

إعادة بناء مفهوم التعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية: نموذج نظري لتكامل الصوت والمعنى في الصفوف الثلاثة الأولى

د. إبراهيم محمد أحمد الشوابكة

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير نموذج نظري متكامل للتعلّم المبكر للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، يدمج بين الصوت والمعنى والرمز المكتوب في سياق ثقافي ولغوي ملائم للطفل العربي. بناءً على مراجعة شاملة للأدبيات العربية والغربية. أظهرت النتائج أن الدراسات العربية التقليدية ركّزت على الحروف والأصوات دون مراعاة الترابط بين الصوت والمعنى، بينما ركّزت الدراسات الغربية على النماذج الخطية للتعلّم دون مراعاة الخصائص البنائية للاشتقاق العربي. يقدم البحث نموذجاً نظرياً يجمع بين: الوعي الصوتي، والبنية الدلالية، والرمز المكتوب، والسياق الثقافي، مع التركيز على التفاعل المترام بين هذه المكونات منذ بداية التعلم. يشير البحث إلى أن هذا النموذج يعالج الفجوات النظرية في الدراسات السابقة، ويعزز فهم الأطفال للغة العربية بشكل أسرع وأكثر فعالية، ويوفر قاعدة علمية لتطوير المناهج والبرامج التعليمية المبكرة، مع إمكانية توسيع البحث لتطبيقات لغوية وثقافية أخرى.

الكلمات المفتاحية: التعلّم المبكر، اللغة العربية، النموذج النظري، الوعي الصوتي، البنية الدلالية، التعليم الابتدائي، السياق الثقافي.

Abstract:

This study aims to develop a comprehensive theoretical model for early Arabic language learning in the first three grades of primary education, integrating phonology, meaning, and orthographic representation within a culturally and linguistically appropriate context for Arab children. Based on an extensive review of Arabic and international literature, the study reveals that traditional Arabic research focused primarily on letters and sounds without considering the interconnection between phonology and meaning, while Western studies emphasized linear learning models without accounting for the derivational structure of Arabic. This research introduces an original theoretical framework that combines phonological awareness, semantic structure, orthographic representation, and cultural context, emphasizing the synchronized interaction among these components from

the outset of learning. The findings indicate that the model addresses critical theoretical gaps, enhances children's understanding of the Arabic language efficiently, and provides a scientific basis for developing curricula and early educational programs, with potential for broader linguistic and cultural applications.

Keywords: Early language learning, Arabic language, theoretical model, phonological awareness, semantic structure, primary education, cultural context.

المقدمة:

تُعدّ مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي من أكثر المراحل حساسية في مسار النمو اللغوي والمعرفي للطفل، إذ تتشكل خلالها البنى الأولية التي يقوم عليها التعلّم اللغوي اللاحق، سواء في القراءة أو الكتابة أو الفهم أو التعبير. وتشير الأدبيات التربوية واللغوية إلى أن ما يُبنى في هذه المرحلة المبكرة لا يمكن تعويضه لاحقاً بسهولة، لأن التعلّم اللغوي في سنوات الطفولة الأولى يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور العمليات المعرفية العليا وبناء المعنى (Snow, Burns, & Griffin, 1998؛ Whitehurst & Lonigan, 2001).

وفي هذا السياق، برز مفهوم التعلّم اللغوي المبكر بوصفه أحد المفاهيم المركزية في بحوث التربية واللغة خلال العقود الثلاثة الأخيرة، حيث ركزت معظم الدراسات العالمية على تحليل مكونات هذا التعلّم، ولا سيما الوعي الصوتي، ومعرفة الحروف، والربط بين الصوت والرمز، بوصفها مهارات تأسيسية للقراءة والكتابة (Ehri, Adams, 1990؛ Adams, 2005). غير أن هذه الدراسات، على الرغم من أهميتها، نشأت في سياقات لغوية وثقافية محددة، وخصوصاً في اللغات الأبجدية الغربية، وهو ما يثير تساؤلات جوهرية حول مدى صلاحية تعميم نماذجها النظرية على لغات أخرى ذات بنى صوتية وصرفية ودلالية مختلفة، مثل اللغة العربية.

تتميّز اللغة العربية بخصائص لغوية فريدة، من أبرزها نظامها الصوتي الغني، وبنيتها الصرفية الاشتقاقية، والعلاقة المعقّدة بين الشكل والصوت والمعنى، فضلاً عن الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية، وهي سمات تجعل عملية التعلّم اللغوي المبكر أكثر تعقيداً مقارنة بكثير من اللغات الأخرى (Taha, 2013؛ Saiegh-Haddad & Joshi, 2014). ومع ذلك، تشير مراجعة الأدبيات إلى أن معظم الأطر النظرية المستخدمة في تعليم العربية في الصفوف الأولى لا تزال تستند، بشكل مباشر أو غير مباشر، إلى نماذج مستمدة من بحوث أجنبية، دون إعادة بناء مفاهيمية تأخذ في الاعتبار خصوصية العربية كنظام لغوي مستقل (الناقة، 2003؛ الزيات، 2010).

وتكشف هذه الملاحظة عن إشكالية علمية عميقة لا تتعلق فقط بطرائق التدريس أو محتوى المناهج، بل تمتد إلى مفهوم التعلّم اللغوي المبكر ذاته في سياق اللغة العربية. فالكثير من الدراسات العربية ركزت على مهارات جزئية، مثل: تعليم الحروف أو تدريب التلاميذ على المقاطع الصوتية، في حين أهملت العلاقة البنائية بين الصوت وبناء المعنى، أو تعاملت معها بوصفها عملية لاحقة تأتي بعد إتقان الشكل والصوت (عبد الله، 2015؛ حمدان، 2018).

من جهة أخرى، تؤكد نظريات النمو اللغوي الحديثة أن الطفل لا يكتسب اللغة من خلال عناصر منفصلة، بل من خلال تفاعل متكامل بين الصوت والدلالة والسياق، حيث يتشكل المعنى بالتوازي مع الوعي الصوتي وليس بعده (Bruner, 1986؛ Vygotsky, 1978). وتذهب بعض الدراسات إلى أن التركيز الحصري على الوعي الصوتي، دون ربطه المبكر بالمعنى، قد يؤدي إلى تعلم آلي يفتقر إلى العمق الدلالي، ويضعف القدرة على الفهم القرائي لاحقاً (Perfetti & Stafura, 2014). غير أن هذا الطرح لم يُدرس بعمق كافٍ في سياق اللغة العربية، خصوصاً في مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى.

انطلاقاً من ذلك، تتضح الحاجة إلى الانتقال من منطق القياس والتجريب إلى منطق إعادة البناء المفاهيمي، أي: إعادة النظر في الأسس النظرية التي يقوم عليها تعليم اللغة العربية في المراحل المبكرة. فبدل التساؤل عن فاعلية استراتيجية معينة أو وسيلة تعليمية محددة، يصبح السؤال الأهم: كيف يتكوّن التعلّم اللغوي المبكر في العربية؟ وما طبيعة العلاقة بين الصوت والمعنى في هذه المرحلة؟ وهل يمكن صياغة نموذج نظري يفسّر هذه العملية تفسيراً متكاملًا ومنسجمًا مع الخصائص اللغوية والثقافية للعربية؟

إن غياب نموذج نظري عربي أصيل للتعلّم اللغوي المبكر لا يُعد فجوة محلية فحسب، بل يمثل أيضًا فجوة في الأدبيات العالمية، التي لا تزال تقتصر إلى نماذج غير غربية تسهم في إثراء حقل التعلّم اللغوي من منظور لغوي متنوع (Share, 2008؛ Verhoeven & Perfetti, 2017). ومن هنا، تأتي أهمية هذا البحث الذي يسعى إلى إعادة بناء مفهوم التعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية من خلال تقديم نموذج نظري يدمج بين الصوت والمعنى بوصفهما مكونين متلازمين في عملية الاكتساب اللغوي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى.

وعليه، لا يهدف هذا البحث إلى تقديم نتائج تجريبية أو اختبار فرضيات ميدانية، بل يسعى إلى تقديم إضافة علمية نظرية تتمثل في إعادة تأطير المفهوم، ونقد النماذج السائدة، وبناء إطار تفسيري جديد يمكن أن يشكل مرجعًا للدراسات المستقبلية، سواء كانت نظرية أو تطبيقية.

إشكالية البحث:

تُظهر الأدبيات التربوية واللغوية المعاصرة أن مفهوم التعلّم اللغوي المبكر قد خضع لاهتمام بحثي واسع، لا سيما في البيئات التعليمية الناطقة باللغات الأبجدية الغربية، حيث جرى تأطيره بوصفه مجموعة من المهارات التمهيدية التي تسبق القراءة والكتابة النظاميتين، مثل: الوعي الصوتي، ومعرفة الحروف، والربط بين الصوت والرمز المكتوب (Adams, 1990؛ Whitehurst & Lonigan, 2001). غير أن هذا التأطير، على الرغم من انتشاره، يقوم في جوهره على افتراضات لغوية ومعرفية لا تنطبق بالضرورة على جميع اللغات، وبخاصة اللغة العربية.

تكمن الإشكالية الأساسية في أن معظم النماذج النظرية السائدة في حقل التعلّم اللغوي المبكر تنطلق من تصور خطي لاكتساب اللغة، يفترض أن الطفل ينتقل من الوعي بالصوت إلى التعرف على الرمز، ثم إلى بناء المعنى في مراحل متتابعة. وقد انعكس هذا التصور في المناهج والبرامج التعليمية التي تعطي الأولوية لتعليم الأصوات والحروف بوصفها مدخلًا رئيسًا لتعلم القراءة، مع تأجيل الاهتمام العميق بالمعنى إلى مراحل لاحقة (Snow et al., 1998؛ Ehri, 2005). هذا التصور الخطي، على الرغم من فعاليته النسبية في بعض السياقات اللغوية، يثير إشكالات جوهرية عند تطبيقه على اللغة العربية.

فاللغة العربية لا تقوم على علاقة بسيطة بين الصوت والرمز، بل تتميز ببنية صرفية اشتقاقية تجعل المعنى جزءًا بنيويًا من الكلمة منذ لحظة تشكّلها، كما أن النظام الصوتي العربي يتداخل مع البنية الدلالية بشكل وثيق، بحيث يصعب الفصل بين تعليم الصوت وتعليم المعنى دون الإخلال بطبيعة اللغة نفسها (Taha, 2013؛ Saiegh-Haddad & Joshi, 2014). ومع ذلك، تشير دراسات عربية متعددة إلى أن تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى غالبًا ما يتبنى نماذج تعليمية تركز على تفكيك اللغة إلى وحدات صوتية معزولة، وتتعامل مع المعنى بوصفه ناتجًا لاحقًا، لا مكونًا متزامنًا في عملية التعلّم (الناقة، 2003؛ الزيات، 2010).

وتتفاقم هذه الإشكالية في ظل غياب إطار نظري عربي متكامل يفسّر كيف يتكوّن التعلّم اللغوي المبكر لدى الطفل العربي، وليس فقط ما المهارات التي يجب أن يكتسبها. فمعظم البحوث العربية في هذا المجال اتجهت إما إلى دراسات وصفية لواقع التدريس، أو إلى بحوث تطبيقية تقيس أثر استراتيجيات أو برامج تعليمية محددة، دون أن تسبقها محاولة

جادة لإعادة بناء المفهوم النظري للتعلم اللغوي المبكر ذاته (عبد الله، 2015؛ حمدان، 2018). ونتيجة لذلك، بقيت الممارسات التعليمية أسيرة نماذج مستوردة أو مجتزأة، تفتقر إلى الأساس المفاهيمي المتين. من جهة أخرى، تؤكد الاتجاهات الحديثة في علم اللغة النفسي ونظريات النمو المعرفي أن اكتساب اللغة في الطفولة المبكرة عملية بنائية غير خطية، تتداخل فيها الأصوات والمعاني والسياقات الاجتماعية في آن واحد، حيث يبني الطفل فهمه للغة من خلال التفاعل المستمر بين الشكل اللغوي والدلالة، وليس عبر مراحل منفصلة كما تفترض بعض النماذج التقليدية (Bruner, 1986؛ Vygotsky, 1978). وتشير هذه الاتجاهات إلى أن الفصل المبكر بين الصوت والمعنى قد يؤدي إلى تعلم شكلي يفتقر إلى العمق المفاهيمي، ويؤثر سلباً في تطور الفهم القرائي لاحقاً (Perfetti & Stafura, 2014).

وعلى الرغم من أهمية هذه الطروحات، فإن حضورها في الدراسات المتعلقة باللغة العربية المبكرة لا يزال محدوداً ومجزأً، حيث لم تُستثمر بعد في بناء نموذج نظري يراعي الخصوصية اللغوية والثقافية للعربية، ويقدم تفسيراً متماسكاً لآلية التعلم اللغوي في الصفوف الثلاثة الأولى. ويُعد هذا الغياب إشكالية علمية مزدوجة، فهو من جهة يضعف الأساس النظري لتعليم العربية، ومن جهة أخرى يحرم الأدبيات العالمية من إسهام معرفي مستمد من لغة ذات نظام بنيوي مختلف عن اللغات المدروسة تقليدياً (Share, 2008؛ Verhoeven & Perfetti, 2017). وعليه، تتحدد إشكالية البحث الحالية في السؤال الجوهرى الآتي:

- كيف يمكن إعادة بناء مفهوم التعلم اللغوي المبكر في اللغة العربية، بما يفسر التفاعل البنيوي المتزامن بين الصوت والمعنى في مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى، ضمن نموذج نظري أصيل يتجاوز القصور المفاهيمي للنماذج السائدة؟

وتنبثق عن هذه الإشكالية الحاجة إلى تجاوز منطق القياس والتجريب، والانتقال إلى مستوى أعمق من التحليل النظري الذي يعيد النظر في المسلّمات المفاهيمية الحاكمة لتعليم اللغة العربية المبكرة. ومن هنا، يأتي هذا البحث بوصفه محاولة علمية لإعادة تأطير المفهوم، وبناء نموذج نظري لاختبار واقع، بما ينسجم مع متطلبات الدراسات النظرية ذات الإضافة العلمية العالية (Grant & Booth, 2009).

أسئلة البحث:

تنطلق أسئلة هذا البحث من طبيعة الإشكالية المطروحة، ومن كونه بحثاً نظرياً تحليلياً لا يهدف إلى القياس أو التحقق التجريبي، بل إلى إعادة بناء المفهوم وصياغة إطار تفسيري جديد.

السؤال الرئيس: كيف يمكن إعادة بناء مفهوم التعلم اللغوي المبكر في اللغة العربية بما يفسر التفاعل البنيوي المتزامن بين الصوت والمعنى في الصفوف الثلاثة الأولى؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التي تُوجّه مسار التحليل النظري للبحث، على النحو الآتي:

1. كيف عرّفت الأدبيات العالمية مفهوم التعلم اللغوي المبكر، وما الافتراضات اللغوية والمعرفية التي تقوم عليها هذه التعريفات؟

يهدف هذا السؤال إلى تحليل الأسس النظرية التي بُني عليها مفهوم التعلم اللغوي المبكر في السياقات الغربية، والكشف عن طبيعة اللغة التي افترضتها هذه النماذج (Adams, 1990؛ Whitehurst & Lonigan, 2001).

2. ما أوجه القصور المفاهيمي في نماذج التعلم اللغوي المبكر السائدة عند تطبيقها على اللغة العربية؟ يركّز هذا السؤال على تحليل مدى مواءمة النماذج العالمية للخصائص الصوتية والصرفية والدالية للعربية، مع إبراز الإشكالات الناتجة عن تعميم نماذج غير موطنّة لغوياً (Share, 2008؛ Saiegh-Haddad & Joshi, 2014).

3. ما طبيعة العلاقة البنوية بين الصوت والمعنى في اكتساب اللغة العربية في مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى؟ يسعى هذا السؤال إلى تأصيل العلاقة بين الوعي الصوتي وبناء المعنى بوصفهما عمليتين متلازميتين، لا مرحلتين منفصلتين، في ضوء نظريات النمو اللغوي والمعرفي (Vygotsky, 1978؛ Bruner, 1986).
4. كيف عالجت الدراسات العربية التعلّم اللغوي المبكر، وما الحدود النظرية التي وقفت عندها؟ يهدف هذا السؤال إلى تحليل اتجاهات البحث العربي، والكشف عن تركيزها على الجوانب الإجرائية أو المهارية على حساب البناء المفاهيمي، مع تحديد الفجوة النظرية القائمة (الناقعة، 2003؛ الزيات، 2010).
5. كيف يمكن صياغة نموذج نظري متكامل يفسّر التعلّم اللغوي المبكر في العربية من خلال تكامل الصوت والمعنى؟ يمثل هذا السؤال جوهر الإضافة العلمية للبحث، إذ يوجّه عملية بناء النموذج النظري المقترح، ويحدّد مكوّناته وعلاقاته الداخلية، بما ينسجم مع خصوصية اللغة العربية ويثري الأدبيات العالمية (Perfetti & Stafura, 2014؛ Verhoeven & Perfetti, 2017).

أهداف البحث:

تتبع أهداف هذا البحث من طبيعته بوصفه دراسة نظرية تحليلية تسعى إلى تقديم إضافة علمية مفاهيمية في حقل التعلّم اللغوي المبكر، وليس إلى اختبار متغيرات أو تقويم برامج تعليمية. وعليه، فقد صيغت أهداف البحث صياغة معرفية تفسيرية، تركز على إعادة بناء المفهوم وتطوير إطار نظري جديد.
الهدف الرئيس: إعادة بناء مفهوم التعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية من خلال صياغة نموذج نظري يفسّر التفاعل البنوي المترام بين الصوت والمعنى في الصفوف الثلاثة الأولى.

وينبثق عن هذا الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف الفرعية المتكاملة، على النحو الآتي:

أ. تحليل الأطر النظرية العالمية التي تناولت مفهوم التعلّم اللغوي المبكر: يهدف هذا الهدف إلى تفكيك الأسس المفاهيمية التي قامت عليها النماذج السائدة في الأدبيات العالمية، والكشف عن الافتراضات اللغوية والمعرفية الضمنية التي تحكمها، ولا سيما تلك المتعلقة بطبيعة العلاقة بين الصوت والمعنى في مراحل التعلّم المبكرة (Adams, 1990؛ Snow et al., 1998).

ب. الكشف عن حدود صلاحية نماذج التعلّم اللغوي المبكر العالمية عند تطبيقها على اللغة العربية: يركّز هذا الهدف على إبراز أوجه القصور المفاهيمي في النماذج السائدة عند إسقاطها على العربية، من خلال تحليل الاختلافات البنوية والصوتية والدلالية بين العربية واللغات التي طوّرت فيها هذه النماذج (Share, 2008؛ Saiegh-Haddad & Joshi, 2014).

ج. تأصيل العلاقة البنوية بين الصوت والمعنى في اكتساب اللغة العربية المبكرة: يهدف هذا الهدف إلى بناء فهم نظري عميق لطبيعة التفاعل بين الوعي الصوتي وبناء المعنى في الصفوف الثلاثة الأولى، بوصفهما عمليتين متلازميتين ومتكاملتين، لا مرحلتين منفصلتين، وذلك في ضوء نظريات النمو اللغوي والمعرفي المعاصرة (Perfetti & Stafura, 2014؛ Vygotsky, 1978).

د. تحليل الاتجاهات السائدة في الدراسات العربية المتعلقة بالتعلّم اللغوي المبكر: يسعى هذا الهدف إلى تقويم المسار العام للبحث العربي في هذا المجال، من حيث تركيزه على الجوانب الإجرائية والمهارية، مقابل ضعف الاهتمام بالبناء النظري للمفهوم، مع تحديد الفجوة المعرفية التي يسعى البحث الحالي إلى سدّها (الناقعة، 2003؛ الزيات، 2010).

هـ. بناء نموذج نظري متكامل للتعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية: يتمثل هذا الهدف في صياغة نموذج مفاهيمي جديد يفسّر آلية التعلّم اللغوي المبكر لدى الطفل العربي، قائم على تكامل الصوت والمعنى ضمن سياق لغوي وثقافي واحد، وبما يراعي الخصوصية البنوية للعربية، ويقدم إضافة نظرية أصيلة للأدبيات العالمية.

و. الإسهام في إثراء حقل الدراسات العالمية حول التعلّم اللغوي المبكر من منظور لغوي غير غربي: يهدف البحث إلى توسيع أفق دراسات التعلّم اللغوي من خلال إدخال نموذج نظري مستمد من اللغة العربية، بما يعزز التنوع اللغوي والمعرفي في هذا الحقل، ويحدّ من النزعة المركزية اللغوية التي هيمنت على كثير من بحوث القراءة المبكرة (Verhoeven & Perfetti, 2017).

ز. توفير إطار نظري مرجعي يمكن أن تستند إليه الدراسات المستقبلية والمناهج التعليمية: لا يقدّم البحث توصيات إجرائية مباشرة، لكنه يسعى إلى إرساء أساس نظري متين يمكن أن يُبنى عليه لاحقاً في الدراسات التطبيقية، أو في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في المراحل المبكرة، على نحو أكثر انسجاماً مع طبيعة اللغة وآليات اكتسابها.

أهمية البحث:

تتبع أهمية هذا البحث من طبيعة الإشكالية التي يعالجها، ومن موقعه ضمن الدراسات النظرية التحليلية التي تستهدف إعادة بناء المفاهيم الأساسية في حقل التعلّم اللغوي المبكر، لا مجرد وصف الممارسات التعليمية أو تقييم فاعلية برامج بعينها. وتكتسب هذه الأهمية أبعاداً متعددة، علمية ومعرفية ومنهجية، سواء على المستوى المحلي أو في سياق الأدبيات العالمية.

أولاً: الأهمية العلمية: تتمثل الأهمية العلمية الرئيسة لهذا البحث في كونه يسعى إلى إعادة بناء مفهوم التعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية، وهو مفهوم ظلّ، في أغلب الدراسات السابقة، مستعاراً أو مُسَقَّطاً من نماذج لغوية أخرى دون مراجعة نقدية عميقة لأسسه المفاهيمية. فمن خلال تحليل نقدي للأطر النظرية العالمية في مجال التعلّم اللغوي، يكشف البحث عن الافتراضات الضمنية التي تقوم عليها هذه الأطر، ولا سيما تلك المتعلقة بطبيعة العلاقة بين الصوت والمعنى، وبيّن حدود صلاحيتها عند تطبيقها على اللغة العربية (Adams, 1990؛ Share, 2008).

كما تكمن أهمية البحث في تقديمه نموذجاً نظرياً متكاملًا يفسّر التعلّم اللغوي المبكر في العربية بوصفه عملية بنائية غير خطية، يتكوّن فيها المعنى بالتوازي مع الوعي الصوتي، لا بوصفه نتيجة لاحقة له. ويُعد هذا الطرح إضافة علمية أصيلة، إذ يتجاوز التصورات التقليدية التي تفصل بين مكونات اللغة في مراحل التعلّم الأولى، ويقدم إطاراً تفسيريّاً منسجماً مع الخصائص البنوية والصرفية والدلالية للعربية (Taha, 2013؛ Saiegh-Haddad & Joshi, 2014). ثانياً: الأهمية المعرفية في سياق الأدبيات العالمية: يسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات العالمية في مجال التعلّم اللغوي المبكر من خلال تقديم منظور لغوي غير غربي، مستمد من لغة ذات نظام بنيوي مغاير للغات التي هيمنت على بحوث القراءة المبكرة. فقد أشار عدد من الباحثين إلى هيمنة النزعة المركزية اللغوية على دراسات القراءة والكتابة المبكرة، وما يترتب عليها من تعميم نماذج لا تراعي التنوع اللغوي العالمي (Share, 2008؛ Verhoeven & Perfetti, 2017).

وفي هذا السياق، يقدّم البحث نموذجاً نظريّاً يمكن أن يسهم في توسيع الإطار المفاهيمي لحقل Early Literacy، ويعزز التوجهات المعاصرة التي تدعو إلى بناء نماذج متعددة اللغات والثقافات، بدل الاكتفاء بنموذج واحد يُفترض صلاحيته للجميع. ومن ثم، فإن أهمية البحث لا تقتصر على خدمة تعليم اللغة العربية، بل تمتد لتشمل الإسهام في تطوير الحقل المعرفي عالمياً.

ثالثاً: الأهمية المنهجية: تتبع الأهمية المنهجية للبحث من اعتماده على التحليل المفاهيمي والنقد النظري بوصفهما مدخلين أساسيين للبحث العلمي، في مقابل النزعة السائدة التي تساوي بين القيمة العلمية والتجريب الميداني. ويؤكد هذا البحث أن تطوير الحقول المعرفية لا يتحقق فقط عبر جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، بل يتطلب أيضاً مراجعة نقدية للمفاهيم والنماذج التي تُوجّه تلك البيانات وتفسّر ها (Grant & Booth, 2009).

وبهذا المعنى، يُبرز البحث أهمية الدراسات النظرية بوصفها أساساً ضرورياً لأي تطور علمي لاحق، ويوفّر مثلاً تطبيقياً على كيفية بناء نموذج نظري أصيل في مجال تربوي ولغوي، دون اللجوء إلى أدوات أو اختبارات أو تجريب. رابعاً: الأهمية التربوية غير المباشرة: على الرغم من أن البحث لا يهدف إلى تقديم توصيات إجرائية أو نماذج تطبيقية مباشرة، فإن أهميته التربوية تتجلى في كونه يوفّر إطاراً مرجعياً نظرياً يمكن أن تستند إليه الدراسات التطبيقية المستقبلية، ومطوّر المناهج، وصنّاع السياسات التعليمية. ففهم طبيعة التعلّم اللغوي المبكر وآلياته البنوية يُعد شرطاً أساسياً لتطوير ممارسات تعليمية أكثر انسجاماً مع طبيعة اللغة العربية وخصائصها، خاصة في الصفوف الثلاثة الأولى (الناقعة، 2003؛ الزيات، 2010).

وعليه، يمكن النظر إلى هذا البحث بوصفه مساهمة تأسيسية، لا نهائية، تمهّد الطريق لإعادة التفكير في تعليم اللغة العربية المبكر على أسس علمية أعمق وأكثر اتساقاً مع طبيعة اللغة وآليات اكتسابها.

حدود البحث:

يتحدد نطاق هذا البحث بمجموعة من الحدود التي تفرضها طبيعته بوصفه دراسة نظرية تحليلية، وتسهم في ضبط مجاله ومنهجه دون أن تنتقص من قيمته العلمية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على دراسة مفهوم التعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية من منظور نظري تحليلي، مع التركيز على إعادة بناء العلاقة البنوية المترامنة بين الصوت والمعنى في مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي. ولا يتناول البحث الجوانب اللغوية الأخرى التي تقع خارج هذا الإطار، مثل: تعليم القواعد النحوية الصريحة، أو البلاغة، أو مهارات التعبير الكتابي المتقدم.

ثانياً: الحدود اللغوية: ينحصر البحث في اللغة العربية الفصحى بوصفها لغة التعليم الرسمي في المراحل المدرسية الأولى، مع تناول الازدواجية اللغوية (الفصحى/العامية) بوصفها إطاراً سياقياً مؤثراً في التعلّم اللغوي المبكر، دون التوسع في دراسة اللهجات العربية أو إجراء تحليل لغوي مقارنة بينها.

ثالثاً: الحدود العمرية والتعليمية: يقتصر التحليل النظري في هذا البحث على مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى (الصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث الأساسي)، بوصفها المرحلة التأسيسية لاكتساب مهارات القراءة والكتابة وبناء المعنى اللغوي. ولا يمتد نطاق البحث إلى مرحلة رياض الأطفال أو المراحل التعليمية اللاحقة إلا في حدود ما يخدم بناء الإطار النظري العام.

رابعاً: الحدود المنهجية: ينتمي هذا البحث إلى الدراسات النظرية التحليلية، ولا يعتمد على منهجيات البحث التجريبي أو الوصفي الميداني؛ إذ لا يتضمن جمع بيانات ميدانية من المتعلمين أو المعلمين، أو استخدام أدوات قياس أو اختبارات معيارية، أو إجراء تجارب تعليمية أو دراسات شبه تجريبية.

وعليه، فإن مخرجات البحث ذات طبيعة مفاهيمية تفسيرية، ولا تهدف إلى التحقق التجريبي أو التعميم الإحصائي، بل إلى تطوير إطار نظري قابل للاختبار في دراسات لاحقة.

خامساً: حدود الأدبيات والمصادر: يعتمد البحث على مراجعة تحليلية ناقدة لمجموعة مختارة من الأدبيات العربية والغربية ذات الصلة بالتعلّم اللغوي المبكر ونظريات اكتساب اللغة، ولا يدّعي الإحاطة الشاملة بجميع الدراسات المنشورة في هذا المجال، بل يركّز على الأعمال المرجعية والنظرية التي أسهمت في تشكيل المفهوم أو نقده أو تطويره.

سادساً: حدود النموذج النظري المقترح: يُقدّم النموذج النظري المقترح بوصفه إطاراً مفاهيمياً تفسيرياً يهدف إلى تفسير آلية التعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية، ولا يُطرح بوصفه نموذجاً إجرائياً تطبيقياً جاهزاً للتنفيذ المباشر في الصفوف الدراسية، كما لا يتضمن البحث تصميم وحدات تعليمية أو استراتيجيات تدريس تفصيلية.

سابعاً: الحدود السياقية والمؤسسية: لا يرتبط البحث بسياق تعليمي أو نظام مدرسي أو دولة عربية محددة، بل يتناول تعليم اللغة العربية المبكرة في إطارها العام، مع افتراض سياق تعليمي عربي رسمي مشترك، دون تحليل تفصيلي للمناهج الوطنية أو السياسات التعليمية الخاصة بكل دولة.

المنهجية:

نظراً لطبيعة هذا البحث بوصفه دراسة نظرية تحليلية لا تتضمن جمع بيانات ميدانية، فقد تم اعتماد المنهج التحليلي النقدي للمفاهيم والنظريات، مع التركيز على تطوير نموذج نظري أصيل يفسر التعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية. ويستند البحث إلى مزيج من منهج التحليل المفاهيمي، ومراجعة الأدبيات العالمية، والتحليل المقارن للنماذج النظرية. **أولاً:** طبيعة البحث: هذا البحث ينتمي إلى الدراسات النظرية التحليلية التي تهدف إلى دراسة الإطار النظري لمفهوم التعلّم اللغوي المبكر في الأدبيات العالمية، وتحليل حدود تطبيق هذه النماذج على اللغة العربية، وصياغة نموذج نظري متكامل يفسر العلاقة البنوية بين الصوت والمعنى في الصفوف الثلاثة الأولى. وبناءً على ذلك، يختلف البحث عن الدراسات التجريبية أو الوصفية، حيث لا يعتمد على أدوات قياس أو اختبارات أو استبيانات، بل على مراجعة دقيقة للنظريات والمفاهيم والبحوث المنشورة. **ثانياً:** طرق جمع وتحليل المعلومات

1. مراجعة الأدبيات: تم جمع وتحليل الدراسات العلمية المتعلقة ب:-
 - التعلّم اللغوي المبكر في اللغات الغربية: لتحديد الافتراضات النظرية ومراحل النمو اللغوي المفترضة.
 - التعلّم المبكر في اللغة العربية: لتحديد الفجوات النظرية في الدراسات العربية، وأوجه قصور تطبيق النماذج الغربية على العربية.
 - النظريات اللغوية والمعرفية: مثل: نظريات النمو المعرفي (Vygotsky, 1978)، ونظريات التعلّم البنائي (Bruner, 1986)، ودراسات القراءة المبكرة (Perfetti & Stafura, 2014).
2. التحليل المفاهيمي والنقدي
 - التحليل المفاهيمي: تم تحديد التعريفات المختلفة للتعلّم اللغوي المبكر ومقارنة المكونات الرئيسية لكل نموذج، مع إبراز التشابهات والاختلافات البنوية.
 - التحليل النقدي: ركز على كشف الافتراضات الخفية لكل نموذج، وقياس مدى ملاءمتها للغة العربية وخصوصياتها الصوتية والصرفية والدلالية.
3. التحليل المقارن: تم مقارنة النماذج الغربية والنماذج العربية القائمة لتحديد نقاط القوة والقصور. كما تم استخلاص المبادئ الأساسية التي يمكن البناء عليها لتطوير نموذج نظري جديد يدمج بين الصوت والمعنى بطريقة متزامنة.

ثالثاً: خطوات البحث:

- تحديد الإشكالية الأساسية: تحليل الفجوة المعرفية في مفهوم التعلّم اللغوي المبكر عند تطبيقه على اللغة العربية.
- جمع المصادر والمراجع العلمية: شملت أكثر من 15 مرجعاً عربياً وأجنبياً من مصادر حديثة ومعترف بها دولياً.
- تحليل المفاهيم والنماذج: استخدام منهج التحليل المفاهيمي والنقدي لمراجعة النماذج المختلفة.
- صياغة نموذج نظري جديد: بناء نموذج متكامل يفسر التفاعل بين الصوت والمعنى في الصفوف الثلاثة الأولى.
- مناقشة النتائج النظرية: إبراز الإضافة العلمية وأثر النموذج المقترح على الأدبيات العالمية والمعرفة النظرية باللغة العربية.

رابعاً: اعتبارات المنهجية:

- الأصالة العلمية: جميع التحليلات النقدية والمقاربات النظرية تعتمد على المصادر العلمية الموثقة.
- الملاءمة للمعايير الدولية: الصياغة، والتوثيق، والمنهجية تتوافق مع شروط المجالات العلمية العالمية المحكمة.
- الإضافة المعرفية: المنهجية تركز على تطوير إطار مفاهيمي جديد، وهو ما يعتبر إسهاماً نظرياً أصيلاً.
- الحياد النقدي: تحليل كل نموذج يتم بموضوعية، مع إبراز نقاط القوة والقصور، دون الانحياز لمناهج معينة.

مراجعة الأدبيات العربية للتعلّم اللغوي المبكر

1. المدخل إلى التعلّم اللغوي المبكر في الدراسات العربية: تعد الدراسات العربية حول التعلّم اللغوي المبكر في الصفوف الثلاثة الأولى مجاًلاً ناشئاً نسبياً، حيث ركّزت معظمها على مهارات القراءة والكتابة الأولية، مثل: التعرف إلى الحروف، والكلمات، والوعي الصوتي، مع اهتمام محدود بالأسس النظرية لتفاعل الصوت والمعنى. أبرز الباحثين الذين تناولوا الموضوع في السياق العربي هم: الناقة (2003)، والزيات (2010)، وعبد الله (2015)، الذين ركّزوا على الجوانب التطبيقية لمهارات القراءة المبكرة، لكن قلة الدراسات المععمة -حسب علم الباحث- حول طبيعة التعلّم البنوي للغة العربية تُظهر فجوة معرفية واضحة.
2. الاتجاهات السائدة في تعليم اللغة العربية المبكر: أظهرت الدراسات العربية أن برامج تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى غالباً ما تتبع نمطاً مرحلياً خطياً من خلال:
 - تعليم الحروف والأصوات أولاً: يتم التركيز على قدرة الطفل على تمييز الحروف وربطها بالصوت، مع استخدام التكرار والحفظ (الناقة، 2003).
 - مرحلة القراءة المبسطة: الانتقال بعد ذلك إلى تكوين الكلمات والجمل القصيرة، مع التركيز على النطق الصحيح.
 - التركيز على الفهم لاحقاً: غالباً ما يأتي إدماج المعنى في القراءة بعد اكتساب مهارات الصوت والحروف، وهو ما يعكس النسق الخطي التقليدي للنماذج الغربية (الزيات، 2010).وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هذا التركيب يفتقد إلى التكامل البنوي بين الصوت والمعنى، وهو ما يتنافى مع طبيعة اللغة العربية، حيث أن الجذر اللغوي يربط الصوت بالمعنى منذ البداية، ما يجعل التعلم خطوة واحدة متكاملة أكثر فعالية (حمدان، 2018).
3. الفجوات النظرية في الدراسات العربية: على الرغم من كثرة الدراسات الوصفية والتطبيقية، فإن البحث العربي يعاني من عدة نقاط قصور معرفي ونظري:
 - غياب نموذج نظري متكامل: لم يُقدّم البحث العربي نموذجاً يفسّر العلاقة البنوية بين الصوت والمعنى في الصفوف الثلاثة الأولى، بل اكتفى بوصف مهارات متفرقة (عبد الله، 2015).
 - اعتماد جزئي على النماذج الغربية: كثير من المناهج والتطبيقات التعليمية العربية أخذت مفاهيم التعلّم اللغوي الغربية دون مراجعة توافقتها مع بنية اللغة العربية (Saiegh-Haddad & Joshi, 2014).
 - التركيز على الأداء الإجرائي: أغلب الدراسات ركّزت على قياس قدرة الطفل على القراءة والكتابة، دون الاهتمام بتفسير آلية التعلم البنوية أو الفكرية (الناقة، 2003؛ الزيات، 2010).
 - الإهمال النسبي للفهم الدلالي المبكر: تمثل غالبية البرامج التعليمية العربية الصوت والحروف على أنها أولويات، بينما يظل فهم المعنى لاحقاً، مما قد يعيق التطور المعرفي العميق للطفل (حمدان، 2018).
4. الدراسات التي حاولت معالجة الفجوة: قليل من الدراسات العربية حاولت معالجة العلاقة بين الصوت والمعنى بشكل متزامن:
 - أ. حمدان (2018). ناقش أهمية الدمج بين الصوت والمعنى في تعليم القراءة المبكرة، لكنه لم يقدم نموذجاً نظرياً متكاملًا.

- ب. عبد الله (2015). أشار إلى ضرورة مراعاة البنية الاشتقاقية والجزرية للكلمات العربية في المراحل الأولى، إلا أن الدراسة اقتصرَت على توصيات عامة ولم تصف آليات واضحة للنموذج النظري.
5. الاستنتاج من الأدبيات العربية: من خلال مراجعة الدراسات العربية يمكن استنتاج ما يلي:
- تركيز مفرط على الشكل على حساب المعنى: معظم البرامج والمناهج تركز على الصوت والحروف، دون معالجة تفاعلية للمعنى.
 - غياب نماذج تفسيرية أصلية: لا يوجد نموذج نظري عربي يفسر التعلّم المبكر بشكل متكامل، رغم خصوصية اللغة العربية.
 - اعتماد جزئي على النماذج الغربية: أدى ذلك إلى فجوة بين النظرية والممارسة في تعليم اللغة العربية.
 - ضرورة بناء إطار مفاهيمي متكامل: هناك حاجة ماسة إلى تطوير نموذج يدمج بين الصوت والمعنى منذ البداية، ويأخذ في الاعتبار البنية الاشتقاقية والدلالية والخصوصية اللغوية للعربية.
- النموذج النظري للتعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية**
1. **مدخل إلى النموذج:** استنادًا إلى مراجعة الأدبيات العربية والغربية، يظهر أن النماذج الغربية تعتمد غالبًا على خطية التعلّم وفصل الصوت عن المعنى، بينما الدراسات العربية ركّزت على الجانب الصوتي والحروفي دون صياغة إطار نظري متكامل. لذلك، يقترح البحث نموذجًا نظريًا أصليًا للتعلّم اللغوي المبكر في الصفوف الثلاثة الأولى، يدمج بين الصوت (Phonology / الصوتيات)، والمعنى (Semantics / الدلالة)، والرمز المكتوب (Orthography / الكتابة)، والتفاعل الثقافي واللغوي (Cultural-Linguistic Context) ويقوم النموذج على مبدأ التزامن البنوي، أي: أن اكتساب اللغة يحدث من خلال تفاعل مستمر بين الصوت والمعنى والرمز ضمن سياق ثقافي ولغوي محدد.
2. **مكونات النموذج**
- أ. الوعي الصوتي: يمثل القدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة في اللغة العربية، بما في ذلك الأصوات القصيرة والطويلة، والمدود الصوتية، والهمزات، ويشمل التعرف على الحروف وربطها بالأصوات المناسبة، لكنه لا يقتصر على هذا، بل يرتبط بالبنية الاشتقاقية للكلمة (جذر- وزن)، ويربط النموذج بين الصوت والمعنى منذ البداية، بدل الانتظار حتى مرحلة لاحقة كما في النماذج الغربية.
- ب. البنية الدلالية: تمثل فهم الطفل للمعنى المرتبط بالجذر اللغوي والكلمة الكاملة، ويتيح النموذج التعامل مع الاشتقاق العربي كعامل أساسي يربط الصوت بالمعنى بشكل مباشر، ودمج الفهم الدلالي مع الوعي الصوتي في عملية متزامنة، مما يعزز قدرة الطفل على تكوين كلمات وفهمها مباشرة.
- ج. الرمز المكتوب: يشمل القدرة على ربط الحروف المكتوبة بالصوت والمعنى، أي الربط بين الرموز المكتوبة، الأصوات، والمعاني. وفي اللغة العربية، يشمل هذا التعامل مع الحركات القصيرة والطويلة، والتشكيل، والهمزات. وهذا المكون يتيح قراءة وكتابة متوازنة، بدل الفصل بين تعلّم القراءة أولاً ثم الكتابة.
- د. السياق الثقافي واللغوي: يأخذ بعين الاعتبار الازدواجية اللغوية (الفصحى مقابل العامية)، والبيئة الثقافية للطفل، ويساعد في تكييف التعلّم المبكر بحيث يكون مرتبطًا بخبرات الطفل اليومية، ويعزز ترابط الصوت والمعنى في سياق اللغة المستخدمة فعليًا.
3. **المبادئ النظرية للنموذج**
- التزامن البنوي: جميع المكونات تتفاعل في وقت واحد، لا تتبع تسلسلاً خطيًا.
 - الشمولية: الصوت والمعنى والرمز لا يُعزَل أيٌّ منها عن الآخر.
 - الخصوصية اللغوية: النموذج يراعي الخصائص الصوتية والدلالية والصرفية للغة العربية.

- المرونة التطويرية: يسمح بتكيف التعلم مع قدرات الطفل ومراحل نموه المختلفة.
- التفاعل الثقافي: يشمل السياق الاجتماعي واللغوي المحيط بالطفل لتسهيل الفهم والاستيعاب.

4. الهيكل العام للنموذج

النموذج النظري للتعلم المبكر للغة العربية

المكون 1: الوعي الصوتي

- الوصف: القدرة على إدراك الأصوات والمقاطع اللغوية، وفهم كيفية تكوين الكلمات من الحروف والجذور.
- الدور في النموذج: يشكل قاعدة البداية لتعلم اللغة، حيث يتعرف الطفل على الأصوات ويربطها بالمعنى والكلمة المكتوبة.

- العلاقة بالمكونات الأخرى: يؤثر مباشرة في البنية الدلالية، ويساعد الطفل في فهم أن الصوت يحمل معنى، ويهيئ الطريق للربط مع الرمز المكتوب.

المكون 2: البنية الدلالية

- الوصف: تنظيم معاني الكلمات والجذور العربية والاشتقاقات في شبكة مفهومية متماسكة.
- الدور في النموذج: تمكين الطفل من فهم المعنى وراء الكلمات والجذور، وتطوير قدرة التفكير اللغوي.
- العلاقة بالمكونات الأخرى: يتكامل مع الوعي الصوتي لتكوين فهم متسق للكلمات، ويعزز استيعاب الطفل للرمز المكتوب في السياق الواقعي.

المكون 3: الرمز المكتوب

- الوصف: القدرة على التعرف على الحروف والكلمات المكتوبة وربطها بالصوت والمعنى.
- الدور في النموذج: إكمال حلقة التعلم، بحيث يصبح الطفل قادرًا على القراءة والكتابة بوعي كامل بالترابط بين الصوت والمعنى.
- العلاقة بالمكونات الأخرى: يعتمد على الوعي الصوتي والبنية الدلالية لتسهيل التعلم، ويعمل بالتوازي مع السياق الثقافي لتعزيز الاستخدام الفعلي للغة.

المكون 4: السياق الثقافي واللغوي

- الوصف: إدماج اللغة ضمن البيئة الواقعية للطفل، باستخدام النصوص والقصص والمواقف اليومية.
- الدور في النموذج: تحويل التعلم النظري إلى مهارات عملية وواقعية، وجعل اللغة أداة للتفكير والتواصل وليس مجرد رموز.

- العلاقة بالمكونات الأخرى: يربط بين الصوت والمعنى والرمز المكتوب بشكل طبيعي، ويضمن أن يكون التعلم ذا معنى وملائم للطفل، ويحفز التفاعل الاجتماعي واللغوي، ويعزز التعلم المتزامن بين المكونات الأربعة، بحيث يكون اكتساب اللغة أكثر فعالية واستدامة.

- آلية التفاعل داخل النموذج: يبدأ الطفل بالوعي الصوتي، مستكشفًا الأصوات والمقاطع، ويرتبط كل صوت بالمعنى في البنية الدلالية، لتكوين فهم للكلمة وجذرها، ويتم ترجمة هذا الصوت والمعنى إلى الرمز المكتوب، فيصبح الطفل قادرًا على القراءة والكتابة.

كل هذه العمليات تتم ضمن السياق الثقافي واللغوي الذي يعكس الحياة اليومية للطفل، فيربط المعرفة النظرية بالخبرة الواقعية.

- النتيجة النهائية: النموذج يعمل بشكل دائري ومتزامن، حيث يدعم كل مكون الآخر، ويخلق اكتسابًا متكاملًا وفعالًا للغة العربية المبكرة، مع مراعاة جميع عناصر التعلم المعرفي واللغوي والثقافي.

5. إسهام النموذج في المعرفة العلمية

- إضافة أصلية للأدبيات العالمية: يقدم منظورًا جديدًا لمفهوم التعلّم اللغوي في لغة غير غربية، مع مراعاة الخصائص البنائية للعربية.

- حل الفجوة النظرية العربية: يوفر إطارًا يفسّر العلاقة بين الصوت والمعنى منذ البداية، بدل الاكتفاء بتعليم الحروف أولاً.

- أساس للبحوث المستقبلية والمناهج التعليمية: يمكن للباحثين والمربين استخدام النموذج كأساس لتطوير استراتيجيات تعليمية أو اختبارات نظرية لاحقة.

- دمج المعرفة الصوتية والدلالية: يعزز فهم الطفل لكيفية ترابط الجذر، الوزن، والمعنى، مما ينعكس على قدرته على القراءة والكتابة بشكل أسرع وأكثر فعالية.

الموقع الإستمولوجي للنموذج النظري المقترح

التصور المعرفي الذي ينطلق منه النموذج وموقفه من النماذج الخطية والسلوكية ينطلق النموذج النظري المقترح من موقع إستمولوجي بنائي- اجتماعي، يرى أن اكتساب اللغة في الطفولة المبكرة ليس عملية خطية قائمة على الانتقال من الصوت إلى الرمز ثم إلى المعنى، بل هو عملية بنائية تفاعلية يُنتج فيها الطفل المعرفة اللغوية من خلال التفاعل المتزامن بين الشكل الصوتي، والبنية الدلالية، والسياق الثقافي والاجتماعي. وبهذا المعنى، يرفض النموذج التصورات السلوكية أو المعرفية الاختزالية التي تفصل بين مكونات اللغة في مراحل الاكتساب الأولى، ويتقاطع مع الاتجاهات الحديثة في علم اللغة النفسي التي تؤكد الطابع الشبكي والتفاعلي لاكتساب اللغة (Bruner, 1986؛ Vygotsky, 1978).

المناقشة:

1. معالجة الفجوات النظرية: يعالج النموذج المقترح عدة فجوات أساسية في الدراسات السابقة:
 - الفجوة بين الصوت والمعنى: بينما ركزت الدراسات العربية التقليدية على الصوت والحروف، والنماذج الغربية على خطية التعلم، يقدم النموذج الجديد تكاملاً متزامناً بين الصوت والمعنى، بما يعكس طبيعة اللغة العربية الجذرية (حمدان، 2018).
 - الفجوة في البنية الاشتقاقية: النموذج يأخذ بعين الاعتبار الجذور والوزن والكلمات المشتقة، ويظهر كيف يمكن للأطفال ربط الصوت بالمعنى مباشرة، وهو ما لم توفره الدراسات العربية السابقة (الناقعة، 2003).
 - الفجوة الثقافية واللغوية: النموذج يدمج السياق الثقافي واللغوي للطفل، بما في ذلك الازدواجية اللغوية بين الفصحى والعامية، لتسهيل اكتساب اللغة بشكل طبيعي وواقعي.
 2. ربط النموذج بالدراسات العالمية: من خلال مراجعة الأدبيات الغربية، يظهر أن النماذج الخطية التقليدية (Adams, 1990; Ehri, 2005) تفترض فصل الصوت عن المعنى، وهو ما لا يتوافق مع العربية، وأن النماذج التفاعلية والشبكية الحديثة (Stanovich, 1980; Seidenberg, 2011) توفر الأرضية النظرية للتعلم المدمج والمتوازي بين المكونات.
 - النموذج المقترح يستفيد من هذه الاتجاهات الحديثة في الغرب، لكنه يكتفها مع خصوصيات اللغة العربية، مما يشكل إضافة علمية أصلية على الصعيدين النظري والتطبيقي.
 3. موقع اللغة العربية في ضوء عمق النظام الكتابي
- التعلّم اللغوي المبكر في العربية في ضوء عمق النظام الكتابي والبنية الصرفية تُصنّف اللغة العربية ضمن اللغات ذات النظام الكتابي الصرفي-الصوتي، حيث لا تقوم العلاقة بين الرمز والصوت على تطابق مباشر، بل تتداخل مع البنية الصرفية والدلالية للكلمة. وتُظهر هذه الخصوصية أن تطبيق نماذج التعلّم

- اللغوي المبكر المطوّرة في لغات أبجدية ذات شفافية صوتية أعلى يؤدي إلى اختزال طبيعة العربية، ويبرر الحاجة إلى نموذج نظري بديل يدمج الصوت بالمعنى منذ المراحل الأولى للاكتساب.
4. تحديد موقف البحث من أسبقية المعنى
الإضافة العلمية للنموذج
- نموذج أصلي للغة العربية: يقدم إطاراً متكاملًا لم يسبق للبحوث العربية أن طورته، يجمع بين الصوت والمعنى والرمز ضمن سياق ثقافي محدد.
- تغيير مفهوم التعلّم المبكر: يحول التركيز من التعلّم الخطي إلى التعلّم التفاعلي المتزامن، بما يعزز سرعة اكتساب اللغة وفهم المعنى.
- قابلية التوسع والتطبيق: يوفر أساساً لتطوير المناهج التعليمية، ومواد القراءة، واستراتيجيات التدريس المبكر، دون الحاجة لاختبارات أو أدوات قياس تجريبية.
5. الأثر المحتمل على التعليم المبكر: تحسين اكتساب القراءة والكتابة: من خلال ربط الصوت بالمعنى منذ البداية، يمكن للأطفال فهم الكلمات بسرعة أكبر وبدقة أعلى، وتقليل الأخطاء الصوتية والدلالية: التعامل المبكر مع الجذر والوزن يساعد على تجنب الأخطاء الشائعة عند تعلم القراءة والكتابة، ودعم التفكير البنوي والدلالي: النموذج يعزز قدرة الطفل على استنتاج معاني الكلمات المشتقة، مما يقوي مهارات الفهم القرائي المبكر.
6. مقارنة النموذج بالمناهج القائمة: تُظهر المراجعة النقدية للنماذج التعليمية للغة العربية اختلافات جوهرية بين النماذج العربية التقليدية والنماذج الغربية مقارنة بالنموذج المقترح في هذا البحث. فيما يتعلق بالعلاقة بين الصوت والمعنى، كانت النماذج العربية التقليدية متأخرة ومستقلة، إذ ركّزت على الحروف والأصوات منفصلة عن المعنى، في حين اعتمدت النماذج الغربية نهجاً خطياً واضحاً، لكنها لم تأخذ في الاعتبار التفاعل بين المكونات المختلفة للغة. في المقابل، يتميز النموذج المقترح بكون العلاقة بين الصوت والمعنى متزامنة ومتفاعلة، بحيث يحدث الربط بين الصوت والمعنى منذ بداية التعلّم بطريقة متكاملة. أما البنية الاشتقاقية للكلمات، فقد كانت غير مدمجة في النماذج العربية التقليدية ومحدودة في النماذج الغربية، بينما يقدم النموذج المقترح دمجاً كاملاً للبنية الاشتقاقية، مما يعزز فهم الطفل للغة ويسهل تعلم الكلمات الجديدة. وفيما يخص السياق الثقافي واللغوي، فقد أولت النماذج العربية التقليدية اهتماماً ضئيلاً، وغالباً ما كان هذا السياق غائباً في النماذج الغربية، بينما يدمج النموذج المقترح السياق الثقافي واللغوي بشكل مؤثر، ليجعل التعلّم ذا معنى ويحفّز التفاعل الاجتماعي واللغوي. أما التفاعل بين المكونات؛ فقد كان ضعيفاً في النماذج العربية التقليدية، وجزئياً في النماذج الغربية، بينما يوفر النموذج المقترح تفاعلاً كاملاً ومتزامناً بين جميع العناصر، مما يحقق اكتساباً متكاملًا للغة العربية. وأخيراً، من حيث الإمكانية التطبيقية، كانت محدودة في النماذج السابقة، بينما يتميز النموذج المقترح بإمكانية تطبيقية عالية، تجعل منه قاعدة علمية صالحة لتطوير مناهج وبرامج تعليمية مبكرة فعّالة.
7. الاعتبارات المستقبلية
- تطوير المناهج التعليمية: يمكن للمعلمين تصميم أنشطة تعليمية تدمج الصوت والمعنى من البداية.
- بحث التطوير المستقبلي: يمكن للباحثين اختبار فعالية النموذج نظرياً أو عبر تطبيق تجريبي لاحق، باستخدام أدوات تقييم مناسبة دون تعديل الأسس النظرية.
- إثراء الدراسات العالمية: يقدم النموذج مثالاً على كيف يمكن بناء إطار نظري أصيل للغات غير الغربية، ويعزز التنوع اللغوي في الأدبيات العالمية للتعلّم المبكر.
8. تحديد موقف البحث من أسبقية المعنى
- أسبقية المعنى في التعلّم اللغوي المبكر: إعادة نظر مفاهيمية

يؤكد النموذج المقترح أن المعنى لا يُكتسب بعد إتقان الشكل الصوتي، بل يتكوّن بالتوازي معه بوصفه عنصرًا بنيويًا في عملية التعلّم اللغوي المبكر. ويمثل هذا الطرح إعادة نظر مفاهيمية في افتراضات شائعة ترى الوعي الصوتي شرطًا سابقًا لبناء المعنى، وهو ما يتعارض مع طبيعة اللغة العربية ذات البنية الاشتقاقية.

9. حدود الدراسة النظرية

حدود البحث وإطاره النظري

يقتصر هذا البحث على إعادة بناء المفهوم النظري للتعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية، ولا يسعى إلى اختبار النموذج المقترح تجريبيًا. كما لا يدّعي النموذج صلاحيته الفورية للتطبيق، بل يهدف إلى توفير إطار مفاهيمي يمكن أن تُبنى عليه دراسات تطبيقية لاحقة.

الخاتمة والتوصيات المستقبلية: أجندة بحثية مستقبلية للتعلّم اللغوي المبكر في العربية:

1. الخاتمة

يهدف هذا البحث إلى تطوير نموذج نظري متكامل للتعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، مستندًا إلى مراجعة شاملة للأدبيات العربية والغربية. وقد أظهر البحث ما يلي:

- الدراسات العربية ركّزت على نماذج خطية تفصل بين الصوت والمعنى، وتغفل الخصائص البنيوية للغات غير عربية مثل العربية (Adams, 1990; Ehri, 2005).

- الدراسات العربية ركّزت على تعليم الحروف والأصوات، وغفلت تكامل الصوت مع المعنى والسياق الثقافي، ولم تقدم نموذجًا نظريًا يفسر التعلّم المبكر بشكل شامل (الناقعة، 2003؛ حمدان، 2018).

بناءً على ذلك، قدّم البحث نموذجًا نظريًا يدمج بين الوعي الصوتي، والبنية الدلالية، والرمز المكتوب، والسياق الثقافي واللغوي.

يتميز النموذج بمبدأ التزامن البنيوي، حيث تتفاعل كل المكونات بشكل متزامن منذ بداية تعلم اللغة، مما يعكس طبيعة اللغة العربية الجذرية والاشتقاقية، ويعزز فهم الطفل للمعنى في أثناء تعلم القراءة والكتابة. كما يوفر إضافة علمية أصلية على الصعيد النظري، ويعد أساسًا لتطوير المناهج والبرامج التعليمية في المرحلة الأساسية المبكرة، وكذلك لإثراء الدراسات العالمية حول القراءة والكتابة المبكرة في لغات غير عربية.

2. التوصيات المستقبلية:

أ. توصيات أكاديمية وبحثية

- تطبيق النموذج في الدراسات المستقبلية: يمكن للباحثين تصميم دراسات وصفية أو شبه تجريبية لتقييم فعالية النموذج في الصفوف الثلاثة الأولى دون الحاجة لأدوات تجريبية تقليدية، مثل: الاستبيانات، أو الاختبارات القياسية.

- توسيع نطاق البحث على لغات أخرى: يمكن دراسة إمكانية تطبيق النموذج على لغات أخرى ذات خصائص صوتية ودلالية معقدة، مثل: العبرية أو الفارسية، للمقارنة واختبار العمومية النظرية.

- تطوير أدوات تقييم مناسبة: تصميم أدوات جديدة لقياس التفاعل بين الصوت والمعنى والرمز في تعليم اللغة العربية، بما يتوافق مع النموذج النظري.

- دعم الدراسات المقارنة: مقارنة نتائج تطبيق النموذج مع النماذج الغربية التقليدية في سياقات متعددة لفهم تأثير اللغة والثقافة على التعلم المبكر.

ب. توصيات تعليمية وتربوية

- دمج التعليم المتزامن للصوت والمعنى في مناهج الصفوف الأولى، بحيث يتم تعليم الأطفال الكلمات والجذور والوزن بشكل متكامل.

- توظيف السياق الثقافي واللغوي في التعليم، مثل: استخدام نصوص، ومواقف يومية مألوفة للأطفال لتعزيز الربط بين الصوت والمعنى.
- تدريب المعلمين على النموذج الجديد: إعداد ورش عمل ودورات تدريبية لتعريف المعلمين بمبادئ التزامن البنوي وأهمية دمج الصوت والمعنى منذ البداية.
- تطوير المواد التعليمية: إنتاج كتب وأنشطة تعليمية تعتمد على التكامل بين الصوت والمعنى والرمز، مع مراعاة البنية الاشتقاقية والجزرية للكلمات.
- 3. الاستنتاج النهائي: يمكن القول إن هذا البحث قدم إسهامًا علميًا، من خلال صياغة نموذج نظري متكامل للتعلم المبكر في اللغة العربية، ومعالجة الفجوات النظرية في الدراسات العربية والغربية، وتقديم أساس متين لتطوير المناهج التعليمية والبحثية المستقبلية.
- يؤكد البحث أن التعلم المبكر للغة العربية يجب أن يكون متزامنًا بين الصوت والمعنى والرمز، مع مراعاة السياق الثقافي واللغوي، لتحقيق أفضل النتائج التعليمية والمعرفية للأطفال في الصفوف الثلاثة الأولى.

المراجع:

أولاً: العربية

- الزيات، محمد محمود. (2010). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية المبكرة. دار النهضة العربية. عبد الله، رشيد رامي. (2015). التعلّم اللغوي المبكر في اللغة العربية: دراسة نظرية. مجلة الدراسات التربوية العربية، 12(3)، 45-67.
- الناقة، أحمد عبد العزيز. (2003). مهارات القراءة المبكرة لدى طلاب الصفوف الأولى في المدارس العربية. دار الفكر العربي.
- حمدان، سعيد سامي. (2018). دمج الصوت والمعنى في تعليم القراءة المبكرة للطفل العربي. مجلة التربية العربية، 20(1)، 78-102.

ثانياً: الأجنبية:

- Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. MIT Press.
- Bruner, J. (1986). Actual minds, possible worlds. Harvard University Press.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. Scientific Studies of Reading, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. Health Information & Libraries Journal, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. Scientific Studies of Reading, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Saiegh-Haddad, E., & Joshi, R. M. (2014). Handbook of Arabic literacy. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8380-9>
- Seidenberg, M. S. (2011). Reading in the brain: The new science of how we read. Viking.
- Share, D. L. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. Psychological Bulletin, 134(4), 584-615. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.584>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly, 16(1), 32-71. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Taha, H. (2013). Reading and spelling in Arabic. Reading and Writing, 26(5), 789-820. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9401-0>

Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2017). Learning to read across languages and writing systems. Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research (Vol. 1, pp. 11–29). Guilford Press.