جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

اللغة والأدب العربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية
رقم: ت25

إعداد الطالبة:
سلمى دحمان

يوم:2021/07/08

دور الألعاب اللغوية في الإنتاج الكتابي
سنة ثالثة ابتدائيّة أنموذجا

لجنة المناقشة:

فهيمة لحلوحي	أ.مس.أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
عزيز كهواش	أستاذ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مقررا
زينب مزاري	أ.مح .ب	جامعة محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية:2020–2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أوّل من يُشكر ويُحمد آناء الليل وأطراف النهار هو العليّ القهّار، الأوّل، والآخر، والباطن، والظاهر، الذي أغرقنا بنعمه، وأغدق علينا برزقه، وأنار دروبنا، فله جزيل الحمد والثناء العظيم، هو الذي أنعم علينا إذ أرسل فينا عبده ورسوله **"محمّدا بن عبد الله"** عليه أزكى الصلوات، وأزكى التسليم، أرسله بقرآنه المبين، فعلّمنا ما لم نعلم وحثّنا على طلب العلم أينما وجد.

لله الحمد كلّه والشكر كلّه أن وفّقني وألهمني الصبر على المشاق التي واجهتني لإنجاز هذا العمل المتواضع.

وأتقدّم بأرقى عبارات الشكر، وأسمى معاني العرفان إلى الأستاذ المشرف **"عزيز كعواش"** الذي كان نِعم الموجّه، وخير المرشد، إذ لم يبخل عليّ بنصائحه وإرشاداته، فشكرا خاصّا وامتنانا وعرفانا.

والشكر موصول إلى أساتذتنا الأفاضل بقسم الأدب واللغة العربيّة الذين ساهموا في بناء خلفيّتي العلميّة.

إهداء

إلى التي خلّفتني وراء سحائب الحزن والدموع،

إلى التي افتقدتها في مسيرتي العلميّة ولم تمهلها الدنيا لأرتوي من علمها فأقطف ما غرست وسقيته بمعالم فضلها،

إلى روح أستاذتنا الطاهرة **"دليلة فرحي"**

فليتغمّدك الله بواسع رحمته.

مقدّمـــــــة

إنّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

اللغة العربية هيّ إحدى المركّبات الأساسيّة للهويّة، وأحد رموز السيادة الوطنية، وأساسها الرئيس، لذلك وجب على المدرسة اليوم أن تجتهد في تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم، ووجدانهم، وذلك من خلال تبنّي استراتيجيّات تثمّن اللغة العربيّة وتجعلها تنافس اللغات الأخرى حتّى تتمكّن من استيعاب التطوّرات العلميّة، والتكنولوجيّة، والحضاريّة، وحيث إنّ الحديث عن اللغة العربية يتضمّن أساسا الحديث عن الإنتاج الكتابي لأنّ مكانته كنشاط بين النشاطات والميادين الأخرى مكانة الغاية من الوسائل، فهو المحصّلة التربويّة لكلّ النشاطات التربويّة، والوعاء الذي تصبّ فيه كلّ المكتسبات القبلية التي تسهم في بناء شخصيّة التلميذ اللغويّة كما أنّه مؤشّر على مدى استيعاب التلاميذ للمادّة اللغويّة، ومدى تحقّق الكفاءة العرضيّة، والمستهدفة.

ولأنّ الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربيّة تزويد التلاميذ بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيّات التواصل الشفهي والكتابي، فلم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية، ولا معرفة القواعد النحويّة والصرفيّة فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى درجات الفهم والإدراك، ومن ثمّ استعمال هذه المعرفة من خلال إنتاج كتابي سليم المبنى، صحيح المعنى، وجب عل المعلّم الاهتمام بتلك الاستراتيجيّات والطرق التي من شأنها أن تنمّي القدرات والمهارات اللغويّة لتلميذ المرحلة الابتدائية خاصّة، لتكون الألعاب اللغوية أهمّ هذه الاستراتيجيات، إذ أنّها نشاطات هادفة يؤدّيها المعلّم رفقة تلاميذه لتحقيق النتاجات الوجدانية والمعرفيّة، وتدريب لغويّ مسلٍ يشكّل وسيلة ناجحة في تجهيز المعلومات، وتعلّم قواعد اللغة، وصيغها، ومفرداتها، ومهما تنوّعت هذه الألعاب تبقى من أحسن الطرق في التعليم لما توفّر للمتعلّم من متعة وبساطة وتقريب للمفاهيم، كما أنّها طريقة

جيّدة لتحسين المستوى اللغويّ للتلميذ الضعيف، وخاصة أنّ اللعب يجذب انتباه هذا التلميذ ويحفّزه على المشاركة في الصف.

من هذه الجهة تأتي أهميّة دراستي، فهي تسعى إلى تسليط الضوء على أهمية الألعاب اللغويّة في تحسين مستوى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في الإنتاج الكتابي، والوقوف على فاعلية الألعاب اللغويّة في تيسير تعليمية اللغة العربية، وبالتالي زيادة قدرة التلميذ على التحصيل اللغوي.

ولعلّ أهمّ المبررات التي ساقتني لاختيار موضوع هذه الدراسة؛ الضعف الملحوظ لمستوى ابنتي التي تكون تلميذة في الصفّ الثالث ابتدائي في الإنتاج الكتابي، كذلك رغبتي في الاطلاع على تلك الدراسات التي تبعد المتعلّم عن أساليب التلقين، وتفعّل دوره في العملية التعليميّة ليلقى سبيلا لاهتماماته وإبداعاته، لاسيما أنّ الألعاب اللغويّة إحدى الطرق التي تحدث ذلك التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وتكسر ملل التلميذ وضجره من الدراسة.

ومن هذا المنطلق استقيت مدارات هذه الدراسة لتجتمع وتُشكّل موضوع "دور الألعاب اللغويّة في الإنتاج الكتابي سنة ثالثة أنموذجا"، وتُبنى تلك التصوّرات التي تتمّ عن واقع ممارسة، واستثمار الألعاب اللغوية في تعليميّة اللغة العربية لتحسين مستوى الإنتاج الكتابي لدى التلميذ، ومن هنا نطرح إشكالا مفاده:

إلى أيّ مدى تسهم الألعاب اللغوية في تحسين الإنتاج الكتابي؟

وتنبع من ثنايا هذا الإشكال مجموعة من التساؤلات هي:

- ما واقع ممارسة الألعاب اللغويّة في تعليميّة اللغة العربية، وما مدى اجتهاد معلّم اللغة العربية في استثمار هذه الألعاب في تنمية مهارات اللغة العربية؟
- ما هي أهمّ الصعوبات التي تواجه التلميذ أثناء ممارسة التلميذ للإنتاج الكتابي؟

- وكيف تستثمر هذه الألعاب في التحسين من مستوى الإنتاج الكتابي لدى التلاميذ؟

ولضمان الوصول إلى نتائج صحيحة، سلكت هذه الدراسة خطّة تضمّنت مقدّمة، وفصلين، وخاتمة؛ فخُصّصت المقدّمة بتقديمٍ عامٍّ يضبط حدود المجال الذي تنتمي إليه الدراسة، ليأتي الفصل النظري الموسوم بالمفاهيم النظرية يهدف إلى الإحاطة المعرفية بموضوع البحث، وإبراز المحاور الرئيسية التي تقوم عليها الدراسة، مقسّما إلى مبحثين مسوق أوّلهما إلى تقصّي ممارسة الألعاب اللغوية في تعليمية اللغة العربية، ومعقود ثانيهما لتحديد مفهوم الإنتاج الكتابي، وأسسه، مع عرض طريقة تقديمه، وتبيين الأهداف التي يرنو إليها معلّمو اللغة العربية من خلال تدريس هذا النشاط، بعد ذلك عرّجت إلى الفصل الثاني، لأفصح عن دراستي الميدانية، وعن أهمّ نتائجها، هذا وقد أُنهي البحث بخاتمة سعت للظفر بنتائجه.

وتجدر الإشارة إلى أنّ موضوع دراستي يتّكئ بالدرجة الأولى على المنهج الوصفي الذي يمدّه بحسب ما تقتضيه مادّته، إضافة إلى المنهج الإحصائي الذي يتماشى مع طبيعة الدراسة الميدانية ومتطلّباتها.

أمّا من أهمّ الدراسات السابقة التي أعانتني، والتي كانت خير سند لي في البحث أذكر:

- دراسة (قاسم البري)، الموسومة بأثر استخدام الألعاب اللغويّة في تنمية الأنماط اللغويّة لطلبة المرحلة الأساسيّة، التي أجراها في مدارس (الأردن)، سنة (2010م)، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (80) طالبا وطالبة، درست المجموعة التجريبيّة وفق أسلوب الألعاب اللغويّة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة، فكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين

المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة، وتُعزى لأثر طريقة التدريس، لصالح الألعاب اللغويّة.

- دراسة الدكتورين "أحمد عيسى داود" و"رضا المواضيّة" التي تحمل عنوان "أثر الألعاب اللغويّة في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى مرحلة رياض الأطفال في الأردن"، إذ أُجريت الدراسة في رياض الأطفال بالأردن سنة (2018م)، حيث هدفت إلى معرفة أثر الألعاب اللغويّة في تحسين مهارات التواصل اللغوي لمرحلة رياض الأطفال في الأردن، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكوّنت العيّنة من (35) طفلا، ليتوصّل إلى أنّ الألعاب اللغويّة لها أثر في تحسين مهارات التواصل الأربعة لدى تلاميذ رياض الأطفال، ويوصي الدكتورين في الأخير بضرورة تدريب معلّمات رياض الأطفال على كيفيّة توظيف هذه الألعاب في التدريس.

ممّا لا شك فيه أنّ لا خلو لأيّ دراسة من الصعوبات، تمثّلت لي عدّة صعوبات وقفت حجرة عثرة عند إنجازي هذه الدراسة، لعلّ أهمّها مرض الأستاذة المشرفة السابقة "**دليلة فرحي**"، ووفاتها – رحمة الله عليها –، وتأثري الشديد بالخبر، فقد كانت لنا أمًّا ثانيةً تحيطنا بإرشاداتها ونصائحها التي تعيننا على دروب الحياة، ونبراساً من العلم يُضيء عتمة الجهل، إضافة إلى عراقيلَ واجهتني إزاء توزيع استمارات الاستبيان، ذلك للتكاليف الباهظة التي تتطلّبها الدراسة الميدانيّة، ولأنّ توزيع استمارات الاستبيان تزامن مع البرتوكول الصحي الذي تتبّعه المدارس لمواجهة جائحة كورونا، وتحضيرات المدارس لاجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي، ناهيك عن مسؤولياتي كربّة بيت، ترعى ثلاثة أطفال، ورضيع، ليكوّن ضيق الوقت الهاجس الأصعب الذّي ظلّ يؤرّقني طوال دراستي.

ختاما لا يسعني إلّا أن أشكر، وأعترف بفضل الأستاذ المشرف "**عزيز كعواش**" الذي كان لي نورا أضاء دربي، بعد أن تسلّل اليأس والإحباط إلى قلبي، لتلقّي خبر منيّة الأستاذة المشرفة، بل كان المنهج في حدّ ذاته الذي ساقني لأكمل هذه الدراسة، بفضل توجيهاته، ونصائحه القيّمة، كما لا يفوتني أن أقف وقفة إجلال وتقدير للجنة المناقشة، التي تكبّدت عناء المناقشة والتقويم.

الفصل الأوّل: المفاهيم النظريّة

المبحث الأوّل: ماهيّة الألعاب اللغويّة

المبحث الثاني: ماهية الإنتاج الكتابي

تمهيد:

ما فتئ اللعب يشكّل جانبا مهمّا في حياة الأطفال، لاسيما أنّه يؤدّي إلى تنمية المهارات الحركية والقدرات الذهنيّة، ويساهم في إعداد الطفل للعمليّات العقليّة كالتحليل والتركيب والانتباه والتذكّر والاستكشاف، والألعاب اللغويّة من أنواع اللعب العديدة التي تستعمل في العمليّة التعليميّة لتضفي فائدة جوهريّة على التلميذ، وحيث أنّ تلاميذ المرحلة الابتدائيّة بطبيعتهم مبدعون فهذا يتطلّب من معلّم اللغة العربيّة ضرورة توفير الأنشطة اللغويّة التي تساعد على تنميّة القدرات الإبداعيّة في اللغة العربيّة بوجه عام، والإنتاج الكتابيّ على وجه التحديد، وسأحاول في هذا الفصل أن أزيل الإبهام عن المفاهيم النظريّة للبحث، وأبيّن الأهميّة التي تحملها هذه الألعاب في خضمّ العمليّة التعليميّة.

المبحث الأول: "ماهيّة الألعاب اللّغوية".

أوّلا: تعريف اللعب:

اللعب أداة تعليميّة تساعد الطفل على التفاعل مع بيئته، كما أنّه نشاط يعمل على تنشيط القدرات العقليّة وتحسين الموهبة الإبداعيّة لدى الأطفال، فهو وسيلة تعليميّة تنمّي الذاكرة وتقرّب المفاهيم وتساعد في إدراك المعاني، واتخذ اللعب عدة مفاهيم حسب وجهات نظر العلماء.

فاللّعب عند "كاترين تايلور" (1967) أنفاس الحياة بالنسبة للطفل، وليس مجرّد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات، فاللعب كالتربيّة والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح[1]، وكأنّ اللعب حياة الطفل كلّها، فهو مفيد له كالأكل والشرب تماما؛ لأنّه يفسح المجال أمامه لكي يتعلّم الشيء الكثير، ويكتسب كثيرا من قواعد السلوك والنظام والانضباط.

كما يرى "شابلن" (1970)؛ أنّ اللعب هو ذلك النشاط الذي يمارسه الناس أفرادا أو جماعات بقصد الاستمتاع أو بدون أيّ دافع آخر[2].

وعرّفه "جان بياجه" (1980)؛ بأنّه عمليّة تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلاؤم حاجات الفرد، فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزّأ من عملية النماء العقلي والذكاء[3]،

---

[1] ينظر أحمد نايل العزيز، أديب النواسية، اللعب وتربية الأطفال للمعلمات في الروضة والآباء والأمهات في المنزل، إثراء للنشر والتوزيع، الشارقة، الأردن، ط1، 2010، ص10.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص10.

[3] ينظر أحمد نايل العزيز، أديب النواسية، اللعب وتربية الأطفال للمعلمات في الروضة والآباء والأمهات في المنزل، ص11.

وواضح أنّ اللعب عند "جان بياجه" وسيلة فعّالة لنموّ الذاكرة والتفكير والخيال المبدع عند الطفل.

أمّا اللعب التربوي فيمثّل نشاطا منظما يتبع مجموعة قواعد، ويتمّ بين تلميذين أو أكثر يتفاعلون للوصول إلى أهداف محدّدة بوضوح[1]، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ اللعب أداة تعلّم واكتشاف من خلال استيعاب الطفل الكثير من المعلومات والحقائق التي تتم عن طريق تفاعل واتصال الطفل بالمحيط، إذ يرى "فروبل" «أنّ اللعب فرصة طيبة لنشاط تعليمي منتج»[2]، و«اللعب تنظيم تربويّ سليم ووسيلة فعّالة لنموّ الملاحظة، والذاكرة، والتفكير، والخيال»[3]، ومنه يُستثمر اللعب كوسيلة في التعليم لبلوغ أهداف مسطرة ونتائج طيّبة، ولكي يحقق اللعب هذه النتائج ينبغي أن يكون هناك تخطيط وتوجيه من قبل المعلّمين.

وعلى هذا النحو يصبح اللعب من أهمّ الأساليب التي تستعمل في مجال التربية والتعليم، حيث يستغلّه المعلّمون في بناء شخصيّة الطفل، وتنميّة قدراته العقليّة والحركيّة، وتذليل شعاب التعليم بتقريب وتبسيط المفاهيم، وتقديمها بطريقة ممتعة تجذب المتعلّم وتجمح مللّه، وهو من الوسائل التعليميّة التي تزيد من التفاعل الصفّيّ الإيجابي.

ثانيا: الأهداف التربويّة للّعب:

اللعب من الحاجات الفسيولوجيّة التي يحتاجها الطفل لنموّه العقليّ والحركيّ، وهو وسيلة تربويّة أثبتت فعاليّتها في مجال التعليم الابتدائي، فاللعب ليس للتسلية فقط، بل يمكن

---

[1] ينظر حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربويّة والنفسية (عربي-إنكليزي/ إنكليزي عربي)، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص 245.

[2] نبيل عبد الهادي، سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلّم الأطفال، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص165.

[3] فاضل حنا، اللعب عند الأطفال، دار مشرق-مغرب، دمشق، سوريا، ط1، 1999م، ص27.

أن يكون وسيلة تعليميّة يمكن للمعلّم أن يستعين بها من أجل تحقيق أهداف منها[1]

1-الألعاب أداة تعلّم: فيها يتعرّف الطفل على الأدوات التي يستعملها من حيث الوزن والحجم واللون والشكل، كذلك يتعرّف على قواعد اللعبة وأنظمتها، كما يمكنه التعرّف على خصائص الأشياء وصفاتها والناس الذين لهم علاقة بتلك اللعبة.

2-تنمية الجوانب المعرفيّة: يساهم اللعب في تنمية الجانب المعرفيّ عند الطفل من خلال قواعده وأنظمته، والطفل الذي يمارس اللعبة لابدّ من أن يستعمل في تلك القواعد قدراته على التحليل والتركيب والابتكار وذلك كي يلعبها بنجاح.

3-تنميّة الجوانب الاجتماعيّة: تتطلّب بعض الألعاب التعاون والاحتكاك مع أفراد المجموعة، فتُنمّى عنده مهارة العمل الجماعي ومهارة الاتصال مع الآخرين، فيتعلّم احترام الآخرين واستثمار أوقاته فيما يفيده.

4-تنمية التفكير الإبداعي: تعمل بعض الألعاب على تحفيز واستثارة عقل الطفل ممّا يؤدي إلى تنمية القدرات الذهنية لديه، مثل: ألعاب الألغاز.

وهكذا يكون اللعب من الأساليب الواجب اعتمادها في التعليم وخاصة المرحلة الابتدائيّة، وللمعلّم دور مهمّ في استغلال اللعب في العمليّة التعليميّة من خلال الاجتهاد في اختيار الألعاب وتصميمها بطريقة يراعي فيها ميول التلاميذ وأعمارهم، وتحديد الأهداف التي تحققها هذه الألعاب.

[1] ينظر زيد الهويدي، الألعاب التربويّة استراتيجيّة لتنميّة التفكير، دار الكاتب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتحدة، ط3، 2012م، ص28-29.

ثالثا: أنواع اللعب:

يتّخذ اللعب أنماطا متباينة، وتصنيفات متنوعة؛ نظرا لتعدّد الباحثين في ظاهرة اللعب وتنوّع أطرهم النظريّة، ومن أهمّ التصنيفات التي صنّفها العلماء، تصنيف الدكتورة "سهير محمّد سلامة" من خلال رسالتها الموسومة باللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقليّة، حيث صنّفت اللعب إلى الأنواع التالية[1]:

1- **التصنيف بحسب مراحل النمو:** صنّف "جان بياجيه" أنواع اللعب طبقا لمراحل النمو المعرفي، وذلك في كتابه "اللعب والمحاكاة والتقليد" إلى الأنواع التالية:

- اللّعب التدريبي (الوظيفي).
- اللّعب الرمزي.
- اللعب وفقا لقواعد.
- اللعب البنائي.

أ-اللعب التدريبي الوظيفي: يبدأ هذا النمط من اللعب منذ الولادة حتى السنتين تقريبا، وغالبا ما يرتبط هذا اللعب بجسمه أو بالمحيطين به، حيث يحدث استجابة للأنشطة العضليّة وللحاجة للتحرّك والنشاط، ممّا يكسب الطفل بعض المهارات.

ب-اللعب الرمزي: يظهر هذا النوع من سنّ الثانية إلى سنّ السابعة تقريبا، يطلق "جان بياجيه" على هذه الفترة "مرحلة اللعب التخيّلي" أو "اللعب الإيهامي"، ويتضمّن اللعب الرمزي تمثيلا لموضوع غائب لأنّه مقارنة بين عنصر متخيّل وعنصر معطى، ويتّصف بالتمركز هذا حول الذات والطابع الفردي الزائد للصور والرموز التي يستخدمها، كما يتميّز بإضفاء

[1] ينظر سهير محمد سلامة شاش، اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية، دار الكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2001، ص 94-102.

صفات شخصيّة على الأشياء كالتكلّم مع الدمى أو الألعاب التي تتضمّن مخلوقات يتخيّلها الطفل.

ج-**اللعب وفقا لقواعد:** يظهر هذا النوع من اللعب فيما بين سنّ السابعة أو الثامنة إلى سنّ الحادية عشر، حيث يستطيع الطفل في هذا السن أن يلعب ألعابا لها قواعد وحدود ويكيّف سلوكه وفقا لذلك، ويدخل في هذا النوع من الألعاب، ألعاب الشطرنج وألعاب المربّعات.

د-**اللعب البنائي (التركيبي):** اللعب التركيبي من الألعاب التي تعتمد على البناء والتشييد، ويتطوّر مع تطوّر نموّ الطفل الحركي والعقلي والسلوكي، حيث يسهم في تنمية قدرات الطفل في التفكير العلمي كالمقارنة والملاحظة، كما يعزّز الثقة لدى الأطفال ويشجّعهم على الاكتشاف والابتكار، ويمكّن الطفل من تعلّم المهارات الاجتماعية كالمشاركة والتعاون والتواصل.

2- **التصنيف الاجتماعي:** يمكن تصنيف اللعب تبعا لطبيعته الاجتماعية إلى لعب فردي ولعب جماعي.

أ- **اللّعب الفردي:** يظهر هذا النوع من اللعب في السنوات المبكّرة من عمر الطفل، حيث يرغب كل طفل في اللعب بمفرده باستخدام الأدوات الخاصّة به، وينقسم اللعب الفردي تبعا لتقسيم "بارتن" إلى نوعين:

- **اللعب غير المنشغل الشاغر:** يبدأ في العامين الأوّلين من عمر الطفل بالملاحظات الشاغرة حيث ينتقل الطفل سريعا بملاحظاته وانتباهه من موضوع إلى آخر، وتتطوّر الملاحظات الشاعرة إلى نوع من اللعب يطلق عليه اللعب التطلّعي الذي يبدأ عندما يستمتع الطفل بملاحظة ألعاب الأطفال الآخرين.

- **اللعب الانعزالي (الانفرادي):** حيث يلعب الطفل بمفرده مع دميته أو مع لعبه الخاصة مستقلّا في نشاطه عن الآخرين، لذا يطلق على هذا الشكل اللعب الانعزالي المستقل،

كما أنّ هناك نوع آخر من اللعب يطلق عليه اللعب الانفرادي المتناظر، حيث يظهر عندما يجتمع الأطفال في مكان واحد بيد أنّ كلّ طفل يقوم بنشاطه منفردا مقلّدا للآخرين.

ب-**اللعب الجماعي:** يظهر هذا النوع في الثالثة أو الرابعة من العمر، حيث يلعب الأطفال بعض الألعاب القليلة معا، وينقسم إلى عدّة أنواع منها:

- اللّعب الموازي.
- اللّعب الترابطي.
- اللّعب التعاوني.
- لعب العصابات.

3- **التصنيف حسب طبيعة اللعب:** يصنف اللعب حسب طبيعته إلى نوعين: لعب حر، ولعب موجه.

أ- **اللعب الحرّ:** في هذا النوع من الألعاب يعطي الطفل الحريّة المطلقة في اختيار ألعابه، وهو لعب غير منظم وغير مخطط، يمارسه الطفل وحده أو مع الآخرين.

ب-**اللعب الموجه:** هو لعب منظّم تحكمه قواعد وقوانين تُلزم الطفل التقيّد بها، وتصمم هذه الألعاب كنشاط لتحقيق جوانب النمو المتعددة.

4- **التصنيف التربويّ:** يصنّف اللعب وفقا للوظيفة التربويّة التي يؤديها إلى أنواع كثيرة منها: اللعب الحركي، الألعاب اللغويّة، الألعاب التركيبيّة، الألعاب التمثيليّة.

أ- **اللعب الحركي:** يساهم هذا النوع من اللعب في نموّ العضلات الكبيرة كالجري والقفز والتزلّج، كما يساهم في نمو العضلات الصغيرة، كألعاب العجائن والصلصال والألعاب الموسيقيّة.

ب- **الألعاب اللغويّة:** تساعد الألعاب اللغوية على التمييز بين الألفاظ واختلاف المعنى، وتزيد من قدرته على فهم الألفاظ وأضدادها ومرادفاتها، وتكسب الطفل الخبرات التي تساعده على التواصل الاجتماعي وكيفية واستعمال مختلف الصيغ اللغوية، إضافة إلى ذلك فهي تدرّب الطفل على النطق الجيّد.

ج- **الألعاب التركيبيّة:** تسعى هذه الألعاب إلى تنمية المهارات العقلية وتنمية التذوّق الجماليّ والفنيّ الإبداعيّ من خلال المجسمات التي يقوم الأطفال بتركيبها.

د- **الألعاب التمثيليّة:** تنحصر في الكثير من الأشكال من بينها:

- الموضوعات المنزليّة: كبناء منزل، الطبخ، تناول الطعام، البائع والمشتري.
- الأنشطة المتصلة بالمواصلات، مثل: ركوب سيّارة أو قطاع.

رابعا: تعريف الألعاب اللغوية:

الحريّ بالبيان أن نزيل الإبهام عن معنى الألعاب اللغوية ونفهم هذا المصطلح في خضمّ العمليّة التعليميّة حتى يتبيّن مدى إسهامه في مجال تعليم اللغة العربيّة، وممّا لا شكّ فيه أنّ الألعاب اللغويّة نوع من أنواع اللعب الذي ينحصر ضمن الألعاب التعليميّة التي تضفي على رصيد المتعلم إثراء لغويّا وسلامة نحويّة، إضافة إلى المتعة التي توفّرها للمتعلم، والمتأمّل في استراتيجيّات التعليم النشط، وخاصة استراتيجيّة التعلم باللعب يرى أنّ مصطلح الألعاب اللغويّة قد ورد في عدة تعريفات وذلك حسب وجهات نظر العلماء.

فالألعاب اللغويّة كما يراها فلور (1980) نوع من أنواع اللعب الذي يستخدم فيه الرموز والأصوات والكلمات للتعبير، وتعتمد على اللعب بالكلمات وكيفيّة إخراج الصوت

المنظّم وتكوين الجمل[1]؛ أي أنّها ألعاب تعتمد على الخصائص اللغويّة الصرفيّة، والنحويّة، والتركيبية، يخرجها المعلم في شكل رموز وأشكال ومخطّطات تلفت انتباه التلميذ حتى ترسخ في ذهنه. كما عرّفتها "عبده" أنّها «تقنية تعليمية تجعل المتعلّم للّغة نشطا وفعّالا أثناء اكتسابه للحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعليمات، ضمن مواقف تعليميّة مشابهة للواقع، ويحصل ذلك من خلال اتّباع قواعد معينة»[2]، وبهذا المعنى تكون الألعاب اللغوية نشاطا تعليميا منظّما، «يتمّ اللعب فيه بين تلميذين أو أكثر يتفاعلون معا للوصول إلى أهداف تعلّميّة، محددة»[3] وكأنّ الألعاب اللغوية وسيلة تعزيز للعمليّة التعليميّة، يستعين بها المعلّم لتقريب وتبسيط المفاهيم، كما أثبتت جدارتها في مجال تعليمية اللغة العربيّة بميادينها الأربعة (فهم المكتوب، فهم المنطوق، التعبير الشفهي، إنتاج المكتوب)، وأضحت من الأساليب المستعان بها في التدريب على الإنتاج الكتابي، حيث وردت في دليل المعلّم الخاص بالإنشاء والتعبير الصادر عن الإدارة العامّة بمنطقة مكة المكرّمة بأنّها طريقة من طرق مهارة استخدام الأنماط والأساليب اللغويّة الخاصة بالتعبير والإنشاء، وذُكرت على أنّها «تدريب لغويّ على بعض الأساليب والأنماط كالاستفهام، والنفي، والتعجب، والاستثناء، والتحذير»[4]، وبذلك تساهم الألعاب اللغويّة في ترغيب التلاميذ في الكلام وتنمية كفاءاتهم في الاتصال اللغوي بالآخرين، وتدريبهم على الاستعمال الصحيح لكثير من أدوات اللغة كالحروف، والأسماء، والأفعال، وغيرها، لتمنح التلاميذ فرص الإبداع اللغوي.

---

[1] ينظر محمد علي حسن الصويركي، **الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية**، دار الكندي، إربد، الأردن، دط، 2005، ص27.

[2] المرجع نفسه، ص27.

[3] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، سعيدة، الجزائر، دط، 2009، ص81.

[4] الإدارة العامّة للتعليم، **دليل المعلم في التعبير والإنشاء**، مكّة المكرّمة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1422ه، ص10.

وبالتالي فإنّ اللعبة اللغويّة طريقة من طرائق التعليم النشط التي تنّم عن الدور الفعّال الذي يلعبه المتعلّم أثناء العمليّة التعليميّة وهي كغيرها من طرق التدريس لها قواعد وقوانين، ويمكن بإدخال تعديلات طفيفة تحويل أي نشاط أو تدريب لغوي إلى لعبة لغويّة.

خامسا: أسس الألعاب اللغويّة:

إنّ استراتيجيّة الألعاب اللغويّة أسلوب يستعمله المعلّم ليضفي على العمليّة التعليميّة نوعا من المتعة التي تجذب التلميذ ممّا يسهل فهمه للمادّة اللغويّة، لذا يجب الإحاطة بأسس هذه الاستراتيجيّة حتى يتمكّن من إصابة الهدف المنشود، ومن أهمّ أسس الألعاب اللغويّة ما يلي:

1- **الإيجابيّة والتفاعل:** تعتمد الألعاب اللغويّة على الدور الإيجابيّ الذي يقوم به المتعلّم، ويقتصر عمل المعلّم على الإدارة والتوجيه، وتذليل الصعاب أمام المتعلّم لكي يكون قادرا على أن يمارس دورا إيجابيّا[1].

2- **الإدارة والتوجيه:** على المعلّم شرح اللعبة إلى تلاميذ، وبيان فكرتها الأساسية وقواعدها، وتوزيع الأدوار، وتوضيح ما تحتويه من مفاهيم وأهداف[2]، وحتى ينجح المعلّم في تنظيم اللعب وتوظيفه في العمليّة التعليميّة، لابدّ أن يكون مقتنعا بأهميّة اللعب ودوره في العمليّة التعليميّة، وتنمية النواحي العقلية والجسميّة والاجتماعيّة لدى المتعلّمين، ويعتاد على استعمالها داخل الصف ويعمل على تطويرها وتعديلها بما يخدم العمليّة التعليميّة.

---

[1] ينظر حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص187.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص187.

3- **التنظيم:** لا ريب أنّ لكلّ لعبة قواعد وقوانين تحكمها، لذا يسعى إلى التخطيط المنسّق والمنظّم أثناء تنفيذه لها ليتسنّى له إصابة الأهداف المرجوّة[1]، فطبيعة اللعبة هي التي تفرض على المعلّم شكل تنظيم البيئة الصفيّة.

4- **رفع مستوى الدافعيّة:** لا بدّ أن تكون اللعبة اللغوية قادرة على حفز المتعلّم، وإثارة حماسته، ويقصد بالدافعيّة هنا هو أن تحتوي اللعبة في جوانب وإجراءات تنفيذها على كافّة ما يثير الاهتمامات، بحيث لا يشعر التلميذ بالملل[2]. ومن هذا المنطلق كان لزاما على المعلّم الناجح أن يحسن تخطيط اللعبة اللغويّة والأنشطة الفصليّة حتّى يستطيع تحقيق الأهداف المسطّرة، وزيادة الفاعليّة داخل الصف.

سادسا: إعداد وتصميم الألعاب اللغويّة:

1- **مراحل تصميم الألعاب اللغويّة:** لا بأس أن يجتهد المعلّم بين الحين والآخر في تصميم بعض الألعاب اللغويّة ليدعم بها دروس اللغة العربية، وتعدّ حصص المعالجة الأنسب لتنفيذ هذه الألعاب، لأنّها في الحقيقة ممنهجة لمعالجة ضعف، ونقص التلاميذ الذي يلاحظه عند تقديم المادة اللغوية، ويستطيع التنويع في تصميم الألعاب حسب نوع النشاط المعالج، ومن الجوهري عند اختيار هذه الألعاب مراعاة المنهاج المدرسي ومصطلحاته، واختيار اللعبة التي تثير تلاميذه وتلائم قدراتهم، كذلك يجدر بالمعلّم اتّباع بعض الإجراءات عند تصميم الألعاب اللغويّة، ويسير على خطوات منظّمة، تخضع بالدرجة الأولى إلى طبيعة

[1] ينظر عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات التدريس العامّة والإلكترونيّة، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2015، ص54.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص54.

المتعلّم، وإلى المادة اللغويّة، والموقف التعليمي، حيث أنّ هذا التصميم يكون وفق أربعة مراحل هي[1]:

أ- **مرحلة تخطيط الألعاب اللغويّة:** يجب على المعلّم تحديد الأهداف التي من أجلها تطبّق الألعاب اللغويّة، ويحدّد العلاقة التي تربط بين أهداف الألعاب اللغويّة وأهداف المنهج المدرسي، وأهداف النص المدرسي، ويراعي مدى اتصال الألعاب بالأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها.

ب-**مرحلة بناء وتصميم الألعاب اللغوية:** في هذه المرحلة يضع المعلّم الخبرات المطلوبة اكتسابها من الألعاب اللغويّة المناسبة لكل من الأنماط اللغويّة ومهارات التعبير الشفهي والكتابي نصب عينيه، ليُحكم خطّة مناسبة لتنفيذ ألعاب مناسبة مع المادّة اللغويّة من جهة، والموقف التعليمي من جهة أخرى، لينتهي إلى إعداد ألعاب لغويّة صالحة للتطبيق والتنفيذ داخل الغرفة الصفيّة، بعد ذلك يقيّم مدى صلاحيّة هذه الألعاب، بحيث يجرّبها بنفسه.

ج- **مرحلة التنفيذ:** يهيئ المعلّم أذهان الطلاب ويثير انتباههم ويشرح لهم هدف وقواعد كل لعبة، وذلك حتى يمكن تحقيق الأهداف المرجوّة، محدّدا التوقيت المناسب لكل لعبة، ثمّ تُنفّذ كلّ لعبة بحسب التعليمات الموضوعة.

د- **مرحلة التقويم:** إنّ دور المعلّم في هذه المرحلة متابعة طلابه أثناء تنفيذ الألعاب اللغويّة، ويوجّههم لتحقيق الأهداف المنشودة، بعد ذلك يُقوِّم المعلّم مدى نجاح طلابه في تحقيق الأهداف المنشودة من خلال وسائل التقويم المعروفة، مثل طرح الأسئلة.

[1] ينظر محمّد علي حسن الصويكي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص31.

2- شروط إعداد الألعاب اللغويّة:

اللعبة الجيدة تحتاج إلى مجموعة من الشروط أثناء تصميمها وتنفيذها، من بينها[1]:

- أن تمثل اللعبة الواقع إلى حد كبير بما يتناسب مع أهداف الموقف التعليمي ومستويات التلاميذ.
- أن تحتوي اللعبة على من كافّة جوانبها وإجراءات تنفيذها على كلّ ما يثير اهتمامات التلاميذ ويرفع مستوى دافعيّتهم للتعليم.
- أن تدفع التلميذ إلى توجيه أسئلة إلى نفسه أو إلى المعلّم التي يستطيع من خلالها العثور على إجابات لتساؤلاته.
- أن تُقدّم اللعبة المشكلة في قالب منظّم، كذلك في إطار تنظيم الأدوار وتوزيع الاختصاصات وفق قواعد اللعبة.
- أن يكون دور المعلّم مخططا وموجّها لعملية التعلّم من خلال تقديم اللعبة إلى التلاميذ وبيان فكرتها الأساسية، وتوزيع العمل وخطوات تنفيذها وتوجيههم إلى مصادر التعلّم.
- أن تكون اللعبة ذات معلومات قريبة من مستوى فهم التلاميذ وواضحة وسهلة ليفهمها التلاميذ.
- وأورد الدكتور "محمّد علي حسن الصويركي" في كتابه "الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية" مجموعة من شروط اللعبة اللغوية الجيّدة هي كالآتي[2]:
- أن تكون اللعبة جذّابة تتمكّن من استثارة التلميذ، وتوفّر المتعة والتسلية قدر الإمكان

---

[1] ينظر حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ص 186-187.

[2] ينظر محمّد علي حسن الصويكي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص29.

- أن تكون مناسبة لأعمار التلاميذ، ومتّفقة مع ميولهم ومستواهم العمري والمعرفي.
- ربط اللعبة بالمنهاج؛ حيث يجب أن تتصل هذه الألعاب بالأهداف التعليميّة التي يسعى المعلم لتحقيقها، وأن تزيد من فهم اللغة.
- أن تكون قابلة للتنفيذ، بحيث تكون خالية من التعقيد حتى لا يصعب على التلاميذ فهم قواعدها.

وحتى ينجح المعلّم في توظيف الألعاب اللغويّة بطريقة ناجحة لابدّ من تحديد المبادئ السيكولوجيّة والتربويّة التي يقوم عليها اللعب في المراحل التعليمية المختلفة، وتحديد الأهداف النمائية المطلوبة لتطوير شخصية المتعلم بأبعادها العقلية، والانفعالية، والوجدانية، كما يُستحسن أن يختار الألعاب اللغوية التي تُستعمل في إكساب المتعلّمين أنماطا معرفيّة ذات علاقة بمهارات اللغة العربية المتعددة، مثل إتمام الجمل، وإتمام الكلمات، والتعبير القصصي، وألعاب البطاقات، واستعمال الألعاب اللغوية التي تدعم النمو اللغوي، واللعبة اللغويّة الجيّدة يجب أن تجلب المتعة والسرور، ولها نهاية محدّدة يدرك عندها اللاعبون أنّهم قد أكملوا اللعبة، أو أنّهم حقّقوا الانتصار والفوز، وتعالج أكثر من مهارة أو ظاهرة لغويّة، وتتّصف بسهولة الإجراء.

سابعا-أنواع الألعاب اللغويّة:

تتعلّق أنواع الألعاب اللغوية بالأماكن التي تمارس فيها، كما تتعلّق بالمهارات اللغوية والاتصالية التي ينبغي تنميتها، إضافة إلى أنّها تُصنّف حسب طبيعتها، وعليه فإنّ الألعاب اللغويّة تضمّ عدّة أنواع، وسأحاول أن أذكر بعضًا من هذه الأنواع:

1- **ألعاب تتعلّق بمكان ممارستها:** وهي نوعان: ألعاب صفيّة يجريها المعلّم مع تلاميذه في القسم، وألعاب بيتيّة مصنوعة من طرف المعلّم أو نسخ إلكترونية تحمّل عبر شبكات

الويب المختلفة[1]، وثمّة عدد كبير من الألعاب اللغوية الإلكترونية يمكن استثمارها في تعليمية اللغة العربية، لإثراء رصيد التلميذ وتحسين أسلوبه اللغوي، أو حتى تعديلها من طرف المعلّم بما يناسب المنهاج الدراسي، والأهداف المسطّرة ليستفيد منها في الدرس.

2- **ألعاب تتعلّق بمستوى الدارسين:** فمن الألعاب اللغوية ما يناسب للمستوى المبتدئ، ومنها ما هو مناسب للمستوى المتوسّط، ومنها ما هو مناسب للمستوى المتقدّم، وهناك ألعاب تصلح للمستويين المبتدئ والمتوسط معا[2]، ومن المهمّ أن يراعي المعلّم نوعية المادة اللغويّة التي تلائم مستوى التلميذ.

3- **ألعاب تتعلّق بالمهارات اللغويّة:** يمكن تطبيق الألعاب اللغويّة لتنمية مهارات اللغة كالاستماع والتحدّث والكتابة والقراءة، وعليه تصنّف الألعاب اللغويّة إلى ألعاب شفهية، وألعاب القراءة، وألعاب الكتابة، وألعاب النطق.

أ- **الألعاب الشفهيّة:** يتعلم الناس اللغة بالاستعمال، وغالبا ما يكون التركيز على المشافهة في بداية برامج تعليم اللغات ويستمرّ النشاط الشفوي بعد ذلك حتي نهاية الدراسة، ومن المعلوم أنّ إتقان مهارة التحدّث لا يكون إلّا بالتدريب المتواصل، والتكرار المستمرّ لأنماط اللغة، واستعمالها في مواقف تواصليّة هادفة، ومتى كان النشاط شفهيا ، يجدر الكلام عن الأشياء المحسوسة التي يمكن لمسها وتحريكها، وعن الأحداث والوقائع التي يمكن سماعها أو رؤيتها، سواء في الحقيقة أو في الصور، وينبغي كذلك العناية بتخطيط ما سنقدّمه للتلاميذ، واختيار ما سنعلّمه وندرّب عليه من تلك الأنماط اللغويّة الضرورية، واتّباع أفضل السبل التي ستُدرّس بواسطتها المادة اللغوية على مدار الفصل أو العام

---

[1] ينظر دلال محمد العساف، نور محمود الحاج عفانة، توظيف الألعاب اللغويّة في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية (مقال) مجلّة دراسات لجامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ع60، نوفمبر2017، ص191.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 191.

الدراسي، والاستفادة من الألعاب في تنمية هذه المهارة، بدلا عن التكرار الممل، وتوفير فرص عديدة للاستماع والكلام في مواقف حيّة وممتعة، ولعلّنا إذا تصوّرنا ألوان الأنشطة الشفهيّة في كافة مستويات برامج تعليم اللغة، فسوف ندرك كم ستضفي عليها الألعاب بريقا وحيويّة، ومن أهم الألعاب الشفهيّة ألعاب "التعرّف"، وألعاب "استمع ونفّذ"، وألعاب "السلسلة"، وألعاب "الموازنات"، وألعاب "السؤال والجواب"[1].

ب- **ألعاب الكتابة:** هي ألعاب بسيطة يكمل فيها التلميذ حرفا ناقصا في كلمة أو يعيد ترتيب حروف لتكوين كلمة، أو يكتب أسماءً لصور يشاهدها، أو يكمل كلمة، أو يكمل كلمة ناقصة في جملة، أو يعيد ترتيب كلمات لتكوين جمل مفيدة، أو كتابة وصف لصورة أو أشياء في الطبيعة، كتابة قصّة من مشاهدة صور متسلسلة[2].

ج- **ألعاب النطق:** هي ألعاب تساعد التلميذ على النطق الصحيح، وتثري مفرداته، وتنمّي ذوقه الفنّي، وتعمل على توسيع خياله، وإشباع رغباته في التعبير عمّا يجول بخاطره بصورة تلقائيّة، كما تساعد التلميذ على التمييز بين الحروف، والكلمات، ومعرفة المتشابه والمختلف منها[3]، واستعمال هذه الألعاب خمس دقائق في كلّ درس يمكن أن يساعد في تحسين نطق التلميذ للأصوات، كما يستحسن أن تتناول تدريبات النطق تلك الكلمات التي سبق أن قدّمها المعلّم للتلاميذ في برنامجهم الدراسي، فإذا قدّم لهم كلمات غير مألوفة في تلك التدريبات الإضافيّة، فسوف ينظرون إلى دروس النطق على أنّها كلمات غريبة يستعسر نطقها، ويمكن للمعلّم أن يستعين بهذا النوع من الألعاب في الطور الأوّل من

---

[1] ينظر ناصف مصطفى عبد العزيز، **الألعاب اللغويّة في تعليم اللغات الأجنبيّة**، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1983م، ص20.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص26.

[3] ينظر محمّد محمود العطّار، **الطفل واللعب رؤية نفسيّة تربويّة**، (مقال)، مجلّة الطفولة العربية، المملكة العربية السعودية، ع81، 2019، ص 108.

التعليم الابتدائي لتعليم نطق الأصوات والكلمات والجمل، وعلى هذا النحو تُصنّف ألعاب النطق إلى ثلاثة مجموعات هي[1]:

- **ألعاب نطق الحروف:** تركز هذه الألعاب على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وإعطاء كلّ حرف حقّه في النطق، ونطق الحرف أوّل أو وسط أو آخر الكلمة، والتمييز بين الحروف المتقاربة في المخرج، وعدم الخلط بينها عند المخرج.

- **ألعاب نطق الكلمات:** تركّز على نطق الكلمات نطقا سليما دونما حذف في بدايتها أو نهايتها أو إضافة أو إبدال في حروفها، ونطق الكلمات التي تحوي حروفا متقاربة في مخارجها دون خلط.

- **ألعاب نطق الجمل:** تركّز على تكرار نطق جمل، واسترجاع نطق جمل سبق للتلميذ الاستماع إليها، ونطق جمل تعبّر عن صور يراها أو مواقف يعيشها.

د- **الألعاب السماعيّة:** النمو اللغويّ لتلميذ المرحلة الابتدائيّة يتحدّد في زيادة قدراته السماعيّة والكلاميّة، خاصة وأنّ التلميذ في هذه المرحلة لديه قدرة كبيرة فيأن يسمع، وأن يتكلّم، وإتاحة الفرصة للتلميذ من خلال الأنشطة والألعاب اللغويّة تساهم في تنمية مهارة الاستماع لدى التلميذ، كألعاب التدرّب على تخمين الكلمات المسموعة ومعانيها، أو تمييز الأصوات المسموعة أو فرّق الصحيح والخطأ في الجمل المسموعة[2].

[1] ينظر محمد رجب فضل الله، **الألعاب اللغوية لأطفال ماقبل المدرسة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2005م، ص33.

[2] ينظر دلال محمد العساف، نور محمود الحاج عفانة، **توظيف الألعاب اللغويّة في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية** (مقال)، ص191.

ه- **ألعاب استخدام المفردات:** تتنوع هذه الألعاب بتنوّع المفردات والصيغ التي يسعى المعلّم إلى تعليمها، ومن هذه الألعاب ما يلي[1]:

- **الألعاب توظيف الأفعال:** التي تركّز على استعمال الأفعال الماضية والمضارعة والأمر مع التعرّف على معاني هذه الأفعال.

- **ألعاب توظيف الأسماء:** وتركّز على توظيف التلاميذ لأسماء الأعلام، أو الحيوانات، أو الألوان، أو الأماكن، أو الأدوات.

- **ألعاب توظيف أدوات الاستفهام:** يجتهد المعلم من خلال هذه الالعاب في تدريب التلاميذ على أدوات الربط، وأدوات الاستفهام، والإجابة (بنعم) أو(لا)، واستعمال (لأنّ) و(لام التعليل).

كما ذكر الدكتور "محمّد رجب فضل الله" في كتابه " الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة"، بعض الأنواع التي يستطيع المعلّم الاستفادة منها في تنمية قدرات التلميذ على تكوين جمل كاملة، وسليمة، ومتنوّعة، إذ تنمّي هذه الألعاب مهارتي التعبير الشفهي والكتابي معا هذه الألعاب أذكر منها الألعاب التالية[2]:

4- ألعاب التذكّر: تركز على توظيف التلاميذ لجمل سبق لهم الاستماع إليها، على أن يكون الاستعمال في مواقف جديدة، ويكون التركيز في التذكّر على جملة واحدة بعينها أو جملتين أو أكثر.

5- ألعاب الوصف: يصف التلميذ من خلالها صورا سبق له رؤيته أو صورا معروضة

[1] ينظر محمد رجب فضل الله، الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ص34.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص34-35.

أمامه، أو وصف مواقف يراها أمامه، أوقد يكون الوصف لحالات أو أشخاص، أو أدوات من حيث حجمها ولونها واستخداماتها.

6-ألعاب التمييز: تنمّي قدرة التلميذ على التمييز بين أنماط الجمل، كتوظيف هذه اللعبة في التمييز بين الجمل المثبتة، والمنفيّة، أو التمييز بين الأصوات المتشابهة، أو المتقاربة، وذكر الفروق بينها، وكذا التمييز بين الأشكال المتقاربة بذكر ما بينها من اتفاق أو اختلاف.

7-ألعاب الحكايات: يعدّ هذا النوع من الألعاب اللغوية النوع الأكثر انتشارا في الوسط المدرسي، إذ أنّ دور القصة معروف في تنمية الحصيلة اللغوية، وتحسين أسلوب التلميذ في استعمال مختلف الصيغ والتراكيب، وذلك من خلال الاستماع إلى القصّة، أو روايتها، تلخيصها من خلال التعرّف إلى شخصيات القصة، وأحداثها.

8-ألعاب المعلومات: هذه الألعاب من الألعاب المفيدة جدّا في توسيع ثقافة التلميذ، لإثراء معلوماته، وتوظيفها في إنتاجه الكتابي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الألعاب اللغوية قد تصنّف حسب طبيعتها العامّة إلى ألعاب (صحيح وخطأ)، وألعاب (السؤال والجواب)، وألعاب الذاكرة، وغيرها، وهذا التصنيف يوضّح بجلاء أنّ هناك أقساما عديدة لكل صنف عام، وأنّ كلّ قسم من هذه الأقسام يتناول لغات ومهارات وعناصر مختلفة، وأنّه يناسب عدّة مستويات من المنجزات اللغويّة[1]، أمّا "فتريسيا" فتصنّف الألعاب اللغويّة إلى «خمسة أقسام حسب أهميّتها الخاصة وهي الألعاب اللفظية المركّزة، والألعاب غير اللفظية، والألعاب التقدّميّة، وألعاب البحث عن الكنز، وألعاب

[1] ينظر ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغويّة في تعليم اللغات الأجنبيّة، ص 39.

التخمين»[1]، وبالتالي مهما تنوّعت الألعاب اللغويّة تظلّ أسلوبا جيّدا يمكن استثماره في تعليميّة اللغة العربيّة لزيادة المحصول اللغويّ، وتذليل شعاب اللغة العربيّة.

ثامنا: علاقة الألعاب اللغوية بتعليمية اللغة العربية:

إنّ استعمال الألعاب في التعليم لا يضيع وقت الدرس وهدفه، ولا يصرف التلاميذ عن درسهم، بل يشرك جميع حواسهم في العمليّة التعليميّة، ويقودهم إلى تحقيق هدفهم بكل دقّة ومتعة، حيث يرى كلّ من "ليزوود" و"سوروجرز" من خلال كتابهما "التعليم من خلال اللعب" أنّ علاقة اللعب بالتعليم تتمثّل في النقاط التالية[2]:

- تلعب أفكار التلاميذ واهتماماتهم دورا رئيسيّا في أنشطة اللعب.
- يوفّر اللعب الظروف المثالية للتعليم ويعزّز من جودته.
- يعدّ الشعور بامتلاك زمام الأمور عنصرا أساسيّا لتعلّم التلاميذ من خلال اللعب.
- يمكن التعلّم بشكل أكبر من خلال اللعب إذا اختار الطالب نشاط اللعب بنفسه.
- يتذكّر التلاميذ الأشياء التي قاموا بها أثناء اللعب.
- يتمّ التعليم من خلال اللعب بسهولة، دون وجود أي خوف ودون وضع أيّ حواجز.
- يعدّ اللعب نشاطا طبيعيا يتعلّق بتصرّف التلاميذ على طبيعتهم.
- يعدّ اللعب نشاطا ملائما لتطوير قدرات التلميذ؛ فالتلاميذ يعلمون ما يحتاجونه وكيفية تلبية هذه الاحتياجات من خلال اللعب.
- لا يمكن أن يفشل التلاميذ في اللعب؛ لأنّه لا يوجد معيار محدّد للصواب والخطأ.

---

[1] عبد الرحمن بن شيخ، الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا، http://www.arabtimes.com/portal/article_display.cfm، 2021/03/23/ 22:46.

[2] ينظر ليزوود سوروجرز، نيفيل بينت، تر خالد العامري، التعليم من خلال اللعب، دار الفاروق، القاهرة، مصر، ط1، 2009 م، ص 63.

- يمكّن اللعب المعلّم من ملاحظة التحصيل المعرفي بشكل فعليّ.

ويمكن للمعلّم أن يستعمل نشاط اللعب كطريقة للتعليم، وكأسلوب لتثبيت بعض قواعد السلوك، وتنمية مختلف المهارات، وقد كان " روسو" أوّل من نادى بتوظيف اللعب في التربية عن طريق التربية الطبيعية للأطفال، ثم تبعه "فروبل" و"منتسوري"، انطلاقا من أنّ اللعب فرصة طيّبة وناجحة لنشاط تعليمي منتج، حيث أقامت "منتسوري" بيوتا للأطفال يتعلّمون فيها القراءة والكتابة عن طريق اللعب ويكتسبون الكثير من الحقائق والمعارف، ومن خلال النشاطات التي يقومون بها تنمو لديهم القدرة على التذكّر، والفهم، والإدراك[1].

وفي دراسة قام بها "بيري" في بريطانيا على عدد من رياض الأطفال تبيّن فيها أنّ اهتمام الطفل باللعب، ولاسيما الألعاب التكنولوجيّة العمليّة من خلال ملاحظتها، وتركيبها، وفكّها ينمّي الحصيلة اللغويّة والمعرفية عند الطفل، إضافة للقدرة على التواصل الجيّد من خلال توظيف هذه الحصيلة في التفاعل مع المحيط، فالطفل أثناء اللعب يطوّر من قدراته اللغويّة، وخاصّة من حيث اللفظ، والتعبير[2]، و لعلّ العلاقة بين الالعاب اللغويّة وتعليمية اللغة العربية تكمن في الدور الذي يلعبه استعمال هذه الألعاب في تنمية قدرة التلميذ على التعبير عن ذاته، وتنمية الإبداع اللغوي لديه، فالعلاقة بين اللغة واللعب علاقة متبادلة حيث أنّ لعب التلاميذ هو أساس النمو اللغوي، ومادامت العلاقة بين اللغة واللعب والإبداع قويّة، فاستعمال التلاميذ للمهارات اللغويّة المختلفة أثناء الألعاب اللغويّة جوهريّ في نموّ التفكير لدى التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، هذه المرحلة التي يميل فيها التلاميذ إلى اللعب والحركة، ويمكن استغلال هذا الميل في تنمية مهارات اللغة العربيّة المختلفة نحو الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، وهذا ما أكّدته العديد من الدراسات، كدراسة كل من الدكتوران "أحمد

[1] ينظر فاضل حنا، اللعب عند الأطفال، ص120-121.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص121.

عيسى داود" و"رضا المواصية" التي "هدفت إلى معرفة أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى مرحلة رياض الاطفال في الأردن، حيث كشفت نتائجها أنّ الألعاب اللغوية لها أثر دال إحصائيا في مهارات التواصل[1].

ومن هذا المنطلق يمكن استعمال الألعاب اللغوية أن يسهم في تنمية بعض المهارات الخاصّة بالإنتاج الشفهي والكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أنّ لوصف الصور، والمشاهد، والمسرحيات التربوية، دور كبير في تحسين إنتاج التلميذ الشفهيّ والكتابيّ، وحيث أنّ تلاميذ المرحلة الابتدائيّة يمتازون بالخيال الواسع، فإنّ هذا يجعلهم يميلون إلى إظهار هذه القدرات من خلال اللعب، وحكاية القصص التي لها تأثيرا كبيرا في هذه المرحلة، كما أنّ الإكثار من الأنشطة الصفيّة واللاصفية التي على شكل ألعاب يسهم في إكساب التلاميذ للطلاقة اللغوية، وإثراء قاموسهم اللغوي، وبالتالي تصبح الألعاب اللغويّة وسيلة لإثراء التدريب الدلالي الهادف للغة، ومركزا لذخيرة المعلّم، ومددا للمادة اللغوية التي يُدرّب عليها التلاميذ.

[1] ينظر أحمد عيسى داود، رضا المواصية، أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى مرحلة رياض الأطفال في الأردن (مقال)، مجلّة البلقان، جامعة عمّان الأهلية، مج 22، ع1، 2019م، ص81.

المبحث الثاني: "ماهية الإنتاج الكتابي".

أوّلا: تعريف الإنتاج الكتابي:

الإنتاج الكتابيّ آخر محطة يقف عندها المعلّم ليجمع حصاد التعلّمات التي أرساها في شكل مردود كتابيّ يستعمل فيه التلميذ موارده المكتسبة في مختلف المواد، ويقصد بهذا النشاط كلّ ما يمارسه المعلّم مع تلاميذه بدءا من طرح الموضوع المراد الكتابة فيه مرورا بتنفيذ الاستراتيجيّات التي خطّط لها داخل حصّة الإنتاج الكتابيّ حتّى يصل إلى مرحلة تقويم ما كُتِب أو متابعة تحقق أهداف الحصّة[1]، ممّا يتيح الفرصة للتلميذ من جهة لتجسيد تعلّماته المكتسبة خلال المقطع التعليمي، ويطلق العنان للإبداعيّة من خلال انتقاء التراكيب المناسبة، وتنسيق الأسلوب، وترتيب الأفكار حسب الصياغة، وللمعلم من جهة أخرى لإدراك مواطن الضعف عند التلاميذ ومن ثمّ معالجتها، فهو بمثابة الحوصلة النهائية التي تتجمّع فيها المكتسبات السابقة وتجسّد فيها المهارات اللغويّة، «فتتجمّع فيه ثمار القراءة، وروائع البلاغة فتعصم قواعد الإملاء والمفردات من خطأ الرسم»[2].

كما عرّفته اللّجنة الوطنيّة للمناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم بأنّه حصيلة يبرز فيها التّلميذ قدرته على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقي منسجم واضح

---

[1] ينظر حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندريّة للكتاب، الإسكندريّة، مصر، دط، 2005، ص404.

[2] فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، عمان، الأردن، ط2، 2000، ص42.

تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول، وهو الصورة النهائيّة لعمليّة الإدماج[1]؛ أي أنّ الإنتاج الكتابي عمليّة يؤلّف فيها التلميذ أفكاره بصورة منظّمة، ومرتّبة، وهو أثر يُظهِر قدرة التلميذ على الاستعمال الصحيح للغة، والتوظيف المناسب للمفردات والصيغ.

وتلميذ السنة الثالثة تحديدا يسعى من خلال هذا النشاط إلى أن «ينتج نصوصا تتكوّن من أربعين إلى ستين كلمة أغلبها مشكولة من مختلف الأنماط بالتركيز على النمط السردي في وضعيّات تواصليّة دالّة»[2].

ونستطيع القول أنّ الإنتاج الكتابي وعاء يصبّ فيه المتعلّم أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل وإتقانه يعدّ دلالة على قدرة التلميذ التعبيريّة عن أفكاره بعبارات سليمة ومرتّبة تخدم موضوعه، لذلك ما ينفكّ المعلّم يدرّب التلاميذ على إنتاج نصوص متنوّعة من خلال تدريبهم على حسن التفكير وجودة العبارة، وتحفيزهم على المطالعة التي تزوّدهم بالكلمة الراقية، والأسلوب الجيّد، وبالتالي فالإنتاج الكتابيّ نشاط للفكر، وصقل له، فهو ينمّي القدرة على توليد الأفكار، وتنظيمها وعرضها في ثقة، ويفسح المجال أمام التلميذ للصراحة في القول، بل إلى الإبداع وتنمية ملكة الكتابة.

كما يمثّل الإنتاج الكتابي المجال الأكثر خصوبة وملائمة لممارسة اللغة و التفكير، فإذا كان المجال لا يتّسع لدى المتعلم أحيانا في حالة التخاطب الشفهي للتداعي اللفظي، أو لتداعي الأفكار والمعاني إلا بشكل محدود بسبب السرعة التي يقتضيها هذا التخاطب المرتبط بإرادة الطرف الثاني الذي يبادل الحديث، فإنّ الوضع يختلف عند ممارسة الإنتاج الكتابي، فلا يوجد

---

[1] ينظر، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، 2016، ص13.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2017م/2018م، ص19.

طرف آخر يفرض تحويل الفكرة، وصرف الذهن عما يشغله، إذ يمكن للمتعلّم أن يستدعي الأفكار والأحاسيس، ويغوص في أعماق الذاكرة، فالفرصة تكون أكبر عند ممارسة الكتابة لتوارد التصورات والأفكار، والكلمات المعبّرة عنها، ثمّ إنّ ممارسة الكتابة تمكن المتعلم من انتشال طوائف من المفردات اللّغوية من أعماق الذاكرة، وبعثها إلى الحياة من جديد، أو العمل على إنعاشها وإبقائها جاهزة للاستخدام.

ثانيا: الأسس التي تؤثر على الإنتاج الكتابي:

يعتمد الإنتاج الكتابي على أسس متعدّدة لتحقيق الغاية من تعلّمه من أجل الوصول إلى أهدافه الفكريّة، والسلوكيّة، إذ وُضعت هذه الأسس لتضع المتعلّم حجر الزاوية في العمليّة التعليميّة، لأنّ من شأنها التأثير في الإنتاج الكتابي للتلاميذ، لهذا وجب على المعلّم أن يطّلع عليها؛ لينتقي الطرق المثلى لتدريس هذا النشاط، هناك مجموعة من الأسس التي من شأنها التأثير في الإنتاج الكتابي للتلاميذ، ولابدّ أن يطّلع عليها المعلّم لينتقي الطرق المثلى لتدريس هذا النشاط وتنقسم إلى ثلاثة أنواع هي[1]:

1- **الأسس النفسية:** وتمثّلت فيما يلي:

- ميل الأطفال إلى التعبير عمّا في نفوسهم، والتحدّث مع والديهم، وإخوتهم، وأصدقائهم ويبدو هذا المثل في حرص الطفل على أن يحدّث أباه فيما شاهداه معا في السوق، أو حفلة أو نحو ذلك، ويستطيع المعلّم أن يستغلّ هذا الأساس النفسيّ في علاج التلاميذ اللّذين يجمحون عن المشاركة في نشاط الإنتاج الكتابي.

[1] ينظر أحمد إبراهيم صومان، اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلمية، ط1، عمان، الأردن، 2013م، ص159-162.

- ميل الأطفال إلى المحسوسات، ونفورهم من المعنويّات، ومراعاة هذا المبدأ يفيد في اختيار المواضيع الملائمة لأعمار التلاميذ والاستعانة بالصور والنماذج أثناء الدرس فكثيرا ما يستعمل معلّم المرحلة الابتدائية الصور والمشاهد أثناء هذا النشاط.
- وجود الدافع والحافز عند التلميذ، وتأثّره بموقف ما يحسّن من عمليّة الإنتاج الكتابي، فقد يكلّف التلميذ بكتابة رسالة إلى والده يطلب فيها نقودا ليشتري بها لباسا للشتاء فيكتب كلاما غثّا ركيكا، فإذا استبدّ به البرد، وثقلت وطأته عليه، وملأه الشعور بالحاجة إلى الملابس الواقية أسرع فكتب إلى والده رسالة متأثّرا بهذا الموقف، فيجيء كلامه معبّرا مبينا له حظّه من الترابط والإحكام.
- في أثناء محاولة الإنتاج الكتابي يقوم الذهن بعدّة عمليّات عقلية فيها الكثير من العسر والتعقيد، كعمليّة التحليل التي يرجع فيها التلميذ إلى ثروته اللغويّة ليختار من قاموسه الألفاظ التي يؤدي بها فكرته ثمّ تأتي عمليّة التركيب ليؤلّف الجمل المطلوبة من تلك الألفاظ، وتلميذ السنة الثالثة ابتدائي يعاني صعوبة كبيرة في كتابة فقرة منظّمة ومتسلسلة لفقره المفردات التي تسعف موضوعه، ولقلّة خبرته بطرق نظم الكلام، لذا يجب على المعلّمين أن يأخذوا التلاميذ بالرفق والأناة.
- غلبة الخجل والتهيّب على بعض التلاميذ، ومثل هؤلاء يجب تشجيعهم وأخذهم بالين والصبر، ولا ينبغي أن ييأس المعلّم من علاجهم، بل يجب أن يحفّزهم ويبحث عن الأسباب والعوامل.

2- الأسس التربوية:

يجب أن تكون الموضوعات التي يختارها المعلّم تتماشى مع قدرات التلميذ وحاجاته وبيئته الاجتماعيّة، وحبّذا لو كانت تسعى للنهوض بروح الوطنيّة وزرع القيم الأخلاقيّة، كذلك أن تكون هذه المواضيع ملائمة لاهتمامات التلاميذ، وعليه يستوجب على المعلّم أن يفسح

التلاميذ مجالا لاختيار الموضوعات، ويعطيهم الحرية في تخير المفردات والأساليب الصحيحة في عرض معارفهم، ووصف مشاعرهم، وإبداء آرائهم.

3- الأسس اللغويّة:

- قلّة المحصول اللغوي لدى التلاميذ يستوجب العمل على إنمائه بالطريقة الطبيعية كالقراءة والاستماع.
- يكون الإنتاج الكتابي آخر ما يدرك بعد نهاية المقطع، ليوظّف فيه التلميذ ما تعلّمه من قواعد لغويّة وصيغ صرفية، ومفردات جديدة، وتجدر الإشارة إلى أنّ الموضوع الذي يطلب من التلميذ تحريره مرتبط بالمقطع التعليمي الذي درسه.
- إثراء رصيد اللغة العربية الفصحى عن طريق الأنشودة المدرسيّة وتشجيع التلاميذ على المطالعة، بتخصيص حصة للمطالعة كلّ أسبوع على الأقلّ.
- من هنا نجد أنّ القدرة على اكتساب اللغة وممارستها في مختلف الوضعيات التواصلية تتأثّر بخصائص اللغة المتداولة، وعلاقتها باللغة المستعملة (العاميّة)، والقدرة على الاستعمال اليومي لها، فاستعمال اللغة العربية داخل المحيط التعليمي، خاصة عندما يتعلّق الامر بالإنتاج الكتابي يتطلّب معرفة المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء بخصائص هذه اللغة.

وعليه فإنّ هذه الأسس تجتمع لتشكّل مواضيع الإنتاج الكتابي، وقواعدا يتّخذها المعلّم معلما لبناء طرق تدريس هذا النشاط، كما ينهض الإنتاج الكتابي الجيّد بمجموعة من الأسس والخصائص يجدر على المعلّم إرشاد التلاميذ لها ليتمكّنوا من صياغة عباراته رصينة قويّة تستوعب أفكاره، وتؤدّيها بوفاء وتمكّن، ومن هذه الخصائص ما يلي[1]:

[1] ينظر فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص45-46.

- أن يصبغ التلميذ موضوعه بما يناسبه وجدانيّا أو عقليّا، وهذا يتطلّب اختيار الأسلوب المناسب للموضوع، فتتألّق العبارات البراقة ذات السمات الوجدانية في الموضوعات الإنسانية.
- أن يتحلّى التعبير بالجمال، ولا يظنّ التلميذ أنّ الجمال مقصور على الموضوعات الأدبية الخالصة، فالجمال يتجلّى في فصاحة الألفاظ وعذوبتها، وقوّة الالتحام فيما بينها بلا تنافر صوتيّ أو معنويّ، وتمثيلها للمعاني بدقّة وتمكّن.
- أن يوشي التلميذ موضوعه بما لديه من محفوظ قرآنيّ وأدبيّ؛ فيسوق الحكمة والمثل والحديث دعما لأفكاره، ويضمّن عباراته شعرا يؤيّد به رأيه، ويدمج حصيلة ما تعلّمه في ميادين اللغة العربية، وحتّى المواد الدراسية الأخرى.
- أن يجيد التلميذ تقسيم موضوعه إلى فقرات كلّ منها يحتوي على فكرة معيّنة، ويُعنى بعلامات الترقيم المفصلة عن المعاني، ويأخذ نفسه بحسن الخطّ، وصحّة الرسم الإملائي، ومن خصائص الفقرة الجيّدة تلك التي أوردها ونذكر منها[1]:

✓ الوحدة: ويقصد بوحدة الفقرة أن تدور جميع جملها حول فكرة مركزيّة واحدة، وتكون هذه الفكرة موضّحة في الجملة الرئيسية في الفقرة التي تكون في أوّل الفقرة عادة، ثمّ تتبع هذه الجملة جملا أخرى تدعمها.

✓ أن ترتبط جمل الفقرة بروابط لفظيّة تدلّ على نوعيّة العلاقات بين هذه الجمل مثل: عبارة (والسبب في ذلك) للتعبير عن العلاقة السببية، وعبارة (وخلاصة ما قلنا للتعبير عن العلاقة الإيجازيّة.

✓ أن تتخذ الفقرات ترتيبا يخدم هيكل الموضوع المتمثّل في (مقدّمة – عرض – خاتمة).

[1] ينظر محمّد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، عمّان، الأردن، ط3، 2000م، ص143-144.

- ✓ الوضوح: يتحقّق وضوح الفقرة بتعريف المصطلحات الرئيسية وتجنّب والمفردات والتراكيب تحتمل أكثر من معنى واحد.
- ✓ الصحة: تتحقّق صحّة الفقرة عن طريق مراعاة أصول النحو والصرف واختيار المفردات المناسبة.

وعليه فإنّ معرفة هذه الأسس والخصائص الخاصة بالإنتاج الكتابي يساعد على تحسين مستوى التلاميذ، فالتلميذ المتمكّن من هذه الخصائص حتما سيتوصّل إلى إنتاج نصوص وفقرات تعكس جودة الإنتاج الكتابي.

ثالثا: خطوات تدريس الإنتاج الكتابي:

الإنتاج الكتابي ككل نشاط ينظّم وفق خطوات، يسعى من خلاله المعلّم إلى إسدال الستار عن كفاءات التلميذ المكتسبة خلال المقطع التعليمي الواحد، ويجدر بيان أنّ هذا النشاط حصيلة إدماج للميادين الثلاث (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي)، وكأنّ هذه الميادين بمثابة الخطوات الأوّليّة التي يرسم بها المعلّم خطوط الإنتاج الكتابي لينتج التلميذ ثمرة تعلّماته ومكتسباته، ويبدو أنّ موضوع الإنتاج الكتابي مرتبط بالمقطع التعليمي وما يتضمّنه من قيم، وصيغ صرفيّة، وقواعد نحويّة، كذلك هذا النشاط يأخذ مظهرين هما أنشطة التدرّب، وأنشطة التوظيف.

أمّا أنشطة التدرّب فتكون كلّ أسبوع بعد كلّ وحدة تعليميّة من خلال إنجاز تطبيقات "أتدرّب على الإنتاج الكتابي" الموجودة في كرّاس الأنشطة، وهي عبارة عن وضعيّات متنوّعة يتمّ استثمارها حسب التدرّج السنوي تقضي إلى تطوير القدرات الإنتاجيّة، وتهدف إلى تذليل صعوبات الإنتاج الكتابي التي تواجه التلميذ، غير أنّ هذه التدريبات تبقى قاصرة عن تمكين التلميذ من مهارات الإنتاج الكتابي؛ لأنّها تدريبات مرتبطة بنصّ ميدان فهم المكتوب.

أمّا أنشطة التوظيف فتكون في أسبوع الإدماج ليوظّف التلميذ قدراته المكتسبة خلال أسبوعين من التعلّم، وتبنى على خطوات هي[1]:

ففي وضعيّة الانطلاق، يمهّد المعلّم للموضوع بأيّة طريقة يراها مناسبة لتهيئة التلاميذ ذهنيّا، وذلك بطرح أسئلة تكون لها علاقة مباشرة بنص المشكلة المراد طرحها، ويتمّ من خلال تقييم المكتسبات القبلية، وربطها بالكفاءة المرصودة، ومن ثمّ يصوغ وضعيّة مشكلة صياغة مناسبة، واضحة العبارات والمطلوب، وينتقل إلى بناء تعليمة مطالبها محدّدة، تحدّد حجم المنتج كعدد الأسطر أو الكلمات حتى تضبط وتحدّد حجم الإنتاج، ونمطه (سردي، حواري، وصفي، إخباري، خطابي...)، وتتضمّن مؤشّرات التقويم، مع توظيف بعض الموارد المتمثّلة في استعمال القواعد النحويّة، والصرفيّة المدروسة مسبقا، مع تدوين التعليمة بخط واضح على السبورة، أمّا في مرحلة بناء التعلّمات يعتمد المعلّم طريقة الاستجواب لإشراك المتعلّمين باستدراجهم من خلال الحوار الهادف إلى استخراج العناصر الأساسية التي سيتم التركيز عليها في التحليل والإنجاز، ومن ثمّ يتمّ وضع التصميم المناسب للإنتاج (المقدّمة، العرض، الخاتمة)، وفي مرحلة التحرير تكليف المتعلّمين بالكتابة في الموضوع مستثمرين المكتسبات القبليّة قصد بلورتها في إنتاج تبرز فيه قدرتهم على البناء والرصف المنطقي، والتعبير اللغوي السليم، مستعينين في ذلك بالتصميم المقترح أنفا، يتمّ الإنجاز داخل القسم تحت مراقبة المعلّم الذي يطوف بين المتعلّمين للمراقبة والتوجيه والملاحظة مع إيلاء المتعثّرين اهتماما خاصا، بيد أنّ مرحلة تقويم الإنتاج الكتابي، وهي العملية التي يقوم بها الأستاذ لمعرفة ما يتضمّنه أداء المتعلّمين من نقاط القوة والضعف، ومن عوامل النجاح أو الفشل، وهذه العمليّة ليست تشخيصا للواقع، بل هي علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي أن

[1] ينظر غيلوس صالح، الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلّمه وتقويمه، مجلة اللغة العربية وآدابها، المسيلة، (مقالة منشورة)، ص164، zd.tsirec.pjsa.www، 11-5-2021م، 21:00.

نحدّد أوجه القصور، وإنّما يجب العمل على القضاء عليها في عمليّة تشخيصيّة وعلاجيّة ومن خلالها يتعرّف المتعلّم على أخطائه فلا يكرّرها في المرة القادمة.

ولتمكين التلميذ من إجادة الإنتاج الكتابي، يعتمد المعلّم وسائل منها[1]:

- إفساح مجالات التعبير أمام التلاميذ، حيث يستطيع المعلّم أن يطرح مواضيعا على التلاميذ ليقوموا بتلخيصها في المنزل، ممّا يثير حماس التلاميذ ويبعث فيهم الشوق إلى التعبير، أو أن يستغلّ المعلّم المناسبات الدينيّة والقومية والوطنيّة فيدعوهم إلى كتابة نصوص تفيض بمشاعرهم، وتطلق رصيدهم اللغوي من عقاله.
- استغلال كراسة التعبير الحرّ استغلالا يؤدّي إلى أن ينطلق التلميذ في التعبير بلا قيود تحدّه، فيعبّر عمّا يشاهده من حوله، وما يقع له في حياته، فهي كراسة تنبع من نفس التلميذ وتعانق فكره.
- اصطحاب التلاميذ إلى مكتبة المدرسة ليختار كلّ تلميذ ما تروق له قراءته، ثمّ يعود إلى كرّاسته ليعبّر عمّا تزوّد به.
- يختار التلاميذ موضوعات التعبير بأنفسهم، فتنشط البواعث في نفوسهم، وتتداعى الأفكار سهلة سلسة، ويترك للتلميذ حرية التعبير بألفاظه وأساليب بغير توجيه، نحو حفظ عبارات مأثورة، أو اتباع أسلوب غيره، كما يلجأ المعلّم إلى عرض موضوعات كثيرة متنوّعة الاتجاهات: إنسانيّة، وعلميّة، ووطنيّة، وأخلاقيّة، خاصة تلك التي تتصل بالمواد الدراسيّة الأخرى، أو التي يعيشها التلميذ في بيئته.
- استغلال دروس القراءة والنصوص في حفز التلاميذ على التعبير الجيّد بأسلوب فصيح، فيلقف التلاميذ العبارات المسبوكة الحسنة الصياغة، والألفاظ الملائمة

[1] ينظر فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص53.

للمعاني، والأفكار المرتبة المتسلسلة ليحتذوا بها في إنتاجهم الكتابي، فتنوّع النصوص يرهف وجدانهم اللغوي، ويشحذ قرائحهم.

- النظر إلى جماعات النشاط اللغوي بصفتها حلقة قيمة في تحسين الإنتاج الكتابي للتلميذ ويتجلّى ذلك في جماعات الإذاعة المدرسية، وجماعات المكتبة، وجماعات المسرح.
- يعتبر تصحيح الكراسات من أفضل الوسائل التي تنهض بالإنتاج الكتابي، وأثناء التصحيح يشير المعلّم إلى الخطأ ولا يكتب صوابه، ويستخدم في تنبيه التلميذ على الخطأ رموزا، وذلك بأن يضع خطّا تحت الخطأ مقترنا بأحد الرموز مثل، (ن) للخطأ النحوي، (ص) للخطأ الصرفي، وعلى المعلّم أن يخصص كراسة يدوّن فيها الأخطاء الشائعة بين تلاميذه، وكذلك الأخطاء الفرديّة، ثمّ يعالجها أمام التلاميذ لتعمّ الفائدة، وينبغي على المعلّم أن يذيّل موضوع الإنتاج الكتابي في الكرّاسة بعبارة ناقدة يستفيد منها التلميذ في معرفة المستوى التعبيري لموضوعه من كلّ جوانبه، وكذلك الأخطاء التي عليه تجنّبها.
- والمعلّم الناجح هو الذي يتحرّى الطرق المناسبة، ليستعين بها في سير نشاط الإنتاج الكتابي، ليتجاوز بها تلك الصعوبات التي باتت تؤرق كاهل المتعلّم.

رابعا: المبادئ الموجّهة لتدريس نشاط الإنتاج الكتابي:

الإنتاج الكتابي نشاط لغوي يستوجب تدريسه مجموعة من التوجيهات العامّة، ليحققّ المعلّم من خلاله الأهداف المسطّرة، والكفاءات المستهدفة، ومن المبادئ التي على المعلّم أن يتوخّاها أثناء ممارسته هذا النشاط ما يلي[1]:

[1] ينظر عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، دط، 2008، ص128-129.

- إنّ الوظيفة الموكلة للإنتاج الكتابي تتطلّب أن يكون القسم فضاء محفّزا على الكتابة، وفي هذا الإطار يتعيّن تدبير هذا الفضاء، وتنظيمه بشكل يدفع المتعلّمين إلى طرح تساؤلات، والبحث عن إجابات مجسّدة في إنتاجات كتابيّة، فتزيين فضاء القسم مثلا بصور ومشاهد معبّرة، أو تأسيس أركان تربويّة (ركن القراءة، ركن الإعلاميات، متحف القسم) من شأنه أن يحفّز المتعلّمين على البحث والكتابة، كأن يطالب المعلّم التلميذ بالبحث عن معلومات تخصّ حيوانا في متحف القسم، أو كتابة ملخّص قصّة قرأها التلميذ في ركن القراءة، أو التعبير عن مشهد من مشاهد القسم بإنتاج كتابي.
- إنّ المقاربة بالكفاءات لا تنظر غلى مكوّنات اللغة نظرة تجزيئية، بل تنظر إليها باعتبارها وحدة متناسقة تدرّس في إطار دروس مترابطة ومتكاملة يخدم بعضها البعض، فقد كشفت الدراسات والأبحاث الحديثة عن علاقة عضويّة بين القراءة والتعبير بشقيه الشفهي والكتابي، فبقراءة نماذج مختلفة من النصوص، ودراسة خصائصها، وتقنيات كتابتها، يكتسب المتعلّم قدرة على الكتابة يستعملها عندما تدعو الضرورة لذلك، من هنا ينبغي أن يبدأ المجال اللغوي بنصوص متنوّعة يرتبط بأسلوب أو تقنية محدّدة تكون موضوع دراسة وتحليل، للوصول إلى مستوى يمكنه ترجمة أفكارهن ومشاعره، ومشاهداته، وخبراته الحياتية كتابة بلغة سليمة وفق التقنية المطلوبة.
- انطلاقا من مبدأ الاستعمالات الوظيفيّة للغة، يتعيّن في دروس الإنتاج الكتابي الابتعاد عن المواضيع المنمّطة والجافّة المرتبطة بنمط واحد من الكتابة، من قبيل: "صف" أو "تحدّث"، واقتراح مواضيع وظيفية وإبداعيّة ترتبط بحياة المتعلّمين وحاجاته اليوميّة، وتتيح له الإفصاح عن مشاعره، وأفكاره وفق تقنية تعبيرية معيّنة كتحرير رسالة قصيرة أو بطاقة تهاني.

- انطلاقا من مبدأ التدرّج في اكتساب الكفايات التواصليّة، ينبغي أن تتدرّج مواضيع الإنتاج الكتابي عبر السنوات الدراسية بدءا من الوحدة اللغويّة الأولى التي تتمثّل في الجملة، مرورا بالفقرة التي تتضمّن فكرة واحدة، وصولا إلى الموضوع المتكامل المتناسق، وفي هذا السياق يقتصر الإنتاج الكتابي في بداية التعلّم على ملء فراغات بالكلمات المناسبة لكتابة جمل، أو إعادة ترتيب جمل انطلاقا من كلمات مبعثرة، ثم يتدرّج إلى كتابة نصوص ذات أشكال، وأغراض مختلفة باستحضار تقنية من تقنيات الكتابة، فيتطوّر حجم هذه النصوص حسب درجة امتلاك التلميذ لأدوات الكتابة.
- لإكساب المتعلّم مهارات الكتابة، ومنهجيات التحرير لابدّ من مدّه بالأدوات اللغويّة، والتقنيّات المتحكّمة في مختلف الأنماط الكتابية، ومن هذا المنطلق يمكن للخطوات المنهجية الخاصّة بتدريب المتعلّمين على الكتابة أن تمرّ بمرحلة أساسية تكمن في محاكاة المتعلّم لنمط الكتابة المطلوب بعد فهمه، واكتشاف متحكّماته اللغويّة، والتقنية.
- يخصّص الأستاذ حصة من حصص الإنتاج الكتابي للتصحيح، مركّزا في كلّ مرّة على جانب إجرائي (تقنية كتابة، بناء مقدّمة وعرض وخاتمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغويّة مدروسة)، ومراعاة حاجات المتعلّمين، وأخطائهم.

خامسا: أساليب التدريب على الإنتاج الكتابي:

حتى يتمكّن التلميذ من الإنتاج الكتابي، لا بدّ أن يمتلك القدرة على الاستيعاب الذي لا يتأتّى إلاّ بامتلاكه القدرة على إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميدانيّ فهم المنطوق وفهم المكتوب، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة المستمرّة لها، لتتولّد لديه الملكة النصيّة، وهناك عدّة أساليب وتقنيات يتّخذها المعلّم القادرة

على تحقيق تدريب ناجح يمكن أن يحدث طفرة في الإنتاج الكتابي للتّلميذ، ومن بين هذه الأساليب ما يلي[1]:

1- **الأسلوب التعويضي:** يرتكز الأسلوب التعويضي على التعامل مع نصّ وحيد من خلال اعتماد مقوّماته وتسلسل أحداثهن وأفكاره، وكذا الروابط اللغويّة المحقّقة لوحدة الموضوع، حيث نحتاج إلى المنهجيّة التالية لدراسة النص المراد محاكاته:

- القراءة الحرفيّة: التي تمكّن المتعلّمين من استجلاء المعلومات الظاهرة في النص.
- القراءة المعمّقة والاستنتاجيّة: التي تمكّن المتعلّم من فهم النصّ ضمنيّا، والتعرّف على بنياته وشخصيّاته.
- استخراج الصيغ والأساليب والمفردات الموجودة في النص.

يساعد هذا الأسلوب المتعلّم في إنتاج كتابيّ يتركّز على:

- الحفاظ على القالب الذي وردت فيه أحداث النصّ.
- تعويض المفردات الواردة في النصّ بالرصيد المكتسب سابقا في إطار المقطع أو الوحدة (المرادفات) مع إدراك البعد الجمالي.
- إنتاج نصّ من الطبيعة ذاتها باستعمال ذات الهيكل، كما يمكن التوسّع فيه وإضافة حبكة مناسبة.

2- **الأسلوب التركيبي:** يعتمد الأسلوب التركيبي على نصّين أو أكثر، يكون التعامل مع النصوص انطلاقا من: ضبط طريقة بناء النصوص، واستخراج أدوات الربط المناسبة للنمط، من خلال الفكرة العامّة، والأفكار الفرعيّة، واستخراج الصيغ والتراكيب اللغويّة

[1] ينظر الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المذكّرة النموذجية رقم (03) أساليب التدرّب على التعبير الكتابي في الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي، مفتشيّة التعليم الابتدائي، مقاطعة تلمسان، جانفي 2019م، ص2-8، موقع المنارة التعليمي، https://www.manaradocs.com، 2020/5/21، 21:00.

المستعملة في التعبير عن الفكرة الواحدة وتسجيلها، والمقاربة بينها من حيث البناء وجمال التركيب، كذلك ضبط هيكلة الموضوع الجديد.

3- **الأسلوب البنائي:** على شاكلة الأسلوب التعويضي والتركيبي، فإنّ النموذج البنائي يعتمد أيضا على النص، انطلاقا من تناول بعض الأفكار الرئيسيّة التي وردت في نصّ أو عدّة نصوص، والتي ستشكّل محاور كتابة الموضوع الجديد، فتتمّ صياغة سلسلة من الأسئلة المتعلّقة بالنصّ (أسئلة وصفيّة، أسئلة تحليلية)، لتقود إلى إنتاج نص التعبير.

4- **التطويري أو الإثرائي:** يرتكز الأسلوب التطويري على بناء وتطوير الفضاء الخاص بالأقسام الثلاثة للنص المنتج (خاصة في النمط السردي)، وهي (البداية، الحبكة، النهاية)، ويكون ذلك من خلال إعادة البناء، يأخذ الأسلوب التطويري أشكالا مختلف منها:

- التطوير في جزء من فضاء النص كأن يكون وضعيّة "الحبكة"، حيث يُعطى للمتعلّم "وضعيّة البداية" و "وضعيّة النهاية"، ويطلب منه إنتاج الجزء الوسط "الحُبكة"، يمكن تزويد المتعلّم بحقيبة من أدوات مساعدة على إنتاج "وضعيّة الحُبكة".
- قد يأخذ التطوير بعرض النص في أجزائه الثلاثة منقوصا من جمله بعض من متمّمات الجملة كالحال أو النعت، أو غيرهما من الظواهر اللغوية الأساسية حيث يطلب من المتعلّم إثراء النص بالمتمّمات أو التراكيب الناقصة بما هو مناسب لسياق الجمل والنص.
- كما يمكن عرض وضعيّة الحُبكة، والعمل على إنتاج وضعيّتي البداية والنهاية.

سادسا: أهداف الإنتاج الكتابي:

يجتهد معلّم اللغة العربية في تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال الميادين والأنشطة التي من شأنها أن تثمّن اللغة العربية، وتجعل التلميذ يعتزّ بلغته، ونشاط الإنتاج الكتابي إحدى النشاطات التي ترمي إلى عدّة أهداف تتمثل فيما يلي:

- تزويد المتعلمين بكفاءة يمكن استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الكتابي، وإدماج مكتسبات اللغة العربية ليتمكّن من إنتاج نصوص تحظى بالسلامة النحوية والصرفية والأسلوب الصحيح[1].
- تنمية مهارات منها، قدرة المتعلّم على وضع خطة لما يكتب، وإمكانية تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها، والقدرة على تلخيص المواضيع، كما يحسّن القدرة على استعمال علامات الترقيم[2].
- تعويد التلاميذ على وصف ما يستمعون إليه، وما يرونه، وما يدركون، وما يشعرون به في شكل أفكار مرتبة ومنظّمة تحملها ألفاظا وعبارات دالة، خالية من الخطأ النحوي والصرفي[3].

- ومن الأهداف التي ضمّنها الدكتور "الدكتور عبد العليم إبراهيم" في كتابه "الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربيّة" ما يلي[4]:
- تزويد التلاميذ بما يعوزهم من المفردات والتراكيب، على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية.

---

[1] ينظر الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، اللجنة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2009م، ص37.

[2] ينظر طه علي حسين الدليمي، **استراتيجيات التدريس في اللغة العربية**، ص215.

[3] ينظر حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، ص401.

[4] ينظر عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، 1991، ص145-146.

- تعويدهم على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وربطها بعضها ببعض.
- توسيع دائرة أفكارهم، بتشجيعهم على القراءة والمطالعة المستمرّة، وتزويدهم بتقنيات الكتابة المختلفة.

كما يرمي نشاط الإنتاج الكتابي إلى تحقيق التكامل العضوي بين مختلف مكونات اللغة العربية، وتمكين التلاميذ من استثمار الثروة اللغوية التي يكتسبها في مكوّنات اللغة العربية من خلال تدريبهم على التنظيم وجمال الأسلوب والعمل على تنشيط خيال التلاميذ، وربط اللغة بالحياة والاشتغال على وضعيات مختلفة[1].

كما أنّ الإنتاج الكتابي كمهارة لغوية، وكوسيلة تبليغ معارف ومعلومات، أداة حاضر في كل المواد والأنشطة التعليمية (اللغوية، الدينية، الاجتماعية والعلمية)، فهذه المواد والأنشطة تستثمر الإنتاج الكتابي في صياغة الملاحظات، وتثبيت المعارف والاستنتاجات، وترتيب المعطيات، وتأليف الملخصات، وشرح المفاهيم، بعبارة أخرى الإنتاج الكتابي بالنّسبة لمختلف المواد الدراسية أداة أساسية في تعلّمها وتدريسها، فعدم امتلاك المتعلم للمهارات اللّغوية يسبب صعوبات تعليمية كثيرا ما تؤدي إلى الفشل الدراسي في مختلف المواد التعليمية، فهو عائق تعليمي خطير، وبالتالي فإنّ الأداء اللّغوي الكتابي لا يظهر مهارة المتعلم في توظيف اللّغة فقط، بل تظهر كذلك مهاراته الفكرية والمعرفية من خلال توظيف المفاهيم، وتحليل وتنظيم المعطيات، وصياغة النتائج، كما يظهر اتجاهاته النفسية والاجتماعية، فالإنجاز الكتابي مؤشر مهم في تقييم الأداء التعلّمي، والتنبؤ بالمستوى التحصيلي الذي يمكن أن يبلغه المتعلّم في مساره الدراسي.

إذا كان دور الإنتاج الكتابي هو تنمية قدرات المتعلم على اكتساب المعارف، والقيم، وتنمية التفكير، فإنّ دور الفروع المعرفية الأخرى (غير اللّغوية) في تدعيم مهارات الإنتاج

[1] ينظر عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، دط، 2008م، ص123.

الكتابي لا تقلّ أهميّة، فالمواد الدراسيّة الأخرى منبع هام للمعارف، والألفاظ، والتراكيب اللغوية التي تشكل المادة الخام للوصف، والتحليل، والتركيب، والبرهنة، والتقييم، وهي مهارات عقلية أساسية في الإنتاج الكتابي، كما أنّ دراسة هذه المواد تتيح للتلميذ الفرصة لتوظيف مهاراته اللّغوية، والمعرفية، كما تعين المعلّم على معالجة الانحرافات اللّغوية مما يؤدي إلى تحسين الأداء اللّغوي للتلاميذ.

بهذا المعنى تتعدّد أهداف الإنتاج الكتابي، فكلّ مرحلة تعليميّة تحمل أهدافا يسعى المعلم في تحقيقها من خلال نشاط الإنتاج الكتابي، لكن يبقى الهدف المشترك بين كل المراحل هو الوصول إلى البعد اللغوي والمعرفي الذي يُكسب التلميذ الطلاقة اللغوية والقدرة على توظيف مكتسباته اللغوية والفكرية.

خلاصة الفصل:

نخلص من خلال ما سبق إلى أنّ الألعاب اللغويّة مجموعة من الأنشطة اللغوية التي يوظّفها المعلّم في مختلف الميادين والأنشطة الخاصة باللغة العربية، في أسلوب منظّم ومخطّط تحكمه أسس وقواعد بغرض تنمية المهارات اللغوية (الكتابة – القراءة – التحدّث – الاستماع)، ولتحسين الأداء اللغوي وإثرائه، كذلك إتاحة الفرصة للتلميذ الضعيف حتّى يشارك في العمليّة التعليميّة، ومثل هذه الأساليب تزيد من فعّالية الصفّ لما توفّره من متعة وتشويق أثناء العمليّة التعليميّة.

أمّا الإنتاج الكتابي، فهو من أهّم الأنشطة التي يمكن من خلالها أن نثمّن تعليميّة اللغة العربية بل جميع المواد الدراسية؛ لأنّ الأنشطة التعليمية عامّة واللغوية خاصة تشكل وحدة عضوية متفاعلة، ولأنّ المنهج المتّبع في التعليم يفرض تنسيقا بين جميع مواضيع المواد الممنهجة خلال الصف، إذ يراه المعلّم وسيلة قياس لمدى فهم وتمكّن التلميذ من المادّة النحويّة والصرفيّة، واستيعاب النصوص بشكل يستطيع به توظيف القيم والمعارف المستخلصة من النص في إنتاجه الكتابي، حيث يظهر ذلك جليّا في تصحيح المعلّم لمواضيع التلاميذ المحرّرة، وبالتالي فالإنتاج الكتابي مرآة تعكس مدى تحقيق الهدف المنشود من العمليّة التعليميّة ولذلك على المعلّم مراجعة تلك الأسباب التي من شأنها أن تؤثّر على هذا النشاط.

الفصل الثاني: الدراسة الميدانيّة

أولا: الإجراءات الميدانية

ثانيا: تفريغ البيانات وتحليلها

تمهيد:

بعد أن تطرّقت في الفصل الأوّل إلى المفاهيم النظريّة لمتغيّرات البحث ووضّحت أسلوب الألعاب اللغويّة في العمليّة التعليميّة، وأزلت الإبهام عن نشاط الإنتاج الكتابي، وطريقة تدريسه، مع ذكر أهمّ الأهداف التي يرمي إليها هذا النشاط، آتي في هذا الفصل لتقديم دراسة ميدانية من شأنها أن تبيّن لنا مدى استثمار معلّمي المرحلة الابتدائية للألعاب اللغويّة في تعليميّة اللغة العربية، ومدى مساهمتها في النهوض وتحسين الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، حيث تعدّ الدراسة الميدانيّة معبرا هامّا للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع البحث، إذ عن طريق نزول الباحث إلى الميدان يصبح بالإمكان جمع البيانات، وتحليلها لتعميم النتائج المحصّل عليها، وقبل الولوج في تفريغ البيانات والتعليق عليها لابدّ لنا بتبيان المنهج المتبع، ومجالات الدراسة، بالإضافة إلى ذكر الأداة المستعملة في جمع البيانات، والأساليب المتّبعة في إحصاء النتائج.

أولا: الإجراءات الميدانية:

1- المنهج:

المنهج مجموعة من الإجراءات المتبعة في دراسة ظاهرة معيّنة للوصول إلى الإجابات عن الإشكال المطروح، ويُعرّف بأنّه «الطرق التي يستخدمها الباحثون لدراسة المشكلة والوصول إلى الحقيقة»[1]، ويعدّ الركيزة الأساسية لأيّ دراسة نظرية أو تطبيقية أو ميدانية، وبالتالي اعتمدت في دراستي هذه على المنهجين الوصفي، والمنهج الإحصائي؛ أمّا المنهج الوصفي فهو «طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتمّ التوصّل إليها على أشكال رقمية يمكن تفسيرها»[2]، واستعنت به في التعليق والتعقيب على النسب المئوية المتحصل عليها من أسئلة الاستبانة، في حين ذلك، كان الهدف من تطبيقي للمنهج الإحصائي جمع ورصد معدّلات التكرارات لتحديد النسب المئويّة؛ لأنّه منهج يعتمد على جمع بيانات الظاهرة المدروسة، وعرضها في شكل جداول ثمّ تحليلها رياضيّا، واستخلاص النتائج ثمّ تفسيرها[3].

2-أدوات الدراسة: اعتمدت في جمعي للبيانات والمعلومات على أداة "الاستبانة"[4] التي تعدّ من أكثر أدوات البحث شيوعا، حيث تستخدم في معظم مجالات البحث العلمي والدراسات

---

[1] أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، دط، 1994م، ص 36.

[2] محمّد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، الجمهوريّة اليمنيّة، ط3، 2019م، ص46.

[3] ينظر ليندا لطاد وآخرون، منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية، إصدار المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية، برلين، ألمانيا، ط2019،1م، ص141.

[4] وهي اللفظ اللغوي الصحيح، حيث يطلق عليها البعض الاستبيان وهذا هو اللفظ الشائع بينما التسمية الأولى هي الاصح لغويّا.

الميدانية، وهي عبارة عن استمارة تحمل عدّة أسئلة مطلوب الإجابة عنها[1]، وتوفّر الاستبانة جمع وفير للبيانات، وهذا أحد الأسباب التي أدّت إلى اختياري هذه الأداة، إضافة إلى كونها أداة قليلة التكلفة مقارنة مع الأدوات الأخرى.

تضمّنت الاستبانة ثلاثين سؤالا أغلبها مغلقة، موزّعين على خمسة محاور هي على الترتيب:

- المحور الأوّل: " البيانات الشخصيّة"، ضمّ خمسة أسئلة.
- المحور الثاني: "واقع تدريس الإنتاج الكتابي"، ضمّ ستة أسئلة.
- المحور الثالث: "الصعوبات التي تواجه التلاميذ تجاه الإنتاج الكتابي"، ضمّ ستة أسئلة.
- المحور الرابع: "واقع ممارسة الألعاب اللغوية في تعليمية اللغة العربية"، ضمّ تسعة أسئلة.
- المحور الخامس: "استثمار الألعاب اللغوية في الإنتاج الكتابي"، ضمّ أربعة أسئلة.

3-مجالات الدراسة:

أ- **المجال المكاني:** يمثّل النطاق الجغرافي للبحث، وزّعت استمارات الاستبيان على مجموعة من المدارس المتواجدة في مدينة "طولقة" التابعة لولاية بسكرة.

ب- **المجال الزمني:** أجرت الباحثة هذه الدراسة حسب المعطيات الموجودة خلال زمنها المحدّد في الفصل الأخير من العام الدراسي: (1442ه/1443ه) الموافق لـِ (2020م/2021م).

[1] ينظر حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي-إنكليزي، إنكليزي عربي)، ص 34.

ج- **المجال البشري:** يتمثّل في الأشخاص الذين يشملهم البحث، حيث تمّ إجراء هذه الدراسة على عدد معلّمي التعليم الابتدائي.

4-عينة الدراسة: اختيار عيّنة الدراسة من الخطوات والمراحل المهمّة للبحث، وتُعدّ «جزءا من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضمّ عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي»[1]، إذ اخترت عينة مكوّنة من خمسين معلّما، ومعلّمة بطريقة قصديّة، لضيق الوقت وبسبب انتشار وباء كورونا، كذلك لأضمن الإجابة على كلّ الأسئلة، «ويكون الاختيار في هذا النوع من العيّنات على أساس حر من قبل الباحث، وحسب طبيعة بحثه»[2].

5-أساليب الدراسة: بعد جمع الاستمارات قمت بتفريغ البيانات في جداول، ففي هذه الطريقة تُصنّف البيانات الكميّة في جداول ليسهل استيعابها ومن ثمّ تحليلها، وتصنيفها في فئات، واستخلاص النتائج منها، حيث استعانت الباحثة بأسلوب التوزيع التكراري، والهدف منه «ترتيب البيانات، وتقسيمها تقسيما يسهل إدراك ما بينها من علاقات ويوضّح دلالاتها»[3]، كما استعانت بالتكرار المئوي أي النسبة المئويّة لكلّ تكرار، وذلك «بقسمة عدد التكرارات الخاصة بكلّ فئة على مجموع التكرارات، ثمّ ضرب حاصل القسمة في مائة»[4]، بعد ذلك مثّلت الباحثة البيانات في دائرة نسبية لتسهيل تفسير المعطيات.

---

[1] ذوقان عبيدات، وآخرون، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، دط، 1984م، ص110.

[2] محمّد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، ص175.

[3] السيد محمّد خيري، **الإحصاء النفسي**، دار الفكر العربي، مصر، دط، 1997م، ص11.

[4] محمود السيد أبو النيل، **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، دط، 1987م، ص51.

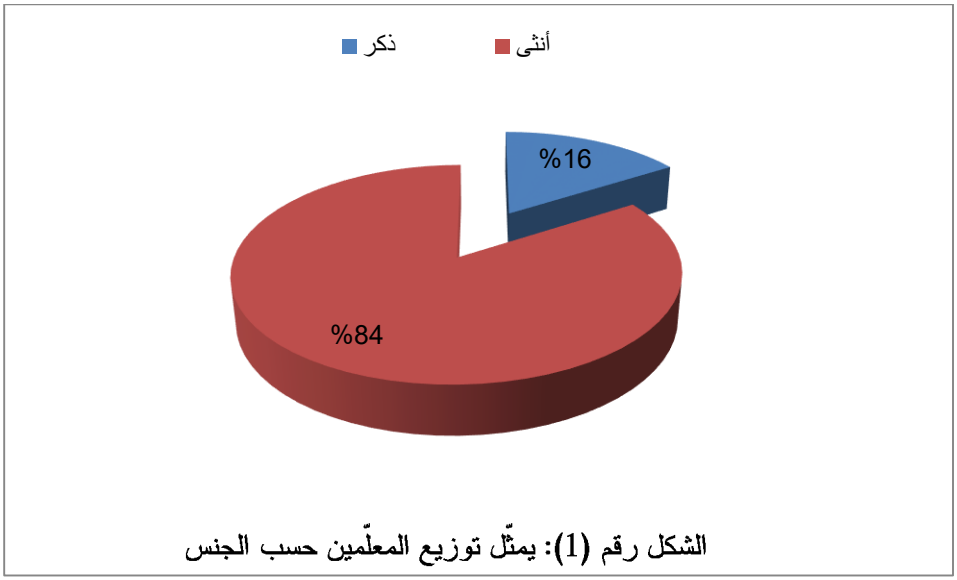
ثانيا: تفريغ البيانات وتحليلها:

المحور الأوّل: البيانات الشخصية:

الجدول رقم (1): يوضّح توزيع الجنس على أفراد العينة.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	08	%16
أنثى	42	%84
المجموع	50	%100

يتّضح لي من خلال قراءتي للجدول أعلاه أنّ عدد معلّمات الطور الابتدائي يفوق عدد المعلمين، إذ بلغ عدد المعلّمات (42) معلّمة، في مقابل ثمانية معلمين فقط.



الشكل رقم (1): يمثّل توزيع المعلّمين حسب الجنس

ألاحظ في الشكل أعلاه تباينا ملحوظا في توزيع الجنس على أفراد العيّنة، إذ أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، وهذا مستحسن بالنسبة للتعليم الابتدائي، فطبيعة متعلمي هذه المرحلة يفرض توفير القدر الكافي من الحنان، والقدرة على التحمّل، وتلميذ الابتدائي عادة

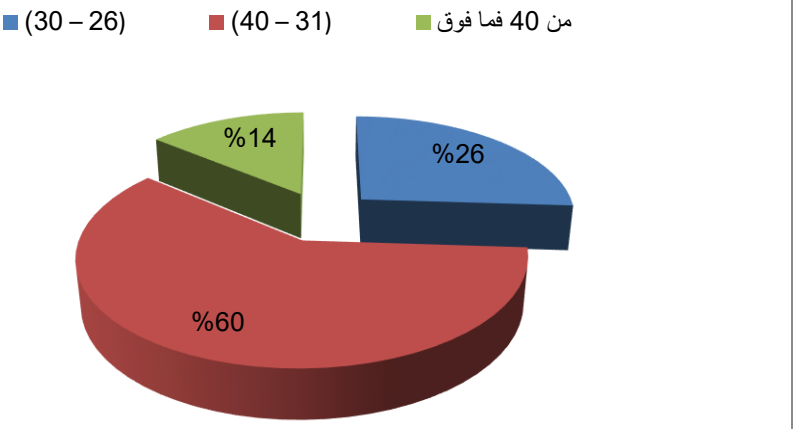
ما يرى المدرسة بيته الثاني والمعلّمة أمّا ثانية له، ولأنّ هذه المرحة تعتمد على إدراك طرائق التربية أكثر من معرفة طرائق التدريس، فما أحوجنا إلى تلك الدورات التكوينية التي تُعنى بتوفير الإرشادات والتوجيهات اللازمة للمعلّمات، فالتلميذ بحاجة إلى تعزيز تلك القيم والمبادئ التي تنمّ عن مجتمع سويّ محافظ عن هويّته العربية، والإسلاميّة.

كما يوحي ارتفاع نسبة المعلّمات إلى تخلّص مجتمعنا من تلك العادات التي كانت تحرم المرأة من التعليم، أو إكمال الدراسة، خاصة الجامعيّة منها، وتمنعها من فرص العمل في شتى القطاعات، فاليوم أصبحت المرأة تلتحق بمناصب متنوّعة من الشغل، في مقابل ذلك تعوز نسبة المعلمين إلى الانعدام أمام التقدّم الهائل لعدد المعلّمات؛ ولعلّ مردّ هذا العزوف إلى قلّة راتب معلّم الابتدائي الذي حقيقة لا يكفي أمام متطلّبات ومصاريف الحياة التي تحتّم عليه الالتحاق بالمهن الحرّة، كالتجارة.

الجدول رقم (2): يوضّح توزيع السن على أفراد العينة.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
(30 – 26)	13	% 26
(40 – 31)	30	% 60
من 40 فما فوق	7	%14
المجموع	50	%100

يظهر من خلال المعطيات الإحصائيّة أنّ نسبة فئة المعلّمين الذين تتراوح أعمارهم بين (31–40) تقارب (60%)، وتفوق نسبة فئة المعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين (26 – 30) التي بلغت (26%)، كما تفوق نسبة فئة المعلّمين الذين أعمارهم أربعين فما فوق، والتي تقدّر بـــ (14%).



الشكل رقم (2): يمثّل توزيع المعلّمين حسب العمر

من الشكل أعلاه أستنتج أنّ أغلب المعلمين تراوحت أعمارهم ما بين واحد وثلاثين، والأربعين عاما، فبالرغم من تخرّج جلّ الطلبة في سن الثالث والعشرين تقريبا، لا يستطيع أغلبهم الالتحاق بمناصب العمل، إلّا من حالفه الحظ في ذلك، فمثل بطالة المتعلّمين لا يزال الهاجس الذي يقض مضاجع الخرّيجين خاصة الجدد منهم لعدم توفّر فرص العمل، وبسبب تضخّم أعدادهم مقابل عدد المناصب التي توفّرها الدولة.

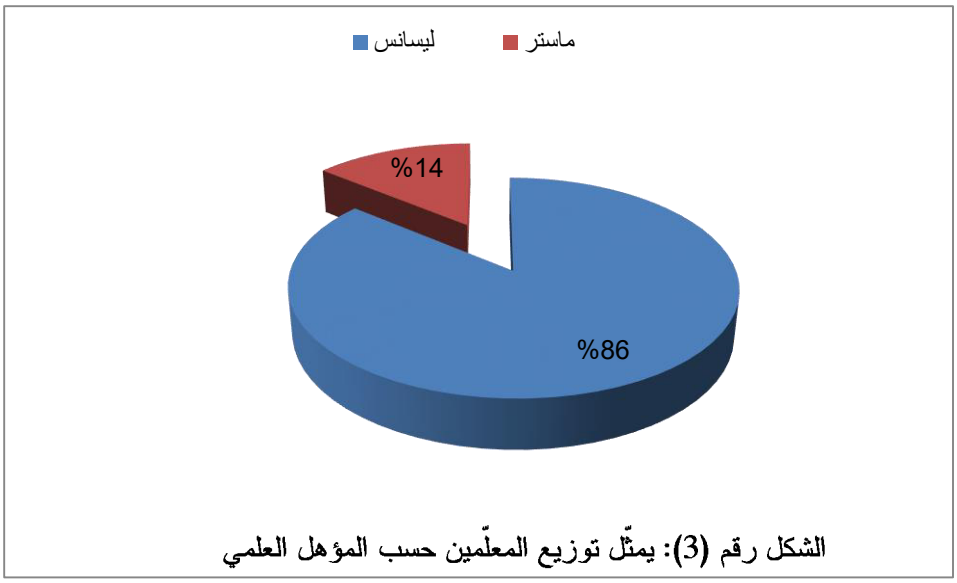
على العموم، هذا السن ملائم للتعليم الابتدائي، فكلّ خبرة يقطفها المعلّم من حياته يهبها للمتعلّم، ليصنع منه ذلك المواطن الصالح الذي تتغمّده أخلاقه السامية، لأنّ الغاية من التعليم ليست تعليم المعارف والمهارات وحسب، بل الحرص على إنشاء جيل طيّب الأخلاق، يفيض قلبه بحبّ وطنه، يعتزّ بهويّته الوطنية والعربية، إذ يرى الغزالي أنّ التربية «عمليّة رعاية، وبناء لشخصيّة الطفل، بحيث يصبح فردا صالحا في مجتمع متوازن، متطوّر قائم على أسس ثابتة»[1]

[1] أيوب دخل الله، التربية الإسلاميّة عند الإمام الغزالي، المكتبة العصريّة، صيداء، بيروت، لبنان، ط1، 1996م، ص136.

الجدول رقم (3): يوضّح توزيع المؤهّل العلمي على أفراد العينة.

المؤهّل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	43	%86
ماستر	7	%14
المجموع	50	%100

من خلال البيانات الإحصائيّة، ألاحظ أنّ عدد معلّمي التعليم الابتدائي الذين يحملون شهادة "الليسانس" بلغ حوالي (43) معلّما، وهو عدد كبير مقارنة بعدد المعلّمين الذين يحملون شهادة "الماستر"، حيث بلغ عددهم سبعة معلّمين فقط.



الشكل رقم (3): يمثّل توزيع المعلّمين حسب المؤهل العلمي

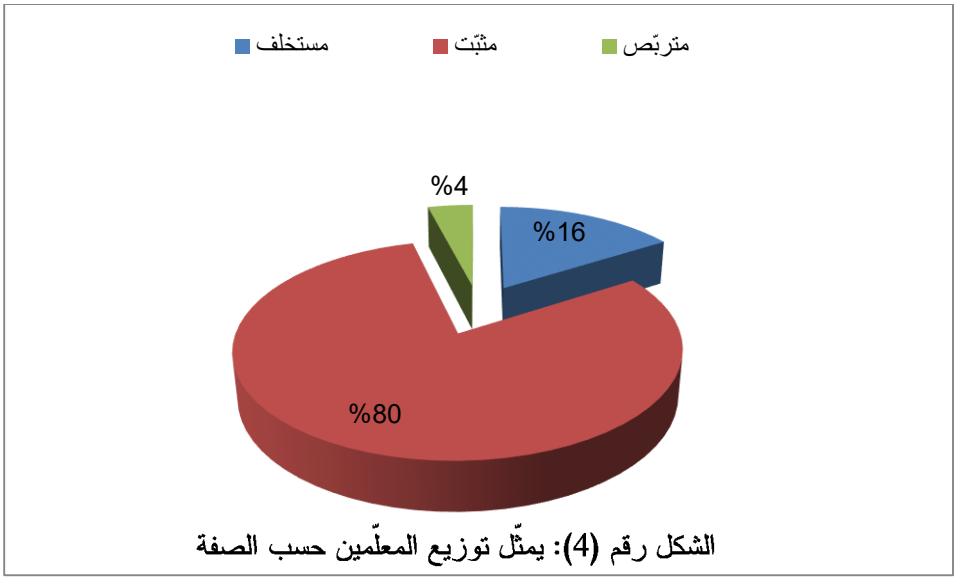
يبين الشكل أعلاه أنّ معظم المعلّمين يحملون شهادة "الليسانس" كمؤهّل علميّ لمهنة التعليم الابتدائي، وهذا طبيعيّ؛ لأنّ الوزارة الوصيّة تضع مستوى الليسانس كمؤهل علمي يسمح بالالتحاق برتبة معلّم ابتدائي، لكن في بعض الأحيان يضطرّ بعض المترشّحين إلى التنازل عن مستوى الماستر، والمشاركة في مسابقة التعليم الابتدائي، لكثرة المناصب التي تُفتح فيها.

لطالما كان المؤهّل العلميّ سببا في اكتساب الكفاءة اللغويّة التي تسمح للمعلّم باستعمال اللغة التي يريد تعليمها استعمالا صحيحا، وتعدّ أحد الشروط التي ترتكز مهارة تعليم اللغة عليها، لكنّ اليوم نرى التعليم الابتدائي يستقبل معلّمي اللغة العربية من كلّ التخصّصات الجامعيّة، ممّا أدّى إلى خلق تلك الصعوبات في التعلّم التي صارت تثقل كاهل الأولياء قبل التلميذ، خاصة أنّ التعليم الابتدائي اللبنة الأولى التي ينطلق منها التلميذ لبناء تعلّماته، فما أحوجنا اليوم إلى أن تعيد المنظومة التربوية النظر في هذه القرارات التي من شأنها أن تعيق تعلّم اللغة العربية بصورة صحيحة.

الجدول رقم (4): يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الصفة.

الصفة	التكرارات	النسبة المئوية
مستخلف	08	%16
مثبّت	40	%80
متربّص	02	%04
المجموع	50	%100

يتبيّن من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلمين المثبتين التي تقارب (80%) أكبر من نسبة المستخلفين التي بلغت (16%)، في حين نسبة المتربصين تكاد تنعدم، إذ قاربت (04%).



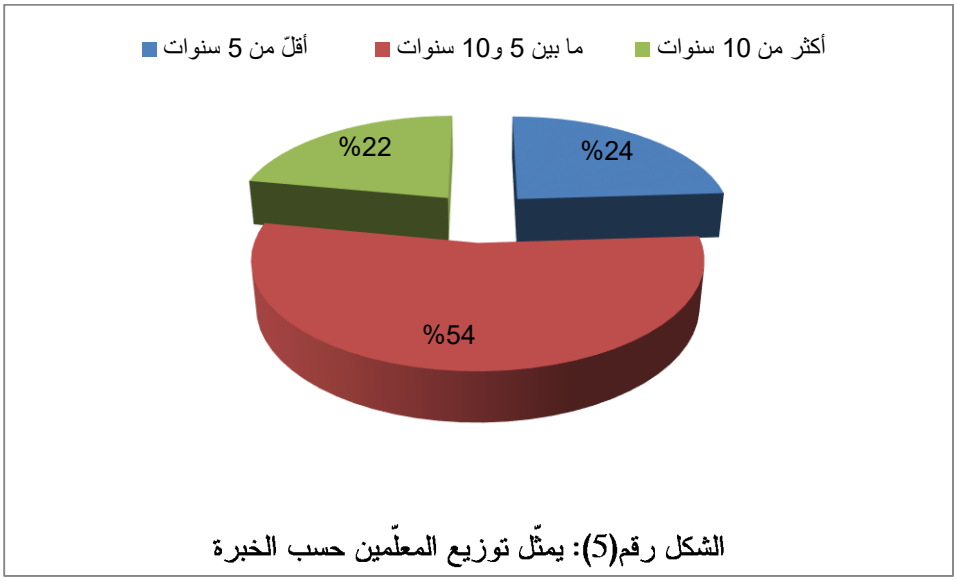
الشكل رقم (4): يمثّل توزيع المعلّمين حسب الصفة

يشير الشكل أعلاه إلى تفوّق نسبة المثبتين من المعلمين على نسبة كلّ من المستخلفين والمتربصين، فمن البداهة أن يتكوّن هذا الفرق، لأنّ فرص الاستخلاف تتولد نتيجة العطل المرضية التي يقدمها المعلمون المثبتون، أو نتيجة تغييرهم المؤسسة التربوية، أو غير ذلك من الأسباب، أمّا انعدام المتربصين يعود إلى عدم فتح الوزارة الوصية لمسابقات التوظيف الخاصة بالتعليم، وربما هذا راجع للأزمة المالية، والاقتصاديّة التي تمرّ بها الجزائر.

الجدول رقم (5): يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة.

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقلّ من 5 سنوات	12	%24
ما بين 5 و10 سنوات	27	%54
أكثر من 10 سنوات	11	%22
المجموع	50	%100

انطلاقا من الجدول، يقدّر عدد المعلّمين الذين تنحصر خبرتهم ما بين خمسة إلى عشرة سنوات بـــ (27) معلّما، وهو أكبر عدد، أمّا عدد المعلّمين الذين تقلّ خبرتهم عن خمسة سنوات هو (12) معلّما، وحوالي (11) معلّما يمتلكون خبرة أكثر من عشرة سنوات.



الشكل رقم(5): يمثّل توزيع المعلّمين حسب الخبرة

يتّضح من خلال الشكل أعلاه أنّ معظم المعلّمين يمتلكون خبرة تنحصر ما بين خمسة سنوات إلى عشرٍ، فمن المعلوم أنّ الخبرة مطلوبة وضرورية في التعليم، فمن خلالها يستطيع المعلم الكشف عن صفات المتعلم وخصائصه، إضافة إلى المرونة في تطبيق المنهاج، فالمعلّم الأكثر خبرة هو من ينوّع في طرائق التدريس حسب ما تتطلّبه المعرفة، وطبيعة المتعلم، لكن الخبرة غير كافية لرصد، وتحقيق أهداف العملية التعليمية، لتكون، الكفاءة المهنية أفضل ما يجب أن يتسلّح به المعلّم، ويقصد بها «مهارات التدريس التي يجب أن تتوافر في المعلّم حتى يستطيع تأدية عمله على أحسن وجه، وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشدها»[1]، والمعلّم الفعّال يملك أكثر من كفاءة واحدة؛ إذ يستطيع إيصال المعلومات بيسر، واستثارة استجابات

[1] إبراهيم براهيم، أسماء لشهب، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (مقال)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر(2)، الجزائر، ع 30، سبتمبر2017م، ص 213.

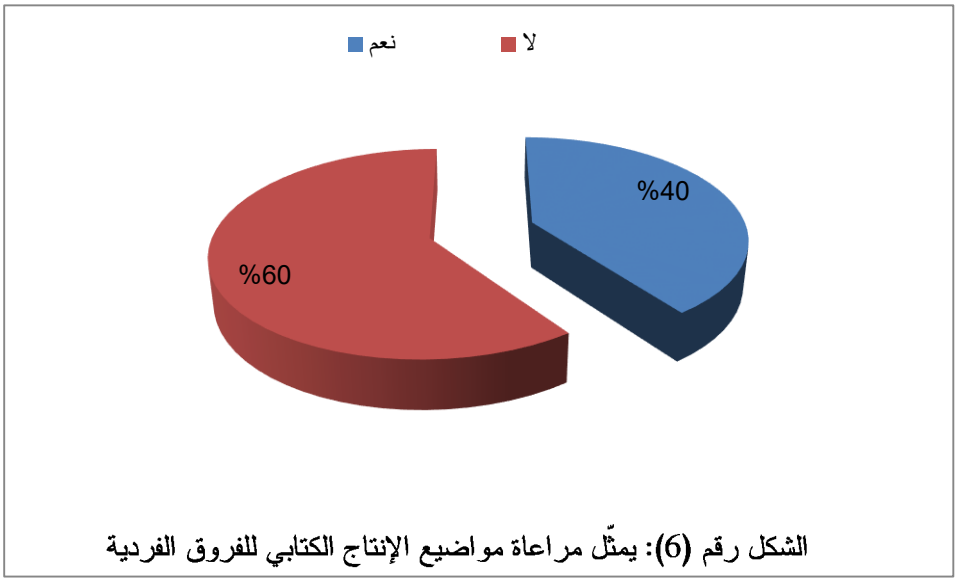
التلاميذ، واستعمال أساليب التدريس النشطة، والفعّالة التي تشجّع على التفتّح الذهني، وغير ذلك من الكفاءات.

المحور الثاني: واقع تدريس نشاط الإنتاج الكتابي:

الجدول رقم (6): يوضّح تحقيق المواضيع المختارة للإنتاج الكتابي للفروق الفردية للتلاميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%40
لا	30	%60
المجموع	50	%100

يكشف الجدول أعلاه عن ارتفاع في نسبة المعلّمين الذين يرفضون مراعاة مواضيع الإنتاج الكتابي للفروق الفرديّة للتلاميذ، والتي بلغت حوالي (60%)، على نسبة المعلّمين الذين يقرّون مراعاة هذه المواضيع للفروق الفرديّة الموجودة بين التلاميذ، حيث قدّرت هذه النسبة بـــ (40%).



الشكل رقم (6): يمثّل مراعاة مواضيع الإنتاج الكتابي للفروق الفردية

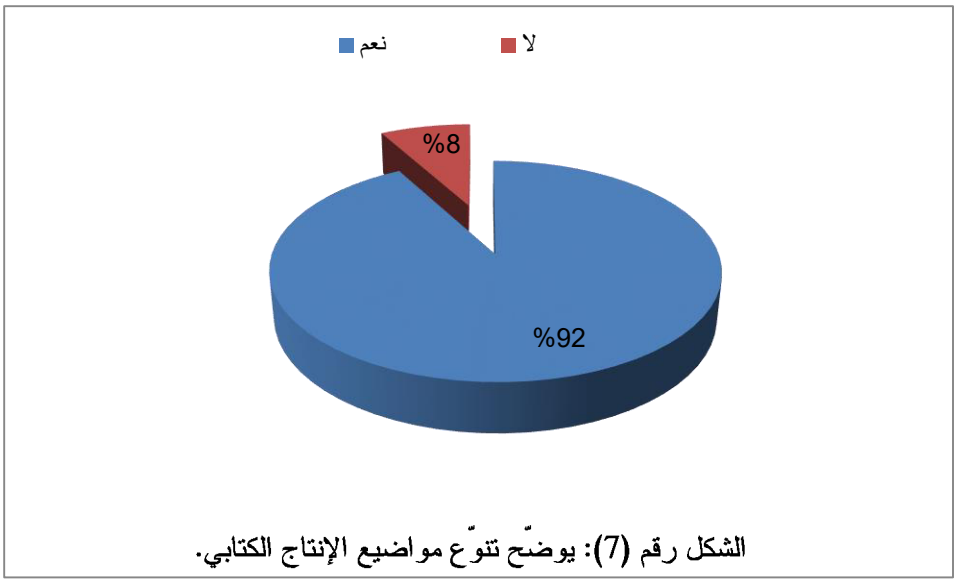
الجدير بالأهميّة أنّ الاهتمام بالفروق الفرديّة للمتعلّمين، وخاصّة تلاميذ المرحلة الابتدائية من شأنه أن يثمّن العمليّة التعليميّة، ويسهم في تحقيق الأهداف المرجوّة، ونعني بها تلك «الصفات التي يتميّز بها كلّ إنسان عن غيره من الأفراد، سواء أكانت تلك الصفات جسميّة أم عقليّة أم مزاجية أم في سلوكه النفسيّ أو الاجتماعيّ»[1]؛ لذلك تبدو الحاجة ماسة لدراسة الفروق الفردية، وفهمها وقياسها بدقّة، وموضوعية في مجال التعليم، فالمدرس داخل الصف يتعامل مع سمات وخصائص فردية متداخلة مع بعضها البعض موجودة لدى التلاميذ، ولا يستطيع عزلها عن التحصيل الدراسي، بهذا المعنى يواجه المعلّم ميولات مختلفة من تلميذ لآخر، ومستويات دراسية متباينة، واختلاف في الرغبات في الوسائل التعليمية السمعيّة والبصرية، واهتمامات غير متوافقة تبعا للسن، وتبعا للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلميذ، والتجارب والمواقف الحياتية التي مر بها كلّ تلميذ، إذ يتبيّن لنا من خلال الشكل أعلاه أنّ مواضيع الإنتاج الكتابي لا تراعي الفروق الفرديّة للتلاميذ، ولعلّ مردّ هذا الارتفاع إلى إجابات المعلّمين التي ينبأ معظمها عن عدم مراعاة المواضيع للفروق الفردية الخاصة بتلاميذ السنة الثالثة، بسبب خلوّ هذه المواضيع من الواقعيّة، فهناك تلاميذ يفهمون القضايا النظرية مباشرة، بدون الحاجة إلى أمثلة ملموسة، وهناك متعلّمون لا يتّسع أفقهم إلّا لما تدركه حواسهم، أو لأنّ هذه المواضيع لا تناسب جميع الطبقات الاجتماعية، فكيف لتلميذ منحدر من عائلة بسيطة، لا يمتلك اشتراكا في نادٍ رياضيٍ ليستطيع ممارسة رياضة يفضّلها أن ينتج نصا عن الرياضة المفضّلة لديه، أو كان السبب في صعوبة مواضيع المقرّرة، فالتلميذ الذي تصعب عليه كتابة جملة واحدة متسلسلة، لا يستطيع إنتاج موضوع يحاكي أهميّة الاختراع، أو كتابة نص يوضّح فيه أهميّة الشجرة.

[1] أحمد محمّد الزعبي، سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وتطبيقاتها التربوية، مكتبة الرشد، دمشق، سوريا، ط2، 2014م، ص18.

الجدول رقم (7): يوضّح تنوّع مواضيع الإنتاج الكتابي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	46	%92
لا	4	%8
المجموع	50	%100

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ عدد المعلّمين الذين يرون تنوّعا في مواضيع الإنتاج الكتابي الذي قارب الستة والأربعين معلّمًا أكبر من عدد المعلّمين الذين يرون عدم تنوّع هذه المواضيع، إذ قارب عددهم حوالي الأربعة معلّمين فقط.



الشكل رقم (7): يوضّح تنوّع مواضيع الإنتاج الكتابي.

من الواضح أنّ هناك تنوع في مواضيع الإنتاج الكتابي، وهذا جليّ في الشكل أعلاه، ذلك أنّ مواضيع الإنتاج الكتابي مرتبطة بنصوص فهم المكتوب المقسّمة إلى مقاطع متنوّعة المضمون والمجال، لأنّ منهج التعليم الابتدائي قائم على استراتيجية "المقاربة النصية"، وهي «اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقّي والإنتاج، ويجسّد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يتّخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع

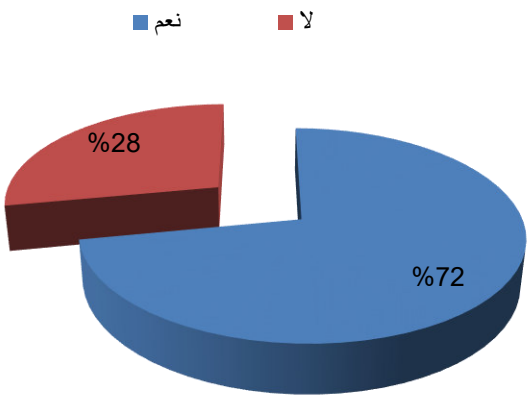
اللغة، ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغويّة، والصوتية، والدلالية، والنحويّة، والصرفيّة، والأسلوبية»[1]، بهذا يكون النص المنطلق الأوّل لجميع ميادين وأنشطة اللغة العربية، فمنه يستمدّ التلميذ صيغه الصرفية، وقواعده النحويّة، ومختلف الأساليب والقيم، ليوظّفها في نصٍّ من إنتاجه، فبمجرّد فهمه للنص، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص تحاكيه من حيث الانسجام، والتماسك، وحتّى المضمون.

الجدول رقم (8): يوضّح تسلسل خطوات الإنتاج الكتابي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	36	%72
لا	14	%28
المجموع	50	%100

ألاحظ من خلال المعطيات الإحصائيّة ارتفاعا ملحوظا في نسبة المعلّمين الذين يوافقون على تسلسل خطوات نشاط الإنتاج الكتابي، إذ قاربت (72%)، كما نلحظ انخفاض نسبة المعلّمين الذين يرون عكس ذلك، التي قُدّرت بـــ (28%).

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)**، 2016م، ص4.



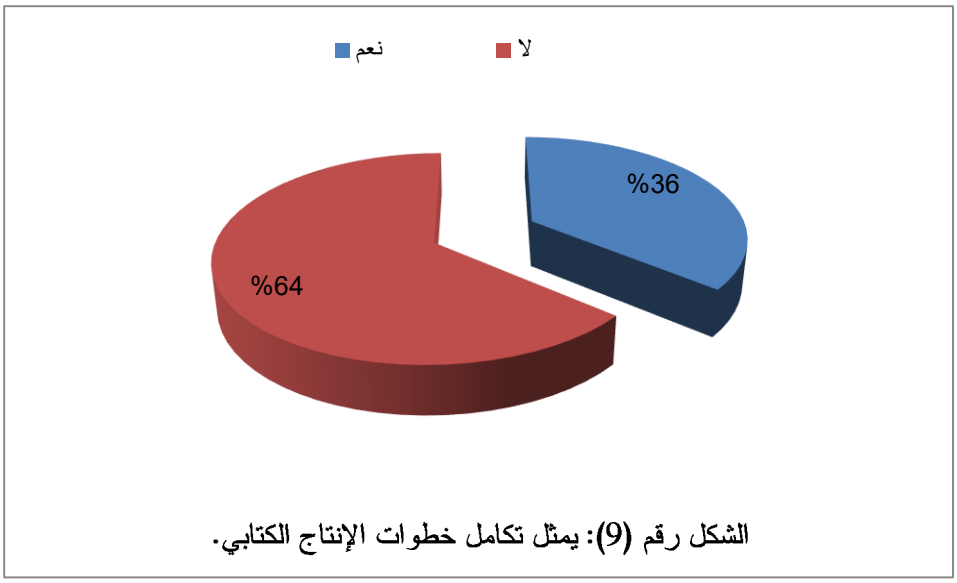
الشكل رقم (8): يمثّل تسلسل خطوات الإنتاج الكتابي

يتبيّن لي من الشكل أعلاه أنّ معظم المعلمين يقرّون بتسلسل خطوات نشاط الإنتاج الكتابي؛ فالإنتاج الكتابي يمثّل كفاءة يحققها التلميذ في آخر المقطع التعليمي من خلال المرور على ميدان فهم المنطوق الذي يهدف إلى إثارة المتعلّم، وتوجيه عواطفه، ثمّ ميدان فهم المكتوب الذي يمثّل وسيلة للمعرفة، وإثراء الرصيد اللغوي للتلميذ، ليأتي التعبير الشفهي كفرصة له ليفصح عن مشاعره وآرائه، ويحقق حسن التفكير، وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ، وترسيخها، والربط بينها، ليكون الإنتاج الكتابي آخر محطّة يقف عندها المتعلّم ليربط بين هذه الميادين، ويضطلع بنص يحقق به الكفاءات المستهدفة، ومن الواضح أنّ نشاط الإنتاج الكتابي يقدّم وفق خطوات متسلسلة، إذ أنّ بناء التعلّمات –كما أشرت سابقا في الفصل الأوّل– يبدأ من السهل إلى الصعب، كأن يبدأ التلميذ بملء الفراغات في فقرة، ثمّ ترتيب جملٍ لتكوين جملة، حتى يخوّل بعد ذلك إلى تحرير نص.

الشكل رقم (9): يمثّل تكامل خطوات الإنتاج الكتابي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%36
لا	32	%64
المجموع	50	%100

ألاحظ من خلال الجدول أنّ عدد المعلمين الذين لا يوافقون تكامل خطوات الإنتاج الكتابي يصل إلى (32) معلّما، وهو عدد كبير مقارنة مع عدد المعلمين الذين يوافقون على تكامل خطوات الإنتاج الكتابي الذي بلغ (18) معلّما.



الشكل رقم (9): يمثل تكامل خطوات الإنتاج الكتابي.

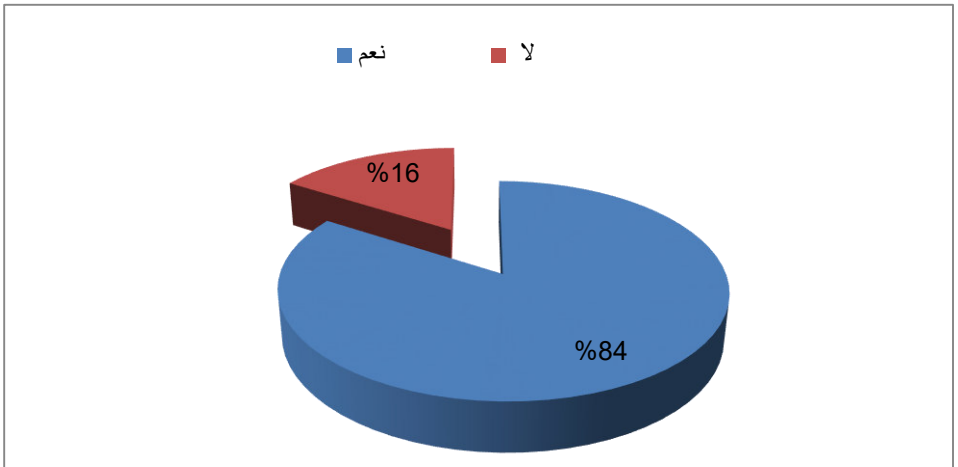
يشير الشكل أعلاه إلى أنّ معظم المعلّمين لا يرون تكاملا في خطوات الإنتاج الكتابي، إذ الملاحظ لخطوات تقديم نشاط الإنتاج الكتابي الخاص بالسنة الثالثة، يضطلع إلى انعدام حصة التصحيح المصاحبة هذا النشاط، وهي خطوة مهمّة يرصد من خلالها المعلّم أخطاء التلاميذ، ليخصّص لها حصة الأسد في المعالجة، ومن ثمّ تحديد تلك الصعوبات التي تواجه التلميذ أثناء إنتاجه الكتابي، ليسهر على تقديم الحلول المناسبة لها، أمّا مراحل بناء التعلّمات

على المستوى السنوي فمتكاملة، حيث يبدأ التدرّج بملء الفراغات، وترتيب الكلمات والجمل للوصول إلى إنتاج نصّ منسجم، بلغة سليمة.

الجدول رقم (10): يوضّح تنويع المعلّم في طرق تدريس الإنتاج الكتابي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	42	%82
لا	8	%16
المجموع	50	%100

من الجدول نجد أنّ نسبة (82%) من المعلّمين الذين ينوّعون في طرق تدريس الإنتاج الكتابي أمّا النسبة الباقية من المعلّمين يتّبعون طريقة واحدة في تدريس هذا النشاط، إذ قدّرت بـــ (16%).



الشكل رقم (10): يوضّح تنويع المعلّم لطرق تدريس الإنتاج الكتابي.

تحتاج العملية التعليمية إلى طرائق معيّنة يستعين بها المعلّم لإيصال المعارف إلى التلاميذ لتحقيق الأهداف المرجوّة منها، واختيار طرائق التدريس لا يتوقّف على مدى تفضيلها

من طرف المعلّم، وإنّما يتحدّد من خلال معايير متعددة، كطبيعة الهدف التعليمي، والمادة الدراسية، وخصائص المتعلّمين، وعددهم في الصف الدراسي، كذلك يجب أن تكون الطريقة قابلة للتجسيد على أرض الواقع، وتتلاءم مع الوسائل التعليميّة المتوفّرة، يتّضح من الشكل أنّ معظم المعلّمين ينوّعون في طرائق تدريس نشاط الإنتاج الكتابي، لأنّ كلّ موضوع، وموقف تعليميّ يحتاج إلى طريقة معيّنة، إذ يعدّ التنويع في طرق التدريس من الكفاءات المهمّة التي على المعلّم التسلّح بها من أجل الظفر بالأهداف المنشودة، وتخطّي الصعوبات التي تعتري هذا النشاط من خلال توفير الطرق التي تبسّط الموضوع، وتسعى إلى تحليله إلى وحدات حتى يتسنّى للمتعلّم فهمه، إذ يرى الدكتور "عبد العليم إبراهيم" أنّ تنوّع الطريقة واجب، لا مندوحة عنه، في الفصل الواحد، وفي المادّة الواحدة، بل في الموضوع الواحد، وذلك لأنّ التعلّم لا يتم بطريقة واحدة، فالفرد يتعلّم عن طريق الاستماع، وعن طريق الرؤية، وعن طريق التحدّث، أو نحو ذلك، لهذا ينبغي أن تتيح طريقة التدريس الفرص للانتفاع بكل هذه الوسائل وغيرها[1].

السؤال رقم (11): في رأيك، ما الطريقة المناسبة لتدريس الإنتاج الكتابي؟

لقد تباينت الإجابات على هذا السؤال وتنوّعت حسب وجهات نظر المعلمين وخبراتهم في التعليم الابتدائي، ومن بين الاقتراحات التي جاء بها المبحوثين ما يلي:

- إثراء الرصيد اللغوي للمتعلّمين ودعم مهارات الإنتاج الكتابي بالانطلاق من تلخيص نصوص القراءة.
- اتباع الأسلوب التعويضي، وهو أحد الأساليب التي صدرت عن وزارة التربية ليتزوّد بها المعلّم ويجسّدها في شكل تدريبات.

[1] ينظر عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية، ص34.

- تدعيم النشاط بتمارين ترتيب الجمل، وملء الفقرات.
- تخصيص حصّة إضافية للتعبير الشفهي لترسيخ الأفكار، ودعم التعلّمات المكتسبة.
- تخصيص حصة للمطالعة تسبق الإنتاج الكتابي، ليقوم التلميذ بعد ذلك بتقديم تلخيص حول ما قرأ.
- عرض الوضعية الادماجيّة، وشرحها بالتفصيل واستخراج المطلوب منها بتسلسل
- برمجة حصص المطالعة خاصة تلك التي تحوي على قصص الأنبياء والرسل لما تقدمه من أسلوب جيد، وعبر، تمكن التلميذ من مهارة الإنتاج الكتابي.
- برمجة خرجات ميدانية للتلاميذ ضمن هذا النشاط.

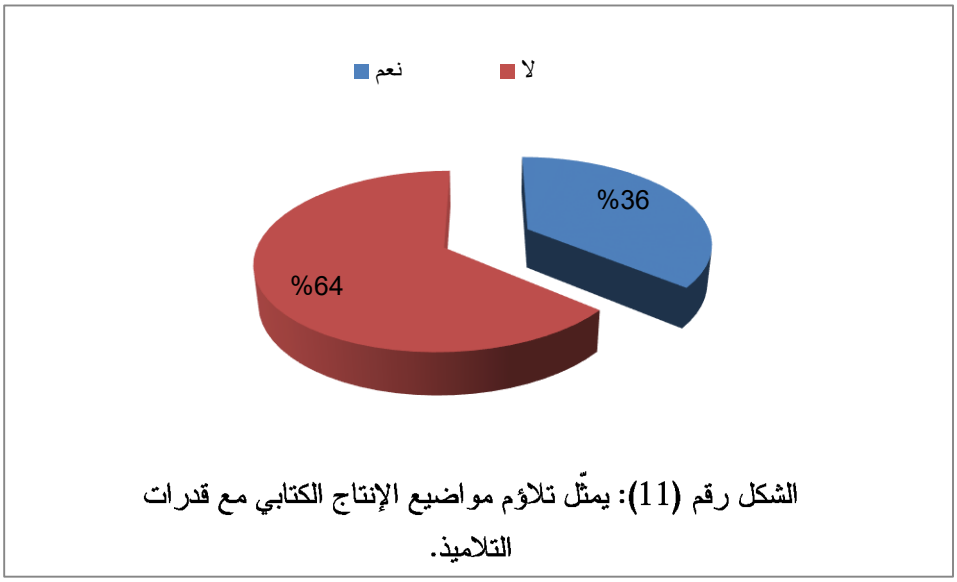
من المعلوم أنّ الطريقة هي الوسيلة التواصلية التبليغيّة في العملية التعليمية، فهي الإجراء العمليّ الذي يساعد في تحقيق الأهداف المسطّرة، لذا يجب أن تكون الطرائق مبنيّة على التدرّج في تعليم المادة اللغويّة، لينتقل المعلّم فيها من السهل إلى الأقلّ سهولة، ومن العام إلى الخاص، كما عليه أن يجتهد في تصميم تلك الطرائق التي تُبنى على التفاعل الصفّي الذي يجعل حصة الإنتاج الكتابي تستقطب التلميذ المجتهد والضعيف معا، فمهما تنوعت طرق التدريس، فأفضل طريقة هي تلك التي يستخلصها المعلّم بصياغته الشخصية واختياره ومراجعته، لأنّ هناك عدة متغيرات وعوامل في الموقف التعليمي تؤثر على طريقة التدريس.

المحور الثالث: الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء ممارسة الإنتاج الكتابي:

الجدول رقم (11): يوضّح تماشي المواضيع المقررة للإنتاج الكتابي مع قدرات التلاميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	18	%36
لا	32	%64
المجموع	50	%100

يرى معظم المعلّمين الذي بلغ عددهم (32) معلّما، عدم تلاؤم مواضيع الإنتاج الكتابي مع قدرات التلاميذ، أمّا البقية فيجدون تلاؤما للمواضيع مع قدرات التلاميذ، إذ يقارب عددهم (18) معلّما.



الشكل رقم (11): يمثّل تلاؤم مواضيع الإنتاج الكتابي مع قدرات التلاميذ.

يعدّ المتعلّم العنصر الذي تقوم من أجله العملية التعليميّة، لذلك لابدّ أن يمتلك القدرات التي تعينه على التفاعل الإيجابي؛ والقدرة في أبسط تعريف لها، «مجموعة من الاستعدادات التي يوظّفها المتعلّم في مواجهة مختلف الوضعيّات، تقيّم بعد ترجمتها إلى سلوك»[1].

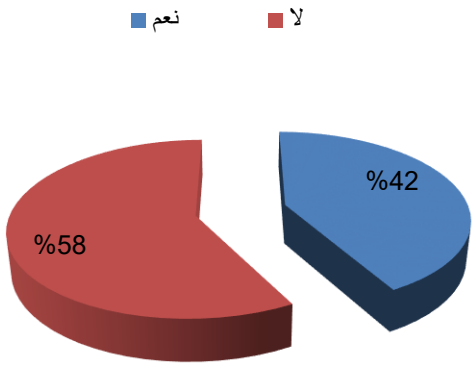
أستنتج من خلال الشكل أعلاه أنّ معظم المعلمين يقرّون بأنّ مواضيع الإنتاج الكتابي لا تتلاءم مع قدرات التلاميذ، لعلّ السبب يكمن في صعوبة هذه المواضيع وعدم تماشيها مع الواقع المعيشي للتلاميذ، إذ يبدو أنّها وضعت لمتعلّمين يعيشون في أواسط اجتماعية مترفة، يتمتعون بقدرات عقليّة تمكّنهم من استيعاب دروسهم وفهمها بسرعة، ولم تأخذ بعين الحسبان تلاميذ القرى الذين على الرغم من ذكائهم الفطري إلّا أنّهم أقلّ استعدادا من تلاميذ المدن لفهم الدروس، ويمكن أن يرجع السبب إلى أنّ تلاميذ الأرياف يعيشون منعزلين في قراهم بعيدين عن التيّارات العصرية، والمرافق العمومية، فشتّان بين تلميذ يزخرف محيطه بالمكتبات العمومية، ودور الشباب المتنوعة النشاطات الرياضية، والمسابح، والملاعب، وتلاميذ لا يحفظون في حياتهم إلّا الطريق الفاصل بين المدرسة، ومكان سكنهم، والشارع الذي كان لهم ميدانا لرياضتهم المفضّلة.

الجدول رقم (12): يوضّح ملاءمة مواضيع الإنتاج الكتابي لميول واهتمام التلاميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	%42
لا	29	%58
المجموع	50	%100

[1] فاطمة زايدي، تعليميّة مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الشعبة الأدبيّة من التعليم الثانوي، مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير، تخصّص علوم اللسان، قسم الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمدّ خيضر بسكرة، 2009/2008، ص52.

يتبيّن من المعطيات الإحصائيّة أنّ نسبة (42%) من المعلّمين الذين يقرّون بأنّ مواضيع الإنتاج الكتابي تثير اهتمامات وميول التلاميذ، في حين رُصدت نسبة (58%) من المعلّمين الذين يرفضون ملاءمة هذه المواضيع لاهتمامات التلاميذ.



الشكل رقم (12): يمثّل ملاءمة مواضيع الإنتاج الكتابي لميول واهتمامات التلاميذ.

إنّ من الأمور الأساسية التي يجب على المعلّم أن يضعها نصب عينيه في دروس الإنتاج الكتابي، هي أن يكون الموضوع المعطى للتلاميذ ملائما لميولهم، ورغباتهم الطبيعية، وواضح من خلال الشكل أنّ معظم المعلمين يقرون بعدم تماشي مواضيع الإنتاج الكتابي للسنة الثالثة ابتدائي مع اهتمامات التلاميذ، إذ السبب في ذلك، ربّما يكمن في تجرّد معظم هذه المواضيع من الحس الواقعي والمعيشي للتلميذ، أو لعلّه يكمن في تقيّد الموضوع بفكرة محدّدة، مثل الموضوع التالي: «يمارس أحد أقاربك مهنة شرطيّ، أكتب فقرة قصيرة تحكي فيها عن الخدمات التي يقدّمها للوطن»[1]، فتقيد التلميذ بمهنة الشرطيّ لا يعطي الفرصة لكلّ التلاميذ للتعبير والإنتاج بحريّة كافية، فحبّذا لو أعطى المعلّم الحريّة للتلميذ في اختيار الموضوع بين الحين والآخر، حيث يرى الدكتور "عقيل محمود رفاعي" أنّ من الضروري

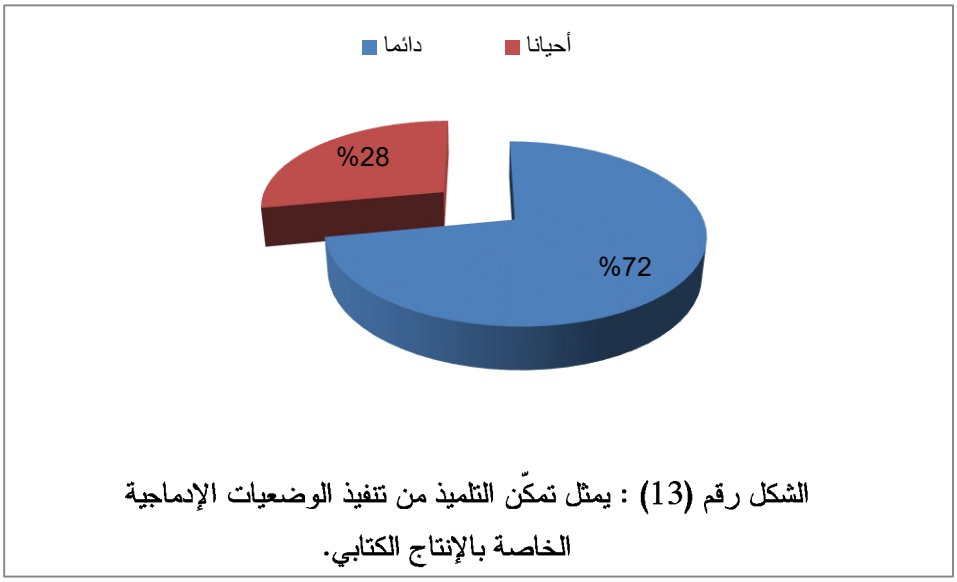
[1] الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، اللغة العربيّة السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 1017-2018م، ص56.

ترك التلاميذ حريّة اختيار موضوع يكتبون فيه، كأن نطلب إليهم أن يكتبوا قصّة قرؤوها أو سمعوها، أو حادثة شاهدها كلّمنهم، أو المهنة التي يجب أن يختارها أو وصف أليف أحبّه[1].

الجدول رقم (13): يبيّن مدى تنفيذ التلاميذ للوضعيّات الإدماجيّة المطلوبة منهم في الإنتاج الكتابي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
دائما	36	%72
أحيانا	14	%28
المجموع	50	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة (72%) من المعلّمين يرون أنّ التلاميذ يجيدون دائما تنفيذ الوضعيات الإدماجيّة الخاصة بالإنتاج الكتابي، أمّا النسبة المتبقيّة، والتي تبلغ (28%) فذهب أصحابها إلى أنّ التلاميذ لا يحسنون تنفيذ هذه الوضعيّات إلاّ أحيانا.



الشكل رقم (13) : يمثل تمكّن التلميذ من تنفيذ الوضعيات الإدماجية الخاصة بالإنتاج الكتابي.

[1] ينظر عقيل محمود رفاعي، التعلّم النشط المفهوم والاستراتيجيّات وتقويم نواتج التعلّم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندريّة، مصر، دط، 2012م، ص 234.

الوضعيّة الإدماجيّة نشاط يقوم به المتعلّم لاستغلال المعارف، والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتيّة، ومكتسباته، مجنّدا إيّاها بشكل متّصل في وضعيّات ذات دلالة[1]، ومن هذا السياق تكون الوضعيّة الإدماجيّة المتعلّقة بالإنتاج الكتابي فرصة يستغلّ فيها التلميذ قدراته الذاتيّة لإدماج مكتسباته السابقة مع معارفه الجديدة، ليحرّر نصا يمثّل الحصيلة النهائية لمختلف تعلّماته.

يكشف الشكل عن تمكّن التلاميذ من تنفيذ الوضعيّات الإدماجيّة المتعلّقة بالإنتاج الكتابي بصفة دائمة، لأنّه عادة ما تكون مواضيع الوضعيّات الإدماجيّة تحاكي النصوص التي يتلقّاها التلميذ في فهم المنطوق أو فهم المكتوب التي تسبق نشاط الإنتاج الكتابي، إذ يمكن أن تحاكيها في نمطها أو صيغها ومفرداتها أو من ناحية الأفكار التي تحملها هذه النصوص، ولعلّ السبب يرجع إلى الجهد الذي يبذله المعلّم من خلال التدريبات على الإنتاج الكتابي.

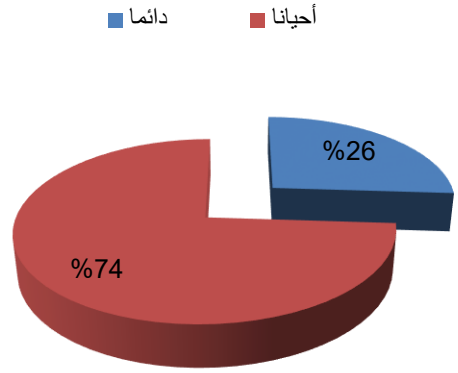
الجدول رقم (14): يوضّح مدى ربط ودمج التلميذ لمعارفه السابقة مع الجديدة أثناء التحرير.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
دائما	13	%26
أحيانا	37	%74
المجموع	50	%100

يتّضح من البيانات الإحصائيّة المدوّنة في الجدول، أنّ عدد المعلّمين الذين لا يرون تمكّن التلاميذ من ربط ودمج معارفه السابقة والقديمة أثناء تحريره موضوع الإنتاج الكتابي

[1] ينظر الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص12.

إلاّ في بعض الأحيان يقارب السبعة والثلاثين معلّمًا، في حين يرى العدد الباقي منهم والذي بلغ الثلاثة عشر معلّما، أنّ التلاميذ يحسنون ربط ودمج المعارف السابقة بالقديمة أثناء تحريرهم المواضيع دائما.



الشكل رقم (14): يوضّح تمكن التلاميذ من دمج وربط المعارف السابقة والجديدة في الإنتاج الكتابي

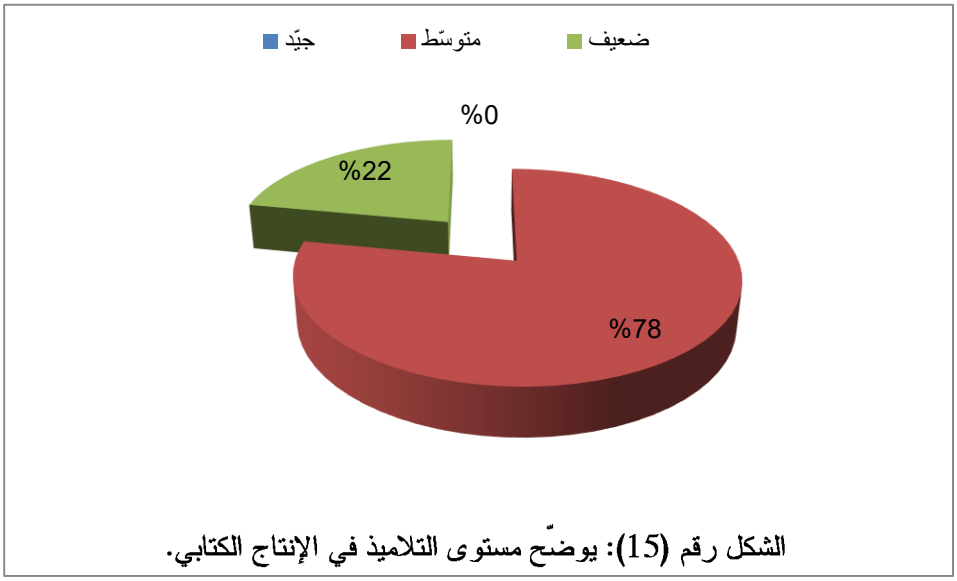
انطلاقا من الشكل أعلاه، نستنتج أنّ معظم المعلّمين يرون أنّ التلاميذ لا يحسنون دمج معارفهم السابقة والجديدة أثناء تحريرهم مواضيع الإنتاج الكتابي إلاّ أحيانا، والسبب في ذلك ربّما كثرة المواد التي يتلقّاها تلميذ السنة الثالثة، إضافة إلى الضغط الذي تصحبه كثرة الدروس، كذلك ربما يعود السبب إلى الأسلوب الذي يتلقّى به التلميذ تعلّماته، إذ تبقى طريقة التعليم تلعب دورا كبيرا في ترسيخ المادة اللغويّة، وتقريب المعارف، وهذا ما ذهب إليه الدكتور "فخر الدين عامر"، إذ يرى أنّ التعليم لا يأتي بالفائدة المرجوّة منه إلاّ إذا كان المدرّس دائبا على ربط المعلومات الجديدة بمعارف المتعلّمين السابقة، ويكون على وجه يستدعي تشغيل القدرات العقليّة تشغيلا يدفع المتعلّم إلى البحث، والنظر والموازنة للوقوف على أسرار الأشياء، فتغزر معارفه، ويستفيد من التعلّم تمرينا لقواه العقليّة وتنشيطا لقدراته ومواهبه[1].

[1] ينظر فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلاميّة، ص16-17.

الجدول رقم (15): يبيّن مستوى تلميذ السنة الثالثة في إنتاجه الكتابي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
جيّد	00	/
متوسّط	39	%78
ضعيف	11	%22
المجموع	50	%100

يتبيّن من الجدول، أنّ نسبة (78%) من المعلمين يرون مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي متوسّطا، ليُقر باقي المعلّمين الذين تقدّر نسبتهم بـــ (22%)، بضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابي، في حين انعدمت نسبة المعلّمين الذين يصفونه بالجيّد.



الشكل رقم (15): يوضّح مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي.

أبانت معظم إجابات المعلّمين عن وجود مستوى متوسّط في الإنتاج الكتابي للتلاميذ، وهذا يدلّ على الجهد الذي يبذله المعلّم في سبيل تحسين المستوى العام للتلاميذ، بتكثيف التدريبات على الإنتاج الكتابي، وتنويع الأساليب والطرق في تدريس هذا النشاط، لأنّ الإنشاء تهذّبه الدربة المستمرّة، والتمرّس الجيّد على الكتابات الراقية التي تنأى عن التكلّف للمضيّع

للمعاني، والتصنّع للزخارف الجوفاء، غير أنّ بعض المعلمين يرون أنّ مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي ضعيف، وقد أرجع هؤلاء المعلمون ضعف التلاميذ إلى عدّة أسباب منها:

- صعوبة مواضيع الإنتاج الكتابي، حيث سبق وأن أشارت لها الباحثة في أحد الأسئلة الموجّهة للمبحوثين.
- صعوبة النصوص، فإذا كان النص جافاّ، صعب الألفاظ والعبارات، غير مستوحٍ من بيئته الاجتماعيّة، فكيف للتلميذ أن يفهمه، ويحاكيه في إنتاجه الكتابي، ولمّا كان الغرض من تعليم العربية إنّما تعليم الطفل كيف يعبّر عن مكنون صدره بعبارة صحيحة فصيحة «وجب أن نورد عليه نصوصا تحمل العبارة الراقية الجيّدة المعنى، والأسلوب خالية من الحشو والتطويل، يتخلّلها الآراء الصائبة فنكون قد خططنا للفل طريقا يتّبعها في سيره ومددناه بأفكار يعمل قريحته في فهمها والوقوف على حقيقتها ثمّ ادّخارها في ذاكرته»[1]، لأنّ النص يصقل العقل بما يحمله من قيم إنسانيّة، ومعارض أخلاقيّة، وصيغ جماليّة تلفت الوجدان إلى مضامينه.
- صعوبات القراءة والكتابة، حيث ترتبط صعوبات القراءة بالمهارات القرائيّة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة في التعرّف على الكلمات، وهناك من يجد صعوبة في فهم ما يقرأ، كما يشير "مايكلبست" إلى أنّ التلميذ الذي يعاني من صعوبة تعلّم الكتابة عير قادر على تذكّر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فرغم معرفته للكلمة التي يريد كتابتها ويستطيع نطقها والتعرّف عليها إن هي عُرضت عليه إلاّ أنّه يعجز عن إنتاج الأنشطة، وتنظيمها، وكتابة هذه الكلمات اعتمادا على ذاكرته[2]، وبالتالي التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبات يعسر عليه كتابة نصّ

[1] نبويه موسى، المطالعة العربية لمدارس البنات، المطبعة الأميرية، مصر، ط2، 1911م، ص5.

[2] ينظر، إبراهيم براهيم، أسماء لشهب، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (مقال)، ص233.

الإنتاج الكتابي، لذلك على المعلّم أن يُولي اهتمامه بهذه الفئة من التلاميذ، ويعطي لها الوقت الكافي في حصص المعالجة.

السؤال رقم (17): في رأيك ما هي أبسط وأيسر الاقتراحات التي من شأنها أن تحسّن من مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي؟

أجاب المبحوثون عن هذا السؤال إجابات مختلفة، لكن كان تركيز أغلبهم على المطالعة، والقراءة، إذ أنّ حوالي ثمانية وثلاثين معلّما اقترح المطالعة كفكرة لتحسين مستوى التلميذ في الإنتاج الكتابي، وهذا ما أشار إليه الدكتور "فخر الدين عامر"، حيث يرى أنّ القراءة ترقى بمستوى التعبير عن الأفكار، بفضل ما يخالطه التلميذ من نماذج تعبيريّة منتقاة لكثير من الكتّاب والمفكرين، والعلماء، فينمو رصيده اللغوي، وترقى أساليبه، وتثبت تراكيبه على صراط قويم، ويستشهد لأفكاره بآيات من القرآن الكريم، والحديث الشريف[1]، ولاريب أنّ القراءة مفتاح العلوم فهي تزوّد المتعلّم بالمادّة اللغويّة، وبآليّات وأدوات اكتساب المعرفة بكلّ أنواعها، كما تسهم في نموّ القدرات العقليّة والفكريّة للمتعلّم، حيث تتجسّد الأهداف الفكريّة في الثراء اللغوي، والمعرفي، المتحصّل عليه من القراءة والمطالعة في تمكّن التلاميذ من كتابة نصوص تتضح بالأفكار المتسلسلة والمرتّبة، خاليا من الأخطاء التركيبيّة والإملائيّة، ولابدّ للمعلّم أن يوجّه التلميذ للكتب التي تناسب سنّه، وتلائم تفكيره، كقصص الأنباء لما تحمل من قيم إنسانيّة تهذّب فكره.

كما ذكر المبحوثون بعض الاقتراحات لتحسين مستوى التلميذ في الكتابة، كتنويع الأساليب في التدريب على الإنتاج الكتابي، وتبنّي تقنيات منهجيّة في التدريب، بعيدا عن تلك

[1] ينظر فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلاميّة، ص67.

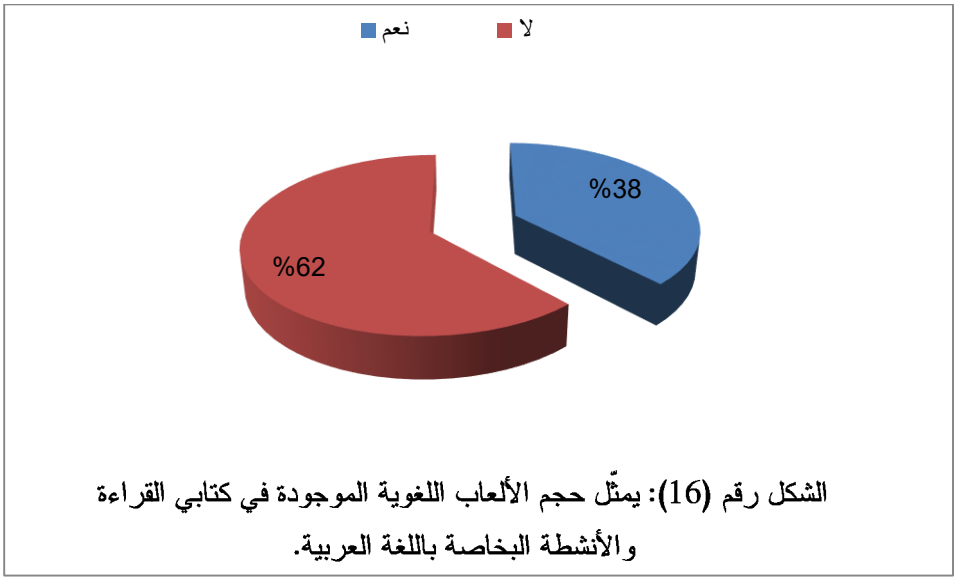
المنهجيّات التي يطالب المعلّم فيها التلميذ بتحرير موضوع (ينجز في المنزل غالبا)، يُصحّح في القسم.

المحور الرابع: واقع ممارسة الألعاب اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة:

الجدول رقم (16): يوضّح حجم الألعاب اللغويّة الموجودة في كتاب القراءة والأنشطة الخاص بالسنة الثالثة.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	19	%38
لا	31	%62
المجموع	50	%100

يشير الجدول إلى أنّ نسبة (62%) من المعلّمين يرون حجم الألعاب اللغويّة الموجودة في كتابي القراءة والأنشطة ليس كافٍ، في حين يرى نسبة (38%) من المعلّمين أنّ الحجم الذي تغطيه هذه الألعاب كافٍ.



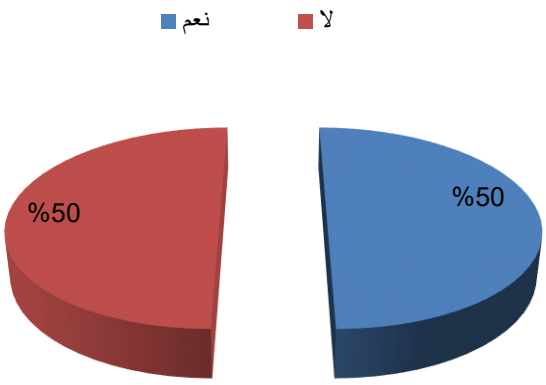
الشكل رقم (16): يمثّل حجم الألعاب اللغوية الموجودة في كتابي القراءة والأنشطة البخاصة باللغة العربية.

يوحي الشكل أعلاه أنّ حجم الألعاب الموجودة في كتابي القراءة والأنشطة غير كافٍ، فكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكاد يخلو من هذه الألعاب، وإن وُجدت، فلا يولي لها المعلّم أيّة أهميّة، أمّا كتاب الأنشطة يحمل بين طيّاته إلاّ بعض الألعاب اللغويّة.

الجدول رقم (17): يوضّح تنوّع الألعاب اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	25	%50
لا	25	%50
المجموع	50	%100

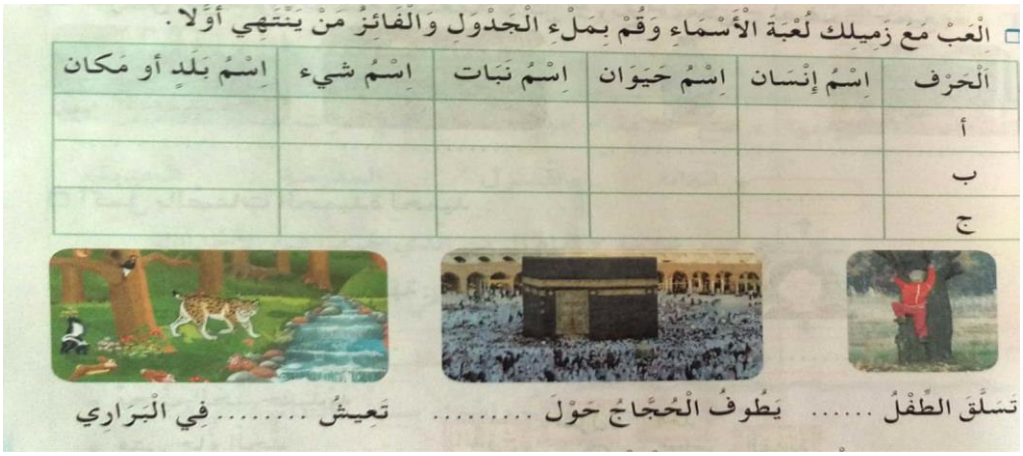
ألاحظ من الجدول أعلاه أنّ نصف المعلّمين الذي بلغ (25) معلّما يوافق على تنوعّ ألعاب الكتاب المدرسي، أمّا النصف الآخر لا يوافق على تنوّع هذه الألعاب.



الشكل رقم (17): يمثّل تنوّع الألعاب اللغويّة الموجودة في الكتاب المدرسي.

أبان الشكل عن انقسام المبحوثين إلى نصفين، أما النصف الأول فيرى أنّ ألعاب الكتاب المدرسي متنوّعة، إذ المتصفّح لكتاب الأنشطة يجد الألعاب اللغويّة تتنوّع بين ألعاب (التمييز)،

وألعاب (الوصف)، وألعاب (استخدام المفردات)، وألعاب (الصحيح والخطأ)، وغير ذلك من الألعاب، ومن ألعاب التمييز التي في الكتاب المدرسي، اللعبة التالية[1]:



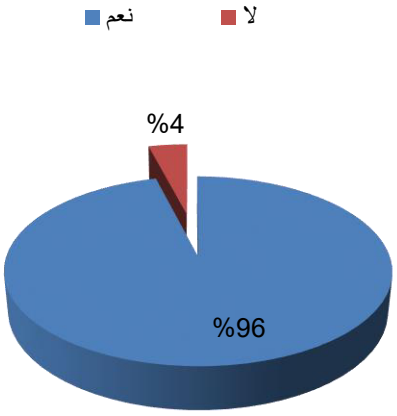
أمّا النصف الثاني من المبحوثين فلا يقرّ بتنوع الألعاب، لأنّ معظمها يتعلّق بقواعد اللغة.

الجدول رقم (18): يوضّح مدى مساهمة الألعاب اللغويّة في تعلّم مهارات اللغة العربية.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	48	%96
لا	02	%4
المجموع	50	%100

انطلاقا من الجدول، يوافق نسبة (84%) من المعلمين على مساهمة الألعاب اللغوية في تعلّم مهارات اللغة العربية، في مقابل ذلك أجد نسبة (4%) من المعلّمين يرفضون ذلك.

[1] ينظر الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، وزارة التربية الوطنيّة، كراس النشاطات في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ط1، 2017م، ص5.



الشكل رقم (18): يمثّل مساهمة الألعاب اللغويّة في تعليم المهارات اللغوية.

يتضّح من الشكل أعلاه أنّ معظم المعلّمين يوافقون على مساهمة الألعاب اللغويّة في تعلّم مهارات اللغة العربية، وهذا ما ذهب إليه كلّ من الدكتورين "أحمد عيسى داود" و"رضا المواضيّة" من جامعة الزرقاء، من خلال دراستهما حول دور الألعاب اللغويّة في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى مرحلة رياض الأطفال في الأردن، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الألعاب اللغويّة في تحسين مهارات التواصل اللغوي لمرحلة رياض الأطفال في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي وتكوّنت أفراد الدراسة من (35) طفلا من مرحلة رياض الأطفال، وكشفت نتائج الدراسة أنّ الألعاب اللغويّة لها أثر دال إحصائيّا في مهارات التواصل اللغوي، ولصالح المجموعة التجريبيّة[1]، ومن هنا يمكن تفسير النتائج السابقة إلى ما تتصف به الألعاب اللغويّة من قدرة على جعل المتعلّم نشطا وفاعلا ضمن مواقف تعليميّة تسودها عناصر التشويق والتعزيز، والمنافسة، إذ أنّها تساعد على الإصغاء الجيّد، والتذكّر، والتمييز بين الألفاظ، واختلاف المعنى بينها، مثل سرد القصص، وإعادة

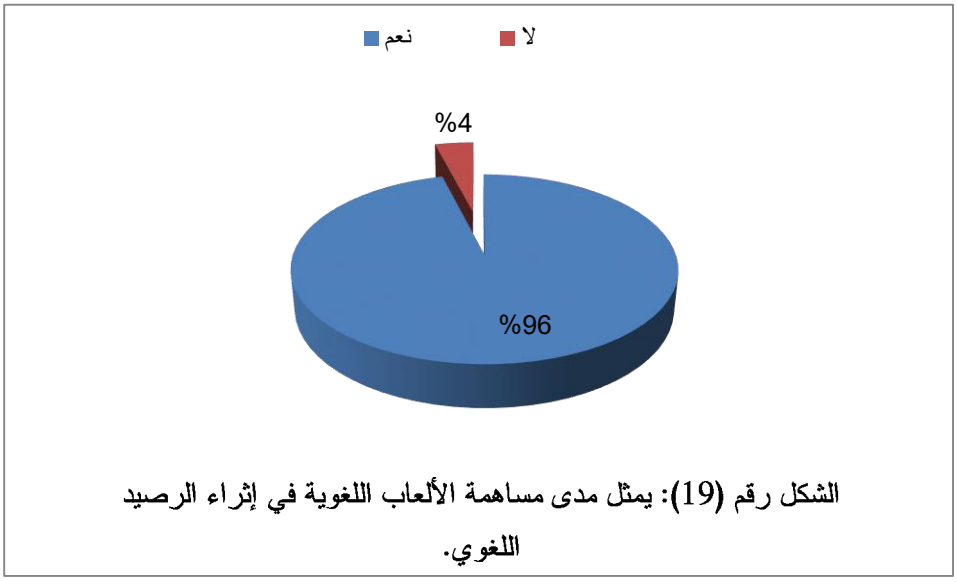
[1] ينظر أحمد عيسى داود، رضا المواضية، أثر الألعاب اللغويّة في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى مرحلة رياض الأطفال في الأردن، ص81.

قصّها مع تغيير بعض الكلمات، كما تكسب الألعاب اللغوية القدرة على التواصل عن طريق التعبير بالصوت، والكلام، والحركات.

الجدول رقم (19): يوضّح مدى مساهمة الألعاب اللغويّة في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	48	%96
لا	2	%4
المجموع	50	%100

يتمثّل لي من خلال الجدول أنّ عدد المعلّمين الذين يؤيّدون مساهمة الألعاب اللغويّة في إثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ هو (48)، وهو عدد كبير مقارنة مع عدد المعلّمين الذين يرفضون مساهمة هذه الألعاب في إثراء الرصيد اللغوي، إذ بلغ حوالي معلّمَيْن فقط.



الشكل رقم (19): يمثل مدى مساهمة الألعاب اللغوية في إثراء الرصيد اللغوي.

من الشكل أعلاه أستنتج أنّ معظم المعلّمين يقرّون بمساهمة الألعاب اللغويّة في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ، فالألعاب اللغويّة أسلوب جيّد، وفعّال في إثراء مفردات التلميذ، وهذا ما خلُصت إليه الباحثة "باربارا" التي أجرت دراسة في المجلس الأمريكي لتعليم اللغات

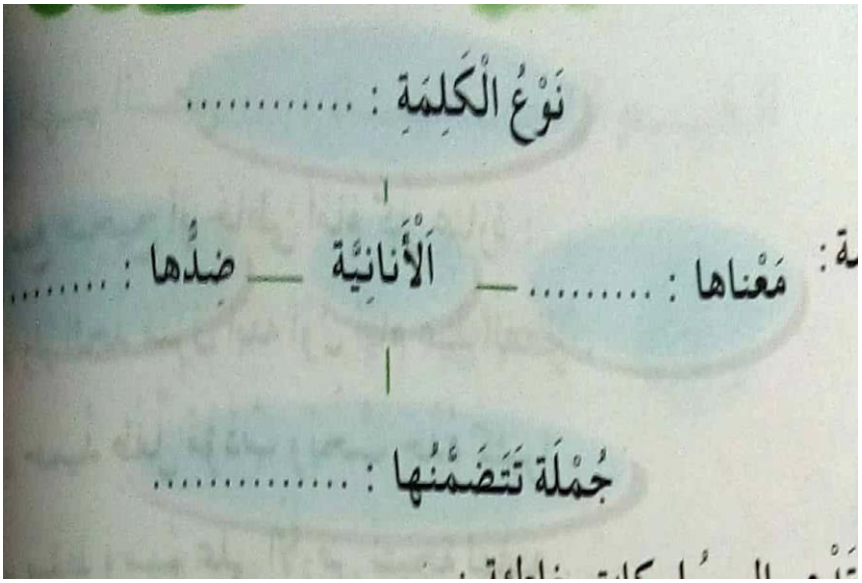
الأجنبيّة، تناولت فيها خمس ألعاب لغويّة مصمّمة على ألواح لتدريب الطلّاب على بعض المفردات، وتنمية حصيلتهم من المفردات[1]، كما أشارت كلّ من الدكتورتين "دلال محمّد العساف"، و"نور محمود الحاج عفانة في مقالتهما التي وُسمت بتوظيف الألعاب اللغويّة في تعليم المفردات للناطقين بغير العربيّة إلى أنّ تعليم المفردات اللغوية ركيزة مهمّة في تعليم اللغة في جميع مستوياتها ومراحلها، فهي الأداة التي تمكّن التلميذ من التواصل باللغة وممارستها في بيئتها، وهي القوالب التي تحمل المعنى، وثمّة علاقة طرديّة بين الرصيد اللغوي والوظائف اللغويّة التي يستطيع أداءها، فكلّما زاد هذا المخزون زادت قدرته على التعبير عن المواقف التواصليّة، إذ ترى الباحثتان أنّ لاستثمار الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية دور كبير في زيادة المخزون اللغوي للتلاميذ[2]، إضافة إلى دراسة "النمرات" التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام الألعاب اللغويّة في منهاج اللغة الإنجليزيّة في تحصيل المفردات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في "مدارس مديرية عمّان الكبرى"، حيث كشفت الدراسة عن أنّ المجموعة التي تعلّمت المفردات بطريقة الألعاب اللغويّة كان مستوى تحصيلها أعلى من مستوى تحصيل المجموعة التي تعلّمت المفردات بالطريقة السائدة[3]، وكراس الأنشطة الخاص بتلميذ السنة الثالثة ابتدائي يحمل بين طيّاته بعض الألعاب التي من شأنها إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ، مثل خريطة الكلمة التالية:[4]

[1] ينظر محمّد علي حسن الصويكري، الألعاب اللغويّة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربيّة، ص39.

[2] ينظر دلال محمّد العفاس، نور محمود الحاج عفانة، توظيف الألعاب اللغويّة في في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية، ص189.

[3] ينظر محمّد علي حسن الصويكري، الألعاب اللغويّة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربيّة، ص37.

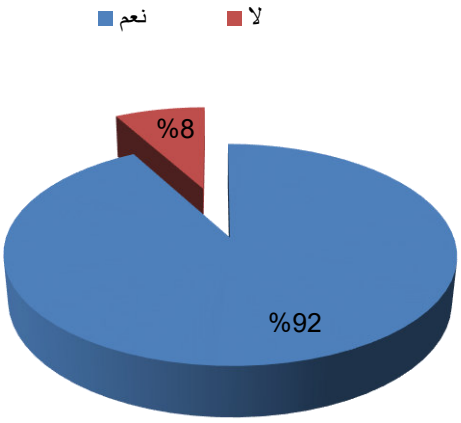
[4] ينظر الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، وزارة التربية الوطنيّة، كراس النشاطات في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 6.



الجدول رقم (20): يوضّح مدى مساهمة الألعاب اللغويّة في تيسير اللغة العربية.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	46	%92
لا	4	%8
المجموع	50	%100

يظهر من خلال الجدول أنّ نسبة (92%) من المعلّمين يوافقون على مساهمة الألعاب اللغويّة في تيسير اللغة العربيّة، في حين وصلت نسبة الذين يرفضون ذلك في حدود (4%).



الشكل رقم (20): يمثّل مساهمة الألعاب اللغويّة في تيسير تعليم اللغة العربية

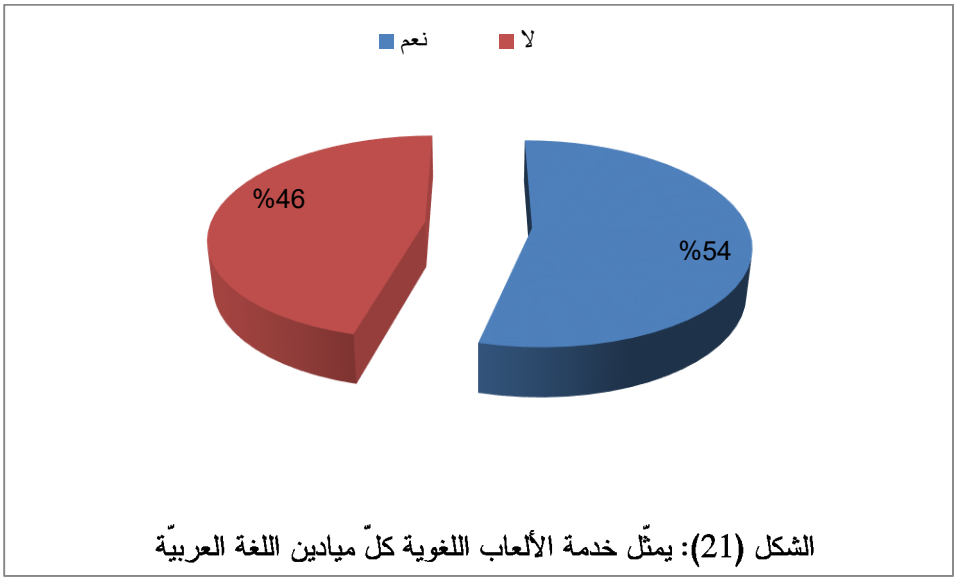
يوحي الشكل أعلاه أنّ معظم المعلّمين يجمعون على مساهمة الألعاب اللغويّة في تيسير اللغة العربية، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى فاعليّة الألعاب اللغويّة في التعليم الابتدائي خاصة، حيث يمكن الاستعانة بها في التدرّب على عدد من الأبواب النحويّة المختلفة، كما تساعد المتعلّم على النطق الصحيح، وتثري مفرداته، وتساعده على التعبير السلس، وتنمّي مواهبه الأدبية، وذوقه الفني، وتوسّع خياله، وفي هذا الصدد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها الباحث "الفقيه" حول أثر استخدام الألعاب اللغوية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طلاب الصف السابع عن فاعلية طريقة الألعاب اللغوية في التحصيل الدراسي للغة الإنجليزيّة[1].

[1] ينظر محمّد علي حسن الصويكري، الألعاب اللغويّة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربيّة، ص36.

الجدول رقم (21): يوضّح خدمة الألعاب اللغوية ميادين اللغة العربية.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	27	%54
لا	23	%46
المجموع	50	%100

يبيّن الشكل في الأعلى أنّ نسبة (45%) من المعلمين يوافقون على ملاءمة الألعاب اللغوية لكل الميادين المتعلّقة باللغة العربية، بينما يرفض نسبة (46%) من المعلّمين ملاءمة هذه الألعاب لميادين اللغة العربية.



الشكل (21): يمثّل خدمة الألعاب اللغوية كلّ ميادين اللغة العربيّة

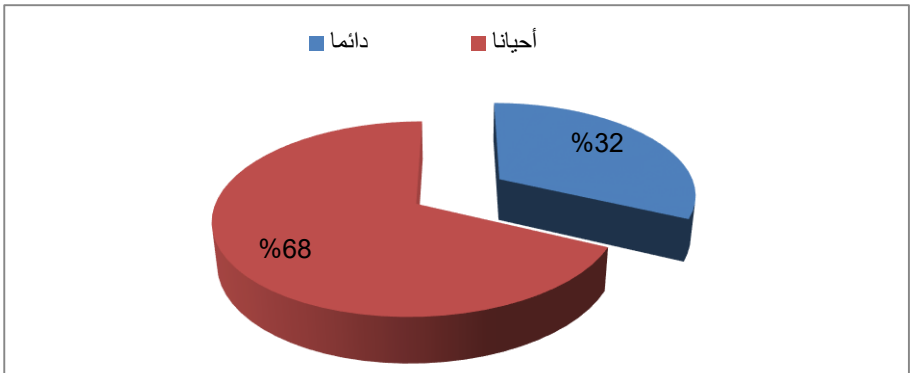
من المعلوم أنّ ميادين اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هي: فهم المنطوق الذي ينمّي مهارة الاستماع لدى التلميذ، وميدان التعبير الشفهي الذي يُعدّ أداة لعرض الأفكار، ووسيلة للإفصاح عن الأحاسيس، كما يعدّ ميدان فهم المكتوب وسيلة لإثراء التفكير، وإكساب المعرفة، إضافة إلى ميدان التعبير الكتابي الذي يجسّد الحصيلة النهائية للتلميذ.

انطلاقا من الشكل في الأعلى، يرى أغلب المعلّمين أنّ الألعاب اللغويّة تخدم جميع ميادين اللغة العربيّة، إذ يمكن للمعلّم أن يستعين ببعض أنواع الألعاب في ميدان فهم المكتوب لتوضيح بعض أفكار النص وترسيخ ألفاظه وعباراته لدى التلميذ، كألعاب (صحيح وخطأ) أو ألعاب (سؤال وجواب)، حيث يمكن أن يقسّم المعلّم الصفّ إلى مجموعات صغيرة لزيادة المتعة وكسر الروتين المعتاد لسيرورة الحصّة، كما يمكن استعمال ألعاب الحكايات–التي سبق وأن أشارت إليها الباحثة في الجزء النظري–في ميدان فهم المنطوق، والتعبير الشفهي.

الجدول رقم (22): يوضّح سهولة التمرينات التي في شكل ألعاب.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	16	%32
أحيانا	34	%68
المجموع	50	%100

يتبيّن من الجدول أعلاه أنّ حوالي (16) معلّما يرون سهولة التمارين التي في شكل ألعاب على التلاميذ دائما، أمّا عدد المعلّمين الذين يرون سهولة هذه التمارين على التلاميذ إلاّ في بعض الأحيان، فبلغ قرابة (34) معلّما.



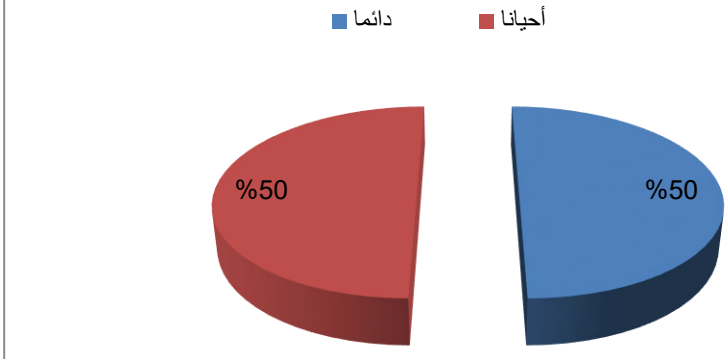
الشكل رقم (22): يمثّل مدى سهولة التمارين التي في شكل ألعاب

يكشف الشكل في الأعلى عن ارتفاع نسبة المعلّمين الذين يرون أنّ التلاميذ لا يمكنهم حلّ التمرين الذي على شكل لعبة دائما، بل أحيانا، وربّما يرجع السبب في صعوبة اللعبة، إذ يمكن أن تكون اللعبة ممتازة من حيث كونها لعبة، لكن لا تعدّ نافعة ومفيدة من حيث كونها وسيلة مساعدة من وسائل التعليم، فهناك بعض الألعاب تتطلّب عددا كبيرا من المفردات والتي يملكها سوى أهل اللغة، أو ألعاب الألغاز الخاصة، أو لعلّ السبب في طريقة عرض هذه اللعبة، فعلى المعلّم أن يساهم في تبسيط وشرح قواعد اللعبة للتلاميذ.

الجدول رقم (23): يوضّح تفاعل التلميذ مع الألعاب اللغويّة.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	25	%50
أحيانا	25	%50
المجموع	50	%100

تشير البيانات الإحصائيّة المدوّنة في الجدول إلى أنّ حوالي (50%) من المعلّمين الذين يرون تفاعل التلميذ مع الألعاب اللغويّة دائما، بينما لا يجد النصف الآخر الذي يعادل نسبة (50%)، تفاعل التلميذ مع هذه الألعاب إلاّ في بعض الأحيان.



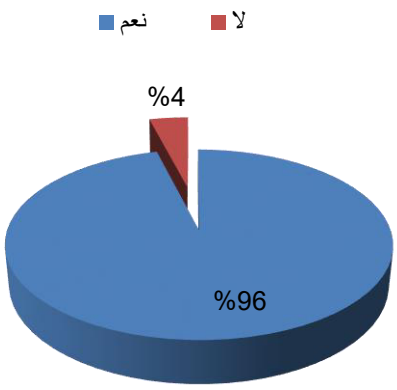
الشكل رقم (23): يمثّل مدى تفاعل التلميذ مع الألعاب اللغويّة

من الواضح أنّ هناك تضارب في آراء المبحوثين، إذ يقرّ النصف الأوّل من المعلّمين بالتفاعل الدائم للتلاميذ مع الألعاب اللغوية، أمّا النصف الآخر فيرى تفاعل التلاميذ مع هذه الألعاب اللغويّة إلاّ في بعض الأحيان، فعادة ما تُحدث الألعاب اللغويّة ذلك التفاعل مع التلاميذ، نظرا للمتعة التي توفّرها، لكن في بعض الأحيان تُعرض وتُنفّذ هذه الألعاب بطريقة غير مشوّقة، كغيرها من النشاطات أو التمارين التي يمارسها المعلّم رفقة تلاميذه، لذلك على المعلّم أن يدرك شروط وطريقة تصميم وتنفيذ الألعاب اللغويّة التي سبق وأن أشارت إليها الباحثة في الفصل الأوّل من هذا البحث.

الجدول رقم (24): يوضّح اجتهاد المعلّم في تصميم الألعاب اللغويّة لدعم دروس اللغة العربيّة.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	48	%96
لا	2	%4
المجموع	50	%100

من الجدول أعلاه أجد حوالي ثمانية وأربعين معلّما يوافق على تصميم الألعاب اللغوية لدعم دروس اللغة العربية، مقابل معلمين فقط يرفضان العمل على تصميم هذه الألعاب.



الشكل رقم (24): يمثّل مدى اجتهاد المعلّم في تصميم وتنفيذ الألعاب اللغويّة لدعم دروس اللغة العربيّة.

يفصح الشكل أعلاه عن اجتهاد معظم المعلّمين لتصميم وممارسة الألعاب اللغويّة، وهذا إن دلّ عن شيء فإنّما يدلّ على الجهد الذي يبذله المعلّم في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، وفي سبيل تحسين مستوى التلاميذ في اللغة العربية، إذ أنّ أهميّة دور المعلّم في عمليّة التعليم لا يختلف فيه الاثنان، فكلّما ازدادت مقدرات المعلّم في اللغة، وخبراته في التدريس كلّما زاد مستوى تحصيل التلميذ.

ويجب على المعلّم الذي يستخدم الألعاب اللغويّة أن يعمل على تنظيم غرفة الصف بما يناسب طبيعة اللعبة المختارة، ويستحسن أن يقسّم الصف على مجموعات صغيرة، حتى لو تجاوز عدد التلاميذ 25 تلميذا أو أكثر، إذ يتيح هذا التنظيم الفرصة لمزيد من التدريب لأكبر عدد ممكن من المتعلّمين، ويُعدّ العمل الصفّي الجماعي، والعمل بالمجموعات من أهمّ أشكال الأنظمة الصفيّة[1]، وفيما يلي نموذج خطّة تساعد المعلّم على تنفيذ الألعاب اللغويّة[2]:

- العنوان: ويقصد به عنوان اللعبة التي سيقدّمها المعلّم إلى مجموعة من الطلبة.

[1] ينظر محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، ص46.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص48-49.

- الهدف: يبيّن المعلّم فائدة اللعبة، والأهداف التي يريد تحقيقها.
- كيفيّة تنفيذ اللعبة:

✓ التمهيد: تهيئة أذهان التلاميذ بواسطة عرض مصوّرات أو حكاية قصيرة لجلب انتباه التلاميذ إليها.

✓ تهيئة المواد والأدوات المطلوبة للعبة.

✓ تهيئة القسم لهذه اللعبة عبر ترتيب أثاث الصف، وجلوس التلاميذ أو وقوفهم قبل البدء باللعبة.

✓ تقديم المعلّم الإرشادات والتوجيهات للتلاميذ حول كيفيّة ممارسة اللعبة.

✓ ممارسة اللعبة من قبل التلاميذ بمشاركة المعلّم.

✓ التقويم: يضع المعلّم أسئلة عديدة، ليعرف من خلالها مدى نجاح اللعبة أو فشلها.

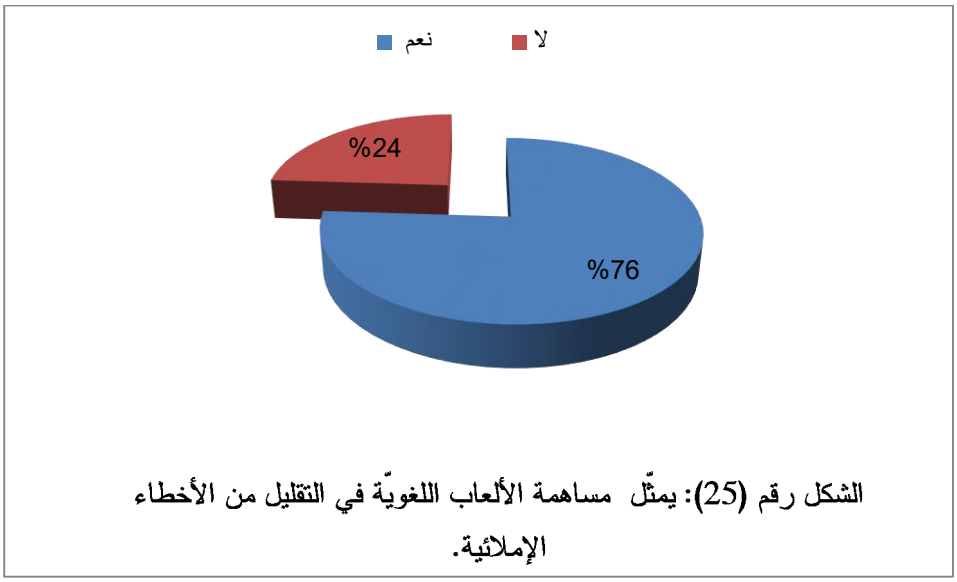
المحور الخامس: استثمار الألعاب اللغوية في الإنتاج الكتابي:

الجدول رقم (25): يوضّح مساهمة الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء الإملائية.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	38	%76
لا	12	%24
المجموع	50	%100

تكشف البيانات الإحصائية المدوّنة في الجدول عن ارتفاع في عدد المعلّمين الذين يوافقون على مساهمة الألعاب اللغوية في التقليل من الأخطاء الإملائية بنسبة تقدّر بـــ (76%)،

مقارنة مع عدد المعلّمين الذين يرفضون مساهمة هذه الألعاب في التقليل من الأخطاء اللغويّة، حيث تقدّر نسبتهم بـــ (24%).



الشكل رقم (25): يمثّل مساهمة الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء الإملائية.

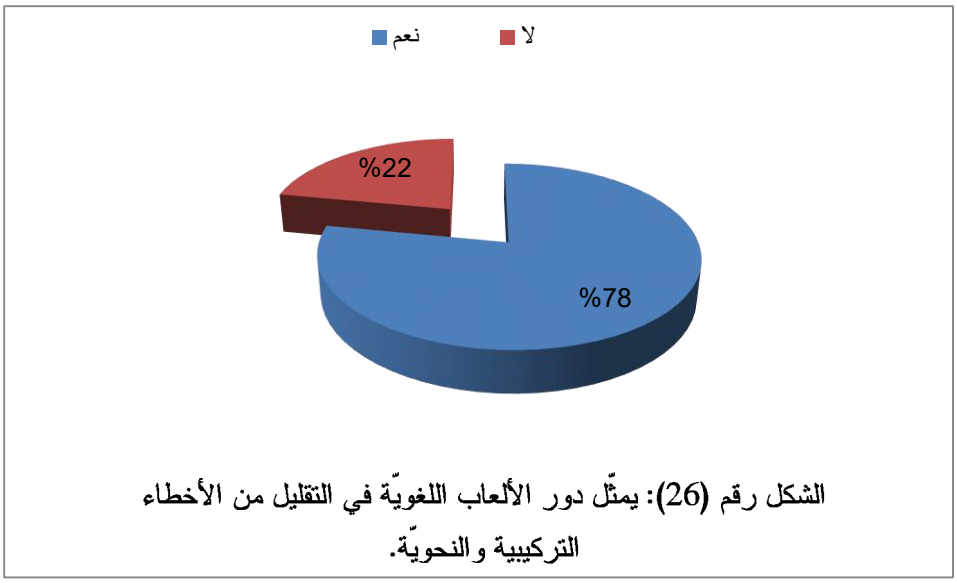
الإملاء من الأسس الهامة للإنتاج الكتابي، كذلك يعدّ الإملاء مقياسا دقيقا، لمعرفة المستوى الذي يصل به التلميذ في تعلّمه، وانطلاقا من الشكل أستنتج أنّ معظم المعلّمين يرون مساهمة الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء الإملائية، لأنّ السبب في ذلك يعود إلى فاعليّة الألعاب اللغويّة في ترسيخ وتثبيت الكلمات والمفردات في ذهن التلميذ، إذ أثبتت الألعاب اللغوية في كثير من الدراسات جدارتها في معالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ، حيث أشارت الدكتورة "ألفت محمد الجوجو" إلى توظيف مجموعة من الألعاب لمعالجة الضعف الإملائي، على نحو: لعبة " التركيب الإملائية" التي تهدف إلى التعرّف على حالات الهمزة المتوسّطة، ولعبة "التصفيق" التي تهدف إلى اختبار قدرات التلاميذ في المهارات الإملائية[1].

[1] ينظر ألفت محمّد الجوجو، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزّة، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2004م، ص77.

الجدول رقم (26): يوضّح أثر الألعاب اللغوية في التقليل من الأخطاء التركيبية والنحويّة.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	%78
لا	11	%22
المجموع	50	%100

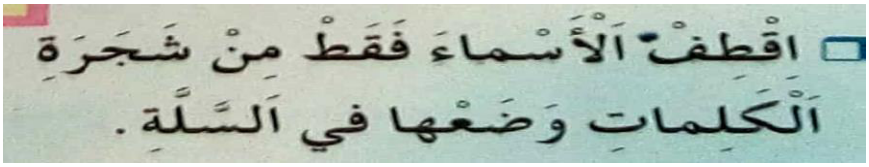
يبين الجدول عن ارتفاع عدد المعلّمين الذين يوافقون على مساهمة الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء التركيبية، والنحويّة ليقارب حوالي (39) معلّما، في حين وصل عدد المعلمين الذين رفضوا مساهمة هذه الألعاب في التقليل من الأخطاء اللغويّة إلى (11) معلّما.

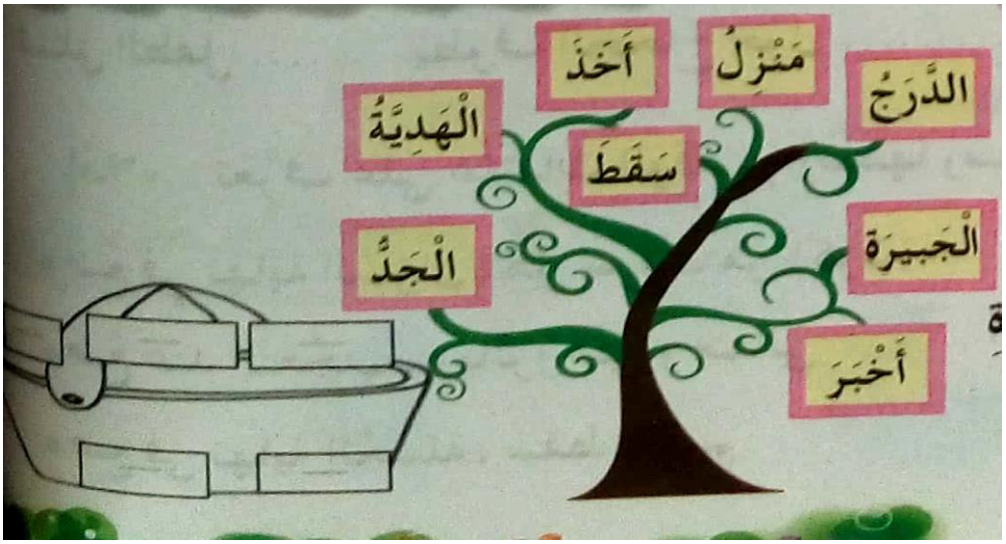


الشكل رقم (26): يمثّل دور الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء التركيبية والنحويّة.

تمثّل قواعد اللغة صمام النجاة من اللحن والزلل في التعبير، إذ يشير الشكل في الأعلى إلى أنّ معظم المعلّمين يقرّون بالدور الذي تلعبه الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء النحويّة والتركيبية، ولعلّ السبب يكمن في أنّ أسلوب الألعاب اللغويّة جاء ليبسّط ويقرّب المفاهيم اللغويّة، ويحرص المعلّم من خلال هذا الأسلوب على مشاركة كلّ تلاميذ الصفّ، وهذا ما ذهب إليه الدكتور "حسن" من خلال دراسته " فاعليّة استخدام الألعاب التعليميّة في

تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في القواعد النحويّة، أين وزّعت عيّنة الدراسة مجموعتين (ضابطة، وتجريبيّة)، واستعمل الألعاب اللغويّة في تدريس موضوع "الفعل المضارع" لطلاب المجموعة التجريبية، واستخدم الطريقة السائدة في تدريس الموضوع نفسه لطلاب المجموعة الضابطة، ليصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الألعاب اللغويّة[1]، والمتصفّح إلى كتاب الأنشطة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي يجد يزخر بالألعاب اللغويّة فحبّذا لو اجتهد المعلّم في طريقة تطبيق هذه الألعاب، وتقديمها بأسلوب مشوّق ومنظّم، ومن هذه الألعاب ما يلي[2]:





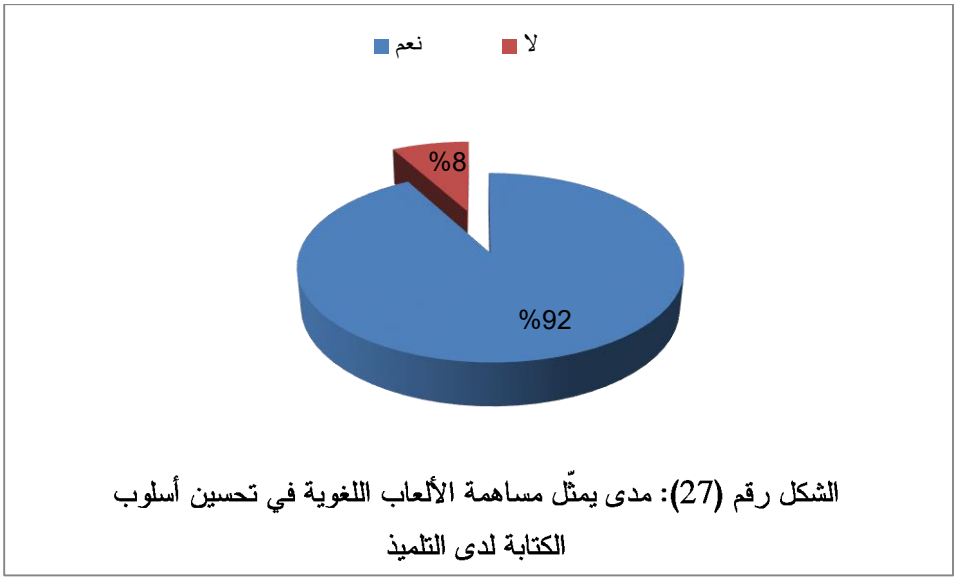
[1] ينظر محمّد علي حسن الصويكري، الألعاب اللغويّة ودورها في تنمية مهارات اللغة العربيّة، ص37.

[2] ينظر الجمهورية الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، وزارة التربية الوطنيّة، كراس النشاطات في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص6.

الجدول رقم (27): يوضّح دور الألعاب اللغويّة في تحسين أسلوب التلميذ في الكتابة.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	46	%92
لا	4	%8
المجموع	50	%100

انطلاقا من الجدول، ترتفع نسبة المبحوثين الذين يقرّون بدور الألعاب اللغويّة في تحسين أسلوب الكتابة لدى التلميذ، لتُقدّر بـــ (92%)، في حين تنخفض نسبة المبحوثين الذين يرفضون مساهمة الألعاب اللغويّة في تحسين أسلوب كتابة التلميذ لتبلغ (8%).



الشكل رقم (27): مدى يمثّل مساهمة الألعاب اللغوية في تحسين أسلوب الكتابة لدى التلميذ

تكشف نتائج الشكل في الأعلى عن موافقة معظم المعلّمين على مساهمة الألعاب اللغوية في تحسين أسلوب كتابة التلميذ، إذ أنّ لألعاب الحكايات التي تُعدّ نوعا من الألعاب اللغويّة الأكثر انتشارا في الوسط المدرسي، دورا كبيرا في تحسين أسلوب كتابة التلميذ من خلال توسيع أفق الخيال، واستعمال مختلف الصيغ والتراكيب المستوحاة من القصص، إضافة إلى ألعاب الوصف التي تساعد التلميذ على التعبير السلس، وفي هذا السياق يرى كلّ من الباحثان "أحمد عيسى داود"، و"رضا المواضية" أنّ؛ الألعاب اللغوية لها قدرة على جذب انتباه التلاميذ

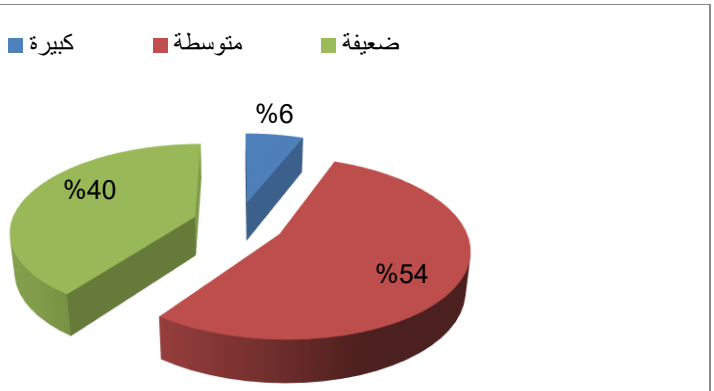
وتعوّدهم على الاستماع وقراءة الكتب، وتجعل الطفل ينخرط في أنشطة مستخدما صورا وكلمات وأدوات بسيطة يسمّيها ويستخدمها أثناء اللعب، ممّا زاد من قاموسه اللغوي، وبالتالي في نموّ الجوانب اللغويّة المتنوّعة للتلاميذ، كلّ هذا يساعد في تحسين مستوى الكتابة لدى التلميذ[1].

الجدول رقم (28): توضّح تقييم المعلّم للمساحة التي تحتلّها الألعاب اللغويّة من الكتاب المدرسي.

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
كبيرة	3	%6
متوسطة	27	%54
ضعيفة	20	%40
المجموع	50	%100

يتبيّن من الجدول في الأعلى أنّ عدد المعلّمين الذين يرون المساحة التي تحتلّها الألعاب اللغوية "كبيرة" هو ثلاثة معلّمين، في حين يبلغ عدد المعلمين الذين يجدون هذه المساحة "متوسّطة"، قرابة (27) معلّما، أمّا عدد المعلّمين الذين يرون هذه المساحة "ضعيفة" فيقدّر بحوالي (20) معلّما.

[1] ينظر أحمد عيسى داود، رضا المواضية، أثر الألعاب اللغويّة في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى مرحلة رياض الأطفال في الأردن، ص81.



الشكل رقم (28): يمثّل المساحة التي تحتلّها الألعاب اللغويّة في الكتاب المدرسي

تعزى نتائج الشكل إلى أنّ أكثر من نصف المعلّمين يرون أنّ المساحة التي تحتلّها الألعاب اللغويّة من الكتاب المدرسي متوسطة، وهي مساحة لا بأس بها، لكن في كثير من الأحيان يتجاوزها المعلّم، بسبب ضيق الوقت مقارنة مع حجم الدروس، إضافة إلى أنّ المعلّم لا يمارسها مع تلاميذه بالطريقة الصحيحة لجهله ببعض قوانينها، ولكيفيّة تنظيمها وتنفيذها رفقة التلاميذ.

نتائج الدراسة:

توصّلت الباحثة من خلال الدراسة الميدانية المبنيّة على مجموعة من الأسئلة التي وجّهت لمعلّمي المرحلة الابتدائيّة، لإسقاط المفاهيم والتصوّرات المتعلّقة بدور الألعاب اللغويّة بالإنتاج على أرض الواقع، إلى مجموعة من النتائج هي:

نتائج المحور الأوّل: "البيانات الشخصيّة":

- ترتفع نسبة المعلّمات في سلك التعليم الابتدائي، إذ تصل إلى (84%).
- تتراوح أعمار معظم معلّمي التعليم الابتدائي ما بين واحد وثلاثين وأربعين عاما.
- يحمل معظم معلّمي التعليم الابتدائي مستوى الليسانس كمؤهّل علميّ، بنسبة تقدّر بـــ (86%).
- تؤكّد الدراسة على ارتفاع نسبة المعلّمين الذين تتراوح خبرتهم بين الخمس والعشر سنوات.

نتائج المحور الثاني: "واقع تدريس نشاط الإنتاج الكتابي":

- من الواضح أنّ مواضيع الإنتاج الكتابي لا تراعي الفروق الفردية للتلاميذ، وهذا ما أكّده نسبة (60%) من المعلّمين وهذا ما يشكّل صعوبة المواضيع.
- تتنوّع مواضيع الإنتاج الكتابي للسنة الثالثة ابتدائي تنوّع النصوص بنسبة (92%).
- إنّ خطوات الإنتاج الكتابي متسلسلة، وهذا أكّده نسبة (72%) من المعلّمين، غير أنّها غير متكاملة، إذ يجمع نسبة (64%) من المعلّمين على ذلك.
- ينوّع نسبة (84%) من المعلّمين في طرق تدريس الإنتاج الكتابي، إذ تتعدّد طرق تدريس هذا النشاط حسب طبيعة الموضوع، والموقف التعليمي.

نتائج المحور الثالث: "الصعوبات التي تواجه التلميذ أثناء ممارسة الإنتاج الكتابي":

- يُجمِع نسبة (64%) من المعلّمين على عدم توافق مواضيع الإنتاج الكتابي مع قدرات التلاميذ.
- مواضيع الإنتاج الكتابي غير ملائمة لميول واهتمامات التلاميذ، حيث يؤكّد نسبة (58%) من المعلّمين على ذلك.
- مستوى تلميذ الصف الثالث ابتدائي متوسّط عموما، إذ يحسن تحرير مواضيع الإنتاج الكتابي في أغلب الأوقات، لكنه لا يجيد دمج وربط المعارف السابقة بالجديدة إلاّ أحيانا.
- يرى أغلب المعلّمين أنّ المطالعة يمكن أن تحسّن من مستوى التلاميذ في الكتابة.

نتائج المحور الرابع: "واقع ممارسة الألعاب اللغوية في تعليمية اللغة العربية":

- ألعاب الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثالثة، متنوّعة من حيث طبيعة هذه الألعاب، لكن نجد أغلبها يتعلّق بقواعد اللغة.
- يؤكّد المعلّمون على فعاليّة الألعاب اللغوية في تيسير تعليميّة اللغة العربيّة حيث تصل نسبتهم إلى (92%)، كما أثبتت النتائج مساهمة هذه الألعاب في تعلّم مهارات اللغة العربية بنسبة تقدّر بـــ (96%).
- تساهم الألعاب اللغويّة في تيسير ميادين اللغة العربيّة بنسبة (92%).
- تساهم الألعاب اللغويّة في إثراء رصيد التلميذ اللغوي بنسبة (96%).
- يجتهد نسبة (96%) من المعلّمين في إعداد الألعاب اللغويّة وممارستها رفقة تلاميذهم.

نتائج المحور الخامس: "انعكاس استثمار الألعاب اللغوية على الإنتاج الكتابي":

- تساهم الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء الإملائيّة بنسبة (76%).
- تساهم الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء النحويّة والتركيبيّة بنسبة كبيرة تصل إلى (78%).
- تساهم الألعاب اللغويّة في تحسين أسلوب الكتابة لدى التلميذ، حيث يوافق نسبة (92%) على ذلك.
- تحتلّ الألعاب اللغويّة مساحة متوسّطة من الكتاب المدرسي.

التوصيّات:

على ضوء النتائج التي توصّلت إليها الباحثة، تقترح ما يلي:

- إعادة النظر في مواضيع الإنتاج الكتابي، من حيث أنّها مواضيع لا تراعي الفروق الفرديّة.
- أن يحرص المعلّم على اختيار المواضيع الملائمة لقدرات التلاميذ، وميولاتهم واهتماماتهم.
- إدراج الألعاب اللغويّة في دليل المعلّم كأسلوب للتدريب على الإنتاج الكتابي.
- تنظيم ندوات تكوينيّة تعرّف بأساليب التعليم النشط بصفة عامّة، والألعاب اللغويّة بصفة خاصّة.
- من الجيّد أن يستفيد المعلّم من بعض المواقع الخاصّة بتعليم اللغات، لما تحمله من معلومات عن تلك التقنيّات الحديثة في تعليم اللغات.
- إصدار دليل خاص بالإنتاج الكتابي يحمل طرائق تدريس هذا النشاط، وأساليب التدريب عليه.
- الحرص على تزويد المدارس الابتدائيّة بالمكتبات، وقاعات للمطالعة.
- تفعيل النشاطات الثقافية، والتمثيليّات المدرسية التي تعتبر نوعا من الألعاب اللغوية التي تنمّي الطلاقة اللغويّة.
- عقد دورات تدريبية تشجّع المعلّمين وتوعّيهم بأهميّة استخدام الألعاب اللغويّة في صفوفهم، وكيفيّة إجرائها، بما ينعكس إيجابيّا على تقدّم الطلبة في اكتساب اللغة، وتعزيز دافعيّتهم.

الخاتمة

خلص البحث إلى النتائج التالية:

1- اللعب من أهم الأساليب التي تستعمل في مجال التربية والتعليم، حيث يستغلّه معلّم التعليم الابتدائي في تنمية قدرات التلميذ العقليّة والحركيّة، وتذليل شعاب تعليم اللغات بتقريب وتبسيط المادّة اللغويّة، وتقديمها بطريقة ممتعة تجذب المتعلّم وتجمح مللّه، وهو من الوسائل التعليميّة التي تزيد من التفاعل الصفيّ.

2- تتنوّع أنشطة اللعب عند الأطفال من حيث شكلها، ومضمونها، وطريقتها، وهذا التنوّع يعود إلى الاختلاف في مستويات نموّ الأطفال، وخصائصها في المراحل العمريّة من جهة، وإلى الظروف الثقافيّة والاجتماعيّة المحيطة بالطفل.

3- للألعاب اللغويّة دور بارز في تعلّم اللغة العربية، وتيسير شعابها، وتنمية مهاراتها، إضافة إلى قدرتها على صقل خيال التلميذ، وتحسين مستواه في الإنتاج الكتابي.

4- تعمل الألعاب اللغويّة على ترقية الطلاقة اللغويّة، وتشجّع التلاميذ على استعمال اللغة بشكل مبدع، كما تعمل على ترقية الكفاءة التواصلية وتركّز على القواعد بشكل تواصليّ بالإضافة إلى تحقيق نوع من الإثراء اللغويّ.

5- الإنتاج الكتابي نشاط تتحكّم فيه جملة من العوامل اللغويّة، والنفسية، والاجتماعية، إذ يُعدّ الثمرة النهائية التي تبين عن مدى فهم واستيعاب التلميذ للمادّة اللغويّة، ومن الواضح أنّه يقوم على خطوات متسلسلة، تتنوّع بتنوع الموقف التعليمي.

6- يحتلّ نشاط الإنتاج الكتابي مكانة هامة ضمن الوحدة التعلميّة في تجسيد مكتسبات المتعلّم، فبواسطة الإنتاج الكتابي يبرز المتعلّم أفكاره، ويعبّر عن أحاسيسه، ويظهر معالم شخصيّته، ويدمج ما اكتسبه، بحيث يعالج المتعلّم موضوعات متعلّقة بمجالات حياته واهتماماته، فينمّي إبداعاته، ويوسّع خياله.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: الكتب:

1) أحمد إبراهيم صومان، **اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى**، دار كنوز المعرفة العلمية، ط1، عمان، الأردن، 2013م.

2) أحمد بدر، **أصول البحث العلمي ومناهجه**، المكتبة الأكاديمية، دط، 1994م.

3) أحمد محمّد الزعبي، **سيكولوجيّة الفروق الفرديّة وتطبيقاتها التربوية**، مكتبة الرشد، دمشق، سوريا، ط2، 2014م.

4) أحمد نايل العزيز، أديب النواسية، **اللعب وتربية الأطفال للمعلمات في الروضة والآباء والأمهات في المنزل**، إثراء للنشر والتوزيع، الشارقة، الأردن، ط1، 2010م.

5) الإدارة العامّة للتعليم، **دليل المعلم في التعبير والإنشاء**، مكّة المكرّمة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1422ه.

6) أيوب دخل الله، **التربية الإسلاميّة عند الإمام الغزالي**، المكتبة العصريّة، صيداء، بيروت، لبنان، ط 1، 1996م.

7) الجمهورية الجزائرية الديمقراطيّة الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، اللجنة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2009م.

8) الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة، وزارة التربية الوطنيّة، **كراس النشاطات في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، ط1، 2017م.

9) الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة، اللغة العربيّة السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017-2018م.

10) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **المذكّرة النموذجية رقم (03) أساليب التدرّب على التعبير الكتابي في الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي**، مفتشيّة التعليم الابتدائي، مقاطعة تلمسان، جانفي 2019م، موقع المنارة التعليمي،
https://www.manaradocs.com ، 2020/5/21، 21:00.

11) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **التعليم الابتدائي**، مديرية التعليم الأساسي، 2016.

12) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، **دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2017م/2018م.

13) حسن شحاتة، **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.

14) حسن شحاتة، زينب النجار، **معجم المصطلحات التربويّة والنفسية (عربي-إنكليزي/ إنكليزي عربي)**، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1، 2003.

15) حسني عبد الباري عصر، **تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، مركز الإسكندريّة للكتاب، الإسكندريّة، مصر، دط، 2005م.

16) ذوقان عبيدات، وآخرون، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، دط، 1984م.

17) زيد الهويدي، **الألعاب التربويّة استراتيجيّة لتنمية التفكير**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط3، 2012م.

18) سهير محمد سلامة شاش، **اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية**، دار الكتاب، القاهرة، مصر، ط1، 2001م.

19) السيد محمّد خيري، **الإحصاء النفسي**، دار الفكر العربي، مصر، دط، 1997م.

20) عبد العظيم صبري عبد العظيم، **استراتيجيات التدريس العامّة والإلكترونيّة**، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.

21) عقيل محمود رفاعي، **التعلّم النشط المفهوم والاستراتيجيّات وتقويم نواتج التعلّم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندريّة، مصر، دط، 2012م.

22) فاضل حنا، **اللعب عند الأطفال**، دار مشرق-مغرب، دمشق، سوريا، ط1، 1999م.

23) فخر الدين عامر، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، عالم الكتب، عمان، الأردن، ط2، 2000م.

24) فريدة شنان، مصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، سعيدة، الجزائر، دط، 2009.

25) ليزوود سوروجرز، نيفيل بينت، تر خالد العامري، **التعليم من خلال اللعب**، دار الفاروق، القاهرة، مصر، ط1، 2009 م.

26) ليندا لطاد وآخرون، **منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية**، إصدار المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية، برلين، ألمانيا، ط1، 2019م.

27) محمد رجب فضل الله، **الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2005م.

28) محمّد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب، صنعاء، الجمهوريّة اليمنيّة، ط3، 2019م.

29) محمّد علي الخولي، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفلاح، عمّان، الأردن، ط3، 2000م.

30) محمد علي حسن الصويركي، **الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية**، دار الكندي، إربد، الأردن، دط، 2005م.

31) محمود السيد أبو النيل، **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي**، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، دط، 1987م.

32) ناصف مصطفى عبد العزيز، **الألعاب اللغويّة في تعليم اللغات الأجنبيّة**، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1983م.

33) نبويه موسى، **المطالعة العربية لمدارس البنات**، المطبعة الأميرية، مصر، ط2، 1911م.

34) نبيل عبد الهادي، **سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلّم الأطفال**، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2004.

ثانيا: المجلّات والدوريّات:

35) إبراهيم براهيم، أسماء لشهب، **معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (مقال)**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر(2)، الجزائر، ع 30، سبتمبر2017م.

36) أحمد عيسى داود، رضا المواصية، **أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى مرحلة رياض الأطفال في الأردن (مقال)**، مجلّة البلقان، جامعة عمّان الأهلية، مج 22، ع1، 2019م.

37) دلال محمد العساف، نور محمود الحاج عفانة، **توظيف الألعاب اللغويّة في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية**، (مقال)، مجلّة دراسات لجامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر، ع 60، نوفمبر2017.

38) عبد الرحمن بن شيخ، **الألعاب اللغوية في تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا، (مقالة منشورة)**،
http://www.arabtimes.com/portal/article_display.cfm /2021/03/23 .22:46

39) غيلوس صالح، **الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلّمه وتقويمه**، مجلة اللغة العربية وآدابها، المسيلة، (مقالة منشورة)، www.asjp.cerist.dz، 11-5-2021م، 21:00.

ثالثا: الرسائل الجامعيّة:

40) فاطمة زايدي، **تعليميّة مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الشعبة الأدبيّة من التعليم الثانوي**، مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير، تخصّص علوم اللسان، قسم الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمدّ خيضر بسكرة، 2009/2008.

41) ألفت محمّد الجوجو، **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزّة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2004.

الملاحـــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر– بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تخصص لسانيات تطبيقية

استبانة

إنّ هذه الاستبانة موجّهة للسّادة معلّمي اللغة العربيّة في التعليم الابتدائي، لغرض علمي يتمثّل في إنجاز بحث حول "دور الألعاب اللغوية في الإنتاج الكتابي السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا)، وذلك استكمالا للحصول على شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية.

لذا أرجو من السادة الأساتذة الالتزام بالدقة والموضوعية ما أمكن والرجاء الإجابة عن الأسئلة كاملة دون إهمال أيّ سؤال مطروح.

وشكرا على تعاونكم.

المحور الأوّل: البيانات الشخصية.

1- الجنس:

ذكر	
أنثى	

2- السن:

30-26	
40-31	
41 فما فوق	

3- المؤهل العلمي:

ليسانس	
ماستر	

4- الصفة:

متربص	
مثبّت	
مستخلف	

5- الخبرة المهنيّة:

أقلّ من 5 سنوات	
ما بين 5 و10 سنوات	
أكثر من 10 سنوات	

المحور الثاني: واقع تدريس نشاط الإنتاج الكتابي.

1- هل المواضيع المختارة لنشاط الإنتاج الكتابي تراعي الفروق الفردية للتلاميذ؟

نعم	
لا	

2- هل يوجد تنوّع في الموضوعات المقترحة؟

نعم	
لا	

3- هل خطوات الإنتاج الكتابي متسلسلة؟

نعم	
لا	

4- هل خطوات الإنتاج الكتابي متكاملة؟

نعم	
لا	

5- هل تلتزم بطريقة واحدة في تدريس الإنتاج الكتابي؟

نعم	
لا	

6- في رأيك ما الطريقة المناسبة لتدريس الإنتاج الكتابي؟

.....

.....

.....

المحور الثالث: الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء ممارسة الإنتاج الكتابي.

1- هل المواضيع المقررة للإنتاج الكتابي تتماشى وقدرات التلاميذ؟

نعم	
لا	

2- هل مواضيع الإنتاج الكتابي تثير اهتمامات وميول التلاميذ؟

نعم	
لا	

3- هل يحسن التلاميذ تنفيذ الوضعيات الإدماجيّة المطلوبة منهم في نشاط الإنتاج الكتابي؟

دائما	
أحيانا	

4- هل يتمكن التلميذ من ربط ودمج معارفه السابقة والجديدة أثناء تحريره الموضوع؟

دائما	
أحيانا	

5- كيف ترى مستوى تلميذ السنة الثالثة ابتدائي في إنتاجه الكتابي؟

جيّد	
متوسّط	
ضعيف	

6- إذا كان ضعيفا، في رأيك إلى ما يعود هذا الضعف؟

.....

.....

.....

7- في رأيك ما هي أبسط وأيسر الاقتراحات التي من شأنها أن تحسّن من مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي؟

.....

.....

.....

المحور الرابع: واقع ممارسة الألعاب اللغوية في تعليمية اللغة العربية:

1- هل الألعاب اللغوية الموجودة في كتاب اللغة العربية، وكراس أنشطة اللغة العربية كافية؟

نعم	
لا	

2- هل هذه الألعاب متنوّعة؟

نعم	
لا	

3- هل هذه الألعاب تساهم في تعلّم مهارات اللغة العربية؟

نعم	
لا	

4- هل للألعاب اللغوية دور في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ؟

نعم	
لا	

5- هل للألعاب اللغويّة دور في تيسير تعلم اللغة العربية؟

نعم	
لا	

6- هل تخدم الألعاب اللغويّة جميع ميادين اللغة العربيّة؟

نعم	
لا	

7- هل يسهل على التلميذ التمرين الذي يكون في شكل لعبة؟

دائما	
أحيانا	

8- هل يتفاعل التلميذ مع الألعاب اللغوية؟

دائما	
أحيانا	

9- هل تجتهد في تصميم بعض الألعاب اللغويّة لتمارسها مع تلاميذك، بهدف دعم بعض الدروس؟

نعم	
لا	

المحور الخامس: انعكاس استثمار الألعاب اللغوية على الإنتاج الكتابي.

1- هل تُسْهِم الألعاب اللغوية في التقليل من الأخطاء الإملائية؟

نعم	
لا	

2- هل تساهم الألعاب اللغوية في التقليل من الأخطاء التركيبية والنحوية؟

نعم	
لا	

3- هل للألعاب اللغوية دور في تحسين أسلوب الكتابة عند التلميذ؟

نعم	
لا	

4- في رأيك ما تقييمك للمساحة التي تحتلها الألعاب اللغوية من الكتاب المدرسي؟

كبيرة	
متوسّطة	
ضعيفة	

الفهـــارس

فهرس الجداول.

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
(01)	يوضّح توزيع الجنس على أفراد العينة	52
(02)	يوضّح توزيع السن على أفراد العينة	54
(03)	يوضّح توزيع المؤهّل العلمي على أفراد العينة	56
(04)	يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الصفة	57
(05)	يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة	58
(06)	يوضّح تحقيق المواضيع المختارة للإنتاج الكتابي للفروق الفردية للتلاميذ	69
(07)	يوضّح تنوّع مواضيع الإنتاج الكتابي	61
(08)	يوضّح تسلسل خطوات الإنتاج الكتابي	63
(09)	يوضّح تكامل خطوات الإنتاج الكتابي	64
(10)	يوضّح تنويع المعلّم في طرق تدريس الإنتاج الكتابي	65
(11)	يوضّح تماشي المواضيع المقررة للإنتاج الكتابي مع قدرات التلاميذ	68
(12)	يوضّح ملاءمة مواضيع الإنتاج الكتابي لميول واهتمام التلاميذ	70
(13)	يبيّن مدى تنفيذ التلاميذ للوضعيّات الإدماجيّة المطلوبة منهم في الإنتاج الكتابي.	71
(14)	يوضّح مدى ربط ودمج التلميذ لمعارفه السابقة مع الجديدة أثناء التحرير	73
(15)	يبيّن مستوى تلميذ السنة الثالثة في إنتاجه الكتابي	74
(16)	يوضّح حجم الألعاب اللغويّة الموجودة في كتاب القراءة والأنشطة الخاص بالسنة الثالثة	77
(17)	يوضّح تنوّع الألعاب اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي	78
(18)	يوضّح مدى مساهمة الألعاب اللغويّة في تعلّم مهارات اللغة العربية	80

(19)	يوضّح مدى مساهمة الألعاب اللغويّة في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ	81
(20)	يوضّح مدى مساهمة الألعاب اللغويّة في تيسير اللغة العربية	83
(21)	يوضّح مدى ملاءمة الألعاب اللغوية ميادين اللغة العربية	85
(22)	يوضّح سهولة التمرينات التي في شكل ألعاب	86
(23)	يوضّح تفاعل التلميذ مع الألعاب اللغويّة	87
(24)	يوضّح اجتهاد المعلّم في تصميم الألعاب اللغويّة لدعم دروس اللغة العربيّة	88
(25)	يوضّح مساهمة الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء الإملائية	90
(26)	يوضّح أثر الألعاب اللغوية في التقليل من الأخطاء التركيبية والنحويّة	92
(27)	يوضّح دور الألعاب اللغويّة في تحسين أسلوب التلميذ في الكتابة	94
(28)	توضّح تقييم المعلّم للمساحة التي تحتلّها الألعاب اللغويّة من الكتاب المدرسي	95

فهرس الأشكال.

الرقم	الشكل	الصفحة
(01)	يمثّل توزيع الجنس على أفراد العينة	52
(02)	يمثّل توزيع السن على أفراد العينة	54
(03)	يمثّل توزيع المؤهّل العلمي على أفراد العينة	55
(04)	يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الصفة	57
(05)	يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة	58
(06)	يمثّل تحقيق المواضيع المختارة للإنتاج الكتابي للفروق الفردية للتلاميذ	59
(07)	يمثّل تنوّع مواضيع الإنتاج الكتابي	61
(08)	يمثّل تسلسل خطوات الإنتاج الكتابي	63
(09)	يمثّل تكامل خطوات الإنتاج الكتابي	64
(10)	يمثّل تنويع المعلّم في طرق تدريس الإنتاج الكتابي	65
(11)	يمثّل تماشي المواضيع المقررة للإنتاج الكتابي مع قدرات التلاميذ	68
(12)	يمثّل ملاءمة مواضيع الإنتاج الكتابي لميول واهتمام التلاميذ	70
(13)	يمثّل مدى تنفيذ التلاميذ للوضعيّات الإدماجيّة المطلوبة منهم في الإنتاج الكتابي.	71
(14)	يمثّل مدى ربط ودمج التلميذ لمعارفه السابقة مع الجديدة أثناء التحرير	73
(15)	يمثّل مستوى تلميذ السنة الثالثة في إنتاجه الكتابي	74
(16)	يمثّل حجم الألعاب اللغويّة الموجودة في كتاب القراءة والأنشطة الخاص بالسنة الثالثة	78
(17)	يمثّل تنوّع الألعاب اللغوية الموجودة في الكتاب المدرسي	79

(18)	يمثّل مدى مساهمة الألعاب اللغويّة في تعلّم مهارات اللغة العربيّة	80
(19)	يوضّح مدى مساهمة الألعاب اللغويّة في إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ	82
(20)	يمثّل مدى مساهمة الألعاب اللغويّة في تيسير اللغة العربية	84
(21)	يمثّل مدى ملاءمة الألعاب اللغوية ميادين اللغة العربية	85
(22)	يمثّل سهولة التمرينات التي في شكل ألعاب	86
(23)	يمثّل تفاعل التلميذ مع الألعاب اللغويّة	87
(24)	يمثّل اجتهاد المعلّم في تصميم الألعاب اللغويّة لدعم دروس اللغة العربيّة	89
(25)	يمثّل مساهمة الألعاب اللغويّة في التقليل من الأخطاء الإملائية	91
(26)	يمثّل أثر الألعاب اللغوية في التقليل من الأخطاء التركيبية والنحويّة	92
(27)	يمثّل دور الألعاب اللغويّة في تحسين أسلوب التلميذ في الكتابة	94
(28)	يمثّل تقييم المعلّم للمساحة التي تحتلّها الألعاب اللغويّة من الكتاب المدرسي.	96

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدمة.	أ-ه
الفصل الأول: المفاهيم النظرية.	
المبحث الأوّل: "ماهيّة الألعاب اللغويّة".	8
أوّلا: تعريف اللعب.	8
ثانيا: الأهداف التربويّة للّعب.	9
1- الألعاب أداة تعلّم.	10
2- تنمية الجوانب المعرفيّة.	10
3- تنمية الجوانب الاجتماعية.	10
4- تنمية التفكير الإبداعي.	10
ثالثا: أنواع اللعب.	11
1- التصنيف بحسب مراحل النمو.	11
2- التصنيف الاجتماعي.	12
3- التصنيف حسب طبيعة اللعب.	13
4- التصنيف التربوي.	13
رابعا: تعريف الألعاب اللغوية.	14
خامسا: أسس الألعاب اللغوية.	16
1- الإيجابية والتفاعل.	16
2- الإدارة والتوجيه.	16
3- التنظيم.	17
4- رفع مستوى الدافعيّة.	17
سادسا: إعداد وتصميم الألعاب اللغويّة.	17

1-مراحل تصميم الألعاب اللغويّة.	17
2-شروط إعداد الألعاب اللغويّة.	19
سابعا: أنواع الألعاب اللغويّة.	20
1-ألعاب تتعلّق بمكان ممارستها.	20
2-ألعاب تتعلّق بمستوى الدارسين.	21
3-ألعاب تتعلق بالمهارات اللغوية.	21
4-ألعاب التذكّر.	24
5-ألعاب الوصف.	24
6-ألعاب التمييز.	25
7-ألعاب الحكايات.	25
8-ألعاب المعلومات.	25
ثامنا: علاقة الألعاب اللغوية بتعليمية اللغة العربية.	26
المبحث الثاني: "ماهية الإنتاج الكتابي".	29
أوّلا: تعريف الإنتاج الكتابي.	29
ثانيا: الأسس التي تؤثر على الإنتاج الكتابي.	31
1-الأسس النفسية.	31
2-الأسس التربوية.	32
3-الأسس اللغويّة.	33
ثالثا: خطوات تدريس الإنتاج الكتابي.	35
رابعا: المبادئ الموجهة لتدريس نشاط الإنتاج الكتابي.	38
خامسا: أساليب التدريب على الإنتاج الكتابي.	40
1-الأسلوب التعويضي.	41
2-الأسلوب التركيبي.	41
3-الأسلوب البنائي.	42

4-التطويري أو الإثرائي.	42
سادسا: أهداف الإنتاج الكتابي.	42
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية.	
أولا: الإجراءات الميدانيّة.	49
1-منهج الدراسة.	49
2-أدوات الدراسة.	49
3-مجالات الدراسة.	50
4-عينة الدراسة.	51
5-أساليب الدراسة.	51
ثانيا: تفريغ البيانات وتحليلها.	52
نتائج الدراسة.	97
التوصيّات.	100
الخاتمة.	102
قائمة المصادر والمراجع.	104
الملاحق.	111
فهرس الجداول.	119
فهرس الأشكال.	121
فهرس الموضوعات.	123

الملخص:

الألعاب اللغويّة أسلوب جيّد في التعليم، وتطبيقها في مجال تعليم اللغات أبان عن نتائج صحيحة، إذ أنّها تعالج اللغة في إطارها الكامل الّذي يُبنى على المهارات الأربعة، من حوار، ومحادثة، وقراءة، وإنتاج كتابيّ، كما تُعدّ من التقنيّات الحديثة في تعليم اللغة التي من شأنها إثراء الحصيلة اللّغويّة لدى التلميذ، وتحسين أدائه اللغويّ نطقا وكتابة، لذلك جاءت هذه الدّراسة مبيّنة مدى إسهام هذه الألعاب في الإنتاج الكتابيّ بصفته حصيلة نهائيّة لمجموع تعلّماته، وأداة يقيس بها المعلّم مدى فهم، واستيعاب المتعلّم للمادّة اللغويّة، لتتوصّل الباحثة مستعينة بأداة الاستبانة، والأساليب الإحصائية إلى أنّ للألعاب اللغويّة دورا بارزا في تعليم اللغة العربيّة، ويظهر هذا جليّا في إجابات المبحوثين المكوّنين من خمسين معلّما ومعلّمة.

Summary :

Language games are a good method of education, and their application in the field of language teaching has shown correct results, as it deals with language in its full framework that is built on the four skills of dialogue, conversation, reading, and written production, and it is also one of the modern techniques in teaching language that It will enrich the student's linguistic outcome, and improve his verbal and written performance, Therefore, this study showed the extent to which these games contributed to the written production as a final outcome of the total of his learning, and a tool by which the teacher measures the extent of the learner’s understanding and comprehension of the linguistic material, so that the researcher, using the questionnaire and statistical methods, concluded that language games have a prominent role in teaching Arabic, and it appears This is evident in the answers of the respondents, who consisted of fifty male and female teachers.