

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة المستنصـــــــــــــــرية

كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

الإطار المفاهيمي للعب والتربية الحركية

محاضرة معدة من قبل

أ.م.د الهام علي حسون

مادة التربية الحركية للدراسات العليا الماجستير

للعام الدراسي (2026 – 2027)

الإطار المفاهيمي للعب والتربية الحركية

المقدمة

يُعدّ اللعب من الظواهر الإنسانية والتربوية المهمة التي ارتبطت بحياة الإنسان منذ مراحل نموه الأولى، إذ لا يقتصر دوره على التسلية وقضاء وقت الفراغ، بل يمثل وسيلة أساسية للتعلم واكتساب الخبرات وتنمية القدرات البدنية والحركية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية .وقد ازدادت أهمية اللعب في المجال التربوي مع تطور النظريات التي فسّرت النمو والتعلم، والتي أكدت أن المتعلم لا يكتسب المعرفة من خلال التلقين وحده، وإنما من خلال التفاعل مع البيئة، والممارسة، والاستكشاف، والتجريب، وحل المشكلات

وفي مجال التربية الرياضية، يكتسب اللعب أهمية خاصة لارتباطه بالحركة والنشاط البدني وتطوير المهارات الحركية، إذ يتيح للمتعلم فرصاً لممارسة الجري والقفز والرمي والتوازن والتوافق الحركي ضمن مواقف تتسم بالتشويق والدافعية .ومن هنا تظهر العلاقة الوثيقة بين اللعب والتربية الحركية، فالأول يمثل أحد الوسائل التربوية التي يمكن توظيفها، بينما تمثل الثانية مجالاً منظماً يهدف إلى تنمية قدرات الفرد الحركية والإدراكية والجسمية من خلال خبرات حركية مخططة وهادفة

ولفهم هذه العلاقة بصورة علمية، لا بد من تناول مفهوم اللعب ومفهوم التربية الحركية، والتمييز بين اللعب والنشاط البدني والتمرين الرياضي، ثم توضيح العلاقة بين اللعب والتربية الحركية والتربية الرياضية، وصولاً إلى تحليل أهمية اللعب في العملية التعليمية والتربوية.

مفهوم اللعب

يمثل اللعب مفهوماً متعدد الأبعاد، تناولته علوم التربية وعلم النفس والنمو وعلم الاجتماع والتربية الرياضية من زوايا مختلفة ويعود هذا التعدد إلى تنوع أشكال اللعب وأهدافه ووظائفه، فضلاً عن اختلاف المراحل العمرية والبيئات الثقافية التي يحدث فيها[1].

يمكن النظر إلى اللعب بوصفه نشاطاً يقوم به الفرد بإرادته ويتضمن قدراً من المتعة أو الاهتمام الذاتي ويحدث ضمن قواعد أو حدود يتفق عليها المشاركون أو يحددها سياق النشاط وقد يكون اللعب تلقائياً وحراً، وقد يكون موجهاً من قبل المعلم لتحقيق أهداف تعليمية أو تربوية محددة. وفي الحالتين، يمكن أن يوفر اللعب فرصاً للتعلم، شريطة أن تتناسب طبيعة النشاط مع خصائص المتعلم واحتياجاته.

[1] - What Drives Quality Physical Education? A Systematic Review and Meta-Analysis of Learning and Development Effects From Physical Education-Based Interventions. (2022). Frontiers in Psychology.

وقد تناول يوهان هويزينغاJohan Huizinga اللعب في كتابه Homo Ludens [1] الصادر عام 1983 باعتباره ظاهرة ثقافية ذات أهمية في تشكيل أنشطة الإنسان وممارساته الاجتماعية. وركز على خصائص مثل الحرية، والحدود الزمانية والمكانية ووجود نظام أو قواعد خاصة بالنشاط.

وتكمن أهمية هذا التصور في أنه ينظر إلى اللعب باعتباره ظاهرة تتجاوز التسلية، لتشمل جوانب من الثقافة والتفاعل الاجتماعي.

أما روجر كايوه(Roger Caillois)فقد وسّع تحليل اللعب في كتابه المنشور بالفرنسية 1958 [2] Man, Play and Games)

وميّز بين أنماط مختلفة من اللعب، من بينها التنافس، والمصادفة، والمحاكاة، والدوار الحسي أو الحركي. ويساعد هذا التصنيف على فهم تنوع الخبرات التي يقدمها اللعب؛ فبعض الألعاب يعتمد على التنافس وإظهار المهارة، وبعضها يقوم على التخيل والمحاكاة، وبعضها يتضمن تحديات حركية أو حسية.

ومن منظور علم النفس يرى جان بياجيه[3] أن اللعب يرتبط بتطور التفكير لدى الطفل، إذ يتيح له استيعاب الخبرات وتوظيفها في ضوء مستوى نموه المعرفي. كما أكد ليف فيغوتسكي أهمية اللعب التخيلي والاجتماعي في تنمية الوظائف العقلية العليا، وفي إتاحة فرص للطفل للتصرف وفق قواعد ومعانٍ تتجاوز استجاباته المباشرة المعتادة.

وبناء على ما سبق **يمكن تعريف اللعب** [4]في المجال التربوي بأنه نشاط اختياري او موجه يتسم بالتفاعل والمتعة والتحدي ويتيح للفرد اكتساب الخبرات وتطوير القدرات والمهارات من خلال الممارسة والاستكشاف والتفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة.

ويجب التنبيه إلى أن المتعة لا تعني بالضرورة غياب الجهد؛ فقد تتطلب اللعبة جهداً بدنياً كبيراً أو تركيزاً عقلياً مرتفعاً، لكنها تظل نشاطاً مشوقاً عندما يشعر المشارك بأن له دوراً فاعلاً فيه. كذلك لا يعني اللعب الحر انعدام القواعد، إذ يمكن أن تكون له قواعد يضعها المشاركون بأنفسهم، بينما يتحدد اللعب الموجّه بأهداف تعليمية واضحة يخطط لها المعلم

وفي التربية الرياضية، تبرز أهمية هذا المفهوم من خلال قدرة اللعب على دمج الأداء الحركي بالتفاعل الاجتماعي والدافعية، بحيث يصبح المتعلم مشاركاً نشطاً في الموقف التعليمي، وليس مجرد منفذ لتعليمات خارجية.

---

[1] - Huizinga, J. (1955). Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture. Beacon Press.(1938)

[2] - Caillois, R. (2001). Man, Play and Games (M. Barash, Trans.). University of Illinois Press. 1958.

[3] - Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. W. W. Norton & Company

[4] - Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understandings of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. (2012). ضمنThe Oxford Handbook of the Development of Play. Oxford University Press.

مفهوم التربية الحركية[1]

تُعدّ التربية الحركية أحد الاتجاهات التربوية التي تنظر إلى الحركة بوصفها وسيلة للتعلم والنمو الشامل، وليس مجرد أداء بدني أو تدريب عضلي. ويقوم هذا الاتجاه على أن الطفل يتعلم من خلال الحركة، كما يتعلم عن الحركة، ويطور قدرته على التحكم بجسمه وفهم علاقته بالمكان والأشياء والأفراد المحيطين به

ومن هذا المنطلق، لا ينبغي اختزال التربية الحركية في تعليم مجموعة من المهارات الرياضية، كالجري والقفز والرمي، بل ينبغي النظر إليها بوصفها عملية تربوية منظمة تستهدف تنمية القدرات الحركية والإدراكية، وتعزيز الوعي بالجسم، وتطوير التوافق والتوازن، وإكساب المتعلم القدرة على استخدام الحركة بكفاءة في مواقف متنوعة

ويمكن تعريف التربية الحركية إجرائياً بأنها عملية تربوية مخططة تستخدم الخبرات والأنشطة الحركية المناسبة لخصائص المتعلم النمائية، بهدف تطوير المهارات الحركية والقدرات الإدراكية المرتبطة بالحركة، وتعزيز النمو البدني والمعرفي والاجتماعي والانفعالي

ويتضمن هذا التعريف ثلاثة أبعاد مترابطة يتمثل **البعد الأول** في الحركة باعتبارها موضوعاً للتعلم، حيث يتدرب المتعلم على مهارات مثل الوثب والتوازن والتوافق بين العين واليد.

أما **البعد الثاني** فيتمثل في الحركة باعتبارها وسيلة للتعلم، إذ يستطيع المتعلم اكتشاف الاتجاهات والمسافات والأشكال والعلاقات المكانية من خلال التجربة الحركية.

ويتمثل **البعد الثالث** في توظيف الخبرات الحركية لدعم النمو الشامل، بما يشمل الثقة بالنفس والاستقلالية والتعاون مع الآخرين

ويؤكد هذا التصور أن التربية الحركية لا تهدف إلى إعداد الرياضيين المتميزين فقط، وإنما تهتم بجميع المتعلمين، بصرف النظر عن مستوياتهم في الأداء الرياضي، مع مراعاة الفروق الفردية وتوفير فرص مناسبة للممارسة والتعلم

فعلى سبيل المثال، عندما يطلب المعلم من الأطفال الانتقال بين مجموعة من الأطواق والقفز داخلها وفق مسارات محددة، فإن النشاط لا يقتصر على تنمية القدرة على القفز؛ بل قد يسهم أيضاً في تطوير التوازن والتوافق، وإدراك المسافة والاتجاه، والانتباه إلى التعليمات، وضبط الحركة وفق متطلبات المهمة

ويترتب على ذلك أن نجاح التربية الحركية لا يُقاس بكمية الحركة التي يؤديها المتعلم وحدها، وإنما بمدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة، وتحسن الأداء الحركي، وقدرة المتعلم على تطبيق ما اكتسبه في مواقف جديدة

-[1] Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2021). Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults (8th ed.). Jones & Bartlett Learning.

ويتفق هذا التوجه مع المعايير المهنية الحديثة للتربية البدنية التي تؤكد تطوير المهارات الحركية، وفهم مفاهيم الحركة واللياقة، وتنمية المهارات الاجتماعية والشخصية المرتبطة بالمشاركة في النشاط البدني

الفرق بين اللعب والنشاط البدني والتمرين الرياضي[1]

تُستخدم مصطلحات اللعب والنشاط البدني والتمرين الرياضي أحياناً بصورة متبادلة، على الرغم من اختلاف دلالاتها العلمية. ويكتسب التمييز بينها أهمية في الدراسات العليا، لأن تحديد المفهوم بدقة يساعد الباحث على اختيار المتغيرات المناسبة، وبناء البرامج التعليمية، وتحديد أدوات القياس والتقويم

اللعب هو نشاط يتسم عادة بالمتعة أو الدافعية الذاتية، وقد يكون حراً أو منظماً، فردياً أو جماعياً، بدنياً أو ذهنياً أو اجتماعياً وليس بالضرورة أن يكون هدفه المباشر تحسين اللياقة البدنية؛ فقد يكون هدفه الاستكشاف أو التخيل أو التفاعل الاجتماعي ومع ذلك، يمكن أن يسهم اللعب الحركي في تطوير المهارات والقدرات البدنية عندما تتوافر له الممارسة المناسبة

أما **النشاط البدني**، فتعرّفه منظمة الصحة العالمية بأنه أي حركة جسدية تنتجها العضلات الهيكلية وتتطلب استهلاك الطاقة. ويشمل ذلك المشي، وركوب الدراجة، والأعمال المنزلية، والأنشطة الترفيهية، والرياضة، والتمارين البدنية.

ووفقاً لهذا التعريف، **فإن النشاط البدني** مفهوم واسع لا يشترط أن يكون ممتعاً أو تنافسياً أو منظماً في صورة لعبة

أما **التمرين الرياضي**، فيُقصد به في سياق علوم الحركة واللياقة نشاط بدني مخطط ومنظم ومتكرر، يُمارس بهدف تحسين اللياقة البدنية أو المحافظة عليها، مثل تمارين القوة والمرونة والتحمل القلبي التنفسي وهذا المعنى يختلف عن الاستخدام الأوسع لكلمة «التمرين» في التعليم الرياضي، التي قد تشير أيضاً إلى ممارسة مهارة محددة بغرض تعلمها وإتقانها

ولتوضيح الفروق، يمكن افتراض أن مجموعة من الطلبة تؤدي ثلاثة أنشطة مختلفة في **النشاط الأول**[2]، يلعب الطلبة لعبة المطاردة داخل مساحة محددة؛ ويكون هدفهم المباشر المشاركة في اللعبة وتحقيق قواعدها، مع حدوث حركة بدنية أثناء اللعب وفي **النشاط الثاني**، يمشي أحد الطلبة إلى الجامعة؛ وهذا نشاط بدني، لكنه ليس بالضرورة لعبة أو تمريناً رياضياً منظماً وفي **النشاط الثالث**، يؤدي الطلبة مجموعات محددة من القفزات وفق برنامج تدريبي لتطوير القدرة العضلية؛ وهنا نتحدث عن تمرين بدني مخطط لهدف محدد

ومن المهم الإشارة إلى أن هذه المفاهيم ليست منفصلة انفصالاً تاماً، بل تتداخل فيما بينها

---

[1] - World Health Organization. (2021, September 1). Physical Activity.

2https://shapeamerica.org/MemberPortal/publications/resources/teachingtools/teachertoolbox/What_Is_Physical_Education

فاللعبة الحركية نشاط بدني إذا تضمنت حركة جسدية تستهلك الطاقة، وقد تصبح وسيلة للتمرين إذا صُممت ونُظمت لتحقيق هدف لياقي محدد. كذلك يمكن توظيف تمرين رياضي داخل لعبة تعليمية، أو تحويل تدريب مهاري متكرر إلى نشاط قائم على اللعب من خلال إدخال التحدي والاختيار والتفاعل.

ويمكن تلخيص الاختلافات الأساسية على النحو الآتي:

وجه المقارنة	اللعب	النشاط البدني	التمرين الرياضي
الطبيعة	نشاط حر أو موجّه، غالباً ما يتضمن المتعة والتفاعل	أي حركة جسدية تستهلك الطاقة	**نشاط بدني مخطط ومنظم ومتكرر**
الهدف الأساسي	المتعة، أو الاستكشاف، أو التفاعل، أو التعلم	الحركة وما يرتبط بها من فوائد	**تحسين اللياقة أو المحافظة عليها، وقد يُستخدم لتطوير مهارة**
القواعد	قد تكون مرنة أو محددة	ليست شرطاً أساسياً	**غالباً ما توجد خطة أو تعليمات منظمة**
التكرار	يختلف بحسب نوع اللعبة	يختلف بحسب النشاط	**عنصر أساسي في تنظيم التمرين**
مثال	لعبة المطاردة	المشي إلى الجامعة	**مجموعات القفز أو الجري وفق خطة تدريبية**

العلاقة بين اللعب والتربية الحركية والتربية الرياضية[1]

تتسم العلاقة بين اللعب والتربية الحركية والتربية الرياضية بالتكامل والتداخل، لكنها لا تعني أن المفاهيم الثلاثة مترادفة فاللعب يمثل نوعاً من الأنشطة أو الخبرات التي يمكن الاستفادة منها، والتربية الحركية تمثل توجهاً تربوياً يركز على التعلم والنمو من خلال الحركة، بينما تمثل التربية الرياضية مجالاً تعليمياً أوسع يضم أهدافاً ومحتويات متنوعة تتعلق بالمهارات الحركية واللياقة والمعرفة والسلوك الصحي والتفاعل الاجتماعي

فمن **ناحية أولى**، يمثل اللعب وسيلة تعليمية مهمة في التربية الحركية؛ لأنه يوفر مواقف تسمح للمتعلم بممارسة المهارات الأساسية ضمن سياقات مشوقة. وبدلاً من مطالبة الطفل بتكرار القفز بالطريقة نفسها مرات عديدة، يستطيع المعلم تصميم لعبة تتطلب القفز فوق حواجز منخفضة للوصول إلى هدف محدد. وبذلك يمارس الطفل المهارة ضمن موقف يتضمن هدفاً وتحدياً وتغذية راجعة طبيعية عن نجاح الأداء أو حاجته إلى التعديل

ومن ناحية ثانية، تستفيد التربية الرياضية من اللعب في تعليم المهارات الرياضية وتطوير اللياقة البدنية وتنمية الروح الرياضية فقد يستخدم المعلم ألعاباً مصغرة لتعليم التمرير في كرة القدم، أو ألعاباً تعتمد على

[1] - Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. A. (2025). Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education. McGraw Hill.

الرمي والتصويب لتطوير الدقة والتوافق بين العين واليد. وفي هذه الحالة، لا يكون اللعب مجرد وسيلة للترفيه، بل جزءاً من تنظيم المحتوى التعليمي وتحقيق أهدافه

ومن ناحية ثالثة، يمكن أن تتجاوز التربية الحركية حدود الألعاب الرياضية المعروفة، لتشمل أنشطة الاتزان والإدراك المكاني والوعي بالجسم والتوافق الحركي والاستكشاف الحسي الحركي وهذا يعني أن التربية الحركية ليست مرادفاً للتدريب على الألعاب الجماعية أو المنافسات الرياضية، وإنما تهتم بتأسيس قاعدة حركية تساعد الفرد على التعلم والمشاركة في أنشطة بدنية ورياضية متنوعة

وتدعم المعايير المهنية للتربية البدنية هذا التصور[1]؛ إذ تجمع بين تطوير المهارات الحركية، وفهم مفاهيم الحركة واللياقة، وتنمية المهارات الاجتماعية والشخصية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو النشاط البدني

ويمكن توضيح هذه العلاقة من خلال مثال تطبيقي: إذا أراد المعلم تطوير مهارة الرمي لدى الأطفال، فإنه قد يبدأ بنشاط حركي بسيط يستكشف فيه الطفل كيفية تحريك الذراع وتوجيه الجسم. ثم يستخدم لعبة تصويب الكرات نحو أهداف مختلفة، بحيث يتعلم الطفل ضبط القوة والاتجاه وتقدير المسافة. وبعد ذلك، يوظف المهارة في درس من دروس التربية الرياضية، كتعلم الرمي في كرة اليد أو التصويب في كرة السلة، مع مراعاة متطلبات كل مهارة

في هذا المثال، تؤدي التربية الحركية دوراً تأسيسياً في تنمية الكفاءة الحركية، ويؤدي اللعب[2] دور الوسيلة التي تنظم الخبرة التعليمية وتزيد دافعية المتعلم، بينما توظف التربية الرياضية هذه الخبرة ضمن برنامج تعليمي أوسع يضم مهارات ومعارف واتجاهات وسلوكيات مرتبطة بالحركة والرياضة

ومن منظور تحليلي، لا تتحدد قيمة اللعب بوجوده داخل درس التربية الرياضية فقط، وإنما بمدى ملاءمته للهدف التعليمي. فقد تكون اللعبة ممتعة، لكنها لا تحقق الهدف الحركي المقصود إذا لم تتطلب من المتعلم ممارسة المهارة المستهدفة بصورة كافية لذلك، فإن اختيار اللعبة ينبغي أن يستند إلى تحليل محتواها الحركي، ومستوى مشاركة المتعلمين، ودرجة الصعوبة، والنتائج التعليمية المراد تحقيقها

---

[1] - Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. A. (2025). Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education. McGraw Hill.

[2] - Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understandings of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. (2012). ضمنThe Oxford Handbook of the Development of Play Oxford University Press.

النظريات العلمية المفسرة للعب وتطبيقاتها في التربية الحركية

ومن المهم علمياً التمييز بين النظريات التاريخية التي حاولت تفسير سبب حدوث اللعب، والنظريات النمائية التي تفسر علاقته بالتعلم والتطور، وبين الأدلة التجريبية الحديثة التي تختبر آثاره الفعلية فليست جميع النظريات الكلاسيكية مدعومة بالأدلة العلمية المعاصرة بالدرجة نفسها؛ إذ تُعد بعضُها ذات أهمية تاريخية، مع وجود حدود واضحة في قدرتها على تفسير جميع أشكال اللعب .

أولاً: نظرية الطاقة الزائدة (Surplus Energy Theory) [1]

ترتبط نظرية الطاقة الزائدة بالفيلسوف الألماني فريدريش Friedrich Schiller ثم صاغ هربرت سبنسر

تفسيراً أكثر تفصيلاً لها في القرن التاسع عشر وتقوم الفكرة الأساسية لهذه النظرية على أن الكائن الحي يمتلك طاقة تتجاوز ما يحتاج إليه لتلبية متطلبات البقاء الأساسية، وأن هذه الطاقة الفائضة قد تُصرَّف من خلال أنشطة اللعب والحركة التلقائية وبحسب هذا التصور، فإن الأطفال، عندما تكون احتياجاتهم الأساسية ملباة ولا يتحملون مسؤوليات البالغين، قد يظهرون نشاطاً حركياً زائداً في صورة الجري والقفز والمطاردة والوثب ويُفسَّر هذا السلوك، وفق النظرية، بأنه وسيلة لتصريف الطاقة التي لم تُستهلك في متطلبات الحياة اليومية.

فعلى سبيل المثال، قد يلاحظ المعلم أن بعض الأطفال يميلون إلى الحركة المستمرة بعد الجلوس مدة طويلة ويمكن استخدام هذا المثال .داخل الصف، فيبدؤون بالتحرك أو القفز أو التفاعل الحركي مع زملائهم لتوضيح الفكرة التي تفترضها النظرية، لكنه لا يُعد بحد ذاته دليلاً علمياً على أن الطاقة الزائدة هي السبب الوحيد وراء اللعب

تفسير النظرية من منظور التربية الحركية

يمكن الاستفادة من هذه النظرية تاريخياً في تفسير أهمية توفير فرص للحركة واللعب النشط داخل البيئة التعليمية ولا سيما عندما تتضمن البيئة فترات جلوس طويلة وقلة الحركة ومن هذا المنطلق يستطيع معلم التربية الحركية تنظيم ألعاب قصيرة تتضمن الجري والقفز وتغيير الاتجاه، بما يوفر فرصاً للمشاركة الحركية.

لكن ينبغي عدم تفسير جميع أشكال اللعب على أنها مجرد تصريف للطاقة؛ فالطفل قد يستمر في اللعب حتى عندما يشعر بالتعب، وقد يختار ألعاباً هادئة مثل تركيب المكعبات أو اللعب الرمزي، وهي أنشطة لا يمكن تفسيرها بمجرد الطاقة الجسدية الفائضة.

---

[1]. Spencer, H. (1873). The principles of psychology (Vol. 2). D. Appleton and Company.

النقد العلمي للنظرية

من أبرز أوجه القصور أن النظرية لا تفسر بصورة كافية لماذا يختار الطفل لعبة محددة دون غيرها، ولماذا يختلف محتوى اللعب من طفل إلى آخر، ولا لماذا يستمر اللعب أحياناً في ظروف لا يبدو فيها أن الطاقة لذلك، ينبغي التعامل معها بوصفها محاولة تفسيرية كلاسيكية، لا قانوناً علمياً عاماً يفسر جميع اشكال اللعب

ثانيا: (Recreation or Relaxation Theory) نظرية الاستجمام والاستعادة[1]

ترتبط هذه النظرية بأفكار موريتز لازاروس(Moritz Lazarus)

في القرن التاسع عشر، ثم ظهرت صياغات أخرى لها لدى غرانفيل ستانلي هول؟ لا، والأدق تاريخياً أن غرانفيل ستانلي باتريك

(G. T. W. Patrick)

وسّع بعض تفسيرات اللعب في أوائل القرن العشرين، مع اختلاف الصياغات التاريخية بين المراجع وتُعرف النظرية أيضاً بنظرية الاستجمام أو الراحة، وهي على النقيض من نظرية الطاقة الزائدة في تفسيرها الأساسي.

فبينما تفترض نظرية الطاقة الزائدة أن اللعب يحدث نتيجة وجود طاقة فائضة، ترى نظرية الاستجمام أن اللعب يمكن أن يؤدي وظيفة استعادة النشاط وتجديد الحيوية بعد التعب الناتج عن العمل أو أداء المهام ووفق هذا المنظور، قد ينتقل الفرد إلى نشاط مختلف عن النشاط الذي سبّب التعب، فيشعر بالراحة المتكررة أو الانتعاش نتيجة تغيير طبيعة النشاط

فعلى سبيل المثال، قد يشعر الطالب بالتعب الذهني بعد فترة طويلة من الدراسة النظرية ثم يشارك في لعبة حركية بسيطة او نشاط ترفيهي فيشعر بتجدد واهتمام للعودة الى الدراسة كذلك قد يستفيد المتعلم من تغيير نمط النشاط داخل درس التربية الرياضية، بالانتقال من التدريب المتكرر على مهارة محددة إلى لعبة جماعية مشوقة.

تفسير النظرية من منظور التربية الحركية[2]

تؤكد هذه النظرية أهمية التنويع في الأنشطة التعليمية، ومراعاة التعب والملل، وتوفير فرص للراحة النشطة

والترويج ضمن البيئة التعليمية ويمكن للمعلم توظيف ألعاب حركية قصيرة بين فترات التعلم التي تتطلب تركيزاً عالياً أو تكراراً مستمراً، بشرط أن تتناسب شدة النشاط ومدته مع عمر المتعلمين وحالتهم البدنية

[1] Lazarus, M. (1883). Über die Reize des Spiels
[2] Patrick, G. T. W. (1916). The psychology of relaxation. Houghton Mifflin Company

ومن التطبيقات الممكنة تنظيم نشاط يتضمن المشي مع تغيير الاتجاه وفق إشارات المعلم، أو لعبة جماعية والهدف هنا ليس افتراض أن اللعب .بسيطة تتطلب التنسيق والتفاعل دون تحميل الطلبة جهداً بدنياً مفرطاً يعالج التعب دائماً، بل مراعاة أن تغيير النشاط قد يساعد على استعادة الاهتمام وتقليل الشعور بالرتابة.

النقد العلمي للنظرية

لا تستطيع هذه النظرية وحدها تفسير جميع أشكال اللعب، لأن اللعب قد يتطلب جهداً بدنياً أو ذهنياً إضافياً .كما أن الشعور بالانتعاش يتأثر بطبيعة النشاط، وشدته، ودافعية الفرد ،وظروفه .بدلاً من أن يخفف التعب لذلك، ينبغي فهم نظرية الاستجمام باعتبارها تفسيراً لوظيفة محتملة لبعض أشكال اللعب، لا تفسيراً شاملاً لأصل اللعب وأهدافه

ثالثاً: (Recapitulation Theory) نظرية التلخيص[1]

ترتبط نظرية التلخيص بعالم النفس الأمريكي غرانفيل ستانلي هول الذي تأثر بأفكار التطور في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين وافترضت النظرية أن نمو الطفل في بعض أشكال اللعب يعيد تمثيل مراحل من التاريخ التطوري أو الثقافي للإنسان أي أن اللعب قد يتضمن أنماطاً سلوكية اعتُبرت شبيهة بأنشطة البشر في مراحل تاريخية سابقة

وبحسب هذا التصور، يمكن تفسير بعض الألعاب التي تتضمن المطاردة، أو الصيد التخيلي أو بناء الملاجئ وقد حاولت النظرية .أو تقليد الأدوار القتالية بأنها إعادة تمثيل لأنشطة قديمة في تاريخ الجماعات البشرية الربط بين سلوك الطفل أثناء اللعب وبين تطور السلوك الإنساني عبر التاريخ

فعلى سبيل المثال، عندما يلعب الأطفال لعبة المطاردة أو يمثلون أدوار الصيادين أو المستكشفين، قد تبدو هذه الأنشطة مشابهة لبعض السلوكيات التاريخية المرتبطة بالصيد والاستكشاف الا أن التشابه في شكل النشاط لا يثبت أن الطفل يعيد فعلياً مراحل تطور الإنسان، ولا يكفي لتأكيد الفرضية الأساسية للنظرية

تفسير النظرية من منظور التربية الحركية

يمكن الاستفادة من بعض الأمثلة المرتبطة بهذه النظرية في فهم القيمة الثقافية والتاريخية للألعاب الشعبية والحركية وفي تصميم أنشطة تستثمر الخيال والمحاكاة فبإمكان المعلم أن ينظم لعبة استكشاف تتطلب تجاوز عوائق منخفضة، أو نشاطاً يحاكي حركة الحيوانات، أو لعبة شعبية تتضمن المطاردة والتخفي، مع تحديد أهداف حركية واضحة.

لكن هذه التطبيقات لا تعني أن المعلم يتبنى الفرضية التطورية لنظرية التلخيص؛ بل يستخدم عناصر المحاكاة والخيال التي يمكن أن تكون مفيدة تربوياً، مع التمييز بين القيمة التعليمية للنشاط وصحة التفسير التاريخي الذي قدمته النظرية.

[1] Hall, G. S. (1908). Youth: Its education, regimen, and hygiene. D. Appleton and Company.

النقد العلمي للنظرية

تُعد نظرية التلخيص من النظريات الكلاسيكية التي واجهت انتقادات جوهرية؛ لأنها افترضت وجود علاقة خطية بين تطور الطفل وتاريخ تطور الإنسان، وهي فرضية لا تدعمها الأدلة المعاصرة بوصفها قانوناً عاماً كما أن أشكال اللعب تتأثر بالتعلم والثقافة والبيئة والتفاعل الاجتماعي، ولا يمكن تفسيرها جميعاً .لنمو اللعب ولهذا تُذكر النظرية اليوم أساساً لفهم التطور التاريخي لأفكار اللعب، باعتبارها بقايا لسلوكيات تاريخية قديمة لا باعتبارها تفسيراً علمياً مقبولاً بصورة عامة لنمو الطفل.

رابعاً: (Practice or Pre-exercise Theory) نظرية الممارسة أو الإعداد المسبق للحياة [1]

على الرغم من أن نظرية الممارسة لم ترد بصورة مستقلة في قائمة المحاور، فإنها مهمة لفهم النظريات الكلاسيكية للعب، ولا سيما لأنها ترتبط مباشرة بالتربية الحركية

وقد قدم كارل غروس هذا التفسير في أواخر القرن التاسع عشر ورأى أن اللعب يوفر للصغار فرصة لممارسة السلوكيات والمهارات التي قد يحتاجون إليها في مراحل لاحقة من الحياة

ووفق هذا التصور، لا يُعد اللعب مجرد تصريف للطاقة أو وسيلة للراحة، بل يمكن أن يكون ممارسة تمهيدية تتيح للكائن الحي اختبار أنماط من الحركة والسلوك في بيئة أقل خطراً من مواقف الحياة الفعلية

ومن أمثلة ذلك اللعب الحركي الذي يتضمن المطاردة والتوازن والقفز، أو اللعب الاجتماعي الذي يحاكي الأدوار والمواقف اليومية **مثال في التربية الحركية**

عندما يمارس الطفل لعبة تتطلب الجري وتغيير الاتجاه وتجنب الزملاء، فإنه يكتسب فرصاً للتدرب على التحكم في الجسم والاستجابة للمثيرات وتقدير المسافة وعندما يشارك في لعبة رمي والتقاط فإنه يمارس التوافق بين العين واليد وضبط القوة والتوقيت ويمكن أن تساعد هذه الخبرات على بناء قاعدة من المهارات الحركية التي تُستخدم لاحقاً في الأنشطة الرياضية الأكثر تعقيداً.

النقد العلمي

تقدم نظرية غروس تفسيراً أكثر ارتباطاً بالتعلم واكتساب المهارات من بعض النظريات الكلاسيكية الأخرى،

لكنها لا تفسر جميع اشكال اللعب فليس كل لعب تدريب مباشر على مهارة مستقبلية كما أن كثيراً من أشكال اللعب يؤدي وظائف اجتماعية ومعرفية وانفعالية لا تختزل في الإعداد للمستقبل ذلك يمكن توظيف الفكرة التي تطرحها النظرية في تفسير جانب من قيمة اللعب، مع عدم اعتبارها تفسيراً حصرياً له

[1] Groos, K. (1898). The play of animals (C. L. Morgan, Trans.). D. Appleton and Company

خامسا: النظريات النفسية والمعرفية والاجتماعية للعب[1]

تختلف هذه النظريات عن كثير من التفسيرات الكلاسيكية؛ إذ لا تكتفي بالسؤال عن سبب حدوث اللعب، بل تبحث في طبيعة الخبرات التي يتيحها وعلاقته بالتفكير والانفعالات واكتساب المهارات والتفاعل الاجتماعي ومن الضروري عدم التعامل معها باعتبارها نظرية واحدة، لأنها تضم اتجاهات متعددة، لكل منها مفاهيمه وافتراضاته.

1- النظريات النفسية والتحليل النفسي[2]

يرتبط هذا الاتجاه بأعمال سيغموند فرويد(Sigmund Freud)ثم بتطويرات لاحقة في علم النفس

ومنها اعمال أريك اريكسون.(Erik Erikson) ،

وينظر المنظور التحليلي النفسي إلى اللعب بوصفه مجالاً يمكن أن يعبّر فيه الطفل عن رغباته ومخاوفه وخبراته الانفعالية، وأن يعيد تمثيل بعض المواقف التي مر بها، ضمن سياق تخيلي أو رمزي

ومن الأمثلة على ذلك أن يستخدم الطفل الدمى لتمثيل مواقف أسرية، أو يعيد تمثيل موقف مخيف مر به ويختار دوراً معيناً يعبر من خلاله عن مشاعره وفي مثل هذه الحالات، قد يوفر اللعب فرصة للتعبير عن الخبرة الانفعالية والتعامل معها

وفي التربية الحركية، يمكن الاستفادة من هذا المنظور في مراعاة الحالة النفسية للمتعلمين، وتوفير بيئة آمنة فعندما يتجنب طفل المشاركة في لعبة تنافسية .تسمح بالمشاركة دون خوف مفرط من الخطأ أو الإحراج بسبب الخوف من الفشل، يستطيع المعلم البدء بنشاط تعاوني بسيط، ثم زيادة التحدي تدريجياً وفق استجابة الطفل.

ومع ذلك، لا يجوز تفسير كل سلوك يظهر أثناء اللعب على أنه دليل على صراع نفسي أو رغبة مكبوتة، كما لا ينبغي استخدام اللعب وحده لتشخيص الاضطرابات النفسية وتبقى هذه التفسيرات بحاجة إلى الحذر، وإلى الاستناد إلى الأدلة المهنية المناسبة عند التعامل مع حالات فردية.

2- النظريات المعرفية للعب

تهتم النظريات المعرفية بالعلاقة بين اللعب وتطور التفكير والتمثيل العقلي وحل المشكلات

ومن أبرز ممثلي هذا الاتجاه جان بياجيه، الذي ربط أشكال اللعب بمراحل النمو المعرفي وبالعمليات التي يستخدمها الطفل لفهم البيئة والتعامل مع الخبرات الجديدة

---

[1] Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). W. W. Norton & Company.

[2]. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

وفق تصور بياجيه، يساهم اللعب في استيعاب الخبرات ضمن البنى المعرفية القائمة؛ إذ يعيد الطفل توظيف، الأشياء والأحداث وفق ما يفهمه ويمكن ملاحظة .وقد يستخدمها في أنشطة رمزية تتجاوز وظائفها المباشرة ذلك عندما يستخدم الطفل صندوقاً على أنه سيارة، أو يتظاهر بأنه يقود حافلة، أو يبتكر مساراً حركياً ويتخيل أنه يجتاز عوائق في رحلة استكشافية.

وفي الألعاب الحركية، يظهر الجانب المعرفي عندما يختار المتعلم مساراً معيناً، أو يتذكر قواعد اللعبة او يغيّر طريقة أداء المهارة بعد اكتشاف أن استجابته الأولى لم تحقق الهدف وهنا لا تكون الحركة مجرد استجابة عضلية، بل تتضمن إدراك الموقف والتخطيط والاستجابة والتعلم من النتائج.

ويستفيد معلم التربية الحركية من هذا الاتجاه عبر تصميم ألعاب تتطلب الاكتشاف وحل المشكلات، بدلاً منالاقتصار على تكرار المهارة بالطريقة نفسها فمثلاً، يمكن أن يطلب من الطلبة عبور مجموعة من المحطات الحركية بأكثر من طريقة آمنة، ثم مناقشة الطريقة التي ساعدتهم على إنجاز المهمة بصورة أفضل

ويجب التمييز بين تفسير بياجيه للتطور المعرفي من خلال اللعب وبين الادعاء بأن كل نشاط لعبي يؤدي بالضرورة إلى تحسين التفكير أو التحصيل؛ فالأثر يتوقف على طبيعة المهمة، وخصائص المتعلم، ونوع الخبرة التي يوفرها النشاط

3-النظريات الاجتماعية والثقافية للعب[1]

يمثل ليف فيغوتسكي أحد أبرز المفكرين الذين تناولوا العلاقة بين اللعب والنمو المعرفي والاجتماعي

وينظر هذا الاتجاه إلى التعلم بوصفه عملية تتأثر بالتفاعل مع الآخرين وباللغة والأدوات والأنظمة الثقافية التي يعيش ضمنها الطفل

وفق هذا التصور، يتيح اللعب التخيلي والاجتماعي للطفل فرصة للتصرف وفق قواعد وأدوار متفق عليها، وتطوير قدرته على تنظيم السلوك وضبط الاستجابات .فعندما يؤدي الأطفال لعبة يتقمصون فيها أدوار المعلم والطالب أو الطبيب والمريض، فإنهم لا يكتفون بتقليد، بل يتعلمون أيضاً معاني الأدوار والتوقعات والقواعد المرتبطة بها

وفي التربية الحركية، يمكن تطبيق هذه الفكرة في الألعاب التعاونية التي تتطلب من الطلبة تنسيق الحركة، والتواصل لتحقيق هدف مشترك فعندما تعمل مجموعة من الطلبة على نقل الكرات عبر مسار محدد دون إسقاطها فإنهم يحتاجون إلى توزيع الأدوار، والتفاوض بشأن الطريقة المناسبة، ومراقبة أداء المجموعة، وتعديل خطتهم عند ظهور صعوبات

ومن المفاهيم المهمة في فكر فيغوتسكي مفهوم منطقة النمو القريب، ويشير إلى المسافة بين ما يستطيع المتعلم إنجازه بصورة مستقلة وما يستطيع إنجازه بمساعدة شخص أكثر خبرة أو بالتعاون مع الآخرين

[1]. Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. Early Child Development and Care, 102(1), 91–100. https://doi.org/10.1080/0300443941020107

ويمكن للمعلم توظيف هذا المفهوم من خلال تقديم مساعدة أولية أو تلميحات، ثم تقليل المساعدة تدريجياً كلما أصبح المتعلم قادراً على أداء المهمة بصورة مستقلة

.ومن الناحية التطبيقية، قد يبدأ الطالب بتعلم مهارة التوازن بمساعدة المعلم، ثم يمارسها مع زميل، وبعد ذلك يؤديها مستقلاً ضمن لعبة حركية ويوضح هذا المثال كيف يمكن للدعم الاجتماعي والتوجيه أن يساهما في انتقال المتعلم من الأداء المدعوم إلى الأداء المستقل

ومع ذلك، فإن التعاون وحده لا يضمن التعلم؛ إذ يجب أن تكون الأدوار واضحة، وأن يشارك كل متعلم مشاركة فعلية، وأن يقدم المعلم الدعم المناسب عند الحاجة

سادسا: إسهامات بياجيه وفيغوتسكي وغروس في تفسير اللعب[1]

هذه المقارنة تساعد على اختيار أساليب التدريس المناسبة للأهداف الحركية والتعليمية

المفكر	الفكرة الأساسية	ما الذي يبرزه في اللعب؟	تطبيق في التربية الحركية
جان بياجيه	اللعب يرتبط بالنمو المعرفي وتطور التفكير	الاستكشاف والتمثيل والتكيف مع الخبرات	**ألعاب حل المشكلات واكتشاف طرق الحركة**
ليف فيغوتسكي	اللعب يتأثر بالتفاعل الاجتماعي والثقافي	القواعد والأدوار واللغة والدعم الاجتماعي	**الألعاب التعاونية والتعلم بمساعدة الزملاء**
كارل غروس	اللعب يوفر فرصاً لممارسة السلوكيات والمهارات المستقبلية	التدريب التمهيدي على المهارات	**ألعاب الجري والتوازن والرمي واللقف**

ويُلاحظ أن بياجيه يركز على العلاقة بين اللعب وبناء المعرفة، بينما يبرز فيغوتسكي أثر السياق الاجتماعي، والثقافي والدعم في التعلم ويؤكد غروس وظيفة الممارسة التمهيدية ولا يعني هذا أن هذه التصورات متعارضة في جميع جوانبها، بل يمكن أن تقدم تفسيرات متكاملة لبعض وظائف اللعب

ففي لعبة حركية تتطلب عبور مسار من الحواجز والتعاون مع الزملاء، قد يكتشف المتعلم طريقة جديدة لتجاوز أحد الحواجز، وهو جانب يمكن تحليله في ضوء المنظور المعرفي؛ وقد يحصل على مساعدة من زميله، وهو جانب يتفق مع المنظور الاجتماعي الثقافي؛ كما أنه يمارس مهارات التوازن والقفز التي قد يحتاج إليها في أنشطة مستقبلية، وهو جانب يتفق مع تفسير غروس

[1]. Parham, L. D. (2008). Play in occupational therapy for children. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), Play in occupational therapy for children (2nd ed.). Mosby Elsevier.

وتُعد هذه المقارنة مفيدة في تصميم البرامج الحركية، لأنها توضح أن اختيار اللعبة ينبغي أن يتحدد وفق الهدف المراد تحقيقه، وليس بناءً على كون النشاط ممتعاً فقط.

توظيف النظريات العلمية في التربية الحركية[1]

لا تقتصر أهمية النظريات المفسرة للعب على معرفة أصولها التاريخية، بل تتمثل قيمتها التطبيقية في مساعدة المعلم والباحث على تفسير سلوك المتعلمين، واختيار الأنشطة المناسبة، وبناء البرامج الحركية، وتحديد النتائج التي ينبغي قياسها.ويمكن توظيف هذه النظريات على النحو الآتي.

أولاً، في تخطيط الأنشطة الحركية

يمكن الاستفادة من فكرة الطاقة والنشاط في توفير فرص كافية للحركة خلال اليوم الدراسي، مع التأكيد أن اللعب لا يفسر بمجرد وجود الطاقة الزائدة. كما يمكن توظيف فكرة الاستجمام في تنويع الأنشطة، ومراعاة التعب والملل، وتغيير طبيعة المهمة عندما يحتاج المتعلم إلى استعادة تركيزه.

ثانياً، في تنمية المهارات الحركية

يمكن الاستفادة من نظرية غروس في تصميم ألعاب توفر فرصاً لممارسة المهارات الأساسية، مثل الجري والقفز والرمي واللقف والتوازن. ويجب أن تتضمن اللعبة فرصاً كافية للأداء والتدرج في الصعوبة، مع تقديم تغذية راجعة تساعد المتعلم على تحسين مهارته.

ثالثاً: تنمية التفكير وحل المشكلات

يمكن الاستفادة من المنظور المعرفي المرتبط ببياجيه في تصميم ألعاب تتطلب الاستكشاف والتجريب فبدلاً من إعطاء المتعلم تعليمات تفصيلية لكل حركة، يمكن تكليفه بالوصول إلى هدف واختيار الحلول حركي عبر مسارات متعددة، ثم ملاحظة الاستراتيجيات التي يستخدمها

رابعاً: في تنمية التعاون والتفاعل الاجتماعي

يمكن الاستفادة من أفكار فيغوتسكي في تنظيم ألعاب تتطلب العمل الجماعي، وتبادل الأدوار، والتواصل. ويكون دور المعلم تقديم الدعم المناسب ثم تقليله تدريجياً عندما يصبح المتعلم قادراً على أداء المهمة باستقلالية.

---

[1] -Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. Early Child Development and Care, 102(1), 91–100.

خامساً: في مراعاة الجوانب النفسية والانفعالية

يمكن توظيف الأنشطة القائمة على اللعب لتوفير بيئة آمنة للمشاركة وإتاحة فرص النجاح وتشجيع المحاولة ومساعدة المتعلمين على التعامل مع الإخفاق وينبغي أن يراعي المعلم الفروق الفردية، وأن يتجنب تحويل جميع الألعاب إلى منافسات قد تقلل مشاركة بعض الطلبة.

نموذج تطبيقي متكامل[1]

لنفترض أن الباحث يريد تصميم برنامج حركي لتنمية التوازن والتوافق والتعاون لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يمكنه تنظيم لعبة تتضمن الانتقال بين محطات حركية، مثل المشي على مسار محدد، والقفز بين الأطواق، ونقل كرة إلى زميل

يمكن تفسير مكونات هذا النشاط في ضوء النظريات السابقة؛ إذ توفر اللعبة فرصاً لممارسة المهارات الحركية، وهو جانب يرتبط بتفسير غروس وتتطلب المحطات اتخاذ قرارات وتعديل الاستجابات وهو جانب يمكن تحليله من منظور النمو المعرفي كما تتضمن اللعبة تفاعلاً وتنسيقاً بين الزملاء، وهو ما يتفق مع المنظور الاجتماعي الثقافي لدى فيغوتسكي وللتحقق من فاعلية البرنامج، ينبغي قياس مستوى التوازن وإذا كان .والتوافق قبل التطبيق وبعده وتحديد مدة البرنامج وعدد جلساته، واستخدام أدوات قياس مناسبة الهدف يتضمن التعاون فينبغي وضع مؤشرات واضحة لقياس السلوك التعاوني، بدلاً من افتراض تحسنه لمجرد مشاركة الطلبة في اللعبة.

وهكذا تنتقل دراسة اللعب من الوصف النظري إلى التطبيق والاختبار العلمي

النقد المقارن للنظريات

من منظور الدراسات العليا، لا يكفي عرض النظريات وتطبيقاتها، بل ينبغي تقويم مدى قدرتها على تفسير اللعب في ضوء الأدلة العلمية

النظرية	أبرز إسهام	أبرز حدودها
الطاقة الزائدة	لفتت الانتباه إلى النشاط الحركي التلقائي	**لا تفسر جميع دوافع اللعب وأشكاله**
الاستجمام والاستعادة	أبرزت دور تغيير النشاط والراحة	**لا تفسر الألعاب التي تتطلب جهداً إضافياً**
التلخيص	تمثل مرحلة مهمة في تاريخ تفسير اللعب	**فرضيتها التطورية العامة لا تحظى بدعم علمي كافٍ**
غروس	أبرزت دور الممارسة في اكتساب المهارات	**لا تفسر جميع أشكال اللعب ووظائفه**
بياجيه	ربطت اللعب بالنمو المعرفي	**لا ينبغي تعميم أثر اللعب على جميع مجالات التفكير دون أدلة**
فيغوتسكي	أبرزت دور التفاعل الاجتماعي والقواعد والدعم	**يتوقف الأثر على نوع التفاعل وجودة التوجيه**
المنظورات النفسية	سلطت الضوء على الجوانب الانفعالية والرمزية	**تحتاج التفسيرات النفسية الفردية إلى أدلة متخصصة**

[1]. Parham, L. D. (2008). Play in occupational therapy for children. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), Play in occupational therapy for children (2nd ed.). Mosby Elsevier.

أنواع اللعب وتصنيفاته

تتعدد أنواع اللعب تبعاً لدرجة تدخل المربي وعدد المشاركين، وطبيعة النشاط، والهدف التربوي والحركي ولا توجد طريقة واحدة لتصنيف اللعب إذ يمكن للنشاط الواحد أن يجمع أكثر من نوع مثل لعبة شعبية جماعية موجّهة وتعاونية في الوقت نفسه وتؤكد الأدبيات التربوية أن اللعب يتيح فرصاً للنمو الحركي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي وأن قيمته التعليمية تتأثر بطبيعة النشاط ودور الطفل والمربي فيه

[1](Mellou, 1994 NAEYC, 2020)

أولاً: اللعب الحر واللعب الموجّه[2]

اللعب الحر هو اللعب الذي يختار فيه الطفل النشاط والأدوات وطريقة اللعب ويتخذ قراراته بنفسه دون توجيه مستمر مباشر من المعلم وتظهر قيمته في تنمية المبادرة والاستكشاف والإبداع والاستقلالية ففي درس التربية الحركية، يمكن إتاحة أدوات آمنة ومتنوعة للأطفال ليبتكروا طرائق مختلفة للمشي أو القفز أو تمرير الكرة.

أما اللعب الموجّه فيجمع بين حرية الطفل وتخطيط المربي إذ يحدد المعلم هدفاً تعليمياً أو حركياً، ويهيئ البيئة والأدوات، ثم يستخدم الأسئلة والتلميحات لمساعدة الأطفال على اكتشاف الحلول مع إبقاء مساحة لاتخاذ القرار فمثلاً، يمكن أن يطلب من الأطفال ابتكار طريقة لعبور مسار من الحواجز المنخفضة مع المحافظة على التوازن الفرق الأساسي أن المربي في اللعب الموجّه ينظم الخبرة لتحقيق هدف محدد دون أن يستولي على النشاط بالكامل ويُفضّل التوازن بين النوعين وفق عمر المتعلمين والهدف التعليمي

[3](NAEYC, 2020 :Weisberg et al., 2013)

ثانيا: اللعب الفردي والجماعي

اللعب الفردي هو ممارسة الطفل للنشاط بمفرده، مثل رمي الكرة نحو هدف، أو القفز بين علامات أرضية، ويوفر فرصة لتكرار المهارة وفق قدرة الطفل وإيقاعه، ويساعد على تنمية الاستقلالية والتركيز والثقة بالنفس.

أما **اللعب الجماعي** فيشترك فيه طفلان أو أكثر، وقد يتطلب التعاون أو تبادل الأدوار أو الالتزام بقواعد ويتيح هذا النوع فرصاً مشتركة، مثل سباقات التتابع والألعاب التي تتطلب نقل الأدوات بين أفراد الفريق لتطوير التواصل واحترام القواعد وحل الخلافات والعمل مع الآخرين

---

[1] https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/principles?utm_source=chatgpt.com
[2] https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/principles?utm_source=chatgpt.com
[3] Principles of Child Development and Learning and Implications That Inform Practice

ومن المهم عدم اعتبار اللعب الفردي أقل قيمة من الجماعي؛ فالاختيار بينهما يعتمد على المهارة المستهدفة واحتياجات المتعلمين[1].

ثالثا: اللعب الاستكشافي والتمثيلي والرمزي

اللعب الاستكشافي هو اللعب الذي يتعرف الطفل من خلاله إلى خصائص الأشياء والبيئة عبر الحركة واللمس والتجريب والمحاولة في التربية الحركية، يمكن للطفل تجربة دحرجة كرات مختلفة الأحجام أو السير فوق أسطح آمنة متنوعة، وملاحظة اختلاف الحركة والسرعة والتوازن

وتكمن قيمته في إثارة الفضول وتنمية الإدراك الحسي والحركي وحل المشكلات .

اللعب التمثيلي هو تقمص الطفل دوراً أو موقفاً من الحياة الواقعية أو الخيالية كأن يتظاهر بأنه سائق أو طبيب أو لاعب أو مدرب ويمكن توظيفه في لعبة الرحلة الى الغابة حيث يقلّد الأطفال المشي كالحيوانات أو القفز فوق الجداول المتخيّلة ويساعد هذا النوع على دمج الحركة بالخيال واللغة والتفاعل الاجتماعي.

أما **اللعب الرمزي** يستخدم فيه الطفل شيئاً أو حركة أو إشارة لتمثيل معنى آخر ,أن يستخدم عصاً بوصفها حصاناً أو يجعل دائرة من الحبال تمثل بركة يجب القفز فوقها ويرتبط اللعب الرمزي بتطور القدرة على التمثيل الذهني والخيال وقد يتداخل اللعب الرمزي مع التمثيلي فالتمثيل يركز غالباً على تقمص الأدوار ؛ والمواقف بينما يركز اللعب الرمزي على استخدام الرموز والأشياء والحركات للدلالة على شيء آخر (NAEYC, 2018Piaget, 1962)[2]

رابعاً: الألعاب الحركية والألعاب الشعبية

الألعاب الحركية هي أنشطة تعتمد بصورة أساسية على أداء حركات الجسم، مثل الجري والقفز والرمي واللقف والتوازن والتسلق الآمن. وتُستخدم في التربية الحركية لتطوير المهارات الحركية الأساسية، والتوافق العصبي العضلي، والرشاقة، والتوازن، والإدراك المكاني. وينبغي اختيارها وتعديل صعوبتها بما يتناسب مع العمر والقدرات الفردية، مع مراعاة السلامة وإتاحة المشاركة للجميع[3].

أما الألعاب الشعبية فهي ألعاب متوارثة داخل المجتمع، تنتقل بين الأجيال وتتأثر بثقافة البيئة المحلية وعاداتها ومن أمثلتها الغميضة، والحجلة، وشد الحبل، وبعض ألعاب المطاردة الجماعية وتتميز غالباً ببساطة

---

[1] Talking with Parents about Play and Learning
https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/aug2018/talking-parents-about-play-and-learning?utm_source=chatgpt.com

[2]- Talking with Parents about Play and Learning: The beginning of the school year is a great time to help preschoolers' families understand the connections between play and their children's learning and development.

[3]. Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2021). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (8th ed.). Jones & Bartlett Learning.

أدواتها وسهولة تنظيمها، كما توفر فرصاً لتطوير المهارات الحركية والتفاعل الاجتماعي والتعرف إلى التراث الثقافي

ويمكن للمعلم توظيفها في الدرس مع تعديل قواعدها ومساحتها ودرجة صعوبتها وفق أعمار الطلبة وقدراتهم

خامساً: الألعاب التنافسية والتعاونية

الألعاب التنافسية هي الألعاب التي يسعى فيها فرد أو فريق إلى تحقيق نتيجة أفضل من الآخرين وفق قواعد محددة، مثل سباقات الجري أو التصويب نحو هدف أو مسابقات التتابع. ويمكن أن تسهم في تنمية سرعة الاستجابة واتخاذ القرار والمثابرة، بشرط أن يركز المعلم على التعلم والأداء العادل، لا على الفوز وحده، وأن يمنع السلوك العدواني أو استبعاد ذوي القدرات الأقل

أما الألعاب التعاونية فهي الألعاب التي يعمل فيها المشاركون لتحقيق هدف مشترك، بحيث يعتمد النجاح على مساهمة الأفراد وتنسيق جهودهم، مثل نقل الكرات بين أعضاء الفريق دون إسقاطها، أو اجتياز مسار حركي جماعياً. وتساعد على تنمية التواصل والثقة المتبادلة وتحمل المسؤولية واحترام الآخرين. ومن الناحية التربوية، لا يلزم أن تكون المنافسة والتعاون متعارضين؛ إذ يمكن تنظيم منافسة بين فرق، مع اشتراط التعاون داخل كل فريق والالتزام بالروح الرياضية.

سادساً: تصنيف اللعب وفق العمر والهدف التربوي والمهارة الحركية

يمكن تصنيف اللعب وفق ثلاثة معايير أساسية تساعد المعلم على التخطيط للدرس واختيار النشاط المناسب:

1. **التصنيف وفق العمر والنمو**[1]: ينبغي أن تتناسب قواعد اللعبة وتعقيدها ومخاطرها مع مستوى النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي للمتعلمين. ففي الأعمار المبكرة، تكون الألعاب البسيطة القائمة على الاستكشاف والتقليد والحركة الأساسية مناسبة غالباً، بينما يمكن إدخال القواعد الأكثر تعقيداً والعمل الجماعي والتخطيط التكتيكي تدريجياً مع تقدم العمر. ومع ذلك، لا يُعتمد العمر الزمني وحده؛ بل تُراعى الفروق الفردية والخبرة السابقة ومستوى المهارة.(NAEYC, 2020)
2. **التصنيف وفق الهدف التربوي:** قد يكون الهدف تنمية جوانب حركية، مثل التوازن والتوافق؛ أو معرفية، مثل حل المشكلات وفهم القواعد؛ أو اجتماعية وانفعالية، مثل التعاون وضبط الانفعال واحترام الدور. ويمكن للعبة الواحدة أن تحقق عدة أهداف، لكن من الأفضل أن يحدد المعلم هدفاً رئيساً واضحاً قبل اختيار النشاط وطريقة تقويمه
3. **التصنيف وفق المهارة الحركية**[2]: تُصنف الألعاب بحسب المهارة المستهدفة، مثل ألعاب الانتقال من مكان إلى آخر (الجري والقفز والحجل)، وألعاب التحكم بالأدوات (الرمي واللقف والركل

---

[1] . National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). Developmentally appropriate practice (DAP) position statement. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap

[2] . Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2021). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (8th ed.). Jones & Bartlett Learning.

والدحرجة)، وألعاب الاتزان الثابت والمتحرك. ويتيح هذا التصنيف تنظيم الخبرات الحركية بصورة متدرجة، وتحديد المهارة التي تحتاج إلى ممارسة إضافية، وملاحظة تقدم المتعلمين في أدائها (Goodway et al., 2021)

خلاصة المحور

إن تصنيفات اللعب ليست فئات منفصلة تماماً؛ فقد تكون اللعبة الواحدة حركية وشعبية وجماعية وتعاونية في آن واحد. وتتمثل مهمة مدرس التربية الحركية في اختيار النوع أو المزيج الأنسب بحسب الهدف التعليمي، وخصائص المتعلمين، والبيئة المتاحة، ومتطلبات السلامة والأهم أن يُخطط للعب بحيث يجمع بين المتعة والمشاركة الفاعلة والتعلم المقصود.

المصادر

1) Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2021). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (8th ed.). Jones & Bartlett Learning.
2) National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). Developmentally appropriate practice (DAP) position statement.
3) https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap
Talking with Parents about Play and Learning
4) https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/aug2018/talking-parents-about-play-and-learning?utm_source=chatgpt.com

5) -Talking with Parents about Play and Learning: The beginning of the school year is a great time to help preschoolers' families understand the connections between play and their children's learning and development.

6) Goodway, J. D., Ozmun, J. C., & Gallahue, D. L. (2021). Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults (8th ed.). Jones & Bartlett Learning.

7) https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/principles?utm_source=chatgpt.com
8) https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/principles?utm_source=chatgpt.com

9) Principles of Child Development and Learning and Implications That Inform Practice

10) . Parham, L. D. (2008). Play in occupational therapy for children. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), Play in occupational therapy for children (2nd ed.). Mosby Elsevier.

11) Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. Early Child Development and Care, 102(1), 91–100.

12) Parham, L. D. (2008). Play in occupational therapy for children. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), Play in occupational therapy for children (2nd ed.). Mosby Elsevier.

13) Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). W. W. Norton & Company.

14) Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

15) Groos, K. (1898). The play of animals (C. L. Morgan, Trans.). D. Appleton and Company

16) Hall, G. S. (1908). Youth: Its education, regimen, and hygiene. D. Appleton and Company.

17) Patrick, G. T. W. (1916). The psychology of relaxation. Houghton Mifflin Company

18) Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. A. (2025). Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education. McGraw Hill.

19) Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understandings of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. (2012). ضمنThe Oxford Handbook of the Development of Play Oxford University Press.
20) -World Health Organization. (2021, September 1). Physical Activity.
21) 2https://shapeamerica.org/MemberPortal/publications/resources/teachingtools/teachertoolbox/What_Is_Physical_Education
22) Huizinga, J. (1955). Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture. Beacon Press.(1938)
23) Caillois, R. (2001). Man, Play and Games (M. Barash, Trans.). University of Illinois Press. 1958.
24) - Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. W. W. Norton & Company
25) - Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understandings of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. (2012) The Oxford Handbook of the Development of Play. Oxford University Press.