

## أهمية الألعاب التربوية في تنمية الذكاء لدى الأطفال

الأستاذ قرادي محمد

جامعة بوزريعة، الجزائر

تمهيد:

يتلقى الطفل دروس حياته الأولى في الأسرة وفي وسطه الاجتماعي، فيتعلم أنماطاً من السلوك تساعده على الاتصال والتواصل، الأمر الذي يجعله يحتاج إلى عناية تربوية منظمة تُشبهه التثنية التي يتطلبها المجتمع. ولا شك أنّ الأسرة أصبحت غير قادرة على ضمان هذه التربية المنظمة لأبنائها، أو تعميمها على جميع الأطفال، في ظلّ التغيرات التي طرأت على نظام الأسرة، وما ترتب عنها من نقص في التربية تجاه أبنائها، خاصةً بعد خروج المرأة للعمل. يقول في هذا الصدد "أرنولد جيزيل Arnold Gesell": «لماذا يذهب الأطفال إلى المدرسة؟ - لأنّ حضارتنا أصبحت أكثر تعقيداً، والأسرة لم تعد قادرةً، وحدها، على تحويل الثقافة التي أعدها المجتمع للطفل، على أن تظلّ الأسرة هي الورشة الأولى للثقافة التي تعلم الطفل أبجديات الحياة المتمدنة. ولكن الإرث المتراكم للماضي والحاضر يجعل من المربين والمدارس، والأقلام والكتب ضرورة اجتماعية». Arnold Gesell

F.L. Ilg(1953): 392

وهو الشيء الذي يفرض البحث عن البدائل للتكفل بتربية هؤلاء الأطفال تربية تسائر الواقع الاجتماعي وتطوّراته السريعة. ويأتي التعليم التحضيري كحلّ مناسب لأطفال ما قبل المدرسة، ليدعم التربية العائلية، ويتدارك جوانب النقص فيها، وليؤسس البنية القاعدية للنظام التربوي التعليمي.

### 1) تعريف الألعاب التربوية: EducationalGame

تتميز الطفولة بثقافتها الخاصة، وهي التي تعبر عن الحاجة إلى الاستطلاع عند الأطفال والنزعة إلى التعرف على العالم المحيط بهم وإدراك العلاقات بين أفراد مجتمعهم، والرغبة في معرفة الأشياء التي تثير اهتماماتهم. ويتضح ذلك من خلال النواتج المادية والعلمية والرمزية التي يعدها الكبار لعالم الصغار في منظومة التثنية الاجتماعية المُعدّة للصغار. ومن الأساليب الفعّالة في تثقيف الطفل هي ممارسته لما يُسمّى "الألعاب التربوية".

فالألعاب التربوية، حسب ما عرّفها "هاينيش وآخرون" (1982) Heinich & al "وذكرها كلُّ من صباريني و غزوي هي «نشاطٌ منظّمٌ منطقي يبذل فيه اللاعبون جهوداً كبيرةً ويتفاعلون معاً لتحقيق أهدافٍ محدّدة وواضحة في ضوء قوانين وقواعد معيّنة موضوعة مُسبقاً» (محمد محمود الحيلة 2007: 41). وذلك أن اللعب، كما يرى "فروبل" FRÖBEL هو الوسيلة التي يحافظ بها الطفل على كلّ خبراته، واعتبره أكثر الأنشطة فائدة له في تربية جسمه وتدريب حواسه، واكتساب خبرات عقلية ومهارات حركية له، وأكّدت منتسوري Montessori (1869-1952) على

الدافعية والتوجيه الذاتي والمبادرة، بمعنى أن الطفل هو الذي يُصحح أخطائه كلما وقع فيها؛ وعليه يجب أن يتم التخطيط والتصميم للألعاب في تعليم الأطفال في سن ما قبل المدرسة، حسب رأيها. خالد عبد الرازق السيد (2003): 57.

واعتبر "ليف فيجوتسكي VygotskyLev" (1896-1934) أن اللعب التخيلي هو المجال الذي يمكن الطفل من التمييز بين ما هو جسمي وما هو عقلي. وأكد على ضرورة تشجيع الألعاب التخيلية، حيث أن الكلمات والأفكار تكون منفصلة عن الموضوعات والأفعال في اللعب، وهذا هو التفكير في الأشياء. المرجع السابق: 58.

وتقول "كاترين تايلور C.Tylor" «اللعب هو ليس مجرد تمضية للوقت وإشغال الذات، بل يُعدُّ ذا أهمية في عملية التربية والاستكشاف والتعبير الذاتي» (نبيل عبد الهادي 2004: 26).

ويقول "سبنسر Spencer" «اللعب نشاط منتج ومفيد». (سلوى محمد عبد الباقي 2004: 19).

وكما جاء في قاموس التربية: «اللعب نشاط موجّه وغير موجّه يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية، ويستغلّه الكبار في تنمية سلوك الأطفال وشخصياتهم بأبعادها المختلفة». (كريمان بدير 1995: 14).

وعرّفه "جود وليم Good Willim" بأنه: «نشاط حرّ موجّه أو غير موجّه يُمارسه الأطفال لغاية المتعة والتسلية، ويستثمره الكبار في إنماء شخصيات الطفل بأبعادها العقلية، والجسدية، والانفعالية، والاجتماعية، والوجدانية». (نبيل عبد الهادي 2003: 25).

ويعتبره "ج. بياجيه J. Piaget" وسيلة تعلم، بالدرجة الأولى، وأنه أساس النّمو العقلي، وبممارسة اللعب يتطوّر النّمو العقلي للطفل. (سلوى محمد عبد الباقي 2004): 19.

## 2) التعريف الإجرائي (العملي) للعب:

وبناءً على ما سبق يمكن أن نعتبر اللعب، في موضوعه، بأنه هو مجموع الأنشطة والألعاب والممارسات العملية، والمواقف والزّيارات والرّحلات التي يقوم بها الأطفال تحت إشرافٍ وتوجيهٍ من جانب المعلم أو المشرفة اللذين يعملان على تزويدهم بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي تدرّبهم على أساليب التفكير السليم وحلّ المشكلات، والتي تُرغّبهم في البحث والاستكشاف. (سعدية محمد علي بهادر 2003): 24.

وبواسطته تُحدّد غايات الفعل التربوي ومراميه وأهدافه، والسبل والوسائل والأنشطة والوضعيات المسخّرة لبلوغ تلك المرامي، والطرائق والأدوات لتقييم نتائج الفعل التربوي. الملتقى الولائي للتربية التحضيرية بالأغواط (2008).

3) الاستراتيجيات التي بُني عليها منهاج اللعب التعلّمي في التربية التحضيرية:

يتبنى منهاج السنة التحضيرية طريقة المقاربة بالكفاءات من أجل اختيار مساعي واستراتيجيات مواتية لطبيعة الكفاءات المستهدفة، وخصائص سيرورة التعلّم الخاصّة بالطفولة المبكرة، الشيء الذي يتطلب تنوعاً في المساعي والاستراتيجيات حال إنجاز الوضعيات التعلّمية، التي يكون فيها الطفل صانعاً لمعارفه المتنوّعة ومكتشفاً للمساعي التي اعتمدها في بنائها، لأنّ الأطفال يختلفون في مساعي تعلّمتهم تجاه الوضعية التعلّمية نفسها. (منهاج التربية التحضيرية 2004: 11).

والمنهاج التحضيري يجب أن يعتمد بنسبة عالية على أسلوب اللعب في إكساب الأطفال المفاهيم المختلفة، فيستعين بالقصة أو مسرح العرائس، أو لعب الأدوار من الأطفال أنفسهم، ويبعد كلّ البعد عن الأساليب التقليدية في التلقين والإلقاء. وهو يُمكن الطفل من التجريب والبحث والممارسة العملية، بالتفاعل مع الأشياء الحقيقية والتعرّض للموافق الطبيعية. كما يستخدم، عادة، التعزيز الإيجابي بمكافأة السلوك الجيد والنجاح مباشرة، بما يُساعد على تكرار حدوث السلوك المرغوب فيه. سعيدة محمد علي بهادر (2003): 38.

ومن منظور فلسفي، فإنّ الفلسفة التي تُبنى عليها البرامج التعليمية تتركز منذ القديم على فكرتين رئيسيتين تتعلّقان بالطفل والبيئة التي يعيش فيها:  
- الفكرة الأولى: تنبثق عن مفهوم الإثراء أو الإغناء لجميع جوانب نمو الطفل ويُقصد به أن الطفل يولد وينمو ويتعلّم بفعل قوّة داخلية خفية تدفعه لأن ينمو تلقائياً من الدّاخل وبدون حاجة إلى تدخّل من البيئة الخارجية، والطفل ينمو ويتعرّع ويكتسب العديد من الخبرات والمفاهيم والمهارات التي يتعرّض لها حتّى وإن لم يُساعده أحد.

وتُساعد هذه النظرة الفلسفية في إعداد البرامج الموجهة إلى الطفل في السّعي إلى إغناء عملية نمّوه، وإلى تهيئة الفرص المناسبة لإحداث هذا النمّوتوفير الإمكانات والأدوات والوسائل التي تخدم عملية الإغناء هذه، ليتمكن الطفل من تحقيق النّمو في جوّ ملائم وبيئة مناسبة. ويتحدّد دور المربية في مثل هذه البرامج في مجرّد توجيه الأطفال وإرشادهم، وإتاحة فرص اللعب والنشاط والحركة لهم وتمكينهم من التّرفيه والاستمتاع والاستجمام، حتّى يعوّضوا الضّغوط البيئية والمنزلية التي تُثقل عليهم، وتضعط بالمعارف والمعلومات على عقولهم.

- الفكرة الثانية: وتنبتق من مفهوم بيداغوجي، وتؤكد على وجهة نظر فلسفية مضمونها أنّ الطفل يولد مزوّداً بإمكانات محدودة، وطاقت كامنة، تشترك جميعها في تحديد نمط نمّوه في المستقبل، والبيئة تلعب دوراً كبيراً في حياة الطفل؛ حيث تُساعده على تفجير هذه القدرات أو تقصّر في إشباع جوانب نمو الطفل أو بعض منها، وقد يصل الحرمان إلى إعاقة نمّوه بسبب القصور البيئي الذي يتعرّض له.

فهذه الفلسفة، إذن، تنبع من أنّ الطفل ينمو من الخارج بفعل عوامل خارجية ممّا يستدعي إعداد البيئة التي ينمو فيها إعداداً خاصاً. وهي ترى أنّ تعويض القصور في نمو الطفل وتمكينه من التعلّم يكون بالتدخّل المقصود والمخطّط له

والموجّه بطريقة محدّدة، ويكون ذلك عن طريق الدّفع والتّعرض لمثيرات بيئية مختلفة ومتنوّعة تحرك دوافع الطّفل وتُفجّر قدراته وطاقاته، ومن خلال توجيه تعليمات محدّدة ومقصودة إلى الطّفل. المرجع السّابق: 41. ويقوم البرنامج على الاستراتيجيات التّالية:

### 3 - 1) اللّعب:

يعتبر اللّعب بمثابة المحرك الذي يدفع الطّفل بقوة لاكتساب معارف متنوّعة وغنية، فهو استراتيجية وأسلوب ضروري لازدهار شخصية الطّفل، وهذا ما يستدعي اقتراحها لتعلّم لأنّه سند تربوي مثالي للتّعامل مع الغير والمحيط؛ فهو يقوم بدور مهمّ في تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطّفل ويثير فعاليته الذهنية والحركية، كما يُنمي الوظيفة الإبداعية والاجتماعية، ويُدعم الخبرات والتّجارب والمكتسبات النّقاوية الاجتماعية. منهاج التربية التحضيرية (2004): 11.

والطّفل أثناء اللّعب يعبر ويُجرّب ويبني معارفه ويهيكل أفكاره ويُسكّل رؤيته للعالم ويُحقّق ذاته ويحلّ المشكلات ويطوّر ويُنمي خياله وإبداعه. وعليه تُعتبر مرحلة التربية التحضيرية مرحلة لعب، وعلى هذا الأساس وجب احترام هذه الحاجة الطّبيعية للطّفل حتّى يُنمي لغته وذكاءه وقدرته المعرفية وشخصيته؛ فالطّفل يحتاج إلى الاستثارة بوسائل تُمكنه من تنمية إبداعه، وتغرس فيه روح المبادرة بأسلوب خالٍ من أيّ ضغط. ذلك أنّ اللّعب يعني تغيير عالم الطّفل حسب الرّغبات، بينما التعلّم يعني تغيير الذات من أجل التّكيف مع بنية العالم. فاللّعب هو كيفية لاستغلال الذّكاء، ومجال لاختبار وسائل تركيب الفكر واللّغة والخيال، ويُعطي للطّفل فرصة الانطلاق التي تمنحه شجاعة التّواصل وشجاعة التّعبير عن ذاته الحقيقية. سعيدة محمد علي بهادر (2003): 41.

والألعاب المدرجة في برامج التربية التحضيرية ترمي إلى تحقيق الأهداف التّالية:

- تلبية حاجات الطّفل وميوله إلى اللّعب والحركة.
- تسهيل اكتساب الخبرات والمعرفة عن طريق الممارسة الفعلية.
- تنمية معظم إمكانات الطّفل الجسمية والعقلية.
- تدريب حواسه وتنمية الملاحظة لديه.
- تمكين الطّفل من اكتشاف المحيط وتنظيم الفضاء.
- استغلال الألعاب في تنظيم الحوار بهدف تصحيح المكتسبات اللّغوية وإثرائها (وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيرية 1990: 68).

### 3 - 2) حلّ المشكلات:

تدخل استراتيجية حلّ المشكلات في صميم عملية التعلّم، وتُمثّل المقياس الأساس في التّمكّن من المعارف في مختلف المجالات. كما تمثّل وسيلة من الوسائل التي تضمن اكتساب المعارف التي تكون لها دلالة في حياة الطّفل؛ فالطّفل يبني أدوات ووسائل إجرائية (عملية) لحلّ مشكلات حقيقية، ثمّ يستغلّ هذه الأدوات والوسائل ليوظفها مرّة أخرى في حلّ مشكلات جديدة.

وعندما نضع الطفل في وضعية حلّ مشكل، يقوم بعدة عمليات ذهنية؛ فيتصوّر المشكل ويُفسّره، ثمّ يطرح حوله فرضيات تؤدّي به إلى تصميم مسالك للحلّ، ثمّ يختار منها مسلكاً ويُعيّنه، ثمّ يحلّل النتائج على ضوء الفرضيات التي وضعها، ثمّ ينتهي إل التفكير في امتدادات الممكنة لهذا المشكل. ومنه فإنّ التفكير معناه معالجة المشكل الذي بدوره يساعد الطفل في التّكفل بنفسه بصفة أحسن، وأنّ يصبح أكثر استقلالية تجاه المربية. المرجع السابق: 12.

### 3 - 3) المشروع:

المشروع هو مسعى ووسيلة لإكساب الطفل كفاءات بطريقة نشطة، فيكون الطفل طرفاً فعالاً منذ أن تُطرح فكرة المشروع إلى غاية إنجازه.

وتتمثّل خصائص إنجاز المشروع في أنّه:

- نشاط تتّفق عليه مجموعة من الأطفال، بتوجيه وتسيير من المربية.
- وضعية واقعية نابعة من حياة الأطفال وتصوّراتهم وتجاربهم.
- يُمثّل مشكلاً حقيقياً دافعاً للبحث والتّفكير والتّعلّم.
- يمثّل تحدّيًا بالموازاة مع إمكانيات الأطفال.
- يُنجز فعلياً وكملياً في مدة محدّدة على أساس تخطيط مُسبق.
- قابل للتّقويم، إمّا في مجال المكتسبات أو في مجال المواقف الفردية أو الجماعية أو في كليهما (المرجع السابق: 12).

### 4) نظرة عن التطوّر التاريخي للألعاب التربوية:

مرّ مفهوم اللّعب، مثله مثل كلّ المفاهيم الأخرى، بمرحلة أولية من التأمّلات والرّؤى الفلسفية، والتي كانت تعبّر، في مجملها، عن الاتّجاه العام للاهتمام بالمفاهيم التربوية، وبالتالي بالطفولة بصفة عامّة، وليس باللّعب بالخصوص وعلى نحو محدّد. ولئن تضمّنت معظم الكتابات، في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين إشارات على أهمّية اللّعب بالنّسبة للأطفال، فإنّه لا يُمكن اعتبارها مقدّمات نحو تكوين دراسة الأطفال بمعزل عنه. وتأكيداً لذلك حاولت أن أوضّح السّلسل الزّمني لأهمّية اللّعب، وفق ما جاء به الفلاسفة والمفكّرون.

تشير البحوث والدراسات إلى أنّ الإنسان مارس أنشطة متنوّعة من اللّعب منذ ظهور التّجمّعات البشرية. وحسب (الموسوعة الأمريكية في موضوع اللّعب 1990) فإنّ في الحضارات القديمة والمجتمعات البدائية مارس النّاس أنواعاً مختلفة من اللّعب كجزء من طقوس عبادة الآلهة، من أجل التّعرّف على أومرها ورغباتها بخصوص مستقبل أرواح الموتى أو مستقبل القبيلة. خالد عبد الرّازق السيد (2003) : 12.

كما كشفت النّقوش والرّسوم والآثار، التي خلّفتها الحضارة القديمة، أشكالاً كثيرة لمختلف أنواع اللّعب. غير أنّ إنسان تلك الحقبة لم يكن لديه تفسير أو معرفة لمعناه وطبيعته أو الوعي الكافي بوظائفه. المرجع السابق: 12.

ويذكر التّاريخ أنّ الهنود استعملوا لعبة (الشطرنج) منذ قبل 1500 سنة. محمد محمود الحيلة (2007): 31.

وفي اليونان لم تخرج أفكار الفلاسفة، في اللعب، عن كونها محاولات لوصفه وصفاً سطحياً وتأمله تأملاً نمطياً. خالد عبد الرزاق السيد (2003): 13.

وأشارت آراء العلماء إلى أن أول من أدرك القيمة العلمية للعب هو (أفلاطون) اليوناني، فقد كان يُوزع التّقاح على الصّبيان لمساعدتهم على تعلّم الحساب، وكان يُقدّم أدوات حقيقية مُصغّرة للدارسين في سنّ الثالثة حتى يُصبحوا بنّائين فيما بعد. وكان (أرسطو) يدعو إلى تشجيع الأطفال على اللعب بالأشياء التي يستخدمونها في حياتهم، لأنها تُؤدّي إلى تطوير شخصياتهم. نبيل عبد الهادي (2004): 28.

غير أنّ إشارات أفلاطون، وأفكار أرسطو لأهمية الأفكار المُصغّرة لأدوات المهنة في لعب الصّغار، لم تُقدّم لنا معنًى أو فهماً كافياً لطبيعة اللعب، وإنّما كانت مجرد إرهابات أولية ظهرت أصدائها في الكثير من الأفكار والمحاولات العلمية الحديثة للعب. خالد عبد الرزاق السيد (2003): 13.

وفي القرون الوسطى أشار بعض العلماء والمفكرين إلى قيمة اللعب في تعليم الصّغار؛ فقد دعا "ابن سحنون" (815-869) إلى استثمار الأعياد من أجل تعلّم المناسك الدّينية والآداب، كالصّيام والإفطار وصلة الأرحام والالتقاء بالأقارب... حيث أنّ الأعياد تعتبر فرصة للأطفال من أجل ممارسة اللعب واللّهُو الباعث على الفرح والسّرور. وأكّد "ابن قيم الجوزية" على أهمية اللعب في عملية تشخيص استعداد الطّفل لتعلّم الفروسية أو الدّراسة الأكاديمية. وقرن اللعب بالعلم... محمد أحمد صوالحة (2007): 29.

ونبه "ابن مسكويه" (941-1030م) إلى أهمية سنوات الطّفولة المبكّرة والمتأخّرة، لأنّ فيها تُرسى قواعد السلوك وتتكوّن العادات. واعتبر أنّ اللعب وسيلة ليستريح الصّبي من عناء الدّروس، وشجّع على النّشاط والحركة والرياضة والاعتناء بالبدن والصّحة. سهام محمد بدر (2002): 112.

وأكّد "أبو حامد الغزالي" (1058-1111م) على ضرورة العناية بميول الطّفل واهتماماته وأعماله الدّاتية والاستفادة من نشاطه التلقائي وفاعليته. ومن أبرز ما أشار إليه، في تربية الصّغير، اهتمامه باللّعب والنّشاط، وربطه بين التّرويح واللّعب وبين صحّة الطّفل وسلامته الجسمية والنّفسية والعقلية؛ فقال بصراحة: «... فإنّ مُنع الصّبي من اللّعب فإنّ إرهاقه بالعلم يُميت قلبه ويُعطل ذكائه»؛ فاللّعب، من وجهة نظره، وسيلة يُعبّر بها الصّغير عن فطرته، وصمّام أمان ينفذ منه ما يترام على الصّغير من متاعب أثناء عملية التّعليم. فاللّعب يُجدّد النّشاط ويدفع إلى العلم الدّاتي، بالنّسبة له. عزيمة اليتيم (2005): 30.

ودعا "إيراسموس Erasmus" الهولندي (1464-1536) إلى ضرورة دراسة طبيعة الطّفل وشجّع دخوله المدرسة في سنّ مبكّرة، وأن يمارس الأعمال الفكرية. ودعا المعلّم أن يُخفّف التّعليم باصطناعه طرّقاً مشوّقة، وذكر أنّ القدماء كانوا يصنعون الأحرف من الحلوى المحبّبة إلى الأطفال، وبهذا كانوا يجعلونهم يلتهمون الأبجدية التهاماً... سهام محمد بدر: (2002) 134.

ورأى "رابليه Rablais" الفرنسي (1494-1553) أنه من المفيد للنفس أن تتعشخخ خيالها، وأن تُروِّح عنها برؤية المشاهد الطبيعية الجميلة، ودعا إلى أن يؤخذ الطِّفل في يوم مشرق من كلِّ شهر ضاحية المدينة يقضي يومه كله لاجعاً منشداً راقصاً، يتعرّف علناطبيعة... وأن يتعلّم الطِّفل عن شوق ورغبة، وأن يُتقّف وهو يلعب وأن يدرس عن طريقالهُو والتسلية. المرجع السابق: 138.

واعتبر"جون لوك John Luck" الإنجليزي (1632-1704) اللّعب والحركة محوراً لنشاط الطِّفل، وأظهر ما للّعب من أهمية، وأخصّ الألعاب الجماعية التي تُكسبه القيم وتُشعره بالسعادة. المرجع السابق : 146.

وعندما تنبّه المجتمع الإنساني للّعب كظاهرة نفسية واجتماعية من الممكن للباحثين أن يستفيدوا بالمناهج العلمية لدراستها، بدأت الأفكار والمحاولات العلمية الحديثة التي تناولت اللّعب بالبحث والدراسة والتحليل، وشاع الانتباه لأهمية اللّعب، وازداد اقتناع التربويين والمعلمين بدور ووظيفة اللّعب. خالد عبد الرزاق (2003): 14.

وهكذا ذاع استعمال الألعاب التربوية في المدارس ومؤسسات التعليم، وفي مجالات أكاديمية مختلفة، في الستينات من القرن العشرين. محمد محمود الحيلة (2007): 32.

ففي أوربا وأمريكا بدا الاهتمام بدراسة اللّعب في سنّ ما قبل المدرسة، وذلك عندما خرجت النساء للعمل، وكان للنهضة الصناعية، والهجرة والنمو السريع للمدن، الأسباب المُلحّة للاهتمام بإنشاء مراكز الرّعاية اليومية للأطفال في هذا السنّ. سلوى محمد عبد الباقي (2004): 15.

ويُعتبر "فريديريك وهالم فروبل Friedrich W. Froebel" (1782-1852) أوّل من أطلق اسم «رياض الأطفال - Kindergarten» على المدارس الخاصّة بالأطفال، وكان يري أنّ النتائج الطّيبة للتربية الحقيقية تتوقّف على الإيمان بأنّ شعور كلِّ طفل هو كلقائم بذاته. محمد متولي قنديل ورمضان مسعد بدوي (2007): 22.

وكان، في ذلك، متأثراً بأراء أستاذه "جوهان بستالوزي J. Pestalozzi" (1746-1827)، وقدم إضافات كبيرة لأفكاره في تذييب الحواس. عزيزة الينيم (2005): 33.

وفي عام 1840 أنشأ أوّل روضة للأطفال، وظلّ هذا الاسم سارياً في العالم حتّى اليوم. وكان يري أنّ دور اللّعب، بالنسبة للتربية، يتمثّل في عملية تنظيم النشاط التّفائلي للطفل، الذي يتخذ وسيلة لإعداد الطِّفل لمواجهة متطلبات الحياة في المستقبل عن طريق تربيته، من خلال اللّعب، على الالتزام بمبادئ وقوانين اللّعب الجماعي واحترام النظام...

ومن الألعاب التي استعملها نجد ألعاب الحواس، وألعاب الأرقام، وألعاب التّدريبات اللّغوية، والألعاب التّمثيلية، وألعاب الحلّ والتّركيب. كما وظّف الأغاني

والأنثيد والقصص، والرّحلات والرّيات ومشاهدة المناظر الطّبيعية، والرّسم والرّسوم... سهام محمد بدر (2002): 165.

هذا ونجد أنّه قد حدا حدوه، في استثمار اللّعب في التّربية والتّعليم، كثيرًا من العلماء والمفكرين كأمثال السيّدة منتسوري وكوهلبرج وبياجيه وفيجو تسكي وكارل جروس... وغيرهم من جباهة العلماء ممّن لهم باعٌ طويل وصيتٌ عريض في مجال التّربية والتّعليم.

#### 5) الأهداف التي تحقّقها الألعاب التّربوية للأطفال:

اهتمت الحضارات القديمة باللّعب لما فيه من أهمّية، وهذا ما أظهرته الحفريات الأثرية والرّسومات لحضارتي وادي النّيل وما بين النّهرين وغيرهما، كما أن الألعاب الأولمبية التي كانت تُقام قديمًا في مدينة "أولمب" هي خير دليل على عناية العالم المتقدّم بالألعاب.

ونظريات التّعلّم الحديثة تُؤكّد أنّ اللّعب يُعتبر وسيلة جيّدة من وسائل التّعلّم، وأنّه يمكن أن يُعتبر نشاطًا تعليميًا أكثر منه نشاطًا تلقائيًا، بل ووسيطًا تربويًا إذا خضع لأهداف محدّدة في إطار خبرات منظمّة تعمل على توسيع أفق الطّفل المعرفية وتزيد من معلوماته، وتعلّمه الانتباه والتّعليل والتّركيز، ليقوم الطّفل بعمليات التّحليل والتّركيب والتّصنيف والمقارنة. ويكون بذلك مدخلًا وظيفيًا للتّعليم الفعّال ومنطلقًا للأنشطة التّربوية للتّعليم المبكر، ودافعًا حقيقيًا للتّفكير الابتكاري. خالد عبد الرزاق السيد (2003): 25.

وانغماس الطّفل في اللّعب يُطوّر جسمه وعقله، ويحقّق التّكامل بين وظائفه الجسدية والنفسية والذهنية والمهارية والانفعالية والاجتماعية... ويُمكنه من تكريس خبراته السابقة حتّى تُصبح جزءًا من بنيته المعرفية وشخصيته، بصفة عامّة، ويُهيّئه للتّكيف مع المستقبل بواسطة الاستجابات الجديدة التي يُحدّثها في لعبه، وبه يستطيع أن يكتشف ذاته والبيئة التي يعيش فيها. محمد محمود الحيلة (2007): 51.

وبعد هذا يُمكن تحديد بعض أهمّ الأهداف التي تسعى الألعاب التّعليمية إلى تحقيقها للأطفال، والتي أوجزتها في ما يلي:

- تحرير الطّفل من القيود «فبتفتح ذهنه وتنطلق خيالاته ويتدرّب على الأعمال الابتكارية؛ ذلك أنّ اللّعب فرصة جيّدة للتّدريب والعمل والإجادة والإتقان» (سلوى محمد عبد الباقي 2004: 26).

- إعطاء الحرية الكافية للطّفل في أن يختار اللّعبة التي تناسب قدراته ومستواه، وعندما يمارسها فإنّه يتعرّف إلى مهاراته وقدراته في تلك اللّعبة بشكلٍ طبيعي وواقعي. زيد الهويدي (2007): 28.

- يتعرّف الطّفل على الأدوات التي يستعملها من حيث الوزن والحجم واللّون والشكل، كما يتعرّف على قواعد تلك اللّعبة ونظامها، وعلى كلّ ما له صلة بها من ناس حقائق وخصائص وصفات للأشياء...

- تنمية القدرات المعرفية للطفل؛ ذلك أن الألعاب تنمي الجانب المعرفي عند الطفل من خلال قواعدها وأنظمتها، عندما يستخدم، في تلك القواعد والأنظمة، قدراته على التحليل والتّركيب والابتكار.

- تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل؛ عندما يحثّ عقله على إيجاد الجديد في تلك الألعاب؛ إما في تطوير أساليب التعامل مع أدوات اللعب أو في ما تفعله تلك الأدوات من تأثير على تفكير الطفل، أو في ما يحدث من استخدامات جديدة لموضوعات قديمة. فكلّ ذلك يمكن أن يكون بمثابة ابتكارات جديدة بالنسبة للطفل. المرجع السابق: 29.

- مساهمة اللعب التعلّمي في إكساب الأطفال المعاني والمفاهيم؛ فمن خلال لعبه بالأشياء والأدوات ينتقل إلى التفكير في هذه الأشياء والأدوات، ويتمّ ذلك أثناء ما يقوم به الطفل من تكرار الأفعال واستدعاء صور ذهنية؛ فيتصوّر ويندكّر ويفكّر. - استثارة الدافعية للتعلّم؛ عندما يجعل الأطفال يندفعون نحو التّحصيل والتعلّم، وتتكوّن لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوعات الدّراسة. ويُمكن للعب أن يستثير دافعية الأطفال من خلال كسب اللعبة؛ وذلك عندما يكسب الطفل لعبة ما من خلال إستراتيجية الفوز بها، فإنّه يحصل على تغذية راجعة لكسب المزيد من الألعاب. ومن خلال التّحدّي كذلك؛ حيث أن الألعاب الجيدة تجعل الطفل يذهب إلى ما بعد المعلومات التي يكتسبها من تنفيذ تلك الألعاب أو التي يمكن أن يكتشفها بعد الانتهاء من ممارستها. وكذلك من خلال المنافسة الإيجابية والتّعزيز الفوري. محمد متولي قنديل ورمضان مسعد بدوي (2007): 20.

- تنمية مهارات حلّ المسائل العلمية؛ وهذا ما يؤكّده "أرنست Ernest" من أن الألعاب تعمل على تحسين استراتيجيات حلّ المسألة وتعزيز تلك الاستراتيجيات التي تنضمّنها. ومهارات الطفل في حلّ المسألة تتمثّل في:  
أ- مهارات القراءة: بيّن "لي Lee" أنّ هناك ارتباطاً قوياً بين مهارات قراءة المسألة والقدرة على حلّها.

ب- مهارات التّفكير: وحسب "ماليتسكي Maletsky" يكون ذلك بالتعرّف على المسألة وخصائصها والمعلومات التي تكمن فيها.

ج- مهارات التّنظيم: من تحديد المعلومات اللاّزمة للمسألة والمعلومات ذات الصّلة بها، وتحديد الخطوات الوسيطة.

د- مهارات التّفكير في الحلّ: من خلال الاستخدام الفعّال لأنواع مختلفة من الألعاب والألغاز.

هـ- مهارات تقييم الإستراتيجية: وهذا يساعد على تعديل الإستراتيجيات المستخدمة في حلّ المسألة المتضمّنة في الألعاب؛ فنجاح الطفل أو فشله في حلّ المسألة يعتمد، بالدرجة الأولى على الإستراتيجية المستخدمة، ومدى ملاءمتها لخصائص الموقف المُشكّل. المرجع السابق: 19.

- باستمرارية التعلّم، والتعلّم الذاتي، وربط التعلّم بالحياة، واتّفاق أسلوب التعلّم باللعب مع التربية المستمرة في استخدام تقنيات ووسائل وتكنولوجيا التعلّم (المرجع السابق: 19).

- اكتشاف شخصية الأطفال وإمكاناتهم النفسية والعقلية، إضافة إلى أنّه أداة تشخيص تكشف عمّا يعانيه الأطفال من اضطرابات نفسية وعقلية (شحاتة سليمان محمد: 2007: 179).

- تفريد التعلّم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية.

هذا وقد لخص "عزو عفانة" أهداف الألعاب التعلّمية في الشكل التالي:  
المعرفية: - تنمية العمليات العقلية.

- الاستكشاف والابتكار.

- تنمية التفكير.

المهارية:- السرعة والدقة والإتقان.

- مهارة ربط المحسوس بالمجرد.

- مهارة حلّ المشكلات والاستقصاء.

الاجتماعية: -التواصل مع الآخرين.

- تعلّم قوانين المجتمع وأنظّمته.

- توفير مواقف حياة.

الوجدانية:- الدافعية وتقبّل الذات.

- التعبير عن النفس وتلبية الرغبات.

- تكوين الشخصية والتخلص من الكبت.

الجسمية: - تدريب العضلات.

- تدريب الحواس.

- الصّحة الجسمية.

- التآزر العصبي العضلي.

(6)الألعاب التّربوية والنّظرية المعرفية:

كما أن النمو يسير في مراحل معيّنة كذلك اللعب، باعتباره متّصلاً اتّصلاً وثيقاً بالنمو، يسير أيضاً في مراحل معيّنة؛ وعلى هذا يمكن النظر إلى اللعب من منظور نمائي. عبد الرحمن سيد سليمان وشيخة يوسف الدريستي (1997): 21.  
فاللعب يأخذ النموذج الذي يتطوّر به النمو عند الطّفل نسقاً نمائياً محدّداً، يتّضح لنا إذا تتبّعنا الخطّ النمائي للطفّل، منذ ميلاده وموقع اللعب فيه. شحاتة سليمان محمد (2007): 40.

والتعلّم من وجهة النظر المعرفية يتألّف من اكتساب عمليات المعاني والتّوقّعات، بدلاً من مجموعات الاستجابات. وهو غالباً ما يوصف بأنّه اكتساب الأبنية المعرفية التي تتألّف من مجموعة من المنظومات الإدراكية، ومن مفاهيم مجردة، ومن احتمالات أو توقّعات ذاتية. وبهذا فإنّ المعلومات الجديدة تتمّ معالجتها وترتيبها بناءً على ذلك. حسين محمد أبو رياش (2007) : 26.

ويركز برنامج المدرسة المعرفية على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير مثل، المقارنة والتطبيق والاستنتاج لأنها أساسية في اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات وتطوير العمليات المعرفية. محمود محمد غانم (2004): 19.

ولقد اهتم "جون بياجيه (1952) Jean Piaget" بدراسة الذكاء والجوانب المعرفية من منظور نمائي Developmental genetic؛ فهو يؤمن بأن دراسة ذكاء الطفل وتفكيره وفهمه لا يمكن أن تتحقق دون الرؤية في منظوره التاريخي، وإضافة البعد التثبوني له The geneticidimention. واهتم، في جميع أعماله، بشكل أساسي، بدراسة الكيفية التي يُبنى بها العقل عبر مختلف المراحل. ومن هنا سُميت نظريته بـ «البنائية Structuralism» وهي وجهة النظر التي ترى أن العقل يُبنى نتيجةً لتعامل الفرد مع من حوله وعلى عدة مستويات. سيفين نيمنون وآخرون (2004): 25.

وركز على أهمية إكساب الأطفال الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعدهم على إكساب المفاهيم المختلفة خلال فترة طفولتهم بما يعمل على تكامل نموهم العقلي وفقاً لظروفهم البيئية وعواملهم الوراثية. هيام محمد عاطف (2001): 73.

ويعتقد "بياجيه" أن هناك وظيفتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع العمر، هما:

① وظيفية التنظيم Organisation؛ وهي نزعة الفرد إلى تصنيف وتنسيق العمليات والخبرات في نَظم مترابطة ومتناسكة.

② وظيفية التكيف Adaptation؛ وهي نزعة الفرد إلى التوافق مع البيئة التي يعيش فيها من خلال التعامل المباشر معها (محمد جهاد جمل 2001: 48).

والتكيف مع البيئة، في نظره، له جانبان يُكمل بعضهما الآخر، وهما:

②-1 التمثيل (الاستيعاب) Assimilation؛ ويعني تمثّل البيئة واستيعابها ودمجها مع البناء المعرفي المتوافر لدى الفرد.

②-2 (2) الملاءمة (التلاؤم، التوافق) Accommodation ويعني تعديل التركيب العقلي المتوافر ليتلاءم مع البيئة؛ أي أن الإنسان يسعى أولاً لتغيير البيئة لتلائم بناءه العقلي. سيفين نيمنون وآخرون (2004): 26.

وعليه تصبح المعادلة هي: التكيف = التمثيل + الملاءمة.

ويعمل التوازن Equilibrium على التنسيق بين العوامل الثلاثة المذكورة؛ حيث يستخدم الأطفال عمليتي التمثيل والملاءمة، ولكن بشكل متوازن للوصول إلى الخبرة المعرفية. وتمثّل نواتج هاتين العمليتين تكوين وحدات في البناء المعرفي التي تُسمى الإسكيمات Schemas، والتي هي عبارة عن مجموعة من المعلومات المنظمة والمتفاعلة التي تم استيعابها، والتي من خلالها تتم السيطرة على العالم الخارجي. هيام محمد عاطف (2001): 74.

ويتم باستمرار تعديل هذه الإسكيمات (المخططات) عندما لا تتلاءم مع معرفته، ومن ثم فإنها تتضمن عملية التكيف مع البيئة، لأنها تشمل تمثّل خبرات والاحتفاظ بها وتدعيمها بالخبرات الخاصة. أما عملية الملاءمة فإنها تتضمن عملية

إدراك وإشراك الخبرة البيئية كما هي في الواقع؛ بمعنى أنّ التغيّرات التي تحدث تكون لموازنة المخطّطات العقلية مع الواقع الخارجي بدرجة أكبر، ولبناء تكوينات ومخطّطات جديدة. خالد عبد الرازق السيد (2003): 46.

بمعنى آخر فإنّ «عملية الاستيعاب تتضمن تعديلات للشئ بحيث يصبح لائماً لتنظيم المعرفي القائم». (هدى محمد قناوي وحسن مصطفى عبد المعطي 1999:346).

ويُفسّر "بباجيه" اللّعب بأنه نتيجة لنموّ الذكاء، وأنّه أساس النّموّ العقلي وتطوّره؛ فمعنى اللّعب عنده أنّه تمثّلٌ خالصٌ يُحوّل حاصل المعرفة إلى ما يلائم مطالب الطّفل؛ فاللّعب والتمثّل والتلاؤم كلّ منهم مكملّ لنمو الطّفل. هيام محمد عاطف (2001): 74.

فهو، إذن، يعتبر أنّ اللّعب هو التّمثّل الخالص الذي يحوّل المعلومات المستجدة الواردة لتتناسب مع حاجات الطّفل ومتطلباته، بحيث تصبح هذه المعلومات جزءاً لا يتجزأ من بنيته المعرفية. وعليه فإنّ اللّعب، عنده، هو وسيلة تتعلّم بالدرجة الأولى، وأنّه أساس النمو العقلي، بحيث لا يتطوّر النّموّ العقلي للطّفل إلاّ به. وما على المعلم إلاّ أن يُنظّم عملية التعلّم، بالنسبة للأطفال، من خلال ممارسة أنشطة اللّعب التي، إن أحسن التخطيط لها، ستكون لعباً ممتعاً للطّفل، وليس تعلّماً مفروضاً عليه من الخارج. محمد أحمد صوالحة (2007): 27.

وقد قسّم "بباجيه" مراحل نمو المفاهيم عند الأطفال بشكل هرمي، إلى أربعة مراحل لوهي:

- ① - المرحلة الحسّركية Sensory motor: وتمتدّ من الميلاد إلى السنتين، يكتسب فيها الطّفل التّوافقات البسيطة التي تنظّم معرفته الحسية وتؤدي إلى السلوك التّكفيفي، لكنّها لا تكون مصحوبة بأيّ نوع من التّصورات المعرفية الذهنية للسلوك.
- ② - مرحلة الذكاء الحدسي Intutive: وقسمها إلى مرحلتين:
  - ①-2) مرحلة ما قبل المفاهيم Preconcepts: وتمتدّ (من سنتين إلى أربع سنوات) وفيها يخطّط الطّفل الحقيقة بالخيال ويستعمل لغة المونولوج<sup>2</sup> المرتبطة بتعبيرات عن أفعاله فقط، ولا تتكوّن فيها المفاهيم.
  - ②-2) مرحلة ما قبل العمليات Preoperations: وتمتدّ (من أربع سنوات إلى سبع سنوات)، وتنمو خلالها، بالتدرّج، الصّور الإجمالية الأولى Presentational schemas والتي هي بمثابة نسخة داخلية للصّورة الإجمالية الحسّركية التي تنتظم بالتدرّج في أنظمة مترابطة، يُسمّيها "بباجيه" إجرائية أو أدائية، وفي هذه المرحلة نلاحظ أنّ الطّفل يقع في أخطاء واضحة في

<sup>1</sup> منهم من يسمّي هذه المراحل: المرحلة الحسية الحركية ثم مرحلة ما قبل العمليات (2 - 6 س )، ثم مرحلة العمليات الحسية (6 - 11) ثم مرحلة العمليات الشكلية (11 وما بعدها) (هدى محمد قناوي وحسن مصطفى عبد المعطي، 2001: 350). وهناك مصطلحات أخرى قريبة من هذه التسميات، لكنّها تحمل نفس الدلالة وتشير إلى نفس خصائص وسمات الطفولة. مثل: المرحلة الجسمية الحركية - مرحلة ما قبل العمليات العقلية - مرحلة العمليات العقلية العينية - المرحلة المجردة (على الترتيب) (بطرس حافظ بطرس، 2008: 19) ...

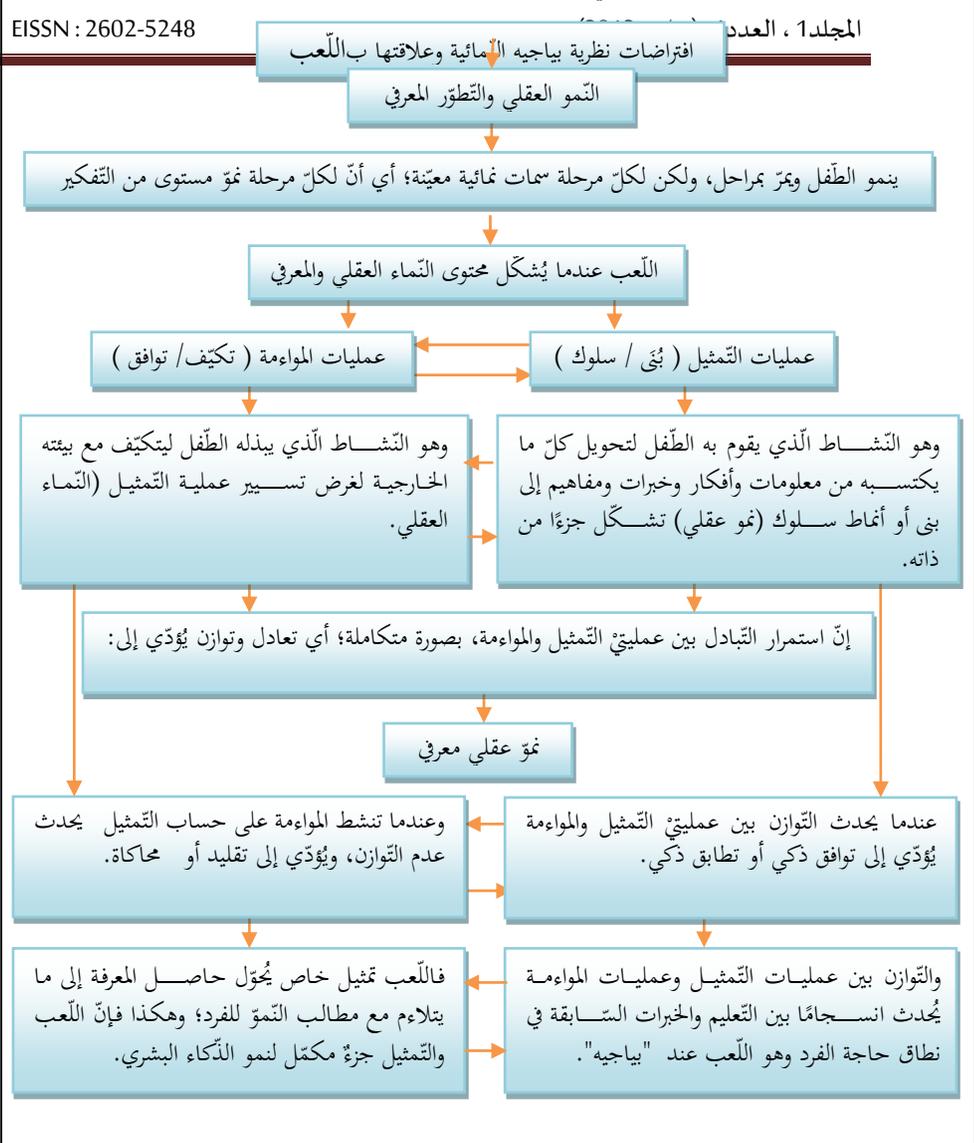
الحديث مع النفس ومحاورتها.<sup>2</sup>

مجال تفكيره التّصوّري، كالحجم المتناقض مثلاً، كما لا يدرك ما ضاع من لعبه أو أخذ منها، ولا يدرك إلا ما لديه فقط. المرجع السابق: 19.

③ مرحلة العمليات المحسوسة Concrete operations (من سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة).

④ مرحلة اكتمال العمليات Formal operations (تتمثل في بداية مرحلة المراهقة) (كريمان بدير 1995: 19).

والشكل التالي يلخّص نظرية "بياجيه" التّمائية في اللّعب:



## المراجع :

### المراجع العربية:

- 1- حسين محمد أبو رياش: التعلّم المعرفي، دار المسيرة، عمان الأردن، 2007.
- 2- خالد عبد الرازق السيد: سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين والمعاقين، دار الفكر، عمان الأردن 2003.
- 3- سعاد محمد علي بهادر: برامج تربية (أطفال ما قبل المدرسة)، دار المسيرة، عمان، الأردن 2003.
- 4- سلوى محمد عبد الباقي: اللعب بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب 2004.
- 5- سهام محمد بدر: اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 2002.
- 6- سيفين نيمون وآخرون: الأنشطة العلمية لتعليم المفاهيم لأطفال ما قبل المدرسة وذوي للاحتياجات الخاصة (دليل عمل للوالدين والمعلمين) ترجمة: ليلي كرم الدين، دار الفكر العربي، القاهرة 2004.
- 7- شحاتة سليمان محمد: سيكولوجية اللعب (رؤية نظرية وأمثلة تطبيقية)، مركز الإسكندرية للكتاب 2007.

- 8- عبد الرحمن سيد سليمان و شيخة يوسف الدريستي: اللعب ونمو الطفل، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 1997.
- 9- عزيزة البيتم: الأسلوب الإبداعي في تعليم طفل ما قبل المدرسة (أسسه ومهاراته ومجالاته) مكتبة الفلاح العين، الإمارات العربية المتحدة 2005.
- 10- كريمان بدير: الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة 1995.
- 11- محمد جهاد جمل: العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة 2001.
- 12- محمد أحمد صوالحة: علم نفس اللعب، ط 2 دار المسيرة، عمان الأردن 2007.
- 13- محمد محمود الحيلة: الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سلوكيا وتعليميا وعمليا، دار المسيرة، عمان، الأردن 2007.
- 14- محمود محمد غانم: التفكير عند الأطفال، دار الثقافة، عمان الأردن 2004.
- 15- محمد منولي قنديل ورمضان مسعد بدوي: الألعاب التربوية في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمان الأردن 2007.
- 16- نبيل عبد الهادي: سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2004.
- 17- هدى محمد قناوي وحسن مصطفى عبد المعطي: علم نفس التمرّ "المظاهر والتطبيقات" دار قباء، القاهرة 2000.
- 18- هيام محمد عاطف: الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة: دار الفكر العربي، القاهرة 2001.
- الوثائق والمجلات والمنشورات:
- 19- منهاج التربية التحضيرية (أطفال في سن 5 – 6 سنوات)، عن مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج التابعة لوزارة التربية الوطني 2004.
- 20- وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري، عن المديرية الفرعية للتعليم المتخصص التابعة لمديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، أوت 1990.
- المراجع الأجنبية:

21- Arnold Gesell & F. L. Ilg: L'enfant de 5 à 10 ans، Traduit par Nadine Granjon & Irène Lézine، Presse Universitaire de France، Vandome، France 1953.