اللعب في الطفولة المبكرة

الفصل 0

المقدّمة، تأليف فاديا حطيط

لماذا هذا الكتاب؟

تتدافع الأجوبة في ذهني على هذا السؤال: إنه محاولة لسد بعض النقص في المكتبة التربوية باللغة العربية. إنه مرجع لطالبات اختصاص رياض الأطفال والطفولة المبكرة. إنه نوع من الدليل المساعد للمعلمات والأهل من أجل فهم أهمية اللعب في تربية الأطفال. إنه محاولة لتركيز المعرفة من أجل تطوير ذاتي في ما أقوم به من تدريس سيكولوجة اللعب في الجامعة اللبنانية.

ولكن ثمة جواب يقبع في الداخل، مختبئاً وموارباً وخجولاً: إنه سعي للإمساك بلحظة الطفولة الهاربة. ومع أن الكتاب ينكر، في صياغته الأكاديمية الصرفة، هذا الميل الخفي "للعب الطفولي"، إلا انني كثيراً ما استعدت في أثناء كتابته ذلك الاحساس الذي كان يعتريني وأنا أرتب غرفة أطفالي ولعبهم... بأنني ألعب. أو عندما كنت ارافقهم لحضور مسرحية للأطفال... بأنني أشاهد مسرحية لي. الطفولة، ذلك العالم الهانئ (حتى ولو قالت لنا المعارف التربوية أنه ليس كذلك)، أخشى انها صارت عالماً آخذاً بالتلاشي شيئاً فشيئاً، ليس على الصعيد الشخصي وإنما إيضاً على الصعيد العام. لا سيما في ثقافتنا العربية التي تضيَق لأكثر الحدود مجال الطفولة. لا لغة معترف بها للأطفال، لا ثقافة خاصة بهم، لا علماً معنياً بهم.

هل لذلك علاقة بالعنف المتزايد؟ بالتقهقر المتزايد؟

نعم بالتأكيد. ليس لثقافة أن تكبر بشكل سليم دون أن تكون "طفولتها" مرعية جيداً. ونحن، المنتمون إلى اللغة العربية، بعيدون عن الاعتناء بأطفالنا. يكفينا أن نلقي نظرة على شوارعنا، على مؤسساتنا، على نتاجاتنا الثقافية، على برامجنا التلفزيونية، على إصداراتنا البحثية... لنعلم كم أننا ندخل في الكهولة من دون تفكير بالغد، أي بدون تفكير بالطفولة.

إن الجواب الذي أميل إليه أكثر، أن هذا الكتاب الصغير هو مساهمة في إعلاء شأن لحظة الطفولة، وسيكون من باب التكريم له أن يستوي بين الكتب المتخصصة بالأطفال، وأن يؤسس لكتب أخرى.

لمن يتوجه هذا الكتاب؟

إنه أولاً لطالبات اختصاص رياض الأطفال وتعليم الطفولة المبكرة (أي المرحلة التي تمتد من الولادة وحتى ثماني سنوات). ثانياً هو للمعلمات. وثالثاً هو للأهل. مع العلم بأن المعلمات والأهل هم أهل خبرة ومعرفة بالأطفال قد تتجاوز هذا الكتاب، غير أن فائدته تبقى في كونه يوسع من إمكانية توظيف اللعب في تربية الأطفال، ويخفف من مشاعر الذنب التي يمكن أن يشعر بها هؤلاء من جرَاء افتراض هدر الأطفال لوقتهم.

أما طالبات الأختصاص فأرجو أن يجدن فيه مرجعاً مفيداً يسيراً على الفهم بدون خيانة المقاربة العلمية للموضوع، وهي للأسف، من انتاج لغات وثقافات على الأغلب غير عربية، ما يجعل الترجمة جزءاً لا يتجزأ من الكتابة حتى حين لا يكون النص استشهاداً او نقلاً.

وأخيراً أتوجه بالشكر لطالبات رياض الأطفال في كلية التربية-الجامعة اللبنانية، اللواتي ساعدنني إن في تقديم معلومات أو في النقاش معهن او في عروضهن في أثناء الصفوف. كما أشكر الزميلتين الدكتورة مريم سليم والدكتورة نجلا بشور لمراجعتهما الكتاب ووضع ملاحظات مفيدة بشأنه. وأختم بشكر خاص للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية التي تشجع على الانتاج العلمي التربوي الرصين، وأنه لمدعاة اعتزاز لي أن يكون هذا الكتاب واحداً من إصداراتها.

اللعب في الطفولة المبكرة

الفصل 1

مداخل نظرية، تأليف فاديا حطيط

1-التعريف:

ما هو اللعب؟

كثيرة جداً التعريفات التي أعطيت للعب. منها ما ركّز في تعريفه على البهجة التي يثيرها ذلك السلوك ، ومنها ما ركز على التحرر من القيود، ومنها ما ركّز على النشاط المتضمن فيه، ومنها ما ركز على حجم الانشغال العفوي الذي يستثيره، ومنها ما ركّز على التعلم الذي يؤمنه.

كل صحيح ذلك بدرجة أو بأخرى. ولكن كيف نعرّف سلوك اللعب؟ هل هو ذلك كله أو بعضه أو غيره؟ هل صحيح ان البهجة هي جزء من اللعب مثلا؟ إن مراقبة طفلة تلعب وتنهمك مثلا بتركيب قطعة فوق أخرى والجهد الذي تبذله، يوحي لنا بأن اللعب ليس دائماً مبهجاً. وهل صحيح أن اللعب هو تحرر من القيود؟ يصح ذلك لو كنا نتكلم عن شخص كبير وليس طفلا، فالكبار إذا ما لعبوا صح فيهم ذلك التحرر، أما الأطفال فكثيرا ما يكون اللعب لديهم ممارسة شديدة التنظيم ولا يشعر معها الطفل بحرية التصرف. لنأخذ مثلا لعب الأدوار، إن التقيد بشروطه ضروري من إجل استمرار اللعبة، ومخالفة السلوك النمطي للدور الملعوب يؤدي بالأطفال إلى الاحتجاج والاستياء وإلى فرط اللعبة. وهل صحيح أن كل سلوك لعب يؤدي إلى التعلم؟ لنراقب صبياً في السادسة من عمره يلعب

لعبة "الغميضة" مثلا، ما الذي سيتعلمه؟ المشي، الركض، استكشاف المكان، التواصل مع رفاقه؟ بالطبع لا فهو يعرف كل ذلك جيداً، ولو كان التعلم هو مقصد اللعب لكان من الأجدى على الصبي ان يمارس لعبة جديدة.

يعالج جيل بروجير (Gilles Bourgère) مسألة تعريف اللعب من الناحية الفلسفية مشيراً إلى صعوبتها، بسبب هيمنة اللغة المنطوقة على تصوراتنا. فاللغة قد تؤدي إلى تشوش فهمنا، ذلك " أنها لا تتصف بالضرورة بالحقيقة، ويمكن لوظيفتها البراغماتية أن تؤدي إلى الخلط بين عدة وقائع واتجاهات" . هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإننا لا نستقي مفهوم اللعب من لغة علمية معينة، بل من الاستخدام اللغوي اليومي، مما قد يزيد من الإضطراب اللاحق بالمعنى. من هنا يرى بروجير أن ثمة اعتباطية في إطلاق تسمية اللعب على أشياء مختلفة ومتناقضة. فنحن نستعمل مصطلح "اللعب" عى أنواع من السلوك لا علاقة بينها، كمثل قولنا "لعبة الأمم" أو "اللعبة السياسية" أو "لعبة الإغراء" وهي كلها تعني البالغين من الناس، ونقول أيضا "لعبة الغميضة" و"لعبة التركيب" و"لعبة بيت بيوت" وهي تعني الصغار من الناس. فكيف قام الذهن بمثل هذا الخلط؟ وبناء على أي أسس؟

من جهة أخرى يرى المؤلف أن الفكر الفلسفي الغربي تأثر بشدة برؤية أرسطو للعب بوصفه ضد الجد. فهذه الرؤية افقدت اللعب كل غاية خاصة بذاته، بل جعلته خاضعاً للعمل الذي يستمد تبريره منه . إنه تعريف بالسلب. وهذه النظرة السلبية شكلت خلفية الباراديغم السائد حول اللعب حتى زمن بعيد. ويبدو أن ما نشهده حالياً هو تحول في هذا الباراديغم، على قاعدة الربط ما بين اللعب والطفولة والبعد التربوي مما يبدّل تلك النظرة بنظرة إيجابية فعالة، ولكن من دون اختفاء الصورة القديمة تماماً، لذلك فما زال المفهوم حتى اليوم حاملاً للعديد من التناقضات والرؤى المتضاربة. وما زال الباحثون بعيدين عن الاستقرار على تعريف واحد ومحدد للعب، والحصيلة عدد كبير جداً من التعريفات.

ونستعرض فيما يأتي بعض هذه التعريفات:

-اللعب هو النشاط الانغماسي الذي يشارك فيه الاطفال الأسوياء بحماسة و تسليم (Scales, et al., 1991)

-اللعب هو مقطع من الحياة، هو نوع من الترتيب يمكن لأي واحد أن يتصرف فيه كما يشاء دون أن يخشى أي عاقبة (Csikszentmihalyi 1981).

-اللعب هو سلوك خال من الضغط، دوافعه داخلية، مضبوط من قبل اللاعبين، حر من القواعد الخارجية، غير جدي (بمعنى أن نتائج أفعال اللعب ليست حقيقية)، ممتع، غالباً اجتماعي ولكن يمكن ان لا يكون وغالباً تظاهري(Perry (1998.

للعب هو سلوك له أربع خصائص :

- هو في العادة سلوك طوعي.
- هو سلوك سار بذاته وبدون أي تعويض خارجي.
- هو سلوك يستدعي مستوى من النشاط (الجسماني غالباً) ومن الالتزام.
- هو سلوك مختلف عن غيره لأنه يتضمن نوعاً من التظاهر.

ويمكننا إيراد عشرات التعريفات، ولكننا مع ذلك علينا أن نقر بأن التعريفات كلها تصيب جانباً ولا تصيب الجوهر. فلو فندنا الخصائص السابقة لرأينا أنها لا تختص بما نسميه سلوك اللعب، فالطوعية قد تكون في القيام بالاعمال الإنسانية وهي أبعد ما تكون عن مفهوم اللعب، والسرور الذاتي قد يتأتى من الكتابة الحميمة وأيضاً هي ليست من اللعب بشيء، واستدعاء النشاط الجسماني والالتزام غني عن البيان أنهما سمتان في كل عمل ذي معنى، وأخيراً التظاهر وهو خاصية السلوك الاجتماعي بمعظمه. وبالطبع يمكن القول بأن بعض الالعاب لا تحمل مثل هذه السمات، مثال لعبة الباسكيت او الفوتبول التي لا نعرف ما وجه التظاهر فيها. وإذا ما قصد الباحث ان اجتماع هذه الصفات في فعل واحد هو ما يجعله لعباً فيمكننا في هذه الحالة ذكر مثال العمل الحزبي فهو عمل طوعي، وسار بذاته، ويتطلب الالتزام وشيئا من التظاهر، ولكن لم يحصل أن سمى أحد السلوك الحزبي لعباً.

ولقد اشار هويزنغا(Huizinga) إلى صعوبة التعريف، وفضّل وصف ست خصائص بارزة في اللعب وهي: أولا إن اللعب نشاط حر، ثانيا يقوم خارج الحياة الاعتيادية، ثالثاً ليس جدياً ولكنه يأسر

بشدة، رابعاً لا يرتبط بأي ربح مادي، خامسا له قواعد، وسادساً يساعد في الانخراط الاجتماعي.
ومن الواضح أن من السمات الرئيسية التي تميز اللعب على وجه الخصوص هو قيامه خارج الحياة الحقيقية، إنه تمثيل للحياة غير أنه ليس هي وبالتالي لا يقع على اللاعب أي تبعة على فعله، ولكن من أجل أن نبعد هذا السلوك عن أي عمل تمثيلي جدي، علينا إضافة صفة العفوية والمجانية على هذا التمثيل للحياة. إن اللعب هو إذن "تمثيل لمقطع أو لمهارة من الحياة اليومية، عفوي لا يقصد شيئاً برّانياً عنه".

2-وظيفة اللعب:

إن الرأي السائد تربوياً اليوم هو التشديد على أهمية اللعب. ويرى غارفي (Garvey) أنه مما يؤكد على هذه الأهمية شيوع اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تزداد احتياجات الفرد لمعرفة نفسه، ولفهم التواصل الشفهي وغير الشفهي، ولفهم العالم المادي والاجتماعي.
ويعتبر اللعب اليوم تجربة نضوجية بالكامل إن من حيث النمو أو من حيث التعلم. فمن خلال اللعب يختبر الطفل العالم المحيط به كما يختبر إمكاناته الذاتية في خضم هذا العالم، من دون التعرض لخطر التجربة الفعلية التي لا تؤهله قدراته الحالية على خوضها. إذن اللعب هو اختبار عيش مفتوح على إمكانيات واسعة من خلال ما يتيحه من توسيع للمخيلة ومن تطوير للقدرات الجسمانية والمعرفية والعاطفية ومن تعميق لمهارات التواصل.
طرح المحلل النفساني فينيكوت (Winnicott) على نفسه السؤال لمذا يلعب الأطفال؟ ووجد سبعة أسباب هي:
-السرور: يلعب الأطفال لأنهم يحصلون على السرور من كل التجارب المادية والعاطفية التي يتيحها اللعب.
-التعبير عن العدوانية: والعدوانية عند فينيكوت ليست شيئاً مستنكراً بذاتها ويجب التخلص منها، وإنما المشكلة تكمن في الأذى الذي ينجم عن التعبير عنها. وأهمية اللعب تكمن في أنه يتيح التعبير عن العدوانية بدون ان يرتد الأذى الناجم عنها على الطفل أو على أي شخص آخر. إن اللعب يشكل بيئة آمنة للتعبير عن العداونية.
-السيطرة على القلق: يلعب الطفل من اجل ان يسيطر على الأفكار والنزوات المقلقة التي لا يعرف في الواقع كيفية السيطرة عليها. لذلك فإننا إذا منعنا الطفل من اللعب فإنه سيتحول ناحية أشكال دفاعية أخرى (مثل الاستمناء او أحلام اليقظة).
-تنمية التجربة: لدى الكبار فرص عديدة لاكتشاف اشياء جديدة وزيادة ثرائهم. أما الطفل فليس لديه سوى اللعب والتخيل الهوامي(fantasme) ليثري خبرته ويكتشف غنى العالم.
-إقامة صلات إجتماعية: إذا كان الكبار ينشئون صداقات وخصومات في العمل، فإن الأطفال يتعلمون في اللعب إقامة صداقات وخصومات. إن اللعب يشكل إطاراً للتفاعلات العاطفية والشخصية.
-تكامل الشخصية: يربط اللعب بين علاقة الطفل بالحياة الداخلية وعلاقته بالعالم الخارجي. ويشكل اللعب مجالا للربط بين مظهرين أساسيين في الحياة: الوظيفة الجسدية والوظيفة الفكرية.
-التواصل مع الآخرين: يساعد اللعب، كما الأحلام، على التعرف على الذات وعلى التواصل في مستوى عميق. إن اللعب هو اللغة التي يحاول الأطفال بواسطتها التواصل مع الكبار في محيطهم.

3-تطور اللعب:

عرف اللعب في كل المجتمعات وفي كل الأزمان. ومن أنواع الألعاب ما يتخطى الإطار الثقافي والاجتماعي لشعب معين، ومنها ما هو انعكاس له. فبعض الألعاب عرف انتشاراً عالمياً بحيث لم يتمكن الباحثون من تحديد المنشأ الاجتماعي لهذه الالعاب او كيفية اختراعها وأسبابها، فاعتبرت تجسيداً لتجربة انسانية شاملة. أما النوع الآخر من اللعب فهو وثيق الصلة بمعارف وأديان شعب معين، ويشكل وسيلة لتوصيل المعارف ولتمريرها من جيل إلى آخر.
ويقدم لنا الباحثان جيل شامبرلاند وغي بروفوست نظرة شاملة حول تطور اللعب تاريخياً. فيذكران

أنه في مرحلة ما قبل التاريخ توجد بعض الأدلة القليلة التي تفيد عن ممارسة اللعب، خصوصاً منه لعب التظاهر (Faire semblant) الذي كان يهدف إلى تعلم حركات جسمانية والتدرب عليها واتقان تنفيذها. كما أن السرد بواسطة المحاكاة (Simulation) شكل وسيلة جيدة لنقل أحداث التاريخ خاصة وأن الثقافة الشفهية لم تكن قد تطورت بعد، وطبعا الكتابة كانت غائبة .
ويرى الباحثان أن اللعب لم يكن في أي يوم من الايام نشاطاً خالياً من المعنى، لا بل إن عمليات التعلم بالتقليد (Imitation) كانت من اقدم الاستراتيجيات المعرفية التي عرفها الانسان.
وبعض الألعاب التي ما زالت منتشرة حتى اليوم إنما تمتد جذورها عميقاً في التاريخ، مثل ألعاب الرقع (الداما والشطرنج). وهناك آثار ورسوم أثرية تدلنا على وجود العاب متشابهة في مجتمعات متعددة ولكن قد تختلف مسمياتها بين مجتمع وآخر. من هذه الآثار ما يدلنا على أن المصريين القدامى عرفوا لعبة تشبه لعبة الشطرنج اشتملت على رقعة وأحجار ونرد. وكان تحريك الاحجار يرمز إلى تيه الروح في العالم الآخر، ورمية النرد تعبر عن إرادة الآلهة، ما يوحي بأن الكثير من ألعاب القدماء كانت تأخذ طابعاً دينياً ، وربما كانت تشكل تعويضاً عن غياب النصوص المقدسة لنقل التعاليم الآلهية وشرحها. وبشكل عام يمكن القول أن الألعاب كانت أدوات يعبر من خلالها الأقدمون عن التمثلات والأنشطة المرتبطة بحفظ النوع البشري وإرثه الثقافي والمعرفي.
وفيما بعد، أي في العصر القديم والوسيط، تبين الآثار المكتوبة والرسوم عن وجود أشكال مختلفة من اللعب في المجتمع. ويبدو أن اللعب قد ازدادت أهميته على نحو كبير بحيث شكل موضوعاً تكلم عنه مفكرون كبار. فنرى أن أفلاطون، الذي يعتقد ان هدف التربية يجب ان يكون جعل الطفل مواطناً صالحاً، يقترح اللجوء إلى التسلية واللعب التي تيسر هذه العملية. كذلك شدّد أرسطو على ضرورة عدم فرض اعمال ودروس إجبارية على الأطفال، واقترح من اجل تحضيرهم للمستقبل استخدام الألعاب التي تشكل محاكاة للأنشطة الجدية.
وتجدر الإشارة إلى أن الرومان اطلقوا على المدرسة واللعب الاسم نفسه (Ludus).وكان المعلمون يلجأون إلى المسرح واشكال التمثيل الأخرى التي تتطلب مشاركة التلاميذ من أجل استيعاب الحكايات والأساطير والأحداث التاريخية الكبرى. و لجأوا من أجل تعليم الحروف إلى قطع من العاج أو من الحلوى على شكل حروف، وإلى ألعاب بسيطة تقوم على تسمية الحروف وترتيبها وأحياناً أكلها.
إن أول كتاب وصلنا عن اللعب يعود إلى عام 1283 ويتضمن مجموعة العاب اسبانية ومن شعوب المور ، وعلى الأخص اللعبة التي كانت مفضلة آنذاك للملك أي لعبة الشطرنج. وهي لعبة هندية كانت معروفة سابقاً بعنوان "شاطورانجا" وهي كلمة سنسكريتية تعني "لعبة الملك". ثم تطورت هذه اللعبة وتكيفت بحسب البيئة الأوروبية واساليب الحروب في ذلك العصر بحيث صارت شاهداً على العصر وعلى تمثلاته الاجتماعية.
ومن الألعاب التي عرفت في ذلك العصر أيضا لعبة الحية والسلالم ومصدرها أيضاً الهند، واستخدمت من أجل تعليم الهندوسية. إنها نوع من التمثيل الرمزي لسفر الروح من الأرض إلى السماء. فالهندوس يؤمنون بالتقمص، ويرون أن الحياة الفاضلة تسمح بالتقمص في كائن أسمى، من حيوان إلى أنسان، أو من طبقة أدنى إلى طبقة أعلى. والهدف هو الوصول، بواسطة حيوات صالحة، إلى التحرر من التقمص وبلوغ الانتشاء الأسمى، أو النرفانا، أو السماء. وتمثل الرقعة في مسارها من الاسفل إلى الأعلى مختلف مستويات التقمص. السلالم تمثّل الخير، والحيّات تمثل الشر. لقد استخدمت هذه اللعبة من اجل التنشئة الدينية قبل أن تصل إلينا اليوم بوصفها لعبة سباق عادية .
ثم عرفت اوروبا انتشاراً كبيراً للديانة المسيحية الصارمة التي ربطت بين المتعة والإثم. واعتبر اللعب من الأمور المحرمة. وصارت المدرسة عبارة عن مجموعة واجبات. غير أن بروز الفكر الأنسانوي دفع بالمفكرين التربويين لإدراج حصص الراحة (الفرصة) في الدوام المدرسي وإدراج حصص الرياضة باعتبارها مفيدة للنشاط البدني. ولقد ساهم إيراسم Erasme؟) 1469-1536) بجعل اللعب يحتل موقعاً خاصاً به في انشطة التعليم، فهو يرى بأن لا درس أكثر إفادة من ذلك المقدم بواسطة اللعب. ثم عمد اليسوعيون إلى إنشاء مدارس حيث اللعب لم يبق محصوراً في النشاط الجمساني وإنما تخطى ذلك إلى الأنشطة المعرفية نفسها. والعديد من الأنشطة صارت تقدم

بصيغة مسابقات، حيث اعتبرت المنافسة حافزاً على الانجاز، واستخدمت أيضاً العاب الأدوار والمسرح، والانشطة الملائمة للتعليم من أجل التمكن من اللاتينية المكتوبة والمحكية .
ولم يعرف عن الإسلام موقف متشدد أو رافض للعب. بالعكس ثمة دعوة لتحفيز اللعب عند الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، فإن من الأحاديث الاسلامية الشائعة القول "دع ابنك يلعب سبع سنين، ويؤدب سبعاً، وألزمه نفسك سبع سنين" وقد وردت هذه التقسيمات برواية أخرى: "لاعبه سبعاً وهذبه سبعاً وصاحبه سبعاً" .
في القرن السابع عشر، انتشرت في اوروبا لعبة الوزة، وهي رقعة تتضمن في العادة رسماً تاريخياً أو دينياً، على شكل مسار لولبي ويتقدم عليه اللاعبون بحسب الأعداد التي يحصلون عليها بواسطة النرد. ولقد أصبحت هذه الطريقة واحداً من أشكال اللعب الأكثر توظيفاً من أجل غايات تربوية.
اما تربويو القرن التاسع عشر (الاول في بدايته والثاني في آخره) فإنهم طبعوا عصرهم بالتجديد، وبجرأة أفكارهم التربوية. في كتاب "اميل" حرك روسو فكرة استغلال نوازع الطفل للسؤال والاكتشاف والتصرف كعنصر أساسي في التعلم. واعتبر أنه مثلما يجب أن يعامل البالغ بوصفه بالغاً فيجب كذلك معاملة الطفل كطفل وليس كبالغ صغير. كذلك الأمر بالنسبة إلى بستالوتزي الذي كانت له آراء شبيهة من حيث اعتباره أن الطفل بحاجة إلى القيام بتجارب محسوسة قبل القيام بتجارب مجردة ورمزية. وهذه الفكرة الأخيرة سوف تتبناها لاحقاً مونتسوري وتطورها. لقد نادى هؤلاء جميعا باحترام الطفولة، وأكدوا على أهمية اللعب في نمو الطفل، ومهدوا الطريق بذلك أمام بياجيه، الذي مهد بدوره الطريق لإدماج تدريجي لأنشطة تفاعلية وتمارين لها علاقة بأذواق وبيئة الأطفال في البرامج الدراسية.
في الوقت عينه انتشرت في اوروبا الالعاب الحربية ووصلت إلى انكلترا والولايات المتحدة الاميركية واليابان واستخدمت كوسائل في إعداد الجنود. ولقد ساعدت هذه الالعاب على القيام بتصور ذهني للحروب من اجل تنمية قدرات التحليل، وحل المشكلات واتخاذ القرارات لدى جنود المستقبل .
وفي فجر القرن العشرين، تزايدت المدارس. وكان هدف البرنامج المدرسي النموذجي استكمال التعلم الحاصل في البيت، بحيث يصار في المدرسة إلى تدريب الذهن على الاستظهار والحفظ، وفي البيت إلى تنمية العضلات من خلال الأشغال الجسمانية.ومع تزايد دعوات التربويين، ديوي في نيويورك وديكرولي في بلجيكا ومونتسوري في ايطاليا وبياجيه في سويسرا، إلى تربية حديثة تعطي للطفل مجالا للتعبير وجد اللعب سبيلا متسعاً للدخول إلى المدرسة.
وإلى جانب إقرار أهمية وظيفة اللعب التربوية، فإن بروز النظرية الفرويدية والتأكيد على أهمية اللاوعي في بناء الشخصية، أدى إلى تحول الاهتمام ناحية المظاهر العيادية في اللعب. وتم التعامل مع لعب الطفل بوصفه تعبيراً عن رغباته ومآزمه اللاواعية، وكان فرويد اول من تكلم عن القيمة الرمزية للعب بارتباطه بالمشكلات الانفعالية للطفل .
ثم في غضون الحرب العالمية الثانية، صرفت طاقة كبيرة على تكوين العسكريين. وتم اعتماد العاب التظاهر من بين استراتيجيات التكوين، فجرى انتاج ليس فقط أدواب لعب عسكرية، جيوش ودبابات ووسائل حربية مختلفة، وإنما وضعت العاب جماعية ذات قواعد وفيها أهداف الربح والقضاء على العدو. هذه التجربة في التكوين العسكري من خلال اللعب انتقلت بعد الحرب إلى المصانع والشركات، باعتبار أنها إذا كانت ناجحة في العسكر فلا بد أن تكون ناجحة في تكوين أناس قادرين على إدارة شركات والقيام بالتسويق من أجل الربح والاستهلاك وتكوين الرأسمال. فتم انتاج العديد من العاب الشركات (المونوبولي مثلا) .
وأخيراً في مرحلة الحرب الباردة تم انتاج العديد من العاب الصراع، المتمحورة حول محاكاة الأزمات الدولية، يجسد اللاعبون أدوار الأطراف المعنية، ويسعون إلى حل هذه الأزمات من خلال وجهات النظر التي يمثلونها.
إذن لم تكن اللعبة محصورة بالشأن التربوي التعليمي الضيق. وإنما ارتبطت بحاجات التطور الاجتماعي ككل. ولكن يبقى من المحطات البارزة في القرن العشرين التي ساهمت في تكريس اللعبة في الحقل التربوي على مدى التاريخ، كان اختراع الكهرباء واختراع البلاستيك. الأول أدى إلى

اختراع الألعاب الكهربائية والثاني ادى إلى ابتكار العاب رخيصة وملونة وقابلة للغسل. وكانت النظريات الكبيرة حول الطابع التربوي للعب السائدة حينها محفزاً عظيماً لاستخدام هذه الألعاب. وهذا ما أدى إلى تنظيم أول مؤتمر تربوي عالمي حول اللعب في عام 1958 تحت عنوان "قيمة اللعبة التربوية". ومن الجلي هنا أن التكلم عن الشان التربوي لا ينحصر بالمدرسة تحديداً ويمكن أن يكون شأناً أسرياً أو اجتماعياً عموماً. ولسوف ننتظر أكثر من ثلاثين عاماً بعد ذلك من أجل تنظيم اول مؤتمر حول اللعب والتعلم عام 1987 في كندا.

نظريات اللعب:

حاول الباحثون تفسير اللعب ووظيفته من خلال نظريات متعددة. وتستعرض سوزانا ميلر هذه النظريات بشكل مفصل مع مناقشة أبعادها. ونقدم في ما يأتي تلخيصاً سريعاً لأهم هذه النظريات :

•نظرية الطاقة الزائدة (Excess Energy):

أطلق سبنسر (Spencer) في منتصف القرن التاسع عشر هذه النظرية ومفادها أن اللعب هو تنفيس عن طاقة فائضة لا تجد لها تصريفاً في الشؤون الحياتية العادية. وربط ما بين اللعب والفن. فبرأيه أنه كلما زاد تطور الانسان قلّ الوقت الذي يتطلبه للمحافظة على الحياة وبالتالي زادت الطاقة في المراكز العصبية في الدماغ، التي ينبغي أن تصرف حتى يستعيد الجسم توازنه. ويأتي اللعب في هذه الحالة للقيام بوظيفة التصريف هذه.

وتبين ميلر أن هذه النظرية، على الرغم من صحتها في حالات عديدة، مثال تلاميذ المدرسة الذين يعمدون إلى لعب صاخب بعد وقت من التركيز على الدرس. غير أن هذه النظرية لا تفسر مثلا العاب الرياضة التي يمارسها الناس المتعبون من العمل، أو حين يلعب العالم الرياضي بالشطرنج. أي ان اللعب يتضمن احياناً المهارات نفسها التي تستعمل في العمل.

•النظرية التلخيصية(Recapitulation Theory):

قدم ستانلي هول (Hall) عام 1904 نظريته حول اللعب. وبرأيه فإن الأطفال هم حلقة في السلسلة التطورية من الحيوان إلى الانسان، ويمرون في حياتهم في كل مراحل تطور الجنس البشري. "فسرور الأطفال عند اللعب بالماء يمكن أن يربط بمسرات أسلافهم من الأسماك، حينما كانت الكائنات تعيش في الماء، وإصرارهم على تسلق الأشجار والتأرجح بين الأغصان يظهر آثاراً من حياة أسلافهم الأبعدين المشابهين للقردة. ويحب الصبية بين سن الثامنة والثانية عشرة صيد الأسماك وركوب القوارب، والصيد، وبناء الخيام، ويستمتعون بعمل هذه الأشياء وهم في جماعات. وتشبيه هذا بحياة القبائل البدائية أمر شديد الإغراء" .

إن نظرية هول تبدو جذابة ومفيدة من الناحية العلمية، ولكن كيف يمكن تفسير لعب الأطفال بالكمبيوتر اليوم؟ هل يمكن اعتبار ذلك استعادة لتجربة سالفة؟

•نظرية التدريب على المهارات أو التحضير للبلوغ Preparation for Adulthood:

أطلق كارل غروس(Karl Groos) في نهاية القرن التاسع عشر نظريته حول اللعب عند الأطفال انطلاقاً من "مبدأ الانتخاب الطبيعي الذي قدمه داروين باعتباره أحد العوامل الرئيسية للتطور. فالحيوانات التي تبقى وتستمر هي التي تتلاءم مع الظروف المتغيرة. وإذا كانت الحيوانات تلعب فإنما يحدث ذلك لأن اللعب يكون نافعاً لها في صراعها للبقاء، ذلك لأن اللعب هو تدريب على المهارات اللازمة لحياة البالغين. فالطفل يحرك باستمرار يديه وأصابع يديه وقدميه، ويثرثر بالكلام ويصيح، فيتعلم السيطرة على جسمه... وكلما زاد ذكاء النوع وقدرته على التكيف، اشتدت حاجته لفترة أطول من الرضاعة والطفولة المحمية اللازمة للمران المكتسب في اللعب عن طريق المحاكاة".

وعلى الرغم من وجود بعض الوقائع التي لا تستطيع نظرية غروس تفسيرها ومنها لعب البالغين،فهو لا يمكن تفسيره باعتباره تدريباً على مهارات البلوغ، إلا أن القول بأن اللعب مران ما يزال يعتبر قولا صحيحاً حتى اليوم.

•نظرية الاستجمام Recreation Theory :

وضع لازاروس (Lazarus) نظريته في بداية القرن العشرين، ومفادها أن اللعب هدفه استعادة الطاقة البائدة من جراء العمل. إنه راحة من العمل. وبذلك يعارض لازاروس نظرية تصريف الطاقة

الزائدة.
وبالطبع فإن هذه النظرية تنطبق أكثر على الكبار مما على الأطفال. فهؤلاء لا يلعبون بعد العمل ولا يكونوا نافذي الطاقة حتى يسترجعونها، لا بل بالعكس فإن ثمة من يعتبر أن اللعب عند الأطفال هو بمثابة العمل عند الكبار.

•نظرية التحليل النفسي:

يرى "فرويد" بأن لكل سلوك دافعاً. والطفل حينما يلعب فإنما هو يعاود عيش خبرات قد تكون مؤلمة ولكن بطريقة تسبب له المتعة. والكثير من الإحباطات والصراعات التي يعيشها الطفل تجد لها تعبيراً في لعب الأطفال، مما يعني أن للعب وظيفة اسقاطية projective . من هنا اعتبر اللعب لدى الطفل كبديل من التداعيات الحرة التي يقوم بها البالغ أثناء جلسة التحليل. واللعب بذاته يقوم أيضاً بوظيفة تنفيس (catharsis) عن الانفعالات الشديدة خصوصاً تلك المرتبطة بالصدمات الانفعالية الشديد. فالطفل الذي تعرّض لصدمة معينة (فقدان شخص عزيز) نراه كثيراً ما يلجأ إلى تصريف انفعالاته القوية التي لا يستطيع التعبيرعنها بواسطة الكلام، مستعيناً بشكل غير واع باللعب، مستخرجاً آثار الصدمة بشكل موارب وغير مباشر.

اللعب في الطفولة المبكرة

الفصل 2

أنواع اللعب وشروطه، تأليف فاديا حطيط

تختلف الزوايا التي يمكن النظر منها إلى انواع اللعب. فيمكن تقسيمها إما بحسب وظيفتها أو بحسب قواعدها أو بحسب شروط اللعب فيها أو بحسب الظروف التي تجري فيها. ومن هنا تختلف التسميات التي تطلق على أنواع اللعب.

أولا: أنواع اللعب

•أنواع اللعب بحسب الوظيفة:

-ألعاب تمرين الحواس (jeux d'éveil):

وهي كما يدل اسمها العاب تهدف إلى تحفيز الحواس الخمس لدى الطفل (السمع، الشم، النظر، اللمس، الذوق) وتقوم على إثارة فضول الطفل وتدريبه على الأنشطة المختلفة من قبيل التقاط الاشياء، تفحصها، النقر عليها، هزها... إلى ما هنالك. ومن نماذج هذه الألعاب:

- الأشكال ذات الألوان.
- الألعاب ذات الملمس المختلف (أقمشة مختلفة...).
- الألعاب ذات الأصوات(خشخيشة، دف، آلات موسيقية...)
- الأنشطة المتعلقة بالطعم (مالح، حامض، حلو، مر...)
- الأنشطة المتعلقة بالرائحة (الروائح الجميلة، الروائح الكريهة، روائح الطعام...)

-ألعاب تنمية المهارة اليدوية والحركية:

تعطي الطفل القدرة على الاستكشاف والتعرف على جسمه واكتساب مهارات متنوعة بواسطة تحريك أعضائه أو حركات جسمه (قفز، ركض، جر، رمي، التقاط...). إن تكرار نفس الحركات يسمح للطفل بتنمية إمكانياته الجسمانية مثل التوازن والمرونة وتناسق العضلات. وتساعد الطفل على التوجه في المكان، وعلى امتلاك الثقة بالذات.

-ألعاب تنمية الإدراك البصري:

وفيها ألعاب ملاحظة الصور (اكتشاف الفوارق أو العلاقات بين الأشياء) وهي تساعد الطفل على اكتساب القدرة على التمييز ما بين الأشكال والألوان والأبعاد، وعلى ترابط الأفكار، والمطابقة، والتجميع وتمييز التشابه. كما تساعد على التعرف على مفاهيم المكان (شمال، يمين، فوق، تحت...) وتنمي المفردات. مثل ألعاب البطاقات.

-ألعاب القواعد البسيطة:

مثل لعبة السلالم والحية. وهي الشكل الأول من العاب المجتمع. وتشكل تمريناً للذاكرة البصرية وللمنطق وللتركيز وللصبر والمثابرة.

- ألعاب التركيب والتجميع:

وتقوم على التجميع وعلى التركيب وعلى الربط بين عدة عناصر من أجل انتاج تركيب واحد. وتساعد هذه الألعاب على التركيز والصبر. وتساعد على التنسيق ما بين العين واليد. كما تساعد ألعاب التركيب على مهارات التنسيق في الحركات والمهارات اليدوية، وتهيئه لاستيعاب مفاهيم الحجم والعدد والشكل والوزن، كما تعطيه شعوراً بالانجاز.

- اللعب الرمزي:

ويظهر حوالي السنتين. يصبح الطفل قادرا على تمثل شيء بواسطة شيء آخر. ويستخدم الطفل قدرته على التظاهر من أجل استعادة تصرفات الكبار في الحياة اليومية. يقلد أشخاصاً معينين، حيوانات، افعال، الخ. ومع تقدم الطفل في العمر تصبح ألعابه الرمزية أكثر اقتراباًً من الواقع. في البدء يلعب الطفل بمفرده وبدون حاجة لوجود فعلي للأغراض، ثم تدريجياً نراه يحتاج أن يلبس مثل الشخص الذي يقلده حتى يصبح أكثر حقيقياً. ومن هنا أهمية وجود أغراض مساعدة على هذا اللعب، مثل الدمى، او الأدوات المنزلية أو الطبية او ادوات الزينة.

-اللعب الابداعي:

ويبدأ منذ لحظة امساك الطفل بالقلم. وشأنه توسيع مخيلة الطفل وقدراته الابداعية، مثل اللعب بالألوان والرسوم ما يساعد الطفل على تنمية ذائقته الفنية وتدعيم احساسه بفرديته.

-ألعاب التعبير:

وهي ألعاب يختبر فيها الطفل عدة طرق في التواصل مع جسمه إما بواسطة الحركات او الإيماءات او الكلمة. مثل اللعب المسرحي والرقص والموسيقى. يتحرك الطفل مع الايقاع وتبعاً للانفعالات ويمكن تدريب الطفل على مثل هذه الألعاب في عمر مبكر جداً. ويساهم هذا النوع من الألعاب في إطلاق طاقات الطفل وفي تدعيم قدراته الشفهية والسردية

-ألعاب المعارف العامة والتفكير:
وهي تسمح باكتساب مفاهيم جديدة وأفكار ومعارف في مختلف المجالات. و ئستثير التفكير والتركيز والميل للبحث وللتحليل. وتساعد على تنمية التعبير الشفهي واكتساب المفردات. مثل الحزازير وألعاب المنطق والرياضيات.
وبالطبع فإن تقسيم اللعب بحسب الوظيفة هو فقط من باب عرض تنوع الألعاب أكثر منه من باب التخصيص. ويصعب في الواقع حصر اللعبة بوظيفة محددة، فإذا كانت ذات وظيفة إبداعية يمكن أيضاً تصنيفها في باب الوظيفة التعبيرية أو في باب تنمية المهارات أو الحواس، وقس على ذلك.
•أنواع اللعب بحسب المكان:
-اللعب الداخلي (Play-Indoors):
إن اللعب داخل الجدران من الأمور الشائعة لدى الأطفال. ولا يخلو منزل أو مؤسسة للأطفال من إمكانيات اللعب إن بشكل مدروس ومقصود مثل حيازة ألعاب محددة، او بشكل عفوي من خلال وجود الكثير من أغراض المنزل التي يمكن للطفل اللعب بها. وتحاول مناهج الطفولة المبكرة الاستفادة من هذا النوع من اللعب من أجل الوصول إلى أهدافها التربوية.
والشكل النموذجي الحديث لهذا النوع من اللعب يتطلب وجود غرفة تتناسب محتوياتها مع حجم الطفل ويمكن عرض أعمال الأطفال فيها بسهولة، ومن الأفضل أن تكون مساحتها مقطعة إلى أجزاء مختلفة من اجل تنويع تجارب الأطفال وانشطتهم، وفيها إمكانية للعب الطفل بمفرده أو مع الآخرين.
ولكي نعرف مدى ملاءمة قاعة اللعب الداخلي علينا التأكد من أنها:
-تتصف بتزيين جميل ومتنوع، ومن المناسب أن تعتمد على بعض أعمال الأطفال.
-تتضمن مختلف المواد التي يحتاجها الطفل في عملية الاستكشاف: الرمل، الماء، الحبوب، الأقمشة، الأوراق...الخ
-تحتوي على مفروشات متناسبة مع حجم الأطفال وآمنة (نظيفة، عدم وجود زوايا حادة...الخ)
-تطل على الخارج، أي مضاءة طبيعياً بشكل جيد.
-فيها ألعاب متنوعة: خيالية، يدوية، كتب، أدوات موسيقية، أدوات زينة، أدوات مطبخ، دمى...الخ.
-واسعة كفاية بحيث يتحرك فيها الأطفال بحرية وراحة (بحسب معايير النايكNAEYC لمساحة يجب أن تكون في حدود 35 قدم مربع لكل طفل أي ما يوازي 3،25 متر مربع).
وبالطبع يمكن إغناء المساحة بالكثير من العناصر إذا رغب الأهل واستطاعوا، من ذلك مثلا وضع أشكال متنوعة من الحياة مثل نباتات تنمو او حيوانات صغيرة (صوص، سمكة، عصفور، سلحفاة...) او تأمين بث موسيقي ناعم بين الحين والآخر. ويبقى أن من الأمور الهامة أن تؤمن القاعة نوعاً من الهدوء والسكينة للأطفال.
-اللعب الخارجي (Play-outdoors):
إن اللعب الخارجي امر ضروري لنمو الأطفال وتعلمهم. والمؤسف أن هذا اللعب أخذ يتضاءل مع تغير نمط العيش الذي بات اكثر انغلاقاً على الذات وتطلباً للبقاء في الداخل لأسباب عملية أو امنية او أيضاً بسبب الوسائل التكنولوجية الجديدة من تلفزيون وانترنيت وألعاب الشاشة المتنوعة الجاذبة للأطفال، إضافة إلى ضمور المساحات الخارجية للعب.
من هنا ضرورة أن تؤمن المدارس فرصاً أكبر للأطفال للعب في المساحات الخارجية. لا بل أن من معايير الجودة في الروضات الحديثة اليوم يذكر مدى تأمينها لإمكانية القيام بأنشطة لعب خارجي يومية ولوقت مناسب مهما كانت الظروف (يجب تأمين مساحة مسقوفة في الشتاء وفي الصيف تفادياً للمطر وللشمس)، وأن تؤمن للأطفال مساحة كافية للركض وركوب الدراجات الثلاثية العجلات وممارسة الجري على هواهم، ومساحة مغطاة بالرمل، ووسائل رياضية (مراجيح وزحليطة و...) وطابات وإطارات ...الخ، كما يجب تأمين مقاعد أو اماكن للاستراحة (وبحسب معايير النايك NAEYC المساحة الخارجية يجب أن تكون على الأقل 75 قدم مربع لكل طفل أي ما يوازي 6،96 متر مربع).
وتتدرب المعلمات على الاستفادة من الطقس المشمس للقيام ببعض الأنشطة في الهواء الطلق (في مكان مظلل)، لأن في ذلك فائدة كبيرة للأطفال من الناحية الصحية والنفسية. إذ يحتاج الأطفال إلى

استكشاف الطبيعة المحيطة بهم وإلى تمرين مهارات العضلات الكبيرة. ويمكن للمعلمة أن تقرأ للأطفال قصة في الخارج، او تقوم وإياهم بنزهة استكشافية في المكان، والتعرف على الشجر وأسمائه وعلى النباتات الموجودة أو مراقبة الحشرات. كما يمكن للأطفال الرسم على حيطان خارجية مخصصة لذلك.

وبالطبع فإن اللعب الخارجي يتطلب مراقبة وإشراف من قبل المعلمات ومساعداتهن، عدا عن ضرورة تأمين شروط السلامة القصوى (السور، البوابة المغلقة، الأدوات الرياضية المناسبة لأعمار الأطفال، وبأعداد كافية حتى لا تسبب مشاحنات دائمة). ومن شروط السلامة أيضاً أن يتم فصل نشاط لعب الأطفال عن نشاط لعب الكبار منعاً للازدحام وحتى لا تحدث مصادمات.

إن اللعب في الخارج يضع الأطفال أمام اختبار صداقات جديدة ومتنوعة. وقد يبدو هذا الاختبار صعباً على الأطفال خصوصاً اولئك الخجولين او الهادئين. لذلك على المعلمة الانتباه لما يجري في الخارج والتدخل بشكل ملائم لفض اي اشتباك او منع اي اعتداء.

وقد يحدث ان لا يرغب بعض الأطفال بالخروج إلى الملعب. والمعلمة عليها هنا أن تحترم رغبة الطفل وإن تسمح له بالبقاء في الصف إذا أراد، ولكن من جهة أخرى عليها ان تفهم سبب تمنعه، وربما احتاج منها الأمر أن تساعده على بناء علاقة مع صديق لكي يشعر بالدعم في الخارج.

إن الكثير من الروضات في لبنان تعاني من غياب مساحات كافية للعب، وتشير احصاءات دراسة ميدانية حول رياض الأطفال في لبنان إلى أن حوالي نصف روضات لبنان فقط يوجد فيها ملعب خاص بالروضة . وفي إحدى زياراتنا لروضة في بيروت لاحظنا أن ليس فيها سوى ملعب صغير من الباطون يلعب عليه الكبار والصغار معاً مما يجبر أحياناً المعلمات على التضحية بوقت اللعب الخارجي خوفاً على سلامة الأطفال، فيبقى هؤلاء مسجونين داخل الصف طوال الوقت وتقع المعلمة في عبء صرف الوقت جاهدة لتخفيف الفوضى والاهتياج الناجمين عن منعهم من تصريف الطاقة المختزنة لديهم، وإذا ما نجحت في لجم الأطفال يمكن لنا توقع تعبيرات مختلفة منها المماحكة، او عدم الاستجابة للقواعد المفروضة، او أيضا التبرم وعدم الانجاز.

ويندر أن نشاهد في لبنان مجموعة من الأطفال مع معلمتهم يسيرون في الشارع أو في مكان عام (اللهم إلا أحيانا نادرة في حديقة عامة أو معرض كتاب أو سينما) كما يجري الأمر في دول العالم. وبالطبع فإن الخوف على الأطفال هو السبب الأساسي في ذلك، فليس من السهل أخذ الأطفال في الشارع دون أن يكون هناك مكان مخصص للمشاة أو لاجتياز الشوارع أو دون احترام إشارات السير وبالتالي لن يكون سهلا على معلمة قيادة مجموعة من الأطفال في الشارع. وهذا الأمر يحرم الأطفال فرصة الاحتكاك بمدينتهم والتعرف عليها وعلى ابنيتها وطرقها ومساحاتها، ويحرم المدرسة والمجتمع من فرصة تحقيق تربية مواطنية مطلوبة منذ الصغر.

•اللعب بحسب أنماط المشاركة:

يقوم الأطفال الصغار بأنماط مختلفة من سلوك اللعب. ولقد بينت بارتن (Parten1932) وجود ستة أنماط من اللعب لدى أطفال الروضة (من عمر سنتين وحتى خمس سنوات). ولاحظت أن هذه الأنماط غير هرمية، بمعنى ان الطفل يمكن أن يقوم بأي نمط من هذه الأنماط تبعاً للظروف، مع إشارتها كذلك إلى أن المشاركة في الألعاب الاجتماعية (لعب متشارك وتعاوني) تزيد لدى من هم في عمر أكبر :

-عدم الاهتمام disinterest: قد لا يلعب الطفل بتاتاً. نراه يجلس ويراقب الآخرين ويقوم بنشاطات غير هادفة.

-لعب مستوحد Solitary independent : يلعب الطفل بمفرده مع العابه المختلفة عن تلك التي يلعب بها الآخرون. ولا يحاول التفاعل مع هؤلاء.

-لعب مراقب Onlooker behavior: يمضي الطفل معظم وقته في مراقبة الآخرين. يعلق على لعبهم ويتحادث معهم ولكن لا يشاركهم اللعب.

-لعب متوازي Parallel: يلعب الطفل إلى جانب الآخرين او حتى وسطهم ولكن ليس معهم. قد يمارس اللعبة نفسها وقد الأدوات نفسها ولكن بشكل منفصل ومستقل عن جماعة اللعب.

-لعب متشارك Associative: يلعب الطفل مع رفاقه في لعب غير منظم. ليس من قواعد للعب

ويلعب على هواه بدون اعتبار لهدف اللعبة.
-لعب تعاوني Cooperative: ينتظم الأطفال في لعب منظم يعين فيه قائد وأدوار أخرى. ويظهر الأطفال تعاوناً في وضع مشاريع والمشاركة في مهمات (مثال لعبة بيت بيوت حيث كل واحد يأخذ دوراً متجانساً مع أدوار الآخرين).

ثانيا: شروط اللعب

كيف نسهّل لعب الأطفال؟ يحتار الأهل والمربون أحياناً في كيفية تأمين وضعيات مناسبة للعب أو في كيفية اختيار لعبة الأطفال. وفيما يلي بعض الأساليب المساعدة:

1- تأمين وضعيات اللعب:

-ترك الحرية للأطفال في اختيار اللعبة التي يريدونها، وعدم تدخل الأهل في فرض نوع معين من اللعب باعتبار أنه افضل. فاللعب يعبر عن اهتمامات آنية لدى الأطفال ومتغيرة تبعاً لحاجاتهم التي قد لا تكون ظاهرة لعيان الأهل.

-ترك الحرية للأطفال في تغيير اللعبة في اللحظة التي يريدون. فلا يضع الأهل والمربون غاية معينة للعبة يجب على الأطفال التوصل إليها. إذ أن الإفادة المرجوة من اللعب لا تنحصر في هدف محدد لها. بل هي مجموعة خطوات تشكل كل منها لحظة تعلم مفيدة وبالتالي يمكن اقتصار الطفل على جانب أو خطوة معينة منها، وليس من الضروري إتمامها.

-تأمين ادوات لعب متنوعة في محيط الطفل، بحيث يشعر بالرغبة بالتعامل معها واستكشافها ورميها او استبدالها حسبما يشاء.

-تأمين فرص التفاعل مع اطفال آخرين. وعدم فرض اللعب المشترك بينهم. فوجود الأطفال يثير لدى الطفل فرصة استكشاف ولعب وتفاعل حتى بدون أن يحدث بينهم أي تنسيق او تبادل.

-مشاركة الأطفال في اللعب أحياناً. ويمكن للبالغ أن يلعب إلى جانب الأطفال مستخدماً بعض ادوات اللعب بحيث يرى الطفل كيفية التعامل مع هذا الغرض او ذاك. وقد يلعب البالغ مع الأطفال فيأخذ دوراً معيناً ويدفع باللعبة في اتجاه معين بدون إلزام. وبالطبع فإن البالغ يجب ان يكون في مزاج جيد وهادئ لا ان يشارك بشكل إلزامي ومتعب.

-مراقبة لعب الأطفال. فالأهل والمربون يتعلمون كثيراً عن الأطفال في أثناء لعبهم. كما أن ملاحظتهم لبعض الأمور او إعطاء بعض الإشارات من شأنها تحفيز الأطفال وإثارة اهتمامهم لنواحي اللعبة.

2- تأمين اللعبة:

أية لعبة نشتريها للأطفال؟ ومن يختار اللعبة البالغ ام الطفل؟
أية لعبة جيدة أكثر للأطفال؟ ما هي معايير الجودة؟
أية لعبة مضرة للأطفال؟
هل نكثر من الألعاب أم نشتري الضروري منها؟
هل نضع كل الألعاب في متناول الأطفال ام نختار بعضاً منها في كل فترة؟
هل أعلم الأطفال المحافظة على ألعابهم أم أتركهم على سجيتهم؟

هذه أمثلة عن اسئلة كثيرة يطرحها الأهل والمعلمات على أنفسهم. وهي اسئلة تعبر عن مدى الاهتمام الذي يوليه هؤلاء لموضوع اللعب، والأهمية التي يعلقونها عليه. وبالطبع فإن الإجابة على هذه الاسئلة يجب ان تأخذ بالاعتبار الحاجات المختلفة للأفراد الصغار والكبار منهم. فليس هناك من طفل نموذجي أو اهل نموذجيين، بل أن الوضعيات تختلف بحسب السياق الذي تجري فيه أكان ظرفاً اجتماعياً ام اقتصادياً أم ثقافياً أم تربوياً.

أ - اختيار اللعبة:

حينما نود اختيار لعبة معينة فإن في خلفية ذهننا هناك طفل محدد. أي اننا نشتري اللعبة لهذا الطفل تحديداً، الذي نعرف في أي عمر هو، ما هي اهتماماته الحالية، وبالتالي فإن اختيار اللعبة سيكون محكوماً بهذه الاعتبارات. المبدأ الأبسط هو اختيار لعبة مسلية. واللعبة المسلية هي التي يستطيع الطفل اللعب بها. في البداية ينجذب الاطفال ناحية الألعاب التي تحفز النشاط الحركي ثم ينتقلون

تدريجياً ناحية الألعاب التي تحفز الأنشطة الرمزية. قبل السنة الأولى من العمر، فإن الألعاب التحريكية وألعاب الحواس هي الأكثر تحفيزا للأطفال وبعد السنة الثانية سوف تبدا ألعاب التركيب البسيطة والعاب التقليد تصبح ذات جاذبية. ومن شروط اللعبة المسلية أن تكون مختلفة عما لدى الطفل وبالتالي فإن مبدأ التنويع في اختيار اللعبة يصبح هاماً. وحتى ولو لاحظنا أن الطفل منغمس في لعبة معينة لن يكون مناسباً شراء لعبة أخرى شبيهة بل من الأنسب شراء لعبة مختلفة، لأن الألعاب تتجمع ولا تستبدل الواحدة الأخرى.

أما من يختار اللعبة؟ عموماً يكون من المناسب حينما يود الأهل شراء لعبة للأطفال أن يأخذوا أطفالهم معهم ليختاروها. وكثيراً ما يتعرض الأهل أو المعلمات داخل الصف لحالة يصر فيها الأطفال على الحصول على لعبة معينة لا يكون بالإمكان تأمينها لهم، إما لأن لديهم مثلها في المنزل وبالتالي لا سبب لشرائها من جديد، او لارتفاع ثمنها أو لوجودها مع طفل آخر. وهنا لن يكون على هؤلاء سوى جذب الأطفال ناحية ألعاب أخرى، أو اتخاذ موقف حاسم بالرفض بعد شرح الأسباب الموجبة لهذا الرفض. فتلبية احتياجات الطفل هي اولوية للأهل والمربين ولكن يجب القبول بوجود حدود لكل طلب. ومما يسهل هذا الأمر أن الأطفال ينسون بسهولة، ويمكن أيضاً تعويضهم بسهولة.

ب- معايير جودة اللعبة:

إن اللعبة الجيدة هي التي تحفز الطفل على استكشاف قدرة كامنة لديه أو على تدعيم قدرة ناشئة أو على تطويرها. وبالطبع فإن بعض الألعاب البسيطة (مثل دمية من قماش) يمكنها أن تستخدم في أكثر من مهارة ولأكثر من ناحية وقد تبقى مفيدة مع مرور الوقت، لأن الطفل يتعلم استخدامات متنوعة للعبة. إن اللعبة البسيطة (مثل قطع ملونة قابلة للتركيب) يمكن أن تساعد الطفل في مراحل نمو مختلفة. أما اللعبة المعقدة والمبنية لهدف معين فإن من الواجب أن يكون هدفها متساوقاً مع مرحلة نمو الطفل، فإذا كانت أكثر تعقيداً مما يستطيع الطفل استيعابه أو أقل تعقيداً مما يستطيعه تصبح عديمة الجدوى.

ومن النافل القول هنا بأن ثمن اللعبة لا علاقة له بوظيفتها التربوية. ولكن من شأن الألعاب جيدة الصنع، إن من حيث تركيبها او من حيث إتقان ألوانها وقطعها أن تزيد من جاذبية اللعبة وديمومتها.

ونلخص معايير جودة اللعبة كما يأتي:

-متناسبة مع اهتمامات الطفل.

-محفزة لإمكانيات الطفل.

-جذابة.

-متينة الصنع.

- غير مؤذية.

ج- ضرر اللعبة:

يرى بعض الباحثين أن ثمة مغالاة في تعظيم شأن اللعب، وأن اللعب ليس على الدوام سلوكاً مثالياً، فاللعب في الملاعب أو في الهواء الطلق قد يكون مؤذياً وقد يعرّض الأطفال للخطر. وبعض الأطفال الذي يشعرون بالخجل أو بشيء من الانطوائية لن يريحهم ولن يساعدهم في نموهم أن يكونوا بين مجموعة كبيرة من الأطفال الأشقياء.

إن الميل لتمجيد اللعب والألعاب لا يمنعنا من النظر في الجانب السيئ منها. وهناك جوانب متعددة للسوء اولها ما هو سوء مادي كأن تكون مؤذية، من حيث سهولة الكسر أو وجود جوانب حادة فيها أو يدخل في تركيبها مواد مضرة. والجانب الثاني أن تكون مضرة من حيث الوظيفة، فبعض الألعاب غير المناسبة لمرحلة النمو يمكن ان تؤدي بالطفل إلى الشعور بالاحباط او العجز، بدلا من أن تعطيه الشعور بالانجاز كما هو مطلوب، أو تكون أكثر إثارة مما ينبغي للطفل في مرحلة معينة. وبعض الألعاب قد تكون مبنيَة على أهداف ليست متلائمة مع القناعات التي تلتزم بها الأسرة والمدرسة (مثل ألعاب الكمبيوتر العنيفة مثلا) أو بعض الألعاب الثمينة بحيث يشكل ثمنها حاجزاً أمام استمتاع الطفل بها.

ليست الألعاب شيئاً مبتذلا، إنها أغراض تحمل قيمة. واللعبة ليست امراً ضرورياً بذاتها، وإنما اللعبة تصبح ضرورية حينما تلبي حاجة معينة لدى الطفل. لذلك يمكن للطفل أن يختلق العاباً من اشياء تبدو

تافهة وغير ذات قيمة، وهذا يشير إلى أنه من الأنسب ان نترك للطفل اختيار اللعبة التي يريد (من بين الألعاب المراعية لمعايير الجودة) وليس اللعبة التي نظن أنها مفيدة له.

د- كمية الألعاب:

بما أن الألعاب جزء من لعبة السوق، فإن من شروط هذه اللعبة أحياناً خلق حاجات ليست حقيقية من أجل زيادة الطلب. وعلينا كأهل وكتربويين أن ننتبه إلى الآثار الضارة لمثل هذه العملية التي من شأنها أن تناقض الغاية من توفير اللعبة فبدلاً من أن تكون إشباعاً لحاجة تصبح رمزاً للحرمان من الألعاب المتوافرة والمعروضة خصوصاً في وسائل الإعلام.

إن كمية الألعاب ليس لها أي وظيفة تربوية في حال كانت تراكماً لما هو معروض. وبعض الأهل قد يماثل ما بين اللعب والمال، فكأنما كلما زادت ألعاب الطفل زادت ثروته. وإن كان هذا التماثل يصح على الصعيد المجازي حيث ان المزيد من خبرات الطفل تشكل له مخزوناً إضافياً للنمو والتعلم والفرح، ولكن هذا الأمر لا ينطبق على الناحية المادية. فالأطفال لا شأن لهم بالثروات او بالملكية المادية. إن الثروة الحقيقية تكمن في مدى شعور الطفل بالاحتضان وبالحب والرعاية، أما الشعور بالحسد والغيرة مما يملكه الآخرون فينجم عن حرمان نفسي أكثر منه مادي. قد يرغب الطفل في لعبة موجودة لدى طفل آخر، إما لأنها جذبته او لأنه يود أن يكون في وضعية الطفل الآخر، ولكن ليس من الضروري ان يؤدي عدم حصول الطفل على مبتغاه إلى مشاعر حرمان مستقرة. وبالطبع لن يستطيع الأهل، مهما بلغت قدراتهم المادية والعاطفية من تأمين كل حاجات الأطفال. لذلك من الأفضل الاكتفاء بما يمكننا تأمينه وبما نرى أنه من المفيد تأمينه.

ولا ننسى أن النزعة الاستهلاكية تنشأ منذ الصغر، ولا يجوز لنا أن نعمل على تدعيم هذه النزعة تحت حجج تربوية غير مبررة، أي إشباع حاجات الطفل. إنها فكرة طوباوية وغير قابلة للتحقق، وثمة خطر شديد بأن تنقلب إلى عكسها. فبدلاً من أن نشبع هذه الحاجات، نقوم بزيادتها وتكبير حجمها حتى تصبح هي الموضوع الأساسي وليس اللعبة بذاتها. وهي تعبر عن شعور خفي بالذنب لدى الاهل لا يخفف منه سوى الوعي بأن شيئا من الحرمان والنقص الماديين أحياناً يكون سبباً محفزاً للإبداع وللطموح. أما الحرمان الصعب او المدمر فهو الذي يتعلق بالمشاعر والعواطف. فلا يقاس حب الأهل بمدى ما يجلبونه للطفل وإنما أكثر بمدى ما يراعونه ويهتمون لأمره.

ه- عرض الألعاب:

إن كيفية عرض الألعاب يؤثر في موقف الطفل من اللعبة وطريقة لعبه، ومثلما هي طريقة أي عرض فإنه يحتوي على قيمة معينة إما ترفع من أهمية اللعبة، أو بالعكس تخفض منها:

- في البيت: كثيراً ما يتساءل الأهل إن كان عليهم وضع كل الألعاب بمتناول الطفل أم إظهار البعض وإخفاء البعض الآخر حتى وقت آخر، وهم يخشون ان يكون عرض الألعاب على نحو دائم سبباً للتخفيف من جاذبيتها. وفي الواقع إذا ما اتبع الأهل مبدأ الكفاية والفائدة في اختيار الألعاب فإن هذه الخشية تصبح غير ضرورية. ويمكن في هذه الحالة عرض الألعاب الموجودة بكمية معقولة أمام الأطفال وفي متناول أيديهم بحيث يختارون ما يلائم اهتمامهم الآنية. وننبه إلى أن وجود أعداد هائلة وكثيرة التنوع وموضوعة بطريقة مزدحمة لن يجعل الطفل قادراً على تمييز لعبته المفضلة. إن عرض الألعاب المتوافرة، حتى ولو كانت قليلة، بطريقة يمكن للطفل ملاحظتها وتمييزها يزيد من جاذبيتها. وبالتالي ليس من الضروري في هذه الحالة انتقاء ألعاب محددة لفترة معينة وإخفاء الألعاب الأخرى إلا في حال زادت كمية الألعاب إلى حد عدم التمكن من عرضها بشكل مريح. وقد تخفي الأم بعض الألعاب لظنها أنها أنسب لعمر لاحق، ولكن قد يفوتها أن بعض الاهتمامات تنشأ في مرحلة وتضمحل لتحل محلها اهتمامات اخرى. لذلك من الانسب أن نترك التعبير عن هذه الاهتمامات للطفل نفسه، الذي هو صاحب الحق في هذه الألعاب وليس غيره.

ومن الألعاب التي تثير اهتمام الأطفال بشكل خاص في مرحلة الطفولة المبكرة لعبة "بيت بيوت" ويميل الأطفال فيها إلى تنظيم مساحة خاصة بهم تأخذ شكل الجدارن والسقف، كأن يقومون باستخدام "شرشف" بمثابة سقف يحدد لهم المساحة الداخلية او "خيمة" يتصرفون داخلها كما لو أنهم في منزلهم الخاص. ومن المناسب هنا أن يتمتع الأهل برحابة صدر إزاء احتلال الأطفال لمساحة من المنزل للتصرف فيها كما يحلو لهم، او إزاء استخدام بعض أغراض المنزل. إن هذه اللعبة مركزية

في حياة الأطفال، فهي تساعد من جهة على تعلم الدور الوالدي ومن جهة أخرى على إظهار بعض المواقف النفسية التي تعتمل في داخل الأطفال. إن رؤية الأطفال منهمكين في هذه اللعبة مؤشر على سلوك تكيفي إيجابي، لذلك يجب على الأهل تأمين الظرف المناسب لها، إن من حيث عدم التدخل القسري أو من حيث مساعدة الأطفال على الالتقاء بأطفال آخرين.
إن وجود مساحة خاصة للأطفال، بغض النظر عن صغرها او اتساعها، يضعون فيها ألعابهم وأغراضهم، وأيضاً بغض النظر عن عددها او حجمها، من شأنه أن يدعم "أنا" هؤلاء الأطفال وينمى شعورهم بأنهم ذوو كيان خاص. وفي هذا المنحى أيضاً نذكر انه من المناسب أن يكون لدى الطفل جارور معين له مفتاح، يضع فيه أغراضه، مما يشعر الطفل بالاستقلالية.
في الصف: تختلف مساحة الصفوف بين مدرسة وأخرى. ولكن مهما صغرت المساحة يفترض وجود حيز من أجل لعب الأطفال. والكثير من المناهج الجديدة لتعليم الروضة تعتمد فكرة الزوايا التي تتلاءم مع الاتجاه لإدراج اللعب في التعليم. وثمة زوايا أساسية في كل صف، منها زاوية البيت او المطبخ، وزاوية التركيب ونشاطات الرياضيات، وزاوية المكتبة، وزاوية الدمى. وفيما يلي ننقل (بقليل من التصرف) جدولا يضم عدداً من الزوايا التعليمية والمفاهيم التي تساعد على تعلمها(غير متوفّر)
وتجدر الإشارة إلى أن هذه الزوايا ليست حصرية وهنالك العديد من الزوايا الأخرى. ويمكن لكل مدرسة اعتماد الزوايا التي تراها مناسبة، ولكن يبقى الشيء الأساسي هو وجود حيز للعب الحر غير المبرمج. ومن المهم أن يكو جو الصف مريحاً وحميماً بحيث يشعر الأطفال بأن الأغراض الموجودة فيه هي لهم وأن لديهم حرية التصرف ضمن الحدود المعينة من قبل المعلمة. ومن المناسب أن يحتوي الصف على ألعاب كافية تقليلاً من منازعات الأطفال حولها. ومن الأجدى اقتصادياً للمدرسة شراء الألعاب ذات الجودة والمتانة والقابلة للإستعمال لأعوام دراسية متعددة. بالمقابل فإن بعض الأدوات البسيطة وغير المكلفة أو حتى المجانية يمكن أن تكون أهميتها التربوية كبيرة، من قبيل علب فارغة، كرتون، قصاصات من قماش، عيدان من الخشب، أصداف...الخ .
و-المحافظة على الألعاب:
يميل بعض الأهل والمعلمات لتعليم الأطفال المحافظة على الممتلكات، وهو هدف تربوي لا غبار عليه. ولكن ثمة بعض الاعتبارات يجب أخذها بالحسبان في هذا الصدد:
-إن فكرة الملكية لا تنشا لدى الأطفال قبل عمر الثانية والنصف تقريباً. لذلك يمكن للطفل قبل هذا العمر أن يأخذ أو يعطي لعبته دون أي شعور لا بالامتلاك ولا بالخسارة. ولكن لما كان حس الملكية لا ينشأ بين ليلة وضحاها وإنما يجري تعلمه، فإنه من المناسب بدءاً من حوالي السنة والنصف القول للطفل بأنه هذا الغرض لك وذاك ليس لك، حتى ولو لم يفهم ذلك جيداً. ولكن لنقم بذلك بسهولة وبدون تضخيم للمسألة، ولنسمح له بالتخلي أحياناً عن لعبة له أو بأخذ لعبة أعجبته في حال لم يتمسك بها الطفل الآخر.
-إن بعض الألعاب تقوم وظيفتها على استهلاكها، إما بالتكسير او التفكيك أو غير ذلك. من هنا يجب ان نقبل بهدر بعض الأشياء، لأن في هذا الهدر تحديداً يكمن تعلم الطفل واستفادته من اللعبة. فمن وظائف اللعب استخراج طاقات حركية وانفعالية، وعلينا عدم حرمان الطفل منها.
-إن تعليم الطفل ترتيب أغراضه يجعله ينتبه لها ويهيئ له تعلم المحافظة عليها. ويمكن أن يجري الأمر بصيغة مسلية كأن يتشارك الصغار والأهل أو المعلمة في إعادة الألعاب إلى الصندوق او الرفوف، فيكون تعلم كيفية ترتيبها هو بذاته شكلاً من اشكال اللعب بها. ثم أن المشاركة بترتيب الأغراض هو فعل تربوي بذاته من حيث أنه يؤدي بالأطفال إلى تعلم ما يفيد إحساسهم بمواطنيتهم لاحقاً: إنه أمر ممتع أن يعيش الأشخاص في مكان نظيف ومريح. ويعلمهم على تحمل المسؤولية الاجتماعية. من هنا ينصح التربويون أن يجري تدريب الأطفال على ترتيب أغراضهم بأنفسهم، وطبعاً وفقاً لقدراتهم.

وختاماً لهذا الفصل يمكننا القول بأن اللعب هو عالم الطفل، الذي فيه ومن خلاله يتعلم عن نفسه كما عن الآخرين، ويتفاعل عاطفياً وذهنياً مع المحيطين به. إنه المجال الذي يجب أن تكون للطفل فيه

كلمته وأن يشعر بالمتعة وأن يكبر وينضج وفقاً لإيقاع نموه الخاص. وبالتالي فإن تدخلنا في هذا العالم يجب أن يكون سلساً ومساعداً وليس آمراً وإلزامياً. ومن المفيد أن نراقب هذا العالم، لأننا نتعلم الكثير عن أطفالنا وهم يلعبون.

اللعب في الطفولة المبكرة

الفصل 3

اللعب والنمو، تأليف فاديا حطيط

يرافق اللعب الانسان في مختلف مراحل حياته. صحيح أنه اكثر التصاقاً بمرحلة الطفولة، أو لنقل أنه أكثر ظهوراً فيها ولكن هذا لا يمنع أن يتخذ أشكالاً مختلفة في المراحل الأخرى من العمر. ولا يندر أن نرى رجلاً مسناً يلعب مع طفل بشغف كبير، أو امرأة ناضجة تشارك طفلة صغيرة ألعابها، ويبدو الاثنان البالغان كما لو أنهما يعيشان لحظة سرور حقيقي أكثر منها مراعاة للطفل. على أي حال فإن الثقافة السائدة قد جعلت للعب مكاناً دائماً، فجعلته في السياسة كما في الحب كما الاقتصاد، حتى قيل أن الكبار فقط يلعبون، في حين ان الصغار يتعلمون او يعملون بينما نحن نسمي ما يقومون به لعباً.
إذن في كل مرحلة لعب معين ولكل مرحلة ألعاب خاصة، وسنتوقف فيما يأتي عند كيفية ترافق اللعب وأشكاله مع مراحل النمو متوقفين عند حدود الطفولة المبكرة. وفي جانب ثان سوف نبين كيف ان اللعب يساعد بذاته على تنمية الشخصية من جوانبها المختلفة، حركياً وخيالياً وعاطفياً وذهنياً.
وفي جانب ثالث سوف نتوقف عند وظيفة اللعب في تنمية الجانب المعرفي، وثمة نظريتان رئيسيتان في هذا المجال لكل من بياجيه وفيجوتسكي.

أولا: اللعب بحسب مراحل النمو:
1- اللعب من الولادة وحتى عمر السنة والنصف:
يتسم اللعب في هذه المرحلة بأهمية تأسيسية، إذ أنه يساعد الطفل في إطلاق قدراته وتعزيزها.
ويتوزع أثر اللعب في جانبين رئيسيين، حسي- حركي من جهة وإدراكي-معرفي من جهة أخرى، هذا مع الاشارة إلى ان الجانبين مترابطان ومتفاعلان من حيث الأثر والتأثير.
في الجانب الحسي الحركي، تبرز وظيفة اللعب في:
-تحريك الأشياء: ألعاب المص وألعاب اليدين. من أمثلة تلك الألعاب الخشخيشة وألعاب من القماش الذي يمكن غسله يقوم الطفل بمسكها وتحريكها، ودمى محشوة وطابة من قماش.
-حركة: العاب جر ورمي والتقاط. أمثلة: عربة ملونة تتحرك، طابة.
وفي الجانب الإدراكي- المعرفي، تبرز وظيفة اللعب في:
-الإستكشاف: الألعاب ذات المقابس والبراغي البلاستيكية الكبيرة.

-ألعاب للعلاقات المكانية والأشكال والأحجام: قطع بلاستيكية كبيرة، بازل من الحجم الكبير، علب مختلفة الأحجام.
-الإدراك: وضع أشياء متحركة امام أعين الطفل، تعلق على السرير أو توضع بجانب الطفل.
ملصقات ملونة عليها رسوم زاهية وكبيرة توضع على جدارن الغرفة حيث ينام الطفل. ألعاب تصدر اصواتاً موسيقية هادئة.
-المعرفي: كتب مع إيقاعات، صور، لعب موسيقية.
واجبات المربين: التفاعل
ولكي يمكن للأطفال تحقيق الوظيفة المرجوة من اللعب في هذا العمر، فإن من واجبات البالغين/المربين الذين يحوطون بهم:
-أن يكونوا حاضرين للعب مع الأطفال.
-الاستجابة لإصواتهم.
-الابتسام.
-تهيئة المجال امام الاطفال للتجريب بأيديهم.
-التكلم مع الأطفال.
-لعبة كوكو (تغطية الوجه باليدين ثم كشفه)، ولعبة اخفاء الأغراض وإيجادها.
-التلويح باليدين (باي باي) ولعبة الأيدي (زيت زيت يا حجة، أو كبة كبيبة)
-تسمية الأغراض التي يقدمونها للأطفال.
-الغناء للأطفال ومعهم.
2-اللعب في عمر سنة ونصف وحتى ثلاث سنوات:
يتنوع اللعب في هذه المرحلة ويزداد تعقيداً. ومع أنه يستمر في وظيفة تدعيم الجانبين الحركي والذهني إلا ان هناك أشكالاً جديدة تنشأ وخصوصاً تلك المتعلقة بالجانب الرمزي. فالطفل يبدأ شيئاً فشيئاً في تشكيل عالم خاص من تصوراته وأفكاره، يتعدى العالم الواقعي الذي يعيش فيه ويجعل له بعداً زمنياً ومكانياً يتجاوز الآن والهنا. ويعرف الأهل أن هذا العمر للأطفال هو الأكثر إثارة للتفاعل والشغف ولكنه أيضاً الأكثر إثارة للتعب.
وتتبدى وظيفة اللعب في هذه المرحلة في المجالات الآتية:
-حركات العضلات الكبيرة: ركوب الدراجة ذات الثلاث عجلات، طابات، لعب خارجي في الهواء الطلق، العاب الرمي والالتقاط.
-حركات العضلات الصغيرة: أدوات فنون، كرات، مكعبات من مختلف الاحجام والقياسات...
-تمثلات رمزية: ملابس للألعاب، دمى محشوة، فناجين شاي وأدوات مطبخ...
-حل مشكلات: علب من قياسات مختلفة، بازل، العاب تركيبية...
-إبداع: تلوين، ادوات موسيقية، اوراق وأقلام ومقص آمن.
-لغة: كتب مصورة، مجلات للأطفال، قصص وتسجيلات.
واجبات المربين: الصبر
وكما في المرحلة السابقة فإنه لكي تتحقق وظيفة اللعب على النحو الأمثل يتوجب على البالغين المربين المحيطين بالأطفال في هذا العمر الحضور الذهني والعملي بشكل متواصل. وأن يقدموا لهم المساعدة ويهيئوا لهم مجال اللعب بشكل آمن وفعال من خلال :
-المشاركة في اللعب التظاهري.
-المشاركة في العاب البناء.
-تأمين مكان رحب وآمن للعب الحر.
-اللعب بالحزازير (بالاحاجي).
-الرد على الأسئلة.
-سرد القصص.
-السماح لهم بالمشاركة في بعض الاعمال اليومية.
-مساعدتهم على تسمية الأشياء وتصنيفها.

-مشاركتهم في الغناء.
-الذهاب واياهم في نزهات خارجية.
-اصطحابهم إلى المكتبات.
3-اللعب من عمر 3 سنوات وحتى ست سنوات:
إنه عمر الانطلاق والتفاعل مع الخارج. وبالتالي فإن الجديد البارز في هذه المرحلة يتمثل بالالعاب ذات الطابع الاجتماعي، حيث يجري لعب الادوار فيتعلم الطفل بأقل الخسائر الممكنة كيف يتصرف الأخر وكيف عليه ان يتصرف مع هذا الآخر. من جهة أخرى، هذا العمر اقل تمرداً من العمر السابق، يرضى الأطفال فيه بالقواعد المرسومة ويسعون إلى تطبيقها، ربما تخفيفاً من القلق الناشئ لديهم بشأن الحياة والموت، والذي يجعلهم كذلك يقبلون على ألعاب القوة والبطولة. ومن انواع اللعب في هذا العمر:
-العاب اجتماعية وفكرية: اللعب بالدمى، والعاب الدراما والعاب القال (أي التظاهر الاجتماعي: قال انا ماما...)، البازل، العاب الهواء الطلق، العاب الرقع، والعاب الكمبيوتر البسيطة.
-حل المشكلات: قطع تركيب، ألعاب جماعية، العاب المتاهة، حزازير، منطق...
-ألعاب المكان والأشكال: بازل، أدوات الأوزان، دراجات ثلاثية العجلات، أدوات تتعلق بالمزرعة وبالقرية ، قطارات، سيارات سباق، عربات صغيرة، طائرات، سيارات، بواخر، سكوتر، أدوات القفز والجري....
-إبداع: أقلام، مقصات آمنة، تلوين، أدوات إيقاع...
-لغة: قصص، تسجيلات...
واجبات المربين: التواصل
يجد الأهل انفسهم امام أطفال يسعون لبناء تجربتهم الخاصة ووجهة نظرهم حولها. يتحول الأطفال في هذا العمر من كائنات ترغب بالتعرف على الاشياء والاشخاص في المحيط إلى كائنات ترغب بالفهم والتفسير وإثبات الوجود. لذلك فإن مشاركة الأهل تتمحور في التواصل معهم وذلك من خلال:
-قلب الأدوار.
-المشاركة في محادثات تلفونية تمثيلية.
-المشاركة في العاب الغميضة.
-المشاركة في العاب الشجاعة.
-المشاركة في العاب العد والأعداد.
-المشاركة في ألعاب القوى.
-المشاركة في تقليد الحيوانات والناس.
-استعمال الدمى.
-اللعب مع الأطفال بالحزازير .
-الاصغاء والتكلم عن الاحلام.
-سرد قصص الساحرات.
-تشجيع الأطفال على القراءة
-إشراك الأطفال في الأعمال المنزلية كالطبخ اوالتنظيف.
4-اللعب من عمر 6 وحتى 9 سنوات:
إنه عمر الميل إلى الهدوء والتفكير. يصبح الأطفال أكثر استقلالية وميلاً للتزود بالمعارف عن العالم وحركته، وأقل تطلباً للمشاركة من قبل الأهل لأن الأصدقاء يشكلون رفاق لعب اساسيين. ومن أنواع اللعب في هذا العمر نذكر:
-تفاعل اجتماعي: الألعاب الجماعية، الرياضة، الهوايات، الدراجات، الطابات...
-العاب فكرية: عرائس، أدوات طباعة، سيارات سباق، ادوات تركيب، تجهيزات علمية، أشغال يدوية، كتب، تسجيلات، بازل...
-علاقات مكانية: دراجات، أدوات المشي السريع والتزلج....
-حل المشكلات والابداع: ازياء تنكرية، العاب منزلية، العاب قرى، مجسمات ناس وسيارات، ادوات

سحر، ادوات الفنون.
واجبات المربين: المراقبة
مع استغراق الأطفال الأكبر في تنمية ذواتهم والتفاعل مع أترابهم، يجد الأهل أنفسهم أقل حاجة للمشاركة في اللعب إلا في حال دعت الضرورة لوجود لاعب آخر. ولكن يبقى على الأهل دوماً واجب مراقبة الأطفال ومساعدتهم. ويمكن لهم أن يشاركوا في:
-مراقبة لعب الأطفال.
-العاب الأحاجي.
-المشاركة في ألعاب البناء.
-لعب المواقف وارتجال الشخصيات.
-اخبار النكت والنوادر.
-القراءة للأطفال.
-الاستماع لقراءة الأطفال.
-مساعدة الأطفال على الترتيب والتنظيم.
-المشاركة في الألعاب الرياضية.

ثانيا-اللعب وتنمية الشخصية:
ينمي اللعب جوانب متعددة من شخصية الطفل :
الجانب الحركي: هناك العاب تساعد الطفل على تحريك وتوجيه الأشياء وتمريرها من يد إلى يد وتعبئة الأواني، وعلى تشكيل عقود وعلى فك وعقد الأزرار وعلى الرسم والقص.
وفي مثل هذا النوع من الألعاب فإن الإطفال يستخدمون كل اجزاء جسمهم. وتمكنهم الألعاب الحركية من تنسيق الحركة مع توازن الجسم. ويتعلم الطفل أن يوظف طاقاته الجسمانية جيداً وأن يضبط حركاته. ونذكر في هذا الصدد العاب الكرة والحبل والدراجة، وألعاب الهواء الطلق حيث يركض الأطفال ويقفزون ويتسلقون ... الخ.
الجانب الابداعي والخيالي في الشخصية: ويتضمن هذا الجانب القدرة على التصور والاختراع. ومن أجل تنمية هذا الجانب يمكننا أن نختار الأغراض الحقيقية او المتخيلة. وكل ما له علاقة بالعمل اليدوي، والعاب التركيب والعاب التجميع.. الخ. وثمة شرط هام لتنمية الجانب الابداعي هو التقليل من إعطاء نماذج جاهزة للأطفال او تعليمات للاتباع، مثل الرسوم المطلوب تلوينها بألوان معينة، والأفضل ترك الحرية للطفل. ومن المعلوم ان قدرتي الابداع والتخيل هما على علاقة مباشرة مع القدرات المعرفية للطفل، وهما تنميان لدى الطفل القدرة على حل المشكلات، ومن هنا أهمية تجنب الموديلات الجاهزة.
ومن هذا النوع نذكر الألعاب التي تساعد على التقليد وتسمح للطفل بامتلاك تصرفات جديدة. إن التقليد هو سيرورة اساسية يمكن للطفل من خلالها أن يستوعب العالم الذي يعيش فيه. وهي الخطوة الأول في اللعب الرمزي حيث يقوم الطفل بلعب ادوار شخصيات حقيقية او وهمية ويخترع تمثيلات يؤديها مستخدماً الأدوات التنكرية او بدونها. ومخيلة الطفل تصبح في اوجها بين ثلاث وخمس سنوات.
الجانب العاطفي والانفعالي: إنه الجانب الذي يعطي الطفل القدرة على عقد الصلات الانسانية الدائمة والمميزة. والعرائس أو الدمى، والحيوانات المحشوة هي وسائط مناسبة لتدعيم هذا الجانب. وعلينا أن نساعد الطفل ونشجعه على التعبير عن عواطفه وحنانه وأيضاً عن عدوانيته. كما علينا ان نروي له القصص ونقدم له الكتب التي تنقل الاجواء الأسرية والتي تساعده على تقوية التعبير اللغوي لديه. إن القدرة اللغوية سوف تسمح للطفل بالوصول إلى أنماط متعددة من التعبير خصوصاً عن الجانب الواعي والموضوعي من معاشهم. في حين تشكل الألعاب الرمزية وادوات الفنون (الرسم، الموسيقى، الرقص، المسرح، الخ) وسائل هامة للتعبير عن العواطف والانفعالات المرتبطة بالأسرة وبالمحيط التي لا يستطيع الطفل التعبير عنها لغوياً، إما لقصور لغته أو لقصور إدراكه، وإما للبعد اللاواعي في عيشها.

الجانب الذهني الحسي: إن الألعاب التي تنمي القدرات الذهنية عديدة والنمو المعرفي مشترك لدى الأفراد وكل مرحلة تستوعب المرحلة التي تسبقها وتحضر للتي تليها. غير أن كل فرد ينتقل من مرحلة إلى إخرى بحسب إيقاعه الخاص. والألعاب التي تنمي هذا الجانب هي تلك التي تساعد على التجميع والتركيب والبناء والتصنيف والتذكر والانتباه. واللعب بالقلم والورقة يساعد الطفل على مهارات الرسم والتشكيل، وتحريك قطع التركيب يعلم الطفل شيئاً حول الميكانيك، واللعب بالأغراض المتنوعة تعلم الطفل على ابتداع طرق جديدة في التصرف.
الجانب الاجتماعي: إن اللعب في معظم الأحيان يكون علائقياً. ويؤخذ مجموع ومستوى نمو اللعب الرمزي مؤشراً حول طبيعة النمو الاجتماعي للطفل. وكلما تقدم الطفل في اللعب الرمزي كلما تغيرت علاقاته بالأطفال الآخرين. قبل العام الأول نادراً ما يكون هناك تواصل بين طفلين. ويتعامل طفل في الشهر العاشر من عمره مع طفل بجانبه كما لو أنه لعبة تتكلم، فقد يضع اصبعه في عينيه أو يحاول اجلاسه على كرسي أو يناغيه. ولكن بين 13 و24 شهراً فإن الأطفال يصبحون قادرين على القيام بتفاعلات اجتماعية ذات معنى، فيعطون ويأخذون، او يختبئون ويفتشون، أو يركضون ويلاحقون، مما يعنى أن أهليتهم لمعرفة حاجات الآخرين والانتباه لحساسيتهم قد زادت. وثمة دراسات حديثة اليوم تشير إلى أن الطفل يستطيع منذ بلوغه السنة الأولى من عمره الدخول في صداقة مستقرة.

ثالثاً: اللعب والنمو المعرفي:
إن العلاقة ما بين اللعب والنمو المعرفي تبدو جلية لمن يراقب الأطفال. فهؤلاء كلما ازدادت قدراتهم المعرفية تغير نوع لعبهم، والعكس صحيح أيضاً فكلما تعقد لعبهم كلما دلّ ذلك على نمو معرفي أرقى. ولكن ما هي طبيعة هذه العلاقة؟ وكيف يجري تفسيرها؟
ثمة نظريتان أساسيتان تشرحان هذه العلاقة. النظرية المعرفية لدى بياجيه والنظرية المعرفية لدى فيجوتسكي. الأول يرى أن اللعب كاشف عن النمو المعرفي أكثر مما هو يؤدي إليه، ولا يرى فيه أكثر من وسيط يجعل الطفل يمارس اكتشافاته ويطبق معارفه. أما فيجوتسكي فيعطي اللعب دوراً أكثر مركزية بحيث يعتبره محفزاً على النمو. فالأطفال حينما يلعبون لا يطبقون ما يعرفونه فقط وإنما يتعلمون أشياء جديدة، ويؤدي بهم إلى تفكير جديد.
ومهما يكن من أمر يبقى اللعب في كلتا النظريتين امراً حيوياً بالنسبة إلى نمو الطفل. ونفصل فيما يأتي هاتين النظريتين.
- نظرية بياجيه :
إن الأفكار الرئيسية في نظرية بياجيه يمكن تلخيصها على النحو الآتي :
1- إن الذكاء هو تكيف مع البيئة.
2- إن الطفل يكون بنّاء ونشيطاً منذ اللحظة الأولى لميلاده.
3- تشكل الامكانيات الفطرية الاساس الذي يبني الطفل عليه معرفته.
4- تنمو القدرات الإدراكية وتتغير نتيجة الخبرة مع البيئة.
5- تحدث مراحل النمو المعرفي في تتابع متصاعد.
6- تؤثر البيئة التي ينشأ الطفل فيها في معدل النمو الذي يسير فيه.
7- إن التكيف هو نزوع إنساني فطري وهو يقوم على توازن جيد بين عمليتي التمثل والمواءمة .
وباختصار، يجري النمو المعرفي بحسب بياجيه في مراحل تتتابع بنظام ثابت (المرحلة الحسية الحركية من الولادة وحتى السنتين، مرحلة ما قبل العمليات من سنتين وحتى السابعة، مرحلة العمليات المحسوسة من السابعة وحتى الحادية عشرة، مرحلة العمليات المجردة من الثانية عشرة وما فوق) وكل مرحلة هي مقدمة ضرورية للمرحلة التي تليها. وكل انتقال من مرحلة إلى أخرى يستتبع إعادة تنظيم جوهرية للطريقة التي يبني فيها الفرد (أو يعيد بناء) العالم ويفسره. وبهذا، فان الطفل يمر من مرحلة إلى أخرى مكتسباً طرقاً جديدة لفهم عالمه. وللمثال، يكون لدى طفل في المرحلة الحسية الحركية النسق الحسي الحركي لمفهوم الطابات- فهذه أشياء مدورة يمكن مسكها، قذفها، والتقاطها. أما في عمر 5 أو 6 سنوات، فإن الأطفال يستوعبون الطابات كجزء من لعبة، مثل

كرة السلة أو كرة الطائرة. ويمكنهم أن يرتبوا ست طابات بالترتيب من الأصغر إلى الأكبر أو من اللون الفاتح إلى اللون الغامق.
إن توالي المراحل لا يتغير، بسبب كون كل مرحلة تنطلق من إنجازات المرحلة التي سبقتها وتبنى عليها. وفي كل مرحلة جديدة فإن قدرات معرفية اكثر تكيفاً تضاف إلى تلك التي كانت قد أنجزت سابقاً. وبالرغم من كون المراحل تظهر في ترتيب ثابت، إلا أن هناك فروقات فردية كبيرة بين طفل وآخر في سرعة اجتيازها. لذلك فان الأعمار التي تعطى لكل مرحلة هي تقريبية ومتوسطة.
اللعب في نظرية بياجيه:
يذكر بياجيه 3 أنواع للعب في السنوات الأولى من عمر الأطفال وهي :
-اللعب العملي (practice play) ويقابل المرحلة الحسية الحركية:
يحدث اللعب العملي في المرحلة الحسية الحركية وحتى حوالي السنة والنصف. وهو يأخذ الشكل الأكثر بدائية، وأهميته تكمن في ما يثيره من لذة عملية. يستعيد فيه الطفل الحركات التي نجح في تأديتها ويجد متعة كبيرة في قدرته على النشاط الحركي. ولكن عند حوالي السنة من العمر، تقل الممارسات العملية وتقل أهميتها. ومع الوقت يتحول هذا اللعب في واحد أو اكثر من الأقنية الثلاثة الآتية :
1ً-ينتقل الطفل من التكرار العفوي المجاني للحركات إلى النشاطات المركبة الهادفة، التي يخططها من أجل أهداف معينة.
2ً-يتحول اللعب من الشكل البسيط إلى الشكل الرمزي.
3ً-يصبح اللعب جماعياً له قواعد.
-اللعب الرمزي (symbolic play (:
يبرز اللعب الرمزي في السنة الثانية من العمر مع بروز التمثل واللغة. وحسب بياجيه فإن "لعب التظاهر" (pretend play) هو في الأصل نشاط رمزي أحادي يستخدم رموزاً ذات طابع فردي، أما اللعب الجماعي الذي يستخدم رموزً ذات طابع جماعي فلا يظهر قبل نهاية السنة الثالثة من العمر.
وتمثل العاب التظاهر عند الأطفال بالنسبة إلى بياجيه مثالاً على عملية الاستيعاب لأن الأطفال لا يكونون معنيين بالخصائص الموضوعية لألعابهم. فقطعة خشب يمكن أن تستخدم كلعبة، أو سفينة ، أو حائط بحسب اللعبة الجارية. وبالعكس فان التقليد هو عملية مواءمة بشكل أساسي، ذلك أن الأطفال يتصورون أفعالا من اجل التكيف مع نموذج معين يرغبون بتقليده في بيئتهم. ويتضمن اللعب الرمزي في هذه المرحلة العناصر التالية :
1ً – تصرفات متفلتة من أي سياق (التظاهر بتصرفات مألوفة من قبيل النوم، الأكل، الشرب "في فراغ").
2ً- الانتقال من الذات إلى المرجعيات الأخرى (مثلا بدلا من أن يمثل أنه ينام فإنه يجعل الدب- اللعبة ينام).
3ً- استخدام أغراض بديلة (عصا بدلا من حصان).
4ً- تركيبات معقدة (بدلا من تقليد فعل واحد، يبني الطفل مشهداً تمثيلياً كاملاً).
وحسب بياجيه فإنه مع تطور اللعب الرمزي يذهب الأطفال أبعد من الإشباع البسيط الناجم عن تحريك الوقائع. بحيث أنهم يتمكنون تدريجياً من استيعاب الواقع الخارجي في داخل الأنا، في مسار من التحريفات والتحويلات. وبذلك، فإن اللعب الرمزي يستخدم من أجل تحقيق اشباعات تخيلية بواسطة عمليات التعويض وتصفية الصراعات وغيرها من العمليات النفسية اللاوعية. من هنا يرى بياجيه أن ثمة وظيفة عاطفية للعب الرمزي، فالأطفال الذين يمرون بتجربة صعبة مثل الخوف من حيوان أو من شخص غريب فإنهم سيعبرون عن هذه التجربة بعد وقت قصير في لعبهم الرمزي. ويتضاءل هذا اللعب حوالي السنة الرابعة عندما يصبح الطفل قادراً تدريجياً على أخضاع الأنا للواقع.
- اللعب ذو القواعد (play with rules (:
يشير لعب القواعد إلى الانتقال إلى مرحلة نشاط الفرد الاجتماعي. وهذا النوع من اللعب نادراً ما

يحدث قبل مرحلة 4-7 سنوات ويبرز أساساً في مرحلة 7-11 سنة. ويشدد بياجيه على أن هذا النوع من اللعب يفترض التفاعل ما بين شخصين على الأقل. وأن من شأن تلك القواعد أن تنظم وتدمج المجموعة الاجتماعية. ومن أشكالها لعب الورق أو الألعاب الرياضية المنظمة. أما القواعد فتنقسم إلى صنفين: الأول الذي يسقط من الخارج، والثاني الذي يتشكل عفوياً.
ويرى بياجيه أن الألعاب العفوية مع القواعد المستندة إلى اتفاق مؤقت تمثل نتيجة التنشئة الاجتماعية في مرحلتي اللعب العملي أو أحياناً اللعب الرمزي. وهو يرى أن لعب القواعد يمثل توازناً دقيقاً بين استيعاب الأنا- وهو مبدأ كل أنواع اللعب- وما بين استيعاب الحياة الاجتماعية .
وباختصار، يؤكد بياجيه على أن تطور اللعب يتجه من المسارات الفردية البحتة والرموز الخاصة الشخصية إلى اللعب الاجتماعي والرمزية الجماعية. ويعبر اللعب عن البنى المعرفية، ولذلك لا يمكن تفسيره إلا انطلاقاً منها. ومع إنجاز القدرة على التمثل، فإن محاولات الاستيعاب لا تعود تحريفية فقط وإنما تصبح أيضاً مصدراً للتمثيل المقصود.
جدول مراحل النمو الذهني وما يقابله من اللعب بحسب بياجيه:
المرحلة الحسية الحركية العاب عملية أو جسمانية: لذة وظيفية من ممارسة النشاط الحركي. مثال تحريك الرأس وسعادة الأطفال بتحقيق ذلك.
المرحلة ما قبل العمليات أو الحدسية اللعب الرمزي: وتتميز هذه المرحلة بظهور اللغة كأداة تعبير خاصة. ويقوم الطفل بالتقليد. أي يتمثل ذهنيا وقائع ليست حاضرة آنياً.
مرحلة العمليات المحسوسة العاب تركيب: ويتجه لعب التركيب لتشكيل تكيفات حقيقية أو حلول لمشكلات أو للإبداع الذهني.
مرحلة العمليات الشكلية لعب القواعد: تساعد على انجاز النمو العاطفي للطفل، وعلى انخراطه في واقعه وعلى تنشئته اجتماعياً. وتستلزم وجود شخصين أو أكثر.
نظرية فيجوتسكي :
فيما يأتي ابرز الأفكار الأساسية في نظرية فيجوتسكي:
- التعليم يجر النمو وهو القوة المحركة له.
- التعلم يجري ضمن سياق سوسيو-ثقافي و بيولوجي.
- التعلم هو عملية مستمرة ومن دون نهاية.
- التعلم يستند على التفاعل الاجتماعي مع الرفاق ومع الكبار، وللمعلم دور اساسي فيه.
- العدّة النفسية (وتضم مختلف الأدوات التي تحمل معنى في الثقافة السائدة وفيها: اللغة، انظمة الترقيم، تقنيات الذاكرة، نظام الرموز في الجبر، ألأعمال الفنية، الكتابة، الأنساق، البيانات، الخرائط، الرسوم التقنية، وكل الإشارات الاتفاقية الأخرى من رموز وتقنيات) هي أساسية في عملية التعلم، واللغة هي الأداة الأهم في هذه العدة.
- البيئة التعليمية، والدوافع الداخلية للتعلم والطموحات، هي عوامل مساعدة في التعلم.
- التزام الطفل الناشط والتبادلية ضروريان للتعلم.
- التعليم الجيد هو الذي يكون أعلى من القدرات المعرفية الحالية.
- يمتلك كل طفل "منطقة نمو مجاور (أو محتمل) " ZPD ، وهي مختلفة بحسب الأفراد وبحسب المهمات.
- التعليم هي عملية سقالة Scaffolding.
- التعليم هو تضييق للفجوة بين مستوى النمو الحالي ومستوى النمو الممكن والمعلم الجيد يعرف ماذا يعرف الطفل وماذا يمكنه أن يعرف، ويبني تدخله على تلك المعرفة.
يرى فيجوتسكي أن التعلم هو عملية استدخال للمعارف الموجودة والمتداولة في مجتمع معين. وثمة وسائط عديدة لتداول هذه المعارف تشكل "عدة نفسية"، ويستدخل الطفل هذه المعارف بواسطة التفاعل مع المحيطين به، من رفاق ومن كبار.
إن الناس هم حملة ثقافة أي حملة معنى. وكلما تفاعل الطفل مع شخص أكثر منه معرفة كلما تمكن الوصول إلى معرفة أوسع. وبالطبع فإن الفرد، صغيراً كان أم كبيراً، يمكنه أن يتعلم بمفرده الكثير من المعاني الموجودة في مجتمعه، من خلال الاحتكاك المباشر. ولكن هذا التعلم الذاتي لن يستطيع،

بحسب فيجوتسكي، أن يستجيب لكل الامكانيات المتاحة للتعلم. وكثيرا ما يحدث أن وضعية تعلم معقدة تدفع بالمتعلم إلى النفور وعدم التعلم، وفي حال اتفق وجود شخص مساعد فإنه من الأرجح أن تتم عملية التعلم بسهولة اكبر.
تشكل الدافعية والطموح عاملين مهمين للطفل من أجل أن يتعلم، لإنهما يدفعان به إلى مزيد من الاحتكاك ومن التفاعل مع الناس ومع الوسائط حاملة المعاني، ولكنهما غير كافيين وحدهما لاستيعاب مختلف امكانيات التعلم. والدليل ان الناس جميعهم لديهم بشكل أو بآخر مثل هذه الدافعية والطموح، غير إن إمكانيات التعلم المتاحة لهم تختلف تبعا للظروف التي وجدوا أنفسهم فيها.
ويختلف الأطفال في مستوى معرفتهم الحالية كما يختلفون في المستوى القادرين على التوصل إليه. أي أن لدى كل طفل امكانية تقدم نحو تعلم أعلى، وهي ما يسميها فيجوتسكي بمنطقة نمو مجاور أو "ZPD " للمثال فإن طفلا بإمكانه عملياً العد حتى الخمسة، ولكن إذا قدمنا له مساعدة معينة يمكنه التوصل إلى العدَ حتى عشرة، بينما آخر لن يتمكن مع نفس المساعدة سوى العدَ حتى الرقم ثمانية. وفي مثل هذه الحالة يكون الاثنان قد تعلما شيئاً إضافيا ولكن الأول كانت قدرته على التعلم أكبر.
ويمكن الافتراض بالتالي أن بإمكانه حل مسائل أكثر تعقيداً من الطفل الثاني، أي أن منطقة النمو المحتمل لديه هي أكبر من منطقة النمو المحتمل لدى الآخر. وفي هذه الحال إذا اعطينا الاثنين مسائل من ذات المستوى فإن الأول سوف يحرم من إمكانية نمو أكبر كانت متاحة له، أو بالعكس فإن الثاني سوف يجد المعلومة أكثر صعوبة مما يستطيع فهمها ويخسر ايضاً إمكانية التعلم.
ويرى فيجوتسكي أنه لا يمكننا التعليم خارج الحقل الثقافي. فمن هذا الحقل نستمد قيمنا ومعارفنا، وكل تعليم يحمل معنى معيناً، ولا يمكن أن يخرج عن نطاق المعاني المستمدة من الثقافة. فإذا كنا نعيش في مجتمع يعتمد على الصيد مثلا فإن المهارات المتعلقة بالصيد سوف تكون أكثر ما يشد الطفل للتعلم. أما في المجتمعات الصناعية فإن الأطفال يتجهون ناحية تعلم مهارات القراءة والكتابة والتفاوض بوصفها مهارات مطلوبة في حياة البالغين. كما أن الثقافة تؤثر أيضاً في كيفية التعليم وليس فقط في مضمونه. ففي هذه المجتمعات الصناعية يجري تعلم المهارات بواسطة المنهج المدرسي، بمعزل عن السياق الذي تجري فيه، وبطريقة مجردة.
نظرية فيجوتسكي في اللعب:
يتساءل فيجوتسكي في دراسته حول اللعب ودوره في النمو الذهني لدى الطفل: هل اللعب هو النشاط الأهم لدى طفل ما قبل المدرسة؟ أو أنه ببساطة الشكل الأكثر بروزاً لديه؟ ويجيب أن اللعب، من وجهة نظر النمو، ليس هو الشكل المسيطر من النشاط ولكنه هو المصدر الدافع للنمو. ويرفض فيجوتسكي اعتبار اللعب نشاطاً ذهنياً بحتاً ويشدَد على ضرورة اعتباره مرتبطاً أساساً بتلبية حاجات الأطفال، وبدوافعهم ونزوعهم للتصرف وبحالتهم العاطفية. وبرأيه لا يمكن التكلم عن اللعب من دون أخذ هذه العوامل بالاعتبار . ويرى فيجوتسكي " إن العناصر الانفعالية في اللعب تشكل الأساس الحقيقي للنشاط والقوى الدافعة التي تجذَر اللعب عميقاً في الرغبات وفي النوايا الذاتية. ومن هنا نفهم الشغف الذي يبديه الأطفال للعب والبهجة التي يضفيها على حياتهم" .
ويرى فيجوتسكي أن كل انواع اللعب تتضمن عناصر خيالية ولكنها في الوقت عينه خاضعة للقواعد، لأن الخيال نفسه يجري ضمن بنية ذات معنى وذات قواعد. كما أن للعب خاصية أخرى هي فصل معاني الاشياء والأفعال عن الاشياء والأفعال الحقيقية، اي أنه يؤدي إلى تجارب فكرية معقدة ومجردة تستمد الأفعال فيها من الأفكار أكثر من الأشياء نفسها (مما يتناقض مع نظرية بياجيه حول نمو التفكير المجرد في مرحلة المراهقة وليس قبل ذلك).
ويعتبر فيجوتسكي أن المسار المتنامي للعب يتميز بتغير العلاقات ما بين الوضعيات الخيالية وقواعد اللعب. وفي اللعب الحر يختلق الأطفال وضعيات خيالية ولكن مع قواعد خفية. للمثال فإن لعب دور الماما يستلزم قواعد معينة في التكلم والمشي واللبس والتصرف. صحيح أن قواعد الخيال هذه تحرر الأطفال من العوائق اليومية ولكنها في الوقت نفسه تفرض عوائق أخرى. فالأطفال يعرفون جيداً أن عليهم أن يتقيدوا بالدور الذي يلعبونه حتى لا تهدم اللعبة. الأمر الذي يشير إلى ان الخضوع للقواعد وتضييق العفوية، ليس بالضرورة أمراً قسرياً او متعسفاً وإنما يشير إلى المتعة والنجاح في اللعب.
إن بعض العاب الأطفال تتضمن قواعد معقدة ومع ذلك يطبقها الأطفال بقناعة وبسرور فارضين

على أنفسهم الالتزام بها. ويثير هذا الخضوع العفوي للقواعد الاستغراب، خصوصا وأن معلمات الروضة تجدن في كثير من الأحيان صعوبة كبيرة في فرض بعض القواعد البسيطة من قبيل الوقوف بالصف، أو الجلوس بهدوء للاستماع للقصة. هذا الأمر يشير إلى طريقة الأطفال في التصرف إزاء السلطة حينما تكون خارجية ومفروضة عليهم. إلا أن اللعب بذاته يعطي الأطفال فرصة لكي يكونوا متمكنين ومسيطرين وضباط في عالم يهيمن عليه الكبار. مما يؤكد لنا على أن اللعب يمكنه أن يغير من طبيعة العلاقات السلطوية داخل السياق المدرسي بحيث يقوم مركز الضبط لدى الأطفال وليس لدى الكبار .

إن قيمة اللعب تتأتى من ارتباطه بالنمو المعرفي والعاطفي من خلال تلبية احتياجات الطفل للحركة. و"يبدو أن كل تقدم من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى يرتبط بتغير كلي في دوافع الطفل ونوازعه للتصرف. ويمكن القول أن الأمر الذي يثير الاهتمام الأكبر لطفل في عمر معين هو ما كفّ تقريباً عن إثارة اهتمام طفل في عمر أكبر. إن هذا النضوج في الحاجات والنوازع الجديدة للتصرف يشكل العامل المسيطر، خصوصاً وأنه من المستحيل تجاهل واقع ان الطفل يشبع بعض حاجاته ونوازعه من خلال اللعب. ولن يمكننا بدون فهم الطبيعة الخاصة لهذه النوازع، أن نتخيل مدى فرادة ذلك النشاط الذي ندعوه لعباً" .

ويرى فيجوتسكي أن اللعب يشكل دافعا للأطفال من أجل أن يتعلموا. ويمكن مقارنة نمو علاقات اللعب مع نمو علاقات التعلم، لجهة أن اللعب يؤمن خلفية أوسع بكثير من أجل تغيير الاحتياجات وأشكال الوعي. يمارس الأطفال في أثناء لعبهم أنواعاً من السلوك مثل التحرك في دائرة الخيال، أو في وضعية وهمية، ويمكنهم تصور طرق عيش مختلفة وأهداف مختلقة مما يوحي بالإمكانيات الكبيرة للأطفال حتى قبل دخولهم المدرسة. إن الطفل يتقدم اضطراداً من خلال نشاط اللعب، وبهذا المعنى يمكن اعتبار اللعب النشاط الأساسي الذي يحدد نمو الأطفال.

وفكرة تصور طرق حياة حقيقية تبدو هامة، خصوصاً في سياق اللعب التخيلي. فالأطفال لا ينتقلون من العالم الحقيقي إلى العالم المتخيل وإنما يبقون في حوار مستمر بين العالمين. وفي العاب الخيال يشكل الأطفال لعبهم بالاعتماد على المنطق والتفكير والذاكرة واسترجاع الوقائع والتواصل والتنظيم والقدرة على تقاسم المعنى مع الرفاق. هذا يعني أن الخيال والابداع يظلان مرتبطين إلى حد كبير بالنمو المعرفي والعاطفي وكذلك بالتعلم وبالتفكير وبتوليد الأفكار وبالتواصل. من هنا يرى فيجوتسكي أن اللعب يخلق منطقة نمو مجاورة يمكن للطفل فيها أن يتصرف ابعد مما يتيحه عمره الحالي، وابعد من تصرفاته اليوميه . ويرى أن اللعب هو التحقيق الخيالي، الوهمي، للرغبات غير القابلة للتحقق على أرض الواقع. والخيال هو تشكيل جديد ليس موجوداً في وعي الطفل الصغير جداً، وهو غائب لدى الحيوانات، ويمثل شكلاً انسانياً خاصاً من النشاط الواعي. وهو مثله مثل كل وظائف الوعي، ينبثق في الأصل عن الفعل. ويمكن قلب الفكرة القائلة بأن لعب الأطفال هو خيال متجسد في فعل، إلى أن الخيال لدى أطفال المدرسة والمراهقين هو لعب بدون فعل.

مقارنة بين نظريتي بياجيه وفيجوتسكي:

يبرز الاختلاف الرئيسي بين نظريتي كل من بياجيه وفيجوتسكي في مدى الأهمية التي يولياها للأرضية الاجتماعية. إذ أن بياجيه لا يعيرها اهتماماً يذكر، فالطفل بالنسبة إليه يبني معرفته من خلال نشاطه الذاتي واستكشافه للعالم الذي يتفاعل معه، في حين أن فيجوتسكي يشدد على أن فهم التطور المعرفي لا يمكن أن يجري بدون القاعدة الاجتماعية.

وتجدر الاشارة هنا، أن كلا من فيجوتسكي وبياجيه يتفقان على التأكيد أن التفاعلات ما بين الفردي والاجتماعي هي علائقية. ولكن، عندما يضع فيجوتسكي الوسيط الثقافي في مركز عملية المعرفة لدى الكبار، وفي قلب عملية النمو المعرفي، فإن الجذور الاجتماعية تأخذ أهمية خاصة لديه. في حين نجدها أقل بروزاً لدى بياجيه الذي يحصر دور التفاعلات العلائقية في " أن التوازن الاجتماعي ينشأ نتيجة تشابك العمليات التي تدخل في متن كل تعاون". بالنسبة إلى فيجوتسكي يتمتع العالم الاجتماعي بأولية على الفردي. المجتمع هو حامل إرث ثقافي بدونه يكون نمو الفكر مستحيلا. وعندما يهيئ الأهل وأفراد الجماعة البيئة التي سيتربى فيها الطفل، فإن هذه البيئة تصبح مكاناً سوسيو-مادياً ووسيطا ثقافياً وأداة تأويلية. والأطفال في مثل هذه البيئة هم كيانات طبيعية وثقافية منذ

ولادتهم، وإن كان المواليد يجهلون معاني الأشياء التي تحيط بهم والطرق التي من خلالها سيتمكنون من ادراج هذه الاشياء في نشاطهم (بما فيها كلمات اللغة، والحفاضات، والاغراض المتحركة، والمصاصة.....الخ). إذن يقتحم الماضي الثقافي حياة الأطفال منذ الولادة .

اللعب في الطفولة المبكرة

الفصل 4

اللعب والتعلم، تأليف فاديا حطيط

يثير عنوان هذا الفصل مفارقة. فلطالما كان اللعب مرادفاً لعدم التعلم، أي للهو والتسلية ومضيعة الوقت والترويح عن النفس المجهدة. ولطالما كان التعلم بالمقابل مرادفاً لعدم اللعب، أي للجد والتفكير والاستفادة من الوقت وبذل الجهد ارتقاء بالنفس المبذولة. فكيف صار اللعب والتعلم، النقيضان في المعنى، مترادفين في الوظيفة؟

إن تطور الأفكار المتعلقة بالطفولة عموماً وبالطفولة المبكرة تحديداً هو الذي جعل مثل هذا الترادف ممكنا. وما تفرضه التوجهات الاجتماعية الحديثة من ضرورة تعليم الصغار (و ينادي البعض اليوم بإلزامية تعليم مرحلة الروضة!) نجم عنه إعادة نظر بالأساليب التربوية المتبعة. فالطرق التقليدية من تلقين وتدريب لا تناسب تعليم هذه المرحلة، لأنها تمنع عن الأطفال عفويتهم وحيوتهم. ولكن كيف نعلّم هؤلاء الأطفال دون أن نحرمهم طفولتهم؟ و دون أن نفرض عليهم أفكارنا ونموذجنا وسلوكنا؟ كيف لا نجعلهم كباراً وهم في بداية حياتهم؟

لقد وجد التربويون الحل في اللعب. فهو بسبب طبيعته القائمة على الاستكشاف والمتعة (وعلى الخضوع للقواعد أيضاً) يمكن أن يشكل طريقة تعليمية مناسبة، لا يشعر الأطفال معها بضغط التعلم ولا يكابدون عناء الحفظ والاسترجاع، وبالتالي نخفف من احتمال نشوء حالات عدم التكيف لديهم. ثم أن اللعب يشكل بيئة مشتركة ما بين البيت والمدرسة، مما يخفف من هم الانتقال الصعب من جو البيت المريح إلى جو المدرسة الضاغط.

لقي هذا التوجه اندفاعة كبيرة وتحمس له المنظرون. وصار اللعب عنواناً من عناوين طرائق تعليم الطفولة المبكرة الحديثة. وأخذت النظريات تبين فوائده وضروراته. ولكن على الرغم من هذا القبول المبدئي باللعب كمنهج تربوي، إلا أن ثمة الكثير من التساؤلات التي ما زالت تطرح حول مدى فائدته البيداغوجية. كيف نقرر أن الطفل الذي لعب تعلم؟ كيف نقيس ما تعلمه خلال اللعب؟ ثم هل كل الأطفال يحبون اللعب بنفس الطريقة وبنفس الدرجة؟ هل هناك طفل لا يحب اللعب؟ وإذا كان كل الأطفال يلعبون، ويمارسون نفس الألعاب، ولديهم نفس الموقف من اللعب، وكلهم يتعلمون من

اللعب، وبنفس الدرجة. فعن أي ألعاب نتكلم؟ وكيف نوفق ما بين هذه الافتراضات وما بين الفروقات الفردية بين الأطفال؟

اللعب في الروضة:
تتمحور الاهتمامات التربوية في الروضة حول تلبية احتياجات الأطفال في مجالات ثلاثة:
- تنمية القابلية على التعلم.
- تنمية الإستقلال الذاتي.
- اكتساب مهارات اجتماعية مناسبة.
ومن المفروض أن منهج الروضة يجب أن يعمل على هذه المجالات الثلاثة. ولكن كيف يمكن ترتيب وضعيات اللعب بحيث يستجيب لهذه الاحتياجات؟
الاستجابة للفروقات الفردية:
يأتي الأطفال إلى الروضة حاملين خبرات ومتنوعين في استجاباتهم لما يقدم لهم. فيكون منهم الأطفال النشيطون، الذين يتحركون بشكل دائم وينفعلون بشكل ظاهر للعيان، ومنهم الأطفال الهادئون الذين يميلون إلى الاستيعاب الذهني والملاحظة والتسجيل. وما بين هذين الطرفين يتنوع الأطفال في اهتماماتهم وفي نضوجهم العاطفي والمعرفي، البعض يفضل اللعب وحيداً، والبعض لديه خبرة في التشارك مع آخرين. ولكل طفل طريقته في الانخراط في نشاط اللعب.
وإذا ما استرجعنا أنماط اللعب المختلفة التي ذكرتها بارتن، من لعب فردي أو متشارك أو جماعي فإنه يفترض أن تتلاءم بيئة الروضة مع هذه الأنواع المختلفة من اللعب، بحيث يمكن للأطفال أن يشاركوا في مختلف الأنواع، تبعاً لحاجاتهم واختياراتهم.
وتتصاعد درجة تعقيد هذه الالعاب، من مرحلة أولى يكون فيها اللعب مجرد تحريك للأشياء، مثل الخرطشة بالقلم، او سكب الماء في وعاء او تفريغه، أو التحسس بالرمل أو دق جرس إلى مرحلة يلعب فيها الاطفال بالأشياء باعتبارها رموزاً لأشياء أخرى، وهي ما نسميها بمرحلة اللعب الرمزي، مثل استخدام المكعبات بدلا من الطائرة، وقد اطلق عليها بياجيه مرحلة ما قبل العمليات وهي الاكثر انطباقاً على أطفال الروضة. إلى المرحلة التي يتمكن فيها الأطفال باللعب التعاوني، يتبادلون الأدوار ويضعون القواعد، مع الاشارة إلى أن القواعد كثيراً ما تتغير فيها بسهولة. ولا يتمكن معظم أطفال الروضة من ممارسة الألعاب التي تكون قواعدها صارمة.

اللعب في مناهج الروضة:
تتعدد المناهج المستخدمة تبعا للأهداف التي تضعها السياسات التربوية في كل دولة، والتي تتأثر بالثقافة والقيم الواجب ادماجها في تنشئة الأفراد . كما تتأثر هذه المناهج بنتائج الابحاث الجارية في ميادين التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع.
وتتضمن المناهج الخطوط العامة لما يتوجب أن يحصل في مرحلة تعليم الطفولة المبكرة. وبناء عليها تضع المؤسسات التربوية (الحضانات والروضات والحلقة الأولى من التعليم الابتدائي) برامجها وخطط عملها، ويجري تدريب المعلمين بما يتوافق مع أهدافها. والمناهج المتبعة حاليا عدية نتوقف عند التي تذكر صراحة اللعب من ضمن أنشطتها وهي:
منهج الإبداع: Creative Curriculum
ويرتكز هذا المنهج على " الممارسة الملاءمة للنمو" (Developmentally Appropriate practice) الذي يعني طرقاً تعليميةً تجمع بين اتجاهات النمو والتعلم لدى الأطفال. تبنته الهيئة الوطنية لتربية الأطفال الصغار (NAEYC) وميزته الرئيسية انه يسعى إلى استيعاب نظريات نمو الطفل ونظريات التعلم إضافة إلى المعرفة العملية المتأتية من ملاحظات الأطفال في الصفوف.
- يتضمن عشرة مجالات اهتمام او انشطة: العاب التركيب، زاوية المنزل، طاولة الالعاب، الفنون، الرمل والماء، زاوية المكتبة، الموسيقى والحركة، الطبخ، الكمبيوتر واللعب في الخارج.
- يساعد المعلمين على فهم كيفية العمل مع الأطفال في مختلف مراحل نموهم من اجل تعزيز تعلمهم.
-يرشد المعلمين من اجل تنظيم بيئة اكثر إثارة.

-يتضمن جانباً متعلقاً بالأهل.
-يوفر دليلاً للتدريب ومصادر سمعية بصرية
منهج هاي سكوب :High/Scope preschool approach
- يتركز على فكرة ان الأطفال هم متعلمون ناشطون يتعلمون بشكل أفضل من خلال الأنشطة التي يخططونها وينفذونها ويفكرون بها.
- تحديد 58 تجربة اساسية في نمو الطفل وتجميع هذه التجارب الأساسية في 10 فئات: تمثل ابداعي، لغة وقراءة، مبادرات وعلاقات اجتماعية، حركة، موسيقى، تصنيف، تسلسل، عدد، مكان وزمان.
- العنصر الأساسي في البرنامج هو "تخطيط الوحدات" بحيث يضع الاطفال مخططاً، ينفذونه ويناقشون نتائجه.
- يضم البرنامج اليومي اوقاتاً من اجل تجارب مجموعات صغيرة وكبيرة واوقاتاً للعب الخارجي.
منهج مونتسوري:Montessori
- يرتكز على فكرة أن الأطفال يعلمون انفسهم من خلال تجاربهم.
-يؤمن بيئة مرتبة ومنظمة بعناية.
-يضم ادوات تعليمية موجهة من أجل تعزيز تربية الأطفال في اربعة مجالات: تنمية الحواس، النمو المفاهيمي والاكاديمي، كفاءة في انشطة الحياة اليومية، ونمو الشخصية.
- استخدام الادوات من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد.
- ثلاث وستون بالمائة من وقت الصف يصرف في انشطة مستقلة.
هذه بعض المناهج التي تدرج اللعب من ضمن برامجها، وهناك مناهج اخرى عديدة وكلها تفرد مساحة للعب الأطفال بشكل أو بآخر، حتى ولم تذكر ذلك صراحة. وتشترك هذه المناهج في كون الطفل مشاركاً وفعالاً إن في أنشطة يبتدعها او يطلب منه تنفيذها. واللعب في هذا التوجه يشكل وسيلة تعلمية متبعة. لذلك فإن البرامج تبنى على أساس تنظيم بيئة نشاط لعبي. وتكون مرنة يكتسب الأطفال من خلالها القدرات اللازمة لنضوج شخصيته وللاندماج في مجتمعه والتفاعل مع الآخرين. وبالطبع فإن البرامج التي ستبنى انطلاقاً من هذه المناهج تعتمد إلى حد كبير على التوجهات التربوية التي تتبناها المدرسة. وقد تضع المدرسة في اعتبارها غاية أساسية وهي التوجه إلى "الطفل بكليته" من الناحية الشخصية والعاطفية والذهنية، أو تتوجه إلى الطفل باعتباره كائناً يكتسب ثقافة الكتابة، أو كفرد قاصر ينمو، أو كفرد ناشط . فتتأثر البرامج الموضوعة تبعاً لهذه الغايات العامة، بحيث يركز بعضها اكثر على إدراج المكتوب في برامجها، في حين ان البعض الآخر يركز على تكوين الأهليات الملائمة لاكتساب المكتوب في السنوات اللاحقة، ويركز البعض الأخر على تأمين وضعيات متناسبة مع الأشكال المتعددة للذكاء (وفقا لنظرية غاردنر)، أو تفسح في المجال أمام مناسبات تعلمية ملائمة للأطفال، كل بحسب مرحلة نموه.
وبشكل عام يلاحظ أن المناهج الحديثة اليوم، على اختلافها، تعمل على تطوير مختلف حواس الطفل، ولم تعد تركز على حاسة السمع فقط. فالبصر واللمس والشم والذوق تأخذ مزيداً من الاهتمام في البرامج. وهي على العموم تسعى إلى تنفيذ أنشطة لعب من شأنها تحفيز هذه الحواس وصقلها.

دور المعلمة في اللعب

يرى فينيكوت (Winnicott) ان اللعب في سنوات ما قبل المدرسة يشكل وسيلة الطفل من أجل ان يعبر عن نفسه. لذلك على معلمة الروضة ان تعي أهمية اللعب وكيفية استخدامه، وأن تكون حاضرة لكبح النزوات والرغبات الغريزية، المعتادة عند كل الأطفال، كلما تم التعبير عنها بشكل غير ملائم مع حياة الجماعة. وعليها أن تؤمن له الوسائل اللازمة من أجل نموه الابداعي والذهني، والوسائل اللازمة للتعبير عن هوَاماته (fantasmes)وعما يجري في داخله . إذن هناك دور أساسي للمعلمة في توظيف اللعب في العلاقة التربوية التي تقيمها مع الطفل. ويكون هذا التوظيف في اتجاهين، اتجاه عاطفي/نفساني، يتمكن الطفل من خلاله من التعبير وبالتالي تجاوز المآزم والصراعات التي يعيشها، وفي إتجاه ذهني/ تعلمي يكتسب من خلاله المهارات والمعارف والمفاهيم الملائمة لنموه العقلي.

فمن البديهي ان الأطفال يلعبون إن كانوا داخل المدرسة أم خارجها، والفرق ما بين الحالتين هو أن اللعب في الروضة يجري ضمن سيرورة، أو ضمن بنية معينة، مخطط لها في البرنامج، وتعرف المعلمة توجيه لعب الأطفال ضمن هذه السيرورة وفقاً لغاية منشودة. لذلك لا يكون اللعب في الروضة مجرد لهو، مع أن اللهو يندرج فيه، بل هو نشاط مدروس ومراقب ومتدرج. وعلى المعلمة المشاركة في تنفيذ مختلف خطوات هذا النشاط. ويتضمن دور المعلمة في لعب الأطفال الخطوات التالية:

أ- ترتيب وضعيات اللعب:

تختار المعلمة الأنشطة المتلائمة مع المنهج المقرر في الروضة، وتحضر مواد النشاط ومدته وتوقيته. كما تقرر الاستراتيجيات المناسبة من أجل تدعيم لعب الأطفال.

ذلك أن الأطفال يأتون من خلفيات اجتماعية مختلفة وبالتالي فإن علاقتهم باللعب والألعاب وتفاعلهم مع برنامج الروضة تتأثر بهذه الخلفية. وعلى المعلمة الانتباه إلى كيفية الاستجابة لدى هؤلاء الأطفال واستخدام طرق مختلفة وذكية لتشكيل جماعات لعب بينهم، فتساعد الأطفال على:

-التطور في اللعب: من اللعب الفردي الخاص إلى المشاركة مع الأخرين.

-التنوع في اللعب: بحيث يحظى الأطفال بأنواع مختلفة من الألعاب.

-الاستقلالية في اللعب: بحيث يمكن للأطفال اختيار اللعبة التي يرونها مناسبة.

-التعبير في اللعب: من خلال حث الأطفال على استخدام اللعب كوسيلة للتعبير عن انفسهم وطاقاتهم.

- النمو في اللعب: خلق وضعيات تشكل تحديات امام الأطفال لتجاوز إمكانياتهم الحالية.

ب- المشاركة في لعب الأطفال:

ويجب أن تراعي المعلمة في مشاركتها لعب الأطفال أن لا يكون حضورها طاغياً او آمراً. فتترك لهم حرية التصرف واتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة في تفاعلهم العفوي. وتراعي نوعاً من التوازن الضروري بين ترك الأطفال يلعبون بحريتهم وبدون مراقبة، فيخسرون بذلك فرصة وجود شخص ماهر يستطيع أن يحفزهم ويدعمهم، وبين بيئة صفية شديدة الانبناء والتنظيم يحتمل ان تقلل من إبداعية الأطفال.

ج- تيسير لعب الأطفال:

تراعي المعلمة في اختيارها لألعاب الأطفال مستوى نمو الأطفال واحتياجاتهم. وأهم النواحي التي يجب مراعاتها هي السلامة. لذلك تقوم المعلمة باختيار الالعاب المناسبة وكذلك تضع قواعد لاستخدام هذه الالعاب بالطريقة الملائمة.

د- دعم التقدم:

يتغير دور المعلمة كلما تطور اللعب. مع الاطفال الصغار جدا تقوم المعلمة بالتدريب على اللعب، وبدعمه والحفاظ عليه، خصوصاً إذا كان جديداً عليهم. مثلما هي الحال مع الأهل في المنزل أو في الحضانة حيث يحثون الأطفال على اللعب من خلال قيامهم هم أنفسهم باللعب امامهم، او بشرح اللعب لهم . ولكن هذا الدور يتحول فيما بعد ليصبح أكثر تفاعلا ومشاركة وندية.

ه- تكافؤ فرص:

تقوم بين الأطفال مشاحنات عديدة حول امتلاك الألعاب والسيطرة في اللعب. وعلى المعلمة تعويد الأطفال على سلوك التشارك مع الآخرين ضمن قواعد ديمقراطية واضحة وجلية.

و- دعم النمو الاجتماعي والعاطفي:

وتستطيع المعلمة دعم النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال من خلال جوانب ثلاثة :

1-مساعدة الأطفال على فهم مشاعرهم ومشاعر الأخرين.

2-مساعدة الأطفال على فهم التشابهات والاختلافات بين البشر.

3-مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات تكوين الصداقة.

ز- توسيع اللعب:

تستطيع المعلمة الحاذقة ان تنتبه إلى مجريات اللعب فتقدم خيارات إضافية وبديلة، إما باقتراح أنشطة جديدة، أو تأمين وضعيات تعلم جديدة. كالخروج من الصف مثلا للعب في الخارج واستكشاف مجالات تعلم مثيرة وغنية.

اللعب في منهج الروضة في لبنان:
يذكر منهج الروضة في لبنان اعتماده على الأنشطة المتنوعة كطريقة للتعليم، بحيث يكون الطفل فيها فاعلاً ومتفاعلاً، يخوض بنفسه خبرة حسية تسهم في نموه وتعلمه، من خلال اعتبار اللعب النشاط والوسيلة التربوية الأكثر فعالية في هذه المرحلة.
ولكن يذكر المنهج اللعب من دون أي تحديد لما يقصد بسلوك اللعب، وأيضاً من دون أي تحديد لما يسند الربط ما بين اللعب ونمو الطفل أو التربية عموما. اما الدليل النظري لمعلمات الروضة الصادر عن المركز التربوي فيفيدنا أن اللعب هو "النشاط الذي يستمتع فيه الطفل مركزاً كل حواسه وطاقاته بشكل تلقائي". ونلاحظ هنا أن هذا التعريف تنقصه الدقة. فكل عمل يقوم به المرء باختياره ويستمتع به يصبح في هذه الحالة لعباً. مثلا المعلمة التي تشرح درساً ما بحماس، والفلاح الذي يزرع أرضه، كلها حالات تشبه حالات اللعب في مثل هذا التعريف لأن فيها درجة من الاستمتاع والتركيز والتلقائية. ونلاحظ هنا أن ما يغيب عن التعريف هو اللاجدية. ويبدو من الصعب على معلمة الروضة تحديد سلوك اللعب لدى الطفل بالاعتماد على هذا التعريف فقط (كيف نعرف الاستمتاع؟ والتلقائية؟) أما فيما يتعلق بالربط مع النمو والتربية فإن الدليل النظري يرى في فعل التركيز نفسه تكمن قيمة اللعب التعليمية. إذ ليس اللعب بذاته هو الذي يقود إلى التعلم وإنما تركيز الحواس والطاقات، وغني عن البيان أن بإمكاننا والحال هذه أن نستغني عن اللعب كوسيلة تعليم واعتماد وسائل أخرى فيها مثل هذا التركيز.
إن مفهوم المنهج للعب يبدو قاصراً عن استيعاب الجوانب التربوية المختلفة للعب. والمساحة التي يخصصها لمقاربة مفهوم اللعب من الناحية التعليمية تبدو ضئيلة بالمقارنة مع أهميته، كما أنه لا يقدم دليل عمل للمعلمات يسمح لهن من جهة باستيعاب قيمة اللعب ومن جهة أخرى بتنفيذ انشطة لعب قابلة لتحويلها إلى أنشطة تعلم.

موقف المعلمات من اللعب:
حاولنا معرفة آراء بعض معلمات الروضة في لبنان حول اللعب وأهميته في تعليم اطفال هذه المرحلة. فوجدنا أن المعلمات اللواتي تم سؤالهن عن موقفهن من اللعب وعددهن 18 رأين أن اللعب ضروري بالنسبة لأطفال الروضة. ولكن يبدو أن مفهوم اللعب ما زال تقليدياً إلى حد بعيد لدى العديد من المعلمات، إذ تمثل بالنسبة إليهن بالنشاطات الجسمانية والرياضية. فأقل من نصف هؤلاء اعتبرن أن اللعب يدخل في طريقة التعليم نفسها ولا يمكن حصره في وقت محدد. أما الباقيات فحصرن هدفه في اللهو والترفيه، لذلك يقمن بتخصيص وقت محدد له. إحداهن تخصص 45 دقيقة بعد الطعام من أجل اللعب، وأخرى 20 دقيقة كل يوم، وواحدة تسمح باللعب في آخر الدوام، وأخرى تعطي ربع أو نصف ساعة صباحاً، وواحدة تعطي وقتاً بين حصة وأخرى.
ودلت إجابات المعلمات عن سؤال متعلق بالأهداف التربوية والتعليمية للعب على تمثل عملي لوظيفة اللعب مستند لاحتكاكهن بالأطفال أكثر منه لموقف تربوي مستمد من نظريات التعليم. والأهداف التي ذكرتها المعلمات هي:
-تمرين عضلات الجسم (شد الحبل، القط والفأر، نقل الماء)
- تمرين الذاكرة (اللعب بالأعداد لتعليم الرياضيات)
- اللعب لتمرين الحواس (تمييز الأصوات والألوان والأحجام)
- التعرف على المحيط والطبيعة.
- تعلم المشاركة مع الآخرين.
- تقريب المفاهيم التي تتضمنها المحاور.
- تعلم المبادرة.
- الصبر وانتظار الدور والنظام.

- تعلم المهارات الاجتماعية.
هل للمعلمة دور في اللعب؟ هل من الضروري أن تشارك المعلمة مع الأطفال في اللعب؟ لماذا؟
أجمعت المعلمات على أهمية دور المعلمة ومشاركتها في اللعب لأسباب مختلفة. فالأغلبية رأين أن المعلمة هي التي تنظم اللعبة للوصول إلى الهدف، كما أن مشاركتها تشجع الأطفال، وهي تشارك لتسيير اللعبة حتى يصل الأطفال إلى الهدف، كما أنها هي التي تضع الشروط، وتعلم الأطفال كيف يلعبون اللعبة. واثنتان اعتبرتا انه من المهم أن تشارك المعلمة حتى تكتسب محبة الأطفال ولكي لا يشعروا بالخجل ولكي يحصل تفاعل بينها وبينهم.
وثمة ناحية تلفت النظر في أجوبة المعلمات تتعلق بموقفهن من اللعب الانفرادي، إذ أن العديد منهن يعتبرن هذا اللعب مؤقتا بانتظار أن ينتقل الطفل إلى اللعب الجماعي. ومنهن من يرفض تماماً هذا النوع من اللعب لأنه قد يعلم الطفل الأنانية وحب الذات، وأخريات لا يرفضن الفكرة ولكنهن يشجعن الأطفال على اللعب مع الآخرين. فاللعب الجماعي يقود إلى التفاعل. بالمقابل نصف المعلمات يقبلن بدون تحفظ اللعب الانفرادي لأن الطفل يعبر به عن مشاعره وعن نفسه أمام الأخرين ولأن ذلك يساعده على التمثيل.

قياس التعلم من خلال اللعب:
إن وعي معلمات الروضة لأهمية اللعب في مرحلة الطفولة، لا يؤدي بهن دائما إلى اعتباره شأنا تعليمياً مثلما رأينا في مواقف المعلمات أعلاه. إنه وعي ثقافي أكثر منه تعليمي تربوي. والمسافة بين الاثنين توازي بشكل ما المسافة ما بين التفكير العمومي والتفكير العلمي. لا شك بأن التفكير العمومي قد يكون في أحيان كثيرة صائباً لأنه يمثل خبرة ومعيوشاً، ولكنه في أحيان أخرى يقصر عن الصياغة الدقيقة القادرة على تهيئة امكانية التوظيف العملي والمفيد. لذلك لا يكفي المعلمات الاعتراف بالأهمية وإنما عليهن ترجمة ذلك إلى أهداف محددة وطرائق منهجية قابلة للتوصيل إلى الهدف.
من هنا يغيب عن أذهان المربين (أهل ومعلمين وتربويين) التعامل مع اللعب باعتباره أداة ملائمة لتقييم نمو الأطفال وتعلمهم. فالمعلمات من خلال مراقبة لعب الأطفال يمكنهن التعرف على التفاعلات الاجتماعية لدى أطفال الروضة وأهلياتهم المعرفية واللغوية ومهارات الحركية ونموهم الانفعالي. أما كيف يمكن للمعلمات القيام بذلك؟
إن مراقبة المعلمات للأطفال في أثناء لعبهم يجب أن يصبح مسؤولية يومية. فالملاحظات المنتظمة تؤمن للمعلمات ما يلي:
-التعرف على الأطفال وتبيان مواضع القوة والضعف لدى الأطفال.
-تخطيط كيفية التعليم تبعاً للأحتياجات الفردية للأطفال.
-وضع تقرير للأهل حول الطفل.
-تقييم تقدم الطفل.
ومراقبة المعلمات للعب الأطفال لا تتم فقط داخل الصفوف، بل أيضاً خارجها. فاللعب في الهواء الطلق يؤمن أيضاً بيئة تعلمية مناسبة مثله مثل الانشطة المنتظمة داخل الصف. ومن خلال الملاحظة المنهجية للأطفال اثناء اللعب في الخارج يمكن للمعلمة التوصل إلى التعرف حول طرق تفكير الأطفال، وكيفية اكتسابهم المهارات المعرفية والاجتماعية. وهذه الملاحظات يمكن أن تساعد المعلمات على التقييم بدون التدخل في أنشطة الأطفال أو بدون وضعهم في مواقف اختبارية مقلقة.
ولا شك بأن قياس التعلم من خلال اللعب ليس عملية سهلة. ذلك أنه تتداخل في سياق اللعب عناصر متعددة، ولن يكون من السهل على المعلمة فصل هذه العناصر عن بعضها البعض وقياسها. ولكن مما يسهل المهمة، أن تضع المعلمة نصب عينها هدفاً محدداً تسعى لقياسه، وتعتبر العناصر الأخرى مؤشرات هامة لتقييم نمو الطفل الإجمالي. أي أن تراقب مدى اقتراب الأطفال من تحديد الهدف الذي وضعته هي بنفسها لسيرورة اللعب الجارية، في حين تقوم بتسجيل ما يجري من أمور نافرة او مثيرة للاهتمام في سجل الأطفال من أجل استخدامها في مجالات أخرى ولفهم ما يمر به الطفل من خبرات. وتسهيلا لمهمتها يمكن أن تضع المعلمة عدداً من الأسئلة وتسعى لمعرفة اجوبتها من خلال مراقبة

لعب الأطفال ومنها:
-حقق الهدف؟ ويمكن الانتقال إلى تعلم مهارة جديدة؟
-اقترب من تحقيق الهدف؟ يحتاج إلى مزيد من الوقت؟ أو إلى مساعدة صغيرة منها؟
-ما زال بعيدا عن تحقيق الهدف؟ وبالتالي عليها تأمين وضعيات تعلم أخرى رديفة تساعد الأطفال على تعلم أجدى؟
وتشكل الملاحظة اداة جيدة لتقويم اداء الطفل في اللعب، ويجب التأكيد على قيمة الملاحظة والتقويم المخطط لهما بكل حرص وعاية. ويمكن استخدام الملاحظات من أجل :
-تقويم حاجات الطفل الفردية للعب.
-تقويم كفاية مصادر اللعب المؤمنة سابقاً.
-تقويم كفاية مصادر اللعب المتنوعة ثقافياً.
-تحديد مصادر أخرى.
-تحديد مساعدة أي اختصاصي قد نحتاجها.
-تقويم دور البالغ أو الكبير.
وبالطبع فإن الملاحظة يجب أن تكون منهجية ومضبوطة وإلا فقدت وظيفتها. وتتضمن عملية الملاحظة اربع خطوات ضرورية :
-تخطيط الملاحظة: أي تحديد الهدف الذي نبتغيه . لماذا نريد ان نلاحظ؟ مثال: هل يستطيع سمير تمييز الالوان؟
-القيام بالملاحظة: تسجيل كيف يتصرف الطفل وماذا يقول في أثناء انشغاله بلعبة معينة.
-تفسير المعطيات: التفكير بما تم تسجيله وبما ينبغي القيام به.
-ترتيب وضعيه جديدة على ضوء الاستخلاص الذي تم التوصل إليه.

اللعب في الطفولة المبكرة

الفصل 5

اللعب والتنشئة الاجتماعية، تأليف فاديا حطيط

التنشئة الاجتماعية هي نقل الثقافة من جيل إلى جيل . ويشكل اللعب في مثل هذا التوجه وسيطاً مناسباً لهذا النقل الثقافي أو اداة مناسبة في عملية التربية. من خلال اللعب والألعاب المبتدعة يقوم المجتمع، بواسطة أجياله المختلفين، ببث مجموعة قيم ومعارف ومواقف يحتاجها المجتمع لتأسيس سلوك متكيف ومساعد على استمراريته. وبحسب لينتون، "فإن لهذا النقل خطوطاً ثلاثة: خط الأسرة، خط الجنس، وخط الأقران... ففي خط الأسرة يتم البث من الأبوين إلى الأطفال، وفي خط الجنس، يتم النقل من الأكبر سنا إلى الأصغر سناً وذلك في الأمور الخاصة بكل من الجنسين، وفي خط الأقران يتعلم الأطفال الأصغر سناً من الأطفال الأكبر منهم بقليل، الأمور التي لا يكلمهم أهلهم عنها".

أولا: النقل الثقافي من خلال اللعب:
-خط الأسرة:
يشكل اللعب في الأسرة ميداناً رئيسيا للتفاعلات العلائقية ما بين الأهل وأبنائهم. منذ الطفولة يضع الأهل اولادهم في جو من اللعب والتدريب، ويؤمنون لهم الألعاب التي يرونها مناسبة لنموهم. من الألعاب الحسية إلى الألعاب الثقافية المختلفة. ومن ألعاب الطفولة نذكر "زيت زيت يا حجة" وفيها يطبع الكبير باصبعه على كف الطفل، أو لعبة "كبة كبيبة كبوها" والتي تقوم على تدوير الكف على

شكل كبة. ويحاول الأهل من خلال مثل هذه الألعاب تعليم الأطفال تقليد هذه الحركات. ولا يخفى في مثل هذه الألعاب الخلفية الثقافية في تسمية الحجة وفي تسمية الكبة.
وفي السابق كانت الألعاب تأخذ تقليدياً شكل التفاعل الجماعي، أهل وأبناء يتشاركون في لعبة مثل "تريمسة يا تريمسة يا حبة العديسة" أو لعبة الزاقوط أو ألعاب الرقع أو الورق او الأحاجي، أو التشارك في صنع الدمى، إلى ما هنالك من ألعاب تجمع ما بين التسلية والتعلم. وتشكل مناسبات اللعب فرصاً لتبادل اللغة ولتمرير القيم والقناعات والتوجهات.
ومع التطور ودخول رياح الحداثة إلى مجتمعاتنا، أخذت تقل الألعاب الجماعية، مثلها مثل سائر التفاعلات الاجتماعية. الأهل منشغلون بأعمالهم والأبناء مأخوذون بالشاشة، فتحول اللعب ناحية ادوات ووسائط خاصة بالأطفال. تقل العلاقات القائمة في ما بين الأجيال، وتزيد بالمقابل أوقات الوحدة لدى الأطفال، أو التفاعل ما بين أفراد الجيل نفسه. ومن هنا نلاحظ ازدياد الألعاب الفردية القائمة على التفاعل مع أدوات مادية، أو الألعاب الجماعية لدى الأطفال من العمر الواحد.
إن التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة تضعف أمام دور المؤسسات الأخرى، المدرسة ووسائل الإعلام. وتعويضاً عن هذا الضعف يزداد ميل الأهل إلى شراء ألعاب تحمل عنهم مسؤولية التثقيف والتوعية. ذلك أنه "من خلال الألعاب يستوعب الطفل الأدوار والوظائف الاجتماعية للآباء والبالغين".
تعرض الألعاب في السوق بوصفها سلعة. والتسويق يعني الجذب والإبهار والتزاحم والموضة. لذلك يحتار الأهل عندما يودون الحصول على لعبة لأبنائهم. أية لعبة يشترون؟ حينما تحمل اللعبة هم التعويض عن الدور الأسري، فإنها تصبح مضاعفة الأهمية. ويصبح "تمجيد اللعبة" أمراً لا بد منه، أضف عليه زيادة الاعتبار التربوي المستحدث للعبة. تتحول اللعبة إلى وعاء للتنشئة الاجتماعية. الدمى المصنوعة والجاهزة، تصبح وسيلة البنات إلى تعلم أدوارهن الأنثوية بدلاً من تبادل التجربة مباشرة ما بين الأم وابنتها. ولعبة البيت بمفروشاته الكاملة تصبح جزءاً لا يتجزأ من العدة التربوية للطفل، بدلا من المشاركة الحية والنشيطة من قبل الأطفال في حياة أسرتهم.
-خط الجنس:
كان اريكسون (ERIKSON) هو اول من لاحظ فروق الصبيان على البنات في مجال اللعب. وأكد على ميل البنات للعب في الساحات الداخلية المكشوفة، إذ وضعن تصاميم تشابه العرضات الداخلية للبيوت العربية المعروفة، أما الصبيان فكانت أبنيتهم قلاعاً وممرات متعرجة. ويخاف الصبيان من تحطم قلاعهم. أما البنات فيخشين اجتياح الحرمة الداخلية لابنيتهن" . كما تظهر الفروق في اللعب بين الجنسين في العدوانية التي تظهر باكراً في السنة الأولى، فيبدى الصبيان نزعة للعدوان أشد من نظيرتها لدى البنات ، وتتضح تلك الفروق أكثر في مرحلة الطفولة المبكرة.
ولكن من أين يتأتى هذا الاختلاف الجنسي؟
اللعب بالدمية والدور الأنثوي: إن الأعداد المتزايدة لنماذج "الدمية" الأنثوية المعروضة في الأسواق تحملنا على النظر في أهمية الدور الذي تقوم به هذه الدمى في تجسيد مفهوم الأنوثة. دمى كثيرة متنوعة وبملابس مختلفة وبألوان شعر متنوعة. وليس من المستغرب أن تتعلق الفتيات بأحدى هذه الدمى لتصبح رفيقة دائمة لها، تقوم بدور الأخت او الصديقة أو الإبنة. وهو دور إيجابي من الناحية النفسية.
ولكن ثمة جوانب أخرى للدور الذي تقوم به هذه الدمى، ومنها الجانب الثقافي. للمثال تثير لعبة "باربي" الكثير من التعليقات. فهل باربي نموذج مناسب لتعلم الدور الأنثوي؟ إنها شخصية استهلاكية بامتياز، ملابس واكسسوارات وصديق وعالم من الرفاهية لا ينتهي. نجمة مشعة يتأتى إشعاعها من كثرة تقنيات الظهور لديها. إنها نموذج يؤدي على الأغلب إلى تكريس مفهوم الأنثى/ النجمة التي تنحصر اهتماماتها بتغذية نرجسيتها المظهرية.
ولا ينحصر الأمر فقط بالجانب السلوكي المباشر في التصور المتعلق بدور اللعبة/الدمية، وإنما إيضا بمجمل محمولها القيمي، من حيث شكلها أي جمالها ومظهرها الذي لا يتوافق دوماً مع النمط الجمالي المحلي. ورب قائل بأن تنوع الدمى يلغي أثر الانحياز لشكل معين، ولكن تنوع الدمى نفسه يخالف وظيفة التعلق المنتظرة من الدمية.

إن الدمية/ العروس التي كانت منتشرة في ما قبل مرحلة اللعبة السوق، كانت تتمتع بمواصفات أكثر إيجابية من حيث كون شكلها عموماً ليس له قسمات وألوان محددة، وبالتالي فإن البنات الصغيرات كن يستعن بتصوراتهن الجمالية الخاصة لاسبغائها على شكل اللعبة، كما أنهن يصنعن لها الملابس وفقاً لذوقهن الخاص. كانت الدمية فيما مضى أقرب لأن تكون ابنة حقيقية فيما هي اليوم أقرب لأن تكون صديقة.

إلى جانب الدمى/العرائس تنتشر ألعاب مخصصة للبنات، مثل العاب الحياكة والقص والتفصيل، وألعاب الزينة وترتيب المنزل. إنها ألعاب ما زالت رائجة وما زالت تحيل إلى دور أنثوي تقليدي (رعائي وتنسيقي).

اللعب بالدمية والدور الذكوري: لا تنم الألعاب المخصصة للصبيان عن تغير بارز في السلوك الذكوري. فما زالت الألعاب الصبيانية تقوم على القوة والمنافسة وعلى الحركة والتفكير الذهني، وما زالت قيمة المظهر/الوسامة لدى الذكور تأتي في مرتبة أدنى من قيمة الصفات الشخصية الجوهرية. فلا نعرف لعبة/دمية للذكور مرهونة على وسامتها فقط. أما شخصية رفيق باربي فهي مصممة لتلعب بها او معها البنات وليس الذكور.

وعلى رغم التغير الحاصل في أرض الواقع لجهة العلاقة ما بين الجنسين وأدوارهما الجندرية، إلا ان الألعاب الصبيانية الحديثة لا تعكس أي تصور جديد أو مختلف للذكورة. إنها موجهة لصبي ذكي وقوي وشجاع. إلا أن ما يجدر التوقف عنده هو هوية الشخصية المرغوبة، من حيث أن النماذج الذكية والقوية والشجاعة هي في الغالب نماذج أجنبية. ما يترك في الذهن قيمة أعلى لما هو أجنبي.

هذا ما يتعلق بالنماذج/ الدمى الجاهزة التي يشتريها الأهل لأبنائهم، ولكن إذا ما لاحظنا ألعاب الأطفال القائمة على التخيل، مثل اللعب التظاهري (لعبة بيت بيوت مثلا) فإننا سنفاجأ بأن الأدوار المتخيلة التي يؤديها الأطفال ما زالت تقليدية بشكل كبير. فحتى في البيوت التي خرجت فيها الأم إلى العمل وأخذت تشارك الأب في صنع القرار، وحيث ألاب يميل فيها إلى مشاركة زوجته في العمل المنزلي، نلاحظ أن البنت تلعب دور الأم الحاضنة والتي تهتم بالداخل في حين أن الصبي يلعب دور المعيل الذي يعمل في الخارج. ما يعني ان الألعاب المتخيلة تغرف من لاوعي جمعي بدائي، ولا تعكس تلقائياً وقائع الحياة المتغيرة.

يطرح هذا الأمر إشكالية اكتساب الهوية الجندرية، إلى أي مدى يجري تعلمها، وهل ثمة انعكاس للاختلاف العضوي في ما بين الجنسين؟ تميل ملاحظات ألعاب التظاهر إلى الإقرار باختلاف جوهري بين الجنسين لا ينجم فقط عن التعلم. ولكن بالمقابل لا يغيب عن النظر أيضاً اختلاف السلوك الأسري تجاه الجنسين. إذ يميل الأهل إلى تقديم العرائس والأدوات التي توظف في خدمة الدور الاحتضاني/الإغوائي، في حين يعطون الصبيان مواد البناء والعربات والسيارات والرفوش والآليات العسكرية التي توظف في خدمة الدور الحامي/المبادر. وما يؤكد نظرية التعلم الاجتماعي أيضاً أن الألعاب تصبح متمايزة جنسياً كلما تقدم الأطفال في العمر، أي كلما ازداد تأثير المحيط عليهم. فالأطفال الرضع لا يميزون بين لعبة وأخرى، ولا يبدون أي ميل ناحية نوع معين من الألعاب. ويبدأ التمايز في العاب الأطفال من عمر السنتين والنصف وهو العمر نفسه الذي يبدأ فيه ظهور الوعي بالهوية الجنسية.

- خط الأقران:

كيف تتطور علاقات الأطفال بأقرانهم في مرحلة الطفولة الأولى؟ تشير بعض الأبحاث إلى أن اهتمام الطفل بطفل آخر يبدأ في عمر مبكر جداً. غير أن هذا الاهتمام يتطلب وقتاً لكي يتحول إلى علاقات ذات طابع محسوس. ولكن قبل استعراض المنحى الذي تجري فيه هذه العلاقات علينا الإشارة إلى عدد من الملاحظات:

-توجد في جميع أدوار الأعمار المبكرة فروق فردية شاسعة. ويتعذر تفسير هذه الفروق الفردية بمجرد الركون إلى التدريب المبكر والاعتماد عليه، فهذه الفروق تظهر في الحقيقة في أعمار جد باكرة تسبق السنتين.

-عدم استقرار اتجاهات الطفل وخصائصه. فهو يبدو على نحو من الانحاء في لحظة، وإذا به على غيرها في لحظة أخرى.

-سهولة حصول النكوص. فالنوبات المزاجية العنيفة شائعة جداً في هذه المرحلة من العمر وهذه النوبات تمثل لدى الطفل نكوصاً يؤدي به إلى أن يسلك سلوكاً متميزاً أكثر من سلوك طفل آخر يصغره في العمر.

تطور علاقات اللعب مع الأقران :

الأطفال في السنة الثانية: يلعب معظم الأطفال في هذه السن بمفردهم بعيدين عن الآخرين وقد يظل الطفل الخجول غير المعتدي في عزلته هذه إلى فترة أطول من الأطفال الآخرين.

الأطفال في السنة الثالثة: يميل الطفل في هذه الفترة من عمره إلى اللعب مع طفل آخر وقد يندمج أحياناً باللعب مع مجموعة من الأطفال تتألف من ثلاثة أطفال أو أربعة. ويقوم في هذه الفترة بمنازعات بسيطة حتى مع أخلص أصدقائه، وغالباً ما تكون تلك المنازعات والخصومات من أجل تملك دمية.

الأطفال في السنة الرابعة: يفضل الطفل في هذه الفترة من العمر اللعب مع فئات قليلة العدد، ويميل كثير من الأطفال في هذه الفترة إلى الزهو والخيلاء، ويغلب عليهم حب الظهور، ويتضاءل النزاع بين الأطفالل ولكنه يستمر لفترة أطول. وكثيراً ما يتشارك الأطفال بالدمى التي لديهم ويلعبون بها مجتمعين.

الأطفال في السنة الخامسة: ليس من المألوف أن يلعب الطفل منفرداً بصورة منتظمة في هذه الدور من عمره ويصرف بوجه عام جل وقته في اللعب مع الأطفال الآخرين.

ومن الأصعب بعد هذا العمر تعيين توجهات عامة للتفاعلات الاجتماعية بين الأقران، إذ تأخذ الفروق الفردية أهمية متزايدة، بحيث يتشابه اطفال من عمر السادسة مع أطفال من عمر الثامنة والتاسعة أكثر مما يتشابهون في سلوكهم مع أطفال من العمر نفسه. ولكن يمكن الاشارة إلى ازدياد الميل إلى اللعب الجماعي بعد السادسة من العمر، ويميل الأطفال إلى التعاون في ما بينهم على نحو أكبر.

ثانياً: اللعب والتنوع الاجتماعي:

إن التنشئة الاجتماعية، هي فعل يمارسه جيل البالغين على جيل الناشئة، و"هذا الفعل متعدد وواحد في الوقت نفسه. إنه متعدد بقدر تنوع المجتمع ضمن بيئات خاصة: ريف مدينة، طبقات وسطى- طبقات عليا، طوائف طبقية castes الخ. وهو واحد لأن التعدد يتضمن، في كل مجتمع، حيزاً أو قاسماً مشتركاً. فليس من مجتمع لا يشتمل على مجموعة من الأفكار والمشاعر والممارسات التي يجري نقلها إلى جميع الأطفال في جميع الأوساط: مجموعة من الأحوال الفيزيائية والأخلاقية التي يعتبر المجتمع ككل أنها يجب أن لا تغيب عن تربية أي طفل".

يحمل اللعب في طياته عناصر من الحياة الاجتماعية. "فإن أنشطة اللعب تمتد في جذورها إلى كل شعب بشخصيته المتفردة وهويته الثقافية، التي يمكن تمييزها من خلال الألعاب واللعب التي ابتكرها" .و"مما لا شك فيه أن اللعب في المجتمعات التي تؤكد مصالح المجموعة- أكثر منه في المجتمعات التي تؤكد أهمية الفرد- يكشف عن طبيعة العلاقات الانسانية (بين الأطفال والكبار، الرجال والنساء، الشيوخ والشباب) كما يكشف لنا عن طبيعة العلاقات بين الإنسان وبيئته" وعندما تلعب مجموعة معينة من الأطفال فأنهم يتعرفون إلى هذه العناصر المتغايرة تبعاً لانتماءاتهم المتنوعة. ويشكل اللعب بذلك طريقة لتعلم الثقافة وقيم المجتمع، وبهذا فهو يلعب دوراً في التثاقف الاجتماعي(enculturation).

أ- اللعب والفروقات الفردية:

إن وجود مجموعة متنوعة من الأطفال، إن من الناحية الجنسية أو من الناحية الثقافية، يسمح لهؤلاء بالتعرف على الاختلافات فيما بينهم وعلى قبولها والتعامل معها. وتبين الدراسات حول وعي الفروقات بأن الأطفال الصغار يعون الاختلاف فيما بينهم، وأن هذا الوعي يتبع نمطاً محدداً متصاعداً من وعي الجندر، إلي وعي الفروقات العنصرية إلى وعي الفروقات لدي المعوقين. وتفيد المؤشرات أن الأطفال يفضلون اللعب مع الأقران الذين يشبهونهم. ويبدو أن هذا الوعي يتأثر بتدخلات خارجية أكثر من مجرد المشاهدة البصرية للمختلفين".

ب- اللعب والاختلاف الطبقي:
ثمة فكرة شائعة ترى بأن اللعب الخيالي/ التظاهري/ الدرامي هو أكثر ممارسة من قبل الأطفال من فئات اجتماعية أعلى. وفي دراسة أجريت حول سلوك اللعب في الداخل لدى أطفال من عمر ثلاث سنوات، بينت نتائجها أن الأطفال من فئات اجتماعية وسطى يظهرون ميلا بنائياً(تحريك الاشياء بغرض بناء أو خلق شيء ما)، وتشاركياً وتعاونياً أكثر من الفئات الإجتماعية الأدنى، كما أن الألعاب السوسيودرامية تزيد لدى الاوائل أيضاً في حين ينخرط الأطفال من الطبقة الاجتماعية الأدنى أكثر في لعب متوازي وفي لعب وظيفي (نشاطات عضلية) أكثر من أطفال الطبقة الوسطى . وتتأثر أنماط اللعب لدى الفئات الاجتماعية المختلفة بالنمط التربوي السائد في البيت، وبمدى الحرية المتاحة للأطفال لممارسة اللعب، إن في الداخل أو في الخارج. والملاحظ في مجتمعاتنا أن العاب الصبيان خارج المدرسة تزيد عن العاب البنات خصوصاً في الفئات الأدنى اجتماعياً، وبالتالي فإن اللعب المتعلق بالنشاطات الحركية والعضلية يشيع أكثر لدى الصبيان. في حين يشيع اكثر اللعب الدرامي الداخلي لدى البنات، ويزداد الاختلاف الجندري اكثر كلما تدنى المستوى الاجتماعي.

ثالثاً: دور المعلمة في مجال التنشئة الاجتماعية:
أ- تأمين ألعاب مختلفة:
من المفيد في هذا المجال أن تكون المعلمة على وعي بالخلفية الاجتماعية للأطفال، لأنها بذلك تكون قادرة على فهم طبيعة الألعاب الجارية، كما تستطيع ترتيب وضعيات يتم فيها تبادل هذه الألعاب والتفاعل فيها.
كما أن تشجيع اللعب بين المجموعات المختلفة (صبيان وبنات، مناطق وطوائف مختلفة) من شأنه كذلك تعليم الأطفال عن أنفسهم وعن الآخرين وقبولهم للإختلاف.
ب- اتباع منهج متنوع:
بما أن دور المعلمة لا ينحصر بشخصها فقط وإنما بمجمل السياسة التربوية المعتمدة في الروضة، فيجدر والحال هذه أن يكون لدى المدرسة تصور حول اهمية اللعب من الناحية الاجتماعية وليس فقط من الناحية التعليمية. ومن الضروري ان تؤمن المدرسة انواعاً من اللعب المختلفة ليس فقط وفقاً للتنوع الثقافي والاجتماعي السائد في المجتمع المحلي وإنما أيضاً على صعيد الألعاب المتعلقة بثقافات أخرى. على أن تقوم المعلمة وفقاً لمحاور العمل بتقديم هذه الألعاب انطلاقاً من خلفيتها الثقافية على سبيل المثال تضع المعلمة في تصرف الأطفال دمى ترتدي ملابس تتعلق بمناطق اخرى.
ويمكن الاستفادة أيضا من نشاطات الطبخ والموسيقى، بحيث يطلب من الأطفال إعطاء اسماء طبخات يأكلونها في البيت، بعد أن يسألوا أهلهم عنها. أو عن طبخة التيتا حتى يمكن للمعلمة ان تميز معهم انواع الأكل المحلي وغير المحلي.
وفي لبنان لدينا فرصة رائعة لاختبار التنوع وقبوله من خلال الاعياد المختلفة والاحتفالات ذات الطابع الخاص في كل مرة. ويمكن للروضة ان تهيئ أجواء هذه الأعياد بشكل جذاب وأن تعمل على شرح مضامينها العامة بما يتناسب مع الامكانيات المعرفية للأطفال. ويشكل رمضان حدثاً سعيداً للأطفال بأجوائه المختلفة وانواع الأكل والحلوى والبرامج التلفزيونية الخاصة به، وكذلك عيد الأضحى وما يشاهده الأطفال من زينة مرحبة بالحجاج العائدين، كما يشكل الميلاد والفصح أيضا حدثين سعيدين بالأجواء التي يتضمناها، شجرة الميلاد وبابا نويل وهما أصبحتا رموز ثقافية جميلة للأطفال وأيضا تلوين البيض وتفقيسه، إلى العديد من المناسبات الأخرى، التي على المدرسة أن تضع لائحة بأهمها وتضمها إلى انشطة المنهج.
ج- ترتيب اولويات:
وبالطبع إن الدعوة إلى الانفتاح على الآخر والتعامل مع مختلف الفروقات على أنها تستحق التقدير، لا تعني أن يغيب عن الذهن أننا نعيش في مجتمع معين ننتمي إليه ونلتزم تربوياً بمسيرة استمراره وتطوره، من خلال تربية اجيال متمسكة بثقافتها وبشخصيتها، وبالتالي هناك عدد من الأولويات التي ينبغي أن تحضر في المنهج المعتمد، ولا نغالي إذا قلنا أنها يجب ان تتضمن بعداً وطنياً. إن التنوع لا

يعني بالضرورة تعدداً، وعلينا الانتباه إلى هذا الفارق. إن التنوع الذي نسعى إليه هو ما يعطي الوحدة غنى وأبعاداً، وليس ما يشرذمها ويجعلها تبدو متنافرة. إن ما يجمعنا كلبنانيين يجب أن يوضع في أولوية الأهداف التربوية للمناهج المدرسية في مختلف مستوياتها. وإذا كنا في البيوت نستطيع ان نعطي ثقافات فرعية لأبنائنا فإن على المدرسة ان تتجاوز ذلك إلى تهيئة شخصية مواطنية لبنانية واحدة. إن المواطنية هي الهدف الأول للتنشئة الاجتماعية المدرسية. وهذه المواطنية يجب تفنيد عناصرها وتحويلها إلى في المناهج إلى برامج وأفكار وأنشطة وذلك تبعا لمستويات التعليم.
إن مهمة معلمات الروضة ليست تقنية ولا يمكن أن تكون. لا بل ان الجانب التقني في مرحلة الروضة يبدو، على الرغم من أهميته، أضعف الجوانب في تربية الأطفال الصغار. ومن المهم أن تعرف المعلمة أنها تتعامل مع افراد في طور بناء مواطنيتهم، وأن هدفها الأهم هو مساعدتهم على بناء هذه المواطنية الايجابية. لذلك نقترح أن تتضمن مناهج اللعب في الروضة أنشطة ذات طابع وطني، الاحتفال بعيد الاستقلال مثلا، وثمة ألعاب عديدة مناسبة في هذا المجال ، او الاحتفاء بجمال طبيعة لبنان وتحسيس الأطفال بها، من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعرف على مناطق مختلفة وعلى ما يجري فيها من ألعاب.

اللعب في الطفولة المبكرة

الفصل 6

اللعب كعلاج نفسية، تأليف فاديا حطيط

يشكل اللعب أداة تعبير هامة لدى الأطفال، خصوصاً وان هؤلاء لا يجيدون امتلاك اللغة للتعبير عما يشعرون به ويفكرون فيه. وكذلك الأمر بالنسبة إلى الذين يعانون من أمراض نفسية (المتوحدون مثلا) أو اولئك الذين يكونون في حالة من عدم التوازن الانفعالي بحيث يعجز الكلام عن نقل مشاعرهم. من هنا نشأت محاولات عديدة لتوظيف اللعب لغرض التواصل مع الأطفال، ونشأ عن ذلك مدارس متعددة في العلاج باللعب.

ما هو العلاج باللعب؟
إنه تقنية تستخدم شتى انواع الألعاب من أجل بناء تواصل مع الطفل وفهم الصعوبة التي يمر بها والتي لا يستطيع التعبير عنها باللغة أو بأشكال التواصل المباشرة. وهي تسمح للطفل بالقيام بما يأتي:
-التعبير عن أفكاره ومشاعره وتجاربه.
-استعادة الأحداث في أثناء اللعب وحل الصعوبات.
-رؤية وجهة نظر الطفل وليس الأهل أو الكبار المحيطين به.
-مشاركة الطفل بنفسه في إجراء أي تغيير.
وطرائق العلاج باللعب متعددة، منها ما يتعامل مع الطفل إفرادياً ومنها ما يتعامل مع الطفل من خلال اسرته او جماعة الرفاق. وأهم هذه الطرائق هي:
-العلاج باللعب السلوكي- المعرفي (Cognitive-Behavioral Play Therapy-CBPT)
-العلاج باللعب الجشطلتي (Play Therapy Gestalt)
- العلاج باللعب الادلري (Adlerian Play Therapy)
-العلاج باللعب غير الموجه، المتمحور على الشخص.(Nondirective, Person-Centered Play Therapy-CCPT)
-العلاج باللعب التحليلي (Psychoanalytic Play Therapy)
ونستعرض في ما يأتي هذه الطرق:

العلاج السلوكي- المعرفي باللعب:
إن من الأهداف الأولى للعلاج السلوكي المعرفي هو تحديد الأفكار غير التوافقية، لمساعدة الناس على تغيير انماط تفكيرها السلبي ومعتقدتها وسلوكها بحيث تتمكن من إدارة العوارض السلبية والتمتع بحياة أكثر انتاجية وأقل توتراً. وهو يتناسب خصوصاً مع أطفال الروضة والحلقة الأولى من التعليم الابتدائي. يقوم المعالج بشكل غير مباشر، بواسطة اللعب، بإحداث تغير معرفي وتأسيس سلوك أكثر تكيفاً لديه. ويلجأ المعالج إلى تعزيز انخراط الطفل في العلاج من خلال تدريبه على وسائل للضبط والسيطرة ولتحمل مسؤولية تغيير سلوكه، ويشجعه على أن يكون مشاركاً فعالا في تغيير السلوك الذاتي. ومثال على ذلك معالجة مشكلة الخوف لدى الطفل. إن من أهم مركبات عملية تجاوز الخوف هو امتلاك القدرة على ضبط المخاوف. وهذا يعني تعليم الطفل ان الشخص يمكنه أن يتعامل مع المثيرات المخيفة، وأن يدير مشاعره المرتبطة بالخوف، وان يكتسب المهارات المتخصصة بالتعامل مع الخوف. والتدخل السلوكي المعرفي يؤمن للطفل فرصاً لمثل هذا التعلم. فبواسطة العلاج باللعب، يمكن للأطفال السيطرة على موضوعات الخوف من خلال تبني دور الشخص الذي لا يخاف. ومن خلال لعب التظاهر والتدرب عليه، يمكن للطفل ان يتغلب على المثيرات المخيفة . وتتضمن هذه الطريقة عدة مراحل:
أولاً: مرحلة المدخل/ التوجيه وتهدف إلى تحضير الطفل للعلاج.
ثانياً: مرحلة القياس ويجري فيها تشخيص المشكلة.
ثالثاً: المرحلة الوسيطة ويطور فيها المعالج خطة عمل، تتضمن العمل على تقوية قدرة الطفل على الضبط الذاتي وعلى الانجاز، وتدريبه من أجل تعلم استجابات توافقية للتعامل مع وضعيات محددة، وأيضاً تدريبه على التعميم (Generalization) بحيث يكتسب الطفل مهارات جديدة من أجل التعامل مع مجموعة واسعة من الوضعيات وتفادي السقوط مجددا.
رابعاً: مرحلة الاختتام ويتحضر فيها الطفل والاهل لإنهاء العلاج.
وتتضمن هذه الطريقة، مثلما يوحي اسمها، توجهين، أحدهما سلوكي والآخر معرفي. في التوجه الأول تستخدم فيه الأساليب السلوكية المختلفة (مثل اطفاء الاستجابة، والتعزيز الإيجابي، والتشكيل، والنمذجة... الخ) وفي التوجه الثاني يتم استخدام أساليب ذهنية (استراتيجيات التغير المعرفي، ومواجهة المعتقدات غير العقلانية، وصف الذات إيجابياً، ضبط الذات) ويمكن أيضاً اللجوء إلى استخدام كتب الاطفال التي تعالج موضوعاً يتطابق مع المشكلة المدروسة، او يقوم الطفل بمشاركة المعالج بتأليف قصة تدور حول موضوع المشكلة.
العلاج باللعب غير الموجه، المتمحور على الشخص:
تنطلق هذه الطريقة من رؤية كارل روجرز، والتي تقول بأن الانسان هو المسؤول عن حياته، وأن الطبيعة الانسانية هي بنائية واجتماعية. ويؤمن المعالج النفسي الذي يتبنى هذه الطريقة المتمحورة على الشخص أن الفرد هو الأكثر خبرة بحياته الخاصة حتى ولو كان هذا الشخص أحياناً غير قادر على تصديق ذلك. ويعمل المعالج بدون أي تشخيص أو خطة علاجية محددة على جعل الأفراد يطلقون أفكارهم ومشاعرهم وقناعاتهم وخياراتهم بشكل خلاق بواسطة سلوك اصغاء منتبه، غير تقييمي وصادق. إن هذا الجو من النظرة الايجابية غير المشروطة، والتعاطف، والثقة المقدمة من المعالج، من شأنه أن يؤمن الوضوح والنمو الموجه ذاتياً، ويؤدي إلى التغير الملائم.
ومن اساسيات العلاج باللعب المتمحور على الطفل هو اللعب غير الموجه الذي هو تقنية تشدد على القبول الكامل بالطفل كما هو. فيسمح له ويشجع على اختيار ما يريد اللعب به، ويعطى حرية مطلقة لتطوير او لتوقيف اللعب حينما يشاء.
وتقدم اكسلاين (Axline-1982) ثمانية مبادئ أساسية يجب أن يتبناها المعالج الذي يعتمد طريقة العلاج المتمحور على الطفل هي التالية:
-خلق علاقة صداقة دافئة مع الطفل.
-قبول الطفل كيفما كان بدون أي شرط.
-تنمية الشعور بالسماح بحيث يشعر الطفل أنه حر تماماً بالتعبير عن مشاعره.
-يتعرف المعالج بسرعة على مشاعر الطفل ويقوم بتأويلها له بشكل مبسط، بحيث يلتقط الطفل

المعنى العميق لسلوكه.
-يحافظ المعالج على احترام عميق لأهلية الطفل لحل مشكلاته، ولكونه هو المسؤول عن خياراته وعن إجراء التغيير.
-لا يقوم المعالج بأي مسعى لتوجيه أفعال الطفل او مناقشته بأي طريقة كانت.
-لا يسرّع المعالج مسار العلاج الذي هو عملية متدرجة.
-يقيم المعالج فقط الحدود التي من شأنها أن تربط العلاج بأرض الواقع وتجعل الطفل يعي مسؤوليته في تلك العلاقة.
وحسب فانفليت VanFleet تحدد أهداف العلاج المتمحور حول الطفل بما يأتي:
-تعميق فهم المشاعر.
-التعبير عن المشاعر من اجل فهم الحاجات.
-تنمية مهارات حل المشكلات.
-تقليص السلوك غير المتكيف.
-العمل من خلال الصراعات والاصغاء.
-تنمية الثقة- بالذات.
العلاج الجشطلتي باللعب:
يقوم العلاج الجشطلتي على تحدي الشخص بمسائل تجعله يعي مشاعره وينمي قدراته لمواجهة مواقف الحياة اليومية وصعوباتها. ويمكن للمعالج الجشطلتي استخدام وسائل متنوعة مثل لعب الأدوار مثلا. ويتم التركيزعلى ما يحصل وما يشعر به الشخص المريض الآن وهنا، وليس على ماجرى في الماضي او ما كان يمكن أن يحصل او ما يجب أن يحصل. ويحاول المعالج ان يعلم الشخص المريض أن ما يختبره ويحس به الآن هو اكثر اهمية من التوقعات والتفسيرات المرتكزة على تجارب او مواقف سابقة. ان هدف العلاج الجشطلتي هو أن يصبح المريض اكثر إدراكاً لما يقوم به الآن وكيف يقوم به وكيف يستطيع ان يغير نفسه. وذلك من خلال تعميق ادراكه بذاته وبإحساساته بطريقة أقل ذهنية مما تعرضه الأشكال التقليدية من العلاج. فكثيرا ما يشعر المرء بعدم الارتياح لبعض الجوانب في ذاته او في مشاعره فيحاول ان يتجاهلها. غير أن هذه المظاهر من ذواتنا ومشاعرنا تركد في عمق الذات وتظل تمارس ضغطها. ويقوم العلاج الجشطلتي على حث الشخص على التركيز على كل ما يشعر به او يدركه لحظة بلحظة، بغرض الوصول إلى ما يقبع في العمق وبذلك يصبح مهيئاً اكثر لفهم ذاته والقيام بالخيارات الأكثر ملائمة.
ومن أساسيات العلاج الجشطلتي باللعب مع الأطفال تذكر اوكلاندر (Oaklander) أربعة أمور:

أولا: العلاقة معالج -طفل
تحمل هذه العلاقة بذاتها وظيفة علاجية. وتؤمن، غالباً، تجربة جديدة ومتفردة للطفل. ومن واجبات المعالج:
-التساوي مع الطفل.
-الإستجابة لحاجات الطفل مثلما يبديها الأخير، بدون حكم وباحترام وصدق.
-عدم لعب أي دور، بل يكون ذاته مع الانتباه لحدوده وعدم الامحاء في ذات الطفل.
-عدم حمل أي توقعات إزاء الطفل.
-التمسك بموقف داعم لكلية وسلامة كيان الطفل.
-الإنخراط والتواصل والتفاعل مع الطفل.
-خلق بيئة من الأمان للطفل وعدم دفعه لتخطي إمكانياته او تجاوز رضاه.

ثانيا: الاتصال والمقاومة
إن الإتصال السليم يستلزم ما يلي:
-استخدام كافة الحواس (النظر، السمع، اللمس، التذوق، الشم)
-ادراك واستخدام ملائم لكافة مظاهر الجسم.

-إمكانية التعبير السليم عن الانفعالات.
-استخدام القدرة الذهنية بمختلف اشكالها: التعلم والتعبير عن الآراء والأفكار والفضول والمطالب والحاجات والكره.
أما المقاومة، او الاتصال المنقطع، فينشأ عندما يجري قمع او صد أي من هذه الامكانيات. وتجدر الإشارة إلى أن المقاومة لا تكون سلبية بذاتها وإنما في درجتها. فغالبية الأطفال يكونون أحياناً مقاومين بدرجة معينة. لا بل قد تكون المقاومة استجابة صحية. والاتصال السليم يفترض شيئاً من المقاومة. إذ من الصعب القيام باتصال جيد مع شخص ليس لديه حدود واضحة لذاته. أما المقاومة الشديدة فهي التي تجعل من الصعب القيام بمثل هذا الاتصال.
إن السلوك غير الملائم يكون في الغالب نوعاً من المقاومة الشديدة او من اضطراب حدود الاتصال. وعلى المعالج ان يتوقع بعض المقاومة ويعترف بأنها وسيلة الطفل للتعبير، وأن يحترمها. فحين يبدأ الطفل بالشعور بالأمان في الجلسات، سترتخي مقاومته. مع العلم بأنه يمكن للطفل العودة إلى المقاومة مجدداً، إذا ما شعر بأن المعالج قد تخطى الحدود المقبولة لتدخله.

ثالثا: الشعور بالذات
تقوم وظيفة المعالج على تنمية شعور الطفل بذاته. وذلك من خلال تنمية مهارات:
-النظر والاصغاء والشم والتذوق واللمس؛
-التحرك في المكان؛
-التعبير عن الأفكار والآراء والقناعات؛
-التعبير عن الانفعالات العميقة التي تعيق الاشتغال السليم والاندماج؛
ويستخدم المعالج تجارب متنوعة من أجل تقوية ذات الطفل، التي تعطي بدورها الذات دعما مطلوبا للتعبير الانفعالي.

رابعاً: الإدراك والتجربة
مع تقدم الطفل في تجربة العلاج، يصبح اكثر إدراكاً لما هو عليه ولمشاعره ولحاجاته ومطالبه. وبالنسبة إلى الطفل فإن التجربة هي مفتاح الإدراك. لذلك فإن تأمين تجارب متنوعة يشكل جزءاً أساسياً من العلاج. ويستخدم المعالج تقنيات متعددة، من شأنها أن تخدم الطفل كجسر لعبور ذاته الحقيقية وتعطيه وسائط لاكتشاف جوانب عدة من ذاته وتجديدها. من هذه التقنيات استخدام الفنون التشكيلية مثل الرسم والتلوين والتركيب، وايضا الدمى والموسيقى والمسرح والتجارب الحسية والجسمانية، كتابة وسرد قصص، واللعب بالرمل، وألعاب القواعد المختلفة... ألخ.
العلاج الادلري باللعب:
ينطلق العلاج الادلري باللعب من علم النفس الفردي الذي أسسه الفرد آدلر (Adler) في بداية القرن العشرين وأهم طروحاته:
-الناس كائنات اجتماعية: ولذلك فكل شخص يحتاج إلى الانتماء. ويقوم الأطفال بمراقبة العالم من اجل تحديد طريقتهم في اكتساب مغزى وفي الانخراط في الجماعات المتنوعة وأول هذه الجماعات هي الأسرة. وثمة طريقان امام الطفل لتعيين نفسه كمنتمي إلى أسرة إما بمعنى إيجابي وهادف او بالعكس كمنتمي سلبي وغير هادف. ويصبح أحد هذين الطريقين اسلوب حياته. ومن هنا يقوم المعالج الادلري بالنظر إلى الطفل وسلوكه في سياق الأشخاص الآخرين. في إطار أسرته اولا وفيما بعد في إطار جيرانه او مدرسته. وفي العادة تتكون لدى معظم الأسر فكرة ثابتة عن الطفل عند بلوغه السادسة او السابعة من عمره. وتشكل هذه الفكرة نوعاً من "العلبة النفسية" يعيش الطفل في داخلها، مثال "الطفل الذكي" او "الطفل الكسول" او "الطفل الشاطر" او "الطفل الكسول" او الطفل السيء" او "الطفل الخوّيف".
من هنا يرى المعالج الأدلرى أنه من غير المناسب الالتقاء بالطفل بمفرده بل يجب استكشاف هذه العلبة من خلال التعرف على الأهل وتصوراتهم حول طفلهم خصوصاً في بداية الاستشارات. إذ سيكون على الطفل لاحقاً ان يجري تغييراً في طريقته في رؤية نفسه والاخرين والعالم، كما على

اعضاء الأسرة ان يقبلوا التغيير في طريقة رؤيتهم واستجابتهم للطفل.
يبدأ شعور الطفل بالانتماء إلى الجماعة منذ بداية حياته، من خلال التعلق بالأم او الشخص الحاضن، من ثم بامتداد شعور التعلق هذا إلى افراد الاسرة الآخرين الاب والأخوة والرفاق والمعلمين والأشخاص الآخرين المؤثرين في حياتهم، ويمكنه ببعض الحث والتشجيع أن يعمم هذا الشعور على العرق البشري عموماً. وفي أكثر الأحيان فإن الأطفال الذين يأتون للعلاج باللعب تكون لديهم مشكلة تتعلق بضعف الاهتمام الاجتماعي. لذلك يقوم المعالج بتدعيم مشاعر التعلق هذه.
- كل سلوك انساني له غرض وهو موجه ناحية هدف معين: وأن الناس سختارون تصرفاتهم بحيث يسيرون باتجاه اهدافهم، التي قد تكون خارج إدراكهم الآني والمباشر. وفهم أهداف الشخص هو مفتاح فهم شخصيته. لذلك فإن المعالج الأدلري ينظر في سلوك الشخص من اجل أن يستشكف الهدف الكامن خلف هذا السلوك، وعندما يتم استكشاف الهدف، يصبح ممكناً على هذا الشخص أن يقرر ما إذا كان يريد تغيير سلوكه.
ولقد قام دريكورز (Rudolf Dreikurs) بتصنيف أهداف السلوك السلبي لدى الأطفال ضمن أربع فئات أساسية: الانتباه، السلطة، الانتقام وإظهار عدم التواؤم.
بالمقابل هناك أربعة اهداف تكمن خلف السلوك الايجابي بحسب دينكماير وماكاي (Dinkmeyer & McKay,1989) وهي:
اولا: الانتباه والالتزام والمساهمة.
ثانياً: الاستقلالية وتحمل المسؤولية.
ثالثاً: العدالة والتسامح.
رابعاً: تجنب الصراع وقبول الاخر.
وبالطبع فإن معظم الأطفال الذين يأتون للعلاج باللعب لديهم اهداف السلوك السلبي وليس الايجابي، وعلى المعالج أن يكون قادراً على اكتشاف اهداف السلوك، بحيث يساعد الطفل على التوجه ناحية الأهداف الإيجابية.
- الرؤية الذاتية للحياة: يعتقد آدلر ان الناس يصنعون قراراتهم وفق رؤيتهم الذاتية للحياة وليس وفق الوقائع الآنية. ولدى الأطفال قدرة ممتازة على المراقبة ولكنهم غالباً ما يبنون تفسيرات مغلوطة للأحداث والتفاعلات التي يعيشونها. وعلى المعالج الادلري باللعب أن يكون مدركاً للتأويلات الذاتية. لذلك فهو يجمع معلومات من مختلف الفرقاء الذين يعيش الطفل معهم، ويحاول أن يفهم جيداً كيف يؤول الطفل الوقائع التي يلاحظها. ومن المناسب هنا أن يقوم المعالج بتقديم تأويل مختلف للأمور، على أن يقدمه ليس بوصفه الأفضل وإنما بوصفه امكانية أخرى لرؤية الأمور.
- الناس مبدعون: إن كل شخص هو فريد ومتميز بذاته. وهذ الفرادة تعني أن هناك إبداعية أصيلة وساحرة في كل انسان. لذلك فإنه في العلاج باللعب على الطريقة الآدلرية يجري مساعدة الأشخاص على التعرف على الناحية المتفردة والأصيلة في ذاتهم، خصوصاً في المجالات الحياتية الأساسية وهي: العمل، والصداقة، والحب (بحسب آدلر) ومعنى الحياة، والتوافق مع الذات (بحسب موزاك) . ويمكن للناس أن يعيدوا صنع قرارات جديدة وتفسيرات جديدة مختلفة عما كان لديهم في السابق. إن هذه القابلية لصنع الخيارات تسمح للأفراد بممارسة إبداعهم وفرادتهم بشكل مستمر وفي مختلف مراحل حياتهم.
ومن أولى مسؤوليات المعالج الادلري باللعب هي اكتشاف كيف يعبر كل طفل بشكل خاص ورائع عن ذاته ودعوته للطفل وللأهل ولكل الناس الذين يرتبط بهم للاحتفاء بهذه الفرادة. وقد يعبر الطفل أحياناً عن فرادته بشكل غير مقبول من المحيط، فيقوم المعالج عندها بمساعدته على توظيف فرادته بشكل بنائي وهادف.
مراحل العلاج الآدلري: هناك أربع مراحل في العلاج الآدلري باللعب، هي:
أ-بناء علاقة مع الطفل.
ب-اكتشاف اسلوب-حياة الطفل.
ج- مساعدة الطفل على فهم اسلوب- حياته.
د - إعادة توجيه وتربية الطفل.

العلاج التحليلي باللعب:
يختلف الباحثون في تحديد بداية اهتمام التحليل النفسي باللعب. فمنهم، مثل سوزانا ميلر" ، من يرده إلى اهتمام فرويد بحالة الصبي هانز الذي كان يخاف من الخيول فقام فرويد بعلاجه عن طريق والده الذي كان يسجل سلوك الطفل التلقائي بما في ذلك كلامه وأحلامه ولعبه. ومنهم ، وهؤلاء هم الأغلبية، من يرجع البداية إلى ملاحظة فرويد لطفل في السنة والنصف من عمره يلعب ببكرة مربوطة بخيط يرميها من سريره ثم يعاود سحبها. ولقد فسر فرويد لعبة هذا الصبي بأنها محاولة لمواجهة ترك الأم له عند ذهابها إلى عملها وأنه من خلال تكرار اللعبة فإن الطفل يستعيد زمام المبادرة ويخرج من حالة السلبية.
تلقفت ميلاني كلاين فكرة العلاج النفسي للطفل بواسطة اللعب، باعتباره تعبير الطفل الخاص عن لاوعيه، في غياب قدراته اللغوية. ورأت ان لعب الطفل في أثناء جلسة العلاج يعادل التداعيات الحرة التي يقوم بها الشخص البالغ. وفكرتها الأساسية هي ان الطفل يسقط على ادوات اللعب ومساره ما يجول في لاوعيه من هوامات(Fantasmes) .
من جهة مقابلة مثلت آنا فرويد اتجاها آخراً في العلاج التحليلي بواسطة اللعب، إذ اعتبرت أن علاج الطفل يختلف اختلافاً جذرياً عن علاج الكبار. وانتقدت اعتبار اللعب اداة رمزية، خصوصاً وأن الطفل في أثناء لعبه لا يكون واعياً لضرورة تخطي رقابة الوعي مثلما يكون الأمر في التداعيات الحرة للشخص البالغ . وهي ترى بأنه يجب أن لا يقتصر موقف المحلل على أن يكون شخصاً عادياً سلبياً لكي يسقط الطفل عليه صورته عن والديه، وإنما هناك جانب تعليمي وتربوي عليه القيام به. ويجب أن يكون إيجابياً في كسب ثقة الطفل ومودته. من هنا "يؤكد بعض أنصار اتجاه آنا فرويد على علاقة الطفل بالمعالج باعتبارها أهم عامل في العلاج. وعلى تخليص الطفل من القلق، والسماح له بتقبل صراعاته وإعادة تعليمه في نطاق العلاقة الاجتماعية السليمة بين الراشد والطفل"
أما فينيكوت فمثل اتجاهاً مختلفاً في العلاج التحليلي. وعلى الرغم من تأثره برؤية ميلاني كلاين، إلا انه طوَر رؤية جديدة ومبتكرة للعلاج النفسي باللعب. فبالنسبة إليه يشكل اللعب مكاناً لاختبار الواقع. إنه مساحة انتقالية ما بين داخل الفرد والحياة الخارجية. أي أن وظيفة اللعب في العلاج هو أن يسمح للطفل باستخدام المساحة الانتقالية والأغراض (أو الموضوعات) التي تتضمنها حسبما يشاء. فيقوم بتدمير هذه الأغراض او يحتفظ بها، وبذلك ينتقل من التعامل مع الموضوعات الداخلية إلى التعامل معها بوصفها ظواهر خارجية. ومن خلال إخراجه هذه الموضوعات من ذاته فإنه يقوم ببناء الواقع . أي أن اللعب هو مكان وسيط ما بين العالم الداخلي النفسي والعالم الخارجي الواقعي. وبالنسبة إلى فينيكوت إن اللعب ليس شيئاً نفسياً بحتاً كما انه ليس شيئاً خارجياً صرفاً، وللمثال على ذلك اطفال الروضة الذين يصرون على حمل لعبة معينة معهم إلى الروضة، خصوصاً في بداية دخولهم إلى الروضة وقلقهم الكبير من تجربة الانفصال التي يعيشونها، فتمثل تلك اللعبة "غرضاً انتقالياً") (Objet transitionnel بمعنى انه يربط ما بين جو الروضة والجو الأسري/ الأمومي.
وتقوم تقنية التحليل النفسي باللعب على الالتقاء بالطفل إفرادياً لفترات محددة من الزمن، في الغرفة نفسها وفي المواعيد ذاتها كل اسبوع، من جلسة وحتى خمس جلسات في الأسبوع. ومن الضروري المحافظة قدر الامكان على ترتيب الغرفة نفسه. ولكل طفل جارور او صندوق خاص يضع فيه ألعابه وأدوات الرسم التي يختارها الطفل تبعا لعمره ولحاجاته. ومن المناسب بالنسبة إلى الأطفال من عمر سنتين وحتى خمس سنوات، أن يكون في الغرفة مغسلة صغيرة مع ماء. ومن الأفضل تجنب الرمل. وتحفظ ادوات اللعب الخاصة بكل طفل في جاروره الخاص بعد الانتهاء من الجلسة، ليعود فيستعملها في الجلسة التالية. وذلك من أجل تشييد وضعية ثابتة يمكن للملاحظ مراقبة الطفل من خلالها وكيفية تغير استخدامه للأدوات .
وتجدر الاشارة إلى ان طرق العلاج التحليلي باللعب قد تعددت كثيراً حالياً تبعاً لتنوع الاتجاهات التحليلية النظرية. والملاحظ أن ثمة دعوة جديدة إلى التوفيق بين المنظورات المختلفة للعلاج باللعب، تحليلية وغير تحليلية معاً. مثال على ذلك ما يجري حالياً من دمج بين منظوري النمو والتحليل النفسي. ذلك ان اللعب بما يتضمنه من بنية ومحتوى إنما هو يعكس تحولات النمو والتبدلات في حياة الطفل الانفعالية والادراكية والذهنية. وتفسير اللعب يجب أن يأخذ بالاعتبار عمر الطفل ومستوى

نموه ومستواه الذهني ومشكلات علاقة الطفل بأهله والبيئة الاسرية، مثلما يأخذ بالاعتبار الرموز الواعية وغير الواعية.

علاجات باللعب أخرى مختلفة:

وأضافة إلى هذه المدارس الكبرى في العلاج النفسي باللعب، هناك العديد من طرق العلاج الأخرى والتي تستند كذلك إلى خلفيات نظرية متنوعة، ونذكر بشكل سريع:

- العلاج اليونغي باللعب (Jungian Play Therapy): تستند هذه الطريقة على نظرية المحلل النفساني كارل يونغ Carl Jung التي تشدد على الناحية الروحية والحاجات الروحية عند التعامل مع الاضطرابات الانفعالية.

- العلاج الوجودي باللعب(Existential Play Therapy) : ويستند إلى الاتجاه الانسانوي الذي يسعى إلى مساعدة الشخص على كشف أصالته كهدف للتحقق الذاتي.

- العلاج باللعب القصير الأمد (Short-Term Play Therapy) : وهو علاج محدود بالزمن، لا يتجاوز غالباً خمس عشرة جلسة، وهو محدد الهدف، يركز ويتوجه ناحية مشكلات معينة من اجل حلها.

- العلاج الانتقائي (Eclectic Play Therapy) : وهو يقوم على جمع منظورات أو مفاهيم أو تقنيات متعددة في العلاج. والهدف هو استخدام أفضل استجابة ملائمة بحسب المشكلة المطروحة.

وفي الختام، نشير اليوم إلى أن المجالات التي يمكن للعلاج باللعب أن يفيد فيها تتزايد باستمرار. من المشكلات العامة المتعلقة بالعنف الممارس في المجتمع عموماً مثل الحروب والعدوان والانفجارات واللجوء، إلى مشكلات الفقر، إلى العنف المتعلق بالمؤسسات كافة، اسرية أو مدرسية، أو المشكلات الناجمة عن التعرض للاغتصاب، وإلى المشكلات الناجمة عن تغير انماط الحياة مثل طلاق الأهل، او الأسر المفككة، أو موت شخص عزيز، أو المرض، إلى المشكلات الفردية مثل عارض تشتت الانتباه ADHD أو الخجل أو الانطوائية... الخ. وكل هذه المشكلات يطلق عليها اختصاراً تسمية الازمات بحيث يمكن اختصار مجال العلاج النفسي باللعب بأنه علاج للأطفال الذين هم في أزمة .

ومثلما يتبين من مجالات العلاج فإن منها ما يتعلق بالمجتمع عموما ومنها ما يتعلق بالمدرسة على وجه التحديد. ولقد تطورت طرق العلاج باللعب في المجال المدرسي بحيث صارت تشكل نوعاً هاماً من طرائق الإرشاد النفسي يعرف بالإرشاد المدرسي باللعب (Play Counseling in Schools) وهو يستخدم خاصة في المراحل الاولى من التعليم الاساسي وذلك من أجل :

-التواصل مع التلاميذ.

-مساعدة التلاميذ على بناء مروحة واسعة من المهارات.

- تحسين تكيف التلاميذ في الصف في المجالات المدرسية الاخرى.

- تحسين العلاقات مع الرفاق.

- تجنب المشاجرات و العنف المدرسي والمشكلات المدرسية الأخرى.

- تحديد حاجات الأطفال في خطر.

- التخلص من الحواجز الانفعالية والسلوكية امام التعلم.

وعلى العموم يستخدم الارشاد المدرسي باللعب مختلف الطرائق المتبعة في العلاج باللعب، ولكنه يتجه لاستخدام الطرائق قصيرة الأمد التي تتناسب اكثر من الاهداف المدرسية.

والمجالات التي يمكن للإرشاد المدرسي باللعب مساعدة الأطفال على تجاوزها هي عديدة نذكر منها: قلق الانجاز المدرسي، قلق الانفصال الأسري، الانطوائية، ومظاهر العنف، والصعوبات التعلمية... إلى ما هنالك.

ويمكن للإرشاد المدرسي باللعب أداء دور شديد الأهمية لكل الأطفال خصوصا في مجتمع مثل المجتمع اللبناني، حيث تزداد أحيانا الاضطرابات السياسية وحوادث العنف (ونشهد حاليا المضاعفات الكبيرة لعمليات الاغتيال). من الواجب العمل على صعيد الدولة كما على صعيد القطاع الخاص من أجل إتاحة الفرصة للأطفال ليس في مرحلة الروضة فقط وإنما في الحلقة الأولى من التعليم الانخراط في أنشطة لعب حرة وهادفة، من أجل التعبير عما يجول في دواخلهم، وهي بالتأكيد

أكثر مما نتخيل في أوضاع الاضطرابات، خصوصاً لدى الأطفال من الاوساط القليلة الحظ من التعليم والمال والوقت، التي لا يستطيع الأهل لعب مثل هذا الدور التنفيسي العلاجي.
وهو ما يدفع بنا إلى اختتام هذا الكتاب بالتوصية بإعداد معلمات ومعلمي الطفولة المبكرة على نحو يأخذ بالاعتبار كل التوجهات التربوية الحديثة، وخصوصاً تأهيلهم للتعامل مع اللعب كطريقة تعلم وطريقة علاج وطريقة حياة.

اللعب في الطفولة المبكرة

الفصل 7

بيبليوغرافيا، تأليف

-تشارلس. و. فالنتاين؛ الطفل السوي وبعض انحرافاته؛ ترجمة عبد العلي الجسماني، بيروت، الدار العربية للعلوم، 1994
-شيريدن، ماري؛ اللعب في الطفولة المبكرة من الميلاد وحتى سن السادسة، ترجمة محمد طالب السيد سليمان، الامارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، 2005
-عدنان الأمين؛ التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع، بيروت المركزالثقافي العربي، 2005
-غازدا، ج؛ كورسيني، ر؛ وآخرون ؛ نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، ترجمة علي حسين حجاج،الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1983
-محمد، عادل عبد الله؛ النمو العقلي للطفل؛ القاهرة ، الدار الشرقية ، ط 2 ، 1990
-مريم، سليم ؛ علم تكوين المعرفة: ابستمولوجيا "بياجيه" ، بيروت معهد الانماء العربي،1985
-خضير سعود الخضير؛ المرشد التربوي لمعلمات رياض الأطفال بدول الخليج العربية؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج؛ 1986
-موريس، شربل؛ التطور المعرفي عند جان بياجيه، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،1991
-ميخائيل ابراهيم اسعد، مشكلات الطفولة والمراهقة، بيروت، دار الآفاق الجديدة، 1991.
-ميلر، سوزانا؛ سيكولوجية اللعب، عالم المعرفة، ترجمة د. حسن عيسى،، العدد 120، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،1987
-نجلاء، بشور وآخرون؛ رياض الأطفال في لبنان، بيروت ، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، 2002.
- ------- "الطفل واللعب –مداخل نظرية وتطبيقات تربوية، ترجمة كمال رفيق الجراح وفائزة مهدي محمد، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1989

-Jill Englebright, Back-to-Basics: Play in Early Childhood , www.Earlychildhood.com
-Perry, R. (1998). Play-based preschool curriculum. Brisbane: Queensland University of Technology. In: Jo Ailwood, Homogenising play: Governing preschool childhoods, Brisbane, December 2002 , www. Homogenising play.com
-Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. Educational Technology Research & Development, 44(2), 43-58
-The Professional Resource For Teachers And Parents : WWW.Earlychildhood.com

-Chamberland,Gilles; Provost,Guy; Jeu, simulation et jeu de rôle ; Québec , Presses de l'Université de Québec, 1996

-BROUGERE, Gilles; Jeu et éducation, Paris,L'Harmattan, 1995

-Morrison,George S; Fundamentals of Early Childhood Education, (Third Edition ,(New Jersey, Merrill prentice Hall, 2003, P. 215

-De GRAEVE, Sabine; Apprendre par les jeux; Bruxelles, DeBoeck & Larcier, 1996, P. 42

-Vivier ,Francine ; Le jeu et le développement de l'enfant , http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=1300

-Richard B. Speaker, Jr, Reflections on Piaget , http://ed.uno.edu/Faculty/RSpeaker/Epistemologies/Piaget.html

-M,Nicolopoulou; Play, cognitive Devopment, and the Social World, In Scales&alt; Play and The Social Context of Development in Early Care and Education; Teacher College, Columbia University,1991, P. 131

-Wood , L;Attfield, J; Play, Learning and the Early Childhood Curriculum , London, Paul Chapman Publishing, 1996, P.55

-Newcombe,N; Child development Change over Time,New York, HarperCollins College Publishers, 1996

-Vygotsky, Lev; Voprosy psikhologii, 1966, No. 6 ;Translated: Catherine Mulholland, Online Version: Psychology and Marxism Internet Archive 2002 .http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm

-Lytle, Donald; Play and Educational Theory and Practice; Prager , Westport,Connecticut, 2003

-Cole, M; Wertsch,J; Beyond the Individual-Social Antimony in Discussion of Piaget and Vygotski ; http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/colewertsch.htm

-Children First,A Curriculum Guide forKindergarten, Curriculum and Instruction BranchSaskatchewan Education April 1994 http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/kindergarten/index.html

-Winnicott,D.W; L'enfant et le monde exterieur, Paris,Petite Bibliothèque Payot,1957

-Michael Rettig, Play and Cultural Diversity; The Journal of Educational Issue of Language Minority Students, V. 15, Winter 1995. Boise State University .http://www.ncela.gwu.edu/pubs/jeilms/vol15/playandc.htm

-Kaduson,Heidi, Gerard; Schaefer,Carkes,E; Short-Term Play Therapy for Children; New york,London; The Guilford Press, 2000; P. 7

-Oaklander, Violet; Short-Term Gestalt Play therapy for Grieving Children ; Inz; Kaduson,Heidi; Schaefer; Op.Cit; P.P: 28-52

-Kottman, Terry; Partners in Play: An Adlerian Approach to Play Therapy ; Alexandria, VA : American Counseling Association; 1995

-Anzieu,A; Anzieu-Premmereur; Daymas,S ; Le jeu en psychothérapie de l'enfant ; Paris, Dunod, 2000 ; P.14

-Krall,V; A Play Therapy Primer, New York, Human Sciences Press, 1989

-Mawson, C; An Introduction to the Psychoanalytic Pay Technique and a Psychoanalytic View of Early Development ; http://psychematters.com/papers/mawson.htm

-Webb, N.B; Play Therapy with Children in Crisis, New York, The Guilford Press, 1999

-VanFleet,R; Play Counseling in Schools ;http://www.play-therapy.com/ideas-14.htm

-Grandmont, N.de; Histoire du Jeu ; http://cf.geocities.com/ndegrandmont/index.htm

-Jeu et Pédagogie: Histoire d'une relation ;http://www.discip.crdp.ac-aen.fr/histgeo/ludus/histjeduc.html

-http://www.mhaedu.org/tguidegloss.htm

-http://www.teachingstrategies.com/pages/page.cfm?pg_section=preschool

- http://www.perpetualpreschool.com/highscope/highscope_info.htm

-http://teaching.articleinsider.com/187329_montessori_curriculum.html