



Structured Language Games to Develop Arabic Speaking Skills in an Indonesian Islamic Boarding School

الألعاب اللغوية المنظمة لتنمية المهارات الشفوية العربية في معهد إسلامي داخلي بإندونيسيا

Adel Ahmed Al-Bahri^{1*}, Dindin Solahudin², Isop Syaifei³, Nanang Kosim⁴

¹University of Holy Quran and Taseel of Science, Sudan

^{2,3,4}Postgraduate Program in Islamic Education, UIN Sunan Gunung Djati Bandung, Indonesia

*Corresponding E-mail: 3adilba7ri@gmail.com

ABSTRACT

Arabic instruction in Indonesian Islamic boarding schools often combines religious, academic, and communicative purposes, yet students may receive limited opportunities for systematic oral practice. This study developed and field-tested a structured set of language games connecting listening input with spoken output. An adapted research-and-development procedure comprised needs analysis, instructional design, expert validation, revision, and a one-group pretest-posttest field trial. Twenty first-year secondary students at Al-Muyassar Institute, Bogor, were selected purposively from a population of 150 students. The instructional product was a Shopping unit containing 20 non-digital games implemented in eight 45-minute lessons. Data were collected through observation, interview, expert-validation forms, and an integrated listening-speaking test. Reliability was high (Cronbach's alpha = .921 for listening, .966 for speaking, and .973 overall). Mean listening scores increased from 16.85 to 21.10, and speaking scores from 17.85 to 21.70; paired tests were significant at $p < .001$, with eta-squared values of .96 and .99. The novelty lies in organizing low-technology games as an integrated input-interaction-output sequence rather than isolated recreation. The model offers a practical bridge between textbook content and oral communication in boarding-school Arabic education, while its one-group design limits causal generalization.

Keywords: Arabic language learning; language games; listening skills; speaking skills; Islamic boarding school.

مستخلص البحث

يجمع تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية الداخلية بإندونيسيا بين الأغراض الدينية والأكاديمية والتواصلية. غير أن المتعلمين لا تتاح لهم دائما فرص كافية للممارسة الشفوية المنظمة. هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مجموعة من الألعاب اللغوية المنظمة واختبارها ميدانيا لربط المدخلات السمعية بالإنتاج الشفوي. واستخدمت الدراسة إجراءات مكيفة من منهج البحث والتطوير شملت تحليل الاحتياجات، والتصميم التعليمي، وتحكيم الخبراء، والمراجعة، ثم تجربة ميدانية بتصميم المجموعة الواحدة ذي القياسين القبلي والبعدي. شارك عشرون طالبا من الصف الأول الثانوي في معهد الميسر ببوجور، اختبروا قصديا من مجتمع يضم ١٥٠ طالبا. وتمثل المنتج في وحدة «التسوق» المشتملة على عشرين لعبة غير رقمية طبقت في ثماني حصص، مدة كل منها خمس وأربعون دقيقة. وجمعت البيانات بالملاحظة، والمقابلة، واستمارات التحكيم، واختبار متكامل للاستماع والكلام. وبلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ ٠,٩٢١، للاستماع، و٠,٩٦٦، للكلام، و٠,٩٧٣، للاختبار ككل. وارتفع متوسط الاستماع من ١٦,٨٥ إلى ٢١,١٠، ومتوسط الكلام من ١٧,٨٥ إلى ٢١,٧٠، وكانت الفروق دالة عند $p < ٠,٠٠١$ ، بحجمي أثر ٠,٩٦ و٠,٩٩. وتمثل جودة الدراسة في تنظيم الألعاب منخفضة التقنية ضمن سلسلة متكاملة من المدخل والتفاعل والمخرج، لا بوصفها أنشطة ترفيهية منفصلة. ويقدم النموذج جسرا تطبيقيا بين محتوى الكتاب والاستعمال الشفوي، مع بقاء التعميم السببي محدودا بسبب تصميم المجموعة الواحدة.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية؛ الألعاب اللغوية؛ مهارة الاستماع؛ مهارة الكلام؛ المعهد الإسلامي الداخلي.

Citation:

Al-Bahri, A. A., Salahudin, D., Syaifei, I., & Kosim, N. (2026). Structured Language Games to Develop Arabic Speaking Skills in an Indonesian Islamic Boarding School. *Al-Muyassar: Journal of Arabic Education*, 5 (3), 1288–1301.

تحتل اللغة العربية مكانة متميزة في التعليم الإسلامي بإندونيسيا؛ فهي لغة للمعرفة الدينية، ومادة للدراسة النظامية، وأداة للتواصل في آن واحد. وفي كثير من المعاهد الإسلامية الداخلية، يتوقع من العربية أن تيسر الوصول إلى المصادر الإسلامية القديمة والمعاصرة، وأن تصبح كذلك وسيلة للتفاعل اليومي ومتابعة الدراسة الأكاديمية. وتشير الدراسات الحديثة حول تعليم العربية في المعاهد إلى أن البيئة اللغوية القوية، والممارسة الهادفة، والدعم المؤسسي عوامل مركزية في تقدم المتعلمين، مع تفاوت واضح بين المؤسسات في كثافة الممارسة ونوعيتها (Atabik et al., ٢٠٢٣; ٢٠٢٣; Fakhroh & Hikmah, ٢٠٢٣; Aziz et al., ٢٠٢٥).

ويظهر هذا التحدي بوضوح في المهارات الشفوية. فالاستماع يقتضي الانتباه إلى التفاصيل الصوتية، واستنتاج المعنى من السياق، واستخراج المعلومات من الكلام المتصل، بينما يقتضي الكلام استدعاء المفردات والتراكيب، وتنظيم المعنى، وضبط النطق، ومواصلة التفاعل. وقد يعرف المتعلم المفردات والقواعد، لكنه يتردد عندما يطلب منه فهم خطاب عفوي أو تقديم استجابة شفوية. ولهذا تؤكد البحوث المتعلقة بالأداء العربي والتعلم التواصلي ضرورة نقل المتعلم من معرفة اللغة إلى استعمالها في مواقف ذات معنى (Hasanah et al., ٢٠٢١).

برز التعلم القائم على اللعب والتلعيب استجابة تربوية لهذا التحدي. وتبين المراجعات المنهجية الحديثة أن عناصر اللعب المصممة جيدا قد تعزز المشاركة والدافعية والتغذية الراجعة والتحصيل، إلا أن النتائج تعتمد على جودة المواءمة التعليمية أكثر مما تعتمد على الترفيه ذاته. وتؤكد التحليلات البعدية أن وضوح الأهداف، والتغذية الراجعة، والتحدي، والتدرج، والتفاعل عوامل تحدد مقدار الفائدة التعليمية (Chan & Lo, ٢٠٢٤; Esteban, ٢٠٢٤; Li et al., ٢٠٢٣; Zhang & Yu, ٢٠٢٢; Zhang & Hasim, ٢٠٢٣).

أما في تعليم العربية للناطقين بغيرها، فتشير الأدلة الحديثة إلى أن التلعيب والألعاب التعليمية قد يدعمان الدافعية والمشاركة والمفردات والقواعد والأداء الشفوي، غير أن هذه الأدلة موزعة بين تطبيقات رقمية، وألعاب منفردة، ودراسات تركز على مهارة واحدة أو على الدافعية أكثر من بناء الأداء الشفوي المتكامل (Almelhes, ٢٠٢٤; Husna et al., ٢٠٢٤; Kholifiana et al., ٢٠٢٥; Puasa et al., ٢٠٢٣). ولا توضح هذه الدراسات بما يكفي كيف يمكن تحويل حاجات المتعلمين إلى منظومة مترابطة من الألعاب منخفضة التقنية تربط الاستماع بالكلام، وتدمج أهداف المهارة وإجراءات اللعب والتقويم في وحدة دراسية قابلة للتنفيذ في بيئة معهدية محدودة الموارد. ومن ثم تتمثل الفجوة في غياب وصف تطويري موثق لمعمار تعليمي ينتقل من المدخل السمعي إلى التفاعل ثم الإنتاج الشفوي، لا في مجرد غياب لعبة جديدة.

تجعل خصوصية المعهد الإسلامي الداخلي هذه الفجوة جديرة بالبحث. فالمعهد يتيح عادة فرصاً أوسع للروتين اللغوي والتفاعل بين الأقران مقارنة بالفصل العادي، إلا أن الدراسات المؤسسية ما تزال تسجل هيمنة التدريس المتمركز حول المعلم، وتفاوت التعرض للعربية، والحاجة إلى بيئة منظمة تجعلها وسيلة حقيقية للاستعمال. ويستفيد المتعلم عندما تتعاضد مهام الفصل والممارسة اللامنهجية والتوقعات التواصلية. ومن ثم لا ينبغي أن يقتصر التجديد على زيادة عدد الأنشطة، بل يجب أن ينظمها حول أهداف لغوية صريحة، وممارسة متكررة، وأدوار تفاعلية، وتغذية راجعة قابلة للاستعمال (Siregar et al., ٢٠٢٣; Ilyas et al., ٢٠٢٤).

استجابت الدراسة الحالية لهذه الحاجة في معهد الميسر ببوجور. وكشفت الملاحظة الأولية ومقابلة تحليل الاحتياجات اعتماد التعليم بدرجة كبيرة على الكتاب المقرر والأنشطة الروتينية، مع صعوبات لدى الطلاب في فهم المدخلات المسموعة، والتمييز بين الكلمات والأصوات، واستخراج المعلومات، والمحافظة على الطلاقة، وضبط النطق، وإدارة الحوار، والتعبير الشفوي عن الأفكار. ولذلك لم تكتف الدراسة بإضافة لعبة واحدة، بل طورت وحدة تعليمية تضم عشرين لعبة حول موضوع «التسوق» المأخوذ من كتاب المعهد. وربطت الألعاب بين الاستماع والاستجابة الشفوية، بدءاً من تمييز الأصوات والمعلومات، ووصولاً إلى بناء الجملة، ولعب الأدوار، والوصف، والمقابلة، وسرد القصة، والعرض التجاري، والمزاد.

انطلقت الدراسة من ثلاثة أسئلة مترابطة: ما الاحتياجات الشفوية التي تميز المتعلمين المستهدفين وسياقهم التعليمي؟ وكيف يمكن تصميم منظومة متماسكة من الألعاب اللغوية وتحكيمها وتطبيقها ضمن المنهج القائم؟ وما التغيرات القصيرة المدى التي تظهر في أداء الاستماع والكلام بعد التدخل؟ ولا تدعي الدراسة تقديم نظرية جديدة في التعلم القائم على اللعب؛ بل تقدم إسهاماً تصميمياً سياقياً يتمثل في معمار تربوي منخفض التقنية ينظم العلاقة بين المدخلات السمعية والتفاعل المتكرر والإنتاج الشفوي، ويترجم حاجات المتعلمين إلى أهداف وألعاب وإجراءات تقويم مترابطة في بيئة المعهد الإسلامي الداخلي.

منهجية البحث

جمعت الدراسة بين تحليل الاحتياجات الوصفي، ومنهج البحث والتطوير، والتصميم شبه التجريبي الأولي ذي المجموعة الواحدة والقياسين القبلي والبعدي. وكُيف منطق Borg and Gall في ثماني خطوات تشغيلية تعكس الإجراءات المنفذة فعلياً: جمع المعلومات وتحليل الاحتياجات؛ التخطيط؛ تطوير الصورة الأولية؛ التحكيم العلمي؛ المراجعة والتجربة الاستطلاعية للاختبار؛ تعديل المنتج؛ التجربة الميدانية واختبار الفاعلية؛ ثم التحليل النهائي وتنقيح المنتج. ولم تشمل الدراسة الإنتاج الواسع أو التعميم المؤسسي. وقد أتاح هذا المسار تأسيس المنتج على حاجات

ملاحظة قبل فحص نتائج التطبيق القصيرة المدى.

أجريت الدراسة في معهد الميسر ببوجور خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦. ويعلم المعهد العربية لغة أجنبية ويستخدم مواد عربية ضمن برنامج التربيوي. تألف مجتمع الدراسة من ١٥٠ طالبا في المرحلة الثانوية، واختيرت عينة قصدية من عشرين طالبا في الصف الأول للمشاركة في التجربة الميدانية. وتولى الباحث نفسه تدريس الوحدة لضبط إجراءات التنفيذ في الحصص الثماني، بعد الحصول على إذن إدارة المعهد لإجراء الاختبار القبلي والتدخل والاختبار البعدي.

بني التدخل على وحدة «التسوق» في الكتاب المستخدم بالمعهد. وطورت عشرون لعبة لغوية منظمة وزعت على ثماني حصص مدة كل منها خمس وأربعون دقيقة. استهدفت الألعاب العشر الأولى عمليات الاستماع أساسا، بينما ركزت الألعاب العشر التالية على الإنتاج الشفوي. ونفذت الأنشطة فرديا وثنائيا وجماعيا، بحيث ينتقل الطلاب بصورة متكررة من الانتباه إلى المدخلات، إلى اتخاذ قرار، ثم إنتاج استجابة منطوقة. وهذا يوافق البحوث التي تشدد على مواءمة آليات اللعب مع المهمة التعليمية بدلا من جعل اللعبة حدثا ترفيهيا منفصلا (Nitisakunwut & Hwang, ٢٠٢٣; ٢٠٢٤; Yang & Li).

الجدول ١. بنية الوحدة التعليمية المكونة من عشرين لعبة

نماذج الأداء المستهدف	أرقام الألعاب	المحور
تمييز الأصوات المتشابهة؛ تحديد الكلمات المفتاحية؛ الحكم على العبارات؛ تحديد المتكلم أو الموضوع؛ استنتاج الكلمات الناقصة	١-٥	المدخلات السمعية والتمييز
استخراج معلومات محددة؛ ترتيب الأحداث؛ اتباع التعليمات؛ إكمال الحوار؛ تعرف التنغيم وموقف المتكلم	٦-١٠	الاستماع للمعلومة والمعنى
نطق الأصوات؛ بناء الجمل؛ اختيار العبارات؛ لعب دور البائع والمشتري؛ وصف الصور والأشياء	١١-١٥	الإنتاج الشفوي الموجه
المقابلة؛ السرد المتتابع؛ البيع الاستجابي؛ العرض التجاري؛ الكلام الإقناعي في المزاد	١٦-٢٠	التفاعل الممتد والطلاقة

استخدمت أربعة مصادر للبيانات. وثقت الملاحظة الصفية المنظمة مشاركة الطلاب وصعوباتهم في الاستماع والكلام. وبحث مقابلة شبه مقننة مع مدير المعهد الأهداف التعليمية، والممارسات القائمة، وصعوبات الطلاب، واستعمال الألعاب، وموارد التنفيذ. كما راجع ستة خبراء

في تعليم العربية والمناهج والوسائل والقياس والتقويم قائمة المهارات، والألعاب، ودليل المعلم، والاختبار. وتركزت المراجعة على سلامة المحتوى، ووضوح الأهداف والتعليمات، وملاءمة المستوى، والارتباط بالمهارات، وقابلية التنفيذ، وكفاية الزمن، وسلامة التقويم. كانت المراجعة خبرية نوعية ولم ينتج عنها مؤشر كمي موحد مثل CVI؛ ولذلك لا تفسر في الدراسة بوصفها تقديرا كميا لصدق المحتوى. وأخيرا، قاس اختبار قبلي-بعدي متكامل أربعة مجالات للاستماع وأربعة مجالات للكلام. نفذت تجربة استطلاعية على عشرين طالبا للتحقق من وضوح الاختبار وزمنه وثباته. وبلغ معامل ألفا كرونباخ ٠,٩٢١ لقسم الاستماع، و٠,٩٦٦ لقسم الكلام، و٠,٩٧٣ للاختبار كله، وهي قيم تدل على اتساق داخلي مرتفع. وقد اشتمل الاختباران القبلي والبعدي على مهام تقويمية لا على ألعاب؛ فالألعاب كانت المعالجة التعليمية وليست جزءا من أداة قياس النتائج.

لخصت بيانات الملاحظة والمقابلة وصفيا، واستخدمت لتوجيه تصميم المنتج وتفسير التنفيذ. وحللت البيانات الكمية ببرنامج SPSS ٢٦ من خلال المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار t للعينات المترابطة، ومربع إيتا (η^2) مؤشرا لحجم الأثر. واعتمد مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$. ونظرا إلى غياب المجموعة الضابطة، فسرت النتائج بوصفها فروقا داخل المجموعة بين القياسين، لا تقديرا سببيا نهائيا لأثر الألعاب.

نتائج البحث والمناقشة

احتياجات المتعلمين ومسوغ الألعاب المنظمة

كشف تحليل الاحتياجات عن نمط متسق في الملاحظة الصفية والمقابلة مع مدير المعهد. اعتمد التدريس السابق أساسا على قراءة الكتب والمحادثات اليومية المحدودة، وكانت الألعاب قليلة وبسيطة وغير مرتبطة بخطة مهارية قابلة للقياس. ظهرت لدى الطلاب صعوبات في تمييز الكلمات والأصوات والحروف ومخارجها، وفهم المسموع واستخراج المعلومات، إلى جانب التردد في الكلام، وضعف الطلاقة، ومحدودية استخدام المفردات وإدارة الحوار. كما أظهرت بيانات السياق تفاوت المشاركة وقلة بعض المواد التعليمية. وبناء على ذلك، صيغت الحاجات في أربعة مسارات تصميمية تربط المشكلة المرصودة بالهدف ومجموعة الألعاب المناسبة.

الجدول ٢. مصفوفة الحاجات والأهداف واستجابة المنتج

استجابة المنتج	الهدف التعليمي	دليل الحاجة	الحاجة المرصودة
الألعاب ١-٥	تنمية التمييز السمعي وتحديد الكلمات المفتاحية	الملاحظة ومقابلة مدير المعهد	صعوبة تمييز الكلمات والأصوات
الألعاب ٦-١٠	فهم المعنى وترتيب المعلومات	الملاحظة وتحليل الأداء	ضعف فهم المسموع

استجابة المنتج	الهدف التعليمي	دليل الحاجة	الحاجة المرصودة
الألعاب ١١- إنتاج عبارات صحيحة في الملاحظة ومقابلة مدير التردد وضعف النطق وبناء	وتنفيذ التعليمات	القبلي	واستخراج المعلومات
١٥	مواقف موجهة	المعهد	الجملة
الألعاب ١٦- توسيع التفاعل الشفوي	والسرود والإقناع	الملاحظة والمقابلة	ضعف الطلاقة وإدارة الحوار والتعبير
٢٠			

ينسجم هذا النمط مع البحوث في المعاهد الإسلامية الداخلية؛ إذ تقوى الكفاية التواصلية عندما تدعمها بيئة لغوية مقصودة وفرص متكررة للتفاعل. كما تؤكد الدراسات قيمة التدريب التفاعلي في الاستماع والكلام والبرامج التي تصل التعلم الرسمي بالاستعمال النشط (Aziz et al., ٢٠٢٥; Ilyas et al., ٢٠٢٤; Fakhroh & Hikmah, ٢٠٢٣). ولذلك قدمت الألعاب في هذه الدراسة امتدادا منظما للمنهج القائم، لا برنامجا ترفيهيا موازيا.

تطوير المنتج وتنفيذه في الفصل

أسفرت عملية التطوير عن وحدة مترابطة توائم بين الأهداف والمحتوى والمهارات وإجراءات اللعب ومعايير التقويم. وراجع ستة خبراء المنتج وأدواته من حيث المحتوى، ووضوح الأهداف والتعليمات، وملاءمة مستوى الطلاب، والارتباط بالاستماع والكلام، وقابلية التنفيذ، والزمن، والتقويم. أجاز الخبراء البنية الأساسية ولم يوصوا بحذف لعبة أو تغيير جوهر الوحدة؛ واقتصرت المراجعات الموثقة على تحسين بعض الصياغات والتعليمات، وترتيب خطوات التنفيذ، وضبط الزمن والوسائل، ومراعاة تفاوت المستوى. وبسبب عدم تجميع أحكامهم في درجات كمية موحدة، تعرض النتائج هنا بوصفها مراجعة نوعية للملاءمة ولا يقدم لها CVI بأثر رجعي. واشتمل المنتج النهائي على عشر ألعاب للاستماع وعشر للكلام ضمن سياق «التسوق».

الجدول ٤. مجالات التحكيم ونتائجه الإجرائية

الإجراء المتخذ	الحكم النوعي الموثق	مجال التحكيم
الإبقاء على الألعاب العشرين	ملائم لبنية الوحدة والمهارات سلامة المحتوى وارتباطه المستهدفة بالمهارات	
تحسين الصياغة وترتيب الخطوات	ملائم مع ملاحظات تحريرية محدودة وضوح الأهداف والتعليمات	
ضبط الأدوار والوسائل	قابل للتطبيق مع مراعاة تفاوت ملاءمة المستوى وقابلية	

الإجراء المتخذ	الحكم النوعي الموثق	مجال التحكيم
	الطلاب	التنفيذ
ضبط الزمن وإبقاء التقويم مرتبطا بالهدف	ملائم للتطبيق الصفّي	الزمن والتقويم

عمل الطلاب في الحصص الثماني بصورة فردية وثنائية وجماعية. وطلبت ألعاب الاستماع منهم التمييز أو الاختيار أو الترتيب أو الاستنتاج أو تنفيذ معلومات مسموعة، في حين طلبت ألعاب الكلام صياغة الجمل، والتفاوض بين البائع والمشتري، والوصف، والمقابلة، والسرد، والإعلان، والإقناع. ويؤكد هذا التصميم أن اللعبة تصبح تعليمية عندما ترتبط أهدافها وقواعدها وتغذيتها الراجعة وتفاعلهما بالمهارة المستهدفة (Ardiansyah et al., ٢٠٢٣; Esteban, ٢٠٢٤; Faridah, ٢٠٢٢).

ومن الخصائص المميزة للمنتج أنه لا يعتمد على منصة رقمية. تستخدم بحوث حديثة Quizizz و Wordwall والتطبيقات والألعاب الرقمية، وهي مفيدة للدافعية والتغذية الراجعة (Husna et al., ٢٠٢٤; Ishaq et al., ٢٠٢١; Puasa et al., ٢٠٢٣). إلا أن اللعبة منخفضة التقنية أيسر نقلا إلى فصول المعاهد التي تقيدها الأجهزة أو الاتصال أو السياسة المدرسية. لذلك جعل المنتج بنية اللعبة، لا التقنية، آليته التربوية الأساسية.

التغير بين القياسين القبلي والبعدي في الاستماع والكلام ارتفع كلا مقياسي المهارات الشفوية بعد التدخل. فقد زاد متوسط الاستماع من ١٦,٨٥ بانحراف معياري ٢,٢١ إلى ٢١,١٠ بانحراف معياري ٢,٤٧، وزاد متوسط الكلام من ١٧,٨٥ بانحراف معياري ٢,٨٣ إلى ٢١,٧٠ بانحراف معياري ٢,٦٢. وكانت نتائج اختبار العينات المترابطة دالة عند $p < ٠,٠٠١$. وبلغ مربع إيتا ٠,٩٦ للاستماع و ٠,٩٩ للكلام، وهما أعلى بكثير من الحدود الاصطلاحية للأثر الكبير داخل المجموعة.

الجدول ٥. النتائج الكلية للقياسين القبلي والبعدي (ن = ٢٠؛ $p < ٠,٠٠١$)

المهارة	المتوسط القبلي	الانحراف القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف البعدي	t	η^2
الاستماع	١٦,٨٥	٢,٢١	٢١,١٠	٢,٤٧	٢٠,٨٧	٠,٩٦
الكلام	١٧,٨٥	٢,٨٣	٢١,٧٠	٢,٦٢	٤٦,٩٩	٠,٩٩

لم يقتصر التحسن على الدرجات الكلية؛ فقد ارتفعت مهارات فهم المسموع من ٤,٠٥ إلى

٥,١٥، وتمييز المفردات والأصوات من ٤,٨٠ إلى ٥,٥٠، واستخراج المعلومات من ٤,٠٠ إلى ٤,٨٥، والتنغيم من ٤,٠٠ إلى ٤,٨٠. وظهرت زيادة كذلك في استعمال اللغة من ٥,١٠ إلى ٦,١٠، وإدارة الحوار من ٤,٥٠ إلى ٥,٣٥، والتعبير الشفوي المنظم من ٤,٢٠ إلى ٥,٢٠، والطلاقة والنطق من ٤,٥٠ إلى ٥,١٠. وكانت جميع الفروق دالة عند $p < ٠,٠٠١$ ، وتراوح مربع إيتا بين ٠,٥٠ و٠,٩٦.

الجدول ٦. التغير القبلي والبعدي بحسب المهارات الفرعية

المهارة الفرعية	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	$ t $	p	η^2
فهم المسموع	٤,٠٥	٥,١٥	١١,٠٠	$p < .001$	٠,٨٦
تمييز المفردات والأصوات	٤,٨٠	٥,٥٠	٦,٨٩	$p < .001$	٠,٧١
استخراج المعلومات	٤,٠٠	٤,٨٥	٨,٧٢	$p < .001$	٠,٨٠
التنغيم	٤,٠٠	٤,٨٠	٨,٣٢	$p < .001$	٠,٧٨
استعمال اللغة	٥,١٠	٦,١٠	٤,٣٩	$p < .001$	٠,٥٠
إدارة الحوار	٤,٥٠	٥,٣٥	١٠,٣٨	$p < .001$	٠,٨٦
التعبير الشفوي المنظم	٤,٢٠	٥,٢٠	٤,٥٢	$p < .001$	٠,٥٢
الطلاقة والنطق	٤,٥٠	٥,١٠	٢١,٠٠	$p < .001$	٠,٩٦

تفسير التحسن: المدخل والتفاعل والإنتاج المتكرر

يمكن تفسير نمط التحسن تربوياً بتكرار الانتقال بين معالجة المدخل السمعي والاستجابة التواصلية. فلم يكتف الطلاب بسماع المفردات أو نماذج الحوار، بل استخدموا ما سمعوه للاختيار والترتيب والتحديد والتفاوض وإنتاج رسالة. ويتفق هذا الاتجاه مع المراجعات التي تربط أثر اللعب بوضوح الهدف والتغذية الراجعة والتكرار ذي المعنى، لكنه يختلف عن كثير من التطبيقات الرقمية في أن آلية التعلم هنا لم تعتمد على المنصة أو المكافأة، بل على إلزام المتعلم بتحويل المدخل إلى فعل لغوي ظاهر (Chan & Lo, ٢٠٢٤; Nitisakunwut & Hwang, ٢٠٢٣). ويحتمل أن يكون هذا الترابط، إلى جانب كثافة الممارسة الصفية، قد أسهم في التحسن؛ غير أن التصميم ذا المجموعة الواحدة لا يسمح بعزل أثر كل آلية أو استبعاد أثر الألفة بالاختبار والتعليم المعتاد.

تتقاطع النتائج مع دراسات عربية سجلت تحسناً في الكلام أو انخفاضاً في قلقه بعد الألعاب والتلعيب (Kholifiana et al., ٢٠٢٥; Shofiyani et al., ٢٠٢٥; Imarani et al., ٢٠٢٦).

٢٠٢٦، Mustaghfirin & Rusdi)، إلا أن المقارنة تكشف اختلافا مهما: تناولت بعض تلك الدراسات لعبة واحدة، أو مهارة الكلام وحدها، أو تقنية رقمية، بينما نظم التدخل الحالي عشرين لعبة غير رقمية داخل وحدة واحدة وربط الاستماع بالكلام. لذلك لا تتمثل الإضافة في إثبات أن اللعب مفيد بوجه عام، بل في إظهار كيفية بناء تسلسل منخفض الموارد يجعل الاستماع مدخلا وظيفيا للإنتاج الشفوي. وقد يساعد هذا التنظيم على تفسير ظهور التحسن في المجالين معا، مع بقاء المقارنة محدودة باختلاف العينات والتصاميم ومدد التطبيق.

وتكتسب نتائج الاستماع أهمية خاصة لأن بحوث الألعاب العربية ركزت تاريخيا على المفردات والكلام أكثر من الاستماع. وقد سجل بحث باستخدام فرق الألعاب التنافسية تحسنا قصير المدى في استماع طلاب المرحلة المتوسطة، بما يؤيد جعل الاستماع هادفا حين يتعين على المتعلم أن يفعل شيئا بما يسمعه (Azizah et al., ٢٠٢٦). وقد بنيت الألعاب العشر في الدراسة على هذا المبدأ؛ إذ انتهى كل حدث سمعي باستجابة ظاهرة، مثل التحديد أو الترتيب أو ملء الفراغ أو تنفيذ التعليم.

أهمية سياق المعهد الإسلامي الداخلي

لا يمكن فصل إسهام التدخل عن سياقه. فالعربية في المعهد ليست مادة فحسب، بل قد تكون لغة للدراسة الدينية والهوية المؤسسية والتواصل اليومي. وتصف البحوث البرامج الناجحة بأنها تجمع التدريس الرسمي والبيئة اللغوية المستمرة وممارسة الأقران والتوقعات المؤسسية (Atabik et al., ٢٠٢٣; Ilyas et al., ٢٠٢٤; Siregar et al., ٢٠٢٣). وعلى هذا الأساس، تستطيع الألعاب المنظمة أن تصل محتوى الفصل بالثقافة الشفوية التفاعلية التي يسعى المعهد إلى بنائها.

ويوضح هذا التوافق السياقي سبب استحقاق الألعاب البسيطة غير الرقمية للاهتمام. فكثيرا ما تقرن الأدبيات المعاصرة الابتكار بالرقمنة، مع أن الابتكار التربوي لا تكون له قيمة إلا إذا أمكن تنفيذه بصورة موثوقة في المؤسسة المستهدفة. وتشير المراجعات إلى أن النتيجة تعتمد على التصميم والمواءمة والتغذية الراجعة أكثر من حداثة التقنية (Almelhes, ٢٠٢٤; Li et al., ٢٠٢٣). ولا تحتاج الألعاب المقترحة إلى تجهيزات معقدة، ويمكن تكرارها بمحتوى معجمي مختلف، كما توزع فرص الكلام على عدد أكبر من الطلاب مقارنة بأسئلة المعلم الموجهة إلى الفصل كله.

الإسهام والحدود والدلالات التطبيقية

تقدم الدراسة مبدءاً تصميمياً سياقياً، لا نظرية جديدة ولا ادعاء بأن الألعاب أفضل من جميع الطرق. ويتمثل في بناء معمار تربوي يصل بين مدخل سمعي مركز، وتفاعل متكرر، ومخرج شفوي قابل للملاحظة والتقويم. وتختلف منظومة الألعاب العشرين عن النشاط العرضي لأن كل لعبة مرتبطة بحاجة محددة، وهدف، وإجراء، ونوع استجابة، ومعيار تقويم. وبذلك توسع الدراسة

أدبيات التلعيب من الاهتمام بالأداة أو الدافعية إلى توثيق مسار ينتقل من تحليل الحاجة إلى تصميم المنتج وتحكيمة وتطبيقه وقياس التغير الناتج عنه (Esteban, ٢٠٢٤; Yang & Li, ٢٠٢٤). والدلالة العملية لمعلم العربية في المعهد هي البدء بالسلوك الشفوي المستهدف، ثم اختيار لعبة تجعله ضروريا. فينبغي للعبة الاستماع أن تلزم المتعلم بعمل شيء مما يسمعه، وللعبة الكلام أن تخلق حاجة إلى المعلومة أو دورا أو جمهورا أو نتيجة تواصلية. وتزيد الصيغ الثنائية والجماعية زمن الانشغال بالمهمة وتوزع المشاركة الشفوية، بينما ينبغي أن تظل التغذية الراجعة موجزة وفي وقتها حتى يدعم التصحيح انسياب التواصل ولا يقطعه.

ومع ذلك، يجب تفسير النتائج بحذر. فقد استخدمت الدراسة عينة قصدية من عشرين طالبا في مؤسسة واحدة، ولم تتضمن مجموعة ضابطة، واقتصر التدخل على ثماني حصص. كما تولى الباحث التدريس، ولم ينفذ قياس مؤجل. ولذلك تصف قيم مربع إيتا الكبيرة تغيرا داخل المجموعة في الظروف الملاحظة، ولا تثبت أن الألعاب وحدها سببت التحسن، ولا أن المقدار نفسه سيتكرر في مدارس أخرى. وينبغي للبحوث المقبلة استخدام تصميمات ضابطة أو متعددة المجموعات، وعينات أكبر، وقياسات مؤجلة، ومدرسين مستقلين، فضلا عن مقارنة الألعاب منخفضة التقنية بالتلعيب الرقمي وفحص استمرار التحسن المتكامل في الاستماع والكلام. كشف تحليل الاحتياجات عن نمط متسق في بيانات الملاحظة والمقابلة. احتاج الطلاب إلى فرص أكثر تنظيما للاستماع إلى العربية، وتمييز أصواتها ومعلوماتها الرئيسية، ثم الاستجابة الشفوية في مواقف قريبة من التواصل اليومي. واعتمد البرنامج القائم بدرجة كبيرة على الكتاب، مع محدودية المحادثة اليومية. كما لوحظ تردد الطلاب في الكلام، وضعف طلاقته، وصعوبة التمييز بين الكلمات والأصوات، والعجز عن إدارة حوار قصير. وبررت هذه النتائج تصميمًا يزيد دورات المدخل والاستجابة بدلا من الاكتفاء بمزيد من الشرح.

الخلاصة

خلصت الدراسة إلى أن القيمة الرئيسية للمنتج لا تكمن في ارتفاع الدرجات وحده، بل في إمكان تنظيم الألعاب بوصفها معمارا تربويا يربط المدخل السمعي بالتفاعل والإنتاج الشفوي داخل بيئة معهدية محدودة الموارد. وقد ترجم تحليل الاحتياجات صعوبات التمييز والفهم والحوار والطلاقة إلى عشرين لعبة مترابطة ضمن وحدة «التسوق»، وربط كل لعبة بهدف وإجراء واستجابة قابلة للتقويم. وتوفر هذه البنية نموذجا قابلا للتكييف مع موضوعات معجمية أخرى دون اشتراط منصة رقمية.

تتمثل الإضافة المعرفية في توضيح أن تصميم الألعاب في تعليم العربية يمكن أن يعمل بوصفه دورة منظمة من المدخل والتفاعل والمخرج، لا بوصفه ترفها ملحقا بالدرس. ومع ذلك،

تظل النتائج دليلا سياقيا قصير المدى؛ فقد اعتمدت الدراسة عينة قصدية صغيرة، وتصميم مجموعة واحدة، ومدرسا باحثا، ولم تستخدم قياسا مؤجلا. كما أن التحكيم كان نوعيا ولم يلخص في مؤشر كمي لصدق المحتوى. ولذلك يلزم اختبار هذا المعمار في دراسات مقارنة، وبعينات أوسع، ومقاييس مؤجلة، وتحكيم كمي موثق قبل إصدار أحكام سببية أو تعميم النتائج.

- Almelhes, S. A. (2024). Gamification for teaching the Arabic language to non-native speakers: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1371955. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1371955>
- Ardiansyah, A. A., Kaffah, T. S., & Mukarom. (2023). Using the language game Shunduq Al-Asyia (Item Box) to improve students' Arabic speaking skills. *Tadris Al-'Arabiyyah*, 2(2). <https://doi.org/10.15575/ta.v2i2.29493>
- Atabik, A., Yahya, M. S., & Mustajab. (2023). Life skills approach in Arabic language learning at Islamic boarding school-based Madrasah Aliyah. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, 7(2), 327–342. <https://doi.org/10.35723/ajie.v7i2.378>
- Aziz, M. F., Mulyati, A., Ramdhani, Z. R., & Syahputra, I. (2025). The implementation of an intensive Arabic language instruction program: A case study at Al-Aqsa Islamic Boarding School. *Tadris Al-'Arabiyyah*, 4(1), 97–113. <https://doi.org/10.15575/ta.v4i1.44921>
- Azizah, F. A. N., Kholis, M. N., Zaenuri, M., Arumsari, R. D., Anwar, A. M., & Imamuna, A. N. (2026). Improving Arabic listening skill through Teams Games Tournament: One-group pretest-posttest study of junior secondary students. *Alsuna*, 9(1). <https://doi.org/10.31538/alsuna.v9i1.9634>
- Chan, S., & Lo, N. (2024). Enhancing EFL/ESL instruction through gamification: A comprehensive review of empirical evidence. *Frontiers in Education*, 9, 1395155. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1395155>
- Chen, Y.-C. (2024). Effects of technology-enhanced language learning on reducing EFL learners' public speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 37(4), 789–813. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055083>
- Esteban, A. J. (2024). Theories, principles, and game elements that support digital game-based language learning: A systematic review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3). <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.1>
- Fakhiroh, N., & Hikmah, K. (2023). Enhancing Arabic language proficiency in Islamic boarding schools: A comprehensive study. *Indonesian Journal of Islamic Studies*, 11(3). <https://doi.org/10.21070/ijis.v11i3.1673>
- Faridah, L. U. (2022). Developing the GO UNO game for teaching Arabic speaking skill. *Al-Arabi: Journal of Teaching Arabic as a Foreign Language*, 6(2).
- Hanafiah, W., Aswad, M., Sahib, H., Yassi, A. H., & Mousavi, M. S. (2022). The impact of CALL on vocabulary learning, speaking skill, and foreign language speaking anxiety: The case study of Indonesian EFL learners. *Education Research International*, 2022, 5500077. <https://doi.org/10.1155/2022/5500077>
- Hasanah, M., Mubaligh, A., Sari, R. R., Syarofah, A., & Prasetyo, A. (2021). Arabic performance curriculum development: Reconstruction based on ACTFL and Douglas Brown perspective. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 4(3), 779–801. <https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v4i3.11900>
- Husna, I., Maiza, Z., Febriani, S. R., Dinata, R. S., & Amri, F. F. (2024). Digital game-based learning: Exploring the use of Mobile Legends in Arabic language skills. *Al-Ta'rib*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.23971/altarib.v12i1.8015>
- Ilyas, M., Rasmi, M., & Rusydi, M. (2024). Improving modern pondok students' Arabic language skills in Indonesia: Language institutions as language improvement central. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 16(2).

<https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.5095>

- Imarani, S., Yusriyah, Dalimunthe, J. P., Putri, P. A., Rusmar, N. H., & Susilawati. (2026). Classroom-based gamification to improve students' Arabic speaking skills: A classroom action research at SMP Al-Faruqi. *HuRuf Journal*, 6(1), 57–73. <https://doi.org/10.30983/huruf.v6i1.11213>
- Ishaq, K., Zin, N. A. M., Rosdi, F., Jehanghir, M., & Shahzad, A. (2021). Mobile-assisted and gamification-based language learning: A systematic literature review. *PeerJ Computer Science*, 7, e496. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.496>
- Kholifiana, N. I., Basith, A., Nasrulloh, M. A., & Fadly, A. M. H. (2025). Enhancing Arabic speaking skills: The potential of gamification in reducing language anxiety. *Arabiyatuna*, 9(1), 289–306. <https://doi.org/10.29240/jba.v9i1.12217>
- Li, M., Ma, S., & Shi, Y. (2023). Examining the effectiveness of gamification as a tool promoting teaching and learning in educational settings: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1253549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1253549>
- Mohd Ismath, N. H., Jalil, S. Z., & Tg Abdul Rahman, T. A. F. (2022). The effectiveness of gamification in learning Arabic cohesive devices. *ATTARBAWIY: Malaysian Online Journal of Education*, 6(2), 28–36. <https://doi.org/10.53840/attarbawiy.v6i2.96>
- Mustaghfirin, M., & Rusdi. (2026). AI-augmented game-based learning for enhancing Arabic speaking skills: Evidence from a quasi-experimental study. *Alibbaa': Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 7(1). <https://doi.org/10.19105/ajpba.v7i1.22619>
- Nitisakunwut, P., & Hwang, G.-J. (2023). Effects and core design parameters of digital game-based language learning in the mobile era: A meta-analysis and systematic review. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 17(4), 470–498. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2023.133752>
- Puasa, B., Sardi, J., & Ramli, N. F. M. (2023). I-Kalam: A CEFR based mobile gamification app for Arabic speaking skills. *European Proceedings of Educational Sciences*, 7, 611–627. <https://doi.org/10.15405/epes.23097.55>
- Rahma, W. F., Kholisin, & Dariyadi, M. W. (2025). Developing 'Snakes and Ladders Speaking' game-based learning media to enhance Arabic speaking skills at Madrasah Ibtidaiyah. *ATHLA: Journal of Arabic Teaching, Linguistic and Literature*, 6(2). <https://doi.org/10.22515/athla.v6i2.12927>
- Shofiyani, A., Mahliatussikah, H., & Barry, M. Y. F. (2025). Efektivitas gamifikasi dalam meningkatkan keterampilan berbicara Arab siswa Madrasah Aliyah. *Aphorisme*, 6(2). <https://doi.org/10.37680/aphorisme.v6i2.8692>
- Siregar, Z. U., Fauzia, E. L., & Fathurrahman, Y. (2023). Development of Arabic language skills for students at Syamsul Ulum Muhammadiyah Bandung Islamic Boarding School. *Ta'lim al-'Arabiyyah*, 7(1). <https://doi.org/10.15575/jpba.v7i1.24453>
- Sunarko, A., Masnun, & Batrisya, N. A. (2026). Enhancing Arabic speaking skills through the Werewolf role-playing game: A psycholinguistic and pragmatic approach. *Al-Ta'rib*, 14(1). <https://doi.org/10.23971/altarib.v14i1.10668>
- Vnucko, G., & Klimova, B. (2023). Exploring the potential of digital game-based vocabulary learning: A systematic review. *Systems*, 11(2), 57. <https://doi.org/10.3390/systems11020057>
- Yang, L., & Li, R. (2024). Research trends of game-based language learning in K-12 education: A systematic review of SSCI articles during 2009–2022. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40. <https://doi.org/10.1111/jcal.12944>
- Zhang, Q., & Yu, Z. (2022). Meta-analysis on investigating and comparing the effects on

learning achievement and motivation for gamification and game-based learning.
Education Research International, 2022, 1519880.
<https://doi.org/10.1155/2022/1519880>

Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*, 13, 1030790.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>