جامعة زيان عاشور بالجلفة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

اللعب و علاقته بالتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم عن طريق المعلم المختص

(دراسة ميدانية بمدرسة المعوقين بصريا بالجلفة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم النفس التربوي

لجنة المناقشة:

- الدكتور: فرحات عبد الرحمان... رئيسا.
- الدكتورة: ضيف فاطمة... مناقشة.

إعداد الطالب:
بيدي خالد

إشراف الأستاذ:
د.عروي مختار

السنة الجامعية 2017/2016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل.

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا

العمل وفي تذليل ما واجهته من صعوبات، وأخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور

عروي مختار الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت

عونا لي في إتمام هذا البحث.

ولا يفوتني أن أشكر كل موظفي كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في كتابة وطباعة هذه المذكرة.

إهداء

الحمد لله حمدا كثيرا وشكر جزيل لخالقي و مولاي باسط اليدين بالعطايا والنعم ذو الجلال و الإكرام منبع التوفيق مسير الأعمال الذي أنار لنا الدرب و سخر لنا الأسباب ما يكفي لقطف ثمرة الجهد و الإجتهاد لكل بداية نهاية

ونهاية جهدي أهديه إلى من علمني وساهم في تربيتي و كرس حياته من أجلي ومن أجل أختي وسهر جاهدا من أجل أن نكون في أعلى و أفضل المراتب ذاك هو

أبي "جمال" أطال الله في عمره.

إلى أعز مخلوقة في الوجود إلى من علمتني أن الحياة جد و إجتهاد إلى من ضحت دون مقابل إلى

أمي العزيزة " ربيعة " حفظها الله ورعاها.

إلى كل من سارعلى الدرب وصل.

إلى كل من سعى جاهدا أو لم يصل بعد.

ملخص الدراسة بالعربية

تهدف دراستنا إلى الكشف عن اللعب وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى عينة من الأطفال الصم بمدرسة المعوقين بصريا بحي بن جرمة بمدينة الجلفة.وقد بلغت عينة الدراسة(64)فرد منهم (35)ذكورو(29)إناث،وقد تم إختيار عينة قصدية بطريقة المعاينة غير العشوائية مستخدمين في دراستنا المنهج الوصفي التحليلي،كما تم جمع البيانات بتطبيق مقياس أنشطة اللعب والتفاعل الصفي بمساعدة الأستاذ المشرف ،وقد قمنا بالمعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة بالإستعانة ببرنامج ال(spss)

بإستخدام تقنيات إحصائية هي: التكرارات و النسب المئوية،معامل إرتباط بيرسون،ألفاكرونباخ،إختبار ت لعينتين مستقلتين.وإنطلاق من التساؤلات المطروحة قمنابصياغة الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:-توجدعلاقة بين أنشطة اللعب والتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم.

الفرضيات الفرعية:-الفرضيةالأولى:-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب والتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغيرالجنس.أما بالنسبة للفرضية الفرعية الثانية: :-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب والتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغيرالسن.حيث تحققت الفرضية العامة القائلة: :-توجدعلاقة بين أنشطة اللعب والتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم.وأيضا تحققت الفرضيةالأولى وذلك يعني قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية.بينما الفرضية الثانية لم تتحقق وذلك يعني

قبول الفرضية الصفرية القائلة:-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب والتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغيرالسن.ومنه نستخلص بأن أنشطة اللعب تأثرعلى التفاعل الصفي للتلاميذ الصم وذلك نتيجة لفعالية هذه الأنشطة.

- الكلمات المفتاحية:(اللعب،أنشطةاللعب،التفاعل الصفي،الأطفال الصم).

Résumé de l'étude en français

Notre étude vise à montrer l'effet du jeu et sa relation avec l'interaction en classe chez un groupe d'élèves sourds à l'école des non-voyants dans le quartier de bendjermain dans la ville de djelfa.

L'échantillon de l'étude se compose de(35)garçons et(29)filles choisis de façon bien étudiée en utilisant dans notre travail la méthode descriptive analytique.nous avons pu recueillir ces données par l'application de l'échelle des activités ludiques et l'interaction en classe,avec l'aide du professeur encadreur.nous avons fait le traitement statistique des hypothèses d'étude en nous servant du programme(spss)par l'utilisation des techniques statistiques qui sont :les fréquences et les pourcentages,le coefficient de correlations pearson,alpha de cronbach,t test d'échantillons indépendants.portant des questions posées,nous avons pu émettre les hypothèses suivantes : hypothèse générale : Il existe une relation entre les activités ludiques et l'interaction en classe chez l'enfant sourd.et les hypothèses partielles :1 Il existe des différences significatives statistiques dans les activités ludiques et l'interaction en classe chez l'enfant sourd dues au variable sexe.

2- il existe des différences significatives statistiques dans les activités ludiques et l'interaction en classe chez l'enfant sourd dues au variable age.

Ainsi, hypothèse générale se réalise ce qui veut dire l'acceptation de l'hypothése équivalente qui dit : :- Il existe une relation entre les activités ludiques et l'interaction en classe chez l'enfant sourd.concernant les hypothèses partielles,la 1ere hypothése se réalise , ce qui veut dire l'acceptation de de l'hypothése équivalente et le refus de l'hypothése nulle.parcontre,la2eme hypothése ne se réalise pas ce qui veut dire l'acceptation de l'hypothése nulle qui dit : il n'existe pas des différences significatives statistiques dans les activités ludiques et l'interaction en classe chez l'enfant sourd dues au variable age.et de la on déduit que les activités ludiques influent sur l'interaction de classe des élèves sourds,et cela et dÛ à l'efficacité de ces activités.

- **Les mots clés** (le jeu,les activités ludiques,l'interaction de classe,les enfants sourds).

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر و تقدير	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة بالعربية	ت
ملخص الدراسة بالأجنبية	ج
مقدمة	1
الباب الأول : الجانب النظري	
الفصل الأول:الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة	7
فرضيات الدراسة	12
تحديد مفاهيم الدراسة	12
أهداف الدراسة	15
أسباب إختيار موضوع الدراسة	15
أهمية الدراسة	16
دراسات سابقة	16
الفصل الثاني: اللعب	
تمهيد	25
مفهوم اللعب	25
أهمية اللعب	27
أنواع الألعاب التربوية	28
فوائد الألعاب التربوية	28
دور المعلم في الألعاب التربوية	29
مراحل اللعب	29
نظريات اللعب	38

اللعب التعليمي و نشأته	54
اللعب التعليمي الحديث و إستراتيجياته	55
خلاصة	62
الفصل الثالث: التفاعل الصفي	
تمهيد	65
مفهوم التفاعل الصفي	65
أهمية التفاعل الصفي	66
أنواع سلوك المعلم أثناء تفاعله داخل الصف	67
أنواع التفاعل الصفي	67
دور التفاعل الصفي	70
نظام التفاعل الصفي	71
أنواع نظم التفاعل الصفي	74
المهام المتعلقة بتنظيم التفاعل الصفي	75
إستراتيجيات التفاعل الصفي	77
طرق تحسين التفاعل الصفي	78
مهارات التفاعل الصفي	79
العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي	84
النظريات المفسرة للتفاعل	85
خلاصة	91
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	94
الدراسة الإستطلاعية	95
أهداف الدراسة الإستطلاعية	95
نتائج الدراسة الإستطلاعية	95

حدود الدراسة(الزمانية، المكانية)	95
الدراسة الأساسية (الرئيسية)	97
منهج الدراسة	97
مجتمع الدراسة	98
عينة الدراسة (طريقة إختيارها و تحديد حجمها)	98
أدوات الدراسة	100
كيفية جمع البيانات	100
التقنيات الإحصائية	109
خلاصة	112
الفصل الخامس: عرض و تحليل نتائج الدراسة	
تمهيد	114
الفرضية العامة	114
الفرضية الفرعية الأولى	115
الفرضية الفرعية الثانية	119
خلاصة	123
خاتمة، صعوبات البحث و المقترحات	124
قائمة المراجع	130
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
(01)	ألفاكرونباخ لمقياس التفاعل الصفي (الدراسة الإستطلاعية)	96
(02)	ألفاكرونباخ مقياس أنشطة اللعب (الدراسة الإستطلاعية)	97
(03)	خصائص عينة التلاميذ الصم حسب الجنس	99
(04)	خصائص عينة التلاميذ الصم حسب السن	100
(05)	صدق الإتساق الداخلي لمقياس التفاعل الصفي	102
(06)	ألفاكرونباخ لمقياس التفاعل الصفي (الدراسة الأساسية)	103
(07)	صدق الإتساق الداخلي لمقياس أنشطة اللعب	104
(08)	ألفاكرونباخ مقياس أنشطة اللعب (الدراسة الأساسية)	105
(09)	يبين طريقة تقدير الدرجة الكلية للمقياسين	105
(10)	يبين طريقة تصحيح العبارات	106
(11)	عرض إستجابات العينة على مقياس التفاعل الصفي	107
(12)	الدرجة الكلية للتفاعل الصفي	108
(13)	عرض إستجابات العينة على مقياس أنشطة اللعب	109
(14)	الدرجة الكلية لأنشطة اللعب	109
(15)	جدول(01) يبين قيمة الإرتباط بيرسون	114
(16)	جدول(02) قيم إختبار ت لعينتين مستقلتين من ناحية الجنس	115
(17)	جدول(03) قيم إختبار ت لعينتين مستقلتين من ناحية السن	119

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
(01)	يمثل نمط أحادي الإتجاه	72
(02)	يمثل النمط ثنائي الإتجاه	72
(03)	يمثل النمط ثلاثي الإتجاه	73
(04)	يمثل النمط متعدد الإتجاهات	74
(05)	رسم دائري يمثل توزيع العينة حسب الجنس	99
(06)	رسم دائري يمثل توزيع العينة حسب السن	100

البـــاب الأول

الفصـــل الأول

الإطار العام للد راسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1/ إشكالية الدراسة.

2/ فرضيات الدراسة.

3/ تحديد مفاهيم الدراسة.

4/ أهداف الدراسة.

5/ أسباب إختيارموضوع الدراسة.

6/ أهمية الدراسة.

7/ دراسات سابقة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1/ – إشكالية الدراسة :

المدرسة هي مؤسسة إجتماعية و تربوية، تقوم بتربية الأطفال و إكسابهم مهارات و كفايات متعددة و تنمية مواهبهم لتسهيل إندماجهم في مجتمعهم و تكييفهم معه. و مدرسة الأطفال المعوقين بصريا التي تم إنشاءها إستنادا للمرسوم الوزاري رقم 7/89 المؤرخ في 02– 05– 1985 المتضمن إنشاء مراكز التعليم المتخصص مهمتها التكفل باللأطفال المعوقين (فئة الصم و المكفوفين) البالغين 06 سنوات إلى نهاية مسارهم التربوي كما تهدف إلى تنمية قدرات الأطفال و المراهقين المعوقين و السهر على صحتهم وسلامتهم و رفاهيتهم و تحقيق إستقلاليتهم الذاتية . تقوم مدرسة الأطفال المعوقين بصريا و المعوقين سمعيا بضمان التعليم التحضيري و التعليم المتخصص . تعتمد في ذلك على تطبيق البرامج التعليمية الرسمية بإستعمال مناهج و تقنيات ملائمة مع مراعاة خصوصيات الإعاقة و تضمن المدرسة التربية المبكرة(من 06 سنوات فما فوق).و الدعم المدرسي من أجل إكتساب المعارف كما تسهر على تنمية الشخصية و الإتصال و الإنسجام الإجتماعي (الدمج الإجتماعي) و تطوير كل الإمكانيات الفكرية و العاطفية الجسدية (التأهيل الجسدي) و الإستقلالية و الإجتماعية و المهنية للطفل و المراهق مع ضمان مرافقة أسرته و محيطه. و تعمل المؤسسة بالنظام الداخلي و النصف داخلي. كما يلتزم المربون و يسهرون على أمن وسلامة الأطفال وينظمون الحياة الإجتماعية للطفل و بمتابعة التلاميذ الصم الذين ينتقلون إلى الثانوية.(**الجريدة الرسمية، 1985**).

لذا قامت الجزائر بإ صدار مراسيم و قرارات متعددة تتعلق بفتح هذا النوع من المؤسسات و منها الأمر رقم : 35/ 76 الصادر في 16/ 04/ 1976 و الذي نص على: "مساعدة الأسرة على تربية الولد و العمل على إزدهاره بواسطة التدريب البدني الملائم و تربية الحواس لإيقاظ فضوله الذهني و تعليمه العادات الحسنة و تحفيزه للحياة الإجتماعية و كذا إعداده

للإلتحاق بالمدرسة الأساسية و تلقينه مبادئ القراءة و الكتابة و الحساب" (**الجريدة الرسمية ، 1976، ص06**).

و تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل المهمة في حياة الإنسان و التي يبدأها الطفل بالإعتماد الكامل على الغير ، ثم يترقى في النمو نحو الإستقلال و الإعتماد على الذات و يتم فيها الإنتقال من بيئة المنزل إلى بيئة المدرسة حيث يبدأ في التفاعل مع البيئة الخارجية و المحيطة به ، مما يمكنه من التعامل بوضوح مع بيئته ، ففي هذه المرحلة يكون الطفل أشبه بالإسفنجة يمتص كل ما حوله و يترجمه لعادات و سلوكيات وطباع تشكل شخصية و تظل ملازمة له طوال حياته و تؤثر في تصرفاته و تعامله مع ذاته ومع مجتمعه الذي يعيش فيه . وفي هذه المرحلة تبدأ عملية التنشئة الإجتماعية و إكتساب القيم و الإتجاهات و العادات الإجتماعية و يتعلم فيها التمييز بين الخطأ و الصواب . إن الكثير من المنظرين من علماء النفس قد أجمعوا على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة ، فمدرسة التحليل النفسي ركزت على هذه المرحلة "ففرويد" رأى أن شخصية الفرد تتكون خلال 05 سنوات الأولى منها 03 سنوات الأولى يعتبرها من مراحل النمو الحرجة التي تشكل فيها شخصية الفرد .(**عبد الرحمان عدس، 2005، ص88**).

و الإسلام أولى عناية فائقة بالطفل من أجل تربيته تربية سوية وركز على تلبية حاجاته النفسية و العقلية، بل نوه على أهمية اللعب في حياته ، وهذا مصدقا لقوله تعالى: "أرسله معنا غدا يرتع و يلعب" (**الآية 12 من سورة يوسف**).

يعد اللعب مدخلا وظيفيا لعالم الطفولة ووسيطا تربويا مهما يسهم في تشكيل شخصية الطفل و بنائها من جميع الجوانب الحسية و الحركية و الإجتماعية و الإنفعالية و العقلية يؤدي إلى تغيرات نوعية في تكوين الطفل . فمن خلال اللعب يكتسب الطفل معارفه عن العالم الخارجي و يكتشف بيئته و يتعرف إلى عناصرها و مثيراتها المتنوعة و يتعلم أدواره وأدوار الآخرين و يتعلم ثقافة مجتمعه و لغته و قيمه و أخلاقه ، ومن خلال أنشطة اللعب المتنوعة

يتعرف الطفل إلى الأشكال و الألوان و الأحجام و يقف على ما يميز الأشياء المحيطة به من خصائص وما يجمع بينها من علاقات وما تحققه من وظائف وهذا مايثير حياته العقلية بمعارف مختلفة و يكون بداية لتعليمه مهارات التفكير . وتؤكد الدراسات الحديثة أن لعب الأطفال هو أفضل و سائل تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل ففي أثناء اللعب يتزود العقل بالمعلومات و المهارات و الخبرات الجديدة من خلال أشكال اللعب المختلفة التي تثري إمكانياته العقلية و المعرفية و تكسبه مهارات التفكير المختلفة .فضلا عن ذلك فإن اللعب هو لغة الطفل الرمزية للتعبير عن الذات فمن خلال تعامله مع اللعب يمكن ان نفهم عنه الكثير ، فهو يكشف عن مشاعره بالنسبة لنفسه و بالنسبة للأشخاص المهمين في حياته و الأحداث التي مرت به بحيث نستطيع أن نقول بأن اللعب هو حديث الطفل ، وأن اللعب هي كلماته .(**عبد الفتاح ، 1975، ص47**).

وحسب النظرية المعرفية فإن اللعب هو النشاط الحركي الذي يعمل على نمو الفرد العقلي ، فاللعب و النشاط الذي يقوم على الحركة و التمثيل الرمزي و التمثيل الخيالي و التصور الذهني و الرسم يعتبر عملية أساسية لإنماء العقل والذكاء عند الأطفال.فبالنسبة للأطفال الذين يجدون صعوبات خاصة تعوق لعبهم وبالتالي تعلمهم فيجب على الكبار إدراكها و بذل أقصى ما في وسعهم لتعويض الأثر الناجم عنها وعادة ما يشارك الكبار الطفل في اللعب لفترة معينة حتى يتعلم الطفل كيفية تكوين صداقات غير أن هذا النوع من التدخل يعتمد على تقييم ما يستطيع الطفل القيام به ، وما يحتاج لمساعدة للقيام به و تطوير تعليمه بناءا على تلك الملاحظات و عادة ما تشير كلمة إحتياجات خاصة الجدل حول دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في مسار التعليم الطبيعي و يوجد الكثير من الأدلة التي توضح أن أداء الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة يكون أفضل في المدارس العادية . حيث يمكن للطفل الأصم اللعب بالألعاب الإجتماعية بطريقة بشرط أن يسهلها الأهل عليه أثناء مشاركته اللعب بتسهيل قاعدتها .فمثلا يمكن أن يلعب الدومينو أو تركيب الأحجية .....إلخ

، ويهتم الطفل الأصم بالألعاب التي تصدر ذبذبات فيضع أذنه على صدى تموجات اللعبة ، فمن المعلوم أن الأصم يشعر بالأصوات التي تسبب إرتجاجا و يحس بها في جسمه . ويرى الإختصاصيون أنه في إمكان الطفل الإستمتاع بكل الألعاب التي يلعب بها الطفل الصحيح و لكن شرط أن يقوم الأهل بتعليمه طريقة اللعب و مراقبته كي لا يؤذي نفسه، وبين هذه الرغبة الجامحة للطفل الأصم لإن يجعل لنفسه قيمة ذاتية وإجتماعية و بين محدودية إمكانياته السمعية فالرغبة لم ترسم لها حدود ولا حواجز تجعله في محيط معين ، فهو بحاجة إلى رعاية و كفالة مستمرة من طرف مختلف الهيئات الإجتماعية ليزيح الثقل عليه ويعامل كبقية الأطفال الآخرين و يرفع من درجة تقديره لذاته ، والأصم برهن لعدة مرات أنه يستحق كل التقدير و الإعتبار فإذا كان كاتبا تفنن و إذا كان عاملا أتقن وإذا كان موهوبا أبدع و إذا كان طفلا فنحن من يجب أن يخفف عنه شعوره بالنقص و إتاحته كل الفرص للتعبير عن ذاته و تقديرها سواء كان عن طريق اللعب و النشاطات اليومية للمدرسة وقد يبرز و يصير بطلا من أبطال العالم في نوع من الألعاب الرياضية لذا إرتأينا أن نجعل هذا الموضوع مركز إهتماماتنا لكونه موضوعا ذا أهمية كبيرة يعكس الصورة الواضحة للطفل الأصم في إحساسه ونظرته لذاته ومحاولة التكيف و التأقلم مع معطيات المجتمع . **(عقل ، 2008)**.

حيث أن دراسة (**إيفوري و ماكولوم ، 1999**): "هدفت إلى معرفة أثر أنواع من اللعب على مستوى التفاعل في اللعب لدى مجموعة من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم ، وقد أشارت النتائج إلى أن إستخدام اللعب في حد ذاته قد أدى إلى تحسين في تفاعلات الأطفال أثناء اللعب ، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة اللعب الفردي و مجموعة اللعب الجماعي لصالح اللعب الجماعي .

و يعد موضوع التفاعل الصفي من الإستحداثات التربوية الإيجابية التي أسهمت في تخليص المعلم من دور الملقن صاحب المعرفة الذي تقع على عاتقه مهمة التعليم لأنه صاحب

السلطة ، و تغيير النظرة إلى التلميذ و تحويله من متلقي مستجيب ينتظر ما يقدمه له المعلم إلى مشارك ومبادر نشط فالتفاعل يساعد على التواصل وتبادل الآراء و نقل الأفكار بين التلاميذ أنفسهم ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد ركزت الأبحاث التربوية على مكانته في العملية التعليمية ، وأكدت نتائج الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل و التفاعل الصفي . (**الخطايبة ماجد وآخرون، 2004**).

كما تؤكد دراسة (**حامد عبد الله ، 2004**) أن إمتلاك المعلم للمهارات الإجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى التقليل من المشكلات السلوكية و تحسن علاقات التلاميذ مع المعلم و الزملاء في الصف الدراسي . فعملية التعليم هي عملية تواصل وتفاعل مستمرة بين كل من المعلم و تلاميذه من جهة وهذا يتطلب من المعلمين أن يلموا بمجموعة من المهارات اللازمة للتدريس الصفي و بين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى . ولعل من أهم هذه المهارات و أكثرها فائدة مهارات التفاعل الصفي ، بإعتبارها عملية ديناميكية مستمرة تدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلم وتحسين تحصيلهم و إكساب أنماط ثقافية و إجتماعية و نفسية مما يعزز ثقتهم بأنفسهم فضلا عن ذلك فإن التفاعل الصفي يتيح للمعلم فرصا كثيرة للعطاء و الإبداع و يمده بتغذية راجعة عن سلوكه التدريسي داخل الصف . مما يدفعني إلى طرح التساؤل العام و التساؤلات الفرعية التالية :

*التساؤل العام : - هل توجد علاقة إرتباطية بين أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم ؟

*التساؤلات الفرعية : - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير السن ؟

***طرح الفرضيات :**

2/ – فرضيات الدراسة : بهدف تنظيم و توجيه جهودي في البحث بشكل سليم يجب علي طرح فرضيات قائمة على أسس معرفية و علمية قابلة للتحقق منها بالمعالجة الإحصائية و متماشية مع السياق النظري ، حيث يتم صياغتها على الشكل الآتي :

*الفرضية العامة : - توجد علاقة بين أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم

*الفرضيات الفرعية : - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير السن.

3/ – تحديد مفاهيم الدراسة:

قد يتبادر إلى الذهن أن إستخدام المصطلحات أمر غير مسوغ ، إلا أن حقيقة البحث تتطلب من الطالب الحريص على البحث و أن يتعامل إصطلاحيا في متن البحث فإن عدد غير قليل من هذه الإصطلاحات تسرد حتما في الإطار النظري . وعليه فإن كل كلمة تكون مصدرا للإختلافات في الفهم تعد مصطلحا ينبغي توضيحه و إيراد تعريف إجرائي محدد ، لذا ينبغي مناقشته من أكثر من جانب و يكون التعريف الإجرائي ملزما.(نعمان ، 1998، ص 46– 47).

- **اللعب :**

- لغة: يقال لكل من عمل عملا لا يجدي عليه نفعا (إنما أنت لاعب) ويقال: رجل لعبة أي كثير اللعب و الشطرنج لعبة و النرد لعبة و كل ملعوب به فهو لعبة لأنه إسم (المنجد في اللغة و الاعلام، ص 723).

(لعب) لعبا، ولعبا: لها.

(لاعبه) ملاعبة ، ولعابا: لعب معه.

(ألعب) الصبي: جعله يلعب. وجاء بما يلعب به.

(اللعبة) كل ما يلعب به مثل الشطرنج ، النرد ، والدمية ونحوها(المعجم الوجيز، 1992،ص 558).

تدل كلمة "اللعب" في اللغة العربية على عدة معاني، حيث أشار " إبن فارس " إلى أن " لعب" اللام و العين و الباء حروف منهما تتفرع كلمات : إحداهما اللعب وهو معروف (لعب) و التلعابة: كثير اللعب ، و الملعب مكان اللعب ، و اللعبة اللون من اللعب و الكلمة الأخرى ، اللعاب : وهو ما يسيل من فم الصبي و لعب الغلام (بفتح اللام و الغين) يلعب: سال لعابه . ولعاب النحل : العسل . (إبن فارس ، أبو الحسين ، 1992،ص 280).

- إصطلاحا : هو نشاط ممتع يمارس لذاته و ليس لأشياء أخرى لاينجم عنه عواقب أو نتائج محبطة للطفل بل إنه يمثل وسيطا رائعا للإكتشاف و الإختراع و الإبداع يتجلى واضحا في نتائجه .(برونر، 1986، ص61).

- إجرائيا : بأنه نشاط طبيعي يمثل عمل الطفل ، ويمارسه في معظم أوقاته فيكسبه الكثير من المهارات و الخبرات و الحقائق ، من خلال التجريب و البحث و الإكتشاف أي أنه نشاط لتعليم الطفل و تطوير قدراته و مهاراته يحقق المتعة و التعلم معا.

- **التفاعل الصفي :**

لغة : تفاعل ، يتفاعل ، تفاعلا، فهو متفاعل

- تفاعل الشيئان أثر كل منهما في الآخر: - تفاعلت مادتان كيماويتان .

- تفاعل مع الحدث : تأثر به ، أثاره الحدث فدفعه إلى تصرف ما : - تفاعل مع الأحداث الأخيرة ، - تفاعلت الجماهير العربية مع الإنتفاضة الفلسطينية ، - تفاعل التلميذ مع أستاذه.

- تفاعلي (مفرد) : إسم منسوب إلى تفاعل : متفاعل ، يحدث تأثيرا متبادلا " قوة تفاعلية". تفعيلة (معجم اللغة العربية المعاصرة).

- إصطلاحا : هو عملية نقل المعلومات و الرغبات و المشاعر و التجارب شفويا أو بإستعمال الرموز و الكلمات و الصور . و الإحصائيات بقصد الإقناع ، أو التأثير في السلوك وأن عملية النقل هذه هي الإتصال .(علي عطية ، 2008، ص84).

- إجرائيا: هو الطريقة المتمثلة في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التي يدير بها المعلم تلاميذ قسمه ، من خلال تأمين لهم بيئة تعلمية تساعدهم على التحصيل الدراسي بمراعاته الفروق الفردية بينهم ، ويظهر التفاعل في (الإحترام ، التعاون ، المنافسة، المشاركة ، الإلتزام ، العواطف ، الإعتماد على النفس ، الهدوء، الإنضباط ، روح الحوار ، تقبل النقد ، الإتزان الإنفعالي) مع المعلمين و الزملاء و ذلك داخل قاعات الدراسة.

*المعلم: هو الشخص الذي يتولى مهمة تسيير أفراد القسم بإتباع أحد طرق التدريس .

*الطفل الأصم: 1- يعرف من الناحية الطبية بأنه ذلك الذي حرم من حاسة السمع (منذ الولادة) إلى درجة تجعل الكلام المنطوق مستحيل السمع مع أو بدون المعينات السمعية .(بدر الدين كمال عبده ، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية ، 2001، ص93).

2- ومن الناحية الإجرائية يعرف الأصم بأنه هذا الشخص الذي يعاني فقدانا من السمع إلى درجة تجعل من المستحيل عليه فهم الكلام المنطوق مع إستعماله المعينات السمعية أو بدونها ، فهو لايستفيد من حاسة السمع لأنها معطلة لديه .

*الطفولة المبكرة : هي المرحلة الممتدة من سن 03 أعوام إلى سن 06 أعوام ، ويقصد بها الأطفال الذين يتراوح سنهم مابين (03- 06 سنوات) و الملتحقين برياض الأطفال و المدارس التحضيرية .

4/- أهداف الدراسة : من بين الأهداف الرئيسية لكل دراسة هو الوصول إلى نتائج ، وفي دراستنا هذه نهدف إلى التأكد من فرضيات الدراسة حيث نسعى إلى التحقق من فرضيات البحث المتمثلة في :

1- معرفة إذا كانت توجد علاقة إرتباطية بين نشاط اللعب و التفاعل الصفي للأطفال الصم في مدرسة الأطفال المعوقين بصريا .

2- كشف فاعلية اللعب على مستوى التفاعل الصفي لدى الأطفال الصم في مدرسة الأطفال المعوقين بصريا .

3- معرفة دور نشاط اللعب في زيادة التفاعل الصفي لدى الأطفال الصم.

4- معرفة الفروق في مستوى التفاعل لدى الأطفال الصم من خلال نشاط اللعب المتبع.

5/- أسباب إختيار موضوع الدراسة: تم إختيار هذه الدراسة للأسباب و الدواعي التالية:

 إبراز دور مدرسة الأطفال المعوقين بصريا في تهيئة أطفال الصم للتعليم الرسمي (المرحلة الإبتدائية) .

2- إظهار أهمية مدرسة الأطفال المعوقين بصريا في تنمية التفاعل الصفي لدى الأطفال الصم .

3- التعرف على بعض أنماط التفاعل الصفي التي قد تظهر في المرحلة العمرية و هذا من خلال مدرسة الطفال المعوقين بصريا .

4- التحقق من فاعلية نشاط اللعب في تنمية التفاعل لدى الأطفال الصم .

5- تزويد القائمين على التعليم بدراسات و نظريات علمية حول اللعب و التفاعل.

6- تنبيه القائمين على التربية و التعليم للإعطاء أهمية لأنشطة اللعب في المؤسسات التعليمية.

6/- أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذا البحث في كونه من البحوث الهامة في الحقل التربوي و التي تمثل أهمية كبيرة في حياة الطفل الأصم الدراسية و علاقته بالمؤثرات التي تؤثر على وسطه المدرسي . إذ سلط الضوء على نشاط اللعب بإعتباره سمة مميزة للأطفال في هذه المرحلة ، من أجل إبراز أثره في الجوانب المختلفة لشخصية الطفل ، وما هي الأنشطة المثلى لإستعمالها في تزويد التلاميذ ببعض المهارات التي تساعد على تنمية التفاعل الصفي في الغرفة الصفية و تزويد المؤسسات التعليمية بأنشطة صفية التي من شأنها أن تعمل على تنمية مهارات التفاعل الصفي ما بين المعلم و التلاميذ .

7/- دراسات سابقة:

1- دراسات حول اللعب:

- دراسات عربية :

- دراسة عاشور سهير أحمد سنة (1975) و التي كان عنوانها :" تربية الطفل عن طريق اللعب" تناولت الباحثة بصورة وصفية معالجة اللعب كطريقة تربوية مستعملة مع الطفل ، وناقشت موضوع اللعب من جوانب متنوعة أهمها: تعريفه و أهميته و أنواعه ، ومن أهم المباحث التي ناقشتها الدراسة هي مواد اللعب و كيفية إختيارها بما يناسب كل مرحلة عمرية ، و العلاج عن طريق اللعب و كيفية الإستفادة من اللعب كوسيلة علاجية للطفل.(نقلا عن مذكرة جمال دفي، سنة 2015، ص33).

- دراسة عبد الجواد و عبد الفتاح سنة(1999) والتي كان عنوانها : " فاعلية برنامج لخفض السلوك العدواني بإستخدام اللعب لدى الأطفال المعوقين سمعيا" و التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج يستخدم اللعب في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعوقين سمعيا ، وذلك بإستخدام أنشطة اللعب كإستراتيجية أساسية في التقليل من العدوان ، وقد إستخدم في الدراسة المنهج التجريبي (تصميم شبه تجريبي) شملت عينة الدراسة (20) طفل معوق سمعيا تتراوح أعمارهم من (9-11)سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية ، إستخدمت الدراسة إختبار الذكاء "الصورة أ" إعداد عطية ومقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثين، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية و الضابطة من حيث مستوى السلوك العدواني في المقياس ، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات من حيث متوسطات الدرجات التي حصل عليها الذكور في القياس على مقياس السلوك العدواني ، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلي ، ومتوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس البعدي.(نقلا عن مذكرة نهاد صالح الهذيلي، سنة 2005 ، ص76).
- دراسة الخريجي صباح محمد صالح سنة (2002) بالمملكة العربية السعودية و التي كان عنوانها: " تقويم واقع إستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال الحكومية" و التي هدفت إلى تقويم واقع إستخدام اللعب في رياض الأطفال وقد إستخدم في الدراسة المنهج المسحي والوصفي لعينة من رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية . حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توفير ساحات اللعب الداخلية و الخارجية الملائمة للأحوال الجوية .

- توفير الأدوات و الوسائل التعليمية و الألعاب اللازمة لتنمية الطفل عقليا و جسميا و إنفعاليا و إجتماعيا مع عدم إغفال الصيانة الدائمة لها.

- الإهتمام بالتأهيل الأكاديمي لمعلمة رياض الأطفال بإيجاد قسم لدراسة رياض الأطفال في كليات المملكة و توفير فرص الدراسات العليا المتخصصة في مجال الطفولة .

- أهمية الإرتقاء بالكفاية العلمية و التربوية للمعلمات في رياض الأطفال عن طريق الدورات التدريبية المختصة، و التدريب على إستخدام الوسائل و الألعاب التعليمية .

- ضرورة تلاحم الجانب النظري و العملي في إعداد معلمات رياض الأطفال بإنشاء ورش عمل لتصميم اللعب و الوسائل التعليمية من خامات البيئة.

- توعية أفراد المجتمع بأهمية اللعب و التأكيد على دوره في النمو السليم المتكامل للطفل و تشجيع الهيئات العلمية لإجراء البحوث و الدراسات في مجال اللعب.

- إعداد أنشطة مقترحة مقسمة حسب مراحل نمو الطفل .

- إصدار دوريات تتضمن مجموعة من أنشطة اللعب كدليل لمعلمات الرياض.(نقلا عن مذكرة جمال دفي ، سنة 2015، ص32).

2- دراسات حول التفاعل الصفي:

- دراسات أجنبية :

- دراسة آلن و فيفل سنة (1986) و التي كان عنوانها: " فحص المهارات و الكفاءة اللغوية الشفهية ، وذلك على عينة قوامها (24) معلما و (131) طالبا معاقا سمعيا ، وبتحليل لغة وكلام المعلمين و الطلبة الصم من خلال تسجيل تفاعلهم على شرائط فيديو، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن المعلمين و الطلاب الذين يستخدمون الأسلوب الشفهي في التخاطب ذو جهد عقلي عال في إكتساب مهارات الإستماع و التحدث، و القدرة الكلامية خاصة إذا كانت مصحوبة بالإستفادة من المعين السمعي ، بالمقارنة بأقرانهم الذين يستخدمون لغة الإشارة في التخاطب.(نقلا عن مذكرة علي عبد النبي حنفي، سنة 2002، ص16).
- دراسة كنوتسون ولانسنج سنة (1990) و التي كان عنوانها " الصمم الحاد في مرحلة ما بعد إكتساب اللغة " طبقت على عينة من (27) بالغا مصابا بالصمم الحاد ، يستخدمون الطريقة اليدوية في التواصل ، ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : عدم كفاية إستراتيجية الإتصال و إنخفاض مستوى التوافق لديهم، مع الشعور بالإكتئاب و العزلة الإجتماعية و الإحساس بالوحدة و القلق ، وفي مقابل هذه الدراسات الكثيرة التي أكدت علاقة نمط التواصل المتبع والسلوك التوافقي الإجتماعي. (نقلا عن مذكرة روحي مروح عبدات، سنة 2010، ص30).

- دراسة عربية:

- دراسة جمال الخطيب ومنى الحديدي سنة (1996) بالأردن و التي كان عنوانها: "الخصائص السيكولوجية للأطفال المعاقين سمعيا" وتكونت عينة الدراسة من (136) طفلا و طفلة ملتحقين بإحدى مراكز التربية الخاصة للصمم في مدينة عمان و بإستخدام قائمة الخصائص السيكولوجية ، ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن تقديرات المعلمات أشارت إلى أن أكثر الخصائص السيكولوجية إنتشارا: محدودية العلاقات الإجتماعية ، الميل نحو التنافس، وسهولة التأثير بالآخرين ، الخجل ، الميل إلى التملك ، محدودية الإهتمامات ، وأنه لاتوجد فروق ذات دلالة بين الخصائص السيكولوجية بين المعاقين سمعيا تبعا لمتغير العمر الزمني ، في حين وجدت فروق ذات دلالة بين الخصائص السيكولوجية لهؤلاء الأطفال تبعا لمتغير شدة الإعاقة السمعية.(نقلا عن مذكرة علي عبد النبي حنفي، سنة 2002، ص12).

- التعليق على الدراسات السابقة:

1- التعليق على الدراسات المتعلقة باللعب:

- من حيث الأهداف: تناولت الدراسات السابقة اللعب بشكل عام و علاقته بنواحي أخرى متنوعة أي هدفت الدراسات السابقة إلى تقويم إستخدام واقع اللعب و معالجة اللعب كطريقة تربوية مستعملة مع الطفل، وتم مناقشته من جوانب متنوعة و الكشف عن فاعلية إستخدام اللعب كبرنامج في خفض السلوك العدواني بإستخدام أنشطة اللعب كإستراتيجية أساسية في التقليل من العدوان.

- من حيث العينة: تناولت جميع العينات التي تدرس مرحلتين رياض الأطفال و الإبتدائي ، أما دراستي الحالية فإختصت بعينة المرحلة الإبتدائية فقط (مدرسة المعوقين بصريا).

- من حيث المنهج: إستخدمت كلا من دراسة (الخريجي صباح محمد صالح ، عاشور سهير أحمد) المنهج الوصفي، أما دراسة (عبد الجواد و عبد الفتاح) إستخدم المنهج التجريبي(تصميم شبه تجريبي)، وأما دراستي الحالية سأستخدم المنهج الوصفي.
- من حيث أدوات البحث: إستخدمت الدراسات السابقة إستبيانات و إختبار الذكاء و مقياس السلوك العدواني، أما دراستي إستخدمت إستبيان يضم كلا من المتغيرين (اللعب و التفاعل الصفي) .
- من حيث التقنيات الإحصائية: عالجت معظم الدراسات فرضياتها بالتقنية الإحصائية الحديثة ب:spss ، و إختبار ت لحساب الفروق .

2- التعليق على الدراسات المتعلقة بالتفاعل الصفي:

- من حيث الأهداف: تناولت الدراسات السابقة التفاعل بشكل عام وهدفت الدراسات السابقة إلى تحليل لغة و كلام المعلمين و الطلبة الصم من خلال تسجيل تفاعلهم على شرائط الفيديو، وإستخدام الطريقة اليدوية في التواصل ، وإستخدام الخصائص السيكولوجية .
- من حيث العينة: تناولت جميع العينات التي تدرس في المرحلة الإبتدائية و مراكز التربية الخاصة. أما دراستي الحالية فإختصت بعينة المرحلة الإبتدائية فقط(مدرسة المعوقين بصريا).
- من حيث المنهج: إستخدمت كلا من دراسة (كنوستون و لانسنج ، جمال الخطيب و منى الحديدي) المنهج الوصفي، أما دراسة (آلن وفيفل) المنهج المقارن، و أما دراستي الحالية سأستخدم المنهج الوصفي.

- من حيث أدوات البحث: إستخدمت الدراسات السابقة إستبيانات و مقاييس ، أما دراستي الحالية سأستخدم إستبيان يضم كلا من المتغيرين (اللعب و التفاعل الصفي).
- من حيث التقنيات الإحصائية: عالجت معظم الدراسات فرضياتها بالتقنية الإحصائية الحديثة ب: spss ، و إختبار ت لحساب الفروق.

3- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة و ميزاتها :

إستنادا إلى ما سبق يمكن القول أن هذه الدراسة كغيرها من الدراسات التربوية تكمل و تتم الدراسات التي سبقتها في كثير من الجوانب ، كما أنها تختلف عنها في جوانب أخرى من أهمها : تناولت الدراسات السابقة اللعب و التفاعل الصفي بشكل عام ، أما دراستنا الحالية في كونها ركزت على أنشطة اللعب و علاقتها بالتفاعل الصفي (الأنشطة الصفية) لدى الطفل الأصم من خلال معرفة فاعلية نشاط اللعب في تنمية التفاعل الصفي لدى الأطفال الصم و ماهي الأنشطة المثلى لإستعمالها في تزويد التلاميذ ببعض المهارات التي تساعد على تنمية التفاعل الصفي في الغرفة الصفية.

الفصـل الثـانـي

الـلـعـب

الفصل الثاني: اللعب

تمهيد

1/ مفهوم اللعب

2/ أهمية اللعب

3/ أنواع الألعاب التربوية

4/ فوائد الألعاب التربوية

5/ دور المعلم في الألعاب التربوية

6/ مراحل اللعب

7/ نظريات اللعب

8/ اللعب التعليمي و نشأته

9/ اللعب التعليمي الحديث و إستراتيجياته

خلاصة.

الفصل الثاني : 1/ اللعب

تمهيد:

يعد اللعب سمة مميزة لحياة الأطفال حيث يستغرق جزءا كبيرا من وقتهم ، ويرى علماء النفس أن اللعب يمثل أرقى وسائل التعبير في فترة الطفولة ، ويشكل عالمهم الخاص بكل ما فيه من خبرات تؤدي إلى تنمية جميع جوانب النمو الإنفعالية ، الإجتماعية ، المعرفية ، النفسية الحركية و كذلك السلوكية .

و تحدد فائدة اللعب بالنسبة للطفل بمدى ما تحققه له هذه الألعاب التي يقوم بها من إشباع لحاجاته النفسية و الإجتماعية تبعا للمرحلة العمرية التي وصل إليها و تبعا للفروق الفردية بين الأطفال .

و يتمتع اللعب بقيمة عظيمة في السنوات الأولى من عمر الطفل بسبب قدرته على إستثارة و تنمية مجموعة عريضة من قدرات الأطفال العقلية و البدنية و الثقافية و الإجتماعية و الإبداعية . **(إيرام سيراح و بلانشفوردبرسيلا كلارك ، 2005، ص 126).**

كما يعد اللعب أحد الطرائق و الأساليب الفعالة الشائعة الإستخدام في مجال تعديل السلوك و علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال ، بحيث يكون موجها وهادفا وذا قيمة تربوية إذا ما إستغل بطريقة صحيحة لمساعدة الطفل على التعبير و التنفيس عن إنفعالاته ومخاوفه و مشاعره العدوانية إذ يستخدم كمخرج للقلق و التوتر و إشباع الكثير من الحاجات و الرغبات التي لم تتحقق في الحياة اليومية للطفل بغية التقليل من الإحباطات و مشاعر الضيق و القلق لدى الطفل في المواقف الحياتية المختلفة .

وبعد ذلك بدأ الإهتمام بالتأثيرات البيئية المحيطة بلعب الأطفال ، و الكيفية التي يمكن بها تصميم صفوف خاصة للعب تسمح لهم بممارسة أنشطة مقننة في المدرسة.

1/ **مفهوم اللعب** (حسب آراء العلماء) كمايلي :(**كعوان فاطمة ،مذكرة 2016، ص 74**)

-1 عرفته كريمان بدير : هو مجموعة من الحركات الجسمية والنفسية يندفع الى القيام بها الصغار تحت تاثير ميل فطري ، وتختلف مدة بقاء هدا الميل بحسب اختلاف فترة طفولته. **(كريمان ،2010، ص 27)**.

-2 وعرفه **(جودت احمد سعادة واخرون ، 2008)**: انه نشاط حر موجه او غير موجه يقوم به الطفل من اجل تحقيق متعة التسلية ، وهذا بدوره ينمي القدرات العقلية والنفسية والجسدية والوجدانية .

-3 كما عرفه بياجيه حسب كتاب وارد زورث بانه عملية تمثيل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد فاللعب التقليد والمحاكاة تعد جزء لا يتجزا من عملية النمو المعرفي **(نبيل ،2004، ص 26 ، 25)**

-4 يعرف اللعب ايضا انه نشاط موجه يقوم به الاطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية و الجسمية والوجدانية ،ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية، واسلوب التعلم باللعب هو استغلال انشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادىء العلم للاطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية .**(عاطف ، 2008 ،ص 175)**

-5 ويعرفه قاموس علم نفس بانه نشاط يقوم به البشر بصورة فردية او جماعية لغرض الاستمتاع دون أي دافع آخر ،اما زرق (1987) فيعرف اللعب المنظم في موسوعة علم النفس بانه نشاط يخضع لقوانين وقواعد وانظمة كما يحظى بالاشراف والرقابة من جانب المعلم ،ويتطلب مساهمة جماعية على نحومنظم .**(عبد الحكيم ،2010،ص282)**.

-6 **عرفه (فراس ، 2015 ،ص 45)**: انه نشاط يقوم به الفرد للحصول على المتعة التي تصاحب هذا النشاط دون اعتبار للنتاجات الاخرى التي تحقق النهاية ، ويتميز هذا النشاط بالتلقائية بعيدا عن الضغط والقوة والاكراه الخارجي .

• لقد اتفقت كل التعريفات السابقة وغيرها من التعريفات الكثيرة للعب على انه عبارة عن نشاط يخص الاطفال اكثر لانه يعمل على تنمية شخصياتهم من كل نواحيها النفسية

والجسمية و العقلية والاجتماعية والوجدانية والانفعالية ويكون هذا النشاط اما غير مقصود بهدف التسلية او مقصود من طرف المسؤولين التربويين بهدف اكساب الاطفال المهارات الاكاديمية التعليمية والمهارات الاجتماعية.

2/ **أهمية اللعب** : إن للألعاب اهمية كبيرة وذلك ما تبينه جل النظريات التي اظهرت الالعاب كوظيفة مهمة واساسية لنمو الفرد ونذكر اهمها :

1. يعتبر اللعب كوظيفة اساسية لاراحة العضلات والاعصاب من عناء الاعمال وهذه الفكرة تبنتها نظرية الاستجمام والتي يراسها الفيلسوف لازاروس .

2. نظرية التخلص من الطاقة او النشاط الزائد عن الحاجة للفيلسوف هربرت سنبسر والتي ترى ان اللعب يساعد الاطفال على تفريغ الطاقة الزائدة لحركاتهم من خلال الحركات العشوائية التي يقومون بيها .

3. إن اللعب يقوي مالدى الاطفال من ميول ضرورية لحياته واعداده اعدادا صحيحا للمستقبل وذالك حسب نظرية الاعداد للحياة المستقبلية للعالم كارل جروس .

4. أما نظرية النمو الجسمي تؤكد ان اللعب من اهم العوامل التي تساعد على اعضاءالجسم الظاهرة والباطنة خاصة المخ وبقية اعضاء الجهاز العصبي وعلى اعداد هذه الاعضاء لقيام بوظئفها على الوجه الصحيح .

5. يعطي فرويد للعب اهمية كبيرة في انه يتيح للانسان تفريغ واشباغ ميوله وغرائزه التي تمنعه النظم الاجتماعية من اشباعها مثل غريزة العدوان .

والتي تشبع اما في حرب واما في الالعاب التي توازي الحرب مثل:الملاكمة ، التينس، تسلق الجبال ،وغريزة الجنس التي لا يمكن ان تشبع الا عن طريقة الزواج،ولكن هناك العاب تنفس عنها مثل : الرقص ، التمثيل ، الروايات ،.....الخ(**كريمان ، 2010 ، ص 209**).

6. كما اكدت ماريا منتسوري في برنامجها التعليمية الخاصة بمدرستها التي اصبحت نموذج يقتدي به جل العالم .ان الاشياء الحقيقية هي افضل معلم للطفل ،وتزوده بالخبرات مباشرة

وتفجر من طاقاته وقدراته الخاصة من واقع الممارسات والالعاب المباشرة بها .(**ابراهيم و محمد ، 2015 ، ص 538**).

3/ **أنواع الالعاب التربوية والتعليمية** : ونقصد بالالعاب التعليمية تعلم مهارات معينة كمهارات العد او الجمع او الضرب او القسمة اما الالعاب التربوية فهي تلك الالعاب التي تسهم على مدى البعيد في تنمية بعض الاتجاهات الايجابية والقيم المرغوب فيها لدى المتعلمين ، كالصبر والمثابرة وقوة الملاحظة والنطق وربط النتائج باسبابها .(**محسن ، 2008 ، ص 184**).

تتمثل أنواع الألعاب التربوية فيمايلي :

1. الدمى : مثل ادوات الصيد ، السيارات والقطارات ، العرائس ، اشكال الحيوانات .....الخ
2. الألعاب الحركية : مثل العاب الرمي والقذف ،التركيب ، الجري العاب الكرة .....الخ
3. ألعاب الذكاء :حل المشكلات ، الكلمات المتقاطعة ، الألغاز .....الخ
4. الألعاب التمثلية : التمثيل المسرحي ، لعب الأدوار .
5. ألعاب الخط : الدومينو ، الثعابين والسلالم ، ألعاب التخمين .....الخ
6. القصص والألعاب الثقافية : المسابقات الشعرية ،بطاقات التعبير .....الخ

(يحي ، 2008، ص59).

• توجد انواع كثيرة من الألعاب التربوية والتعليمية تعمل على مساعدة المعلم في إكساب التلاميذ مهارات عدة وللمعلم مطلق الحرية في اختيار ما يناسب قسمه وتلاميذه والمادة الدراسية والوقت والوسائل التعليمية المتاحة المحققة للأهداف التربوية التعليمية.

4/ **فوائد الألعاب التربوية** : للعب فوائد كثيرة يصعب علينا حصرها و تتمثل في تلك الفوائد في كل مرحلة نمو الطفل من الطفولة الى غاية المراهقة وهذا ما اثبتته الكثير من الدراسات والمشاهدات والملاحظات والتجارب الميدانية لعلماء النفس والتربويون ، نذكر أهمها :

1) يعكس الأطفال في ألعابهم مرحلة نموهم ونضجهم الجسمي و الفكري.

2) يكتسب الطفل الثقة بالنفس والاعتماد عليه ويسهل اكتشاف قدرته .

3) يتعلم التعاون واحترام ومساعدة الاخرين سواء زملائه او معلمه .

4) يساعده على تفريغ الطاقة الزائدة لديه واستغلالها فيما يفيده ويعلمه .

5) تنمي لديه التفكير الابداعي والتخيل وتقوي ذاكرته .

6) تنمي أعضاءه الجسمية وتقويها خاصة الألعاب الحركية .

5/ **دور المعلم في الألعاب التربوية** : للمعلم دور جوهري في إستغلال وإستعمال الألعاب التربوية لفائدة التلاميذ وإنجاح صفه وكذلك ترغيب التلاميذ في مادته التي يدرسها لهم .ويمكننا ان نبين هذا الدور كما يلي :

1- إجراء دراسة للألعاب والدمى المتوفرة في بيئة التلاميذ .

2- التخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب مع قدراته واحتياجات الطفل .

3- توضيح قواعد اللعبة للتلاميذ.

4- ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل تلميذ .

5- تقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب .

6- تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي ترسمها .

(عاطف ، 2009 ، ص177).

6/ **مراحل اللعب : (كريستين و خالد 2003 ، ص 35)**

في أثناء نمو الطفل و نضوجه في كافة جوانب النمو ، تختلف نوعية الألعاب التي ينخرط فيها الطفل . ويرجع هذا نسبيا لنمو قواه وطول أطرافه (نمو جسدي) ، بالاضافة لزيادة خبراته وتكيفه مع البيئة التي ينتمي اليها . فمثلا بمجرد أن يصبح الطفل قادرا على الزحف تتفتح أمامه مجالات واسعة لإستكشاف أشياء جديدة عليه . غير أن المهم في هذا الامر هو

أن أثناء انتقال الطفل من مرحلة لاخرى (رغم انه من خطأ النظر للمراحل المختلفة للنمو على انها تغيرات فارقة ، فكثيرا ما تتداخل السلوكيات الخاصة بكل مرحلة وتختلط ببعضها البعض) تكون الأشياء التي يستخدمها في ألعابه ملحة جسديا وعقليا و و إجتماعيا و عاطفيا . إذ لا يطلب أحد من الطفل ان يغير لعبته أو يملي عليه طبيعة هذا التغيير، غير أن الطفل يخوض عملية التغيير مثلما خاض مراحل النمو المختلفة . كذلك يختلف إيقاع التغير بنفس الطريقة غير ان المحصلة النهائية تختلف من طفل لآخر حيث ان القليل من الأطفال يستطيع التكيف مع الأنواع الصعبة و المعقدة من الألعاب ذات القواعد. و يمثل فهم مراحل اللعب عند الطفل وعلاقتها بالمراحل العمرية المختلفة وسيلة جيدة لتقييم نمو الطفل من خلال اللعب . ولكن هناك القليل من الأطفال الذين يسلكون سبلا شاذة في مراحل اللعب مثل أولئك الأطفال الذين يجيدون لعبة مثل الشطرنج بينما يعجزون عن تمثيل أحد الادوار بصورة بسيطة .

ومراحل نمو اللعب عند الأطفال هي :

*الألعاب الحسية / الحركية .- سنتان

*الألعاب البنائية أكثر من سنتين

*ألعاب المحاكاة 3-7 سنوات

*الألعاب الاجتماعية التمثيلية أكثر من 4 سنوات

*الألعاب ذات القواعد أكثر من 7 سنوات

وخلال وصف تلك المراحل سيتم توضيح المشكلات التي قد يواجهها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التقدم عبرها وكذالك طرح أساليب للمعاونة في مواجهتها . غير أن تلخيص بعض المشكلات التي تصعب من عملية اللعب عند الطفل أمر له فائدته .

المشكلات التي تصعب اللعب بالنسبة للطفل :

الصعوبات الاجتماعية :

وتتضمن :

*الخجل الشديد الذي يمنع الطفل من الاندماج

*العدوانية وافساد الاشياء

*العزوف عن مشاركة الاخرين في اشياءه

*عدم استعداد الطفل لتقبل فكرة تعاقب الادوار

*عدم التواصل مع الاطفال الاخرين

*عدم القدرة على استخدام التعبيرات غير اللفظية او فهمها

الصعوبات الحسية الحركية :

وتتضمن :

*ضعف ادراك الطفل لجسده

*الغرابة (عدم تناسق الحركة وضعف التوازن)

*ضعف القدرة على التحكم في الحركات الدقيقة مثل التعامل مع الموارد المتاحة له

*التسبب في الحاق الاذى بالاخرين من خلال التقافز

*النشاط الزائد او عدم القدرة على الوقوف او الجلوس ساكنا

*صعوبة التخطيط للذات وتنظيمها او الموارد المتاحة الصعوبات الذهنية :

وتتضمن :

*عدم معرفة الطفل بما يجب عليه فعله

*عدم القدرة على تقديم الاقتراحات او تطوير اللعب

*ضعف الذاكرة قريبة المدى وبالتالي عدم القدرة على تذكر ما حدث قبل ذالك

*ضعف القدرات الخطابية مثل ضعف الثروة اللغوية وعدم تذكر ما قيل

• عدم القدرة لى اتباع قواعد اللعبة الصعوبات الوجدانية :

وتتضمن :

*عدم القدرة على فهم عمليات المحاكاة والتمثيل

*ضعف الثقة بالنفس *ضعف القدرة على التركيز وضعف التماسك *تكرار سلوكيات منفرة

*ضعف قدرة الطفل على تحمل لمس الاخرين له

*النزوع للانانية وعدم الاستعداد لمد يد العون للاخرين

ويمكن لتلك القائمة من المشكلات ان تنمو لتصبح بالغة الضخامة ، تماما مثل قائمة المهارات التي يستطيع الطفل تنميتها ، حتى تستحوذ على فكر المعنيين بمساعدة الطفل . غير ان هناك امرا لابد من تذكره وهو ان بعض الاطفال يستطيعون التكيف مع كافة الظروف المحيطة بهم ، بينما يعاني البعض الاخر من تاخر عام في عملية النمو اي انه يؤدي في جميع نواحي النمو بمعدل يماثل ذلك المتوقع ممن يصغره سنا من الاطفال ، كما يوجد من الاطفال من يكون بين الاثنين . ويمكن ان يعطي ملء استمارة مثل الاستبيان في ملحق 4 مؤشرا عن قدر التاخر الواقع عند محاولة تقييم الاطفال الذين يظهرون نوعا من البطء في واحد او اكثر من جوانب النمو .وقد يعاني الطفل من احدى المشكلات او اكثر ، كما قد يعاني من عدد كبير وبصورة خطيرة كذلك . وقد يرجع حدوث التاخر لسبب معين عند بعض الاطفال ، بينما يصعب تحديد السبب عند بعض الاخر ، غير ان المهم هو تقييم المشكلة ومساعدة الطفل على تنمية قدراته وبالتالي زيادة ثقته بنفسه . ومن المفيد فهم كلا من صعوبات التعلم الخاصة ومشكلات التاخر العام لتاسيس اطار عمل يصلح كمرجع اكثر منه للتطبيق العملي ، وذلك للتنبؤ باءمكانات التعلم لدى الطفل ، لان كل طفل يمكن ان يحقق مفجاة في قدر ما يحرزه من نجاح فمن الخطا الاستهانة بقوة ما تمثله دوافع الطفل . ويجب النظر للمشكلات التي يواجهها الطفل جنبا الى جنب مع جوانب القوة التي يتمتع بها ، ومن الضروري التاكد على ان الاختبارات المحددة لابد ان تتم تحت اشراف طبيب نفسي او طبيب اطفال عند الشك في حدوث اضطراب معين .

وفيما يلي سيتم تناول مراحل اللعب عند الطفل بشيء من التفصيل .

الالعاب الحسية الحركية (العاب التعامل مع الاشياء)

يشير هذا العنوان الى ان الطفل يتلقى معلوماته عن البيئة المحيطة به من خلال حواسه ، وانه يستخدم تلك المعلومات كمرشد له في تحركاته كما تمكنه تلك الحركات من الحصول

على المزيد من المعلومات الحسية وبالتالي اداء حركات اكثر مهارة . فالطفل الذي يبلغ من العمر نحو ستة شهور مثلا يقوم بوضع كل مايجده داخل فمه لان تلك المنطقة الحسية الاكثر سرعة في توصيل المعلومات للقشرة المخية . اي ان الطفل بهذه الطريقة يستكشف الاشياء التي يمسك بيها ويتعرف على خصائصها .،مثل كونها خشنة او ناعمة ،شكلها وهل يتغير عند مصه ام لا ،ما طعمها ورائحتها ، وهل تلتصق باليد ام يمكن التخلص منها بسهولة ، هل هي ثقيلة ام خفيفة يمكن نقلها من يد لاخرى ، ما الصوت الذي تحدثه عند هزها او رميها ، وما رد فعل الكبار على مصه لها . كل هذا القدر من التعلم يوجد في هذا النشاط البسيط الذي يقوم به الطفل .ولكن قبل ان يستطيع الطفل القيام بتلك الامور عليه اولا ان يتعلم كيف يمسك بالاشياء ، فما هي الجوانب التي يشتمل عليها هذا النشاط ؟ فعند التفكير في طفل يرغب في الامساك بشيء ليس في متناول يده ، تكون الافعال الاساسية التي لابد ان يقوم بها الطفل هي بلوغ الشيء الذي يريده ثم الامساك به .

غير ان عملية بلوغ الطفل الشيء الذي يريده تتضمن اتخاذ القرارات التالية :

- اي يد يستخدم ؟ وينمي هذا الشعور الطفل بالسيطرة على يديه ، كما سيمنحه النجاح مردودا ايجابيا ويشجعه على استخدام نفس اليد مرة اخرى .
- الاتجاهات – هل عليه الاتجاه للامام ام للجانب ام حول محوره ام الرجوع للخلف ؟ ويدعم هذا ادراك الطفل للفضاء المحيط به وللاتجاهات .
- المسافات – كم يبعد الشيء الذي يريده وهل يحتاج لتغيير موضعه كي يتمكن من الوصول له ؟ ويزيد هذا من ادراك الطفل للفضاء من حوله واحساسه بالمكان .
- التوقيت –متي يقوم الطفل بمد يده وما السرعة التي يلزم ان يتحرك بها ؟ ويفيد هذا في ادراك الطفل للابعاد وضبط ايقاعه الحركي .
- التوازن – هل يحتاج لعمل حركة اتزانية كي لايقع ؟ وينمي هذا من فهم الطفل لمعنى الثبات .

- التوافق مع منطقة منتصف الجسم – كيف يمكنه مد يده لمدي ابعد من منطقة منتصف الجسم ؟ وينمي هذا سيطرة الطفل على يده ويزيد من توافقه الحركي .

كما تتضمن عملية امساك الطفل للاشياء وتركها اتخاذ القرارات التالية :

- التوقيت – متى يجب عليه ان يفتح اصابعه او يغلقها ومتى يجب عليه ان يدع الشيء (وهو الشق لاصعب في الفعل)
- القوة – ما القوة التي يحتاجها الطفل كي يستحوذ على الشيء الذي يريده ؟ او اقل من اللازم ؟
- الملمس –ما ملمس الشيء (ينمي هذا من حساسية اللمس عند الطفل ، وما الذي يمكن ان يحدث اذا امسك الشيء بقوة اكثر من اللازم ؟ اوا اقل من اللازم ؟
- زمن رد فعل – ما الذي يحدث حين يترك الشيء الذي يمسك به ؟هل يستطيع تجنب كرة متارجحة مثلا ؟

وفي جميع اشكال هذه الألعاب الاستكشافية يتعلم الطفل كيف يتعامل مع الاشياء بمهارة اكبر وكيف يكون رد فعل الاشياء حين لا يتفاعل معها . كما ان هناك جانب تربوي هام يتعلق بالمجال الحسي الحركي وهو ان الطفل يتعرف على حدود جسده ، اين تنتهي واين يبدا العالم خارجها ،ويعد هذا الامر حيويا بالنسبة لعمليات التعلم الاخرى والتي تتضمن التعامل مع الاشياء مثل الكتابة بالقلم او وضع القدح على المنضدة او ضرب الكرة بالمضرب .كما يعد مكونا اساسيا للوصول لاتقان والمهارة في اداء النشاطات المختلفة ، والتي تتطلب ايضا التوصل للتوافق الحركي المناسب .

كل تلك النشاطات التي تتضمن عملية اتخاذ قرارات تؤكد ان اللعب يمكن ان يصبح عملا شاقا يتطلب الكثير من التركيز بل المرونة والعزم على محاولة الاداء مرة اخرى اذا اختار الطفل التوقيت الخاطيء وافلتت منه الكرة المتارجحة مثلا لتصيب وجهه .’ وبينما يقوم الطفل بممارسة النشاط ينمو " الذكاء العملي " للطفل اي تتكون لدى الطفل حصيلة من

المهارات التي تشكل اساسا لتعلم الطفل لمهارات اخرى (انظر الجزء الخاص " بصعوبات الحركة " في الفصل الثالث) .

كما قد تؤثر مشكلات السمع على قدرة الطفل على اللعب ، حيث يقل ادراك الطفل لما يدور حوله ويفقد بعض المدخلات الشفهية وغير الشفهية . وقد ينتج عن هذا تاخر ردود فعل الطفل وتاخره عن اقرانه . كما يعاني هذا الطفل من الشعور بالفزع كثيرا ، مثلما حين ياتي شخص من خلفه . ويتسبب هذا في عزوف الطفل عن مشاركته في النشاطات المختلفة . ورغم ان الطفل قد يعاود الانضمام لرفاقه بعدها بقليل ، الا انه يكون قد فقد الكثير من ثقته بنفسه ويحتاج للكثير من الطمانة قبل ان ينجح في التفاعل معهم بشكل كامل مرة اخرى . وقد يشارك الطفل بعد ذلك بشيء من التحفظ – اجراء وقائي لمحاولة ضمان الحد الادنى من الشعور بالامان –لكن هذا يمنع مشاركة الطفل بحماس واندماجه في اللعب .

ولابد من التفرقة بين عدم قدرة الطفل على تحديد ما يجب عليه عمله وبين عدم توافر القدرة الحركية لديه للقيام بيه .ولابد من استخدام الملاحظة الدقيقة او حتى استفسار مالم توجد مشكلات اخرى تعوق الوصول لنتيجة دقيقة . ويوجد الكثير من وسائل المساعدة التي يمكن للطفل ان يختار من بينها ما يناسبه .

وتسبب عدم قدرة الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة على تحويل ما تعلمه لعادة سلوكية مثلما يفعل غيره من الأطفال في شعوره بالاحباط . ويفسر ايرز (1972) ذلك بان بعض الأطفال يعجز عن تحويل خيراته لعادات بان يقوم باسترجاع خبرات التعلم السابقة واستعمالها مرة اخرى ، فيؤدي كل خطوة كما لوكان يفعلها لاول مرة . فالضغط هنا يشبه الواقع عند محاولة تعلم قيادة السيارة لاول مرة لكنه مستمر على الدوام مما يجعل الطفل "يمر بأوقات عصيبة طوال اليوم " (تشيسون 1990).

وأخيرا يجب ملاحظة ان بعض تلك المشكلات قد تؤثر على جميع انماط اللعب المختلفة بينما يؤثر البعض الاخر على انماط اللعب الخاصة بمرحلة معينة من مراحل النمو . غير

ان هذا لايعني بالضرورة ان الطفل يتعافى تماما من المشكلة بعد انقضاء المرحلة – رغم ان البعض ينجح في ذلك – بل يعني ان كل شكل من أشكال اللعب له متطلباته وبالتالي يحتاج مجموعة مختلفة من القدرات .

ألعاب بناء :

رغم ان بعض الاطفال ينخرطون في العاب البناء قبل حتى ان يتمكنوا من الحركة (بمعنى القدرة على الزحف او المشي) ، الا ان هذا النوع من اللعب يخص الاطفال في نحو سن 18 شهرا حين يصبح الطفل قادرا على اداء الافعال ، مثل ان يقوم الطفل ببناء الاشياء بصورة بدائية بان يرص القطع فوق بعضها ثم بعثرتها مرة اخرى . كما يصبح بمقدوره القبض على الاشياء باصابعه مما يسهل عملية الامساك بالاشياء وتركها . وعند سن الستتة شهور يبدا الطفل في تعلم تبادل الدور في لعبة ، غير ان الطفل في هذه المرحلة المتاخرة نسبيا سيحاول ان يبدا هو عملية اللعب ولا يكتفي بمجرد رد فعل . ويحاول الطفل بعد سن 18 شهر حل المشكلات التي يضعها لنفسه واستكشاف كيفية جمع اجزاء صور – ومن هنا اتت تسمية العاب البناء . غير ان الكثير من اولياء الامور يفضلون تسميتها مرحلة "العاب التدمير " حيث يقوم الطفل ببعثرة كل ما في صندوق الملابس مثلا . ولكن حتى هذا يمكن النظر له على انه نوع من العاب حل المشكلات – اذ يحاول الطفل استكشاف الاشياء الموضوعة في الصندوق – ونادرا ما يكمل الطفل حل المشكلة باءعادة الاشياء لموضعها . وحين يبلغ الطفل سن العامين يبدا في استخدام الالعاب في اغراضها الحقيقة اي يلعب بالسيارة على انها سيارة .

الألعاب التمثيلية :

يعرف هذا النوع من اللعب باللعب الرمزي او الفانتازيا وكذالك العاب التقليد . ويبدا الطفل في عملية التمثيل في الفترة بين سن سنتين وثلاث سنوات . وفي هذه المرحلة تكون خبراته بالعالم من حوله قد نمت بالقدر الذي يمنكه من التوصل لطرق لعب جديدة فيبدا في عملية

المحاكاة . غير ان الالعاب التمثيلية في تلك المرحلة تميل لان تكون فردية لان الطفل لا يملك مهارات التواصل الازمة ليشارك الاخرين في خبراته والتي قد تختلف كثيرا عن خبرات اي طفل اخر .لهذا قد يفضل الطفل اللعب بمفرده اذ يخترع لنفسه قصصا عن دميته واسرتها والمنزل الذي تحيا به (شكل 2-3).

غير ان بعض الاطفال قد يعانون من عدم القدرة على فهم قيمة التعاطف مع الاخرين (مثل تفهم المشاعر التي تظهر من خلال اللعب نفسه). اذ يصعب على بعض الاطفال فهم معنى ان ينتظر الاخرين او عملية تبادل الادوار او ضرورة ان يشاركه الاخرون فيما لديه او حتى فهم ما يقوم به غيره من الاطفال ولماذا . وبينما تنمو خبرات الطفل تنمو معها قدرته على التعاطف مع الاخرين وتصبح الالعاب التمثيلية بالتالي هامة كي يتوصل الطفل للمفاهيم المجردة (يقوم الطفل بعمل شيء يمثل او يرمز لشيء اخر غير موجود مما تتطلب قيام الطفل بتخيله). وتدخل تلك المهارة ضمن المهارات الذهنية العليا ويصل اليها الطفل حين يصبح بغير حاجة لادوات مادية لمساعدته في عملية التعلم .

وفي بداية مرحلة الالعاب التمثيلية يكون الطفل اكثر ارتياحا للاشياء الواقعية مثل حذاء وتنورة الباليه او الاقنعة والالعاب الالية ، بينما تصبح موضوعات العاب الطفل عند سن ست سنوات فاكثر اكثر تنوعا اذا توفرت له الادوات التي لا تقصر لعبه على مجال معين . وبينما تحتاج مجموعة من الاطفال الصغار الى قبعة رجل الاطفاء او لخرطوم مياه حتى يحاكوا دور رجل المطافيء ، فان المجموعة الاكبر سنا من الاطفال ستقوم بعمل سيارة مطافيء من الورق ، او سفينة فضاء او صاروخ او حتى حافلة من دورين بل وايضا قد يصنعو كهفا سحريا ، كما قد يستمتعوا بالبحث في صناديق المهملات بحثا عما قد يصلح لتطوير الموضوع الذي اختاروه للعبهم . لذا نجد انه بينما تصلح ازياء الممرضات للاطفال الصغار كوسيلة لجذب اهتمامهم لتعلم كل شيء عن المستشفيات ومايدور بيها ، نجد انها

غالبا لن تنجح في جذب انتباه الاطفال الاكبر سنا للمشاركة في اللعبة التمثيلية . الا ان استخدام قطع ملونة او ستائر مزخرفة ذات اربطة لامعة قد ينجح في جذب انتباههم .

اللعب الجماعي :

وبينما تتطور تلك الالعاب التخيلية يحتاج الطفل لمن يلعب معه . هذا الشخص يقوم الطفل عادة باختياره بحيث يتمكنا معا من دخول عالم اللعبة دون ان يهتم بسماته الشخصية . وفي الالعاب التي يمارسها طفلان او ثلاثة او حتى مجموعة اكبر من الاطفال يتواجد نوع من التفاهم المشترك بين الاطفال دون الحاجة لكثرة الحوار على ما يبدو . اذ يقوم الاطفال باءدراك اشاراتهم غير اللفظية وفهم العلامات التي تدل على الفرح او الضيق ، الموافقة او الخلاف ، السعادة او الالم ، كما قد يساهم هذا النمط من النمو في تنمية الجانب اللغوي اذا تشارك الاطفال في الافكار وقام كل منهم بتوضيح افكاره واسبابه وتقيمه لما يدور في اللعب . ومن الطبيعي ان يكون اندماج الاطفال الذين نشئوا في مناخ اسري متشابه وليديهم نفس المنظومة القيمية يتم بشكل اسهل من الذين ينتمون لثقافات مختلفة . كما يمكن ان يساعد وجود رصيد من الخبرات المشتركة فيما بينهم في السنوات الاولى من العمر مما يمثل اساسا مشتركا يستطيعون البناء عليه في عملية اللعب . ويمكن ان يصبح نشاطا تلقائيا اذا تمكن الاطفال من الاندماج بسهولة مع ما يجري .

7/ نظريات اللعب :

لاحظ الباحثون منذ وقت طويل اهمية اللعب بالنسبة للانسان ، وقدموا مقولات متعددة لتفسير اللعب وتحليله.

واهتم العرب والمسلمون باللعب واكدوا على توظيفه في تربية الطفل وتعليمه . كما بدا الاهتمام بشكل واضح في اوروبا وامريكا بدراسة اللعب في سن ما قبل المدرسة ، عندما

خرج النساء مع الرجال الى العمل ، وكان التصنيع والتحضر السريع من الاسباب الملحة للاهتمام باءنشاء مراكز رعاية الاطفال التي اعتمدت اللعب جزءا حيويا في انشطتها .

وتوالت الدراسات في القرن العشرين واجريت ابحاث عديدة لدراسة اللعب ، اسبابه واشكاله وعلاقته بالابداع ، والبيئة ، ونمو اللغة وغير ذلك .

نظرة القدماء للعب :

اهتم العديد من المربين القدامى باللعب ، فقد ذكر ان افلاطون كان اول من اعترف بان اللعب قيمة عملية ، ويتضح هذا من منادته في كتاب (القوانين) بتوزيع التفاحات على الصبية لمساعدتهم على تعلم الحساب ، وباءعطاء ادوات بناء واقعية مصغرة لاطفال سن الثالثة الذين كان عليهم ان يصبحوا بنائين في المستقبل . (**ميلر ، 1994 ، ص9**).

وتحدث ارسطو عن لعب الكبار حين قال (ان شعر الملاحم والترجيديا وكذلك الكوميديا والى حد كبير النفخ في الناي واللعب بالجيتار ، وكل هذا بشكل عام انواع من محاكاة الواقع (**طاليس ، 1967 ،ص 28**).

من ناحية اخرى كان ارسطو يعتقد ان الاطفال ينبغي ان يشجعوا على اللعب بما سيكون عليهمان يفعلوه بشكل جدي كراشدين (**ميلر ، 1994 ،ص9**) .

ويرى كوهن (1993،ص18) ان ارسطو قد تحدث عن نشاة الكوميديا والتراجيديا اكثر مما تحدث عن نشاة اللعب . ولكن يعد قول كوهن صحيحا اذا لم نصنف الكوميديا والتراجيديا ضمن انماط اللعب .

ويمكن القول ، ان القدماء قد عرفوا الالعاب ومنذ زمن بعيد ، فمصر القديمة عرفت اللعب الاطفال وترك الفراعنة عشرات منها في مقابرهم ، وهي موزعة على متاحف العالم ومن بينها بقرة فقدت سيقانها وهي تلك التي جعلها التحف البريطاني على بطاقة زيارته وكتب : اننا قد لا نجدها ، ان ربما خرجت تبحث عن حشائش خضراء لصغارها . وهناك تمساح يحرك فكه

وايضا يرفع قامته عند هرم يبنيه ، كل هذه العب متحركة ، عمرها لا يتجاوز 2500 سنة (**يوسف ، 1996 ،ص14)**

يقول **كوهن (1993،ص18-19)**. لقد ذكر هاري سان الاطفال القدماء في اليونان وروما قد عرفوا اللعب وكان لهم نصيب في الالعاب المتنوعة في الجري والقفز والرمي ، ويضيف كوهن ، لقد مارس الاطفال اللعب ولاحظ الكتاب ذلك بالصدفة ، ولكنهم لم يكتبوا عن اللعب على وجه الخصوص . ان النقص في التفسيرات المبكرة للعب جعل علماء النفس يتجاهلون نشاته الثقافية والتاريخية .

• نظرة الاسلام للعب :

الإسلام دين واقع والحياة ..... يعامل الناس على أنهم بشر لهم أشواقهم وطبيعتهم الإنسانية ، إذ إهتم بكل ما تتطلبه الفطرة البشرية من سرور ومرح ومزاح ومداعبة بشرط أن تكون هذه الامور في حدود الشرع وفي نطاق الادب .

وهناك وسائل شرعها الإسلام في الإعداد الجسمي تنبيء لكل ذي بصيرة ان الإسلام دين واقعي يقر للمسلم اللعب البرئ واللهو المباح مادام في مصلحة الإسلام ، واذا كان اللعب من الامور اللازمة للمسلم فإن لزومه للولد وهو صغير من باب اولى وذلك لامرين :

اولهما : لان قابلية الولد الى التعليم وهو صغير اكثر من قابليته وهو كبير .

ثانيهما : لان حاجة الولد الى اللعب وهو صغير اكثر بكثير من حاجته اليه وهو كبير .

ومن الاحاديث النبوية التى توضح نظرة الإسلام للعب كالآتي :

عن عائشة رضي الله عنها انها قالت (قدم الرسول الله صلى الله عليه وسلم من غزوة تبوك او خيبر ، وفي سهوتها ستر ، فهبت ريح ، فكشفت ناحية الستر عن بنات لعائشة لعب ، فقال " ما هذا يا عائشة " قالت : بناتي ، وراى بينهن فرسا له جناحان من رقاع ،" فقال ما هذا الذي ارى وسطهن " ؟ قالت فرس " وما الذي عليه " ؟ قالت ؟ جناحان ، قال " فرس له

جناحان " ؟ قالت : اما سمعت ان لسليمان خيلا لها أجنحة ؟ قالت : فضحك حتى رأيت نواجذه ؟ **(رواه ابو داود)** (4932).

" كل شيء ليس من ذكر الله لهو او سهو الا اربع خصال : مشي الرجل بين العرضين للرمي ، وتاديبه فرسه ، وملاعبته اهله وتعليمه السباحة ، **(رواه ابو داود ، 2513 ، وغيره)**

عموما ، كانت الألعاب تصنع وتباع ويشتريها الناس لاطفالهم . وكان الصغار ذكورا او اناثا يستمتعون بحكايات الاباء والعجائز ،ومظاهر الترفيه في الاعياد والافراح ، وكان الكبار يصطحبونهم لمشاهدة سباق الحمام والمحارشة بين الكباش والديوك والكلاب ، والتفرج على حيل الحواة والاستمتاع بالغناء عند كل حفل في عرس او ختان **(قنبر ، 1986 ، ص 27)**.

وانطلاقا من ملاعبة النبي صلى الله عليه وسلم للصبيان ، اهتم علماء التربية الاسلامية بحاجة الطفل الى اللعب والترويح عن النفس بعد الانتهاء من دروسه او عمله . ونسوق الاتي للدلالة على ذلك **(ناصر ، 1977)**:

" ينبغي ان يؤذن للطفل بعد الانصراف من المكتب ان يلعب لعبا جميلة يستريح فيها من تعب المكتب ، ومنع الصبي من اللعب وارهاقه بالتعليم دائما يميت قلبه . ويبطل ذكائه ، وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه **(راسا الغزالي)**.

" وينبغي ان يؤذن للطفل في بعض الاوقات ان يلعب لعبا جميلة ليستريح من تعب الادب ، ولا يكون في لعبه الم ولا تعب شديد ، فالرياضة تحفظ الصحة وتنفي الكسل وتطرد البلادة وتبعث النشاط وتزكي النفس " **(ابن مسكويه)**

ونظرا لاهمية الترويح عن النفس بالنسبة للطفل حدد الغزالي عدة وضائف للعب وهي :

- يروض جسم الطفل ويقويه .
- يدخل السرور الى قلبه .
- يريح الصبي من تعب الدروس ، ويروح عن النفس كللها وملها .

من ناحية اخرى ذكر ابن سينا في كتابه (القانون) العديد من الالعاب الرياضية المرغوبة ابتداءا من الرياضة اللطيفة اللينة كالترجيح في الاراجيح والمهود وانتهاءا بالمصارعة واشالة الحجر وركوب الخيل ..... الخ)

وقد اتبعت المعاهد التعليمية الاسلامية نظما مفيدة ، ورياضة منظمة للترويح عن التلاميذ وتجديد اقبالهم على العلم ، فكانوا يمنحون اجازة يوم الجمعة ونصف يوم الخميس من كل اسبوع ، كما كانوا يمنحون اجازات اخرى في عيد الفطر وعيد الاضحى غير ذلك (**انظر القابسي في الاهواني ، 1980**).

خلا صة القول ، إن نظرة الإسلام للعب تقوم على مبادئ عدة من أهمها :

- اللعب ضروري لنمو الطفل ، وحاجة من حاجاته الاساسية .

- اللعب يد خل السرور إلى قلب الطفل.

- اللعب يطرد البلادة و الكسل و يبعث النشاط .

- اللعب وسيلة للترويح و التنفيس .

- اللعب يزكي النفس و العقل .

- أنواع اللعب كثيرة و متنوعة ، و هناك أنواع مباحة مثل : الرمي و السباحة ، ركوب الخيل ، الصيد ، المبارزة ، المشي ، الركض ، التأرجح ، المصارعة ، إ شالة الحجر ، واللعب بالعرائس و سرد القصص .

من ناحية أخرى هناك أنواع من اللعب لا يسمح بها الإسلام مثل لعب القمار و الغناء الهابط و إتخاذ الحيوان هدفا ووسيلة للعب

إن نظرة الإسلام للعب نظرة متوازنة معتدلة إذ أكد على أهمية اللعب لبناء الإنسان المتكامل ودعا إلى ممارسة أنواع عديدة من اللعب و هي تلك التي تتفق مع الشرع و مع مصلحة الصبي ولا تتضمن أذى للآخرين .

النظريات الكلاسيكية :

وتضم نظرية الإستجمام ، نظرية الطاقة الزائدة ، نظرية الإعداد للحياة أو التدريب على المهارات و النظرية التلخيصية .

1. نظرية الإستجمام أو الترويح : تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي تناولت اللعب ،ويرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم الفيلسوف الألماني "لازاروس" أن وظيفة اللعب الأساسية هي راحة العضلات و الأعصاب من عناء الأعمال ، وتذهب هذه النظرية إلى أن أسلوب العمل في الغالب الأعم أسلوب شاق مجهد لكثرة إستخدام العضلات الدقيقة للعين و اليد وهذا الأسلوب من العمل يؤدي إلى إضطرابات عصبية إذا لم تتوفر للجهاز البشري وسائل الإستجمام و الراحة ، واللعب يحقق ذلك الإستجمام فهو يحث الشخص على الخروج إلى الخلاء و ممارسة أوجه نشاط قديمة ، مثل الصيد و السباحة و نشاط المعسكرات و مثل هذا النشاط يكسب الإنسان راحة تساعده على الإستمرار في عمله بروح طيبة **(قناوي ، 1995 ، ص9)** .

و يحسب لهذه النظرية أنها :

- قدمت أفكارا جيدة حول تفسير اللعب .

- صادقة في بعض جوانبها ، فاللعب يكسب الكبار راحة تجعلهم يقبلون على عملهم بجد و نشاط .

ولقد وجهت إعتراضات لهذه النظرية وهي :

- وفقا لمقولات هذه النظرية ينبغي أن يكون الكبار أكثر إقبالا على اللعب بسبب العمل ، ولكننا نلاحظ أن الصغار أكثر لعبا من الكبار .

- أوضحت البحوث الحديثة في علم النفس أنه ليس هناك طاقات للعب و طاقات أخرى للعمل و تبين أن بذل الطاقة يكون عاما في جميع أجهزة الجسم و أعضائه ، فإذا حرك

الإنسان يده مثلا لدفع ثقل فليس بذل الطاقة لحركة اليد مقصورا على عضلاتها بل تشترك كل الغضلات و جميع الأعصاب ولكن بقدر ما (**المرجع نفسه ،10**) .

- يلاحظ أن الأطفال الصغار يقبلون على اللعب بعد إستيقاظهم من النوم على الرغم من أن أجسامهم قد نا لت قسطا كبيرا من الراحة .

2. نظرية الطاقة الزائدة :

أكد فريدريك شيلر الذي عاش في القرن 18 على أهمية اللعب وشيوعه في فترات النمو الإقتصادي ، فالفرد هنا غير مقيد بالحاجة للغذاء و الملبس و المسكن ، وعندما تتحقق له الصحة العامة سيتمكن من اللعب و يشعر بالتكامل (**كوهن ،24،1993**) .

مما سبق نستنتج ، إن الأطفال يلعبون للتنفيس عن الطاقة الزائدة . وقد لوحظ بالفعل أن الأطفال يخرجون إلى ساحات اللعب بعد قضاء وقت طويل في غرف الصفوف و يقضون وقتا جميلا في اللعب و المرح . وقد لاقت هذه النظرية تأييدا من قبل الكثيرين وإعتنقها كثير من الكتاب ، وكثر إستخدامها بحجة توفير الملاعب و صالات الألعاب الرياضية

وقد وجهت لهذه النظرية إعتراضات عديدة منها :

- إن اللعب ليس مقصورا على من لديه الفائض من الطاقة ، فالضعفاء ، والأقوياء ،المتعبون والمستريحون يمارسون اللعب .

- الصغار أكثر لعبا من الكبار فمن أين جاءت لهم هذه الطاقة ، ولماذا يفرون بها وهم في حاجة لها للدفاع عن النفس أكثر من الكبار .

3. نظرية الإعداد للحياة أو التدريب على المهارات :

يرى " كارل جروس " ان اللعب يقوي الغرائز المطلوبة للحياة المستقبلية ، فصغار الحيوان او الانسان بحاجة لتدرب على مهارات رئيسية بدونها يصعب التكيف مع الحياة ، فاءذا كانت الحيوانات تلعب فانما يحدث ذالك لان اللعب ضرورة لها في صراعها من اجل البقاء ،

فما يقوم به الطفل من حركة دائمة لليدين والرجلين واصابع والجسم وغيرها من حركات تهدف الى السيطرة على اعضاء الجسم وتوظفها في المستقبل . والقطة تداعب كرة الصوف وخيطان الحياكة لتتقن مهارات صيد الفئران .

معنى ما سبق ان العاب الصغار تقليد لادوار الكبار ومحاكاة غريزة يتعلم الاطفال عن طريقها ادوار الكبار ويتدربون على المهارات اللازمة لهم في مستقبل حياتهم .

من مزايا نظرية الاعداد للحياة لجروس انها :

-1 ان الكبار ايضا حين يلعبون اهتمت بالعب الانسان والحيوان .

-2 اوضحت ان الانشطة التي كانت معروفة بانها غير هادفة يمكن ان تكون ذات هدف هام وضرورة للبقاء.

-3 اهتمت بانواع عديدة باللعب لعب القتال والحركة وتعرف وتذكر .

ومن عيوب هذه النظرية انها :

-1 لم تهتم بالعب الكبار بوصفه تدريبا على مهارات ، ذلك ان الكبار ايضا حين يلعبون يتدربون على مهارات

-2 على رغم من اهتمامها بالوان عديدة من اللعب الا انها افترضت غريزتين لممارسة هذه الوان وهما اللعب ومحاكات

4 . النظرية التلخص

ترتبط هذه النظرية بنظرية داروين كما جاءت في كتابه " اصل انواع " وقد تاثر العالم النفسي التربوي "ستانلي هول " بهذه النظرية واضاف اليها من خبرته مع اطفال ليقدم تفسيرا للعب الاطفال عرف فيما بعد باءسم النظرية التلخصية . وتقوم هذه النظرية على راي القائم ان الاطفال حلقة في سلسلة التطورية من حيوان الى الانسان ، وان الانسان من ميلاده الى اكتمال نضجه يميل الى مرور بالادوار التي مرة بيها تطور الحضارة البشرية منذ ظهور

الانسان الى الان ، وان ما يمارسه من العاب وحركات ليس سوى استعادة للغرائز الحيوية التي مرة بيها عبر مراحل التطور التريخي للانسان .

ويرجع "هول " ميل الاطفال باللعب بالماء واستمتاعهم به الى المرحلة السمكية اي عندما كان اسلافهم اسماكا تسبح في البحار ، ويفسر اصرارهم على تسلق اشجار وحواجز والجدران على انه يرتبط بالمرحلة القردية والانسان الاول ،كما يرجع ميل الاطفال في عمر (8 – 12 سنة) الى ممارسة العاب الصيد وبناء البيوت والقلاع وركوب المراكب واليات الى استعادت انماط الحياة البدائية التي عاشها الاسفال الابعدين (**ميلر ، 1994 ، 13 -15 ، بالقيس ومرعي ، 1987 ، 35**) .

وترى النظرية التلخصية ، ان لعب الاطفال وسيلة لتنفيس عن غرائز البدائية التي لم تعد تصلح للعصر الحديث مثل غريزة الصيد (**الناشف ، 1997 ،76**) .

ومن مزيا هذه النظرية انها :

-1 لفتت انتباه نحو اهمية تفسير لعب الاطفال .

-2 قدمت بيانا اكثر تفصيلا عن مضمون اللعب يفوق ايت محاولات اخرى (**ميلر ، 1994 ، 15**).

اما الاعتراضات التي وجهت لهذه النظرية فهي :

-1 ان خصائص المكتسبة لا تورث بالشكل الدقيق الذي اوضحه " هول " فليس هناك سلسلة تطورية من حيوان الى انسان ، وكذالك لايمكن القول : ان الصغار صورة من انسان القديم .

-2 لا تستطيع النظرية في ضوء مقولاتها السابقة ان تفسر لعب الاطفال بادراجات والقطارات والسيارت والكوميوتر ، ذالك انها هذه الالعاب حديثة العهد ولا يمكن ان تكون اعادة بخبرات الاقدمين .

-3 لايمنك الموافقة على قول التلخصين ، بان لعب الاطفال بوسلة لتنفيس عن الغرائز البدائية التي لم تعد صالحة للعصر الحديث ، فالصيد على سبيل المثال لا يزار موجودا حتى وقتنا الحاضر

-4 انها تقوم على مبادئ تتعارض مع مبدء خلق انسان للقران

حاولت النظريات السابقة تقديم تفسيرات للعب وفق وجهة نظرها الخاصة ، وحاولت ان توضح لماذا يلعب الانسان وكائن الحي عموما ، وعلى رغم من اهمية الافكار التي قدمتها والتي لفتت نظر العلماء حديثا لاهمية اللعب ووضائفه المتعددة ، الا ان هذه النظريات لا تقدم تفسيرا متكاملا للعب .

5 . النظريات الحديثة :

ان النظريات المبكرة والتي سبق شرحها ، قد زودت النظريات الحديثة بمقولات واسئلة وطرق بحث جعلها تختبر صحة هذه المقولات بالعلم وتجريب ، وتحاول ان تجيب ان اسئلة التي لم تجيب عليها النظريات المبكرة ، وقد قامت هذه النظريات بدراسة سلوك الكائن الحي ثم حاولت ايجاد تفسير اكثر دقة من الناحية العلمية .

والحق ان مشكلة اللعب لم تكن مركزية لاي من نظريات السيكولوجية ولكن بعضها اثر على تصورات والبحوث التالية عن اللعب ، كما انه من ممكن الافادة منها في مجال تربية الطفل.

6 . نظرية التحليل النفسي :

انبثقت هذه النظرية من اعمال "فرويد " واتباعه ومفاهيم التي استخدمت في وصف نمو الطفل الوجداني واجتماعي . فقد طور فرويد تكتكا علاجيا المضطربين نفسيا اسماه " التحليل النفسي " وتوصل الى ان الاضطراب لدى الافراد يعود لتاثير الخبرات المبكرة التي تعرض لها الافراد في بداية حياتهم (**عبد الباقي ، 1992 ، 46**) .

يبدا فرويد في مناقشته في موضوع اللعب باءفتراض ان سلوك انساني يقرره مقدار السلوك او الالم الذي يرافقه او يؤدي اليه ، وان المرء يميل الى السعي وراء الخبرات الباعثة على سرور والمتعة وتكرارها ، اما الخبرات المؤلمة فيحاول تجنبها والابتعاد عنها ، وعليه فان الطفل يميل الى خلق عالم من وهم وخيال يمارس فيه خبراته الباعثة على سرور والمتعة دون خوف من تدخل الاخرين لافساد متعته وسروره ، فالعب كلاحلام يبعده عن الواقع المؤلم ، ويمارسه الطفل كما يرغب ويتمنى .

ويستعين الطفل باشياء من واقع اي من عالم واقعي لخلق عالمه الاهامي الخاص به وتعبير عن امنياته وطموحاته دون ان يتوقع اي اعتراض او اذى من اخرين . وهذا كله ممكن من خلال اللعب فقط ، فالطفلة تلقى اوامرها على الدمى التي بين يديها وتخاطبها بالغة التي تخطبها بيها امها وابوها ، والطفل يتوهم العصى بندقية فيطلق النار على اعداء فيصب جام غضبه دون ان يخشى رد فعل او اعتراض يؤذيه .

ان هذا النمط من اللعب شديد التشبع بالخيال ويمكن ان يشكل منطلقا سليما للاكتشاف وابداع اذا ما احسن توجيهه واستغلاله ، كما يمكن استخدامه في علاج الامراض النفسيه عند الاطفال ، حيث يجد الطفل في مثل هدا النمط من اللعب منفذا للتنفيس عن احاسيس ومشاعر مكبوتة فيه فرصة لتمثيل في وهم ما يصعب التعبير عنه في واقع ، فاللعب عند فرويد يؤدي وظيفة تنفسية يسهم فيها في تخفيف التوتر وانفعالات الناجمة عن عجز في تحقيق الاماني ورغبات في واقع ، ففلعب نوع من توافق وانسجام بين دوافع وقوانين ، بمعنى ان الطفل من خلال اللعب يشبع دوافعه ورغبته في متعة وسرور ويبتعد عن الالم دون ان يخالف قوانين الكبار ودون ان خشى اي اعتراض منهم وهكذا يضرب الطفل عصفورين بحجر فيكررالخبرات السارة من جهة ويبتعد عن واقع المؤلم من جهة اخرى ، بل انه يعيد تصور الواقع القاسي كما يرغب ويتمنى . وعليه نلاحظ من هذا الفرض ان هناك قطبين

للنشاط الاهامي ، ان امنيات ورغبات الطفل تشكل القطب الاول ، وان الواقع بكل ماهو سار وضار يشكل القطب الثاني .

لكن اين يقع اللعب بالنسبة لهذين القطبين ؟

ان عملية تشكيل الواقع على نحو يحقق الاماني هو مايسمى بالنشاط الاهامي وهو ممكن من خلال اللعب فقط (**بالقيس ومرعي ، 1987 ، 29 – 31**) .

وترى سوزان ازيكس واريكسون وغيرهما ان اللعب وسيلة يحل بها طفل مشكلة بنفسه وسيتطيع عن طريقهما ان يتحدا العالم في كثير من ثقة . وتلخص سوزان ازيكس ملاحظاتها كالاتي :

ان اللعب ليس فقط وسيلة يستكشف الطفل بيها العالم الخارجيولكنه ايضا الطاقة السيكولوجية التي تجلب له الاتزان النفسي في مراحله المبكرة .

ففي نشاط اللعب يظهر الطفل مدى انسجامه النفسي ويعبر عن الاتجاهات المختلفةالتي تدور حول جوانحه (**يوسف ، 1958 ، 38**) .

ان اللعب من وجهة نظر سوزان ازيكس لا يعطي الطفل فرصة لمعرفة الاشياء التي يلعب بها وناس من حوله فحسب انه ايضا على الحالة النفسية الداخلية ويحقق له الصحة النفسية ونمو ، فهو يغذي قدرته ويساعده على حل المشكلات (**قناوي ، 1995 ، 20**).

اما اريكسون الذي يعد من علماء النفس الذين عدلو افكار فرويد واثرو النظرية التحليلية بارائهم ، فقد تحدث على لعب الكبار والصغار وعمل كثيرا من اجل تفسير مفهموم اللعب . طور اريكسون افكاره حول اللعب في : (التطور واللعب)عام 1972 قام اريكسون بدراسات متتالية دعى من خلالها الاطفال طقما من دمى خلال عشرين دقيقة . واثناء تلك الدعوة بنى ولد اسود بناء مفصلا ، ووضع على قمة ذالك البناء لعبة على شكل انسان اسود ، ونتيجة ميل تلك اللعبة انتاب الولد الاسود القلق وشعور بغباء بسبب ما ابداه من عدم عقلانية في

تفاصيل البناء الذي اقامه . واقتنع اريكسون بان ذالك يظهر قدرة الاطفال على ابراز افكارهم الذاتية من خلال العالم الصغير في اللعب . وامن بان تشجيع الاطفال يساعدفي بناء قدراتهم الاجتماعية والعاطفية ويساهم في دعم ابداعهم ، فعندما كان " انشطاين " في ثالثة من عمره لم يتمكن من الكلام ولكنه فضل الاستمتاع مع المكعبات وقطع الالعاب المساعدة على البحث والتفكير . لقد اكد اريكسون على اهمية العاب اطفال في البيت ، واهتم بالعب العادي ومالوف لقد فعل اكثر من استخدام اللعب لاكتشاف الصراعات وتناقضات الشخصية او محاولة تصحيح هذه التناقضات ، اذ ارى ان اللعب مرتبط ايضا بالابداع والبحث عن الذات وهذه خطوة حقيقة للامام في مجال علم النفس التحليلي واللعب (**كوهن ، 1993 ، 162**).

مهما يكن من امر ، لا يستطيع احد ان ينكر الاسهامات القيمة التي قدمتها النظرية التحليلية في مجال فهم سلوك الانساني وتنميته وعلاج ما انحرف منه .

وعلى رغم منن تاكيد التحليلين على اهمية اللعب في العلاج الا ان اريكسون قد اكد على قدرة اللعب على تمكين الطفل من تحقيق الذات وتميز ولابداع .

7 . النظرية السلوكية :

نظر السلوكين الاوائل ومنهم وتسون الى التفسيرات القائمة على اساس الغرائز على انها تفسيرات عقيمة ، كما كان صبرهم قد نفذ من منهج الاستبطاني المعاصر لهم والذي ادى الى براهين غير مقنعة وكان هذا المنهج عديم الجدوى مع الاطفال مع حيوانات ، لذالك فاءن موضوعية بافلوف ودقتها التجريبية ، باءضافة الى ان نظرية تفسير السلوك في ضوء التعلم مفترضة اقل اعدد من افعال المنعكسة الفطرية كل هذا له تاثير على وطسون ومن تلاه من اصحاب نظرية التعلم (**ميلر ، 1994 ، 39**) .

ومن اهم مقولات النظرية السلوكية الاتي :

1 يولد الانسان مزودا بعدد من استعدادات السلوكية التي تساعده في تعلم .

2 يتعلم الفرد الدوافع الثانوية اي النفسية والاجتماعية مثل الانتماء وتقدير .... نتيجة لعمليات التعلم وهذه الدوافع ذات اهمية كبيرة اذ تؤدي للفرد وضائف جمة تتساعده في تحقيق النمو النفسي السوي (**الرفاعي ، 1987 ، 121-122**).

ان السلوكين يفسرون اللعب في ضوء مقولاتهم عن تعزيز بالملاحظة وتعميم وتكرار . يري شلوسبيرج ان الكلب الصغير الذي يتعقب كرة تتدحرج من ممكن ان يقوم باءستجابة معممة بالنسبة لشيء صغير متحرك . كذالك فاءن فعلا ما يتم اثابته وتعزيزه بواسطة الطعام او ثناء او غير ذالك من حوافز التي نتعلمها يميل ان يتكرر حينما توجد بعض الظروف التي حدث فيها التعلم الاصلي . فقد يحاول الطفل ان يتسلق شجرة او يحاول الاحتفاظ بتوازن كرة فوق انفه لانه تلق الثناء على نشاطات مشابهة في الماضي . ويمكن ان تعد خبرة الطفل بالثناء عليه بسبب المنافسة وغيرها من حوافز الاجتماعية المتعلمة ، مسؤولة عن قدر كبير من اللعب . ويرى هل ان اللعب يقوي بواسطة الحوافز الثانوية . اما سكينر فقط ادى على التعزيز والمكافئة غير المنتظمة ، واوضح ان تعزيز غير المنتظم يجعل الطيور تستمر في نقر مدة اطول ، واقترح ان هذا اشبه ما يكون بموقف الطفل ، اذ لا يمكن لاحد الوالدين تعزيز سلوك معين في كل مرة يحدث فيها . ومن واضح ان السلوك الذي لا يكافئ ربما يكون سلوكا منقولا من مكافئات سابقة غير منتظمة ، ومن المحتمل ان تنشا بعض انواع اللعب بهذه الطريقة (**ميلر ، 1994 ، 38-44**).

ان اللعب حين يؤدي الى اشباع بعض الحاجات او يرتبط بيها فسوف يميل لتكرار . وقد شرح " ارلو " واخرون ان عدم مكافئة السلوك الفضول عند الحيوانات يحبط لديها دافع الاكتشاف ، كذالك اكد " باندورا "" ولترز" على اهمية دور المحاكاة في اكتساب السلوك ومن ذالك سلوك اللعب ، فلا يمكن باي حال تجاهل دور المحاكاة في اللعب الرمزي عند الاطفال (**عبد الباقي ، 1992 ، 52-53**) .

من مزايا هذه النظرية انها :

1 قدمت تفسيرات عدة للعب .

2 واستخدمت الملاحظة وتجريب للتوصل للنتائج .

وياخذ على هذه النظرية انها :

1- معظم تجاربها على الحيوان وما ينطبق على الحيوان قد لا ينطبق على انسان .

2 فسرت سلوك اللعب كغيره من سلوكات في ضوء مقولاتها عن التعلم ، اي انها اعتبرت سلوك اللعب سلوكا متعلما لا علاقة له بالمكنونات الداخلية للفرد .

8- النظرية المعرفية :

اهتم بياجيه بدراسة النمو العقلي لدى الافراد ، واوضح ان الطفل اثناء عملية التعلم عنصر ايجابي فعال وليس مجرد مستقبل للمعرفة

من المعروف ان نظرية بياجيه تقوم على عمليتين رئسيتين هما التمثل والموائمة ، وتشير عملية التمثل الى نشاط الذي يقوم به الطفل لتحويل ما يتلقاه من اشياء ومعلومات الى بنى خاصى به وتشكل جزءا من ذاته .

اما عملية الملائمة فهي النشاط الذي يقوم به الطفل ليتكيف او يتوافق مع العالم الخارجي الذي يحيط به ، ويعزو بياجيه عملية النمو العقلي عند الاطفال الى نشاط المستمر للعمليتين وبشكل متكامل ونشط .ويكون كائن الحي في حالة من توافق الذكي عندما تتوازن عملية التمثل والملائمة ، وعندما تكونان في حالة عدم توازن ينشط تلائم على حساب التمثل ، وهذا يؤدي الى التقليد او المحاكة . واللعب في نظر بياجيه هو التمثل الخالص الذي يحول المعلومات المستجدة الواردة لتتناسب مع حاجات الفرد ومتطلباته فالعب ومحاكات جزء لا يتجزء من عمليه التطور العقلي . (**بالقيس ومرعي ، 1987 ، 25 -27)** .

وتعد نظرية بياجيه في اللعب على درجة كبيرة من الأهمية لأنها :

1 بنية على ملاحظات علمية قامة بيها بياجيه لمجموعة من الاطفال .

2 اوضحت ان هناك ارتباطا كبيرا بين اللعب ونمو العقلي فاللعب يؤدي وظيفة هامة بوصفه تكرارا وتجربة نشطة تهضم عقليا المواقف والخبرات الجديدة .

وتواجه نظريات بياجيه في اللعب صعوبات ومنها :

 ان الافتراض القائل بان اللعب عملية تمثل ليسمح لنا ان نتنبا بان طفلا ما يسلعب بمجرد سيطرته على اي نشاط . وان هذا اللعب سيتميز بخاصية التحريف الواقع ليتفق مع حاجات الطفل .

ومن العلماء الذين امنو بقيمة اللعب في نمو المعرفي عالم النفس الروسي "فايجوتسكي " وقد ارجع عدم قدرة الطفل على التفكير المجرد الى ربطه المعنى بشيء نفسه بحيث لا يمكنه التفكير في الحصان مثلا الا اذا راه ، ولكنه عندما يتعامل في لعبه الاهامي مع العصى وكانها حصان فاءن ذالك يساعده على فصل المعنى عن الشيء نفسه وكهذا يصبح للعب الرمزي قيمته في نمو التفكير المجرد لدى الاطفال (**الناشف ، 1997 ، 79**).

وعليه فان اللعب من جهة نظر فايجوتسكي ليس خيال عابر وانما يعدو وسيلة معينة على بناء تفكير الطفل ثم يستمر كعملية موازية للمنطق الراقي في مرحلة الرشد .

وبعد عرض وجهات النظر المختلفة في تفسير اللعب نقول :

ان كل نظرية حاولت تفسير اللعب وفق مقولاتها واسس التي تنهض عليها وكل واحدة من هذه النظريات لا تقدم تحليلا وافيا للعب ولو اخذنا جميع اراء هذه النظريات في الاعتبار لوجدنا انها تقدم تفسيرا متكاملا للعب .

8/ اللعب التعليمي ونشأته:

عمل على صورة اللعب ويعرف بانه "كل لعب يهدف الى تحقيق غرض خاص ويكون الغرض منه تنمية مواهب وقابليات الطفل وتوسيع آفاق معرفته بصورة عامة ومساعدته على إستيعاب مواد البرنامج التعليمي إضافة إلى تكوين الإتجاهات الجيدة وخلق روح الجماعة بين المتعلمين " (**الطائي ، 1981 ، 28**) .

وقد بينت البحوث والدراسات في مجال التعلم عن طريق اللعب ، ان اطفال الذين اتيحت لهم فرصة اللعب كانو اقل الاطفال اخطاءا مقارنة بالاطفال الذين تم تعريضهم لكيفية القراة او استعداد لها . كما لوحظ ايضا ان الاطفال الذين اخضع لاستخدام ورقة تعليمات القراة ظهرو اكثر استياء. وعلى عكس من ذلك كان اطفال الذين يستخدمون اللعب اكثر ترحيبا بحضور الجلسات ويتطلعون اليها بشكل اكثر تلقائية وعن طيب خاطر وقد وضع في اعتبار الضغط الذي يمكن ان يمارس على مجموعة الاطفال الذين يستخدمون الورقة والقلم لجعلهم يستمرون الى اخر الجلسة في برنامج .وواقع الامر ان الاطفال قد وافقو على الاستمرار في الجلسات لهدف واحد هو انهم اعطو وعدا انهم ايضا سوف يسمح لهم ان يستخدم اللعب بكل حرية عقب انتها كل جلسة (**بيرس ولاندو ، 1997 ،108-109**).

• نشاة اللعب التعليمي :

جان جاك روسو الفيلسوف الفرنسي هو اول من فكر باهمية اللعب في كتابه " اميل " ، إذ دعا الى إتاحة الفرصة للطفل لكي يتحرك بحرية لأن الإنسان ولد حرا ولكنه أصبح مقيدا بسبب العقد الاجتماعي ، لكن شيلر اقترح تحويل هذه القيود الى طوق من سعادة ، فالواقع هو المشكلة وهو الذي يشعر الانسان بعدم التكامل ولكي يغدو الانسان وحدة كاملة ينبغي عليه ان يكسر قيود الواقع من خلال اللعب ، فالعب يجعلونا متكاملين وغير جادين ، انه يرتبط بشدة بالجمال ويجعله ينتشر في جميع ارجاء حياتنا ، انه بالنسبة للبشرية يعني التعبير غن الرغبة في جمال والمتعة وسعادة . ان افكار روسو وشيلر طورت بواسطة

المربين امثال بيستالوزي فروبل ومونتيسوري الذين حول اللعب من نشاط طبيعي تلقائي الى نشاط هادف وعلى سبيل المثال كانت حياة فروبل غير سعيدة اذ تفيت والدته وهو صغير وعاشة طفولة بائسة ، هذه الظروف جعلت فروبل يصمم طرائق عدة لإسعاد الصغار فنشأ روضة للأطفال ، حديقة للأطفال لكي يتفتحوا فيها كزهور (**كوهن ، 23،1993-27**).

ماريا مونتيسوري طبيبة ومربية ايطالية اسهمت بنصيب وافر في وضع اسس طريقة تربوية تستند الى مبدأي الحرية واللعب .

قامت مونتيسوري بإنشاء بيوت الأطفال الخاصة بأعمار من 3 -7 سنوات واتخذت منها مجالا لتطبيق آرائها . وقد أكدت منتيسوري على تدريب الحواس وابتكرت العديد من وسائل لتدريبها خصوصا حاسة اللمس ، وتضمن برنامجاها التربوي أنشطة متعددة استخدمت خلالها أدوات عدة منها الأدراج وألواح والأرز وكراسي وصابون ومناشف وخيوط والصور والسلالم والاجراس والاوراق وعصي وغير ذالك (**هينستوك ، 35،2000-104، العناني ، 82،2000-89**).

9/ اللعب التعليمي الحديث وإستراتيجياته:

يستخدم اللعب في رياض الاطفال كوسيط لتربية ينمي في الاطفال صفات ايجابية كتعاون ومشاعر الطيبة .كما يستخدم كشكل من اشكال تنظيم التعلم و كطريقة لتعلم في روضة اذ تاكد انظريات الحديثة وممارسة التربوية على ان الاطفال ينبغي ان يتعلم في سياق نشاط ، فالاطفال يتعلمون وهم يلعبون وتلك طريقة وظيفية ملائمة لتعلم الاطفال وتعلمهم في روضة (**البلاوي ، 1986 ،127-128**).

من ناحية اخرى يوظف اللعب في مدرسة في تعليم الكثير من موضوعات المواد الدراسية المتنوعة .

• **إستراتيجيات التعلم واللعب :**

يحرص التعليم الحديث على توصيل المعلومات للتلميذ بأسلوب مشوق وممتع . فلم يعد التعليم اليوم يهدف إلى ملئ أذهان التلاميذ بالمعلومات بأسلوب التلقين وتأكيد على حفظ وتكرار كل ما يقوله المعلم . لقد أصبح التعليم الحديث يهتم بتنمية التلاميذ من جميع النواحي من خلال إشعارهم بالمتعة والبهجة . واللعب بأنماطه المتعددة وسيلة ممتعة تحقق أهداف التعليم الحديث . ولو استعرضنا استراتيجيات التعلم وتعليم في طفولة لوجدنا انها تتضمن الكثير من أنماط اللعب وأدواته وعلى المعلم عند استخدام استراتيجيات التعليم أن يأخذ في اعتباره ما يأتي :

 تحديد الأهداف التعليمية .

- إختيار الإستراتيجية المناسبة لمستوى التلاميذ وأهداف ومحتوى التعلم .

- اعداد المواد واللعب التربوية المناسبة .

- تهيئة غرفة الصف من حيث الإضاءة وتهوية .

إستراتيجية الحوار والمناقشة :

تمثل المناقشة دورا رئيسيا في الظروف الرسمية وغير الرسمية وهي بضرورة استراتيجية تعليمية تستخدم اثناء تقديم محتوى معين مع جماعة صغيرة ومناقشة مهمة النفسية وفهم ما يدور حول الفرد ، وهي نشاط يمركز حول الطالب حيث يناقش ويتبادل الخبرات وافكار مع غيره من طلبة ومع المدرس ، فهي طريقة استكشافية جماعية تتم من خلال قائد المجموعة والمجموعة الصغيرة ، وهي ذات طبيعة حرة يكتسب الافراد عن طريقها الخبرات بطريقة ممتعة ومثيرة . (**قوطامي ، 1993 ، ص171**).

وعند استخدام المعلم لاسترتيجية الحوار والمناقشة ينبغي غليه ان يتقن مهارة التحدث واستماع وادارة الحوار وحسن صياغة الاسئلة توجيهها بشكل وتوقيت مناسبين ، وعليه في وقت ذاته ان يدرك متى ينبغي الا يتدخل في الحوار الدائر بين

الاطفال اثناء انشطة اللعب حتى لا يشعرو بمراقبته لهم لان شعورهم بذلك يحد من تلقائيتهم وحريتهم في التعبير .

إستراتيجية التعلم بإستخدام المواد و الوسائل السمعية و البصرية :

المقصود بهذه الإستراتيجية أن المواد و الوسائل تقوم بعمل المعلم وتحل مكانه . وهنا تكمن الصعوبة لأن إنتاج أو تصميم أو حتى إختيار وسائل التعليم و تعديلها لتتناسب وإحتياجات كل متعلم ومستوى نموه ليس بالأمر السهل ، ولكي تقوم المواد مقام المعلم في عملية التعليم ينبغي ان تكون من النوع الذي يثير دافعية المتعلم ، وان تصمم بشكل يمكن الطفل الذي يستخدمها من فهمها ومتابعة التعليم من خلالها **(الناشف ، 1997 ، ص227)**.

ان استخدام العاب الحاسوب في مجال التعليم يدمج عملية التعليم باللعب في نموذج ترويحي يتدارة الطلبة من خلاله ويتنافسون للحصول على بعض النقاط ككسب ثمين . وفي سبيل تحقيق مثل هذا النصر يتطلب الامر من الطالب ان يحل مشكلة ما او يفسر بعض الارشادات او يجيب على بعض اسئلة حول موضوع ما ، ومن خلال هذه الاستراتيجية تضيف الالعاب التربوية عنصر الاثارة والحفز الى العمل المدرسي ، ومما يرفع من قيمة الالعاب انها تغطي العديد من المناهج وتقدم تعلما موجها لتنمية بعض المهارات الخاصة **(الحيلة ، 2002 ، ص163)**.

ان عديد من الالعاب الالكترونية هي العاب مبرمجة بحيث يمكن للطفل او طفلين ممارستها من خلال الحاسوب . وتعد هذه الالعاب مناسبة لاهتمامات الاطفال كما انها تلائم جميع الاعمار ، ومعظم هذه الالعاب يتضمن مستويين او اكثر من مهارة وسرعة.

استراتيجية التعلم بالإكتشاف :

التعليم بالاكتشاف ليس بالامر السهل اذ يتطلب من المعلم الكثير من تفكير في خطوات التخطيط والتنظيم والتنفيذ ليهئ في نهاية بيئة ومواقف تعليمية تساعد على الاكتشاف من قبل المتعلمين . اذ من السهل على المتعلم الارتداد الى طرق التي الفها في تعليم وغالبا ما تكون الطرق الالقائية المباشرة اذ لم يدرب على مهارات التعلم بالاكتشاف (**الناشف ، 1997، 237**).

وتوفر استراتجية التعلم بالإكتشاف تحقيق المشاركة في عملية التعلم وتنمية العمليات المعرفية كالاستنتاج وتعميم واستدلال وتفكير النقدي وابتكاري وبذالك تساعد هذه الطريقة في انتقال من التدريس القائم على الشرح والعرض الى التدريس القائم على المشاركة الايجابية في مواقف حل المشكلات (**السيد ، 1995 ،109-108**).

فرحلات والزيارات الميدانية والعديد من العاب التربوية تنمي مهارة التعلم بالاكتشاف وتساهم في انتقال من الحقائق الجزئية الى المبادئ والتعميمات التي تمكن التنبؤ بظواهر المستقبلية وتفسيرها . من الالعاب المستخدمة في تنمية مهارات الاكتشاف : اشكال ناقصة يحاول المتعلم ملا الجزء الناقص منها ، العاب التصنيف والمتشابه والمختلف .

استراتيجية التعلم الابتكاري :

التعليم الابداعي عبارة عن العملية التي من خلالها يشعر المتعلم بالمشكلات في معلومات التي يحصل عليها مع تجميع المتعلم لهذه المعلومات وتركيبها بطريقة تساعده تحديد الصعوبات مع البحث عن الحلول ووضع التخمينات واختيبار هذه الفروض وتعديلها واخير توصيل النتائج الى المعلم او الزملاء (**السيد ،1995، ص100**).

ويمكن استخدام العصف الذهني في تعليم العديد من الموضوعات في غير مادة دراسية كما يمكن ربطه بالعب التمثيلي اذ يستطيع الاطفال التعبير عن افكارهم بالحركة والصوت.

استراتيجية الدرامة ولعب الأطفال :

تفيد هذه الطريقة في تعليم العديد من الموضوعات الدراسية كما انها تعد وسيلة ممتازة لتعليم الاطفال المفاهيم الاجتماعية والاخلاقية .وعليه فهي تساهم اسهاما حقيقيا في تنمية النواحي الاجتماعية والوجدانية .

وتساعد أنشطة الدراما ولعب الأدوار الأطفال على الإحساس بالآخرين وفهمه وادراك الأدوار المتنوعة التي يلعبوها الاخرون كما تساعدهم على تنمية المعكوسية في التفكير اذ يتعلم الطفل من خلال تمثيله لادوار الآخرين من حوله ان يرى الغير من زاوية اخرى ويفهم ان لهم وجهة نظر مختلفة غير وجهة نظره هو، وهذه خطوة هامة نحو التخلص من التفكير الغير موضوعي المتمركز حول الذات . كما يعد اللعب الإهامي شكلا من اشكال التفكير (**الناشف ، 1997 ، ص264**).

ان استراتيجيات الدراما التي تستخدم في مجال التربية والتعليم عديدة ومنها لعب الدور وتمثيل الامائي (الصامت) ومسرح المناهج وعصف الافكار وغير ذالك (**العناني ، 185،2002-255**).

إستراتيجية التعلم التعاوني :

يستندو التعلم التعاوني على نظرية التعلم الاجتماعي اذ يتم هدا التعلم من خلال النموذج وتلعب عملية التفاعل دورا كبيرا واساسيا في التعلم التعاوني ، ويشترك الافراد من اجل تحقيق هذا الهدف . وهذا الاعتماد المتبادل يحفز الأفراد على :

- تشجيع بعضهم بعضا لأداء ما يمكن ان يساعد المجموعة على النجاح .
- مساعدة بعضهم بعضا لأداء ما يمكن ان يساعد المجموعة على النجاح.
- محبة الاخرين ، اذا ان الافراد يحبون من يساعدهم على تحقيق اهدافهم ، كما ان التعاون يزيد من الاتصال الايجابي بين افراد المجموعة .

 ويلعب اللعب التعاوني دورا كبيرا في التعلم التعاوني خصوصا في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتاخرة كما تتضمن الالعاب التنافسية قدرا كبيرا من التعاون خصوصا العاب المسابقات بين فريقين اذ يتعاون اعضاء كل فريق في وضع ايجابات لحل المشكلات من اجل الفوز على اعضاء الفريق الاخر .

إستراتيجية التعلم الفردي :

تقول ساندز ان هناك لبسا واضحا بين نمطين من التعليم والتعلم : التعلم الفردي والتعلم التفريدي ، فتعلم التفريدي يعني ان لكل طفل المهام واعمال الخاصة به والتي صممت لتقابل حاجاته الفردية وقدراته ومستوى تحصيله ، في حين ان التعليم الفردي هو الاكثر شيوعا يعني اعطاء جميع التلاميذ الصف مهام متشابهة ولكن كل واحد منهم يعمل وحده وبسرعته الذاتية (**الناشف ، 188،1997**).

ويتعلم الاطفال الكثير من الخبرات والمهارات عن طريق اللعب الفردي فثمة العاب تعليمية عديدة تمارس بطريقة فردية استنادا على مبدا التعلم الفردي والذي يتيح الفرصة لكل طفل ان يمارس لعبة بمفرده وبسرعته الخاصة ومن العاب الفردية التعليمية العاب التطابق والتصنيف والمتاهات ومعرفة الاختلافات في الصور المتشابهة .

في مناقشتنا بالعلاج بالعب لم نفصل بين عملتي التشخيص والعلاج من خلال اللعب ، لانه من الصعب الفصل بينهما اذ ان اللعب يكشف عن .....، ويشخص لي ....، ويعالج في آن واحد مكان متيسرا من الامور المتعلقة بطفل.

• فوائد الإرشاد والعلاج باللعب :

يستند الإرشاد والعلاج باللعب إلى الأهمية النفسية والتربوية للألعاب وأدوات اللعب وعلى مجموعة من الاسس والاتجاهات الهامة التي تجعل منه أسلوبا فعالا وذا قيمة في مجال العمل مع الأطفال . ويمكن القول ان هذا الأسلوب يحقق للطفل فوائد كثيرة لأنه :

-1 يعد مجالا سمحا لتعبير عن رغبات والصراعات ويتيح فرصة ازاحة المشاعر مثل الغضب والعدوانية الى اشياء اخرى بديلة وتعبير عنها تعبيرا رمزيا مما يخفف عن الطفل الضغط وتوتر الانفعال .

-2 يساعد الطفل على الاستبصار بمشاكله ومعرفة اسبابها .

-3 ينمي الميول وثقة بالنفس ويساعد على الابتكار وينمي الخيال

-4 يعطي الفرصة للطفل لاختبار الواقع بما فيه من اشخاص ومواد مما يعزز في نهاية الامر صورة الذات .

-5 يعد وسيلة لتحقيق التسامي واعلاء ، فالعب بالادوات وسائل ممتازة لاعلاء الدوافع المتعلقة بالغذاء والاخراج والعدوان .

-6 يستخدم لتحقيق اغراض وقائية وذالك عن طريق تقديم الطفل لخبرة ميلاد طفل جديد حتى لا يفاجيء بهدا الميلاد .

-7 قد يترتب عليه ان يتقدم المعالج باءقتراحات الى والدين بزيادة فهمهما وتغير موقفهما من طفل .

-8 يمكن ان يساهم في اعداد الطفل للمستقبل.

-9 يستخدم في مجال التشخيص والكشف عن مشاكل الطفل .

-10 يستخدم في تقليل حساسية الطفل لمواقف الخوف بطريقة امنة متدرجة ومتكررة .

•خلاصة :

يعتبر اللعب وسيطا تربويا يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة ، فمن خلال هذا الفصل نستنتج بأن الأطفال كثيرا ما يخبرون بما يفكرون فيه وما يشعرون به من خلال لعبهم التمثيلي الحر و إستعمالهم للصلصال أو الطين .

وهكذا فإن الألعاب التربوية العلاجية متى أحسن تخطيطها و تنظيمها و الإشراف عليها تؤدي دورا فعالا في التخفيف من السلوكيات غير السوية ، وقد أثبتت الدراسات التربوية القيمة الكبيرة للعب في إكتساب المعرفة ومهارات التواصل ، كما أن الألعاب التربوية العلاجية تساعد المربي و تجعله ملما بما يحتاجه عند أداء مهمته من أنشطة مواد وأساليب وطرق و تجعل الطفل الأصم في حالة تنفيس و تفريغ لعدوانه المكبوت ، وفي حالة تواصل خاصة في جو المرح الذي تبعثه هذه الألعاب و الذي ينعكس بالإيجاب على سلوكات الطفل الأصم.

الفصـل الثالـث

التفاعـل الصـفي

الفصل الثالث : التفاعل الصفي

تمهيد

1/ مفهوم التفاعل الصفي

2/ أهمية التفاعل الصفي

3/ أنواع سلوك المعلم أثناء تفاعله داخل الصف

4/ أنواع التفاعل الصفي

5/ دور التفاعل الصفي

6/ نظام التفاعل الصفي

7/ أنواع نظم التفاعل الصفي

8/ المهام المتعلقة بتنظيم التفاعل الصفي

9/ إستراتيجيات التفاعل الصفي

10/ طرق تحسين التفاعل الصفي

11/ مهارات التفاعل الصفي

12/ العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

13/ النظريات المفسرة للتفاعل

خلاصة.

الفصل الثالث:1/ التفاعل الصفي :

تمهيد :

يتوقف نجاح العملية التربوية داخل الصف على مدى ما يجري من إتصال بين المعلم و تلاميذه في المواقف التعليمية و لإحداث هذا الإتصال بين المعلم وتلاميذه و بين التلاميذ أنفسهم لابد من توفر البيئة المناسبة و المشجعة على التفاعل سواء ما يتعلق منها بتنظيم الأمور المادية أو بالجو الإجتماعي و الإنفعالي الذي يسود غرفة الصف .

وهناك فرق بين الإتصال و التواصل حيث يعني الإتصال ثمة رغبة من أحد الطرفين بإتجاه الآخر (قد يستجيب أو يتفاعل مع تلك الرغبة أو لايستجيب لها). أما في التواصل فإن التفاعل أو الرغبة في المشاركة تحدث من كلا الطرفين .

ويطلق على جميع الأنشطة المتبعة من قبل المعلم و التلاميذ لإستمرار الإتصال بالتفاعل الصفي .

1/ مفهوم التفاعل الصفي:

وردت في الدراسات و الأبحاث التربوية العديد من التعاريف حول التفاعل الصفي نذكر منها :

1. **عرفه حمدان (1982)** بأنه : هو كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الإيماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا و نفسيا لتحقيق تعلم أفظل .
2. **وعرفه نشواتي (1985)** : بأنه عبارة عن الآراء و الأنشطة و الحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة و هادفة لزيادة دافعية المتعلم و تطوير رغبته الحقيقية للتعلم .
3. **وعرفاه القلا و ناصر (1995)** بأنه : إيصال الفكار أو المشاعر أو الإنفعالات من شخص لآخر و من مجموعة لأخرى
4. **عرفه إبراهيم (2002)** بأنه : مجموعة الأداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلم و المتعلمين من كلام و أفعال و إشارات و حركات و التواصل لتبادل الفكار و المشاعر بهدف إثارة دافعيتهم نحو الدرس ورفع كفاءة العملية التدريسية التي يمكن ملاحظتها و تسجيلها و تحليلها **(إبراهيم وحسب الله ، 2002 ، ص77)**.
5. **عرفه أبو سعيد (2006)** بأنه : كل ما يصدر عن المعلم و الطلاب داخل الحجرة الدراسية من كلام و أفعال و إشارات و حركات و غيرها بهدف التواصل و تبادل الأفكار و المشاعر و مما لاشك في أن التفاعل الصفي دورا في العملية التعليمية التربوية كما إن لاشك له أثر في عملية التعلم والتعليم .**(أبو سعيد ، 2006، ص3)**.

- ويتضح من خلال التعاريف أعلاه بأن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية متفاعلة بين التلاميذ و معلمهم أو بين التلاميذ أنفسهم بهدف تبادل الآراء و مناقشتها لإيجاد نوع من التكيف الصفي و حالة الإنسجام التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفعالية.

وكتعريفين نظريين لهذا المصطلح و يستخدم عليهما في بناء التعريف الإجرائي إذ يمكن أن نقول : هو كل الأقوال و الأفعال و الإشارات و الحركات التي تحدث داخل الصف بين المعلم و المتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم سواء كانت لفظية أو غير لفظية .

2/ أهمية التفاعل الصفي :

أكدت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة ، ويمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية :

1- يساعد على التواصل و تبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم .

2- يساعد في تهيئة المناخ الإجتماعي و الإنفعالي الفعال .

3- يساعد على الضبط الذاتي .

4- يتيح فرصا أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية و عرض أفكارهم .

5- يزيد من حيوية المتعلمين في الموقف التعليمي .

6- يمنح المتعلم الثقة بالنفس (**العامري ، 2009 ، ص100**).

يشكل التفاعل الصفي بين المعلم و التلميذ الركيزة اللأساسية في الموقف التعليمي لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس ، بل أيضا إلى إكتساب التلميذ لأنماط ثقافية وإجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من التلاميذ الآخرين و ذلك لكون التربية عملية إجتماعية .(**لشعيشي ، 2012، ص60**).

من خلال تعداد لأهمية التفاعل دور كبير بالنسبة لتلميذ وحتى المعلم و ذلك من خلال كسب ثقة في نفس التلميذ و كذا رفع الكلفة عن المعلم وما يتطلبه من جهد .

3/ أنواع السلوك المعلم أثناء تفاعله داخل الصف: يقسم سلوك المعلم أثناء تفاعله في الصف مع طلابه إلى قسمين رئيسيين هما :

1- الإتصال اللفظي ويكون عن طريق الكلام أو الحديث .

2- الإتصال غير اللفظي و يكون عن طريق الإشارات أو الإيحاءات أو الإيماءات .

4/ أنواع التفاعل الصفي :

أ/ التفاعل اللفظي :

و يقصد به أنواع الكلام شائعة الإستخدام داخل الفصل بدءا بتوجيه الأدوار و التعليمات أو إستخدام عبارات الإستحسان و التشجيع ونقل الأفكار من قبل المعلم وفي هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر إستعدادا للتفاعل معه و التفاعل بين بعضهم البعض ، وبذلك نجد أن مواقف التعلم تكون أكثر ثراء وقيمة وذات المعنى ويشعر التلاميذ بميل حقيقي للإقدام و المشاركة فيما يجري من مناقشات جميع الأطراف ، كذلك فإن النتاج التعليمي و نوعيته مرهون بما يسود من علاقة بين المعلم و المتعلم ، وما يسود الجو الصفي من تساهل مقنن لإنجاح التفاعلات المخططة .(**الخطايبة و آخرون ، 2004، ص 153- 154**).

ومن خلال هذا التعريف نستنتج ما يلي :

- التفاعل الصفي اللفظي أكثر الأنماط سيادة في الصف .

- يتم هذا النوع من التفاعل بين المعلم و التلميذ .

- يهدف أيضا التفاعل الصفي اللفظي إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين .

أ/1 أهمية التفاعل اللفظي : و يحددها (**أبو جادوا ، 2000**) بما يلي :

- يزيد من مقدرة المعلم في الخلق و الإبداع للمستحدثات التربوية .

- يربط بين النظرية و التطبيق في المجال البحثي و الإستقصائي في غرفة الصف .

- يساعد المعلم في تخطيط و تنظيم ممارساته و بدورها تحسن الممارسات التدريسية الصفية و يزيد من وعي المعلم لأهمية هذه العلاقة وزيادة نتاجات التعلم لدى المتعلمين .

- يسهم في تقليل فرص العشوائية ويساعد على فرض الرقابة للتدريس .

- تعويد الطلبة على الإستقلالية و الإعتماد على النفس في طرح الأفكار و نموها . (**المرجع السابق نفسه ، ص171**).

أ/2 فعالية التفاعل اللفظي :

- أن تكون لغة المدرس واضحة سليمة وسهلة .

- أن تكون ملائمة لمستوى المتعلمين .

- أن تتصل بمادة التعلم .

- أن يتوافر فيها شيء من الجمال .

- أن تدعم بالإيماءات و الإشارات المعبرة .

- الإبتعاد عن تكرار مفردات معينة بشكل نمطي .

- الحرص على أن يكون لكل حركة أو أداء معنى يعبر عنه .(**عطية ، 2007 ، ص 101-102**).

ب/ التفاعل غير اللفظي :

يعرف قطامي (1993) التفاعل غير اللفظي بأنه التواصل بلغة الإشارة المتضمنة تعبيرات الوجه و إشارات اليد و الرأس ، وتهدف مهارات التواصل غير اللفظي إلى نقل المشاعر و

الأفكار من شخص إلى آخر بإستعمال الحركة ، وهي من أهم المهارات النفس حركية حيث جاءت في قمة الهرم ، حسب تصنيف هاور للمهارات النفس حركية.

ب/1 مزايا التفاعل غير اللفظي :

أن عملية التفاعل غير اللفظي تساعد في نقل المعلومات بشكل أفضل ، لأن المدرس بإستخدام وسائل التفاعل غير اللفظي يلقى على المعلومة عباءة إنسانية ، ويجعلها أكثر ملائمة لشعور الطلبة .

و النقاط التالية تعد ميزات التواصل غير اللفظي وهي :

- تساعد على التواصل عندما لايتمكن الأفراد من التخاطب بصورة طبيعية .

- تستخدم كنوع من الإختصار .

- تزيد من مستوى التعبير عن النفس في التفاعل الإجتماعي .

- تزداد العلاقات الإنسانية دفئا عند إستخدام التواصل غير اللفظي .

(فراس السيلتي ، 2008 ، ص 206- 207).

ب/2 العناصر التي تتصل بالتفاعل غير اللفظي :

- كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات ، ملامح ،.....) و تنتمي إلى شفرة الإنجاز .

- العلامات الثقافية كطريقة اللباس وتتمثل في الشفرة الإصطناعي .

- إستعمال المجال و الديكور و تمثل الشفرة السياقية .

- الآثار التي تحدثها أصوات و ألوان مثل : نظام إشارات المرور وهي الشفرة الوسيطة (**تاعوينات ، 2009 ، ص 107**).

6/ دور التفاعل الصفي :

يمكن أن يؤدي التفاعل الصفي وظائف و أدوار تربوية وتعليمية فاعلة ويمكن أن نختصر هذه الأدوار في ما يلي :

1- الإعلام : يتمثل في إعطاء المعلومات و الأفكار و الحقائق وهذا من خلال الإلقاء و المحاضرة .

2- التوجيه و الإرشاد : وهذا من خلال إصدار التعليمات و التوجيهات و إستخدام البناء و من خلال توفير المناخ النفسي الإيحائي المشجع على التعلم بالثناء وتقبل المشاعر و التزويد بالتغذية الرجعية الهادفة .

3- التهذيب : وهذا من خلال النقد وإستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله وفي رفض المشاعر و تقبلها .

4- التحفيز و إستثارة دافعية الطلاب للتعليم : وهذا ما يوضح الأهداف و مدح سلوك الطالب المرغوب فيه و تقبل آرائهم و أفعالهم و مشاعرهم بتفهم وموضوعية و إستخدام كل أنواع الأسئلة لإستثارة دوافعهم للتعلم .

5- التقويم : وهذا بإصدار الأحكام على سلوك الطلاب (أقوالهم و أفعالهم) التعليمي من خلال الأداء الصفي و يلعب كثير من الأنماط الصفي دورا تقويميا من خلال تقبل الثناء ، الرفض ، الإنتقاء و إعطاء التعليمات و التوجيهات ويشمل التقويم طرح الأسئلة على الطلاب الذي يتطلب منه إصدار أحكام تقويمية على أعمالهم و أعمال الآخرين .

6- التخطيط : يتم ذلك عن طريق إطلاع الطلاب على الخطة الدراسية و طلب رأيهم في عناصره في بداية الدرس كما يتم ذلك عن طريق مناقشة الطلاب في رأيهم و أفكارهم التي تتصف بالموضوع و الطلب إليهم تقديم إقتراحاتهم حول ما يريدون أن يتعلموا و حول أفضل

السبل و الوسائل لتعلم ذلك و تسهم تلك الأسئلة العريضة التي تحتمل الإجابات المختلفة في التخطيط أكثر من الأسئلة الضيقة (**نقلا عن بن شريك عائشة ، 2012، ص40)** .

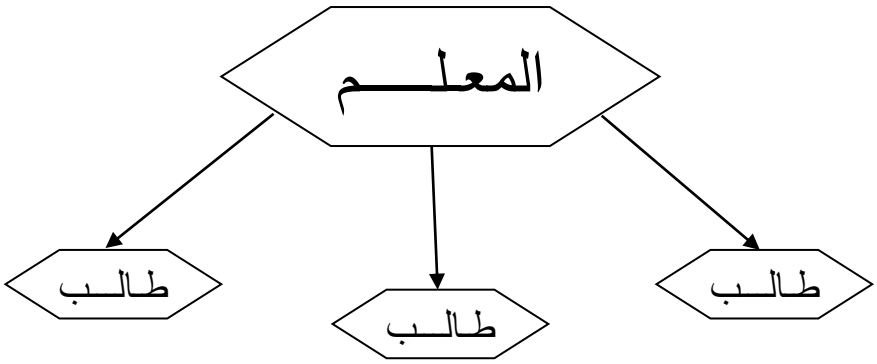
7/ نظام التفاعل الصفي :

تنص مبادئ التعليم على الصيغة التي يتم بها تكامل العملية التعليمية في أطرافها المعروفة المعلم ،المتعلم ، المنهاج (مادة التعلم) ، علما أن هناك بديهية و أساس علمي يستند على أن المنهاج و المعلم لهما تأثير كبير على أداء المتعلم ، إلا أن أداء المعلم و طريقة تخطيطه و إدارته للصف و الذي يطلق عليه (سلوك التدريس) يعد من أهم العوامل التي تؤثر على أداء المتعلم و بالتالي فالإرتقاء بهذا اللأداء إلى مستوى التمكن (السيطرة) الذي يعتبر أحد أهداف التربية يمكن أن يزداد فيه عامل سلوك التدريس و الذي يستلزم قياس و تقويم السلوك بدقة و موضوعية داخل الصف أثناء التفاعل الحادث بين المعلم و المتعلم ، حيث أن طريقة قياس هذا السلوك يحدد الأداء الضعيف الذي يستحق تحسينه و تدعيم و تعزيزالسلوك السليم لخلق فعالية صفية عالية . أن المعيار الحقيقي لتقويم دور المعلم هو آراء الطلبة بهم **(عبد الحميد ، 2005 ، ص100)**.

1/7. إدارة التفاعل الصفي بطريقة الإتصال وحيد الإتجاه :

وفي هذا النمط يرسل المعلم ولا يستقبل ، أي يرسل ما يود نقله إلى عقول طلابه دون رغبة في أن يبادر الطلاب بالمشاركة ، وهذا النمط هو أقل أنماط التفاعل من حيث الفعالية ، إذ يتبين منه أن الطلاب يأخذون موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا ، وتكون حصيلة التعلم هنا مجرد حقائق و معارف ، أي أنه تعلم لفظي فقط **(تاعوينات، 2009، ص103)**.

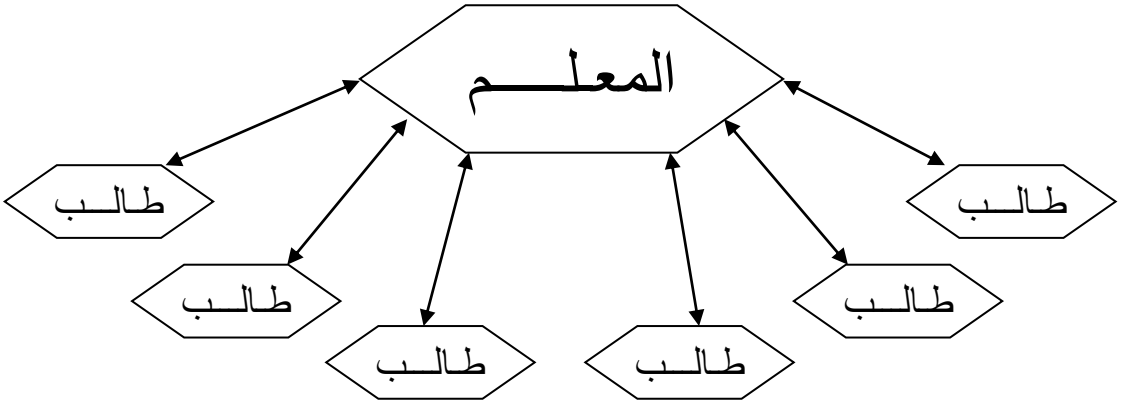
و نوصي بالطبع بالإبتعاد عن هذا النمط ما أمكن ما دمنا نستهدف تعلما حقيقيا.



الشكل رقم (1) : يمثل نمط أحادي الإتجاه

2/7 . إدارة التفاعل الصفي بطريقة الإتصال ثنائي الإتجاه :

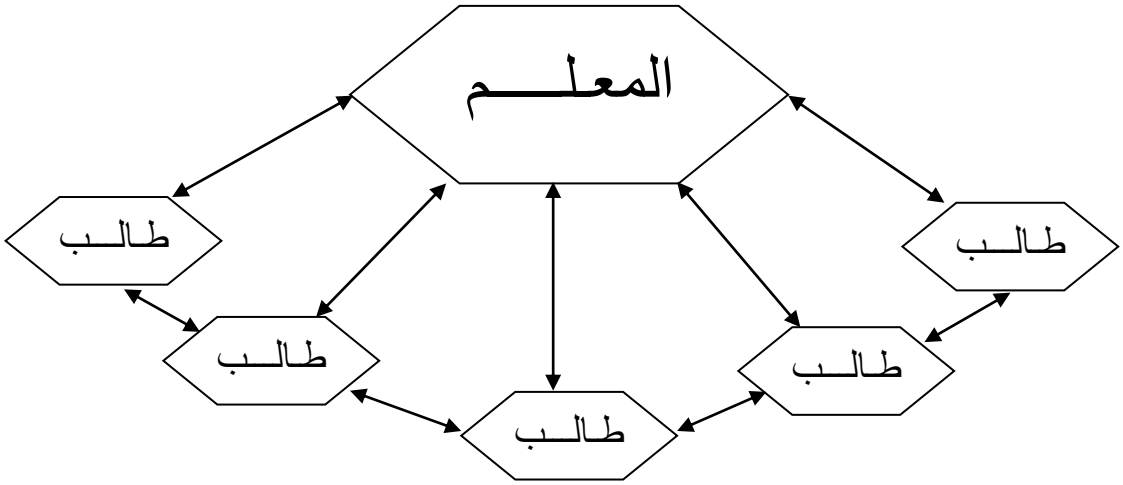
يتيح هذا النمط الفرصة للطلبة بالاستجابات واسترجاع المعلومات للمعلم، و هو تفاعل ما بين المعلم و الطلبة، لذالك فهو اكثر فعالية من النمط الاول، باعتبار ان الدور القيادي للمعلم في تعلم يشاركه فيه الطلبة ، و بذالك تكون الفرص اكثر في اظهار الحورات الهادفة وتسلسل الافكار وطرح المقترحات كما يكون دور الطلبة في نقل الحقائق والمعارف صادرا من عقليهم وعملياتهم الذهنية، يكون المعلم فيه محور الاتصال وان استجابات الطلبة هي وسائل تعزيز سلوك المعلم في الاداء تدريسي .



الشكل رقم(2) : يمثل النمط ثنائي الإتجاه

7/ 3. إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثنائي الاتجاه: في هذا النمط لا يكون الاتصال بين المعلم وطلابه فقط وانما يتعداه الى الطلاب أنفسهم و لكن بعدد محدود ، و يتصف هذا النمط بأن المعلم يسمح فيه لطلبته بالمنافسة فيمل بينهم وتبادل اراء ووجهات النظر وعليه لايكون المعلم هو مصدر التعلم الوحيد **(ماجد الخطابية واخرون ، 2004،ص152)** .

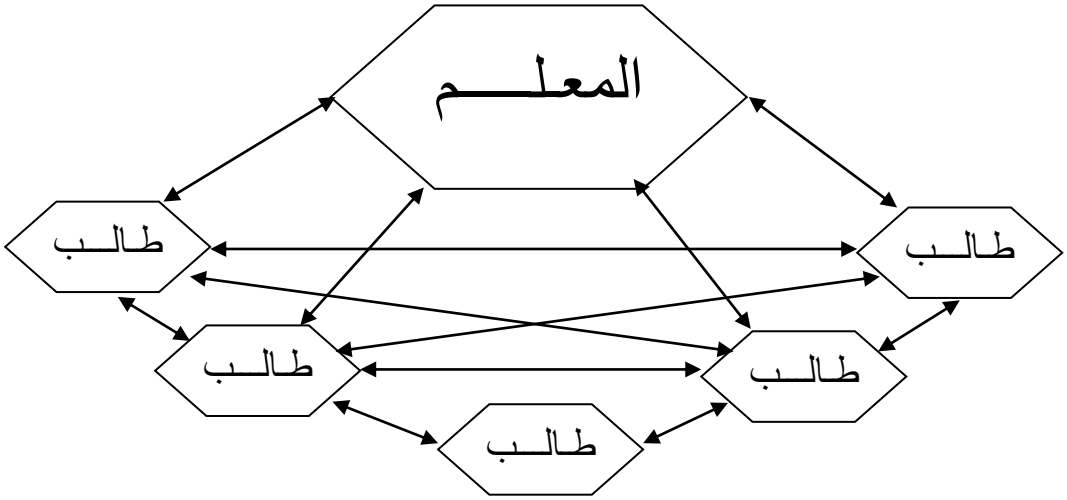
ومنه نستطيع القول ان المعلم في هذا النمط يصغي لتلاميذه ويتقبل ارائهم وهذا ما يدفع التلاميذ الى كسب المعارف وتعلم الجيد .



الشكل رقم(3) : يمثل النمط ثلاثي الإتجاه

4/7. إدارة التفاعل بطريقة الاتصال متعدد الاتجاهات :

لهذا النمط من الاتصال مزايا عديدة منها اتساع فرص التفاعل التعليمي واتصال اللفظي بين اكبر مجموعة من الطلبة ومعلم او بين الطلبة فيما بينهم وخلال هذا الاتصال تتولد مهارات عديدة يتبادل فيها الطلبة الخبرات وتنسيق المعلومات وتنظيم المعارف ونقل الافكار وتدعوهم للتعبير عن وجهات نظرهم واغناء المنخاخ الصفي بالعديد من اللإقتراحات بمنتهى الحرية وتوفر للمعلم فرصة لتقويم وقياس النمو التعلم . ان المناخ الصفي المفعم بالحيوية هو المناخ الذي يحقق ادوارا عديدة للطلبة يتسيدون فيها ساحة الصف ليدلوا بآرائهم بكل ثقة وجرئة ومصداقية (**البدري ، 2005،ص103**).



الشكل رقم (4): يمثل النمط متعدد الإتجاهات.

8/ أنواع نظم التفاعل الصفي :

يحتاج المناخ الصفي الى التنظيم في برامج التعلم والذي بدوره يطلب اطلاع ووعي لمستلزمات هذا المناخ من قبل المعلم . ان التفاعل الصفي لا يمكن ان ياخذ مساراته الحقيقة مالم يكن هناك تخطيط مسبق له من قبل المعلم كونه قائد هذا المناخ ثم الوعي الكامل من قبل الطلاب ليكون على استعداد سلوكي عالي لمتطلبات هذي البرامج . وعلى هدا الاساس تصنف نظم التفاعل الصفي الى مجموعتين :

1- نظام البنود

2- نظام العلامات **(البدري ، 2005، ص100)**

1/8. نظام البنود: يستخدم هذا النظام داخل الصف الدراسي لملاحظت مظهر سلوكي للتدريس اللفظي ويركز على هذا المظهر ويحلله الى اجرات لفظية يؤديها المعلم ، ثم توضع هذه الاجرات ذات الوضائف المتقاربة في مجموعات ، يخصص لكل مجموعة عنوانا خاصا يعبر عن جوهر تلك الاجرات ، ويجب ان يعرف كل بند من بنود ذالك اجراء تعريفا اجرائيا كونه مفهوما او نظرية او قانونا او مجموعة معارف . ويوضح هذا النظام حساب تكرار ووقوع الاجرات اللفظية اثناء عملية التدريس، و الامثلة الاتية تمثل من هذا النظام وغرض من كل واحد منها :

1- نظام بالس : لدراسة سلوك المعلم اثناء تدريسه المواد الاجتماعية ونفسية

2- نظام هوفس : ويهدف الى دراسة وضائف المدرس ودوره في تاثير على سلوك الطلبة.

3- نظام ويتستون : لدراسة السلوكية التي يتبعها المعلم .

4- نظام ريت : للمقارنة يبين سلوك المعلم اثناء تدريسه التقليدي وتدريسه الحديث

5- نظام فلانديز : لمعرفة ادات المعلم في تاثير على المناخ الصفي ، وهو النظام الشائع حاليا (**البدري ، 2005،ص100**).

2/8. نظام العلامات :

نظام يستخدم لملاحظة سلوك المعلم ويتخذ عدة مظاهر لتعرف على اهمية ووزن التدريس حيث تحلل جميع مظاهر سلوك التدريس ويحلل كل واحد منها الى ادات توصف بعبارة قصيرة مصاغة اجرئيا ، يستخدم المعلم اسئلة شفوية ويشخص نقاط القوة وضعف عند الطلبة وهناك عدة مشتقات هذا نظام يطلق عليها (قوائم الفحص) تستخدم لمعرفة مهارات المعلم التدرسية ومنها :

1- نظام جالتوت : لدراسة سلوك المعلم اثناء تدريس العلوم .

2- نظام براون : لدراسة المستوايات الادراكية مثل المعرفة والفهم اثناء التدريس .

3- نظام ميدلي : لدراسة السمات المميزة لسلوك التدريس(**المرجع السابق نفسه ، ص101**).

9/ المهام المتعلقة بتنظيم التفاعل الصفي :

1/9. أنماط الإتصال المرغوبة في التفاعل الصفي :

- مناداة الطلبة بأسمائهم .

- إستخدام ألفاظ تشعر الطلبة بالإحترام و التقدير مثل : من فضلك ، تفضل ، شكرا ، أحسنت ، بارك الله فيك .

- تقبل آراء الطلبة و أفكارهم و مشاعرهم بغض النظرعن كونها إيجابية أو سلبية .

- الإكثار من أساليب التعزيز لتشجيع الطلبة على المشاركة الإيجابية .

- إستخدام تعبيرات الجسم و الوجه لتشجيع المشاركة (هز الرأس و الإبتسام).

- الإعتراف بمساهمات الطلبة مهما كانت : تلخيص إجابة الطالب ، تكرار الإجابة لزملائه و البناء عليها و طرح تساؤلات حولها .

- تعزيز الإجابات الصحيحة جزئيا (محاولة جيدة لكن تأكد ...و تجنب التعليقات و التعبيرات السلبية).

- الإكثار من إستخدام الأسئلة المثيرة للتفكير التي تتطلب مهارات عقلية عليا .

- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة و الإستفسار .

- إعطاء الطلبة الوقت الكافي للفهم و التحدث بسرعة معقولة و بعبارات واضحة ومناسبة للطلبة (**الرشايدة ، 2010 ، ص14**).

2/9. أنماط الإتصال التي لا تشجع على التفاعل الصفي الفعال :

- إستخدام عبارات التهديد و الوعيد .

- إهمال أسئلة الطلبة و إستفساراتهم .

- الإستهزاء و السخرية .

- التشجيع و الإثابة في غير موضعها .

- التقليل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا إجابة محددة .

- إحتكار الموقف التعليمي دون إتاحة الفرصة للطلبة بالمشاركة و الكلام .

- النقد الجارح لسلوك الطلبة و آرائهم .

- التسلط بفرض الآراء **(المرجع السابق نفسه ، ص15)**

10/ إستراتيجيات التفاعل الصفي :

تظهر أهمية التفاعل الصفي بمدى إسهامه في تحسين التعلم الصفي . ويمكن التعرض لإستراتيجيات التفاعل الصفي من خلال معالجة الإفتراضات التي يمكن تبنيها لتحسين التعلم إعتمادا على إتجاهات التفاعل الصفي وهي كالتالي :

إن التعلم عملية منظمة متسلسلة و نظامية . فالتعليم الصفي يتضمن عددا من الطلبة في أوضاع مختلفة وعندما يتوصل هؤلاء الطلبة في نقاش حول موضوع إلى رأي ما ، فإن هذا السلوك يخضع للملاحظة وبذلك يمكن دراسته وتحليله و التنبؤ بنتائجه .

التعليم عن طريق التفاعل اللفظي يشمل السلوك الذي يمكن تحديده كي يستطيع المعلم تجربته و التحكم به.

يرغب المعلمون في تحسين تعليمهم عندما يكون بإمكانهم لمس نتائج ذلك بطريقة سهلة.

يمكن أن يحدث تحسين في إستراتيجيات تعلم التفاعل اللفظي إذا توفرت الشروط التالية:

- رغبة المعلم التغيير نحو الأفضل.

- توافر الدعم للمعلم.

- النظام الذي يمكن أن يسجل بموضوعية ما الذي يحدث في غرفة الصف، و يمكن تمثيله برسم بياني حيث يقدم أدلة حسية لنتاجات السلوك التدريسي.

إمكانيات التجريب أعطت فرصا لإختيار إفتراضات كان يصعب تجريبها و بذلك نقلت من فن إلى علم يمكن أن يخضع للتجريب و التحكم يساعد على تفسير الظاهرة التعليمية و التنبؤ بها . وذلك يحسن التدريس **(قطامي و آخرون ، 2005 ،ص333)**.

11/ طرق تحسين التفاعل الصفي:

ينطوي التدريس الفعال على إتصال فعال ومن هنا لا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس و بين الغرض من تحسين الإتصال أو التفاعل ، وهذه بعض المقترحات التي تفيد المعلمين في جهودهم الرامية لتحقيق الإتصال الناجح من طلابهم :

أولا: على المعلم أن يبذل جهده في تحسين قدرته ومهارته الكلامية و أن يتكلم بشكل مباشر ويتقنه و بنمط مألوف بحيث يجعل من كلماته تناسقا حيا .

ويستخدم معها الجهات و الإرشادات المعبرة المناسبة مع التنويع في الصوت و معدل الكلمات للحصول على النتائج المطلوبة **(قطامي و آخرون ، 2005،ص333)**.

ثانيا: على المعلم أن يخطط و ينظم درسه بطريقة منطقية و سهلة الفهم و التقديم من خلال تقسيم الموضوع إلى أجزاء واضحة متكاملة وربط أجزاء البحث بعضها بعضا دون تشتيت إنتباه المتعلمين.

ثالثا: على المعلم أن يحدد الحاجات و القدرات و الإهتمامات للمتعلمين ويختار المفاهيم و الأمثلة و الخبرات ما يتلائم معها ليحقق هدفه من التفاعل الصفي **(قطامي و آخرون، 2005، ص334)**.

رابعا: على المعلم أن يصغي بشكل جيد و بإهتمام لأسئلة طلابه ، وإجاباتهم ، وتعليقاتهم ، لأنهم يصبحون أكثر إهتماما و إقتناعا إذا أبدي المعلم إهتماما لآرائهم و أفكارهم.

خامسا: على المعلم أن يعمل على تنمية أساليب الضبط الذاتي لدى الطلبة النابع من داخلهم وليس مفروضا عليهم، و الممارسات الآتية يمكنها أن تشجع الطلبة على الإنضباط الذاتي:

- تعزيز السلوك الإيجابي للطلبة.
- إعتماد الأسلوب الديمقراطي .
- تنويع الأنشطة في الموقف التعليمي .

- تقبل مشاعر الطلبة وإحترامها .

- الإعداد الجيد للدرس (**المرجع السابق نفسه ، ص335**).

13/ مهارات التفاعل الصفي :

تمثل عملية التعليم عملية تواصل و تفاعل دائمين ومتبادلين و مثمرين بين المعلم و التلميذ من جهة وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى ، و يتطلب هذا أن يكون المعلم مكتسبا لمهارات تدريسية معينة ، إذ أن إفتقاد المعلم لهذه المهارات إلى حدوث التفاعل الصفي المثمر بين المعلم و تلاميذه .

أ/1. مهارة صياغة و توجيه الأسئلة الصفية :

تعد الأسئلة عاملا مهما في التدريس وتظهر كفاءة المعلم عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة ، وأساليب توجيهها و بطرق إثارة التلاميذ عند طرح هذه الأسئلة ليجيدوا المطلوب و يجيبوا عليها بنجاح ، وعرف الباحثون و المختصون السؤال على أنه " عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي أو هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص أو مجموعة أشخاص بحيث يفهمون المقصود منها ، و يعملون فكرهم فيها ويستجيبون لها بشكل ما يفهمونه من وجه السؤال في البداية "(**عرفة ، 2005، ص247**).

كما يمكن تعريف مهارة صياغة و توجيه الأسئلة الصفية بأنها " مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي ، وتظهر من خلال مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال و الأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ"(**مجدي إبراهيم و آخرون ، 2005، ص78**).

ويتفرع عن هذه المهارة ثلاث مهارات فرعية هي :

- مهارة صياغة الأسئلة .

- مهارة توجيه (طرح الأسئلة).

- مهارة تلقي إجابات التلاميذ .

أ/1.1/ مهارة صياغة الأسئلة الصفية :

تعد الصياغة اللفظية للسؤال من الأمور المهمة التي يجب أن يصنعها المعلم نصب عينيه ، فالصياغة اللفظية غير المناسبة يمكن أن تخل بالسؤال مهما كانت فكرته جيدة كما تشير صياغة السؤال غلى الطريقة التي تعبر بها عن المضمون بإستخدام الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال و بعدد الكلمات فقد يكون الهدف من السؤال الإستفسار عن موضوع بذاته ولكن عدم صياغته بشكل منطقي وبكلمات ليس لها معنى ، وبعدد غير مناسب للكلمات تجعله لا يحقق ذلك الهدف (**مجدي إبراهيم و آخرون ، 2005، ص79**).

أ/1. 2/ مهارة توجيه (طرح الأسئلة):

تعد هذه المهارة من أهم مهارات التعليم الصفي و التي يجب أن يتدرب عليها المعلم حتى درجة الإتقان و تتضمن هذه المهارة عددا من السلوكيات المكونة لها وهي :

- الطلاقة في طرح الأسئلة .

- التعمق في طرح الأسئلة .

- التنوع في طرح الأسئلة .

- طرح أسئلة التفكير المتمايز .(**خالد الأحمد ، 2005، ص79**).

أ/1. 3/ مهارة تلقي المعلم إجابات التلميذ :

تعد عملية تلقي المعلم لإجابات التلاميذ من العناصر المهمة للموقف التدريسي وفيما يلي بعض المبادئ التي تساعد المعلم على تلقي إجابات التلاميذ بفهم ووعي كاملين وهي:

- الإستماع بعناية لما يقول التلميذ ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته .

- إمتداح الإجابة الصحيحة .

 من الأفضل أن لايعلن المعلم للتلميذ بأنه أخطأ في إجابة على السؤال و إنما يوجه له مثلا عبارة أريد إجابة أدق أو ليست الإجابة المطلوبة وبهذا يضمن مشاركته مستقبلا .

 تقديم بعض الإيحاءات و التلميحات الصريحة أو غير الصريحة التي تساعد التلميذ على تقديم إجابات صحيحة .

 من الأفضل ألا يقدم المعلم سؤالا مركبا تتطلب إجابته الرد على مجموعة من الإستفسارات الضمنية ويستبدل هذا السؤال بأسئلة قصيرة متتابعة .

 عدم مقاطعة التلميذ في أثناء الإجابة أوإبداء بعض الإشارات الجسمية أو الإنفعالية .

 تجميع إجابات التلاميذ عن الأسئلة و تلخيصها بلغة واضحة وسهلة لمجموع تلاميذ الفصل .

 عند إجابة تلميذ عن سؤال يطرحه المعلم يمكن لبقية التلاميذ الإستفسار من المعلم أو من التلميذ المجيب عما خفي عن أذهانهم أو عن غير الواضح في هذه الإجابة ، بشرط أن يتم ذلك بنظام لحظ نظام الفصل . **(مجدي إبراهيم و آخرون ، 2005، ص82)**.

ب/1. مهارة تنويع المثيرات : ويقصد بتنويع المثيرات عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير و التغيير و إثارة الحماس في العمل وعلى الإبتكار فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعية . **(مجدي إبراهيم وآخرون ، 2005، ص92)**.

وهناك عدة أساليب لتنويع المثيرات يمكن للمعلم إستخدامها ليستحوذ على إنتباه التلاميذ ليغير من إيقاع عرض الدرس هي :

ب/1. 2 التنويع الحركي :

يعني التنويع الحركي أن يغير المعلم من موقعه في حجرة الدراسة فلا يقف في مكان واحد طوال الوقت بل عليه الوقوف مقتربا من التلاميذ متحركا بين الصفوف فهذه الحركات البسيطة من جانب المعلم تغير من الرتابة التي قد تسود خلال الفصل ولكن يجب ألا يبالغ المعلم في حركاته أو تحركاته حتى لايشتت إنتباه التلاميذ أو يثير أعصابهم (**مجدي إبراهيم و آخرون ، 2005، ص93**).

1. 3 التركيز و الإنتباه :

ونقصد بها الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه إنتباه التلاميذ وقد تكون هذه الأساليب لفظية أو غير لفظية مزيجا بينهما ومن أمثلة التعبيرات اللفظية مايلي :

- أنظر إلى هذا الشكل .

- لاحظ ما يحدث عندما أصل بين هاتين النقطتين .

ومن أمثلة التعبيرات غير اللفظية :

- إستخدام مؤشر لتوجيه إنتباه التلاميذ إلى شيء ما .
- الإلتفات إلى شيء معين .
- هز الرأس.

كما يمكن للمعلم إستخدام مزيج بينهما في آن واحد.

1. 4 التنويع في إستخدام الحواس : هناك دراسات وبحوث نفسية تؤكد أن قدرة التلاميذ على الإستيعاب تزداد بشكل جوهري إذ إعتمدوا في تحصيلهم على إستخدام حواس متعددة مثل : السمع ,البصر , اللمس ، كما تفيد الأبحاث أن تلاميذ المرحلة الإبتدائية يقعون في المرحلة الحس حركية لذلك يجب على المدرس إستخدام طرق التدريس التي تعتمد على وسائل الإيضاح المحسوسة و الوسائل التعليمية (**مجدي إبراهيم و آخرون ، 2005، ص93**).

ج/1. مهارة الإتصال و التعامل الإنساني :

فالإتصال عملية يتم فيها نقل المعارف و الخبرات المختلفة من المعلم للتلميذ و بالعكس بواسطة رسائل مختلفة .

أما مهارة الإتصال فتعرف بأنها :" العملية أو الطريقة التي يتم فيها نقل المعرفة من شخص إلى آخر حتى تصبح مشاعة بينهما و ينتج عنها قدر من التفاهم بينهما (**صلاح عرفة ، 2005، ص115**).

1. مكونات عملية الإتصال :

1- المرسل : وهو المعلم الأستاذ أو المحاضر في غرفة الصف و لديه فكرة يريد إرسالها ، والمرسل قد يكون التلميذ في حالة مشاركة التلميذ في عملية التعليم و التلقين و هذه المشاركة مطلوبة نظرا لعملية التعليم .

2- المستقبل : وهم التلاميذ في غرفة الصف وحتى يكون المستقبل حسن الإستقبال لابد من شروط هي :

- الراحة النفسية و الجسدية .
- المكان و الجو المناسب .
- أن يشعر بأهمية الخبرات التي تقدم له ، وهنا يأتي دور المعلم .
- أن يكون مشاركا للمرسل في نقل الخبرة .

3- الرسالة : هي مجموعة من المعلومات و المهارات و الخبرات و القيم و الإتجاهات كلها تمر عبر الرسالة و التي يراد من المرسل إلى المستقبل .

4- الوسيلة : وهي كل مايساعد المعلم على توصيل و تبسيط الرسالة لتلاميذه و تشويقهم لتقبلها من مختلف الأدوات التي يستعملها المعلم في درسه من سبورة و كتاب مدرسي إلى الكلمة الشفوية و المكتوبة إلى الحركات وتعابير الوجه وحتى نبرات الصوت ، فقد تكون

الكلمات من خلال أسلوب سهل و بسيط و على حسب مستوى المتلقي التلميذ (وقد تكون حركات يدوية و إيماءات).

5- التغذية الراجعة : فهي مهمة جدا و شرط من شروط الإتصال الفعال لأن معرفة النتائج التي توصل إليها المعلم تزيد من الجهد و دافعية المعلم للتعليم و معرفة الأخطاء التي إرتكبها ونوعها ومن ثم تعزز عملية التعلم إذ تساعده على فهم المواقف التعليمية مما يزيد من تحسين نتائج التعلم .

14/ العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي :

من العوامل التي تؤثر في عملية تفاعل المعلم و المتعلم أهمها :

1- أحكام المعلمين و تقديرهم لطلابهم : لقد شاعت أربع إتجاهات بين المعلمين تحكم عمل تفاعلهم مع طلابهم و هي :

*إتجاه التعلق : و يحدث عندما يفضل المعلم الإحتفاظ بأحد طلابه.

*إتجاه الإهتمام : عندما يركز المعلم إهتمامه و إنتباهه إلى أحد طلابه الذي يهمه أمره .

*إتجاه اللامبالاة : وهو تحدث المعلم عن تلميذ ما بأدنى درجة من إستعداد أمام أصدقائه أو ولي أمره .

*إتجاه النبذ: عندما يفضل المعلم أن لايكون تلميذ في صفه ، ويتمنى نقله إلى صف آخر .

2- جاذبية الطلاب ومظهرهم الخارجي : لقد تبين أن الكثير من المعلمين تقدير التلميذ ذو المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير التلميذ القل جاذبية .

3- المستوى الإقتصادي و الإجتماعي للتلميذ : أشارت العديد من البحوث إلى أن الكثير من المعلمين يميلون إلى التفاعل مع تلاميذهم من ذوي المستويات الإقتصادية العليا على نحو أفضل من تفاعلهم مع تلاميذ من ذوي المستويات الأقل .

4- أثر توقعات المعلم : أكدت بعض الدراسات أن المعلم الذي يكون فكرة تفيد مثلا: أن أحد تلاميذه ذكي مثلا يتفاعل معه على أنه كذلك ، ويتوقع منه سلوكا ذكيا ، وقد يستجيب هذا التلميذ بطريقة توحي أنه ذكي فعلا مما يؤدي إلى تحقيق توقعات المعلم وهذا مايسمى النبوءة التي تحقق ذاتيا .

5- أثر جنس المعلم و التلاميذ : يرى بعض العلماء أن هناك تحيز لجنس المعلم أي أن المعلم يميل إلى تلاميذه الذكور ، أن المعلمة تميل إلى تلميذاتها ، وأن للجنس دورا إجتماعيا محددا تفرضه الثقافة على أفراد الجنسين ، بغض النظر عن الفروق البيولوجية و الفسيولوجية ، لكن كون التعلم مهنة لها مهاراتها وأصولها وأسسها فمن المفروض أن يقوم كل من المعلم والمعلمة بأداء دورهما المهني على نحو متشابه تقريبا (**نقلا عن بن علية أحمد ، 2014، ص73**).

6- أثر سلوك الطلاب الصفي : تؤكد الكثير من الدراسات إلى قدرة التلاميذ على تغير سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط إستجاباتهم لهذا السلوك بحيث يؤثرون في طريقة عرض المادة الدراسية و سرعة تقدمها و توقيت الإنتقال من وحدة دراسية إلى أخرى ، ويبدو أن الكثير من المعلمين لهذا التأثير دون وعي كامل منهم ، مما قد يؤدي إلى تجاوز بعض الأهداف التعليمية أو التخلي عن بعض الأسس الجوهرية لعملية التفاعل لذلك ينبغي أن يكون مدركا لجميع إستجابات تلاميذه و أنماط سلوكهم داخل الصف و دورها تكييف أو تغيير إستراتيجياته ، ليتمكن من تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه (**سامي محمد الملحم ، 2001، ص401**).

15/ النظريات المفسرة للتفاعل :

ثمة نظريات عدة مفسرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النفس الإجتماعي فسوف نقتصر على النظريات التي تناولت التفاعل داخل القسم .

- نظرية التحليل النفسي :

تسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التوحد" هو مفهوم يتجلى في إكتشاف الشخص السمات المنتشرة بينه و بين الشخص الآخر ، فالتلميذ يتوحد مع الصف كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد لدى الجماعة .

ومن هذا المنطلق إستطاع "ريدال" أن يرصد سعة العلاقة الوجدانية داخل القسم بين المدرس و التلاميذ على فكرة " الشخص المركزي "الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو التلميذ أو جماعة من التلاميذ وحدد الشخص المركزي في سمات أوردها "محمد آيت موح " كالتالي :

1- العامل الأبوي : وينطبق على نمط من المدرسين ذوي الملامح الصارمة و العدل ويتمتعون بإحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم .

2- القائد : وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ و تقمص شخصيته .

3- التسيد : وينطبق على المدرس الموهوب بالإنضباط العالي ويستخدم ميولات التلاميذ و رغباتهم في إشباع ميولاته السيادية و تقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة ويتقمصون المستبد (التوحد مع التعدي).

4- موضوع الحب : وينطبق على المدرسين موضوع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي لجماعة القسم .

5- موضوع العدوانية : وينطبق على المدرسين ذوي السيادية المرنة فالتلاميذ لا يميلون إليهم ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينهم وبينه لتحاشي العقوبات .

6- المنظم : ويعمل على التلاميذ لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكنونة كتهيئة رص الغش دون الإحساس بالذنب فهم أشخاص مركزيين لأنهم إشباع جماعي لرغبة اللذة.

7- الفاتن : وينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إرادتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي .

8- البطل : وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سيادة أو لا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه فيتحول التوحد مع المعتدي إلى التوحد مع التلميذ البطل ففي ضوء هذه المواصفات يتحدد نمط التفاعل و العلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي .

- النظرية السلوكية :

إتفق كل من" بافلوف و واطسون و ثروندايك و سكينر و هال و تولما "و غيرهم على أن الإنفعال و السلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشروذ التلميذ و إنشغاله بأدواته وعدم إنتباهه ، سلوكيات تفسر عدم إهتمام التلميذ بالدرس ولا يمكن إدراك عدم إهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال .

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع مايجري في القسم من سلوكيات و تفاعلات بين المعلم و التلاميذ بناءا على مبادئ (التعزيز ، التعميم ، الإستجابة ، الإنطفاء) و من ثم فتنظيم المثيرات في إتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى إستجابة و حصول التعلم و تعزيز الإجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها و تعميمها في حين أن التخلص من الإستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها و أكد "سكنر" على أن أساليب التخويف و الإنذار لا يؤدي إلى إستجابات مرغوب فيها .

و عليه فالتفاعل بين التلاميذ و المعلم في ضوء مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم فإعتماد المعلم لأساليب الحوار و تبادل الرأي و تعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ و المعلم بالرضا يفسر إتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة و مشاركتهم الواسعة في الدرس و إن تجاهل المعلم

لتلاميذه و تهميشهم و إعتماده أساليب الإكراه و التخويف و التهديد يفسر مظاهر الإتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور و الهروب و قلة المشاركة مما يؤدي إلى الرسوب . (**نقلا عن فاطمة مشري ساسي ، 2012، ص79**).

- النظرية الجشطالتية :

حسب (لوين) فإن السلوك الذي داخل القسم – من المعلم أو التلميذ – لا يمكن تفسيره أو فهمه كسلوك منفصل أو منعزل و إنما هو مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان و الزمان و حالة الطفل السيكولوجية و الفسيولوجية و إتجاهاته نحو المعلم و المادة الدراسية و جماعة التلاميذ و الظروف الفيزيقية و الخلفية الأسرية .....إلخ ، فهذه العوامل مجتمعة في إنتظام وظيفي هي مايطلق عليه الجيشطالتيون المجال الكلي . فالمجال الكلي و الكلية هي السمة المركزية للإدراك و التعلم عن طريق الإستبصار ، فالتلاميذ و المعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية و تنتظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة .

يؤكد جان بياجيه أن إستيعاب القواعد و الأحكام وبروز العواطف و ملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشر ولا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عبر آليتي الإستيعاب و التلاؤم خلال مراحل النمو المختلفة .

و يقصد بالتوازن سعي الفرد و نشاطه المستهدف دوما فهم و تفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو على مستوى تفكيره و هذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة و إعادة التوازن المفقود .

و أما الإستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات و معلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي و الفكري . و أما التلاؤم فيقصد به تكيف و توافق الحالة النفسية و العقلية و البيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط

و يرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية وتفاعلات الاجتماعية الى الاساليب التربوية اذ ان الاستقلال الذاتي ، ونمو علاقات التبادل والتفاعل الاجتماعي والايجابي مع

الاخرين تعود الى الاساليب التربوية القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ ، فالاحترام المتبادل ناتج عن اتحاد عمليتي " الحب والخوف" هو منشا حالة التوازن بين عملتي الاستعاب والتلائم في مجال التفاعل وعلاقات الوجدانية للفرد ومختلف الاشخاص المكونين لمحيطه وهي العملية التي تؤدي الى لا مركزية ادوار اللأنا وتشكل الانضباط المستغل الحر لدى التلاميذ . فالخوف من المعلم الذي يقترن بالحب او الاحترام لا يؤديان الى خضوع التلميذ لسلطة المعلم وتفاقم مركزية الأنا .

- نظرية الضبط: حددت نظرية الضبط الادوار الرئيسية للمدير ومعلم والتلميذ وفسرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية . ودور الرئيسي للمدرسة من حيث انها نظام اجتماعي ضابط فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات وعلاقات وظيفية بين افرادها . **(المرجع نفسه ،ص83)**.

وتلميذ هو نظام فرعي ضابط مدفوع من داخل لاشباع حاجاته وكلما فشل في اشباع حاجاته كلما زاد احباطا وشعور بعدم الرضا . اما الدور الوظيفي للمعلم فهو الاخر يختصر في انه يعمل كنظام فرعي ضابط فمن خلال مهنته يحاول ان يحقق صور الاشباع لحاجاته العامة من الانتماء وتقدير الذات وحرية وتختلف الطرق حسب كل معلم .(**نقلا عن فاطمة مشري ساسي ، 2012،ص85)**.

وما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتفاعل داخل القسم هو انها تباينت في ذالك تبعا في تباينها في تفسير التعلم ، فسلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التفاعل بناءا على اختصال للفعل الانساني في الية ميكانيكية المثير و الاستجابة ، ومدرسة الجيشطالتية تركز على الموقف التعليمي الكلي وياتاثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي واجتماعي للتلميذ ومعلم وتفاعل داخل القسم يتاثر باسلوب القيادة ومجال الانفعالي ونفسي لجماعة القسم ، وتحليل النفسي تركز على نمط الشخص المركزي ودوره

في صياغة وتحديد نمط التفاعل اما نظرية الضبط الدماغي للانسان (المعلم ، التلميذ) في تحقيق رغبات الفرد واستحداث التفاعل الايجابي داخل القسم .

- **خلاصة :**

بعد التطرق لجملة من المعارف المتعلقة بالتفاعل الصفي من خلال ذكر مفهوم التفاعل الصفي وأهم خصائصه ودوره وأهميته وأنوعه ، وأهم المهام المتعلقة بتنظيم التفاعل الصفي وأنواع النظم التفاعل الصفي وطرق تحسينه ومهمة ادارة التفاعل الصفي والعوامل المؤثرة و النظريات المفسرة للتفاعل ، واخيرا المعيقات التي تعيق التفاعل الصفي .

ونستخلص أن التفاعل الصفي من المواضيع المهمة في العملية التعليمية إذ من خلاله يستطيع المعلم معرفة نقاط القوة التي تؤدي إلى تحصيل دراسي جيد فعال قائم على توجيه المعلم ومشاركة التلميذ وبهذا يصل الى تحقيق الأهداف المسطرة وبالتالي نجاح العملية التعليمية .

البـــاب الثانـي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية

- أهداف الدراسة الإستطلاعية
- نتائج الدراسة الإستطلاعية
- حدود الدراسة (الزمانية ، المكانية)

2- الدراسة الأساسية (الرئيسية)

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة (طريقة إختيارها و تحديد حجمها)
- أدوات الدراسة
- كيفية جمع البيانات
- التقنيات الإحصائية

خلاصة

تمهيد :

إتبعنا في هذا الفصل إجراءات منهجية معينة ، حيث قمنا بعرض الدراسة الإستطلاعية لمعرفة صدق و ثبات أداة الدراسة و كيفية تطبيقها على العينة المختارة ، ثم الهدف من الدراسة الإستطلاعية ثم نتائجها و حدودها ثم الدراسة الأساسية (الرئيسية) حيث قمنا بعرض المنهج و المجتمع الأصلي للدراسة و عينة الدراسة كيفية إختيارها و حجمها وأداة الدراسة ، كما قمنا بشرح التقنيات الإحصائية المستخدمة في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها من التطبيق النهائي لأدوات البحث على عينة الدراسة.

1- الدراسة الإستطلاعية:

تعرف الدراسة الإستطلاعية بأنها" تلك الدراسة التي تهدف إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها و التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها و إخضاعها للبحث العلمي. (**إبراهيم ، 2000 ، ص38**).

كما تعتبر الدراسة الإستطلاعية شيئا ضروريا و مرحلة مهمة من مراحل البحث العلمي لا يمكن الإستغناء عنها ، فمن خلالها و بناءا عليها يشع الطريق أمام الباحث و أمام الصعوبات التي تصادفه وما يظهر من النواحي التي تستوجب التفسير ، فإنه يتسنى له القيام بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئنا لسلامة التنفيذ ، و هي الفرصة الوحيدة للتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق . (**بركات، 1984، ص76**).

وبناءا على ذلك و قبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية حاولت القيام بدراسة إستطلاعية لهذا البحث العلمي و إمتدت من شهر مارس حتى شهر أفريل و كان الهدف منها : • فهم العبارات

• معرفة الصعوبات التي سوف تواجهنا

• معرفة تفاعل التلاميذ من خلال ممارستهم لأنشطة اللعب (الأنشطة الصفية)

- عينة الدراسة الإستطلاعية : شملت عينة الدراسة الإستطلاعية تلاميذ مدرسة المعوقين بصريا بالجلفة من الطورين (التعليم الإبتدائي و المتوسط) و بلغت (21) تلميذ وتلميذة بنسبة 30% .

- البعد المكاني و الزماني للدراسة الإستطلاعية : قمت بدراستي الإستطلاعية في ولاية الجلفة و بالضبط في مدرسة المعوقين بصريا بحي بن جرمة ، وذلك للتسهيلات المقدمة من مدير المؤسسة و كل العاملين فيها .

أما البعد الزماني ، فقد قمت بالدراسة الإستطلاعية من شهر مارس للعام الدراسي 2016/ 2017م ، ومن ثم تلتها الدراسة الرئيسية.

- أدوات الدراسة الإستطلاعية و إجراءاتها : يعد إختياري لموضوع الدراسة و تحديد عينة الدراسة و هي الطورين الإبتدائي و المتوسط معا في مدرسة المعوقين بصريا ، ولما كان هدف هذه الدراسة هو التعرف على الظروف الميدانية التي ستواجهني خلال البحث الميداني ومدى توفر الظاهرة عند أفراد العينة وهل العينة مشابهة أو غير مشابهة و التحقق من الخصائص السيكومترية (صدق و ثبات) المقياس ، فقد قمت بزيارات عديدة إلى المؤسسة التي بصدد إجراء موضوع الدراسة فيها ، و من ثم مكنتني هذه الزيارات من الإتصال بالمدير و الأساتذة ، و من ثم قمت بتطبيق مقياس يقيس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي الذي يتألف من 30 عبارة .

• الخصائص السيكومترية للدراسة الإستطلاعية : حيث بلغت العينة (21) فردا

جدول(1) ألفا كرونباخ لمقياس التفاعل الصفي

Alpha de Cronbach	عدد البنود
0,758	**20**

- نلاحظ في الجدول(1) الخاص بمقياس التفاعل الصفي الذي عدد بنوده (20) حيث تم قياس ثبات مقياس التفاعل الصفي بطريقة ألفا كرونباخ حيث توصلت نتائج الجدول أن ألفا كرونباخ يساوي 0,758 مما يدل على أن المقياس يتميز بثبات قوي ، ومنه نستنتج أن مقياس التفاعل الصفي ثابت .

جدول(2) ألفا كرونباخ مقياس أنشطة اللعب

Alpha de Cronbach	عدد البنود
0,759	**10**

- نلاحظ في الجدول(2) الخاص بمقياس أنشطة اللعب الذي عدد بنوده (10) حيث تم قياس ثبات مقياس أنشطة اللعب بطريقة ألفا كرونباخ حيث توصلت نتائج الجدول أن ألفا كرونباخ يساوي 0,759 مما يدل على أن المقياس يتميز بثبات قوي ، ومنه نستنتج أن مقياس أنشطة اللعب ثابت .

ومنه الأداة قابلة للتطبيق النهائي في الدراسة الأساسية.

- نتائج الدراسة الإستطلاعية : تمثلت نتائج الدراسة الإستطلاعية فيما يلي :

- كان فهم العبارات واضحا من خلال الإجابة على الأسئلة .
- ضبط العينة و معرفة أهم التغيرات التي سوف تطرأ عليها .
- التقليل من الصعوبات التي سوف تواجهني .

2- الدراسة الأساسية (الرئيسية):

هي الدراسة التي تسمح لنا بإجراء بحثنا وفق المراحل التالية:

المعاينة:

- منهج الدراسة (أو البحث) :

يعرف المنهج على أنه طريقة موضوعية يتبعها الباحث في دراسة أو تتبع ظاهرة من الظواهر أو مشكلة من المشاكل أو حالة من الحالات بقصد وصفها و تحديد أبعادها بشكل شامل يجعل من السهل التعرف عليها و تمييزها و يتيح معرفة أسبابها و مؤثراتها و الأنماط التي تتخذها و تتشكل فيها العوامل التي أثرت فيها أو تأثرت بها ، وقياس هذا الأثر و التنبؤ

به بشكل موضوعي دقيق يفسر العلاقات التي تربط عواملها الداخلية و الخارجية بقصد الوصول إلى نتائج عامة يمكن تطبيقها أو تعميمها (**عثمان حسن ، 1998، ص28**).

ونظرا لطبيعة الدراسة فقد أختير إستخدام المنهج الوصفي التحليلي " الذي هو إجراء من أجل الحصول على حقائق و بيانات مع تفسير لكيفية الإرتباط لهذه البيانات مشكلة الدراسة ، و البحث الوصفي يجب أن يمتد أبعد من مجرد جمع البيانات فإذا لم تكن بمثابة الدليل الذي يحمل معنى لمشكلة البحث ، فإن عملية جمع هذه البيانات تصبح غير ذات قيمة و لكي يصبح البحث الوصفي ذا معنى فلا يقتصر عمل الباحث على أن يقرر ماهية البيانات التي تتخللها الدراسة و لكنه يجب أن يقوم بتقسيم و تحليل هذه البيانات من أجل مقابلة أغراض الدراسة (**عبد المجيد إبراهيم ، 2000، ص126**).

- مجتمع الدراسة: (المجتمع الأصلي)

إن تحديد المجتمع عملية أساسية لم تلق ما تستحق من إهتمام في كثير من الأبحاث ، وليس من الضروري أن تنطبق على الإنسانية جمعاء ، وفي جميع الأحوال و الظروف ينبغي على الباحث أن يحدد المجتمع الأصلي تحديدا دقيقا و أن تقتصر دلالة نتائج البحث على المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث و تحديده معرفة يقضي العناصر الداخلة فيه.(**صابر و آخرون ، 2002، ص 188**).

- عينة الدراسة :

• العينة وطريقة إختيارها: يعتبر إختيار العينة من الخطوات و المراحل الهامة للبحث ، ولا شك أن الباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث و أهدافه (عبيدات و آخرون ، 2001، ص99).

الطريقة غير الإحتمالية (غير العشوائية) و التي لا يخضع إختيارها لأي قوانين إحتمالية ، حيث قمت بإختيار عينة قصدية "وهي أن يلجأ الباحث الى جمع مشاهدات وبيانات من مجموعة من الأفراد موجودون في مكان معين فيقصدهم"(**عبد الكريم بوحفص، 2016**) . و

• العينة القصدية هم الأطفال الصم في مدرسة المعوقين بصريا بالجلفة.

حجم العينة و خصائصها: أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الطورين الإبتدائي و المتوسط في مدرسة المعوقين بصريا بلغ عدد العينة (64) تلميذ و تلميذة .

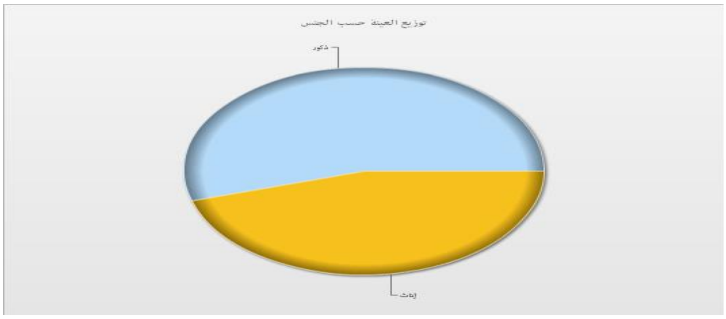
زمان إجراء البحث : من 2017/04/02 إلى غاية 2017/04/16.

1- خصائص عينة التلاميذ الصم حسب الجنس:

جدول(3) خصائص عينة التلاميذ الصم حسب الجنس

	التكرار	**النسبة المئوية%**
ذكور	35	%54.7
إناث	29	%45.3
المجموع	64	%100

رسم دائري يمثل توزيع العينة حسب الجنس



- نلاحظ من خلال الجدول(3) أن النسبة المئوية بين الذكور و الإناث متقاربة من حيث الجنس ، حيث تبلغ النسبة المئوية عند الذكور 54,7% أما الإناث فتبلغ النسبة المئوية 45,3% حيث يكون مجموع النسبة المئوية 100%

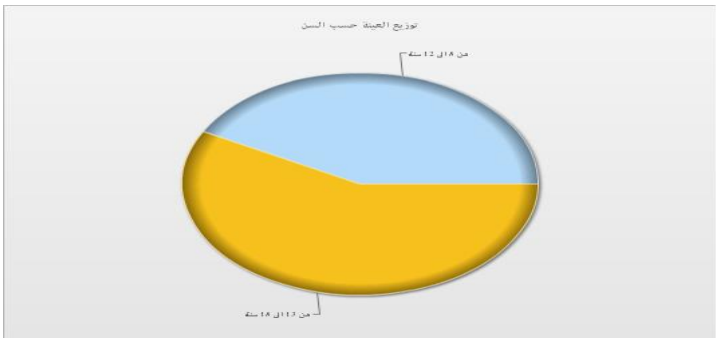
و بالنسبة للتكرارات الذكور (35) و الإناث (29) أي بمجموع 64 ذكورا وإناثا ، أي أن الذكور يتفوقون في العدد

2 - خصائص عينة التلاميذ الصم حسب السن:

جدول(4) خصائص عينة التلاميذ الصم حسب السن

	التكرار	النسبة المئوية%
من 8 الى 12 سنة	27	%42.2
من 13 الى 18 سنة	37	%57.8
المجموع	64	%100

رسم دائري يمثل توزيع العينة حسب السن



- نلاحظ من خلال الجدول(4) أن النسبة المئوية متقاربة من حيث السن ، حيث تبلغ النسبة المئوية من سن 8 إلى 12 سنة (42,2) % أما من سن 13 إلى 18 سنة (57,8)% حيث يكون مجموع النسبة المئوية 100%

و بالنسبة للتكرارات من سن 8 إلى 12 سنة (27) و من سن 13 إلى 18 سنة (37) أي بمجموع (64) ذكورا و إناثا.

و منه من خلال الجدولين السابقين نستنتج أن العينة متقاربة في السن و الجنس.

- أدوات الدراسة:

• أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية: بهدف جمع الحقائق و المعلومات من ميدان الدراسة ، يعتمد الباحث إلى إستخدام أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول

مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها و يجب على الباحث أن يقرر مسبقا الطريقة المناسبة لبحثه أو دراسته و أن يكون ملما بالأدوات و الأساليب المختلفة لجمع المعلومات لأغراض البحث العلمي (**ربحي و عثمان ، 2000، ص81**).

هناك تعريفات عديدة و من الصعب حصرها لمفهوم الإستبانة حيث تعرف بأنها " أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية ، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث ، حسب أغراض البحث" (نفس المرجع السابق).

وفي هذا الإطار ، و من أجل جمع البيانات اللازمة حول أفراد العينة في الدراسة الحالية فقد إعتمدت على الأداة التالية :

• مقياس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي:

بغية الحصول على المعلومات اللازمة من عينة الدراسة فيما يخص درجات أنشطة اللعب و درجات التفاعل الصفي ، فقد تم الإعتماد على مقياس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي الذي أعد خصيصا لهذا الغرض من إعداد الباحث (بيدي خالد ، 2017) ومن إشراف الدكتور عروي المختار ، و قد تكون هذا المقياس من (30) عبارة أو فقرة ، حيث كانت (10) عبارات تخص أنشطة اللعب و (20) عبارة تخص التفاعل الصفي ، ولديه مستويين من الإجابة (بنعم/ لا).

- صدق المحكمين : بعد الإخراج الأولي للمقياس و بهدف التأكد من مدى تمثيل البنود للخاصية المقاسة و سهولتها ووضوحها لغة و تركيبا ، قدمت الصورة الأولية للمقياس لمجموعة من المحكمين عددهم (04) وهم أساتذة محاضرين و أساتذة مختصين قصد إستشارتهم و تحكيمهم لمختلف جوانب المقياس المتمثلة في (صياغة التعليمة ، تمثيل البنود ، ترتيب البنود ، سلم التنقيط ، لغة المقياس) مع إقتراحهم لبنود يرونها ممثلة للخاصية المقاسة ، وقد نتج التحكيم تمتع المقياس بالصدق .

قائمة خبراء المحكمين

المحكمين	الرتبة العلمية	الإختصاص	إسم الجامعة
عروي مختار	أستاذ مساعد أ	علم نفس تربوي	جامعة الجلفة
زعتر نور الدين	محاضرب	علم نفس عيادي	جامعة الجلفة
بكاي عبد المجيد	دكتوراه طور ثالث lmd	علم نفس تنظيم وعمل	جامعة الجلفة
بوشارب العالية	ليسانس كلاسيك	علم نفس عيادي	جامعة عمار ثليجي الأغواط

• الخصائص السيكومترية للدراسة الأساسية: ونظرا لتغيير نوع العينة و إنتقالنا من مستوى إلى آخر و ذلك من تلاميذ الثانوية إلى تلاميذ الإبتدائي و المتوسط قمت بدراسة إستطلاعية ثم قمنا بإعادة حساب صدق و ثبات المقياس، وهذا على عينة عددها(64) فردا فتحصلت على النتائج التالية:

جدول(05) صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفاعل الصفي

رقم العبارة	قيمة الارتباط
1	****0.471**
3	****0.519**
4	****0.479**
5	****0.493**
7	****0.379**
9	****0.516**

0.133	**11**
***0.307**	**12**
****0.410**	**13**
****0.496**	**14**
****0.504**	**15**
****0.579**	**18**
****0.564**	**19**
****0.574**	**21**
****0.545**	**22**
****0.540**	**23**
****0.547**	**27**
***0.310**	**28**
****0.342**	**29**
****0.431**	**30**

جدول(06) ألفا كرونباخ لمقياس التفاعل الصفي

Alpha de Cronbach	عدد البنود
0,796	**20**

- نلاحظ من خلال الجدول(05) أن صدق الإتساق الداخلي لمقياس التفاعل الصفي ومن خلال العبارات (20) و قيمة الإرتباط فهي كلها لها علاقة دالة عند مستوى دلالة 0,05، إذن فإن المقياس يتمتع بصدق إتساق داخلي.

ومن خلال ملاحظتنا للجدول (06) الخاص بمقياس التفاعل الصفي الذي عدد بنوده (20) حيث تم قياس ثبات مقياس التفاعل الصفي بطريقة ألفا كرونباخ ، حيث توصلت نتائج الجدول أن ألفا كرونباخ يساوي 0,796 مما يدل على أن المقياس يتميز بثبات قوي، و منه نستطيع القول أن المقياس يمتاز بدرجة ثبات و صدق عاليين.

جدول(07) صدق الاتساق الداخلي لمقياس انشطة اللعب

رقم العبارة	قيمة الارتباط
2	**0.447**
6	**0.607**
8	**0.617**
10	**0.558**
16	**0.565**
17	**0.541**
20	**0.552**
24	**0.540**
25	**0.574**
26	**0.419**

جدول(08) ألفا كرونباخ مقياس أنشطة اللعب

Alpha de Cronbach	عدد البنود
0,730	**10**

- نلاحظ من خلال الجدول(07) أن صدق الإتساق الداخلي لمقياس أنشطة اللعب ومن خلال العبارات (10) و قيمة الإرتباط فهي كلها لها علاقة دالة عند مستوى دلالة 0,05، إذن فإن المقياس يتمتع بصدق إتساق داخلي.

ومن خلال ملاحظتنا للجدول (08) الخاص بمقياس أنشطة اللعب الذي عدد بنوده (10) حيث تم قياس ثبات مقياس أنشطة اللعب بطريقة ألفا كرونباخ ، حيث توصلت نتائج الجدول أن ألفا كرونباخ يساوي 0,730 مما يدل على أن المقياس يتميز بثبات قوي، و منه نستطيع القول أن المقياس يمتاز بدرجة ثبات و صدق عاليين.

3- كيفية حساب درجات أنشطة اللعب و التفاعل الصفي :

جدول(9) يبين طريقة تقدير الدرجة الكلية للمقياسين

المتغير	الدرجة الفاصلة	التصحيح	
التفاعل	10	ضعيف	من 0 — 9,99
		قوي	من 10— 20
الأنشطة	05	ضعيف	من 0— 4,99
		قوي	من 5— 10

جدول(10) يبين طريقة تصحيح العبارات

	نعـــم	لا
عبـارة +	1	0
عبـارة –	0	1

يعطى للمفحوص درجة على كل إستجابة لديه ، بحيث تقدر هذه الدرجة بالنسبة لأنشطة اللعب و التفاعل الصفي (للإجابة بنعم: عبارة موجبة (01)، عبارة سالبة(0)، و للإجابة بلا : عبارة موجبة (0)، عبارة سالبة (01)) ، وعليه فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها هي (أنشطة اللعب (10)/ تفاعل صفي (20)) و أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (0)، و الدرجة المتوسطة التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (أنشطة اللعب (05)/ تفاعل صفي (10)) . قمت بحساب صدق و ثبات المقياس بإعتباري أنني قمت بتطبيقه على تلاميذ الإبتدائي و المتوسط في نفس المؤسسة كعينة أخرى.

1- عرض إستجابات العينة على مقياس التفاعل الصفي :

جدول(11) عرض استجابات العينة على مقياس التفاعل الصفي

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	0,89	0,31
3	0,87	0,33
4	0,90	0,29
5	0,92	0,27

0,27	0,92	**7**
0,48	0,62	**9**
0,41	0,78	**11**
0,46	0,68	**12**
0,46	0,70	**13**
0,45	0,71	**14**
0,47	0,65	**15**
0,41	0,78	**18**
0,41	0,78	**19**
0,41	0,78	**21**
0,33	0,87	**22**
0,35	0,85	**23**
0,42	0,76	**27**
0,36	0,84	**28**
0,50	0,51	**29**
0,40	0,79	**30**

جدول(12) الدرجة الكلية للتفاعل الصفي

المتوال	الوسيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
19	**17**	**15.68**	3.62	14

- نلاحظ من خلال الجدول(12) أن الدرجة الكلية للتفاعل الصفي تبلغ قيمة المتوسط الحسابي 15,68 و الإنحراف المعياري 3,62 و تبلغ قيمة الوسيط 17 و المنوال وهو القيمة الأكثر تكرارا 19 أما الدى فبلغ 14، لذلك يمكن القول بأن العينة تتمتع بدرجة تفاعل صفي قوي.

2- عرض إستجابات العينة على مقياس أنشطة اللعب:

جدول(13) عرض استجابات العينة على مقياس أنشطة اللعب

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	0,87	0,33
6	0,68	0,46
8	0,73	0,44
10	0,81	0,39
16	0,67	0,47

0,35	0,85	17
0,43	0,75	20
0,45	0,71	24
0,33	0,87	25
0,42	0,76	26

جدول(14) الدرجة الكلية لأنشطة اللعب

المتوال	الوسيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
10	**8**	**7.75**	2.23	8

- نلاحظ من خلال الجدول(14) أن الدرجة الكلية لأنشطة اللعب تبلغ قيمة المتوسط الحسابي 7,75 و الإنحراف المعياري 2,23 و تبلغ قيمة الوسيط 8 و المنوال وهو القيمة الأكثر تكرارا 10 أما الدى فبلغ 8، لذلك يمكن القول بأن العينة تتمتع بممارسة قوية لأنشطة اللعب الصفية.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تعدد الصور و التقنيات الإحصائية المستعملة بتعداد أغراض الدراسة ، وهذا من أجل الوصول إلى معالجة و تحليل البيانات بطريقة علمية و موضوعية ، و لقد قمنا بإستخدام التقنيات الإحصائية التالية :

• المتوسط الحسابي:

هو عبارة عن القيمة التي يحصل عليها من خلال قسمة المجموع الكلي للقيم على عددها و يعد أكثر مقاييس النزعة المركزية ملائمة في حالة التوزيع المعتدل (**الدرابيع و رشيد، 2004، ص69**).

• الإنحراف المعياري :

هو متوسط إنحراف القيم على المتوسط الحسابي و يستخدم قصد معرفة درجة التشتت قيم أفراد العينة في متغير محدد (**غريب، 2013**).

• معامل الفا كرونباخ: هي طريقة لحساب الثبات من تطبيق واحد تعتمد على تجانس استجابات كل بنود المقياس.(**عبد الكريم بوحفص، 2016**).

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left[1-\frac{\sum S_i^2}{S_T^2}\right]$$

• معامل الارتباط بيرسون:

يستخدم في حالة التأكد من وجود علاقة خطية بين متغيرين في حالة البيانات الكمية المستخرجة من مقياس مسافات متساوية. (**نفس المرجع السابق**).

$$r = \frac{n(\Sigma xy) - (\Sigma x)(\Sigma y)}{\sqrt{[\, n\Sigma x^2 - (\Sigma x)^2]\,[\, n\Sigma y^2 - (\Sigma y)^2]}}$$

• اختبار ت لعينتين مستقلتين:

يستخدم هذا الاختبار الاحصائي في حالة التأكد من الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطي عينتين. (**نفس المرجع السابق**).

$$t = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{\sqrt{\frac{{S_1}^2}{N_1} + \frac{{S_2}^2}{N_2}}}$$

• برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية.v 0.17(spss) :

كما هو ملاحظ فقد تم تحليل النتائج بإستعمال عدة مقاييس إحصائية وصفية و إستدلالية وقد إعتمدنا أيضا في هذا التحليل على هذا البرنامج v 0.17(spss) الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية و الإجتماعية .

• خلاصة:

تم في هذا الفصل تحديد مجموعة من المفاهيم حيث قمنا بتعريف المنهج المستعمل في الدراسة و نوعه و مجتمع الدراسة و العينة و نوعها و طريقة إختيارها بالإضافة إلى الدراسة الإستطلاعية و أهدافها و تطبيق مقياس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي و كيفية جمع البيانات و الطرق الإحصائية المستعملة.

الفصـــل الخـامس

عرض و تحليل نتائج الد راسة

الفصل الخامس: عرض و تحليل نتائج الدراسة

تمهيد

- عرض و مناقشة الفرضية العامة

- عرض و مناقشة الفرضية الفرعية الأولى

- عرض و مناقشة الفرضية الفرعية الثانية

إستنتاج عام (خلاصة)

تمهيد:

قمنا في هذا الفصل بجمع البيانات المتعلقة بالدراسة ، من خلال الأدوات التي يتم إجتيازها لهذا الغرض، حيث سيتم تحليل النتائج وتفريغ البيانات و تبويبها في جداول إحصائية و تحليلها ، وفي الأخير إلى مناقشة النتائج في ضوء فروض الدراسة.

1- عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

بعد تطبيق مقياس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي على عينة الدراسة و المكونة من (64) تلميذ و تلميذة نكون قد حصلنا على درجات أفراد العينة في متغيرات الدراسة ككل ، ثم قمنا بالمعالجة الإحصائية للبيانات قصد التحقق من تأكيد الفرضيات أو نفيها مستخدمين بذلك المتوسطات و الإنحرافات و التي أسفرت على النتائج المبينة في الجداول المرقمة من (01) إلى (03).

•**عرض و مناقشة الفرضية العامة** : - توجد علاقة إرتباطية بين أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم.

جدول رقم (01) يبين قيمة الإرتباط بيرسون

قيمة الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	القرار الإحصائي
0.755**	0.05	0.000	توجد علاقة

- يبين الجدول رقم (01) قيمة الإرتباط بيرسون التي بلغت (0,755) ودرجة المعنوية (sig) (0,000) ، معناه العلاقة دالة عند مستوى الدلالة (α) 0,05 و منه نستنتج من خلال القرار الإحصائي أنه توجد علاقة قوية موجبة . إذن تحققت الفرضية القائلة بأنه : - توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 بين أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم.

• **عرض و مناقشةالفرضية الفرعية الأولى** : - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير الجنس.

جدول(02) يبين قيم اختبار ت لعينتين مستقلتين من ناحية الجنس

	الجنس	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي X	الإنحراف المعياري S	قيمة ت	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق
الفروق في التفاعل الصفي	ذكور	35	14.82	4.12	-2.230	0.05	0.03	دالة
	إناث	29	16.72	2.61				
الفروق في أنشطة اللعب	ذكور	35	7.22	2.27	-2.101	0.05	0.04	دالة
	إناث	29	8.37	2.06				

- يبين الجدول رقم (02) الفرق بين الذكور و الإناث من حيث الجنس في درجات أنشطة اللعب و التفاعل الصفي ، بالنسبة للفروق في التفاعل الصفي حيث قدر المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور (14,82) و الإنحراف المعياري (4,12) . بينما قدر المتوسط الحسابي للإناث (16,72) و الإنحراف المعياري (2,61) و بلغت قيمة إختبار ت (2,23) و قيمة الدلالة المعنوية (أو الدرجة المعنوية sig) (0,03) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05 مما يدل أن الفروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في التفاعل الصفي ، وهذا يدل على أن الجنس يؤثر في درجات التفاعل ، كما ألاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور أقل من المتوسط الحسابي للإناث في مقياس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي أي مع إحتمال خطأ يقدر بنسبة 05% . لذا نقول أن الفروق في التفاعل الصفي دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث من ناحية الجنس.

و بالنسبة للفروق في أنشطة اللعب حيث قدر المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور (7,22) و الإنحراف المعياري (2,27). بينما قدر المتوسط الحسابي للإناث (8,37) و الإنحراف المعياري (2,06). و بلغت قيمة إختبار ت (2,10) و قيمة الدلالة المعنوية (أو الدرجة المعنوية sig) (0,04) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05 مما يدل أن الفروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في مقياس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي أي مع إحتمال خطأ يقدر بنسبة 05% . لذا نقول أن الفروق في أنشطة اللعب دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث من ناحية الجنس.

ومنه نستنتج أنه بنسبة 95% توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير الجنس. لذا تحققت الفرضية القائلة بأنه: - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير الجنس.

• من خلال ملاحظتنا لنتائج الدراسات السابقة و المتعلقة باللعب و التي تم مقارنتها بنتائج دراستنا حيث : توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (**عبد الجواد و عبد الفتاح سنة 1999) بعنوان " فاعلية برنامج لخفض السلوك العدواني بإستخدام اللعب لدى الأطفال المعوقين سمعيا**" ، حيث تم إستخدام أنشطة اللعب بإستراتيجية أساسية في التقليل من العدوان و قد أظهرت نتائج دراستنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من ناحية الجنس في درجات اللعب . كما بينت الدراسة السابقة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات من حيث متوسطات الدرجات التي حصل عليها الذكور في القياس على مقياس السلوك العدواني ، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إناث المجموعة التجريبية في القياس القبلي ، ومتوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس البعدي، نجد إتفاق بين دراستنا و دراسة (عبد

الجواد و عبد الفتاح). في حين إتفقت دراستنا مع دراسة (**عاشور سهير أحمد سنة 1975) بعنوان** " **تربية الطفل عن طريق اللعب**" و كذلك أيضا دراسة (**الخريجي صباح محمد صالح سنة 2002) بعنوان** " **تقويم واقع إستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال الحكومية)** و هذا من ناحية الجانب النظري. وناقشت موضوع اللعب من جوانب متنوعة أهمها: تعريفه و أهميته و أنواعه ، ومن أهم المباحث التي ناقشتها الدراسة هي مواد اللعب و كيفية إختيارها ، و العلاج عن طريق اللعب و كيفية الإستفادة من اللعب كوسيلة علاجية للطفل.

• ومن خلال ملاحظتنا لنتائج الدراسات السابقة و المتعلقة بالتفاعل الصفي و التي تم مقارنتها بنتائج دراستنا حيث : إتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (**آلن و فيفل سنة 1986) بعنوان** " **فحص المهارات و الكفاءة اللغوية الشفهية** "حيث كانت نتيجة التفاعل الصفي بالنسبة للمعلمين و التلاميذ الذين يستخدمون الأسلوب الشفهي في التخاطب ذو جهد عقلي عال في إكتساب مهارات الإستماع و التحدث و القدرة الكلامية إذا كانت مصحوبة بالإستفادة من المعين السمعي بالمقارنة بأقرانهم الذين يستخدمون لغة الإشارة في التخاطب ، في حين إختلفت دراستنا مع دراسة (**كنوتسون ولانسنج سنة 1990) بعنوان** " **الصمم الحاد في مرحلة ما بعد إكتساب اللغة**" حيث كانت النتائج عدم كفاية إستراتيجية الإتصال و إنخفاض مستوى التوافق لديهم في مقابل ذلك أكدت دراستنا بأنه يوجد تفاعل صفي بين الذكور و الإناث و هذا من ناحية الجنس.

- ومن خلال ملاحظتنا و إطلاعنا على نتائج هذه الدراسات ومقارنتها بدراستنا الحالية إتضح لنا من خلال تفسيرنا للنتائج و الزيارات الميدانية للأطفال الصم وملاحظتنا لهم تم الوصول إلى أنه : - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير الجنس.

- يرجع الطالب من خلال ملاحظته و نتائجه المتوصل إليها إلى تفسير مهم أن هناك فروق دالة في الجنس، و يعود ذلك بسبب تفاعل التلاميذ الصم داخل غرفة الصف و هذا من خلال التنويع في إستخدام أنشطة اللعب (الصفية) من قبل المعلم المختص، و من حيث الإجابة بصدق على عبارات الإستبيان فكانت نتائجه المتحصل عليها في الفرضية الفرعية بأنه توجد علاقة دالة من ناحية الجنس. وهذا يكمل الجانب النظري و يؤكده.

• **عرض و مناقشة الفرضية الفرعية الثانية:** - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير السن.

جدول (03) يبين قيم إختبار ت لعينتين مستقلتين من ناحية السن.

	السن	عدد الأطفال	المتوسط الحسابي X	الإنحراف المعياري S	قيمة ت	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية Sig	دلالة فروق
الفروق في التفاعل الصفي	من 8 الى 12 سنة	27	14.85	3.91	-1.595	0.05	0.116	غير دالة
	من 13 الى 18 سنة	37	16.29	3.31				
الفروق في أنشطة اللعب	من 8 الى	27	7.59	2.40	-0.47	0.05	0.635	غير دالة

	12 سنة				**7**		
	من 13 الى 18 سنة	**37**	**7.86**	**2.13**			

- يبين الجدول رقم (03) الفرق من ناحية السن في درجات أنشطة اللعب و التفاعل الصفي ، بالنسبة للفروق في التفاعل الصفي حيث قدر المتوسط الحسابي من سن 08 إلى 12سنة (14,85) و الإنحراف المعياري (3,91). بينما قدر المتوسط الحسابي من سن 13 إلى 18سنة (16,29) و الإنحراف المعياري (3,31) و بلغت قيمة إختبار ت (1,59) و قيمة الدلالة المعنوية (أو الدرجة المعنوية sig) (0,11) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05 ، مما يدل أن الفروق غير دالة إحصائيا في التفاعل الصفي ، وهذا يدل على أن السن لا يؤثر في درجات التفاعل ، كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي من سن 08 إلى 12سنة متقارب من المتوسط الحسابي من سن 13 إلى 18سنة في مقياس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي أي مع إحتمال خطأ يقدر بنسبة 05% لذا نقول أن الفروق في التفاعل الصفي غير دالة إحصائيا من ناحية السن.

و بالنسبة للفروق في أنشطة اللعب حيث قدر المتوسط الحسابي من سن 08 إلى 12سنة (7,59) و الإنحراف المعياري (2,40) بينما قدر المتوسط الحسابي من سن 13 إلى 18سنة (7,86) و الإنحراف المعياري (2,13) و بلغت قيمة إختبار ت (0,47) و قيمة الدلالة المعنوية (أو الدرجة المعنوية sig) (0,63) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05 ، مما يدل أن الفروق غير دالة إحصائيا في أنشطة اللعب. وهذا يدل على أن

السن لا يؤثر في درجات أنشطة اللعب ، كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي من سن 08 إلى 12سنة متقارب من المتوسط الحسابي من سن 13 إلى 18سنة في مقياس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي أي مع إحتمال خطأ يقدر بنسبة 05% لذا نقول أن الفروق في أنشطة اللعب غير دالة إحصائيا من ناحية السن.

ومنه نستنتج أنه بنسبة 95% لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير السن. لذا لم تتحقق الفرضية القائلة بأنه: - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير السن.

• من خلال ملاحظتنا لنتائج الدراسات السابقة و المتعلقة باللعب و التي تم مقارنتها بنتائج دراستنا حيث : توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **(عبد الجواد و عبد الفتاح سنة 1999) بعنوان " فاعلية برنامج لخفض السلوك العدواني بإستخدام اللعب لدى الأطفال المعوقين سمعيا**" ، و قد أظهرت نتائج دراستنا أن الفروق في أنشطة اللعب غير دالة إحصائيا من ناحية السن. كما في الدراسة السابقة تحققت نتائجها التالية لايؤثر العمر الزمني (السن) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة من حيث مستوى السلوك العدواني في المقياس. في حين إتفقت دراستنا مع دراسة **(جمال الخطيب و منى الحديدي سنة 1996) بعنوان " الخصائص السيكولوجية للأطفال المعاقين سمعيا**" حيث كانت نتيجة دراستنا في العمر الزمني أو من ناحية السن و التي تقر بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير السن في درجات التفاعل الصفي ، كما في الدراسة السابقة تحققت نتائجها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخصائص السيكولوجية بين المعاقين سمعيا تبعا لمتغير العمر الزمني(السن).

- ومن خلال ملاحظتنا و إطلاعنا على نتائج هذه الدراسات ومقارنتها بدراستنا الحالية إتضح لنا من خلال تفسيرنا للنتائج و الزيارات الميدانية للأطفال الصم وملاحظتنا لهم تم

الوصول إلى أنه : -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير السن.

- يرجع الطالب من خلال ملاحظته و نتائجه المتوصل إليها إلى تفسير مهم ليس هناك فروق دالة في السن، و يعد ذلك بسبب تفاعل التلاميذ الصم داخل غرفة الصف و هذا من خلال التنويع في إستخدام أنشطة اللعب (الصفية) من قبل المعلم المختص وهذا بإختلاف أعمارهم داخل غرفة الصف ، و من حيث الإجابة بصدق على عبارات الإستبيان فكانت نتائجه المتحصل عليها في الفرضية الفرعية بأنه لا توجد علاقة دالة من ناحية السن.

- **إستنتاج عام :**

- توصلنا من خلال النتائج التي تحصلنا عليها من الدراسة الميدانية إلى تدعيم الجانب النظري الذي تعرضنا من خلاله إلى طرح المتغيرات و المتمثلة في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطورين الإبتدائي و المتوسط .

- إتضح لنامن خلال نتائج الفرضية العامة التي تقر بوجود علاقة إرتباطية بين أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم.

- و إتضح لنا من خلال نتائج الفرضية الفرعية الأولى التي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير الجنس . فإنها تحققت هذه الفرضيتين . حيث توافقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة " **عبد الجواد و عبد الفتاح سنة 1999**" وكذلك إتفقت مع دراسة " **عاشور سهير أحمد سنة 1975**" ودراسة "**الخريجي صباح محمد صالح سنة 2002**" و هذا من حيث الدراسات السابقة المتعلقة باللعب.

- أما الدراسات السابقة المتعلقة بالتفاعل الصفي إتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة "**آلن و فيفل سنة 1986**" و كذلك إتفقت دراستنا مع دراسة " **جمال الخطيب و منى الحديدي سنة 1996** " . و إتضح لنا من نتائج الفرضية الفرعية الثانية التي تقر بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الصم تعزى لمتغير السن حيث تحققت هذه الفرضية . في حين إختلفت دراستنا مع دراسة " **كنوتسن ولانسنج سنة 1990**" في الفرضية الفرعية الأولى وهذا من ناحية الجنس.

- لقد عرضنا من خلال المناقشة العامة للنتائج أهم الإستنتاجات التي توصلنا إليها من خلال الدراسة الميدانية و هذا ما يدفعنا إلى إستخلاص و تكوين فكرة حول أنشطة اللعب و مدى إستغلالنا لها من جهة و تحقيق وتنمية تفاعل صفي للتلاميذ الصم من جهة أخرى.

إذن نستخلص من خلال النتائج المتحصل عليها و إثبات صحة الفرضية العامة و القائلة بأنه: - توجد علاقة إرتباطية بين أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم.

خاتمة

ونختم دراستنا التي هدفت إلى معرفة اللعب و علاقته بالتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم في الطورين الإبتدائي و المتوسط - دراسة ميدانية بمدرسة المعوقين بصريا بحي بن جرمة . كما تم جمع البيانات بمقياس أنشطة اللعب و التفاعل الصفي وهذا بمساعدة الأستاذ المشرف . و قمنا بالمعالجة الإحصائية بإستخدام برنامج (spss).

لقد تحققت الفرضية العامة للدراسة من النتائج المتوصل إليها و التي تنص على أنه توجد علاقة إرتباطية بين أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم.

كما تحققت الفرضية الفرعية الأولى التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير الجنس.

كما لم تتحقق الفرضية الفرعية الثانية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزى لمتغير السن.

إذن تكون دراستنا قد توصلت إلى أنه توجد علاقة إرتباطية بين اللعب و التفاعل الصفي لدى الطفل الأصم. وهذا في إطار دراستنا الحالية . ونترك المجال مفتوح أمام الطلبة في دراسة هذا الموضوع من زاوية أخرى لكي تعم الفائدة على الجميع.

- صعوبات البحث:

• المدة الزمنية المدرجة للدراسة الميدانية غير كافية .

• نقص المراجع و الدراسات السابقة في حدود الزمان و المكان لدراستنا .

• صعوبة في التواصل مع المحكمين الذين يسهمون في تحكيم الإستبيان وهذا نظرا لإرتباطاتهم الشخصية.

• كثرة الغيابات لدى التلاميذ أدى إلى صعوبة ضبط في تساوي عدد التلاميذ و التلميذات من ناحية توزيع الإستبيان.

• و كذلك في غياب المعلمين المختصين أدى إلى صعوبة في إكمال ملئ الإستمارات الخاصة بالأطفال الصم.

- المقترحات :

• التواصل بين المدرسة و أولياء الأمور من خلال مجالس أولياء الأمور.

• الحرص على التنويع في أنشطة اللعب.

• تشجيع المعاقين سمعيا على التواصل الشفهي كخيار أساسي في التواصل مع البيئة المحيطة . و إعطاء الحق لذوي الإعاقة السمعية الشديدة في إستخدام لغة الإشارة بما لا يشكل عزلهم عن المحيطين .

• الإستفادة من التقنيات الحديثة المساعدة للمعاقين سمعيا كالمعينات السمعية و أجهزة fm. من أجل تطوير قدراتهم اللغوية و دعم إعتمادهم على التعبير الشفهي.

• إدماج ذوي الإعاقة الشديدة في الأنشطة و المناسبات المجتمعية ، و تشجيعهم على التواصل مع السامعين.

• الدعم النفسي و الإجتماعي لذوي الإعاقة السمعية و تفهم إحتياجاتهم بما يضمن جرأتهم في التواصل مع المجتمع. و التعبير عن الذات و إظهار القدرات.

قائمة المراجع:

الكتب:

• عبد الحميد نشواتي، (1987)، ***علم النفس التربوي*** ، الطبعة الثالثة ، دار الفرقان ، الأردن.

• جودت أحمد سعادة، (1990)، ***مناهج الدراسات الإجتماعية*** ، ط2، دار الملايين بيروت ، لبنان.

• عبد اللطيف الفارابي ، (1991) ، ***المدرس والتلميذ أية علاقة ؟- دراسة تحليلية نقدية للعلاقة التربوية*** ، الطبعة الثالثة ، دار الخطابي للطباعة و النشر .

• إبراهيم مجدي عزيز و حسب الله و محمد عبد الحليم (2002)، ***التفاعل الصفي مفهومه وتحليله ومهاراته*** ، ط1، علم الكتب ، القاهرة.

• كريستين ماكنتاير، خالد العامري (2003) ، ***اهمية اللعب للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*** ،الطبعة الأولى، دار الفاروق للنشر وتوزيع ، القاهرة مصر.

• الخطايبة ماجد و آخرون ، (2004) ، ***التفاعل الصفي*** ، دار الشروق للنشر ، عمان ، الأردن.

• ماجد الخطايبة و أحمد الطويسي و عبد الحسين السلطاني ،(2004) ، ***التفاعل الصفي*** ، ط2، دارالشروق للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن.

• مجدي إبراهيم ،(2004)، ***التفاعل الصفي*** ، ط1 ، علم الكتب، القاهرة .

• ابراهيم عبد الله ناصر ، محمد سليم اليون ،(2005) ، ***الفكر التربوي المعاصر*** ، الطبعةا لأولى، دار صفاء ،عمان الاردن.

• خالد طه الأحمد ، (2005) ، ***تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*** ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين.

• يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، (2005) ، ***إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية*** ، ط2 ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان، الأردن .

• داود عبد الباري ، (2006) ، ***التربية النفسية للطفل*** ، ط2،إيتراك للنشر و التوزيع ، القاهرة .

• محسن علي عطية ، (2008) ، ***الاستراتيجيات الحديثة في التدريب الفعال*** ،الطبعة الأولى دار صفاء ، عمان ، الاردن .

• جودت احمد سعادة واخرون ، (2008) ، ***التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات*** ،الطبعة الأولى، دار وائل ، الاردن ، عمان.

• محسن علي عطية ، (2008) ، ***الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعالة*** ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، ط1، عمان .

• يحي محمد نبهان ، (2008) ، ***مهارات التدريس*** ،بدون طبعة، دار اليازوري العلمية ، عمان ، الاردن.

• تاعوينات علي ،(2009) ، ***التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي*** ، بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، الحراش ،الجزائر.

• حنان عبد الحميد العناني، (2009)، ***اللعب عند الأطفال الأسس النظرية و التطبيقية***، الطبعة الرابعة، دار الفكر، عمان، الأردن.

• عاطف الصيفي ،(2009)، ***المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث، الطبعة اللأولى***، دار اسامة، عمان، الاردن.

• كريمان بدير ،(2010) ، ***الاسس النفسية لنمو الطفل*** ،الطبعة الثانية، دار المسيرة ، مصر.

• عبد الحكيم محمود الصافي ، سليم محمد قارة ، عبد اللطيف محمد دبور (2010)، ***تعليم الاطفال في عصر الاقتصاد المعرفي*** ،الطبعة الأولى، دار الثقافة ، عمان ، الاردن.

• فراس السليتي، (2015) ، ***استراتيجيات التدريس المعاصرة*** ، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث اربد ،الاردن .

•عبد الكريم بوحفص،(2016)، ***أسس ومناهج البحث في علم النفس***، ديوان المطبوعات الجامعية.

الرسائل و الأطروحات:

• علي عبد النبي حنفي، سنة (2002)، ***مشكلات المعاقين سمعيا كما يدركها معلمو المرحلة الإبتدائية في ضوء بعض المتغيرات***، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

• نهاد صالح الهذيلي ، سنة (2005)، ***فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الإبتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ماقبل المدرسة*** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير،كلية الدراسات العليا، الأردن.

• روحي مروح عبدات ، سنة (2010)، ***السلوك التوافقي عند الصم وضعاف السمع كما يراه أولياء أمورهم*** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير ، الإمارات العربية المتحدة.

• جمال دفي، سنة (2015)، ***سيكولوجية اللعب و دورها في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة*** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، جامعة مولود معمري– تيزي وزو، الجزائر.

• بغدادي تركية و بلواز نصيرة ، سنة (2016)، ***أثر النوادي العلمية على التفاعل الصفي مقارنة بين المنخرطين و غير المنخرطين*** ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، جامعة زيان عاشور– الجلفة ، الجزائر.

• كعوان فاطمة، سنة (2016) ، ***فعالية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية و ضبط السلوك الإجتماعي المدرسي*** ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، جامعة زيان عاشور– الجلفة ، الجزائر .

الـمـلاحـق

جـامعة زيـان عـاشـور بالجلفــة

كليـة العلـوم الإنسانيــة و الاجتماعيـة

قسـم علم النفس و الفلسفة

إستبيان

في إطار إنجاز بحث علمي في ميدان علم النفس التربوي "بعنوان اللعب و علاقته بالتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم"، دراسة ميدانية على عينة بمدرسة المعوقين بصريا بالجلفة.

أضع بين أيديكم مجموعة من العبارات و أرجوا منكم الإجابة عليها بكل صدق مع الإجابة على كل العبارات بوضع علامة (X) في الإجابة المناسبة علما أنه لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة لذا أرجوا منكم المساهمة في هذا البحث العلمي و تأكدوا أن إجاباتكم لن تستغل إلا للبحث العلمي. **شكرا جزيـلا على مساهمتكم.**

إعداد الطالب:

– بيـدي خالــد.

الأستاذ المشرف:

– د. عـروي المختـار

بيانـات شخـصيــة

الجنس: – ذكـر ☐ – أنـثى ☐ العمـر: .....

الرقم	العـبـــــارات	نعم	لا
01	أتعاون مع زملائي في إنجاز المهام الدراسية		
02	أناقش زملائي في نشاطاتهم الدراسية		
03	أتقبل آراء وملاحظات الآخرين		
04	أتأقلم مع زملائي و أساتذتي بدون أي مشاكل		
05	ألتزم بالحضور في الدروس و الإمتحانات		
06	أتمتع بالإستقلال الذاتي في إنجاز نشاطاتي الدراسية		
07	أظهر بهيئة محترمة تليق بالتلميذ(ة)		
08	لا أبدع ولا أبتكر أي نشاط أثناء اللعب		
09	لا أقبل النقد الموجه إلي		
10	عدم مشاركة الآخرين في أنشطة اللعب		
11	لست منعزلاعن زملائي و المحيطين بي		
12	لست نشيطا دائما ولا أشعر بالحيوية		
13	لا أرتاح لمن يتعامل معي بلغة الإشارة		
14	إستجاباتي مقبولة عند الفشل أو الخسارة		
15	ردود أفعالي مضطربة عند الفشل أو الخسارة		
16	لا أشترك في الأنشطة الصفية		
17	لا أستأذن عند أخذ أشياء من زملائي		
18	لا أتعاون مع زملائي في إنجاز المهام الدراسية		
19	لا أتقبل آراء وملاحظات الآخرين		
20	لا أناقش زملائي في نشاطاتهم الدراسية		
21	لا ألتزم بالحضور في الدروس و الإمتحانات		
22	لا أتأقلم مع زملائي و أساتذتي بدون أي مشاكل		
23	لا أظهر بهيئة محترمة تليق بالتلميذ (ة)		
24	لا أتمتع بالإستقلال الذاتي في إنجاز نشاطاتي الدراسية		
25	أشارك الآخرين في أنشطة اللعب		
26	مبتكر في أنشطة اللعب المدرسية و التخيل		
27	أقبل النقد الموجه إلي		
28	منعزل عن الزملاء و المحيطين بي		
29	أرتاح لمن يتعامل معي بلغة الإشارة		
30	نشيط دائما و أشعر بالحيوية		

مخرجات ملحق (1) Spss

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	64	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	64	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,867	30

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	64	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	64	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments

,796	20

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	64	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	64	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,730	10

Corrélations

		درجة_انشطة_اللعب	درجة_التفاعل_الصفي
درجة_انشطة_اللعب	Corrélation de Pearson	1	,755**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	64	64
درجة_التفاعل_الصفي	Corrélation de Pearson	,755**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	64	64

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجة_انشطة_اللعب	ذكر	35	7,2286	2,27629	,38476
	أنثى	29	8,3793	2,06006	,38254
درجة_التفاعل_الصفي	ذكر	35	14,8286	4,12657	,69752
	أنثى	29	16,7241	2,61720	,48600

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
درجة_انشطة_اللعب	Hypothèse de variances égales	,085	,771	-2,101	62	,040	-1,15074	,54774	-2,24565	-,05583
	Hypothèse de variances inégales			-2,121	61,486	,038	-1,15074	,54257	-2,23550	-,06598

درجة_التفاعل_الصفي	Hypothèse de variances égales	7,545	,008	-2,141	62	,036	-1,89557	,88536	-3,66538	-,12575
	Hypothèse de variances inégales			-2,230	58,332	,030	-1,89557	,85013	-3,59709	-,19404

Statistiques de groupe

	السن	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجة_انشطة_اللعب	من 8 سنوات الى 12 سنة	27	7,5926	2,40607	,46305
	من 12 الى 18 سنة	37	7,8649	2,13648	,35124
درجة_التفاعل_الصفي	من 8 سنوات الى 12 سنة	27	14,8519	3,91942	,75429
	من 12 الى 18 سنة	37	16,2973	3,31549	,54506

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence

									Inférieure	Supérieure
درجة_انشطة_اللعب	Hypothèse de variances égales	,030	,862	-,477	62	,635	-,27227	,57037	-1,41243	,86789
	Hypothèse de variances inégales			-,468	52,076	,641	-,27227	,58119	-1,43847	,89393
درجة_التفاعل_الصفي	Hypothèse de variances égales	1,064	,306	-1,595	62	,116	-1,44545	,90643	-3,25737	,36647
	Hypothèse de variances inégales			-1,553	50,331	,127	-1,44545	,93062	-3,31434	,42345

Statistiques

		الجنس	السن
N	Valide	64	64
	Manquante	0	0

Tableau de fréquences

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	35	54,7	54,7	54,7
	أنثى	29	45,3	45,3	100,0

	Total	64	100,0	100,0	

السن

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 8 سنوات الى 12 سنة	27	42,2	42,2	42,2
	من 12 الى 18 سنة	37	57,8	57,8	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

		درجة_انشطة_ا للعب	درجة_التفاعل_ا لصفي
N	Valide	**64**	**64**
	Manquante	**0**	**0**
Moyenne		**7,7500**	**15,6875**
Médiane		**8,0000**	**17,0000**
Mode		**10,00**	**19,00**
Ecart-type		**2,23961**	**3,62476**
Intervalle		**8,00**	**14,00**

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	**21**	**100,0**
	Exclus a	**0**	**,0**
	Total	**21**	**100,0**

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,758	**19**

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	**21**	**100,0**
	Exclus[a]	**0**	**,0**
	Total	**21**	**100,0**

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,759	**11**

* الهياكل

الرقم	الهياكل	العدد
01	الأقسام البيداغوجية	30
02	قاعة علاج	01
03	قاعة الاجتماعات	01
04	قاعة رياضة	01
05	قاعة إعلام آلي خاصة بالتلاميذ	01
06	مخبر (فيزياء – علوم)	01
07	ملعب رياضي	01
08	أماكن اللعب	العاب ترفيهية داخل الساحة
09	مرقد	02 ذكور 02 إناث
10	مطعم	01
11	قاعة المطالعة	01
12	قاعة للآلات الموسيقية	01

طرق التواصل الابجدية
باللغة العربية للصم
ا
ب
ت
ث
ج
ح
خ
د
ذ
ر
ز
س
ش
ص
ض
ط
ظ
ع
غ
ف
ق
ك
ل
م
ن
ه
و
ي
لا
ة
ى
ء
أ
ؤ
ئ

تعداد التلاميذ حسب النظام

السنة الدراسية : 2017/2016

التلاميذ	ذكور		اناث		العدد الاجمالي
	داخلي	نصف داخلي	داخلي	نصف داخلي	
الصم	31	31	14	18	94
المكفوفين	07	03	03	02	15
المجاميع	38	34	17	20	109

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة زيان عاشور بالجلفة
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

مرجعه رقم ..... ق.ع.ا 20

الى السيد: مدير المكون الدكتوراه

تسهيل مهمة.

من أجل تتويج الجانب المعرفي في اطار التدرج الجامعي و الربط بين الجوانب النظريه و الواقع الميداني يتشرفني أن اطلب من سيادتكم الموافقة على استقبال الطالب:

اللقب و الاسم: بلعدي خالد

رقم التسجيل: M.e3412o312 المستوى الدراسي: ثانية ماستر علم نفس تربوي.

بمؤسستكم من اجل اجراء:

- [x] تربص تطبيقي
- [ ] اجراء بحث
- [ ] مواضيع أخرى

.....

.....

و تقبلوا منا فائق الشكر و الاحترام

الجلفة في: 14/12/2016

رئاسة القسم
رئيس قسم العلوم الاجتماعية
بالنيابة
الدكتورة: بومنجل حمنة

BP 05 Ouled Yaich route moudjebara Djelfa tel : 027 90 02 81 fax : 027 90 02 81 www.univ-djelfa.dz