

فلايد من تدريبهم على اللعب الإيهامي، وقد وجد برونر (Bruner, ١٩٨٠) أن الأطفال استطاعوا أن يلعبوا مستوى أعلى من اللعب الإيهامي حينما اشترك مدرسوهم معهم في اللعب على عكس ما حصل حين اشترك زملاؤهم فقط.

د- تدريب الطفل على اللعب الإيهامي:

اهتمت مجموعة من الدراسات في الاتحاد السوفيتي (روسيا): شنسي (Chancey, ١٩٧٩) وإلكونين (Elkonin, ١٩٦٦)، وفي الولايات المتحدة: سميلانسكي (Smilansky, ١٩٦٨)، وفيتلسون (Feitelson, ١٩٧٢, ١٩٧٣)، وفريبرج (Freyberg, ١٩٧٣)، كما جرت مجموعة دراسات في كندا وبريطانيا اهتمت كلها بأثر التدريب على اللعب الإيهامي، وكانت المسلمات التي تستند إليها هذه الدراسات تتعلق بأن اللعب الإيهامي يقبل التدريب، كما أن اللعب الإيهامي هلم جداً لنمو القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية للطفل، وكثيراً ما يقابل نمو اللعب عند الأطفال عقبات تقف في سبيل ذلك.

وقد توصلت سميلانسكي إلى أن مجرد توفير الأدوات أو خبرات مناسبة للعب الإيهامي تجعل الأطفال يستطيعون أن يلعبوا لوحدهم دون حاجة إلى تخطيط وتنظيم من قبل الكبار. أو حتى إلى المشاركة.

اللعب الإنشائي

على عكس اللعب الإيهامي فإن الكتابات في اللعب الإنشائي في التراث النفسي تعتبر ضئيلة نسبياً، وخاصة من الناحية النظرية.

إن معظم الكتابات التي اهتمت باللعب الإنشائي كانت من خلال خاماته وأنشطته المختلفة، أو هي تناقش أهميته بالنسبة للنواحي العقلية والاجتماعية والجسمية، أي أن معظم كتابات اللعب الإنشائي اهتمت بالنواحي التطبيقية أكثر من النظرية مثل الكتب التي تزود المعلمين والآباء بأفكار يمكن تنفيذها مع الأطفال، أما المعلومات عن الأسس النظرية فقليلة جداً، ونجدها من خلال بعض الكتابات التي اهتمت بتطور الرسم مثلاً عند الأطفال و تطور اللعب بالمكعبات.

وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب منها أن بياجيه Piaget - وهو من أشهر من كتب في نمو اللعب عند الأطفال - لم يُدرج اللعب الإنشائي ضمن مراحل نمو اللعب كنوع مستقل من اللعب مثل اللعب الحس حركي أو اللعب الرمزي، وإنما أدرجه تحت عملية التدريب Practice Play في اللعب الحركي وخاصة تحت ما يسميه بياجيه (التجميع المقصود أو المتعمد) Intentional Combinations، حيث تم تعريف هذا النوع من التدريب على أنه (حركات أو كلمات أو خامات يتم تجميعها عن عمد) (Rogers & Sawyers, ١٩٩٢)، وكانت سميلانسكي (Smilansky, ١٩٦٨) أول من عرف هذا النوع من اللعب، بأنه القدرة على الاكتشاف والابتكار من خلال تنظيم أدوات اللعب وإجراءاته وخطواته.

وقد يرجع القصور في المراجع النظرية للعب الإنشائي إلى صعوبة اعتباره وحدة واحدة كاللعب الإيهامي، وذلك من الناحية العقلية والجسمية على الأقل. فما يستخدمه الطفل من قدرات عقلية وجسمية في الرسم يختلف عما يستخدمه في البناء

بالمكعبات الكبيرة، كما أن ما يستخدمه من قدرات في البناء بالمكعبات الصغيرة أو قطع « الليجو » وكلها أدوات للعب الإنشائي يختلف عما يستخدمه في البناء بالمكعبات الكبيرة.

وقد عرف (Johnson, et al., ١٩٨٧) اللعب الإنشائي بأنه «استخدام الخامات مثل المكعبات لبناء شيء ما» كما عرفه (Rogers & Sawyers, ١٩٩٢) أنه «استخدام خامات اللعب (مكعبات - صلصال - أوراق) لابتكار شيء ما يظل موجوداً حتى بعد انتهاء الطفل من اللعب.

ويرى كلاين (Klein, ١٩٨٢) أن اللعب الإنشائي ينتمي للفنون البصرية Visual Arts حيث يعرف قاموس ويبستر (Webster, ١٩٨٧) الفن بأنه (التنظيم الماهر للخامات من أجل الوصول إلى نهاية معينة، ويستند على مجموعة من القواعد والمبادئ الموجهة للحصول على نتائج علمية أو جمالية أو عملية باستخدام فرع من العلوم التطبيقية).

إن التعبير عن الذات باستخدام الألوان والطباعة والصلصال هو عامل مركزي في الفنون، يستمتع الطفل فيه بالتحدي الذي يحتاجه عقله، وكذلك المخاطرة والتعلم مع أشياء غير محددة، ويتعلم الطفل بالمحاولة والخطأ إطالة التركيز في مواجهة الإحباط والفشل، ويكتشف قنوات جديدة في ذاته، وتنمو حساسيته الفنية من خلال مشاهدة الفن والتعامل معه.

أ- تصنيف اللعب الإنشائي:

يصنف اللعب الإنشائي بناءً على الخامات التي تستخدم فيه فهي - في غياب التعليمات التي توجه الطفل - إما خامات تقاربية لا تسمح للطفل إلا بمنتجات واحد

كما في القطع المجزأة الأحاجي (Puzzels) وإما خامات تباعدية تسمح للطفل بقدر أكبر من الحرية في العمل، مثل ورق، قطع قماش ملون، أزرار، صمغ..).

كما تصنف تعليمات اللعب الإنشائي التي يصدرها الراشد إلى تعليمات محددة البنية Structured وهذه لا تسمح للطفل بحرية العمل، وتعليمات غير محددة البنية Unstructured وهي تعليمات لا تتحكم في الناتج، وإنما قد تحدد فقط شروط التعلم السليم مع الخامات (أو المواد الأولية)، والذي يكفل السلامة والأمن للطفل ولزملائه من حوله وللأدوات المستخدمة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تصنيف اللعب الإنشائي إلى لعب إنشائي تقاربي، وهو اللعب الذي يغلب عليه صفة التقليد، ويخضع فيه الطفل لضرورة الوصول إلى ناتج محدد، يحدده له الآخرون من خلال نموذج محدد كتركيب للصور المجزأة. واللعب الإنشائي التباعدي الذي تغلب عليه صفة الإنتاجية النابعة من تفكير الطفل، وليست المفروضة عليه في ضوء نموذج يقلده، فلا تحكمه قواعد ولا معايير معينة تحد من نشاطه في أثناء الأداء أو الناتج النهائي كما في حالة إعطاء الطفل مجموعة من الأوراق الملونة والصمغ وعلب الحليب الفارغة واسطوانات الورق المقوى والأعواد الخشبية والألوان، ثم يترك للعمل بحرية للتعبير عن ذاته وإنتاج ما يحب، وما يستطيع من أشياء جديدة، وذلك من خلال إعادة بناء وتنظيم لهذه المواد والأدوات.

وجرياً على ما حدث في اللعب الإيهامي فقد قام روبن وآخرون (Rubin et al., ١٩٨٧) بدمج نموذج سميلانسكي العقلي للعب مع نموذج بارتن الاجتماعي للحصول على ثلاثة تصنيفات للعب الإنشائي، تأخذ البعد الاجتماعي في الاعتبار وهي: اللعب الإنشائي الانفرادي، واللعب الإنشائي الموازي، واللعب الإنشائي الجماعي.

فعلى مر السنين يستطيع الطفل الصغير الانتقال من مجرد ملاحظته طفل آخر بجواره يبني بناء ما إلى أن يتمكن هو من بناء هذا الشيء بنفسه، وذلك هو اللعب

الإنشائي الانفرادي، أو يقوم الطفل بالبناء بجوار طفل آخر يبنى مثله، ولكن دون تفاعل بينهما، وذلك هو اللعب الإنشائي الموازي، وحينما يستطيع بعض الأطفال الاشتراك والتفاعل معاً لبناء شيء واحد يكون ذلك هو اللعب الإنشائي الجماعي.

ومثلما قيل بالنسبة للعب الإيهامي، فإن اللعب التعاوني أو الجماعي مرحلة أكثر نمواً من اللعب الانفرادي، إلا أن هذا لا يعني اعتبار الطفل أقل نمواً من الناحية الاجتماعية إذا اختار في بعض الأحيان أن يلعب منفرداً لأن الطفل يريد أن ينوع ويغير في لعبه في أية مرحلة من المراحل، لكي يقضي على الرتابة والملل من جهة، ويؤكد استقلاليتته وذاته من جهة أخرى.

ب- عناصر اللعب الإنشائي:

بتفحص تعريفات اللعب الإنشائي وما كتبه علماء النفس عنه نجده يتألف من أربعة عناصر هي:

- (١) - إمكانات الطفل العضلية والعقلية.
- (٢) - الخامات أو المواد الأولية المستخدمة في اللعب الإنشائي.
- (٣) - نوع التعليمات المقدمة للطفل.
- (٤) - الصورة النهائية للنتائج.

١- قدرات الطفل العضلية والعقلية:

إن معظم ما كتب بالعربية عن نمو قدرات الطفل الخاصة باللعب الإنشائي كلان متعلقاً بنمو قدرته على الرسم بالذات كنشاط محب لدى الأطفال.

فالرسم كما يقول بياجيه Piaget وظيفة علامائية Semiotic (أي متعلقة بالعلامات)، أو الرموز ويرى أن الرسم يشبه اللعب الرمزي فيما يتعلق بوظيفة المتعة

التي يحققها وفي الحركة الحرة المرتبطة به، ويشبه الصورة العقلية في محاولته محاكاة الواقع، وقد استفاد بياجيه في تصوراتهِ حول نشاط الرسم لدى الأطفال من كتابات الباحث الفرنسي لوكيه Luquet الذي قال إن نشاط الرسم لدى الأطفال يتضمن ثلاث مراحل هي: العجز التركيبي، والواقعية العقلية، والواقعية البصرية.

وقد أشار لوكيه Luquet إلى أن الرسومات التي تتصف بالعجز التركيبي أي التي تكون مبعثة وغير منظمة تبدأ بالظهور في المدى العمري بين ٣-٤ سنوات، والخاصية المميزة لها هي أن العناصر المكونة للرسم لا تكون منظمة كما هي في الواقع، بل تكون بأشكال غريبة وبطرائق غير مألوفة. أما المرحلة التالية وهي مرحلة الواقعية العقلية فتبدأ بالظهور في سن الخامسة، وتظهر رسوم الأطفال تركيباً تصويرياً Pictorial ولكن تركيب العناصر يظل مع ذلك غريباً إلى حد ما بالنسبة لعين الراشد. ولا يصل الطفل إلى مرحلة الواقعية البصرية إلا في الثامنة أو التاسعة، وفي هذا المستوى تكون رسومات الأطفال محاولات واضحة لوضع المنظور والمسافة والنسب في الاعتبار. وقد فسر لوكيه Luquet الفروق بين هذه المراحل الثلاثة في ضوء مهارة الأطفال اليدوية ومدى أو سعة انتباههم، واعتبر بياجيه Piaget ذلك تفسيراً ناقصاً فأضاف إليه أن رسومات الأطفال هي تسجيلات لحدود ارتقائهم الإدراكي، وهي أيضاً شواهد على ضرورة الانغماس في النشاط الحسي الحركي من أجل تكوين الصور العقلية.

وقد توصل شاكر عبد الحميد ١٩٨٩ في دراسته لرسوم الأطفال وعلاقتها بالابتكار إلى مجموعة من النتائج منها:

- ١- أن هناك زيادة واضحة في مهارات الرسم فيما بين ٣ سنوات حتى ١٢ سنة، وأن هذه الزيادة يمكن تفسيرها في ضوء الارتقاء المرتبط بالعمر والنمو والخبرة الذي يحدث للأطفال عبر هذه المرحلة العمرية.

٢- هناك تباطؤ في التقدم حوالي سن ٦ سنوات، وكذلك في سن ٩ سنوات إلى ١١ سنة، ويمكن تفسير التباطؤ الأول بدخول المدرسة، وما يستدعيه ذلك من تحويل الاهتمامات نحو عمليات عقلية تقاربية، ولكن سرعان ما يتجاوز الطفل هذا التراجع الأول، ويعاود التقدم والارتقاء. أما التراجع الثاني، فيحدث بسبب ما يعانيه أطفال تلك الفئة العمرية من صراعات نفسية واجتماعية وتغيرات جسمية خاصة ببداية البلوغ.

أما شيري ١٩٩٠ Cherry فترى أنه يمكننا فهم فن الرسم عند الأطفال إذا حاولنا فهم النمو الطبيعي للعضلات في السن المبكرة، فاستخدام الأطفال لأيديهم وأذرعهم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو الجهاز العصبي الحركي لديهم.

فالأطفال حديثي الولادة لا يستطيعون التحكم في إصدار حركات معينة مقصودة، وإنما تكون معظم حركاتهم حركات انعكاسية (Reflexes) ثم تبدأ عملية تعلم التحكم، ويبدأ ذلك بالعضلات عند قاعدة العنق في اتجاهين أولهما نحو خارج الجسم ويسمى (Cephalocaudal)، وثانيهما نحو أسفل الجسم ويسمى (Proximodistal).

ولذلك تبدو أول علامات تحكم الرضيع في عضلاته عندما يتمكن من رفع رأسه عند وضعه على بطنه، وبعدها يبدأ نمو التحكم في اتجاه الأذرع، ويتحكم الطفل في حركات أذرع من الكتف إلى الكوع في حوالي سن السنة والنصف، ويصل التحكم إلى المعصم حوالي سن السنتين والنصف.

ويبدأ الأطفال في مختلف أنحاء العالم بعمل حركات دائرية عند لعبهم بالقلم والورقة لتدريب المعصم، وباستمرار النمو والتدريب تظهر الخطوط المنحنية والبيضاوية والرأسية والأفقية.

ويلاحظ الطفل أن الحركات التي يقوم هو بها هي التي تسبب تلك الأشكال على الورقة، ويشعر بسعادة عظيمة لذلك فيكرر خطوطه ورسوماته حتى تصبح جزءاً من بناء العقلية، ثم يتقن الطفل من خلال تدريباته هذه رسم الدائرة، ويبدأ في تجريب أشياء مختلفة، ويصل النمو إلى عضلات أدق بالتدريج، ويزداد التعقيد في رسومات الأطفال، ويوم أن يتمكنوا من رسم صورة الإنسان، تكون فرحتهم عظيمة بتلك الدائرة التي تشكل وجه إنسان وفيها بعض ملامح الوجه، ولكن عادة ما يأتي رسم الأيدي والأرجل بناء على السؤال التقليدي للراشد « ولكن أين الأيدي والأرجل؟ »، فيقوم الأطفال برسم مجموعة من الخطوط تخرج من الدائرة لتمثل الأيدي والأرجل، وغالباً ما يهمل الطفل رسم الأيدي والأرجل إن لم يطرح عليه هذا السؤال من قبل الراشدين.

وينتقل النمو من المعصم إلى أطراف الأصابع فيما بين عمر ٥ إلى ٥,٥ سنوات، وبالإضافة إلى ذلك يتعلم الأطفال أيضاً التحكم في حركات أجزاء أخرى من الجسم، ومن ذلك العين، فيتعلمون مفهوم فوق، تحت، يمين، يسار، وذلك بالنسبة لأجسامهم، وبذلك يتعلمون مفهوم المكان.

إن جسم الإنسان يتكون من نصفين متماثلين تماماً، ولكن أحدهما يسيطر على الآخر، وللجسم خط في الوسط أي بين النصف الأيمن والنصف الأيسر، ويتعلم الطفل خلال النمو الطبيعي تخطي خط منتصف الجسم، فيستطيع أن يمسك يمينه أشياء موجودة على يساره مثلاً، وإلا فإنه يضطر إلى تغيير اليد التي يستخدمها، حيث يستخدم اليد اليمنى لجهة اليمين، واليد اليسرى لجهة اليسار.

ويتعلم الطفل تنسيق حركة اليد مع حركة العين، وهو ما يسمى بالتآزر البصري اليدوي، والأنشطة المعتمدة على حركة العين - اليد تقود الأطفال تدريجياً نحو معرفة مفاهيم جديدة مثل صغير - كبير، عريض - ضيق، وتحول رسومات الأطفال من مجرد

رمز إلى صورة لأن فهمهم الآن للأشكال يضاف إليه معرفتهم بوجود ثلاثة أبعاد هي الطول والعرض والارتفاع.

وقد توصل إربن Urban بعد تطبيقه لمقياس القدرات الابتكارية الذي يعتمد على الرسم - (فيه مجموعة من الأشكال يكملها الطفل إلى موضوع متكامل) - على أطفال ما قبل المدرسة وحتى سن ثماني سنوات، إلى أن يتوصلوا إلى نتائج تدل على زيادة وعي الطفل بما يرسمه مع ارتفاعه في العمر واستطاعته التخطيط ووضع الأهداف والوصول إلى نتائج معينة وموضوع متكامل، كما وجد تناقصاً في الاستجابات التقليدية واتجهاً نحو الأصالة، وقد استنتج إربن من خلال أبحاثه مراحل لنمو قدرة الطفل على الرسم، وهي:

١ - مرحلة (الشخبطة) وعدم القدرة على التكيف: لا يستطيع الطفل ملاحظة أو استيعاب أي من المعلومات والتعليمات المعطاة له، ولا يتكيف معها، فهو فقط يرسم مجموعة من الخطوط عبارة عن (شخبطة) أو يرسم شيئاً منفصلاً تماماً لا علاقة له بأجزاء المقياس.

٢ - بداية التكيف: يستخدم الطفل الأشكال الناقصة، ولكن يقلدها فقط دون إكمالها، ودون إحداث أي تغيير فيها.

٣ - بداية التمثيل: يكمل الطفل الأشكال الناقصة لتصبح مغلقة، ولكن رسوماته تكاد تخلو من التفاصيل الدقيقة.

٤ - يستخدم الطفل أفكاره الخاصة وتمثله الخاص به لاستيعاب الأجزاء المعطاة، ورسم أشياء أو مخلوقات جديدة تعبر عما يجول في خاطره.

٥ - يرسم الطفل الأشياء والمخلوقات من الأجزاء المعطاة، في موضوع واحد متكامل.

٦- مرحلة الإنجاز الابتكاري وذلك عندما يتمكن الطفل من إكمال الرسم وإضافة عناصر وتفاصيل جديدة ليصبح الموضوع متكاملًا.

من خلال ما تقدم يتبين أن الأدبيات حول اللعب الإنشائي ما زالت قليلة، وأن الموضوع لم يتبلور تمامًا، ولا بد من إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حوله حتى يتحدد ويأخذ أبعاده المتكاملة شأنه شأن أشكال اللعب الأخرى.

الفصل السادس

التعلم باللعب

* توطئة.

- ١ — بدايات التعلم باللعب وتطوره.
- ٢ — أهمية التعلم باللعب وفوائده.
- ٣ — الألعاب التعليمية:
 - أ — الشروط الواجب توافرها في الألعاب التعليمية.
 - ب — أهمية الألعاب التعليمية وفوائدها.
 - ج — أنواع الألعاب التعليمية.
- ٤ — اللعب في تجارب التعلم.
- ٥ — بعض الدراسات التي اهتمت باللعب ودوره في تعليم الأطفال.

* توطئة:

تقول برناردي « لكي يتعلم الطفل لا بد له من توافر عناصر اللعب، من وقت، ومكان، وحرية أن يمسك بيديه ويبعث ويغتر ويمزق دون الخوف من اللوم والعقاب، ويتعين على المعلمة أن تشجذ وتحفز وتشجع دون التدخل السلبي الذي تعطيه لها سلطتها ». ونعني بطريقة التعلم باللعب استناداً إلى المقولة السابقة بأنها طريقة تعليمية — تعليمية تجعل من التلميذ فاعلاً في العملية التعليمية — التعليمية، لا مجرد متلق للمعلومات والمعارف بل يتعلمها بأسلوب لعبي شائق، لأن طريقة التعلم باللعب تجعل من الصف مكاناً محبباً، ومن المعلمة رفيقة في اللعبة لا وصياً يملئ الأوامر والمعارف والمعلومات.

١ — بدايات التعلم باللعب وتطوره:

إن التعلم باللعب قديم جداً إذا ما عيناها بالمعنى العام، والاهتمام به وتطويره كان يشغل فكر الكثيرين، فقد عبر « الخطيب الروماني كوينتيليان « Qontelyan » منذ حوالي ألفي عام، عن رغبته في أن يصبح التعلم لعبة للطفل ».

ولكننا حددنا مفهوم التعلم باللعب بتوظيف اللعب في التربية والتعليم بشكل رسمي، وليس الجانب العفوي من تعلم الأطفال عبر لعبهم. وهنا لا بد من ذكر « روسو » الذي نادى بتوظيف اللعب في التربية عن طريق التربية الطبيعية للأطفال ثم تبعه فروبل بإنشاء رياض أطفال تعتمد اللعب كأساس نشاط تعليمي منتج، ثم أقامت مونتسوري بيوتاً ورياضاً للأطفال يتعلمون فيها القراءة والكتابة عن طريق اللعب، ويكتسبون الكثير من المعارف والحقائق، وتبعهم الكثيرون أمثال (كلاباريد، دكرولي، فرينية) فيما بعد.

وهذا ما أكدته بياجيه من خلال « دعوته لتوظيف اللعب في التعليم الذي يتيح لكل طفل أن يعبر عن نفسه بأسلوبه اللغوي الخاص ».

وقد قام « بيرى » « Berie » بدراسة على عدد من رياض الأطفال في بريطانية، بين أن اهتمام الطفل باللعب، « ولا سيما الدمى والألعاب التقنية » تنمي الحصيلة اللغوية والمعرفية والقدرة على التواصل الجيد بين الأطفال.

وتلا ذلك الكثير من الاهتمام لإدخال اللعب إلى المدارس الابتدائية، أو ما يعرف الآن بمدارس التعليم الأساسي، وقد أقر رسمياً في فرنسا وإيطاليا والهند والبيرو كما بينت دراسات وأبحاث كثيرة.

لكن أكثر الاستخدامات تطوراً لطريقة التعلم باللعب هي غرف اللعب المتنوعة الأغراض المنتشرة في عموم أوروبا وأمريكا، وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لموضوع إدخال اللعب كطريقة تعليم في المؤسسات التعليمية، فإن البلدان العربية ورياض الأطفال فيها ومدارس التعليم الأساسي فيها ما زالت تفتقر إلى هذه الطريقة على الرغم من الدراسات التي اهتمت بالألعاب التعليمية وشرح طرائق الاستفادة منها.

٢ — أهمية التعلم باللعب وفوائده لدى طفل الروضة:

إن استثمار حب الطفل للعب في تعلمه الدراسي، يمكن المعلم من تعرف تلاميذه من حيث تكوينهم النفسي والعقلي والثقافي، إضافة إلى تقديم المادة التعليمية بأسلوب محب ومن خلال مراقبة الأطفال في أثناء اللعب يمكن للمعلم القيام بما يلي:

١ — تحديد مراحل النمو العقلي لدى الأطفال من خلال مبادرتهم وألفاظهم وحركاتهم وسرعة اندماجهم في اللعب.

٢ — ملاحظة الاضطرابات اللغوية أو الجسدية لدى الأطفال والتدخل لعلاجهم إن أمكن من خلال اللعب.

٣ — مراقبة السلوك والاتجاهات والعادات لدى الأطفال وتوجيهها بشكل أفضل عن طريق التعلم باللعب.

٤ — إتاحة المجال للأطفال لمعرفة إمكاناتهم الذاتية وخصائصهم ولو بمقدار بسيط.

إن دافع المنافسة الذي ينشط بين الأطفال خلال عملية اللعب، يدفعهم إلى التطور نحو الأفضل، كما يمكنهم من تعرف المادة التعليمية بشكل محسوس، إذ يفدو بإمكانهم أن يتعرفوا إلى الأشكال والألوان والأوزان، وتتحول دروس القراءة إلى تمثيلات ومقاطع مشوقة، والتلميذ في استكشافه لبيئته بمثيراتها المختلفة يكشف ذاته، ويتعلم، ففي المجال المعرفي الإدراكي « يمكن أن يتعلم التلميذ من خلال اللعب مفاهيم الصحة والتعاون والقيادة والدوام والثبات وتقبل الفشل وتحمل المسؤولية ».

٣ — الألعاب التعليمية:

يقصد بالألعاب التعليمية جملة من النشاطات المنظمة والموجهة يقوم بها التلاميذ ضمن لمخطة تعليمية — تعليمية محددة لتحقيق أهداف تعليمية معينة باستخدام ألعاب قريبة من واقع الطفل وتحقق الغاية المرجوة، ولكي تحقق هذه الألعاب الغاية التي وضعت من أجلها لا بد من أن تتوافر فيها بعض الشروط الهامة.

١ — الشروط الواجب توافرها في الألعاب التعليمية:

لنجاح الألعاب التعليمية في أداء مهمتها لا بد من توافر عدة شروط نذكر منها:

١: الهدف: كل لعبة تعليمية تستخدم ضمن غرفة الصف تكون ذات أهداف محددة واضحة مرتبطة بالمنهج الدراسي وتخدمه.

٢: الموجه: لكل لعبة تعليمية معلم يدير اللعبة، ويتدخل فيها عند اللزوم، ويشرح طريقة لعبها للأطفال، وإلا سادت الفوضى في غرفة الصف، وبذلك « يضمن استثمار التلاميذ للوقت في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المخططة في جو ممتع، ويجنبهم سوء استخدام الحرية التي تميز اللعب ».

٣: الوقت: تحديد زمن اللعبة التعليمية بحيث يتناسب مع الزمن المخصص للدرس، وبذلك يؤمن المعلم وصول المعلومات إلى التلاميذ، ويعلمهم كيفية احترام الوقت وعدم إضاعته.

٤: القواعد: تسير اللعبة وفق قواعد محددة ومتفق عليها، ومفهومة من قبل من يمارسها.

٥: التدرج: تراعي الألعاب التعليمية الفروق الفردية بين التلاميذ، أي من شروط نجاح الألعاب أن تكون فيها « أشواط خاصة بالمتميزين من التلاميذ، وذلك لأن الطفل يفقد اهتمامه باللعب بمجرد أن يرى اللعبة دون مستوى تفكيره وطموحه ».

٦: روح اللعب: لكي تنجح الألعاب التعليمية لا بد لها من توافر عاملي الحرية والمنافسة، ولا بد من التنوع والتجدد حتى يشعر الطفل بالمتعة والمرح والتنافس للفوز، ويمارس هذه الألعاب كحافز وليس كواجب مدرسي.

٧: العدد: لا بد من توافر العدد اللازم من أدوات اللعبة حتى يتسنى للتلاميذ كافة اللعب والمنافسة واختيار ما يناسبهم.

٢ - أهمية الألعاب التعليمية وفوائدها:

عندما تتحول الحروف والكلمات والأرقام إلى لعبة مسلية للتلاميذ يزداد تشوقهم للدروس، ويتجاوزون تجربة العام الأخير في الروضة (التحضيري) بسهولة دون مشكلات فالألعاب « تؤدي دوراً فعالاً في تنظيم التعلم وتوفير فرص النمو المتكامل السوي للأطفال حيث يجدون متعة كبيرة في ممارستها ».

ويمكن تحديد بعض الفوائد كما يلي:

١ - خلق جو من الحرية والتفاعل الإيجابي تجعل من التلميذ فاعلاً في العملية التعليمية — التعليمية.

٢ — إثارة الدافعية للتعلم لدى الأطفال.

٣ — تنمية خيال الطفل وفتح المجال أمامه للإبداع والمبادرة والتفكير المبدع.

٤ — زيادة الحصيلة اللغوية لدى الطفل وتدريبه على اللفظ السليم.

٥ — تنمية القدرات الذكائية وزيادة القدرة على الانتباه.

٣ — أنواع الألعاب التعليمية:

تستمد الألعاب التعليمية خصائصها وأنواعها من الألعاب الشعبية السائدة بين الأطفال أو الألعاب في المجال التجارية من خلال تكييفها، وإدخال التعديلات اللازمة عليها لتلائم الأغراض التربوية والتعليمية والمناهج الموضوعة ضمن خطة الروضة ولتناسب غرفة الصف والجو العام السائد في الروضة مع مراعاة التكاليف والعدد ليتسنى لكل التلاميذ الحصول عليها والاستفادة منها.

وأغلب الألعاب التعليمية تنضوي تحت قسم الألعاب الجماعية لتوفير الوقت لكل التلاميذ وفتح المجال أمامهم جميعاً للمشاركة، ويمكن أن نجمل الألعاب التعليمية في الأنواع التالية:

١ — الألعاب التمثيلية:

تقوم هذه الألعاب على مبدأ تمثيل الأدوار بطريقة عفوية تلقائية، وتعمل على إذكاء « التفكير المبدع عند الأطفال فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية واللعب الدرامي كخليط من الواقع والخيال، ويعيد الطفل تنظيم أشياء مألوفة ليستخدمها في مواقف أو لأغراض غير مألوفة ».

وتتحول الدروس والشخصيات إلى عناصر تمثيلية يقوم بأدوارها الأطفال والحوار هي جمل الدرس ذاتها.

٢ — الألعاب الهجائية:

تساعد التلاميذ على نطق الحروف والكلمات عن طريق تحويل الجمل والكلمات إلى مقاطع توزع على الأطفال، حيث يذكر أحدهم المقطع الأول، ويطلب إلى تلميذ آخر إكمالها، أو تحول إلى صور تبدأ بالحرف المطلوب، أو ذكر عدة كلمات تختلف بالحرف الأول فقط... الخ.

وهذه الألعاب اعتمدت كثيراً في البرنامج التعليمي (افتح يا سمسم) ولاقت رواجاً كبيراً.. وحقت فوائد كبيرة للأطفال على الصعد المعرفية والاجتماعية والقيمية كافة.. الخ.

٣ — ألعاب الأحاجي:

تستخدم في الرياضيات بكثرة حيث تتحول الأرقام والمفاهيم الرياضية إلى أحاجي يحاول التلاميذ إيجاد الحلول المناسبة لها.

٤ — الألعاب الحركية:

وهي الألعاب التي تستخدم فيها جميع عضلات الجسم، وتفيد في تفريغ الطاقة، وتشبع الرغبة في الحركة التي تزداد في هذا العمر (٥ — ٧)، ويزداد معها « بصورة محسوسة عدد الألعاب الحركية عند أطفال (٥ — ٦ سنوات)، ويكتسب اللعب الحركي مكانة رئيسية في عمر ٥ — ٦ سنوات »، وتمثل هذه الألعاب بالألعاب الرياضية والتمارين التي تكون هادفة ذات قواعد محددة.

٥ — الألعاب الشعبية:

هذه الألعاب يمكن أن تستخدم في التعليم مع بعض التعديل، كلعبة الكراسي الموسيقية، والمسابقات والألعاب التي يتعلم من خلالها الأطفال بصورة عفوية غير سمية، وهنالك أنواع أخرى كثيرة سنعرضها في فصل لاحق.

٤ - اللعب في تجارب التعلم:

تفسر لنا بعض النتائج التي أقرتها تجارب التعلم الأنماط المختلفة من اللعب، حيث يعتقد سلوسبرج « Slowsberg »، أن اللعب مفهوم غامض تماماً، وأنه يضم ألواناً عديدة من السلوك التي ينبغي أن يدرس كل منها منفرداً، فالكلب الصغير الذي يتعقب كرة تتدحرج يقوم باستجابة معمة بالنسبة لشيء صغير متحرك، وكذلك فيلناً فعلاً ما يتم إثابته أو تعزيره بواسطة الطعام أو الشاء أو غير ذلك من الحوافز التي نتعلمها يميل بوجه عام إلى أن يتكرر حينما توجد بعض الظروف التي حدث فيها التعلم الأصلي، وقد يحاول الطفل تسلق شجرة أو يحاول الاحتفاظ بتوازن كرة فوق أنفه لأنه تلقى مكافأة على نشاطات مشابهة في الماضي، ويمكن أن تعتبر خيرة المرء بالثناء عليه عن طريق المنافسة، مفيدة فهي مثلها مثل غيرها من الحوافز الاجتماعية المتعلمة، مسؤولة عن قدر كبير من اللعب، ومع ذلك فإن تجدد الاهتمام في العقدين الأخيرين بدراسة حب الاستطلاع ودور الانتباه في التعلم يثير بتوسيع دائرة معرفتنا بمظهر آخر من مظاهر اللعب وهو: اللعب باعتباره استجابة للجدّة، واستجابة للتغيير.

وتعتبر نظرية التعلم التي قدمها جاثري Guthrie أقرب النظريات إلى ما اقتبسناه واطسنا من نظرية بافلوف « Pavlov »، فقد افترضت أن القانون الرئيسي للتعلم يكمن في الارتباط بين الاستجابة التي يظن أنها نوع من الحركة أو الإفراز الغددي وبين مثير أو مجموعة من المثيرات تقترن بهذه الاستجابة، ولم يكن للدافعية أية علاقة بهذا، فحركات الحيوان الجائع سواء أكانت باطنة أم ظاهرة تختلف عن حركات حيوان ممتلئ المعدة. ولذلك فإنها تنتهي إلى الارتباط بمؤشرات مختلفة، ولا يؤدي الثواب إلى تحسين التعليم لمجرد أنه ثواب، ولكن لأنه يبيّن سلسلة من الحركات والأفعال، وبالتالي فإنه يحافظ على الترابط بينها وبين أي شيء يكون هو آخر ما فعله الحيوان.

أما كلارك هل C.L.Hull فقد كانت نظريته أكثر تفصيلاً وأشد دقة فالثناء وإعطاء النقود أو الدمي هي دوافع ثانوية اكتسبت تأثيرها من التعليم السابق المبني على أساس خفض بعض الدوافع الأولية، ويتعلم الطفل محاكاة والديه والأطفال الأكبر منه لأن مطابقة سلوكه لسلوك من هو أكبر منه وأقوى يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها. وعلى أساس هذه النظرية يفسر سلوك النعب، الذي يتم الاشتراك فيه دون وجود مكافأة ظاهرة، على أساس أنه سلوك قد تم تدعيمه بواسطة المؤشرات الثانوية التي سبق تعلمها والتي ترمز إلى المكافأة.

ويميز سكينر Skinner بين الاستجابات التي تصحبها مثيرات وبين السلوك الإجرائي الذي يصدر تلقائياً (أي دون وجود مثيرات أو محفزات)، ثم يتشكل بالتدعيم الذي يتم بطريقة انتقائية، وقد بين أن أحد العوامل التي تجعل العادة تستمر هو معدل التعزيز وحدوثه في أثناء عملية التعلم.

ويقتر تولمان أن الجزء يساعد على الأداء وليس على التعلم فالفأر سيتعلم مقداراً لا بأس به عن مناهة، حتى ولو لم يكن جائعاً، ولا يحصل على أي طعام.

وقد قام كورت ليفين Kurt Levin بتوسيع وتنميتها الكثير من مفاهيم مدرسة الجشطت في نظريته عن « المجال ».

فسلوك الفرد يعتمد على الموقف الكلي الذي يجد نفسه فيه، ويختلف في استجاباته تبعاً لسنه وشخصيته وحالته الراهنة.....

وكل العوامل الموجودة في بيئته في لحظة معينة، فاللغة التي يكون لها مكافئ إيجابي هي تلك التي يقترب منها أما الشيء ذو القيمة السلبية فهو الذي يؤدي به إلى الانسحاب.

ويمكن أن يعبر بالرسم عن الميل مثلاً بتصور موقف يوجد فيه دمية في مكان معين، وتنتج بعض خصائص لعب الأطفال من خلط الواقع بالترغبات، فيكون معنى

الأشياء والأدوار الخاصة للطفل مختلفاً فقطعة من الخشب يمكن أن تهدمها كطفل صغير في دقة، ويلقي بها في الدقة التالية وكأنها لا تعني له شيئاً.

٥ - بعض الدراسات التي اهتمت باللعب ودوره في تعليم الأطفال وتعلمهم:

١ - دراسة غيام باتيستا بيلفرانو، التجربة الإيطالية عام ١٩٦٧:

نفذ هذه التجربة مركز التدريب القومي للدراسات في مرحلة التعليم الأساسي للتعرف إلى كيفية تحويل المجال التعليمي إلى مجال مفتوح لأغراض البحث الدائم في الطرق التدريسية.

* الأهداف: ١ - خلق الحوافز لتطوير ثقافة الأطفال شفهاً للأطفال.

٢ - تشجيع الأنشطة الإبداعية والترتيب المنطقي للأفكار.

٣ - تنمية روح المشاركة في الحياة الاجتماعية.

* الأدوات: ١ - مجموعة متنوعة من الألعاب التعليمية.

٢ - جهاز تسجيل لإجراء اللقاءات مع الأهالي.

٣ - آلة تصوير للصور الثابتة لإعادة تشكيل سلسلة من المشاهد المتعاقبة منطقياً.

* النتائج: تحولت الدروس والحياة المدرسية إلى أفلام يشارك فيها تلاميذ المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مقاطعة كومو، وقد شارك الآباء في أعمال المدرسة وأنشطتها، وتعرف التلاميذ إلى مشكلات الأهالي واستطاعوا تحليل بينهم بمواقف حياتية صادقة وأصبحت المدرسة والمجتمع في ارتباط وثيق وصلات قوية.

٢ — دراسة متحف الأطفال في باريس عام ١٩٧٧ :

قام متحف الأطفال في باريس خلال الربع الأخير من عام ١٩٧٧ بتجربة تلقي ضوءاً جديداً على مسألة اللعب والإبداع لدى الأطفال فقد تقرر « بناءً على مبادرة من الفنانين، الهولندي مارك بروس والسويدي أريك ديثمان » أن يفتح المتحف لمجموعات الأطفال الذين يذهبون إليه في فترات منتظمة، ويعملون معاً في بناء هيكل من مواد الفضلات، وقد كان ذلك نواة عملية أطلق عليها « Vaguement vert » الأخضر المبهم.

* **الهدف:** توفيق الصلة والحوار عن طريق اللعب والعمل الجماعي — بين الكبار والصغار، وبين المحترفين وعديمي الخبرة وبين الأطفال من مختلف الفئات العمرية ومن شتى الأصول والطبقات الاجتماعية والثقافية.

* **الأدوات:** اقتصرت أدوات العمل على المناشير والمسامير والمطارق والكماشات والكلابات، إضافة إلى مجموعة متنوعة من الأصباغ وأدوات الصبغ والغراء ... إلخ.

* **الصعوبات:** أثارت التحلوي بعض الصعوبات عندما رغب بعض العمال في التوقف عن العمل فترة وجيزة، ولم يكن بمقدور المعلمين المسؤولين عنهم السماح لهم بالذهاب إلى مكان آخر وبمرور الأسابيع أصبح ضرورياً تخصيص غرفة مجاورة للاستراحة.

واتضح من اليوم الأول وجود مواقف متناقضة بين الأطفال والمعلمين المرافقين لهم.

* **النتائج:** تحول اللعب الطفولي العفوي إلى عمل خلاق، وتجاوز الأطفال غريزة التملك وأدركوا أهمية العمل الجماعي، وتعلموا كيفية التعامل السلوكي الصحيح مع المضطربين عقلياً والمعايق الذين عملوا ضمن المجموعة، وتعلموا كذلك أهمية احترام القوانين والقواعد التي يضعها المعلمون لنجاح العمل.

عززت هذه التجربة الثقة بالنفس عندما عرض الهيكل المصنوع في ساحة المتحف، وأبدى الكثير من الزوار إعجابهم بهذا العمل الطفولي الكبير.

* تطبيقات عملية استخدمت اللعب في التعلم والعلاج:

١ — مدارس المرح: Fun schools مدرسة بريطانية تأسست عام ١٩٩٨:

* **الهدف:** تعليم الأطفال باللعب والتركيز على أمرين هامين وهما: تعلم القراءة والكتابة، وتعلم الأعداد.

* **نظام المدرسة:** تعتمد على نظام التمهيد التربوي للمملكة المتحدة العظمى متضمنة:

١ — ساعة تعليم القراءة والكتابة لمدارس التعليم الأساسي.

٢ — ساعات التعليم العددية ويتم فيها تعلم الأعداد.

ثم يقضي كل طفل ساعة لتحسين قراءته وكتابته ومهاراته.

* **الصفوف:** تضم المدرسة ٣ صفوف: (٥ — ٧) سنين.

(٦ — ٩) سنين.

(٨ — ١١) سنة.

* **النهاج:** مبني على منهاج الدراسة الوطنية ويغطي موضوعات /الترميزات — عمليات الحساب العقلي — الكتابة — استخدام الإنترنت — الفكاهة — اللعب/ وبالتدرج يمكن توسيع الألعاب بزيادة تحميل البرامج المعمول بها على الشبكة وضمن المدارس. ويشمل المنهاج ثلاث مستويات من الصعوبة للتأكد من أن الأطفال يمكنهم النمو بإدراك واع.

ويتم التقويم عن طريق المفاجأة والفتح المقوم الذي يكفل لمسدارس المسرح كمسارس دولية مفضلة النجاح والتفوق.

٢ — تعاونية ويستسايد للأطفال At Westside cooperative children كاليفورنيا
١٩٩٩/٢/٢٢:

تعد هذه التعاونية حضانة لأطفال الخامسة وما دون، وفيما يلي ملخص عنها
وفق ما كتبت إحدى المعلمات التي ساهمت في تأسيس هذه التعاونية (ميسغ براون
:(Meg Brown

* المبدأ الأساسي: الحرية في الاختيار لفسح المجال أمام الأطفال للعب والتعلم
وفق اهتمام الطفل.

* طريقة التعلم: تنطلق التعاونية من مقولة تربوية وهي « إن تربية الآباء هي
المصدر الأساسي للبالغين لتحليل سلوك الأطفال وفهمه بينما عمل الأطفال الحقيقي
هو التعلم من خلال اللعب ».

وانطلاقاً من هذه المقولة تفتح التعاونية الباب أمام الطفل ليختار بحرية ألعابه من
بين العديد من المواد والمعدات المتنوعة، وتفتح التعاونية الباب أمام الأطفال باختيار
(حر، تلقائي، نشيط، مبدع).

ويقسم الوقت في التعاونية إلى ثلاث فترات:

— الفترة الأولى: تعليمية يختار فيها الأطفال الألعاب، وتدار من قبل المعلم
بفعالية كبيرة وحيوية.

— والفترة الثانية: للغذاء واللعب الحر في الهواء الطلق.

— أما الفترة الثالثة: فهي فترة وداع وتنظيف وتنظيم للصفوف، وتقويم
عمل اليوم كاملاً.

* **الخطوة العامة للتعاونية:** تعتمد على التربية والتعلم منذ البدايات، فالأطفال والآباء يلعبون وينمون معاً، وتعمل التعاونية على ربط التربية بالتعلم عن طريق التعلم باللعب.

وتقسم التعاونية إلى أربعة صفوف وفق مستويين عمريين هما (٢ - ٣,٥)، و(٣,٥ - ٥) سنوات.

ونورد هنا مجموعة من الغرف مصممة للبيع للمدارس والبيوت في أنحاء أوروبا والدول الإسكندنافية وأمريكا وهي:

أ - الغرفة الصغيرة Little Room:

مصممة من قبل الدكتورة النفسانية ليلي نيلسون Lilli Nielsen السويدية الأصل بعد أن أجرت بحثاً بعنوان Space and self عام ١٩٩٥ « الحيز والذات »:

* **وصف الغرفة:** مؤلفة من جدران خشبية مجهزة بطريقة تشبه المسرح، وقد علقت الألعاب بالسقف والجدران، والغرفة صغيرة يمكن أن توضع ضمن المنزل، وهذه الغرفة تحتوي على الأشياء الممتعة للطفل، وتشعره بالأمان، وتحرك فيه دوافع الرغبة في البحث، والكشف عن الألعاب، وبذلك تصبح حركات الأطفال العفوية مقصودة، هدفها البحث والتنقيب والتعلم عن طريق تعرف تركيب الألعاب وطريقة لعبها.

ب - الغرفة متعددة الحواس Mult - sensory room:

وهي غرف كبيرة نسبياً موجودة في المدارس ومراكز الأطفال ضعيفي البصر، مزودة بألعاب مساعدة لهؤلاء الأطفال، تعمل بها وحدة البداية المبكرة في نوتنغهام ومركز المصادر المحلية في مانشيستر.

وهناك الغرف المظلمة أيضاً خاصة لضعاف البصر مصممة بألعاب محفزة للرؤية.

ج — الغرفة البيضاء: تحدثت عنها ناتالي أبوت Natalie Abbott:

هذه الغرفة مصممة للأطفال المرحقين نفسياً ليستربحوا قليلاً، وفيها تحفيز بصري ومزودة بالألعاب مضيئة براقعة يطغى عليها اللون الأبيض والزهرى.

د — غرف اللعب للأطفال التوحدين:

صممت في عام ١٩٩٨ لمساعدة الأطفال التوحدين وأهاليهم، وقد جهزت بالألعاب بسيطة مستوحاة من قصص الأطفال الخيالية، مثل مكنسة الجاحزة، وجمال للتسلق مع تأمين شروط الأمن، والغرفة تعلم أهالي الأطفال طرق اللعب مع هؤلاء الأطفال، والمشرفون على الغرف مختصون في التعامل مع الأطفال التوحدين.

و — هناك غرفتان تشكلان الغرفة المريحة Play ring:

تعتمدان نظاماً لعباً وبيئة آمنة تجسد فيها قدرات لعبية ممتعة، ليكتشفوا ويبحثوا عن البيئة ومحتوياتها.

وقد قصدت أن أدرج الحديث عن هذه الغرف لأنني لاحظت لدى تطيقي وإشرافي على بعض برامج اللعب أن غرفة الصف التقليدية غير مناسبة للتعلم باللعب، ولا بد من إعادة النظر فيها إذا رغبت أن نطبق هذه الطرائق في المستقبل.

الفصل السابع

دور اللعب في تعلم الخبرات اللغوية لدى أطفال الروضة

* توطئة.

- ١ — ما معنى الخبرات اللغوية؟
- ٢ — ما المرحلة المناسبة لتهيؤ الطفل للخبرات اللغوية؟
- ٣ — ما العوامل التي تؤثر في عملية تهيؤ الطفل للخبرات اللغوية؟
- ٤ — بعض أنواع اللعب التي يمكن استثمارها في تعلم الخبرات اللغوية:
 - أ — اللعب التمثيلي.
 - ب — الألعاب الدرامية.
 - ج — الألعاب الدرامية الإبداعية.
 - د — ألعاب الدمى.
 - هـ — اللعب الجماعي التعاوني.
 - و — الألعاب المحجائية.

توطئة:

يمكن أن يتعلم الأطفال عن طريق اللعب في مرحلة الروضة خبرات ومهارات ومفاهيم حسية كثيرة، علمية واجتماعية، لغوية واقتصادية وبيئية وسواها، وسنركز في هذا الفصل على تعلم الخبرات اللغوية.

أولاً: ما معنى الخبرات اللغوية؟

هي مجمل الخبرات اللفظية والقراءة والكتابية إضافة إلى خبرة الإصغاء التي يفترض أن يتهيأ لها الطفل في المنزل ومن ثم في الروضة، ويبدأ في تعلمها منذ بداية الصف الأول الابتدائي، ثم يتدرج ويرتقي في تعلمها، خلال المراحل التعليمية التعليمية اللاحقة بشكل يتناسب مع العمليات النمائية العقلية والمعرفية والنفسية (الأحمد ٢٠٠٣).

ويبدأ الطفل بالتهيؤ للخبرات اللفظية (الكلام) بين الشهرين السادس والسابع من عمره، وذلك من خلال المناغاة، والأصوات والإيقاعات المختلفة التي يصدرها، وكلمة ماما هي أول كلمة ينطقها الطفل بشكل واضح وصحيح، وذلك بحكم ملازمتها ورعايتها له، تليها كلمة بابا، ثم تتوالى المفردات تباعاً حيث يتعلم الطفل أسماء أخوته وأقاربه، وأسماء الأشياء والحاجات الموجودة في بيئته مثل أنواع الطعام والشراب، والأثاث، والأواني، ولعل أسماء الألعاب من أوائل المفردات التي يتعلمها الطفل، سواء ما يقع منها في حوزته، أو ما يسمعه ويراه من خلال الصور والتلفاز وغيره.

هذا ويجب أن نهيئ الفرصة للطفل، كي يتعلم المهارات والخبرات اللغوية تباعاً، وتأتي مهارة « الإصغاء » في مقدمة هذه المهارات لأنها تعد المهارة الأساسية لتعلم الخبرات اللغوية بشكل جيد، يليها مهارة « اللفظ » ونطق الأحرف والكلمات والعبارات بشكل صحيح، يأتي بعد ذلك مهارة القراءة ثم مهارة الكتابة، على ألا توجد فواصل كبيرة بين هذه المهارات الأربع بحيث يأتي وقت تندمج وتكامل، وتشكل منظومة خبرات لغوية مركبة ومتكاملة.

ومن المفيد جداً، أن نهيئ للأطفال لقاءات ثرية بحيث يتفاعلون ويتحاورون فيما بينهم، وذلك من خلال ممارسة نشاطات اللعب المختلفة، إذ بإمكانهم أن يتعلموا من خلالها مهارات التخاطب، واللفظ الصحيح، وتصحيح الأخطاء، واكتساب المفردات والعبارات والجمل.

ومن المهم كذلك إجراء حوارات بين الكبار والصغار، بين الأم وأطفالها، بين الأب وأطفاله، بين الإخوة والرفاق والأقران، بحيث يتنامى قاموسهم اللغوي كماً ونوعاً ويصبحون جاهزين لعملية التعلم اللاحقة داخل المدرسة.

ومن الجدير ذكره هنا، أن المهمة الرئيسية المنوطة برياض الأطفال تكمن في تهيئة الطفل لتعلم خبرات حياتية متنوعة علمية ورياضية، لغوية، وبيئية واقتصادية وسواها ... أما المهمة التعليمية، فتقع على عاتق المدرسة بالدرجة الأولى.

ثانياً: مرحلة تهيؤ الأطفال للخبرات اللغوية:

تبدأ مرحلة التهيؤ للخبرات اللغوية (إصغاء — كلام — قراءة — كتابة) في المنزل أي قبل مجيء الطفل إلى الروضة، حيث يمكن أن يتواصل مع الكتب والمجلات، والجرائد، والإعلانات، إضافة إلى تواصله مع أبويه وإخوته، وأقاربه ورفاقه في الحي، وتشكل الخبرات اللغوية الأولى للطفل بيئة تشجع القراءة والكتابة والإصغاء، يكون فيها أكثر استعداداً لتعلمها من الطفل الذي ينمو في بيئة غير متعلمة تفتقر إلى خبرات لغوية متطورة وصحيحة.

لقد ثبت أن اهتمام الأطفال بالكتب المصورة يبدأ في الشهر الخامس عشر من العمر، ومن هنا ظهرت أهمية العناية بالتهيؤ المبكر للقراءة، وقد دلت نتائج بعض الدراسات حول هذا الموضوع أن سن الثانية هي السن المناسبة للتهيؤ للقراءة إذا ما توفر للطفل الاستعداد اللازم لها (رضوان ١٩٧٢).

وهكذا يأتي الطفل إلى الروضة مزوداً بعدد من الخبرات والتجارب، ولا شك أن استعداده اللغوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بهذه الخبرات، ولا سيما الخبرات اللغوية من اكتساب المعاني والمفاهيم التي يستطيع الحديث بواسطتها عن مواصفات الأشياء وعن الأمور المتشابهة والمتباينة منها.

ثالثاً: ما العوامل التي تؤثر في عملية تهيؤ الطفل للخبرات اللغوية؟

هنالك عدد من العوامل التي تؤثر في عملية تهيؤ الطفل للخبرات اللغوية وهي:

١ — عوامل شخصية.

٢ — عوامل تربوية.

٣ — عوامل نفسية واجتماعية.

ومن بين أهم العوامل الشخصية التي تؤثر في عملية تهيؤ الطفل للخبرات اللغوية أذكر عاملي الجنس (الذكورة والأنوثة)، فقد دلت الدراسات التي أجريت في هذا السياق (بياجيه، مكارينكو وآخرون ١٩٨٦) أن الإناث يتفوقن على الذكور من حيث نموهم اللغوي، ومن حيث مهارتهن في اكتساب الخبرات اللغوية، وتكون الفروق واسعة في السنوات الأولى ثم تتناقص بالتدرج لكنها لا تزول تماماً.

أما فيما يتعلق بعامل العمر فقد دلت هذه الدراسات أن العمر العقلي المناسب لبدء تعلم القراءة والكتابة هو ست سنوات ونصف السنة، وقد يبدأ بعض الأطفال بتعلم القراءة في سن مبكرة جداً (٣ — ٥) سنوات، وهذا يعني أن عمرهم العقلي أكبر من عمرهم الزمني، في حين يتأخر بعضهم الآخر إلى ما بعد السابعة أو الثامنة، وهذا يعني أن عمرهم العقلي أدنى من عمرهم الزمني.

ويمكن القول بشكل عام، إن الطفل يمكن أن يبدأ بتعلم القراءة عندما يكون مستعداً ومهيأ لها.

ويعد الذكاء من العوامل الهامة التي تؤثر في التهيؤ للخبرات اللغوية، سواء أكانت كلامية أم قرائية، أم كتابية، فقد ثبت وجود علاقة ارتباطية كبيرة لا تقل عن ٧٠% بين الذكاء والنمو اللغوي (Maidment & Bornstein ١٩٧٣).

لكن الدراسات التي قام بها جيتس ١٩٧٨ Gates أظهرت أن عامل الذكاء لوحده لا يكفي لتعلم الخبرات اللغوية، بل لا بد من أن يترافق بأساليب وطرائق تعليمية فاعلة ومتنوعة.

أما العوامل التربوية، فيقصد بها تأثير المنزل ومن ثم تأثير الروضة ومعلماتها على النمو اللغوي للأطفال، إذ يجب أن يتيح جو الروضة فرصاً متنوعة ثرية ومشوقة للتحدث والتواصل والإصغاء الجيد عند اللزوم عن طريق اللعب وتحت إشراف المعلمة (Heinch etal ١٩٨٢)، وقد دلت الدراسات أن المناقشات تكون أكثر فاعلية مع الألعاب التي تتعلق بالمنزل والروضة والحياة الأسرية عموماً.

ويؤثر التوازن العاطفي والانفعالي تأثيراً إيجابياً على تعلم الخبرات اللغوية، إذ تبين أن الطفل الذي يشعر بالرضا والأمن النفسي داخل البيت والروضة، يستطيع أن يركز انتباهه جيداً في المهمة التي يقوم بها، ويستطيع أن ينجح وينجز إنجازاً عالياً سواء في تعلم الخبرات اللغوية أو سواها.

رابعاً: بعض أنواع اللعب التي يمكن استثمارها في تعلم الخبرات اللغوية:

أ - اللعب الدرامي أو التمثيلي:

يمارس هذا النوع من اللعب الغالبية العظمى من أطفال الروضة، حيث يحاولون أن يخضعوا الواقع بحيث يلائم اهتماماتهم وحاجاتهم الخاصة، وذلك عن طريق استخدامهم الكلمات ليرمزوا بها إلى تصوراتهم وأفكارهم ومشاعرهم الداخلية.

إن اللعب الدرامي هو نوع من اللعب الإيهامي الشائع في الطفولة المبكرة يتعامل فيه الطفل من خلال اللغة والسلوك الصحيح مع المواد والمرافق كما لو أنها

تحتل خصائص أكثر مما تتصف به في الواقع، ويضفي الحياة (الإحيائية) على الأشياء المختلفة التي يلعب بها، وأهم ما يميز نشاط الطفل اللعي هنا هو القدرة على تعلم الكلام كخبرة لغوية هامة، فالنشاط اللفظي يرافق النشاط الحركي بشكل واضح، يبدو ذلك من خلال حوارات الطفل المكثفة مع الألعاب والحديث إليها ومحاولة استنتاجها، كذلك يفيد هذا النوع من اللعب في معالجة عاهات واضطرابات النطق، فالتمثيل يوفر فرصة كبيرة للأطفال المصابين باضطرابات التأتأة والتلعثم والقفأة وشُرود الفكر وسوى ذلك من أخطاء النطق، لأن معظم الاضطرابات ناجمة عن الخوف من مواجهة زملاء والأصدقاء، الأمر الذي يجعل هؤلاء الأطفال يلجؤون إلى الصمت حتى لا يكونوا محوراً للسخرية والاستهزاء والانتقاد.

إن المربية الواعية تستطيع أن تدمج هؤلاء الأطفال في أدوار تمثيلية تكون معدة خصيصاً لمعالجة اضطراباتهم اللغوية المختلفة.

ويقدم هذا النوع من اللعب فوائد أخرى كثيرة للأطفال أهمها:

— زيادة قدرة الطفل على التمييز وتنمية قدراته العقلية.

— تحسين قدرة الطفل على الاستماع وإثارة انتباهه لفترة معينة.

— معالجة اضطرابات النطق بأشكالها المختلفة.

ب — استثمار الدراما الإبداعية في تعلم بعض الخبرات اللغوية (اللعب بالأفكار):

يقصد بالإبداع هنا استثمار أفكار الأطفال وآرائهم في إيجاد حلول مبتكرة لمواقف إشكالية عالقة، يوضع الأطفال في موقف مشكل ويطلب منهم أن يفكروا في حله، وهكذا يستطيعون أن ينتجوا أفكاراً عديدة جديدة ومتباينة، ثم تقوم المعلمة بإعادة هذه الأفكار على مسمع ومرأى من الأطفال وبصوت عالٍ بحيث يسمعها الجميع، ويستحسن أن تُسجل هذه الأفكار على السبورة، وتعرف هذه الطريقة

بطريقة التفكير الجماعي أو العصف الذهني الذي يولد أفكاراً كثيرة ومتمايزة، ومن خلال تلاحق هذه الأفكار وتربطها يمكن الوصول في النهاية إلى إنتاج وابتكار أفضل الحلول.

وغني عن البيان أن هذه الطريقة تقدم فوائد كثيرة للأطفال إضافة إلى كونها تنمي خيالاتهم اللغوية وأهم هذه الفوائد:

- تدريب الأطفال على المناقشة والحوار المنظم.
- إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للمشاركة في المناقشة والحوار.
- تدريب الأطفال على الكلام والنطق السليم.
- تدريب الطفل على احترام آراء أفكار الأطفال الآخرين.
- تنمية مهارات الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة مجتمعة ومتكاملة (الأحمد ١٩٩٢).

— تخطي حاجز الخوف الذي يجعل بعض الأطفال يترددون في الإدلاء بأرائهم بشكل إفرادي.

ج — استخدام الدمى في تعلم بعض الخبرات اللغوية:

يمكن الاستفادة من الدمى في تشجيع اللعب الإبداعي أيضاً، فالطفل الخجول أو الإنطوائي الذي لا يرغب في الاختراط والمشاركة في اللعب الجماعي، يستطيع التعبير عن نفسه من خلال لعبه مع الدمى، فالدمية يمكن أن تحل محل الرفيق أو المعلم أو الأم أو الأخ، حيث يتحاور معها الطفل، ويشكو لها همومه ومشكلاته، ويعبر عن رغباته ومكنوناته الداخلية دون خوف أو قلق، لأنه يشعر معها بالأمن والطمأنينة، ويمكنه السيطرة والتفوق على الموقف، وبذلك يستطيع أن يسيطر على خوفه وقلقه، ويعبر عن

أقصى ما لديه من إمكانيات ومهارات وقدرات لغوية لا سيما مهارة الكلام والطلاقة اللغوية التي لا يتمكن منها بحضور الآخرين.

وهكذا، يمكن أن يقدم اللعب بالدمى فوائد كثيرة للطفل أهمها:

- التحرر من الخجل والانغلاق على الذات.
 - التعبير عن المشاعر والرغبات والمكبوتات.
 - تمكين الطفل من التعبير اللغوي بحرية وطلاقة بعيداً عن الخوف والقلق.
 - تدريب الطفل على مهارة التخاطب والكلام والنطق السليم.
 - تدريب الطفل على الحوار مع الآخر من خلال حوار السلي مع الدمى.
 - د — استخدام مسرح العرائس كشكل من أشكال اللعب في تعلم الخبرات اللغوية:
- يعد مسرح العرائس أحد الأساليب اللغوية الهامة جداً للتهيؤ للخبرات اللغوية لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال اختيار قصة محبة للأطفال ومناسبة للمرحلة النمائية التي يمرون بها، ومن الضروري اختيار ملابس ذات ألوان وأشكال مثيرة وزاهية للعرائس تجذب انتباه الأطفال وتشدهم للأفكار والخبرات التي تقدم على السنة دمي المسرح.

ويمكن أن تكون المسرحيات محددة ومخططة وهادفة، تقدم خبرات تربوية واجتماعية ونفسية وبيئية وسواها .. كما يمكن أن تكون هذه المسرحيات حرة تماماً بحيث يمثل الأطفال الأدوار التي يحبونها ويرغبون فيها بشكل عفوي وتلقائي ودونما تخطيط مسبق.

ويعد هذا النمط من مسرح العرائس شكلاً من أشكال الدراما التي تتيح الفرصة للأطفال أن يعبروا عن أنفسهم بحرية وتلقائية بعيداً عن النمطية والتلقين.

ويمكن أن يقدم مسرح العرائس فوائد همة للأطفال أهمها:

- تنمية الحس والذوق الجمالي لدى الأطفال.
- تنمية مهارة الإصغاء التي تعد حجر الأساس في التهيؤ للخبرات اللغوية.
- تهيئة الفرصة لمحاكاة حركة الأشخاص الذين يقومون بتمثيل الأدوار.
- تهيئة الفرصة للاسترخاء والاستمتاع والضحك.
- استثمار اللعب الجماعي التعاوني في التهيؤ لتعلم الخبرات اللغوية بطريقة إبداعية.

تقوم المعلمة بالتخطيط لهذا النوع من اللعب بمشاركة الأطفال أنفسهم فهم شركاء حقيقيون في صنع القرارات التي تتعلق بشؤونهم سواء كانت جسدية أم نفسية أم عقلية أم لغوية، إذ تقول المعلمة على سبيل المثال: هذا اليوم بارد وماطر يا أطفال ولا نستطيع اللعب في الباحة المكشوفة، فما رأيكم ماذا تقترحون، ما الألعاب التي ترونها مناسبة، وهكذا يستطيع الأطفال أن يقدموا اقتراحات كثيرة ومتنوعة، وأن يشتركوا في صنع القرار المناسب للموقف المناسب، وأن يعملوا على التفكير في جميع البدائل والخيارات المتاحة، فأحدهم يأتي ليقول:

يمكن أن نلعب داخل الصف لعبة القط والفار، ويأتي ثانٍ ليقول: يمكن أن نصنع أشكالاً جميلة من الصلصال، وتأتي ثالثة لتقول: يمكن أن نحضر طبقاً من الحلوى، ورابعة تقول يمكن أن نرسم فصل الشتاء، وهكذا تتلاحق الأفكار، وتتلور، ثم ينتهي الأمر بهم لأن يصوتوا، يأخذوا رأي الأكثرية، ثم يختاروا اللعبة الأكثر قبولاً من الغالبية:

ويمكن أن يتعلم الأطفال من هذا النوع من اللعب أموراً كثيرة مثل:

— حب المبادرة والمبادأة والتلقائية.

— تنمية التفكير الابتكاري.

— تشجيع اتخاذ القرار السليم بشكل ديمقراطي.

— تنمية خبرات المناقشة والحوار والإقناع.

و — استخدام الألعاب المرحلية في تعلم الخبرات اللغوية:

يمكن تعليم الحروف المرحلية للأطفال بطرائق عديدة من أهمها: طريقة تمييز حرف مختلف وسط مجموعة حروف متماثلة. إذ توضع مجموعة من البطاقات يكتب عليها جميعها حرف واحد ما عدا بطاقة واحدة يكتب عليها حرف مختلف.

* **مثلاً:** تكتب خمس كلمات على بطاقات بخط واضح كبير، أربع منها متماثلة، وواحدة مختلفة، ويطلب من الأطفال النظر في كل الكلمات ثم تحديد الكلمة المختلفة، عن طريق حصرها ضمن دائرة مثلاً.

* **مثال:** تفاحة — برتقالة — تفاحة — تفاحة — تفاحة.

ويمكن أن توضع مجموعة من الكلمات في عمودين ويطلب من الأطفال الربط بين الكلمات المتماثلة.

* **مثال:** كلب — إبريق

نافذة — كلب

إبريق — نافذة

وأشير هنا، إلى أنه يجب اختيار الكلمات بعناية بحيث يكون الفرق واضحاً لتسهيل عملية الربط على الأطفال.

وقد يطلب من الأطفال ذكر كلمات تبدأ بحرف معين أو يتوسطها أو يأتي في آخرها حرف محدد.

* **مثال:** نام — نديم — نعيم — نار — نورس

ذهب — شرب — قلب — حلب — ركب

وبإمكان المعلمة كذلك أن تعرض على الأطفال مجموعة من الصور تحتها كلمات موضوعة بشكل عشوائي غير منتظم ثم يطلب الأطفال بترتيبها حسب التسلسل.

* مثال: التفاحة — الولد — أكل (أكل الولد التفاحة).

كذلك يمكن أن يطلب من الطفل تشكيل حروف أو كلمات بحركات إيمائية أو باستخدام الصلصال.

إن الأطفال الذين يمارسون هذه الألعاب يتهيأون للخبرات اللغوية مبكراً، ويستطيعون تكييف حركات عيولهم بسهولة، لأنها تتيح لهم رؤية الأشياء مجسدة ومقاربة، ولا تحتاج إلى حركات متباعدة بين العينين، أما الأطفال الذين لا تتاح لهم مثل هذه الألعاب فإنهم يحتاجون إلى التدريب من خلال الإمساك باليد، وتركيز البصر قبل بدء القراءة، لأن القراءة تحتاج إلى تأزر حسي حركي عقلي في آن واحد.

ثمة أمر هام أود الإشارة إليه ههنا، وهو أن اللعب والنمو بجميع أشكاله (الجسدية، والنفسية، والعقلية، واللغوية) وجهان لعملية واحدة هي عملية بناء الشخصية، وكلاهما يؤثر في الآخر فأحياناً يسير النمو بوتيرة أسرع، فيسرع اللعب ويطوره، وأحياناً يحدث العكس، إذ تكون وتيرة اللعب هي الأسرع فتلعب دوراً هاماً في تفتح الإمكانيات والاستعدادات النمائية بحيث يمكننا القول: إن الطفل ينمو فيلعب، ويلعب فينمو.

وتجدر الإشارة إلى أنه سبق لنا أن ذكرنا هذه الفكرة لكننا عدنا وكررتها ثانية نظراً لأنها فكرة جوهرية وأصلية ولا بد من التأكيد عليها بغية ترسيخها.

الفصل الثامن

استخدام اللعب في علاج أطفال الروضة من المشكلات والاضطرابات النفسية

* تمهيد

١ — الإرشاد عن طريق اللعب.

٢ — العلاج باللعب:

أ — العلاج الفردي.

ب — العلاج الجماعي.

٣ — الاتجاهات العلاجية المتمركزة حول الطفل.

٤ — مستويات العملية العلاجية.

استخدام اللعب في علاج أطفال الروضة من المشكلات والاضطرابات النفسية

تمهيد:

يواجه الطفل الكثير من الضغوط والاحباطات في محيطه، ويمنع عنه الكثير من متع الحياة، فلا بد من وظيفة يُفرِّغ من خلالها انفعالاته وإحساسه بالفشل، ولا بد كذلك من وجود وسيلة لإيصال المفاهيم، وإرشاد الأطفال بشكل غير مباشر، ودونما ضغط أو إكراه. ولا شك في أن اللعب يعد أفضل طريق، بل من أفضل الطرائق والأساليب لإرشاد الأطفال وعلاجهم، وقد أشارت إلى ذلك دراسات وأبحاث

عديدة مثل: (زكية درجات ١٩٦٤، Howardn . s, ١٩٧٩، Mallga In dira. P . ١٩٦٧، margeret، عبد الرحمن محمد ١٩٨٨، عبد الرحمن سليمان ١٩٨٨، عيسى جابر ١٩٨٩، سميرة أبو غزالة ١٩٩٣، محمد صوالحة ١٩٩٨، رانيا صاصيلا ١٩٩٨، صباح السقا ١٩٩٩ قمر نليل وآخرون).

ويتهماً لبعضهم أو لكثيرين منهم، أن الطفولة بحكم تلقائيتها وعفويتها، وما يرافقها من متعة ومرح وهو تخلص من المشكلات والصعوبات والتوترات، والاضطرابات النفسية، لكن واقع الحال غير ذلك، فالطفل كالراشد تماماً، يتعرض إلى ضغوطات وإحباطات وسلوكات قهرية تؤثر في عملية تفاعله، وتكيفه مع العالم من حوله، فقد يعتدي عليه من هو أكبر منه، وقد يتعرض لعقوبة ظالمة من مربيه والديه وأخوته أو رفاقه فلا يستطيع مواجهة هؤلاء مباشرة، مما يضطره إلى كبت مشاعره وآلامه ومعاناته في وقت يحتاج فيه إلى التخلص من هذه الضغوطات والمعاناة، وحين ذاك يكون اللعب وسيلة جيدة لتفريغ سخطه وغضبه وهوم، إذ يسقط ذلك كله

على أعباءه فيكسرها، أو يلقي بها مراراً على الأرض كي يحطمها، وقد يكسر أي شيء آخر قد يصادفه في طريقه، كي يتخلص من توتراته وانفعالاته.

لقد كان فرويد من أوائل العلماء الذين استخدموا اللعب كطريقة للعلاج من بعض الاضطرابات النفسية، فالطفلة على سبيل المثال تأمر دميته أن تتصرف كما يحلو لها، والطفل يتخيل العصا بندقية حقيقية فيطلق النار منها على أعدائه دون خوف أو تردد، ويلعب الأطفال أيضاً لعبة « دفن الدمية »، وهم بذلك يحاولون اكتشاف سر الحياة والموت، ويبددون مشاعر الخوف والقلق الذي يترافق بحدوث الموت وانتهاء الحياة وهكذا...، ويساعد اللعب الأطفال في التنفيس عن مشاعر الغضب والغيرة والعدوان، فالطفل مثلاً بإمكانه أن يصنع من الصلصال تماثيل وأشكالاً كثيرة، طائرات، دبابات، جنود، قادة... ويدير معركة حامية، ويدق طفل آخر بعنف المسامير في لوح من الخشب، وكأنه يدق عنق طفل آخر حل محله في زعامة الجماعة أو الشلة، وطفل ثالث يرسم بيتاً باللون الأسود، ويلون النوافذ والأبواب باللون الأحمر ويصرخ ها هي ذي النار تشتعل.

إن هذا النمط من اللعب كما تصوره فرويد مشبع بالخيال، ويمكن أن يشكل منطلقاً للاكتشاف والإبداع لدى الطفل إذا ما أحسن استثماره وتوجيهه، كما يمكن استخدامه في «... علاج العديد من الأمراض النفسية عند الأطفال، حيث يجدون فيه مخرجاً للتنفيس عن أحاسيسهم ومشاعرهم وأفكارهم المكبوتة، ويجدون فيه فرصة حقيقية للتعبير عما يصعب القيام به في الواقع » (ميللتشبن ١٩٧٣).

إن اللعب يستخدم اليوم على نطاق واسع لعلاج الكثير من مشكلات الأطفال واضطراباتهم، سواء في الولايات المتحدة الأمريكية أو في غيرها من الدول الأوروبية المتقدمة في مجال علم نفس الطفل والعلاج النفسي، وذلك من أجل تخليص الأطفال من بعض المخاوف والاضطرابات مثل: القلق، الخوف، الغيرة، الخجل والأنانية وحب

العدوان، ومن بعض اضطرابات الكلام مثل التأناة واللججة وغيرها وخاصة ما نجم عنها من سوء التكيف أو التربية.

وتعد أساليب اللعب بالأدوار والتمثيلات الاجتماعية (السوسيودراما) ذات فاعلية في « ترشيد العلاقات بين جماعات الأطفال والتلاميذ، وفي إفصاحهم عن مخاوفهم وإحباطاتهم حينما يدعون أنها تنتسب لغيرهم ».

وقد أشار سميسون إلى فوائد اللعب العلاجية ورأى أنها تتمثل في:

١ — فهم التكوين الفكري للعمليات العقلية التي يقوم بها الطفل.

٢ — التخفيف من شعوره بالذنب.

٣ — تضمين المعالج لإيحاءاته العلاجية وإعادة التكامل إلى الطفل عن طريق التكرار المستمر للمواقف نفسها.

١ — الإرشاد عن طريق اللعب:

يقصد بالإرشاد عن طريق اللعب إيصال المفاهيم للطفل، وفتح الحوار والنقاش معه والاتصال به، والتفاعل معه بقصد توجيهه، وإرشاده بشكل غير مباشر، وإيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي يعاني منها.

ويمثل اللعب بأشكاله المختلفة فرصة طيبة لتكوين شخصية الطفل، وتكوين مفهوم الذات لديه من خلال ممارسة ألعاب الحيل والألغاز والمباريات وسرد القصص وسواها.

ولعل ما يسهل مهمة المرشد كون اللعب طبيعي وتلقائي ومرغوب فيه من قبل الأطفال كثيراً، فالطفل ينمو ويتشكل من خلال اللعب، واللعب نشاط ممتع يسود ويسيطر على أعماله وسلوكاته كلها، وتكمن مهمة المرشد وحذاقته ومهارته في أن

يترك للطفل حرية اختيار الألعاب أو اللعبة التي يريد في الوقت والمكان الذي يريده ويمكن تحديد وظائف اللعب الإرشادية في ثلاث:

١ - وظائف عقلية: حيث يساعد اللعب الطفل على الاكتشاف والتفكير.

٢ - وظائف اجتماعية: حيث يعد اللعب الوسيلة الملائمة لتكوين العلاقات الاجتماعية الطيبة بين الطفل وأقرانه، ويساعده كذلك على التواصل والاندماج في الجماعة بشكل سليم.

٣ - وظائف نفسية: حيث يساعد اللعب على تحقيق التوازن العاطفي والانفعالي للطفل.

١ - الوظيفة العقلية:

عندما نراقب الطفل وهو يلعب، نجده يمسك الأشياء من حوله، ويتفحصها، ويستعملها، ويحاول تغييرها أو إعادة تشكيلها، وفكها ثم تركيبها، على سبيل المثال: يصنع الطفل من الصلصال بيوتاً ومصانع وحيوانات وأشكالاً بشرية ثم يعيد عجن هذه الألعاب من جديد ويشكل منها أشياء أخرى لمدرسة أو بيت أو غيره، وتستمر عملية العجن وإعادة تشكيل ألعاب مختلفة ومتنوعة لفترة طويلة تختلف من طفل إلى آخر.

ومن خلال اللعب يكتشف الطفل الأشياء الصلبة والناعمة والخشنة، القوية والضعيفة الأجسام النفوذة وغير النفوذة وهكذا يكتسب معارف كثيرة ومتنوعة، منسجمة ومتناغمة أحياناً، ومتعارضة ومتباينة في أحيان أخرى، وهكذا يسهم هذا النوع من اللعب في إكساب طفل الروضة المفاهيم العقلية على أساس حسي مجسد.

٢ - الوظيفة الاجتماعية:

يتبادل الأطفال من خلال اللعب الأحاديث الودية وغير الودية، يخطئون أحياناً ويصيبون أحياناً أخرى.

ويقوم الأطفال بتصحيح أخطاء بعضهم بعضاً بسرعة وعفوية من خلال اللعب، مثال: عندما ينطق أحد الأطفال كلمة ويلفظها بشكل خاطئ، يصحح له الأطفال الآخرون هذا الخطأ، وإذا قلد أحد الأطفال شخصاً ما وأخطأ في تقليده، نراهم يسارعون لتصحيح هذا الخطأ.

يفضب الأطفال أحياناً من بعضهم بعضاً، ويسعدون أحياناً أخرى، وعلى كل حال فإنهم يشكلون علاقات اجتماعية كاملة من خلال هذا التواصل اللعبي الهام، ساعين في ذلك إلى عكس حياة الكبار بكل ثرائها وتنوعها، وبكل ما تنطوي عليه من خصومات واتفاقات أو تصويبات أو أفراح وآلام أو غير ذلك من السلوكات والانفعالات المختلفة.

ويتدرب الأطفال من خلال اللعب الاجتماعي على التواصل والتفاهم، وتجنب الانزواء أو الانعزال الذي يعاني منه بعضهم.

ويشار إلى أن مهمة الإرشاد مهمة وقائية أكثر منها علاجية، تهدف بالدرجة الأولى إلى مساعدة الطفل على سيورة النمو بشكل سليم خالٍ من المشكلات والاضطرابات النفسية التي يمكن أن تعوق عملية النمو وتعرقلها، سواء أكان هذا النمو اجتماعياً أم عقلياً أم نفسياً أم سواه.

٣ - الوظيفة النفسية:

من الملفت للنظر أن الأطفال خلال اللعب يتشاجرون ويفضبون، يتصالحون ويضحكون، واللعب يحقق لهم الشعور بالانتماء إلى الجماعة، وثم الشعور بالراحة والرضا التام، كما يحقق لهم التوازن والاستقرار النفسي فاللعب يعمل على تفريغ الضغوط الانفعالية عن طريق الصراخ والغضب والفرح ... إلخ حيث يطلق الأطفال العنان لمشاعرهم المتوترة ويعبرون من خلال أفعالهم عن كل ما يحول في نفوسهم وخواطرهم من خلال لغة اللعب الخاصة بهم.

ويذكر أن هذه الوظائف الإرشادية تتحقق من خلال اللعب بشكل طبيعي وحتى لو لم يتدخل المرشد، ويستطيع المرشد أن يتدخل عندما تصل مشكلات الطفل إلى درجة من الحدة تعوق عملية نموه واستقراره، فاللعب يعد في هذه الحالة وسيلة لفتح الحوار والنقاش والاتصال بالطفل، ويمثل هنا فرصة طبيعية للتنفيس والفضفضة والاسترخاء مثال: لعبة الهواتف، اللعب في الماء، الملاكمة في الهواء ويستحسن أن نشير منذ البداية إلى بعض الفروق بين الإرشاد والعلاج باللعب، فالإرشاد يستهدف التعبير التلقائي والاتصال غير المباشر ويؤكد على الجانب المادي الطبيعي للسلوك الموجود عند جميع الأطفال تقريباً.

أما العلاج فيستهدف تحليل سلوك الأطفال الخاطيء من خلال القدرة التعبيرية التي تتجلى لديهم في اللعب، ولا بد من لفت الانتباه إلى أن الإرشاد يمكن أن يستخدم في حالات قليلة هي الحالات التي يعاني فيها الطفل من ضعف القدرة على التعبير، أي عندما تبدأ هذه الحالات بالظهور وقبل أن تتكرر وترسخ لديه.

٢ - العلاج باللعب:

تعرف موسوعة علم النفس الشاملة العلاج باللعب على أنه « الاستفادة من مواقف اللعب في تحقيق تكيف الطفل وفي حل مشاكله ».

ولا بد من الإشارة إلى أنه ليست كل أساليب العلاج النفسي قائمة على الكلمات والأسلوب اللفظي، بل يمكن الاعتماد على استجابات الأطفال التلقائية التي يستخدمونها في التعبير عن ذواتهم من خلال اللعب لفظية كانت أم سلوكية.

إن لعب الأطفال لا يعد منفذ للطاقة الزائدة فحسب بل هو وسيلة طبيعية للتعبير عن الذات، فمن خلال اللعب ومراقبته يستطيع المعالج أن يحدد مشكلات الطفل ويجد الحلول المناسبة لها، ويذكر أن أحدث الدراسات حول اللعب تناولت استخدامه

في التشخيص والعلاج بالدرجة الأولى، ودلت نتائج الكثير من هذه الأبحاث (كاميليا عبد الفتاح ١٩٨٩، كلارك مونتاكس ١٩٩٣، إيفال عيسى ١٩٩٠) أن اللعب من أفضل الطرائق إن لم يكن أفضلها على الإطلاق في إرشاد الأطفال وعلاجهم من المشكلات التي يعانون منها ... فهل يوجد أجدى وأهم من علاج قائم على استثمار هذا النشاط الممتع والمحجب بالنسبة للطفل .. فالطفل عندما يضرب ألعابه أو يعتفها أو يشتمها أو يخس عليها أو يرتبها فهو يقص علينا قصة عن واقعه ومعاناته ومكوناته الداخلية.

ويستخدم المرشد النفسي في اللعب العلاجي كل الممارسات الموجودة في الأشكال الإرشادية الأخرى، وهناك بالإضافة إلى ذلك أشكال وأساليب كثيرة للعب العلاجي تقوم على افتراض أننا نساعد الطفل عندما نتيح له فرصة التعبير عن حياته الخيالية باللعب، ويخفف عن مشاعر الإثم والقلق التي يعاني منها.

وهو يكون العلاج باللعب غير موجه كأن نهيء الجو الملائم الذي يستطيع فيه الطفل أن يعالج مشكلاته وهنا يمكن اعتبار دار الحضانة الجيدة بيئة علاجية طبيعية.

ويمكن التخطيط لبيئة اللعب بحيث تيسر الربط بين مواد اللعب والاضطرابات التي يعانيها الطفل على سبيل المثال استخدام الصلصال كي نوضح للطفل عملية التحكم بالثانة وأسبائها أو مص الأصابع ومشكلات الإخراج، إذ ربما تشير عملية المص إلى وجود مشكلات في الإخراج، ويذكر أن التعبير الحر باللعب وتغيير مواده استخدم لعلاج المصابين من الأطفال، هذا ويمكن تقسيم العلاج باللعب إلى قسمين:

١ — العلاج الفردي.

٢ — العلاج الجماعي.

١ - العلاج الفردي:

وفيه يكون الطفل لوحده مع أعباءه تحت ملاحظة المعالج ويمكن تحديد هذه الطريقة على النحو التالي:

أ - علاج الراحة: وفيه يعبر الطفل عن ضيقه وتوتره من خلال استخدام مواد اللعب كالمكعبات وأدوات الرسم، وبهني هذا المنهج بتحرير الفرد من التوتر وإطلاق العنان للانفعالات المتراكمة، كما تظهر بجلاء وتعبر عن ذاتها بوضوح.

ويمكن تسمية هذا الأسلوب بعلاج التحرير، فهو يؤكد على أهمية فرص التعبير عن الانفعالات الحبيسة والمكبوتة، حيث يسمح للطفل بأن يقذف بالصلصال، وأن يعبث بالألوان، ويكسر الدمى، وبذلك يستخرج مشاعره المكبوتة والمفعمة خارج نظامه النفسي، وقد تبين أن هذه الطريقة يمكن أن تحقق فوائد كثيرة، وتخلص الطفل من مشكلات متعددة، وفي الغالب تحدد مسبقاً حدود ومقادير التدمير أو التخريب المسموح به، وتحدد كذلك المواد المهمة التي يمكن تخريبها أو الاستغناء عنها؛ لأننا إذا سمحنا للطفل بتدمير أشياء قيمة أو فعل أشياء يعتبرها محرمة، فإن إحساسه بالقهر أو شعوره بالذنب سوف يتعاضم.

ب - علاج العلاقات: هو العلاج القائم على حوار متبادل بين الطفل والمعالج في حجرة اللعب، وذلك لبناء جدار الثقة الذي فقده الطفل سواء الثقة بنفسه أو بالآخرين، وعندما يرى الطفل في شخص المعالج الصديق الودود الدافئ الذي يفتقده، فإن ذلك يساعده على إعادة تقييم ذاته، وتعديل نظرتة إليها.

ج - العلاج التفسيري أو التأويلي: هذا النوع من العلاج أبعد مدى من النوعين السابقين، فالمعالج يفسر ألعاب الطفل وكأنها انعكاس لبعض الصراعات التي يعاني منها، والتي لا تكون واضحة بالنسبة له، أو لا يستطيع التعبير عنها مباشرة،

ويقوم المعالج هنا عن طريق اللعب بمساعدة الطفل على حلها، أو وضعها في كلمات وعبارات تساعد على الشفاء والتخلص من المشكلة تدريجياً، ويحتاج هذا النوع من العلاج إلى جلسات عديدة تختلف من شخص إلى آخر ومن حالة إلى أخرى.

٢ - العلاج الجماعي باللعب:

هو علاج يقدم لمجموعة من الأطفال في وقت واحد لكن الأهداف مختلفة وخاصة بكل طفل على حده، وعادة ما يختلف أسلوب العلاج باختلاف المعالج واختلاف نظريته ومنهجه ومذهبه العلمي، مع مراعاة الفروق الفردية بين الحالات وطبيعة الحالة وخصائصها.

ولهم أهم مسوغات العلاج الجماعي باللعب هي:

١ - ضعف القدرة على التعبير عند الأطفال، وعجزهم عن توضيح مشكلاتهم، والتعبير عن مشاعرهم وخواطرهم الداخلية بدقة.

٢ - صعوبة كسب الثقة ولا سيما بالنسبة للأطفال الذين عانوا أو يعانون من خبرات سيئة في منازلهم.

٣ - الجماعة تنمي وعي الأطفال بذواتهم وتعمل على زيادته، كما تنمي وعيهم بسلوكياتهم والنشاطات الصادرة عنهم.

٤ - تأثير الجماعة يتيح فرصة للتفاعل بين الأطفال، ويتيح المجال للتعبير الصادق أن ينتقل من شخص إلى آخر فيما يشبه العدوى.

٥ - جماعة اللعب تعتبر ساحة أمان للأطفال تمدهم بالشجاعة والمنافسة، ولا سيما مع معالج متسامح ومتفهم لمشكلات الأطفال وخصائصهم النمائية، وفي الوقت ذاته يحب لهم وراغب في مساعدتهم.

٦ — الحرية التي يمنحها اللعب مع الجماعة، والتي تكون شبه غائبة في حضور الأم بسبب وصايتها على أبنائها وحرصها عليهم. والعلاج الجماعي يقوم أساساً على توفير جو يمنح فيه الأطفال الكثير من الحرية والديمقراطية التي تساعد على التعبير عن مشكلاتهم لإيجاد حلول مناسبة عن طريق إسقاط مشكلاتهم على ألعابهم.

ومن المناهج المعتمدة في العلاج الجماعي عن طريق اللعب نذكر العلاج الجماعي للأطفال الذي طبقه سلامسون Selamsson. ويقوم هذا المنهج أساساً على أن خبرة العلاج الجماعي باللعب توفر المجال الذي يسمح بتحويل دوافع الأطفال كي يتعرفوا على أنفسهم وعلى العالم الذي يعيشون فيه، وهو يشعر الأطفال بالأمان والطمأنينة الأمر الذي يمكنهم من التعبير عن ذواتهم ومكنوناتهم الداخلية، ويسمح لهم في الوقت نفسه أن يعبروا عن حاجتهم إلى التقدير والاحترام والاستقلال.

وفيما يلي مثال يوضح ذلك (كاميليا عبد الفتاح ١٩٩٣): في إحدى غرف اللعب التي يتم فيها اختبار الأطفال ومراقبتهم جرى ما يلي: الطفلة أخذت بالبكاء والصراخ، ونادت المشرفة، وعندما سألوها عن سبب بكائها، أجابت أنها عاجزة عن صنع بيت كبير من المكعبات، تتمكن من الدخول إليه، والجلوس فيه. لكن المشرفة طلبت منها رسم ذلك البيت الذي ترغب فيه، فرسمت بيتاً فيه أصدقاء كثير، وفتاة وحيدة تقف في الخارج، ومتابعة الرسم أخذت الطفلة تطمس معالم صبي داخل البيت، وعندما راجعت المشرفة سجل الفتاة تبين أنها فتاة متبناه، ويوجد لدى الأسرة في هذا البيت ابن يزعمها تعتدي عليه الفتاة بشكل مرضي قاسٍ، ولاحظت المشرفة أيضاً من خلال الرسم أنها تعاني من الوحدة والحساسية من ذلك الابن.

هذا النموذج من اللعب بالرسم ساعد المشرفة على التدخل والعلاج، لأنها استطاعت أن تشخص المشكلة، ومن ثم تضع خطة مناسبة للعلاج مكنت الطفلة من أن تخرج من عزلتها، وخلقت جواً من الألفة والمحبة بينها وبين ابن العائلة التي تبنتها.

الاتجاهات العلاجية

The Attitudes

يمكن النظر إلى أسلوب العلاج باللعب على أنه مجموعة من الاتجاهات يستطيع الأطفال من خلالها، وعن طريقها، أن يشعروا بالحرية الكاملة في التعبير عن أنفسهم بصورة كافية، وبطرقهم وأساليبهم الخاصة بهم كأطفال، حتى يتمكنوا في نهاية الأمر من أن يحققوا إحساسهم بالأمن، والكفاية adequacy، والجدارة worthiness من خلال الاستبصار الانفعالي، والاعتقاد السائد أن هذه الاتجاهات تكون قابلة للانتقال Communicable، وأنها يمكن نقلها Transmitted من شخص إلى آخر، ولا يمكن لأحد أن يتعلمها بمفرده، ولكن من الممكن أن يعلمها بعضهم للآخرين.

والاتجاهات الثلاثة الأساسية التي يستند إليها العلاج باللعب المركّز حول الطفل هي الإيمان به والثقة فيه، والتقبل: acceptance، واحترام الطفل، ولا توجد صيغة واضحة المعالم، يمكن بها للمعالج أن يوصل هذه الاتجاهات، لأنها توليفة blend لا يشعر بها، في العلاقات الشخصية interpersonal relations.

النقطة الأولى: إن الإيمان بالطفل والثقة فيه صفة لا تدرك بالحواس، وإنما هي شيء ما يتم التعرف عليها، بشكل واضح من خلال المشاعر والأحاسيس، وليس من خلال الإدراكات العقلية intellectualizations وهي صفة ضرورية للتنظيم الانفعالي، وصفة ضرورية للنمو، إلا أننا حتى الآن لا نعرف متى أو كيف تتطور عملية الإيمان هذه؟ وكيف تنقل أو تنتقل من شخص لآخر، نحن متأكدون فقط من وجود الشخص الآخر الذي يملك الثقة فينا، أو الإيمان بنا، ونحن ندرك إلى حد ما، أو بوجه ما من الوجوه، ذلك الإحساس بأننا قادرون على مواجهة أنفسنا، وأن تنمو في داخل أنفسنا، وأن ننضج ونطور أنفسنا، حتى نستطيع أن نعمل بلغة الناس الذين نكونهم نحن في الحقيقة.

إن الثقة يعبر عنها، ويتم تفسيرها، فيما بين المعالج والطفل بإحدى طريقتين أو كلتاهما معاً: الطريقة المباشرة، والطريقة غير المباشرة.

إن الطفل يصبح على وعي بالمشاعر التي يوجهها المعالج نحوه، وهو يحس بما إذا كان هذا الشخص الآخر يثق فيه أم لا، والأطفال يصفون هذا الإحساس بالثقة، كأعظم الصفات أهمية في تجاربهم وخبراتهم التي يكتسبونها أثناء اللعب.

وهذه عبارات مقتبسة من الأطفال أنفسهم:

— أنت أول شخص يصدق دائماً ما أقوله، ويعتقد في صحتي — وأنت الشخص الذي يعتقد أن كل ما أفعله ليس سيئاً، وأنت الشخص الذي يعتقد أنني لست سخيلاً — وأنت أيضاً الشخص الوحيد الذي يتلن Took the time في محاولة اكتشاف كيف أشعر وأحس بالأشياء؟

— أعتقد أن كل هذا كان سيحدث لي، لأنك أعطيتني الفرصة لأن تثق بي، وأن تصدق ما أقوله فقد كنت أشعر أنني كنت شيئاً لا يستحق الاهتمام، لأنني عدت بالتفكير إلى الوراء فيما فعلته قبل ذلك، فلم يبد لي أنك فعلت شيئاً سوى أن قلت لي ابق هناك، وحتى الآن لم يفعل المرفأ شيئاً على الإطلاق، سوى الوقوف هنالك في صمت وسكون، ويداه ممدودتان في انتظار المسافرين العائدين لوطنهم، ولقد عرفت نفسي من خلالك.

— أظن أنني اكتشفت أن بمقدوري أن أكون الشخص الذي أريده، واكتشفت أيضاً كيف يكون الإحساس بأني أكثر أهمية مما يبدو لي، وأنا لا أستطيع أن أفعل ذلك على الرغم من أنني أصدق نفسي، وأؤمن بها عن طريق ما أحسه وأشعر به.

— والشعور الذي أحسست به قبل ذلك، كان شعوراً من خلال اللعب — وهو شعور يعني الكثير بالنسبة لي — شعور بالنسبة لك (للمعالج)، وبالنسبة لي فهمته وأدركته، وأصبحت شخصاً يستحق الاهتمام.

إن الثقة التامة تنعكس في الطفل، عندما يتأمل ذاته، وينظر إلى نفسه على أنه شخص ذو أهمية، شخص ما (واحد) يملك شيئاً ما يقدمه لنفسه وللآخرين، إن الطفل الذي لديه الثقة في نفسه يؤمن بنفسه، ويكون لديه المسوغات التي تلعب دوراً هاماً بالنسبة له، ويستطيع أن يتخذ القرارات لنفسه، وينفذها، ويستطيع أن يعبر عن نفسه بحرية تامة، وبصورة كاملة، ولا يخشى أن يعاقب (أو يدان) على مشاعره أو على معتقداته، والطفل الذي يشعر بالثقة التامة في نفسه، يعرف ماذا يريد أن يفعل؟ وماذا يمكنه أن يفعل؟ وما سوف يفعل، وهو يثق في مشاعره الخاصة.

والمعالج الذي لديه ثقة في الطفل يعبر عن هذه الثقة في تعبيرات وعبارات بسيطة مثل: (هذا يرجع لك) أو (هذا متروك لك) (وأنت أحسن من بيت في هذا الأمر) أو (الشيء المهم هو أن تفعل ما تريد لا ما يريده الآخرون)، وهذه العبارات وغيرها هي التي تستعمل في الغالب لأنها تعزز ثقة الطفل بنفسه، وتساعد على استثمار إمكاناته إلى أقصاها.

وعلى أية حال، فهذه العبارات مجرد كلمات في حد ذاتها، وهذه الكلمات ذاتها يمكن أن تكون تعبيراً عن عدم التصديق، أو التهكم والاستهزاء، ولكي تأخذ هذه العبارات الطابع أو المعنى أو المضمون العلاجي، يجب أن نشق وتستقي من الاتجاه الحقيقي للثقة، ويجب أن تكون تعبيراً عن الاعتقاد العميق للمعالج الذي يمنحه الأطفال ثقتهم، الأمر الذي يساعد على نمو الذات Self - Growth وإدراك الذات - Self realization لديهم.

والنقطة الثانية: التي يستند إليها العلاج باللعب المتمركز حول الطفل، بعد الثقة هي صفة التقبل: ACCEPTANCE، وهي صفة أقل روغاناً وتحايلاً من صفة الثقة، لأنها أكثر تمايزاً ووضوحاً، ويمكن فهمها بصورة أفضل.

وصفة التقبل، ليست مجرد قبول أو اقتناع: acquiescence، كما أنها ليست عملية سلبية ولا هي اتجاه يميل للمسايرة: A noncommittal attitude، وإنما هي صفة تتضمن التزام حقيقي في الدور الذي يقوم به المعالج، وتتضمن كذلك الإحساس الذي يجب أن يكون معلوماً لدى الطفل.

والتقبل يشتمل على نشاط حقيقي بين الطفل والمعالج، وهو يحدث فقط عن طريق التفاعل الذي يستطيع الطفل أن يحس من خلاله أنه مُتَقَبَّلٌ (مرضي عنه)، والتقبل يتضمن أيضاً أن يتواصل المعالج بنشاط وهمة مع أحاسيس الطفل ومشاعره ومعانيه الشخصية الخاصة، وإدراكاته ومفاهيمه.

ولأن الأطفال يختلفون في إدراكهم ومفاهيمهم، فإن الأشياء بالنسبة لهم تكون ذات معانٍ مختلفة، ففي تصورات الأطفال التي تظهر من خلال استخدام الرمل، والطمي، والماء، وما شابهها، قد يرمزون بها إلى كل شيء تقريباً، فقد يرمز بها الأطفال لأحد الوالدين، أو أحد الأخوة، أو لخبرة مؤلمة، أو للمخاوف، وللطعام، والحب، وأيضاً قد يرمزون بها للتعبير عن الكراهية والعداوة أو الخصومة، وكل هذه التصورات الخيالية: Fantasies يتم تقبلها والموافقة عليها من جانب المعالج، ويشجع الأطفال على اكتشاف مشاعرهم وإحساساتهم إلى أقصى درجة من خلال مثل هذه الوسائط أو الوسائل، كما أن الأشياء بتركيباتها الأكثر تحديداً وثباتاً مثل العربات، والسكاكين، والجنود، والبنادق، والقوارب ربما تكون كذلك رموزاً لأشياء كثيرة بالنسبة للأطفال، والمعالج يتقبل تماماً هذه الرموز من جانب الطفل، كما هي ولا يحاول بأية صورة من الصور أن يعمل بقوانين المجتمع في لعب الأطفال لأن اللعب يجب أن يبقى حراً وغير مقيد بقوانين في مثل هذه المواقف.

إن الدور الذي يلعبه المعالج ربما يدل شفويّاً — بالكلام فقط — على التقبل بتعبيرات كثيرة مثل « نعم، لقد فهمت » « هذه هي الطريقة التي تحس بها » أنت

فعلاً تخاف منه « يمكنك أن تكون أي شيء تريد أن تكونه » ما الذي فهمته مما رأيته بالضبط ويجب أن يتذكر المعالج جيداً، أنه ليس فقط من خلال الكلمات يمكن للطفل أن يشعر أنه متقبل ومرضى عن سلوكه، ولكن أيضاً من خلال المشاعر والأحاسيس التي يهـمر عنها المعالج.

ويمكن للمعالج أن يبين صفة التقبل للطفل من بداية إلى نهاية العلاقة العلاجية بينهما، وقد لا يقول المعالج شيئاً أو (قد لا ينطق بكلمة)، ومع ذلك يظل Conveys اتجاه التقبل لدى الطفل واضحاً من خلال الأحاسيس والمشاعر التي تنبـدى عن المعالج.

إن شعور التقبل يتهدد إذا ما انتقده المعالج أو استهـجنه أو (استنكره) بأي طريقة من الطرق، وكذلك إذا كافأه أو استحسـنه، فانـطفل الذي يكافأ أو يستحسن قد يصدر عنه سلوك يميل إلى تقييد نفسه في تلك الأفعال والتعبيرات التي تجلب له الاستحسان والمكافأة، وهذا لن يتفق مع كثير من مشاعره وإحساساته الداخلية الخاصة التي تكون في صراع، أو المشاعر التي تكون معارضة للمشاعر المقبولة أو الموافق عليها، وانتقاد الطفل ينتج نتائج مشابهة أيضاً، وهكذا يتضح أن كلاً من الاستحسان، والاستهـجان، يؤخر أو يعوق العملية العلاجية.

ولهذا فإنه من المهم لكي يؤدي المعالج دوره بنجاح تام، أن يتقبل الطفل تقبلاً تاماً وفي كل الأوقات.

النقطة الثالثة: أو الاتجاه الثالث وهو احترام الطفل The attitude of respect فالطفل الذي يحس أنه محترم يشعر أن إهتماماته ومشاعره مفهومة، وهو يشعر أن المعالج مهتم به كشخص له الحق في أن تحترم مشاعره، وهو يدرك أيضاً أن المعالج يظهر الاهتمام والاعتبار له، ويرى أنه يساعده كي يساعد هو نفسه، والمعالج الذي يرغب أن يوصل الاحترام إلى الطفل، يفعل هذا في صورة تحية يوجهها للطفل،

أو في صورة متابعة تتسم بالإمبائية^(٩) Empathetically أثناء متابعته الطفل، أو في صورة يوضح له فيها أنه يفهم مشاعره ويفهم تعبيراته، وكل هذه الطرق تسهم في العلاج النفسي الناجح.

إن المعالج يحترم الطفل لأنه إنسان يحتاج إلى ذلك (علاوة على أنه يستحقه أصلاً) في هذا الوقت (وقت العلاج) بالذات، بل في هذه اللحظة بالتحديد، كما أنه يحترم الطفل ليس لأنه شخص سيكون له شأن فيما بعد، أو لأنه سيصبح شيئاً عظيماً ومهما يكن من أمر، فإن المعالج قد يقول للطفل « تلك هي مشاعرك، وأنت تملك الحق في أن تشعر، وأن تحس » وأن تعبر عن مشاعرك وعن أحاسيسك، وأنا بدوري لن أحاول أن أسلبك إياها، (أو لن أحاول أن أخذها منك أو أن أصرفك عنها، ولن أحاول أن أحرملك منها، أو أن أنكرها عليك، وسبب ذلك أنها جزء منك وسوف أحترمها وأقدرها كما أفعل دائماً في كل الأمور التي تتعلق بك.

وقد كشفت فتاة مراهقة، عن هذا الاتجاه — اتجاه الاحترام — بكل وضوح، في علاقتها حين قالت له: « إنك لن تنقب duginto عما بداخلي، كأني شخص دون أحاسيس أو مشاعر. إنك بالطبع لن تقحم نفسك فيما يخصني لأن لي عالمي، ولي طريقتي الخاصة التي أحيا بها، ولن تحاول أن تختطفها snatch مني ... إنني كما قلت لي « يمكنك أن تكهني » « يمكنك أن تكوني حزيناً وباستطاعتك أن تشعرني أنك قد خدعت من والديك، لأن ذلك هو الذي تحسّنه، ولهذا فأنا لا أملك أن أكذب عليك أو أشعر بالخجل لأنني أريد أن أكون صادقاً معك ... ».

(٩) الإمبائية أو المشاركة الوجدانية: هي حالة انفعالية وقتية من التوحد الشعوري من جانب المعالج مع الطفل، لكي يفهمه، وفي الوقت نفسه يشاركه وجدانياً، ونقصد بهذه المشاركة أن يحس المعالج إحساس الطفل، ويفهم موقفه لفترة من الوقت — هي فترة الجلسة العلاجية — .

إن المعالج يحترم الطفل بمتابعتة، ومحاولاته الذاتية لكي يفهمه كما هو، وأن يكون هذا الفهم عند مستوى فهم الطفل، والمعالج يحترم عادات الطفل وتصنعاته (تكلفاته) mannerisms كجزء من شخصيته، وهو لا يحاول أن يجبر الطفل، أو يفريه، أو يعدل معايير، حتى تكون هذه المعايير على اتفاق مع تلك المعايير التي يعتنقها المعالج، أو أي فرد آخر، أو أي مجموعة في المجتمع، والمعالج الذي يحترم الطفل، يراه كما لو كان هو الشخص الذي يملك الإمكانيات الموجودة بصفة دائمة ver - present poteneialities لمساعدة نفسه بنفسه.

فالاحترام إذن يتجاوز التقبل ويتقدم عليه، واتجاه الاحترام يضع في اعتباره كل المشاعر والاتجاهات، ويضع في اعتباره أيضاً كل الوسائل والقيم التي يكشف عنها الطفل، والتي يتم الموافقة عليها وقبولها عن طريق المعالج، كمؤشرات لشخصية الطفل الداخلية، ومن خلال هذه المؤشرات، يملك الطفل الاستحقاق والصلاحية لكي يعبر عن ذاته بشكل أفضل.

ومن هنا، يمكن رؤية الثقة، والتقبل والاحترام، كإلتزام ودي، أو كإطار مقترح، للعلاقة العلاجية بين المعالج والطفل، والثقة هي أكثر الاتجاهات شمولاً و (عمومية)، فهي اعتقاد وتصديق وإيمان بالطفل، وإمكاناته للعمل بعيداً عن مشكلاته، والعمل من أجل اكتشاف أي الأمور أفضل بالنسبة له في ضوء واقعه الذي يعيشه، والتقبل والاحترام صفتان أكثر تخصصاً، وأكثر نوعية في طبيعتهما من صفة الثقة.

والقيام بدور التقبل الذي يضطلع به المعالج نحو الطفل يشجع الطفل في التعبير عن أحاسيسه وعن نفسه بصورة كاملة، ويشجعه على اكتشاف اتجاهاته بصورة أكثر كمالاً واكتمالاً، والاحترام في العلاقة بين المعالج والطفل يشير إلى أن الطفل نفسه يلاحظ كشخص يستوجب الاهتمام وكقيمة لها أهميتها ووزنها.

إن الدور الذي يقوم به المعالج في علاقته مع الطفل، يجب أن يختبر ليس فقط بلغة الفنيات والأدوات التي يستعملها، أو يوظفها في كل جلسة علاجية، ولكن أيضاً في حدود ما إذا كان يوصل أو لا يوصل الثقة، والتقبل والاحترام إلى الطفل، وأين وكيف يحقق النجاح في دوره في كل جلسة علاجية، وأين وكيف يصيبه الفشل في أن يحقق هذه الأهداف، ودون هذه الاتجاهات الثلاثة الأساسية في المناخ الانفعالي الاجتماعي للقيام بالدور العلاجي، سيكون من العسير أن تتصور تأثير أو فاعلية لأي نوع من العلاج.

العملية العلاجية

The therapeutic

إن العملية العلاجية في حد ذاتها، يبدو أنها تتبع نموذجاً منتظماً **aregular pattern** وعلى ذلك فهي قابلة لأن تشاهد بوضوح عند التعامل مع الأطفال غير العاديين (المضطربين)، وعلى أية حال، هناك مظاهر معينة للعملية العلاجية تكون واضحة في جلسات العلاج مع الأطفال العاديين أيضاً، وعادة ما يكون ذلك في شكلها الأكثر اعتدالاً وهادئاً ومدتها الزمنية الأقل عدداً.

ومن هنا تبدو الصورة كما لو كانت تفسر على النحو التالي:

تكون انفعالات الأطفال المضطربين والأطفال المشكلين **troubled children**، بدرجة كبيرة، في بداية العلاج، منتشرة (متشعبة) **diffuse** وغير متميزة (لا يمكن التفرقة بينها) والإحساسات والمشاعر تكون سلبية بصفة عامة، ويكون لدى الأطفال إحساس ظاهر بفقدان الاتصال بالناس والتعامل مع المواقف، مما يشكل مثيراً أساسياً للإحباط، والغضب، والخوف، والشعور بالذنب، أي أن انفعالات هؤلاء الأطفال، بمعنى آخر، لم تعد مرتبطة بالواقع، ويكونون مبالغين، وأحكامهم تنصف بالعمومية ومن السهل جداً استشارتهم وإثارة خيالهم.

إن اتجاهات العداء (الخصومة)، والقلق، والنكوص، تكون لدى الأطفال عامة وشائعة، ومنتشرة في تعبيراتهم في حجرة اللعب.

فالأطفال في حجرة اللعب يكونون خائفين، غاضبين، أو أنهم لا يزالون غير ناضجين، وليس لديهم قدرة على تركيز مشاعرهم على أي شخص بالذات بصورة مطلقة، كما لا يوجد أي تركيز في الحديث عن أشخاص معينين، فضلاً عن ضعف تركيز خبراتهم الانفعالية، ويكون هؤلاء الأطفال خائفين تقريباً من كل شيء، ومن أي

شخص، وأحياناً يحسون بالرغبة في تدمير كل الناس، وأحياناً أخرى تكون لديهم الرغبة في أن يتركوا بمفردهم تماماً وفي أحيان عديدة، يكون لديهم الرغبة في الارتداد والنكوص إلى أقل وأبسط مستوى من السلوك المطلوب منهم.

وسنستخدم الاتجاهات الأساسية للقلق، والعداء لدى الطفل، لكي نوضح طبيعة العملية العلاجية، فالغضب على سبيل المثال: قد يعبر الطفل عنه، في حد ذاته بالهجوم المباشر على اللعب، أو بالتحطيم، والضرب، والتهشيم، أو بالتمزيق، أو السحق، وأنواع أخرى من ردود الأفعال المختلفة، ويبدو أن هذه النوبات من الهجوم تكون دون هدف، والشيء الواضح والظاهر، أنه قد لا يوجد في موقف العلاج ما يستوجب حدوث مثل هذه النوبات، ومنها الغضب، فالطفل يترك بكامل حريته مع دوافعه وبواعثه الخاصة، ... ومستوى العلاقة مع المعالج هو الذي يقرر إلى حد كبير مقدار ونوعية العداء المعبر عنه، وكلما كانت ثقة الطفل كبيرة في المعالج، كلما كان إحساسه بالتقبل والاحترام واضحاً ولموساً، مما قد يزيد من تركيزه في التعبير عن غضبه والإفصاح عنه دون تردد.

ونظراً لأن العلاقة بين الطفل والمعالج تكون علاقة نقية وقوية، فإن اتجاه العداء من جانب الطفل يصبح حاداً بالتدريج، ويصبح أكثر خصوصية، ومن ثم يصبح التعبير عن الغضب بصورة أكثر مباشرة، وغالباً ما يكون هذا الغضب متصلاً بأشخاص معينين أو خبرات وتجارب معينة.

والضرب والتحطيم، وحتى التعبير عن الرغبة في القتل، قد لا يزال موجوداً، ولكن في هذه المرحلة الثانية من العملية العلاجية يكون أحد الوالدين، أو أحد الأخوة، أو ربما العائلة كلها هي التي تُهاجم من قبل الطفل.

والمعالج أو أي شخص آخر، ربما يتعرض لهجوم من الطفل، أو قد يتعرض لتهديد أو لوعيد في أثناء لعب الطفل.

ونظراً لأن الطفل يعبر، ويطلق العنان أكثر وأكثر لمثل هذه المشاعر والأحاسيس السلبية، بطرق ووسائل مباشرة تجاه الناس الذين يثيرونه خلال ساعات يومه، ويجعلونه يشعر بالتقصير، ولأن هذه التعبيرات تكون مقبولة من قبل المعالج، فإن مشاعر الطفل تصبح أقل حدة، إذ يبدأ في الإحساس بأنه شخص ذو قيمة ويستحق الاهتمام.

ويبدأ بعد ذلك المستوى الثالث من العملية العلاجية في الظهور، فالطفل الآن — في هذا المستوى — لم يعد سلبياً تماماً في تعبيراته عن مشاعره، فالغضب لديه لم يزل واضحاً وصريحاً، ولكنه يعرب عن نوع من التناقضات الوجدانية: *ambivalences* تجاه أناس معينين (بالذات) في حياته، ولمضرب لذلك مثلاً، فضرب الطفل أخاه الرضيع أو أخته الرضيعة ربما يتقلب في لعبه ما بين الإطعام والعناية بالرضيع، وصفع الرضيع أو إساءة معاملته بطرق مختلفة، وهذه الاستجابات (أو ردود الأفعال) المتناقضة على المستوى الوجداني للطفل، قد تكون شديدة في حداثها في البداية، ولكن عندما يعبر عنها الأطفال المرة بعد المرة من خلال العلاقة العلاجية، فإنهم يصبحون أقل توتراً.

وفي المرحلة النهائية من هذه العملية، تبدأ المشاعر الإيجابية في البزوغ والظهور، فالطفل في هذه المرحلة الأخيرة يرى نفسه وعلاقاته بالناس بصورة أوضح لأنه يراهم بنظرة واقعية أكبر — وقد يظل مستاء من أخيه الأصغر، ولكنه لم يعد يكره الطفل لمجرد كونه طفلاً، بل على العكس، فإنه يحاول أنه يتواصل معه بشكل إيجابي.

ذات مرة، بينما كانت طفلة تبلغ الرابعة من عمرها، في نهاية إحدى جلساتها العلاجية إذ قالت: « سأقوم بترتيب حفلة كبيرة، وأدعو إليها كل فرد، حتى أخي الطفل »، وهذا دليل على تغير اتجاهها نحو أخيها وتحوله من الكراهية إلى المحبة بالتدريج.

وفيما يلي عرض سريع لمراحل الغضب الأربعة:

* المرحلة الأولى: يظهر الطفل غضبه في شكل واضح وصريح، ويتميز غضبه بالشمولية والعمومية والانتشار.

* وفي المرحلة الثانية: يصبح غضبه مركزاً في شكل شعور بالخصومة والعداء تجاه الوالدين والأخوة، والأطفال الآخرين، والمعالج، والأقارب، أو أي أناس آخرين في حياته.

* وفي المرحلة الثالثة: يظل غضب الطفل صريحاً، ويصبح ممتزجاً بالاتجاهات الموجبة إلا أنها لا تكون متميزة تماماً.

* وأخيراً في المرحلة الرابعة: تصبح الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة، منفصلة عن بعضها بعضاً وتكون أكثر اتفاقاً مع الواقع، والحقائق التي تحركها وتدفع الطفل إليها، ويبدو أن حدة المشاعر التي تصاحب هذه المراحل هي الأخرى تتغير كذلك ففي المرحلة الأولى تكون مشاعر الغضب حادة وقاسية في طبيعتها، إلا أنها تصبح بعد ذلك أقل حدة، وأخيراً في المرحلة الرابعة يبدو أنها تكون أكثر توسطاً واعتدالاً.

وربما ننظر إلى انفعال القلق بنفس الطريقة، فمع بداية علاج الطفل، قد يكون قلقه منتشرًا، وربما يكون الطفل بصفة عامة انسحابياً ومذعوراً، ومتوتراً وثرثاراً، إذ يكون شديد القلق فيما يتعلق بالنظافة، والنظام أو الترتيب.

وغالباً ما يكون هذا الاتجاه شديد الشمولية، لدرجة أن الطفل يكون مشلول الحركة: immobilized وغير قادر (عاجز) عن أن يبدأ أي شيء أو يكمل أي شيء، أو يمكنه حتى مجرد التفكير الصحيح واقتحام المشكلات بطريقة منطقية، ويبدو عليه أنه لا يعرف كيف يبدأ في عمل ما يريد حقيقة أن يفعله.

وربما تأخذ المخاوف fears أيضاً أشكالاً أخرى، مثل نوبات الرعب الليلية، التي تأخذ صفة منتظمة، أو حالات الخوف الشاذ من الحيوانات والأشياء، ففي المرحلة

الأولى من العملية العلاجية يبدو فيها الطفل وقد استحوذت عليه المخاوف، وفي المستوى الثاني تتخذ هذه المخاوف أشكالاً ومظاهر أكثر وضوحاً وصراحة، فحالات الخوف من الأب أو الأم أو بعض الأشخاص الآخرين بالذات (شخص ما بالتحديد) يتم التعبير عنها مراراً وتكراراً، (يعبر عنها الأطفال بكثرة ملحوظة) عندئذ يصبح الخوف ممتزجاً باتجاهات إيجابية، ويصبح الطفل أيضاً معتدلاً في تعبيره عن خوفه، وفي المرحلة الأخيرة تصبح اتجاهات الطفل السلبية والإيجابية نحو أناس معينين، منفصلة عن بعضها بعضاً، وعلى خط مستقيم (تتماشى) مع الموقف الفعلي الذي يثير خوفه، وهنا أيضاً نجد أن عبارات التعبير عن الإحساس السلبي تتغير من الحدة والشدة إلى الاعتدال والتوسط.

إن المشكلات الانفعالية للطفل، والأعراض المصاحبة لها، هي انعكاسات لاتجاهاته، ونظراً لأن الاتجاهات تتغير، فإن المشكلات والأعراض تختفي، ولكن علينا أن نتذكر أن هذه المستويات الخاصة بعملية العلاج، وهذه التغيرات في نغمات التعبير عن المشاعر، لا تكون كيانات (ذوات) متميزة: *distinct entities*، ولا هي دائماً تكون قابلة للملاحظة في صورة نهائية (أي لا ينظر إليها بصورة قطعية)، فهذه التغيرات تحدث في أثناء لعب الطفل، وفي أثناء سلوكه الانفعالي وحدوثها لا يكون خطوة خطوة، ولكن في السياقات أو التتابعات المتغيرة والمتبدلة لسلوك كل طفل على حدة وكل المستويات تتراكم (تداخل بعضها في بعض) في نقاط كثيرة، كما يبدو ذلك في اتجاهات الأطفال أنفسهم، ومن ناحية أخرى، توجد سياقات (تتابعات) ثابتة للعملية العلاجية يمكن للمعالج أن يلاحظها وأن يفهمها.

إن العملية العلاجية لا تحدث بصورة آلية (أوتوماتيكية) في موقف اللعب، وإنما هي وسيلة ممكنة من خلال الرابطة أو العلاقة العلاجية، حيث يتجاوب المعالج في حساسية مستمرة دائمة مع مشاعر وأحاسيس الطفل، وحيث يتقبل اتجاهات الطفل،

ومن ثم يقوم بنقل وتوصيل الثقة في صورة صادقة ومناسبة له، ويعكس ذلك كله في أن يكن له التقدير والاحترام ويعبر عنهما بشكل جيد.

* كلمة أخيرة:

جميل أن نسوكد من جديد أن الطفل يتوجه في نموه نحو حياة الكبار في سياق اللعب وعن طريقه، وبوساطة اللعب يتمثل عادات المجتمع ومعايره وأحكامه، من خلال تقمصه أدوار الكبار ومحاكاتهم في أفعالهم وأقوالهم، فكأنما اللعب جواز السفر الذي يدخل به الطفل عالم الكبار، ومن ثم يبدأ يتعرف هذا العالم، ويكتشف شكل العلاقات الاجتماعية المتشابكة والسائدة فيه، والدور الذي يؤديه كل فرد في المجتمع ذكراً كان أم أنثى، كما يدرك حقوق الأفراد وواجباتهم، وهو بذلك يتعرف ذاته والآخرين في آن معاً، ويتفهم الدور المنوط به، والذي أتى إلى هذا العالم من أجل تحقيقه.

اللعب عالم الطفل الرحب الذي يعبر فيه تعبيراً حراً وصادقاً عن ذاته في حال سوائها، أو قصورها أو ارتقائها، ونظراً لأهمية اللعب هذه، فإنه ينبغي تخطيطه وتوجيهه واستثماره في عمليات النمو والوقاية والعلاج، وعلى المربين أن يهتموا باللعب، ويمكنوا الأطفال منه سواء في البيت أو الروضة أو الحديقة أو الملعب، فرادى أو مجتمعين، وعليهم أن يستثمروا هذه الطاقة الكبيرة المتوافرة لدى أطفالهم استثماراً حسناً، وذلك من أجل بناء شخصيات متوازنة ومتكاملة لهم على قاعدة وطيدة من المعلومات والمهارات، شريطة ألا تفقد هذه الألعاب طابعها الأصيل المتمثل في العفوية والحرية والاستقلال.

الفصل التاسع

نماذج من الألعاب التربوية في الروضة (أنشطة ذاتية)

* اللعبة الأولى: همس Gossip (استماع وتحدث)

— سير اللعبة: يجلس الأطفال على الأكثر (٥) على شكل دائرة، تمس المعلمة كلمة أو حرف أو رقم في أذن الطفل الأول، يهمس الطفل الأول في أذن الطفل الذي يليه وهكذا حتى تنتهي الدائرة.

يقول آخر طفل الكلمة أو الحرف أو الرقم بصوت عال، لاحظ التغير الذي يحصل أثناء الهمس، الهمس مرة واحدة فقط وإلا فقدت اللعبة كثيراً من مرحها ومتعتها.

* اللعبة الثانية: مفردات نفسية: Word psychology:

— سير اللعبة: يجلس الأطفال على شكل دائرة أو شبه دائرة، دعهم يفعلون ما تفعل، اضرب أعلى المقعد بلطف مرتين بيطن اليد، ارفع يديك وصفق مرتين، طقطق أصابعك مرتين، ابدأ على البطيء، ثم أسرع فأسرع، أد اللعبة وعندما يصل الطفل إلى طقطقة الأصابع عليه أن يقول كلمة تناسب النغم أو يكرر الكلمة، فإن لم يستطع يخرج من اللعبة.

* اللعبة الثالثة: لعبة القافية: Fun with rhymes - Rhyming Game:

— سير اللعبة: اكتب قائمة بكلمات يعرفها الأطفال، ويعلم الأطفال كلمات أخرى لها نفس القافية.

أخبر أطفالك أنك ستقرأ كلمة من القائمة، على اللاعب أن يأتي بكلمة تأخذ القافية نفسها، والطفل الذي لا يستطيع أن يأتي بكلمة مناسبة يخرج من اللعبة، تستمر اللعبة حتى لا يبقى إلا واحد.

* اللعبة الرابعة: سباق الفواكه (حركية)

— سير اللعبة: يتسابق طفلان، ينطلق الطفلان من الخط نفسه ويدحرجون حبة الفاكهة (برتقالة، ليمونة، تفاحة....) إلى خط معين، ذهاب وإياب مستخدمين أقلام الرصاص في دفع الفاكهة، الفائز هو الذي يصل الخط أولاً.

*** اللعبة الخامسة: لعبة التهجئة: Spelling Bee/ Spelling game:**

— سير اللعبة: يُعطى فريقان من الأطفال كلمات للتهجئة:

— المعلمة: أنف.

— الطفل (ف ١): أ — ن — ف.

— المعلمة: باب.

— الطفل (ف ٢): ب — ١ — ب.

الطفل الذي يُخطئ يجلس، وتعطى الفرصة لطفل من الفريق الآخر، أما الطفل الذي يهجن (تهجئة صحيحة) يبقى واقفاً في مكانه.

يفوز الفريق الذي يكون عدد أطفاله الواقفين أكثر.

*** اللعبة السادسة: التفكير السريع: Fast thinking:**

— سير اللعبة: تكتب المعلمة الحروف على ~~بطاقات~~ كبيرة، يلعب الأطفال

فريقين، ولكل فريق ممثل لأخذ البطاقة التي يريحتها ~~في~~ * تعرض المعلمة البطاقة، يقوم الأطفال بالتعرف على الحرف والفريق الذي يحصل على بطاقات أكثر هو الفائز.

*** اللعبة السابعة: تهجئة السلسلة:**

— سير اللعبة: تقول المعلمة كلمة، الطفل الأول يكررها، طفل آخر يقوم

بتهجئتها، طفل ثالث يأتي بكلمة تبدأ بأخر حرف انتهت به الكلمة السابقة.

* مثال: طفل (١): كتاب.

طفل (٢): باب.

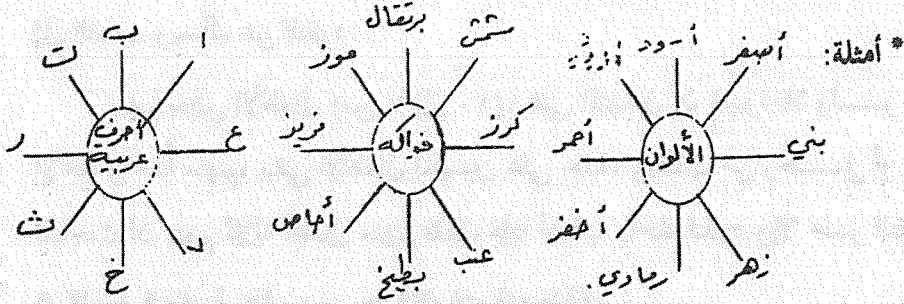
طفل (٣): بقرة.

الطفل الذي لا يستطيع إعطاء كلمة أو أساء نطقها أو أخطأ في تهجئتها يجلس

ويخرج من اللعبة.

*** اللعبة الثامنة: العصف الذهني لكلمة، حرف، رقم ... إلخ: Brainstorming:**

— سير اللعبة: تقول المعلمة كلمة، حرفاً، رقماً سبق للأطفال أن تعلموه، يقول الأطفال أشياء (كلمة، حرف، رقم) تتصل بذلك.



*** اللعبة التاسعة: التصنيف إلى مجموعات: Sorting out:**

— سير اللعبة: تقول المعلمة صنفاً (أو تكتبه على السبورة) يقول الأطفال ما يخص هذا الصنف.

* أمثلة:

لبن	ماء	قط	تفاح	خس
أرز	عصير	أرنب	عنب	بندورة
حمص	حليب	نمر	برتقال	خيار
فلافل	شاي	حصان	موز	بطاطا

فيل	فأر	مربع	كرة	السبورة
جبل	قلم	مثلث	قمر	الكتاب
بيت	زهرة	مستطيل	الشمس	الباب

*** اللعبة العاشرة: الباحث أو المكتشف: Detective:**

— سير اللعبة: تختار المعلمة أحد الأطفال (مباحث) يذهب خارج الصف، تعطي المعلمة قطعة نقدية إلى أحد الأطفال دون أن يعلم أحد بذلك، يعود الباحث إلى الصف ويسأل عن النقود.

يتهم بعض الأطفال (من ٧ إلى ١٠)، على المتهمين أن يجيبوا بلا ولو كان الآخذ واحداً منهم، يبقى الأطفال المتهمين على حدة، ويطلب من رجل أو طفل المباحث أن يتهم ثلاثة أطفال منهم فقط، فإذا أصاب يأخذ النقود وإلا خسر النقود.

*** اللعبة الحادية عشر: مسح الكلمات (تهجئة):**

— سير اللعبة: تكتب المعلمة بعض الكلمات على السبورة، يصور الطفل الكلمات بعينه، تقوم المعلمة بمسح الكلمات (كلمة كلمة)، يقوم الطفل بالتهجئة شفويّاً أو كتابياً (غيباً).

*** اللعبة الثانية عشرة: كم عدد الأشياء التي تستطيع أن تفكر فيها؟ (مراجعة مفردات، أشياء أخرى)**

— سير اللعبة: تسأل المعلمة السؤال التالي:

ما الأشياء التي تكون أكبر منك؟

ما الأشياء التي تكون أصغر منك؟

ما الأشياء التي تكون مستديرة؟

ما الأشياء التي تكون طويلة؟

ما الأشياء التي تكون قصيرة؟

ما الأشياء التي تكون نخيلة؟

ما الأشياء المصنوعة من الورق، الخشب، الزجاج؟

ما الأشياء التي تعمل على الكهرباء، الغاز، المازوت البترين إلخ؟

ما الأشياء التي تجلس عليها؟

ما الأشياء التي لها عيون؟

وغير ذلك كثير حيث تقوم المعلمة بتطبيق هذا السؤال على أشياء أخرى من بيئة الطفل.

*** اللعبة الثالثة عشرة: صياد العصافير:**

— سير اللعبة: يمثل أحد الأطفال دور الصياد، يتظاهر بأنه نائم أو أنه غير مهتم، تأتي العصافير إليه تفرق وعندما تقترب منه يغير عليها ليمسكها، إذا أمسك أحدها قبل الخط المعين يأخذ دوره ويعود الصياد ليأخذ دور العصفور وهكذا.

*** اللعبة الرابعة عشرة: ترتيب (حروف — أرقام — ... إلخ):**

— سير اللعبة: تكتب المعلمة على السبورة أو تفرد بطاقات على الطاولة /السبورة/ الأرض، يقوم الأطفال بترتيب الحروف، الأرقام، ... إلخ.

*** اللعبة الخامسة عشرة: ما هو الشيء المختلف؟ Odd one out:**

— سير اللعبة: تفرد المعلمة بطاقات حروف — أرقام — كلمات صور على السبورة — الطاولة أو تكتب على السبورة، يقوم الطفل باكتشاف الشيء المختلف.

* مثال: أ ب ت ٢ (رقم) ٢
١ ٢ ٣ ج (حرف) ج

*** اللعبة السادسة عشرة: أضداد — مراجعة مفردات:**

* أمثلة: حار — بارد، بعيد — قريب، طويل — قصير، سمين — نحيل، كبير — صغير

*** اللعبة السابعة عشرة: مناقشة صورة: Discussing a picture:**

— سير اللعبة: تضع المعلمة صورة على السبورة وتسال الأطفال أن يتحدثوا عنها.

الطفل الفائز هو الذي يتحدث أكثر طلاقة.

*** اللعبة الثامنة عشرة: الإيماء، مراجعة مفردات:**

— سير اللعبة: تعرض المعلمة بطاقات كلمات على السبورة أو تقول كلمات تدل على أفعال يقوم الأطفال بالإيماء وغيوهم مغمضة.

* مثال: أكل، أشرب، أنام، أقرأ، أكتب، أستيقظ، أنظف وجهي، أفرشي أسناني، ..

* اللعبة التاسعة عشرة: البطاقات (كلمات، حروف، أرقام):

— سير اللعبة: يقف الأطفال ومعهم البطاقات مرتبين حسب ترتيب الحروف أو الأرقام أو كلمات الجملة.

* اللعبة العشرون: إحداث أصوات:

— سير اللعبة: تقول المعلمة اسم الشيء (حيوان — طير) يحدث الأطفال الأصوات المناسبة.

أو تحدث المعلمة أصوات حيوانات أو غير ذلك ويقوم الطفل بالتعرف على اسم الحيوان.

* اللعبة الحادية والعشرون: أنظر بعيني إلى أشياء:

— سير اللعبة: تقول المعلمة: أنظر بعيني إلى أشياء يبدأ أسماؤها بحرف كذا؟
ما هي هذه الأشياء؟

* مثال: بـ حرف (ب) الباء ما هو الشيء الذي يبدأ بحرف الباء؟ بالون مثلاً.

* اللعبة الثانية والعشرون: لعبة التسوق: Shopping game:

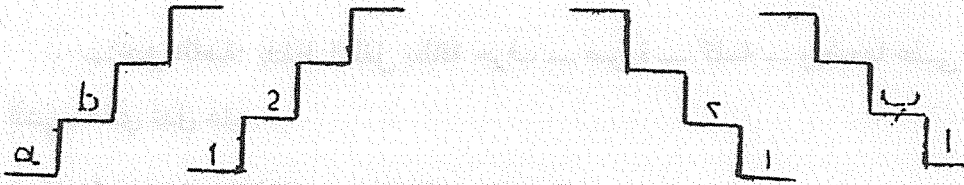
— سير اللعبة: تقول المعلمة: ذهب الطفل أحمد إلى البقالة واشترى بعض الشاي.
— يكرر الطفل: ذهب أحمد إلى البقالة واشترى بعض الشاي وأنا ذهبت إلى
المخبز واشترت بعض الخبز.

* اللعبة الثالثة والعشرون: أسرع: (فريقان)

— سير اللعبة: تكتب المعلمة على السبورة (أو تعرض بطاقات) حروف، أرقام، كلمات.
تقول المعلمة الحرف — الرقم — الكلمة، يسرع طفل ويضع يده على
الشيء المطلوب.

* اللعبة الرابعة والعشرون: السلم: (Ladders):

— سير اللعبة: ترسم المعلمة سلمين على السبورة لكل فريق سلم، تكتب المعلمة حرفاً أو رقماً على الدرجة الأولى يقوم الأطفال بإكمال السلم، الذي يصل إلى النهاية قبل الجميع هو الفائز.



* اللعبة الخامسة والعشرون: العد:

— سير اللعبة: تبدأ المعلمة بالعد — يكمل الأطفال العد.

* اللعبة السادسة والعشرون: احزر:

— سير اللعبة: تعطي المعلمة شيئاً (صورة — حرفاً — رقماً — كلمة — إلخ) يحزر الأطفال المطلوب منهم.

* مثال: احزر صورة من أو ماذا هذه، أو اقرأ هذا الحرف.

* اللعبة السابعة والعشرون: الذئب والغنمات:

— سير اللعبة: يتظاهر الذئب بأنه غير مبال وأنه لا يطمع بالغنمات، يدير ظهره لها. تحاول الغنمات الاقتراب منه وتسأل ما بك؟ لا يجيب وفجأة يغير الذئب على الغنم ويحاول أكلها. الطفل الذي يمسكه الذئب هو الخاسر ويأخذ مكان الذئب.

* اللعبة الثامنة والعشرون: الخط المستقيم:

— سير اللعبة: يعطى الأطفال بطاقات الأرقام أو الحروف ويطلب منهم أن يكونوا خطاً مستقيماً.

* اللعبة التاسعة والعشرون: تعليم التهجئة — بطاقات حروف (مجموعات):

— سير اللعبة: يعطى الأطفال بطاقات حروف ويطلب منهم تكوين كلمات أو تكتب المعلمة على السبورة حروفاً ويطلب من الأطفال تكوين كلمات.

* اللعبة الثلاثون: بطاقات وأجزاء:

— سير اللعبة: يلتقط الطفل بطاقة حرف — صورة — كلمة — ويضعها على الشيء الذي تدل عليه.

* اللعبة الواحدة والثلاثون: مطابقة + استماع:

— سير اللعبة: يطابق الأطفال مجموعتين من الصور — الكلمات — الألوان. يطابق الأطفال بين لونين أو كلمتين أو صورتين من مجموعتين أو يطابق بين صورة وكلمة أو تقرأ المعلمة الكلمة ويختار الطفل الصورة المناسبة.

* اللعبة الثانية والثلاثون: أوجد شريكك: Find your partner:

— سير اللعبة: تعطى مجموعتان من البطاقات لمجموعتين من الأطفال (صور — صور أو صور — كلمات أو كلمات — كلمات) كل طفل يفتش عن شريكه كأن يُسأل الطفل ماذا ترى على البطاقة صورة أم كلمة أم ...

* اللعبة الثالثة والثلاثون: وراء ظهرك: Behind your back:

— سير اللعبة: تضع المعلمة بطاقات (حروف — كلمات — أرقام) على السبورة أو تكتب على السبورة. ينف الطفل أمام السبورة (ظهره إلى السبورة) ويقف طفل آخر وظهره إلى الأطفال يشير إلى كلمة — حرف — رقم) باقي الأطفال يهيمسون (الحرف — الكلمة الرقم) إن استطاع الطفل معرفة الجواب يفوز.

* اللعبة الرابعة والثلاثون: التهجئة (كلمة): Spelling:

— سير اللعبة: تظهر المعلمة بطاقة الكلمة، أو تكتب على السبورة كلمة، يهجن الأطفال الكلمة.

* اللعبة الخامسة والثلاثون: ما هذا ؟ أهذا ... ؟ أهذا ... أم كذا ؟

— سير اللعبة: يلعب فريقان من الأطفال يسأل أحدهما الآخر عن أسماء الصور — الكلمات — الأحرف — الأرقام.

فإن أجاب الفريق الثاني يأخذ البطاقة ونقطة ويحتفظ بدوره، الفائز هو الذي يحصل على بطاقات أكثر.

* اللعبة السادسة والثلاثون: تهجئة الأجزاء:

— سير اللعبة: يُعطى الأطفال حروف تكوّن كلمة، كل حرف على بطاقة، يظهر المعلم الصورة، يرتب الأطفال الحروف كي يكونوا الكلمة.

* اللعبة السابعة والثلاثون: بطاقات تظهر وتختفي: Flash cards:

— سير اللعبة: تُفرد المعلمة (صور — صور) ، (صور — كلمات) ، (كلمات — كلمات) ، (حروف — حروف) ، (أرقام — أرقام) على الأرض (الطاولة)، البطاقات مقلوبة وعلى مجموعتين، الفريق الذي يحصل على بطاقات أكثر هو الفائز.

* اللعبة الثامنة والثلاثون: الألوان: Colors:

— سير اللعبة: تضع المعلمة بطاقة الألوان مقلوبة على الأرض/الطاولة، يلعب فريقان من الأطفال يسأل الفريق الأول عن اللون الذي على البطاقة، إذا أجاب الفريق الثاني بشكل صحيح، يفوز ويأخذ البطاقة.

*** اللعبة التاسعة والثلاثون: صياد السمك:**

— سير اللعبة: يقف الأطفال على الجدار، يرمي الصياد كرة على أحدهم، فإذا أصابه، يبقى الصياد، وإن لم يصبه يفقد دوره كصياد ويحل محله طفل آخر وهكذا.

*** اللعبة الأربعون: استمع وافعل: Listen & do:**

— سير اللعبة: قيام! جلوس! أعط صديقك قلم رصاص من فضلك! ارفع يديك عاليًا! اليدين جانباً! المس ظهر صديقك! ارفع عاليًا خمسة أصابع! افتح — أغلق الباب! اليدين أمام! اليدين خلف! ضع يدك على رأسك! ضع قلمك الرصاص على الأرض! ضع كتابك تحت الكرسي! إذا كنت تستطيع السباحة، صفق مرة! إذا كنت تستطيع أن تشغل المسجلة، قف! المس واحداً يلبس كترة كحلي! ارفع يديك اليسوى إذا كان أحمد أطول من حسن! صفق مرتين إذا كان الكرسي أصغر من الطاولة! إذا كنت تحب الموز تظاهر أنك تأكل واحدة! إذا كنت تحب البيض أظهر ذلك على وجهك! إذا كنت تحب البطيخ هز رأسك هكذا!

*** اللعبة الحادية والأربعون: (المعلمة تقول):**

— سير اللعبة: تُقال هذه العبارة (المعلمة تقول) قبل كل أمر، إذا قيلت يُطاع الأمر، وإذا لم تُقل لا يُطاع الأمر.

*** اللعبة الثانية والأربعون: Complete grid:**

— سير اللعبة: تقول المعلمة رقم وحرف المربع، يأتي أحد الأطفال إلى السبورة ويؤشر على المربع ثم يلونه.

* مثال: أ ١ ، ب ٢

٤	٣	٢	١	
				أ
				ب
				ت
				ث

* اللعبة الثالثة والأربعون: كتابة الجسم (أعضاء الجسد):

— سير اللعبة: يشكّل الأطفال بأجسامهم حروفاً وأرقاماً وكلمات.

* أغنية: الرأس والكتفين

الركب وأصابع القدم

العينين والأذنين

الفم والأنف

* اللعبة الرابعة والأربعون: التنبؤ بالصور: Predicting pictures:

— سير اللعبة: تقدم المعلمة اللعبة بمراجعة مسميات الأشياء على الصور، تخلط

المعلمة الصور على شكل كومة، ووجه الصورة نحو الأسفل، يتنبأ الأطفال الصور واحدة واحدة، فإذا صح التنبؤ أخذها الطفل، وإلا وضعها أسفل الكومة.

* اللعبة الخامسة والأربعون: كم هي سرعة مشاهدتك؟ أسرع How quickly can you see:

— المهارات: استماع ومحادثة.

— المواد: رسوم على بطاقات أو صور.

— سير اللعبة: تعرض المعلمة الصورة بسرعة ثم تخفيها تسأل المعلمة الطفل عن

الصورة، تربط المعلمة خبرات معرفية ورياضية، ولغوية، وعلمية... الخ.

* مثال: (صورة رجل يجري)

المعلمة: ماذا يفعل الرجل؟

الطفل: يجري.

المعلمة: ماذا شاهدت أيضاً؟

الطفل: بعض الغنم.

المعلمة: كم عددها؟

الطفل: خمس / خمسة...

*** اللعبة السادسة والأربعون:**

— سير اللعبة: توزع المعلمة أشكالاً صغيرة وملونة أو ألعاباً صغيرة عشوائياً، كل طفل يحاول أخذ أكبر عدد ممكن.

* مثال: المعلمة: كم عدد الألعاب التي حصلت عليها. الطفل: ثلاثة.

المعلمة: ضع يدك على الرقم الذي يمثل ذلك على السبورة.

المعلمة: اذكر الأعداد حسب ألوانها.

*** اللعبة السابعة والأربعون: (الصندوق) العقل الأسود: reading trick-Black mind :**

— الإعداد: مساعدة (المعلمة) تغادر الغرفة، يختار الأطفال والمعلمة شيئاً ما في الصف، تعود مساعدة المعلمة إلى الصف، وتسال عن الشيء الذي يفكر به الأطفال.

— سير اللعبة: المعلمة م: أهر السبورة؟

المعلمة: لا

المعلمة م: أهر التلفزيون؟

المعلمة: لا

المعلمة م: أهر الفيديو؟

المعلمة: لا

المعلمة: تشير إلى شيء أسود الشيء الذي بعده هو الشيء المطلوب.

*** اللعبة الثامنة والأربعون: لعبة تذكر الأسماء: A remembering names game :**

— اللغة: أسماء الأطفال في الصف.

— المهارات: استماع ومحادثة.

— المستوى: مبتدئين (٥ — ٦) سنوات.

— الزمن: ١٠ دقائق.

— الإجراء: تضع المعلمة الأطفال في دوائر من خمسة، تعطي المعلمة الطفل كرة خفيفة ينبغي أن يرميها إلى طفل آخر في الدائرة، الطفل الذي يمسك الكرة ينبغي أن يقول ارمه، أما الطفل الذي يتلقاها يقول اسم الذي رماها إليه، إذا أخطأ الكرة تعطي لغيره.

*** اللعبة التاسعة والأربعون: استماع إلى أصوات: Listening to sounds:**

— سير اللعبة: تطلب المعلمة من الأطفال أن يغمضوا أعينهم، وأن يضعوا أيديهم عليها، يستمع الأطفال إلى الأصوات ويسمون أصحابها.

*** اللعبة الخمسون: احزر ماذا أرسم:**

— سير اللعبة: تبدأ المعلمة بالرسم على السبورة، وتساءل: ماذا أرسم؟ الأطفال يحزرون الشيء الذي ترسمه المعلمة.

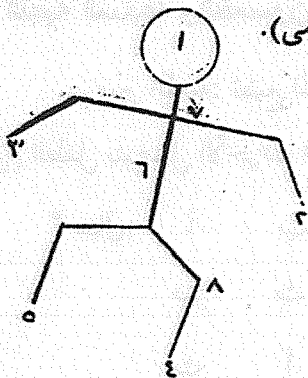
*** اللعبة الحادي والخمسون: بنفو (بم بم): Bingo:**

— سير اللعبة: تعرض أو تكتب المعلمة قائمتين من الأرقام — والحروف يلعب فريقان من الأطفال كل فريق يشطب الرقم أو الحرف الذي تقوله المعلمة في قائمته، يهتف الأطفال الكلمة (بنجو) للفريق الفائز.

*** اللعبة الثانية والخمسون: تعليم أجزاء جسم الإنسان:**

— سير اللعبة: ترسم المعلمة رجلاً وتكتب الأرقام على الأجزاء.

تذكر المعلمة الرقم فيقول الطفل 'اسم الجزء (المسمى).



*** اللعبة الثالثة والخمسون: حبل الغسيل، استمع وأوجد: Listen & Find:**

— المواد: حبل غسيل، ملقط، صندوقان بداخلهما ملابس، فريقان من الأطفال.

— الإجراءات: تدعو المربية الفريقين من الأطفال إلى الأمام، تطلب من طفل من كل فريق أن يخرج من صندوقه.

* مثال: جوارب زرقاء.

الطفل الذي يجد الشيء، ويعلقه على الحبل قبل غيره هو الفائز، وله نقطة.

*** اللعبة الرابعة والخمسون: استمع ورتب (صور):**

— سير اللعبة: تعطي المعلمة صوراً غير منتظمة إلى الأطفال، ويطلب منهم تنظيمها حسب أحداث القصة، تحكي المعلمة القصة، الأطفال يرتبون في مجموعات.

*** اللعبة الخامسة والخمسون: الأسئلة:**

ما هذا؟ ما ذاك؟ ماذا على الجدار؟ من يجلس بعد حسن؟ أين يجلس أحمد؟

*** اللعبة السادسة والخمسون: إغماض العينين:**

— سير اللعبة: تغطي المعلمة عيني الطفل، يعطي الطفل أشياء يتعرف عليها باللمس.

(ما هذا) (هذا كتاب).

*** اللعبة السابعة والخمسون: توصيل الحروف:**

— سير اللعبة: تضع المعلمة بطاقات الحروف أو تكتب مجموعتين من الحروف يقوم الطفل بتوصيل الأحرف المتماثلة.

* مثال: أ ب

ب ث

ث أ

*** اللعبة الثامنة والخمسون: احزر (خمن):**

— سير اللعبة: تخفي المعلمة أشياء وراء ظهرها، وتطلب من الأطفال التعرف عليها.

*** اللعبة التاسعة والخمسون: لعبة الذاكرة:**

— الإجراء: تعرض المعلمة (صوراً وكلمات) وترقمها، تخفي (الصور والكلمات) وتبقى الأرقام، تسأل الأطفال عن الشيء من خلال إشارتها إلى رقمه.

*** اللعبة الستون: اقرأ وصل الأرقام المتماثلة/ الكلمات المتماثلة:**

مقال:	١	٣	كتاب	مقعد
	٢	١	باب	كتاب
	٣	٢	مقعد	باب

*** اللعبة الحادية والستون: (انظر وقل كم):**

— سير اللعبة: ينظر الطفل إلى صور أشياء، يعدها ويقول كم هي.

*** اللعبة الثانية والستون: (أرني):**

— المعلمة: أرني الطاولة.

— الطفل: يذهب إلى الطاولة ويضع يده عليها.

*** اللعبة الثالثة والستون: كم الوقت أيها الذئب؟**

— سير اللعبة: يلبس أحد الأطفال قناع ذئب (mask) على وجهه باقي الأطفال يقفون خلفه يسألونه عن الوقت: كم الوقت أيها الذئب؟ ثم يعلن الذئب أنه آن الأوان لأكلهم جميعاً يهرب الأطفال (الدجاجات)، والذي يحسك به الذئب هو الذي سيأخذ دور الذئب من جديد وهكذا ...

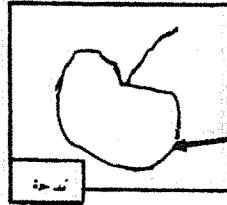
* اللعبة الرابعة والستون: لعبة من فضلك: Please:

— سير اللعبة: تخبر المعلمة الأطفال بأن (من فضلك) هي كلمة السر، إذا قالتها قبل الأمر، عليهم أن ينفذوا الأمر وإلا فلا.

* مثال: من فضلك اجر، امش، اسبح، افتح عينيك، أغلق عينيك، افتح يديك/ أغلقهما، الخ.

* اللعبة الخامسة والستون: صل الكلمة (بالصورة + الكلمة) المناسبة:

* مثال:



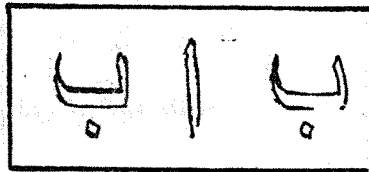
• موز

• نقاحة

• بطيخ

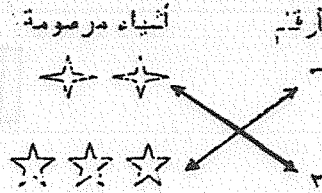
* اللعبة السادسة والستون: لون الأشياء المتماثلة:

* مثال:



• اللعبة السابعة والستون: (اقر ، صل ، لون):

* مثال:



• اللعبة الثامنة والستون: صل كلمة بصورة تدل عليها (أفعال: يقرأ ، يشاهد ، يستمع):

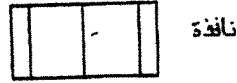
• اللعبة التاسعة والستون: (اقرأ وتتبع):

* مثال:



* اللعبة السبعون: ما رقم ...؟ ما هو رقم (١)؟

* مثال:

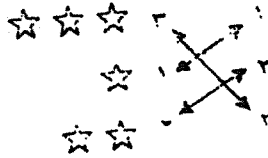


* اللعبة الحادية والسبعون: عد بشكل معكوس:

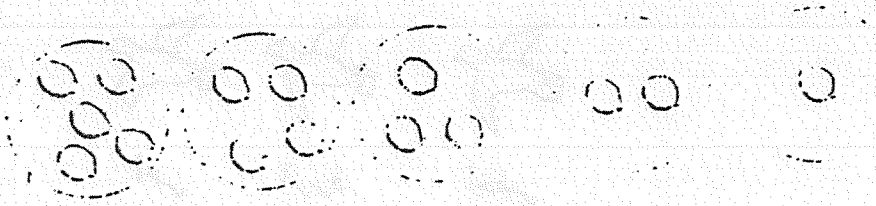


* اللعبة الثانية والسبعون: (اقرأ وصل الأرقام بالأشياء وأرقامها ولون الأشياء):

* مثال:



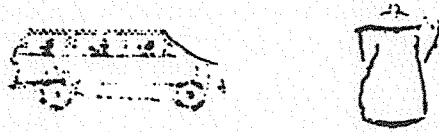
• التدريب (١): عد بشكل معكوس:



• التدريب (٢): اقرأ وصل الكلمات المتماثلة:



• التدريب (٣): استمع ولون:



• التدريب (٤): اقرأ وتتبع وانسخ:



• التدريب (٥): استمع، قل ولون:



أخضر



أزرق



أحمر

• التدريب (٦): سباق التهجئة: أكمل:

ر	أ	س



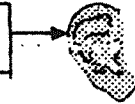
		ق



		ع



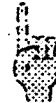
ا	ذ	ن



	ف



	ي



• التدريب (٧): اقرأ وصل الأحرف لتكمل رسم البطة الخ

* التدريب (٨): اقرأ وضع خطأ تحت الكلمة الصحيحة:



اسود • أخضر • أنيرق • أسود
• أنيرق • أخضر • أنيرق • أخضر

* التدريب (٩): اقرأ وصل:

ب ، س ، ف ، و
ـ ، ف ، و ، ب

* التدريب (١٠): اقرأ واكمل:

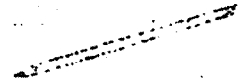


* التدريب (١١): اقرأ ولون:

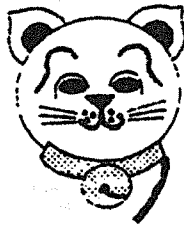
- ١ - أخضر
- ٢ - أزرق
- ٣ - أحمر
- ٤ - أسود

• التدريب (١٢): اقرأ وعوض بكلمة:

— عندي كتاب وعندي 

— عنده حقيبة وعنده 

• التدريب (١٣): اقرأ، وصل ولون:



- — الرأس
- — العينان
- — الأنف
- — الفم

• التدريب (١٤): سباق التهجئة: أكمل الكلمة الناقصة:



أ.....ن

• التدريب (١٥): اكتب الإجابات الصحيحة:

 = 2 + 2
  = 2 + 1

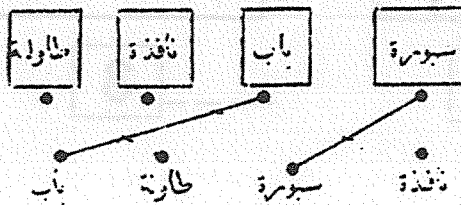



= 5 + 5
 = 5 + 1

• التدريب (١٦): اقرأ ولون:

۱ پ ۲

• التّحريّب (١٧): استمع، اقرأ وصل:



• التدريب (١٨): قل واكتب (x / ✓):

— لي ۲ يدان

— لي ۲ نراغان

— لي ٣ أرجل

— لى ؟ زۇوس

* التدريب (١٩): قل واكتب (× / ✓):

☐

— الكرة على الكرسي.

☐

— الكرة في الحقيبة.

☐

— الكرة في الصندوق.

☐

— الكرة على الطاولة.

* التدريب (٢٠): قل واكتب (× / ✓):



3



3

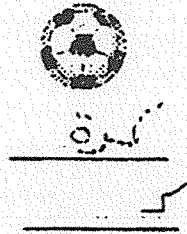
* التدريب (٢١): أخبر الوقت ولون:



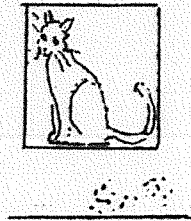
جهر

* التدریب (٢٢): ما لون هذا؟ (صور أشياء ملونة)

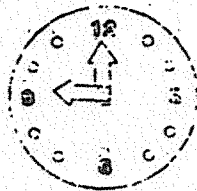
* التدریب (٢٣): اقرأ، تتبع واكمل:



* التدریب (٢٤): اقرأ واكتب:



* التدریب (٢٥): اقرأ وصل:



المراجع العربية

- ١ — الأحمد، أمل (٢٠٠٣): دور اللعب في تعلم الخبرات اللغوية — مؤسسة الرسالة — بيروت — لبنان.
- ٢ — الأحمد، أمل (٢٠٠١): بحوث ودراسات في علم النفس — مؤسسة الرسالة — بيروت — لبنان.
- ٣ — الأحمد، أمل (١٩٩٢): أهمية اللعب في تطوير عملية نمو الطفل — وزارة التربية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة.
- ٤ — الأحمد، أمل (١٩٩٢): أهمية اللعب في عملية نمو الطفل وتطبيقات عملية — دمشق — سوريا.
- ٥ — البيلوي، فيولا (١٩٨٢): الأطفال واللعب — مجلة علم الفكر — العدد (٢) — الكويت.
- ٦ — البيلوي، فيولا (١٩٧٩): الأطفال واللعب — مجلة عالم الفكر — العدد (٣) — الكويت.
- ٧ — اللبابيدي، غفاف — الخلايلة، عبد الكريم (١٩٩٠): سيكولوجيا اللعب — دار الفكر — عمان.
- ٨ — بلقيس أحمد، مرعي توفيق (١٩٨٢): الميسر في سيكولوجيا اللعب — دار الفرقان — عمان.
- ٩ — البقاعي، إيمان (١٩٩٨): قاموس ألعاب الأطفال — دار علاء الدين — دمشق.
- ١٠ — بياري، عواطف فيصل (١٩٩٨): أنشطة اللعب وعلاقتها بالنضج الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال — دراسة ميدانية — مركز البحوث التربوية والنفسية — مكة المكرمة — السعودية.
- ١١ — جونز، ماجي (١٩٩٨): تكوين شخصية طفلك منذ ولادته وحتى سن الخامسة عن طريق اللعب والتعلم — ترجمة مركز التعريب والترجمة — الدار العربية للعلوم.
- ١٢ — حنا، فاضل (١٩٩٩): اللعب عند الأطفال — دار مشرق ومغرب — دمشق.
- ١٣ — دائرة المعارف الحديثة (١٩٩٩): الأسرة السعيدة ج ١٤ م، غازي جرادة الثقافية — بيروت — لبنان.
- ١٤ — سفير، شركة (١٩٩٨): موسوعة سفير لتربية الأبناء — المجلد الأول — القاهرة — مصر.
- ١٥ — سوزانا، ميللر (١٩٨٧): سيكولوجيا اللعب — ترجمة حسن عيسى ومحمد عماد الدين إسماعيل — سلسلة عالم المعرفة — العدد (١٢) — الكويت.
- ١٦ — شطناوي، عبد الكريم وآخرون (١٩٩١): سيكولوجيا اللعب — دار صفاء للنشر والطباعة — ط ١ — عمان — الأردن.

- ١٧ — الصغير، هناء (١٤١٤): إعداد برنامج لتنمية دافع الاستطلاع لدى أطفال الروضة — رسالة ماجستير غير منشورة — الرياض — جامعة الملك سعود.
- ١٨ — صادق، يسرية (١٩٨٩): خبرة اللعب، أنماط — سلوكيات — أدوات، في ضوء بعض قدرات التفكير التباعدي لدى أطفال ما قبل المدرسة — بحوث المؤتمر السنوي الرابع لعلم النفس — مصر — الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- ١٩ — عبد الفتاح، كاميليا (١٩٩١): العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب — مكتبة النهضة المصرية القاهرة.
- ٢٠ — عبد الفتاح، كاميليا (١٩٩٣): العلاج النفسي الجماعي للأطفال باستخدام اللعب — دار الفكر العربي — ط ٣ — القاهرة — مصر.
- ٢١ — عويس، خير الدين (١٩٩٧): اللعب وطفل ما قبل المدرسة — دار الفكر العربي — القاهرة.
- ٢٢ — فالتاين، س. و (١٩٩٤): الطفل السوي — ترجمة عبد العلي الجسسماني — الدار العربية للعلوم — بيروت لبنان.
- ٢٣ — فتحي، محمد رفعت (١٩٨٧): سيكولوجيا اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض — دار القلم — الكويت.
- ٢٤ — القاتمي، علي (١٩٩٦): الأسرة ومتطلبات الأطفال — ترجمة البيان للترجمة — دار النبلاء — بيروت — لبنان.
- ٢٥ — كلارك موستاكس (١٩٧٤): علاج الأطفال باللعب — ترجمة عبد الرحمن سليمان — مكتبة زهراء الشرق — القاهرة — مصر.
- ٢٦ — لوبلنسكايا، أ. أو (١٩٨٠): علم نفس الطفل — ترجمة علي منصور وبدر الدين عامود — منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي — دمشق.
- ٢٧ — محمد قناوي، هدى (١٩٩١): الطفل تنشئته وحاجاته — مكتبة الأنجلو المصرية — القاهرة.
- ٢٨ — محمد بهادر، سعدية (١٩٧٧): علم نفس النمو — دار البحث العلمي — الكويت.
- ٢٩ — محمد عبد الباقي، سلوى (١٩٨٩): اللعب بين النظرية والتطبيق — الرياض — مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٣٠ — منصور عثمان، غادة (١٩٨٩): دور الحضنة في تحسين مستوى الذكاء والنضج الاجتماعي لدى الأطفال — رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٣١ — موسوعة علم النفس الشاملة (١٩٩٨ — ١٩٩٩): المجلد السادس — بيروت — لبنان، Editor creeps, INT.
- ٣٢ — ويلارد أولسون (١٩٦٢): تطور نمو الأطفال — ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون — عالم الكتب — القاهرة.

المراجع الأجنبية

- 1- abbott, Natalie(1995): **learning through play**. Handbook, touch publishing.
- 2- Anker, dorthy G.(et-al)-(1994): **teaching children as play**, N.Y., Mc Milan Co.
- 3- Barry, Richard N.& qumper (1992): **preschool children play**, N.Y., the free press.
- 4- Brown, meg(1999): **Westside parent education nursery school santaruz**, California.
- 5- Brokering, lios(1989): **resources for dramatic play**, fear on teacher aids, carthage, Illinois.
- 6- Cartwright, sally(1990): **learning with large blocks young children**, march,pp.38-41.
- 7- Cohen, H.D.& radelp, M.(1988): **kindergarten and early schooling**. N.Y., the free press.
- 8- Cherry, Clare(1990): **creative art for the developing child**, fear on teacher aids, carthage, Illinois.
- 9- Common, esden(1997): **kindergarten and care curriculum**. Go back 1 page in guide, ever green main menu, kindergarten main menu.
- 10- Cooper, renatta. M.(1996): **the role of play in a cultural process clearing house**, California, U.S.A.
- 11- Dodge, Dina trister & colker, Laura j.(1992): **creative curriculum, teaching strategies**, Washington.
- 12- Format (1999): **fun schools pc**. Cd-room,
<http://www.europressco.uk/products/fs7.htmlt>.
- 13- Garul, Susan (1990): **effect of play of adults on the cognitive and play behavior of preschool children**, N.Y. the free press,
- 14- Gordon, Debra , & Ellen, f.(1984): **cognitive developmental characteristics of play and their relation to age**, N.Y., the free press.
- 15- Heinchet al(1982): **instructional media**, john wiely and sons, New York.
- 16- Hindrick, james(1992): **what is for play ?** N.Y., the free press.
- 17- Hirsch. Elisabeth S.(1993): **the block book, national assöciation for education of young children**, Washington, D.C.
- 18- Karrby,gunni(1990): **children's conception of their own play**, early child development and care, vol.58,pp.81-85.
- 19- Leeper(1994): **good school for young children**, collier, Macmillan publishers, London.

- 20- Maidment and bornstein(1973): **simulation games, a bell and how ell company**, Columbus, Ohio.
- 21- Millichamp, P.A(1959): **another look at play, bull inset, child study**, Toronto, 15,N4P:1-13.
- 22- Nancy, green & wilm, P.(1992): **Helping your child to get ready for school**, N.Y., the free press.
- 23- Natanson,jan(1998): **learning through play: U.S.A**,
<http://www.opengroup.com/open/fabook/070/070b376234.shtml>
- 24- Nourrot, patricia monighan, and hoorn, Judith L.(1991): **symbolic play in preschool and primary setting**, young children,sept.,PP.40-50.
- 25- Richard N. & Barry and qumper (1992): **preschool children play**, N.Y., the free press.
- 26- Rogers, cosby S and Sawyers, janet K.(1992): **play in the lives of children. National association for the education of young children (NAEYC)**, Washington, D.C.
- 27- Singer, doroyhy G. and singer, Jerome L.(1990): **the house of make-Believe, children's play and the developing imagination**. Harvard university press, Cambridge, mass, London, England.
- 28- Smilansky, sara(1968): **the effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children**. John wily & sons inc., New York, London, Sydney, Toronto.
- 29- Tizard, B.(1988): **parent involvement in nursery education**, London, Random house.
- 30- Unesco (1980): **the child and play, theoretical approaches and teaching applications educational studies and document**, S.NO.34, Paris.
- 31- Woodard carol young (1984): **guidelines for facilitating sociodramatic play, childhood education**, jan-feb.,pp.172-177.

المصطلحات باللغة الإنكليزية

Psychology of the Play	علم نفس اللعب
Approach	مدخل
Concept	مفهوم
Classical theories	نظريات تقليدية
Modern theories	نظريات حديثة
Surplus energy	الطاقة الزائدة
Recreation theory	نظرية تجديد الطاقة
Recapitulation theory	النظرية التلخيصية
Preparatory theory	النظرية الإعدادية
Psychoanalytic theory	نظرية التحليل النفسي
Behaviorism	السلوكية
Cognitive theories	نظريات النمو العقلي (المعرفية)
Behavioral combinations	تركيبات أو بنى سلوكية
Assimilation	التمثيل
Identification	التقمص
Imitation	التقليد
Educational function	الوظيفة التربوية
Psychological function	الوظيفة البيولوجية
Social function	الوظيفة الاجتماعية
Diagnostic function	الوظيفة التشخيصية
Therapeutical function	الوظيفة العلاجية
Role play	اللعب الدوري (التمثيلي)
Practice play	اللعب التدريبي
Symbolic play	اللعب الرمزي
Accommodation	الملاءمة أو المطابقة
Eros and libido	الدفع إلى الحياة
Social perception	الإدراك الاجتماعي

Reflective thought	التفكير الانعكاسي
Decentration	اللامركزية
Reversibility	المعكوسية (المقلوبة)
Motor skill games	ألعاب حركية
Speak games	ألعاب الكلام
Senses games	ألعاب الحواس
Fun games	ألعاب التسلية
Skill games	ألعاب المهارات
Playing games	ألعاب مخططة
Concept games	ألعاب المفاهيم
Imitation games	ألعاب التقليد
Mak-belive in regard of object	التحويلات الإيهامية للأشياء
Mak-belive in regard of: actions and situations	التحويلات الإيهامية للأفعال والمواقف
Persistence	الاستمرارية
Interaction	التفاعل الاجتماعي
Verbal	التواصل اللفظي
Decontextualization	التأويل التوهمي
Integration	الدمج
Structural	بنية
Functional roles	الأدوار الوظيفية
Relational roles	الأدوار العلاقية
Character roles	الأدوار الشخصية
Peripheral roles	الأدوار الخارجية
Imaginary friends	الأصدقاء التخيليين (متخيلين)
Semiotic	علاماتية
Learning theories	النظريات التعليمية
Fun schools	مدارس المرح
Multisensory room	غرفة متعددة الحواس

The attitudes	الاتجاهات
Adequacy	الكفاية
Worthiness	الجدارة
Inter personal relation	علاقات بينشخصية
Intellectualization	الإدراكات العقلية
Self realization	إدراك الذات
Acceptance	التقبل
Acquiescence	القبول أو الاقتناع
Fantasies	تصورات خيالية
Empathetically	المشاركة الوجدانية
The therapeutic	العملية العلاجية
A regular pattern	نموذج منتظم
Troubled children	الأطفال المشكلين
Ambivalences	تناقضات وجدانية
Immobilized	مشلول الحركة
Fun with rhymes – rhyming game	لعبة القافية المرحية
Spelling game	لعبة التهجئة
Brainstorming game	لعبة العصف الذهني
Hopping game	لعبة التسوق
Remembering game	لعبة التذكر

اللجنة العلمية

الأستاذ الدكتور علي منصور

الأستاذة الدكتورة أمل الأحمد

المدقق اللغوي

د. ياسين فاعور

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات