علم نفس اللعب

PSYCHOLOGY OF PLAYING

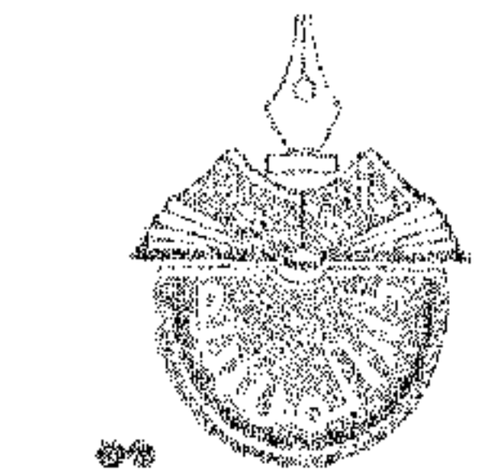
الأستاذ الدكتور

محمد أحمد صوالحة

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي

كلية التربـــية - جامعة اليرموك

دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد صديق وإخوانه
www.massira.jo



دار المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة

شركة جمال أحمد محمد حبش وإخوانه

www.massira.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

علم نفس اللعب

PSYCHOLOGY OF PLAYING

رقـــــم التصـــنيف : 792.019
المؤلف ومن هو في حكمه : محمد أحمد صوالحة
عنـــــوان الكـــــتاب : علم نفس اللعب
رقـــــم الإيـــــداع : 2004/9/2234
الـــواصـــفـــات : علم نفس الالعاب/ الالعاب الرياضية
بـــيانـــات الـــنشـــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع عمان – الأردن ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأ أو تسجيله على اشرطة كاسيت او إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على إسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً

Copyright © All rights reserved

No part of this publication may be translated,
reproduced, distributed in any form or by any means,or stored in a data base
or retrieval system , without the prior written permisson of the publisher

الطبعـة الأولـى 2004م – 1425هـ الطبعـة الثانيـة 2007م – 1427هـ
الطبعـة الثالثـة 2010م – 1430هـ الطبعـة الرابعـة 2011م – 1432هـ
الطبعـة الخامسة 2013م – 1434هـ الطبعة السادسة 2014م – 1435هـ

دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+
الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+
صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

علم نفس اللعب

PSYCHOLOGY OF PLAYING

الأستاذ الدكتور

محمد أحمد صوالحة

قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي

كلية التربـــية - جامعة اليرموك

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي هذا الجهد العلمي الذي أعتز به إلى:

زوجـــــــــتي .. وبنـاتـي عُـــــــــلا وإيـنـاس وآلاء

وأبـنـائـي أحـــــــــمـــــــــد وعـــــــــلاء وبـلال

وحـــــــــفـــــــــيـــــــــدي حـــــــــســـــــــام

وإلى كل الأطفـــــال ومن يحـــــبـــــهم ويهـــــتم بهم

وإلـــى طـــلابـــي وطـــالـــبـــــــــــــــــــاتـــي

ورحـم الـلـه أبـي وأمـي وابـنـي الـطـفـل حـــــــــسّـــــــان

محمد

المحتويات

التمهيد 9

الوحدة الأولى : مفهوم اللعب

الفصل الأول: سلوك اللعب.....13

الفصل الثاني: تعريف اللعب.....15

الفصل الثالث: أهداف اللعب.....17

الفصل الرابع: سمات اللعب.....19

الفصل الخامس : مظاهر اللعب.....21

الفصل السادس:القيمة التربوية للعب.....24

الوحدة الثانية: نظريات تفسير ظاهرة اللعب

الفصل الأول: نظريات علم النفس الحديثة.....33

الفصل الثاني: العلاقة بين نظريات علم النفس الحديثة.....44

الفصل الثالث: مشروعية اللعب في الإسلام.....46

الوحدة الثالثة : مراحل تطور اللعب لدى الأطفال

الفصل الأول: لعب الطفل في مرحلة المهد – طبيعته وسماته.....53

الفصل الثاني: لعب الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة – طبيعته وسماته.....58

الفصل الثالث: لعب الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة–طبيعته وسماته.....67

الفصل الرابع: لعب الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة–طبيعته وسماته.....70

الوحدة الرابعة: أنواع اللعب وأشكاله

الفصل الأول: أنواع الألعاب من حيث عدد الأفراد الذين يمارسون اللعب.....75

الفصل الثاني: أنواع الألعاب من حيث طبيعة مهمات اللعب.....83

الفصل الثالث: أنواع الألعاب من حيث الالتزام وتنظيم لسلوك اللعب.....107

الفصل الرابع: ألعاب الدمى والعرائس.....112

الفصل الخامس: العاب الكمبيوتر والانترنت.....115

الوحدة الخامسة: اللعب ومجالات النمو الإنساني

الفصل الأول: اللعب والنمو الجسمي والحركي.....128

الفصل الثاني: اللعب والنمو الانفعالي.....130

الفصل الثالث: اللعب والنمو الاجتماعي.....133

الفصل الرابع: اللعب والنمو العقلي المعرفي.....135

الفصل الخامس: اللعب والنمو الأخلاقي.....137

الفصل السادس: اللعب والنمو اللغوي..... 140

الوحدة السادسة: اللعب وبعض سمات الشخصية

الفصل الأول: اللعب والثقة بالنفس.....145

الفصل الثاني: اللعب ومفهوم الذات.....147

الفصل الثالث: اللعب والتفكير الإبداع.....149

الفصل الرابع: اللعب والتفكير الناقد.....152

الفصل الخامس: اللعب والقلق.....154

الفصل السادس: اللعب والخجل.....157

الوحدة السابعة: العوامل المؤثرة في اللعب

الفصل الأول: المعطيات الوراثية.....163

الفصل الثاني: الحالة الجسمية والصحية والتغذوية.....164

الفصل الثالث: المستوى الاجتماعي الاقتصادي.....167

الفصل الرابع: المستوى الثقافي والفكري.....169

الفصل الخامس: الاتجاهات الوالدية.....171

الفصل السادس: الفروق الجنسية..... 173

الفصل السابع: المثيرات والخبرات المبكرة.....177

الفصل الثامن:القدرة العقلية.....179

الوحدة التاسعة : الإرشاد باللعب

الفصل الأول: التشخيص.....189

الفصل الثاني: العلاج باللعب.....195

الفصل الثالث: الألعاب العلاجي.....198

الفصل الرابع: الإرشاد المهني باللعب.....201

الوحدة التاسعة : التعليم باللعب

الفصل الأول: التعليم باللعب.....205

الفصل الثاني: الألعاب التربوية.....208

الفصل الثالث: خطوات إعداد اللعبة وتطبيقها.....210

الفصل الرابع: توجيهات وإرشادات لتفعيل اللعب.....214

الفصل الخامس: نماذج تطبيقية من الألعاب.....216

المراجع.....237

بسم الله الرحمن الرحيم

تمهيد

يستهدف هذا الكتاب الموجه إلى الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات وكل من له علاقة بتربية الأطفال، تقديم معلومات لهم حول اللعب بشكل عام، ولعب الأطفال بشكل خاص، من أجل استخدامها لتسهيل حياة الأطفال وتنشئتهم على نحو سليم.

وقد وضع هذا الكتاب بطريقة منظمة على نحو متسلسل ، وتمت صياغته بلغة علمية صحيحة سهلة تناسب المتخصص وغير المتخصص في تربية الأطفال. وقد اشتمل الكتاب على ثماني وحدات :كانت **الوحدة الأولى** بعنوان مفهوم اللعب، و تضمنت الوحدة الأولى عرضاً لسلوك اللعب لدى الإنسان والحيوان، وتعريفاً للعب،وأهداف اللعب، وسمات اللعب ،ومظاهر اللعب، والقيمة التربوية للعب.

أما **الوحدة الثانية** فقد كانت بعنوان نظريات تفسير ظاهرة اللعب، وتضمنت عرضا لنظريات علم النفس الحديثة، والعلاقة بين نظريات علم النفس الحديثة، ومشروعية اللعب في الإسلام.

أما **الوحدة الثالثة** فقد كانت بعنوان مراحل تطور اللعب لدى الأطفال ، وتضمنت عرضاً للعب الطفل في مرحلة المهد – طبيعته وسماته، ولعب الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة – طبيعته وسماته ،ولعب الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة – طبيعته وسماته ،ولعب الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة – طبيعته وسماته.

أما **الوحدة الرابعة** فقد كانت بعنوان أنواع اللعب وأشكاله، وقد تضمنت عرضاً لأنواع الألعاب من حيث عدد الأفراد الذين يمارسون اللعب ، وأنواع الألعاب من حيث طبيعة مهمات اللعب، وأنواع الألعاب من حيث الالتزام وتنظيم لسلوك اللعب، وألعاب الدمى والعرائس، وألعاب الكمبيوتر والانترنت.

أما **الوحدة الخامسة** فقد كانت بعنوان اللعب ومجالات النمو الإنساني، وتضمنت عرضاً للعب والنمو الجسمي والحركي، واللعب والنمو الانفعالي، واللعب والنمو الاجتماعي، واللعب والنمو العقلي المعرفي، واللعب والنمو الأخلاقي، واللعب والنمو اللغوي

أما **الوحدة السادسة** فقد كانت بعنوان اللعب وبعض سمات الشخصية، وتضمنت عرضاً للعلاقة بين اللعب والثقة بالنفس، واللعب ومفهوم الذات، واللعب والتفكير الإبداعي، واللعب والتفكير الناقد، واللعب والقلق، واللعب والخجل.

أما **الوحدة السابعة** فقد كانت بعنوان العوامل المؤثرة في اللعب ، وتضمنت عرضاً للمعطيات الوراثية، والحالة الجسمية والصحية، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، والمستوى الثقافي والفكري، والاتجاهات الوالدية، والجنس، والمثيرات والخبرات المبكرة.

أما **الوحدة الثامنة** فقد كانت بعنوان الإرشاد باللعب ، وتضمنت عرضاً للتشخيص والعلاج باللعب، والألعاب العلاجية، والتوجيه والإرشاد المهني.

وكانت **الوحدة التاسعة** بعنوان التعليم باللعب وتضمنت عرضاً للتعليم باللعب،والألعاب التربوية، والأسس العامة لتنظيم اللعب وتطبيقاته،توجيهات وإرشادات لتفعيل اللعب، ونماذج وتطبيقات في الألعاب.

وبعد، فإنني أتوجه إلى جميع الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات ووكلاء التنشئة الاجتماعية والمهتمين بالطفولة ، وكل من له علاقة بتربية الأطفال، ويعمل من أجل سعادتهم ، وإيصالهم إلى بر الأمان في مستقبل حياتهم ، أن يعمل على تطبيق شعار " الأطفال أولاً" من أجل الإفادة من هذا الجهد العلمي الذي أعتز به ،وأعتبره عملاً متواضعاً بحاجة إلى التعديل والتطوير في ضوء ما أستمده من تغذية راجعة هادية هادفة وموجهة من أي مصدر كان.

والله من وراء القصد

المؤلف

الوحدة الأولى

مفهوم اللعب

الفصل الأول: سلوك اللعب

الفصل الثاني: تعريف اللعب

الفصل الثالث: أهداف اللعب

الفصل الرابع: سمات اللعب

الفصل الخامس مظاهر اللعب

الفصل السادس: القيمة التربوية للعب

الفصل الأول

سلوك اللعب

يعد اللعب نشاطاً هاماً يمارسه الكائن الحي، ويعتبر ظاهرة سلوكية تسود عالم الكائنات الحية، ويمتاز بها الإنسان عن غيره منها. وحيث أن اللعب ظاهرة سلوكية تتسم بوضوحها وعموميتها أو صعوبة دراستها الجادة، فإنه لم ينل ما يستحقه من الدراسات الجادة والبحث المتعمق في المجالين النفسي والسلوكي (مخول، 1998).

يمارس الإنسان سلوك اللعب في حياته الفردية والجماعية وتبدأ هذه الممارسة منذ الأشهر الأولى من حياته، حيث يلعب مع نفسه بتحريك عينيه نحو الأشياء المتحركة من حوله، وتحريك يديه ورجليه، وتشابكها معاً، ثمّ يتطوّر اللعب الفردي لدى الطفل مع تقدّمه في العمر، وتتطور كذلك حاجاته النمائية. فكلما زاد عمر الطفل ونضج جهازه العصبي والعضلي، فإن نشاط اللعب يأخذ بالتعقيد والتنظيم، بصورة متوازية مع الخصائص النمائية للطفل، حيث يتطور اللعب من الحالة الفردية في إطار منافسة الذات، إلى الحالة الفردية في إطار منافسة الآخرين وممارسة سلوك اللعب في حضورهم، ثم اللعب بمشاركتهم، ثم اللعب بصورة جماعية تعاونية، في سياق اللعب الاستكشافي، أو المعالجة، أو المران، أو التكرار، وتصبح ممارسته فيما بعد بحاجة إلى قواعد وشروط وتعلم للقيام به. (الخوالدة وآخرون، 1993).

ويعتبر اللعب وسيطا تربوياً هاماً يعمل على تكوين الطفل في هذه المرحلة الهامة والحاسمة من مراحله النمائية. وترجع أهمية اللعب إلى إسهامه بدور هام في التكوين النفسي للطفل، وإلى وجود أسس النشاط التي تسيطر على الطفل في حياته المدرسية. وحيث أن الطفل يبدأ بإشباع حاجاته عن طريق اللعب، فإن أبعاد العلاقات الاجتماعية القائمة بين الناس تتفتح أمامه، ويدرك أن الإسهام في أي نشاط يتطلب منه معرفة حقوقه وواجباته، وهذا ما يعكسه في ممارسته لنشاط اللعب. كما يتعلم الطفل عن طريق اللعب الجماعي الضبط الذاتي والتنظيم الذاتي تمشياً مع الجماعة وتنسيقاً لسلوكه مع الأدوار المتبادلة فيها.

كما يبدأ الطفل في التعرف إلى الأشياء وتصنيفها، ويتعلم مفاهيمها، ويعمم فيما بينها على أساس لغوي، مما يشير إلى أن اللعب يؤدي دوراً كبيراً في النمو اللغوي للطفل، وفي تكوين مهارات التواصل لديه.

ويتأثر سلوك اللعب لدى الأطفال بمجموعة كبيرة من العوامل، منها: ما يتعلق بالإنسان

نفسه، تتمثل في المعطيات الوراثية، ومعطيات البيئة الطبيعية والاجتماعية، والظروف العقلية والنفسية والصحية للفرد نفسه، أضف إلى ذلك اتجاهات الكبار ومواقفهم من ممارسة سلوك اللعب، وأساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال وتربيتهم.

ويرى العلماء والباحثون (ميللر، 1987) أن اللعب عند الحيوانات يمثّل آلية أو وسيلة للتدريب أو اكتساب المهارات الحركية التي تحتاجها فيما بعد لأمور حيوية تتصل بالبقاء. فمثلا: تلعب الطيور من خلال ما تقوم به من نشاط حركي عام، حيث تغني العصافير استمتاعاً لغير ما هدف. و تلعب الببغاوات بتقليد الأصوات التي تسمعها، كما تمارس الطيور البانية للأعشاش اللعب في أثناء نقل موادها، وجذب الأشياء الملونة لزركشة هذه الأعشاش. كما تلعب الحشرات، حيث تقوم حشرة النحل برقصات اهتزازية دائرية لغرض الاستمتاع.

وتقوم القطط بالحركات الرشيقة مع طابة صغيرة من الصوف، أو تقلب فريستها الصغيرة دون أن تقتلها في معظم الأحيان حيث أنها تجري وراء الفأر، وتمسك به برفق وتطرحه أرضاً، ثم تجري مبتعدة عنه للحظة، وتعود تمسك به، وتربّت عليه أو تديره بمخلب واحد ثم تتركه دون أن تحدث به أية إصابة.

و تمارس الثدييات المدجّنة وغير المدجّنة سلوك اللعب، فالماعز والأغنام والكلاب والأسود والقردة، تلعب من خلال ممارسة الاقتتال الذي يأخذ سلوك الكرّ والمطاردة والهجوم عند الحيوانات المفترسة لتدريبها على القنص.ومثال ذلك: أن الأسد يتصف بالهجوم والقتال والمطاردة، مما يعدّه للهجوم على الفريسة حينما يقابله حيوان غير مفترس كالغزال مثلاً.

أما لعب الاقتتال عند الحيوانات غير المفترسة فيأخذ سلوك الفرار والهرب لتدريبها على الدفاع عن النفس بالهروب والابتعاد. ومثال ذلك: أن الغزال يتصف بالركض والهروب والحركات والزوغان وغير ذلك مما يعدّه للدفاع عن النفس حينما يقابله حيوان مفترس كالأسد مثلاً.

في ضوء ما تقدم، يتبين أن اللعب ظاهرة يقوم بها الإنسان والحيوان على حد سواء (الخوالدة وآخرون، 1993). كما يتبين أن الإنسان يمارس اللعب في المراحل الأولى من حياته بصورة دائمة، فهو لا يملّ ولا يتعب من اللعب، سيما وأن اللعب يعمل على تحقيق مطالبه النمائية في تلك المراحل، مما يؤدي إلى التكامل والتوازن بين مكونات شخصيته الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية (الهنداوي، 2003).

الفصل الثاني

تعريف اللعب

هناك مجموعة من التعريفات للعب، تتعدد في الصياغة والمفهوم ، وترتبط فيما بينها بخيط مشترك من الصفات، وهذه الصفات هي: الحركة، والنشاط، والواقعية، والمتعة.

وفيما يلي عينة مختارة من هذه التعريفات التي أوردها عدد من الباحثين (الحيلة، 2003؛ الهنداوي،2001؛ عبد الجابر والنبابتة،1983، بلقيس ومرعي،1982؛ جبرين،1980) في أبحاثهم ومؤلفاتهم في هذا المجال، والتي نأمل أن تكون كافية لإعطاء فكرة واضحة عن اللعب الذي يمارسه الأطفال كوسيط تربوي لإنماء شخصيات الأطفال في مختلف جوانبها:

- نشاط حرّ موجّه أو نشاط غير موجّه يمارسه الأطفال لغاية التسلية والمتعة ويستثمره الكبار عادة ليسهم في إنماء شخصيات الأطفال بأبعادها المختلفة: العقلية والجسدية والانفعالية، والاجتماعية.
- عملية تمثل الفرد للمعلومات، حيث يتم تحويل المعلومات الواردة لتناسب حاجات الفرد، ويعتبر اللعب والمحاكاة والتقليد جزء لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء لدى الفرد.
- نشاط يمارسه الناس أفراداً أو جماعات بقصد المتعة والتسلية وليس لدافع آخر.
- حركة أو سلسلة من الحركات يقصد بها التسلية والمتعة.
- السرعة والخفة في تناول الأشياء أو استعمالها أو التصرف بها.
- ما نعمله باختيارنا في وقت الفراغ.وقد يكون ما نعمله باختيارنا لمجرد المتعة أكثر إجهاداً للجسم والعقل من أي عمل عادي، غير أن اللعب يخلو عادة من كل اضطراب، فهو لا يُقصد إلاّ للنشاط نفسه، ولا يُرجى منه إلاّ الاستمتاع.
- أنفاس الطفل، إنه حياته، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات.
- سلوك يقوم به الفرد بدون غاية، وهو يعد أحد الأساليب الهامة التي يعبر بها الطفل عن نفسه.
- استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد، ولا يتم ذلك بدون استخدام الطاقة الذهنية أيضاً.

وبشكل عام، فإن اللعب هو:

- نشاط حرّ موجّه أو غير موجّه، يكون على شكل حركة أو سلسلة من الحركات، يمارس فردياً أو جماعياً، ويتم فيه استغلال لطاقة الجسم الذهنية والطاقة الجسمية أيضاً، ويمتاز بالخفة والسرعة في التعامل مع الأشياء، ولا يتعب صاحبه، وبه يتمثل الفرد

المعلومات التي تصبح جزءاً لا يتجزأ من البنية المعرفية للفرد، ولا يهدف إلاّ إلى الاستمتاع، وقد يؤدي وظيفة التعلم.

وبتحليل هذا المفهوم نجد أن اللعب نشاط:

- إنساني حرّ وخالص.
- هدفه المتعة والتسلية.
- يوجّه من قبل الكبار عادة لصالح الصغار وتربيتهم.
- يُستثمر من قبل الكبار لإنماء شخصيات الأطفال من مختلف جوانبها وأبعادها.
- يمارس بطريقة فردية وأخرى جماعية.
- قد يكون حركياً أو ذهنياً.

ولكن، هل يختلف اللعب عن اللعبة؟

استناداً لما تقدم من تعريفات متعددة للعب، ومن حيث أن اللعب مصدر للفعل لعب، فقد جاء في المعاجم اللغوية، أن اللعبة هي اسم يدل على نوع اللعب وشكله ومضمونه وأجزائه. وقد عرّف الباحثون (بلقيس ومرعي، 1982) اللعبة بأنها نشاط أو مجموعة من ألوان النشاط المنظم التي يمارسها الفرد منفرداً أو مع جماعة أو مجموعة من الأفراد لتحقيق غاية معينة.

كما عرفها آخرون بأنها نشاط أو عمل إرادي تتم تأديته في حدود زمان ومكان معينين حسب قواعد وقوانين وأنظمة معينة، وتمت الموافقة عليها بحرية من قبل أفراد المجموعة الذين يمارسونها، بحيث تكون هذه القواعد والقوانين والأنظمة مُلزمة في حد ذاتها، ويرافق هذه الممارسة مستوى ما من التوتر والترقب والبهجة (العناني، 2002).

وللتمييز بين اللعب واللعبة يمكن القول أن اللعبة تتميز بمجموعة من السمات هي:

- نشاط منظم.
- تسير وفق مجموعة من القواعد والقوانين والأنظمة الملزمة للاعبين ومتفق عليها من قبلهم.
- تشتمل على مستوى من التعاون بين اللاعبين.
- يتوجب أن تكون هناك حالة من المنافسة بين اللاعبين.
- يشعر من يمارس اللعبة بالمتعة والتسلية.
- يتوجب أن تتم تأديتها في زمان ومكان معينين.

الفصل الثالث

أهداف اللعب

يعتبر اللعب أحد الأنماط السلوكية التي يمارسها الإنسان من أجل الحصول على المتعة والتسلية، وقد يحصل من خلاله على الكثير من المعارف والمعلومات، وقد يكتسب الكثير من المهارات الاجتماعية المرغوب فيها، أو الاتجاهات الإيجابية. كما إن اللعب يعمل على إنماء وتطوير شخصية الطفل من مختلف جوانبها ومجالاتها الجسمية، والنفسية، والاجتماعية والعقلية المعرفية.

ومن الجدير بالذكر أن اللعب يمثل أحد الحقوق الهامة التي ينبغي أن يتم الحصول عليها من قبل الطفل، ويتم ذلك من خلال الممارسة لهذا النشاط بحرية وتلقائية، من أجل تحقيق أهداف متنوعة وعديدة يسعى الفرد لتحقيقها.

وقد بينت العناني (2002) الأهداف العامة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال ممارسته للعب، وهذه الأهداف هي:

- ❖ شعور الفرد المتعة والبهجة والسرور.
- ❖ تقوية وتمرين الجسم وتدريبه على ممارسة الأنماط السلوكية الجسمية المختلفة.
- ❖يتعلم الفرد التعاون واحترام حقوق الآخرين والمطالبة باحترام حقوقه (أي الالتزام بالمسؤلية الاجتماعية)
- ❖إثارة دافعية الفرد للعمل وتنمية استعداده للتعلم من خلال نمو الذاكرة والتفكير والتخيل والإدراك.
- ❖ تقوية ارتباط الفرد وانتمائه إلى الجماعة واحترامه مجموعة القوانين والقواعد والأنظمة والتعليمات التي تحكم ممارسته للعب في إطار الجماعة.
- ❖ يكتسب الثقة بالنفس ويعمل على تنميتها ويحاول اكتشاف قدراته واستعداداته ويعمل على اختبارها وتقويمها.
- ❖ تنمية شخصية الفرد في المجالات والنواحي المختلفة الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، والعقلية المعرفية.
- ❖ تنمية مفهوم الذات لدى الفرد، ورفع مستوى قبوله لدى الآخرين وتقبل الآخرين له.

❖ إعداد الفرد لما سيكون في حياته المستقبلية.

❖ تعزيز مفهوم الذات لدى الفرد من خلال سيطرته على أعضاء جسمه والبيئة المحيطة به.

❖ الإسهام في إكساب الفرد الأنماط السلوكية المناسبة والمهارات الاجتماعية المقبولة اجتماعياً.

❖ تنفيس الإنفعالات المكبوتة لدى الفرد رتخليصه من الآثار المترتبة على خبرات الطفولة المبكرة المؤلمة.

إشباع حاجات الفرد النفسية، والاجتماعية، والجسمية، والعقلية المعرفية بممارسات مقبولة اجتماعيا من خلال ممارسة سلوك اللعب.

وبعد، يتبين من استعراض الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال ممارسة سلوك اللعب تعتبر من الأهداف الهامة والضرورية من أجل تحقيق النمو النفسي المتكامل لشخصية الفرد من مختلف مجالاتها وجوانبها، كما تعتبر من الأهداف الممكن تحقيقها من قبل القائمين على ممارسة سلوك اللعب من قبل الفرد.

لذا، يتوجب على الآباء والأمهات، والمعلمين والمعلمات، والقائمين على تربية الأفراد، ووكلاء التنشئة الاجتماعية توفير كل ما يحتاجه الأفراد بشكل عام، والأطفال بشكل خاص في مجال اللعب، من أدوات ومعدات ودمى وألعاب من أجل مساعدتهم لتحقيق الأهداف العامة التي يسعى اللعب لتحقيقها.

الفصل الرابع

سمات اللعب

ذكر الباحثون (بلقيس ومرعي،1982؛ الخوالدة،1993، الحيلة،2003) مجموعة السمات والخصائص العامة التي يتصف بها اللعب، وكانت على النحو التالي، كما يوضحها الشكل رقم (1):

1- إن اللعب نشاط حرٌّ: يعني أن اللعب نشاط يمارس في من قِبل الأطفال بدوافع ذاتية وتلقائية وحرّة.

2- ينطوي اللعب على المتعة والتسلية: أي أنه يُمارس لغاية المتعة والتسلية وليس لغاية أخرى.

3- إن اللعب نشاط فردي أو جماعي: يمارس في الصيغة الذاتية أو في إطار الفريق أو الجماعة.

4- إن الدافع الأول للعب هو الاستمتاع: أي ليس له دوافع أخرى غير المتعة.

5- يتم في اللعب استغلال للطاقة الحركية والطاقة الذهنية: أي أن اللاعب يستثمر الطاقة الحركية والذهنية في ممارسته لنشاط اللعب.

6- يتميز اللعب بالخفة والرشاقة: أي يتم نشاط اللعب بحركة رشيقة.

7- إن اللعب نشاط لا يؤدي إلى التعب: أي أن اللاعب لا يحس بالتعب كما يتعب العامل.

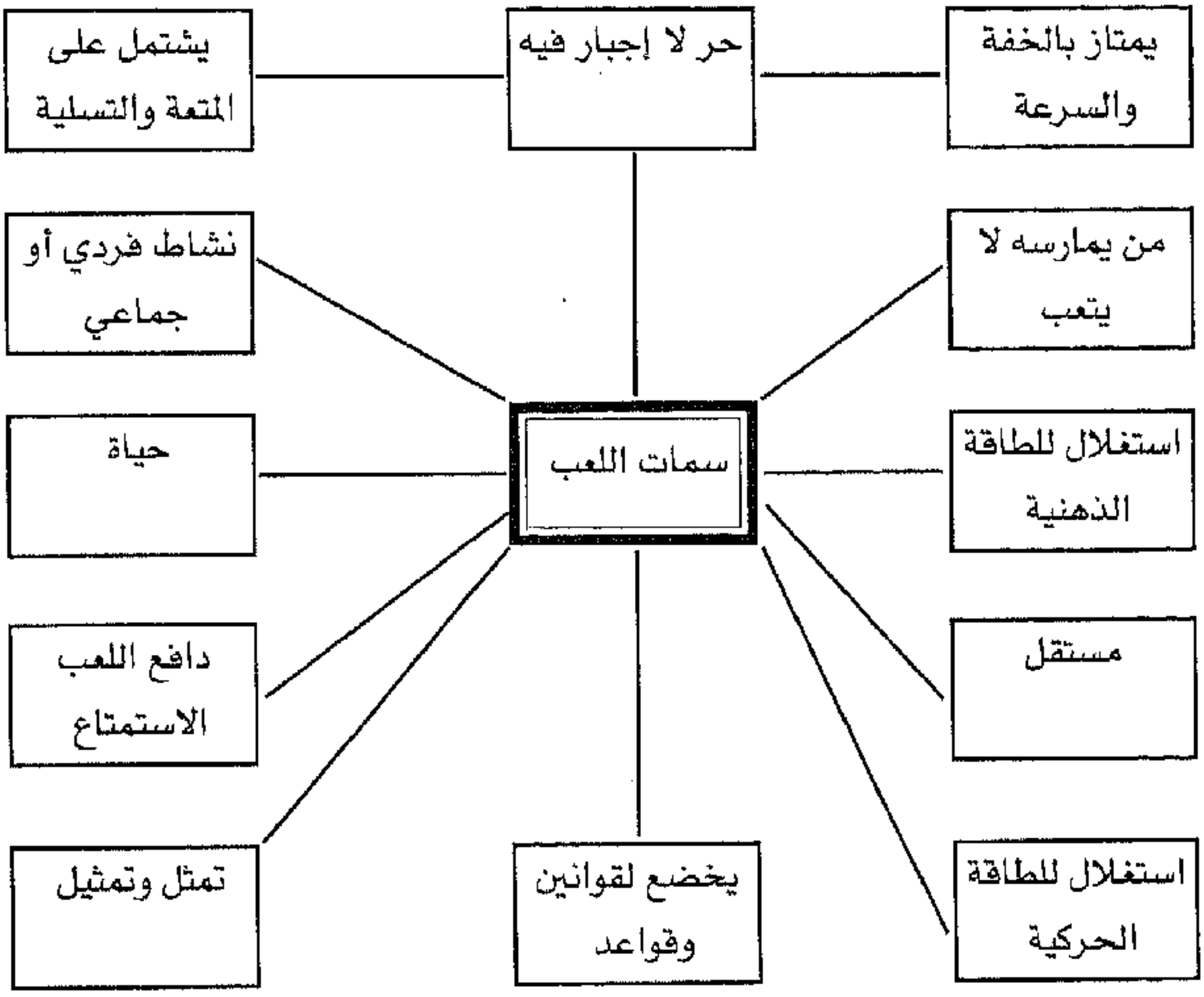
8- يمارس اللعب في ضوء قواعد وأنظمة وقوانين خاصة به: أي أن اللعب نشاط لا يستند إلى العشوائية في مجمله.

9- إنه نشاط لا يمكن التنبوء به: أي لا يستطيع الإنسان أن يتأكد من نتائجه بصورة قبلية.

10- إنه نشاط مستقل: أي أنه يمارس من قبل اللاعب بقرار ذاتي ورغبة شخصية في مكان وزمان معينين.

11- إنه نشاط ينطوي على عملية تمثيل وتمثل، وتقليد ومحاكاة للأداءات وتمثيل المعلومات لغرض النمو.

12- إنه نشاط يحقق الحياة: أي الشعور بالحياة، كما أنه دلالة على إنماء الشخصية لدى الفرد وتطويرها.



شكل رقم (1) سمات اللعب

الفصل الخامس

مظاهر اللعب

يعتبر اللعب أحد الروافد التي تتسرب بوساطتها المعرفة إلى الطفل، ويكتشف الطفل من خلاله الكثير عن نفسه، وعن البيئة المحيطة به، وحتى عن العالم الذي يعيش فيه من حوله، وبه يتعلم كيف يسيطر على بيئته ويسخرها لمصلحته (عدس ومصلح،1983). كما يلبي الطفل رغبته في المشاركة في حياة الكبار عن طريق ممارسته للعب، وبالتالي تتكون لديه المعرفة الحقيقية عن العلاقات المعقدة فيما بين الكبار من حوله، وتزداد بذلك معارفه، وتتهيأ له حالات مناسبة لتطوير ذاكرته، وتفكيره ، وقدرته على الحديث.

ويتميز اللعب بأنه نشاط يتصف بالمتعة، والتسلية، والعفوية، والحرية، والمنافسة فيه لا تقوم على أساس العنف والأذى، بل على التنافس الشريف في إطار الذات أو في إطار الجماعة، بعيداً عن أية مكاسب أو منافع مادية.

ومن الجدير بالذكر أن سلوك اللعب يتم في صورتين:

- اللعب الموجب: حيث يقوم اللاعب بممارسة سلوك اللعب إما في حالته الفردية أو في إطار فريق أو جماعة، من خلال الممارسة الفعلية للعب لوحده أو مع الآخرين مما يشعره بالمتعة والتسلية.

ومن أمثلة اللعب الموجب: ممارسة الطفل اللعب مع زملائه وأقرانه في أية لعبة يقومون بتنفيذها . وكذلك قيام الطفل باستخدام جهاز الكمبيوتر في اللعب حيث يمارس التدخل في لعبة (الفيفا) مثلاً، فيقوم بتحريك أحد اللاعبين بالكرة وتنشيطه وربما التهديف، وقد يربح أو يخسر في اللعبة. ومثال آخر: ممارسة لعبة (الأتاري) حيث يقوم الطفل بتحريك أداة اللعب بطريقة ما ليحصل على نتيجة ما فقد يخسر أو يربح في هذه اللعبة، وكذلك الألعاب التي تعرض من خلال شبكة الإنترنت أو جهاز الهاتف الجوال.

- اللعب السالب: حيث يكتفي الطفل بالمشاهدة والملاحظة والمتابعة والانفعال مع اللاعبين دون أن يشاركهم بصورة مباشرة، ويتولد الاستمتاع عند الطفل في اللعب السالب عن طريق النموذج الرمزي، والتعويض دون أن يسهم في اللعب نفسه، ومن أمثلة اللعب السالب: مشاهدة السيرك أي فرق الألعاب البهلوانية، ومشاهدة الفرق الرياضية على اختلاف أنواعها، ومشاهدة البرامج التلفازية، ومشاهدة حدائق الحيوانات.

ومن امثلة اللعب السالب أيضاً: مشاهدة الطفل الألعاب الإلكترونية عبر شاشة التلفاز دون أن يتدخل بها، وقد يستمتع بالمشاهدة دون أن يشارك اللاعبين. وكذلك فإن الطفل قد يشاهد عبر شاشة التلفاز أو عبر شبكة الإنترنت مباشرة أو لعبة معينة فيستمتع بها دون أن يشارك اللاعبين ممارستهم لسلوك اللعب.

كما يمارس الكثير من الأطفال بكافة شرائحهم العمرية اللعب السالب أثناء مشاهدتهم فرق اللعب المحترفة أو المتخصصة، ومثال ذلك: مشاهدة فرق الألعاب الرياضية على المستوى الوطني، أو أثناء مشاهدة الفرق الرياضية العالمية.

وبتحليل اللعب الذي يمارسه الصغار في إطاره الموجب والسالب، نجد أنه يدور حول الأنواع التالية:

1- ألعاب المنافسة أو التحدي وتتمثل في الألعاب التي تتصف بروح المنافسة أو تحدي الخصم في مواقف معينة على مستوى الذات أو مستوى الغير، مثل: كرة الطاولة، وكرة السلة، وكرة القدم.

2- ألعاب الصدفة والحظ: وهي الألعاب التي تقوم على الصدفة أو الحظ وليس على المهارات أو المعرفة أو القدرة، مثل: لعبة الزهر(النرد)، وألعاب الورق(الشدّة).

3- ألعاب المحاكاة والتقليد: وهي الألعاب التي تقوم على التمثيل الإيهامي الذي يتوحد الطفل فيه مع شخصية أو موقف ينفعل معه، فيتمثله بحركات رمزية في واقعه، مثل: لعبة العريس والعروس، ولعبة الطبيب، ولعبة الشرطي.

4- ألعاب النشوة: وهي الألعاب التي يسعى فيها اللاعب للابتعاد عن قواه العقلية والإدراكية خلال فترة البحث عن المتعة والشعور بالنشوة، مثل: ألعاب التسلق للجبال، التزحلق على الجليد، الطيران الشراعي.

ويتصف اللعب بمجموعة من الخصائص والمظاهر التي تميزه عن أنماط السلوك الأخرى، وهذه المظاهر هي (الهنداوي، 2003).

1- اللعب تمثيل وانعكاس للواقع: يعتبر اللعب عادة تمثيل للحياة الواقعية التي يعيشها الإنسان، حيث يصطنع عقل الطفل هذا الواقع ويشكله في خياله فنراه لا يتقيد بشروط الموقف الحقيقي، ولا يتقيد بالزمن أو التسلسل المنطقي للأحداث وتعاقبها ولكننا نراه يتخيل وهو يلعب أنه يمارس دور الأب، أو الأم، او المعلمة أو أنه يسبح في بحر هائج، فيشعر بالفرح والسرور، سيما وأن اللعب تمثيل للواقع ينبع من الداخل.

2- **اللعب ذو طابع ذاتي وأنه غاية في حد ذاته:** يمارس الأطفال اللعب، ويبدعون في ممارسته، حيث يؤدونه بطرائق وأساليب مختلفة تتنوع تبعاً لتنوع انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتبعاً لمستوياتهم الذكائية وجنسهم. كما أن الطفل حينما يلعب يشعر باللذة في استخدام قدراته واستعداداته، وتعتبر هذه اللذة هي السبب الذي يكمن وراء ممارسة الطفل لنشاط اللعب.

3- **التوحد بين الصورة والفعل والكلمة:** حيث يمثل اللعب جوهر عملية الدمج بين هذه العناصر الثلاثة في نمط سلوكي موحد.

4- **التدرج من التلقائية إلى النظام:** يبدأ الطفل ممارسته لسلوك اللعب من التلقائية حيث يلعب في كل زمان ومكان، ولا يلتزم بأية قوانين أو أنظمة أو تعليمات ثم ينتقل النشاط المنظم حيث يحل النظام محل التلقائية .

5- **يتناقص عدد الرفاق مع تقدم العمر، وتتناقص أوجه النشاط مع تقدم العمر:** يتناقص أوجه النشاط التي يمارسها الطفل كلما تقدم في العمر، كما يتناقص عدد الرفاق الذين يحتك بهم الطفل بازدياد عمره، ويعود ذلك إلى كونه أصبح أكثر انتقائية كلما كبر في السن.

6- **يتناقص النشاط البدني ويزداد النشاط العقلي:** وذلك لأن طاقة الطفل الصغير تكون كبيرة وتصرف من خلال اللعب، وكلما تقدم بالعمر كلما أصبح بحاجة للإفادة من هذه الطاقة.

7- **ازدياد الفروق بين لعب الذكور والإناث:** وتكون هذه الفروق بسبب الظروف الاجتماعية التي تضع القيود على لعب الإناث وتختلف في شدتها عن تلك القيود الموضوعة على الذكور، ومع تقدم العمر يتجلى الدور الجنسي للذكور والإناث وبالتالي تتجلى هذه الفروق.

يتبين من كل ما تقدم أن اللعب على اختلاف مظاهره وتعريفاته وسماته وأنواعه، يتطلع إليه الطفل لغاية الشعور بالسعادة والمتعة والنشوة، والابتعاد عن رتابة الحياة. كما أن الطفل يلعب من أجل اللعب ذاته، وما فيه من دوافع المتعة والسرور، لتلبية حاجة فُطر عليها الإنسان، لغايات نمائية، وإعدادية دافعها المتعة ومراميها كثيرة ما زالت مفتوحة للبحث والدراسة.

الفصل السادس

القيمة التربوية للعب

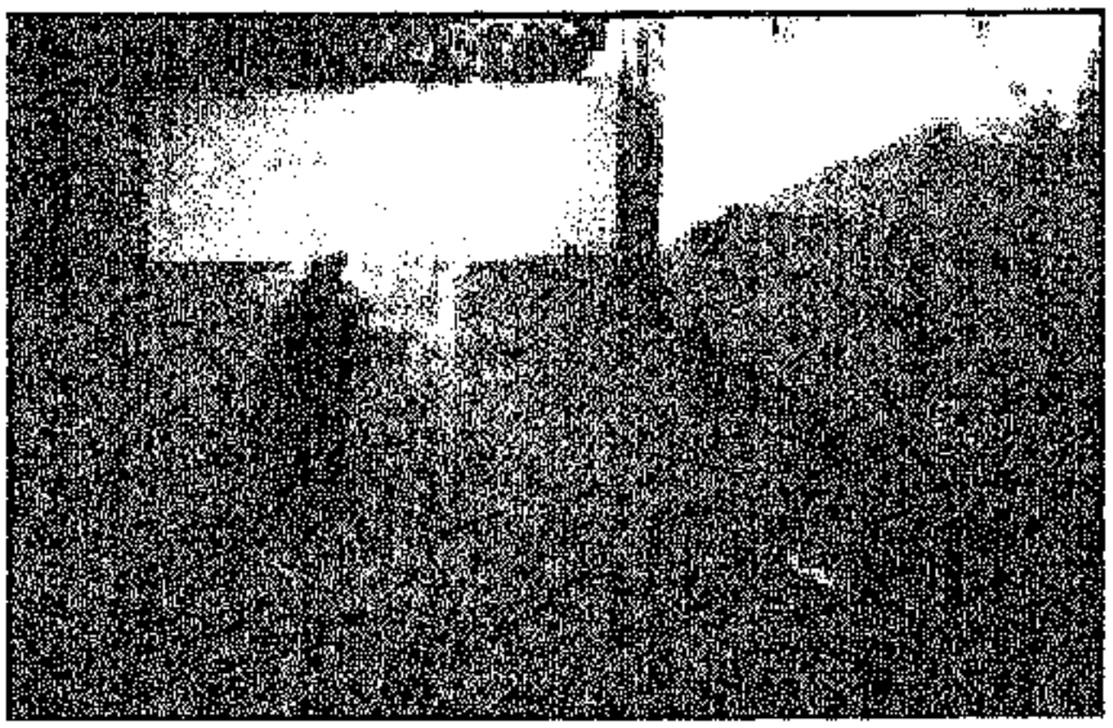
يقترن سلوك اللعب في البيئة العربية بمفهوم اللهو، بمعنى إهدار الوقت وقتله بلا مردود، كما تم تصنيف اللعب إلى لعب هادف وآخر غير هادف. وفي ظل هذا الوضع اختلف الناس بشأن اللعب، فهناك من يرى أنه إضاعة للوقت، ووقفوا موقفا سلبيا من ممارسة أطفالهم له، وآخرون يرون أنه نشاط مناسب للأطفال الصغار قبل دخولهم المدرسة. أما بعد دخولهم المدرسة، فيصبح اللعب مضيعة للوقت، ويتزاحم مع واجباتهم المدرسية والدينية والأسرية، عندئذ لا يرحّب به كنشاط يمارسه الأطفال بصورة إيجابية.

ولكن، ماهي أغراض اللعب؟

يرتبط اللعب ارتباطاً تاماً بجميع مجالات النمو في الشخصية الإنسانية. فإذا لاحظنا الطفل أثناء لعبه ، نجد أنّه يستطلع، ويستكشف الألعاب الجديدة التي يأتيه بها والداه، وخاصة تلك التي تحتوي على أزرار، ومحوّلات تُحدث أصواتاً، أو تشغّل أضواءً، أو تفتحُ أبواباً أو تحرّك محرّكات وهكذا. كما أنه يقوم بتكرار بعض الأفعال التي تثير تفكيره، ويستدعي الصور الذهنية التي تمثّل أحداثاً وأشياء سبق أن مرّت في خبرته السابقة، كما يحدث عندما يقلّد أفعال الكبار وسلوكهم وتصرفاتهم. وهو في كلّ ذلك يُدرك ويتذكّر ويتصوّر ويُفكّر... الخ. مما يؤكد على أنه يقوم بنشاط معرفيٍّ واضح.

كما أنه يقوم بنشاط لغوي يستخدم فيه المهارات اللغوية التي أتقنها، وذلك في عملية تواصل ذاتية. وهو كذلك يقوم بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب أدوار الأب أو الأم مع الدّمى، أو دور السائق مع الكرسيّ الذي يجعل منه سيارة، أو الفارس مع العصا التي يجعل منها حصاناً، أو البائع، أو غيرها مما يُسقطه على مواقف اللعب المختلفة. وهو في كلّ هذه المواقف يعبّر عن انفعالاته بشكل واضح. فهو إمّا راض، وإمّا غاضب، وإمّا ساخط، وإمّا خائف، وإمّا حان. أما الأشخاص التي ترمز إليها ألعابه فهي: إمّا خائفةٌ، أو مستعطفةٌ، أو حزينة باكية، أو فرحة مبتهجة، وهكذا.

كما يمارس الطفل النشاط الحركي، ويتبين ذلك من خلال التقاطه للأشياء ووضعها فوق بعضها البعض، أو فتحها أو إغلاقها، أو عندما يقوم بعمليات مثل القصّ واللصق، أو إدارة أزرار التيار الكهربائي، أو التآزر الحركيّ بين اليدين والرجلين في قيادة سيارة صغيرةٍ أو دراجة، أو غير ذلك من المهارات الحركية المتعدّدة.



في ضوء ما تقدم، يمكن التأكيد على أن اللعب يُهيّئ للطفل فرصةً فريدة للتحرّر من الواقع المليء بالالتزامات والقيود، والإحباط والقواعد والأوامر والنواهي، لكي يعيش أحداثاً كان يرغب في أن تحدث ولكنّها لم تحدث، أو يُعدّل من أحداث وقعت له بشكل معيّن وكان يرغب في أن تحدث بشكلٍ آخر. إنّها انطلاقة يحلّ بها الطفل - ولو وقتيّاً- التناقض القائم بينه وبين الكبار المحيطين به. ليس هذا فحسب، بل إنّه انطلاقةٌ أيضاً للتحرّر من قيود القوانين الطبيعية التي قد تحول بينه وبين التجريب واستخدام الوسائل، دون ضرورةٍ للربط بينها وبين الغايات أو النتائج.

ويؤكد الباحثون في هذا المجال أن اللعب كنشاط حرّ لا يحدث على سبيل الترفيه، وإنّما هو الفرصة المثلى التي يجد فيها الطفل مجالاً مناسباً لتحقيق أهداف النموّ ذاتها، واكتساب ما يصعب عليه أن يكتسبه في مجال الجدّ. ومثال ذلك ما نلاحظه من مشاهدة الأطفال وهم منشغلون في وضع الصناديق الصغيرة في الصناديق الكبيرة، دون النظر إلى أيةِ نتائجَ معيّنةٍ، أو في إضاءة الأنوار ثمّ إطفائها، أو في تشغيل المكنسة الكهربائية ثمّ إبطالها، أو نفس الشيء بالنسبة للراديو أو التلفزيون أو ما أشبه ذلك، وذلك دونما اهتمام كبير بالإضاءة في حدّ ذاتها، أو بالتنظيف أو بالاستماع إلى المذياع أو متابعة برامج التلفزيون.

من الجدير بالذكر، أننا قد لا نفطن عند مشاهدة هذه الممارسات لما يمكن أن يترتب على مثل ذلك النشاط الحرّ من نتائج مفيدةٍ بالنسبة للطفل بشكلٍ غير مباشر، حيث أنّ الطفل يكتسب مهارات حركيةٍ من خلال ذلك النشاط، فتصبح حركته أكثر دقّة وأكثر تحديداً. والدليل على ذلك أن الطفل قد يخلق لنفسه العقبات ليرى إلى أيّ حدٍّ يمكنه أم يقوم - بكفاءةٍ- بنشاطٍ أكثر تعقيداً.

وقد بينت نتائج الدراسات التربوية والبحوث النفسية أنّ اللعب يسعى إلى تنمية

شخصية الطفل من مختلف جوانبها ومجالاتها النفسية، والاجتماعية، والعقلية، والجسمية، مما جعل الناس يختلفون في اتجاهاتهم نحو اللعب، فأخذوا يسمحون لأطفالهم باللعب، بل أخذوا يشجعونهم على ممارسته، ويوفرون لهم أدواته المختلفة لممارسة اللعبة داخل المنزل وخارجه دون مراقبة صارمة. كما حرصت المؤسسة التربوية، على تنظيم اللعب وإدخاله في المناهج المدرسية، والحثّ على توظيفه في العملية التعليمية التعلمية تدعيماً لأهدافها، مما شجع الشركات الصناعية على صناعة أدوات اللعب بفضل ما ينطوي عليه ذلك من قيم ودلالات تربوية.

ولكن، ما هي القيمة التربوية للعب؟

تضمنت كتب الفلسفة اليونانية القديمة اللعب وأهميته التربوية في تعليم الأطفال، وجاء هذا على لسان كلّ من أفلاطون، وأرسطو، حيث جاء قول أفلاطون أن اللعب يساعد على تعلم الحساب والتدريب على محاكاة الكبار في أعمالهم ومهاراتهم. وقيل أن أفلاطون أمر بتوزيع حبات من التفاح على الأطفال للتدرب على العدّ، وتعلم الحساب. كما أنه أمر بإعطائهم أدوات مُصغرة لأدوات البناء التي يستعملها الكبار، وذلك للتدرب على أعمال البناء من خلال ممارسة اللعب. ويتفق مع هذا الاتجاه ما جاء به أرسطو وهو أحد فلاسفة اليونان الكبار، حيث قال: إنه من الضروري تشجيع الأطفال على اللعب في المهارات التي ستكون حِرفهم في المستقبل (جبرين، 1980).

أما في العصور الحديثة، فقد أخذ اللعب مكانة مركزية بشكل فعلي على أيدي عدد من التربويين الأوروبيين كان أولهم بستالوتزي في سويسرا الذي أحدثت تجربته التربوية انقلاباً في سويسرا وألمانيا وفي العالم الغربي كله. وقد تأثر بستالوتزي بآراء جان جاك روسو، ووضع نظريته التربوية الخاصة باللعب، وأنشأ مدرسة خاصة في مزرعته ليطبق فيها نظرياته التربوية، التي تضمنت تنمية القدرات العقلية، وإعادة تثقيف الأسرة، وتأكيد أثر الأم على طفلها وتثقيفه، والاهتمام بدراسة الأطفال، وتدريب المعوقين عقلياً، وأن جميع الخبرات والأعمال المدرسية يجب أن تُبنى على الخبرة الفعلية للطفل المتعلم.

ثم جاء فروبل، وكانت آراء بستالوتزي هي الموجهة له كي يضع أفكاره حول الطفولة موضع التجريب والتطبيق، خاصة في تربية الأطفال الجانحين. أقام فروبل مدرسته لتنفيذ معتقداته التربوية الأساسية ، ووضع لها مجموعة من المبادئ والقوانين التربوية المثالية، وجعل اللعب أحد مبادئها الأساسية. وأكد على ضرورة أن يطلق الطفل حرًا لكي يمارس

نشاطاته، ويعبر عن ميوله ورغباته من خلال ممارسة سلوك اللعب.وقد وضع مقولته المشهورة التي تنص على:" **أن الطفولة المحرومة من اللعب طفولة فاشلة، ثمارها مراهقة جانحة وعدم سوية في مستقبل العُمر**". وقد تناولت إحدى الدراسات (صوالحة،2000 ب) هذه المقولة بالبحث والتمحيص، أكدت نتائجها أن الأطفال الذين مارسوا اللعب في طفولتهم كانوا أبعد عن ممارسة الجنوح، عند مقارنتهم بأولئك الذين لم يمارسوا اللعب في طفولتهم بمستويات مناسبة.

أما جان بياجية فيرى أن اللعب تعبير عن تطور الأطفال ومتطلباً أساسياً له. ويشير في نظريته إلى أن اللعب يرتبط بمراحل النمو العقلي والأخلاقي عند الأطفال. وحيث أن نظريته تقوم على عمليتين رئيستين هما التمثُّل (Assimilation) والمواءمة(Accommodation)، فإن جان بياجية يعزو عملية النمو العقلي عند الأطفال إلى النشاط المستمر للعمليتين وبشكل متكامل ونشط. ويعتبر أن اللعب هو التمثل الخالص الذي يحوّل المعلومات المستجدة الواردة لتتناسب مع حاجات الفرد ومتطلباته، بحيث تصبح هذه المعلومات جزءاً لا يتجزأ من البنية المعرفية للفرد (الخوالدة وآخرون، 1993).

ويعتبر بياجية أن اللعب وسيلة تعلم بالدرجة الأولى، وأنه أساس النمو العقلي، بحيث لا يتطور النمو العقلي للطفل إلاّ بممارسة اللعب. ويربط هذا التفسير اللعب بعمل المعلم، حيث أن عملية التعلم تعتبر كل ما في بيئة المتعلم مصادر للتعلم، وعلى المعلم أن ينظم تعلم المتعلمين من خلال ممارسة أنشطة اللعب التي إن أحسن المعلم التخطيط لها فستكون بالنسبة للمتعلم لعباً ممتعاً وليس تعلماً مفروضاً عليه من الخارج.

ويذكر الباحثون (القاعود وكرومي، 1996) أن هناك اهتماماً عالمياً باللعب بشكل عام، واللعب التمثيلي بشكل خاص كطريقة فاعلة لتنمية قدرات المتعلمين نحو حل بعض المشكلات الاجتماعية والسياسية، وتنمية قدراتهم الإبداعية في مجال بناء القصة وإخراجها وتمثيلها. كما أن الأطفال يتعلمون من خلال اللعب كثيراً من الأمور وأنماط السلوك التي يصعب اكتسابها من خلال الدروس والمناهج المدرسية المنظمة والمعلنة. أي أن الأطفال يكتسبون من خلال نشاط اللعب، وبخاصة النشاط الجماعي منه، أنماط السلوك العقلي والاجتماعي والحركي، ويطورون هذه الأنماط بصفة مستمرة.

وهذا يفسر اهتمام رياض الأطفال، بتنظيم اللعب وبرمجته وتيسير سبله وتوفير فرصه وأدواته للأطفال ومن المعروف أن التربية التعويضية المخصصة للمحرومين من الأطفال،

تعتبر اللعب من أهم وسائلها لتحقيق أهدافها في توفير الفرص المناسبة لهؤلاء الأطفال لكي يلحقوا بركب الأطفال غير المحرومين من حيث التفاعل الاجتماعي والتطور السوي. كما أن حركة تفريد التعليم وجدت في اللعب المدخل الحقيقي لمواجهة الفروق الفردية والفروق البينية، وطريقا هاما للتوظيف في إطار النمو والتعليم لكل طفل حسب قدرته وإمكانياته وسرعته والمرحلة النمائية التي ينتمي إليها. كما أن الأطفال يتعلمون من خلال اللعب وفقا لرغباتهم، وحاجاتهم وقدراتهم، وسرعتهم في التعلم وعن طريق التنافس مع الذات، والآخرين (بلقيس ومرعي،1982).

وتؤكد ذلك إحدى الدراسات الحديثة(الشبول، 2004) التي تناولت أثر التعليم باللعب في تنمية التفكير الناقد، حيث أكدت نتائجها على أن أولئك الذين تعلموا بطريقة اللعب كان مستوى التفكير الناقد لديهم أفضل من أولئك الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

ويتفق مع هذا الاتجاه مع الاهتمام الكبير والجهد المبذول من قبل العديد من علماء التربية مثل جان جاك روسو، و فروبل، ومنتسوري، بالإضافة إلى ما قاموا به من تطبيقات تربوية هامة لآرائهم، حيث ابتكرت الطرائق التعليمية التي كانت أسمى أهدافها التربية عن طريق اللعب ومنها:

- الطريقة التنقيبية: وفيها يوضع المتعلم في موقف الباحث الذي يجري البحث والتنقيب، ويجاهد من أجل تحقيق الأهداف المقترحة.
- طريقة المشروع: حيث أن المتعلم ينتقل من مكان إلى مكان آخر متى يشاء. ومن معمل إلى معمل آخر متى أراد، وله أن يطالع ما شاء من الكتب والمجلات، وأن يبحث في مادة ويتركها إلى غيرها أو يواصل فيها، وهو حرٌّ في اختيار مواد الدراسة التي تحقق الغرض النهائي الذي يرمي إليه.
- الطريقة التمثيلية: وفيها يتم تدريب المتعلم على لعب الدور الذي يناسبه، كما يقوم الآخرون بلعب الأدوار المنوطة بهم في ضوء المادة التعليمية التعلمية.

كما بين عدد من علماء المسلمين القيمة التربوية للعب على النحو التالي (عبد الجابر والنبابتة، 1983):

الغزالي:

بين أبو حامد محمد بن محمد(الغزالي) أهمية اللعب لدى الصغار من خلال إشارته إليه بأنه وسيلة يستخدمها المدرس في التدريس. ولكن الغزالي يرى أن اللعب نشاط

يساعد على ترويض جسم الصغير ويريحه من تعب الدروس، ويروّح عن نفسه التعب والملل. كما أنه يوصي بضرورة الربط بين اللعب والعمل أي (التعلم).

وأكد الغزالي" رحمه الله " على ضرورة أن يُؤذن للطفل بعد انصرافه من الكتاب، أن يلعب لعباً جميلاً، يستريح إليه من تعب المكتب، فإن مُنع الطفل من اللعب وتم إرهاقه في التعليم فإن ذلك يميت قلبه.

ابن سينا:

ينبه الحسين بن عبد الله (ابن سينا) إلى أسلوب قيّم متميز في التربية للأطفال ممن هم دون سن السادسة من العمر (مرحلة ما قبل المدرسة)، ومن هم أكبر من ذلك، ويشير إلى مفهوم التدرج بما يتناسب مع مستوى الأطفال في التعلم، وفي قدرتهم على التحمل والتعب. ويؤكد ابن سينا على حاجة الطفل إلى رفاقه وأهميتهم في تبادل التربية ، ونقلها عن بعضهم البعض ، كما أنه يقدم برنامجاً تربويا هاماً،و متطوراً وعصرياً لتربية أطفال ما قبل المدرسة يتضمن الاستيقاظ من النوم - الاستحمام - اللعب لوقت قصير- تناول كمية بسيطة من الغذاء - ممارسة اللعب لفترة طويلة - الاستحمام - تناول كمية مناسبة من الغذاء. وفي هذا تأكيد على أهمية توظيف اللعب في العملية التعليمية التعلمية.

ابن سحنون:

يستفاد من آراء محمد بن عبد السلام (ابن سحنون) في استثمار الأعياد كفرصة للأطفال من أجل تعلم المناسك والآداب المرتبطة بالعقيدة الإسلامية، وحيث أن الأعياد تعتبر فرصة للأطفال من أجل ممارسة اللعب واللهو الباعث على الفرح والسرور، فمن المأمول أن يتعلم الأطفال من خلال اللعب هذه المناسك وتلك الآداب كالصيام، والإفطار، ومناسك الحج وصلة الأرحام والالتقاء بالأقارب والأطفال الآخرين.

ابن قيم الجوزية:

يؤكد محمد بن أبي بكر (ابن قيم الجوزية) على أهمية اللعب في عملية تشخيص استعداد الأطفال لتعلم الفروسية أو الدراسة الأكاديمية، وضرورة أن يكون ذلك من قِبل الوالدين. ورغم أنه أعطى بعض الأولوية إلى الفروسية على التعلم والتعليم إلا أنه قرن العلم واللعب معاً، وأكد على ضرورة الاهتمام بالاستعداد والميل نحو العلم والعمل لأنهما من أسباب النجاح.

الراغب الأصفهاني:

أكد الحسين بن محمد (الراغب الأصفهاني) على أهمية اللعب في إراحة النفس، حيث أن مواصلة جُهد الدراسة والتعلم دون راحة قد يؤدي إلى الفشل. وهنا يؤكد الراغب الأصفهاني أنه ليس المقصود وضع حدود وفواصل بين الدروس واللعب بل الجمع بينهما في نسق واحد. حيث أن اللعب يؤدي وظيفة قيمة للعقل عندما يجهد ويساعده على معاودة فاعليته ونشاطه.

ابن مسكويه:

يدعو ابن مسكويه إلى ممارسة اللعب من قبل الأطفال ، ولكنه يضع مجموعة من الشروط اليسيرة ، ويؤكد على فوائد اللعب للأطفال . ويبين أن من حق الطفل أن يلعب لعباً جميلاً في الأوقات المناسبة التي لا يتعارض فيها مع العلم، ويشير إلى مجموعة من الألعاب التي تتوافق مع الحاجة الطبيعية إلى اللعب، وتتناسب مع النمو العام للطفل. كما يؤكد على المشاركة مع الأطفال الآخرين لتحقيق مبدأ التعاون بين الأطفال في هذا المجال.

الزرنوجي:

يؤكد برهان الإسلام الزرنوجي على أن اللعب أحد عناصر التعلم، ويوضح أهمية تنوع وسائل التعليم وأنشطة التعلم. كما يشير بشكل واضح إلى اللعب الهادف والموجّه. ويؤكد على أهمية النشاط الممتع والمبهج وفي هذا إشارة إلى اللعب.

يتبين من كل ما تقدم أن علماء المسلمين قدموا إشارات واضحة جلية فيما يختص بموضوع اللعب، وأهميته في النمو النفسي المتكامل للطفل. كما يتبين أن العلماء والمفكرين المسلمين جعلوا للعب مكانة هامة في التربية، ولكنهم اقتصروا ذلك على الجانب الترويحي منه بعد الفراغ من العمل، ولم يذهبوا مذاهب أصحاب نظريات اللعب السائدة في علم النفس والتربية في جعل اللعب أحد العناصر الهامة في العملية التربوية، وفي جعل العمل التربوي يتم عن طريق اللعب.

الوحدة الثانية

ظاهرة اللعب

الفصل الأول: نظريات علم النفس الحديثة

الفصل الثاني: العلاقة بين نظريات علم النفس الحديثة

الفصل الثالث: مشروعية اللعب في الإسلام

الفصل الأول

نظريات علم النفس الحديثة

هناك مجموعة من النظريات التي قام العلماء والباحثون في علم النفس بإعدادها وتدعيمها لتفسير ظاهرة اللعب، وفيما يلي عرضاً لهذه النظريات:

أ- نظرية التخلص من الطاقة الزائدة عن الحاجة

ظهرت هذه النظرية في أواخر القرن التاسع عشر، وأول من نادى بها الشاعر الألماني (شيللر)، وشرحها الفيلسوف هيربرت سبنسر، حيث أكمل دعائمها وأسندها إلى دعائم علمية. وتعتبر هذه النظرية أن وظيفة اللعب هي تفريغ الطاقة الزائدة عن حاجة الجسم والنفس. فإذا توافرت لدى الفرد طاقة تزيد عمّا يحتاجه منها للعمل فإنه سيستعملها في ممارسة سلوك اللعب. ويستند صاحب هذه النظرية وأنصارها إلى دليل يفيد بأن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار، لأنهم يعتمدون على رعاية الكبار وعنايتهم بهم، مما يوفر لديهم المزيد من الطاقة يصرفونها في اللعب.

ولكن لو نظرنا إلى بعض الناس نجد أنهم يلعبون أحياناً بعد مزاولتهم لبعض الأعمال، حيث يشعرهم اللعب بالراحة، ونشاهد الأطفال يستمرون في اللعب، إذ يتثقلون من فعالية لأخرى، ويتجهون إلى ممارسة الألعاب بعد فترة من العمل المتعب، مما يشير إلى قصور في تفسير هذه النظرية لظاهرة اللعب (جبرين،1980؛ الخوالدة وآخرون، 1993).

وقد ذكر الباحثون (بلقيس ومرعي، 1982؛ العناني،2002) مجموعة من الاعتراضات على هذه النظرية ، وهذه الاعتراضات هي:

1- يمارس اللعب من قبل الضعفاء والأقوياء، والمتعبون والمستريحون، فهو لا تقتصر ممارسته على من لديه فائض من الطاقة.

2- يمارس الأطفال اللعب أكثر من الكبار.

3- يقضي الأطفال وقتاً أطول في ممارسة اللعب من الكبار.

وعلى الرغم من هذه الاعتراضات فقد لاقت هذه النظرية تأييداً كبيراً من قبل الكثيرين مما دفعهم إلى اعتناقها واستخدامها وكانت المبرر لديهم من أجل توفير الملاعب وصالات الألعاب الرياضية.

2- نظرية الاستجمام أو الراحة من عناء العمل

قدم هذه النظرية الفيلسوف الألماني لازاروس في القرن التاسع عشر، حيث بين أن وظيفة اللعب الرئيسة والأساسية هي إراحة الجسم من عناء العمل ومن التعب. فالطفل الذي يتعب يلعب ليريح نفسه.

ولكن لو رأينا الأطفال وهم ينهضون من النوم يتجهون لممارسة ألعابهم بعد راحة ونوم طويل. لذلك فإن قيامهم باللعب بهذه الفاعلية ليس طلباً للراحة وإنما لغرض آخر، مما يشير إلى ضعف هذه النظرية، ويدفعنا إلى عدم الأخذ بها (عبد الجابر والنبابتة،1983).

ويذكر مخول (1998) مجموعة من الاعتراضات التي وجهت لهذه النظرية، وهي: أن أحسن طريقة لإراحة الأعصاب المجهدة والعضلات المتعبة هي الاستلقاء في الفراش، والجلوس بدون القيام بأي نشاط حيث إن ذلك يجلب الراحة للجسم في وقت مناسب.

- إن قيام الكبار بالعمل المتعب أكثر من الصغار يفرض عليهم القيام باللعب أكثر من الصغار، وهذا يعاكس الواقع.

- إن الإنسان لا يستخدم الطاقة العضلية والجهد العصبي في ممارسات أخرى غير اللعب، ولكنه يستخدم العضلات والأعصاب في اللعب والعمل أيضاً.

- إن الجهد المبذول في العمل لا يتعب العضلة وحدها بل يتعب معها الجسم وبالتالي فإن أي عمل يستلزم استعداد العضلات الجسمية كلها وتأهبها للعمل.

واستناداً لذلك، وتأكيداً لما تقدم، فإننا نرى أن نظرية الاستجمام أو الراحة من عناء العمل تعتبر منقوصة على نحو واضح وصريح، كما أنها تنتقص وظيفة اللعب وتضيق عليها بسبب حصرها بإراحة العضلات والأعصاب وبإعادة ما استنفذه الكائن الحي من طاقات حيوية في سبيل أعماله، وإهمالاً للدور الفعّال كنشاط إنساني أصيل موجّه ومؤثر في النمو النفسي المتكامل.

3- النظرية التلخيصية أو نظرية إيجاز الأصول

قدم هذه النظرية ستانلي هول، حيث اعتبر أن اللعب تلخيص للماضي، وبعبارة أخرى تمثل الألعاب المراحل الحياتية التي مرّ بها الجنس كلّه بشكلٍ موجزٍ وملخّص. فالإنسان البدائي كان يعيش في الغابات ويتعرّض لأخطار الحيوانات، ويتوجّب عليه أن يصيد ويُطارد فريسته، فيركض ويتسلّق ويختبئ عندما تُطارده الحيوانات المفترسة، وقد مرّ الإنسان بمراحل

متعدّدة حتّى تطوّر وعاش في المجتمع المتمدّن، بمعنى أنّ الإنسان قد مرّ بمراحل وأدوار حضاريّة متعدّدة حتى وصلَ إلى ما وصلَ إليه من التحضّر والتمدّن. لذلك فإنّ الإنسان من ميلاده إلى اكتمال نضجه يميل إلى المرور بالأدوار التي مرّ بها تطوّر الحضارة البشريّة منذ ظهور الإنسان إلى الآن، ويمرّ بهذه الأدوار مروراً تلخيصياً وبشكلٍ عام (جبرين،1980).

واستناداً لهذه النظرية فإنّ الإنسان يمرّ بجميع الأطوار التي مرّ بها وتطوّر. فلعبة الاختباء (الاستغماية) أو المطاردة والصّيد، كلها أمثلة على حياة الإنسان الأولى، ثمّ ينتقل الإنسان من ألعابه الفردية إلى الألعاب الجماعيّة المنظّمة.

وحيث إن الأطفال حلقة في السلسلة التطورية من الحيوان إلى الإنسان، وأن الإنسان منذ ميلاده إلى اكتمال نضجه يميل إلى المرور بالأدوار التي مرّ بها تطور الحضارة الإنسانية منذ ظهور الإنسان إلى الآن، وأن ما يمارسه الإنسان من ألعاب وحركات يعتبر استعادة للغرائز الحيوية التي مرّ بها عبر مراحل التطور الإنساني، فإن ميل الطفل للعب بالماء مثلاً، واستمتاعه بهذا اللعب، وإصراره على التسلق على الجدران والأشجار والحواجز والسلالم والدرابزين، وممارسة العاب الصيد وبناء البيوت والقلاع وركوب المراكب والآليات، كل ذلك يمثل استعادة لانماط الحياة البدائية التي عاشها الأسلاف (العناني، 2002).

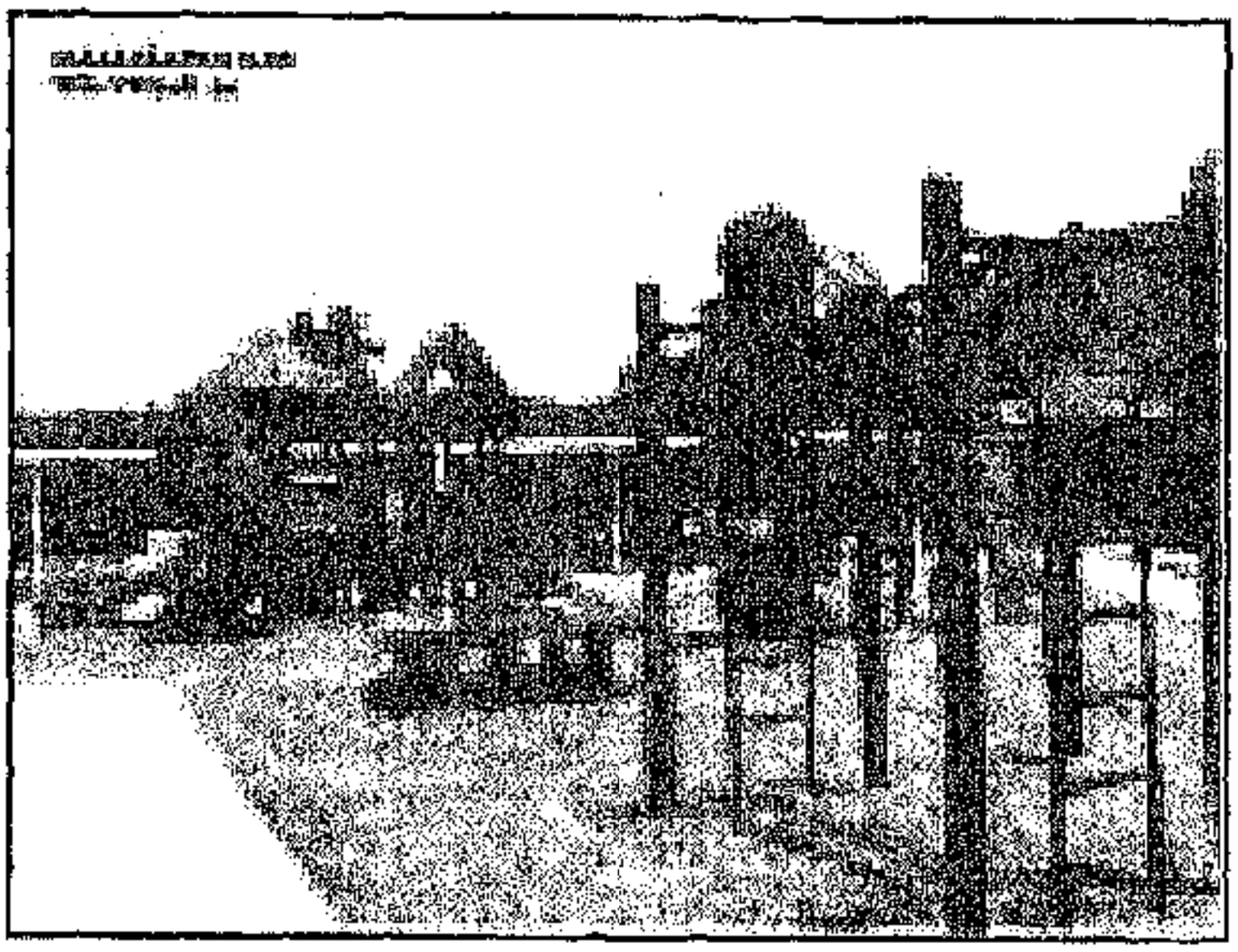
يتبيّن من استعراض مضمون هذه النظرية أنها قاصرة عن تفسير ظاهرة اللعب كما ينبغي، ويتبين ذلك من منطلق أن الأطفال لا يمارسون ظاهرة اللعب التي تمثل تسلسل الإنسان في الماضي فقط، بل ألعاب الحاضر أيضاً كألعاب الفضاء، والكمبيوتر، والإنترنت، واستعمال الأجهزة الحديثة كالهاتف والتلفاز، والفيديو والألعاب الإلكترونية، وأجهزة الهاتف النقال. كما أنّ هناك بعض الألعاب الفردية والجماعيّة منتشرة بين الكبار والصغار على حدّ سواء.

وعلى الرغم من قصور هذه النظرية في تفسير ظاهرة اللعب فإنها تتميز بالميزتين التاليتين (العناني،2002):

- لفتت انتباه الناس نحو أهمية اللعب وتفسيره كظاهرة سلوكية.
- قدمت تفصيلات كثيرة حول مضمون اللعب ومفهومه.

ومن الأمثلة التطبيقية التي تستند إلى هذه النظرية بالتعاون مع نظرية الإعداد للحياة المستقبلية ممارسة لعبة التخييم أو المشاركة في نشاط المخيمات الكشفية. وقد أجريت دراسة (الشديفات،2001) تناولت أثر التخييم الكشفي على الثقة بالنفس لدى عينة من

المراهقين في الأردن. بينت نتائجها الأثر البالغ لممارسة التخييم الكشفي في تنمية الثقة بالنفس لدى أفراد عينة الدراسة، مما يؤكد القيمة التربوية لممارسة اللعب على الجانب النفسي من الشخصية.



4- نظرية الإعداد للحياة المستقبلية وممارسة المهارات

يعتبر العالم كارل جروس الذي كان يعمل أستاذاً للفلسفة بجامعة بازل بسويسرا هو الذي نادى بهذه النظرية، حيث قدم تفسيره للعب استناداً إلى مبدأ الانتخاب الطبيعي الذي يعتبر العامل الأساسي والرئيس في التطور. وقد تم الربط بين اللعب وصراع البقاء، على افتراض أن صغار البشر وصغار الحيوانات يمارسون اللعب لغايات تدريب الغرائز الفطرية، وإعدادها لمواجهة أعباء الحياة والبقاء فيها. وهذا يعني أن اللعب وسيلة لاكتساب المهارات التي تساعده على التكيف مع البيئة في الحاضر والمستقبل، إذ أن اللعب في نظره هو أسلوب الطبيعة في التعلم.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال، أن هناك فروقاً فردية في ممارسة اللعب، حيث أن لعب أي طفل يختلف عن لعب طفل آخر، كما أن لعب طفل يعيش في بيئة ما يختلف عن طفل آخر يعيش في بيئة أخرى. ومثال ذلك: إن أطفال المناطق الجبلية يمارسون ألعاباً تتفق مع المعطيات الطبيعية المتوافرة في بيئتهم، أما أطفال المناطق الصحراوية، وكذا المناطق الساحلية فإنهم يمارسون ألعاباً خاصة بهم، مثل: الصيد، وركوب الخيل والجمال، والسباحة، وركوب البحر، والتزلج المائي، والدراجات، وألعاب الكرة(بلقيس، ومرعي، 1982).

ويرى كارل جروس أن اللعب عملية غريزية، لكنها متمايزة بين أنواع الحيوانات. فاللعب

عند القطط يختلف عنه عند الكلاب، أو القردة، أو الطيور. ومهما اختلفت المفاهيم نحو اللعب في نظرية الإعداد للحياة المستقبلية، فإن اللعب يبقى عندها غريزة أساسية، تسعى إلى إكساب صغار الحيوانات، والإنسان المهارات اللازمة لمواجهة مواقف الحياة.

وتذكر العناني (2002) أن اللعب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقليد والمحاكاة وحيث أن التعلم بالمحاكاة والتقليد أمر هام لصغار الحيوانات، فإن ألعاب الصغار تعتبر محاكاة وتقليد لأدوار الكبار. وحيث إن المحاكاة غريزة يتعلم الأطفال بواسطتها وعن طريقها أدوار الكبار، فإنهم من خلال اللعب يتدربون على المهارات اللازمة لهم في مستقبل حياتهم. وهذا ما يؤكد الرأي الذي يؤكد أن اللعب ينظر إلى المستقبل. وهذا يعني، أن الطفل عندما يمارس اللعب وهو صغير، فإن اللعب يعمل على إعداده لما سيكون عليه في المستقبل وهذا يؤكد أن اللعب ينظر إلى المستقبل.

ومن الجدير بالذكر، أن هذه النظرية خففت من النظرة العشوائية إلى اللعب، وأكدت على أن اللعب مسألة فطرية تتوجه لتحقيق أهداف حيوية مهمة لحياة الإنسان. وما زالت النظرية مقبولة حتى الآن، بسبب منطقية الافتراضات التي تقوم عليها، وقبول صحة تفسيرها لظاهرة اللعب.

وبناء على ما تقدم يتبين أن نظرية الإعداد للحياة المستقبلية قد اهتمت بلعب الإنسان والحيوان، وأوضحت أن الأنشطة التي كانت معروفة بأنها تميزها بدقة أصبحت ذات أهداف مهمة وضرورية للبقاء، كما اهتمت بأنواع عديدة من اللعب مثل: ألعاب القتال والحركة والتعرف والتذكر. وهذه كلها تعتبر من مميزات هذه النظرية (العناني،2002)، حيث جعلت هذه النظرية أكثر قبولاً لتفسير ظاهرة اللعب لدى الأطفال.

وعلى الرغم من المميزات التي تتميز بها هذه النظرية فإن هناك مجموعة من الاعتراضات التي وجهت لهذه النظرية يمكن تلخيصها فيما يلي (العناني،2002؛ الهنداوي، 2003):

- إن الكثير من الألعاب التي يمارسها الأطفال ويتقمصون فيها أدواراً مختلفة لا يمكن أن تكون هي أدوارهم الحقيقية في حياتهم المستقبلية، إما بسبب تعدد هذه الأدوار، أو لتضاربها مع الدور، أو لاشتقاقها من بيئات أو انتمائها إلى شرائح اجتماعية مغايرة للشريحة الاجتماعية التي ينتمي إليها الطفل وأسرته.
- لم تهتم هذه النظرية بلعب الكبار على اعتبار أنه تدريب على المهارات ، حيث إن الكبار حين يلعبون يتدربون أيضاً على ممارسة المهارات.

- على الرغم من اهتمام هذه النظرية بألوان عديدة من اللعب إلا أنها افترضت غريزتين اثنتين لممارسة هذه الألوان من اللعب وهما: اللعب والمحاكاة.
- إن تفسير ممارسة البالغين للعب أثناء الشباب من أنه يبعث السرور، يضعف الأساس الذي قامت عليه النظرية، على الرغم من أنه اعتراف بالعنصر المكتسب في اللعب من التعلم.

5- نظرية التنفيس أو التخفيف من القلق

هذه هي نظرية مدرسة التحليل النفسي لصاحبها سيجموند فرويد، حيث استخدمها مع بداية القرن العشرين لمعالجة الأمراض النفسية والعقلية.

يفترض سيجموند فرويد أن السلوك الإنساني خاصة، لا يحدث بلا سبب، وأنه يتوقف على الحالة النفسية للفرد وهي الإحساس بالسرور أو الألم الذي يعقب السلوك. فالمرء عادة يميل إلى إشباع الخبرات التي تبعث السرور، ويتجنب إشباع الخبرات التي تؤدي إلى الألم. ولهذا نرى أن الأطفال يخلقون عالماً من الأوهام والخيال من أجل أن يحققوا لأنفسهم متعة خاصة ، بعيدة عمّا في الواقع من مشكلات.

ويلجأ الطفل عادة إلى أشياء ملموسة يضفي عليها عالمه الخاص، لكي يجلب اللذة والسعادة لنفسه، حيث يتوهم أن قطعة الخشب هي بندقية يصنع بها معركة حقيقية، كما أنه يتوهم أن عودا من القصيب (البوص) حصاناً حقيقياً. كما تخاطب الطفلة دميتها وكأنها إنسانة حقيقية. وهذا الأسلوب الإيهامي ، يمثل نوعاً من اللعب عند سيجموند فرويد.

يفترض فرويد في مناقشته للعب أن السلوك الإنسان يقرره مقدار السرور أو الألم الذي يرافقه أو يؤدي إليه، وأن الإنسان عادة يميل إلى السعي وراء الخبرات التي تبعث على السرور والمتعة وتكرارها، أما الخبرات المؤلمة فيحاول أن يتجنبها ويبتعد عنها. واستنادا لذلك ، فإن الطفل يميل إلى خلق عالم من الخيال يمارس فيه خبراته الباعثة على السرور والمتعة دون خوف من تدخل الآخرين، حيث إن هذا التدخل يفسد متعته ويقلل سروره.

ولكن، كيف استخدم فرويد طريقة التحليل النفسي في معالجة الأمراض النفسية ؟

استخدم فرويد طريقة التداعي الحرّ كأداة للتحليل النفسي، حيث تفترض هذه الطريقة أن الأفكار والمشاعر التي تتأتى حينما يترك المجال للمريض أن يتحدث ما يشاء فيما يتعلق

بالأحداث التي كانت قد نُسيت أو كُبتت لأنها مؤلمة أو مُخجلة بالنسبة إليه، ومن ثم فإن هذه الذكريات لا تستطيع أن تخرج إلاّ في شكل مُقنّع، وبطريقة رمزية أو كذكريات عابرة(ميللر، 1987). وتكون مهمة الطبيب أن يجعل المريض الذي لا يدري عنها شيئاً، على وعي بدلالتها حتى يتمكن من مواجهة تلك المشاعر والصراعات التي لم يعترف بها من قبل، ويستطيع أن يدمجها ببقية جوانب تجربته، وعندئذ تختفي الأعراض التي أدت إليها تلك النوازع غير المعترف بها، والتي لم يكن لها مخرج مشروع.

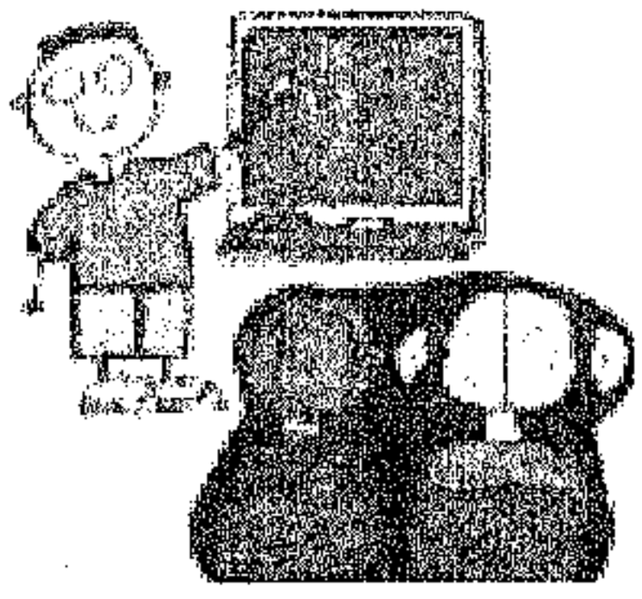
والآن، كيف استخدم أتباع فرويد اللعب الحر في معالجة الأمراض النفسية ؟

استخدم أتباع فرويد اللعب الحر بدلا من التداعي الحر الذي كان يستخدم في معالجة الأمراض النفسية عند الأطفال. واعتقد هؤلاء أن اللعب الحر الذي يقوم على الخيال ، يمكن أن يستخدم كأسلوب علاجي للأمراض النفسية عند الأطفال عن طريق قدرة اللعب على تنفيس المشاعر، والأفكار، والأحاسيس المكبوتة في العقل الباطن، وبالتالي خفض التوترات والانفعالات والقلق التي كان يحس بها الطفل بسبب الكبت والحرمان والعجز عن تحقيق الرغبات. وبذلك يعمل اللعب على التوفيق بين الخيال والواقع، فيعي دلالة الموقف وتختفي الأعراض التي أدت إلى تلك النوازع أو الرغبات المكبوتة.

والآن، كيف يعمل اللعب الإيهامي على معالجة الأمراض النفسية؟

يساعد اللعب القائم على الوهم والخيال على الابتعاد عن الواقع المؤلم، ويمكّن الطفل من ترتيب عالمه وأشياءه بالطريقة التي يريد، حيث يُسقط الرغبات والأمنيات على أشياء الواقع، فيتخلص بذلك المريض من الأحاسيس والأفكار المكبوتة، وهكذا يحس بالراحة لأن أمانيه قد تحققت.

يتبين من استعراض هذه النظرية أن اللعب عند فرويد يؤدي وظيفة تنفيسية، حيث يسهم في تخفيف التوتر والانفعالات الناجمة عن العجز عن تحقيق الأماني والرغبات.



6- نظرية التوازن والتعويض:

فسّر كونرادلانج (Konradlange) اللعب من حيث أنّ لكل فردٍ في حياته العملية الجدّية أعمالاً خاصةً تُغذّي مجموعةً من ميوله ورغباته، وقد زوّد الإنسان بالميل إلى اللعب لكي يُتاح له تغذية ما لا تتسعُ حاجته الجدّية لتغذيتها، وبذلك يتمّ الاستقرار ويحصل التوازن بين مختلف قوى الفرد النفسية. بينما فسّر آخرون اللعب من حيث أن وظيفته تكمن في تعويض النقص الموجود في حياته الواقعية ويحدث ذلك من خلال ممارسة سلوك اللعب مما يهيئ المجال لإعادة التوازن أو الاتزان إلى حياة الطفل . فمثلاً، يعطي الطفل الذي لا يجد رفيقاً له في اللعب، وليس لديه أخٌ يقاربه السنّ، أسماءً للدمى، والعلب الفارغة، والزجاجات، وبعض الحيوانات الأليفة وغير ذلك من الأدوات والأشياء التي يلعب بها، ويخاطبها ويعاملها كما لو كانت رفاقاً حقيقيّين يشاركونه اللعب (جبرين، 1980).

7- النظرية المعرفية في تفسير ظاهرة اللعب

تنسب هذه النظرية إلى جان بياجية، الذي اهتمّ بتفسير النمو المعرفي الذي يطرأ على الطفل السوي منذ فترة الولادة حتى مرحلة الرشد.

فماذا يقول بياجيه عن اللعب؟

ينظر بياجيه إلى اللعب على أنه الوسيط الذي يتمّ من خلاله النمو المعرفي أو العقلي أو الأخلاقي لدى الأطفال. وحتى ندرك أهمية اللعب عند بياجية يجب أن نوضّح العلاقة بين اللعب والافتراضات الأساسية لنظريته في النمو المعرفي لدى الأطفال. ويمكن القول أن نظرية بياجية بصورة عامة تقوم على ثلاثة افتراضات كبرى جوهرية هي:

أ. يسير النمو المعرفي في تسلسل معيّن يمكن الإسراع به أو تأخيره، ولكنه هو نفسه لا يمكن أن تغيّره التجربة.

ب. ينتج التسلسل في النمو المعرفي من عدد من المراحل يكون على كل منها أن يكتمل قبل أن تبدأ محاولة الخطوة المعرفية التالية.

جـ. يمكن أن يفسّر التسلسل في النمو المعرفي في ضوء نوع العمليات المنطقية المتضمّنة فيه.

ولكن، ماذا تعني هذه الافتراضات ؟

يرى بياجية أن البنية المعرفية للطفل تنمو وفقاً لمراحل، تتميز هذه البنية في كل مرحلة

بسمات خاصة تختلف عمّا كانت عليه في المرحلة السابقة. وهذا يشير إلى أن خصائص التفكير عند الأطفال تنمو وتتسع، وتتمايز عمّا كانت عليه في المرحلة السابقة. وحيث أن النمو المعرفي يتطلب وسيطاً لهذا النمو، يأتي دور اللعب كمحتوى أو وسيط للنمو المعرفي، سيما وأن اللعب يمثّل وسيلة للتعلم الذي يظهر في إحداث التوافق بين ما يكتسبه الطفل وحاجاته، كما أنه الأداة الأساسية في إحداث النمو المعرفي عند الأطفال، بكلمات أخرى فإن بياجية يربط اللعب بالنمو المعرفي لدى الأطفال.

ولكن، كيف يربط بياجية اللعب بالنمو المعرفي لدى الأطفال؟

يرى بياجية أن اللعب ينطوي على خاصية فطرية، هي قدرته على التكيّف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها، وأن الإنسان يحقق التكيّف مع البيئة عن طريق عمليّتين هما: التمثّل والمواءمة، فعن طريق التمثّل يقوم بإدخال التغيرات الثقافية التي تحدث في البيئة الخارجية إلى البنى العقلية والوجدانية، ويكملها مع خبراته السابقة. وعن طريق المواءمة يقوم بإجراء سلسلة من التحوّلات على مكوناته الداخلية من أجل أن يتلاءم مع الخارج ويتكيّف معه، فإن حصل التوازن بين التمثل والمواءمة، حصل تكيّف ذكي، وإن تغلبت عملية المواءمة على عملية التمثل، حصل ما يسمّى بالتقليد أو المحاكاة، وإن عملية التطابق بين التمثل والمواءمة وحاجات الفرد النمائية هي ما يسمّى عند بياجية باللعب. حيث يرى أن اللعب هو تمثيل خالص يحوّل حاصل المعرفة إلى ما يتناسب مع مطالب الفرد للنمو، ولهذا فإن اللعب عملية متكاملة مع النمو المعرفي لدى الطفل.

8- النظرية السلوكية

تمثّل النظرية السلوكية إحدى نظريات التعلّم، التي عرّفت التعلّم بأنه: تغيير في السلوك يأتي نتيجة تكرار الارتباطات بين المثيرات والاستجابات في البيئة. ومن أعلامها: بافلوف وثورندايك وواطسن وغيرهم. إلا أن سكينر أضاف تعديلاً على هذا التعريف للتعلّم وسمّاه التعلم الإجرائي، وهو أن الإنسان يمكن أن يستجيب بصورة إرادية دون أن تحكمه مثيرات قبلية، بل تنبعث هذه الاستجابة على نحو تلقائي أو اختياري، ويمكن ضبط هذه الاستجابة بما يترتب عليه من نتائج أي تعزيزات، وبذلك أدخل ما يسمّى بالسلوك الإجرائي الذي يمثّل موضوع الاهتمام أو الأهداف التعليمية.

والآن، كيف تفسّر النظرية السلوكية اللعب في ضوء مفهوم سكينر؟

يرى سكنر أن اللعب سلوكيات تعلّمية، يمكن أن يكتسبها الطفل بفضل ما يترتب على استجابته لنشاط اللعب، من تعزيزات تشعره بالرضا والسرور فيعمل على تكرار هذا السلوك الإجرائي، فيكتسبه كأهداف تعليمية تعلّمية مرغوب فيها.

ونظراً لأن اللعب خبرات تعلّمية موجودة في البيئة الخارجية التي يعيش فيها الطفل، فإن نشاط اللعب يمثّل أحد المعطيات أو المثيرات التعلّمية في البيئة المرغوب فيها من الأطفال مما يجعلهم يستجيبون إليه بصورة تلقائية أو بصورة إرادية. فإذا أتبعت هذه الاستجابات التلقائية أو الإرادية بمعززات، فإن الطفل يشعر بالرضا والسرور، ويقبل على نشاط اللعب الذي تم تعزيزه عليه.

وحيث أن سكينر يرى أن اللعب أنماطا سلوكية تعلمية يمكن أن يكتسبها الطفل، يترتب على استجابته لنشاط اللعب الحصول على معززات تشعره بالرضى والسرور، فإن الطفل يكرر السلوك الإجرائي، ويكتسبه كأهداف تعلمية تعليمية مرغوب فيها. وهذا يؤكد على أن اللعب يشكل الأداة أو الوسيلة التي تمكن الطفل من تحقيق الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه (الخوالدة وآخرون،1993).

وحيث أن اللعب نشاط تعليمي تعلّمي معقّد، لذلك فإن تعليمه يحتاج إلى تنظيم في إطار من الخطوات المتسلسلة، لتسهيل عملية تعلمه ، وأن يقدّم إلى الأطفال خطوة بعد الأخرى، على أن يعزّز الطفل استجاباته التعلّمية بعد كل خطوة من أجل تنمية هذا السلوك التعلمي الإجرائي، للوصول إلى الهدف النهائي المرغوب فيه، سيما وأن التعلم الإجرائي الذي يقوم على تعزيز الاستجابات التلقائية أو الإرادية يجعل التعلم حالة نشطة وفاعلة ويمكن المتعلم من اكتساب استجابات جديدة لتعديل سلوك جديد.

وإذا اعتبر اللعب نشاطاً تعليمياً ينطوي على أهداف مرغوبة، فيمكن تعليمه للأطفال عن طريق أنواع عديدة من التعلم الإجرائي، وهذه الأنواع هي:

1- التعلم التعزيزي:

يقدم في هذا النوع من التعلم نشاط اللعب باستخدام إجراءات التعزيز الموجب على كل استجابة معينة تتلو مثيراً مرغوباً فيه كجزء من تحقيق الهدف التعليمي التعلمي الذي يسعى المتعلم إليه.

2- التعلم التجنبي:

يقدم في هذا النوع من التعلم نشاط اللعب باستخدام إجراءات التعزيز السالب، أي التعزيز القائم على إيقاف حالة مؤلمة أو عقاب أو إزالة مثير غير مرغوب فيه، وذلك تشجيعاً للأطفال على أداءاتهم في نشاط تعليمي معين من اللعب.

3- التعلم الحذفي:

يقدم في هذا النوع من التعلم نشاط اللعب باستخدام إجراءات العقاب السالب من أجل إضعاف الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها، وذلك باستعمال حرمان الطفل من مثير مرغوب فيه بالنسبة له، مثل المشاركة في رحلة ترفيهية مقترحة، أو حرمانه من المشاركة في اللعب المولع به أو حرمانه من الاستمتاع بمشاهدة برنامج تلفزيوني، أو مرافقة الأقران في نشاط ما.

4- التعلم العقابي:

يقدم في هذا النوع من التعلم نشاط اللعب باستخدام إجراءات العقاب الموجب المباشر على سلوك غير مرغوب فيه، كحالة مؤلمة تجنبه تكرار السلوك غير المرغوب فيه مرة ثانية مثل استخدام التوبيخ، أو تكليفه بأعباء عسيرة، أو الإيذاء المعنوي، أو الضرب.

5- اللعب وتشكيل السلوك:

يقوم المعلم بتنظيم اللعب في مجموعة من الإجراءات والخطوات المتسلسلة التي تغطي الهدف التعليمي التعلمي المرغوب فيه، ثم يقوم بترتيبها في إطار من الخطوات المنظمة بصورة منطقية وبنائية، حتى تمكن الطفل من اكتساب الهدف بصورة تدريجية.

6- اللعب والتعليم المبرمج:

يقوم هذا النوع من التعليم على تحديد مادة النشاط التعليمي التعلمي المتعلق باللعب، ثم يعمل المعلم على تجزئتها إلى مكوناتها الأساسية، ومن ثم ترتيب هذه الأجزاء في وحدات تعليمية صغيرة، منظمة بصورة منطقية متسلسلة تبدأ من البسيط فالأقل تعقيداً إلى أن تصل إلى المستوى المعقد فالأكثر تعقيداً، ويبدأ المعلم في تعليم المتعلمين هذه المكونات واحدة بعد الأخرى، وعلى المعلم ملاحظة كل استجابة تعليمية تعلمية من المتعلمين ليقوم بتعزيزها وإعطاء التغذية الراجعة (Feedback)المناسبة للمتعلمين بهدف توضيح الصواب والخطأ لهم، وتعديل الأنماط السلوكية التي يشوبها بعض الخطأ، وتغيير الأنماط السلوكية الخاطئة ،باستخدام إجراءات التعلم الإشراطي المختلفة بغض النظر عن الوسائل التي يستخدما المعلم في تدريس هذه الأجزاء. (صوالحه، 1988).

الفصل الثاني

العلاقة بين نظريات علم النفس الحديثة

من خلال استعراض نظريات علم النفس وكيفية تفسيرها لظاهرة اللعب يتبين أن هذه النظريات تتصف بنواح إيجابية في تفسيرها لظاهرة اللعب، كما تتصف بنواح سلبية في ذلك يتمثل في قصورها في تفسير ظاهرة اللعب. كما يتبين أيضا أن هناك تكاملا بين هذه النظريات في تفسيرها لظاهرة اللعب ، ويتجلى ذلك عند استعراض نظرية التنفيس التي تستند لنظرية التحليل النفسي ، ونظرية التخلص من الطاقة الزائدة، ونظرية التوازن. وكذلك الحال بالنسبة لنظرية إيجاز الأصول أو النظرية التلخيصية ونظرية الإعداد للحياة المستقبلية أو نظرية ممارسة المهارات، ونظرية التعويض مع نظرية التوازن.

أما فيما يتعلق بنظرية بياجية في تفسير ظاهرة اللعب فإنها تضفي عليه وظيفة بيولوجية حيث يوصف اللعب بأنه تكرار للنشاط والتدريب حيث يؤدي ذلك إلى تمثل المواقف والخبرات الجديدة تمثلاً عقلياً. لذلك فإن بياجيه يؤكد على أهمية اللعب في مجال التعليم والتعلم حيث إن الطفل حين يمارس سلوك اللعب فإنه يحول المعلومات الواردة إليه من اللعبة لتصبح جزءاً لا يتجزأ من بنيته المعرفية، وهذا يؤدي إلى تعزيز هذه البنية المعرفية ويدعمها، وبالتالي فإن اللعب يعمل كوسيلة تعليمية تعلمية تهم المعلمين بالدرجة الأولى.

في الجانب الآخر، فإن فرويد ينظر إلى اللعب كوسيلة علاجية، تعمل على تخليص الفرد من المكبوتات التي تكون لديه، سواء من الضغوط النفسية أو الاجتماعية، أو حالات الحرمان في مرحلة الطفولة المبكرة.كما أنه يعمل كوسيلة علاجية لتخليص الأفراد من تلك الأمراض النفسية التي يعانون منها، وذلك من خلال ممارسة بعض الألعاب العلاجية التي تتمثل في لعب الأدوار وغيرها.

ويؤكد فرويد على أهمية اللعب وعلاقته بالنشاط الخيالي للطفل، حيث يفترض أن السلوك الإنساني يقرره مدى السرور أو الأمل الذي يرافقه أو يؤدي إليه، وأن الإنسان يميل عادة إلى السعي وراء الخبرات التي تبعث على السرور واللذة والمتعة وتكرارها، أما الخبرات المؤلمة فيحاول تجنبها والابتعاد عنها.

أما سكينز فقد ميز بين نوعين من السلوك وهما: السلوك الاستجابي الذي يقوم على

العلاقة بين المثير والاستجابة، والسلوك الإجرائي الذي لا يشترط وجود المثير. ويرى سكينر أن معظم السلوك الإنساني من النوع الإجرائي، وأكد على أهمية التعزيز في عملية التعلم، وأن استمرارية التعزيز بعد الاستجابة يؤكد تكرار الاستجابة ويقويها، أما التعزيز غير المنتظم فإنه يعطي نتيجة أفضل من التعزيز المنتظم.

في ضوء ما تقدم يتبين أن أصحاب نظريات التعلم قد لاحظوا أن اللعب نوع من أنواع التعلم وأنه متضمن فيه، ولم يظهروا اهتماماً باللعب في حد ذاته، وأن قوانين التعلم هي التي تحكم سلوك اللعب (الهنداوي،2003).

الفصل الثالث

مشروعية اللعب في الإسلام

ورد مفهوم اللعب في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة من خلال تصريفات اللعب المرتبطة بمعانيه، ومنها: السخرية، والهزل، والهزء الصادر عن المكذبين لعقيدة التوحيد، كسلوك مزاجي يناهض هذه العقيدة على فترات الرسل والأنبياء جميعاً. كما جاء بمعنى التلهي في سلوك الكافرين، والانشغال عن إتباع الهدى بأمور الدنيا، وهو تعبير عن الفراغ الروحي الذي يصاحب الانشغال بالدنيا عن الآخرة. وقد وردت مجموعة من الآيات في القرآن الكريم تناولت كلمة اللعب، حيث قال الله سبحانه وتعالى ﴿ وذر الذين اتخذوا دينهم لعباً ولهواً وغرّتهم الحياة الدنيا﴾ (سورة الأنعام، الآية70)، وجاء في آية أخرى ﴿ فذرهم يخوضوا ويلعبوا﴾ (الزخرف، الآية38)، كما جاء اللعب في القرآن الكريم بمعنى الاستمتاع والتسلية، على لسان أخوة يوسف لأبيهم: ﴿ أرسله معنا غداً يرتع ويلعب﴾ (سورة يوسف، الآية 12).

لهذا فإن اللعب في المجتمعات العربية قد اختلط فهمه عند العامّة إلى درجة التباين، فعندما ننظر إليه في إطار النشاط الذي يقابل النشاط الديني، فإنه يشكّل نشاطاً عبثياً، بسبب أفضلية النشاط الديني على اللعب، أمّا إذا فهم بأنه نشاط للصغار أو الكبار في إطار تقييمي لا يفضل النشاط الديني فإن اللعب يقبل مع التحفظ. كما جاء في القرآن الكريم: ﴿ قالوا يا أبانا ما لك لا تأمنا على يوسف وإنا له لناصحون، أرسله معنا غداً يرتع ويلعب وإنا له لحافظون ﴾ (سورة يوسف الآيتان: 11-12). وهذا إقرار باللعب دون كبير تفصيل ، كما يعتبر هذا مثالاً لا حصراً لأنواع اللعب حيث قالوا: ﴿يا أبانا إنا ذهبنا نستبق وتركنا يوسف عند متاعنا﴾ (سوف يوسف: الآية17).

يتبين لنا من خلال تفحص النصوص الإسلامية على اختلاف مصادرها أن الإسلام يعترف باللعب وينظر إليه على أنه نشاط لحياة الإنسان، يشعر الفرد عن طريقه بالبهجة والسرور، والراحة النفسية. كما ينظر إليه على أنه نشاط يتدرج في مراحله بتدرج المطالب النمائية لمراحل عمر الإنسان.

ولكن، ما المقصود بهذا التوجه في النظرة الإسلامية للعب؟

إن اللعب في مرحلة الطفولة مهم وله طبيعة خاصة ووظائف نمائية تتطلبها هذه المرحلة، وان اللعب في مرحلة الشباب (الرشد) مهم وله طبيعة خاصة، ووظائف نمائية تختلف في مضامينها التربوية عن الوظائف التي يقدمها اللعب في مرحلة الطفولة، وهذا يعني مراعاة الفروق البينية وهي الفروق التي توجد داخل الفرد الواحد حيث أنه كلما

انتقل من مرحلة عمرية ما إلى مرحلة عمرية أخرى فإن اللعب سوف يختلف ويتطور في ضوء هذا التغير في المستوى النمائي الخاص بالفرد.

ما هي التوجيهات والإرشادات الإسلامية بشأن ممارسة سلوك اللعب؟

يُلبّي الإسلام حاجات النّفس الإنسانية، وبذلك فقد شرع الإسلام ممارسة ألوان الترفيه والترويح التي من شأنها إبعاد السآمة والضجر عن النفس الإنسانية، أدرك العلماء المسلمون هذه الحقيقة، فأوصوا المربّين بمراعاة نفوس الأطفال وعدم إرهاقهم وبعث الملل إلى نفوسهم أثناء ممارسة التعليم، وفسح المجال أمامهم للهو واللعب دون إفراط أو تفريط (أبو سمك،1996).

ويؤكد أبو حامد الغزالي ضرورة أن يؤذن للطفل بعد الانصراف من الكتّاب (مكان التعليم والتعلّم) أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب القراءة والكتابة ، فإنّ مُنع الطفل من اللعب فإن ذلك يميت قلبَه، ويُبطل ذكاءه، ويصعب عليه العيش حتّى يطلب الحيلة في الخلاص منه. ويؤكّد ابن مسكويه أيضاً على ضرورة أن يُؤذن للطفل في بعض الأوقات أن يلعب لعباً جميلاً، ليستريح من تعب التعليم، ولا يكون في لعبه ألمٌ ولا تعبٌ شديد (عبد الجابر والنّبابته،1983).

وقد نبّهت السيدة عائشة رضي الله عنها الصحابة الكرام إلى حاجة الصغار إلى اللعب واللهو، وقد جاء في الحديث: " حدّثنا عبد العزيز بن عبد الله قال: حدّثنا إبراهيم بن سعد عن صالح بن كيسان عن ابن شهاب قال: أخبرني عروة بن الزبير أن عائشة قالت: **لقد رأيت رسول الله صلّى الله عليه وسلّم على باب حجرتي والحبشة يلعبون في المسجد، ورسول الله يسترني بردائه لكي انظر إلى لعبهم**" (رواه البخاري، كتاب الصلاة، حديث رقم 435).

وقد اهتمّ الرسول صلّى الله عليه وسلّم بهذه الحاجة لدى الأطفال الصغار، وقد كان ذلك واضحاً في تعامله مع السيدة عائشة رضي الله عنها، حيث تزوّجها وهي ابنة التسع سنوات. وقد روت السيدة عائشة رضي الله عنها: **قدم رسول الله صلّى الله عليه وسلّم من غزوة تبوك أو خيبر، وفي سهوتها ستر، فهبّت ريحٌ فكشفت ناحيةً من الستر عن بناتٍ لعائشة (لعب)، فقال: ما هذا يا عائشة؟ فقالت: بناتي. ورأى بينهنّ فرساً له جناحان من رقاع، فقال: ما هذا الذي أرى وسطهنّ؟ قالت: فرس. قال: وما هذا الذي عليه؟ قالت: جناحان. قال: فرسٌ له جناحان؟ قالت: أما سمعتَ لسليمان خيلاً لها أجنحة؟ قالت: فضحك حتّى رأيتُ نواجذه** (رواه أبو داوود، كتاب الأدب، حديث رقم 4932).

كما دعا علماء المسلمين إلى ضرورة أن يتعلّم أبناء المسلمين صنوفاً من اللعب والألعاب التي تقوّيهم، وتجلب لهم الخير، وتعدّهم الإعداد العقديّ الربّاني، فقد قال عمر بن

الخطّاب رضي الله عنه : " علّموا أبناءكم الرماية ومروهم فليثبوا على الخيل وثباً". وقال رسول الله ﷺ: " عليكم بالرّمي فإنّه من خير لعبكم"، (رواه الطبراني، المعجم الأوسط، ج3 \ص39 حديث رقم 2070). وفي هذا تبيان لحقّ الولد على الوالد أن يُعلّمه الكتابة والسباحة والرّمي.

ويذكر أنور الرفاعي أنّ الفنّ الإسلامي فنّ دينيٌّ، بمعنى أنّه تأثّر بروح الإسلام، ولم يرِد نصٌّ في الإسلام يدعو إلى تحريم تصوير البنات وأعضاء الحيوان، ولم يثبت في الإسلام تحريم للرسم والتصوير على إطلاقه (عبد الجابر والنبابته، 1983).

ترى التربية الإسلامية أن اللعب يجب أن لا يحتل المكانة المركزية في حياة الإنسان الراشد، ويجب أن لا يعطى الأولوية أمام الواجبات الدينية وبخاصة الواجبات التي تكون في، إطار النشاط الديني الذي يتصل بفروض العين. كما ينبغي أن يبقى نشاط اللعب الممارس في إطار الأفعال المحللة. وقد أعلم الله سبحانه وتعالى الناس بأن الحياة الدنيا ما هي إلاّ مشوار من اللهو واللعب، قال تعالى:(وما هذه الحياة الدنيا ألا لهوٌ ولعب) (سورة العنكبوت، الآية 66)، وكأن الله عز وجلّ يريد أن يلفت نظر الناس إلى أن الحياة قائمة على اللهو واللعب، أي أنها مبهجة، وفيها ما يشد أهلها إلى ما يلهيهم عن الغايات الأساسية من وراء وجودهم... لذلك جاءت هذه الآية الكريمة في سياق الإعلام التحذيري الذي يخفف من ارتباط الإنسان بالحياة لأن موضوعاتها زائلة، مثل زوال لذة اللهو وبهجة اللعب.

وكان الرسول الأعظم محمد ﷺ، قد مارس اللهو واللعب مع أهله والآخرين. ويروى أنه مزح مع امرأة جاءته تسأل عن زوجها، فقال لها: أزوجك الذي في عينه بياض؟ فقالت: لا يا رسول الله، فقال لها: بياضها أكثر من سوادها، فسُرّت المرأة وانصرفت. كما كان الرسول ﷺ، يسابق زوجته السيدة عائشة رضي الله عنها، وكان يشترك في مصارعة الرجال، حيث صارع (ركانة) فصرعه. وكان ﷺ، يطلب من المسلمين أن يتعلموا الرمي، حيث قال عليه السلام: " عليكم بالرمي فإنه من خير لهوكم". كما سمح ﷺ للحبشة أن يلعبوا في حرابهم، وأذن لزوجته السيدة عائشة رضي الله عنها أن تنظر إليهم، وهو يقول:" دونكم يا بني ارفدة" (علوان،1985). وبينما هم يلعبون عند النبي ﷺ، دخل عمر رضي الله عنه، فأهوى بالحصب ليحصبهم بها، فقال النبي ﷺ: " دعهم يا عمر". ومن ناحية أخرى فإن عمر بن الخطاب رضي الله عنه شجع ألعاب الفروسية، حيث قال: " علموا أولادكم السباحة والرماية ومروهم أن يثبوا على ظهور الخيل وثباً".

كما أن الإسلام أباح المراهنة على سباق الخيل، حيث أن الرسول ﷺ قال: " لا سبق (أي لا رهان) إلاّ في خف حافر او نصل (أي سهام)". وقال ﷺ: كل شيء ليس من ذكر الله فهو لهو او سهو إلاّ في أربع خصال: مشي الرجل بين الفرضين (للرمي)، وتأديبه لفرسه، وملاعبته لأهله، وتعليمه السباحة". ويروى أن الرسول ﷺ، قد راهن، حيث قال أنس: "راهن الرسول ﷺ على فرس يقال له سبحة،

فسبق الناس فدهش لذلك وأعجبه". كذلك فقد أباح الإسلام الصيد، قال تعالى (وأحل لكم صيد البحر وطعامه) (سورة المائدة، الآية: 96).

كما أباح الإسلام الغناء، فحينما زوجت السيدة عائشة رضي الله عنها قريبة لها من الأنصار، جاء رسول الله ﷺ فقال:" أهديتم الفتاة...؟ قالوا: نعم. فقال: أرسلتم معها من يغني؟ قالت عائشة: لا، قال رسول الله ﷺ: إن الأنصار قوم فيهم غزل فلو بعثتم معها من يقول: أتيناكم أتيناكم، فحيانا وحياكم". وعن عائشة رضي الله عنها قالت: إن أبا بكر دخل عليها وعندها جاريتان في أيام منى في عيد الأضحى، تغنيان وتضربان، وأن النبيﷺ متغش بثوبه، فانتهرهما أبو بكر، فكشف النبي عن وجهه، وقال: " دعهما يا أبا بكر إنها أيام عيد".

يؤكد الإسلام على أهمية ممارسة اللعب للأطفال أكثر منه للكبار، لا تحريماً على الكبار أو تحليلاً للصغار، بل لأن الكبار لديهم أولويات من العمل، تجعل من اللعب شيئاً لا يأتي في أعلى قائمة الأولويات، بل يشكل حاجة مهمة للأطفال. قال رسول ﷺ : " لاعبوا اولادكم لسبع، وعلموهم لسبع، وصاحبوهم لسبع". فاللعب يعتبر مسألة هامة لتنشئة الأطفال وتربيتهم تربية بصورة متوازنة تهتم بالشخصية الإنسانية من جميع جوانبها النفسية، والاجتماعية، والجسمية، والعقلية. (الخوالدة، 1987).

يتبيّن من خلال استعراض ما سبق من أحاديث نبويّةٍ شريفةٍ أنّ الإسلام دين واقعيٌّ يُلبّي حاجات النّفس الإنسانية، شرع ألوان اللعب والترويح التي من شأنها أن تنفي السآمة عن النفس الإنسانية، وقد أدرك العلماء المسلمون هذه الحقيقة بمراعاة نفوس الصبيان وعدم إرهاقهم وإملالهم في التعليم، وضرورة أن يفسح المجال أمامهم لممارسة اللهو واللعب دونما إفراط أو تفريط. وقد قرر العلماء المسلمون مجموعة من الشروط التي يتوجب أن تتوافر عند ممارسة اللعب (أبو سمك، 1996)، وهذه الشروط هي:

- الانضباط الشرعي: يتوجب أن يلتزم المسلم خلال ممارسته للعب بمقتضى الحلال والحرام والمكروه والمستحب، وأن لا يتعدى ذلك مهما بلغ من حالة الفرح والاستمتاع.
- الالتزام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر: يتوجب أن لا ينشغل المسلم بالمتعة والترفيه على حساب انتهاك حُرمات الله سبحانه وتعالى، وضرورة أن يكون حساساً لأي نوع من أنواع التجاوزات الشرعية.
- الالتزام بتربية وتكوين الإنسان الصالح: ويكون ذلك بمنع ممارسة الفحش والبذاءة ودرء المفاسد وجلب المصالح، وتقدير قيمة الكلمة وقوتها في التوجيه والإرشاد في التربية.
- التكامل والتوازن والشمول: يتوجب أن لا تخل ممارسة اللعب من أداء الواجبات الدينية

والالتزامات الأخرى. كما لا يصح أن يتم التركيز على نوع أو نمط واحد من اللعب مما يؤدي إلى النمو غير المتوازن.

- المردود الإيجابي: يتوجب أن لا يمارس اللعب لمجرد ملء الفراغ أو قتل الوقت أو لممارسة اللهو، ولكن الأصل فيه ما يعود على الإنسان من الفوائد مباشرة أو بطريقة غير مباشرة، آنية أو مستقبلية، لأن حياة المسلم كلها لله سبحانه وتعالى، لا يصح أن يفرط فيها أو في شيء منها.
- الإشباع: لقد شرع اللعب لإراحة النفس المُجهدة، وتجديد النشاط، وإزالة الهم والغم، فإذا لم يحقق اللعب هذا الهدف فلا فائدة منه، بل يعد تضييعا للأوقات في غير منفعة.

من كل ما تقدم يتبين أن اللعب قد شرعت ممارسته من قبل أصحاب نظريات علم النفس السائدة بدون شروط أو محددات طالما أنه يُمارس بحرية ويهدف إلى المتعة والتسلية، بينما وضع العلماء المسلمون مجموعة من الشروط والمحددات التي لا بدّ من توافرها لممارسة اللعب .

اللعب بين علم النفس والإسلام:

قدم علماء المسلمين إشارات واضحة جلية في التربية في موضوع اللعب، وأهميته في النمو النفسي المتكامل للطفل. كما يتبين أن العلماء والمفكرين المسلمين جعلوا للعب مكانة هامة في التربية، ولكنهم اقتصروا ذلك على الجانب الترويحي منه بعد الفراغ من العمل، ولم يذهبوا مذاهب أصحاب نظريات اللعب السائدة في علم النفس والتربية في جعل اللعب جزءاً من العملية التربوية، وفي جعل العمل التربوي يتم عن طريق اللعب.

كما أكد علماء النفس والتربية على أهمية توظيف اللعب في العملية التعليمية التعلمية على اعتبار أن اللعب وسيلة هامة من وسائل التعلم، من خلالها يتمثل الطفل المعلومات التي ترد إليه من اللعبة، حيث تصبح هذه المعلومات جزءاً لا يتجزأ من بنية الطفل المعرفية وبالتالي فإن اللعب يساعد بشكل واضح وجلي في النمو العقلي المعرفي للطفل. كما أن اللعب وسيلة هامة من وسائل تقريب المفاهيم وتوضيحها لدى الطفل.

وأكد العلماء أيضاً على أهمية اللعب كوسيلة تنفيس الانفعالات المكبوتة ، وبالتالي استخدام اللعب كوسيلة علاجية يتم من خلالها تخليص الأطفال الذين يعانون من المشكلات والاضطرابات السلوكية من هذه الاضطرابات، ويساعدهم اللعب في الوصول إلى حالة من التوازن والاستقرار النفسي والانفعالي. (صوالحة، 2000 أ).

الوحدة الثالثة

مراحل تطور اللعب لدى الأطفال

الفصل الأول: لعب الطفل في مرحلة المهد - طبيعته وسماته

الفصل الثاني: لعب الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة - طبيعته وسماته

الفصل الثالث: لعب الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة - طبيعته وسماته

الفصل الرابع: لعب الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة - طبيعته وسماته

الفصل الأول

لعب الطفل في مرحلة المهد- طبيعته وسماته

تغطي هذه المرحلة السنتين الأولى والثانية من عمر الطفل. ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية هي: مرحلة الرضاعة، ومرحلة السنة الأولى، ومرحلة السنة الثانية. وفيما يلي عرضاً تفصيلياً للعب الطفل في هذه المراحل:

أ. الطفل الرضيع:

يبدأ لعب الطفل في هذه المرحلة بسيطاً جداً، حيث يشمل بصورة أولية حركات عشوائية للذراع والساقين، ومن هذه الحركات ما ينضج فيما بعد.

ومن الملاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يلعب وهو راقد في مهده، وإذا لم يجد لعبة يلعب بها فإنه يلعب بأطرافه، فيكتشف قدمه وأصابع رجليه. ويلعب هذا الطفل بالدمى التي تتدلى فوق مهده وتتحرك، وهو يحبها كثيراً، وخاصة تلك التي تصدر أصواتاً موسيقية هادئة وهي تتحرك.

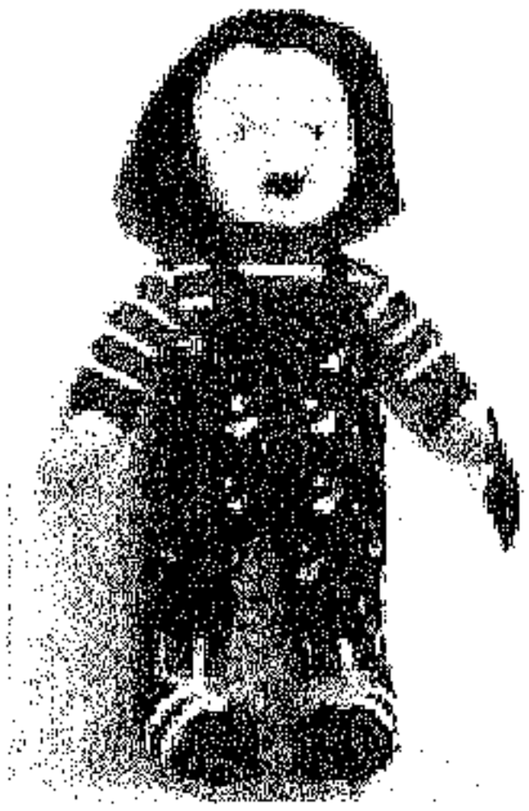
ومن الجدير بالذكر أن لعب الطفل في مرحلة المهد ينعكس في لمسه وسمعه ودفعه للأشياء من حوله، حيث تعتبر هذه وسائله لاكتشاف العالم وما يحيط به من الأشياء. ومثل هذه الأشياء والتجارب ما يوسع مدى مهاراته العضلية. وكلما كبر الطفل توسع لعبه، وامتد إلى مساحات أخرى وشمل أناساً آخرين.

وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن لعب الأطفال في هذه المرحلة يزداد بزيادة قدرات الطفل، فالطفل فيما بين الشهر الرابع والشهر السابع من عمره يستطيع أن يتناول شيئاً واحداً في وقت واحد، فإذا أعطي شيئين لا بد وأن يسقط أحدهما، أما بعد ذلك فإنه يستطيع أن يتناول دميتين معاً، ويدفعهما ويهزهما معاً، ثم يلعب بهما.

ويجد الطفل في هذه المرحلة في أطرافه وفمه وسائل تسلية كبيرة، فهو يُخرج الأصوات، ويكرر الكلمات، ويقوم بالمناغاة، ويستمتع بتحريك ذراعيه، والرفس بساقيه، وخاصة حين يتحرر من الأربطة التي تقيده (الهنداوي،2003) وينصح في هذه الحالة، أن يوضع الطفل داخل سرير يشبه القفص ليكون حرّاً ويفضل أن يكون ملوناً بألوان زاهية، وتكون الدمى والألعاب المطاطية الخفيفة التي تصدر الأصوات الموسيقية الجميلة قريبة منه وفي متناول يده.

ومن الجدير بالذكر أن الرضيع يفرح عندما يجد أنه يستطيع أن يسيطر على حركات أصابعه أو حين يتعلم الجلوس ثم الحبو فالوقوف ثم المشي ومن ثم التسلق. كما أنه في هذه الحالة يلعب بكل ما تصل إليه يداه، لذلك فإن الخطورة تكون كبيرة عليه ومنه عند وصوله إلى هذه المرحلة. لذا، يتوجب الاهتمام به ومتابعة ممارسته للعب بشكل واضح وجليّ، سيما وأنه قد لا يستجيب للكلمات التي تتضمن التوجيه والإرشاد اللفظي في هذه المرحلة مع ضرورة المتابعة الحثيثة لكل نمط سلوكي يمارسه.

وكلما ازداد نضجاً أصبح لعبه ذا طبيعة استكشافية أو استطلاعية، فتراه يسحب لعبته ويلويها ويعضها من دون أن يقصد أن يكسرها أو يخربها لذلك يستحسن للطفل الرضيع في مرحلة المهد أن يلعب بالدمى المطاطية التي تمثل الإنسان والحيوانات الأليفة، والأجسام المتحركة التي تتدلى فوق مهده، ذات ألوان زاهية، وتتحرك، وتصدر أصواتاً مرغوبة لدى الطفل وتكون بمستوى مناسب لسمعه. ومن الدمى المرغوبة في هذا المجال الدمى التي تطنطن وتخشخش وتصدر أصواتاً ناعمة. وتفضل لهذه المرحلة اللعب التي تحتوي بداخلها على جهاز موسيقي صغير، وألعاب الكرات المطاطية والبلاستيكية والأجراس والحلقات والخرز الكبيرة، والمفاتيح البلاستيكية اللينة، ولعب الحمام كالإسفنج والخشب الأملس الخفيف، وبعض الدمى المصنوعة من الصوف أو القماش القطني، إذ يرتاح الطفل إلى احتضانها ولمسها وإبقائها في سريره عندما ينام.



ب-لعب الطفل في السنة الأولى من عمره:

يتعلم الطفل الرضيع في سنته الأولى من عمره من خلال اللعب، فهو يحرك يديه ورجليه، ويحاول أن يرفع رأسه، وينقلب على بطنه، ويحاول القبض على الأشياء، ويركز عينيه على أصابعه ويلعب بالحلقات والدمى المعلقة فوق رأسه. وحيث إنه في المرحلة الفمية فإننا نراه يضع كل شيء يقع في يده في فمه، ويبتسم ثم يضحك للوجه الذي يطلق أصواتاً على مسمعه، ويحرك يديه ورجليه وذراعيه على بعض الأصوات والنغمات الموسيقية.

وفي هذه المرحلة يحب اللعب بالدمى التي تمثل الحيوانات الأليفة والتي تصدر أصواتاً

من خلالها تحريكها. من هنا يتوجب أن تكون هذه الدمى والألعاب ذات ألوان زاهية وجميلة وتصدر أصواتاً موسيقية لطيفة وغير ضارة وليست ذات حواف حادة وأن تكون خفيفة أو مصنوعة من المطاط ليسهل التعامل معها (الهنداوي، 2003).

يتوق هذا الطفل إلى اكتشاف عالمه الذي يحيط به، لذلك **فهو يلعب بكل ما تصل إليه** يداه، فيفتح الأبواب والأدراج، ويستخرج ما فيها من قدور وصحون، ويفرغ الأدراج والصناديق والأكياس، ويملؤها ثانية ويفرغها من محتوياتها مرة أخرى. ويفتح الأبواب ويغلقها ثم يفتحها ثم يغلقها وهكذا. كما أنه يطفيء الأنوار ثم يضيئها ثم يطفئها ثم يضيئها وهكذا. وحيث أنه يكون في المرحلة الفمية **فإنه يضع كل شيء يقع في يده في** فمه، مما يعرضه في كثير من الأحيان للتسمم أو الخطر من ابتلاع المواد السامة أو الضارة لأنه لا يعي خطورة هذه المواد. لذلك، يتوجب أن يتم إبعاد الأشياء والمواد الخطرة، والسامة، والحادة والثقيلة عن متناول يده، وكذلك يتوجب أن يتم إبعاد الأدوية والعقاقير التي تستخدم في البيت عن متناول يد الطفل في هذه المرحلة. كما أنه شديد الانتباه لمجموعات الأشياء الصغيرة كالنقود، والأزرار، والخرز، وحطام الأشياء المهملة كعلب المناديل الورقية، والبكرات الفارغة، والعلب والزجاجات الفارغة بصورة عامة. وبشكل عام فإن كل الألعاب التي تتضمن متغيرات في اللمس والصوت والرؤية تستثير انتباهه وتسليه.

جـ. لعب الطفل في السنة الثانية من عمره:

عندما يبلغ الطفل السنة الثانية من عمره، يتوجه انتباهه نحو العناصر ذات المعنى، فاللعبة الآن ليست لمجرد الاستطلاع، ولكنها تكون شيء له سمة بسيطة كدمية العروس، تُحب وتُعطى شخصية ما من قِبل الطفل.

ويلاحظ في هذه المرحلة أن الطفل يصبح نشيطاً وكثير الحيوية ويستطيع أن يسيطر على نحو تدريجي على عضلاته، فيتعلم الاتزان الحركي، والصعود والركض وتكييف حركاته بالنسبة لحجم الأشياء التي يجرها أو يرفعها أو يدفعها أو يعتليها ويركبها. ويحتاج هذا النمو العضلي لأنواع من النشاط الذي يتطلب حركات واسعة وغير محددة يستعمل فيها الطفل ذراعيه وساقية وجسده كاملاً (الهنداوي، 2003).

وتساعد الأمكنة المناسبة للعب والألعاب المناسبة والاستحسان من الكبار على النحو المناسب، حيث أن الطفل يتعرف من خلال اللعب على العالم المحيط به من خلال التجريب، وفي ضوء الطريقة التي يتعامل معه الآخرون.

ويلاحظ أن الطفلة في هذه السن ترغب في ممارسة التقليد والمحاكاة، لذلك نراها تعامل دميتها كما تعاملها أمها أو مربيتها، فتقوم بإطعامها، أو تعطيها حمامها ثم تتركها تنام في سريرها وتربت عليها وتغني لها. ولا تقتصر الدمى على العرائس فقط بل تشمل جميع الدمى التي تكون على هيئة إنسان أو الحيوانات المألوفة لدى الطفل كالكلب والأرنب والدب، وهذه جميعها تكون ملائمة لأنها تساعده على تكوين الأخيلة السارة، وتعينه على التعبير عن انفعالاته في الحب والبغض.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال أن الطفل في هذه المرحلة يلاطف ألعابه ويلاعبها

ويعانقها ويربت عليها دون أن تؤذيه، بل على عكس ذلك يكون عناقها ولمسها مبعثاً للدفء والشعور بالارتياح والطمأنينة لديه.

كما أننا نرى أن الطفل في بعض الأحيان يقسو على دميته فيرميها على الأرض أو يركلها برجله، حيث أنه بذلك ينفس عن انفعالاته وغضبه المكبوت لديه.

ويلاحظ أيضاً أن الأطفال بشكل عام والإناث بشكل خاص يولعون بهذه الدمى لسنوات طويلة، ويجعلون منها رفاقاً لهم في زياراتهم، ويأخذونها إلى أسرّتهم وقت نومهم لأنهم يشعرون بالطمأنينة بجوارها، وتصبح أنيسة لهم في وحدتهم.

الفصل الثاني

لعب الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة - طبيعته وسماته

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة، هي المرحلة النمائية التي تمتد من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة من عمر الطفل تقريباً. ويطلق على هذه المرحلة "مرحلة ما قبل المدرسة" أو "مرحلة رياض الأطفال". وهي مرحلة تربوية وتعليمية هامة، ومتميزة، لها أهدافها، وفلسفتها التربوية، وبرامجها التربوية، وبرامجها التعليمية، وخططها المنظمة، ومعلماتها، وتجهيزاتها، ووسائلها التربوية، وأيضاً أساليب التقويم الخاصة بها.

ويولى علماء النفس والتربية مرحلة الطفولة المبكرة أهمية خاصة، نظراً لأنها المرحلة التي تتشكل فيها شخصية الطفل، وتتحدد سمات، هذه الشخصية، وخصائصها الشخصية، والاجتماعية، والفكرية، واللغوية. وعن طريق اكتساب المهارات الأساسية ترسم شخصية الطفل في مستقبل حياته.

يتميز لعب الطفل في السنة الثالثة من عمره بأنه أداة تشكيل وتكوين، وتتخذ ألعابه بُعداً رمزياً، وتكون وظيفتها حسية حركية. ويلاحظ أن الطفل يميل إلى ممارسة ألعاب البناء والتركيب، ولا يمل النشاط والحركة المستمرة، سيما وأن حواسه ما زالت تتجه نحو النمو، وعضلاته تسير نحو الاتساق ولمّا تصل بعد إلى درجة الاكتمال والنضج. وفي هذه المرحلة يتطلب من الطفل القيام بألعاب الرمي والالتقاط والتهديف بما يساعد على تقوية العضلات الصغيرة والأصابع وعضلات الساقين (الهنداوي، 2003).

كما يتميز لعب الطفل في بداية هذه المرحلة بالتمركز حول الذات، حيث يغلب عليه الطابع الفردي المستقل، ولكنه يتم في إطار الجماعة. فالطفل يفضل أن يلعب لعبة خاصة به، يعتمد فيها على أدواته الخاصة، ولعبته المفضلة، ولكنه يشارك جماعة اللعب من الأخوة أو الأصدقاء لفترات قصيرة يشعر خلالها بالحرية والمتعة والاستقلال في إطار اللعب الجماعي.

ويلاحظ أن الأطفال يستمتعون في هذه المرحلة بالألعاب التمثيلية، ويأخذون مواقع جديدة لشخصيات من أفراد الأسرة، فيمارس الطفل لعب الأدوار، حيث تقوم بدور الأم و هي تمارس التنظيف أو الطبخ أو تربية الأطفال، أو دور الأب في قيادة السيارة.

ومن الجدير بالذكر أن الوالدين في هذه الحالة عليهما محاسبة الذات عن كل الأنماط

السلوكية الأدائية واللغوية التي يمارسانها، كما يتوجب الحذر من كل النماذج التي يمكن أن تعرض للطفل في هذه المرحلة بسبب المحاكاة والتقليد.

وقد وجد بياجية أن للعب أبعاداً معرفية قوية حيث يقول عن اللعب أنه طريقة لصنع عالم خاص بالطفل شبيه بالعالم الخارجي، يتعامل معه الطفل بحيث يساعده على تكوين إدراكاته المعرفية وتنميتها. كما حدد بياجية ثلاث مراحل للعب عند الأطفال هي: المرحلة الحسية الحركية، ومرحلة التقليد وتمثيل الآخرين، ومن ثم مرحلة تخطيط الألعاب ذات القواعد، كما أشار بياجية أيضاً إلى وجود مرحلة أخرى هي: مرحلة التمركز حول الذات (Fishbein,1984).

لقد فسر بياجية اللعب الفردي بأنه يقابل مرحلة ما قبل العمليات في التصنيف الذي حدده، حيث أنها المرحلة التي تصف السلوك الحقيقي للأطفال، وتسمى " التمركز حول الذات". ففي هذه المرحلة يلعب الأطفال مع بعضهم ويلتزمون بمجموعة من القواعد بالرغم من أنهم لم يحددوا هم هذه القواعد. ومع هذا لا يكون لديهم إحساس حقيقي عن معنى اللعبة ، فهم لا يلعبون بقواعد مشتركة أو ملزمة ، ولا يهمهم المكسب أو الخسارة فيه، مع علمهم بهذه الألفاظ ودلالتها.(Ramsey&Bayless,1980)

ثم ينتقل الطفل بعد ذلك إلى الخيال الإيهامي في اللعب، وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة الرمزية، حيث يكون خيال الطفل فيها قوياً، ومرتبطاً بالبيئة من حوله. فهو يتخيل العصا عربة أو حصاناً، وتتخيل البنت الوسادة التي تنام عليها دمية تحادثها وتلاعبها. فهذا الخيال الإيهامي يجعل الطفل يحادث الجماد، والحيوانات والطيور ويعتقد بأنها تحادثه وتتفاعل معه، وهذا ما يسمى "بالإحيائية" أي إضفاء صبغة الحياة على الأشياء الجامدة، وغير الحيّة.

يأخذ هذا اللعب في البداية شكل تكرار بسيط لحدث حقيقي صغير، ولكنه يصبح تدريجيا أكثر تعقيدا، وإتقاناً وذلك عن طريق دمج الخبرات الواقعية بالخيالية، ويتميز هذا النوع من النشاط بوضع الأحداث الواقعية والخيالية جنبا إلى جنب كما هو الحال في الألعاب اللغوية المتقنة: كلمات جديدة تخترع، وعلب، وأدوات لعب، وأشياء أخرى ترمز لأنواع كثيرة من هذه الأشياء (أبيض،1993). حيث يرتبط اهتمام اللعب عند الأطفال بالنضج والاستعداد، والتدريب، كما يتأثر بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية، وأيضاً بجنس الطفل ذكراً كان أم أنثى. وهذا يؤثر في نوع اللعب، وطريقة ممارسته وأدواته وأسلوب التعامل مع اللعبة.

يتبين مما سبق أن لعب الطفل، في حوالي سن الثالثة من العمر، ما يزال يتميز بالفردية من خلال ممارسة لعب الأدوار وتمثيل حياة الكبار وسلوكهم. كما يتأثر اللعب بجنس الطفل، والمثيرات الموجودة في بيئته، وذلك لأن الطفل يلجأ إلى الواقع المحيط به لكي يصنع لنفسه عالماً من الخيال الإيهامي، الذي يتصور نفسه فيه، ويمارس عن طريقه أدواراً حقيقية تمكنه من التنفيس عن أحاسيسه ومشاعره بحرية دون خوف من العقاب أو التأنيب. وهذا اللعب المرتبط بالخيال لا ضرر منه، لأنه يشكل جزءًا من طبيعته، ومتطلباته النمائية في هذه المرحلة. فاللعب الإيهامي يتضمن العمليات العقلية التي تساعد الطفل على حفظ المعلومات، وتذكرها، وترتيبها، وتنظيمها، واسترجاعها.

وتؤكد ميللر (1987) أن الألعاب ذات الصفة الخيالية ضرورية للأطفال، إذ أنها تسهم على نحو واضح وجليّ في التعبير عن عواطفهم بحيث تكون اللعبة متنفساً هاماً لما ينتابهم من أنواع القلق الداخلي. فعن طريق هذا النوع من الألعاب يعبر الأطفال عن صراعاتهم، وأحاسيسهم، الأمر الذي يبدو طبيعياً في بيئتهم. فهم ليسوا في عالمهم أصغر مما يحيط بهم وحسب ، وإنما هم مغلوبون على أمرهم ومحكومون كل الوقت ، لأن مجتمعهم من وجهة نظر الكبار هو مجتمع الكبار ، لا مجال للصغار فيه. لذلك فإن الغيرة، والخوف، والكراهية، والعدوانية تلعب دورها في هذه الألعاب. وكلما مارس الطفل هذه الألعاب بحيوية ونشاط ازدادت قدرته على مواجهة المشكلات التي ينتظر أن تعترضه، وترافقه، وتقود مسيرته بخطى ثابتة نحو النضج ، ويصبح أكثر لطفاً بعد سن الرابعة تدريجياً وأكثر قدرة على تذكر السياق المنظم سواء في تذكره للوقائع، أو في حكايته للقصص، وبالمثل فإن الألعاب الإيهامية تصبح أكثر تماسكاً وأكثر اتساقاً. ومن الجدير بالذكر هنا أن تدخل الكبار في لعب الطفل يستاء منه الطفل، ويغضب وقد يعزف عن ممارسة اللعب عندها، ليس لأن ذلك يقطع عليه لعبه، ولكن لأنه لا يتلاءم مع الدور الذي يرسمه الطفل لنفسه.

وفي سن الرابعة يفضل الطفل لعب الأدوار، ويزداد عدد المشتركين من الأطفال معه في اللعبة الواحدة، وتبدأ تلك الألعاب بتوزيع الأدوار، وهنا يبدأ ظهور الصراعات المختلفة بين الأطفال فيما يتعلق باختيار الدور المحبب إلى النفس، وكثيراً ما يحدث أن ينسى الطفل الدور الملقى على عاتقه، وينطلق على سجيته، أو يقوم بأعباء دور آخر لا يمت لدوره بأدنى صلة. وفي نهاية هذه السنة نجد أن الطفل ينشغل لفترة طويلة بلعبة ما دون أن يمل أو يتعب (الهنداوي،2003).

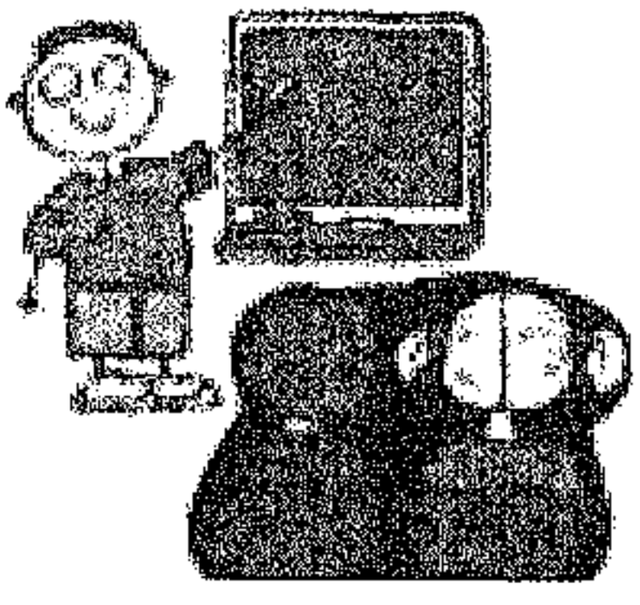
ومن الجدير بالذكر، أن ألعاب الطفل في السنة الرابعة من عمره تتميز بالاجتماعية، والتوازي، والتخيل، والنشاط الأكثر عنفاً، والتقليد والمحاكاة للنماذج والشخصيات المهمة في محيط الطفل أو التي يشاهدها عبر شاشة التلفاز. كما يلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة ينزع إلى القيام بأدوار الرجال والنساء وارتداء ملابس الكبار وأحذيتهم وتقليد أنماط السلوك التي يمارسونها. ويكونون في هذه المرحلة أكثر قدرة على استخدام الأدوات والمعدات والاجهزة، والتمييز بين الواقع والخيال عند مقارنتهم بأطفال السنة الثالثة من أعمارهم.

ومن المفيد في هذه المرحلة أن يتم توفير المواد والألعاب التالية للأطفال:

- قطع خشبية أو بلاستيكية متنوعة الحجوم والأشكال والألوان.
- خيوط وحبال وقطع مطاطية مختلفة الأطوال والألوان.
- معجون تتم صناعته من الطحين والماء والملح والزيت بألوان مختلفة.
- نماذج من دمى السيارات والقطارات والدراجات.
- الكرات بأنواعها وألوانها وأشكالها.
- مجسمات للحيوانات بأنواعها المختلفة.
- آلات موسيقية .
- أدوات خياطة وتطريز ومغناطيسات.
- صور حيوانات ومظاهر الطبيعة ملونة.

كما أن لعب الأطفال في هذه المرحلة يتميز بأداء الأدوار، وتقمص الشخصيات، ومحاكاة الأنماط السلوكية التي يمارسها الكبار، وأن الطفل يكتسب ثقافة مجتمعه من خلال نموذج هذا المجتمع المتمثل بالأسرة.

ويتجه الطفل في نهاية هذه المرحلة - أي في حوالي سن الخامسة- نحو مشاركة الآخرين، حيث يمارس سلوك اللعب منفرداً أو مع مجموعة من الأصدقاء. كما يبدأ الطفل في لعبه بالميل نحو الواقع، ويقل تدريجيا اللعب التخيلي. وبذلك فإن الطفل يميل إلى الحياة الواقعية، أي إعادة تمثيل الأشخاص والأشياء والمواقف التي كوّن عنها نوعاً من الخبرة والإدراك المحسوسين. فالدمى تمثل بالنسبة إليه أفراد من العائلة أو الأشخاص



المعروفين لديه، كما أن البيوت التي يبنيها من الحجارة أو المكعبات أو التي يرسمها هي انعكاس لما عرفه عنها حتى الآن، وأعماله هي تقليد لأبيه أو أمه في التسوق والسفر والحديث والتوجيه والعمل(بلقيس ومرعي،1982).

وفي ضوء ما تقدم ، نرى أن الطفل في هذه المرحلة بحاجة ماسة إلى اللعب والمرح، من خلال تقديم الخبرات، والتجارب، والمعارف، والألعاب، والنشاطات التي من شأنها أن تسهم في تنمية شخصية الطفل من مختلف جوانبها ومكوناتها، وتوجيه سلوكه، وإثارة انتباهه وتفكيره. ويتوجب أن يتم التركيز على ممارسة اللعب في مرحلة رياض الأطفال بحرية وتلقائية، تمكن الطفل من الاستمتاع والمرح ، ومعرفة قدراته، ومشاعره وذاتيته، واكتشاف المحيطين به،والإلمام بمثيرات البيئة من حوله وتنظيمها.

إنّ الآراء حول دور مرحلة رياض الأطفال وأهدافها، وما يقدم فيها من برامج ونشاطات مختلفة، هي آراء متباينة. فهناك من يرى أنها مرحلة ينبغي البدء فيها بتقديم الأطفال إلى منهج تعليمي منظم، ومنهم من يعتبرها مرحلة تمكن الطفل من التعلم واكتساب القدرات والمهارات الجسمية والعقلية والحسية واللغوية من خلال اللعب، وممارسة النشاط التلقائي الحر. وفريق آخر يرى أنها مرحلة تهيئ الطفل للتعلم النظامي، وفريق توفيقي يرى أن مرحلة الروضة يمكن أن يستفيد فيها الطفل من اكتساب بعض المهارات والقدرات ويتهيأ عن طريق ممارسة اللعب للولوج في مرحلة التعليم المدرسي النظامي، (صوالحة وحوامدة، 1994).

ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين، هما: لعب الطفل في السنة الثالثة من العمر ولعب الطفل في السنتين الرابعة والخامسة من العمر. وفيما يلي عرضاً للعب الأطفال في هاتين المرحلتين:

لعب الطفل في السنة الثالثة من العمر:

يعتبر اللعب في هذه المرحلة أداة تشكيل وتكوين وتركيب إذ يمارس الطفل في هذه المرحلة، ألعاب البناء والتركيب والتشكيل، حيث يشكل لعبه بالطين والرمل والحصا والخرز والألوان والمقصات والمعجون معظم نشاطه الحسي الحركي. ويستخدم الطفل في هذه المرحلة المكعبات الخشبية في بناء الأشكال البسيطة تقليداً لما يشاهده في البيئة المحيطة

به، مع العلم أنه يكون غير قادر على تكوين المفاهيم الحقيقية للأشياء. وبكلمات أخرى، فإنه يكون عاجزاً عن إعطاء سمات مشتركة لتصنيف الأشياء (بلقيس ومرعي،1982)

يفرح الأطفال في هذه المرحلة بالألعاب (الدمى) التي يمكن تركيبها وتفكيكها، حيث يظهر إبداع الطفل عندما يستعمل المكعبات لعمل البيوت والطرق بدلاً من استعمالها بديلة لأشياء حقيقية، كما كان يفعل عندما كان في الثانية من عمره، حيث كان يستعمل المكعبات كقاطرة أو سيارة. ويستمتع الطفل في هذه المرحلة بالجري والقفز والتسلق والتوازن فوق الأماكن العالية.كما أنه يستمتع باللعب بالماء والرمل والأعشاب ورمي الكرات والتقاطها ودحرجة الأطواق، والقفز على الحبل واستعمال الدراجات الثلاثية العجلات والسيارات ودفع عربات الحمل وسحبها وتسلق أبراج الروضة أو الحضانة وركوب الحصان الهزاز والأراجيح والزلاجة. وكل هذه الألعاب تقوي عضلاته الكبيرة التي يستعملها في هذه السن وهي عضلات البطن والظهر والساقين والذراعين. كما تساعد هذه الألعاب الطفل على تمثل الخبرات الحية التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة بإيقاعات الرقص واللعب الجماعي على نغم الموسيقى والغناء.

ومن الملاحظ، أن الطفل في هذه المرحلة يجب أن يلعب مع من هم في مثل سنه، وهو لا يهتم أثناء لعبه بالنظافة، خاصة عندما يمارس اللعب بالطين والصلصال، كما أنه يحب اللعب الحر المتحرك، وفي ضوء ذلك فإنه يتجه إلى اللعب بالسيارات والقطارات والشاحنات والدمى التي تتحرك يدوياً أو بالطاقة الكهربائية وجهاز التوجيه عند بُعد (Remote Control)، ويدخل في هذا السياق الجرافات وسيارات الشرطة والإطفاء.

لذلك، يتوجب أن يتم تقديم بعض الألعاب الموسيقية للطفل مثل البيانو الصغير، والسلم الموسيقي، وأنواع الأجراس، والطبول والدفوف، لكي يلعب بها الطفل ويرقص على ما تصدره من إيقاع ونغم. وكذلك الألعاب والدمى التي تتحرك باستخدام الطاقة البسيطة أو الطاقة الكهربائية ويتم استخدام جهاز التحكم عن بعد.

كما يتوجب أن يتم تقديم مواد الرسم والتلوين مثل الأقلام الشمعية والمعجونة (ويفضل ما يتم إنتاجه من الطحين والزيت والصبغة في البيت) والأصباغ للرسم بالأصابع، وأعمال القص، واللصق، والصلصال أو الطين الطبيعي، حيث أن هذه المواد تستهوي الطفل في هذه المرحلة على أن تُعطى المقصات الثالمة للطفل لكي لا يُؤذي نفسه أو الآخرين عند استعماله.

ومن المفضل تعليم الطفل كيفية تقطيع الأوراق بالأصابع ثم لصقها، ونظم الخرز بوساطة خيوط النايلون أو الإبرة ذات الرأس المستدير.

وتذكر العناني (2002) مجموعة من السمات التي يتسم بها لعب الطفل في مرحلة الثلاث سنوات على النحو التالي:

- يتسم اللعب في هذه المرحلة بالرمزية، حيث إن الطفل قد بدأ يتقن الكلام.
- يصبح اللعب في هذه المرحلة وظيفياً، حيث يستمتع الطفل به حيث أنه يؤدي وظيفة أو مجموعة وظائف يحتاجها.
- يتسم اللعب في هذه المرحلة بأنه حسي حركي في مجمله.
- يمارس الطفل في هذه المرحلة اللعب الإسقاطي يستخدم فيه صوته بشكل واضح حيث إن الصوت والكلمة يشكلان جزءاً هاماً من ألعابه.
- يتسم لعب الطفل في هذه المرحلة بالفردية.
- يتمايز اللعب الخاص بالبنات عن اللعب الخاص بالأولاد أي تتجلى الفروق بين الذكور والإناث في اللعب، وذلك بسبب تأثير البيئة الاجتماعية المحيطة.
- يهتم الطفل في هذه المرحلة بممارسة ألعاب البناء والتركيب والتشكيل.

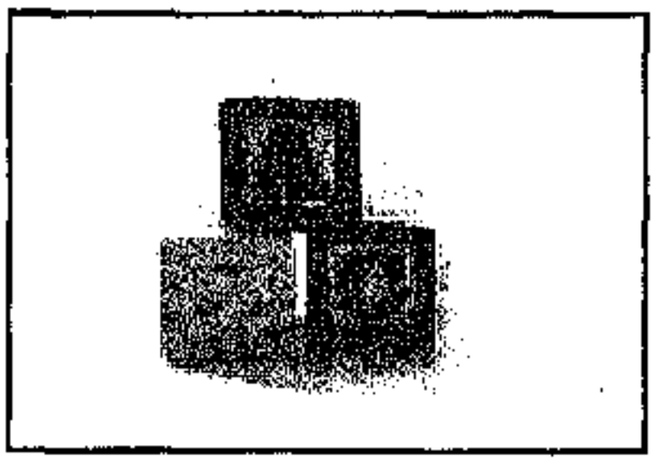
لعب الطفل في السنتين الرابعة والخامسة من العمر:

يستطيع طفل السنة الرابعة أن يصوّب ويرمي نحو هدف ما، أكياس الفول أو الكرة داخل صندوق، لأن التوافق بين العين واليد أصبح من مستوى ما من التوافق، ولو أنه ما زال في المراحل النمائية الأولى. لذلك من الممكن تقديم بعض ألعاب التهديف إلى الأطفال في هذه المرحلة كلعبة البولنج البسيطة مثلا والبلياردو وغيرهما من الألعاب.

وتؤكد العناني (2002) أن الطفل في هذه المرحلة يحب الموسيقى ويمارس الرسم، ويلعب لعباً إيهامياً، ويقوم بتمثيل أدوار الكبار، ويميل إلى اللعب مع الآخرين بشكلٍ محدود جداً ولمدة قصيرة، وتعتبر الأرض هي أفضل مكان للطفل ليضع عليها ورقته ويستخدم فوقها ألوانه، ونجد أنه يكون شغوفاً بالقصص الخيالية، ويحب ممارسة الألعاب الرياضية كالسلالم والأراجيح والزلاقات.

وحيث أن طفل السنة الخامسة يحب الألعاب الإنشائية التركيبية، لذلك لا بد من توفير ألعاب البناء والإنشاء لا سيما في رياض الأطفال. فبالإضافة لألعاب المكعبات والقطع

الخشبية وألعاب التفكيك والتركيب والخشب، التي تقدم لأطفال السنتين الثالثة و الرابعة، يُفضل أن تعطى لأطفال السنة الخامسة أدوات النجارة مع منضدة لأعمال الخشب، شريطة أن تكون هذه الأدوات مناسبة للطفل بحيث يستطيع أن ينتج منها أشياء ملموسة. ويستطيع الطفل أن يتعلم من ذلك الحذر والدقة والانتباه من خلال عمله بالأدوات الحقيقية تحت إشراف الكبار وإرشاداتهم.



ومن الملاحظ أن لعب الطفل في هذه المرحلة يتسم بالميل نحو الواقعية، والتحول إلى اللعب الجماعي على نحو تدريجي، ويبدأ الطفل بالاهتمام بالألعاب ذات القواعد والأنظمة والتعليمات الملزمة لأعضاء الجماعة التي تمارس اللعب.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال أن اللعب بالكرة لدى أطفال هذه المرحلة على اختلاف أحجامها وأوزانها وألوانها، هو اللعبة المفضلة والمحبوبة لدى كل طفل وفي مختلف أطوار النمو، لدى الأولاد والبنات على حد سواء، كما أنها تحتفظ بمكانتها لدى المرء حتى في كِبره.

ويلاحظ أن البنت تميل نحو العروس (الدمية)، في حين يميل الولد إلى ممارسة الألعاب التي تبرز قوته كالمصارعة والمقاتلة، فنراه يميل إلى استخدام دمى المسدسات والبنادق والسهام وغيرها من أدوات وألعاب الحروب.

ومن الضروري مراعاة شروط الأمن والسلامة في هذه اللُّعب والدمى، وضرورة توفير جو من الأمان في البيت والروضة وتوظيف اللعب في تنظيم التعليم واستخدامه كطريقة للتعليم، وترك الحرية للطفل أثناء اللعب، وتنشيط العلاقة بين الطفل والآخرين، وإتباع مناهج وأنشطة متنوعة للحركة الجسمية، وتنمية مفهوم الطفل عن ذاته، وتقليل حالة التمركز حول الذات لديه، وتعزيز الأداء الإيجابي، وتشجيعه على ممارسة لعب الأدوار، وتشجيعه على التحدث والإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه بهدف إثراء قاموسه اللغوي (العناني، 2002).

الفصل الثالث

لعب الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة-طبيعته وسماته

تغطي هذه المرحلة الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الأساسية أي السنوات السادسة والسابعة والثامنة من العمر. ويلاحظ أن خصائص هذه المرحلة تتناسب إلى حد كبير مع خصائص نمو الطفل، وقدراته واستعداداته ومتطلباته النفسية والتربوية. فيتجه الأطفال إلى ممارسة الألعاب التي تتفق وإمكانياتهم الجسمية والعضلية، وقدراتهم العقلية ومستوياتهم الذكائية، واحتياجاتهم اللغوية والاجتماعية. ومن هذه الألعاب: الألعاب التركيبية، والبنائية، وألعاب الألغاز، والألعاب الجماعية التعاونية المنظمة، بحيث يكتسب الطفل عن طريق ممارستها المعلومات، والخبرات، والمهارات الحركية والفكرية.

في بداية سنوات المدرسة تصبح ممارسة المهارات الحركية مثل الجري والقفز والحجل وركوب الدراجة الهوائية ذات العجلات الثلاث، أكثر أهمية من الألعاب الحسية الأخرى. وتحل هذه المهارات الحركية محل الألعاب الأبسط التي سبقتها. ويلاحظ أن الطفل يستخدم المهارات البدائية الأولى في ممارسة المهارات الحركية الجديدة، ويستمتع باللعب بالرمل والماء من وقت لآخر (ميللر، 1987).

وفي نطاق اللعب الاجتماعي أو التعاوني، يشارك الأطفال في وسائل وأدوات اللعب. وتنظيم القواعد والقوانين والأنظمة المقبولة من أطرافه أساساً لأدائه ونجاحه.ولذا كان يتطلب الكثير من التعلم والاستعداد ليصبح ممكناً ومقبولاً لدى الأطفال. وتعد المشاركة، وتبادل الأدوار والتعاون أساسيين في إحلال الوفاق وتقليل التنافس الحاد والخصومات التي تنشأ عادة في نطاق هذا النوع من اللعب. وهذا يجب أن يعني أننا في تنظيمنا للعب الأطفال لا ينبغي أن نقاوم التنافس ونمنعه، بل ينبغي أن ننظم التنافس ونوجهه ليتخذ شكل التنافس مع الذات في اللعب المتوازي والفردي، والتنافس مع الجماعة، وفي إطار الجماعة، في اللعب الجماعي أو الاجتماعي أو الاجتماعي التعاوني(بلقيس ومرعي،1982).

يتبين لنا أن أبرز السمات التي تسم اللعب في هذه المرحلة هي التنافس في إطار اللعب الجماعي والتعاوني المشترك، والاعتماد على تنظيم اللعب، وتبادل الأدوار، واحترام القواعد والقوانين التي تتفق عليها الجماعة، مع مراعاة توجيه التنافس نحو الإبداع والتفوّق، وتجنّب التنافس الحادّ الذي قد يؤدي إلى النزاع وعدم الوفاق بين أفراد المجموعة.

وهذا النوع من اللعب يجد مجالاً واسعاً لممارسته في المدرسة. فالطفل الذي لم تُتَح له الفرصة للاشتراك في لعب جماعي تعاوني في المنزل لأنه يعيش وحيداً في أسرته، أو لأنه لا يختلط بأطفال الجيران أو الحيّ، ولا يلعب في الشارع، فإن تعامله في اللعب مع الآخرين يكون محدوداً. ولهذا فإنه عندما يشترك في لعب جماعي في المدرسة فإنه يفتقد كثيراً من القواعد والنظم التي يعرفها غيره من أعضاء الجماعة، ولكنه سرعان ما يشترك في قواعد اللعب وأسسه، ويجد فيه متعة بممارسته للعب الجماعي في إطار المدرسة.

ويعتقد بياجيه أن اللعب الإيهامي يقلّ تدريجياً في السنة السابعة أو الثامنة من العمر، حيث تقلّ درجة التفكير غير المنطقي، لأن الطفل يبدأ في عملية التكيّف الاجتماعي بشكل أفضل. فاللعب الإيهامي يساعد على هذا التكيّف، لأنه يطوّع الواقع لقدرات الطفل الذهنية والانفعالية. وكلما ازدادت قدرة الطفل على التفكير المنطقي في الأمور المحسوسة وصار أكثر قدرة على التكيّف الاجتماعي والانفعالي، يصبح اللعب الإيهامي لا ضرورة له. وهذا يؤكد أن التخيّل لا يختفي تماماً عن الأطفال، ولكن ما يختفي هو التعبير عنه في سلوك ظاهري وممارسات مشاهدة في تصرّفات الأطفال.

يتبيّن لنا أن لعب الأطفال في هذه المرحلة يتحوّل من الرمزية والفردية والخيال إلى الواقعية واللعب الجماعي التعاوني، كما تتطوّر أنواع اللعب وتتغير نشاطات، الفرد تدريجياً من مستوى اللعب الفردي إلى مستوى اللعب الجماعي، ويسعى لينال القبول مع الجماعة ليثبت مركزه ومكانته، ويجد متنفساً لرغباته وانفعالاته، ويتعلم من خلال اللعب مع الجماعة النظام والتعاون، والالتزام بالقواعد، واكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية وتجنّب الاتجاهات السلبية.

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال في هذه المرحلة يكونون أكثر قدرة على التهديف وإصابة الهدف من أطفال المرحلة ، السابقة لأنهم يكونون أكثر قدرة على استعمال العضلات الصغيرة. لذلك يستطيع هؤلاء الأطفال استعمال جميع اللعب والدمى بصورة أكثر دقّة وأحسن بما في ذلك أعمال القص والتلصيق والخياطة والحياكة والتلوين.

ويوصي الباحثون (العناني، 2002) في هذا المجال بضرورة الإلتزام بما يلي:

1- توفير أماكن اللعب وأدواته مثل أدوات الرسم والتلوين والتشكيل ومواد القراءة.

2- عدم تدخل الكبار في لعب الصغار حيث إن ذلك يدفع الصغار إلى العزوف عن اللعب.

3- عدم معاقبة الطفل بسبب عدم الالتزام بشروط النظافة أثناء ممارسة الرسم، ويفضل تخصيص ملابس خاصة لهذا النوع من اللعب.

4- تشجيع الطفل للمشاركة مع الآخرين في ممارسة اللعب.

5- توفير جو مشبع بالوّد والمحبة والاحترام المتبادل.

6- توظيف اللعب في العملية التعليمية التعلمية.

7- تشجيع الطفل على ممارسة لعب الدور والإبداع والابتكار.

الفصل الرابع

لعب الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة - طبيعته وسماته

تغطي هذه المرحلة الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية، أي (الرابع، والخامس، والسادس)، وتشمل السنوات من التاسعة حتى الثانية عشرة من عمر الطفل تقريباً. وتقابل المرحلة الثالثة في تقسيم بياجيه لمراحل النموّ المعرفي، وتسمّى مرحلة التعاونية. حيث يتنافس الأطفال مع بعضهم أثناء اللعب، و يحاولون أن ينظّموا لعبهم بمجموعة من القواعد والقوانين المُلزمة لهم. على الرغم من أنهم في هذه المرحلة نادراً ما يتّفقون على مجموعة من القواعد واستخدامها لأكثر من لعبة واحدة. كما أنهم غير قادرين على تبرير ذلك أو إبداء الأسباب أثناء المشكلات التي تظهر في تفسير القواعد لفضّ الخلاف فيما بينهم. وهذا يعني أنّهم مستمرون نوعاً ما في حمل سمة التمركز حول الذات، أي أنهم يميلون لرؤية الأشياء من وجهة نظرهم الخاصة بدلاً من تمثّل وجهة نظر المجموعة ككلّ. (الخوالدة وآخرون،1993).

ويلاحظ أن نشاط الطفل يزداد في هذه المرحلة، حيث ينمو الاتساق الحسي الحركي لديه، وتتم السيطرة لديه على مهارات الكتابة، كما يلاحظ أن الطفل يحب الجري والمطاردة وركوب الدراجة الهوائية (زهران،1994).

وتصف (ميللر،1987) هذه الفترة بأنها (الفترة الانتقالية) التي تؤدي إلى تكوّن الشلل - وهي تقع ما بين سنّ الثانية والثالثة عشرة تقريباً. ويقال بأن الأطفال في هذه السنّ يكرهون اللعب الخاصّ بهم، بينما يمثّل تحدي الآخرين ومنافستهم- سواء أكانوا أفراداً أم جماعات- حوافز هامّة في هذه السنّ، وربما يؤدي الولاء لجماعة الرفاق في الشلّة إلى إلغاء المنافسات الفردية وتصبح الدمى أقلّ أهمية من الأدوات والآلات الحقيقية. وكذلك يصبح القفز والجري والمصارعة وكلّ ضروب الألعاب الرياضية نشاطات محبّبة. ويتمّ استبدال الألعاب المنظّمة ذات القواعد البسيطة، بألعاب أكثر تعقيداً، أو ألعاب رياضية، أو منافسات الجماعة.

ويتوجب في هذه المرحلة أن يتم توفير الأمن والطمأنينة للطفل، وتوفير المساحات المناسبة لممارسة اللعب، والأدوات، وعدم إعطاء الطفل الألعاب والدُّمى التي لا تتفق وقدته العقلية حتى لا يصاب بالإحباط أو اللامبالاة، أو ضعف الثقة بالنفس، كما يتوجب أن يتم توظيف اللعب في العملية التعليمية التعلمية، وبث روح التعاون والمنافسة بين الأطفال الممارسين للعب، وتعزيز الأداء وتقديم التغذية الراجعة المناسبة (صوالحة، 2002). ويتوجب أن يقوم المعلمون والقائمون على تنشئة الطفل بملاحظة علاقة الطفل بالجماعة، وتشجيع إبداعاته وفرديته ضمن إطار الجماعة، والعمل الحثيث من أجل مساعدة الطفل للتخلص من الأنماط السلوكية السلبية من خلال تطبيق برامج تعديل سلوك مستندة إلى ممارسة اللعب لمساعدة الطفل الذي يمارس الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها، ومساعدته بالوصول إلى السوية.

الوحدة الرابعة

أنواع اللعب وأشكاله

الفصل الأول: أنواع الألعاب من حيث عدد الأفراد الذين يمارسون اللعب

الفصل الثاني: أنواع الألعاب من حيث طبيعة مهمات اللعب

الفصل الثالث: أنواع الألعاب من حيث الالتزام رتنظيم لسلوك اللعب

الفصل الرابع: ألعاب الدمى والعرائس

الفصل الخامس: ألعاب الكمبيوتر والإنترنت

الفصل الأول

أنواع الألعاب من حيث عدد الأفراد الذين يمارسون اللعب

اللعب الفردي

يمارس الطفل هذا النوع من اللعب بوجود الراشدين ممّن هم حوله، لتأمين حالة من الشعور بالأمن والطمأنينة والاستقرار. ويبدأ الطفل بممارسة هذا اللون من اللعب، منذ بداية الشهر الثالث من عمره تقريباً، ويستمر في ممارسته حتى بداية السنة الثالثة.

سمات اللعب الفردي وقيمته التربوية ونماذج تطبيقية

يحاول الطفل أثناء ممارسة هذا اللون من اللعب القيام بأنماط سلوكية مختلفة من اللعب، وهذه الأنماط هي:

1- استكشاف معطيات البيئة اللصيقة به:

يبدأ الطفل باستخدام عينيه في النظر إلى الأشياء المحيطة به، والأشخاص المتحركين من حوله. كما أنه يستخدم الحركات العشوائية غير الناضجة من يديه فيحاول عن طريقها أن يلمس أو يلتقط أشياء البيئة من حوله، وبالذات القريبة منه. وتستمر هذه الحركات الاستكشافية في النمو والتطور حتى تصبح حركات إرادية ناضجة، يستطيع عن طريقها التقاط الأشياء وتفحصها باللمس والنظر. ثمّ يتطور هذا اللون من اللعب الاستكشافيّ، بتطوّر قدرة الطفل على التنقّل والمتمثّلة في الحبو والمشي ليصل نفسه بالمعطيات البيئية التي لم يستطع تناولها باليد، لتوسيع قاعدة معرفته بالأشياء المحيطة في أثناء السنة الأولى من عمر الطفل. فتتوسع باللعب الاستكشافي قدرته على الحركة، حتى سنّ الثالثة. وفي أثناء هذه الفترة يميل الطفل إلى اللعب بالدمى وغيرها من الألعاب الفردية، ثمّ يبدأ اهتمامه يقلّ بممارسة اللعب بالدمى، مع تقدّمه بالعمر.

2- اللعب العشوائي:

يتّصف هذا النوع من اللعب بأنه سلوك فردي يمارسه الطفل مع ذاته بصورة عفوية، ويقوم على الحرية وعدم التّقيّد بقواعد، أو ضوابط، أو شروط.

يستخدم الطفل في هذا النوع من اللعب الآليات التي تعتمد الذاتية الفردية، فهو يستخدم الأطراف (يداه ورجلاه) إضافة إلى حواسّه. ويتمثل اللعب في هذه الحالة في تحريك اليدين والرجلين بصورة تلقائية، ثمّ يتطوّر إلى التقاط الدمى وما يماثلها من الأدوات الخفيفة، ويستمرّ الطفل في تحريك اليدين والرجلين حتى بداية الشهر التاسع.

ويدخل اللعب العشوائي مرحلة الحركات المفاجئة، وتتميز بالقفز والوثب والحبو والزحف والتدحرج والمناغاة والصراخ، وتحريك الأشياء الخفيفة والصغيرة التي تكون في متناول يده، بعيداً عنه، ثمّ يحاول اللحاق بها.

ومع نهاية السنة الأولى، ينتقل إلى مرحلة لعب المداعبة، مع أمه وبقية أفراد الأسرة، عن طريق القيام بحركات الاختفاء القصيرة عن النظر والظهور من جديد. وتشكّل عملية الرؤية ثانية لمن داعبه مصدر فرح، ومرح، وضحك، وصراخ مليء بالسعادة. ويمارس الطفل في هذه المرحلة لعبة الاستغماية بأبسط صورها، حيث يتكون لديه مفهوم دوام الشيء، ويتمثل ذلك في متابعة الأجسام التي يشاهدها وهو في حضن من يحمله (الأم مثلاً)، ويتابع هذه الأجسام فيلاحظ أنها تختفي بسبب مرورها خلف الأم، ثم يشاهدها ثانية فيفرح لمشاهدتها. ويمكن استغلال هذه الظاهرة بملاعبة الطفل هذه اللعبة لفترة زمنية مناسبة. وحينما يصل الطفل إلى مرحلة المشي في النصف الأول من السنة الثانية، فإنه يدخل مرحلة اللعب الاستكشافي.

3- **اللعب الاستكشافي:**

يمارس الطفل في هذه المرحلة إتلاف وتخريب الأدوات التي يلعب بها، دون أن يقصد هو ذلك، بل بسبب عدم قدرته على الاتساق الحركي بين أجزاء الجسم. لكنّه في هذه المرحلة يشعر بالمتعة وهو يعبث بالأشياء، دون أيّ اكتراث بالعواقب. مع الأخذ بعين الاعتبار المبدأ الذي يقول:" إن **الطفل حين يخطىء لا يخطىء لأنه يريد أن يخطئ، بل لأنه لمّا يتعلم بعد كيف لا يخطىء**".

لذلك يتوجب أن لا يتم ايقاع العقوبة بالطفل بمجرد قيامه بممارسة خطأ ما، وإنما لا بد من إعطائه فرصة أخرى بعد أن يتم تعليمه كيفية عدم الوقوع بالخطأ، وإفهامه معايير الخطأ والصواب.

4- **تقليد حركات الراشدين من حوله:**

تحمل الطفلة دميتها و الأشياء التي تلعب بها، وتحاول أن تجلسها أو تحملها على صدرها، كما تعمل أمها .كما يحاول الأطفال ذكوراً أو إناثاً تقليد الكبار في الجلوس عل الكراسي، وتناول الشاي أو قراءة الصحيفة، أو محاولة الكتابة، أو تقطيع الخضار، أو التطريز، أو محاولة الولوج في عالم الكبار.

يتوجب أن يتم تشجيع الأطفال على مثل هذه الممارسات وعدم الاستهزاء بهم أو الاستخفاف بهم، سيما وإن بعض هذه الممارسات ربما يؤدي بهم إلى السلوك الإبداعي، مما يؤدي بهم فيما بعد إلى مزيد من الارتقاء الفكري والنمو النفسي المتكامل.

5- اللعب السالب:

يلعب الطفل مع نهاية السنة الثانية، مع الأطفال الآخرين الذين هم أكبر منه سنّاً، فيقف متفرّجاً عليهم وهم يلعبون دون مشاركتهم لعبهم هذا. ويستمرّ الطفل في بداية السنة الثالثة في ممارسة اللعب بالدمى التي تمثّل الإنسان أو الحيوانات، وألعاب الكرة، والأسلاك، وقطع الخشب، والرمل، والماء، والأقلام، والورق. كما يستمرّ في تقليد الكبار، ويأنس لسماع القصص الخيالية منهم، على الرغم من عدم فهمه للمعاني التي تحملها هذه القصص. ويستمتع في هذه المرحلة بالاستماع إلى الموسيقى والأغاني والصّور الملونة والأفلام الكرتونية المتحرّكة.

6- اللعب الإيهامي:

يلاحظ أن الطفلة في هذه المرحلة من العمر تتحدث مع الدمية وكأنها آدمي قادر على الكلام والحركة (الإحيائية)، فتراها تداعب وتحادث وتعاقب هذه الدمى على اختلاف أشكالها وأنواعها، ومع هذا التطوّر فإنّ اللعب في هذه المرحلة يبقى على حالته الفردية والذاتية، ويتميّز بالإيجابية والنشاط، ويتوسّع في دائرة اللعب الإيهامي والتمثيلي. ثم يتطوّر اللعب الفردي الذي كان الطفل فيه يلعب لوحده إلى اللعب المتوازي أو المتناظر.

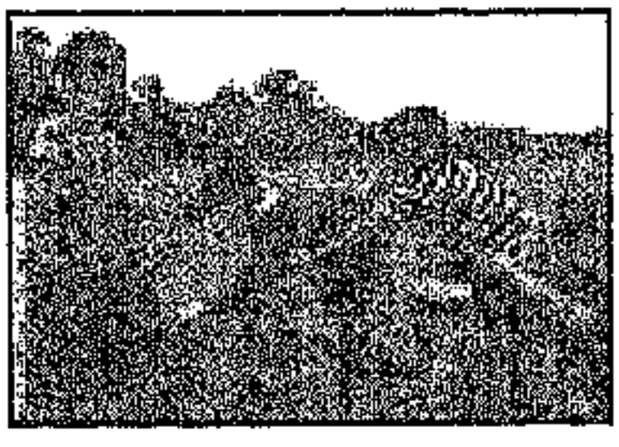
7- اللعب المتوازي أو المتناظر:

يمارس الطفل هذا اللون من اللعب وهو بجوار الأطفال الآخرين وليس مختلطاً معهم وهو في السنة الثانية، ويمثّل هذا اللعب امتداداً للعب الفردي. ولكن اللعب المتوازي لا يستمرّ على حاله مع نموّ الطفل، فحينما يصبح في السنة الثالثة، ويدخل روضة الأطفال فإنّه يقترب من الأطفال الآخرين، ويتبادل معهم موادّ اللعب، ثمّ يشاركهم اللعب، حيث يتطور لعب الطفل إلى مرحلة اللعب التشاركي.

8- اللعب التشاركي:

يتفاعل الطفل في هذا النوع من اللعب مع الأطفال الآخرين، ويكون في هذه المرحلة لعب غير منظّم، ولا يقوم على سلوك تعاوني، وينتهي مع نهاية السنة الثالثة. بعد ذلك يتطوّر اللعب المشارك إلى لعب تعاوني.

9- اللعب التعاوني:



يمارس الطفل اللعب التعاوني هذا، عن طريق الانضمام إلى مجموعات يتعاون أفرادها لتنفيذ فكرة لعب تقوم على التعاون بين الأطفال، بغرض التنافس مع فريق لعب آخر، ويسعى لتحقيق غايات.

اللعب الجماعي

يستمر الطفل في ممارسة اللعب الفردي حتى يصل سن السادسة من عمره، وهو العمر الذي يقابل التحاق الأطفال بمرحلة التعليم الأساسي. وحينما يتوقف الطفل عن ممارسة اللعب الفردي، فإنه يمارس نوعاً آخر من اللعب هو اللعب الجماعي.

ولكن، ما هو اللعب الجماعي؟

يعرّف اللعب الجماعي بأنه نشاط من اللعب الذي يمارسه الطفل مع أقرانه من شرائح عمرية مختلفة . ويظهر اللعب الجماعي في نشاط الألعاب الرياضية والمباريات والتمثيل وغير ذلك من الألعاب الجماعية التي تتصف بالتنظيم والتعقيد والنضج.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال أن اللعب الجماعي لدى الأطفال يمرّ بمراحل مختلفة . وهذه المراحل هي (الخوالدة وآخرون، 1993):

1- **مرحلة التجمّع الأولى:** ويمثل اللعب في هذه المرحلة مقدّمة للعب الجماعي الحقيقي. ويتّصف اللعب في هذه المرحلة بوجود الأطفال الآخرين، وليس بمشاركتهم. ويسمّى اللعب في هذه الحالة باللعب المتوازي، وهو يؤدي بعد تطويره إلى اللعب التعاوني، الذي يلعب فيه الطفل مع الآخرين. ويكون التفاعل في المرحلة من اللعب بسيطاً دون منافسة ولا يزيد فيه الأطفال عن اثنين أو ثلاثة، ويتمثّل في القفز والجري وقذف الكرة، ويمارسه الأطفال وهم في سن الرابعة.

2- **مرحلة التجمّع الثانية:** يبدأ الطفل في ممارسة هذا النوع من اللعب، وهو في سن الرابعة والنصف، ويستمرّ في ممارسته حتى السنة الخامسة، وهي فترة عمر الطفل في مرحلة رياض الأطفال. وفي هذه المرحلة يستمرّ اللعب كما كان في مرحلة التجمّع الأولى، أي يلعب الطفل في هذه المرحلة بوجود الآخرين دون أن يشاركهم. لكن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى إعطاء تبريرات لأعماله، وتكوين مفاهيم، وتحويل اللعب

تدريجياً من لعب خيالي إلى لعب واقعي يمثّل الأشياء والأشخاص والأحداث، كما يزيد من تفاعله مع الأطفال الآخرين والبدء بالكلام الاجتماعي، واستخدام التفاعل مع الأطفال، وتنسيق الجهود والأدوار والدخول في الجماعة والاندماج مع أفرادها، إضافة إلى التوجه نحو الألعاب الأكثر تعقيداً والتي تقوم على التنظيم والشروط، والقواعد التي تنظم علاقة أفراد المجموعة أثناء اللعب. ولكن سلوكه نحو هذه القواعد وتفسيره لها، ما زال يتّسم بالأنانية والذاتية.

خصائص اللعب الجماعي في مرحلة التجمع الثانية:

- التحرّك باللعب من اللعب الخيالي إلى اللعب الواقعي.
- زيادة شدّة اتجاهات الأطفال نحو التكامل في الجهود الفردية.
- الميل نحو العضوية في إطار الجماعة أو الفريق.
- الميل نحو إثبات الذات والشجاعة للقيام بأدوار قيادية داخل الجماعة.
- الميل نحو السلوك الذي يعزّز من ارتباطه مع جماعة اللعب.

3- **مرحلة التجمع الثالثة:** يتميّز اللعب في هذه المرحلة بالتعاون بين أعضاء الفريق، ويمارسه الأطفال الذين هم بين السنة الخامسة والثامنة من العمر. ويتّصف بالخصائص الآتية:

- يقوم اللعب في هذه المرحلة على التنظيم والقواعد وضرورة التّقيّد بها.
- يتطلب استعداداً وجهداً وتعلّماً ومهارةً لأدائه.
- يتنوّع في أساليبه وطرائقه.
- يتطلّب عدداً من الأطفال الذين يمارسونه في إطار الفريق.
- تزداد فيه شدة التنافس بين الأطفال الذين يمارسونه بسبب التماثل في خصائصهم.
- يسهم الأطفال في أدوات اللعب ووسائله ونشاطاته المختلفة ويشاركون في كل متطلّباته.
- يقوم اللعب الجماعي على التنافس بين الأطفال اللاعبين في إطار الجماعة واللعب الجماعي القائم على التعاون.

- يتعلّم فيه الطفل معانٍ واتجاهاتٍ اجتماعية إيجابية وقيم أثناء تفاعله مع الآخرين، فيساعده على إنماء الجانب الاجتماعي والانفعالي في شخصيّته.
- تتشكّل في إطاره فرق الشلل والعصابات وغير ذلك من مجموعات اللعب الجماعي والزمري.
- يظهر فيه الأطفال ميلاً للانتماء إلى فريق بعينه، كما يميل الطفل إلى التعصّب لبني جنسه فتبرز فرق الجنس الواحد، أي فرق البنين وفرق البنات.

في ضوء ما تقدم، يتبين أن اللعب في مرحلة التجمّع الثالثة يقوم على وسائط مادّية مختلفة، مثل: الألوان والطباشير ومواد اللصق والطين والرمل والمكعّبات والمقصّات والخيوط والنماذج المختلفة وغير ذلك. وهي ألعاب ذات طبيعة تربوية، يمكن الإفادة منها في تطوير خصائص شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، وبخاصة تطوير القدرات العقلية والإدراكية وتطوير مهارات حركية، تسهم في عمليات إنماء الطفل وقدرته على التكيّف مع الجماعة، وإكسابه أنماطاً سلوكية اجتماعية كالانتماء والمحبّة والوفاء والتعاون مع الآخرين، وإنماء المشاعر والقيم الجماعية الخلقية الحميدة، التي تساعد الطفل على النمو الاجتماعي، وتسهم في تدعيم الأهداف التربوية الموجّهة لإنماء شخصيّته.

سمات اللعب الجماعي وقيمته التربوية:

يشكّل اللعب الجماعي وسيطاً تعليمياً فاعلاً في تشكيل شخصية الطفل، ونموه الاجتماعي عن طريق إكسابه الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية الاجتماعية التي يحتاجها الطفل في مراحل النمو.

فعن طريق اللعب الجماعي يكتسب الطفل دلالات تربوية، تسهم في تطوير شخصيّته بأبعادها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتساعده على التكيّف مع البيئة الاجتماعية، وتهوّن عليه عمليات التنشئة الاجتماعية، بفضل ما يتمثله من خصائص سلوكيّة وقيمية، كالتعاون مع الآخرين والانتماء إلى الجماعة، وتبني أهدافها والدفاع عنها، والالتزام بخصال حميدة كالمحبّة والتقدير، والصبر والاستجابة والولاء، والتضحية في سبيل أهداف الجماعة، وتمثّل أدوار قيادية، وأخرى تابعة واحترام الأدوار في إطار الفريق أو الجماعة، والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، وتحمّل المسؤولية الجماعية، والاستقلالية وبلورة المعايير الاجتماعية والحسّ الجماعي والوطني والقومي، وتمثّل العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية، واحترام حقوق الآخرين والأنظمة والقوانين

والواقعية الاجتماعية، والوعي بالذات الاجتماعية وغير ذلك من سمات النضج الاجتماعي، التي تساعد الطفل على التنشئة الاجتماعية، والتكيّف مع معايير الجماعة والعيش في إطارها بصورة متوازنة.

ونظراً لخطورة المرحلة العمرية التي يبدأ الطفل فيها بالميل إلى اللعب الجماعي، منذ السنة الرابعة وحتى مرحلة البلوغ تقريباً، فإنه يتوجّب على المؤسسات التربوية، أن تعطي عنايتها إلى أنواع اللعب في هذه المرحلة، وتعمل على تنظيمه والإشراف عليه بما يتناسب مع نمو شخصية الطفل بصورة سويّة من ناحية، ويعين الطفل على تخليصه من الانحرافات السلوكية، التي قد تظهر في هذه الفترة، حينما ينضمّ الطفل إلى الشلّة غير المنظّمة، والتي تتشكّل خارج مراقبة الأهل أو المدرسة. وحينما لا يوجّه اللعب الجماعي داخل هذه الفرق أو الشلل ولا ينظّم تحت إشراف المؤسسة التربوية، فإن ذلك يستدعي أن تنتبه المؤسسة التربوية إلى مثل هذه الفرق والشلل التي ينتظم بها الأطفال في البيئة الاجتماعية، والعمل على توجيهها بما يتلاءم مع سياق الأهداف التربوية العامّة.

الفصل الثاني

أنواع الألعاب من حيث طبيعة المهمات

الألعاب الفنّية:

تتضمن الألعاب الفنية الأنشطة التعبيرية كالرسم والزخرفة والنحت والموسيقى والغناء والأشغال اليدوية، كما تضم هذه الألعاب أنشطة البناء والتركيب والنحت والفنون التشكيلية التي تضم الرسم والتصوير والتصميم والنحت أيضاً.

ويذكر الهنداوي (2002) أن الألعاب الفنّية تدخل في نطاق الألعاب التركيبية، وتتميّز بأنّها نشاط تعبيري فنّي ينبع من الوجدان والتذوّق الجمالي، في حين تعتمد الألعاب التركيبية على شحذ الطاقات العقلية المعرفية لدى الطفل، ومن ضمن الألعاب الفنّية: رسوم الأطفال، التي تعبّر عن التألّق الإبداعي عند الأطفال والذي يتجلّى بالخربشة أو الشخبطة (Scripling). والرسم يعبّر عمّا يتجلّى في عقل الطفل لحظة قيامه بهذا النشاط، ويعبّر الأطفال في رسومهم عن موضوعات متنوّعةٍ تختلف باختلاف العمر، فالصغار يعبّرون في رسوماتهم عن أشياء وأشخاص وحيوانات مألوفةٍ في حياتهم، ويركّزون أكثر على رسم الآلات ، ويتزايد اهتمامهم برسوم الأزهار والأشجار والمنازل مع تطوّر نموّهم.

ويمثل الرسم إحدى طرق التعبير الهامة عند الإنسان، حيث إن الكائن البشري يتميز بقدرته على المعرفة وصياغة أفكاره ومشاعره في قوالب تعبيرية من ضمنها الرسم، الذي يعتبر من أوجه النشاط التعبيرية الهامة لدى الأطفال، حيث يعتبر لغة يستخدمها الطفل كوسيلة للتواصل ينقل بها أفكاره ومشاعره للآخرين (العناني، 2002).

كما ويعتبر الرسم بالنسبة للطفل وسيلة للتعبير عمّا يتجلّى في عقله، فهو يرسم الأشياء كما تخطر له، وهو يصنع من التفاصيل ما يثير اهتمامه. وفي سنّ العامين يبدأ الطفل في استخدام أقلام الألوان والطباشير، وفي عمر الثالثة يدخل الخيال في رسوم الطفل، وفي سنّ الخامسة يكون الطفل واعياً لعمله في الرسم، وفي سنّ السادسة يميل الطفل إلى إتقان الموضوعات التي يرسمها.

وتؤثر البيئة الاجتماعية والثقافية في نوعية رسوم الأطفال، ويؤثر مستوى ذكاء الطفل على نوعية وموضوعات رسومه. وتظهر الفروق بين الجنسين في رسوم الأطفال في وقتٍ مبكّر، فالذكور لا يميلون إلى رسم أشكال البنات، ولكنّهم يراعون في رسومهم النسب الجسمية أكثر من الإناث، والأطفال يميلون إلى رسم الأطفال من جنسهم، وفيما بين الخامسة والحادية عشرة، نجد أنّ البنات يبدأنَ في رسم أشكال تعبّر أكثر عن الجنس الآخر عندما يتجاوزْنَ الحادية عشرة من أعمارهن، وتشتمل رسوم الأولاد الطائرات والمعارك، في حين تندر هذه الرسوم عند البنات. ويرجع ذلك إلى أسلوب التربية، والتفريق بين الأولاد والبنات من حيث الأنشطة التي يمارسونها، والألعاب التي يقومون بها، وما يؤثر في نوعية الرسوم أيضاً المستويات الاقتصادية والاجتماعية للطفل إلى جانب مستوى ذكائه.

ويتقن الطفل اعتباراً من سنّ السادسة رسم الأرضيّة التي يجسّد الطفل عليها موضوعات رسمه، ويتّضح ذلك في حالة تكملة الطفل لرسم ناقص أو رسمه لموضوع كامل، فالرسم الناقص لرجل مثلاً يمكن أن يعجل بإضافة أجزاءٍ للرسم، وفي الرسم الحرّ تتحدد العينان في الرأس أولاً، ويميلان إلى الظهور في استكمال الرسوم قبل أية تفصيلات أخرى، حتى ولو كان المطلوب هو استكمال الذراعين أو القدمين وليس العينين.

ومن الجدير بالذكر أن رسوم الأطفال الأشكال البسيطة كالدوائر والمربّعات والمثلّثات تأخذ خطّاً نمائياً مشابهاً، وحينما يكون تصميم الرسم صعباً على الطفل الصغير فإنّه يميل إلى تبسيط الرسم وفقاً لمبادئ معيّنة، كأن يستبدل تصميماً له معنىً بتصميم ليس له معنى. وأحياناً يكون هناك ميل لدى الطفل إلى تقصير المستطيل وإلى تربيع أيّ شيءٍ له زوايا، وإلى استبدال الدائرة بأيّ تصميم يقترب من الاستدارة، وإلى توسيع الزوايا، وإلى التبسيط بإلغاء التفاصيل، وذلك نتيجة اقتصاد في تفكيره وبذل أقلّ جهدٍ ممكن، ويميل الطفل إلى التعبير عن رسومه في كلّيات، خاصّة حينما ينقصها الكثير من الأجزاء، وتأخذ رسوم الصغار شكلاً مبعثراً على ورقةٍ بطريقةٍ عشوائية، ويأخذ في التجميع كلّما نما عبر مراحل النموّ ليصل إلى وحداتٍ كلية. (الهنداوي، 2002).

ويلاحظ أن الطفل يرسم عادةً من انطباعه كالآثار المخزونة في ذاكرته، ورسومه عادةً تكون غير دقيقةٍ وغير مكتملة، يتّضح ذلك في النقص الملحوظ في النّسب خاصّةً عند رسمهم للأشخاص، حيث يبدو الرأس غالباً أكبر من الجذع، ويكون رسمه جامداً وغير معبّر.

كما يعبّر الأطفال في رسومهم عن موضوعاتٍ مختلفة، تخضع للتغيير من مرحلة عمرية لأخرى، فالأطفال الصغار يعبّرون عادةً عن أشياء وأشخاص ومنازل وحيواناتٍ مألوفة، ويتّضح الشكل الإنساني في الرسوم، وتكثر المنازل والأشجار في رسومهم، وتقلّ الحيوانات كلّما كبروا، ويحبّ الأطفال الألوان رغم استخدامهم لها بطريقةٍ غير ملائمة، ومعظم رسومهم نمطيّة والزخرفة غير منسّقة، والنّسب غير متوازنة، وتتأثّر رسوم الأطفال بالطبقة الاجتماعية الاقتصادية التي يعيشونها، كذلك يؤثّر مستوى ذكاء الطفل على نوعية رسومه وعلى الموضوع الذي يعبّر عنه، فتبدو التفاصيل أكثر كلّما ارتفع مستواه الاقتصادي وكلّما ارتفعت نسبة ذكائه، ومن هنا استخدم الرسم في قياس ذكاء أطفال، ومثال ذلك اختبار (جود–إنف) (Good-Enough) في رسم الرجل كمقياس لذكاء الأطفال، إذ أنّ رسم الرجل يحتوي على (52) جزءاً، وتنسب عدد الأجزاء التي يرسمها الطفل إلى (52) لإخراج نسبة ذكائه.

وتذكر العناني (2002) مجموعة من العوامل التي تؤثر في رسوم الأطفال وهي:

- **الجنس**: تظهر الفروق في الرسم بين الذكور والإناث في فترة مبكرة من العمر ومنذ حوالي السادسة، إذ يتضح في رسوم البنات الميل إلى رسم الأشخاص بوجوه مكتملة أكثر مما يفعل الأولاد الذين يرسمون صوراً جانبية للوجه. وتزخر رسوم الأولاد الذكور بالطائرات والدبابات ومناظر المعارك بينما تندر في رسوم البنات.
- **الذكاء**: تلاحظ الفروق بين رسوم الأذكياء والمتخلفين عقلياً حيث يرتبط الرسم بمستوى درجة الإعاقة. وقد شكل ذلك الخلفية النظرية التي انطلقت منها (جود إنف) في وضع مقياس رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال. حيث تم التأكيد أنه كلما ازداد نضج الطفل العقلي كلما ازدادت التفاصيل المتضمنة في الرسم وأصبح رسمه أكثر موافقة وملاءمة.
- **السن**: يلاحظ أن رسوم الصغار تختلف عن رسوم الكبار، وقد تمت الملاحظة عندما طلب إلى أطفال السنة الثالثة من العمر أن يرسموا آباءهم حيث كان الرسم عبارة عن شكل دائري يمثل الرأس وبداخله دائرتان صغيرتان هما العينان وخطان عموديان هما الساقان وخطان أفقيان هما اليدان. بينما كانت رسومات أطفال الرابعة أكثر تعريفاً واتقاناً وهكذا مع تقدم الطفل في العمر يتطور الرسم لديه.
- **البيئة**: حيث إن الرسم لغة تعبيرية لدى الطفل، فإنه من الطبيعي أن يعبر الطفل من خلال الرسم عما يحيط به من المظاهر البيئية الطبيعية والبشرية، كما ويرتبط ذلك بالمرحلة العمرية.

وبشكل عام، فإن الأطفال يعبرون في رسوماتهم عن الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. وهذا يؤكد أن رسومات أطفال الشعوب الفقيرة والمقهورة تكون معبرة عن واقع المعاناة.

ويذكر الحيلة (2002) مجموعة من الأهداف يحققها الأطفال في ممارسة الألعاب الفنية وهذه الأهداف هي: اكتساب الطفل الحقائق والمعلومات والاتجاهات نحو التجريب، والتعبير الحر، وتفريغ الانفعالات والتوترات النفسية، واكتساب المهارات والقدرات. كما يكتسب الأطفال القدرة على التعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف والأفكار، والرضا النفسي. ويمكن أن تستخدم هذه الألعاب في العلاج النفسي وإزالة الكبت والكشف عن المشكلات النفسية وإحياء التخيل واكتساب القيم الجمالية.

الألعاب الاستطلاعية والاستكشافية:

يلاحظ السلوك الاستطلاعي لدى الطفل عندما يشترى له لعبةً جديدة، خاصّة إذا كانت تلك اللعبة تحتوي على أزرار ومحوّلات وأدوات تشغيل، أو يمكن فكّها وتركيبها، أو تُحدث اللعبة أصواتاً أو تشعل ضوءاً وتفتح أبواباً أو تتحرّك أجزاؤها، فعندما يتناول الطفل اللعبة يأخذ في استكشافها، فيضغط على أزرارها ويُحوّل المحوّلات ويُجرّب كلّ شيءٍ حتى يستنفد جميع الإمكانيات التي تشغّلها.

كما يحاول الطفل أن يقوم بتلك العمليات البسيطة، ثمّ يحاول القيام بجمع حركتين في آنٍ واحدٍ، فمثلاً يشغّل المحرّك ويضيء الضوء في نفس الوقت، أو يحدث صوت الدمية مع تحريكها، أو وضع أشياء داخل الدمية وفتح أبوابها، أو استخدام هذه الدمية مع دمى أخرى، أو فكّ يديها ورجليها ورأسها، وإغماض عينيها وفتحهما، أو خلع ملابسها وخلع حذائها وشدّ شعرها وغير ذلك من عمليات الاستطلاع.

ويذكر الباحثون أن قدرة الطفل الاستطلاعية ترتبط بمستوى نموه، فهو بعد الشهر الثالث يتحرّك نحو الأشياء ويلمسها ويتناولها، حتّى يتمّ التناسق بين اليد والعين، فهو يقوم بتناول شيئاً ما ممّا يحمله إذا اقترب من وجهه، ويقوم بضرب الدمى بأطراف سريره لإحداث صوتٍ وسماعه، ويقوم بوضع كلّ شيء تقع عليه يداه في فمه لاكتشافه، والطفل من الشهر الرابع وحتّى السابع يتناول الشيء فيهزّه ويحرّكه، وإذا أعطي شيئين يُسقط أحدهما على الأرض لاكتشاف ما يحدث له أثناء السقوط، وفيما بين الشهر الثاني عشر والخامس عشر يستطيع التوفيق بين الأشكال والعصيّ والمكعّبات ويحاول لمس كلّ شيء،

وبعد هذا الشهر فإنّه يقوم بفتح الأدراج واستطلاع ما على الرفوف، ويطلب إنزال بعض الأشياء عنها، ويلعب بالأشياء الصغيرة كالأزرار وأي شيءٍ ينطوي على تغيّرات في اللمس والصوت والرؤية. والذي يدفعه للقيام بذلك هو قدرته على التفاعل بكفاءةٍ وفاعليّةٍ مع البيئة.

وعادة يميل الأطفال الصغار إلى التكرار والتنوّع أكثر من الأطفال الكبار، كما أن الأطفال الصغار معروفون بالتّحوّل في معظم الأحوال من عملٍ إلى آخر أثناء اللعب، إنّ استمرار الطفل في عملٍ واحدٍ يحتاج بوجهٍ عامٍّ إلى تغيّرات خارجيةٍ مستمرّةٍ أكثر مما يحتاج إليه البالغ، كما أنّ استجابة الطفل لأيّ لعبة تعتمد على عدد مرات عرضها عليه، وعلى طول الوقت الذي احتاجه للعب بها، فإذا تكرّر عرض تلك اللعبة عليه عدّة مرّات يصبح الطفل معتاداً على رؤيتها، وتصبح اللعبة غير قادرةٍ على جذب انتباهه، فكلّما جمع الطفل معلوماتٍ عن اللعبة المعروضة عليه ازداد اكتمال الصور الذهنية عن تلك اللعبة عنده، وعندها لا تكون له أية حاجةٍ إلى جمع معلومات أكثر.

ويزداد اهتمام الطفل باللعبة كلما كانت أكثر تعقيداً ويندفع نحو اللعبة عندما تكون غريبة، إذ تتكوّن لديه الغرابة في جمع المعلومات عنها، ثمّ يحاول إزالةَ وجه الغرابة وذلك باستطلاع واكتشاف كلّ جزءٍ منها. وعادة فإن الألعاب الجديدة تلفت الانتباه إليها من لدن الطفل مدّة يومين ثمّ تُلقى جانباً لعدم إثارة الانتباه إليها.

ومما يثير محاولة الاستكشاف عند الأطفال ثلاثة أمور هي: الجدة، والتعقيد، والغرابة. فكلّما زاد عمر الطفل زادت رغبته في اكتشاف الأشياء، ومن هنا يتوجّب على

المربّين العناية بألعاب الطفل ليجني منها أكبر فائدةٍ ممكنة، وذلك بتنمية القدرات والمهارات والعادات الاجتماعية التي تناسبه في حياته المقبلة، فاختيار الألعاب يجب أن يتناسب مع عمر الطفل وقدرته العقلية ومع ميوله ورغباته، ويجب أن يخصّص للعب مكان في المنزل أو الحديقة يستطيع الطفل من خلاله أن يصل إليه، كما ويطلب من الطفل أن يقوم بجمع ألعابه ووضعها في مكانها بعد الانتهاء من اللعب بها .(الهنداوي، 2002).

مثال تطبيقي على الألعاب الاستكشافية:

التخييم:

يختص التخييم بفئة معيّنة من الأطفال من تلاميذ المدرسة، ورغم النفع الكبير منه والأهداف الشاملة إلا أنّه محصور النتائج في هذه الفئة ذاتها، لصعوبة تعميم نتائجها ونقلها إلى الآخرين، فحياة الخلاء تكاد تنحصر بمن يمارسها، وتُسمّى هذه الصورة من المخيمات: المخيّمات الكشفية.

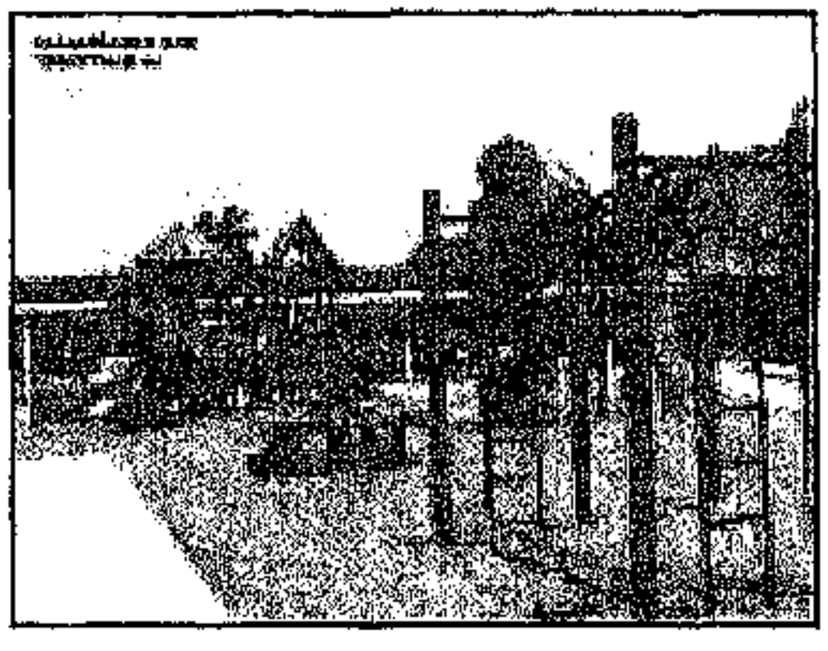
أمّا الصورة الأخرى منها فهي المخيمات عموماً. والتي تُبلور برامجها لتشمل أطفال مدرسة متوسّطة العدد، أو أطفال حيٍّ متوسّط الحجم، أو مخيمات أسَر حيٍّ صغير، وقد تمتدّ فترة التخييم بحيث تكون مخيماً ليوم واحد، وقد تمتدّ أكثر من هذا.

يتّصف العمل الحرّ باللعب والمرح، وهو عملٌ منتج وأسلوب رفيعٌ وأكيد في تربية حواسّ الطفل التي تنقله من المعرفة إلى الإدراك المجرّد. وقد أدرك الباحثون والمهتمون في مجال الحركة الكشفية العالمية الحديثة، حماس الأطفال واندفاعهم عندما تُستخدم مواهبهم في اللعب في أعمالٍ جدية. وقد لاحظوا أنماطهم السلوكية في ممارسة ألعابهم، وقد تمكّنت منهم حينذاك فكرةُ التربية في الهواء الطلق مع الطبيعة، إنها تربية حرّة يستفد فيها المشارك في النشاط كلّ طاقاته من أجل التأقلم مع المحيط وحلّ المصاعب التي تعترض سبيله، معتمداً فيه على خبراته السابقة ويشعر بأنّ في فعاليته لذّة وسرور، لأنّ هذه الأعمال لا تُفرض عليه فرضاً من قبل الكبار.

وقد يكون من المفيد توضيح قيمة المخيّمات الكشفية، من خلال سرد بعض الفعاليات والنشاطات التي تنفّذ، والتي توضّح بعدّ ذاتها انعكاسها على سلوك الأطفال والمراهقين، وتمثّل المخيّمات قيمةً حقيقيّة من خلال الاستكشاف فيها، والحياة في الهواء الطلق وفي أحضان الطبيعة ليلاً ونهاراً، وفي طبيعة التخييم وما يتبعه من واجبات وأنظمة، بالإضافة إلى المهمّات المتعدّدة مثل: قراءة الخريطة، واستعمال أدوات القياس والمهامّ الليلية. ويمرّ

الطفل والمراهق بخبرات لا يمكن أن تتوفّر له أدواتها في البيئة والظروف العاديّة، ولكنّها تتوافر له في المخيّمات، ومن بين الفعاليات التي يؤديها وينفّذها :

- تخطيط أرض المخيّم وترتيبه وتنظيمه، وبناء الخيام وتثبيتها.
- تجهيز بيت الخلاء (المرحاض)، وذلك بحفر مَكانٍ خاصٍّ على بُعد مناسب يؤدي وظيفة المرحاض، وتجهيز محرقةٍ للنفايات تكوّم فيه، وتوزّع مهمّات العمل فيه على أفراد العرين. (فريق المخيم)
- التزويد بالمياه، وما يتطلّبه من مشقّة انتشال الماء من الآبار والينابيع، وما يستدعيه ذلك من تعاون وتحمّل.
- مهمات الغسيل وعمليات الاقتصاد في صرف المياه.
- تخزين الطعام، ودراسة كفايته وطرق المحافظة على سلامته وصلاحيته.
- مهمات طهي الطعام، وخبرة استخدام الأدوات المختلفة، والعدل في توزيعه.
- جلي وتنظيف الأواني والأدوات وطرق التخلص من فضلات الأطعمة.
- مراقبة المصابيح المعدّة للإضاءة.
- خيمة الإسعافات الأولية، واستخدام أدواتها، وإمكانية الاتصال بأقرب طبيب.
- وورديات أو مناوبات النوم والحراسة، وما يكتسبه المشارك من شجاعة وحُسن تصرف في الحالات الطارئة.
- مهمات الإنقاذ وإطفاء الحريق، وانتشال من يسقط في حفرة مثلاً.
- أما المعدات المطلوبة في الحقيبة الشخصية فهي: ملابس رياضية، أحذية مطاطية، معطف رياح، غيارات ملابس داخلية، فرشاة أسنان ومعجون أسنان، أو سواك.



وقد أجرى الشديفات (2001) دراسة تناولت أثر التخييم الكشفي في الثقة بالنفس لدى عينة من المراهقين الأردنيين. بينت أبرز نتائجها أن التخييم الكشفي كنشاط حر هو استراتيجية فعالة في زيادة الثقة بالنفس لدى المراهقين المشاركين فيه.

الألعاب الثقافية واللغوية:

تُعرّف الثقافة بأنها ذلك المركب الذى يشتمل على المعرفة والعقائد، والفنون، والأخلاق، والتقاليد، والقوانين، وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في المجتمع. ويتعلم الفرد عادة عناصر الثقافة الاجتماعية في المواقف الاجتماعية مع الأفراد الكبار. وتؤثر الثقافة في تشكيل شخصية الفرد والجماعة عن طريق المواقف الثقافية المتعددة، ومن خلال التفاعل الاجتماعي المستمر (صوالحة وحوامدة، 1994).

وحيث إن الطفولة تتميز بثقافتها الخاصة بها والتي تعبِّر عن الحاجة إلى الاستطلاع عند الأطفال، والنزعة إلى التعرف على العالم المحيط بهم، وإلى إدراك العلاقات في مجتمعهم، وإلى الرغبة في المعرفة، وتعكس ثقافة الأطفال أسلوب حياة الجماعة، كما يتضح ذلك في النواتج المادية والعملية والرمزية التي يعدّها الكبار لعالم الصغار، وفي فلسفة وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يستخدمها الكبار مع الصغار. (الهنداوي، 2002).

ومن الأساليب الفعالة في تثقيف الطفل ممارسته لما يُعرف بالألعاب الثقافية، حيث يكتسب الطفل أساساً معلومات وخبرات من خلال نشاط مثير لاهتمامه يأخذ شكل اللعب بدرجة كبيرة. ورغم أن الطفل يكتسب زاداً معرفياً من الأشكال والنماذج المختلفة ، إلا أنه يمكن أن يحدد الأساليب المعينة للألعاب الثقافية كالقراءة وبرامج الأطفال الإذاعية والتلفزيونية ومسرح الطفل.

يحب الطفل الرضيع في العام الأول من حياته أن يستمع إلى الغناء من قِبل الكبار، حيث أنه يجلب له البهجة. أما في العام الثاني فإنه ينظر إلى الكتب المصورة الملونة ذات الألوان الزاهية، ويستمتع بالقصص التي تُحكى عن هذه الصور، وتعد القراءة خبرة سارة للطفل الصغير، ويمكن تبين الميل إلى القراءة عند الأطفال في سن مبكرة، حيث تجذبهم الكتب المصورة التي يقوم بقراءتها الكبار لهم. والمعروف أن الطفل يحب الكتب الصغيرة الحجم ليسهل الإمساك بها وحملها.

يفضل الأطفال عادة، القصص التي تدور حول الأشخاص والحيوانات المألوفة في حياتهم، مثل: قصص (علي بابا والأربعين حرامي، وليلى والذئب وأبو محمود والأفعى.. وغيرها). كما يميل الأطفال إلى القصص العصرية التي تدور حول الفضاء والقصص الفكاهية، والقصص التي تدور حول حيوانات تسلك سلوك الكائنات الإنسانية، وتستظهر مستجدات التكنولوجيا ظهور العديد من الألعاب يمكن مشاهدتها ومتابعتها في كل حين على شاشات الكمبيوتر وشبكات الانترنت.

ومع تطور نمو الطفل يتغير تذوقه للقراءة، وقدرته القرائية. وبذلك فإن ميله نحو القراءة يختلف من مرحلة عُمرية إلى أخرى. ففي حوالي السادسة أو السابعة من العمر يميل الطفل إلى قراءة القصص التي تدور حول الطبيعة والرياح والأشجار والطيور، كما أنه يهتم بحكايات الجن والسحر والشخصيات الخرافية وأعمال السيرك. وفي حوالي التاسعة والعاشرة يضعف اهتمامه بالحكايات السابقة، ويميل إلى قصص المغامرة، والكوميديا، والرعب وقصص الأشباح. ومع نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة تتعزز مكانة القراءة في نفوس الأطفال خاصة لدى الإناث.

أما في مرحلة المراهقة المبكرة فتزداد قدرة الفرد على التحصيل في هذه المرحلة ويميل الفرد للمطالعة حول موضوعات التسلية وما يتفق منها مع ميوله ورغباته، فيطالع الصحف والقصص والمجلات والأخبار السياسية، ويهتم بالفكاهة، وقد يتجه لدراسة الكتب العلمية التي تتناول موضوعات أكثر عمقاً والكتب التي تتناول موضوعات فلسفية ودينية.

أما في مرحلة المراهقة المتوسطة، فتزداد قدرة الفرد على نقد ما يقرأ، وتدور قراءة الذكور ممن هم في عمر 15 سنة حول القصص الخاصة بالاختراعات والأسفار والرحلات وما يتفق مع ميولهم، وممن هم في عمر 16 سنة، يمارسون قراءة ما يختص بالأحداث الجارية والرياضية وكل ما يتعلق بالمعلومات العامة. أما الإناث ممن تتراوح أعمارهن بين 16-18 سنة فإنهنّ يركزن على قراءة الموضوعات العاطفية وقصص البطولة، والموضوعات الاجتماعية، وقصص المغامرات والموضوعات الفكاهية، وموضوعات العلوم والمخترعات والموضوعات السياسية وموضوعات الفلسفة. ويميل المراهق عادة لتسجيل مذكراته التي تحتوي على شعر وقصص قصيرة يصوغ فيها رغباته ويكتب وصفاً للمشكلات التي تواجهه، ويسجل طموحاته بكل صراحة، ولكتاباته هذه علاقة بنموه العقلي والانفعالي والاجتماعي.

أما في مرحلة المراهقة المتأخرة فتدور ميوله حول القراءات المتخصصة بالموضوعات السياسية والفلسفية، وكتب حياة الشخصيات التاريخية الشهيرة والأدباء ورجال الدين والكتب الجنسية، وكل ما يتعلق بالأحداث الجارية والرياضة والشعر العاطفي(الهنداوي، 2002).

يمثل حُب القراءة والكتابة أحد المقومات التي تقوم عليها فاعلية النشاط العقلي. ويتطلب ذلك تكوين عادات قرائية منذ الطفولة، وأن تتأصل العادات عند الأطفال مع الانتقال في نموهم من مرحلة إلى أخرى.

ويُعتبر اللعب في حياة الطفل عملاً ممتعاً ونشاطاً مثمراً، وإعداداً فعّالاً للحياة المستقبلية، واستخداماً حقيقياً للغة، في أثنائه يغيّر الطفل نبرات صوته، وأنغام كلماته، وبه يبني جملةً ويُعبّر عن أفكاره ويقلّد أنماطاً سلوكية لغوية لآخرين ذوي أدوار اجتماعية ومهنيّة، تعكس حالات الطفل الانفعالية والعقلية وبالتالي اللغوية. والمتفحص لدراسات بعض علماء النفس مثل بياجية وفيجوتسكي في مجال لعب الأطفال يلمس علاقة اللعب بتطور النمو اللغوي ، فباللعب الحر يتحرر الطفل من القيود، ويتفتح ذهنه ، وتنطلق خيالاته، وفيه يتم إتقان مهارات فرص العمل والإجادة والتجريب.

وتمثل الألعاب اللغوية نشاطاً يتم بين المتعاونين أو المتنافسين للوصول إلى غاياتهم في إطار قواعد موضوعة. وللألعاب اللغوية بداية محددة ولها نهاية، وتحكمها قواعد ونُظم، وبها يمكن تنمية كفاءة الأطفال في الاتصال اللغوي بالآخرين، وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لكثير من أدوات اللغة، حروفاً أو أسماء أو أفعال. كما أنها تمنح الأطفال فرص الإبداع اللغوي عن طريق التدريبات الشفوية، إنها تسهم في نمو لغة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة. ويُعتقد أن لهذا النمو أهميته في تعبير الطفل عن نفسه، والتوافق الاجتماعي النفسي، والنمو العقلي عنده.

ومن الجدير بالذكر أن التربية اللغوية لطفل ما قبل المدرسة ليست عملاً هيناً، فهي تحتاج إلى جُهد عضوي وعقلي ونفسي، وإلى جهد متميز في الفهم والتدريب المستمرين. كما وأن الطفل في هذه المرحلة لديه الرغبة القوية في الفهم والتدريب المستمرين، كما وأن طفل هذه المرحلة لديه رغبة قوية في أن يستمع إلى الآخرين ويتكلم معهم، ويحقق في ذلك تقدماً ونجاحاً ملموساً.

يمكن اللعب بلغة الكلام لأنها تشكل وسيلة مثالية في التعبير، وإتاحة الفرص للأطفال

من خلال أنشطة اللعب لممارسة الكلام مما يسهم في تنمية مهارتي التحدث والاستماع لديه، حيث أنهما مهارتان متشابكتان، وتمثلان الإرسال والاستقبال للغة الشفوية عنده، وإن فرص تعليم الاستماع توجد في كل مواقف الكلام، والطفل عندما يصبح متمكناً من كلامه فإن ذلك يعكس بالضرورة إجادته للاستماع.

يعتبر مستوى الكلام لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة مؤشر لمدى نموهم اللغوي، ويُقاس بمدى جودة نطقهم، وبقدرتهم على استخدام المفردات وتكوين الجُمل والتراكيب. والتعبير بذلك عن آرائهم وأفكارهم. والكلام نتاج صوتي مصحوب بعمل، وهو مهارة لغوية مكتسبة تُؤدى شفهياً، وتحتاج إلى ممارسة حتى يصل الفرد إلى ما يسمى بجودة الأداء أو ما يسمى بالتمكن.ويتطلب إكساب الطفل مهارة الكلام الذكاء العالي، والسمع الطبيعي، والتكامل في مراكز المخ والمراكز العصبية، إلى جانب التمتع بحافظة واعية وقوية، ويتأثر الطفل بنوعية وحجم وطريقة اللغة المتكلمة في محيط السرعة وحجمها وطريقتها والتي تحدد تفكيره واتجاهاته وحياته المستقبلية.

وتتعدد طرائق تنمية مهارة الكلام لدى الأطفال حيث يستطيع المشرفون على تربيتهم تحقيق ذلك عن طريق قراءة القصص، ومناقشتها، وإتاحة الفرص للأطفال لروايتها بأساليبهم الخاصة بهم. ويمكن عمل قصص من مصورات تمثل أحداثاً متتابعة بشكل منطقي، وتمثيل القصص، واستخدام الهاتف الحقيقي أو الدمية في الحديث والاستماع إلى المذياع ومشاهدة البرامج التلفزيونية شريطة أن يُطلب، إلى الأطفال إعادة ما استمعوا إليه (أنظر، مسرحية نكران الجميل- الفصل الخامس من الوحدة التاسعة).

ويمكن تزويد الأطفال بالتدريبات التي يستطيعون من خلالها اختيار المفردات التي تساعدهم في الاتصال بالآخرين، وتعزيز العلاقات والروابط والأفكار، والتعبير عن ردود أفعالهم تعبيراً سليماً، والقيام بحل ما يصادفهم من مشكلات، إلى جانب استثمار هذه المفردات في التسلية وتمضية وقت الفراغ.

إن الألعاب اللغوية يمكن أن تكون وسيلة هامة لتنمية قدرات عديدة عند الأطفال، باعتبار أن اللعب عمل ممتع لهم، يُقبلون عليه برغبة. واللغة وسيلة لمشاركة الآخرين هذا اللعب، وهذا النوع من الألعاب يوفر فرصاً متنوعة ومتعددة لممارسة اللغة في مواقف حياتية حقيقية.

هناك مجموعة من المهارات الكلامية اللازمة للأطفال يمكن أن يتم اكتسابها عن طريق اللعب، وهذه المهارات هي:

1- مهارات تتصل بالنطق: مثل إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وإعطاء كل حرف حقه في النطق.

2- مهارات تتصل باستخدام المفردات: مثل اختيار اللفظ المناسب، واستخدام المفردات والمتضادات.

3- مهارات تتصل باستخدام الجُمل: مثل استخدام الجمل الطويلة والجمل الفعلية والجمل الاسمية.

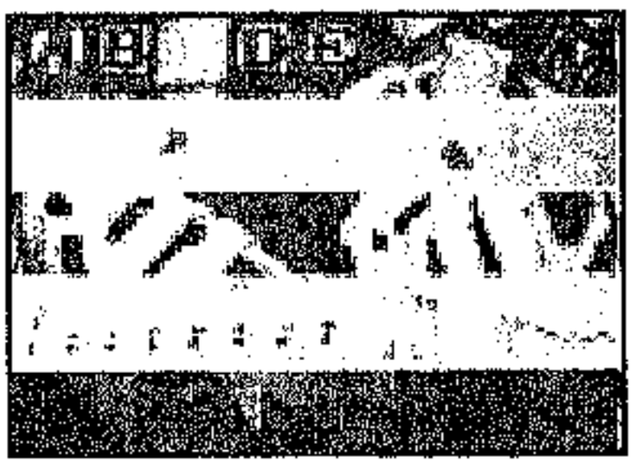
4- مهارات تتصل بالأفكار: مثل ترتيب الأفكار وتسلسلها، وتوضيح الأفكار للآخرين.

5- مهارات تتصل باستخدام الأداء: مثل تمثيل المعنى، والارتجال وعدم التلعثم، وتصحيح الخطأ ذاتياً.

وهناك ألعاب متعددة يمكن أن تؤكد على هذه المهارات، نذكر منها: ألعاب التذكر والوصف والتمييز، والحكايات والمعلومات، وألعاب تركز على استخدام الأسماء، والأفعال، وأدوات الاستفهام، وكذلك ألعاب الطفل الغنائية(فضل الله، 1991).

الألعاب التركيبية والبنائية:

يقصد بهذا النوع من اللعب عمل منتجات رمزية باستخدام مواد، كالألوان والورق والصلصال وأنواع كثيرة من المواد المماثلة، والرموز التي تشير إليها المنتجات تتطور وتزداد تفصيلاً وتعقيداً كلما نما الطفل ثقافياً واكتسب المزيد من المهارات في استخدام المواد (عبد الباقي، 1992).



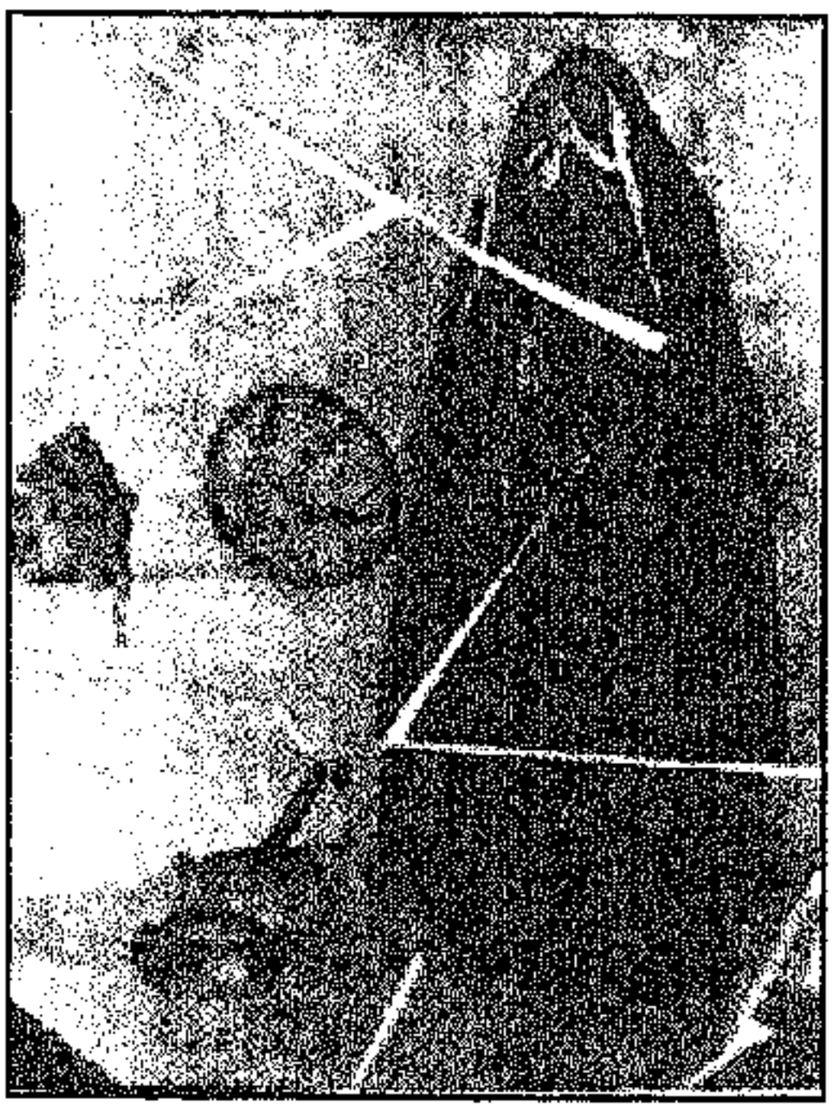
ويذكر الهنداوي (2003) إن الطفل يضع الأشياء فوق بعضها البعض أو في جانب بعضها البعض، وتمثل ألعاب البناء والتشييد تقليداً، لنماذج واقعية أو نماذج خيالية. ومع تطور نمو الأطفال تصبح النماذج الخيالية عندهم تميل للواقعية.ومن الألعاب التركيبية التي يمارسها الأطفال، ألعاب المكعبات الخشبية، وألعاب الليجو، وألعاب القص، والطباشير والخرز، والحفر على الخشب، والدهانات والمعاجين، وقص الكرتون والورق، والبلاستيك، والنقش والخيطان والخياطة والتطريز والرمل والحجارة، وألعاب الجمع والتصنيف والتحليل والرسم والنحت والتلوين والتشكيل وغيرها.

ويؤكد الباحثون أن الألعاب البنائية التركيبية عند أطفال ما قبل الخامسة من أعمارهم تتم بطريقة عشوائية مبنية على المحاولة والخطأ وبدون خطة سابقة، أي أن التركيب بالنسبة للطفل يعتبر مجرد صدفة، حيث نراه يضع الأدوات فوق بعضها البعض دون فكرة مسبقة أو نموذج معين مألوف لديه. ومع حلول العام السادس يصبح هذا النوع من اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية، ويلجأ الأطفال إلى استخدام المواد بطريقة محددة وملائمة في البناء والتركيب (الببلاوي، 1979).

ويعتبر الاهتمام بألعاب التركيب جانباً هاماً (عبد الجابر والنبابتة، 1983) ، وكثيراً ما يكون في عمر خمس أو ست سنوات موضعا للصدفة، فهو يضع الأشياء بجوار بعضها البعض بدون خطة مسبقة. وإذا مثلت نموذجا مألوفاً لديه فإنه يبتهج لما حققه ، ويلجأ أطفال السنة السادسة من أعمارهم إلى استخدام المواد بطريقة محددة وملائمة في البناء والتشييد ، ومع تطور النمو تنمو قدرة الطفل على التمييز بين الواقع والخيال ، ثم يصبح اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية ويختلف الأطفال في قدرتهم على البناء والتركيب.

ومما يجدر ذكره، إن اللعب التركيبي يأخذ أشكالاً مختلفة، منها النماذج التي تصنع من عجينة من الطين لعمل جبال وأنفاق، ثم اللعب بالرمل، ثم الألعاب الأخرى. وبعد العام الثاني من عمر الطفل يعطي أسماء لما يكونه من نماذج مثل المنزل أو الشجرة أو النهر أو القارب، ويكون بناء المكعبات بعد العام الثالث متسقاً مع اللعب التمثيلي.

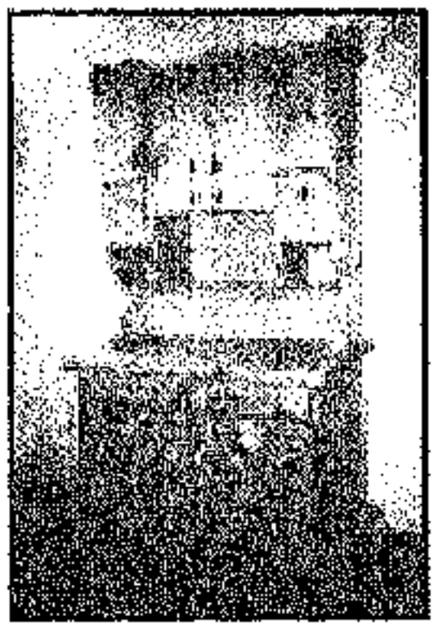
وتعتبر ألعاب التركيب والبناء مظهراً مميزاً للعب مرحلة الطفولة المتأخرة، ويتضح ذلك في بناء الخيم (التخييم)، والألعاب المنزلية والأكواخ، وعمل النماذج من معجونة الصلصال، وتشييد السدود والخزانات. ويأخذ هذا النوع من اللعب بصفة عامة شكل العمل، ويتحقق ارتباطهم بلعبهم خارج المنزل، أما عند البنات فيتضح اللعب التركيبي في عمل الدمى من الورق، وعمل ملابس لهذه الدمى، وفي الرسم والتلوين والعمل بمعجونة الصلصال. وتميل البنات إلى تشكيل مناظر أكثر هدوءاً للحياة اليومية، وذلك من خلال اللعب بالمكعبات. أما الأولاد الذكور فيكون بناؤهم للمكعبات أكثر تنوعاً في طرقه، ويركزون أكثر على المناظر خارج المنزل.



ويعتبر جمع الأشياء من الألعاب التركيبية، ويتضح هذا بعد سن الثالثة من العمر، حيث يقوم الأطفال بجمع الأشياء التي تستثير اهتمامهم في مواقف معينة، وتكون هذه الأشياء في مرحلة الطفولة المبكرة غير ذات قيمة، فحالما يجمعونها فقد ينسونها، أو يقومون بإعطائها اهتماماً قليلاً، وقد يضعونها في جيوبهم أو في مكان معين، بحجرة اللعب ثم يطويها النسيان.

ويمتلك الأطفال سن السادسة وحتى سن المراهقة ميلاً قوياً نحو القيام بنشاط جمع الأشياء. والواقع أن هذا النشاط محبب للغاية لدى الأولاد في هذه السنوات، والبنات يجمعن أشياء أكثر من البنين، ويميل الأطفال الكبار إلى حفظ الأشياء في أماكن خاصة لا تتلف أو تضيع، كالصناديق أو السلال أو أدراج خاصة بهم. وبذلك فإن الأطفال يصبحون أكثر انتقائية في اختيارهم للأشياء، فيجمعون أشياء قليلة ذات جاذبية أكبر. ومن الملاحظ أن لعب الأطفال الذكور يتميز بالخشونة، والتعدد والانطلاق خارج المنزل، بينما تكون ألعاب البنات قليلة العدد وهادئة داخل المنزل، أما من حيث جمع الأشياء وترتيبها وتنسيقها فإن البنات يجمعن أشياء أكثر عدداً وأهمية وأكثر جودة وإتقان مما يفعل الذكور (عبد الجابر والنبابتة، 1983).

ومن الملاحظ، أن التكنولوجيا المعاصرة وفرت ألعاباً تركيبية متعددة للأطفال، وتنتج المصانع عادة مثل تلك الألعاب، منها نماذج الأشياء التي تتضمن الفك والتركيب، وبناء قطع وأشكال بنماذج وطرق مختلفة، وتصميم أشكال معبرة من مواد متعددة في الحجم



والوزن واللون، مثل نماذج السيارات والطائرات والقطارات والسفن، وتجري صناعة أدوات اللعب من مواد مختلفة كالمعادن والبلاستيك والخشب والجلد وغيرها.

ويؤكد الهنداوي (2003) أن اللعب التركيبي يتسم بخاصية أساسية وهي أن عالم الظواهر المحيطة بنا يعكسه الطفل في نواتج مادية، مثل تشكيل آلة من أجزاء مختلفة، وعمل مبنى، أو رسوم تعبيرية، وينطوي كثير من الألعاب التركيبية على استثارة قدرات الطفل العقلية والمعرفية، وعلى تكوين مهارات حركية لديه، كما يمكن ربط هذا النوع من اللعب بأشكال اللعب الأخرى.

وبعد، ينبغي على القائمين على تربية الطفل أن يعملوا على توجيه الطفل نحو جمع الأشياء كنموذج من الألعاب التركيبية البنائية، ونشاط تربوي ينتقل فيه الطفل من مجرد نزعة نحو جمع الأشياء واقتنائها إلى معالجة الأشياء على أساس من التعرف على خصائصها، وإدارة مناقشات عن طبيعة ما يجمعونه من مواد، واستكمال جمع أشياء تنتمي إلى نفس الفئة. وفي هذا النشاط يقوم الطفل بعمليات عقلية كالفرز والتصنيف وعمل المعارض لما تم جمعه والقيام بأنشطة متعددة مما جمعه الأطفال.

واستناداً لذلك، فإن ألعاب التركيب والبناء، وألعاب الأشغال ومجموعات الألعاب الفنية والعملية، تعتبر مركز اهتمام المؤسسات التي تصنع الألعاب والدمى بما أتيح لها من وسائل الصناعة الحديثة واعتمادها على المؤسسات التربوية وتوصياتها وأهدافها، كدوافع من أجل تسويق هذه الألعاب والدمى وترويجها، وإتقان مواصفاتها الفنية بغض النظر عن أهدافها وغاياتها التجارية (عبد الجابر النبابتة،1983).

الألعاب الحركية:

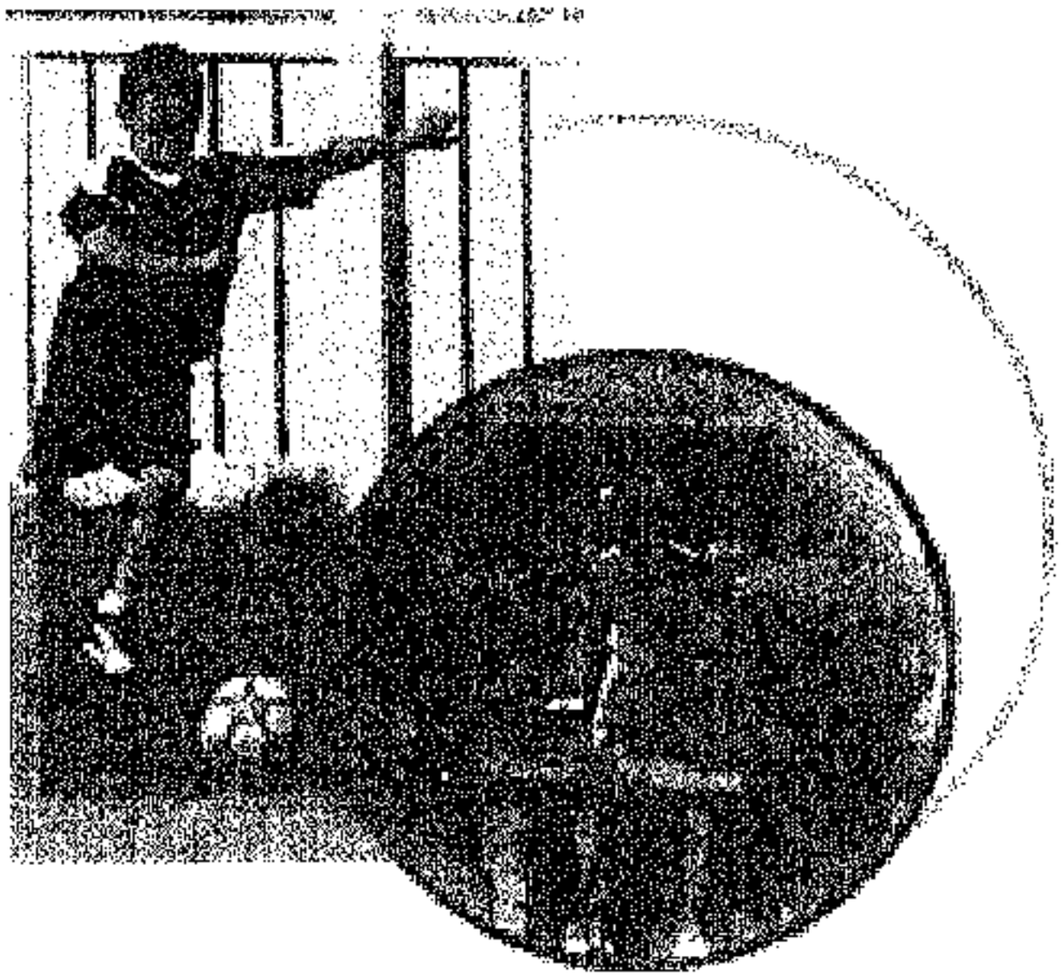
يُقصد بالألعاب الحركية الألعاب التي تعمل على تدريب القوى الحركية في الأطفال وإنمائها وتمكينها من القيام بوظائفها العامة في سبيل إعدادهم للحياة المستقبلية (الخوالدة وآخرون، 1993).

كما تتضمن الألعاب الحركية مجموعة الألعاب المتّصلة بالجري والقفز، والقذف والتسلّق والمطاردة، وتحريك الأطراف وباقي أعضاء الجسم، إضافةً إلى الشدّ والتأرجح والتوازن والتصويب والتآزر، وألعاب الأشكال والمجسّمات المختلفة، والرقص والحركات

الإيقاعية وألعاب الماء والرمال واللعب بالأجهزة وأشكال الألعاب اليدوية، وغير ذلك من مهارات حركية أخرى.

وحيث أن الألعاب الحركية عديدة ومتنوّعة، فإن الأطفال يمارسونها بطرق مختلفة تتفق مع خصائصهم النفسية والجسمية ومتطلباتهم النمائية عبر مراحل تطوّر شخصياتهم. ويحتاج الأطفال إلى ممارسة الألعاب الحركية لأنهم بحاجة ماسّة إلى إنماء أجسامهم وعضلاتهم ووعيهم لذواتهم الجسدية .

فالألعاب الحركية التي يحتاجها أطفال ما قبل المدرسة الرسمية، هي ألعاب حركية فردية تُكسب الطفل مهارات حركية جسمية يكون فيها عنصر التنافس قوياً مع ذات الطفل نفسه، ونادراً ما يكون مع الأطفال الآخرين.أما الألعاب الحركية التي يمارسها الأطفال الصغار فإنها عادة ما تكون ألعاباً حركية فردية أو فردية ضمن إطار الجماعة. ويلاحظ أن الألعاب الحركية التي يمارسها أطفال الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، أنها عادة ما تكون ألعاباً حركيّة جماعية.



وقد حددت ميللر (1987) المعطيات التالية التي تجعل الألعاب الحركية موضع اهتمام الأطفال الصغار أكثر من اهتمام الكبار:

أ- إن التغيرات البيئية تستثير الصغار أكثر من الكبار، لأن أجهزة التحكّم عند الصغار أقلّ قدرة منها لدى الكبار.

2- إن الصغار يستجيبون لكل جديد بدرجة أكثر شدة من الكبار.

3- إن المثيرات العرضية بالموقف، تستثير استجابة الصغار أكثر من الكبار، لأن الكبار لديهم عمليّات عقلية أكثر تنظيماً.

4- إن قلة الخبرة عند الصغار تشكّل دافعاً للاستكشاف أكثر مما هو الحال لدى الكبار.

5-إن لعب المعالجة يعتمد على ما هو جديد.

6- ولكن، المران يعتمد على نموّ الحركات الماهرة في مجال التنظيم والتحكّم، في حين يمارس الصغار ألعاب التكرار أكثر من الكبار لأنهم بحاجة إلى اكتساب خبرات جديدة في إطار التصنيف أو الإضافة.

ولكن، ما هي القيمة التربوية للألعاب الحركية؟

يمكن توضيح القيمة التربوية للألعاب الحركية في الأمور التالية (الخوالدة وآخرون، 1993):

- تُكسب الطفل مهارات مختلفة في إطار من التوازن والتناسق والتآزر والسيطرة والتحكم في جسمه وعضلاته وبالتالي زيادة قدرته على الأداء.
- تساعد الطفل على النمو الفسيولوجي وتنشيط وظائف الغدد والقلب والرئتين وغير ذلك من الوظائف الحيوية اللازمة لتفعيل الجسم.
- تساعد الطفل في إنماء الجهاز العضلي والعصبي في الجسم فيصبح أكثر قدرة على أداء الوظائف الحركية المتصلة بمهارة أعضاء الجسم وأجزائه.

- تكسب الطفل القدرة على الاحتمال والمنافسة والتغلب على التحديات وإثبات الذات، وبالتالي يصبح أكثر قدرة على إظهار الحركات الإبداعية والإتقان والتفوق على الآخرين في الإطار الفردي والجماعي.
- تمكّن الطفل من التعرف على الذات الجسمية وإمكاناتها، مما يساعده على اختيار الدور والنشاط والوظائف التي تتلاءم مع قدراته، وبالتالي التكيف مع الواقع الاجتماعي داخل البيئة.
- تساعد الطفل على التنشئة الاجتماعية من خلال ما يتمثله من كفايات فكرية، واجتماعية، ووجدانية، وأخلاقية عن طريق ممارسة اللعب الحركي الذي كان يكسبه مثل هذه الكفايات في إطار اللعب الحركي الجماعي أو اللعب الحركي الفردي.
- تكسب الطفل المعلومات والمعارف والإدراكات العقلية، والاتجاهات والقيم الاجتماعية والأخلاقية التي تساعده على زيادة الوعي والفهم والتقدير والقدرة على التذكر والتصور والتمييز والتحليل والتركيب ومواجهة المشكلات.
- تكسب الطفل القدرة على التكيف الاجتماعي مع البيئة الاجتماعية عن طريق تمثل المعلومات والمتغيرات المستجدة في البيئة عن طريق اللعب بمعطيات البيئة، وكذلك المواءمة والتوافق مع البيئة الخارجية لضمان النماء العقلي والاستمرار بصورة حية ومتوازنة مع البيئة الاجتماعية.
- تساعد الطفل على تطوير كفايات الجهاز الحسي في جسمه، بفضل ما يكسبه اللعب الحركي من تدريب لآليات الحواس في الجسم.
- تساعد الطفل على تشكيل الجسم وجعله أكثر ملاءمة ومرونة وقدرة على القيام بمهمات وظيفية حيوية تفعّل من إمكاناته ودوره في الحياة.

الألعاب الإيهامية:

يمارس اللعب الإيهامي من قبل الأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة، أي منذ الشهر الثامن عشر من العمر ويستمرون في ممارسته حتى بداية السنة الثامنة من العمر. وفي هذا العمر يأخذ الأطفال بالعزوف عن هذا اللون من اللعب، إذ لم يعد وسيطاً ملائماً لمتطلباتهم النمائية.

سماتها وقيمتها التربوية:

يُقصد باللعب الإيهامي، ذلك اللعب الذي يتوهم فيه الطفل أنه يقوم بممارسة عمل واقعي يستمده من الخيال حيث يضفي على أشياء من الواقع ما يرغب في تحقيقه أو التفاعل معه، تنفيذاً إيهامياً لأحاسيسه وتمنياته ورغباته، أو تنفيذاً لما يتوحد معه من مرئيات العالم الواقعي. ويشترك اللعب الإيهامي مع التعلم في أنه يبدأ بالإشارة إلى الأشياء في حالة عدم وجودها والتواصل بوساطة اللغة أو الإشارة الرمزية(ميللر، 1987). ويدور اللعب الإيهامي حول صور عقلية يحاول الطفل أن ينفذها في عالمه الحقيقي.وتأتي هذه الصور عن طريق ما يتمثله الطفل من أحداث وممارسات عن طريق المحاكاة أو التقليد للتعبير عن شعوره ورغباته الدفينة. لذا يتأثر اللعب الإيهامي بحالات الشعور والغضب والإحباط التي يعاني منها الطفل.

ومن الجدير بالذكر أن هذا اللون من اللعب يبدأ بالانحسار كلما تقدم الطفل في تفكيره المنطقي والتخلص من التفكير العاطفي، حيث تصبح الإشباعات المتخيلة عند الطفل غير كافية لإرضائه بسبب ظهور التفكير المنطقي عنده، ويصبح الطفل أكثر قدرة على التمييز بين الواقع وبين التظاهر والخيال، فينحسر الخلط عند الطفل في تمييز العلاقات الموجودة بين الأشياء والواقع، وبذلك تقل حاجته إلى اللعب الإيهامي للتعبير عمّا يجول في خياله.

ولكن، من أين يستمد الطفل لعبه الإيهامي؟

يستمد الطفل لعبه الإيهامي من الأحداث والأفعال والأشخاص، وغير ذلك من شخصيات يشاهدها ويتفاعل معها في واقعه الاجتماعي عن طريق حواسه ويرغب في تمثيلها وتقليدها في الواقع، فيجسد خياله إلى ممارسات حقيقية في واقع الحياة، بفضل ما يضفي أو يسقط على الأشياء من خصائص حية يجعل منها واقعاً ملموساً يعبر بها عن شعوره ورغباته وانفعالاته. ويلاحظ أن اللعب الإيهامي الذي يمارسه الطفل في البيئة يأخذ مسار تقليد الشخصيات الإنسانية بفضل ما تتميز به هذه الشخصيات من أنماط سلوكية أو خصائص تؤثر على الطفل من خلال إدراكاته المباشرة، أو انفعالاته الوجدانية. وبعضها يمثل مهارات من الحركات الجسمية التي تنطوي على حالة من التخيل أو أدوار مهنية معينة مثل دور : المعلم، والطبيب ، والبائع، والسائق، والشرطي، والمزارع ، والبنّاء، والأم، والعريس، إضافة إلى ما لدى الطفل من ألعاب إيهامية وتمثيلية تتصل بأدوار حياتية أخرى يضفيها الطفل على نفسه. وتمثل هذه الألعاب الإيهامية عادة الألعاب الشعبية التي

يستطيع الطفل فيها أن يتوهم أنه فارس يركب حصاناً، أو أنه بائع في دكان، أو أنه سائق سيارة، أو أنه معلم في مدرسة أو طيار يحلق في الفضاء.

ويبدأ هذا اللون من اللعب بالظهور عند الطفل وهو في السنوات الأولى من عمره، وأنه يمارس بعض أشكاله وهو في السنة الثانية والنصف من عمره ويستمر في ممارسته حتى بداية السنة الثامنة من العمر.

كما يبدأ هذا اللون من اللعب بالاختفاء في السنة الثامنة من العمر، حينما تصبح لدى الطفل القدرة على التفكير المنطقي في القضايا المحسوسة، ويصبح الكلام عنده وسيلة اتصال اجتماعي ينطوي على معنى، ويتمكن من أن يدافع عن نفسه، ويعبر عن انفعالاته بطرق أخرى، ويميز بين الحقيقة والخيال. ويمكن أن يفسر اختفاء اللعب الإيهامي في هذه الفترة من منطلق الفكر لدى طفل الثامنة قد تطور لدرجة تمكنه من أن يستغني عن هذه المعينات الظاهرة في السلوك المحسوس مهما كانت درجة توافقه الاجتماعي(ميللر، 1987).

ومن الجدير ذكره هنا أن اختفاء اللعب الإيهامي لدى الطفل في سن الثامنة، لا يعني اختفاء التمثيل، بل استمرار هذا التخيل حتى سن الرشد، وأن الذي يختفي في سن الثامنة هو التعبير الظاهر عن هذا التخيل في السلوك اليومي للطفل.

ولكن ما هي القيمة التربوية للألعاب الإيهامية ؟

تُكسب الألعاب الإيهامية الطفل الذي يمارسها دلالات تربوية تتمثل في مساعدة الطفل على (الخوالدة وآخرون، 1993):

- التعبير عن مشاعره وانفعالاته الداخلية وإقامة النماذج التي يريد من الأحداث والشخصيات والأفكار التي يرغب في تمثيلها.
- الاعتراف بأخطائه، والاعتذار عن هذه الأخطاء عن طريق محاكمة اللعبة وتخليص نفسه من الصراعات التي يتعرض إليها في أثناء فترة حياته اليومية بسبب التنشئة الاجتماعية.
- لعب الأدوار وتحمل مسؤولية الدور الاجتماعي، والتكيف مع النظام الاجتماعي وتحريره من التناقض الذي يكون بين الصغار والكبار.
- اكتساب الدقة والمهارة في تشكيل الأدوات والأداء والتوازن في الشخصية.
- التدريب على أنماط السلوك الاجتماعي التي تتلاءم مع المواقف بحرية ودون خوف.

- تحقيق الذات واكتساب القدرة على امتلاك القوة والتحكم والكفاية.
- النمو الاجتماعي والتكيف عن طريق ما يتمثله من شعور وسلوك لمن يلعب أدوارهم.
- استكشاف الأشياء والعلاقات والتدريب على الأدوار الاجتماعية والتخلص من الانفعالات السلبية والصراعات، وتوصيل الطفل بالأحداث الجارية وروح العصر ومُجرياته.
- تنمية القدرات اللغوية لديه، والمهارات الاجتماعية، وتوثيق الصلات مع الآخرين وإعادة التوازن إلى الجسم، والتخفيف من أساليب التنشئة الاجتماعية غير الرشيدة.
- التواصل مع الأطفال الآخرين والكبار، وإظهار الدوافع عن طريق الألعاب التمثيلية، وتطوير طاقاته الإبداعية.
- التكيف الاجتماعي التدريجي مع الواقع بما تنطوي عليه من تطوير مفهوم الذات، ودور الجنس وفهم أدوار الآخرين وتكامل قواعد المجتمع.
- تكامل المفاهيم والتساؤل والتجريب والاندهاش وحفز جميع أبعاد النمو العقلي كالتخيل والتصور والإبداع والوعي والفهم وتحليل المعلومات.
- التعلم من خلال التوحد مع النماذج وإدراك الأحداث الجارية.
- تطويع الحقيقة لمطالب الطفل النمائية، والعقلية والعاطفية، والقدرة على مواجهة المواقف والتعويض.
- تنظيم المعلومات وتصنيفها وإعادة تنظيمها وجعل الدماغ في حالة نشاط دائم.
- التخلص من حالة القلق والخوف والتحقق من مشاعره، والشعور بالمتعة والإثارة والإبداع.
- التخلص من الانحرافات ومقاومتها، وتطهير النفس من الضغوط والانفعالات، وزيادة الوعي بمجريات الأحداث، وتحقيق الرغبات، وحل المشكلات بطرق إبداعية.

مثال تطبيقي على الألعاب الإيهامية: لعب الأدوار

يتضمّن لعب الأدوار في الألعاب الإيهامية (التمثيلية)، معرفة الأطفال وإتقانهم أدوارهم في البداية، أي قبل أن يندمجوا في اللعبة. واستناداً لذلك لا نستطيع أن نقول: إن الأطفال في لعبهم هذا يكتسبون الخصائص التي تتميّز بها الشخصية التي يقومون بتمثيل دورها، وإنّ هذا النوع من اللعب يساعدهم على تعلّم هذه الخصائص. والأكثر

صحة من ذلك هو أن نقول: أنّه إذا كانت هناك ثمّة وظيفة يؤدّيها لعب الأدوار، فإنّ تلك الوظيفة تتمثّل في تعلّم الطفل أنّ هناك شيئاً ما في المجتمع اسمه الدور، وأنّ هذه الأدوار قابلةٌ للتبادل، وتتميّز كلٌّ منها بخصائص محدّدةٍ وواضحةٍ، وأنّ أداء دورٍ معيّنٍ يتطلّب تعاون الآخرين. و إلا لَمَا استطاع الأفراد، ومنهم الطفل نفسه، أن يؤدّي دوره.

وبعبارةٍ أخرى فإنّ مفهوم الدور في اللعب التمثيلي لا يتحدّد إلا في ضوء نسيج العلاقات الاجتماعية التي يدخل فيها الطفل أثناء لعبه هذا. ولا شكّ أنّ الطفل يعتمد في أداء الدور على خبرته الشخصية، ولكن ليس معنى ذلك أن تلك الخبرة هي المصدر الوحيد للعب.

إنّ اللعب التمثيلي خليط من الواقع والخيال. وإذا صحّ التعبير، فإنّ معنى ذلك أنّ اللعب التمثيلي هو نوع من التفكير المبدع عند الأطفال فيما يتعلّق بالعلاقات الاجتماعية. فانطلاقاً من خبراتهم الشخصية، ورغبةٍ منهم في التعرّف على العالم الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ليس فقط بدافع الاستطلاع، ولكن أيضاً بقصد تحقيق التوافق مع البيئة، يطرح الأطفال بدرجةٍ كبيرةٍ من التحرّر عدداً من الأسئلة الافتراضية، والإجابات عليها حول العلاقات الاجتماعية المتكاملة.

ماذا يعني أن يكون الشخص أمّاً (أو أباً)؟ ما هو الطفل الذي أريد أن أكونه؟ ... إلى آخر ذلك من الأسئلة. وبالرغم من أن الأطفال يصوغون هذه الفروض جزئياً على الأقل من واقع خبراتهم الشخصية، إلاّ أنهم يكونون محكومين في تحديد الدور بما تعارف عليه المجتمع.

ولكن ما هو الدور؟

يعرّف الدور بأنه تنظيم سلوكي للاتجاهات والاستجابات المرتبطة بمواقف خاصة في المجتمع (عدس ومصلح، 1983). ومن الجدير بالذكر في هذا المجال أن اللعب يحتل أهمية إضافية عندما يتم ربطه بلعب الأدوار، سيما وأن أبسط ألعاب الطفولة تتضمن توزيعاً للأدوار، وسرعان ما يتعلم الطفل بأن سلوك الآخرين ومشاعرهم يجب أن تؤخذ بالاعتبار، كما أنه يتعلم أنه يسلك على نحو معين إذا كان بقية الأطفال يمارسون الأنماط السلوكية المقررة عليهم. فمثلاً، إذا كان أحدهم سيقوم بدور الطبيب، فإن على بقية الأطفال أن يلعبوا دور الأمهات في حالة من القلق على أبنائهن المرضى، وأطفال آخرون يلعبوا دور الأطفال المرضى، وربما أطفال آخرون بدور الممرضين والممرضات وهكذا.

ومن الملاحظ أن الطفل من خلال مشاركته في لعب الأدوار يتفاعل ويدخل مجال المنافسة، ويجرب القسوة والصلابة والألم، ويتعلم مهارة التغير وبسرعة من نمط سلوكي معين إلى نمط سلوكي آخر، مما يزوده بالخبرة في تكوين الرأي، وبالتالي يكون قادراً على تقمص شخصية ما، أو ممارسة نمط سلوكي آخر بمقدرة أكثر. كما أن الطفل الذي لا يستطيع أن يلعب الدور بمهارة، والانتقال من دور إلى آخر بدقة قد يتعرض للنبذ من قبل أقرانه أعضاء فريق اللعب، وقد يكون هذا سبباً في سوء تكيفه الاجتماعي في المستقبل عندما يصبح راشداً.

ويؤكد على هذا التفسير لوظيفة ومفهوم الدور عند الطفل، صفات بارزة في لعب الأدوار هي: المرونة الفائقة في الانتقال من دور لآخر، كما لو كان الأطفال يتلقنون أدوارهم من مجموعة من الأدوار المسرحية المدونة في مشهد (سيناريو) معين. فالطفلة التي تلعب الآن دور الأم، قد تقوم بعد قليل بدور الطفلة أو الطبيبة أو المعلمة أو غيره من الأدوار.

على أن ذلك إنما يتم داخل حدود ملامح معينة وواضحة لصاحب الدور، وهذه هي الخاصية الثانية. فعندما تلعب الطفلة دور الأم، نجد أن صوتها يصبح حانياً أو حازماً، وأن اتجاهها يكون إما آمراً وإما ناصحاً، وأن إشارتها إما تدل على العقاب وإما على التقبل. وعندما يقوم الطفل بدور الطبيب نجد أنه يتسم بالتسلط والتلقين. أما الطفل الذي يقوم بدور المريض فيتسم بالانصياع، أو الاستعطاف والرقة في كل الحالات. وهكذا نجد أن خاصية الدور تنعكس على ما تفعله الشخصيات التي تمثلها الأدوار بشكل دقيق.

ليس هذا فحسب، بل إن الطفلة التي تقوم بدور الأخرى، لا بد من أن يكون منسجماً مع ما يتطلبه دور الطفلة.

معنى ذلك أن الطفلة في كل الحالات تتصرف وفي تصورها:

1- أنّ هناك أدواراً معيّنةً محدّدةً يختلف الواحد منها عن الآخر.

2- أنّ هذه الأدوار متبادَلةٌ، بمعنى أنّ التي تلعب الآن دور الطفلة يمكن أن يكون فيما بعد طبيبة.

3- إن التعاون بين الأم وطفلتها أو الطبيب والمريض، أو غير ذلك من الأدوار، شيء لا بد منه لكي تستمر اللعبة.

إن لعب الأدوار يعتبر صورة مصغرة لما يجري في الحياة، ويؤكد ما ذهب إليه المختصون في هذا المجال وأكد عليه الباحثون في المجال من أن اللعب إنما هو تمثيل للواقع. ويعتبر

لعب الأدوار فرصة في غاية الأهمية للطفل ليتعلم معنى الدور كشيء له وجود ضمن إطار من العلاقات الاجتماعية ، لا شيء مستقل منفصل عن تلك العلاقات ، كما يتعلم أيضاً قيمة التكامل بين هذه الأدوار كوسيلة للتوافق في الحالة الاجتماعية فيما بعد.

ويؤكد الباحثون (الطواب،1986؛ عبد الجابر والنبابتة، 1983) أن معظم أطفال الروضة يمارسون لعب الأدوار، من خلال محاولتهم إخضاع الواقع بحيث يتلاءم وحاجاتهم الخاصة، وذلك عن طريق استخدامهم الكلمات ليرمزوا بها إلى تصوراتهم وأفكارهم ومشاعرهم الداخلية.

ومن أهم الفوائد التعليمية والتربوية والنفسية المترتبة على لعب الأدوار معالجة الاضطرابات النفسية، مثل: الانطواء، والخجل والعدوانية. حيث ينطلق الممثل ليقضي عليها، ويتخلص من مضايقاتها بوساطة التمثيل الذي يستدعيه إلى التعاون والمشاركة والظهور أمام المشاهدين. كما ويفيد في معالجة عاهات النطق أو اضطراباته، حيث أن التمثيل علاج للمصابين باضطرابات التأتأة والتلعثم وشرود الفكر وأخطاء النطق. لأن معظم ذلك ينتج عن الخوف من مجابهة الزملاء والأصدقاء فيلجأون إلى السكوت، حتى لا يكونوا محوراً للسخرية والانتقاد. لذلك يتوجب على المربية الواعية أن تقحم هؤلاء الأطفال في أدوار تمثيلية يتم إعدادها خصيصاً لمعالجة اضطراباتهم.

وقد أجريت دراسة حديثة (صوالحة،2000) في هذا المجال ، هدفت إلى التعرف على فاعلية لعب الأدوار في معالجة الاضطرابات النفسية التي تمثلت في الخجل، والشتم، والتلعثم، لدى عينة من أطفال مرحلة الروضة. وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال يعانون من الاضطرابات النفسية. استخدم الباحث منهج دراسة الحالة في هذه الدراسة. كما استخدم السجل المدرسي بما يشتمل عليه من معلومات عن الطفل ، وأسرته، وذلك بهدف التعرف إلى تاريخ الحالة كما ترويها الوثائق الرسمية. واستخدم الباحث طريقة الملاحظة المباشرة من أجل تحديد السلوك بدقة وعناية أثناء اللقاءات الجماعية لمدة أسبوع كامل للتعرف على معالمه. كما تم إسناد دورا تمثيليا لكل حالة بشكل إجرائي عبر فصل دراسي كامل. بينت نتائج الدراسة أن لعب الأدوار أظهر فاعلية كبيرة في معالجة الخجل لدى أحد أفراد عينة الدراسة، ومعالجة الطفل الثاني من ممارسة الشتم لزملائه ومعلماته،أما الطفل الثالث فقد تمت عن طريق لعب الأدوار معالجته من حالة التلعثم التي كان يعاني منها في كلامه.

الفصل الثالث

أنواع الألعاب من حيث التنظيم والالتزام

الألعاب العشوائية

ويقصد بهذا النوع من اللعب: النشاط التلقائي الذي لا تقيده عادات أو قواعد أو قوانين محددة أثناء ممارسته، وقد يقوم به الطفل منفرداً أو مصاحباً لطفل آخر أو أطفال آخرين، كما أنه لا يخص عُمراً معيناً أو جنساً من الجنسين. وقد يقوم به الطفل وهو واقف أو جالس أو ساكن أو متحرك أو مستلق على ظهره أو بطنه، وقد يستعمل الطفل فيه أو لا يستعمل أداة أو شيئاً محدداً كأدوات المطبخ أو أدوات المنزل الأخرى، أو أداة من أدوات لعبه.وليس لهذا النوع من اللعب هدف معين سوى متعة اللعب، وما قد يكشف عنه من معلومات أو ظواهر يتعلمها الطفل تلقائياً أو تثير الفضول لديه من أجل أن يتعلم.

ولما كان اللعب هو الوسيلة الطبيعية للطفل للتعلم والاكتشاف والتعبير، فإن اللعب العشوائي (التلقائي) هو أحد أساليب اللعب الرئيسة التي يبدأ الطفل بها أول صور تعلمه.وقد أشار لذلك بياجية حينما اكتشف أن الوليد يبدأ في إعادة بعض الأفعال التي تجلب له المتعة شريطة أن تكون هذه ضمن قدراته، وقد أطلق عليها اسم "اللعب التمهيدي"، مثل التلويح باليد أو قبض الأصابع أو الإصغاء إلى الخشخيشة، أو ممارسة لعب الاستغماية في الشهر السادس.

ومن خلال استعراض النشاطات التي تمثل هذا النوع من اللعب يتبين لنا أن الطفل لكي يكتشف حجمه أو أطوال أطرافه فإنه يزحف بين الأثاث في الصالة، ويركض عبرها بين أماكن الجلوس والأدوات الأخرى، ويمد ذراعيه وساقيه تحت الكراسي والطاولات وداخل الأدراج، وهو بذلك يتعلم المساحات، والأبعاد، والحجوم التي تتناسب مع حركة جسمه، ويتعلم أيضاً كيف ينساب بينها دون أن يرتطم بها، ودون أن يغير من مواقعها. ولكي يكتشف الطفل قوته فإنه يحاول أن يحرك الأشياء من مواقعها، إما بجرّها أو رفعها، أو دفعها . ولاكتشاف قدرات جسمه فإنه يزحف ويتسلق ويقفز ويصيح وينشي. ولكي يؤكد اهتمام ذويه أو الأوصياء عليه به، فإنه يلفت نظرهم عند إجراء المقارنة بين قدراته مع قدرات أخيه أو أخته أو أي طفل آخر يمكن أن ينافسه أمام الراشدين الذين هم مصدر الحب والعطف والحماية التي يسعى دائماً إليها. وقد لا يعي الطفل هدفه من لبس قفاز

أبيه أو حذائه، وقد لا تعي الطفلة في السنة الرابعة من عمرها الهدف من وضع مساحيق التجميل على شفتيها ووجهها، وربما لا ندرك نحن كآباء وأمهات ووكلاء تنشئة اجتماعية أهداف لعب كهذا، ولكنه ولا شك سوف يؤدي إلى اكتشاف الطفل لظواهر ومفاهيم معينة حينما يحس بصغر قدمه داخل حذاء أبيه الواسع، وحينما تكتشف طفلة الرابعة من العمر بأن مساحيق التجميل ليست وسيلة ناجحة لرضى أمها وحبها لها.

ومن الجدير بالذكر أن اللعب العشوائي لا يخص عُمراً دون عُمر، فجميع فئات الأطفال تمارس الألعاب التلقائية العشوائية من رسم على الجدران إلى الزحف على الأرض أو التزحلق على حافة السلم (الدرابزين). كما أن كلا الجنسين يمارس اللعب العشوائي التلقائي، وليس هناك فوارق جنسية بينهما. أما بالنسبة للفترات الزمنية التي يقضيها الأطفال في ممارسة هذا النوع من اللعب فترتبط ارتباطاً طردياً بسن الطفل، فكلما ازداد عُمر الطفل ازدادت فترة الممارسة.

أما بالنسبة لآراء أولياء الأمور في اللعب العشوائي التلقائي، بينت نتائج الدراسات (جبرين، 1980) أنهم يتضايقون من هذا اللعب بشكل عام، وبخاصة عندما تتعارض ألعاب الأطفال وصياحهم بشكل خاص مع نشاط بيتي أو عائلي في نفس الوقت، كالاستماع إلى نشرة الأخبار المصوّرة أو برنامج تلفزيوني محبب للكبار دون الصغار. كما أن الأمهات يشعرن بالانزعاج لأن اللعب العشوائي يترك البيت في حالة من الفوضى وعدم الترتيب. كما يرى أولياء الأمور في هذا النوع من اللعب خطراً على الأطفال الصغار الذين يندفعون وراء أشقائهم الكبار في الجري والزحف والتزحلق.

سمات الألعاب العشوائية وقيمتها التربوية:

يقصد بالعب العشوائي، كلّ نشاط تلقائيٍّ لا تُقيّده عادات أو قواعد أو قوانين محدّدة أثناء ممارسته، وقد يقوم به الطفل منفرداً أو مصاحباً لطفل أو أطفال آخرين، كما أنّه لا يخصُّ عمراً محدّداً أو جنسا من الجنسين. وقد يقوم به الطّفل وهو واقف أو قاعد أو ساكنٌ أو متحرّك أو نائم على ظهره أو بطنه، وقد يستعمل فيه الطفل (أو لا يستعمل) أداةً أو شيئاً محدّداً من كأدوات المطبخ أو أدوات المنزل الأخرى أو أداةً من أدوات لعبه، وليس لهذا النوع من اللعب هدف معيّن سوى متعة اللعب وما قد يكشف عنه من معلومات أو ظواهر يتعلّمها الطفل تلقائياً أو تثير فيه الفضول للتعلّم.

أمثلة من أنشطة اللعب العشوائي:

1- الركض مع الضحك والمرح على طول الصالة أو حول أداة، كالطاولة مثلاً، منفرداً أو مع طفل أو أطفال آخرين.

2- جرّ أو دفع أداةٍ كالطاولة الصغيرة أو الكرسيّ أو المكنسة أو الوسادة أو الفرشة أو البساط.

3- تفحّص أداةٍ وجدها فجأةً، كالعلبة الفارغة أو الصندوق أو الزجاجة أو أدوات أشخاصٍ آخرين.

4- الطّرق بالمطرقة (أو أيّ أداة يسهل الطرق بها) على مسمارٍ أو على سطحٍ خشبيّ أو حائط.

5- الرسم على الجدران أو على السطوح المناسبة كالورق أو جوانب الخزانات.

6- الحفر في الأرض الليّنة، الترابية أو الطينية أو الموحلة، باليد أو بأداةٍ مساعِدةٍ مثل: قطع الخشب أو الحديد.

7- اللعب بأعضاء الجسم المختلفة، وخاصّة الأعضاء التناسلية (أكثر عموميّةً لدى الذكور).

8- كيلُ التراب ونقله من مكان لآخر باليدين أو بوساطة وعاءٍ مناسب.

9- اللعب بالطعام في الصحن أو في وعاءٍ آخرُ يوضع فيه.

10- لبس أحذية وملابس الكبار والتظاهر بها.

11- الزحف على الأرض والاستلقاء والقيام بحركات بهلوانيةٍ رياضيّةٍ.

12- وضع مساحيق على الوجه خاصّة بالكبار، مثل: مساحيق التجميل أو معجون الحلاقة أو مراهم علاجية.

13- التظاهر بأعمالٍ يقوم بها الكبار وذلك من قبيل المحاكاة مثل التدخين.

14- التظاهر بقيادة السيّارة أو الدراجة النارية.

15- المشي غير المنتظم في الممرات أو في الشارع مع ركل الأدوات التي تعرض له كالعلب الفارغة أو الحجارة.

16- المشي مع القفز والوثب (مصحوباً بالغناء أو الصفير أحياناً).

17- رمي الحجارة عشوائياً أثناء السير في الشارع.

18- التشطيب على الجدران والمقاعد والأثاث (أحياناً على السيّارات).

19- التّزلّج على حوافّ السلالم (الدرابزين).

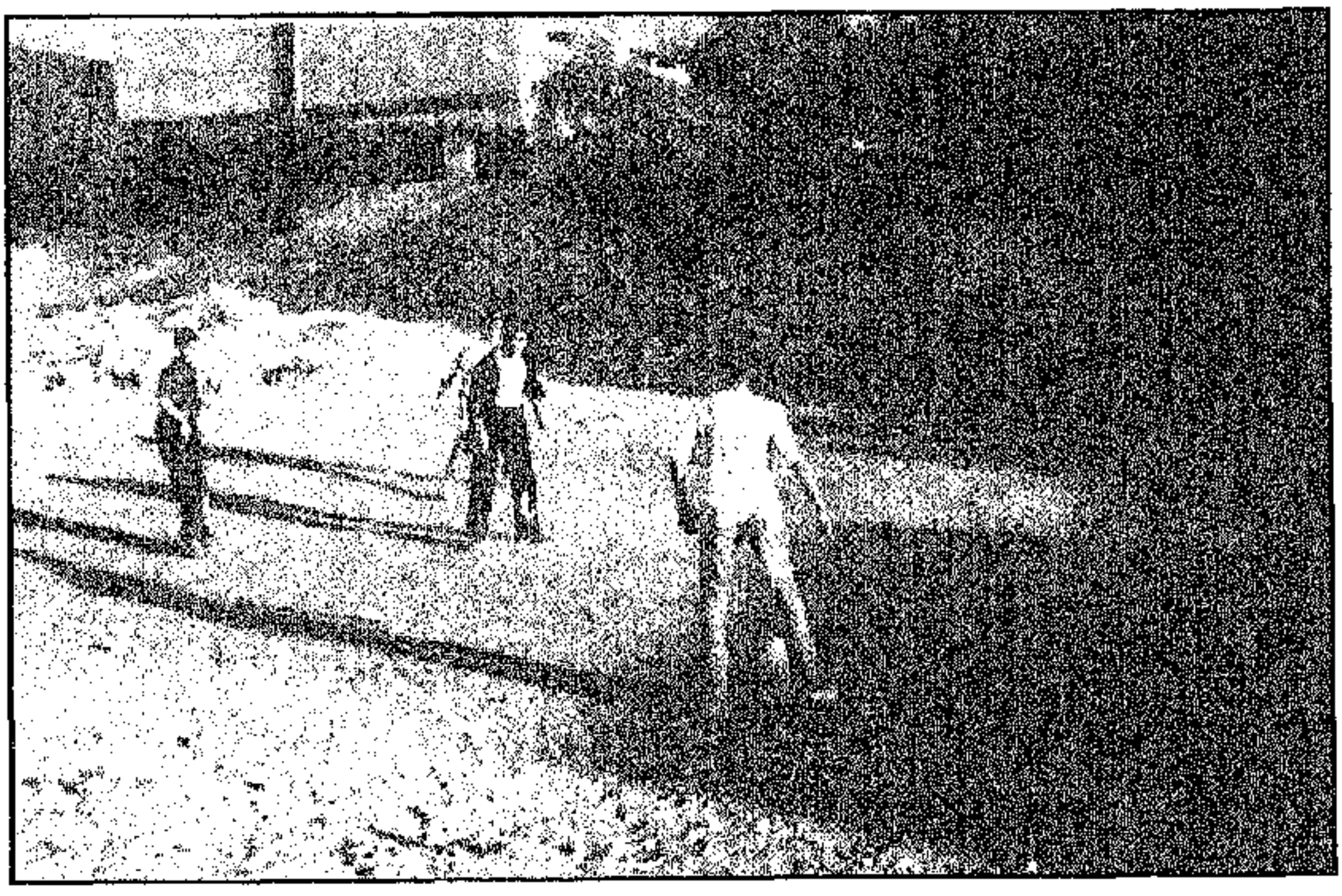
20- وخز الغير من الرفاق دون سابق إنذار والهرب.

21- الرقص والغناء بشكل فجائيٍّ.

الألعاب ذات القواعد

ويقصد بهذا النوع من اللعب، ذلك النشاط الذي يقوم به الطفل، ويتحتم عليه فيه أن يلتزم بمجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تحكم هذه الممارسة. ويلاحظ من نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن هناك تمايزاً جنسياً بين الذكور والإناث في ممارسة هذا النوع من اللعب، حيث أن هناك ألعاباً يمارسها الذكور، منها: الكرات الزجاجية أو الجلول أو البنانير، والسبع حجار، وكرة القدم، وحدر بدر، والضامة، وألعاباً تمارسها الإناث، منها: الحجلة، ونط الحبل، والزقفة الثنائية.

كما يلاحظ أن هناك ألعاباً يشترك فيها الجنسان دون تمييز، كما أن فريق اللعب يتكون من أفراد من الجنسين، ومنها: الاستغماية، والزقطة، وعالي واطي، وطاق طاق طاقية، وأنا النحلة أنا الدبور، ويا مدارس يا مدارس.



ويتبين أن أطفال الفئتين العُمريتين (2-4، و4-6) سنوات هم أطفال يحاولون أن يلعبوا، دون أن يمارسوا اللعب بالمعنى الكامل. والسبب في ذلك أن معظم الألعاب يتطلب أداؤها نضجاً ذهنياً وجسمياً في حركات هذه الألعاب عموماً والتناسق بين الإثنين ضروري لإتقان اللعبة الواحدة. ولهذا نجد أن أطفال الفئة (2-4) سنوات لا يتقنون لعبة واحدة فقط، هي: يا مدارس يا مدارس. وقد تبين أن هذه اللعبة لا تتطلب جهداً كبيراً لإتقانها ، فهي تعتمد على التوافق الصوتي/ الحركي البسيط ، حيث يمسك الأطفال يداً بيد في حلقة دائرية ويغنون بصوت جماعي . أما باقي مشاركة هذه الفئة فمجرد محاولات تعتبر بداية المشاركة الجماعية في لعب المستقبل.

أما الفئة (6-12) فهي التي تمارس الألعاب ذات القواعد جميعها بشكل سليم. وفيما يلي مجموعة من الألعاب ذات القواعد:

الحجلة، الاستغماية(الطماية، الطميمة) ، عالي واطي، نط الحبل، الزقطة، الجلول (البنانير، الكرات الزجاجية، الدواحل)، السبع حجار(عنبر)، طاق طاق طاقية، الصياد الأعمى، بر بحر برة.كرة القدم، الزقفة الثنائية، حدر بدر، أنا النحلة أنا الدبور، الضامة، الدومينو، الشطرنج.

ويرتبط التزام الأطفال أثناء ممارستهم اللعب، بالقوانين والقواعد بمستوى النمو الأخلاقي لديهم، ويؤكد الباحثون أن الطفل الذي يلتزم بقوانين وقواعد اللعب، لابد وأن يلتزم بقوانين البيت والأسرة التي يعيش معها ومن ثم يلتزم بقوانين المجتمع والحكومة والدولة، والقوانين العالمية، وعلى العكس من ذلك من لا يلتزم بقوانين اللعب يتوقع أن لا يلتزم بقوانين الأسرة والمجتمع والمؤسسات المحلية والإقليمية والدولية الأخرى.

وفي دراسة (صوالحة، 2000) تناولت مستوى ممارسة اللعب لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين تبين أن الأحداث الجانحين الذين ارتكبوا جنحة السرقة كانوا في لعبهم لا يلتزمون بالقوانين التي تحكم اللعبة التي يمارسونها وكانوا يتحايلون على قوانين هذه اللعبة لكي لا يلتزموا بها بشتى الوسائل والطرق بهدف تحقيق أهدافهم الذاتية.

الفصل الرابع

ألعاب الدمى والعرائس

أكدت خلف (1991) على الحاجة الماسة لإثراء بيئة الطفل بمجموعة من الدمى والألعاب التي يمكن أن يتم إنتاجها داخل غرفة الصف من قبل المعلمين والمعلمات في مختلف المراحل التعليمية، ويمكن أن يشارك المتعلمون في مختلف شرائحهم ومراحلهم العمرية في إنتاج هذه الدمى، بكلفة بسيطة ومن المواد الخام المتوافرة في المنزل، والمواد الزائدة عن الحاجة، مما يؤدي إلى تنمية الإبداع والابتكار لدى المعلمين والمعلمات والمتعلمين على حد سواء.

وتعتبر الدمى من الألعاب الهامة والضرورية في حياة الأطفال، حيث أنهم لو لم يعطوا الدمى ليلعبوا بها، فإنهم سيصنعونها بأنفسهم لأنهم يشعرون دائماً بالحاجة الماسة لها. وفي الظروف الاقتصادية التي تواجهها الأمم لا ينقطع أطفالها عن اللعب بالدمى، فهم دائماً يستثمرون ذكاءهم وخيالهم في إبداع لعبهم وتشكيل الدمى التي يحبونها من خامات البيئة وفضلات المواد والأشياء المنزلية والصناعية، مثل: العُلب المعدنية، والبلاستيكية الفارغة، وصناديق الكرتون وبقايا قطع القماش. ويمكن مشاهدة ابتكارات الأطفال، مثل: قطارات من علب السردين المربوطة إلى بعضها بسلك رفيع أو قطعة من المطاط، وسيارة من الأسلاك الرفيعة، وبيت مصنوع من الكرتون، ودمى الأطفال الصغار مصنوعة من القماش والأعواد الخشبية وغير ذلك .غير أن توافر الألعاب المصنّعة من سيارات وآلات أخرى، وأدوات منزلية وأدوات الحرب كالبنادق والمدافع والطائرات والدبابات وغيرها، وكذلك الدمى بأنواعها وأحجامها المختلفة، إضافة إلى الألعاب المسلية المبتكرة، كل ذلك أصبح متوفراً وبشكل ميسور في الأسواق وبالتالي لم يعد الطفل بحاجة لأن يفكر في صنع دميته أو لعبته.

وقد يُقال الكثير عن الدمى والألعاب المصنّعة بأنها علمية أو تربوية ونظيفة، وغير ذلك من الأوصاف، ولكننا قد ننسى أنها غالباً ما تشترى لتُهدى فقط، وليس على أساس علميتها أوأهميتها التربوية. ولهذا، إن أطفال اليوم لا يشترون ألعابهم بأنفسهم وحسب مستوياتهم الذكائية والعُمرية وميولهم والفروق الفردية بينهم، بل ربما كان الأكثر صحة أنها تُشترى لهم على أساس المستوى الذكائي للكبار وميولهم الشخصية. ولهذا، يملّ كثير من الأطفال ألعابهم ودُماهم التي تُهدى لهم منذ اليوم الأول لاستلامهم إيّاها.

بينت نتائج الدراسات التي أجريت على سلوك أطفال المدارس بالدمى، إن موضوع صناعة الدمى اليدوية كان له اهتمام خاص في العلاج النفسي للطفل ولما له من أثر تنموي من الناحية الذهنية والجسدية، ولما يوفره من متعة وإثارة للطفل (خلف،1991) ، كما أن وجود كميات مختلفة من أدوات اللعب في مكان اللعب أن وجود دمى أقل حول الأطفال يجعل عدد الاتصالات الاجتماعية بينهم أكبر. كما أن السلوك المرغوب فيه يتزايد، حيث يكثر اللعب بالرمل والأشياء الأخرى. أما وجود كميات كبيرة من معدات اللعب فإنه يثبط الهمة لديهم للقيام بالعلاقات الاجتماعية، ولكن يكون له تأثير منشط على النشاط الاستكشافي والبناء لدى الفرد. وهذا يتفق مع الافتراض القائل بأن قيمة اللعب تعتمد على الأقل في جانب منها على التنبيه والإثارة.

كما أن أنواع الدمى تختلف في مدى تشجيعها أو تثبيطها للاتصالات الاجتماعية بين الأطفال وبعضهم أو بينهم وبين الكبار. فالألعاب الجماعية مثل لعبة "السلم والثعبان" هي مثال واضح على الألعاب التي تميل إلى تشجيع الاتصال مع الآخرين. ولقد وجد أن أطفال سن ما قبل المدرسة يتحادثون مع بعضهم أثناء اللعب بالعرائس، وحين يقومون بالتلوين بالأقلام أكثر مما يفعلون عندما يرسمون بالزيت أو يقطعون بالمقص أو يطالعون بالكتب.

كما وجد أن المجموعات المصغرة من نماذج العرائس والمعدات التي تسمح للطفل بأن يبني لنفسه عالماً من الناس والمنازل، والسيارات، وحركة المرور، والحيوانات، والحقول، والطرق، كل ذلك على رقعة من الرمل، وجد أن هذه الألعاب تكون أفضل للعب الذي يعتمد على القصة المتخيلة كالذي يستخدم في الاختبارات الإسقاطية، وفي بعض أشكال العلاج باللعب. وغالباً ما يستخدم الأطفال في لعبهم التخيلي ألعاب الدراجات ذات العجلات الثلاث، والمعدات التي تؤدي إلى تدريب معظم العضلات، ولكنهم لا يتحمسون كثيراً لمشاركة الكبار لهم فيها، حيث إن تدخل الكبار في لعبهم هذا يدفعهم إلى العزوف عن مواصلة اللعب. لذلك، يتوجب أن يقتصر دور الكبار على توفير ما يحتاجه الصغار من الدمى، وربما المشاركة في اللعب إذا رضي الصغار بذلك.

وكثيراً ما يفترض أن الدمى التي تكون على شكل الدببة الصغيرة ، والدمى التي تكون ذات ملمس ناعم ، أو البطاطين الصوفية التي يتعود عليها الأطفال الرضع ، بل وبعض

الأطفال الأكبر سناً باعتبارها أشياء مسلية . وتؤكد نتائج الدراسات االتي أجريت في هذا المجال أن هناك تشابها ما بين الأم البشرية وبين بعض العرائس المصنوعة من الثياب البالية التي يصر الأطفال على اصطحابها معهم إلى أسرّتهم. ومع ذلك يمكن أن نتوقع أن يتعلق صغار الأطفال في غياب أمهاتهم بشيء مألوف ناعم الملمس مفضلين ذلك على تناول شيء جديد . وليس من المعروف فيما إذا كان يمكن تفضيل الشيء المألوف خشن الملمس أو الصلب على شيء جديد ناعم الملمس.

الشروط الواجب الالتزام بها عند اختيار الدمى:

1- أن تكون الدمية مناسبة لعمر الطفل.

2- أن تكون الدمية مناسبة لذكاء الطفل.

3- أن يشترك الطفل في اختيار الدمية.

4- أن تكون الدمية لعبة يلهو بها الطفل، وتكون مفرحة له وغير ملقاة على أحد الأركان في البيت.

5- أن تكون لعبة تثير في نفس الطفل الخيال وتشد انتباهه.

6-يتوجب أن تكون الدمية متينة الصُّنع قادرة على تحمل القذف والركل والسقوط، لأن اللعبة الهشة قد تتحطم بسرعة مما يصيب الطفل بالإحباط.

7- يجب أن تكون الدمية صادقة وأمينة في تمثيلها للواقع.

8- يجب أن تكون في الدمية ما يتحدى على نحو مناسب ومعقول قدرات الطفل الذهنية.

9- يتوجب أن تكون الدمية آمنة لا يوجد فيها ما يعرض الطفل للخطر، بحيث لا تكون من الألعاب النارية أو المفرقعات أو ذات الحواف الحادة.

10- يفضل لا تكون الدمية مترفة جداً في صناعتها بحيث يتعذر اللعب بها لغلاء ثمنها أو لرفاه ودقة تشكيلها . وهذا ينطبق بشكل أساسي على دمى العرائس التى سرعان ما تؤخذ من الأطفال وتوضع في الخزائن كتحف بيتية يتم عرضها للآخرين والتباهي بها.

نماذج من الدمى:

السيارات، مكعبات الخشب، العرايس، الدراجات، الطائرات، الطائرات الورقية، السيارات الصغيرة، أدوات الرسم، البالونات الصغيرة، دمى البنادق، الدراجات الصغيرة الحاملة، الهاتف، الآلات الموسيقية، الحيوانات، الأدوات المنزلية، الكرات بأنواعها. السيدة باذنجانة (خلف، 1991).

الفصل الخامس

ألعاب الكمبيوتر والإنترنت

ألعاب الكمبيوتر:

برزت ألعاب الكمبيوتر والإنترنت خلال السنوات الأخيرة وأصبحت ظاهرة تثير الانتباه، وتستحق البحث والتمحيص، سيما وأنها ما زالت حديثة ولم يتم التصدي لها بالبحث والدراسة بالشكل المناسب من حيث سماتها ودلائلها التربوية، وتأثيراتها على النمو النفسي المتكامل للأطفال بشكل خاص والكبار بشكل عام. ومن الممكن استخدام هذا النوع من الألعاب كوسيلة للتشخيص و العلاج لأولئك الذين يعانون من الاضطرابات النفسية. وإحدى هذه الألعاب هو برنامج أليزا (Eliza) الذي صمّمه فايتسنباوم، وهي تقليد لجلسةٍ مع طبيب نفسيّ، حيث أنّ الشخص الذي يستخدم الحاسوب يمكنه أن يُفضي بهمومه عن طريق أسئلةٍ وأجوبةٍ بينهما، ويتمّ كتابتها على الشاشة باللغة الإنجليزية، ويشترط أن لا يخرج اللاعب عن الموضوع المحدّد للنقاش، مما يُحافظ على استمرارية الحوار بين اللاعب والحاسوب، وفي نفس الوقت يبحث عن كلمات (مفاتيح) من خلال حديث الشخص المتعامل مع الحاسوب، حيث يوجد لكلّ كلمة مفتاحاً وهناك نظام محدّد في ذاكرة الحاسوب، وبعد ذلك يقوم الجهاز باستخلاص النتائج من خلال تجميع هذه الكلمات ومعالجتها، ثمّ يحدّد نوع المرض ويطرح طريقةً للمعالجة(الهنداوي، 2001).

ومن الجدير بالذكر أن ألعاب الكمبيوتر المصمّمة على أقراص قد تنوّعت (C.D.) لتناسب أذواق جميع الناس، أطفالاً أم كباراً، ذكوراً أم إناثاً، وأصبحت وسيلةً من وسائل تحقيق الرفاهيّة عند الذين يمارسون اللعب مع الكمبيوتر.

والملاحظ أن هذه الألعاب تنتشر في ذاكرة الكمبيوتر، وعند الأخذ بها من قِبل أطفالنا يجب أن يتميّز البرنامج بما يحويه من معلومات غنيّة ومتنوّعة وجعلها موجّهة للأعمار الصغيرة، ويمكن الاختيار من بين الألعاب التالية:

1- الألعاب المخصصة لتعلّم المبادئ الأولية لموضوعٍ ما، مثل البرامج المعدّة مثلاً لتعليم قيادة السيارة، أو المحاسبة، أو إدارة الأعمال.

2- الألعاب التي تمكّن الفرد من تعلّم قواعد اللغة والنّطق الصحيح للمفردات.

3- الألعاب التي تساعد المبتدئين على تعلّم مبادئ العمليات الحسابية الأربعة: الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، باستخدام رسوماتٍ وأشكال هندسيّة محبّبة للأطفال، وسباقات يتبعها مكافأة للفائز، وهو الذي يقوم بحلّ عمليّاته الحسابية بشكلٍ صحيح وفي وقتٍ قصير، كأن يعزف له الحاسوب لحناً معيّناً، أو يرسم له صورةً جميلة بالألوان، أو يكتب له كلمات رقمية، أو يعرض عليه شكلاً يتضمن تقديم الشكر والثناء له.

4- الألعاب التي تقوم بمساعدة المختصّين في مجال اختصاصهم، مثل: اعرف جسمك للأطفال، واعرف أسماء عواصم العالم، والوقوف على الأوضاع الاقتصاديّة والاجتماعية لأيّ بلدٍ، ومعرفة البلدان من خلال عرض أعلامها، وغير ذلك.

أخطار ألعاب الكمبيوتر:

يستعمل الكمبيوتر عادة لغايات التّعلم في مختلف نواحي الحياة وفي مجالات مهنيّة مختلفة، مثل عمل المهندسين، والأطباء، والشركات، والأمن العامّ، والدوائر الرسمية، والبنوك، والجيوش، والمنازل. وقد انتشر في الفترة الأخيرة بحيث أصبح وسيلةً ضروريّةً لا يمكن الاستغناء عنها لِمن يتعامل معه، وأصبح هدفاً لجميع الأفراد من مختلف الفئات العمرية.

لذلك، فقد أصبح جهاز الكمبيوتر(الحاسوب) موجوداً في حياة الإنسان، مما جعل من البحث في العلاقة التي تربط بين هذا الجهاز بما يحتويه من برامج وتقنيات من ناحية، والإنسان من ناحية أخرى ضرورة هامة.

لذلك، لا بد من أن نطرح مجموعة التساؤلات التالية:

- ما هي خصائص وسمات ألعاب الكمبيوتر التي يتوجب أن تتصف بها لتكون مناسبة ؟

- هل يمكن أن تكون ألعاب الكمبيوتر وتأثيرها في تكوين شخصية الفرد مشكلة؟
- إلى أيّ مدى نستطيع أن نعتبر ألعاب الكمبيوتر مؤذية لصحّة الطفل؟
- ما هي الشروط التي يجب مراعاتها أثناء التعامل مع الكمبيوتر؟

الكمبيوتر وصحّة الطفل:

لقد أصبح الاعتماد على الكمبيوتر شبه كلي في حياة العديد من الدّول والجماعات والأفراد، وأخذ الاهتمام يزداد بازدياد المشكلات الصّحّية التي يخلقها اتصال الإنسان مع الكمبيوتر والجلوس أمام شاشته لساعاتٍ طويلةٍ، مما دفع الباحثين والمهتمين بهذا المجال إلى إجراء الدراسات في اليابان وألمانيا والولايات المتّحدة على مجموعات من الأفراد الذين يتعاملون مع الكمبيوتر بشكلٍ متواصل. بينت نتائج هذه الدراسات أنّ التعامل مع الكمبيوتر يؤدي إلى: الإرهاق النّفسيّ، وعدم انتظام الدورة الدموية ودقّات القلب.كما يؤثر في الحالة المزاجيّة والانفعالية والثقافية.بالإضافة إلى ما يمكن أن تحمله الألعاب المستوردة من نماذج أو قيم سلبية تؤثر بشكل سلبي مباشر أو غير مباشر في شخصيات الأطفال.مما يستدعي المزيد من الرقابة العلمية والثقافية، والتربوية عند انتقاء هذه الألعاب.

توجيهات وإرشادات لا بد من مراعاتها عند انتقاء ألعاب الكمبيوتر:

- يجب أن تتّفق هذه الألعاب مع منظومة القيم التي نسعى إلى ترسيخها لدى الطفل.
- يجب أن تكون الألعاب ذات إمكانيات متنوّعة، يمكن الاستفادة منها واستخدامها بهدف تقديم المتعة، وخلق أحاسيس ومشاعر متنوّعة لدى الطفل.
- ضرورة تأمين فرص الفوز بشكلٍ متكافئٍ لكل اللاعبين، والكمبيوتر في آنٍ واحد، ويجب أن تتضمّن مكافآتٍ رمزيّة للفائزين.
- يجب أن تتوافر لدى المصمم لهذه الألعاب الأفكار المحدّدة الخاصّة به، والتي يحاول من خلالها أن يجعل صوَراً من ألعابٍ أخرى تؤدي إلى أقصى ما يمكن من المتعة والقيمة العلمية.

ظاهرة الإدمان على ألعاب الإنترنت

يتزايد عدد مستخدمي الإنترنت عاماً بعد عام، وبعد دخول الإنترنت الكثير من الدول العربية وانتشاره في البيوت والمقاهي في الكثير من تلك الدول العربية. فقد لزم علينا أن

ننظر إلى الأمر نظرة موضوعية، لبحث جوانبه الإيجابية والسلبية، ونتعرض هنا لمشكلة تطرح نفسها على الساحة العالمية يسميها البعض (إدمان الإنترنت).

وحسب ما جاء في دراسة لكيمبرلي يونج أستاذة علم النفس بجامعة بيتسبرج في براد فورد بالولايات المتحدة الأميركية، فان 60% من مستخدمي الإنترنت في العالم هم في عداد المدمنين.

ولكن ما هو المقصود بإدمان الإنترنت؟ وفيم يستخدم هؤلاء المدمنون الإنترنت؟ ومن هم الأكثر تعرضاً لتلك الظاهرة؟ وما هي الأعراض؟

يختلف العلماء في تعريف كلمة إدمان فيصر البعض على أن الكلمة لا تنطبق إلا على مواد قد يتناولها الإنسان، ثم لا يقدر على الاستغناء عنها، وإذا استغنى عنها تسبب ذلك في حدوث أعراض الانسحاب لتلك المادة التي تعرضه لمشاكل بالغة، وبالتالي لا يستطيع أن يستغني عنها مرة واحدة، بل يحتاج إلى برنامج للإقلاع عن تلك المادة باستخدام مواد بديلة وسحب المادة الأصلية بشكل تدريجي كما هو الحال في أغلب حالات المخدرات.

في حين يعترض بعض العلماء على هذا المفهوم الضيق للتعريف حيث يرون أن الإدمان هو عدم قدرة الإنسان على الاستغناء عن شيء ما.. بصرف النظر عن هذا الشيء طالما استوفى بقية شروط الإدمان من حاجة إلى المزيد من هذا الشيء بشكل مستمر حتى يشبع حاجته حين يحرم منه. وبالتالي اقتنع بعض العلماء أن هناك من يسمون بمدمني الإنترنت في حين اعترض آخرون وتعرضوا لاستخدام بعض الناس الإنترنت استخدامًا زائدًا عن الحد على أنه نوع من أنواع الرغبات التي لا تقاوم وبصرف النظر عن التعريف واختلاف العلماء في التسمية، فانه لا خلاف على أن هناك عدداً كبيراً من مستخدمي الإنترنت يسرفون في استخدام الإنترنت حتى يؤثر ذلك على حياتهم الشخصية.

بينت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أكثر مجالات استخدام المدمنين للإنترنت هي كالتالي:

- غرف الحوارات الحية حيث يقوم الناس بالتعرف على أصدقاء جدد، ويقضون أوقاتاً طويلة في الثرثرة مع هؤلاء الأصدقاء عن مشاكلهم الشخصية أو عن الأمور العامة، أو في كثير من الأحيان يكون الحوار عن الجنس، وقد يقوم الشخص بعمل علاقة غرامية عبر الأثير، وقد تستغرق تلك العلاقة شهوراً، وفي بعض الأحيان يتقابل الطرفان في الحقيقة ويحدث الزواج، ولا يلزم هنا ذكر مدى شرعية تلك النوعية من العلاقات التي يتحدث الطرفان فيها بما يعف اللسان عن ذكره من محرم الكلام.

- مجال آخر يسرف فيه المدمنون ألا وهو مواقع الجنس على الإنترنت التي تعرض الصور الفاضحة.. وللأسف فان العرب لم يسلموا من استخدام تلك المواقع بل إن الكثير من شبابنا يقع في هاوية الدخول إلى تلك المواقع سواء مواقع الجنس أم غرف الحوارات الحية التي يتحدث فيها المشتركون عن الجنس.
- ألعاب الإنترنت التي تماثل ألعاب الفيديو.
- نوادي النقاش حيث يقوم كل نادٍ أو مجموعة بتبني قضية معينة أو هواية معينة، ويتم عمل مقالات وحوارات بين المشتركين حول تلك القضية أو الهواية.
- عمليات البحث على الإنترنت حيث يحتوي الإنترنت على كم هائل من المعلومات، وقد يستهوي ذلك نوعية معينة من العقول التي لا تشبع من الرغبة في الحصول على كل ما تقدر عليه من معلومات في مختلف مجالات الحياة.

❖ ما الذي يجعل الإنترنت مسببًا للإدمان لبعض الناس؟

لدى مدمني الإنترنت بصفة عامة قابلية لتكوين ارتباط عاطفي مع أصدقاء الإنترنت والأنشطة التي يقومون بها داخل شاشات الكمبيوتر، يتمتع هؤلاء بخدمات الإنترنت التي تتيح لهم مقابلة الناس وتكوين علاقات اجتماعية وتبادل الآراء مع أناس جدد، توفر تلك المجتمعات المعتبرة وسيلة للهروب من الواقع، وللبحث عن طريقة لتحقيق احتياجات نفسية وعاطفية غير محققة في الواقع.

كما أن مستخدم تلك الخدمات يقدر أن يُخبئ اسمه وسنه ومهنته وشكله وردود فعله أثناء استخدامه لتلك الخدمات، وبالتالي يستغل بعض مستخدمي الإنترنت، خاصة الذين يحسون منهم بالوحدة وعدم الأمان في حياتهم الواقعية . تلك الميزة في التعبير عن أدق أسرارهم الشخصية ورغباتهم المدفونة ومشاعرهم المكبوتة مما يؤدي إلى توهم الحميمية والألفة.. ولكن حين يصطدم الشخص بمدى محدودية الاعتماد على مجتمع لا يملك وجهًا لتحقيق الحب والاهتمام اللذين لا يتحققان إلا في الحياة الحقيقية، يتعرض مدمن الإنترنت إلى خيبة أمل وألم حقيقيين. لاحظ أحد علماء النفس الأمريكيين أن إدمان الإنترنت عملية مرحلية، حيث أن المستخدمين الجدد عادة هم الأكثر استخدامًا وإسرافا لاستخدام الإنترنت، بسبب انبهارهم بتلك الوسيلة.. ثم بعد فترة يحدث للمستخدم عملية خيبة أمل من الإنترنت فيحد إلى حد كبير من استخدامه له، ويلي ذلك عملية توازن

الشخص لاستعماله الإنترنت. بيد أن بعض الناس تطول معهم المرحلة الأولى حيث لا يتخطاها إلا بعد وقت أطول مما يحتاج إليه أغلب الناس.

من هم أكثر الناس قابلية لإدمان الإنترنت؟

حسب بعض الدراسات التي تمت في هذا المجال فان أكثر الناس قابلية للإدمان هم أصحاب حالات الاكتئاب وهؤلاء الذين يتماثلون للشفاء من حالات إدمان سابقة. إذ يعترف الكثير من مدمني الإنترنت أنهم كانوا مدمنين سابقين للسجائر أو الخمور أو الأكل، كما أن الناس الذين يعانون من الملل (كربات البيوت مثلاً) أو الوحدة أو التخوف من تكوين علاقات اجتماعية أو الإحساس الزائد بالنفس لديهم قابلية أكبر لإدمان الإنترنت حيث يوفر الإنترنت فرصة لمثل هؤلاء لتكوين علاقات اجتماعية بالرغم من وحدتهم في الواقع. يقول العلماء: إن الناس الذين تكون لديهم قدرة خاصة على التفكير المجرد هم أيضًا عرضة للإدمان بسبب انجذابهم الشديد للإثارة العقلية التي يوفرها لهم الكم الهائل من المعلومات الموجودة على الإنترنت.

ما هي أعراض إدمان الإنترنت؟

يحس مدمن الإنترنت بأنه في حالة قلق وتوتر حين يفصل الكمبيوتر عن الإنترنت في حين يحس بسعادة بالغة وراحة نفسية حين يرجع إلى استخدامه، كما أنه في حالة ترقب دائم لفترة استخدامه القادمة للإنترنت، ولا يحس المدمن بالوقت حين يكون على الإنترنت، ويتسبب إدمانه في مشاكل اجتماعية واقتصادية وعملية. ويحتاج مدمن الإنترنت إلى فترات أطول وأطول من الاستخدام، ليشبع رغبته كما أن جميع محاولاته للإقلاع عن الإدمان تبوء بالفشل، وكثيرًا ما يستخدم مدمن الإنترنت هذه الوسيلة، ليتهرب من مشاكله الخاصة.

ما هي آثار الإدمان السلبية؟

- مشاكل صحية

يتسبب الإدمان في اضطراب نوم صاحبه بسبب حاجته المستمرة إلى تزايد وقت استخدامه للإنترنت حيث يقضي أغلب المدمنين ساعات الليل كاملة على الإنترنت، ولا ينامون إلا ساعة أو ساعتين حتى يأتي موعد عملهم أو دراستهم، ويتسبب ذلك في إرهاق بالغ للمدمن مما يؤثر على أدائه في عمله أو دراسته، كما يؤثر ذلك على مناعته، مما

يجعله أكثر قابلية للإصابة بالأمراض، كما أن قضاء المدمن ساعات طويلة دون حركة تذكر يؤدي إلى آلام الظهر وإرهاق العينين.

- مشاكل أسرية

يتسبب انغماس المدمن في استخدام الإنترنت وقضائه أوقات أطول وأطول في اضطراب حياته الأسرية حيث يقضي المدمن أوقاتًا أقل مع أسرته، كما يهمل المدمن واجباته الأسرية والمنزلية، مما يؤدي إلى إثارة أفراد الأسرة عليه. وبسبب إقامة البعض علاقات غرامية غير شرعية من خلال الإنترنت تتأثر العلاقات الزوجية حيث يحس الطرف الآخر بالخيانة، وقد أطلق على الزوجات اللاتي يعانين من مثل هؤلاء الأزواج بأنهن أرامل الإنترنت. ويعترف 53% من مدمني الإنترنت أن لديهم مثل تلك المشاكل، وذلك طبقًا للدراسة التي نشرتها كيمبرلي يونج في مؤتمر مؤسسات علماء النفس الأمير كيين المنعقد عام 1997.

- مشاكل أكاديمية

بيّن نتائج إحدى الدراسات التي أجريت حول القيمة التعليمية للإنترنت أن 86% من المدرسين من أفراد عينة الدراسة يرون أن استخدام الأطفال للإنترنت لا يحسن أداءهم، وذلك بسبب انعدام النظام في المعلومات على الإنترنت، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين معلومات الإنترنت ومناهج المدارس. وقد كشفت دراسة أخرى أن 58% من طلاب المدارس المستخدمين للإنترنت اعترفوا بانخفاض مستوى تحصيلهم وغيابهم عن حصصهم المقررة بالمدرسة، ومع أن الإنترنت يعتبر وسيلة بحث مثالية فان الكثير من طلاب المدارس يستخدمونه لأسباب أخرى كالبحث في مواقع لا تمت لدراستهم بصلة أو كالثرثرة في غرف الحوارات الحية أو كاستخدام ألعاب الإنترنت.

- مشاكل في العمل

بسبب وجود الإنترنت في مكان عمل الكثير من الناس يحدث في بعض الأحيان أن يضيع العامل بعض وقت عمله في اللعب على الإنترنت، أو استخدامه في غير مجال تخصصه، وينتج عن ذلك مشكلة أكبر إذا كان العامل مدمنًا للإنترنت، كما أن سهر مدمن الإنترنت طيلة ساعات الليل يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه لعمله. ولحل تلك المشكلة يقوم بعض رؤساء الأعمال بتركيب أجهزة مراقبة على شبكات الكمبيوتر في محل عملهم، للتأكد من استخدام الإنترنت فقط في مجال العمل.

❖ ولكن هل هناك علاج لإدمان الإنترنت؟

هناك عدة طرق لعلاج إدمان الإنترنت، أول ثلاث منها تتمثل في إدارة الوقت، ولكنه - عادة - في حالة الإدمان الشديد لا تكفي إدارة الوقت، بل يلزم من المريض استخدام وسائل أكثر هجومية:

أ - عمل العكس: فإذا اعتاد المدمن استخدام الإنترنت طيلة أيام الأسبوع نطلب منه الانتظار حتى يستخدمه في يوم الإجازة الأسبوعية، وإذا كان يفتح البريد الإلكتروني أول شيء حين يستيقظ من النوم نطلب منه أن ينتظر حتى يفطر، ويشاهد أخبار الصباح، وإذا كان المدمن يستخدم الكمبيوتر في حجرة النوم نطلب منه أن يضعه في حجرة المعيشة.

ب- الطلب إلى المدمن ضبط منبه قبل بداية دخوله الإنترنت بحيث ينوي الدخول على الإنترنت ساعة واحدة قبل نزوله للعمل مثلاً - حتى لا يندمج في الإنترنت بحيث يتناسى موعد نزوله للعمل.

جـ - تحديد وقت الاستخدام: يطلب إلى المدمن تقليل وتنظيم ساعات استخدامه بحيث إذا كان -مثلاً- يدخل على الإنترنت لمدة 40 ساعة أسبوعيًا نطلب منه التقليل إلى 20 ساعة أسبوعيًا، وتنظيم تلك الساعات بتوزيعها على أيام الأسبوع في ساعات محددة من اليوم بحيث لا يتعدى الجدول المحدد.

د - الامتناع التام: إن إدمان بعض الأشخاص يتعلق بمجال محدد من مجالات استخدام الإنترنت. فإذا كان المدمن يدخل لغرف الحوارات الحية نطلب منه الامتناع عن تلك الوسيلة امتناعًا تامًا في حين نترك له حرية استخدام الوسائل الأخرى الموجودة على الإنترنت.

هـ - إعداد بطاقات من أجل التذكير: الطلب إلى المدمن إعداد بطاقات يكتب عليها خمسًا من أهم المشاكل الناجمة عن إسرافه في استخدام الإنترنت كإهماله لأسرته وتقصيره في أداء عمله مثلاً ويكتب عليها أيضًا خمسًا من الفوائد التي ستنتج عن إقلاعه عن إدمانه مثل إصلاحه لمشاكله الأسرية وزيادة اهتمامه بعمله، ويضع المريض تلك البطاقات في جيبه أو حقيبته حيثما يذهب بحيث إذا وجد نفسه مندمجًا في استخدام الإنترنت يخرج البطاقات ليذكّر نفسه بالمشاكل الناجمة عن ذلك الاندماج.

و - إعادة توزيع الوقت: الطلب إلى المدمن أن يفكر في الأنشطة التي كان يقوم بها قبل

إدمانه للإنترنت، ليعرف ماذا خسر بإدمانه مثل: قراءة القرآن، والرياضة، وقضاء الوقت بالنادي مع الأسرة، والقيام بزيارات اجتماعية وهكذا.. نطلب من المدمن أن يعاود ممارسة تلك الأنشطة لعله يتذكر طعم الحياة الحقيقية وحلاوتها.

ز- الطلب إلى المدمن زيادة رقعة حياته الاجتماعية الحقيقية بالانضمام إلى فريق الكرة بالنادي مثلاً أو إلى درس لتعليم الخياطة أو الذهاب إلى دروس المسجد، ليكوّن حوله مجموعة من الأصدقاء الحقيقيين.

ح ـ المعالجة الأسرية: في بعض الأحيان، تحتاج الأسرة بأكملها إلى تلقي علاج أسري بسبب المشاكل الأسرية التي يحدثها إدمان الإنترنت بحيث يساعد الطبيب الأسرة على استعادة النقاش والحوار فيما بينها ولتقتنع الأسرة بمدى أهميتها في إعانة المدمن ليقلع عن إدمانه.

أعراض الإصابة بإدمان الإنترنت:

- الشعور برغبة شديدة وشوق لدخول الشبكة كلما رجعت من خارج البيت.
- الشعور بالنشاط والنشوة أثناء التجوال في الإنترنت.
- الشعور بالضيق وعصبية حال انتهاء الاشتراك المطلوب.الاستعداد للإقدام على الاستدانة – عند ضيق ذات اليد – لتجديد الاشتراك المطلوب في حالة انتهائه في حال عدم توفر المبلغ المطلوب.
- المتابعة لأكثر من خمس ساعات أو أكثر (متصلة أو متفرقة) خلال اليوم والليلة في متابعة الإنترنت.
- إهمال الالتزامات الأخرى وتعرض العلاقات الهامة في حياة الفرد للضرر..
- الشعور بالميل للعزلة والابتعاد عن مخالطة الآخرين.
- الشعور بشيء من الاكتئاب في حالة الابتعاد قسريا عن الإنترنت لظروف سفر أو منع من ولي الأمر أو المسئول عنك بالعمل أو ما شابه ذلك.
- الشعور بالعيش في أحلام اليقظة وعدم الواقعية في التفكير.
- تناول الطعام بشكل غير منتظم بسبب استخدام الإنترنت وربما تناول الطعام أثناء التصفح.

في ضوء ما تقدم، نستطيع التنبيه إلى خطورة استخدام الكمبيوتر والانترنت وقضية الإدمان عليهما، سيما وأن ألعاب الكمبيوتر وألعاب الأنترنت تتصف بالجاذبية الكبيرة مما يدعو إلى الخوف من إمكانية الإدمان. وهذا يدعو إلى مزيد من اليقظة والتوجيه والإرشاد النفسي الوقائي للأطفال من إمكانية الوقوع في هذه المشكلة. والمعروف أن الوقاية دائماً خير وأفضل من العلاج، فلا بد من توعية الطفل إلى ضرورة الاستخدام الرشيد لألعاب الكمبيوتر وألعاب الأنترنت وحتى البرامج التلفزيونية وأية برامج أخرى يمكن أن تتسبب بحالة من الإدمان للطفل.

الوحدة الخامسة

اللعب ومجالات النمو الإنساني

الفصل الأول: اللعب والنمو الجسمي والحركي

الفصل الثاني: اللعب والنمو الانفعالي

الفصل الثالث: اللعب والنمو الاجتماعي

الفصل الرابع: اللعب والنمو العقلي المعرفي

الفصل الخامس: اللعب والنمو الأخلاقي

الفصل االسادس: اللعب والنمو اللغوي

الوحدة الخامسة

اللعب وشخصية الطفل

يكفي في الوقت الحاضر ولأهداف عملية محضة، أن نعرّف اللعب بأنه "ذلك النشاط الحرّ الذي يمارس لذاته وليس لتحقيق أي هدف عملي". ذلك أن مثل هذا التعريف سوف يوسّع أمامنا نطاق النشاط الذي يمكن أن تتضمّنه كلمة اللعب. ويبقى علينا بعد ذلك أن نبحث في العلاقة بين اللعب ومجالات النمو النفسي المتكامل للطفل.

ويؤكد علماء النفس والتربية على أن اللعب يساهم على نحو فعّال في بناء وتنمية الشخصية من مختلف جوانبها، وقد ذكر بياجيه أن اللعب يعتبر وسيلة للتعليم، وأن ما يتوافر في البيئة تعتبر مصادر لتعليم الأطفال، ويوصي المربين أن يعملوا على تنظيم الألعاب واستثمارها بما يؤدي لتعلم أفضل. كما أن توظيف اللعب في العملية التعليمية التعلمية في مرحلة ما قبل المدرسة يعتبر شكلاً أساسياً وهاماً من أشكال التنظيم في البرامج التعليمية التي تستند إلى نظرية جان بياجيه، سيما وأن الأطفال يتعلمون من خلال ممارستهم سلوك اللعب (بلقيس ومرعي، 1987، العناني، 2001).

كما اهتم برونر بطريقة التعلم بالاكتشاف، وتوصل إلى إيجاد أساليب يمكن أن يتم تطبيقها في العملية التعليمية التعلمية. واهتم اريكسون صاحب نظرية التطور الاجتماعي بحياة الإنسان حيث قسمها إلى ثمان مراحل تتسم كل مرحلة بمجموعة من السمات وتعتبر متطلباً سابقاً للمرحلة التي تليها، وتغطي مراحل الحياة جميعها.

واهتم علماء آخرون بالطفولة أيضاً وهم فرويل، وجيزل، وبندورا وغيرهم. واستناداً لكل ما جاء في نظريات علم النفس نستعرض فيما يلي علاقة اللعب بالنمو في مختلف جوانب ومجالات الشخصية الجسمية والحركية، والانفعالية، والاجتماعية والعقلية المعرفية، والأخلاقية.

الفصل الأول

اللعب والنمو الجسمي والحركي

يساعد اللعب الأطفال على إنماء قدراتهم الجسمية والحركية.من حيث أنه النشاط الحركي الذي يتّصل بالجسم وعضلاته ووعي الطفل لذاته الجسدية، وما يتطلّبه الجسم من مهارات أدائية حركية تجعله أكثر قدرة على الإنجاز الحركي.

ومن الجدير بالذكرأن معظم الألعاب التي تقع في سياق النشاط الحركي هي: ألعاب القوى المتمثلة في القفز، والتسلّق، والجري، والرمي، والشدّ، والتسابق، والسباحة، والتوازن، والتركيب وغير ذلك من ألعاب حركيّة رياضية، مثل: كرة الطائرة، وكرة القدم، وكرة السلّة، وكرة الطاولة، والتنس الأرضي، والاسكواش، وألعاب الجمباز، والتزلج على الجليد وغير ذلك من ألعاب حركية.

وفي تحليل لأسباب وطبيعة تاثير اللعب على النمو والنشاط الحركي لدى الطفل، تبين أنه وإن كان الطفل يستوعب المهارات الحركية المعقدة ليس في اللعب وإنما عن طريق التعلم مباشرة، فإن اللعب يوفر تلك الشروط الملائمة التي تهيئ الطفل لتحسين هذه المهارات فيما بعد (ببلاوي، 1979).

كما أن المدخل الجسمي الحركي لتربية الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة، خاصة وأنه لا يعود بالفائدة على المتكونات الجسمية من بنية الشخصية فحسب، ولكن أيضاً على الفاعلية النفسية بصفة عامة ، وتتضمن فاعلية الانتباه والإدراك والتخيل والتفكير والذاكرة والإرادة والضبط الذاتي وغير ذلك من مظاهر تطور ونمو عمليات النشاط النفسي للطفل، وهذا يؤكد على أن ممارسة اللعب ينمي الجسم من خلال الممارسة المناسبة لهذه الألعاب.

وسواء تمّت هذه الألعاب الحركية بصورة فردية أم بصورة جماعية فإنها تُكسب الأطفال الذين يمارسونها خصائص روح المنافسة والتغلب على الآخرين، وإثبات الذات وإنماء الاستعدادات الجسدية عن طريق تطوير عضلات الجسم وجهازه العضلي والعصبي، وعموده الفقري فضلاً عن تشكيل الجسم وتصميم هيأته ليكون أكثر حيوية ومرونة وقدرة على تمثّل المهارات الحركية والأدائية، وإكسابه المرونة والرشاقة والدقة في التوازن والتنسيق والتآزر الحركي، وإتقان الحركات الأدائية، والقدرة على التحكم والانضباط

الحـركي والفـاعليـة في الإنجـاز والأداء، والقـدرة على التنـظيم ووعـي الذات الجـسـدية، واكتشاف إمكانياتها والإسهام في تحديد الأدوار الوظيفية الملائمة لها، والتوجّه نحو اختيار المهن وتدريب الجسم على التكيّف والاستجابة للأحداث والتكيّف للظروف والمتغيّرات، والقدرة على التقليد والمحاكاة للأصوات والحركات وتمثيل الأدوار، وتقدير دور الحواسّ الخمسة، وتطوير كفاءاتها لتطوير سرعة الاستجابة وسرعة الأداء وسرعة الإنجاز، إضافة إلى تصريف الطاقة الزائدة عند الأطفال. ومن هذه الدلالات التربوية الحركية، التي تُكسبها الألعاب للأطفال الذين يمارسونها، نستطيع القول: أن هذه الدلالات التربوية تعمل على تطوير جسم الطفل، وما فيه من استعداد حركي أدائي، سواء أكانت لأهداف تعبيرية أم لأغراض أخرى (الخوالدة وآخرون، 1993).

في ضوء ما تقدم، نستطيع القول أن اللعب نشاط حركي يساعد في تنمية العضلات ويقوي الجسم، ويصرف الطاقة الزائدة عن الجسم. ويرى الباحثون والعلماء أن هبوط مستوى اللياقة البدنية وهزال الجسم وترهله وتشوهاته هي بعض نتائج عدم ممارسة اللعب لدى الطفل، والجدير بالذكر أن اللعب يحقق للطفل حالة من التوازن والتكامل بين وظائف جسمية الحركية والانفعالية والعقلية، مما ينعكس إيجابياً على التفكير والقدرة على حل المشكلات والنمو النفسي المتكامل (مخول، 1998).

الفصل الثاني

اللعب والنمو الانفعالي

يؤثر اللعب في النمو الانفعالي لدى الطفل من خلال ما تقوم به الألعاب الإيهامية من تفريغ للانفعالات والمشاعر المكبوتة لدى الأطفال بفضل إسقاطها على أشياء من الواقع. كما أنها تشبع حاجات الطفل المحرومة فيشعر الطفل بالرضا والراحة. لذلك لجأت إليها مدرسة التحليل النفسي لمعالجة الأمراض النفسية عند الأطفال وبخاصة الناتجة عن الكبت في اللاشعور. كما يساعد اللعب الإيهامي على النمو الانفعالي للطفل والتغلّب على الصعوبات التي يعتبرها الطفل عقبة في سبيل نموّه. لذلك فإن الألعاب الإيهامية والتمثيلية تعمل على التواصل بين الصغار والكبار وتُعبّر عن طاقات الأطفال الإبداعية وميولهم، وكذلك عن شخصيّاتهم ومشكلاتهم وحاجاتهم ودوافعهم ورغباتهم في تعديل الواقع، وتحريرهم من القوانين الطبيعية والاجتماعية.

كما يسهم اللعب وإلى حد كبير بأشكاله المختلفة في تطوير المظاهر الإيجابية، حيث يقدم التجهيزات النفسية المناسبة للطفل حيال نموه العاطفي والانفعالي، فيساهم في نمو الاستجابات الخاصة بالتمايز الانفعالي من الاستجابات الجسمية إلى الاستجابات اللفظية.

ويهذب اللعب الاستجابات اللفظية، ويخفض من حدتها، وينقلها من حالة التمركز حول الذات إلى حالة الانطلاق نحو المشاركة الجماعية، كما يساعد العب في بناء القيم الانفعالية الجديدة لدى الطفل، حيث تصبح هذه القيم ذات معنى إيجابي تؤدي إلى التقبل ضمن أطر ذات أحكام وقواعد وأصول يحرص على المحافظة عليها. وتساعده هذه القيم بالوصول إلى مرحلة الاستقرار الانفعالي الذي يبني لديه شكلاً من أشكال الجد والمثابرة في العمل والتحصيل. وحيث إن الاستقرار الانفعالي يعتبر حافزاً في حد ذاته يؤثر في جوانب متعددة من حياة الطفل، فإن اللعب يكون واحداً من أهم الأدوات المسخرة لتنمية شخصية الطفل في الجانب الانفعالي.

أمّا الألعاب الحركية والتمثيلية فتساعد الأطفال على لعب الأدوار والتّكيّف والسيطرة على الذات والدقة في الأداء وزيادة الوعي، والانتباه والاستجابة وتقدير الآخرين والتعاون معهم وقبول النظام والالتزام بالقوانين والقواعد والأخلاقيات والأدوار والانتماء للفريق والالتزام به، وتبني أهدافه والتضحية في سبيله، ومعرفة الحلال والحرام، والخطأ

والصواب، والحق والباطل والعدل والظلم، والمقبول والمرفوض بفضل ما يتمثلونه من معان ومفاهيم وقيم واتجاهات وأخلاقيات عن طريق ممارستهم للعب. وبالتحديد فإن الأطفال الذين يمارسون اللعب يكتسبون أهدافاً تربوية تتصل بالوعي والانتباه والاستجابة. ومن خلال ممارستهم لألعاب تقليد الحركات والأصوات، فإنهم يكتسبون قدرات على تقليد الحركات والأصوات وتمثيلها. ومن خلال ممارسة الأطفال للعبة الدفاع عن الصخرة يكتسبون دلالات تربوية تتصل بقيمة الدفاع عن الوطن، والانتماء للقيم الأخرى، والتضحية في سبيل الوطن، وأهداف الدين والجماعة التي ينتمي إليها الطفل. ومن خلال ممارسة ألعاب التلقي والاستماع للأسماء والأصوات، فإن الأطفال يكتسبون قدرات على التلقي والاستقبال. (الخوالدة وآخرون، 1993).

ويمكن أن نوضح كيفية تفريغ الانفعالات والمشاعر السلبية التي يعاني منها الطفل من خلال ممارسة اللعب. حيث إن المشاجرات الوهمية التي يبادر الأطفال إلى ممارستها مع أخواتهم أو إخوانهم من الكبار، تعتبر مثالاً مناسباً لذلك. نرى أن هؤلاء الأطفال المبادئين يمارسون المشاجرة الوهمية حيث يفتعلونها مع معرفتهم الحقيقية أنهم هم الخاسرون أو المتضررين منها. وعلى الرغم من ذلك، فإنهم يستمتعون في ممارسة لعب المشاجرة مع

الكبار لأنهم يشعرون أنهم يستطيعون أن يضربوا، ويتلقوا الضربات، وغالباً ما يبالغون في الضرب، وتوجيه الضربات، حيث إنهم يمارسون إشباعاً لدوافع لا يملكون إشباعاً لها في حياتهم الواقعية، فتكون ممارستهم تلك بدافع إثبات الذات والسيطرة، وتعويض ما حرموا منه من قوة وكفاءة. والجدير بالذكر في هذا المجال، أن الأطفال الذين يبادرون هذا النوع من اللعب (المشاجرات الوهمية) هم الصغار، أو الضعاف أو الأطفال الأكثر خضوعاً من غيرهم (اسماعيل، 1987).

كما أن الطفل يقوم بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب أدوار الأب أو الأم مع الدمى أو دور السائق مع الكرسي الذي يجعل منه سيارة، أو الفارس مع العصا التي يجعل منها حصاناً، أو البائع أو غيرها مما يسقطه على مواقف اللعب المختلفة.

إن الطفل في كل هذه الممارسات يعبر عن حالة انفعالية بشكل واضح وجلي. ويلاحظ أن الطفل إما أن يكون راضٍ أو غاضب أو ساخط أو خائف. كما أن أشخاص ألعابه قد تكون خائفة أو مستعطفة أو حزينة أو فرحة أو باكية أو مبتهجة.

واستناداً لما تقدم، فإن اللعب يؤثر في الجانب الانفعالي من شخصية الطفل، حيث إنه يهيئ له فرصة للتحرر من الصراعات التي يعانيها، وبالتالي فإن اللعب يخفف من حدة التوتر والإحباط اللذين ينوء بهما. وربما يستفيد المتخصصون في هذا المجال من إمكانية الكشف عن الصراعات الانفعالية التي يعاني منها الطفل، سيما وأن اللعب يساعد على تشكيل مواقف تعليمية علاجية، يمكن أن يكتسب فيها الطفل مهارات سلوكية جيدة تؤدي به إلى إعادة التوازن وبالتالي التكيف.

الفصل الثالث

اللعب والنمو الاجتماعي

إن أهمية اللعب في النمو الاجتماعي للطفل تبدأ على نحو مبكر جداً، ومنذ مرحلة الرضاعة في الأشهر الأولى من حياة الطفل، حيث يعبر عن ذلك بسرور ومناغاته وحركات يديه العشوائية وتبسمه لأمه حين تريد إطعامه، أو لأمه وهي قادمة وبيدها زجاجة الرضاعة. إلا أن البدايات الفعلية لدور اللعب في النمو الاجتماعي للطفل تتمثل في كيفية دفع الوالدين للطفل إلى جماعة اللعب في سن مبكرة هي فترة الحبو.

وحيث إن الأطفال يمارسون ألعاباً مختلفة تساعدهم على تطوير شخصياتهم بصورة عامة، وتطوير الجانب الاجتماعي بصورة خاصة. فاللعب الجماعي التعاوني على اختلاف أنواعه وأصنافه وأشكاله يساعد الطفل على إنماء سلوكه، فيكسبه اتجاهات اجتماعية نحو تقدير الآخرين وتقدير أدوارهم، والتعاون معهم في حل المشكلات التي تواجههم، واكتساب صداقات جديدة، والتعرف على نماذج سلوكية اجتماعية واحترام القوانين، والتكيف مع الجماعة، وقبول الآخرين في إطار الفريق، وحسن التفاعل والتواصل مع الآخرين وتبادل الآراء، والخبرات، والنماذج التعليمية التي يحملها أعضاء الفريق، وتبادل الأخذ والعطاء، والأدوار، والتكيف الاجتماعي، وقبول الأوامر والتعليمات وتنفيذها في إطار العمل الجماعي، والتدريب على أنماط السلوك الاجتماعي الذي يتلاءم مع المواقف.

كما يكسب اللعب الجماعي الأطفال مهارات اجتماعية في حل المشكلات بروح جماعية تتمثل في التواصل مع الآخرين ، واختيار الأصدقاء ، وتقدير جهود الآخرين وأدوارهم ، وحسن المقارنة بين قدرات الأشخاص وتنسيق الجهود، وقبول النظام والالتزام به ، والانتماء للفريق، وتبني أهدافه، والتكيف مع الدور وقبول الربح والخسارة، والانتصار والهزيمة، وأدوار القيادة والتبعية، والطاعة وتنفيذ الأوامر، والالتزام ، إضافة إلى معرفة مفاهيم أخلاقية اجتماعية مثل : الحلال والحرام، والخطأ والصواب، والمقبول والمرفوض، والدور، والقيادة والتبعية، والولاء والانتماء ، وغير ذلك من دلالات اجتماعية تساعد الأطفال على التكيف في الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، فتسهل عليهم عملية التنشئة الاجتماعية وهم يمثلون معايير الجماعة دون ارتطام بهدف القبول والعيش بهدوء والتماسك الاجتماعي داخل الحياة في المجتمع (الخوالدة وآخرون، 1993).

وفي ضوء ما تقدم، يتبين أن اللعب يساعد على النمو الاجتماعي للطفل، حيث إنه يتعلم النظام، ويؤمن بروح الجماعة واحترامها، ويدرك قيمة العمل الجماعي والمصلحة العامة. وإذا لم يمارس الطفل اللعب مع الأطفال الآخرين فإنه يصبح أنانياً، ومتمركزاً حول ذاته، ويميل إلى العدوان، ويكره الآخرين. ويمكن من خلال ممارسته سلوك اللعب أن يقيم علاقات اجتماعية جيدة ومتوازنة مع الآخرين، ويستطيع أن يحل ما يعترضه من مشكلات، ويتحرر من نزعة التمركز حول الذات، فيعترف بوجود الآخرين ويأخذ بآرائهم وأفكارهم (مخول، 1998).

الفصل الرابع

اللعب والنمو العقلي المعرفي

يؤكد الباحثون (الخوالدة وآخرون، 1993) أن اللعب يؤدي إلى تطوير القوى العقلية المعرفية عند الأطفال الذين يمارسونه بكفاية. وتتمثل دلالات النمو العقلي المعرفي في تطوير الخصائص العقلية بعامة التي يستدل عليها بإنماء القدرة على التفكير والتذكر والتصور والتخيل والتبصر والملاحظة والتحليل، وإدراك العلاقات والتوقع والتنبؤ، والتحكم، وزيادة الفهم لطبيعة الأشياء وخصائصها، واكتساب معلومات ومفاهيم جديدة عنها. كما أن اللعب يساعد في إدراك المتغيرات في البيئة، وتطوير اللغة والقدرة على التعبير عن الذات والحوار، وإكساب الأطفال مهارات عقلية في مواجهة المشكلات والتغلب عليها.

كما يتمثل الأطفال من خلال اللعب المعارف الجديدة عن قوانين الطبيعة ومعطيات البيئة والتكيف معها في الواقع، واكتساب استراتيجيات جديدة في معالجة القضايا بطرق إبداعية خارجة عن المألوف. فضلاً عن إكساب العقل تنوعاً في أساليب التفكير الاستقرائي والقياسي والاكتشافي والاستقصائي وغير ذلك من أساليب تساعد الأطفال على التحكم بالأفكار وتنظيمها لتطوير سلوكهم العقلي لغرض التكيف واستيعاب المسائل العملية والمادية والاجتماعية والرمزية وهم يتفاعلون مع واقع الحياة.

ويؤكد اسماعيل (1987) أن الطفل أثناء ممارسته للعب يقوم بعمليات معرفية على نطاق واسع: فهو يستطلع، ويستكشف الألعاب الجديدة التي يأتيه بها والداه، وخاصة تلك التي تحتوي على أزرار ومحولات، وتحدث أصواتاً ، أو تشعل أضواء أو تفتح أبواب أو تحرك محركات... الخ. كما أن الطفل يقوم بتكرار الأفعال التي تحدث نتائج، ويستدعي الصور الذهنية التي تمثل أحداثاً أو أشياء سبق وأن مرت في خبرته السابقة، كتقليده أفعال الكبار وأنماط سلوكهم وتصرفاتهم، حيث إنه في هذه الحالات يدرك، ويتذكر، ويتصور، ويفكر، وهذا مؤشر أكيد على قيامه بنشاط عقلي معرفي واضح.

كما أن اللعب يكسب الطفل مجموعات جديدة من المعارف والمعلومات، ويتمثل ذلك في العلاقات السببية التي يكتشفها الطفل بين الفعل ورد الفعل، أو بين ما يقوم به وما يترتب عليه من نتائج. فمثلاً: عندما يقوم الطفل وهو يشعر بالمتعة والتسلية، بصب الماء من وعاء إلى آخر، ويستمر في ذلك وقتاً طويلاً نسبياً قبل أن يمل، فإنه يتعلم أنه إذا أراد أن يحصل على كوب من الماء، فإن كوباً اسطوانياً قصيراً يمكنه أن يحتفظ بالماء بشكل أفضل من

الصحن، مستفيداً من ذلك من خبرته السابقة عندما لعب بالماء، وبذلك فإنه يكسب مجموعة من القوانين الأساسية الخاصة بالمادة والطبيعة. كما أن الطفل الذي يسير بين المقاعد في غرف الضيافة، يتعلم كيف يتغلب على المسافة القصيرة بين هذه المقاعد عند المرور بينها، وكذلك الارتفاع والمسافات عند جلوسه تحت الطاولة. والدائرة ومركزها والخطوط والنقطة عند ممارسة اللعب ، ومن أمثلتها لعبة الصياد الأعمى، ولعبة طاق طاق طاقية وغيرها.

ومن الجدير بالذكر أن اللعب يشجع الأطفال على المزيد من البحث والاستقصاء، من خلال توجيههم للأسئلة التي تعتبر مظهراً آخر من مظاهر السلوك الاستطلاعي وحيث إن هناك عوامل تثير السلوك الاستطلاعي منها: الاعتياد، والتعقيد، والغرابة.

ويرى فيجوتسكي أن للعب دوراً رئيسياً في نمو الطفل، حيث إن النشاط التخيلي، وإبداع الأهداف، وصياغة الدوافع الاختيارية، كل ذلك يظهر من خلال اللعب، ويجعله في أعلى مراحل النمو العقلي المعرفي، كما أنه يرى أن اللعب يحتوي على الميول النمائية التي تسهم في تحقيق التفكير المجرد، وضبط الذات، سيما وأن اللعب يعد مرحلة ممهدة لا بد منها لتنمية التفكير، حيث إن الطفل عندما يكبر تصبح الفرصة متاحة أمامه لاستخدام اللعب دون وعي، ويصبح فيما بعد عمليات عقلية داخلية وفكر مجرد. كما أن التزام الطفل بقواعد اللعب وأنظمته يوفر له متعة قصوى، حيث يحول الالتزام دون تحقيق رغباته المباشرة، وبذلك فإنه يتعلم كيف يسيطر على حوافزه ودوافعه ويضبطها، وبذلك فإنه ينتقل من مرحلة الضبط الخارجي إلى مرحلة الضبط الذاتي الداخلي.

وفي ضوء ما تقدم يمكن التأكيد على أن اللعب يساعد الطفل على إدراك العالم الخارجي. فكلما تقدم في العمر، يستطيع أن ينمي الكثير من المهارات من خلال ممارسته لسلوك اللعب ونشاطاته. كما يلاحظ أن الألعاب التي يمارسها الطفل تثري حياته العقلية بمجموعة كبيرة من المعارف والمعلومات المتصلة بالعالم المحيط به. ويضيف ما تقدمه إليه القراءة والرحلات ووسائل الإعلام والموسيقى والأفلام السينمائية والتلفزيونية والانترنت من معارف ومعلومات. وهذا يؤكد ضرورة تنظيم نشاط اللعب على أساس مبادئ التعلم القائم على حل المشكلات وتنمية روح الابتكار والإبداع عند الأطفال (مخول، 1998).

الفصل الخامس

اللعب والنمو الأخلاقي

يذكر البيلي وآخرون (1997) أن الطفل يعتقد أن القوانين التي تحدد الأفعال والتصرفات التي تنظم لعبة ما، ما هي إلا قوانين مطلقة ولا يمكن تغييرها. كما يعتقد هذا الطفل أنه إذا لم يلتزم بالقانون فإنه لا بد من إيقاع العقاب عليه بحجم المخالفة وليس حسب طبيعة النية والظروف.

وحيث إن الطفل يطور القدرة على الإدراك بأن الآخرين يمتلكون وجهات نظر مختلفة عن وجهة نظره من خلال تفاعله معهم، فإنه يدرك أن القوانين تختلف أيضاً باختلاف الأفراد. وهذا يشير إلى حالة من التحول التدريجي لما يعرف بأخلاقية التعاون، والتي يمكن تعريفها بأنها المرحلة التي يدرك فيها الطفل أن الناس يضعون القوانين كما يمكنهم تغييرها.

وقد اقترح كولبرج ثلاثة مستويات للنمو الأخلاقي وكل مستوى تم تقسيمه إلى مرحلتين. وفيما يلي عرضاً لهذه المستويات والمراحل:

1- المستوى الأول: ما قبل التقليدي ويغطي المرحلة العمرية ما بن 4-10 سنوات، وتستند فيه أحكام الفرد إلى مشاعره وأحاسيسه ومدركاته الخاصة. ويتضمن مرحلتين:

أ- المرحلة الأولى: مرحلة التوجيه نحو العقوبة والطاعة: وفيها يطيع الفرد القوانين خوفاً من العقاب، لذلك فإن سلوكيات الفرد تحدد بنتائجها الطبيعية على الفرد.

ب- المرحلة الثانية: مرحلة التوجه نحو المنفعة الشخصية، وفيها تستند أحكام الفرد الأخلاقية إلى المنفعة الشخصية والآخرين.

2- المستوى الثاني: المستوى التقليدي، ويغطي المرحلة العمرية ما بين 11-16 سنة، وتستند فيه أحكام الفرد إلى توقعات العائلة والقيم التقليدية وموافقة الآخرين ويتضمن مرحلتين :

ج- المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الولد الطيب والبنت الطيبة. وفيها تستند أحكام الفرد إلى السلوك الحسن إلى درجة إرضائه وإسعاده الوالدين والأشخاص المهمين في حياته.

د- المرحلة الرابعة: مرحلة التوجه نحو القانون والنظام حيث تستند أحكام الفرد إلى

القوانين التي يعتقد أنها مطلقة، حيث يجب أن يحترم السلطة ويحافظ على النظام الاجتماعي.

3- المستوى الثالث: المستوى ما بعد التقليدي، ويغطي المرحلة العمرية التي تلي سن 16 سنة. وتستند أحكام الفرد فيه إلى المبادئ والقيم ذات الصبغة التطبيقية بغض النظر عن سلطة الجماعة وفيه مرحلتان:

هـ- المرحلة الخامسة: وهي مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي. وفيها يتحدد السلوك الاخلاقي بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع، والتي تحدد حقوق الأفراد.

و- المرحلة السادسة: مرحلة التوجه نحو المبادئ الأخلاقية الإنسانية العامة. وتستند فيها أحكام الفرد الأخلاقية إلى مفاهيم مجردة مثل: العدالة والمساواة والحقوق الإنسانية.

ويؤكد الباحثون أن النمو الأخلاقي يرتبط بالنمو المعرفي والانفعالي لدى الفرد، وأن التفكير المجرد يصبح أكثر أهمية في المراحل المتأخرة من النمو الأخلاقي. وكما يتحول الأطفال من اتخاذ القرارات استناداً إلى قوانين مطلقة خارجية إلى اتخاذ قرارات استناداً إلى المبادئ الإنسانية مثل العدالة.

وحيث إن اللعب تحكمه مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تفرض على أفراد اللعبة أن يلتزموا بها، فإن التزام الطفل بهذه القواعد والقوانين في مراحل حياته المبكرة ينمي فيه جانب الالتزام والانضباط في إطار الجماعة، وينمي فيه حس المسؤولية المبنية على أساس الحقوق والواجبات أيضاً في إطار الجماعة. وبذلك فإن الطفل يتشرب القوانين الأخلاقية، ويتذوت المعايير التي يتبناها من خلال ممارسته اللعب مع الآخرين بحيث تصبح هذه المعايير داخلة، وتعتبر جزءاً لايتجزأ من بنيته المعرفية والإدراكية، ويدفعه ذلك إلى التصرف فيما بعد بشكل أخلاقي منسجم مع هذه المعايير الذاتية ودون المراقبة من أي فرد آخر.

وحيث إن النمو الاجتماعي يرتبط بالنمو الأخلاقي، فإن عمليات الاتصال مع الآخرين من الكبار والأطفال تتطلب من الطفل إتباع آداب وأساليب معينة يرتاح لها الآخرون، ويستجيبون لها، ومشاركته في اللعب تسترعي منه المظاهر الاخلاقية التي يفترض وجودها

في جو اللعب، نفس الاهتمام بالقواعد والقوانين التي ينبغي مراعاتها في اللعبة، مما يدفع الطفل إلى تفهم بدايات الحكم الأخلاقي، مما يجعل النمو الأخلاقي لدى الطفل يعتمد على الاحترام، والانقياد إلى حقوق وحريات الآخرين (عبد الجابر والنبابتة ، 1983).

تبين مما تقدم أن اللعب يسهم في تكوين النظام الأخلاقي لشخصية الطفل، وذلك من خلال ما يتعلمه من معايير السلوك الأخلاقي كالعدل، والصدق، والأمانة، وضبط النفس، والصبر. كما أن القدرة على الإحساس بشعور الآخرين تنمو وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض إليها الطفل في السنوات الأولى من حياته. وحيث إن الطفل يتعلم من خلال اللعب التمييز بين الواقع والخيال، فإنه يكتسب القدرة على الإحساس بذاته كفرد مميز، ويبدأ بتكوين صورة عن ذاته وإدراكه لها على نحو متميز عن ذوات الآخرين رغم اشتراكه معهم بصفات عديدة (مخول، 1998).

وقد أكدت نتائج الدراسات التتبعية أن الأطفال الذي يلتزمون بقوانين اللعب يظهرون التزاماً بقوانين الأسرة والبيت وبالتالي قوانين المدرسة، والمجتمع والدولة والقوانين العالمية، وعلى العكس من لا يلتزم بقوانين اللعب ربما لا يلتزم بأي قوانين أخرى، على مستوى البيت والمجتمع والسلطة والعالم.

الفصل السادس

اللعب والنمو اللغوي

تعتبر اللغة نظاماً رمزياً يتم الاتفاق عليه ضمن ثقافة معينة، أو بين مجموعة أفراد فئة معينة، أو جنس معين، ويتسم هذا النظام عادة بالضبط والتنظيم طبقاً لمجموعة من القواعد المحددة (الشخص، 1997).

وتعتبر اللغة إحدى وسائل الاتصال الأكثر عمومية وشيوعاً لدى المجتمعات المتعددة، حيث لا يمكن أن تصور مجتمع بدون لغة، سيما وأنها تسود كافة مظاهر الحياة في المجتمع، كما تشكل نوعاً خاصاً ومتميزاً من التفكير بحكم طبيعة العلاقات التي تسود بين أفراد المجتمع، وأساليب التفاعل، وأنماط الفكر السائدة في المجتمع.

يذكر الباحثون أن الأطفال يسمعون ويفهمون ما يقال لهم، ثم يقلدون هذه الأصوات ثانية، ويستخدمون هذه الكلمات في تركيبات مختلفة لتخرج على هيئة كلام فقط. وهذا يشير إلى أن الفرد عادة يتعلم فهم لغة الجسد والإيماءات ويلتقط الاختلافات الطفيفة للتواصل البصري لكي يتصل بطريقة أكثر فاعلية.

ويذكر الهنداوي (2003) أن اللعب يعتبر مدخلاً أساسياً ومهماً من أجل حصول النمو العقلي، والمعرفي، والاجتماعي، والانفعالي للطفل، حيث يبدأ الطفل من خلال ممارسة اللعب بالتعرف إلى الأشياء وتصنيفها، ويتعلم مفاهيمها ويعمم فيما بينها على أساس لغوي. وبذلك، فإن اللعب يؤدي دوراً كبيراً ومحورياً في النمو اللغوي وفي إكساب الطفل مهارات الاتصال اللغوي. وحيث أن اللعب لا يقتصر على مرحلة الطفولة بل يمتد عبر مراحل النمو اللاحقة ويكاد يكون في كل نشاط أو فاعلية يؤديها الفرد صغيراً أم كبيراً، فإن اللعب يؤثر في النمو اللغوي للفرد في مختلف المراحل النمائية التي يمر بها في حياته.

ويلاحظ أن الطفل حديث الولادة يكون غير قادر على أن يحيى بمفرده، لذلك لا بدّ له من أن يتصل بالآخرين بطريقة ما حتى يتأكد من توصيل احتياجاته لهم. ويؤكد ذلك، أنه عندما يصرخ فإنه يوصل للآخرين أنه بحاجة إلى طعام أو لأنه بحاجة إلى الأمان أو لأنه بحاجة إلى العلاج أو غير ذلك من الحاجات الخاصة به في هذه المرحلة التي يمر بها من عمره.

وحيث أن الطفل يبدأ بإصدار الأصوات العشوائية المبهمة، فإنه يبدأ بالتحول نحو الكبار،

حيث يحاول أن يتواصل معهم رغم افتقاره إلى الفهم. فعندما تقوم الأم بإطعام طفلها تقوم بإجراء محادثة مبدئية، حيث يقوم الطفل بعمل ضوضاء، وتقوم الأم بإصدار ضوضاء أيضاً، أو ترد عليه بكلام ما أو يتجهم وجهها، مما يدفع الطفل إلى الاستجابة ومحاولة التقليد. عندها يحاول الطفل أن يقول شيئاً وينتظر الرد، ثم يقول شيئا آخر وينتظر الرد ثانية، وبكلمات أخرى فإن الطفل في كل حالة يحاول التكلم وتلقي التغذية الراجعة المناسبة من الأم ليعمل على تحسين أداءه اللغوي في المرة التالية. وبذلك يتعلم الطفل كيفية المحادثة مع الأم أو الآخرين الذين يقومون على تربيته. وحيث أن الطفل يمر في مراحل عمرية مختلفة فإن لغته تمر أيضاً عبر مجموعة من المراحل النمائية المتسلسلة التي تتأثر بمجموعة من العوامل منها الجنس، والقدرة العقلية (الذكاء)، والظروف البيئية السائدة، والعوامل الجسمية ذات العلاقة بمخارج الأصوات والحروف، واللعب.

ولكن ما العلاقة بين اللعب والنمو اللغوي؟

يمر الفرد عادة بسلسلة من المراحل النمائية في مختلف جوانب شخصيته، ويترافق مع هذه المراحل النمائية مراحل نمو في المجال اللغوي حيث ينتقل الطفل من مرحلة إصدار الأصوات المبهمة العشوائية (الصراخ)، إلى مرحلة المناغاة، ثم إلى مرحلة الكلمة الواحدة، ومن ثم إلى مرحلة الجملة الكاملة واستخدام اللغة.

ويلاحظ أن الطفل في كل مرحلة من مراحل النمو اللغوي يتواصل مع الآخرين وبشكل خاص الأم من خلال ما يسمعه من أصوات وكلمات يتعرف عليها فيما بعد ويفهمها ويقوم بتقليدها تقليداً أعمى دونما فهم أولاً ثم يعمل على فهمها والتحول إلى التقليد العاقل المتدبر الواعي.

فاو قامت الأم بمراقبة طفلها في أي مرحلة عمرية أثناء ممارسته اللعب، ولاحظت ما يمكن أن يفعله، وما يحب أن يفعله بنفسه (مثل: وضع المكعبات في نسق معين، أو وضعها في وعاء ما، ممارسة الرسم أو اللعب بدمية ما ...الخ)، فإنها تستطيع أن تحدد النشاط الذي يحب الطفل أن يمارسه. هنا تستطيع الأم أن تبدأ الحديث مع الطفل أثناء ممارسته اللعب، ويفضل في هذه الحالة النزول إلى مستوى لغة الطفل بهدف مساعدته على الفهم والعمل على الارتقاء بلغته إلى المستور المرغوب الوصول إليه (مثلاً، تقول الأم: هات، حُطّ، خذ ....الخ)، مما يؤدي إلى فهم الطفل الكلام (اللغة) وممارسة ما ينبغي أن يقوم به تنفيذاً لما صدر عن الأم من كلمات، يقوم فيما بعد بتقليدها ومحاكاتها وتتطور اللغة لديه.

وقد أجريت دراسة قام بها سيد الطوّاب (1986) بعنوان "اثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لدى أطفال الحضانة"، هدفت إلى التعرف على الدور الذي يؤديه اللعب التمثيلي عند الصغار في النمو اللغوي، كما هدفت أيضاً على الكشف عن الفروق الجنسية بين الذكور والإناث في هذه المرحلة العمرية من حيث استخدام كل منهما للغة في مواقف اللعب. تكونت عينة الدراسة من أربعين طفلاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية (20 ذكور، و 20 إناث) من حضانة منشية البكري بمدينة القاهرة، وكانت أعمارهم بحدود أربع سنوات تقريباً. وكانوا ينتمون إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي العادي أو المتوسط. بينت نتائج هذه الدراسة أن اللعب التمثيلي لدى أطفال الحضانة يؤدي إلى زيادة استخدام اللغة لدى الذكور والإناث. كما بينت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث أثر اللعب التمثيلي في استخدام اللغة.

ويذكر عبد العزيز الشخص أن جلسات العلاج باللعب مع الطفل يمكن أن تفيد في معالجة بعض الاضطرابات اللغوية (اللجلجة) لدى الصغار. كما يؤكد أيضاً على الدراما النفسية (Psychodrama) تعتبر أحد الأساليب التي تستخدم في علاج اللجلجة بهدف تعديل اتجاه الفرد نحو عملية الكلام عامة، وخفض درجة معاناته وتوتره وقلقة، وما يبذله أثناء اللجلجة. ويتم في هذا الإجراء قيام مجموعة من الأفراد ممن يعانون من اضطرابات نفسية أو كلامية أو غير ذلك بتمثيل مسرحية تتضمن أحداثاً تعبر عما يعانونه، مما يتيح لهم فرصة التعبير عن انفعالاتهم، والتنفيس، وبالتالي التخلص من المشاكل الكلامية والصراعات الكامنة خلف اضطراباتهم.

وبذلك فإن اللعب التمثيلي يعتبر أحد الأساليب الهامة في معالجة الاضطرابات اللغوية وبخاصة اللجلجة، حيث يتم من خلال اللعب التمثيلي الكشف عن الكثير من دوافع الفرد، وصراعاته، وآليات الدفاع التي يستخدمها كالإسقاط والتبرير ومحاولة التخلص من الصراعات والخبرات الماضية المؤلمة. كما يمكنه أن يعبر عن المخاوف ومشاعر الذنب، ويتخلص من الإحجام عن مواجهة مواقف الحياة، وخاصة الهروب من التحدث مع الآخرين، وكل ذلك من شأنه تخليصه من الاضطرابات اللغوية لديه (بشكل خاص اللجلجة).

الوحدة السادسة

اللعب وبعض سمات الشخصية

الفصل الأول: اللعب والثقة بالنفس

الفصل الثاني: اللعب ومفهوم الذات

الفصل الثالث: اللعب والتفكير الإبداعي

الفصل الرابع: اللعب والتفكير الناقد

الفصل الخامس: اللعب والقلق

الفصل السادس: اللعب والخجل

الفصل الأول

اللعب والثقة بالنفس

تعتبر الثقة بالنفس إحدى السمات الشخصية التي يكتسبها الفرد مبكراً خلال مراحل الطفولة، ليتولد لديه إحساس بالتفاعل مع من هم حوله. ومن هنا تبدأ أسس الشخصية النفسية بالتكون بشكل صحيح. وقد أكد اريكسون على أن الثقة بالنفس تنبع من ثقة الفرد بأسرته ومن ثم بالمجتمع، فإذا ازدادت الثقة بالنفس يزداد لدى الطفل الشعور بالكفاية والقدرة على الإنجاز والتغلب على مشكلات الحياة.

وتعرف الثقة بالنفس بأنها عامل عام يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية فإما أن يميل هذا الفرد نحو الإقدام على هذه البيئة أو يتراجع عنها. وتعرف أيضاً بأنها الإحساس بالقدرة على حل المشكلات، والشعور بالأمن مع الآخرين، وتقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين، والاستقلالية واتخاذ القرارات المناسبة.

واستناداً إلى تعريفات الثقة بالنفس فقد وجد أنها تتسم بمجموعة من المظاهر التي تتضمن الشعور بالأمن، والشعور بالكفاية، والشعور بتقبل الآخرين، والإيمان بالنفس، والاتزان الاجتماعي، والبعد عن التمركز حول الذات، والأنانية، والشعور بالذنب، والميل إلى الانسحاب، ونوبات البكاء.

وحيث إن اللعب نشاط يتضمن الاحتكاك والتفاعل مع الآخرين، فعن طريقه يحس الفرد بالقدرة على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات، وتقبل الذات وتقبل الآخرين واحترامهم، والشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم بثقة، والمشاركة الإيجابية في الحياة، والترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة.

وقد بينت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال (الشديفات، 2001) أن النشاط الحر المتمثل في ممارسة اللعب، وبالتحديد المشاركة في التخييم الكشفي قد أدى إلى رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الأطفال أفراد عينة الدراسة، سيما وأن ممارسة أفراد العينة لألعاب التخييم قد أدخلت السرور إلى نفوسهم، وزادت حب الجماعة لديهم، وعلمتهم النظام وتقبل الآخرين، وأشعرتهم بالأمن مع الجماعة. كما تعلم أفراد عينة الدراسة الجرأة والثقة بالنفس، وبناء علاقات اجتماعية وطيدة ودائمة مع الآخرين المشاركين في هذه المخيمات.

كما بينت دراسة أخرى (Bunker, 1991) أن الأطفال الذين يمارسون اللعب كانت ثقتهم

بأنفسهم أعلى من ثقة الأطفال الذين كانوا منعزلين ولا يمارسون اللعب والمهارات الحركية والأنشطة.

وفي ضوء ما تقدم، يتبين أن اللعب يعتبر وسيلة هامة لإكساب الطفل الشعور بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المحتملة، وذلك من خلال استخدام أقصى ما لديه من إمكانيات وقدرات لتحقيق الأهداف المنشودة، وبالتالي إكساب الطفل مجموعة إيجابية من الأفكار والمشاعر والسلوكات التي تعمل على تشجيع النمو النفسي السوي والاجتماعي بهدف الوصول إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي النفسي.

وحيث إن اللعب يعتبر مدرسة غير رسمية للعلاقات الاجتماعية وبنائها، والبيت يزود الطفل بالأمان بينما هو يمارس سلوك اللعب، فإن اللعب يزوده بالتدريب ويوسع خبرته في بناء العلاقات الاجتماعية غير المتوافرة في البيت، وهذا يتطلب منه القدرة على تطوير الاستجابة لنماذج مختلفة وواسعة من السلوك، بحيث يكون قادراً فيما بعد على الانتقال من دور لآخر بسرعة معقولة، حيث إنه يتعلم كيفية التفاعل مع الآخرين من خلال مشاركتهم في مواقفهم، وهذه مهارات أساسية في التفاعل الاجتماعي وبالتالي تعمل على تأكيد ثقته بنفسه وتحقيقها.

الفصل الثاني

اللعب ومفهوم الذات

يعرف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي مُنظم موحد ومُتعلّم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد لذاته المنسقة والمحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية. وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (الذات المدركة)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (الذات من تصور الآخرين) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون (الذات المثالية). ويؤكد العلماء أن وظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكاملية وتبلور عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، حيث إن مفهوم الذات ينظم ويحدد السلوك (صوالحة وحوامدة، 1994).

وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجمة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات. وأن مفهوم الذات الإيجابي يعزز التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً، وأن النجاح في العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي . (بهادر، 1986).

وعلى العموم فإن مفهوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية، فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل، ترتفع قدراته واهتماماته ومهاراته. وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو مشاكس أو غير موثوق به، وذلك من خلال اتباع أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية.

وحيث إن اللعب وسيلة هامة من وسائل تفاعل الفرد مع الآخرين وبخاصة جماعة الأقران، فإن الأطفال يستخدمون جماعة الأقران كمرآة لرؤية أنفسهم من خلالها، وعادة ما نجد جماعة الأقران تربط قيم معينة إلى سمات أعضائها. وبالتالي، فإنها تحدد مراكز كل منهم. وعلى الرغم من أن هذه السمات تختلف تبعاً لمتغيرات كثيرة منها العمر الزمني، والجنس ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، إلا أننا نجد بعض السمات تؤدي إلى التقبل والشعبية أو إلى الرفض والنبذ.

وفي ضوء استجابة الفرد على مقياس مفهوم الذات يمكن أن يتم تصنيفه في أحد ثلاثة مستويات: عال، أو متوسط ، او منخفض. وحيث إن اللعب وسيلة هامة لتفاعل الطفل مع الآخرين، فإن مفهوم الذات لا بد وأن يتأثر بحجم هذا التفاعل. وقد بينت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن الطفل الذي تسنح له فرصة ممارسة اللعب مع نفسه أو مع الآخرين، لا بد وأن تتأثر شخصيته بمختلف جوانبها، ولا بد من أن يرتفع مفهوم الذات لديه، ويرتقى من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى لمفهوم الذات. وقد قام الباحثون باختيار البرامج التدريبية القائمة على اللعب بالمكعبات، ونشاطات اللعب التمثيلي من أجل تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال في شرائح عمرية مختلفة. بينت نتائج هذه الدراسات أن اللعب يعتبر وسيلة هامة وضرورية لتنمية مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال.

في ضوء ما تقدم يمكن التأكيد على أن ممارسة اللعب تؤثر على نحو إيجابي ومباشر في رفع مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال وذلك من خلال المساعدة في النمو الجسمي عن طريق إتاحة الفرصة لممارسة النشاط الحركي والرياضي، والنمو العقلي عن طريق ممارسة الألعاب التربوية وممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق ممارسة النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات، والنمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية ونمو العلاقات العاطفية في مواقف لا تتاح في غيرها من الجماعات. وبذلك فإن اللعب يرفع مستوى مفهوم الذات في مختلف جوانبه ومجالاته.

الفصل الثالث

اللعب والتفكير الإبداعي

يعرف التفكير الإبداعي بأنه عملية معرفية تؤدي إلى توليد نتاج جديد يتصف بالمرونة والأصالة. لذلك، فإنه ليس نتاجاً تلقائياً عشوائياً وإنما ثمرة جهود عقلية خلاقة. كما يعتبر الإبداع سمة بشرية اتصف بها البشر منذ أقدم العصور حيث إن إبداعات العديد من العلماء والفلاسفة والفنانين الكبار لم تكن نتيجة طبيعية للتعلم بل إبداعاً جاداً تميزت به مجموعة من الأفراد عن أمثالهم من الناس (العتوم، 2004).

ويؤكد الباحثون أن هناك تعريفات كثيرة تم عرضها للتفكير الإبداعي، أجمعت أن التفكير الإبداعي هو قدرة الفرد على إنتاج حلول وأفكار تتميز بأكبر قدرة من الطلاقة والمرونة والأصالة، وبالتداعيات البعيدة، وذلك استجابة لموقف ما أو مشكلة ما.

ومن الجدير بالذكر أن الإبداع يأخذ عدة أشكال منها: الإبداع الذهني، والإبداع العملي، والإبداع النوعي، والإبداع الذي يجمع بين الشكل الذهني والعملي بحيث يمزج بين النظرية والتطبيق.

وحيث إن الإبداع مجموعة من المهارات القابلة للتعلم والتدريب، ولا تحتاج إلى مواهب وقدرات خاصة يجب توافرها لدى الفرد، فإنه ليس صفة وراثية، كما أنه مرتبط بالذكاء على الرغم من أنه ليس حكراً على الأذكياء. حيث إن الدراسات التي أجريت في هذا المجال بينت أن الإبداع يتزايد مع زيادة الذكاء حتى يصل الذكاء إلى نسبة 120 درجة، بعدها يبدأ الذكاء والإبداع بالتباعد، مما يعني أن الذكاء المرتفع لا يضمن مستوى مرتفعاً من الإبداع. ويمكن القول إن الذكاء يساعد على تنمية الإبداع، في حين أن الذكاء المرتفع ليس شرطاً للإبداع المرتفع.

ويؤكد الباحثون في هذا المجال أن الإبداع ظاهرة متعددة الوجوه تتضمن إنتاجاً جديداً وأصيلاً، وذا قيمة من جانب الفرد والجماعة. كما أنه نشاط ذهني أو عملية تقود إنتاجاً يتصف بالجدّة والأصالة والقيمة في المجتمع. كما يتضمن إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج، وهو القدرة على تكوين بُنى أو تنظيمات جديدة، وفي الوقت نفسه يعرف بأنه : ظهور لإنتاج جديد يطوره الفرد عن طريق تفاعله مع الخبرات التي يكتسبها ويصل إلى صورة جديدة . كما أنه : استحداث استخدامات غير مألوفة لأشياء مألوفة.

ويتضمن الإبداع مجموعة من القدرات العقلية وهي:

1- **الطلاقة**: وتعرف بأنها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين. وتقاس من خلال عدة طرق أهمها:

أ- سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق محدد.

ب- تصنيف الأفكار وفق متطلبات معينة.

ج- القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل أو العبارات ذات المعنى.

وتتخذ الطلاقة عدة أشكال وهي:

أ. **الطلاقة اللفظية**: وهي سرعة إنتاج الكلمات والوحدات التعبيرية المنطوقة واستحضارها على نحو يناسب الموقف.

ب. **طلاقة المعنى أو الطلاقة الفكرية**: وهي القدرة على إصدار أكبر عدد من الأفكار في وقت محدد بصرف النظر عن نوع هذه الأفكار.

ج. **طلاقة الشكل**: وتعني القدرة على تغيير الأشكال بإضافات بسيطة. وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الاستجابة لمثير معين.

د. **طلاقة التداعي**: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الألفاظ التي تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى.

هـ. **الطلاقة التعبيرية**: وتعني سهولة التعبير والصياغة للأفكار في كلمات ملائمة ترتبط بعلاقات مناسبة فيما بينها.

2- **المرونة**: ويقصد بها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف وهي عكس عملية الجمود الذهني. وهناك نوعان من المرونة هما:

أ- **المرونة التلقائية**: ويقصد بها قدرة الفرد السريعة على إنتاج أكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الاتجاهات، والأفكار التي ترتبط بمشكلة ما أو موقف معين. وتعتبر نظرة شاملة لمشكلة ما في اتجاه معين، وقد تتغير حسب تغير الأحداث.

ب- **المرونة التكيفية**: وتعني قدرة الفرد على تغيير التوجيه الذهني في واجهة المشكلة ووضع الحلول لها، ويكون بذلك قد تكيف مع أوضاع المشكلة.

3- **الأصالة:** وتعني قدرة الفرد على إنتاج فكرة بعيدة عما هو واضح أو مألوف أو عادة أو معروف. وبكلمات أخرى القدرة على إنتاج غير مألوف، وما هو بعيد المدى، وذكي من الإجابات.

4- **التفاصيل:** وتعني القدرة على دمج أجزاء مختلفة في وحدة واحدة بشكل معين، وتكون أساساً لبناء المعلومات المعطاة، بحيث يشكل نسقاً فكرياً معيناً ليصبح أكثر تفصيلاً، والسير بالأجزاء المختلفة نحو نسق متكامل يضم بقية الأجزاء.

اللعب والإبداع:

يعتبر اللعب بشكل عام، ولعب الدور بشكل خاص من أهم الوسائل التي تشجع على تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال، حيث إن اللعب الايهامي يستمر لدى أطفال المرحلة المتأخرة من الطفولة بشكل ما سيما وأن اللعب الايهامي يرتبط بالإبداع، حيث يتجه نحو ما يسمى بالألعاب الشعبية المألوفة في مجتمع الأطفال، ويستخدم اللعب في هذه المرحلة التفكير المنطقي والنزوع نحو العقلانية في التفكير.

ويذكر الباحثون أن النمو لدى الطفل يبدأ بتكوين عادات إبداعية تنمو من خلال اللعب، ابتداء من سن السادسة من العمر يبدأ الطفل بالاتجاه نحو تكوين إيقاعات العمل، كما أنه يرى أن اللعب سواء كان فردياً أو جماعياً، واقعياً أو تخيلياً، فإنه ينطوي على عنصر تمثيلي كما أنه تمثيل للواقع. كما بينت نتائج دراسات أجريت في هذا المجال أن هناك علاقات إيجابية واضحة بين اللعب وتنمية التفكير الإبداعي.

الفصل الرابع

اللعب والتفكير الناقد

تعريف التفكير الناقد:

لقد اختلف الباحثون في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وإعطاء تعريف متفق عليه، ولعل ذلك يرجع إلى مناهج الباحثين العلمية والثقافية ومدارسهم الفكرية من جهة، وإلى تعدد جوانب هذه الظاهرة من جهة أخرى. ويمكن تعريف التفكير الناقد في ضوء العديد من التعريفات بأنه :تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، كما أنه نتاج لظاهرة معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات ، والاستباط ، والاستنتاج ، ويعتبر التفكير الناقد عملية عقلية تتضمن مجموعة من المهارات والميول ، يعتمد فيها المفكر التمحيص الدقيق للمعلومات المتوافرة للفرد، وفق مجموعات من قواعد المنطق على نحو تدريجي بهدف التوصل إلى نتائج سليمة ودقيقة (عتوم، 2004).

مهارات التفكير الناقد:

يتضمن التفكير الناقد مجموعة من المهارات الفرعية المحددة، يمكن أن يتم وضعها في صورة مهمات صغيرة بهدف التدرب على ممارستها، والقدرة على اكتسابها واتقانها. وهذه المهارات هي (الجروان، 1999).

أ- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها، أو التحقق من صحتها، وبين الإدعاءات أو المزاعم الذاتية أو القيمية.

2- التمييز بين المعلومات والادعاءات ، والأسباب ذات العلاقة بالموضوع، وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به.

3- تحديد مصداقية المعلومات.

4- تحديد الدقة الحقيقية للخبر أو الرواية.

5- التعرف إلى الافتراضات غير الظاهرة، أو المتضمنة في النص.

6- التعرف إلى الادعاءات أو البراهين والحجج.

7- تحري التحيز أو التحامل.

8- التعرف إلى المغالطات المنطقية.

9- التعرف إلى أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات والوقائع.

10- تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء.

وقد ذكر الباحثون مجموعات أخرى من مهارات التفكير الناقد، وقد تم تصنيفها في مجموعات تتضمن: التعرف إلى الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج. بينما صنفها آخرون في مجموعات تتضمن: التفسير والتحليل والتقويم والشرح وتنظيم الذات.

تنمية التفكير الناقد:

من أجل تنمية التفكير الناقد يمكن أن يتم تعليمه من خلال المنهاج المدرسي، حيث ينادي أصحاب هذا الاتجاه بدمج التفكير الناقد في المنهاج الدراسي. ويتم التركيز من قبل المعلم على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية. كما يمكن أن يتم تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي، حيث يشير هذا الاتجاه إلى إمكانية تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة خارج المنهاج الدراسي، باعتباره قدرة أو مهارة عامة. وبهذا يمكن أن يتم تعليم التفكير الناقد بوساطة برامج خاصة بهذا النوع من التفكير، ويمكن تطبيق هذه البرامج خارج الغرف الصفية، بحيث تهدف هذه البرامج إلى الارتقاء بتفكير الأطفال في كثير من الجوانب التي تتعدى التحصيل.

وحيث إن الكثير من العلماء والباحثين قد أوصوا بضرورة توظيف اللعب كنشاط تعليمي تعلمي في العملية التعليمية التعلمية، يمكن أن يكون هذا النشاط ضمن المنهاج المدرسي وخارجه، بهدف تنمية التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، فقد أجريت دراسة تناولت تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي من خلال تطبيق برنامج يتضمن إجراءات اللعب التمثيلي. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تنمية التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة من خلال لعب الدور أثناء تعلمهم لمادة الجغرافيا. وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة الذين تم تعليمهم من خلال اللعب التمثيلي كان التفكير الناقد لديهم أفضل من أولئك الذين تم تعليمهم بالطرق التقليدية. وهذا يشير إلى أهمية اللعب في تنمية التفكير الناقد. (الشبول، 2004).

الفصل الخامس

اللعب والقلق

يعرف القلق بأنه الشعور بالتوتر والخوف عند التقدم لممارسة معينة كالتقدم لامتحان أو مقابلة هامة (الوقفي، 1998). وتعتبر مشاعر القلق في حدودها المعتدلة أمر عادي بالنسبة لمعظم الناس، في حين أن القليل من الناس تكون لديهم هذه المشاعر عنيفة وقوية ولا تتناسب في حدتها في الظروف المثيرة لها.

ويمثل القلق حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل، وتتضمن حالة القلق شعوراً بالضيق وانشغال الفكر وترقب الشر وعدم الارتياح (شيفر وميلمان، 1989).

ومن الجدير بالذكر ، أن القلق ظاهرة اعتيادية يعيشها الإنسان، ويتميز بها عن سائر الكائنات الحية، حيث إنه مرافق لحرية الإنسان واضطراره لاختيار مسالك وسُبل لا تتفق ورغباته رضوخاً لمطالب المجتمع، أو لعدم القدرة على تحقيق رغباته بسبب ما يعيق تحقيقها من الصعوبات التي تتزايد مع تزايد الضغوط الاجتماعية وضغوط الحياة ومطالب العيش.

ويتميز القلق العادي عن القلق المرضي في أن الظروف الحياتية التي تحيط بالقلق لا تسوغ شعور الإنسان بالقلق، وأن هذا القلق يستند إلى عناصر خيالية ودوافع لا شعورية، وأنه يتكرر ويستمر لاستناده إلى تكوين متأصل في طبيعية الفرد الإنسانية.

ويتميز القلق عادة بنوبات مزمنة أو حادة قد تترافق معها أعراض فيزيولوجية كخفقات القلب والشعور بالألم في منطقة القلب، والشعور بضيق التنفس والاختناق، واحتباس الصوت أحياناً أو خفوته، وضعف الشهية، وتناوب الإمساك والإسهال، وتشنج العضلات وخور الأطراف، وآلام المفاصل، والشعور بالصداع، واضطراب وتشوش البصر، وطنين الأذنين، وعدم القدرة أو حتى الرغبة في التوجه إلى النوم، مما ينتج شعوراً دائماً بالتعب والإجهاد الجسمي ، وقد يشمل ذلك أيضاً عدم القدرة على التركيز والشعور بالاكتئاب والتهيج.

كما يشعر المصابون بالقلق بأن حادثاً مخيفاً ومروّعاً يداهمهم، ولكنهم لا يعرفون كنهه، ولا يستطيعون أن يصفوا مشاعرهم نحوه، حيث إنها مشاعر عائمة غامضة غير مميزة.

ومن الجدير بالذكر أن الأشخاص الذين يهاجمهم هذا القلق هم أولئك الأشخاص ذوي البنية المهيأة له، وهم عادة ذوو نفسيات غير مستقرة ومزاج خجول متردد بادٍ على تصرفاتهم منذ الطفولة.

ويؤكد الباحثون أن هناك عدة أنواع فرعية من القلق تشخص وفقاً لأعراض محددة خاصة بها من أهمها : الرُهاب والقلق العام ، والهلع والوسواس القهري.

ومن الجدير بالذكر أن الأسباب الحقيقية للقلق ما زالت قابلة للجدل والنقاش ولم يتم الاتفاق النهائي عليها بعد. ولكن الدراسات النظرية قدمت مجموعات من الاسباب والتفسيرات للقلق وهذه الأسباب منها ما يعود إلى الأساس البيولوجي حيث يؤكد هذا الاتجاه على أن القلق يتطور نتيجة استعداد فيزيولوجي كامن للتصرف بقلق في عدد كبير من المواقف ، ويكون هذا الاستعداد ناتجاً على نحو جزئي من وراثة جملة عصبية ذاتية شديدة الحساسية للضغط النفسي والتوتر. بينما يرى آخرون أن هذا الاستعداد المسبق يخلقه نوع من عدم السوية في إنتاج النواقل العصبية.

ويتفق أكثر الباحثين في هذا المجال على أن الاستعداد الفيزيولوجي المسبق يهيئ لظهور القلق، لكن الإصابة الفعلية به تحدث إذا توافرت ضغوط بيئية وعوامل نفسية بما في ذلك ظروف التعلم.

كما يفسر أصحاب مدرسة التحليل النفسي القلق استناداً إلى خبرات الطفولة المبكرة المكبوتة والصراعات النفسية التي لا يحلها الفرد حلاً ناجحاً. وقد بالغ المحلّلون النفسيون في أثر هذه الصراعات، حيث إن الاندفاعات والأفكار غير المقبولة يمكن أن تهدد ذلك الجزء الواعي من النفس الذي يحكم السلوك ويوجهه وفق مبدأ الواقع (الأنا) وتصل إلى لا شعور مفعم بالمكبوتات، وبالتالي تقوم آليات (ميكانيزمات) الدفاع بحماية الذات من هذه التهديدات ولكن على حساب حالة من القلق لدى الفرد.

وحيث إن اللعب يعتبر متنفساً للفرد، من خلاله يقوم الفرد بالتخلص مما لديه من مكبوتات، فإنه يستطيع أن يتخلص على نحو فعلي من هذه المكبوتات ويحل الصراعات النفسية التي يعاني منها ، وبالتالي ينخفض مستوى القلق لدى الطفل إلى الحد المقبول.

وقد تناول الباحثون موضوع القلق وكيفية تخفيضه من خلال تصميم البرامج المستندة إلى ممارسة اللعب بالمكعبات وألعاب التركيب الأخرى، واللعب التمثيلي ولعب الأدوار،

واللعب بالدمى . وقد بينت نتائج هذه الدراسات أن الأطفال الذين مارسوا اللعب بأنواعه وأشكاله المختلفة قد انخفض مستوى القلق لديهم على نحو واضح وجلي مقارنة بغيرهم من الأطفال الذين لم يمارسوا اللعب.

ويذكر شيفروميلمان (1989) أن القيام بالأعمال الفنية الجميلة وممارسة النشاط الإبداعي مثل الرسم، أو الطبخ أو أعمال الخزف، أو ممارسة أي نشاط ممتع، واللعب غير التنافسي مع الوالدين أو الأخوة يترك شعوراً بالرضى لدى الطفل وبالتالي خفض مستوى القلق لديه. كما يؤكدان على ضرورة تشجيع الطفل على التعبير الحر عن مشاعره من خلال اللعب، حيث أثبتت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال على فعالية اللعب بالدمى في تخفيض حدة القلق، كما أن مشاركة الوالدين للطفل أثناء ممارسته اللعب ورواية القصص المبهجة أدى إلى قيام الطفل بممارسة نشاط اللعب بشكل أفضل وبالتالي تخفيض مستوى القلق والوصول إلى المستوى الطبيعي.

الفصل السادس

اللعب والخجل

يعرف الخجل بأنه حالة انفعالية يصاحبها الخوف والقلق لدى الطفل، وتجنب الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، والالتزام بالصمت وعدم التحدث مع غيره من الأطفال، واستخدام التخاطب الإشاري أو الايمائي في المواقف الاجتماعية. (مرشد، 2003).

ويتفق هذا التعريف مع ما ذكره الشربيني (1994) من أن الطفل الخجول عادة يتحاشى الآخرين ويتم ترويعه بسهولة، ولا يثق بالغير، وهو متردد في الإقدام والالتزام، ولا يميل إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية مفضلاً البعد أو الصمت أو الحديث المنخفض أو الإنزواء.

ويعتبر الخجل أحد الاسباب التي تعيق إشباع حاجات الفرد، وتعيق تحقيق التوافق الناجح المنشود، بسبب إعاقة تحقيق التفاعل الاجتماعي الناجح (حبيب ، 1992) ويذكر الباحثون (حواشين وحواشين، 1996). أن الاستهزاء والسخرية بالطفل تجعله يشعر بالخجل ويعمل على تحاشي التواصل الاجتماعي ، ويميل إلى الشعور بالخوف والارتباك.

وقد تناولت مجموعة من النظريات موضوع الخجل حيث بحثت فيه نظرية التجنب الاجتماعي ، ونظرية الحساسية الاجتماعية والاتجاه نحو الانعزال الذاتي ، ونظرية انشغال البال الذاتي القلق (مرشد، 2003).

وقد بينت نتائج الدراسات التي تناولت معدلات انتشار الخجل أن الإناث أكثر شعوراً بالخجل من الذكور، والسبب في ذلك أن طبيعة التركيب الانفعالي والوجداني للأنثى بصفة عامة يتميز بالحساسية والرقة ، والمشاعر والأحاسيس، فضلاً عن أن الأنثى في أغلب الأحيان أكثر التزاماً وأكثر تقيداً وأكثر إتكالية، وأقل تشجيعاً على المواجهة في نمط التنشئة الاجتماعية الذي يفرض عليها أن تتجنب مواقف معينة.

كما بينت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أنه يوجد ارتباط بين نواحي الضغط في السلوك الاجتماعي بما فيها الخجل والقصور في المهارات الاجتماعية، لذلك كان من الضروري التدريب على المهارات الاجتماعية كأحد الأساليب العلاجية الفعالة لمشكلات الطفولة.

وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي من أفضل النظريات التي تسمح باكتساب المهارات

الاجتماعية، حيث تطورت منها أساليب متعددة منها التعلم من خلال النماذج (أو التعلم بالقدوة) ، وباكتساب القدرة على تأكيد الذات ولعب الأدوار.

ومن الجدير بالذكر أن المهارات الاجتماعية يمكن أن يتم تعلمها من خلال مجموعة من الطرائق المتعددة مثل: الألعاب، وفرق المجموعات، وتشكيل السلوك، وتمارين حل المشكلة بالتشارك مع المعلمين والمرشدين والهيئات التربوية الأخرى، ويمكن أن يتم تعلم فنيات إضافية مثل التشارك ، وسرد القصص وتبادل الأدوار. كما توجد طرائق وأساليب لمساعدة الأطفال الذين يعانون من الخجل مثل: الملاحظة، والتفاعل، وتعليم المهارات الاجتماعية، وتكوين المجموعات والتشجيع. ومن الجدير بالذكر أن النقص في المهارات الاجتماعية يعود إلى ندرة الفرص لتعلم المهارة أو ندرة الفرص لتعلم النماذج الاجتماعية المقبولة للسلوك.

ويذكر مرشد (2003) أنه يمكن أن يتم تعلم المهارات الاجتماعية من خلال الأساليب والطرائق التالية:

1- التعليمات: وفيها يتم تقديم التعليمات الخاصة بكل مهارة يريد المعالج أن يقدمها الطفل.

2- النمذجة : ويستخدم هذا الأسلوب لمساعدة الطفل على تعلم الأنماط السلوكية الجديدة، ويمكن أن يتم استخدام النماذج السمعية أو النماذج السمعية البصرية أو النماذج الحية ليصبح الطفل قادراً على ملاحظة السلوك.

3- لعب الأدوار: يعتبر هذا الاسلوب نمطاً مألوفاً من السلوك، حيث إن كل العلاقات بين الأشخاص تتضمن لعباً للأدوار، ومن المعروف أن لعب الأدوار ينمي القدرة لدى الفرد ، والثقة في التعبير عن الأفكار والمشاعر.

4- التدعيم (التعزيز): وفي هذه العملية يتم تقديم مثير مرغوب فيه بعد القيام باستجابة مرغوب فيها بهدف تكرار السلوك المرغوب فيه (التعزيز الموجب) ، أو إزالة مثير غير مرغوب فيه بعد القيام باستجابة مرغوب فيها بهدف تكرار السلوك المرغوب فيه (تعزيز سالب).

5- الممارسة: وفيها يتم إعطاء الطفل الواجبات المنزلية لممارسة المهارات التي تعلمها حتى يكون قد اكتسب بعض المهارات التي تساعده على الممارسة خارج جلسات العلاج ومناقشة ذلك قبل الجلسة الجديدة.

ويذكر شيفر وميلمان (1989) أن انخراط الطفل الذي يعاني من الخجل في مجموعات اللعب الموجه أو التدريب على المهارات يعتبر أحد الأساليب الهامة للوقاية من الإصابة بالخجل. وبشكل خاص فإن اشتراك الطفل في لعبة التمثيلية التحزيرية، حيث يقوم أحد اللاعبين بالتعبير عن شيء ما بالإشارة ويقوم الآخرون بالتعرف على هذا الشيء، يشجع الطفل على التعبير عن نفسه أمام الآخرين، وقد يعبر الطفل عن نفسه بممارسة الرسم وبالتالي مناقشة رسومات الآخرين ، وهذا يجعل الطفل يستجيب على نحو مناسب للعب الموجّه مع أطفال آخرين أصغر وأقل خجلاً . وفي بعض الأحيان يؤدي اللعب إلى جذب الأطفال الذين يعانون من الخجل إلى ممارسة اللعب بشكل طبيعي وخاصة الألعاب التي تتطلب التواصل بين الأطفال.

ويعتبر لعب الأدوار من الأساليب الهامة في معالجة حالات الخجل التي يعاني منها الطفل. لذلك ينصح بإقناع الطفل الذي يعاني من الخجل أن يلعب دوراً مباشراً بهدف تعلم المهارات الاجتماعية.

وأجرى مرشد (2003) دراسة تناولت فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال، بينت نتائجها أن استخدام أسلوب اللعب التمثيلي (لعب الأدوار) أدى إلى خفض مستوى الخجل لدى أفراد عينةالدراسة. مما يؤكد على أثر اللعب في خفض مستوى الخجل لدى الطفل عند ممارسته لأنشطة اللعب وبشكل خاص لعب الأدوار.

وكان صوالحة (2000 أ) قد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية لعب الأدوار في معالجة الاضطرابات النفسية التي تمثلت في الخجل والشتم والتلعثم ، لدى عينة من أطفال الروضة . بينت نتائجها أن لعب الأدوار أظهر فاعلية كبيرة في معالجة الخجل لدى أفراد عينة الدراسة.

الوحدة السابعة

العوامل المؤثرة في اللعب

الفصل الأول: المعطيات الوراثية

الفصل الثاني: الحالة الجسمية والصحية

الفصل الثالث: المستوى الاجتماعي الاقتصادي

الفصل الرابع: المستوى الثقافي والفكري

الفصل الخامس: الاتجاهات الوالدية

الفصل السادس: الجنس

الفصل السابع: المثيرات والخبرات المبكرة

الفصل الثامن: القدرة العقلية

الفصل الأول

المعطيات الوراثية

يقصد بالمعطيات الوراثية جميع العوامل الداخلية التي كانت موجودة لدى الفرد لحظة الإخصاب، وتحدد المعطيات الوراثية عندما تتفاعل مع البيئة الاجتماعية قوام شخصية الفرد وقدراته، وبالتالي إمكانية قيامه بدور اجتماعي، في ضوء هذه المعطيات الوراثية.

ومن الجدير بالذكر أن الطفل الذي لا تمنحه الوراثة قدرات عقلية عالية، لا يتمكن من ممارسة نشاط اللعب بنفس الدرجة التي يمارسها الطفل الذي يتمتع بنسبة ذكاء عالية، لأن نشاط اللعب بحاجة إلى تخيل وتصور ونشاط ذهني ومستوى من التفكير والإدراك والتعبير اللغوي، والوعي والفهم وغير ذلك من الشروط الذهنية. فالأطفال الأقل حظاً في القدرات العقلية لا يملكون الاستعداد العقلي أو الذهني الذي يساعدهم في التفاعل مع نشاط اللعب وخبراته. كما أن العوامل الوراثية قد تنقل بعض الأمراض والاضطرابات الوراثية التي تؤثر على حيوية الطفل وجسمه وصحته، وبالتالي قدرته على ممارسة نشاط اللعب. فالطفل المصاب بأمراض الغدد وأمراض الدم ، لا يتمكن من القيام باللعب كحالة الطفل المعافى من هذه الأمراض الوراثية (الخوالدة وآخرون، 1993).

وإذا حصرنا الإمكانيات الحيوية بسلامة الحواس وأعضائها وقدرتها على الاستجابة والحركة، فإن الطفل الذي يمتلك هذه القوى الحيوية بدرجة سليمة يمتلك درجة أعلى من الاستعداد الطبيعي أو الحيوي للقيام بنشاط اللعب الذي يتطلب مثل هذه الإمكانيات الحيوية. كما أن هذا الطفل يستطيع أن يتفاعل مع النشاط وأدواته وقواعده ، فيستجيب إلى شروطه ومتطلباته ، في حين أن الطفل الذي يفقد إحدى الحواس كحاسة السمع مثلاً لا يقوى على التفاعل مع اللعب وأدواته ، ولا يتمكن من الاستجابة لمتطلباته. كما أن الطفل الذي يتمتع بسلامة البصر يتفاعل مع نشاط اللعب بدرجة أعلى من الطفل الذي لا يتمتع بهذه الخاصية الحيوية. كما أن الطفل الذي يمتلك جهازا عصبيا سليما يستجيب لمتطلبات اللعب بدرجة أعلى من الطفل الذي لا يمتلك هذه الإمكانية الحيوية.

وهذا يعني أن اللعب نشاط يتطلب شروطا عقلية وإدراكية حيوية كالحواس الخمس وأعضائها الخمسة، فالأطفال الذين منحتهم الوراثة هذه الإمكانيات ومنحتهم عوامل البيئة فرصاً لإنماء هذه الإمكانيات وتفعيلها، فإنهم يملكون استعدادا وراثيا وحيويا يمكنهم من القيام بنشاط اللعب على اختلاف أنواعه ووسائطه، بدرجة أعلى وأكثر كفاية من الأطفال الذين حُرموا من هذه الإمكانيات الوراثية والحيوية لأسباب خلقية أو بيئية.

الفصل الثاني

الحالة الجسمية والصحية والتغذوية

تعني الحالة الجسمية والصحية سلامة الجسم، وما فيه من قوى حيوية تمكن الطفل من القيام بالحركات الأساسية. حيث أن الأطفال الذين منحهم الله سبحانه وتعالى أجساما سليمة يتمتعون بالقوى العضلية والعصبية والحركية دون إعاقة، كما أنهم يمتلكون استعدادات جسمية وحركية تمكنهم من القيام بنشاط اللعب ومتطلباته بدرجة أعلى من أولئك الأطفال الذين لا يملكون هذه الاستعدادات الجسمية والحركية. (الخوالدة وآخرون، 1993).

ومن الجدير بالذكر أن الطفل الذي يعاني من إعاقة جسمية مثل: قطع اليد، أو قطع الأصابع، أو قطع الساق، أو قطع القدم، أو الإعاقة الكلية أو الجزئية ، لا يستطيع أن يمارس نشاط اللعب على اختلاف أنواعه حيث يتحدد مجال اللعب أمام هذا الطفل المعاق، لأن اللعب يتطلب أجساماً سليمة الأعضاء والحواس، لكي يقوم الطفل بالحركات الحرة الرشيقة والسريعة والتلقائية التي يستدعيها اللعب.

فالأطفال الذين وهبهم الله سلامة في العقل والجسم، وسلامة في البدن، يملكون قدرة عالية على ممارسة نشاط اللعب على اختلاف أنواعه، بفضل ما لديهم من إمكانات جسمية وحركية تتمثل في المرونة، والحيوية والرشاقة والقدرة على الصبر والاحتمال والتدريب والمحاكاة والتقليد، أو غير ذلك من خصائص جسمية وحركية.

وعلى العكس من ذلك فإن الأجسام المريضة أو المعاقة تقل قدرتها على ممارسة سلوك اللعب ولا تتمكن من القيام بالحركات أو النشاطات التي يتطلبها اللعب. وإن قام بعض الأطفال المعاقين حركياً باللعب، فإن هذا اللعب يكون مجزوءاً فلا يتمثل اللاعب كامل القيم التربوية التي ينطوي عليها اللعب، لأن تمثل القيم التربوية الموجودة في اللعب بكاملها يحتاج شروطا عقلية وجسمية واجتماعية وبيئية سابقة عليها.

وهناك إمكانيات أخرى ليست خلقية في جسم الإنسان، بل هي إمكانيات يتمثلها الجسم بفضل التعلم والتدريب، فتعطي الجسم قدرة وكفاية تمكن الطفل صاحب الجسم السليم من ممارسة نشاط اللعب والإفادة منه كوسيط تعليمي يساعد الطفل على إنماء شخصيته عن طريق قدرة الجسم على القيام بمتطلبات اللعب، سواء أكان اللعب حركيا

حسيا، أو إيهاميا تمثيليا، أو حركيا اجتماعيا أو تنافسيا أو غير ذلك من أشكال اللعب.

وخلاصة القول، إن الجسم السليم يشكل مدخلا فعالا أمام الإنسان سواء أكان طفلا أم راشداً لكي يلعب ويمارس أنواع اللعب المختلفة، وأن الطفل الذي يلعب يتعلم، ويكتسب دلالات تربوية في المجال العقلي الجسمي ، وفي المجال الانفعالي والاجتماعي وفي المجال الجسمي . فإن تمثل الطفل هذه الدلالات التربوية في البنى العقلية والانفعالية والنفسية يؤدي إلى تنمية شخصيته بأبعادها المختلفة.

أما الجانب الصحي فيختص به خلو الجسم من الأمراض العضوية والعقلية والنفسية، وغير ذلك من الأمراض التي تصيب الإنسان.

ولكن، ما هي الأسباب التي تكمن وراءها الحالة الجسمية والصحية؟ تعود الحالة الصحية عند الإنسان إلى أسباب بيولوجية وراثية أو إلى أسباب نفسية أو إلى أسباب خاصة بنمط تغذيته أو أسباب ميكانيكية أو غير ذلك من أسباب معروفة أو مجهولة.

أما تغذية الطفل فيقصد بها مدى توفر المواد الغذائية التي تلزم لإنماء الجسم، سواء أكانت بروتينية أم كربوهيدراتية أم دهنية أم معادن أم فيتامينات. وأن يتمكن الإنسان من الحصول على هذه المواد الغذائية وتناولها بصورة كافية ومتوازنة، تكفي لإشباع المتطلبات النمائية للإنسان في مراحله النمائية منذ طفولته وحتى رشده وشيخوخته.

ولكن، ما العلاقة بين الصحة واللعب؟

إن الطفل الذي يتمتع بصحة سليمة، جسمياً وعقلياً وعصبياً، يمتلك إمكانيات صحية تجعل المجال واسعاً أمامه ليمارس نشاط اللعب على اختلاف أنماطه وأشكاله. بالمقابل فإنّه يتمتع بحيوية عالية، تساعده على أداء اللعب دون الشعور بالإعياء وبدرجة عالية من التحمل للجهد المبذول، وقدرة على الاستمرار في ممارسة النشاط، وزيادة في القدرة على إتقان اللعب البسيط والمعقد، والإحساس بالمتعة وسرعة الاستجابة للعب، والتكيف مع متطلباته وشروطه، إضافة إلى ذلك رفع مستوى التفاعل مع مختلف أنواع اللعب، وبالتالي تطوير مستوى التمثيل للدلالات التربوية التي يكتسبها من اللعب لإنماء شخصيته.

بالمقابل، فإن الطفل الذي لا يتمتع بصحة جيدة، سواء النفسية أم الجسدية، فإنه لا يقوى على توفير الشروط الحيوية والنفسية والحركية اللازمة للعب، وعندئذ فإنه لا يتمكن من ممارسة اللعب من الناحية الكمية أو النوعية، وذلك بسبب عدم قدرته على توفير

المتطلبات الحيوية والنفسية للعب. وبهذا، فإن الطفل غير الصحي لا يقوى على استثمار اللعب كوسيط تعلمي شامل لإنماء شخصيته. وكما أن الحالة الصحية للجسم تؤثر في نشاط اللعب فإن الحالة الصحية العقلية والنفسية تؤثر كذلك. فالأطفال الأغبياء أو المعوقون عقلياً أو الذين يعانون من الأمراض العقلية والنفسية لا يمارسون اللعب مثل أترابهم الأسوياء، بسبب حالاتهم المرضية العقلية والنفسية.

وما هو أثر نمط تغذية الطفل على اللعب؟

يؤكد الباحثون (الخوالدة وآخرون، 1993) في هذا المجال أن هناك علاقة متبادلة بين الصحة والتغذية، فالتغذية السليمة تسهم في تطوير صحة الجسم وإمكاناته وحيث إن الطفل الذي يتناول المواد الغذائية اللازمة لمتطلبات الحاجات النمائية، يكون في حالة صحية سليمة ولديه من الطاقات الزائدة والحيوية والنشاط ما يساعده على ممارسة اللعب والاستجابة لمتطلباته، بدرجة أعلى بكثير من الطفل الذي لا يتناول غذاءً متوازناً. لأن الطفل الذي لا يتغذى غذاءً سليماً يتلاءم مع مرحلته النمائية، فإنه يُصاب بمرض سوء التغذية ، فتقل حيوية الطفل وطاقته ويضعف نشاطه ، وبخاصة نشاط الدماغ بسبب نقص الدم والأكسجين.

الفصل الثالث

المستوى الاجتماعي الاقتصادي

ويقصد به ما يسود في البيئة الاجتماعية من ظروف ومعطيات اجتماعية واقتصادية، تنطوي على الاتجاهات والقيم والنظم الاجتماعية وطبيعة العلاقات القائمة بين الناس، وألوان النشاط الاقتصادي، والقيم الاقتصادية، ومستوى الدخل وطرائق الإنتاج والاستهلاك، وغير ذلك من عناصر اجتماعية واقتصادية تؤثر في الحياة الاجتماعية والاقتصادية بصورة إيجابية دافعة ينتج عنها رفاهية، أو بصورة سلبية معينة ينتج عنها ضيق وعنت في حياة الناس. وتشكل طبيعة الحالة الاجتماعية الاقتصادية في أي مجتمع عوامل تؤثر في حياة الناس وما يمارسونه من نشاطات لأغراض التسلية والمرح وإشغال أوقات الفراغ.

وتنعكس طبيعة المستوى الاجتماعي الاقتصادي السائدة على طبيعة الألعاب التي يمارسها الأطفال في البيئة الاجتماعية، كما تؤثر هذه الحالة الاجتماعية الاقتصادية في نوعية الألعاب وموادها وطرائق تطبيقها أو تنفيذها. فالظروف الاجتماعية وما يسودها من تفاعل اجتماعي يحدد ما ينتشر في البيئة الاجتماعية من ألعاب فردية وجماعية تعبر عن رغبات الجماعة وتراثها الاجتماعي وما ينطوي عليه من قيم عزيزة عليه.

ولكن، ما العلاقة بين اللعب والتراث الاجتماعي؟

يمثل اللعب آلية أو وسيطاً لنقل معطيات الإرث الاجتماعي والثقافي عن طريق الأجيال المتعاقبة. والذي يتبصر في هذه الظاهرة يجد أن المعطيات الاجتماعية الميسرة السمحة تعمل على إغناء اللعب وتنشيطه وتطويره، أما المعطيات الاجتماعية الفقيرة المغلقة والمتشددة فإنها تعيق انتشار اللعب وتنويعه وتطويره. (الخوالدة وآخرون، 1993).

ولا شك أن نشاط اللعب الذي يرتبط بالبيئة الاجتماعية وما يسودها من مفاهيم وعلاقات وفلسفة اجتماعية، يمثل وسيطاً تعليمياً فعالاً يعمل على تطوير القدرات العقلية واللغوية، كما يعمل على إنماء البعد الاجتماعي والعلائقي في شخصية الطفل، إضافة إلى تكيفه مع دوره الاجتماعي، ومساعدته على التنشئة الاجتماعية والأخلاقية داخل النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه وينتمي إليه.

فإن توافرت الإمكانات الاجتماعية والاقتصادية في بيئة الطفل وفتحت أمامه معطيات

مادية ومعنوية دون إعاقة، فإنه يُقبل على اللعب الفردي أو الجماعي بإيجابية، فالأسر التي تحمل اتجاهات إيجابية نحو اللعب تشجع الأطفال لديها على ممارسة اللعب، وعلى العكس من ذلك فإن الأسر التي تحمل اتجاهات سلبية نحو اللعب، لا يمارس أطفالها اللعب كما هو الحال عند أترابهم في الأسر ذات الاتجاهات الإيجابية.

كما أن المفاهيم والمعتقدات وطبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأفراد داخل البيئة تؤثر في اللعب، فالعلاقات الاجتماعية التي تتميز بالإنسانية والمحبة والتعاطف والتعاون تشجع الأطفال على ممارسة اللعب، في حين أن العلاقات الاجتماعية المتوترة القائمة على الكراهية والحقد والصراع، لا تشجع الأطفال على ممارسة اللعب الذي ينطوي على قيم تربوية. كما أن الإمكانات الاقتصادية ، تؤثر على نشاط اللعب، وأنواعه وموارده وطرائق تنفيذه. فالأطفال الذين ينتسبون إلى أسر ميسورة الحال يحصلون على ألعاب أكثر من الأطفال الأقل حظاً، كما تتاح لهم فرص أوسع لممارسة نشاط اللعب المختلفة داخل البيئة وخارجها، وتعزيز هذا السلوك عن طريق المكافأة المادية. فالأسر الغنية تستغني عن أدوار الأطفال في كسب رزق العيش أو إسهامهم في النشاط الاقتصادي، الأمر الذي يمنحهم فرصاً واسعة للترويح عن النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ.

وتؤكد ميللر (1987) على أهمية المستوى الاجتماعي الاقتصادي في اللعب، حيث إن الآباء من الطبقة الوسطى والذين كانوا قد حصلوا على فترة أعلى من التعليم، أظهروا أنهم يتحدثون مع أبنائهم أكثر، وأنهم يحملون لأطفالهم المزيد من المعلومات المتنوعة، ولديهم القدرة على توفير الدمى وأدوات اللعب اللازمة والملائمة، ويمارسون الرحلات. وهذا يشير إلى أن الآباء في الطبقات الوسطى أكثر قدرة على تهيئة بيئات منشطة من الناحية العقلية، والتي تؤثر بدورها على لعب أطفالهم.

يستخلص من كل ما تقدم أن البيئات المنفتحة اجتماعيا والتي لديها اتجاهات إيجابية نحو اللعب وتسودها مفاهيم وعادات وتقاليد اجتماعية بصورة سليمة ومبدعة نحو مفهوم الطفل وتربيته وتنشئته اجتماعيا، تيسر اللعب أمام الأطفال، وعلى العكس من ذلك فإن البيئات الاجتماعية المغلقة التي تحمل اتجاهات سلبية وخاطئة نحو تربية الطفل وتنشئته فإنها لا تتيح فرصاً كافية أمام الأطفال لممارسة نشاط اللعب.كما أن البيئات الاجتماعية الغنية اقتصاديا توفر الإمكانات المادية، التي تشجع الأطفال على ممارسة اللعب بأنواعه ومستوياته المختلفة، عن طريق إتاحة الفرص لممارسة نشاط اللعب من حيث ما يتطلبه اللعب من وقت وأدوات وألعاب وتسهيلات ومكافآت لتنفيذه.

الفصل الرابع

المستوى الثقافي والفكري

يقصد به العناصر الفكرية والثقافية التي تتمثل في فلسفة المجتمع وأفكاره وتصوراته واتجاهاته ومناهجه ومواقفه ومفاهيمه من الطفل ومن اللعب، وما بينهما من علاقة.بالإضافة إلى ديناميكية الهوية الثقافية وما تشتمل عليه من مضامين ومثيرات وإمكانات وتسهيلات وأدوات وتقنيات، وغير ذلك من عوامل تتصل بنشاط اللعب ومضامينه وأنواعه وطرائق ممارسته (الخوالدة وآخرون، 1993).

ولكن، كيف يؤثر كل هذا في اللعب؟

من الملاحظ أن مفهوم اللعب يتباين في الفلسفات الاجتماعية، لذا فإن نظرة الناس إلى اللعب تتباين من بيئة إلى أخرى، فبعض البيئات الاجتماعية تشجعه وترى أن فيه قيمة اجتماعية، وبعضها لا تشجعه وترى أنه جهد ضائع وعمل لا فائدة منه، وتنعكس هذه المواقف على نشاط اللعب وممارسته من قبل الأطفال في البيئة. وقد تعود هذه المفاهيم الإيجابية أو السلبية نحو اللعب إلى تراث فكري استمد من التراكمات المفاهيمية في المسيرة التاريخية للتراث الثقافي بغض النظر عن أصول هذه المرجعية.

ومن الملاحظ أن الثقافات المفتوحة والغنية بإمكاناتها ومثيراتها تشجع الأطفال على اللعب. ويتم هذا التشجيع عن طريق توفير بدائل غنية لاختيار أنواعه وأدواته وتسهيلاته وممارسته دون صعوبة، وهي بهذا تسهم في تشجيع الأطفال على ممارسته وتعمل على تطويره.

أما البيئات الثقافية المغلقة والفقيرة في إمكاناتها ومثيراتها من ناحية والتي يحمل أهلها اتجاهات سلبية نحو نشاط اللعب، فإن الأطفال في هذا الإطار يواجهون صعوبات جمّة في ممارسة اللعب، في هذه الظروف يبقى اللعب في حدّه الأدنى من حيث أنواعه وأدواته وطرائقه. ولذا ، فإن اللعب في هذه الحالة لا يشكل وسيطا تعليمياً فعالاً، ولا خبرة تعلمية تكفي لإنماء الأطفال عقلياً وانفعالياً وحركياً. ولهذه الأمور، فإن العوامل الثقافية من العوامل الفاعلة في تطوير اللعب أو تجديده، بفضل ممارسته المتصلة بتشجيع الأطفال على ممارسته، وتوفير الإمكانات والتسهيلات والبدائل التي تيسر على الأطفال اختيار أشكال اللعب وأدواته وأساليبه والأماكن التي يمارسون فيها اللعب والدوافع والإدراكية التي

تشجع الأطفال نحو الإقبال على اللعب، بما يتلاءم مع جنسهم ومستويات أعمارهم ومتطلباتهم النمائية لتطوير شخصياتهم.

يتبين مما سبق أن العوامل الفكرية والثقافية تمثل دوراً إيجابياً أو سلبياً في تنشيط اللعب عند الأطفال.فالتفكير العلمي والثقافة الديناميكية المنفتحة تعمل على تطوير اللعب، وتشجع الأطفال على ممارسته، لوعيها بدوره التعلمي لإنماء شخصيات الأطفال. أما التفكير التسلطي الممزوج بالخرافة الذي يعيش في بيئة ثقافية جامدة، فإنه يعيق من نشاط اللعب، ولا يتيح للأطفال فرصاً لاستثمار اللعب كوسيط تعلمي لإنماء شخصيات الأطفال.

الفصل الخامس

الاتجاهات الوالدية وأساليب التنشئة الاجتماعية

ويقصد بالاتجاهات الوالدية والاجتماعية نحو اللعب، المواقف والممارسات التي يقوم بها الآباء والأمهات نحو لعب الأطفال ومعاييرهم، أي مدى تفهمهم وسماحهم لأطفالهم بممارسة اللعب أو عدم تفهمهم وحرمان أطفالهم من ممارسة اللعب، واستخدامه في تنشئتهم. (الخوالدة وآخرون، 1993)

ويمكن أن تفهم الاتجاهات الوالدية والاجتماعية نحو لعب الأطفال عن طريق مدى اعتماد اللعب وسيطاً لتنشئة الأطفال وتربيتهم وإنماء شخصياتهم.

ولكن، كيف تؤثر الاتجاهات الوالدية والاجتماعية في اللعب؟

لا شك أن الاتجاهات الوالدية تؤثر في لعب الأطفال سلبيا أو إيجابيا، فهي إما أن تدفع الأطفال لممارسة اللعب واللجوء إليه كوسيط أو عدم إتاحة الفرصة أمام أطفالهم لاستخدام اللعب كوسيط تعليمي تعلمي.

كما يتأثر نشاط اللعب لدى الأطفال بأساليب التنشئة الاجتماعية التي تتم ممارستها من قبل الأسر مع الأطفال. فالأطفال الذين تلقوا العقاب الشديد من أمهاتهم كانوا أقل عدواناً على الأطفال أثناء اللعب الحر، من الأطفال الذين لم يألفوا هذا النوع من العقاب. ويتأثر لعب الأطفال بمقدار الدفء العاطفي الذي يقدمه الآباء والأمهات إلى أطفالهم في أثناء تربيتهم، وتنشئتهم، حيث وجدت بعض الدراسات أن الأطفال الذين يصفعون أو يزجرون أو يعزلون أكثر من غيرهم، ولا يحصلون إلا على القليل من متطلباتهم، كانوا أشد عدواناً تجاه لعبهم بالدمى من الأطفال الذين لم يعاقبوا أو يحبطوا في بيوتهم. وكما أن التعزيز حينما يستخدم كوسيلة لتحقيق الأهداف، فإنه يؤثر في اللعب عند الآباء الذين يستخدمون أسلوب التعزيز والتشجيع مع أطفالهم لتحقيق النجاح في دراستهم، كما أنهم يختارون أنشطة لعبهم بشكل تلقائي في أغلب الأحيان، ويفضلون إنجاز المسائل الهامة مثل الرسم بالزيت وصنع نماذج من الصلصال أو القراءة.

وفي حالة الأمهات اللواتي يتدخلن بصورة مباشرة في لعب الأطفال ويوجهن انتقادات حادة للأطفال، فإن الأطفال يعزفون عن اللعب ولا يتعاونون مع أمهاتهم في ممارسة اللعب، في حين أن الأمهات اللبقات اللواتي يمنحن الحرية والاستقلال لأطفالهن في أثناء اللعب، يشجعن أطفالهن على ممارسة اللعب.

وقد أكد الباحثون في هذا المجال أن الاتجاهات الوالدية والتنشئة الاجتماعية تؤثرفي لعب الأطفال من حيث: نوعيته، والإقبال عليه، وممارسته، فالآباء الذين يحملون اتجاهات إيجابية يشجعون الأطفال على اللعب، والآباء الذين يحملون اتجاهات سلبية يعرضون أطفالهم إلى الحرمان.

كما يؤثر أسلوب التنشئة الاجتماعية للطفل في اختيار نوعية اللعب وممارسته من قبل الأطفال.وقد بينت نتائج الدراسات أن الألعاب الحركية تنتشر في المجتمعات التي تؤكد على الإنجاز والنجاح، أما الألعاب التي تتناول الخطط الحربية فإنها تنتشر في المجتمعات التي تؤكد على الطاعة والاستقلالية والنظافة. كما بينت أيضاً أن الألعاب التي تهتم بالحظ تنتشر في المجتمعات التي تكافئ الصغار على سلوكهم وتحملهم المسؤولية.

الفصل السادس

الفروق الجنسية

يذكر الهنداوي (2003) أن جنس الطفل يلعب دوراً هاماً ومحورياً في ممارسة سلوك اللعب، حيث إن الفروق بين الجنسين لا تتضح في السنوات الأولى من حياة الطفل، فإن ظهور هذه الفروق أحياناً يتأخر حتى إلى مرحلة المراهقة، خاصة حين تتوفر بيئة واحدة، وألعاب واحدة، أما في حال اختلاف البيئات والأوساط الثقافية، فإن ألعاب الدمى تختلف باختلاف الجنسين منذ سن مبكرة. ويعي الذكور بأن هناك ألعاب خاصة بهم وكذلك البنات. وتلعب الاتجاهات الوالدية وانتقاء أدوات اللعب، ووجود أمثلة من زملائهم في اللعب يقومون بتقليدهم ووجود أطفال أكبر منهم سناً يلعب دوراً هاماً وحاسماً في تدعيم المؤثرات الثقافية بين الجنسين.

وتتفق ببلاوي (1979) مع هذا الاتجاه حيث بينت أن جنس الطفل يلعب دوراً كبيراً في نشاط لعبه وأن الفروق بين الجنسين في اللعب تبدأ بالظهور في سن مبكرة، حيث يصبح الأطفال في حالة من الوعي منذ سن مبكرة بأنه توجد أنواع معينة من اللعب ملائمة للذكور وألعاب أخرى ملائمة للإناث.

إن الفروق في اللعب بين البنين والبنات في معظم المجتمعات ليست متوقعة فحسب، ولكنها مما يتم تشجيعه بشكل إيجابي كذلك، وقد لا يسمح في ثقافتنا إلا لصغار الأولاد الذكور فقط، باللعب بعرائس أخواتهم الإناث من حين لآخر دون سخرية منهم أو الاعتراض عليهم. بل إنهم يعطون في أحيان قليلة عرائس خاصة بهم، وإن كان الذي يسمح به لهم عندئذ هو الدمى من الدببة، ونماذج الحيوانات المحشوة بالقش أو القطن. وإذا كان الولد الذي يبدي استمتاعه في سن السابعة بالدببة المحشوة بالقطن ويضعها في مهاد قد يعرض نفسه للسخرية إذا قام بذلك في أغلب الأحيان. ومما يشبه ذلك أن تستمتع البنات الإناث فعلاً باللعب بنماذج مصغرة للسيارات والقطارات. ولكن قلما تقدم هذه الأشياء كهدايا للأطفال الإناث، ولا تشجع الأكبر سناً بنوع خاص على القيام بالألعاب الخشنة، وقد يوصفن بالغلمنة، إذا لم يسايرن الأنشطة الهادئة الرقيقة الخالية من العدوان. أما الأولاد الذكور الذين يتجنبون الألعاب الخشنة، أو يفضلون القراءة أو العزف على البيانو فإنهم يتعرضون لمخاطر تسميتهم بالمخنثين. (ميللر، 1987).

وبينت نتائج إحدى الدراسات (عثمان، 1989) التي أجريت في البيئة العربية، أن رسوم الأطفال وضحت العلاقة المرتبطة بين كل جنس من الجنسين ووجهة نظره المرتبطة بالمفهوم السائد عن الذكورة والأنوثة وايضاً اتجاهات كل منهما نحو العمل. وقد تضمنت رسوم الذكور شخصيات من يلعب الكرة، وشخصيات الطبيب والمهندس والطيار، والضابط، والمقاتل، ومن يلعب المصارعة ورفع الأثقال وممارس الغطس. في حين تضمنت رسوم الإناث شخصيات الطبيب والطبيبة، والمهندس والمهندسة، والطيار والمضيفة، والمعلم والمعلمة، وربة البيت، والعروسة، والمذيعة، والطالبة. وقد اهتمت رسوم الذكور على نحو قليل بشخصيات الجنس الآخر في حين اهتمت رسوم الإناث على نحو كبير بشخصيات الجنس الآخر، مما يشير إلى أن الإناث ينظرن إلى العمل كمهنة يمكن أن يقوم بها الرجال والنساء، وليس حكراً على الرجال أو النساء فقط.

ومن الأمور غير القابلة للنقاش في هذا المجال، أن هناك اختلافاً شديداً بين نظم تربية الأولاد والبنات في المجتمع الغربي، ومن المعروف أيضاً أن الأطفال كأفراد يتعرضون بدرجات مختلفة للاتجاهات الملائمة وطرق التدريب عليها. ففي الثالثة من العمر يكون أبناء أمريكا الشمالية قد أظهروا بالفعل فروقاً بين الجنسين في النزعة العدوانية التي كانوا يلعبون بها مع العرائس المصغرة. وفي الرابعة من العمر ينشغل الأولاد بدرجة أكبر في التهريج وغيره من الأنشطة التي تتطلب استعمال العضلات الكبيرة، بينما تميل البنات إلى ممارسة لعبة البيت أو ممارسة الرسم. وليست جميع الاختبارات المستخدمة على نفس الدرجة من الثبات. ونذكر من ذلك على سبيل المثال ، تفضيل الدمى على اللعب بها كمقياس للذكورة والأنوثة على التوالي. وفي إحدى الدراسات الحديثة التي أجريت على الأطفال الإنجليز في سن الثالثة من العمر، وجد كذلك أن الأولاد يقومون بلعب الاقتتال أكثر كثيراً مما تفعل البنات. وكانت ممارستهم للضحك والقفز هنا وهناك علامات على أن مشاجراتهم هذه كانت ودية.

وقد وجد في دراسة مبكرة أجريت على أطفال أكبر سناً أن معظم ألعاب الأطفال كان يمارسها كل الأولاد والبنات. وكان الفرق الأكبر بينهما يكمن في طريقة اللعب. فالأولاد كانوا بوجه عام أكثر خشونة وأكثر بذلاً للجهد من البنات. وعلى الرغم من وجود فروق بين غير الناضجين جنسياً من البنين والبنات في نمو الوزن والطول، ومعدلات تفجر نموهم

الجسمي فإن العلاقة المحددة لكل هذا الفرق في اللعب ليست واضحة على الإطلاق.

وأظهرت دراسة حديثة دور البالغين من الأشخاص مزدوجي الجنس وهم أولئك الذين يتميز تكوينهم البنيوي بجهاز جنسي مزدوج بدرجات متفاوتة ، كما يتضح ذلك من نموذج الكروماتين الجنسي ومن التكوين المورفولوجي للغدد الجنسية، ومن الهرمون الجنسي الذي يرجع إلى خصائص جنسية ثانوية ومن التركيب التناسلي الداخلي والخارجي، أن الجنس الذي عين لهم عند الميلاد والدور الذي نشئوا عليه نتيجة لذلك كانا يحددان إلى درجة كبيرة الدور الجنسي الذي اضطلعوا به بنجاح، بل وحتى ما في مظهرهم من ذكورة وأنوثة. ومن المحتمل أن تؤدي زيادة التساهل نحو سلوك الأولاد العدواني الخشن أكثر من التساهل مع البنات - وهو أمر سائد في كثير من المجتمعات- إلى تأثير على طريقة كل منهم في اللعب على أن دور التدريب الاجتماعي قد يكون مقتصراً على تشكيل وتقوية الاختلافات بين البنين والبنات من حيث مقدار النشاط، حتى فيما قبل البلوغ، أكثر منه عاملاً على خلق هذه الاختلافات.

وفي الدراسات التي أجريت في العشرينات من القرن الماضي كانت ألعاب التنافس محبوبة بين الأولاد بدرجة أكبر من البنات، وعلى الأخص الألعاب التي تنطوي على ممارسة المهارة العضلية، وعلى الرشاقة والقوة، مثل: كرة القدم، والمصارعة، والملاكمة والقتال بكرات الثلج، أو حالات اقتفاء الأثر.وكان ميل البنات أقل للمشاركة في الألعاب المنظمة، أو لممارسة الألعاب التي تتضمن الانصياع لقواعد متفق عليها. أما القيام بالزيارة والقراءة والكتابة والإغاظة وغيرها من الألعاب التي تنطوي على استعمال اللغة، فقد كانت شائعة بين البنات أكثر منها بين الأولاد فيما بين الثامنة والخامسة عشرة. والبنات بوجه عام أكثر مهارة في اللغة من الأولاد منذ سنوات عمرهن الباكرة في مجتمعاتنا، وهن يلجأن عادة في حالة العدوان إلى استعمال ألسنتهن بدلاً من قبضاتهن.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال أن ما يتمتع به الأولاد من حرية أكبر في التجوال بعيداً عن المنزل هو الذي يعين على تجمع الأولاد معاً. وقد أظهرت نتائج دراسة أجريت في جنوب غرب المحيط الهادي أن هناك اختلافاً شديداً في معاملة الأولاد والبنات على التوالي منذ وقت الفطام فصاعدا . إذا كان الأولاد يلعبون في شكل جماعات من أقرانهم في السن تحت رقابة شاملة في ظل الكبار من أهل القرية. أما البنات فكن يبقين في البيت بجوار إحدى النسوة من كبار السن. كذلك نجد أن البنات في أوروبا، وفي أمريكا لا يسمح

لهن إلا بمقدار أقل من حرية الحركة، ويتم الإشراف عليهن عن قُرب، ويحتفظ بهن على مقربة من المنزل في معظم الأحيان أكثر من الأولاد، وإن كان هذا قد بدأ يتغير تدريجياً.

وفي إحدى الدراسات الحديثة عن الألعاب التي يلعبها الأمريكيون من الأولاد والبنات على التوالي، تبين أنه بينما تستمر البنات في ممارسة الألعاب التي تعتبر من الناحية التقليدية ألعاباً أنثوية، لم تعد ألعاب أخرى تعد نمطياً ألعاباً خاصة بالذكور، كالبيسبول، وكرة السلة، تفرق بين الجنسين، فالبنات تبين أنهن يلعبن هذه الألعاب فيما بين السادسة والثالثة عشرة من أعمارهن.

وقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات أنه إذا كانت هناك اختلافات أو فروق فيكون ذلك من تنوع أكبر في لعب الأولاد إذا قورنت بلعب البنات. وقد بينت الدراسة في الستينات تنوعا أكبر بكثير في الانشطة التي أصبحت تشترك فيها البنات. ولقد تغيرت الفروق بين لعب الأولاد والبنات في غضون السنوات الأخيرة.

الفصل السابع

المثيرات والخبرات المبكرة

إن مسألة تأثير الخبرات التي تحدث دائماً في الطفولة ومدى هذا التأثير في المستقبل قد بحثتا في مجالات عديدةٍ ولدى مختلف الأنواع. ومما يجعل عملية الوصول إلى تعميمات حول هذه المسألة أمراً صعباً أنّ النتائج تتأثّر بنوع هذه الخبرات وشدّتها وتكرارها والأعمار التي تحدث فيها، وكذلك الأعمار التي يتمّ فيها قياس السلوك، وبالفروق الوراثية للسلالات وكذلك الفروق في الأنواع. ومن دراسات أطفال البشر غالباً ما يأتينا البرهان، بل أكثر البراهين ثقة، من الدراسات التي تقارن بين الأطفال العاديّين، والأطفال الذين حرموا والديهم بالموت أو بالهجر أو بالمرض، وتمّمت تربيتهم في مؤسسات.

وتؤكد العناني (2002) أن الخبرات المبكرة والحرمان من الأم أو الحاضن، تعتبر ذات أهمية بالغة في النمو النفسي المتكامل للطفل من جميع جوانبه العقلية، والانفعالية والاجتماعية والجسمية، وتعتبر هذه الخبرات حياة الطفل والكون بالنسبة له، حيث أن الأم هي التي تقدم له الغذاء والحنان والحب والدفء العاطفي، وهي التي تنبه حواسه، وتوقظها، وتنميها من خلال ما تقدمه من ألعاب تسمى ألعاب الأم. كما أنها تمنحه الفرص العديدة لممارسة اللعب والاستقلال مما يساعده على الاستطلاع والاستكشاف، وبالتالي التعرف على الآخرين من حوله، ومن ثم التعلق بهم. وفي الجانب الآخر، فإن عدم وجود الأم أو الحاضن المناسب يعني عدم وجود علاقة مستمرة بين الطفل والأم، وبالتالي حرمان الطفل من الإحساس بالثقة والأمان، وشعوره بالحسرة والكآبة وعدم الثقة مما يؤثر على لعبه ويحرمه من اللعب التلقائي والشعور بالإنجاز والإبداع.

ووجدت كل الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن أطفال المؤسسات أظهروا عجزاً شديداً في الذكاء، والمهارات الاجتماعية، وفي النموّ اللغوي إذا ما قورنوا بالأطفال الذين ربّوا في بيوت ذويهم، كما أنّهم يكونون متبلّدي المشاعر وغير مكترثين بما يدور حولهم، ويمارسون نشاطاً أقلّ بكثير إذا ما قورنوا بما يفعله الأطفال العاديّون. وحين يحدث أن يلعبوا يكون لعبهم متميّزاً بعدم النضج، وبالنمطيّة، وخالياً من الإبداع. وكانت النظرة الحديثة على المستوى العالمي تُرجع ذلك إلى فقدان الأمومة، وفقدان حبّ الأمّ. وقد انتقدت الدراسات المبكّرة في هذا المجال على أسس منهجية.

ومع ذلك فإنّ هذه الآراء المتحيّزة للناحية الانفعالية كان لها تأثير ممتاز في أنّ بعض الحالات التي تندرج بالفعل تحت الحرمان الأموي قد بدأت تلقى اهتماماً عامّاً بإصلاحها. ومن بين حالات الحرمان نقص الدمى لدى الطفل، وحاجته إلى فرصةٍ لأن تُستثار عنده المناحي الاجتماعية أو العقلية، وباقتصار الاتصال على فترات مع عدد من مختلف الأشخاص المنشغلين برعايتهم، ووجود فرصةٍ ضئيلة للأطفال لكي يتعلّقوا على الدوام بأيّ شخصٍ من هؤلاء.

وكان الطراز القديم من المؤسسات يضمّ عدداً قليلاً نسبياً من الموظفين الذين يتغيّرون كثيراً، والذين لا تترك لهم واجباتهم العائلية الكثيرة إلا القليل من الوقت، أو لا تترك لهم وقتاً على الإطلاق للتحدّث أو اللعب مع الأطفال كلّ على حدة. وقد منعتهم الاحتياطات الصحية من حمل الأطفال وتدليلهم، كما أنّ نقص الاعتمادات المالية غالباً ما يؤدي إلى استحالة توفير الكثير في طريقة إعداد التجهيزات. كذلك فإنّ خبرات الأطفال قبل أن تدركهم الرعاية، والتي يمكن أن تتضمّن القسوة والإهمال وسوء التغذية، والمغالاة في الدقة أو النظام المتناقض وبوجه عامّ البيئة المجدبة، أو أي مزيج من هذه الخبرات يؤدي إلى ظهور مصادر أخرى للفروق بين هؤلاء الأطفال، والأطفال الذين تتم تنشئتهم بطريقةٍ سويّة. ومن المحتمل كذلك أن يوجد بين هؤلاء الأطفال الموجودين تحت الرعاية في المؤسسات نسبة كبيرة من الأطفال الذين ينحدرون من أسرٍ مصابة بضعف وراثي في تكوينهم البنائي. (ميللر، 1987).

وقد دارت الأسئلة الرئيسة حول ماهية العوامل المسئولة عن تحديد التأثيرات المضادّة، وما إذا كان من الضروري أن تكون دائمة التأثير. فمثلاً: هل عدم وجود اللعب التلقائي في حالات مقارنة، والاهتزاز النمطيّ، ونقص القدرة على التجديد والإبداع التي ذكرت عن بعض الأطفال المحرومين، هل يرجع كلّ ذلك إلى نقص الاستثارة لديهم أم إلى شعورهم بالحسرة والكآبة؟ أم لأنّه كان من المتعذّر عليهم اكتساب دوافع وجدانية واجتماعية قوية، حتى ولو كان لديهم حوافز قليلة للاستكشاف واللعب والتعلّم؟ وهل يمكن للتدريب اللاحق أن يرفعهم إلى المستوى العاديّ من التحصيل حتّى بعد تعرّضهم للحرمان فتراتٍ طويلةٍ منذ وقتٍ مبكّرٍ؟

وقد أكدت الدراسات الحديثة على عدم وجود فرصة للتعرض للمثيرات. ومما تمثلت فيه حالات الحرمان الحسي في المؤسسات وجود جدران ذات لون أبيض، والغرف الصحية

الهادئة، وعدم توافر الدمى أو الكبار الذين يلعبون مع الأطفال، كان هذا نموذجاً تتبعه معظم حضانات الأطفال التي تعنى بصغار الأطفال الرضع. وهذا ما يمكن أن يوضح بسهولة فتور همة هؤلاء الأطفال وبلادتهم، وتخلفهم رغم أنهم يحظون بعناية صحية تامة.

كما توصلت إحدى الدراسات التي قارنت أطفال إحدى المؤسسات التربوية بأطفال من نفس أعمارهم يعيشون مع عائلاتهم، فروقاً عديدة في مقدار التنبيه الذي يتلقاه أفراد كل من المجموعتين. فطفل المؤسسة لا يستطيع أن يرى إلا سريره ويديه ودميته وطفلا آخر بجواره ولا يستطيع أن يغير هذا المنظر إلا في حدود ضيقة متحركة في سريره. أما الطفل الرضيع في بيته مع ذويه فكان يُحمل في أكثر الأحيان، ويحتضن مراراً وتكراراً، ويكثر توجيه الكلام إليه. بينما نجد أن الكبار في المؤسسة كانوا يحاولون ألاّ يحدثوا إلاّ أقل ضجة ممكنة ، كما أن الأطفال لم يكونوا يبكون أو يناغون كثيراً. ورغم أن أطفال المؤسسات كانوا في سن المشي إلاّ أنهم قلما كانوا يتركون غرفتهم أو يسيرون دون ركوب العربة، أو يخرجون للنزهة، وهذه كلها من الأمور التي تشكل جزءاً عادياً من حياة الطفل الذي يعيش في بيته الخاص مع ذويه.

وكانت أعظم الفروق بين الأطفال الذين ينشأون في المؤسسات عند مقارنتهم بأولئك الذين يعيشون في بيوت ذويهم تتمثل في ارتقاء اللغة والمهارات الاجتماعية، بينما أقل هذه الفروق كان في النمو الحركي. كما أن هؤلاء الأطفال كانوا لا يغمغمون بأفواههم إلاّ قليلاً ، ولا يفضلون دمية على أخرى إلا في أقل الأحوال.ولا يمارسون إلاّ أقل قدر من الاستكشاف واللعب. وقد بدأوا اللعب بأيديهم في الوقت المعتاد، ولكن هذا لم يعقبه تحسين وتطوير كما هو الحال مع الأطفال العاديين. أما الأطفال الذين ألحقوا بعد المؤسسة ببيوت الرعاية للتبني فقد أظهروا تحسناً كبيراً . ويبدوا أن الخبرات الإضافية حتى ولو لفترات قصيرة نسبياً، فإنها تؤدي إلى تحسن في درجات اختبارات الذكاء بالنسبة للأطفال المحرومين.

كما وجد أن أطفال الشهر الثالث من العمر الذين كان ذووهم في أغلب الأحيان يكلمونهم خمس مرات، ويلعبون بالدمى، أربع مرات، ويلاعبونهم سبع مرات، وينقلونهم من أسرّتهم مرتين، ويحملونهم في أكثر الأوقات، كان لدى هؤلاء الأطفال كذلك العديد من الدمى المختلفة، بينما كان لأطفال المؤسسة البالغين نفس العمر دمية واحدة مربوطة في سرير كل منهم. ومن الواضح أن أطفال المؤسسات كانوا يلعبون بأيديهم بشكل تلقائي بقدر ما كان أطفال البيت يلعبون بالدمى ، ويعالجون يدوياً الأشياء التي كانت تعطى لهم. كما

كانت استجاباتهم الاجتماعية نحو الذين يقومون على تطبيق إجراءات التجربة أكثر وضوحاً من أطفال البيت.

وبشكل عام، فإن أطفال المؤسسات التي تشجع اللعب بالمثيرات، يحصلون في جميع أنواع الاختبارات على درجات أعلى من أولئك الأطفال الذين يعيشون في بيوت يملؤها الحرمان. ولا ننسى ما تتضمنه ظروف هذه المؤسسات من القدر الذي يمكن أن يصل به الكبار من عناية بتعليمهم ولعبهم وما يمنحونهم إيّاه من انتباه. كما تتضمن أيضا مدى تنوع الدمى والمواد المتاحة للعب. فالاستطلاع واللعب يتزايدان في البيئات المثيرة.

وقد أكّد الباحثون على ما تتصف به الرعاية بالمؤسسات من افتقار إلى احتضان الطفل والالتصاق البدني به باعتباره رئيساً يحدد النمو الاجتماعي.

ومن الجدير بالذكر أن الالتصاق البدني ربما يؤدي إلى خفض التوتر، وبالتالي فإنه يكون عاملاً هاماً في ارتباط الطفل البشري بأمه. ومع ذلك فإن لعب الالتصاق بين الطفل البشري وأمه يحدث بشكل مؤكد حينما لا يكون الطفل الرضيع خائفاً.كذلك فإن الالتصاق يستثير الرضيع بدلاً من تهدئته. ويختلف نوع الالتصاق اختلافاً تاماً في الحالتين السابقتين فالطفل البشري الخائف سيستجيب، حين تحيطه أمه بالكامل بذراعيهما وتشده إليها، بأن يستكين هو بين يديها بقدر ما يستطيع من قوة. بينما نجد أن الأطفال في اللعب يهربون من مثل هذا الاحتضان، ولكنهم يحاولون حكّ أنوفهم بوجوه أمهاتهم، والتمسح بهن، والقفز حولهن من أعلى إلى أسفل، والتسلق على كل أجسامهن، وما إلى ذلك.

وقد وصف مثل هذا النوع من اللعب بأنه نوع من الاستكشاف، حيث يقوم هؤلاء الأطفال باستكشاف أجسام أمهاتهم فعلاً، إلا أن ما يقومون به من حركات القفز من أعلى إلى أسفل والتسلق على أجسامهن والتمسح بهن تختلف فيما يظهر على الطفل من شعور بالأمن والثقة، في حين تميل حركات الاستكشاف لأن تكون أكثر مدعاة للشك والعشوائية، إذ تبدو أقرب شبهاً باستحواذ الطفل على ما يملكه أو تأكيد سيطرته عليه أو إثبات أى منهما بقدر ما فيها من استمتاع بالاهتزازات الجسمية اللطيفة التي يسببها ذلك.وتبدو مثل تلك الاهتزازات الجسمية اللطيفة مثلها مثل أي مثير لطيف يتزايد أثره ، كما لو كانت عملية تعزيز أو حصول على مكافأة.

كما بينت دراسة أخرى أن الابتسام للأطفال الرضع والتحدث إليهم وغير ذلك من أشكال الاستثارة المبكرة قد تكون أكثر أهمية من التغذية والعناية التي تقوم بها الحاضنات

في تعلق الصغار بهن. وهذه الأمور عادة تكون ذات أهمية كبرى في تنمية العلاقات والروابط الاجتماعية بين الطفل ومن حوله من الآخرين القائمين على تربيته والعناية به (ميللر، 1987).

كما أن الحوافز الاجتماعية ذات أهمية بالنسبة للتعلم عند صغار الأطفال، ويعتقد أن هذه الحوافز مشتقة من تعلق الطفل بأمه أو ببديلتها. ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى نظرية التعلم على أساس المبدأ الذي يقول أن الاستجابات التي يتم تعلمها من مجموعة المثيرات يتم تعميمها على مثيرات أخرى بمقدار تشابهها أو ارتباطها مع المثيرات الأصلية. كما أن الأطفال الذين يصبحون متعلقين بأمهاتهم، أو بمن يرعاهم من الكبار إبان طفولتهم يعجزون عن تكوين علاقات دائمة مع أقرانهم بالمستقبل. ومن المألوف في معظم الأحوال أن نجد الأسرة المحطمة تكمن خلف أولئك الأفراد الذين يتسمون بالاضطرابات الانفعالية وبالضحالة في عواطفهم أكثر من وجودها عند أقرانهم الأسعد حظاً.

والجدير بالذكر أن الأطفال الذين أصيبوا بالحرمان الشديد ربما يظهرون نوعاً من الصداقة المتقلبة المبالغ فيها، والتي لا تدوم طويلاً نحو أي شخص غريب يقابلونه من الكبار، ويسير مع هذا جنباً إلى جنب، نوع من الاهتمام بالأشياء بلا تمييز لا يدوم طويلاً، حيث نجد أن الأطفال في صالة اللعب يلتقطون كل دمية ليعودوا ويلقون بها في اللحظة التالية من أجل تناول شيء آخر دون أن يستقر لهم قرار مطلق على القيام بأي نوع من اللعب الاجتماعي المتتابع البناء بشكل فردي أو تعاوني.

في ضوء ما تقدم يمكن التأكيد على أهمية الاستثارة، وعدم الحرمان، وضرورة توفير المثيرات بكميات وأنواع مناسبة للمرحلة العمرية التي ينتمي إليها الطفل. ومن الضروري الإحاطة به إن الكبار الذين يقومون على رعاية الأطفال وتنشئتهم، عندما يملكون فكراً مستنيراً متوقداً، ولديهم اتجاهات إيجابية وحانية، فإن هؤلاء الأطفال الذين يعيشون في كنفهم لا يعانون من حالات سوء التكيف أو التخلف العقلي. كما يتوجب الاهتمام بتوفير حالات الاحتضان، والتواصل، والالتصاق البدني بين الأطفال ومن يقوم على رعايتهم وتنشئتهم، وبشكل خاص في المراحل العمرية المبكرة من حياتهم، وضرورة توفير الألعاب التي تستثير هؤلاء الأطفال وتهيئ لهم المواقف الاجتماعية الملائمة (العناني، 2002).

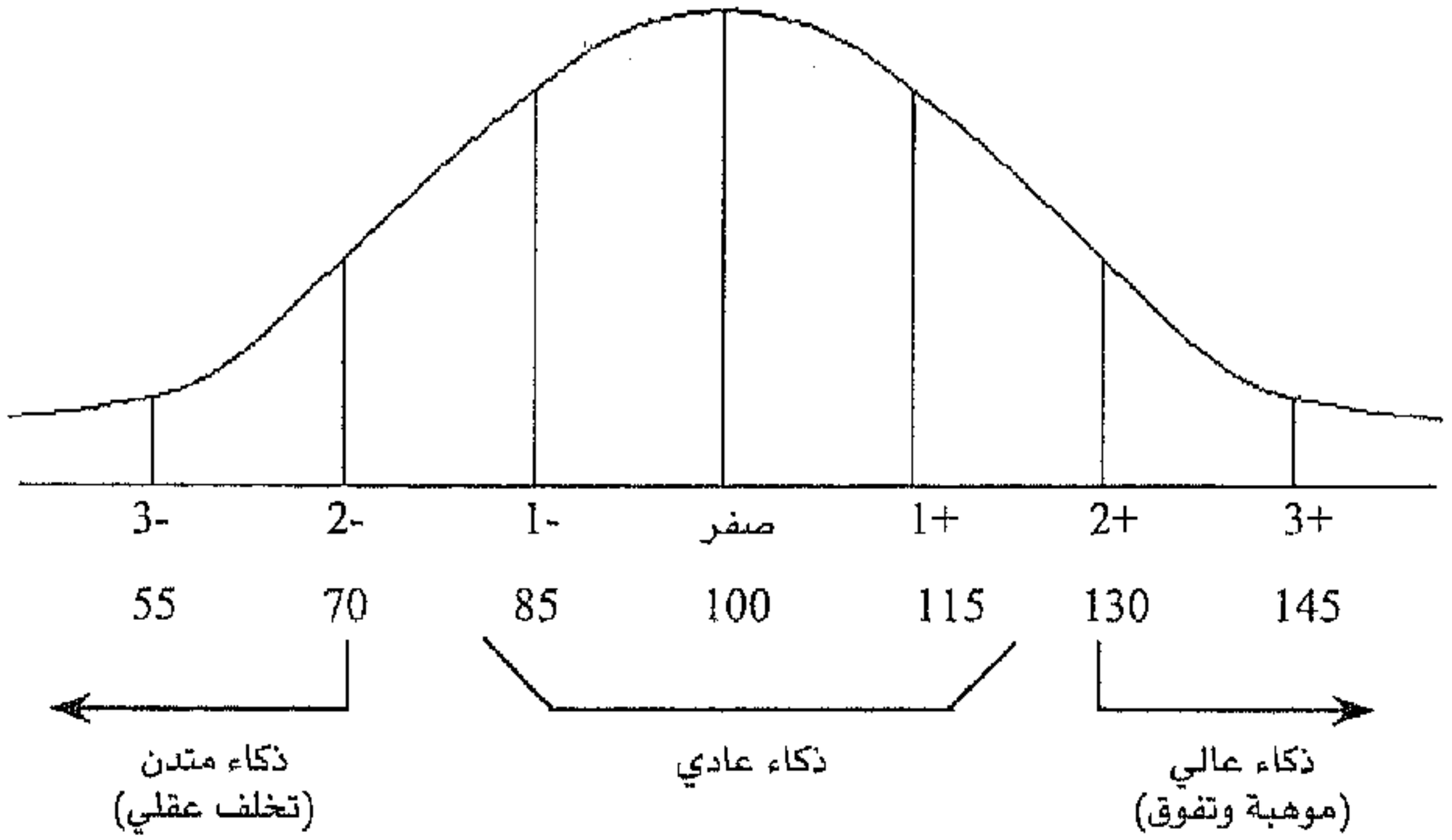
الفصل الثامن

القدرة العقلية (الذكاء)

يختلف الأطفال كأفراد في أي سن في الكفاية والسرعة التي يتمكنون بها من إنجاز أعمال معقدة، وخصوصاً ما كان متضمناً استعمال اللغة أو الرموز. وكلما كان تقدير الأطفال مرتفعاً في حل المشكلات المعقدة والألغاز بكافة أنواعها، وكلما اتسع مدى معلوماتهم ومحصولهم اللغوي بالمقارنة بأقرانهم في السن، كلما ارتفعت درجاتهم على اختبار الذكاء المكون من هذه العناصر. وقد اصطلح على أن أولئك الذين ينجحون في اجتياز كل الاختبارات التي يمكن أن يجتازها ثلثي أقرانهم في السن يحصلون على درجة ذكاء 100، التي تسمى اصطلاحاً " معامل الذكاء (Intelligent Quotient) أو اختصاراً (I.Q.) ويكون مستوى الذكاء لدى الشخص العادي حول هذه الدرجة بزيادة أو نقص خمس عشرة نقطة، أي أن أغلبية الأطفال ينطوون تحت هذه المجموعة، بينما نجد أن نسبة أقل من الأطفال تبتعد عن هذا المستوى العادي.(ميللر، 1987).

ويذكر الهنداوي (2003) أن أعضاء الأسرة الواحدة يميلون إلى الحصول على درجات متقاربة في اختبارات الذكاء، وكلما زادت صلة القرابة الوراثية، كلما ازدادت التقديرات قرباً في معظم الأحيان، ويعزى ذلك إلى أثر عاملي الوراثة والبيئة المتشابهة.

وقد اصطلح على تصنيف الناس في ضوء أدائهم على اختبارات الذكاء إلى ثلاثة مستويات: ذكاء عالي، ذكاء عادي، ذكاء متدني (الشكل 2). وهناك تصنيفات أخرى أكثر تحديداً لهذه المجالات، في ضوء أداء الأفراد على بطاريات اختبارات الذكاء المعدة لهذا الغرض.



التوزيع الطبيعي للذكاء

الشكل رقم (2) التوزيع الطبيعي للذكاء

ومن الجدير بالذكر أن هناك خلافات حول اعتماد الدرجات المرتفعة، أو المنخفضة التي يحصل عليها الطفل في اختبارات الذكاء على تكوينه الوراثي، أو على مقدار ما أتيح له من فرص في الماضي لمعرفة العالم الذي يعيش فيه. ولكننا نعلم حق العلم أن كليهما هام. فما يصيب المخ من تلف خصوصاً في وقت مبكر من العمر يؤدي إلى انخفاض القدرة على إحراز درجات مرتفعة في الاختبارات. ويميل أعضاء الأسرة الواحدة إلى الحصول على درجات متشابهة في اختبارات الذكاء، وكلما زادت صلة القرابة الوراثية زادت التقديرات قرباً في معظم المنزل، وفي نفس الوقت أظهرت الدراسات العديدة التي أجريت في هذا المجال أن فرص معرفة العالم والاتصال بالكبار المتعلمين وذوي المعرفة، ووجود الكتب في المنزل، وتنوع مصادر المعلومات المتاحة للطفل، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي والتعليمي للوالدين، وكل ما يلازم هذه الأمور، يكون له علاقة برتبة الطفل في اختبارات الذكاء بالمقارنة مع أقرانه في نفس العمر.

وقد بينت نتائج الدراسة التي قام بها تيرمان (Terman) حيث أجرى دراسة شاملة استغرقت وقتاً طويلاً في سنوات العشرينات من هذا القرن العشرين في ولاية كاليفورنيا على أطفال تتراوح نسب ذكائهم بين 140 و 200، وظلت هذه المجموعة التي تم اختيارها تحت المتابعة بعد أن وصل أفرادها إلى أواخر العقد الخامس من أعمارهم. وكان البحث

يتضمن تحصيلهم العقلي، وصحتهم الجسمية، وتاريخهم المبكر، وخلفيات الأسرة، والشخصية بالإضافة إلى مسح لاهتماماتهم باللعب، وأنواع الألعاب التي كانوا يلعبونها أو يعرفون عنها شيئا.

أظهرت نتائج الدراسة فروقا عديدة بين لعب الأطفال الموهوبين ولعب أقرانهم في نفس السن . فقد كانت ميول الأطفال الموهوبين للعب مشتملة على نشاطات عقلية أكبر بكثير إذا ما قورنت بالأنشطة الدنيا، وبالتالي كان ميلهم أقل إلى الألعاب الصاخبة، وكان تفضيلهم أكثر قليلاً للأنشطة الهادئة. وكان لعبهم أكثر شبهاً بلعب الأطفال الأكبر منهم سناً ، كما أنهم يفضلون أن يكون أقرانهم في اللعب أكبر منهم قليلاً. كما أظهروا تفضيلاً أقل وضوحاً بالقياس إلى أقرانهم الأقل موهبة عند اختلاط الأطفال في اللعب، وكذلك فقد كانوا أقل تفضيلاً لألعاب التنافس.

وكان الأطفال الموهوبون يقضون شطراً أكبر من الوقت في اللعب مع غيرهم من الأطفال، ولكنهم كانوا يلعبون منفردين أكثر قليلاً مما يفعل أطفال المجموعة الضابطة. كما كان من الشائع لدى الأطفال الموهوبين فيما بين سن الثانية والخامسة، أن يختاروا رفاقاً متخيلين للعب معهم، ويعيشون في الخيال في بلاد بعيدة مفترضة. وكانت بنيتهم وصحتهم الجسمية والعقلية واستقرارهم العام وتوافقهم الاجتماعي، فوق المتوسط بشكل ملحوظ.

كما أظهرت دراسات أجريت في هذا المجال أن الأطفال الأكثر ذكاءً يلعبون أكثر من الأطفال المتخلفين عقلياً بما مقداره خمسون دقيقة يومياً، كما أنهم ينفقون حوالي ساعة أكثر من غيرهم في الترويح العقلي أي في: القراءة، ومطالعة الأطالس، ودوائر المعارف، وما إليها بمحض اختيارهم.

ويؤكد العلماء والباحثون (ميللر، 1987) في هذا المجال أن بعض الأطفال فائقي الذكاء قد يواجهون في بعض الحالات - وخاصة أولئك الذين ليس لهم أقران في نفس عمرهم العقلي- صعوبات ذات طابع اجتماعي في اللعب. فهناك تقرير عن أحد الأولاد كانت نسبة ذكائه 187، أي قريباً من الدرجة القصوى (السقف) في أي اختبار من اختبارات الذكاء، لم يكن محبوباً من قبل أقرانه في السن لأنه كان يصر على جعل الألعاب شديدة التعقيد، ولكن الأطفال الأكبر منه سناً لم يكونوا ليتقبلونه لأنهم يعتبرونه أصغر من أن يشاركهم في اللعب. ومع ذلك فقد وجد تيرمان في عينة بحث أن الأطفال الموهوبين كانوا محبوبين من قبل أقرانهم في السن كأطفال المجموعة الضابطة تماماً.

وعلى أية حال فإن لعب الأطفال الأذكياء يتميز بوجه عام بأنه أكثر تنوعاً وتلوناً وأكثر تحايلاً ونضجاً .وكان الأطفال الأكثر ذكاءً أكثر نشاطاً في اللعب وفي الأنشطة التي تقع خارج نطاق المنهج المدرسي من أقرانهم الذين هم أقرب إلى المستوى المتوسط.

وعلى النقيض من ذلك، فإن الأطفال المتخلفين عقلياً يظهرون تجديدا أقل في أنشطة ألعابهم، ويفضلون الألعاب الخالية من القواعد المعقدة، والألعاب التي يمارسها أطفال أصغر منهم سناً. فبنات سن العاشرة أو الحادية عشرة الأقل ذكاءً على سبيل المثال، يستمررن في حبهن لألعاب "الاستغماية" و"إسقاط المنديل" و"المزارع في أرضه " و" الحجلة" و" الحبلة" مما يكون قد هجره الفتيات الأكثر ذكاء في تلك السن نفسها لصالح ممارسات لعب أخرى مثل القراءة، و الرحلات سيراً على الأقدام، والرقص والعزف على إحدى الآلات الموسيقية، والسفر والرحلات. ويميل الأطفال المتخلفون إلى تفضيل الأنشطة الاجتماعية أكثر قليلاً مما يفعله الأطفال الأكثر ذكاءً. وتشير نتائج الدراسات أن اختيار الأطفال المصابين بنقص عقلي في الحادية عشرة من أعمارهم لمواد البناء في لعبهم، كان أقل في الغالب من الأطفال الأسوياء أو العاديين في سن السابعة المساوين لهم بالعمر العقلي.كما كان اختيارهم للدمى والألعاب التي تؤدي إلى أوجه نشاط بعينها محددة تماماً، أكثر في الغالب مما يفعل الأطفال الأسوياء الأصغر منهم سناً .(ميللر، 1987).

كما تبين أن الأطفال حين يفسح لهم المجال فإنهم يختارون تلقائيا بوجه عام أوجه النشاط التي تكون بحدود طاقاتهم. وليس معنى هذا أن جميع الأطفال يختارون من اللعب أيسره بل على العكس، قد يفضل الأطفال من أجل الحصول على الحلوى، أن يسلكوا الطريق الأبعد أو الأصعب على الطريق السهل.

يتضح مما سبق أن القدرة العقلية ذات أهمية في اختيار الدمى والألعاب، ولكن الفرصة الملائمة، وما هو مسموح به اجتماعياً، تلعبان دوراً كذلك في هذا الاختيار. فقد قرر كل من الأطفال الأذكياء والمتخلفين مثلاً أن أنهم يكرهون اللعب بالعرايس، ويفضلون العزف على البيانو. ويغلب على الأطفال المتخلفين الموجودين ضمن مجموعة من الأطفال أن يشعروا بالدونية في مكانتهم داخل هذه الجماعة. ويكون هناك احتمال أقل لاختيارهم للعب، أو كأصدقاء، أو كرفقاء في الطريق إلى المنزل. وقد أظهر عدد كبير من الدراسات المتنوعة وجود علاقة ارتباطية بين قدرة الطفل العقلية ومدى اختياره من أقرانه للمشاركة في اللعب ونشاطات أوقات الفراغ.

الوحدة الثامنة

الإرشـــاد باللعـــب

الفصل الأول: التشخيص

الفصل الثاني: العلاج باللعب

الفصل الثالث: الألعاب العلاجية

الفصل الرابع: الإرشاد المهني باللعب

الفصل الأول

التشخيص

يذكر ملحم (2001) أن عملية الإرشاد تجسد علاقة متبادلة بين شخصين، وهذه العلاقة ترمي إلى تحقيق غرض أو هدف ما، حيث يقوم أحدهما وهو المختص بحكم خبرته ومؤهله العلمي بمساعدة الشخص الآخر الذي يحتاج إلى الإرشاد (المسترشد) حتى يغير من نفسه ومن بيئته ، ووسيلة هذه العلاقة هي المقابلة الشخصية ، حيث تتم عملية الإرشاد في هذه المقابلة.

ويستخدم اللعب كأسلوب تشخيصي وعلاجي مع الأطفال، حيث أن كلمة اللعب لا تشير ضمناً إلى المعنى المألوف من النشاط، ولكنها تعني حرية التصرف، وحرية التفاعل وحرية التعبير، وغير ذلك من ممارسة الحريات. ويعتبر اللعب المستخدم في التشخيص وفي العلاج مشبعاً بالألعاب والنشاطات ومواد اللعب أكثر من أية فرصة لعب أخرى، حيث يعتبر اللعب فرصة فريدة تمنح للطفل كي يخبر النمو في ظل أحسن الظروف المرغوب فيها. ولما كان اللعب هو الوسيط الطبيعي للتعبير عن الذات ، فإن الطفل يخرج مشاعره المتراكمة من التوتر والإحباط وعدم الأمن والعدوان والخوف والحيرة والارتباك (الخوالدة وآخرون، 1993).

يختلف سلوك الطفل المضطرب نفسياً وهو يمارس سلوك اللعب عن سلوك الطفل العادي الصحيح نفسياً. ويمكن أن يستفيد المعالج النفسي من اللعب كوسيلة للتعبير الرمزي عن خبرات الطفل في عالم الواقع. ويعبر الطفل في لعبه عن مشكلاته وصراعاته واحباطاته حين يلعب بالدمى أو مع الرفاق . ويذكر زهران (1994) أن الطفل يحكي أثناء ممارسته اللعب بصورة رمزية قصة حياته والجو الانفعالي في الأسرة وعلاقاته بالآخرين خاصة الوالدين والأخوة والرفاق . لذلك فقد اتجه الباحثون في هذا المجال إلى استخدام اللعب كاختبار تشخيصي للأطفال المضطربين نفسياً وسلوكياً.

ومن الجدير بالذكر أن اللعب بحد ذاته عملية تشخيصية، تتخذ أبعاداً متعددة تتراوح بين حالات بسيطة من المشكلات السلوكية، وحالات تمتاز بشدة نسبية من الاضطراب لدى الأطفال. فمثلاً، تعتبر عملية الكشف عن الميول والاستعدادات واحدة من أفضل ما يشخصه اللعب ، واستخدام أدوات اللعب مع الأطفال. ولا يخفى أن الأمر هنا متعلق

بالتشخيص عن مستوى طبيعي لأطفال عاديين (أسوياء). ويلاحظ هنا أثر هذا النوع من التشخيص في بناء الاختبارات الخاصة بالاستعدادات والقدرات والألعاب التي لا تعدو أن تكون ألعاباً حيةً، تختص بقياس استعدادات حاسة ما .

ويذكر الهنداوي (2003) أن عملية الإرشاد باللعب تعتبر طريقة شائعة الاستخدام في مجال إرشاد الأطفال على أساس أنها تستند إلى أسس نفسية، ولها أساليب تتفق ومراحل النمو التي يمر بها الطفل وتتناسب معها. كما أن عملية الإرشاد باللعب تفيد في تعليم الأطفال، وفي تشخيص مشكلاتهم ، وبالتالي تقديم العلاج المناسب لاضطراباتهم السلوكية. ويعتبر "لعب الأدوار" أحد الأساليب الهامة التي يتم استخدامها في عملية الإرشاد باللعب حيث أن الطفل وهو يقوم بذلك يعبر عن مشاعره، ومشكلاته، وبالتالي يمكن التعرف عما لديه من مشكلات ومكبوتات يمكن التفكير في طرائق معالجتها من خلال لعب الأدوار أيضاً.

كما يشخص اللعب حالات خفيفة من مشكلات التعلم والمشكلات السلوكية البسيطة، وربما يعالج بعضها تلقائياً. وأثناء عملية التشخيص، أي أن التشخيص بهذا المستوى يأخذ طابعاً علاجياً تعليمياً وإرشادياً، يعالج الطفل من خلال اللعب، ومن خلال ما يكتشفه من هذه المشكلات.

أما الدرجة الشديدة من الحالات التي يشخصها اللعب، فقد لا يجدي اللعب في علاجها، عوضاً عن أن التشخيص لمثل هذه المشكلات يكون مقصراً، لأن الطفل وهو يلعب ينفس عن بعض مشاعره، ويبقى بعضها غامضاً، وما يظهر من هذه المشاعر والانفعالات يواجه صعوبات في التحليل والتفسير، وبالتالي يعتبر هذا عقبة أمام التشخيص، ويشكل صعوبة بالغة في العلاج.

أما أشد الحالات التي يمكن أن تشخص فهي حالات الإعاقة البدنية وحالات المعوقين القابلين للتدريب. فاللعب هنا لا يشخص ولكنه يسهم مباشرة في عملية التدريب العلاجية.

ويعتبر استغراق الطفل في ألعاب التخيل - وخاصة عندما يغرق في التعبير الرمزي- أكثر المشكلات التي تعترض الوظيفة التشخيصية للعب، مع أن المعروف أن رموزه مهما كانت غامضة لا بد وأن تظهر في سلوكه وتعبيراته اللفظية.

ومن أهم الملاحظات المثيرة في عملية التشخيص، عملية اختيار الطفل للعبة معينة أو ممارسة نشاط بعينه، من بين تلك اللعب والألعاب المتوافرة لديه سواء في الظروف العادية

أو في الظروف العلاجية. وهذا الاختيار مؤشر هام لعملية التشخيص، ويوفر على المعالج أو المرشد جهداً خاصاً. فهو يوفر عليه عملية استدراج الطفل إلى الألعاب. ويقدم للمعالج كذلك فرصة التركيز على مختلف جوانب اللعبة أو النشاط بدل التشتت بين الألعاب المختلفة، فيما لو لم يقم الطفل بعملية الاختيار.

ومن خلال دراسة المفاهيم الأساسية للعب، وهي: الطفل، والمكان المخصص للعب، والأدوات، والألعاب، يمكن النظر إلى بعض المؤشرات العلاجية في عملية التشخيص والعلاج ومن خلال استخدام اللعب وأدواته. وفيما يلي عرضاً لهذه المؤشرات (الخوالدة وآخرون، 1993):

1- ضرورة وجود قاعة للألعاب، حيث يصعب القيام بالإجراءات المتبعة في عملية التشخيص في ظل الفوضى. وتعتبر غرفة اللعب وسيلة التشخيص التي تحقق النظام الذي يساعد على الملاحظة الموضوعية. والتسجيل الدقيق للمتغير الذي يرتبط بشخص الطفل وسلوكه، والتي من شأنها رفع القيمة العلاجية وتسهيل القيام بها على أساس من التشخيص السليم.

2- العمل على رفع قيمة التشخيص وتحديد خطواته مما يساعد على تحديد خطوات وأهداف العلاج، خاصة عندما يكون الحديث عن الأساليب السلوكية في العلاج، التي تعتمد على أسلوب التدرج في العلاج وفق أهداف سلوكية محددة وواضحة.

3- توفر عملية التشخيص أدوات علاجية، كالأسلوب الإسقاطي، على اعتبار أن التعامل مع أدوات اللعب بحد ذاته أسلوب إسقاطي كاف وله طابع علاجي مصاحب.

4- يمثل بعض اللعب المستخدم قيمة تشخيصية كبيرة تساعد على تلمس أسباب وعوامل الاضطراب عند الطفل مثل الألعاب الفنية وألعاب التمثيل، وعند متابعة مثل هذه الألعاب وتطويرها فإنها تتحول إلى ألعاب بناءة في الشخصية. كأن يتحول من ممارسة الألعاب الفنية كتعبير عن مشكلات شخصية إلى الألعاب الفنية كتعبير عن قضايا عامة. ومن التمثيل للتنفيس عن مشكلات شخصية إلى التمثيل في سبيل إيجاد حلول لمشكلات عامة.

5- تميز الألعاب بين ردود أفعال الأطفال ذوي المشكلات والأطفال غير المشكلين، عندما يتعاملون معها. وتؤكد هذه المعلومة القيمة التشخيصية للعب والألعاب.

6- تحمل عملية التشخيص باستخدام اللعب في طياتها أبعاداً مؤثرة في التركيب النفسي الداخلي عند الأطفال. فتحمل خاصية الحث الداخلي من أجل إخراج ردود الفعل في بعض الأحيان وكذلك المشاعر الحقيقية للأطفال ، كرد فعل على التعبير الرمزي، الذي يشوش عملية التشخيص في بعض الأحيان. ويساعد على هذا الحث الداخلي أو الاستثارة الداخلية، طبيعة المشكلة وأهمية الأشخاص المسببين لها، مثل مشكلات الطفل الأسرية.

ويؤكد زهران (1998) أن المرشد النفسي يلجأ إلى استخدام اللعب كطريقة هامة لضبط وتوجيه وتعديل سلوك الطفل، ويستخدم اللعب لدعم النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي المتكامل والمتوازن للطفل. كما يؤكد ايضاً أن اللعب يستخدم في إشباع حاجات الطفل ومنها : حاجته للعب نفسه، وحبه للتملك، والسيطرة والاستقلال، كما ينتج للطفل الفرصة للتعبير الانفعالي ، والتخلص من التوترات التي تنشأ عن القلق والإحباط. ويخلص اللعب الطفل من الكبت، حيث يجد الطفل في اللعب حلاً للصراعات التي يعاني منها.

أساليب التشخيص باستخدام اللعب:

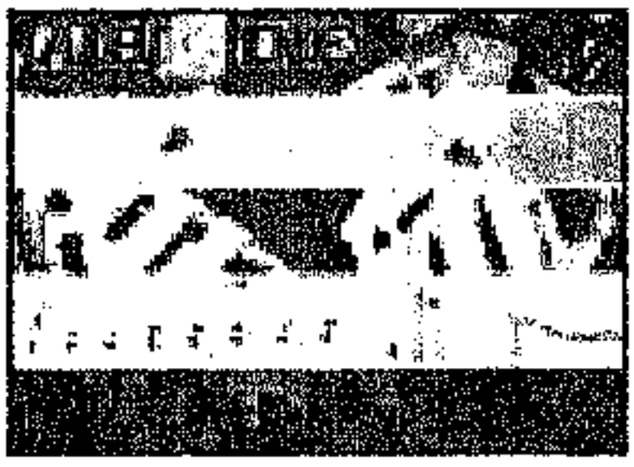
يعتبر اللعب بحد ذاته عملية تشخيصية تتخذ أبعاداً متعددة تتراوح بين حالات السواء وحالات تعاني من المشكلات السلوكية، وحالات تتسم بشدة نسبية من الاضطراب لدى الأطفال. كما يشخص اللعب حالات خفيفة من مشكلات التعلم والمشكلات السلوكية البسيطة.

ويمكن استخدام إحدى طريقتي التشخيص باللعب، وهما : ألعاب التركيب، والاختبارات التشخيصية. وفيما يلي عرضاً مفصلا لهاتين الطريقتين (الخوالدة وآخرون، 1993):

أولا: ألعاب التركيب

ما يجدر ذكره أن هناك درجات من المشكلات تجعل من الاضطرابات وسائل حماية ودفاع غير سوية ولكنها مُقنّعة بالسواء. ويكمن الخطر البالغ في اضطرابات الأطفال والعصابيين في أن هذه الاضطرابات تعمل كبدائل للوسائل الصحية والطبيعية في تزويد الطفل بما يحتاجه من الإشباع والشعور بالسرور. وتمثل الألعاب أسلوباً فريدا للتشخيص النفسي.

وتعتبر ألعاب التركيب أداة تشخيص كمثيلاتها من الألعاب واللعب الأخرى، على أن يكتفى بما تشخصه هذه الألعاب دون المجازفة باستخدام النتائج التحليلية التي قد تسفر عنها كقاعدة للعلاج النفسي.



ثانياً: اختبارات التشخيص:

تعتبر الألعاب فقرات مناسبة ومقبولة لقياس عدد من النواحي في شخصية الطفل. ويتحدد استخدام الألعاب باعتبارها فقرات لاختبارات القياس على أساسين بارزين هما:

- ضرورة اختيار مادة أو موضوع اللعب كفقرة في الاختبار تبعاً لموضوع القياس. حيث أن قياس النواحي الفنية يحتاج إلى ألعاب فنية تختار كفقرات في مقياس للنواحي الفنية.
- يتوجب أن يتم بناء الاختبارات (المقاييس) من أجل تشخيص الميول والرغبات لدى الأطفال العاديين، وبالتالي فإن الاختبار يميز بين الأطفال حسب درجة وجود الصفة المقاسة لديهم، ثم يكشف عن ردود أفعال الأطفال المشكلين من خلالها.

وفيما يلي عرضاً لثلاثة اختبارات تستخدم في عملية التشخيص من خلال اللعب (الخوالدة وآخرون، 1993):

أ- الموسيقى (اختبار الموهبة الموسيقية لكارل هـ. سيشور):

يعتبر هذا المقياس أكثر مقاييس الاستعداد الموسيقي دقة وأفضلها التي تستخدم في عملية التشخيص. وتستخدم المجموعة (أ) للأطفال وله معايير للسنوات الخامسة والسادسة والسابعة والثامنة. والمجموعة(ب) للموسيقيين والأفراد الذين ينتظر نجاحهم في هذه المهنة.ولإجرائه تدار أشرطة التسجيلات (الكاسيت) أو الأسطوانات. ويقوم المفحوص بالإجابة على ورق خاص. ويقيس الاختبار: تمييز الذبذبة الصوتية، وشدة الصوت من حيث

الارتفاع أو الانخفاض، وتمييز النغمات، وتمييز المسافات الزمنية بين النغمات، والإيقاع.

2- الرسم:

ويتم استخدام هذا الاختبار لمن هم في مرحلة الدراسة الأساسية العليا والثانوية والكبار. يتكون الاختبار من مائة لوحة، على كل منها زوج من الصور: إحداهما قطعة فنية لأحد الفنانين، والأخرى تقليد للأصل، بحيث تكون أقل جمالاً من الصورة الأصلية، وتعطى الدرجة على عدد اللوحات الأصلية المختارة.

ويمكن استخدام هذا الاختبار في تحديد سمات تتسم بها موهبة الطفل وهي: حدة البصر، وتوافق الأيدي، والحيوية، وانتباه، والذكاء، وسهولة الإدراك، ودقة الملاحظة، والخيال، والابتكار، والتقدير الجمالي.وهذه السمة الأخيرة يقيسها الاختبار الحالي وهو اختبار الرسم.

3- الاستعداد الميكانيكي:

وضع هذا الاختبار جون ل. استنكوست، ويتكون من صورة واحدة من قسمين لمن هو في سن السادسة إلى الثانية عشرة.

يتكون الاختبار الأول من (95) فقرة، كل منها يتضمن أشكالاً تتطلب المقارنة بين الأجزاء المرتبطة ببعضها. أما الاختبار الثاني فتشبه مادته مادة الاختبار الأول (الجزء الأول)، حيث يتكون من قطع وأجزاء وآلات، ويجيب المفحوص عن أسئلة عامة تدور حولها. ويقيس مقدار القدرة الميكانيكية، والفهم الميكانيكي أكثر من مجرد المعرفة.

وبشكل عام، فإن مثل هذه الاختبارات تستخدم كوسائل فعالة من التربية الحسية للأطفال، بالإضافة إلى تقنين الألعاب واللعب وتنظيمها. كما تستخدم في عملية التشخيص وتحدد بُعداً جديداً في قيمة الألعاب التشخيصية التي يمكن أن يتحدد بناء على تطبيقها التمييز بين الأطفال العاديين والمشكلين والموهوبين، بالإضافة إلى مؤشرات واضحة لخدمة الأطفال في جوانب التعلم والاختيار المهني، بالاستعانة بالألعاب واللعب التي يمارسها الطفل، وينحو إلى إتقانها وإظهارها كعلاقات فارقة في شخصيته.

الفصل الثاني

العلاج باللعب

عند الحديث عن عملية العلاج باللعب، من الطبيعي أن يتم الحديث عن أدوات هذه العملية وخطواتها وفعالياتها (ديناميتها)، كما يتوجب الأخذ بالأمور التالية:

1- ليس بالضرورة رد ظروف العلاج إلى نظرية محددة، فقد يكون لنوع اللعب أو اللعب المستخدمة في العلاج الفضل في التسمية، مثل: العلاج بالتمثيل، أو العلاج بالدمى، أو العلاج بأدوات التركيب، ليطلق عليه: العلاج التمثيلي، والعلاج المنزلي.

2- يتراوح العلاج باستخدام اللعب بين مدرستين نفسيتين، هما: مدرسة التحليل النفسي، والمدرسة السلوكية. ومع أن كلا المدرستين تأخذان مفاهيم النظريات الأخرى، إلاّ أنهما تسببان الكثير من الحرج لدى المعالج أو المرشد النفسي عندما يحاول استخدام أساليب إحداهما، بالنظر إلى طبيعة الأدوات المستخدمة، وهي اللعب والنشاطات الوسيطة وهي الألعاب.

3- يعتبر اللعب علاجاً مناسباً للحالات الخفيفة من التوتر والاضطراب أو ضعف التعلم عند الأطفال العاديين باعتباره معدلاً للسلوك ومنظماً لحياة اللعب عندهم في السعي لتوفير شروط وظروف طبيعية لهم. ولم تعط النظريات الاهتمام الكافي للحالات الشديدة سواء المتخلفين أو ذوي السلوك غير المتكيف باستثناءات يسيرة، كعلاج فرويد لبعض حالات الأطفال باللعب مع ملاحظة أن الاهتمام بهذه الحالات الشديدة بدأ منذ عهد قريب، ومن خلال عمل المؤسسات القائمة على رعاية المعوقين عن طريق التدريب الحسي والتأهيل.

ويذكر مخول (1998) أن النمو في مراحله كلها لا يبعث على الارتياح في نفوس الأطفال، بسبب انطوائه على تغييرات دينامية عديدة داخل الطفل وخارجه ، وفي علاقته بنفسه وعلاقته بالآخرين وبالبيئة المحيطه به. وقد تشتمل هذه التغيرات في ضوء تأثير الضغوط والممارسات الاجْتماعية ، خبرات سلبية تؤثر على نفسية الطفل ، وتسبب له التوتر والصراعات النفسية مما يجعل الطفل بحاجة إلى التخفيف من هذه المخاوف والتوترات الناجمة على الضغوط الاجتماعية المفروضة عليه.

وقد تم استخدام طريقة العلاج باللعب كطريقة فعالة للعلاج النفسي بالنسبة للأطفال

الذين يعانون من بعض المخاوف والتوترات النفسية . وحتى يتم توظيف وتفعيل اللعب كوسيلة للعلاج يتوجب أن يتم إتباع الخطوات التالية التي تمثل الإطار العام للعب كأسلوب في العلاج ، وهذه الخطوات هي (الخوالدة وآخرون، 1993):

I- بناء علاقة ودية بين المعالج النفسي (المرشد، المعلم، الوالدين...) وبين الطفل، فبدون علاقة المودة، لا تبنى الثقة، ولا يتوافر الأمن والاطمئنان عند الطفل التي بدونها لا يمكن أن يتم العلاج.

2- توفير غرفة مناسبة للعب، مع توفير اللعبة المناسبة من حيث الكم والنوع، مع إمكانية المتابعة والمراقبة والتقييم، والأخذ بالاعتبار أن غرفة اللعب المقترحة لا تختلف في مضمونها وفي بعض وظائفها عن غرفة اللعب الخاصة برياض الأطفال وحضاناتهم، وقابلية الإضافة عليها والتعديل عليها وفق ما يستجد من أساليب وما يطرأ من حاجات وما تحققه من الوظائف.

3- النظر إلى اللعب كعملية علاجية يلزمها توافر الفرص التالية:

أ . أن يأخذ الطفل فرصته المناسبة من النمو والوصول إلى نظرة واقعية عن نفسه.

ب. أن يأخذ اللعب عند الطفل أشكالاً من التعبير الانفعالي والتعبير الابتكاري.

جـ. استخدام اللعب كموقف تعليمي يلزمه إعداد الخطط اللازمة لتقوية أنماط السلوك المرغوب فيها، والخطط اللازمة لإضعاف أنماط السلوك غير المرغوب فيها .

4- ضرورة وجود معالج يتسم بالحكمة والكفاية وحسن التصرف، ويجب أن يكون قادراً على تبني مواقف واضحة ومحددة، وعلى وعي بنتائجها وآثارها، وقادراً على إدارة الموقف بفاعلية وإيجابية، حيث تنتظره مهمات مدروسة.

ولكن، ما هو دور المعالج النفسي في هذا المجال؟

يمكن أن نوضح دور المعالج النفسي في النقاط التالية (الخوالدة وآخرون، 1993):

أ- يتخذ موقفه بالمشاركة في اللعب، أو تحاشي هذه المشاركة وفق قناعات سليمة تهدف إلى مصلحة الطفل.

ب- يكون المعالج ذا شخصية حساسة لرغبات الطفل وضرورة الاستجابة لها.

جـ- يتوقع المعالج أن يصبح موضوعاً لعملية تحويل لانفعالات الطفل، وعليه والحالة هذه

أن يستخدم أفضل الأساليب ليخلص الطفل من مشاعر التحويل حسب طبيعة هذه المشاعر. فقد يكون التحويل نوعاً من التعلق بالمعالج أو تحويل هذه المشاعر والانفعالات الشديدة نحوه. فعلى المعالج أن يكون قادراً والحالة هذه على تحويل انفعالات الطفل نحو الأشياء والمواقف أولاً ثم استدراجه للاندماج في مجموعة لعب أو مجموعة علاج خاصة، بالإضافة إلى قدرته على تخفيض هذه الانفعالات باتخاذه قرار المشاركة بالتمثيل لدور الشخصية الحقيقية التي يريد الطفل أن يوجه انفعالاته نحوها، كتمثيل دور الأب أو المدرس مثلاً.

د- قد يكون المعالج النفسي أحد الوالدين وهذا يعني ضرورة توفير جو أسري مخطط له من قبل المعالج من أجل المساعدة في العلاج. وفي بعض الحالات قد يكون أحد الوالدين عضواً في فريق العلاج، حيث يحدد المعالج دوره حتى يمكنه أن يحضر ما يلزم لعلاج الطفل باللعب في جو الأسرة بناءً على فهمه لهذا الدور وأغراضه.

ويؤكد زهران (1998) أن اللعب يعتبر أداة علاجية نفسية هامة للأطفال الذين يمارسون السلوك المشكل أو الذين يعانون من اضطرابات نفسية. لذلك لا بد من تجهيز العيادة النفسية بشكل عام وغرفة ممارسة سلوك اللعب بالدمى وأدوات اللعب المتنوعة الشكل والحجم والموضوع لتمثل الأشخاص الذين يمثلون الأهمية في حياة الطفل والتي توجد في مجاله السلوكي. كما يتوجب أن تستخدم في غرفة اللعب مجموعات الاختبارات التي تعتمد على اللعب.

الفصل الثالث

الألعاب العلاجية

يعتبر اللعب أداة علاجية نفسية هامة للأطفال المشكلين أو المصابين باضطرابات نفسية. وقد استخدم اللعب التلقائي كبديل مباشر للتداعي الحر الذي استخدمه فرويد في علاج الكبار الذين يعانون من اضطرابات نفسية.وتصبح مهمة المعالج النفسي أن يجعل الطفل مدركاً للعلاقة بين لعبه وبين الواقع الذي يعيشه، وكذلك فهم ما يشعر به. إن المعالج يستنتج من طريقة الموافقة عند الطفل أو الإنكار ، ومن لعبه اللاحق ما إذا كان هذا اللعب يمثل معاناة من الواقع الذي يعيشه ، ورد الفعل الذي يقوم به الطفل نحو ألعابه يجب أن ينتبه له المعالج، لأن الأطفال عادة يعبرون عن قلقهم بإسقاط تصرفات معينة على أدواتهم في اللعب (الهنداوي، 2003).

وتعد الألعاب العلاجية صورة من صور الاسقاط خلال نشاط اللعب الذي يقوم به الطفل، وقد بدأ استخدام هذا النوع من العلاج فيما بين الثلاثينات والأربعينات من القرن الماضي، حيث تم استخدام لعبة العروسة في إحدى العيادات التي استخدمت الملاحظة العيادية، ودرس اريكسون الفروق بين الجنسين في ممارسة اللعب بالمكعبات (العناني، 2002).

ومن الملاحظ أن الطفل يندمج في لعبه مع أدوات اللعب، ويستجيب لرموزه ومعاينتها. واللعب بالنسبة إليه يعتبر حقيقة يعيشها الطفل بواقعه وخياله. وقد يكون اللعب هادئاً أو عنيفاً ، وقد يتضمن استكشافاً أو عدواناً أو جوانب من السلوك الجنسي. وقد يكون فردياً أو جماعياً. ويتمكن الطفل من خلال اللعب التعبير عن انفعالاته وتوتراته، إذ إن الكثير من الرغبات والحاجات التي لم يتم إشباعها بشكل مقبول لديه يمكن أن تلقى إشباعاً في ممارسة اللعب. والطفل بحاجة إلى تفريغ رغباته المكبوتة ونزعاته العدوانية وصراعاته الداخلية، ويتم ذلك عادة عن طريق ممارسة سلوك اللعب.

ويؤكد الباحثون (العناني، 2002) على أهمية الألعاب العلاجية في عملية التحليل النفسي ، ويؤكدون على ضرورة تزويد قاعة الألعاب العلاجية بدمى عديدة ومغسلة فيها ماء جار، واسفنجة وكوب ، وصحون ، وملاعق ، وأدوات رسم ، وقص ، وتلصيق ، وكراسي واثاث بهدف استخدامها من قبل الطفل في ممارسة اللعب التخيلي أو الايهامي للعبة

الطبيب، والموظف، والبائع، وغير ذلك من لعب الأدوار. حيث تستمد هذه الألعاب قيمتها من وجهة نظر المعالج النفسي من صفتها الرمزية ومن غناها بالتداعيات اللفظية التي تثيرها. ويلاحظ أن الألعاب بالنسبة للطفل تخفف من حدة القلق لديه، ويستطيع المعالج النفسي مساعدته في ذلك.

ومن الجدير بالذكر أن العلاج النفسي يهدف إلى تعميق المعرفة والوعي بالذات مع زيادة الوعي بالموضوع، وتفهم الأساليب التي أدت إلى الوقوع في الاضطراب، وهو أيضاً عملية تساعد في تحويل اللاشعور إلى شعور، كما يهدف إلى التحرر من سيطرة اللاشعور بما يتضمنه ذلك من فهم واستبصار.

أما العلاج النفسي باللعب فإنه يقوم على أساس إعطاء الطفل فرصة ليسقط مشكلاته على أدوات اللعب بهدف التعبير عنها، وبذلك يكون اللعب علاجاً. وإذا لم يستطع الطفل أن يعبر عن مشاعره فإن مقاومته تظل قائمة. إن العلاقة التي يقيمها الطفل مع المعالج أثناء اللعب لها قيمة في حدّ ذاتها، وكل ما يفعله الطفل له معان عديدة بالنسبة لحياته العقلية، ولموقفه من المعالج ولاتجاهاته بالنسبة لزملائه، ولدرجة الكف أو الحرية الخفية أو الواضحة في تعبيره عن ذاته. فإذا استطاع المعالج أن يقف على جو الطفل، ومعرفته بظروف الطفل، فإنه يستطيع أن يكوّن فكرة واضحة عن مشكلة الطفل الانفعالية. وإذا استطاع أن يعطي الطفل تفسيرات مناسبة فإن علاقة المشاركة بينه وبين الطفل تسهم بدورها في علاج الطفل والتخفيف عنه. (الهنداوي، 2003).

وتذكر العناني (2002) أن الألعاب العلاجية تمنح الأطفال فرصة مناسبة للتعبير عن مشاعرهم وعن أنفسهم وعن الآخرين في حياتهم مما يتيح الفرصة أمام المرشد النفسي للتعرف على حاجات الطفل ومشكلاته . وتؤكد على ما أكد عليه الباحثون من أهمية توافر الدمى والألعاب وأدوات الألعاب في حجرة اللعب مثل تلك الدمى التي تمثل أفراد الأسرة ، والأطباء ، ورجال الشرطة ، والألعاب التي تمثل الحيوانات والطيور والإناث، والآلات، والمسدسات ، ووسائل المواصلات، وقطع أدوات تمثل مواد البناء والملابس والمفروشات، وأحواض الرمل والصلصال وأدوات الرسم وبعض الأقنعة وآلات موسيقية ، بهدف استخدامها كألعاب علاجية لمساعدة الأطفال للتخلص مما لديهم من مشكلات سلوكية ومكبوتات.

ويرتبط العلاج ارتباطاً كبيراً بسن الطفل، ومرحلة نموه الانفعالي التي يمر بها، ويقوم

العلاج أساساً على اعتبار لمشاعر الطفل، واحترام هذه المشاعر، وفهم تام لموقفه ولظروف المشكلة التي يعاني منها، واعتبار المشاعر هذا ضروري وحاجة ملحة خاصة في المرحلة المبكرة من العلاج. ويمكن استخدام الفن كطريقة علاجية، إذ يقوم المعالج بتفسير الرسوم والصور التي يرسمها الأطفال، كما هو الحال في تفسير اللعب بالدمى، والرسوم والصور تعبر عن مشاعر الطفل المكبوتة، وتعد وسيلة علاجية ناجحة، ويمكن الاستفادة أيضاً من الموسيقى في العلاج. (الهنداوي، 2003).

ويعتبر العلاج غير الموجه (اللعب الحر) الذي يمارسه الطفل دون تدخل الكبار وسيلة هامة لمعالجة الاضطرابات الانفعالية. ويبقى دور المعالج سالباً، وما عليه إلا أن يخلق جواً من المودة والرضى بينه وبين الطفل. وكذلك تعالج الاضطرابات الانفعالية التي ينصب الاهتمام فيها على لعب الطفل، إذ يختار الطفل لعبه بحضور المعالج الذي يسمح للطفل القيام باللعب. ولمّا كان اللعب تفريغاً وتخلصاً من أعباء الانفعالات ، لذا يجب أن يمارس في جو من قلق الطفل، حيث ينتج له التلاؤم مع المتطلبات الاجتماعية بشكل أفضل.

تفترض الاتجاهات التحليلية أن مشاعر الغضب يمكن أن تتم استثارتها، ولكن تظهر بمظاهر تعبيرية، ويمكن أن يؤجل التعبير عنها إلى وقت آخر مناسب أو إلى أشياء رمزية تظهر في سلوك الفرد، وهذا يعتمد على ظروف مناسبة للتعبير عنها.

الفصل الرابع

الارشاد المهني باللعب

تعتبر عملية الإرشاد المهني خطة علمية عملية تتضمن توضيح جوانب الرؤية المستقبلية لاتخاذ القرار الفعلي لمهنة ما بما يناسب ميول الفرد واستعداداته وقدراته ومقوماته الشخصية وطموحاته وأهدافه، ومساعدته على الإعداد والتأهيل بعد الاختيار ورعاية النمو المهني ومتطلباته . وتتضمن أيضاً تقديم الخبرات اللازمة والمرونة المناسبة لمسايرة التطور العلمي والتكنولوجي والتعامل مع التقنيات الحديثة واستقراء التغيرات المستقبلية بما يعود على المجتمع بالخير وعلى الفرد بالرضا والتوافق والشعور بالسعادة، وبالنتيجة وضع الشخص المناسب في الموقع أو المكان المناسب .

وحيث إن الارشاد المهني يعتبر خطة علمية عملية، فإن نجاحها يتوقف على مستوى التخطيط الدقيق، وتحديد الأهداف وتوافر الإمكانات والتسهيلات، ووجود التعاون والتنسيق مع مؤسسات وهيئات المجتمع المدني كالاسرة والمدرسة والجامعة والمؤسسات الأخرى.

ولكي تنجح عملية الإرشاد المهني يتوجب التأكيد على أهمية إيجاد العمل المناسب للفرد من خلال تحليل شخصي لهذا الفرد ومعرفة قدراته وإمكاناته، وضرورة التحليل الكامل للمهنة ومحاولة التنسيق بين خصائص الفرد وقدراته وسمات المهنة، وبالتالي الوصول إلى نتيجة تتضمن مدى التوافق بين الفرد والمهنة.

من هنا، يتبين دور اللعب في عملية تشخيص قدرات الطفل، وإمكاناته من خلال قيامه باللعب لوحده أو مع أقرانه حيث يعمل اللعب كوسيلة تشخيصية من أجل التعرف على خصائص الطفل وقدراته وإمكاناته وبالتالي مدى استعداده لممارسة مهنة ما في المستقبل، ويكون ذلك في ضوء خصائص هذه المهنة وما تتطلبه من إمكانات وقدرات.

وحيث إن اللعب هو النشاط المسيطر في حياة الأطفال، حيث أنهم من خلاله يدركون أنفسهم والعالم المحيط بهم، ومنه يتعلمون مهارات وخبرات لا حصر لها، وفيه تتضح إمكاناتهم، وتنمو شخصياتهم، وتبنى ركائز اتجاهاتهم، ومن خلاله تشبع ميولهم ويحققون ذواتهم.

ولكي لا يكون اللعب مجرد لهو واستهلاك للطاقة، وبهدف تحقيق الغايات البنائية

المنشودة منه والأهداف التعليمية المتوخاة، ينبغي أن يحسن الآباء والأمهات والمربون استغلاله وتوجيهه ليصبح نشاطا تربويا وشاملا.

ويبدي الأطفال اهتماما خاصا باختيار عمل أو مهنة المستقبل التي يرغبون، ويبدأون بتكوين اتجاهات تفضيلية نحو بعض المهن والأعمال دون غيرها. يتأثر الأطفال بوالديهم أو بأقاربهم أو من يتعرفون إليهم وخاصة من يحبون من بين أولئك. وتظهر هذه التفضيلات من خلال ما يمارس هؤلاء الأطفال من ألوان اللعب ونشاطاته في المراحل النمائية المتعاقبة. ويلاحظ أن الإناث أكثر ثباتا في اختياراتهن المهنية من الذكور.

ومن الواضح أن الأطفال لديهم عادة مجموعات من المشكلات التي تعبر عن مظاهر شخصياتهم وظروفهم الثقافية والاجتماعية والمادية، وأن مساعدة هؤلاء الأطفال تتطلب ضرورة دراستهم من مختلف نواحي شخصياتهم واستخدام جميع الوسائل التي تيسر مساعدتهم والأساليب التي تحققها.

ويذكر الباحثون جملة من المشكلات التي تواجه الإرشاد المهني تتمثل في المشكلات التربوية، والمشكلات المهنية، ومشكلات الالتحاق بالعمل أو المهنة التي حددها الفرد.

ويقصد بالمشكلات المهنية عادة تلك المشكلات التي تنشأ في ميدان العمل وترتبط بالنجاح والتكيف معه. وتتضمن هذه المشكلات اختيار نوع العمل أو المهنة والإعداد لها والالتحاق بها، والنقص في المعلومات المهنية المتعلقة بالأعمال المختلفة التي يمكن أن يلتحق بها الفرد، وتحديد نوع العمل، والإعداد للمهنة، ومشكلات البطالة ومشكلات التكيف مع العمل.

وبشكل عام، إن تفعيل دور اللعب في الإرشاد المهني يحتل دوراً محورياً ومركزياً من أجل إعداد الطفل لمهنة المستقبل شريطة أن يتم توجيه الطفل وإرشاده من خلال مراقبته على نحو دقيق منظم ومستمر بهدف التعرف على خصائصه وقدراته أثناء ممارسة اللعب لوحده أو بمشاركة الآخرين من أقرانه وبالتالي التأكد من مدى الانسجام بين ما لديه من قدرات وإمكانات وما تتطلبه المهنة من ذلك.

الوحدة التاسعة

التعليم باللعـــب

الفصل الأول: التعليم باللعب

الفصل الثاني: الألعاب التربوية

الفصل الثالث: خطوات إعداد اللعبة وتطبيقها

الفصل الرابع: توجيهات وإرشادات لتفعيل اللعب

الفصل الخامس: نماذج تطبيقية من الألعاب

الفصل الأول

التعليم باللعب

يعتبر اللعب أداة تعلم لدى الطفل، حيث أنه من خلال اللعب الذي يمارسه في مراحله النمائية المختلفة والمتعاقبة، تتشكل لديه بنى شخصيته البدنية والعقلية والاجتماعية، مما يؤدي إلى تنشيط عضلاته وقواه العقلية وقيمه واتجاهاته (الخوالدة وآخرون، 1993).

كما أن اللعب يساعد الطفل على اكتشاف العالم الذي يحيط به، وعلى اكتساب الكثير من المعلومات والحقائق عن الأشياء والناس في البيئة التي يعيش فيها، فيتعرف من خلال أنشطة اللعب والتفاعل مع أدواته ومشاركته إلى الخصائص الحسية لكل ما يتصل به من أشياء وأشخاص. كما أنه يتعرف إلى الألوان والأحجام ، ويقف على ما يميزها من خصائص مشتركة ، وما يجمع بينها من علاقات ، ويلم بما تؤدي من وظائف، وما تنطوي عليه من أهمية. وكل هذا يؤدي إلى إثراء حياة الطفل العقلية بمعارف وافرة عن العالم المحيط به، وبمهارات معرفية تعينه على فهم العالم والتكيف معه. كما يتعلم الطفل من اللعب الكثير عن نفسه وعن قدراته وسمات شخصيته.

ومن الجدير بالذكر أن الطفل يتفاعل مع جميع عناصر البيئة التي يعيش فيها، من أشخاص، وأشياء وأفعال، وأفكار فتنمو المفاهيم عنها لديه وتتطور. ومن خلال هذه المفاهيم يتعرف الطفل إلى ذاته، وبذلك فإنه يتعلم، سيما وأن عملية الاستكشاف وعملية التعلم عمليتان مكملتان لبعضهما البعض.حيث أن بياجيه أكد على دور اللعب في عملية النمو المعرفي لدى الطفل، وذلك من خلال ربط التعلم بالتفاعل مع البيئة، حيث أن الطفل يتعلم وتنمو معارفه ومداركه من خلال التفاعل مع الأشياء والأشخاص في جو من الحرية والاطمئنان.

ويظهر أثر اللعب في المجال العقلي المعرفي للتعلم لدى الطفل من خلال فهم الطفل وحفظه لقواعد اللعب وقوانينه البسيطة والمعقدة، وتطبيقها، وممارسته التحليل والتركيب والابتكار في نطاق اللعب وقواعده، بتكوين صور عقلية للأشياء والحركات، وخاصة في نطاق الألعاب التي تتطلب تصور الموقف وتوقع الحركات، كما هو الحال في ألعاب التركيب والبناء وألعاب الدومينو والشطرنج، وألعاب التمثيل.

يؤثر اللعب في الجانب الوجداني في بنية شخصية الطفل، وذلك من خلال دوره البناء

في تنشئة الطفل واتزانه عاطفيا وانفعاليا. فالطفل يتعلم من خلال اللعب مع الآخرين ومشاركتهم في أداء الأدوار والالتزام بقواعد الألعاب وقوانينها ويتعلم أيضا التعاون، والإيثار، والأخذ والعطاء واحترام حقوق الآخرين وأدوارهم، مما يكسبه مهارات العمل الجماعي، ويدفعه إلى التخلي عن الأنانية والتمركز حول الذات، ويكسبه الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية التي تيسر تفاعله مع الآخرين وتكيفه مع البيئة التي يعيش فيها.

وقد قسم اريكسون صاحب نظرية التطور الاجتماعي، وأول من طوّر نظرية فرويد التحليلية، الحياة الإنسانية إلى ثمان مراحل تتضمن الفترة الحرجة للنمو، وكل مرحلة منها تتسم بخصائص محددة، وتعتبر كل مرحلة كما هو الحال في نظرية جان بياجيه متطلباً سابقاً للمرحلة التي تليها. وتتضمن كل مرحلة أزمة من نوع معين. وقد صور أريكسون الأزمة في مرحلة الرضاعة على أنها تطوير شعور بالثقة مقابل التغلب على مشاعر عدم الثقة، وفي السنة النصف التي تغطي المرحلة الثانية تكون الأزمة التي ينبغي التغلب عليها هي تطوير مشاعر الاستقلال والتغلب على مشاعر الشك، أما في المرحلة الثالثة فكانت تطوير الشعور بالمبادأة أو المبادرة والتغلب على مشاعر الذنب وفي المرحلة الرابعة تطوير شعور بالنجاح والإنجاز والتغلب على مشاعر لنقص والدونية، وفي المرحلة الخامسة تطوير شعور بالهوية والتغلب على مشاعر اضطراب الهوية، أما في المرحلة السادسة فتكون الأزمة تطوير شعور بالانتماء والتغلب على مشاعر الانعزال وعدم الانتماء، وفي المرحلة السابعة تطوير شعور بالإنتاج مقابل الشعور بالركود وأخيراً المرحلة الثامنة فتكون الأزمة في تطوير شعور بالتكامل الذاتي والتغلب على مشاعر اليأس والقنوط (صوالحة وحوامدة، 1994).

ويقوم اللعب بأشكاله وطرائقه ومراحله المختلفة بدور بارز في تكوين النظام أو النسق الأخلاقي والقيمي لدى الطفل، وذلك من حيث أن هذا النسق يستمد أصوله من ممارسة أنشطة اللعب في وسط اجتماعي وبالتفاعل مع الآخرين من الأطفال. ومن خلال توجيه الكبار يكتسب الطفل معايير السلوك ويتعلم مفهوم الصواب والخطأ والحق والواجب. لكن التدعيم الفعلي لهذه المعايير يكون من خلال الممارسة الفعلية لها في نطاق أنشطة اللعب. فالطفل يعرف أن يكون أمينا ومتعاونا وموضع ثقة، وقادر على التحكم بعواطفه عند الخسارة وعند الكسب أو الانتصار، إذا ما أراد أن يكون عضوا في جماعة. وهكذا يبدو أن معايير السلوك الاجتماعي المرغوب فيها تتجسد بدرجة كبيرة في الدور الذي يقوم به الطفل في اللعب.

أما المجال الثالث من مجالات التعلم وهو المجال النفس حركي، فإن الطفل يكتسب الكثير من المهارات الحركية الجسدية من خلال ممارسة بعض أشكال وألوان اللعب المختلفة، مثل الجري، والقفز، والرقص، والرمي، والإمساك، والالتقاط، وغيرها.

أما المجال الرابع من مجالات التعلم وهو المجال الاجتماعي، فإن جماعة اللعب تعتبر مجتمعاً مصغراً يتعلم من خلاله الطفل التفاعل مع قواعد السلوك والأخلاق والقيم والعلاقات الاجتماعية. فيكتسب مفاهيم التعاون، والمحبة والقيادة، والدوام، والثبات، وتقبل الفشل ، والمسؤولية وغير ذلك من المواقف الاجتماعية والاتجاهات التي يعتبر اللعب خير وسيلة لتعلمها.

الفصل الثاني

الألعاب التربوية

لقد انتشر استعمال الألعاب منذ بدأت المدرسة تُزاول نشاطها، حيث كان المعلّمون يُتيحون الفُرَص للمتعلمين ممارسة الألعاب الإيهامية، مثل تمثيل الأدوار في مسرحيّةٍ تاريخيّةٍ، أو تقمّص شخصيّات البائعين والمشترين، أو القيام بأدوار الأطبّاء والممرّضين والمرضى وغير ذلك، وقد شاع في الستينات من القرن العشرين، استعمال الألعاب التربوية في المدارس ومؤسسات التعليم العالي، وفي مجالات أكاديميةٍ مختلفةٍ (الحيلة، 2003).

ويعد اللعب الوسيط التربوي الهام الذي يعمل بدرجة هائلة على تشكيل الطفل في هذه المرحلة التكوينية من النمو الإنساني. ويؤكد بلقيس ومرعي (1982) أن مصدر هذه الأهمية لا يرجع إلى أن الطفل يقضي معظم وقته في اللعب الذي يثير اهتمامه، وليس إلى أنه ينغمس في النشاط العلمي للكبار، وإنما يرجع ذلك إلى أن تغيرات في التكوين النفسي للطفل تتمخض عن اللعب، وفيه يكمن أسمى النشاط المدرسي الذي سيكون نشاطاً مسيطراً على حياته طيلة سنوات المدرسة.

وقد أجرى عدد من الباحثين والمهتمين الدراسات التربوية(الحيلة، 2003) في هذا المجال بينت نتائجها أهمّية الألعاب التربوية في تحقيق التعلم. وأكدت على أن الألعاب التربوية تُعدّ وسائل فعّالة، وقويّة التأثير في تغيير سلوك المتعلّم، واتجاهاته من خلال إكسابه المعارف والمهارات الدقيقة التي يستطيع من خلالها مواجهة واقع حياته العمليّة، ومن ثمّ تغيير اتجاهاته نحو الوسائل التعليمية التي يتفاعل معها.

كما بينت البحوث والدراسات أن الأطفال الذين أتيحت لهم فرصة اللعب كانوا أقل عرضة لممارسة الأخطاء إذا ما قورنوا بالأطفال الذين لم تسنح لهم فرصة ممارسة اللعب. كما كان الأطفال الذين مارسوا اللعب أكثر ترحيباً بحضور الحصص ويتطلعون بشكل أفضل وأكثر تلقائية وعن طيب خاطر (العناني، 2002).

ومن الجدير بالذكر أن اللعب يستخدم في المؤسسات التربوية بشكل عام وفي رياض الأطفال بشكل خاص بهدف تنمية الصفات الإيجابية لدى الأطفال كالتعاون والمشاعر الطيبة كما يستخدم كشكل من أشكال تنظيم التعلم وطريقة للتربية في الروضة، سيما وأن جميع النظريات التربوية الحديثة تؤكد على أن الأطفال ينبغي أن يتعلموا من خلال ممارستهم لنشاط اللعب، حيث أنهم يتعلمون وهم يلعبون (البيلاوي، 1979).

وحتى تكون الألعاب التربوية أكثر نجاحاً يتوجب أن تتوافر مجموعة من الشروط:

- الاستقرار والتوازن في بنيتها أو موضوعها الذي تسعى لتحقيقه، حيث يتوجب أن يحيط الأطفال بالقوانين والقواعد التي تحكم اللعبة بهدف التعرف إليها والاستجابة لها بشكل مناسب بل وحتى الالتزام بها.
- توافر الرغبة في ممارسة اللعب لدى الأطفال المشاركين في اللعبة.
- دقة ووضوح المهمات التي ينبغي أن يقوم بها الأطفال أثناء تنفيذ اللعبة.
- الانسجام التام بين مضمون اللعبة التربوية والمستوى العمري للأطفال الذين يمارسونها.

وتؤكد العناني (2002) على أهمية توظيف اللعب في العملية التعليمية التعلمية، بهدف تحقيق الأهداف التربوية التي تؤكد المدرسة عليها، وهي أهداف متنوعة تتضمن النواحي العقلية المعرفية، والحركية، والاجتماعية، والانفعالية. كما يتوجب على المعلمين والمعلمات وإدارات المدارس العمل على توفير مساحات خارجية واسعة للعب بالمدرسة، وتوفير أدوات اللعب المناسبة مثل الكرات، وأدوات التسلق والنجارة والدومينو وآلات موسيقى، وتخصيص الحصص الكافية لممارسة اللعب بكافة أنواعه، ومراعاة الفروق الفردية، والفروق البينية في اختيار أنشطة اللعب، وتطبيق مبدأ الشورى بين الأطفال في اختيار أنشطة اللعب، وإجراء المنافسات والمباريات التي يدعى إليها أولياء الأمور والمسؤولين في مجال التربية والتعليم، وضرورة توظيف اللعب بكافة أشكاله وأنواعه في تعليم الحقائق والمهارات، والمفاهيم، واللغة، والفنون والتربية الدينية والاجتماعية والوطنية.

الفصل الثالث

خطوات إعداد اللعبة وتطبيقها

ينبغي أن تتوافر في اللعبة التربوية مجموعة من العناصر لإعدادها وتنفيذها وتقويمها حتى تحقق الهدف أو مجموعة الأهداف التي وجدت من أجلها.

ويمكن تحديد هذه الخطوات والمراحل كما يلي (الخوالدة وآخرون، 1993):

المرحلة الأولى: الإعداد للعبة

يتوجب على المعلم أن يراعى أن الأطفال كأفراد أو مجموعات صغيرة قد اختاروا لأنفسهم لعبة ما، حيث أن معظمهم وخاصة أولئك الأطفال ممن هم في الفترة العمرية ما بين 5-7 سنوات، لا يفتقرون إلى القدرة على ابتكار أفكار للعب ينبهر لها غيرهم من الأطفال، ويستطيعون بذلك أن يكسبوا الأطفال الآخرين للعب معهم.

ولكن هناك بعض الأطفال الذين يجعلون من أنفسهم فقط مشاركين في أفكار غيرهم للعب، حيث ينبغي أن تتم مراقبتهم لأنهم يكونون أقلّ نشاطاً. كما يلزم أن تقدّم إليهم بعض المقترحات لإثراء محتوى وأفكار ألعابهم ومساعدتهم ومتابعتهم بحرص، مع ضرورة مناقشة تلك المقترحات معهم.

وحيث أن المعلم الذي لا يعرف مستوى مجموعة الأطفال في الصف، لا يستطيع أن يحدّد كيف يجب أن تكون مساعدته مؤثرة ومباشرة لكل طفل، وأن يجد حلولاً وأفكاراً جديدةً باستمرار للمسائل التي تعترضهم في اللعب.

ويتوجب أن لا تكون أدوات اللعب ومواده هي الحافز الأساسي الذي يدفع الأطفال نحو اللعب، لأن ذلك لا يؤدي حتماً إلى ظهور فكرة ما. كل الذي يمكن ملاحظته هو الاستمتاع باللعب بتلك الأشياء التي شكلت مثيراً لهم. وبهذا فإن نشاط اللعب يتفق تماماً مع قواهم الذهنية، والحسية، والوجدانية، والحركية، وإشباع حاجاتهم، وهو الهدف التربوي من تنظيم اللعب.

وفي ضوء ما تقدم يقوم المعلم باختيار اللعبة أو الألعاب المناسبة للأطفال بالتشاور معهم، وفي ضوء ما يتوافر في المدرسة أو المؤسسة التربوية من دمى وألعاب ومواد ولعب. ويرصد الهدف أو مجموعة الأهداف المراد تحقيقها، ومن ثم يدون مجموعة الأنشطة التي

لابد من القيام بها من قبل الأطفال لتحقيق هذه الأهداف ، ويكون ذلك مدوناً في كراسة خاصة بالإعداد اليومي لحصة اللعب.

المرحلة الثانية: تنفيذ اللعبة

ينبغي أن يقدم المعلم في هذه المرحلة المساعدة للأطفال من أجل تنفيذ أفكار اللعبة من قبلهم. والغرض من هذه المساعدة هو تحقيق تنظيم لعب حقيقي متكامل ومبدع بحيث يراعي الأمور التالية:

- يضع اللعب الأطفال أمام مشكلات يتطلب حلها نشاطاً ذهنياً وجسدياً وإبداعاً، كما يشيع الفرح في نفوسهم، ويقوي ثقتهم بأنفسهم، إذ ليس من المهم أن يكون اللعب جميلاً، ولكن من المهم أن يحقق شروط النمو النفسي المتكامل لكل طفل.
- ضرورة قيام المعلم بالإشراف والتوجيه التربوي على الأطفال أثناء اللعب بطريقة مباشرة وغير مباشرة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل منهم أثناء ممارسة أي نشاط لعب.
- ضرورة أن يساعد المعلم الأطفال من أجل تطبيق أفكار اللعب الضرورية لكل طفل منهم.
- ضرورة أن يحدد المعلم أهدافاً تعليمية تعلمية خاصة للموقف الذي يتضمن نشاط اللعب في إطار الأهداف العامة التي توجه وتنفذ فردياً.
- تقديم التغذية الراجعة المناسبة من قبل المعلم للأطفال، مما يشير إلى إعجابه بألعابهم أثناء ممارستهم لها، وتشجيعهم على الحلول المبتكرة وتعزيزها بالمديح مما يشكل حافزاً على استمرار اللعب المبدع.
- يتوجب أن يساعد المعلم الأطفال على كيفية استخدام بعض أدوات اللعب، أو تهيئة شروط اللعب ومكانه بأقل تكلفة. وقد يلعب دورا مهما في ذلك، تذكير الأطفال بما اكتسبوه من قدرات ومهارات في مواقف تعليمية تعلمية سابقة، وهذا يؤدي إلى خلق أفكار جديدة تساعد في إغناء لعبهم.
- يحتاج الأطفال الذين يبدون مبادرة عادة للإقدام على اللعب من تلقاء أنفسهم إلى التشجيع من وقت لآخر، مع تذكيرهم باستخدام معارفهم السابقة حيث أن ذلك يطور إمكاناتهم الإبداعية.

- يتوجب على المعلم أن يساعد الأطفال الذين يتسمون بالحساسية الشديدة حيث يمانعون الاختلاط مع الأطفال الآخرين، وذلك من خلال ملاحظته في الوقت المناسب واتخاذ الخطوات الإجرائية المساعدة على إزالة ما رسب لديهم من أفكار حول الاختلاط مع الآخرين.
- ينبغي مساعدة الأطفال على فض النزاعات التي تنشأ بينهم أثناء اللعب وهي عديدة ومتكررة. وبعض الأطفال يملون عادة من اللعب قبل إكماله، وبذلك ينقطع سير اللعب، وهذا يدفع المعلم إلى البحث عن أسبابه، لأن المهم أثناء تنفيذ اللعب أن يجد كل طفل الإشباع الحقيقي في اللعب، وهذا لا يتأتى إلا إذا تمكن الأطفال من ابتكار أفكار لعبهم وتطبيقها بأنفسهم.

المرحلة الثالثة: تقويم اللعبة

في هذه المرحلة يقرر المعلم تقييمه فيما إذا كان كل طفل قد وصل إلى تحقيق هدف اللعب. وأن تستثمر تلك النتائج من خلال التشجيع الفردي والجماعي لمجموعة الأطفال بأن يكون لهم هدف جديد للعب.

يتناقض تقييم اللعب مع المجموعة ككل مع خصوصيات وجوهر نشاط اللعب. فالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة لا يتبعون في لعبهم أي أغراض أخرى خارج لعبهم. حيث أن السائد في اللعب هو تطابق الدافع والهدف من ذلك النشاط. ويتجلى ذلك من خلال ما يظهره الأطفال من الانشراح والبديهية وصدق المشاعر، وهذه أداة ممتازة للتربية الأخلاقية، ويجب الحفاظ على تلك الحالة وعدم إفسادها من خلال التدخل بأفعال معاكسة لسلوك اللعب، لأن المطلوب أن تتم المحافظة على أجواء اللعب، وأن يكون اللعب نفسه هو الشيء الرئيس الذي يستثمر لصالح النمو النفسي المتكامل لشخصيات الأطفال.

ويتوجب أن لا يفهم مما سبق أن هناك اعتراضات مبدئية ضد تقييم سلوك الأطفال خاصة الاجتماعي بعد نهاية اللعب، ولكن المهم أن لا يتبع ذلك كقاعدة أساسية في تنظيم وتطبيق اللعب. فتقييم اللعب ينبغي أن يكون جزءا أساسيا في إطار خطة طويلة المدى للتربية.

مع ختام اللعب يجب أن تشيع أصداء الأجواء السعيدة باللعب في المجموعة. فالأطفال

إذا كانوا قد أشبعوا حاجاتهم فعليا وأحسوا بمتعة اللعب، متعة أشبعتهم ذهنيا وحركيا ووجدانيا، فإنهم يكونون على استعداد تام للاستماع إلى المعلم والأخذ بملاحظاته.

المرحلة الرابعة: الملاحظات والتغذية الراجعة

بعد الانتهاء من تنفيذ اللعبة حسب الخطة الموضوعة ، يتوجب أن يتم التحقق من صلاحيتها بشكل مناسب للأطفال الذين يمارسونها . ويتم اتخاذ القرار بشأن هذه اللعبة في ضوء مجموعة من المحكات وهي:

- تكلفة اللعبة .
- الزمن الذي يستغرقه اللاعبون في ممارستها .
- القيمة التربوية للعبة ومدى مساهمتها في النمو النفسي المتكامل للطفل.
- سهولة استخدام اللعبة وتنفيذها .

وفي ضوء هذه المحكات يمكن تقديم التغذية الراجعة المناسبة والمتعلقة بإمكانية تنفيذ هذه اللعبة من قبل اللاعبين في مرات لاحقة، وكيفية تطويرها لتكون في مستوى أفضل مما كان عليه الوضع في المرات السابقة (صوالحة، 1990).

الفصل الرابع

توجيهات وإرشادات لتفعيل اللعب

يتوجب على المعلم أو المعلمة القيام بتنفيذ حصة اللعب في ضوء مجموعة من التوجيهات والإرشادات التربوية التي نجملها فيما يلي:

- اختيار الألعاب التي تتناسب ومستويات الأطفال التعليمية، وذلك يفرض على المعلم أن يلمّ بجميع خصائص، وصفات، ورغبات الأطفال في صفه، ويستطيع الاستفادة من سجل المعلومات التراكمية لكل طفل الموجود لديه.
- ضرورة توافر خزانة لحفظ الألعاب والدمى التي تتوافر لدى المعلم في الصف.
- ضرورة توافر مجموعة كافية من الدمى وأدوات اللعب في غرفة الصف بأعداد مناسبة لعدد أفراد الصف من الأطفال. ويمكن أن يتم ذلك من خلال شراء الدمى المناسبة أو الحصول على الألعاب كتبرعات من الأطفال أو ذويهم، أو تشجيع الأطفال على إحضار هذه الألعاب أو الدمى كإعارة يتم استردادها في آخر العام، أو تشجيع الأطفال على إنتاج دمى مناسبة للعب من خامات البيئة.
- تشجيع الأطفال على المشاركة في الألعاب التي يرغبون في ممارستها، وتشجيعهم على المشاركة مع الأطفال الآخرين في ممارسة نشاط اللعب، من خلال التوزيع العشوائي على مجموعات اللعب، أو من خلال تنفيذ الرغبة بشكل مباشر، أو من خلال الانتخاب من قبل رئيسي الفريقين المتنافسين.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية في اللعب، وذلك من خلال إعطاء الفرصة لكل طفل لممارسة النشاط الذي يستطيع أو يرغب القيام به. حتى أن الأطفال ذوي التحديات الخاصة يمكن أن يُسند المعلم لهم بعض المهام، مثل: دور الحكم، أو الذي يستخدم الصافرة عند بداية اللعب أو عند نهايته، أو استخدام ساعة التوقيت أو غير ذلك من الأدوار.
- مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص في تطبيق الألعاب.، ويتم ذلك من خلال إعطاء الفرصة لكل طفل من أجل المشاركة في اللعبة المناسبة لعمره، وقدراته الجسمية والعقلية. ويتوجب على المعلم أن يتجنب التركيز على مجموعة معينة من أطفال الصف بدعوى أنهم هم الأكثر قدرة أو كفاءة، أو لأنه يريد أن يصنع منهم فريقا. وذلك لأنه بهذه الحالة يثير الغيرة والضغينة لدى الأطفال، ويشعرهم بالنقص والدونية والظلم.
- تنفيذ حصة اللعب كما هي مقررة في الجدول الدراسي، والابتعاد عن ممارسة فكرة

ما يسمى بالتعويض (استبدال حصة اللعب بتدريس مواد دراسية أخرى)، لأن ذلك يشعر الطفل بالظلم استناداً لأهمية هذه الحصة بالنسبة إليه، وخاصة إذا كان من المحرومين من ممارسة اللعب في البيت أوفي أي مكان غير المدرسة. ويستطيع المعلم من خلال تنفيذ اللعب أن يعلم الأطفال بعض المعلومات والأفكار، وأن يكسبهم بعض المهارات.

- تنفيذ الألعاب المناسبة حسب الفصل الدراسي وحسب الحالة الجوية ورغبات الأطفال. حيث أن هناك ألعاب الصف، وألعاب الساحة الداخلية، وألعاب الساحة الخارجية، وألعاب الصيف ، وألعاب الشتاء ... وهكذا.
- ضرورة الإعداد المسبق للعب وتحضير أدواته وعُدده اللازمة، قبل التنفيذ بفترة مناسبة، وذلك كي لا تقع مفاجآت ليست بالحسبان.
- ضرورة تحضير مذكرة تدريس لكل لعبة يخطط المعلم لتنفيذها بحيث تُرصد الأهداف مُصاغة بشكل يمكن قياسه والتأكد من تحقيقه، وكذلك أوجه النشاط المقترح، وكيفية التقويم للتحقق من مستوى تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المنشودة.
- يتوجب أن يتم إشغال جميع الأطفال في الصف بممارسة اللعب، دون إفساح المجال لأي طفل القيام بأية نشاطات غير مرغوب فيها أو تخرج عن المألوف.

ويذكر زهران (1994) مجموعة من التضمينات التربوية التي يجب على المعلمين والمعلمات والمهتمين بالأطفال مراعاتها:

- إتاحة الفرصة للعب من قبل الطفل بما يتناسب مع مستواه العمري وميله الخاص.
- تنمية الهوايات التي يرغب الطفل في ممارستها.
- التقليل من الألعاب والدمى التي تثير الخوف في نفس الطفل وتسبب الضرر.
- استثمار طاقة النشاط الزائد لدى الطفل بتوجيهها في عمل مفيد ، وتحويلها من التنفيس غير الهادف إلى التنفيس الهادف.
- تشجيع ممارسة الألعاب الرياضية الحركية مثل الجري والسباحة وإقامة المخيمات الكشفية.
- التدرج مع الأطفال بمراحلهم العمرية وعدم التسريع.
- مشاركة الكبار مع الصغار في ممارسة اللعب بدون التدخل، وتقديم الارشادات والتوجيهات المناسبة المقبولة لدى الأطفال.

الفصل الخامس

نماذج تطبيقية من الألعاب

عرض الباحثون (الحيلة، 2003؛ العناني، 2002؛ الهنداوي، 2001؛ خلف، 1991؛ عبد الجابر والنبابتة، 1983) مجموعات من نماذج اللعب التي يمكن أن تستخدم كنماذج تطبيقية في العملية التعليمية التعلمية وفي العمليات الإرشادية لمختلف المستويات العمرية، وفيما يلي عينة من هذه الألعاب:

لعبة

الحجلة

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب من يمارسها القدرة على التوازن، والدقة في الرمي و التهديف، وسرعة البديهة.

طريقة اللعب:

يرسم مستطيل كبير على الأرض ويقسم إلى ثمانية مربّعات، ويتم استخدام قطعة حجر صغيرة مستطيلة أو مربعة الشكل، وقد تكون قطعة صغيرة من البلاط. ثم يتم تنفيذ اللعب على مرحلتين هما:

المرحلة الأولى:

ويتم بها حذف قطعة الحجر في المربع الأول وتبدأ عملية الحجل بدفع قطعة الحجر على الأرض، والحجل من مربع لآخر، وهكذا تستمرّ اللعبة، وكل لاعبة تلعب دورها إلى أن تخطئ ويأتي دور التي تليها، وعندما تنتهي إحداهنّ من مرحلة الحجل مروراً على كلّ مربع ابتداءً من عملية رمي قطعة الحجر في المربع الأول وانتهاءً من رميها في المربع الثامن، وفي كل رمية لا بدّ أن تكمل دورة المربعات الثمانية... وهكذا إلى أن تدخل اللاعبة في المرحلة الثانية:

المرحلة الثانية:

حيث تقوم برمي قطعة الحجر في أيّ مكان. وهنا تقف الفتاة معطية ظهرها، وترفع يدها ملقية قطعة الحجر في أي مكان، والمربّع الذي تستقرّ فيه قطعة الحجر يكون ملكاً

لها وتسمّيه – بيتها –، وهذا يحدث إذا كانت قطعة الحجر قد وقعت في أحد المربعات الثمانية، أمّا إذا وقعت خارج المستطيل أو على الخط الفاصل بين المربعات فتكون قد أخطأت، ويأتي دور التي تليها، وهكذا تستمرّ اللعبة ويبقى التنافس بين كلّ لاعبةٍ على أساس امتلاك أكبر عددٍ من البيوت.

وهناك أنواع أخرى من لعبة الحجلة حسب البيئات والمجتمعات المختلفة، يتم تنفيذها في ضوء ذلك.

لعبة

نطّ الحبل

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب من يلعبها القدرة على القفز بدقة حول الحبل، والقدرة على التمييز بين الحركات التي يمارسها حسب الموقف.، والقفز العالي.

طريقة اللعب:

يمكن ممارسة اللعبة من قبل طفلة واحدة، أو من قبل طفلتين اثنتين، أو من قبل أكثر من طفلتين، بحيث تقف الطفلتان بعرض الملعب، تمسكان الحبل، كلّ واحدة من طرف، وتقف البنات اللاعبات في قاطرة أمام الحبل وعلى بُعد خمسة أمتار.

تؤرجح الطفلتان الحبل أوّلاً، أماماً و خلفاً (بندولياً)، ثمّ ترفعانه تدريجياً في أثناء غناء الأنشودة التوقيتية في دائرة عمودية في الفضاء. وعندئذٍ تتقدّم اللاعبة الأولى لشوط آخر في العدّ الثاني، وتستمرّ في النطّ مع استمرار دورات الحبل حتى آخر عدات الأغنية، ثم تخرج اللاعبة من نط الحبل الدائر، وتلف حول الملعب إلى أن تقف في نهاية قاطرة اللاعبات المنتظرات دورهن، لتستأنف اللعب مجدداً، ثم يبدأ الشوط الثاني للاعبة الثانية... وهكذا إلى أن تؤدي كل واحدة منهن شوطاً، ويستمر اللعب بإعادة الأشواط طالما سمح الوقت والمكان بذلك.

ولتنفيذ هذه اللعبة من قبل ثلاث طفلات، تقف الأولى ممسكة طرف الحبل المرتخي نوعاً ما بينما تقف الأخرى مقابلة لها ممسكة بالطرف الآخر للحبل وتقوم الطفلتان بأرجحة الحبل بشكل بندولي. ثم تقوم الطفلة الثالثة بالدخول في اللعبة من خلال القفز على الحبل المتأرجح. وتتم في هذه الحالة عملية نط الحبل من قبل الطفلة الثالثة على توقيت أغنية الحبل المشهورة: "أبي بي بو - ما أقل أدبو - أبي شيخة -مصاري مفش- رحت عند العش- قلت له اصرف لي القرش- قللي: ما فيش- قلت له:الله يسعد لك هالوش " أو " قمرة (أمرة) - شمرة- شمس - نجوم"أو " قشطة - حليب - لبنة". وتوجد توقيعات أخرى لهذه اللعبة في الأقطار العربية، وهذه الأغنية تعمل على تغلّب البنات على عامل الخوف من الحبل، كما تبعث فيهنّ الحماس للنّط وتجدّد نشاطهنّ وقوّتهنّ.

إنّ شوط نط الحبل الذي يجب أن تؤديه يكون بالعدد بما يتناسب وعدد كلمات الأغنية. فإذا استطاعت اللاعبة أداء هذا الشوط بنجاح، تكون قد أثبتت خفّتها ورشاقتها ومهارتها، وإذا وقعت في وسط الشوط أولم تستطع أن تكمله كان عليها أن تتمرّن كثيرا حتى تلحق بزميلاتها في مهارات نطّ الحبل.

وعادة تصلح لممارسة هذه اللعبة أرضيةٍ فسيحةٍ لا يقلّ عرضها عن أربعة أمتارٍ ولا يقلّ طولها عن عشرة أمتار. والأداة المطلوبة تكون عادة حبل لا يقلّ طوله عن ثلاثة أمتارٍ. وهناك أشكال أخرى من هذه اللعبة يتم تنفيذها حسب البيئة والمجتمع الخاص بالأطفال.

لعبة

شدّ الحبل

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى تقوية عضلات الذراعين والرجلين وعضلات الظهر والبطن، كما تساعد على التخلّص من الخوف وتخفيف مستوى الشعور بالخجل من الظهور كأفراد في الألعاب – وتدفع الفرد ليبذل جهداً مناسباً في إطار الجماعة، يُشعره ذاتياً بأهمّيته في فوز فريقه أو خسارته، وتنمية روح الجماعة والتعاون، مقابل المنافسة الجماعية مع الفرق الأخرى، وإكساب الطفل مهارات الانضباط، والتّحلّي بالصبر، حتّى يضمن الفوز لفريقه، أو يقبل الخسارة، وإضفاء المرح والبهجة والسرور أثناء اللعب.

طريقة اللعب:

تمارس هذه اللعبة من فريقين متساويي العدد، والوزن (تقريباً)، ويقف كلّ فريق في الجهة المقابلة للآخَر على خطّ مرسوم. ثمّ يمسك كلّ فريق بجهة من الحبل – والمسافات متساوية – لكلّ فريق متران أو ثلاثة أمتار من طرف الحبل الذي يتراوح طوله ما بين 10–20 متراً حسب أعمار اللاعبين.

يوضع في وسط الحبل علامة معيّنة (علم أو منديل) ويقف الحكم قبالته، ليُعطي إشارة البدء، فيباشر كلّ فريق الشدّ إلى ناحيته، ويعني الفوز لأحد الفريقين زحزحة أو إرغام الفريق الآخر على التّحرّك من مكانه باتجاه الفريق الأقوى. وللكبار يُعتبر الخروج عن الخطّ مسافةٌ تزيد عن مترٍ (مثلاً) هو المقصود بالزّحزحة. ويتّفق الفريقان مقدّماً على عدد مرّات الزحزحة المناسبةٍ لتحقيق الفوز.

لعبة

السباق إلى الخلف

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب من يمارسها القدرة على المنافسة، وتقوية العضلات الكبيرة في الساقين، وتنمية التآزر الحسي الحركي لديه.

طريقة اللعب:

يقف الأطفال المتسابقون في صفٍّ عند خطّ البداية وظهر كلٌّ منهم مواجه لخطّ النهاية، أي لطريق السباق على أن تكون هناك مسافةٌ بين كلّ واحد والآخر. وعند الإشارة يجري كلّ متسابق للخلف (أي بظهره) حتى يصل إلى النهاية، والذي يصل أولاً هو الفائز.وللتّقدّم بالسباق يُضاف إلى أداء السباق، أنّه بمجرّد وصول المتسابق إلى خطّ النهاية، فإنّه يعود جرياً إلى الأمام إلى خطّ البداية، ومن يصل أوّلاً هو الفائز. ويمكن تطوير هذه اللعبة بحيث يكون السباق بين اثنين فقط، أو بين مجموعتين، أو حساب الوقت الذي يستطيع الفرد أن يصل إلى خط النهاية فيه.

لعبة

الشريك المخالف

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب من يمارسها القدرة على المنافسة، وتقوية عضلات الساقين واليدين، وتحسين مستوى التآزر الحسي الحركي.

طريقة اللعب:

يقف المتسابقون عند خطّ البداية، كلّ اثنين معاً، متعاكسين وممسكّين أيدي بعضهما، فيكون أحدهما مواجهاً لخطّ النهاية والآخر مواجهاً لخط البداية. وعند إشارة بدء السباق يجري كلّ زوج، وهما متشابكا الأيدي للوصول إلى خطّ النهاية، فيكون جرى أحدهما إلى الأمام والآخرً إلى الخلف حتى النهاية، والزوج الذي يصل أوّلاً هو الفائز. ويمكن إضافة العودة بنفس الطريقة إلى خطّ البداية، وبذلك يجري كلّ فردٍ إلى الأمام مرةً وإلى الخلف مرة، واللذان يصلان أولاً يُعلَن فوزهما.

لعبة

برّ- بحر- برّه

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب من يمارسها القدرة على الاختيار في الموقف الذي يوضع فيه، وتنمية التآزر الحسي الحركي، وتنمية القدرة على الإصغاء بشكل مناسب للتعليمات، وتنفيذ التعليمات الموجهة إليه.

طريقة اللعب:

تُرسم دائرتان على الأرض، إحداهما داخل الأخرى، حيث تمثّل الدائرة الداخلية (بحر)، والخارجية تمثّل الشاطئ (بر)، وخارج الدائرة الكبيرة هو (برّه).

يبدأ اللعب بأن يصيح المعلم قائلاً: (برّ). فيقفز الأطفال جميعاً داخل الدائرة الكبيرة. ثمّ ينادي قائلاً: (بحر). فيضع كلّ طفل يده داخل الدائرة الصغيرة. وينادي المعلم قائلاً: (برّه). فينتقل الأطفال بسرعة ليقف كلٌّ منهم خارج الدائرة الكبيرة. يُلقي المعلم أوامره بسرعةٍ ويبدّل في نداءاته بين (برّ، بحر، برّه) فإذا أخطأ أحد الأطفال يخرج من اللعبة. وتستمرّ اللعبة إلى أن يبقى طفل واحد فيكون هو الفائز، وتتم مكافأته بوضع طاقية أو تاج التفوق على رأسه.

لعبة

الكراسي الموسيقية

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب من يمارسها السرعة والدقة فى الممارسة المطلوب منه القيام بها، من خلال جلوسه على الكرسي بالسرعة والدقة المناسبتين.

طريقة اللعب:

توضع خمسة كراسي، بجانب بعضها على شكل دائري وتكون أماكن الجلوس إلى الخارج مباشرة مما يسهل على الأطفال الجلوس عليها مباشرة عند الطلب إليهم ذلك. يُطلب إلى ستة (دائما في هذه اللعبة يكون عدد الأطفال أكثر من عدد الكراسي بواحد فقط) أطفال الدوران حولها وتنفيذ أُنشودة ما ، ثم يصيح المعلم : قف. عندها يجلس كل طفل على الكرسي الذي أمامه، يبقى طفل واحد ليس له كرسي، يخرج من اللعبة. يتم إخراج كرسي، وتتم معاودة اللعبة ليخرج طفل آخر وهكذا إلى أن يبقى طفل واحد يكون هو بطل اللعبة، يضع المعلم تاج البطولة على رأسه تعزيزاً له.

لعبة

الصيّاد الأعمى

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى تربية حاسة السمع لدى من يمارسها من خلال قدرته على تمييز صوت الطفل الذي يتكلم من غيره من الأطفال.

طريقة اللعب:

يمارس هذه اللعبة ما بين 10-30 لاعباً (طفلاً). يتم اختيار أحد الأطفال (أحد اللاعبين) بطريقة عشوائية، أو بأية طريقة يرغب بها المعلم أو حسب الرغبة لدى الأطفال، وتُعصب عيناه، ويقف وسط دائرةٍ مرسومةٍ على الأرض وفي يده عصا طويلة يشير بها. ويقف الأطفال الآخرون حول الدائرة. يبدأ اللعب بأن يجري اللاعبون (الأطفال) حول اللاعب المعصوب العينين (الصيّاد الأعمى) وهم ينشدون أو يغنون أو يقرءون شيئاً ما، ويستمرّون في جريهم، حتّى يضرب الصيّادُ الأرضَ بعصاه ثلاث مرّات فيقفون في أماكنهم. عندها يشير الصيّاد إلى أحدهم بالعصا فيمسك بطرفها، ثمّ يأمره أن يُقلّد صوت حيوانٌ ما مثل القطّ أو الأسد أو العصفور... أو يقرأ شيء مما يحفظ من القرآن الكريم، أو ينشد، أو يغني، وعند سماع هذا الصوت يحاول الصيّاد معرفة اسمه، فإذا نجح في معرفةِ

زميله، أخذ كلٌّ منهما مكان الآخر، وإذا لم يُوفّق تُكرّر اللعبة بنفس الصّياد. ويستطيع الأطفال تغيير أصواتهم وأطوال قاماتهم لخداع الصيّاد، وإذا كان عدد اللاعبين ثلاثون أو أكثر فيجب اختيار صيّادين اثنين ليقفا وسط الدائرة. ويمكن توزيع الأطفال إلى أكثر من مجموعة واحدة لتنفيذ اللعبة، وإذا أخفق الصياد في معرفة الصوت لثلاث مرات متتالية يتم استبعاده من اللعبة.

وإذا كان عدد طلاب الصف كبير يمكن تقسيمه إلى مجموعات كل منها بحدود عشرة أطفال يمارسون اللعبة.

لعبة

تكملة القصّة

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب من يمارسها القدرة على التفكير في الأحداث المعروضة عليه وتسلسلها، واستحداث مكونات الحدث واستكمالها.

طريقة اللعب:

يمارس هذه اللعبة ما بين 10-40 طفل. يجلس كلّ طفل مشترك على مقعدٍ بحيث تكون المقاعدُ منّظمة في دائرة، على أن تكون هناك مسافةٌ بين كلّ مقعدٍ والآخر وذلك فيما عدا واحد يقف في مركزها. يبدأ اللاعب الواقف في سرد قصّته، وفي مكان مناسب يُنادي المعلم: (بدّل). يقوم اللاعبون في الحال بتبديل أماكنهم، ويحاول لاعب الوسط الذي كان يسرد القصّة أن يحصل على مكانٍ له. واللاعب الذي يبقى بدون مقعدٍ يبدأ بتكملة القصّة، وهكذا تستمرّ اللعبة. ولا بُدّ من دقّة المشرف في تتبع مثل هذه الألعاب، لأن الأولاد المتفوّقين يحرصون على البقاء بلا مقاعد، حتّى يحصلوا على الدور بسرعةٍ، وربّما أكثر من مرّة.

لعبة

الرسالة الضاحكة

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب من يمارسها القدرة على اختيار الكلمات المناسبة من القاموس اللغوي المتوافر لديه، واختيار السلوك المناسب، والمثل المناسب للموقف.

طريقة اللعب:

يجلس الأطفال في دائرة (أو على شكل حذوة فرس) حول المعلم ومع كلٍّ منهم ورقةٌ وقلم، وتبدأ اللعبة بأن يطلب المعلم منهم كتابة الآتي على التوالي: اسم إنسان- و- اسم حيوان- فعل على وزن (يتفاعلان)- حرف الجرّ (في)- اسم مكان- أحد الأمثال المشهورة. يطوي كلّ طفل الورقة كلّما انتهى من كتابة اسم من الأسماء المذكورة لكي يخفيه، ثمّ يُمرّر الورقة لجاره الذي على يمينه، حتّى إذا انتهى جميع الأطفال من كتابة المثل المشهور، يطلب المعلم من الجميع فتح الأوراق التي معهم ليقرأ كلٌّ بدوره ما هو مُدوّنٌ في ورقته، وسيكون ذلك مَثاراً للضحك بعد قراءة كلّ ورقة. ومثال ذلك: بلال والأسد يلعبان في الشارع – على رأي المثل- "إن الطيور على أشكالها تقع".

لعبة

وصف الضيف

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى تربية حاسة البصر لدى من يمارسها من خلال تمييز الأشياء التي يشاهدها، وإكسابه الدقة في ملاحظة الأشياء ووصفها.

طريقة اللعب:

يُدعى أحد الأشخاص غير المعروفين لدى الأطفال للتقدّم فجأةً إلى المكان ليتحدّث مع المعلم، ويُطلب من أفراد الفريقين – بعد مرور فترةٍ من الوقت- أن يصِفوا هذا الضّيف بإحدى الطريقتين التاليتين:

1- يقف كلّ طفل ويذكر الوصف أمام الآخرين.

2- يكتب كلّ طفل ما يتعلق بما يأتي: عمر الضيف على وجه التقريب، لون البشرة، الطول، الحجم، لون العينين، لون الشعر، الملابس... وما إلى ذلك من أوصاف الجسم، والملابس، ويفوز الشخص الذي يكون وصفه أكثر مطابقةً للحقيقة، ويوضع تاج التفوق على رأسه تعزيزاً له على ما قدم من معلومات دقيقة شفوياً أو كتابة.

لعبة

تمييز الروائح

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى تربية حاسة الشم لدى من يمارسها، من خلال تمييز رائحة المادة التي تعرض على الطفل من مادة أخرى.

طريقة اللعب:

تُعدُّ عشر زجاجات متساوية الأحجام، ويوضع في كلّ منها أحد أصناف العطور أو الروائح الطيّارة، ثمّ توضع كلّ زجاجة في كيس من الورق وتُكتبُ على الأكياس أرقامٌ متسلسلة. يُعطى كلّ طفل ورقةٌ وقلماً لتسجيل أسماء الأصناف التي تحتوي عليها الزجاجات، وتُقام هذه المسابقة بين أزواج اللاعبين إذا كان العدد كبيراً، بحيث تُعصب عينا المتسابق الأول ويُعطى زميلُه ورقةً وقلماً لتسجيل ما يُمليه عليه معصوب العينين، أمّا إذا كان عدد المشتركين قليلاً فيقوم المعلم بعمليّة التسجيل. ويُفترض مراعاة أن تكون الأصناف معروفةً من قِبل المشتركين، وأن يكونوا قد مرّوا بخبرة التّعرّف عليها، لا أن تكون غريبة عن بيئتهم.

ومن هذه الأصناف: فانيليا، نعناع، ليمون، برتقال، لوز، بصل، ثوم، فلفل، خردل، شاي... الخ.

لعبة

تذوّق الأشياء

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعب إلى تربية حاسة الذوق لدى من يمارسها، من خلال تمييز طعم كل مادة تعرض على الطفل عن المواد الأخرى.

طريقة اللعب:

يطلب المعلم إلى الأطفال الوقوف في دائرة. ثم يطلب إلى أحد الأطفال وهو معصب العينين أن يتذوق مواد مختلفة بعد أن تعرض عليه وذلك من خلال وضع القليل من كل مادة على طرف لسانه. وقد تكون هذه المواد: سكر، ملح، ملح ليمون ، مربى ، عسل، لبن، حليب، ماء، عرق سوس، تمر هندي، أو أية مواد غذائية أخرى. وتتم عملية حساب لعدد المواد

التي يعرفها الطفل ويتم تسجيلها في ملف خاص باللعبة. ثم الطفل الآخر وهكذا، وتتم عملية تسجيل تنازلي للأطفال في ضوء أداءاتهم. وربما يقوم المعلم بعمل تصفية على شكل مسابقة حيث يتم خروج الطفل من اللعبة حال عدم معرفته نوع المادة التي يتذوقها. ويتم تكريم الطفل الفائز بوضع تاج الفوز على رأسه.

لعبة

استكمال الكلمات

أهداف اللعب:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب من يمارسها القدرة على استكمال حرفين مستبعدين من الكلمة المكونة من أربعة حروف.

طريقة اللعب:

يتم تحضير أوراق بعدد اللاعبين ويُكتب على كلّ ورقة الحرفين الأول، و الأخير من عددٍ معيّن من الكلمات، مثال (ك ـ ب)، فإذا أضفنا إليهما (ت، أ) تصبح (كتاب). توزّع الأوراق على اللاعبين، وعند سماع الإشارة يقوم كلٌّ لاعب بتسجيل الحروف الناقصة، ويفوز اللاعب الذي ينتهي أوّلاً وتكون جميع كلماته صحيحة، ويوضع تاج البطولة والتفوق على رأسه تعزيزاً له.

لعبة

طاق طاق طاقية

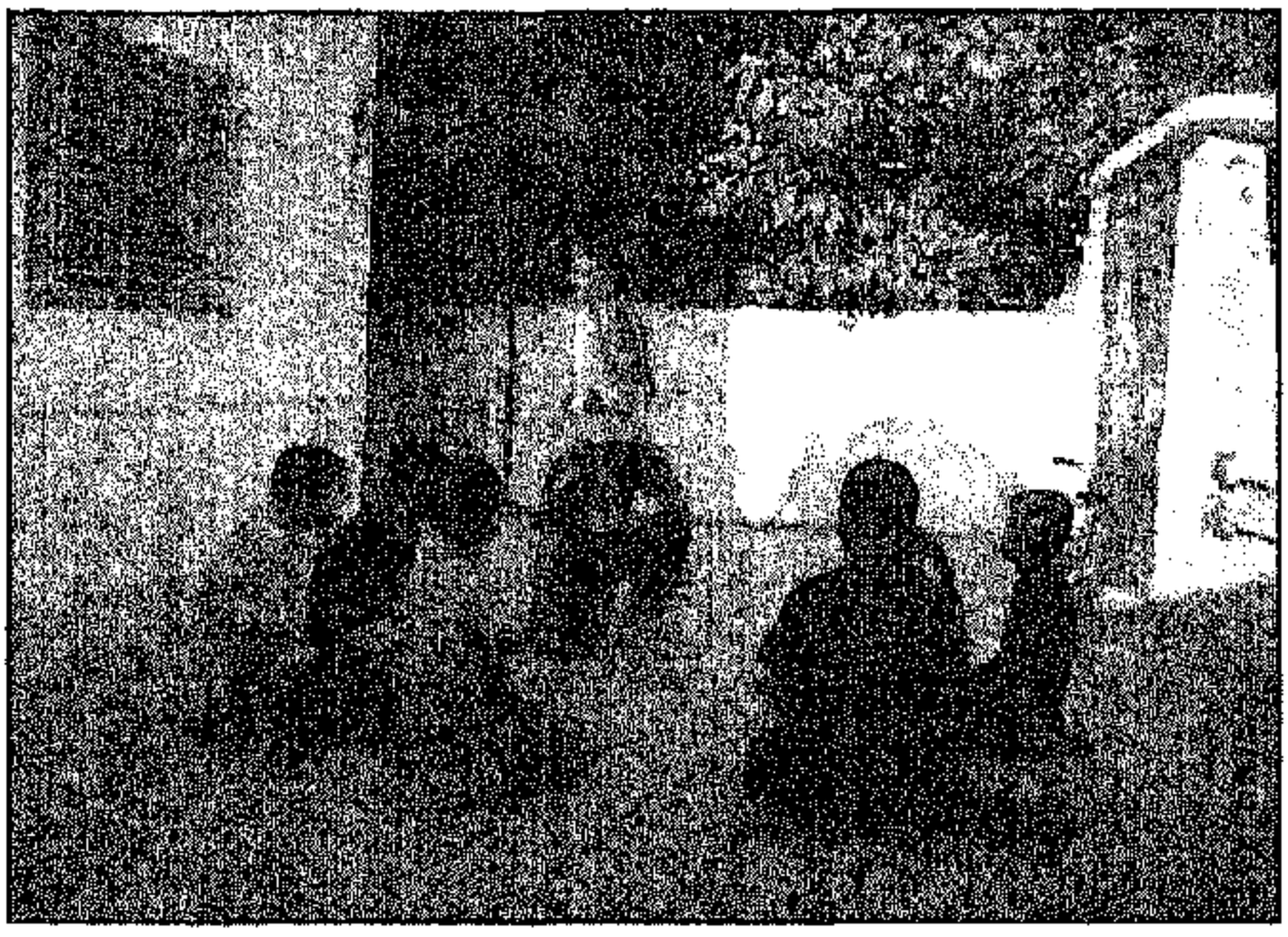
أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى إكساب الطفل المشارك بها القدرة على الانتباه والتركيز والوعي، والمشاركة مع الأقران والتعبير عن النفس. وتعليم الطفل المشارك مضمون القواعد والقوانين الأخلاقية التي يستند إليها اللعب كما يكتسب المشارك القدرة على المنافسة في مختلف مجالات النفس الإنسانية، والدقة في حركة الجسم والأداء وتحسين التآزر بين حركة الجسم واليد والعين والاتزان الجسمي، وإكسابه المعرفة لبعض المفاهيم الهندسية.

طريقة اللعب:

يجلس الأطفال في دائرة واسعة وكبيرة يمكن أن تضم جميع الأطفال في الصف. ويكون

تنفيذ اللعبة في ساحة المدرسة والجلوس على الأرض. يتم اختيار أحد الأطفال بالطريقة العشوائية أو بأية طريقة أخرى، حيث يمسك بيده طاقية أو حزام أو منديل أو أية قطعة قماش يلوح بها وهو يدور حول أقرانه وهو يقول: طاق طاق طاقية، فيقول الأطفال الجالسون: طاقيتين بعليّة، يقول: رن رن يا جرس، يقولون: حوّل واركب عالفرس. أو أية أناشيد أو مقطوعات أخرى حسب البيئة حتى تستمر اللعبة. ثم يضع ما في يده وراء أحد الأطفال الجالسين، وعندها يبدأ بالركض. يقوم الأطفال بتفقد ما وراءهم، وحين يعثر أحد الأطفال على ما بيد الطفل الذي يدور وراءه يأخذه ويلحق به قبل أن يجلس مكانه، فإن استطاع جلس مكانه وإلا فإن اللعبة يقوم بها الطفل السابق مرة أخرى بسبب فشله بالوصول إلى المكان الآمن وهو مكان جلوس الطفل. وعندما يفوز أحد الأطفال يوضع التاج على رأسه ويدور حول زملائه.



لعبة

الأربعة تكسب

أهداف اللعبة:

إكساب الطفل المشارك في اللعبة القدرة على التمييز، وصناعة الخطط للفوز، والقدرة على المنافسة مع الآخرين، وتقبل الفوز والخسارة، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.

طريقة اللعب:

يتم وضع الجهاز الموجود في الصورة، ويقوم لاعبان بممارسة اللعبة.

حيث يختار الأول الأقراص الحمراء، والآخر الأقراص الخضراء، حيث يبدأ الطفل الأول بوضع أحد الأقراص لديه في الجهاز حيث يتم تدريبه على ذلك. ثم يقوم الآخر بوضع قرص مما لديه حيث يكونان في جهتين متقابلتين للجهاز. ثم يقوم الأول بوضع قرص آخر وهكذا الثاني ثم الأول ثم الثاني... وهكذا، فإذا قام أحد اللاعبين بتكوين خط أفقي أو عامودي أو قطري بأربعة أقراص يكون هو الفائز ويوضع تاج الفوز على رأسه. ثم يقوم اثنان آخران باللعب.

لعبة

حاكم، لصّ، جلاد ، مفتش

أهداف اللعبة:

إكساب الطفل المشارك القدرة على استخلاص المعلومات الجديدة عن الأفراد وتربيتهم الاجتماعية، والقدرة على التعرف على خصائص الأفراد وصفاتهم الشخصية، وإدراك العلاقات الاجتماعية، واكتساب الخبرة في التكيف السوي، واكتساب اتجاهات إيجابية نحو الآخرين، وإنماء القاموس اللغوي، وقدرته على التعبير والتفاعل اللفظي.

طريقة اللعب:

يمارس هذه اللعبة أربعة أطفال لديهم القدرة على القراءة والكتابة، حيث تتم كتابة أربع كلمات على أربع قصاصات من الورق، على الأولى كلمة حاكم، وعلى الثانية، لص، وعلى

الثالثة جلاّد، وعلى الرابعة مفتش. ويتم إخفاء الكلمات من خلال عملية طي لهذه الأوراق، وترمى على الطاولة أو الأرض. ثم يأخذ كل طفل ورقة دون أن يعرف ما هو مكتوب عليها، ويقوم بقراءتها بطريقة سرية. يبدأ الحاكم بقول ما يلي: أين المفتش؟ يقول الطفل الذي لديه ورقة مكتوب عليها المفتش: يا حضرتي. يسأله الحاكم: أين اللص، يحاول المفتش البحث في وجه كل من زميليه الآخرين. فإذا عرف من هو اللص نجا، وقام الجلاد بتوجيه ضربة بسيطة بالمسطرة على يد اللص، وإذا لم يعرف قام الجلاد بتوجيه ضربة بسيطة بالمسطرة على يده. وهكذا تستمر اللعبة.

لعبة

دمية السيدة باذنجانة

أهداف اللعبة:

تهدف هذه اللعبة إلى تنمية حاسة الشم، والذوق لدى الطفل، وتقوية الروابط الاجتماعية، وإثراء القاموس اللغوي لدى الطفل، وإكساب من يمارس اللعب بها مجموعة من المفاهيم الهندسية، والعلمية، والاجتماعية.

طريقة إنتاج الدمية:

يتم استخدام باذنجانة سوداء كبيرة، وحبة برتقال، وحبتان من الكرز ، وحبة واحدة كبيرة من التفاح ، وحبتان من البطاطا، وحبتان من الفقوس أو الخيار المكتنز، وقصاصة ورق لامع أحمر على شكل هلال، وقصاصتين من الورق على شكل دائرة بلون أبيض، وقصاصتين من الورق الأسود صغيرتين بشكل دائري.

يتم تقسيم حبة الفقوس إلى قسمين بنسبة 1 : 2 حيث يؤخذ القسم الكبير ويعتبر الرجل ويتم تثبيته بواسطة خوابير (عيدان خشبية أو جزء من قلم الرصاص) بحيث يوضع جزء من الخابور في حبة الفقوس والجزء الآخر في حبة الباذنجان، وهكذا تثبت باقي الأجزاء. وكذلك حبة الكرز الكبيرة في منتصف الوجه، وحبتي الكرز الصغيرتين تثبتان في قطعتي الفقوس الصغيرتين لتصبحا بمثابة اليدين والكفين. ثم تثبت نصفا حبة البرتقال بذات الطريقة على جانبي الوجه لتصبحا الأذنين. ثم توضع الدائرتان الكبيرتان م الكرتون الأبيض وفي وسط كل منهما الدائرة البيضاء من الكرتون الأسود في أعلى الوجه لتصبحا العينين. ثم تثبت الورقة على شكل هلال أسفل الباذنجان لتمثل الفم. وأخيراً يتم تثبيت

حبتي البطاطا أسفل ما يمثل الرجل . فتكون السيدة باذنجانة كما يمثلها الرسم المشار إليه.

ويمكن توظيف هذه الدمية في تدريس مختلف المواد الدراسية، حيث يتم الإعداد لها مسبقاً، وإنتاجها من قبل المعلمة ومن قبل الأطفال، وبالتالي توظيفها. وكذلك يمكن إنتاج السيدة باذنجانة باستخدام القماش المحشو بمعجون الجرائد أو القطن وتتجلى هنا الإبداعات لدى الأطفال والمعلمات والمعلمين في كيفية إنتاجها واستخدام خامات البيئة في الخلق والإبداع لهذه الدمية وهو الأفضل بسبب الديمومة لها.

لعبة

تجميع الصورة

أهمية اللعبة:

تكسب هذه اللعبة المشارك بها سرعة التفكير والتركيب، والقدرة على التمييز والاختيار ، ودقة الملاحظة ، والتقويم.

طريقة اللعب:

يتم الحصول على صورة ما (مثلاً: صورة تمثل التراث العربي، أو الصخرة المشرفة)، ثم يتم تقطيع الصورة إلى أقسام فسيفسائية صغيرة (ربما عشرة أقسام) مختلفة الأشكال والأحجام. ثم تجمع القصاصات داخل صندوق صغير من الورق المقوى (الكرتون) أو علبة بلاستيكية. وتوضع صورة مماثلة لها مع هذه القصاصات. يطلب إلى طفل أو مجموعة أطفال العمل على إعادة تركيب القصاصات إلى جانب بعضها بحيث تنتج الصورة الاصلية. ويمكن أن تكون هناك مسابقة مع الذات إن كان طفل واحد يقوم باللعبة، أو مسابقة مع الآخرين إن كان أكثر من طفل واحد يمارس اللعبة.

مسرحية الضيف والمضيف

أهداف اللعبة:

إكساب الطفل المشارك القدرة على المحادثة ولعب الأدوار، وتخفيف مستوى التوتر والقلق والخجل لديه، وتنمية العلاقات الاجتماعية ، وإكسابه مجموعة من الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية مثل: الاستئذان.

طريقة اللعب:

يقوم بالأداء طفلان أحدهما الضيف والآخر المضيف، حيث يطلب إلى الضيف الخروج إلى الخارج والوقوف خلف الباب وطرقه وعدم الدخول حتى يؤذن له، وبالتالي يدخل ويسلم على المضيف ويقوم بسؤاله عن أحواله الشخصية وأحوال أهل بيته وأسرته، وقول الكلام اللطيف على النحو التالي:

الباب يطرق من الخارج عدة طرقات ، بعدها:

المضيف: من الذي يطرق الباب؟

الضيف، أنا ، فلان. (بلال مثلا)

يقوم المضيف بفتح الباب، حيث يرحب بالضيف ويدعوه للدخول، فيدخل الضيف بعد أن يقول : السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يرد المضيف: وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته، تفضل يا أخي يا بلال.

الضيف: شكراً بارك الله فيكم ، (ويدخل).

(يقوم المضيف باصطحاب ضيفه حيث يشير إلى مكان جلوسه ، ثم يسأله عن الشراب المفضل لديه).

فيرد الضيف (مثلاً): شاي، حيث يحضر المضيف الشاي ويقول.

تفضل، فيرد الضيف: شكراً بارك الله فيكم. فيشرب الشاي.

وعند الانتهاء يقول: بيتكم عامر إن شاء الله بأهله. فيرد المضيف: حياكم الله. فيستأذن الضيف، ويصطحبه المضيف إلى الباب ويودعه قائلاً: مع السلامة، فيرد الضيف: شكراً.

❖ ويمكن تطوير هذه المسرحية كما يريد المعلم لتحقيق أهداف أخرى.

مسرحية نكران الجميل

أهداف اللعبة:

إكساب الأطفال القدرة على تمثيل الأدوار، واكتساب اتجاهات إيجابية، واكتساب مجموعة من المفاهيم العلمية عن الكائنات الحية، وإثراء القاموس اللغوي .

طريقة اللعب:

يمكن أن تؤدى هذه المسرحة في غرفة الصف أو في ساحة المدرسة، أو في مسرح خاص بذلك، بحيث يتم تحفيظ الأدوار للأطفال الذين يمثلون شخصيات المسرحية: أبو محمود (الحطاب)، والأفعى، والحمار، والكلب، والثعلب. ويمكن أن يتم عمل ديكور خاص بذلك لشجرة، وصخرة، ومعجون الورق (الجرائد)، وكذلك استخدام ملابس لتمثل الشخوص. ويكون التمثيل على النحو التالي:

أبو محمود (حطاب يعمل في قطع الأشجار، ينهي عمله ذات يوم وبينما هو واقف بانتظار وسيلة المواصلات ليعود إلى البيت يسمع صوتاً يناديه من خلفه).

الأفعى (بصوت خافت): أبو محمود، أبو محمود، أرجوك أنقذني.

ابو محمود (ينظر إلى الأفعى بحزن): ما بك ؟ لماذا أنت تحت هذه الصخرة؟.

الأفعى: لا داعي للأسئلة. أرجوك ساعدني وارفع عني الصخرة.

ابو محمود: ماذا لو ساعدتك؟ هل ستلدغيني أيتها الأفعى؟

الأفعى: أبداً ، هذا عهد لك عندي، أنت آمن لدي.

أبو محمود (يرفع الصخرة عن الأفعى): يا الله يا كريم، اتفقنا .

الأفعى (تقف على ذيلها وتتوعد أبا محمود): يا ويلك مني، إني سألدغلك.

أبو محمود: أرجوك، لقد ساعدتك وفعلت معك جميلا فلا تنكريه.

الأفعى: لا يهمني ذلك. على كل حال سأمهلك حتى يحكم بيننا ثلاثة يمرون أمامنا.

أبو محمود: قبلت ذلك (وهو يبكي على الحالة التي هو فيها).

الحمار (عند مروره من أمامهما): ماذا أرى؟ الأفعى والإنسان العدّوان اللّدودان؟

أبو محمود (يسرد له قصته مع الأفعى): أرجوك احكم بيننا .

الحمار (يقوم بسرد مجموعة من التجاوزات بحقه من قبل الإنسان): الدغيه أيتها الأفعى.

الكلب: ماذا أرى؟ ما القصة، ثلاثتكم تجتمعون. لماذا؟

أبو محمود (يسرد القصة للكلب): أرجوك احكم بيننا.

الكلب (وهو يسرد تجربته المريرة والمؤلمة مع الإنسان): الدغيه أيتها الأفعى.

الثعلب (يغمض عينيه ويفتحهما ويغمغم ويقول): ياربي ، ماذا أرى؟ أأنا في علم أم في حلم؟ الإنسان والافعى، والكلب، والحمار، ما الحكاية؟

أبو محمود (يسرد له القصة كما رواها للآخرين): ويقول : أرجوك احكم بيننا.

الثعلب: لا ، لا أستطيع أن أحكم من خلال ما سمعت. لا بد أن أرى بعينّي كيف كانت الأفعى تحت الصخرة وكيف توسلت إليك لمساعدتها.

فقامت الأفعى بالاستدارة حول نفسها وعمل ما شبه الدائرة من نفسها ثم قام أبو محمود بوضع الحجر فوقها.

الأفعى: هيّا ارفع عني الصخرة يا أبو محمود، وأنت أيها الثعلب اصدر حكمك وأسمح لي أن الدغ أبا محمود وأقضي عليه كما حكم الحمار والكلب من قبل.

ينظر **الثعلب** إلى الأفعى ساخراً، ويقول: لقد أنكرت الجميل الذي فعله معك أبو محمود أيتها الأفعى ولا حكم لديّ الآن إلا أن نتركك تلاقي مصيرك المحتوم جراء نكرانك الجميل لتكوني عبرة للآخرين.

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

(6)

(7)

(8)

(9)

(10)

❖ يستطيع المعلم أو المعلمة الإبداع في تطوير هذه المسرحية. وفيما يلي مجموعة من الاقتراحات لتحقيق ذلك:

- الطلب إلى الأطفال اقتراح عنوان جديد للمسرحية ، وفي هذه الحالة يستطيع المعلم أن يتعرف على الحالات الإبداعية بين طلبته.
- يمكن أن يعرض المعلم الرسومات العشر التي توضح خط سير الأحداث في المسرحية بتسلسل معين من 1-10 ويطلب إلى الأطفال التعليق على الحدث فيها بشكل شفوي أو كتابة، حيث يقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة مما يجعل الأطفال يعبرون عما يجول في عقولهم من أفكار يمكن أن يستثمرها المعلم بشكل مناسب.

- يستطيع المعلم أن يستعرض أحداث هذه المسرحية بوساطة جهاز عرض الشرائح فوق الرأس (Over Head Projector)، والطلب إلى الأطفال التعليق عليها.
- يستطيع المعلم أن يعرض أحداث هذه المسرحية باستخدام برنامج (Power Point)في الكمبيوتر، وجهاز عرض الشرائح (Data Show).
- يستطيع المعلم أن يطلب إلى عدد من الأطفال إعادة تمثيل هذه المسرحية في غرفة الصف من خلال لعب الأدوار، وفي هذه الحالة يتوجب الانتباه إلى ضرورة أن تكون هناك ملابس خاصة بالدور وتهيئة المسرح بمستلزمات خاصة.
- يستطيع المعلم أن يغير شخصيات المسرحية ويستبدلها بشخصيات أخرى لاستعراض خصائصها وتعريف الأطفال بها.
- كما يستطيع المعلم أن يفسح المجال للأطفال لابتكار وتأليف قصص مشابهة لهذه القصة، أو كتابة قصص مشابهة لها يتم الحصول عليها من مصادر أخرى . ويتم إجراء الحوار والمناقشة المطلوبة بشأنها.

وبعد ،،،

في ضوء ما تم عرضه من دمى والعاب، يمكن التأكيد على أهمية المطالعة المستمرة من قبل المعلمين والمعلمات والمهتمين بتربية الأطفال في كافة المراحل التعليمية على الكتب والمراجع التي تتناول موضوع اللعب وتشتمل على نماذج تطبيقية من الألعاب والدمى ، وذلك بهدف اكتساب المزيد من المعرفة والمهارة في تنفيذ هذه الألعاب واستخدامها في العملية التعليمية التعلمية.

ومن المفيد في هذا المجال التوجه الجاد إلى المزيد من الخلق والإبداع لألعاب جديدة ومبتكرة، أو تطوير الألعاب الآنفة الذكر في هذا الكتاب والكتب المشار إليها، والتي استفاد المؤلف من موجوداتها من الألعاب والدمى، وكل ذلك من أجل تطوير العملية التعليمية التعلمية لصالح هؤلاء الأطفال وإثرائها بعمليات توظيف للعب والألعاب من أجل تحقيق النمو النفسي المتكامل للطفل في كافة مجالات النمو لديه.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم الشلول (2003): **أثر برنامج إرشادي باللعب في تخفيض مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية – جامعة اليرموك: اربد – الأردن.
- ابراهيم القاعود وعوني كرومي (1996): أثر طريقة التمثيل في تحصيل طلاب الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية. **أبحاث اليرموك**، المجلد الثاني عشر ، العدد الرابع ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص ص 147-184 .جامعة اليرموك: اربد-الأردن.
- أحمد أبو سمك (1996): **التربية الترويحية في الإسلام**. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الشريعة- جامعة اليرموك:اربد- الأردن.
- أحمد بلقيس وتوفيق مرعي (1982): **الميسر في سيكولوجية اللعب**. دار الفرقان للنشر والتوزيع : عمان – الأردن .
- أريج الشبول (2004): **استخدام طريقة التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة اليرموك : اربد – الأردن.
- حامد زهران (1994): **علم نفس النمو " الطفولة والمراهقة "**. عالم الكتب: القاهرة – مصر.
- حامد زهران (1998): **التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب: القاهرة- مصر.
- حنان العناني (2002): اللعب عند الأطفال ، الأسس النظرية والتطبيقية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان- الأردن.
- راضي الوقفي (1998): **مقدمة في علم النفس التربوي**، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان- الأردن.
- زكريا الشربيني (1994) : **المشكلات النفسية عند الأطفال**، دار الفكر العربي: القاهرة – مصر.
- سامي ملحم (2001) : **الإرشاد والعلاج النفسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان – الأردن.
- سعدية بهادر (1986): **في علم النفس النمو**. دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع: الكويت.
- سلوى عبد الباقي (1992): **اللعب بين النظرية والتطبيق**، بيت الخبرة الوطني: القاهرة – مصر.
- سوزانا ميللر (1987): **سيكولوجية اللعب** (ترجمة حسن عيسى). سلسلة عالم المعرفة رقم (120) ، المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب : الكويت .
- سيد الطواب (1986): فاعلية اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لدى أطفال الحضانة. **حولية كلية التربية** . العدد الأول – السنة الأولى، ص ص 46- 76 .جامعة الإمارات العربية المتحدة: أبو ظبي – الإمارات العربية المتحدة .
- شارلز شيفر وهوارد ميلمان (1989): **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها** (ترجمة نسيمة داود ونزيه حمدي). منشورات الجامعة الأردنية – الجامعة الأردنية: عمان – الأردن.
- عبد العزيز الشخص (1997): **اضطرابات النطق والكلام خلفيتها. تشخيصها، انواعها، علاجها**،

الطبعة الأولى، شركة الصفحات الذهبية: الرياض - السعودية.
- عبد الله علوان (1980): **تربية الأولاد في الإسلام**، ط2، دار السلام: بيروت-لبنان.
- عبلة عثمان (1989): **فنون أطفالنا**، مكتبة النهضة العربية: القاهرة -مصر.
- علي هنداوي (2003): **سيكولوجية اللعب**. دار حنين للنشر والتوزيع: عمان - الأردن.
- عمر جبرين (1980): دراسة ألعاب الأطفال في الأردن. **دراسات**، المجلد السابع، العدد (2)، ص ص 59- 89، الجامعة الأردنية: عمان - الأردن.
- عيسى إيفال (1993): **المرشد العمل العربي:مشاكل السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة** (ترجمة عبد العزيز الدخيل وآخرون). مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي : الرياض - السعودية .
- فتحي الجروان (1999): **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي: عمان- الأردن.
- فخرية الطائي (د.ت). **لعب الأطفال ومستلزماته التربوية والنفسية**. مطبعة الأديب البغدادية : بغداد - العراق.
- فيولا البيلاوي (1979): **الأطفال واللعب**. مجلة عالم الفكر ، المجلد العاشر، العدد 3: القاهرة - مصر.
- مالك مخول (1998): **علم نفس الطفولة والمراهقة**، ط5، منشورات جامعة دمشق: دمشق- سوريا.
- مجدي حبيب (1992) : الخجل كبعد أساسي للشخصية: دراسة ميدانية لدى طلاب المرحلة الجامعية. **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية للكتاب، العد 23، ص ص 66-85 : القاهرة - مصر.
- مجدولين خلف (1991): **اعمال يدوية في مرحلة الطفولة المبكرة**، المطبعة الوطنية: عمان - الأردن.
- محمد إسماعيل (1986): **الأطفال مرآة المجتمع**. سلسلة عالم المعرفة رقم (99). المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب: الكويت.
- محمد البيلي وعبد القادر قاسم واحمد الصمادي (1997): **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: العين - الإمارات العربية المتحدة.
- محمد الحيلة (2003): **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، سيكولوجيا وتعليميا وعمليا**، دار المسيرة: عمان - الأردن.
- محمد الحيلة (1987): **اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة: الكويت.
- محمد الخوالدة، وأمة الرازق، وشفاء باقية، ومحمد صوالحة (1993): **علم نفس اللعب عند الأطفال**. قطاع التدريب والتأهيل ، وزارة التربية والتعليم : اليمن .
- محمد صوالحة (1988): **اثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. المجلة التربوية، المجلد الخامس، العدد الثامن عشر، ص ص 84-124 . جامعة الكويت: الكويت.
- محمد صوالحة (1995): **علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى أطفال الصف الثاني الإعدادي في الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات

العليا للطفولة- جامعة عين شمس: القاهرة- مصر.
- محمد صوالحة (1993): الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية والثقافية لدى عينة من الأحداث الجانحين في الأردن. **مجلة كلية التربية**، العدد السابع عشر، الجزء الثالث، ص ص 415 - 436، جامعة عين شمس: القاهرة - مصر.
- محمد صوالحة (2000 أ): استخدام لعب الأدوار في معالجة الاضطرابات النفسية لدى عينة من أطفال الروضة - دراسة حالة -، **مجلة كلية التربية**، العدد 1، الجامعة المستنصرية: بغداد - العراق.
- محمد صوالحة (2002 ب): مدى ممارسة الجانحين للعب في مرحلة الطفولة مقارنة بغير الجانحين دراسة ميدانية مقارنة لعينة من الأطفال الجانحين في الأردن. مجلة جامعة دمشق، المجلد 16، العدد 4 ، **جامعة دمشق** : دمشق - سوريا.
- محمد صوالحة (2002): مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والصف المدرسي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد الأول، العدد الثاني ص ص 92-129، كلية التربية، جامعة دمشق: دمشق سوريا.
- محمد صوالحة ومصطفى حوامدة (1994): **اساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة**، دار الكندي للنشر والتوزيع: اربد- الاردن.
- محمد عبد الجابر ومحمد والنبابتة (1983): **سيكولوجية اللعب والترويح عند الطفل العادي والمعوّق**. دار العدوي للنشر والتوزيع: عمان - الأردن.
- محمد فضل الله (1999): **الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**، عالم الكتب: القاهرة - مصر.
- محمد محمد (1987): **الاضطرابات النفسية وعلاقتها ببعض أنماط التنشئة في الأسرة الكويتية**. **حولية كلية التربية**. العدد الثاني ، السنة الثاني . ص ص 73-96، كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- محمود الشديفات (2001): **اثر التخييم الكشفي في الثقة بالنفس لدى عينة من المراهقين الأردنيين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-جامعة اليرموك: اربد - الاردن.
- مفيد حواشين وزيدان حواشين (1996): **النمو الانفعالي عند الأطفال**، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان - الأردن.
- ملكة أبيض (1993): **الجديد في رياض الأطفال**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر: بيروت-لبنان.
- ناجي مرشد (2003): فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال. **مجلة كلية التربية** - جامعة الزقازيق، العدد45، ص ص 35-80 : جامعة الزقازيق: الزقازيق -مصر.
- يوسف الغول (1997): **استخدام الدراما كأسلوب تدريس في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لبعض مفاهيم التربية الفنية والاحتفاظ بها** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة اليرموك: اربد - الأردن.

المراجع الأجنبية :

- Achenbach, T. **Developmental Psychopathology**. New York: Ronald Press (1974).
- Battelheim, B. Play and education. **School Review**, 81,1-13, (1972).
- Bishop, D. & Chase, C. Parental conceptual systems, home play environmental and potential creativity in children. **Journal of Experimental Child Psychology**. 12. 318-338 (1971).
- Bunker, Index The role of play motor skill development in building children's self-confidence pp 467-470. and self- esteem. **Elementary School Journal**. Vol. 19, No. 5.
- Chaplin, J. **Dictionary of Psychology**. Dell Publishing Company, and Pr. 2nd (1970).
- Dewey, J. **The child and curriculum: the school and society**. Chicago; U. of Chicago Press, (1956).
- Hobbs, S. and Cornwell, D. **The science and politics of play**. Paper presented at the International Symposium of the Netherlands Organization for Postgraduate in the social sciences (1985). (Amsterdam Netherlands, September 12-14)
- Kohlberg, L., Lagross, I., & Rik. The Predictability of adult mental health from childhood behavior. In B. Wolm (Ed) **Manual of Child Psychology**. New York Hill (1972).
- Naom, G., Hauser, S., Santsostefano, S. and Mead, M. Ego Development Psychology; A study of hospitalized **adolescents. Child Development. 55,114-194 (1984).**
- Papermy, D. & Disher, R. Maltreatment of Adolescent: The relationship to predisposition to- 499-506(1983). ward violent behavior and delinquency. **Adolescence**, 18:71,
- Piaget, J. **Play, Dreams and Imitation in Childhood**. N.J.: W.W. Nortan and co. Inc. (1962). (translated by Gattegno, C. and Hodgson, F.).
- Singer, J. Imagination and waiting ability in young children. **Journal of Personality**. 29:296- 413(1961).
- Srouf, L. and Rutter, M. The domain of developmental **psychology. Child Development**. 55, 17-19 (1984).
- Tylor, K. **Parents and Child Learn Together**. Teacher College Press. Teacher College, Columbia University, Nr, (1967).
- Vygotsky, L. **Thought and Language**. MIT Press, John Wiley (1963).

دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمود حيدر وإخوانه
www.massira.jo

شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.masira.jo

علم نفس اللعب

PSYCHOLOGY OF PLAYING

Bibliotheca Alexandrina
1213015

9789957062477

دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo