

**The impact of English cartoons on
acquiring listening and speaking skills
in the My Language course among
early childhood students**

**تأثير الرسوم المتحركة الإنجليزية على اكتساب
مهارتي الاستماع والتحدث في مقرر لغتي لدى
تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة**

Reem Saad Ragea Alqahtani
Alasala Collages

Amani Khalaf Hamdan Alghamdi
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

ريم بنت سعد بن راقع القحطاني⁽¹⁾
كليات الأصالة

أماني بنت خلف بن حمدان الغامدي⁽²⁾
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن واقع تأثير مشاهدة الرسوم المتحركة الناطقة باللغة الإنجليزية، على اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث في مقرر "لغتي" لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من التلاميذ ومعلمات مقرر "لغتي" والأمهات البالغ عددهن (29) مشاركاً. استخدمت الدراسة المنهج النوعي (دراسة الحالة) الذي يعتمد على فهم الظاهرة بشكل عميق في سياقها الطبيعي، من خلال ملاحظة التلاميذ خلال حصصهم الدراسية في مقرر لغتي، وطرح مجموعة من الأسئلة في مقابلات فردية شبه منظمة مع الأمهات ومعلمات مقرر "لغتي"، بالإضافة إلى مقابلات جماعية للأمهات في مجموعات التركيز، بهدف الوصول إلى نتائج يمكن تنظيمها إلى مجموعة من الموضوعات الرئيسة التي تتناول موضوع الدراسة، باستخدام طريقة التحليل الموضوعي. نتج عن تحليل البيانات تحديد موضوعين رئيسيين يتفرع منهما عدد من الموضوعات الفرعية على النحو التالي: الموضوع الأول: حياة الطفل في المدرسة، ويشمل موضوعين فرعيين هما: السياق التواصل الاجتماعي ورفض نسق التعليم. أما الموضوع الثاني: التعرض الطويل للغة الإنجليزية في المنزل، فيتفرع منه موضوعان فرعيان هما: دور الوالدين في ضبط عدد ساعات المشاهدة، ولغة المنزل. تم عرض مناقشة لنتائج الدراسة، وجاءت توصيات الدراسة مستهدفة عدداً من المستويات، لأصحاب المصلحة مثل: وزارة التعليم، ووزارة الثقافة، وللمؤسسات المستقلة، مثل: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، إضافةً إلى الأمهات، بموازنة التعرض اللغوي بين اللغتين الإنجليزية والعربية لحماية الهوية اللغوية للتلميذ، والوعي بأبعاد مشكلة ضعف مستوى اللغة العربية لدى الأطفال في المراحل العمرية المبكرة.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، مقرر لغتي، مهارتي الاستماع والتحدث، دراسة حالة.

Abstract: The present study aimed to explore the impact of watching English-language animated cartoons on the acquisition of listening and speaking skills in the "My Language" course among early childhood students in Saudi Arabia. The study sample consisted of students, "My Language" teachers, and mothers, totaling 29 participants. A qualitative research approach (case study) was used to gain an in-depth understanding of the phenomenon in its natural context. Data collection methods included classroom observations of students during "My Language" lessons, semi-structured individual interviews with mothers and teachers, and focus group discussions with mothers. Thematic Analysis was used to organize the findings into key themes related to the study topic. The data analysis identified two main themes, each with sub-themes: The Child's Life at School, which includes: Social communicative context, Rejection of the educational system Extended Exposure to English at Home, which includes: The role of parents in regulating screen time, home language use. The study findings were discussed, and recommendations were made for various stakeholders, including the Ministry of Education, the Ministry of Culture, and independent organizations such as the King Abdulaziz and His Companions Foundation for Giftedness and Creativity (Mawhiba). Additionally, recommendations were directed at mothers, emphasizing the need to balance language exposure between Arabic and English to preserve the child's linguistic identity and raise awareness about the challenges of Arabic language proficiency among young children.

Keywords: The Arabic Language, My Language Textbook, Listening and Speaking Skills, Case Study.

(1) مناهج وطرق تدريس عامة - كليات الأصالة Reemalqahtani44@hotmail.com

(2) أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل akhalghamdi@iau.edu.sa

Doi: 10.64432/2514-000-006-006

المقدمة

اللغة الأم هي الأساس المتين لهوية وانتماء الطفل، إذ تتبوأ اللغة منزلةً مهمة في جوانب عدة لدى التلميذ، منها: الجانب العاطفي، والجانب الاجتماعي، والجانب المعرفي. فهي تسهم في بناء علاقات الطفل الاجتماعية وتواصله مع أفراد أسرته ومجتمعه؛ مما يساعده في تكوين رابطة اجتماعية تفاعلية تُعزز شعوره بالانتماء؛ وأتاحتها الشعور بالاستقرار العاطفي في القدرة على المشاركة والتعبير عن المشاعر والاحتياجات، وتبادل المعرفة بلغة مألوفة تمكن دائرته الاجتماعية من فهمها بشكل أفضل، وتعزز قدراته المعرفية، مما يوفر له ملاذًا آمنًا مطمئنًا، فاللغة أعمق من كونها مجرد وسيلة للتحدث.

كما تتخذ اللغة دورًا محوريًا في تطور الطفل الاجتماعي، فهي الوسيلة الأساسية لتواصله مع الآخرين وبناء علاقاته، بالإضافة إلى أنها تعد جزءًا لا يتجزأ من هويته؛ تعكس انتماءه الثقافي، وتسهم في بناء ذاته وشخصيته. وتعد مرحلة الطفولة المبكرة الأكثر حساسية لتطور اللغة لدى الأطفال، إذ يتعلمون من خلال التفاعل مع بيئتهم المحيطة والتعرض للغة من مصادر عدة، مثل: الأسرة والمدرسة والأقران، ووسائل الإعلام، مثل الرسوم المتحركة (الشكري، 2019).

ويشهد المحتوى الترفيهي الأجنبي تقدمًا في صناعة الرسوم المتحركة الناطقة باللغة الإنجليزية الموجهة للطفل قديمًا وحديثًا؛ وفي مقابل ذلك يشهد إنتاج الرسوم المتحركة العربية محدودية لافتة؛ فالإعلام العربي يفتقر إلى المنتجين والمصممين للرسوم الممتعة والمفيدة للطفل العربي (مبروك، 2021). ويتضمن إعداد الرسوم المتحركة الإنجليزية معايير فنية عالية الجودة؛ مما أسهم في تعزيز جاذبيتها لدى الأطفال؛ ومن ثم فالتعرض لها يسهم بفاعلية في تنمية مهاراتهم اللغوية الإنجليزية، وذلك باعتبارها مصدرًا أصيلًا للمدخلات اللغوية السمعية والبصرية مما يزيد من تحفيز تعلم اللغة وتنمية مهاراتها بفعالية (Postic, 2015).

وتؤكد دراسة Lodhi et al. (2018) أن التلاميذ يمنحون أهمية للرسوم المتحركة الإنجليزية؛ لأنها تحفزهم على تقديم أفكار جديدة وطرق جديدة للتعلم، وتمكنهم من تحسين مهاراتهم في التحدث والاستماع. هذا يعني أن الرسوم المتحركة وسيلة فعالة في اكتساب المهارات اللغوية للغة خاصة الاستماع والتحدث بطريقة ممتعة وفعالة (Saiddina & Darma, 2024; Alghonaim, 2020). في هذا الصدد، يمكن القول إن قلة تعرض الطفل للغة العربية في الرسوم المتحركة قد يعود إلى محدودية إنتاجها وقد تكون هناك عوامل أخرى، فصناعة الرسوم المتحركة في السعودية لا تزال في طور التطور والنمو؛ وعلى الرغم من التشجيع والدعم المقدم من هيئة الأفلام التابعة لوزارة الثقافة والفنون، وكذلك من مؤسسة الأمير محمد بن سلمان الخيرية "مسك"؛ فإن هذا الدعم لا يزال دون المأمول (الدوسري والخياط، 2024).

ومع أهمية هذا البناء، تنطلق أهمية تعزيز اللغة العربية لدى أبنائها، اعتباراً من الدور المهم الذي تؤديه في تشكيل هوية الطفل الإسلامية والوطنية، حيث حازت العربية مكانة فريدة مقارنة ببقية اللغات الأخرى، يقول الله تعالى في كتابه الكريم: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (القرآن الكريم، يوسف:2)، وذلك لكونها لغة القرآن الكريم وارتباطها الوثيق بالهوية الإسلامية، فللقرآن فضل عظيم على اللغة العربية فهو من أسرار قوتها وبقائها مع تحديات العصر المحيطة بها (الشامي، 2024).

كما أشارت وثيقة سياسة التعليم في المملكة إلى أن غاية التعليم وأهدافه العامة تتضمن هدف "تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية، وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوباً وفكرة" (وزارة التعليم، 1996:4). وتسند هذه الأهمية ما جاء به الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (2022)، والذي قام على عددٍ من المراكز في ضوء تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030، تتمثل في تعزيز الهوية الوطنية لدى المتعلم، وذلك من خلال: "العناية باللغة العربية والاعتزاز بها والمحافظة عليها إرثاً وثقافةً وركيزة للهوية الوطنية، ولغة أصيلة للتواصل واكتساب مهارات التعلم والتفكير في جميع مجالاتها" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023:14).

يُعتبر مقرر "لغتي" ركيزة أساسية لتحقيق أهداف التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعزيز المهارات اللغوية العربية لدى التلميذ بشكل عام، ومهارتي الاستماع والتحدث بشكل خاص؛ نظراً للتكامل الواضح بينهما، وذلك في سياق دراسة تأثير الرسوم المتحركة باعتبارها وسيطاً سمعياً بصرياً (القحطاني والغامدي، 2024).

وبما أن التلميذ هو محور العملية التعليمية، فإنه يتعين على معلمي مقرر "لغتي" وأولياء الأمور، التعاون على حماية اللغة العربية ومهاراتها اللغوية لدى التلميذ، وتنميتها في ظل التحديات التي يفرضها إعلام الطفل خاصةً تأثير الرسوم المتحركة الإنجليزية التي يشاهدها في المنزل، وأخذها في عين الاعتبار. ويسند هذا الرأي توصية دراسة إسماعيل (2023) بالاهتمام بدراسة جوانب تأثير مشاهدة الرسوم المتحركة في لغة الطفل؛ لأنها تشكل جزءاً من هويته والحفاظ على ثقافته.

وعلى الرغم من توافر الأبحاث التي تُعنى بتأثيرات الرسوم المتحركة في الطفل من الناحية اللغوية، فإن هناك محدودية فيما يتعلق بدراسة تأثير الرسوم المتحركة الناطقة بغير لغة الطفل الأم. وفي هذا السياق، أوصت دراسة Mahasneh and Obeidat (2018) بإجراء دراسات جديدة حول مسألة تأثير نوع ترجمة الرسوم المتحركة الموجهة للجمهور العربي العائلي في الثقافة؛ كما أوصت دراسة Alharbi (2018) بدراسة تأثير وسائل الإعلام ومدى فعاليتها في خلق نوع من التفاعل الاجتماعي في تنمية اللغة وتحقيق مستوى اكتساب اللغة الأم من المجتمعات غير الناطقة باللغة الإنجليزية.

في هذا الإطار الذي سبقت الإشارة إليه، جاءت أهمية استكشاف التأثيرات اللغوية للرسوم المتحركة في اكتساب التلاميذ مهاراتهم اللغوية، خاصةً عندما يتعلق الأمر بالأجيال الصاعدة، تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة. على هذا النحو، واستنادًا إلى ما أوصت به الدراسات السابقة لكل من (إسماعيل، 2023، Mahasneh& Obeidat، 2018؛ Alharbi، 2018) تنبع أهمية البحث الحالي من سعيه لاستكشاف تأثير مشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية في اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث في مقرر "لغتي" لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث

تُعد مهارات اللغة العربية من القضايا المهمة التي تؤثر بشكل مباشر في أداء التلميذ أكاديميًا واجتماعيًا، وتعزز انتماءه للهوية الثقافية في مجتمعه العربي السعودي. وأن معظم الدراسات في الأدب التربوي في مجال التأثير اللغوي للرسوم المتحركة الإنجليزية كانت تركز على دورها في اكتساب المهارات اللغوية الإنجليزية، على سبيل المثال دراسة (Alghonaim (2020 والتي سعت إلى وصف دراسة حالة طويلة المدى لاكتساب لغة الطفل من خلال مشاهدة الرسوم المتحركة في إطار تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية. وعلى نحو الدراسة السابقة، سارت أيضًا دراسة (Paron (2022 في استكشاف تعزيز الرسوم المتحركة باللغة الإنجليزية في تطوير الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ. سلطت بعض الدراسات الضوء على اكتساب مهارتي القراءة والكتابة فقط من بين سائر المهارات اللغوية، منها دراسة (Alsalmi and Gelir (2024 التي سعت لاستكشاف الممارسات اللغوية والاجتماعية لطفلة عمانية تبدأ في ممارسة وتطوير ثنائية اللغة، وثنائية القراءة والكتابة باللغتين العربية والإنجليزية. وهناك من تناول تأثيرها على الأمن المجتمعي كدراسة مبروك (2021) حول امتلاك الأطفال مهارة الوصول إلى مواقع تبث أفلامًا أجنبية، والتواصل مع أطفال ومراهقين من جنسيات مختلفة عبر غرف المحادثات للحديث عن الألعاب والمصارعة والأفلام الأجنبية.

وعلى الرغم من القيمة البحثية التي أضافتها تلك الدراسات إلى الأدب التربوي في مثل هذا السياق فإن هناك حاجة لدراسة تأثير مجال الرسوم المتحركة الإنجليزية على اكتساب مهارات اللغة العربية الأم "الاسيما الاستماع والتحدث" باعتبارها وسائط سمعية بصرية، مع الأخذ بعين الاعتبار السياق الاجتماعي بأكمله للتلميذ. في هذا الإطار، أوصت دراسة إسماعيل (2023) بإجراء دراسة نوعية لتعميق النتائج الخاصة بوجهات نظر الوالدين عن تأثير الرسوم المتحركة إيجابًا كانت أم سلبيًا، وعدم الاكتفاء بدراسة تأثير الرسوم المتحركة على الجمهور المستهدف، وهو جمهور الأطفال فقط، إذ يجب أن تمتد الدراسة إلى أولياء الأمور. وفي هذا السياق، لم تعثر الباحثين على أي

دراسة عربية أو غربية تناولت موضوع الدراسة الحالية، وعليه تم اختيار هذا الموضوع محورًا لهذه الدراسة بسبب أن التوصل لأجوبة الدراسة يتطلب تعمقًا وبحثًا نوعيًا بتصميم دراسة الحالة، يساهم في سد تلك الفجوة البحثية. وتتضح أهمية الدراسة في اتصالها الوثيق بما تبناه مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية (2024) وهو أحد مبادرات وزارة الثقافة الرامية إلى تعزيز اللغة العربية وذلك من خلال إطلاق القناة التعليمية باسم: (العربية للعالم- للأطفال) على منصة "YouTube" لتقديم محتوى عربي تعليمي إثرائي في قالب حديث ومشوق لتنمية مفردات الأطفال العربية والقدرة على اكتساب مهارات الاستماع، والتحدث، وغيرها من المهارات اللغوية بالمواءمة مع العمر والمستوى التعليمي للطفل.

بالإضافة إلى تحقيقها لأهداف المؤتمر الدولي للغة العربية المقام في دولة الإمارات العربية المتحدة (2024) وذلك في: "رفع مستوى الوعي باللغة العربية، وأهميتها في المحافظة على الهوية والسيادة والوحدة الوطنية، وإعادة إنتاج الأجيال القادمة، وربطها بهويتها وثقافتها وأنظمتها السياسية والاجتماعية" (ص.27). وعليه، تساهم هذه الدراسة في مشاركتها التوجهات الوطنية في تحقيق تلك الأهداف وإبراز مكانة اللغة العربية والهوية الوطنية مستهدفةً تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال سعيها للكشف عن الرسوم المتحركة الإنجليزية وتأثيرها في السياق التعليمي على اكتساب التلاميذ مهارات الاستماع والتحدث في مقرر "لغتي"، إذ لم يسبق حسب علم الباحثين أن قُدمت دراسة عربية أو أجنبية بدراسة التأثير على اكتساب مهارات اللغة العربية وخاصة الاستماع والتحدث.

بناءً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال التساؤل: كيف تؤثر مشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية على اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث في مقرر "لغتي" لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة؟

أهداف البحث

تهدف الدراسة إلى محاولة فهم واستكشاف واقع تأثير مشاهدة الرسوم المتحركة الناطقة باللغة الإنجليزية، على اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث في مقرر "لغتي" لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث

الأهمية النظرية: ارتباط موضوع البحث بأحد المحاور الرئيسة لرؤية المملكة 2030 "مجتمع حيوي قيمه راسخة" وهو المحور الأول، ويندرج تحت هذا المحور هدف من أهداف الرؤية وهو "الاعتزاز بالهوية الوطنية" والمحافظة عليها

ونقلها إلى الأجيال القادمة من خلال عددٍ من الأهداف الفرعية، وترتبط هذه الدراسة بالهدف المتمثل في: "العناية باللغة العربية" باعتبارها جزءاً أساسياً لتعزيز الهوية الوطنية السعودية (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016).
الأهمية التطبيقية: تبرز أهمية الدراسة التطبيقية من خلال توجيه مخططي المناهج ومصمميها لتفعيل الترميز الرقمي بالمنصات التعليمية "مدرستي" لرسوم متحركة تثري اللغة العربية، وبإخراج جذاب لهذه الفئة العمرية؛ مما قد يسهم إيجاباً في تطوير وتأصيل اللغة العربية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة.

مصطلحات البحث

الرسوم المتحركة الإنجليزية English cartoons

يُعرف عزت (2012) الرسوم المتحركة بأنها "فيلم سينمائي مؤلف من سلسلة من الرسوم كل منها مختلف اختلافاً طفيفاً عن الرسم الذي قبله والرسم الذي بعده" (ص.30). وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: نوع من أنواع الرسوم المتحركة الناطقة باللغة الإنجليزية، سواء كانت مُنتجة باللغة الإنجليزية، أو مدبلجة أو مترجمة إليها، وتتميز بتقديم محتوى جذاب وغني بالإبداع والخيال، خاصةً تلك المنتجة من قبل شركة "ديزني" Disney والتي تعد من الأكثر شيوعاً.

مهارة الاستماع listening skills

تعرف قزامل (2013) مهارة الاستماع بأنها: "سمع طبيعي يحتاج إلى تدريب وتركيز، وإعمال الذهن، وإنصات لإدراك المعاني المقصودة" (ص. 156). وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: إحدى المهارات اللغوية الأساسية في مقرر "لغتي"، والتي تهدف إلى تمكين التلميذ في نهاية المرحلة من فهم النص المسموع، وتحليل مكوناته، وتقويمه، والمتضمنة في بنية مجال تعلم اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة الواردة في الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مهارة التحدث Speaking skills

تعرف قزامل (2013) مهارة التحدث بأنها: "إحدى مهارات الاتصال اللفظي، وهي عبارة عن رموز لغوية منطوقة تقوم بنقل أفكارنا ومشاعرنا إلى الآخرين، وذلك عن طريق الاتصال المباشر، كالمناقشات وغيرها، وعبر وسائل اتصال مختلفة" (ص.154). وتعرّف إجرائياً بأنها: إحدى المهارات اللغوية الأساسية في مقرر "لغتي"، والتي تهدف إلى تمكين التلميذ في نهاية المرحلة من التحدث بطلاقة عن الأفكار، والمشاعر، والحاجات، والخبرات، والمتضمنة في بنية مجال تعلم اللغة العربية لمرحلة الطفولة المبكرة الواردة في الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مرحلة الطفولة المبكرة Early Childhood

هي الفترة العمرية التي تمتد من سن 3 إلى 8 سنوات، وتشمل كلاً من مرحلة رياض الأطفال، والصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث الابتدائي) بنين وبنات في التعليم الابتدائي (وزارة التعليم، 2020). وتعرّف مرحلة الطفولة المبكرة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الفترة التي تتراوح أعمار الأطفال فيها بين 6 و 8 سنوات، وتشمل الصفوف الأولية في التعليم الابتدائي (الأول، الثاني، والثالث الابتدائي).

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج النوعي، وهو بحث يسعى لاستكشاف ظاهرة اجتماعية ما وفهمها فهماً عميقاً في سياقها الطبيعي من خلال الطريقة الاستقرائية التفسيرية (العبد الكريم، 2020)، وذلك بتسليطها الضوء على العملية والمعنى أكثر من اعتمادها على السبب والنتيجة (Bogdan & Biklen, 1998; Merriam, 2009).

مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ مدارس الطفولة المبكرة -بنين وبنات- لمرحلة الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث ابتدائي) والأمهات، ومعلمات مقرر لغتي، في مدرستين من مدارس التعليم العام بقسميهما الحكومي والأهلي، التابعين للإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، وذلك للفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي 1445هـ.

تم اختيار العينة بطريقتين، الطريقة الأولى: العينة القصدية، وقد تم فيها تحديد عينة التلاميذ وأمهاتهم، ومعلمات مقرر لغتي، والبالغ عددهم (9) تلاميذ، و(8) من أمهات التلاميذ، و(6) من معلمات مقرر لغتي. أما الطريقة الثانية: وهي عينة كرة الثلج، فقد تم تطبيقها على أمهات لتلاميذ في مرحلة الصفوف الأولية، حيث بلغ عددهن (6) أمهات. ويقدم جدول (1) وصفاً عاماً لهم، وطرق جمع البيانات المتبعة لكل فئة منهم. وترجع الباحثتان -في حدود علمهما- أنهم يعدون الأكثر ملاءمة لتقديم معلومات غنية يمكن أن تكون مفيدة للإجابة على سؤال البحث. تم الحصول على موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (Ref: IRB-PGS-2023-15-365)، كما تم الحصول على موافقة المعلمات والأمهات في المشاركة في المقابلات.

جدول (1)

بيانات المشاركين في الدراسة

المشاركون في الدراسة					
الخو	الأسماء المستعارة للتلاميذ	الصفوف الدراسية	الأمهات	معلومات مقرر لغتي	أمهات لأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (الصفوف الأولية)
وصف المشاركين	أحمد	الصف الثاني الابتدائي	المدرسة	أم أحمد	معلمة أحمد
	رهف	الصف الثالث الابتدائي	الحكومية	أم رهف	معلمة رهف
	مها ونهى (توأم)	الصف الأول الابتدائي	المدرسة	أم مها ونهى	معلمة التوأم ونايف
	ديم	الصف الأول الابتدائي	الخاصة	أم نايف	
	ريهام	الصف الثاني الابتدائي		أم ريهام	معلمة ريهام وياسمين
	ياسمين	الصف الثاني الابتدائي		أم ياسمين	
أداة جمع البيانات	نايف	الصف الثاني الابتدائي		أم نوف	معلمة نوف
	نوف	الصف الثالث الابتدائي		أم ديم	معلمة ديم
	الملاحظة الميدانية	المقابلة الفردية	المقابلة الفردية	المقابلة الفردية	مقابلة مجموعات التركيز
	7	6	6	6	6
المجموع	29 مشاركا				

وقد تم أخذ العينة بطريقة العينة القصدية مع الأخذ في الاعتبار توافر المعايير المحددة فيها، وهي أن يكون التلميذ من ذوي التحصيل المتدني في مهارات مقرر لغتي "وخاصةً في مهارتي الاستماع والتحدث"، ومتقدماً أو متمكناً من مهارات اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى مشاركة أمهات ومعلمات مقرر لغتي لهؤلاء التلاميذ الذين تمت ملاحظتهم خلال الحصص الدراسية لمقرر لغتي وخارجها. وهذه الطريقة مفيدة للحصول على تلك العينة التي ستسفر عن بيانات أكثر صلة ووفرة في جوهرها، وغنية بالمعلومات في ضوء موضوع الدراسة (Yin,2016). وذلك من خلال جمع وجهات النظر والآراء للمنخرطين في الحالة المدروسة والقادرين على الإجابة عن أسئلة المقابلة (جامع،2019).

وقامت الباحثتان بملاحظة كل تلميذ في المدرستين "الحكومية والأهلية"، وتم تقييد الملاحظات جميعها يدوياً داخل حجرة الصف وخارجها، وبين الحصص الدراسية وأثناء الفسح المدرسية، بواقع (7) أيام متفرقة من الساعة 8:00 صباحاً وحتى الساعة 12:00 مساءً، حيث بلغ عدد ساعات الملاحظة في كلتا المدرستين (28) ساعة، وبلغت ملاحظة التلاميذ في حصص مقرر لغتي (12) حصة دراسية؛ أي بواقع (9) ساعات، حيث بلغت مدة كل حصة (45) دقيقة.

أما الطريقة الثانية عينة كرة الثلج؛ فقد تضمنت اختيار مشاركات أخريات من أمهات تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة لإجراء مقابلة مجموعات التركيز، وهذه العينة كما أشارت (Merriam 2009) بأنها تعد عينة غير احتمالية، وهي الشكل الأكثر شيوعاً واستخداماً في البحوث النوعية، وتتضمن تحديد عدد قليل من المشاركين الأوائل الذين يستوفون المعايير المحددة ولهم صلة بموضوع الدراسة، ومن خلالها يتم الوصول إلى مشاركين آخرين.

أدوات البحث

في هذه الدراسة تم استخدام عدد من الأدوات، وهي: الملاحظة الميدانية للتلاميذ، والمقابلة الفردية لأمهات التلاميذ والمعلمات، ومقابلة مجموعات التركيز. وقامت الباحثتان بملاحظة كل تلميذ في المدرستين "الحكومية والخاصة"، وتم تقييد الملاحظات جميعها يدوياً داخل حجرة الصف وخارجها، وبين الحصص الدراسية وأثناء الفسح المدرسية، كما تم عقد المقابلات الفردية مع المعلمات وجهًا لوجه بحضور الباحثتين، أما بالنسبة لمقابلات الأمهات الفردية ومجموعات التركيز فقد كانت عن بعد عبر برنامج "زوم" Zoom.

أداة البحث (المقابلة الفردية شبه المنظمة)

استُخدمت أداة المقابلة شبه المنظمة (Semi-Structured Interviews) لجمع البيانات مع الأمهات (أولياء أمور التلاميذ الذين تم ملاحظتهم) ومعلمات مقرر لغتي، وسبب اختيار الباحثتين لطريقة المقابلة في جمع البيانات؛ اعتقادهما بأن المقابلات قد توفر معلومات تم تفويتها في الملاحظة، ويمكن استخدامها للتحقق من دقة الملاحظات التي سارت مع التلاميذ (Maxwell, 2013).

عناصر أداة البحث (المقابلة الفردية الموجهة للأمهات)

بعد الاطلاع على الأدبيات العلمية المتعلقة بتأثير مشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية على لغة الطفل الأم، تم العمل على صياغة أسئلة المقابلة الرئيسية، والتي تكونت من ثلاثة عناصر أساسية:

أولاً: البيانات الأولية، والتي تضمنت معلومات محددة تتعلق بعينة الدراسة، تشمل: اسم الطفل والأم المستعار، المرحلة العمرية، المستوى التعليمي للأم، ومستوى إجادة اللغتين العربية والإنجليزية.

ثانياً: أسئلة المقابلة، والتي اشتملت على (17) سؤالاً، حيث شملت موضوعاتها ما يأتي: اللغة الأولى التي اكتسبها التلميذ، مصدر اكتساب التلميذ اللغة الإنجليزية، لغة الرسوم المتحركة التي يشاهدها التلميذ، العمر الأنسب لاكتساب الطفل اللغة الإنجليزية، لغة التحدث في المنزل، صعوبات تدريس مهارات الاستماع والتحدث في مقرر لغتي، أسباب ضعف اللغة العربية لدى التلميذ، مقدار التعرض للغة الإنجليزية خلال الحياة اليومية.

ثالثاً: أسئلة على ما تم ملاحظته على التلميذ في الحصة الدراسية وخارجها. كما تم عرض الأداة على لجنة أخلاقيات البحث العلمي؛ بهدف الحصول على الموافقة قبل البدء بتطبيق المقابلات مع الأمهات.

عناصر أداة البحث (المقابلة الفردية الموجهة لمعلمات مقرر لغتي)

تم العمل على صياغة أسئلة المقابلة الرئيسية، والتي تكونت من ثلاثة عناصر رئيسية:

أولاً: البيانات الأولية، والتي تضمنت معلومات محددة تتعلق بعينة الدراسة، تشمل: اسم الطفل والمعلمة "المستعار"، المرحلة العمرية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة.

ثانياً: أسئلة المقابلة، والتي اشتملت على (9) أسئلة، حيث شملت موضوعاتها ما يأتي: الصعوبات التي تواجه المعلمة في تدريس مهارات الاستماع والتحدث في مقرر لغتي، أسباب عدم الإصغاء لنص الاستماع، اللغة التي يستخدمها التلميذ في الإجابة على الأسئلة، اللغة المستخدمة للحديث مع أصدقائه داخل الفصل وخارجه، الرسوم المتحركة المفضلة لدى التلميذ.

ثالثاً: أسئلة على ما تم ملاحظته على التلميذ في الحصة الدراسية وخارجها. كما تم عرض الأداة على لجنة أخلاقيات البحث العلمي؛ بهدف الحصول على الموافقة قبل البدء بتطبيق المقابلات.

عناصر أداة البحث (الملاحظة الميدانية الحرة)

تم تصميم أداة الملاحظة بعد القراءة في الأطر النظرية والدراسات السابقة - على سبيل المثال لا الحصر - كلٍّ من (Aljarf, 2022; Aljarf, 2021; Alghonaim, 2020)، ومطالعة تطبيق أداة الملاحظة الميدانية (الحرة) في الأبحاث النوعية. وتكوّنت عناصر الملاحظة من ثلاثة عناصر رئيسية:

أولاً: البيانات الأولية، والتي تضمنت معلومات محددة تتعلق بعينة التلاميذ، تشمل: اسم التلميذ والمعلمة "المستعار"، المرحلة العمرية.

ثانياً: البيانات الوصفية حول استجابة التلميذ وانتباهه (الظروف المحيطة/ سياق الاستجابة/ مستوى التفاعل مع المعلمة والتلاميذ)، وأداء التلميذ ومشاركته في مهارات الاستماع والتحدث خلال الحصة الدراسية).

ثالثاً: قائمة بمهارات الاستماع والتحدث لطلاب مرحلة الطفولة المبكرة (الصف الأول، الثاني، الثالث الابتدائي)، كما وردت في وثيقة معايير مجال اللغة العربية بالإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023). موضحة في الجدول (2).

جدول (2)

قائمة مهارات الاستماع والتحدث لطلاب مرحلة الطفولة المبكرة

مهارات الاستماع		
الصف الأول الابتدائي	الصف الثاني الابتدائي	الصف الثالث الابتدائي

1. شرح تعليمات وإرشادات وردت في رسالة مسموعة.	1. تفسير التعليمات والإرشادات الواردة في الرسالة المسموعة والاستجابة إليها، واستنتاج فكرتها الرئيسة والتنبؤ بتداعياتها.	1. تلخيص التعليمات والإرشادات والخطوات التي تضمنتها الرسالة المسموعة، والاستجابة إليها بترتيب منطقي واستنتاج أفكارها، والمقارنة بينها والتنبؤ بتداعياتها.
2. الإجابة عن أسئلة مباشرة متعلقة بالأسماء والأرقام والأزمنة، ووصف التفاصيل الواردة في النص المسموع.	2. الإجابة عن أسئلة مباشرة متعلقة بالأحداث والمعلومات والحوارات، ووصف التفاصيل الداعمة للرأي والحقيقة مما ورد في النص المسموع.	2. الإجابة عن أسئلة غير مباشرة واستنتاجية متعلقة بالنص المسموع، ووصف التفاصيل والتعميمات الداعمة للرأي والحقيقة وردت في النص المسموع.
3. استخراج قيم تضمنتها المادة المسموعة ووصف إحساسه بها.	3. مناقشة قيم تضمنتها المادة المسموعة، ووصف إحساسه بها.	3. تقويم قيم تضمنتها المادة المسموعة، ووصف إحساسه بها.
4. تصنيف الأسماء في النص المسموع إلى: ضمائر المخاطب للمفرد والجمع، وأسماء الإشارة للمفرد والمثنى والجمع، والأسماء المذكرة المؤنثة، وأساليب النفي والنهي.	4. تصنيف الأسماء في النص المسموع إلى: ضمائر الغائب للمفرد والمثنى والجمع، والأسماء الموصولة للمفرد والمثنى والجمع، وظروف الزمان والمكان، وتمييز حرف النداء، وحروف الجر مع حركة الاسم الجارور بعدها.	4. تصنيف الأسماء في النص المسموع إلى: الضمائر المنفصلة والمتصلة.

مهارات التحدث

الصف الأول الابتدائي	الصف الثاني الابتدائي	الصف الثالث الابتدائي
1. التحدث عن الموضوع وأهميته وغرضه، مراعيًا لغة الجسد: وضوح الصوت، والتواصل البصري مع أقرانه.	1. التحدث عن قصة قرأها، وأبرز شخصياتها وأحداثها، مراعيًا لغة الجسد: وضوح الصوت، والتواصل البصري مع جمهور الصف، وحسن التقديم.	1. التحدث بطلاقة عن موضوع كتاب قرأه وأهميته وبياناته الرئيسة، مراعيًا لغة الجسد: وضوح الصوت، ومواجهة جمهور الصف والتواصل معه بصريًا، وشروط التقديم، والعرض والختام.
2. التحدث عن ذاته وحاجاته، ووصف مشاعره وعلاقاته بمن حوله، موظفًا ضمائر المتكلم والمخاطب، والصور والأشكال المتوافرة لديه، وملتزمًا بالزمن المخصص لحديثه.	2. التحدث عن آرائه ومشاعره نحو القصة، موظفًا ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب، والوسائل التقنية المتوافرة لديه، وملتزمًا بالزمن المخصص لحديثه.	2. التحدث عن خبراته ومشاعره وأفكاره حول الكتاب المقروء، وكيفية الاستفادة منه في جوانب حياته المختلفة، موظفًا الصور والأشكال والوسائل التقنية، وملتزمًا بالزمن المخصص لحديثه.
3. توظيف كلمات حسية مألوفة وغير مألوفة من بيئته في حديثه، تتضمن: ضمائر المخاطب للمفرد والجمع، وأسماء الإشارة للمفرد والجمع، والأسماء المذكرة المؤنثة، وأساليب النفي والنهي.	3. توظيف شواهد وكلمات حسية ومجردة ومألوفة أو غير مألوفة، تتضمن: ضمائر الغائب للمفرد والمثنى والجمع، والأسماء الموصولة للمفرد والمثنى والجمع، وظروف الزمان والمكان، وحروف الجر، وحرف النداء.	3. توظيف الأساليب والقواعد اللغوية: الضمائر المنفصلة والمتصلة، والمفرد والمثنى والجمع، والأسماء والأفعال وحروف العطف، واستخدام جمل متضمنة حرف الاستثناء (إلا).

عناصر أداة البحث (مقابلة مجموعات التركيز)

تضمنت مقابلة مجموعات التركيز لمناقشة للموضوعات التي تم التوصل إليها من المقابلات الفردية مع المعلمات والأمهات، ومشاركة وجهات النظر فيها والتجارب لجمع بيانات من سياقات مختلفة؛ وذلك لتحقيق جانب العمق والفهم الجيد لتعقيدات وجوانب مشكلة الدراسة من خلال التنوع في اختيار المشاركات وتجاربهم (القريني، 2020).

صدق وثبات الأدوات

أُتُبعت الدراسة الحالية معايير لتقييم جودة البحث النوعي (Lincoln & Guba, 1985; Yin, 2016)، منها: أولاً: المصدقية، ولتحقيقها في الدراسة الحالية، اتخذت الباحثتان الإجراءات التالية:

1- التعددية (Triangulation)، وهي تعني استخدام أكثر من طريقة أو مصدر للبيانات لتحديد نقاط التوافق بين المعلومات التي تم جمعها من مصادر مختلفة، لزيادة الثقة في النتائج التي توصلت إليها (Bryman.2012)، وتمثلت في الملاحظة الميدانية، والمقابلة الفردية، ومقابلة مجموعات التركيز، وقد استهدفت الدراسة سياقات بحثية متعددة من المدارس الحكومية والأهلية؛ مما أتاح لها تقديم سياق غني بالتفاصيل. بالإضافة إلى التنوع في تحديد المشاركات في الدراسة من المعلمات والأمهات، وذلك لتحقيق فهم أعمق لأقوالهم وتجاربهم، ومقارنة وجهات نظر الأمهات والمعلمات، وما تم ملاحظته في الميدان؛ للتقليل من احتمالية التحيز، ودعم تمثيل وجهات نظر متنوعة ومتعددة حول مشكلة الدراسة.

2- الوصف التصوري، من خلال تقديم سياق غني بالتفاصيل؛ لفهم أعمق لأقوال المشاركات، عبر اقتباس أقوال الأمهات والمعلمات مباشرةً بالكلمات واللهجات كما وردت من قبلهن، وتوثيق دوافعهن ونقل مشاعرهن وأحاسيسهن بدقة.

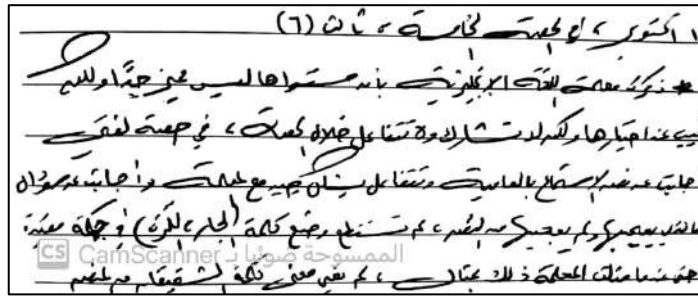
ثانيًا: الاعتمادية، "يستخدم هذا المصطلح في مقابل مصطلح الثبات في البحث الكمي" (العبد الكريم، 2020: 101). وتم تعزيز هذا المعيار في الدراسة الحالية من خلال فحص البيانات بصورة مستمرة، وقد جمعت البيانات حتى وصلت لمرحلة التشبع، وهي المرحلة التي وصلت إليها الباحثتان بعد أن أحاطتا بجوانب المشكلة بشكل جيد، ولم تظهر أي معلومات إضافية.

جمع البيانات وتحليلها

تبدأ في هذه المرحلة أهم عملية في البحث النوعي وأكثرها جهدًا وصعوبةً، وهي مرحلة تحليل البيانات (العبد الكريم، 2020)، فهي تتطلب أن يُكرس لها وقت وجهد وصبر؛ لكونها تمثل مرحلة عنق الزجاجة قبل الخروج بمنتج نهائي يحدد القضايا الرئيسة للبحث، والنتائج التي تجيب عن أسئلتها (القريني، 2020).

استخدمت الدراسة لتحليل البيانات النوعية "طريقة التحليل الموضوعي الانعكاسي" Thematic Analysis (Braun and Clarke (2021)، والتي تُطبق عبر ست خطوات كما يلي:

1. التآلف مع البيانات وكتابة الملاحظات، غمرت الباحثتان بالبيانات حيث أجرينا المقابلات الفردية، ومجموعات التركيز والملاحظات الميدانية، بالإضافة إلى الاستماع للتسجيلات مرات عدة، ثم تفرغها يدويًا، وقراءتها عدة مرات؛ للتحقق من صحة التفرغ والتعرف على البيانات لتحقيق التآلف، كذلك تمت كتابة الملاحظات التي تم استخلاصها خلال هذه العملية لتكوين بعض الانطباعات الأولية للبيانات، كما هو في الشكل (1).



شكل (1)

آلية كتابة الملاحظات الميدانية

2. الترميز المنتظم للبيانات، في هذه المرحلة تم ترميز كل مقطع من البيانات بملف خاص بها وذلك بالترتيب الزمني الذي أُجريت فيه بدءًا بالملاحظات الميدانية، يليها المقابلات مع المعلمات والأمهات، وأخيرًا مقابلة مجموعات التركيز، باستخدام الترميز الوصفي والذي يُلخص كل مقطع بكلمة أو جملة قصيرة، لتكون مجموعة من الترميزات قابلة للتحليل، وقد بلغ عدد الترميزات الأولية في هذه المرحلة أكثر من (120) رمزًا.
3. إنشاء الموضوعات الأولية من البيانات المرمزة، بعد الانتهاء من قراءة وتأمل الترميزات بدقة، ودمج الترميزات المتماثلة والتي تجتمع في سمة مشتركة أو فكرة واحدة، تم الاستغناء عن بعض الترميزات غير المرتبطة بسؤال الدراسة، بعد ذلك تم جمع جميع رموز البيانات بملف واحد، وتكوين مجموعات من الرموز المشتركة لتكون "موضوعات" وهي مبدئية قابلة للتغيير والتعديل.
4. تطوير ومراجعة الموضوعات المحتملة، تعد هذه المرحلة من أصعب المراحل في تحليل البيانات، حيث استغرقت أكثر من شهرين، وبات التنقيح في هذه المرحلة متواصلًا في كل مرة يتم فيها فحص الموضوعات ومراجعتها، حيث تم التعديل على مسميات بعض الموضوعات، ونقل ترميزاتها من فئة لأخرى، وقد أكد العبد الكريم (2020) أن "التحليل لا يكاد يقف عند حد، فكلما أعاد الباحث النظر في البيانات أو تدبر النتائج فغالبًا سيكتشف شيئًا جديدًا" (ص.185). واستمرت مراجعة الموضوعات حتى طُورت وساعدت على فهم بيانات الدراسة.
5. تحديد وتسمية الموضوعات: في هذه المرحلة من التحليل، تم تنظيم الموضوعات الفرعية تحت الموضوعات الرئيسية. بلغ عدد الموضوعات الرئيسية اثنان، حيث يضم كل موضوع رئيس موضوعين فرعيين، كما هو موضح في الشكل (2).



شكل (2)

الموضوعات الرئيسة والفرعية لسؤال البحث

6. كتابة تقرير البحث، تتجلى هذه المرحلة بكتابة النتائج ومناقشتها بعد تنظيم البيانات على شكل قصة مكتوبة مشوقة متكاملة المعنى، حول البيانات التي تم الوصول إليها من خلال التحليل، على أن يكون الوصف دقيقاً وأن تكون البيانات متسقة، وأن يتم عرضها بأسلوب منطقي، وقد استغرقت إجراءات البحث منذ إجراء المقابلات وحتى الانتهاء من تفسير النتائج ومناقشتها قرابة تسعة أشهر.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

برزت في البحث أبرز الممارسات التي تسهم في تأثير مشاهدة التلميذ للرسوم المتحركة الناطقة باللغة الإنجليزية على اكتساب مهارات الاستماع والتحدث في مقرر "لغتي"، وذلك من خلال موضوعين رئيسيين، هما: حياة الطفل في المدرسة، والتعرض الطويل للغة الإنجليزية في المنزل. وقد تضمن كل موضوع رئيسي موضوعين فرعيين، كما هو موضح في الشكل (2).

أولاً: حياة الطفل في المدرسة

إن استخدام اللغة الإنجليزية بات يهيمن على ممارسات وتفاعل التلاميذ فيما بينهم، واندرجت صور سيادتها في تحليل البيانات في حياتهم اليومية والتي حددتها نتائج تحليل البيانات تحت الموضوعين الرئيسيين التاليين: (السياق الاجتماعي، رفض نسق التعليم)، وتضمن كل موضوع رئيسي موضوعين فرعيين، موضحة في الشكل (2).

1. السياق التواصل الاجتماعي

التفاعل الاجتماعي عامل أساسي ومؤثر في اكتساب التلاميذ لمهارات الاستماع والتحدث بمقرر "لغتي"، فإذا قلت فرص تفاعل التلميذ وممارسته للغة العربية، فستضعف بذلك قدرته على التواصل مع الآخرين والتعبير عن نفسه ومشاعره وانفعالاته، وسيؤثر ذلك على تكيفه في البيئة الناطقة باللغة العربية في المدرسة، في سياقات عدة كما حددتها نتائج التحليل الموضوعي للبيانات في ثلاث موضوعات فرعية، هي: (حجرة الصف، الأنشطة المدرسية، الأنشطة الترفيهية).

1.1. حجرة الصف

أظهرت النتائج الصعوبة التي يواجهها التلميذ في تقبل لغة التعليم وعلاقته بمعلمي اللغة العربية "خاصةً معلم مقرر لغتي"، كما يظهر تفاوت التفاعل الاجتماعي والتواصل في أثناء الحصة الدراسية مع معلم مقرر "لغتي"، ومعلم اللغة الإنجليزية، على سبيل المثال، إظهار صورة منافية لاحترام معلمة مقرر لغتي وهو إغلاق الأذنين تعبيراً عن الضجر إزاء تحدثها باللغة العربية كما ذكرت (والدة أحمد): "وعلى شأنه حاب الإنجليزية وكاره العربية يسد إذنه ويقول للمعلمة ما أبغى أسمع عرب، كانت تشتكي المعلمة إنه يقلل إذنه ما يبني يسمعها وهي تتكلم"، ولما علمت الباحثتان بهذا الأمر أجرت ملاحظة دقيقة لتصرفات وسلوكيات (التلميذ أحمد) لتقييم تفاعله مع المعلمة في خلال حصة مقرر "لغتي"، وتبين للباحثة عدة مؤشرات لوجود مشكلة في التفاعل مع سياق البيئة الصفية، وهي: عدم إبداء الاهتمام والاحترام للمعلمة، غياب الاتصال البصري عند مخاطبته، البكاء وعدم الإجابة عن أسئلة المعلمة. وعند سؤال المعلمة عن تلك السلوكيات لدى التلميذ أحمد، كان يغلب على ردها الشك بوجود مشكلة نفسية أو نمائية لديه، وهي التي قد تحول دون تفاعله، تقول (معلمة أحمد): "لأنه ما يفهم اللي أقوله وتعني احترت ايش يواجهه شكيت فيه حالة من صعوبات التعلم أو مشكلة نفسية"، وفي ضوء ذلك ذكرت والدته أنها تلقت هذه الملاحظات من قبل الإدارة ومن معلمة مقرر "لغتي" فقط، وظهر على حديثها قلقها وحزنها بشأن حال ابنها، واتخذت كل إجراءات الفحص اللازمة، مشيرةً إلى أنها متخصصة في هذا المجال، وهو ما جعلها تخشى وجود مشكلة لديه. تقول (أم أحمد): "خوفتني المعلمة شككتني فيه تشتت انتباهه لأنه ما يركز معها، وتتكلم معه ما يتواصل بصرياً بس في الإنجليزي والرياضيات متفوق، يجيب فيها 10 من 10، شكيت قلت ليكون ولدي عنده مشكلة وأنا ما انتبهت لها وعالجتها من بدري فاضطرت أروح عيادة اضطرابات سلوكية ونمائية، رحت تعديل سلوك، كلهم قالوا لي الولد طبيعي ما عنده شيء، بس ما يحب المدرسة، ودخلت في وسواس فلما رحت وتأكدت أن ما فيه شيء تظمنت وصرت أضغط عليه زيادة والحمد لله فيه تحسن".

كما تضيف (معلمة أحمد) ملاحظة أخرى، وهي اختلاف تفاعل أحمد خلال حصة مقرر "لغتي" ومقرر اللغة الإنجليزية، وتذكر ملاحظتها قائلة: "ولاحظته أكثر لما درسته إنجليزي كان فيه عجز في عدد معلمات الإنجليزي ولسد العجز تم توكيل معلمة الصف بتدريسها، وفعلاً صدمني بتفاعل ومتفوق جداً فيها". وهذا ما أثار اهتمام الباحثين إلى ملاحظته خلال حصة مقرر اللغة الإنجليزية للتقصي عن كثر حول تفاعل أحمد مع معلمته خلال الحصة، وما شد الانتباه خلال الملاحظة هو تغيير مكان التلميذ بالجلوس في المقاعد الأمامية كما يظهر على ملامح التلميذ حماساً وتفاعلاً إيجابياً مع المعلمة، بالإضافة إلى المشاركة والحوار بفعالية من خلال التواصل البصري النشط، وعند سؤال معلمة مقرر اللغة الإنجليزية عن سبب تغيير المقعد إن كان من قبلها أو من قبل التلميذ، فذكرت أن تغييره كان من قبل التلميذ نفسه، وهو الوحيد الذي يجيد اللغة الإنجليزية في الفصل، وهو من التلاميذ المتفوقين في المقرر.

على أن هناك تلاميذ لا يُبدون أي اهتمام أو تفاعل في كلا المقررين "لغتي" و"اللغة الإنجليزية"، كما أظهرت بيانات الملاحظة الميدانية على (التلميذة رHF)، وقد يعود سبب قلة الدافعية والتفاعل في كلا المقررين إلى قلة الثقة بالنفس كما أكدت ذلك (معلمة رHF) بقولها: "ما تشارك معي وحتى في الإنجليزي مع أنها متقنة لها يمكن لأنها غير متقنة بالعربي والكلام عندها مكسر هذا عطاها نقص في ثقته، وما عندها هندي الجرأة إنها تواجه وتوقف وتعتبر فهي دايماً تخاف إنها تغلط". وتؤكد معلمة مقرر "اللغة الإنجليزية" بأن رHF تلميذة هادئة ولا تشارك إلا عند اختيارها بالاسم، على الرغم من أن إجاباتها تكون صائبة دائماً.

كما أوضحت النتائج في سياق التعليم العالمي أن جميع التلاميذ يتفاعلون بشكل جيد مع معلمة مقرر "لغتي"، باستثناء (التلميذ نايف) و(التلميذة ديم) فهما يلتزمان الصمت داخل حجرة الصف الدراسي في مقرر "لغتي"، ويتفاعلان بجميع الحصص الأخرى، وقد يعود السبب إلى غموض اللغة العربية على مسامع ابنتها، كما أشارت (أم ديم): "بالعربي بس هي ما هي دارية ايش يقولوا أصلاً يعني حتى لما أشوف الفيديوها ترسل لي المعلمة مثلاً حصة العربي تجلس في الزاوية والبنات يعيدوا ويكرروا وهي تلعب بشعرها وأجي أوريها أن أنت ما قاعدة تناقشي معهم تقول لي "I don't know what they said".

وقد لا يعود السبب إلى إظهار عدم الاحترام واللامبالاة، فما بدا إنما هو نابع من الصعوبة التي تواجهها في فهم واستيعاب لغة المقرر العربية، تذكر ذلك (معلمة ديم): "لما أكلمها ما تجاوب هي ما تتجاهلني وتحاول تستوعب بس ما هي فاهمة ايش أقول.. تطالع فيني بعدين تشوف وش يسوون صديقاتها وتقلدهم عشان تكون ماشية معانا".

2.1. - الأنشطة المدرسية

كشفت نتائج الدراسة أن المدارس تبذل اهتمامًا متناميًا في إعداد وتنظيم الأنشطة والفعاليات التي تشجع على تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، مع قلة الاهتمام بالأنشطة التي تدعم العربية، حيث تقول (أم2) "أغلب المدارس في الفعاليات من ضمنها مسابقة "Spelling B" و "Speech" وفيها متعة، وما أذكر أن فيه مسابقة باللغة العربية فهي شبه معدومة لما أشوف الجوائز اللي حصلوا عليها أبنائي كلها إنجليزي، وواحدة للقرآن". علاوةً على ذلك فإن التلاميذ يرغبون في تنفيذ الأنشطة العربية "على سبيل المثال مسابقة الفضاء" باللغة الإنجليزية، كما قالت (أم5): "ولما طلبوا منهم يكتبون عن الفضاء كانت المسابقة عربية بس كتبوها بالإنجليزي ولدي رفض يكتبها بالعربي"، مما يعني إعطاء التلاميذ الأولوية للإنجليزية بدلاً من لغتهم الأم لامتلاكهم حصيلة من المفاهيم العلمية باللغة الإنجليزية وهي التي تعينهم على التعبير والاسترسال في الحديث، كما ذكرت (أم6): "حتى بالمسميات والكواكب والفضاء يعرفونها بالإنجليزي فقط وما اكتسبوها إلا من التلفزيون والأفلام مو من المدرسة ولا درسوها"، كما أظهر مسؤولو الأنشطة العربية مرونة كبيرة في قبول اقتراح بعض التلاميذ بتنفيذ أنشطتهم باللغة الإنجليزية بدلاً من العربية، قالت (أم5): "أنا راسلناهم وقلنا لهم عادي لو بالإنجليزي قالوا عادي إذا هو يجب يتكلم عنها بالإنجليزي"، كما تؤكد ذلك (أم نايف) بأنه يشجع فضوله العلمي بالاتجاه نحو مشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية، قائلةً "كلها إنجليزي يشوف برامج تعليمية وأفلام كرتون عن عالم البحار لأن يحبه مرة وكان يشوفها فترة طويلة".

3.1. - الأنشطة الترفيهية

أظهرت نتائج تحليل البيانات أن الاستماع والاستمتاع بمشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية، يظهر تأثيرهما في مهارة التحدث بقدر استخدام هذه الرسوم وتوظيفها في الحياة اليومية وخاصةً في أوقات الفراغ، بالمرح واللعب الواقعي أو التقليدي في أماكن الترفيه، بالإضافة إلى اللعب الرقمي والتواصل مع المتحدثين باللغة الإنجليزية. على سبيل المثال، أشارت معظم الأمهات المشاركات إلى اشتراط أبنائهن سياق الترفيه بوجود الأصدقاء مجيدي الحديث باللغة الإنجليزية، تقول (أم6): "إذا طلعتنا أي مكان يسأل عن أصدقاء معينين يتكلمون إنجليزي". وفي سياق آخر تؤكد (أم أحمد) كذلك انتقاء واختيار أحمد للأماكن التي يغلب فيها وجود المتحدثين الأصليين بالإنجليزية، تقول (أم أحمد): "يجب الإنجليزية بشكل مفرط، أمس خلاني أوديه الألعاب في الخبر عشان يلاقي فيها أطفال يتكلمون إنجليزي، جهة الألعاب اليابانية تلاقين أغلبهم جنسيات مختلفة ينسبط معهم".

كذلك في سياق اللعب الرقمي [Roblox]، حيث يتاح انتقاء الأصدقاء بشكل واسع والتفاعل والتواصل معهم باستخدام الدردشة الصوتية، كما ذكرت (أم أحمد): "يجب مقاطع الروبلكس يجب يلعبها، عنده قروبات

يلعب معهم بريطانيين اثنين بس ما يلعب مع أحد ثاني، كلمتهم وتأكدت أنهم أصغر منه فقلت خلاص اللعب معهم ويستفيد منهم في البرمجة". وتذكر إحدى المعلمات سبب انتقاء التلاميذ المتحدثين باللغة الإنجليزية من وجهة نظرها إلى الاعتقاد بأن متحدثي ذات اللغة يربطهم الأمان، تقول (معلمة رهن): "الفئة الإنجليزية في المدارس تعتبر قليلة جدًا.. اللي تكون لغتها وكلامها كله باللغة الإنجليزية وغالبًا تلاقينهم يصادقون ناس خارج الصف واللي تلاقين عندها لغة إنجليزية، يعني ممكن طالبة بالصف الثاني تصادق طالبة بالصف الأول وهذا صار وكنا مستغربين معلماتها والسبب لأن تربطهم اللغة وتلاقين عندها الأمان".

2- رفض نسق التعليم

إن هناك تحديات تواجه واقع التلاميذ في سياق البيئة المدرسية والتواصل باللغة العربية، وتُحوّل بينهم وبين اكتساب مهارات الاستماع والتحدث لمقرر "لغتي"؛ مما قد يؤدي إلى رفضهم لنسق التعليم العربي وظهور بعض التأثيرات النفسية واللغوية بصورة سلبية، مما قد يجعل من التوجه نحو المدارس العالمية حلاً. ويمكن عرضها في موضوعين فرعيين، هما: (الاتجاه نحو التعليم العالمي، تأثيرات نفسية ولغوية).

1.2- الاتجاه نحو التعليم العالمي

تري أكثر المشاركات أن عدم الانسجام والألفة مع سياق المدرسة التي تعتمد على اللغة العربية لغة للتعليم والتواصل، يجعل من التكيف الاجتماعي والتأقلم مع سياقها تحديًا وعائقًا أمام التلميذ بسبب حاجز اللغة؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة احتمالية إخفاقه في الدراسة، ويكون الحل الأمثل من وجهة نظر الأم إلحاق ابنتها التلميذة إلى مدرسة عالمية تعتمد الإنجليزية لغةً للتعليم. في هذا الصدد، تذكر (أم ديم) موقف ابنتها: "درست تمهيدي وكانت مدرستها فيها يوم عربي ويوم إنجليزي، وتعالى شوفيها بيوم العربي ما تروح تقعد تبكي "Today arabic day I don't want to go" ما تحبه وما هي فاهمة أي شيء أسألها عنه تقول "I don't know" what they said" وما هي راضية تستوعب وكل ما صار شيء بالعربي قعدت تبكي، بعدين قلت لأي شيء أعذب نفسي خلاص طلعتها من المدرسة لأني عارفة أن المدرسة ما فيها إنجليزي قوي، وأنا عارفة لو تقعد في المدرسة بتكون أكسل بنت في الفصل لأنهم قالوا نعيد لها تمهيدي وأبوها رفض قال لا تشوف صاحباتها كبيروا وهي لا". وأظهرت البيانات اعتقاد بعض المشاركات في نقاش مجموعات التركيز أن الالتحاق بالمدارس العالمية يعد مقترحًا لحل مشكلة ضعف مهارات التحدث في مقرر "لغتي"، وما يترتب عليها من ظهور آثار نفسية كتدني الثقة بالنفس والتردد عند التحدث بالعربية، باعتبارها مقترحًا لقطع جذر المشكلة من الأساس. تشارك (أم3) تجربة ابنتها قائلة: "يعني بلغتي وما عنده ثقة يتكلم عربي كل ما تكلم يقعد يطالعني إذا فيه شيء قاله غلط، فكرت

أنقله مدرسة انترناشونال حتى إن أخو ابني الكبير يقول لي دخليه انترناشونال واتركي عنه العربي". وفي المقابل، هناك مَنْ ينافي ذلك الحل بسبب ما شهدته في تجربة خوض ابنها تجربة التعليم العالمي، والذي أثر سلباً في قدرته على الحديث بصورة سليمة باللغة العربية. بقولها: "نايف الآن للأسف العربي عنده مكسر هو بالذات يمكن لأنه يدرس مسار عالمي وأفكر جدًّا أنقله لمدرسة خاصة عادية" (أم نايف).

كما كشفت البيانات أن صعوبة التأقلم اللغوي تظهر بشكل أكبر في المدرسة الحكومية، حيث إن بيانات الملاحظة الميدانية لكل من (التلميذ أحمد) و(التلميذة رHF) أظهرت عدم رغبتهما في الاحتكاك والتحدث مع زملائهما في المدرسة، ليس فقط في حجرة الصف، إنما في جميع الأوقات، وهذا ما لاحظته الباحثتان خلال فترة الاستراحة ولمدة ثلاثة أيام على (التلميذ أحمد) في جلوسه بمفرده تحاشياً لأماكن تواجد التلاميذ وازدحامهم، وإن تحدثوا معه لا يجيب، بل يهرع فوراً لتغيير مكانه، وتؤكد ذلك (معلمة أحمد): "ما يكلم أحد بالفصل مثل ما شفّيت ولا حتى بالفسحة ويجب يجلس لحاله حتى أنا لما أتكلّم معه عن شيء ما يرد".

أما بالنسبة لـ (التلميذة رHF) فتجلس مع مجموعة كبيرة من التلميذات اللواتي معها في الصف، مع وجود مساحة دون القرب منهن، وكأنها لا ترغب في الانضمام للحديث معهن، إذ يغلب على ملاحظتها الصمت مع الابتسامة. وتضيف معلمتها عن هذا الأمر أن رHF تجدد صعوبة في الاشتراك في المهام الحوارية والتعاونية مع زميلاتها خلال حصّة مقرر "لغتي"، وتصف موقفها قائلةً: "هي مع الطالبات ما زالت لأنها ما تعرف شيء تعبر عنه وتحاوّر معهم، إذا شيء فيه لعب معهم تنبسط إذا كان بس نقاش ويسولفون لا، حتى في العمل الجماعي مثل استراتيجية (فكر، زوج، شارك) توقف في النص تقول ما أعرف كيف أستنتج الإجابة"، وبعد الانتهاء من الملاحظات الميدانية تبين أن (التلميذة رHF) انتقلت إلى مدرسة عالمية مع بداية الفصل الدراسي الثاني، أما بالنسبة لـ (التلميذ أحمد) فأشارت والدته إلى أنها ستنتقله إلى مدرسة خاصة أو عالمية في السنة القادمة.

2.2- تأثيرات نفسية ولغوية

إن نقص الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ في مهارات مقرر "لغتي" وبخاصة مهارتا الاستماع والتحدث أثرت بشكل كبير في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي مع زملائهم ومعلميهم في البيئة المدرسية؛ مما أثر في اتزانهم النفسي، وتقديرهم لذواتهم، وظهر ذلك على أدائهم خلال حصص مقرر "لغتي".

وعليه، أظهرت النتائج أن الاختلافات بين أنظمة اللغتين العربية والإنجليزية أثرت على الأداء اللغوي للتلاميذ خلال الحصّة الدراسية؛ وتجلى ذلك في فقدان بعض سمات اللغة العربية في التحدث تأثراً بالإنجليزية؛ فعلى سبيل المثال، ذكرت (أم أحمد) خلال مقابلتها أن هناك بعض الأخطاء في النطق لاحظتها على ابنها (التلميذ أحمد): "مثلاً كلمة ثانية ينطقها سانية، أوقات حرف الدال ينطقه ذال، وحرف الهاء ينطقه أوقات حاء بس لو صلحت

له ينطقه". وفي سياق آخر كذلك، أظهرت الملاحظة الميدانية صورة أخرى من صور الاقتراض اللغوي للأصوات من الإنجليزية إلى العربية على (التلميذة ياسمين): عندما سألت معلمة مقرر لغتي ياسمين عن الفترة الزمنية التي حدثت فيها قصة نص الاستماع، استغرقت وقتاً للتفكير ثم بعدها قالت كلمة "دهر" تقصد بذلك وقت "الظهر". كما تؤكد (معلمة نايف) مشكلة تمييز النظام الصوتي للغة العربية، تقول: أكبر مشكلة أواجهها مع نايف تمييز أصوات الحروف مثل ق ك س ص ض ط كثير يغلط فيها".

كما أشارت النتائج إلى أن جميع التلاميذ عدا (التلميذتين مها ونهى) يستغرقون الكثير من الوقت للتفكير قبل إخراج الكلام، وتكرار الصوتين (آ) و (م) في ثنايا حديثهم، ويبدو عليهم نوع من القلق والتوتر وهم يحاولون توليد مفردات لصياغة جمل صحيحة المعنى، وتؤكد ذلك (معلمة نايف): "طريقة الكلام والحوار، والتأثأة يكون يثأتئ كثير لأنه يحاول يطول على ما سيكون جملة أنا مم أنا مم.. ما فيه طلاقة بالكلام". كما قد يعود سبب تردد بعض التلاميذ للخوف من الوقوع في الخطأ في الكلام والتعرض للإحراج أمام زملاء، مما يجعلهم لا يفضلون التحدث باللغة العربية، لهذا السبب، كما أكدت ذلك (أم أحمد) خلال مقابلتها: "يعبر ويتكلم بس في شوي بعض الحروف مو مضبوط نطقها وما يجب يتكلم عربي أحس لأنه ينحرج، وما هي تأثأة لا بس يطول يفكر بالكلمة قبل ينطقها مثلاً // وامم يفكر قبل ينطق".

إلى ذلك، يؤدي غياب ممارسة اللغة العربية إلى أن يصبح نطقها جهداً وثقلاً على اللسان والنفس، حيث تقول (أم1): "أنا بالنسبة لفصيل اللغة العربية معناها ثقل إذا قلت له تعال نقرأ عربي يقول قلبي يعورني ثقلت عنده، إذا طلعنا مطعم وطلبت منه يقرأ المنيو يقرأ لي إياها بالإنجليزي بس وإذا قلت اقرأها بالعربي يقول ما أقدر! وهو يتعب ويرهق ويجتهد.. أنا أرحمه، أنا أشهد إنه يجتهد". وقد تؤدي قلة التعرض للغة العربية في الممارسات اليومية إلى صعوبة السيطرة على عملية التفوه أو إنتاج الأصوات العربية بطريقة صحيحة وموزونة، كما لاحظت الباحثة ذلك على (التلميذة ديم). وعند سؤال معلمتها، قالت: "ديم تواجه صعوبة في إنها تتكلم عربي بطلاقة يعني أحياناً تحرك عضلات فكها بس بدون ما تنطق الكلمة".

ثانياً: التعرض الطويل للغة الإنجليزية في المنزل

تظهر أهمية تناول تأثير الجانب الكمي "المقدار" في حجم التأثير اللاإرادي على اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث في مقرر لغتي، حيث أشارت البيانات إلى أن تفاوت التأثير قد يعود إلى مدة الاستقبال والتلقي ونوعه، في الموضوعين الفرعيين التاليين: (دور الوالدين في ضبط عدد ساعات المشاهدة، ولغة المنزل)، كما هو موضح في الشكل (2). ويمكن عرض ما خلصت إليه الدراسة في هذا الموضوع على النحو الآتي:

1- دور الوالدين في ضبط عدد ساعات المشاهدة

إن الوالدين هما أول مؤثرين في حياة التلميذ في بداية حياته، ويتبوآن دورها التربوي في عددٍ من المسؤوليات تأتي في مقدمتها إدارة وقته، ووضع قوانين لضبط وقت تعرضه لمشاهدة التلفاز أو استخدام الأجهزة التقنية الأخرى؛ كما أظهرت النتائج أن التلاميذ يحبذون مشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية؛ وعلى الرغم من أنها تجربة مفيدة في اكتسابه للغة الإنجليزية، فإن نتائج الملاحظة الميدانية أظهرت أنه قد يكون لها تأثيرٌ سلبي يظهر على لغته العربية الأم، ويتجلى في صورة ضعف في اكتسابه لمهارات الاستماع والتحدث لمقرر لغتي؛ فبناءً على أقوال المشاركات أظهرت نتائج تحليل البيانات أن أكبر عامل مؤثر في اكتساب التلاميذ لمهارات الاستماع والتحدث لمقرر لغتي هو التعرض الطويل للغة الإنجليزية في الممارسات اليومية.

وتضمنت "عدد ساعات المشاهدة" مدة الوقت الذي يقضيه التلميذ في مشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية على الأجهزة دون تحديد أي منها. وعليه، أوضحت أقوال الأمهات المشاركات أن جميع التلاميذ الذين تمت ملاحظتهم يشاهدون الرسوم المتحركة الإنجليزية، ويستمعون إلى أغانيها بشكل يومي باختلاف عدد الساعات، باستثناء (مها ونهى) فهما لا تتعرضان يوميًا للغة الإنجليزية، بل تعتمد والدتهما على معدل ساعات قليلة خلال أيام الأسبوع لمشاهدة الرسوم المتحركة وغيرها؛ معللة ذلك بحماية اللغة العربية من تأثير وهيمنة اللغة الإنجليزية، تقول: "الشاشات ثلاث إلى أربع مرات بالأسبوع مش يومية ويكون أقل من ساعتين، فاحنا ما نقضي وقت طويل على الشاشات؛ لأن أغلب الميديا والأفلام والبرامج إنجليزية فتصير تأخذ من العربية فأنا أخليهم ما يطالعوا واحد إنجليزي، مرات بالمدرسة أو الأهل يشوفوا بالإنجليزي مثل "ديزني برنسس" Disney princess، و"إلسا" Elsa بس أنا عندي بالبيت الشاشات محدودة جدًا" (أم مها ونهى). يلخص جدول (3) مقدار تعرض التلاميذ للغة الإنجليزية من الشاشات.

جدول (3)

مقدار تعرض التلاميذ للغة الإنجليزية

مقدار التعرض	(أسماء التلاميذ المستعارة)
بشكل يومي باختلاف عدد الساعات	أحمد - رهن - ريهام - ديم - نوف - ياسمين - ريهام - نايف
بشكل أسبوعي (ثلاثة إلى أربعة أيام بأقل من ساعتين)	مها ونهى "التوأم"

2- لغة المنزل

لغة المنزل هي اللغة التي يستخدمها أفراد العائلة للتواصل فيما بينهم؛ كما أظهرت النتائج أن هناك من التلاميذ من يعتمد على لغة واحدة للعائلة وجميع أفرادها، في حين أن هناك من يعتمد لغتين إحداها لغة الحديث مع الوالدين، والأخرى مع الأشقاء وبقيّة أفراد العائلة.

أما فيما يتعلق باللغة المستخدمة بين التلميذ ووالديه، فقد أجمعت معظم الأمهات المشاركات في المقابلات الفردية على اعتماد اللغة العربية للتواصل والتحدث مع أطفالهن في المنزل؛ على أن هناك من يعتمدونها بسبب قيمة اللغة العربية لديهم، كما تقول (أم مها ونهى): "أنا أتكلم معهم عربي وكل مجتمعهم وأقاربهم يتكلمون عربي، والقصص كلها والتي قبل النوم ومناقشتها بالعربي أنا بالنسبة لي اللغة العربية مهمة"، وهناك من الأمهات من يرغبن في التحدث باللغة الإنجليزية مع أطفالهن بسبب عدم إجادتهم للتعبير بها، حيث تقول أم رهن: "أتكلم معها ومع أخوانها عربي، بس كثير يقولون لي عيالي كلمات بالإنجليزي ويسألوني وش معناها بالعربي ودي إني أعرف بس ما أعرف". وتذكر (أم نوف) أنها معلمة للغة الإنجليزية لكن العربية هي اللغة المعتمدة للتواصل بين أطفالها، ولكن في بعض الأوقات قد يتم التحدث بالإنجليزية لسهولة فهمها لها؛ وتتفق معها (أم ديم) و(أم ياسمين) في التناوب اللغوي بين اللغتين العربية والإنجليزية، مع الاعتماد على الإنجليزية للمهام السريعة: أيام عربي وأيام إنجليزي، الصراحة إذا أبغى شيء أفهمها سريع مثلاً روي البسي بنطلع أقول لها بالإنجليزي عشان بسرعة أخلص، أما إذا ما عندي شيء وما وراي شيء أكلمها عربي، وإذا كلمتها عربي تطالعني مستغربة ما هي دارية وش أقول وتسألني you mean؟ وترد علي بعربي مكسر مرة وفيه كم كلمة إنجليزي، صراحة أنا ماني عارفة كيف أوصل لها المعلومة بالعربي".

وأشارت إحدى الأمهات إلى أن اعتماد اللغة الإنجليزية لغة للتواصل بين أفراد الأسرة فترة زمنية منذ الصغر، أثرت سلباً على تحدث أحد أبنائها باللغة العربية وهو (التلميذ نايف) فبادرت بالتصحيح وتغيير لغة المنزل للعربي، لكن بلا جدوى، تقول (أم نايف): "وهم صغار أكلمهم إنجليزي عشان ما يواجهون صعوبة إذا كبروا.. الآن أكلمه عربي، ولكن أحياناً اضطر أترجم له بالإنجليزي، نايف الآن للأسف العربي عنده مكسر وهو بالذات يمكن لأنه درس مسار عالمي".

وفي المقابل، هناك من ظهر عليه الضعف في التحدث باللغة العربية، وهذا الضعف حال بينه وبين والديه حيث إنهما لا يجيدان التحدث بالإنجليزية ومصدره الوحيد في اكتساب اللغة الإنجليزية كانت الرسوم المتحركة الإنجليزية، تذكر ذلك (أم أحمد): "تعبت معه في المدرسة كان ما يوصل لي المعلومة كاملة، صارت له مشكلة في المدرسة أحد مثلاً ضربه يجي بيكي وبس، حتى أسماء أصحابه ما يعرف أسماءهم ولا يوصلك السالفة كاملة".

كما أظهرت أقوال إحدى الأمهات أهمية تدرس التلميذ باللغة الإنجليزية في المنزل باعتبارها لغة للتواصل بين أفرادها، حيث تشير إلى أن تضمين اللغة العربية في الحديث مؤخراً كان بسبب انجلاء ضعف الكفاءة اللغوية في مقرر لغتي، تقول إحدى الرؤى الداعمة لاستخدام الإنجليزية لغة للمنزل (أم ريهام): "تكلم بالبيت إنقلش ومضطرة أنا أدخل العربي، لأن الإنقلش صار أقوى من العربي، طبعاً هذا نبهوني عنه المدرسة في مادة لغتي، فمن هنا بدت

أدخل عربي لأي كنت "بيور" Pure انتقلش حتى بكلامي معها ولا كلمة عربي بس القرآن، وعشان أكسر الإنقلش وأخففه صرت أدخل عربي فصار "مكس Mix عربي وإنقلش، بس الإنقلش أقوى وهي تفضله".

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج أن التلميذ يغمر نفسه في بيئة اللغة الإنجليزية واقعياً وافتراسياً، فإذا كانت بيئة المدرسة حكومية فغالباً ما يكون معلموها وتلاميذها متحدثين باللغة العربية، فينطوي التلميذ على نفسه، ويقفل على نفسه باب التواصل اللغوي معهم، ويجد أن المكان الوحيد الذي يجد به نفسه، ويملك القدرة على التعبير عن شعوره واحتياجاته هو مع معلم مقرر اللغة الإنجليزية لوجود رابطة الاطمئنان باللغة وزوال الخوف، فيكون راضياً عن أدائه وقادراً على الفهم والمشاركة الفعالة ويكون تعلمه بلغة مألوفة تبني الثقة لديه واحترامه لذاته؛ مما يجعل حضوره أكثر إيجابية بشكل عام. وهذا يناهز دوره في مقرر "لغتي" حيث يبذل جهداً مضاعفاً للقدرة على فهم واستيعاب المادة المقدمة إلى جانب المشقة التي يبذلها للتواصل اللغوي، فيجد أن الصمت هو الخيار الآمن له، وقد يعود تجنب الاتصال البصري لعدم ثقته بما يقوله خشيةً من الخطأ والحجل أمام زملائه في الصف، وهذا يعني أن صعوبة التكيف الاجتماعي، تؤثر في صلة التلميذ بمعلم المقرر، كما يؤكد ذلك نصار (1981)؛ إذ إن العديد من التلاميذ يقطعون العلاقة بينهم وبين أساتذتهم، فيتجنبون طرح الأسئلة ومناقشتها خشيةً ألا يستطيعوا التعبير عما يريدونه مع معلمهم وزملائهم بنفس اللغة.

وفيما يتعلق بالأنشطة المدرسية، على سبيل المثال مسابقة "Spelling B" و "Speech"، والتي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على تطوير مهارة التحدث والطلاقة باللغة الإنجليزية وحفظ مفرداتها، وهي أكثر ظهوراً في بيئة المدارس الأهلية، ربما يعود ذلك التحفيز لتعلم الإنجليزية لتوقعات أولياء الأمور العالية في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية لأبنائهم. علاوةً على ذلك مرونة القائمين على الأنشطة العربية "كالفضاء" والتي تهدف إلى تعزيز مهارة التحدث والإلقاء باللغة العربية حيث طُلب التلاميذ التعبير عنها باللغة الإنجليزية؛ قد يُفسر ذلك بأن المفاهيم اللغوية والعلمية التي يمتلكها التلاميذ تكون حاضرة في أذهانهم باللغة الإنجليزية بدلاً من العربية، مما يدفعهم إلى استخدام اللغة الإنجليزية للمساعدة في تحقيق الطلاقة والارتجال عند الحديث عن الموضوع؛ يتوافق ذلك مع ما أشار إليه الغوث (2021) الذي يرى أن هناك الكثير من المفاهيم العلمية التي يجهل التلاميذ مقابليها باللغة العربية، فهم يظنون أنهم إذا درسوا بالعربية فستبقى تلك المفاهيم بألفاظها الأجنبية، فيؤثرون التعلم باللغة الأجنبية "الإنجليزية".

كذلك يظهر من النتائج أن التلاميذ يقضون وقتاً مكثفاً في استعمال اللغة الإنجليزية، كما يفضلون اللعب والتواصل في العالم الواقعي والافتراضي بشكل رئيس باللغة الإنجليزية وليس بالعربية، ولقلة الممارسة تتآكل العربية

لدى التلاميذ وتضمنحل، يظهر ذلك من خلال حرص التلميذ على اختيار الأماكن الترفيهية التي يغلب عليها المتحدثون باللغة الإنجليزية؛ قد يعود السبب في ذلك إلى الرغبة في توسيع قاعدة العلاقات الاجتماعية الناطقة باللغة الإنجليزية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مبروك (2021) حيث اتفق تسعة أطفال من المشاركين في الدراسة على دخول غرف المحادثة والتحدث مع الأطفال والمراهقين من جنسيات أخرى، ومنها الأجنبية، عن موضوعات مختلفة منها الأفلام الأجنبية والألعاب، ويسهل عليهم مثل هذا التواصل لتمكنهم من اللغة الإنجليزية. لكن هذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراسة (Alsalmi and Gelir (2024 التي أشارت إلى أن الطفلة المشاركة آية تحب أداء الألعاب على الحاسوب والهاتف الذكي، وتلعب ألعابًا باللغتين الإنجليزية والعربية مثل: "سمكة ذكية" (بالعربية) و"small street" (بالإنجليزية). وقد يعود سبب التعارض لتماثل مستوى التمكن من اللغتين العربية والإنجليزية، فلا تجد الطفلة آية صعوبة في فهم لغة اللعبة وتعليماتها في كلتا اللغتين.

ومن خلال تأمل التحليل الموضوعي للبيانات تتوصل الدراسة إلى أن اللغة الأم للتلاميذ كادت تصبح الإنجليزية وليست العربية، وأن التعرض للغتهم الأم بالتعليم أصبح بمنزلة تحدٍّ ومعاناة لهم لضعف كفايتهم اللغوية فيها، والسبب كما يورده Kioko et al.(2014) هو أن التعليم المقدم بلغة لا يفهمها التلميذ يعد بمثابة عبء وتعذيب له، ويؤثر سلبيًا على استيعابه وفهمه للمحتوى، ومن مظاهر الضعف صعوبة إنتاج الأصوات العربية، مثل: (ح، ط، ض، ص، ق) والتي قد تعزى أسبابها عدم وجود تلك الأصوات العربية في النظام الصوتي للغة الإنجليزية التي ألفوها واعتادوا سماعها وممارستها، ومن ثم قد يتعذر عليهم الانقياد للنظام الصوتي للغة العربية، وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراستي الحارثي (2011)، والعناني (2019) اللتين توصلتا إلى أن النظام الصوتي للغة الأجنبية "الإنجليزية" يؤثر في اللغة العربية الأم، فتظهر اللكنة الأعجمية حينما يعمم الطفل الأصوات من اللغة الإنجليزية على لغته الأم ظنًا منه أنها تحمل نفس القيمة الوظيفية، ومن الأخطاء التي تم رصدها في الدراسة: "ح" غدا يُلفظ "ه"، وصوت "ط" رُقّق وتحول إلى "ت"، كذلك "ض" المفخمة تحولت إلى "د". وفيما يتعلق بظهور الصعوبات في الطلاقة اللغوية، والتي تظهر في تكرار صوتي (إ-م) عند التحدث، قد يعود سببه للعجز عن توليد المفردات والاسترسال في الحديث لقلة الحصيلة اللغوية العربية، ومحدودية التعرض لها، مما قد يسبب التوتر والقلق من الوقوع في الخطأ أمام المعلمة والزملاء والتعرض للسخرية.

أوضحت النتائج أن هنالك تفاوت في تحديد مدة التعرض لمشاهدة التلاميذ للرسوم المتحركة الإنجليزية، وإجماع المشاركات على المشاهدة اليومية باختلاف معدل الساعات، باستثناء واحدة أشارت إلى المشاهدة الأسبوعية ولساعات محدودة. ويلحظ تباين ساعات التعرض بين أيام الأسبوع والعطلات. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (Alsalmi and Gelir (2024 حيث تقول والددة آية إن ابنتها كان مسموحًا لها استخدام وسائل

الإعلام والإنترنت بشكل متكرر خلال اليوم، إلا أن والديها استخدمتا خيارات "تحديد الوقت" و"وقت الشاشة" المتاحة على جهازها لتقييد استخدامها؛ حيث تم تحديد الوقت بساعة واحدة في اليوم، وساعتين خلال عطلات نهاية الأسبوع، وتختلف النتيجة عن الدراسة الحالية في أن سبب تحديد والدي آية لوقت الشاشة حتى لا يؤثر ذلك في بصرها.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة غياب نظام محدد لتنظيم وقت استخدام الشاشات لدى غالبية الأسر، مما يؤدي إلى زيادة الوقت الذي يقضيه الأطفال في مشاهدة الرسوم المتحركة باللغة الإنجليزية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مبروك (2021) في أن غالبية الأطفال المشاركين في الدراسة ذكروا أنه لا يوجد وقت محدد لمشاهدة الرسوم المتحركة، وأن مشاهدتها متاحة طيلة اليوم نهارًا وليلاً؛ وتؤكد ذلك (Aljarf (2022 في نتائج دراستها التي أظهرت أن معظم الآباء تركوا أطفالهم يشاهدون الرسوم المتحركة والأفلام وغيرها من الأنشطة بمفردهم مع القليل من الإشراف أو التوجيه من الوالدين ربما بسبب انشغالهم بعدد من المسؤوليات أو بسبب عدم كفاية المهارات. وفي ظل العصر الحديث، يعد انشغال أفراد الأسرة بأمورهم أحد العوامل الرئيسة التي تدفع الأطفال لقضاء معظم أوقات فراغهم في مشاهدة الرسوم المتحركة؛ وتؤكد نتائج هذه الدراسة أن الأطفال يتأثرون بشكل كبير بالرسوم المتحركة؛ وذلك لأنهم يركزون عليها، ويبدلون فيها وقتًا أكثر من الأنشطة الأخرى (Yousef et al., 2015).

كما أظهرت النتائج أن التلميذ في الأوقات الحالية من المهام والالتزامات، يميل بشكل مباشر إلى مشاهدة الرسوم المتحركة ولساعات طويلة؛ نظرًا لأنها تعد من أسهل وأيسر الخيارات المتاحة لقضاء وقت الفراغ، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة Saiddina and Darma (2024) التي أشارت إلى أن كثافة مشاهدة العالية التي تحدث يوميًا للرسوم المتحركة تعود لكونها في متناول أيدي الأطفال بسهولة ويُسر.

كذلك سمح التعرض للرسوم المتحركة الإنجليزية بتطوير مهارات الاستماع والتحدث باللغة الإنجليزية لكونها تخاطب حاستي السمع والبصر؛ وذلك من خلال مثيراته المشوقة والباعثة على الانتباه؛ ومن ثم فإن تكرار المشاهدة، وألفة السمع لهذه اللغة يسهل على التلميذ تعلم أنماط الكلام؛ ويتفق ذلك مع ما ذكره بوديبة وسعدو (2023) اللذان أشارا إلى أن التلميذ، من خلال تعرضه لمشاهدة الرسوم المتحركة والاستماع لها، يتلقى العديد من المفردات والجمل اللغوية بطريقة غير مباشرة بسبب التكرار، وهذا التكرار يسهل على التلميذ التعبير بطلاقة وبكل وضوح باللغة الإنجليزية جراء التعرض الكثيف؛ ويتصل ذلك أيضًا بما ذكرته دراسة Paron (2022) التي أشارت إلى أن التعرض الطويل لمشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية تجعل الأطفال يتحدثون ويعبرون عن أنفسهم باللغة الإنجليزية بكل سهولة.

وهذا كله يتفق مع ما تؤكدُه النظرية السلوكية من أن اللغة تُقدم للتلميذ في الرسوم المتحركة بشكل مثير، يظهر في الحركات المضحكة أو التعجب أو الاستفهام التي تقوم بها الشخصيات الكرتونية، فيُظهر التلميذ استجابة لذلك المثير بحفظ الكلمات والعبارات المسموعة من الشخصيات التي يألُفها ويحبها، ويمكن تكرار هذا السلوك كلما تم التعرض لمواقف مماثلة في الحياة اليومية (كيري، 2018)، وهذا يشير إلى وجود علاقة محتملة بين التعرض المطول للرسوم المتحركة الإنجليزية واكتساب أنماط الكلام بين الأطفال المشاركين بشكل تدريجي مع تقدمهم في العمر، مما يؤكد أن هناك تفاعلاً بين التعرض والانغماس والتطور اللغوي (Saiddina & Darma, 2024).

من النتائج المذكورة يظهر أن هناك اختلافاً في لغة المنزل المعتمدة بين المشاركات؛ على أن معظمهم يعتمد اللغة العربية العامية فيما بين أفراد العائلة، ويمنع الحديث باللغة الإنجليزية؛ تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Aljarf (2022) والتي ذكرت أن (30%) من الوالدين يمنعون أطفالهم من التحدث باللغة الإنجليزية في المنزل على الإطلاق، أو يسمحون لهم بالتحدث بها في مواقف معينة وليس طوال الوقت، ويتحدثون معهم فقط باللغة العربية، ويسمحون لهم بالتعبير عن أنفسهم باللغة العربية فقط؛ وقد يعزى ذلك لمكانة العربية وأهميتها لدى الوالدين باعتبار ذلك طريقة لحماية هويتهم اللغوية؛ ومنهم من ذكر أن سبب تحدثهم العربية في المنزل هو عدم إجادة التحدث بالإنجليزية، وقد يعود سبب ذلك إلى المستوى التعليمي لدى الأم، أو لعدم تهيئة فرصة لتعلم اللغة الإنجليزية. إضافة إلى ذلك، قد يعزى السبب لقلة فرص التعرض للغة العربية وممارستها وتعزيزها، وقلة تواصل الطفل مع والديه لعدم معرفتهما بالإنجليزية، حيث يقضي مجمل الوقت في مشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية. من هنا يبدو أن التعرض الطويل للرسوم المتحركة الإنجليزية قد يكون له تأثير أكبر من لغة المنزل؛ وذلك ما تؤكدُه دراسة (Yousef et al. 2015) التي توصلت إلى أن (62%) من الأطفال قاموا بتغيير لغتهم بعد مشاهدة الرسوم المتحركة، وهذا يثبت أنه عندما يشاهد الأطفال الرسوم المتحركة، يتعلمون اللغة ثم يستخدمونها في حياتهم اليومية مع العائلة أو الأصدقاء أو في المدرسة.

وفي المقابل، فإن صعوبة مشاركة التلميذ الحديث عن يومياته والشكوى مما يؤرقه لوالديه، قد يؤثر على تلاحم العلاقة بينه وبين والديه، فإذا لم يكن بوسع الكلمات أن تشرح حاله، فهذا قد يشعره بالضعف وقلة الحيلة. واتفقت هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة مع تأكيد (Cummins 2001) بأن ضعف اللغة الأم له عواقب وخيمة على الأطفال وأسرهم، وذلك من خلال تقويض التواصل بين الأطفال وأولياء أمورهم، فإلى جانب تدمير اللغة الأم وتهاوي العلاقة مع الوالدين والأجداد، ينجم عن هذا الفعل تعارض مع جوهر التعليم. وقد يعزى سبب الصعوبة في التحدث بالعربية إلى تعرض الطفل طويلاً للغة الإنجليزية من خلال مشاهدة الرسوم المتحركة، مما جعله يعجز عن ترجمة ما يحصل في المدرسة بلغته، تؤكد هذه النتيجة دراسة (Paron 2022) أن الرسوم المتحركة أظهرت

تأثيراً كبيراً على لغة الأطفال حيث أصبح من السهل عليهم التعبير عن أنفسهم باللغة الإنجليزية بسبب تعرضهم الطويل لها.

تتعارض هذه النتيجة مع دراسة الحالة لـ (Alghonaim 2020) مع الطفل أنمار حيث إنه غالباً ما يستخدم الكلمات الإنجليزية بدلاً من العربية في محادثاته العائلية، وإن الأمر لم يكن خلطاً بين اللغات، بل هو تبديل للغات (الخلط غير مقصود وعشوائي، بينما التبديل يكون مقصوداً ومنظماً)، وهو أمر طبيعي لمصاحب لاكتساب اللغة الأجنبية، وقد يعزى ذلك لاعتماد لغة التواصل في المنزل على اللغة العربية وضبط مدة التعرض لمشاهدة الرسوم المتحركة الإنجليزية مما يعني أن هناك موازنة بين اللغتين تعرضاً وممارسةً. كما أكدت النتائج اعتبار اللغة الإنجليزية لغة سهلة للتعبير والتواصل في الممارسات اليومية مقارنةً بالعربية، وتتماز اللغة العربية بالمرونة والسعة حيث إنها اللغة الأكثر وفاءً بحاجات أهلها، كما تذهب إلى ذلك عدد من الدراسات؛ فعلى سبيل المثال، أشار حماد (2007) إلى أن "العربية لم تضق وهي في أوج مجدها بأبنائها، ولم تبخل عليهم بالكلمات التي يحتاجون إليها للتعبير عن كل ما يريدون، بل وما يزال جزء يسير منها متسعاً لكل ما يحتاج إليه العالم" (ص.45).

توصيات البحث

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، نتج عن الدراسة جملة من التوصيات يمكن عرضها على النحو الآتي:
- 1- لأصحاب المصلحة مثل: وزارة التعليم، ووزارة الثقافة؛ ضرورة الملحة لتعزيز اللغة العربية لدى التلاميذ، وتطوير إخراج الرسوم المتحركة التي تعرض في المنصات التعليمية وتحسين طرق عرضها.
 - 2- لأولياء الأمور، يُوصى بتهيئة بيئة لغوية غنية للأطفال من خلال زيادة فرص تفاعلهم مع المتحدثين باللغة العربية الأم، بما في ذلك الأجداد، وتوازن التعرض اللغوي للغتين الإنجليزية والعربية لحماية الهوية اللغوية للتلميذ.
 - 3- وللمؤسسات المستقلة كمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"؛ يمكن أن تفيد هذه النتائج بشكل فعال لتشجيع التلاميذ الموهوبين في صناعة الرسوم المتحركة الناطقة باللغة العربية في المجتمع العربي والمشاركة بالمسابقات العالمية لتمثيل المملكة وإكساب الإنتاج العربي للرسوم المتحركة سمة عالمية.

مقترحات البحث

1. دراسة مزجية لتأثير وسائل الإعلام الإنجليزية على اللغة العربية الأم لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
2. دراسة مقارنة بين مستوى اللغة العربية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية والأهلية.
3. دراسة دور المؤسسات التربوية في تعزيز اللغة العربية والاعتزاز بها لدى أبنائها.
4. دراسة تأثير الرسوم المتحركة على الهوية اللغوية للأطفال: فرص وتحديات.

المراجع

المراجع العربية

- إسماعيل، حنان. (2023). الاتجاهات الحديثة في بحوث الرسوم المتحركة وتأثيراتها المعرفية والوجدانية والسلوكية على الأطفال. *مجلة البحوث والدراسات الإعلامية*، (23)، 9-162.
- بوديبة، مريم، وسعدو، حورية. (2023). تأثير البرامج التلفزيونية على لغة الطفل ما دون سن التمدرس-الرسوم المتحركة والأغاني: تحليل بعض الدراسات. *مجلة أفكار وآفاق*، 11(2)، 281-299.
- جامع، محمد. (2019). *البحوث النوعية ودراسة الحالة*. جامعة الإسكندرية.
- الحارثي، إبراهيم. (2011، نوفمبر 22). تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم: أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية نموذجًا [عرض ورقية علمية]. مؤتمر الموسم الثقافي التاسع والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان.
- حماد، محمد. (2007). *الثروة اللفظية في اللغة العربية*. دار النشر الدولي.
- الدوسري، سحر، والخياط، نجلاء. (2024). صناعة أفلام الرسوم المتحركة في المملكة العربية السعودية: دراسة وصفية تحليلية للعوامل المؤثرة على الإنتاج. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 7(68)، 223-252.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). في رؤية المملكة العربية السعودية. <https://2cm.es/NsV6>
- الشامي، أطفاف. (2024). اللغة العربية وتحديات العصر. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (88)، 57-95.
- الشكري، مفتاح. (2019). دور النمو اللغوي في بناء شخصية طفل ما قبل المدرسة. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 5(14)، 322-352.
- العبد الكريم، راشد. (2020). *البحث النوعي في التربية* (ط.3). مكتبة الرشد.
- عزت، محمد. (2012). *قاموس المصطلحات الإعلامية*. دار ومكتبة الهلال.
- العناني، وليد. (2019). أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعلم اللغة العربية وتعليمها في مرحلة الطفولة دراسة لسانية نفسية تطبيقية. *مجلة جامعة أم القرى (علوم اللغات وآدابها)*، (23)، 161-201.
- الغوث، مختار. (2021). *اللغة والإبداع والتعليم* (ط.2). دار صوفيا.
- القحطاني، ريم، والغامدي، أماني. (2024). مستوى تضمين المجال البيئي للتنمية المستدامة في مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي في المملكة العربية السعودية، *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، 28(3)، 27-64.
- القريني، سعد. (2020). *البحث النوعي: الاستراتيجيات وتحليل البيانات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- قزامل، سونيا. (٢٠١٣). *المعجم العصري في التربية*. عالم الكتب.
- كري، مجلي. (2018). أثر أفلام الكرتون في لغة الطفل في ضوء نظريات اكتساب اللغة. *مجلة آداب النيلين*، 3(3)، 28-53.
- مبروك، سناء. (2021). أخطار الإنترنت والرسوم المتحركة ودور الأمن المجتمعي في حماية الأطفال. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، 37(2)، 192-206.
- مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية. (2024، يناير 13). *مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية يطلق قناته التعليمية للأطفال على منصة (اليوتيوب)*. <https://ksaa.gov.sa>
- المؤتمر الدولي للغة العربية. (2024). دليل المؤتمر الدولي العاشر للغة العربية. <https://2cm.es/L9ta>
- نصار، حسين. (1981). *دراسات لغوية*. دار الرائد العربي.

- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية الإصدار الثاني. <https://etec.gov.sa/home>
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). وثيقة معايير مجال اللغة العربية الإصدار الثاني. <https://etec.gov.sa/home>
- وزارة التعليم. (2020). دليل مدارس الطفولة المبكرة. <drive.google.com/file/d/1v1OSJ0pUteQ3Vr86UV92XFRQxE4NtOh0/view?usp=drivesdk>
- <https://2cm.es/L9ti> وزارة التعليم. (1996). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. مسترجع من:

المراجع العربية باللغة الانجليزية

- Al-Abdul Karim, R. (2020). *Qualitative Research in Education* (3rd ed.) (in Arabic). Al-Rushd Library.
- Al-Anati, W. (2019). The Effect of Teaching a Foreign Language on the Learning and Teaching of Arabic in Childhood: An Applied Psycholinguistic Study (in Arabic). *Journal OF Umm Al-Qura University for Language Sciences & Literature*, (23). 161-201.
- Al-Dosari, S. & Khayyat, N. (2024). Animation film industry in the Kingdom of Saudi Arabia: Descriptive and analytical study of the factors affecting production (in Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing*, 7(68), 223-252.
- Al-Ghauth, M. (2021a). *Identity Deception* (2nd ed) (in Arabic). Sofia House.
- Al-Harthy, I. (2011). *Impact of Bilingual Education on the Mother Tongue: The Impact of Foreign Language Education on Arabic Language Education as a Model* [Conference presentation] (in Arabic). The Twenty-Ninth Cultural Season Conference of the Jordanian Academy of Arabic, Amman.
- Al-Qahtani, R., & Alghamdi, A. (2024). The level of inclusion of sustainable development with regards to the environment in My Language textbook of second grade in elementary schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Al-Fath Journal for Educational and Psychological Research*, 28(3), 27-64.
- Al-Quraini, S. (2020). *Qualitative Research: Strategies and Data Analysis* (in Arabic). King Fahd National Library.
- Al-Shamy, A. (2024). Arabic Language and Challenges of the Era: Prospects and Aspirations (in Arabic). *Journal ALandalus for Humanities and Social Sciences*, (88), 57-95.
- Al-Shukri, M. (2019). Language Growth and its Role in Building a Pre-School Personality of Child (in Arabic). *Scientific Journal of the College of Education*, 5(14), 322-352.
- Arabic Language International Conference. (2024). *Guide to the Tenth International Conference on the Arabic Language* (in Arabic). <https://2cm.es/L9ti>
- Boudiba, M., & Saadou, H. (2023). The effect of TV programs on the language of children under school age: cartoons and songs analysis of some studies (in Arabic). *Afkar wa Afak journal*, 11(2), 281-299.
- Education and Training Evaluation Commission (2023). *Arabic Language Field Standards Document* (2nd ed) (in Arabic). <https://etec.gov.sa/home>
- Education and Training Evaluation Commission. (2023). *National Framework for General Education Curriculum Standards in the Kingdom of Saudi Arabia* (2nd ed) (in Arabic). <https://etec.gov.sa/home>
- Ezzat, M. (2012). *Media Terms Dictionary* (in Arabic). Al-Hilal House and Library.
- Hamad, M. (2007). *Verbal Wealth in the Arabic Language* (in Arabic). International Publishing House.
- Ḥammad, M. (2007). *al-tharwah al-lafziyah fi al-lughah al-Arabiyyah* [in Arabic]. Dar al-Nashr al-dawli.

- Ismail, H. (2023). Recent Trends in Animation Research and its Cognitive, Emotional and Behavioral Effects on Children (in Arabic). *Journal of Media Research and Studies*, (23), 9-162.
- Jami, M. (2019). *Qualitative Research and Case Study* (in Arabic). Alexandria University.
- Kariri, M. (2018). The Impact of Cartoon Films on The Language of The Child in Light of Theories of Language Acquisition (in Arabic). *Nilein Literatures Journal*, 3(3), 28-53.
- King Salman Global Academy for the Arabic Language. (2024, January 13). *King Salman Global Academy for the Arabic Language launches its educational channel for children on YouTube* (in Arabic). <https://ksaa.gov.sa/>
- Mabrouk, S. (2021). The Risks of Internet and Cartoons and the Role of Societal Security in the Protection of Children (in Arabic). *Arab Journal for Security Studies*, 37(2), 192-206.
- Ministry of Education. (1996). *Education Policy Document in the Kingdom of Saudi Arabia* (in Arabic). Retrieved from: <https://2cm.es/L9tl>
- Ministry of Education. (2020). *Early Childhood Schools Guide* (in Arabic). drive.google.com/file/d/1v1OSJ0pUtcO3Vr86UV92XFRQxE4NtOh0/view?usp=drivesdk
- Nassar, H. (1981). *Linguistic Studies* (in Arabic). Al-Raed Al-Arabi House.
- Qazamel, S. (2013). *The Modern Dictionary of Education* (in Arabic). The World of Books.
- Saudi Vision 2030. (2016). *In the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia* (in Arabic). <https://2cm.es/NsV6>

المراجع الأجنبية

- Alghonaim, A. (2020). Impact of Watching Cartoons on Pronunciation of a Child in an EFL Setting: A Comparative Study with Problematic Sounds of EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11(1), 52-68.
- Alharbi, S. (2018). Media and Children's Language Development. *Child Care and Development Magazine*, (16), 71-88.
- Aljarf, R. (2021b, April 22-23). Differential Effects of the iPad on First and Second Language Acquisition by Saudi Children during the COVID-19 Pandemic [paper presentation]. *The 17 eLearning and Software for Education*, Bucharest.
- Aljarf, R. (2022). How parents promote English and Arabic language proficiency in elementary school children in Saudi Arabia. *Journal of Psychology and Behavior Studies (JPBS)*, 2(4), 21-29.
- Alsalmi, L., & Gelir, I. (2024). Early language and culture development in the social context of Arab homes: multimodal practices. *International Journal of Early Years Education*, 32(1), 158-172.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. Allyn and Bacon.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods (4th ed)*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y., & Guba, E., (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lodhi, M., Ibrar, S., Shamim, M., & Naz, S. (2018). Linguistic analysis of selected TV cartoons and their impact on language learning. *International Journal of English Linguistics*, 8(5), 247-258.
- Mahasneh, M., & Obeidat, M. (2018). *Cultural Problems in Subtitling Disney Films from English into Arabic* [Unpublished Master's Thesis]. Yarmouk University.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach (4th ed.)*. SAGE.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.

- Paron, G. (2022). Igniting Learner's Behavior and Language Development Through Cartoon Movies: A Phenomenological Study. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 1(2), 217-228.
- Postic, S. (2015). Influence of Cartoon Network on the acquisition of American English during childhood. *Verbum*, 6, 188-195.
- Saiddina, D., & Darma, V. (2024). A study of early childhood English language development as an impact of English cartoons. *Journal of Research on English and Language Learning (J-REaLL)*, 5(1), 123-134. <https://2cm.es/NAIu>
- Yin, R. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish (2nd ed)*. The Guilford Press.
- Yousaf, Z., Shehzad, M., & Hassan, S. (2015). Effects of Cartoon Network on the behavior of school going children (A Case study of gujrat city). *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*, 1(1), 73-179.