teaching, reinforce the family's role in this process, and safeguard the linguistic and cultural identity of children of refugees.

Keywords: *Heritage language, heritage learners, Arabic language, Arab culture, Turkish education*

^{*} PhD in Education (Arabic language teaching), International Islamic University Malaysia, baaraae@gmail.com.

^{**} Assistant Professor, Department of Language and Literacy, Kulliyah of Education, International Islamic University Malaysia, drerfan_abdeldaym@iiu.edu.my.

مقدمة*

إن تكن اللغة بعامة هويةً، فاللغة العربية بخاصة هويةً ودينٌ، إذ اللغة العربية - فوق أنها تنقل ثقافة أهلها وحضارتهم عبر الأقطار والأجيال، وفوق ما تمتاز به من امتداد تاريخي وإستراتيجية جغرافية مما لم تنله لغة من اللغات - لغة النصين المقدسين؛ القرآن الكريم، والحديث الشريف، ومن ثم كانت مكانتها في قلب كل مسلم عظيمة مقدّسة، غير أن التحديات التي تعترض سبيل اللغة العربية قد تفاقمت في السنوات الأخيرة، بما أصاب المنطقة العربية من اضطرابات سياسية منذ عام (2011)، وما ولي ذلك من هجرة قسرية من المنطقة العربية بعامة، ومن سوريا بخاصة، إذ أجبر ملايين السوريين على النزوح من وطنهم إلى بلاد كثيرة، وكانت تركيا واحدةً من أكثر الدول استقبالا لهم، إذ بلغ عددهم أكثر من ثلاثة ملايين وست مئة ألف لاجئ سوري، يعيشون تحت بند الحماية المؤقتة.¹

ومع أن تركيا كانت محطة عبور لكثيرين نحو دول أخرى؛ صارت كذلك مقر إقامة دائم لكثير من الأسر السورية، وواجه أبناء تلك الأسر تحديات عدة في مجالات التعليم واللغة والاندماج الثقافي، وأضحى الحفاظ على اللغة العربية الأم تحدياً حقيقياً في ظل سياسات الإدماج اللغوي، ومن ثم ظهرت معضلة لغوية واجتماعية بالغة الخطورة، إذ أصبحت اللغة التركية هي اللغة الأولى في التعليم النظامي، وضعفت مهارات اللغة العربية، وتراجع تعلّمها وتعليمها بين أبناء اللاجئين السوريين، وتحولت اللغة العربية إلى لغة هامشية تُستخدم فقط في نطاق الأسرة غالباً باللهجة العامية من دون إتقان القراءة والكتابة،² مما انعكس على الهوية الثقافية واللغوية للأبناء، بل هدّد استمرار علاقتهم الحيوية باللغة الأم، وقد وجد معظم الآباء أنفسهم بين خيارين:³

* أعد هذا البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2023-2024)، أي قبل إعلان تحرير سوريا في 8 ديسمبر 2024، وهو ما كان له أثر بالغ في الظروف الاجتماعية والتعليمية المحيطة بعينة البحث.

¹ انظر: منصة جمعية اللاجئين، "عدد السوريين في تركيا"، نُشر في 21 أبريل 2024، الاطلاع في 17 يونيو 2024.

² انظر: البراء المقداد، عرفان عبد الدايم، "تحديات تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللاجئين السوريين بتركيا من منظور المعلمين"، مجلة الدراسات التربوية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 31(1)، 2025، ص 81-109.

³ انظر: المرجع السابق، ص 88.

- أحدهما خيار التأقلم والاندماج في المجتمع التركي، وتعلم اللغة التركية لغة أولى، مع ما يلحق لغة أبنائهم العربية من ضرر.
- والآخر الحفاظ على هوية أبنائهم الثقافية واللغوية بالعناية بتعلم اللغة العربية، وهو خيار يتطلب جهوداً استثنائية في ظل غياب الدعم المؤسسي المناسب، وضعف الموارد التعليمية.

ولا شك في أن الخيارين يؤثران في الهوية العربية والاجتماعية لأبناء اللاجئين السوريين،¹ وإن تسنّ لهم العودة إلى وطنهم سوريا؛ فسيواجهون صعوبة بالغة في التكيف مع التعليم السوري الذي يعتمد اللغة العربية الأم، ومن ثم يزداد القلق والاستياء لدى الآباء من دون أي موقف رسمي من هذه القضية، أو معالجتها منهجية، مع ندرة الدراسات التي عالجت هذه المشكلة.

ومن ثم يأتي هذا البحث محققاً مقترحات واقعية، ومتطلباتٍ ضروريةً ميدانيًا، إذ أوصت بعض الدراسات السابقة بضرورة إجراء مثل هذا البحث،² لبيان واقع تعليم اللغة العربية لأبناء اللاجئين السوريين باستكشاف تصورات الآباء وأساليبهم في الحفاظ على اللغة العربية، وتحليل التحديات التي تواجههم، والتعرف على الأساليب التعليمية الممكنة للتغلب على تلك التحديات، وتقديم رؤى لمعالجتها، وبناء برامج تعليمية ملائمة، والوصول إلى أفضل طريقة لتعليمها، بناءً على واقع التعليم والبيئة المحيطة بهم، لعلها تعزز الجهود المبذولة للحفاظ على اللغة العربية بوصفها جزءاً من هوية الأطفال اللاجئين الثقافية والاجتماعية؛ فتسدّ ثغراً علمياً شاغراً لم يُدرس من قبل.

¹ انظر: مؤمن العنان، محمد علي الخولي، "معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية"، مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد (2)، 2021، ص143-173.

² انظر: أحمد بلهوان، مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا: منطقة العمرانية نموذجاً (إسطنبول: نور بوك، 2020)؛ محمد الخلف، "رؤية مقترحة في تصميم البرامج التعليمية لأبناء وراثي اللغة العربية"، بحوث في اللغة والأدب، العدد (1)، 2023، ص20-45؛ العنان، الخولي، معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية.

الإطار النظري

1. مفهوم اللغة الموروثة وأهميتها:

(أ) اللغة الموروثة ونشأة المصطلح:

مع أن الدراسات اللغوية تنظر إلى مصطلحي (اللغة الموروثة) و(وارث اللغة) على أنهما مصطلحان جديدان نسبياً؛ كانت ظاهرة اللغات الموروثة حاضرة في تاريخ البشرية، إذ الهجرة كانت وما زالت مستمرة، ولطالما نشأت حالات الاتصال اللغوي عبر الهجرة، وانتقلت الأسر عبر حدود اللغة، وتُسمت المجتمعات ثنائية اللغة إلى أناس لغتهم لغةً أكثرية، وآخرين لغتهم لغةً أقلية، وكان موضوع هذا المجال (وارثو اللغة) جزءاً من دراسات اكتساب اللغة الثانية وتعلّمها، قبل أن يصبح مجالاً مستقلاً.¹

وقد نادت عدة قطاعات ومؤتمرات بأهمية تعلّم اللغة العربية وتعليمها لهذه الفئة الخاصة في مجتمع اللجوء؛ فئة وارثي اللغة، وضرورة العمل على تحديد التحديات التي تواجههم، ووضع الخطط والبرامج والمناهج والإستراتيجيات التي تساعد على التغلب على تلك التحديات، وذلك منذ ظهور هذا المصطلح في كندا عام (1977) في برنامج أونتاريو للغات الموروثة،² مروراً باستخدام العلماء الأمريكيين هذا المصطلح في سياق السياسة اللغوية حتى أواخر تسعينيات القرن الماضي، حين استضاف راسل كامبل (من جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس) أول مؤتمرات لغات التراث في أمريكا؛ "المؤتمر الوطني الأول للغات الموروثة"، الذي عُقد في لونغ بيتش، كاليفورنيا، عام (1999)،³ ثم تابعت العناية بهذا المجال في عدة ورشات ومؤتمرات ومبادرات حديثة، من مثل "مؤتمر اللغة الموروثة الوطني" (1999)، (2002)، الذي نظّمه مركز اللغويات التطبيقية والمركز الوطني للغات الأجنبية، و"مؤتمر

¹ See: A. Alabd, *Heritage Language Learners in L2 Arabic Classes: Challenges and Instructional Strategies* (Master thesis, The American University in Cairo, 2016).

² See: F. Turkistani, *Toward a Better Understanding of Arabic Teaching as a Heritage Language: A Case Study of a High School Arabic Language Teacher* (PhD thesis, George Mason University, 2019).

³ See: Z. Ibrahim & J. Allam, "Arabic Learners and Heritage Students Redefined: Present and Future," in: *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, 2006, pp.437-446.

أولويات أبحاث اللغة الموروثة" (2000)؛ في أمريكا، مع كثير من البحوث والدراسات التي تركز على هذه المسألة، وهو ما توج بعقد مؤتمر علمي متخصص بعنوان "مؤتمر تعليم العربية لوارثيها: التحديات والفرص"، وذلك في جامعة جورجنتاون في قطر، عام (2019).¹

يشير مصطلح (وارث اللغة) عادةً إلى الجيل الثاني من المهاجرين، أي أطفال المهاجرين الذين يعيشون في بيئة لغوية ثنائية أو متعددة منذ سنٍ مبكرة، وفي حين يتحدث هؤلاء باللغة الموروثة في مجتمعاتهم الصغيرة (الأسرة)، يتحدثون أيضاً لغة بلد اللجوء؛ اللغة المهيمنة أو السائدة، أي التركية في سياق هذا البحث، وإذ يتقن الجيل الأول من المهاجرين اللغة الأم - مع ما يعترضهم من تناقص في استعمال اللغة الأولى، أو في بعض جوانبها² - يحقق هؤلاء الأطفال إتقاناً جزئياً في مهارات لغتهم الأم أقلّ من مستوى جيل المهاجرين الأول، أو أبناء جيلهم المقيمين في بلدانهم الأصلية،³ ومن ثم لا نستطيع افتراض أن لغة الطالب هي اللغة الموروثة أو اللغة الأم، إذ قد يكون لدى كثير من الطلبة المهاجرين معرفة سلبية عن اللغة، وربما لا يتحدثونها، ومع الاستخدام الواسع للمصطلح لا يزال التعريف غير مستقر ولا محدد، إذ فيه بعض إشكال يجعله مفهوماً دقيقاً خاضعاً لتفسيرات تختلف باختلاف السياقات الاجتماعية والسياسية والإقليمية والوطنية.⁴

هناك بعض التسميات التي استُخدمت لمحدثي اللغة الموروثة، منها شبه المتحدثين، ومكتسب اللغة غير المكتمل، وثنائيو اللغة غير المتوازنة (المهيمنة أو السائدة)، وثنائيو اللغة الزائفة، وثنائيو اللغة المتنحية، ولكن تجتمع هذه التسميات تحت مصطلح واحد هو (متحدث اللغة الموروثة)، ومتحدثها أي متعلمها، فيشملها مصطلح (وارث اللغة).

¹ انظر: جامعة جورجنتاون في قطر، أعمال مؤتمر تعليم العربية لوارثيها: التحديات والفرص (الدوحة: جامعة جورجنتاون في قطر، 2019).

² E. Benmamoun, S. Montrul & M. Polinsky, "Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics," *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 2013, pp. 129-181.

³ S. Montrul, "Current Issues in Heritage Language Acquisition," *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (30), 2010, pp. 3-23.

⁴ See: G. Husseinli, "Arabic Heritage Language Learners: Motivation, Expectation Competence, and Engagement in Learning Arabic," *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, No. (11), 2012, pp. 97-110.

وقد استخدم واري مصطلح (لغة الأسلاف)،¹ وفي أوروبا وجنوبي إفريقيا، كثيراً ما تُستخدم مصطلحات من مثل (لغة الموطن المتناسقة)، و(لغة الأصول)، أو (اللغة الأم)، وفضّل برودر وإكسترا مصطلح (لغة الأقليات المهاجرة) في هولندا،² بوصفه مصطلحاً أكثر حيادية وموضوعية، أما في كندا فوقع التمييز بين لغات الأمم الأولى ولغات المهاجرين،³ في حين اعتمد مارك فيتس مصطلح (لغات السكان الأصليين) في السياق الكندي،⁴ بتطبيق المفاهيم المستخدمة في المصطلحات الأسترالية، ففي أستراليا بدأ استخدام مصطلح (لغات المجتمع) "منذ عام (1975) تقريباً، للإشارة إلى لغات أخرى غير اللغة الإنكليزية ولغات السكان الأصليين داخل المجتمع الأسترالي".⁵

(ب) التحديات في تعريف وارث اللغة:

هناك تعريفات علمية لوارث اللغة، ولكن أغلب علماء اللغة الذين حاولوا تعريفه خضعوا لمعيارين رئيسين في تصنيفهم، هما الانتماء اللغوي عرقياً، والكفاءة اللغوية، إذ إن من أطفال اللاجئين من يستطيع القراءة والكتابة بلغته الأم، ومنهم من يستطيع التحدث بها فقط، ومنهم من يتحدّث بها وهي عليه شاقة، فهم يختلفون بقدر ما يكتسبون من لغتهم الموروثة، وبقدر استعمالهم إياها، ومدى تأثير اللغة الأجنبية - المهيمنة في مجتمعهم الجديد - في كفاءتهم اللغوية، ويسمى هؤلاء المتحدثون عادة (ثنائيي اللغة المستقبلين)، وهكذا يختلفون بقدر ما يتعرضون للغة الموروثة، وبقدر استعمالهم اللغة المهيمنة السائدة.

¹ See: C. Wharry, "Bilingualism (Ancestral Language Maintenance) among Native American, Vietnamese American, and Hispanic American College Students," *Bilingual Research Journal*, 17(3-4), 1993, pp. 117-133.

² See: P. Broeder & G. Extra, *Ethnic Identity and Community Languages in the Netherlands* (Tilburg: Tilburg University, 1999).

³ See: J. Cummins, "Bilingualism and Language Use among Mexican Americans," in: *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).

⁴ M. Fettes, "Life on the Edge: Canada's Aboriginal Languages under Official Bilingualism," in: T. Ricento & B. Burnaby (Eds.), *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).

⁵ M. Clyne, *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*, (Cambridge University Press, 2001), p. 3.

ومن الملاحظ أن ليست كل التعريفات تتقيد بالمعايير نفسها، إذ إن كثيراً من التعريفات ينظر إلى العوامل اللغوية الاجتماعية التي تُعرّف بأنها (التاريخ الشخصي) أو (الارتباط العاطفي والشخصي) أو (الصلة بالأسرة) المحيطة باللغة والمتعلم، إذ اللغة جزء من البيئة الاجتماعية والأسرية التي نشأ فيها المتعلم، وليست اللغة مجرد قواعد أو كلمات.

ومن هذه التعريفات أن اللغة الموروثة هي "المرتبطة بالخلفية الثقافية للفرد، ويمكن التحدث بها وأن تستخدم في المنزل أو لا تستخدم، لكنها تظل مرتبطة بجذور الشخص الثقافية"¹، وقدم فيشمان تعريفاً شاملاً للغة الإنكليزية الموروثة في سياق الولايات المتحدة الأمريكية، قال: "لغة ذات صلة شخصية، بخلاف الإنكليزية، أي لها علاقة أسرية خاصة بالمتعلم"²، يبد أن هذا التعريف عام لدرجة، إذ يستطيع أي شخص - وفق هذا التعريف - أن يدعي أن لأي لغة صلة شخصية به، وليست بالضرورة اللغة الموروثة، وهذا التعميم قد يُضعف وضوح المصطلح أو دقته في بعض السياقات.

وعرفه فالديز بأنه الطالب الذي نشأ في منزل يتكلم لغة غير الإنكليزية، فهو يتحدث أو يفهم اللغة الموروثة، ويستعمل الإنكليزية في البيئة التي هاجر إليها، فهو ثنائي اللغة؛ في الإنكليزية، وفي لغة تراثه في آن معاً،³ وبهذا التعريف يجمع بين معيارين:

- أحدهما القدرة أو الكفاءة اللغوية، أي مدى تمكن الشخص من اللغة الموروثة، سواء فهمًا أم تحدثًا، مع تباين ملحوظ في مستوى الكفاءة، إذ لا يشترط أن يكون المتعلم طليقاً.

- والآخر هو الانتماء أو الارتباط الثقافي، أي وجود علاقة ثقافية أو أسرية باللغة الموروثة، ويتمثل هذا الانتماء في البيئة التي تربى فيها المتعلم.

¹ G. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minority Students Major in Language Heritage Programs," *The Modern Language Journal*, 81(1), 1997, pp. 77-96.

² See: J. A. Fishman, *Handbook of Language and Ethnic Identity* (New York: Oxford University Press, 1999).

³ See: G. Valdés, "Introduction in Spanish for Native Speakers," *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16* (New York: Harcourt College Publishers, 2000), Vol.1, pp. 1-20.

ومع أن تعريف فالديز يركز على اللغة الإنكليزية، يمكن استبدال أي لغة مهيمنة أخرى بالإنكليزية في هذا التعريف، والحد الفاصل في هذا التعريف هو العنصر الزمني، إذ اللغة الموروثة كانت أولاً في ترتيب الاكتساب، ولكنها لم تتطور تطوراً كاملاً مع التقدم العمري، بسبب التحول التدريجي للطالب من لغته الأصلية إلى اللغة السائدة المهيمنة اجتماعياً، فيضعف استعمال اللغة الموروثة، ومن ثم تضعف مهارات الطالب فيها. والعنصر المهم الآخر في هذا التعريف هو تحديد سلسلة متصلة من الكفاءة، ويكشف التعريف عن التباين في القدرة اللغوية الموروثة بين متعلمي اللغة الموروثة، إذ إن بعضهم قد يتحدث اللغة بطلاقة، وبعضهم قد يفهمها فقط، ولا يتحدث بها، وهذا ما لاحظته عدة باحثين.¹

وقد ركزت جين سوك لي على متغير مختلف عن الكفاءة اللغوية والانتماء العرقي، وهو التحديد الذاتي للهوية الذي يُعدُّ تقييماً ذاتياً لعلاقة الفرد وارتباطه باللغة أو الثقافة، أي إن الفرد هو من يحدد هويته بنفسه، كأن يقول شخص ملايوي إنه منسوب إلى اللغة العربية، ويعرف نفسه على أنه من وارثي اللغة العربية، مع أنه يتحدث الملايوية فقط، ولكنه تعلم قراءة النصوص العربية الدينية.

ففي دراسة مطبقة على (530) من متعلمي اللغات؛ كان من بينهم (38) طالباً باكستانياً معظمهم من المتحدثين بالأردية، أي هم من وارثيها، وقد عرف (16) طالباً منهم أنفسهم على أنهم متعلمو اللغة الموروثة العربية، وقال متعلم باكستاني: "نعم، أنا من وارثي اللغة العربية، تعلمت كيف أقرأ عندما كنت صغيراً، ولكن لم أتعلم كيف أتحدث أو أفهم"، وقد رفض بعض المشاركين في الدراسة نفسها تعريف أنفسهم بأنهم من وارثي اللغة العربية، بسبب عجزهم الملحوظ عن التحدث بالعربية بطلاقة.²

¹ See: Benmamoun, Montrul & Polinsky, *Heritage Languages and Their Speakers*, pp. 129-181.

² See: J. S. Lee, "Through the Learners' Eyes: Reconceptualizing the Heritage and Non-Heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages," *Foreign Language Annals*, 38(4), 2005, pp. 554-567.

وفي سياق تعلم اللغة قد تُنسب هوية متعلمي اللغة الموروثة إلى متعلم بناءً على عوامل ثقافية أو أسرية أو دينية، وهو لا يرى نفسه كذلك، وربما لا يشعر بالانتماء إلى تلك الهوية،¹ ومثل ذلك الطالب السوري، يُقال إنه وارث اللغة العربية، ولكنه هو نفسه لا يُقر بذلك، إذ إنه وُلد في تركيا، ودرس وتعلم ونطق بالتركية، وهذه أقرب إليه من العربية.

وبهذا المفهوم يمتد تعريف متعلمي اللغة الموروثة ليشمل:²

- المتعلمين الذين لديهم تقارب ثقافي أو صلة باللغة العربية.
- كثيرًا من متعلمي اللغة الموروثة الإسلامية الذين يدرسون اللغة العربية للاتصال بالنصوص الدينية، ولو لم يكونوا ناطقين بالعربية.

وبمناقشة هذه التعريفات نصل إلى خلاصة مفيدة أوردها تركستاني في دراسته التي طبّقها على الدارسين من أصول عربية الذين يتعرضون للغة العربية في حياتهم اليومية،³ واستفاد فيها من تعريف فالديز؛⁴ أن وارث اللغة العربية من نشأ في منزل فيه اللغة العربية خليط من العربية العامية، والعربية الفصحى، وهو يتحدث العربية العامية والإنكليزية، فهو ثنائي اللغة بالإنكليزية والعربية.

ويُعَدُّ تحديد مفهوم (متعلم اللغة الموروثة) من القضايا الخلافية في الدراسات التربوية واللغوية، فثمة جدل في العنصر الأهم في توصيف هذا المتعلم؛ إذ يرى فريق من الباحثين أن درجة الكفاءة اللغوية تمثل معيارًا أساسيًا في تعريف متعلم اللغة الموروثة، ويُلحّون على ضرورة امتلاك المتعلم درجة معينة من الثنائية اللغوية؛ نشطة كانت أم سلبية، مما يضمن مستوى معينًا من معرفة اللغة الموروثة واستعمالها مع لغة بلد الإقامة، ويذهب فريق آخر إلى أن الهويتين العرقية أو الثقافية كفيلتان بتحديد ذلك الانتماء، ويؤكدون أنهما جوهر التعريف، من دون النظر إلى

¹ See: J. Leeman, "Heritage Language Education and Identity in the United States," in: T. J. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore & N. Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice* (Routledge, 2015), pp. 56-67.

² See: G. Husseinli, "Arab American College Students in Arabic Language Classes: A Case Study of Language Attitudes," in: K. Ryding & D. Brustad (Eds.), *Ideas, Practices, and Identities in Arabic Language Teaching* (Georgetown University Press, 2012), pp. 93-110.

³ See: A. A. Turkistani, *A Linguistic and Attitudinal Study of Arabic Heritage Speakers in the United States* (PhD thesis, University of Minnesota, 2019).

⁴ See: Valdés, *Introduction in Spanish for Native Speakers*, p. 123.

مستوى الكفاءة اللغوية، ويبقى التعريف محل خلاف، فقد يختار بعض المتعلمين تعريف أنفسهم بأنهم "متعلمو اللغة الموروثة"، وإن لم تتوفر فيهم المعايير التي يُناقشها أحد الفريقين.

وفي سياق هذا البحث، يكون المقصود بوارث اللغة (متعلمها) أنه الطالب السوري اللاجئ، أو ابن اللاجئ المولود في تركيا، الذي يمتلك بعض المهارات اللغوية العربية، ويستعملها لغةً أسريةً، مع تعلّمه التركية لغةً أولى للدراسة والتفاعل في المجتمع التركي.

2. أثر سياسة الاندماج في التعليم في تعلّم أبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا اللغة العربية إن الحفاظ على اللغة العربية في تركيا ليست مهمة سهلة، إذ يُحمل اللاجئون حملاً على الاندماج، ومن ثم يكون التواصل مباشراً باللغة السائدة المهيمنة؛ لغة الأكثرية، أي التركية، فهي لغة التدريس، وفي سياق عالمي - إذ تهيمن الإنكليزية على كثير من اللغات - تعترى علماء اللغات مخاوفٌ بشأن التناقص السريع في عدد لغات العالم، وإن كانت هناك جهود قوية للحفاظ على وضع لغات الأقليات الإقليمية أو القومية في أجزاء كثيرة من العالم، في حين أن الموقف العام تجاه الحفاظ على مثل تلك اللغات في الولايات المتحدة موقف سلبي يفضل الاستيعاب السريع في اللغة الإنكليزية، بل يفترض أن أحادية اللغة الإنكليزية العالمية هي حالة طبيعية مثالية.

وفي هذا السياق تأتي دراسة فان دوسن شول التي عاجلت مفهوم اللغة الموروثة وتعقيداته من منظورين رئيسين؛ اجتماعي وسياسي، أي كيفية النظر إلى اللغة الموروثة في السياقات المجتمعية والسياسية، وتأثير ذلك على تعلمها واستعمالها، وكذلك من منظور تربوي، أي كيفية تصميم برامج تعليمية مُجدية لتلبية احتياجات متعلمي اللغة الموروثة، ومن ثم يَبْنَت الدراسة تأثير السياسات المجتمعية على مكانة اللغات الموروثة في التعليم، مشيرة إلى أن دعم اللغات الموروثة في السياسات التعليمية يعزز التنوع اللغوي والثقافي، مما يسهم في تحقيق اندماج أكثر شمولاً وتعددية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الحفاظ على اللغة الموروثة يساعد الأفراد على الشعور بالارتباط بجذورهم الثقافية، مما يخلق توازناً صحياً بين التمسك بالثقافة الأصلية والانخراط في الثقافة السائدة، وهذا يعزز شعور الانتماء من دون التضحية بالهوية الأصلية.¹

¹ See: N. V. Deussen-Scholl, *Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations* (New York: XYZ Press, 2003).

إن التحديات التي تواجه اندماج اللاجئين إلى تركيا، من مثل العوائق اللغوية، والتحديات الاجتماعية والثقافية؛ ينتج عنها انخفاض أعداد الملتحقين بالمدارس النظامية الحكومية، وزيادة أعداد المتسربين منها،¹ وقد ناقشت دراسات سابقة التحديات التي تواجه اندماج اللاجئين المراهقين والشباب، والعوائق المنهجية واللغوية التي تؤدي إلى انخفاض تسجيل الأبناء في المدارس، وكثرة أعداد المنقطعين عن التعليم في الأنظمة المدرسية العامة، بالإضافة إلى كثرة عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس ابتداءً.²

3. كيفية الحفاظ على اللغة الموروثة؟

تشير سياسات التعامل مع اللاجئين إلى تركيا إلى جدل قائم بين مفهومي الصهر (Assimilation) والدمج (Integration)، إذ يُظهر الواقع أن الصهر الذي يهدف إلى محو الفروقات الثقافية وإجبار اللاجئين على التكيف الكامل مع الثقافة السائدة، قد يؤدي إلى آثار سلبية كبيرة على اللاجئين السوريين،³ وهذه السياسة قد تُضعف الروابط الأسرية، وتُفقد الأطفال والشباب هويتهم الثقافية واللغوية الأصلية، مما يُحدث فجوة بين الأجيال، ويُضعف الشعور بالانتماء إلى المجتمع الأصلي، وبخلاف ذلك الدمج الذي يهدف إلى التعايش الثقافي مع الحفاظ على هوية اللاجئين وثقافتهم، ويُعدُّ أنموذجاً أكثر شمولاً واحتراماً للتعددية، ويتطلب الدمج سياسات داعمة، من مثل تعليم اللغة التركية مع الحفاظ على تدريس اللغة العربية والثقافة السورية، مما يساهم في تمكين اللاجئين من الانخراط في المجتمع التركي من دون التضحية بهويتهم الثقافية، وإفقاد اللاجئين ثقافتهم الأصلية ولغتهم الأم.

¹ انظر: أحمد الشاغل، حال اللغة العربية عند الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا (إسطنبول: مركز بحوث للدراسات، 2018).

² انظر: يونيسف، "اليونيسف تطلق مشروعاً تفاعلياً يلقي نظرة على معاناة الأطفال السوريين من أجل الحصول على التعليم"، نُشر في 23 يناير 2017، الاطلاع في 17 يونيو 2024.

S. Merah, R. Tahraoui & G. Tahraoui, "Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey: A Systematic Review," *IJUM Journal of Educational Studies*, 10(1), (2022), pp. 179-203.

³ انظر: المرجع السابق، ص 190.

وكذلك يسترشد هذا البحث بمفهوم نظري آخر هو (حيوية اللغة)، الذي يشير إلى تصورات مستخدمي اللغة عن مكانة لغة معينة وهبتها، ففي دراسة عن حاجة الأمريكيين الكوريين إلى تطوير لغتهم الموروثة،¹ تبين أن حيوية اللغة تُصاغ بثلاثة عوامل، هي مجموعات الأقران، والمؤسسات، والآباء، وهذه العوامل الثلاثة تعمل معاً على صوغ معتقدات الأسرة وخياراتها اللغوية، مع البيئة التي تعززها هذه العوامل الثلاثة، وتؤثر في تطوير اللغة الموروثة والهوية الثقافية، وهذا المفهوم يبين مكانة ممارسات الآباء وأساليبهم في تحقيق تلك الجوانب، وذا ما يسعى إليه هذا البحث.

الدراسات السابقة

هذا البحث مسبق بجملة من الدراسات حددت موضوعه ونطاقه ومعالجته التي يُقدمها، ومن ذلك دراسة الخلف بينت كيفية تطوير برامج تعليمية تتفق واحتياجات وارثي اللغة العربية، مع التركيز على الجوانب الثقافية واللغوية الضرورية لتحقيق تعليم متكامل، وتشدد الدراسة على أهمية مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي للطلبة، وتطوير مواد تعليمية تفاعلية تسهم في تعزيز مهاراتهم اللغوية والتواصلية، وتوضح أهمية فهم المؤهلات الثقافية للطلبة في تصميم البرامج التعليمية، إذ للسياق الثقافي مكانة بارزة في تعلم اللغة، وقد نظرت الدراسة إلى التحديات النفسية التي تواجه هذه الفئة في بداية تعلمهم اللغة، من مثل الرفض بسبب اختلاف المستويات، وقلة الانسجام، والملل، والحاجة الماسة إلى تقديم المتعة والتحفيز في أثناء التعلم، لذلك أوصت الدراسة بتطوير مواد تعليمية تتسم بالتفاعل، وتراعي الفروقات الفردية بين الطلبة، ونبّهت على ضرورة تطبيق الأساليب التربوية المبنية على النظريات العلمية في تعلم اللغة،² ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج تعليمية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا عبر إعداد مواد تعليمية مخصصة تناسب احتياجات الطلبة وارثي اللغة.

¹ See: G. Cho, K. S. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minorities Want to Develop Their Heritage Language: The Case of Korean-Americans," *Language, Culture and Curriculum*, No. (10), 2007, pp. 120-134.

² انظر: الخلف، رؤية مقترحة في تصميم البرامج التعليمية لأبناء وارثي اللغة العربية.

وعالجت دراسة العنان والخولي كيفية صوغ الثقافة الثالثة بين الطلبة السوريين في الجامعات التركية، وهدفت إلى فهم التحديات الثقافية والاجتماعية التي يواجهها هؤلاء الطلبة، وتأثير بيئة التعليم الجديدة على هويتهم الثقافية، وأظهرت نتائجها أنهم يمرون بعملية معقدة من التكيف الثقافي والاجتماعي في البيئة التركية، تشمل تعلّم اللغة التركية، والتأقلم مع العادات والتقاليد المحلية، مما ينتج عنه تطوير (ثقافة ثالثة) تجمع بين الثقافتين السورية والتركية، وبيّنت الدراسة أيضاً أهمية تقديم الدعم النفسي والعلمي للطلبة السوريين في الجامعات، وأوصت بضرورة توفير برامج دعم نفسي وعلمي مخصصة للطلبة اللاجئين، وتعزيز برامج التبادل الثقافي بين الطلبة السوريين وزملائهم الأتراك،¹ ونستنتج أن هذه الدراسة من أنضج الدراسات التي تمس موضوعنا، ولكن التركيز على الجوانب الثقافية فقط لا يمكن أن يعالج مشكلة تعليمية معقدة لتعليم العربية لوارثيها، إذ تسهم الثقافة في تعزيز الهوية والانتماء، أما القضايا التعليمية فتتطلب معالجة أعمق تشمل تطوير المناهج، وتعزيز الكفاءات اللغوية، واستعمال أساليب تدريسية مبتكرة تستند إلى النظريات التربوية الحديثة.

وتطرّقت دراسة بلهوان إلى مشكلة تسرّب اللغة العربية بين أبناء السوريين اللاجئين إلى منطقة العمرانية في إسطنبول، مشيرة إلى أن فقدان اللغة الأم يمثّل تهديداً للهوية الثقافية والدينية للأطفال السوريين، وعزت الدراسة أسباب هذا التراجع إلى ضعف المؤسسات التعليمية والمناهج، وقلة الدعم المالي، وتأثير اختلاف الثقافات والعقائد، وأوصت بدعم المراكز التعليمية، وتعزيز التفاعل بين الأهالي والمعلمين، وزيادة مشاركة المؤسسات الخيرية لتقديم الدعم المالي والمعنوي.²

واستعرضت دراسة الشاغل الإطار العام للوضع التعليمي العام للاجئين السوريين، والتحديات التي تواجههم في العملية التعليمية بعامة، وناقشت النظام التعليمي في تركيا، وقارنته بالنظام التعليمي في سوريا، وعالجت الوضع التعليمي الخاص في تركيا في مجال تعلّم اللغة العربية وتعليمها للأطفال السوريين، وآثار ذلك على الوضع التعليمي العام والآثار

¹ انظر: العنان، الخولي، معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية.

² انظر: بلهوان، مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا.

السلبية التي لحقت وستلحق بالمستقبل السوري بسبب إهمال اللغة العربية، ثم خلصت الدراسة إلى توصيات للتربويين وأصحاب القرار في تركيا، وتوصيات للباحثين لمعرفة وضع اللغة العربية في بلدان اللجوء،¹ وكان أكثر تركيز هذه الدراسة على الجانب التربوي التعليمي، ولم تتطرق إلى خصائص تعليم العربية لهذه الفئة من متعلميها وخصائصهم.

وهناك دراسة البطاينة للعلاقة الجدلية بين اللغتين العربية والتركية في ظل تدفق السوريين اللاجئين إلى تركيا، ركزت على تأثير التفاعل اللغوي والثقافي بين اللغتين عبر التاريخ، وأشارت إلى أن هذا التفاعل قديماً كان إيجابياً بفضل الترجمة وتبادل المعرفة، في حين يعاني اليوم ضعفاً في تأثير اللغة العربية بسبب الوضع الراهن للاجئين، ومن ثم قدمت الدراسة توصيات لتعزيز اللغة العربية في تركيا، منها تطوير مناهج تعليمية ملائمة تراعي خصائص المتعلمين، ودعم التخطيط اللغوي لضمان استمرارية تعلم اللغة العربية، ودعت إلى الاستفادة من المؤهلات العربية، وتعزيز التعليم للناطقين بالعربية أو غيرها، مع تطوير الترجمة بين اللغتين لنقل الصورة المشرفة للغة العربية.²

وكذلك قدمت دراسة ونوس نقداً للجزء الرشدي المستعمل في تعليم القراءة بالعربية في مراكز تعليم السوريين وتحفيظ القرآن الكريم في تركيا، وأكدت أن الجزء الرشدي يعاني مشكلات عدة، منها ضعف العناية بالسياق اللغوي، وأنه لا يحقق معايير الاكتساب اللغوي في علم اللغة النفسي، فضلاً عن غياب الأساليب التربوية المبنية على نظريات علمية حديثة، وخلصت الدراسة إلى أن الاعتماد على الجزء الرشدي وحده غير كاف لتعليم اللغة العربية، لذا أوصت بتطوير مناهج تعليمية تراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والتخاطبية للغة، وترفع ذخيرة المفردات وفهمها في سياقاتها المختلفة،³ وهذه التوصيات مهمة جداً لدعم تصميم برامج تعليمية مُجدية للغة العربية لأبناء اللاجئين السوريين.

¹ انظر: الشاغل، حال اللغة العربية عند الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا.

² انظر: حسين محمد البطاينة، "التداعيات اللغوية للهجرة العربية إلى بلدان الناطقين بغير العربية: الهجرة السورية إلى تركيا نموذجاً"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 11(1)، 2020، ص 37-50.

³ انظر: محمد علي ونوس، الكتابيب في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات: الجزء الرشدي في تركيا نموذجاً (رسالة ماجستير، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، 2022).

ومن الدراسات الغربية دراسة ليانغ التي استعرضت (17) دراسة منذ عام (2000)، عالجت أدوار الآباء المهاجرين في دعم تعلم اللغة الأم، ورصدت هذه الدراسة أن لدى أغلبية الآباء اتجاهات إيجابية في سبيل الحفاظ على اللغة الأم، ويبدلون جهوداً في مسؤولية الاستفادة من الموارد الداخلية والخارجية لخلق بيئة لغوية لأطفالهم، وإلحاقهم بمراكز تعلم اللغة الموروثة، بيد أن ثمة تحديات تعترضهم، من مثل ضعف رغبة الأطفال، ومقاومتهم الالتحاق بمراكز تعلم اللغة الموروثة، وتباين درجات حماسة الآباء والأطفال، وظهور آثار سلبية مترتبة على ثنائية اللغة، وانشغال الأهل، وضيق الوقت، والطاقة، وقد أظهرت النتائج فجوة بين تصورات الآباء وما يمارسونه حقاً، إذ يمكن أن تتغير مواقفهم بسبب اعتبارات عملية، مما ينتج عنه تفاوت في مستوى الحماسة، وتغير في الممارسات اللغوية داخل الأسرة، ومن ثم خلصت الدراسة إلى أن تحقيق الحفاظ على لغة الموروثة يتطلب جهوداً مشتركة بين الآباء، والمؤسسات التعليمية، والحكومات، والمنظمات الداعمة.¹

وفي التعقيب على هذه الدراسات السابقة يُلاحظ أنها أكدت الحاجة الملحة لإجراء أبحاث معمقة تعنى بدراسة حالة واثري اللغة العربية في بيئات اللجوء، بوصفهم فئة طارئة على المجتمعات المستقبلية، وتستدعي فهماً خاصاً لخصائصها وأحوالها واحتياجاتها التعليمية، وقد تبين من الدراسات السابقة أن معظم ما عالج تعليم اللغة العربية في تركيا ركز على تعليمها للناطقين بغيرها، أو عالج القضية من زوايا ثقافية بعامة، مقدماً رؤى مفيدة عن التحديات اللغوية والثقافية والسياسات التعليمية في موضوع تعليم اللغة العربية في تركيا، ولكنها لم تعالج الفرادة التعليمية لوارثي اللغة من أبناء اللاجئين السوريين، لذا ثمة فجوة بحثية في معالجة التحديات اللغوية والتعليمية والثقافية في تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا، الذين يختلفون عن الناطقين بغير العربية، كما يختلفون عن الناطقين الأصليين المقيمين في الوطن العربي، ثم إن الدراسات السابقة لم تنطرق إلى معالجة موضوع تعليم اللغة العربية لوارثيها من منظور الآباء، ولا شك في أن البحث في هذا يُسهم في تصميم مناهج متخصصة تلائم السياق النفسي والاجتماعي والثقافي لأبناء اللاجئين السوريين.

¹ See: F. Liang, "Parental Perceptions toward and Practices of Heritage Language Maintenance: Focusing on the United States and Canada," *International Journal of Language Studies*, 12(2), 2018, pp. 103-126.

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الكيفي، إذ اتخذ من المقابلات شبه المقننة، وأسلوب مجموعات التركيز؛ أداةً لجمع البيانات، وينحو هذا البحث منحى الدراسات الوصفية التحليلية في جمع البيانات اللازمة لمعالجة مشكلة ضعف تعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا ميدانياً، وذلك من منظور آبائهم، ومن ثم تحليل البيانات من أجل الوصول إلى نتائج البحث، واقتراح حلول للمشكلة، وقد اختير هذا المنهج لقدرته على تقديم فهم عميق لتحديات تعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا.

وتوسّل البحث التصميم التفسيري الأساسي (Basic Interpretive Research)،¹ الذي يهدف إلى استكشاف تصورات الآباء والتحديات التي تواجههم، والتعرف على أساليبهم وممارساتهم في الحفاظ على تعليم اللغة العربية في سياقهم الطبيعي في الأسرة، والمجتمع، ومراكز التعليم، من أجل فهم تأثير بيئة اللجوء في جهودهم في الحفاظ على اللغة الموروثة، ومن ثم تفسير هذه التجارب لفهم الظواهر الاجتماعية والظروف التي يعيشون فيها. وأما عينة البحث فهي (17) من الآباء السوريين اللاجئين إلى ولاية هاتاي التركية، وقد أُجريت مع (6) منهم مقابلة جماعية مركزة (Focus Group)، إذ يعلّمون أبناءهم في مراكز تعليم اللغة العربية، أو ضمن مشاريع تعليمية تدعم اللغة العربية، ويسوغ اختيار هذه العينة ارتباطها الواضح بموضوع البحث، ومؤهلاتها الاجتماعية والثقافية المتنوعة، في حين لا تخضع عينة البحوث الكيفية لقاعدة دقيقة في تحديد عدد أفرادها.²

واستُخدمت المقابلات الجماعية شبه المقننة لاستكشاف التصورات، وتحفيز النقاش بين المشاركين، من أجل استخلاص رؤى متنوعة لجمع البيانات، وتضمنت المقابلات أسئلة مفتوحة صُممت بناءً على فلسفة الدراسات النظرية، واستشير فيها متخصصون لتحكيمها.

¹ انظر: زانة الشهري، صنع القرار الإستراتيجي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية (الرياض: جامعة الملك سعود، 2020).

² انظر: فضيل دليو، "اختيار العينة في البحوث الكيفية"، مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة، (2(3)، 2022، ص 7-20.

وقد وثقت المقابلات صوتيًا مع تفريغ النصوص للتحليل عن طريق تقنية تحليل المحتوى، لاستكشاف الأنماط والمواضيع المتكررة في البيانات، وذلك بالاستعانة ببرنامج (MAXQDA) لتحليل البيانات الكيفية وفق أسلوب تحليل المواضيع (Thematic Analysis). ولإجراء البحث أُعدَّ دليل المقابلات في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم أُجريت المقابلات وسُجِّلت بعد موافقة المشاركين، ثم فُرِّغَتْ وحُلِّلت وفق آليات تحليل البيانات الكيفية، من مثل الترميز سطرًا بسطر، ومقارنة الحالات، وأخيرًا مراجعة النتائج المؤقتة مع المشاركين للتأكد من دقة البيانات، والتحقق من صدقها، مع النظر في المعايير الأخلاقية والمهنية، من مثل ضمان سرية البيانات، وخصوصية المشاركين، وتوضيح أهداف البحث لهم، والحصول على موافقتهم المسبقة، وتوفير بيئة آمنة مريحة لإجراء المقابلات.

نتائج البحث ومناقشتها

في هذا القسم تُعرض النتائج وفق المحاور البحثية، متبوعة بتفسير تحليلي وصفي يبرز أهميتها في فهم الظاهرة المدروسة، ويناقش الواقع التعليمي الحالي، والتحديات التي تواجه تعليم واثري اللغة العربية من السوريين اللاجئين إلى تركيا، والحلول الممكنة.

المحور الأول: أهمية تعليم واثري اللغة العربية من السوريين اللاجئين إلى تركيا

تُظهر نتائج المقابلات أهمية تعليم أبناء السوريين اللغة العربية في بلد اللجوء (تركيا)، بيد أن تساؤلًا قد يُثار أحيانًا، يقول:

- لم يُلحَظ السوريون اللاجئون إلى تركيا على تعليم أبنائهم اللغة العربية؟
 - ما جدوى ذلك إن كانت لهذا البلد لغته المهيمنة (التركية) على مجالات الحياة؟
- والواقع أن هذا التساؤل يبدو منطقيًا، ولكنه ينبئ عن افتراض غير واقعي، مفاده أنه لا ينبغي للمهاجرين تعليم أبنائهم لغتهم الأم، وهذا الافتراض هو الذي يحتاج إلى تفسير وتحليل، لا العكس، إذ إن تعليم اللغة العربية بدهي من منظور أغلب السوريين، فلا يقبل النقاش، بل إن التفريط فيه يمثل تهديدًا خطيرًا لمستقبل الأجيال السورية القادمة.

وقد استُقرت أهمية تعليم اللغة العربية عبر البيانات الكيفية التي جُمعت بالمقابلات مع المشاركين في البحث، وفي أثناء استعراض الاقتباسات يُرمز للمشارك بالرمز (م) مقروناً برقمه، من مثل (م5)، أي المشارك الخامس، وفي حين أجمع الآباء على أهمية تعليم اللغة العربية؛ اختلفت تعليلاتهم، وهو ما يظهر فيما يأتي.

1. الأهمية الأساسية للغة:

يذهب الآباء إلى أن تعليم اللغة العربية لا يقلُّ أهمية عن احتياجات الحياة الأساسية الأخرى، من مثل الغذاء والدفع والعلاج، ويرون أن تعلُّم اللغة الأم أولى من تعلُّم اللغة الثانية، إذ إن تعلُّم لغة بلد اللجوء تحصيل حاصل، فالبينة الخارجية التي يتعرض لها الأبناء تفرض عليهم التفكير والتحدث والدراسة بلغة بلد اللجوء، أما أهمية تعلم اللغة الأم (العربية) فقد لا يشعر بها كثير من الناس اليوم، ولكنهم سيندمون ساعة لا ينفع الندم، وقد عبّر (م4) عن ذلك بقوله: "إنك تجد من أولياء الأمور من يرسل طفله للعمل لمساعد والده في سدِّ رمق حياة الأسرة واحتياجاتها الأساس؛ لشعور الأب بأهمية هذه المشكلة، ولكن هل يشعر كذلك أن فقدان الأطفال تعلُّمهم لغتهم الأم أشدُّ خطراً من فقدان الاحتياجات الأساسية؟!".

وتعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا ضرورة حتمية بقدر حتمية عودة هذا الشعب إلى وطنه العظيم يوماً، وثمة شبه إجماع من المشاركين على حتمية العودة، قائلين: "نحن ما زلنا نحمل بطاقات إقامة مؤقتة، ومسألة بقائنا في تركيا لا تزال مؤقتة أيضاً، لذلك تبقى اللغة العربية مهمة لنا ولأولادنا على كل حال، لأن الوجهة النهائية لإقامتنا وحياتنا غير معلومة بعد".

وقد أشار بعضهم إلى أن العودة بدأت حقاً، وإن لم تكن هناك عودة مباشرة إلى سوريا، فهناك تواصل مع المحيط السوري بخاصة، والعربي بعامه، فكثير من السوريين المقيمين في تركيا يسعون للحصول على فرص عمل في الدول العربية، ولا يخفى على أحد منهم أن بطاقة الإقامة التي حصل عليها السوريون بطاقة حماية مؤقتة، ودليل ذلك أن السوريين يوصفون حتى اليوم بالضيوف، وقد عبّر (م6) عن مخاوفه تجاه تراجع اللغة العربية بقوله: "ابنتي في الصف العاشر، ماذا ستفعل عندما تعود إلى سوريا إذا لم تكن تعرف اللغة العربية؟!".

واللغة الأم هي التي يتحدث بها الفرد منذ الصغر، ويتعلمها بمجرد تمكنه من الكلام، وقد تبين من الدراسات أن الأطفال الذين يتلقون تعليمهم باللغة الأم؛ تنمو لديهم المهارات والقدرات اللغوية، وتعزز الجانب المعرفي لديهم، وتمهد أمامهم الطريق فيما بعد لتعلم لغات أجنبية أخرى، ولعل ذلك السبب وراء دعم منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) تلقي الأطفال تعليمهم الأساسي باللغة الأم، "إذ أوصت المنظمة في احتفالياتها باليوم العالمي للغة الأم عام (2016) بضرورة التدريس باللغة الأم، مشيرة إلى أن أفضل الدول الرائدة عالمياً تدرس بلغاتها الأصلية"¹، فللغة مكانة مهمة بين المهارات التي يكتسبها الطفل في مراحل الأولى، بما تتضمنه من قيم ومفاهيم متنوعة، لأن ثراء اللغة أساس تمسكه بكل ما تتضمنه من قيم واتجاهات ومفاهيم، وحماية له من خطر التعايش مع لغات أجنبية متعددة ذات اتجاهات ومفاهيم متناقضة.

إن أهمية اللغة العربية تتجلى في أكثر التفاصيل الحياتية بساطة، إذ تمتد قيمتها إلى أبعاد نفسية واجتماعية عميقة، عبّر عن ذلك أحد الآباء الذين يريدون تسجيل أبنائهم في أحد مشاريع تعليم اللغة العربية، عندما سئل عن سبب رغبته في تعليم ابنه اللغة العربية، فجاء جوابه بسيطاً موجزاً، ولكنه مليء بالمعاني وناض بالمشاعر، إذ يقول (م3): "أريد لطفلي أن يفهما نكاتي، لنضحك معاً، ونلعب معاً، أريدهما أن يغنيا معي عندما أغني؛ لئلا تصير اللغة جداراً يعزلنا"، تبدو كلمات هذا الأب بسيطة في ظاهرها، ولكنها تحمل دلالات عميقة عن مكانة اللغة في التواصل الإنساني والتفاعل الأسري، فليست مجرد أداة للتفاهم، بل هي جسر يربط القلوب، ويقي على حرارة العلاقات الإنسانية، ويكرس شعور الانتماء والمشاركة بين أفراد المجتمع.

2. أهمية اللغة العربية نابعة من الإسلام:

اتفق المشاركون على أن الأهمية البالغة للغة العربية نابعة من ارتباطها الوثيق بالإسلام، لأنها مستودع رسالة السماء الخالدة، ولا تنفصل عن الدين، فقد سارت في ركاب الإسلام،

¹ See: UNESCO, *Mother Language Day 2016: Quality Education, Language(s) of Instruction and Learning Outcomes* (Paris: UNESCO, 2016).

وحلّت حينما حلّ، فكانت أداة التواصل الروحي والبدني والديني والفكري بين الأمم والإسلام، وأكدوا جميعاً على أهمية تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر بعامة، وأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا بخاصة، فقد نبّه (م5) على "أن المسلم يحتاج إلى لغته العربية، ليفقه دينه، ويؤدي العبادات المفروضة عليه، ولكي يأخذ دينه من منبعه الأصيل"، مستشهداً بقول ابن تيمية (ت728هـ): "اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرضٌ واجب، لأن فهم الكتاب والسنة فرضٌ، ولا يفهمان إلا باللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب".¹

وأوضح المشاركون أن اللغة العربية ليست وسيلة تواصل فحسب، بل هي الجسر الواصل بين الشعوب وحضاراتها الممتدة لقرون، فاللغة هي الوعاء الذي يحمل الفكر الراقى والمشاعر الوجدانية السامية للقيم والأخلاق المستمدة من الدين الإسلامي، من فرد إلى فرد، ومن جيل إلى جيل، وقد أشار (م5) إلى أن "تعليم اللغة العربية يسهم في فهم تعاليم الإسلام فهمًا أفضل، وكثير من أحكام الشرع لا يمكن فهمها وممارستها واقعياً إلا بالفهم الصحيح للغة"، ومن ذلك ما بين علوم الشرع المختلفة من ترايظ، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقه الإسلام وعلومه، من مثل علم أصول الفقه، ولا شكّ في أن ضعف اللغة يُضعف فهم الجليل الشرع الحنيف.

إذن الترابط الوثيق بين اللغة والدين أضفى على اللغة العربية عند كثير من الناس صفة القداسة المستمدة من قداسة الإسلام الحنيف بلغته العربية المبيّنة، لأنها لغة الوحيين الشريفيين؛ القرآن الكريم والسنة المطهرة، وهذا الترابط بين اللغة والدين عبّر عنه (م3) بأن "التمسك باللغة هو تمسك بالدين، ويعزز التمسك بالقيم والتقاليد الإسلامية، ولو عند غير العرب من المسلمين"، ونلمح بهذا التعليق وعياً عميقاً بمكانة اللغة العربية، إذ إنها أداة لا غنى عنها للحفاظ على الهوية والقيم، مما يجعل تعليمها أولوية لأبناء المهجر تتجاوز حدود التعليم اللغوي، إلى فضاءات الانتماء إلى الأمة الإسلامية الجامعة.

¹ ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر بن عبد الرحمن بن محمد الجديع (الرياض: مكتبة الرشد، 2005)، ص527.

3. أهمية اللغة في تربية النشء:

إن انقطاع الطلبة السوريين عن الدراسة بسبب الاضطرابات السياسية والاجتماعية التي تعرضت لها سوريا في العقد الماضي من هذا القرن؛ أحدث مشكلة تعليمية وتربوية عامة، ولا شك في أن انقطاع الطلبة عن تلقي الدراسة أثر في انضباطهم وسلوكهم، بل في عودتهم إلى الدراسة مرة أخرى، وبخاصة في مادة اللغة العربية، إذ اندمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم من أبناء المجتمع التركي، وعاشوا معهم، وتلقوا دروسهم معهم، وهم يتفاعلون مع وسائل الإعلام المختلفة، وكل ذلك باللغة التركية، بيد أن ثمة روابط تربطهم باللغة والثقافة العربية، كارتباطهم بأصولهم الثقافية بفضل التربية الأسرية التي تشجعهم على الاحتفاظ بلغتهم العربية الأم التي لا تنفك عنهم في ممارساتهم الدينية، وعاداتهم الاجتماعية، وتقاليدهم السورية.

وقد أكدت الدراسات السابقة أن تعلم اللغة الأم يؤثر تأثيراً بالغاً في تربية الأطفال ونشأتهم واستقرارهم النفسي والاجتماعي،¹ وفي مقابلات هذا البحث شارك المشرف التربوي في مشروع "لغتي الأم"² - بصفته أباً - تجربته العملية في تعليم اللغة العربية لوارثيها، موضحاً الأثر الإيجابي الذي لاحظته على الأطفال الملتحقين بالمشروع مقارنة بحالهم قبل التحاقهم به، قال: "لاحظنا تغيرات ملموسة على الأطفال الملتحقين بالمشروع على مستوى التربية والقيم"، أي إن التغيرات التي طرأت على الأطفال لم تكن في مهارات اللغة فحسب، بل في سلوكياتهم وقيمهم، وعبر (م5) عن فكرة أخرى برؤية مميزة، فقال: "عندما تريد أن تعلم الطالب قيمة معينة ينبغي لك أن تعلمه إياها بلغته الأم، وسيتمسك بها، ويفهمها أكثر مما لو علمته إياها بلغة ثانية".

وأشار المشاركون إلى أنه ينبغي لتعليم اللغة العربية ألا ينفك عن القيم الأخلاقية والدينية، بل لا بد من دمج الدروس بقيم الصدق والأمانة والإخلاص وغيرها، وهذه الآراء

¹ انظر: العنان، الخولي، معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية؛ بلهوان، مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا.

² مشروع (لغتي الأم) هو برنامج مخصص لتعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا، ومقره في مدينة الريحانية في الجنوب التركي، وقد خرج أكثر من 3000 طالب.

والرؤى تتناغم مع قول محمود السيد: "لما كانت اللغة الأم هي وسيلة الطفل لاكتساب القيم والاتجاهات والمبادئ التي يتشربها من ذويه ومجتمعه لتتشكل شخصيته، وينضبط سلوكه بالتنشئة الاجتماعية؛ كان الحفاظ عليها بتعلمها وممارستها واستعمالها أداة للتعبير عن الثقافة والتواصل الحضاري أمراً مصيرياً، ذلك بأن اللغة الأم هي هوية المرء، وهوية الأمة التي ينتسب إليها في آن واحد، وهي رمز لكيانه وثقافته، ودالة على المستوى الحضاري الذي بلغته أمتة، وإن اللغة هي القلعة الحصينة للذود عن الهوية والذات الثقافية والوحدة القومية".¹

4. اللغة العربية جزء لا يتجزأ من الهوية الثقافية والوطنية:

جاء في إحدى الدراسات أن اللغة من أقدم تحليلات الهوية، ومن أهم المقومات الجوهرية لهوية المجتمع، وهي المكون الرئيس في الهوية الثقافية، فاللغة حياة الأمة، وهي بدايتها ونهايتها، وهي عامل إستراتيجي في التقدم والتنمية المستدامة،² وهذا ما أكدته المشاركون في هذا البحث عبر فيض تعبيراتهم وتزاحم مشاعرهم حول هذا المفهوم، فكرروا مصطلحات من مثل (اللغة انتماء، اللغة ثقافة، اللغة تاريخ، اللغة أهم عناصر الهوية، اللغة أمانة مقدسة، اللغة رابط قومي ووطني، اللغة وجدان، اللغة تربية، اللغة إرث، اللغة حضارة، اللغة شخصية، اللغة كيان، اللغة روح الأمة).

وقد كشفت المقابلات عن أزمة حقيقة يعيشها كثير من أبناء المهاجرين، وذلك لأن أسراً كثيرة تُحمل أبناءها، وتتهرب من مسؤوليتها في تعليمهم لغتهم الأم العربية، بل يتخلون عن ممارساتها في البيت متعللين بالاعتبارات الثقافية، إذ يعيشون في المجتمع التركي، وأبناءؤهم في حاجة إلى إتقان اللغة التركية، وسيندمون وفق تجارب بعض المهاجرين العرب إلى بلاد الغرب، ولات ساعة مندم! يقول (م9): "فيُبعدهم عن اللغة العربية أفقدوا الطفل مكان من معرفة ذاته، وأصبح إنساناً غير قادر على تحديد هدف لحياته، فيفشل في الدراسة، ويفشل

¹ محمود أحمد السيد، "طرائق تعليم اللغة للأطفال"، المؤتمر السنوي السادس: لغة الطفل والواقع المعاصر، مجمع اللغة العربية في دمشق، 5-7 نوفمبر 2007، ص3.

² انظر: كريمة محمد كربية، "اللغة والهوية"، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، 27(1)، 2015.

في معرفة نفسه، ويفشل في فهم الآخر، وفي التعامل مع الناس، وقد سمعنا قصصاً كثيرة عن أطفال في الغرب في هذا السياق"، هذا الوضع يبيّن في الأطفال شعوراً بالانتماء المزدوج، إذ يعيشون حالة تمزق بين ثقافتين؛ الثقافة العربية الأم المتمثلة في شعورهم ووجدانهم، وثقافة المجتمع التركي الذي يعيشون فيه، وقد اصطلح على هذا بمصطلح (أبناء الثقافة الثالثة)، ومن ثم جاءت أهمية تعليم هؤلاء الأطفال لغتهم العربية، وتربيتهم في بيئة تدعم ثقافتهم الأصلية، مما يعزز فيهم الثقة بالنفس وبالمجتمع، ويشجعهم على الارتقاء الاجتماعي، وقريب من هذا ما ذهب إليه العنان والحوالي.¹

وقد قادنا هذا النقاش في المقابلات إلى السؤال الآتي: هل يحتاج الطفل إلى الارتباط بالثقافة العربية؟ فأجاب (م9)، وهو معلم للغة العربية وأبّ في آن معاً: "الثقافة هي المنعكس الطبيعي للهوية إذا نشأ الطفل في المهجر بعيداً عن الثقافة العربية، ولا يعرف هويته، فعندما يصل إلى مرحلة استكشاف الذات، وفي مرحلة ما بعد سن العاشرة؛ سيشعر بالاغتراب الذاتي وفقد الانتماء، وسيقع نفسه بأن انتماءه الحقيقي يكون إلى الوطن الذي يعيش فيه، ولكن أين الانتماء الذاتي؟ سيكون فراغاً في شخصيته لا يملؤه شيء، هذا ينتج عنه خلل في التفكير، وانطواء على النفس، وربما إلى أمراض نفسية"، فتعلّم اللغة الأم إذن يعزز الشعور بالانتماء إلى الثقافة الأصلية للطفل، وهذا الانتماء الثقافي يعزز الثقة بالنفس والشعور بالفخر بالتراث الثقافي، مما يؤثر إيجابياً في التنشئة الاجتماعية والتفاعل مع الآخر.

ولا شك في أن اللغة العربية تمثل المضمون الروحي للشخصية العربية، وهي مناط القومية، ومادة الثقافة والحضارة، يقول مختار الغوث: "اللغات هي الشعوب، لأنها سجلّ تراثها، وما تنطوي عليه أفئدتها من مشاعر، وأخيلتها من صور، وعقولها من فكر، وإن ما تلاقي العربية اليوم من كيدٍ، وتحجّرٍ، وما يشنُّ عليها من غارات، من أغراضه محو ذواكر العرب، وطمس هويتهم، وإن الاعتداد بالهوية هو الذي يُبنى عليه الشعور بالتميز، والتأبي على التذويب والاستتباع، ومتى طُمست الهوية حلَّ محلَّ ذلك الشعور نزوع إلى مماثلة الغالب،

¹ انظر: العنان، الحوالي، معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية.

التماسًا للكمال، وتعويضًا عن النقص"،¹ وهذا أكدته المشاركون، ومنهم (م5) بقوله: "إن تعليم اللغة العربية يعزز الانتماء الثقافي والوطني لأبناء اللاجئين السوريين، ويساعدهم على فهم هويتهم، وهي مهمة في تكوين وجدان الطفل وشعوره بالانتماء إلى وطنه الأم". ومن ثم يلزم تعزيز هذا الانتماء إلى الهوية، لأنها إرث الأجداد، ولا بُدَّ من العناية بها وحفظها من الضياع، وتعليم أبنائنا اللغة العربية يحافظ على الإرث الأدبي والتاريخي والديني والثقافي، والحفاظ على هذا التراث ضرورة ملحة، إذ يساعد أبنائنا على فهم تاريخهم وثقافتهم، وأهمية تعليم أبناء اللاجئين إلى تركيا اللغة العربية تنبع من الحاجة إلى الحفاظ على الهوية الثقافية، وتعزيز الارتباط بالجذور الاجتماعية، وهذا ما يجعل إعداد برامج تعليمية تلي هذه الاحتياجات ضروريًا لضمان نجاح اندماجهم الثقافي والاجتماعي في المجتمع التركي.

5. التواصل الاجتماعي والأسري وأثره النفسي:

من أدل الأدلة على اهتمام الآباء بتعليم أبنائهم اللغة العربية؛ أن أجمعوا على الرغبة في تمكين أبنائهم من التواصل مع الأجداد، وهذا ما أكدته إحدى الدراسات السابقة؛² أن الآباء يحافظون على اللغة الأم من أجل تسهيل التواصل بين أفراد الأسرة، وتعزيز العلاقات الأسرية، فمن عادة الأجداد ألا يتعلموا اللغة الجديدة في بلاد اللجوء، وليس ثمة وسيلة تواصل إلا اللغة، ومن ثم لا يجد الأحفاد مفرًا من تعلم اللغة الأم للتواصل مع أجدادهم وأقاربهم، وقد صرح عدة مشاركين أن تعليم اللغة العربية يساعد في تعزيز الروابط الأسرية، ويسهل التواصل مع الأهل والجيل الأكبر والأقارب، مما يحافظ على التراث الثقافي والأسري، ولا شك في أن التعليم باللغة الأم ضرورة لتعزيز الهوية الثقافية والاجتماعية للأبناء، وضمان استمرارية القيم والتقاليد الأسرية، وهي من أهم ضروراتها؛ لأنها وسيلة الإنسان للتعبير عن احتياجاته ورغباته ومشاعره، وأداته في تصريف شؤون عيشه، والتفاهم مع الآخرين، وتبادل الآراء والأفكار، وسيله إلى معرفة مذهبهم ووسائل التأثير فيهم، وإيجاد العلاقات وبناء الروابط بينهم، وتحقيق سبل التعاون

¹ مختار الغوث، اللغة هوية (عمان: دار صوفيا، 2021)، ص29.

² See: Liang, Parental Perceptions toward and Practices of Heritage Language Maintenance, pp. 103-126.

والتكافل معهم، وبعناية الوالدين باللغة الأم في المنزل؛ يُحافظ على التوازن اللغوي، وينعكس الحفاظ على اللغة إيجابياً على الصحة النفسية والنظرة الإيجابية إلى النفس.

وفي هذا السياق تشدد الدراسات السابقة على أن اللغة العربية تسهم في تقوية الروابط الاجتماعية والأسرية، فقدرة الأطفال على التواصل مع أقاربهم ومجتمعهم الأصلي تعزز من استقرارهم النفسي والاجتماعي، ويساعدهم على التحول من اللغة الذاتية إلى اللغة الاجتماعية،¹ وفي هذا الإطار قدّمت (م2) رؤية مهمة من موقعها معلمة وولية أمر في آن معاً، وفوق ذلك أنها متزوجة من رجل تركي، إذ عبّرت عن حرصها الشديد على تعليم أبنائها اللغة العربية، وقالت: "أحرص بشدة على تعليم أطفالي اللغة العربية، فلغتهم الأم جزء من هويتهم وتراثهم الثقافي، وتوثق صلتهم بهم، وتمنحهم تاريخاً متصلاً لا تشوبه قطيعة، بالعربية أستطيع التعبير والتواصل على نحو أفضل، ويصعب أن تصبح التركية لغتي الأم مهما أتقنتها، لذا كان خوفي من محدودية التواصل والحديث والمناقشة مع أطفالي بالتركية؛ يجعلني أشد إلحاحاً على أن يتعلموا العربية، ثم إنني أرغب في تمكينهم من التواصل مع الأسرة والأصدقاء في بلدي الأول"، وهذه الشهادة تُبرز أهمية اللغة الأم، ليس لأنها وسيلة للتواصل اليومي فحسب، بل ركيزة لتعزيز الهوية الثقافية وتوطيد الروابط الأسرية، وبخاصة في البيئات متعددة الثقافات التي قد تتسبب في تآكل هذه الهوية، قال (م4): "اللغة العربية مهمة جداً للوسط الاجتماعي، فإذا عاد ابني إلى سوريا، ولم يعرف كيفية التواصل مع أقرانه وأقاربه، فكيف ستكون حاله إذا وجد مستواهم الدراسي أعلى منه؟ وكيف سيواكب تعليمه هناك؟!".

ثم إن تعليم اللغة العربية وفق إحدى الدراسات؛² يسهم في إقامة المتعلمين علاقات اجتماعية قوية مع زملائهم من أبناء الجاليات العربية الأخرى في تركيا، ويضمن الحفاظ على الهوية الثقافية، ومع انتشار الجيل الأول يمكن لهؤلاء الأطفال أن يكونوا جسراً يربط بين المجتمعين العربي والتركي، مما يعزز من التكامل والتفاهم بين الثقافات.

¹ السابق نفسه.

² انظر: البطاينة، التداخبات اللغوية للهجرة العربية إلى بلدان الناطقين بغير العربية.

6. التحصيل الدراسي والفرص المستقبلية:

أظهرت المقابلات أن لتعلُّم اللغة العربية أثرًا في التحصيل الدراسي، إذ أكد المشاركون أن الطلبة الذين يفهمون اللغة العربية يفهمون المواد الدراسية فهمًا أعمق، وقد ثبت دراسةً أن الأطفال الذين يتعلمون بلغتهم الأم الموروثة يُظهرون نموًّا أفضل في المهارات اللغوية والمعرفية، إذ تسهم اللغة الأم في تطوير التفكير النقدي والقدرة على حل المشكلات، وتيسّر تعلُّم لغات أخرى في المستقبل، مما يعزّز ثقة المتعلم بنفسه أكثر، ويشجّعه على التعلم،¹ وهذا يتفق مع تقرير صادر عن الأمم المتحدة أشار إلى أن التعليم باللغة الأم يؤدي إلى ارتفاع مستويات التحصيل الدراسي، وتحسن الأداء في الاختبارات، وتحسن قدرات الطلاقة والقراءة والكتابة لأطفال الأقليات المهاجرة،² وكذا تعليم اللغة العربية يفتح آفاقًا مهنية مستقبلية أفضل، إذ ذكر (م3) أن "هناك فرص عمل أكثر في المستقبل ستتوفر لمن يجيد اللغة العربية، وبخاصة لمن ينوي السفر إلى دول الخليج العربي، أو غيرها من الدول العربية، بل في الدول الأجنبية في مجالات الترجمة والترجمة الفورية وغيرها".

وقد أُجريت دراسات على التجربة الاقتصادية والصناعية في ماليزيا، التي حققت نهضة متميزة على مستوى العالم، وتمثلت في مشروع اعتماد اللغة الإنكليزية في تدريس مبادئ العلوم والرياضيات، بدلًا من اللغة الملايوية، الذي وُصف هذا المشروع بأنه التنازل الأهم في مسيرة الصناعة الاقتصادية الماليزية، ولكن بعد مرور ست سنوات من بدء هذه التجربة، قررت الحكومة الماليزية التراجع عن هذا القرار بسبب النتائج غير المرضية، والعودة إلى التدريس باللغة الملايوية، وذلك أن الدراسات التي أُجريت على أكثر من عشرة آلاف مدرسة أثبتت فشل التجربة، إذ نتج عن التدريس باللغة الإنكليزية (الأجنبية) تدهور مستوى الطلبة على المدى البعيد، فقد وجدوا صعوبة في استيعاب المفاهيم الرياضية والعلمية بغير

¹ See: J. Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001).

² انظر: يونسكو، "اليوم الدولي للغة الأم: اليونسكو تدعو البلدان إلى انتهاج التعليم القائم على اللغة الأم"، نُشر في 16 فبراير 2023، الاطلاع في 23 يونيو 2024.

لغتهم الأم، وهذه النتائج دفعت الحكومة الماليزية إلى إعادة النظر في السياسة التعليمية، والعودة إلى التدريس بلغتهم الأم لتحسين أداء الطلبة، وتحقيق نتائج أفضل.¹

المحور الثاني: أبرز تحديات تعليم اللغة العربية لأبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا

1. تحديات تواجه الآباء:

تشير نتائج المقابلات إلى عدة تحديات تواجه الآباء في تعليم أبنائهم اللغة العربية، لخصها (م3) متنهذاً: "حملنا في بلاد المهجر حملاً ثقيلاً ثقيلًا، فعندما كنا في بلادنا كنا مرتاحين في الجوانب المعيشية والوقت، وكذلك البيئة من حولنا كان لها أثر في تربية أبنائنا، والآن نفتقد تلك البيئة، فقد كان الجد والجدة والعم والجار... يعتنون ويساعدون في تربية الأبناء".

وليست هذه التحديات التي يواجهها الآباء فردية أو أسرية، بل تتداخل فيها عوامل بنوية وسياسية واجتماعية تؤثر في قدرتهم على حفظ لغة أبنائهم العربية، ويمكن تصنيفها كما يأتي:

(أ) **العبء الكبير على الآباء:** من أكبر تحديات تعليم اللغة العربية لوارثيها؛ أن تعليم هذه الفئة يلقي العبء الأكبر على كاهل الآباء، ويحملهم مسؤولية البحث عن طريقة لتعليم أبنائهم اللغة العربية، ويفرض عليهم بذل الجهد والطاقة، في سبيل إلحاق أبنائهم بمدرسة أو مركز أو مسجد، ولا بُدَّ من الاستفادة من الموارد التعليمية المتاحة قدر الإمكان، وإنشاء بيئة لغوية تساعد الأبناء في إكسابهم وتعليمهم اللغة العربية.

(ب) **قلة المراكز التعليمية وضعف الدعم:** أغلقت مراكز تعليم السوريين المؤقتة التي كانت تعلّم أبناء اللاجئين إلى تركيا، وانتقل التعليم الرسمي إلى المدارس باللغة التركية، وما بقي من مراكز لتعليم اللغة العربية بقي ضعيفاً من غير دعم، لذا بقي معظم ما يقدم من دعم لتعليم اللغة العربية أبعد ما يكون عن البناء الجيد، وكل الممارسات والحزم التعليمية المقدمة لهم؛ هي إسعافية وعفوية وترقيعية، ولا تتمشى إلا مع التعليم في حالات الطوارئ.²

¹ See: "[Science and Math to Be Taught in English Again in Malaysia](#)," M-TODAY online, published: January 31, 2020, retrieved January 23, 2025.

² See: Merah, Tahraoui & Tahraoui, Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey, pp. 179-203.

(ج) **ضعف البيئة التعليمية:** إن المشاريع التعليمية القائمة في تركيا لجذب الطلبة وتوفير الفرص لهم؛ غير كافية، وأغلب الجمعيات الخيرية والمنظمات تنشط في أماكن محدودة، من مثل المناطق الحدودية مع سوريا، وقلة المراكز التعليمية في الولايات التركية غير الحدودية تحدّ من خيارات الأهالي لدعم تعلّم أبنائهم، مما ينتج عنه ضعف تحفيزهم، وإن معظم البرامج المقدمة لأبناء اللاجئين تشبه الكتاتيب التي كانت في الماضي، ويغيب عنها المتخصصون في تعليم اللغة العربية، فيديرها ويشرف عليها محفظو القرآن الكريم، وهو ما عاجلته إحدى الدراسات السابقة،¹ وإن الطلبة السوريين يتعلمون القراءة والكتابة فقط، ولكنهم لا يتمكنون من تعلّم اللغة جميعها، وهذا هو سبب ضعف استيعابهم ما يقرؤون، مع أنهم يستطيعون التعرف على الكلمات من دون فهمها.²

(د) **التحول اللغوي والتحديات اللغوية:** بعد أن ألجئ الأهالي لتسجيل أطفالهم في المدارس التركية، وبعد أن بدأ الأطفال التعليم الرسمي؛ تحول أغلبهم إلى التحدث باللغة التركية، ولا يكادون يحافظون على مهارتي الاستماع والمحادثة باللغة العربية، وقد عبّرت (م9) عن بالغ قلقها من هذه القضية قائلة: "هناك بعض الأولاد يتحدثون التركية في المنزل مع بعضهم، وأحياناً بعض الأهالي يتحدثون مع أبنائهم باللغة التركية، وهذا ما لا ينبغي لنا السماح به البتة، وإن كثيراً من الآباء يشعرون بالإحباط من جراء تحول أبنائهم إلى اللغة التركية، وتركهم لغتهم العربية، وهناك بعض الحالات قد تحولوا فيها كلياً إلى اللغة التركية، هذا على مستوى الجيل الحالي، ولا ندري كيف ستكون الحال بالنسبة إلى الأجيال اللاحقة؟!"

فمن الأسر اللاجئة من تختار التحدث في المنزل مع أبنائهم باللغة التركية، وقد واجهتنا حالة طالبة تعيش في منزل يتحدث حصراً باللغة التركية، مع أن الأم معلمة للغة العربية، ولكن زوجها تركي، وهي مقتنعة بأن الحديث بالتركية في المنزل يساعد الأبناء على النجاح، ويزيد من فرصهم المستقبلية، وأن ابنتها ستتعلم اللغة العربية من أمها بطبيعة الحال،

¹ انظر: ونوس، الكتاتيب في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات.

² See: Merah, Tahraoui & Tahraoui, Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey, p. 179.

ولكن عندما أصبحت الطالبة في الصف الرابع الابتدائي لاحظت الأم أن ابنتها أشبه ما تكون في لغتها العربية بالأعاجم، وأن لسانها العربي ثقيل جدًا، ولا تستطيع القراءة والكتابة بالعربية، فشعرت الأم بالندم على قرارها السابق، قائلة: "كنا نتحدث التركية فقط في المنزل، ظنًا منا أن ذلك سيساعد ابنتنا على النجاح في المدرسة، ولكنني أدركت لاحقًا أن هذا كان خطأ فادحًا"، وعادت الأم مسارعة لتسجيل ابنتها في مراكز تعليم اللغة العربية، ومحاولة تدارك ما فات، وكذلك حرصت على تسجيل ابنها الأصغر كيلا تقع في الخطأ نفسه، ومثل هذه المواقف تبرز أهمية دعم الأسر عبر تقديم برامج توعوية تركز على التوازن بين تعلم اللغة المهيمنة، والحفاظ على اللغة الموروثة، لضمان شعور الأطفال بالانتماء إلى هويتهم اللغوية والثقافية.

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

(و) **ضعف رغبة الآباء في تعليم أبنائهم اللغة العربية والانغماس في اللغة التركية:** مع كثرة التحديات؛ ضعفت رغبة كثير من الآباء عن تعليم أبنائهم اللغة العربية، وتباينت درجات الحماسة لديهم، لاعتقادهم أن تعلمها يمثل عبئًا يحول دون تقدّمهم الدراسي في المواد الدراسية الرئيسة، ولا سيما ما يعترض 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 كليًا باللغة التركية، بسبب بُعد احتمال العودة السريعة إلى الوطن، ولاعتقادهم أن اللغة العربية لا تؤهل الأبناء للحصول على فرص عمل مستقبلية في تركيا.

(ز) **مفاهيم الأهالي الخاطئة عن اللغة العربية:** ظهرت أفكار سطحية لدى بعض الأهالي تقضي بأن لا حاجة إلى تعلّم اللغة العربية الفصيحة، لأن اللغة الدارجة أو العامية تحلّ محلها، وأيضًا أن حفظ القرآن الكريم يجزئ عن تعلم اللغة العربية الفصيحة، أشار إلى ذلك

(م7) بقوله: "كثير من الأهالي يعتقد أن إتقان الجزء الرشدي كافٍ للأبناء، وهذه مغالطة كبيرة، لأن القاعدة الرشدية لا تعلم اللغة تعليماً متكاملًا، وإنما هي طريقة بيغائية مخصصة بالأصل لتعليم القراءة للناطقين بغير العربية"، وهذا ما أيدته إحدى الدراسات السابقة؛¹ أن الجزء الرشدي غير كافٍ في مجال تعليم اللغة العربية، وهذه المفاهيم الخاطئة تستحث الخطأ، وتستدعي الجهود، لتصحيحها وتوجيه البوصلة التوجيه الصحيح.

المحور الثالث: الجهود والأساليب التي يتبعها الآباء في الحفاظ على لغة أبنائهم العربية

رصدت المقابلات اتجاهين بارزين لأولياء الأمور تجاه تعليم اللغة العربية؛ فمنهم من جعلها أولوية، ومنهم من تساهل في معالجة مع هذه القضية، فقد عبّر عن ذلك أحد أولياء الأمور - وهو مرشد تربوي - بقوله: "ينبغي لأولياء الأمور أن يتحلوا بالوعي المناسب حيال تعليم أبنائهم اللغة العربية، لتجنيبهم أي صدمة نفسية قد تحدث لهم إذا عادوا إلى وطنهم من دون استعداد لغوي مناسب... هناك إقبال كبير من الأسر السورية على تسجيل أطفالهم في مراكز تعليم اللغة العربية، سواء كانت حضورية أم إلكترونية"، وهو يؤكد أن هذا الإقبال نابع من إدراكهم أهمية تأسيس أطفالهم في اللغة الأم، استعدادًا للعودة إلى سوريا، واستكمال تعليمهم باللغة العربية.

1. الجهود والممارسات داخل المنزل:

تؤكد الدراسات التربوية أن المنزل هو البيئة الأساس لتعليم اللغة، وقد ذكر بعض الآباء أنهم يطبقون سياسة التحدث باللغة العربية فقط في المنزل، إذ يطلبون من أبنائهم التفاعل معهم باللغة العربية، عبّر عن هذا (م2) قائلاً: "أحرص دائمًا على التحدث في المنزل بالعربية، وإن كان الأبناء يميلون إلى التحدث بالتركية".

وأشار بعضهم إلى استعمال وسائل ترفيهية وتعليمية من مثل قراءة القصص، ومشاهدة الرسوم المتحركة باللغة العربية، قالت إحدى الأمهات: "خصّصنا وقتًا قبل النوم للقراءة معًا، فأقرأ لهم قصصًا عربية تحتوي على قيم وثقافة عربية، وأرى أن هذا الوقت يربطهم باللغة بطريقة إيجابية".

¹ انظر: ونوس، الكتابات في ضوء علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات.

ومع كل هذه الجهود الإيجابية في الحفاظ على اللغة الأم؛ أشار بعض أولياء الأمور إلى فجوة بين ما يحبون وما يجبرون عليه من تقديم اللغة المهيمنة التركية على اللغة العربية أحياناً، ففي بعض الحالات يتحدث الآباء التركية مع أطفالهم في المنزل، خوفاً من أن يكونوا ضعفاء فيها، فيؤثر ضعفهم فيها على مستواهم العلمي في المدارس التركية.

2. الجهود والممارسات خارج المنزل:

يلجأ الآباء إلى مراكز تعليم اللغة العربية ومبادرات من مثل مشروع "لغتي الأم"، من أجل دعم أبنائهم، أو تسجيلهم في منصات إلكترونية، أو في المساجد، وقد تحدث المشاركون عن أهمية هذه المراكز في توفير بيئة تعليمية منظمة، إذ يمكن للأطفال التفاعل مع أقرانهم الذين يتحدثون اللغة نفسها، ولكن أشار بعض المشاركين إلى تحديات تتعلق بضعف إقبال الأطفال على الحضور نتيجة الملل، وقال أحدهم: "ينبغي للتعليم أن يكون ممتعاً عبر الألعاب والمسابقات والهدايا، من أجل حفز الطلبة وتنشيطهم".

خاتمة

بناء على ما تقدّم، يمكن تلخيص نتائج البحث وتوصياته فيما يأتي:

1. أظهر البحث أن الحفاظ على اللغة العربية بين أبناء السوريين اللاجئين إلى تركيا؛ يمثل ركيزة لحفظ هويتهم الثقافية والدينية والاجتماعية، وتجنب أخطار التهميش والإقصاء اللغوي، لذا يوصي البحث بتصميم برامج تعليمية متكاملة تنمي المهارات الأربع (استماعاً، وتحدثاً، وقراءةً، وكتابةً) في سياق ثقافي واجتماعي ملائم، مع اعتماد العربية الفصحى في التعليم.
2. كشف البحث عن جملة من التحديات البنوية والسياقية التي تعيق تعليم اللغة العربية، من أبرزها ضعف المناهج التعليمية، وغياب الدعم المؤسسي، والأعباء الاقتصادية التي تعيق الأسر عن توفير فرص تعليم إضافية، لذا يوصي البحث بإقرار سياسات تعليمية متكاملة على المستويين الوطني والمحلي (تركيا، سوريا)، تشمل دليلاً وإطاراً موحداً للمناهج، ولدعم مشاريع تعليم اللغة العربية.

3. لوحظت في البحث جهود حثيثة يبذلها الآباء للحفاظ على اللغة العربية، من مثل توفير بيئة منزلية داعمة، ومبادرات تطوعية، والاستعمال اليومي للغة العربية في التواصل الأسري، ولكنها جهود بقيت معزولة مجزأة في ظل غياب تنسيق مؤسسي منهجي، لذا يوصي البحث بتأسيس شراكات بين الأسر والمراكز والجمعيات الخيرية، وتنظيم ورشات عمل دورية للأهل في أفضل الممارسات المنزلية والرقمية في تعليم اللغة العربية، وإطلاق (منصة أمهات وآباء) لمشاركة الخبرات.

4. بيّن البحث أن تعليم العربية يرسخ القيم، من مثل الصدق والأمانة والتلاحم الأسري، ويقي الأطفال من الاغتراب النفسي، لذا يوصي البحث بدمج الدروس اللغوية بمحاور قيمية ودينية، وتطوير مناهج تربوية مرنة تدمج الألعاب والأنشطة القصصية.

5. أكّد البحث متفقاً مع دراسات دولية؛ على أن التعليم باللغة الأم يحسن درجات الأداء العلمي، ويعزز ثقة الطالب بقدراته، فضلاً عن فتح آفاق عملية في دول الخليج وغيرها، لذا يوصي البحث ببناء آليات تقويم دورية (KPIs) لقياس تقدم المهارات اللغوية والمعرفية، وإطلاق دراسات طولية (Longitudinal)، وربط نتائج التعلم بفرص تدريب مهني أو وظيفي مستقبلي.

6. تبين في البحث أن الأطفال انتقلوا كلياً إلى اللغة التركية في المدارس، مما أضعف مهاراتهم في اللغة العربية تدريجياً، لذا يوصي البحث بإطلاق حملات توعوية بالتنسيق مع المدارس التركية والجمعيات، لتشجيع (البيئة ثنائية اللغة)، وتطوير تطبيقات وألعاب تفاعلية ثنائية اللغة.

7. يفتح البحث آفاقاً لاستثمار الذكاء الاصطناعي، وأدوات التعلم الإلكتروني؛ في دعم اكتساب اللغة العربية، لذا يوصي البحث بتمويل دراسات تطبيقية عن تأثير المنصات الرقمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تحسين اكتساب اللغة العربية، وتجربة مشاريع تجريبية في ولايات تركية مختارة لقياس جدواها.

المصادر والمراجع

- ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق: ناصر بن عبد الرحمن بن محمد الجديع (الرياض: مكتبة الرشد، 2005).
- أحمد الشاغل، حال اللغة العربية عند الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا (إسطنبول: مركز بحوث للدراسات، 2018).
- أحمد بلهوان، مواجهة تسرب اللغة العربية من أبناء السوريين في تركيا: منطقة العمرانية نموذجاً (إسطنبول: نور بوك، 2020).
- البراء المقداد، عرفان عبد الدائم، "تحديات تعليم اللغة العربية لوارثيها من أبناء اللاجئين السوريين بتركيا من منظور المعلمين"، مجلة الدراسات التربوية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 31(1)، 2025.
- جامعة جورجتاون في قطر، أعمال مؤتمر تعليم العربية لوارثيها: التحديات والفرص (الدوحة: جامعة جورجتاون في قطر، 2019).
- حسين محمد البطاينة، "التداعيات اللغوية للهجرة العربية إلى بلدان الناطقين بغير العربية: الهجرة السورية إلى تركيا أنموذجاً"، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 11(1)، 2020.
- زانة الشهري، صنع القرار الإستراتيجي في وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية (الرياض: جامعة الملك سعود، 2020).
- فضيل دليو، "اختيار العينة في البحوث الكيفية"، مجلة بحوث ودراسات في الميديا الجديدة، 2(3)، 2020.
- كريمة محمد كربية، "اللغة والهوية"، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، 27(1)، 2015.
- مؤمن العنان، محمد علي الخولي، "معالم تشكل الثقافة الثالثة عند الطلاب السوريين في الجامعات التركية"، مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد (2)، 2021.
- محمد الخلف، "رؤية مقترحة في تصميم البرامج التعليمية لأبناء وارثي اللغة العربية"، بحوث في اللغة والأدب، العدد (1)، 2023.

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

محمود أحمد السيد، "طرائق تعليم اللغة للأطفال"، *المؤتمر السنوي السادس: لغة الطفل والواقع المعاصر*، مجمع اللغة العربية في دمشق، 5-7 نوفمبر 2007.

مختار الغوث، *اللغة هوية* (عمان: دار صوفيا، 2021).

منصة جمعية اللاجئين، "[عدد السوريين في تركيا](#)"، نُشر في 21 أبريل 2024، الاطلاع في 17 يونيو 2024.

يونسكو، "[اليوم الدولي للغة الأم: اليونسكو تدعو البلدان إلى انتهاز التعليم القائم على اللغة الأم](#)"، نُشر في 16 فبراير 2023، الاطلاع في 23 يونيو 2024.

يونسف، "[اليونسف تطلق مشروعاً تفاعلياً يلقي نظرة على معاناة الأطفال السوريين من أجل الحصول على التعليم](#)"، نُشر في 23 يناير 2017، الاطلاع في 17 يونيو 2024.

A. A. Turkistani, *A Linguistic and Attitudinal Study of Arabic Heritage Speakers in the United States* (PhD thesis, University of Minnesota, 2019).

A. Alabd, *Heritage Language Learners in L2 Arabic Classes: Challenges and Instructional Strategies* (Master thesis, The American University in Cairo, 2016).

C. Wharry, "Bilingualism (Ancestral Language Maintenance) among Native American, Vietnamese American, and Hispanic American College Students," *Bilingual Research Journal*, 17(3-4), 1993.

E. Benmamoun, S. Montrul & M. Polinsky, "Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics," *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 2013.

F. Liang, "Parental Perceptions toward and Practices of Heritage Language Maintenance: Focusing on the United States and Canada," *International Journal of Language Studies*, 12(2), 2018.

F. Turkistani, *Toward a Better Understanding of Arabic Teaching as a Heritage Language: A Case Study of a High School Arabic Language Teacher* (PhD thesis, George Mason University, 2019).

- G. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minority Students Major in Language Heritage Programs," *The Modern Language Journal*, 81(1), 1997.
- G. Cho, K. S. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minorities Want to Develop Their Heritage Language: The Case of Korean-Americans," *Language, Culture and Curriculum*, No. (10), 2007.
- G. Husseinali, "Arab American College Students in Arabic Language Classes: A Case Study of Language Attitudes," in: K. Ryding & D. Brustad (Eds.), *Ideas, Practices, and Identities in Arabic Language Teaching* (Georgetown University Press, 2012).
- G. Husseinali, "Arabic Heritage Language Learners: Motivation, Expectation Competence, and Engagement in Learning Arabic," *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, No. (11), 2012.
- G. Valdés, "Introduction in Spanish for Native Speakers," *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16* (New York: Harcourt College Publishers, 2000).
- J. A. Fishman, *Handbook of Language and Ethnic Identity* (New York: Oxford University Press, 1999).
- J. Cummins, "Bilingualism and Language Use among Mexican Americans," in: *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).
- J. Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001).
- J. Leeman, "Heritage Language Education and Identity in the United States," in: T. J. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore & N. Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice* (Routledge, 2015).
- J. S. Lee, "Through the Learners' Eyes: Reconceptualizing the Heritage and Non-Heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages," *Foreign Language Annals*, 38(4), 2005.

- M-TODAY online, “[Science and Math to Be Taught in English Again in Malaysia](#),” published: January 31, 2020, accessed June 23, 2024.
- M. Clyne, *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*, (Cambridge University Press, 2001).
- M. Fettes, “Life on the Edge: Canada’s Aboriginal Languages under Official Bilingualism,” in: T. Ricento & B. Burnaby (Eds.), *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).
- N. V. Deusen-Scholl, *Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations* (New York: XYZ Press, 2003).
- P. Broeder & G. Extra, *Ethnic Identity and Community Languages in the Netherlands* (Tilburg: Tilburg University, 1999).
- S. Merah, R. Tahraoui & G. Tahraoui, “Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey: A Systematic Review,” *IIUM Journal of Educational Studies*, 10(1), (2022).
- S. Montrul, “Current Issues in Heritage Language Acquisition,” *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (30), 2010.
- UNESCO, *Mother Language Day 2016: Quality Education, Language(s) of Instruction and Learning Outcomes* (Paris: UNESCO, 2016).
- Z. Ibrahim & J. Allam, “Arabic Learners and Heritage Students Redefined: Present and Future,” in: *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, 2006.

References

- A. A. Turkistani, *A Linguistic and Attitudinal Study of Arabic Heritage Speakers in the United States* (PhD thesis, University of Minnesota, 2019).
- A. Alabd, *Heritage Language Learners in L2 Arabic Classes: Challenges and Instructional Strategies* (Master thesis, The American University in Cairo, 2016).
- Aḥmad al-Shāghil, *Ḥāl al-Lugha al-‘Arabiyya ‘inda al-Atfāl al-Sūriyyīn al-Lāji ‘in fī Turkeyā* (Istanbul: Markaz Buḥūth lil-Dirāsāt, 2018).
- Ahmet Balhavan, *Muwājahah Tasarrub al-Lugha al-‘Arabiyya min Abnā’ al-Sūriyyīn fī Turkeyā: Minṭaqah al-‘Umrāniyyah namūdhajan* (Istanbul: Noor Book, 2020).
- Al-Baraa Al-Muqdad & Erfan Abdeldaim, “Taḥaddiyāt Ta‘līm al-Lugha al-‘Arabiyyah li-Wārithihā min Abnā’ al-Lāji ‘in al-Sūriyyīn bi-Turkyā min Manẓūr al-Mu‘allimīn,” *IIUM Journal of Educational Studies*, 31(1), 2025.
- C. Wharry, “Bilingualism (Ancestral Language Maintenance) among Native American, Vietnamese American, and Hispanic American College Students,” *Bilingual Research Journal*, 17(3-4), 1993.
- E. Benmamoun, S. Montrul & M. Polinsky, “Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics,” *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 2013.
- F. Liang, “Parental Perceptions toward and Practices of Heritage Language Maintenance: Focusing on the United States and Canada,” *International Journal of Language Studies*, 12(2), 2018.
- F. Turkistani, *Toward a Better Understanding of Arabic Teaching as a Heritage Language: A Case Study of a High School Arabic Language Teacher* (PhD thesis, George Mason University, 2019).
- Faḍīl Dalīyū, “Ikhtiyār al-‘Ayyanah fī al-Buḥūth al-Kayfiyyah,” *Majallah Buḥūth wa-Dirāsāt fī al-Mīdiyā al-Jadīdah*, 2(3), 2020.
- G. Cho & L. Tse, “Why Ethnic Minority Students Major in Language Heritage Programs,” *The Modern Language Journal*, 81(1), 1997.

- G. Cho, K. S. Cho & L. Tse, "Why Ethnic Minorities Want to Develop Their Heritage Language: The Case of Korean-Americans," *Language, Culture and Curriculum*, No. (10), 2007.
- G. Husseinali, "Arab American College Students in Arabic Language Classes: A Case Study of Language Attitudes," in: K. Ryding & D. Brustad (Eds.), *Ideas, Practices, and Identities in Arabic Language Teaching* (Georgetown University Press, 2012).
- G. Husseinali, "Arabic Heritage Language Learners: Motivation, Expectation Competence, and Engagement in Learning Arabic," *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, No. (11), 2012.
- G. Valdés, "Introduction in Spanish for Native Speakers," *AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16* (New York: Harcourt College Publishers, 2000).
- Georgetown University in Qatar, *A'māl Mu'tamar Ta'līm al-'Arabiyyah li-Wārithihā: al-Taḥaddiyāt wal-Furaṣ* (Doha: Georgetown University in Qatar, 2019).
- Ḥusayn Muḥammad al-Baṭā'ina, "al-Tada'īyyāt al-Lughawīyyah lil-Hijrah al-'Arabiyyah ilā buldān Ghayr al-Nāṭiqīn bil-'Arabiyyah: al-Hijrah al-Sūriyyah ilā Turkyā Namūdhajan," *Majallah al-Dirāsāt al-Lughawīyyah wal-'Adabiyyah*, 11(1), 2020.
- Ibn Taymiyya, *Iqtidā' al-Ṣirāt al-Mustaqīm li-Mukhālafat Aṣḥāb al-Jahīm*, Nāṣir bin 'Abdurrahmān bin Muḥammad al-Juday' (Ed.) (Riyadh: Maktabah al-Rushd, 2005).
- J. A. Fishman, *Handbook of Language and Ethnic Identity* (New York: Oxford University Press, 1999).
- J. Cummins, "Bilingualism and Language Use among Mexican Americans," in: *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).
- J. Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2001).
- J. Leeman, "Heritage Language Education and Identity in the United States," in: T. J. Wiley, J. K. Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore & N. Liu (Eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice* (Routledge, 2015).

- J. S. Lee, "Through the Learners' Eyes: Reconceptualizing the Heritage and Non-Heritage Learner of the Less Commonly Taught Languages," *Foreign Language Annals*, 38(4), 2005.
- Karīmah Muḥammad Karbiyyah, "al-Lughah wal-Huwiyyah," *Majallah al-Ādāb*, King Saud University, 27(1), 2015.
- M-TODAY online, "[Science and Math to Be Taught in English Again in Malaysia](#)," published: January 31, 2020, retrieved January 23, 2025.
- M. Clyne, *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*, (Cambridge University Press, 2001).
- M. Fettes, "Life on the Edge: Canada's Aboriginal Languages under Official Bilingualism," in: T. Ricento & B. Burnaby (Eds.), *Language and Politics in the United States and Canada: Myths and Realities* (Lawrence Erlbaum Associates, 1991).
- Maḥmūd Aḥmad al-Sayyid, "Ṭuruq Ta'lim al-Lughah lil-Atfāl," *al-Mu'tamar al-Sanawī al-Sādis: Lughah al-Ṭifl wal-Wāqī' al-Mu'āṣir*, Arabic Language Academy in Damascus, November 5-7, 2007.
- Minṣah Jam'iyyah al-Lāji'īn, "[Adad al-Sūriyyīn fī Turkyā](#)," published April 21, 2024, retrieved June 17, 2024.
- Muḥammad al-Khalaf, "Ru'yah Muqtaraḥah fī Taṣmīm al-Barāmiy al-Ta'limiyya li-Abnā' Wārithī al-Lugha al-'Arabiyyah," *Buḥūth fī al-Lughah wal-Adab*, No. (1), 2023.
- Muḥammad 'Alī Wannūs, *al-Katātīb fī ḍaw' 'Ilm al-Lugha al-Taṭbīqī wa-Ta'lim al-lughāt: al-Juz' al-Rashīdī fī Turkyā Namūdhajan* (Master thesis, Al-Madinah International University, Malaysia, 2022).
- Mukhtār al-Ghawth, *al-Lughah Huwiyyah* (Amman: Dār Ṣūfiyā, 2021).
- Mumin Alannan & Muhammad Ali Alkhoulī, "Ma'ālim Tashakkul al-Thaqāfah al-Thālithah 'inda al-Ṭullāb al-Sūriyyīn fī al-Jāmi'āt al-Turkiyyah," *Majallah Tibyān lil-'Ulūm al-Tarbawīyyah wal-Ijtīmā'iyyah*, No. (2), 2021.
- N. V. Deusen-Scholl, *Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations* (New York: XYZ Press, 2003).

- P. Broeder & G. Extra, *Ethnic Identity and Community Languages in the Netherlands* (Tilburg: Tilburg University, 1999).
- S. Merah, R. Tahraoui & G. Tahraoui, "Issues in Education for Syrian Elementary Refugee Learners in Turkey: A Systematic Review," *IIUM Journal of Educational Studies*, 10(1), (2022).
- S. Montrul, "Current Issues in Heritage Language Acquisition," *Annual Review of Applied Linguistics*, No. (30), 2010.
- UNESCO, "[al-Yawm al-Duwalī li-Lughat al-Umm: UNESCO Tad'ū al-Buldān ilā Intihāj al-Ta'līm al-Qā'im 'alā al-Lughah al-Umm](#)," published February 16, 2023, accessed June 23, 2024.
- UNESCO, *Mother Language Day 2016: Quality Education, Language(s) of Instruction and Learning Outcomes* (Paris: UNESCO, 2016).
- UNICEF, "[UNICEF Tutliq Mashrū'an Tafā'uliyyan Yulqī Nazrah 'alā Mu'ānāh al-Atfāl al-Sūriyyīn min ajl al-Husūl 'alā al-Ta'līm](#)," published January 23, 2017, accessed June 17, 2024.
- Z. Ibrahim & J. Allam, "Arabic Learners and Heritage Students Redefined: Present and Future," in: *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, 2006.
- Zāna al-Shahri, *San' al-Qarār al-Istirātījī fī Wizārah al-Ta'līm bil-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Su'ūdiyyah: Dirāsah Istishrāfiyyah* (Riyadh: King Saud University, 2020).

