الفصـــــــل الثانى

الأطـار النظـــرى

مقدمة الفصل

أولا : النمو المعرفى للطفل .

- نظرية جيروم برونر

- نظرية ديفيد أوزوبل

- روبرت جانيه .

- جان بياجيه .

ثانيا : الجهود التى بذلت لتفسير ظاهرة اللعب

ثالثا : نظريات اللعب

أ - نظريات كلاسيكية

ب - نظريات حديثة

obeikandl.com

مقدمة الفصل :

يهتم كثير من العلماء بدراسة مرحلة الطفولة ، وخاصة مرحلة الطفوله المبكرة والتى تقابل مرحلة ما قبل المدرسة ، محاولين فهم هذه المرحلة والقاء الضوء على طبيعة النمو فيها .

وقد تعددت الاراء والنظريات التى حاولت فهم الطفل وخاصة فى مجال النمو المعرفى ، وكانت هناك العديد من المحاولات والأراء التى اتفقت احيانا وتضاربت احيانا ، وسنعرض فى هذا الفصل بعضا لهذه النظريات مع التركيز على نظريه تعد من اهم النظريات فى النمو المعرفى وهى نظرية " چان بياچية " التى تشكل الاطار الاساسى لهذا البحث .

ولأن اهم مظهر يميز هذه المرحلة هو اللعب لذلك فسوف تعرض الباحثة فى هذا الفصل تعريفات وتفسيرات لظاهرة اللعب واهم النظريات التى تدور حول هذه الظاهره

أولا : النمو المعرفى للطفل

نظرية جيروم برونر والارتقاء المعرفى :

يعتقد " برونر " (١٩٦٦) ان تغيير واكتمال النمو المعرفى يتطلب النظر الى الطرق التى يقوم الأطفال بتمثيل الواقع من خلالها لانفسهم . ويتم ذلك من خلال ثلاثة اشكال هى الشكل النشاطى Enactive والشكل الأيقونى (التصورى) Iconic ، ثم الشكل الرمزى Symbolic.

الشكل النشاطى يشير الى عمليات التنفيذ الفعلية لنشاط معين فالطفل الصغير يفهم الأشياء فى ضوء ما يقوم به من انشطه ، فمثلا : الكرة هى شىء يقفز ويتم اللعب به ، المعلقة يأكل بها ، الشاكوش يدق به هذه الأشياء ، وهذا هو الشكل المتاح من التفكير للطفل الصغير ، ومع النمو العقلى يبدأ الطفل فى إستخدام ، الشكل الصورى للتفكير. (على سليمان ، ١٩٩٢ ، ٦ ، ٧) .

والشكل الصورى يعتمد على التنظيم البصرى ، واستخدام الصور التلخيصية للأشياء . حيث يتم التمثيل من خلال الوسائط الادراكية ، وتحل الصورة محل الشىء الفعلى ، ومن امثلة ذلك الخريطة المعرفية فى تجارب المتاهات ، ويعتمد التنظيم الصورى على التنظيم الادراكى للصور والمفاهيم التى يتعرض لها الطفل . (امال صادق ، فؤاد ابو حطب ، ١٩٩٢ ، ٣٤٠ ، ٣٤٢) .

ويمتاز النمط الرمزى بالتمثيل من خلال الكلمات أو اللغة وذلك عن طريق الرموز وقد تكون الرموز اعتباطية ولكن تتبع نظام تكوين الجمل . وقد يكون هناك تشابها بين الرمز والشىء الواقعى الذى يرمز له ، ولكى ينتقل الطفل من المرحلة الصورية الي المرحلة الرمزية فان هذا يستلزم نمو اللغة لديه ، فاللغة هى التى تلعب الدور الأساسى فى الحكم على النمو العقلى للطفل . (Gross, Richard, 1987, 496, 497)

إن استعمال الرموز لا ينمى اللغة فقط ولكن يمكن من خلالها التفلسف والتأمل وحل المشكلات ، فالرموز هى التى تكون التفكير الانسانى المعروف لدينا ، كما ان " برونر" يلاحظ اننا نستخدم كل هذه الأشكال من التفكير خلال حياتنا ، وذلك على عكس مراحل "بياجيه". ويقول " بياجيه" ان الطفل ينتقل من مرحلة الى أخرى عبر النمو ، اما " برونر" فهو يؤكد ان الانسان لا يستغنى عن الحاجه الي التفكير فى ضوء الشكل النشاطى والصورى والرمزى ، كما يؤكد برونرعلى ان النمو المعرفى يحدث نتيجة لتفاعل عوامل داخل الفرد وعوامل خارجه ايضاً ، فأحيانا البيئة الثقافية تعرض الفرد لانتاج وتطوير اجهزة وانظمة حسيه وعقليه كبيرة لكى يستخدمها الانسان بكفاءة خلال حياته العملية .

(على سليمان ، ١٩٩٢ ، ١٠ ، ١١)

وكذلك يؤكد " برونر" على اهمية تعلم الخبرات التى تعد الفرد للحياة فى المستقبل فيقـــول " ان التعلم يجب ألا يأخذنا لمكان آخر ، وانما يجب ان يسمح لنا فى وقت لاحق فى ان نذهب للأبعد بسهولة ، فإن اى موضوع يمكن ان يتم تعليمه للطفل فى اى سن بصورة وطريقة ما " وكذلك تضيف " كيلمر " Kelmer على ان اهمية تنمية الفرد ككل من الناحية الصحية والنفسية والجسمية تساعد على نموه المعرفى ايضا . وهى بذلك تتفق مع " برونر " فى ضرورة النمو الشامل للفرد وعدم تجزئة تجارية وفصلها عن السياق الطبيعى فى الحياة .
(Bruce, Tina, 1989, 34 - 38)

ويذكر " جابر عبد الحميد جابر " (١٩٩٢) ان بياجيه " ينظر الى النمو المعرفى بإعتباره مساله نضج تقريبا أو هو نضج يحدث من خلال عملية استبطان للاشكال المنطقية ، والمنطق

يعبر عنه اولا حركيا ثم يستبطن تدريجيا حتى يمكن استخدامه رمزيا وعندئذ لا يصبح الفعل الفيزيقى ضروريا للتفكير " فى حين ان " برونر " يرى ان النمو المعرفى يعتبر استبطاناً للتكنولوجيات من الثقافة واللغة وذلك عن طريق النشاط والعمل والصور والرسوم البيانية والرموز . وقد يكون هناك تتابع بين النشاط والصور والرموز الا ان الفرد يستعملها فى حياته عامة ، وان هناك تفاعلاً بينها على الدوام ، ويرى " برونر " ايضا ان اكثر انواع تفكير . الطفل هى التى يستطيع ان يقوم بها بمساعدة الكبار له ، أما " بياجية " فيرى انه مهما كان نوع التفكير الذى يستخدمه الطفل بنفسه مستقلا عن الكبار فهو اكثر الانواع ملائمة وانه من غير الحكمه أن نحاول ان نفرض على الطفل اشكالا للتفكير اكثر تقدما . ويختلف " برونر " مع " بياجيه " فى تصور قدرة البيئات على ابطاء تتابع النمو او وقفه اى انه يرفض ان تؤثر البيئة فى قدرة الفرد على النمو (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٢ ، ٦٨ ، ٦٩)

ويوصى " برونر " بأن ينظم المتعلمون مادتهم التعليمية بأنفسهم ، وان نتيح لهم الفرصة لاكتشاف العلاقة الكامنه بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزونه لان ذلك يساعدهم على مقاومة عملية النسيان والمحو وقد سماه التعلم الاكتشافى . وهذا النوع من التعلم يختلف عن نوع التعلم الذى نـــادى به " أوزوبـــل " من خلال نظريتـــه (نظرية التعلم بالاستقبـــال) (على سليمان ، ١٩٩٢ ، ٧)

نظرية أوزوبل Ausubl :

قدم اوزوبل نظريته فيما بين عام (١٩٦٣) الى عام (١٩٦٩) ، وهى نظرية معرفية فى التعليم تتناول بشكل متخصص ماسماه بالتعليم اللفظى ذو المعنى أو التعليم بإستقبال المعنى Meaningful Reception Learning وقـــد طـــور " اوزوبل" Ausubel " وروبنسون" Robinson هذه النظرية بحيث اصبحت تتضمن نوعين من التعلم هما التعلم بإستقبال المعنى والتعلم بإكتشاف المعنى Meaningful discovery. Learning . وفى التعلم بإستقبال المعنى " يأخذ المحتوى الكلى للمعلومات او المعارف المراد تعلمها بأخذ شكله النهائى فى المادة الموضحة او المعروض على المتعلم ، بمعنى ان المتعلم لا يقوم بأى دور فى اكتشاف هذه المعلومات " . اما فى التعلم بإكتشاف المعنـى

فان المتعلم في هذه الحالة يؤدى دوراً رئيسياً فى تحديد وتشكيل بعض هذه المعلومات والمعارف " (أنور الشرقاوى ، ١٩٨٧ ، ١٧٥ ، ١٧٦) .

ويرى " اوزوبل " ان الشيء يكون له معنى عندما يكون معادلا او مكافئا لفكرة موجودة سلفا فى محتوى الوعى او العقل ، وبعبارة أخرى لكى يكتسب اى منبه او مفهوم معنى ، يجب ان يكون هناك فى وعى المتعلم شيء يمكن ان يعادل به وهذا الشيء هو ما نسميه بالبنيه المعرفية ، وتتكون البنيه المعرفية من تصورات او مفهومات او افكار ثابته ومنظمة فى وعى المتعلم ، وان هذا التنظيم له طبيعة هرمية متدرجة تكون فيها المفهومات الاكثر شمولا فى القمة والمفهومات الاكثر تخصصا فى القاعدة ، وهنا يرى " اوزوبل " ان المادة تنظم عادة من القمة الى القاعدة اى من الاكثر شمولا الى الاكثر تخصصا ، وهذاالرأى يتناقض مع رأى " برونر" الذى يزعم ان المتعلمين يجب ان نقدم لهم الاساسيات ويسمح لهم بإكتشاف القاعدة . (لطفى محمد فطيم ، ١٩٨٨ ، ٢٠٨) .

وتؤدى الواقعية دوراً هاماً فى نظرية " أوزوبل وروبنسون " ومن العوامل الواقعية التى تساعد على التحصيل والتعلم عندهما : -

١- الدافع المعرفى وهو يرتبط بالحالة التى يكون عليها الفرد مثل الحاجة الى المعرفة والفهم وحل المشكلات ، والدافع ينشأ من عملية التفاعل المتبادلة بين الفرد والعمل ، ويؤكد " اوزوبل " على حاجة الفرد الى التعزيز او حافز آخر يساعد على ظهور الدافع المعرفى وذلك فى الموقف التعليمى .

٢- تدعيم الانا Ego Enhancement ويتعلق هذا المكون بالتحصيل ، وهو يرتبط بصورة الفرد عن نفسه ، او بصورة الفرد عن نفسه ، من خلال نظرة الأخرين اليه ، فمثلا قد تكون مثابرة المتعلم لعمل ما ليس بدافع التعلم ولكن بدافع تأمين الشعور بالمكانه الاجتماعية ، ويعتبر تأكيد الأنا عنصراً هاماً فى العملية التعليمية حتى لو كان عن طريق مصدر خارجى وليس نابعا من الشخص نفسه . .

٣ - المكون الثالث هو الحاجة الى الانتماء Need of Affiliation او الى الانتساب

لجماعة معينة وهو يعتبر عاملاً هاماً فى دافعية التحصيل لدى المتعلم ، وذلك لان المتعلم يشعر بأهمية ما يقوم به من عمل عندما يبدى الأخرون موافقتهم على هذا العمل ، مما يشجعه على الاستمرار فى المواقف التعليمية حتى يضمن استمرار الحصول على موافقة الأخرين على ما يقوم به . (انور محمد الشرقاوى ، ١٩٨٧ ، ١٧٥ – ١٨٣).

وقد اقترح " اوزوبل " اسلوبا تطبيقيا فى نظريته فى تعلم المعنى هو تقديم ما يسمى المنظمات العقلية المتقدمه Advanced Organizers وهى مفهومات او افكار تقدم الى المتعلم قبل تقديم المادة التى سيتعلمها فعلا ، ووظيفة المنظمات المتقدمه هى توسيع قدرة المتعلم على تنظيم المادة الجديدة ، وبالتالى يسهل تعلمهاوتعتبر نظريتا " برونر " " وأوزبل " من النظريات التى خلقت مجالات متنوعـــة فى التدريـــس (لطفى محمد فطيم ، ١٩٨٨ ، ٢١٠) .

ومن خلال تقويم نظرية " اوزوبل " فى التعلم القائم على المعنى نجد انها لم تعط اهمية للتعلم القائم على الاكتشاف Discovery learning وبالتالى لم تهتم بتعلم الأطفال الصغار الذين يعتمدون فى تعلمهم على الاكتشاف لعدم وجود القدر الكافى من المعلومات لديهم ، لذلك فقد ركزت التظرية على المراحل التالية للمرحلة الابتدائية حيث تعتمد على التعلم بالاستقبالReception learning . وايضا لم تعط النظرية اهتماماً بتعلم المهارات الحركيه وانما اهتمت بالتعلم المعرفى فقط . وهذا يلقى الضوء على مناسبة النظرية للمراحل التعليمية العليا والمرحلة الثانوية حيث بإمكان التلاميذ ان يكتسبوا المعلومات عن طريق التعلم بالاستقبال القائم على المعنى Meaningful Reception Learning (انور محمد الشرقاوى ، ١٩٨٧ ، ١٩٨٥ ، ١٨٦) .

نظرية روبرت جانييه Robert Janni :

يفسر " جانييه " النمو المعرفى بناءاً على نمط التعلم التراكمى ، فهو يعتقد ان نمو الامكانات الجديدة يعتمد بشكل كلى على التعلم ، وهذا التعلم التراكمى لا يعتمد على عوامل بيولوجية داخله بل على مدى المخزون اللازم من المهارات والعادات التى تعتبر متطلبات مسبقة لتعلم ما هو اكثر تعقيداً

وصعوبة من مهارات وعادات ، ومن الواضح ان نظرية التعلم التراكمى ، ذات تطبيق مباشر فى مجال التعلم المدرسى ، وهى تؤثر فى معدل نمو الأطفال المعرفى . وقد ميز جانبية فى نظرته للموقف التعليمى بين ادارة التعلم وشروط التعلم كما اهتم بتنظيم محتوى الموقف التعليمى تبعا لتنظيم المعرفة فى التدرج الهرمى وفى ظل هذا التركيب الهرمى لا يمكن فهم المستويات الاعلى دون التمكن من المستويات الادنى ولابد من تدرج الموقف التعليمى تبعا للتركيب الهرمى المعرفى وذلك فى اى مجال من مجالات المعرفة . وقد حدد " جانييه " خمسه مستويات للتعلم وفقا للتسلسل الهرمى المعرفى هى : المهارات العقلية ، المعلومات اللفظية ، الاتجاهات، المهارات الحركية ، الاستراتيجية المعرفية ، وتمثل هذه المستويات الخمسة نتائج عمليات التعلم . ويميز " جانييه " بين هذه المستويات ، حيث ان المهارات العقلية تدور حول كيف يحدث التعلم اما باقى المستويات الاربعة فهى تقوم بدور اكتساب واستيعاب المعلومات ومحتوى التعلم (لطفى محمد فطيم وأخر ، ١٩٨٨ ، ٢١٥ ، ٢١٧)

نظرية جان بياجيه للنمو المعرفى :

وتعتبر نظرية " بياجيه " المعرفية من اكثر النظريات الحديثة التى ألقت الضوء على طبيعة التفكير ونموه عبر المراحل العمرية المختلفة وحتى مرحلة الرشد ، وقد قسم " بياجية " مراحل النمو الى أربعة مراحل رئيسية وهى :

١- المرحلة الحس - حركية (من الميلاد الى سنتين) Sensory Motor Stage

٢- مرحلة ما قبل العمليات (من ٢ - ٧ سنوات) Pre- Operation Stage

٣- مرحلة العمليات العيانية (من ٧ - ١١ سنه) Concrete- Operation Stage

٤- مرحلة العمليات الشكلية (١١ - فما فوق) Formal- Operation Stage

(Gross, Richard, 1987, 487 - 490)

وتعرف هذه النظرية بالنظرية التفاعلية Interactionist حيث انها تتضمن وجهتا النظر بأن الانسان ينمو جزئيا من الداخل كما انه ينمو كذلك من الخارج اى ان هذا النمو يكون نتيجة لتفاعل الوراثة والبيئة ، كما انا يطلق عليها ايضا النظرية البنائية Constructiest ، وذلك لما اثاره "

بياجية " حول كيفية تعلم الأطفال ؟ او كيف يبنون المعرفة ؟ (Robison, Helen, 1982, 51)

ويسلم " بياجيه " بوجود عمليتين اساسيتين لكل نمو عضوى وهما :

التنظيم Organization (وهو الاتجاه الى ترتيب وتنظيم العمليات في اتساق متماسك) والتكيف Adaptation (وهو الاتجاه الى التوافق مع البيئة) . ولكى تحقق العمليات العقلية التوازن Equilibvahin فيجب ان يحدث تماثلا وانساقاً بين التنظيم والتكيف وعن طريق التنظيم والتكيف تتكون البنى المعرفية والخطط العقلية (جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٩٢ ، ٥٨ ، ٥٩) .

ويذكر " بياجيه " انه يوجد عمليتان اساسيتان لحدوث التكييف وهما :

التمثل Assimilation والموائمة Accomadation ويقصد " بياجيه (بالتمثل انه " عملية ادماج الموضوعات أو الخبرات الجديدة فى خطط عقلية قائمة " اما مصطلح الموائمة فيقصد به " عملية تعديل الخطط العقلية لحل المشكلات الناشئه من الخبرات الجديدة " (روث بيرد، ١٩٧٧ ، ١٩ ، ٢٠) .

ومن خلال عملية التمثل أو الاستيعاب Assimilation بلعب الطفل ويتخيل الصورة التى يودها للعالم من حوله ، وفى العملية المقابلة وهى المواءمة Accomadation يفرض الواقع نفسه ، حيث يتطلب ذلك من الطفل ان يكون اكثر موضوعية واكثر اقناعا فى سلوكه وتفكيره .

وطبقا لوجهه نظر " بياجية " فإنه يوجد نوع من التوازن المستمر داخل الطفل بين هذين القطبين وهما الاستيعاب والمواءمة وبينما يحاول الطفل ان يوازن بين هاتين العمليتين فإن التفكير يصبح بصورة مضطرده اكثر تكيفاً ونضجا وتعقدا . وتضيف " هيلين روبيسون " بأن نظرية " جان بياجيه " قد ركزت على الجانب المعرفى من النمو . وعلى العوامل الأربعة التى تؤثر على النمو المعرفى وهى : -

أ - الخبرات الطبيعية بإستخدام الادوات والأشياء .

ب - الخبرات الاجتماعية مع الأخرين (وهى التى تساعد الطفل للخروج التدريجى من التمركز علـــى الذات) .

جـ – النضج او النمو العصبى (وهو الذى يجعل الانتقال من مرحلة لأخرى ممكنا) .

د – التوازن (وهو ميكانيزم داخلى ، حيث يكون هناك توازن بين الثلاثة عوامل السابقة)
(Robison, Helen, 1982, 52 - 56)

ويطلق " بياجية " على التركيب العقلى الداخلى لفظ مخططات Schemas ويرمز للطرق التى يتناولها اثناء عملية التفكير بالعمليات Operations (ويقصد " بياجية " بالعمليات ذلك النظام من الأفعال المعرفيه Cognitive acts المتمثلة فى التفكير والتى تتغير تبعا للنمو فى كل مرحلة ، ، ويؤكد " بياجية " على ان هذه المخططات العقلية لا تبقى فى حالة ثبات فهى دائمة التغير فى النوعية ، وعليه فإن طبيعة التفكير فى كل مرحلة تختلف من حيث الكيف وليس من حيث الكم ، فكل مرحلة تتميز بنوع مختلف من التفكير . (Fontana, David, 1986, 33)

وتكمن اهمية أعمال " بياجيه " فى طريقته فى البحث وامتدادها ، فطريقته الاكلينيكية فى بحث التفكير لدى الأطفال تعتبر فريده من حيث انه يسعى الى الكشف عن الأسباب التى تكمن وراء معتقدات . الأطفال وارائهم ، فهى تتضمن محادثات مع كل طفل تختلف وفقا للاجابات المعطاه ، ولذا يمكن قياس نوعية التفكير فى كل حالة بصرف النظر عما اذا كانت الاجابة صحيحة أم خاطئة (عادل عبد الله ، ١٩٩٠ ، ١٦)

وحيث أن البحث الحالى يتم فى اطار نظرية " بياجيه "لطفل ما قبل المدرسة (مرحلة ماقبل العمليات) فتجد الباحثة لزاما عليها أن تعرض بالتفصيل كل آراء بياجيه، وما توصل اليه فى ابحاثه عن خصائص تفكير طفل هذه المرحلة .

وتتميز مرحلة ما قبل العمليات أساساً ، بقدرة الطفل على تناول الرموز التى تدل على عناصر معينه من بيئته ويشير اليها " برونر " "Bruner" بالمرحلة الصورية (Iconic) حيث يشير الى تناول الطفل للصور والتفكير عن طريق الصور الذهنية ، وهنا فإن الطفل فى هذه المرحلة يختلف عن المرحلة السابقة (المرحلة الحس – حركية) فى انه يمكنه ان يميز أو يفصل بين الصور الذهنية وما تدل عليه ، فى حين ان الطفل فى المرحلة الحسية الحركية لم يكن يستطيع ان يميز بين الصور

الذهنية وما تدل عليه ، بل ينظر اليها باعتبارها وحده واحدة (Fontana, David, 1986, 33)

وتتيح اللغة للطفل تعاملا اوسع مع الرموز فبمجرد ان يتمكن الطفل من التعبير عن شيء ما بإستخدام الكلمات بدلا من الاشارة اليه، او حمله او ما شابه ذلك من انشطه ، فإن قدراته على الاتصال بالاخرين تصبح أسرع بصورة مضطرده ، فبالكلمات يمكن للطفل ان يستحضر عناصر غير موجودة امامه بالاضافة الى التعبير عن الماضى والحاضر ، وعلى هذا فإن طفل ما قبل المدرسة يحتاج اللعب الاستكشافى بإستخدام الادوات والمساحات لكى يتمكن من البناء والترتيب والتجميع والفصل فعن طريق هذا اللعب تنمو حصيلته اللغوية وتنمو لديه العمليات العقلية العليا . فمثلا نجد الطفل فى المرحلة الحسية الحركية ينهمك فى إكتشاف الأشياء بأصابعه وبأنشطته الحسية الحركية لكى يكتشف استدارة الكره ، او حده زاوية المربع بينما نجده فى المرحلة التالية وهى مرحلة ما قبل العمليات التى تقابل مرحلة طفل ما قبل المدرسة يوسع فهمه ويمكن ان يعبر عن معرفته بهذه الأشياء عن طريق كلمة أو رمز . (Phillips, Shelley, 1984, 11)

وتذكر أمال صادق (١٩٩٢) ان " بياجيه " قسم طور ما قبل العمليات Pre - Operational الى فترتين رئيسيتين هما : -

أ – فترة ما قبل المفاهيم ٢ –٤ سنوات

ب – فترة التفكير الحدسى ٤ – ٧ سنوات .

أ - فترة ما قبل المفاهيم :

وتمتاز هذه الفترة بالتفكير التحولى Transductive – وهو نوع من التفكير من الخاص الى الخاص وهو يختلف عن التفكير الاستنباطى Deductive من العام الى الخاص والتفكير الاستقرائى Inductive من الخاص الى العام . وفإن التفكير التحولى هو نوع من التفكير الذى يستخدم قياس التماثل او التطابق فى النوع ، فمثلا " أ " يشبه " ب " فى احد النواحى ، اذن " أ" يجب أن يشبه " ب " فى النواحى الأخرى " وبالطبع فقد يؤدى الاستدلال التحولى الى نتائج صحيحة فى بعض الاحيان ، الا انه فى معظم الاحوال قد يؤدى الى الوقوع فى الخطأ ،

ويبدو ان هذه المرحلة هى مرحلة تجميع وحدات المعلومات عند الطفل (أمال صادق ، فؤاد ابو حطب ، ١٩٩٢ ، ٣٤٣) .

ب - فترة التفكير الحدسى :

وفى هذه الفترة (من ٤ - ٧ سنوات) يحاول الطفل ان يتحرر من كثير من نقائص المرحلة السابقة الا انه لا يزال محكوماً بحدود تفكيره المتمركز على الذات او التفكير الحدسى (على حد تعبير " بياجيه ") ولكى يمكننا ان نفهم معنى الحدس فنذكر مالاحظة " بياجية " على الأطفال من ٤-٥ سنوات ، الذين يذهبون الى المدرسة ويعودون منها بمفردهم ، ومع ذلك لا يستطيعون رسم خريطة للطريق بإستخدام المكعبات ، ومثال أخر ، فإن الطفل يستطيع فى هذه الفترة ان يفهم ان لديه أخ هو (س) ولكنه ينكر أن (س) لديه أخ . فالعلاقة عنده من جانب واحـــد ، وهذه هى احدى الصفات الهامة للتفكير فى هذه المرحلة ويسيمها " بياجية " باللامقلوبية Irreversibility ومن خصائص التفكير فى هذه المرحله ايضا ان الميل للاستجابة لأحد جوانب الموقف لا يزال سائدا ، اى ان الاستجابة تكون مقيده بخصائص المثير ، وهذه الخاصبة يسميها " بياجيه : بالتمركز Centering على أحد الجوانب الادراكية الخاصة . وهناك خاصية هامة أخرى تميز التفكير فى هذه المرحلة وهى عدم قدرة الطفل على ادراك بقاء الكم Conservation أو المقدار أو ثباتهما Invarisnce (على سليمان ، ١٩٩٤ ٩٢ ، ٩٣) .

وسوف تحاول الباحثة عرض الخصائص والملامح الأساسية لتفكير طفل ما قبل المدرسة والتى تميزه عن البالغ ، وذلك لإلقاء الضوء على طبيعة النمو المعرفى لطفل مرحلة ما قبل العمليات فى ضوء نظرية " بياجيه " وقد يساعدنا هذا فى فهم سلوك الطفل من خلال معرفتنا بطبيعة تفكيره .

أ - التفكير التحولى Transductive :

هو نوع من التفكير يمتاز به طفل هذه المرحلة (مرحلة ما قبل العمليات ٢ - ٧ سنوات) وذلك لأن الطفل لا يستطيع ان يدرك او يحول أو يركب أو يجد علاقات بين الأشياء وبعضها . فعلى سبيل المثال عندما تكون أ أكبر من ب ، ب أكبر من ج فيمكن دمج العلاقة بينها اى ايجاد العامل المشترك ونقول ان أ أكبر من ج اما الطفل الصغير فلا يستطيع ان يفعل ذلك .

(Phillips, Shelley, 1984, 15)

٢- الإمقلوبية Irreversebility :

ويمكن ملاحظة هذا الجانب فى اختبارات الاحتفاظ فى الكم او الحجم التى قام بها " بياجيه " مع أطفاله ، فإذا سكبنا كمية من الماء الموجوده فى إناء قصير ومتسع فى اناء أخر طويل وضيق فإن البالغين والأطفال الاكبر يرون ان كمية السائل سوف تظل كما هى وذلك لسببين :

الأول : الثبـــات Intuitive (اى انه لم يضاف أو يحذف شىء من الكمية) .

والثانى المقلوبيه Reverselbility (اى ان السائل يمكن ان يعود الى حالته الأصلية عندما نعيد او نقلب التجربة مرة أخرى ، ان فكرة ان الكمية تظل كما هى دون تغيير الشكل ليست واضحة بالنسبة لأطفال هذه المرحلة لانهم يركزون أنتباههم على عنصر واحد أما حجم السائل او طول الاناء (ريتشارد جروس ، ١٩٨٧، ٤٨٧ – ٤٩٠) .

٣- التمركز على الذات Egocentrism :

ويتميز تفكير الطفل خلال مرحلة ما قبل العمليات بالتمركز على الذات ، اى عدم قدرة الطفل على فهم الأشياء من اى وجهة نظر غير وجهة نظره هو ، وهذا بالطبع لا يعنى الانانية من جانب الطفل ، ولكنه يعنى ان طفل ما قبل المدرسة يؤمن بان كل فرد يتفاعل مع العالم او يرى الأحداث كما يراها هو ، وهذا التمركز على الذات يجعل الطفل يعتقد ان لدى الآخرين نفس الافكار والمشاعر التى لديه هو نفسه ، بل ان الطفل ينظر من خلال ذاته فى تعامله مع الآخرين ، ولا يستطيع بذلك ان يمثل وجهة نظرهم او يضع نفسه مكانهم اى انه (لا يدرك العلاقة التبادلية Reciprocity) . ونتيجة لانه لا يرى الموقف من وجهة نظر الأخرين فهو لا يدرك كيف تؤثر افعاله على مشاعر الأخرين (سهير كامل احمد ، ١٩٩٢ ، ١٠١) .

ويقول " الكيند " Elkind ١٩٧٠ ان طفل هذه المرحلة قد يواجه صعوبة فى وضع نفسه مكان الأخرين ، وهذا ليس فقط من الناحية العقلية بل من الناحية العاطفية ايضاً . ويعطى مثالا على ذلك :" ان استمرار الطفل فى مضايقة امه رغم توسلاتها بأن يتركها وشأنها لانها تعانى من صراع ، لا علاقة له بأخلاقياته ، وانما يرجع ذلك الى تمركزه على ذاته بحيث لا يستطيع ان يرى

وجهة نظر امه أو أن يفهم مشاعرها . (Elkind, 1970, 12) .

٤- الحدسية والترابطية Intuition and assaciation :

ان الحدسية او التفكير الحدسى هو التفكير الذى يعجز عن اعطاء مبررات أو تفسيرات للظواهر بطريقة منطقية ، فإن القدرة على ترتيب الأحداث وايجاد الترابط بين هذه الأحداث من الأمور التى قد يجد طفل هذه المرحلة صعوبة فى احرازها ، فمثلا عند اعادة سرد قصة معينة أو عند ترتيب تسلسل الأحداث تبعا لظهور الشخصيات فى القصة فإن الطفل الصغير يعجز عن عمل هذا وحتى ان فعل ذلك فإنه يكون بصورة . عشوائية وبدون تتابع او ترابط فى الاحداث . (Fhillips, Shelley, 1984, 13)

٥- الاحيائية والاصطناعية Animism and artificialism :

وتذكر شيللى فيلبس " ان الاحيائية والاصطناعية عند طفل ما قبل المدرسة تنتج عن التعلم الخاطىء ، وهو اضفاء مظاهر الحياة على الظواهر الطبيعية والأشياء المادية أو تصور الأطفال ان كل شىء فى حياتهم يمكن ان يشترى أو يصنع (فمثلا : قد يتصور الطفل ان أخوه المولود حديثاً قد قام ابويه بصنعه أو بشرائه) بالطبع فإن هذا الجانب من تفكير الطفل غير موجود لدى البالغ الذى يفضل ان يعطى تفسيرات علمية منطقية للظواهر المختلفة " . (المرجع السابق ، ١٢) .

٦- السبب والنتيجة Cause and effect :

ان الطفل هنا لا يفهم طبيعة المصادفة ، او ان لكل سبب نتيجة خاصة به ، فعلى سبيل المثـــال (فإنه قد يلقى اللوم على طفل يقف بجانبه او يتهمه بأنه أوقعه ، فى حين هو الذى وقع دون تدخل أحد) أو عندما يصطدم بمنضدة فإنه يضربها ويقول " انها هى السبب فى الاصطدام" .

فالأطفال لا يفكرون كما يفكر البالغ ، وعلى هذا فإن الشرح قد لا يجدى فى أغلب الأحيان فهم

يتذكرون القواعد والقوانين التى خبروها مراراً وليست القواعد التى شرحت لهم . (Piaget, Jean, 1951, 254) .

٧ - التصنيف Classification :

قامت " انهلدر " Inhelder وبياجيه بدراسة حول فهم الأطفال لعملية التصنيف ، وقسموا المراحل النمائية طبقا لنوع التصنيف الذى يقوم به الأطفال والعمليات التى يستخدمونها فى ذلك وقد لاحظا ان الأطفال الأصغر سناً ليس لديهم اية افكار عن الفئات ، وان ما يقومون به هو مجرد تجميع الأشياء المتشابه معا ، ثم تتطور هذه العملية الى عمل سلاسل من لأشياء والتى قد يقوم الطفل فيها بوضع دائرة حمراء مع مربع أحمر ، ولكنه يتبع ذلك بمربع أخضر . (Gross, Richard, 1987, 483) .

ويصف " بياجيه " تفكير الطفل فى بداية مرحلة ما قبل العمليات بأنها مرحلة ما قبل المفاهيم Pre - Cancepts. ويتضح هذا من خلال عمليات التصنيف التى يطلب من الطفل القيام بها . فبقدر استيعاب الفرد لهذه المفاهيم الأساسية من حيث الشكل والحجم واللون بقدر ما يكون التصنيف اكثر دقة واكثر منطقية . ولكن الأطفال الصغر قد يخفقوا فى التصنيف لذلك طلب منهم ذلك لانهم قد يصنفوا حسب الشكل او اللون المحبب لديهم وليس على اساس قواعد التصنيف . (عماد الدين اسماعيل ، ١٩٨٩ ، ٣٦٦ - ٣٧١) .

وتذكر " دونالدسون " Donaldson ان تقييم تصنيفات الأطفال يحكم عليها بالمقارنة بتصنيفات الكبار ، ومن وجهة نظرهم ، واحيانا يجد الطفل بعض المشكلات فى مواءمة نفسه مع قواعد وقوانين الكبار وتفسيراتهم ان احكام الكبار احيانا ما تتجاهل احتمال ان يرى الأطفال قواعد اخرى للتصنيف ومبادىء مختلفة وعلى سبيل المثال اذا عرضت الأشكال الأتية:

فإن الكبار عادة ما يصنفونها على اساس التشابه فى الخصائص الهندسية كالآتى :

بينما قد يصنفها الأطفال الصغار من الوجهة التوبولوجية على هذا النحو .

(Phillips, Shelley, 1984, 15 - 17)

٨- الواقعية Realisme:

وتبدو الأشياء جميعا حقيقية أو واقعية Real بالنسبة للطفل ؟ ومن الصعب عليه ان يميز بين الخيال وبين الواقع ، وتختلف الواقعيه عند الطفل عنها لدى الراشد الذى يستطيع ان يتخلص من الاحكام الذاتية اما الطفل فيكون متمركزاً على ذاته ينظر للأمور بسطحية وعدم تدقيق ، فعلى سبيل المثال : كثيرا ما يستيقظ الطفل ويطلب من والديه احضار اللعبه التى كانت معه ، وفى الوقت الذى يعلن الأب او الأم ان ذاك كان حلماً : يصر الطفل على انه واقع ، اى انه يعجز ان يفرق بين الحلم والخيال والواقع فى هذه المرحلة .
(Piaget, Jean, 1951, 251 - 257)

من خلال العرض السابق لنظريات النمو المعرفى ، واظهار طبيعة التفكير والتعلم فى كل منها بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة ، ويتضح ان هناك اتفاقاً وتأكيداً على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة وأهمية توفير البيئة الغنيه بالمؤثرات الثقافية والعاطفية ، وضرورة ان يقبل كل طفل بوضعه الخاص وطبيعة تفكيره ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ، وعلى قدر نموهم الذى يتميز بتغييرات متجددة يوميا ، وما يستلزم ذلك من اعداد المواقف التعليمية المختلفة والمتنوعة والمرنه التى تراعى المراحل النمائية لكل طفل .

ويتفق " بياجيه " " وفيجوتسكى " على مبدأ انه توجد فترات حساسه فى النمو وان وجود هذه

الفترات يعتبر ميزة لهذا النمو ، وتؤكد " هيلمر " على ان الدافعية الداخلية والاهتمام الداخلى بالعمل والرغبة فى التعلم يتفقان مع ما وضحه " بياجه " فى مصطلح التوازن Equilifration، كما اكد " برونر " على ان اى موضوع يمكن ان يتم تعليمه للطفل فى اى سن تبعا لطريقة تعليمه وتوصيل المعلومه له وليس فقط عن طريق الخبرات السابقة للتعلم ، بل ان هذه الخبرات يجب ان نعطيها اهمية لتعد الطفل للمستقبل (Bruce, Tina, 1989, 34 - 46)

ثانيا :الجهود التى بذلت فى تفسير ظاهرة اللعب : ـ

يرجع الاهتمام باللعب كظاهرة سلوكية تميز الأطفال بصفة خاصة الى بدايات الاهتمام بتربية الطفل بصفة عامه ، فيذكر " ديردن Dearden " (١٩٨٠) ان هناك اهتمامات تاريخية صريحة باللعب كعملية تربوية ، فأفلاطون يرى ان اللعب هو احسن طريقة لتعليم الأطفال ، لان استخدام اية طريقة اخرى فى هذا السن المبكر ستحمل فى طياتها مبدأ الاجبار والارغام وهذا يتعارض مع ما يجب ان يكون عليه الانسان الحر ، فيرى افلاطون ان اللعب يتيح فرصة معرفة طبيعة معدن الطفل . ويتفـــق كل من " جون لوك " Jon Lok و" جان جاك روسو "Jan Jak Roso و " فريدريك فروبل Frderek Frobel " مع "افلاطون" فى ان اللعب هو احسن وسيلة لتعلم الطفل فى هذه المرحلـة (ديردن ، ١٩٨٠ ، ١٢٤ – ١٢٦)

ولقد اجتهد كثير من علماء النفس والمهتمين بعلم نفس النمو والتربويون بمحاولة تحديد وتفسير هذه الظاهرة تفسيرا علميا مقبولا . وسنتعرض لبعض هذه المحاولات فيما يلى :

تذكر " جيفا بلينيكين " Geva Blenkin (١٩٨٨) ان ظاهرة اللعب عباره عن سلوك يسلكه الفرد وهو يعيه ويشعر به والدليل على ذلك عندما يقول الطفل " انا الان العب " – أنا الان توقفت عن اللعب " وهذا السلوك يمكن للأخر ملاحظته ورصده وتسجيله (Blenkin, Geva, 1988, 61, 62)

وتقول سوزانا ميللر (١٩٨٧) ان افضل وسيلة لاستخدام كلمة اللعب هى استخدامها كظرف وليس كاسم لفئة من الأنشطة او كشيء يميزه المزاج المصاحب له ، والافضل ان تستخدم

كوصف لكيفية اداء فعل ما ، وتحت اى ظرف سوف يتم أداءه . ففى كثير من الأحيان التى قد يبدو فيها ان السلوك غير مفيد أو غير هادف ، يتضح ان له ميزات نوعيه محددة ومنافع معينة تعـــود على الشخص الذى يقوم به سواء من الناحية الجسيمة او العقلية . (سوزانا ميللر ، ١٩٨٧ ، ٢٠ - ٣٢)

وبالرغم من تعدد الاراء فى وصف وتحديد ظاهرة اللعب الا ان "جوفروست" Joe Frost (١٩٨٤) قام بوضع خمسه محاور رئيسية لوصف وتحليل اللعب . ويمكن تلخيص هذه المحاور كالآتى :

الخصائص - الدوافع - العمليات - الوظائف - المحتوى وفيما يلى عرض تفصيلى لهذه المحاور كل على حده .

أولا : خصائص اللعب Charactaristics of Play :

تنوعت الاراء التى تسعى لابراز خصائص اللعب ، فالبعض يحاول وصف اللعب بانه سلوك ممتع . فقد وصفته " آن ويسلر " Ann Weisler (١٩٧٦) بأنه " نشاط يتكون من عدد من السلوكيات المتتابعه التى يتحكم فيها الكائن الحى وليس المثير ، وهذه السلوكيات تكون موجهه من الظاهر وتؤدى لذاتها حيث تؤدى الى تأثير ايجابـى يبـــعث علـى الارتيـــاح " . (Weisler, Ann, 1976, 492)

ويرى " روبن " ان اللعب سلوك تلقائى ، وممتع ، وذو نهاية مفتوحة Open - Ended وان المتعة هى التى تميز السلوك اللاعب عن غيره من السلوك غير اللاعب . (Rubin, et., 1983, 700)

وتشير " سوزانا ميللر " (١٩٨٧) الى اتفاق اراء كل من " شيللر" و " لازاروس " على اعتبار اللعب مجرد حالة استجمام من عناء العمل ، أى ان اللعب هو نقيض العمل ، وانه عبارة عن الترويح الايجابى للنشاط والقوة (سوزانا ميللر ، ١٩٨٧ ، ١٠) .

اما " جو فروست " فإنه يعتقد ان مثل ذلك المرأى ، قاصراً إذ أن ان هناك العديد من

السلوكيات التى تعتبر ممتعة ولكنها ليست لعبا . ومن الواضح هنا أن كل ما يهم الآراء السابقة هو محاولة تحديد مفهوم اللعب من خلال مقارنته بسلوكيات اخرى تميزه عنها ، حيث نحاول التميز بين اللعب والعمل او تعريف اللعب فى مقابل العمل باعتبارهما قطبين يندرج تحتهما العديد من السلوكيات ، وعادة ما يوصف السلوك باعتبار قربة لقطب اللعب او قطب العمل . (Frost, Joe, 1984, 13 , 14)

ومثل هذه المحاولات تقع فى مشكلة عدم القدرة على فصل ظاهرة اللعب عن السلوكيات الاخرى ، وذلك لانها تعتمد على المُيل Tendency اكثر من اعتمادها على المطلق Absulute . (أى ان السلوك يعتبر اكثر ميلا الى ان يكون لعبا ، ولكنه ليس لعبا صرفاً) ويمكن ان نميز بين عدد من الطرق التى تصف اللعب من خلال توسيع مجاله اضفاء ملامح محددة مستعارة من نظريات متعددة (مثل اعمال بياجيه) حيث تركز مثل هذه الأراء على ان سلوك اللعب له خصائص متباعدة ومنفصلة تميزه عن غيره من الأنشطة حيث ترى ان :

١- اللعب هو مصدر للمتعة ، ويستدل على ذلك من خلال تعبيرات المرح والاثارة التى تظهر على المشاركين فيه .

٢ - اللعب موجه داخليا ويؤدى لذاته .

٣ - اللعب متحرر من القواعد والمهام المفروضة من الخارج .

٤ - اللعب تلقائى وتطوعى . (Frost, Joe, 1984, 14, 15)

ثانيا : وظيفة اللعب Functions of Play : ـ

وتشير "جوفروست" ايضا الى امكانية فهم اللعب من زاوية وظيفية ، متضمنا الجوانب المعرفية والاجتماعية والثقافية - النفسحركيه - الانفعاليه - الفنيه - التربوية - والتى يتم دراستها من خلال فروع علم النفس - علم الاجتماع - الانثروبولوجى التربية الحركية - الطب النفسى الفن والتربية - وعلى مدار السنوات فقد تم انجاز العديد من البحوث والكتابات فى كل من هذه الفروع العملية او بالارتباط بين فرعين او أكثر من هذه العلوم . وذلك من حيث شرح ديناميات العلاقات بين اللعب والمعرفة ، واللعب والفن ، واللعب والثقافة ،

وعلى سبيل المثال فقد ركز " فيجوتسكى " على اللعب بوصفه عنصراً هاماً فى النمو المعرفى ، وقد وضع النظرية القائلة " بأن اللعب يعتبر معاونا لعمليات التفكير " ، وقد ربط " بياجية " اللعب بالنمو المعرفى " فى نظريته الاستعابية للعب والذكاء . وايضا هناك العديد من الاراء التى تشير الى اللعب بوصفه نوعا من الاستعداد Readiness حيث ترى ان اللعب ينمى قابلية الفرد للتكيف مع المجتمع ، فمن خلال اللعب ينمى الأطفال الأنماط المعرفية gnitive Prototypes الخاصه بثقافتهم ، ومن خلال اللعب يبتكر الأطفال تركيبات واستراتيجيات جديدة يطبقونها فى حياتهم ويحاولون تنميتها اثناء اللعب ، فاللعب من هذا المنظور يعتبر ذو دلاله عميقه للنمو وهو البذره الرقيقة لكل الحياة اللاحقة. (Frost , Joe, 1984, 15 - 25)

وايضا تذكر جوزبينيا (١٩٩١) فى كتابها " تعالوا نلعب سوياً) ان هناك بعض العلماء الذين وصفوا ظاهرة اللعب من خلال وظيفتها مثل " جروس " الذى يرى ان اللعب يهدف الى اعداد الفرد لمواجهة الحياة اما " لانج " فهو يرى ان اللعب يستخدم كعامل تعويضى لاحتياجات الفرد ، ويرى " هارز " بأنه عملية التفريغ الجسدى ، بينما يقول " هليزر " بأن اللعب هو رد الفعل للاحتياجات الخاصة للمراحل العمرية للنمو ، ويضيف " جاى جاكومن " ان " اللعب يؤدى بالطفل الى تفهم قواعده الشخصية وتقبل قواعد المجتمع " ، ويقول "جروبرجر " ان اللعب نمط فطرى ذو اهداف جسمية تخدم فى تطويعها واجبات تنتظرها " . (جوزبينيا كوتونى برناردى ، ١٩٩١ ، ١٢)

ويوضح بياجيه (١٩٦٦) مفهومه لدور اللعب فيذكر ان اللعب هو تدريب لتخطيطات حركية وهو جزء من البنيه المعرفية للمفاهيم ، و فى نفس الوقت يعتبر تميز لأولوية التمثل على الموائمه التى تتيح له تحويل الواقع على طريقته الخاصه بدون اخضاع هذا التحويل لمحك الحقيقة الموضوعية الواقعية . (Piaget, Jean, 1966, 111, 112)

ومن العرض السابق لاراء العلماء حول ظاهرة اللعب باعتباره وظيفة تتضح اهمية اللعب فى تنمية الجوانب المختلفة من الشخصية .

ثالثا : دوافع اللعب Motives of Play : ـ

يمكننا ان نعرض ظاهرة اللعب من ناحية الدوافع ، فالأراء والنظريات الخاصة باللعب قد اوضحت لماذا يلعب الأطفال؟ فمن خلال اللعب ينمى الأطفال قواهم الجسمانية والعقلية والخلقية ، فتذكر " سوزانا ايزاكس " Isaacs انها لاحظت دوافع التملك – القوة – التنافس – المعرفة – الجنس – الذنب – وذلك من خلال ملاحظتها للعب الأطفال .

وايضا تتضمن النظريات القديمة وصف اللعب بواسطة الدوافع وذلك بدءاً من نظرية الطاقة الزائدة ، التلخيصية ، التدريبية ، الغريزية. اما النظريات الحديثة التى نظرت الى اللعب من خلال الدوافع امثال " بافلوف" Povlov و " برلاين" Berlyne "وهب" Hebb" . حيث يعتقدون ان التعلم ينتج من ارتباط مثير واستجابة بحيث نقلل من الدوافع الأولية كالجوع والظمأ والجنس وحيث ان مستوى الاستثاره يؤثر فى الكائن الحى ، فإن مستوى الاستثارة المنخفضه يؤدى الى الملل ، ومستوى الاستثارة المرتفع يؤدى الى عدم الشعور بالثقة ، فإن الكائن العضوى يسعى الى تحقيق افضل مستوى من الاستثارة ، وفى مواقف اللعب حينما تصل الاثارة الى افضل مستوى بحيث لا تكون مرتفعة جداً او منخفضاً جداً فإن اللعب يتوقف . وتذكر " اليس Ellis " ان لسلوك اللعب دوافع عدة وليس كلها قاصرة على مجال معين بل انها متنوعة لكى تشبع احتياجات الفرد . (Frost, Joe, 1984, 18 - 20)

كما يذكر "ايريك كلينجر" Eric Klinger (١٩٦٩) ان سلوك اللعب لا يرتبط بإشباع الحاجات البيولوجيه ، كما ان ليس موجها نحو اهداف ثانوية مثل الحاجة الى القبول الاجتماعى او الحاجة الى المال ، وان لسلوك اللعب دوافع اصلية تميزة بصفة عامه عن العمل او التعلم او حل المشكلات . (Klinger, Eric, 1969, 278)

ويذكر " جروس " (١٩٠١) ان اللعب تدريب عزيزى للأنشطة التى سوف تكون فيما بعد اساسية فى حياة الكائن الحى . أما " هو زناجا " Hwzinga (١٩٤٩) فيشير الى دور اللعب كترويح ومتعة وان هذا الدور يتحدى كل التحليلات والتفسيرات المنطقية ، اى انه دافع للترويح والمتعة فقط . فاللعب يمثل بالنسبة للطفل اداة نقل للتعبير عن حالته الداخلية ، وهو

المنفذ للقوى الغريزية . (سلوى محمد عبد الباقى ، ١٩٨٩ ، ١٢ ، ١٣) .

وقد وصف " فيجوتسكى " Vygotsky اللعب باعتباره خلق الطفل لموقف متخيل ، فاللعب ينشأ على اى حال ليس من العوامل المعرفية ، ولكن من الضغوط الاجتماعية المؤثرة . و " فيجوتسكى " يتفق مع " فرويد" من حيث ان اللعب ينبثق من الصراعات الناشئة بين الرغبات (الدوافع) وبين البيئة المحيطة بالطفل (Rubin, et., 1983, 708)

رابعا : عمليات اللعب Processes of Play : ـ

يمكن شرح اللعب من خلال عملياته او سلوكيات الأطفال اثناء اشتراكهم فى انشطة اللعب . وهذه العمليات تعتبر متصلة عادة بمجالات من النمو يعتقد انها تتأثر باللعب وتصنف بواسطة البعض عبر فترات النمو . فعلى سبيل المثال فإن توضيح " بياجية " لعمليات اللعب يربط بين اللعب والنمو المعرفى ، وبناءاً عليه فإن عمليات اللعب لديه تعتبر مصنفا معرفيا او اشكالا معرفيه ، وقد عرف " بياجيه " (١٩٥١) اللعب يوصفه سلوكا استيعابيا خالصا ، بمعنى انه تطبيق للتخطيطات القديمة على الموضوعات الجديدة . (Piaget, J. , 1951, 96)

وقد اتفق كل من " سيوتن – سميث " و " برونر" (١٩٦٦) على اهمية اللعب من اجل خلق الابتكار والمرونه وطبقا لوجهة النظر هذه فإن اللعب يتيح للفرد ان يكتشف تركيبات جديدة من السلوك والافكار وذلك من خلال الحدود الواضحة للعب .(Sutton, Brain & Smith, 1966, 105)

وقد لاحظت " بارتن Parten " (١٩٣٢) ان التفاعل الاجتماعى لأطفال ما قبل المدرسة يتزايد مع تزايد عمر الطفل ، وعلى هذا الأساس فقد قامت بعمل تصنيف لاشكال اللعب ، وقد عرفت خمسة اشكال من اللعب الاجتماعى هى السلوك المشاهد-Onlooker behav ior اللعب الفردى Solitory Play – اللعب المتوازى Parllal Play اللعب الاجتماعى Associatve Play – اللعب التعاونى Cooperative Play وقد ربطت بين اللعب والنمو الاجتماعى – وتشير هذه الدراسة الى مدى ارتباط الدراسات النمائية بأدوات قياس سلوكيات اللعب ، وهذه الأساليب والادوات هى التى تحدد المناخ المادى الذى يدعم او ينمى

اشكال معينه من اللعب ، كما انه يتيح المقارنة بين سلوكيات اللعب والمستويات النمائية للفرد .

(Van, Judith Hoorn, et., 1993, 37-39)

خامسا : محتوى اللعب : Content of Play

وايضا يمكن فهم اللعب من خلال المحتوى ، فمحتوى اللعب يمكن ان يصنف وفق فئتين كبيرتين رئيسيتين هما :

١- خامات أو ادوات محسوسة (ملموسة) .

٢- عروض رمزية أو رموز متخيلة .

أولا : فالادوات تشمل الاجهزة الكبيرة المصنعه (كالبناءات الثابتة مثل الارجوحه التبادلية والمراجيح الدائرية .. ومراجيع الاتزان - ادوات التسلق او تراكيب مشتركة من هذه مع الاجهزة الالكترونية والتى تشمل العاب الفيديو والكومبيوتر والتليفزيون ، وادوات المواصلات الالكترونية والميكانيكية ، أما الخامات الملموسة فهى اللعب التى تشمل الخامات المصنعه التى لها اشكال محددة مثل الدمى ، ونماذج وسائل المواصلات البلاستيك ، وايضا تشمل خامات غير محددة الشكل مثل مكعبات البناء ، والخامات الطبيعية مثل ورق الشجر والحجارة والنباتات .

ثانيا : العروض الرمزية والرموز المتخيله : وهى تظهر فى اللعب الدرامى واللعب الرمزى الذى يشجع على اتاحة عدد متنوع من القطع المنفصلة المتكونة من الخامات المختلفة التى يمكن ان يتم تركيبها مع البناءات الكبيرة ، مثل لعبة المنزل ولعب الادوار بإستخدام هذه الخامات البسيطة فالعمليات والادوار الاجتماعية يتم توسيعها من خلال الأنشطة التى تتم فى المنزل والروضة والتى يستخدم فيها الأطفال محتويات اللعب المختلفة . (Frost, Joe, 1984, 25 - 27)

ومن الجهود التى بذلت فى تحديد وشرح وتفسير ظاهرة اللعب ما قام به كلاً من " روبن وفاندنبرج Rubin and Vandenbarg (١٩٨٣) حيث قاما بوضع ستة خصائص مميزة لسلوك اللعب وهى :

١- انه سلوك موجه داخليا .

٢ - انه يتميز بالتركيز على الوسائل والطرق وليس على الهدف النهائى .

٣- انه يختلف عن السلوك الاستكشافى ، الذى يوجه بواسطة سؤال يدور فى الذهن وهو ما هذا الشىء ؟ وما الذى يفعله ؟ بينما يوجه اللعب السؤال التالى ما الذى يمكن ان افعله بهذا الشىء ؟ .

٤- يتميز بعدم الحرفية او التمثيل .

٥- متحرر من تطبيق القواعد الخارجية .

٦- من يقوم به يكون له دور ايجابى وفعال .

وقد توصل كل من كراسنور- بيبلر Krasnor and Pepler (١٩٨٠) الى وضع اربع محكات اعتبروها هامه فى الحكم على ظاهرة اللعب وهى :

١- المرونـــــــه (قابلية التغيير والتبديل فى سلوكيات اللعب وادواته).

٢- التأثير الموجب (ان اللعب يكون مصدر للمتعة والارتياح) .

٣- عدم التمسك بالحرفية (يستخدم اللعب الرموز والتمثيل) .

٤ - الدافعية الداخلية (ينبع من داخل الفرد ولا يكون مجبراً عليه) .

ومن العرض السابق يتضح ان هناك تشابها بين المحكين الثالث والربع " لكراسنور وبيبلر " مع المحكين الأول والرابع " لروبين وفاندنبرج " فأن هذه المحكات توضح او تظهر اكثر الجوانب التى اتفق عليها معظم العلماء السيكولوجين حول ظاهرة اللعب (Pellegrini, A.D., 1988, 207 - 209)

ثالثا : نظريات اللعب :

حاول كثير من العلماء تفسير ظاهرة اللعب وذلك للأجابة على السؤال المحير ، وهو لماذا يلعب الانسان ؟ وتمخضت هذه المحاولات عند تقديم العديد من الأراء والنظريات التى حاولت الاقتراب من من تقديم الاجابة وتفسير هذه الظاهرة ، ويمكن تقسيم هذه النظريات الى قسمين : ـ

أولا : النظريات الكلاسيكية التى ظهرت فى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين .

ثانيا : النظريات الحديثة التى برزت بعد عام ١٩٢٠ .

أولا : النظريات الكلاسيكية :

أ - نظرية الطاقة الزائدة Surplus Energy Theory :

صاحب فكرة هذه النظرية هو " فريدريك شيلر Friedrich Schiller فى القرن الثامن عشر واخذها عنه " هربرت سبنسر Herbert Spencer فى القرن التاسع عشر وتتلخص هذه النظرية فى ابسط صورها فى ان الاطفال يلعبون للتنفيس عن مخزون الطاقة لديهم ، وانه اصل كل الفنون ويعتقد ايضا بأن اللعب تعبير غير هادف عن الطاقة الزائدة ، ودلل على ذلك بقوله " بأنه كلما كان الحيوان فى مرتبه ادنى فى سلم التطور ، زادت طاقاته المطلوبه للحصول على الطعام وللهروب من اعدائه ، ولذا ينتشر اللعب فى الحيوانات العليا حيث انها لا تحتاج الا لوقت قليل تنفقه فى المحافظة على حياتها . وعلى هذا فإن هذه الحيوانات العليا أوفر تغذية وأحسن صحة ومن ثم كانت الطاقة المتوفرة لديها اكثر لذلك فهى تنفقها فى اللعب .(سوزانا ميللر ، ١٩٨٧ ، ١١)

وبالرغم من ظهور العديد من النظريات التى تفسر ظاهرة اللعب واعتراض الكثير على نظرية الطاقة الزائدة الا انها مازالت تلقى قبولا وتأييداً من البعض حتى يومنا هذا .. ومن الملاحظ عندما يخرج الأطفال الى فناء المدرسة بعد جلوسهم ساعات فى الفصول ندرك ان هناك بعض الحقيقة فى هذه النظرية . كما انها تقدم تفسيرا معقولا لظاهرة

لعب الأطفال اكثر من لعب الكبار الذين يصرفون طاقاتهم فى تلبية حاجات الأطفال الاساسية فيتركونهم بطاقة زائدة لابد لها من متنفس مخرج يجدونه فى اللعـــــــب (Johnson, 1987, 75)

ب - النظرية الترويحية : Recreation Theory

يرى " لازاروس (١٨٨٣) ان الغرض من اللعب هو استعادة الطاقة التى تبذل فى العمل ، هذه النظرية تتعارض مع نظرية الطاقة الزائدة ، ويمكن استرداد او اعادة بناء الطاقة إما عن طريق النوم او من خلال انشطة مختلفة تماما عن العمل الذى استهلك الطاقة وفى نظر " لازاروس " ان اللعب هو النقيض للعمل ، وهو الطريق الامثل لاسترداد الطاقة المفقودة (روبن واخرون ، ١٩٨٣ ، ٦٩٥ ، ٦٩٦) ،

وقد اضاف " باتريك " (١٩١٦) ان نشاط اللعب يشتمل غالبا على الاجزاء الاولية البسيطة من الجهاز العصبى ونادراً ما تستخدم الاعصاب المركزية التى يتمثل فيها اداء العمليات العقلية العليا كالتفكير بمعنى ان نشاط اللعب لا يتطلب توتر الاعصاب والتركيز والانتباه ، كما يحدث اثناء المجهود العقلى . (ليلى يوسف ، ١٩٥٨ ، ٢٢) .

جـ - النظرية التلخيصية : Recapitulation Theory

وضع " ستانلى هول " Holl هذه النظرية وتتلخص فى ان لعب الاطفال ما هو الا تعبير عن غرائزهم المختلفة وانه يعود اصلا الى الدوافع الموروثة عند الطفل عبر الاجيال السابقة والتى تتمثل فى السلوك البدائى المتراكم من الاجداد السابقين خلال التطور التاريخى للجنس البشرى (ليلى يوسف ، ١٩٥٨ ، ٢٣) .

وتمتد جذور هذه النظريات الخاصة بتطور الانسان واهمها نظرية " داروين " (اصل الانواع) التى تأثر بها " ستانلى هول " واضاف اليها من خبرته مع الاطفال . وتقوم هذه النظرية على الرأى القائل بأن الأطفال حلقة فى السلسلة التطورية من الحيوان الى الانسان ، وانهم يمرون فى حياتهم – ابان طور الجنين خلال كل مراحل التطور ، ابتداء من الحيوان ذى الخليه الواحدة الى الانسان . كما ان الجنين يعيش من جديد

تاريخ اسلافه الابعدين ، فيقوم الطفل فى اللعب بإعادة تبنى الميول والاتجاهات والاهتمامات بنفس التتابع الذى حدثت به عند انسان ما قبل التاريخ والانسان البدائى (سوزانا ميللر – ١٩٨٧ ، ١٤) .

ووفقا لهذه النظرية تقول " هدى الناشف" (١٩٩٣) ان الطفل يتسلق الاشجار (الانسان الاول) قبل ان ينغمس فى لعب العصابات (الرجل القبائلى) كما يرى التلخيصيون فى لعب الاطفال وسيلة للتنفيس عن الغرائز البدائية التى لم تعدتصلح للعصر الحديث مثل عريزة الصيد البرى (هدى الناشف ، ١٩٩٣ ، ٧٦) .

د . النظرية التدريبية : Practice Theory

وتسمى نظرية الاعداد للحياة او نظرية التدريب ، وصاحب هذه النظرية هو " كارل جروس" Groos (١٨٩٨ – ١٩٠١) وهو يعتقد ان اللعب ينمى المهارات اللازمة لحياة الفرد فى المستقبل ، ويضعف تلك التى لم يعد الفرد بحاجة اليها . فصغار الحيوان او الانسان يولدون وهم بحاجة للتدريب على مهارات اساسية بدونها يصعب التكيف لمطالب الحياه ، لذا فقد وضع تفسيره كلية على اساس مبدأ الانتخاب الطبيعى ، فاللعب هدفه ممارسة وتطوير المهارات اللازمة لحياة الراشدين ، ويرتبط اللعب بأعتباره النزعه العامه لممارسة المهارات ارتباطاً وثيقاً بالرغبة فى محاكاة وتقليد الأخرين ، وذلك بوصفها احد المهارات العامه اللازمة لهؤلاء الصغار .
(سوزانا ميللر ، ١٩٨٧ ، ١٦ – ١٨) .

وتعتبر النظرية التدريبية من افضل النظريات الكلاسيكية واكثرها وضوحاً حيث انها توضح اختلاف فترة اللعب تبعا لمكان الكائن فى شجرة التطور . فكلما زاد تعقيد الكائن كلما طالت فترة عدم النضج عنده . وهذه الفترات الطويلة نسبيا واللازمة للنضج تعتبر ضرورية للكائنات الاكثر تعقيداً ، وذلك حتى تتيح للكائن ان يجيد المهارات الضرورية اللازمة له فى المستقبل . وعلى هذا فإن " جروس " يقدم وجهة النظر القائله بأن اللعب وجد ليسمح بالتدريب على انشطة الكبار . (روبن واخرون ، ١٩٨٣ ، ٦٩٦) .

وبالرغم من قصور النظريات الكلاسيكية فى تفسير ظاهرة اللعب وتركيزها على جانب محدود جداً ، إلا انها لا شك تلقى الضوء على التطور التاريخى لنظرة الانسان لظاهرة اللعب ، كما انها أسهمت فى ظهور النظريات الحديثة .

ثانيا : النظريات الحديثة :

لا تكتفى النظريات الحديثة بتفسير وجود ظاهرة اللعب فى حياة الطفل ، بل تحاول توضيح دور اللعب فى نموه والشروط التى تساعد على أن يكون للعب وظيفة تعليمية . فنظرية التحليل النفسى تنسب للعب دوراً هاماً فى النمو الانفعالى ، فى حين تركز النظريات المعرفية على دور اللعب فى النمو العقلى والارتقاء المعرفى للطفل ، وتهتم نظريات أخرى بالدور الذى يلعبه تمثيل الأدوار واللعب الدورامى الاجتماعى فى نمو المهارات الاجتماعية .
(هدى الناشف ، ١٩٩٣ ، ٧٧)

أ - نظرية التحليل النفسى :

كان لنظرية التحليل النفسى دور كبير فى توجيه النظر الى ثراء العالم الداخلى للطفل فيرى سيجموند فرويد (١٩٥٩) Sigmund Freud أن اللعب وسيلة لتحقيق رغبات الاطفال وخاصة تلك التى حرموا منها فى الواقع ، فاللعب يتيح للاطفال الفرصة للتحكم فى المواقف التى فقدوا السيطرة عليها فى الواقع والتى سببت لهم الالم.
(Rubin, et., 1983, 727)

وقد ادى هذا الفهم للعب الى الاتجاه نحو استخدام اللعب فى مجال التشخيص والعلاج النفسى مع الاطفال . (كاميليا عبد الفتاح ، ١٩٨٠ ، ٦) .

واعتبر اصحاب التحليل النفس أن اللعب هو اللغة التى تمكننا من فهم الكثير عن عالم الطفل الداخلى ، فاللعب هو الوسيلة التى تساعد الطفل على تمثل الخبرات التى يصعب عليه استيعابها وتمكنه من التعامل والتفاعل مع المواقف المحيطه . وبالاضافة الى ما سبق فإن اللعب هو الوسيلة الاساسية للتعامل مع الدوافع والنزعات الداخلية ومتطلبات

الضمير وأحكام الانا الاعلى ، وكأن اللعب هو الفعل أوالسلوك الذى يلتقى فيه العالم الداخلى بمقتضياته مع العالم الخارجى للطفل (صالح حزين ، ١٩٩٤ ، ٥٥ - ٨٦) .

وقد اعطت " ماريا منتسورى " Marya Montessori قيمة كبيرة للانشطة التى ينجزها الاطفال بأنفسهم تحت توجيه الكبار ، واضفت قيمة كبيرة على خامات اللعب البنائى التى تساعد على التميز الحسى للالوان ومواءمة الاشكال ولكنها لم تشجع الاطفال على اللعب التظاهرى والسوسيودرامى لأن هذا النوع من اللعب فى رأيها يدل على هروب غير مرغوب فيه من الواقع ، فى الوقت الذى اهتمت فيه بتشجيع الحياة الواقعية مثل اعداد الطعام بدلا من تمثيل ألعاب المنزل ، ويذكر بيللجرينى ١٩٨٨ عن "سوزان ايزاكس" Susan Isacs تأكيدها على أن اللعب اساس النمو العقلى والانفعالى السليم لدى الطفل حيث تقول ان اللعب هو بالفعل عمل الطفل والوسيلة التى بها ينمو ويتطور . وإن اللعب الفعال يمكن أن ينظر اليه بوصفه علامه على الصحة النفسية ، وغيابه قد يسبب اعاقات شديده للنمو,(Pellegrini, A.D., 1988, 211, 212)

ب - النظريات المعرفية :

١- نظرية فيجوتسكى Vygotsky ١٩٦٧ :

تتفق نظرية " فيجوتسكى " عن الخيال الابتكارى ونظريته عن اللعب مع نظريته السيكولوجية العامه بل انها تعتبر جزءا مكملا لهذه النظرية . وتقرر " فرانسين سمو لوشا " (١٩٨٩) ان " فيجوتسكى " وضع نظرية نمائيه للابتكار تصور فيها ان الخيال الابتكارى ينمو من خلال انشطة اللعب الخاصة بالاطفال ويتحول الى وظائف عقلية عليا يمكن ان يتم تنظيمها شعوريا من خلال الحديث الداخلى .

فاللعب عند " فيجوتسكى " يخلق منطقة من النمو التقريبى : Proximal development وهى تمثل اعلى المستويات فى الاداء التى يمكن ان يحصلها الطفل بالتعاون مع الكبار او مع الاقران الاكثر قدرة منه . وهذا يعنى أن "

فيجوتسكى " يرى ان الانشطة الفردية لا تعتبر وسيلة لخلق منطقة النمو التقريبى . ويشير الى ان الطفل عندما يستخدم العصا بوصفها حصاناً خلال لعبة الرمزى فإن ذلك يشير الى اهمية دور الايحاءات التصويرية Gestural Depiction فى اللعب وهو بذلك يوضح كيف ان الخيال الابتكارى ينمو من لعب الاطفال ، ويضيف ايضا بأن الابتكار ينمو من اللعب التمثيلى ، ومن خلال استخدام بدائل الاشياء Object Substitutions فى اللعب (Smalucha, Francine, 1989, 2-4)

اما " روز بارك " ١٩٩٢ Ross Bark فتؤكد على أن " فيجوتسكى " يرجع عدم قدرة الطفل على التفكير المجرد الى ربطة المعنى بالشىء نفسه بحيث لا يمكنه التفكير فى الحصان مثلا إلا اذا رآه ، ولكنه عندما يتعامل فى لعبه الايهامى مع العصا وكأنها حصان فإن ذلك يساعده على فصل المعنى عن الشىء نفسه ، وهكذا يصبح اللعب الرمزى قيمته فى نمو التفكير المجرد لدى الاطفال. (Bark, Ross, 1992, 331 - 336) .

٢- نظرية جان بياجيه فى اللعب :

يقسم بياجيه أنواع العب تبعا للمراحل العمرية التى تمتاز بها نظريته ، فهو يرى ان اللعب الوظيفى يقابل المرحله الحس حركيه (التى تبدأ من الميلاد حتى سنتين) واللعب الرمزى يقابل مرحلة ما قبل العمليات (تبدأ من ٢ – ٧ سنوات) والالعاب ذات القواعد تقابل مرحلة العمليات العيانية (تبدأ من ٧ – ١١ سنه) .

أ - اللعب الوظيفى Functiond Play:

ويطلق عليه اللعب التدريبى او العملى Practice Play او اللعب الحس حركى ، لانه هو النوع الوحيد من اللعب الذى يمارسه الطفل فى المرحلة الحس حركيه ، ويحدث عادة استجابه للانشطة العضلية وللحاجة للحركه والنشاط . (Piaget, Jean, 1951, 96)

ويتم هذا النوع من اللعب من خلال تكرار بعض الحركات بمرافقة بعض الاشياء أو بدونها ، ويؤدى الى تحقيق ما يسمى باللذة الوظيفية ، لذة ان يكون المرء سببا فى تكرار الافعال بمجرد السيطرة عليها . كما يقرر ذلك كل من (Rubin, et., 1983, 702) و(سوزانا ميللر ، ١٩٨٧ ، ٥٧) .

ب - اللعب الرمزى Symbolic Play :

ويميز اللعب الرمزى مرحلة ما قبل العمليات (٢ – ٧ سنوات) ويساعد على نمو التفكير التمثيلى ، ويعمل على تمثل الخبرات الانفعالية للطفل وتقويتها ، فكل الاحداث الماضية ذات الاهمية يعاد أسترجاعها اثناء اللعب الرمزى ، ولكن بطريقة محرفة ويدل ذلك على عدم التكيف والتوافق مع الواقع . ومع ذلك " يؤكد " كولبرج " ١٩٩٢ على أن الطابع الخاص للعب الرمزى يشتق من الطابع الخاص للعمليات العقلية للطفل فى هذه المرحلة .

(Kohlberg, Lawrence, 1992, 398, 399)

ويشير "روبن" وزملاؤه الى تقسيم بياجيه للعب الرمزى الى مرحلتين الأولى : هى مرحلة الانشطة الفردية الرمزية Solitary symbolic activity وقد لاحظ بياجيه ان هذه المرحلة تتضمن عدة مستويات تظهر بالتتابع خلال العام الثانى والثالث من حياة الطفل . اما المرحلة الثانية : فهى مرحلة الرمزية الجماعية Ollective symbolic وتظهر هذه المرحلة فيما بين الثالثة والسادسة من عمر الطفل (Rubin, et., 1983, 716)

جـ - الالعاب المقننه (العاب ذات قواعد) Games With rules (٧ - ١١ سنه) :

ويرى بياجيه (١٩٦٢) ان اللعب الرمزى فى هذه المرحلة يتحول ويتطور الى العاب لها قواعد وحدود ويكيف الطفل سلوكه وفقاً لذلك ، ولأن الطفل فى هذه المرحلة يكون اكثر اجتماعية فإنه يمكن دمجه بسهولة تدريجيا وبمرور الزمن

فى الجماعه من خلال الالعاب ذات القواعد . ويوجد محكان أساسيان لتميز اللعب الذى يخضع للقواعد ، الأول : وهو اشتراك فردين على الاقل فى لعبة واحدة ويكونان فى حالة تنافس ، والثانى : أن سلوكيات المشتركين فى اللعبة لابد أن تكون محكومة بواسطة قواعد محدده مسبقاً تخضع لها تلك اللعبـــه. (Rubin, et., 1983, 693 - 774)

ويشير " ايريك كلينجر ١٩٦٩ " الى انه فى هذا النوع من اللعب يزداد التقليد الدقيق وتزداد الواقعية ويتم تقليد النماذج من خلال معرفة الدور الاجتماعى ، وتنخفض الرمزية في هذا النوع من اللعب وتختفى تشوهات التخطيطات الرمزية وتصير اكثر قرباً واتصالاً بالواقع (Klinger, Eric, 1969, 282)

وترى الباحثة ان اللعب الواقعى الذى يتمثل فى العاب الصور المجزأة وتكملة الاشكال والصور الناقصة والعاب الالغاز (البازل) Puzzle فى هذا البحث يندرج تحت هذا النوع من اللعب للاسباب الآتية :

١- ان لعبة البازل اللغز لها حل وحيد يتمثل فى وضع الجزء الناقص فى المكان الصحيح حتى تكتمل الصورة ولا يصح وضع أى جزء لأن الفراغات الخاصة بالاجزاء الناقصه محدده ولا يأخذ أى جزء مكانه جزء آخر مكانه الصحيح فى الشكل إلا اذا كان هو الجزء الناقص فعلا .

٢- عندما يلعب الطفل بمفرده نحدد له زمن للانتهاء من اللعبه وذلك حتى نشجع روح المنافسه لديه .

٣- يمكن التعامل مع اللعبه تبعا لقواعد محدده سابقا (سواء تحديد الوقت لانجاز المهمه - او عدد المحاولات) .

٤- لا يتدخل الترميز فى هذا النوع من اللعب بل يعتمد على المواصفات الواقعيه للقطع المكملة للشكل او الصورة .