# المقاربة اللعبيّة الإبداعيّة في إكساب اللّسان العربي للأطفال الأتراك

**عمر الجملي***

جامعة قفصة، تونس

تاريخ الإرسال: 23-10-2018 تاريخ القبول: 19-12-2018 تاريخ النشر: 31-12-2018

**الملخص:**

كان هدفنا من وراء إجراء هذا البحث هو التنبيه إلى الخصوصيّة التي تميّز إكساب اللّسان العربي لغير الناطقين به من الأطفال. وبنينا إشكاليّته من هذا المنطلق، بعد أن انتبهنا إلى افتقار المجتمع البحثي العربي إلى مثل هكذا محاولات. وقدّمنا الدليل على أنّ اللّغة العربية في تركيا تتمتع بوضع مخصوص، قد يجعلها لغة ثانية إذا ما توفّرت الإرادة السياسيّة لذلك، علما وأنّها تحظى بتقدير اجتماعي كبير. ورأينا أن ذلك قد يساعد القائمين على تدريسها للأطفال الأتراك من التأسيس لديداكتيك خاص بها، يقوم على المشترك بين الحضارتين العربية الإسلامية والتركية، وعلى الحصيلة اللّغوية المشتركة بين العربية والتركيّة. وانطلقنا في ذلك من ميدان نعرفه جيّدا بحكم اشتغالنا بالتكوين والتدريس. هذا الميدان هو تدريس اللّسان الفرنسي لغير الناطقين به. وقد بحثنا في إمكانيّة الاستفادة من الدراسات والتجارب التي ارتبطت بتدريس هذا اللّسان للناطقين بغيره. فاقترحنا مقاربة تقوم على توظيف اللّعب والإبداع في تدريس اللّغة العربيّة لغير الناطقين بها من الأطفال الأتراك، يكون مجالها المرحلة الابتدائيّة في الوقت الراهن، ثم يُمكن الوصول بها إلى المراحل الأخرى. وضربنا على ذلك مثلا، في علاقة بتوظيف طريقة المحاكاة الشاملة، التي مهّدنا لها نظريّا، ثم أوردنا ما يُساعد على الاستفادة منها عمليّا.

**الكلمات المفتاحية:** اللّعب، المقاربة الإبداعية، العربية لغير الناطقين بها، اكتساب اللّسان.

# The creative approach of playing to Teach Arabic language for Turkish children

**Amor JEMLI**
**Gafsa University, Tunisia**

## Abstract

Our aim behind this research was to look at the specificity of the Arabic language for non-native speakers. We understood the problem of this, after we noticed the lack of Arab research community to such attempts. We have shown that Arabic in Turkey has a special status, which may become a second language if there is the political will to do so. And we saw that this may help those who teach Turkish children to establish a special Didactic, based on the joint between the Arab and Islamic cultures and Turkish, and the combined linguistic output between Arabic and Turkish. We started from a field that we know very well by virtue of our training and teaching. This field is teaching the French language to non-speakers. We have discussed the possibility of benefiting from the studies and experiments that have been associated with teaching this tongue to other speakers. We proposed an approach based on the use of toys and creativity in the teaching of Arabic to non-native Turkish children, whose field is the primary stage at the present time, and then can be reached to the other stages. We have, for example, dealt with this in relation to employing the comprehensive simulation method, which we have theoretically prepared for, and then listed what helps to make use of it in practice.

**Keywords:** Play; Creative Approach; Arabic for non; native speakers; Language acquisition.

***E. Mail**: jemliamor2014@gmail.com

**مقدّمة**

تُثير تعلّميات اللّغات العديد من الإشكاليات الابستمولوجيّة والديداكتيكيّة، وتزداد تلك الإشكاليّات تعقيدا عندما يتعلّق الأمر بتعليم لغات بعينها لغير الناطقين بها. لقد اطّلعنا على العديد من الوثائق والدراسات والتقارير التي اهتمّت بتدريس العربية لغير الناطقين بها. فأمكن لنا ملاحظة غياب سياسة لغوية عربية موحّدة. كما انتبهنا إلى أنّ المناهج التي وقع بناؤها هنا وهناك تفتقر في أغلبها إلى معرفة الجمهور المستهدف بها. ولأنّنا ننتمي ممارسة وبحثا إلى ميدان تربية الطفل، فقد حزّ في أنفسنا أن لا يكون للطفل ما يلبي بعض حاجته في تلك المناهج. فأغلبها موجّه إلى الكهول وطلبة الجامعات. وبناء على ذلك عملنا على تقديم هذه الورقة البحثيّة، كمحاولة منّا لتسليط الضوء على هذا الاختصاص الدائر حول إكساب اللّسان العربي لغير الناطقين به من الأطفال.

وجاء قرار وزارة التربية التركية القاضي بإدراج العربيّة ضمن مناهج المرحلة الابتدائية، محفّزا لنا على العمل على إشكاليّة إكساب الأطفال الأتراك اللّسان العربي. فجاء بحثنا بعد طرح هذه الإشكالية والتمهيد لها في خمسة محاور كالتالي:

- كيف يكتسب الطفل اللّسان؟ وفيه تطرقنا إلى نظرية (تشومسكي).

-لسان النشأة، اللّسان الثاني واللّسان الأجنبي. وبيّنا من خلاله الفرق بينها وتساءلنا عن الوضعية النسبيّة للّغة العربية في تركيا. وطرحنا وجه الاستفادة العلميّة من اعتبار العربية لغة ثانية في تركيا.

- اللّعب: وبحثنا في تعريفاته وعلاقته بالتّعلم عموما وتعلّم اللّغات على وجه الخصوص.
- الإبداع: وتعرّضنا فيه إلى مفهومه وعلاقته باللّعب.
- المقاربة اللّعبية الإبداعيّة: وهي مقاربة تجمع بين اللّعب والإبداع، وتستند إلى لعب الأدوار والكتابة الإبداعيّة وخاصة إلى طريقة المحاكاة الشاملة. تلك الطريقة التي أثبتت فاعليتها في إكساب اللّسان الفرنسي لغير الناطقين به.

هذا وقد بيّنا بشكل عمليّ كيفيّة تطبيق طريقة المحاكاة الشاملة، على أمل أن تسنح لنا فرصة ممارستها مع من يرومون تدريس العربية لغير الناطقين بها، خاصة ونحن نزعم أنّنا على دراية محترمة بها راكمناها من مجال عملنا في التدريس والبحث وتكوين أساتذة التعليم الابتدائي.

**إشكاليّة البحث**

تكتسي نظريّة (تشومسكي) في اكتساب اللّسان أهميّتها في نظرنا، من أنّها استطاعت إلى حدّ مقبول الجمع بين نظريتين للتعلّم مختلفتين. فمثّلت بذلك مجالا لتعايش النظريّة السلوكيّة في التعلّم مع النظريّة البنائيّة الاجتماعيّة. ومع أنّ (تشومسكي) نفسه، لم يُلق بالا إلى التداعيات الابستمولوجيّة لذلك التعايش فإنّ تطبيقات النظرية نفسها لاقت رواجا لافتا للانتباه منذ ظهورها. ونظريّة اكتساب اللّسان عند (تشومسكي) تتلخّص في أن استعداد الطّفل لاكتساب أي لسان شيء فطري وكامن فيه، وأنّ كل طفل يتوفّر على "جهاز" في ذهنه يجعله قادرا على تمثّل القواعد النحوية والصرفية والتركيبيّة لكلّ الألسنة. ولا يتفّق

(تشومسكي) مع السلوكيين في أنّ اكتساب اللّسان مجرّد استجابة لمثيرات، ولكنّه يذهب مذهبهم في أنّ جهاز اكتساب اللّسان الذي ذكره يبقى صندوقا أسود لا يُمكن في الوقت الراهن إدراك الطريقة التي يعمل وفقها، وذلك على اعتبار أنّ عمليّة الاكتساب اللّساني سلوك لا يُستدل عليه مباشرة، ولكن بما يتركه من أثر.

وتوفّر البيئة الاجتماعيّة والثقافية مدخلات طبيعية ضرورية لجهاز اكتساب اللّسان عند الطّفل. إلا أنّ ما يكتسبه الطفل من تلك المدخلات يبقى مرتبطا بدرجة نموّه الذهني. وهو ما نستدلّ عليه عبر دراسة المخرجات التي تتمثّل في إنتاج الطفل للمكوّنات اللّسانيّة والمتمثّلة أساسا في الكلام. ولعلّنا ننتبه في هذا المستوى، إلى أن دور الكهل في إكساب اللّسان للطفل يتمثّل أساسا في العمل على المدخلات، وذلك عن طريق تهيئة البيئية المناسبة، وتوفير المحفّزات الضرورية في سبيل جعل المخرجات متوافقة مع نصبو إليه. إن إعداد المحيط ليكون ملائما لعملية الاكتساب والتشجيع عليه يُحيلنا إلى مفهوم على درجة كبيرة من الأهميّة عند حديثنا عن النظريّة الاجتماعية البنائيّة في التعلّم، ألا وهو مفهوم الوساطة.

وهناك سبب آخر يجعلنا نجعل من نظرية (تشومسكي) في اكتساب اللّسان عند الطفل، مدخلا إلى صياغة إشكاليّة هذا البحث، ويتمثّل في أنّه يرى أن اللّسان يتكوّن من نظام كلامي منفتح يُتيح إنتاج عدد غير محدود من الجمل(زكريا، 1983). ويصف هذه الخاصيّة الإنتاجية في مجال اللّسان بالإبداعية. ويتجلّى الإبداع عنده في قدرة الإنسان على إنتاج عدد لا متناه من الكلمات والجمل وثمثّلها (فهمها) دون أن يكون قد سمعها من قبل. وهي ظاهرة يرى (تشومسكي) أنّها تميّز الإنسان عن بقيّة المخلوقات.

إنّ المشتغلين على قضايا اكتساب اللّسان، وخاصّة من أنيط بعهدتهم تربية الأطفال، لحريّ بهم الاطّلاع على نظرية (تشومسكي) في هذا المجال، فذلك سيفتح لهم آفاقا جديدة في سبيل تحقيق الأهداف والغايات التربوية التي تجعل من تنمية الإنسان منتهى ما تصبو إليه. ونعتقد أنّ النظام التربوي التركي يسير بخطى حثيثة نحو تحقيق تلك الغايات. وقد لمسنا ذلك من خلال ملاحظة انفتاحه على المكوّنات الحضاريّة والثقافية ذات الصبغة الكونيّة عموما، وعلى تلك المشتركة بين تركيا والعالم العربي الإسلامي على وجه مخصوص. إننّا نعلم كمربين أنّ غايات النظم التربوية تتحدّد انطلاقا من الرؤى السياسيّة. وأنّ سياسة مدّ الجسور بين تركيا والدول العربية، التي وقع انتهاجها أدّت إلى وجود دافع لتعلّم اللّسان العربي لدى الأتراك. وهو ما ولّد الحاجة إلى إيجاد حلول إبداعيّة لمشاكل اكتساب اللّسان العربي في المؤسسات التربوية التركية، وهي مشاكل فيها ما هو طارئ، وفيها ما هو أصيل. ولعل أبرز ما يُمكن ذكره في هذا الاتّجاه هو ذلك القرار الذي اتّخذته وزارة التربية التركية والمتمثّل في جعل اللّسان العربي ضمن مناهج التدريس في المرحلة الابتدائيّة.

إن ذلك القرار ليطرح علينا نوعين من التحديّات. تحدّ قديم متمثّل في إكساب العربية للناطقين بغيرها. وتحدّ من نوع آخر لا يقلّ أهميّة عن الأوّل ويتمثّل في أنّ أولئك الناطقين بغير العربية هم من الأطفال. وهو ما يُمكن أن نسمّيه بالتحدّي المزدوج. ولقد سبق لنا التعامل مع تحدّ من هذا النوع. فقد عايشنا عن كثب قضايا إكساب اللّسان الفرنسي للطفل التونسي، وراكمنا حولها خبرات نظريّة وتطبيقيّة لا بأس بها،

سواء تعلّق ذلك بالتدريس أو بإعداد الكادر التعليمي وتدريبه على انتهاج طرق بعينها تجعل من مسألة إكساب لسان أجنبي للأطفال التونسيّين أمرا هيّنا وطبيعيا ما أمكن. ونحن في هذا البحث سنسعى إلى الاستفادة من المنجزات الحاصلة في المجال التربوي الناطق بالفرنسيّة في سبيل خلق بيئة مناسبة وخصبة لجعل الطفل التركي يتحلّى بدافعيّة كافية للإقبال على اكتساب اللّسان العربي.

إن انخراطنا في برنامج فرنكفوني يهدف إلى إكساب الطفل التونسي اللّسان الفرنسي كان من باب الخضوع للضرورة. فاللّسان الفرنسي يصبح في النظام التربوي التونسي أداة لتعلّم العلوم. وبالتالي فإنّ حرصنا على أن يكتسب أطفالنا اللّسان الفرنسي هو أشدّ من حرص الفرنسيين أنفسهم على ذلك. وهو ما دعانا إلى السعي إلى تطوير الوسائل والطرائق والاستراتيجيات الضروريّة لنجاح العمليّة التعليمية، وذلك ضمن حقل أوسع هو ديداكتيك اللّسان الفرنسي. هذا الحقل الذي صار بفضل الإسهامات المغاربية فيه تخصّصا قائما بذاته.

ونحن ننطلق إلى البحث الحالي من ذلك التخصّص، لعدّة اعتبارات، لعلّ أهمّها أنّ حقل الطفولة هو محور اهتمامنا، وأنّ العمل صلبه سيتيح لنا أكبر قدر ممكن من الإفادة. وإنّنا نزمع إيجاد منفذ يؤهّلنا للحديث عن توظيف طرائق وأساليب بعينها أثبتت جدارتها مع قضايا اكتساب اللّسان لدى الأطفال. تلك الأساليب التي تقوم أساسا على اعتبار الطفل محور العمليّة التربوية، وعلى أن التفكير الإبداعي سمة من السمات التي تميّز التفكير عنده. واللّعب هو أحد أهمّ الوسائط التي تخدم ذلك النوع من التفكير وتُيسّر عملية التعلّم، أو ليس اللّعب هو مهنة الأطفال؟ كما تقول Pauline Kergomard (Kergomard, n.d.).

وبناء على ما تقدّم فإننا نقترح لبحثنا الإشكاليّة التالية:

ما وجه الاستفادة من المقاربة اللّعبيّة الإبداعيّة في إكساب الأطفال الأتراك اللّسان العربي؟

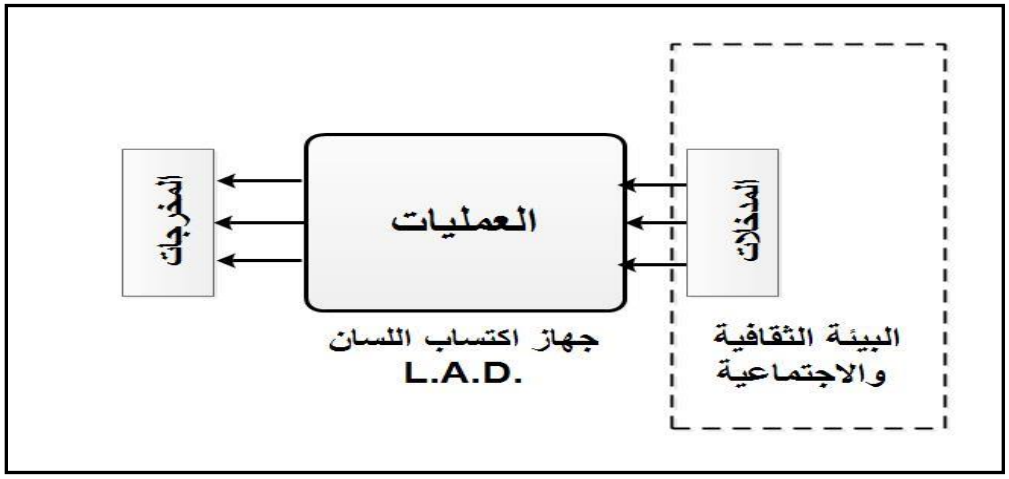
**أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى:

- إبراز أهميّة المقاربة اللّعبية الإبداعيّة في تعليمية تعلّمية العربية لغير الناطقين بها.
- التنبيه إلى أنّ تدريس العربية للأطفال الأتراك هو اختصاص داخل اختصاص أكبر هو تدريس العربية للناطقين بغيرها.
- تأكيد الحاجة إلى ديداكتيك خاص بالأطفال الأتراك يقوم على المشترك بين الحضارتين التركية والعربية.
- مناقشة إمكانيّة تطوير منهاج يستند في مراحله الأولى إلى الحصيلة اللّسانية المشتركة بين العربية والتركيّة.
- الاستفادة من التجارب الفرنكفونيّة لنشر اللّسان الفرنسي.

## 1- كيف يكتسب الطفل اللّسان؟

في البداية نودّ أن ننبّه إلى أنّ أغلب الوثائق التي اطّلعنا عليها في علاقة بقضايا تعليم العربية لغير الناطقين بها تستخدم مصطلح "لغة" للدلالة على "لسان". والحال أنّ القرآن الكريم الذي لا ترد فيه كلمة لغة، يذكر كلمة لسان في أكثر من آية. ومنها على سبيل المثال لا الحصر: قول الله تعالى عن تنزيل القرآن:{بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ}(الشعراء، الآية 195). كما أنّ ابن خلدون خصّص الفصل السادس والثلاثين من مقدّمته للحديث عن علوم اللّسان العربي، واعتبر فيه أن تلك العلوم هي اللّغة والنحو والبيان والأدب، أي أنّه صنّف اللّغة ركنا من أركان علم اللّسان. ومع ذلك فإنّ الأدبيات البحثية العربية لا تميّز في مجملها، بين اللّسان واللّغة. كما نودّ التنبيه كذلك إلى أنّنا سنتخذ من نظرية (تشومسكي) في اكتساب اللّسان إطارا نظريا في محاولتنا للإجابة عن السؤال المطروح. فتشومسكي –ونعتقد أنّه اطّلع على ما كتبه عبد القاهر الجرجاني في ما يخصّ نظريّة النَّظم(الجرجاني، د.ت) – انتبه إلى أنّ للطفل استعدادا فطريا لاكتساب اللسان السائد في المحيط الذي ينشأ فيه. ولقد لجأ (تشومسكي) نفسه إلى نموذج فلسفي مجرّد لهذه الظاهرة التي يعتبرها خاصة بالإنسان وحده.




**شكل (1) نموذج جهاز اكتساب اللّسان حسب تشومسكي**

فالمحيط أو البيئة الثقافيّة والاجتماعيّة تلعب أهم الأدوار في اكتساب الطفل لسان نشأته. وقد عزا ابن خلدون ذلك لملكة السمع الذي يُسميه أبو الملكات اللّسانيّة(ابن خلدون، د. ت،613). ونرى أنّ ابن خلدون سبق السلوكيين من أمثال (سكينر)، في اعتبار اكتساب اللّسان عند الأطفال، سلوكا هو استجابة لمثيرات خارجيّة. وأنّ تعزيز الاستجابات المرغوبة يؤدّي إلى تكرار حدوثها وبالتالي رسوخها فتصبح بذلك عادة. تلك الفكرة التي رفضها (تشومسكي) مع أنّه وافق السلوكيين في أنّ ما يحدث من عمليات تتوسّط المدخلات والمخرجات تبقى لغزا. وأنّ تلك العمليّات تجري في صندوق أسود.

وبعيدا عن مسألة اللّغز والصندوق الأسود، فإنّ جلّ المهتمين بالقضايا اللّسانيّة يتفقون على أنّ اكتساب الطفل لسان النشأة، أو اللّسان الأمّ كما يرد في بعض المراجع، يجري بطريقة طبيعيّة كما هو الشأن مع

بقيّة الملكات، حتّى أنّ عمليّة الاكتساب تلك لا تحتاج إلى تعليم. إلّا أن ما يشغلنا كمهتمين بمسألة تعليميّة اللّسان العربي للناطقين بغيره، هو كيف نجعل اكتساب هذا اللّسان يجري وفق ما يكون عليه اكتساب لسان النشأة؟

**2- لسان النشأة، اللّسان الثاني واللّسان الأجنبي:**

إن النجاح في إكساب الأطفال لسانا آخر يرتبط بالعمل على جعل عملية الاكتساب تلك تقترب من الطريقة التي اكتسب بها لسان نشأته. أيّ جعلها تعتمد على مخاطبة غرائز الطفل وحواسه. وقد بيّنت التجارب المنجزة في نطاق الدراسات المختصّة في تعليمية الألسن، ما للّعب من دور هام في خلق البيئة المطلوبة التي تسهّل تعلّم الطفل للسان جديد. ولكن قبل البدء في الحديث عن أهم نتائج تلك الدراسات وعن التوظيف البيداغوجي للّعب باعتباره وسيطا، لا بدّ من الوقوف عند بعض المفاهيم الضروريّة في نظرنا للتقدّم في هذا البحث. لقد بدأنا في الحديث عن اكتساب لسان آخر. ولكن الوضعيّة النسبية لهذا اللّسان بالنسبة للسان النشأة يعدّ أمرا على غاية كبيرة من الأهميّة. فإذا أردنا التوضيح فإننا نقصد إن كان اللّسان المراد اكتسابه من طرف الأطفال، لسانا أجنبيا أم لسانا ثانيا؟

هذا وسنعتمد مصطلح "لغة" تسهيلا للخوض في المسألة التي تستهدف الإجابة عن السؤال التالي: هل أنّ العربية في النظام التربوي التركي، لغة ثانية أم لغة أجنبيّة؟

لم تحظ مسألة أن تكون اللّغة العربية الموجّهة للناطقين بغيرها، لغة ثانية أم هي لغة أجنبية، بما تستحق من اهتمام. ويكفي أن ننظر في المناهج المختلفة لندرك سريعا أن أكثر مضامينها قد قُدّت بشكل لا يأخذ بالاعتبار الجمهور المستهدف بها. كما أنّ غياب سياسة لغوية عربية واضحة ومشتركة ساهم في جعل وضع العربية تجاه متعلّميها غير الناطقين بها لا يخلو من سوء. ويكاد مفهوم السياسة اللّغوية يغيب عن المكتبات العربية التي تعاني من نقص شديد في الدراسات التي تتناوله بشكل عام، وفي تعليم العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة(رمضان، 2017). ويُمكن فهم السياسة اللّغوية انطلاقا من تعريف Louis-Jean Calvet لها:

"السياسة اللّغوية هي مجموع الخيارات الواعية ذات الصلة بالعلاقة الرابطة بين اللّغة والحياة الاجتماعية والتخطيط اللّساني"(Calvet, 1993).

والمتأمّل في تاريخ تدريس اللّغة الفرنسية لغير الناطقين بها يُلاحظ وضوح السياسة اللّغوية المتّبعة في ذلك وارتباطها بالسياسة الاستعماريّة منذ القرن التاسع عشر. وكان من نتائج تلك السياسات التميّز بين الفرنسية لغة ثانية والفرنسية لغة أجنبية. إن مثل هذا الإجراء قد يكون ذا فائدة لنا في سعينا إلى البحث عن أقوم السبل لتدريس العربية للأطفال الأتراك. وهو ما يدعونا إلى تبيّن تلك الفروق والنتائج المستخلصة منها. ولذلك سنورد الجدول التالي الذي واجتهدنا في نقله إلى العربية(Cros, 2016).

**جدول (1) جدول جامع لخاصيات الفرنسية لغة أجنبية والفرنسية لغة ثانية**

| المعايير | الفرنسية لغة أجنبية FLE | الفرنسية لغة ثانية FLS |
|---|---|---|
| **المجال الجغرافي** | البلدان التي تكون فيها الفرنسية غريبة. | –بعض الأراضي الفرنسية<br>–المستعمرات السابقة<br>–بعض البلدان الفرنكوفونية<br>–بلدان ذات استعمال متغيّر (لبنان...) |
| **الوضع السياسي** | – لغة أجنبية<br>– غياب الوضع السياسي | المتغيّرات:<br>– لغة رسميّة<br>– لغة تواصل<br>– لغة المدرسة<br>– لغة الإدارة |
| **البيئة** | غير ناطقة باللّسان الفرنسي<br>لا وجود للفرنسية خارج المدرسة | ناطقة بالفرنسية جزئيا |
| **التثمين الاجتماعي** | وجود تثمين لتعلم اللّغات الأجنبية | غموض:<br>– تثمينها باعتبارها لغة رسمية<br>– قبولها كمعوّض للّغة الأم<br>– تعلّمها في المدرسة |
| **الوضع النفسي اللّساني** | لغة أجنبية في المرتبة الثانية أو الثالثة أو الرابعة | ليست لغة الأمّ ولكنها نفسيا في المرتبة الثانية وتختلف عن بقية اللّغات المستعملة وذلك عن وعي بأهميّتها السياسية والاجتماعية. |
| **الوضع الاجتماعي اللّساني** | لغة عالمية خارجيّة<br>لا وجود لعلاقة سيطرة | لغة بارزة وداخلية بالاستناد إلى وضع اجتماعي (منفردة أو بالاشتراك مع لغات أخرى).<br>خطر الازدواجية اللّغوية ممكن |

من خلال الجدول (1) يتبيّن لنا الفرق بين أن تكون اللّغة لغة ثانية أو لغة أجنبية في مجتمع ما. وهذا ما اشتغل عليه الفرنسيون طيلة عقود من الزمن وحقّقوا في ذلك الكثير من المنجزات منها ما هو استعماري ومنها ما هو علمي بحت. وهو ما ساعدهم في نشر اللّسان الفرنسي في دول منها مستعمراتهم القديمة ومنها غير ذلك. فإذا ما أردنا الاستفادة من النتائج التي توصّل إليها الفرنسيون وتوظيفها عمليّا فما علينا إلّا تطبيق المعايير المستخدمة في الجدول (1) على اللّغة العربيّة.

**جدول (2) تطبيق المعايير الفرنكوفونية على اللّغة العربية في الجمهوريّة التركيّة**

| | |
|---|---|
| **المجال الجغرافي** | - الجمهورية التركية<br>- البلدان التي تتخذ من التركيّة لسانا لها: اذربيجان، اوزبكستان، قرغيزستان، كازاخستان، تركمانستان... |
| **الوضع السياسي** | - لغة مدرسية (إجبارية في المستوين المتوسّط والثانوي في مدارس الأئمة والخطباء.<br>- وجود قرار من وزارة التربية التركيّة باعتماد اللّغة العربية ضمن مناهج التعليم الابتدائي(قدوم، 2016). |
| **البيئة** | غير ناطقة بالعربيّة، ولكن العربية تعتبر لغة روحيّة لأغلب الأتراك: قراءة القرآن/ ممارسة الشعائر الإسلامية/ الكثير من أسماء الأعلام من أصل عربي/ وجود أكثر من ستة آلاف كلمة عربية في اللّغة التركيّة(قدوم، 2016). |
| **التثمين الاجتماعي** | - بدأ تدريس اللّغة العربية فعليا للراغبين فيها في المدارس الابتدائيّة.<br>- وجود رغبة من أولياء الأمور لتعلّم أطفالهم اللّغة العربية. |
| **الوضع النفسي اللّساني** | - وجود وعي من طرف الأتراك بأهميّة اللّغة العربيّة وذلك للأسباب التي وقع ذكرها سابقا.<br>- تسمية العربية باللّغة الشريفة. |
| **الوضع الاجتماعي اللّساني** | ما فتئت أهميّة اللّغة العربية تتعاظم ( تطوّر عدد المقبلين على تعلّمها والتحدّث بها). ووجود مؤسسات تعليمية عموميّة وأخرى خاصة لتدريس هذه اللّغة، يتزايد عددها باضطراد. |

ويُمكن من خلال الجدول (2) الاقتراب من النتائج التي توصّلت الكثير من الدراسات التي اهتمت بوضع اللّغة العربية في تركيا. فهي ليست لغة أجنبية كالانجليزية أو الاسبانية، لكنها تقترب من حالة اللّغة الثانية استنادا إلى وضعها الاجتماعي الذي بدأ يتدعّم سياسيا.

**3- اللّعب:**

كان توضيحنا لمعنى أن تكون اللّغة العربية لغة ثانية في تركيا ضروريا للبدء في حديثنا عن المقاربة اللّعبية. فلطالما ارتبط اللّعب في مختلف الحضارات بالأطفال خاصة. وتعريفات اللّعب كثيرة، ولا مجال لحصرها في هذا البحث، فقد اختلفت التعريفات باختلاف المقاربات المستعملة لفهم اللعب وتفسيره. وذلك الاختلاف لم يمنع تلك التعريفات من الاتفاق حول ارتباط اللّعب بالنشاط، وتوفّر الدافعيّة والرّغبة في الممارسة. فاللّعب من هذا المنطلق، نشاط بدني أو ذهني حرّ وغير مفروض، يقوم عادة على الخيال.

وقد لاحظنا تعدّد التعريفات واختلافها، حتّى أنّ Piéron أورد في كتابه Vocabulaire de la psychologie الصادر في سنة 1951 العديد من هذه التعريفات، ورأينا إيراد البعض منها(Piéron, 1951).

- نشاط ذاتي الغاية يعدّ الطفل لعمل الكهل. "غروس".
- نشاط ينطوي على وظيفة دون أن يكون له نهاية معيّنة. يساعد الطفل على تحقيق ذاته عندما لا يكون ذلك ممكنا عن طريق ممارسة جديّة. "كلاباراد".
- نشاط متآلف للقيام بأفعال لا معنى لها في الوقت الراهن، ولكنّها كانت في زمن سابق من تاريخ الإنسانية أنشطة على علاقة بالعمل. "ستانلي هول".

أما Johan Huizinga فيعرّف اللّعب كما يلي:

اللّعب، من حيث الشكل، عمل حر وتخيّلي ويقع خارج ما هو مألوف، وقادر على الإلهاء الكلّي للّاعب. وهو عمل خال من كلّ ربح ماديّ ومن كلّ فائدة نفعيّة. ويُنجز هذا العمل في فضاء وزمن واضحين ومحدّدين بصراحة. ويُجرى حسب نظام معيّن وفق قوانين مضبوطة. ويُثير، في الواقع، علاقات جماعيّة، مُحاطة بالغموض، أو هي تؤكّد على غرابتها بالنسبة للعالم المألوف، من خلال التمويه.

ولقد ارتبط اللعب بتعليميّة اللّغات عموما واللّغة الفرنسية خاصّة، منذ سبعينات القرن المنصرم. وشهدنا وقتها أولى محاولات توظيف ببيداغوجيا اللّعب. وكان علينا انتظار التسعينات للبدء في التفكير العلمي المعمّق حول دور الإبداع وتقنيات التنشيط في إرساء مثل تلك البيداغوجيا(Silva, 2008). ويرجع الفضل في ذلك، إلى الفيلسوف الفرنسي Henriot الذي كان أحد مؤسسي علوم اللّعب. فقد ساهمت نظريّته عن الموقف اللّعبي L'attitude ludique في النجاح الذي أحرزه المربون في ميدان تدريس اللّغات. ولعلّ أهم إنجازاته تتمثّل في فكرة البعد التواصلي الخاصّ باللّعب، مبشّرا بأنّ ذلك البعد سيرتبط كليّا باعتبار اللّعب موقفا. أيّ أنّ اللّعب سيتأسّس على المواقف التي يتّخذها اللّاعب منه(Henriot, 1969). "يوجد لعبٌ حين يتبنّى الفرد، بالنظر إلى نفسه وإلى غيره وإلى ما يُنجز وإلى ما هو عليه وإلى ما هو موجود، موقفا معيّنا. موقف يتطلّب التملك والتوصيف، مع إضفاء المعنى الدقيق على الكلمة".

وهو بذلك يُشير إلى أنّ اللّعب موقف ذاتي تجاه ما يُنجز من سلوك. فالذي يلعب قادر على تصوّر المسافة الكامنة في سلوكه، والناتجة عن تجربته الذاتيّة في التحوّل من الجِدّ إلى اللّعب بوعي تام باختلاف النتائج. بلّ أنّ اللّعب لا يكون لعبا عنده، إلّا إذا توفّر لدى الفرد وعي بتلك المسافة المذكورة.

إنّ ممارستنا البيداغوجيّة لتدريس اللّسان الفرنسي لأكثر من عقدين سمحت لنا بمراكمة ملاحظات حول الوظائف التربوية للّعب في مجال ديداكتك اللّغات، يمكن إجمالها فيما يلي:

- يمكّن اللّعب من خلق فضاء تواصلي أصيل في الفصل.
- يكسر روتينية الحصص التعليمية، والحواجز التي تنشأ عن العلاقات البيداغوجية الكلاسيكية.
- يُسهم في جلب الانتباه والتركيز والنشاط.
- يقدّم وسيلة للتربية الطبيعية والتنشئة الاجتماعيّة.
- يشجّع على التواصل اللّفظي.
- يشجّع على التعبير الحرّ والتلقائي.
- يمكّن الطفل من توظيف مكتسباته اللّسانية بطريقة متجدّدة وإبداعيّة.
- يُطور كفاية الارتجال.
- يسمح للمدرّس بتقويم المكتسبات اللّغوية للأطفال.

وحتّى يُمكن الاستفادة من كل تلك المزايا، كان لزاما على المربّي إدراك مفهوم الموقف اللّعبي، والتحلّي بالحنكة البيداغوجيّة التي تمكّنه من حسن التصرّف في الوضعيّات بحيث يتّخذ الأطفال تجاهها موقفا

لعبيا. وهو ما يتطلّب إبداعا يشترك فيه كلّ من المربي والطّفل الذي يسعى إلى اكتساب لغة جديدة. إنّ المقاربة الإبداعيّة هي ذلك السعي الواعي الذي يجعلنا نوظّف اللّعب في اكتساب اللّغة، بطريقة تجعل من الطفل في بيئة شبيهة بتلك التي اكتسب بها لغته الأم (الشكل 1).

ولكن ماذا نقصد بالإبداع؟

**4- الإبداع:**

يعتقد Guilford أنّ ملكة الإبداع تتوفر عند كلّ الأفراد الطبيعيين بمستويات مختلفة. وأنّ التمشي الإبداعي فطري في بعض أشكاله. وتعريف الإبداع يُعدّ في حدّ ذاته موضوعا للبحث. ويقترح تعريفا يرى فيه أن الإبداع (عمليّة عقلية أو نمط من التفكير التباعدي يتصف بالأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل). والمساجلات العلمية حول هذا المفهوم ما زالت محتدمة. وما فتئت إشكالية التعريف تطرح نفسها وبقوّة في المجتمع العلمي المهتم بدراسة ظاهرة الإبداع، حتّى أنّ عبد السلام عبد الغفّار عدّد ما يناهز مئة تعريف للإبداع(عبد الغفار، 1977،135-139). ويُعتبر (تورانس) من أوائل العلماء الذين اشتغلوا على الإبداع وتناول بالدراسة الإشكاليات التي تطرحها المقاربات المتعدّدة لتعريفه. وانتهى بالإقرار باستحالة إيجاد تعريف نهائي وثابت له.

ويذكر Lubart أن تجاوز مشكل تعريف الإبداع ممكن باعتماد تعريف توافقي، يكون مقبولا من أغلبية الباحثين ويورد التعريف التالي: "الإبداع هو القدرة على تحقيق منتوج جديد ومتلائم في ذات الوقت مع السياق الذي يظهر فيه"(Lubart, 2003) .

لقد سبق لنا التطرّق إلى مسألة الإبداع في حديثنا عن نظريّة اكتساب اللّسان التي تعتبر قدرة الطفل على فهم وإنتاج جمل لم يسمعها من قبل إبداعا. إن ذلك يُعتبر في نظرنا القسم الداخلي من المقاربة اللّعبيّة الإبداعيّة. أمّا قسمها الخارجي، والذي يعتمد أساسا على المربّي فيتمثّل في إدارة الوضعيّة التربوية التي تستهدف اكتساب اللّغة العربية مثلا، بحيث تتحوّل إلى لعبة. وذلك انطلاقا من خلق موقف لعبي يتّصف بخصائص الإبداع التي ذكرها (تورانس): الأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل.

**5- المقاربة اللّعبية الإبداعية في تعليميّة اللّغات:**

تنبع هذه المقاربة من اعتبار اللّعب وسيطا هاما في مجال اكتساب اللّغات. ومن أنّ خلق الموقف اللّعبي هو ما يسمح للمربّي بتوظيف ذلك اللّعب. ويُعتبر خلق الموقف اللّعبي حجر الزاوية في هذه المقاربة. فهو يتطلّب خبرة وقدرة على الإبداع. وتسمح المقاربة اللّعبيّة للمربّي/ المنشّط بخلق مناخ ملائم ليتواصل فيه الأطفال موظفين مُكتسباهم اللّغويّة والثقافيّة بشكل طبيعي. فإنّ أهمّ عناصر اكتساب أي لسان يتمثّل في وجود دافعيّة نحو التواصل به. وهو ما يؤكّده الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للّغات: "عادة ما يكون استخدام اللّغة في اللّعب وفي الإبداع على درجة كبيرة من الأهميّة في مجال التعلّم. وعلينا في الوسط المدرسي أن نفكّر في لائحة مختلفة أو متكاملة من الأنشطة البيداغوجيّة ذات الطابع اللّعبي اللّغوي وخاصة في المدرسة الابتدائيّة"(Conseil de l'Europe, 2008, 47).

إنّ إحدى تطبيقات المقاربة اللّعبية الإبداعيّة تتمثل في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في اكتساب اللّغات. وخاصّة ما تعلّق منها باستخدام الألعاب المحوسبة. ولعلّ خير مثال على ذلك هي الألعاب المحوسبة الجديّة Serious Games. وعلى اعتبار أنّ توظيف التكنولوجيا الرقميّة في تعلّم اللّغات سيكون محور العديد من الورقات العلميّة، فقد ارتأينا الحديث عن تطبيقات أخرى للمقاربة اللّعبيّة الإبداعيّة تتعلّق بلعب الأدوار والكتابة الإبداعيّة وبما اصطلح عليه المجتمع البحثي الفرنكوفوني، بالمحاكاة الشاملة Simulation globale. وهي تطبيقات تتميّز بأنّها تُستخدم في إكساب لغة ثانية للأطفال وكذلك للكهول.

### 5-1 لعب الأدوار:

وهو صنف من اللّعب يقوم على تقنية الدراما النفسية التي استنبطها Moreno في العلاج النفسي(Moreno, 1965). وتعتمد هذه التقنية على تصوّر وضعيّة مشكل تُقدّم في سياق حقيقي أو خيالي بهدف التوصّل إلى حلّها. ويمثّل الحلّ هدفا مشتركا للفريق المشارك في اللّعب. فلعب الأدوار يتطلّب عملا تشاركيا بالأساس. وسننطلق من تعريف Alex Mucchielli للعب الأدوار.

"لعب الأدوار هو إخراجٌ لوضعيّة مشكل تنخرط فيها شخصيات تلعب أدوارا محدّدة تحت إشراف منشّط"(Mucchielli, 1983).

ونستنتج من هذا التعريف أنّ لعب الأدوار يتطلّب وجود منشّط يهتمّ بتقديم وضعيّة الانطلاق ويُخرجها في سياق حقيقي أو خيالي. ويختار أعضاء الفريق المشارك الأدوار التي سيتقمّصونها. ويُعتبر اختيار الدور من أهم مراحل اللّعب، وذلك لأن سلوك اللّاعب وشخصيته يجب أن تتلاءم مع الدور الذي يمثّل بوّابة للمرور من الواقع إلى العالم الخيالي الذي يتطلّبه اللّعب.

ويُمكن أن نسوق المثال التالي للعب الأدوار يتعلّق بتنشيط حصّة في اللّسان العربي لأطفال من المستوى A1:

يقترح المدرّس الوضعيّة التاليّة: ذهبتَ إلى القرطاسيّة لشراء ما تحتاج إليه من أدوات مدرسيّة. ويدعو كلّ طفلين إلى لعب دور المشتري أو دور المكتبي.

تتيح هذه اللّعبة استعمالا ممكنا للمفردات العربيّة التاليّة: قرطاسيّة، قلم، كتاب، دفتر، مقصّ، خريطة، طباشير، أقلام تلوين، ورق، محفظة، مسطرة، ممحاة... كما ننبّه إلى أن أغلب الكلمات المختارة هي كلمات مشتركة بين اللّسانين التركي والعربي، كما يبيّنه الجدول التالي:

**جدول (3) مطابقة الكلمات العربية المستعملة في اللّعبة مع الكلمات التركيّة**

| قرطاسيّة | قلم | كتاب | دفتر | مقص | خريطة | طباشير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kırtasiye | Kalem | Kitap | Defter | Makas | Harita | Tebeşir |

وعدد الكلمات التي يُمكن مطابقتها بين اللّغتين أكبر ممّا قُدّم في المثال، وهو ما يُميّز هذه المقاربة التي

اعتمدنا عليها في هذا البحث.

**5-2 الكتابة الإبداعيّة:**

ترتبط الكتابة الإبداعيّة بالنصوص الأدبية والصّور وكلّ المصنّفات الفنية التي تستخدم اللّغة. ويأتي الإبداع هنا للدلالة على حريّة التمشيّات التي تفضي إلى المنتج. وتُحشد مهمّة الإنجاز حول اهتمامات الأطفال أنفسهم وتنبع من ذواتهم. ويجري تطبيق هذه التقنية داخل ورشات وفي فرق صغيرة، بحيث يُمكن تحرير نصوص متنوّعة: مقالات صحفية، قصص قصيرة، قصائد، مسرحيات...

لقد أثبتت هذه التقنية جدواها في اكتساب اللّسان الفرنسي من طرف الأطفال. وبالتالي فإنّ تطبيقها مع أطفال أتراك بغرض إكسابهم العربيّة لن يكون أقلّ جدوى. وأحسن مثال على الكتابة الإبداعيّة عند الأطفال هو محكيّ الحياة Le récit de vie.

ويُمكن الاعتماد على المثال التالي مع متعلّمين من المستوى A2:

مثال: استعمل الكلمات الأربعة التالية أو بعضها في جمل: ورقة، ظل، باب، وردة.

ويُمكن إسناد نقطة عن كل كلمة من الكلمات التي تُستعمل في الجملة، بحيث يشكّل ذلك نوعا من التنافس لدى المتعلّمين. وإليكم مثالا على تجربة هذه اللّعبة وعلى الجمل المنتجة بعد تطبيقها:

- من الباب يتسلّل الظلّ إلى الدّاخل. (نقطتان)
- ظلّ الوردة يمتدّ حثيثا إلى الباب. (3 نقاط)
- أوراق الوردة تصنع ظلّا على الباب. (4 نقاط)
- وردة الظلّ لا تفتح الباب إلّا لأوراقها. (4 نقاط)

**5-3 طريقة المحاكاة الشاملة:**

ظهرت هذه الطريقة في فرنسا نتيجة لأبحاث خبراء مكتب دراسات متخصّص في تدريس الفرنسية لغة أجنبية BLEC. وكان ذلك في سبعينات القرن العشرين. أحد أولئك الخبراء: F. Debyser يعرّف المحاكاة الشاملة كالتالي:

"هي بروتوكول أو سيناريو مرجعي يُمكّن مجموعة من المتعلّمين من خلق عوالم مرجعيّة: عمارة سكنية، جزيرة، نزل، مطار...وتخيّل شخصيات تتحرّك في تلك العوالم وتنشيطها بحيث يتمّ محاكاة الوظائف اللّغوية التي يسمح بها السياق الناتج عن ذلك"(Yaiche, 1998).

وفي طريقة المحاكاة الشاملة تشكّل اللّغة أداة للتواصل وللتفاعل الاجتماعي، وهي بذلك تمنح الطّفل الحقّ في أن يكون فاعلا اجتماعيا قائما بذاته. ولعلّ الفلسفة التي تتبناها هذه الطريقة تتمثّل في القطع مع ما كان سائدا في مجال ديداكتيك اللّغات، من أنّ تدريس لغة ما يجري بطريقة معزولة، وكأنّ الأمر يتعلّق بمعرفة مستقلّة. وأكثر ما يهمّنا هو الجانب التطبيقي العملي فيها. فقد اتّفق الخبراء فيها على أنّها تجري وفق المراحل التاليّة(Blanchut, 2014):

**مرحلة إنشاء البيئة والفضاء-الموضوع الذي ستجري فيه الأحداث:** وفي يتحوّل فضاء الفصل رمزيا إلى مسرح على علاقة بموضوع المحاكاة. ومن المهم في هذه المرحلة أن يكون الفضاء مقنعا، بحيث يجب

العمل عليه ليكون كذلك بمطالبة المشاركين بإجراء بحث وثائقي لجعل الفضاء أقرب ما أمكن إلى مكان المحاكاة.

**مرحلة إنشاء الهويّات الخياليّة:** يُسند المنشّط لكل متعلّم شخصيّة معيّنة بعد تحديد صفاتها الماديّة والنفسيّة. وهي مرحلة مهمّة في توظيف التدرّج في الوصف.

**مرحلة التفاعلات المألوفة:** وهي فرصة لمقابلة الشخصيّات بعضها ببعض، بهدف الدخول في جوّ المحاكاة الذي يمثّل واقعا جديدا. فعن الطريق التفاعلات يتمكّن المتعلّم من أداء الدّور.

**مرحلة تفضي إلى بروز بعد لغوي اجتماعي انطلاقا من أثر مكتوب:** تقترح المحاكاة إبداع حكاية تتداخل فيها الشخصيات مع المكان–الموضوع.

**مرحلة إدراج الأحداث والحوادث في سير عمليّة المحاكاة:** افتعال الأحداث من طرف المنشّط يكون مخطّطا له منذ البداية، ولكن يُمكن ترك فرص للارتجال. وهو ما يُثير أفعال وردود أفعال المتعلّمين الذين يجدون أنفسهم يقترحون حلولا ومواقف توافقيّة تحدث بعد نقاشات.

وما يمكننا إضافته هو أنّ الغرض من المحاكاة الشاملة يدور حول إضفاء المعنى على المكتسبات اللّسانيّة، وتعزيز دور السياق التعليمي الطبيعي مما يقرّب الطفل من البيئة الأولى التي اكتسب فيها لغته الأمّ.

ويُمكن استعمال هذه التقنية مع المتعلّمين في المستويين A3 و A4. وكمثال على ذلك يقترح المنشّط محاكاة شاملة تتعلّق بالأنشطة المنجزة في السّوق. ولذلك فهو يعمل على تطبيق المراحل كالتالي:

**مرحلة إنشاء فضاء السّوق:** بعد إنشاء البحث الوثائقي حول فضاء التسوّق، يتوافق المتعلّمون على إعداد الديكور المناسب المتكوّن من مختلف محلات البيع: جزّار، خبّاز، بائع السمك، بائع الخضر والغلال... ويجب أن يشمل الديكور كلّ ما يشير بوضوح إلى تلك المحلّات وذلك بتوفير صور للسلع وكذلك اللّافتات التي تدلّ على نوع النشاط وعلى أسماء المبيعات.

**مرحلة إنشاء هويّات الباعة والمشترين ومختلف شخصيات السّوق:** بعد التشاور مع المتعلّمين يُسند المدرّس لكل واحد منهم شخصيّة من شخصيّات السوق لتقمّصها، وذلك بعد دراسة الملامح الجسدية والنفسيّة لتلك الشخصيّة.

**مرحلة التفاعلات:** تقع مقابلة الشخصيّات ببعضها، بحيث تظهر إمكانيات التفاعلات بينها (تعاون أو تنافس).

**مرحلة البعد الاجتماعي اللّغوي:** ينطلق المنشّط المدرّس من قصّة مكتوبة: عائلة تخرج في يزم عطلة للتسوّق واقتناء حاجاتها من ملابس وأطعمة وخضر وغلال.

**مرحلة إدارة الأحداث:** يُمكن اتباع سيناريوهات مختلفة: ضياع أحد الأطفال في السّوق، الأب يكتشف فجأة غياب محفظة النقود... وعلى المنشّط ترك فرص للإرتجال.

**خاتمة**

لقد حاولنا في هذا البحث الانطلاق من تشخيص وضع اللّغة العربية في تركيا، وذلك بتطبيق المعايير المستخدمة في اللّغة الفرنسية في مجالات تعليمها لغير الناطقين بها. وتوصّلنا إلى أنّ اللّغة العربية ترقى إلى مصاف اللّغة الثانيّة، على الأقل انطلاقا من وضعها الاجتماعي والديني، وذلك لاعتبارات أهمّها وجود حصيلة لغوية هامّة ومشتركة بينها وبين التركيّة. وكذلك للتثمين الاجتماعي الذي تتمتع به، ونظرا للاهتمام السياسي الذي ما فتئ يظهر ويتطوّر. وبناء على ذلك فقد اقترحنا مقاربة تقوم على مكونيّن اثنين هما اللّعب والإبداع، أطلقنا عليها المقاربة اللّعبيّة الإبداعيّة. وبيّنا أن هذه المقاربة يُمكن تطبيقها في إكساب اللّسان العربي للأطفال وكذلك للكهول. وكمثال على هذه المقاربة اقترحنا تقنية لعب الأدوار والكتابة الإبداعيّة وطريقة المحاكاة الشاملة. علما وأن هذه الطريقة قد أثبتت جدواها وفاعليّتها في تعليم الفرنسية لغير الناطقين بها، سواء تعلّق الأمر بالفرنسية لغة أجنبيّة أو لغة ثانيّة. وهو ما يُشجّعنا على الاعتقاد في أنّ لا مانع من تطبيق طريقة المحاكاة الشاملة تلك، في تعليم العربية للأطفال الأتراك. إلّا أنّ ذلك يتطلّب في نظرنا، توفّر معطيات بعينها. وهو ما يدعونا إلى اقتراح التوصيّات التالية:

- العمل على جعل العربية لغة ثانية في تركيا على المستويين الرسمي والسياسي.
- بناء مناهج تدريس العربية للأطفال باعتماد الحصيلة اللّغوية المشتركة. فهذه الحصيلة غنيّة بما يكفي لتأثيث المراحل الأولى على الأقل.
- تكوين المدرّسين على تطبيق طريقة المحاكاة الشاملة في تدريس العربية.
- تأسيس مخبر للبحث في الجامعات التركية يهتم أساسا بإرساء ديداكتيك للّغة العربية لغير الناطقين بها من الأتراك.

ونحن لا ندّعي أنّ المقاربة اللّعبية الإبداعية تمثّل حلّا سحريّا. ولكنّها قادرة مع ذلك، على تزويد المربّين بأدوات من شأنها أن تجعل من اكتساب اللّغة أمرا باعثا على البهجة والانطلاق. فاللّعب في حدّ ذاته لن يكون وسيلة بيداغوجيّة ذات معنى إلّا حين يكون المربي فاعلا في ممارساته وواع بها، وليس مجرّد عون تنفيذ.

## المصادر والمراجع

**المراجع العربية:**

القرآن الكريم

ابن خلدون، عبد الرحمن (د. ت). *مقدّمة ابن خلدون*. بيروت: دار الجيل.

الجرجاني، عبد القاهر(د. ت)، كتاب دلائل الإعجاز، دار الجيل، بيروت.

رمضان، إسماعيل هاني (2017). *تعليم العربية لغير الناطقين بها رؤية استشرافيّة*. تركيا: منشورات المنتدى العربي التركي.

زكريا، ميشال (1983). *الألسنية علم اللّغة الحديث المبادئ والأعلام*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والإعلام.

عبد الغفار، عبد السلام (1977). *التفوّق العقلي والابتكار*. مصر: دار النهضة العربية.

قدوم، محمود محمد(2016). *اللّغة العربية في تركيا* . الرياض. المملكة العربية السعودية: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة.

**المراجع الأجنبية:**

Blanchut, L.(2014). *Conception et mise en œuvre d'une simulation globale au sein d'une classe de français langue étrangère de l'Université Centrale de l'Equateur (Quito)*. France: Grenoble.

Calvet, L.J. (1993). *La guerre des langues*. Paris: Editions Hachette.

Conseil de l'Europe. (2008). *Cadre européen commun de référence*.

Cros, I. (2016). Contribution à l'Histoire du *Français Langue Etrangère au Prisme des Idéologies Linguistique (1945-1962).* Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle – Paris3 : France.

Henriot ,J. (1969). *Le Jeu*. Paris: PUF.

Kergomard, P. (n.d.). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris: Editions Hachette.

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Ed. Armand Colin.

Moreno, J. L.(1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris: Ed. PUF.

Mucchielli, A. (1983). *Les jeux de rôle, PUF, collection « Que sais-je ? »*. Paris: Editions PUF n°2098.

Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris: Ed. PUF.

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue, CLE International*. Paris.

Yaiche, F. (1998). *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris: Hachette.

**كيفية توثيق المقال:**

الجملي، عمر(2018). المقاربة اللعبيّة الإبداعيّة في إكساب اللّسان العربي للأطفال الأتراك. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(2). 235-249.