وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵢⵏⵣⵔⵉⵙⵏⵜⵉⵏⵜⵉⵏⵏⵣⵡⵉⵏⵜⵓⵙⵏⵉⵡⵜⵉⵙⵏⵜⵉⵡⵉⵏ
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵜⵏⵜⵓⵣⵔⵓ ⵏⵜⵡⴰⵔⵜⵏⵜⵜⵣⵣⵉⵔⵉⵜ ⵜⵜⵣⵣⵉⵔⵉⵜ ⵜⵜⵣⵣⵉⵔⵉⵜ

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللُّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes

رقم التَّرتيب.....
الرَّقم التَّسلسلي.....

مذكِّرة مُقدَّمة لاستكمال شهادة الماستر ل. م. د

الميدان: لغة وأدب عربي

الفرع: دراسات لُغويَّة

التَّخصص: لسانيات تطبيقيَّة

عنوان المُذكِّرة:

آليات تفعيل الألعاب اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة بديلة في تعليم اللُّغة العربيَّة لتلامذة المرحلة الابتدائيَّة

إعداد الطَّالبتين:

ياسمين ويدير

حميدة سعداوي

إشراف:

د. جميلة راجاح

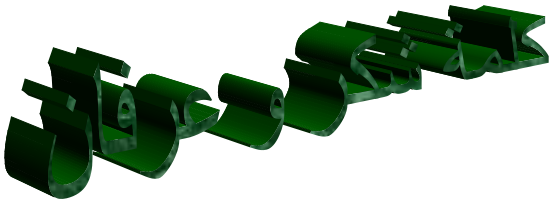
أعضاء لجنة المناقشة:

د.فتيحة حدّاد، أستاذة محاضرة صنف (أ) جامعة مولود معمري تيزي وزو..... رئيسة.

د.جميلة راجاح، أستاذة محاضرة صنف (أ) جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... مشرفة ومقررة.

د.مسعودة سليماني، أستاذة محاضرة جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... ممتحنة.

السَّنة الجامعيَّة: 2021_2020



لا إلاهَ إلَّا اللهُ وحدَهُ لا شريكَ لهُ المُلكُ ولهُ الحمدُ؛

على انتِسابِنا لأمَّة مُحمَّدْ _صلَّى اللهُ عليه وسلَّم_؛

على قلبٍ غُرِس فيه (قلْ هو اللهُ أحدْ)؛

على نعمٍ لا تُحصى ولا تُعدْ؛

على كُلِّ دعوةٍ لمْ تُردْ؛

على أنْ خفَّفَ علينا ما اشتدّ؛

على أنْ أدركَ ما بنفوسِنا وأعطانا أكثرَ ممَّا نودّ؛

فيا غافِرَ الذَّنبِ وقابِلَ التَّوبِ؛

جعلتَ لنَا مخرجًا ورزقتنا مِنْ حيثُ لا نحتسِبْ؛

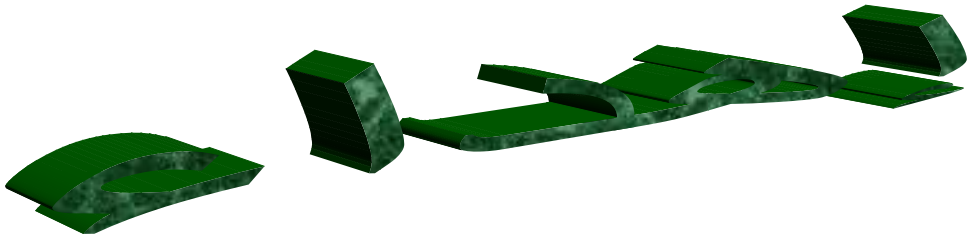
فثبِّتْ قلوبَنا على حبِّك يا ربْ؛

واجعلنا أسعدَ خلقِك يومَ لنْ يكون مِن حسابِك مهرَبْ؛

فيا جبَّار يا كريم اللَّهم لكَ الحمد بعدَدِ خلقِك، ورِضا نفسِك، وزِنَة عرشِك، ومِدادِ كلماتِكَ؛

واقتداءً بقولِ نبيِّنا (منْ لمْ يشكُر النَّاس لم يشكُر اللهَ) فشكرًا لأطيبِ روحٍ؛ أستاذتي (جميلة)على كُلِّ ما فعلتِهِ لأجلنا، شكرًا لكلِّ من ساندني وأرشدَني، ولكلِّ من ربَتَ على كتِفي، وشاركني في أفراحي، وواسَني في أصعبِ اللَّحظات منذ أوَّل يوم في حياتي إلى يومِنا هذا سواءً كان قريبًا أوْ غريبًا؛ مِن القلب شكرًا جزيلًا على كُلِّ ما منحتُموني إيَّاه.

شكرًا.



ياسمين ويدير

إلى اللَّذيْن أغدقَا حياتي بتضحِية دموعِ حنانِها وعرقِ تعبِه، واعتبَرَاني هديَّةً من خالقِ الوجودِ: أمّي الغالية مليكة، وأبي العزيز عمَّار حفِظهُما الله؛

إلى اللَّتيْن قادَتاني بصمتٍ نحو النَّجاح، ومنحتاني الحُبَّ بلا حدود أختايْ: كريمة _و زوجُها عمر_ و رشيدة_وفلذات كبدِها أسماء ومحمَّد_؛

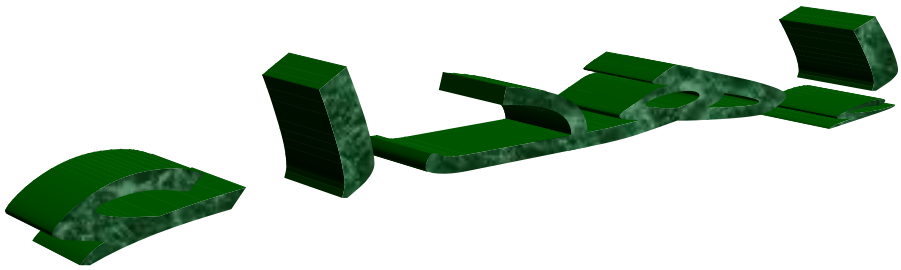
إلى اللَّذِين كانوا سنَدَ ظهري وعونًا لي إخوَتي: رشيد، عبد القادر، أمين، يونس، جمال؛

إلى اللَّواتي تعلَّمتُ على أيديهِنَّ معنَى الصَّداقة، وشاركوني حُلُوَ ومُرَّ اللَّحظات التِّي لنْ تعود: ياسمين، نورة، تينا، حميدة، ثنينة، سماح، ومُنى؛

إلى اللَّذِين تركوا نُدوبًا على جدرانِ قُلوبنا وبقيَ عبيرُ ذِكراهم بعد أنْ فارقتنا أرواحهم _إن شاء الله_ إلى جنَّات الخُلود: جدِّي حسين ومحمَّد، جدَّتي علجية، خالتي فتيحة وجميلة، زوج أختي رابح؛

و إلى كلِّ من تمنّوا لي الخير ودَعوْ لي بظهرِ الغيب أو في السُّجود.

أهدي هذا العمل.



حميدة سعداوي

أهدي هذا العمل إلى من أوصى بهما الله عزّ وجلّ و جعل رضاه برضاهما أمّي و أبي حفظهم الله، و أحاطهم برضاه؛

إلى من كانا لي دعمًا و محبًّا و سندا أختاي الغاليتين نينا و ياسمينة و قرتا عيني الكتكوتين أية و إسراء؛

إلى من تعبوا معي و كانوا لي معينين و سندا و محبا إخوتي الغاليين: إسلام فارس،حسام، أعمر؛

إلى صديقاتي الغاليات اللواتي عشنا سويا أجمل اللحظات: ياسمين ،نورة ، تينا ، عبير، هاجر؛

إلى كل من كان له فضل عليّ و دعا لي دعوة بظهر الغيب .

لهم جميعا تحية من القلب

مُقدّمة

إنَّ اللُّغة مِفتاحٌ يسمحُ للمرءِ بولوج شتى أبواب المعرفة، والتَّمكُّن منها يعني امتلاكَ قالبٍ مرنٍ يُمكن تشكيله وِفقاً لاحتياجاتِ صاحبه؛ مِمَّا يضمن له الخوض في أيِّ ميدان كان، ولمّا كانت اللُّغة تضطلعُ بهذه الأهميِّة البالغة؛ وجب إيلاء اهتمامٍ أكبر لتعليم وتعلُّم لغتنا العربيّة، وبالأخصِّ للّبِنَة الأولى، فكما يقول المثل "التَّعليم في الصِّغر كالنَّقش على الحجر". وتمكُّن الطِّفل من زِمام اللُّغة في سنٍّ مُبكِّرة سيفسح له مجالات أوسع وأكبر، لكنّ حُبّه لتعلُّم لغتهِ يُزاحمه شغفُ حبٍّ آخر وهو حُبّ اللّعب؛ الذِّي يُمثِّل بالنسبة لهُ عالمًا ساحرًا خاصًّا به يرتحِل إليه، وفي المُقابل ضجره من حدود الصَّف الذِّي استولت عليه الرَّتابة والمَلل في جوٍّ من التَّلقينِ والأوامر، فلا يجد فيه ما يشدُّه إليه، إثر ارتكاز المدرسة على طرائِق ووسائل أكلَ عليها الدَّهُر وشَرِب.

لِذا كان التوجُّه في السَّنوات الأخيرة نحو محاولة نفضِ الغُبار وبعْثِ الحياة بتفعيل آليات في تعليم اللُّغةِ العربيَّة عن طريق الجمع بين اللَّعب واللُّغة، فتمخضَّ عن هذه الجهود وِلادة مصطلح (الألعاب اللُّغويَّة)، وبعد إجراء عِدَّة دراسات حول فاعليتها ثبُت قطعيًّا أنَّها فعَّالة في ميدان تعليم اللُّغات، إذْ يكتشف المُتعلِّم من جرَّائها خَبراتٍ تعلُّميَّة أكثر واقعيَّة من خَبرات الكُتب والكلمات المُجرَّدة ضِمن احتكاكِه المستمرِّ مع اللُّغة في مواقف لغويَّة مختلفة، فعلى قَدرِ إيمانِنا العميق بأهميَّتها والمكانة التِّي تتبوأها في ذلك، ولإحساسنا بالمُشكلات التِّي تمرُّ بها طرائق ووسائل تعليم لغتنا العَربيّة، راودْتنا فكرة إنجاز هذا البحث العلميّ كمحاولةٍ لرسم سُبلٍ جديدةٍ نحو تفعيل الألعاب اللُّغويَّة بمنظورٍ جديدٍ، ووضع الأمور في نِصابِها الصَّحيح بعد ما تمَّ التَّأكد من فاعليتها، وهذا لا ينفي وجود دراسات سابقة بهذا الخُصوص و إنَّما النَّقائص التِّي بها، دفعتنا إلى إجراء دراستِنا هذه بُغية معالجتها وإضفاء أبعادٍ جديدة عليها، فمُجمل الدِّراسات كانت للإشادة بفعالية الألعاب اللُّغويَّة وبيانِ آثارها في تعليم اللُّغة العربيَّة على مستويات عِدَّة، دون إيلاء اهتمام أكبر لطرق تفعيلها وتجسيدها وِفق مُخطَّطٍ ما، كما لاحظنا تشتُّت المُصطلح وتخبُطِّه في أوصاف عِدَّة ممَّا خلق عائقًا نحو تفعيله، كما أنَّ جُلَّ الدِّراسات كانت مُخصَّصة لإنارة الجوانب الإيجابيَّة في اللُّعبة اللُّغويَّة دون تِعدادِ سلبياتها وحصرها في محاولةٍ لتفاديها ومعالجتها، ومن بين تلك الدِّراسات الجامعيَّة نذكر ما يلي:

_ (استخدام الألعاب اللُّغويَّة في تنمية مهارات التَّحدث لدى تلاميذ السَّنة الأولى ابتدائي)، للطَّالبة (سعديَّة مكاحلي)، مُذكِّرة مُكمِّلة لنيل شهادة الماستر في علم النَّفس؛

_ (أثر استخدام الألعاب اللُّغويَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيّة_السَّنة الأولى ابتدائي أنموذجاً_)، للطَّالبة (آية الرَّحال)، مذكِّرة مُقدَّمة لنيل شهادة الماستر؛

_ (فعالية استخدام الألعاب اللُّغويّة لتعليم مهارة الكلام في معهد بيت الأرْقُم الإسلامي بالونْج الأحمر)، لـ: (محمَّد إيفان ألفيان)، بحث مُقدَّم لتوفير شرط من شروط نيل درجة الماجستير في تعليم اللُّغة العربيَّة.

لكن لا ننفي أنَّ كُلَّ تلك الدِّراسات كانت سببًا في حشْرِنا على زاوية هذا البحث، والنَّظر من خلالها بمنظورٍ جديدٍ؛ وهذا المنظور سيُعطي بُعدًا أكثر فاعلية للُّعبة اللُّغوية ليصبح القلب النَّابِض في تعليم لغة الضَّاد، ممَّا أسفَر عن تشكيل معالِم هذا البحث الموسوم بعنوان: (آليات تفعيل الألعاب اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة بديلة لتعليم اللُّغة العربيَّة لتلامذة المرحلة الابتدائيَّة).

واختيارنا لهذا الموضوع جاء نتيجة قراءاتِنا واطِّلاعنا على حقائق ومعلومات من الكتب والأبحاث جديرة بالدِّراسة، وكثرة الحديث والدِّراسات عن أهمية الألعاب اللُّغويَّة دون وضع أُسسٍ لتفعيلها مع أنَّ التَّفعيل قدْ يكون أهمَّ من الفاعليَّة بكثير، إضافة إلى خبرتنا الشَّخصيَّة مع ألعابٍ شغَلتْ قلوبنا وأفادتنا كثيرا في حياتِنا اليوميَّة من جوانب عِدَّة، وليكتمل هذا البحث فيُنيرَ طريق مسؤولي ميدان التَّربية والتَّعليم والمُعلِّمين قَصدَ الرُقيِّ بتعليم وتعلُّم لغة الضَّاد، هادفًا إلى رصدِ آلياتٍ لتفعيل الألعاب اللُّغويَّة بالمدرسة الابتدائيَّة الجزائريَّة من منظورِ إدماجِ ما أمكن من الوسائل التَّعليميَّة بها لتنوبَ عن كلِّ واحدةٍ منها؛ بحكم أنَّها ستصبحُ وسيلةً مكتملةً وبديلةً عنهم.

ومنه جاءت إشكاليَّة هذا البحث على النَّحو الآتي:

❖ **إذَا قُطِع الشَّكُ من فاعليةِ الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة بالتيقُّنِ من ذلك، فكيف السَّبيلُ إلى تفعيلها باعتبارها وسيلة تعليميَّة بديلة على مستوى المرحلة الابتدائيَّة؟**

وقدْ تفرَّعت عن هذه الإشكاليَّة تساؤلات ثانويَّة ألَا وهي:

- ما ماهية اللُّعبة اللُّغويَّة، و كيف تطوَّرت عبر مسارها التَّاريخي؟
- ما أهمُّ العناصرِ التِّي تتكوَّن منها اللُّعبة اللُّغويَّة؟
- فيم تتمثَّل أنواع اللُّعبة اللُّغويَّة؟
- أين تكمُن أهميَّة وفاعلية اللُّعبة اللُّغويَّة؟
- ما أهمُّ السِّلبيات التِّي تُعاني منها اللُّعبة اللُّغويَّة؟
- ما المصادر التِّي يمكن أنْ يستمدَّ منها المُعلِّم الألعاب اللُّغويَّة؟
- ما هي المعايير والأُسُسْ التِّي يجب الاحْتِكام إليها أثناء اختيار أو تصميم لُعبة لُغويَّة ما؟

وهذا بالضَّبط ما سيحاول هذا البحث الإجابة عنه، ولحلِّ الإشكاليَّة نفترضُ ما يلي: اشتِمال اللُّعبة اللُّغويَّة الواحدة على أكثر من وسيلة تعليميَّة قدْ يضاعفُ من فاعليتها؛ وربَّما وضعُ مخطَّطٍ ينْبَني على مراحل أساسيَّة هو ما سيضمن نجاح الألعاب اللُّغويَّة وبلوغ أهدافها؛ وقدْ يكون تحديد تصنيفٍ أمثَل للُّعبة اللُّغوية سببًا في تسهيل تفعيلها، وكلُّ هذه الفرضيات نقدِّمها لحلِّ الإشكاليَّة الرئيسيَّة، وسعيًا إلى تأكِيدِها أو تفنِيدِها ارتكزْنا في هذا البحث على المنهج الوصفيّ التَّحليليّ مُستعينين في ذلك بالمنهج الإحصائيّ؛ بحيث عَمَدنا إلى وصف اللُّعبة اللُّغويَّة بشكلٍ عام شكلاً ومضمونًا، وبعد إجراء مقابلة مع المُعلِّمين وتطبيق نماذج منها على المُتعلِّمين ومن ثمَّة تحليلها تحليلاً دقيقًا وانتقاد بعض نتائجها، وفي كلِّ هذه الخطوات كانت الكُتب و البحوث العِلميَّة والدِّراسات والمواقع الإلكترونيَّة الجِدار الذِّي استندنا عليه، إلاَّ أنَّ هناك بعض الكُتب كانت من أهمِّ الرَّوافِد التِّي أمدَّتنا بالزَّخمِ المعرفيّ، واعتمدْنا عليها بشكلٍ رئيس ألاَ وهي:

_كتاب: **الألعابُ اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة مع أمثلة لتعليم العربيَّة لغيرِ النَّاطقين بها** لـ: (ناصف مصطفى عبد العزيز)؛

_كتاب: **الألعابُ اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة** لـ: (محمد علي حسن الصويركي)؛

_كتاب: **الألعاب التربويَّة وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًا وتعليميًا وعمليًا** لـ: (محمد محمود الحيلة).

فكانت خطَّة البحث كالآتي:

أوَّلاً: المُقدِّمة والتِّي تمَّ فيها تسطير الأفكار الأساسيَّة للبحث، من أسباب اختيار الموضوع، وأهدافه، والإشكاليَّة المطروحة، والمنهج المُعتمد لحلِّها، وتفصيلٍ لخُطَّة البحث المُتَّبعة.

ثانيًا: المتْن الذِّي ينقسم إلى فصلين أوَّلُهما نظري، والثَّاني ميداني تطبيقي؛ أمَّا الفصل الأوَّل فعنوانُه: (فاعِلية الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة)، والذِّي يُعالج المفاهيم الأوليَّة والأساسيَّة لمُصطلح اللُّعبة اللُّغويَّة، ويحتوي هذا الفصل على عنصرين؛ وكلُّ عنصر تندرجُ تحته أربع إجابات عن الأسئِلة التِّي تحتملُها إشكالية البحث. أمَّا العنصر الأوَّل المُعنون بـ: (المدخل مفاهيميّ والبعد التاريخي للُّعبَة اللُّغويَّة)، فقد قُمنا فيه بتحديد ماهية اللُّعبة اللُّغوية على الصَّعيدَين اللُّغوِّي والاصطلاحيّ ومعالجة المشكلة المُصطلحيَّة التِّي يعاني منها سواءً من حيث الخلْط بين اللُّعبة: التَّربويَّة، التَّعليميَّة، واللُّغويَّة، أو من حيث تعدُّد الأوصاف المُقدَّمة له، ثمَّ رَصْد مسارها التَّاريخي، وبيانِ أهمِّ العناصر التِّي تتكوَّن منها ثمَّ أنواع التَّصنيفات المختلفة المُقدَّمة لها. والعنصر الثَّاني المُعنون بـ: (اللُّعبة اللُّغويَّة بين الفاعلية والتَّفعيل _النَّظريَّة والتَّطبيق_)، سلَّطنا فيه الضَّوء على ايجابيات اللُّعبَة اللُّغويَّة من عِدَّة جوانب، وكذلك على سلبِياتها لا للتَّقليل من شأنِها وقيمتِها أو انتقادِها، بل للسَّعي إلى تحويل مواطِن ضعفِها لمواطن قوَّة أخرى لتصبح وسيلةً تعليميةً شاملةً ومكتملةً؛ يُمكن الاعتماد عليها لكونِها ذاتَ أثرٍ عظيمٍ في تعليم اللُّغة العَربيَّة، ومن ثمَّة طرحُ المصادر التِّي تُستمدُّ منها، والمعايير التِّي تُتَّبع لاختيارها أو ابتكارها بما يضمنُ امتِيازها.

أمَّا الفصل الثَّاني فقد جَاء كجُزءٍ ميدانيّ وتطبيقيّ لِما تمَّ تداوُله في الفصل النَّظري، لِذا عنونَّاه بـ: (آليات تفعيل الألعاب اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميةٍ بديلةٍ لتعليم اللُّغة العَربيَّة)، والذِّي يحتوي على عنصرين أساسيَّين أوَّلهُما: تحليل مُقابلة تمَّ إجرائُها مع مُعلِّمي المرحلة الابتدائيَّة بهدف تحليل إجاباتهم ومعرفة مُجريات التَّفعيل على أرض الواقع المدرسيّ. أمَّا المرحلة الثَّانية فتمثَّلتْ في

تطبيق نماذج مختلفة من الألعاب اللُّغويَّة على عيِّناتٍ من التَّلاميذ من مختلف المستويات وِفق دورةٍ تخطيطيَّةٍ مُحكمةٍ.

ثالثًا: الخاتمة وهي بمثابة حوصَلة عامَّة لكلِّ المحطَّات التِّي توقَّف عندها البحث، إضافة إلى طرح بعض المُقترحات والتَّوصيات التِّي ارتَأيْنا أنَّها يُمكن أنْ تكون حلاًّ مُناسبًا لمَا تمَّ طرحُه.

وكأيِّ باحثيْن أكاديمييْن واجَهتنا في مسَارنا بعض الصُّعوبات والمشاكل المتعلِّقة بقلَّة المراجع التِّي تُعنى بتفعيل وتجسيد الألعاب اللُّغويَّة، عدم توفُّر مراجع لهذا الموضوع بالمكتبة الجامعيَّة، وكذلك ضيق الوقت بالنسبة للفصل الميدانيّ وتواجدنا في فترة الامتحانات الخاصَّة بالمرحلة الابتِدائيَّة؛ ممَّا استَدْعى إلى التَّنقُّل بين مؤسَّستين تربوِّيتين: (ابتدائيَّة عامر سعيد بذراع بن خدّة، و ابتدائيَّة الإخوة فاسي بسيدي نعمان) لإتمام هذا العمل.

وفي الأخير نتقدَّم بجزيلِ الشُّكر والعِرفان للأستاذة المُشرفة (جميلة راجاح) على توجيهاتِها ونصائِحها القيِّمة وبالأخصِّ معاملتها الطيِّبة لنا؛ وهذا ما سهَّل علينا القيام بهذا البحث، وذَلَّل أمامنا كُلَّ الصِّعاب.

ونُشجِّع الباحثين ونَحثُّهم على إجراءِ المزيدِ من الدِّراسات والبحوث في هذا الصَّددْ والخوضِ في غماره أكثر.

ياسمين ويدير وحميدة سعداوي.

حرِّر بتيزي وزو:

17سبتمبر 2021 م.

مصطلحات الدِّراسة:

ولكيْ لا تبقى بعض المصطلحات عالقةً من دون معنًى واضحٍ لها، ولإزالة خطأ التَّفسير والتَّأويل، ارتأيْنا وضعَها ضِمن مفاهيمَ إجرائيَّة حسب المنْظور الذِّي اتَّخذهُ البحث، وهي على النَّحو الآتي:

- **آليات:** الكيفيَّة التِّي تُفعَّل بها اللُّعبة اللُّغويَّة لتعليم اللُّغة العَربيَّة، بالإحاطة بكُلِّ جوانبِها عن طريق رسم مُخططٍ شاملٍ تُجرى وِفقَه داخل الصَّف أو خارجه؛ من خلال ثلاث مراحل أساسيَّة مُتمثِّلة في: التَّحضير، التَّنفيذ، التَّقييم والتَّقويم، وكلُّ مرحلة تَرمي إلى جملةٍ من الأهداف التِّي تحتاج كفاءة لبُلوغها، انطلاقًا من اختيار اللُّعبة اللُّغوية وكيفيَّة إجرائِها من ترتيبٍ للصَّف، ووقت الإجراء، وتجريبها...الخ، وصولاً إلى الأهداف المُسطَّرة مُسبقًا.
- **تفعيل:** تنشيط فاعلية الألعاب اللُّغويَّة من خلال العمل بها وِفق دورةٍ تخطيطيَّةٍ شاملةٍ في تعليم اللُّغة العربيَّة، انطلاقًا من خطواتِها الأولَى وصولًا إلى الأهداف المرجوِّ البلوغ إليها، مِمَّا يَضمنُ سيرورَتَها بانتظام ومن ثمَّة نجاحِها.
- **اللُّعبة اللُّغويَّة:** وسيلة تعليميَّة حديثة في مجال تعليم اللُّغات بصفةٍ عامَّة، والعربيَّة منها بصفة خاصَّة، تُؤدَّى داخل الصَّف أو خارجه، بإشراف من المُعلِّم الذِّي يكون فيها حَكمًا وموجِّهًا والمُتعلِّم لاعبًا، بعد أنْ ينتقيها من مصدرٍ ما أو يبتكرها، وِفق أُسُسٍ وقواعد تحكمها، لتُؤدَّى في فترة زمانيَّة وظروف مكانيَّة محدَّدين، هدفها الأسْمى هو تسهيل تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيَّة برصيدِها ومستوياتِها وفنونِها وكذا تذليل صعوباتِها، من خلال اشتِمالِها على وسائل تعليميَّة عِدَّة ودمجها بها.
- **وسيلة تعليميَّة بديلة:** يَعوزُ المُعلِّم إلى وسيلة ما لبلوغِ غايَتِه، عندما يعجزُ عن شرح أو إيصال المعنى وتقريبِه لأذهان التَّلاميذ، وهذه الوسيلة التَّعليميَّة قد تكون عبارة عن صُور أو رسوم مُتحرِّكة، أو أناشيد وأغاني، أو التَّمثيل والمسرح، أو ألعاب لُغويَّة...الخ.

بينما في الواقع لا يتمُّ استخدام إلَّا القليل منها لعدَم توفُّرِها أو لقلَّتها، لكنْ إذَا كانت اللُّعبة اللُّغويَّة لوحدِها فعَّالة وقادرة على تحقيق نتائج جيِّدة، فكيف سيكون الوضع عند دمْجِ أكثر منْ

وسيلة تعليميَّة فيها لتُصبح بذلك وسيلةً شاملةً وبديلةً؟ بلا شكٍّ سيُصبح المُعلِّم في غِنى عن استعمالها لوحدِها، وهذا معنى الاستغناء وليس التَّخلِّي عنها بصفةٍ قطعيَّة، بلْ دمجُ ما أمكن منها في وسيلة واحدة مكتملَة وِفق ما يتَماشى وكُلَّ لُعبة لُغويَّة، فهناك ألعابٌ يناسبها المسرح والأغاني، وألعاب أخرى تناسبها الصُّور التَّوضيحيَّة والأشرطة الصوتيَّة المسجَّلة، وأخرى تناسبها الفيديوهات والصُّور المُتحرِّكة وهلُمَّ جرَّاء، لكنْ دون الخروج عن المُقرَّر الدِّراسي، وربَّما اللُّعبة الإلكترونيَّة خَيرُ مثالٍ على ذلك لما تَحويهِ من وسائل تعليميَّة جُملة واحدة، وهذا المَنظور الجديد يُعطي بُعدًا أكثر فاعليةً في تعليم اللُّغة العربيَّة.

الفصل الأوَّل (نظري):

فاعليَّة الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة العَربيَّة.

أولاً: المدخل مفاهيميّ والبعد التاريخي للُّعبَة اللُّغويَّة.

1)_ماهية اللُّعبَة اللُّغويَّة.

2)_المسار التَّاريخي للُّعبَة اللُّغويَّة.

3)_عناصر اللُّعبَة اللُّغويَّة.

4)_أنواع اللُّعبَة اللُّغويَّة.

ثانيًا: اللُّعبَّة اللُّغويَّة بين الفاعلية والتَّفعيل (النَّظريَّة والتَّطبيق).

1)_أهميَّة اللُّعبَة اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة بديلة.

2)_سلبيات اللُّعبَة اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة بديلة.

3)_مصادر اللُّعبَة اللُّغويَّة.

4)_معايير اختيار أو تصميم لُعبة لُغويَّة ذات خصائص جيِّدة.

مدخل :

بعدَ أنْ صارَ الاهتمامُ مُوجَّهًا في الآونة الأخيرة نحوَ الألعاب اللُّغويَّة وقيمتها والنِّداء بشعاراتٍ للتَّجديد في طرائِق ووسائِل تعليم اللُّغة العَربيَّة، مُقابل الاستغناء عمَّا أكَل عليه الدَّهرُ وشرِب؛ لأنَّ مِقياس تطوُّر اللُّغات وانتشارها هو التَّواصلُ بها، ولهذَا فإنَّ الدُّول المُتقدِّمة تَسعى دائمًا إلى الاهتمام بلُغاتِها وإلى النُّهوض بطرائِق تعليمها وتجريب المُستجدِّ منها، وبالأخصِّ إذا ثبُت قطعيًا أنَّها مُجدية. ومن خلال هذا الفصل يُمكن توضيح أهميَّة اللُّعبة اللُّغويَّة وفعاليتِها كوسيلةٍ تعليميَّةٍ بديلةٍ في إنعاش عمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة بالمدرسة الجزائريَّة، وبلوغ الأهداف المرجوَّة للوصول إلى مستوى الرُقيِّ بالتَّعليم الذِّي هو مَسعى القائمين على تعليمها والرَّاغبين في تعلُّمها؛ حيث تقوم اللُّعبة اللُّغويَّة بتحريك كُلِّ الجوانب التِّي تضمنُ تفاعل المُتعلِّم مع لُغتِه في جوٍّ غيرَ الجوِّ الذِّي اعتادَ عليه وبوسيلة تعليميَّة غير الوسائِل التِّي اعتاد عليها بمدرسته، ليُحقِّق في النِّهاية الكفاءة التَّواصليَّة الخاصَّة به.

أولاً: المدخل مفاهيميّ والبعد التاريخي للُّعبَة اللُّغويَّة

الغاية من هذا المبحث هي التَّعريف بمصطلح اللُّعبَة اللُّغويَّة على الصَّعيدين اللُّغوي والاصطلاحي، مُعالجا بذلك قضيَّة التَّداخُل المصطلحاتي بين اللُّعبَة: التَّربويَّة والتَّعليميَّة واللُّغويَّة، مع الإشارة إلى إشكاليَّة تعدُّدِّ الأوصاف وكذا التَّعريفات التِّي يتخبَّط فيها هذا المُصطلح، مع ذكر أهمِّ أنواع اللُّعبَة اللُّغويَّة بتصنيفاتها وعناصِرها المُختلفة، مرورًا بمرحلة النَّشأة؛ أيْ الاستخدام الأوَّل للألعاب في مجال التَّعليم وتطوُّراتِه، وهذا ما سيعرضُه هذا المبحث الموسوم بـ: (مدرج مفاهيمي حول اللُّعبَة اللُّغويَّة).

I-ماهية اللُّعبَّة اللُّغويَّة:

1) لغةً: لقدْ أشارت المعاجم اللُّغويَّة القديمة منها والحديثة إلى مفهوم اللَّعب وكذا اللُّعبَة، إذْ ورَدَ في معجم لِسان العرب لابن منظور (ت:711هـ) تعريف جذر (لعب) في قوله: "اللَّعِبُ واللَّعْبُ ضد الجدِّ، لَعِبٌ، يَلعبُ، لَعِبًا ولَعْبًا ولَعْبَ، وتَلاَعَبَ وتَلَعَّبَ مرَّة أخرى، ويقال لكلِّ من عَمِلَ عَمَلاً لا يُجدي نَفعًا: إنَّما أنتَ لَاعْبٌ"[1].

كما أورد تعريفًا آخرَ لكلمة اللُّعبَة اللُّغويَّة قائلاً: "واللُّعبة جرْم ما يُلعبُ به كالشَّطرنج ونحوه"[2].

هذا في ما يخصُّ المعاجم القديمة، أمَّا عن الحديثة منها فقدْ وَردَ في معجم الوسيط تعريف "(لَعِبَ) لَعِبًا ولَعْبًا لها، وفيِ التَّنزيلِ ﴿{أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ﴾ [يوسف: الآية: 12] أو –بالشيء: اتخذَّه لُعْبة. و–في الدِّين: اتخذَّه سخرية. وفي التَّنزِيل العزيز﴿وَذَرْ الذِّينَ اتَّخذُوا دِينَهُمْ لَعِبًا وَلَهْوًا﴾ [الأنعام: الآية 70]. و–عمل عملًا لا يُجدي عليه نفعًا. (ضِدَّ: جَدَّ)"[3].

---

[1]–جمال الدِّين محمد بن مكرم أبي الفضل ابن منظور، لسان العرب، ط1. بيروت: 1990، دار صادر، مادة (ل.ع.ب)، ص739.

[2]–المرجع نفسه، ص741.

[3]–مجمع اللُّغة العربيَّة، معجم الوسيط، ط3. القاهرة: د.ت، ج2، ص860، باب اللاَّم.

كما نجدُ تعريفًا ثانيًا للُّعبَة على أنَّها "كلّ ما يُلعبُ به مثل الشَّطرنج والنَّرد والدُّمية، ونحوها يُلعبُ به"[1].

نستنتج من خلال التَّعريفات المُقدَّمة لكلمتيْ اللَّعب، وكذا اللُّعبَة في المعاجم القديمة والحديثة على صعيد اللُّغَة، أنَّها تشتركُ كُلُّها في الدَّلالة اللُّغويَّة نفسها؛ أيْ تصبُّ في المصبِّ اللُّغوِّي ذاتِه رغم اختلاف القوالب اللُّغويَّة التِّي صيغَتْ بها، فهي تتَّفق على أنَّ كلِمة اللَّعب تُفيد أيَّ عملٍ لا يعود على صاحبه بنفعٍ أو فائدةٍ، فاللَّعبُ هو اللَّهو والهزل والسُّخرية لِذا كان ضِدَّ الجِدِّ، سارٍ على كُلِّ الأعمار بِما أنَّه لمْ يتمَّ الإشارة إلى سِنٍّ معيَّنة.

أمَّا عن كلمة اللُّعبَة فهي كذلك تفيدُ في كِلا المُعجميْن الشَّيء الذِّي يتمُّ اللَّعبُ به، غير أنَّه من المُلاحظ ورود مِثال الشَّطرنْج في لِسان العرب، وزِيدَ عليه في العصر الحديث لُعبتيْ النَّرد والدُّمى، وهذا دليلٌ على تطوُّر نوع الألعاب بين العصرين.

وبهذا لمْ تقترب التَّعريفات المطروحة آنفًا إلى المفاهيم المتداولة حاليًا لمعنى اللُّعبَة اللُّغويَّة (LANGUAGE GAMES)، بدليل أنَّه لمْ تتمُّ الإشارة إلى أنَّ هذا المصطلح المُركَّب قدْ استُخدِم في مجال تعليم اللُّغات.

2) اصطلاحًا: لقدْ وُسِمت الألعاب اللُّغويَّة في التَّعريف الاصطلاحي بأسماء مختلفة مثل: الألعاب اللَّفظيَّة والألعاب الاتصاليَّة COMUNICATION GAMES[2]، كمَا أُعطيت تعريفات اصطلاحيَّة عديدة من قِبل الباحثين التَّطبيقين وعلماء التَّربية والنَّفس لهذا المُصطلح، ولعَلَّ أبرزَ هذه التَّعريفات نذكُر تعريف (ناصف عبد العزيز) القائل: "يُستخدم اصطلاح الألعاب

[1]– مجمع اللُغة العربيَّة، معجم الوسيط، ص862.

[2]– يُنظر: محمود محمد خليل أبو رضوان، أثر استخدام برنامج مُقترح قائم على الألعاب اللُّغويَّة في تنمية الأنماط اللُّغويَّة ومهارات التَّعبير الشَّفوِّي لدى طلبة الصَّف الرَّابع الأساسي في مدارس مديريَّة جنوب الخليل، رسالة ماجستير، جامعة القدس فلسطين: 2008، دائرة التَّربية وعلم النَّفس، ص39.

في تعليم اللُّغة لكي يعطي مجالاً واسعًا في الأنشطة الفصليَّة لتزويد المُعلِّم والدارس بوسيلة مُمتعة ومشوِّقة للتَّدريب على عناصر اللُّغة وتوفير الحوافِز لتنمية المهارات اللُّغويَّة المختلفة"[1].

ثم يُردِف قائلاً: "وقدْ أُطلقت كلمة ألعاب على تلك الألعاب التِّي لها بداية مُحددَّة ونقطة نهاية وتحكمها القواعد والنُّظم"[2]. نفهمُ من هذا أنَّ الألعاب اللُّغويَّة تُعدُّ وسيلة تعليميَّة جديدة تمتازُ بطابع التَّشويق والمُتعة، كما أنَّها تَتَحدَّد بنقطة انطلاقٍ ونهايةٍ، يحتكمُ مطبِّقُها إلى مجموعة من التَّعليمات والمعايير والقواعد هدفُها الأساس هو تبسيط تعلُّم اللُّغة بفنونِها الأربعة: الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة.

وفي سياقٍ آخر يرى (علي حسن الصويركي) أنَّ "الألعاب اللُّغويَّة استراتيجيات معيَّنة تستخدم في تعليم مهارات اللُّغة وتعلُّمها، وتكون مبنيَّة على خطَّة واضحة ترتكز على أُسس عمليَّة مدروسة"[3]، فهي خطَّة تُتَّبع لتعليم المهارات اللُّغويَّة وتنميتها، وهذه الخُطَّة تضبطُها أُسُس وقواعد أثناء التَّطبيق الفعلي لها من قِبل المُعلِّم.

بينما عرَّفها (محمود الحيلة) على أنَّها "نشاط يتمُّ من خلالها تتبُّع المشاركين لقواعد موضوعة وموصوفة مُسبقًا والتِّي تختلف عن الواقع في بذل الجهد وصولًا إلى الهدف المرسوم، فالفرق بين (اللَّعب) و(الواقع) هو الذِّي يجعل اللَّعب أكثر تسلية ومتعة"[4]، إذْ أنَّ اللُّعبَّة في جوهَرها نشاطٌ يُقام بين مشاركين، بُغية الوصول إلى أهداف مُسطَّرة من قبل، تحكمها مجموعة من الأُطر والنُّظم، والخَطُّ الفاصل بينها وبين الواقع التَّعليمي هو عنصر بذل الجُهد، أضفْ إلى أنَّ اللَّعب يتمُّ في ظروف من التَّسلية والمرح، فلا يشعر فيه اللاَّعب بأيِّ ضغطٍ عكس ما يلقَاه عادةً في حياتِه اليوميَّة من جهدٍ وعناءٍ.

---

[1]–ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة مع أمثلة لتعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها، ط1. الرياض: 1983، تقديم و مراجعة: محمود إسماعيل صيني، دار المريخ، ص12.

[2]–المرجع نفسه، ص12.

[3]–محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة. د.ط، عمان: 2005، دار الكندي، ص28.

[4]–محمد محمود الحيلة، الألعاب التَّربويَّة وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًا وتعليميًا وعمليًا، ط7. عمان: 2013، دار المسيرة، ص37.

يبدو أنَّ كُلَّ التَّعريفات السَّابقة تتَّفقُ على فكرة جوهريَّة مفادُها أن الألعاب اللُّغويُّة هي من الأفكار الحديثة في مجال تعليم اللُّغات، تمارُس داخل الصَّف أو خارجه، بإشرافٍ من المُعلِّم الذِّي يكون فيها حَكمًا وموجِّهًا والمُتعلِّم لاعبًا، بعد أن ينتقيها من مصدر ما أو يبتكرها، لتُؤدَّى في فترة زمانيَّة وفي ظروف مكانيَّة محدَّدين، تحكمُها قواعد وأُسُس، هدفُها الأسمَى هو تسهيل تعليم اللُّغة العربيَّة برصيدِها ومستوياتِها وفنونِها وكذا تذليل صعوباتِها.

لكن تجدرُ الإشارة إلى أنَّه لكُلِّ نظرةٌ مغايرةٌ أو وصفٌ مختلفٌ والنَّماذج المذكورة آنفًا توضِّح هذا التَّباين، فتقريبًا مُعظمها يُعدُّ وصفًا للُّعبَة اللُّغويَّة ولكثرتِها صار من الجلِّي عدم وجودِ ضبطٍ دقيقٍ لها، فهُناك من يعدُّها وسيلة تعليميَّة، وآخرون يعدُّونَها إستراتيجية أو نشاط أو تقنيَّة، كما هناك من يقول إنَّها طريقة أو أسلوب...الخ.

لكنَّ الشَّائِع أكثر ما تمَّ تداولُه في التَّعريفات السَّابقة، فأحيانًا حتَّى لدَى الباحث الواحد نجدُ في تعريفٍ واحدٍ له أوصافًا كثيرة، ولعلَّ خيرَ دليلٍ على ذلك تعريف (كولمان COLMAN 1990) الذِّي يُشير إلى أنَّ الألعاب "من أبسط التِّقنيات وأكثرها قدمًا وانتشارًا وهي عبارة عن نشاطات تُنفَّذ بالتَّعاون أو التَّنافس بين الأفراد لتحقيق الأهداف ضِمن مجموعة من القواعد ويرى أنَّ لهذه التِّقنية دورًا كبيرًا في المنهاج المدرسيّ، إذْ تحقِّق أهدافًا تعليميَّة مختلفة لِذا يُشار إليها كاستراتيجيَّة مكمِّلة للمنهاج Integral Strategy"[1]. يَتراءَى لَنا من خلال هذا التَّعريف المُشكلة التِّي يُواجهُها مصطلح اللُّعبَة اللُّغويَّة وعِلَّةِ التَّرْجيح؛ فأحيانًا يُنظر إليه على أنَّه تِقنية قديمة وبسيطة ثمَّ نشاط، وأخيرًا استراتيجيَّة مُكمِّلة للمِنهاج، مع عدمِ اعتمادها كوسيلة تعليميَّة حسبَ التَّعريف.

فرُبَّما من المُستحسَن أنْ يتمَّ الاهتمام بهذه النُّقطة الفاصِلة بضبطِ وصفٍ دقيقٍ ليتمكَّن المُعلِّم من تطبيق اللُّعبَة اللُّغويَّة، فلا مِراءَ حول فاعليتِها وجدارتِها في تعليم اللُّغات، لكن السُّؤال

[1]–محمد محمود الحيلة وعائشة عبد القادر غنيم، أثر الألعاب التَّربوية اللُّغويَّة المُحوسبة والعادية في معالجة الصُّعوبات القرائيَّة لدى طلبة الصَّف الرَّابع الأساسيّ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيَّة): 2002، مج 16، ج2، ص595.

المطروح هاهُنا: بأيِّ صِفةٍ سيقوم المُعلِّم بتفعيلها؟ هلْ باعتبارها استراتيجيَّة أمْ نشاط أمْ وسيلة؟ وهذا ما سيُعالجُه العُنصر المُوالي.

أ)_اللُّعبَة اللُّغويَّة بين الوسيلة والاستراتيجيَّة والنَّشاط:

احتكامًا للمراحل التِّي يمرُّ بها المرءُ في حياتِه، وأهمُّها مرحلة الطُّفولَة التِّي تتوزَّع على النَّحو الآتي[1]:

1_الطُّفولة المُبكِّرة (2-6 سنوات)؛

2_الطُّفولة المُتوسِّطة (6-9 سنوات)؛

3_الطُّفولة المُتأخِّرة (9-12 سنوات).

وإمكانية تقسيم اللَّعب في المرحلة الابتدائيَّة إلى مرحلتين هُما[2]:

_اللَّعبْ التَّعاوُني والتَّشارُكي (5-8 سنوات)؛

_اللَّعبْ المُخطَّط الهادِف (8-12 سنة).

يُمكن توزيع آليات تطبيق اللُّعبَة اللُّغويَّة على النَّحو الذِّي يخدُم تعليم اللُّغة العربيَّة، باعتبار أهميَّة اللَّعب ونوعه لسِنِّ المُتمدرِس، فمرحلة رياضِ الأطفال أو السَّنة التَّحضيريَّة إضافةً إلى السَّنوات الأولَى والثَّانية من التَّعليم الابتدائي يُمكن الاعتماد على اللُّعبَة اللُّغويَة كاستراتيجيَّة؛ والتِّي يُقصد بها "مجموعة من الخطوات والقوانين المخطَّطة التِّي تطمحُ إلى تحقيق الأهداف العامَّة والأهداف الخاصَّة في عملية التَّدريس"[3]؛ أيْ أنَّها خُطَّة شامِلة تَتطلَّب مراحل وإجراءات وطرائِق ووسائل لإنجاحِ كُلِّ العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة بمُختلف موادِها من خلال التَّعلُّم باللَّعب، بحُكم مَيْلِ المُتعلِّمين الشَّدِيد إليه خلال هذه السَّنوات المُبكِّرة من أعمارهِم، ولكنَّ

---

[1]-يُنظر: أروى بريجيه، مراحل الطُّفولة وخصائصها، تحديث: 2ديسمبر2018، سا19:34، www .mawdoo3.com، تحميل :2/6/2021، سا40 :13د.

[2]-يُنظر: محمد محمود الحيلة، الألعاب التَّربويَّة وتقنيات إنتاجها، ص155.

[3]-أسماء شاكر، مفهوم الاستراتيجيَّة في التَّدريس وعناصرها، 2020/5/12، www.e3arabi.com، تحميل2021/6/1، في الساعة 13:50د.

المُتعلِّم يجبُ أنْ يعتاد على وضعيَّات تعلميَّة أخرى ونشاطات أخرى غير اللَّعب؛ لِذا تتحوَّل تِلك الاستراتيجيَّة إلى وسيلة تعليميَّة من السَّنة الثَّالِثة ابتدائي إلى غايةِ السَّنة الثَّانية من التَّعليم المُتوسِّط، وهي "ما تتدرج تحت مختلف الوسائط التِّي يستخدمها المُعلِّم في الموقف التَّعليميّ بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدَّارسين"[1]. فتكون بذلك وسيلة تعليميَّة شاملة تُدمج فيها كُلُّ الوسائل التَّعليميَّة الأُخرى لتُصبح بديلة عنهم. أمَّا ما تشهدُه مرحلة المُراهقة من قِلَّة التعلُّق باللَّعب لِذا يتحوَّل إلى نشاط يُمارس على شكل لُعبة؛ لأنَّ اعتبارَها استراتيجيَّة بصِفةٍ مُطلقةٍ يُحيلُنا إلى فكرة التَّعليم باللَّعب بشكلٍ مُطلقٍ فيتعوَّد التِّلميذ طِوال مراحِلِه التَّعليميَّة على اللَّعب طِوال الحِصصْ، وبانتقالِه إلى مراحل تعليميَّة أخرَى كالمتوسِّط والثَّانوي سيعتادُ على الوضعيَّات السَّابِقة ولنْ يُجيد التَّأقلُم مع المسائِل والمُشكلات خصوصًا إذَا تعوَّد على حلِّها جميعًا باللَّعب، إذْ لا نَغفل عنْ السِّلبيات التِّي تَنجرُّ عنْ الألعاب اللُّغويَّة وخاصَّة إذَا كانت إلكترونيَّة إضافة إلى أنَّه في المدرسة الجزائريَّة بالكاد تُتَّخذ كنشاطٍ في الصُّفوف، وهنا ليسَ الحديث عن الأنشطة الجامِدة بلْ عنْ التَّجسيد الفِعليّ لمفهوم اللُّعبَة اللُّغويَّة، لِذا يجبُ البَدء بالتدرُّج في خطوات استعمالها؛ لأنَّ الاستعمال العشوائيّ للكلمات بحُجَّة التَّرادف دون مراعاة خصائص كُلَّ كلمة قدْ يَخلطُ الأمور، والحلُّ هو التدرُّج في تجسيد الفكرة، فقبلَ أنْ يتمَّ تحديد كيفيَّة تفعيلها يجبُ تحديد الصِّفة التِّي تُجسَّد عليها، فأولًا تكون استراتيجيَّة ثمَّ تَتحوَّل إلى وسيلة ثمَّ يُخفَّفُ من استعمالها بحُكم انتقال التَّلاميذ من مرحلة الطُّفولة إلى المُراهقة، وكلُّ فترةٍ لها خصوصيات يجبُ أن تُراعَى كمَا وجبَ "الاهتمام بالطريقة الكلاسيكيَّة والألعاب اللُّغويَّة على حدٍّ سواء، فلا واحدة منها تنوب عن الأخرى فهُما متكاملتان غير متناقضتان"[2]، والقولُ باستراتيجيَّة التَّعلُّم باللَّعب؛ أيْ توظيف الألعاب في التَّعليم تَستطيع أنْ تكون أيَّ لعبةٍ سواء تربويَّة، تعليميَّة، أو لُغويَّة، فهي واعتبارها كوسيلة تعليميَّة شيئانِ مختلفانِ، أمَّا عن النَّشاط فهو يُجرى داخل

[1]–عبد المجيد سيد أحمد منصور، سيكولوجيَّة الوسائل التَّعليميَّة ووسائل تدريس اللُّغة العربيَّة، د.ط. الرياض: 1983، دار المعارف، ص38.

[2]–عمر بورنان، الرَّصِيد اللُّغوي المُكتسب من الألعاب اللُّغويَّة الإلكترونيَّة (لمسة براعم، الحروف والأرقام)....أنموذجًا، أعمال النّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، تنظيم مخبر الممارسات اللُّغويَّة في الجزائر مع المجلس الأعلى للُّغة العربيَّة، منشورات المجلس2019، ص75.

الصَّف وهو جزءٌ من البرنامج الدِّراسيّ، أمَّا إذا كانت وسيلة تعليميَّة تُجرى خارج الصَّفِ أو داخله ولا يقتصرُ وجودُها في المُقرَّر الدِّراسي فقط.

وحرِيٌّ بالكاتب في المجالات العلميَّة أنْ يكون دقيقًا في طرح المصطلحات؛ بحيث تحتملُ الكلمة الواحِدة معنًى واحدًا ولا يُترك مجال للوقوعِ في الخلْطِ بينها، إذْ رغم أنَّها تبدو ظاهريًا أنَّها مُتساوية إلَّا أنَّها جوهريًا تختلف كُلَّ الاختلاف، وهذا ينِمُّ عنْ عِلَّة ترجيحٍ وعدمِ احتكام إلى معيار ما خلال التَّصنيف أو التَّحديد الدَّقيق لها.

ب)-التَّداخُل المُصطلحاتي (اللُّعبَة التَّربويَّة، التَّعليميَّة، اللُّغويَّة):

إنَّ مصطلح اللُّعبَة اللُّغويَّة لمْ يكُن عُرضةً لتعدُّدِّ تعريفاته وحسب، بلْ يشهدُ أيضًا تداخُلًا مع مصطلحاتٍ أخرى تُعرَّف بتعريفاتٍ مُماثلةٍ رغم اختلافها وهي مصطلحات اللُّعبَة: التَّربويَّة، التَّعليميَّة، اللُّغويَّة.

إذْ عرَّف (محمود الحيلة) الألعاب التَّربويَّة (EDUCATIONAL GAMES) قائلاً: "تُنفَّذ في بيئة اصطناعيَّة تحكُمها مجموعة من القوانين والقواعِد الفاعِلة وذلِك من خلال إتِّباع خطواتٍ معيَّنةٍ غير كُفؤة ولكنَّها مسليَّة، والهدف من ذلك جعْل المشاركين في اللُّعبَة يقومون بممارسة التَّفكير بأنواعه المختلفة"[1]، ويُمكن حصر أنواع اللَّعب والألعاب التَّربويَّة فيما يلي[2]:اللَّعب: البدنيّ، التَّمثيليّ، التَّركيبيّ البنائيِّ، الألعاب: الفنيَّة، الثَّقافيَّة.

أمَّا عنْ الألعاب التَّعليميَّة (INSTRUCTIONAL GAMES) فتُعرَّف على أنَّها "الألعاب التِّي صُمِّمت لغرضِ تعليم مادة معيَّنة أو توسيع مفاهيم معيَّنة أو تطويرها لإدراك الأحداث التَّاريخيَّة والثقافيَّة أو لمساعدة الطلاَّب على اكتساب مهارات مُعيَّنة عن طريق اللَّعب"[3]. بينَما عرَّف (ناصف عبد العزيز) الألعاب اللُّغويَّة في قولِه: "الألعاب اللُّغويَّة وسيلة

[1]– الألعاب التَّعليميَّة، www.sites .google.com، تاريخ التصفح:1/6/2021، في الساعة 21:39.

[2]–محمد محمود الحيلة، الألعاب التَّربويَّة وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًا وتعليميًا وعمليًا، ص41.

[3]–يُنظر: المرجع نفسه، ص: 55–60.

جديدة استفادت منها برامجُ تعليم اللُّغات في السَّنوات الأخيرة، وأثبتت تطبيقاتُها نتائج ايجابيَّة في كثيرٍ من البلادِ التِّي تهتّم بتطوير نُظم تعليم لغاتها"[1].

يَتجلَّى من خلال هذه التَّعريفات سببُ الخلطِ بين هذه المُصطلحات لتقاربِها وتداخلِها فيما بينَها، فكُلُّها تشترِك في فكرة استغلال اللَّعب في إطار التَّعليم بشكلٍ عام، تحكمُها قواعد والهدفُ مُوحَّد فيها وهو الرقيُّ بطرائق التَّعليم وتبسيطها. غير أنَّه كما سَبق ذِكرهُ لكُلِّ مصطلحٍ خُصوصيتُه ولا يجوزُ استعمالُه عبثًا، إذْ أنَّ هُناك فرقًا جوهريًا بين كُلِّ واحدٍ منها؛ فاللُّعبَة التَّعليميَّة تكونُ حسب المراحل التَّعليميَّة، وتشملُ كُلَّ الموادِ التِّي تنطَوي عليها العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، كالعلوم والرياضيات والجغرافيا...الخ. ومنْ أهمِّ موادِها اللُّغات المختلفة التِّي تُعينُ الألعاب اللُّغويَّة على تعليمِها، ولِذا حُصرت في حدود اللُّغة واعتُبِرت جزءًا منَ اللُّعبَة التَّعليميَّة. أمَّا التَّربويَّة مِنها فهي أعمُّ وأشمل من كِليهما؛ لأنَّها تَتعدَّى حُدود اللُّغة والعمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة إلى حُدود الدِّين والثَّقافة والفُنون وغيرها من المَجالات.

ومنْ هُنا جاءَ سببُ ارتكازِ هذا البحث على مصطلح (اللُّعبَة اللُّغويَّة) بحُكم صِلته المُباشرة بقضِيَّة تعليم اللُّغات عامَّة واللُّغة العربيَّة خاصَّة.

II-المسار التَّاريخي للُّعبَة اللُّغويَّة:

لقدْ مرَّت اللُّعبَة اللُّغويَّة في نشأتِها بأطوارٍ هامَّة كانت سببًا أساسًا في تشكيل معالمِها التَّي هي عليها اليوم، والتِّي يُمكن تلخيصها في طورين أوَّلُهما قديم والثَّاني حديث[2]:

أمَّا في العصر القديم فتعودُ أوَّلُ بذرَة للألعاب إلى ما قبل 1500 سنة عندما استعمل الهنود لُعبة الشَّطرَنج؛

_**القرن 19:** اهتمَّ البروسِيون بألْعاب الحرب، وذلك بتطويرِها عن طريقِ استبدال موادِ لُعبة الشَّطرَنج بالجُنود والضُبَّاط والدبَّابات، ولوحتها بالخرائط وأرض المعارك؛

[1]–ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص5.

[2]–محمد محمود الحيلة، الألعاب التَّربويَّة وتقنيات إنتاجها، ص: 31–32، بتصرُّف.

_**بعد الحرب العالميَّة الثانيَّة:** وبحُكم تطوُّرِ استعمال الحاسوب صارت الألعاب تُستعمل لتوضيحِ العمليات للعامِلين في مجالي الاقتصاد والإدارة؛

_**نِهاية الخمسينيات من القرن 20:** قامَ التَّربويُّون في الدِّراسات الاجتماعيَّة بإدخال الألعاب في العلوم السياسيَّة لطلَبة الدِّراسات العُليا؛

_ **الستِّينات من القرن 20:** شاعَ استعمالُها في المدارِس ومؤسسَّات التَّعليم العالي وفي مجالات أكاديميَّة مختلفة؛

_**الثَّمانينات:** أمَّا بالنِّسبة لهذه الفترة "ومع بِدايات اختراع الحاسوب حيثُ بدأت الألعاب الإلكترونيَّة من خلال لُعبة الأتاري الشَّهيرة واستمرت في التَّطوُّر إلى أنْ تمَّ لعبُ ألعابٍ إلكترونيَّة على الحاسب الآلي أو الكمبيوتر والهاتف المحمول والبْلايْ ستيشنْ والإكْسْ بوكس وغيرهم"[1]، ولابدَّ أنَّ هذا التَّطوُّر في الشَّكل والمضْمون؛ لأنَّه لا يمُسُّ نوع الألعاب فقطْ بلْ يمسُّ أيضًا هدفهَا، ولتُصبح أيضًا في متناولِ الجميع.

رغمَ أنَّ هذه الألعاب كانت ذاتَ طابعٍ تعليميٍّ، إلَّا أنَّ هُناك منْ يُرجع الأمر حقًا إلى كِبار فلاسفة اليونَانْ أمثَال (أفلاطون) و(أرِسطو)؛ حيثُ قامَ الأوَّل بتوزيع تفَّاحاتٍ على الأطفال بهدفِ تعلميهم العَدَّ والحِساب وتدريبهم على محاكاة الكِبار ليكونوا بنَّائين في المستقبل، بينَما شجَّع الثَّاني–أرِسطو– الأطفال على اللَّعب بِما سيكونُ عليهم أنْ يفعلوه حينما يبلُغون سِنَّ الرُّشد مستقبلاً[2]؛ وهي ألعابٌ تعليميَّةٌ أكثرُ منها لُغويَّة، لكنَّ فكرة تقليد لُغَة الكِبار ستمكِّنُهم بِلا شكٍّ من مُحاكاة ذلِك التَّواصُل بها وتعلُّمِها.

أمَّا في العصر الحديث "فيُعدُّ فروبلْ (FROEBEL) من أوائلِ التَّربويين الذِّين طالبوا بإدخال اللَّعب في المناهج التَّربويَّة في جميع مراحل التَّعليم وفي جميع المواد الدراسيَّة لاعتقاده أنَّ اللَّعب يرسِّخُ التَّعليم في ذِهن المُتعلِّم"[3]. فإذَا كانَ (فروبلْ) أوَّلَ منْ دَعَا إلى اعتماد الألعاب

---

[1]– ما هي الألعاب الإلكترونيَّة، www.edarabia.com، تاريخ التَّصفح: 2021/6/3، في السَّاعة13:31.

[2]– محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة، ص: 13–14، بتصرُّف.

[3]– المرجع نفسه، ص33.

في مجال التَّعلِّيم لإيقانِه بجَدواها، فإنَّ العالِمة الإيطاليَّة (مارِيا مونتيسوري MARIA D.MONTESSORI) عمِلت سنة 1897 على تطوير منهجٍ تعليميٍّ سُمِيَّ بمنهج (مونتيسوري التَّعليميِّ) يرتكزُ على ألعابٍ تعليميَّةٍ تعملُ على تحفيزِ قُدرات الطِّفل المختلفة؛ بحيث قامت بصُنعها بنفسِها مبتكرةً بذلِك ألعابًا تَتوزَّع على فِئاتٍ عُمريةٍ مختلفة، إذْ هُناك ألعابٌ: للأطفال الرضَّع، للأطفال في عُمرِ المدرسة، وفي مرحلة ما قَبل المُراهقة، ولكُلِّ مرحلةٍ أنواعٌ من المهارات، كما أنَّها تتميَّزُ بطريقة صُنعها: من المواد الطبيعيَّة، القريبة من الواقع، خالية من الأجراس، والصفَّارات، وتعملُ على تنمية مهارةٍ واحدةٍ[1]. وهُنا تكتملُ كُلُّ الجُهود السَّابِقة لتنهضَ بمحاولةٍ جادَّةٍ لتجسيد تلك الأفكار عمليًّا بصُنع ألعابٍ تعليميَّةٍ بأدوات مُعيَّنة، وتوزيعها على مراحل عُمريَّة لتعليم مهارات مُعيَّنة بخطواتٍ مدروسةٍ.

III-عناصر اللُّعبَة اللُّغويَّة:

تتألَّف اللُّعبَة اللُّغويَّة من سبعةِ عناصر أساسيَّة، والتِّي يُمكن أن نستَشِفَّها مِنْ جُملة التَّعاريف المُقدَّمة للألعاب اللُّغويَّة، ومِنْ خلال النَّماذِج المُقترحة للألعاب في الكُتب والأبْحاث، ألاَ وهي:

1) الحكم (المُعلِّم): فمِنْ خِلال تطبيق الألعاب اللُّغويَّة يَتحوَّل الدَّورُ الذِّي يؤدِّيه مِنْ مُعلِّم إلى حَكمٍ يحكُم بين اللاَّعبين ويُوجِّهُهم، إذْ "للمُعلِّم دورٌ بارزٌ في إنجاحِ الألعاب اللُّغويَّة وتحقيق الهدفِ المَنشود مِنها إذْ عليه أنْ يُحفِّز ويُخطِّط ويُرشد ويُراقب ويُقيِّم ويُوثِّق ويُحافِظ على الهدف الرئِّيس من اللُّعبَة"[2]؛ بمعنى أنَّ هُناك مهامًا جديدة كُلِّفَ بها المُعلِّم تتعدَّى تِلك التِّي تعوَّد عليها وهي: التَّحفيز، التَّخطيط، الإرشاد والتَّقييم... الخ.

---

[1]–يُنظر: مراحل تعليم مونتيسوري والألعاب المناسبة لكُلِّ مرحلة، www.mumzworld .com، تاريخ التَّصفح: 2021/6/3، في السَّاعة13:57.

[2]–ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص32.

2) اللَّاعب (المُتعلِّم): يُصبح المُتعلِّم في ضوءِ التَّطبيق الفعليِّ للألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة لاعبًا في مواقِفَ مختلفة تتنوَّع بين "العمل الصفيِّ الجماعيِّ والفرديِّ والزوجيِّ وبالمجموعات"[1]؛ ومِنهُ إمَّا أنْ يكون مُتعاونًا مع لاعبين آخرين أو مُنافسًا لهم.

3) الزَّمان والمَّكان: فأمَّا عن الزَّمان "فلابُدَّ من وجود نِهاية مُحدَّدة يُدرك عندها اللاَّعبون أنَّهم قدْ أكملوا اللُّعبة وأنَّهم حقَّقوا الانتصار والفوز"[2]؛ لأنَّ اللُّعبَة التِّي تُنفذُّ دون تحديد الوقت سيسودُها جوُّ الفوضى وتنحرِفُ بِلا شكٍّ عن مسارِها التَّعليميِّ، كمَا أنَّ هُناك ألعابًا تقتَضي 10 دقائق وأخرى تقتضي 15 دقيقة...الخ. أمَّا عَنْ المكان فإمَّا أنْ تُطبَّق داخل الصفِّ الدراسيِّ أو خارجه؛ أيْ في ساحة المدرسة أو الحديقة بحسبِ الفضاء والحيِّزْ الذِّي تقتضيه اللُّعبَة اللُّغويَّة ونوعها.

4) الأدوات: فكَما دَعَا (مصطفى عبد العزيز) إلى ضرورة توفُّر"سِجلاَّت للألعاب المختلفة وجميع المُعدَّات والأدوات الخاصَّة بكُلِّ لُعبة"[3]؛ إذْ إنَّ كُلَّ لُعبَة يحتاج المُعلِّم لتطبيقها أدواتٍ خاصَّةٍ بها تختلفُ عن غيرها مثل: البطاقات، الصَّناديق، السلاَّت، الصُّور، الأقلام الملوَّنة ونحوها، وعدم توفُّر هذه الأدوات أو نُقصانُها يُؤدِّي بالضَّرورةِ إلى عَرقلَة اللُّعبَة أو فشلِها.

5) التَّعليمات والقواعد: أمَّا عن القواعدِ العامَّة فهي قواعد تصميم واختيار اللُّعبَة اللُّغويَّة وِفق ما يتناسبُ وأعمار اللاَّعبين وقُدراتِهم العقليَّة، أمَّا عنْ التَّعليمات الخاصَّة فهي ترتبطُ بشروط تنفيذِ اللُّعبَة، إذْ لكُلِّ لُعبةٍ تعليماتٍ تختلفُ عنْ غيرها في طريقة تنفيذها بمُوجَب التنوُّع والتَّبايُن على مستوى الألعاب اللُّغويَّة[4]، وبدون هذه القواعد والتَّعليمات يُصبح الاختيار عشوائيًّا

---

[1]– ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص32.

[2]– المرجع نفسه، ص.16

[3]– المرجع نفسه، ص.53

[4]– المرجع نفسه، ص16، بتصرُّف. ويُنظر أيضًا: محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة، ص29.

وطرائِق التَّنفيذ لنْ تضمنَ النَّتيجة التِّي ستصلُ إليها؛ لأنَّها بمثابة مِفتاح لخريطة جغرافيَّة وبدونِها لا يمكنُ قراءتها.

6) الهدف اللُّغوِّي: إذَا لمْ يكُن للُّعبَة هدفٌ يعملُ المُعلِّم على البلوغ إليه، تتنافى اللُّعبَة حينَها والقيمة التَّعليميَّة التِّي مُنحت لها، "فلِكُلِّ لُعبةٍ هدفٌ تسعى لتحقيقه، وبالتالِّي فهي لا تأخذُ مسارًا واحدًا"[1]، فبعضُ الألعاب اللُّغويَّة تهدِفُ إلى تنمية مهارةٍ من المهارات اللُّغويَّة أو مستوى من مستويات اللُّغة وأخرى تهدف إلى مُعالجة صعوبة من صُعوباتِها.

7) الشَّكل الخارجي: ينطوي الشَّكل الخارجي للُّعبَة اللُّغويَّة على أهمية كبيرة، لمَا لهُ من قدرةٍ على جذبِ انتباه اللاَّعبين منْ خلال الألوان ونوعية الأدوات المستخدمة فيها، وكَذا تشويقهم لاجتياز جميع مراحلِها وصولاً للفوز في جوٍّ منَ المُتعة والسرور[2]؛ لأنَّ أوَّل ما سيَهتمّ به المُتعلِّم هو شكلُ اللُّعبَة الخارجيّ، والذِّي سيجعلُه يندمجُ مع مُحتواها، مُستمتِعًا بذلك بشكلِها مُستفيدًا من مضمونِها في الوقت ذاتِه.

IV- أنواع اللُّعبَة اللُّغويَّة:

تتعدَّدُ وتتنوَّعُ تصنيفات الألعاب اللُّغويَّة وأنواعها من باحثٍ إلى آخر، كُلٌّ يُدلي بدلوِه في هذا الموضوع؛ بحُكم اختلاف وِجهات النَّظر ومِحور تركيزهم في بحوثهم.

إذْ قسَّمها (مصطفى عبد العزيز) إلى اثنيْ عشرةَ نوعًا بحسب طبيعتها العامَّة وروحِها وهي على النَّحو الآتي[3]:

- ألعابُ صحيح وخطأ مثل: (لُعبة احترسْ مِنَ الخطأ)؛
- ألعابُ التخمين مثل: (لُعبة فيمَ أفكِّر؟)؛
- ألعابُ الذاكرة مثل: (لُعبة أنت قوِّي المُلاحظة)؛

---

[1]–آية رحال، آثر استخدام الألعاب اللُّغويَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة السَّنة الأولَى ابتدائي أنموذجا، مذكرة مُقدَّمة لنيل شهادة الماستر، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، قسم اللُّغة العربيَّة:2017–2018، ص41.

[2]–ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص16، بتصرُّف.

[3]–المرجع نفسه، ص:39–63، بتصرُّف.

- ألعابُ السُّؤال والجواب مثل: (لُعبة اختبِر معلوماتِك)؛
- ألعابُ الصُّور مثل: (لُعبة الصُّور المُتوقعَّة)؛
- ألعابُ الصَّوت مثل: (لُعبة مسجِّل العجائب)؛
- ألعابُ الكلمات مثل: (لُعبة الكلمة الغريبة تخرُج)؛
- ألعابُ القِصص مثل: (لُعبة القِصص الخياليَّة)؛
- ألعابُ الحفلات مثل: (لُعبة علبة الكبريت)؛
- الألعابُ النَّفسيَّة مثل: (لُعبة هل ترى بسرعة؟)؛
- ألعاب الحظّ مثل: (لُعبة أنا الأوَّل)؛
- ألعاب متنوِّعة مثل: (لُعبة البحث عنْ الكنز).

بينَما يُصنِّفها الباحث (حسين حميدو) في سياقٍ آخر حسب المهارات اللُّغويَّة التِّي صُمِّمت لأجل تعليمها، ألَا وهي[1]:

أولاً: الألعاب اللُّغويَّة الاتِّصاليَّة في مهارة الكلام مثل: (لعبة المفكِّر) و(الكلمات المتقاطعة)؛

ثانيًا: الألعاب اللُّغويَّة الاتصاليَّة في مهارة القراءة مثل: (لُعبة ترتيب الفقرات)؛

ثالثًا: الألعاب اللُّغويَّة في مهارة الكتابة، مثل لعبتيْ: (احترسْ من الخطأ) و(اكتشف الخطأ)؛

رابعًا: الألعاب اللُّغويَّة في مهارة الاستماع مثل لعبة: (ابحث واعثر).

وهُناك من اكتَفى بطرح تصنيفين فقط بحُكم الأدوات التِّي تتكوَّن منها اللُّعبَة اللُّغويَّة، فإمَّا أنْ تكون إلكترونيَّة يستعينُ فيها المُتعلِّم بجهازٍ إلكترونيٍّ مزوَّدٍ ببرامج لتعليم لُغة ما، وإمَّا أنْ تكون عادِيَّة غير إلكترونيَّة تستعمل أدواتٍ ماديَّة، تختلف باختلاف الهدف اللُّغوِّي المُراد

[1]–يُنظر: محمود حسين حميدو، الألعاب اللُّغويَّة الاتصاليَّة ودورها في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، مجلة التواصليَّة، د.ب: 2020/10/21، مج 6، ع 17(عدد خاص)، ص: 444–459.

تعليمه[1]؛ فهُناك ألعابٌ تستدعي أدواتٍ ملموسة كالبِطاقات أو الأقلام، وأُخرى تستدعي أشرِطة مُسجَّلة، أو صُور متحرِّكة، أو فيديوهات وغيرها.

ويُمكن إضافة تصنيفاتٍ أخرى مُستمدَّة من نماذج لألعابٍ لُغويَّة مُقترحة من الكُتب لاعتباراتٍ مختلفةٍ ألاَ وهي:

أولًا: باعتبار مستوى المُتعلِّمين وقدراتهم، فهُناك ألعابٌ تصلحُ لمستوًى تعليميّ ولا تصلحُ لتطبيقِها في مستوًى آخر، وهُناك ما يصلحُ مِنها لجميع المستويات لِذا وُجدت ألعابٌ[2]:

- للمُبتدئين مثل لُعبة: (أعِد الجُملة إنْ كانت صحيحة)؛
- للمتوسِّطين مثل لُعبة: (هلْ تعرف السَّبب؟)؛
- للمُتقدِّمين مثل لُعبة: (تكلَّم بالأسئلة)؛
- لجميع المستويات مثل لُعبة: (احترس من الخطأ).

ثانيًا: باعتبار المكان الذِّي تُجرى فيه اللُّعبَة اللُّغويَّة فإمَّا أنْ تكون:

_ألعابٌ صفيَّة تُجرى في غرفة الصفّ مثل لعبتيْ[3]: (ابحث عن مكانك، ضعْ زميلك في المكان المُناسب).

_ألعابٌ غير صفيَّة والتِّي يُمكن أنْ تُنفَّذ في ساحة المدرسة أو الحديقة، أو في البيت خاصَّة إذَا كانت إلكترونيَّة، مثل لعبة: (البحث عن الكنز)[4]؛ بحُكم أنَّها تتطلَّب مساحةً أكبر من مساحة الصفِّ، أو إلى أجهزة إلكترونيَّة كثيرة.

---

[1]–عمر بورنان، الرصيد اللُّغوِّي المكتسب من الألعاب اللُّغويَّة الإلكترونيَّة، أعمال النَّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص: 63–64، بتصرُّف.

[2]–يُنظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص: 69–71–87–111.

[3]–يُنظر: محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة، ص: 152–157.

[4]–يُنظر: سلمى عطا الله، أهميَّة اللَّعب في تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها مرحلة التَّعلِّيم الأساسيِّ أنموذجا، أعمال النَّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة للُّغة العربيَّة، ص51.

ثالثًا: باعتبار عدد اللاَّعبين أيْ المُتعلِّمين الذِّين يُؤدُّون اللُّعبَة، فقدْ تحتمِلُ أشكالاً عِدَّة، وهي[1]:

- لاعبٌ واحدٌ؛ أيْ أنَّ كُلَّ لاعبٍ يُؤدِّي لُعبة لغويَّة بمفرده؛
- لاعبان مثل لُعبة: (ابحث عن حالِك)؛
- على شكل مجموعات مثل لُعبة: (بناء الجملة)؛
- جماعي للصفّ مثل لُعبة: (رسالة بالفم).

ومن خلال ما سَلَفَ ذِكره نستنتج أنَّ الألعاب اللُّغويَّة يُمكن أنْ تتخِّذ أشكالاً متباينة في تصنيف أنواعها، بالنَّظرِ إلى الإطار المَرجعيِّ الذِّي يستندُ إليه كُلُّ باحثٍ في رصدِه لهذه التَّصنيفات: بحسب طبيعتها وروحها، أو بحسب المهارات اللُّغويَّة التِّي تسعى لتعليمها، أو الأدوات المُستعملة فيها وحتَّى مكان إجرائها، وعددِ اللاَّعبين فيها، وكذا مستوياتهم، وهذه النَّماذِج من التَّصنيفات إنَّما ضُرِبت على سبيل التَّمثيل لا على سبيل الحصرِ، فهناك الكثير من الكُتب والأبحاث التِّي تعجُّ بها.

وهذا الشَّيء ليس مِمَّا يُعاب على الألعاب اللُّغويَّة وإنَّما هذا التنوُّع يُتيح للمُعلِّم فرصًا أكبر لاختيار ما يتناسب مع ما يُريد تعليمه مِنَ اللُّغة للتَّلاميذ بمراعاة اعتبار من تلك الاعتبارات.

[1]–يُنظر: محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية المهارات، ص: 162–125، وناصف عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص93.

ثانيًا: اللُّعبَة اللُّغويَّة بين الفاعلية والتَّفعيل (النَّظريَّة والتَّطبيق):

جاءَ هذا المبحث للإشادَة بالأهميَّة التِّي تكمُن في الألعاب اللُّغويَّة من جوانب عِدَّة، وبخاصَّة مِنها اللُّغوِّي وفعاليتها وجدارتها في هذا المجال، مُنيرًا بذلك مواطِن الضَّعف التِّي تُعاني منها بُغية معالجتها وتفاديها، وكذا الإشارة إلى أهمِّ الأُسُس في اختيار أو تصميم لُعبَة لُغويَّة ذات خصائِصَ جيِّدةٍ، وعرضِ أهمِّ المصادر التِّي يُمكن أنْ يستمِدَّ منها المُعلِّم هذا النَّوع من الألعاب، وأخيرًا خطوات وآليات لتفعيلِها باعتبارها وسيلةً تعليميَّةً بديلةً، وهذا ما سنتعرَّض إليه في المبحث اللاَّحق الموسوم بـ: (اللُّعبَة اللُّغويَّة بين الفاعليَّة والتَّفعيل).

I- أهميَّة اللُّعبَة اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميَّةٍ بديلةٍ:

مِمَّا لا مِرْيَة فيه أنَّ اللَّعب بشكلٍ عام يُمثِّل عالمَ الطِّفل الخاصِّ به، فبالضَّرورة إذَا فكَّرنا في مرحلة الطُّفولة نفكِّر حتمًا في اللَّعب الذِّي يُصاحب هذه المرحلة، فلو كان الطِّفل كتابًا سيكون اللَّعب بلاَ شكٍّ عنوانًا لصفحاتِه، فهو في كُلِّ مواقفِه يميلُ إلى اللَّعب بشدَّة بغضِّ النَّظر عن مكان تواجدِه؛ حتَّى لوْ كان بين جدران مدرسته "فإنَّ السَّعادة التِّي يُحسُّ بها الطِّفل أثناء اللَّعب تعدُّ دليلاً على أنَّ اللَّعب يمثِّل إشباعا طبيعيًّا لاحتياجاتِه الأساسيَّة، وإذا كان اللَّعب عند الكبار وسيلة لملء الفراغ فإنَّه بالنِّسبة للطِّفل عملٌ هامٌ جدًا"[1]؛ أيْ أنَّ الطِّفل وهو يلعب يكون بكامِل تركيزه وجدِّيته كأيِّ شخصٍ راشدٍ يُنجز عملاً ما بشكل مُتقن، فالأوَّل يعتبرُ اللَّعب حياته كُلَّها، أمَّا الثَّاني فيلجأُ إليه لملءِ الفراغ والتَّسلية؛ بدليل أنَّ التَّلاميذ في حِصص الدَّرس يشعرون بالضَّغط ويُكابدون عناءً أثناء حلِّ الأنشطة، وصعوبة أيضًا في فهم القواعد والمفاهيم فيلجئون إلى استثمار طاقاتهم خارج الصفِّ بكُلِّ أشكالِ اللَّعب، وما إنْ يعودوا إلى مقاعدهم حتَّى تفتر عزائمهم ويثبُط نشاطهم، ويقِلَّ تركيزهم إلى أنْ يتجِّه تدريجيًا إلى عوالمَ أخرى، وليبلُغ المُعلِّم غايته ما عليه إلَّا اللَّحاق بهم إلى تِلك العوالم التِّي تشدُّ انتباههم، والعمل على استحضار هذا الجوِّ أو العالم الذِّي يسرق المُتعلِّم من قاعة الدَّرس، فقبل أنْ يكونوا تلاميذ هُم أطفال وجب احترام خصوصيَّة طفولتهم، إذْ يُمثِّل اللَّعب بالنِّسبة لهم عالمًا واسع الآفاق، يُجسِّد كُلُّ لاعبٍ من خلاله أبعادَ شخصيته، و"من خلال اللَّعب يمكننا استغلال الطاقة الحركيَّة والذهنيَّة للاَّعب في

[1]–محمد محمود الحيلة، الألعاب التربويَّة وتقنيات إنتاجها، ص51.

آنٍ واحدٍ"[1]؛ بمعنى أنَّ اللَّعب يُشبِع حاجتيْ الطِّفل العقليَّة والفيزيولوجيّة في الوقت ذاتِه، إضافة إلى حاجة تعليميَّة تواصليَّة يُشبعها بالتعلُّم، ولو أدمجنا هذين الشَّطرين في حاجة واحدة تتحقَّق الغايتان بوسيلة واحدة تمسُّ كُلَّ الجوانب النفسيَّة والاجتماعيَّة واللُّغويَّة...الخ.

وكُلُّ هذه الجوانب تُشكِّل لَنا كيان الطِّفل الذِّي نعرفه، ولاختِراق هذا الكَيان وفهمِه هناك مدخلٌ واحدٌ وهو مخلُ اللَّعب، فمتى ما اقترنَت اللُّغة باللَّعب صارت مِطواعةً وسهلة التَّلقِين، "ومتى أصبحت الألعاب وسيلة لإثراء التَّدريب الدَّلاليِّ الهادف للُّغة يمكن النَّظر إليها باعتبارها مركزًا لذخيرة المُعلِّم ومددًا للمادَّة اللُّغويَّة التِّي يُدرِّب عليها الدَّارسين"[2]. فعلى الرُّغم من أنَّ الألعاب اللُّغويَّة غايتها الأسمى هي تعليم اللُّغة بشكلٍ مختلفٍ؛ إلَّا أنَّها تمسُّ جوانب عِدَّة أخرى ممَّا يزيد من قيمتها، كما يتبيَّن ذلك في الآتي:

•**الجانب الفيزيولوجيّ:** تُؤدِّي الألعاب اللُّغويَّة دورًا هامًّا في نُموِّ عضلات جسم المُتعلِّم وجميع حواسه، وتنمية مهاراتِه الحركيَّة وتحقيق اللِّياقة البدنيَّة لديه[3]؛ لأنَّ جوهر اللَّعب لوحده بمعزل عن اللُّغة سيُحيلنا مباشرة إلى الجانب البدنيِّ وتنميته.

•**الجانب المعرفيّ الثقافيّ:** تُكسب الألعاب اللُّغويَّة المُتعلِّمين معلومات ثقافيَّة جديدة لم يكونوا على معرفةٍ بها من قَبل، مُستقاة من بيئتهم وواقعهم تتناسبُ وقدراتِهم المعرفيَّة والعقليَّة.

•**الجانب الأخلاقيّ التربويّ:** إنَّ الألعاب اللُّغويَّة "تعمل على تأكيد الاتِّجاهات الطيِّبة مثل التَّعاون وتحمُّل المسؤولية"[4]، فهي تغرسُ في المُتعلِّم القِيم الأخلاقيَّة كالتَّعاون والشُّكر والصِّدق، وغيرها من القِيم الإنسانيَّة السَّامية كالوفاء والعطاء وحُبِّ الآخرين.

•**الجانب الاجتماعيّ:** تُدرِّب الألعاب اللُّغويَّة التِّلميذ على العمل التَّعاونيِّ وتُعلِّمه احترام القوانين والقواعد والالتزام بها وكذا احترام حقوق الآخرين، كما تعملُ على تعزيز شعور الانتماء

---

[1]– محمد محمود الحيلة، الألعاب التربويَّة وتقنيات إنتاجها، ص36.

[2]–ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، ص10.

[3]–محمد محمود الحيلة، الألعاب التربويَّة وتقنيات إنتاجها، ص120، بتصرُّف.

[4]–المرجع نفسه، ص135.

إلى الجماعة[1]؛ فهو بتواجُدِه في المجموعة ذاتِها يشعرُ بانتمائِه لها، "وهناك رأي يقول أنَّه من الأفضل للتِّلميذ أنْ ينتمي إلى نفس المجوعة أو الفريق على مدى العام أو الفصل الدِّراسي"[2]، وهذا بهدف تعزيز روح الانتماء إلى الفريق.

•**الجانب النفسيّ:** عندما يُعايِش التِّلميذ هذه الألعاب في جوٍّ من المرحِ والسُّرور سيُساعده ذلك في التخلُّص من عُقدهِ النفسيَّة، "نظرًا لما للألعاب من أثرٍ سحريٍّ على نفسية الطَّلبة إذْ تقلِّل من القلق نحو المادة الدراسيَّة"[3]؛ فإنَّ التِّلميذ لا يشعر بالقلق حِيال ما يتلقَّاه، بل ويتعدَّى ذلك إلى أنَّه يكتسبُ الثِّقة في نفسِه، ويسعى إلى تأكيد ذاته من خلال التفوُّق على الآخرين، ممَّا ينمِّي من شخصيته ويُطوِّر سلوكه، لذا اعتبرها البعض طريقة عِلاجيَّة يستغلُّها المُربِّي لحلِّ الاضطرابات الانفعاليَّة، وليتخلَّص المُتعلِّم من انفعالاتِه ويُنفِّس عن مكبوتاتِه ومن التَّوتر الذِّي يتولَّد عنده نتيجة ضغوط يتعرَّضُ لها في مواقفه التعليميَّة[4]، فاللُّعبَة اللُّغويَّة إذاً مُتنفَّسُ طبيعي عن كتلة العُقد النفسيَّة المكبوتَة في كَيان المُتعلِّم وهي حلٌّ حقيقيٌّ لها.

•**الجانب العقليّ:** الألعاب اللُّغويَّة بكُلِّ أنواعها تزيد من الإبداع والتَّحفيز العقليّ، وتعمل على تنشيط القدرات العقليَّة، وتنمية الذَّاكِرة والتَّفكير والإدراك والتَّخيل[5]؛ إذْ وجد (جاك تيك Jack Teik) أنَّ الأحلام والطَّاقة والآراء الإبداعيَّة مصدرُها الجانب الأيمَنْ من المخ، بينما التَّفكير المنطقيّ مصدره الجانب الأيسَرْ، وأفضل ثلاث طرق لتنشيط جانبيْ الدِّماغ معًا هي: أولًا تخيُّل الهدف: وهو تحقيق الفوز، ثانيًا العمل المُمتع: واللُّعبة اللُّغوية تتمُّ في جوٍّ من السُّرور

---

[1]–أمال الماجري وسندس السباعي، الألعاب القرائيَّة، وزارة التَّربية، مدرسة غربي القيروان: 2014، ص2، بتصرُّف. ويُنظر أيضا: راندا عبد الحميد، وسائل التَّعليم باللَّعب وفوائدها ومميِّزاتها، 13مايو2018، www .maqqall.com، تاريخ التَّصفح:5/ 2021/6، في الساعة 14:25.

[2]–ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص46.

[3]–محمد محمود الحيلة وعائشة عبد القادر غنيم، أثر الألعاب التربويَّة المحوسبة والعاديَّة في معالجة الصُّعوبات القرائيَّة لدى طلبة الصفّ الرَّابع الأساسي في مدارس مديريَّة جنوب الخليل، مجلَّة جامعة النَّجاح، مج16، الأردن:2002، ص619.

[4]–أمال الماجري وسندس السباعي، الألعاب القرائيَّة، ص2، بتصرُّف. وراندا عبد الحميد، وسائل التَّعليم باللَّعب وفوائدها ومميزاتها، www.maqqall.com، بتصرُّف.

[5]–المرجع نفسه، ص2، بتصرُّف.

والمتعة، ثالثًا اللَّعب المنشِّط: وهو ما يُمثِّله التَّجسيد الفعليّ للُّعبة اللُّغويَّة[1]، وهكذا سيصلُ التِّلميذ إلى ذروة الخِبرة التَّعلُّميَّة عن طريق تفاعل مكوِّنات المُخِّ وتفعيل جانِبيْه معًا.

●**الجانب اللُّغوِّي**: وهو من أهمِّ الجوانب؛ لأنَّ الألعاب اللُّغويَّة أوجِدَت خِصيصًا بُغية تعليم اللُّغات عامّةً وهي تستخدم بشكلٍ خاص لتعليم اللُّغة العربيَّة سواء للناطقين بها أو لغيرهم من حيث رصيدِها أو مستوياتِها، وكذا مهارتها بمنهجٍ تواصليٍّ تفاعليٍّ بين المُتعلِّمين؛ ولأنَّ نجاح عملية تعليميَّة اللُّغة العربيَّة لنْ يكون إلَّا "بالموازنة بين الجانبين النَّظري والتَّطبيقي في العمليَّة التَّعليميَّة فهي تتمتَّع بالجانب العمليّ والتطبيقيّ"[2]؛ لذا تضمنُ اللُّعبة اللُّغوية للمُتعلِّم الممارسة الفعليَّة للُغتِه عن طريق تطبيقها على شكل ألعابٍ مع أقرانِه عندما يوظِّفها واقعيًا داخل سياقات مختلفة، وِفق ما يقتضيه الهدف اللُّغوِّي للُّعبَة، إضافة إلى التَّدريب على مهارات اللُّغة الأربع التِّي تُعدُّ مفتاح تعلُّم أيَّ لغةٍ كانت، إذْ "تنمِّي الألعاب اللُّغويَّة مهارات اللُّغة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بما تُوَّفره من فرص حقيقيَّة لممارسة هذه المهارات وتنميتها وذلك بتوظيف اللُّغة توظيفا جيِّدا داخل سياقات واقعيَّة حقيقيَّة"[3]؛ بمعنى أنَّه وبحُكم ما تمثِّله اللُّغة كعنصر أساسيّ في حياة المُتعلِّم، تُمكِّنه من التَّعبير عن أفكاره ومشاعره وما يدور بداخله، وتضمنُ له التَّواصل مع أفراد مجتمعه وتكييف كلامه حسب الدَّور الذِّي يؤدِّيه باعتبار أنَّه يلعبُ أدوارًا مختلفة فأحيانا يكون مُتعلِّما داخل أسوار المدرسة وأحيانا ابنًا وأخًا بين أفراد أسرته، كما تسمح له اللُّغة بصياغة قوالب لغويَّة حسب القدرات التِّي يمتلكُها، وهذه اللُّغة إنَّما هي مهارات يتوجَّبُ على المُتعلِّم إتقانها، "فالمُتعلِّم في أثناء اللَّعب هو في تواصلٍ مع اللُّعبة ومع الآخرين وهو يُعبِّر عن انفعالاته وآرائه عن الفرح والغضب والقول والرَّفض.... وهو ينهى ويأمر ويجيب ويسرد ويوضِّح

---

[1]–يُنظر: تطبيق :(101طريقة لتحفيز نفسك)، www.paraclish.com، تاريخ التنزيل:2020/12/25، في الساعة 13:30.

[2]–د.م، دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، أعمال النَّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص7.

[3]–رحمة كزولي، أثر الألعاب اللُّغويَّة في تنمية مهارة القراءة، أعمال النّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص127.

ويستوضح.... وهذا الاحتكاك يجعلُه يُتقن اللُّغة"[1]؛ بمعنى أنَّ المُتعلِّم لا يتعلَّم اللُّغة إلَّا بمَا يُمارسه بنفسِه من مهاراتِها ومستوياتِها؛ أيْ عن طريق النَّشاط الذاتِّي الذِّي يقوم به مع توفير التَّوجيه اللاَّزم من طَرف المُعلِّم لتحقيقه على أُسُس سليمة، فأحيانًا المُتعلِّم يعود خاليَ الوِفاض كما دَخل إلى الصَّف كما يخرج، لا يمكنُه توظيف كلمة أو قاعدة في موقِف حيٍّ، وهذا ما يُورِثه حقًا أسلوب التَّلقين والطَّرائِق التَّقليديَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة للمُتعلِّم، في حين أنَّ احتكاكه وممارسته لهذه اللُّغة بأحبِّ شيءٍ إليه؛ بالألعاب اللُّغويَّة يجعلُه يتحكَّم في زمامِها ويُتقنها، عندها سيسهُل عليه الأمر، ويختصِرُ عليه الجُهد والوقت في تعلُّم لُغته، إذْ تظهر قدرة الألعاب اللُّغويَّة في تعليم النطق الصحيح للكلمات وعلى حلِّ المشاكل التِّي يُعاني منها بعض المُتعلِّمين في حدود اللُّغة، فالمُتعلِّم يستمع للكلمات بتركيزٍ عالٍ وينطقُها جيدًا، فهو يحاول بكُلِّ جُهده أنْ يبرَعَ في لَعبه ليفوز، إذًا "يُمكن لمُعلِّم اللُّغة من اختيار مشكلة ما في اللُّغة ثم اقتراح مجموعةٍ من الألعاب اللُّغويَّة التِّي تساعد في تذليل هذه الصعوبات، مثل التَّمييز الصَّوتي، أثر اللَّهجات العاميَّة، والتَّمييز البصريّ للحروف المُتشابهة، والتَّاء المربوطة والتَّاء في آخر الكلمة والتَّاء المربوطة والتَّاء المبسوطة والشدَّة والسُّكون"[2]. ومنه إذَا لاحظ المُعلِّم مواجهة تلامذتِه لمشكلةٍ ما تعوقُ المُتعلِّم عن تعلُّم اللُّغة العربيَّة يُمكنه أنْ يستعمل أنواعًا أخرى من الألعاب اللُّغويَّة لمُعالجة تلك الصُّعوبات المُتمثِّلة في صعوبة التَّمييز البصريّ والصَّوتيّ وغيرها من الصُّعوبات، فبحُكم الدِّراسات التِّي أُجريت بخصوص هذه الصُّعوبات، وأثر الألعاب اللُّغويَّة في تذليلِها صار من المُمكن "القول أنَّ للألعاب التَّربويَّة اللُّغويَّة أثرًا فعَّالا وبالغًا في معالجة الصُّعوبات القرائيَّة"[3]، فإذَا كان الأمر قدْ وصلَ إلى معالجة صعوبةُ المُتعلِّم عن اكتساب مهارة القراءة، فإنَّ الأمر يتعدَّاها بالتأكيد إلى علاج صعوباتٍ أخرى على أصعدةٍ لُغويَّة أخرى لا تتعلَّق بصعوبات ناتِجة عن إصابات وأمراض عضويَّة.

---

[1]– سلمى عطا الله، أهمية اللَّعب في تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها مرحلة التَّعليم الأسَّاسي أنموذجا، أعمال النَّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة من الحضانة إلى الجامعة، ص44.

[2]– محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة، ص10.

[3]–محمد محمود الحيلة وعائشة عبد القادر غنيم، أثر الألعاب التربويَّة اللُّغويَّة المحوسبة والعادية في معالجة الصُّعوبات القرائيَّة لدى طلبة الصفّ الرَّابع الأساسي في مدارس مديريَّة جنوب الخليل، ص618.

II- سلبيات اللُّعبَة اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميةٍ بديلةٍ:

على الرُّغم من المَزايا الكثيرة التِّي تتميَّز بها الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة، إلَّا أنَّها تُعاني من بعض الثَّغرات أو السِّلبيات التِّي يُمكن حصرها على الأصعدة الآتية:

1)-على صعيد اللُّعبَة اللُّغويَّة: هناك أنواع من الألعاب اللُّغويَّة لا يُمكن الجزم بفعاليتها، وهذا راجعٌ إلى بعض الجوانب فيها إذْ "منَ المُلاحظ أنَّ جانبًا كبيرًا من الألعاب التَّقليديَّة في تعليم اللُّغة يركِّز على الكلمات المُجرَّدة المعزولة عن أيِّ سياقٍ ويُدرِّب في الغالب على لغةٍ قاصرةٍ عن الانتقال بالدَّارس إلى لغةِ الحياةِ الدَّقيقة وتلبية حاجاته ورغباته"[1]، وخيرُ مثال على ذلك الألعاب التَّقليديَّة القديمة التِّي لا تهدف إلى تنمية التَّواصل اللُّغوِّي بين اللاَّعبين؛ لأنَّها تُركِّز في الغالب على تعليمهم كلماتٍ بمعزل عن السياق أيْ دون توظيفها في تراكيب مُعيَّنة، وقدْ عرض (مصطفى عبد العزيز) جملةً من أنواع الألعاب التِّي يمكن اعتبرها بمثابة عائقٍ يَحولُ دون تعلُّم التِّلميذ اللُّغة العربيَّة و"من بينها الألعاب التِّي تدور حول الحروف غير المُرتَّبة أو التِّي تدفع إلى تكوين أنماط خاطئة أو التِّي يشترك فيها عدد محدود من الدَّارسين بينما يظلُّ الآخرون يتفرَّجون، ومن بينها أيضًا تلك الألعاب التِّي تتطلَّب عددًا كبيرًا من المفردات والتِّي لا يملكها سوى أهلُ اللُّغة، ومن بينها كذلك الألعاب التِّي تعتمد على المعلومات الجغرافيَّة أو التَّاريخيَّة بالإضافة إلى الألغاز الخالصة"[2]؛ ومِنه تقديم ألعابٍ للتَّلاميذ على شكل حروفٍ غير مرتَّبة قدْ تؤدِّي إلى تشكيل كلماتٍ خاطئةٍ وقدْ لا تحمل معنى مثل هذه الأحرف: (ل.ص.ب.) التِّي تُشكِّل الكلمات الآتية: بَصَلْ، صَلْبٌ، (لصب)، أو ألعاب تقتصر على فئةٍ قليلةٍ من اللاَّعبين وهذا سيخلقُ فروقًا جوهريَّة بين الفِئة التِّي شاركت في اللُّعبَة وبين الفئة التِّي لمْ تشارك، وتِلك الألعاب التِّي تفوقُ الرَّصيد اللُّغوِّي للتِّلميذ ومستواه التَّعليمِّي وهذا راجعٌ إلى سوءِ اختيار اللُّعبَة، وكذَا الألعاب التَّربويَّة التِّي تشمل عِدَّة مجالات خارجة عن حدود اللُّغة مثل: المعلومات الجغرافيَّة والتاريخيَّة والثقافيَّة، أضِفْ إلى الألغاز المُعقَّدة التِّي لا يُمكن للمُتعلِّم حلَّها.

---

[1]-ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص26.

[2]-المرجع نفسه، ص14-15.

2)_على صعيد المُعلِّم: يُواجه المُعلِّم عند تطبيقِه للألعاب اللُّغويَّة عِدَّة صعوبات، والتِّي يُمكن عَدُّها من ضِمن السِّلبيات التِّي يجب لفتُ الانتباه إليها، والمُتمثِّلة في ما يلي[1]:

- تنقصُه الخبرة: وبالتالِّي لا يستطيع إدارة هذا النَّوع من الوسائل التَّعليميَّة بالكفاءة المطلوبة؛ بحُكم أنَّه لمْ يعتدْ على تطبيق الألعاب اللُّغويَّة في تعليمه للُّغة العربيَّة، لِذا سيصعُب عليه النَّجاح من جرَّاء تطبيقه الأوَّل لها، فهو بحاجة إلى المِران والتَّدريب؛
- تزيدُ من المسؤولية على عاتِقه: فكمَا ورد في مقامٍ سابقٍ من هذا البحث أنَّ هناك مهامًا أخرى كالتَّخطيط والتَّحفيز والمُراقبة، إضافة إلى مهامِه السَّابِقة التِّي كان يؤدِّيها؛ بحُكم أنَّه تحوَّل من مُعلِّم إلى حَكمٍ ومُوجِّه؛
- يستغرقُ وقتًا كبيرًا جدًّا في التَّحضير والإعداد: إذْ إنَّ المُعلِّم يحتاجُ في كُلِّ لُعبة لُغويَّة إلى تحضير الأدوات اللاَّزمة لها، ويتأكَّد من مراعاتِه لشروط اللُّعبَة الجيِّدة عند اختياره لها وتصميمها، وسيُضطرُّ في غالب الأحيان إلى تجريبِها بنفسِه ليتأكَّد من صلاحيتها.

3)_على صعيد المُتعلِّم: وبِمَا أنَّ المُتعلِّم هو حجرُ الأساس في اللُّعبَة اللُّغويَّة فهو المتأثِّر الأوَّل بها، لذَا هُنالك سلبيات تلحَقُ به من جرَّائها وأخرى خارجة عن نطاقِه ألا وهي:

- يشعر المُتعلِّم بالحماس الشَّديد عند مشاركته في لُعبة ما، فيُضطرُّ المُعلِّمون "نتيجة الحماس الزَّائد لدى المُتعلِّمين وتجنبًا للفوضى تفضِّل تشغيل التَّلاميذ بالكتابة على دفتر الأنشطة"[2]، وهذا دليل على أنَّ الحماس المُبالغ فيه أحيانًا لدى المُتعلِّمين تنجرُّ عنه فوضى داخل الصَّف ممَّا يُعرقل مسار اللُّعبَة وهدفها، وتحسُّبًا لهذا يفضِّل المُعلِّمون عدم اعتمادها.
- وجود تفاوت في مستوى التَّلاميذ والتَّمايُز بينهم يخلُق نوعًا من عدم التّوازن أثناء إجراء اللُّعبَة، فهُناك من يفوزُ بسرعة، وهناك من يستغرقُ وقتًا أكثر من اللاَّزم ليفوز.

---

[1]– راندا عبد الحميد، وسائل التعليم باللَّعب وفوائدها ومميزاتها، www.maqqall.com، بتصرُّف.

[2]–الجوهر مودر، الألعاب اللُّغويَّة في كتاب اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّانية من التَّعليم الابتدائي الجزائري دراسة في أنواعها وخطوات تنفيذها، أعمال النّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص109.

- انعزالُ المُتعلِّم عن العالم المحيط به وهو مظهرٌ من مظاهر الإدمان فيما يتعلَّق باللعبة الإلكترونيَّة[1]؛ لأنَّه يعجزُ عن فكِّ الصِّلة المتولِّدة بينه وبين الجهاز الإلكترونيِّ.
- اكتظاظ الأقسام الذِّي تُعايشه المدارس يُعرقل أو يمنعُ أحيانًا اعتماد هذا النَّوع من الوسائل التَّعليميَّة[2]؛ فهي تَتطلَّب عددًا محدودًا من المُتعلِّمين.

III- مصادر اللُّعبَة اللُّغويَّة:

تتعدَّد المصادر التِّي تمدُّ المُعلِّم بالألعاب اللُّغويَّة تبعًا لتعدُّد أنواعها، وانطلاقًا ممَّا جاءَ به (مصطفى عبد العزيز) في قوله: "من المُمكن أنْ تعثر على ألعاب جديدة بالإطِّلاع على المجلاَّت والصُّحف وبرامج الإذاعة والتِّلفزيون وكذا من ألعاب الحفلات"[3]؛ وهذا دليل على إمكانيَّة إيجاد المُعلِّم للألعاب في مصادر مختلفة مثل: الجرائد والتِّلفاز وكذا الإذاعة، وقياسًا عليه يُمكن استنباط مصادر أخرى يُمكن تلخيصها فيما يلي:

1) –**الكُتب والبحوث العلميَّة:** بعد أنْ تمَّ التأكُّد من فاعلية الألعاب اللُّغويَّة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة تهافَت المُعلِّمون والباحثون والعلماء من شتى المجالات إلى الكتابة في هذا الموضوع، واقتراح نماذج عِدَّة لها "وبعد فهناك الكثير من الألعاب التِّي لا يتَّسع المقام لعرضها غصَّت بها كثير من المؤلفات والرسائل العلميَّة التِّي عُنيت بهذا النَّوع من الاستراتيجيات يُمكن للمُعلِّم أن يستعين بها"[4]، فهي إذًا تُمثِّل رافدًا مُهمًا من روافد الحصول على هذا النَّوع من الألعاب وخيرُ مثال على ذلك:

---

[1]– ما هي الألعاب إلكترونيَّة، www.edarabia.com ،بتصرُّف.

[2]– ينظر: الجوهر مودر، الألعاب اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي الجزائري، دراسة في أنواعها وخطوات تنفيذها، أعمال النَّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغوي من الحضانة إلى الجامعة، ص109.

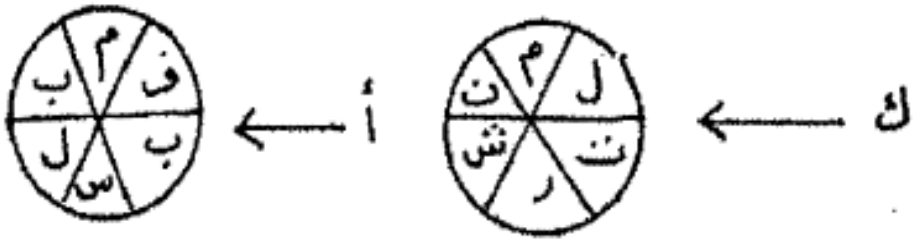
[3]–ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص51.

[4]–مصطفى أحمد قنبر، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في التغلُّب على مشكلات تعليم اللُّغة قواعد الرَّسم الإملائي في نظام الكتابة العربيَّة أنموذجًا، أعمال النَّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص156.

(كتاب الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة)، وما ورد فيه مثل لعبة الدَّائرة المتحرِّكة المقدَّمة في النَّموذج الآتي[1]:

أ - لعبة الربط والتجميع (الدائرة المتحركة) :

يحضر المعلم قطعة دائرية الشكل من الخشب أو الكرتون المقوى ، ويكتب عليها عدداً من الأحرف ويثبتها من مركزها بمسمار على الحائط، ويكتب على يمينها حرفاً مثل(ك)، ثم يحضر قطعة دائرية أخرى ويثبتها بنفس الطريقة السابقة ويكتب عليها حروفاً أخرى. وإلى يمينها يكتب حرف آخر مثل(أ). ويقوم أحد الطلبة بتحريك الدائرة الأولى حتى يصبح السهم في وضع يشير إلى أحد الحروف على الدائرة الأولى، وليكن(ت) مثلاً، فيقرأ طالب آخر المقطع(ك ت) .يحرك طالب ثالث الدائرة الثانية ليصبح السهم مصوباً نحو الحرف (ت) مثلاً ، فيتكون لدينا مقطع (ا ب) . ثم يقوم طالب آخر بربط المقطعين ويقرأ كلمة(كتاب) وهكذا تستمر اللعبة. ويكلف الطلاب بتجميع مقاطع أخرى لتكوين كلمات جديدة ذات معنى.



[1]–محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة، ص65.

أمَّا عن البحوث فما ورد في بحث (الألعاب القرائيَّة) لُعبة الأحاجي المُوضَّحة في النَّموذج الآتي[1]:

لعبة الاحاجي:

كلّ كلماتي تحتوي على الحرف الجديد (مثلا الكاف)

× يحرس البيت = كلب

× يعيش في الماء = سمك

× ذكر الدجاجة = ديك

× أجده في المطبخ = كأس ، سكين ، كرسي ...

2)–الكتاب المدرسيّ: تعجُّ الكتب المدرسيَّة الخاصَّة بالأنشطة للمستويات التَّعليميَّة كافَّة بنماذج لألعاب لُغويَّة متنوِّعة، ولعلَّ خير مثال ما ورد في كتاب الأنشطة للُّغة العربيَّة للسَّنة الخامسة ابتدائي[2]:

أَسْتَعْمِلُ الصِّيغَة :

أَكْمِلِ الجُمَلَ مُسْتَعْمِلاً (لذلك) كما في المِثال :

- باتَ الطِّفْلُ يُراجِعُ دُروسَهُ لذلك تَعِبَ.
- الظُّلْمُ ظُلُماتٌ.....
- رأيْتُكَ سعيدا.....
- الصَّبْرُ جَميلٌ.....
- التَّسامُحُ يُصَفِّي القُلوبَ.....

[1]-أمال الماجري و سندس السباعي، الألعاب القرائيَّة، ص23.

[2]–كراس النَّشاطات في اللُّغة العربيَّة، السنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، ط1. السَّنة الدراسيَّة: 2019–2020، ص4.

3)-المجلاَّت والجرائد: كثيرا ما تردُ الألعاب اللُّغويَّة في المجلاَّت والجرائد، ونذكُر منها مثلاً ما ورد في جريدة الخبر الجزائريّ لُعبة (الاسم المفقود) المُتمثِّلة في النَّموذج الآتي[1]:

الاسم المفقود

مؤرخ ولد في طبرستان، له "تاريخ الرسل والملوك" و"جامع البيان في تفسير القرآن". من هو؟ لمعرفة الجواب، عليك بتشطيب الكلمات.

ا	ة	ر	ا	و	ف	ل	ا	ن	ي	ع
ع	ن	د	ا	ل	ح	ص	ا	د	ل	ط
ا	ل	ك	ث	ي	ر	ت	ز	د	ا	د
ش	ك	و	ى	ا	ل	ف	ق	ي	ر	ب
ر	ي	ى	ا	ل	ب	ر	ا	ز	ي	ل
ش	ق	ي	ل	ا	ل	ص	م	ل	ا	خ
س	ط	و	ع	و	ا	ل	م	ق	ز	ي
ك	ا	ه	ن	ة	ي	ة	ل	م	ي	ج
ع	س	و	ب	ا	ك	ه	م	و	س	م
ظ	ع	ي	ن	ا	ل	ب	ي	ض	ا	ء
م	غ	و	ل	ي	ر	و	ك	ل	ث	م

الكلمات

(عند الحصاد - الكثير تزداد - شكوى الفقير) - مثل كوري - هيولي - البرازيل - موسم - كابوس - عين الفوارة - جيملة - كاهنة - الصملاخ - عظم - عين البيضاء - شقي - المقري - سطوع - غول.

4)-برامج الإذاعة أو التِّلفاز أو اليوتيوب: وخيُر مثالٍ (لعبة البطاقات)[2] الواردة في قناة من قنوات اليوتيوب، والتِّي تحتاج إلى عشرين زوجًا من البطاقات الحمراء والبيضاء تحمِل مرادفاتٍ يُمكنُ أنْ تُلعب بثلاث طرائِق؛ أمَّا الطَّريقة الأولَى: فيُقسَّم الصَّف إلى فريقين أحمر وأبيض، يخرجُ عضوٌ من أحدِ الفريقين بالتَّناوب حامِلا كلمةً وعضوٌ من الفريق الآخر يُسارع إليه بالمُرادف في وقتٍ محدَّدٍ والفائز يتحصَّل على نقطة، أمَّا الطَّريقة الثَّانية: أنْ يحتفظ المُعلِّم بالبطاقات الحمراء ويوزِّع البيضاء منها على التَّلاميذ، ثمَّ يقول المُعلِّم من مكتبِه مثلا كلمة (طريقٌ) ويحملُها والذِّي يملك مُرادفها من التَّلاميذ يخرج مباشرةً دون أنْ يعطيه زميله إشارة وإلاَّ

[1]- جريدة الخبر الجزائري، صفحة (تسلية)، ع9911، الأربعاء 9جوان2021، ص19.

[2]-لعبة مسلية وممتعة في تنمية الرَّصيد اللُّغوِّي، علجيَّة جلالي 19/8/2020، تاريخ التَّصفح: 2021/6/4، سا: 10:45د، بتصرُّف

خسِر، وهناك طريقة ثالثة: تُثبَّت كُلُّ البطاقات الحمراء على السَّبورة وتوزَّع البيضاء بالتَّساوي على الفريقين وِفق مُدَّة زمنيَّة مُحدَّدة، ويُطلب من كُلُّ فريقٍ أنْ يضع المُرادفات الصَّحيحة والفائز من يَحصل على أكبر عددٍ من النِّقاط، وفي نفس الوقت يوظِّف مدلول تِلك الكلمات في جُملٍ، ويتمُّ الاشتغال على جميع ميادين اللُّغة من بينها الأفعال المعتلَّة مثلا، وتُقدَّم هذه اللُّعبة اللُّغويَّة لتلامذة السّنتين الرَّابعة والخامسة من التَّعليم الابتدائيّ.

5)-المواقع الإلكترونيَّة: وخيُر مثالٍ لُعبة (هيَّا نتعلَّم الإملاء)[1]، وهي لُعبة إلكترونيَّة ترمي إلى تعليم الإملاء من خلال شريطٍ صوتِّي مُسجَّل تُقرأ فيه الكلمة المُراد تعليمها بصوتٍ واضحٍ بكُلِّ مخارِج حروفها، بينما تظهر في الأعلى صور مُتحرِّكة للأشياء، والخُضر، الفواكه، الحيوانات، المِهن، وسائل النَّقل وغيرها، وفي الوسط مساحة بيضاوِيَّة الشَّكل بجانبِها كلمة (تأكَّد)، وأسفلها مربَّعات الحروف لتجريب الكتابة، يرفقُه صفيرٌ وتصفيقٌ عند الفوز، وكتابة الدَّرجات أعلى الصُّورة، مع استعمال الألوان والتِّكرار المُستمِّر للكلمات.

6)-التَّطوير أو الابتكار: عندما يعتاد المُعلِّم على استخدام الألعاب اللُّغويَّة في تعليمه اللُّغة العربيَّة لتلامذته ويألفُها، يصبح حينها في غِنى عن العودة أو الاتِّكال على تلك المصادر المذكورة سابقًا، و"أنْ يطوِّر في جوانب كثيرة منها حسب المهارة التِّي يهدف إلى إتقان طلاَّبه لها، وأنْ يبتكر أخرى يرى أنَّها أكثر فاعلية في تحقيق ما يصبو إليه من أهداف، وما خطَّط له من مرامٍ تخدُم هذه اللُّغة الشريفة"[2]؛ فإمَّا أن يُحافظ على شكل اللُّعبَة وأدواتها ويُغيِّر في هدفها اللُّغوِّي، أو أنْ يبتكر ألعابًا بنفسه بعد أنْ يحتكم إلى خصائص اللُّعبَة الجيِّدة، وبعد الاطِّلاع على عِدَّة نماذج من مصادر مختلفة، أفرز هذا البحث ابتكار نموذج لُعبة لُغويَّة بعنوان

---

[1]- لعبة هيَّا نتعلَّم الإملاء، إعداد وبرمجة أ/ محمد حمزة عصفور، www.bahrainacademy.com، تاريخ التَّصفح: 2021/6/6، في السَّاعة: 12:57، بتصرُّف.

[2]- مصطفى أحمد قنبر، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في التغلُّب على مشكلات تعليم اللُّغة، أعمال النَّدوة العلميّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص156.

(سأقصُّ عليك قصَّة)[1]؛ يُمكن أنْ تُجرى في حصَّة التَّربية البدنيَّة من قِبل كلِّ تلامذة الصَّف، وهي تشمل جميع مستويات اللُّغة ومهاراتها، وتعمل كذلك على تنمية كُلِّ الجوانب التِّي يحتاجها المُتعلِّم، فبعد أنْ يقرأ المُعلِّم قصَّة قصيرة من اختياره كاملة ثمَّ يَقطع كُلَّ مقطعٍ على حِدًا ويُثبِّتها في أماكن مختلفة مُرفقة بصورٍ لرسومٍ متحرِّكة لأبطال القصَّة وأحداثها، ويقوم المُتعلِّمون بالتَّنافس والرَّكض إلى مقطعٍ ما والفائز من يصلُ أولًا ويقرأ المقطع بصوتٍ عالٍ على مسمعٍ من زُملائه، وتُمنح للخاسرين فُرصة ثانية لاستنباط العِبرة، وكذا تسمية كُلِّ أبطال القصَّة الموجودين في الصُّور، ومن ثمَّة تجسيدها من قِبل كلِّ المُتعلِّمين على شكل مسرحيَّة بعد العودة إلى الصَّف، فتُحقِّق بذلك نموًّا فيزيولوجيًّا ولُغويًّا في الوقت ذاته.

ومُجمل القول إنَّ الوسيلة الفعَّالة متوفِّرة وهي الألعاب اللُّغويُّة ويُمكن إيجادها في أكثر من مصدر وإنْ دعَت الحاجة يُمكن ابتكارها، وكذا الغاية موجودة وهي تعليم اللُّغة العربيَّة، إذًا لمْ تعدْ هناك ذرائِع يُمكن التَّحجُّج بها لعدم تفعيل المُعلِّمين لهذه الوسيلة لبلوغ غايتهم، مع أنَّ السَّير على هذا النَّهج لا يحتاج إلَّا إلى خطواتٍ بسيطةٍ ولكنَّها في الوقت ذاتِه تقتضي النِّظام.

IV- معايير اختيار أو تصميم لُعبة لُغويَّة ذات خصائص جيِّدة:

على المُعلِّم أنْ يحتكِم عند اختياره للُعبة لُغويَّة من مصدرٍ من المصادر المذكورةِ سابقًا أو تصميمِه لها إلى خصائص، يُمكن حصرُها على حدِّ تعبير (مصطفى عبد العزيز) فيما يلي[2]:

- **مُلائمة اللُّعبَة اللُّغويَّة لمستوى الدَّارسين:** إنَّ هذه الخاصِّية منْ أهمِّ الخصائص، ولعلَّ هذا ما دفع (مصطفى عبد العزيز) إلى جعلها في أولَى المراتِب، فعلَى المُعلِّم أنْ يُحسن انتقاء اللُّعبَة التِّي تتناسب ومستوى المُتعلِّمين تِبعًا لاختلاف مستوياتهم فمنهم المُبتدئ والمُتقدِّم؛ فلا

[1]– يُنظر: السعيد بوعبد الله، استراتيجيَّة اللَّعب ودورها في تنمية المجال التَّواصليّ اللُّغوي لدى أطفال التربيَّة التحضيريَّة، أعمال النَّدوة العلميّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللغوية في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص22–23.

[2]–ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص17، بتصرُّف.

يُمكن إعطاء لُعبة ذات مستوى مُتقدِّم لمُتعلِّم مُبتدئ، والأمر ذاتُه بالنِّسبة للمستويات الأخرى، وإلاَّ سيُعرقِل مجرى اللُّعبَة ويُبعدها عن الهدف المنشود منها؛

- **صلاحية اللُّعبَة لكافَّة المستويات:** يعمدُ المُعلِّم إلى اختيار لُعبةٍ تشمل جميع المستويات، ليراعي مَبدأ الفُروق الفرديَّة وتبايُنِها منْ مُتعلِّم لآخر، فتكون بذلك صالحةً لجميع المُتعلِّمين؛
- **إشراك اللُّعبَة لأكبر عددٍ مُمكنٍ من الدَّارسين:** يجب أنْ يكون اختيار اللُّعبَة هادفًا ليمُسَّ المُتعلِّمين كافة في آنٍ واحدٍ ليُشاركوا جميعًا فيها دون الاقتصار على فئةٍ معيَّنةٍ دونَ أخرى، وإلَّا سيخلق هذا فروقًا جوهريَّةً بين الفئة المشاركة في اللُّعبَة اللُّغويَّة والفئة التِّي لم تشارك فيها؛
- **مُعالجة اللُّعبَة لأكثر من مَهارة أو ظاهرَة لُغويَّة:** يجب اختيار أو تصميم لُعبةٍ لُغويَّةٍ تهدفُ إلى تنمية المهارات اللُّغويَّة المُختلفة أو تمسُّ قضايَا لُغويَّة مُختلفة في آنٍ واحدٍ؛
- **اتِّصال اللُّعبَة بموضوعٍ مدروسٍ حديثًا:** يجبُ مُراعاة مبدأ ملاءمة الألعاب اللُّغويَّة مع المواضيع المُقترحة في المِنهاج الدِّراسيّ، واختيار المدروس منها حديثًا؛
- **سُهولة الإجراء:** وذلك باختيار لُعبة تكون سهلة التَّنفيذ واقتصاديَّة من حيث الأدوات المُستعملة فيها، وتعليماتها تكون سهلة الفَهم بالنِّسبة للمُتعلِّمين، ويسيرة التَّحليل منْ قِبل المُعلِّم؛
- **إذكاء اللُّعبة لروح المُنافسة وجلبِها للمُتعة والمَرح:** أمَّا بالنِّسبة لعُنصر المُنافسة فإنَّ الألعاب التِّي تقومُ على تقسيم التَّلاميذ إلى فِرق تستحضرُ روح المُنافسة بينهم وجوّ الحماس، وفي الوقت نفسِه جوّ من المرحِ والسُّرورِ؛

ويُمكن إضافة معيار آخر وهو: **أنْ تكون اللُّعبَة اللُّغويَّة جامعةً لأكثر من وسيلة تعليميَّة؛** بحكم أنَّ اللُّعبَة اللُّغويَّة من منظور البحث وسيلة بديلة تشمُل ما أمكن من الوسائل التَّعليميَّة وِفق ما يتماشى وكُلَّ واحدة منها، ثمَّ تُدمجها في جوٍّ من اللَّعب، كأنْ تشتمِل على التَّمثيل المسرحيّ والصُّور والأشرطة المُسجَّلة في آنٍ واحدٍ وغيرها، شرط أنْ تبدو في مُجملها مُتكاملةً ومُترابطةً فيما بينها، ليُؤدِّي كلّ جزءٍ فيها وظيفتهُ داخل كلٍّ مُتكاملٍ بما يخدمُ تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيَّة.

خلاصة الفصل:

وفي خِتام هذا الفصل وانطلاقًا ممَّا تمَّ عرضُه فيه نصلُ إلى استخلاص أهمِّ النِّقاط التَّالية:

- مصطلحُ الألعاب اللُّغويَّة يُعاني من تداخلٍ مصطلحاتي، وكذا من تعدُّد الأوصاف المُقدَّمة لهُ في التَّعاريف؛ ممَّا أَوْدى بالبعضِ إلى الوقوعِ في الخَلطِ بينها وفي كيفيَّة اعتبارِها؛
- المسار الكرونولوجيّ الذِّي مرَّت به الألعاب اللُّغويَّة عبر مراحل تاريخيَّة، هو الذِّي شكَّل مفهومها المُتداول حاليًا عبر تطوُّراته المختلفة في كُلِّ مرحلةٍ؛
- العناصر السَّبعة التِّي تتكوَّن منها اللُّعبَة اللُّغويَّة هي ما يصنُع منها وسيلة تعليميَّة فعَّالة؛
- الألعاب اللُّغويَّة تضطلعُ بمهمةٍ واسعةٍ وشاملةٍ؛ بحيث لها بصمتُها الخاصَّة في ميدان تعليم اللُّغة العربيَّة بعد أنْ أثبتَت ذلك الكثير من الدِّراسات والأبحاث؛
- الاستفادة من الألعاب اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة بديلة، تُسهِم في تنمية المهارات اللُّغويَّة لدى المُتعلِّم وكذا رصيدِه اللُّغوِّي، والأهمُّ أنَّها تُكسِبه كفاءةً تواصليَّةً من خلال تواصلِه الفعَّال في حدودِها؛
- الألعاب اللُّغويَّة تُعاني من مواطِن ضَعفٍ وعلى المُعلِّمين تدارُكها لتصبح وسيلةً شاملةً ومكتملةً لتعليم اللُّغة العربيَّة؛
- ضرورة احتكام المُعلِّم إلى مجموعةٍ من الأُسُس والمعايير أثناء اختياره أو تصميمه للُعبَة لُغويَّة ما لتكون ذات خصائص جيِّدة كُفؤة بتعليم اللُّغَة العربيَّة؛
- المُعلِّم يستمِدُّ ألعابَه اللُّغويَّة من مصادر مختلفة تضمنُ له تَوفُّر وسيلةٍ تعليميَّةٍ فعَّالةٍ في مجال تعليم اللُّغات.

وبعد أنْ تمَّ التأكُّد من حِدَّة السَّيف لمْ يبقَ إلَّا شحذُه من غِمده، ولكيْ لا يبقى هذا الكلامُ مجرَّد كلامٍ، سيقوم فصلُه الميدانيّ بتأكيد أهميَّة خُطوة التَّفعيل وِفق آليَّةٍ مُحكمةٍ، وهذا ما سيعرِضه الفصل التّالي.

الفصل الثَّاني (ميداني، تطبيقي):

آليات تفعيل الألعاب اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميَّةٍ بديلةٍ لتعليم اللُّغة العربيَّة لتلامذة الطَّور الابتدائي.

❖ **المرحلة الأولَى:**

1)_**تصميم أسئلة المقابلة.**

2)_**تحليل نتائج أسئلة مقابلة مع معلِّمي المرحلة الابتدائيَّة.**

❖ **المرحلة الثَّانية:**

1)_**تحضير خمسة نماذج ألعاب لغوية باعتبارها وسيلة تعليمية بديلة.**

2)_**تطبيقها على عيِّنات مختلفة من تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة.**

3)_**تحليل النتائج المتوصَّل إليها.**

مدخل:

تمَّ التَّيقُن منْ فاعِلية الألعاب اللُّغويَّة وإمكانيَّة الاعتماد عليها في تعليم اللُّغة العربيَّة، وذلك باعتبارها الوسيلة الوحيدة التِّي تجمعُ بين الفائدة والتَّسلية معًا، كما لا شكَّ الآن أنَّه قد تغيَّر ما كان سائدًا من آراءٍ حول اللَّعب وقيمتِه، فالأجدر بالمنظومة التَّربويَّة رَسم خطَّة مُحكمةٍ وشاملةٍ عن كيفيَّة تفعيلها لتعليم مُختلف المواد التَّعليميَّة للمراحِل التَّعليميَّة كافَّة وخاصَّة منها اللُّغة العربيَّة، فبدل القيام بدراسات أكثر لإثبات قوَّتها وجدارتِها، علينا التَّفكير بمرحلةٍ أخرى مُستفيدين بذلك من الكمِّ الهائل من الدِّراسات السَّابِقة، وسبقِ خطوةٍ إلى مرحلة التَّفعيل، وعليه سنقوم في هذا الفصل بمُحاولة رصدِ آراءِ المُعلِّمين بالمرحلة الابتدائيَّة حول هذا الموضوع من خلال إجراء مُقابلةٍ معهم، وكذا تحليل عيِّنة من الألعاب اللُّغويَّة واقتراح سُبلٍ جديدة لتجسيدها وتطبيقها فعليًا مع عيِّنات مختلفة من تلامذة التَّعلِّيم الابتدائيّ بمستوياتِه المختلفة.

المرحلة الأولى: تحليل نتائِج أسئلة المُقابلة مع معلِّميّ المرحلة الابتدائيَّة.

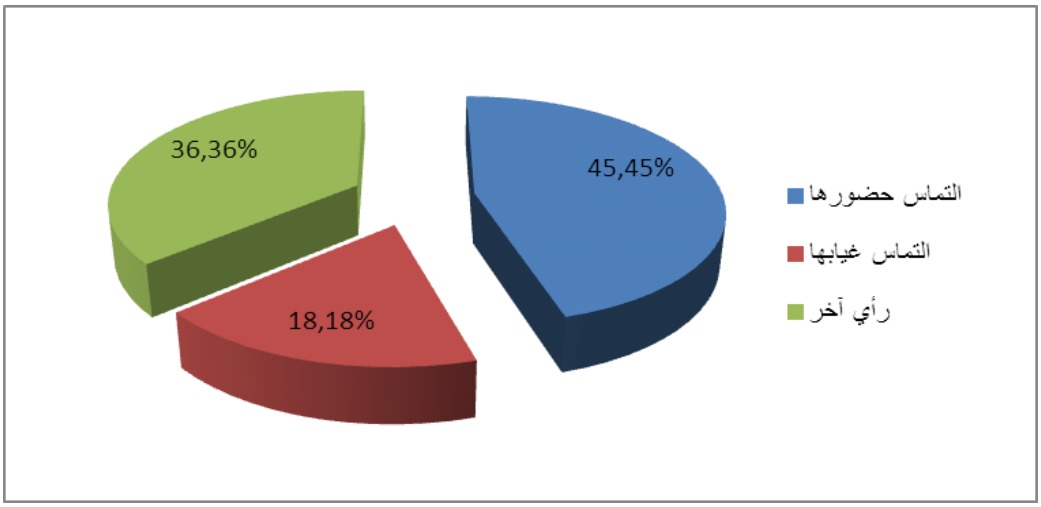
بعد الانتهاء من عملية تصميم أسئلة مخصصَّة لمعلِّمي المرحلة الابتدائية، تمَّ إجراء مُقابلة مقتصرةٍ على إحدى عشر معلِّمةً وذلك لظرفٍ صحِّي _جائحة كورونا_، ويُمكن تقسيم مجتمع الدِّراسة على النَّحو الآتي:

- ❖ السَّنة التَّحضيريَّة: تمثِّلها معلِّمة واحدة؛
- ❖ السَّنة الأولى ابتدائي: تُمثِّلها معلِّمتان؛
- ❖ السَّنة الثَّانية ابتدائي: تُمثِّلها معلِّمتان؛
- ❖ السَّنة الثَّالثة ابتدائي: تُمثِّلها معلِّمتان؛
- ❖ السَّنة الرَّابعة ابتدائي: تُمثِّلها معلِّمتان؛
- ❖ السَّنة الخامسة ابتدائي: تُمثِّلها معلِّمتان.

وتتكوَّن هذه المُقابلة من ثلاثةَ عشرَ سؤالًا لمُختلف السَّنوات انطلاقًا من السَّنة التَّحضيريَّة إلى غاية السَّنة الخامسة ابتدائي، وبعد أنْ أجابت كُلُّ المُعلِّمات عن تلك الأسئلة تمَّ تحصيل النَّتائج التَّالية:

الآراء	النِّسبة المئويَّة
1	%9,09
2	%18,18
3	%27,27
4	%36,36
5	%45,45
6	%54,54
7	%63,63
8	%72,72
9	%81,81
10	%90,90
11	%100

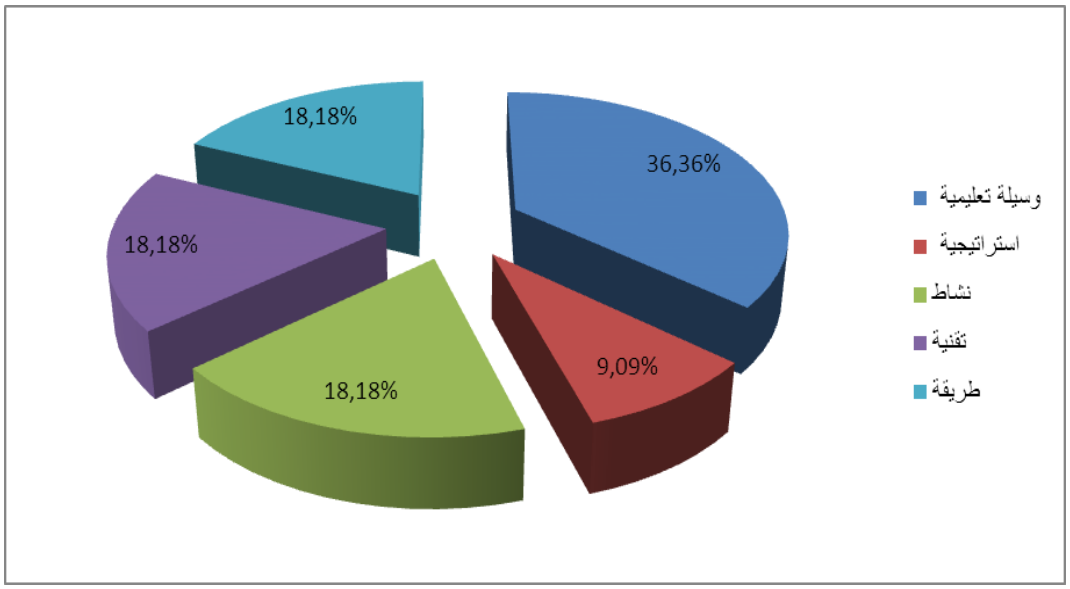
1)_هلْ تلتمسُ كمعلِّم(ة) حضور الألعاب اللُّغويَّة في طرائِق التَّدريس المُعتمدة حاليًا في المرحلة الابتدائيَّة بالمدرسة الجزائريَّة بأيِّ شكلٍ من الأشكال؟



من بين المُعلِّمات اللَّواتي تمَّت مُقابلتهم تمَّ تحصيل نسبة 45,45% والتِّي تُمثِّل مُعلِّمات السَّنوات الدراسيَّة: التَّحضيريَّة والأولَى والثَّانية، اللَّواتي يلتمِسن حضور الألعاب اللُّغويَّة في طرائِق التَّدريس المُعتمدة حاليًا في المدرسة الابتدائيَّة الجزائريَّة على شكل ألعاب قرائيَّة مخصصَّة لتعليم مهارة القراءة لهذِه السَّنوات لا غير، وكَذا منْ خلال حصص التَّراكيب وهي حصص خاصَّة بالأنشطة؛ حيث تمَّت الإجابة على أساس أنَّها تُساعد على تنشيط الذاكِرة والنُّطق السَّليم، وبالتَّالي التَّحفيز على عملية التَّعبير بشكل خاص، بينما تمَّت الإجابة بنسبة 18,18% من قِبل مُعلَّمتين إحداهُما للسَّنة الثَّالثة وأُخرى للسَّنة الرَّابعة ابتدائيّ واللَّتان لا تلتمسان حضور الألعاب اللُّغويَّة في طرائق التَّدريس المُعتمدة حاليًا بالمدرسة الجزائريَّة ولا بأيِّ شكلٍ من الأشكال. أمَّا نسبة 36,36% المُتبقيَّة فهي تُمثِّل مُعلِّمات السَّنوات الدِّراسيَّة: الثَّالثة والرَّابعة والخامسة؛ اللَّواتي تَرَيْن أنَّ الألعاب اللُّغويَّة حاضرةٌ في طرائِق التَّدريس المُعتمدة لكنْ في الوقت ذاتِه غائبة لأنَّ حضورها ليس مُطلقا و قد برَّرن ذلك بأنَّه لا وجود لها طيلة السَّنة الدِّراسيَّة وإنْ وُجدت تكون بنسبة قليلة مثل أيَّام آخرِ السَّنة أو وقت الفراغ آخر الحصَّة وعادة ما تكون بهدف التَّسلية وإخراج التَّلاميذ من جوِّ الملل والتَّعب لا بهدف تعليميّ، وأحيانًا توجد على شكل نشاطٍ جامدٍ مثل أنشطة الكتاب المدرسيّ، لكنْ يُمكن اعتبارها تدريبًا لُغوِّيا أكثر منها ألعابًا لُغويَّة.

من خلال الأجوبة السَّابِقة ونِسبها، يتجلَّى تدنِّي نسبة حضور الألعاب اللُّغويَّة في طرائِق التَّدريس المُعتمدة حاليًا في المرحلة الابتدائيَّة بالمدرسة الجزائريَّة؛ بحيث لا يُلتمس حضورها إلاَّ بنسبٍ ضعيفة ومحصورة على المُستويات المُبتدئة، مُقابل غيابِها في السَّنوات المتقدِّمة في حين تحضُر بشكلٍ لا يُمثِّل فعلًا مفهوم اعتمادها في تعليم اللُّغة العربيَّة، و ربَّما ذلِك راجعٌ لأسباب سيتمُّ طرحها في أجوبةٍ أخرى.

2)_ما التَّصنيف الأمثل الذِّي ترونه مناسبًا للألعاب اللُّغويَّة حسب السَّنة التِّي تدرسونها، مع تعليل الإجابة مهما كانت؟

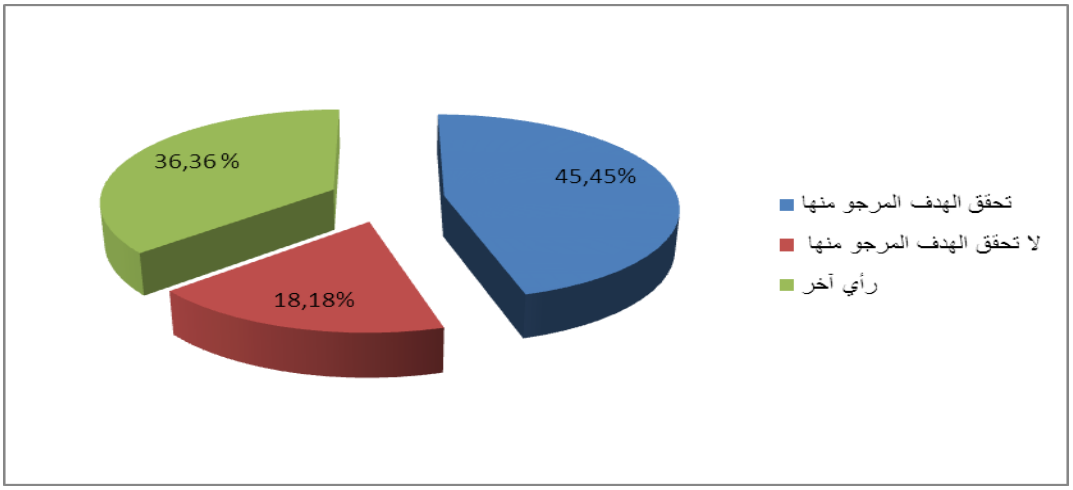


منْ بين المُعلِّمات اللّواتي تمَّت مُقابلتهم تمَّ تحصيل نسبة 36,36% والتِّي تُمثِّل إحدى مُعلِّمات السَّنة الثَّالِثة وأخرى للسَّنة الرَّابعة ومُعلِّمات السَّنة الثَّانية، اللاَّتي يَرِيْن بأنَّه يُمكن اعتبار اللُّعبَة اللُّغويَّة وسيلة تعليميَّة بحتة؛ مُعلِّلاتٍ ذلك لكونها وسيلةً لبلوغ غايةٍ تعليميَّة، تستعمل للفتِ انتباه التَّلاميذ بشكل ملموس كغيرها من الوسائل التَّعليميَّة الأخرى كالصُّور والمُجسَّمات، أمَّا النِّسب الثَّلاث التِّي قُدِّرت جميعها بـ: 18,18% فإحداها تُمثِّل رأي مُعلِّمتيْ السَّنة الخامسة القائِلتان بأنَّ اللُّعبَة اللُّغويَّة قدْ تكون طريقة؛ لأنَّها تُتَّبع لتعليم درسٍ معيِّن كالطَّريقة الحواريَّة والإلقائيَّة، وثاني نِسب 18,18% تُمثِّل رأي مُعلِّمة من مُعلِّمتي السَّنة الثالثة وأخرى للرَّابعة واللَّتان تعتبِران اللُّعبَة اللُّغويَّة نشاطًا؛ لأنَّها منْ ضِمن الأنشطة التِّي تردُ في الكتاب المدرسيّ أو الكُتب

الخارجيَّة التَّدعيميَّة، والتِّي ترِدُ على شكل ترتيب الكلمات المُشوَّشة لتشكيل الجُمل، وملءِ الفراغات وما إلى ذلك، وثالِث نِسب 18,18% تُمثِّل رأي مُعلِّمات السَّنة الأولَى اللَّتين تَريانِ بأنَّه يُمكن اعتبار اللُّعبة اللُّغويَّة على أنَّها تقنية دون ذكر تبرير لهذا الاختيار، أمَّا نِسبة 9,09 % تُمثِّل رأي مُعلِّمة السَّنة التَّحضيريَّة التِّي ترى بأنَّ اللُّعبة اللُّغويَّة استراتيجيَّة محضة، مُعلِّلة ذلك بصِغر سنِّ التَّلاميذ وحاجتهم إلى تطبيق خُطَّة تنْبني على اللَّعب المكثَّف.

منْ خِلال هذه الآراء ونِسبها المُتباينة نُلاحظ تضارُب آراء المُعلِّمين وعدم ثباتها على تصنيف مُوحَّد تِبعًا لاختلاف المعايير التِّي استندوا عليها في تصنيفاتهم، وهي الأزمة ذاتها التِّي يُعاني منها المصطلح والتِّي تمَّ إيرادها في الفصل النَّظريّ من هذا البحث.

3)_إذَا تمَّ اعتماد اللُّعبَة اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة، هلْ يُمكنها أنْ تحقِّق الهدف المرجُو من تفعيلِها في المنهج الدِّراسي لتعليم اللُّغة العربيَّة؟

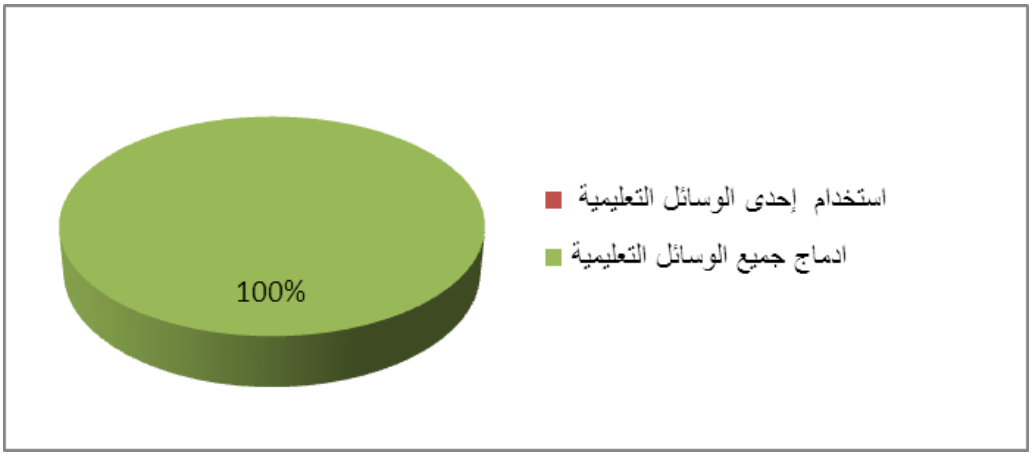


تُمثِّل النِّسبة الغالبة 45,45% مُعلِّمات السَّنوات الدِّراسيَّة: التَّحضيريَّة والأولَى والثَّانية؛ بحيث يَرِيْن أنَّ اعتماد اللُّعبة اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميَّة يُمكن فعلًا أنْ يُحقِّق الهدف المرجُو من تفعيلها في المنهج الدِّراسيّ لتعليم اللُّغة العربيَّة، وبخاصَّة في المراحل الأولَى من التَّعليم، إذْ يلتمِسْن مدى تدعيمها لكلِّ الجوانب المُحيطة بعمليَّة التَّدريس، فالتِّلميذ يتعلَّم من خلالها بجهدٍ أقل

وفي وقتٍ أقلّ وبشكلٍ بسيطٍ وبالأخصِّ إذا توفَّرت الأدوات اللاَّزِمة لها، ورغم أنَّ هذه الإجابة تُمثِّل النِّسبة الأكبر إلاَّ أنَّ بعضهنَّ يرى أنَّها لا تُحقِّق الهدف المرجوّ منها، وبخاصَّة في السَّنوات المُتقدِّمة من المرحلة الابتدائيَّة مُعلِّلاتٍ ذلك بأنَّها لا تُراعي جميع الفروقات الفرديَّة فهناك تلاميذ سريعو الفهم، وبذلك يستجيبون ويفهمون بسرعة والعكس صحيح، إذًا فهي لا تُؤدِّي ذلك الدَّور المُعتبر مقارنة بالوسائل التَّقليديَّة، كما أنَّها ستصرِف التَّلاميذ عن التعلُّم، باعتبارها في مثل هذه السِّن شكلاً من أشكال اللَّهو والتَّسلية فيتجِّه تركيزهم كلُّه ويصبُّ نحوَ اللَّعب وهذا يُمثِّل رأي مُعلِّمتيْن إحداهُما للسَّنة الخامسة وأخرى للسَّنة الرَّابعة ابتدائيّ بنسبة 18,18%، وهناك رأي آخر لمُعلِّمات السَّنوات الدِّراسيَّة: الثَّالثة والرَّابعة والخامسة بنسبةِ 36,36% اللَّواتي يَرِيْن أنَّه لا يُمكن الحُكم على إمكانيَّة تحقيق اللُّعبة اللُّغويَّة للهدف المرجوِّ منها من عدمِه، إلَّا بعد تجريبِها فعليًّا ودراسة مُجريات الأمر على أرض الواقع؛ لأنَّ الأمر سيختلِف عند إخضاعه للتَّجربة وبالتالِّي لا يُمكن الحُكم عليه إلَّا بعد صدور النَّتيجة.

منْ خلال هذه الأجوبة يُمكننا القول أنَّ غالبيَّة الآراء تتَّفق على تحقيق اللُّعبَة اللُّغويَّة للهدف المرجوِّ منها في تعليم اللُّغة العربيَّة، إذا ما تمَّ اعتمادها كوسيلةٍ تعليميَّةٍ في السَّنوات الأولَى بشكل عام، فهي تُنمِّي مهاراتهم اللُّغويَّة، وتُخرجهم من جوِّ الضَّغط والملل الذِّي يُعايشونَه عند تلقِّيهم للدُّروس، أمَّا بالنِّسبة للسَّنوات الأخيرة فلا تحقِّق ذلك الهدف كون التَّلاميذ في سنٍّ يتجِّه فيها ميولُهم وتفكيرهم إلى أكثر منْ مُجرَّد اللَّعب؛ بحُكم أنَّهم بحاجة أكثر إلى الانضباط والجِديَّة في التَّعلُّم، بينما نجد أنَّ الرأي الآخر قدْ طرحَ قضيَّة مُهمَّة وهي قضيَّة التَّفعيل التِّي ستَنْبني عليها الأسئلة اللَّاحقة.

4)_هل برأيكم استخدام إحدى الوسائِل التَّعليميَّة المتنوِّعة المُعتمدَة حاليًا كفيلة بتحقيق المُبتغى، أمْ هناك حاجة لإدماج جميع الوسائل التَّعليميَّة في وسيلة واحدة شاملة هي اللُّعبة اللُّغويَّة؟



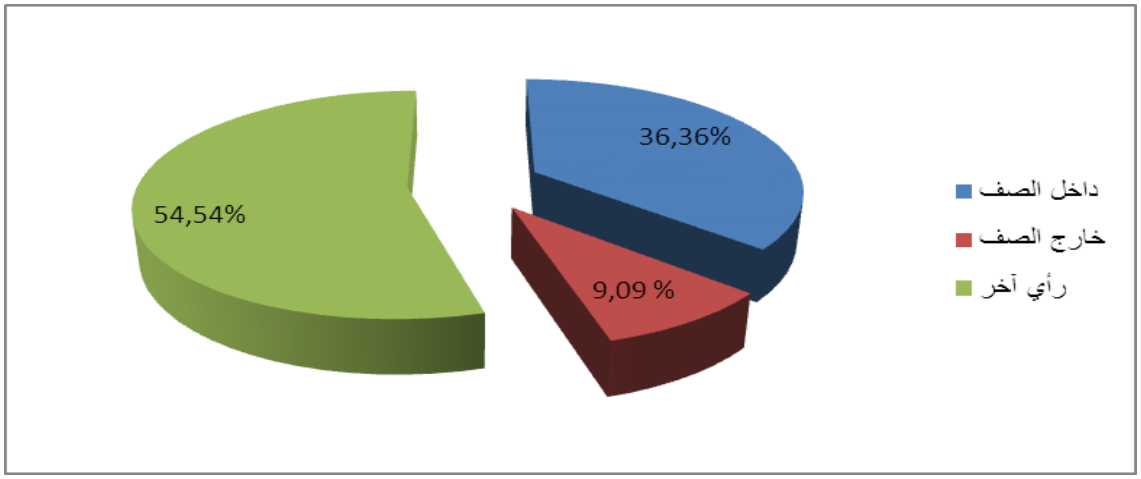
ملاحظة: (قبل الإجابة عنْ هذا السُّؤال استفسرت المُعلِّمات عن ماهية هذا الإدماج وكيفيَّته)، وبعد شرحِه من منظور البحث كانت نسبة الإجابة عن هذا السُّؤال على هذا الأساس بـ: 100% للدَّعوة إلى إدماج جميع الوسائل التَّعليميَّة في اللُّعبَة اللُّغويَّة لتُصبح بذلك لُعبةً شاملةً لتعليم اللُّغة العربيَّة، خاصَّة عند توفُّر الوسائل اللَّازمة والأدوات التِّي يتمُّ اعتمادها، فهي بالدَّرجة الأولَى تجذِب انتباه التَّلاميذ إلى الدَّرس، وبالأخصِّ في بدايته، فتُحقِّق التَّنويع والتَّغيير الذِّي يُخرجهم من دائرة الشُّعور بالملل. كمَا يجذبهم على الدَّوام نحوَ الدَّرس، وبالتَّالي تقوم بإيصال الفكرة المرجوَّة من بدايتِها إلى نهايتِها أيْ بشكلٍ كاملٍ، وقد برَّرنَّ ذلك بأنَّه إذا كانت الوسيلة التَّعليميَّة الواحِدة تستطيع تحقيق فرق كبير في تعليم اللُّغة العربيَّة؛ فإنَّ دمج أكثر من وسيلة تعليميَّة في اللُّعبَة اللُّغويَّة بلا شكٍّ قادرٌ على إحداثِ فرق أكبر.

من خلال هذه الإجابات نُلاحظ استحسان المُعلِّمات لفكرة دمج أكثر من وسيلة تعليميَّة في اللُّعبَة اللُّغويَّة وتأييدهم لها، فهي ستُسهِّل عمليَّة التَّعلِّيم على المُعلِّم وعمليَّة التعلُّم على المُتعلِّم على حدٍّ سواء، فالمُعلِّم يجد وسيلة لجذب انتباه التَّلاميذ وتبسيط الأنشطة اللُّغويَّة وتقديمها لهم بأحبِّ شيء لهم، أمَّا المُتعلِّمون فيتواصلون باللُّغة العربيَّة دون بذل جهد ووقت إضافيّ، مع ضمان

ترسيخها في أذهانِهم، أضفْ إلى أنَّ اللُّعبَة اللُّغويَّة تُصبح حينها حوْصلة لتفاعُلاتٍ متنوِّعةٍ لوسائل تعليميَّة مُتنوِّعة.

فعندما كانت الفكرة هي اعتبار اللُّعبَة اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة بمعزل عن الوسائل الأخرى؛ فهُناك من رفض الفكرة في السُّؤال السابق، أمَّا عندما تمَّ طرح فكرة إدماجِها اتفقَّت كلُّ الآراء حول رأيٍ واحدٍ بالإيجاب.

5)_ما الطَّريقة والمكان الأنسبْ لتطبيق اللُّعبة اللُّغويَّة داخل الصَّف أمْ خارجه؟

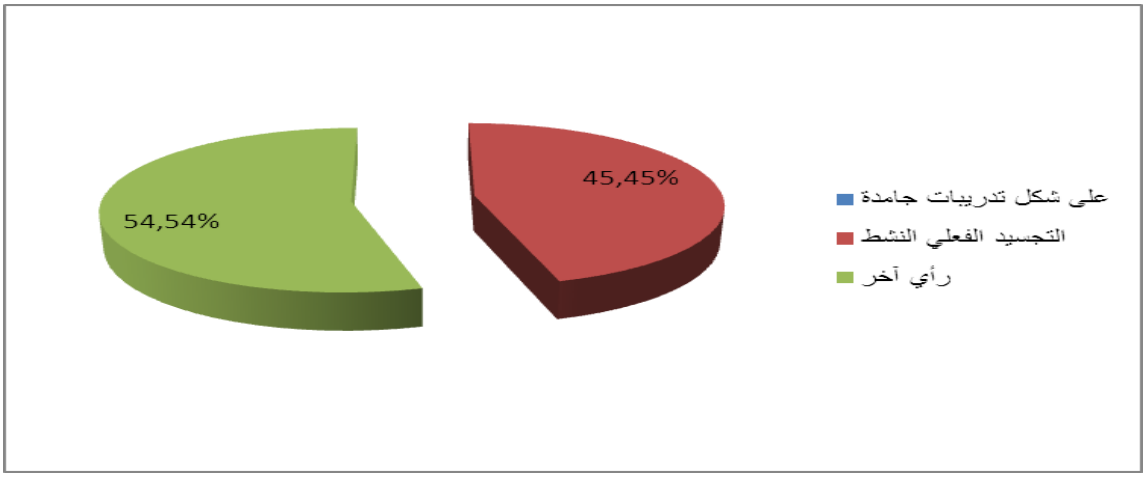


تُمثِّل نسبة 36,36% مُعلّمات السَّنتين الأولَى والثَّانية اللَّواتي أجَبْن بإمكانيَّة العمل بها داخل الصَّفِ، مُعلِّلاتٍ ذلك بإمكانيَّة اتخاذ أشكالٍ عِدَّة في ترتيب الطَّاولات على شكل دائرة أو حدوة الحصان والمُعلِّم يكون في الوسط وهُم يقابلونه، كما يُمكن تغيير جلوس التِّلميذ في كلِّ شهر حتَّى لا يملَّ من مكانِه، المهمُّ أنَّها في الأخير تُحقِّق ذلك التَّواصُل الجماعيّ والتَّفاعل اللُّغوِّي بين التَّلاميذ. أمَّا بالنِّسبة لمُعلِّمة السَّنة التَّحضيريَّة التِّي تمثِّل نسبة 9,09% والتِّي ترى إمكانيَّة تطبيقها خارج الصفِّ أيْ في السَّاحة؛ لأنَّ التِّلميذ يشعرُ براحة أكبر في هذا الفضاء الواسع مع عدم وجود اكتظاظ مِمَّا يسمحُ للجميع بالمشاركة. أمَّا نسبة 54,54% تُمثِّل مُعلِّمات السَّنوات الثَّالثة والرَّابعة والخامسة اللَّواتي يَرِيْن أنَّه من المُمكن إجراء الألعاب اللُّغويَّة داخل الصفّ بمختلف الطُّرق، وذلك

بتشكيلِ الصفِّ حسب اللُّعبَة واحتياجاتِها للأفواج أو ثنائيَّات أو فِرق، لكنْ لا يُمكن تطبيقها وذلك لوجود مُعيقات مثل ارتفاع عدد التَّلاميذ من 35 إلى 40 تلميذ، كمَا أنَّ طريقة حدوة الحِصان لمْ تلقَ استحسانًا من قِبل المفتِّشين؛ فهي تُعيق في نظرهم التَّعلِّيم إذْ ينشغل التَّلاميذ بمُجرَّد صُدور أيِّ حركة من زملائهم، بينما خارج الصفّ_في ساحة المدرسة_ فعلاً يُمكن تفادي الاكتظاظ به ويُحقِّق راحة أكبر، إلاَّ أنَّه لا يُمكن تطبيقها في السَّاحة؛ لأنَّ الأقسام تُعاني من الاكتظاظ وإذا خرجوا جميعًا إلى السَّاحة بدون نظام سيخلق ذلكَ فوضى كبيرة.

من خلال هذه الإجابات تظهر مدى أهميَّة التَّخطِّيط التِّي تُعالج كلَّ هذه المعيقات التِّي طرحتها المُعلِّمات، فهي التِّي تمنح للُّعبة اللُّغويَّة قيمةً حقيقيَّة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة بالتَّخطيط والتَّرتيب والتَّنظيم.

6)_هل برأيكم التَّجسيد الفعلي النَّشِط للألعاب اللُّغويَّة الواردِة في الكتاب المدرسي أفضل أم الاكتفاء بتطبيقها على شكل تدريبات جامدة؟

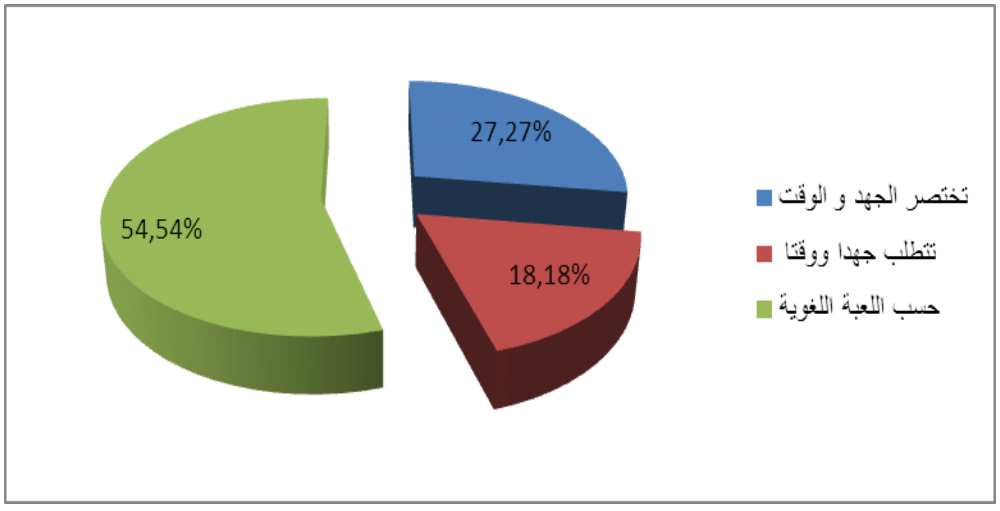


تُمثِّل نسبة 45,45% مُعلِّمات السَّنوات الدِّراسيَّة: التَّحضيريَّة والأولى والثَّانية اللَّواتي تَرَيْن أنَّ التَّجسيد الفعليّ النَّشِط للألعاب اللُّغويَّة الواردة في الكتاب المدرسيّ أفضل من الاكتفاء بتطبيقها على شكل تدريبات جامدة، مُعلِّلاتٍ ذلك بأنَّ تحقيق الفهم لدى المُتعلِّم يحتاج إلى أمرٍ ملموسٍ

ومُحبَّب لديه ليُثير انتباهه لتحقيق غاية تعليميَّة اللُّغة العربيَّة لتنمية التَّواصُل، وخاصَّة إذا كانت مُدَّة اللُّعبة لا تتجاوزُ نصف ساعةٍ، أمَّا نسبة 54,54% فتمثِّل مُعلِّمات السَّنوات الدراسيَّة: الثالِثة والرَّابعة والخامسة اللَّواتي تعترِفْن بقيمتِها وفعاليتِها، لكنْ تُفضِّلن عدم تطبيقها مُعلِّلات ذلك بضيق الوقت واكتظاظ الأقسام، لذا تُفضِّلن تطبيقها كما وردت في الكتاب المدرسيّ وأحيانًا يتمُّ تجاوزها تمامًا بحُكم التَّقيُّد بالبرنامج الدراسيّ، إضافة إلى أنَّ تلك الأنشطة مُعظمها لا يرِدُ على شكل ألعاب، بلْ على شكل تمارين نَحو اِربط بسهْم أو اِملأ الفراغ وما إلى ذلك.

و من خلال هذه الآراء يتضِّح إدراك المُعلِّمات للأهميَّة التِّي تنطوي عليها الألعاب اللُّغويَّة إذا ما تمَّ تفعيلها في تعليم اللُّغة العربيَّة، لكنَّ مُعظمهنَّ يرِيْن أنَّ الظُّروف تمنعُ تفعيلها بحُكم اكتظاظ الأقسام وضيق الوقت، لكنَّ الأمر راجعٌ ربَّما بشكل أكبر إلى افتقار هؤلاء المُعلِّمين لكفاءة أو خبرة مُسبقة للتَّعامُل مع الألعاب اللُّغويَّة، بينما نجدُ حالات ضئيلة لا تعترف بجدوى الألعاب اللُّغويَّة وتسعى فقط إلى التَّقيُّد بما ورد في البرنامج الدِّراسيّ دون مُحاولة الخروج عن المألوف أو اتِّباع نمطٍ جديدٍ، أو اتِّخاذ وسيلة تعليميَّة تكفلُ لهم إنهاء المقرَّر الدِّراسيّ وبنتائج أفضل.

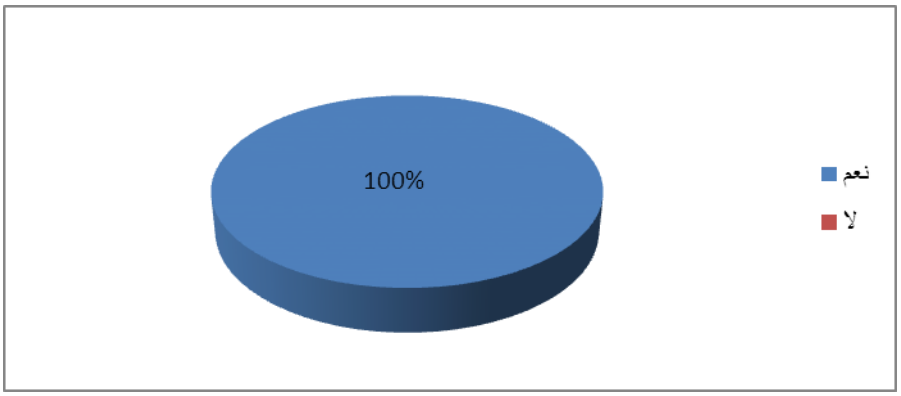
7)_هلْ ترون أنَّ الألعاب اللُّغويَّة تختصر الجُهد والوقت للوصول إلى النَّتائج المرجوَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة؟



تمَّ تحصيل نسبة 27,27% والتِّي تُمثِّل مُعلِّمات السَّنتين الدِّراسيتين: التَّحضيريَّة والأولى ابتدائي اللَّواتي يَرِيْن أنَّ الألعاب اللُّغويَّة تختصر حقًّا الجُهد والوقت في تعليم اللُّغة العربيَّة، إذْ أنَّه يتمُّ من جرَّائها إرساء المعارف وترسيخها ببذل جهد أقلّ وفي مُدَّة زمانيَّة قصيرة تِبعًا لطبيعتها القريبة من بيئة المُتعلِّم، أمَّا نسبة 18,18% تُمثِّل رأي مُعلِّمتين إحداهما للسَّنة الخامسة وأخرى للسَّنة الثَّانية، واللّتين تَرَيَان أنَّها تأخذ الكثير من الوقت وتتطلَّب جُهدًا أكبر من المُعلِّم أثناء تطبيقه لها، أمَّا نسبة 54,54% وهي النسبة الغالبة التِّي تُمثِّل مُعلِّمات السَّنوات الدِّراسيَّة: الثَّانية، الثالثة، الرَّابعة والخامسة، القائِلات أنَّه يُمكن الحُكم على هذا الموضوع حسب اللُّعبة اللُّغويَّة، ففي بعض الأحيان تأخذ وقتًا أطول مثل: (تجربة تذويب الشكولاطة)، وكذا اكتظاظ الأقسام يأخُذ وقتًا وجهدًا أكبر خلال عمليَّة تقسيم صفٍّ يتكوَّن من ثلاثين إلى أربعين تلميذًا، والحماس الزائِّد يخلق نوعًا من الفوضى فيُضيع وقت الحصَّة، وكذا عدم التعوُّد والتمرُّن الذِّي يجعلُها أسهل مع مرور الوقت، بينما في أحيان أخرى تكون شروط اللُّعبَة بسيطةً وظروفها ملائمة فتختصر للمُعلِّم الجُهد والوقت لبلوغ مُرادِه.

وعليه نُلاحظ أنَّه يتمُّ دائمًا تبنِّي فكرة تفعيل الألعاب اللُّغويَّة في السَّنوات الدِّراسيَّة: التَّحضيريَّة والأولَى والثَّانية بشكلٍ خاصٍ؛ لأنَّها تتجسَّد على شكل ألعاب قرائيَّة، وبحُكم تطبيقهم لها وتعوُّدهم عليها لذا يريْن أنَّها تختصرُ عليهم الجُهد والوقت لبلوغ أهدافهم من جرَّائها، أمَّا مُعلِّمات السَّنة الخامسة فلمْ يأخذنّ بهذه الفكرة، بينما نجدُ أنَّ هناك فئة تُؤمن بها وتسعى لتطبيقها لكنْ تَحول بينهم ظُروف اكتظاظ الأقسام والحماس الزائِد وقِلَّة الأدوات اللَّازمة، ولا نغفل عن أهمِّ سببٍ وهو ضعفُ تكوين المُعلِّمين وعدم قدرتهم على تطبيق هذا النَّوع من الوسائل التَّعليميَّة؛ بحكم عدم تعوُّدهم عليها.

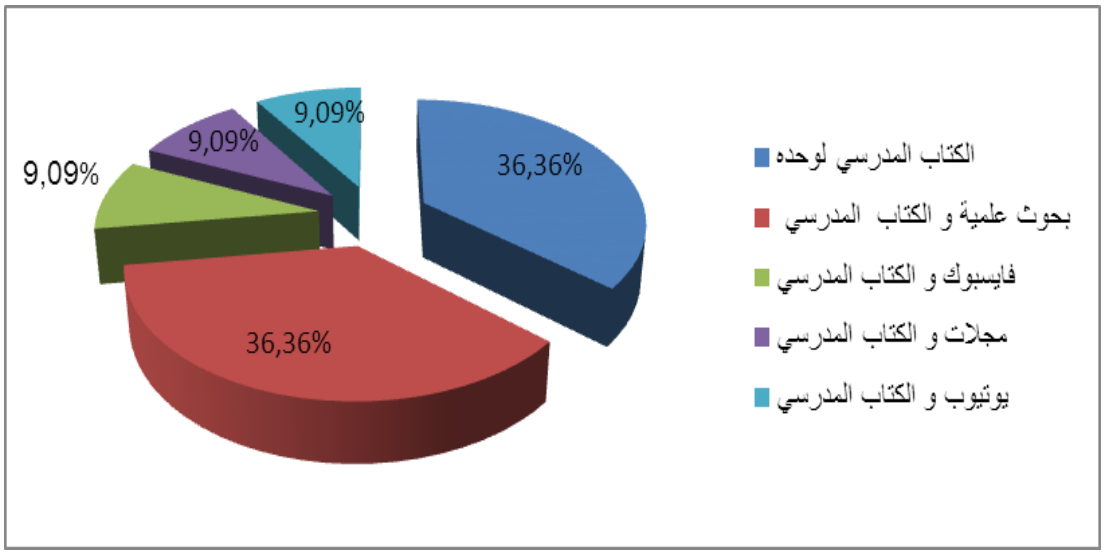
8)_هل لطريقة تصميم اللُّعبَة اللُّغويَّة من حيث الخطِّ والحجم واللَّون دورٌ بارزٌ في جذب انتباه المُتعلِّمين وإثارتهم؟



تحصَّل هذا السُّؤال على نسبة 100% بالإيجاب على الدَّور البارز الذِّي يلعبُه تصميم اللُّعبة اللُّغويَّة من حيث الخطّ واللَّون في جذب المُتعلِّمين وإثارتهم من قِبل كلِّ المُعلِّمات، مُعلِّلاتٍ ذلك بأنَّ كُلَّ ما يحمِل الخصائص الآتية: خطٌّ واضحٌ وجميلٌ بحجم كبير مع كثرة الألوان يلفت انتباههم ويضمنُ رؤيته من قِبل كلِّ التَّلاميذ سواء الجالسين في أوَّل الصَّفِّ أو آخره، ولكنَّ الألوان تحُوز على الجانب الأكبر فهي تستَثيرُهم أكثر من أيِّ شيء آخر، فهم يميلون إلى كلِّ ما هو ملوَّن وخاصَّة عندما تكون كثيرة، إذْ أنَّ تنوُّعها يشدُّهم إلى الفكرة المُراد تعليمها، لذا تعمدُ كلُّ المُعلِّمات إلى تنويع الألوان على السَّبورة عند كتابة الأنشطة التِّي يحتوي عليها الكتاب المدرسيّ، أو الألعاب القرائيَّة فيما يخصُّ السَّنوات الدِّراسيَّة: التَّحضيريَّة والأولَى والثَّانية بشكل خاص.

إذًا رغم أنَّ المُعلِّمات أقرَرْن بأنَّ هذه الجوانب في اللُّعبَة اللُّغويَّة تثير دافعيَّة المُتعلِّم وتُحفِّزه على تعلُّم لُغته؛ إلَّا أنَّه لا يتمُّ تجسيدها فعليًّا، وعندما يتمُّ مراعاة هذه الجوانب لا تكون في لُعبَة لُغويَّة حقيقةً؛ بل على شكل تمرين أو نشاط يُكتب مباشرة على السَّبورة، وتحلُّه فِئة قليلة من التَّلاميذ والفائدة أحيانًا لا تعمُّ على الجميع، بينما نشهدُ في المستويات المُبتدئة الاختيار كما تمَّ ذكرُه في سؤال سابقٍ كنماذج لألعاب لُغويَّة من بحث (الألعاب القرائيَّة) كلُعبة ترتيب الأشكال لتركيب جملة صحيحة وغيرها من الألعاب بمراعاة الخصائص المذكورة سابقًا.

9)_على أيِّ مصدر ترتكزون بشكلٍ أكبر عند اختياركم للألعاب اللُّغويَّة؟

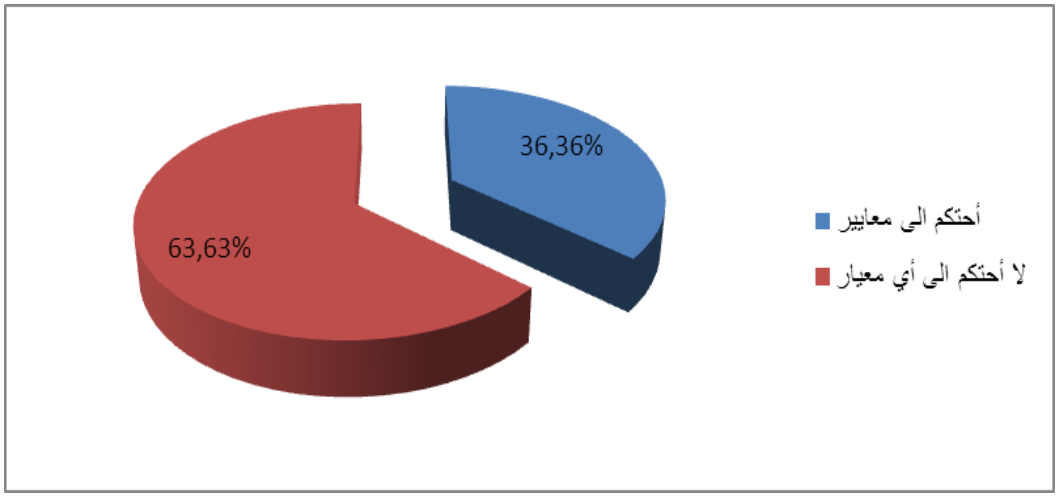


تُمثِّل نسبة 36,36% الأولى إحدى مُعلِّمات السَّنة الثالثة وأخرى للسَّنة الرَّابعة ومُعلِّمتين للسَّنة الخامسة ابتدائي، اللَّواتي يرتكزْن بشكل أساسيّ على الكتاب المدرسيّ، قائلاتٍ أنهنَّ مُطالَبات بالتَّقيُّد بما ورد في البرنامج الدِّراسيّ، إضافة إلى أنَّ كلَّ درس يرتبط بمجموعة من الأنشطة الواردة في الكتاب المدرسيّ الخاصِّ بالأنشطة، وأحيانا يتمُّ تجاوزها تمامًا لضيق الوقت، أمَّا نسبة 36,36% الثَّانية فهي تُمثِّل إحدى مُعلِّمات السَّنة التَّحضيريَّة وأخرى للسَّنة الثَّانية ومعلمتيْن للسَّنة الأولى ابتدائي، اللَّواتي يرتكزْن بصفة أكبر على بحثٍ علميٍّ موسوم بعنوان: (الألعاب القرائيَّة)، والذِّي يزخرُ بنماذج عِدَّة لكلِّ مرحلة من المراحل الثَّلاث: المرحلة التَّركيبيَّة والتَّحليليَّة والشَّاملة، لكن مع التقيُّد بالكتاب المدرسيّ وما ورد فيه؛ لأنَّه يستحيل التَّدريس بالاعتماد على هذا البحث لوحدِه، أمَّا النِّسب الثَّلاث التِّي قُدِّرت جميعها بـ: 9,09% فإحداها تُمثِّل مُعلِّمة السَّنة الرَّابعة التِّي ترى أنَّها وبحُكم استخدامها لتطبيق الفايسبوك فهي على اطِّلاعٍ دائمٍ ببعض الألعاب التِّي تصادفُها فيه، والنِّسبة الثَّانية تُمثِّل رأي مُعلِّمة للسَّنة الثالثة والتِّي تعثُر على ألعاب في المقالات والمجلَّات، والنِّسبة المتبقيَّة تُمثِّل رأي مُعلِّمة للسَّنة الثَّانية والتِّي تقول أنَّها تعثر دومًا على فيديوهات لألعاب على شكل ألغاز أو بطاقات، لكن جميعهُم يتقيَّد بالكتاب المدرسيّ وما ورد

فيه واستعمالهم لتلك الألعاب الخارجة عن حدوده يحتفظون بها لآخرِ السَّنة أو عندما يقلُّ عدد التَّلاميذ ويكثُر الغياب، أو أيَّام إقامة حفلة سنويَّة.

ومن خلال هذه الآراء نُلاحظ ارتكاز المُعلِّمين على مصادر مُتعدِّدة في اختيارهم للألعاب اللُّغويَّة مع غياب فكرة التوجُّه للتَّطوير أو الابتكار، فالأمر راجعٌ دومًا إلى قِلَّة خبرة المُعلِّمين حول تطبيق مثل هذه الوسائل التَّعليميَّة المُستجدَّة؛ بدليل أنَّهم ليسوا على دِراية بالمصادر التِّي يمكُن أنْ تمدَّهم بها وأكثرهم يتقيَّد بما ورد في الكتاب المدرسيّ؛ لأنَّهم يُواجهون ضغطًا كبيرًا أمام كثرة الدُّروس فيه ووجوبِ إنهائه، كما أنَّه ليس لديهم الحقّ لاعتماد هذه الوسيلة التَّعليميَّة بشكل عشوائيّ دون أنْ يتمَّ تنظيمها من قِبل القائمين على قطاع التَّربية والتَّعلِّيم.

10)_هل تحتكمون إلى معيارٍ أو مجموعة من المعايير خلال اختياركم أو تصميمكم للُعبَة لُغويَّة ما؟

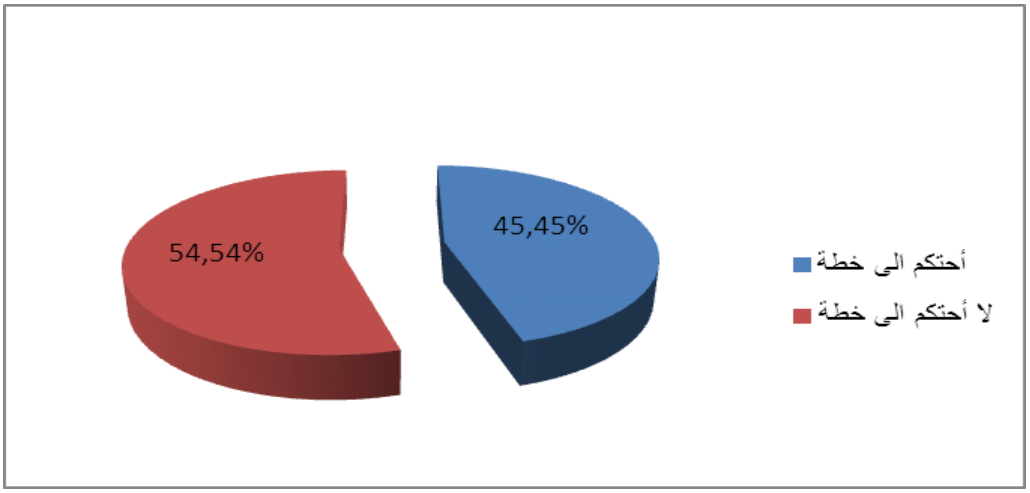


تُمثِّل نسبة63,63% النِّسبة الأكبر من مُعلِّمات السَّنوات الدِّراسيَّة: الثالثة والرَّابعة والخامسة ومُعلَّمة للسَّنة الثَّانية ابتدائي اللَّواتي يرين بأنَّه لا داعي للاحتكام ولا إلى أيِّ معيار، فقط يتمُّ الاختيار من الكتاب المدرسيّ وِفق ما يتماشَى والدَّرس الحديث فإذا كان درسًا على سبيل المثال عن أدوات الاستفهام يتمُّ اختيار نشاط حول هذا الموضوع وهكذا، أمَّا نسبة 36,36% تُمثِّل مُعلِّمات السَّنوات الدِّراسيَّة: التَّحضيريَّة والأولى ومُعلِّمة للسَّنة الثَّانية اللّواتي يَخترْن الألعاب اللُّغويَّة بمراعاة مبادئ: أنْ تهدف إلى تعليم درسٍ معيَّنٍ، وكذا أن تكون اقتصاديَّة غير مُكلفة ولا تحتاج

إلى أدوات كثيرة؛ فهنَّ يخترْن الأبسط منها والتِّي تحوي بطاقات أو قُصاصات أو ألوان أو مُجسَّمات يُمكن إحضارها بسهولة، وما تتوفَّر عليه المؤسسَّة التَّربويَّة كذلك.

فعلى الرُّغم من التماس بعض المعايير مثل: سُهولة الإجراء، تماشي اللُّعبَة اللُّغويَّة مع موضوع مدروسٍ حديثًا، توفُّر الهدف اللُّغوِّي للُّعبة، لكنْ هذا في حقيقته لا ينِمُّ عن وعي المُعلِّمين بالمعايير التِّي تحكُم اختيار أو تصميم الألعاب اللُّغويَّة، إذْ يتمُّ هذا الاختيار وِفق خبرتِهم التَّعليميَّة المُكتسبة من سنوات التَّعلِّيم لا عن خِبرة باستعمال الألعاب اللُّغويَّة كوسيلة لتعليم اللُّغة العربيَّة.

11)_هل تحتكمون إلى خُطَّة ما قبل وأثناء وبعد تجسيد الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة؟

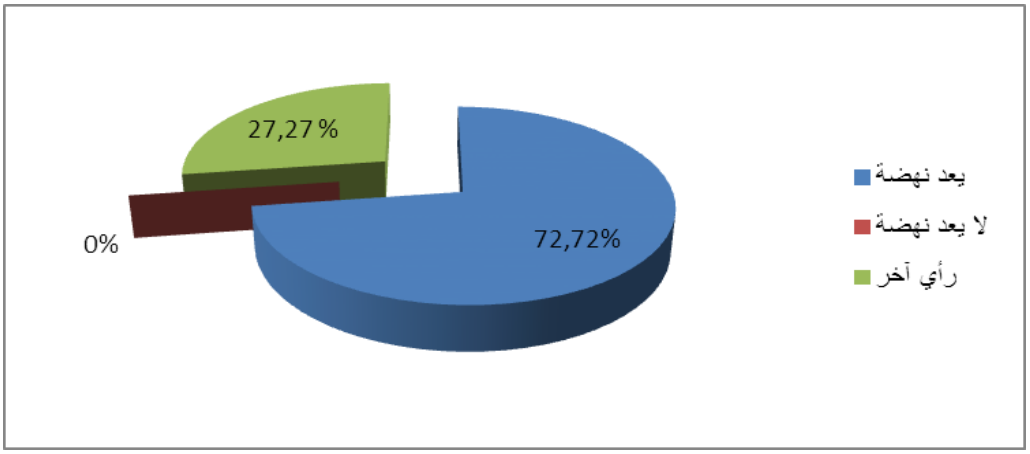


تُمثِّل نسبة 45,45% مُعلِّمات السَّنوات الدِّراسيَّة: التَّحضيريَّة والأولى والثَّانية اللَّواتي يحتكِمن إلى خُطَّة في تطبيقهم للألعاب اللُّغويَّة؛ بحيث يخترْن اللُّعبة اللُّغويَّة المُناسبة مع السَّعي إلى انتقاء أبسطها من حيث التَّكاليف من بحث (الألعاب القرائيَّة) بشكلٍ خاص أو من الكتاب المدرسيّ، ثم يقُمن بتصميم اللُّعبة وتحضير كيفيَّة لعبِها، وأثناء اللُّعبة يعمدْن إلى التَّوجِّيه وتصحيح بعض الأخطاء، وبالأخصّ ضبط التَّلاميذ لكيْ لا تحدث فوضى، ثمَّ من خلالها يكتشِفْن قدرة كلَّ تلميذٍ وكذا الصُّعوبات التِّي يُواجهُها، أمَّا نسبة 54,54% فهي تُمثِّل مُعلِّمات السَّنوات الدِّراسيَّة المُتقدِّمة

اللَّواتي لا يحتكِمن إلى خُطَّة معيَّنة؛ بحُكم أنَّهنَّ يعمدْن إلى تطبيق الأنشطة التِّي يحويها الكتاب المدرسيّ كما وردت فيه، وفي أحيانٍ ضئيلة يطلبون من التَّلاميذ التَّصفيق عند سماع الأحرف المُتشابهة مثل: الصَّاد والسِّين؛ مُعلِّلات ذلك بضيق الوقت واكتظاظ الأقسام، وكثافة البرنامج الدِّراسي، لذا يتمُّ اختيار بعض الألعاب على شكل ألغاز وأحاجي أو اختيار بعض السُّور القرآنيَّة وحذفِ بعض الأحرف منها، ويُطلب من التَّلاميذ إيجادها، ولكنَّ هذا لا يتمُّ إلَّا في نهاية السَّنة، أو عندما يكثُر الغياب لسببٍ ما، ويتمُّ بدون خُطَّة واضحة، فقط المُعلِّمة تسأل والتَّلاميذ يجيبون.

من خلال هذه النِّسب نُلاحظ أنَّ أغلب المُعلِّمات لا يعتمدن خُطَّة مُحكمة جرَّاء تطبيقهم للألعاب اللُّغويَّة؛ لأنَّها لا تعدُّ بعد وسيلة تعليميَّة مُرافقة للمنهاج الدراسيّ، ومن باب التَّنويع والتَّغيير يتمُّ لعبها عندما تسمح الظُّروف من بابِ التَّسلية لا من بابِ تعليم اللُّغة العربيَّة وأحيانًا جوهرُها ليس لُغويًا حتَّى، بينما النِّسبة الأقليَّة تلتمس وجود خُطَّة عند التَّحضير وأثناء التَّنفيذ، وكذا في مرحلة التَّقويم، بحُكم أهميَّة اللَّعب في تلك المرحلة المبكِّرة من أعمار التَّلاميذ.

12)_هل اعتبار اللُّعبَة اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة شاملة وبديلة تعدُّ نهضة بتعليم اللُّغة العربيَّة في المدرسة الجزائريَّة؟

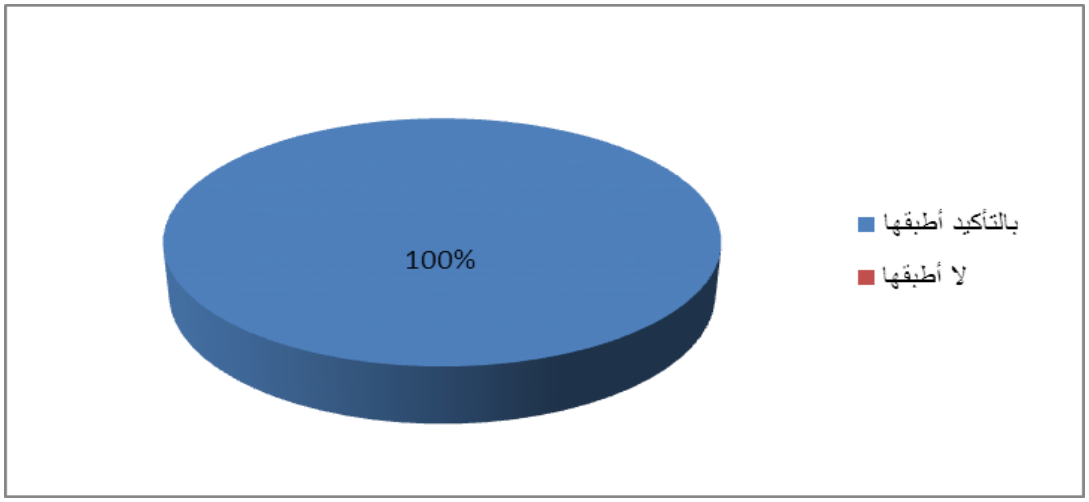


ملاحظة: (قبلَ الإجابة عن هذا السُّؤال استفسرت المُعلِّمات عن المقصود من كلمة بديلة، وبعد شرحها من منظور البحث وربطها بفكرة الإدماج التِّي تمَّ شرحها لهم في السُّؤال الرَّابع، وقد

تمَّت الإجابة على هذا الأساس)، إذْ تُمثِّل نسبة 72,72% معظم المُعلِّمات اللَّواتي يؤمنَّ بأنَّ اعتماد اللُّعبة اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة بديلة يعدُّ نهضة بتعليم اللُّغة العربيَّة ويصلُ بها إلى أبعد الحدود، فالأحسن تطبيقها للخروج من الرُّوتين اليوميّ المُصاحب للدُّروس واكتظاظ البرنامج الدِّراسيّ، لكنْ بسبب الظُّروف نفسها التِّي تمَّ طرحها سابقًا تعجزُ هؤلاء المُعلِّمات عن تجسيدها. أمَّا نسبة 27,27% فتُمثِّل إحدى مُعلِّمات السَّنة الرَّابعة، ومُعلِّمات السَّنة الخامسة ابتدائي القائلات بفكرة أنَّه لا يُمكن الحُكم عن كونِها وسيلة تعليميَّة شاملة بديلة وعدِّها نهضة بتعليم اللُّغة العربيَّة إلَّا بعد تطبيقها واعتياد المُعلِّمين عليها، فبرأيهنَّ أنَّ بعضها ناجح فهي تضمن تفعيل العمليَّة التَّواصُليَّة؛ إذْ يتعلَّم التِّلميذ كيفيَّة توظيف الكلمات في السِّياقات المُختلفة وفي التَّعبير بنوعيه الشفوِّي و الكتابي، غير أنَّها تبدو صالحة أكثر للمواد العلميَّة الأخرى خاصَّة في إجراء التَّجارُب مثل تجربة الغوص والطَّفو.

نستنتج ممَّا تقدَّم أنَّ النِّسبة الأكبر تنحازُ لصالحِ الجانب الإيجابيّ من التَّفعيل، إلَّا أنَّه هناك دومًا ظروف منها ما يتعلَّق بالمُعلِّم في حدِّ ذاتِه، ومنها ما هو خارج عن نِطاقه تُعرقل مسار هذا التَّفعيل، وأمَّا النِّسبة الأقل فهي في حالة شكٍّ وتردُّد كونها تناسُب تعليم اللُّغة العربيَّة من غيرها من المواد التعليميَّة؛ بحجَّة أنَّه في تعليم اللُّغة ليس هناك ما يستدعي لاستعمال هذه الألعاب.

13)_كمُعلِّم(ة) هل يمكنكم تطبيق_تفعيل_الألعاب اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة بديلة لتعليم اللُّغة العَربيَّة، إذا تمَّ وضعها وِفق خُطَّة شاملة لتحقيق الظُّروف المناسبة لها؟ وهل ستتبوأ حينها مكانة كبرى في تعليم اللُّغة العربيَّة؟



تمَّ تحصيل نِسبة 100% على أهميَّة تفعيل الألعاب اللُّغويَّة كوسيلة بديلة وشاملة لتعليم اللُّغة العربيَّة في حالة ما إذا توفَّرت الشُّروط المُناسبة، وتمَّت مُعالجة المُعيقات التِّي تَحول دون ذلك من اكتظاظ الأقسام وكثافة البرنامج الدِّراسيّ، وكذا عدم توفُّر الأدوات اللَّازمة، وهناك من المُعلِّمات من قالت بأنَّ الأمر لا يحتاج سِوى إلى تمرُّن ومِراس وتدريب مُكثَّف لا غير، فربَّما سيصعُب الأمر في البداية على كلّ المُعلِّمين لكنْ سيتعوَّدون مع مرور الوقت وتُصبح سهلة عليهم. أمَّا عن مكانتها وضرورة تطبيقها فهنَّ يرين أنَّها إذا أصبحت جزءًا من المنهاج الدِّراسيّ وتحت إشراف تربويٍّ يُمكن اعتمادها، وستُحقِّق ربَّما ما عجزت عن فعله الطَّرائق والوسائل التَّعليميَّة المُتَّبعة حاليًا؛ لكنْ هذا لا يتمُّ التَّحقُّق منه إلاَّ بعد تطبيق هذا الكلام وتجربته.

من خلال آراء المُعلِّمات نُلاحظ التماسهم لأهميَّة اللُّعبة اللُّغويَّة بالمنظور الجديد، وخاصَّة إذا ما تمَّ وضعها تحت ظروف مُلائمة، ووِفق مُخطَّط ترسمه المنظومَة التَّربويَّة ككُلّ، وحينها لا يتبَّقى إلَّا تكوين المُعلِّمين على هذه الخِبرة الجديدة عليهم فيُصبحوا أهلاً لتفعيلها، وتُصبح اللُّعبة اللُّغويَّة أهلاً لتعليم اللُّغة العربيَّة.

من خلال إجابات المُعلِّمات عن الأسئلة التِّي تمَّ طرحها عليهنَّ نجدُ تبايُنا في وِجهات النَّظر بنسبٍ مُتفاوتة، إذْ اتَّضح أنَّ المدرسة الجزائريَّة لا ترتكز بشكل أساسيّ على الألعاب اللُّغويَّة؛ لأنَّ تعليم اللُّغة العربيَّة يَحتمل وسائل تعليميَّة أقلّ، أمَّا الوسائل الأُخرى فهي صالحة أكثر للمواد الأخرى، غير أنَّ هذا التَّخمين خاطئ؛ فتعليم اللُّغة هو الذي يحتاج إلى وسائل فعَّالة حقًّا لتسهيل هذه المهمَّة؛ لأنَّه متى ما تمكَّن المُتعلِّم من التَّحكُّم من زِمام اللُّغة وإدراك مهاراتها سهُل السَّبيل لبلوغ جميع المعارف وتحقَّق التَّواصُل المطلوب بها، "فاللُّغة الإنسانيَّة ليست سِوى الحديث الشفوِّي لا غير وإنَّ الاستخدامات الصَّوتيَّة للُّغة من جانب البشر تُمثِّل ما نِسبته (57%إلى 90%) من إجمالي الاستخدامات اللُّغويَّة كلِّها"[1]؛ فإذا كان الغرضُ من اللُّغة هو التَّواصُل بها فيُمكن الاعتماد على الألعاب الاتَّصاليَّة لتحقيق هذه الغاية، فقدْ أثبتت نجاعتها في ذلك، لكنَّ واقع تعليم لُغتنا اليوم لا يزال تحت أنقاض الطَّرائِق والوسائل التَّقليديَّة وقلَّة قليلة من المُعلِّمين من يسعى إلى التَّجديد والإبداع في ذلك، لكنَّ هذا لا ينفي أنَّ الكتب المدرسيَّة تزخرُ بأنشطة لُغويَّة متنوِّعة لكنَّ تنفيذها لا ينمُّ عن وعيٍ بجوهر الألعاب اللُّغويَّة، وهذا لمُعيقات تحول دون تنفيذها منها ما هو خارجٌ عن سيطرة المُعلِّم مثل اكتظاظ الأقسام بأعداد التَّلاميذ، ضيق الوقت وضرورة التقيُّد بالمُقرَّر الدِّراسي وإنهاء دروسه المكتظَّة والكثيرة، وكذا قِلَّة الأدوات وعدم توفُّرها في غالب الأحيان. ومنها ما هو متعلِّق بالمُعلِّم في حدِّ ذاتِه، إذْ إنَّ استعمال مثل هذه الوسائل التَّعليميَّة يحتاج إلى تكوين ومِران بحُكم أنَّها جديدة عليه، ومن الطَّبيعيّ ألَّا يُجيد استعمالها وخاصَّة في البداية، فربَّما لو كانت هُناك خُطَّة منظَّمة انطلاقًا من التَّحضير لها وصولًا إلى مرحلة التَّقييم باتِّباع أُسس ومعايير وكذا

[1]–عن/ أعمال النَّدوة الوطنيَّة العلميَّة حول: دور الألعاب اللغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص43، قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللُّغويَّة في منهاج اللُّغة العربيَّة في تنمية الأنماط اللُّغويَّة لدى طلبة المرحلة الأساسيَّة، المجلة الأردنيّة في العلوم التربويَّة، مج7، ع2011، ص36.

اللُّجوء إلى مصادر وروافِد للحصول على هذه الوسيلة، وكُلُّ هذا تحت إشرافٍ تربوِّي لإدراجها كوسيلة تعليميَّة بديلة لتعليم اللُّغة العربيَّة، سيضمن لا محالة نجاحها في ذلك، وبالأخصِّ أنَّها لاقت استحسانًا كبيرًا، وإذا آمَن المُعلِّمون بها وبضرورة اعتمادها سيتمُّ كسْر الحواجز والأُطر التَّقليديَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة وتجاوز هذه النَّواميس المُتَّبعة، والتِّي ترفض وتتصدَّى لأيِّ محاولة للخروج عنها، إذْ "يتوقَّف نجاحها واستجابة الدَّارسين لها على مدى إيمان المُعلِّم بفائدة الألعاب واعتقاده بجدواها"[1]، فالأمر ليس كما يبدو على أنَّه تجريد المُعلِّم من دوره، فهو يُمثِّل الحجر الأساس الذِّي يُبنى عليه نجاح اللُّعبة اللُّغويَّة، حتَّى أنَّها زادت من قيمته التَّعليميَّة بإضافة مهامٍ جديدةٍ له، فإذا آمَن حقًّا بمكانتها وضرورة تفعيلها كوسيلة تعليميَّة تُدمج فيها الوسائل التَّعليميَّة الأخرى لتُصبح شاملة، سيعدُّ هذا نهضة بتعليم اللُّغة العربيَّة بالمدرسة الجزائريَّة، إضافة إلى توفير كُلِّ الشُّروط اللَّازمة لذلك ومحاولة تفادي تلك العوائق ومُعالجتها وِفق خُطَّة تحضيريَّة وتنفيذيَّة وتقيميَّة تقويميَّة مُحكمة تحت إشرافٍ تربوِّي.

[1]–ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص18.

المرحلة الثَّانية: تحليل خمسة نماذِج لألعاب لُغويَّة بعد تطبيقها على عيِّنات من التَّلاميذ.

لقدْ قُمنا بتطبيق خمس ألعاب لُغويَّة على بعض العيِّنات من التَّلاميذ من مختلف المستويات، بعد أنْ تمَّ انتقاؤها من مصادر مختلفة، وتطبيقها وِفق خُطَّة مُحكمة بالمنظور الذِّي يتبنَّاه البحث، وكان انتقاؤنا لها على أساس أبسطِها من حيث التَّطبيق وأقلِّها تكلفةً من حيث أدواتها ومستلزماتها؛ بُغية الكشف عن آليات جديدة لتفعيل الألعاب اللُّغويَّة، ووضعِ أفكارٍ لكيفيَّة تحويل سلبيات البعض منها إلى إيجابِيات إضافيَّة تخدم تعليم اللُّغة العربيَّة، إذْ "تستطيع مع قليلٍ من الخيال وقدر متواضع من الإبداع تحويل معظم النَّشاط الصَّفي والتَّدريبات اللُّغويَّة إلى ألعاب أو ما يشابه الألعاب"[1]، وعليه يُمكن أخذ أيّ لُعبة لُغويَّة بغضِّ النَّظر عن المصدر الذِّي أُخذت منه وتوظيفها لِما يخدم تعليم اللُّغة العربيَّة بمختلف مهاراتها ومستوياتها اللُّغويَّة، وكذا معالجة صعوباتها، وقَصدَ ذلك اتَّبعنا في تفعيلنا لهذه النَّماذج المُختارة من الألعاب اللُّغويَّة إلى الدَّورة التَّخطيطيَّة التَّالية:

اللُّعبة اللُّغويَّة / التَّفعيل	هيَّا نتعلَّم الإملاء	التَّصفيق للكلِمة	أوظِّف ضمائر الغائب	الاسم المفقود	سأقصُّ عليك قصَّة
مصدرُها	موقِع إلكتروني.	كتاب (الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة).	كراس أنشطة اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّالثة ابتدائي.	جريدة الخَبر الجزائري.	ابتكار و تطوير إثرَ اطِّلاع على مصادر عِدَّة.
نوعُها	إلكترونيَّة.	غير صفيَّة.	صفيَّة.	جوهرُها تربوّي.	غير صفيَّة.
أدواتُها	هاتِف شخصيّ.	بطاقات مُلوَّنة، دوائِر، ألواح وأقلام خاصَّة	بطاقات مُلوَّنة، صور رسوم مُتحرِّكة،	صور، ورق مُقوَّى بألوانٍ مختلفة، قلم،	قصَّة قصيرة، مِقَص، قوارير، كراسي،

1- ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة للنَّاطقين بغيرها، ص 18.

		بكُلِّ تلميذ.	سبُّورة، أقلام مُلوَّنة.	مِسطرة.	دبابيس.
هدفها اللُّغوي	تعليم الإملاء.	مُعالجة صعوبة التَّمييز السَّمعي بين الحروف (ص، س) و(ض، د).	تعليم درس ضمائر الغائِب في المستوى النَّحوي للُّغة العربيَّة.	تنمية الرَّصيد اللُّغوي، تنمية المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة ومستوياتها.	تنمية المهارات والمُستويات اللُّغويُّة كافَّة وصولاً لتطوير الكِفاية اللُّغويَّة.
المستوى الدِّراسي	تلامِذة السَّنة الأولى ابتدائي.	تلامِذة السَّنة الثَّانية ابتدائي.	تلامِذة السَّنة الثَّالِثة ابتدائي.	تلامِذة السَّنة الرَّابِعة ابتدائي.	تلامِذة السَّنة الخامِسة ابتدائي.
الوسائل التَّعليميَّة المُدمجة فيها	صُور مُتحرِّكة، شريط صوتِّي مُسجَّل.	الأنشودة، سبُّورة وأقلام، الكتاب المدرسي، البطاقات.	الكتاب المدرسي، صور الرسوم المُتحرِّكة، السَّبورة والأقلام، البطاقات.	الصُّور التَّوضيحيَّة، مُخطَّط اللُّعبَة.	صور الرُّسوم المُتحرِّكة، السَّبورة والأقلام، المسرح، قصَّة قصيرة.
الفترة	المسائيَّة.	الصَّباحيَّة.	المسائيَّة.	الصَّباحيَّة.	الصَّباحيَّة.
مكان الإجراء	قاعة الدَّرس.	ساحة المدرسة.	قاعة الدَّرس.	قاعة الدَّرس.	ساحة المدرسة
وقت الإجراء	15 دقيقة.	15 دقيقة.	15 دقيقة.	20 دقيقة.	25 دقيقة.
طريقة ترتيب	وضعيَّة	كُلُّ صفَّين	وضعيَّة جلوس	كلُّ صفَّين	وضعيَّة حدوة

الصَّف	الجلوس (U).	يُمثِّلان فريقًا.	المجموعات.	يُمثِّلان فريقًا.	الحِصان.
سلبياتها	عدم توفُّر أجهزة الحواسيب أو جهاز العرض المرئيّ.	كثرة عدد التَّلاميذ الذِّي لا يتناسب و عدد الدَّوائر المرسومة.	×	لا تحتوي على ألوان، الكتابة بحجم صغير، كونها لُعبة تربويَّة.	×
ميزات إضافيَّة	تعدُّد الألوان، خطّ واضح، صوت واضح.	إجرائها في فضاءٍ واسعٍ بعيدا عن الجوِّ المُعتاد.	احتوائها على صور توضيحيَّة للضَّمائر.	زيادة التَّركيز، اكتساب رصيد لغوِّي و ثقافي.	تحقيق نموّ فيزيولوجيّ و لغويّ تواصليّ في الوقت ذاتِه.
نوع التَّشجيع	×	×	قِطع الشُّكولاطة.	قِطع الحلوى.	قِطع الشُّكولاطة.

- **أولاً (لُعبة هيَّا نتعلَّم الإملاء)**[1]: وهي لُعبة إلكترونيَّة تهدِف إلى تعليم التَّلاميذ كيفيَّة تركيب الحروف لتشكيل الكلمة التِّي يسمعونها من المُسجِّل الصوتِّي، وتشمل أسماء: المِهن، الحيوانات، الفواكه والخُضر، وسائل النَّقل... الخ.

تمَّ تطبيقها على تلاميذ السَّنة الأولَى من التَّعليم الابتدائيّ، ولعدم توفُّر الأجهزة اللاَّزمة لإجرائها تمَّت الاستعانة بالهواتف الشَّخصيَّة، وهذا ما عرقل مسار اللُّعبة؛ لأنَّه رغم قِلَّة عدد

[1]-هيَّا نتعلَّم الإملاء، إعداد وبرمجة أ/ محمد حمزة عصفور، www.bahainacademy. Com ، بتاريخ: 2021/4/12.

التَّلاميذ إلَّا أنَّ عدم توفُّر جهاز العرض المرئيّ الذِّي يسمح بمُشاركة الجميع وِفق وضعيَّة الجلوس (U)، لذا كُنَّا نمرُّ حول الصُّفوف ونطلب من التِّلميذ الواحد كِتابة الصِّيغة الصَّحيحة، أمَّا الآخرون فكان يشدُّهم الفضول لرؤية اللُّعبَة وتجربتِها ممَّا انجرَّ عنه جوٌّ من الفوضى؛ لكنْ غيرَ هذا يُمكن القول بأنَّ اللُّعبَة الإلكترونيَّة ربَّما هي أحسن نموذج عن فكرة إدماج أكثر من وسيلة تعليميَّة في لُعبَة لُغويَّة واحدة؛ لأنَّها تشتمل على صورٍ متحرِّكة لتوضيح معنى الكلمات والتَّعريف بها، والتِّي يُطلب منهم إيجادها وِفقًا لمخارِج الحروف التِّي يسمعونها من الشَّريط المسجَّل بصوت تلك الأسماء بشكل واضحٍ، بالإضافة إلى عدم السَّماح بالمرور إلى المرحلة المُوالية في حالة الخطأ، وهذا التِّكرار المُستمرُّ لأكبر عددٍ من المرَّات للكلمة الواحدة وصولًا إلى الإجابة الصَّحيحة سيضمنُ ترسيخ رسمِها الإملائي؛ لأنَّ التِّلميذ سيتأكَّد من الخطأ والصَّواب بنفسه، لذا يُنصح باستعمالها كلُعبة لُغويَّة تدعيميَّة في البيت، وهذا راجعٌ إلى عدم توفُّر جهاز إلكترونيّ لكُلِّ تلميذ ولا حتى جهاز عرض مرئيّ لكلِّ الصَّف، وكذلك لصعوبة فكِّ الصِّلة التِّي تتوَّلد بين الجهاز والتِّلميذ، فقدْ لاحظنا أنَّه بمجرد أنْ يبدأ تجربة اللُّعبَة سيدمِنُ عليها وحتَّى بعد تحويلها لزميله يبقى عقلُه مشدودًا إليها، لذا رغم أنَّه تمَّت الاستفادة من هذه اللُّعبة إلَّا أنَّه أحيانا لمْ نستطع ضبط الوضع وتمَّ تجاوز الوقت المحدَّد، وهذا راجعٌ بشكلٍ رئيس إلى عدم توفُّر الأدوات اللَّازمة لها، وغير هذا فهي تعمل على تنمية مهارة الاستماع والكتابة والقراءة وكذا التحدُّث، فقد طلبنا من كلِّ تلميذٍ إيجادَ كلمة وأنْ يقرأها بصوتٍ عالٍ، وهي بهذا تمسُّ المستوى الصَّوتيّ والدَّلاليّ والمعجميّ للُّغة العربيَّة، كما أنَّها تُثري قاموس التِّلميذ اللُّغوِّي من خلال معرفته لكلمات جديدة بصورها ورسمِها الإملائيّ؛ و الصُّور الآتية تبيِّن محتوى هذه اللُّعبة الإلكترونيَّة و طريقة لعبها:

الصُّورة: 01

الصُّورة: 02

الصُّورة: 03

الصُّورة: 04

الصُّورة: 05

الصُّورة: 06

▪ **ثانيًا(لُعبة التَّصفيق للكلمة)**[1]: مصدرُها كتاب (الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة لمحمد الصويركي) يختار فيها المُعلِّم عددًا لا يزيدُ عن خمسة تلاميذ يقفون على شكل دائرة، وعند سماعهم لحرف (الضَّاد) مثلًا، من لمْ يصفِّق أو من صفَّق خطأ يخرجُ من الدَّائرة، وآخرُ المُتبقِّين داخلها هو الفائز، إذْ تهدِف هذه اللُّعبة إلى معالجة الصُّعوبة التِّي يُواجهُها التَّلاميذ في تعلُّم اللُّغة العربيَّة والمُتمثِّلة في عدم القدرة على التَّمييز الصَّوتيّ بين الأحرف المُتشابهة.

وبُغية تطوير هذه اللُّعبة وِفق ما يتَماشى وبحثنا، قُمنا بالاستعانة بكتاب اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّانية من التَّعلِّيم الابتدائيّ، وانتقاء أنشودة بعنوان (بيئة سليمة) لاحتوائِها على أكبر عددٍ من الأحرف المُتشابهة والتِّي نصبو إلى تعليمهم إيَّاها، وهي كالآتي[2]:

تعالوا معي أيَّها الأصدقاء	**نشدُّ الأيادي صباحًا ومساء**
لنحمي بيئتنا الغالية	**وننفض عنها غبار البلاء**
نظلِّل تربتها بالشَّجر	**ونُبعد عنها الأذى والضَّرر**
فبيئتنا أصبحت في خطر	**وتطهيرها هو خير دواء**
دخَّان المصانع يؤذي الأنام	**يسبِّب شتَّى ضروب السِّقام**
وسيل النِّفايات في كُلِّ عام	**يهدِّد كوكبنا بالفناء**

تمَّ تطبيقها على عيِّنة من تلاميذ السَّنة الثَّانية عن طريق تقسيمهم إلى فريقين، يتكوَّن كُلُّ فريق من ثماني تلميذات مُقابل ثمانية تلاميذ ذكور وِفقًا لعدد الدَّوائر المرسومة في ساحة المدرسة على شكل دائرة كبيرة، ممَّا سهَّل إجراء هذه اللُّعبة علينا، _ولكيْ لا نضيِّق الحصَّة على المُعلِّمة التِّي كانت بصدد انجاز امتحان لهم_ فاتَّخذنا من وقت فراغ التَّلاميذ المُحدَّد بربع ساعة الوقت

[1]– يُنظر: محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة، ص80.

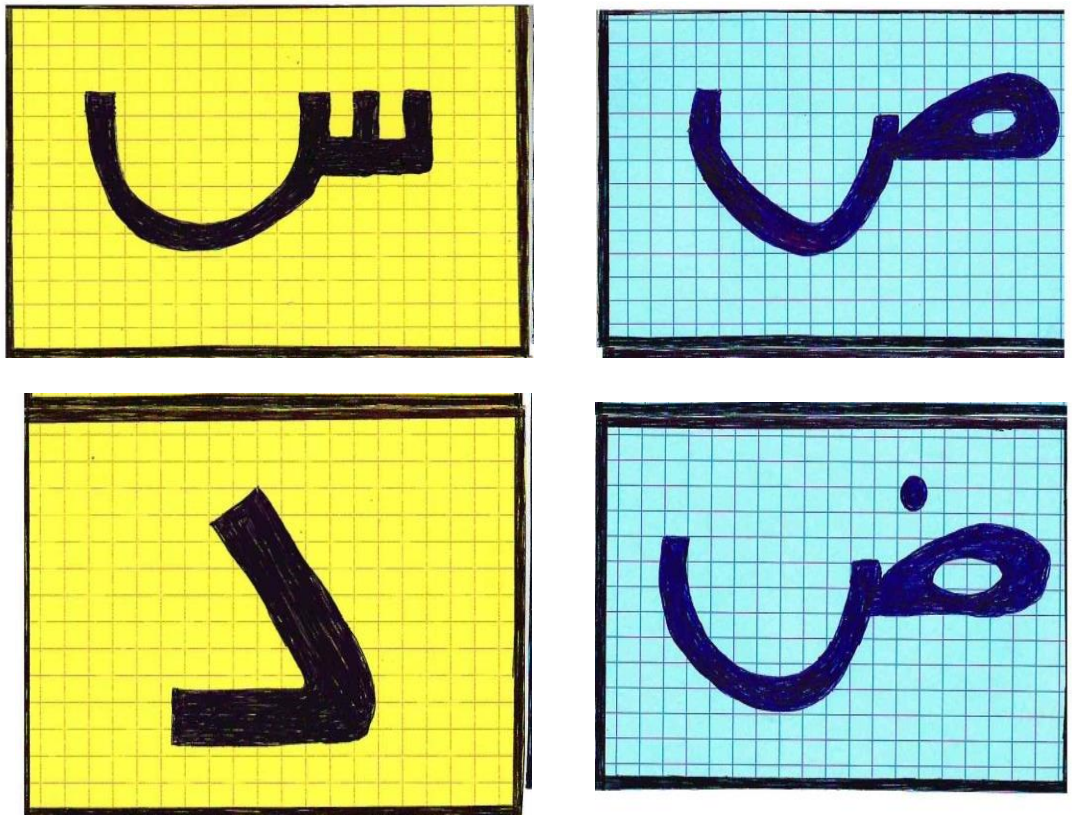
[2]–كتابي في اللُّغة العربيَّة، التَّربيَّة الإسلاميَّة، التَّربيَّة المدنية، السَّنة الثَّانية من التَّعلِّيم الابتدائيّ، الدِّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيَّة. ط1، السَّنة الدِّراسيَّة:2016–2017، ص109.

المُناسب لإجرائها، فاخترنا لكلِّ فريقٍ قائدًا يقرأ الأنشودة عليهم بتأنٍّ وعند سماعهم لحرفي الصَّاد أو السِّين يقوم أحدٌ ما بالتَّصفيق ثم كتابة الكلمة كما سمِعها على لوحه الخَّاص، فإنْ أصاب يقفز داخل الدَّائرة وإلَّا يتمُّ إقصاؤه، وذلك بالتَّناوب بين الفريقين الذِّي يبحث أحدهُما عن حرفي (الصَّاد والسِّين)، وثانيهُما عن حرفي (الدَّال والضَّاد) ممَّا أضفَى روح المنافسة بينهما، وبالأخصِّ مع استخدام الأنشودة النِّي زادت من حماس التَّلاميذ واستمتاعهم بترنيماتِها، فعندما كانت تُلقى على مسامعهم كان الجميع شديدي الحِرص والتَّركيز على اصطياد الكلمات التِّي تحوي الحروف المُكلَّف بالبحث عنها كلُّ فريق، والجدير بالذِّكر وجود حالة خاصَّة لتلميذ يُعاني من مُتلازمة التَّوحُّد لمْ يستطع التَّأقلم مع أعضاء مجموعته، ولمْ يفهم المُراد من هذه اللُّعبة، وقد كانت إجابات الفريقين كالآتي:

س	ص	د	ض
مساء	الأصدقاء	الأيادي	ننفض
يسبِّب	صباحًا	الأصدقاء	نظلِّل
السِّقام	أصبحت	نُبعد	الضَّرر
سيلُ	المصانع	دواء	ضروب
		دخَّان	
		يهدِّد	

وقدْ لاحظنا أنَّ التَّلاميذ يعجزون عن تمييز بعض الأصوات فيأخذون وقتًا أطول لتمييزها، وكذا صعوبة أخرى هي التَّمييز بين (ظ) و(ض)، لكنَّ هذا الجوَّ من اللَّعب والتَّنافس سمح لهم بتصحيح أخطائِهم بأنفسهم ومن قِبل زملائهم، وهكذا تمَّ تنمية كافة المهارات اللُّغويَّة من خلال الاستماع إلى الأنشودة، وقراءة الكلمة الموجودة بصوت مسموعٍ والتَّحدث بين أعضاء الفِرق لتحديد الصَّحيح من الخطأ، بعد كتابتها على اللَّوح، وقدْ ساعدت هذه اللُّعبة اللُّغويَّة في علاج صعوبة التَّمييز الصَّوتيّ بين هذه الأحرف خاصَّة مع توفُّر جملة من الوسائل التَّعليميَّة المُدمجة فيها وهي: الكتاب المدرسيّ، الأنشودة، السَّبورة والقلم، واستعمال أربع بطاقاتٍ مُلوَّنة كُتبت عليها الأحرف

المُراد تعليمها لترسيخ رسمِها الإملائي المُختلف عن بعضها بعض، وبالتَّالي تسهيل تمييزها صوتيًّا، وفي الآتي نموذج للُّعبَة:



بطاقات مُلوَّنة للأحرف المُراد تمييزها سمعياً لترسيخ رسمِها الإملائيّ.

- **ثالثًا (لُعبة أوظِّف ضمائر الغائب)**[1]: مصدرُها كرَّاس الأنشطة في اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّالثة من التَّعلِّيم الابتدائيّ، والتّي يُطلب فيها من كلِّ تلميذٍ ربطُ ضمير من ضمائِر الغائِب بالجملة المُناسبة بشكل فرديّ، وهي تهدِف إلى تعليم المستوى النَّحوِّي، وكذا مهاراتٍ أخرى مثل القراءة والتَّحدُّث والاستماع، والكتابة في حالة ما إذا تمَّ كتابة الإجابات على السَّبورة، ولتوفُّر ستَّة أمثلة فقط وضيق الوقت مُقابل كثرة عدد التَّلاميذ، يعمدُ المُعلِّمون إلى الاقتصار على لعبِها بشكلٍ فرديّ وتصحيحها مباشرة على كرَّاس الأنشطة.

تمَّ تطبيق هذه اللُّعبة على عيِّنة من تلاميذ السَّنة الثَّالثة ابتدائيّ بعد إعادة صياغتها بشكلٍ يتماشى وجوهر اللُّعبة اللُّغويَّة، وذلك من خلال الاستعانة بنصوصٍ مُختلفة من كتاب المُطالعة للُّغة العربيَّة الخاصِّ بهذه السَّنة، للحصول على جُمل تحوي أمثلة للضَّمائر المُستهدفة فكانت كالآتي[2]:

_هُو: أسرَع الجميع إليه وهُو يتألَّم بشدَّة، سأدَعُ وسيمًا ينتقي من اللُّعب ما يُعجبه فهُو الأكبر، هُو يلعب الكرة؛

_هِي: ها هي ذي جدَّتي وأمِّي مع عمَّاتي في البهو، جمعتْ له كلَّ ما خزَّناه هي وزوجها، هي تسقي الورود؛

_هنَّ: قد انضمَّت إليهنَّ الخالات والقريبات والجارات في ورشات أقيمت لإعداد الكعك والحلوى، تعالت ضحكات النِّسوة في أرجاء الصّوان وكلُّهنَّ جدٌّ وكدٌّ يفتلن الكسكس ببراعة وهمَّة، هنَّ يخطن الثوب؛

_هُمْ: ها هم الأطفال يتبعونني من مكان إلى مكان إعجابًا بجمالي، أمَّا الأطفال فيسارعون إلى أقاربهم يهنئونهم بالعيد وهم فرحون، هم يشربون العصير؛

[1]–كراس النَّشاطات في اللُّغة العربيَّة، السَّنة الثَّالثة من التَّعلِّيم الابتدائي، الدِّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيَّة، ط1. السَّنة الدراسيَّة: 2020–2021، ص57.

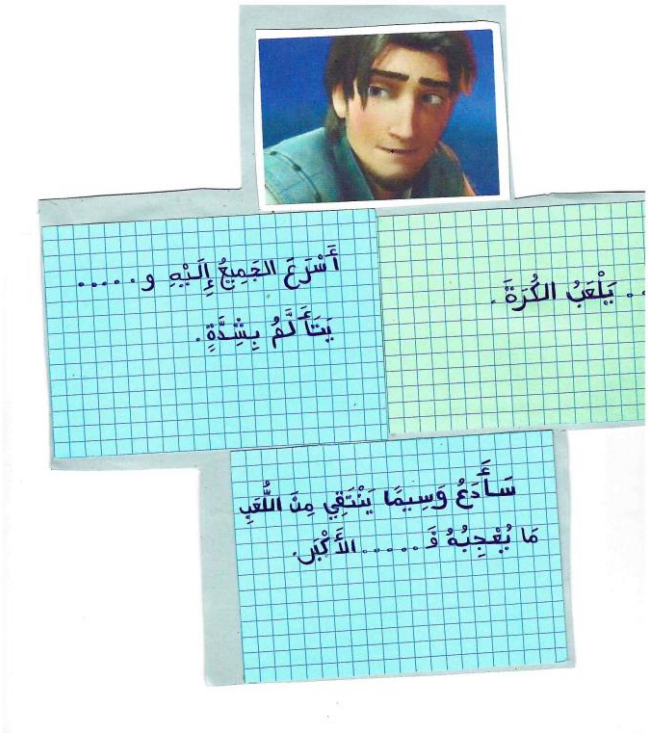
[2]– يُنظر: كتاب اللُّغة العربيَّة، السَّنة الثَّالثة من التَّعلِّيم الابتدائيّ، الدِّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيَّةِ، ط1. السَّنة الدِّراسيَّة: 2020–2021.

_هُما: سار الجدُّ في المقدِّمة تتبعُه الأمُّ مستقيمة القامة طويلة تُوازن رأسها سلَّة كبيرة من الفاكهة ومشى أوكوث وراءهُما، هُما ينشدان النَّشيد الوطنيّ، هُما تستعدَّان للامتحان.

ثمَّ قُمنا بتقسيم الصَّف إلى أفواج تتكوَّن من خمسة أعضاء، وبحُكم تخفيف أعداد التَّلاميذ تِبعًا للوضع الصِّحيّ، تشكَّل لدينا ثلاث مجموعات وِفق وضعيَّة جلوس المجموعات، ثمَّ وزَّعنا عليهم بطاقاتٍ بألوانٍ مختلفةٍ كُتبت عليها الجُمل المذكورة سابِقًا مع حذف الضَّمير المُراد إيجاده، وكذا تقسيم السَّبورة إلى ثمانية أقسام، وكُلُّ قِسم مُخصَّص لصورة شخصياتٍ من الرسُّوم المتحرِّكة لتقريب المعنى وترسيخه لِما للصُّور من دور هامٍّ في ذلك، ويجب على كلِّ عضوٍ من المجموعة أنْ يجد الضَّمير المُناسب لجملته قبل أنْ يرِّن المُنبِّه المضبوط على مُدَّة دقيقة واحدة ثمَّ كتابتها على السَّبورة، ولكسب الوقت في حين كتابة التِّلميذ لجملة مجموعتِه تقوم المجموعة الأخرى بالبحث عن ضميرٍ مُناسبٍ لجملتهم، وبعد أنْ يقوم العضو الأوَّل بقراءة جُملته بصوتٍ عالٍ يتأكَّد كُلُّ الصَّف من صحَّتها، والمجموعة الفائزة هي من تتحصَّل على أكبر عددٍ من الإجابات الصَّحيحة في وقت محدَّد قدره رُبع ساعة (15دقيقة)، وقدْ لاحظنا حماس كلِّ التَّلاميذ واندفاعهم إلى العمل التَّعاونيّ من أجل الفوز في جوٍّ من تبادل الآراء والتَّسارع لكتابة الجُمل لتحقيق النَّصر والحصول على قطع الشُّكولاطة، وبوجود تلك الصُّور التَّوضيحيَّة تمَّ تقليل احتماليَّة الوقوع في الخطأ، فأغلب الإجابات كانت صحيحة وتمَّ تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لديهم، وهكذا تمَّ تنمية المهارات اللُّغويَّة كافَّة من خلال كتابة كُلِّ الإجابات على السَّبورة من قِبل كلِّ تلميذٍ بعد قراءاتها بصوتٍ مسموعٍ، ومن ثمَّة الاستماع لها من قِبل الآخرين، والتحدُّث سواء من خلال قراءاتها وكذا التَّفاعل التَّعاونيّ بين أفراد المجموعة الواحدة، إضافة إلى تسهيل وتبسيط تعليم درس ضمائر الغائب من المستوى النَّحوِّي من مستويات اللُّغة العربيَّة، وصولًا للتَّواصُل بها من خلال إدماج أكثر من وسيلة تعليميَّة في هذه اللُّعبَة اللُّغويَّة.

ومن باب التَّشجيع على مُواصلة العمل قُمنا بتوزيع قِطع الشكولاطة على الفائزين وغير الفائزين، وكل هذا سارَ في جوٍّ من المُتعة والمرح بالنِّسبة للتَّلاميذ وبالنّسبة لَنا أيضًا، وسيتَّضح هذا أكثر من خلال النَّموذج الآتي:

ضمير الغائِب: (هُمْ)



ضمير الغائِب: (هُوَ)

ضمير الغائِب: (هِيَ)

ضمير الغائِب: (هُنَّ)

ضمير الغائِب: (هُمَا)

▪**رابعًا(لُعبة الاسم المفقود)**[1]: مصدرُها جريدة الخبر الجزائريّ تشتَمل على مجموعة من الكلمات، والتِّي يُطلب من اللاَّعب البحث عنها داخل المربَّعات ومن ثمَّة تشطيبها، وما يتبقى من أحرف تُشكَّل بها الكلمة المفقودة التِّي يُبحث عنها، يمكِن للمُعلِّم اعتمادها رغم أنَّها تُعاني من نقائص من بينها: أنَّها لا تحتوي على ألوان والكتابة بحجم صغير؛ إلَّا أنَّها تعمل على تنشيط التَّركيز لدى التِّلميذ من خلال البحث عن الكلمات ومن ثمَّة إثراء رصيده الثَّقافيّ اللُّغويّ باكتشاف كلماتٍ جديدةٍ، وإذا ما تمَّ اتِّباع خُطَّة مُحكمة يُمكن إضافة ميزاتٍ جديدة وتحويل تلك النَّقائص لصالح التَّلاميذ، وهي في جوهرها لُعبة تَربويَّة لكنْ يُمكن إضفاء لمساتٍ عليها وتحويلها إلى لُعبة تخدم تعليم اللُّغة العربيَّة.

تمَّ تطبيق هذه اللُّعبة اللُّغويَّة على بعض تلاميذ السَّنة الرَّابعة ابتدائي بعد أنْ تمَّ التَّعريف بها وباسمها، وبأنَّها وسيلة تعليميَّة، وبعد إعادة كتابتها بحجم أكبر وخطٍّ أوضح وباستعمال ألوان متعدِّدة مع وضع تعليمات يتَّبعُها التَّلاميذ وذلك وِفق وقت محدَّد بعشرين دقيقة، وهذه اللُّعبة لا تحتاج إلى ترتيب معيَّن للطَّاولات فكلُّ صفَّين يُمثِّلان فريقًا بشكل متساوٍ، وبعد أنْ يتمَّ إيجاد الكلمة يُطلب من التِّلميذ الفائز شرح معناها أو اقتراح مُرادفٍ لها إذا فهِمها وآخر يوظِّفها في تركيب معيّن، وفي بعض الأحيان كنَّا نشرح تلك الكلمات، وخصوصًا مع وجود كلمات صعبة تمَّ الاستعانة فيها بمعجم المعاني[2] لشرحها، والمُتمثِّلة فيما يلي:

الكلمة	معناها
الصُّملاخ	مادَّة شمعيَّة تُفرزها الأذن.
هَيولَى	مادَّةُ الشيء التِّي يُصنَع منها كالخشب للكرسيِّ، والحديدِ للمسمار، والقطنِ للملابس... الخ.
جيملة	بلديَّة سياحيَّة من بلديات ولاية جيجل.

[1]–جريدة الخبر الجزائريّ، صفحة (تسلية)، ع9911، الأربعاء 2021/6/9.

[2]–معجم المعاني الجامع معجم عربي عربي، www almaany com، تاريخ التصفُّح: 2021/6/9، سا:12:37، وموقع ويكيبيديا، www.wikipedia.org، تاريخ التَّصفُّح: 2021/6/9، سا: 13:00.

كاهِنة	امرأة تُكرِّس نفسها لخدمة الآلهة.
شقيّ	1_تعس، غير سعيد. 2_ضال. 3_خارج عن القانون هارب من العدالة.
المَقْري	الحوضُ الذِّي يجتمعُ فيه الماء.
سُطوع	كلُّ شيء انتشر أو ارتفع من بَرْقٍ أو غُبار أو نُور أو ريح.
غُول	كلُّ ما أَخَذَ الإنسانَ من حيث لا يدري فأهلكه.

وكلُّ هذا تمَّ في جوٍّ من المرح والتَّنافس وبالأخصِّ بعد أنْ كانت فكرة التَّحفيز والتَّشجيع بتقديم الحلوى للفائزين، مع العلم أنَّه تمَّ تقليل التَّلاميذ إلى نصف عددهم بحُكم الوضع الصِّحيّ السَّائد، وربَّما هذا ما ساعد أكثر في تطبيق اللُّعبة بكُلِّ أريحيَّة، ولتكون هذه اللُّعبة شاملةً وتكتمل معالمُها اللُّغويَّة تمَّ استعمال بعض الصُّور للمفردات بهدف تقريب معناها إلى أذهان التَّلاميذ ومساعدتهم على ترسيخها، وكلُّ كلمة توظَّفُ في سياق لغويٍّ ما تُكتب على السَّبورة وتُقرأ بصوتٍ مسموعٍ وعالٍ، وبهذا تمَّ إدماج أكثر من وسيلة تعليميَّة في هذه اللَّعبة اللُّغويَّة، ومن بين تلك الجُمل التِّي كوَّنها التَّلاميذ نذكر ما يلي:

الكلمة	**توظيفها في جملة**
جيملة	أتمنَّى زيارة مدينة جيملة السَّاحرة.
غُول	حكَا لي جدِّي حكايةً عن الغُول.
الكثير	لديَّ الكثير من الأقلام الملوَّنة.
شقِّي	إنَّ ابنَ جيرانِنا ولدٌ شقيٌّ.
مثل كوري	سمعت اليوم مثلاً كوريًّا في الرُّسوم المتحرِّكة.
موسم	قدْ حلَّ موسم الصَّيف.

وفي أحيانٍ كثيرة كنَّا نطلب من بعض التَّلاميذ إعراب تلك الجُمل مع إتاحة الفرصة للجميع دون التَّفريق بينهم، وبهذا يتمُّ تنمية الرَّصيد اللُّغوِّي من خلال تلك الكلمات الجديدة وتوظيفِها في سياقات لُغويَّة مختلفة، ومن ثمَّة تنمية المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة، وبُلوغها لأكثر من مستوى لُغوِّي: الصَّوتيّ، النَّحوِّي، المعجميّ، الدَّلاليّ، وبهذا تتكوَّن لديه الكفاءة التَّواصُلية من خلال التَّفاعل والتَّنافس بين التَّلاميذ، والجدير بالذِّكر أنَّه ساد الصَّمت بين التَّلاميذ مع انتباهٍ وتركيزٍ كبيريْن، ورغبة الجميع في المشاركة وبذل الجُهد للوصول إلى الفوز والحصول على المكافأة حتَّى ولو كانت بسيطة، لكنْ شعر التَّلاميذ في البداية بالخجل واستصعبوا الكلام، لكنْ ما إنْ اندمج الجميع مع جوِّ المرح الذِّي سادَ الصَّف، حتى بدؤوا بالمبادرة إلى الكلام في محاولةٍ للفوز، ويتَّضح كلُّ هذا بشكلٍ أفضل من خلال النَّموذج الآتي:

سُطوع

جِيملَة

الحصاد

المَقري

غُول

كابوس

- **خامسًا (لُعبة سأقصُّ عليكَ قصَّة)**[1]: لُعبة أفرزها البحث من جرّاء اطِّلاعنا على عدد لا بأس به من مصادر الألعاب اللُّغويَّة، يُطلب فيها من المُعلِّم شراء قصَّة قصيرة من اختياره، وتقطيع محتواها اللُّغوِّي إلى مقاطع مع الاحتفاظ بصور الرُّسوم المتحرِّكة الموجودة فيها، إذْ تعملُ هذه اللُّعبة على تنمية المهارات اللُّغويَّة كافَّة وكذا كلَّ المستويات، إضافة إلى إثراء الرَّصيد اللُّغوِّي لدى التِّلميذ، أضفْ إلى تنمية الجانب الفيزيولوجيّ لديه؛ باعتبار أنَّها لُعبة مُركَّبة تمسُّ جانبًا لُغوِّيا وآخر فيزيولوجيًّا في الوقت ذاتِه.

تمَّ تطبيق هذه اللُّعبة على عيِّنة من تلاميذ السَّنة الخامسة ابتدائي في ساحة المدرسة، وعلى الرُّغم من ضرورة إجرائِها أثناء حصة التَّربيَّة البدنِّية؛ إلَّا أنَّه وبحُكم إلغاء هذه الحصَّة من البرنامج الدِّراسيّ _تطبيقًا للاحترازات الصِّحيَّة التِّي فرضها انتشار وباء كورونا_ اضطرِرنا إلى تطبيقها أثناء خروج التَّلاميذ إلى السَّاحة في وقت الفراغ المحدَّد بربع ساعة وتجاوزناها إلى عشر دقائق إضافيَّة أيْ (25 دقيقة)، فبعد أن قُمنا بتحضير قصَّة (هانسل وغريتيل)[2]، وتقسيم الصَّف إلى فريقين متنافسيْن مكوَّنين من ستّة تلاميذ للفريق الأحمر وستّة تلاميذ للفريق الأصفر، يُطلب من كلِّ عضويْن متنافسيْن التَّسابق ركضًا باجتياز جميع الحواجز الموضوعة لهم من قوارير وكراسي وصولًا إلى مقطع مُرفق بصورة مثبتَّين مُسبقا متفرِّقين على أماكن عِدَّة مثل الأشجار والجدران بترتيب عدديٍّ معيَّن، ومن يصل أولًا يقرأ المقطع بصوتٍ عالٍ والخاسر يقوم بكتابته على السَّبورة وذلك ليُشارك ويستفيد الكُلُّ دون استثناء، وعند الانتهاء من تجميع كلِّ المقاطع قُمنا بقراءة القصَّة كاملةً بصوتٍ عالٍ وواضحٍ والتَّلاميذ مُنتبهين لكلِّ كلمة تُلقى على مسامِعهم وفي الأخير طلبْنا منهم استنباط العِبرة التِّي فهِموها من القصَّة، وتحديد عدد الشَّخصيات وأسمائهم من خلال صور الرُّسوم المتحرِّكة، وذلك مُتعاونين فيما بينهم، وقدُ لاحظنا أنَّ هذا التَّشاور والتَّحاور فيما بينهم تحت ضغط الوقت المُحدَّد بخمس دقائق، جعل الطَّاقة اللُّغويَّة الكامنة تتفجَّر دون شعور منهم، وكانت

[1]–يُنظر: السَّعيد بوعبد الله، استراتيجيَّة اللَّعب ودورها في تنمية المجال التَّواصُلي اللُّغوِّي لدى أطفال التَّربيَّة التَّحضيريَّة، أعمال النَّدوة العلميّة الوطنيّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص22–23.

[2]– هنسل وغريتيل، حكايات عالميَّة، د.ط. بومرداس الجزائر: د ت، دار رويبح.

آرائهم متنوِّعة فمنهم من أصاب ومنهم من أخفَق، لكن المُهمَّ هو أنَّهم سعوا جاهدين إلى تكوين جُملٍ صحيحة ومفهومة، وقد كانت هذه الإجابات على النَّحو الآتي:

العبرة	_لا نثِق في شخصٍ غريبٍ لا نعرفه. _لا نتسرَّع في اتِّخاذ القرار. _لا نذهبُ إلى أماكن لا نعرفها. _لا ننخدع بشكل الشَّيء من الخارج. _نعامِل الأخرين بحُبٍّ.
الشَّخصيات	زوجةُ الأب، هانسل، غريتيل، المرأة الشرِّيرة، الأب.

ولتكتمل هذه اللُّعبَة شكلاً ومضمُونًا، وعند دخول التَّلاميذ إلى صفِّهم قُمنا بتوزيع مقاطع حواريَّة ليتمَّ تمثيلها وِفق خمس شخصيَّات أساسيَّة:

زوجة الأب:« هانسل، غريتيل اذهبَا للبحث عن التُّوت » .

هانسل: « حاضر، هيَّا يا غريتيل » .

غريتيل: « لقد تركتنا زوجة أبي لوحدنا، ونحن لا نعرف طريق العودة » .

هانسل: « لا تخافي لقدْ أسقطتُ قِطَعا من الحصى على طول الطَّريق إلى هنا » .

وبعد أن عادا إلى البيت

زوجة الأب:« هانسل غريتيل هيَّا لأصطحبكما مرة أخرى في جولةٍ إلى الغابة لجمع التُّوت » .

هانسل وغريتيل (في الوقت ذاتِه): «حاضر نحن قادمان » .

غريتيل:« هانسل أنا خائفة هذه المرَّة قدْ أكلت العصافير الخُبز ولنْ نستطيع العودة إلى المنزل » .

هانسل: «لا تخافي، أعدك بأنَّني سأجدُ طريقًا للعودة » .

هانسل: «أختي انظري أنا ألمحُ بيتًا كبيرًا يتكوَّن من الحلويات والشُّكولاطة » .

المرأة الشرِّيرة: «من يأكل حبَّاتي؟ مرحبًا يا أولاد ما الذِّي تفعلونه في الغابة، تفضَّلا يبدو عليكما التَّعب والعطش والجوع» .

هانسل: « أين أنت يا غريتيل لِما أنا هُنا في القفص؟ »

المرأة الشِّرير: « جهِّزي قدرًا كبيرًا مليئًا بالماء المغلّي وبعض الخضار » .

غريتيل: « أنا لا أجيد الطَّبخ ».

هانسل: «أحسنت يا أختي اسحبي المفاتيح وادفعي بالعجوز داخل القدر » .

غريتيل: «هيَّا يا أخي أسرع لنهرب » .

الأب: «أهلًا بعودتكما يا عزيزايْ لا تخافا قدْ طلَّقت زوجتي ومنَ اليوم سنعيش بسعادة معًا، سامحاني يا عزيزايْ سامحاني ».

ولكيْ لا يقتصر تمثيل هذه الأدوار على خمسة تلاميذ فقط، قُمنا بتوزيع المقاطع الكثيرة للشَّخصية الواحدة إلى أكثر من تلميذ، وقدْ لاقت استحسانًا وقبولًا كبيرًا من طرف التَّلاميذ، إذْ تجاوب الجميع دون استثناء مع هذه القصَّة، فالبعض منهم قدْ شاهدها من قَبل في الرُّسوم المتحرِّكة أو قرأها، خصوصا بعد تغيير موقع جلوسهم وِفق وضعيَّة حدوة الحصان، اتَّسع مكان وسط الصَّف لتجسيد هذه الأدوار وتصحيح الأخطاء من قِبلنا وحتَّى من قِبل مُعلِّمتهم.

وبهذا تكون هذه اللُّعبَة اللُّغويَّة قدْ شملت أكثر من وسيلةٍ تعليميَّةٍ، وفي الوقت نفسه عملت على زيادة الطَّلاقة اللَّفظيَّة للتِّلميذ من خلال تمثيل تلك الأدوار، وزيادة حصيلة مفرداتهم، فهم أحيانا كانوا يتساءلون عن معاني بعض الكلمات مثل: هُدًى، أوحى، تضمُر...الخ. وكذا الكفاءة التَّواصليَّة سواء من خلال التَّفاعل فيما بينهم أو مَعَنَا، مُتعاونين أو مُتنافسِين أو مُتسائلين، وبهذا نكون قدْ حقَّقنا نمُوًّا فيزيولوجيًّا ولُغويًّا في الوقت ذاتِه، ويتَّضح ذلك بشكل أفضل من خلال النَّموذج الآتي:

تَـزَوَّجَ حَطَّـابٌ فَقِـيرٌ لَهُ وَلَدٌ اسْـمُهُ هَانْسِـل، وَبِنْـتٌ تُـدْعَى غْرِيتِـل، بَعْـدَ مَامَاتَـتْ زَوْجَتُـهُ، فَانْتَـقَى زَوْجَـةً قَاسِـيَةً اسْـتَكْثَرَتْ عَلَى هَذَيْـنِ الطِّفْلَـيْنِ لُقْمَـةَ الْعَيْـشِ، فَخَطَّطَـتْ فِي أَنْ تَذْهَـبَ مَعَهُمَـا إِلَى الْغَابَـةِ كَيْ تَتْرُكَهُمَـا هُنَـاكَ، فَعَلِـمَ هَانْسِـل وَغْرِيتِـل بِمَـا أَرَادَتْ فِعْلَـهُ زَوْجَـةُ أَبِيهِـمْ. وَفِي الْغَابَةِ أَمَـرَتْ زَوْجَـةُ الأَبِ هَانْسِـل وغْرِيتِـل أَنْ يَذْهَبَـا لِلْبَحْـثِ عَـنِ التُّـوتِ، فَوَجَـدَا بَعْـضَ الحَبَّـاتِ، فَـأَسْرَعَا إِلَيْهَـا، وَلَكِـنْ لَـمْ يَجِدَاهَـا هُنَـاكَ.

الصُّورة: 01

قَـالَ هَانْسِـل لِغْرِيتِـل: لَا تَخَـافِي، لَقَـدْ أَسْـقَطْتُ قِطَعًـا مِـنَ الْخُـبْزِ عَلَى طُـولِ الطَّرِيـقِ إِلَى هُنَـا، فَتَبِـعَ الْأَوْلَادُ قِطَـعَ الْخُـبْزِ، لِيَجِـدُوا الطَّرِيـقَ إِلَى مَنْزِلِهِـمْ، لَكِـنَّ زَوْجَـةَ الْأَبِ لَـمْ تَكُـنْ مَسْـرُورَةً بِذَلِـكَ، وَصَحِبَتْهُـمْ ثَانِيَـةً إِلَى الغَابَـةِ لِجَمْـعِ التُّـوتِ حَتَّى تُنَفِّـذَ خُطَّتَهَـا ثَانِيَـةً.

الصُّورة: 02

وَفِي الْيَـوْمِ التَّـالِي؛ ذَهَبُـوا إِلَى مَـكَانٍ أَبْعَـدَ فِي الْغَابَـةِ، وَكَانَ هَانْسِـل يُسْـقِطُ قِطَعًـا صَغِيـرَةً مِـنَ الْخُـبْزِ عَلَى طُـولِ الطَّرِيـقِ، وَلَكِـنْ عِنْدَمَـا بَحَثَـا عَنْهَـا، كَانَـتْ قَـدِ اخْتَفَـتْ، فَقَـدْ أَكَلَتْهَـا الْعَصَافِـيرُ.

الصُّورة: 03

بَكَـتْ غْرِيتِـل مِـنْ شِـدَّةِ الْخَـوْفِ، أَمَّـا هَانْسِـل فَرُغْـمَ خَوْفِـهِ؛ إِلَّا أَنَّـهُ تَمَالَـكَ نَفْسَـهُ، وَابْتَسَـمَ لِأُخْتِـهِ مُخَفِّفًـا عَنْهَـا، وَوَعَدَهَـا بِأَنَّـهُ سَـيَجِدُ طَرِيقًا لِلْعَـوْدَةِ. ثُـمَّ سَـارَا بِـلَا هُـدًى لِمَسَـافَاتٍ طَوِيلَـةٍ حَـتَّى أَنْهَكَهُـمُ الْجُـوعُ وَالعَطَـشُ، فَلَمَـحَ هَانْسِـل بَيْتًـا كَبِـيرًا.

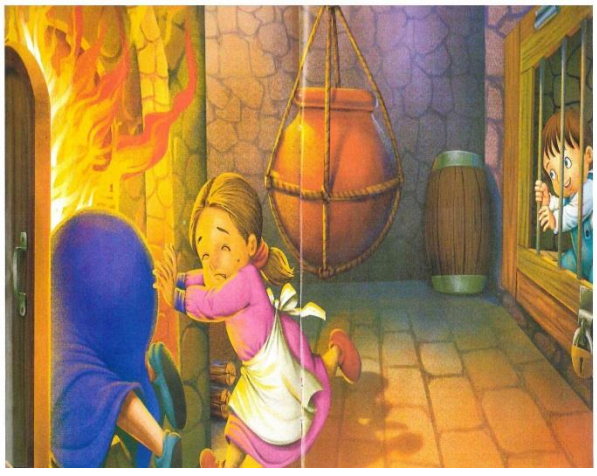
الصُّورة: 04

أَوْحَى لَهُ شَكْلُهُ بِأَنَّهُ يَتَكَوَّنُ مِنَ الْحَلْوِيَّاتِ وَالسُّكَّرِيَّاتِ وَالشُّوكُولَاطَةِ، فَاقْتَرَبَا وَتَذَوَّقَا مِنْ هَذَا الْبَيْتِ الْمُرِيبِ. وَفُجْأَةً؛ سَمِعَا صَوْتَ امْرَأَةٍ كَبِيرَةٍ يَقُولُ: مَنْ يَأْكُلُ حَبَّاتِي؟ ثُمَّ خَرَجَتْ امْرَأَةٌ مُسِنَّةٌ وَجْهُهَا مَلِيءٌ بِالتَّجَاعِيدِ، وَقَالَتْ: مَرْحَبًا يَا أَوْلَادُ، مَا الَّذِي تَفْعَلُونَهُ هُنَا فِي الْغَابَةِ؟ تَفَضَّلَا، يَبْدُو عَلَيْكُمَا التَّعَبُ وَالْعَطَشُ وَالْجُوعُ، فَدَخَلَا وَقَدَّمَتْ لَهُمَا بَعْضَ الْعَصِيرِ وَالْحَلْوَى. وَمَا هِيَ إِلَّا لَحَظَاتٌ حَتَّى غَطَّا فِي سُبَاتٍ عَمِيقٍ.

الصُّورة: 05

كَانَتْ تِلْكَ الْعَجُوزُ تُضْمِرُ الشَّرَّ لَهُمَا، فَعِنْدَمَا فَتَحَ هَانْسِل عَيْنَيْهِ وَجَدَ نَفْسَهُ فِي قَفَصٍ، وَأُخْتُهُ غريتل لَيْسَتْ مَعَهُ، فَقَدْ جَعَلَتِ الْعَجُوزُ مِنْ غريتل خَادِمَةً تَكْنُسُ وَتَغْسِلُ وَتَطْبَخُ، وَقَدْ طَلَبَتْ مِنْهَا أَنْ تُجَهِّزَ قِدْرًا كَبِيرًا وَتَمْلَأُهُ بِالْمَاءِ الْمَغْلِيِّ وَبَعْضِ الْخُضَارِ لِتَطْبَخَهُمَا.

الصُّورة: 06



وَضَعَتْ غريتل الْمُكَوِّنَاتِ فِي الْقِدْرِ، وَتَظَاهَرَتْ بِعَدَمِ مَعْرِفَتِهَا بِالطَّبْخِ. غَضِبَتِ الْعَجُوزُ وَاقْتَرَبَتْ مِنَ الْقِدْرِ، فَمَدَّتْ غريتل يَدَهَا بِخِفَّةٍ لِجَيْبِ الْعَجُوزِ، وَسَحَبَتْ مَفَاتِيحَ الْقَفَصِ، ثُمَّ سَارَعَتْ بِدَفْعِ الْعَجُوزِ لِدَاخِلِ الْقِدْرِ، ثُمَّ هَرْوَلَتْ مُسْرِعَةً لِأَخِيهَا السَّجِينِ وَأَخْرَجَتْهُ، ثُمَّ هَرَبَا.

الصُّورة: 07

وَبَعْدَ مَشْيٍ طَوِيلٍ؛ صَارَا عَلَى عَتَبَاتِ بَيْتِهِمَا، لِيَجِدَا أَبَاهُمَا فِي انْتِظَارِهِمَا، وَقَدْ طَلَّقَ زَوْجَتَهُ حِينَ عَلِمَ بِفِعْلَتِهَا الشَّنِيعَةِ.

الصُّورة: 08

من خلال تطبيق هذه النَّماذج من الألعاب اللُّغويَّة، تتجلَّى أهميَّة عمليَّة التَّخطِّيط لكيفيَّة تفعيل الألعاب اللُّغويَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة، حتَّى إنَّه يُمكن القول إنَّها أهمُّ من هذه الألعاب في حدِّ ذاتِها؛ لأنَّ وضعها في إطار خُطَّة مُحكمة يضمنُ نجاحها في تحقيق الأهداف المُكلَّفة بها، في حين أنَّ "الاستخدام غير المُميَّز دون تخطيط ووعي بما يمكن أنْ تُسهم به هذه الوسيلة بالنِّسبة لموقف تعليميّ مُعيِّن قدْ تؤدِّي في سهولة إلى نتيجة عكسيَّة"[1]؛ أيْ أنَّ نجاح اللُّعبة اللُّغويَّة مقرونٌ بنجاح الدَّورة التَّخطيطيَّة التِّي وُضعت لها فإذا سيء التَّخطيط لها تصبح سِلاحًا يهدِم لُغة المُتعلِّم بدل بنائِها، وعليه تمرُّ هذه الدَّورة التَّخطيطيَّة عبر ثلاث مراحل أساسيَّة ألَا وهي[2]:(مرحلة التَّحضير، مرحلة التَّنفيذ، مرحلة التَّقييم).

1)-مرحلة التَّخطِّيط والتَّحضير: يعمد المُعلِّم إلى انتقاء لُعبة لغويَّة من مصدر ما من المصادر المذكورة آنفًا، أو ابتكارها وِفق معايير وأُسُس، ثمَّ تحضير الأدوات اللَّازمة لها مع مراعاة مُعالجة السِّلبيات إنْ كانت تُعاني من بعضها، وبعد أنْ يسعى جاهدًا لدمجه فيها لأكثر من وسيلة تعليميَّة يختارُ المكان المُناسب لإجرائِها وِفق ما تقتضيه من مساحة، عند إجرائِها داخل الصَّف يعمدُ إلى اختيار وضعيَّة لترتيب الطَّاولات من بين: الوضع الدَّائري، وضعيَّة (U) الصَّالحة للألعاب الإلكترونيَّة، أو وضعيَّة وجْهًا لوجه لتنشيط المسابقات وِفق مجموعات وقائد لها، أو حدوة الحصان، وِفق ما يراه المُعلِّم مُناسبًا لضمان تواصُلٍ صفيٍّ فعَّال وناجِح[3]، تِبعا لكيفيَّة لعبها بشكل فرديّ أو ثنائيّ أو جماعيّ مع العمل على توفير هديَّة بسيطة للفائز، ومن ثمَّة إدراج لُعبة احتياطيَّة في حالة ما إذا حدث خطبٌ ما أو تعرقَل مسارها، وبعد انتهاء المُعلِّم من تحضيراتِه يُجرِّبُها بنفسه إنْ دعت الحاجة ليتأكَّد من أنَّها ستُحقِّق الهدف المرجُوّ منها سواءً كعنصر للتَّمهيد،

[1]-محمد إيفان ألفيان، فعالية استخدام الألعاب اللُّغويَّة لتعليم مهارة الكلام في معهد بيت الأرقم الإسلاميّ بالونج الأحمر، بحث مقدَّم لتوفير شرط من شروط لنيل درجة الماجستير في تعليم اللُّغة العربيَّة، الجامعة الحكوميَّة مالانج، جمهوريَّة اندونيسيا: 2006-2007، ص55.

[2]-بتصرُّف، هذه هي طريقة ترتيب الطَّاولات في القسم، www.tafatohe.com، يوم :28/5/2021، سا :15:13.

[3]- يُنظر: محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة، ص31.

أو لإرساء المعارف، أو للتَّقييم والتَّقويم، بمراعاة مبدأ ألعاب الفترة الصَّباحيَّة وألعاب الفترة المسائيَّة، إذْ يختار أقلَّ حركة ونشاطًا بحُكم تعب التَّلاميذ مساءً.

2)- مرحلة التَّنفيذ أو التَّفعيل: وهي مرحلة وضع الأفكار التَّخطِّيطية حيِّز التَّطبيق الفِعلِّي للُّعبة اللُّغويَّة، بعد أنْ يشرح المُعلِّم للتَّلاميذ التَّعليمات ويحدِّد الوقت ويُبيِّن الهدف من تلك اللُّعبة، ثمَّ تقسيمهم إلى ثنائيَّات أو فِرق "ويُمكن إطلاق أسماء على الفِرق والمجموعات"[1]، كما يُمكن ربط أشرطة ملوَّنة على المِعصم أو ارتداء قُمصان ملوَّنة موحَّدة لكُلِّ فريقٍ لتسهيل إجرائها في جوٍّ من التَّنظيم، وإذا كانت اللُّعبَة تقتضي ترتيبًا مُعيَّنا للطَّاولات فيقوم به من قَبل لكيْ لا يستغرِق وقتاً أكبر، و"أثناء اللَّعب فعلى المُعلِّم ألَّا يُكثر من مدح الطَّلبة لأنَّ ذلك قدْ يُصيب بعضهم بالغرور، لذلك يجب أنْ يكون التَّقدير مناسبا لنوع العمل الذِّي يقوم به المتعلِّم وألَّا يكون فيه مغالاة"[2]، فإلى جانب ضرورة استعمال التَّلاميذ والمُعلِّم للُغة عربيَّة فصيحة على المُعلِّم كذلك ألَّا يُبالغ في امتداحهم لكيْ لا يغترُّوا، وعندما يؤدِّي التَّلاميذ اللُّعبة يقوم المُعلِّم في الوقت نفسِه بتقييم مدى تعلُّم تلامذتِه للُّغة وتواصلِهم بها، وفي نهاية اللُّعبة يُعلن عن أسماء الفائزين ويقدِّم لهم الهدايا التِّي سبق ولمَّح لها من باب التَّشجيع "إذْ يرى سكينر: أنَّ اللَّعب سلوكات تعلُميَّة يُمكن أن يكتسبها الطِّفل بفضل ما يترتَّب على استجابته لنشاط اللَّعب من تعزيزات تُشعره بالرِّضا والسُّرور فيعمل على تكرار هذا السلوك الإجرائيِّ فيكتسبه كأهدافٍ تعلُميَّة مرغوب فيها"[3]، فالتِّلميذ يشعرُ برِضا الإنجاز عندما يحصل على مكافأة حتَّى لو كانت بسيطة مثل: حلوى، أو أقلام ملوَّنة، أو قصَّة، أو بطاقة استحسان وما شابه، لذا يعمل بجدٍّ على تكرار ذلك السُّلوك.

وبحُكم أنَّ لكلِّ تلميذ ميوله الخاصّ فهُناك من يحبُّ الرَّسم، التَّمثيل، الغناء، الشعر... الخ. يقوم المُعلِّم بالتنوِّيع في ألعاب تُراعي هذا الجانب ليمُسَّ كلَّ قدرات تلامذتِه فهم يملُّون من اللُّعبة

---

[1]-ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة، ص46.

[2]- محمد محمود الحيلة، الألعاب التَّربويَّة وتقنيات إنتاجها، ص134.

[3]-محمد محمود خليل أبو رضوان، أثر استخدام برنامج مقترح قائم على الألعاب اللُّغويَّة في تنمية الأنماط اللُّغويَّة ومهارات التَّعبير الشفوِّي لدى طلبة الصَّف الرَّابع الأساسي في مدارس مديريَّة جنوب الخليل، ص27.

الواحدة إذا ما تكرَّرت كثيرا؛ وينشُدون إلى كلِّ جديدٍ ومستجَّد، فعلى المُعلِّم أنْ يكون فنَّانا مُبدعًا في تسيير صفِّه وأنْ يسعى جاهدًا إلى إدخال كلِّ ما جَدَّ من وسائل في تعليم اللُّغة العربيَّة لتلامذته، بلْ ويحاول أيضًا ابتكار أفكار شريطة أنْ تحقِّق المُبتغى الأساسيّ، مثل استغلال ساعة التَّربيَّة البدنيَّة الرَّامية إلى تحقيق النُّمو الفيزيولوجيّ[1] بإضافة نموٍّ آخرَ وهو تواصُليّ لُغوِّي، وذلك بتنظيم ألعاب تُحاكي في شكلها الرِّياضة بينما مضمونُها وجوهرُها لُغوِّي اتِّصالِّي، وأن تُستغَّل السَّاحة مثلًا يومًا من أيَّام الأسبوع أو الشَّهر يلتقي فيها كلُّ تلامذة الصُّفوف الثَّانية أو الثَّالثة أو الرَّابعة...بالتَّناوب، وتُعرض عليهم لُعبة لُغويَّة لزيادة روح المُنافسة والتَّفاعل اللُّغوِّي بين الصُّفوف، وتشجيع التَّلاميذ وحثِّهم على استغلال وقت الفراغ عند الخروج إلى ساحة المدرسة بلُعبة لُغويَّة ليشعروا بحرِّية أكبر مع غياب الموجِّه أو المُعلِّم.

3)-مرحلة التَّقييم والتَّقوِّيم: بعد أنْ يُقيِّم المُعلِّم مدى استيعاب تلامذته للدُّروس من خلال لعبهم، ومدى تحصيلهم للثَّروة اللُّغويَّة وتوظيفها في السِّياقات المُختلفة، وإذا ما لاحظ وجود صُعوبات يُواجهها التَّلاميذ على مستوى تعلُّمهم للُّغة العربيَّة، تأتي مرحلة التَّقوِيم التِّي تعمل على مُعالجة تلك الصُّعوبات من خلال سلسلة ألعاب أخرى لهذا الغرض، فهي بمثابة جهازٍ كاشِفٍ عن الصُّعوبات، وفي الوقت نفسه حلٌّ لها، وما على المُعلِّم إلَّا التَّخطِّيط لكيفيَّة تطبيقها فهي تصلُح لأيِّ موقِف أو غرض لُغوِّي وُضعت له إذا تمَّ التَّخطِّيط لها جيِّدا "وهذا فإنَّ معنى اللُّغة التِّي يسمعونها ويقرؤونها ويتكلَّمونها ويكتبونَها تكون أوْفَر حيويَّة وأعمقَ خبرةً وأيسَر تذكُّرا"[2]؛ فالتَّلاميذ في ظِلِّ استعمال الألعاب اللُّغويَّة هم في احتكاكٍ مُستمرٍّ مع اللُّغة العربيَّة ومهاراتِها ومستوياتِها وثروة مفرداتِها وبشكل مُسلٍّ بأقلِّ وقت وجهد مع ضمان ترسيخه، وبذلك التَّواصُل بها، في حالة ما إذا نجح المُخطَّط الذِّي وُضع لها.

---

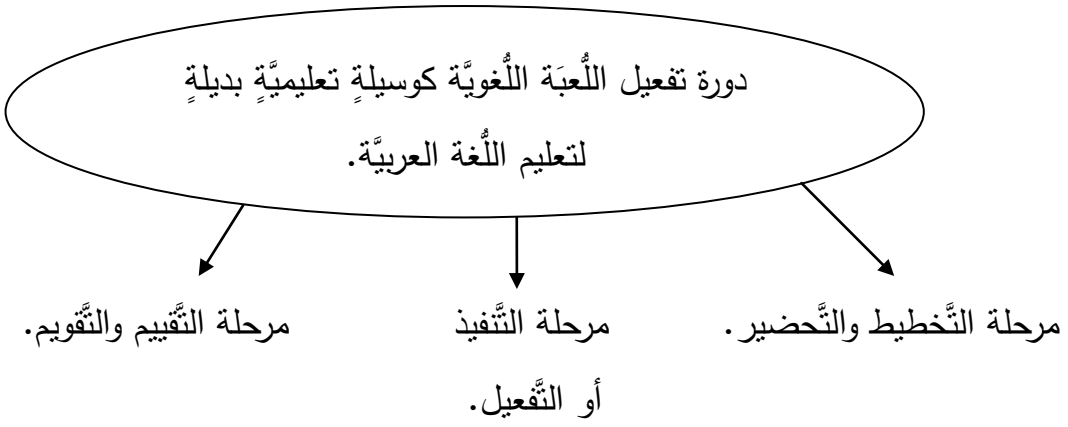
[1]- يُنظر: السعيد بو عبد الله، استراتيجية اللَّعب ودورها في تنمية المجال التَّواصليِّ لدى أطفال التَّربيَّة التَّحضيريَّة، أعمال النّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول: دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، ص23.

[2]-محمد إيفان ألفيان، فعاليَّة استخدام الألعاب اللُّغويَّة لتعليم مهارة الكلام في معهد بيت الأرقم الإسلاميّ بالونج الأحمر، ص20.

خلاصة الفصل الثَّاني:

نصلُ في خِتام هذا الفصل انطلاقًا من المُقابلة التِّي تمَّ إجراؤها مع مُعلِّمي المرحلة الابتدائيَّة، وكذا من جرَّاء تفعيل نماذج عِدَّة من الألعاب اللُّغويَّة كوسائل تعليميَّة بديلة إلى استخلاص أهمِّ النِّقاط التَّالية:

- عدم ارتكاز المدرسة الجزائريَّة على الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة، وهذا لا ينفي وَعي المُعلِّمين والمسؤولين في ميدان التَّربية والتَّعلِّيم بأهميَّتها، بدليل وضعِهم لكتابٍ مخصَّص للأنشطة اللُّغويَّة لمختلف المستويات، ولكنَّ طرائِق تنفيذها لا تُحيلنا إلى جَوهر الألعاب اللُّغويَّة؛
- وجود معيقات تحولُ دون تفعيل اللُّعبَة اللُّغويَّة؛ والمتمثِّلة في: اكتظاظ الأقسام، التَّقيُّد بالمقرَّر الدِّراسيّ، ضيق الوقت مُقابل اكتظاظ البرنامج بالدُّروس وضرورة إنهائِه، قِلَّة خبرة وكفاءة المُعلِّمين باستخدام الألعاب اللُّغويَّة؛
- إمكانيَّة اعتبار الألعاب اللُّغويَّة وسيلة تعليميَّة بديلة تنهض بتعليم اللُّغة العربيَّة بالمدرسة الابتدائيَّة الجزائريَّة؛ شريطة توفير الظُّروف المُلائمة لها، وحُسن استخدامِها بالاحتكام إلى معايير ومصادر، وِفق خُطَّة مُعيَّنة تختصر الجُهد والوقت لتحقيق المُبتغى؛
- نجاح الألعاب اللُّغويَّة باعتبارها وسيلةً تعليميَّةً بديلةً مقرونٌ بوضعِها ضِمن دورة تخطيطيَّة تفعيليَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة وِفق المراحل الآتية:



خاتِمة

وفي آخرِ محطَّة من محطَّاتِ هذا البحث، لا يسعنا سِوى القول بعدَ كُلِّ ما تقدَّم ذِكرُه انطلاقًا من الدِّراسة الوصفيَّة لفاعلية الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة العَربيَّة، مرورًا بمحطَّةِ تحليل المُعطيات الميدانيَّة؛ إنَّ قضيَّة فاعلية الألعاب اللُّغويَّة لا جِدال فيها، فقدْ ثبُت قطعيًا أنَّه يُمكن اعتمادها كوسيلةٍ تعليميَّةٍ بديلةٍ، كما لا شكَّ الآن أنَّ التَّخمينات الخاطِئة التِّي تميلُ إلى اعتبارها وسيلة تسليةٍ وترفيهٍ بحتَة قدْ تغيَّرت، ووجب السَّعي إلى وضعِها في إطارٍ تفعيلي.

ومن خلال وقوفنا عند هذه المَحطَّات توصَّلنا عند نُقطة النِّهاية إلى استخلاص ما يأتي:

- إدماج أكثرَ من وسيلةٍ تعليميةٍ في لُعبةٍ لُغويةٍ واحدةٍ وِفق ما يتَماشى وإيَّاها، يُحصِّل نتائج فعَّالة أكثر؛ مِمَّا قدْ ينتجُ عن تنفيذها لوحدِها، وهكذا يتمُّ الاستفادة من ميزاتهم أكثر دُفعة واحدةً، والاستِغناء عن استعمال كُلِّ واحدةٍ على حِدَة، فتُصبح بذلك عُصارَةً لمزيجِ تفاعلات وسائل تعليميَّة عِدَّة؛
- تحديدُ التَّصنيف الذِّي تندرجُ ضِمنه الألعابُ اللُّغويَّة والصِّفة التِّي ستُجسَّد بها، سيُسهِّل على ميدان التَّربية والتَّعليم إدراجها ضِمن المُقرَّر الدِّراسي، وكذلك على المُعلِّمين تنفيذَها؛
- اعتماد اللُّعبة اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميَّةٍ بديلةٍ وِفق خُطَّة شاملةٍ ومُحكمة يجعلُ من عمليَّة تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها مُنظَّمة وسهلةً ويَسيرةً ومُمتعةً، سواءَ أكان هذا على مستوى التَّلاميذ أمْ على مستوى المُعلِّم؛
- أهميَّة مراحِل تفعيل اللُّعبة اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميَّة بديلة (التَّحضير، التَّنفيذ، التَّقييم والتَّقويم)، فكُلُّ مرحلة تُفضي إلى أُخرَى، ولا يُمكن تَجاوزها أو تخطِّي مرحلة على حِساب أخرى؛ لأنَّها مفتاحُ نجاح اللُّعبة اللُّغويَّة في تعليمها للُّغة العربيَّة؛
- احتكَام المُعلِّم إلى مصدرٍ مُعيَّن عندَ اختيارِه أو تصميمِه للُعبَة لُغويَّة تحسُّبًا لِمَا يتماشَى ومعايير الحُصول على لُعبةٍ لُغويَّة ذَات خصائص جيِّدة، تُسهم في تيسير تطبيقِها وبالتَّالي نَجاحها؛

- اكتظاظ الأقسام بالتَّلاميذ، وضرورة التقيُّد بالبرنامجِ الدراسيّ مُقابل ضيق الوقت، وعدم توَّفر الأدوات اللاَّزمة أو قِلَّتها، وكذا ضُعف خِبرة وكفاءة المعلِّمين؛ كُلُّها أمور تُعيق تنفيذ الألعاب اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميَّةٍ بديلةٍ في تعليم اللُّغة العربيَّة؛
- الوصول إلى تنمية المهارات اللُّغويَّة والرَّصيد اللُّغوي وكذا المستويات اللُّغويَّة وصولاً إلى الكفاءة التَّواصليَّة، ومن ثمَّة الرُّقي بتعليم لُغة الضَّاد، لا يتمُّ إلاَّ من خلال تفعيل الألعاب اللُّغويَّة باعتبارها وسيلة تعليميَّة بديلة لذلك.

وبناءً على ما سبق نتقدَّم بجملةٍ من الاقتراحات التِّي ربَّما ستُسهم في حلِّ المشكلات السَّابقة، ألا وهي:

- أخذ الدِّراسات الميدانيَّة التِّي عمِلت على تفعيل الألعاب اللُّغويَّة بعين الاعتبار والاستفادة منها، إضافة إلى التَّجارب الفعليَّة التِّي سبقت إليها الدُّول المتقدِّمة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة؛
- توفير الظُّروف المُلائمة لتفعيل الألعاب اللُّغويَّة من تقليلٍ لعددِ التَّلاميذ في الأقسام، والأدوات اللاَّزمة لها تِبعًا لمبدأ التَّنويع لكيْ لا يشعروا بالملَلِ، والسَّعي إلى تصميم ألعاب بأدواتها داخِل الإدارة، وما يبقى على المُعلِّم إلَّا تطبيقها فقط؛
- ضرورة تكوين المُعلِّمين على كفاءة تنفيذ الألعاب اللُّغويَّة وإجرائِها داخل الصفِّ أو خارجه، وتحسيسُهم بأهميَّتها؛
- عمل المسؤولين بقِطاع التَّربيَّة والتَّعلِّيم على وضعِ مُخطَّطٍ يسمحُ بنجاح تنفيذها، وكذا الاطِّلاع على المُستجدِّ منها ودراستها بانتظام بهدف تطويرها، وتفادي سلبياتها ومُعالجة هفواتِها؛
- عمل الأولياءِ على انتقاء ألعاب لُغويَّة يُمكن أنْ تُؤدَّى مِنْ قِبل كُلِّ العائلة، لتحقيق نتائج أفضَل، وتكون بمثابة حِصَّة تدعيميَّة وخاصَّة إذَا كانت إلكترونيَّة؛

- يجدُر بمُصممِيِّ الألعاب اللُّغويَّة توَّخي الدِّقة في التَّخطيطِ لها، والسَّعي إلى تحقيق مبدأ إدماج وسائل تعليميَّة أكثر، شريطةَ أن ترتبِط ارتباطًا وثيقًا مع البرنامج الدِّراسيّ؛
- السَّماح للتَّلاميذ بإبداءِ آرائهم حول اختيار نوع الألعاب التِّي يميلون إليها، وذلك لمُراعاة اهتماماتهم وإثارة انتباههم في قاعات الدَّرس؛
- وضعُ كتاب خاصٍّ بالألعاب اللُّغويَّة من مختلف المصادر لجميع المستويات الدِّراسية، مع مُراعاة مبدأ اشتمالِها على ما أمكَن من الوسائل التَّعليميَّة التِّي تتَماشى وكُلَّ لُعبة لُغويَّة، لتكون مرجعًا شاملاً أساسيًا للمُعلِّم؛
- إيلاء المزيد من الاهتمام لكيفيَّة تفعيل اللُّعبة اللُّغويَّة كوسيلة تعليميَّة بديلة بالمدرسة الجزائريَّة، والسَّعي إلى إجراءِ دراسات أخرى في هذا الصَّدد سواء في المرحلة الابتدائيَّة أو في المراحِل التَّعليميَّة الأخرى، لكيْ يتسنَّى لمسؤولي ميدان التَّربيَّة والتَّعلِّيم رسمُ دورةٍ تخطيطيَّةٍ لتنفيذها، ولا يبقى الأمر مجرَّد شعارات للتَّجدِّيد لا أكثر.

قائِمة المصادِر والمراجِع

قائِمة المصادِر والمراجِع

❖القرآن الكريم: رواية ورش عن نافع.

❖المعاجم:

1)_جمال الدِّين محمد بن مكرم أبي الفضل ابن منظور، لسان العرب، ط1. بيروت: 1990، دار صادر.

2)_مجمَّع اللُّغة العربيَّة، معجم الوسيط، ط3. القاهرة: د.ت، ج2.

❖ المصادر والمراجع:

1)_محمد محمود الحيلة، الألعاب التَّربويَّة وتقنيات إنتاجها سيكولوجيًّا وتعليميًّا وعمليًّا، ط7. عمَّان: 2013، دار المسيرة.

2)_محمد علي حسن الصوِّيركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيَّة، د.ط. عمَّان: 2005، دار الكندي .

3)_ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة مع أمثلة لتعليم العربيَّة لغير النَّاطقين بها، ط1. تقديم ومراجعة: محمود اسماعيل صينيّ، الرِّياض: 1983، دار المريخ.

4)_عبد المجيد سيد أحمد منصور، سيكولوجيَّة الوسائل التَّعليميَّة ووسائل تدريس اللُّغة العربيَّة، د.ط. الرِّياض: 1983، دار المعارف.

❖الوثائِق المدرسيَّة:

1)_أمال الماجري وسندس السِّباعي، الألعاب القرائيَّة ألعاب القراءة للسَّنة الأولَى، وزارة التَّربيَّة، مدرسة غربي القيروان: 2014.

2)_كُرَّاس النَّشاطات في اللُّغة العربيَّة السَّنة الخامسة في التَّعلِّيم الابتدائي، الدِّيوان الوطنِّي للمطبوعاتً المدرسيَّة، ط1. السَّنة الدراسيَّة: 2020/2019.

3)_كتابي في اللُّغة العربيَّة، التَّربية الإسلاميَّة، التربية المدنية، السّنة الثَّانية من التَّعليم الابتدائي، الدِّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيَّة، ط1. السَّنة الدِّراسية: 2016-2017.

4)_كرَّاس النَّشاطات في اللُّغة العربيَّة في السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الابتدائيّ، ط1. الدِّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيَّة، السَّنة الدراسيَّة: 2021/2020.

5)_كتاب اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثالثة من التَّعليم الابتدائيّ، الدِّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيَّة، ط1. السَّنة الدراسيَّة: 2021/2020.

❖البحوث العِلميَّة:

1)_أية الرحال، أثر استخدام الألعاب اللُّغويَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة السَّنة الأولى ابتدائي أنموذجًا، مذكرة مقدَّمة لنيل شهادة الماستر، جامعة 8 ماي1945 قالمة، قسم اللُّغة العربيّة: 2017-2018.

2)_محمود محمد خليل أبو رضوان، أثر استخدام برنامج مُقترح قائم على الألعاب اللُّغويَّة في تنمية الأنماط اللُّغويَّة ومهارات التَّعبير الشَّفوي لدى طلبة الصَّف الرَّابِع الأساسي في مدارس مديريَّة جنوب الخليل، رسالة ماجستير، دائرة التَّربية و علم النَّفس، جامعة القدس فلسطين: 2008.

3)_ محمد إيفان ألفيان ، فعالية استخدام الألعاب اللُّغويَّة لتعليم مهارة الكلام في معهد بيت الأرقُم الإسلاميّ بالونج الأحمر، بحث مقدَّم لتوفير شرط من شروط لنيل درجة الماجستير، الجامعة الحكوميَّة مالانج جامعة أندونيسيا: 2007/2006.

❖جرائد ووثائق أخرى:

❖1)_جريدة الخبر الجزائري، صفحة (تسلية)، ع9911، الأربعاء 2021./6/9

❖2)_ قصَّة قصيرة (هنسل وغريتيل)، حكايات عالميَّة للأطفال، د.ط. ، بومرداس الجزائر: د. ت دار رويبح.

❖المواقع الإلكترونيَّة:

1)_أسماء شاكر، مفهوم الاستراتيجيَّة في التَّدريس وعناصرها، 2020/5/12، www.e3arabi.com.

2)_أروى بريجيه، مراحل الطُّفولة وخصائصها، تحديث: 2ديسمبر2018، السَّاعة: 19:34، www.mawdoo3.com.

3)_ هذه هي طريقة ترتيب الطَّاولات في القسم، موقع التفتُّح التَّربويِّ، www.tafatohe.com.

5)_وسائل التَّعلِّيم باللَّعب وفوائدها ومميِّزاتها، راندا عبد الحميد، 13مايو 2018 www.maqqall.com, .

6)_لُعبة مسلِّية وممتعة في تنمية الرَّصيد اللُّغوِّي ، علجية جلالي، 2020/8/19.

7)_لعبة هيَّا نتعلَّم الإملاء، إعداد وبرمجة أ(محمد حمزة عصفور)، www.bahrainacademy.com.

8)_مراحل تعليم مونتيسوري والألعاب المناسبة لكلِّ مرحلة، www.mumzworld.com).

9)_ما هي الألعاب الإلكترونيَّة، www.edarabia.com.

10)_ تطبيق :101 طريقة لتحفيز نفسك، www.paraclish.com2020/12/25.

المجلَّات والنَّدوات العِلميَّة:

1)_محمد محمود الحيلة وعائشة عبد القادر غنيم، أثر الألعاب التَّربويَّة المحوسبة في معالجة الصُّعوبات القرائيَّة لدى طلبة الصَّف الرَّابع الأساسي، مجلَّة جامعة النَّجاح للأبحاث، الأردن 2002، مج 16، ج2 .

2)_ محمد حسين حميدو، الألعاب اللُّغويَّة الاتصاليَّة ودروها في تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها، مجلَّة التَّواصليَّة، مج 6، ع 17 (عدد خاص)، 2020/10/21 .

3)أعمال النَّدوة العلميَّة الوطنيَّة حول :دور الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات من الحضانة إلى الجامعة، تنظيم مخبر الممارسات اللُّغويَّة في الجزائر مع المجلس الأعلى للُّغة العربيَّة، منشورات المجلس2019.

فهرس الموضوعات

كلمة شكر وعرفان

إهداء

مُقدّمة.....أ

مصطلحات الدِّراسة.....6

الفصل الأوَّل (نظري):

فاعليَّة الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة العَربيَّة.

مدخل.....9

أولًا: المدخل مفاهيميّ والبعد التاريخي للُّعبَة اللُّغويَّة..... 10

I–ماهية اللُّعبَّة اللُّغويَّة..... 10

1) لغةً 10

2) اصطلاحًا 11

أ)_اللُّعبَة اللُّغويَّة بين الوسيلة والاستراتيجيَّة والنَّشاط..... 14

ب)–التَّداخُل المُصطلحاتي (اللُّعبَة التَّربويَّة، التَّعليميَّة، اللُّغويَّة)..... 16

II–المسار التَّاريخي للُّعبَة اللُّغويَّة..... 17

III–عناصر اللُّعبَة اللُّغويَّة 19

1) الحكم (المُعلِّم)..... 19

2) اللَّاعب (المُتعلِّم) 20

3) الزَّمان والمَّكان 20

4) الأدوات 20

5) التَّعليمات والقواعد 20

6) الهدف اللُّغوِّي 21

7) الشَّكل الخارجي 21

IV- أنواع اللُّعبَة اللُّغويَّة..... 21

ثانيًا اللُّعبَة اللُّغويَّة بين الفاعلية والتَّفعيل (النَّظريَّة والتَّطبيق) 25

I- أهميَّة اللُّعبَة اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميَّةٍ بديلةٍ 25

II- سلبيات اللُّعبَة اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميةٍ بديلةٍ..... 30

1)-على صعيد اللُّعبَة اللُّغويَّة 30

2)_على صعيد المُعلِّم 31

3)_على صعيد المُتعلِّم..... 31

III- مصادر اللُّعبَة اللُّغويَّة 32

1)-الكُتب والبحوث العلميَّة..... 32

2)-الكتاب المدرسيّ 34

3)-المجلاَّت والجرائد 35

4)-برامج الإذاعة أو التِّلفاز أو اليوتيوب..... 35

5)-المواقع الإلكترونيَّة 36

6)-التَّطوير أو الابتكار 36

IV- معايير اختيار أو تصميم لُعبة لُغويَّة ذات خصائص جيِّدة 37

خلاصة الفصل 39

الفصل الثَّاني (ميداني، تطبيقي)

آليات تفعيل الألعاب اللُّغويَّة كوسيلةٍ تعليميَّةٍ بديلةٍ لتعليم اللُّغة العربيَّة لتلامذة الطَّور الابتدائي.

مدخل 41

المرحلة الأولى تحليل نتائِج أسئلة المُقابلة مع معلِّميّ المرحلة الابتدائيَّة. 42

المرحلة الثَّانية تحليل خمسة نماذِج لألعاب لُغويَّة بعد تطبيقها على عيِّنات من التَّلاميذ.
..... 61

أولاً (لُعبة هيَّا نتعلَّم الإملاء) 63

ثانيًا(لُعبة التَّصفيق للكلمة)..... 67

ثالثًا (لُعبة أوظِّف ضمائر الغائب) 70

رابعًا(لُعبة الاسم المفقود) 74

خامسًا (لُعبة سأقصُّ عليكَ قصَّة)..... 78

خلاصة الفصل الثَّاني 86

خاتِمة 87

قائِمة المصادِر والمراجِع 91

فهرس الموضوعات 96

ملخص البحث :

لا نريدُ أن نكتفي بتجريبِ المُستجدِّ من الأفكار وحسبْ، بل حانَ الوقت حقًا لنفضِ الغبار عن وسائل تعليم اللُّغة العَربيَّة بالمدرسة الجزائريَّة وأن يَطَالها التَّجديدُ الحقُّ؛ لأنَّ لُغتَنا اليوم بأمسِّ الحاجة لتعود إلى زهوِها وذروتها على ألسنتنا والأمرُ يبدأ من اللَّبِنَة الأُولَى التِّي نُنشئُها على ذلك، فلمْ تعدْ اللُّغات مجدًا بتراثِها، اليوم التَّواصلُ بها هو الميزان الحقيقي الذِّي يُوزَنُ به ثِقلها وانتشارها، فأين هي اليوم يا ترى لغة الضَّاد من الفصحى إلى الفصيحة؟

يكفيها الشَّرفُ أنَّها لغة القرآن ولغة أهل الجنَّة لتتكاثَف الجهود من أجل ترقيتها وتطويرها، وعلى ضوءِ المثل الصِّيني القائل "لا تعطيني سمكًا بل علِّمني كيف أصطاد" ؛ يمكن العمل على صنع وسيلة تعليميّةٍ مكتملةٍ في جوٍّ يراعي عالمَ المتعلِّم وتقديمها له ليمشي على خُطاها، سيجعلُه هذا بلا ريب يهوى لوحدِه تعلُّم اللُّغة العربيَّة، وسيسعى بكلِّ جدٍّ وتفانٍ إلى ذلك دون شعور منه حتَّى.

إذًا ما تبقَّى إلاَّ وضعُ سراجٍ ينير سبيلاً مرسومًا نهايتُه واضحة هي التمكُّن من التَّواصل بلغة الضَّاد، واللُّعبة اللُّغويَّة بمنظورِها الجديد هي التِّي ستأخُذ بأيدي المتعلِّمين على طول هذا الطريق؛ وهذا البحث سيأخذنا في رحلة لمحاولة سَنِّ آلياتٍ مُحكمة لتفعيل هذه الوسيلة البديلة في تعليم اللُّغة العربيَّة في حدودِ المراحل التَّعليميَّة الأولى، من خلال جانب نظريّ وآخر تطبيقيّ، وصولاً إلى نتيجةٍ مفادها خُطوة نحوَ التَّفعيل قدْ تكون أهمَّ بكثيرٍ من ألفِ نظريةٍ عن الفاعلية.