تحدّي الرّقمنة

الجُمْهُورِيَّة الجَزَائِرِيَّة الدِّيمُقْرَاطِيَّة الشَّعْبِيَّة
رئاسة الجمهوريّة

المجلس الأعلى للغة العربية

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

أعمال النّدوة العلميّة الوطنيّة حول

دور الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات من الحضانة إلى الجامعة

منشورات المجلس
2019

دور الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات من الحضانة إلى الجامعة
منشورات المجلس
2019

المجلس الأعلى للغة العربية
52، شارع فرانكلين روزفلت
ص.ب 575 ، ديدوش مراد، الجزائر
الهاتف : 16/17 07 23 21 213+
النّاسوخ : 07 07 23 21 213+
الموقع الإلكتروني : www.hcla.dz

الجُمْهُورِيَّة الجَزَائرِيَّة الدِّيمُقْرَاطِيَّة الشَّعْبِيَّة

رئاسة الجمهوريّة

المجلس الأعلى للغة العربية

تحدّي الرّقمنة

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

أعمال النّدوة العلميّة الوطنيّة حول

Ceci est un filigrane pour la version d'essai, achetez pour obtenir une version complète !

Avantages d'un compte VIP :

1. Convertir le document en entier.

2. Aucun filigrane sur les documents de sortie.

Enlevez-

دور الألعاب اللغوية في تعليم اللّغات من الحضانة الى الجامعة

منشورات المجلس

2019

- **كتاب**: دور الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات من الحضانة إلى الجامعة
- **إعـداد**: المجلس الأعلى للغة العربية
- **قياس الصفحة**: 16/ 24
- **عدد الصفحات**: 388

منشورات المجلس

ISBN: 978-9931-681-29-8

الإيداع القانوني: السداسي

المجلس الأعلى للّغة العربيّة

العنوان: 52، شارع فرانكلين روزفلت

ص.ب 525، **ديدوش مراد، الجزائر.**

الهاتف: 213 21 23 07 16/17+

التاسوخ: 213 21 23 07 07+

دور الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات
ـ من الحضانة إلى الجامعة ـ

الإشكاليّة: بمناسبة اليوم العالمي للّغة العربيّة الذي يصادف 18 ديسمبر من كلّ عام، ارتأى مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر بجامعة مولود معمري، تيزي–وزّو مشاركة المجلس الأعلى للّغة العربيّة احتفائيّته بتنظيم ندوة علميّة وطنيّة بعنوان: "دور الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات – من الحضانة إلى الجامعة– " وذلك يوم أوّل ديسمبر 2019م، وعليه يدعو المنظّمون الباحثين الرّاغبين في المشاركة، إلى تقديم المداخلات كاملةً قبل يوم أوّل نوفمبر 2019م.

تعرف الألعاب اللّغويّة بأنّها وسيلة تجمع بين التّرفيه والتّعليم، وتتّخذ أشكالا وأساليب عديدة، يشير كولمان (Coleman) إلى أنّ "الألعاب من أبسط التّقنيّات وأكثرها قدما وانتشارا، وهي عبارة عن نشاطات تنفّذ بالتّعاون أو التّنافس بين الأفراد لتحقيق الأهداف ضمن مجموعة من القواعد" وعليه فالألعاب اللّغويّة وسيلة للتّعليم والتّعلّم الذّاتي لدى المتعلّم؛ إذ يكتسب المعلومة بنفسه فيكون محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويبني خبراته المعرفيّة بنفسه من خلال التّجربة، وأخذت العديد من البلدان في إدراج هذا النّوع من الألعاب في المقررات الدّراسيّة لتحفيز المتعلّم وتحقيق أفضل النّتائج؛ إذ أثبتت التّجارب تجاوب المتعلّم معها بشكل كبير؛ حيث تمنحه الدّفع القوي للتّعلّم والخروج من دائرة الدّرس التّقليدي القائم على المعلّم والمتعلّم في الأقسام الدّراسيّة. وصارت الألعاب اللّغويّة وسيلة فعالة يسهم من خلالها المربون والمعلمون وصنّاع المناهج والمقررات الدّراسيّة في تعليم اللّغات بشكل سهل ومبسط، ومن هنا نتساءل: ما هي مكانة الألعاب اللّغويّة في مناهج

تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة؟ وكيف يمكن تكييفها مع الوسائط المتعدّدة لتعزيز تعلـــيم اللغة العربيّة وتحقيق مسعى المجلس الأعلى للّغة العربيّة الذي يعمل على توســيع استعمال اللّغة العربيّة والاهتمام الكامل بازدهارها وتطويرها وترقيتها؟

محاور النّدوة:

الألعاب اللّغويّة نشأتها وتطورها؛

اللّعب وتنميّة القدرات اللّغويّة لدى المتعلّم؛

أنواع مسابقات الألعاب اللّغويّة وتوزيعها حسب الأطوار التّعليميّة؛

أهميّة الألعاب في تعليم وتعلّم اللّغة؛

مدوّنات الألعاب اللّغويّة الإلكترونيّة وتجارب الدّول المتقدّمة؛

التّحاقل المعرفي بين علم اللّغة وعلم التّكنولوجيا؛

الصّعوبات التي تواجه المبرمجين للألعاب اللّغويّة.

أهداف النّدوة: تسعى النّدوة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمّها:

تعزيز المهارات التّعليميّة لدى المتعلّم والمتمثّلة في (مهارة الاستماع، القراءة والكتابة التّحدّث التّحليل، والتّركيب، الانتباه، التّفكير المنطقي، الاختيار والقرار...)؛

تنميّة القدرات والمهارات الفكريّة الذّهنيّة للمتعلّم وتحفيزه على التّركيز؛

الخروج من النّمطيّة والرّتابة في تعلّم اللّغات في المؤسّسة التّعليميّة، فــالرّوتين عائق كبير أمام المتعلّم؛ إذ يفقد تركيزه أثناء الحصّة، أو يصــاب بالملــل وينالــه النّعاس، فتجده غالبا شارد الذّهن أو منشغلا بغير الدّرس بحثا عــن أي شــيء أو موضوع يصرف عنه الملل؛

تقويّة وتعزيز الملاحظة لدى المتعلّم؛

حريّة التّعلم فهي تتميز بالتّعليم الحر إذ يقضي المتعلم أغلبيّة وقته معها كونها توفر المتعة والتّعليم معا في آن واحد، كما أنها تتيح إمكانيّة لعبها في أي مكان وفي أي وقت يناسب المتعلّم؛

الموازنة بين الجانبين النّظري والتّطبيقي في العمليّة التّعليميّة، فهي تتمتع بالجانب العملي والتّطبيقي فالألعاب اللّغويّة تقدم الدّروس جاهزة ومختصرة دون الحاجة إلى معلم، ولا إلى كتب الشّرح والدّعم؛

✓ وضع آليّة الاكتساب والممارسة والتّعلم الذّاتي للمتعلم ومنحه فرصّة اكتشاف الخطأ بنفسه؛ وبالتّالي تصحيحه، وهو ما يساعده على ترسيخ المعلومات الصّحيحة والتّعلم السّريع؛

✓ تقويّة الذّاكرة وترسيخ المعلومة بسهولة لارتباطها بحاستي السّمع والبصر (الألوان، الأشكال الصّور، المقاطع الصّوتيّة...)؛

✓ تهدف الألعاب اللّغويّة إلى التّعليم والتّربيّة فهي برامج هادفة لا تشكّل أي خطر على المتعلّم.

المستفيدون من النّدوة:

- المتعلّم النّاطق باللّغة العربيّة.
- كلّ الفئات العمريّة والمستويات التّعليميّة.
- المتعلّم النّظامي في المدرسة (التّلميذ)، والمتعلّم غير النّظامي.
- المؤسّسات التّعليميّة والتّربويّة.
- البرامج التّلفزيونيّة.
- الأنشطة الثّقافيّة والتّرفيهيّة (المخيمات الصّيفيّة، الرّحلات المدرسيّة، المسابقات...).

أعضاء النّدوة:

أ.د. صالح بلعيد، رئيس المجلس الأعلى للغة العربيّة
ورئيس مخبر الممارسات اللّغويّة بتيزي- وزّو الجزائر.
د. الجوهر مودر، جامعة مولود معمري تيزي- وزّو، الجزائر (رئيسة النّدوة).
أ. ورديّة قلاز، جامعة مولود معمري تيزي-وزّو، الجزائر (رئيسة اللّجنة العلميّة).
د. السّعيد بو عبد الله، جامعة مولود معمري تيزي-وزّو، الجزائر.
د. مصطفى أحمد قــنبر، وزارة التّعليم والتّعليم العالي، دولة قطر.
د. إسحاق رحماني، جامعة شيراز، إيران.
د. عمر بورنان، جامعة أكلي محند أولحاج البويرة، الجزائر.
د. جميلة راجاح، جامعة مولود معمري تيزي ــ وزّو، الجزائر.
د. مسعودة سليماني، جامعة مولود معمري تيزي ــ وزّو، الجزائر.
د. رشيد شيبان، المركز الجامعي بتندوف، الجزائر.
د. نصيرة إدير، جامعة مولود معمري تيزي-وزّو، الجزائر.
أ. حسيبة العربي.
أ. خليل بن عمر.
أ. عمر شيخة بلقاسم.
أ. ساجيّة بوخالفي.
أ. حدة روباش.
أ. عبد القادر شاوش.
السّيدة يمينة كرنوف (سكرتيرة المخبر).

الفهرس

دور الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات- من الحضانة إلى الجامعة-.....5

اليوم العالميّ للّغة العربيّة 13

أ. ورديّة ڤـــلاز

جامعة مولود معمري تيزي-وزّو

استراتيجيّة اللّعب ودورها في تنميّة المجال التّواصلي اللغوي لدى أطفال التّربيّة التّحضيريّة 15

د. السّعيد بوعبد الله

جامعة مولود معمري، تيزي- وزّو

أهميّة اللّعب في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها

مرحلة التّعليم الأساسيّ أنموذجًا 31

د. سلمى عطاالله

جامعة سيّدة اللّويزة، لبنان

الرّصيد اللّغوي المكتسب من الألعاب اللّغويّة الإلكترونيّة (لمسة براعم، الحروف والارقام!).... أنموذجا 61

د. عمر بورنان

جامعة أكلي محند أولحاج، البويرة.

الألعاب اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي الجزائري81

ـــ دراسة في أنواعها وخطوات تنفيذها ـــ 81

د. الجوهر مودر

جامعة مولود، معمري تيزي- وزّو

فاعليّة الألعاب التّعليميّة ودورها في ترقيّة مهارات المحادثة العربيّة لدى الطّلّاب
.....115

د. إسحاق رحماني
أستاذ مشارك بجامعة شيراز، إيران
د. داود نجاتي
بجامعة أصفهان، إيران
أثر الألعاب اللّغويّة في تنميّة مهارة القراءة.....125

د. رحمة كزولي
وحدة البحث تلمسان، الجزائر
الألعاب اللُّغويّة ودورها في التّغلُّب على مشكلات تعليم اللُّغة، قواعد الرّسم الإملائيّ في نظام الكتابة العربيّة أنموذجًا. 139

د. مصطفى أحمد قــنبر
وزارة التّعليم والتّعليم العالي، دولة قطر
دور الألعاب اللغويّة في تنميّة المهارات اللّغويّة عند الطّفل.....165

د. مهديّة بن عيسى
وحدة البحث تلمسان
استراتيجيّة الألعاب اللّغويّة تفعّيلٌ للمقاربة التّواصليّة في تعليميّة اللّغات 175

د. مسعودة سليماني
جامعة مولود معمري تيزي ــ وزّو
فعاليّة الألعاب اللُّغويّة في تنميّة مهارات اللُّغة العربيّة لدى النّاطقين بغيرها.....195

د. جميلة راجاح
جامعة مولود معمري تيزي– وزّو

توصيات تعليميّة بالألعاب اللّغويّة من خلال بعض الدّراسات السّابقة.....229

د. طاهر مساحلي

جامعة أمحمد بوقرة بومرداس

استخدام الألعاب في تعليم اللغات الأجنبيّة: من الألعاب التّقليديّة إلى الألعاب الرّقميّة

247.....

بقلم لورانس شمول ترجمة د. شريفة بلحوتـــس

جامعة محمد بوقرة، بومرداس.

مشروع الألعاب اللّغويّة للمجلس الأعلى للغة العربيّة.....279

أ. أمال حمزاوي

المجلس الأعلى للغة العربيّة

Les activités ludiques comme moyen de favoriser l'apprentissage du français : entre motivation des apprenants et pratiques des formateurs.....291

CHIBANE Rachid, Centre universitaire de Tindouf, Algerie.

DANG Thi Thanh Thuy, Université nationale du Vietnam à Hanoï

اليوم العالميّ للّغة العربيّة

أ. ورديّة قلاز
جامعة مولود معمري تيزي-وزّو.

يمثّل الثّامن عشر من شهر ديسمبر من كل عام اليوم العالميّ للّغة العربيّة، هذا اليوم الذي قطع أشواطا كبيرة من أجل تجسيده، انطلاقا من سنة 1954م حين أجازت الجمعيّة العامة للأمم المتّحدة التّرجمة التّحريريّة فقط إلى اللّغة العربيّة شرط أن تدفع الدّولة التي تطلبها تكاليف التّرجمة، وعلى أن تكون الوثائق ذات طابع سياسي أو قانوني وأصدرت اليونسكو عام 1960 قرارا بتعزيز استخدام اللّغة العربيّة في المؤتمرات الإقليميّة.

- وفي عام 1966م قرار استخدام اللّغة العربيّة في اليونيسكو وتأمين خدمات التّرجمة الفوريّة إلى لغات أخرى؛

- وعام 1968م تمّ اعتمادها تدريجيّا لغة عمل في المنظمّة؛

- وعام 1973م العربيّة لغة رسميّة للجمعيّة العامّة وهيئاتها؛

- وفي أكتوبر 2012 انعقاد الدّورة 190 للمجلس التّنفيذيّ لليونسكو، تقرّر خلاله تكريس يوم 18 ديسمبر يوما عالميّا للّغة العربيّة.

في إطار فعاليات شهر اللّغة العربيّة الذي أطلقه المجلس الأعلى للّغة العربيّة ارتأى أعضاء مشروع الرّصيد اللغوي لقطاع السّياحة برئاسة د. الجوهر مودر والموطّن بمخبر الممارسات اللّغويّة بجامعة مولود معمري بتيزي-وزّو أن يشارك

المجلس الأعلى للّغة العربيّة برئاسة أ.د. صالح بلعيد، الاحتفاء بالمناسبة من خلال عقد ندوة علميّة وطنيّة بعنوان "**دور الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات من الحضانة إلى الجامعة**" وتحت شعار **تحدّي الرّقمنة** الذي تبناه المجلس، فإنّنا نصبو إلى تحقيق الأهداف الآتيّة:

– **أوّلا:** جعل الاحتفاء باليوم العالميّ للّغة العربيّة تقليدا مستمرا في الجامعات الجزائريّة؛

– **ثانيا:** إبراز أهميّة الألعاب اللّغويّة، والتّأكيد على اعتمادها في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة كضرورة حتميّة تراعي الجانب النّفسيّ والعقليّ للمتعلّم؛

– **ثالثا:** التّأكيد على الخطوة الكبيرة التي خطتها اللّغة العربيّة نحو الرّقمنة ومحاكاتها للّغات العالميّة واستثمارها في المحتوى الالكتروني؛

– **رابعا:** تشجيع وتحفيز الأساتذة والطّلبة على الإبداع المستمر خدمة للّغة العربيّة.

استراتيجيّة اللّعب ودورها في تنميّة المجال التواصلي اللغوي لدى أطفال التربيّة التحضيريّة

د. السّعيد بوعبد الله
جامعة مولود معمري، تيزي – وزّو.

الملخّص:

نتناول في هذه الورقة موضوع استراتيجة اللعب المعتمدة في أقسام التّربيّة التّحضيريّة، وأهميتها في تنميّة المجال التّواصلي اللغوي عند الأطفال، وأهم الأنشطة التي تتجلى من خلالها هذه الاستراتيجيّة، ونعرض أهمّ التّوصيات والاقترحات التي من شأنها أن تفعّل هذه الاستراتيجيّة في أقسام التّربيّة التّحضيريّة.

الكلمات المفاتيح: اللعب، الاستراتيجيّة، التّربيّة التّحضيريّة، المنهاج الأطفال، المربيّة، التّعلم، الأنشطة.

The strategy of play and its role in developing the linguistic communication field for children of preparatory education

Abstat: In this paper, we address the topic of the playing strategy adopted in the preparatory education departments, its importance in developing the linguistic communication field for children, and the most important activities through which this strategy is manifested, and we present the most important recommendations and suggestions that would activate this strategy in the preparatory education sections.

Key words:

play, strategy, preparatory education, curriculum, children, nanny, learning, activities.

تقوم العمليّة التّعلميّة على عناصر ثلاثة: المعلّم، المتعلّم، والمنهاج؛ وإذْ أجمعت المقاربات التّعلميّة الحديثة على ضرورة الاهتمام بالمتعلّم، وجعله عماد العمليّة التّعلميّة وقوامها، فإنّها اهتمّت أيضا بالعلاقة القائمة بين هذه العناصر الثّلاثة وبيّنت أن للمعلّم دورا فعّالا في تحقيق الكفاءات المحدّدة في المنهاج وذلك يكون من خلال إرساء مختلف الموارد المحدّدة فيه.

إنّ نجاح الأستاذ في تحقيق ما تقدّم إنّما هو متوقّف على مدى تمكّنه من طرائق وأساليب التّعلّم، وههنا يكمن التّمايز والتّميّز، خاصّة إذا علمنا أنّ التّمكّن من هذه الطّرائق والأساليب هو من الضّرورة بما كان للتّمكّن من تلبيّة الحاجات التّعلميّة للمتعلّمين. وإنّ الأمر أوْجَب بالنّسبة لأطفال التّربيّة التّحضيريّة، نظرا لخصوصيّة المرحلة، والتّحديّات الواجب تجاوزها لبلوغ الهدف الأساس للتّربيّة التّحضيريّة والمتمثّل في استكمال نمو الأطفال نموّا متوازنا في مختلف المجالات، إعدادا لهم للمراحل التّعلميّة اللاحقة.

1.مجالات النّمو في مرحلة التّربيّة التّحضيريّة:

يُعرّف المنهاج التّربيّة التّحضيريّة بكونها «تربيّة مخصّصّة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الالزّامي في المدرسة»[1] ويبيّن أنّ من مهامها الإعداد للتّمدرس وتكملة التّربيّة العائليّة، واستدراك جوانب النّقص فيها، وههنا يجب أن نؤكّد على ضرورة التّمييز بين مفهوميْن أساسيْن في هذه المرحلة، مفهوم التّعليم ومفهوم الإعداد، ونشير إلى أنّ الهدف من التّربيّة التّحضيريّة هو الإعداد وليس التّعليم، أو بالأحرى الإعداد للتّعليم، وذلك إنّما يكون من خلال تنميّة عدّة مجالات لدى الطّفل

وتهيئتها إعدادا لمرحلة التّعلم. وإذا قلنا تكملة التّربيّة العائليّة، فإنّ المقصود من ذلك هو تنميّة المجالات الأربعة، والمتمثلة في[2]:

- ✓ المجال الحسّي / الحركي؛
- ✓ المجال العقلي /المعرفي؛
- ✓ المجال الانفعالي /الاجتماعي؛
- ✓ المجال التّواصلي /اللغوي.

فإذا كان المجال الحسّي /الحركي يُعنَى بضبط أنشطة التّعلم الحركيّة، ويجعل الطّفل يتموقع بحسب معالم معيّنة، ويتيح له التّعرف على قدراته الحسيّة، فإنّ المجال الثّاني (العقلي / المعرفي) ينمّي لديه روح الاكتشاف والفكر الإبداعي، كما أنّ المجال الوجداني الاجتماعي ينمّي لدى الطّفل استقلاليّته من خلال الألعاب وبجعله يتبادل المشاعر مع أقرانه.

وإذْ أجّلنا الحديث عن المجال الرّابع (التّواصلي / اللغوي) فلأنّه المجال الأساس، والعماد الذي تقوم عليه باقي المجالات، فما من نشاط من أنشطة التّربيّة التّحضيريّة إلاّ ويعتمد عليه. ويتميّز طفل هذه المرحلة بسمات لغويّة تواصليّة خاصّة؛ فهي مرحلة تتميّز بنموّ لغويّ سريع، وتتشكّل لديه سمات التّواصل اللغوي ومن ذلك[3]:

- ✓ يتحدّث دون تلعثم؛
- ✓ يميّز بين أصوات الحروف الهجائيّة؛
- ✓ يميّز بين الخيال والواقع؛
- ✓ يشعر بمتعة في التّعبير الشّفهي؛
- ✓ تنتابه الرّغبة في سرد تجاربه؛

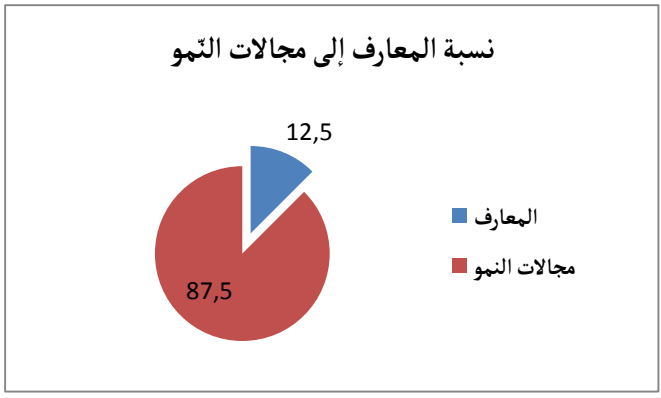
✓يهتمّ كثيرا بمعاني الكلمات؛

ــ يكتسب الألفاظ المرتبطة بالجوانب المحسوسة.

ولتنميّة هذا المجال، وتحقيق الكفاءات الختاميّة المتعلّقة به، رَصَد منهاجُ التّربيّة التّحضيريّة ثلاثة أنشطة لغويّة، تُعتبر المجال الحيويّ الذي ينمّي فيه الطّفل قدراته اللغويّة: نشاط التّعبير الشّفهي، نشاط القراءة، نشاط الكتابة، بالإضافة إلى أنشطة تنتمي إلى ميادين تعلميّة أخرى، خاصّة نشاط المسرح ونشاط التّربيّة الموسيقيّة والإيقاعيّة.

2.استراتيجيات التّعلم في التّربيّة التّحضيريّة:

إنّ الحديث عن الاستراتيجيات لهُو حديثٌ عن أمر ذي بال، أو قُلْ إنّه حديث عن حجر الزّاويّة التي تنبني عليه لبنات التّعلم الأخرى؛ فقد أشرنا في ما تقدّم إلى أنّ الهدف من التّربيّة التّحضيريّة هو الإعداد والتّهيئة، والإعداد لا يقوم على زخم المعارف التي يمْكن أن تُنقل للطّفل، إنّما الإعداد يكون بالتّدريب والتّمرّس، الذي يكون عليه العِول في تنميّة متجانسة لطفل التّربيّة التّحضيريّة، دون أن نغلّب مجالا على آخر، أمّا المعارف التي يركز عليها الممارسون البيداغوجيون حاليّا، فلا تُشكّل سوى ($\frac{1}{8}$) من مجموع المجالات التي يجب أن تُعنى المرحلةُ بتنميتها:



إنّ بلوغ ما تقدّم، وتحقيق الأهداف الأساسيّة للمرحلة من إعداد وتنميّة لمختلف مجالات النّمو، يقتضي اعتماد استراتيجيات نشطة، تتيح للطّفل ممارسة التّعلم بمفرده من خلال ما تهيّئه له المربيّة من فضاء ومجال حيويّ مرح. ولقد اهتمّ منهاج التّربيّة التّحضيريّة بهذه المسألة؛ إذْ حدّد أهمّ الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها في تناول الموارد المقرّرة في التّربيّة التّحضيريّة، والتي بإرسائها تُنمّى الكفاءات، ونضمن نموَّ مختلف مجالات النّمو عند الطّفل، ومن ثمّ استكمال التّهيئة والإعداد للمراحل التّعلميّة اللاحقة، وهي على النّحو الآتي:

- ✓ استراتيجيّة اللعب؛
- ✓ استراتيجيّة حلّ المشكلات؛
- ✓ استراتيجيّة المشروع.

لقد ارتأينا أن نقدّم لمحة مبسّطة عن الاستراتيجيّة الثّانيّة والثّالثّة، على أن نَبْسُط الحديث بعدها في استراتيجيّة اللعب، باعتبارها موضوع البحث.

2 ــ1ــ **استراتيجيّة حلّ المشكلات:** يذكر منهاج التّربيّة التّحضيريّة أنّ هذه الاستراتيجيّة تدخل في صميم عمليّة التّعلم: «حينما يوضَع الطّفل في وضعيّة حلّ مشكل يقوم بعدة عمليات ذهنيّة، فيتصوّر المشكل ويفسّره، ثم يطرح حوله فرضيات تؤدّي به إلى تصميم مسالك الحل... ثمّ ينتهي إلى التّفكير في الامتدادات الممكنة لهذا المشكل. ومنه فإنّ التّفكير معناه معالجة المشكلات التي بدورها تساعد الطّفل في التّكفل بنفسه بصفة أحسن وأنْ يصبح أكثر استقلاليّة»[4]. أمّا وضع الطّفل في وضعيّة حلّ مشكل، فذلك لأنّ الطّفل بطبعه ميّال للاستكشاف، وله فضول التّحدّي. وههنا يتجلّى ما أشرنا إليه سابقا، من أنّ الغاية من التّربيّة التّحضيريّة ليس التّعليم، وإنّما الإعداد وتنميّة مجالات النّمو فالغرض من حلّ

المشكلات بالنّسبة لطّفل التّربيّة التّحضيريّة ليس بلوغ الحلّ الصّحيح، وإنّما تنميّة التّفكير والتّحليل والتّقويم؛ ومن ثمّ ينشأ الطّفل على الاختيار العلمي، وليس على الاعتباطيّة والعشوائيّة، كما أنّ تنميّة التّفكير يمكّن المتعلّم من الاستقلاليّة، وعدم التّعوّد على الجاهزيّة.

وإذا قلنا حلّ المشكلات، فلا يجب أن نتصوّر تِلْكُم المشكلات المركّبة والمعقّدة وإنّما هي مشكلات تأخذ بعين الاعتبار قدرات الأطفال، وخاصّة حاجاتهم التّعلميّة فالمشكلات المقترحة على الأطفال يُفترض أن تكون ذات دلالة؛ أي من الواقع المعيش للطّفل حتّى يهتمّ بها، ويُقبِل على حلّها ويحْسُن بنا ههنا أن نمثّل لذلك بالوضعيّة المشكلة الآتيّة:

"في حصّة التّعبير الشّفهي يُعرض على الأطفال مشهدٌ متكوّن من صورة لطفل وهديّة أمامه وصورة لأب وأم، ويُطلب من الطّفل أن يعبّر عن المشهد"

فالوضعيّة المشكلة المقترحة تشكّل تحديّا للطّفل؛ إذْ عليه أن يجد القرائن بين الصّور المعروضة والأحداث التي تربط بينها، وهي وضعيّة ذات دلالة باعتبارها مستمدّة من واقع الطّفل. وتجدر الإشارة في هذا المقام، أنّه يتعيّن على الأستاذ ألاّ يفرض نموذجا ثابتا للأطفال؛ كأنْ يوجهّهم إلى أنّ الوالدّين اشتريا هديّة لطفل وإنّما عليه أن يوجّه تفكيرهم إلى آفاق أخرى. ومن ثمّ يكون قد اعتنى بتنميّة مجالات عدّة؛ فبتعرفّهم على عناصر المشهد يكون قد نمّى مجالهم المعرفي وبتفكيرهم في الأحداث يكون قد نمّى المجال العقلي، وبتواصلهم ينمّي المجال اللغوي والتّواصلي، والفرحة بالهديّة تنمّي المجال الوجداني، وبذلك يتحقّق الفرق بين الإعداد والتّمرّن من جهة، وحشو الأذهان بزخم من المعارف من جهة أخرى.

2ـ **2ـ استراتيجيّة المشروع:** هذه الاستراتيجيّة وبالرّغم من ورودها في المنهاج، غير أنّ اعتمادها يبقى قليلا، ويذكر المنهاج أنّ من خصائص إنجاز المشروع أنّه: «نشاط تتّفق عليه مجموعة من الأطفال بعد تبادل الآراء ووجهات النّظر، بتوجيه وتسيير من قبل المربيّة»[5]، ويتّفق المشروع والوضعيّة المشكلة في نقاط منها:

- كلّ منهما يشكّل تحديّا للطّفل؛
- كلّ منهما ينمّي التّفكير؛
- كلّ منهما من واقع المتعلّم.

ويختلفان فيما يلي:

- المشروع أكثر ترتيبا من الوضعيّة المشكلة؛
- إنجاز المشروع يستغرق وقتا أطول؛
- المشروع يُنجز جماعيا بخلاف الوضعيّة المشكلة.

إنّ ما سبق ذكره عن الوضعيّة المشكلة ينسحب على المشروع؛ إذْ ليست الغاية من الإنجاز هو الإنجاز ذاته، وإنّما ما ينمّيه المتعلّم من خلال الإنجاز من قدرات جسميّة وتواصليّة وعقليّة ووجدانيّة. ونشير ههنا إلى أنّ المشروع يضطلع بتنميّة المجال الوجداني، ويتكفّل بمعالجة جملة من الصّعوبات التي تواجه الأطفال خاصّة ما تعلق بالاندماج في المجوعة التّربويّة، وهي ظاهرة مطّردة في أقسام التّربيّة التّحضيريّة.

2ـ 3. **استراتيجيّة اللعب:** وهي الاستراتيجيّة الأساس التي يقوم عليها التّعلّم في التّربيّة التّحضيريّة بل إنّ الاستراتيجيتين السّابقتين (حلّ المشكلات والمشروع) يعتمدان اللعبَ في إنجازهما؛ «ذلك لأنّ الطّفل أثناء اللعب يعبّر ويجرّب، ويبني

معارفه، ويهيكل أفكاره، ويشكّل رؤيته للعالم، ويحقّق ذاته ويتفاعل مع الآخرين ويحلّ المشكلات»[6]؛ ذلك لأنّ الطّفل وهو يلعب، إنّما هو جادّ في ما يقوم به والكبار فقط من يرونه يلعب، وبجدّيته في اللعب يعمل على تطوير جوانب كثيرة من مجلات النّمو.

3.أنشطة اللعب في التّربيّة التّحضيريّة:

أشرنا في ما تقدّم إلى أنّ المنهاج يولي أهميّة بالغة لاستراتيجيّة اللعب باعتبارها طريقة نشطة تُسهم في إدماج الأطفال في الفعل التّعلمي، وتجعلهم يشاركون في بناء تعلّماتهم عن رغبة وطواعيّة، وهو الأمر الذي يمكّن من حصول التّعلم، أمّا إذا تساءلنا عن الأنشطة التي تجسّد استراتيجيّة اللعب، أو بصيغة أخرى الأنشطة التي يتجلّى من خلالها اللعب؛ فإنّنا نقول بداءة، إنّ كل أنشطة التّعلم يمكن أن تكرَّس فيها استيراتيجيّة اللعب، أمّا أهمّ تجليّاته، فإننا نلخّصها فيما يلي:

3ـ1. مسرحة أحداث قصص التّعبير: معلوم أنّ نشاط التّعبير هو النّشاط المهيمن على الأنشطة التّعلميّة في التّربيّة التّحضيريّة، ذلك لأنّه النّشاط الكفيل بتنميّة عدّة مجالات من مجالات النّمو وبخاصّة المجال التّواصلي اللغوي. يستند التّعبير الشّفهي إلى قصّة تُعرض على الأطفال وهم جلوس في ركن الاستماع (وسط القسم)، وتتضمّن القصّة صيغا تعبيريّة تكون مستهدفة في حصص لاحقة. وتتّسم القصّة المعروضة على الأطفال بتوفّرها على عنصر التّشويق، وكونها من واقع الطّفل واهتماماته، وتجتهد المربيّة في عرضها بتمثّل مختلف المواقف والأحداث التي تتضمّنها.

إنّ القصّة المعروضة على الأطفال، وبعد أن يتمكّنوا ممّا فيها من معان، ويُثروا رصيدهم اللّغوي ممّا فيها من مفردات جديدة؛ تُمهّد المربيّة إلى توجيه المتعلّمين

إلى تمثيل أدوارها، فيتقمّص كلّ طفل شخصيّة من الشّخصيات الواردة في القصّة في جوّ من المرح والتّشجيع، وتبادل الأدوار. إنّ هذا التّبادل للأدوار على شكل لعبة مسرحيّة، يمكّن الأطفال من التّواصل اللغوي فيما بينهم، ويمكّن من إدماج البعض ممّن يعانون صعوبات تواصليّة أو مشاكل نفسيّة.

3ـ 2ـ **الاستغلال الوظيفي للأركان التّربويّة:** بدْءًا ذا بدْء، نُشير إلى أنّ التّعلم في التّربيّة التّحضيريّة يحدُث في فضاءات عديدة، ولا يجب أن يقتصر على القسم وحده إذْ السّاحة فضاء للتعلم والورشة فضاء، وحديقة المدرسة أيضًا... ولو اُستُغلت هذه الفضاءات جميعها لأمكننا تجاوز العديد من العقبات التي تواجه اندماج الأطفال، فماذا لو اُستُقبل الأطفال في أوّل يوم لهم بلُعب ووُزّعت عليهم، وطُلب منهم أن يلعبوا بها في السّاحة، هل يمكن أن نواجه متاعب في اندماجهم في الحياة المدرسيّة؟ أمّا إذا لاحظنا الممارسة الحاليّة، فهي منفّرة فعلاً؛ إذْ يُطلب من الأطفال أن يصطفوا ويدخلوا في نظام إلى القسم، حيث يُطلب منهم تَربيع الأيادي والتّزام الصّمت!!

أشرنا إلى فضاءات التّعلم، لأنّ استراتيجيّة اللعب تقتضي تنظيمًا خاصًّا لتِلْكم الفضاءات، ففضاء القسم يفترض أن يتضمّن عدّة أركان تربويّة؛ بعضها ثابت، مثل:

- ✓ ركن التّجمع؛
- ✓ ركن الاسترخاء؛
- ✓ ركن الماء؛
- ✓ ركن الألعاب؛
- ✓ ركن المكتبة.

ومنها المتغيّر، مثل:

- ✓ ركن البقّال؛
- ✓ ركن المطبخ.

فالأركان الثّابتة دائمة الوجود؛ نظرًا لحاجة الطّفل الدّائمة لهـا، أمّـا الأركـان المتغيّرة، فهي أركان تتنوّع وتتجدّد بحسب المحور التّعلمي، وإليكم تفصيلا موجزا لبعض تلكم الأركان، وكيف يمكن أن تُجسّد من خلالها استراتيجيّة اللعب:

3ــ 2ــ1ــ ركن الألعاب: يحتوي هذا الرّكن على مجموعة من الألعاب: دمـى حيوانات، سيارات... ويُستغل أكثر من غيره من الأركان؛ لكونه يستقطب الأطفال ويحفّزهم على التّعلم، ولندرك مدى أهميّة هذا الرّكن فـي حصـول الـتّعلم لـدى الأطفال، وتجسيد استراتيجيّة اللعب، نسوق المثال الآتي:

لنفرض أنّ لدينا في التّعبير الشفهي الصّيغ (أكبر، أصغر، أكثـر، أقـل، فـوق تحت)، فبعد أن تستخلص المربيّة الصّيغة المسـتهدفة مـن القصّـة المعروضـة وترديدها من طرف الأطفال، وبغرض تثبيت الصّيغة؛ يُطلب مـن كـل طفـل أن يُحْضر اللعبة التي يريدها من ركن الألعاب، ويسمّيها ويُطلب منه أن يضعها فـوق أو تحت شيء ما. أو يُطلب منه إحضار دمى ويحدّد الأكبـر والأصـغر... إلـى غيرها من الصّيغ التي يمكن للطفل أن يثّبتها وهو يلعب.

3ــ 2ــ2. ركن المكتبة: إنّ مجرّد الحديث عن ركن المكتبة قـد يجعـل غيـر الممارسين البيداغوجيين في مريّة من الأمر؛ إذ أنّى لطفل التّربيّة التّحضـيريّة أن تخصّص له مكتبة، وهو الذي لم يتمكّن من القراءة بعد؟ غير أنّ الغاية مـن إدراج هذا الرّكن ضمن الأركان الثّابتة في التّربيّة التّحضيريّة هو تنميّة سـلوك التّعامـل

الجيّد مع الكتاب؛ إذْ يتعلّم التّنظيم والتّرتيب. أمّا عن توظيف استراتيجيّة اللعب من خلال هذا الرّكن، فيكون بتوظيفه في مختلف الوضعيات التّعلميّة، كعدّ الكتب والتّعرف على الألوان وحجم الكتب...

3-2-3. ركن البقّال وركن المطبخ: أشرنا فيما تقدّم إلى أنّ هذا الرّكن من الأركان المتغيّرة، بحسب المحاور التّعلميّة، ففي محاور المهن يُمكن أن ننشئ ركنا لكلّ مهنة. وهذه الأركان المتغيّرة من أهمّ الأركان التي يميل إليها الأطفال؛ ذلك لأنّهم بطبعهم ميّالون إلى التّجديد، ويأنفون من الرّتابة. في ركن البقّال مثلا، يتبادل الأطفال الأدوار، فيكونون بائعين ومشترين لسلع متنوّعة، ويحدث التّواصل بين البائع والمشتري. فيستمتع المتعلّمون باللعبة، وفي ذلك تنميّة للمجال الوجداني ويُثرَى رصيدُهم اللغوي، وتُنمَى ملكتهم التّواصليّة. أمّا ركن المطبخ، فهو مجال تواصلي آخر، إذْ يؤدّي الأطفال أدوارا عدّة: الأم، الأب، الأطفال، الضّيوف... فيُثرَى رصيدهم اللغوي من مفردات المجال.

3-3- التّربيّة الموسيقيّة والإيقاعيّة: يؤكّد منهاج التّربيّة التّحضيريّة على دور هذا النّشاط في تكوين شخصيّة المتعلّم: « التّربيّة الموسيقيّة نشاط تربويّ ترفيهيّ ذو تأثير خاص في تكوين شخصيّة طفل التّربيّة التّحضيريّة؛ إذْ أنّ تناوله في هذه المرحلة يبدأ بالألعاب الصّوتيّة مستعملا في ذلك الجسم ومعتمدا على اللعب... لتحقيق الانسجام الحركي الإيقاعي»[7] نلاحظ أنّ المنهاج يوصي بضرورة اعتماد اللعب في التّربيّة الموسيقيّة، وهذا ما يتجلّى في التّربيّة الإيقاعيّة؛ إذْ يؤدّي الأطفال حركات مضبوطة وفق الإيقاعات المسموعة، ولا شك أنّ في ذلك شعورا مميّزا لدى الأطفال في الاستمتاع بالنّشاط، وفي كل ذلك إثراء لرصيدهم اللغوي وكفاءاتهم التّواصليّة:« يهدف هذا النّشاط إضافة إلى الاستمتاع بالغناء والحركات

الإيقاعيّة المنسجمة والألحان الموسيقيّة الهادئة التي تنمّي عنده الذّوق والحس الجمالي إلى إثراء حصيلته اللغويّة والمعرفيّة»[8] وههنا توصي التّوجيهات التّربويّة بضرورة مراعاة القدرات التّصويتيّة للمتعلمين، وعدم إجهاد جهازهم الصّوتي.

3ـ4ـ الوضعيّة التّعلميّة الشّاملة: ويقصد بها المحافظة على السّياق نفسه في مختلف الأنشطة، أو بمعنى آخر تمثّل حقل مفاهيمي واحد في جميع الأنشطة وليتضح المقصود نذكر المثال الآتي:

رأينا في ما تقدّم أنّ نشاط التّعبير هو النّشاط المهيْمن في التّربيّة التّحضيريّة وعليه يمكن أن نجعل القصّة التي يستند إليها التّعبير تمتدّ إلى باقي الأنشطة؛ فإذا كانت القصّة مثلا عن (العنزة والذّئب) فيكون امتدادها على هذا النّحو:

- نشاط القراءة: يقرأ كلمات لحيوانات: عنزة، ذئب.
- نشاط الحساب: الأعداد من 0 إلى 5، فيعدّ أفراد عائلة العنزة.
- التّربيّة الإسلاميّة: الرّفق بالحيوان.
- التّربيّة العلميّة: الحيوانات الأليفة والحيوانات المتوحّشة.
- التّربيّة الموسيقيّة: «هيّا نلعب قبل المغرب *** قبل ما يأتي سدنا الذّئب».

إنّ هذا الانسجام الحاصل بين مختلف الأنشطة التّعلميّة، يجعل المتعلّم يعيش في جوّ يسوده المرح واللعب، دون أن يشعر بصرامة الحصص التّعلميّة، والانفصال بين الأنشطة.

إنّ تنميّة المجال التّواصلي اللغوي لدى أطفال التّربيّة التّحضيريّة يشكّل حجر الزّاويّة التي يقوم عليها صرْح التّعلم في التّربيّة التّحضيريّة؛ إذ أنّ تنميّة المجالات الأخرى السّابق ذكرها متوقّف على مدى نماء المجال التّواصلي، وبغرض تنميته

اقترح منهاج التّربيّة التّحضيريّة عدّة استراتيجيات تعلميّة ولعلّ أهمّها استراتيجيّة اللعب؛ نظرا لما لها من وقْع على الطّفل، وحتى تُؤتي هذا الاستراتيجيّة أُكُلها، فإنه يحسن بنا أن نقدّم التّوصيات الآتيّة:

❖ ضرورة إدراك الأهداف الأساسيّة للتّربيّة التّحضيريّة، والرّاميّة إلى إعداد الطّفل إلى المراحل التّعلميّة اللاحقة، وإذا أدرك الممارسون هذه الأطراف اهتمّوا بالإعداد وغلّبوه على التّعلّم، ومن ثمَّ يقع الاهتمام باللعب.

❖ إنّ استراتيجيّة اللّعب تضطلع بتنميّة المجال الوجداني لدى الأطفال، وبالموازاة مع ذلك فإنّ تفعيلها يُفضي إلى تنميّة المجالات الأربعة، وههنا يجدر بنا أن نؤكّد على ضرورة الاهتمام بالمجالات كلّها، والعمل على تنميتها بشكل مواز دون تغليب مجال على آخر.

❖ نوصي بضرورة تفعيل استراتيجيّة اللعب في الأنشطة التّعلميّة كلّها، وعدم الاقتصار على أنشطة بعينها (التّربيّة البدنيّة، التّشكيليّة، الموسيقيّة)، وتفادي التّعليم العمودي القائم على التّلقين وحشو أذهان الأطفال بزخم المعارف، لأنّ ذلك لا يشكّل سوى ثُمْنَ ما يجب تنميته لدى الأطفال.

❖ إنّ تفعيل استراتيجيّة اللعب لا يتوقّف على توصيات المنهاج، وعرض الجانب النّظري منه، وإنّما يقتضي من الجهات المعنيّة توفير الوسائل، والفضاءات المناسبة لذلك، وإلّا يبقى اعتماد استراتيجيّة اللعّب مجرّد شعارات.

❖ تقليص عدد الأطفال في الفوج التّربوي، فتفعيل استراتيجيّة اللعب مع كلّ الأطفال يقتضي أن يكون العدد قليلا؛ حتّى تتمكّن المربيّة من منح الفرص بتكافؤ

بخلاف ما هو كائن حاليا؛ إذ الأفواج مكتظة، فيستحيل أن تُفعَّل استراتيجيّة اللعب في فضاء ضيّق.

❖ ضرورة تكوين المربيّات على استراتيجيّة اللعب حتّى يتمكّنوا من تنفيذها بما يضمن تحقيق أهدافها، كما نوصي بضرورة تضمين المنهاج ألعابا بيداغوجيّة نموذجيّة تحاكيها المربيّة في إعدادها لمختلف الوضعيات التّعليميّة.

وفي الختام، وإذ نوصي بضرورة اعتماد استراتيجيّة اللعب، والعمل على تفعيلها، وتوفير الظّروف والوسائل اللازمة لذلك، فإنّنا نقترح على الجهات المعنيّة إعداد الرّصيد اللّغوي الموحّد لطفل التّربيّة التّحضيريّة؛ لأنّ ما نشْهَده حاليا هو تنميّة اعتباطيّة للرّصيد اللغوي، دون مراعاة الحاجات اللغويّة الضّروريّة لهذه المرحلة من مراحل الطّفولة، خاصّة إذا ما علمنا أنّ التّربيّة التّحضيريّة تتكفّل بها جهات أخرى بالإضافة إلى المدرسة، كالمساجد، والمؤسّسات الخاصّة، وهذا من شأنه أن يُحدِث تفاوتا بين الأطفال، ويوسّع من فروقهم الفرديّة، ومن ثمّ نحصل على أقسام غير منسجمة بيداغوجيا في المراحل التّعليميّة الالزّاميّة.

الاحالات:

[1] مديرية التّعليم الأساسي، منهاج التّربية التّحضيرية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 5.

[2] مديرية التّعليم الأساسي، الخصائص النّمائية للطفل في مرحلة التّربية التّحضيرية، الجزائر: 2016، ص 12.

[3] المرجع نفسه، ص17.

[4] مديرية التّعليم الأساسي، منهاج التّربية التّحضيرية، ص12.

[5] المرجع نفسه، ص12.

[6] المرجع نفسه، ص11.

[7] مديرية التّعليم الأساسي، الدّليل التّطبيقي لمنهاج التّربية التّحضيرية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص58.

[8] المرجع نفسه، ص59.

أهميّة اللّعب في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها مرحلة التعليم الأساسيّ أنموذجًا

د. سلمى عطالله
جامعة سيّدة اللّويزة، لبنان.

الملخّص:

إنّ الطّفولة هي من أهمّ مرتكزات الحياة الإنسانيّة وأخطرها. يتمّ فيها تعلّم مهارات عديدة منها اللّغة التي تُعتبر عنصرًا بنائيًّا أساسيًّا في حياة الطّفل. إلاّ أنّ تعلّم اللّغة العربيّة ما زال في معظمه، يتخبّط في دوّامة التّقليد والتّلقين وفي سجن المناهج والامتحانات الرّسميّة. لذا، كان لا بدّ من استخدام استراتيجيّات بديلة تحيي تعلّم العربيّة وتحدّثه، والتّعلّم من خلال اللّعب هو إحدى هذه الاستراتيجيّات. فاللّعب هو أنفاس الحياة بالنّسبة إلى الطّفل، وليس مجرّد طريقة لتمضيّة الوقت وإشغال الذّات. فله دور كبير في المنهاج المدرسيّ، إذ يُعتبر مكمّلًا له، ما يفرض وجود علاقة مباشرة بينه وبين التّعلّم والتّعليم. وللّعب فوائد كثيرة، فهو يقدّم أساسًا للتّعلّم مدى الحياة، ويحفّز المتّعلّم وينمّي سلوكيّاته الإيجابيّة ويساعده على اكتشاف الذّات والمخاوف والاحتياجات التّعليميّة. وهو يحسّن جودة التّعليم ويضاعف من القدرة على استخدام المعارف والمهارات، وينمّي العقل والذّاكرة والإدراك والتّخيّل، ويتيح للمعلّم تقييم المتعلّمين والعمل معهم من قرب... واللّعب، بأنواعه المختلفة والمتعدّدة، وخصوصًا الإلكترونيّة، يمكن أن يشكّل وسيلة لتنميّة المهارات اللّغويّة وتحديدًا العربيّة، إذ هو يسهم في اكتسابها وتطويرها وإثرائها، وتيسير صعوباتها والعمل على توظيف مختلف مهاراتها في الإنتاج اللّغويّ، إذ إنّ اللّعب يحولّها إلى

ميدان الحياة الحقيقيّة... وللمعلّم دور بارز، في إنجاح الألعـــاب اللغويّـــة وتحقيـــق الهدف المنشود منها إذ عليه أن يحفّز ويخطّط ويرشد ويراقب ويقيّم ويوثّق ويحافظ على الهدف الرّئيس من اللّعبة، ويتكلّم باللّغة الفصيحة المناسبة مشجّعًا المتعلّم على تكلّمها أيضًا...

الكلمات المفاتيح: أهميّة اللّعب؛ تعلّم اللّغة العربيّة؛ إحيـــاء اللّغـــة العربيّـــة تمكين مهارات اللّغة العربيّة...

The importance of playing in learning and teaching Arabic Basic education as a model

Abstract: Childhood is one of the most important and dangerous pillars of human life. Many skills are learned, including language, which is an essential structural element in a child's life. However, learning Arabic is still mostly confused in the cycle of imitation and indoctrination and in the prison of curricula and official examinations. Therefore, it was necessary to use alternative strategies that revive learning and speaking Arabic, and learning through play is one of these strategies. Playing is the breath of life for a child, not just a way of spending time and self-occupancy. It has a major role in the school curriculum, as it is considered a complement to it, imposing a direct relationship between it and learning and education. Playing has many benefits, it provides a foundation for lifelong learning, stimulates the learner, develops positive behaviors, and helps him to discover self, fears and learning needs. It improves the quality of teaching, maximizes the ability to use knowledge and skills, develops mind, memory, perception and imagination, and allows the teacher to evaluate and work with learners in close proximity... Play, in all its various forms, especially electronic, can be a means of developing language skills, especially Arabic, as it contributes to their acquisition, development and enrichment, and facilitates their difficulties, and work to employ their various skills in language production, as play turns them into real life… The teacher has a prominent role in the success of the language games and achieve the desired goal, as it must stimulate, plan, guide, monitor, evaluate, document and maintain the main goal of the game, and speak in the appropriate language, encouraging the learner to speak as well.

Key words: Importance of playing; learning Arabic language; reviving the Arabic language; enabling Arabic language skills…

1. المقدّمة:

تعدّ الطّفولة بمراحلها المختلفة من أهمّ مرتكزات الحياة الإنسانيّة وأخطرها فهي بمثابة الأساس الذي يشاد عليه البناء. وهي مرحلة نموّ القدرات، وتفتّح المواهب، ورسم التّوجّهات المستقبليّة، وتحديد معظم أبعاد النّموّ الأساسيّة للشّخصيّة، وتعرُّف سمات السّلوك والعلاقات الإنسانيّة[1]... وبالتّالي، فإنّ مرحلة تعليم الأطفال هي مرحلة أساسيّة يعمل معظم مدارس عالمنا العربيّ على أن يغطّي فيها عددًا من المهارات الأساسيّة التي تلبّي حاجات الأطفال فيها. ومن بين هذه المهارات تعليم اللّغة وهي عنصر بنائيّ أساسيّ في حياة الطّفل.

وتعدّ عمليّة تعليم اللّغة واكتساب المهارات المرتبطة بها هدفًا رئيسًا من أهداف العمليّة التّعليميّة لما للّغة من أهميّة. فهي وسيلة التّعبير والاتّصال والتّفاهم وتبادل المعلومات والأفكار وتحديد الأدوار والقواعد وشكل العلاقات بين الأفراد، هذا علاوة على التّفاوض.[2] وهي، في أيّ مجتمع، وعاء ثقافته وأداة التّفكير، ونقل التّراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسّيطرة عليها بتبادل المعارف والنّظريّات والخبرات، كما من خلال تلك الوظائف المتنوّعة التي تؤدّيها في حياة الفرد والمجتمع على السّواء[3]. من هنا عدّت اللّغة مزيّة إنسانيّة خالصّة وظاهرة اجتماعيّة، وهذا ما عناه "ابن جنّي" بقوله: "اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم. فالهدف الأساسيّ لتعلّم اللّغة هو إكساب المتعلّم القدرة على الاتّصال اللّغويّ الفعّال والسّليم."

ولا يغيب عن أيّ مطّلع على واقع تعليم اللّغة العربيّة اليوم في مدارسنا وفي مجتمعاتنا، أنّه ما زال، في معظمه يتخبّط في دوّامة التّقليد وفي سجن المناهج والامتحانات الرّسميّة، وأنّ الكتب والمناهج المدرسيّة تفتقر إلى النّشاطات التي

تجذب انتباه المتعلّم وتحفّزه على تعلّم هذه اللّغة. وقد أشار العديد من الدّراسات والأبحاث إلى وجود ضعف عامّ لدى المتعلّمين في استخدام الأنماط والمهارات اللّغويّة في مختلف المجالات، وبخاصّة في مجالي الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ. لذا كان لا بدّ من استخدام استراتيجيّات بديلة تحيي تعليم اللّغة العربيّة وتحدّثه، وتعمل على تيسير التّدريب اللّغويّ، وتذليل صعابه، واستخدام طرائق وأساليب جديدة لعلاج هذه المشكلة[4]. فتعلّم اللّغة عمل شاقّ يحتاج إلى تمارين مدروسة وتدريب مكثّف من أجل التّمكّن من استعمالها وتنميّة مهاراتها.

ومن أبرز الاستراتيجيّات أو الطّرق التي يمكن التّوقّف عندها في هذا الإطار هو استراتيجيّة اللّعب أو "التّعلّم من خلال اللّعب". ويعدّ التّربويّ الألمانيّ "فريدريش فروبل" (Friedrich Fröbel) من التّربويّين الذين طالبوا بإدخال اللّعب في المناهج التّربويّة في جميع مراحل التّعليم وفي جميع الموادّ الدّراسيّة، لاعتقاده أنّ اللّعب يرسّخ التّعليم في ذهن المتعلّم[5]. "فاللّعب والطّفولة وجهان لعملة واحدة، وهو مفتاح التّعلّم لدى الأطفال"[6]... والألعاب التّربويّة ترجع استخداماتها إلى سنة 3000 ق. م. في بلاد الصّين[7]. وقد شكّلت هذه الألعاب جزءًا من ثقافة المجتمعات قديمًا وحديثًا، فكانت بمثابة مرآة تعكس قيم هذه المجتمعات وسلوكيّاتها وعاداتها. وقد كثرت الدّراسات التي أظهرت فاعليّة اللّعب، فيما قلّت الدّراسات المتخصّصة باستخدام الألعاب اللّغويّة الموظّفة في اكتساب المهارات اللّغويّة وتنميتها[8].

فما هي المفاهيم السّليمة للّعب في إطار تعلّم اللّغة وتعليمها؟ ما هي أنواعه وأهميّته؟ وكيف تمكن مقاربته، تحديدًا في تعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها؟ أسئلة سوف نحاول الإجابة عنها في هذه القراءة التّربويّة التي ستصف الواقع، وتنطلق منه

لوضع تصوّر جديد لمستقبل تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، انطلاقًا من بعض النّماذج التّطبيقيّة الحيّة.

إنّ أوّل ما يجب التّوقّف عنده في هذه المقاربة التّربويّة هو تسليط الضّوء على أهميّة التّعلّم والتي تفوق أهميّة التّعليم من دون إلغائه. فالتّعلّم هو خروج عمليّة اكتساب المعرفة من خانات التّلقين الضّيّقة التي كانت محاصرة فيها لفترة طويلة، إلى رحاب السّعي الذّاتيّ. من هنا، ضرورة تسليح المتعلّم بطرق التّعلّم الذّاتيّ. إلّا أنّ هذا الأمر لا يلغي دور المعلّم، بل على العكس، يفرض عليه كفاءة عاليّة تعزّز التّعلّم الذّاتيّ وترجّح كفّة التّعلّم على التّعليم. فمهنيّة المعلّم والتّفكير والتّخطيط والإبداع... تقود التّعلّم إلى أماكن تثير الجيل الجديد من تلامذة المدارس، جيل الحداثة والانفتاح... لذا تعتبر العلاقة بين عمليّتي التّعلّم والتّعليم علاقة قائمة على التّبادل أكثر منها على التّوجيه المباشر[9]. واللّعب كاستراتيجيّة مختارة يُفترض أن يكون لمصلحة التّعلّم أكثر منه لمصلحة التّعليم. فما هو مفهومنا للّعب في هذا الإطار؟

2.مفهوم اللّعب.

2-1- المفهوم العامّ للّعب:

تطوّر مفهوم اللّعب مع مرور الزّمن، إذ كان للنّظريّات الحديثة المتمثّلة في نظريّة التّحليل النّفسيّ والنّظريّة المعرفيّة الدّور الكبير في إكساب مفهوم اللّعب هويّة خاصّة، بوصفه أحد المفاهيم النّمائيّة. ويكاد معظم تعريفات اللّعب يتمحور حول مجموعة من الخصائص المشتركة مثل النّشاط والحركة والمتعة والسّرور...

ففي قاموس علم النّفس يعرَّف اللّعب بأنّه نشاط يقوم به البشر بصورة فرديّة أو جماعيّة لغرض الاستمتاع من دون دافع آخر[10]. أمّا العالم التّربويّ "فيجوتسكي"

(Lev Vygotsky) فيعرّفه بأنّه نشاط تخيّليّ يتمّ في إطار مواقف غير حقيقيّة لإنجاز أهداف معيّنة، بالاستعانة بالدّوافع الدّاخليّة ومحاكاة المواقف الواقعيّة وممارسة حريّة الاختيار. وأستاذة علم النّفس "يوجين تايلور" (Eugene Taylot) تعرّفه بأنّه أنفاس الحياة بالنّسبة إلى الطّفل، وليس مجرّد طريقة لتمضيّة الوقت وإشغال الذّات[11]. فيما يعرّفه آخرون، تارة، بأنّه نشاط يمارس من دون قهر ويؤدّي إلى السّرور ويعتمد على التّخيّل. وتارة أخرى، بأنّه نشاط وسلوك اجتماعيّ حركيّ نفسيّ موجّه، ذو مهارات فنّيّة أو حركيّة، يأتي به الطّفل بنفسه أو بتوجيه من الآخرين فرديًّا أو جماعيًّا، بحيث يجد فيه الطّفل متعة وإشباعًا لرغباته وإثراء لخبراته، مستغلًّا بذلك طاقاته الجسميّة والحركيّة والعقليّة معبّرًا عن طريقته في التّفكير والعمل والإبداع والاكتشاف...[12]

وبالتّالي، يمكن تحديد مفهوم اللّعب في ضوء ثلاثة أبعاد، هي:

– اللّعب بوصفه ميلًا. وهو يشتمل على وجود دافع داخليّ وحبّ الاكتشاف والمرونة والنّشاط والقدرة على الخيال.

– اللّعب بوصفه بيئة تكون عادة مألوفة وخاليّة من الضّغوط، وتتضمّن الاختيار الحرّ، وتعتمد المعايير الخاصّة باللّعب بوصفه سلوكًا ملحوظًا... هي مرحلة اللّعب الحسيّ أو الحركيّ.

– اللّعب بوصفه سلوكًا ملحوظًا يقوم بتمثيل الأدوار، بعد أن نجح في تطوير قدرته على اللّعب بطريقة رمزيّة، وذلك ليعبّر عن أفكاره ومشاعره حيال العالم حوله.[13]

2-2- مفهوم اللّعب في التّعلّم والتّعليم:

يشير الكاتب " كولمان" (D. W. Coleman) إلى أنّ الألعاب من أبسط التّقنيّات وأكثرها قدمًا وانتشارًا. وهي عبارة عن نشاطات تنفّذ بالتّعاون أو التّنافس بين الأفراد لتحقيق الأهداف ضمن مجموعة من القواعد. ويرى أنّ لهذه التّقنيّة دورًا كبيرًا في المنهاج المدرسيّ، إذ تحقّق أهدافًا تربويّة تعليميّة مختلفة، لذا يُشار إليها كاستراتيجيّة مكمّلة للمنهاج[14]. ويرى "فيجوتسكي" أنّ العمليّة التّعليميّة تتمّ من خلال الانتقال بين مستويين للنّموّ المعرفيّ: المستوى الحاليّ (ما يستطيع المتعلّم القيام به وتعلّمه من دون مساعدة)، والمستوى المتوقّع (ما يستطيع المتعلّم إنجازه بمساعدة فرد أكثر علمًا وخبرة منه). ويسمّى الانتقال بين هذين المستويين بمنطقة تطوير الأداء.[15] ويأتي اللّعب لكي يشغل المستويين، إنّما بما يتناسب مع المتعلّم. فالعالم النّفسيّ السّويسريّ "بياجيه" (Jean Piaget) يربط مراحل اللّعب بمراحل نموّ الطّفل:

- 1-5 سنوات ⇦ التّركيز على الذّات، اللّعب الفرديّ، اللّعب المتبادل التّعرّف إلى الأشياء، التّقليد، حلّ المشكلات.

- 5-8 ⇦ التّعاون، اللّعب مع الزّميل، اللّعب مع المجموعات، التّقليد، التّوقّع التّحليل، التّركيب، الاكتشاف، حلّ المشكلات.

- 8-12 ⇦ المنافسة، اللّعب في مجموعات وفرق، الاختبارات، التّحليل التّركيب، التّقويم، حلّ المشكلات، الاكتشاف، الإبداع.[16]

ويُلاحظ، في إطار الكلام على اللّعب، أنّ معظم أنشطته في المدرسة تخدم الوظائف الاجتماعيّة، لكنّها لا تقدّم دليلًا ملموسًا على تطويرها للقدرات المعرفيّة. **فيما يفترض وجود علاقة مباشرة بين اللّعب والتّعلّم والتّعليم. فأسلوب التّعلّم**

باللّعب هو استغلال أنشطة اللّعب في اكتساب المعرفة. من هنا تعريف اللّعب التّعليميّ بأنّه نشاط فكريّ موجّه يقوم به المتعلّمون لتنميّة مهاراتهم وقدراتهم العقليّة والجسميّة والوجدانيّة، وهو يحقّق في الوقت نفسه المتعة والتّسليّة.[17] يرى "بياجيه" في اللّعب أنه تعبير عن تطوّر الأطفال ومتطلّب أساسيّ لهم. وأنّه يرتبط بمراحل النّموّ العقليّ عندهم، وأنّ التّوافق الحسيّ الحركيّ هو أوّل خطوة من خطوات التّفكير، وأنّ لكلّ مرحلة نمائيّة ألعاب خاصّة بها.[18] إذًا، وانطلاقًا ممّا ورد، ومن إمكانيّة استخدام اللّعب في عمليّة التّعلّم، **نستطيع تسخير اللّعب ليكون وسيلة لتنميّة المهارات اللّغويّة** وتوفير فرص الاتّصال بين الدّارسين في مواقف اجتماعيّة طبيعيّة مرحة.[19] فالألعاب الاتّصاليّة أو الألعاب اللّغويّة هي من أقصر الطّرق لإتقان اللّغة بمهاراتها المختلفة، بوصفها وسائل لتعزيز تعلّم اللّغة وإتقانها[20]، كما بوصفها من الاستراتيجيّات التّعليميّة الفاعلة. يعرّف "جيبس" (G. Gibbs) الألعاب اللّغويّة بأنّها نشاط يتمّ بين متعلّمين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة من النّظم والتّعليمات.[21]

2-3- أنواع اللّعب:

تتنوّع الألعاب بحسب طبيعتها وأهدافها واللّوازم المستخدمة فيها وعدد الأفراد المشاركين فيها (ألعاب فرديّة وألعاب ثنائيّة، وأخرى جماعيّة وفريقيّة). ويمكننا الوقوف عند **أنواع كثيرة، نذكر منها:**

- الألعاب الحرّة، التّلقائيّة التي يختارها المتعلّم وينفّذها من دون إشراف المعلّم، وتكون عادة، للتّسليّة ولملء الفراغ...

- الألعاب غير الموجّهة والتي قد تكون من اختيار المتعلّمين أو المعلّم، إنّما من دون هدف تعليميّ محدّد...

– الألعاب الموجّهة، وهي ذات هدف تعليميّ واضح ومحدّد ومخطّط له، وتتمّ تحت إشراف المعلّم، ومنها الألعاب الحسابيّة والألعاب اللّغويّة...

– الألعاب التّخييليّة. والتّخيّل قدرة مركّبة تتيح للطّفل فرصّة إنتاج صور ذهنيّة ترتبط بالأفكار والمعاني والأشياء غير الحسّيّة مدار التّفكير والتّداول. لذا فإنّها تقوم بوظيفة توليديّة تتجلّى في تحريض المخزون الخبريّ وإثارته لإنتاج متغيّرات وبدائل متنوّعة وعديدة. وهو من العوامل المؤثّرة والمسؤولة عن التّفكير الإبداعيّ.[22]

– الألعاب التّمثيليّة، وهي تتجلّى في تمثيل الأدوار. ويمكن في هذا الإطار استخدام الدّميّة لما لها من مواصفات تترك أثرها الإيجابيّ في شخصيّة المتعلّم. فهي امتداد للذّات لأنّها وسيلة للنّموّ العاطفيّ وللتّعبير عن المشاعر لتخطّي الخجل واكتشاف الذّات واكتساب الشّعور بالثّقة للتّحاور والتّكلّم ولاكتساب كفايات معرفيّة ولغويّة (تخطّي التّأتأة)، ولاكتساب كفايات إبداعيّة (تنميّة الخيال)، وللنّموّ الاجتماعيّ (مشاركة الآخرين، الاستماع لهم، احترامهم، معرفة الأدوار، احترام القوانين والسّلوك الحسن، التّعاون والتّفاوض وإقامة علاقات اجتماعيّة، حلّ النّزاعات، التّخلّي عن الرّوح السّلبيّة...)، كما للتّسليّة والتّرفيه...

– الألعاب الإلكترونيّة وهي تتّخذ من الكمبيوتر أو الألواح الذّكيّة أداة لها وتقارب عبر تطبيقات معيّنة وهادفة...

– ألعاب الذّكاء التي تتطلّب قدرة على التّحليل والتّفكير والتّخطيط... كالشّطرنج مثلًا...

– الألعاب الثّقافيّة التي تركّز على ما لدى الطّفل من مخزون معرفيّ...

- المسابقات، وهي ذات طابع تنافسيّ، يتنوّع بين المعرفيّ والرّياضيّ...
- اللّعب بالدّمى كالسّيّارات، الحافلات، العرائس، قطع التّركيب المختلفة...
- الألعاب الحركيّة التي تركّز على النّشاط الجسديّ...
- ألعاب الغناء والرّقص التي تركّز على مواهب المتعلّم وما لديه من طاقات فنيّة...
- ألعاب الحظّ التي تكون ذات طابع ترفيهيّ...

3.فوائد اللّعب

3-1- فوائد اللّعب في التّعلّم والتّعليم:

تؤكد الدّراسات التّربويّة على ضرورة تعليم الطّلاب الاستراتيجيّات فوق المعرفيّة إلى جانب المحتوى التّعليميّ الهادف، والتي من شأنها أن تجعل العمليّة التّعليميّة أكثر فاعليّة وكفاءة. والاستراتيجيّات فوق المعرفيّة هي مجموعة من الاختبارات أو الإجراءات العقليّة التي يتّبعها المتعلّم لإدارة عمليّة تعلّمه، وللوقوف عند ردود الأفعال إزاء مشكلة أو مهمّة معيّنة. وتُعرف بالاستراتيجيّات المساعدة لأنّها تعين المتعلّم في أثناء القيام بالعمليّات المعرفيّة.

ويمكن للّعب أن يكون إحدى هذه الاستراتيجيّات. وقد أوضحت الكاتبة والرّوائيّة الأميركيّة "سوزان إيزاكس" (Suzan Isaacs) أنّ أهميّة اللّعب تكمن في معناه التّخيليّ وقيمته المعرفيّة. لذا، يمكن اعتباره جزءًا لا يتجزأ من المنهج الدّراسيّ، خصوصًا أنّ أثره لا يقتصر على الجانب النّفسيّ والحركيّ، إنّما يتعدّاه إلى سائر النّواحي المكوّنة لشخصيّة الطّفل المعرفيّة والعاطفيّة والاجتماعيّة... ولنموّها. ما يجعله نشاطًا متعدّد الفوائد، يصعب علينا ذكرها كلّها، لذا، سنتوقّف عند المهمّ من بينها. فاللّعب:

– يقدّم أساسًا للتّعلّم مدى الحياة، بحسب ما تؤكّد دراسة الباحثة التّربويّة "هيرسلمان" (Marlien Herselman).[23]

– يحفّز المتعلّم على التّعلّم ويزيد من دافعيّته نحوه، وينمّي عنده السّلوكيّات الإيجابيّة، ويثير البهجة والتّشويق والمتعة والمرح والضّحك في عمليّة تعلّمه... ويجعله نشِطًا وفاعلًا ضمن مواقف تعليميّة يميل إليها، ويرغب فيها بشدّة لأنّه يميل إلى كلّ ما هو جديد.[24] وهو، بهذا، يوفّر له سياقات ثريّة للتّعلّم.

– يساعده على معرفة الذّات فمن خلال التّجربة والاستكشاف يتعرّف المتعلّم إلى ما يحبّه ويميل إليه، فيزداد معرفة بذاته وإمكانيّاتها...

– يكشف عن الاحتياجات التّعليميّة للمتعلّم وعن مخاوفه، وقد تمّ تمثيل مفهوم اللّعب في الانتقال المستمرّ بين الخيال والواقع الذي يعبّر الطّفل، من خلاله، عن احتياجاته الفكريّة والنّفسيّة. ويتّفق ذلك مع طريقة التّحليل النّفسيّ التي وضعها كلّ من العالم النّمساويّ "سيغموند فرويد" (Sigmund Freud) والكاتبة والمحلّلة النّفسيّة "ميلاني كلاين" (Melanie Klein) من حيث التّأكيد على أنّ اللّعب يقوم بالتّنفيس عند الطّفل، ممّا يمكّنه من التّغلّب على المشكلات الانفعاليّة والصّراعات الدّاخليّة والاضطرابات النّفسيّة كالانطواء والقلق وعدم الأمان...[25]

– يسهم في تحكّم المتعلّم في تصرفاته، ويوفّر له سبل التّكيّف الاجتماعيّ وإدراك حدود العالم الحقيقيّ وتنميّة الذّات والإحساس بالواقع بشكل متزايد.[26]

– يسهم في تحسين جودة التّعليم لأنّه يوفّر الظّروف المثاليّة التي تمكّن المتعلّم من التّعلّم. وذلك لأنّ اللّعب يتيح للمتعلّم مساحة كبيرة من التّخطيط والحريّة

والاستقلاليّة وتحمّل المسؤوليّة والاعتماد على النّفس والثّقة بقدراته واختياراتــه... وهذه مهارات حياتيّة مهمّة.

– يضاعف من قدرة المتعلّم على استخدام معارفه ومهاراتــه فــي السّــياقات المختلفة، وعلى تمكين اكتسابها لفترة طويلة،[27] واضعًا الأفكــار النّظريّــة قيــد الممارسة، مقلّلًا الفجوة بين ما يجري في غرفة الصّفّ وما يجــري فــي مواقــف الحياة اليوميّة، مسيطرًا على ما يتلقّاه من علم، وعلى إتقانه، بخلاف الوضع عنــد ممارسة أيّ نشاط تعليميّ آخر.[28]

– يساعد على نموّ العقل والذّاكرة والإدراك والتّخيّل... بما يتيحه من فــرص رائعة في جعل المتعلّم مفكّرًا ذي عقليّة مستقلّة.[29]

– يتيح للمعلّم العمل مع المتعلّمين عن قرب، وتقييم مدى التّقدّم، ويكشــف لــه عن بعض الأمور التي لم تكن واضحة في سياقات أخرى.

3-2- فوائد اللّعب في تعلّم اللّغة بعامّة والعربيّة بخاصّة:

وفي الانتقال إلى تعليم اللّغة بشكل خاصّ، يــرى "فيجوتســكي" أنّ التّفــاعلات الاجتماعيّة واللّغة تلعب دورًا أساسيًّا في النّموّ المعرفــيّ المبكــر.[30] فالوظيفــة الرّئيسة للّغة هي التّواصل والتّعبير. والفرد، في عمليّة الاتّصال، يكون ضمن واحد من المواقف الأربعة الآتيّة: متحدّثًا أو مستمعًا أو قارئًــا أو كاتبًــا. وعلــى هــذا الأساس، فإنّ للّغة فنونًا أربعة هي: الاستماع والكلام، والقراءة والكتابة.[31] وهــذه المواقف تتطلّب من الفرد أن يكون ملمًّا بشكل كاف بمهارات كلّ منها وعلى دراية بدقائق اللّغة حتّى يكون الاتّصال ناجحًا.

ويمكن للمعلّم، في هذا الإطار، عدم الاتّكال على المنهج، والعمل على ابتكار ألعاب يسخّرها لسدّ الحاجة في أيّ مجال: كأن يستخدم الألعاب للتّمهيد لأيّ نشاط عاديّ، أو لتكون بمثابة اختبار تكوينيّ (يتأكّد، من خلاله، من استيعاب المتعلّم لمهارة معيّنة)، أو ليردم بها الهوّة القائمة بين قواعد اللّغة وإنتاجها، وذلك عبر توظيف القواعد في الإنتاج اللّغويّ، أو لتمكين المتعلّم في التّعبير الشّفويّ خصوصًا أنّ الألعاب قائمة على هذا النّوع من التّواصل...

وما تجدر ملاحظته في هذا المجال، أنّ المربّين قد أجمعوا على أنّ تنميّة القدرة على التّعبير الشّفويّ السّليم هي من أبرز الأغراض في دراسة اللّغة. فالتّعبير الشّفويّ يعدّ عماد المحادثة التي هي "مفتاح التّعلّم" في مرحلة التّعليم الأساسيّ.[32] فاللّغة الإنسانيّة ليست سوى الحديث الشّفويّ لا غير. وإنّ الاستخدامات الصّوتيّة للّغة من جانب البشر تمثّل ما نسبته (57% إلى 90%) من إجماليّ الاستخدامات اللّغويّة كلّها.[33] ولأنّ المتعلّم يجد صعوبة في الإنتاج اللّغويّ، وتحديدًا الشّفويّ فلا بدّ من أن تأتي الألعاب اللّغويّة مركّزة على هذه النّاحيّة من اللّغة. وقد أشار العديد من الدّراسات والأبحاث إلى وجود ضعف عام لدى المتعلّمين في استخدام الأنماط اللّغويّة ومهارات التّعبير الشّفويّ في مجالي التّعبير الشّفويّ والكتابيّ، إذ إنّ التّعبير الشّفويّ قد يكون، في بعض مناهج اللّغة العربيّة، من المهارات اللّغويّة المهملة وغير المقاربة في منهج خاصّ بها، يكون واضح التّوجّه والأهداف والمهارات.[34]

والألعاب اللّغويّة المختارة اختيارًا جيّدًا تسمح للمتعلّم بالتّدرّب على مهارات اللّغة الأربع: التّحدّث، الاستماع، القراءة، الكتابة. فضلًا عن ذلك، فهي توظّف اللّغة المفيدة ذات المعنى توظيفًا جيّدًا داخل سياقات واقعيّة حقيقيّة.[35] فالألعاب اللّغويّة، وهي من النّشاطات المغلقة (closed activities)، بمعنى أنّ لها بداية ونهاية، تلعب دورًا بارزًا في

مساعدة المتعلّم على تنميّة اتّجاهات إيجابيّة نحو التّعلّم والإقبال على تعلّم اللّغة واكتساب مهاراتها وتنميّة التّفكير والقدرة على مواجهة الحياة، وبالتّالي، على إتقان اللّغة بغيّة تحقيق تواصل ناجح. فهذه الألعاب تسهم في بثّ الرّوح التّفكيريّة والابتكاريّة والإبداعيّة لدى جميع الأطفال ولكن بدرجات متفاوتة.[36] كما تسهم في تطوير لغة المتعلّم ونموّها بشكل كبير، وتساعد على النّطق الصّحيح، وعلى التّعبير السّلس ونقل الرّسائل، مع وضوح الفكرة وتسلسلها، وتثري المفردات أو المخزون اللّغويّ، وتدرّب على بعض المهارات أو الكفاءات الصّرفيّة والنّحويّة وتمكّنها... فالمتعلّم، في أثناء اللّعب، هو في تواصل مع اللّعبة ومع الآخرين، وهو يعبّر عن انفعالاته وآرائه، عن الفرح والغضب والقبول والرّفض... هو ينهى ويأمر، يسأل ويجيب، يسرد، يوضّح ويستوضح... وهذا الاحتكاك يجعله يتقن اللّغة.

وتتدرج أنواع الألعاب اللّغويّة، كما سائر الألعاب، بحسب مستويات الدّارسين وأعمارهم ومقدراتهم العقليّة. ويمكن أن تتنوّع وفقًا للمهارات اللّغويّة الأساسيّة أو العناصر اللّغويّة: الألعاب الشّفويّة، ألعاب القراءة، الألعاب الكتابيّة، ألعاب المفردات، ألعاب التّراكيب، ألعاب الصّرف والنّحو وغيرها...

وفيما يتعلّق بتعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها، يمكننا القول إنّنا بحاجة ماسّة إلى وسيلة تخرج تعليم هذه اللّغة من أطرها التّقليديّة التّلقينيّة، إلى أطر جديدة تضفي الحياة والمتعة والحماسة إلى صفوفها، وتنقل هذه اللّغة إلى رحاب الحداثة ومواكبة العصر. وقد يكون اللّعب، بمختلف أنواعه، من أكثر الوسائل فعاليّة في هذا المجال، فهو استخدام طبيعيّ وحقيقيّ للّغة. والألعاب الإلكترونيّة قد تكون الأهم بين هذه الأنواع فهي، بالإضافة إلى ما تضفيه من متعة، من أكثر الوسائل التّعليميّة تشويقًا وجذبًا ومحاكاة للحداثة والتّطوّر. وهي غير مرتبطة بزمن محدّد، إذ يستطيع المتعلّم اللّعب في أيّ وقت يرغب فيه ولأيّ مدى يريد. لكنّ المشكلة تكمن في عدم وجود التّطبيقات

المتخصّصة والهادفة، الكافيّة والوافيّة في هذا المجال، كما في عدم معرفة معظم معلّمي العربيّة أو بعضهم استخدام الكمبيوتر بتقنياته المختلفة واللّازمة للصّفّ. وقلّة تدريبهم على هذا يؤثّر سلبًا في هذا المجال، ويحول دون استخدام واضح وفاعل للألعاب الإلكترونيّة في عمليّة تعلّم العربيّة وتعليمها، ويرمي بالعربيّة خارج العصر وما فيه من سرعة في استخدام التّكنولوجيا وتطويرها.

وكما في كلّ تقنيّة تعليميّة، للمعلّم الدّور الرّئيس في إنجاحها، كذلك في تقنيّة اللّعب. فكيف يتجلّى هذا الدّور؟ وكيف يمكن التّحضير له؟

4.دور المعلّم في إنجاح تقنيّة " التّعلّم من خلال اللّعب":

في ضوء الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة وظهور أنماط وطرق جديدة تُستخدم في التّدريس، تتّضح الحاجة إلى تغيير في أدوار المعلّم المستقبليّة، وبالتّالي، إعادة النّظر في برامج إعداده وتدريبه وتطويرها على ضوء الأدوار والتّحديات المعاصرة. فإعداد المعلّم وتدريبه وتقييمه هي عمليّة مستمرّة. ونجاح الخدمات التّعليميّة وتميّزها يعتمد أساسًا على المعلّم المؤهّل والكفوء، والذي يمتلك من الكفايات ما يؤهّله للقيام بعمله على أكمل وجه، والذي يؤمن بأهميّة اللّعب، ويدرك الفرص المتاحة للتّعليم من خلال اللّعب، بدلًا من الاعتماد على التّعليم التّقليديّ.

وفي هذا الإطار، لا بدّ من تقديم بعض النّصائح العمليّة التي تؤدّي إلى جودة اللّعب الذي يبدو فيه المتعلّمون منتبهين ومهتمّين ومستعدّين للصّبر والتّحدي من أجل التّعلم ممّا يساعدهم على التّركيز لفترات طويلة.[37] وهذه النّصائح تقضي بـ:

– تكلّم المعلّم بلغة فصيحة مبسّطة، وتشجيع المتعلّم اللّاعب، بدوره، على التّكلّم بهذه اللّغة، في أثناء اللّعب، والتّدخّل للمساعدة كلّما دعت الحاجة إلى ذلك، بغيّة تنميّة ثروة المتعلّم اللّغويّة وتدريبه على التّكلّم بها بطلاقة.

– تحقيق التّوازن بين أهداف المتعلّم وأهداف المعلّم، كما بين النّشاط التّقليديّ ونشاط اللّعب، مع إمكانيّة دمج النّشاطين في المنهج المدرسيّ، لكي تأتي الاستفادة أكثر شمولًا. وبالتّالي، عدم السّقوط تحت وطأة الضّغوط المتعلّقة بالسّياق التّعليميّ من بينها تلك التي يفرضها المنهج الرّسميّ ومساحة المادّة والموارد التّعليميّة المتاحة وجدول الحصص اليوميّة، بالإضافة إلى محدوديّة الامتحانات الرّسميّة...

– خلق الحافز لدى المتعلّم، واطلاعه على العلاقة الكامنة بين النّشاط التّقليديّ ونشاط اللّعب كي يتقن دوره في السّياقين كليهما.[38]

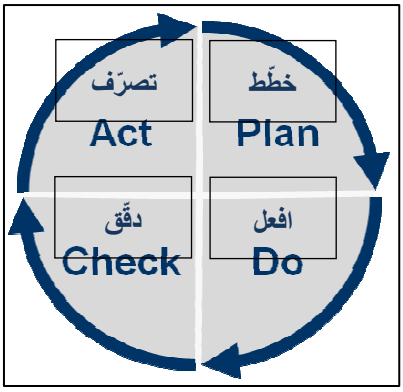
– إجراء نقاش مع المتعلّم قبل بدء النّشاط يقوم من خلاله المعلّم بتوضيح الأهداف ومساعدة المتعلّم على فهمها.

– إدارة المعلّم لنشاط اللّعب لكي يحقّق النّشاط أهدافه اللّازمة، ولكي يتدرّب المتعلّم على مقاربته بنظام، خصوصًا أنّ المتعلّم قد يمرّ بلحظات فشل وإحباط وفتور الهمّة التي لا يمكن معالجتها من دون تدخّل المعلّم ودعمه.

– إكساب المتعلّم المهارات والاستراتيجيّات اللّازمة التي تمكّنه من الاعتماد على نفسه واتّخاذ القرارات، خصوصًا أنّه يحتاج إلى تعلّم كيف يصبح لاعبًا جيّدًا يستفيد من الأنشطة المختلفة.[39]

– الانتباه إلى اللّغة المستخدمة في التّوجيه، والحرص على استخدام عبارات كـ: من فضلك، لا بأس، حاول، لو سمحت، من يحاول أكثر، هل يمكنك أن تقول... لعدم ممارسة أيّ ضغط على المتعلّم، ولكي يشعر، في أثناء ممارسة اللّعبة بالرّاحة والحريّة والاستقلاليّة...

– عدم مقاربة المعلّم لعمليّة اللّعب باعتباطيّة، بل من خلال مخطّط مدروس باعتباره عملًا جادًّا يتطلّب تدريبًا وتكرارًا وإتقانًا. وقد تكون دورة "دِمينغز" (Deming's cycle) مناسبة لهذا الهدف.



ومن الأمور التي يجب التّوقّف عندها في عمليّة التّخطيط لكي تأتي اللّعبة ذات منفعة: اختيار اللّعبة الممتعة، والمثيرة، والسّهلة الإعداد والتّنفيذ، والقابلة للقياس والملاحظة، والمستمدَّة من بيئة المتعلّم، والملائمة للغته، والمحاكيّة لمهارات عامّة بات يعرفها ولمهارة لغويّة محدّدة تمثّل الهدف الرّئيس، والمهتمّة بإشراك كلّ المتعلّمين، والتي تتوفّر لها الموادّ اللّازمة، مع ضرورة تحديد المكان المناسب والمدّة الزّمنيّة اللّازمة للتّنفيذ.

– حرص المعلّم على عدم تحويل اللّعبة إلى مجرّد فوز أو خسارة فقط لأنّ البحث عن الفوز قد يدفع المتعلّم إلى الغشّ والخداع، وقد لا يساعده على تحقيق الهدف الرّئيس، من دون إلغاء التّحفيز ومبدأ المنافسة الإيجابيّة.

– توثيق المعلّم لأبرز ما يحصل في نشاط اللّعب ومراجعته، وذلك من خلال التّقارير اليوميّة أو الأسبوعيّة أو الشّهريّة أو السّنويّة، إضافة إلى نماذج التّأمّل

والتي تسهم في اتّخاذ القرارات الموضوعيّة، إضافة إلى ملفّات الإنجـــاز للمعلّـــم. وفي هذا الإطار، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ استخدام تقنيّات الاسترجاع (وهي عمليّة استعادة تعليم أو خبرة سابقة من الذّاكرة) يؤدّي إلى التّفكير التّأمليّ (ويقصَد به هنا قيام المعلّم بالتّفكير باستمرار في ما يفعله داخل الصّفّ بهدف تحسين أدائه) الـــذي من خلاله يراجع المعلّم نظريّاته والجوانب الرّئيسة فيها وفي أسلوب التّطبيق.[40]

– تقييم المعلّم لنشاط اللّعب بكلّ ما يحصل فيه، وذلك بالاستعانة بثلاث وسائل للتّقييم: الملاحظة والتّفاعل وفترة مراجعة الأداء، والتي تساعد المعلّم على متابعـــة أفكار المتعلّمين وخبراتهم ودعم هذه الأفكار.[41] ويمكن للأبحـــاث الإجرائيّـــة أن تؤدّي دورًا فاعلًا في هذا المجال. والأبحاث الإجرائيّة هي طريقة منظّمـــة لتحليـــل أحداث التّفاعل في موقف يؤدّي إلى فعل للتّحسين أو التّغيير مع اســـتمرار التّقـــويم لتعزيز الفعل. عادة ما يكون غير متقن وهدفه التّطبيق المباشر في موقف ما، مثل الأبحاث التي يجريها المعلّم داخل صفّه.[42]

– إتقان المعلّم لتكنولوجيا الكمبيوتر ولتطبيقاته وقدرته على إدارة مختبـــر الكمبيـــوتر بالشّكل الذي يتحقّق معه الهدف... خصوصًا أنّ توظيف الكمبيوتر وما يقدّمه من ألعـــاب في تعليم اللّغة، وتحديدًا العربيّة، إضافة كبيرة في مجال التّحديث والتّطوّر...

5.بعض الألعاب اللّغويّة في حيّز التّطبيق:

ولكي لا يبقى الكلام، في نهاية هذه القراءة التّربويّة، مجرّد نظريّات ومعلومات مرصوفة، رأيت من النّافع أن أقدّم عددًا من الألعـــاب اللّغويّـــة الخاصّـــة باللّغـــة العربيّة، لتكون نموذجًا يمكن الأخذ به أو الاستيحاء منه. وقـــد حاولـــت توزيعهـــا بحسب بعض المهارات المتعلّقة بالعربيّة، واخترت أن تكون بمثابة تمارين ممكّنـــة لمهارة مكتسبة، أو بمثابة اختبارات تكوينيّة.

5-1- في مهارات الصّرف والنّحو:

- **المهارة:** التّنوين. **اللّعبة:** دقّ الجرس.

المكان: غرفة الصّفّ أو غرفة الموسيقى أو أيّ مكان آخر.

المدّة الزّمانيّة: 5- 10 دقائق.

اللّوازم: أجراس بعدد المتعلّمين المشاركين.

نوع النّشاط: جماعيّ.

الصّفّ: التّمهيديّ أو الأوّل.

طريقة التّنفيذ: يقرأ المعلّم / ـــة مقطعًا فيه عدد من الكلمات المنوّنة. يصطفّ المتعلّمون أمامه في صفّ مستقيم، وفي يد كلّ منهم جرس. وعليهم أن يدقّوه كلّما سمعوا تنوينًا في الكلام. وكلّ مَن يخطئ يسلّم جرسه للمعلّم/ ـــة ويخرج من الصّف المستقيم. ومن يبق حتّى نهاية القراءة يكن الرّابح، فيكافأ. ويمكن أن نختار الخمسة الأخيرين الذين بقوا حتى النّهاية ليكونوا الفائزين.

- **المهارة:** أسماء الإشارة (هنا، هناك، هنالك). **اللّعبة:** المجموعات تتحرّك.

المكان: ملعب المدرسة أو الحديقة.

المدّة الزّمنيّة: 5-10 دقائق.

اللّوازم: لا لوازم.

نوع النّشاط: فريقيّ.

الصّفّ: الأوّل أو الثّاني أو الثّالثّ.

طريقة التّنفيذ: يتمّ توزيع المتعلّمين إلى مجموعتين أو أكثر، بحسب عددهم. كلّ فريق يتزيّا بلون أو يحمل راية ملوّنة (كلّ فريق له راية مختلفة بلونها عن الفريق

الآخر) يُطلب منهم التّحرّك وفق الكلمة التي يسمعونها من المعلّم / ـــة. فإذا سمعوا كلمة "هنا" تجمّعوا كلّهم قربه/ـــها، وإذا سمعوا كلمة "هناك" تفرّقـــوا إلـــى أمـــاكن متوسّطة البعد عن المعلّم/ ـــة، أمّا إذا سمعوا كلمة "هنالك"، ابتعدوا عن المعلّم/ـــة. الأفراد الذين يخطئون يخرجون من المجموعات، أمّا المجموعة التي تـــربح فهـــي تلك التي يبقى فيها أكبر عدد من المتعلّمين حتّى نهاية اللّعبة.

- **المهارة:** علامات الجزم. **اللّعبة:** من يملأ السّلّة أوّلًا؟

المكان: الصّفّ أو الملعب أو الحديقة.

المدّة الزّمنيّة: 10 – 15 دقيقة.

اللّوازم: قطع كرتونيّة صغيرة تتّسع لكتابة كلمة أو كلمتين، سلّتان، جرس صغير.

نوع النّشاط: فريقيّ.

الصّفّ: الخامس أو السّادس.

طريقة التّنفيذ: توزّع في الأرجاء قطع كرتونيّة، كتب عليها أفعـــال مضـــارعة مرفوعة أو مجزومة. يقسم المتعلّمون إلى مجموعتين، يتمّ اختيار واحد منهم لكـــي يحمل سلّة الفريق (سلّة كُتب عليها مضارع مرفوع، والثّانيّة كُتب عليها مضـــارع مجزوم). يطلب إلى أعضاء الفريقين أن يملأوا السّلّتين باللّازم: الفريق الأوّل يجمع في سلّته الكراتين المكتوب عليها أفعال مضارعة متنوّعة في حالة الرّفـــع، فيمـــا يجمع أعضاء الفريق الثّاني في سلّته الكراتين المكتوب عليهـــا أفعـــال مضـــارعة متنوّعة في حالة الجزم. وذلك ضمن مدّة زمنيّة محدّدة، يتمّ قرع الجرس اليـــدويّ في نهايتها. ويتمّ، بعد ذلك، فرز الكراتين من قبل المعلّم/ـــة في كلّ سلّة بحضـــور أعضاء الفريقين، مع التّوقّف عند الخطأ لتوضيحه. الفريق الذي يجمع أكبـــر عـــدد ممكن من الأفعال في سلّته يكون الفائز.

- **المهارة:** فاء الجزاء. **اللّعبة:** الرّبط بالحبل.

المكان: الملعب أو الحديقة.

المدّة الزّمنيّة: 15– 20 دقيقة.

اللّوازم: قطع كرتونيّة صغيرة، شرائط رفيعة ملوّنة، حبال صغيرة في طرفها حرف الفاء، مجسّمات صغيرة لأشخاص.

نوع النّشاط: فريقيّ.

الصّفّ: الثّامن.

طريقة التّنفيذ: يُقسم المتعلّمون إلى مجموعتين. مقابل كلّ مجموعة عدد من المجسّمات التي تدلّى من رقبة كلّ منها كرتونة صغيرة كُتب عليها جواب لجملة شرطيّة. بين هذه الجمل أجوبة شرط شذّت عن القاعدة، ويُفترض أن تُربط بفاء الجزاء. (يمكن أن تكون الجمل المكتوبة على المجسّمات هي نفسها عند الفريقين أو أن تكون متشابهة) تنتخب كلّ مجموعة شخصًا منها لكي يمسك بالحبل ويربط المجسّم المعلّق عليه جواب الشّرط المناسب بهذا الحبل الذي في طرفه فاء. الفريق الذي ينهي أوّلًا ربط الجمل الصّحيحة، يكون هو الفائز.

5–2– في المفردات:

- **المهارة:** التّمييز بين المرادف والضّدّ. **اللّعبة:** البحث عن الكنز.

المكان: ملعب المدرسة أو الحديقة.

المدّة الزّمنيّة: 10– 15 دقيقة.

اللّوازم: قطع كرتونيّة مقتطعة بأشكال مختلفة من لوحتين كاملتين. (puzzle)

نوع النّشاط: فريقيّ.

الصّفّ: الأوّل أو الثّاني أو الثّالث.

طريقة التّنفيذ: يُكتب على القطع الكرتونيّة بعض المرادفات والأضداد، على كلّ قطعة كلمة واحدة. توزّع هذه القطع في أرجاء الملعب أو الحديقة وتخبّأ في أماكن محدّدة فيهما. يُقسم المتعلّمون إلى فريقين: فريق أوّل عليه أن يبحث عن المرادفات، يجمعها اثنين اثنين (كلّ كلمتين مترادفتين معًا)، ويأتي بها لكي يشكّل الصّورة التي تحتلّ عبارة "كنز المرادفات" وسطها. فيما الفريق الثّاني عليه أن يبحث عن الأضداد، يجمعها اثنين اثنين (كلّ كلمتين متضادّتين معًا)، ويأتي بها لكي يشكّل اللّوحة التي تحتلّ عبارة "كنز الأضداد" وسطها. ومن ينه لوحته أولاً يكن الفائز في هذه اللّعبة.

5-3- في مهارات القراءة:

- **المهارة:** قراءة "أل" التّعريف مع الحروف الشّمسيّة والقمريّة.

اللّعبة: علّق على اللّوحة؟

المكان: الصّفّ أو أيّ مكان آخر.

المدّة الزّمنيّة: 10- 15 دقيقة.

اللّوازم: مجموعة من حروف اللّام الكرتونيّة أو الاسفنجيّة الصّغيرة، ومجموعة أخرى من الشّدّات الصّغيرة، على جهتها الخلفيّة لاصق صغير.

الصّفّ: الأوّل أو الثّاني أو الثّالث.

نوع النّشاط: فرديّ.

طريقة التّنفيذ: يُعطى لكلّ متعلّم كرتونة صغيرة، طبع عليها فقرة قصيرة فيها أسماء دخلت إليها " أل" التّعريف، ومجموعة من اللّامات الكرتونيّة والشّدّات. يُطلب منه أن يقرأ الفقرة قراءة صامتة، وأن يعمل في أثنائها على لصق اللّامات والشّدّات حيث يجب: يلصق "اللّام" على اللّام التي تُلفظ في "أل" التّعريف، فيما لا يلصق اللّام حيث لا تُلفظ بل يُلصق الشّدّة على الحرف الذي بعدها. وعند الانتهاء من القراءة يسلّم لوحته إلى المعلّم/ـة. فإذا كانت أماكن اللّام والشّدّة صحيحة يفوز بجائزة معيّنة. وفي هذه اللّعبة قد يكون هناك أكثر من فائز.

5-4- في فهم النّصّ:

- **المهارة:** التّمييز بين معاني الدّلالة الأولى ومعاني الدّلالة الثّانيّة. (التّحليل) .

اللّعبة: المعاني تسبح في الماء.

المكان: الصّفّ.

المدّة الزّمنيّة: 10 – 15 دقيقة.

اللّوازم: لوحتان كبيرتان لبحر يظهر فيه السّطح والأعماق، مجموعة من العبارات والجمل مطبوعة على قطع كرتونيّة.

نوع النّشاط: فريقيّ.

الصّفّ: السّادس أو السّابع أو الثّامن.

طريقة التّنفيذ: يُقسم المتعلّمون إلى فريقين. يعطى لكلّ فريق لوحة البحر مع مجموعة من القطع الكرتونيّة المطبوع عليها جمل (الجمل بعضها دلالات أولى أُخذت من أحد النّصوص المقروءة في الصّفّ، وبعضها الآخر دلالات ثانيّة يمكن

استنتاجها من الدّلالات الأولى المأخوذة من هذا النّصّ). ويطلب من كلّ فريق أن يوزّع القطع الكرتونيّة، وبالتّالي الجمل على اللّوحة (يُفترض أن توضع الدّلالات الأولى على سطح المياه فيما الدّلالات الثّانيّة في الأعماق). الفريق الذي ينهي توزيع الكراتين أوّلًا وبالشّكل الصّحيح يكون هو الفائز.

5-5- في مهارات الإنتاج اللّغويّ:

- **المهارة:** استخدام " لكنّ". **اللّعبة:** "لكنّ" في الصّور.

المكان: الصّفّ أو مختبر الكمبيوتر.

المدّة الزّمنيّة: 15- 20 دقيقة.

اللّوازم: مجموعة من الصّور المتوسّطة الحجم والمرقّمة، التي تعرض على شاشة الكمبيوتر أو على العاكس، بمدّة زمنيّة محدّدة لكلّ صورة.

نوع النّشاط: فرديّ.

الصّفّ: الصّفّ الرّابع.

طريقة التّنفيذ: يأتي كلّ متعلّم بمفرده يقف أمام الشّاشة، ينظر إلى الصّورة المعروضة عليها سريعًا، فيذكر ما يرى فيها ثمّ يكمل كلامه مستخدمًا "لكنّ"، وذلك قبل أن تقلب الصّورة، وتأتي الصّورة التي تليها، مثلًا: صورة ولد كسر الزّجاج: كسر الولد الزّجاج لكنّ أمّه لم تعاقبه. بمجرّد أن يخطئ، يعود إلى مكانه ويحلّ محلّه متعلّم غيره. والذي يبقى حتّى النّهاية، فيصل إلى الصّورة ذات الرّقم الأعلى يكون هو الفائز...

6.الخاتمة

إنّ اللّعب هو الحياة نفسها بالنّسبة إلى الطّفل. هو مصدر خصب من مصادر التّعلّم، لا بل هو التّعلّم بذاته خارج الإطار التّقليديّ المألوف. وهو سبيل ناجح لتعليم اللّغة بعامّة، والعربيّة بخاصّة، إذ يحوّل مهاراتها إلى ميدان التّطبيق الحقيقيّ إلى الحياة الواقعيّة، ويجعل عمليّة التّعلّم عمليّة منظّمة، ميسّرة، ممتعة ومشوّقة بعيدًا عن الرّتابة التي تبثّها الأساليب التّقليديّة التّلقينيّة في حصص اللّغة العربيّة.

وفي هذا الإطار، لا بدّ من بعض التّوصيات التي يمكن، من خلالها، ضمان النّتائج، ومنها:

– **اعتماد الدّراسات الميدانيّة التي تعمل على الإقناع بأهميّة اللّعب في التّعلّم** وتدرس مجريات الألعاب اللّغويّة على أرض الصّفّ، فتتأكّد من مدى صوابيّتها وتسعى لمعالجة هفواتها أو سقطاتها وتثبيت نجاحاتها...

– **العمل على تحفيز المعلّم كي يطوّر نفسه** ليكون مؤهّلًا لإحياء صفّ اللّغة العربيّة ولتعليمها بحداثة وتشويق... مستعدًّا لهذا التّحدي الجديد، " التّعلّم من خلال اللّعب"، فيقاربه بتخطيط ودقّة... مراهنًا على قدراته الإبداعيّة، مؤمنًا بها.

– **دمج نشاطات اللّعب في المنهج الرّسميّ للّغة العربيّة**، وذلك من خلال وسائل تتنوّع بين الكتاب والكمبيوتر والنّشاطات الرّديفة الهادفة.

– **تنويع الألعاب اللّغويّة** انطلاقًا من طبيعتها وأهدافها ووسائلها وتوقيتها ومدّتها ومكانها... والعمل، بشكل فرديّ أو رسميّ وزاريّ على ابتكار تطبيقات إلكترونيّة للألعاب الإلكترونيّة...

– **الانتباه لجودة الألعاب اللّغويّة**، والسّعي لكي تكون مخطّطًا لهـا، فتراعـي المواصفات اللّازمة، وتكون مفيدة فيتَحَقّق الهدف من خلالها.

– **اعتماد اللّغة الفصيحة** في أثناء اللّعب، وتحفيز المتعلّمين على ذلك.

– **تجهيز الصّف لوجستيًّا** ليكون مكانًا قادرًا على استيعاب بعض الألعاب.

لقد أثبتت التّجارب الدّوليّة المعاصرة بما لا يدع مجالًا للشّكّ، أنّ بدايـة التّقـدّم الحقيقيّة للأمم بل الوحيدة هي التّعلّم. فالدّول المتقدّمة تضع التّعلـيم فـي أولويّـة برامجها وسياساتها. ويمثّل التّعليم الاستراتيجيّات القوميّة الكبـرى لـدول العـالم المتقدّم والنّامي على حدّ سواء، نظرًا لما لمسته تلك الدّول مـن أدوار محسوسـة للتّعليم في العمليّات التّنمويّة السّياسيّة والاقتصاديّة... من هنا، علينا كشعوب عربيّة وكحكومات أن نعمل على بذل مزيد من الجهود في هذا المجال، وخصوصًـا فـي تعليم اللّغة العربيّة، كي يحقّق نجاحات أكبر وأوضح، وأن نهتمّ بألّا يبقى في أطـره الضّيقة الرّتيبة، بل أن ينطلق إلى رحاب التّجديد والتّشويق والإمتاع...

فهل ترانا، نؤمن بالاستراتيجيّات المهمّة في التّعلّم والتّعليم كاستراتيجيّة اللّعـب مثلًا، فنعمل على تبنّيها وممارستها مطلقين العنان لما سنحصده من خلالهـا مـن منافع خيّرة؟ هل ترانا نسعى جاهدين لننقذ لغتنا العربيّة من أنفسنا، فنسعى لتجديـد أذهاننا وتوسيع آفاق تفكيرنا، فننتشل لغتنا من براثن إهمال رميناها فيه، ورحنا في سبات عميق؟...

7.مصادر البحث ومراجعه:

1) Bennett, Neville; Wood, Liz; Rogers, Sue, **Teaching Through Play: Teachers' Thinking and Classroom Practice**, Open University Press, Buckingham, UK, 1997.

2) أمي حنيفة، **أهميّة الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغة العربيّة،**

TAJDID: Jurnal Ilmu Tarbiyah STIT Pacitan Volume 1 No. 2, Juli 2012, ISSN: 2089-91-9165

3) بدريّة المفرّج، عفاف المطيري، محمّد حماده، **الاتّجاهات المعاصرة في إعداد المعلّم وتنميته مهنيًّا،** وزارة التّربيّة الكويتيّة، وحدة بحوث التّجديد التّربويّ، 2007.

4) رانيّة عدنان محمّد أبو شاور، **أثر استراتيجيّة الألعاب اللغويّة في تنميّة مهارات التّخيّل لدى أطفال الرّوضة،**

https://platform.almanhal.com/Details/Book/120220

5) عائشة بلهيش العمري، **الألعاب التّعليميّة: مميّزاتها، أنماطها، مراحل تصميمها،** التّعليم خارج الصّندوق – learning-otb.com – 3 تشرين الأوّل 2015.

6) عبد الرّحمن بن شيك، **الألعاب اللغويّة ودورها في تعليم العربيّة للنّاشئين غير النّاطقين بها،** Portal.arabtime.com، 12 أيّار 2011.

7) غسان قطيط، **منظومة تكوين المعلّم في ضوء معايير الجودة،** w.w.w. ghassan- ktait.com

8) قاسم البري، **أثر استخدام الألعاب اللّغويّة في منهاج اللّغة العربيّة في تنميّة الأنماط اللّغويّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة،** المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، مجلّد 7، عدد1، 2011.

9) محمّد صبري بن شهرير، **الألعاب اللّغويّة المحوسبة في تعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، بين النّظريّة والتّطبيق: الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا أنموذجًا**، القاهرة، جامعة المينيا، مجلّة كلّيّة دار العلوم، 28 حزيران 2013.

10) محمّد علي الصّويركي، **أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللّغويّة في تنميّة الأنماط اللّغويّة ومهارات التّعبير الشّفويّ لدى طلّاب الصّفّ الرّابع الأساسيّ في الأردن**،(أطروحة دكتوراه)، كليّة الدّراسات التّربويّة العليا، جامعة عمّان العربيّة للدّراسات العليا، 2004.

11) محمّد محمود الحيلة، **أثر الألعاب التّربويّة اللّغويّة المحوسبة والعاديّة في معالجة الصّعوبات القرائيّة لدى طلبة الصّفّ الرّابع الأساسيّ**، مجلّة جامعة النّجاح للعلوم الإنسانيّة، فلسطين، 2002، مجلّد 16، ع 2.

الهوامش:

[1] الصّويركي، أثر استخدام برنامج... ص 15.

[2] بينيت، التّعليم من خلال اللّعب، ص 240.

[3] البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية...، ص 23.

[4] المرجع نفسه، ص 23.

[5] الصّويركي، أثر استخدام برنامج... ص 31.

[6] العشماوي، الألعاب التّعلميّة أفضل وسيلة...

[7] بن شهرير، الألعاب اللّغويّة المحوسبة...، ص 2.

[8] البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية...، ص 24.

[9] بينيت، التّعليم من خلال اللّعب، ص 240.

[10] العشماوي، الألعاب التّعلميّة أفضل وسيلة...

[11] الصّويركي، أثر استخدام برنامج...، ص 16.

[12] المرجع نفسه، ص 16.

[13] بينيت، التّعليم من خلال اللّعب، ص 12–13.

[14] الحيلة، أثر الألعاب التّربويّة اللّغويّة المحوسبة... ص 595.

[15] بينيت، التّعليم من خلال اللّعب، ص 239–240.

[16] العشماوي، الألعاب التّعلميّة أفضل وسيلة...

[17] بينيت، التّعليم من خلال اللّعب، ص 174.

[18] الصّويركي، أثر استخدام برنامج...، ص 26.

[19] المرجع نفسه، ص 17.

[20] البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية...، ص 24.

[21] الصّويركي، أثر استخدام برنامج...، ص 17.

[22] المرجع نفسه، ص 18.

[23] البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية...، ص 31.

[24] بينيت، التّعليم من خلال اللّعب، ص 218–219.

[25] المرجع نفسه، ص 9، 10.

[26] المرجع نفسه، ص 10.

[27] المرجع نفسه، ص 242.

[28] المرجع نفسه، ص 226.

[29] المرجع نفسه، ص 70.

[30] الصّويركي، أثر استخدام برنامج...، ص 52.

[31] البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية...، ص 23.

[32] المرجع نفسه، ص 36.

[33] المرجع نفسه، ص 36.

[34] الصّويركي، أثر استخدام برنامج...، ص 16.

[35] المرجع نفسه، ص 34.

[36] المرجع نفسه، ص 52.

[37] بينيت، التّعليم من خلال اللّعب، ص 153.

[38] المرجع نفسه، ص 242.

[39] المرجع نفسه، ص 15.

[40] المرجع نفسه، ص 218.

[41] المرجع نفسه، ص 235.

[42] المرجع نفسه، ص 246.

الرّصيد اللّغوي المكتسب
من الألعاب اللّغويّة الإلكترونيّة
(لمسة براعم، الحروف والارقام!).... أنموذجا

د. عمر بورنان
ج. أكلي محند أولحاج، البويرة.

مقدّمة:

بسم الله الرّحمن الرّحيم، والصّلاة والسّلام على محمد خاتم الأنبياء والمرسلين وعلى آله وأصحابه، وعلى من اتبعهم بإحسان، أما بعد:

فإن الإنسان في حاجة ماسة إلى اللغة ليتمكن من التّواصل مع أفراد مجتمعه ويعبر بها عن أفكاره وأحاسيسه وحاجاته، ولولا اللغة لكان كالحيوان الأبكم، لا يختلف عنه إلا باسمه وهيئة جسمه، لهذه الأسباب وغيرها يحرص الوالدان والمربون حرصا شديدا على تعليم الأطفال اللغة في السّنوات الأولى من أعمارهم ويعملون على مساعدتهم لتجاوز أي صعوبات يجدونها أثناء تعلمهم، وهم يعلمون أن اللغة هي الباب الذي يدخل منه الطّفل إلى بقيّة العلوم، والذي يلج من خلاله إلى الحياة ومتطلباتها؛ ولعل المقياس الذي يمكّننا من معرفة مدى اكتساب الطّفل اللغة والذي يصلح معيارا للتفاضل بين الأطفال الأقران من حيث تمكنهم من المهارات اللغويّة، هو الرّصيد الذي يملكه كل منهم، فمن كان رصيده اللغوي ثريا حكمنا له بتمكنه من المهارات اللغويّة، ومن كان رصيده اللغوي ضعيفا حكمنا عليه بتأخره في اكتساب اللغة وعدم التّمكن من مهاراتها، ولهذا يحق لنا أن نتساءل قائلين: ما

مدى إسهام الألعاب اللغويّة في إثراء الرّصيد اللغوي لدى الأطفال في السّنوات الأولى من حياتهم؟

للإجابة عن هذا السّؤال الذي أراه هاما اخترت البرنامج الإلكتروني **(لمسة براعم, الحروف والارقام!)** لأنظر في الرّصيد اللغوي الذي يمكن للطفل اكتسابه منه، فأحصيت الألفاظ التي استهدفها البرنامج لأتمكن من الحكم من خلاله على الألعاب اللغويّة، وقبل إنجاز الجانب التّطبيقي من البحث، بدأت بالإشارة إلى بعض المسائل المتعلقة بالموضوع والتي لا يمكنني –منهجيا– تجاوزها، فبينت أهميّة اللعب في حياة الطّفل، وعرفت الألعاب اللغويّة، وبينت أهميتها، وذكرت أهمّ مميزاتها، وأشرت باقتضاب إلى أهمّ مراحل اكتساب اللغة عند الطّفل، ثم قمت بعمليّة إحصائيّة للرصيد اللغوي الذي يمكن لطفل اكتسابه من البرنامج المدروس وأنهيت بحثي هذا بخاتمة ذكرت فيها أهمّ النّتائج والتّوصيات المستنتجة من عناصره، وبالله التّوفيق.

1. أهميّة اللعب في حياة الطّفل:

يحتاج الطّفل إلى الدّراسة والتّعلم، وفي الوقت نفسه يحتاج إلى اللعب والمرح ومن الخطأ تجاهل هذا الجانب في حياة الطّفل وتغليب الجانب الدّراسي عليه، لأن ذلك سيعرضه للحرمان من إبداء طاقاته وسيقضي على حركيته ونشاطه، ويجعله يتهرب من الدّراسة فلا يلتحق بالمدرسة إلا مرغما، فتظهر عنده بعض السّلوكات السّلبيّة النّاتجة عن قلة اللعب الذي يساعده على استهلاك نشاطه الزّائد، وللموازنة بين المطلبين الاثنين (التّعلم واللعب) فكر المختصون في توظيف اللعب في التّعليم «فوضعوا النّظريات المختلفة لتفسيره، ودعوا إلى إدخاله في العمليّة التّعليميّة، حتى نادى بعضهم بشعار (التّعلم من خلال اللعب) إذ أصبحت الألعاب تستخدم

كاستراتيجيّة تعليميّة في رياض الأطفال والمدارس الأساسيّة بشكل خاص[1]» فأصبح الأثر الإيجابي للألعاب اللغويّة معلوما لدى كل المختصين والباحثين، ولم أجد في ما رجعت إليه من مراجع في الموضوع من ينكر ذلك، قال ناصف عبد العزيز: «وقد يظن البعض أن من "التّرف" اللغوي استخدام الألعاب في التّدريس ولكن المتأمل للجو المبهج الذي تضفيه الألعاب على دروس اللغة، والآثار الطّيبة التي تتركها في نفوس الدّارسين وما يطرأ على لغتهم من تطور ونمو، سيقتنع – بلا شك– بجدوى استخدام الألعاب اللغويّة كعامل ملطف من جفاف الدّروس وتعب التّدريبات، وكوسيلة لتنميّة مهارات اللغة وتوفير فرص الاتصال بين الدّارسين في مواقف اجتماعيّة طبيعيّة مرحة[2]» فاللعب خادم للعمليّة التّعليميّة ويكفيه أثرا إيجابيا أنه يجذب التّلميذ نحو الدّراسة ويرغبه فيها، ويبلغه بعض المعارف دون شعور منه.

2. تعريف الرّصيد اللغوي والألعاب اللغويّة:

أما الرّصيد اللغوي فيقصد به – بشكل عام– تلك الثّروة من المفردات والأساليب التي يملكها الفرد[3] وأما مصطلح (الألعاب اللغويّة) وإن كان يبدو واضحا شديد الوضوح إلا أن منهج البحث يقتضي تعريفه، فلا بأس أن أذكر له تعريفا واحدا لتشابه التّعريفات وتقارب عباراتها، وهو الذي ينص على أن الألعاب اللغويّة هي «عبارة عن نشاطات تنفذ بالتّعاون، أو التّنافس بين الأفراد لتحقيق الأهداف ضمن مجموعة من القواعد[4]» إذ يشير هذا التّعريف إلى نوعين من الألعاب اللغويّة هي الألعاب المتكونة من فريق متعاون أو فريقين متنافسين، غير أنني أضيف إلى هذا التّعريف تنبيها أراه ذا بال في عصرنا هذا، يتمثل في بيان أنواع الألعاب اللغويّة المتمثلة في الألعاب الإلكترونيّة التي يمارسها الطّفل

بالاستعانة بجهاز إلكتروني مزود ببرامج تساعده على تعلم اللغة وهي أنواع متعددة[5]، والألعاب غير الإلكترونيّة التي تمارس داخل القسم، أو في ساحة المدرسة باستعمال أدوات ماديّة تتلاءم والمادة اللغويّة المراد تعليمها التّلميذ وسأهتم في هذه الورقة بالنّوع الأول لانتشاره في الآونة الأخيرة، وتأثيره الكبير في الأطفال، كما أنني سأقتصر على الرّصيد اللغوي الذي يكتسبه الطّفل من الألعاب الإلكترونيّة.

3. أهميّة الألعاب اللغويّة:

كانت اللغة تعلم قديما تلقينا بتدريس قواعدها النّحويّة والصّرفيّة، ثم ثبت لدى المختصين أن تعليم اللغة يجب أن يكون بوضع المتعلم في موقف شبيه بالحياة اليوميّة التي يعيشها، ثم يحفز للتعبير بما يقتضيه ذلك الموقف، لهذا السّبب أثبتت كثير من الدّراسات أن الألعاب اللغويّة أكثر تأثيرا في الأطفال من الطّرائق الكلاسيكيّة[6]، وهذا أمر منطقي جدا، لأن الطّفل لا يشعر بأنه يتعلم اللغة عند مشاركته في لعبة لغويّة ما، وإنما يكون اهتمامه منصبا على تجاوز المراحل المطلوب منه تجاوزها في تلك اللعبة لإحراز الفوز في الأخير، وهو بذلك يكتسب اللغة دون شعور منه، ودون أن يمل أو يضجر كما هو الحال في الدّرس التّلقيني وفي هذا المعنى يقول الباحث محمد رجب فضل الله: «والألعاب اللغويّة يمكن أن تكون وسيلة فعالة في تنميّة القدرات اللغويّة لدى أطفال ما قبل المدرسة باعتبار أن الألعاب عمل ممتع للطفل، يقبل عليه بشدة وبرغبة، واللغة وسيلته لمشاركة الآخرين هذه الألعاب، وبالتّالي فإنّ هذا النّوع من الألعاب يوفر فرصا متنوعة ومتعدّدة لممارسة اللغة في مواقف حقيقيّة[7]»، فجانب الإمتاع والتّسليّة الذي يشعر به الطّفل عند مشاركته في لعبة لغويّة يجذب انتباهه ويرغبه في الإقبال على

التّعلم، كما أن مشاركته جماعة من الأطفال في نشاط ما يكسبه روح التّعاون مع الآخرين وفي الوقت نفسه، يجعله قادرا على الحوار وتبادل الأفكار، لذلك «حظيت الألعاب اللغويّة – على وجه التّحديد – بمكانة واضحة كمدخل فعال في الإثراء اللغوي لطفل ما قبل المدرسة وذلك في عدد من الدّراسات الأجنبيّة[8]» فهي تستهدف كل المهارات التي تكسب الطّفل الملكة اللغويّة، فيتعلم الاستماع، ويحفظ مجموعة من الأسماء، ويتعرف على مجموعة من المسميات، ويتمكن من التّعبير عن المعاني، وقد يتعلم الكتابة والقراءة إن كانت اللعبة تتيح له ذلك، وهذه العناصر مهمّة جدا في الحياة المعاصرة، إذ أصبح الأطفال منعزلين عن المجتمع نتيجة انشغال الوالدّين بالوظائف، وعدم توفر في كثير من الحالات المساحات الخاصّة للعب، لذلك اكتسبت الألعاب اللغويّة قيمتها الكبيرة «في حياة طفل ما قبل المدرسة فهي فرصته للنموّ اللغوي، ممّا يمنحه القدرة على التّعبير عن نفسه والتّوافق الشخصي، والاجتماعي، والنّمو العقلي. والاستماع والكلام هما المهارتان الأساسيتان للتعامل اللغوي لأطفال ما قبل المدرسة. والكلام هو الشكل الرّئيسي للاتصال وهو وسيلة الأطفال للإرسال اللغوي، فيما قبل تعلم الكتابة؛ ولذا يحتاج أطفال ما قبل المدرسة إلى رصيد مقبول من المفردات اللغويّة، وقدرة على تركيب الجمل المفيدة، والتّمكن من عرض الأفكار بطريقة سليمة، وأداء مقنع ومؤثر في المستقبل[9]» وفي الحقيقة أن الطّفل يمكنه اكتساب المهارات اللغويّة من طريقة التّعليم القديمة، أو من احتكاكه الطّبيعي بأفراد أسرته، غير أن ذلك الاكتساب سيكون بطيئا بالنّسبة للوقت الذي يحتاجه لاكتسابها باستعمال الألعاب اللغويّة، إنها تختصر أمامه الطّريق، وتقدمها إليه بطريقة منظمة تمكنه من اكتسابها بطريقة أسهل وأيسر فهي تضمن له «أقصر الطّرق لإتقان اللغة بمهاراتها المختلفة: الاستماع، والتّحدث والقراءة، والكتابة، بوصفها وسائل لتعزيز تعلم اللغة[10]»

وعادة ما تستغل الألعاب اللغويّة لتعليم المهارات اللغويّة في المراحل الأولى من التّعليم، إذ يتمّ استخدامها تحديدا في «تعلم المهارات اللغويّة في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة[11]» مع العلم أن المهارات اللغويّة تتفاوت في الأهميّة، فبعضها أهمّ من بعض غير أن «المهارات اللغويّة الرّئيسيّة (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) [12]»، ولا يحصل عليها الطّفل دفعة واحدة، وإنما يكتسب الواحدة قبل الأخرى، وهي مرتبة «حسب نموها ووجودها الزّمني، كالتّالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة[13]» فيجب مراعاة هذا التّرتيب في العمليّة التّعليميّة في البرامج عامة وفي الألعاب اللغويّة خاصّة.

4. مميزات الألعاب اللغويّة:

لا يكون تعلم اللغة هدفا في حدّ ذاته، وإنما هو اكتساب وسيلة للتواصل مع الآخرين في مواقف مختلفة يمرّ بها الإنسان، ولهذا يجب وضع الطّفل أثناء التّعلم في مقامات تشبه التي يتعرض لها في الواقع، ثم يفسح له المجال ليعبر بما يلائم تلك المقامات، وهذه الميزة يجدها الطّفل في الألعاب اللغويّة أثناء محاولته تجاوز مراحلها، إذ يجبر على محاورة زملائه المشاركين معه في اللعبة نفسها، أو يجعله البرنامج يتفاعل مع اللعبة إن كانت إلكترونيّة، وفي الحالتين يكون الطّفل قد انغمس في وسط شبيه بالواقع، وهذا ما أشار إليه الباحث ناصف مصطفى عبد العزيز في قوله: «وبما أن الهدف هو تشجيع الاستخدام اللغوي للأغراض الاتصاليّة، وليس دراسة اللغة من أجل اللغة (اللغة للغة)، ففي مثل هذه الألعاب تكون اللغة هي الوسيلة التي تتحقق بها الأهداف الموضوعيّة. فاللغة هنا أداة للاستعمال وليست مادة للتدريب فقط[14]»، وتتيح اللعبة الإلكترونيّة خاصّة للطفل ميزات أخرى تفتقدها الطّريقة الكلاسيكيّة تماما، أهمها شعور الطّفل بأنّه هو المسؤول على

اكتساب المعلومة لتحكمه في اللعبة فـ «يتعلم ما يريد أن يتعلمه في الوقت الذي يختاره وبالسّرعة التي تناسبه،

- يتعلم ويخطئ في جو من الخصوصيّة.
- يمكنه تخطّي بعض المراحل التي يراها سهلة أو غير سهلة.
- يمكنه الإعادة والاستزادة بالقدر الذي يحتاجه. يجعل كما هائلا من المعلومات في متناول يده[15]»

ولعلّ أهمّ ميزة هي خاصيّة التّكرار غير المتناهي الذي تتميز به الألعاب اللغويّة الإلكترونيّة، «لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة النّاشئة عنه[16]» ويكون التّكرار في اللعبة الإلكترونيّة حسب ما يريده مستعملها أو المعلم الذي يتابعه، وقد يكون التّكرار تلقائيا دون تدخل المتعلم أو المعلم، وسأشير إلى ذلك في الجانب التّطبيقي.

5. مراحل النّمو اللغوي لدى الطّفل:

يولد الطّفل وهو يملك استعدادا فطريا لتعلم اللغة التي يسمعها في محيطه الأسري، وفي الأشهر الأولى من عمره يصدر أصواتا لتكون الانطلاقة الأولى نحو تعلم اللغة، ثم يمر بمراحل متعددة يكتسب في كل مرحلة عددا من الألفاظ إلى أن يبلغ «ثلاث أو أربع سنوات فيستطيع استخدام الجمل المركبة التي تتضمن حروف الجر والضمائر وأدوات النّفي، وتصل مفردات الطّفل إلى حوالي (1000– 1500) كلمة، ومن عمر (4– 6) سنوات يكون الأطفال قد اكتسبوا العديد من العناصر اللغويّة، وتزداد وتتركز هذه المفردات والمفاهيم عندما يتم استخدام الطّرق المناسبة

لتنميتها[17]» وسأنظر في هذا البحث – إن شاء الله– في عدد الكلمات التي يكتسبها الطّفل من اللعبة الإلكترونيّة المسماة (لمسه براعم, الحروف والارقام!).

6. الرّصيد المكتسب من اللعبة (لمسة براعم، الحروف والارقام!) دراسة تطبيقيّة: لمسة براعم، الحروف والأرقام برنامج موجه للأطفال الذين لا يزالون في مراحلهم الأولى في اكتساب اللغة، يمكن تحميله على اللوحات الإلكترونيّة والهواتف الذّكيّة، فيه جانبان: أحدهما تعليمي بحت، والآخر يمزج بين اللعب والتّعليم، ولذلك اعتبرت هذا البرنامج لعبة إلكترونيّة، وهو مقسم إلى أربع نوافذ:

•**النّافذة الأولى:** يتعرف من خلالها الطّفل على الحروف الألفبائيّة بالتّرتيب ومع كل حرف يتعلم اسم حيوان يبدأ اسمه بالحرف الهدف مع صوت الحيوان يمكن للطفل التّنقل بين الحروف بالضغط على السّلم الموجود يسار الصّورة كما هو مبين في الصّورتين (1) و (2).

الصّورة (1)

الصّورة (2)

يتمكن الطّفل في هذه المرحلة من تعلم شكل الحروف العربيّة في بداية الكلمات وثمانيّة وعشرين اسما من أسماء الحيوانات هي: أ– أرنب، ب– بطة، ت– تمساح ث– ثعلب، ج– جمل، ح– حصان، خ– خروف، د– دجاجة، ذ– ذبابة، ر– راكون، ز– زرافة، س– سلحفاة، ش– شمبانزي، ص– صقر، ض– ضفدع، ط–

طاووس، ظ– ظبي، ع– عظاءة، غ– غزال، ف– فيل، ق– قرد، ك– كلـــب، ل– ليث، م– ماعز، ن– نمر، هـــ– هرة، و– وحيد القرن، ي– يعسوب.

لا تدلّ هذه الأسماء على نوع واحد من الحيوانات، وإنما بعضها حيوانات أليفة وبعضها حيوانات بريّة، وبعضها طيور، وبعضها زواحف، وبعضها حشرات، ولم يذكر في هذه المرحلة أسماء أشياء أخرى غير الحيوانات، ولعل ذلك مراعاة لميـــل الأطفال إليها، وحبهم إياها، ولتعليم الأطفال الأصوات المختلفة التي تصدرها تلـــك الحيوانات، غير أن الطّفل لا يستغني عن أسماء الخضر والفواكه والأثاث المنزلي وأعضاء الجسم وما شابه ذلك، ولكن التّدرج مهم في هذه المرحلة.

•**النّافذة الثّانيّة:** يجد الطّفل في هذه النّافذة لعبة تقترح عليه ثلاثـــة اقتراحـــات ويطلب منه تحديد الحرف أو الرّقم الذي يسمعه كما هو مبين في الصّورة (3)، يتم تحديد الحرف أو الرّقم المطلوب بلمسه، فإنّ أصاب أشَّرت اللعبة برمـــز صـــحيح (✓) المكتوب باللون الأخضر كما هو مبين في الصّورة (4)، وإن أخطـــأ أشَّـــرت بالرّمز خطأ (x) باللون الأحمر كما هو مبين في الصّورة (5).

الصّورة (3)

الصّورة (4)

الصّورة (5)

والهدف المرجو من هذه المرحلة هو تعليم الطّفل الحروف العربيّة والأرقام، ثم إن الحرف المطلوب في مرة من المرات يكرر طلبه عدة مرات ليرسخ في ذهنه.

•**النّافذة الثّالثّة:** يطلب في هذه النّافذة من الطّفل تحديد الحيوان الذي يسمع اسمه من بين ثلاثة اقتراحات، ويؤشّر على جوابه الصّحيح أو الخاطئ بالطّريقة نفسها التي أشرت إليها في شرح محتوى النّافذة الثّانيّة كما هو مبين في الصّور (6)، (7)، (8).

الصّورة (6)

الصّورة (7)

الصّورة (8)

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن بعض الأسماء المقترحة في هذه المرحلة من اللعبة لم يسبق للطفل وأن تعلمها في المرحلة الأولى، ولعل ذلك اتكاء على معرفة الطّفل السّابقة، أو أن الهدف من ذلك تعليمه أسماء جديدة، فتكون اللعبة قد رسخت الألفاظ التي تعلمها في المراحل السّابقة وعلمته أسماء أخرى وفي ذلك إثراء لرصيده اللغوي، وسأبين في الجدول رقم (1) الألفاظ المكررة والألفاظ المضافة في هذه المرحلة.

الألفاظ المذكورة في المرحلة الأولى المكررة في هذه المرحلة	عددها	الألفاظ المضافة في هذه المرحلة	عددها	المجموع
بطة، تمساح، ثعلب، حصان، خروف، دجاجة، ذبابة، زرافة، صقر، ضفدع، عظاءة، غزال، فيل، قرد، كلب، ماعز، نمر، وحيد القرن، يعسوب.	19	أسد، ببغاء، بطريق، بومة، تفاح، ثعبان، ثوم، جاموس، حبش، حمار، حوت، خفاش، خنزير، دب، دعسوقة، دلفين، ديك، ديك حبش، صوص، طماطم، فار، فراشة، فراولة، قطة، موز، نحلة، نملة، يرقة.	29	48

الجدول رقم (1) إحصاء جزئي للرصيد اللغوي المكتسب من النّافذة الثّالثّة من اللعبة

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أنه تم إضافة أسماء بعض الخضر والفواكه وهذا ما لم يكن موجودا في النّافذة (1)، وهي: تفاح، ثوم، طماطم، فراولة، موز. وذلك تدرجا بالطّفل ليتعلم أسماء غير أسماء الحيوانات، ويكون رصيد الطّفل قد بلغ سبعا وخمسين كلمة.

النّافذة الرّابعة: تتمثل النّافذة الرّابعة في أنشودة يمكن للطفل حفظها بتكرار سماعها، وهذا نصها:

01 بالحرف العربي أغني *** ما أجمله فاسمع لحني
02 ألف أرنب يجري حولي *** يأكل من أعشاب الحقل
03 بالحرف العربي أغني *** ما أجمله فاسمع لحني
04 باء بيتي وسط البلد *** أهلي عاشوا فيه وجدي
05 تاء تمر فوق النّخلة *** تجمعه أختي في سله

06 بالحــرف العــربي أغني *** مــا أجملــه فاسمع لحني
07 ألــف أرنب يجري حولي *** يــأكــل من أعشاب الحقل
08 ثــاء ثعلب عند الجبل *** يخدعــنا دوما بالحــيل
09 جيــم جمل في الصّحراء *** عطشان يبــحث عــن ماء
10 بالحــرف العــربي أغني *** مــا أجملــه فاسمع لحني
11 ألــف أرنب يجري حولي *** يــأكــل من أعشاب الحقل
12 حــاء حمل عند الوادي *** يأكــل من أعشاب بــلادي
13 خــاء خولة أخذت دفتر *** رسمت فــيه السّهل الأخضر
14 بالحــرف العــربي أغني *** مــا أجملــه فاسمع لحني
15 ألــف أرنب يجري حولي *** يــأكــل من أعشاب الحقل

ورد في هذه الأنشودة ما يلي:

- **حروف الجر هي:** الباء، من، في، عن، كررت في تسعة مواضع.
- **حرفان من حروف العطف هما:** الواو والفاء، ذكرا في موضعين اثنين.
- **الأسماء هي:** الحرف، العربي، ما، لحن، أرنب، حول، أعشاب، الحقل، بيت، وسط، البلد، أهل، جد، تمر، فوق، النّخلة، أخت، سلة، ثعلب، عند، الجبل، دومــا، الحيل، جمل، الصّحراء، عطشان، ماء، حمل، الوادي، بلاد، خولة، دفتر، السّــهل، الأخضر، ذكرت في أربعة وأربعين موضعا.
- الضمائر المتصلة ذكرت في أربعة وعشرين موضعا.
- **الأفعال الماضيّة هي:** أخذ، رسم، عاش، أجمل، استعملت في أربعة مواضع.

- **الأفعال المضارعة هي:** أغني، يجري، يأكل، تجمع، يخدع، يبحث، استعملت في ستة عشر موضعا.

- أفعال الأمر: استعمل فعل أمر واحد هو (اسمع) كرر خمس مرات.

وهكذا يكون الطّفل قد تعلم من هذه الأنشودة اثنتين وخمسين كلمة جديدة لم تذكر في المراحل السّابقة، ويكون قد تعلم على الجملة مائة كلمة على أقل تقدير وذلك يثري رصيده اللغوي لا محالة، إضافة إلى تعلمه طريقة تركيب تلك الكلمات في جمل اسميّة أو فعليّة، واستعمال الرّوابط كحروف العطف والجر والضمائر.

خاتمة:

يحسن في خاتمة هذا البحث المختصر تلخيص أهمّ النّقاط التي وقفت عندها وذلك ليتسنى للقارئ الكريم الإحاطة بها دون حاجته إلى إعادة قراءة البحث بأكمله إن لم ير لذلك دافعا موضوعيا، وهي لا تخرج عن أحد أمرين اثنين: إما أن تكون نتائج أدى إليها البحث في حيثيات الموضوع، وإما أن تكون توصيات يتطلبها المقام وهي ما يأتي ذكره:

I. النّتائج:

1. يحتاج الطّفل إلى اللعب ويميل إليه بفطرته، لذلك يمكن استغلاله في العمليّة التّعليميّة بل هو حاجة ملحة لا يسع المربين والمعلمين تركُه.

2. تصنف الألعاب اللغويّة عدة تصنيفات، فهي من حيث عدد المشاركين فيها فرديّة أو جماعيّة، وهي من حيث طبيعتها إلكترونيّة أو غير إلكترونيّة.

3. تحقق الألعاب اللغويّة الانغماس اللغوي للطفل، وتمكنه من اكتساب اللغة كما يكتسبها من بيئتها الطّبيعيّة لما توفره له من مواقف شبيهة تماما بالواقع.

4. تستهدف الألعاب اللغويّة جميع مهارات الطّفل: الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة.

5. تمتاز الألعاب اللغويّة الإلكترونيّة عن الطّرائق الكلاسيكيّة بميزات هذه بعضها:

- تتيح للطفل معرفة الصّواب من الخطأ.

- تمكنه من تكرار المعلومة عددا غير متناه من المرات.

- تسمح له بتجاوز بعض المراحل التي يراها سهلة أو مملة.

6. يتعلم الطّفل من البرنامج (لمسة بـــراعم، الحـــروف والارقـــام!) الحـــروف العربيّة والأرقام وعددا من الكلمات.

7. يتعرف الطّفل على صورة عدد من الحيوانات وأصواتها.

8. يثري برنامج (لمسة براعم، الحروف والارقام!) الرّصيد اللغـــوي للطفـــل بمائة كلمة، إما أن يكتسبها لأول مرة وإما أن يرسخها في ذهنه.

II.التّوصيات: انطلاقا من حيثيات البحث، ومما توصلت إليـــه مـــن نتـــائج أوصي المهتمين بالعمليّة التّعليميّة وواضعي البرامج اللغويّة ومن له القـــدرة علـــى اتخاذ القرارات البيداغوجيّة وأولياء الأطفال ووالدّيهم بـــ:

- استخدام الألعاب اللغويّة بطريقة صحيحة وتدريب المعلمين علـــى ذلـــك، إذ لا يمكن ترك الطّفل منفردا باللعبة فيستغلها استغلالا سيئا فتكون النّتيجة ســـلبيّة، وإنمـــا يجب متابعته ومرافقته، ليحترم مراحل اللعبة فيمر بها الأولى فالتي تليها فالتي تليها.

- الاهتمام بالطّريقة الكلاسيكيّة والألعاب اللغويّة على حد سواء، فلا واحدة منهما تنوب عن الأخرى فهما متكاملتان غير متناقضتين.

- تحديد عمر الطّفل الذي يسمح له باستعمال الألعاب اللغويّة الإلكترونيّة حتى لا يبقى مرتبطا ارتباطا تاما بالألعاب، وليكتسب شيئا من الجديّة بعد تجاوزه مرحلة الطّفولة المبكرة.

- تجنب الموسيقى في الألعاب اللغويّة الموجهة للأطفال في مراحلهم الأولى من اكتساب اللغة.

- نقل الطّفل من اللعبة الإلكترونيّة إلى العالم الحقيقي حتى لا يظن بأن تلك المسميات لتلك الصّور، وليتمكن من ربط الاسم بالمسمى في العالم الحقيقي.

فهرس المصادر والمراجع:

1. ابن خلدون، عبد الرّحمن، مقدمة ابن خلدون، ضبط خليل شحادة، دط. بيروت: 1431هـ، 2001م، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع.

2. أحمد إبراهيم صومان، "أثر استراتيجيّة الألعاب اللغويّة في تنميّة مهارات التّخيل الإبداعي لدى أطفال الرّوضة في مدينة عمان"، المجلة الدّوليّة لتطوير التّفوق، جامعة العلوم والتّكنولوجيا، اليمن: 2018م.

3. البري، قاسم، "أثر استخدام الألعاب اللغويّة في منهاج اللغة العربيّة في تنميّة الأنماط اللغويّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة"، المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة.

4. الحاج صالح، عبد الرّحمن، "الرّصيد اللغوي للطفل العربي وأهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، مجلة الممارسات اللغويّة، منشورات مخبر الممارسات اللغويّة في الجزائر: 2010م.

5. الصّويركي، محمد علي حسن، الألعاب اللغويّة ودورها في تنميّة مهارات اللغة العربيّة، دط. الأردن: 2005م، دار الكندي للنشر والتّوزيع.

6. الغريبي، ياسر بن محمد بن عطا الله، أثر التّدريس باستخدام الفصول الإلكترونيّة بالصّور الثّلاث (تفاعلي - تعاوني - تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي في مادة الرّياضيات، (مذكرة ماجستير)، إشراف يوسف بن عبد الله سند الغامدي، السّعوديّة: 1429هـ، 1430هـ- 2008، 2009م، جامعة أم القرى.

7. محمد رجب فضل الله، الألعاب اللغويّة لأطفال ما قبل المدرسة، ط2. القاهرة:1425هـ، 2005م، دار عالم الكتب.

8. محمد عزت عربي كاتبي ولينا لطيف زيود، "أثر الألعاب اللغويّة في زيادة الحصيلة اللغويّة لدى أطفال الرّياض دراسة تجريبيّة على أطفال الرّياض ما بين سن (4- 5) سنوات في مدينة دمشق"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلميّة، سلسلة الأداب والعلوم الإنسانيّة.

9. محمد محمود الحيلة، وعائشة عبد القادر غنيم، "أثر الألعاب التّربويّة اللغويّة المحوسبة والعاديّة في معالجة الصّعوبات القرائيّة لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي"، مجلة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانيّة).

10. ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغويّة في تعليم اللغات الأجنبيّة مع أمثلة لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، تقديم ومراجعة محمود إسماعيل صيني، ط1. السّعوديّة: 1403هـ، 1983م، دار المريخ للنشر.

11. هاني إسماعيل محمد، "تعليم الاستماع لغير النّاطقين بالعربيّة: الأهداف – الصّعوبات– الاستراتيجيات"، بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربيّة وتعليمها المنعقد في رحاب جامعة الشارقة يومي: 22– 23 جمادى الأولى 1437هـ، الموافق: 2– 3 مارس 2016م.

المواقع والبرامج الإلكترونيّة:

- برنامج (لمسة براعم، الحروف والارقام!)

- https://www.apkmonk.com/app/com.simri.baraem1/

الاحالات:

(1) محمد علي حسن الصّويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دط. الأردن: 2005م، دار الكندي للنشر والتّوزيع، ص13.

(2) ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، تقديم ومراجعة محمود إسماعيل صيني، ط1. السّعودية: 1403هـ، 1983م، دار المريخ للنشر، ص07.

(3) ينظر: عبد الرّحمن الحاج صالح، "الرّصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر"، مجلة الممارسات اللغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر: 2010م، المجلد1، العدد1، ص09– 21.

(4) محمد محمود الحيلة، وعائشة عبد القادر غنيم، "أثر الألعاب التّربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصّعوبات القرائية لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي"، مجلة جامعة النّجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 16 (2)، 2002، ص595.

[5] ينظر: ياسر بن محمد بن عطا الله الغريبي، أثر التّدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصّور الثّلاث (تفاعلي - تعاوني - تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي في مادة الرّياضيات، (مذكرة ماجستير)، إشراف يوسف بن عبد الله سند الغامدي، السّعودية: 1429هـ، 1430هـ- 2008، 2009م، جامعة أم القرى، ص26- 30.

[6] ينظر: محمد علي حسن الصّويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص35- 41.

[7] محمد رجب فضل الله، الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ط2. القاهرة:1425هـ، 2005م، دار عالم الكتب، ص16. (بتصرف).

[8] محمد رجب فضل الله، الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ط2. القاهرة:1425هـ، 2005م، دار عالم الكتب، ص19.

[9] محمد رجب فضل الله، الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ط2. القاهرة:1425هـ، 2005م، دار عالم الكتب، ص31.

[10] قاسم البري، "أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية"، المجلة الأردنية في العلوم التّربوية، المجلد7، العدد1، 2011م، ص24.

[11] أحمد إبراهيم صومان، "أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التّخيل الإبداعي لدى أطفال الرّوضة في مدينة عمان"، المجلة الدّولية لتطوير التّفوق، جامعة العلوم والتّكنولوجيا، اليمن: 2018م، المجلد 09، العدد 16، ص74.

[12] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، تقديم ومراجعة محمود إسماعيل صيني، ط1. السّعودية: 1403هـ، 1983م، دار المريخ للنشر، ص18.

[13] هاني إسماعيل محمد، "تعليم الاستماع لغير النّاطقين بالعربية: الأهداف- الصّعوبات- الاستراتيجيات"، بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعلم اللغة العربية وتعليمها المنعقد في رحاب جامعة الشارقة يومي: 22- 23 جمادى الأولى 1437هـ، الموافق: 2- 3 مارس 2016م، ص155.

(14) ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، تقديم ومراجعة محمود إسماعيل صيني، ط1. السّعودية: 1403هـ، 1983م، دار المريخ للنشر، ص16.

(15) ياسر بن محمد بن عطا الله الغريبي، أثر التّدريس باستخدام الفصول الإلكترونية بالصّور الثّلاث (تفاعلي - تعاوني - تكاملي) على تحصيل تلاميذ الصّف الخامس الابتدائي في مادة الرّياضيات، (مذكرة ماجستير)، إشراف يوسف بن عبد الله سند الغامدي، السّعودية: 1429هـ، 1430هـ- 2008، 2009م، جامعة أم القرى، ص25.

(16) عبد الرّحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ضبط خليل شحادة، دط. بيروت: 1431هـ، 2001م، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، ج1، ص735.

(17) محمد عزت عربي كاتبي ولينا لطيف زيود، "أثر الألعاب اللغوية في زيادة الحصيلة اللغوية لدى أطفال الرّياض دراسة تجريبية على أطفال الرّياض ما بين سن (4- 5) سنوات في مدينة دمشق"، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلمية، سلسلة الأداب والعلوم الإنسانية، المجلد (32) العدد (3)، 2010م، ص205. (بتصرف).

الألعاب اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثانيّة من التعليم الابتدائي الجزائري
ـ دراسة في أنواعها وخطوات تنفيذها ـ

د. الجوهر مودر
ج. مولود معمري تيزي – وزّو.

الملخّص:

تتناول هذه الورقة دراسة الألعاب اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي والبحث في أنواعها، وكيفيّة استغلالها، وسبل دعم استخدامها لتنميّة مهارات التّعلّم لدى التّلاميذ.

الكلمات المفاتيح: ألعاب لغويّة، المرحلة الابتدائيّة، التّعليم، التّعلم استراتيجيّة، مهارة لغويّة.

Language Games in the Arabic Language Book for Second Year of Primary Education

Abstract: This paper deals with the study of language games in the Arabic language book for the second year of primary education, researching their types, the manner to exploit them, and ways to support their use in order to develop pupils' learning skills.

Keywords: language games, primary school, education, learning, strategy, language skill.

1- مقدّمة:

اللّعب هو نشاط فكري أو بدني يمارسه الإنسان لتحقيق المتعة والإثارة، وإذا كان ضروريّا للإنسان في كلّ مراحل عمره[1]، فهو نشاط ملازم لعالم الأطفال واستعداد فطري فيهم، وحاجة ضروريّة من حاجاتهم. ترى سوزان إيزاكس Susan Isaacs (1885/ 1948) أنّ اللّعب ليس فقط وسيلة يقوم بها الأطفال باستكشاف العالم بل إنّه كذلك نشاط يحقّق التّوازن النّفسي عند الطّفل في سنوات العمر المبكّرة. وذهب جان بياجي Jean Piaget إلى أنّ اللّعب يحتل مكانة حيويّة في النّمو العقلي عند الأطفال، بل ويستمر تأثيره حتى عند الكبار. أمّا نانسي آيسنبرج Nancy Eisenberg فترى أن اللّعب يسهم في نمو الأطفال من زوايا متعدّدة، فهو يساهم في النّمو المعرفي، والنّمو اللّغوي، والنّمو الاجتماعي، والنّمو الإنفعالي، ونمو الابتكار والنّمو الحركي[2]. وبهذا لم يعد اللّعب مجرد وسيلة للتّسليّة، بل أصبح أداة مهمّة لتنشيط القدرات العقليّة وتحسين الموهبة الإبداعيّة لدى الأطفال. وتشير الدّراسات إلى «أنّ أفلاطون هو أوّل من أدرك القيمة العلميّة للّعب من خلال توزيع التّفاح على الصّبيان لمساعدتهم على تعلّم الحساب... وكذلك رأى أرسطو ضرورة تشجيع الأطفال على اللّعب بالأشياء التي سيتعلّمونها عندما يرشدون»[3]. أما في العصر الحديث فإنّ أولى من اعتمدت اللّعب كاستراتيجيّة للتّعليم هي العالمة الإيطاليّة ماريا منتوسوري Maria MONTESSORI بحيث قامت بتصميم الألعاب وصنعها بنفسها وأصبح التّعليم باللّعب منهجًا عرف باسمها "منهج منتيسوري التّعليمي". وتبنّته الكثير من المدارس ورياض الأطفال بفضل النّجاح الباهر الذي حقّقه، ومع انتشار الشّابكة، أصبح يستقطب اهتمام الأولياء – خصوصًا الأمّهات– ممن ينخرطون في التّعليم بطريقة مونتيسوري من خلال تلقّيهم لدورات تدريبيّة عبر المواقع الإلكترونيّة التي تروّج لهذا المنهج.

2- الألعاب اللّغويّة وتعليم اللّغات:

يشير مصطلح اللّعب في مجال التّعليم إلى أنّه: «نشاط منظم بمعايير وضوابط تحكم علاقات التّلاميذ، وتمكنهم من التّفاعل فيما بينهم ومع محيطهم، وتنمي مهاراتهم وقدراتهم العقليّة والحركيّة ومواقفهم الوجدانيّة»[4]، ومن هنا يتبيّن لنا تعدّد أنواع اللّعب بتعدّد الأهداف التي يسعى المعلّم لتحقيقها والخبرات التي ينبغي أن يزوّد بها المتعلّم، وتعدّ الألعاب اللّغويّة إحدى استراتيجيات تعلّم اللّغات كونها تمكّن المتعلّم من استعمال اللّغة في مواقف حيّة، لذلك فقد عرّفت على أنّها: «استراتيجيات معيّنة تستخدم في تعليم مهارات اللّغة وتعلّمها، وتكون مبنيّة على خطّة واضحة ترتكز على أسس علميّة مدروسة وتؤدي دورًا مهمًا في عرض المهارات والمفاهيم الأساسيّة، ونقلها وتبسيطها وربطها بالحياة، إذ تعطي عمليّة التّعليم معنى حقيقيًّا»[5]. وعرّفت أيضا بأنّها: «مجموعة من الأنشطة الفصليّة التي تهدف إلى تزويد المعلّم والمتعلّم بوسيلة ممتعة ومشوّقة للتّدريب على عناصر اللّغة، وتوفير الحوافز لتنميّة المهارات اللّغويّة المختلفة في إطار قواعد موضوعة تخضع لإشراف المعلّم أو لمراقبته على الأقل»[6]، إذن فالألعاب اللّغويّة هي استراتيجيّة للتّدريب على استخدام اللّغة وممارستها، باعتماد الوسائل المتاحة وخلق فرص للتّواصل بشكل يزيد من تفاعل المتعلّمين ويبعد عنهم الملل.

3-أنواع الألعاب اللّغويّة:

هناك أنواع كثيرة من الألعاب اللّغويّة، تمّ تصنيفها حسب عدّة اعتبارات، منها:

- أعمار الدّارسين، فنجد ألعابًا خاصّة بالصّغار، وأخرى خاصّة بالكبار، ومنها ما يصلح لجميع الأعمار.

- المستوى التّعليمي للدّارسين، فمنها ما هو مناسب للمستوى المبتدئ، ومنها ما يناسب المستوى المتوسّط، ومنها ما هو خاصّ بالمستوى المتقدّم، ومنها ما يصلح لجميع المستويات.

- مكان ممارستها، فمنها الألعاب الصّفيّة، وهي تلك التي يجريها الأستاذ مع المتعلّمين في القسم. والألعاب البيتيّة وهي تلك التي يستخدمها المتعلّم كوسيلة ذاتيّة خارج القسم.

- عدد المشاركين، فمنها الألعاب الفرديّة والألعاب الثّنائيّة والألعاب الجماعيّة.

- طبيعتها العامّة وروحها، مثل، ألعاب التّخمين والحدس، السّؤال والجواب صحيح وخطأ...

- مهارات اللّغة وعناصرها، مثل: الألعاب الشّفهيّة، وألعاب القراءة، وألعاب الكتابة، وألعاب المفردات، وألعاب التّراكيب[7].

ويقول ناصف مصطفى عبد العزيز عن الصّنف الأخير إنّه تصنيف بعيد عن الدّقة، بسبب تداخل المهارات والعناصر في اللّعبة الواحدة في كثير من الأحيان[8].

أمّا عن مختلف الألعاب حسب كلّ مهارة فهي:

-**الألعاب الشّفهيّة:** من أهمّها ألعاب "التّعرّف" و"استمع ونفّذ" وألعاب "السّلسلة" و"الموازنات" و"السّؤال والجواب".

ألعاب النّطق: من أمثلتها لعبة "أعد الجملة إن كانت صحيحة"، ولعبة "صحّحني إن أخطأت".

-**ألعاب القراءة**، ومنها:

ألعاب التّعرف على الحروف والكلمة والجملة.
ألعاب التّدريب على القراءة من اليمين إلى اليسار.
العاب التّدريب على قراءة كلمة أو عبارة أو نصّ قصير.
ألعاب التّعرف على أخطاء القراءة وتصحيحها.
ألعاب التّدريب على استيعاب مفردات أو عبارة قصيرة أو نصّ قصير.

-**ألعاب الكتابة**، ومنها:

أن يكمل فيها المتعلّم حرفًا ناقصًا في كلمة.
يعيد ترتيب حروف لتكوين كلمة.
يكتب أسماء لصور يشاهدها.
يكمل كلمة ناقصّة في جملة.
يعيد ترتيب كلمات لتكوين جملة مفهومة.

-**ألعاب اتّصاليّة**: ومن أمثلتها لعبة "صف وكوّن" أو "صف وارسم"[9].

إنّ تعدّد الألعاب اللّغويّة واختلافها من شأنه أن يوفّر للمعلّم فرصًا لاختيار ما يحتاج إليه حسب محتوى الدّرس، ومستوى المتعلّمين، ووفقًا لدوره الذي يكون إمّا مدعّما، أو مراقبًا أو مشاركًا[10]، ومهما يكن من أمر، فالمهم أن يدرك المعلّم أنّ دوره ليس تلقين التّلاميذ المادّة العلميّة، بل أن يوجّههم لاختيار استراتيجيات مناسبة لتحقيق أهداف عمليّة التّعلّم.

4- الدّراسات السّابقة حول استخدام الألعاب اللّغويّة:

هناك العديد من الدّراسات التي تناولت استخدام الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات، سأكتفي بعرض الدّراسات التي تناولت الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغة العربيّة، والتي يمكن أن تُصنّف إلى ثلاثة أنواع:

✓ -دراسات تناولت موضوع الألعاب اللّغويّة من ناحيّة نظريّة، واقترحت نماذج يصلح تطبيقها على اللّغة العربيّة، ومن الدّراسات التي سارت وفق هذه الخطّة أذكر دراستين:

- دراسة بعنوان "الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة مع أمثلة لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها"، لـ ناصف مصطفى عبد العزيز. وهذه الدّراسة هي حصيلة استفادته من الدّراسات الأجنبيّة المتعلّقة بتعليم اللّغات باستخدام الألعاب ثمّ حاول تطبيقها على تعليم اللّغة العربيّة، فتحدّث في القسم الأوّل عن تعريف اللّعبة اللّغويّة وخصائصها ومجالات استخدامها وطرق جمعها. أمّا القسم الثّاني فقدّم فيه اثني عشر نوعًا من أنواع الألعاب اللّغويّة، مصنّفة حسب طبيعتها، شارحًا كيفيّة الإعداد لها وإجرائها، محدّدًا المهارات التي تدرّب عليها، والمستوى الذي تجرى فيه[11]. وتعدّ هذه الدّراسة منطلقًا لكثير من الدّراسات التي تناولت الألعاب اللّغويّة في تعليم وتعلّم اللغة العربيّة سواء للناطقين بها أم للنّاطقين بغيرها.

- دراسة أخرى بعنوان "الألعاب اللّغويّة ودورها في تنميّة مهارات اللّغة العربيّة" لمحمد علي الصّويركي، تناول فيها تعريف الألعاب اللّغويّة ودور المعلّم في تنظيم اللّعب وتوظيفه، ثم قدّم نماذج من الألعاب اللّغويّة مع برنامج تطبيقي يتضمّن الأنماط اللّغويّة والألعاب الخاصّة بها، وهو عمل يمكن للمعلّمين الاستفادة منه كثيرًا في اختيار ما يناسب أهدافهم[12].

✓ دراسات تناولت موضوع الألعاب اللّغويّة دراسة ميدانيّة من خلال تطبيقها على عيّنات من المتعلّمين، ومن الدّراسات التي اطّلعت عليها أذكر:

– دراسة بعنوان "أثر استخدام برنامج مقترح قائم على الألعاب اللّغويّة في تنميّة الأنماط اللّغويّة ومهارات التّعبير الشّفوي لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي في مدارس مديريّة جنوب الخليل" لمحمود خليل أبو رضوان، وهي دراسة أعدّها باعتماد اختبار تحصيلي يقيس الأنماط اللّغويّة المقرّرة للصّف الرّابع الأساسي وأعدّ برنامجًا تعليميّا اشتمل على الألعاب اللّغويّة، وقد طبّق الاختبار القبلي على الطّلبة، ثمّ الاختبار البعدي بعد تنفيذ البرنامج على المجموعة التّجريبيّة، وتوصّل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تنميّة الأنماط اللّغويّة تعزى إلى طريقة التّدريس، وأوصى الباحث بتوظيف الألعاب اللّغويّة في تدريس اللّغة العربيّة[13].

– دراسة بعنوان "أثر استخدام الألعاب اللّغويّة في منهاج اللّغة العربيّة في تنميّة الأنماط اللّغويّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة " لقاسم البري، أجرى الباحث دراسته على عيّنة من المتعلّمين ذكورًا وإناثا، في مجموعتين تجريبيتين درستا باستخدام الألعاب اللّغويّة، ومجموعتين ضابطتين درستا باستخدام الطّريقة الاعتياديّة، وبيّنت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة تعزى إلى استخدام الألعاب اللّغويّة، وقد أوصى الباحث بتطبيق الألعاب اللّغويّة في تدريس فروع اللّغة العربيّة[14].

✓ دراسات لم تستهدف الألعاب اللّغويّة بشكل مباشر، لكنن نجد استحضار أسلوب التّعليم باللّعب، وأذكر في هذا المقام دراسة تطبيقيّة جادّة بعنوان "تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي –مقاربة نصيّة– لـ عبد الغني زمالي فيها إشارة إلى نشاط الألعاب القرائيّة والكتابيّة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة

الابتدائيّة، ذكر فيها الباحث أمثلة للألعاب الخاصّة بالسّنة الأولى، والألعاب الخاصّة بالسّنة الثّانيّة، وأكّد على أنّ اللّعب من أهمّ الوسائل التّربويّة التي تربط التّعلّمات بالواقع المعيشي، وتجعل المتعلّم ينمو نموًا لغويّا وجسميّا طبيعيًّا سليمًا[15]، ومع أهميّة النّماذج السّتّة التي اقترحها إلّا أنّها محصورة في الألعاب القرائيّة فقط، ولم تشمل المهارات اللّغويّة الأخرى.

5- إشكاليّة الدّراسة:

لم تعد طريقة التّلقين تفي بتحقيق الهدف من تعليم اللّغة خصوصًا في المراحل الأولى من التّعليم، لذلك ظهرت أساليب جديدة ترتكز على أهمّ وظيفة تشترك فيها كلّ اللّغات وهي وظيفة التّواصل، وتقوم المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات على أساس أن المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، من هنا تأتي أهميّة الأنشطة المدرجة في الكتاب المدرسي والدّفتر المرافق له في تدريب المتعلّمين على استخدام اللّغة، وبالتّالي الاهتمام المتكامل بتنميّة المهارات اللّغويّة الأربع[16]، وهو هدف لا يمكن أن يتحقّق إن تمّ تقديم هذه الأنشطة كتدريبات عاديّة، فارغة من كلّ تنافس وتحفيز. وبناءً على هذا، تناولت هذه الدّراسة الأنشطة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، وتدريبات دفتر الأنشطة المرافق للكتاب، للوقوف على مدى إدراك القائمين على وضع منهاج اللغة العربيّة، ومؤلّفي كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي أهميّة الألعاب اللّغويّة من خلال اختيار الأنشطة والتّدريبات حسب المهارات المستهدفة، والأهم من ذلك كيفيّة تنفيذها، فاللّعبة اللّغويّة تتمّ من خلال تهيئة مواقف تعليميّة حيّة ومشوّقة تدفع المتعلّمين إلى المشاركة والممارسة العمليّة للغة، عكس النّشاط العادي الذي يقدّم بطريقة تقليديّة، وعادّة ما يتمّ بالاعتماد على النّسخة الورقيّة ممثّلة في الكتاب أو

دفتر الأنشطة ، وهذا يقلّل من دافعيّة المتعلّمين نحو الدّرس. وبناءً على كـلّ هـذا حاولت الدّراسة الجواب عن الأسئلة التّاليّة:

ما هي طبيعة الألعاب اللّغويّة الواردة في المدوّنة؟ كيف يتمّ تنفيـذها؟ إلـى أيّ مدى يمكن تطويع مختلف الأنشطة والتّدريبات لتقديمها على شكل ألعاب لغويّة؟ ما هي سبل إثراء استخدام الألعاب اللّغويّة في تدريس جميع الأنشطة اللّغويّة؟

6-أهميّة الدّراسة:

تكمن أهميّة هذه الدّراسة في تأكيد أهميّة الألعاب اللّغويّة، والإسهام في تزويـد القائمين على التّأليف المدرسي، وكذا المعلّمين بالمعرفة العلميّة والعمليّة المتعلّقـة بالألعاب اللّغويّة، وتوعيّتهم بضرورتها في تنميّة المهارة اللّغويّة لدى المتعلّمين.

7 - منهجيّة الدّراسة:

تمّ اعتماد المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتـوى، لأنّ عمليّـة استقصـاء أنواع الألعاب اللّغويّة تتطلّب تتبّع التّدريبات الواردة في "كتابي في اللّغـة العربيّـة للّسنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي" ودفتر الأنشطة المرافق له، والوقوف على تلـك التي تتوفّر فيها خصائص اللّعبة اللّغويّة. ثمّ تتبّع خطوات تنفيذها، وقد استدعى ذلك العودة إلى المنهاج، وكذا دليل الكتاب المدرسي كونهما سندين يسترشد بهما المعلّم في إنجاز الحصّص التّعليميّة. ولم أكتف بدراسة السّندات المذكورة؛ بل كانت لـي مقابلة مع بعض المعلّمات من أجل معرفة آرائهن حول الألعاب اللّغويّـة، وكيفيّـة تنفيذ الأنشطة والتّدريبات اللّغويّة في القسم*.

8- التّعريف بكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي ودفتر الأنشطة في اللّغة العربيّة[17]:

إنّ كتاب اللّغة العربيّة قيد الدّراسة ليس كتابًا واحدًا، بل هو كتاب موحّد، يجمع مواد اللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلاميّة والتّربيّة المدنيّة، يحمل عنوان: كتابي في اللّغة العربيّة التّربيّة الإسلاميّة التّربيّة المدنيّة السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي[18]تمّ اعتماده بعد إعادة النّظر في النّظام التّربوي المعتمد نتيجة الإصلاحات الجذريّة التي عرفتها المنظومة التّربويّة سنة 2003/ 2004، ومن خلال النّتائج التي انتهت إليها مختلف الأبحاث والدّراسات الميدانيّة، تمّت بموجبها عمليّة إعادة المناهج وجاء تنفيذها سنة 2016/ 2017، على مستوى السّنتين الأولى والثّانيّة بالنّسبة للمرحلة الابتدائيّة.

جاءت فكرة الكتاب الموحّد من أجل تحقيق هدفين، الأوّل هدف صحّي يتعلّق بتخفيف ثقل المحفظة الذي كان محلّ شكاية المتعلّمين وأوليائهم، فضلًا عن تأكيد المختصين خطورة الأمر بالنّسبة لمتعلّمي المرحلة الابتدائيّة، ممّا دعا إلى إيجاد حلول للتّخفيف من عبئها. والهدف الثّاني هدف بيداغوجي لتحقيق «المسعى الذي يستلزم الانتقال الجذري من منظور التّعليم إلى منظور التّعلّم، والذي يجعل من المتعلّم، محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ويعطي الجوانب الدّيداكتيكيّة بعدًا بيداغوجيا إدماجيّا قائمًا على البناء الذّاتي للمعرفة»[19]، فالكتاب الموحّد يحقّق مبدأ التّفاعل بين المواد، وبالتّالي تمكّين المتعلّم من ربط الموارد المكتسبة في تعلّمات منفصلة واستثمارها لتحقيق هدف معيّن. ولتحقيق مبدأ التّفاعل بين المواد تمّ اعتماد مجموعة من مبادئ في تأليف الكتاب، أهمّها تقديم محتويات المواد الثّلاث بشكل منسجم وذلك بمراعاة التّقاطعات بين مضامين المناهج، كما إنّ النّصوص المقترحة

لفهم المنطوق وفهم المكتوب والتي تتمحور حولها جلّ أنشطة اللّغة العربيّة لها امتداد في مادّتي التّربيّة الإسلاميّة والتّربيّة المدنيّة، ومع ذلك فالكتاب لا يلغي طبيعة وخصوصيّة المادّة الواحدة من حيث طريقةُ تقديمها وتقويم مواردها[20]. ويشمل الكتاب ثمانيّة مقاطع تعلّميّة، كلّ مقطع يرتبط بمحور ممّا له علاقة بمستوى المتعلّم واهتماماته وهي: الحياة المدرسيّة، والعائلة، والحيّ والقريّة، الرّياضة والتّسليّة، البيئة والطّبيعة، التّغذيّة والصّحة، التّواصل، والموروث الحضاري. وكلّ محور يحوي وحدات تعلّميّة، وهي ثلاث وحدات في كلّ مادّة، وزّعت بشكل منسجم، كلّ وحدة تبدأ باللّغة العربيّة، ثمّ التّربيّة الإسلاميّة، وفي الأخير التّربيّة المدنيّة، وينتهي كلّ مقطع بمشروع ينجزه المتعلّم وهو نشاط يرمي إلى ربط المدرسة بالمحيط، كما له غايات أخرى كتعويد المتعلّم على حلّ المشكلات والاعتماد على النّفس، وتنميّة روح التّعاون بين المتعلّمين.

وللكتاب ــ بالمواد الثّلاث التي يحتويها ــ دفتر نشاطات[21] مكمّل له، ويغطي المحاور المعرفيّة والوحدات التّعلّميّة المدرجة في الكتاب باعتماد التّدرّج ذاته في تنظيم مختلف الأنشطة، ويستعمل بالموازاة مع نشاطات الكتاب[22]. وللإشارة، فإنّ دراستي للألعاب اللّغويّة اقتضت منّي الاقتصار على الأنشطة التّعلّميّة الخاصّة بمادّة اللّغة العربيّة♦، وتتبّعها وفق منهجيّة لا تفصل بين ما ورد منها ضمن الكتاب، وبين ما ورد منها في دفتر الأنشطة.

9- مفهوم "اللّعب" في المنهاج وفي وعي مؤلّفي كتاب اللّغة العربيّة ودفتر الأنشطة من خلال مقدمتيهما:

لقد تتبّعت ورود كلمة "اللّعب" في المنهاج، ووجدت أنّ السّياق الذي وردت فيه مختلف عن المفهوم الذي حدّدته هذه الدّراسة من كونها عبارة عن تدريبات لغويّة

تهدف إلى اكساب المتعلّم المهارات اللّغويّة، وتشجّعه على استخدام اللّغة، ذلك أنّ ورود كلمة "اللّعب" في المنهاج جاء مرتبطًا بالجزء الخاص بالتّربيّة البدنيّة ليدلّ على النّشاط الحركي، بينما لم ترد هذه الكلمة في الجزء الخاص بمنهاج اللّغة العربيّة، لكن لا يمكن أن أنفيَ ورود المفهوم من خلال كلمات تدور في نفس الحقل المفهومي لكلمة "اللّعب"، مثل: "تفاعل" و"تدريب" واللّتان ذُكرتا كثيرًا في منهاج اللّغة العربيّة، بالإضافة إلى العبارات التي تتضمّنها توجيهات المنهاج، منها:

1-«فإنّ المدرّس مطالب بتغيير أساليب ممارسته التّعليميّة داخل القسم، فيعتمد "طرق التّعلّم" عوض التّعليم»[23].

2-«إثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم بتقديم الأدلّة والبراهين»[24].

3-«تمثيل اللّفظ والحركة أو الانفعال لإعطائه معنى يمكن من تبنيه (تمثيل ومحاكاة النّص المنطوق)» [25].

4-«اختيار وضعيات تعلّميّة تثير الرّغبة في التّواصل لدى المتعلّمين»[26].

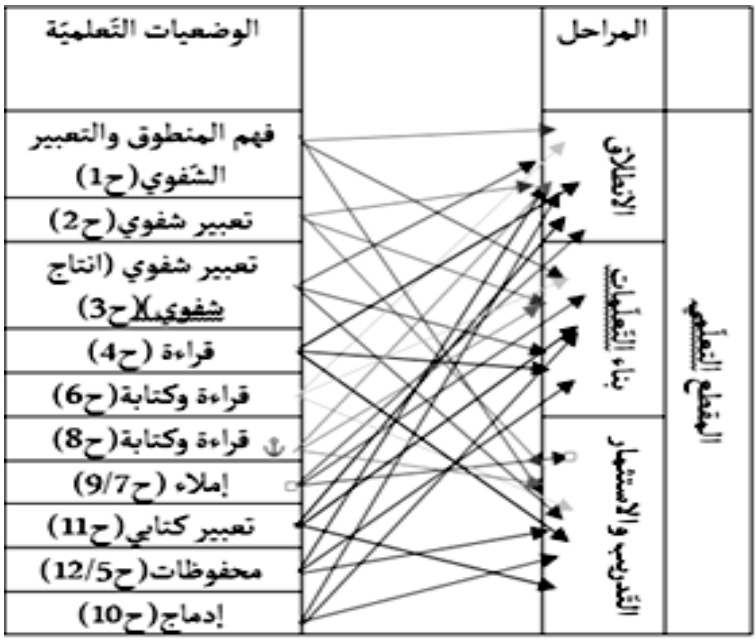
إنّ مفهوم التّعلّم الذي تشير إليه العبارة رقم (1) السّابقة يعني وصول المتعلّم لاكتشاف المعرفة بنفسه، وما دور المعلّم سوى توجيه المتعلّم وحثّه على القيام بالأنشطة التّعليميّة وخلق الدّافعيّة لديه للتّعلّم، وتعدّ الألعاب التّربويّة أهمّ الاستراتيجيات المحفزة على ذلك لما توفّره من أشكال التّفاعل والتّعاون. كما إنّ العبارات رقم (2) ورقم (3) ورقم (4) تحمل عبارات تحيل ضمنيّا إلى مفهوم الألعاب من منطلق دلالتّها على خصائص الألعاب اللّغويّة منها: إثارة العواطف تمثيل، انفعال، الرّغبة في التّواصل.

ومن هنا، يمكن القول إنّ منهاج اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة يستحضر ضمنيّا مفهوم "الألعاب اللّغويّة" رغم غياب المصطلح.

أمّا بالنّسبة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي؛ كونه تطبيقًا للمنهاج، فمقدّمته تخلو من اية إشارة إلى كلمة (لعبة) سواء بلفظتها أم بمفهومها، لا تصريحًا ولا تلميحًا، بينما تكرّرت كلمة "نشاط" في مقدّمة دفتر الأنشطة، حيث وردت مرة واحدة بصيغة المفرد (نشاط)، ومرة أخرى بصيغة جمع التّكسير (الأنشطة) ووردت بصيغة جمع المؤنّث السّالم (نشاطات) في أربعة مواضع، كما وجدت ــ في مقدّمة دفتر الأنشطة ــ كلمة أخرى مرادفة لكلمة نشاط وهي كلمة "التّمرس" من (تمرّس) بمعنى (تدرّب)، وبهذا، فإنّ مؤلّفي كتاب اللّغة العربيّة ودفتر الأنشطة لم يستخدّموا مصطلح "لعبة"، ولا "لعبة لغويّة"، وإذا سلّمت بحضور المفهوم ممثّلا بالأنشطة اللّغويّة ــ أو من خلالها ــ فإنّ ما ورد في مقدمتي الكتابين لا يسمح لي بمعرفة حدود هذا المفهوم ، فقد يتّسع ويشمل جميع الأنشطة المتعلّقة بالوضعيات التّعلّميّة، كما قد يضيق ليقتصر على الأنشطة الخاصّة بمرحلة التّدريب والاستثمار وهذا حسب طبيعة الأنشطة ومدى مرونتها لتحويلها إلى ما يشبه الألعاب، وهو أمرٌ سينكشف لي بعد معاينة أنشطة الكتاب، ودراسة خصائصها.

10-الألعاب اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة وفي دفتر الأنشطة:

سأتتبّع الأنشطة الواردة في المدوّنتين حسب تسلسلها، ولتوضيح ذلك أقدّم مخطّطا لضبط الحصص التّعلّميّة في الكتاب المدرسي كما جاء في الدّليل، وحسب مذكّرة بعض المعلّمات* في ما يلي:



الشّكل1: بناء وضعيّة تعلّميّة

من خلال المخطّط أجد بأنّ كلّ وضعيّة تعلميّة تتمّ عبر مراحل ثلاث، تبدأ بمرحلة الانطلاق وفيها تتمّ عمليّة تهيئة المتعلّم لتلقي التّعلّمات. ثمّ تليها مرحلة بناء التّعلّمات وتتمّ من خلال نصوص وسندات (رسومات وصور) ملائمة، وعبر أنشطة متنوّعة. وفي الأخير تأتي مرحلة التّدريب والاستثمار، تطرح خلالها أسئلة على المتعلّم قصد قياس مدى تمكّنه من المورد التّعلمي المرسي، مع إنجاز التّمارين في دفتر الأنشطة.

وهنا يُلاحظ وجود تقاطع واضح بين مراحل إنجاز الوضعيّات التّعليميّة، وبين اللّعبة اللّغويّة التي من خصائصها أن تكون «لها بداية محدّدة ونقطة نهاية وتحكمها القواعد والنّظم»[27]. لكن هذا التّقاطع غير كافٍ لنحكم على الأنشطة والتّدريبات الخاصّة بالوضعيات التّعلّميّة على أنّها ألعابٌ لغويّة من دون معرفة

مهام المعلّم مع كلّ نشاط، ولذلك كان لا بدّ من العودة إلى دليل الأستاذ، لمعرفة الإجراءات التي يتّخذها المعلّم في تنفيذ الدّروس، كما استعنت أيضا بآراء بعض المعلّمات ــ كما أشرت من قبل ــ وهذا قد مكّنني من تحديد الأنشطة التي تعدّ لعبًا لغويّة، والأنشطة التي تقبل التّطويع إلى لعبة لغويّة.

✓ -**الأنشطة الخاصّة بمهارة الاستماع:** إنّ الهدف من تدريس اللّغة العربيّة ــ كما جاء في منهاج اللّغة العربيّة ــ هو إكساب المتعلّم أداة التّواصل اليومي وتعزيز رصيده اللّغوي، ولتحقيق ذلك فقد تبنّى منهاج اللّغة العربيّة مبدأين هما مبدأ المعنى، ويقوم على أساس أن المتعلّم يستجيب للبنيّة الدّلاليّة للغة، ويتعلّمها لاستخدامها وليس لمعرفة قواعدها فقط. ومبدأ الذّاتيّة ويقوم على أساس أنّ اكتساب اللّغة يتم أثناء استخدامها، فالمتعلّم يستخلص اللّغة من الكلام الموجّه إليه، ولن يتقدّم بشكل جيّد إلاّ إذا حصل على تجربة واسعة في استخدام اللّغة في التّخاطب، وبما أنّ المتعلّم في هذه المرحلة لا يملك من اللّغة إلّا القدر الضّئيل، فإنّه بأمسّ الحاجة إلى مهارة الاستماع وهي مهارة مصاحبة لجميع مهارات اللّغة، وتسبقها جميعًا، لذلك أولى منهاج اللّغة أهميّة لمهارة الاستماع، ويتجلّى ذلك من خلال أنشطة كتاب اللّغة العربيّة ضمن ميدان فهم المنطوق. ويتمّ تنفيذه حسب دليل الكتاب المدرسي كما يلي:

▫ينطلق المعلّم بمحاورة التّلاميذ حول نص المشكلة.

▫يقرأ المعلّم النّص المنطوق[٨]، وأثناء ذلك يجب المحافظة على التّواصل البصري بينه وبين متعلّميه. مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللّغويّة وغير اللّغويّة.

▫يطرح المعلّم الأسئلة على التّلاميذ.

▫ يفتح التّلاميذ الكتب ويشاهدون الصّورة، ويجيبون عن السّؤال.

▫ يجزئ المعلّم النّص المنطوق قراءة، ويطرح الأسئلة المرفقة بالنّص على التّلاميذ، ويمكن للمعلّم تعديل الأسئلة حسب ما يراه مناسبًا[28].

▫ يجيب المتعلّمون عن الأسئلة.

▫ يعيد المعلّم قراءة النّص كاملًا.

▫ يطرح السّؤال الأخير على التّلاميذ.

▫ يجيب التّلاميذ عن السّؤال على الألواح.

▫ استخلاص القيم من النّص المنطوق وتدوينها على السّبّورة.

إنّ اعتبار سيرورة هذا النّشاط بمثابة لعبة لغويّة تتوقّف على مهارة المعلّم في التّخطيط لما يقدّمه للمتعلّمين وكيفيّة تنفيذه، وجديّة الوسائل التي يستعين بها لإثارة دافعيّهم، وقدرته على امتاعهم باختيار نصّ ينجذبون إليه، فالمتعلّمون ــ وخصوصًا صغار السّن ــ لا ينجذبون إلّا بالمشوّق، ومنه فإنّ الأنشطة المتعلّقة بمهارة الاستماع يمكن للمعلّم تطويعها لتدخل ضمن دائرة الألعاب اللّغويّة اعتمادًا على وسائل سمعيّة تحقّق للمتعلّم جودة الصّوت ووضوحه، وتصاحب بعض نصوصها المؤثّرات الصّوتيّة الملائمة لموضوع النّص لإضفاء نوع من التّشويق[29]، شريطة أن لا تشكّل تلك المؤثّرات الصّوتيّة عائقًا تمنعه من تمييز الأصوات والكلمات بالشّكل الصّحيح.

✓ –**الأنشطة الخاصّة بمهارة الكلام أو التّحدّث:** للأنشطة الشّفويّة في المنهاج أهميّة لا تقل عن الاستماع، بل تعدّ امتدادًا لها، ومن خلال معاينتي لمختلف الأنشطة المدرجة لتنميّة مهارة الكلام وجدت أنّ منها ما يعدّ ألعابًا لغويّة، ومنها ما

يمكن إلحاقه بالألعاب بشيء من التّطويع، ومن خصائص الأنشطة الخاصّة بمهارة الكلام أنّها تتداخل مع مهارات أخرى، ومن النّماذج الواردة في الكتاب وجدت:

1- التّعبير عن الصّورة **(أتأمّل وأتحدّث):** يتمّ إنجاز التّدريب بتفويج التّلاميذ ومطالبة كلّ فوج بالتّعبير عن الصّورة. (ك،9).

الصّورة 1

الصّورة 2

الصّورة 1: ماذا ترى في الصّورة؟	تدوين أحسن الإجابات وقراءتها.
بم توصي الأمّ ابنتها؟	
الصّور 2: إلى أين تذهب البنتان؟	تسجّل أحسن التّعابير وقراءتها.
تخيّل الحوار الذي يدور بين البنتين. طرح أسئلة حول الصّورتين معًا وتسجيل الملخّص وقراءته.	

يبدو من النّاحيّة النّظريّة[30] أنّ تقسيم التّلاميذ إلى أفواج، وتكليفهم بالتّعبير عن الصّورة سيشجّعهم على العمل التّشاركي، ويزيد من التّفاعل بينهم من خلال استماع بعضهم إلى بعض، «ويساعد أيضا في التّغلب على تحرّج البعض من التّحدّث أمام الجمهور الكبير من الطّلاب»[31] فيتعوّد شيئا فشيئا إلى أن يزول عنه الحرج. وعلى

المعلّم هنا الحرص على عنصر التّنافس بين المتعلّمين، مع مراعاة الفـروق الفرديّـة بينهم حتى لا يكون سببًا في احباط المتعلّمين ذوي المستوى الضّعيف.

أمّا في الواقع، فقد أكّدت المعلّمات اللّائي لقيتهن أنّـه يتعـذّر تطبيـق العمـل بالمجموعات بسبب اكتظاظ الأقسام، فعدد التّلاميذ لا يقلّ عن أربعين (40) تلميـذًا علاوة على أحجام الحجرات التي لا تتناسب وهذا العدد، وفي هذه الظّـروف فـإنّ العمل في مجموعات يجعل الحصّة مضيعة للوقت، وباعثًا للفوضى.

2-**اكتشاف الصّيغ وتثبيتها ثم استعمالها:**

▫**اكتشاف الصّيغ من خلال النّص المنطوق:** يعيد المعلّم قراءة النّص المنطـوق مع طرح الأسئلة التي تحتوي على الصّيغة المستهدفة.

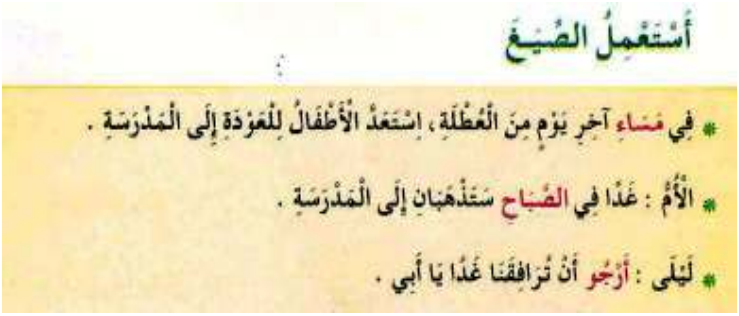
يسجّل المعلّم إجابات التّلاميذ على السّبورة وقراءتها.

تلوين الصّيغة المستهدفة.

توظيفها في وضعيات مختلفة.

▫**تثبيت الصّيغ:** يطرح المعلّم أسئلة تستدعي الإجابة باستعمال الصّيغ المكتشفة. ثمّ يوجّه المتعلّمين لإنجاز التّمرين في دفتر الأنشطة: (د،5).

▫**استعمال الصّيغ:** يتدرّب المتعلّم على استعمال الصّيغ من خلال النّماذج في كتاب اللّغة العربيّة: (ك،10)



يلاحظ في جميع الأنشطة المتعلّقة بالصّيغ المستهدفة أن التّعلمات تنطلق من النّص المقترح في الكتاب، وقد ترد تلك الصّيغ في تراكيب لا تناسب مقام المتعلّم وخطاباته اليوميّة، وهنا يأتي دور المعلّم في خلق مواقف مناسبةً تتطلّب استحضار الصّيغ المطلوبة، وتجعل المتعلّمين يستعملون اللّغة بعفويّة. وإذ يفترض على المعلّم القيام بدوره كما سبق، فإنّ منهم من لا يكلّف نفسه أيّ جهد، إذ تؤكّد المعلّمات أنّهنّ يلتزمن بنّصوص الكتاب دون التّفكير في البحث عن نصوصٍ أخرى، وكأنّ الكتاب هو المستهدف وليس اللّغة، وهذه إحدى معضلات تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا، فأغلب المعلّمين والأساتذة يغيب عنهم أنّ الكتاب ما هو سوى سند يستأنسون به ويسيرون على نهجه دون أن يقيّدهم، وانّ للمعلّم كامل الحريّة في اختيار النّصوص المنطوقة التي تلائم مستوى متعلّميه وواقعهم وأذواقهم، وتحقّق الأهداف اللّغويّة المحدّدة في المنهاج.

▫**تسميّة الأشياء ومكوّناتها:** هذا التّدريب يساعد على استيعاب مفـردات اللّغـة وإثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم. (ك،156):

قد لا يكون لمثل هذا التّدريب أكبر أثر على الدّارسين إن اكتفى المعلّم بصـور الكتاب، ولا شكّ أنّ الأمر سيكون مختلفاً لو تـمّ ذلـك بإحضـار الأدوات التـي يستهدفها المجال مع الحرص على ما له علاقة ببيئة المتعلّمـين علـى اخـتلاف أنواعها وأشكالها، وطبيعتها، كالأواني الفخاريّة والنّحاسيّة والرّخاميّـة، والخشـبيّة وعرضها عليهم ليعرّفوا باسمها والمادّة المستعملة في صنعها، وفي ماذا تستعمل... .كما يمكن أن يسهم المتعلّمون بإثراء هذا التّدريب بأن يجمع كلّ واحد صورة لأداة معيّنة، ويضع لها بطاقة تعريفيّة تتضمّن البيانات المذكورة سابقًا. ويقـوم المعلّـم باختيار أفضل البطاقات ولصقها في جدار القسم تشـجيعًا للمتعلّمـين وبـث روح التّنافس العلمي بينهم.

▫**التّعبير عن الأحداث من خلال مشاهد (أنتج شفويّا): (ك، 10):**

يتمّ هذا النّشاط بطرح سؤال على المتعلّمين للتّعبير عن كلّ صورة على حدة، ثم التّعبير عن الأحداث في صورتين، ثمّ في ثلاث صور (إدماج جزئي)، ثمّ التّعبير عن الصّور الأربع (إدماج كلّي)، وبهذا يتمّ إنتاج التّعبير الشّفوي.

لقد استفسرت لدى المعلّمات عن كيفيات أخرى يعتمدنها في مثل هذه الوضعيات، فأشرن إلى طريقة تمثيل الأدوار، فالتّمثيل من الأنشطة التي تقوي المتعلّم في المحادثة، إضافة إلى اكتسابه مهارة الإبداع فيما بعد[32]. فحفظ الدّور الذي سيلعبه المتعلّم له أهميّة كبيره في تنميّة مهارة المحادثة وخاصّة في المستويات الأولى من التّعليم.

أمّا عن أساليب تحفيز التّلاميذ ذكرت المعلّمات أنّهن يشّجعن التّلاميذ على التّعبير رغم أخطائهم ويتجنّبْنَ مقاطعتهم، مع مساعدتهم ببعض العبارات.

وهنا أرى أنّ اعتماد أسلوب التّعلّم التّنافسي في إنجاز مثل هذه النّشاطات سيكون له أكبر أثر، إذ سيحمّس المتعلّمين ويثير لديهم الدّافعيّة وروح المنافسة ويتمّ ذلك بأن يرقّم المعلّم المشاهد من 1 إلى 4، ويمنح نقطة للتّلميذ بحسب عدد الصّور التي عبّر عنها. ويوضّح ذلك في جدول بهذا الشّكل:

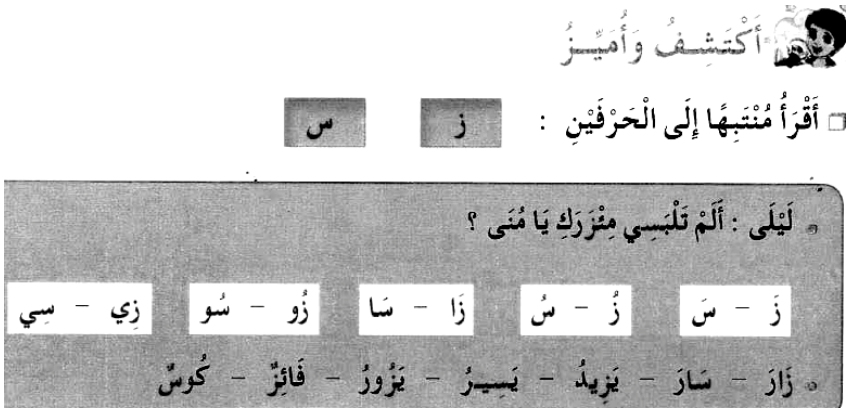
المشهد	عدد النّقاط	النّتيجة
1-مشهد واحد	1	
2-مشهدان	2	
3-ثلاثة مشاهد	3	
4-أربعة مشاهد	4	

ويتم منح العلامة بوضع إشارة (X) في (النّتيجة)، فإنّ عبّر المتعلّم عن صورة واحدة تحصّل على نقطة واحدة، وإن عبّر عن صورتين تحصّل على نقطتين، وإن عبّر عن ثلاث صور تحصّل على ثلاث نقاط، وكلّ تلميذ يتمكّن من التّعبير عن المشاهد الأربعة بلغة صحيحة يتحصّل على العلامة الكاملة، ويكون هو الفائز.

✓-**الأنشطة الخاصّة بمهارة القراءة:** تعدّ الأنشطة المتعلّقة بتدريس القراءة وتدريباتها أشهر أنواع الألعاب اللّغويّة، ومن الأنواع الواردة في كتاب السّنة الثّانيّة أذكر:

لعبة الحروف والكلمات: ومن الأنشطة المرتبطة بها:

¤ أكتشف وأميّز:



¤ أثري لغتي: ويتم بقراءة الكلمات ثم تصنيفها:

➢ – بوضع الكلمة في الخانة المناسبة:

■ أَضَعُ كُلَّ كَلِمَةٍ فِي الْخَانَةِ الْمُنَاسِبَةِ مِن الْجَدْوَلِ :

أَقْلَامٌ مُلَوَّنَةٌ ـ قَلَمُ الْحِبْرِ ـ أَوْرَاقٌ مُلَوَّنَةٌ ـ مِقَصٌّ ـ غِرَاءٌ ـ أَوْرَاقُ الرَّسْمِ ـ قَلَمُ الرَّصَاصِ ـ كُرَّاسٌ ـ الْمَاحِي.

أَدَوَاتُ الرَّسْمِ	أَدَوَاتُ الْكِتَابَةِ	أَدَوَاتُ التَّشْكِيلِ
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

➢ – بوضع الكلمة في دائرة:

■ أَضَعُ فِي دَائِرَةِ الْكَلِمَاتِ الَّتِي تَرْتَبِطُ بِالْمَدْرَسَةِ :

الْمَجَلَّةُ ـ الْكِتَابُ ـ الْكُرَةُ ـ الْقِرَاءَةُ ـ الرَّسْمُ ـ صَفْحَةٌ ـ قِصَّةٌ ـ مَكْتَبٌ ـ كُرْسِيٌّ ـ السُّوقُ ـ الدَّرَّاجَةُ

–باستعمال الألوان:

■ أُلَوِّنُ بِالْأَخْضَرِ الرِّيَاضَاتِ الْجَمَاعِيَّةَ، وَبِالْأَزْرَقِ الرِّيَاضَاتِ الْفَرْدِيَّةَ :

السِّبَاحَةُ | الْمُلَاكَمَةُ | كُرَةُ الْيَدِ | كُرَةُ السَّلَّةِ

كُرَةُ الشَّاطِئِ | الْجِيدُو | الشَّطْرَنْجُ | الْفُرُوسِيَّةُ

–بشطب الكلمات:

■ أَشْطُبُ الْعَمَلَ الَّذِي لَا نَسْتَعْمِلُ فِيهِ الْمَاءَ :

يَسْتَحِمُّ، يَسْقِي، يَشْرَبُ، يَغْسِلُ، يُنَظِّفُ، يَكْتُبُ .

يلاحظ عن التّعلمات الخاصّة بالتّدريبات في دفتر الأنشطة أنّها صيغت صياغة تقليديّة، فهي توجّه التّلميذ لإنجاز التّدريب مع تخصيص حيز لذلك، وكأنّه نوع من التّقييد، أو على الأقل هكذا يفهمه معظم المعلّمين ممّا يجعلهم لا يجتهدون في البحث عن كيفيات أخرى أو آليات جديدة في إنجاز التّدريبات وتنفيذ مختلف النّشاطات ولا شكّ أن مثل تلك النّمطيّة ستكون سببًا في ملل التّلاميذ وقلة دافعيّتهم للعمل.

وبناءً على ما جاء في الكثير من الدّراسات التي تناولت كيفيّة تنفيذ الألعاب اللّغويّة[33]، أقترح الاستعانة بالبطاقات لإنجاز جميع التّدريبات المذكورة أعلاه والخاصّة بمهارة القراءة، وفق الخطّة التّاليّة:

-في التّدريب الأوّل:

-تُكتب الكلّمات التي تشكّل الجملة على بطاقات، مع مراعاة عدد مرات كتابة كلّ كلمة بقدر ما تتطلّبه سيرورة التّدريب، مع استعمال الألوان في كتابة الكلمات والحروف المستهدفة.

-تُقدّم الجملة للمتعلّمين بلصق البطاقات على السّبورة وفق تسلسلها الخطّي؛

-يُوجّه التّلاميذ للقيام بتقطيع الجملة إلى كلمات شفويًا، مع التّركيز على الكلمات المستهدفة.

-يقوم أحد التّلاميذ إلى السّبورة ويعيّن الكلمة المستهدفة ضمن الجملة، ثمّ يبحث عن البطاقة المماثلة لها ضمن البطاقات الإضافيّة، ويلصقها تحت الكلمة الواردة في الجملة.

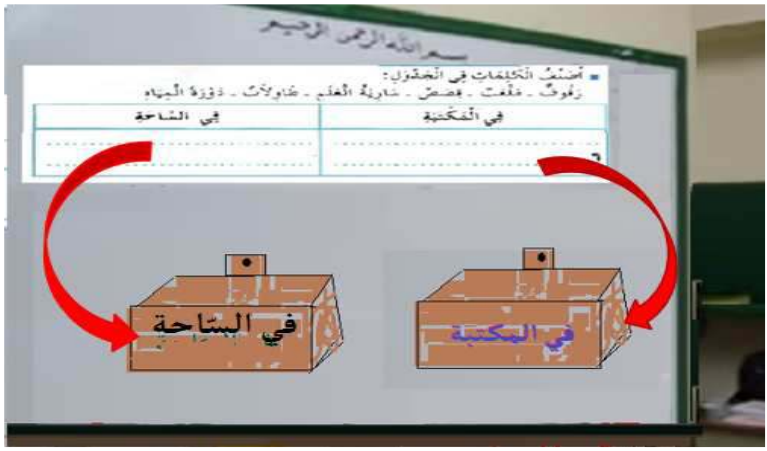
-وبنفس الكيفيّة يتمّ تقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتيّة، والوقوف على الأصوات المستهدفة.

يقوم تلميذ بالبحث عن البطاقة الخاصّة بكلّ حرف، ثمّ يلصقها تحت الكلمة التي استخرجت منها. ويقوم باقي التّلاميذ بتكرار قراءة الحرفين للتّمييز بينهما صوتًا ورسمًا.

-وفي التّدريبين الثّاني والثّالث:

تكتب الكلمات على البطاقات، ويقوم التّلاميذ بتصنيفها حسب التّعليمات المرفقة بها، وذلك برسم الجدول (أو الدّائرة في التّدريب الثّالث) على السّبورة، ثم يقوم التّلاميذ بلصق كلّ بطاقة في الخانة المناسبة.

أو أن يستعين المعلّم بعلب تحمل كلّ لعبة عبارة حسب التّعليمة المطلوبة، ويقوم التّلاميذ بتصنيف الكلمات بوضع كلّ بطاقة في العلبة المناسبة.

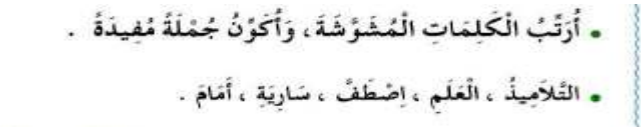


وفي كلّ هذا يستحسن إشراك التّلاميذ في تحضير الوسائل المطلوبة لإنجاز التّدريبات، ولا شكّ أنّ ذلك سيكون حافزًا لهم على المشاركة، وبالتّالي تيسير تعلّم القراءة التي هي أمّ المعارف.

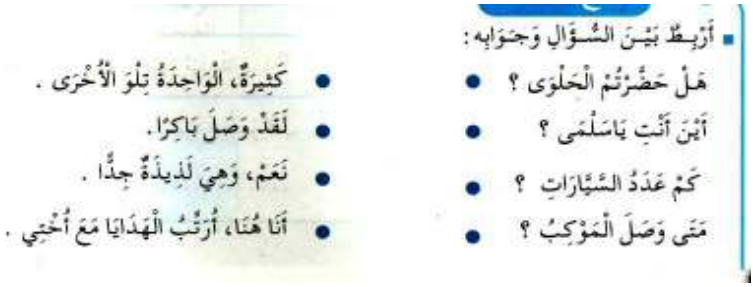
❖ – **الأنشطة الخاصّة بمهارة الكتابة:** إنّ مهارة الكتابة من المهارات اللّغويّة المركّبة، لا يمكن تحقيقها إلا بمعرفة المهارات الثّلاث الأخرى، لذلك تأتي متأخّرة

في التّرتيب. ثمّ إنّها عمليّة ذات شقّين أحدهما آلي يضمّ المهارات الحركيّة الخاصّة برسم الحروف والتّرقيم، والآخر عقلي يشمل المعرفة الجيّدة بالمفردات والأساليب وقواعد النّحو[34]. ومن الأنشطة والتّدريبات الواردة في الكتاب، وجدت:

- **ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة: (ك، 18):**



- **الرّبط بين السّؤال والجواب: (د،18):**



- **ربط العبارة بما يناسبها:**

- **إنشاء جمل بالاستعانة بما ورد في جدول: (د،33):**

أَسْتَعِينُ بِالْجَدْوَلِ وَأَكْتُبُ ثَلَاثَ جُمَلٍ عَنْ نَشَاطِ الْفَلَّاحِ :

يُرَبِّي	الْفَلَّاحُ		في	الْحَقْلِ
يَزْرَعُ		الْمَوَاشِيَ		الزَّرِيبَةِ
يَغْرِسُ		الْخُضَرَ		الْبُسْتَانِ

- **اختيار الكلمات المناسبة لإكمال النّص: (د، 21):**

أَخْتَارُ الْكَلِمَاتِ الْمُنَاسِبَةَ، لِأُكْمِلَ بِنَاءَ النَّصِّ :

فَسَاءَ مَنْزِلُنَا وَأَخِي نَظِيفًا نَحْنُ

أَيْنَ	أَبِي		خَالِدٌ؟
	تَنْظُفُ	الْمَنْزِلَ	تَعَالَيْ
سَيُضِيءُ			يَا أَبِي

- **ترتيب الجمل وترقيمها: (ك، 75)**

رَتِّبْ هَذِهِ الْجُمَلَ وَرَقِّمْهَا :

- يُصَفِّرُ الْحَكَمُ مُعْلِنًا بِدَايَةَ الْمُبَارَاةِ .
- فِي نِهَايَةِ الْمُبَارَاةِ يَتَصَافَحُ اللَّاعِبُونَ .
- يَسْتَمِعُ الْفَرِيقَانِ لِلنَّشِيدِ الْوَطَنِيِّ .
- يُحَاوِلُ اللَّاعِبُونَ تَسْجِيلَ الْأَهْدَافِ .

- **املأ الفراغ: (د،45).**

تَعَرَّفْتَ عَلَى صَدِيقٍ وَأَرَدْتَ أَنْ تُعَرِّفَهُ بِنَفْسِكَ، مَاذَا تَقُولُ لَهُ؟

إِمْلَإِ الْفَرَاغَ وَعَرِّفْ بِهِوَايَتِكَ الْمُفَضَّلَةِ:

صَدِيقِي .....

أَنَا اسْمِي ..... أَسْكُنُ فِي ..... أَدْرُسُ فِي قِسْمِ السَّنَةِ .....

هِوَايَتِي الْمُفَضَّلَةُ .....

صَدِيقُكَ .....

- **التّعبير عن الصّور كتابيًّا: (ك138):**

أشرت سابقًا إلى ضرورة الاستعانة بالبطاقات في إنجاز النّشاطات والتّدريبات الخاصّة بمهارة القراءة، ولكن الأمر يختلف هنا، فالمتعلّم يكون «مضطرًا إلى كتابة الكلمات، وإلى معرفة الطّريقة الصّحيحة لكتابة الحرف وإمكان وصله بما بعده أم لا، وما يحتاج منه إلى النّقط وما لا يحتاج»[35]، ثمّ إن الكتابة تقوي ذاكرة المتعلّم والانتقال من استعمال مفردة أو عبارة ما في التّعبير الشّفوي، ثم قراءتها في النّص وانتهاءً بكتابتها في الكراس تجعل المتعلّم يتذكّرها بشكل دقيق ويحسن استعمالها.

وممّا يلاحظ كذلك عن التّدريبات انّها متنوّعة بين الرّبط والتّرتيب والاختيار... ومتدرّجة من ترتيب الكلمات، والرّبط بين السّؤال والجواب أو بين العبارة وما يناسبها، إلى إنشاء جمل من خلال كلمات، أو ترتيب الكلمات للحصول على جملة كاملة، وصولًا إلى كتابة تعبير حول صورة أو مشهد، ويبقى على المعلّم معرفة كيف يحوّل هذه الأنشطة إلى ألعابٍ لغويّة ويوجّه التّلاميذ لاستغلالها بشكل وظيفي.

أمّا عن كيفيّة إنجاز النّشاطات والتّدريبات المتعلّقة بمهارة الكتابة، فقد جاءت إجابات المعلّمات متّفقةً من حيث اعتمادُهن على دفتر الأنشطة، وتشير إحداهن إلى أنّها تفضّل استعمال السّبورة كونها توحّد العمليّة التّعلّميّة في الصّف، وتسهّل عمليّة الرّبط بين ما يُقال وما يتمّ تسجيله على السّبورة، فيجعل عمليّة التّعليم/التّعلم عمليّة سهلة بدرجة كبيرة[36]. ويزيد من حماس المتعلّمين للمشاركة، ويخلق الكثير من

النّشاط والحيويّة، غير أنّها ــ كما تضيف ــ كثيرًا ما تستغني عن السّبورة والاكتفاء باستعمال دفتر الأنشطة أو كراريس التّلاميذ بسبب اكتظاظ القسم، وعدم استطاعتها تلبيّة رغبة الجميع في الكتابة على السّبورة. ونتيجة الحماس الزّائد لدى المتعلّمين وتجنّبًا للفوضى تفضّل تشغيل التّلاميذ بالكتابة على دفتر الأنشطة.

الخلاصّة:

من خلال دراستي لموضوع الألعاب اللّغويّة في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، اتّضح لي ما يلي:

- أنّ هناك تنوّعًا واضحًا في استخدام الألعاب اللّغويّة، خصوصًا في دفتر الأنشطة. وهذا يدلّ على وعي القائمين على وضع المنهاج بأهميّة الألعاب في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

- أنّ الألعاب اللّغويّة هي استراتيجيّة تستهدف تفعيل المقاربة التّواصليّة التي تبنتها المناهج الجديدة.

- إنّ تنفيذ الألعاب اللّغويّة والأنشطة القريبة منها غالبًا ما تتمّ بطريقة تقليديّة لأسباب شتّى، منها ما يعود إلى قلّة وعي المعلّمين بأهميّة هذه الألعاب وكيفيّة تنفيذها، ومنها ما يعزى إلى قلّة الوسائل التي تتطلّبها عمليّة التّنفيذ، أو انعدامها أصلًا.

- إنّ اكتظاظ الأقسام يعدّ أكبر مشكل تعيشه مؤسّساتنا التّربويّة، يجعل المعلّم يبحث عن كيفيّة التّحكم في القسم والاجتهاد في إرساء النّظام والهدوء، وتعيقه عن البحث عن الابداع في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

وبناءً على ما سبق، تقترح هذه الدّراسة ضرورة:

- الاهتمام بالدّراسات الميدانيّة لمعاينة كيف تجرى الألعاب اللّغويّة في الأقسام وتصحيح الأخطاء التي تسجّل في تطبيقها.

- إيلاء المزيد من الاهتمام لاستراتيجيّة التّعليم باللّعب، وخلق الوعي لدى المعلّمين والتّلاميذ وجميع الأطراف المعنيّة.

- القيام بدورات تدريبيّة لتكوين المعلّمين في استراتيجيات التّعليم باللّعب خصوصًا المعنيّين بتدريس المستويات الأولى من التّعليم.

- أن يجتهد المعلّمون في تطوير الأنشطة التي لا تعدّ ألعابًا؛ لتدخل ضمن الألعاب اللّغويّة متى أحسّ انّ ذلك في صالح المتعلّم.

الاحالات:

(1) حنان عبد الحميد العناني، اللّعب عند الأطفال الأسس النّظرية والتّطبيقية، دار الفكر، ط9، الأردن: 2014، ص19.

(2)عزّة خليل عبد الفتاح، "الاختلافات في أشكال اللّعب الرّمزي لدى عيّنة من أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالاستعداد القرائي"، مجلّة علم النّفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر: سبتمبر 2002، السّنة 16، العدد 63. تمّ تحميله يوم: 2019/09/11، الموقع: http://arabpsynet.com/Journals/p/P63

(3) فاضل حنا، اللعب عند الأطفال، دار مشرق-مغرب، ط1، سوريا 1999، ص 11.

(4)عبد اللّطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التّربية مصطلحات البيداغوجية والدّيداكتيك، مطبعة النّجاح الجديدة، ط1، المغرب: 1994،مادة [لعب] ص 171.

(5) محمد علي حسن الصّويركي، الألعاب اللّغويّة ودورها في تنميّة مهارات اللّغة العربية، دار الكندي، دط. الأردن: 2005، ص27.

(6) راضي فوزي حنفي، " الألعاب اللغوية والتّعبير الشفهي الإبداعي"، مقال تمّ تنزيله يوم: 2019/09/15، من الموقع: https://forum.education-sa.com/edu2997/

(7) ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، دار المريخ، ط1. المملكة العربية السّعودية: 1983. ودلال محمّد العساف ونور محمود الحاج عفانة، "توظيف الألعاب اللّغويّة في تعليم المفردات للنّاطقين بغير العربية"، مجلّة دراسات لجامعة عمار ثلجي الأغواط، الجزائر: نوفمبر 2017، العدد 60.

(8) ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص 38.

(9) ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص 37 وما بعدها.

(10) منى سمير حسن الحسيني، "أثر ممارسة الألعاب التّربويّة في تنميّة بعض مهارات التّعلّم لدى تلاميذ التّعليم الابتدائي، "مجلة علوم التّربية، جامعة بور سعيد. مصر: يناير 2014، العدد15، ص670.

(11) ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص7.

(12) محمد علي حسن الصّويركي، الألعاب اللّغويّة ودورها في تنميّة مهارات اللّغة العربية.

(13) محمود محمّد خليل أبو رضوان، أثر استخدام برنامج مقترح قائم على الألعاب اللّغويّة في تنميّة الأنماط اللّغويّة ومهارات التّعبير الشّفوي لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي في مدارس مديريّة جنوب الخليل، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين: 1429ه- 2008م.

(14) قاسم البري، "أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية " المجلّة الأردنية في العلوم التّربويّة، الأردن: 2011، المجلد7، العدد1، ص ص 23- 34.

(15) عبد الغني زمالي، تعليميّة أنشطة اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي -مقاربة نصيّة- أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة الحاج لخضر باتنة 01، الجزائر: 2015م-2016م.

(16)عبد الرّحمن بن سعد الصّرامي، تقييم مواقع تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها الشّبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، ص69.

* وأتأسّف أن لم تمنح لي فرصّة حضور حصص داخل القسم لمتابعة طريقة تنفيذ الأنشطة والتّدريبات، وذلك لظروف عرفتها المؤسّسات التّعليمية فترة إنجاز الدّراسة. وتبقى الدّراسة الميدانية لطرائق تنفيذ الألعاب اللّغويّة موضوعًا جديرًا بالدّراسة.

(17) ينظر غلاف الكتابين في الملحق.

(18) طيب نايت سليمان وآخرون، كتابي في اللّغة العربية التّربية الإسلاميّة التّربية المدنية السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر: 2019–2020.

(19) وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي– مطابق لمنهاج 2016، ص7. نسخة إلكترونية مصوّرة PDF تم تنزيلها يوم: 2019/09/16، الموقع: https://www.edu-dz.com/2019/07/blog-post_24.html.

(20) ينظر: وزارة التّربية الوطنيّة، مديريّة التّعليم الأساسي، دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي–مطابق لمنهاج 2016، صص 5–6.

(21) طيب نايت سليمان وآخرون، فتر الأنشطة في اللغة العربية التّربية الإسلاميّة التّربية المدنيّة السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر: 2019–2020.

(22) ينظر: المرجع نفسه، المقدمة.

♦ لهذا سأستعمل في الجزء التّطبيقي عبارة (كتاب اللغة العربية) للإشارة إلى (كتابي في اللغة العربية والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنية السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

كما أكتفي بعبارة (دفتر الأنشطة) للإشارة إلى (دفتر الأنشطة في اللغة العربية التّربية الإسلاميّة التّربية المدنيّة السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي). كما سأستعين بحرف مقرون برقم الصّفحة عند دراسة أنشطة الكتابين، فيرمز الحرف(ك) إلى كتابي في اللّغة العربية، والحرف (د) يرمز إلى دفتر الأنشطة في اللغة العربية.

(23) وزارة التّربية الوطنيّة، اللّجنة الوطنية للمناهج، مديريّة التّعليم الأساسي، التّعليم الابتدائي، منهاج اللغة العربية...، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر: 2016، ص8.

(24) المرجع نفسه، ص37.

(25) المرجع نفسه، ص37.

[26] المرجع نفسه، ص37.

* نعيمة بوزيد، مذكّرة المقطع الأوّل، السّنة الثّانية، مدرسة كسيري محند سعيد، عزازقة: شـــهر أكتوبر 2019، وجميلة رحالي (مودر)، مذكرات السّنة الثّانية المنهاج الجديد، مدرسة عليك رابح، أورير إيفيغا: 2018/ 2019،

كما افادتني في دراستي هذه الأستاذتان: سعدي شريفة، مدرسة عليك رباح بأورير، وعنقور تيطم، مدرسة ياهو على بتابورت.

[27] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص12.

[28] النّصوص المنطوقة جاءت ملحقة بدليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي لمواد: اللغـــة العربية والتّربية الاسلاميّة والتّربية المدنيّة.

[28] دليل كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي، لمواد: اللغة العربية والتّربية الاسلاميّة والتّربية المدنيّة، ص50.

[29] وزارة التّربيّة والتّعليم، وثيقة منهج اللّغة العربيّة للمرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة في التّعلـــيم العام، مركز التّطوير التّربوي، السّعوديّة: 1427ه– 1428ه، ص59.

[30] ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها.

[31] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص33.

[32] أحمد مصطفى، "توظيف الصّور الثّابتة في تنمية مهارة المحادثة"، مقال إلكتروني منزّل يوم: 2019/10/10، الموقع: https://learning.aljazeera.net.

[33] ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ومحمد علي الصّويركي، الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهـــارات اللّغة العربية، وغيرهما.

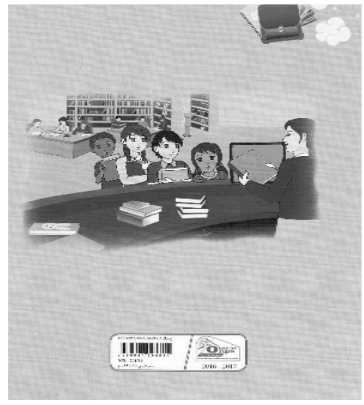
[34] ينظر: محمود إسماعيل صيني، المعينات البصريّة في تعليم اللّغة، دار جامعة الملـــك ســـعود للنّشر، الرّياض: 1984.

[35] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص26.

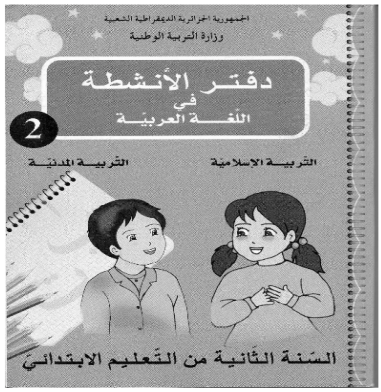
[36] سعادة المرضيّة، استخدام السّبورة في تعليم اللغة العربية، مقال منزل يوم 05 أكتـــوبر 2019، من الموقع الإلكتروني:http://mardliyahstaimafa.blogspot.com/2012/06/blog-post.html

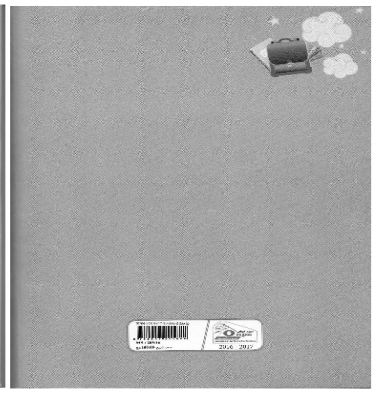
الملحق:

غلاف كتاب اللّغة العربيّة



غلاف دفتر الأنشطة





فاعليّة الألعاب التعليميّة ودورها في ترقيّة مهارات المحادثة العربيّة لدى الطّلّاب

د. إسحاق رحماني
أستاذ مشارك بجامعة شيراز، إيران.
د. داود نجاتي
ج. أصفهان، إيران.

الملخّص:

اللغة هي نظام تركيبيّ يؤدّي دوراً وظيفيّاً في المجتمع. تتطوّر هذه الظاهرة الإنسانيّة بتطوّر المجتمع الذي يكلّمها. لهذا، فإنّ عمليّة تعليم اللغة واكتساب المهارات المرتبطة بها لها مكانة مرموقة في اية لغة من اللغات. وبما أنّ الألعاب تشارك في فعاليّة الجهاز العصبيّ والحواس الخمس للمتدربين، هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التّعليميّة في ترقيّة مهارات المحادثة العربيّة لدى الطّلاب، وتوظيفها في تعليم المفردات والتّعابير والمصطلحات.

فالألعاب التّعليميّة تعدّ من الوسائل والطّرق التي تقوي من مهارة التّحدّث لدى الشخص وتنمّيها عبر المساعدة على النّطق الصّحيح وإثراء المفردات والتّراكيب اللغويّة للمتعلّم. فهي تساعد بدور كبير أثناء عمليّة تعليم اللغة للطلبة بواسطة تركيز انتباهم ودقّة ملاحظتهم، وتدفعهم إلى المشاركة الإيجابيّة وتجعلهم متفاعلين بنشاط أثناء عمليّة التّعلّم بإضافة المتعة عليه، وتثير خبراتهم في جوّ بعيد عن الرّوتين والرّتابة والملل والجفاف. ومن هذه لألعاب التّعليميّة هي: لعبة بطاقات الحروف

لعبة ترتيب الحروف والكلمات، ألعاب السّؤال والجواب، لعبة ماذا تفعل؟، لعبة أخبر صديقك، لعبة تفسير الصّورة ولعبة الذّاكرة.

الكلمات المفتاحيّة: الألعاب التّعليميّة، مهارة المحادثة، تعليم اللغة العربيّة.

The Effectiveness of Educational Games and Their Role in Improving

Arabic Speaking Skills in Students

Abstract

Language is a systematic construction that has an important role in the society and it improves with the improvement of its speakers. So learning a language and acquiring its skills have the priority in any language.

Since games activate the nerve system and human senses, this study aims to find out the educational games effects on Arabic speaking skills improvement, and using the games in teaching vocabulary, expression and idioms.

Educational games help the learners to improve their speaking skills by correcting their pronunciations and enriching their vocabulary. They have a great contribution in language learning process by increasing the learners concentration and attention and motivating them to participate and interact positively during the learning process, moreover they add enjoyment to the language learning.

Learners can practice what they have learned in a interesting environment without any fear or boredom. Some of these games are: words cards, alphabet and word arranging game, quiz game, what are you doing game, tell your friend game, picture telling story and how good is your memory game.

Key words: educational games, speaking skill, teaching Arabic

المقدّمة:

اللغة بصفتها أداة التّفكير، ووسيلة التّعبير والاتصال والتّفاهم بين البشر، فلها أهميّة كبرى في الحياة لأنها هي الأداة الوحيدة للبشر لأجل التّعبير عما يدور في خلجات نفسه من رغبات وتطلعات وانفعالات وأحاسيس. فبات تدريسها بجميع مهارتها وفنونها أمراً ملحاً، وأهمّ تلك المهارات وأكثرها انتشاراً مهارة المحادثة التي تعتبر شكلاً من الأشكال التّواصليّة الشفويّة وأهمّ جزء في ممارسة اللغة

واستخدامها. فالمحادثة –من زاويّة أخرى– هي جامع المهارات وأساسها حيث تؤدّي دوراً مهمّاً للمجتمع والإنسان لتعاملها مع العقل والعاطفة. فهي تقوم بإثارة مشاعر النّاس وعواطفهم نحو اللغة. وقد أشارت العديد من الدّراسات إلى أنّ الطّلاب يعانون ضعفاً في مهارة المحادثة، وأنّ الشكوى من هذا الضعف مستمرة في جميع مراحل اكتساب اللغة.

واستناداً إلى أهميّة المحادثة، واستجابة للشكوى من ضعف الطّلبة منها، وبما أنّه «يتطلّب تحقيق التّفوق والنّجاح في تدريس اللغات بشكل عام من المعلّم التّمكن من استراتيجيات التّدريس نظريّاً وتطبيقيّاً، وقبل ذلك معرفة دقيقة وواعيّة باللغة وطبيعتها وخصائصها وأهميتها ونظريات تعليمها وتعلمها، بالإضافة إلى المعرفة الواعيّة بمهارات اللغة وأنظمتها» (قورة وأبولبن، 2014: 10)، فعلى المعلّم استخدام الوسائل التّعليميّة المناسبة لأجل الانسجام مع الاتجاهات الحديثة في تنميّة مهارة المحادثة ولكي لا يشعر الطّلبة بالسّآمة والملل في تعليم اللغة العربيّة. اللعب هو من أهمّ الوسائل التّعليميّة في تعليم اللغة الثّانيّة. فهو ذلك «السّلوك الذي يتيح للكائن، أن يكون قادراً على الاكتشاف والتّدريب على استراتيجيات سلوكيّة جديدة» (الختاتنة 2012: 17) يهدف هذا البحث إلى الكشف عن معرفة فعاليّة الألعاب التّعليميّة وتوظيف هذه الوسائط الجذابة في ترقيّة مهارات المحادثة العربيّة لدى الطّلّاب ومدى تحسينها، لعلّه يسهم في تطوير تدريس هذه المهارة اللغويّة الأساسيّة.

خلفيّة البحث

وفي سياق هذه الدّراسة الرّاميّة إلى استكشاف فاعليّة الألعاب اللغويّة في ترقيّة مهارات المحادثة العربيّة ووظائفها، فقد سبقتها دراساتٌ تناولت أهميّة اللعب في

التّعلم بشكل عام، وجمعت بين النّظريّة والتّطبيق. وهناك دراسات تمّت بصلة للموضوع من أحد جوانب، نذكر منها:

دراسة الحيلة وغنيم (2002م) موسومة بـ «أثر الألعاب التّربويّة اللغويّة المحوسبة والعاديّة في معالجة الصّعوبات القرائيّة لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي». ودراسة هداية (2016) معنونة بـ «الألعاب اللغويّة وتوظيفها في اكتساب اللغة الثّانيّة "العربيّة أنموذجًا"». ودراسة الطّائي (1981م) الموسومة بـ «اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال أنواعه ومستلزماته وكيفيّة توجيهه».

فنلاحظ أنّه على الرّغم من وجود أعمال كثيرة اهتمّت بدراسات اللعب، لكنّها لم تحقق الغاية المنشودة فيها التي هي موضوع دراستنا. وبما أنّ البحث عن أهميّة الألعاب في عمليّة تعليم مهارة المحادثة يقتضي الوقوف على معرفة اللعب و دوره في التّعليم، تسعى هذه الدّراسة إلى دراسة فاعليّة الألعاب اللغويّة في ترقيّة مهارات المحادثة العربيّة.

مهارة المحادثة:

مهارة المحادثة من أهمّ المهارات اللغويّة الأربعة بعد الاستماع. وهو ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة (عليان، 2010: 68). فهي المهارة الثّانيّة من مهارات اللغة الأربعة، ولهذا الجانب موقعه الكبير في الأداء اللغوي، فبها ننقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات والطّلبات إلى الآخرين بواسطة الصّوت، فهي مهارة تشتمل على لغة وصوت وأفكار وأداء.

أهميّة الألعاب في عمليّة تعليم مهارة المحادثة:

يُعدُّ هذا المبحث أهمّ تمهيد وأمثل مدخل لأهميّة اللعب ومكانته في عمليّة تعليم اللغة. لذلك، قبل الخوض في صلب البحث، لابدّ من التّسلّح ببعض الأطر النّظريّة التي تضبط ماهيّة اللعب ودوره الأساس في حياة البشر.

إنّ الألعاب من أهمّ الوسائل والنّشاطات التي كانت ضروريّة جدّاً لتنميّة الطّفل عقلياً وفكرياً. فمن خلال عمليّة اللعب، يتمّ اكتساب الأطفال للحقائق والمفاهيم والمبادئ العلميّة، وتحقيق النّتميّة العقليّة والجسديّة لهم. والأطفال يلعبون لأنّ اللعب يضيف المتعة على النّشاط، كما أنه أيضاً عنصر مهم من عناصر تنميّة مهارات الطّفل. واللعب أيضاً يساعد على تطوير مهارات اللغة والتّفكير والتّنظيم. ويكاد اللعب أن يكون الوظيفة الأساسيّة للطفل حيث يقضي فيه معظم أوقاته ويأخذ اللعب مكانة مهمة في العمليّة التّربويّة لما يقدمه من فوائد في إحداث تعلّم فاعل. فهو الجسر الذي يصل الطّفل بالحياة.

وتعتبر الألعاب أحد أهمّ الأنشطة التي يحبّها الأطفال ويميلون إليها ويستمتعون فيها. ربّما لا نخرج عن جادة الصّواب إذ قلنا إنّ اللعب حياة أو تعبير عنها، حيث تظهر الدّراسات الحديثة أنّ اللعب أفضل وسط قادر على إتاحة فرص استخدام الحواس المختلفة والعقل بصورة بناءة ومربيّة وبدون هذا الاستخدام يعاق التّعلّم والنّموّ (سليمان والدّربستي، 1996: 11)، لأنّ اللعب يسمح باستكشاف الأشياء والعلاقات الموجودة بينها، ويسمح للطفل بالتّدريب على الأدوار الاجتماعيّة ويخلصه من انفعالاته السّلبيّة ومن صراعاته وتوتره مع المساعدة على إعادة التّوافق (المصدر نفسه، 21)، كما تعد الألعاب اللغويّة وسيلة تعليميّة غير مباشرة تقوم بتنشيط ذهن الطّفل وجذب انتباهه، وتمكنه من فهم المادة التّعليميّة بسرعة مع

الأداء المتقن بطريقة ممتعة وجذابة، كما أن التّعلم بواسطة الألعاب يساعد على تثبيت وإثراء مهارات اللغة (هداية إبراهيم، 2016: 19). فـ«للألعاب من أثر سحري على نفسيّة الطّلبة إذ تقلل من القلق نحو المادّة الدّراسيّة، وتعمل على إثراء المفردات اللغويّة، وتوظيف اللغة بالصّورة الصّحيحة وبطريقة غير مباشرة أثناء إجراء اللعبة التّعليميّة» (الحيلة وغنيم، 2002: 619).

والمراد من الألعاب التّعليميّة هي «كلّ لعب يهدف إلى تحقيق غرض خاص ويكون الغرض منه تنميّة مواهب التّلميذ وتوسيع آفاق معرفته بصورة عامة ومساعدته على استيعاب مواد البرنامج التّعليمي بصورة خاصّة» (الطّائي، 1981: 25). كما عرفها على أنّها «شكل من أشكال الألعاب الموجهة المقصودة تبعا لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصّة، يقوم المعلمون بإعدادها وتجربتها تمّ توجيه التّلاميذ نحوها لتحقيق أهداف محددة» (الخفاف، 2010: 12). واستخدام المعلم لهذه الاستراتيجيّة يساعده على تسهيل المعلومة للمتعلّم مقرونة بالمرح، وروح المنافسة كما تساعده على التّخلص من الطّرائق التّقليديّة والهروب منها لكونها تجلب الملل والفتور في الحصّة الدّراسيّة. فهذه الاستراتيجيّة تساعد المعلّم على مراعاة الفروق الفرديّة للطلبة، ومعالجة بعض الصّعوبات لديهم. كما أنّه عبر هذه الوسيلة يستطيع أن يجعل الطّلبة يستخدمون اللغة العربيّة ومهاراتها استخداماً حقيقياً من خلال التّنويع في الأنشطة المختلفة. وبالنّسبة إلى المتعلّم فإنّه في ضوء هذه الاستراتيجيّة يكون إيجابياً، متفاعلاً، مشاركاً للعمليّة التّعليميّة، وقد يكون مخططاً ومطوراً لها (المنذري، 2016: 13). فاللعب ينمي مهارات التّواصل والتّفاعل مع البيئة المحيطة. فاللعب يعتبر من ضروريات إكساب اللغة الثّانيّة وتعلّمها، ومن هذه الألعاب التّعليميّة هي الألعاب اللغويّة، منها:

أنواع الألعاب المتعلقة بالمحادثة:

إنّ تنميّة مهارة المحادثة وترقيتها تستلزم إعداد برنامج مناسب ووسائل تعليميّة مناسبة لتحقيق أهداف المعلّم، منها:

1- لعبة بطاقات الحروف:

وهي بطاقات مكتوب عليها حروف أو أرقام. هذه اللعبة تعتبر من الألعاب الخاصّة في سرعة البديهة. وهي أن يقوم كل فريق بترشيح متسابق واحد من فريقه يقوم بأداء اللعبة، وهي أن يكون أمام كلّ متسابق مجموعة من الحروف أو الأرقام، وعند بدء المسابقة على المعلّم أن يقول كلمة واحدة وعلى المتسابقين ترتيب البطاقات بحيث يتمّ تكوين هذه الكلمة بالسّرعة الممكنة (القناعي، 2011: 74). ولزيادة متعة اللعب يقوم المعلّم باختيار بعض الكلمات السّهلة والتي عادة ما تكون حروفها قليلة. ثمّ يطلب من الطّلاب أن يكتبوا هذه الكلمات على اللوح الأبيض.

2- لعبة ترتيب الحروف والكلمات:

يستخدم المعلّم المسطرة وقلم الرّصاص ثمّ يرسم على الكرتون المقوى مستطيل. ثمّ يقسّم المستطيل النّاتج إلى مستطيلات جزئيّة صغيرة. ثمّ يكتب داخل المستطيلات الصّغيرة النّاتجة حروف العربيّة بالعدد الذي يراه مناسباً. ثمّ يضع اللعبة بين يدي الطّلبة ويطلب منهم أن يركبوا من الحروف الموجودة كلمات متنوعة. ثمّ يطلب منهم أن يستخدموا الكلمات في جمل مفيدة.

3- ألعاب السّؤال والجواب:

وهي عبارة عن أسئلة يطرحها المعلّم على الطّلاب أو يكلف الطّلبة بتوجيه الأسئلة إلى بعضهم البعض والإجابة عن تلك الأسئلة وتصحيحها فيما بينهم. و هذه الطّريقة تنمي حس المشاركة والتّفاعل عند الطّلاب.

4- لعبة ماذا تفعل؟:

في هذه اللعبة يخبر المعلّم الطّالب عن حادثة معينة، ثمّ يسأله ماذا تفعل لو كنت في تلك الحالة؟ مثال: إذا رأيت عجوزاً يقطع الشارعَ والشارع مزدحم بالسّيارات فماذا تفعل؟

5- لعبة أخبر صديقك:

يحدّد المعلّم عدة أفكار ويطلب من كلّ تلميذ أن يخبر صديقه عنها، مثال عدد أفراد الأسرة، الهوايات، ماذا يعمل الوالدّ؟

6- لعبة تفسير الصّورة:

يضع المعلّم مجموعة صور بين يدي الطّلاب ثمّ يطلب منهم أن يخبروه عن مضمون تلك الصّور.

7- لعبة الذّاكرة:

في هذه اللعبة، يقوم الطّالب بقراءة الورقة أو البطاقة المكتوب عليها بعض الأسماء حسب الوقت المحدد لقراءتها، وعندئذٍ يقوم المعلّم بإخفاء الورقة عنه، وبعد ذلك على الطّالب أن يتذكر أكثر عدد ممكن من الأشياء التي قرأها.

النّتيجة:

تعدّ الألعاب اللغويّة إحدى الوسائل التّعليميّة المناسبة الجذابة في عمليّة تعليم اللغة، لأنّ التّلاميذ يشعرون أن التّعلم غير مملّ. وهذا الأسلوب يأخذ بيد الطّالب في طريق تعليم اللغة، ومن ثمّ، تفجّر بإبداعاته الطّاقاتِ الكامنة لديه، وتضعه وجهاً لوجه أمام المفردات والتّعابير والتّراكيب اللفظيّة، التي تعدّه للانطلاق في رحاب

عالم اللغة علي أكمل وجه. فهذه الاستراتيجيّة الجذابة لها دور أساس في عمليّة التّعليم. ومن الألعاب اللغويّة التي نستطيع أن نستعملها في تعليم مهارة المحادثة وتحسينها وترقيتها هي: لعبة بطاقات الحروف، لعبة ترتيب الحروف والكلمات ألعاب السّؤال والجواب، لعبة ماذا تفعل؟، لعبة أخبر صديقك، لعبة تفسير الصّورة ولعبة الذّاكرة.

فهذه الألعاب والوسائل التّعليميّة متى أحسن تخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها تؤدّي إلى زيادة معرفة اللغة وترقيّة المهارة بالطّبع، والغاية من توظيف هذه الطّاقة التّعليميّة هي جذب الانتباه إلى مساعدة الطّلاب على كسب وترقيّة مهارات المحادثة وتحسين الموهبة الإبداعيّة لديهم في جوّ مرح وجاد وهادف في إطار تربويّ بعيد عن الملل والرّتابة التي تحيط بالطّرق التّعليميّة التّقليديّة. فهذه الاستراتيجيّة لما تحتويه من طاقة في الانتقال من الشاشة إلى الأخرى حسب رغبات المتدربين ومن أنشطة وحيويّة وعرض بعض المثيرات التي تشجعهم على اكتساب المادة التّعليميّة المعروضة. فهذه الاستراتيجيّة تساعد المعلّم على تسهيل المادة الدّراسيّة للمتعلّم.

فهناك علاقة ارتباطيّة موجبة بين استخدام الألعاب وترقيّة مهارة المحادثة. فعلى معلمي اللغة العربيّة أن يستخدموا أنموذج الألعاب كطريقة فعالة في تدريسهم ووسيلة تعليميّة هادفة لتطوير المدركات الحسيّة لدى الطّلبة.

المصادر والمراجع:

1-الحيلة، محمد محمود وعائشة عبد القادر غنيم (2002م) «أثر الألعاب التّربويّة اللغويّة المحوسبة والعاديّة في معالجة الصّعوبات القرائيّة لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسي» جامعة النّجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانيّة)، المجلد 16 (2).

2–الختاتنة، سامي محسن (2012م) سيكولوجيّة اللعب، القاهرة: دار الغيداء.

3–الخفاف، إيمان (2010م) اللعب استراتيجيات تعليم حديثة، عمان: دار المناهج للنشر والتّوزيع.

4–سليمان، عبد الرّحمن سيد وشيخة يوسف الدّربستي (1996م) اللعب ونمو الطّفل، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

5–هداية إبراهيم، هداية (2016) «الألعاب اللغويّة وتوظيفها في اكتساب اللغة الثّانيّة "العربيّة أنموذجًا"». ملخصات أبحاث مؤتمر إسطنبول الدّولي الثّاني (تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها إضاءات ومعالم)، إسطنبول: مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث، 19–20.

6–الطّائي، فخريّة (1981م) «اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال أنواعه ومستلزماته وكيفيّة توجيهه»، بغداد، جامعة المستنصريّة.

7–عليان، أحمد فؤاد (2010م) المهارات اللغويّة ماهيتها وطرائق تنميتها، الرّياض.

8–القناعي، محمّد (2011م) صندوق المسابقات، بيروت: دار العلم.

9–قورة وأبولبن، (2014م) استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلّم اللغة، بيروت: دار النّشر.

10–المنذري، ريّا بنت سالم بن سعيد (2016م) استراتيجيات حديثة في التّدريس (أصولها الفلسفيّة وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربيّة)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتّوزيع.

أثر الألعاب اللّغويّة
في تنميّة مهارة القراءة

د. رحمة كزولي
وحدة البحث تلمسان، الجزائر.

الملخّص:

هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على أثر الألعاب اللّغويّة في تنميّة مهارة القراءة؛ وبيان أهميتها باعتبارها وسيلة تربويّة تعليميّة مساعدة تستخدم في تنميّة المهارات اللّغويّة وتحسينها لدى التّلاميذ، وذلك لما لها من قدرة على تيسير عمليّة التّعليم من خلال ما تضفيه من المرح والمتعة على العمليّة التّعليميّة ممّا يساعد على إثارة دافعيّة المتعلّمين وتحفيزهم.

الكلمات المفتاحيّة: الألعاب، اللّغة، مهارة، القراءة.

تمهيد:

إنّ اللّعب ضروريّ لتنميّة الطّفل عقلياً وفكرياً، والأطفال يقضون وقتًا طويلاً وهم يلعبون، وذلك لما فيه من المتعة والمرح، ممّا دفع القائمين على قطاع التّربيّة إلى العناية به باعتباره من الوسائل الملائمة للطفل والتي تساعده على اكتساب الخبرات والمهارات. ويرى بعض الباحثين أنّ اللعب أفضل طريقة للبدء في تعليم الأطفال ذلك أنّ في حريّة النّشاط الذي يتيحها اللعب فرصّة لمعرفة طبيعة الطّفل وقدراته وميولاته.

ونظراً للأهميّة الكبيرة للألعاب في العمليّة التّعليميّة سعى القائمون عليها إلى ابتكار ألعاب لغويّة تفيد في تعليم اللّغة العربيّة، وذلك لما تضفيه من جوّ مبهجٍ على دروس اللّغة وما تتركه من آثارٍ طيبةٍ في نفوس التّلاميذ ممّا يساعدهم على تطوير ونمو لغتهم عن طريق الاتصال بين التّلاميذ في مواقف اجتماعيّة طبيعيّة مرحة.

تعريف الألعاب اللّغويّة:

تعدّ الألعاب اللّغويّة من الوسائل المهمة في تعليم اللّغات، وأثبتت تطبيقاتها نتائج إيجابيّة في تنميّة الأداء اللّغوي للتلاميذ وتحسينه، ولقد استعمل مصطلح الألعاب اللّغويّة ليدل على الأنشطة الفصليّة التي تستخدم في التّدريب على استعمال اللّغة وممارستها والتي تخضع لإشراف المعلّم، وهذه الألعاب تسهم في تيسير عمليّة تعلّم اللّغة في شكل لعبةٍ محكومةٍ بضوابط معيّنةٍ، وقد تعددت مفاهيم الألعاب اللّغويّة لدى الباحثين؛ إذ عرفتها سحر نسيم وجيهان محمد بأنّها: "مجموعة من الأنشطة اللّغويّة والممارسات العمليّة التي يُعدّها المعلّم، ويقوم بها المتعلّم بأسلوب تربوي شائق، بغرض تنميّة بعض جوانب الأداء اللّغوي، واكتساب بعض مهارات اللّغة العربيّة[1].

فيما عرّفها بعضهم بأنّها: "نشاط منظّم أو مجموعة من ألوان النّشاطات التي يقوم التّلميذ بها منفرداً، أو في نسق تعليمي مخطط، لتحقيق أهداف تعليميّة معينة تتوافر فيها مواصفات أساسيّة لابد من توافرها، وتحقق أهدافاً معيّنةً ذات خصائص مميّزة[2]. فهي نشاط يتم بين المتعلّمين، في حدود زمان ومكان معينين، وتحكمها القواعد والنّظم، وتجرى بإشراف من المعلّم، وهي وسيلة ممتعة لتدريب الطّلاب على عناصر اللّغة وتوفير الحوافز لتنميّة المهارات اللّغويّة المختلفة، وتتمّ في جوّ من التّعاون أو التّنافس بين المتعلّمين، وهو ما يؤكده الهويدي بقوله أنّ الألعاب

اللّغويّة هي: "نشاط يتمّ بين المتعلّمين، المتعاونين أو المتنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة من النّظم والتّعليمات[3].

أمّا رلى عبد المنعم رامز فتقول بأنّها: "تقنيّة تعليميّة تجعل المتعلّم للّغة نشطاً وفعالاً أثناء اكتسابه للحقائق والمفاهيم والمبادئ والتّعليمات، ضمن مواقف تعليميّة مشابهة للواقع. وأنّ ذلك يحصل من خلال تفاعل المتعلّم مع المواد التّعليميّة، أو مع غيره من المتعلّمين لتحقيق الأهداف التي يسعى المعلّم إلى تحقيقها[4].

أهميّة الألعاب اللّغويّة في دروس اللّغة:

يرى بعض الدّارسين أنّ استخدام الألعاب اللّغويّة في التّعليم يعدّ من التّرف اللّغوي، بينما يراها آخرون أداة مهمة في تعليم اللّغات؛ إذ أضحت من الوسائل الهامة التي تستخدم في تنميّة الأداء اللّغوي وتحسينه لدى التّلاميذ، وذلك بجعل التّلاميذ أكثر فاعليّة ومشاركة في الموقف التّعليمي.

ومن المبادئ السّائدة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، أنّ عمليّة التّعليم ينبغي أن تتم في مرح وبهجة. ويمكن تلبيّة هذا الحافز النّفسي على وجه أكمل باستخدام الألعاب داخل فصول اللّغة. ولدى الدّارسين – وبخاصّة الصّغار منهم – روح عاليّة في التّنافس، بحيث يمكن لأيّ نوعٍ من التّدريب أن يتحول إلى منافسة أو مسابقة، يتعلم المشتركون من خلالها دون أن يفطنوا إلى ما يحدث لهم، وفي ذلك كما لا يخفى تعويد لهم على التّلقائيّة في استخدام اللّغة[5].

- تنمي الألعاب اللّغويّة مهارات اللّغة: الاستماع والتّحدث، القراءة، والكتابة بما توفره من فرص حقيقيّة لممارسة هذه المهارات وتنميتها[6]. وذلك بتوظيف اللّغة توظيفاً جيداً داخل سياقات واقعيّة حقيقيّة.

- تعلّم اللّغة عمل شاق، يكلّف المرء جهداً في الفهم وفي التّدريب الآلي المكثف للتمكن من استعمال اللّغة الجديدة، وللتنميّة المتواصلة لمهارتها المختلفة. وهذا الجهد متطلب في كلّ لحظة طوال برنامج تعليم اللّغة، وفي حاجة إلى تغذيّة وتدعيم عدة سنوات، لتوفير القدرة للدارس على معالجة اللّغة في إطارها الكامل في الحوارات والمحادثات والقراءة والتّعبير المكتوب.

والألعاب اللّغويّة من أفضل الوسائل التي تساعد كثيراً من الدّارسين على مواصلة تلك الجهود ومساندتها، والتّخفيف من رتابة الدّروس وجفافها[7].

- تثري خيال الطّفل، ففي أي لعبة يتخيل الطّفل ما سوف يقوم به الطّرف الآخر ليستعد لمواجهته والتّغلب عليه[8].

- تساعد الألعاب المعلّم على إنشاء نصوصٍ تكون اللّغة فيها نافعة وذات معنى، تولد لدى الدّارسين الرّغبة في المشاركة والإسهام. ولكي يتم لهم ذلك لابد أن يفهموا ما يقوله أو يكتبه الآخرون، ولابد أيضاً أن يتكلموا ويكتبوا لكي يعبروا عن وجهات نظرهم. وهكذا فإنّ معنى اللّغة التي يسمعونها ويقرأونها ويتكلمونها ويكتبونها، ستكون أوفر حيويّة وأعمق خبرة وأيسر تذكراً [9].

- توفر كثير من الألعاب مجالاً واسعاً في التّدريب – مثلها في ذلك مثل التّدريبات المعروفة – كما أنّ بعضها لا يحقق شيئاً يذكر.

والذي يهمّ هنا هو مقدار التّدريب، حيث يكون الدّارسون متطلعين إلى اختبار قيمة لغتهم الجديدة في مواقف واقعيّة حيّة، بينما لا يلمسون ذلك عند استعمالهم لها بطريقة آليّة في تدريب تقليدي عادي، يبعث على السّأم ويثني من عزائم الدّارسين ويولد لديهم شعوراً بضآلة ثمرته فيضطرهم إلى الانسحاب قبل الوصول إلى

مستوى معقول من الدّراسة. ومن هنا نشأت الحاجة إلى ضرورة إكساب المعنى للغة المتعلمة[10].....

- تعمل الألعاب اللّغويّة على تصحيح أخطاء الهجاء الشائعة عند المتعلمين، مع إمداد التّعزيز بالهجاء الصّحيح للمفردات المختلفة، فالتّعلّم باللعب طريقة علاجيّة يلجأ إليها المربي للمساعدة في حل بعض المشكلات التي يعاني منها البعض[11].

خصائص الألعاب اللّغويّة:

يمكن أن تكون الألعاب ممتازة من حيث كونها لعبة، بينما لا تعدّ وسيلة جيدة في العمليّة التّعليميّة؛ إذ نجد بعض الألعاب التي تشكل عائقاً "من بينها الألعاب التي تدور حول الحروف غير المرتبة أو التي تدفع إلى تكوين أنماط خاطئة، أو التي يشترك فيها عدد محدود من الدّارسين بينما يظل الآخرون يتفرجون. ومن بينها أيضاً تلك الألعاب التي تتطلب عدداً كبيراً من المفردات والتي لا يملكها سوى أهل اللّغة. ومن بينها كذلك الألعاب التي تعتمد على المعلومات الجغرافيّة أو التّاريخيّة بالإضافة إلى الألغاز الخالصّة[12]. بينما تكون بعض الألعاب ذات فاعليّة، وتستخدم كاستراتيجيّة لتعليم مهارات اللّغة – وذلك – إذا كانت اللعبة اللّغويّة تتضمن هدفاً وتوضع لها خطة تنفيذ، وتحدّد مستوى الطّلاب الذين يستعملونها، وأن ترتبط ما أمكن بالكتاب المدرسي، وتكون قادرة على تحقيق هدف لغويّ يصعب تحقيقه باتباع أساليب التّدريس المعروفة [13].

واللعبة اللّغويّة الجيدة يجب أن تكون جذابة، وتجلب المتعة والسّرور. ولها نهاية محدّدة يدرك عندها اللاعبون أنّهم قد أكملوا اللعبة، أو أنّهم حققوا الانتصار والفوز. وتعالج أكثر من مهارة أو ظاهرة لغويّة، وتتصف بسهولة الإجراء، وتعمل على إذكاء روح المنافسة [14].

مجالات الألعاب اللّغويّة:

تساهم الألعاب اللّغويّة في التّدريب على المهارات اللّغويّة الرّئيسيّة (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، ويمكن استغلالها كذلك في جميع خطوات سلسلة التّعليم والتّعلّم (التّقديم، والتّكرار، والرّبط، والإنشاء...) وفي التّدريب على مواقف ونماذج عديدة من الاتصال [15].

وقد أثبتت الألعاب التي تجري في أزواجٍ أو في جماعاتٍ صغيرةٍ نجاعتها، كما يتوقف نجاحها واستجابة الدّارسين لها، على مدى إيمان المعلّم بفائدة الألعاب واعتقاده بجدواها [16].

استخدام الألعاب اللّغويّة في التّدريس:

طالب العديد من التّربويين إدخال اللعب في العمليّة التّعليميّة بمختلف موادها "ويعدّ فروبل (Froebel) من أوائل التّربويين الذين طالبوا بإدخال اللعب في المناهج التّربويّة لاعتقاده بأنّ اللعب يرسخ التّعليم في ذهن المتعلم[17].

كما طالب آخرون باستخدامها نظرا لما تتمتع به من مميزات – كما يراها رايت (Wright) – إذ "أنّها يمكن أن تلعب من قبل الكبار والصّغار على حد سواء مع القدرة على تكييفها لتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، ولتناسب الطّلاب ذوي القدرات العاليّة، والمتوسطة، والمتدنيّة [18].

ويمكن أن تستخدم الألعاب اللّغويّة أيضاً في دروس التّدريب اللّغوي، لما تثيره من مرح وترويح عن الطّفل، والتّخفيف من رتابة الدّروس، وجعل المتعلّمين أكثر تفاعلاً مع ما يتعلمونه، وأكثر تجاوباً مع هذا النّوع من النّشاط [19].

وقد ساعدت الألعاب اللّغويّة في تذليل بعض الصّعوبات التي يواجهها المتعلّم في مجال تعلم اللّغة العربيّة، مثل صعوبة التّمييز الصّوتي، وعدم القدرة على التّمييز البصري للحروف والكلمات المتشابهة، والتّدريب النّطقي، والاستيعاب والتّعبير، والإملاء، والتّركيب، والتّدريبات النّحويّة...[20].

كيفيّة استخدام الألعاب اللّغويّة:

المعلّم الذي يطمح إلى الأفضل يجب أن يخطط لاستخدام الألعاب اللّغويّة كوسيلة مسليّة ومفيدة في الآن ذاته لتعزيز وتطوير ما تمّ تعلّمه بوسائل التّعليم التّقليديّة المعروفة، وإن لم يكن معتاداً على استخدام هذه الألعاب داخل الصّف ينصح بتقديمها على فتراتٍ كنشاطٍ إضافيٍّ، "ومتى اعتاد المعلّم على الألعاب اللّغويّة، وتوفرت لديه أنواع منها، يمكن أن يستبدلها بأجزاء المقرر التي يراها غير ملائمة أو ليست مجديّة لتلاميذه [21].

ومن الضروري عند اختيار الألعاب مراعاة بعض القواعد، منها [22]:

- أن يوضّح المعلّم للدارسين طبيعة الألعاب اللّغويّة وأهدافها وقواعدها حتّى لا يحدث أيّ تشويشٍ أو اضطرابٍ؛

- بيان التّعبيرات والمصطلحات اللّغويّة المراد دراستها؛

- يجب أن تكون قدرات التّلاميذ متساويّة أو متقاربة، حتى لا نصل إلى نتائج عكسيّة ويؤدي إلى الإحباط، فالطّالب غير القادر سيستسلم ويبأس، والطّالب المتفوّق في قدرته اللّغويّة سينمو نمواً زائفاً؛

- عدم إجبار التّلاميذ على الاشتراك في الألعاب، فلابد للدارس الخجول من أن يمر بمرحلة من الإعداد للاشتراك مشابهة لمرحلة الإعداد للقراءة لصغار الأطفال، ويمكن أن يكلّف الدّراسون المترددون بالقيام بدور الحكام والمسجّلين.

-إذا طالتّ اللعبة وصعب تغلب فريقٍ على آخر ينصح بإيقافها. كما يستحب تنويع الألعاب من آنٍ إلى آخر حتّى لا يشعر التّلاميذ بالملل، وبهذه الطّريقة يجدّدون نشاطهم.

ألعاب القراءة:

تعدّ مهارة القراءة الوسيلة الأساسيّة للانفتاح على معارف العصر، وتعلّمها يعتبر إنجازاً هامًّا، لذا فإنّه لابد من استخدام أنجع الطّرق وأكثرها فاعليّة لتمكين المتعلّم من تعلم القراءة وممارستها على النّحو الأفضل.

القراءة عمليّة معقدة تشمل مجموعة من المهارات التي تدخل في كثير من العمليات المعرفيّة والعقليّة مثل الحفظ والتّذكر والفهم والاستنتاج والتّقويم. ويقر "بلوم" في صنافته المعرفيّة العرفانيّة أنّه لابد من مراعاة التّدرج أثناء تعلّم القراءة بدءاً من الشمول فالتّحليل إلى التّركيب[23].

ومن الصّعوبات التي تواجه مهارة القراءة في اللّغة العربيّة نجد "هؤلاء الذين تعوّدوا القراءة من اليسار اليمين أو من أعلى إلى أسفل، لأنّ هذه هي الطّريقة التي يقرأون بها لغتهم الأم. إنّ هؤلاء الدّارسين يحتاجون إلى ألعاب "ما قبل القراءة" حتّى يدرك البعض المقصود بالقراءة، ويتدرب الآخرون على الاتجاه من اليمين إلى اليسار[24].

ومن أبسط مواد ما قبل القراءة: القصّة المصوّرة، التي يمكــن فهمهــا بتتبّــع مجموعة صور من اليمين إلى اليسار حتّى أسفل الصّفحة[25].

أهداف ألعاب القراءة:

- لألعاب القراءة أهداف كثيرة من أبرزها[26]:

- تدريب الطّفل على النّطق السّليم لأصوات اللّغة عن طريق تدريب أعضــاء الجهاز الصّوتي لديه؛

- تيسير عمليّة تعلّم القراءة والكتابة على الطّفل؛
- توفير جوٍّ صحيٍّ يساعد على الانطلاق والتّحرر، والمبادأة الذّاتيّة؛
- جذب وإثارة انتباه واهتمام الطّفل طوال الوقت؛
- التّخلّص من ظاهرة الرّوتين والرّتابة، والخروج عن المألوف؛
- تنميّة قدرة الطّفل على تحليل وتشخيص الحروف والمقاطع؛
- تنميّة قدرة الطّفل على القراءة؛
- تنميّة روح العمل الجماعي الفعال والنّشط لدى الأطفال.

أنواع الألعاب التي تعالج مشكلات القراءة:

يمكن حصر أنواع الألعاب التي تعالج مشكلات القراءة فيما يلي:

- ألعاب التّعرف على الحروف والكلمة والجملة.
- ألعاب التّدريب على القراءة من اليمين إلى اليسار.
- ألعاب التّدريب على قراءة كلمة أو عبارة أو نص قصير.
- ألعاب التّعرف على أخطاء القراءة وتصحيحها.
- ألعاب التّدريب على استيعاب مفردات أو عبارة قصيرة أو نص قصير [27].

ويذكر ناصف مصطفى عبد العزيز أنّه في المرحلة التّمهيديّة للقراءة، تستطيع الألعاب التي تستخدم البطاقات الومضيّة (بطاقات العرض السّريع) أن تأتي بعون كبير في هذا المجال وبخاصّة للأطفال.

ويدوّن على هذه البطاقات كلمات أو جمل تكتب بخط كبير واضح، بحيث يتمكن الذين يجلسون في مؤخرة الفصل من أن يروها بوضوح. وليس من الصّعب تنفيذ هذه البطاقات. وصغار الدّارسين لديهم رغبة دائمة لمعاونة معلميهم في مثل تلك الأمور. ولكن لابد أن يبدأ المعلم في إعداد البطاقات الأولى، على أن تكون بطاقات جمل، حتى لا يربك التّلاميذ بالحروف المفردة.

وهناك أنواع أخرى من البطاقات تستخدم في ألعاب القراءة، مثل بطاقات الملاءمة، بحيث تكون في أزواج، وبين كلّ زوج من البطاقات علاقة معينة:

مثل: نهر وسمك، وسماء ونجوم، ومدرسة وتلاميذ.

أو الخريطة واسم البلد.

أو السّؤال والجواب.

(أو اسم العملة والبلد (دولار / أمريكا، ين / اليابان).

وتوجد أيضا البطاقات ذات الوجهين، فترسم على أحد الوجهين صورة شيء ويكتب على الوجه الآخر اسم هذا الشيء بخط واضح وهكذا.

ويمكن تلخيص أنواع بطاقات الملاءمة فيما يأتي:

1-كلمات / كلمات.

2-كلمات / عبارات.

3-صور / كلمات.

4-صور / عبارات.

5-عبارات / عبارات.

ومن أنواع ألعاب البطاقات أيضا بطاقات التّعرف على الكلمة الغريبة وسط مجموعة من الكلمات بينها علاقة معينة.

وجميع هذه الأنواع تستخدم في تنميّة مهارة القراءة وعلاج عيوبها لدى الدّارسين [28].

خاتمة:

بعد التّعرف على ماهيّة الألعاب اللّغويّة وبيان دورها في العمليّة التّعليمة، وكذا بيان بعض أنواع الألعاب اللّغويّة التي تساعد في تنميّة مهارة القراءة، تبيّن لنا ما يلي:

-أهميّة الألعاب اللّغويّة كوسيلة تربويّة تعليميّة مساعدة؛ إذ أصبحت من الاستراتيجيات الفاعلة التي تستعمل في تنميّة المهارات اللّغويّة وتحسينها لدى التّلاميذ.

-استخدام الألعاب اللّغويّة وتوظيفها في العمليّة التّربويّة يعطي المتعة في تعليم اللّغة عامّة ومهارة القراءة خاصّة، وذلك لما تبعثه من راحة لدى التّلاميذ، عكس التّعليم التّقليدي الذي يبعث على الملل.

الإحالات:

---

[1] سحر نسيم وجيهان محمد، الألعاب التّربوية لطفل الرّوضة، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2013م، ص121.

[2] فالح بن صال العمور الدّوسري وبدر بن فهد أل تميم ومحمد بن أحمد الزّهراني، الألعاب التّعليمية، إشراف: علي الطّربيشي، كلية المعلمين، المدينة المنورة، المملكة العربية السّعودية، ص2.

[3] الهويدي زيد، الألعاب التّربوية استراتيجية لتنمية التّفكير، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002م، ص21.

[4] رلى رامز عبد المنعم، أثر استخدام الألعاب اللّغوية في تدعيم مهارات التّواصل في اللّغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من الطّلاب المبتدئين في الأردن، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1993، ص 25.

[5] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، دار المريخ، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، ط1، 1983م، ص 9.

[6] Andrew Wright, Games For Language Learning. Cambridge University Press, 1979, p2.

[7] الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص 9.

[8] ينظر: محمد علي الصّويركي، الألعاب اللّغوية ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربية، دار الكندي للنشر والتّوزيع، إربد، الأردن، 2005م، ص 9.

[9] الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص 10.

[10] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[11] أمال الماجري وسندس السّباعي، الألعاب القرائية، ألعاب القراءة للسنة الأولى، وزارة التّربية الوطنية، مدرسة غربي القيروان، 2014، ص 3.

[12] الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص15.

[13] ينظر: المرجع نفسه، ص16-17.

[14] ينظر: المرجع نفسه، ص17.

[15] Andrew Wright, Games For Language Learning. Cambridge University Press, 1979, p2.

[16] الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص 18.

[17] الألعاب اللّغوية ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربية، ص 33.

[18] المرجع نفسه الصّفحة نفسها.

[19] وليد جابر، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1991م، ص 34.

[20] الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص 38.

[21] المرجع نفسه، ص 40.

[22] ينظر: المرجع نفسه، ص 40-41.

[23] أمال الماجري وسندس السّباعي، الألعاب القرائية، ألعاب القراءة للسنة الأولى، وزارة التّربية الوطنية، مدرسة غربي القيروان، 2014، ص2.

[24] الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص 23.

[25] المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[26] الألعاب اللّغوية ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربية، ص 53.

[27] الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير النّاطقين بها، ص 23-24.

[28]- المرجع نفسه، ص 24-25.

الألعاب اللُّغويّة ودورها
في التغلُّب على مشكلات تعليم اللُّغة،
قواعد الرّسم الإملائيّ في نظام الكتابة العربيّة أنموذجًا.

د. مصطفى أحمد قنبر.
وزارة التّعليم والتّعليم العالي، دولة قطر.

الملخّص:

يحاول هذا البحث الوقوف على دور الألعاب اللّغويّة في تذليل العقبات التي تعترض تعليم اللغة العربيّة، من خلال اقتراح بعض الألعاب اللّغويّة التي تجعل الطّريق إلى فهم قواعد الرّسم الإملائيّ سهلا، وإمكانيّة تطبيقها بصورة صحيحة ميسورة كتابة ونطقًا.

الكلمات المفتاحيّة: الألعاب اللّغويّة؛ تعليم اللّغة؛ الرّسم الإملائيّ.

Abstract:

This research attempts to identify the role of language games in overcoming obstacles in teaching Arabic language, by suggesting some language games that simplify the rules of spelling, and apply them correctly in written and spoken language.

Key words: Language Games; Language Teaching; Spelling Draw.

1.توطئة:

لا شك أنّ الكتابة من المنجزات الحضاريّة الإنسانيّة العظيمة التي حفظت التّراث البشريّ من الاندثار، وأداة من أدوات التّواصل بين الماضي والحاضر. ووسيلة من وسائل التّعبير عن الأفكار والمشاعر ونقلها للآخرين، كما أنّها وسيلة لتسجيل منجزات العلوم والفنون وتبادلها بين الدّارسين والباحثين.

وقد عني الإسلام بالكتابة في أوّل آي التّنزيل الحكيم، فأشار إلى وسيلة التّعامل الإيجابيّ مع المكتوب بقراءته، ثم إلى أداةِ الكتابةِ والتّعليمِ بالقلمِ، فقال جلّ وعلا: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ﴾[العلق: 1-4].

وقد نصَّت اية الدّين ــ أطول اية في القرآن ــ على أهميّة الكتابة ودورها في إثبات الحقوق وحفظها في المعاملات المجتمعيّة، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ وَلۡيَكۡتُب بَّيۡنَكُمۡ كَاتِبُۢ بِٱلۡعَدۡلِۚ وَلَا يَأۡبَ كَاتِبٌ أَن يَكۡتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُۚ فَلۡيَكۡتُبۡ وَلۡيُمۡلِلِ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ وَلۡيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ وَلَا يَبۡخَسۡ مِنۡهُ شَيۡـٔٗاۚ فَإِن كَانَ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ سَفِيهًا أَوۡ ضَعِيفًا أَوۡ لَا يَسۡتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلۡيُمۡلِلۡ وَلِيُّهُۥ بِٱلۡعَدۡلِۚ وَٱسۡتَشۡهِدُواْ شَهِيدَيۡنِ مِن رِّجَالِكُمۡۖ فَإِن لَّمۡ يَكُونَا رَجُلَيۡنِ فَرَجُلٞ وَٱمۡرَأَتَانِ مِمَّن تَرۡضَوۡنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ أَن تَضِلَّ إِحۡدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحۡدَىٰهُمَا ٱلۡأُخۡرَىٰۚ وَلَا يَأۡبَ ٱلشُّهَدَآءُ إِذَا مَا دُعُواْۚ وَلَا تَسۡـَٔمُوٓاْ أَن تَكۡتُبُوهُ صَغِيرًا أَوۡ كَبِيرًا إِلَىٰٓ أَجَلِهِۦۚ ذَٰلِكُمۡ أَقۡسَطُ عِندَ ٱللَّهِ وَأَقۡوَمُ لِلشَّهَٰدَةِ وَأَدۡنَىٰٓ أَلَّا تَرۡتَابُوٓاْۖ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً حَاضِرَةٗ تُدِيرُونَهَا بَيۡنَكُمۡ فَلَيۡسَ عَلَيۡكُمۡ جُنَاحٌ أَلَّا تَكۡتُبُوهَاۗ وَأَشۡهِدُوٓاْ إِذَا تَبَايَعۡتُمۡۖ وَلَا يُضَآرَّ كَاتِبٞ وَلَا شَهِيدٞۚ وَإِن تَفۡعَلُواْ فَإِنَّهُۥ فُسُوقُۢ بِكُمۡۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ۝٢٨٢﴾ البقرة: 282.

وقد حرص الرّسول الكريم صلى الله عليه وسلم على إملاء ما ينزل عليه من الآيات على الكُتَّاب من الصّحابة منذ المرحلة المكيّة. وقد بلغ عدد كتاب الوحي تسعة وعشرين، وقيل ثلاثة وأربعون كاتبًا أشهرهم: أبو بكر، وعمر، وعثمان وعلي، والزّبير بن العوام، وسعيد بن العاص، وعمرو بن العاص، وأبي بن كعب ومعاويّة بن أبي سفيان، وزيد بن ثابت. ومعاويّة وزيد كَانَا أكثر التّصاقًا بهذه المهمة الخطيرة. وكانت الكتابة في الغالب على قطع الجلد، وأكتاف العظام، وجريد النّخل، وصفائح الحجارة، إذ لم يكن البردي متوافرا آنذاك في الحجاز[1].

وقد بلغت الكتابة في الحضارة العربيّة الإسلاميّة شأوًا عظيمًا حتى عدَّها ابن خلدون (ت808هـ) من الصّناعات الشريفة، يقول في مقدّمته عن الكتابة والخط: «وهو رسوم وأشكال حرفيّة تدلّ على الكلمات المسموعة الدّالّة على ما في النّفس. فهو ثاني رتبة من الدّلالة اللّغويّة وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواصّ الإنسان التي يميّز بها عن الحيوان. وأيضا فهي تطلع على ما في الضّمائر وتتأدّى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقضي الحاجات وقد دفعت مؤنة المباشرة لها، ويطّلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأوّلين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم؛ فهي شريفة بهذه الوجوه والمنافع»[2].

هكذا كانت ــ ولا تزال ــ مكانة الكتابة في الحضارة العربيّة الإسلاميّة خاصّة والحضارة الإنسانيّة عامّة، فضلا عن كونها وسيلةً تؤسّس لعلاقات ما بين الكاتب أو المبدع والقارئ، وتقيم بينهما حوارًا تفاعليًّا يتخطى حواجز الزّمان والمكان.

2. صعوبة قواعد الرّسم الإملائيّ:

غير أنَّ نظام الكتابة في لغات ــ ومنها العربيّة ــ لم يكن ليخْلُ من التّعقيد في نظر البعض، الأمر الذي يمثل صعوبة في فهم المكتوب، وهذا ينوء بحمله القارئ

الذي يُتَّهم بالجهل بنظام الكتابة وقواعدها، كما يمثّل صعوبة أيضا على مَنْ يكتب وتلك مهمّة يتحملها الكَاتب الذي يُتَّهم بعدم معرفته بقواعد الإملاء الصّحيحة وجهله بما شذَّ منها.

فالكتابة تفتقر في أغلب الأحيان إلى جوانب الكمال في التّعبير عن أصوات اللّغة وتتسم بِعدّة مظاهر للقصور في هذا المجال، تتمثّل في وجود رموز مكتوبة لا يقابلها في النّطق شيء من الأصوات، ووجود رموز مكتوبة تنطق على غير ما عُرف من الأصوات التي تمثلها، ووجود أصوات لا يمثلها في الكتابة شيء، وتختلف الكتابات المعروفة في مقدار ما تعانيه من هذه المظاهر الثّلاثة قلة وكثرة[3].

هذا هو بعض حال الإملاء في نظام الكتابة العربيّة؛ ممّا جعل البعض ــ وليسوا بالقليل ــ يجأرون بالشّكوى من صعوبة القواعد الإملائيّة، متهمين هذه القواعد بالتّعقيد الذي يصد المتعلمين، ويورث في قلوبهم البغضاء للعربيّة وقواعدها. وقد خرجت الأصوات من أماكن عدة تنادي بالتيسير في هذه القواعد، والضرب صفحا عما تعنَّت منها.

وعلى الرّغم من هذا فإنّ الكتابة العربيّة ــ في رأي أحد الباحثين ــ بواقعها الرّاهن، هي الأقدر على تمثيل النّظام اللّغويّ العربيّ بخصائصه الذّاتيّة: الاشتقاق والإعراب والتّنوّع اللّهجي.[4]

ويعاني الكثير من الدّارسين من أبناء العربيّة ومن تشرَّب ثقافتها من صعوبات في الكتابة؛ تجعل الآخرين ينحون عليهم باللائمة لضعفهم في هذا الجانب المهاريّ في اللّغة الذي يتمثّل في الوقوع في أخطاء لغويّة في الكتابة ومن ثمّ القراءة. ولم يقف هذا الضعف عند الدّارسين في سنوات ما قبل التّعليم الجامعي، بل تعدّى الدّارسين في الجامعات حتّى وصل إلى طلاب الدّراسات العليا، والمتخرجين الذين

التّحقوا بدواوين العمل في الوزارات والهيآت. ولم يسلم من هذا الضعف خريجو أقسام اللغة العربيّة ممن يعملون في الصّحافة والإعلام والتّعليم وغيرها... حتى تندَّر بها الكُتاب في أعمدتهم الصّحفيّة، وسجلّها الباحثون في بعض مؤلّفاتهم.[5]

وإنْ سالتّ عن السّبب في بروز هذه الظاهرة، وظهور هذه المعاناة، لأتتك الإجابة سريعًا: إنَّ السّببَ يكمن في نظام الكتابة العربيّة، وما تتّسم به قواعد الإملاء من تعقيد قد يصل ببعض الدّارسين إلى النّفور منها وبغضها. فـ «لرسم اللّغة في العربيّة حديث طويل وبلاء عريض، وفيه تناقض بيِّن، وأعجب من ذلك أنّك إذا كتبت كلمة ذات وجهين في الرّسم، واخترت أحدهما ظهر لك من يعيب عليك ذلك لأنّه اختار الوجه الآخر».[6]

فهل الأمر على هذا النّحو؟ وهل نظام الكتابة العربيّة يتسم ــ على الإطلاق ــ بالتّعقيد؟ وأين يتمثّل هذا التّعقيد؟ هل في صور كتابة الهمزة في مواضع الكلمة الثّلاثة: أوّلها، أم في وسطها، أم في آخرها؟ أم في القواعد الخاصّة بزيادة بعض الحروف وإسقاط أخرى نطقًا أو كتابة؟ أم في أشكال كتابة الصّوت الواحد بأكثر من رسم في حالتي الألف والتّاء المتطرّفتين؟ أم في الفصل والوصل الذي ينتاب بعض الكلمات؟ أم سبب هذا التّعقيد ليس في القواعد؛ بل في صياغتها في منهج تعليميّ، وفي طرائق عرضها وتقديمها للدّارسين والقراء، وفي المعلّم نفسه؟ أم أنّ كلا ممّا سبق يسهم بنصيب غير قليل تبلورت به القضيّة، وأضحت معه أمرًا لا يحسن ولا يجب السّكوت عليه؟

ولسنا في هذا البحث بصدد مناقشة كلّ هذه التّساؤلات((7))، لكننا سوف نقدّم ــ بمشيئة الله ــ طرحًا يتعلق بالتّغلّب على هذه الصّعوبات التي تواجه المتعلّم والتي جعلته يرمي القواعد الإملائيّة التي تحكم نظام الكتابة العربيّة بالتّعقيد وتخلق

في نفوسهم نفورًا من تعلم هذه القواعد، ويبذل الجهد الجهيد على مضضٍ؛ كي يعبر المراحل الدّراسيّة بنجاح.

هذا الطّرح يتعلّق بإحدى طرائق التّدريس التي تجعل التّعليم محبّبا ومرغوبًا فيه، لا منفرًا ومشعرًا بالملل. إنّه التّعلُّم باللّعب، أو توظيف الألعاب اللّغويّة في التّغلُّب على صعوبات القواعد في الرّسم الإملائيّ في لغتنا العربيّة.

3.اللّعب من التّرويح إلى تنميّة المهارات:

وقفتْ كثير من البحوث التّربويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة على الدّور الكبير الذي يُسهم به اللّعب كنشاط يقوم به الطّفل أو المتعلّم عمومًا في تنميّة مهاراته في كافة المجالات. ومن ثمّ شرعوا في بيان مفهوم هذا النّشاط وتأثيراته على نمو الطّفل خاصّة إذا كان هذا النّشاط مخططًا له من قِبل المعنيين بشؤون الطّفل أو المتعلم ومن ثم ظهر اصطلاح الألعاب اللُّغويّة.

فإذا كان اللّعب حركة أو سلسلة من الحركات يقصد بها التّسليّة، أو ما نعمله باختيارنا في وقت الفراغ، أو هو أي سلوك يقوم به الفرد بدون غاية عمليّة مسبقة[8]، فهو أيضا نشاط موجه **Directed** أو غير موجه **Free** يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتّسليّة، ويستغله الكبار عادة ليسهم في تنميّة سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقليّة الجسميّة والوجدانيّة.[9]

إنّ اللّعب ضروريٌّ جدًا لتنميّة الطّفل عقليًا وفكريًا. فمن خلال اللّعب يتم تحقيق التّنميّة العقليّة والجسديّة له. والأطفال يلعبون؛ لأنّ اللّعب متعة، كما أنّه أيضًا عنصر مهمٌّ من عناصر تنميّة مهارات الطّفل. واللّعب أيضاً يساعد على تطوير مهارات اللّغة والتّفكير والتّنظيم. ويكاد اللعب أن يكون الوظيفة الأساسيّة للطفل

حيث يقضي فيه معظم أوقاته ويأخذ اللّعب مكانة مهمة في العمليّة التّربويّة؛ لما يقدّمه من فوائد فهو الجسر الذي يصل الطّفل بالحياة[10].

وقد أجمل بعض الباحثين مجموعة من الوظائف للّعب تعود بالفائدة على الطّفل في جوانب تعليميّة، واجتماعيّة، ونفسيّة ....، منها أنّ اللعب:

1. يساعد في نمو الذّاكرة والتّفكير والإدراك والتّخيل.
2. يدفع الطّفل إلى الإبداع الذّاتي.
3. يساعد في زيادة المستوى المعرفيّ لدي الطّفل.
4. يعمل كمولد ومنظم لعمليات التّعلُّم المعرفي.
5. يكسب الثّقة بالنّفس والاعتماد عليها ويسهل اكتشاف قدرات الطّفل واختبارها.
6. يؤكد ذات الطّفل من خلال التّفوّق على الآخرين فرديًا وفي نطاق الجماعة.
7. يُعلّم التّعاون واحترام حقوق الآخرين.
8. يُعلّم احترام القوانين والقواعد ويلتزم به.
9. يعزز انتماء الطّفل للجماعة.
10. يساعد الأطفال في السّيطرة على القلق والصّراعات النّفسيّة.
11. يحقق المتعة والسّعادة للأطفال.
12. يوفّر فرصّة جيّدة للعمل والإتقان والإجادة والتّدريب.
13. يساعد في إكساب الأطفال مهارة حل المشكلات.
14. يساعد على الاتزان والضبط والتّحكم.
15. فرصّة لتهيئة الطّفل لحياة الرّشد، من خلال خاصيّة تمثيل الأدوار الاجتماعيّة.[11]

4.الألعاب اللُّغويّة استراتيجيّة تدريسيّة:

لم تُجدِ الاستراتيجيات التّقليديّة الموظّفة في تعليم وتعلُّم اللُّغات ــ في عالمنا العربيّ ــ نفعًا في الوصول بالأهداف التي خُطط لها إلى التّحقُّق المتمثّل في الإتقان والإجادة، والتّعامل بإيجابيّة مع كلّ منجز كتبت به هذه اللُّغات؛ ومن ثمّ كان البحث عن استراتيجيات جديدة تأخذ بأيدي المتعلُّم في اتجاه تربويّ يجعل من التّعلُّم شيئًا محبّبًا يقبل عليه لا ينفر منه، يسهم فيه ويتفاعل معه، يبعده عن السّلبيّة ولا يجعل منه متلقيًا عاجزًا عن إعمال ذهنه في ما يُلقى إليه.

وقد وجد كثير من المشتغلين بعلم اللّغة التّطبيقي أو تعليميّة اللغات ضالتّهم في عديد من الاستراتيجيات الحديثة التي تلبي متطلبات التّعلُّم وتحقق أهدافه، من هذه الاستراتيجيّات ما اصطلح عليه بـ (الألعاب اللُّغويّة Language games) ورأوا أنها ذات جدوى حيث تتيح للمتعلم أن يُدرب على استعمال اللّغة في مواقفها الطّبيعيّة. بما توفّره من معالجة للّغة في إطارها الكامل في الحوارات والمحادثات والقراءة والتّعبير المكتوب، كما أنها من أفضل الوسائل التي تخفف من رتابة الدّروس وجفافها.[12]

هذا فضلا عن مناسبتها للكبار والصّغار على حدّ سواء، مع القدرة على تكييفها لتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة؛ لتناسب الطّلاب ذوي القدرات العاليّة والمتوسّطة، والمتدنيّة.[13]

وقد عرض بعض الباحثين لجدوى توظيف الألعاب اللُّغويّة في التّدريس من خلال بحوث تجريبيّة على عينات من المتعلّمين في مستويات تعليميّة مختلفة وخلصوا منها إلى النّتائج الآتيّة:

1. كان للألعاب اللّغويّة أثرها في تدعيم مهارات التّواصل في اللُّغة الإنجليزيّة كلغة ثانيّة، بمقارنة الطّلاب الذين استخدموا الطّريقة الاعتياديّة.

2. كان للألعاب اللُّغويّة أثرها في رفع مستوى تحصيل الطّلاب الذين تعلّموا المفردات، بمقارنة غيرهم الذين تعلّموا المفردات بالطّريقة السّائدة.

3. كان للألعاب التّعليميّة أثرها في تحصيل الطّلاب للقواعد النّحويّة، بمقارنة غيرهم الذين درست لهم بالطّريقة السّائدة.

4. أسهمت الألعاب اللُّغويّة في ترشيد جهد المعلّم، وتميَّز دوره بالحيويّة والتّجديد والتّنوّع، ممّا ساعد على علاج الضعف القرائيّ عند عينة من الطّلاب الصّف الثّالثّ الابتدائي.

5. كان للألعاب التّعليميّة أثرها في تنميّة الأنماط اللُّغويّة ومهارات التّعبير الشفهيّ عند طلاب من الصّف الرّابع، بمقارنة غيرهم الذين خضعوا لبرنامج قائم على التّدريس بالطّريقة السّائدة.

6. ظهر أثر استخدام تقنيّة الألعاب اللُّغويّة في زيادة تحصيل الطّلبة في فروع مهارات التّواصل الشّفوي بمقارنة غيرهم ممّن درسوا بالطّريقة الاعتياديّة. (14)

وصفوة القول إنَّ استراتيجيّة الألعاب اللُّغويّة أسهمت في إكساب الطّلاب مهارات لغويّة متنوّعة، وأمدتهم بخبرات مختلفة، وجعلت العمليّة التّعليميّة أكثر تشويقًا ومتعة، وساعدت على التّحصيل، ودعمت مهارات التّواصل، والاتجاهات نحو التّعلُّم، ونمَّت التّفكير، وعالجت المشكلات التي يعاني منها الطّلبة بأسلوب منطقيّ سليم، وساعدت في نموّهم اجتماعيًا وجسميًا ومعرفيًا.(15)

4ـ1 **تعريف الألعاب اللُّغويّة:** وقد احتفت كثير من المؤلفات التّعليميّة بحشد جمل من التّعريفات لهذا الاصطلاح الجديد، منها ما نُقل عن جيبس G.Gbbs أنّ الألعاب اللّغويّة نشاط يتم بين المتعلّمين، متعاونين أو متنافسين؛ للوصول إلى غايتهم، في إطار القواعد الموضوعة من ....(16)

ومنها أيضا: أنّ الألعاب اللّغويّة استراتيجيات معيّنة تستخدم في تعليم مهـــارات اللُّغة وتعلُّمها، وتكون مبنيّة على خطّة واضحة ترتكز على أسس علميّة مدروســـة وتؤدِّي دورًا مهمًا في عرض المهارات والمفاهيم الأساســيّة، ونقلهـــا وتبســـيطها وربطها بالحياة، إذ تعطي عمليّة التّعليم معنىً حقيقيًا يؤدي إلى تحقيـــق الأهـــداف المنشودة.(17)

ويمكن للباحث أن يدلي بدلوه في هذا الباب فيعرّف هذه الاســـتراتيجيّة بأنَّهـــا: استراتيجيّة تعليميّة منظّمة ومنضبطة، جذّابة ومحببة، يشارك فيها معظم المتعلّمين تهدف إلى إكساب المتعلّمين المهارات والمعارف اللغويّة وربطها بالحياة.

4ـــ2 **خصائص اللعبة اللغويّة الجيدة:** حتّى تؤدّي اللّعبة اللُّغويّة دورها، وتـــؤتي أكلها، كما أريد لها؛ عكف الباحثون على عـــد مجموعـــة مـــن الخصـــائص رأوا ضرورة توافرها في اللّعبة اللُّغويّة حتّى يمكن أن تعدّ استراتيجيّة تعليميّـــة ناجحـــة كثير من هذه الخصائص حملتها تعريفاتهم لهذه الاستراتيجيّة ـــ كما رأينا ـــ فنعتوا اللّعبة اللُّغويّة الجيدة أو الفاعلة بالخصائص الآتيّة:

1. أن تُعدَّ لها خطة واضحة وواقعيّة.
2. أن تكون ذات أهداف محددة.
3. أن تتمتع بالجاذبيّة والإمتاع.
4. أن تتّصف بسهولة الإجـــراء.
5. أن تحدد مستوى الطّلاب الذين يمارسونها.
6. أن تكون صالحة للتّطبيق في أكثر من مستوى.

7. أن تكون اللّعبة اقتصاديّة، قليلة التّكاليف، وأدواتها متاحة.

8. ألا تتطلب إمكانات خاصّة يصعب توفيرها في بيئة التّعلّم.

9. أن تكون متصلة بموضوع الدّرس الحاليّ أو السّابق.

10. أن تستهدف مهارة لغويّة رئيسة ومهارات أخرى فرعيّة.

11. أن تعمل على إذكاء روح المنافسة بين المتعلّمين والمشاركين.

12. أن تكون قادرة على تحقيق أهداف لغويّة صَعُبَ أو يصعُب تحقيقها بالاستراتيجيات الأخرى.[18]

4ـ3 **أنواع الألعاب اللّغويّة:** للألعاب اللّغويّة أشكال مختلفة وأنواع متعدّدة تتنوّع بتنوُّع المهارات اللّغويّة التي صمّمت من أجلها، كما أنَّ تنوّعها هذا ناتج طبيعيّ عن الكيفيّة التي يمكن أن تُؤدّى بها، وعددِ المشاركين فيها ومستوياتهم التّعليميّة، والمكان الذي تنفذ فيه هذه الألعاب. كما أنّ أشكال اللّعبة الواحدة تتعدّد وتأخذ أنماطًا مختلفة: فالكلمات والصّور، والصّواب والخطأ، والسّؤال والجواب والتّذكر والتّخمين ... وغيرها ألعاب يمكن استخدامها في تدريس المهارات اللُّغويّة كلّها إلاّ أنّها تتخذ أشكالا متعدّدة تناسب نوع المهارة المقدّمة؛ فتخمين الكلمة في مهارة التّحدّث يختلف عن تخمين الكلمة في بقيّة المهارات اللُّغويّة: كتابةٍ، وقراءةٍ واستماعٍ.[19]

كما تتضمّن الألعاب اللّغويّة أنواعًا عديدة ومتنوعة في جانب التّدريبات، وهي متدرّجة ومتتابعة حسب مستويات الدّارسين وأعمارهم. فهناك ألعاب بسيطة في المضمون والأسلوب تُقدم للأطفال المبتدئين، وهناك ألعاب متعدّدة في المضمون والمحتوى وسهلة في الأسلوب والأداء تصلح لتدريب المتقدمين من الأطفال. كما

أنّ هناك أيضَا ألعابًا متنوّعة ومتعدّدة في الأسلوب وبسيطة في المحتوى تخص المبتدئين من الرّاشدين، وهكذا تتنوع الألعاب اللُّغويّة، وتتدرج حسب مقدرات المتعلّمين العقليّة وحسب أعمارهم الزّمنيّة.[20]

ويمكن أنْ تستخدم الألعاب اللُّغويّة في دروس التّدريب اللُّغويّ، لما تثيره من مرح وترويح عن المتعلم، والتّخفيف من رتابة الدّروس، وجعل المتعلمين أكثر تفاعلا مع ما يتعلمونه، وأكثر تجاوبًا مع هذا النّوع من النّشاط.[21]

وقد ساعدت الألعاب اللّغويّة في تذليل بعض الصّعوبات التي يواجهها المتعلّم في مجال تعلُّم اللُّغة العربيّة، مثل صعوبة التّمييز الصّوتيّ، وعدم القدرة على التّمييز البصريّ للحروف والكلمات المتشابهة، والتّدريب النّطقيّ، والاستيعاب والتّعبير، والإملاء، والتّركيب، والتّدريبات النّحويّة.[22]

5.الألعاب اللّغويّة وتذليل الصّعوبات في قواعد الرّسم الإملائي:

قلَّ أنْ تخلو قواعد الرّسم الإملائي في نظام الكتابة العربيّة من صعوبات تواجه الدّارسين للعربيّة النّاطقين بها أو بغيرها، وقد رأى بعض الباحثين أنّ السّبب في هذه الصّعوبات يكمن في نظام الكتابة العربيّة، وما تتسم به قواعد الإملاء من تعقيد قد يصل ببعض الدّارسين إلى النّفور منها وبغضها.

لكن دعوى التّعقيد هذه تبيَّن أنّها قول مبالغ فيه، وفيه كثير من التّجَنِّي، فمعظم هذه القواعد سهلة المنال، والصّعوبة في عدد قليل ومحدّد من هذه القواعد. وليس نظام العربيّة في الكتابة وحده الذي يخالف فيه المكتوب المنطوق، فهناك لغات أخرى تعاني من الظاهرة نفسها، وما نعرفه من مفردات في الإنجليزيّة والفرنسيّة يعدّ أمثلة صارخة على هذا[23]. وفي طرائق التّدريس الحديثة ما يذلّل هذه

الصّعوبات، وغيرها تلك التي واجهها الدّارسون في فهم وتطبيق هذه القواعد، ومن هذه الطّرائق أو الاستراتيجيّات الألعاب اللّغويّة.

إنّ هذا النّوع من الألعاب متى أُحسن تصميمه وتنفيذه بإمكانه أنْ يأتي بالنّتائج المرجوّة، ويحقّق الأهداف التي أُنيطت به، الأمر الذي يعود بالفائدة على كلّ جوانب المنظومة التّعليميّة: المتعلّم، والمعلّم، والمؤسّسة التّعليميّة.... وهذا ما سنحاول أنْ نعالجه بأمثلة تطبيقيّة في ما تبقّى من صفحات هذا البحث.

5ـ1 لعبة شاهد واستمع: تصلح هذه اللّعبة لمواجهة الصّعوبات التي يقابلها المتعلّم في درس همزتي الوصل والقطع، وتقوم على اختيار مجموعتيْن من الطّلاب لتنفيذ اللُّعبة، المجموعة الأولي تمثّل همزة القطع (في الأسماء والأفعال والحروف) والثّانيّة تمثّل همزة الوصل (في الأسماء والأفعال والحروف). ويُختار طالب ذو صوت جهْوري لينادي على الدّاخلين للعرض أمام المشاهدين من الطّلاب.

ينادي منظّم العرض، فلتدخلْ مجموعة همزة القطع، يعرف قائد المجموعة باسمه: أنا همزة القطع التي ...، ممسكا ببطاقة مكتوب عليها (أ) بخط كبير، أمّا أبنائي من الأسماء: وهنا يشير إلى طالب من المجموعة يمسك ببطاقة مكتوب عليها عدّة أسماء: أَحمد، إبراهيم، أُسامة.....، ومن الأفعال لدي ثلاثة: ماضي الثّلاثي ويمثّلها طالب ممسكًا ببطاقة مكتوب عليها: أخذ، أمر، أتي...، ثمّ طالب ثانٍ يمثّل الفعل الرّباعيّ الماضي والأمر والمصدر ....، ويدخل ثالثٌ يمثّل الفعل المضارع المهموز، أمّا أبنائي من الحروف ويمثلها آخر طالب في المجموعة ويعرّف بنفسه مسكًا ببطاقة مكتوب عليها: إنَّ، أنَّ، أو...

وهكذا يفعل منظّم العرض مع المجموعة الثّانيّة، التي تُمثّل همزة الوصل....

ويراعي في تنفيذ هذه اللُّعبة اتساع المكان (مسرح المدرسة أو فنائها) خاصّة إذا كانت مجموعة الطّلاب المستهدفة عدّة صفوف دراسيّة، مع الإعداد الجيّد للمادّة العلميّة المعروضة، والتّدريب المسبق للطلاب، بالإضافة إلى تعاون مجموعة من المعلّمين في الإعداد والتّنفيذ.

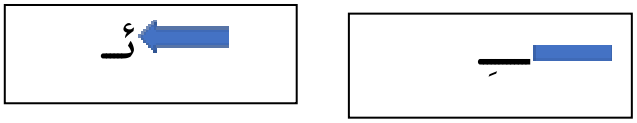
5ــ 2 لعبة من الأقوى: تُخصّص هذه اللعبة كمدخل لقواعد كتابة الهمزة المتوسطة، وهدفها استيعاب المتعلم لترتيب الحركات في اللّغة، حيث يُبنى عليها رسم الهمزة المتوسّطة رسمًا صحيحًا. وتقوم فكرتها على اختيار مجموعة من الطّلاب يمسك كلّ منهم ببطاقة مثبتة في عصا، هذه العصا متباينة الطّول: فالعصا الأولى تعلوها بطاقة مكتوب عليها الكسرة ورسمها(ــِ) وهي الأقوى، والثّانيّة أقل طولا من الأولي مكتوب عليها الضمة ورسمها(ــُ)، والثّالثّة أقلّ طولا من الثّانيّة مكتوب عليها الفتحة ورسمها (ــَ)، والرّابعة أقلهن جميعًا مكتوب عليها السّكون ورسمها(ــْ).

يقف الطّلاب الأربعة غير مرتبين، ثم يسأل المعلم بقيّة الطّلاب عن أقوى الحركات ويطلب من الجميع ترتيب هذه الحركات من الأقوى إلى الأضعف في ورقة مسجل عليها اسمه، تجمع الأوراق، ثم يقف الطّلاب الممسكون بالعصوات مرتبين من اليمين إلى اليسار. وهنا يعرف كلّ طالب هل رتَّب الحركات ترتيبًا صحيحًا أم لا.

5 ــ 3 مَنْ مع مَنْ؟: تقوم فكرة هذه اللعبة على تعلُّم الطّلاب قواعدَ جمع الحركات بالحروف التي تقابلها؛ حتّى يستوعب المتعلّم قواعد رسم الهمزة المتوسطة رسمًا صحيحًا. حيث يقوم المعلم بتقسيم الطّلاب إلى مجموعات، تُعطي كلّ مجموعة نوعيْن من البطاقات: الأولى كُتبت عليها الحركات ورسم عليها سهم نهايته في بطاقة أخرى، والثّانيّة كتبت عليها الحروف التي تقابلها ونهاية السّهم

الذي رسم في البطاقة الأولي، ثم يطلب المعلّم من كـلّ مجموعـة لصـق بطاقـة الحركات ببطاقة الحروف حيث يتصل أوّل السّهم بآخره.

يعطى الطّلاب وقتًا لإنجاز المهمة، يقوم طالب من كل مجموعة بعـرض مـا أنجزته مجموعته، ثم تعلن المجموعة الفائزة، وترصد جوائز لهذه اللّعبة. كما يتبيَّن من الشكل التّالي:



5 ــ 4 أين أضع البطاقة؟: ترمي هذه اللّعبة إلى تصنيف الكلمات المرسـومة إملائيًّا إلى كلمات صحيحة وكلمات خاطئة وفقًا لقاعدة الهمزة المتوسّطة. حيـث يقوم المعلّم بإعداد مجموعة من البطاقات كُتبت عليها كلمات رُسِمَت فيها الهمـزة المتوسّطة رسمًا صحيحة، وأخرى رُسِمَت همزتها رسمًا خاطئًا.

يقسم المعلم الطّلاب إلى مجموعات محددًا المهام في أفراد كل مجموعة، ثـم توزع البطاقات على الطّلاب لتصنيفها في وقت لا يتعدى ست دقـائق، ويكـون بلصق البطاقة في المكان المخصص في لوحة ورقيّة رُسم فيها جدول ذو عمودين الأول: كُتب على رأسه **كلمات صحيحة**. والثّاني وقد كُتب على رأسـه **كلمـات خاطئة**. كما يبدو من الشكل الآتي:

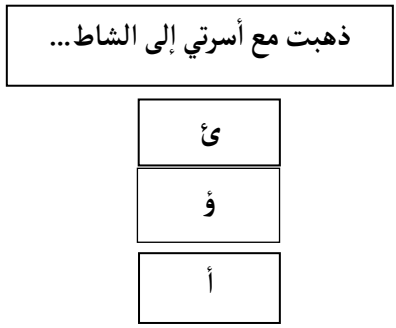
مكافأة	مكافؤة
بِأر	بِئْر
لُؤْلؤ	لُأَلو
إضاءَة	إضاءْة

كلمات صحيحة	كلمات خاطئة

5 ــ5 **ضع زميلك في المكان المناسب:** تهدف هذه اللّعبة إلى رسم الهمزة المتطرّفة رسمًا صحيحًا، حيث يقسّم المعلِّم الطّلاب إلى فريقين، الأوّل يمسك ببطاقة كتبت عليها جملة بها كلمة تنتهي بهمزة متطرّفة وضع مكانها نقط أو فراع (شاط...)، أما الفريق الثّاني فيتكوّن من ثلاثة طلاب كلّ واحد منهم يمسك ببطاقة رسمت عليها الهمزة المتطرّفة بطرق ثلاث، واحدة منها فقط هي الصّحيحة.

تنفذ هذه اللّعبة داخل الصّف، يقف الطّالب من الفريق الأوّل على الجهة اليمنى، بينما يقف الطّلاب الثّلاثة في الجهة اليسرى، يطلب المعلّم من طلاب الصّف قراءة بطاقات الجملة، وبطاقات الحروف قراءة صامتة. ثم يطلب المعلّم من المتسابق أنْ يضع زميله في المكان المناسب حيث الرّسم الصّحيح للهمزة المتطرّفة في الكلمة. (24)

مثال ذلك:



5ـــ6. لعبة المسابقات: يقوم المعلّم برسم أربعة أعمدة على السّبورة، ويكتب علـــى رأس العمود الأوّل كلمة تنتهي بتاء مفتوحة (مبسوطة) تدلُّ على مفرد، وعلـــى رأس العمود الثّاني جمع تلك الكلمة، وعلى رأس العمود الثّالثّ كلمة تنتهي بتـــاء مربوطـــة تدلُّ على مفرد، وعلى رأس العمود الرّابع جمع تلك الكلمة. ثمّ يطلـــب مـــن المـــتعلّم المتسابق كتابة كلمات أخرى تحت كلّ نوع من هذه الكلمات.

التّاء المفتوحة (المبسوطة)	جمعها	التّاء المربوطة	جمعها
ست	ستات	تفاحة	تفاحات
بيت	أبيات	برتقالة	برتقالات
قوت	أقوات	كراسة	كراسات
بنت	بنات	دجاجة	دجاجات

ثم يُرتّب الفائزون حسب الكمّ الصّحيح الذي يكتب تحت كلّ نوع، وترصد جـــوائز لهم.[25]، وكلّما كانت الأمثلة من مفردات حياتيّة محسوسة يسمعها المتعلّم ويستخدمها في أسرته ومدرسته كانت أقرب فهمًا، وأكثر من غيرها ثباتًا في ذهن المتعلّم، خاصّة إنْ كان في مراحل التّعلّم الأوّلي، ويمكن للمعلّم أنْ يتدرج بعد ذلك في التّمثيل بكلمات أخرى مجرّدة، ولا بأس أنْ ينطق المعلّم أمامهم الكلمة الأولى في كلّ قائمة في حالتي

الحركة والسّكون. وفي ختام النّشاط يعلن المعلّم ترتيب المجموعات وفق التّصـــنيف الصّحيح، بعد عرض عمل كلّ مجموعة والتّعليق عليه.

وبعد فهناك الكثير من الألعاب التي لا يتسع المقام لعرضها غصَّت بها كثيـــر من المؤلّفات والرّسائل العلميّة التي عنيت بهذا النّوع من الاستراتيجيّات، يمكـــن للمعلّم أن يستعين بها، وأن يطوّر في جوانب كثيرة منها حســـب المهـــارة التـــي يهدف إلى إتقان طلابه لها، وأن يبتكر أخرى يرى أنّها أكثر فاعليّة في تحقيق ما يصبو إليه من أهداف، وما خطّط له من مرامٍ تخدم هذه اللغة الشريفة.

6.الخاتمة (النّتائج والتّوصيات):

من خلال التّطواف السّابق خرج البحث بالنّتائج والتّوصيات الآتيّة:

6ـــ 1 النّتائـــج:

1. يواجه المتعلّم لقواعد الإملاء في نظام الكتابة العربيّة صعوبات، خاصّة في كتابة الهمزة؛ ممّا جعل البعض يصف هذه القواعد بالتّعقيد.

2. يمكن التّغلُّب على هذا التّعقيد من خلال تبنّي استراتيجيّة الألعـــاب اللّغويّـــة بما توفره من أجواء تعليميّة تفتقدها أنماط التّعلُّم الاعتياديّة، تعود بالفائدة على كلّ أطراف المنظومة التّعليميّة.

3. أثبتت كثير من الدّراسات التي أجريت في تعلُّم اللُّغات ومنها العربيّة جدوى وفاعليّة استراتيجيات الألعاب اللُّغويّة في تحصيل المتعلّمين.

4. أثبتت الدّراسات نجاعة الألعاب اللُّغويّة في التّغلُّب على الصّـــعوبات التـــي تواجه المتعلّمين في دراسة اللُّغة العربيّة، خاصّة قواعد النّحو والصّرف.

5. يمكن للمعلّم أن يبتكر في تصميم ألعاب لغويّة يوظّفها في تدريسه متى تمّت مراعاة الخصائص التي يجب توفيرها في اللّعبة حتّى تؤتي أكلها.

6 ــ2 التّوصيات:

1. إجراء مزيد من البحوث يشارك فيها مختصّون في علوم اللُّغــة، والعلــوم التّربويّة حول استراتيجيات الألعاب اللُّغويّة، خاصّة الإلكترونيّة، للوقــوف علــى جدواها في تعليم اللّغات.

2. إدراج مجموعات متنوعة من الألعاب اللغويّة في دليل المعلم لتكون مرجعًا يفيد منها القائم بالتّدريس، وبخاصّة تلك التي توظف في تدريس الموضوعات التي تتّسم بالصّعوبة لدى المتعلّمين.

7.المصادر والمراجع:

أوّلا: الكتب:

1.د. أحمد مختار عمر: أخطاء اللّغــة العربيّــة المعاصــرة عنــد الكتــاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة (1993).

2.د. أكرم ضياء العمري: السّيرةُ النّبَويّة الصّحيْحَةُ مُحَاوَلَةٌ لِتَطبِيْــقِ قَوَاعِــدِ المُحَدِّثِيْنَ فِيْ نَقْدِ رِوَايَاتِ السّيْرَةِ النّبَويّة، مكتبــة العلــوم والحكــم، ط6، المدينــة المنورة (1415 هــ – 1994 م).

3. ابن خلدون (عبد الرّحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون أبو زيــد، ولــي الدّين الحضرمي الإشبيلي، ت 808هــ): ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العــرب

والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكـــر، ط2، بيروت (1408 هـــ - 1988 م).

4.د. رافدة الحريري: الألعاب التّربويّة وانعكاساتها على تعلُّـــم الطّفـــل، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، ط1، عمان (2014).

5.د. صلاح عبد الحميد مصطفى: التّعليم الابتدائي- تطوره وتطبيقاته واتجاهاتـــه العالميّة المعاصرة، مكتبة الفلاح للنشر والتّوزيع، ط1 (1410هـــ ـــ 1989م)

6.غانم قدوري الحمد: رسم المصحف دراسة لغويّة تاريخيّة، اللجنة الوطنيّـــة للاحتفال بمطلع القرن الخامس عشر الهجري، ط1، بغداد (1402هـــ ـــ1982م).

7. - د. فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّـــة، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، عمان (2006).

8.د. مجدي عزيز إبراهيم، مناهج البحث العلمي في العلوم التّربويّة والنّفسيّة، مكتبة الأنجلو المصريّة (1989).

9.مجموعة من المؤلفين: الإملاء في نظام الكتابة العربيّة، مركز الملك عبـــد الله بن عبد العزيز الدّولي لخدمة اللغـــة العربيّـــة الرّيـــاض، المملكـــة العربيّـــة السّعوديّة. (1438هـــ ـــ 2017م).

10.د. محمد على حسن الصّويركي: الألعاب اللغويّة ودورها في تنميّة مهـــارات اللغة العربيّة، لدى طلبة المرحلة الأساسيّة، دار الكندي، عمان، ط1 (2005).

11. د. مصطفى أحمد قنبر: التّعقيد الإملائي في نظام الكتابة العربيّة: الدّعاوى والحقائق، في: الإملاء في نظام الكتابة العربيّة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ لخدمة اللّغة العربيّة، الرّياض (1438هـ ــ 2017م).

12. د. مصطفى جواد: قُلْ ولا تقل، ج1و ج2، دار المدى للثقافة والنّشر، دمشق، ط1(1988)، ط2 (2001).

13. ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللّغويّة في تعليم اللُّغات الأجنبيّة، دار المريخ، ط1، الرّياض (1403ه ــ 1983م)

14. هلا أَمُّون: معجم تقويم اللّغة العربيّة وتخليصها من الأخطاء الشائعة، دار القلم للطباعة والنّشر، بيروت (د.ت).

ثانيًا: الدّوريّات:

15. دلال محمّد العساف ونور محمود الحاج عفانة: توظيف الألعاب اللّغويّة في تعليم المفردات، مجلّة دراسات، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر(نوفمبر2017) .

16. قاسم البري: أثر استخدام الألعاب اللُّغويّة في منهاج اللُّغة العربيّة في تنميّة الأنماط اللُّغويّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة، المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، جامعة اليرموك، الأردن، مجلد 7، عدد1(2011).

17. د. محمد أحمد أبو عيد: قراءة لغويّة للجهود المعاصرة في إصلاح الكتابة العربيّة، مجلّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة السّلطان قابوس، مسقط، ديسمبر 2015، مجلد (2)، ع (9).

18. د. مصطفى جواد: وسائل النّهوض باللغة العربيّة، مجلة الأستاذ التّربويّة العراقيّة (1960)، المجلد 8.

ثالثًا: مواقع الكترونيّة:

19. د. عبد الرّحمن بن شيك: الألعاب اللّغويّة ودورها في تعليم العربيّة للناشئين غير النّاطقين بها، مأخوذ من موقع الشابكة:

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=23073

8.الهوامش:

(1) غانم قدوري الحمد: رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، اللجنة الوطنية للاحتفال بمطلع القرن الخامس عشر الهجري، ط1، بغداد (1402هـ ـ1982م) ص96. وانظر: د. أكرم ضياء العمري: السّيرةُ النّبَويَّةُ الصّحيْحَةُ مُحَاوَلَةٌ لِتَطبِيْق قَوَاعِدِ المُحَدِّثِيْنَ فِيْ نَقْدِ رِوَايَاتِ السّيْرَةِ النّبَوِيَّة، مكتبة العلوم والحكم، ط6، المدينة المنورة (1415 هـ – 1994 م) 2/598.

(2) ابن خلدون (عبد الرّحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدّين الحضرمي الإشبيلي، ت 808هـ): ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، ط2، بيروت (1408 هـ – 1988 م) ص 524.

(3) د. غانم قدوري الحمد: رسم المصحف دراسة لغوية تاريخية، ص7.

(4) د. محمد أحمد أبو عيد: قراءة لغويّة للجهود المعاصرة في إصلاح الكتابة العربيّة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السّلطان قابوس، مسقط، ديسمبر 2015، مجلد (2)، ع (9) ص130.

(5) من أشهر مَن كَتَبَ في رصد هذه الظواهر:

– د. أحمد مختار عمر: أخطاء اللُّغة العربيّة المعاصرة عند الكتاب والإذاعيّين، عالم الكتب، القاهرة (1993).

– د. مصطفى جواد: قل ولا تقل، ج1و ج2، دار المدى للثقافة والنّشر، دمشق، ط1(1988)، ط2 (2001).

– د. فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائيّة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان (2006).

– د. هلا أمُّون: معجم تقويم اللُّغة العربيّة وتخليصها من الأخطاء الشائعة، دار القلم للطباعة والنّشر، بيروت (د.ت).

(6) مصطفى جواد: وسائل النّهوض باللغة العربية، مجلة الأستاذ التّربوية العراقية،(1960)، المجلد 8، ص150.

(7) عولجت هذه القضايا في بحث للمؤلف، ضمن كتاب جماعيّ صدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ لخدمة اللّغة العربيّة. يُنظر: الإملاء في نظام الكتابة العربيّة. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ لخدمة اللُّغة العربيّة، الرّياض، المملكة العربيّة السّعودية. (1438هـ ـ 2017م).

(8) د. صلاح عبد الحميد مصطفى: التّعليم الابتدائيّ– تطوّره وتطبيقاته واتجاهاته العالميّة المعاصرة، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، ط1 (1410هـ ـــــــــــ 1989م)، ص 93.

(9) يُنظر: د. مجدي عزيز إبراهيم، مناهج البحث العلميّ في العلوم التّربويّة والنّفسيَّة، مكتبة الأنجلو المصرية (1989) ص 190

(10) د. عبد الرّحمن بن شيك: الألعاب اللّغويّة ودورها في تعليم العربيّة للناشئين غير النّاطقين بها، في:

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=23073

(11) انظر: د. رافدة الحريري: الألعاب التّربويّة وانعكاساتها على تعلم الطّفل، دار اليازوري العلمية للنشر والتّوزيع، ط1، عمان (2014) ص 58 وما بعدها. و د. عبد الرّحمن بن شيك: الألعاب اللُّغويّة ودورها في تعليم العربيّة للناشئين غير النّاطقين بها، في:

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=23073

(12) يُنظر: ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، دار المريخ،ط1، الرّياض (1403ه ـــــ 1983م) ص 5، و9.

(13) انظر: د. محمد على حسن الصّويركي: الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهـــارات اللّغـــة العربيّة، دار الكندي، عمان، ط1(2005) ص33ــ34.

(14) يُنظر: قاسم البري: أثر استخدام الألعاب اللّغويّة في منهاج اللُّغة العربيّة في تنمية الأنماط اللّغويّـــة ، ومحمد على الصّويركي: الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيّة، ص35 وما بعدها.

(15) يُنظر: د. محمد على حسن الصّويركي: الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهـــارات اللُّغـــة العربية، ص 41.

(16) المرجع السّابق، ص 12.

(17) المرجع السّابق، ص28.

(18) يُنظر في ذلك: ناصف مصطفى عبد العزيز: الألعاب اللّغويّة في تعليم اللغات الأجنبية، ص17. و د. محمد على حسن الصّويركي: الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة، ص28ــ 29. و د. رافدة الحريري: الألعاب التّربوية وانعكاساتها على تعلُّمِ الطّفل، ص169.

(19) دلال محمّد العساف و نور محمود الحاج عفانة: توظيف الألعاب اللغوية في تعليم المفردات، مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر(نوفمبر2017) ع 60، ص191.

(20) يُنظر: د. عبدالرّحمن بن شيك: الألعاب اللّغويّة ودورها في تعليم العربيّـــة للنّاشـــئين غيـــر النّاطقين بها، في:

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm?Action=Article&Preview=ViewOnly&ArticleID=23073

(21) يُنظر: د. محمد على حسن الصّويركي: الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهـــارات اللُّغـــة العربيّة، ص34.

(22) المرجع السّابق، ص34.

(23) يُنظر: د. مصطفى أحمد قنبر: التّعقيد الإملائيّ في نظام الكتابة العربيّة: الدّعاوى والحقائق، في: الإملاء في نظام الكتابة العربيّة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ لخدمـــة اللّغـــة العربيّة، الرّياض (1438هـــ ــ 2017م).

(24) يُنظر تفاصيل أكثر حول هذه اللّعبة في: د. محمّد على حسن الصّويركي: الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيّة، ص152.

(25) يُنظر: د. محمّد على حسن الصّويركي: الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة، ص87.

دور الألعاب اللغويّة
في تنميّة المهارات اللّغويّة عند الطّفل

د. مهديّة بن عيسى
وحدة البحث تلمسان.

مقدّمة:

يمثل اللعب أهميّة بالغة للطفل لأنّه يعتبر الوسيلة التي يتعرف بها على عالمه الخارجي، ولا تقل أهميته بحال من الأحوال عن أهميّة اللغة والكلام، لأنه يمكّنه من التّواصل بين الأفراد حتى ولو كانوا مختلفين عنه لغة وثقافة ومستوى فكريّا.

وتتمثل أهميّة النّمو اللغوي في علاقته الكبيرة بالنّمو العقلي والاجتماعي والانفعالي وكلما تقدم التّلميذ في السّن تقدم في تحصيله اللغوي، وفي قدرته على التّحكم في استخدام اللغة بطريقة سليمة، وأن التّلميذ في بدايته يستقي مهاراته من السّماع والتّقليد من خبراته واتصاله، فالتّلاميذ الذين يعيشون في بيئات ذات مستويات ثقافيّة واجتماعيّة واقتصاديّة مرتفعة تكون فرص نموهم اللغوي أفضل من التّلاميذ الذي يعيشون في بيئات ذات مستويات ثقافيّة واجتماعيّة واقتصاديّة متدنيّة.

واللعب وسيلة لتوصيل المفاهيم ووسيلة لتنميّة المهارات ومن هنا جاءت فاعليّة اللعب في علاج تأخر اللغة فاللّعب ضروري جداً لتنميّة الطّفل عقلياً وفكرياً. فمن خلاله يتم تحقيق التّنميّة العقليّة والجسديّة لهم. كما يساعد على تطوير مهارات اللغة والتّفكير والتّنظيم. ويكاد يكون اللعب الوظيفة الأساسيّة للطفل حيث يقضي فيه معظم أوقاته، ويأخذ مكانة مهمة في العمليّة التّربويّة لما يقدمه من فوائد فهو الجسر الذي يصل الطّفل بالحياة.

وللعب قيمة لا تنكر في تنميّة عدد من المهارات العقليّة، والثّقافيّة والمعرفيّة والخبرات الحسيّة عند الطّفل، ولكن لابد من وجود ضوابط للعب، وللتّعلم المتحصل عليه وإلا حمل في طياته بذور الهدم مع بذور البناء، لشخصيّة ومدركات الطّفل حول مجتمعه والعالم المحيط به.

1. تعريف الألعاب اللغويّة:

تعرّف الألعاب اللغويّة على أنها مجموعة من الأنشطة الهادفة التي تجمع بين المتعة والتّعليم، ولها مجموعة من الضوابط التي تنظم سير اللعب، إذ يبذل فيها التّلاميذ جهدًا فكريا ويدويا لأداء مهمة محددة في جو من التّنافس الجماعي. كما تعرّف على أنها ألعاب تستخدم فيها الرّموز والأصوات والكلمات للتعبير، وتعتمد على كيفيّة إخراج الصّوت المنظم وتكوين الكلمات والجمل، ويستخدم الأطفال فيها أشكال اللغة والقواعد اللغويّة. [1] وتساعد الألعاب اللغويّة الطّفل على النّطق الصّحيح وإثراء حصيلته اللغويّة والتّعبيريّة، وتنميّة الإدراك والتّمييز.

نستطيع القول إنّ الألعاب اللغويّة عبارة عن نشاط هادف يسعى لتحقيق هدف مرغوب فيه، ويجلب المتعة والتّسليّة للأطفال.

2. دور الألعاب في تنميّة شخصيّة الطّفل:

إن شخصيّة الطّفل تتشكل من خلال التّفاعل النّشط مع ما يقوم به من أنواع النّشاطات المختلفة في نطاق التّفاعل مع البيئة المحيطة؛ فكل السّمات والقدرات والميول، تمثيل للأشكال التي تؤلف حياته الشخصيّة بأبعادها المختلفة؛ العقليّة والجسديّة والوجدانيّة، وهي نتاج طبيعي لتفاعل الطّفل مع البيئة وعلى الرّغم من اختلاف وجهات النّظر المفسّرة للعب كنشاط رئيس يمارسه الأطفال، إلا أنها تتفق

على قيمة هذا النّشاط في تنميّة الطّفل، وأنه ملمح طبيعي، ونشاط جوهري وأسلوب حياة له، الحياة التي هي في نظره تكاد تكون لعبة، واللعب يكاد يكون حياة.

وقد أكدت الدّراسات التّربويّة والبحوث النّفسيّة، والاجتماعيّة، والعقليّة والجسميّة للطفولة، على ضرورة التّشجيع على ممارسة اللعب، وتوفير للأطفال أدواته المختلفة داخل المنزل وخارجه دون مراقبة صارمة. كما حرصت المؤسسة التّربويّة على تنظيم اللعب وإدخاله في المناهج المدرسيّة، والحث على توظيفه في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة تدعيمًا لأهدافها. [2]

3. أهداف الألعاب اللغويّة:

ذكر الباحثون أهدافًا متعددة للألعاب اللغويّة تعود بالنّفع على الطّلاب، وتساعد كثيرًا في عمليات التّعلم، نذكر منها:

1. ربط الطّلاب بين تعلم اللغة أو المادة المراد تعلمها وبين التّسليّة.
2. تنميّة القدرات العقليّة، والمهارات الحركيّة، والنّمو الجسمي.
3. المساعدة في إشراك الحواس الخمس في عمليّة التّدريس.
4. تشجيع الطّلاب من خلال نشاط يدعم عملهم التّربوي.
5. اكتساب روح العمل الجماعي ضمن الفريق والتّخلص من الأنانيّة.
6. تنميّة المشاركة الاجتماعيّة، والتّفاعل مع الآخرين، وتعزيز السّمات الاجتماعيّة المرغوبة.
7. اكتشاف القدرات الذّاتيّة، وكذلك قدرات الآخرين، وقبول فكرة التّباين في القدرات.
8. مساعدة المدرس على إنشاء نصوص تكون اللغة فيها نافعة وذات معنى تولد لدى الطّلاب الرّغبة في المشاركة والإسهام.

4.أنواع الألعاب اللغويّة:

تنقسم الألعاب اللغويّة إلى أنواع متعددة تبعاً للمهارات اللغويّة الأساسيّة، وهي: الألعاب الشفهيّة، وألعاب القراءة، والألعاب الكتابيّة.

ومن جانب آخر هناك أسلوب آخر في تصنيف الألعاب من حيث طبيعتها العامة وروحها، فمثلا هناك: ألعاب صحيح وخطأ، والذّاكرة، والسّؤال والجواب.

وهناك الألعاب النّفسيّة – الألعاب المتنوعة، ومنها: اللعب التّمثيلي الدّرامي واللعب الفني التّعبيري، واللعب التّركيبي البنائي، واللعب الاجتماعي، واللعب الثّقافي التّدريسي.

كما أن لكل مرحلة من مراحل اكتساب اللغة ألعابًا خاصّة بها. وهي تختلف هذه الألعاب من طفل لآخر.

ومن جملة الألعاب اللغويّة نذكر ما يأتي:

أــ الألعاب الأكاديميّة التّعليميّة: وهي عبارة عن نماذج مبسطة تعبر عن الواقع يمر الطّفل خلالها بمواقف حياتيّة يوميّة، تشبه الأدوار التي يمارسها الكبار في حياتهم ويهدف هذا النّوع من الألعاب إلى إثراء معارف الطّفل، وتنميّة وتطوير بعض العمليات النّفسيّة، كالقدرة على التّركيز، والملاحظات، والانتباه.

ب ــ الألعاب الشفهيّة: تكتسب اللغة بالاستعمال، وغالبا ما يكون التّركيز على المشافهة في بدء برامج تعليم اللغة، ويستمر النّشاط الشفهي بعد ذلك حتى نهاية الدّراسة. وتكمن أهميتها في كونها بديلاً عن التّكرار الممل، وتخفيفًا من رتابة الدّروس، وتوفيرًا لفرص عديدة للاستماع والكلام في مواقف حيّة وممتعة، تجعل الطّلاب أكثر تفاعلا مع ما يدرسونه، وأشد تجاوبا لهذا النّوع من النّشاط. فلا

يمكننا أن نغفل ما للاستماع والكلام من دور رئيسي في إدارة الألعاب وإجرائها سواء من جانب المدرس أم من جانب الطّالب.

ومن أهمّ الألعاب الشفهيّة ألعاب: "التّعرّف"، و"استمع ونفّذ"، وألعاب" السّلسلة" و"الموازنات"، و" السّؤال والجواب"، و"تكلم بالأسئلة"، و"ماذا تفعل؟"، و"ماذا تقول؟"، و"أخبر جارك؟"، و"تعبير الصّور"، و"الكلام لتعويد عبارات خاصّة" و"قوة الملاحظة/قوة الذّاكرة البصريّة" [3].

كيفيّة تطبيق الألعاب الشفهيّة في الحصّة التّعلميّة:

1ــ تكلم بالأسئلة: يقول المدرس خبرًا قصيرًا، ويطلب من الطّلاب أن يسألوه عنه، ويعطى إجابات مناسبة من عنده. مثال ذلك:

م: رأيت أمس صديقًا قديمًا.

ت 1: أين رأيته؟

م: جاء إلى منزلي.

ت 2: هل تناولتما غداء؟

م: نعم.

ت 3: من أعد الطّعام؟

م: أنا

2ــ ماذا تفعل؟: في هذه اللعبة يسأل المدرس المتعلّم عن الأحوال المعينة ويطلب منه: أن يجيب شفهيًا. ومثال ذلك:

أ- إذا رأيت رجلا عجوزًا يريد أن يعبر الشارع، وكان الشارع مزدحمًا بالسّيارات والنّاس، ماذا تفعل؟

ب- أنت على شاطئ البحر ورأيت ولدًا يغرق في البحر، ماذا تفعل؟

ج- وجدت حقيبة في الشارع وأنت لا تعرف صاحبها، ماذا تفعل؟

د- تجولت مع صديقك في المدينة، وفجأة سمعت أذان الظهر، ماذا تفعل؟

هذه التّقنيّة تدفع الطّلاب إلى التّكلم والتّفكير وتكوين الجمل مباشرة.[4]

ج ــ ألعاب النّطق: في ألعاب النّطق يجب أن تجرى تدريبات النّطق التي تتخذ شكل الألعاب أو المسابقات بانتظام ولكن دون أن تستغرق وقتا طويلا. ويجب أن تكون هذه التّدريبات ذات معنى بقدر الإمكان. مع ضروريّة عزل الأصوات من حين إلى آخر.

مثل: "هذه صورة الفيل" و "هذه سورة الفيل"، أو "سار القوم أمس" و"ثار القوم أمس".

وتقديم الأصوات في عبارات ــ كالمثالين السّابقين ــ قد لا يناسب الطّلاب المبتدئين، إلا إذا حققوا قسطًا من الدّراسة يكون لديهم القدر الأدنى من المفردات الذي يتيح للمدرس تقديم أمثال هذه الجمل. وعلى ذلك فإنّ هذه التّدريبات والألعاب ضروريّة في عمليّة النّطق في المراحل الأولى للدراسة، والتي تتركز بشكل رئيسي على الكلمات والأصوات المجردة [5].

د ــ ألعاب القراءة: إن تعلم القراءة في اية لغة يعتبر إنجازًا هامًا واكتشافًا جديدًا؛ وهناك مشكلة بالنّسبة للطّلاب الذين تعودوا القراءة من اليسار إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل، لأن هذه الطّريقة هي التي يقرأون بها لغتهم الأم. فهم يحتاجون إلى ألعاب "ما قبل القراءة"؛ حتى يدرك البعض المقصود بالقراءة ويتدرّبوا على الاتجاه من اليمين إلى اليسار.

ومن أهمّ مواد ما قبل القراءة نجد: القصّة المصورة، التي يمكن فهمها بتتبع مجموعة صور من اليمين إلى اليسار حتى أسفل الصّفحة. ويمكننا حصر أهمّ أنواع الألعاب التي تعالج مشكلات القراءة فيما يلي:

1- ألعاب التّعرف على الحروف والكلمة والجملة.
2- ألعاب التّدريب على القراءة من اليمين إلى اليسار.
3- ألعاب التّدريب على قراءة كلمة أو عبارة أو نص قصير.
4- ألعاب التّعرف على أخطاء القراءة وتصحيحها.
5- ألعاب التّدريب على استيعاب مفردات أو عبارة قصيرة أو نص قصير.

وفيما يلي نماذج أخرى من الألعاب اللغويّة التي يناسب استعمالها إتقان مهارة القراءة، وهي: "اختبر معلوماتك"، و"تكوين الجمل"، و"الأفعال والظرف"، و"القصّة القصيرة"، و"التّعرف على معنى المفردات".(6)

كيفيّة تطبيق الألعاب القرائيّة في الحصّة التّعلميّة:

1ــ اختبر معلوماتك: يكتب المعلم (10) أسئلة على عشر بطاقات وأجوبتها على بطاقات أخرى. ويوزّع المعلّم البطاقات الأولى على طائفة من المتعلمين وبطاقات الأجوبة على طائفة أخرى، ثم يأمر تلميذاً من الفرقة الأولى بأن يقرأ السّؤال على بطاقته، وعلى التّلميذ من الفرقة الثّانيّة أن يقرأ الإجابة على ذلك السّؤال، مثال: أين يصلي المسلمون؟ (البطاقة الأولى). في المسجد (البطاقة الثّانيّة).

2ــ تكوين الجمل: وفى هذه اللعبة يقسم المعلم التّلاميذ في الحصّة التّعلميّة إلى أربع مجموعات، ويوزع على المجموعة الأولى بطاقات تحمل أسماء بعض التّلاميذ، وعلى المجموعة الثّانيّة بطاقات تحمل أسماء حيوانات، بينما بطاقات المجموعة التّاليّة تحمل ظرف مكان (في الحديقة، في المنزل، أمام مكتب البريد

إلخ). ويوزع على المجموعة الرّابعة بطاقات تحمل أفعالًا مضارعة مسندة إلى ضمير التّثنيّة مثل (يتصارعان، ويتناجيان، ويضحكان). ويطلب من التّلاميذ قراءة بطاقاتهم ثم يسأل طالبًا من كل مجموعة بهذا التّرتيب 1-2-3-4 أن يقرأ بطاقته. وستكون بعض هذه الجمل مدعاة للسخريّة والضحك أحيانا. مثل: حبيب والحمار في المكتبة يتناجيان. ثم يطلب المعلم من التّلاميذ بعد ذلك تكوين جمل مشابهة ويكتبها على السّبورة.[7]

هـ ـ الألعاب الكتابيّة:

في ألعاب الكتابة يكون الطّالب مضطرًا إلى كتابة الحروف ووصلها في كلمات، وإلى معرفة الطّريقة الصّحيحة لكتابة الحرف وإمكانيّة وصله بما بعده أم لا، وما يحتاج منه إلى نَقطٍ وما لا يحتاج.

لقد كانت الألعاب الكتابيّة متدرجة من الألعاب البسيطة التي يكمل فيها الطّالب حرفا ناقصا في كلمة، أو يعيد ترتيب حروف لتكوين كلمة، أو يكتب أسماءً لصور يشاهدها، أو يكمل كلمة ناقصّة في جملة، أو يعيد ترتيب كلمات لتكوين جملة مفهومة إلى كتابة عبارات أو أوامر أو أمثال أو رسالة يسمعها من زملائه أو كتابة وصف لصورة أو أشياء في الطّبيعة، أو كتابة قصّة من مشاهدة صور متسلسلة، أو تسجيل الاختلافات الدّقيقة بين صورتين متشابهتين.[8]

كيفيّة تطبيق الألعاب الكتابيّة في الحصّة التّعلميّة:

1ـ ألعاب الكلمة:

يعرض المعلم عدة كلمات غير مرتبة ويطلب من الطّلاب أن يرتبوها ترتيبا سليما حتى تكون جملة مفيدة، مثال:

- قليل- بعد- المدرس- إلى المدرسة- يصل

2ــ القصّة من الصّورة:

ــ **الإعداد:** صورة متنوعة.

ــ **الإجراء:** يقسم المعلم الطّلاب إلى أربع فرق. ثم يأمر واحدًا من كل فرقة ليختار الصّورة التي يحبها، وبعد ذلك يأمرهم بأن يكتبوا القصّة المناسبة من خلال الصّورة التي في أيديهم. يحدد المعلم الوقت حتى يسابق الطّلاب بعضهم بعضا في الكتابة. ويحدد أيضا العناصر اللغويّة التي يجب على الطّلاب كتابتها في قصتهم، بعد الكتابة يأمر المعلم فرقة أخرى بأن تصلح كتابة أصدقائهم قبل أن يصححها المعلم.....(9)

خاتـمة:

لقد خلصت إلى مجموعة من النّتائج أذكر منها:

1.إن اللعب هو حركة أو سلسلة من الحركات يقصد بها التّسليّة، أو ما نعمله باختيارنا في وقت الفراغ، أو هو أي سلوك يقوم به الفرد بدون غاية عمليّة مسبقة.

2.إن اللعب ضروري جداً لتنميّة الطّفل عقلياً وفكريا، كما إنه يساعد على تطوير مهارات اللغة والتّفكير والتّنظيم.

3.إن الألعاب اللّغويّة هي عبارة عن مسابقة في المعارف اللّغويّة؛ أي هي نشاط يتم بين الطّلاب – متعاونين أو متنافسين – للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة.

4.إن الألعاب اللغويّة من أفضل الوسائل التي تساعد كثيرًا من الأطفال على معالجة اللغة في إطارها الكامل في الحوارات والمحادثات والقراءة والتّعبير.

5.أن الألعاب اللغويّة تساعد على تنميّة المشاركة الاجتماعيّة، والتّفاعل مع الآخرين، وتعزيز السّمات الاجتماعيّة المرغوبة.

6. إن الألعاب اللغويّة تنقسم إلى أنواع متعددة، فمن تقسيماتها تبعًا للمهارات اللغويّة الأساسيّة: الألعاب الشفهيّة، وألعاب القراءة، والألعاب الكتابيّة.

الهوامش والإحالات:

(1) ينظر: معجم المصطلحات التّربوية في المناهج وطرق التّدريس، أحمد حسن اللقاني، علي الجمل، عالم الكتب الأردن، 1996، ص: 135.

(2) ينظر: الألعاب التّربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليمي أو عمليا، الحيلة محمد محمود، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، الأردن، 2005، ص: 36.

(3) ينظر: الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، ناصف مصطفى عبد العزيز، الرّياض: المملكة العربية السّعودية، 1980، دط، ص: 9.

(4) ينظر: نفسه، ص: 130.

(5) ينظر: نفسه، ص:137.

(6) ينظر: أثر استخدام الألعاب التّعليمية الموجهة في تنمية بعض مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التّعلم في الصّف الثّاني من التّعليم الأساسي في سلطنة عمان، الكندي نعيمة سيف، رسالة ماجستير، القاهرة، كلية التّربية، جامعة عين شمس.2007، ص: 244.

(7) ينظر: نفسه، ص: 250.

(8) ينظر: مناهج البحث العلمي في العلوم التّربوية والنّفسية، إبراهيم مجدي عزيز، مكتبة الأنجلو المصرية، 1989، ص: 55.

(9) ينظر: نفسه، الصّفحة نفسها.

استراتيجيّة الألعاب اللّغويّة تفعّيلٌ للمقاربة التواصليّة في تعليميّة اللّغات

د. مسعودة سليماني

ج.مولود معمري تيزي-وزّو.

ملخّص:

تطوّر حقل تعليميّة اللّغات وظهرت مقاربات جديدة تدعو إلى تعلّم اللّغة كأداة للتّواصل في مختلف المواقف خارج الإطار المدرسيّ، الأمر الذي أدى إلى التّغيير في المقاربات والطّرائق ومن ثمّ التّغيير في الوسائل والاستراتيجيات التّعليميّة، وأصبحنا نتكلّم عن أمور لم تكن توظّف تربويّا من قبل، ومنها الألعاب اللّغويّة. وكان هذا بعد أن أثبتت النّظريات الحديثة فوائد اللّعب وآثاره الإيجابيّة. وذلك بهدف الحصول على أحسن نتاج تعليميّ ولا سيما أنّ الألعاب اللّغويّة تنسجم مع الدّعوات الحديثة لتعليم اللّغة في إطار المقاربة التّواصليّة في نقاط عديدة كتقليص الفجوة بين ما يحدث في المدرسة وما يحدث خارجها، وإبعاد الرّتابة والملل عن الدّروس.

الكلمات المفاتيح: الألعاب اللّغويّة، تعليميّة اللّغات، المقاربة التّواصليّة التّطوّر.

ملخّص بالإنجليزيّة:

The language games strategy is an activation of the communicative approach to language learning

The development of the field of learning languages and new approaches have emerged calling for language learning as a tool for communication in various situations outside the school framework, which led to a change in approaches and methods and then a change in teaching aids and strategies, and we are talking about things that were not used educationally before, including language games. This was after modern theories proved the benefits of play and its positive effects. In order to obtain the best educational output, especially that language games are in line with modern calls for language education in the context of the communicative approach in many points such as reducing the gap between what happens in school and what happens outside, and to remove the monotony and boredom from the lessons.

Key words: Language Games, Language Learning, Communication Approach, Evolution

مقدّمة:

حدث تطوّر كبير في مجال تعليميّة اللّغات على غـرار المجـالات الأخـرى خصوصا لمّا أثبتت المقاربات والطّرائق التّقليديّة قصورها عن إعطاء متعلّم قادر على استعمال اللّغة استعمالا طبيعيّا بإنتاج مختلف النّصوص حسب مـا يتطلّبـه المقام. ورأى المختّصون أنّ الحلّ في الاتّجاه التّواصلي، حيث تعلّم اللّغـة كـأداة للاتّصال والتّواصل في مختلف المواقف الحياتيّة، ولا تعلّم كجمل معزولة السّياق وعن بعضها البعض تربطها قواعد صوريّة تلقّن بطريقة جافة.

وتغيّر المقاربات والطّرائق يعني التّغيّر أيضا في الوسائل والأساليب التّعليميّة وفي هذا الإطار بدأ الاهتمام بالألعاب اللّغويّة في ميدان التّربيّة والتّعلـيم، الأمـر الذي سنعالجه في هذه الورقة البحثيّة محاولين الإجابة عـن الإشـكاليّة الرّئيسـة الآتيّة: ما أهميّة الألعاب اللغويّة في تعليم اللّغات من منظور المقاربة التّواصليّة؟

1/ تعريف اللّعب وأهدافه:

عرّفت تايلور (Taylor) اللّعب "بأنّه أنفاس الحياة بالنّسبة للطفل وليس مجرد طريقة لتمضيّة الوقت وإشغال الذّات[1]" وهي تعتبر اللّعب في تعريفها هذا الحياة بأكملها بالنّسبة للأطفال، ويعرّف الشّرمان (Chermen) اللّعب بالتّركيز على وظيفته وأهدافه قائلا "هو نشاط يمارس من دون قهر، ويؤدّي إلى السّرور، ويعتمد على التّخيّل ."[2]ويُعرّفه جود (Good) بأنه: "نشاط موجّه Directed أو غير موجّه Free يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتّسليّة، ويستغلّه الكبار عادة ليسهم في تنميّة سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقليّة الجسميّة والوجدانيّة[3]" ونلاحظ إشارة جود في تعريفه هذا إلى أنّ اللّعب ليس حكرا على الصّغار فقط. ويعرّفه شابلين (Chaplin)في قاموس علم النّفس بأنّه "نشاط يقوم به النّاس أفرادا أو جماعات بقصد الاستمتاع، ودون أيّ دافع [4]". ويشير هذا التّعريف إلى أنّ الفرد يمكن أن يلعب وحده أو أن يلعب مع جماعة صغيرة أو كبيرة، ويكون ذلك من أجل الاستمتاع فقط. لكن في الحقيقة إذا كان غرض اللّعب هو الاستمتاع فقط لا ينفي أنّ للعب فوائد أخرى غير مقصودة.

هذا وقد حاولت نظريات كثيرة الإجابة عن سؤال: لماذا نلعب؟ منها نظريات كلاسيكيّة ومنها نظريات حديثة.

- **النّظريات الكلاسيكيّة:**

ـ **نظريّة الاستجمام والتّرويح:** صاحبها الفيلسوف الألمانيّ لازاروس (Lazarus) فهو يرى بأنّ الوظيفة الأساسيّة للعب هي منح الرّاحة للعضلات والأعصاب بعد الجهد والتّعب لتجديد النّشاط وليكون الإقبال على العمل أحسن.

لكنّ هذه النّظريّة لا تفسّر لماذا يذهب الأطفال إلى اللّعب وإن كانوا مرتاحين مثل اللّعب بعد الاستيقاظ من النّوم مباشرة.

ـ **نظريّة الطّاقة الزّائدة:** صاحبها هربرت سبنسر (Herbert Spencer) ومفادها أنّ للطفل طاقة زائدة يحاول صرفها في نشاط ممتع وهو اللّعب. لكنّ هذه النّظريّة لا تفسّر لماذا ينصرف الضّعيف والقويّ والمتعب والمستريح معا إلى اللّعب.

ـ **نظريّة الاستعداد للحياة المستقبليّة:** صاحب هذه النّظريّة هو كارل جروس (Karl Gros) وهو يرى أنّ اللّعب هو مرحلة إعداد وتحضير لمهام الحياة المستقبليّة، فمثلا تميل البنات دون الصّبيان إلى اللّعب بالدّمى لأنّ الاستعداد الغريزيّ لدور الأمومة هو الذي يسبّب ذلك. لكنّ هذه النّظريّة لم تفسّر سبب اللّعب عند الكبار وتجاهلت دور البيئة في تحديد أنواع اللّعب وتوجيهه.

ـ **النّظريّة التّلخيصيّة أو الميراث:** صاحب هذه النّظريّة هو سستانلي هول (Stanly Hall) ومفادها أنّ اللّعب هو تلخيص للمراحل التي مرّ بها الإنسان منذ وجوده، فمثلا عندما يسبح الأطفال أو يبنون الكهوف أو يتسلقون الأشجار فإنهم يكرّرون بذلك ما فعله الأوّلون في الزّمن الغابر. لكنّ هذه النّظريّة غاب عنها أنّ الصّفات المكتسبة لا تورّث، وأنّ لكل عصر ألعابه فمثلا في عصرنا الحالي هناك ألعاب الحاسوب والسّيارات وغيرها ممّا لم يكن موجودا في الأزمنة الأولى.

ـ **نظريّة التّنفيس أو التّهيئة:** صاحب هذه النّظريّة هو كارت (Cart) ومفادها أن اللّعب هو وسيلة إخراج الكبت الذي تسبّبه النّظم الاجتماعيّة، حيث يخلّص اللّعب من الاضطرابات وضغوطات الحياة.

• **النّظريات الحديثة:** حاولت النّظريات الحديثة مستفيدة ممّا جاءت به النّظريات الكلاسيكيّة دراسة السّلوك الإنسانيّ وتفسيره من النّاحيّة العلميّة، وأبرز هذه النّظريات نجد:

ـ **النّظريّة المعرفيّة:** تعتمد هذه النّظريّة على أعمال جان بياجيه (Jane Piaget) وفيجوتسكي (Vygotsky) حيث يرى بياجيه أنّ اللّعب تعبير عن تطوّر الأطفال وهو مرتبط بمراحل النّمو العقليّ للأطفال فلكلّ مرحلة من النّمو الألعاب المناسبة لها. وتقوم هذه النّظريّة على عمليتين أساسيتين هما التّمثّل والملاءمة. ويرى بياجيه أنّ اللّعب " تمثّل خالصّ وأمّا التّقليد فيعدّ مواءمة خالصّة[5]" فاللّعب والتّقليد وجهان لعملة خالصّة.

ـ **نظريّة التّحليل النّفسيّ:** صاحب هذه النّظريّة هو سيغموند فرويد (S. freud) الذي قام بتفسير اللّعب وفق مبدأ الألم واللّذة، فالطّفل يميل دائما إلى إشباع الخبرات التي تعين على المتعة ويتفادى إشباع الخبرات المؤدّيّة إلى الألم. لذا يخلق الطّفل لنفسه عالما خياليّا خاصّا خاليّا من الألم مشبعا بالمتعة والسّرور كأن تراه يمتطي عصا على أنّها حصان فيستمتع دون أن يخشى السّقوط مثلا. كما أنّ اللّعب متنفّس وطريقة لإخراج المكبوتات التي تسَبّب فيها العجز عن تحقيق الرّغبات في الواقع الفعليّ.

يمكن الخروج بنتيجة أنّ للعب فوائدَ كثيرة فهو المسهم في النّمو الجسميّ والعقليّ والمعرفيّ والوجدانيّ للطفل، كما له فوائد نفسيّة لأنّه الوسيلة لإخراج المكبوتات والتّخلّص من القلق والاضطرابات، وله أيضا فوائد اجتماعيّة حيث إنّه تعبير وتواصل، ويعلّم الأطفال احترام القوانين ومعنى الانتماء إلى الجماعة الواحدة، كما يعلّمهم التّعاون واحترام حقوق الآخرين.

ويمكن إجمال فوائد اللّعب بالنّسبة للطّفل النّاشئ فيما يأتي:

1- يساعد على تقويّة الذّاكرة والتّفكير والإدراك والتّخيّل.

2- يسهم في إكساب الطّفل الثّقة بالنّفس.

3ـ يساعد على اكتشاف قدرات الطّفل.

4- يعلّم التّعاون واحترام حقوق الآخرين.

5- يعلّم احترام القوانين والالتّزام بها.

6- يعزّز الانتماء إلى الجماعة واحترام الآخرين.

2/ اللّعب تربويّا:

وجدت بعض الإشارات حول أهميّة اللّعب في ميدان التّربيّة منذ القديم فقد قال أفلاطون عن اللّعب بأنّه "يساعد الصّغار على تعلّم الحساب والتّدريب وعلى محاكاة الكبار في أعمالهم ومهاراتهم[6]". وقام أرسطو بتشجيع الأطفال على اللّعب في المهارات التي ستكون حرفهم في مستقبل الأيام. وفي المقابل رأى العالم سبينسر أنّ اللّعب تعبير عن طاقة ونشاط زائد يفتقر إلى الغايات والأهداف، لأنّ البلدان الأوروبيّة التي مرّت بالثّورة الصّناعيّة كانت ترى أنّ اللّعب لا يحمل فائدة وأنّه شيء مؤذٍ في بعض الأحيان. ولكن مع الوقت ومع التّطور الحاصل في الدّراسات اللّغويّة والنّفسيّة وغيرها، تغيّرت النّظرة إلى اللّعب وكان لنظريتيّ التّحليل النّفسيّ والنّظريّة المعرفيّة دور كبير في منح اللّعب هويّة خاصّة لمّا اعتبرتاه مسْهما في النّمو وأنّه نشاط له فوائد تربويّة وعلاجيّة أيضا.

أمّا تعريف اللّعبة التّربويّة فهي حسب بلقيس ومرعي "نشاط أو مجموعة من الأنشطة التي يمارسها فرد أو مجموعة من الأفراد لتحقيق أهداف معيّنة[7]"

ويكون ذلك خاضعا لمجموعة من القوانين، ويعدّ التّنافس والحظ عاملين أساسين في عمليّة تفاعل المتعلّمين مع المواد الدّراسيّة.

هذا ويعتبر اللّعب أحلى شيء في حياة الصّغار، ويتمّ به تطوّرهم في الجانب الجسميّ والعقليّ، والاجتماعيّ. وقد اكّد العديد من التّربويين على أهميّة اللّعب في التّعليم لذلك اهتّم حقل التّربيّة به " وأصبح اللّعب أداة تربويّة تسهم في تفاعل الطّفل مع بيئته[8]" وأصبحنا نتكلم عن استراتيجيّة التّعليم بالألعاب.

ولكي ينجح المعلّم في تنظيم واستخدام اللّعبة في المجال التّربويّ لا بد أن يقتنع بأهميتها في هذا المجال وبدورها في تنميّة المهارات اللّغويّة المختلفة عند المتعلمين إضافة إلى تنميّة الجوانب العقليّة والجسميّة والاجتماعيّة طبعا.

ومن هنا تظهر قيمة اللّعب في مجال التّعليم، إذ يضع الأفكار النّظريّة حيز التّطبيق والممارسة فيكون التّعلّم مرفوقا بالاستمتاع والمرح ولا سيما عندما يكون اللّعب نشاطا تعاونيا يحوي مشاركة فاعلة، فيتقلّص الفرق بين ما يجري في غرفة الدّراسة وما يجري خارجها من مواقف حياتيّة مختلفة. ويكون دور المعلّم هو الإعداد والتّنظيم والمتابعة وتوزيع المهام وأخيرا التّقييم.

أنواع الألعاب التّربويّة ووظائفها: يمكن تصنيف الألعاب التّربويّة إلى ما يأتي[9]:

ــ ألعاب حركيّة (ألعاب المهارات): مثل ألعاب البناء والتّركيب، ألعاب الرّمي والقذف وألعاب السّباق والمطاردات، وألعاب المصارعة والملاكمة والقفز والتّوازن.

ــ ألعاب الذّكاء: كحلّ المشكلات، والكلمات المتقاطعة والطّلاقة اللّفظيّة أو الفكريّة.

ــ الألعاب التّمثيليّة: كالتّمثيل المسرحيّ، ولعب الأدوار.

ــ الألعاب الثّقافيّة كالمسابقات الشّعريّة، وصحف الأعمال.

ــ ألعاب الغناء والرّقص: كالغناء التّمثيليّ، والأناشيد والرّقص الإيقاعيّ التّعبيريّ.

ــ ألعاب الحظ: كألعاب التّخمين والسّلالم.

ــ ألعاب الدّمى: كأدوات الزّينة والدّمى (العرائس)، وأشكال الحيوانات.

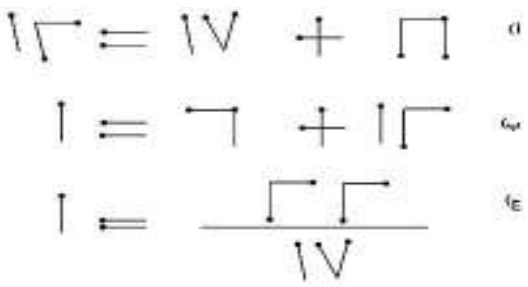
ــ الألعاب اللّغويّة: ولأنّ الألعاب اللّغويّة تركّز على مبدإ التّواصل استعملت في مجال تعليم اللّغات.

نلاحظ أنّ هذه التّصنيفات تعتمد على القيمة التّربويّة للّعب وما يتطلّبه من أعمال ومهارات ومعارف.

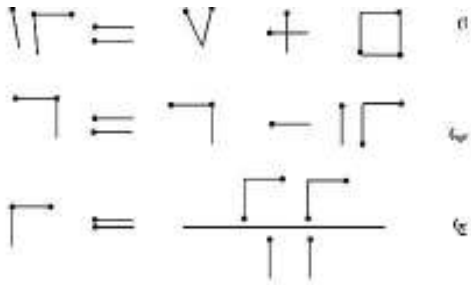
نموذج عن الألعاب التّربويّة: لعبة أعواد الثّقاب والمهارات الحسابيّة[10]**:**

تصلح هذه اللّعبة للمتعلمين الذين يساوي عمرهم ثماني(8) سنوات أو يزيد وتهدف إلى تنميّة المهارات الحسابيّة من جمع وطرح وقسمة، كما تعمل على تنميّة مهارات التّفكير العدديّ والمكانيّ، حيث يطلب من اللاّعب تغيير مكان عود ثقاب واحد فقط دون المساس بالمساواة لتصبح العلاقة صحيحة.

يضع المعلّم أعواد الثّقاب بهذا الشّكل:



الحلّ:



3/ الألعاب اللّغويّة:

ذكرنا سابقا أنّ الألعاب اللّغويّة نوع من أنواع الألعاب التّربويّة بصفة عامّـــة وهناك معايير لاختيار هذا النّوع من الألعاب، وهي كالآتي:

ـــ أن تكون قادرة على جذب الطّفل واستثارته وتحقيق المتعة التي ترغّبه في التّعلّم؛

ـــ أن تكون قواعدها ونشاطاتها معروفة؛

ـــ أن تكون مناسبة لسنّ المتعلمين ومستواهم المعرفيّ؛

ـــ أن تكون متّفقة مع ميولهم؛

ـــ أن تكون على صلة بالأهداف التّربويّة المسطّرة؛

ـــ أن تكون نتائجها محددة وواضحة ويمكن قياسها من أجل تقييم المتعلمين؛

- أن تكون مأخوذة من بيئة المتعلّم؛
- أن يكون دور التّلميذ واضحاً ومحدداً فيها؛
- أن يشعر المتعلّم أثناء ممارستها بالحريّة والاستقلاليّة في اللّعب.

وهي طبعا معايير تناسب كلّ الألعاب التّربويّة. وفي الحقيقة هناك توجيهـــات محدّدة عن توظيف الألعاب اللّغويّة وهي:

ــ توظيف الألعاب اللّغويّة من أجل إكساب المتعلمين أنماطا معرفيّة لها علاقة بالمهارات اللّغويّة، ومن الألعاب في هذا الصّدد: إتمام الجمل وإتمام الكلمات والتّعبير القصصيّ وألعاب البطاقات.

ــ توظيف الألعاب اللّغويّة من أجل تدعيم النّمو اللّغويّ كلعبة التّحدّث عن الأشياء واتّباع التّعليمات، ممّا يطوّر لغة المتعلمين وحريّة التّعبير ومهارة الاستماع لديهم.

والمتعلّمون يلعبون لأن اللّعب فيه متعة وسرعة في فهم المعلومة، كما أنّه أيضاً عنصر مهم من عناصر تنميّة مهارات المتعلّم خصوصاً في اللّغة والتّفكير والتّنظيم. ويشكّل الآن منهج الألعاب اللّغويّة حيزاً كبيراً ومهمّا في العمليّة التّعليميّة لما يقدّمه من فوائد تعود بالنّفع على المتعلّم، "ومتى أصبحت الألعاب وسيلة لإثراء التّدريس الدّلاليّ الهادف للّغة ليمكن النّظر إليها باعتبارها مركزا لذخيرة المعلّم، ومددا للمادة اللّغويّة التي يدرّب عليها الدّارسون، لا أن يقتصر استخدامها على الأيام التي يكثر فيها الغياب أو في نهاية الفصول الدّراسيّة[11]". وتساعد الألعاب اللّغويّة المتعلّمين على معالجة اللّغة في نصوص متكاملة في الحوارات والقراءة والكتابة، وهي مسابقة في المعارف اللّغويّة ويكون ذلك عندما يشترك المتعلّمون في اللّعبة ويتنافسون من أجل الوصول إلى الهدف مع احترام القواعد المضبوطة.

والألعاب اللّغويّة نشاطات مغلقة أي أنّ لها بداية ونهاية، وتعدّ عمليّة الإغلاق ملمحا مهما للعبة حيث يتطلّب الأمر من المتعلّمين إدراك متى تبدأ اللّعبة ومتى تنتهي، ممّا يساعدهم في تكوين استراتيجيّة لبدء الإجابة والانتهاء منها في الوقت المطلوب. وإنّ" أهميّة الألعاب بشكل عامّ والألعاب اللّغويّة بشكل خاص تبرز من تزويدها المتعلمَ

بخبرات أقرب إلى الواقع العمليّ، إذ يتعرّف المتعلّم إلى بعض المشكلات القرائيّة التي يمكن أن يواجهها في المستقبل، وقد تسهم الألعاب في اقتراح حلول لتلك المشكلات ممّا يساعده في اتّخاذ القرار المناسب، ومن فوائد الألعاب اللّغويّة أنها تسهم إلى حد كبير في التّعلّم الإبداعيّ، وتنميّة الاستكشاف، والتّجريب[12]".

وللألعاب اللّغويّة كغيرها من الألعاب عناصر عديدة هي:

ـــ جماعة من المتعلمين.
ـــ مكان اللّعب وزمانه.
ـــ قوانين اللّعبة.

أنواع الألعاب اللّغويّة: تختلف الألعاب اللّغويّة حسب مستويات وقدرات وأعمار المتعلّمين اللّاعبين، حيث نجد الألعاب البسيطة في المضمون والأسلوب وتقدم لمستوى المبتدئين كما نجد الألعاب المتعددة في المضمون والمحتوى وسهلة في الأسلوب والأداء وتفيد في تدريب المتقدّمين في اللّغة. وهذه الألعاب بنوعيها تعالج كلّ المهارات اللّغويّة الأساسيّة: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وإذا قسّمنا الألعاب حسب هذه المهارات نجد الألعاب الشّفهيّة وألعاب القراءة والألعاب الكتابيّة.

ومن أهمّ أنواع الألعاب التي تعالج مشكلات القراءة: ألعاب التّعرف على الحروف والكلمة والجملة، ألعاب التّدريب على القراءة من اليمين إلى اليسار ألعاب التّدريب على قراءة كلمة أو عبارة أو نصّ قصير، ألعاب التّعرف على أخطاء القراءة وتصحيحها، ألعاب التّدريب على استيعاب مفردات أو عبارة قصيرة أو نصّ قصير وغيرها.

ومن الألعاب التي تساعد المتعلمين على تجاوز بعض الصّعوبات في الكتابة نجد الألعاب البسيطة التي يُكمل فيها المتعلّم حرفا ناقصا في كلمة أو يعيد ترتيب الحروف لتكوين كلمة أو يكتب أسماء لصور تُعرض عليه، أو يكمل كلمة ناقصّة في جملة ما، أو يعيد ترتيب كلمات لتكوين جملة، أو يكتب قصّة من التّعبير عن صور متسلسلة...إلخ

أمّا فتريسيا (Fertissya) فتصنّف الألعاب اللّغويّة إلى خمسة أقسام[13] حسب أهميتها الخاصّة وهي الألعاب غير اللّفظيّة (Nonverbal Games) والألعاب التّقدميّة (Board- Advancing Games) والألعاب اللّفظيّة المركّزة (Word- Focus Games) والبحث عن الكنز (Treasure Games) والألعاب التّخمينيّة (Guessing Games).

نموذجان عن الألعاب اللّغويّة:

-لعبة الكلمات المتقطّعة: يكتب المعلّم الكلمات الآتيّة: (زرافة- ضفدع- فراشة- حصان- أرنب- قرد- فيل- فأر) موزعّة على الخانات عموديا وأفقيا ثمّ يطلب من التّلاميذ أن يحذفوا الحروف التي تتألف منها الكلمات المذكورة ويلوّنوا الحروف المتبقّيّة التي ستشكّل كلمة تدل على اسم طائر (هي كلمة طاووس). وطبعا يقوم المعلّم باختيار كلمات أخرى في كلّ مرة.

ز	ض	ف	د	ع	ط
ر	ف	ر	ا	ش	ة
ا	ح	أ	ر	ن	ب
ف	ص	ا	ق	ر	د
ة	ا	ف	ي	ل	و
و	ن	س	ف	أ	ر

-**لعبة الجمل المشوّشة:** يكتب المعلّم كلمات مبعثرة على مجموعة من البطاقات، ويطلب من التّلاميذ إعادة ترتيبها ليشكّلوا جملا مفيدة، ثمَّ يقوموا بعد ذلك بقراءة الجمل التي كوّنوها.

تفاحةً	**خالدّ**		**أكل**
إلى	**التّلميذُ**	**البيتِ**	**رجع**
الولدُ	**جديدةً**	**ثيابا**	**اشترى**

4/ الألعاب الإلكترونيّة:

وبما أنّنا في عصر التّكنولوجيا والعالم الافتراضيّ لا يمكن أن نمرّ على الألعاب التّربويّة بصفة عامة والألعاب اللّغويّة بصفة خاصّة دون التّطرّق إلى الألعاب الإلكترونيّة. حيث يعرّف ضياء الدّين مطاوع الألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة بأنّها "نشاط منظم ومقنّن يتمّ اختياره وتوظيفه لتحقيق أهداف محدّدة أهمها التّغلّب على صعوبة واحدة أو أكثر من صعوبات تعلّم التّلميذ التي تؤثّر على تحصيله للمفاهيم[14]" وهي برامج مصمّمة على الكمبيوتر لتنميّة المهارات اللّغويّة عن طريق المتعة وزيادة الانتباه والدّافعيّة للتّعلّم.

وقد أجريت الكثير من الدّراسات التي تبحث في مدى تأثير الألعاب الإلكترونيّة في ميدان تعليميّة اللّغات عامّة واللّغة العربيّة بصفة خاصّة، لا سيما بعد أن كثر استخدامها في السّنوات الأخيرة "حيث أكّدت معظم هذه الدّراسات على الأثر الإيجابيّ للألعاب اللّغويّة الإلكترونيّة، ونجاحها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها[15]" باعتبارها قد أعطت المتعلمين فرصّة الوصول إلى الإجابات الصّحيحة بأنفسهم، مع مراعاة الفروق الفرديّة بينهم في جانبي المستوى المعرفيّ وسرعة المعالجة.

ويلخّص لنا عبد الحافظ سلامة ومحمد أبو ريا فوائد استخدام الألعاب الإلكترونيّة في مجال التّعليم في الآتي[16]:

أ- تساعد على تكوين اتجاهات إيجابيّة نحو الكمبيوتر والاستفادة من مميزاته؛

ب- تناسب مراحل التّعليم المختلفة، بدءًا من رياض الأطفال وحتى مراحل التّعليم العامّ المختلفة؛

ج- تنمّي القدرة على الانتباه والتّركيز أثناء ممارسة الأنشطة القصصيّة أو الألغاز والمسابقات؛

د- تزيد من شعور المتعلّم بقدرته على ضبط البيئة والتّحكم بها، ممّا يجعله يبذل جهدًا في سبيل الوصول إلى النّتائج التي يسعى إلى تحقيقها، وهذا يجعل المتعلّم يسهم في تدريبه على التّخطيط؛

ه- تستخدم عناصر تشويق متنوعة كالأصوات والألوان والرّسومات، التي تسهم في جذب المتعلم نحو عمليّة التّعلّم؛

و- تساعد على المشاركة الإيجابيّة الفاعلة للمتعلم في الحصول على الخبرة ويصاحب عمليّة التّعلم استمتاع باكتساب الخبرة؛

ز- تساعد المتعلّم على ممارسة العديد من العمليات العقليّة أثناء اللّعب كالفهم والتّخيّل والتّحليل والتّركيب وإصدار الأحكام؛ ممّا يساعد على اكتساب بعض العادات الفكريّة كحلّ المشكلات والمرونة والمبادرة والتّخيّل؛

ح - تقدّم التّغذيّة الرّاجعة والمستمرة للمتعلّم خلال عمليّة التّعلّم باللّعب، ومعرفة مدى تقدّمه؛

ط- تساعد المتعلّم على الاعتماد على نفسه، فالمعلّم لم يعد ملقّنًا للمعلومات ومرسلًا لها، بل مرشدًا وناصحًا ومحفّزًا للحصول عليها، ممّا يشجّع على استقلاليّة المتعلّم واعتماده على نفسه؛

ي- تنمّي القدرة على الملاحظة لتحديد الأشياء المختلفة في صورتين أو تحديد الأشياء غير المنطقيّة بين مجموعة من المثيرات.

وهذا يدلّ على الفوائد الكثيرة للألعاب اللّغويّة الإلكترونيّة من إثارة لحماس الطّفل المتعلّم وزيادة لدافعيته نحو التّعلّم بتوفيرها لجوّ مليء بالاسترخاء والمتعة. وتظهر فائدتها أكثر في الجانب التّفاعليّ حيث يتفاعل الطّفل مع البرمجيّة، ويكون هذا التّفاعل في شكل حوار بين الطّفل وبرنامج اللّعبة، إذ يتحكّم الطّفل في اختيار طريقة اللّعب المناسبة للموقف ويستجيب الحاسب الآلي لاختياراته حسب قواعد اللّعبة المبرمجة. ويتنافس الطّفل مع مشاركيه في اللّعب، كما يمكن أن يلعب وحده إن لم يجد شريكا بفضل وجود برامج تلعب دور الزّميل في اللّعب. بالإضافة إلى معالجة اللّعبة لأكثر من مهارة أو ظاهرة لغويّة وهي تزوّد المتعلمين بالتّغذيّة الرّاجعة الفوريّة لأنّهم يستطيعون تكرارها أكثر من مرة لعدم ارتباطها بوقت معيّن.

معايير اختيار الألعاب الإلكترونيّة:

حدّد محمد الدّسوقيّ، محمد قنديل ورمضان بدوي معايير اختيار الألعاب الإلكترونيّة للأطفال فيما يلي[17]:

- أن تكون أهدافها بسيطة ومحدّدة في شكل سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها؛
- أن تحقّق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة وتدعّم المنهج بطريقة مباشرة أو غير مباشرة؛

– أن يتمركز محتواها حول اهتمامات الأطفال وميــولهم ويشــبع حاجــاتهم ومطالبهم البيولوجيّة والنّفسيّة؛

– أن تعرض المحتوى بأسلوب مشوّق مستخدمة الألوان والصّور والحركة؛

– أن تكون قليلة التّفاصيل حتّى لا يتشتّت انتباه المتعلّم؛

– أن تعكس المفهوم أو المهارة المطلوب تعلّمها؛

– أن يراعي محتواها مستوى نمو المتعلّمين؛

– أن تكون أنشطتها جديدة تثير مهارة التّفكير والابتكار والملاحظة والتّأمــل لدى الطّفل؛

– أن تؤكّد على تعلّم المفاهيم والمهارات القبليّة قبل تعلّم الجديد منهما؛

– أن يكون المتعلّم على علم بالمفاهيم والمهارات التي يجب أن يتقنها، ولــيس مجرد أن يتعلّم كيف يلعب اللّعبة؛

– أن تعرض المحتوى بطرق شيّقة تستخدم الأسئلة، والأمثلة، والمحاكاة، وغيرها؛

– أن تقدم التّغذيّة الرّاجعة مباشرة وباعتبارها عاملًا أساسيًا لزيــادة الواقعيّــة وتخبر الطّفل بخطئه وتوجّهه إلى الطّريقة الصّحيحة؛

– أن تستخدم المثيرات البصريّة: كالصّور، والأشــكال، والرّســوم، وتقــدّم المعاني بشكل ملموس، وتقدّم الأشياء في شكل خياليّ؛

– أن تحتوي على الموسيقى والإيقاع لإيقاظ انتباه المتعلّم في تعامله مع أنشطة اللّعبة؛

– أن تعبّر عن فكرة واحدة غير متشعّبة، وتكون قليلة التّفاصيل حتّى لا تشتّت ذهن الأطفال؛

– أن تحتوي على مجموعة من القواعد والقوانين الواضحة للمتعلّم لضبط اللّعبة؛

– سهولة استخدام اللّعبة من حيث تشغيلها من قبل الطّفل، وإمكانيّة دخوله وخروجه من البرنامج بسرعة وسهولة، وأن تكون الأيقونات والصّور كبيرة وواضحة يختار منها الطّفل ما يناسبه بسهولة وسرعة.

والملاحظ في هذه المعايير على كثرتها أنّ هناك منها ما ينطبق على الألعاب التّربويّة أو اللّغويّة بصفة عامّة سواء أكانت إلكترونيّة أم لم تكن. ومنها ما هو خاصّ بالألعاب الإلكترونيّة فقط عندما يتعلّق الأمر بأمور يوفرّها الجهاز الإلكترونيّ كالإيقاع والمثيرات البصريّة.

خاتمة:

لمّا أثبتت النّظريات الحديثة فوائد اللّعب وآثاره الإيجابيّة على الجانب الجسميّ والعقليّ والاجتماعيّ والنّفسيّ، كان الجدير بقطاع التّربيّة والتّعليم الاهتمام به وتوظيفه تربويّا من أجل الحصول على نتاج تعليميّ أفضل في مختلف المواد ومن ذلك تعليم اللّغات. ولا سيما أنّه ينسجم مع الدّعوات الحديثة لتعليم اللّغة في إطار المقاربة التّواصليّة، ويظهر ذلك في تقليص الفجوة بين ما يحدث داخل قاعات الدّراسة وما يحدث خارجها من مواقف حياتيّة مختلفة، بالإضافة إلى إبعاده للرّوتين والرّتابة في التّعلّم وتركيزه على مبادئ التّواصل والتّعاون والمنافسة، وتصويب دور المعلّم نحو التّوجيه والتّنظيم، وبالتّاليّ التّشجيع على التّعلّم الذّاتيّ.

قائمة المراجع:

ــ رقيّة محمود أحمد علي، "فاعليّة الألعاب اللغويّة الإلكترونيّة في تنميّة بعض مهارات الاستعداد القرائي لدى الأطفال المعاقين عقليًا بمرحلة التّهيئة بمدارس التّربيّة الفكريّة"، المجلة العلميّة، مصر 2017، ع26.

ــ زيد الهويدي، الألعاب التّربويّة استراتيجيّة لتنميّة التّفكير، ، دار الكتاب الجامعي، دط، الإمارات العربيّة المتّحدة، 2012.

ــ عبد الرّحمن بن شيك، الألعاب اللّغويّة ودورها في تعليم العربيّة للنّاشئين غير النّاطقين بها، http://portal.arabtime.com (تاريخ التّصفّح: 2019/09/11).

ــ فريدة بن فضة، الألعاب التّربويّة ودورها في تنميّة المهارات اللغويّة لدى الطّفل، المؤتمر الدّولي الحادي عشر للمجتمع التّربوي، أنطاليا تركيا.

ــ قاسم البري، "أثر استخدام اللّغة العربيّة في منهاج اللّغة العربيّة في تنميّة الأنماط اللّغويّة في المرحلة الأساسيّة" المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، الأردن، 2011، مج7، ع1.

ــ محمد علي حسن الصّويركي، الألعاب اللّغويّة ودورها في تنميّة اللّغة العربيّة، ، دار الكندي، دط، عمّان الأردن، 2005.

ــ منذر عدنان محمد القزاز، فاعليّة توظيف الألعاب الإلكترونيّة التّعليميّة القائمة على الهواتف النّقالة الذّكيّة في اكتساب المفاهيم التّكنولوجيّة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصّف العاشر الأساسي بغزة، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، كليّة التّربيّة، الجامعة الإسلاميّة بغزة، 2018.

ــ ناصف مصطفى عبد العزيز، اللّغات الأجنبيّة مع أمثلة لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، مراجعة محمود إسماعيل صيني، دار المريخ، دط، الرّياض، 1983.

ــ نقاش غالم، مسرح الطّفل في الجزائر دراسة في الأشكال والمضامين، أطروحة لنيل درجة الدّكتوراه، كليّة الآداب واللّغات والفنون، جامعة وهران، 2011.

الهوامش:

(1) قاسم البري، أثر استخدام اللّغة العربيّة في منهاج اللّغة العربيّة في تنميّة الأنماط اللّغويّة في المرحلة الأساسيّة، المجلة الأردنية في العلوم التّربويّة، الأردن، 2011، مج7، ع1، ص24.

(2) نفسه، الصّفحة نفسها.

(3) عبد الرّحمن بن شيك، الألعاب اللّغويّة ودورها في تعليم العربيّة للنّاشئين غير النّاطقين بها، http://portal.arabtime.com (تاريخ التّصفّح: 2019/09/11).

(4) نقاش غالم، مسرح الطّفل في الجزائر دراسة في الأشكال والمضامين، أطروحة لنيل درجة الدّكتوراه، كلية الآداب واللّغات والفنون، جامعة وهران، 2011، ص29.

(5) محمد علي حسن الصّويركي، الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية اللّغة العربيّة، دار الكندي، دط، عمّان الأردن، 2005، ص21.

(6) نفسه، ص13.

(7) ع/ زيد الهويدي، الألعاب التّربويّة استراتيجيّة لتنمية التّفكير، دار الكتاب الجامعيّ، دط، الإمارات العربيّة المتّحدة، 2012، ص29.

(8) محمد علي حسن الصّويركي، الألعاب اللّغويّة ودورها في تنمية اللّغة العربيّة، ص13.

(9) ع/فريدة بن فضة، الألعاب التّربوية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى الطّفل، المؤتمر الدّولي الحادي عشر للمجتمع التّربوي، أنطاكيا تركيا، 2019، ص4.

(10) ينظر: زيد الهويدي، الألعاب التّربويّة استراتيجيّة لتنمية التّفكير.

(11) ناصف مصطفى عبد العزيز، اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، مراجعة محمود إسماعيل صيني، دار المريخ، دط، الرّياض، 1983، ص10.

[12] قاسم البري، أثر استخدام اللّغة العربيّة في منهاج اللّغة العربيّة في تنميّة الأنماط اللّغوية في المرحلة الأساسيّة، ص25.

[13] ينظر: عبد الرّحمن بن شيك، الألعاب اللّغويّة ودورها في تعليم العربيّة للنّاشئين غير النّاطقين بها، http://portal.arabtime.com (تاريخ التّصفّح: 2019/09/11)..

[14] منذر عدنان محمد القزاز، فاعلية توظيف الألعاب الإلكترونية التّعليمية القائمة على الهواتف النّقالة الذّكية في اكتساب المفاهيم التّكنولوجية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصّف العاشر الأساسي بغزة، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، كلية التّربيّة، الجامعة الإسلامية بغزة، 2018، ص15.

[15] رقية محمود أحمد علي، "فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستعداد القرائي لدى الأطفال المعاقين عقليًا بمرحلة التّهيئة بمدارس التّربية الفكرية"، المجلة العلمية، مصر، 2017، ع26، ص19..

[16] نفسه، ص20.

[17] نفسه، ص23.

فعاليّة الألعاب اللُّغويّة
في تنميّة مهارات اللُّغة العربيّة
لدى الناطقين بغيرها

د. جميلة راجاح
ج. مولود معمري تيزي، وزّو.

الملخّص:

أصبحت الألعاب اللُّغويّة التّقليديّة والإلكترونيّة على حدّ سواء من أهمّ الوسائل الحديثة التي تُعتمدُ في تعليم وتعلُّم اللّغات عامّة وفي تعليم اللُّغات الأجنبيّة على وجه الخصوص، وذلك نظرًا لِما لها من أثر بالغ الأهميّة في تعليم المهارات اللُّغويّة الأساسيّة وتطويرها ولا سيما في المراحل الأولى من التّعليم كون المتعلّم يميل أكثر إلى ما يُشعره بالمتعة، ويُحفِّزُه على التّعلّم والرّغبة فيه. وعلى أساس أنَّ اللُّغة العربيّة لغة أجنبيّة بالنّسبة للنّاطقين بغيرها من اللُّغات؛ فإنّنا سنُحاول في دراستنا هذه الحديث عن مدى أهميّة استخدام الألعاب اللُّغويّة بنوعيْها في تعليم وتعلُّم هذه اللُّغة مثلما تُستخدم مختلف الأنشطة والتّدريبات اللُّغويّة الأخرى ونخصُّ بالذّكر ذلك النّوع من الألعاب المُصمَّم على المنحى التّواصليّ الذي لا يكون التّركيز فيه منصبًّا على تلقين المتعلّمين قواعد النّحو والصّرف وحسب؛ بل كذلك على مساعدتهم في اكتساب القدرة على ممارسة اللُّغة الهدف شفاهيًّا وكتابيًّا. ومن هذا كلّه يأتي طرحُنا للأسئلة الآتيّة: ما المقصود بالألعاب اللُّغويّة بصفة عامّة؟ ما المقصود كذلك بالألعاب اللُّغويّة الإلكترونيّة؟ ما أهميّة توظيف الألعاب اللُّغويّة عامّة في دعم تعليم اللُّغة العربيّة للأجانب؟ ما أثر الألعاب اللّغويّة القائمة على

المنحى التّواصليِّ في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها وفي تنميّــة المهــارات اللُّغويّة بشكل خاصّ؟ كيف يُمكن لهذه الألعاب أنْ تكون وسيلة تعليميّة مساعدة في تحسين الأداء اللُّغويِّ وتطويره؟

الكلمات المفتاحيّة: الألعاب التّعليميّة- الألعاب اللُّغويّة التّقليديّة- الألعــاب اللُّغويّة الإلكترونيّة- اللُّغة العربيّة- النّاطقون بغيــر اللُّغــة العربيّــة- المنحــى التّواصليّ- المهارات اللُّغويّة.

The effectiveness of language games in improving Arabic language skills for non- Arabic speakers

Abstract: Traditional and electronic language games have become one of the most important modern methods adopted in teaching and learning languages in general and in teaching foreign languages in particular, because of their significant role in teaching and developing the basic language skills, mainly in the early stages of learning. In fact, the learner is more inclined to what it leads on to get more fun, so this makes him motivated to learn more when using these games.

Based on the fact that Arabic is a foreign language for speakers of other languages, we will try in this study to talk about the importance of the use of language games of both types in the teaching and the learning of Arabic and the use of these games like any other language activity. Especially the type of games designed as a communicative approach, in which the emphasis is not only put on teaching learners the rules of grammar and morphology, but in helping them as well to be able to practice the oral and the writing of the target language.

From all what is aforementioned, the following problems arise: What is meant by the language games in general? What is also meant by the electronic language games? What is the importance of using these traditional and electronic games as a support in learning and teaching Arabic to foreigners? What is the impact of a communicative approach games in teaching Arabic to foreigners and developing the language skills? How can these games serve as a means in enhancing and improving oral language performance?

key words: Instructional Games- Traditional language games- Electronic language games- Arabic language- Non- Arabic speakers- The communicative approach- Language skills.

مقدّمة:

إذا كان للّعب الدّور الكبير في بناء شخصيّة الطّفل وتكوينها من مختلف الجوانب الحركيّة والاجتماعيّة والانفعاليّة والفكريّة واللُّغويّة في مرحلة ما قبل المدرسة؛ فهو كذلك حتّى في ما بعد هذه المرحلة؛ لأنّ الطّفل لا يزال لديه ميلٌ فطريٌّ إلى اللّعب الذي يُثيرُ فيه التّشويق والمتعة في التّعلُّم. وعلى هذا فقد تغيّرت النّظرة إلى اللّعب، وبذلك لم يعد مجرّد وسيلة للتّسليّة ولقضاء أوقات الفراغ دون ملل؛ بل أصبح ذا بعد تعليميّ ووظيفيّ، حيث رأى علماء التّربيّة الحديثة أهميّة العمل على إدخال الألعاب في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة واعتمادها كأيّ نشاط تعليميّ ذي أهداف خاصّة ومحدّدة، واعتبارها أحد المصادر المهمّة التي يستقي منها المتعلِّمُ خبراته ومعلوماته، ووسيلة أيضًا لإكسابه مختلف المهارات بما فيها مهارات اللُّغة. وكوننا اليوم نعيش ثورة تكنولوجيّة هائلة فقد انعكس ذلك على الألعاب التّعليميّة عامَّة ومن ضمنها الألعاب اللُّغويّة التي تطوّرت بدورها فظهر ما يُسمّى بالألعاب اللُّغويّة الإلكترونيّة التي يبدو أنَّ استخدامها يتوسَّعُ أكثر فأكثر في ظلّ انتشار الشّابكة مع الوسائل التّقنيّة الحديثة مثل الحواسيب، والهواتف النّقالة الذّكيّة والأجهزة اللّوحيّة وغيرها، ولأنَّ هذه الألعاب تستهوي الكبار قبل الصّغار؛ فقد جعلنا ذلك نتوقّف عند الأثر الذي تتركه في تعليم اللُّغة العربيّة للطلاب الأجانب في مختلف مراحلهم العمريّة.

1- الألعاب اللُّغويّة مفهومها، نشأتها وأهميتها:

لقد حظِيَ مصطلح الألعاب اللُّغويّة (Language Games) بكثير من الاهتمام بين الباحثين والمختصّين في المجال التّربويّ عامَّة، وفي مجال تعليم اللُّغات الأولى والأجنبيّة بشكل خاصّ؛ لأنّ شأنه في ذلك شأن أيّ مصطلح جديد يكون قيد

الاستعمال والتّداول، هذا مع الإشارة إلى أنَّ البعض يستعمل مصطلح الألعاب اللَّفظيّة، والبعض الآخر يذكره باسم الألعاب الاتصاليّة (Commication Games)[1]. وقبل أنْ نذكرَ بعضًا من التّعريفات التي تناولت هذا المصطلح؛ نودُّ أنْ نتوقَّفَ بداية عند مصطلحيْن اثنيْن وهما: الألعاب التّعليميّة (Instructional Games) والألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة (Electronic Instructional Games)، فبالنّسبة للأوّل لا خلاف في القول إنّه مصطلحٌ قديم النّشأة مقارنة بالمصطلح الثّاني، ممّا يعني أنَّ ظهور الألعاب التّعليميّة لم يكن وليد العصر الحاضر؛ بل يرجعُ تاريخه إلى ما قبل 1500 سنة (القرن السّادس قبل الميلاد) عندما استخدم الهنود لعبة الشّطرنج، مع أنّ الفضل في تطوير الألعاب التّعليميّة راجع أوّلًا إلى الاهتمام بألعاب الحرب ثمّ تمَّ تطوير هذه الألعاب في القرن التّاسع عشر من قبل البروسيّين حين استعملوا لعبة الشّطرنج فقاموا باستبدال موادها بالجنود والضباط والدّبابات. أمّا ألعاب الورق التي نعرفها الآن فيعود تاريخها عند البعض إلى سنة 1120 في الصّين، والبعض الآخر يرجعها إلى الدّولة المملوكيّة في مصر ما بين 1215 و1517م حين استخدمها جوليك (Julik) مع المتعلّمين الذين لديهم مشكلات تعليميّة وقد أثبتت قدرتها على تنميّة مواهب الأطفال ومهاراتهم الفطريّة. كما اعتمد بعض المربّين وعلى رأسهم جون بياجيه (J. Piaget) في معهد جون جاك روسو في جنيف الذي تأسّس سنة 1914 أسلوب تعليم الأطفال عن طريق اللّعب الحرّ الذي يتمّ تهيئته لهم في حديقة كبيرة دون أنْ تكون هناك اية قيود تحدّ من نشاطهم. ومع الوقت وبالضّبط بعد الحرب الثّانيّة العالميّة ومع توسُّع استخدام الحاسوب أُتيحت لرجال الاقتصاد والإدارة والأعمال فرصّة توظيف أسلوب الألعاب في توضيح وشرح العمليّات التي تحدث في ميدان تخصّصهم. وهكذا بدأ استخدام الألعاب يتوسّع إلى أنْ شمل ميدان التّربيّة والتّعليم عامّة[2] ومجال تعليم

اللُّغات خاصّة حيث أصبح هناك العديد من الألعاب التي تُستخدم في تعليم وتعلُّم اللُّغة أولى كانت أم أجنبيّة، كما تُستخدم في كافّة المستويات التّعليميّة بدءًا بمرحلة المدرسة الابتدائيّة إلى غاية المرحلة الجامعيّة، وقد أثبت كثيرٌ من الدّراسات والأبحاث النّتائج الإيجابيّة التي تحقّقت عن طريق هذه الألعاب؛ كونها توفّرُ للمتعلّم مواقف تعليميّة مشوّقة وممتعة تُشبه إلى حدّ ما مواقف الحياة اليوميّة يتدرّبُ من خلالها على مهارات اللُّغة وعلى مختلف عناصرها من مفردات وقواعد، ولا ننسى أنْ نذكر في ضوء هذا السّياق أنّ فلاسفة الإغريق كانوا من الأوائل الذين دعوا إلى استخدام الألعاب لهدف تربويّ، وكان بينهم أفلاطون الذي أكّد على ضرورة التّعليم من خلال اللّعب بحجَّة أنّه يُساعدُ الصّغار على تعلُّم الحساب والتّدريب على محاكاة الكبار في أعمالهم ومهاراتهم. كما كان أرسطو ممّن شجّعوا على تدريب الأطفال على اللّعب من أجل إكسابهم المهارات التي تُفيدهم في بناء مستقبلهم[3]. ولا يفوتنا أنْ نذكر كذلك أنّ هناك مصطلحات أخرى تتداخل مع مصطلح الألعاب التّعليميّة، مثل: ألعاب التّعلّم، التّعلّم القائم على الألعاب، الألعاب التّربويّة، وحتّى مصطلح الألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة كثيرًا ما يُستعمل بنفس دلالة مصطلح الألعاب التّعليميّة[4]. وللألعاب التّعليميّة تعريفات كثيرة ومتنوّعة في الميدان التّربويّ اتّفقّت في مجملها على القول إنّها نوعٌ من الأنشطة الهادفة تؤدّى بصورة فرديّة أو جماعيّة ووفق قوانين معيّنة. ونورد بعضًا من تلك التّعريفات في الآتي:

يقول أبو كلوب في تعريفه للألعاب التّعليميّة إنّها عبارة عن مجموعة من الأنشطة التّنافسيّة المنظّمة الهادفة، يؤدّيها المتعلم منفردًا أو في مجموعات وفق إجراءات وقوانين معيّنة، تجعله هذه الألعاب أكثر إيجابيّة وتفاعلًا وتعاونًا قصد

الوصول إلى أهداف تعليميّة سبق تحديدها، وتنتهي باكتساب المفاهيم العلميّة وبعض عمليّات العلم الأساسيّة[5].

وقيل في تعريف آخر للألعاب التّعليميّة إنّها "نوعٌ من أنواع الأنشطة المحكمة التي لها مجموعة من القوانين التي تنظّم سير اللّعب، ويشترك فيها اثنان أو أكثر من الدّارسين للوصول إلى أهداف تعليميّة سبق تحديدها، وتنتهي عادة بفائز ومغلوب بسبب المهارة أو الحظّ أو كليهما"[6]، نفهم من هنا أنَّ تحقيق الأهداف المرجوّة من الألعاب التّعليميّة يتمّ بصورة تعاونيّة جماعيّة، كما أنّها تُحدّدُ مستوى المتعلّمين وتُعرّفهم على النّتائج المُحقّقة بطريقة سريعة وعلى الفور.

يمكن القول ممّا تقدّم، إنَّ الألعاب التّعليميّة عبارة عن أنشطة تنافسيّة تكون ذات أهداف محدّدة مسبّقًا، تُؤدّى في إطار مجموعة من القوانين ويُشترطُ أنْ تتضمّنَ المتعة والإثارة في آن واحد حتّى تكون فعّالة، وقد يشترك في أدائها اثنان أو أكثر بحيث يكون بينهم الفائز والخاسر. ونجد هذه الألعاب في عدّة أصناف ومنها على سبيل المثال الألعاب الحركيّة، الألعاب التّمثيليّة، الألعاب الفنيّة الألعاب الثّقافيّة والألعاب اللُّغويّة وهي النّوع الذي سنتحدّث عنه في هذه الدّراسة.

وفي ما يخصُّ مصطلح الألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة أو الألعاب التّعليميّة الآليّة أو المحوسبة كما يُسمّيها البعض فما من شكّ أنَّه حديث النّشأة والاستعمال مقارنة بالمصطلح الأوّل، إذْ يعود تاريخ ظهور هذا النّوع من الألعاب إلى ستينيّات القرن العشرين وهي الفترة التي بدأ فيها استخدام الحاسوب الذي شمل مختلف المجالات، وفي بداية الثّمانينيّات بدأ انتشارها يزداد تبعًا لتطوّر استخدام الوسائل التّقنيّة الحديثة التي استحوذت على اهتمام الكثير بشكل يستهلك الأوقات ويُسيطرُ على العقول، حيث أصبح النّاس من مختلف الأعمار والمستويات يُقبِلون

على هذه الألعاب، ممّا جعلها تُحقّقُ قفزةً مميّزةً في عالم التّسليّة والتّرفيه. وللألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة كذلك عدّة تعريفات، نذكر منها:

تعريف مطاوع الذي يقول إنّ الألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة عبارة عن "نشاط منظّم ومقنّن يتمّ اختياره وتوظيفه لتحقيق أهداف محدّدة، أهمّها التّغلّب على صعوبة أو أكثر من صعوبات تعلُّم التّلميذ التي تؤثّرُ على تحصيله للمفاهيم العلميّة، حيث يستمتعُ التّلميذ أثناء اللّعب، ويتفاعلُ بإيجابيّة مع الكمبيوتر ويُمارسُ التّفكير ويتّخذ القرار السّريع بنفسه، ويتعلّمُ الصّبر والمثابرة والتّوصّل إلى النّتائج المعزّزة"[7] فهذه الألعاب تهدف إلى خلق مواقف تعليميّة هادفة يُمزجُ فيها التّعلُّم بالتّرفيه من أجل جذب انتباه المتعلّم وتشويقه، ممّا يُساعده في تحقيق الأهداف المرجوّة.

وكذلك تعريف عزمي الذي يقول فيه إنّها "أنشطة مزوّدة بمحتوى تعليميّ فعّال، يستخدم الوسائل المتعدّدة التّفاعليّة في ضوء معايير معيّنة؛ لتحقيق أهداف محدّدة يتفاعلُ معها المتعلّمُ وتقدّمُ له تغذيّة راجعة وفقًا لاستجاباته"[8]، نفهم من هنا أنّ الألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة تُزيدُ من دافعيّة المتعلّم وتجعله أكثر تفاعلًا مع ما يتلقّاه من مفاهيم ومحتويات تعليميّة مقصودة.

وفي ضوء ما سبق، نستخلص مفهوم الألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة بالقول إنّها عبارة عن برامج وأنشطة تعليميّة آليّة تفاعليّة تُصمَّمُ لتحقيق أهداف معيّنة، وتتمّ ممارستها بواسطة الوسائل التّقنيّة الحديثة مثل الحواسيب الشّخصيّة، والهواتف الذّكيّة واللّوحات الإلكترونيّة وغيرها. وللعلم نجد هذه الألعاب في عدّة أنواع فهناك ألعاب الحركة، ألعاب اللُّغات، ألعاب الاستراتيجيّة، ألعاب المحاكاة والتّمثيل، وغيرها.

وبعد أنْ تناولنا مفهوم كلّ من الألعاب التّعليميّة والألعاب التّعليميّة الإلكترونيّة نأتي الآن إلى الحديث عن الألعاب اللُّغويّة التّقليديّة والإلكترونيّة، وقد تبيّن لنا من خلال اطلاعنا على بعض الكتب والأبحاث أنّه قُدّمت لمفهوم الألعاب اللُّغويّة تعريفات كثيرة أيضًا، ولكن يبدو أنّها لم تكن محلّ اختلاف بين الباحثين، ونذكر منها تعريف جيبس (Gibbs) الذي يقول فيه إنّها عبارة عن "نشاط يتمّ بين الدّارسين – متعاونين أو متنافسين– للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة"[9]، نفهم من هذا التّعريف أنَّ الألعاب اللُّغويّة هي نشاطٌ تعليميّ هادفٌ، يقوم على مجموعة من القواعد التي لا بدّ أنْ يسير وفقها المتعلّمون من أجل بلوغ غايات محدّدة.

وتعريف آخر للألعاب اللُّغويّة مفاده "يُستخدم اصطلاح الألعاب في تعليم اللُّغة لكي يعطي مجالًا واسعًا في الأنشطة الفصليّة، لتزويد المعلّم والمدرّس بوسيلة ممتعة ومشوّقة للتّدريب على عناصر اللُّغة، وتوفير الحوافز لتنميّة المهارات اللُّغويّة المختلفة. وهي أيضًا تُوَظِّف بعض العمليّات العقليّة مثل: التّخمين لإضفاء أبعاد اتصاليّة على تلك الأنشطة، وتتُيح للطلاب نوعًا من الاختيار للّعبة التي يستخدمونها. وهذه الألوان من الألعاب تخضع لإشراف المعلّم أو لمراقبته على الأقلّ"[10]، فالمهمّ في الأمر هو أنّ الألعاب اللُّغويّة تُسهم بشكل ما في تطوير مختلف مهارات اللُّغة الهدف، كما أنَّ أداء هذه الألعاب لا يتمّ بطريقة عشوائيّة بل يتطلّب التّفكير المحكم واللازم.

كما تُعرَّفُ الألعاب اللُّغويّة في مجال تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بأنّها "تلك الأنشطة المنظّمة المنطقيّة المتعدّدة التي تخضعُ لقوانين اللّعب المستثمرة في تدريس اللُّغة العربيّة بوصفها لغة ثانيّة للنّاطقين بغيرها، إذْ تتُيحُ التّفاعل بين أفراد

العمليّة التّعليميّة ومن شأن هذا التّفاعل تحقيق الهدف المنشود من هذه الألعاب ألا وهو المراس والمران على تدريبات اللُّغة المتعلّمة"[11]، فهذه الألعاب هي أنشـــطة لغويّة هادفة تحكمها مجموعة من القوانين، وتجعل المتعلّمين الأجانب أكثر نشاطًا وتفاعلًا مع بعضهم البعض، وهو ما يُسهّل عليهم تعلُّم اللُّغة العربيّة، وتنميّة بعض المهارات كلمّا تدرّبوا عليها أكثر.

ومن خلال ما سبق، يمكننا القول إنَّه بالرّغم من تعدُّد التّعريفات التي قُـدِّمَت لمفهوم الألعاب اللُّغويّة إلّا أنّها تلتقي في المفهوم العامّ لها، إذْ جميعها يتّفق علـــى أنّها نوع من الأنشطة والتّدريبات اللُّغويّة الهادفة التي تجعل عمليّة تعلـــيم وتعلُّـــم اللُّغة الهدف أكثر سهولة ومتعة، يُؤدّيها المتعلّم من أجل اكتســـاب مهـــارة مـــن مهارات اللُّغة وتطويرها، وقد يكون ذلك داخل الفصل الدّراسيّ أو خارجه وفـــي إطار مجموعة من القواعد والقوانين الخاصّة التي تحكمها، وتكون هذه الألعـــاب ذات بداية محدّدة ونهاية حتميّة للتعرّف على النّتائج المحقّقة.

هذا وفي ظلّ التّقدُّم التّقنيّ الذي يشهده العصر الحاليّ والإقبال المتزايد علـــى استخدام وسائل التّعليم الحديثة تطوّرت الألعاب اللُّغويّة كما سبق أنْ ذكرنا أعـــلاه وازدادت أهميّتها في مجال تعليم اللّغات عامّة وفي تعليم اللُّغات الأجنبيّـــة علـــى وجه الخصوص؛ وبذلك أصبحنا نسمعُ كثيرًا بمصطلح الألعاب اللُّغويّة الإلكترونيّة التي ما هي إلّا نماذج مطوّرة للألعاب اللُّغويّة التّقليديّة، ممّا يعني أنّ مفهومهـــا لا يختلف عن مفهوم النّوع الأوّل، فالفرق بينهما يكمن فقط في أنَّ ممارســـة الفـــرد المتعلّم للألعاب الإلكترونيّة تكون بطريقة آليّة مع تزويدها ببعض الآليات التي لا نجدها متوفّرة في الأولى كالحركة والصّوت والموسيقى المعبّرة وغيرها. كما أنّ استخدام الألعاب الإلكترونيّة يشترط توفُّر بعض الوسائل التّقنيّـــة مثـــل الشّـــابكة

والحاسوب وغير ذلك "وقد تعاظمت أهميّة الألعاب اللُّغويّة مع دخول الحاسوب مجال تعليم اللُّغات الأجنبيّة؛ إذْ يُمكن استثمار الحاسوب والوسائط المتعدّدة في تصميم عدد من الألعاب اللُّغويّة التي يُمكن للمعلّم ممارستها بجهد ذاتيّ. وقد تتنوّع هذه الألعاب فتكون صوتيّة أو معجميّة أو تركيبيّة أو كتابيّة ... إلخ. أمّا الإنترنيت فإنّ استخدامها في هذا المجال يتعاظم في المستويات المتقدّمة، ولا سيما في المهارات الكتابيّة"[12]. هذا مع الإشارة إلى أنّ استخدام هذه الوسائل متوقّفٌ على نوع الألعاب المستهدفة، فمثلًا هناك ألعاب لا يمكن أن تُؤدَّى إنْ لم يكن الحاسوب أو اللّوحة الإلكترونيّة أو الهاتف متصلًا بالشّابكة، في حين هناك ألعاب أخرى يكفي تحميلها وتثبيتها على الجهاز المعتمد فقط دون الحاجة إلى الاتصال بالشّابكة أثناء تنفيذها.

وحتّى يُساير مجال تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيّة للأجانب التّطوّر، ويتمكّن من اللّحاق بالرّكب الحضاريّ كما هو الأمر بالنّسبة لكثير من اللّغات في العالم؛ فإنّنا نرى أنّه من الصّعوبة الاكتفاء بأساليب التّعليم التّقليديّة، كما أنّ تعليم اللُّغات الأجنبيّة من المهمّ جدّا أنْ يتمّ في مواقف مسليّة وممتعة، إذْ إنّه "من المبادئ السّائدة في تعليم اللُّغات الأجنبيّة، أنّ عمليّة التّعليم والتّعلُّم ينبغي أنْ تتمَّ في مرح وبهجة. ويُمكن تلبيّة هذا الحافز النّفسيّ –على وجه أكمل– باستخدام الألعاب داخل فصول اللُّغة"[13]. وبناءً على هذا فإنّ إدخال الألعاب اللُّغويّة الإلكترونيّة في تعليم اللُّغة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة أضحى ضرورة ملحّة تفرضها متطلّبات العصر الجديد، مع علمنا أنّ هذه الألعاب تعتبر من أكثر الأنشطة التي يُمارسها الأفراد من مختلف الأعمار والمستويات الثّقافيّة واللُّغويّة والاجتماعيّة، بدليل أنَّ استخدامها لا يقتصر على فئة الأطفال وحسب وإنّما يخصُّ كذلك فئة الكبار ولا سيما الذين يرغبون في تعلُّم اللُّغات الأجنبيّة، حيث تجدهم يبحثون عن أحدث

التّطبيقات والبرامج اللُّغويّة التي تُعينهم في تيسير عمليّة تعلُّم اللُّغة الهدف. وينبغي أنْ نُشير بالخصوص إلى أنَّ هناك مجموعة معتبرة من الألعاب اللُّغويّة الإلكترونيّة التي صمِّمَت خصّيصًا لتعليم وتعلّم اللُّغة العربيّة للأجانب، ويمكن استثمارها في إثراء الحصيلة اللُّغويّة لدى المتعلّمين وتنميّة بعض المهارات.

ولأنّنا على يقين كبير بذلك الأثر الكبير الذي تتركه الألعاب الإلكترونيّة في تعليم اللُّغة الهدف وتعلُّمها؛ فقد رأينا أنّه من الأهميّة الاستفادة من مثل هذه الألعاب التي تُصمَّمُ خصّيصًا لتعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها سواء أكان ذلك داخل الفصل الدّراسيّ أم خارجه؛ لأنّنا نجد المتعلِّمين أكثر انجذابًا نحو الألعاب اللُّغويّة التي يؤدّونها على الحواسيب أو الهواتف النّقالة أو اللّوحات الإلكترونيّة وغيرها إلى درجة أنّهم لا يشعرون حتّى بالوقت الذي يقضونه في استخدام الحواسيب والهواتف الذّكيّة أثناء ممارستهم لهذه الألعاب، على عكس ما يحدث لهم في القاعة لحضور الدّرس التّقليديّ حيث تجدهم لا يرغبون في متابعته لوقت أطول "فقد يجلس الطّالب ساعات أمام لعبة مسليّة أعجبته لكنّه لا يتحمّل دقائق أمام درس تعليميّ تقليديّ، ولذلك كان علينا أنْ نفكّرَ في الألعاب الإلكترونيّة التّعليميّة فنلفت أنظار الطّلاب ونجذب انتباههم ونُدخِلَ السّرور على قلوبهم ونُنافس ألعاب التّسليّة"[14]. وفوق هذا كلّه؛ فإنّ هذه الألعاب توفّرُ ما يكفي من ترفيه وتسليّة ممّا يُساعدُ في إثارة انتباه المتعلّمين وجعلهم يتشوّقون أكثر إلى تعلُّم اللُّغة الهدف، كما أنّها تعمل على تجنُّب الإسهاب في الشّرح الذي يؤدّي إلى تشتُّت أذهانهم، وعدم التّركيز لكثرة المعلومات والمعارف، وتعمل كذلك على التّخفيف من رتابة الدّروس. هذا وممّا تجدر الإشارة إليه هو أنّ من مزايا الألعاب اللُّغويّة الإلكترونيّة أنّها تجعل المتعلّم المحور الرّئيس في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة؛ فهو الذي يفكّر ويبحث عن الإجابة الصّحيحة، كما تتُيحُ له فرصّة التّدريب المتكرّر

الذي يُساعده في التّذكُّر والتّرسيخ. وعلى العموم من شروط استخدام الألعاب اللُّغويّة أنْ[15]:

- تُضيف المتعة والتّنوّع إلى الدّروس التي يتلقّاها المتعلّم؛
- تُزيد من فهم المتعلّم للُّغة الهدف؛
- تعمل على تشجيع المتعلّم على استخدام اللُّغة الهدف.

وصحيح أنّ لاستخدام الألعاب اللُّغويّة وبخاصّة الإلكترونيّة منها بعض السّلبيّات التي لا تخدم عمليّة تعليم وتعلُّم اللُّغة الهدف بقدر ما تُسيء إليها كصرف تركيز المتعلّم عن الدّرس وهدر الوقت في التّسليّة واللّعب مع محدوديّة قدرة بعض الألعاب على تحقيق الأهداف المرجوّة، وهو ما جعل البعض يرفضها في هذا المجال؛ ومع ذلك فلا ينبغي أنْ ننكر أنّها تعدُّ من أفضل أساليب التّعليم الجديدة وأكثرها فائدة على أساس أنّها تؤدّي دورًا تعليميًّا مهمًّا، وتقوم على عنصر الاتصال الذي يسمحُ للمتعلّمين باستخدام اللُّغة الهدف. وحتّى تتمكّن هذه الألعاب من تحقيق ذلك كلّه لا بدّ أنْ يتمّ تصميمها وفقًا لِما يتماشى مع مختلف المراحل العمريّة للمتعلّم؛ لأنّ الألعاب التي تُقدّم للمتعلّم في مراحل تعليمه الأولى يجب أنْ تكون مختلفة عن الألعاب التي يتدرّب عليها في مراحل تعليمه المتقدّمة كما يجب اعتماد الأسلوب التّدريجيّ "استخدام الألعاب اللُّغويّة الإلكترونيّة له ضوابط ومعايير شتى منها طبيعة الدّارسين ونُضجهم ومستواهم اللُّغويّ والمهارات المطلوب تعليمها"[16]، فالألعاب اللُّغويّة تُفيدُ الصّغار والكبار على حدّ سواء، ولكن إذا كان هناك من الألعاب التي لا يقتصر استخدامها على فئة معيّنة حيث يُمكن أنْ يتدرّب عليها الجميع دون استثناء مثلما هو الأمر مع كثير من الألعاب الإلكترونيّة التي تستهدف بعض مهارات الاستماع والتّحدّث، فإنّ هناك

من الألعاب التي يُمكن أنْ تُناسبَ المتعلّم في سنّ صغيرة ولا تكون كذلك في مرحلة عمريّة متقدّمة. ومن مزايا هذه الألعاب أيضًا أنّها تُساعد المتعلّم في التّجاوب والتّفاعل مع الطّرف الآخر؛ ممّا يجعله عنصرًا نشطًا وفاعلًا أثناء تعلُّمه وكذلك في التّخلّص من بعض المشكلات النّفسيّة التي قد يعاني منها كالخجل والانطواء وغير ذلك، حيث تُتيحُ للمتعلّم الخجول فرصّة أكبر للتّحدُّث والتّواصل والحوار أيضًا مع الآخرين ولا سيما أنّ هذه الألعاب تضع المتعلّم في مواقف حيويّة وطبيعيّة تكون قريبة من حياته اليوميّة لا توفّرها الأنشطة اللُّغويّة الأخرى "تحقّق الألعاب قدرًا كبيرًا من الواقعيّة، التي لا بدّ منها عند الاتصال"[17]. بالإضافة إلى أنّها تُسهم في إثراء لغة المتعلّم بالكثير من المفردات والجمل وبخاصّة لدى المتعلّم المبتدئ إذْ كلّما استخدمها ساعده ذلك في تعلُّمِ مفردات وعبارات جديدة.

2- أنواع الألعاب اللُّغويّة:

نجد الألعاب اللُّغويّة في عدّة أصناف وأشكال، فهي تتنوَّعُ تبعًا لتنوُّع المهارات اللُّغويّة التي تستهدفها، وأساليب أدائها، وعدد المشاركين فيها، وكذا لاختلاف مستوياتهم، ومكان استخدامها، وسنذكر أهمّها في الآتي:

أ- ألعاب لغويّة تُصنَّفُ حسب المهارات اللُّغويّة الأربع إلى الأنواع الآتيّة:

- **الألعاب اللُّغويّة الشفهيّة:** وتردُ هذه الألعاب في عدّة أشكال منها: السّؤال والجواب، التّعبير عن الصّورة، استمع ونفّذ التّسليّة، التّكلّم بصيغة الأسئلة، ماذا تفعل؟ وسواها؛

– **الألعاب اللُّغويّة الكتابيّة:** يهدف هذا النّوع من الألعاب إلى تدريب المتعلّمين على الطّريقة الصّحيحة لكتابة الحروف والكلمات، ويتمّ استخدامها بشكل تدريجيّ أيْ أنّ إعدادها يكون حسب مستوى الفئة المستهدفة من المتعلّمين، ومن أنواعها ألعاب كتابة الحروف وربطها، كتابة الكلمات في جملة، كتابة الكلمة أسفل أو أعلى الصّورة المناسبة، إكمال الكلمة النّاقصة، كتابة جمل حول الصّور الملاحظة وإلى غير ذلك؛

– **الألعاب اللُّغويّة السّماعيّة:** تستهدف هذه الألعاب تطوير مهارة الاستماع لدى المتعلّمين، وذلك من خلال التّمييز بين أصوات الكلمات المسموعة، التّعرّف على دلالات الكلمات المسموعة والتّفريق بينها. ومن أمثلة هذا النّوع ألعاب التّدرّب على تخمين الكلمات المسموعة ومعانيها، التّمييز بين الأصوات المسموعة وخصوصًا المتشابهة منها مثل الذّال والزّاي، الطّاء والتّاء، السّين والصّاد، ألعاب التّعرّف على الخطأ والصّواب في الجمل المسموعة وغيرها؛

– **الألعاب اللُّغويّة القرائيّة:** تُعتمدُ هذه الألعاب لمعالجة بعض المشكلات القرائيّة، وتشتمل على عدّة أنواع، فهناك ألعاب ما قبل القراءة التي يحتاج إليها المتعلّمون المبتدئون حيث يتعرّفون من خلالها على آليات القراءة الأوليّة كالتّعوُّد على القراءة من اليمين إلى اليسار في اللُّغة العربيّة بالنّسبة للّذين يقرؤون في لغتهم الأمّ من اليسار إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل. وألعاب أخرى يُؤدّونها بهدف إتقان مهارة القراءة ومعالجة بعض المشكلات المتعلّقة بالنّطق وغيرها وتأتي هذه الأنواع في المستوى الثّاني حيث يتدرّب عليها المتعلّمون بعد النّوع الأوّل الذي ذكرناه. ومن أمثلة هذه الألعاب نذكر ألعاب التّمييز بين الأصوات المتشابهة في النّطق، ألعاب التّعرّف على كيفيّة قراءة الحروف والكلمات والجمل

بشكلها الصّحيح، ألعاب التّعرّف على الكلمة الغريبة بين وسط مجموعة من الكلمات التي تجمعها صلة معيّنة، التّعرّف على معاني الكلمات المقدّمة في جمل وإلى غير ذلك؛

ب- ألعاب لغويّة تُصنَّفُ حسب طريقة الأداء إلى:

- **الألعاب اللُّغويّة العقليّة:** ومن أمثلتها ألعاب التّخمين والذّاكرة كإعطاء لغز والبحث عن معناه؛

- **الألعاب اللُّغويّة الجسديّة:** يُطلبُ فيها من المتعلّمين القيام بمهمّة ما، مثل تمثيل، رياضة؛

- **الألعاب اللُّغويّة المتعلّقة بالحواس الخمس:** كما يبدو من تسميّة هذه الألعاب فإنّها تُؤدَّى عن طريق الحواس، مثل مشاهدة الصّور والتّعليق عليها سماع أصوات حيوانات والتّمييز بينها، لمس أشياء والتّعرُّف عليها وغيرها.

ج- ألعاب لغويّة تُصنَّفُ تبعًا لعدد المشاركين فيها إلى ثلاثة أنواع هي:

- الألعاب الفرديّة، الألعاب الثّنائيّة، الألعاب الثّلاثيّة أو ألعاب المجموعات؛

د- ألعاب لغويّة تُصنَّفُ من حيث مستوى المتعلّمين إلى:

هناك من الألعاب اللُّغويّة التي تُناسبُ المستوى المبتدئ، وألعاب تُناسب المستوى المتوسّط، وألعاب أخرى تُناسبُ المستوى المتقدّم، ولكن يُمكن أنْ تكون بعض الألعاب التي تُناسبُ أكثر من مستوى، فقد يكون منها ما يُناسبُ مستويَيْن اثنيْن كالمبتدئ والمتوسّط، المتوسّط والمتقدّم؛

هـ- ألعاب لغويّة تُصنّفُ حسب مكان استخدامها إلى نوعيْن اثنيْن وهما:

- **الألعاب الصّفيّة:** وهي الألعاب التي يتدرّب عليها المتعلّمون داخل الفصل بحضور المدرّس الذي يُوجّههم ويُساعدهم أثناء أدائهم لها؛

- **الألعاب غير الصّفيّة أو البيتيّة:** ويتفرّع هذا النّوع من الألعاب إلى نوعيْن ألعاب مصمّمة من قبل المدرّس، وألعاب جاهزة إلكترونيّة تتوفّرُ في برنامج ألـ (أندرويد وابل ستور)، ولهذه الألعاب دورٌ بارزٌ ومهمٌّ في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها خارج الفصل الدّراسيّ ولكن قد تكون قابلة للتّطبيق داخل الفصل أيضًا ويُمكن استخدامها في كافة المستويات التّعليميّة حتّى وإنْ تمّ إدراجها ضمن الألعاب غير الصّفيّة، ويتطلّب أداؤها اعتماد وسائل التّعليم الحديثة التي تُحفّز المتعلّمين وتُثير دافعيتهم، ولعلّ الأمر الجيّد فيها هو أنّه يمكن الحصول عليها بكلّ سهولة لتوفّرها في الشّابكة، كما أنَّ أداءها يتمّ بطريقة مشوّقة لجدّتها وتوفّرها على بعض الآليّات التي تفتقر إليها الألعاب اللُّغويّة التّقليديّة. ومن الألعاب الشّائعة على الأندرويد والشّابكة؛ نذكر لعبة (كلمة السّر) التي يقوم فيها المتعلّم اللاعب بالبحث عن حروف الكلمات، ولكن يبدو أنّ هذه اللُّعبة صُمِّمت خصّيصًا لمتعلّمي المستوي المتوسّط فما فوق. كما أن هناك لعبة (الكلمات المتشابهة)، ولعبة (الكلمات المتقاطعة) التي توفّرها بعض المواقع الإلكترونيّة مثل: موقع Kahoot (http://create.kahoot.it/#)، وموقع Quizlet (http://quizlet.com)، وممارسة هذه اللّعبة تقتضي بالتّأكيد السّير وفق آليات معيّنة. وهناك كذلك تطبيق دوولانج (Duolingo) الذي يوفِّرُه الموقع الإلكترونيّ (http://fr.duolingo.com)، ويعتبر هذا التّطبيق من التّطبيقات الإلكترونيّة التي تُساعدُ في تعليم وتعلُّم العديد من اللُّغات الأجنبيّة بالمجّان ومنها اللُّغة العربيّة باعتماد عناصر الصّوت والصّورة

إلى جانب المتعة التي يُوفّرها. والانتقال في هذا التّطبيق من مستوى إلى آخر يتمّ بشكل تدريجيّ من خلال النّقاط التي يحصلُ عليها المتعلّم، وذلك بعد تنفيذه سلسلة من التّدريبات والتّمارين.

هذا ولا ننسى أنْ نُشيرَ إلى أنّه حتّى اللُّعبة الواحدة تأتي في أشكال متعدّدة، إذْ هناك ألعاب يُمكن أنْ تُستخدم في تدريس جميع المهارات اللُّغويّة إلّا أنّها قد تأخذ أشكالًا مختلفة تتماشى مع نوع المهارة المستهدفة، فمثلًا تخمين الكلمة في مهارة التّحدّث يتمّ بوصف الكلمة وذِكْرِ معانيها، وتخمين الكلمة في مهارة الكتابة يتمّ بتكوين الكلمة من مجموعة أحرف أو وضعها في المكان المناسب في الجملة، أمّا تخمين الكلمة في مهارة القراءة فيتمّ بواسطة قراءة الكلمة المقصودة والتّدرّب على قراءة حروفها مرتبطة أو إعطاء معناها أو مرادفها أو ضدّها. وفي حين يتمُّ في مهارة الاستماع تخمين الكلمة بالتّمييز بين أصواتها[18]. بمعنى أنَّه يُمكن أنْ تُصمّمَ لكلّ مهارة على حدة ألعاب خاصّة، كما يُمكن أنْ يتمَّ تصميم لعبة واحدة لمهارتيْن، وهو ما يُزيدُ من فعاليتها وأهميّتها؛ لأنَّ اللّعبة الجيّدة هي التي تستهدف أكثر من مهارة أو ظاهرة لغويّة[19]، أيْ أنّ ألعاب هذه المهارة تخدم ألعاب المهارة الأخرى وهكذا.

ويوجدُ إلى جانب كلّ هذه الأنواع المذكورة من الألعاب، الألعاب اللُّغويّة القائمة على المنحى التّواصليّ وهي النّوع الذي نُؤكِّدُ من خلال دراستنا هذه على أهميّة استثمارها في تعليم اللُّغة العربيّة للأجانب وخصوصًا في المستويات المتقدّمة، وذلك لأنّها لا تُعنى بتدريب المتعلّم على نطق الحروف والكلمات بمعزل عن سياقاتها اللُّغويّة؛ بل تمتدُّ مهمّتُها إلى ما هو أكثر فعاليّة وهو أنّها تستهدف تدريبه على ممارسة اللُّغة في مختلف السّياقات الخطابيّة التي تجمعه مع النّاطقين بها "تهدف

الألعاب الاتصاليّة إلى تنميّة مهارات معيّنة مثل الاستماع والكلام، أكثر ممّا تتّجه إلى تدريب نقاط خاصّة في النّطق والتّراكيب النّحويّة، ودون أنْ تبذلَ محاولات شاقّة لضبط اللُّغة التي تستخدم أو ينبغي أنْ تُستخدم في اية لعبة"[20]. فهذه الألعاب تجعل التّعلُّمَ أكثر نشاطًا كونها تُشجّعُ على الممارسة الفعليّة للُّغة الجديدة، ولا يكتفي فيها المتعلّم اللاعب بالتّدريب على كيفيّة نُطق الحروف والكلمات فقط. وفوق هذا كلّه نجد أنَّ هذه الألعاب تقوم بتفعيل دور المتعلّم حين تُتيحُ له فرصّة التّعلّم الذّاتيّ، ممّا يجعله يُشاركُ في تعلُّمه ويعتمد على نفسه أكثر، وفي المقابل يكون مدرّسه مجرّد موجّه ومرشد له إنْ كان أداؤها داخل الفصل الدّراسيّ، أمّا إذا كان خارج الفصل أو في البيت فيتمّ أداؤها بطريقة ذاتيّة. وللألعاب الاتصاليّة عدّة أنواع، أهمّها ألعاب تبادل المعلومات التي تعتبر "مثالًا بارزًا للألعاب الاتصاليّة التي تتّسم بالموضوعيّة، حيث إنّ المشترك فيها لا بدّ أنْ ينجحَ في توصيل المعلومات لزميله حتّى يُنجِزَ عملاً معيّنًا"[21]، فهذه الألعاب إذًا تفتح للمتعلّم المجال للتحدّث مع أقرانه على نحو سليم والاستماع إلى بعضهم البعض.

3- دور الألعاب اللُّغويّة في تعليم مهارات اللُّغة وتطويرها:

ممّا لا شكّ فيه؛ أنّ الألعاب اللّغويّة بمختلف أنواعها وأشكالها أصبحت من الوسائل الجديدة التي تُساعدُ في تعليم اللُّغات الأجنبيّة عامَّة وتعليم اللُّغة العربيّة على وجه الخصوص حيث يرتكز استخدامها على إكساب مهارات اللُّغة الرّئيسة وتنميتها، إذْ " يُمكن استخدام الألعاب اللُّغويّة للتّدرّب على اكتساب المهارات اللُّغويّة الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، وللتدرّب على مواقف عديدة من الاتصال"[22]، ولكن النّقطة المهمّة التي نودُّ أنْ نتوقّفَ عندها هي أنّ هذه الألعاب ينبغي أنْ تخدم مهارات اللُّغة الأربع مجتمعة، وليست منفصلة عن

بعضها البعض؛ ممّا يجعلها تتداخل في استعمال اللُّغة استعمالًا طبيعيًّا، وهذا ما تُوصي به المقاربات التّربويّة الحديثة؛ لأنّ الغاية من تعليم وتعلُّم اللُّغة هي أنْ يمتلك المتعلّم القدرة على استخدامها شفاهيًّا والتّواصل بها مع الآخرين في مواقف خطابيّة مختلفة، وقد كان هذا من الأسباب الرّئيسة التي جعلت المختصّين يهتمّون بإدخال الألعاب التّعليميّة إلى الميدان؛ بحجّة أنّها تقوم على عنصر التّواصل بين المتعلّمين. وإذا كان الأمر كذلك فكيف يُمكن لهذا أنْ يتحقّق إنْ لم يكتسب المتعلّم هذه المهارات بالشّكل الذي يجعلها تتداخل مع بعضها البعض؟ ولعلّ النّتيجة المنتظرة من ذلك هي أنّ كلّ نوع من الألعاب اللُّغويّة ينبغي أنْ يخدم أكثر من مهارة لغويّة واحدة؛ لأنّ اكتساب هذه المهارة يرتكزُ على اكتساب المهارة الأخرى، كما أنّ كلّ مهارة تمهّد للمهارة التي تليها، فمثلًا مهارة القراءة لا تتحقّق دون مهارة الاستماع والعكس صحيح، ومهارة الكتابة لا تتحقّق إلّا عن طريق المهارات الأخرى التي تسبقها وتُمهّد لها وهكذا، وبناءً على هذا فإنَّه "ينبغي أنْ نُدركَ أنّ تعليم مهارة من مهارات اللُّغة يُؤثّرُ في تعليم الأخرى، فالمهارات الأربع نسيجٌ واحدٌ لا يمكن فصل بعضه عن بعض، فنموّ القدرة على الكلام يؤدّي إلى زيادة القدرة على القراءة بطلاقة، وبالانطلاق في القراءة واتساع قراءة الدّارس يزداد محصوله اللّفظّي، وإلمامه بالمفاهيم الثّقافيّة ممّا يُساعده على اختيار مفرداته وأفكاره عندما يتحدّث، ومع القراءة الواسعة ومحاولة كتابة بعض الأفكار تزداد حصيلة الدّارس اللُّغويّة وتصبح جاهزة للاستخدام الشّفويّ"[23]، يُمكنُ أنْ نفهمَ من هذا أنّ مهارة الاستماع ينبغي أنْ تحظى بكثير من العناية في هذه الألعاب التي يتدرّب عليها المتعلّم داخل الفصل وخارجه، شرط ألّا تكون منحصرةً فقط في تعليم مفردات اللُّغة ونحوها وصرفها، وإنّما لا بدَّ أنْ تُساعدَ في إكسابه القدرة على استعمال اللُّغة شفاهيًّا أوّلًا ثمّ كتابيًّا. ولكن قولنا هذا لا ينفي أهميّة أنْ تكون

الألعاب اللُّغويّة وسيلة لتعليم وتعلُّم المفردات أيضًا في جميع المستويات التّعليميّة لأنّ "تعليم المفردات اللُّغويّة يُشكِّل ركيزة مهمّة في تعليم اللُّغات في جميع مستوياتها ومراحلها، فهي الأداة التي تمكِّنُ الطّالب من التّواصل باللُّغة وممارستها في بيئتها، وهي القوالب التي تحمل المعنى والدّلالة وتؤدّي الوظيفة التّواصليّة وثمّة علاقة طرديّة بين مخزون المفردات لدى المتعلّم والوظائف اللُّغويّة التي يستطيع أداءها، فكلّما زاد هذا المخزون؛ زادت قدرته على التّعبير عن المواقف التّواصليّة"[24]، فالمستوى الإفراديّ هو الدّعامة التي يقوم عليها تعليم وتعلُّم اية لغة أجنبيّة وبدونها لا يُمكن للمتعلّم التّواصل باللُّغة التي تكوِّنُها الكلمات، ومن ثمّ فإنّ الاستخدام الجيّد لها قائم على عدد المفردات الجديدة التي يتعلّمها من وقت لآخر، كما أنَّه كلّما زاد رصيد المتعلّم وقاموسه اللُّغويّ زادت قدرته على استعمال اللُّغة الهدف. ولكن ليس معنى هذا كذلك إهمال الجانب التّواصليّ للُّغة في استخدام الألعاب اللُّغويّة، إذْ ينبغي أنْ تكونَ الوسيلة التي تُشجّعُ على توظيف اللُّغة الهدف لأغراض تواصليّة، فمن الخطأ أنْ تنحصر مهمّتُها في تعليم اللُّغة من أجل اللُّغة (اللُّغة لغة)؛ لأنّ اللُّغة أداة للاستعمال وليست مادّة للتّدريب وحسب[25] فيُمكن للمتعلّم أنْ يكتسب قواعد النّحو والصّرف، ولكنّه قد يعجزُ عن صياغة جملة واحدة صحيحة أو قراءة فقرة قصيرة قراءة سليمة. فدور الألعاب اللُّغويّة عامّة يتجلّى في خدمة المهارات اللُّغويّة كلّها بالشّكل الذي يجعلها متكاملة مع بعضها البعض، وإتاحة فرصّة التّدريب للمتعلِّم على توظيف ما تعلّمه من معلومات ومعارف لغويّة، فإذا كانت اللُّعبة تُسهمُ مثلًا في إثراء رصيد المتعلّم اللُّغويّ؛ فنجدها تعمل في الوقت نفسه على تنميّة قدراته على تكوين جمل وعبارات متنوّعة، وحتّى على تحرير نصوص قصيرة.

هذا ولا يفوتنا أنْ نذكرَ أنَّ ممارسة الألعاب اللُّغويّة يكون فرصّة كذلك لاستعمال اللُّغة العربيّة والتّطبيق فيها، إذْ "إنّ إتقان اية مهارة من مهارات اللُّغة لا يمكن أنْ يتمّ إلّا بالممارسة والمران، وذلك يكون داخل الفصل أوّلًا، ثمّ يتعدّاه إلى خارجه بعد ذلك"[26]، فهنا نؤكِّدُ على دور الألعاب سواء التّقليديّة منها أم الإلكترونيّة التي يُمارسُها المتعلّم بحضور مدرّسه أو من دونه في تمكينه من التّدريب المتكرّر على المهارات اللُّغويّة التي يستطيع من خلالها التّواصل باللُّغة الهدف في مواقف خطابيّة حقيقيّة ومتنوّعة.

1- **مهارة الاستماع:** إذا كان السّماع على حدّ قول ابن خلدون (ت808ه) أبو الملكات اللُّغويّة؛ فذلك يعني أنّ مهارة الاستماع هي الرّكيزة الأساسيّة التي يقوم عليها تعليم اللُّغة العربيّة وتعلّمها سواء كلغة أولى أم كلغة ثانيّة أو أجنبيّة، الأمر الذي يقتضي الاهتمام بها أكثر والتّخطيط الجيّد لتعليمها؛ لأنَّه كلّما اكتسب المتعلّم هذه المهارة ساعده ذلك في تعلُّم اللُّغة الهدف بشكل عامّ، وإنْ حدث العكس وتبيّن أنّ المتعلّم لم يتمكّن من إتقان هذه المهارة فذلك سيؤثّرُ سلبًا على تعلُّم بقيّة المهارات وتعويقها وبخاصّة مهارة التّحدُّث. ولكن من الواضح أنّ هذه المهارة حتّى وانْ اعتبرَت من المهارات الأساسيّة "في تعلُّم اللُّغة العربيّة كلغة ثانيّة، إلاّ أنّها من أكثر المهارات اللُّغويّة التي يُواجه الدّارس المبتدئ فيها صعوبة كبيرة ولا سيما أنّ تمثُّل هذه الصّعوبة يبدأ عند سماع الدّارس لأصوات العربيّة (حروف) في المستوى المبتدئ، وربّما التّشابه العامّ في أصوات العربيّة من حيث الصّفات والمخارج التي تتميّزُ العربيّة بها دون غيرها من اللُّغات إلى حدّ ملحوظ"[27]. ومن هنا نرى أنّ استخدام الألعاب اللُّغويّة ولا سيما الإلكترونيّة منها يُساعدُ بشكل أو بآخر في التّغلُّب على مثل هذه المشكلات والحدّ منها، حيث تُتيح للمتعلّم فرصّة التّعرّف على كيفيّة نُطق الصّوت نُطقًا سليمًا بعد أنْ يُميّزه عن

غيره من الأصوات، وذلك من خلال سماعه الكلمة المنطوقة في الجهاز المستخدم هذا مع العلم أنّ المتعلّم لا يتمكّنُ من قراءة الكلمات والجمل إلّا إذا استمع إلى نُطقها بشكل صحيح، كما تساعده في التّمييز بين الأصوات والكلمات المتشابهة وبين الحركات الطّويلة والقصيرة. بالإضافة إلى تزويده بمفردات جديدة في كلّ مرّة، والتي يعمل على توظيفها أثناء تواصله مع النّاطقين باللُّغة الهدف وبغيرها.

وكون الألعاب اللُّغويّة وبالأخصّ الإلكترونيّة تُوفّرُ الصّوت والصّورة والحركة؛ فذلك يُزيد من أهميّة استخدام هذه الألعاب في تعليم وتعلّم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، حيث يُمكن لهذه العناصر أنْ تُقدّم الأصوات والمفردات والجمل بالشّكل الذي يجعل المتعلّم اللاعب ينجذب إليها، ويُشارك في تعلُّمه بكلّ فاعليّة وحيويّة، ممّا يُشوّقه لمواصلة التّدرُّب عليها من خلال متابعته المتكرِّرَة للصّور المتحرّكة والملوّنة وللكلام المسموع الذي يصدر عنها، إذْ إنّ "الأداء الإلكترونيّ يتعاملُ مع النّصّ والصّورة والفيديو، ويُسهمُ في توفير مادّة سمعيّة أكثر وضوحًا بعيدًا عن التّشويش الحاصل من أجهزة التّسجيل. كما أنّ الطّالب يُمكنُه أنْ يعيدَ المادّة السّمعيّة أكثر من مرّة، ويخضعُ نفسه لأساليب قياس متنوّعة بتنوُّع المواقع نفسها، ممّا يُتيحُ للطّالب أساليب مناسبة للتّقويم الذّاتيّ، واكتشاف مواطن الضّعف لديه ذاتيًا"[28]، فالألعاب اللُّغويّة تجعل المتعلّمَ يُقيّمُ أداءه بنفسه. ومن أمثلة الألعاب التي يُمكن أنْ تفيد في تعليم مهارة الاستماع لدى المتعلّمين الأجانب، نذكر الألعاب التي تُقدّم فيها مجموعة من صور لحروف أو أشكال أو بطاقات تتضمّن الحرف المنطوق المستهدف، ثمّ يُطلبُ من المتعلّم اختيار الصّورة التي تناسبُ الصّوت الذي سمعه. كما هناك ألعاب يتمُّ فيها الاستماع إلى مجموعة من الكلمات ثمّ يُطلبُ منه تذكّرها وتسجيلها، وفي ألعاب أخرى يُعتمدُ فيها أسلوب الاستماع كذلك إلى مجموعة من الكلمات التي يُنطقُ بعضُها نُطقًا خاطئًا، والهدف من ذلك

هو أنْ يكتشف الخطأ ويُصحِّحه، وبواسطة التّدريب المتكـرّر علـى مثـل هـذه الألعاب يكتسبُ المتعلّمُ مجموعة من الحروف والكلمات التي تُزيدُ مـن حصـيلته اللُّغويّة، وللإشارة تُعتمدُ هذه الأشكال من الألعاب للمتعلّمين المبتدئين على وجـه الخصوص. وفي مقابل ذلك ثمّة ألعاب الاستماع التي تُصمَّمُ لمتعلّمـي المسـتوى المتوسّط وما فوق، ومنها مثلًا الألعاب التي تأتي على شكل صور لشخصيّات ثـمَّ يُطلبُ من المتعلّم اختيار الشّخصيّة التي يستطيع مـن خلالهـا الاسـتماع إلـى حواراتها، وهناك كذلك الألعاب التي يُطلبُ فيها التّعبير عمّا يُشاهده مـن صـور وأشكال، ألعاب الإجابة عن الأسئلة وهكذا.

2- **مهارة التّحدّث:** تعتبر مهارة التّحدُّث أو الكلام ثاني أهمّ مهـارات اللُّغـة العربيّة بوصفها لغة أجنبيّة، ولكن ممّا لا شكّ فيه أنّ هذه المهارة لـم تنـل مـن العناية الشّيء الكثير، إذْ لا تزال المناهج الدّراسيّة المعتمـدة فـي هـذا المجـال مقصّرة في حقّها بالرّغم ممّا تكتسيه من أهميّة كبيرة في إكساب المتعلّمين القدرة على التّواصل الشّفويّ، إذْ "نجد كثيرًا من البرامج التّقليديّة في تعليم اللُّغـة لغيـر أهلها تغفل هذا الجانب فلا تعطيه حقّه؛ بل قد يتمّ تجاهله تمامًا. وإنّه لمن المؤسف أنْ نجد هذا الاتجاه الخاطئ تقع فيه مراكز تعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بهـا بدرجة قد لا نجدها في كثير من برامج تعليم اللُّغات الأخرى"[29]. فالتّحدُّث هـو الإنجاز الفعليّ للُّغة ومن خلاله تتحقّق وظيفة اللُّغة الأساسـيّة وهـي التّواصـل. وعليه حتّى يتمكّن المتعلّم الأجنبيّ من اللُّغة العربيّة لا بدّ أنْ يتلقّى ما يكفي مـن التّدريبات والأنشطة في مهارة التّحدّث كونها أوّلًا كلّما أُتيحَـت للمـتعلّم فرصّـة ممارسة اللُّغة شفاهيًّا ساعده ذلك على تعلّمها ومن ثمّ التّواصل بها فـي مواقـف خطابيّة متنوّعة، وثانيًا نجده من المهارات التي يقوم عليها تعلُّم المهارات الأخرى فمهارة التّحدُّث تفيدُ المتعلّم في ممارسته لمهارة الكتابة التي تجمعها بهـا علاقـة

وثيقة. وبناءً على هذا فإنّه يُمكن للألعاب اللُّغويّة وخصوصًا الإلكترونيّة أنْ تُسهِمَ بشكل ما في مساعدة المتعلّم في تعلُّمِ مهارة التّحدُّث والتّقدّم فيها. ويبدو أنّ الألعاب التي تُعتمدُ في تعليم هذه المهارة تُصنَّف إلى نوعيْن، فهناك الألعاب الهجائيّة التي يتدرّبُ فيها المتعلّم على صحّة النّطق وذلك أنْ يُطلبَ منه مثلًا إكمال الكلمة بالحرف المناسب لها سواء في بدايتها أم وسطها أم آخرها وبعدها يتمّ نُطق الكلمة من قبله أو من قبل زميله أو مدرّسه، وإذا كانت اللّعبة إلكترونيّة فيُسمعُ بواسطة الجهاز المستخدم كالحاسوب أو الهاتف الذّكيّ. وألعاب أخرى تكون بمستوى أعلى حيث يُطلبُ فيها من المتعلّم مثلًا التّعليق على الصّورة التي يُشاهدها بوصف بسيط، وتأتي الصّورة ذات دلالة معيّنة وقد تكون مصحوبةً بعبارتيْن أو ثلاث، ثمّ يقوم المتعلّم باختيار العبارة الصّحيحة الدّالة، كما يُمكن عرض الصّورة لوحدها فقط مع كتابة كلمة واحدة أو أكثر في أسفلها أو أعلاها وقد تُعرضُ الصّورة دون أنْ تُصاحبها اية كلمة حتّى تتُاحَ له فرصّة إعطاء الإجابة من عنده، وبعد أنْ يدوّنَها تلي الفقرة التي تُقدَّمُ فيها الجملة الصّحيحة. هذا ويُمكن كذلك أنْ يُعتمد في الألعاب أسلوب الحوار الذي يعدُّ من أكثر الأساليب المعتمدة في تعليم مهارة التّعبير الشّفويّ، إذْ يبقى من معايير اختيار اللُّعبة اللُّغويّة "أن تثير القدرة على التّحدُّث والتّعبير، وتنمّي القدرة على اكتشاف العلاقات بين المقروء، وتتيح الفرصّة للقراءة بسرعة، وتفسير المفردات من خلال السّياق"[30] فعن طريق التّدريبات التي يقوم بها على مثل هذه الألعاب يكتسبُ المتعلِّمُ القدرة على استعمال اللُّغة الهدف، وتنميّة مهارة القراءة لديه مع الطّلاقة في ما يقرأه وفهمه؛ لأنّ المفهوم العامّ للمهارة اللُّغويّة هو أنّها عبارة عن "أداء لغويّ يتسّم بالدّقّة والكفاءة فضلًا عن السّرعة والفهم"[31]، فالسّرعة والفهم من سمات الأداء الجيّد للُّغة.

3- مهارة القراءة: تتبوّأ مهارة القراءة مكانةً مهمّة بين المهارات الأخرى في تعليم اللُّغة العربيّة للأجانب، ولكن إذا كانت هذه المهارة بالنّسبة للكثير من الباحثين تحتلُّ من حيث التّسلسل المرتبة الثّالثّة؛ فهي ليست كذلك عند البعض حيث جعلوها في المرتبة الثّانيّة أيْ بعد الاستماع مباشرة، وذلك على أساس أنّها تُسهمُ بشكل كبير ومهمّ في توسيع معرفة المتعلّم باللُّغة الهدف، كما تعدُّ من المهارات الأساسيّة التي يرتكزُ عليها إتقان اللُّغة بصفة عامّة. فإذا كانت مهارة الاستماع ومهارة التّحدُّث تمهّدان للقراءة وتسبقانها؛ فهي تمهِّدُ لمهارة الكتابة؛ لأنّ المتعلّم قبل أنْ يُتقِنَ التّعبير الشّفويّ والكتابة لا بدّ أنْ يكون متمكّنا أوّلًا من القراءة، ممّا يعني أنّه لا يُمكن تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيّة بدونها "تعدُّ القراءة إحدى مهارات اللُّغة الأساسيّة وهي ذات علاقة قويّة مع بقيّة مهارات اللُّغة الأخرى، ولذلك فهي تختصُّ بأهميّة كبرى في أيّ برنامج لتعليم اللُّغة العربيّة لغير النّاطقين بها[32]. ولأنّ الضّعف القرائيّ شائع بين متعلّمي هذه اللُّغة بسبب ما يعانون منه من مشكلات في النّطق وفهم ما يقرؤونه؛ فقد رأينا أنّه يُمكن للألعاب اللُّغويّة أنْ تُساعدَهم في التّغلّب على هذه العيوب، وتذليل بعض الصّعوبات القرائيّة التي تؤثِّر على مستوى التّحصيل اللُّغويّ لدى هذه الفئة بصفة عامّة. فإذا كان الهدف من القراءة في المستوى المبتدئ هو جعل المتعلّم يتعرّفُ على كيفيّة نُطق الحروف والكلمات من مخارجها الصّحيحة بكلّ دقّة ووضوح؛ فمن المؤكّد أنَّ استخدام الألعاب اللُّغويّة سيُساعد في تحقيق هذا الهدف، ويتمّ ذلك مثلًا بواسطة تدريب المتعلّم على ألعاب الاختيار من متعدّد ألعاب ملء الفراغ التي يقوم فيها بتكملة الجزء النّاقص من الكلمة وقد يأتي حرفًا واحدًا أو حرفيْن أو ثلاثة أحرف، ويُمكن أنْ تُكتبَ بداية الكلمة أو نهايتها في إحدى البطاقات ثمّ عليه البحث عن الجزء المكمّل لها في بطاقة أخرى، وعند الوصول إلى الإجابة الصّحيحة تُحسبُ النّقطة للاعب وفي الوقت نفسه يتمّ نُطق الكلمة

متصلة الأحرف، ومن خلال هذه الألعاب يتعوّدُ المتعلّم على نُطق الحروف المتشابهة في الشّكل والمختلفة في النّطق نُطقًا صحيحًا، وعلى التّفريق بين الحروف الممدودة وغير الممدودة، وكذلك على نُطق الكلمات مترابطة الحروف. أمّا بالنّسبة للمتعلّم في المستوى المتوسّط وما فوق فيُمكن أنْ يُسهمَ استخدام الألعاب في تمكينه من الإلمام بكثير من الجمل والتّراكيب اللُّغويّة التي يُوظّفها في التّواصل باللُّغة شفاهيًّا وكتابيًّا، كما يُمكّنُه من تحسين قدرتَه على القراءة بسهولة وطلاقة أيضًا، مع تمكينه من فهم ما يقرأه من جمل وفقرات بحكم المران المتكرّر على العناصر والظّواهر اللُّغويّة المستهدفة.

4- **مهارة الكتابة:** إنَّ مهارة الكتابة لا تقلّ أهميّة عن المهارات الأخرى في تعليم اللُّغة العربيّة وتعلُّمها ليس كلغة أولى فقط؛ بل كلغة أجنبيّة أيضًا، وصحيح أنّها تأتي في المرتبة الرّابعة ممّا جعلها تكون المهارة الأخيرة التي يتدرّبُ عليها المتعلّم ويُتقنها وبخاصّة في المستوى المبتدئ من التّعليم؛ ومع ذلك فإنّها تبقى من المهارات الإنتاجيّة الأساسيّة التي يرتكزُ عليها امتلاك المتعلّم القدرة على توظيف اللُّغة الهدف توظيفًا صحيحًا، أضف إلى أنّ مهارة الكتابة لا تُكتسبُ مستقلّة عن المهارات الأخرى إذْ تجمع بينها علاقة وثيقة تقوم على التّأثير والتّأثُّر، فمثلًا حين يكون المتعلّم قادرًا على التّفريق بين الأصوات المسموعة؛ فذلك يجعله في الوقت نفسه قادرًا على كتابة تلك الأصوات كتابةً صحيحةً، كما أنّه كلّما تمكّن متعلّمُ اللُّغة العربيّة ولا سيما في المستوى المتقدّم من التّحدُّث بها بطلاقة وفهمها مكّنه ذلك من استخدامها كتابيًّا. فمهما يكن من أمر؛ فإنّ مهارة الكتابة "تعتمدُ على هذه المهارات وتستفيدُ منها، فعن طريق الاستماع والقراءة يكتسبُ الدّارس القدرة على الاستخدام المناسب للُّغة وتراكيبها، هذه القدرة التي لا غنى عنها للكتابة الصّحيحة المفهومة"[33]. والعكس صحيح حيث يُمكن أنْ تكون الكتابة وسيلة من وسائل

تعليم اللُّغة وتعلّمها، فهي تُساعدُ المتعلّم على التّقاط المفردات، والتّعرُّف على التّراكيب اللُّغويّة واستخدامها، علاوة على ذلك فإنّها تُسهمُ كثيرًا في تطوير مهارات اللُّغة الأخرى كالتّحدُّث والقراءة والاستماع أيضًا باعتبار كتابة الإملاء نوعًا من أنواع التّدريب على الاستماع[34]. ويُمكن أنْ يتحقّق هذا التّكامل والتّداخل بين مهارة الكتابة والمهارات الأخرى عن طريق الألعاب الكتابيّة التي يتدرّب عليها المتعلّم، حيث يُمكن أنْ تُساعده في التّعوّد على الكتابة من اليمين إلى اليسار من خلال تدرّبه على ترتيب الحروف المعطاة مع الصّور لتشكيل الكلمات أو على ترتيب الكلمات لتكوين جمل صحيحة ومفهومة، وكذلك على تكملة الكلمات بالحروف النّاقصة حسب موضعها وذلك باعتماد آليّة الاختيار من متعدّد. كما تُساعده في إدراك اختلاف كتابة بعض الحروف باختلاف موقعها في الكلمات كأنْ يتدرّبَ مثلًا على الاستماع إلى الكلمات التي تحتوي على نفس الحرف الذي يأتي تارة في أوّل الكلمة وتارة ثانيّة في وسطها وثالثّة في آخرها، وإلى الكلمات التي تشتمل على الحروف المتشابهة في النّطق مثل التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة. ويُمكنُ أنْ تُساعده كذلك في التّمييز بين علامات التّرقيم ومعرفة كيفيّة استخدامها في مواضعها المناسبة حين يتدّرب على ترتيب جمل الحوارات والتي يُمكن من خلالها التّعرُّف في الوقت نفسه على كلمات وتراكيب جديدة يُمكن أنْ يُوظِّفُها في مختلف المواقف التي تجمعه بناطقي اللُّغة الهدف.

خلاصّة الدّراسة واقتراحات:

صفوة القول في الختام، إنّ استخدام الألعاب اللُّغويّة بنوعيْها التّقليديّة والإلكترونيّة يكتسي أهميّة كبيرة في تعليم وتعلُّم اللُّغات الأجنبيّة بما فيها اللُّغة العربيّة التي أصبحت في الآونة الأخيرة من بين اللُّغات الأكثر طلبًا من النّاطقين

بغيرها. إذْ تعدُّ الألعاب اللُّغويّة بمختلف أصنافها وأشكالها من أساليب التّعليم الحديثة التي أكّدت العديد من الدّراسات فعاليتها في إكساب بعض مهارات اللُّغة الهدف ولا سيما تلك المهارات الأساسيّة بدءًا بالاستماع ثمّ التّحدُّث فالقراءة والكتابة. فالألعاب اللُّغويّة تمنحُ للمتعلّم فرصًا متنوّعة وحقيقيّة للتعلُّم، وتُسهم في إثراء قاموسه اللُّغويّ، وفي تطوير كفاءته اللُّغويّة وذلك من خلال ما يتلقّاه من مفردات وأنماط لغويّة جديدة، وفي الوقت نفسه تعمل هذه الألعاب على تطوير الكفاءة التّواصليّة لديه، وهو ما يجعله قادرًا على استخدام اللُّغة فهمًا وإنتاجًا في سياقات خطابيّة طبيعيّة ومختلفة، ولكن شرط أنْ تتضمّن الألعاب بمختلف أنواعها وأشكالها المتعة والتّشويق حتّى تكون ذات فعاليّة، والعكس صحيح وهو أنْ تكون هادفة وذات أبعاد تعليميّة، حيث يتمّ من خلالها تدريب المتعلّم على عناصر اللُّغة ومهاراتها. وفوق هذا كلّه، نجد أنَّ الألعاب اللُّغويّة تُساعد المتعلّم في اكتساب بعض المهارات الذّهنيّة والمعرفيّة التي تُعينُه في مواجهة مختلف الوضعيّات المشكلات التي يكون فيها كالتّخمين، ودقّة الملاحظة وقوّة الذّاكرة وغيرها. هذا ويُشترط فيها كذلك أنْ يتمّ اعتبارها مجرّد وسيلة تعليميّة مساعدة؛ لأنّها ليست هي الغاية في حدّ ذاتها أو الوسيلة الوحيدة التي تُعتمدُ في تعليم وتعلُّمِ اللُّغة الهدف كما لا ينبغي استخدام هذه الألعاب قصد تقويم أو تقييم النّتّائج المتحصّل عليه؛ بل يكفي أنْ يُمارسَها المتعلّم لتحقيق غايات معيّنة.

ومن خلال كلّ ما ذكرناه في هذه الدّراسة عن أهميّة الألعاب اللُّغويّة وأثرها في تنميّة مهارات اللُّغة العربيّة لدى المتعلّمين الأجانب؛ نتقدّمُ بالاقتراحات الآتيّة:

– التّوسُّع في اعتماد استراتيجيّة الألعاب اللُّغويّة في تعليم اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها من اللُّغات، مع السّعي إلى الاستفادة من تجارب الدّول المتقدّمة التي تعتمدُ هذه الألعاب إحدى أهمّ الوسائل الحديثة في تعليم اللُّغات الأجنبيّة؛

– إعداد المناهج الدّراسيّة الخاصّة بتعليم اللُّغة العربيّة للأجانب التي تشتمل على تدريبات وأنشطة تُمارس بواسطة الألعاب اللُّغويّة في مختلف المستويات التّعليميّة (المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم)؛

– تدريب المتعلّمين على استخدام الألعاب اللُّغويّة سواء التّقليديّة أم الإلكترونيّة التي تُساعدهم في تحسين الأداء اللُّغويّ وتطويره؛ لأنّ تعليم اللُّغة العربيّة بصفتها لغة أجنبيّة يجب أنْ يستهدفَ بالدّرجة الأولى إكساب المتعلّمين القدرة على التّواصل بها شفاهيًّا وكتابيًّا؛

– توجيه مدرّسي اللُّغة العربيّة للأجانب إلى أهميّة تدريب المتعلّمين على ممارسة الألعاب اللُّغويّة التي تُساعدهم في إتقان مهارات اللُّغة وتطويرها، مع توعيّة المدرّسين بكيفيّة إعداد الألعاب وطرائق استخدامها في مختلف المستويات التّعليميّة؛

– توعيّة المتعلّمين كذلك بأهميّة تعلُّم اللُّغة العربيّة عن طريق الألعاب الإلكترونيّة التي توفّرها المواقع التّعليميّة من أجل تحسين أدائهم وتطوير كفاءتهم اللُّغويّة والتّواصليّة؛

– العمل على تقويم الألعاب اللُّغويّة بمختلف أنواعها بهدف تطويرها والارتقاء بها باعتبارها من أهمّ أساليب التّعليم التي تُزيدُ من دافعيّة المتعلّمين وتحفيزهم على التّعلُّم؛

– عقد دورات تكوينيّة وإقامة ورشات عمل لتدريب المدرّسين على آليات استخدام الألعاب اللُّغويّة وبخاصّة الإلكترونيّة منها، مع تمكينهم من الاطّلاع على أحدث التّطبيقات والبرامج اللُّغويّة التي تُصمّمُ في حقل تعليم اللُّغات الأجنبيّة عامّة وتعليم اللُّغة العربيّة على وجه الخصوص؛

– إجراء المزيد من الأبحاث والدّراسات والتّنويع فيها حول أثر استخدام الألعاب التّعليميّة على التّحصيل في اللُّغة العربيّة لدى المتعلّمين الأجانب، مع إبراز أهميّتها ودورها الكبير في تطوير مهارات هذه اللُّغة وتنميتها.

هوامش الدّراسة:

(1) يُنظر: محمود محمّد خليل أبو رضوان، أثر استخدام برنامج مقترح قائم على الألعاب اللُّغويَّة في تنمية الأنماط اللُّغويَّة ومهارات التّعبير الشّفويّ لدى طلبة الصّف الرّابع الأساسيّ في مدارس مديريّة جنوب الخليل، بحث الماجستير. جامعة القدس، فلسطين: 1429ه–2008.

(2) محمّد محمود الحيلة، الألعاب التّربويّة وتقنيات إنتاجها، ط5. الأردن: 2010، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ص29. ويُنظر أيضًا: عبيد بن مزعل عبيد الحربي، فاعليّة الألعاب التّعليميَّة الإلكترونيَّة على التّحصيل الدّراسيّ وبقاء أثر التّعلُّم في الرّياضيّات، بحث دكتوراه. المملكة العربيَّة السّعوديّة، جامعة أم القرى، كليّة التّربية: 1430–1431ه، ص23–24.

(3) محمّد حسن الصّويركي، الألعاب اللُّغويَّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيّة، د ط. الأردن: 2005، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، ص13–14.

(4) عيسى محمّد البلهان ونوري يوسف الوتار، "اتجاهات المعلّمين نحو استخدام الألعاب التّربويَّة في مدارس دولة الكويت" مجلّة الإرشاد النّفسيّ، الكويت: ديسمبر 2017، ع52، ج1، ص209.

(5) أماني أبو كلوب، أثر توظيف الأناشيد والألعاب التّعليميَّة في تنمية المفاهيم وبعض عمليّات العلم الأساسيّة لدى طلبة الصّف الثّالثّ الأساسيّ في العلوم العامّة، بحث ماجستير. الجامعة الإسلاميّة غزّة فلسطين: 2014، ص30.

[6] هشام أحمد غراب وأيمن يوسف حجازي، "فاعليّة برنامج ألعاب الصّيف في خفض مظاهر السّلوك العدوانيّ لدى الأطفال في قطاع غزة" مجلّة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيّة: فبراير 2012، مج9، ع1، ص135،

[7] ضياء الدّين محمّد مطاوع، "فعاليّة الألعاب الكمبيوتريّة في تحصيل التّلاميذ معسّري القراءة (الدّسلكسيّين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسّطة في المملكة العربيَّة السّعوديّة" مجلّة رسالة الخليج العربيّ. كليّة التّربية، جامعة الملك خالدّ، المملكة العربيّة السّعوديّة: 2000، ع77، ص144.

[8]– نبيل جاد عزمي، بيئات التّعلُّم التّفاعليَّة، ط1. مصر: 2014، دار الفكر العربيّ، ص289.

[9] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيّة مع أمثلة لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، ط1. الرّياض: 1983، دار المرّيخ للنّشر، ص13.

[10] المرجع نفسه، ص12.

[11] عبد الرّحمن الهاشمي، دراسات في مناهج التّربية الإسلاميّة واللُّغة العربيّة وأساليب تدريسها، نقلاً عن/ دلال محمّد العساف ونور محمود الحاج عفانة" "توظيف الألعاب اللُّغويَّة في تعليم المفردات للنّاطقين بغير العربيّة" مجلّة دراسات. جامعة عمار ثليجي الأغواط الجزائر: نوفمبر 2017، ع60، ص189–190.

[12] وليد العناتي، "كتاب نون والقلم لتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها –دراسة لسانيّة تربويّة–" مجلّة جامعة أم القرى لعلوم اللُّغات وآدابها، يوليو 2009، مطابع جامعة أم القرى، ع2، ص127.

[13] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيّة، ص9.

[14] محمّد محي الدّين أحمد وآخرون، "تعليم مهارات اللُّغة العربيَّة للمبتدئين وفقًا لأهداف الإطار الأوربيّ المشترك لتعليم اللُّغات من خلال الألعاب الإلكترونيَّة" المؤتمر الدّوليّ الثّاني لتعليم اللُّغة العربيَّة بعنوان: (دور المهارات اللُّغويَّة في تعليم اللُّغة)، ص543. موقع الشّابكة: http://centers.ju.edu.jo/ar/ujlc/SiteCollectionDocuments/all%20book.pdf، تاريخ التّنزيل: 01 أكتوبر 2019 على السّاعة 21.

[15] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيّة، ص48.

[16] المرجع السّابق، ص544.

[17] عبد الرّحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلّمي اللّغة العربيّة لغير النّـاطقين بهـا، د ب: 1431ه، ص148. من موقع الشّابكة: http//faculty.psau.edu.sa، تاريخ التّنزيل: 20 سبتمبر 2019 على السّاعة 18.

[18] دلال محمّد العسّاف ونور محمود الحاج عفانة، "توظيف الألعاب اللُّغويَّـة فـي تعلـيم المفـردات للنّاطقين بغير العربيَّة"، ص191–192. وللاطلاع أكثر في الموضوع يُنظر: ناصـف مصـطفى عبـد العزيز، الألعاب اللُّغويّة في تعليم اللُّغات الأجنبيّة. ويُنظر أيضًا: أمي حنيفة، أهميّة الألعاب اللُّغويّة فـي تعليم اللُّغة العربيّة، من موقع الشّابكة: http://umihanifatarbiyah.wordpress.com/2012/07/25، تاريخ التّصفّح: 15 أكتوبر 2019 على السّاعة 18.

[19] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويّة في تعليم اللُّغات الأجنبيّة، ص17.

[20] المرجع نفسه، ص26.

[21] المرجع نفسه، ص29.

[22]– محمّد علي حسن الصّويريكي، الألعاب اللُّغويّة ودورها في تنمية مهارات اللُّغة العربيّـة، د ط. الأردن: 2005، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، ص15.

[23]محمود كامل النّاقة ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللُّغة العربيّة لغير النّـاطقين بهـا، منشورات المنظمّة الإسلاميّة للتّربية والعلوم الثّقافيّة إيسيسكو. الرّباط: 2003، مطبعـة المعـارف الجديدة، ص129.

[24] دلال محمّد العسّاف ونور محمود الحاج عفانة، "توظيف الألعاب اللُّغويَّة في تعليم المفـردات للنّاطقين بغير العربيَّة"، ص189.

[25] ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللُّغويَّة في تعليم اللُّغات الأجنبيّة مع أمثلة لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، ص15– 16.

[26] منير محمّد علي عجاج، "أثر المنحى التّواصليّ في تحسين بعض مهارات التّحـدُّث لـدى طلبـة الصّف الثّامن الأساسيّ، ص3، من موقع الشابكة:

http//:www.uop.edu.jo/download/research/members، تاريخ التّنزيـل: 27 أكتـوبر 2019 علـى السّاعة 21.

[27] أحمد الجنادبة، "أثر استراتيجيّة الصّفوف المعكوسة في تعليم مهارتي الاستماع والمحادثة لدى النّاطقين بغير اللُّغة العربيّة في المستوى المبتدئ" المؤتمر الدّوليّ حول: (تعلـيم اللُّغـة العربيَّـة للنّاطقين بغيرها: توقّعات وتحديّات)، 13–15 فيفري 2017. قسم اللُّغة العربيَّة، جامعة كيرالا الهند. ص82.

[28] مريم إبراهيم غبان، "تقويم الاستماع في اللُّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها واقع وسـبل تطـويره" أبحاث محكمة بعنوان (معايير مهارات اللُّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها)، ط1. منشـورات المنتـدى العربيّ التّركيّ 2018، ص59.

[29] عبد الرّحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلّمي اللّغة العربيّة لغير النّـاطقين بهـا، د ب: 1431هـ، ص214. من موقع الشّابكة: http//faculty.psau.edu.sa، تاريخ التّنزيـل: 20 سـبتمبر 2019 على السّاعة 18.

[30]محمّد علي حسن الصّويريكي، الألعاب اللُّغويّة ودورها في تنمية مهـارات اللُّغـة العربيّـة، ص30.

[31] زين كامل الخويسكي، المهارات اللُّغويَّة الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة وعوامل تنميـة المهارات اللُّغويّة عند العرب. مصر: 2008، دار المعرفة، ص13.

[32] فاطمة مختاري، "معايير تقويم مهارة القراءة لغير النّاطقين بالعربيّة" أبحاث محكمة بعنـوان (معايير مهارات اللُّغة العربيَّة للنّاطقين بغيرها)، ص185.

[33] محمود كامل النّاقة ورشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللُّغة العربيّة لغير النّـاطقين بهـا، ص200.

[34] المرجع نفسه، ص199–200.

توصيات تعليميّة بالألعاب اللّغويّة من خلال بعض الدّراسات السّابقة

د. طاهر مساحلي
ج.أمحمد بوقره بومرداس.

ملخّص:

يهدف هذا الموضوع إلى تسليط الضوء على أهميّة الألعاب اللغويّة واستعمالها كاستراتيجيات تعليميّة هادفة، تعود على المتعلم بالنّفع تعليميا، عقليًا وجسميًا والاطلاع على تجارب ودراسات عربيّة وأجنبيّة لاستخلاص بعض التّوصيات التي يستفيد منها القائمون على العمليّة التّعليميّة، قصد تطوير تعليميّة اللغة العربيّة في بلادنا.

كلمات مفتاحيّة: توصيات، تعليميّة، ألعاب، لغة.

Summary:

This topic aims to shed light on the importance of language games and use them as targeted programs, its affect educationally, mentally and physically on the learner, and to learn the experiences and studies of Arab and foreign to draw some of the recommendations, which benefit those in charge of the educational process, in order to develop Arabic language didactics in our country.

Keywords: recommendations, didactics, games, language.

مقدّمة:

تعتبر الطّفولة مرحلة حاسمة في حياة الإنسان، كونها تتميز بسرعة النّمو وهي التّحولات البيولوجيّة والفيزيولوجيّة التي تطرأ على الطّفل، إذ فيها تنضج بعض أعضائه الجسميّة، وتكتمل وظائفها، بينما تبقى الأخرى في طور النّمو. من بين

هذه الوظائف نجد اللغة التي هي ملكة إنسانيّة بامتياز، تؤدي وظيفة ساميّة ودورا حاسما في حياة الفرد.

ونظرا لارتباط اللغة بالدّماغ الذي يمر بدوره بمرحلة نمو سريعة، فإنّ أي تأخر في هذا النّمو ربما يتطلب تدخلاً طبيًا جراحيًا يهدف إلى إزالة أي عيب يكمن وراء هذا التّأخر، وكلما تقدم الطّفل في السّن، أصبح هذا التّدخل غير ذي جدوى، أو قد يترك آثارا لا يمكن التّخلص منها، وكذلك هو شأن اللغة، فكلما كان الاكتساب أو التّدخل مبكرا كان فعالا.

لهذه الاعتبارات يسعى المختصون في مجال التّعليم والتّربيّة، إلى تنويع وابتكار وسائل حديثة لتعليم اللغة، سواء أكان المتعلم من فئة العاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصّة، وكلما كانت الفئة المستهدفة تعاني من صعوبات التّعلم، كان اللجوء إلى وسائل تعليميّة ملائمة ملحًا. ونظرا لطبيعة الطّفل التي تميل إلى اللعب، سواء كان سليما أو من ذوي صعوبات التّعلم، فقد اتجه المهتمون بميدان تعليم اللغات نحو استعمال الاستراتيجيات القائمة على اللعب لتعليم اللغة للطفل العادي وكل طفل من فئة القابلين للتعلم.

لقد أظهرت الدّراسات الحديثة التي تناولت نمو الأطفال وتطورهم، أن استخدام التّلميذ لحواسه المختلفة هو مفتاح التّعلم والتّطور، إذ لم تعد الألعاب وسيلة للتسليّة فقط حين يريد التّلاميذ قضاء أوقات فراغهم.

إن الألعابَ نشاطٌ مهم يمارسه الطّفل، ويسهم في تكوين شخصيته، وهو وسيط تربوي مهم، يعمل على تعليمه ونموه ويشبع احتياجاته، فاللعب مدخل أساسي لنمو الطّفل في الجوانب العقليّة والجسميّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة واللغويّة، ويعود ذلك إلى أن الألعاب التّعليميّة توفر بيئة خصبة تساعد في نمو الطّفل، وتستثير دافعيته وتحثه على التّفاعل النّشط مع المادة التّعليميّة، ونتيجة لهذه الأهميّة أصبحت

المناهج التّربويّة الحديثة تتبنى فكرة المناهج التّربويّة القائمة على الألعاب التّربويّة، التي تسعى إلى تحقيق أهداف متنوعة وشاملة لجميع جوانب نمو المتعلم (الحيلة،2003: 122).

أمام هذا الواقع والتّحدي الذي يواجهه معلمو اللغة للأطفال في بلادنا تظهر أهميّة الاطلاع والاستفادة من تجارب ودراسات نموذجيّة عربيّة وأجنبيّة للاستفادة منها قصد تفعيل عمليّة التّعلم، وبلوغ مستوى جودة التّعليم، التي طالما سمعنا عن برامج ومخططات تستهدفها، إلا أن الواقع المحلي لا يعكس هذه الجهود والمخططات، فما مفهوم الألعاب اللغويّة، وما أهميتها، وأنواعها، وما أبرز التّوصيات التي تستخلص من الدّراسات المعنيّة بهذا النّوع من اللعب؟

1- الإطار المفاهيمي للتعلّم من خلال اللعب:

تشير جلّ الأبحاث في مجال التّربيّة والتّعليم أنّه عادة ما يعبر الأطفال عن مكنوناتهم وأحاسيسهم بواسطة اللعب، واستعمال العجائن التي يصنعون منها الدّمى ومختلف الأشكال، وهو ما يسهم في تكوين شخصيتهم، ومن هنا يتضح لنا أهميّة استعمال اللعب تحت إشراف المربين من أجل تنميّة التّعلم عند الأطفال، في كل الجوانب ومن بينها الجانب اللغوي.

1.1- مفهوم اللعب: يعرف اللعب لغويا، كما ورد في قاموس المحيط بأنه مصدر للفعل لعب ومعناه ضد جد، وهذا يعني انتفاء صفة الجديّة عن اللعب بعكس العمل، كما يتضمن مفهوم اللعب المزاح وفعل فعل بقصد اللذة والتّنزه فعل لا يجدي منه نفعا. ويرى فروبل اللعب بأنه نشاط تلقائي ونفسي، وهو مثال للحياة البشريّة في مجموعها، لذلك كان مقرونا دائما بالفرح والرّضا والرّاحة النّفسيّة والجسميّة والشعور بالسّلام الكوني (الطّائي، 1981: 11)، ورد في كتاب (العناني، 2014: 16). ويرى آخرون أن اللعب هو ما نعمله باختيارنا وقت الفراغ

لمجرد المتعة، وهو خلو من كل اضطراب، ليس فيه إجهاد للجسم ولا يرجى منه إلا الاستمتاع، وترى كاترين تايلور اللعب أنه أنفاس الحياة بالنّسبة للطفل...فاللعب للطفل هو كما التّربيّة والاستكشاف والتّعبير الذّاتي والتّرويح والعمل للكبار (بلقيس ومرعي،1987: 12-13). وأظهرت الدّراسات الحديثة التي تناولت نمو الأطفال وتطورهم أن استخدام التّلميذ لحواسه المختلفة هو مفتاح التّعلم والتّطور، إذ لم تعد الألعاب وسيلة للتسليّة فقط حين يريد التّلاميذ قضاء أوقات فراغهم، ولم تعد وسيلة لتحقيق النّمو الجسماني فحسب، بل أصبحت أداة مهمة يحقق فيها التّلاميذ نموهم العقلي (ملحم، 2002: 731). وحسب (Roger Caillois,1967: 42-43)، أن هدف اللعب هو تحويل وإعطاء بعد ثقافي لغريزتنا الطّبيعيّة، فهو يترجم ويطور المكنونات النّفسيّة التي يمكن أن تشكل معايير حضاريّة مهمة. وكلمة اللعبة تعني نشاطًا مسلّيا وجذابًا، وغالبًا ما يكون محفزا يلعب فيه المتعلمون ويتفاعلون فيه عادة مع الآخرين (Andrew & all, 2006 :1).

2.1- تعقيب على التّعاريف: من خلال استعراض التّعاريف السّابقة، يتبين أن معظمها تتفق على كون اللعب هو نشاط بالدّرجة الأولى يجلب انبساط النّفس لأنه مدعاة للمرح والمزاح وخال من الانضباط والجديّة، وهو ما يتوافق مع طبيعة الطّفل، ويختار الألعاب التي يميل إليها، لكنه في نفس الوقت يعتبر مفتاحا للتعلم والنّمو العقلي والبدني، وباعتبار أن اللغة من الوظائف العقليّة العليا فإنّ تطويرها باللعب يكون فعالا.

3.1- مفهوم اللعبة اللغويّة: أفضل ما قيل في تحديد اللعب اللغوي ما قاله ج. جيبس(G. Gibbs) في تعريفها: إنها نشاط يتم بين الدّارسين- متعاونين أو متنافسين للوصول إلى غاياتهم في إطار القواعد الموضوعة. ولا يوجد هناك حد فاصل واضح في تعليم اللغة بين ما يسمى ألعابا وغير ذلك من النّشاط اللغوي. ويمكننا أن

ننساق مع القول فنقول: إنه لا حاجة بنا- في تعليم اللغة- إلى بذل جهد كبير لتحويل النّشاط التّعليمي الصّفي إلى ألعاب مختلفة، أو ما يشبه الألعاب. ولكننا نستطيع مع قليل من الخيال، وقدر متواضع من الإبداع تحويل معظم النّشاط الصّفي والتّدريبات اللغويّة إلى ألعاب أو ما يشبه اللعب (ناصف، 1983: 13).

2- الأهميّة اللغويّة والتّعبيريّة للعب:

تسهم الألعاب الثّقافيّة والفنيّة بشكل ملحوظ في تنميّة قدرة الطّفل على التّعبير ممّا يمكّن الآخرين من فهمه والتّفاعل معه، ذلك أن التّعبير الجمالي بالرّسم والموسيقى والأدب والرّقص يسهم في:

- تنميّة قدرة الطّفل على التّعبير عن أفكاره ومشاعره.
- تمكين الآخرين من فهم ميول وحاجات الطّفل والعمل على تلبيتها.
- تمكين الآخرين من فهم مشاكل الطّفل والعمل على حلها.
- الإسهام في التّخلص من عيوب النّطق التي يمكن أن تعيق التّواصل مع الآخرين.
- تجويد اللغة وتنميّة القدرة على تكوين الجمل المفيدة، ممّا يسهم في زيادة التّفاعل مع الآخرين (العناني، 2014: 26).

3- أنواع اللعب:

يرى الغرير والنّوايسة (2010: 119) أن للعب عدة أنواع منها:

أ- **اللعب المنظم:** وهنا يكون للعب معايير وقوانين وقواعد منظمة، ويشتمل اللعب المنظم على:

- **اللعب الجماعي:** وفيه يتفاعل طفلان أو أكثر في عمل أنشطة متشابهة دون أن يساعد بعضهم البعض.

- **اللعب الفردي:** الذي يمارسه الطّفل بمفرده.
- **اللعب الخيالي:** الذي يعتمد على خيال الطّفل وتخيلاته للمواقف.
- **اللعب التّمثيلي:** حيث يقوم بتقليد شخصيّة معينة.
- **لعب المحاكاة التّقليدي:** من خلال تقليد الطّفل لوالديه مثلا في أعمال المنزل.

ب- الألعاب البنائيّة التّركيبيّة: يتصف اللعب التّركيبي بخاصيّة أساسيّة، وهي أن عالم الظواهر المحيطة بنا يعكسه الطّفل في نواتج ماديّة، مثل تشكيل آلة من أجزاء مختلفة، وعمل مبنى أو حديقة أو رسوم تعبيريّة (خطاب وحمزة، 2008: 75).

ج- الألعاب العلاجيّة: وهي أوجه النّشاط المختلفة التي توجه الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسيّة مختلفة لتخليصهم ممّا يعانون.

د- الألعاب الإبهاميّة: وفيها يتعامل الطّفل مع المواد أو المواقف، كما لو أنها تحمل خصائص أكثر ممّا تتصف به في الواقع. وفي هذه المرحلة العمريّة (4-6) سنوات يجيد الطّفل الكلام والمشي والجري واكتشاف الأدوات والحيوانات والنّباتات، ويكون قادرًا على التّنبه والتّذكر والتّعليل والتّخيل والإبداع والابتكار لأن اللعب الوسيلة القريبة إليه، وبذلك يلعب الطّفل لعبًا تعليميًا، لأنه يؤدي إلى النّمو الذّهني بالممارسة التّدريجيّة (الحيلة،2007: 21).

ه- لعب الأدوار: هو نشاط تمثيلي يقوم به طفل أو أكثر بلعب الأدوار المختلفة، وقد يتصل بالآخرين لغويًا أو غير لغوي ضمن لعب الأدوار، ويستخدم فيها الأدوات في وظيفتها الأساسيّة أو غير الأساسيّة، وما يصدر عن الطّفل من سلوك لا يشترط أن يسبقه فيه الكبار، وإنما يتوقعه أو سيتخيله الطّفل بناء على ما يفهمه من خلال البيئة المحيطة به (النّجاحي، 2005: 171-172).

و- اللعب الدّرامي: من الألعاب التي تنمي الابتكار لدى الطّفل ألعاب الفك والتّركيب والهدم والبناء مثل: المكعبات والحلقات وعيدان الثّقاب أو العصي المختلفة الأحجام والأشكال والألواح المثبت عليها مسامير وخيوط، حيث يستطيع الطّفل فيها أداء أشكال متنوعة ومبتكرة من خياله... (النّجاحي،2005: 241-242).

4- بعض الدّراسات السّابقة على الألعاب اللغويّة:

من خلال مراجعة الأدب النّظري للألعاب اللغويّة ومختلف التّجارب والدّراسات في هذا الصّدد، تبين أن هناك تقدما ملحوظا في البلدان العربيّة وخاصّة المشرقيّة، في الأبحاث والدّراسات التي تستقصي فاعليّة برامج لغويّة قائمة على اللعب. تركزت جل تلك الدّراسات على أطفال الرّوضة والصّف الأول الابتدائي؛ كون هذه الفئة أكثر حاجة إلى هذه البرامج.

ومن بين الدّراسات في هذا المجال دراسات أجنبيّة، وأخرى عربيّة نذكر منها ما يلي:

أولا: دراسات أجنبيّة:

1.4- دراسة ستشراند Schrand, 2000: استقصاء أثر الألعاب اللغويّة في منهاج اللغة الانجليزيّة:

وقد هدفت إلى استقصاء أثر الألعاب اللغويّة في تعلم اللغة، حين قام بتحليل منهاج اللغة الانجليزيّة في بريطانيا مركزا على الجوانب اللغويّة، وخرجت الدّراسة باقتراحات مفصلة عن التّدريب على مهارات لغويّة محددة من خلال استخدام تقنيّة الألعاب اللغويّة مثل: الاستيعاب، الاستماع، القراءة، التّساؤل المحادثة، العمل التّعاوني ثنائي أو في مجموعات، وقد توصلت هذه الدّراسة إلى نتائج منها: افتقار الكتب المدرسيّة إلى التّدريبات الكافيّة والمناسبة، فضلا عن

الألعاب اللغويّة التي تجذب انتباه الطّلاب، وتحفزهم على التّعلم الفعال خصوصًا في المرحلة الأساسيّة(حماد و الشاعر، 2015: 113).

2.4- دراسة وروك وآن Wruke & Ann, 2002، استقصاء الألعاب الجماعيّة كأسلوب تعليم:

هدفت الدّراسة إلى استقصاء أثر الألعاب الجماعيّة كأسلوب تعليم لدى عينة من (38) طفلا من أطفال الرّوضة، معدل أعمارهم 5 سنوات في مدرسة جون ريغان في مقاطعة دالاس بولاية تكساس. وبعد تطبيق إجراءات الدّراسة المتمثلة في استخدام الألعاب الجماعيّة أظهرت النّتائج الأثر الإيجابي لصالح الألعاب اللغويّة في تكوين مهارة عاليّة في: تخزين المفاهيم، وتعزيز الأداء الشفوي، واكتساب المفردات المرتبطة بالألوان والأشكال. ومن هنا جاءت توصيّة الدّراسة بضرورة تطبيق الألعاب الجماعيّة داخل غرفة الصّف (حماد والشاعر، 2015: 113-114).

3.4- دراسة بيرناوس Bernaus, 2007: هدفت هذه الدّراسة إلى إبراز أهميّة الألعاب في تحفيز التّلاميذ وإثارة دافعيتهم، بتأديّة النّصوص القرائيّة على مسرح المدرسة، وقد أجريت على مجموعة من التّلاميذ الأسبان تتراوح أعمارهم ما بين (4-15) سنة يدرسون الانجليزيّة كلغة ثانيّة. استخدم الباحث استبيانات للكشف عن اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة، فكشفت النّتائج عن 75% منهم لا يحبذون دراستها. وبعد تطبيق إجراءات الدّراسة المتضمنة مواقف اللعب، تم توزيع استبانة أخرى لقياس مدى تغير اتجاهاتهم ودوافعهم. وكانت النّتائج مفاجئة، فقد تولد لدى جميع التّلاميذ دون استثناء اتجاه ايجابي نحو تعلم اللغة (حماد والشاعر، 2015: 115).

4.4- دراسة ماجاهي Magahay, 2005: هدفت الدّراسة إلى وصف استراتيجيّة تصميم ألعاب ذهنيّة تتضمن مجموعة من الأحجيات تستخدم في التّدريب على

مهارة صياغة الأسئلة بأنواعها، لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الـذين يتعلمـون اللغة الانجليزيّة كلغة أجنبيّة. وتعتبر هذه الدّراسة من أهـمّ الدّراسـات المميـزة والفريدة في مجال استخدام الألعاب اللغويّة؛ لأنها بحثت في قدرة الطّفـل علـى المشاركة في تصميم الألعاب، في حين كشفت النّتائج عن الأثر الإيجـابي لـذلك على سهولة اكتساب التّلاميذ للمهارات اللغويّة الأربع: الاستماع، المحادثة القراءة والكتابة. (حماد والشاعر، 2015: 114).

ثانيًا: دراسات عربيّة:

5.4- دراسة قمر خليل، 2000: فاعليّة التّعلم باللعب: هدفت الدّراسة إلى التّعرف على فاعليّة التّعلم باللعب في مادة القراءة لدى تلاميذ الصّف الأول ابتدائي باسـتخدام البرنامج التّعليمي- التّعلمي الذي يعتمد على اللعب، وتعلم المهـارات المقـررة فـي القراءة والرّياضيات باستخدام اللعب. شملت الدّراسة عينة من (68) تلميذًا، وانقسـمت إلى مجموعتين، الأولى ضابطة والثّانيّة شبه تجريبيّة تضم كل منهما (34) تلميذا. وقد تمَّ التّوصل إلى مقترحات وتوصيات يمكن أن تفيد فـي تطـوير العمليّـة التّعليميّـة والتّعلميّة، ومن بين النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة:

• وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مستوى التّحصيل لمادة القـراءة لـدى تلاميذ المجموعة الضابطة ومستوى التّحصيل لـدى تلاميـذ المجموعـة شـبه التّجريبيّة لصالح المجموعة شبه التّجريبيّة؛

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مستوى التّحصيل لمـادتي القـراءة والرّياضيات بين ذكور المجموعة شبه التّجريبيّة وإناث المجموعة ذاتها؛

• فاعليّة اللعب في زيادة مستوى التّحصيل المعرفي لمادتي القراءة والرّياضيات لدى المجموعة شبه التّجريبيّة (عويس،2003: 375–376).

6.4– دراسة عليمات والفايز (2012). أثر برنامج تدريبي لغوي لتنميّة مهارات اللغة الاستقباليّة لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغويّة في عينة أردنيّة: هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء فعاليّة برنامج تدريبي لغوي طوره فارس (2005) وهو على شكل أنشطة وألعاب تم اختيارها وتصميمها بحيث تتضمن مهارات لغويّة استقباليّة محددة، وتتضمن الأنشطة المعدة: الدّراما وقراءة القصص، واستخدام المعجون، والرّسم. تكونت عينة الدّراسة من (20) طفلا من ذوي الاضطرابات اللغويّة، موزعين بالتّساوي على مجموعتين: مجموعة تجريبيّة تخضع لبرنامج تنميّة مهارات اللغة الاستقباليّة، وضابطة تتلقى علاجها اللغوي بنفس الطّريقة المتبعة في المركز الأردني لتقويم النّطق واللغة تراوحت أعمارهم بين (3–5) سنوات ويتمتعون بمستوى ذكاء متوسط.

وبعد تحليل البيانات أظهرت النّتائج وجود فروق لصالح المجموعة التّجريبيّة في تنميّة مهارات اللغة الاستقباليّة على بعديها (مهارة فهم المفردات، ومهارة فهم تكوين الجمل). كما أظهرت النّتائج فروقا ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في تنميّة مهارات اللغة الاستقباليّة لصالح الإناث. ومن بين توصيات الدّراسة نذكر ما يلي:

• ضرورة إعداد برامج لغويّة علاجيّة أخرى تستهدف جميع أنواع الاضطرابات اللغويّة، وذلك لما أثبتته نتائج الدّراسات من فعاليّة هذه البرامج.

• استخدام الوسائل والأنشطة التي أثبتت كفاءتها في إنجاح البرامج اللغويّة مثل: قراءة القصص، ولعب الأدوار ... وغيرها.

7.4- دراسة علي، عزيز ومجذوب 2011: الذين قاموا بإجراء بحث إجرائي لتحليل كيف أن اللعب في الطّفولة المبكرة يحسن من مهارات التّعلم لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة، وتحسين مهارات وأساليب معلميهم.

وقد بينت نتائج الدّراسة أن التّعليم من خلال اللعب يحسن من تطور اللغة بشكل عام والقدرة على القراءة. وأن التّعليم والتّدريس من خلال اللعب يحافظان على استمرار انتباه الطّفل، وينميان قدراته على القراءة، فاللعب يهيئ مزيدًا من الفرص للتحدث واستخدام كلمات مختلفة. وبما لا يقبل الشك فإنّ اللعب له مميزات مهمة، من بينها رعاية القدرات القرائيّة والحفاظ على استمراريّة اهتمام الأطفال بالقراءة (المومني، 2017: 442).

8.4- دراسة حجازي 2005: هدفت الدّراسة إلى التّعرف على أثر توظيف الألعاب التّربويّة في تنميّة بعض مهارات اللغة العربيّة لدى تلاميذ الصّف الأول الأساسي، واستخدمت الدّراسة المنهج التّجريبي وتحليل المضمون...وتمثلت عينة الدّراسة في شعبتين: التّجريبيّة (35) تلميذًا والضابطة (35) تلميذًا، واختار عينة قصديّة. وتوصلت الدّراسة إلى أن الألعاب التّربويّة قد أدت وظائفها على أكمل وجه في تنميّة بعض مهارات اللغة العربيّة. وأوصت الدّراسة بضرورة استخدام الألعاب التّربويّة في تعليم المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي، وتدريب التّلاميذ على الاستعمال اللغوي السّليم (حماد والشاعر، 2015: 114).

9.4- دراسة محمد صبري بن شهرير 2013: هدفت هذه الدّراسة إلى تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، وذلك عن طريق تصميم البيئة المصطنعة في تعلم هذه اللغة عبر الألعاب المحوسبة المصممة في شبكة المعلومات العالميّة أو الانترنت والتي تقوم بدورها المساعد والحافز لدافعيّة الطّلبة في التّعلم، وقد مرت

تجربة هذه الألعاب بين 215 طالبًا وطالبةً، و16 محاضرًا، و14 خبيرًا. وقد بيَّنت نتائج البحث من: الاستبانة، والمقابلة، وكيفيّة الاستخدام، واللعب، والملاحظات والأسئلة بصيغة مفتوحة، والشهادات؛ أن الدّارسين أبدوا رغبتهم في تعلم اللغة العربيّة، باستخدام الألعاب المحوسبة، وأنهم قاموا بتقديم آرائهم واقتراحاتهم المستقبليّة من أجل تطويرها، وبينت قيمة اختبار(ت) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تعزيز تعلم المفردات العربيّة بين الذّكور والإناث (بن شهرير، 2013: 1–3).

5- تعقيب على الدّراسات السّابقة:

عادة ما يجد الباحث نفسه مجبرًا على مراجعة الأبحاث والدّراسات التي تمت في موضوع بحثه، وتهدف هذه المراجعة أساسًا إلى: الاطلاع على نتائجها وطريقة البحث فيها، والمنهج المتبع، وأهم أدوات جمع بياناتها. وتتعدد هذه الدّراسات وتقل حسب طبيعة الموضوع المبحوث فيه، من حيث الأهميّة، الابتكار وحاجة المجتمع إلى مخرجاته.

لقد نال موضوع الألعاب قسطًا وافرًا من الدّراسات، وإن دلَّ ذلك على شيء فإنما يدل على أهميّة توظيف واستعمال الألعاب عامة في تنشئة الأطفال، واللغويّة خاصّة في مجال تعليم اللغات، سواء أكانت تستهدف تعلم اللغة الأم أم تعلم لغة ثانيّة. وقد لاحظنا كثرة البحوث التي تستهدف الفئات العاديّة والفئات ذات الاحتياجات الخاصّة، ناهيك عن البحوث الموجهة لأطفال الرّوضة وتلاميذ الصّف الأول الابتدائي.

وقد تركزت الدّراسات الأجنبيّة على تعلم اللغة الانجليزيّة، خاصّة لغير النّاطقين بها، أما الدّراسات العربيّة فقد لاحظنا كثرة التّجارب المشرقيّة فيها

والدّراسات الأردنيّة خاصّة، وأما في بلدان المغرب العربي وفي الجزائر خاصّة يمكننا أن نسجل تأخرًا في هذه الموضوعات حسب علم الباحث، ومن ثم تبدو ضرورة العناية بهذا الجانب قصد تطوير المنظومة التّعليميّة في بلادنا، وترقيّة أداء مؤسساتنا التّربويّة، الخاصّة منها والعامة وتخريج أجيال يتمتعون بمهارات لغويّة عاليّة، غير تلك التي يعاني منها كثير من أطفال المدارس، ومن ثم نعمل على رفع مستوى جودة التّعليم المستهدفة من قبل الهيئات المعنيّة.

6- النّتائج والتّوصيات:

تزخر الدّراسات والأبحاث القائمة على استعمال الألعاب اللغويّة في التّعليم بكم كبير من النّتائج والتّوصيات، ويرجع ذلك إلى كثرتها من جهة وتنوع البرامج والألعاب المستعملة من جهة أخرى، وهو ما أدى إلى تراكم معرفي يضاف إلى ميدان التّربيّة والتّعليم، يستفيد منه القائمون على التّعليم والمتعلمون على السّواء.

1.6ـ نتائج الدّراسة:

ومن خلال ما عرضنا له من الدّراسات توصلنا إلى النّتائج الآتيّة:

1. يولد اللعب لدى جميع التّلاميذ دون استثناء اتجاهًا ايجابيًا نحو تعلم اللغة.

2. تعتبر الألعاب اللغويّة أكثر تنوعا وجذبا لانتباه الأطفال من ثم تبرز ضرورة توظيفها.

3. يسهل اللعب اكتساب التّلاميذ للمهارات اللغويّة مثل: الاستماع، المحادثة القراءة والكتابة.

4. للعب فاعليّة في زيادة مستوى التّحصيل المعرفي لمادتي القراءة والمواد العلميّة.

5. للألعاب اللغويّة أثر في تكوين مهارة عاليّة في تخزين المفاهيم، وفي تعزيز الأداء الشفوي، واكتساب المفردات المرتبطة بالألوان والأشكال.

6. فعاليّة الألعاب اللغويّة في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

2.6ــ توصيات الدّراسة:

كما استطعنا أيضًا أن نخرج بالتّوصيات والاقتراحات الآتيّة:

1. يمكن استعمال برامج الألعاب اللغويّة في مرحلة الطّفولة المبكرة، قصد تنميّة المهارات اللغويّة عند تعلم اللغة الأم أو اللغة الثّانيّة؛ إذ هي أنسب مرحلة لذلك.

2. ضرورة تطبيق الألعاب الجماعيّة داخل غرفة الصّف.

3. توظيف الألعاب اللغويّة في الكشف عن رغبات الأطفال واكتشاف ميولهم واستغلالها في تعليمه اللغة.

4. ضرورة استعمال الألعاب عامة واللغويّة خاصّة في مختلف المؤسسات التي تستقبل الأطفال؛ لأنها تساعد على نموهم العقلي والجسمي.

5. إمكانيّة تنويع وترقيّة الألعاب اللغويّة إلى ألعاب محوسبة، واستغلال الفضاء الالكتروني في تعليم اللغة.

6. توظيف الألعاب اللغويّة التي تحافظ على استمرار انتباه الطّفل، وتنمي قدراته على القراءة.

7. العناية باللعب الذي يهيئ مزيدًا من الفرص للتحدث واستخدام كلمات مختلفة.

8.ضرورة إعداد برامج لغويّة علاجيّة تستهدف علاج جميع أنواع الاضطرابات اللغويّة.

9.توفير الإمكانيات الماديّة والبشريّة لتنميّة البحوث في تطوير تعليم وتعلم اللغة العربيّة، مثل تخصيص ميزانيّة خاصّة لتصميم برامج الألعاب التّربويّة.

10. تقديم دورات مكثفة للمعلمين في تعليم اللغة العربيّة خاصّة لغير النّاطقين بها، وتدريبهم على مهارة استخدام الحاسوب وبرامجه.

11. تطوير علاقات التّعاون بين معلمي اللغة، وخبراء تصميم الوسائل المعينة على التّعليم بالحاسوب لتنويع الوسائل البيداغوجيّة.

12. لا تقتصر فعاليّة الألعاب اللغويّة على الأطفال فحسب، وإنما ثبتت فعاليتها عند البالغين في حالة تعلم لغة ثانيّة مثل العربيّة.

أهم المراجع

أ ــ مراجع عربيّة:

1- الحيلة، محمد (2003). الألعاب التّربويّة وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن.

2- العناني عبد المجيد حنان 2014. اللعب عند الأطفال الأسس النّظريّة والتّطبيقيّة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

3- الغرير، أحمد النّوايسة، أديب (2010). اللعب وتربيّة الأطفال- للمعلمات في الرّوضة والآباء والأمهات في المنزل، إثراء للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

4- المومني، مرام فايز (2017). أثر استخدام اللعب على تطوير المفاهيم اللغويّة والتّفاعل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، مجلة العلوم التّربويّة، العدد2، ج.2

5- بلقيس أحمد ومرعي توفيق (1987). الميسر في سيكولوجيّة اللعب، دار الفرقان، عمان، الأردن.

6- بن شهرير، محمد صبر 2013. الألعاب اللغويّة المحوسبة في تعلم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها بين النّظريّة والتّطبيق: الجامعة الإسلاميّة العالميّة بماليزيا أنموذجا، مجلة كليّة دار العلوم، جامعة المنيا، القاهرة.

7- خطاب، محمود وحمزة، أحمد (2008) سيكولوجيّة العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

8- خليل عبد الفتاح، حماد وعلي داود الشاعر (2015). تجربة وزارة التّربيّة والتّعليم العالي الفلسطينيّة في علاج تدني التّحصيل الدّراسي للمرحلة الدّنيا (التّعليم من خلال اللعب أنموذجا). مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدّراسات ع8، الجزء الأول.

9- عليمات، إيناس والفايز ميرفت (2912). أثر برنامج تدريبي لغوي لتنميّة مهارات اللغة الاستقباليّة لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغويّة في عينة أردنيّة، المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، مجلد 8، عدد.1

10- عويس، رزان سامي (2003). فاعليّة اللعب في اكساب أطفال الرّوضة مجموعة من المهارات الرّياضيّة، مجلة جامعة دمشق، مجلد12، ع.1

11- ملحم، سامي (2002) استخدام اللعب في تعليم المفـــاهيم العلميّـــة والمعلومـــات مادة الرّياضيات للصف الخامس الابتدائي، مجلة جامعة الملك سعود.

12- ناصف مصطفى، عبد العزيز (1983). الألعاب اللغويّة في تعليم اللغـــات الأجنبيّة، دار المريخ للنشر، ط1، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة.

ب ــ مراجع أجنبيّة:

13- Andrew Wright, David Betteridge & Michael Buckby (2006). Games for Language Learning, 3rd edition, Cambridge University Press.

14- Caillois, R. (1967). Les jeux et les Hommes : le Masque et le Vertige,édition revue et argumentée, Malesherbes: Gallimard.

15- Conny Semiawan, *Belajar dan Pembelajaran Pra Sekolah dan Sekolah Dasa* (2008).(Dicetak di Indonesia: PT Macan Jaya Cemerlang), hal. 20–21

17- Paus A Pratanto dan M Dahlan Al bArry, 2001. *Kamus Ilmiah Populer* (Surabaya: Arkola,),134, Abdul Wahab Rosyidi, *Media Pembelajaran*, …….hal.80.

استخدام الألعاب في تعليم اللغات الأجنبيّة: من الألعاب التقليديّة إلى الألعاب الرّقميّة

بقلم لورانس شمول[1] ترجمة د. شريفة بلحوتس،
ج. محمد بوقرة، بومرداس.

مقدّمة التّرجمة

"**L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères: Du traditionnel au numérique**"

هو عنوان لمقال نشر في مجلة Sciences du Jeu (علوم اللعب) في عددها الخامس لسنة 2016[2]، وهي مجلة دوليّة يصدرها مركز الأبحاث إكبريس (EXPERICE) بجامعة باريس 13 منذ سنة 2013، تعالج فيه لورانس شمول دور الألعاب اللغويّة في تعليم اللغات الأجنبيّة وكيفيّة التّحوّل من استعمال الألعاب التّقليديّة إلى استعمال الألعاب الرّقميّة في ظل التّكنولوجيات الحديثة. لذلك يضم المقال العناصر الآتيّة:

ملخّص باللغتين الفرنسيّة والانجليزيّة
الألعاب التّقليديّة وتعليم اللغات
الرّقمنة في قسم اللغة، ماذا عن اللعب؟
التّوتر الكامن في لعبة الفيديو: مثال المهندس المعماري 2015 (Architect 2015)
خاتمة
كما أضافت في آخر البحث ملحقا للألعاب الرّقميّة المذكورة وقائمة للأشكال والرّسوم.

ويعود سبب اختيارنا لهذا المقال بغرض ترجمته إلى أهميته، فهو يجمع ما بين الجانبين النّظري والتّطبيقي من جهة، وإلى أهميّة الألعاب الرّقميّة في تعليم اللغات من جهة أخرى، فقد أثبتت التّجارب في الدّول المتقدّمة دور الألعاب اللغويّة في تعلم وتعليم اللغات، فالتّحوّل من الألعاب التّقليديّة إلى الألعاب الرّقميّة ضرورة فرضتها التّكنولوجيات الحديثة التي أحدثت تغييرا وثورة في جميع المجالات، للجمع بين التّرفيه والتّعلّم معا في آن واحد، خاصّة بعد ظهور النّظريّة البنائيّة التي غيّرت وضع كل من المعلّم والمتعلّم في العمليّة التّعليميّة إذ أصبح التّركيز على المتعلّم، ونشأة المقاربة العملياتيّة التي تركّز على المتعلّم كعنصر فاعل في الحياة الاجتماعيّة، فهو يتواصل من أجل التّفاعل إذ يتعيّن عليه انجاز مهام معيّنة. وفي هذا المقال تطرّقت لورانس شمول إلى هذه المفاهيم وأخذتها بعين الاعتبار في برمجتها للألعاب الرّقميّة لتعلّم اللغات الأجنبيّة، وعرضت تجربتها في تصميم الألعاب اللغويّة الرّقميّة وتقييم استخدامها والسّعي إلى تفادي عيوبها وتطويرها معتمدة في ذلك على كل من الملاحظة والتّجربة.

ترجمة النّص الأصلي:

ملخّص:

يتناول هذا المقال دور اللعب في تعليم اللغات، ويركّز بشكل أدق على كيفيّة الانتقال من استخدام الألعاب التّقليديّة في القسم الدّراسي إلى تكييف استخدامها مع الوسائط المتعدّدة. فهل الألعاب هي نفسها أم تغيّرت؟ وهل ساعد التّحوّل الرّقمي في الحفاظ على الجوانب التّرفيهيّة الخاصّة بهذه الألعاب أم أنه قام بتعديلها لتحقيق الغرض والمحتوى الجاد؟ سنناقش في هذا المقال الفوائد التي يمكن أن توفّرها الرّقمنة للألعاب التّقليديّة في ضوء منهجيات التّعليم والتّعلّم الحاليّة. ويقودنا البحث إلى التّساؤل عن كيفيّة تصميم لعبة فيديو تعليميّة تحقّق توازنا معينا بين التّرفيه والجديّة من جهة، والمنهج التّعليمي الذي يعتمد على السّيناريو من

جهة أخرى. لذلك، سنأخذ على سبيل المثال تصميما للعبة تعليميّة ثلاثيّة الأبعـــاد لتعلّم اللغة الفرنسيّة والألمانيّة.

الكلمات المفتاحيّة: ألعاب الفيـــديو التّعليميّـــة، تعلّـــم اللغـــات، الوظـــائف المنظور العملياتي، موقف ترفيهي

Résumé

Cet article interroge la place du jeu dans l'enseignement des langues et s'intéresse plus précisément aux façons dont la transition entre l'utilisation des jeux dits traditionnels en classe et leur adaptation sur supports multimédia s'est effectuée. Les jeux sont-ils les mêmes ou ont-ils changé ? Le passage au numérique a-t-il permis de préserver les ressorts ludiques spécifiques à ces jeux ou les a-t-il modifiés au profit de l'intention et du contenu sérieux ? Nous questionnerons ainsi l'apport que le numérique peut éventuellement offrir au jeu traditionnel à la lumière des méthodologies d'enseignement-apprentissage actuelles. Pour aller plus loin, nous nous demanderons comment penser la conception d'un jeu vidéo éducatif en respectant, d'une part, un certain équilibre entre ludique et sérieux et d'autre part, la démarche didactique qui a présidé aux choix scénaristiques. Pour ce faire, nous prendrons comme exemple la conception d'un jeu d'apprentissage en immersion 3D stéréoscopique pour l'apprentissage du français et de l'allemand.

Mots-clés : Jeu vidéo d'apprentissage, apprentissage des langues, tâches, perspective actionnelle, attitude ludique.

Abstract:

This article questions the place of games in language teaching and more specifically examines how the transition between the use of traditional games in the classroom and their adaptation to digital media has been carried out. Are these games the same or have they changed? Has the digital switchover preserved the entertaining aspects of these games or have these aspects changed in order to accommodate more serious content? We will thus examine the potential added value of digital versus traditional games in the light of current teaching methodologies and we will discuss the design of learning games with regard to striking an adequate balance between fun and serious as well as respecting the didactic guidelines of the game. By way of an example we will refer to the design of a 3D immersive learning game for French and German languages.

Keywords: learning games, language learning, tasks, action-based learning, playful attitude.

لا يكتسي اللعب في قسم اللغة مكانة هامة سواء في شكله التّقليدي أو في شكله الرّقمي، وله وظائف مختلفة وفقا لمستوى المتعلّمين وفئة أعمارهم، وهو يثير ردود فعل متباينة بين المتعلّمين والمعلّمين. وفي حالة وجود منشورات تتناول مسألة اللعب في تعليم اللغة، فهي في الأصل أفكار وممارسات في وقت محدّد وليست تجريبيّة في مجملها (Silva،2008). إنّ إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التّعليم منذ التّسعينيات قد ترك الباب مواربا للألعاب الرّقميّة ولاستخدامات جديدة على وجه الافتراض.

إنّ الغرض من هذا المقال هو تقديم نظرة عامة حول استخدام الألعاب في تعليم اللغات، وبشكل خاص اللغة الفرنسيّة كلغة أجنبيّة (FLE) لـ "المراهقين الكبار"[3] والبالغين، مع ملاحظة كيفيّة انتقال الألعاب من ألعاب تقليديّة إلى ألعاب رقميّة.

ولتحقيق هذه الغاية، لن نتطرّق إلى اللعب حسب تعريف دقيق، فالعنصر الأساسي بالنّسبة لنا هو "أن نلعب من أجل المتعة التي يوفّرها النّشاط" (Brougère،2012،118). إذ يتعيّن على المصمّم أو المعلّم – المبدع أو المستخدم – التّأكّد في كل عمل يقوم به من أن اللعبة المقترحة من شأنها أن تضع المتعلّم في "موقف ترفيهي" قدر الإمكان (Henriot، 1983، 83؛ Genvo وPoix، 2003، 78). لذلك، نورد الميزتين الرّئيسيتين المقدّمتين من قبل بروجير (Brougère) (2012، 122–124)، فهما تجعلان اللعبة نشاطًا من "الدّرجة الثّانيّة" ومفتوحًا بشكل كافٍ للاعب حتى يتمكّن من استثماره عن طريق اتخاذ "القرارات" (إما الاستمرار في اللعب أو التّوقّف عنه). وانطلاقا من هاتين الميزتين تتحدّد ثلاثة معايير:

1– ترتبط القرارات بـ"القواعد"؛

2- هي بمثابة رهان نتائجه "غير مؤكّدة"

3- الدّرجة الثّانيّة تتيح هذا "العبث" الذي لا يسمح به الواقع دائمًا من خلال تفادي عواقب القرارات المتّخذة (Brougère، 2012).

تمكّن هذه العناصر الخمسة من توجيه التّفكير دون تجميده إلى ما يرجح وصفه باللعب أو التّرفيه، بالمعنى الذي يمكن أن نجده في القاموس، أي "نسبة إلى اللعب" (Rey، 2012، 1487).

لنأخذ هذا بعين الاعتبار، يبدو من المفيد النّظر في علاقة الفاعلين في تعليم اللغة بالألعاب، التّقليديّة أولا، ثم الرّقميّة ثانيا، من خلال تحليل دروس الدّعم والأنشطة المقدّمة على هذا النّحو. وسنتساءل بشكل خاص حول ما إذا كان التّحوّل الرّقمي قد حافظ على "الجوانب التّرفيهيّة " الخاصّة بهذه الألعاب أو قام بتعديلها من أجل تحقيق "الغرض" والمحتوى الجاد" على حد تعبير ألفاريز (Alvarez) في تعريفه للعب الجاد (Alvarez، 2007، 35). سنرى القيمة المضافة للألعاب الرّقميّة التي يمكن مقارنتها بالألعاب التّقليديّة في ضوء منهجيات التّعليم والتّعلّم الحاليّة ونواصل التّفكير في تصميم لعبة فيديو تعليميّة تحقّق توازنا معيّنا بين التّرفيه والجديّة من جهة، والمنهج التّعليمي الذي ننطلق منه من جهة أخرى. وللقيام بذلك، سنأخذ على سبيل المثال المسار الذي سلكناه لتصميم لعبة فيديو جادة ثلاثيّة الأبعاد لتعلّم اللغة الفرنسيّة واللغة الألمانيّة: المهندس المعماري 2015 (Architect 2015).

الألعاب التّقليديّة وتعليم اللغات:

ظهرت فكرة إدراج اللعب في التّعليم، وبالتّالي في تعليم اللغات، لأول مرة بشكل هامشي في أوائل القرن الثّامن عشر، ولم يتعلّق الأمر بالتّعليم المدرسي

الفرنسي بل عند عدد قليل من المفكرين الذين اقترحوا إصلاح النّظـــام التّقليـــدي ولكن دون جدوى. يشير بـــوران (Puren) (2012 [1988]، 29) إلـــى دي فـــالانج (De Vallange) (1730) وفنّه المتمثّل في تعليم اللاتينيّة للصّـــغار تعليمـــا مقترنـــا بالتّسليّة دون أن ينتبهوا إلى ذلك، مع الاعتماد على فنّ تربيّة الشباب حسب العمر والجنس والظروف. فهو يقترح على سبيل المثال استخدام ألعاب الـــورق لـــتعلّم القراءة والنّحو اللاتيني، ويدعو عمومًا إلى "ربط الدّراسة باللعب في دروس الدّعم (مراوح، دمى) أو في نشاط ممتع (مثل" القواعد الرّقميّة "حيث يتعلّم المـــرء مـــن خلال "اللعب بالأصابع ").

غير أن الألعاب في المنهجيات القديمة لم تتطلّب ثروة خاصّة، بل مـــالا أقـــل فيما يتعلّق بتعليم الكبار إلى غاية ظهور دروس السّمعي البصري للجيل الثّالثّ في الثّمانينيات ونشأة المقاربة التّواصليّة. وفي هذه المرحلة تمّ التّخلي تـــدريجياً عـــن النّظريات ذات المرجعيّة البنويّة والسّلوكيّة التـــي ركّـــزت خـــلال الخمســـينيات والسّتينيّات على الأشكال والبنى في تعليم اللغة. فالبنائيّة والمعرفيّة غيّرتا وضـــع المتعلّم وأصبح في مركز التّعلّم ضمن السّياق[4]. ومنذ ذلك الحين، أدرجت أنشطة "أكثر تنوّعًا" وأكثر إبداعًا في تعليم اللغات، مثل الألعاب والمحاكاة ولعب الأدوار "(Puren،[1988] 2012، 258). يمثّل كتاب كـــاري (Caré) وديبيســـر (Debyser) (1978) بعنوان "اللعبة واللغة والإبداع" هذا الاهتمام الجديد لدرجة أن مصـــطلحي "اللعب" و"التّرفيه" يظهران بشكل متزايد في البرامج الرّسميّة والمراجع والوسائل التّعليميّة المختلفة.

غير أنّ استخدام لغة اللعب لتعيين كائن أو نشاط ما لا يكفي لمنحـــه الطّـــابع المحدّد له. يبدو مناسبا التّركيز على الاستخدام الوارد فـــي الوثـــائق التـــي تـــمّ

تصميمها كأدوات مرجعيّة لتعلّم اللغة. وبالتّالي، قبل الخوض في وصف الألعاب في قسم اللغة وتحليل استخدامها، نتساءل عن معنى هذين المصطلحين "اللعب" و"التّرفيه" – المطبّقين في التّعليم في نظر مؤلّفي هذه الأعمال.

تشير سيلفا (Silva) (2008، 21) إلى أنّ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وهو نصّ يتكون من 196 صفحة، يسعى في جملة أمور إلى تنسيق ممارسات التّعليم والتّقييم في مجال اللغات، إلا أنّه يقدم فصلاً واحدا فقط في حوالي 15 سطرًا لمسألة استخدام اللعب في اللغة (مجلس أوروبا، 2001،47). ويظهر أساسا في شكل قائمة من الألعاب خاصّة بالمعجم: الحروف (لعبة المشنقة والسّكرابل)، والكلمات (الجناس التّصحيفي وألغاز مصوّرة) أو حتى ألعاب الكلمات (لعبة الكلمات المتجانسة، ونحو ذلك). ويشار إلى اللعب في موضعين آخرين، ففي الموضع الأول يُقدّم كهدف تعليمي، وعلى سبيل المثال "إخبار الأطفال بأنّ النّشاط الذي يقترح عليهم سيسمح لهم باللعب، باللغات الأجنبيّة، في لعبة العائلات السّبع" (مجلس أوروبا، 2001، 107). أما في الموضع الثّاني فيذكر "الألعاب التّعاونيّة والتّنافسيّة" (مجلس أوروبا، 2001، 112) من بين أنشطة أخرى ممكنة في إطار العمل الجماعي باستخدام ما يسمّى بالوسائل التّقنيّة (أجهزة الحاسوب، إلخ).

نستنتج أنّ اللعب لم يُذكر كثيرا واعتُبر في المقام الأول دعامة للتعلّم لا وسيلة، دون الإشارة إطلاقا إلى إسهاماته أو خصائصه. ويجمع الإطار المرجعي الأوروبي بين اللعب باعتباره هدفا للتعلّم والدّافع الذي قد ينتج عنه. وتمّ التّطرّق أيضا إلى مفاهيم خاصّة بالتّعاون والمنافسة دون التّعمّق كثيرا إلا فيما تعلّق بتكنولوجيا الإعلام والاتصال.

وللتعمّق أكثر، بحثنا عن هذين المصطلحين في عشرة كتب مدرسيّة لتعليم اللغة الفرنسيّة كلغة أجنبيّة. وحرصنا على البحث عن الكلمتين "لعب" و "ترفيه" في مقدّمة الكتاب المدرسي الخاص بالمتعلّم وفي دليله البيداغوجي. يذكر كتاب واحد فقط من بين الكتيبات العشرة الألعاب بشكل صريح إذ يهدف إلى إعادة استعمال "المعجم في سياق ممتع" (Baglieto، Girardeau & Mistichelli، 2011a، 6). تقوم هذه الألعاب على أساس التّعاون (أن يرسل المتعلّم رسالة إلى جاره الذي يتعيّن عليه إعادتها بشكل صحيح) أو المنافسة (تشكيل أفواج وعدّ النّقاط والحفظ والسّرعة). بعض هذه الألعاب لغويّة، وبعضها الآخر ألعاب على المنصّة (مثل لعبة الإوزّة) أو الألغاز، يدور معظمها حول المفردات أو النّحو ونادراً ما تمسّ الجانب الثّقافي (انظر الشكلين 1 و2).

الشكل 1: مفردات في المنزل

1

8 meubles ou objets de la maison sont cachés.

Retrouvez les mots.

Attention, c'est vertical ↑, horizontal → ou diagonal ↘ !

B	D	E	A	L	P	M	N	T	I	O	S	A
R	E	F	R	I	G	E	R	A	T	E	U	R
L	M	A	S	T	C	C	G	B	H	I	E	M
G	I	U	N	C	H	Q	M	L	B	M	A	D
H	P	T	O	L	A	M	P	E	R	S	T	I
I	I	E	L	M	I	N	C	A	U	C	D	R
U	V	U	X	Y	S	E	A	F	G	B	H	E
I	E	I	N	P	E	S	U	P	B	E	L	G
L	M	L	O	F	R	T	V	A	E	C	F	E

(Baglieto, Girardeau, Mistichelli, 2011b, p. 76)

ثمانيّة أشياء موجودة في المنزل. على المستخدم أن يجد الكلمات علـــى نحـــو عمودي أو أفقي أو شاقولي.

الشكل 2: لعبة تجمع بين التّعاون والمنافسة حول استعمال زمن الماضي القريب

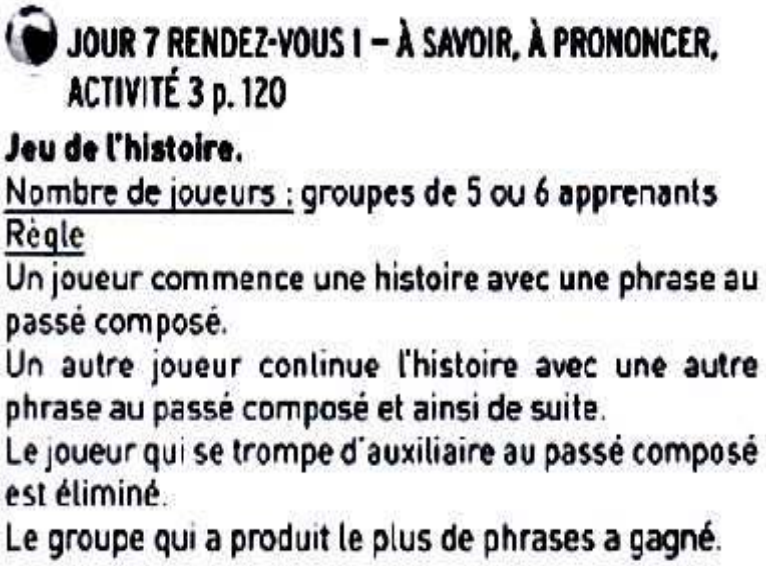
عدد اللاعبين: مجموعات تضم خمسة أو ستة لاعبين.

قاعدة اللعب: يبدأ اللاعب الأول بسرد قصّة ويستهلّها بجملة يستعمل فيها زمن الماضي القريب (passé composé).

يواصل لاعب آخر ويذكر جملة أخرى في الماضي القريب، وفي كل مرة هكذا.

يقصى كل لاعب يخفق في استعمال الزّمن استعمالا صحيحا.

المجموعة الفائزة هي من تنتج أكبر عدد من الجمل.



JOUR 7 RENDEZ-VOUS 1 – À SAVOIR, À PRONONCER, ACTIVITÉ 3 p. 120

Jeu de l'histoire.

Nombre de joueurs : groupes de 5 ou 6 apprenants

Règle

Un joueur commence une histoire avec une phrase au passé composé.

Un autre joueur continue l'histoire avec une autre phrase au passé composé et ainsi de suite.

Le joueur qui se trompe d'auxiliaire au passé composé est éliminé.

Le groupe qui a produit le plus de phrases a gagné.

(Baglieto, Girardeau, Mistichelli, 2011a, 202)

تستخدم خمسة كتيبات كلمة "ترفيهي"

(Abry et alii, 2007a, 7; Capelle & Menand, 2009b, 6; Dubois, Lerolle, 2008, 6 ; Hugot & alii, 2012, 3, 4 ; Monnerie-Goarin & alii, 2006b, 8 - 11)،

وهي خاصّة بالأنشطة التي لا تظهر كألعاب ولكنّها تبدو أكثر انفتاحًا من التّمارين التّقليديّة، والهدف منها هو تشجيع التّبادل كالأدوار والمهام والمشاريع. يرتبط المصطلح بكلمات رئيسيّة أخرى، مثل "إبداعي"، "محفز"، "الاستثمار" "حر"، "ترفيهي"، "مجزي". ويستخدم كتاب واحد فقط من بين الكتب الخمسة (Capelle، Menand، 2009b) مصطلح "ترفيهي" للإشارة إلى الأنشطة الرّقميّة المتعلّقة بالقواعد أو المفردات. فهل يقصد بهذا أن الطّابع التّفاعلي يمكن أن يجذبنا فورا لمثل هذا النّوع من النّشاطات؟

ويوجد ثلاثة كتب مدرسيّة أخرى (Flumian & Catherine et alii، 2011؛ Mérieux & Loiseau، 2004a، 2008) لا تشير إطلاقا إلى اللعب أو التّرفيه، ولكنها تقدّم أنشطة مفتوحة من نوع "لعب الأدوار" كعامل محفّز، مع التّأكيد على التّرفيه في التّعلّم. وأخيرًا، يوجد دليل واحد لا يحمل في خطابه اية إشارة إلى التّرفيه. ويذكر فيما يتعلّق بلعب الأدوار: "لا ندرج لعب الأدوار للتسليّة (على الرّغم من أنها يمكن أن تكون كذلك)، ولكنها بمثابة مراحل لا بد منها في التّكوين" (Girardet & Gibbe، 2010 a، 7).

وفي ختام هذا التّحليل السّريع، يطلق مصمّمو الكتب المدرسيّة صفة ترفيهي على الأنشطة المفتوحة التي تفضي إلى التّفاعل بين المتعلّمين، أقلّها الأنشطة في الوسائط المتعدّدة. نلاحظ وجود اللّبس بين اللعب ولعب الأدوار، لاسيما بسبب تقارب المصطلحين، واشتراكهما في خاصيّة الدّرجة الثّانيّة مع عدم وجود نتيجة

على الواقع. إنّ لعب الأدوار في التّعليم يشبه كثيرا المحاكاة التي يجسد فيها المتعلّمون شخصيّة ما في سياق معيّن في الحياة الحقيقيّة وحيث يخوضون حوارا بصفة ارتجاليّة (حسب وقت الإعداد). وفي رأينا، يصعب وصف هذا النّشاط على أنّه لعب (ما لم يستشعر المتعلّمون هذه الصّفة) لأنه لا يقدّم قواعد (ولكن تعليمات)، ولا يتضمّن الرّهان الفوز أو المكافأة على الرّغم من أننا يمكننا أن نتحدّث عن المكسب في التّعلّم. ولندعّم كلامنا نستشهد بـ سوفي (Sauvé) ورينو (Renaud) وكوفمان (Kaufman) الذين يقترحون التّمييز بين الألعاب التّعليميّة والمحاكاة على النّحو الآتي:

"يعد اللعب وضعيّة وهميّة، أو خياليّة، أو مصطنعة حيث يخضع اللاعبون وهم في حالة نزاع [...]، إلى قواعد تنظّم نشاطاتهم من أجل تحقيق أهداف التّعلّم وكل هدف يحدّده اللعب. [...]. أما المحاكاة فهي نموذج مبسّط وحيوي وعادل يعكس واقعا يعرف كنظام. [...] فالمحاكاة لا تقتضي بالضرورة وجود نزاع ومنافسة، والشخص الذي يستخدمها لا يطمح إلى الفوز كما هو الحال في اللعب" (Renaud & Kaufman، 2010، 35).

إذا كان لعب الأدوار أو اية وظيفة يقترحها المعلّم عاملا محفزا للمتعلّمين فنحن نعتقد أن ذلك راجع إلى شخصياتهم الأكثر انفتاحًا، حيث يحصل المتعلّمون على قدر أكبر من الحريّة مقارنة بالتّمارين التّقليديّة. ولا يبدو الأمر واضحا بشكل كاف بالنّسبة لنا لنصفها بـ"ترفيهيّة" أو "ممتعة"، وعليه فإنّ استخدام هذه الكلمة ذو طابع تجاري إلى حد ما.

يبدو لنا أن اللعب في قسم اللغة، باستثناء لعب الأدوار والمشاريع، يركّز على ألعاب الألواح المألوفة وألعاب الكلمات والأحاجي لاكتساب معارف معجميّة أو

نحويّة أو ثقافيّة على وجه الاحتمال. وبشكل تجريبي أكثر، من المحتمل أن تؤدّي الأنشطة الأخرى داخل القسم إلى إحداث موقف ترفيهي ما بين المتعلّمين من خلال الانفتاح على التّفاعل ما بين المستخدمين والتّركيز على الفهم والإنتاج. يتعلّق الأمر بالأنشطة التي تضع المتعلّمين في وضع تنافسي أو تعاوني وتوظّف آليات اللعب، وهو إجراء محدث يتّخذ اسم التّلعيب (gamification) (Deterding وآخرون، 2011)، وغالبا ما يتمّ استعارته من مجال الطّفولة فهو في مجمله يضع الجسم في حالة حركة. تمّ تكييف عدد من هذه الأنشطة مثل "Jacques said" أو لعبة الاختفاء والبحث، ويمكننا أن نجد بعض الأمثلة عند كل من ويس (Weiss) (2002) وسيلفا (2008). وقد يندرج ضمن هذا الصّنف الأنشطة التي تستدعي الإبداع، خاصّة في السّرد، والذّاكرة والصّدفة. ومع ذلك، تظلّ الألعاب الجماعيّة وألعاب الحروف هي تلك الألعاب التي يفضّلها المعلّمون ويميلون إلى استخدامها كفاصل زمني للترفيه في بداية الدّرس أو خلاله أو بعده.

الرّقمنة في قسم اللغة: ماذا عن اللعب؟

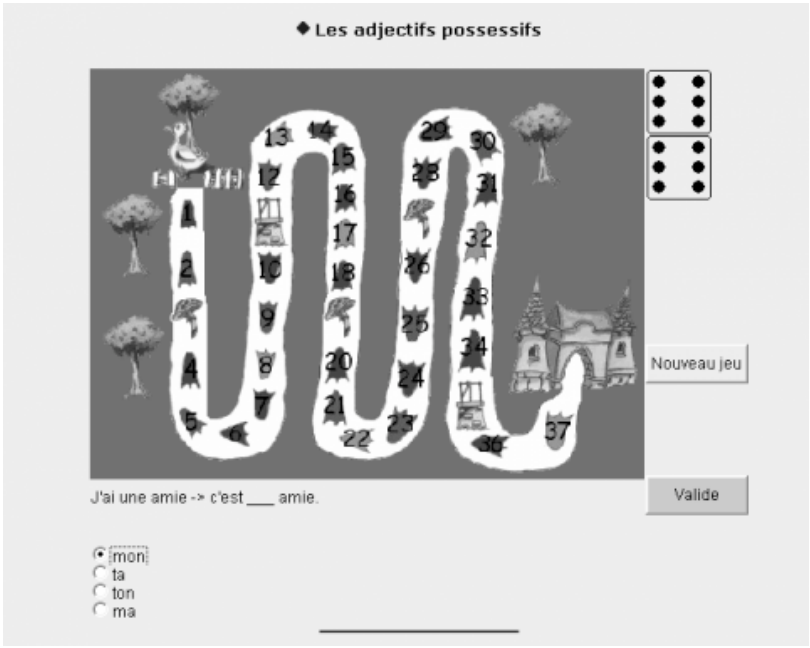
إنّ إدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، خاصّة الإنترنت، في قسم اللغة يبعث الأمل في الحصول على دعم تكميلي مناسب للتفاعلات الكتابيّة والشفويّة. لاحظنا قبل سنوات قليلة (Schmoll & Koecher، 2006، 590) أنّه لم يتمّ استغلال مزايا الإنترنت بشكل واسع. فمن جهة، اقتصر التّفاعل على ملء الخانات (الفجوات) أو الاختيار من أجوبة متعددة، مع تعليقات غير موجودة بشكل دائم، وفي هذه الحالة غالبا ما يقتصر على التّصحيح دون شرح مفصل، كما أن التّفاعلات المحتملة بين المتعلّمين أو حتى بين المستخدمين تكاد تكون منعدمة من جهة أخرى.

وبعد مرور سنوات قليلة، ظهرت مواقع تعليميّة تستغل الإمكانيات التي توفرها المنتديات والمدوّنات لجعل المتعلّمين قادرين على التّواصل مع بعضهم البعض، وبشكل خاص التّفاعل مع النّاطقين الأصليين للغة. ومن خلال هذه الممارسة، ظهرت فكرة "التّعليميّة غير المرئيّة"، التي طوّرها أوليفييه (Olivier) (2012). فهو يرى أن سياق القسم وحضور المعلّم يؤثران تأثيرا شديدا في إنتاج المتعلّمين الذي يتمّ في ظروف تواصل قريبة من الواقع وفي وضعيّة تواصل محاكيّة. وفي النّهاية، ليس المرسل إليه هو المحاور الوهمي الذي يقرّره المعلّم ولكنه يظل هو المعلّم نفسه بما أنّه هو الذي يسمع الرّسالة أو يقرأها حقيقة ويقيّمها. يعكس مشروع بابل واب (Babelweb) فكرة التّعليم غير المرئي هذه، لأن الهدف هو اقتراح فضاء للنّشر حيث يمكن للمتعلّمين والمستخدمين التّفاعل فيها بينهم خارج حدود القسم الدّراسي ودون إظهار هذا الطّابع التّعليمي بشكل واضح.

وفي السّياق نفسه، يسمح استخدام الألعاب الرّقميّة لأغراض تعليميّة بالخروج من سياق القسم الدّراسي. إذ يغيّر المتعلّم وضعه ليصبح لاعبًا، ومن الممكن أن نجعله ينسى المحتوى الجاد ولو بصفة جزئيّة إذا انجذب نحو الجوانب التّرفيهيّة وبالتّالي يجد نفسه في موقف ترفيهي. فالإسهامات المفترضة عديدة ويتمّ تقديمها بطريقة تجريبيّة أكثر منها علميّة. وتتمثل الميزة الرّئيسيّة المقدّمة في تحفيز المتعلّم وإعفائه من المخاطرة في اللغة المستهدفة، ومن التّقييم، لأنه في حالة ما إذا أخفق اللاعب المتعلّم فينبغي عليه أن يدرك أولاً أنه خسر اللعب ولم يخفق من النّاحيّة اللغويّة. وذكرت إحدى المعلّمات بعد تجريبها للألعاب الرّقميّة في قسم اللغة أن بعض المتعلّمين يعيدون اللعب في كل مرة حتى يتمكّنوا من الحصول على أعلى درجة[5].

لا تتعلق هذه الاعتبارات بالألعاب الرّقميّة فحسب بل تخص أيضًا الألعاب التّقليديّة. ولاحظنا في دراسة أخرى (Schmoll، 2011، 149) أن العديد من الألعاب الرّقميّة لتعلّم الفرنسيّة كلغة ثانيّة هي في الأصل ألعاب تقليديّة وأصبحت محَوسبة. هناك ألعاب مختلفة مثل الإوزّة أو المعلقة أو الكلمات المتقاطعة التي تهدف إلى تعزيز التّدريب اللغوي لحفظ المفردات أو تصريف الأفعال أو تعلّم البنيّة النّحويّة (انظر الشكل 3).

الشكل 3: لعبة الإوزّة على الإنترنت خاصّة بضمائر الملكيّة



(http://jeudeloie.free.fr)/

لقد لاحظنا أيضًا أن بعض التّمارين المغلقة كالتّمارين ذات الفراغات أو اختبارات الاختيار من أجوبة متعدّدة فيها شعور بالتّرفيه في خطاب الجهات الفاعلة في التّعليم بما أنّها مقدّمة عن طريق الوسائط المتعدّدة. فعلى سبيل المثال

يقدّم طاكسي1 (Taxi1) الجديد في دليله التّربوي أنشطة التّصحيح الذّاتي في نسخة أقراص الفيديو الرّقميّة (DVD)، ويؤكد أن الغاية هي "التّحقّق من إنجازاته في قواعد اللغة والمفردات وتصريف الأفعال بطريقة ترفيهيّة وتفاعليّة" (Capelle & Menand، 2009b، 6).

نتساءل عن القيمة المضافة التي توفّرها المعلوماتيّة مقارنة بالألعاب التّقليديّة إزاء هذا النّوع من الألعاب والأنشطة، ونجد أنفسنا في موضع المواقع التّعليميّة المذكورة سابقا والتي لا تقدّم في البداية عملا يتّصف بالجدة مقارنة بالنّسخة الورقيّة التي يكتفي فيها المصمّمون، الذين يركزون على الجديد، بإعادة نموذج دليل اللغة مع سلسلة من التّمارين الشكليّة. هنا أيضًا، تعتبر الألعاب المعروضة في الواقع مجرّد تمارين مغلقة مخفيّة وراء ستار اللعب، والتي قلّما تستخدم إمكانات الوسائط المتعدّدة ولا تشجّع المتعلّم على المشاركة. ويمكن تطبيق الملاحظة نفسها على برامج ألعاب الفيديو التّعليميّة التي تستغلّ آليات لعبة الفيديو كنظام المكافأة، ولكن غالباً ما يصعب عليها تفعيل موقف ترفيهي لدى المستخدم الذي لا يمكن خداعه لأنّ الأهداف التّعليميّة تبدو واضحة. وبالتّالي، فإنّ التّعليميّة غير المرئيّة غير موظّفة تماما، وربّما توظف بنسبة أقل في ألعاب تقليديّة تُستعمل في درس اللغة.

ومع ذلك، فإنّ الجمع بين اللعب وتقنيات الإعلام والاتصال، وبمعنى آخر استخدام الألعاب في نسخة رقميّة، قد يمثّل مكسبا هاما في تعليم اللغات، شريطة أن لا ينحصر في مجرّد الإبدال بما هو موجود. وبالرّجوع إلى منهجيات تعليم اللغات، نبدأ من الثّمانينيات في ظلّ المقاربة التّواصليّة والمنظور العملياتي الذي يمثّل امتدادا لها في الآونة الأخيرة. ويكمن مبدأ المقاربة التّواصليّة في أنّ المتعلّم

هو الفاعل في تعلّمه، فهي تسعى إلى تزويده بالوسائل التّعليميّة للتعلّم وتطوير مهارات التّواصل لديه (Hymes، 1984، 74). وعليه، لم يعد التّركيز في التّعلّم على المهارات اللغويّة (المعجم والنّحو والصّوتيات)، مع أنها لا تزال موجودة ولكن على القدرة على التّفاعل، عن طريق تنميّة مهارات الفهم والإنتاج الشفوي والكتابي، من خلال ما يسمى بالأهداف التّواصليّة، مثل "تقديم النّفس" أو "السّؤال بأدب". وبهذه الطّريقة يظهر لعب الأدوار الذي ذكرناه سابقا، فهو يهدف إلى تدريب المتعلّمين على التّواصل شفهيًا. وفي هذا السّياق، أثارت الشبكة الاجتماعيّة اهتمامًا حقيقيًا في مجال تعليم اللغات بفضل إمكانياتها للانفتاح على العالم والتّفاعل عن بُعد.

قام المنظور العملياتي بتوسيع هذا التّفكير في الألفيّة الثّانيّة من خلال النّظر إلى المتعلّم كعنصر فاعل في الحياة الاجتماعيّة، أي أنه لا يتواصل في المجتمع فحسب، بل يتصرّف فيه أيضا، لذلك فهو يوظّف استراتيجيات قد تكون لغويّة أو غير لغويّة. وانطلاقا من وجهة النّظر هذه، لا ينحصر التّعلّم مستقبلا في المهارات اللغويّة (مثل الفهم والإنتاج)، ولكنه سيركّز أيضًا على جميع الاستراتيجيات التي من المحتمل أن يطوّرها المستخدم لتحقيق هدفه، ولا يكمن هدفه في التّواصل، بل في عمل، ألا وهو "المهمّة" (Ellis، 2003، 5)، مثل "شراء الخبز من المخبزة"، "تنظيم حفل للجيران"، وهكذا.

تُعرّف المهمّة (mission) على أنهّا هدف عملي يمثّله الفاعل بحيث يتعيّن عليه الوصول إلى نتيجة معيّنة وفقًا لمشكلة يجب حلها، ولالتّزام يتعيّن الوفاء به ولهدف يحدّده الشخص لنفسه. (مجلس أوروبا، 2001، 16).

يعدّ الانتقال من لعب الأدوار إلى المهمّة نقطة تحوّل في تعليم اللغات، إذ لـم يعد من المفترض أن يبني المعلّم حصصه بناءً على أهداف التّواصل، ولكن عليه أولاً تحديد المهمّة المراد تنفيذها، والسّياق الذي ستتم فيه، ويقدّم للمتعلّمين حسـب هذه المهمّة كل ما يحتاجونه لغوياً واستراتيجياً لتحقيق النّجاح.

وعليه، تبدو ألعاب الفيديو الأكثر انفتاحًا مثيرة للاهتمام فـي تعلـيم اللغـات كألعاب المغامرة التي تمكّن المستخدمين من المشاركة والتّفاعل الحقيقي فيما بينهم أو مع شخصيات غير قابلة للعب (PNJ). وبالفعل، يبدو أن تمكين المتعلّمين مـن تجسيد شخصيّة ما في عالم افتراضي يفتح المجال للأنشطة مـن خـلال القيـام بالمهام كما يتصوّرها المنظور العملياتي. بيّنت دراسات عديدة حول تحليل عـالم ووركرافت (World Of Warcraft) كيفيّة تقديمه لسيميائيات علم البيئـة بصـفتها غنيّة ومتعددة الوسـائط لـتعلّم اللغـة (Thorne & Fischer، 2012، .Zheng et al، 2009). توفّر هذه اللعبة عبر الإنترنت بيئة لغويّة قادرة علـى تنميّـة مهـارات القراءة والكتابة بين مستخدميها لأنّها توجّههم نحـو إتقـان العديـد مـن أدوات الاتصال في الشبكة 0.2 لتلبيّة احتياجات التّواصـل المختلفـة داخـل اللعبـة أو خارجها. وتبيّن أن إعاقة التّواصل تظهر بنسبة ضئيلة (Peterson، 2010)، بسبب عدم وجود جهة تقوم بالتّقييم ممثّلة في شخص المعلّم على سبيل المثال. وبتعبيـر آخر، يمكن لألعاب الفيديو سواء أكانت مخصّصّة مند البداية لأغراض تعليميّة أم لا إحداث تفاعلات يُفترض أنها تفضي إلى تحقيق المهام التـي لا يمكـن دائمًـا إنتاجها في القسم الدّراسي.

يتعلّق الأمر بممارسـتين ممكنتـين (Djaouti & Alvarez، 2012،11): إمـا أن يحوّل المعلّم لعبة فيديو متوّفرة لديه حسب الأغراض التّعليميّة، ويكون الحـديث

عندئذ عن اللعب الجاد (serious gaming)، وإما أن يستخدم لعبة فيديو مصمّمة خصيصًا لغرض جاد، وهنا يتعلق الأمر بلعبة جادة (serious game). يشمل هذا المفهوم (اللعب الجاد) أصنافا مختلفة حسب القصد (advergames للألعاب الإعلانيّة، games with a purpose للألعاب التي تهدف إلى جمع البيانات وإنتاجها من قبل المستخدمين، ونحو ذلك). نوجّه اهتمامنا في هذا المقال إلى الألعاب التّعليميّة أي ألعاب الفيديو ذات هدف معيّن وهو التّعلّم. إذا كان لاستخدام الألعاب الجادة ايجابيات تتمثّل في توفير مصداقيّة معيّنة للمتعلّمين متمثّلة في السّياق والمهام التي يتعيّن القيام بها والتّفاعلات، فإنه يمكنه أيضا أن ينحرف انحرافا شديدا عن أهداف التّعلّم التي يسعى إليها المعلّم خاصّة ما يتعلق بالأهداف اللغويّة (Sykes 2013، 33). وعلى عكس ذلك، تسعى لعبة الفيديو التّعليميّة إلى تحقيق أهداف ومهام محدّدة ومستهدفة حسب مستوى المتعلّمين. وتكمن سلبياتها في قلّة فرص نجاحها في إثارة موقف ترفيهي إذا ما كانت الجوانب التّرفيهيّة ضئيلة جدا أو غير مناسبة.

هذه الحالة هي التي تهمّنا بشكل خاص، ونتساءل عن كيفيّة إيجاد توازن بين اللعب والجديّة عند تصميم لعبة فيديو تعليميّة. في المثال الآتي، سنقتصر على مسألة اللعبة الجادة من خلال تقديم أفكارنا والمسار الذي اتبعناه أثناء تصميم العديد من ألعاب الفيديو لتعلّم اللغات.

التّوتّر الكامن في لعبة الفيديو: مثال المهندس المعماري 2015 (Architect 2015)

انطلقت مشاريع الألعاب لتعلّم الفرنسيّة كلغة أجنبيّة من التّفكّر في مزايا الألعاب الرّقميّة في أقسام اللغة مقارنة بالألعاب التّقليديّة، وتسعى هذه المشاريع التي شاركنا فيها إلى الاستفادة من آليات اللعب والطّابع التّقني لألعاب

الفيديو. وتردّدت مسألة التّوتّر باستمرار أثناء انجاز هذه المشاريع المختلفة والتي أشار إليها بروجير (2012، 125) بقوله "بين منطق اللعب ومنطق التّعلّم". سنقدّم هذا التّوتّر فيما يلي من خلال نبذة تاريخيّة عن هذه المشاريع وسنتعمّق في آخر مشروع من أجل اقتراح مجالات التّفكير في كيفيّة التّحكّم في تصميم ألعاب الفيديو المخصّصة لتعلّم اللغة.

يرى بروجير أن منطق تصميم لعبة جادّة يتمّ انطلاقا من أهداف التّعلّم التي "سنضمّ إليها اللعب مع تكييفه نوعا ما". وفي المقابل، يُدمج اللعب المسلّي في"منطق ترفيهي" "في قصّة، أو في عالم خيالي يتكيف مع [هذا المنطق] "(Brougère، 2012، 125). وهذا ما يقترحه جاوتي (Djaouti) (2011) من خلال نموذجه دايس DICE لتحديد السّياق والمحتوى الجاد (الأهداف والوسائل والعوائق)، وتصوّر مبدأ اللعب، وإنشاء نموذج أوّلي والتّقييم وفقًا لعمليّة تكراريّة. غير أنّنا لم نتّبع هذا النّموذج في المشروع الأوّل الذي نقدّمه فيما يلي، ولكن حاولنا تطبيقه على المشروعين الأخيرين.

تيلام (**Thélème**) هو نموذج مصغّر للعبة يشارك فيها عدد كبير من اللاعبين على الإنترنت، وهو يسعى إلى تقديم عالم باللغة الفرنسيّة، به قبعة وسيف لمستخدمي الانترنت غير النّاطقين باللغة الفرنسيّة لكي ينغمسوا فيها من خلال اللعب. وينطلق هذا المشروع، توازيا مع الأبحاث، من مبدأ يقترح مهام أكثر تكيّفا مع المستوى اللغوي للمستخدمين النّاطقين بلغة أخرى، مع أنّ المشروع لم يبتعد كثيرا عن النّموذج. يضع كل من السّيناريو والتّقييمات الجهود اللغويّة للاعبين في الحسبان وهم يتبادلون الكتابة بواسطة الدّردشة. تعدّ ردود فعل كل من المتعلّمين والمعلّمين بعد التّجريب عموما ايجابيّة، غير أن المتعلّمين ذكروا

الصّعوبات التي يواجهونها في التّطوّر في عالم اللعب وفي فهم ما يجب عليهم فعله. أمّا بالنّسبة للمعلّمين، فقد ذكروا عدم تمكّنهم من مراقبة ما يقوم به المتعلّم حيث لا يجدون مكانا لهم. وعليه، فإنّ لعبة الفيديو التّعليميّة لا تحقّق الغرض عندما لا يظهر القصد الجاد بشكل واضح، خاصّة عندما تتلاشى العلامات المميّزة للأقسام الدّراسيّة التّقليديّة كوجود المعلّم في وضع السّيطرة أو التّصريح بوضوح عن أهداف التّعلّم. أي أنّ غياب هذه المعالم المألوفة في لعبة تعليميّة يمنع المستخدمين من الحصول على موقف ترفيهي، لذلك لابدّ من تحليل هذا الأمر بشكل معمّق أكثر.

ولتقديم إجابات على هذه الملاحظات، شاركنا في تصميم نموذج جديد لألعاب الفيديو لمتعلّمي الفرنسيّة كلغة أجنبيّة (Les Éonautes)، يقوم على أساس المغامرة ولكنّه مؤطّر بشكل أفضل بكثير من السّابق. يستوحى المفهوم من أفكار تيلام ولكنّه يقلّل بعض وظائفه ليحقّق المزيد من الدّعم داخل القسم الدّراسي. يتعلّق الأمر بأداة تتيح للمعلّم اختيار تقدّمه التّعليمي ومتابعة تقدّم المتعلّمين. ويمكنه اتخاذ خيارات تعليميّة لإنشاء مسار تعليمي مخصص لكل واحد منهم. وهم يتمتّعون بقدر أقل من الحريّة لأنه ليس لعبا على الإنترنت حيث يلتقون بلاعبين آخرين، وإنّما لديهم الفرصّة لاكتشاف فترات زمنيّة مختلفة تعكس ثقافة فرنسا من خلال الرّحلات الزّمنيّة التي يتفاعلون خلالها عن طريق الكتابة مع شخصيات غير قابلة للعب أو مع المعلّم والمتعلّمين من نفس القسم من خلال الدّردشة، ويدوم اللعب في السّلسلة الواحدة مدّة 45 دقيقة للاندماج في الدّرس. وتركّز المهام بشكل أكبر على هدف واحد أو أهداف كثيرة من بين الأهداف اللغويّة المحدّدة بالنّسبة لمستوى A2 أو B1 استنادا إلى الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، وهي موافقة لما يوصي به المنظور العملياتي. ركّزت ردود الفعل تجاه هذا المشروع

(Les Éonautes) على غياب فتح فضاء للعب وعلى الطّابع الخطي للمسار الذي يظهر بكثرة أين يشعر المستخدمون شعورا قويا بالجديّة بالرّغم من وجود الجوانب التّرفيهيّة على عكس المشروع الأول، وعلى الرّغم من أن الاغماس المرئي واللغوي كانا موضع ترحيب.

المهندس المعماري 2015 لعبة تعليميّة ثلاثيّة الأبعاد تستخدم للتعرف على الكلام لتعلّم اللغة الألمانيّة واللغة الفرنسيّة كلغات أجنبيّة. يعكس هذا المشروع على مدى ثلاث سنوات أثناء تطويره هذا التّوتّر الذي لاحظناه خلال المشروعين السّابقين وهذا التّوازن الذي يصعب تحقيقه بين الجديّة والتّرفيه. يُوجّه سيناريو المشروع إلى تلاميذ المدارس الثّانويّة (مستوى A2 حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، 2001) حيث يتعيّن على اللاعب القيام بعدد من الأعمال في اللعبة لمساعدة مهندسة معماريّة في العثور على والدّها الذي اختفى في مجسم ثلاثي الأبعاد يمثّل كاتدرائيّة ستراسبورج وذلك بإتباع تعليمات وإرشادات باللغة المستهدفة تسمح باكتشاف العناصر الثّقافيّة الخاصّة بهذا النّصب، وكذلك الحقل المعجمي للهندسة المعماريّة المتصلة به. يستعمل المتعلّم الذي ينتمي إلى جيل لديه القدرة على التّعامل في العالم الافتراضي معدّات تتكوّن من جهاز تلفزيون ثلاثي الأبعاد، ونظارات لرؤيّة المجسّم، ولاقط الحركة بدرجة الحريّة 6، وسماعة وهاتف ذكي. يجب التّواصل مع المهندسة المعماريّة لاجتياز عدد من الاختبارات. وتتم التّفاعلات شفهيا مع شخصيات غير قابلة للعب بفضل نظام التّعرّف على الكلام. نسعى من خلال هذا الجهاز الممثّل لواقع افتراضي إلى إحداث تفاعلات شفهيّة وجسديّة لدى المستخدم، أي إشراكه في حركة تتطلّب أيضًا تفاعلًا لغويًا. والهدف المتوقّع من نموذج المنظور العملياتي هو إعطاء معنى للحركة، وهو المعنى الذي يمكن منحه للعبة وللعالم الذي يُغمس المستخدم

فيه بطريقة حسيّة، وبالتّالي إعطاء معنى لاستخدام اللغة المستهدفة، مع إخفاء وضعيّة التّعلّم.

استنادًا إلى مبدأ نموذج دايس (DICE) أثناء التّصميم، اخترنا الأهداف التّواصليّة الموجودة في اللعبة (D)، ثم اشتغلنا على السّيناريو وكتابة الحوارات (I) التي قمنا بتنفيذها في الجهاز التّقني (C) واختبارها، في نسختها الألمانيّة، على 46 تلميذا في السّنة الثّانيّة بثانويّة مهنيّة فرنسيّة، وذلك في شهر يونيو 2013(E).

استنتجنا من خلال الملاحظة أن المتعلّمين لم يكونوا ثابتين أمام الشاشة فحسب على الرّغم من امتلاكهم للوسائل التّكنولوجيّة لاستخدام أجسامهم في اللعبة، بل كانت خطاباتهم أيضا قليلة جدا إذ اكتفوا في إجاباتهم بنطق كلمات رئيسيّة. كما أن تعليقات الشخصيات غير قابلة للعب كانت غير ملائمة لأنه في حالة سوء الفهم كانوا يكتفون بتكرار الجملة نفسها ببطء. وعلاوة على ذلك، لم نضع إمكانيّة ليطرح المتعلّمون الأسئلة حول المحيط أو ببساطة حول معاني الكلمات.

حين سُئل التّلاميذ خلال المقابلات "كيف يمكنك أن تسمي ما فعلت للتو؟" أجاب بعضهم أنهم اعتبروا التّجربة لعبا أو لعبة تعليميّة، وهم يمثّلون نسبة 41.5٪ مقارنة بتلاميذ آخرين اعتبروها تمرينا وهم يمثلون نسبة 22.5٪. أما باقي التّلاميذ الذين يمثّلون نسبة 36٪ فقد أطلقوا عليها اسم "المحاكاة" أو "الاغماس". اعتبر المتعلّمون المهندس المعماري 2015 لعبة من خلال استخدام كلمة "ترفيهي". إذ أنّنا لاحظنا ميلهم الشديد لاستخدام هذه الصّفة فيما يتعلّق بالجهاز نفسه وما يسمح به أي الاغماس المرئي والإبحار وخاصّة التّفاعلات مع الأشياء والدّيكور، وليس فيما يتعلّق بالسّيناريو. وعلى عكس ذلك، تخص الملاحظات السّلبيّة بكثرة الحوارات أي الصّعوبات في فهم اللغة من جهة، ومن جهة أخرى تحدّث

الشخصيات غير قابلة للعب بشكل بطيء والتّعليمات التي ينقصها الوضوح وتكرار الأفعال والتّعليمات. لقد استنتجنا أن المنتج في حالتّه هذه بمثابة محاكاة أكثر من كونه لعبة فيديو، وأنه يتعيّن علينا إعادة النّظر كليا في فهمنا لتصميم اللعبة لتعليم اللغات. وأجاب أحد التّلاميذ على سبيل المثال، "عموما، كان الأمر ممتعا أثناء الأداء، ولكن دون فائدة تقريبا. كان الأمر مجرّد تسليّة نوعا ما بينما كنا نتحدث باللغة الألمانيّة".

وبالرّجوع إلى خياراتنا التّعليميّة والكتابيّة، استنتجنا أن انطلاقنا من تحديد أهداف التّعلّم كان له سلبيات جعلتنا نتّبع منطق التّحكّم في تدخّلات المستخدمين من أجل الكلام. وعليه، تم بطبيعة الحال إعداد سيناريو متسلسل لا يتسنى للاعب فيه اتخاذ أي خيار سوى التّحقّق والضغط على زر السّيناريو والانتقال إلى زر آخر واتّخذت الحوارات شكل قائمة مسلسلة ومقيّدة بالشروط (Koster، 2005، 42) وبالتّالي حصر المستخدم في حلقة حيث لا يمكنه أن يكون مصدرا للتفاعل ولا يمكنه سوى فعل الشيء الصّحيح أو إعطاء الإجابة الصّحيحة للخروج منها. وفي ظلّ هذه المقاربة، نضع اللاعب في موقف سلبي فهو يكتفي بإتباع التّعليمات وليس لديه السّلطة لاتخاذ أي قرار، وهو معيار أساسي حسب نقطة انطلاقنا المتعلّقة بخصائص اللعبة.

في الواقع، تؤكّد بعض ملاحظات التّلاميذ خلال اختبار المشروع أن هذا المعيار مهم لوصف تجربة ما على أنها ترفيهيّة. وعندما سُئل تلميذ في الثّانويّة لماذا يعتبر التّجربة تمرينا أجاب "لأننا موجّهون، لأننا على سبيل المثال في لعبة الفيديو، نقول "أووه"، وبالتّأكيد لدينا مهام أو هذا النّوع من الأشياء، ولكن كان لدينا بالفعل شيء يُملى علينا وكان علينا فعله". يمكننا بعد ذلك أن نتساءل مرّة

أخرى عن القيمة المضافة في لعبة من هذا النّوع، وهي مفتوحة وتفاعليّة، مقارنة بالألعاب التّقليديّة المنقولة على الشاشة.

انطلاقا من هذه الملاحظات، أعدنا النّظر في نموذج التّصميم الـذي أعـددناه بهدف تقديم المزيد من الجوانب التّرفيهيّة، وقبل كل شيء، منحنا اللاعب مزيـدًا من حريّة التّصرف. وبعد ذلك، قرّرنا عدم الانطلاق مـن الأهـداف بـل مـن السّيناريو والأعمال الواجب القيام بها، وفي النّهاية تحديد الأهداف اللغويّة اللازمة لنجاح اللعب والمهام. والنّتيجة الخاصّة ببنيّة السّيناريو هي أن أقفـال السّـيناريو أصبحت غير متسلسلة، ولكن متداخلة. وبتعبير آخر، تعتبر المراحل التي يجـب أن يمرّ بها اللاعب وفق ترتيب محدد مسبقًا محدودة، وله حريّة اختيـار ترتيـب الاختبارات أو الألغاز. أدرجنا اختبارات تتطلّب تحـرك اللاعـب فـي العـالم الافتراضي لكي يتفاعل ويتحرّك، مثل العثور على أشياء خفيّة أو وجـود خصـم يجب تفادي هجومه.

ولتحفيز الكلام، قرّرنا هنا أيضًا قلب النّموذج. فبدلاً من البدء بتعليمة أو بسـؤال تساءلنا عن الأحداث التي من المحتمل أن يبدأ بها اللاعب. وقرّرنا أنه يمكنه علـى سبيل المثال الدّخول والخروج في مناطق محدّدة مسبقًا، وتعيين شيء معـيّن علـى المنصّة، والقيام بعمل ما دون أن يتحدّث، والتّحدّث ليبدي عـدم فهمـه، وطـرح السّؤال، والإجابة أو التّعليق، كما يمكنه عدم القيام بأي شيء. كتبنا بعد ذلك تعليقات الشخصيات غير قابلة للعب على كل حدث سواء أكان مرتبطا بمنطقة ما أم لا. كما تظهر بنيّة الحوار في شكل شجرة شرط أن تـوفّر فروعًـا متعـدّدة ذات حـالات متوازيّة (Koster، 2005،44). وعليه، فإنّ اللاعب هو مصدر التّفاعل معظم الوقـت وهو بذلك حر أكثر ممّا مضى. وعليه أن يسأل عما يجب فعله، ولكن يمكنه أيضًـا

متابعة اللعب دون أن يتحدّث كثيرا، إذ تظهر استراتيجيات أخرى مثل فهم ما يجب فعله من خلال السّياق أو التّصرّف بدلا من الكلام. وهي ميزة من بين الميزات التي يركّز عليها المنظور العملياتي. وبذلك أضفنا الكلام، وهي إضافة لإثبات نجاح النّشاط، والتّشجيع على التّعبير باللغة المستهدفة. تم الانتهاء من هذا الإصدار الجديد وسيتم اختباره من جديد في نهاية عام 2014.

الخاتمة

لا يمكننا أن نكتفي بإعادة إنتاج الشيء القديم لصنع شيء جديد فيما يتعلّق بالألعاب الرّقميّة لكي تجلب المزيد من الاهتمام بتعلم اللغات مقارنة بالألعاب التّقليديّة. إنّ التّجارب والمحاولات والأخطاء ضروريّة ليستفيد التّعليم من التّفكير والممارسة والأدوات المفيدة. وأصعب ما في ذلك هو أن يتخطّى المصمّم والمعلّم أو المتعلّم تمثلاته الخاصّة به والفكر الموروث من المنهجيات القديمة التي تتجاهل اللعب من جهة ومن الممارسات الأكثر حداثة التي تتصوّر اللعب تصوّرا منغلقا جدا من جهة أخرى.

في الواقع، يعدّ اللعب في أقسام اللغة تمرينا من بين التّمارين اللغويّة، فهو في المقام الأول بمثابة دعم أو نشاط تكميلي يتميّز بالتّنوّع والجدة. تركّز هذه الممارسة التي تتم بواسطة التّكنولوجيات الرّقميّة كثيرا على التّنظيم المغلق للعبة وصعوبة الخروج من الأطر. وعلى المعلّم أن يخصّص الوقت الكافي للألعاب الرّقميّة للاستفادة منها، من خلال التّدريب على استخدامها على وجه الخصوص والتّفكير أيضًا في كيفيّة دمجها في قسم اللغة ممّا يتطلّب منه أن يغيّر موقفه في العمليّة التّعليميّة وأن يقبل بعدم التّحكّم في كل شيء. وعليه أن يكون منفتحا

ويسمح للمتعلّم باتخاذ قرارات قد تتعارض مع توقّعاته كمعلـــم لضـــمان موقـــف ترفيهي من خلال اللعب.

قائمة الألعاب الرّقميّة المذكورة:

Architecte 2015 تاريخ آخر زيارة 2014/10/14 http://www.eveil-3d.eu/francais/index.php.

مشروع EVEIL-3D، يتم تمويله من قِبل الاتحـــاد الأوروبـــي عـــن طريـــق الصّندوق الأوروبي للتنميّة الإقليميّة (FEDER) ، في إطار برنامج INTERREG INTERREG IV - Rhin Supérieur.

Babelweb تاريخ آخر زيارة 2014/10/14 http://www.babel-web.eu.

موقع أنجز في إطار المشاريع الأوروبيّة بابل واب (135610-LLP-1-2007-1-AT-KA2-KA2MP) وبابل واب بـــرو Babelweb.Pro (519258-LLP-1-2011-1-AT-KA4-KA4MP) الممولة بدعم من المفوضيّة الأوروبيّة

لعبـــة الإوزة، تعلـــم الفرنســـيّة مـــع التّســـليّة تـــاريخ آخـــر زيـــارة 2014/10/14. http://jeudeloie.free.fr/

Les Éonautes، تاريخ آخر زيارة 2014/10/14

http://www.eonautes.com/fr/eonautes-serious-game-fle.html.

لعبة من إنجاز ألميديا Almédia بدعم من وزارة التّربيّة الوطنيّة

تيلام Thélème، تاريخ آخر زيارة 2014/10/14 http://www.theleme-lejeu.com/

لعبة من انجاز Almédiaومخبر الثّقافات والمجتمع في أوروبا (أصبح يسمى فيما بعد [بعد 2014]) Dynamiques

Dynamiques européennes - UMR7367بدعم من صندوق نضج المشاريع الابتكاريّة Conectus.

المراجع:

ABRY D., FERT C., PARPETTE C. & STAUBER J. (2007a), *Ici 1. Guide pédagogique*, Paris, CLE International.

ABRY D., FERT C., PARPETTE C., STAUBER J. *et al.* (2007b), *Ici 1. Méthode de français*, Paris, CLE International.

ALVAREZ J. (2007), *Du jeu vidéo au Serious game. Approches culturelle, pragmatique et formelle*, Thèse de Doctorat en Science de la communication et de l'information, Université de Toulouse II et III.

ALVAREZ J. & DJAOUTI D. (2012), *Introduction au Serious game*, Paris, Questions théoriques.

BAGLIETO D., GIRARDEAU B. & MISTICHELLI M. (2011a), *Agenda 1. Guide pédagogique*, Paris, Hachette Français langue étrangère.

BAGLIETO D., GIRARDEAU B. & MISTICHELLI M. (2011b), *Agenda 1. Méthode de français*, Paris, Hachette Français langue étrangère.

BROUGÈRE G. (2005), *Jouer / Apprendre*, Paris, Economica, Coll. Éducation.

BROUGÈRE G. (2012), « Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter *Jouer / Apprendre* en temps de *serious game* », *Australian Journal of French Studies*, vol XLIX, n° 2, pp. 117-129. DOI : 10.3828/AJFS.2012.10

CAPELLE G. & MENAND R. (2009a), *Le nouveau Taxi 1. Méthode de Français*, Paris, Hachette Français langue étrangère.

CAPELLE G. & MENAND R. (2009b), *Le nouveau Taxi 1. Méthode de Français. Guide pédagogique*, Paris, Hachette Français langue étrangère.

CARÉ F. & DEBYSER J.-M. (1978), *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette FLE.

Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques.

DETERDING S., DIXON D., KHALED R. & NACKE L. (2011), « From game design elements to gamefulness : defining « gamification » », *MindTrek '11 :Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference : Envisioning Future Media Environments*, New York, ACM, pp. 9-15.

DE VALLANGE (1730), *Art d'ensègner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent*, Paris, A. Gandouin, Laisnel, Veuve P. Ribout.

DJAOUTI D. (2011), *Serious Game Design. Considérations théoriques et techniques sur la création de jeux vidéo à vocation utilitaire*, Thèse de Doctorat en Informatique, Université de Toulouse III.

DUBOIS A.-L. & LEROLLE M. (2008), *Scénario 1. Méthode de français*, Paris, Hachette Français langue étrangère.

ELLIS R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford : Oxford University Press.

FLUMIAN C., LABASCOULE J., LAUSE C. & ROYER C. (2011), *Nouveau Rond-point 1. Méthode de français base sur l'apprentissage par les tâches*, Paris, Éditions Maison des langues.

GENVO S. & POIX J. (2003), « Concevoir un jeu vidéo éducatif », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 44, pp. 77-79.

GIRARDET J. & GIBBE C. (2010a), *Echo A1. Méthode de français. Livre du professeur,* Paris, CLE International.

GIRARDET J. & PÉCHEUR J. (2010b), *Echo A1. Méthode de français. Méthode de français*, Paris, CLE International.

HENRIOT J. (1983), *Le jeu* [1969], Paris, Synonyme.

HUGOT C., KIZIRIAN V. M., WAENDENDRIES M., BERTHET A. & DAILL E. (2012), *Alter Ego + A1. Méthode de français*, Paris, Hachette Français langue étrangère.

HYMES D. H. (1984), *Vers la compétence de communication,* Paris, Hatier.

KOSTER R. (2005), *A grammar of gameplay – Game atoms : can games be diagrammed ?*. [En ligne] Consulté le 04/03/2014 :http://www.raphkoster.com/gaming/atof/ grammarofgameplay.pdf.

MAUCO O. (2012), « Sur la gamification », *Gameinsociety*. [En ligne] consulté le 17 mai 2015 :http://www.gameinsociety.com/public/Sur_la_gamification_-_Mauco_gameinsociety.pdf

MÉRIEUX R. & LOISEAU Y. (2004a), *Connexions, Niveau 1. Guide pédagogique*, Paris, Didier.

MÉRIEUX R., LOISEAU Y. (2004b), *Connexions, Niveau 1. Méthode de français*, Paris, Didier.

MÉRIEUX R., LOISEAU Y. (2008), *Latitudes 1. Méthode de français*, Paris, Didier.

MONDADA L., PEKAREK DOEHLER S. (2000), « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12.

MONNERIE-GOARIN A., SCHMITT S., SAINTENOY S., SZARVAS B. (2006a),*Métro Saint-Michel 1. Méthode de français*, Paris, CLE International.

MONNERIE-GOARIN A., SCHMITT S., SAINTENOY S., SIRÉJOLS E., SZARVAS, B. (2006b), *Métro Saint-Michel 1. Méthode de français. Livre du professeur*, Paris, CLE International.

OLLIVIER C. (2012), « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », *Médias sociaux et apprentissage des langues : (r)évolution ? Alsic*, vol 15, n° 1.

PETERSON M. (2010), « Computerized games and simulations in computer-assisted language learning : A meta-analysis of research », *Simulation & Gaming*, vol. 41, n° 1, New York, Sage Publications, pp. 72–93. DOI : 10.1177/1046878109355684

PUREN C. (2012), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*[1988], Paris : Nathan.

ROBERT P., REY-DEBOVE J. & REY A. (2012), *Le petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert.

ROY M. (2014), « L'analyse qualitative de contenu d'entretien : un outil pour appréhender le sentiment de présence en environnement virtuel »,*Eurographics 2014*, *Communication dans le cadre du Workshop « Immersive Learning and Education »*, 7 avril 2014, Strasbourg.

SAUVÉ L. & KAUFMAN D. (dir.). (2010), *Jeux et simulations éducatifs. Études de cas et leçons apprises*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

SCHMOLL L. & KOECHER L. (2006), « Internet et l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère : une exploitation limitée de ses spécificités », *Dialogues et Cultures*, n° 53, pp. 587-595.

SCHMOLL L. (2011), « Usages éducatifs des jeux en ligne : l'exemple de l'apprentissage des langues », *Revue des sciences sociales*, n° 45, pp. 148-157.

H. (2008), *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.

SYKES J. M. (2013), « "Just" playing games ? A look at the digital games for language learning », *The Language Educator*, pp. 32-35.

THORNE S. L. & FISCHER I. (2012), « Online gaming as sociable media »,*Alsic*, vol. 15, n° 1. DOI : 10.4000/alsic.2450

Verbi Software (2014), *MAXQDA für Windows. Referenzhandbuch.* [En ligne] consulté le 14/10/2014 :

http://www.maxqda.de/download/manuals/MAX11_manual_ger.pdf.

WEISS, F. (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Coll. Pratiques de classe, Hachette FLE, Paris.

ZHENG D., YOUNG M., WAGNER M. & BREWER R. (2009), « Negotiation for action : English language learning in game-based virtual worlds », *The Modern Language Journal*, n° 93,pp. 489–511. DOI : 10.1111/j.1540-4781.2009.00927.x

الهوامش

(1) لورانس شمول أستاذة بجامعة ستراسبورج منذ سنة 2005، وعضو في وحدة البحث في اللسانيات واللغات والكلام (LiLPa). شاركت في تصميم برامج الألعاب اللغوية لتعليم اللغة الفرنسية واللغة الألمانية، (Thélème, Les Éonautes, Architecte 2015)، وفي المشروع الأوربي بابل واب (Babelweb).

(2) **Laurence** Schmoll, « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu* [En ligne], 5 | 2016, mis en ligne le 28 février 2016, consulté le 15 octobre 2019. URL : http://journals.openedition.org/sdj/628 ; DOI : 10.4000/sdj.628

(3) اصطلاح يستخدم في تعليم الفرنسية كلغة أجنبية، يقصد به القاصرون الذين تتراوح أعمارهم احتمالا من 15 سنة إلى 18 أو 21 سنة.

(4) تسعى المقاربة التّواصلية إلى جعل المتعلّم يتفاعل في مواقف اتّصال محدّدة. يركّز التّعليم فيها على المعنى والسّياق، وليس على الأشكال والبني اللغوية، وبذلك يصبح لعب الأدوار النّشاط الرّئيسي في الإنتاج الشفهي.

(5) تمّت مقابلتهم أثناء اختبار مشروع Architect 2015 (انظر أدناه).

مشروع الألعاب اللّغويّة
للمجلس الأعلى للغة العربيّة

أ. أمال حمزاوي
المجلس الأعلى للغة العربيّة.

تعتبر اللّغة من أهمّ مكونات الهويّة للشعب الجزائريّ ولكن ليس المهمّ أن نرفع هذا الشّعار أو نخطّه في دستورنا، بل الأهمّ هو كيف نجعل هذا الشّعار واقعا معيشا نعتزّ به ويعتزّ بنا، إن اللّغة العربيّة يجب أن يكون لها دورها الفاعل في بناء حاضرنا ومستقبلنا واعتبارا أنّ اللّغة هي أداة لنقل المعرفة والعلم والثّقافة فإنّ بقدر إتقانها وحسن إدراك معانيها الفعليّة والمجازيّة يكون وعينا وفعلنا في الواقع والحضارة. ولن تكون لنا إسهامات حقيقيّة في بناء الحضارة الإنسانيّة إلاّ من خلال لغتنا العربيّة، فلا حياة لأمّة إن لم تحيي لغتها وتولجها في كلّ أنحاء إنتاجها المعرفيّ. وجعل هدفنا الاستراتيجيّ هو أن تصبح اللغة العربيّة لغة العلوم والتّقانة والآداب والفنون...

يسعى المجلس الأعلى للّغة العربيّة منذ أكثر من عقدين لمواكبة العصر والسّير باللّغة العربيّة في مسار العصرنة، وترقيّة اللغة العربيّة وتطويرها من خلال تنشيط الحياة الفكريّة والثّقافيّة ، فالمجلس يعمل على نشر اللغة العربيّة والرّفع من مستواها وجعلها تعيش عصرها معتمدة على رصيدها وتراثها وثرائها، وذلك من خلال مشروع الألعاب اللّغويّة التّعليميّة الموجّه والمعدّ لكلّ الفئات بالخصوص الأطفال والتّلاميذ و الطّلاب بهدف توظيف اللغة العربيّة

وترقيّة المستوى اللّغويّ، والمعارف العلميّة والثّقافيّة، عن طريق متعة المنافسة والفوز بالجوائز المختلفة للمتنافسين.

إنّ الألعاب اللّغويّة التّعليميّة هي عبارة عن مسابقة في المعارف اللّغويّة أي هي نشاط يتمّ بين المتعلّمين للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة، وهي أحسن طريقة لضبط سلوك التّلميذ وتصحيحه ولدعم النّموّ الجسميّ والعقليّ والاجتماعيّ والانفعاليّ، فاللّعب يساعد المتعلّم على أن يدرك جيّداً عالمه الخارجيّ وينمّي مهاراته اليدويّة والعقليّة، ويقوم بالاستكشاف، فيدرس ويحصل على المعلومات بنفسه، وتزداد الحصيلة المعرفيّة واللّغويّة، ويتدرب على حلّ المشكلّات، وينمو لديه روح الإبداع والابتكار، واللّعبة اللّغويّة استراتيجيّة تنمي قدرات المتعلّم ومهاراته وتستهدف الألعاب اللّغويّة مختلف الفئات العمريّة في المجتمع، وذلك لتكريس الانغماس اللّغويّ، كما أنها تستهوي جيل التّكنولوجيا من أجل الوصول إلى نتائج فعالة وتحقيق الجودة في التّعليم، وحماية اللغة العربيّة من هيمنة اللغات الأجنبيّة والتّهجين والاندثار بالإضافة إلى الغزو الثّقافيّ، كما أنّ الألعاب اللّغويّة تمكن التّلميذ من معرفة لغته بأسلوب مرح لا يخلو من المتعة والتّرفيه.

يرتكز هذا المشروع على استخدام الألعاب اللّغويّة التّعليميّة أو التّربويّة المحوسبة في اللغة العربيّة بوصفها وسيلة جديدة وحديثة في تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها، إنّ مجال تقنيّة التّعليم في تعلّم العربيّة في بلادنا ما زال في حالة متخلّفة، إذا ما قمنا بمقارنتها باللغات الأخرى مثل الإنكليزيّة، وبشكلّ عام هناك عوامل كثيرة تؤدي إلى قلّة استخدام الوسائل المدعومة بالحاسوب مثل ميول أنصار اللغة العربيّة نحو استخدام الوسائل الموجودة المتاحة دون ابتكارها وميول المعلّمين لاستخدام الوسائل التّقليديّة غير (المدعَّمة بالتّقنيات المتطوّرة مثل

الحاسوب مع مشكلّة فئة المعلّمين التّقليديين الذين يعانون من عدم السّيطرة على مهارات حاسوبيّة وقلة المعرفة في استخدام الحاسوب ومختلف التّقنيات الحديثة كما تشير العديد من الدّراسات إلى انشغال متعلّمي المدارس بالأجهزة المحمولة بهدف ممارسة الألعاب الإلكترونيّة حيث ظهرت مشكلّة العزوف عن الدّراسة لدى تلاميذ المدارس ولعل هذا المشروع يحد من هذه المشكلة.

فالتّقنيات غير المحدودة التي يتيحها التّعليم عن طريق الألعاب اللّغويّة تسهم في تجاوز طريقة التّلقين إلى التّعليم عن طريق البناء الذّاتي للمعارف بفضل ما تتيحه للمتعلّمين من فرص المشاركة في العديد من النّشاطات المختلفة، فهذا الأسلوب سيسهم في تحفيز المتعلّمين، وتحقيق مستوى أعلى من التّفكير ومهارات حلّ المشكلات. ولن يشكلّ الوقت عائقاً للتّعليم باستخدام الألعاب اللّغويّة بفضل ما توفّره الاستراتيجيّة من فرص تكرار المواد التّعليميّة لتحقيق استيعاب أفضل، وكذلك يكون باستطاعته البحث عن مواد تعليميّة إضافيّة.

الألعاب اللّغويّة هي ألعاب تعليميّة صمّمت بهدف تعليم التّلاميذ مادة دراسيّة أو أكثر، وفهم الأحداث التّاريخيّة والثّقافيّة لاكتسابهم مهارات معيّنة، إنها شكلّ من أشكال العلم القائم على مجموعة من الخطوات والإجراءات المخطّطة التي يؤديها المتعلّم على الكيتار أو أي جهاز آخر، من خلال الالتّزام بقواعد معينة لتحقيق هدف تعليميّ محدد في إطار تنافسيّ وممتع، وهو نوع من العلّم يتمركز حول المتعلّم، ويتيح له حريّة الاستكشاف والتّجربة بفاعليّة داخل البيئة التّعليميّة. والتي تمس كلّ مراحل التّعليم من التّحضيري والابتدائيّ مرورا بالمتوسّط إلى الثّانويّ هي ألعاب تقوم على تنميّة فكر التّلاميذ لاستيعاب الرّصيد المعرفي في اللّغة العربيّة والثّقافة فهي تمس كلّ المستويات عبر عشر شرائح لكلّ موضوع لكونها

تتناول مختلف الموضوعات ذات العلاقة بكتّب التّدريس للتلميذ، تعمل على تعزيز قدرات التّلميذ ويكون على أشغال منقولة من برمجيات (ربط بالأسهم/ ترتيب المهم فالأهم/إجابات/تفاعليّة/إجابات كتابيّة...).

العناصر الأساسيّة للألعاب اللّغويّة التّعليميّة:

هناك عدد من العناصر والأسس التي تقوم عليها الألعاب اللّغويّة سواءً كانت تقليديّة أم الكترونيّة والتي يجب أن تتوافر فيها وهي:

1/ **الهدف:** أن يكون لها هدف تعليميّ واضح ومحدد يتطابق مع الهدف الذي يريد التّلميذ الوصول إليه؛

2/ **القواعد:** أن يكون لكلّ لعبة قواعد تحدد كيفيّة اللّعب؛

3/ **المنافسة:** أن تعتمد في تحقيقها للأهداف على عنصر المنافسة وقد يكون ذلك بين متعلم وآخر أو بين المتعلّم والجهاز، وذلك لإتقان مهارة ما، أو تحقيق أهداف محددة؛

4/ **التّحدي:** أن تتضمن اللّعبة قدراً من التّحديّ الملائم الذي يستنفر قدرات التّلميذ في حدود ممكنة؛

5/ **الخيال:** أن تثير اللّعبة خيال الفرد وهذا ما يحقق الدّافعيّة والرّغبة لدى الفرد في العلم؛

6/ **التّرفيه:** أن تحقق اللّعبة عنصر التّسليّة والمتعة، على أن لا يكون ذلك هو هدف اللّعبة، بل يجب مراعاة التّوازن بين المتعة والمحتوى التّعليميّ.

تتألف عناصر اللّعبة اللّغويّة من الآتي:

- مجموعة من اللاعبين؛
- طريقة اللّعبة ومكان اللّعب؛
- تحديد زمن اللّعبة؛
- أنظمة وقوانين تحكم اللّعب.

فالألعاب ليست أنشطة استجماميّة تهدف إلى التّرفيه والتّسليّة فقط بل هي أنشـــطة صممت لتحقيق أهداف تعليميّة حيث يتم توظيف الميل الفطري للعب عنـــد اللاعبـــين والمقرون بالمتعة في إحداث تعلم فاعل معزّز بالرّغبة والحماس والاهتمام.

ومن خصائص اللّعبة اللّغويّة الجيّدة هي:

- ملاءمة اللّعبة لمستوى التّلاميذ؛
- صلاحيّة اللّعبة لكافة المستويات؛
- إشراك اللّعبة لأكبر عدد من التّلاميذ؛
- معالجة اللّعبة لأكثر من مهارة أو ظاهرة لغويّة؛
- اتّصال اللّعبة بموضوع مدروس حديثا؛ لكي تزيد من فهم التّلاميذ للغة العربيّة؛
- غرس اللّعبة لروح المنافسة وجلبها للمتعة والمرح.

الهدف من مشروع الألعاب اللّغويّة للمجلس: هي عبارة عن إدخال أو دمـــج الألعاب اللّغويّة في المناهج المدرسيّة. مع إدراك أهميّة العلـــم القـــائم باســـتخدام الألعاب اللّغويّة لدى المعلّمين.

- تكريس الانغماس اللّغويّ في المجتمع الجزائريّ؛
- تحقيق الممارسة اللّغويّة وتطوير الأداء اللّغويّ؛

– دفع عجلة التّنميّة العلميّة والثّقافيّة في الجزائر وغرس ثقافة النّشاط الفكريّ والثّقافيّ في الوسط التّربويّ؛

– دمج الألعاب اللّغويّة الالكترونيّة في المجالات الدّراسيّة للمنهج المدرسيّ؛

– وضع منهج خاص لكلّ مجال أو مقرر دراسيّ يتضمن العلم القائم باستخدام الألعاب اللّغويّة؛

– مكافأة للتّلاميذ والطّلاّب المتفوّقين في اللغة العربيّة؛

– تشجيع الطّلاب من خلال نشاط يدعم عملهم التّربويّ؛

– تشجيع ودعم مواد ونشطات ثقافيّة باللغة العربيّة؛

– اكتساب روح العمل الجماعيّ ضمن الفريق والتّخلص من الأنانيّة؛

– تولّد لدى اللاعب الرّغبة في المشاركة والإسهام وتظهر قدراته ومواهبه؛

– الاستفادة من تجارب الدّول التي طبقت العلم القائم على استخدام الألعاب اللّغويّة.

أهميّة مشروع الألعاب اللّغويّة للمجلس:

يعد هذا المشروع من المشاريع التّعليميّة الرّائدة في مجـــال التّعلـــيم والـــتّعلّم. ولذلك فإنّ الألعاب اللّغويّة التّعليميّة تساعد على تركيز المعلومة وثباتها في أذهان التّلاميذ لما تمتاز به من شد انتباههم أثناء استخدامها.

* تستخدم مؤثرات سمعيّة وبصريّة لذلك فهي تستخدم أكثر من حاســـة لـــدى الإنسان، ممّا يجعل التّعلم من خلالها أبقى أثرًا وأكثر تأثيرًا.

* تزيد دافعيّة العلم لدى التّلاميذ لأن اللّعب ميل فطريّ لـــدى المـــتعلّم، لـــذلك يمكن استخدامها لتشجيع المتعلّم لتعلم المواضيع التي لا يرغب في تعلّمها من قبل.

* التّحرر من الخصومة والنّزاع إذا كان اللّعب انفراديًا دون الحاجة إلى مشاركة زميل.

* إثبات الذّات من خلال اللّعب وتحقيق الهدف دون الاستعانة بالآخرين.

* الألعاب اللّغويّة ممتعة ومن أكثر الوسائل التّعليميّة تشويقاً وجذباً.

* الألعاب اللّغويّة التّعليميّة الإلكترونيّة غير مرتبطة بزمن محدد، فيستطيع المتعلّم اللّعب في أي وقت يرغبه ولأي مدة يريدها.

* من خلال اللّعب يتخلص المتعلّم من الضغوط النّفسيّة التي تقع عليه من الممارسات التّربويّة أو التّنشئة الاجتماعيّة.

* تدمج المعرفة بالمهارات مثل: مهارة التّفكير المنطقيّ، مهارة حل المشكلّات مهارة التّخطيط واتخاذ القرارات.

* تعتبر أداة فعالة في تفريد العلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفرديّة وتعليم المتعلّمين وفقًا لإمكاناتهم وقدراتهم.

* إمكانيّة تكرار برامج الألعاب اللّغويّة التّعليميّة تضمن تعلم التّلميذ حتى مرحلة التّمكن والإتقان .

المستفيدون من المشروع:

- مختلف الفئات وبالخصوص الأطفال والتّلاميذ والطّلاّب؛
- المنافسات التّربويّة، والثّقافيّة؛
- الفاعلون على النّشاطات العلميّة والثّقافيّة؛
- العاملون على دخول المباريات الوطنيّة/ العالميّة؛

- رجال الاعلام؛
- رجال التّربيّة؛
- مشاريع الاتحاد اللّغويّ؛
- الجامعات الصّيفيّة؛
- المؤسّسات التّربويّة والمخابر والجامعات الجزائريّة؛
- الأساتذة والباحثون والإعلاميّون؛
- مختلف تخصّصات اللغة العربيّة.

أبعاد المشروع:

سيأخذ جزءا استثنائيا في الألعاب اللّغويّة العالميّة، على غرار الأولمبياد العالميّة من مثل: أولمبياد الرّياضيات في بريطانيا، اليوم العالميّ للإملاء التّونسيّ؛

سيكون مرجعيّة في اللغة العربيّة؛ يعود إليه المختصّون للاستفادة منه في نشاطاتهم اللّغويّة والتّعليميّة والثّقافيّة؛

لقد آن الأوان لتغيير المنهج التّقليديّ إلى المنهج القائم على استخدام الألعاب اللّغويّة الالكترونيّة حيث فرض هذا المنهج نفسه على السّاحة التّعليميّة لعجز المدارس والأسر من منع التّلاميذ من ممارسة هذه الألعاب أو التّقليل من أوقات انشغالهم بها وبالتّالي التّحايل -إن صح التّعبير -على جعل التّلاميذ يتعلّمون من خلال ممارسة هذه الألعاب.

التّعليم القائم على استخدام الألعاب اللّغويّة يعد من أساليب التّعليم المعاصرة مع وجود المعوقات التي تواجه هذا التّعليم وبالتّالي تطبيق هذا التّعليم بالمدارس الجزائريّة يحتاج إلى تكاتف جهود مؤسسات الدّولة الجزائريّة كوزارة التّربيّة

الوطنيّة التي يرغب المجلس الأعلى للغة العربيّة في التّعامل معها كشريك مهم في سلسلة الألعاب اللّغويّة رفدا للأعمال الثّنائيّة التي تسهم بها وزارة التّربيّة الوطنيّة باستمرار (أقبيل، تحدي القراءة، فن التّراسل، أولمبياد الرّياضيات) ولعل هذا المشروع يحاول تقديم المقترحات والرّؤى للمؤسسات التّعليميّة الجزائريّة من أجل تطبيق هذه الألعاب اللّغويّة.

هذا هو مشروع المجلس الأعلى للغة العربيّة في موضوع الألعاب اللّغويّة الذي نروم تجسيده على مستوى المدرسة الابتدائيّة، والمتوسّطة، والثّانويّة، لتحقيق مخرجات تعليميّة ذات جودة.

القائمة الاسميّة لأعضاء المشروع:

البروفيسور صالح بلعيد رئيس المجلس الأعلى للغة العربيّة؛ الرّئيس الشّرفي.

أ. سي محند إيدير مزياني الأمين العامّ بالمجلس.

أ. أمال حمزاوي رئيسة دراسات بالمجلس الأعلى للغة العربيّة؛ رئيسة.

أ. حسيبة العربي، أستاذة باحثة؛ عضوة.

أ. خليل بن أعمر، أستاذ باحث؛ عضو.

أ. حسن بهلول إطار بالمجلس؛ عضو.

أ. رحمة طيب شريف مهندسة بالمجلس الأعلى؛ عضوة في المشروع.

Les activités ludiques comme moyen de favoriser l'apprentissage du français :

entre motivation des apprenants

et pratiques des formateurs.

Quelques expériences d'Algérie et du Vietnam.

CHIBANE Rachid, Centre universitaire de Tindouf, Algerie.
DANG Thi Thanh Thuy, Université nationale du Vietnam à Hanoï

Introduction

Le jeu fait partie de la vie quotidienne de l'enfant, il est une source de motivation, de divertissement et d'apprentissage. Plusieurs recherches en didactique et en psychologie ont montré le rôle du jeu dans l'apprentissage en général et l'apprentissage des langues en particulier. En effet, le jeu aide à développer différentes compétences chez l'apprenant. On trouve également différentes activités ludiques qui contribuent à l'apprentissage des sons, du vocabulaire, des chiffres et des couleurs, etc. Ainsi, les spécialistes ont mis en place une typologie d'activités ludiques qui visent à faciliter les apprentissages chez les enfants, et ce, depuis la maternelle jusqu'à l'université. Notre objectif à travers cette contribution est de se pencher sur la place et le rôle des activités ludiques en Algérie et au Vietnam dans la classe des langues étrangères, et ce, en essayant de saisir ses atouts mais aussi ses limites d'un point de vue pédagogique.

Pour ce faire, nous allons dans un premier temps, aborder certains concepts théoriques en relation avec notre étude. Nous allons ensuite faire part de notre expérience pratique où nous avons travaillé avec des enfants et des adultes dans la cadre d'une classe de langue tout en privilégiant les activités ludiques pour l'apprentissage de certaines notions de langue (la phonétique et le vocabulaire). Nous essaierons de clarifier, à travers nos analyses, les atouts et les limites des activités ludiques dans l'apprentissage des langues d'un point de vue pédagogique tout en essayant de trouver la démarche à adopter pour mieux exploiter les activités ludiques dans les classes de langues avec un public adulte. L'objectif est aussi de savoir comment ces activités sont perçues par les formateurs notamment ceux qui exercent dans le supérieur et travaillent avec des adultes en Algérie.

Notre hypothèse de départ est que le jeu ou les activités ludiques constituent un facteur efficace qui accroit la motivation à apprendre une langue et que certaines notions de la langue française mal acquise avant le

recours à ces activités ludiques seraient mieux intégrées par les apprenants en faisant recours. De plus, le recours à ces activités ludiques accroîtrait la communication orale chez les apprenants adultes, notamment les étudiants à l'université.

Nous nous sommes posé un certain nombre de questions qui nous permettront d'aiguiser nos recherches et de répondre au mieux à notre problématique : qu'est-ce que l'activité ludique ? Quelle place occupe-t-elle dans l'apprentissage des langues aujourd'hui ? Comment la mettre en place pour qu'elle constitue un outil d'apprentissage efficace ?

1-Concepts théoriques

Comme notre attention porte particulièrement sur les activités ludiques susceptibles de favoriser la capacité à communiquer des apprenants adultes dans les classes de langues, nos analyses se basent principalement sur l'approche actionnelle proposée par le CECR.

1-1Approche actionnelle

Le CECR (2018) définit l'approche actionnelle comme une approche innovante dans l'enseignement des langues étrangères en insistant qu'elle « tient dans la façon de considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue, comme des acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude » (CECR, 2018 : 27).

Le message méthodologique que le CECR veut faire passer concernant l'apprentissage des langues est que cette approche permet aux apprenants « d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente » (Idem.) Le CECR rappelle aussi que l'approche actionnelle implique avant tout les tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et donc l'objet principal n'est pas la langue mais peut être une autre production ou un autre résultat (la planification d'une sortie par exemple).

1-2Compétences langagières communicatives

Les auteurs du CECR définissent le terme de compétence comme « la capacité à accomplir des activités langagières communicatives tout en s'appuyant sur les compétences langagières à la fois générales et communicatives (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et en activant les stratégies communicatives appropriées » (CECR, 2018 :33).

1-3Production orale

Concernant la production, le CECR précise que la production comprend à la fois des activités orales et écrites. Et la production orale « doit être considérée comme étant plus ou moins longue, elle peut consister en une

courte description ou une anecdote ou une présentation plus longue et formelle » (CECR, 2018 :71). Les auteurs du CECR affirment que l'on n'acquiert pas naturellement la capacité à parler de façon formelle mais c'est grâce à l'éducation et à l'expérience. Par conséquent, on doit faire appel à des stratégies pour améliorer la qualité des productions informelles et formelles. Et les stratégies de production sont décrites en trois échelles : planification, exécution, contrôle et correction (CECR, 2018 : 81-83) :

- Planification : concerne la préparation mentale avant de parler. Cela peut impliquer une réflexion poussée sur ce qu'on va dire et la façon de le formuler ; cela peut aussi impliquer de répéter. Les notions clés de l'échelle incluent ce qui suit : s'entraîner à exprimer le point qui doit être communiqué et éventuellement s'entraîner à s'exprimer ; envisager la réaction éventuelle des destinataires.
- Exécution ou Compensation : il s'agit d'une stratégie pour maintenir la communication quand on ne trouve pas l'expression appropriée. Les notions clés sont les suivantes : utiliser une gestuelle pour renforcer le langage ; utiliser sciemment un mot incorrect et le nuancer ; définir un concept manquant ; paraphraser et voir si cela est évident.
- Contrôle et correction : cette échelle couvre à la fois le fait de réaliser spontanément qu'on a fait un lapsus ou qu'il y a un problème et le processus plus conscient et peut être plus planifié de rétropédalage sur ce qui a été dit et de vérifier son exactitude et sa pertinence. Les notions clés sont : changer de direction et utiliser une tactique différente ; autocorriger ses lapsus et ses erreurs habituelles ; voir jusqu'où un problème de communication est évident avant d'opérer la correction.

1-4Ludique et jeux de rôles

Jean-Pierre CUQ précise que le ludique est une activité d'apprentissage qui est « guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décision…). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. » (CUQ, 2003 :160).

Le jeu de rôles fait partie des activités ludiques très pratiquées dans les classes de langues et aussi lors des épreuves de production orale (lors des épreuves du DELF par exemple). Dans le Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, le jeu de rôle est décrit comme une activité issue des techniques de formation d'adultes. En didactique des langues, le jeu de rôles est « un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa

compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée. » (CUQ, 2003 : 142)

2-Contextualisation

En Algérie au Vietnam, le français est une langue qui continue à susciter à la fois le désir et le rejet. Ce qui rend son enseignement problématique et nécessite une innovation profonde afin de trouver le moyen de travailler sur les représentations des apprenants et des formateurs sur cette langue.

-En Algérie la langue française occupe encore une place importante dans les institutions algériennes. Actuellement, au cycle de l'enseignement primaire, l'introduction du français intervient dès la troisième année scolaire. Dans l'enseignement supérieur, il est la langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques (pour quelques universités), de même il est présent dans les "mas médias", à la télévision et à la radio nationale (chaîne 3, canal Algérie, radio Algérie internationale, etc.). Quant à la presse écrite, nous constatons la présence de plusieurs quotidiens en langue française (Liberté, le Soir, El Watan, l'Horizon, etc.). Le français est généralement enseigné à l'université pour tous les étudiants qui suivent un parcours de formation dans les domaines de la littérature et des technologies.

-Au Vietnam, le français a aujourd'hui le statut de langue étrangère et d'une langue de la diplomatie. Il est enseigné dans différents niveaux scolaires (de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire) mais reste une langue d'enseignement. Sur le plan médiatique, il n'y a pas de chaîne vietnamienne en français mais il y a que le journal en français à certaines heures de la journée sur quelques chaînes télévisées vietnamiennes. Quant à la presse écrite, il n'existe qu'un seul journal en français et il s'agit du journal Le Courrier du Vietnam. Bref, de nos jours, le français n'a pas le statut de langue nationale ni véhiculaire dans le contexte vietnamien bien que dans le passé, il a constitué la langue du Gouvernement d'Indochine française lorsque le Vietnam était sous l'époque de la colonisation française.

2-1 Présentation du public concerné par l'enquête en Algérie

Nous avons mené notre expérience au niveau de certains établissements universitaires de notre pays. Nous avons élaboré un questionnaire destiné à des enseignants qui interviennent à l'université. L'objectif que nous visons à travers le questionnaire est de vérifier notre hypothèse qui stipule que les enseignants qui interviennent à l'université ne font pas recours aux activités ludiques dans l'enseignement des langues. Le développement des compétences

linguistiques pose problème dans le système de l'enseignement des langues en Algérie et ne nécessite pas seulement de faire ressortir la nature des obstacles pédagogiques qui freinent l'évolution de ces compétences, mais aussi les méthodes didactiques et pédagogiques susceptibles de favoriser le développement de ces compétences. De telles compétences peuvent être améliorées par le recours à des méthodes d'enseignement privilégiant l'intégration des activités ludiques dans l'enseignement des langues.

L'enquête réalisée dans le cadre de cette étude a été menée auprès d'enseignants de langue à l'université, en octobre 2019. Le questionnaire a été remis à vingt enseignants (université de Béchar, université de Ouargla, université de Tindouf, université de Naama, université de Sidi Belabes) de langue dans différentes universités du pays dont voici quelques réponses données par nos collègues :

1-Depuis combien d'années enseignez- vous ?

-Six enseignants exercent depuis plus de vingt ans dans des écoles publiques et interviennent comme vacataires à l'université.

-Cinq enseignants exercent depuis plus de huit ans dans des écoles publiques et interviennent comme vacataires à l'université.

-Neuf enseignants exercent depuis moins de six ans dans l'enseignement supérieur.

2-Faîtes-vous recours aux activités ludiques dans les activités d'enseignement de la langue?

-Deux enseignants affirment avoir utilisé des activités ludiques durant les séances de langues.

-Dix-huit enseignants affirment n'avoir jamais fait recours aux activités ludiques durant les séances de français.

3-Selon vous, les activités ludiques à l'université, sont-elles indispensables ? Pourquoi ?

-Quatorze enseignants affirment que les activités ludiques à l'université ne sont pas indispensables.

-Quatre enseignants pensent que les activités ludiques à l'université sont indispensables.

-Deux enseignants n'ont pas répondu à la question.

4-Quelles sont les principales compétences visées à travers l'enseignement des langues en général ?

-Pour deux enseignants, les principales compétences visées à travers l'enseignement des langues en général sont de savoir parler et comprendre.

-Pour trois enseignants, les principales compétences visées à travers l'enseignement des langues en général sont de savoir écrire et comprendre.

-Pour dix enseignants, les principales compétences visées à travers l'enseignement des langues en général sont de savoir écrire, parler et comprendre.

-Pour cinq enseignants, les principales compétences visées à travers l'enseignement des langues en général sont de savoir pratiquer les langues et les cultures étrangères pour agir et réagir convenablement dans les différentes situations de la vie quotidienne.

5-Y- a- t- il des contraintes qui vous empêchent de faire recours aux activités ludiques ? Lesquelles ?

-Pour six enseignants, la contrainte majeure est le manque de connaissances approfondies sur le rôle du jeu dans l'apprentissage des langues.

-Trois enseignants affirment que dans certaines situations de classe, ils ne savent pas comment se comporter avec les étudiants qui ne sont pas motivés et pensent que les activités ludiques prennent du temps et les empêchent d'avancer dans la réalisation des programmes.

-Pour quatre enseignants dont les étudiants sont méfiants, ils ne savent pas comment gérer ces situations.

-Deux enseignantes affirment que la relation enseignant-étudiants est difficile et qu'elles se sentent dans l'incapacité de la gérer.

-Pour les autres enseignants, les étudiants ont des représentations négatives à l'égard de la langue française et ne sont pas motivés pour étudier cette langue.

6-Quelles sont les compétences visées à travers l'enseignement du français ?

Pour la plupart des enseignants, les objectifs principaux sont mentionnés dans le programme du module. Ils ont cité entre autres : l'orthographe, la compréhension de l'écrit et des techniques d'expression écrite et orale.

7-Quel est le degré de développement des compétences visées chez les étudiants de votre classe ? En êtes- vous satisfaits ?

-La plupart des enseignants ont dit que des problèmes relevant de la syntaxe, de l'orthographe et du vocabulaire sont récurrents même chez les

bons étudiants. Les étudiants n'arrivent pas à produire un texte lisible, cohérent et porteur d'un sens. Les erreurs d'ordre syntaxique sont récurrentes dans les textes de ces étudiants et les mots sont généralement écrits avec des erreurs.

7-Pensez- vous que votre formation vous a aidés à être performants dans l'intégration du ludique dans l'enseignement des langues ?

-Quatre enseignants affirment que leur formation ne leur a pas permis d'être performants dans l'intégration du ludique dans l'enseignement des langues.

-Trois enseignants assurent que c'est grâce à l'expérience qu'ils sont devenus performants dans l'intégration du ludique dans l'enseignement des langues.

-Deux enseignants pensent que leur formation les a plus ou moins aidés à être performants dans l'intégration du ludique dans l'enseignement des langues ?

-11 enseignants n'ont pas répondu.

8-Avez- vous besoin d'être formés à l'intégration du ludique dans l'enseignement des langues ?

-Tous les enseignants affirment qu'ils ont besoin d'être formés à l'intégration du ludique dans l'enseignement des langues ?

9-Quelles sont les compétences développées à travers l'intégration du ludique dans l'enseignement des langues ?

-La plupart des enseignants pense que l'activité ludique accroit la motivation des étudiants et les pousse à participer davantage au cours de français. Les étudiants aiment travailler en groupe et certains parmi eux se montrent plus intégrés et participent activement aux activités lorsque l'enseignant leur propose des activités ludiques.

-Ces activités contribuent à enrichir le vocabulaire des apprenants et créent chez eux une motivation dans la prise de parole. Plusieurs activités ludiques dont les jeux de rôle sont exploitées dans les classes de langue. Selon les répondants ce genre d'activité ludique est le plus souvent utilisé lorsqu'ils travaillent avec les étudiants ayant un niveau très faible en français. Le jeu développe les capacités de communication de l'étudiant puisqu'il utilise son corps, sa sensibilité et se libère de toutes les contraintes.

Pour d'autres, la parole et l'initiative viennent de l'étudiant et non de l'enseignant ce qui incite et favorise une participation accrue de ceux-ci dans un cadre ludique et favorable aux apprentissages.

10- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'intégration des jeux dans l'enseignement des langues ?

-Outre leur formation qui ne les préparait pas à ce genre d'activité, la plupart des enseignants ont évoqué le manque de matériel comme premier obstacle à l'intégration du ludique dans les classes de langue.

-D'autres ont dit que l'écrit a une place très restreinte lors des jeux ce qui ne convient pas aux objectifs fixés par le programme. L'étudiant est censé développer ses compétences à l'écrit pour pouvoir rédiger des textes scientifiques.

-Certains enseignants ont souligné que les jeux mis en place au cours de l'enseignement des langues se basaient principalement sur l'oral ainsi que sur les interactions. La question se pose alors de l'évaluation des connaissances acquises par les étudiants.

2-2 Présentation du public concerné par l'enquête au Vietnam

Après avoir fait des observations des cours de français de nos collègues dans différentes classes, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de nos étudiants. Par conséquent, notre échantillon d'enquête constitue des adultes ayant entre 17 et 19 lorsqu'ils sont recrutés en première année universitaire.

Pour mieux comprendre cet échantillon, il est important de souligner qu'à l'Université des Langues et d'Études internationales – Université nationale du Vietnam à Hanoï, depuis 2008 le Département de français a aussi recruté des candidats anglophones. Selon les statistiques communiquées lors des recrutements annuels, nous pouvons dire qu'en dix ans le nombre d'étudiants faux débutants (qui ont commencé à apprendre le français avant l'université) connaît une chute importante et que les étudiants vrais débutants (qui commencent à apprendre le français à l'université) sont constamment plus nombreux que des faux débutants.

Nombre d'étudiants recrutés en première année au Département de français de 2008 à 2017[1]

Il s'agit donc d'un public adulte et selon nos observations ils ont toujours des hésitations dans les prises de paroles. Nos enquêtes révèlent aussi que leurs motivations sont différentes. Pour les faux débutants, la connaissance de la langue constitue un moyen pouvant les aider à trouver du travail après la sortie de l'université. Pour les vrais débutants, plusieurs ont choisi le Département de français parce qu'ils n'ont pas été admis dans d'autres départements (d'anglais, de japonais, de coréen…).

À cela il faut ajouter leurs représentations plutôt négatives sur le plan phonologique et linguistique de la langue française à savoir une langue difficile avec les voyelles nasales, une langue qui demande de conjuguer les verbes, d'accorder entre les noms et les adjectifs, une langue qui a des liaisons et des enchaînements (tout cela n'existe pas en vietnamien). Ils ont donc peur de mal prononcer ou de commettre des erreurs quand ils parlent.

Toutes ces raisons cumulées amènent à une situation commune : la majorité des étudiants surtout des vrais débutants ne sont pas prêts à prendre la parole en classe. Ils ne se sentent pas à l'aise lorsqu'ils doivent parler et être « jugés » par les amis de classe.

En effet, pour un public adulte qui commence à apprendre une langue étrangère, l'expression orale constitue souvent un grand obstacle. L'identité « adulte » bloque souvent les apprenants dans la prise de paroles lorsqu'ils sont devant plusieurs personnes d'autant plus qu'ils sont observés et jugés par les amis de classe. Très peu d'étudiants débutants sont prêts à parler, à exprimer en langue étrangère ou à répondre volontairement à la question posée par l'enseignant. Il est important de souligner qu'en dehors de la classe

les étudiants vietnamiens n'ont pas d'occasion pour parler le français car bien que le Vietnam soit membre de l'OIF, le français reste une des langues étrangères enseignées à l'école et ce, c'est aussi seulement dans les grandes villes. Cela dit que la classe constitue le seul lieu où nos étudiants puissent travailler leur français.

Aussi, les activités ludiques ou les jeux mis en forme éducative contribuant au dispositif éducatif pourraient-ils être un remède à cette situation, car ils permettent à nos étudiants d'oublier leur identité individuelle (au moins pendant le déroulement des activités) pour incarner dans les rôles attribués en classe et ainsi de développer leur compétence orale d'une manière plus détendue.

3. Expériences pédagogiques dans l'exploitation des activités ludiques dans nos classes de langue

-Points forts

Dans l'objectif de faire travailler la prononciation, d'enrichir le vocabulaire des apprenants et de créer chez eux une motivation dans la prise de parole, plusieurs activités ludiques sont exploitées dans nos classes de langue, dont les jeux de rôle. Selon nos observations ce genre d'activité ludique est le plus souvent utilisé par nos collègues lorsqu'ils travaillent avec les étudiants vrais débutants.

Pour mieux connaître les résultats de l'exploitation de nos collègues, nous avons interrogé les étudiants et l'analyse de leurs réponses nous permet de parler des points suivants :

D'abord, nos étudiants affirment qu'ils mémorisent plus facilement le vocabulaire grâce aux jeux linguistiques. En effet, en jouant et surtout lorsqu'il y a une compétition entre les groupes, les étudiants font des efforts pour mémoriser des mots nouveaux et de les mobiliser pour accomplir les tâches des jeux. Certains étudiants disent que parfois c'est l'erreur qu'ils ont commise pendant le jeu qui les aide à mémoriser plus facilement et plus longtemps des mots nouveaux.

Ensuite et c'est plus important c'est que grâce aux jeux, nos étudiants mémorisent le lexique en dialogue. Cela leur permet de mieux comprendre l'emploi du vocabulaire et de pouvoir les réutiliser dans les situations adéquates, ce que l'apprentissage par cœur des mots nouveaux sans contexte ne leur permette pas évidemment.

Enfin, nous trouvons que le jeu a un autre avantage, c'est favoriser le travail d'équipe, la coopération et l'entraide entre membres. Cela crée une ambiance positive dans le déroulement des activités pédagogiques en classe.

En ce qui concerne les jeux de rôle, les étudiants affirment que le jeu leur permet d'incarner dans les personnages pour s'exprimer librement à la place des rôles attribués. Cette « incarnation » permet aux étudiants d'oublier leur identité adulte, débutant en français. Ils disent que les jeux de rôle constituent l'activité qui permet à tous les membres de la classe de prendre la parole. Ils insistent sur le fait qu'en jouant, ils ont l'occasion de se communiquer, de s'entraider, de s'entendre… Ils deviennent donc plus motivés, plus interactifs et plus collaboratifs.

-Points faibles

Si les jeux sont beaucoup exploités et appréciés dans les classes des débutants, ils sont jugés pas très efficaces dans les classes des étudiants intermédiaires et avancés vu que les objectifs pédagogiques ne restent plus sur le plan linguistique et communicatif de base.

Pour que les jeux intéressent les étudiants, les enseignants doivent beaucoup investir : varier les jeux, gérer le temps et les répartitions des tours de parole, adapter les jeux en fonction du public (nombre, niveau des étudiants, leur motivation, leur difficulté, leur identité…), élaborer des fiches pédagogiques « particulières », préparer les matériaux pour les jeux… Bref, les enseignants doivent s'autoformer pour avoir toutes ces compétences professionnelles nouvelles.

Conclusion

Les expériences présentées dans cette étude visaient à recueillir les impressions des apprenants et des formateurs sur le rôle des activités ludiques dans la motivation des apprenants (étudiants débutants en français) dans l'apprentissage de la langue française. Le choix des deux pays est motivé par notre volonté de comprendre en quoi la place de la langue française (du point de vue des pratiques et officiel) crée des difficultés-situations problèmes qui nécessitent une prise en charge particulière en matière de pratiques didactique et pédagogique.

De ce fait, enseigner actuellement le français en Algérie et au Vietnam revient à reconsidérer les méthodes d'enseignement de cette langue en les adaptant aux besoins des apprenants et aux contextes particuliers de ces deux pays. Nous avons vu qu'avec les réponses des collègues algériens que les représentations négatives à l'égard de cette langue constituent un obstacle majeur à son apprentissage et que la formation des formateurs ne les préparait pas à l'intégration des activités ludiques dans l'enseignement des langues notamment en ce qui concerne les adultes, c'est-à-dire les étudiants à l'université.

De plus, le rôle des activités ludiques dans l'apprentissage des langues n'est pas à prouver, nous avons vu que le jeu est une source intarissable de la motivation chez les apprenants. Certaines difficultés psychologiques et psycholinguistiques observées chez les apprenants se trouvent vaincues avec le temps et l'efficacité de l'apprentissage prend place et l'adhésion de l'apprenant au cours s'accroit. Les témoignages des étudiants vietnamiens débutants en français nous permettent de dire que le jeu leur permet d'incarner dans des personnages pour s'exprimer librement à la place des rôles attribués. Cette « incarnation » permet aux étudiants d'oublier leur identité adulte, débutant en français.

Suite à nos études, nous pouvons affirmer que les activités ludiques représentent des avantages communicatifs et motivationnels chez un public adulte débutant en français et méritent leur place dans les classes de FLE.

Références

BROUGERE Gilles, 2017, « Qu'entendre par jeu dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : diversité des situations et des modalités d'apprentissage », *Jeux et langues dans*

l'enseignement supérieur, Vol.36 N^{0}2, Cahiers de l'APLIUT, https://journals.openedition.org/apliut/5652.
CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs,* Strasbourg Cedex.
CUQ Jean-Pierre (Coor.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
JIMENEZ Francisco, 2017, « Principes de didactisation des activités ludiques dans les pratiques orales », *Jeux et langues dans l'enseignement supérieur*, Vol.36 N^{0}2, Cahiers de l'APLIUT, https://journals.openedition.org/apliut/5728
NGUYEN Thi Phuong Anh, 2018, *Études des difficultés dans l'apprentissage du français des étudiants vrais débutants en première année au Département de Langue et de Culture françaises,* Mémoire de fin d'études universitaires sous la direction de DANG Thi Thanh Thuy pour l'obtention du diplôme universitaire de l'Université de Langues et d'Études Internationales – Université nationale du Vietnam à Hanoï.

[1] Source : Résultat d'enquête dans le cadre de mémoire de fin d'études universitaires de NGUYEN Thi Phuong Anh.
NGUYEN Thi Phuong Anh, 2018, *Études des difficultés dans l'apprentissage du français des étudiants vrais débutants en première année au Département de Langue et de Culture françaises,* Mémoire de fin d'études universitaires sous la direction de DANG Thi Thanh Thuy.