



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الأصمعي

أثر الإرشاد باللعب في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية

رسالة مقدمة الى
مجلس كلية التربية الأصمعي - جامعة ديالى
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في
التربية / توجيهه و إرشاد

من قبل

سلمى حسين كامل محمد

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور
إبراهيم جواد كاظم
المشرف الإحصائي

الأستاذ الدكتور
سالم نوري صادق
المشرف التربوي

٢٠١١ م

١٤٣٢ هـ

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة ، أطلعنا على الرسالة الموسومة ((أثر الإرشاد باللعب في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية)) وقد ناقشنا الطالبة (سلمى حسين كامل) في محتوياتها وفي كل ما له علاقة بها ، ونعقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية (توجيه وإرشاد) وبتقدير (أمتياز) .

| | | |
|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| الأستاذ المساعد الدكتورة | الأستاذة الدكتورة | الأستاذ المساعد الدكتور |
| سلمى خليل سعيد عضواً | سناء عيسى الداغستاني عضواً | هيثم أحمد علي الزبيدي رئيس اللجنة |
| ٢٠١١ / ٧ / | ٢٠١١ / ٧ / | ٢٠١١ / ٧ / |

| | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| الأستاذ الدكتور | الأستاذ المساعد الدكتور |
| سالم نوري صادق عضواً ومشرفاً | إبراهيم جواد كاظم عضواً ومشرفاً |
| ٢٠١١ / ٧ / | ٢٠١١ / ٧ / |

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية الأصمعي

الأستاذ المساعد الدكتور
نصيف جاسم محمد
عميد كلية التربية الاصمعي
٢٠١١ / ٧ /

المحتويات

| رقم الصفحة | الموضوع | ت |
|------------|---|----|
| | الآية القرآنية | ١ |
| أ | الإهداء | ٢ |
| ب | إقرار المشرفين | ٣ |
| ج | إقرار المقوم اللغوي | ٤ |
| د | إقرار الخبير العلمي | ٥ |
| هـ | قرار لجنة المناقشة | ٦ |
| و | شكر وامتنان | ٧ |
| ز - ح | ملخص الدراسة | ٨ |
| ط - ك | المحتويات | ٩ |
| ل | ثبت الجداول | ١٠ |
| ن | ثبت الملاحق | ١١ |
| ١٩ - ٢ | الفصل الأول :- التعريف بالبحث | ١٣ |
| ٢ | ❖ مشكلة البحث | ١٤ |
| ٤ | ❖ أهمية البحث | ١٥ |
| ١٣ | ❖ هدف البحث وفرضياته | ١٦ |
| ١٣ | ❖ حدود البحث | ١٧ |
| ١٣ | ❖ تحديد المصطلحات | ١٨ |
| ٧٩ - ٢١ | الفصل الثاني : إطار نظري ودراسات سابقة | ١٩ |
| ٢١ | أولاً . الإطار النظري | ٢٠ |
| ٢١ | أ- أدبيات الإرشاد :- | ٢١ |
| ٢١ | ❖ أهداف الإرشاد . | ٢٢ |
| ٢٢ | ❖ أساليب الإرشاد النفسي والتربوي . | ٢٣ |

| رقم الصفحة | الموضوع | ت |
|------------|---------------------------------|----|
| ٢٤ | ❖ طرق الإرشاد النفسي والتربوي . | ٢٤ |

| | | |
|----------|--|----|
| ٢٦ | ❖ مناهج الإرشاد النفسي والتربوي . | ٢٥ |
| ٢٧ | ب- أدبيات اللعب :- | ٢٦ |
| ٢٧ | ❖ مفهوم اللعب. | ٢٧ |
| ٣١ | ❖ الأهمية التربوية والتنموية للعب . | ٢٨ |
| ٣٣ | ❖ وظائف اللعب . | ٢٩ |
| ٣٤ | ❖ فوائد اللعب . | ٣٠ |
| ٣٥ | ❖ العوامل المؤثرة في اللعب . | ٣١ |
| ٣٧ | ❖ النظريات التي فسرت اللعب . | ٣٢ |
| ٥٥ | ج- أدبيات الحرمان العاطفي :- | ٣٣ |
| ٥٥ | ❖ مفهوم الحرمان العاطفي . | ٣٤ |
| ٥٦ | ❖ أنواع الحرمان العاطفي . | ٣٥ |
| ٥٦ | ❖ مصادر الحرمان العاطفي . | ٣٦ |
| ٥٧ | ❖ آثار الحرمان العاطفي . | ٣٧ |
| ٥٨ | ❖ النظريات التي فسرت الحرمان العاطفي . | ٣٨ |
| ٦٤ | ثانياً:- دراسات سابقة | ٣٩ |
| ٦٤ | أولاً:- دراسات سابقة تناولت اللعب | ٤٠ |
| ٧١ | ❖ موازنة الدراسات السابقة للعب | ٤١ |
| ٧٦ | ثانياً:- دراسات سابقة تناولت الحرمان العاطفي | ٤٢ |
| ٧٨ | ❖ موازنة الدراسات السابقة للحرمان العاطفي | ٤٣ |
| ٨١ - ١٠٩ | الفصل الثالث :- إجراءات البحث | ٤٤ |
| ٨١ | أولاً:- التصميم التجريبي . | ٤٥ |
| ٨٢ | ثانياً:- مجتمع البحث . | ٤٦ |

| رقم الصفحة | الموضوع | ت |
|------------|------------------------------|----|
| ٨٤ | ثالثاً:- عينة البحث . | ٤٧ |
| ٨٦ | رابعاً:- تكافؤ المجموعات . | ٤٨ |
| ٨٧ | خامساً:- أدوات البحث . | ٤٩ |
| ١٠٩ | سادساً:- الوسائل الإحصائية . | ٥٠ |

| | | |
|-----------|---------------------------------------|----|
| ١١١ - ١١٩ | الفصل الرابع :- عرض النتائج ومناقشتها | ٥١ |
| ١١١ | أولاً:- عرض النتائج . | ٥٢ |
| ١١٧ | ثانياً :- مناقشة وتفسير النتائج . | ٥٣ |
| ١٢١ - ١٢٢ | الفصل الخامس :- التوصيات والمقترحات | ٥٤ |
| ١٢١ | أولاً:- التوصيات . | ٥٥ |
| ١٢٢ | ثانياً:- المقترحات . | ٥٦ |
| ١٢٤ | المصادر | ٥٧ |
| ١٢٤ | أولاً:- المصادر العربية . | ٥٨ |
| ١٣٤ | ثانياً :- المصادر الأجنبية . | ٥٩ |
| ١٣٨ - ١٩٤ | الملاحق | ٦٠ |
| A - B | مستخلص البحث باللغة الإنكليزية . | ٦١ |

ثبت الجداول

| رقم الصفحة | الموضوع | رقم الجدول |
|------------|--|------------|
| ٨٢ | أسماء المدارس الثانوية للبنات في مركز مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ . | ١ |
| ٨٣ | توزيع مجتمع الطالبات حسب المدرسة والفرع والمرحلة والشعبة | ٢ |
| ٨٥ | توزيع عينة البحث على الصفوف الدراسية في ثانوية العدنانية للبنات | ٣ |
| ٨٥ | توزيع عينة البحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة | ٤ |
| ٨٦ | القيم الإحصائية لأختبار مان وتني في التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة | ٥ |
| ١٠٨ | عناوين الجلسات الإرشادية وتواريخها | ٦ |
| ١١٢ | درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة المحسوبة والجدولية (W) | ٧ |
| ١١٤ | درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده وقيمة المحسوبة والجدولية (W) | ٨ |
| ١١٦ | درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة المحسوبة والجدولية (W) | ٩ |

ثبت الأشكال

| رقم الصفحة | الموضوع | رقم الشكل |
|------------|--|-----------|
| ٨١ | التصميم التجريبي للمجموعتين والأسلوب الإرشادي المتبع | ١ |

ثبت الملاحق

| رقم الصفحة | الموضوع | رقم الملحق |
|------------|--|------------|
| ١٣٨ | استبيان استطلاعي موجه للمرشدات التربويات | ١ |
| ١٣٩ | مقياس الحرمان العاطفي بصيغته النهائية | ٢ |
| ١٤٢ | أسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية وألقابهم العلمية | ٣ |
| ١٤٣ | استبيان استطلاعي لمعرفة المشكلات التي تعاني منها الطالبات نوات الحرمان العاطفي | ٤ |
| ١٤٤ | برنامج التدريب الرياضي | ٥ |

مستخلص البحث

تعد مشكلة الحرمان العاطفي التي ظهرت في المجتمع العراقي بسبب الظروف القاهرة التي مرَّ ويمر بها العراق منذ ثلاثة عقود ، حيث الحروب والحصار والإرهاب ، من المشكلات ذات التأثير الكبير على سلوك طالبات المرحلة الثانوية ، حيث تسبب لهن العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية التي تؤثر في تحصيلهن وتوافقهن النفسي والاجتماعي والمدرسي ، وتدفع بهن الى تبني سلوكيات مرفوضة في المجتمع لتعويض ذلك الحرمان الذي يمثل شكلاً من أشكال العلاقات المضطربة بين الآباء والأبناء ، وله من الآثار الخطيرة ما قد يمتد الى مراحل متقدمة من حياة الفرد .

ويكتسب البحث الحالي أهميته بعدّه محاولة لاستخدام أساليب إرشادية جديدة لخفض الحرمان العاطفي تتناسب وطبيعة هذه المشكلة وخطورتها ، وتعالج آثارها الخطيرة في حياة طالبات المرحلة الثانوية ، حيث يعد أسلوب اللعب الرياضي الترويحي وسيلة من وسائل التفريغ الانفعالي ، ويسهم في تفريغ الطاقات الانفعالية المشحونة وخفض التوتر ، وهي أبرز مظاهر الحرمان التي يسعى الفرد الى أشباعها لتعويض هذا الحرمان ، فاللعب يساعد الفرد على تشخيص مشكلاته ويوفر له فرصة مثالية للتخلص من هذه المشكلات ، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي .

ويهدف البحث الحالي الى معرفة أثر الإرشاد باللعب الرياضي في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية :-

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق أسلوب اللعب وبعده عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي .

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي .

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للتحقق من صحة هذه الفرضيات ، حيث تكونت عينة بحثها من (٢٠) طالبة من اللواتي تم تشخيصهن على أنهن يعانين من الحرمان العاطفي في

ثانوية العدنانية للبنات في مركز مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى ، تم توزيعهن بطريقة عشوائية بين مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة) وقد خضعت المجموعة التجريبية الى جلسات إرشادية مقدمة عن طريق الإرشاد باللعب وبوسيلة التدريب الرياضي الترويحي ، فيما لم تخضع المجموعة الضابطة الى أي أسلوب إرشادي .

ولغرض تحقيق هدف البحث ، تبنت الباحثة مقياس الحرمان العاطفي بصيغته النهائية الذي أعدته الباحثة (الصالحي ، ٢٠٠٥) والمكون من (٨٦) فقرة ، حيث تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين الذين أكدوا مناسبته للبحث الحالي بنسبة (١٠٠%) ، ثم قامت الباحثة باستخراج صدق المقياس بطريقة الصدق الظاهري ، وثباته بطريقة إعادة الاختبار (Test – Retest) .

كما قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي من (١٨) جلسة إرشادية (وحدة تدريبية) مقدمة بوسيلة التدريب الرياضي الترويحي مدة كل منها (٤٥) دقيقة واستمرت لمدة (٩) أسابيع ، وللتأكد من صلاحية هذا الأسلوب للبحث الحالي تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الإرشاد والتدريب الرياضي الذين أكدوا صلاحيته بنسبة (١٠٠%) .

استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل الإحصائية منها اختبار (لوكسن) لعينتين مترابطتين ، واختبار (مان وتي) للعينات المتوسطة ، ومعامل الارتباط (بيرسون) ، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الباحثة الى أن نسبة الحرمان العاطفي قد انخفضت لدى الطالبات اللواتي خضعن للبرنامج الإرشادي مقارنة بالطالبات اللواتي لم يخضعن للبرنامج .

الفصل الأول

ترى الباحثة أن البيئة العراقية قد لعبت من خلال ما مرَّ به المجتمع العراقي من ظروف قاسية منذ العام ١٩٨٠ ولحد الآن من حروب خلفت له الدمار من الجانب الوجداني والعاطفي تمثل في فقدان الكثير من أبناء العراق لإبائهم وذويهم وإخوانهم ، و حصار اقتصادي فرض على العراق لثلاثة عشر عاماً نتج عنه فقدان فرص العمل وانخفاض في مستوى المعيشة تسبب في انفصال كثير من العوائل ، فأفرز جيلا من الشباب نشأ في ظل ظروف صعبة كان قوامها ولغتها العنف والدمار والقتل وكلها مصطلحات تصب في بوتقة الصراع الأعمى الذي تصاعد بوتيرة عالية غذتها سنوات الاحتلال والإرهاب التي يعيشها العراق منذ العام ٢٠٠٣ ولحد الآن ، لعبت دوراً كبيراً في تغيير المعايير والقيم التي كانت سائدة من قبل ، ونتيجة لهذه الأوضاع فقد ظهرت وبصورة جلية مشكلة الحرمان العاطفي.

وتعد مشكلة الحرمان العاطفي من المشاكل التي تؤثر تأثيراً سلبياً في الجانب العقلي والجانب الخلقى والاجتماعي والنفسي للفرد ، حيث تؤثر هذه المشكلة في حياة الإنسان وسلوكه وتصرفاته وصحته النفسية ، وتؤثر في الحياة الاجتماعية للفرد ، وفي العلاقات مع الآخرين ، وتسبب له الاضطرابات النفسية المختلفة . كما يؤدي الحرمان العاطفي إلى تكوين الشخصية اللاسوية ، ويعد أحد أسباب اضطرابات الصحة النفسية (النوري ، ١٩٩٨ ، ص ١) ، وخاصة لدى طالبات المرحلة الثانوية (المراهقة) لأنها تعد نسبياً من أكثر المراحل التي يتعرض الفرد خلالها للتقلبات الانفعالية والتوتر النفسي والعصبي ، وهذا ناجم عن النمو السريع والتغيرات الجسمية والاضطرابات في الأجهزة الحيوية ، مما يؤدي الى تغيرات سلوكية واجتماعية تتوقف اتجاهاتها على البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها المراهق ، فكلما كانت البيئة أقل تعاطفا كانت الآثار النفسية للتغيرات الفسيولوجية والجسمية بالغة ، ويعتمد عمق ومقدار هذه التأثيرات النفسية على سرعة النضج وتأثيره في التكوين الجسمي العام للفرد من ناحية ، وعلى معلوماته السابقة والمتوفرة لديه ، والإعداد النفسي لهذه التغيرات ، هذا كله يوضح أهمية معرفة طبيعة هذه المرحلة بما تتميز به من قدرات واستعدادات . (صادق ، ١٩٩٩ ، ص ١) .

وقد يحدث أن تتعرض الطالبة للحرمان من احد الوالدين أو كليهما بسبب التفكك أو التصدع الأسري The Broken Family نتيجة الموت أو الطلاق Divorce أو الهجر Desertion أو النزاع العائلي Domestic Discord أو الغياب الطويل لأحد الوالدين أو كليهما فيتترك ذلك اثراً خطيراً في الجانب النفسي لها ، إذ يسبب لها نقصاً في إشباع حاجتها الى الحب والمودة والانتماء (الصالحي ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٤) . كما بينت دراسة (Baden) إن الأفراد الذين يعيشون في أسر مفككة يعانون من المشكلات العاطفية والسلوكية والصحية والاجتماعية بدرجة اكبر من أقرانهم الذين يعيشون في أسر اعتيادية (فهمي ، ١٩٧٩ ، ص ١٨٥) . فالفرد الذي يعيش في بيت يتصف بالصراع والمشاجرات والاستياء يفقر بدرجة كبيرة الى العلاقات الاجتماعية والصحية ، وان مثل هذا البيت يتجاهل جميع اهتماماته ورغباته (صباح ، ١٩٨٨ ، ص ١٦٠) . وعندما يعمل ليؤكد نفسه فانه يقابل بإنكار جائر وبالتالي يصبح فرداً غير متكيف ، وعاجزاً عن التوافق الاجتماعي مع الآخرين (مصطفى ، ١٩٩٠ ، ص ٢٢) .

وتتفق دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) مع ما أكده (Flack,1983) إن الحرمان العاطفي من الوالدين لا يؤثر في النمو الذهني والنفسي فحسب، وإنما يترك أثراً لا تمحى في التكيف والتوافق الاجتماعي للفرد ، وأن من الصعب أن يصبح المحروم شخصاً راشداً متكيفاً في المستقبل (الصالحي ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٨) .

وبناءً على ذلك فقد حظي موضوع الحرمان العاطفي من الأبوين باهتمام واسع من المتخصصين بعلم النفس في كافة أرجاء العالم ، حيث توالت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع من جوانبه المختلفة ، ولعل هذه الأهمية تتأتى من كون الحرمان العاطفي يمثل مفصلاً جوهرياً في حياة الأفراد المراهقين فيدفع بهم الى تبني سلوكيات مرفوضة في المجتمع ، وقد أيدت ذلك كل من دراسة (الجعفري ، ٢٠٠٣) ودراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) .

ولكي تتحقق الباحثة من وجود الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مؤسساتنا التربوية والتعليمية في محافظة ديالى ، فقد قامت بتطبيق مقياس الحرمان العاطفي الذي أعدته الباحثة (الصالحي ، ٢٠٠٥) المحلق (٢) على عينة بلغت (١٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية ، وكانت النتائج تؤكد بنسبة (٦٠ %) وجود الحرمان العاطفي لدى الطالبات .

ولم تكتفِ الباحثة بذلك ، بل قامت أيضاً بتوجيه استبيان استطلاعي ، الملحق (١) الى (١٠) من المرشحات التربويات اللواتي يعملن في المدارس الثانوية في مركز مدينة بعقوبة ، وكانت (٩٠%) من إجابتهن تؤكد وجود الحرمان العاطفي لدى الطالبات .

ومن هنا برزت مشكلة البحث التي سعت الباحثة لدراستها ، والتي تكمن في الإجابة عن السؤال الآتي :-

(هل أن الحرمان العاطفي لدى أفراد العينة ينخفض عن طريق الإرشاد باللعب ؟) .

أهمية البحث:-

تعد الأسرة الأرض التي ينبت فيها الفرد ، فهي التي تهيئ له الجو لانتقاله من مرحلة الى أخرى موفرة له كل الاحتياجات والمتطلبات البيولوجية كالغذاء والملبس وتحصينه ضد الأمراض ، والنفسية كالحاجة الى الأمن، والانتماء ، والحاجة الى الحب، والحاجة الى التعبير عن الذات وتوكيدها ، والحاجة الى النجاح ، والحاجة الى اللعب الذي يشكل أفضل عوامل التوازن النفسي للفرد ، إذ يضمن له قاعدة متينة لشخصيته، ويتطلب إشباع هذه الحاجة إتاحة وقت الفراغ للعب وإفراح المكان ، واختيار الألعاب المتنوعة من اجل توجيه الفرد ذهنياً وتربوياً (بو جمعة ، ٢٠١٠ ، ص ٤) .

وتعرف الأسرة بأنها ضرورة صحية يفرضها الواقع والطبيعة البشرية ، فهي عماد المجتمع وأحد مرتكزاته الأساسية ولها نظام محدد وتتصف بالاستمرارية فلا تنتهي إلا بوفاة جميع أعضائها (السعدي ، ٢٠٠٧ ، ص ٢) .

وتمثل الأسرة الخلية الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية فهي من المؤسسات الاجتماعية الرئيسية القادرة على التكيف مع التحولات باعتبارها المكان الأول الذي تتبلور فيه ملامح الفرد وشخصيته ، وللأسرة وظائف متعددة تسهم في عملية تنشئة الفرد يشارك فيها الوالدان بالدرجة الأساسية ، وبقية أفراد الأسرة وفقاً لتوزيع الأدوار داخل الأسرة والمجتمع على حد سواء ، فلأم الدور الجوهري في تنشئة الفرد ، إذ تعد الأم أداة الاتصال الإنسانية الأولى ، وهي معلمه النفسي والاجتماعي الأول ، وبذلك تشكل نمط شخصيته وتحدد اتجاهاته ، فهو يتأثر الى حد كبير بالجو الأسري ، وخاصة باتجاهات الوالدين وما يتبعانه من أساليب في تنشئة الفرد. (بو جمعة ، ٢٠١٠ ، ص ٥) .

والأسرة هي الوحدة الأساسية التي يكتسب الفرد الخبرات المبكرة منها وتقوم هذه الخبرات بدور مهم في تشكيل شخصيته وسلوكه الى حد بعيد. ويرى كل من (Fraud,1939) و(Gold-parb,1988) و(Bowlbey,1952) و(Bandura,1969) إن هناك علاقة مباشرة وواضحة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك الفرد وشخصيته . وان التنشئة الاجتماعية (Socialization) هي حجر الزاوية في بناء شخصية الفرد ، وان هذه التنشئة التي يتلقاها الفرد عن طريق الوالدين هي عملية تدريب الفرد وإعداده ليكون عضواً فعالاً في المجتمع . (الجعفري ، ٢٠٠٣ ، ص ٣)

ويمثل الحرمان العاطفي شكلاً من أشكال العلاقة المضطربة بين الآباء والأبناء ، وتختلف الآثار المترتبة عليه باختلاف درجاته ، فالحرمان الجزئي يصحبه القلق والحاجة الملحة للحب ومشاعر الانتقام ، بينما يمثل الحرمان التام للفرد تأثيراً أعمق واشد ، ويتضح ذلك في حالة موت احد الوالدين أو كليهما ، حيث يبقى ذا اثر فعال في نفس الفرد لا تمحوه الأيام وقد يمتد الى ابعد السنين مقررماً بذلك الطريق الخاص لخلق الإحباط عنده (الزبيدي ، ٢٠٠٨ ، ص ٤) . ومن النتائج الممكن حدوثها عند الفرد اثر حرمانه من والديه سواء أكان هذا الحرمان مادياً أم معنوياً ، ظهور الصراعات النفسية وإثارة الاضطراب في نفس الفرد والإحساس بانعدام التوازن والطمأنينة بداخله نظراً لاضطراب العلاقة القائمة مع الوالدين مما يؤثر على اضطراب هويته الجنسية (نصار ، ١٩٩٣ ، ص ٩٨) .

إن للأب دوراً رئيسياً في حياة الفرد سلبياً كان أم ايجابياً ، إذ يشكل وجود الأب ذلك المروض الأساسي للغرائر والنزوات المسيرة لأعماق الفرد ، فبقدر ما يعجب الفرد به ويشعر بالأمان قره بقدر ما يخشاه أحياناً ، وفي اغلب الأحيان يتزوج الشعور بالحب والكراهية معاً وهذا ما يميز مرحلة من المراحل الهامة في نموه ، المرحلة الأوديبية ، بفقدان الأب يفقد الفرد ذلك المرشد والمروض الذي يساعده على حل صراعه الأوديبى وتحقيق أهم خطوة في مسيرة تحقيقه لهويته الشخصية ، (الزبيدي ، ٢٠٠٨ ، ص ٥) ويستطيع الطفل إذ عزّ عليه إيجاد هذه الصفة في أبيه (إما لأنه ميت أو لأنه ليس الأب المرغوب فيه) مدّ خياله بحثاً عن أنموذج أبوي ليسد هذا النقص ، فيجده غالباً في أستاذ المدرسة أو في صديق العائلة أو في أحد أبطال كتب التاريخ ، لكن الشيء الذي يستحيل عليه تحقيقه بفضل هذا الخيال هو الشعور بالأمن والطمأنينة (نصار، ١٩٩٣، ص ٢١) . إذ إن علاقة الفرد بوالديه وموقفهم تجاهه يؤثر كثيراً

في نضجه النفسي ، فالعطف والتقبيل والمداعبة والمحبة يهيئ الطفل الى الشعور بالأمان والطمأنينة ، والى نضج شخصيته بصورة طبيعية ، فالحنان يمنح الحياة وينشطها سواء لمن يمنح الحنان أو يتقبله . (الدباغ ، ١٩٩٧ ، ص ٣٠٦)

كما إن العلاقات الحميمة بين الأم والفرد يمكن أن تؤثر تأثيراً كبيراً في شخصية الفرد من جراء علاقته بأمه عبر أساليبها التربوية ، وقد يكون سلوك الأم متسماً بالإسراف في التدليل أو القسوة أو الحرمان أو كثرة استعمال الألفاظ النابية ، فهذا ما يجعل الفرد يجنح الى السلوك العدوانى بتأثير الأم وما يصدر عنها من أنماط سلوكية (Medinnecs. 1976 .p :144).

إن للحرمان من العطف العائلي آثاره الحادة على نمو الفرد السليم ، حيث يصبح الفرد ساخطاً على العالم ، ويصعب عليه أن يوافق بين حاجاته ومتطلبات المجتمع ، لأن إحساسه بالحرمان يجعله غير مهتم بأحد حيث يتولد لديه إحساس بالضياع النفسي والاجتماعي (الزبيدي ، ٢٠٠٨ ، ص ٦) . وقد تخطى الأسرة في اختيار الأسلوب المناسب لتربية أفرادها ، إلا إن هذا الخطأ على إضراره ، إلا انه اقل ضرراً من أن يترك أمر هذه التربية الى مؤثرات أخرى خارج نطاق الأسرة ، خصوصاً وان مجتمعاتنا اليوم تعاني من مظاهر تخلي العائلة عن مهماتها الأساسية في تربية الفرد في الوقت الذي لا يتوفر أي بديل صالح ، إن كان هناك مثل هذه البديل للقيام بهذه المهام (كمال ، ١٩٨٣ ، ص ٦١٩).

أن الفرد الذي يأتي من أسرة متصدعة قد يكون غير مرغوب فيه ، ولا يجد الحب والحنان من والديه ، وربما يكون قد وُضع في إحدى المؤسسات ، أو أنه يعاني من السببين معاً. (الصالحي ، ٢٠٠٥ ، ص ٤) والفرد الذي لم ينل حب والديه وعطفهما يتصف بسلوك غير سوي وليس لديه أي علاقة عطف أو حب بأحد ، وقد يستطيع أن يعيش وينمو وينضج جسمانياً ، ولكن سلوكه يبقى غير ناضج ، ومثل هذا الفرد يصبح أنانياً ، فهو يستطيع أن يأخذ ولكنه غير قادر أن يعطي ، أي بمعنى آخر ليس لديه علاقة عاطفية مع غيره (عويس ، ١٩٨٦ ، ص ١٧).

وعلى هذا الأساس فالحرمان من عطف الأبوين يعطينا مؤشراً الى إن الفرد سيتعرض الى الحرمان من الخبرة الاجتماعية أو حدوث نقص فيها ، لأن أساس الصحة النفسية قائم على ما تمنحه الأسرة من إشباع حاجات الفرد من حب وعطف وحماية ، وان الارتباط النفسي المتكون نتيجة علاقة الفرد بوالديه بصورة حميمة ودائمة هي الأساس في إشباع حاجاته النفسية

، لكن إذا ما نشأ الفرد في ظروف يتعرض فيها الى الحرمان من احد الوالدين أو كليهما فلا بد أن تتشكل شخصيته على نحو يعكس الأثر الذي يسببه ذلك الغياب ونوع الحرمان .
(الدباغ ، ١٩٩٧ ، ص ٣٠٩) .

لقد درس عدد من الباحثين خاصية الارتباط النفسي عند الأفراد ومدى علاقة بيئتهم العائلية بها ، ومنهم (Province, Emerson , Ainsworth, Spitz, Schaffer, Bowlby) ليجدوا إن الروابط العائلية السليمة دعمت صفات اجتماعية صحيحة عند الأفراد ، بينما كانت نتائج الحرمان من هذا الارتباط اضطراب الأفراد النفسي وعدم قدرتهم على التعايش الاجتماعي السليم بعد الطفولة . (رشيد ، ١٩٩٥ ، ص ١٧) . وان الكثير من سمات شخصية الفرد وثباتها تتوقف الى حد كبير على طبيعة هذا الارتباط والذي يخبره من أفراد عائلته (توم ، ١٩٧٩ ، ص ١٠) .

وتؤكد دراسة (Bowlby) التي أجراها عن اثر الظروف الأسرية ونوع العلاقات العاطفية بين الآباء والأمهات وبين أبنائهم واثار الخبرات السيئة والنواحي الدراسية في تشكيل شخصية هؤلاء الأفراد على إن الأفراد جوعى الى شيء آخر غير الخبز ، فهم جوعى الى الحب والحنان الوالدي والى الدفء العاطفي ، فهم أفراد لم يتوفر لهم الحنان أو إنهم لم يعيشوا بصورة طبيعية ، أو لم تشبع كل أو بعض حاجاتهم النفسية كالحاجة الى الاستجابة العاطفية ، وحاجة القبول والتقدير والمكانة ، والحاجة الى المغايرة واكتساب الخبرات الجديدة والى الانتماء والصداقة وتحمل المسؤولية ، وان افتقار الشخص الى المحبة يؤدي به أولاً الى الشعور بالكراهية ، وثانياً الى السلوك المضاد للمجتمع ، فيحاول أن يرد ما يشعر به من حرمان وما نزل به من المتاعب والآلام بأن يعمل على إيلاء الآخرين والاعتداء عليهم (الرواحي ، ١٩٨٢ ، ص ٤٤) .

هذا يعني إن للحرمان العاطفي أخطاراً متشعبة للفرد سواء كان في عائلته ، أو مدرسته ، أو مع أصدقائه ، إن هذا الأمر يدعونا للكشف عن المحددات المهمة للشخصية المتمثلة بالحاجة الى المحبة والحنان والتي تشكل الجانب العاطفي والانفعالي فيها ، والعمل على ضرورة إشباعها بوصفها من الحاجات النفسية التي تشكل السلوك الإنساني والتي يؤدي فقدانها كما أشار (ماسلو Maslow) الى الإفراط في إشباع الحاجات البيولوجية (الزيني ، ١٩٦٩ ، ص ٢٦٢) مما يسبب عدم قدرة الفرد على الصعود نحو تحقيق حاجة أعلى في السلم الهرمي للحاجات ، وهذا بدوره يؤدي الى الإصابة بالاضطراب الانفعالي وعدم الاستقرار العاطفي والقلق (الزبيدي ، ٢٠٠٨ ، ص ٣) .

غير إن الحرمان من حب وحنان الوالدين لا يقتصر أثره على جانب واحد من جوانب الشخصية وإنما يتعداه ليشمل الشخصية ، فهو الذي يسبب عدم التوافق الاجتماعي والسلوك غير السوي وعدم إمكانية التفاعل مع البيئة (الرحو ، ١٩٩٥ ، ص ١٠) ولاسيما الإهمال للمتطلبات المادية والمعنوية وممارسة القوة الجسدية أو النفسية للفرد ، إذ ينمو في فراغ تربوي وحياة خالية من الحب والحنان والرعاية والتقدير ، ولا يحمل في ذهنه مثلاً أعلى يقتدي به ، ويصبح عاجزاً عن الوصول الى مستوى متكامل من نمو الشخصية بما في ذلك تكوين الضمير الذي يحد من إمكانية تجاوزه على المثل الاجتماعية والأخلاقية في مجتمعه (كمال ، ١٩٨٣ ، ص ٣٥٦) .

ونتيجة للأوضاع التي مرّ بها المجتمع العراقي ، وما نتج عنها من آثار على البيئة العراقية بسبب الحروب والحصار والاحتلال والإرهاب ، ترى الباحثة أن الأسرة قد تخلت عن كثير من وظائفها لصالح مؤسسات تربوية واجتماعية واقتصادية وقانونية ، إلا أنها على الرغم من ذلك لازالت تؤثر وتتأثر بهذه المؤسسات ، فهي إن نجحت في إداء رسالتها فإنها ستؤثر بدرجة كبيرة على إداء هذه النظم التي تشكل المكمل لدور الأسرة في تنشئة الفرد وبلورة شخصيته والتأثير في سلوكه ، ومن هذه المؤسسات التربوية ، هي المدرسة .

فالمدرسة هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطلبة وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية ، وهي إحد عوامل التربية المقصودة الناجحة نظراً لما تحويه من لوائح وقوانين ونظم ، وما تخصصه من مربين لهم خبراتهم ومعرفتهم بطبيعة الفرد ، وبما تحويه من وسط مناسب وأدوات ومعلومات وجو يستثير نشاطه ويرغبه في زيادة التعلق ويحببه بالمدرسة والبقاء فيها ، حيث تجد الطالبة زميلاتها من الطالبات اللواتي تألفهن وتشاركهن ألعابهن وأغانيهن وأناشيدهن وتتعلم منهن وتشعر بعضويتها معهن (ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ١٢٧) .

وتعرف المدرسة بأنها " مؤسسة اجتماعية وتنظيم اجتماعي تؤثر في المجتمع وتتأثر به " . (العرفي ، ١٩٩٣ ، ص ٦٦) . كما تعرف بأنها " مؤسسة اجتماعية تسهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الإنسان ، أي مساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية الى أقصى درجة ممكنة من النمو ، وفقاً لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته ، مع توجيه هذا النمو وجهة اجتماعية " (أبو فروة ، ١٩٩٢ ، ص ٨٢) .

ولكي تتحقق أهداف المدرسة كان لابد أن يأخذ الإرشاد دوره في عملية بناء شخصية الفرد وتربيته السليمة التي تضمن له شخصية سوية ، فالإرشاد هو " عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدرته وميوله وأهدافه في اختيار المناهج الدراسية والمواد الدراسية التي تساعد في اكتساب الإمكانيات التربوية وتساعد في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها فيما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة " . (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ٤٤٠) . إذ يهتم الإرشاد بمشكلات الطلاب الأسوياء الذين يطلبون المساعدة أو يكونون في حاجة إليها لمعالجة تلك المشكلات وحلها قبل أن تتفاقم وتتحول تدريجياً الى مشكلات اعقد ، فقد تؤثر على جوانب مختلفة من شخصياتهم. (الحياتي ، ١٩٨٩ ، ص ٧٦) .

وقد ظهر الإرشاد في بداية القرن الماضي بكونه علماً وخدمة منظمة رسمية ومهنية لها مكانتها، وأصبح الاهتمام به كبيراً نتيجة للتطور الذي حدث في مناحي الحياة (عيسوي ، ١٩٩٠ ، ص ٢٣) ويشير (shertzer) الى أن هناك أسساً ، ومفاهيم ، وفلسفات جديدة تسعى الى تحقيق أهداف جديدة منها تنمية التوافق النفسي والاجتماعي الذي هو في الوقت نفسه هدفاً للإرشاد (الخطيب ، ٢٠٠٣ ، ص ١٣) .

وتتبع أهمية الإرشاد في المدرسة من طبيعة الحياة المعاصرة المعقدة والمتشابكة جراء تراكم المعرفة العلمية وانعكاساتها المتنوعة في مختلف الميادين والتي أفرزت الكثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي انعكست بدورها على أفراد المجتمع بمختلف الفئات العمرية ومجالات حياتهم ومنها مجال التربية والتعليم (الاسدي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٦) ، فضلاً عن ذلك يهدف الإرشاد التربوي الى تحقيق التوافق النفسي ، حيث ان كل قدرات الطالب لا يمكن أن تستغل الاستغلال الأمثل إلا من خلال الراحة النفسية التي يكون للمرشد التربوي دور في إنمائها وتحقيقها ، كما يهدف الإرشاد الى تحقيق التوافق الأكاديمي ، فهو يساعد الطالب على تحقيق النجاح التربوي من خلال الاختيار السليم الذي يؤدي الى الاستمرار في الدراسة ووضع أهداف مستقبلية تتسجم وقدراته وتكون منطقية ومقبولة ، وأخيراً يعمل الإرشاد على حل المشكلات من خلال مساعدة الطالب على تخطي مشكلاته بأسلوب سليم ومنظم يستطيع من خلاله أن يتعلم كيف يتغلب على مشكلات مستقبلية من خلال تعميم التعلم في حل المشكلات (الاسدي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٨) .

ولما كانت أهداف الإرشاد في المؤسسات التربوية على هذه الدرجة من الأهمية ، كان لابد للمعنيين بالعملية التربوية من الاهتمام بالبرامج الإرشادية التي تسعى الى تحقيق هذه الأهداف ، فالبرنامج الإرشادي " هو مجموعة من الأنشطة المنظمة التي تتضمن خدمة مخططة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها " (زهران ، ١٩٩٠ ، ص ٩٣) .

وللبرنامج الإرشادي المدرسي أهمية تتجلى في كونه يقدم المساعدة للمرشد والمسترشد والمدرسة ، فهو يساعد المرشد على معرفة وتشخيص مشكلات المسترشدین النفسية والسلوكية ومعالجتها ، كما يتيح للمسترشد التعرف على احتياجاته وتشخيص مشكلاته ، ويكسبه المهارات اللازمة لحلها أو التوافق معها ، ويوفر للمدرسة والقائمين عليها حلولاً موضوعية تسهم في رفع نسب النجاح والتغلب على المشكلات والصعوبات التي تعيق العملية التربوية ، ويوفر المناخ المدرسي الصحي أمام المسترشدین مما ينعكس على حبهم للمدرسة وتحقيق النجاح (الفحل ، ٢٠٠٧ ، ٢٧٧) .

ولكي يحقق البرنامج الإرشادي الأهداف التي وضع من أجلها ، ونتيجة لاختلاف وتنوع المشكلات التي يسعى الى حلها ، كان لابد من الاستعانة بالأساليب الإرشادية التي تيسر عمل المرشد وتساعد في تحقيق أهدافه . والأسلوب الإرشادي هو ((مجموعة من الفنيات والتقنيات التي يستخدمها المرشد لمساعدة المسترشد في التخلص من الاضطرابات التي يعاني منها والمرتبطة بمشكلة ما في حياته)) (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ٤٤٧) .

ويلعب الأسلوب الإرشادي الذي يستخدمه المرشد التربوي دوراً مهماً في صياغة وبلورة استنتاجات وحلول ناجحة للمشاكل التي اعد من أجلها البرنامج الإرشادي ، وتتميز الأساليب الإرشادية بتنوعها وتعددتها طبقاً لتعدد النظريات الإرشادية ، فهي تقوم على منهج واضح ، وتختلف وفقاً للاختلافات الموجودة لدى الأفراد سواء في الشخصية ، أو الميول والاتجاهات والقدرات المختلفة ، فمثلاً يرتبط أسلوب الإرشاد باللعب بنظريات اللعب ، ونجد أيضاً من الأساليب ما يوفق بين نظريتين أو أن تجتمع عدة نظريات في أسلوب واحد (زهران ، ١٩٧٧ ، ٤٧٨) .

ويعد الإرشاد بأسلوب اللعب واحداً من الأساليب الإرشادية التي تهتم بمعالجة الاضطرابات السلوكية للفرد كونه يوفر فرصة التشخيص والمعالجة الفاعلة في آن واحد ، ويعرف اللعب بأنه:- ((نشاط سلوكي هام يقوم بدور رئيسي في تكوين شخصية الفرد ، وتأكيد تراث الجماعة أحياناً ، وهو ظاهرة سلوكية في الكائنات الحية وتتميز بها الفقريات العليا ، والإنسان على وجه الخصوص)) (فرج ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤) .

وللإرشاد بأسلوب اللعب مميزات مهمة في تشخيص المشاكل وعلاجها ، حيث يستند الإرشاد باللعب الى أسس نفسية تستخدم أساليب تتفق مع مرحلة النمو التي يميز بها المسترشد وتتاسبها ويفيد في تعليم المسترشد تشخيص مشكلاته وعلاج اضطرابه السلوكي ، فهو يقوم على أسس نفسية لها أصولها في ميادين علم النفس العام وعلم نفس النمو وعلم النفس العلاجي . ويمكن دراسة سلوك الفرد عن طريق ملاحظته أثناء اللعب بهدف تشخيص مشكلاته ، وعلاجها ، من خلال لجوء المرشد الى استخدام اللعب كطريقة هامة لضبط وتوجيه وتصحيح سلوك الفرد ، ودعم نموه الجنسي والعقلي والاجتماعي والانفعالي المتكامل والمتوازن ، فهو يقويه جسماً ويزوده بمعلومات عامه ومعايير اجتماعية ويضبط انفعالاته (بو ناصر ، ٢٠٠٨ ، ص ٢) وهذا يتفق مع دراسة (السيد ، ١٩٩١) .

وللإرشاد باللعب فوائد عديدة فهو يساعد المسترشد على الاستبصار بطريقه تناسب عمره ، ويعد مجالاً سمحاً وواسعاً يتيح فرصة التنفيس الانفعالي وتخفيض التوتر الانفعالي للمشاكل والاضطرابات السلوكية التي يعاني منها المسترشد ، كما أنه يوفر للمرشد أمكانية تشخيص وعلاج الاضطرابات السلوكية بذات الأسلوب (بو ناصر ، ٢٠٠٨ ، ص ٣) .

وللعبة دور مهم في مراحل الفرد العمرية المختلفة ، فالمرحلة العمرية المحددة ما بين (١٢ - ١٨) عاماً من المراحل المهمة في حياة الإنسان ، فهي تتميز بتغيرات مختلفة (بيولوجية ، نفسية ، اجتماعية) (القاضي ، ١٩٨١ ، ص ٢٥) . وهي مرحلة صراع نفسي يمر بها الفرد ، ولكي يجتازها بسلام ويتمكن من تلبية مطالبها ، فهو يحتاج الى الشعور بالأمان من خلال تقبله من الأفراد المحيطين به وان يشعر بأنه فرد مرغوب فيه . (السلطاني ، ١٩٨٨ ، ص ١٢) .

واللعبة يوفر الفرصة المثالية للطالبة للتنفيس عن اضطراباتها السلوكية والشعور بالأمان من خلال انصهارها وتكيفها مع المجموعة التي تشاركها اللعب ، وتشعر معهن بالأمان

والاطمئنان النفسي ، وتشبع حاجاتها النفسية فتشعر بالأمان ، والاجتماعية فتشعر بأنها فرد مرغوب فيه ، وإشباع هذه الحاجات باللعب هي غاية الأسلوب الإرشادي الذي تبنته الباحثة .

أن أهمية البحث تتجلى في الجانبين النظري والتطبيقي :-

الجانب النظري:

١. تعد الدراسة الحالية أول دراسة تجريبية محلية على حد علم الباحثة تهدف الى خفض مستوى الحرمان العاطفي بأسلوب اللعب .
٢. ترفد المكتبة العراقية بدراسة حديثة تتعلق بالحرمان العاطفي .
٣. أثارة اهتمام المرشحات التربويات بأهمية الدراسة عن الحرمان العاطفي وما له علاقة بنجاح الطالبة الأكاديمي وتوافقها النفسي والاجتماعي .

الجانب التطبيقي:

١. تزويد المرشحات التربويات في المدارس الثانوية ببرنامج إرشادي قد يؤدي الى خفض الحرمان العاطفي لدى الطالبات .
٢. تنبيه العاملين في وزارة التربية الى ضرورة تدريب المرشحات التربويات على الأساليب الإرشادية التي تهتم بالجوانب العملية التطبيقية في الإرشاد التربوي ، كالإرشاد باللعب .

هدف البحث وفرضياته:

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر الإرشاد باللعب في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال التحقق من صحة الفرضيات الآتية :-

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق أسلوب اللعب وبعده عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي و البعدي عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطالبات المرحلة الثانوية لمدارس مركز مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى - التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى - الدراسة النهارية - للعام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ .

تحديد المصطلحات :

فيما يأتي تعريف بالمصطلحات التي وردت في البحث الحالي :-

١. الإرشاد :

أطلعت الباحثة على مجموعة من التعاريف التي تناولت مصطلح الإرشاد ومنها :-

• (Jones,1966) :-

عملية يديرها شخص يمتلك المهارة والخبرة لشخص آخر بطرق مناسبة وضمن برنامج توجيهي بهدف مساعدة هذا الشخص (المسترشد) في تلبية احتياجاته ليتمكن من معرفة نفسه وتقبلها ليكون أكثر إدراكاً وواقعية في تحديد أهدافه (Jones,1966,p,96) .

• (جونز ، ١٩٧٠)

"عملية إرشاد الفرد الى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناته وقدراته وتعليمه مما يمكنه من أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه . (الجعفري ، ٢٠٠٣ ، ص٣٣) .

• (تيلور ، ١٩٧١)

"عملية معاونة الفرد في فهم حاضره وأعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب وللمجتمع ، ومعاونته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والنفسي والمهني لتحقيق حياة سعيدة " (الجعفري ، ٢٠٠٣ ، ص٣٣) .

• (زهران ، ١٩٧٧) :

" هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه في اختيار المناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعد في اكتشاف الإمكانيات التربوية وتساعد في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامه". (زهران ، ١٩٧٧ ، ص٩٧) .

• (الأميري، ٢٠٠١):

" مجموعة من الأنشطة المخططة يسودها جو من الاحترام والتقدير تهدف الى مساعدة الطلاب في التعامل الفعال مع مشكلاتهم الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والصحية والدراسية والعاطفية لغرض خفض الضغوط النفسية المرتبطة بها (الأميري، ٢٠٠١ ، ص١٢٥) .

• (ملحم، ٢٠٠٧)

" مجموعة الخطوات المهنية التي يسلكها فريق العلاج النفسي في التعامل مع الحالة بهدف استبصار الفرد بنفسه وبمشكلاته وتنمية قدراته واستغلالها بما يمكنه من التوافق السوي مع ذاته ومع العالم الخارجي " . (ملحم ، ٢٠٠٧ ، ص٥١) .

• التعريف النظري للباحثة :-

تتبنى الباحثة تعريف (Jones,1966) في هذا البحث لأنه ينسجم مع أهداف ومتطلبات البحث .

• وتعرفه الباحثة إجرائياً:

" استعمال أسلوب اللعب عن طريق إجراء التمارين الرياضية المعدة من قبل الباحثة والمدعم بالتعزيز اللفظي المباشر باستخدام كلمات مديح وثناء كوسيلة للتخفيف من مستوى الحرمان العاطفي ويقاس بالفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي ."

٢ . اللعب:

أطلعت الباحثة على مجموعة من التعريفات التي تناولت مصطلح اللعب ومنها :-

• روتر (Rotter, 1954)

" استخراج الطاقة النفسية المشحونة والمكبوتة حالياً من خلال استنكارها والمرور بها ثانية أو أدائها بادوار سايكودرامية أو ممارسة الألعاب الرياضية ، فيحدث نتيجة ذلك التعلم الجديد والمدعم بالتعزيز الايجابي من جانب المرشد ."

• تيلور (Tylore,1967) :

هو " أنفاس الحياة بالنسبة للطفل ، انه حياته ، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وأشغال الذات ، فاللعب للطفل كما التربية والاستكشاف ، والتعبير عن الذات ، والترويح والعمل للكبار" (بلقيس ومرعي ، ١٩٨٢ ، ص ٧٥) .

• شابلن (Chaplin,1970) :-

" اللعب بمثابة الحياة للطفل ، أنه حياته وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات ، اللعب للطفل كالتربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح والعمل للكبار" (عبد المجيد ، ٢٠٠٥ ، ص ٨٣) .

• اريكسون (Erickson)

" تعبير عن المظهر العقلي للقدرة البشرية ، وذلك لفهم خبرات الحياة ، إذ يمر الطفل في نموه بخبرات يصعب هضمها ، فيخلق في لعبه مواقف نموذجية يسيطر بواسطتها على الواقع بالتجريب والتخطيط " (مردان ، ٢٠٠٤ ، ص ١١٢) .

• جيزل (Geezel) :

" هو حاجات داخلية ملحة تقود الطفل الى الحركة والنشاط ، فالاطفال لا يلعبون لأمر يفرض عليهم من الخارج ، وإنما يلعبون نتيجة حاجات ملحة ومؤثرة في داخلهم " (مردان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٢٠) .

• جيروس (Geroos) :

" أعداد الصغار لحياة الكبار ، وتدريب لتنمية الوظائف الجسمية والعقلية والنفسية أو الاجتماعية ، وما للعب إلا طريقة الطبيعة في التربية " (مردان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٢٠) .

• جود (God ، ٢٠٠٥) :

" نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية ويستغله الكبار عادة ليساهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم ويمتاز بأبعاده المختلفة الفعلية والجسمية والوجدانية " (فرج ، ٢٠٠٥ ، ص ٧) .

• (ربيع ، ٢٠٠٨)

" نشاط يعبر به الطفل عن حالته النفسية والفعلية ، أي عن رغباته وطموحاته وميوله ومستوى ذكائه ، وان هذا النشاط لا يكون بدون هدف بل يهدف من خلاله الطفل الى تأكيد ذاته وتفرغ انفعالاته ، وان هذا النشاط يتطور مع نمو الطفل وزيادة قدراته الفعلية والجسدية

وحالته النفسية ، وهو يترك آثاره الواضحة على شخصية الطفل فيما بعد" (ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ٤٠) .

• بياجيه :-

" عملية تمثل (Assimilation) تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد ، فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء " (عبد الهادي ، ٢٠٠٤ ، ص ٥) .

• التعريف النظري للباحثة :-

" نشاط يؤديه الفرد من أجل تحقيق المتعة والتسلية وتفرغ طاقة حركية وجسمية ونفسية ، ويساعد في تعليم وتدريب وتأهيل وتشخيص الفرد وفهمه وإدراكه لما حوله وتنمية شخصيته " .

• وتعرفه الباحثة أجرائياً:

" أسلوب أرشادي تستخدمه الباحثة في تجربتها ، وينفذ من خلال اشتراك الطالبات ذوات الحرمان العاطفي العالي ، في برنامج التدريب الرياضي القائم على أساس الوحدات التدريبية الترويحية والمصاحبة للإرشاد اللفظي المباشر ، والمدعم بالتعزيز اللفظي المباشر ، لاستخراج الطاقة النفسية المشحونة بالانفعالات ، وسعيًا لخفض الحرمان العاطفي لديهن " .

٣. الحرمان العاطفي :-

اطلعت الباحثة على مجموعة من تعاريف الحرمان العاطفي وأهمها :-

• فرويد (١٩٣٧):

" فقدان الحب والعطف الأسري والإصابة بالاضطراب النفسي للأفراد حيث ينشأ أفراد عديموا العاطفة وغير قادرين على أظهر مشاعر الحياة تجاه الآخرين " (Johnson, 1974: 413) .

• (ماسلو ، ١٩٧٠)

" عدم إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد من خلال فصله وحرمانه من كنف الأسرة وفقدان الأمن والحب والانتماء الى جماعة تحميه وترعاه مما يجعل منه شخصا قلقا غير متزن يعاني من "الاضطرابات النفسية " (النوري ، ١٩٩٨ ، ص١٦) .

• سكورد (١٩٧٦) :

" اضطراب بسبب الفلق والاتصال النفسي ما بين الفرد ووالديه والآخرين والإصابة بالاضطرابات النفسية" (Secord, 1976: 413) .

• روجرز (١٩٨٠):

" تعرض الفرد لمشاعر الرفض والإحباط وفقدان الحب والعطف والاتصال الاجتماعي وفقدان الثقة والرعاية والشعور بالخوف وعدم الأمن النفسي وتكوين نظرة دونية تجاه ذاته" . (Paul, 1980: 2821)

• دولار وميلر (١٩٨٨):

" ضعف الارتباط النفسي بين الفرد والوالدين والآخرين والنتائج عن عدم الإشباع العاطفي العلائقي مع الأفراد المهمين في حياة الفرد (الأب ، الأم) أو الأشخاص الآخرين مما يؤدي الى الشعور بالتهديد وعدم الامان وقلة الشعور بالطمأنينة القاعدية (صباح، ١٩٨٨ ، ص٣٢) .

• (جابر وكفافي ، ١٩٩٢):

" نقص في كفاية الدفاء والمودة والاهتمام خاصة من جانب ألام أو من يقوم مقامها أثناء سنوات الطفولة الأولى ، وهي حالة تحدث عند الانفصال عن الأم وحال تجاهل الطفل أو

إساءة معاملته أو في حالة إيداع الطفل في مؤسسة لإيواء الأطفال الأيتام " (ربيع، ٢٠٠٨، ص ٤٥) .

• قاموس علم النفس Dictionary of psychology

" نقص في الخبرات الشخصية والبيئية الملائمة والمناسبة والتي تحدث عادة في سنوات النمو المبكرة " (الصالحي ، ٢٠٠٥ ، ص ١٠) .

• التعريف النظري للباحثة :

" فقدان الحب والرعاية الأبوية الذي تتعرض له الطالبة نتيجة لفقدان الأب أو لسوء العلاقة بين أفراد الأسرة ، مما قد يؤدي الى سوء التوافق النفسي والاجتماعي " .

• كما تعرف الباحثة الحرمان العاطفي تعريفاً إجرائياً بأنه:-

" الدرجة الكلية التي تحصل عليها كل طالبة من خلال إجابتها على فقرات مقياس الحرمان العاطفي " لـ (الصالحي ، ٢٠٠٥) .

٤. المرحلة الثانوية :

- تعريف (وزارة التربية العراقية ، ١٩٧٧) :-

" هي مرحلة تعليمية، تقدم فرصاً تعليمية متكافئة ومجانية وليست إلزامية لكلا الجنسين، وتكون على مرحلتين متتابعتين (متوسطة وإعدادية) مدة الدراسة في كل منها ثلاث سنوات، وتشمل التعليم بين مرحلتَي التعليم الابتدائي والجامعي " .

(وزارة التربية ، نظام المدارس الثانوية رقم ٢ لسنة ١٩٧٧) .

الفصل الثاني

أولاً :- إطار نظري :-

أ. أدبيات الإرشاد :-

مفهوم الإرشاد

يعد الإرشاد بمختلف مجالاته أحد مهن المساعدة التي وجدت لخدمة الأفراد ، فهو أحد المجالات التطبيقية لعلم النفس الحديث تهدف الى تحقيق سعادة الإنسان ، وتطوره ، ويعرف الإرشاد بأنه " تلك العملية التي تساعدنا في الوصول الى أحسن الخيارات المناسبة " (طاهر والجردي ، ١٩٨٦ ، ص١٦) وهو قديم قدم العلاقات الإنسانية ، فمن طبيعة الإنسان أن يحكي مشكلاته الشخصية لأقاربه وأصدقائه فيتلقى منهم مشاركة وجدانية ، وتقديم حلول لهذه المشكلات ، فالإرشاد كان يمارس منذ القدم ولكن بدون المصطلح المستخدم الآن (زهران ، ١٩٨٢ ، ص٤١) ، وهناك العديد ممن اخذ يستخدم المساعدة ليعبر بها عن الإرشاد ، لكي يكون أعم وأشمل منه (الاسدي ومروان ، ٢٠٠٣ ، ص١٦) ، فالإرشاد بحسب رأي (Arthur) هو عملية تعلم تنفذ ببساطة في جو اجتماعي متصل بالمرونة (Arthur,1983,p.211) وان أكثر المجالات التي يعمل فيها الإرشاد هي المجال التربوي ، لذا يجب أن يراعى عند استخدامه في المؤسسات التربوية بشكل عام والمدارس بشكل خاص ما يأتي :

- ١- التقدم العلمي والتقني الحديث.
- ٢- التطور الحاصل في التعلم وتعدد أساليبه وطرقه ومناهجه.
- ٣- التركيز على استثارة اهتمام الطالب وجعله أكثر ايجابية في العملية التربوية والتعليمية .
- ٤- التغيرات الحاصلة في المهن من حيث عددها ونوعها .
- ٥- التغيرات الحاصلة في كيان الأسرة (الزيايدي و محمد ، ٢٠٠١ ، ص٢١) .

أهداف الإرشاد

يهدف الإرشاد الى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية المهمة وهي :-

١. **تحقيق التوافق النفسي** : لدى كل فرد قدرات وإمكانيات ومواهب يشعر الفرد ، عندما يستطيع تحقيقها بالراحة ، والاطمئنان النفسي ، وان كل هذه القدرات لا يمكن أن تستغل الاستغلال الأمثل إلا من خلال الراحة النفسية التي يكون للمرشد اثر في إنمائها وتحقيقها (الحياي ، ١٩٨٩ ، ص٣٧) .

٢. تحقيق الذات : إن الهدف من عملية الإرشاد ، هو مساعدة الفرد في تحقيق ذاته والعمل معه بحسب حالته سواء كان عادياً ، متفوقاً ، ضعيف العقل ، ومساعدته على تحقيق ذاته الى درجة يستطيع منها ان ينظر الى نفسه فيرضى عما ينظر إليه (الزيايدي ومحمد ، ٢٠٠١ ، ص ٣٧).

٣. تحقيق الصحة النفسية : إن الفرد يواجه كثيراً من المشكلات خلال حياته ، وهذه المشكلات تبعث في نفسه القلق ، فالإرشاد يرمي الى تبصير الفرد بالمشكلات التي يواجهه والإمكانات المتوفرة لديه لحلها وهذا يساعد على إيجاد الحل الملائم والتمتع بالصحة النفسية (الداھري ، ١٩٩٨ ، ص ٤٦).

٤. تحسين العملية التربوية : إن اكبر المؤسسات التي يعمل فيها الإرشاد التربوي هي المدرسة ، ومن اكبر مجالاتها التربية ، فهي التي تقوم بنقل الثقافة المتطورة ، وتوفير الظروف المناسبة للنمو الجسمي ، والعقلي ، والانفعالي ، وهي أيضاً مسؤولة عن النمو النفسي السنوي والتنشئة الاجتماعية السليمة (الزبون ، ١٩٩٦ ، ص ٣٦).

أساليب الإرشاد النفسي والتربوي

هناك أساليب للإرشاد تستخدم برامج عملية لتطبيق النظريات الإرشادية ومنها :-

١. الإرشاد المباشر

هو الإرشاد الموجه والمركز حول المسترشد ، وفيه يقوم المرشد بدور ايجابي ونشط في توجيه المسترشد نحو السلوك الايجابي المخطط له ، مما يؤدي الى التأثير المباشر في تغيير الشخصية والسلوك (زهران ، ١٩٨٢ ، ص ٣١١) ، إن هذا النوع من الإرشاد هو اتجاه تعليمي لكون المرشد يساعد المسترشدين لتعليمهم كيفية حل مشكلاتهم من خلال مراجعة أنفسهم بنظرة فاحصة لتحديد نقاط الضعف في شخصياتهم والعمل على التخلص منها (التميمي ، ١٩٩٧ ، ص ٤٤).

أسس الإرشاد المباشر

١- إن العلاقة بين المرشد والمسترشد تتسم بالتقبل والفهم .

- ٢- التخطيط له ببرنامج إرشادي محدد الأهداف .
- ٣- تنفيذ خطة البرنامج الإرشادي .
- ٤- الاتصال بالأشخاص ذوي التأثير على المسترشد . (أبو عيطة، ١٩٩٧ ، ص ٨٥) .

خطوات الإرشاد المباشر

- إن الإرشاد المباشر يهتم بمشكلات محددة إذ يتبع المرشد الخطوات الآتية في حلها وهي :
- ١- **التحليل** : يشمل جمع المعلومات لتحديد جوانب المشكلة .
 - ٢- **التركيب والتنسيق** : يتضمن ترتيب وتنظيم المعلومات التي تم الحصول عليها من مصادر متعددة.
 - ٣- **التشخيص** : ويتعلق بالبحث عن الأسباب والعوامل المؤثرة في ظهور الأعراض وإزالتها لغرض تحديد المشكلة وخصائصها .
 - ٤- **التنبؤ بالنتائج** : يتمثل في دراسة المرشد لحالة المسترشد المستقبلية وما يمكن أن يكون عليه في ظل ظروف معينة .
 - ٥- **الإرشاد الفردي** : وهي الخطوات التي يتخذها المرشد لتعديل سلوك المسترشد .
 - ٦- **المتابعة** : متابعة تطور حالة المسترشد بعد الانتهاء من عملية الإرشاد وبعد مرور مدة من الزمن (المعروف ، ١٩٨٧ ، ص ١٩٦) .

٢. الإرشاد غير المباشر

هو عبارة عن إقامة علاقة إرشادية وتهيئة جو نفسي يمكن المرشد من أن يحقق أفضل نمو وهو ما يسمى الإرشاد المتمركز حول المسترشد (Roger ,1967,p:12) ، إن هذا النوع من الإرشاد يرتبط بنظرية الذات ، التي تؤكد إن المهمة الأساسية تقع على عاتق المسترشد ، ويتعامل هذا الأسلوب مع الجانب الانفعالي للفرد ، ويستطيع الفرد بذاته أن يصل الى حل للمشكلة ودور المرشد هو المساعد له والموجه ، وان وظيفته الأساسية هي مشاركة وجدانية ، لا يعطي المرشد حلاً جاهزاً لأنه يشعر إن المسترشد له القدرة على الوصول الى الحل السليم ، فوظيفة الإرشاد هو تهيئة الجو النفسي الملائم في الجلسات الإرشادية (دونالد ، ١٩٦٢ ، ص ١٣٨) وقد أكد روجرز في دراسة أجريت على مسترشدي الفصام على مدار خمس سنوات متتالية أن المسترشدين اقبلوا على الأسلوب غير المباشر بصورة أكثر ايجابية من أي أسلوب آخر

، وذلك لان هذا الأسلوب يقوي العلاقات الإنسانية فيما بينهم (أبو عيطة ، ١٩٩٧، ص ١٣٩) .
إن أهم ما يميز هذا النوع هو :

- ١- أن المسترشد يأتي بشكل طوعي طالبا المساعدة من المرشد .
- ٢- أن العلاقة بين المرشد والمسترشد تتحدد في ضوء فهم المسترشد لمشكلته .
- ٣- يكون المرشد المرآة التي تعكس الصورة الحقيقية للمسترشد ليرى انفعالاته بشكل واضح.
- ٤- يهيئ المرشد للمسترشدين فرصة الاختيار وذلك لتنمية الثقة بالنفس لديهم (الإمام ، ١٩٩١، ص ٧٩) .
- ٥- لا ينزعج المرشد من المسترشد ولا بد أن يشعر بتحمل المسؤولية عن مشكلاته بنفسه . (جلال ، ١٩٦٢ ، ص ٣٣١) .

طرائق الإرشاد النفسي والتربوي

إن التنوع في طرق الإرشاد مرده إن الناس يختلفون في نوع المشكلات التي يعانون منها وحدثتها ، وقد تابع علماء النفس والمتخصصين بالإرشاد أهم الطرق الحديثة المستخدمة في الإرشاد النفسي ، ومن هذه الطرق :-

أ. الإرشاد الفردي

هو علاقة شخصية تتم وجها لوجه بين المرشد والمسترشد فيقوم المرشد بحكم كفاءته وخبرته وتدريبه بتقديم المشورة والمساعدة الى المسترشد لكي يفهم ذاته ويكون قادراً على توظيف إمكاناته وقدرته بطريقة مرضية لنفسه ومجتمعه وقدرته على حل مشكلاته وتحقيق حاجاته (Tolbert ,1980 :3) إن هذا النوع من الإرشاد يقدم الى مسترشد واحد وجها لوجه في مكان خاص إذ يعمل المرشد على تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع خطط العمل لها (Clanze ,1984 :12) يشترط أن يسود جو المقابلة الثقة المتبادلة له ، ويكون من حق المسترشد التعبير عن جميع مشاعره من دون تردد أو خوف من النقد (Omer ,1981 :12) .

ب. الإرشاد الجمعي :-

هو إرشاد عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة ويتعامل الإرشاد الجمعي مع مشكلات التكيف والتوافق اليومية (الدوسري ، ١٩٨٥ ، ص ٢٦٤) وللإرشاد الجمعي فائدة مزدوجة فهو اقتصادي لأن عن طريقه يتم إرشاد عدة مسترشدين في وقت واحد ويكون ذا أهمية اجتماعية كبيرة وهو في حد ذاته أكثر فعالية فيما يخص قسم من المشكلات (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٦٧) ، ومن تلك المشكلات التي كان للإرشاد الجمعي أثر في التخفيف من حدتها هي مشكلة التوتر الانفعالي (الطائي ، ٢٠٠١ ، ص ٨٦) .

ويقوم الإرشاد الجمعي على مجموعة من الأسس النفسية الاجتماعية أهمها:

١. الأخذ بنظر الاعتبار إشباع حاجات الفرد الثانوية كونه كائنا اجتماعيا ، لذا ينبغي أن تشبع في إطار اجتماعي .
٢. أهمية المعايير الاجتماعية في تحديد سلوك الفرد.
٣. عد العزلة من أسباب المشكلات والاضطرابات النفسية .
٤. تعتمد الحياة في الوقت الحاضر على العمل في جماعات ، مما يتطلب أساليب اجتماعية ، واكتساب مهارات تعامل مع الجماعة (زهران ، ١٩٨١ ، ص ٣٤٧) .

فوائد الإرشاد الجمعي

١. يناسب الأعمار والمراحل الدراسية كافة .
٢. يساعد في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال المؤازرة التي يقدمها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض . (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٧) .
٣. يقلل من حدة تركز المسترشد حول ذاته .
٤. الاقتصاد في نفقات الإرشاد ، وتوفير الوقت والجهد .
٥. تتيح فرصه حقيقية لممارسة المهارات ، وتحسينها (جودة ، ٢٠٠٤ ، ص ٦٩) .

أهداف الإرشاد الجمعي

١. تحقيق التوافق الاجتماعي ، والتشخيص من خلال الجماعة وسيلة علاجية .
٢. مساعدة الفرد في فهم ذاته .

٣. اكتساب مهارات حل المشكلات ، واتخاذ القرارات .
٤. تحقيق التوافق مع الذات .
٥. تنمية الحس الفردي إزاء تقدير حاجات الآخرين (الرواجفة ، ٢٠٠٤ ، ص ٤٣) .

مناهج الإرشاد النفسي والتربوي

هناك ثلاثة مناهج لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد :

١. المنهج الإنمائي

يطلق عليه المنهج الإنشائي أو التكويني ويتضمن الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي للأشخاص العاديين وصولاً إلى أعلى مستوى من النضج والصحة النفسية (زهران ، ١٩٨٢ ، ص ٣٧) عن طريق مفهوم موجب للذات ، وتحديد أهداف سليمة للحياة وتوجيه الدوافع للوصول إلى النمو السليم المتوازن لدى الفرد .

٢. المنهج الوقائي

وهو المنهج الذي يهتم بالأسوياء قبل اهتمامه بالمرضى ليقبهم من حدوث المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية ، وللمنهج الوقائي ثلاثة مستويات :-

أ . الوقاية الأولية : وهي محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض بإزالة مسبباته .

ب. الوقاية الثانوية : وهي محاولة الكشف المبكر ، وتشخيص الاضطرابات في مراحلها الأولى بقدر الإمكان والسيطرة عليها ومنع ظهورها .

ج . الوقاية من الدرجة الثالثة : وهي محاولة تقليل اثر انتشار الاضطراب أو منع أزمات المرض (الزيايدي ومحمد، ٢٠٠١ ، ص ٢٥) ويمكن تحقيق الوقاية الإرشادية من خلال المنهج الوقائي بمساعدة الفرد على تقبل ما هو متعارف عليه بين الجماعات التي يعيش معها (أبو عيطة ، ١٩٩٧ ، ص ٥٥) .

٣. المنهج العلاجي

وهو المنهج الذي يتضمن علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية وصولاً الى حالة التوافق ، والصحة النفسية وذلك لأن هناك كثيراً من المشاكل يصعب التنبؤ بها مما يؤدي الى حدوثها ، ويهتم هذا المنهج بنظريات الاضطرابات النفسية ، ومسبباتها وطرق علاجها فضلاً عن توفير المرشدين والمعالجين والمراكز والعيادات النفسية المتخصصة .
(الزيايدي ومحمد ، ٢٠٠١ ، ص٢٥) .

ب - أدبيات اللعب

مفهوم اللعب:

يعتبر علماء الاجتماع والانثروبولوجيا أن الإعداد الثقافي والاجتماعي للفرد يحدث من خلال اللعب ، فمنه يتعلم الكثير عن نفسه وعن العالم المحيط به ، فاللعب يصغر هذا العالم الى أجزاء تكون طوع أمره ، فالفرد يولد ولديه غرائز وميول موروثة تدفعه لسلوك معين ، والحركة هي أشد ميول الفرد فطرياً، وأبقاها في مراحل نموه ، فهي التي تدفع الفرد لاكتشاف بيئته ومعرفة كل ما يدور حولها (القدومي ، ٢٠٠٧ ، ص٢) .

ويعد اللعب مدخلاً وظيفياً لعالم الفرد ويؤثر في تكوين شخصيته ، فمن خلاله يمكن أن يتعلم كثيراً من جوانب الحياة الاجتماعية ، فاللعب يمنح الفرد مواقف حياتية تتيح له الفرصة ليتعلم النموذج الأمثل في تكوين العلاقات المتبادلة كالمشاركة والتعاون (مصلح ، ١٩٩٠ ، ص٦٦) .
واللعب يساعد على بناء شخصية سوية ، عن طريق مشاركة الفرد الفاعلة في النشاطات التلقائية الحرة وبصورة ممتعة ومهمة ، فاللعب يشجع على تنمية لغة الحوار والمحادثة ويدعم مهارات ما قبل القراءة كالتطبيق والتمييز البصري ، ويشجع على تنمية التعاون والمشاركة بين الأفراد (خطاب وعرفات ، ١٩٩٣) . ويرى (كروس Gross) أن اللعب بالنسبة للأفراد هو عملية غريزية لاكتساب أنماط من السلوك ترتبط بالمواقف التي تواجهه في مراحل فعلية من العمر (الجراح ومحمد ، ١٩٨٩ ، ص٨٠) .

وتعرف (سوزان ميلر) اللعب على أنه عمل الفرد ، وهو الوسيلة التي ينمو بها ، ويرتقي بواسطتها ، كما اعتبرت نشاط اللعب رمزاً للصحة العقلية (اللبابيدي والخليلة ، ١٩٩٠ ، ص٥٥) وترى(هلدبراند) أن اللعب يعطي للأفراد فرصة لتعلم مفاهيم جديدة (عبد الهادي، ١٩٩١، ص٧٢) .

ويرى (سلاد) أن الفرد يقوم بتكوين علاقات أبداعية تنمو من خلال اللعب ابتداءً من سن السادسة من عمره ، حيث يتجه نحو تكوين إيقاعات العمل (عبد المجيد ، ٢٠٠٥ ، ص ٢١٠). ويعرف جانبيه اللعب بأنه شكل من أشكال النشاط الذي يمكن تقويته عندما ينشد اللاعب نجاحاً سهلاً (ملحم ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٩٩).

ويعد اللعب من وجهة نظر (صوالحة) بأنه نشاط حر موجه يمارسه الأفراد لغاية التسلية والمتعة ، ويستثمره الكبار عادةً كي يسهم في إنماء شخصيات أطفالهم بأبعادهم العقلية والجسدية والانفعالية والاجتماعية ، ويشكل بالنسبة للطفل مسألة حيوية في غاية الأهمية حيث إن هنالك صلة وثيقة بين عملية نمو الطفل وبين اللعب . (ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ١١).

كما أن التعلم عن طريق الاستماع فقط لا يجدي بنفس الدرجة مثل التعلم بالعمل وان الفرد يميل الى اللعب حيث يتيح له الفرصة ليعبر خارجياً عن نزعاته وميوله الداخلية . (القدومي ، ٢٠٠٧ ، ص ٤) ، وتؤكد (عبد الكريم ، ١٩٩٥) أن توفر الألعاب الحركية في بيئة مناسبة تحقق للأفراد مجموعة من الأهداف ، ففي المجال النفسي الحركي سيتم تنمية العضلات من خلال نشاط عضلي قوي ، كما تنمي لدى الأفراد القدرة على الجري والمحاورة والتوقف المنضبط ، ويتعلم الأفراد إدارة الجسم أثناء ضغوط المنافسة ، وفي المجال المعرفي يكتسب الأفراد التيقظ الذهني وهم يستجيبون إستراتيجياً لمواقف الألعاب ، كما يتعلم الأفراد تفهم القوانين وتتابعها ، وينمون القدرة على تطبيق هذه المعلومات تلقائياً أثناء اللعب ، أما في المجال الانفعالي فيتعلم الأفراد اللعب مع الآخرين بأسلوب اجتماعي صحيح ، ويفهم الأفراد الحاجة الى اللعب النظيف وأظهار الروح الرياضية (القدومي ، ٢٠٠٧ ، ص ٤) .

والإرشاد باللعب طريقة منظمة للحصول على التبصر والوعي بعالم الطفل ، وقد أهتم علماء الإرشاد النفسي باللعب باعتباره واحداً من أهم الأساليب التي يمكن من خلالها تحقيق النضج الاجتماعي والمساعدة في اكتشاف بيئة الفرد والتفاعل معها ، فهو من الناحية الجسمية أداة تساعد في نمو الجسم وتدريب أعضائه ، وأكسابها مهارات حركية ذات أهداف تربوية ، كما تساعد في تطور الجانب الانفعالي للفرد وأتزانه وتخليصه من بعض حالات التوتر والقلق والاضطرابات والنزعات العدوانية والكبت والحرمان وتبعده عن تمركه حول ذاته (ملحم ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٩٧).

وتؤكد الدراسات النفسية الحديثة كدراسة (بياجيه وباندورا) على أهمية اللعب في حياة الأفراد ودوره في بناء شخصية الفرد وتكوين سلوكه ، حيث تركز هذه الدراسة المستندة على نظرية

باندورا في التعلم بالملاحظة أو الاقتداء ، على أن اللعب يزود الأفراد بطريقة أفضل للتفاعل مع البيئة أو التحكم بها ، كما أنه يعطيهم فرصاً أكبر للتفاعل مع الكبار الذين يمثلون اتجاهات مختلفة لديهم (ملح ، ٢٠٠٧ ، ٢٩٩) .

وتحدث (أوزوبل) عن الألعاب على أنها تمثل نشاطاً جمعياً يكون فيه الفرد مشتركاً مع الآخرين لإنجاز بعض الأهداف العامة مؤكداً على أهمية استخدام الألعاب التنافسية في البيئة الصفية من أجل تحقيق المهام التربوية المتمثلة في كل من زيادة التفاعل مع المواد الأكاديمية والمهنية واستثارة دافع الطفل نحو التعلم وزيادة قدرته على الانجاز وحثه على استخدام أساليب التعلم طبقاً لخصائص الموقف التعليمي وصفاته ، وزيادة أدراكه ووعيه لجوانب التحصيل والانجاز مما يجعل سلوكه يتخذ شكلاً معيناً نتيجة التعزيز غير المباشر الذي توفره له تلك الألعاب (Ausubel & Robinson,1969,p:420) فهو يتفق بذلك مع وجهة نظر (بياجيه) الذي يعتبر اللعب أساس النمو العقلي للفرد ، فعن طريق اللعب يحاول الفرد اكتساب نماذج معينة عن الأشياء والأنماط البيئية في بنيته المعرفية.

ويرى (بياجيه) في اللعب تعبيراً عن تطور الفرد ومتطلباً أساسياً له مؤكداً أن اللعب يرتبط بمراحل النمو عند الفرد ، ولكل مرحلة نمائية أنماط لعب خاصة بها وهذه الأنماط تختلف من مجتمع الى آخر ومن فرد الى آخر ، ويمثل اللعب وسطاً بيئياً مناسباً يسهم في تطوير البنية المعرفية للفرد ، وعن طريق اللعب يتفاعل الفرد مع بيئته ويطور لغته وعلاقاته الاجتماعية ، فاللعب إذاً أداة معرفة يمكن أن ينظر إليه على أنه واقعي ، ووسيلة تعلم يقوم على ما لدى الطفل من إمكانيات وقدرات كما يعنى بكل ما في البيئة من عناصر (siegler,1984,p:157-155) .

وأوضحت دراسة (براندز وفيليب) (Brandes and Philips) أن للألعاب دوراً هاماً في تشجيع الاتصال والحوار مع الآخرين ، وبخاصة عند الأشخاص الغرباء والأشخاص الخجولين الذين يحتاجون الى التشجيع والتواصل مع الآخرين . (القدومي ، ٢٠٠٧ ، ص٨) وتشير دراسة جونز (Johns) الى أن الألعاب والمحاكاة يمكن أن تسهم أسهاماً خاصاً في التربية لأنها تتصف بالعمل والأسلوب ، ولا تقتصر على تذكر الحقائق ولان الطلبة يشاركون في عملية التعلم برغبة ونشاط وهمة عالية ، إذ يؤثر ذلك تأثيراً ايجابياً في كل من الطلبة والمعلمين (القدومي ، ٢٠٠٧ ، ص٨).

ويركز (برونر) (Bruner,1956,p:231) على أهمية تكوين المفاهيم لدى الفرد ، وتكمن أهميتها في أن أغلبية التبادلات الفكرية تتضمن التعامل مع فئات الأشياء أكثر من التعامل مع

الأشياء أو الموجودات بمفردها . وشدد (برونر) على الخبرة الملموسة للتعلم وممارسته ولعبه بالمواد التعليمية ، وقدم في ذلك ثلاث مراحل للتعلم باللعب تتمثل في التمثيل العملي ، والتمثيل الصوري ، والتمثيل الرمزي ، والتي تتبع من تفسير (بياجيه) لإستراتيجية نمو التفكير عند الفرد باللعب وتعامله مع المواد المحسوبة (خضر ، ١٩٨٤ ، ص ١٢).

ويرى علماء علم النفس التكويني أمثال (جيزل - Geezel) في اللعب تعبيراً عن نمو الفرد ومتطلباته، فكل نوع من أنواع اللعب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمتطلبات نمو الفرد هذه ، فقد أعتبر (جيزل Geezel) أن للعب حاجات داخلية ملحة تقود الفرد الى الحركة والنشاط ، وطالب بضرورة إعطاء الحرية للفرد في أن يلعب حسب رغبته دون أن يكره على ألعاب معينة تفرض عليه فرضاً ، وأعتبر أن الأفراد يظهرون أنفسهم بوضوح أكثر من خلال ألعابهم المشوقة ، وأنهم لا يلعبون لأمر يفرض عليهم من الخارج وإنما يلعبون نتيجة حاجات ملحة ومؤثرة في داخلهم (مردان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٥٤).

أما دراسة هات (Hutt) التي نشرت في جامعة أكسفورد حول (الاستكشاف واللعب لدى الأفراد) فقد توصلت الى نتائج قيمة في تفسير ظاهرة اللعب وكيفية حدوثها وأثرها الفعال في قيادة الفرد الى البحث والاستكشاف ، حيث أكدت إن الفرد عندما يحاول أن يتعامل مع أية لعبة جديدة فإنه يحاول أن يستحضر في ذهنه السؤالين التاليين:-

١. ماذا يعمل هذا الشيء (أي اللعبة الجديدة)؟

أو ما هذا الشيء ؟ ثم يحاول الطفل الى الشعور الأكثر حيوية وفاعلية بالنسبة له فيسأل .

٢. ماذا أستطيع أن أعمل مع هذا الشيء (اللعبة الجديدة) (مردان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٥٥).

وتؤكد دراسة (سكارف Scarf) أن اللعب يمتلك كل خصائص العملية التربوية الكاملة ، فهو يوفر التركيز لفترة كبيرة من الوقت ، وينمي المبادرة والمخيلة ، والاهتمام الشديد في خبرة عقلية هائلة ، وانكماش انفعالي كامل ، وما من نشاط آخر يدفع الى التكرار بطريقة عميقة وينمي الشخصية على نحو متميز مثل اللعب ، كما أنه ما من نشاط آخر يستدعي كل الجهد والطاقة الكامنين مثل الصيد ، فاللعب أكثر العمليات التربوية اكتمالاً ، لأنه يؤثر في عقل الفرد وأنفعالاته وجسده (القدومي ، ٢٠٠٧ ، ص ١٧).

أما دراسة (أريكسون) فأوضحت أن اللعب وبخاصة في فترة الطفولة هو تعبير عن المظهر العقلي للقدرة البشرية ، وذلك لهضم خبرات الحياة ، إذ يمر الطفل في نموه بخبرات يصعب عليه

هضمها فيخلق في لعبه مواقف نموذجية يسيطر بواسطتها على الواقع بالتجريب والتخطيط (مردان ، ٢٠٠٤ ، ص ١٥٧).

وأخيراً توضح دراسة (تايلور - Taylor) بأن اللعب هو أنفاس الحياة بالنسبة للفرد ، أنه حياته ، وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات ، فاللعب للطفل كما التربية والاستكشاف والتعبير عن الذات ، والترويح والعمل للكبار (بلكيس ومرعي ، ١٩٨٢ ، ص ٧٥).

الأهمية التربوية والتنموية للعب:-

أولى المتخصصون في التربية وعلم النفس اهتماماً واضحاً باللعب لما يمثله من مكون أساسي من مكونات طرق التدريس المختلفة. فاللعب له من الأهمية التربوية ما يجعله من أهم الوسائل الفعالة في تربية وتنمية الفرد ، فمن خلاله يتم تحقيق إسهامات تربوية وتنموية للفرد كالنمو الحركي الاجتماعي والمعرفي والعقلي ، وتنمية شخصية الفرد وتطوير صحته وتنمية الإبداع والابتكار لديه ، كما أن مواجهة الفرد لبيئته تكون عن طريق اللعب ، فمن خلال تقليده باللعب لما يريده ويسمعه ويختبره ، إنما يكتسب المعرفة المتصلة بالواقع وينمي قدراته الفعلية والبدنية (عبد الحميد ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٨).

كما يتيح له اللعب فرصاً لتكوين مشاعر ايجابية نحو الآخرين ونتائج تعليمية وتربوية لنشاطه ونمو ذاته ، و النشاط الحركي للفرد يعني الحياة ، إستكشاف الذات ، وإستكشاف البيئة المادية والاجتماعية المحيطة به ، كما يعني له الحرية و الأمان ، والاتصال ، والسرور والمرح ، والقبول الاجتماعي (الحيلة، ٢٠٠٥، ص ٢٩).

كما إن اللعب يعمل على التعرف على التكوين النفسي والعقلي والثقافي لأن اللعب يتفاعل مع كل ما في بيئة الطفل من أشخاص وأشياء وأفعال وأفكار مما يؤدي الى تنمية مفاهيمه عنها ومن ثم يتعرف على ذاته من خلال المفاهيم المتطورة ، كما يتطور اللعب مثل بقية مظاهر النمو ، فهو في البداية يكون نشاطاً غير موجه أو هادف ، ثم يتطور الى خطة سلوكية يمكن أستغلالها لتنمية إمكانات الطفل وتطورها (القدومي ، ٢٠٠٧، ص ١٥).

وترجع أهمية اللعب الى الحقائق الآتية:-

١. الميل الطبيعي الذي يدفع اللاعب (الفرد) لمزاولة اللعب .

٢. أن الفرد يجد في اللعب فرصة للتعبير عن النفس وهذا يحقق له المرور والاستمتاع ويجلب ما يمكن تسميته بالسعادة .

٣. الحاجات الأساسية للإنسان فهو طريق الفرد لاكتساب الخبرة ووسيلة طبيعية لاستنفاد طاقات الشباب الزائدة وحاجة أساسية لا يمكن إغفالها بالنسبة للكبار .

٤. أثره في تكوين الشخصية المتزنة وتنميتها :- وهو الغرض الأساسي للعب المنظم ، حيث يعد استخدام اللعب من الأساليب الصحية السليمة سبباً قوياً يساعد على تقوية الجسم وتحسين الصحة والنمو العقلي وخلق الروح وإتاحة الفرصة للتغير الاجتماعي وتقويم الأخلاق .

٥. يعمل اللعب على رفاهية المجتمع ، حيث تتيح الشخصية المتزنة المتمتعة بالعلاقات الطيبة مع الغير الفرص الكثيرة التي تولد الاتحاد والانسجام والتميزة عادةً بالروح الطيبة والمشاركة الوجدانية فالسعادة والسرور اللذين ينبثقان من اللعب في جماعات متألّفة منسجمة لها الأثر البعيد على المجتمع (عبد الحميد ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٠-٣١).

وظائف اللعب

يمكن تلخيص ما ينميه اللعب والنشاط في شخصية الفرد فيما يأتي :-

١. اللعب ينمي المهارات العقلية والمعرفية :-

حيث يؤكد أرنست أن الألعاب تعمل على تحسين إستراتيجية حل المسألة وتعزيزها ، ويؤكد الباحثون أن أسلوب اللعب له علاقة وطيدة بمهارات التعلم في حل المسألة (ملحم ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٠١) ، وأبرز هذه المهارات هي :-

أ. مهارات القراءة : حيث يبين لي (lee,1980,p.4.5,2,8) أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين مهارات قراءة المسألة والقدرة على حلها .

- ب. مهارات التفسير :- فالتعرف على المسألة وخصائصها والمعلومات التي تكمن فيها يعتبر ذا أهمية بالغة في الانتقال الى الخطوة التالية .
- ج. مهارات التنظيم :- من حيث تحديد المعلومات اللازمة والمعلومات وثيقة الصلة وتحديد الخطوات الوسيطة
- د. مهارات التفكير في الحل :- من خلال الاستخدام الفعال لأنواع مختلفة من الألعاب والألغاز والأنشطة الأخرى (Johnson,1987,p.15)
- هـ- مهارات اتخاذ القرارات :- وترتبط بعملية حل المسألة حيث تتطلب من اللاعبين اختبار أو اقتراح بديل من بين عدة بدائل متنافسة ، والبديل الأفضل هو القرار .
- و. مهارات التنبؤ:- بعض القواعد والقوانين اللازمة لحل المسألة التي يستعين بها الفرد للقيام بأداء منظم لحل مشكلةٍ ما أو تفسير الظاهرة أو التنبؤ بالسلوك
- (شطي و بلقيس ، ١٩٨٩ ، ص ٣١).
- (بلقيس و مرعي ، ١٩٨٧ ، ص ٦).
- ز. مهارات تقييم الإستراتيجية :-وتساعد الفرد على تعديل الإستراتيجية المستخدمة في حل المسألة المنتظمة في الألعاب فنجاح الفرد أو فشله في حل المسألة يعتمد بالدرجة الأولى على الإستراتيجية المستخدمة ومدى ملائمتها بخصائص الموقف المشكل (ملحم ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٠٢) .

٢. تنمية المهارات اللغوية التي تحقق التواصل مع الآخرين ومع اللعبة .

ففي أثناء اللعب يعبر الفرد عن انفعالاته وآرائه من خلال محادثاته للعبه أو للأفراد الآخرين فيعبر عن الغضب والقبول والرفض وينهي ويأمر ،وهذا الاحتكاك يجعله ينقص اللغة (القدومي ، ٢٠٠٧ ، ص ١٥)

٣. يتيح اللعب للفرد ممارسة كل العمليات المعرفية والعقلية .

حيث يقوم الفرد بعمليات التجريب ، محاولة وخطأ حتى يصل الى النتائج ، ويتذكر طريقة عمل اللعبة ، وتشغيلها ويجدد ويبتكر ويستحضر الصور الذهنية التي مرت بخبرته (باظة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٥)

٤. يساعد الفرد في إحداث تفاعل بينه وبين عناصر البيئة

لغرض تعلم الفرد وإنماء شخصيته وسلوكه وجعله أكثر توافقاً مع متطلبات المحيط الذي يعيش فيه وتخليصه من الأثنية والتمركز حول الذات . ويعد اللعب أداة تعبير وتواصل بين الأفراد بغض النظر عن الاختلافات اللغوية والشفافية فيما بينهم ، كما أنه أداة تواصل بين الكبار والصغار (الزعبي ، ١٩٩٧ ، ص ١٨٥) .

فوائد اللعب :-

للعب فوائد عديدة يمكننا إيجازها بما يأتي :-

١. تنمية خبرة الفرد ونموه الاجتماعي :- ففي سياق اللعب يكون لدى الفرد الفرصة للعب الأدوار ، وفي اللعب الإيهامي يقوم الفرد بأدوار التسلط وأدوار الخضوع كدور الوالد ودور الرضيع ، مثلاً ، وغير ذلك كدور الأسد ودور الفريسة ، وهم في كل ذلك يجدون ويختبرون ويتعلمون أنواع السلوك الاجتماعي التي تلائم كل موقف (عبد الحميد ، ٢٠٠٦ ، ص ٥٤-٥٥) .

٢. يتمكن الفرد من خلال اللعب أن ينمي عضلات جسمه ويزيد في مهاراته الحركية ، من خلال القفز والجري ، والرسم ، كما يستفيد من حواسه المختلفة لمعرفة الأشياء والأحداث ، مما يجعل اللعب بالنسبة له ممتعة (الزعبي ، ١٩٩٧ ، ١٩٠) .

٣. للعب فوائد علاجية :- حيث يعالج الاضطرابات المختلفة لدى الأفراد ، منها القلق والاضطرابات السيكوسوماتية أي تلك الأعراض التي تنشأ من أسباب نفسية وتتخذ أعراضها شكلاً جسماً ، ومن ذلك السمنة وضغط الدم المرتفع والصداع النصفي ، وكذلك اضطرابات الخلف أو السلوك وفصام الشخصية (العيسوي ، ١٩٩٨ ، ص ٨٨) .

٤. يهيئ اللعب فرصة فريدة للفرد للتحرر من الواقع المليء بالالتزامات والقيود والإحباط والقواعد والأوامر والنواهي لكي يعيش أحداثاً كان يرغب في أن تحدث ولكنها لم تحدث ، أو يعدل من أحداث وقعت له بشكل معين وكان يرغب في أن تحدث له بشكل آخر ، ويمثل اللعب أيضاً انطلاقة للتحرر من قيود وقوانين الطبيعة ، وفرصة للفرد كي يتصرف بحرية دون التقيد بقوانين الواقع المادي والاجتماعي (حنا ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٣) .

٥. يساعد الفرد على الاستبصار بطريقة تناسب عمره (زهران ، ١٩٨٠ ، ص ٣٥٢) .

هناك مجموعة من العوامل المختلفة التي تؤثر في اللعب ، فاللعب يتأثر بعدد من العوامل المجتمعة أو المنفردة التي تجعل منه نشاطاً مقيداً بمحددات معينة تقضي الى تباين في أنواعه وكيفيته وأساليبه ، ولعل أبرز هذه العوامل ما يلي:-

١. مراحل النمو :- يتصل اللعب اتصالاً وثيقاً بمراحل نمو الفرد ، فلكل مرحلة عمرية ألعابها الخاصة التي تلبي متطلباتها ، وتتسجم مع أمكانية الفرد في تلك المرحلة فما يثير اهتمام الفرد في السنة الأولى من عمره (مرحلة الحضانة) يختلف عما يمكن أن يثيره في عمر الخمس سنوات ، فحتى لو استخدم الفرد البالغ خمس سنوات من العمر الألعاب التي يلعب بها في مرحلته السابقة ، إلا إن تعامله معها يختلف بسبب نمو إمكانياته الجسدية والذهنية والنفسية (ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ٥٠) .

٢. عوامل ذاتية:- رغم كون اللعب من سمات الطفولة العامة ، فان للفروق الفردية بين فرد وآخر ، مثل الحالة الانفعالية ، والصحية ، والنفسية ، تأثيرها على اللعب ، فالتوتر الزائد يعيق اللعب ، كما وجد مندل (MENDEL) أن هناك علاقة عكسية بين مستوى القلق وبين اللعب والحالة الانفعالية المعتدلة عند الفرد تعتبر أساساً ضرورياً للعب سعيد فعال (الدويقي ، ١٩٩٧ ، ص ٥٠) . والفرد الهادئ ذو الخيال الخصب أقدر على ممارسة اللعب التمثيلي مثلاً ، فقد وجد سنجر (SINGER) على سبيل المثال أن الفرد ذو الخيال الخصب يمكن أن يجلس بهدوء لمدة أطول من تلك التي يمكنها الفرد ذو القدرة الأقل من حيث التخيل ، ولا يخفى أن الفرد المريض يفقد الرغبة في اللعب ، وعلى ذلك يمكن القول إن اللعب يعتبر من هذه الزاوية معياراً للدلالة على سلامة الطفل العقلية (الخوالدة ، ٢٠٠٣ ، ص ١٦) .

٣. عوامل بيئية اجتماعية:- وتشمل القيم والمعايير التي تسود المجتمع ، أي النظرة السائدة في البيئة الاجتماعية عن اللعب ودوره في حياة الفرد ، كما تشمل وجود أماكن للعب والساحات الفارغة ، أو عدم وجودها ، ومستوى الأهل الثقافي

والاقتصادي لتشجع الفرد على اللعب أو منعه، فهذه الأمور كلها عوامل تؤثر مباشرة على اللعب (لطيف ، ١٩٨٤ ، ص ٥١) .

٤. **عوامل تقنية** :- هي عوامل مرتبطة بمادة اللعب بحد ذاتها من حيث: تقنياتها، وفائدتها ، وتركيبها، وموضوعها ، أو طريقة استخدامها ، رغم أن التقنية الحديثة أغنت عالم الطفولة بالألعاب ، ووفرت العديد منها لتلبي مختلف النواحي ، لكن يبقى وجود العديد من الألعاب البسيطة المصنوعة أو المركبة من الأدوات البيتية ، أو البيئة المحيطة ذات فائدة مهمة ، والعبرة تكمن في مردود اللعب المعرفي الحركي على الفرد (ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ٥١) .

النظريات التي فسرت اللعب

نتيجة لاختلاف آراء العلماء والباحثين حول تفسير اللعب وأهميته للمصابين بالاضطرابات النفسية كالمصابين بالحرمان العاطفي ، فقد ظهرت وجهتا نظرٍ مختلفتان في تفسير اللعب لما يمثله اللعب الرياضي من أهمية بوصفه وسيلة للتفريغ الانفعالي ، ونتيجة لاستخدامه من العلماء والباحثين في دراساتهم أمثال (فرويد) و (لورنز) و (منغر) و (ريتشارد) ، لذا فإن الباحثة ارتأت أن تقدم عرضاً مفصلاً لأهم النظريات التي فسرت اللعب وحسب وجهتي النظر المشار إليهما آنفاً وهما :-

أولاً. وجهة النظر الأولى : وتمثل المنظور الكلاسيكي لتفسير اللعب ، وأهم نظرياتها :-

١. نظرية اللعب كوسيلة للاستجمام والراحة بعد العمل :

وتقترن هذه النظرية بأثنين من المفكرين الألمان هما (شيلر - Schaller) و (لازروس) (Lazarus) وحاولا بها تفسير ميل الإنسان الى اللعب ، وكان (شيلر) يرى إن اللعب

يهدف أساساً الى التخفيف من توتر العضلات والترويح عن النفس بعد فترة طويلة من التعب والجهد ، واللعب بهذا المفهوم ليس إلا وسيلة لتجديد القوى واستعادة الطاقة للعمل ، وهذا التفسير يجعل من اللعب والعمل جهدين متقابلين ، فلا لعب بدون عمل ولا عمل بدون لعب ، وهما معاً يحققان للفرد قدراً من التوازن يمكنه من الاستمرار في العمل الذي هو الهدف الرئيسي في حياته. (الخوالدة ، ٢٠٠٧ ، ص ٣١) .

ومن الواضح إن هذا التفسير البسيط للعب لا يستطيع أن يوضح لنا لماذا يلعب الأطفال وهم لا يعملون أصلاً عملاً معيناً ، بل إننا نجد إن الأطفال يلعبون دون توقف فترات طويلة ، فإذا ما استراحوا من اللعب فترة ما عادوا إليه مرة ثانية ولا يكفون عن اللعب إلا عندما يحل بهم التعب ، فيرتاحون قليلاً ليعودوا إليه مرة أخرى ، وهكذا فإن العلاقة بين اللعب والتعب ليست علاقة متناقضة كما يحاول ان يقدمه لنا هذا التفسير ولكن اللعب والتعب متلازمان في الكثير من الأحيان خاصة بين الأطفال في جميع مراحل طفولتهم (ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ٤٩) .

٢. نظرية اللعب كوسيلة لتصريف الطاقة الزائدة عن الحاجة :

يرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم الشاعر الألماني (فريدريك فون شيلر ١٧٥٩-١٨٠٥) والفيلسوف الانكليزي (هيربرت سبنر - ١٨٢٠ - ١٩٠٣) إن الفرد يجد في جسمه ونفسه طاقة لا يعرف كيف يصرفها ، أو ماذا يعمل بها فيلجأ الى اللعب الذي لا هدف من ورائه سوى أن يتخلص منها ، وكأن الفرد - من وجهة النظر أصحاب هذه النظرية - أشبه ما يكون بوعاء كبير فوقه غطاء حبس فيه قدر كبير من بخار الماء يحاول أن يجد له متنفساً يخرج منه ، وكلما وجد هذا البخار لنفسه متنفساً كلما قل احتمال انفجار الوعاء ، ومن البديهي أن تبرز هذه النظرية خطر حبس الطاقة الزائدة عند الطفل وتحسب حساب الأضرار النفسية والجسمية التي تنتج عن كبتها وعدم تصريفها فتدعو الى "تفريغ" هذه الطاقة الزائدة ، ونجد في اللعب وسيلة مقبولة لتحقيق هذا الغرض (سلامة ، ٢٠٠٦ ، ص ٤٧-٤٨)

ومن الملاحظ إن هذه النظرية تبدو عكس النظرية السابقة ، فالأولى تجعل من اللعب وسيلة لاستعادة ما يكون قد استنفذه الفرد من طاقة وجهد عن طريق العمل ، بينما ترى النظرية الثانية إن اللعب يخلص الفرد من الطاقة التي يخترنها ولا يجد سبيلاً لتصريفها ، ولكن مع ذلك ومن خلال

الملاحظة البسيطة لسلوك الأفراد تنفي هذا التفسير في كثير من الأحوال ، إذ كثيراً ما نرى الصغار يندفعون الى لعبة جديدة يقدمها لهم الكبار رغم إنهم يكونون متعبين أو مرهقين بعد رحلة طويلة مجهدة .

٣. نظرية اللعب كتلخيص لسير التطور الإنساني:

ويرى أصحاب هذه النظرية إن أشكال اللعب الإنساني وصوره المختلفة تمر بمراحل تشبه مراحل التعاون الإنساني ككائن حي له نشاط خاص يسعى الى كسب قوته والدفاع عن نفسه وحماية حياته ، ومن ابرز أنواع هذا النشاط الإنساني على مختلف أدوار الحياة ، الصيد والقنص وزراعة الأراضي والقتال وبناء المساكن والتعليم .. الخ ، لهذا فان العاب الصغار تسير في ذات المسار الذي سار فيه هذا النشاط الإنساني وتلخصه في مراحل الطفولة المختلفة ، أي إن الطفل إنما يلخص عن طريق اللعب بشكل غير جدي تأريخ الحياة الجدية للنوع الإنساني منذ نشأته حتى عصرنا هذا (ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ٦١)

ولهذه النظرية جانب تربوي إذ أنها بعد أن أوضحت لماذا يميل الأفراد الى اللعب ولماذا يهتمون به ، طلبت بتخليصهم من هذا الميل الموروث حيث لم يعد يناسب ظروف الحياة المعاصرة وأصبح واجباً على المربين أن يهتموا بتزويد الأفراد بألعاب تتناسب مع متطلبات العصر وتتفق مع مشاكله واحتياجاته وقد اهتم ستانلي هول المربي الأمريكي (١٨٤٦ - ١٩١٣) الذي كان أول من عرض هذه النظرية في هذه الصورة بنوع الدمى التي يفضلها الصغار وبمدى سرعتهم في اختيار أسماء لها كوسيلة جيدة لتعليمهم وتربيتهم (ربيع ، ٢٠٠٨ ، ص ٦١)

٤. النظرية الإعدادية أو نظرية الإعداد للحياة المستقبلية:

يرى واضع هذه النظرية كارل غروس (Karl Gross) إن اللعب للكائن الحي هو عبارة عن وظيفة بيولوجية هامة ، فاللعب يمرن الأعضاء ، وبذلك يستطيع الفرد أن يسيطر سيطرة تامة عليها وان يستعملها استعمالاً حراً في المستقبل (الغرير والنوايسة ، ٢٠١٠ ، ص ٣٦) .
فاللعب إذاً إعداد للكائن الحي كي يعمل في المستقبل الأعمال الجادة المفيدة ، ومثالنا على ذلك تناطح الحملان في لعبها إنما هو تمرين على القيام بالتناطح الجدي في المستقبل والدفاع عن النفس ، وتراكم الجراء وعض بعضها بعضاً كأنها تتدرب على القتال ، وصغار

الطير تضرب بأجنحتها بما يشبه حركات الطيران وكذلك القطط التي يطارد بعضها بعضاً في أثناء اللعب فهي تقوم بحركات تشابه الحركات التي تقوم بها بالمستقبل بقصد الحصول على الطعام ومطاردة الفريسة (عبد الهادي والصاحب ، ٢٠٠٢ ، ص ١١) .

والطفلة في عامها الثالث تستعد بشكل لاشعوري لتقوم بدور الأم حين تضع لعبتها وتهدها كي تنام ، وهكذا فان مصدر اللعب هو الغرائز أي الآليات البيولوجية ، وقد أكد وجهة النظر البيولوجية هذه كثير من العلماء مع إجراء تعديلات طفيفة عليها (خليفة ، ٢٠٠٣ ، ص ١٦) .

ومما يثبت صحة هذه النظرية من الأدلة ، إن اللعب يأخذ شكلاً خاصاً عند كل نوع من أنواع الحيوانات ، ولو إن اللعب مجرد التخلص من الطاقة الزائدة لجاءت الحركات بصورة عشوائية عند الحيوانات جميعها ولما اختلفت من كائن الى آخر ، وترى هذه النظرية إن الإنسان يحتاج أكثر من غيره الى اللعب لان التركيب الجسمي أكثر تعقيداً وأعماله في المستقبل أكثر أهمية واتساعاً ، ولهذا فهو طيلة فترة طفولته يلعب ويتمرن ، كما ترى إن اللعب من خصائص الحيوان الراقى ، بينما الكائنات الحية غير الراقية تولد غير مكتملة النمو وغير قادرة على مواجهة صعوبات الحياة بنفسها من دون مساعدة كبارها بينما الكائنات الحية الراقية تولد بالغة مكتملة النمو تقريباً وتكون مستقلة عن كبارها وهذا يغنيها عن اللعب (صوالحة ، ٢٠١٠ ، ص ٣٦) .

وهكذا نرى إن نظرية غروس هذه يصح تطبيقها على الحيوان مع احتفاظنا بالفارق بين حياتي الإنسان والحيوان ، فحياة الإنسان غنية بعناصرها وتفاعلاتها وحاجاتها المختلفة إذا ما قورنت بحياة الحيوان البسيطة والمحدودة.

٥. النظرية التنفسية :

وهي نظرية التحليل النفسي الفرويدية وتركز على ألعاب الصغار خاصة ، إذ ترى إن اللعب يساعد الفرد على التخفيف مما يعانیه من القلق الذي يحاول كل إنسان التخلص منه بأي طريقة ، واللعب إحدى هذه الطرق ، وتشبه هذه النظرية الى حد ما نظرية الطاقة الزائدة (خليفة ، ٢٠٠٣ ، ص ١٠) .

واللعب عند مدرسة التحليل النفسي تعبير رمزي عن رغبات محببة أو متاعب لاشعورية وهو تعبير يساعد على خفض مستوى التوتر والقلق عند الفرد الذي يكره أباه كراهية لاشعورية قد يختار دمياً من الدمى التي يعدها الأب فيفقاً عينياً أو يدفنها في الأرض وهو بهذه الحالة يعبر عن مشاعره الدفينة بواسطة اللعب ، وترى الولد الذي يغار من أخته التي تقاسمه محبة والديه ،

يضمّر لها عداً يعبر عنه دون قصد بالقسوة على دميتها التي يتوهم فيها شخص أخته (شاش ، ٢٠٠١ ، ص ١٥) .

لذا فالأم تستطيع أن تعرف شيء عن حالة أبنها النفسية من الطريقة التي يعامل بها دميتها ، فهو يضرب دميتها أو يأمرها بعدم الكلام أو يقذفها من الباب ، وهذه كلها رموز تدل على أشياء تسبب له القلق ، وعن طريق اللعب يصحح الفرد الواقع ويطوعه لرغباته (إن دميتي تنام متى تشاء) وبواسطته يخفف من أثر التجارب المؤلمة (عوقبت الدمية إذا أجريت لها عملية اللوزتين) وبه يكتشف حوادث المستقبل ويتنبأ بها (ستعاقبين يا دميتي لأنك لم تسمعي كلمة ماما) (صوالحة ، ٢٠١٠ ، ص ٢٢) .

ورسوم الصغار الحرة هي عبارة عن نوع من اللعب وتؤدي وظيفة للعب نفسها ، فالفرد قد يرسم عقرباً أو يقول هذه (زوجة أبي) ، والفرد الذي يشعر بالوحدة يرسم أفراد العائلة كلهم داخل المنزل باستثناء شخص متروك خارجه ، ولاشك إن الفرد يتغلب على مخاوفه عن طريق اللعب ، فالفرد الذي يخاف أطباء الأسنان يكثر من الألعاب التي يمثل بها دور طبيب أسنان إذ إن تكرار الموقف الذي يسبب الخوف من شأنه أن يجعل الفرد يألفه . والمألوف لا يخيفنا لأننا نتصرف حياله التصرف المناسب ولدينا متسع من الوقت لهذا التصرف بخلاف غير المألوف ، والأفراد الذين يخافون من الأطباء يعطون لعبة تمثل المريض وسماعته ليفحصوا بها وليمثلوا دور الطبيب بأنفسهم وبذلك يستطيعون التغلب على مخاوفهم من الأطباء بواسطة ألعابهم . (سلامة ، ٢٠٠٦ ، ص ٥٠) .

ولنذكر على سبيل المثال حاله تظهر كيف يكون اللعب مسرحاً يمثل عليه الطفل متاعبه النفسية رمزياً طفلاً في منتصف الثانية من عمره كانت أمه تتركه وحده فترات طويلة فكانت لعبته المحببة هي أن يمسك ببكرة يوجد عليها خيط فيرمي بها تحت السرير حتى تختفي هنا وهناك يصبح منزعجاً ثم يجذبها فيفرح بعودتها مرحباً بظهورها ، فالطفل في لعبته المذكورة يمثل رمزياً المأساة والأحزان التي يعاني منها ، ويصور بسلوكه هذا خبرة مؤلمة يكابدها هي مأساة اختفاء أمه وعودتها وبذلك كان يخفف من القلق الذي ينتابه (سلامة ، ٢٠٠٦ ، ص ٥١) .

وترجع نظرية مدرسة التحليل النفسي الى عهد الفيلسوف اليوناني المشهور أرسطو الذي كان يرى إن وظيفة التمثيليات المحزنة هي مساعدة المشاهدين على تفريغ أحزانهم من خلال مشاهدته ما فيها من أحداث ووقائع ، وقد استخدم (Eroud) اللعب لأول مرة مصادفة في العلاج النفسي ، وكان لأرائه عن اللعب في أنواع العلاج المختلفة آثار مباشرة ، فقد طبقت على الأفراد

المضطربين نفسياً ، ومعظم أنواع هذا العلاج استخدم فيها اللعب التلقائي واللعب الخيالي (أبو عيطة ، ١٩٨٨ ، ص ٢٠١) .

واستخدمت (هلموث) ظاهرة اللعب في علاج الأطفال المضطربين عقلياً بغرض ملاحظتهم وفهمهم (ميلر ، ١٩٨٧ ، ص ٢٧٠) .

أما (ميلان كلاين) فقد استخدمت اللعب التلقائي في علاج الأفراد المضطربين نفسياً ، وافترضت إن ما يقوم به الصغير خلال اللعب الحر يرمز الى الرغبات المكبوتة والمخاوف والصراعات غير الشعورية ، وبذلك أصبح اللعب التلقائي بديلاً مباشراً عن التداعي الحر اللفظي الذي استخدمه (فرويد) في علاج الكبار . (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٤٢) .

ومن الواضح إن النظرية المذكورة لا تكفي لتفسير اللعب ، فليس مقبولاً أن تكون وظيفة اللعب مقصورة على مجرد التنفيس .

٦ . نظرية النمو الجسمي :

يرى العالم كارت (Cart) الذي تنسب إليه هذه النظرية إن اللعب يساعد على نمو الأعضاء ولاسيما المخ والجهاز العصبي ، فالإنسان عندما يولد لا يكون مخه في حالة متكاملة واستعداد تام للعمل لان معظم أليافه العصبية لا تكون مكسوة بالغشاء الدهني الذي يفصل ألياف المخ العصبية بعضها عن بعض ، وبما إن اللعب يشتمل على حركات تسيطر على تنفيذها كثير من المراكز المخية فمن شأن هذا أن يثير تلك المراكز إثارة يتكون بفضلها تدريجياً ما تحتاج إليه الألياف العصبية من هذه الأغشية الدهنية (سلامة ، ٢٠٠٦ ، ص ٥٢) .

هذا ملخص بسيط لأهم النظريات التي حاولت تقديم تفسير منطقي لأسباب اللعب ، وصحة أي واحدة منها أو خطأها إنما يعتمد على الأدلة التي يقدمها مؤيدوها لتفسير ظاهرة اللعب ، غير انه يمكن القول إنه من الممكن أن تشترك أكثر من نظرية في تفسير أسباب اللعب .

ثانياً. أما وجهة النظر الثانية : فتمثل المنظور الحديث لتفسير اللعب ، وأهم نظرياتها :-

١ . النظرية السلوكية ١٨٧٨-١٩٣٨

انبعثت النظرية السلوكية من أعمال سكنر (Skinner) وأتباعه أمثال ثورندايك (Thorndike) وهل (Hull) وقد ركز هؤلاء اهتمامهم على الدور الذي تلعبه البيئة في تشكيل

السلوك، وكأنه التركيز الأول الذي يمكن ملاحظته وقياسه (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ، ص ٢٠٩) .
وأصحاب النظرية السلوكية يؤكدون على دور البيئة في التأثير على الفرد ، أو بالنسبة لهم يمكن
النظر الى المميزات الخارجية على إنها مصدر النمو والتعبير (الازيرجاوي، ١٩٩١، ص ٢٠٩) .
ويقول سكولسكري (Scholskery) إن اللعب يخضع لنفس القواعد الأساسية للتعلم والتي يتم
تطبيقها على الفئات الأخرى من السلوك، وبشكل عام فالسلوكيون يعتبرون الدافع للوفاء
بالاحتياجات الجسمية هو الدافع القوي والأساسي وراء السلوك الإنساني، فالدوافع تدفع الإنسان
الى أن يظل نشيطاً متوتراً حتى تشبع حاجاته ويظل هكذا إذا لم يشبع دوافعه
(عبد الباقي ، ٢٠٠٥ ، ص ٦٥-٦٦) .

وقد أكد (باندورا و ولتر) (bandura and Walter) على أهمية دور المحاكاة في اكتساب
السلوك الذي لا يمكنه تجاهل دوره في اللعب الرمزي عند الأطفال (Bandura & Walter, 1963, p.32)

وترى الباحثة إن السلوكيين لا يتعاملون مع مفاهيم مثل التفكير والانفعالات ، لأنهم لا
يؤمنون إلا بما هو ظاهر وواضح وجلي، أما التفكير والانفعالات فهي لا تلاحظ بشكل مباشر ،
والعقل عندهم يمكن تشبيهه بصندوق العجائب (Bakwin, 1968,p.392) .

٢. نظرية الجشتالت

نسبت هذه النظرية الى علماء النفس الألمان (فرتهايمر، كوفل، وكوهلر) وتعني (الجشتالت)
الهيئة أو الصيغة أو الشكل أو الكل ، وقد توصلت هذه النظرية الى مجموعة من القوانين التي
تحدد العلاقات بين الأجزاء والكليات وقد أفضت هذه القوانين الى إن العلاقات القائمة بين مكونات
المجال الإدراكي هي التي تحدد الإدراك ، وانصب اهتمام هذه المدرسة على موضوع (الإدراك
الحسي) وان الإدراك يكون الكليات أولاً ثم تتميز بعد ذلك الأجزاء (الجزئيات) داخل ذلك الكل،
كما إن الكل يختلف عن مجموع الأجزاء، وان خصائص الكليات لا يمكن أن تكون في
أجزائها. (Chaplin & oth. , 1974, p.174) .

أما قوانين هذه النظرية فهي عديدة منها قانون التقارب، والتشابه، والاستمرارية، والإغلاق .
(Marx & oth., 1973, p.222) ، ففي سنة (١٩٢٤) قام احدهم (كوفكا) بتطبيق مبادئ هذه
النظرية على نمو الأطفال ويشير احد هذه المبادئ الى أن الاستجابة تتأثر لمجرد أن يحدث
الإدراك لأن كلاً منها ينتمي الى شكل واحد ، فعلى سبيل المثال إن رؤية البيانو، والضرب على

مفاتيحه ينتمي إلى شكل واحد (نمط واحد) لهذا فإن الإدراك يثير الاستجابة لأن هناك علاقة ابتدائية مباشرة بين إدراك مخطط معين والفعل الملائم له، وهذا يصلح إلى حد كبير في تفسير ما يعرف بـ(المحاكاة) مثل مناغاة الرضيع استجابة لصوت أمه، أما (اللعب التخيلي) فإنه يحدث لأن عالم الطفل بطبيعته يكون أقل تمايزاً عن عالم الراشدين، فالطفل لا يرى أي تناقض في أن يهدد على عصار وكأنها طفل رضيع ولا يهم عدم تطابق ملامح هذه الخشبة من الوليد (ميللر، ١٩٨٧، ص ٥٠-٥١)

ويلحق بهذه النظرية تفسير عالم النفس الألماني (كيرت ليفين) الذي كان أحد أعضاء (الجشالت) إذ قام بتوسيع وتنمية كثير من مفاهيم الجشالت بنظريته، عندما رأى أن سلوك الفرد يعتمد على الموقف الكلي الذي يجد نفسه، ويختلف في استجاباته تبعاً لسنه وشخصيته وحالته الراهنة، فضلاً عن جميع العوامل الموجودة في بيئته في لحظة معينة، فعلى سبيل المثال يتوقف اعتبار (منطاد) على أنه دمية مسلية أو شيء ينطوي على خطر تبعاً لسن الطفل ودرجة نموه، والسياق الذي يراها فيه، إذ قد يكون الطفل سلبياً في موقف، وخجولاً في موقف ثانٍ، وعلى سجيته في موقف ثالث، وإن اتجه أفعال الطفل يتحدد بواسطة التكافؤات الإيجابية والسلبية في المجال السيكولوجي، فاللعب التي يكون لها مكافئ إيجابي يقترّب منها الطفل . . (Marx & oth. , 1973, p.227)، أما الشيء ذو القيمة السلبية فهو الذي يكون له مكافئ سلبي ينزع الطفل إلى الاستجابات والابتعاد عنه، الأمر الذي يجعل بعض خصائص لعب الأطفال تنتج من خلط الواقع بالترغبات إذ يكون عندئذٍ معنى الأشياء والأدوار الخاصة للطفل مختلفة، فقطعة من الخشب مثلاً يمكن أن يهديها الطفل إلى طفل صغير في موقف ثم يلقي بها بعيداً في موقف آخر (ميللر، ١٩٨٧، ص ٥١-٥٢)، (Levin, 1963, p.44)

إن إمعان النظر في نظرية (ليفين) يؤشر إنها ليست إلا تطويراً لمفاهيم الجشالت، الأمر الذي يجعل كثيراً من المصادر تورد النظريتين وكأنهما نظرية واحدة، وتعتقد الباحثة إن نظرية (ليفين) على الرغم مما احتوته من مفاهيم جشالتية بقيت مثل نظرية الجشالت غير متكاملة ولم تقدم تفسيراً علمياً متكاملًا للعب.

٣. نظرية بياجيه في اللعب

تتسبب هذه النظرية الى (بياجيه) وتعد لصيقة بتفسير نمو الذكاء عند الأطفال إذ يسلم بوجود عمليتين اعتقد إنهما أساسيتان لكل نمو عضوي هما التمثل (Assimilation) والموائمة (Accommodation) ، ويقصد بالأولى في ميدان النمو عملية تمثل للمعلومات الجديدة التي يستقبلها الإنسان حتى يستطيع هضمها فتصبح جزءاً من تكوين معرفي لديه، بينما يقصد بالثانية عملية تكيف أو موائمة أو توافق يقوم بها الإنسان كي يتلاءم مع العالم الخارجي ، ويحدث النمو العقلي عند الإنسان نتيجة التبادل المستمر بين هاتين العمليتين (التمثل و الموائمة) فعندما تتوازن العمليات ينشأ عن ذلك تكيف واتزان لدى الإنسان وعندما تطغى الموائمة على التمثل ينتج عن ذلك ما يعرف بـ (المحاكاة) وهي معكوس اللعب، بينما ينتج طغيان التمثل على الموائمة ما يعرف بـ (اللعب) وبذلك يرى (بياجيه) اللعب تبعاً لهذا التصور فمثلاً للمعلومات من اجل التلاؤم مع متطلبات الفرد في وضعه الجديد (ميللر ، ١٩٨٧ ، ص٥٤) ، (Piaget, 1971, p.27) إن هذه النظرية ترى إن (اللعب) له وظيفة بيولوجية باعتباره تكراراً نشيطاً وتدريباً لعمل ما يقوم به الإنسان من اجل التلاؤم معه، كما أفرزت هذه النظرية مفاهيم عديدة ألقت الضوء على مفهوم اللعب يمكن إيجازها بالاتي:-

١. يرتبط اللعب بالنمو العقلي والذكائي عند الفرد.
٢. اللعب عملية عضوية يهدف الى تكيف الإنسان مع نفسه، وعالمه ويمكن أن يؤدي دورا بارزا في الصحة النفسية عند الإنسان.
٣. اللعب عملية تعليمية يمكن الاستفادة منها في ميدان التعلم والتعليم.
٤. اللعب صورة للحبوية والنشاط لدى الإنسان.
٥. اللعب عملية منظمة ومنطقية وليس نشاطا عشوائياً.
٦. اللعب عملية حسية حركية ذات بناء نفسي نشيط. (عبد الجبار، ١٩٨٣، ص٢٧) .

وترى الباحثة أن نظرية (بياجيه) في اللعب يطغى عليها الجانب البيولوجي إذ إنها فسرت هذه الظاهرة (اللعب) في ضوء حيثيات علوم الحياة الذي طغى على النظرية ولم يكن لعلم النفس فيها نصيب وافر ، الأمر الذي جعلها قاصرة في تفسير (اللعب) عموماً.

٤. نظرية التعلم الاجتماعي:-

تعد نظرية التعلم الاجتماعي من النظريات الحديثة التي اهتمت بالاضطرابات النفسية (كالحرمان العاطفي مثلاً) ، وان فهم الاضطرابات النفسية يتطلب فهم الشروط المحيطة بالشخص ، وليس بالجوانب الداخلية الموجودة لديه فحسب (Lefkowitz, 1977, p:26) ، وان المثيرات المزعجة تؤدي الى نشاط انفعالي عند الإنسان ، غير إن هذا لا يقود حتماً الى الاضطراب النفسي ، وإنما يسلك الإنسان في مثل هذه الحالة على وفق ما تعلمه من التجارب السابقة ، وهذا ما يسمى بالتعلم الاجتماعي (عبد السلام ، ١٩٩٠ ، ص ٧٨) .

ويرى أصحاب هذه النظرية إن الفرد لديه استعداد لاكتساب الاضطرابات النفسية ومن ثم ينوع ويطور أساليبها طبقاً لأسس وقواعد التعليم التي تعتمد عليها عناصر التعويض والتكرار والربط والتدعيم . (Toch ,1979, p.174) . ونتيجة لقناعة أصحاب النظرية بان الاضطرابات النفسية مكتسبة . لذلك افترضوا انه من الممكن أن يتعلم المسترشد السلوك غير المضطرب المباشر من خلال أبرز أنماط هذا السلوك وتعزيزه ، وان تطفئ النتائج التي تعزز الاضطرابات النفسية (عبد السلام ، ١٩٩٠ ، ص ٧٨) .

كما توصل أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي الى إن العلاقة التي تربط بين حدوث الاضطراب النفسي والعوامل الاجتماعية والبيئية من جانب وقواعد التعلم من جانب آخر له أهمية اجتماعية ، ويمكن التحكم بالاضطرابات النفسية من خلال الحياة الاجتماعية ، فضلاً عن توجيه عمليات التعلم الوجهة الصحيحة لكي تمنع حدوث الاضطراب النفسي ، لذا اتفق اصحاب هذه النظرية أنه من الممكن السيطرة على الاضطرابات النفسية والتحكم بها ، وهذا ما أثبتته نتائج بعض الدراسات كدراسة (Patterson.Litlman and Bricker,1967) التي أشارت الى أهمية دور الوالدين ومجموعة الأقران في منع حدوث الاضطراب النفسي (Hersov,1978,p.118) .

ويرى منظرو التعلم الاجتماعي ومنهم (Rotter,1954) أن السلوك المضطرب يخضع لقواعد التعلم الاجتماعي ، ولا يحتاج إلى أسس أخرى معينة لاستيعابه وتفسيره ، و يرى أيضاً أن هذا السلوك قد أكتسبه الفرد من بيئته الاجتماعية وبالاعتماد على الأهداف التي اكتسبت قيمة نتيجة لعلاقتها بالآخرين (Rotter,1984,p.107) .

وعلى الرغم من إن (Rotter) استخدم عدداً من قوانين التعلم من النظريات الاشتراكية ، إلا انه جعل مفهوم التوقع (Expectation) ينال أهمية مناسبة في تحليله للسلوك الاجتماعي (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٨٧-٣٨٨) .

ويعرف التوقع بأنه :- ((احتمال الفرد الذاتي بأن تعزيراً معيناً سيحدث نتيجة لسلوك معين من جانبه)) (صادق ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢٢) . ويعرف التعزيز بأنه :- ((درجة تفضيل الفرد للحافز " التعزيز " إذا كانت احتمالات حدوثها متساوية)) (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٩١) .

لقد افترض (Rotter) إن توقع ظهور سلوك معين من فرد ما لا تحدده الأهداف والحوافز بل يتأثر بتوقع الفرد والحصول على الأهداف ، إذ أن حدوث السلوك الإنساني يرجع إلى ما يسمى بالتطبيع الاجتماعي والخبرة الموجودة مع ذلك الفرد أي التعامل مع الموقف (عبد الخالق ، ١٩٩٠ ، ص ٦٢٢) . وهذا الافتراض يمثل القاعدة التي تبنى عليها مفاهيم النظرية مثل التوقع (Expectation) ، وقيمة التعزيز أو الحافز (Reinforcement Value) واحتمال حدوث السلوك أو القوة الكامنة (Potential Behavior) والموقف (Situation) (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٩٠-٣٩١) .

وبناء على ذلك فقد افترض (Rotter) إمكانية حدوث سلوك ما أو مجموعة من أنواع السلوك في موقف معين تعتمد على توقعات الفرد بأن السلوك سوف يحقق هدفاً ما أو إشباعاً معيناً ، وعلى قيمة الإشباع بالنسبة له وعلى القوة النسبية لإمكانات السلوك الأخرى في الموقف نفسه (Levy ,1970 ,p.412)

وافترض (Rotter) بأن التوقع (ت) يتأثر بمفهومين احدهما التوقع من الموقف (ت) ، والتوقع المعمم (ت ع) ويكون التوقع في الموقف نتيجة لجدول التدعيم في الموقف المعين . بينما ينشأ التوقع المعمم في الموقف الآخر من التدعيم في المواقف الأخرى ، والذي يمكن تطبيقه بالمثل على الموقف الحاضر (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٩١)

واستنتج (Rotter) بأن يتمخض عن قيمة التدعيم تعديل في السلوك عند ثبات التوقع ، وكذلك توقع أن التغير النسبي في قيمة التعزيز قد يحدث تأثيراً نسبياً في تعديل السلوك ، على اعتبار إن سلوك الإنسان يتحدد في ضوء أهدافه ، فالسلوك غالباً ما يتصف بالاتجاهية ، فالفرد يتأثر بالسلوك الذي تعلم انه سوف يحقق له درجة مناسبة من الإشباع في موقف معين . (صادق ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢٧)

وأضاف (Rotter) بأنه تتشكل لدى الفرد بالتدرج عدد من الحاجات المتميزة تتراوح بين الحاجات النوعية جداً أو الحاجات العامة جداً ، وكلما كانت الأهداف تتضمنها الحاجة النوعية ، أمكن التوقع بقوة أنماط السلوك أو الأهداف الأخرى ، وكلما كان المفهوم يمتاز بالعمومية قلت دقة التوقع بسلوك معين من سلوك آخر . (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٠٨) .

ومن وجهة نظر هذه النظرية يصبح للحاجة ثلاثة مكونات أساسية هي :-

١. **أمكانية الحاجة** : وهي مجموعة السلوك الموجه نحو نفس الهدف أو أهداف مشابهة أو أهداف ذات صلة .
٢. **حرية الحركة** : وهي التوقعات بأن أنواع معينة من السلوك سوف تؤدي الى اشباعات أو أهداف لها قيمتها لدى الفرد .
٣. **القيمة (قيمة الحاجة)** : وهي الدرجة التي يفضل بها فرد من مجموعة من الاشباعات عن المجموعة الأخرى (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٩٢ - ٣٩٣) .

وأشار (Rotter) الى انه ليس من الضروري تقويم سلوك الفرد في التشخيص فقط ، بل لابد من أن نقوم توقعاته والمبادئ التي يضعها للأهداف المختلفة ، ومن الضروري أيضاً أن نفهم كيف تتبدل هذه التوقعات من موقف الى آخر ، وكيف إن الحصول على عدد من الاشباعات لا ينسجم مع الاشباعات الأخرى ، فضلاً عن ذلك فإن من الضروري لأهداف العلاج أن نفهم كيف اكتسبت التوقعات بالمبادئ والأهداف لكي نعرف كيف نعدلها بأنسب الأساليب ، وأخيراً أشار الى إن ليس الحاجات هي الدليل القاطع في الفروق الفردية ، لان الفرد يختلف في ميوله واتجاهاته نحو الأفراد المختلفين (الاتجاهات الاجتماعية) وفي أساليب استجاباتهم للتعزيز القوي أو في توقعهم للتعزيز القوي وفي الأساليب التي ينسجمون بها مع مختلف المواقف المتشابهة من وجهة نظر حل المشكلات ، وهذا المفهوم الأخير يطلق عليه التوقع المعمم في نظرية التعلم الاجتماعي (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١١١ - ١١٢)

وفي مجال الإرشاد يرى (روتر) الى انه يهدف الى تقديم العون للمسترشد لكي يوجه حياته الوجهة الصحيحة ، وان يعيش حياة ايجابية فعالة يفيد بها مجتمعه ، ويرفع من إمكاناته في التفوق ، ويزيد من مشاعر الود والوثام والعون نحو الآخرين ، فضلاً عن مساعدة المسترشد في إبراز السلوك الاجتماعي المرغوب فيه وتعزيزه (صموئيل ، ١٩٧٦ ، ص ٨) .

وقد حدد (روتر) القيم التي يجب أن يلتزم بها المرشد أثناء الجلسات الإرشادية وكالاتي :-

١. توقع تأثير سلوكه في سلوك المسترشد وفي قيمه وقواعده الأخلاقية وتحمل بعض المسؤولية في هذه التأثيرات .
٢. العمل على توجيه سلوك المسترشد نحو الطموحات التي تتال قيمة ضرورية في ذات المسترشد ، وبالتالي تحقق له أعلى إشباع .
٣. الابتعاد على الأهداف التي يشعر بأنها تشكل ضرراً على الآخرين في المجتمع .
٤. يضع في حسبانته بان المسترشد يتمكن من أن يقدم بعض العون للمجتمع في مقابل ما يحصل عليه من المجتمع من اشباع (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٣٩٩) .

كما حدد (Rotter) وظيفة المرشد أثناء قيامه بالعملية الإرشادية بالآتي :-

١. أن يزيد من حرية الحركة ، أي نزيد من التوقعات بان أنماطاً معينة من السلوك سوف تحقق اشباع أو أهدافاً لها قيمتها لدى الفرد .
٢. يقلل من قيمة الحاجة ، وهي الدرجة التي يفضل بها فرد من مجموعة من الاشباع على مجموعة أخرى.
٣. يقوم بتغيير التوقعات ، وهي بصفة أساسية توقع الإشباع عن طريق السلوك البديل أو الجديد وبصفه ثانوية يعمل على تقليل توقع الإشباع الخاص بالسلوك غير المتوافق .
٤. تغيير قيم التعزيزات (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٠ - ١٥١) .

كما أشار (Rotter) الى أن انخفاض حرية الحركة يرجع الى جملة أسباب منها :-

- ١- قلة إمكانية المسترشد على اكتساب طرق السلوك المناسبة لتحقيق أهدافه .
- ٢- نتيجة لطبيعة الهدف نفسه الذي يتمخض عنه أحياناً عقوبات قاسية في مجتمع معين .
- ٣- ينتج من التقويم الارتجالي الذي لا يستند الى الأسلوب العلمي للحاضر بسبب الخبرات المبكرة (صادق ، ١٩٩٩ ، ص ٢٥)

أما في مجال التنفيذ (تكنيكات الإرشاد) أوضح (Rotter) الى إن هناك العديد من التكنيكات العامة التي تستخدم داخل إطار التعلم الاجتماعي ومنها :-

١. التنظيم

- ويتضمن قيام المرشد بأداء الفنيات الإرشادية الآتية :-
- يحدد الأهداف والإجراءات المراد تحقيقها ومن ثم مناقشتها لكي يحدد جوانب القوة والضعف فيها قبل القيام بعملية العلاج .
- يحدد الخطط والأساليب المراد استخدامها في تحقيق الأهداف .
- يحدد ادوار المرشد والمسترشد أثناء الجلسة الإرشادية .
- يوضح للمسترشد بأن هدف الإرشاد هو مساعدته في فهم نفسه وأهدافه وردود أفعاله ، وإعطاء البدائل الممكنة للمشكلة .
- يحدد للمسترشد القيود التي لا تسمح للعلاج ولا للمرشد تجاوزها .
- أن يستمر المرشد في عملية التنظيم طوال مدة العلاج ، لكي يعزز ثقة المسترشد بجدوى العلاج ، ومعالجة الانتكاسات التي قد تظهر على المسترشد بعد التحسن الذي ظهر لديه خلال الجلسات السابقة (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٤٠١ - ٤٠٢) .

٢. التحول (النقل) -

- يمكن أن يحدث النقل بحسب نظرية التعلم الاجتماعي من خلال الآتي :-
- أن يشعر المسترشد بالاطمئنان تجاه المرشد ، وان تتكون لديه القناعة بان المرشد يعمل من اجل تقديم العون والمساعدة له .
- خلق جو من الألفة والمودة بين المرشد والمسترشد الذي ينتج عنه زيادة توقعات المسترشد بأنه سوف يحصل على التعزيز المباشر من قبل المرشد .
- يعد التحول وظيفة مباشرة لكمية التعزيز التي يحصل عليها المسترشد بالفعل أو يتوقع الحصول عليها من جانب المرشد (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٧) .

٣. التنفيس

ويقصد به استخراج الطاقة النفسية المشحونة والمكبوتة حاليا من خلال استذكارها والمرور بها ثانية أو أدائها بادوار سايكودرامية أو ممارسة الألعاب الرياضية ، فيحدث نتيجة ذلك التعلم الجديد والمدعم بالتعزيز الايجابي من جانب المرشد (باترسون، ١٩٨١، ص ٤٠٥ - ٤٠٦)

وأشارت هذه النظرية الى أن التفريغ الانفعالي يمكن أن يحدث من خلال التدريبات الرياضية والأنشطة الجسمية ، وهذا ما سوف تستخدمه الباحثة كوسيلة لإحداث التفريغ الانفعالي لدى

المصابات بالحرمان العاطفي ، وكما موضح في الملحق (٥) لأن التأثيرات الايجابية للتنفيس في الواقع تأتي نتيجة لحدوث التعلم الجديد القائم على الإرشاد اللفظي المباشر والمدعم بالتعزيز اللفظي المباشر من جانب المرشد ، وبذلك أشارت هذه النظرية الى إن التفريغ الانفعالي قد يكون ضاراً وقد يكون مفيداً ، ويتوقف ذلك على طبيعته وعلى أنشطة المرشد .
(باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٤٠٥ - ٤٠٦) .

٤. الاستبصار

ترى نظرية التعلم الاجتماعي إن تعبير المسترشد عن مدى فهمه للمبادئ والقوانين التي تمثل خلفية سلوك ما ، سيؤدي الى توقعات جديدة من خلال إعادة تصنيف الخبرات السابقة ، وبشكل عام فان هذا الإجراء سوف يؤدي الى إضعاف توقع الإشباع عن طريق السلوك اللا اجتماعي ، ومن ثم يؤدي الى التقليل من إمكانية حدوث مثل هذا السلوك ، ولا تؤكد هذه النظرية إحداث استبصار في دوافع المسترشد الخاصة فقط ، وإنما استبصاره في دوافع الآخرين (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٧) .

٥. التفسير

عند استخدام التفسير في تعديل السلوك لابد للمرشد إتباع ما يأتي :-

- أن يقدم العون والمساعدة للمسترشد أثناء قيامه بالتداعي الحر عن خبراته المكبوتة ، كأن يجلب انتباهه الى بعض الخبرات بصورة مباشرة أو غير مباشرة .
- يكون فعالاً ونشطاً باعتدال ، بحيث يستطيع تقديم الحقائق والأفكار ، وان يبني نوع من العلاقات الاجتماعية الجديدة .
- يقلل من تقديم التفسيرات للمسترشد كلما حقق الأخير تقدماً أثناء الجلسات .
- ينظم التفسيرات بشكل مدرج متسلسل ومتربط .
- يتجنب استخدام العبارات القوية والجازمة .
- يشجع المسترشد على تكوين علاقات جديدة بين الأشياء بنفسه .

- أن يكون واعياً في كيفية التخلص من مشكلة التعارض بين الرغبة في زيادة سرعة العلاج وبين عدم الرغبة في الإسراع .

- يتجنب التفسيرات العميقة لأنها تؤدي الى نوع من الإحباط ومن ثم الى استخدام المسترشد الحيل الدفاعية .

- يتجنب التفسيرات المهددة وخاصة عندما تكون العلاقة ضعيفة بين المرشد والمسترشد لأنها تؤدي الى نوع من اللاتوافق .

- أن تكون محتوى التفسيرات عامة لا تتحدد في مجال واحد (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٤٠٧)

وترى الباحثة انه من غير الممكن وصف كيفية إحداث هذه التغيرات السلوكية والمتبينة في هذا العرض الموجز ، وذلك لعدم تحقيق التكامل بينها من حيث استخدامها لانجاز التغيير في التوقعات وفي قيم التعزيز المستخدم في الإرشاد ، ولذا تلخص الباحثة الخصائص الأساسية لتطبيق نظرية التعلم الاجتماعي لـ (Rotter) في الإرشاد النفسي وكالاتي :-

١. الأسلوب الإرشادي يجب أن يكون ملائماً مع المسترشد ، وهذا يتطلب من المرشد أن يكون مرناً في تجريب أساليب متنوعة في الإرشاد ، إذ لا يتوفر أسلوب محدد يمكن استخدامه في جميع الحالات.

٢. لابد للمرشد من أن يعرف بأن مشكلات المسترشد غالباً ما تكون قابلة للحل ، لذا يتوجب عليه استخدام المهارات الخاصة بحل المشكلات لكي يتم معرفة حاجات المسترشد وحاجات الأفراد الآخرين (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٦-١٥٧) .

٣. دور المرشد يجب أن يكون فعالاً نشطاً ، موجهاً لعملية التعلم ، فمن واجبه تقديم التفسير والنصح والتدعيم المباشر لأنواع السلوك الايجابي الذي يصدر من المسترشد أثناء العلاج ، فضلاً عن تقديم بدائل جديدة لحل المشكلات ، ولكي يتمكن المرشد من تحقيق ذلك لابد من خلق جو يسوده الألفة والمحبة بينه وبين المسترشد (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٤١١) .

٤. لإحداث تعديل في سلوك المسترشد وأهدافه وقيمه لابد للمرشد من أن يركز على كيفية ربط هذه الأهداف بالاشباع المستقبالية لأنه يحقق مظاهر الاستبصار .

(روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٧) .

٥. لابد للمرشد من أن يضع في حساباته بأن الاستبصار يحدث عند المسترشد في البيئة الواقعية أكثر من غرف العلاج ، لذا عليه أن يستخدم التغيير في البيئة استخداماً واسعاً لكي يحقق فرصاً أكبر لإحداث التغيير في الشخصية ، لذلك على المرشد أن يأخذ بنظر الاعتبار الخبرات الحالية للمسترشد ، فضلاً عن ضبط متغيرات البيئة وتوجيهها توجيهاً صحيحاً لصالح العلاج (باترسون ١٩٨١ ، ص ٤١٢) .

٦. من جهة نظر (Rotter) أن الإرشاد النفسي هو تفاعل اجتماعي قائم على أساس تبني الأسس والقواعد التي يمكن استخدامها في المواقف التفاعلية المتبادلة ، والتي يكون فيها المرشد فعالاً ونشطاً في العملية الإرشادية ، وان يستخدم قواعد التعلم ليساعد المسترشد على أن ينال أفضل الطرق للتعامل مع مشاكل الحياة (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٤١٢) .

كذلك أشار (Rotter) الى إن المرشد يمكن أن يؤثر في المسترشد في جملة نقاط هي :-

١. يساعده في فهمه لنفسه ولأساليب سلوكه المختلفة وطموحاته الأخلاقية .
٢. تغيير سلوك المسترشد من ثم توجيه هذا التغيير والسيطرة عليه .
٣. إشباع حاجات المسترشد وأهدافه أو التي تشبعه في حدود إمكانياته .
٤. منع المسترشد من اكتساب أنواع من السلوك اللا اجتماعي الذي يضر به .
٥. تقديم العون للمسترشد كي يستطيع تحمل مسؤوليته في المجتمع بالدرجة التي تمكنه من تقديم العطاء للآخرين بالقدر الذي يقدمونه له . (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٨ - ١٥٩) .

من خلال عرض النظريات التي فسرت اللعب ، تود الباحثة أن تبين إن أخذها بنظرية التعلم الاجتماعي مبني على أساس إن الإرشاد النفسي والتربوي تفاعل اجتماعي ، فالمرشد يساعد المسترشد على أن يحقق تفاعلاً متبادلاً مرضياً وبناءاً مع بيئته الاجتماعية ، وان القوانين والمبادئ التي تحكم السلوك في المواقف القائمة بين الأفراد تنطبق تماماً على موقف العلاج ، علماً إن السلوك ضمن هذه النظرية يعد سلوكاً مكتسباً ، وبما انه مكتسب ، إذاً فهو قابل للتعديل ، وبناءاً على ذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي يمكن أن تكون أكثر فعالية لأنها قائمة على

أسس علمية ، وان مفاهيمها قابلة للاختبار والتطبيق ، لذا تبنت الباحثة نظرية التعلم الاجتماعي لـ (Rotter) وأسلوبه في التأثير على الاضطرابات النفسية والمقدم بوسيلة التدريب الرياضي .

إن هذا الاختيار يقوم أساساً على ما تتضمنه هذه النظرية من أسلوب لخفض الاضطرابات النفسية الذي ينص بأنه عملية تشجيع المسترشد على إطلاق المشاعر الحبيسة عن طريق اللعب الدرامي أو من خلال الفنون التعبيرية أو من خلال التدريبات الرياضية والأنشطة الجسمية ، وتأتي التأثيرات الايجابية للتفريغ في الواقع نتيجة لحدوث التعلم الجديد الموجه ونتيجة للتعزيز المباشر من جانب المرشد (باترسون ، ١٩٨١ ، ص ٤٠٦)

فضلاً عن أن هذا الأسلوب يتناسب تماماً مع أهداف البحث الأساسية ، وإمكانية تطبيق هذه النظرية وأسلوبها في تعديل الاضطرابات النفسية في مدارسنا ، كون إن الاضطرابات النفسية في مؤسستنا التربوية غالباً ما تكون سلوكاً متعلماً قابلاً للتعديل ، بالإضافة الى توفر الكوادر القادرة على تطبيق هذا الأسلوب ، والمقصود بها مدرسو التربية الرياضية والمرشدون التربويون ، مع إمكانية توفير الأدوات والأجهزة المستخدمة في تحقيق الأسلوب الإرشادي الناجح .

ج :- أدبيات الحرمان العاطفي:-

مفهوم الحرمان العاطفي

أن الحرمان العاطفي من الأبوين هو من أهم أسباب الاضطرابات النفسية ، وأن حرمان المراهق من العلاقة الأسرية الدافئة بين أفراد أسرته من أهم عناصر اهتزاز ثقة الفرد بنفسه وبالأخرين (صباح ، ١٩٨٨ ، ص١٦١) فالحرمان مصطلح يشمل عدداً من حالات اضطرابات التعلق التي تؤثر سلباً في نمو الفرد ومن الضروري أن نميز بين الانفصال، والفقدان ، والحرمان وقد تحدث الحالات بشكل متزامن ، فالانفصال يمكن أن يحدث دون تعرض الطفل للحرمان من العناية والحب (هانت ، ١٩٨٨ ، ص١٩٤) أما الفقدان فيعني فقدان الفرد احد والديه بسبب الموت مما يجعله يفقد كل عوامل الرعاية والحب فيما إذا لم يكن هناك من ينوب عنهما في تقديم الرعاية والاهتمام اللازم له . أما الحرمان فيعني العيش في بيئة خالية من الرعاية والحب والحنان على الرغم من وجود الوالدين ، مما يجعله يعيش في حالة اضطراب نفسي ، أو في إحدى المؤسسات التي تسودها علاقات تختلف تماماً عن العلاقات القائمة في الأسرة (Medinnus ,1979 ,p:413) أو إن الفرد يعاني من نبذ احد الوالدين وعدم تقديم الرعاية له ، وقد أثبتت دراسات الطب النفسي أنه لكي ينشأ الطفل في صحة نفسية وعقلية سوية ، يجب أن تظل حياته ، علاقة دافئة ، وطيدة ، مستمرة مع والديه (عكاشة، ١٩٨٤، ص٣٨٤) . وأن حرمان الفرد من علاقات الحب والرعاية الوالدية يؤدي الى الشعور بالعجز والخوف وعدم الأمن وتكوين نظرة دونية تجاه ذاته (الزبيدي ، ٢٠٠٨ ، ص١١) .

وأن حرمان الفرد من الحب والعطف لمدة طويلة وعدم إشباع حاجات الفرد الأساسية والضرورية لمدة طويلة يؤدي به الى كبت هذه الحاجات وبالتالي يؤثر في النمو النفسي السليم . (مرسي ١٩٨٦ ، ص ١٨) ، إذ أن النمو السليم قائم على أساس إشباع هذه الحاجات وهي (الأمن النفسي ، الحب ، الانتماء ، تقدير الذات)، وان حرمان الفرد منها من خلال فصله وحرمانه من العيش مع أسرته يشكل لديه اضطرابات نفسية وسلوكية مختلفة (الزبيدي ، ٢٠٠٨ ، ص ١١) .

فضلاً عن ذلك ، فإن ارتباط الفرد بالمقربين له وخصوصاً الأم والأب هو أساس النمو النفسي السليم (الزبيدي ، ٢٠٠٨ ، ص ١١) . وأن أساس النمو النفسي السليم للفرد هو أن

يخبر علاقة دافئة حميمة مع الكبار ولاسيما الأم والأب ، وأن إشباع حاجة الارتباط النفسي والعاطفي بالآخرين تتم عن طريق الجو الأسري ، وان الحرمان العاطفي يؤدي الى نقص في جوانب الشخصية (الزبيدي ، ٢٠٠٨ ، ص ١١) .

أنواع الحرمان

يقسم علماء النفس الحرمان العاطفي الى قسمين أساسيين هما :-

١- الحرمان الجزئي :- **partial Deprivation**

وهذا النوع يحدث نتيجة الحياة مع الأم والأب أو (مع بديل لهما) تتكون علاقة الفرد ودية غير مشبعة تماماً لحاجة نفسية ، كالطفل أو المراهق المنبوذ المهمل من احد الوالدين أو كلاهما (سمارة ، ١٩٨٩ ، ص ٦٧) .

٢- الحرمان التام :- **Complete Deprivation**

ويحدث نتيجة فقدان الأم أو الأب أو (بدائلهما الدائمين) بالموت أو الطلاق أو الهجر ، من دون أن يكون للفرد أقارب مألوفين لديه يدعون (الآلوسي ، ١٩٨٣ ، ص ٩١) فيودع الفرد الى رعاية غرباء أو الى مؤسسات الأبوية حيث لا يجد الفرد اهتماماً شخصياً من شخص واحد يراعاه بطريقة شخصية يشعره بالأمن أو الطمأنينة (Freeman ,1984 ,p:28) .

مصادر الحرمان

ويقسم (يارو) الحرمان العاطفي الى ثلاثة أنواع حسب مصادره :-

١. الحرمان من الأمومة (Maternal Deprivation) يرى بعض علماء النفس إن الحرمان من الأم أشد أنواع الحرمان أثراً على الفرد .

٢. الحرمان من الأبوية (Maternal Deprivation) إن الحرمان من الأب له آثار حادة على نمو الفرد وتبرز أهمية وجود الأب في حياة الفرد وتزداد كلما أصبح قادراً على الاستقلال (Bowlby ,1952,p:34) .

٣. الحرمان الأسري (Family Deprivation) ويعني بهذا النوع حرمان الفرد من العيش ضمن محيط الأسرة بسبب تفكك الأسرة نتيجة موت احد الوالدين أو كليهما ، وإخضاع الفرد المحروم للعيش في بيئة غريبة لا يوجد فيها الارتباط النفسي والشخصي كما هو الحال في بيئته المؤسسات أو بيئة الأسرة البديلة ، وبشكل عام فان الأفراد المحرومين من طبيعة العلاقة السائدة في محيط الأسرة يعانون من التأخر في النمو البدني،النفسي والعقلي والاجتماعي (Hurlock,1968,p:263). والحرمان من العطف والرعاية الأسرية له آثاره البيئية التي تختلف تبعاً لدرجة ذلك الحرمان ، فالحرمان الجزئي يؤدي الى القلق والتعطش الى المحبة ، واما الحرمان الكلي فله اثار اشد خطورة على النمو فقد يسبب عجزاً كبيراً في تكيف الفرد .

آثار الحرمان

- ١- يؤدي الحرمان الى زيادة أعراض القلق وزيادة الخوف ، واضطراب النوم وفقدان الشهية ، وضعف الثقة بالنفس والشعور بالتعاسة .
- ٢- يؤدي الحرمان الى اضطراب العلاقات النفسية ويولد الانفعال الوجداني والفقر العاطفي والشعور بفراغ الحياة وعدم أهميتها وضعف التوازن النفسي .
- ٣- يشعر الفرد المحروم انه عاجز أو ضعيف أو مهدد ، من قيم تحميه من شرور الدنيا والعالم ولاسيما المثل العليا لم تعد من القوة بحيث تجعل الفرد يشعر بأنه جزء من قوة عظمية تحميه وتوجهه.
- ٤- يؤدي الحرمان الى تأخر في السلوك وسوء التوافق وعدم الاكتراث بالناس وضعف القدرة على ضبط النفس .
- ٥- تظهر لدى المحرومين علاقات الغضب والأتكالية والتماس والمساعدة غير اللازمة ، والتظاهر بالبلادة الانفعالية (البياتي ، ١٩٨٥ ، ص٢٥) .

١. النظريات التحليلية

أكد فرويد على أهمية الخبرات المبكرة للفرد في السنوات الأولى من حياته وبعدها المحددات الهامة في بناء شخصية الفرد . فالخبرات التي يتعرض لها الفرد كالألم النفسي والحرمان تبرز آثارها على شكل صدمات نفسية تؤدي الى عدم إشباع وإرضاء دوافعه التي تؤثر على النمو النفسي تأثيراً بالغاً (فرويد ، ١٩٦٧ ، ص ١٠١) ويرى فرويد إن النمو النفسي السليم هو نتيجة التكامل والانسجام بين الجوانب الثلاثة للنفس والعقل ، وأن هذا الانسجام والتماسك في الأسر الخالية من التفاعل العاطفي بين أفرادها سيجعلهم يجدون صعوبة في إرضاء (الأنا) ولا يستطيعون إقامة علاقات عاطفية مع الآخرين وهذا يؤدي الى ظهور الاضطرابات السلوكية والنفسية . (Hurlock,1968.p312) .

وترى (هورناي 1945, Horney) إن العجز النفسي هو الذي يقود الى القلق الأساسي (Basic anxiety) ، فالرضيع يكون بحاجة ماسة الى الدفء والقبول وعلاقة شخصية ثابتة . فإذا لم تشبع حاجاته الى الأمان والرضا فانه سيتعرض الى القلق الأساسي والعصاب وتؤكد الى إن العامل الحاسم في تحديد الشخصية هو الحاجة للامان والتحرير من الخوف أي إن مستقبل شخصية الطفل يتوقف على ما إذا كان قد خير الشعور بالأمان وغياب الخوف أم لا . وهي حالة تتوقف كلياً على طبيعة معاملة الوالدين للطفل وان شعور الرضيع بالعجز هو حالة مشروطة بكيفية معاملة الوالدين له فان كانا يغاليان تدليله فإنه سيتعود على الأتكالية وتتمو مشاعر العجز لديه ، وإذا عامله بعفوية غير ضرورية أو استهزءا به أو فضلا طفلهما الآخر عليه ، فأنهما يقوضان مشاعر الأمن في داخله ويغرسان الكراهية في أعماقه (صالح ١٩٨٨ ، ص ٧١) .

وتشير (أنا فرويد Ann-freud) الى إن الحرمان إذا حدث في السنوات الأولى في حياة الفرد فسيكون له تأثير مباشر على النمو النفسي السليم للفرد بعكس الحرمان الذي يحدث في السنوات المتأخرة يؤدي الى نكوص الفرد وتعويضه مشاعر الحرمان (Millon 1974,p:52-58) .

ويشير (اريكسون Erickson) الى إن تعرض الفرد للآلام والخبرات المؤلمة والحرمان من الحب والعطف الأسري التي تؤدي الى اضطرابات سلوكية ونفسية تؤثر على الفرد بشكل مباشر في المستقبل (فهمي ، ١٩٨٧ ، ص ١١٦) كما يرى اريكسون إن الحرمان من الحب والعطف الأسري يسبب تأخراً في النمو العقلي للفرد ولاسيما في المراحل الثلاثة الأولى من العمر وهي : مرحلة الثقة بالنفس وبالآخرين ومرحلة الإحساس باستقلال الذات ، وتنمية التفاعل (Holt,1971.p:88) .

٢. النظرية الإنسانية :-

يعد أبراهام ماسلو (Maslow) أبرز منظريها حيث يرى إن البيئة التي يشعر فيها الفرد أنها مصدر تهديد له ولا تشبع حاجاته الأساسية بشكل معقول فإنها تعيق نموه ، ولاسيما تكون البيئة التي تسمح للفرد إشباع حاجاته الأساسية مصدر إسناد ودفع له نحو النمو باتجاه تحقيق الذات وطبقاً لنظرية ماسلو ، فان دور البيئة يكون خطيراً في المراحل الأولى للنمو حيث تتركز جهود الفرد على إرضاء حاجاته الأساسية فمن الواضح إن الحاجة الى الأمن والحب والانتماء تتوقف كلياً على التعاون مع الناس لغرض اكفائها (صالح ، ١٩٨٨ ، ص ٨٠) ويعطي ماسلو أهمية كبيرة للحاجات النفسية ، ويرى إن النمو النفسي السليم للفرد قائم على أساس إشباع هذه الحاجات كالحاجة الى الأمن النفسي والحاجة الى الحب و الانتماء وليس على أساس إشباع الحاجات البيولوجية فقط (Maslow,1970 ,p:384) .

لقد تحدث ماسلو عن أساليب التنشئة الخاطئة للأطفال وتأثيرها على السلوك وأكد على إن خبرات الطفولة لها أهمية خاصة في تسهيل أو تعويق النمو اللاحق . إذ يرى ماسلو إن التسامح والحرية وانعدام النظام تؤدي الى القلق وعدم الطمأنينة لدى الافراد ، وان الحرية يجب أن تمنح لهم ضمن حدود لأن الحرية الزائدة أو السائبة في الطفولة يمكن أن تؤدي بالنتيجة الى إعاقة في النمو اللاحق . (صالح ، ١٩٨٨ ، ص ٨٠-٨١) ويشير روجرز (Rogers) الى أهمية معاملة الوالدين وتأثيرها الكبير في تكيف الفرد أو تكوين مفهوم ايجابي نحو ذاته، كما إن مشاعر الرفض والحرمان من العطف والحب والاتصال الاجتماعي يعدان اكبر التهديدات لذات الفرد على وفق آراء روجرز (Paul,1980,p:282) .

ويقترح (ماسلو) طريقة في تصنيف الدوافع الإنسانية التي يمكن تطويرها بشكل هرمي بحيث تقع في قاعدة الهرم الحاجات الفيزيولوجية الأساسية وفي قمة الحاجات الحضارية العليا ، وقد قسم ماسلو الهرم الى (٧) حاجات ، فقد أطلق على الحاجات الأساسية الأربع الأولى بالحاجات الهرمانيّة ، وعلى الحاجات المتبقية بالحاجات الإنمائيّة وان الحرمان الشديد في إشباع بعض الحاجات يؤدي الى أن تطغى هذه الحاجات على سلوك الفرد بغض النظر عن موقعها في الهرم ، لذا سمى ماسلو هذه الحاجات بالحاجات الهرمانيّة (توك ، ١٩٨٤ ، ص ١٤٥) ويؤكد (ماسلو) في تصنيفه هذا على أهمية الحاجات الهرمانيّة في بناء شخصية الفرد ، حيث يقول إن الفرد يتميز بتعدد حاجاته وتنوعها التي تؤثر في سلوكه ، وتعد الأسر السيئة هي الوحيدة غير القادرة على إشباع هذه الحاجات (Secord,1968,p:233) وإن السمة المهمة في نظرية ماسلو هو تأكيده على إشباع الحاجات النفسية للفرد ، وان تمتع الفرد بالصحة النفسية قائم على أساسها.

٣. نظرية التعلم الاجتماعي

وهي النظرية التي يمثلها كل من ميلر (miller) ودولارد (Dollard) وسيزر (Seaser) وباندورا (Bandura) ، ومن ابرز ما جاء بهذه النظرية هو إن الفرد لا يستطيع أن يكتسب مهارة ما ، إذا لم يكن لديه شعور تجاه من يعلمه هذه المهارة ولم يكن مستعداً لتوحيد نفسه به ، وإن الاتجاه الايجابي نحو الأم (أو بديلتها) يكون غير موجود لدى الفرد المحروم أو يكون ممزوجاً بعنف شديد ، وان السنوات الأولى المبكرة للفرد التي يحدث فيها الحرمان مهمة جداً في تفسير هذا الحرمان (Bowlby ,1952,p:11) .

ويدعي كل من دولارد وميلر (Dollard & Miller) إن الفرد يكتسب السلوك المرغوب من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وأثناء تفاعله مع أسرته التي تضم الأم والأب والإخوة ، ويقوم هؤلاء بتدعيم السلوك الذي يرغبون به ، لقد قام أصحاب هذه النظرية بمحاولات مختلفة في التعليم الاجتماعي الفرد من خلال المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها في البيئة بعد تغييرها ، فتوصلوا الى إن الفرد يصبح مرتبطاً بالأم لأنها هي التي ترعاه وتشبع حاجاته وبذلك تصبح حدثاً معزراً في حياة الفرد فيتعلم حبها (الملك ، ٢٠٠٠ ، ص ٢١) .

ويؤكد منظرو التعلم الاجتماعي إن ارتباط الفرد بالآخرين هو هدف بحد ذاته وإن تعرض الفرد لمواقف الإحباط والحرمان يؤثر سلبياً في سمات شخصيته ويصبح من الصعب تغييره عند بلوغ رشده أي إن للحرمان العاطفي آثاراً خطيرة على جوانب الشخصية ككل وعلى التكيف الاجتماعي بشكل خاص وهذا يؤثر في نموه السليم (Paul, 1980, p:81) ومن بين ما ذكره منظرو التعلم الاجتماعي أن السلوك المرئي والسمعي واللمسي الذي يقدمه الراشدون في تفاعلاتهم اليومية مع الأفراد ، يمد الفرد بالقاعدة لنمو الارتباط الوثيق معهم ، لذلك فإن مجموعة أفراد معينة تقدم هذه التنشئة المشبعة بانتظام سيجعل الفرد يكون لهم أهمية خاصة ويصبحون هدفاً أو مادة للارتباط ، إن السمة المهمة في عملية التعلم للارتباط أنها ليست عملية فكرية أو غريزية ، بل إنها تتطور بمرور الوقت نتيجة التفاعل المشبع مع أناس مهمين في بيئة الفرد (Hetherington and Pavier ,1986 ,p:246) . ويرى أنصار هذه المدرسة إن أساليب التنشئة الاجتماعية تؤدي دوراً مهماً في اكتساب الفرد القدرة على تحقيق توافق جيد (الشيخ ، ١٩٨٢ ، ص ٣٩) . وقد تبنت الباحثة هذه النظرية لأنها تتسجم مع أهداف ومتطلبات بحثها .

٤ . النظرية الارتباطية (الايثنولوجية)

من أنصار هذه النظرية ومؤسسيها بولبي (Bowlby) وسبيتز (Spitz) وكولد فارب (Gold Farb) الذين درسوا خاصية الارتباط النفسي ATTACHMENT ما بين الفرد وأمه ، ويفترضون إن الارتباط نتيجة للعديد من الاستجابات الغريزية المهمة لحماية النوع من الانقراض وبقاء الأفراد (صفوت ، ١٩٨٠ ، ص ٧٠) وإن فقدان هذا الارتباط والشعور المشترك بالارتياح يؤدي الى آثار سلبية في حياة الفرد (Hetherington and Pavier ,1986 ,p:246) . ويؤكد (Bowlby) إن أساس النمو العقلي والنفسي السليم للفرد هو العلاقة الحميمة والدايفة بالأم أو (بديلتها) حيث إن كليهما يحقق الحاجة بالإشباع والخبرات السارة والايجابية . (Bowlby,1952,p: 167) .

أما (كولد فارب) فقد أهتم بدراسة خاصية الارتباط النفسي للفرد حيث توصل من خلال بحثه ودراسته إن إشباع هذا الاتصال والارتباط للفرد يتم أولاً في الأسرة من خلال العلاقات الدافئة والحميمة بينه وبين أفراد أسرته (Stangner,1977 ,p:192) . كما بين إن الحرمان من الحب والعطف يمكن أن يؤدي فيما بعد الى اضطراب الشخصية ، ولاسيما في الجوانب الشعورية والفكرية ، ويكون نمو الفرد المحروم نمواً غير سليم حيث يكون غير ناضج وفاقداً

للأمن طوال حياته (Medinnus ,1968 ,p:73) كما إن إشباع حاجة الارتباط أو الاتصال الشخصي والعاطفي مابين الفرد ووالديه ضرورية لنموه السليم (Spencer,1970,p:87) .

كما اهتم (بولبي) كثيراً بالعمر الذي يحدث فيه الحرمان ، ووجد انه كلما كان العمر الذي يحدث فيه الحرمان متقدماً كان تأثيره أقل، واعتبر العمر المبكر الذي يحدث فيه الحرمان يكون تأثيره أقوى وأشد لأن الفرد بعد سن الخامسة من العمر يحاول إيجاد علاقات بديلة تشبع حاجاته الى الاتصال العاطفي والاجتماعي مما يؤدي الى تجاوز آثار الحرمان والمحافظة على التكيف الاجتماعي (Bowlby,1952,p: 168) . وقد وجد (بولبي) إن الحرمان من الأم يؤدي الى النضج الانفعالي وفقدان التعاطف اللذين يؤديان الى عدم الاهتمام بعواقب الاتصال ، وان خبرات الانفصال ينتج عنها اضطرابات الشخصية الذي يتسم بقلة الحنان وعدم الاهتمام بأحد . كما تؤكد هذه النظرية نمو الارتباط المتبادل بين الوالدين وبين الفرد ، وأوضح (Bowlby) إن هذه السلوكية تكون مبرمجة بيولوجياً مابين الأم والطفل في تكوين النمو السليم (Hetherington and Pavier ,1986 ,p:246) . وقد ميز (روبرتسون وبولبي) بين ثلاث مراحل لأستجابة الطفل من الأم .

وقدم (بولبي) تفصيلاً نظرياً للتغيرات التلقائية في كل مرحلة من المراحل الآتية :-

١- مرحلة الاحتجاج: -

وفيهما ينزعج الطفل بشدة وينشط سلوك الارتباط لديه بشدة ويسعى الى الاستيلاء على أمه بالسبل المتاحة أمامه كإفهامه مثل البكاء ، النداء ، البحث ، وقد تتسم هذه المرحلة بقلق الانفصال Separation Anxiety لكن يبقى الأمل لديه في عودتها (Lee ,1971,p:51) وأنه كلما كانت العلاقة بين الطفل وأمه دافئة زادت مدة طول الاحتجاج (كنجر ، ١٩٩٨ ، ص٧٢)

٢. مرحلة الحداد: -

وهي مرحلة اليأس ، يوحى سلوك الطفل بالرغم من انه مازال موجهاً نحو أمه المفقودة فيزداد العجز لديه فيكون هابط الهمة انسحابياً ويبدو في حالة من الحداد العميق ، ويشبه بولبي استجابة الفرد هذه باستجابة الحداد عند الراشدين عند فقدانهم شخص يحبونه دون رجعة (صفوت ، ١٩٨٠ ، ص٧٢) .

٣. مرحلة الانفصال :-

في هذه المرحلة يتقبل الطفل الأمر الواقع ويتعامل مع بيئته التي يعاني فيها انفصاله ويتقبل الناس الموجودين ، وعلى الأرجح يصبح مرتبطاً بشخصية جديدة تمثل له رمزاً للألم الحقيقية ، لكن إذا حدث انه ليس هناك واحدة بوسعها أن تبادله الارتباط إلا بشكل وقتي فانه سيتوقف بالتدرج بالارتباط بأي واحد وينفصل عن الآخرين ، ويكون فك الارتباط هذا أول عمليات مراحل عملية الكبت (Bowlby ,1968 ,p p 105 -106) مما يعيق الشعور بالحب والتعاطف مع الآخرين ، فينشأ فرداً يتصف بالجمود والبلادة الانفعالية ، وقد أوضحت دراسات (Bowlby) إن نمو الطفل في بيئة طبيعية (أسرته الأصلية) يفوق نموه في أسرة بديلة ، وان نموه في أسرة بديلة يفوق نموه في المؤسسات (مكاربوس ، ١٩٧٤ ، ص ٦٥) .

ودرس (Spitz) خاصية الارتباط أو الانفصال النفسي واعتبرها عاملاً مهماً في نمو الفرد بصورة طبيعية ودية ودافئة مع أبويه ، (Benjamin ,1982 ,p:137) وقد اهتم Spitz بدراسة الحرمان العاطفي من الأبوين وآثاره السيئة على الفرد ولاسيما إذا حدث هذا الحرمان في السنوات المبكرة من حياة الفرد ، وقد قام بتنفيذ مجموعة من الدراسات على الأفراد في السنوات الأولى من أعمارهم المودعين في مؤسسات إيوائية من الذين يعانون من الحرمان بكافة أشكاله ، ومن خلال دراساته العديدة فقد خرج بنتيجة مهمة وهي أن انتظام ظهور الاستجابة الانفعالية وبالتالي تقدم النمو الجسمي والعقلي مرهون بحسن العلاقة ما بين الطفل وأمه أو بديلتها (Bijnor, 1979, p ,160) .

تعتقد الباحثة إن الغرض الأساسي من عرض الدراسات السابقة وتحليلها هو أن يعطي للباحثة رؤية ، وتفيدها في تحديد متغيرات بحثها وتصميم منهجيتها ، وقد قسمت الباحثة الدراسات السابقة الى مجموعتين ، بما يتوافق مع متغيرات موضوع بحثها :-

المجموعة الأولى :- الدراسات التي تناولت اللعب .

المجموعة الثانية :- الدراسات التي تناولت الحرمان العاطفي .

المجموعة الأولى:- دراسات سابقة تناولت اللعب

أ. دراسات محلية :-

▪ دراسة (الكردي ، ١٩٨٨) :-

((أثر برنامج ترويحي رياضي مقترح في تحسين القابلية للتعلم الحركي ومفهوم الذات الجسمية))

هدفت الدراسة إلى وضع برنامج ترويحي رياضي لطالبات المرحلة الإعدادية ، وقد بلغ حجم العينة (٥٠) طالبة في إحدى مدارس الأردن، تم تقسيمهم على مجموعتين أحدهما تجريبية والثانية ضابطة .

قام الباحث ببناء برنامج ترويحي ، واستخدام اختبار الذكاء المصور ، واستبيان خاص للتعرف على الميل فضلاً عن اختباري القدرة على التعلم ومفهوم الذات الجسمية ، وقد تم التأكد من صدقه ، ومن ثم ثباته باستخدام معامل الارتباط ، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة ، ومنها (ولكوكسن ومان وتتي) أظهرت النتائج وجود فروق دالة معنوياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في كل من القدرة على التعلم الحركي ومفهوم الذات الجسمية (الكردي ، ١٩٨٨ ، ص ٣٣٩-٣٧٠) .

▪ دراسة (التكريتي ، ١٩٩٠) :-

((اثر ممارسة الأنشطة الرياضية في تحقيق الحياة المتزنة في الوسط الجامعي))

هدف البحث إلى تحديد :-

١ . بعض المشكلات التي يكون لممارسة الأنشطة الرياضية دور في الحد منها .

٢ . مدى فاعلية ممارسة الأنشطة الرياضية في تكوين الحياة المتزنة وتجنب ما يشكو منه الشباب من مشكلات نفسية واجتماعية وترويحية وقوامية وصحية .
استخدم الباحثون المنهج الوصفي في بحثهم ، أما عينة البحث فقد تكونت من (٤٠٠) طالب من طلاب جامعة الموصل ، وقد تم تقسيم العينة الى مجموعتين :-

- المجموعة الأولى : تمارس الألعاب الرياضية وبلغ عددها (٢٠٠) طالب .

- المجموعة الثانية : لم تمارس الألعاب الرياضية وبلغ عددها (٢٠٠) طالب .

وقد تم اختيارهم عشوائياً من بين الطلاب الممارسين للأنشطة الرياضية وغير الممارسين بالطريقة العشوائية المنظمة .

استخدم الباحثون الاستبيان كأداة للبحث ، وقد تم التأكد من صدقه ، ومن ثم ثباته باستخدام معامل الارتباط ، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٠) وبعد استخدام الوسائل الإحصائية كالمتوسط الحسابي والاختبار التائي للنسب ومعاملات الارتباط البسيط ، أظهرت النتائج :-

- أن لممارسة الأنشطة الرياضية أثراً إيجابياً في التصدي للمشكلات الاجتماعية والنفسية والصحية والقوامية والترويحية والجنسية ، والتقليل منها ، وتحقيق الحياة المتزنة للشباب الجامعي (وهنا تحقق الغرض الأول) .

- وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين ممارسي الأنشطة الرياضية وغير الممارسين في جميع المشكلات التي طرقها البحث . (وهذا يحقق الغرض الثاني) . (التكريتي ، ١٩٩٠ ، ص ١١٥ - ص ١٢٨) .

■ دراسة (صادق ، ١٩٩٩) :-

((أثر أسلوب التفريغ الانفعالي في تعديل السلوك العدوانى لدى طلاب المرحلة المتوسطة))

هدفت الدراسة الى معرفة أثر أسلوب التفريغ الانفعالي في تعديل السلوك العدوانى لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي للتحقق من فرضيات البحث ، حيث تكونت عينة البحث من (٢٤) طالباً من الطلاب الذين تم تشخيصهم على أنهم ذوو سلوك عدواني والذين اختيروا من متوسطة حي المعلمين في مدينة بعقوبة مركز محافظة ديالى ، تم توزيعهم عشوائياً بين مجموعتين متساويتين واستخدم مع المجموعة التجريبية أسلوب التفريغ الانفعالي المقدم بوسيلة التدريب الرياضي ولم تتعرض المجموعة الضابطة الى أي أسلوب إرشادي . كما قام البحث ببناء مقياسين هما :-

١. مقياس السلوك العدوانى وفق تقديرات المدرسين ، وتكون من (٢٦) فقرة .

٢. مقياس السلوك العدوانى وفق تقديرات الطلاب لأنفسهم ، وتكون من (٦٠) فقرة على وفق طريقة ليكرت .

وقد تم استخراج صدق المقياسين باستخدام طريقتي الصدق الظاهري والثبات ، أما ثبات المقياسين فقد تم استخراجهما باستخدام طريقتي اعادة الاختبار والاتساق الداخلى ، وقد استخدم الباحث استراتيجيات التفريغ الانفعالي والمصممة لغرض تعديل السلوك العدوانى لدى طلاب المرحلة المتوسطة وبوسيلة التدريب الرياضى ، وقد بلغ عدد الجلسات (وحدات تدريبية) (٣٢) جلسة (وحدة) مدة كل منها (٦٠) دقيقة واستمرت (١١) أسبوعاً . وتم عرض هذه الجلسات على مجموعة من الخبراء المتخصصين للتأكد من صلاحيتها في تعديل السلوك العدوانى في البيئة المدرسية وأكدوا جميعاً صلاحيتها . بعدها شرع الباحث بتطبيق هذه الجلسات على عينة البحث .

استخدم الباحث عدداً من الوسائل الإحصائية منها (الاختبار التائي T-Test) و(مربع كاي) و (معامل الفاكرونباخ) ، واختبار (مان - وتي) للمقارنات المتعددة ، واختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين . وقد توصل الباحث الى النتائج الآتية :-

١. وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) بين الاختبارين القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية على وفق تقديرات المدرسين ولصالح الاختبار البعدي .

٢. وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على وفق تقديرات المدرسين ولصالح المجموعة التجريبية .

٣. وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) بين الاختبارين القبلي والبعدي عند المجموعة التجريبية على وفق تقديرات الطلاب لأنفسهم ولصالح الاختبار البعدي .

٤. وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على وفق تقديرات الطلاب لأنفسهم ولصالح المجموعة التجريبية .
٥. وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المؤجل على وفق تقديرات المدرسين ولصالح المجموعة التجريبية .
٦. وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار المؤجل على وفق تقديرات الطلاب لأنفسهم ولصالح المجموعة التجريبية .
- (صادق ، ١٩٩٩ ، ص - ث)

ب . دراسات عربية :-

▪ دراسة (عبد الغني ، ١٩٩١) :-

((أثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدى عينة من الأطفال في عمر ست سنوات))

وقد هدفت الدراسة الى :-

- وضع برنامج اللعب اللغوي يمكن من خلاله الارتقاء ببعض جوانب النمو اللغوي (الإدراك السمعي ، والتعبير اللغوي) لدى طفل السادسة من العمر .
- وضع برنامج اللعب التمثيلي يمكن من خلاله الارتقاء ببعض جوانب النمو اللغوي (الإدراك السمعي ، والتعبير اللغوي) لدى طفل السادسة من العمر .

وكانت عينة الدراسة (٦٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-٧) سنوات ، واستخدم الباحث بطارية القدرات النفسية واللغوية التي أعدها الباحثان (هدى برادة و فاروق صادق) ، كما قام الباحث بأعداد برنامج اللعب التمثيلي واستخدمه في البحث ، وبعد تطبيق هذه البرامج على عينة البحث ومعالجة البيانات احصائياً توصل الباحث الى النتائج التالية :-

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (١٠) بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في أبعاد النمو اللغوي المقاسة .

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (١٠) بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في أبعاد النمو اللغوي المقاسة بعد تطبيق برنامج اللعب التمثيلي مباشرة وذلك لصالح تلاميذ مجموعة اللعب التمثيلي .
(ربيع ، ٢٠٠٧ ، ص ١٤٣ - ١٤٤) .

ج . دراسات أجنبية :-

▪ دراسة (Rost & Bruyn, 2002) :-

قام (روست و بروين) (Rost , & Bruyn) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام أنواع من اللعب في خفض الاكتئاب لدى مجموعة من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم ما بين (٦ - ٣) سنوات ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) طفلاً قسموا إلى ثلاث مجموعات ، قدم للمجموعة الأولى اللعب الحر الفردي ، وقدم للثانية اللعب الحر الجماعي ، بينما قدم للمجموعة الثالثة اللعب الدرامي ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي قدم لها اللعب الحر الفردي ، وذلك نتيجة لعجز الأطفال المكتئبين عن الاشتراك والدخول في الألعاب الجماعية ، أما بالنسبة لمجموعة اللعب الدرامي فلم يكن لعبها مفهوماً ، واتسم بالغرابة الشديدة . (السعدي ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٣) .

▪ دراسة (Ivory & McCollum, 1999) :-

هدفت دراسة (ايفوري وماكولوم) (Ivory & McCollum, 1999) إلى معرفة اثر أنواع من اللعب على مستوى التفاعل في اللعب لدى مجموعة من الأطفال يعانون من صعوبة التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من ٨ أطفال ، مقسمين إلى مجموعتين : احدهما استخدم معها اللعب الفردي والثانية استخدم معها اللعب الجماعي ، وذلك لمدة أربع أسابيع كاملة ، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام اللعب في حد ذاته قد أدى إلى تحسن في تفاعلات الأطفال أثناء اللعب .
(السعدي ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٣) .

▪ دراسة كويلهو (Coelho,1986) :-

((أثر برنامج تروحي في مفهوم الذات لدى الكبار في السن))

هدفت هذه الدراسة إلى التأكد من أن برنامج التروحي المنظم سيؤدي إلى تغيير في مؤشرات مفهوم الذات لأشخاص تزيد أعمارهم عن (٦٠) عاما ، وتحديد الأنشطة التي يحبها أفراد هذه المجموعة العمرية ، أما عينة البحث فقد بلغت (٢١٤) مبحوثا ، تم اختيارهم عشوائيا ، قسموا على مجموعتين :-

- المجموعة التجريبية (١١٢) مبحوثاً .

- المجموعة الضابطة (١٠٢) مبحوثاً .

أما الأدوات التي استخدمها الباحث فهي استبيان مفهوم الذات، واستبانة تفضيل النشاطات أثناء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة التروحية ، ودامت التجربة لمدة ثلاثة أشهر ، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية لمعادلة (ألفا) لاختبار ست فرضيات وهي:-

١. ستقدم المجموعة التجريبية درجات وبدلالة معنوية على استبانة مفهوم الذات مع المجموعة الضابطة (علما أن الفرضية قد تم قبولها) .

٢. سيكون للمجموعة التجريبية درجات أعلى وبدلالة معنوية في الاختبار البعدي لاستبانة تفضيل النشاط أثناء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة التروحية ، (وتم أيضا قبول هذه الفرضية) .

٣. سيحصل الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين الستين والسبعين على درجات أعلى وبدلالة معنوية على استبانة مفهوم الذات من الأفراد الذين تتجاوز أعمارهم الـ(٧١) سنة فما فوق ، (وتم أيضا قبول هذه الفرضية) .

٤. ستحصل الإناث المبحوثات على درجات أعلى على استبانة مفهوم الذات من المبحوثين الذكور ، (وقد تم رفض هذه الفرضية) .

٥. سيحصل المبحوث من أصحاب الدخل العالي على درجات أعلى في استبانة مفهوم الذات من المبحوثين من أصحاب الدخل الواطئ ، (وقد رفضت هذه الفرضية) .

٦. سيحصل المبحوثون الذين يعيشون في بيئة اجتماعية نشطة على درجات أعلى من المبحوثين الذين لا يندمجون في مثل هذه البيئات ، (وتم أيضا رفض هذه الفرضية) .

(Coelho,1986 ,p 207)

▪ دراسة فيشر (Ficher , 1987) :-

((أثر الترويح البدني والتربية الصحية في مركز السيطرة والرضا عن الحياة وأعراض الصحة النفسية والسلوكية وتعاطي العقاقير ذات التأثير النفسي لدى مرضى يخضعون إلى عناية طويلة الأجل))

أجريت هذه الدراسة في ولاية (فيلادلفيا) الأمريكية ، وتألفت عينة الدراسة من (١٢٣)
مبحوثاً تم توزيعهم بين أربع مجموعات وكالاتي :-

١. المجموعة التجريبية الأولى: تمارس الترويح البدني بعدد (٣٣) مبحوثاً .
٢. المجموعة التجريبية الثانية: تتلقى تربية صحية وبعده (٢٩) مبحوثاً.
٣. المجموعة التجريبية الثالثة: تتلقى الترويح البدني والتربية الصحية وبعده (٢٦) مبحوثاً .
٤. المجموعة الضابطة : لم تتلق أي متغير وبعده (٣٥) مبحوثاً .

وقد استخدم الباحث مقياساً للرضا عن الحياة ، ومقياس للسلوك ومقياس لأعراض النفسية وجميعها مقاييس جاهزة ، وقد دامت التجربة مدة (٨) أسابيع وواقع ساعتين في الأسبوع ، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية كالمتوسط الحسابي وتحليل التباين ، أظهرت النتائج :-

- أن جميع درجات معاملات الارتباط للمجموعات التجريبية الثلاث كانت دالة على :-
- زيادتها لدرجات مركز السيطرة الداخلي للمجموعتين .
 - زيادتها لدرجات الرضا عن الحياة .

- تأثيرها في تقليل أعراض الصحة السلوكية، على انه لم يحدث تغيير في تعاطي العقاقير ذات التأثير النفسي (Ficher,1987,p.310)

موازنة الدراسات السابقة للعب :-

من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة للعب فقد تم موازنتها من حيث أهدافها ، واختيار العينة ، والادوات المستخدمة ، وعدد الجلسات ، والوسائل الإحصائية المعتمدة في تحليل بياناتها ، والنتائج التي تم التوصل إليها .

الأهداف :-

هدفت دراسة (الكودي ، ١٩٨٨) الى وضع برنامج ترويجي رياضي لطالبات المرحلة الإعدادية ، فيما هدفت دراسة (التكريتي ، ١٩٩٠) الى تحديد بعض المشكلات التي يكون لممارسة النشاط الرياضي دور في الحد منها ، وبيان مدى فاعلية الانشطة الرياضية في تكوين الحياة المتزنة وتجنيد الشباب مشاكل نفسية واجتماعية وقوامية وصحية . فيما هدفت دراسة (صادق ، ١٩٩٩) الى معرفة أثر أسلوب التفرغ الانفعالي في تعديل السلوك العدوانى لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، أما دراسة (عبد الغني ، ١٩٩١) فقد هدفت الى وضع برنامج للعب اللغوي و التمثيلي يرتقي بجوانب النمو اللغوي (الإدراك السمعي ، التعبير اللغوي) لدى أطفال السادسة من العمر ، أما دراسة (Rost & Bruyn,2002) فقد هدفت الى معرفة فاعلية استخدام نوع من اللعب في خفض الاكتئاب لدى أطفال الروضة في عمر (٣ - ٦) سنوات ، أما دراسة (Ivory & McCollum, 1999) فقد هدفت الى معرفة أثر أنواع من اللعب على مستوى التفاعل لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، أما دراسة (Coehlo,1986) فقد هدفت الى التأكد من أن برنامج الترويج المنظم سيؤدي الى تغيير في مؤشرات مفهوم الذات لأشخاص تزيد أعمارهم عن (٦٠) سنة وتحديد الأنشطة التي يحبها هؤلاء الأشخاص في هذه الفئة العمرية . بينما هدفت دراسة (Ficher,1987) الى معرفة آثار الترويج البدني والتربية الصحية في مركب السيطرة والرضا عن الحياة وأعراض الصحة النفسية والسلوكية وتعاطي العقاقير ذات التأثير النفسي لدى مرضى يخضعون الى عناية طويلة الأجل .

أما الدراسة الحالية ، فقد هدفت الى معرفة أثر الإرشاد باللعب في خفض الحرمان العاطفي

لدى طالبات المرحلة الثانوية

العينة :-

بلغ مجموع عينة دراسة (الكودي ، ١٩٨٨) (٥٠) طالبة في إحدى مدارس الأردن قسمت الى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة ، فيما بلغ مجموع عينة دراسة (التكريتي ، ١٩٩٠) (٤٠٠) طالب من طلبة جامعة الموصل قسمت الى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة ، أما دراسة (صادق ، ١٩٩٩) فقد بلغ مجموع عينتها (٢٤) طالب من الذين تم تشخيصهم على أنهم ذوو سلوك عدواني في متوسطة حي المعلمين في مدينة بعقوبة في العراق . فيما بلغ مجموع عينة دراسة (عبد الغني ، ١٩٩١) (٦٠) تلميذاً من

تلاميذ الصف الأول الابتدائي بعمر (٦-٧) سنوات ، بينما تألفت عينة دراسة (Rost & Bruyn,2002) من (٢١) طفلاً قسموا الى ثلاث مجموعات متساوية ، فيما تألفت عينة دراسة (Ivory & McCollum, 1999) من (٨) أطفال فقط قسمت الى مجموعتين متساويتين . بينما بلغ مجموع عينة دراسة (Coehlo,1986) من (٢١٤) مبحوثاً اختيروا عشوائياً وقسموا الى مجموعتين غير متساويتين ضمت الأولى (١١٢) مبحوثاً ، فيما ضمت الثانية (١٠٢) مائة ومبوحوثين، أما دراسة (Ficher,1987) فقد بلغ مجموع عينتها (١٢٣) مبحوثاً قسمت الى أربع مجموعات غير متساوية ، ثلاث منها تجريبية ضمت الأولى (٣٣) مبحوثاً والثانية (٢٩) مبحوثاً والثالثة (٢٦) مبحوثاً ، أما المجموعة الرابعة فكانت مجموعة ضابطة وضمت (٣٥) مبحوثاً . أما الدراسة الحالية فقد تألفت عينتها من (٢٠) طالبة من اللواتي يعانين من الحرمان العاطفي من طالبات الصف الأول المتوسط في ثانوية العدنانية للبنات في مدينة بعقوبة مركز محافظة ديالى .

الأدوات المستخدمة :-

تباينت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت اللعب ، فقد استخدم (الكردي ، ١٩٨٨) في دراسته برنامجاً ترويحياً قام ببنائه لاستخدامه في تحقيق هدف البحث ، بالإضافة الى اختبار الذكاء المصور واستبيان خاص للتعرف على الميول واختباري القدرة على التعلم ومفهوم الذات الجسمية . أما دراسة (التكريتي ، ١٩٩٠) فقد استخدم فيها استبياناً خاصاً بلغ معامل ثباته (٠,٠٧) . أما دراسة (صادق ، ١٩٩٩) فقد قام الباحث ببناء مقياسين هما مقياس السلوك العدواني وفق تقديرات المدرسين لأنفسهم وتكون من (٢٦) فقرة ، ومقياس السلوك العدواني وفق تقديرات الطلاب لأنفسهم وتكون من (٦٠) فقرة على وفق طريقة (ليكرت) ، بالإضافة الى استخدام استراتيجيات التفريغ الانفعالي المصممة لتعديل السلوك الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بوسيلة التدريب الرياضي . واستخدمت دراسة (عبد الغني ، ١٩٩١) بطارية القدرات النفسية واللغوية التي أعدها الباحثان (هدى برادة وفارق صادق) كما قام الباحث بأعداد برنامج اللعب التمثيلي لتحقيق هدف البحث .

أما دراسة (Rost & Bruyn,2002) فقد استخدم فيها الباحثان ثلاثة أساليب من اللعب هي اللعب الحر الفردي واللعب الحر الجماعي واللعب الدرامي ، أما دراسة (Ivory & McCollum, 1999) فقد استخدمت أسلوب اللعب الحر الفردي وأسلوب اللعب الحر

الجماعي ، واستخدمت دراسة (Coehlo,1986) استبيان مفهوم الذات ، واستبانة تفضيل النشاطات أثناء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترويحية ، أما دراسة (Ficher,1987) فقد استخدم فيها الباحث مقياس الرضا عن الحياة ، ومقياس السلوك ، ومقياس الأعراض النفسية وجميعها مقاييس جاهزة تبناها الباحث .

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت فيها الباحثة مقياس الحرمان العاطفي الذي أعدته الباحثة (نهلة الصالحي ، ٢٠٠٥) كما قامت ببناء برنامج اللعب الترويحي المقدم بوسيلة التدريب الرياضي لتحقيق هدف البحث .

عدد الجلسات :-

لم تشر دراسة (الكردي ، ١٩٨٨) ودراسة (التكريتي ، ١٩٩٠) ودراسة (عبد الغني ، ١٩٩١) ودراسة (Rost & Bruyn,2002) الى مدة الدراسة أو عدد الجلسات التي تخللتها ، فيما كان عدد الجلسات الإرشادية لدراسة (صادق ، ١٩٩٩) (٣٢) جلسة (وحدة تدريبية) استمرت لمدة (١١) أسبوعاً وبواقع (٦٠) دقيقة لكل جلسة (وحدة) . أما دراسة (Ivory & McCollum, 1999) فقد استمرت لمدة أربعة أسابيع كاملة ، بينما استمرت دراسة (Coehlo,1986) لمدة (٣) أشهر ، ودامت تجربة دراسة (Ficher,1987) لمدة (٨) أسابيع بواقع ساعتين في الأسبوع ، أما الدراسة الحالية فقد بلغ مجموع جلساتها (١٨) جلسة (وحدة تدريبية) استمرت لمدة (٩) أسابيع وبواقع جلستين في الأسبوع .

الوسائل الإحصائية :-

أختلفت الوسائل الإحصائية وتعددت في الدراسات السابقة بحسب طبيعة الأدوات المستخدمة وحجم العينة وتقسيمها ، فقد استخدمت دراسة (الكردي ، ١٩٨٨) اختبار (مان وتني) واختبار (ولكوكسن) ، واستخدمت دراسة (التكريتي ، ١٩٩٠) المتوسط الحسابي والاختبار التائي للنسب ومعاملات الارتباط البسيط ، بينما استخدمت دراسة (صادق ، ١٩٩٩) عدداً من

الوسائل الاحصائية منها (اختبار التائي T-Test) و (مربع كاي) و (معامل الفاكرونباخ) واختبار (مان وتني) للمقارنات التعددة و اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين . ولم تشر دراسة (عبد الغني ، ١٩٩١) و دراسة (Ivory & McCollum, 1999) ودراسة (Rost & Bruyn,2002) الى الوسائل الاحصائية المستخدمة ، فيما استخدمت دراسة (Coehlo,1986) معادلة (ألفا) لأختبار فرضيات البحث الستة ، فيما استخدمت دراسة (Ficher,1987) المتوسط الحسابي وتحليل التباين . أما الدراسة الحالية فقد استخدمت معامل الارتباط (بيرسون) واختبار (مان وتني) للمقارنات المتعددة ، واختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين ، وهي بذلك تتفق مع دراسة (صادق ، ١٩٩٩) ودراسة (الكردي ، ١٩٨٨) في الوسائل الإحصائية المستخدمة .

النتائج :-

أظهرت دراسة (الكردي ، ١٩٨٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في كل من القدرة على التعلم الحركي ومفهوم الذات الجسمية ، بينما أظهرت دراسة (التكريتي ، ١٩٩٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين ممارسي الانشطة الرياضية وغير الممارسين في جميع المشكلات التي طرقها البحث ، وأن لممارسة الانشطة الرياضية أثر إيجابي في التصدي للمشكلات الاجتماعية والنفسية والصحية والقوامية والترويحية والتقليل منها ، وتحقيق الحياة المتزنة للشباب الجامعي ، وأظهرت دراسة (صادق ، ١٩٩٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة على وفق تقديرات المدرسين والطلاب لأنفسهم ولصالح المجموعة التجريبية ، أما دراسة (عبد الغني ، ١٩٩١) فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة اللعب اللغوي والتمثيلي ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في أبعاد النمو اللغوي المقاسة . فيما أظهرت دراسة (Rost & Bruyn,2002) وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التي قدم لها اللعب الحر الفردي وذلك لعجز الأطفال المكتئبين عن الدخول والمشاركة في الالعاب الجماعية ، أما مجموعة اللعب الدرامي فقد أتم لعبها بالغرابة الشديدة ولم يكن مفهوماً .

أما دراسة (Ivory & McCollum, 1999) فقد توصلت الى أن استخدام اللعب بحد ذاته قد أدى الى تحسن في تفاعلات الأطفال أثناء اللعب ، وتوصلت دراسة (Coehlo,1986) الى أن المجموعة التجريبية حصلت على درجات أعلى في استبانة تفضيل النشاطات أثناء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترويحية واستبانة مفهوم الذات ، وأن الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (٦٠ - ٧٠) سنة حصلوا على درجات أعلى من أقرانهم ممن تزيد أعمارهم عن (٧١) سنة ، فيما حصلت الإناث على درجات اعلى من الذكور في استبانة مفهوم الذات . وأظهرت دراسة (Ficher,1987) أن جميع معاملات الارتباط للمجموعات التجريبية الثلاث كانت دالة على زيادة درجات مركز السيطرة الداخلي للمجموعتين ، وزيادة درجات الرضا عن الحياة ، وان الالعاب الرياضية تؤثر في تقليل أعراض الصحة السلوكية .

أما نتائج الدراسة الحالية فسوف تعرضها الباحثة في الفصل الرابع ، ثم تقوم بمناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة .

المجموعة الثانية :- دراسات سابقة تناولت الحرمان العاطفي :-

▪ دراسة الصالحي (العراق - ٢٠٠٥) :-

((أثر التحليل التفاعلي في خفض مستوى الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة))

أجريت هذه الدراسة في مدينة بغداد ، وهدفت الى :-

١. التعرف على الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة .
٢. بناء برنامج إرشادي على وفق أسلوب التحليل التفاعلي لخفض مستوى الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة .
٣. التعرف على أثر استخدام أسلوب التحليل التفاعلي في خفض مستوى الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة .

عينة الدراسة :-

شملت عينة الدراسة المدارس المتوسطة في مديريات تربية بغداد الأربعة (الكرخ الأولى والثانية) و(الرصافة الأولى والثانية) للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ ، وقامت الباحثة باختيار عينة الدراسة البالغة (٤٠٠) طالبة بطريقة عشوائية ، قسمت الى أربعة مجاميع :-

- مجموعتين تجريبيتين بواقع (١٠) طالبات لكل مجموعة .

- مجموعتين ضابطتين بواقع (١٠) طالبات لكل مجموعة .

وقد خضعت مجموعة تجريبية واحدة وأخرى ضابطة لأسلوب الكرسي الخالي ، فيما كانت هناك مجموعة تجريبية واحدة وأخرى ضابطة لأسلوب الشرح والتفسير .

أدوات الدراسة :-

- استخدمت الباحثة مقياس الحرمان العاطفي الذي قامت ببنائه واشتمل على (٨٦) فقرة بعدما تحققت من صدقه وثباته.

- قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي أشتمل على (٢٦) جلسة إرشادية استخدمت فيها كل الأساليب الإرشادية والنشاطات المختلفة .

- استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة للدراسة ومنها الاختبار التائي (T-Test) ومعامل ارتباط بيرسون ، ونسبة الاتفاق (Percentage) ، واختبار مان - وتني (u)

وبعد معالجة البيانات إحصائياً ، توصلت الدراسة الى أن الطالبات اللواتي تعرضن للبرنامج الإرشادي قد انخفض لديهن مستوى الحرمان العاطفي بدلالة إحصائية مقارنة بالطالبات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج الإرشادي (الصالحي ، ٢٠٠٥ ، ص- ك)

▪ دراسة (Middleton,et al ,1997) :-

استهدفت هذه الدراسة العلاقة بين القلق النفسي والحرمان ، إذ اختار الباحثون (١١٥) فرداً ، (٤٣) منهم أقران و(٣٩) من الأطفال و(٣٣) من الآباء ، وقد تمت متابعتهم خلال سنة كاملة لمتابعة ما يعانون من الحرمان عبر مراحل زمنية ، وقد طبقت عليهم عدة مقاييس نفسية منها مقياس الكآبة لـ (Zung) ومقياس (Speil Berger) لقياس حالة القلق وسمته وقائمة (Eysenk) للشخصية وغيرها ، وبعد المقارنة بين المجاميع الثلاثة للعينة فقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية:-

- عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاثة في ضوء المتغيرات النفسية التي تم قياسها .
- إن العمليات الإحصائية على مقياس الكآبة لـ (Zung) ومقياس حالة القلق وسمته والعصابية ترتبط ارتباطاً معنوياً مع مقياس ظاهرة الحرمان ، وفقرات الحرمان في كل مرحلة زمنية لكل مجموعة (Middleton,et al _1997: -445).

موازنة الدراسات السابقة للحرمان العاطفي :-

من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة للحرمان العاطفي فقد تم موازنتها من حيث أهدافها ، واختيار العينة ، والأدوات المستخدمة ، وعدد الجلسات ، والوسائل الإحصائية المعتمدة في تحليل بياناتها ، والنتائج التي تم التوصل إليها .

الأهداف :-

هدفت دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) الى معرفة أثر برنامج أرشادي على وفق أسلوب التحليل التفاعلي في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، وتنفق الدراسة الحالية مع دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) في هدفها ، وفي البيئة المحلية للبحث ، والفئة العمرية

المستهدفة ، حيث تهدف الدراسة الحالية الى معرفة أثر الإرشاد باللعب في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية ، وتختلف عنها في الأسلوب المستخدم لتحقيق هدف البحث . أما دراسة (Middleton,et al ,1997) فقد هدفت الى قياس أثر القلق النفسي وارتباطه بظاهرة الحرمان العاطفي ، وهي تختلف عن هدف الدراسة الحالية وبيئتها الفئة العمرية لعينتها .

العينة :-

تألفت عينة دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) من (٤٠) طالبة اخترن بطريقة عشوائية وقسمن الى أربعة مجاميع ، اثنتين تجريبيتين وأثنتين ضابطتين ، وهو ضعف عدد مجاميع الدراسة الحالية التي بلغ مجموع عينتها (٢٠) طالبة وقسمت الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، أما دراسة (Middleton,et al ,1997) فقد كان مجموع عينتها (١١٥) فرداً ، (٤٣) منهم أقران و (٣٩) منهم من الأطفال و (٣٣) من الآباء ، وهي تختلف عن عينة دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) وعينة الدراسة الحالية في عدد أفرادها والفئة العمرية ، وعن البيئة الاجتماعية للدراسيتين .

الأدوات المستخدمة :-

استخدمت دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) مقياس الحرمان العاطفي المؤلف من (٨٦) فقرة والذي قامت الباحثة ببنائه لتحقيق هدف البحث ، وهو ذات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ، حيث تبنته الباحثة بصيغته النهائية بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين الذين أكدوا مناسبته للدراسة الحالية ، حيث سيطبق على ذات الفئة العمرية وفي ظروف مشابهة تماماً للبيئة الاجتماعية لدراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) ، واستخدمت الدرستان برنامجاً إرشادياً لتحقيق هدف البحث ، حيث تضمن برنامج دراسة (الصالحي) أسلوب التحليل التفاعلي ، فيما تضمن برنامج الدراسة الحالية أسلوب اللعب بوسيلة التدريب الرياضي الترويحي . أما الأدوات المستخدمة في دراسة (Middleton,et al ,1997) فتختلف عن أدوات دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) وأدوات الدراسة الحالية ، حيث كانت عبارة عن مقاييس جاهزة تبناها الباحثون مثل مقياس الكآبة لـ (Zung) ومقياس حالة القلق وسماته العصائية لـ (Eysenk) وغيرها .

عدد الجلسات :-

تألف البرنامج الإرشادي لدراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) من (٢٦) جلسة إرشادية استخدمت الأساليب الإرشادية والنشاطات المختلفة ، واستمرت متابعة عينة دراسة (Middleton,et al ,1997) لمدة عام كامل قبل تحليل النتائج ، أما الدراسة الحالية ، فقد بلغ عدد جلسات برنامجها

الإرشادي (١٨) جلسة (وحدة تدريبية) استمرت لمدة (٩) أسابيع ، وبواقع (٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة .

الوسائل الإحصائية :-

أستخدمت دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) عدداً من الوسائل الاحصائية المناسبة للدراسة ، مثل اختبار (مان وتي) و معامل الارتباط (بيرسون) والذين أستخدموا في الدراسة الحالية أيضاً ، بالإضافة الى نسبة الاتفاق (Percentage) والاختبار التائي (T-Test) والذين لم يستخدموا في الدراسة الحالية واستخدمت الباحثة بدلها اختبار (ولكوكسن) لعينتين مترابطتين ، أما دراسة (Middleton,et al ,1997) فقد استخدمت أسلوب المقارنة بين المجاميع الثلاث للتوصل الى نتائج البحث .

النتائج :-

أظهرت دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) أن الطالبات اللواتي تعرضن للبرنامج الإرشادي ، قد أنخفض لديهن مستوى الحرمان العاطفي مقارنة بالطالبات اللواتي لم يتعرضن للبرنامج الإرشادي ، أما نتائج دراسة (Middleton,et al ,1997) فقد أظهرت وجود ارتباط معنوي بين حالة القلق وبين الحرمان العاطفي ، وعدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في ضوء المتغيرات النفسية التي تم قياسها . أما نتائج الدراسة الحالية فسوف تعرضها الباحثة في الفصل الرابع ، ثم تقوم بمناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة .

الفصل الثالث

أولاً - التصميم التجريبي

لغرض اختبار فرضيات البحث تم استخدام تصميم ذي ضبط محكم يلائم طبيعة البحث، حيث استخدم تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذي الاختبار القبلي والبعدى (فان دالين، ١٩٨٥، ص ٣٦٩) وفقاً للخطوات الآتية :-

- ١- توزيع أفراد عينة البحث عشوائياً بين مجموعتين ، الأولى تجريبية والثانية ضابطة.
- ٢- إجراء اختبار قبلي على المجموعتين لقياس مستوى الحرمان العاطفي لغرض الحصول على مجموعات متكافئة .
- ٣- استخدام أسلوب الإرشاد باللعب مع المجموعة التجريبية ، في حين لم تتعرض المجموعة الثانية (الضابطة) إلى أي أسلوب إرشادي.
- ٤- تم تطبيق مقياس الحرمان العاطفي على المجموعتين لمعرفة مدى فاعلية أسلوب اللعب في خفض الحرمان العاطفي (الزوبعي ، ١٩٨٩، ص ١١٢-١١٣) .
والشكل الآتي يبين خطوات هذا التصميم :-

| اختبار بعدي | متغير مستقل (أسلوب اللعب) | اختبار قبلي | المجموعة التجريبية |
|-------------|---------------------------|-------------|--------------------|
| | --- | | المجموعة الضابطة |

شكل (١)

التصميم التجريبي للمجموعتين والأسلوب الإرشادي المتبع

- اعتمدت الباحثة هذا التصميم للأسباب الآتية :-
١. يشكل هذا النوع من التصميم نواة التصاميم التجريبية الأخرى .
 ٢. أنه من التصميمات التجريبية ذات الضبط المحكم .
 ٣. يوفر الكثير من الوقت والجهد (الزوبعي ، ١٩٨٩ ، ص ١١٢) .
 ٤. كونه يفسر الفروق الحاصلة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على أنها نتيجة للمعالجة التجريبية . (الزوبعي ، ١٩٨٩ ، ص ١١٢) .
 ٥. أنه يعتمد على التوزيع العشوائي مما يحقق التكافؤ بين المجاميع (الزوبعي، ١٩٨٩، ص ١١٢)

يقصد بالمجتمع ، هو المجموعة الكلية من العناصر التي تسعى الباحثة إلى أن تعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ص ١٠٦) . ويشمل مجتمع البحث ما يأتي:-

١. مجتمع المدارس:

بلغ مجموع المدارس الثانوية للبنات للدراسة النهارية في مركز مدينة بعقوبة التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى خلال العام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ (٩) مدارس ، والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

أسماء المدارس الثانوية للبنات في مركز مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى
للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١

| ت | أسم المدرسة |
|---|---------------------|
| ١ | ثانوية الفراق |
| ٢ | ثانوية العدنانية |
| ٣ | ثانوية المؤمنة |
| ٤ | ثانوية جمانة |
| ٥ | ثانوية عائشة |
| ٦ | ثانوية أمنة بنت وهب |
| ٧ | ثانوية فاطمة |
| ٨ | ثانوية الآمال |
| ٩ | ثانوية الحرية |

٢. مجتمع الطالبات :-

يشتمل مجتمع البحث على طالبات المرحلة الثانوية في مركز مدينة بعقوبة - مركز محافظة ديالى - للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ والبالغ عددهن (٤٤٤١) طالبة توزعن على المدارس المذكورة في الجدول (٢) الذي تم الحصول على بياناته من قسم الإحصاء في المديرية العامة للتربية في محافظة ديالى .

جدول (٢)

توزيع مجتمع الطالبات حسب المدرسة والفرع والصف

| ت | الصف | المدرسة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ |
|--------------------|---------------|---------|----------------|--------------|----------|----------|----------|-----------|---------|----------|-----------|
| | | | ث. الفراقد | ث. العدنانية | ث. مؤمنة | ث. جمانة | ث. عائشة | ث. الآمال | ث. آمنة | ث. فاطمة | ث. الحرية |
| ١ | الأول | | ٣١ | ٥٠ | ٣٢ | ٣٣ | ٥٥ | ٥٧ | ٣٣ | ٤٠ | ٣٣ |
| | | | ٣٠ | ٥٠ | ٣٣ | ٣٢ | ٥٢ | ٥٨ | ٣٢ | ٤٣ | ٣٣ |
| | | | - | ٥٠ | ٣٣ | ٣٣ | ٥٣ | ٥٦ | ٣٥ | ٣٧ | ٣٣ |
| | | | - | - | - | - | - | ٥٠ | - | - | - |
| ٢ | الثاني | | ٢٥ | ٥١ | ٣٣ | ٣٤ | ٥٧ | ٥٧ | ٣٠ | ٤٢ | ٣١ |
| | | | ٢٥ | ٥٠ | ٣٣ | ٣٤ | ٥٨ | ٥٩ | ٣٠ | ٤٢ | ٣٠ |
| | | | - | ٥٠ | - | - | ٥٦ | ٥٨ | - | ٤١ | - |
| | | | - | - | - | - | - | ٥٠ | - | - | - |
| ٣ | الثالث | | ٢٨ | ٤٥ | ٣٤ | ٣٤ | ٣٨ | ٣٦ | ٢٥ | ٣٣ | ٣٠ |
| | | | ٣٢ | ٤٦ | ٣٢ | ٣٤ | ٣٨ | ٣٦ | ٢٦ | ٣٤ | ٣١ |
| ٤ | الرابع العلمي | | ٢٤ | ٣٢ | ٤٢ | ٢٧ | ١٩ | ٤٢ | ٣٠ | ٩ | ٢٥ |
| | | | - | - | - | - | - | - | - | - | ٢٥ |
| ٥ | الرابع الأدبي | | - | ٣٣ | ٢٨ | ١٥ | ٤٤ | ٤٦ | ٤٧ | ٣٦ | - |
| | | | - | ٣٣ | ٢٨ | - | - | - | - | - | - |
| ٦ | الخامس العلمي | | ١٥ | ٢٦ | - | ٣٥ | ٢٥ | ٣٠ | ٢٧ | ١٩ | ٣٠ |
| | | | - | ٢٦ | - | - | ٢٤ | - | - | - | ٣٠ |
| ٧ | الخامس الأدبي | | - | ٢٤ | - | ٢٦ | - | ٢٨ | ٣٨ | ٢٣ | - |
| | | | - | ٢٥ | - | - | - | ٢٩ | - | - | - |
| ٨ | السادس العلمي | | ١٦ | ٥٢ | - | ٤٠ | ١٧ | - | ٢٨ | ٢٠ | ٦٥ |
| | | | - | ٥١ | - | - | - | - | ٢٩ | ٢٠ | ٦٥ |
| ٩ | السادس الأدبي | | - | ٣٩ | - | ٣٩ | ٣٥ | - | ٤٦ | ٣٧ | - |
| | | | - | ٣٨ | - | - | ٣٤ | - | - | - | - |
| المجموع | | | ٢٢٦ | ٧٧١ | ٣٢٨ | ٤٢٦ | ٦٠٥ | ٦٩٢ | ٤٥٦ | ٤٧٦ | ٤٦١ |
| عدد الطالبات الكلي | | | (٤٤٤١) طالبة | | | | | | | | |

ثالثاً- عينة البحث

يقصد بالعينة (sample) :- جزء من مجتمع معني يمثل في خصائصه ذلك المجتمع ، وتستخدم اختصاراً للوقت ، والمال ، والجهد (داوود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ ، ص ٨٧) .

وقد تكونت عينة البحث الحالي من :-

أ. عينة المدارس :-

استخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة هذا البحث ، وقد تم اختيار ثانوية (العدنانية) للبنات التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى بصورة عشوائية .

ب. عينة الطالبات :-

اختارت الباحثة طالبات ثانوية العدنانية للبنات لجميع الصفوف الدراسية كعينة للبحث ، وقد بلغ مجموعهن (٧٧١) طالبة .

ج . عينة البرنامج :-

قامت الباحثة بالخطوات الآتية لاختيار عينة الأسلوب الإرشادي وهي :-

أ- عقدت الباحثة اجتماعاً مع مديرة المدرسة ومعاونتيها (الإدارية وشؤون الطالبات) والمرشدة التربوية للمدرسة لتوضيح أهداف البحث أولاً ، ومن ثم اطلعاهن على التعريف الإجرائي للحرمان العاطفي . وفي نهاية الاجتماع طلبت الباحثة من معاونه شؤون الطالبات تزويدها بقوائم أسماء طالبات الصفوف الدراسية في المدرسة ، ثم قامت بتزويد كل طالبة بنسخة من مقياس الحرمان العاطفي ، وطلبت منهن الإجابة عن فقرات المقياس في الاستمارة المخصصة ، ثم وضع رقم معين خاص بكل طالبة .

ب- تم تصحيح استمارات إجابات الطالبات حيث تم الإبقاء على الطالبة التي حصلت على درجة الوسط الفرضي البالغة (٤٣) درجة فأكثر على مقياس الحرمان العاطفي ، الملحق (٢) ، وقد تراوحت حدود درجات المجموعة العليا على مقياس الحرمان العاطفي ما بين (٦٩-٥٤) وبذلك أصبح عدد الطالبات (٢٠٩) طالبة ، توزعت على صفوف المراحل الدراسية الستة في المدرسة ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

توزيع عينة البحث على الصفوف الدراسية في ثانوية العدنانية للبنات

| ت | الصفوف | عدد الطالبات | عدد الطالبات ذوات | النسبة |
|---|--------|--------------|-------------------|--------|
|---|--------|--------------|-------------------|--------|

| المئوية | الحرمان العاطفي | | | |
|---------|-----------------|-----|------------------------------|---|
| ٤١,٦% | ٦٠ | ١٥٠ | الأول | ١ |
| ٣٥,١% | ٤٣ | ١٥١ | الثاني | ٢ |
| ٣٣,٧% | ٢٧ | ٩١ | الثالث | ٣ |
| ٣٧,٢% | ٢٢ | ٩٨ | الرابع بفرعيه العلمي والأدبي | ٤ |
| ٣٧,٤% | ٢٧ | ١٠١ | الخامس بفرعيه العلمي والأدبي | ٥ |
| ٢٠% | ٣٠ | ١٨٠ | السادس بفرعيه العلمي والأدبي | ٦ |
| ١٠٠% | ٢٠٩ | ٧٧١ | المجموع | |

ومن خلال الجدول (٣) يتضح أن طالبات الصف الأول حصلن على أعلى الدرجات على مقياس الحرمان العاطفي ، وبذلك وقع اختيار الباحثة على الصف الأول عينة للبرنامج .

هـ- اختارت الباحثة (٢٠) طالبة من طالبات الصف الأول من اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس الحرمان العاطفي ، وزعن عشوائيا على مجموعتين هما المجموعة التجريبية (التي تدرت على أسلوب اللعب) والمجموعة الضابطة (لم تتلق أي تدريب) وبواقع (١٠) طالبات في كل مجموعة . والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

توزيع عينة البحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة

| المجموع | المرحلة الأولى | | | المرحلة المجموعة |
|---------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------|
| | الشعبة (ج) | الشعبة (ب) | الشعبة (أ) | |
| ١٠ | ٥ | ٣ | ٢ | التجريبية |
| ١٠ | ٣ | ٥ | ٢ | الضابطة |
| ٢٠ | ٨ | ٨ | ٤ | المجموع |

تكافؤ

رابعاً -
المجموعات

على الرغم من أتباع الباحثة الطريقة العشوائية في توزيع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، إلا أنها حرصت على تكافؤ المجموعتين في متغير واحد فقط وهو ما يأتي:-

- درجات الطالبات على مقياس الحرمان العاطفي قبل بدء التجربة.

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبيية والضابطة في هذا المتغير ، تم استخدام اختبار (مان وتني) (Man –Whitney) إذ كانت القيمة المحسوبة (١٠٠) والقيمة الجدولية (٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

القيم الإحصائية لتكافؤ درجات المجموعتين التجريبيية والضابطة في الاختبار القبلي

| دلالة الفروق | مستوى الدلالة | قيمة U | | المجموعة الضابطة | | المجموعة التجريبيية | | تسلسل الطالبة |
|-------------------|---------------|----------|----------|------------------|--------|---------------------|---------|---------------|
| | | الجدولية | المحسوبة | الرتبة | الدرجة | الرتبة | الدرجة | |
| غير دالة إحصائياً | ٠,٠٥ | ٢٣ | ١٠٠ | ١٠ | ٦١ | ١٩,٥ | ٦٩ | ١ |
| | | | | ٩ | ٦٠ | ١٩,٥ | ٦٩ | ٢ |
| | | | | ٨ | ٥٨ | ١٧,٥ | ٦٨ | ٣ |
| | | | | ٧ | ٥٧ | ١٧,٥ | ٦٨ | ٤ |
| | | | | ٥,٥ | ٥٦ | ١٦ | ٦٦ | ٥ |
| | | | | ٥,٥ | ٥٦ | ١٤,٥ | ٦٥ | ٦ |
| | | | | ٣ | ٥٥ | ١٤,٥ | ٦٥ | ٧ |
| | | | | ٣ | ٥٥ | ١٢,٥ | ٦٤ | ٨ |
| | | | | ٣ | ٥٥ | ١٢,٥ | ٦٤ | ٩ |
| | | | | ١ | ٥٤ | ١١ | ٦٢ | ١٠ |
| | | | | ٥٥ | | ١٥٥ | المجموع | |

خامساً - أدوات البحث :-

بما أن إجراءات البحث تتطلب قياس الحرمان العاطفي وبناء الأسلوب الإرشادي ، فقد قامت الباحثة لتحقيق هدف البحث بالاعتماد على :-

١- مقياس الحرمان العاطفي :-

تبنّت الباحثة مقياس الحرمان العاطفي الذي قامت بأعداده (الصالحي ، ٢٠٠٥) لقياس الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية وكما موضح في الملحق (٢) ، وقامت باستخراج صدقه ، إذ عرضت الباحثة هذا المقياس على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس واختصاص في الإرشاد النفسي، ملحق (٣/أ) ، وفي ضوء آراء الخبراء والمناقشات التي أجريت معهم حصلت نسبة اتفاق (١٠٠ %) على استخدام المقياس ، أصبح المقياس بشكله النهائي كما موضح في الملحق (٢).

وقد تبنّت الباحثة هذا المقياس للأسباب الآتية:-

أ. إن هذا المقياس يعد الوحيد الذي يقيس الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية على حد علم الباحثة .

ب. يعد من المقاييس الحديثة ، إذ تم بناؤه عام ٢٠٠٥ .

ج. إن هذا المقياس تم بناؤه على البيئة العراقية ، وهي البيئة نفسها التي سيطبق عليها البحث الحالي مما يسهل تطبيقه لتتشابه الأفكار والسلوكيات .

د . موافقة الخبراء عليه .

وصف مقياس الحرمان العاطفي :-

أعدت الباحثة الصالحي هذا المقياس في عام (٢٠٠٥) في دراسة دكتوراه ، يتكون هذا المقياس من (٨٦) فقرة يجاب عنها بأختيار أحد البدائل الموجودة أمام كل فقرة وهي (نعم) و (لا) وتحسب الدرجة عن كل فقرات المقياس ، لذلك فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (٨٦) ، وأقل درجة هي (صفر) ، هذا وبلغ المتوسط النظري للمقياس (٤٣) . إذ عدّ هذا الوسط نقطة القطع عند موازنة الوسط التطبيقي مع المتوسط الفرضي للحكم على عينة البحث إذا كانت تتمتع بسلوك الحرمان العاطفي أم لا .

واستكمالاً لمتطلبات الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس ، قامت معدة المقياس باستخراجها للتأكد من صحة المقياس وهي :-

أ. استخراج القوة التمييزية للمقياس بطريقة علاقة الفقرة بالدرجة الكلية .

ب. صدق الأداة : تم استخراج الصدق بأكثر من طريقة وهي صدق المحتوى وصدق البناء .

ج. ثبات المقياس : تم أستخراج ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار وكان معامل الثبات

(٠,٧٩)

د . مفتاح تصحيح المقياس : لقد أعطيت الدرجة (١) للبديل نعم و(صفر) للبديل لا .

إجراءات الباحثة في التحقق من صدق وثبات مقياس الحرمان العاطفي :

بما أن الأداة التي تم إعدادها لقياس الحرمان العاطفي كانت معدة لطالبات المرحلة الثانوية ، لذا قامت الباحثة بأستخراج الصدق والثبات وكالآتي :-

أ . الصدق الظاهري

يعد الصدق من المقومات الأساسية التي ينبغي أن تتوفر في أداة البحث كونه يعد المحدد الأساسي لعملية القياس اللاحقة بأكملها ، فأداتا البحث تعد صادقة عندما تقيس ما وضعت لقياسه (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٣٩) فقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت الباحثة فقراته على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس إذ حصلت على نسبة (١٠٠%) على استخدامه وكما موضح في ملحق (٣) .

ب . الثبات

تعتمد صحة المقياس على مدى ثبات نتائجه (السيد ، ١٩٧١ ، ص ٤١٣) إذ كان يراد بثبات المقياس مدى الدقة ، والاتساق في أداء الأفراد ، والاستقرار في النتائج إذا ما تم تطبيقه مرتين (Barron,1981,p.418) ، وأن الثبات يعني أيضاً الاختبار موثوق به ونعتمد عليه (الطاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٦٤) فالهدف من حساب الثبات هو تحديد أخطاء المقياس ، وإيجاد طرق تقلل من هذه الأخطاء (Murphy,1988,p.63) ، فهو يعطي الاتساق في فقرات المقياس في قياس ما وضعت لقياسه بصورة منتظمة (الخطيب ، ١٩٨٧ ، ص ٥٠) .

وقد قامت الباحثة بإيجاد الثبات عن طريق :-

إعادة الاختبار :

قامت الباحثة بأستخراج ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس لمرة ثانية على عينة البحث ، إذ إن الثبات يعني درجة الفرد سوف تكون نفسها في ظل ظروف مختلفة تماماً . (Mehrens,1984,p.267) وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني (١٤) يوماً ، حيث أشار (آدمز) (Adams) إلى أن طول المدة بين التطبيق الأول للأداة والتطبيق الثاني لها يجب أن لا يكون أكثر من أسبوعين (Adams,1964,p.85) .

حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالبة أختيروا عشوائيا من ثانوية (فاطمة) للبنات ، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين ، واستخدم معامل ارتباط

بيرسون بين مجموعتين درجات التطبيق الأول والثاني ، أتضح أن معامل ثبات المقياس كانت (٠,٨٨) ويمكن القول أن قيمة معامل الثبات هذه تعد جيدة بالمنظور العام للتقويم ودلالات معامل الارتباط (جابر ، ١٩٧٣، ص ٣١١) (عيسوي ، ١٩٧٤، ص ٥٨) ، كما إن معامل الارتباط العالي بطريقة إعادة الاختبار يعطينا دلالة على استقرار إجابة الأفراد (داود ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٤) .

٢. بناء الأسلوب الإرشادي :-

لتحقيق هدف البحث المتمثل بالتعرف على أثر الإرشاد باللعب في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية ، لابد من بناء أسلوب إرشادي قائم على اللعب والذي قدم بوسيلة التدريب الرياضي ، وقد أتمدت الباحثة إستراتيجية الأسلوب الإرشادي التي وضعها (روتر ، ١٩٥٤) ، وبحسب ما تطرقت لها الباحثة في الإطار النظري . وقد تحدد البرنامج بالمكونات الآتية:-

أولاً: خطوات بناء برنامج التدريب الرياضي

أتبعت الباحثة في بناء برنامج التدريب الرياضي الخطوات الآتية :-

١. تحديد حاجات الطالبات :-

تعد الخطوة الأساسية في عملية التخطيط ، فعند التخطيط لتدريب أفراد المجموعة الإرشادية لابد من مراعاة حاجاتهم وميولهم وقدراتهم (Harold,1969,p.593) لان فهم حاجات أفراد المجموعة الإرشادية تساعد المرشدة على أستغلالها في تصميم برنامج التدريب الرياضي الناجح (السيد، ١٩٨٩، ص ١٥٩) وبناءاً على تلك الحاجات سيتم تحديد الاتجاه الذي سيتبعه البرنامج ونوع الخدمات المطلوبة ، والاستفادة من ذلك في عملية التقويم (الدوسري ، ١٩٨٤، ص ٢٤٣) . لذا قامت الباحثة بتحديد حاجات الطالبات نوات الحرمان العاطفي عن طريق جمع المعلومات كالاتي :-

أ. توجيه أستبيان أستطلاعي إلى عينة من المرشدات التربويات في المدارس الثانوية تكونت من (٩) مرشدات يعملن في المدارس الثانوية المشمولة بالإرشاد التربوي في مركز محافظة ديالى لغرض تحديد المشكلات التي تعاني منها الطالبات نوات الحرمان العاطفي في البيئة المدرسية ، ملحق (٤) لغرض تحديد ما يقابلها من حاجات إرشادية سيضطلع بها الأسلوب الإرشادي ، وفي ضوء ذلك تم اختيار المشكلات التي أتفق (٩٠%) من المرشدات على أنها مشكلات حادة ، وهذه المشكلات هي:-

- ١- الاضطراب الانفعالي.
 - ٢- عدم الثقة بالنفس.
 - ٣- عدم التوافق الاجتماعي والنفسي.
 - ٤- ضعف الأهتمام بالدراسة .
 - ٥- قلة المشاركة في الأنشطة المدرسية غير الصفية .
 - ٦- العلاقات السلبية مع الأقران .
 - ٧- قلة الالتزام بالتعليمات والأنظمة المدرسية .
 - ٨- عدم وضوح أهداف الحياة .
 - ٩- الشعور بالإحباط .
 - ١٠- ضعف الانتظام في الدوام .
 - ١١- ضعف اتخاذ القرارات .
 - ١٢- عدم أستخدام التفكير العلمي في حل المشكلات.
- ب . قامت الباحثة بالاتصال بالمصادر الأخرى للتعرف على حاجات أفراد المجموعة الارشادية مثل الأشخاص (كإدارة المدرسة، والمدرسات) .
- ج . قامت الباحثة بأعداد قائمة بالحاجات الإرشادية التي تم الحصول عليها من الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) ، فضلاً عن تحليل فقرات مقياس الحرمان العاطفي في المقياس إلى عناصرها ، وقد تم عرض قائمة الحاجات التي بلغ عددها (١٦) حاجة ، ملحق (٥) على نخبه من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والتربية الرياضية ، ملحق (٣ / ب).

٢. رسم وتحديد الأهداف العامة للبرنامج:- Program Goals

- قامت الباحثة في ضوء الحاجات التي توصلت إليها بتحديد الأهداف العامة المراد تحقيقها في البرنامج ، وقد أخذت الباحثة بنظر الاعتبار بعض الأسس المهمة عند صياغة الأهداف العامة للبرنامج وكآلاتي :-
- أ. أرتباطها بأهداف البرنامج وبإشباع حاجات الطالبات ذوات الحرمان العاطفي اللواتي سيتم التعامل معهن .
- ب. مراعاة سن المجموعة المراد التعامل معهن.

- ج. الميزانية (الإمكانات المادية المتاحة لتحقيق الأهداف) .
د . درجة التنظيم.
هـ . توفير المدربة الكفاء.

وفي ضوء الأسس التي تبنتها الباحثة في تحديد الأهداف العامة، قامت الباحثة بصياغة الأهداف العامة للبرنامج والبالغ عددها (١٨) هدفا تم عرضها على نخبة من الخبراء المتخصصين في هذا المجال ، ملحق (٣/ ب) وقد بلغ عدد الأهداف العامة في صورتها النهائية (١٨) هدفا، ملحق (٥) .

٣. رسم وتحديد الأهداف الخاصة والسلوكية للبرنامج

قامت الباحثة بترجمة الأهداف العامة إلى أغراض خاصة وسلوكية تم تحديدها على وفق المشكلات والسلوكيات التي سيضطلع بمعالجتها بالأسلوب الإرشادي وفق وسيلة التدريب الرياضي المتبعة في البحث. وقد أحتوى برنامج التدريب الرياضي على مجموعة من الأهداف الرياضية والتي تهدف إلى تنظيم اللعبة فقط دون التركيز على اكساب الطالبات ذوات الحرمان العاطفي إتقان لعبة ما ، ملحق (٥) .

٤. تشكيل برنامج التدريب الرياضي

أن الغرض من هذه المرحلة هو جمع كل الأفكار السابقة المتعلقة بالحاجات والخبرات والأهداف والأنشطة المتنوعة ضمن إطار موحد تحدد بموجبه الخطوات العملية الواجب أتباعها ، وقد أخذت الباحثة بنظر الاعتبار عند وضع البرنامج للطالبات أموراً مهمة منها ملائمة البرنامج للمرحلة العمرية وميول الطالبات ، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية المتاحة في المدرسة ، وبعد إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال كدراسة (Violak,1978) ودراسة (Charles,1974) ودراسة (صادق ، ١٩٩٩) وفي ضوء ذلك تم تحديد محتويات برنامج التدريب الرياضي وقد أشتمل على النواحي الآتية:-

أ. الوحدة التدريبية.

ب. الحاجات.

- ت. الأهداف العامة.
- ث. الأهداف الخاصة .
- ج . الأهداف السلوكية.
- ح . الأدوات.
- خ . طريقة التنفيذ (التطبيق) . ملحق (٥) .
- د . التقويم البنائي .

ولغرض تحقيق أهداف برنامج التدريب الرياضي ، قامت الباحثة ببناء مجموعة من الوحدات التدريبية الترويحية بلغ عددها (١٦) وحدة تدريبية موزعة على (٩) أسابيع وبمعدل (٢) وحدة في الأسبوع ، وبلغت مدة الوحدة التدريبية الواحدة (٤٥) دقيقة ، امتدت للفترة من (٩ / ١١ / ٢٠١٠ ولغاية ١٥ / ١ / ٢٠١١) ، واشتملت الوحدة التدريبية على الأجزاء الآتية :-

❖ الجزء التمهيدي :- ويتكون من :-

أ . الإحماء العام .

ب. الإحماء الخاص.

❖ الجزء الرئيسي :- ويتكون من :-

أ. النشاط التعليمي .

ب. النشاط التطبيقي .

❖ الجزء الختامي :- ويتكون من تمارين الاسترخاء . والملحق (٥) يوضح ذلك .

ويتخلل هذه الإجراءات بعض الحركات المفاجئة ، وهي (حركات حرة بسيطة وسريعة ، وتروح النفس والجسم من عناء العمل الشكلي أو العمل العضلي العنيف) (صالح ، ١٩٧١ ، ص ٥٤) ، فضلاً عن احتوائها على بعض الألعاب الصغيرة ، وهي مجموعات متعددة من ألعاب الجري والأدوات وألعاب اللياقة البدنية ، وتتميز بطابع السرور والتنافس مع مرونة في قواعدها وقلة أدواتها وسهولة ممارستها وتكرارها عقب بعض الإيضاحات البسيطة ، كما في ألعاب الجري كالسباقات وألعاب الكرات كما في الرمي والقذف والتصويب وألعاب القوة والشد مثل الدفع والسحب ، وبذلك عدت الألعاب الصغيرة وسيلة تربوية وتعليمية وترويحية تهدف الى تنمية وتطوير قدرات الفرد الوظيفية والبدنية والنفسية (خطاب ، ب ت ، ص ١٣٧) .

كما تخللت أجزاء الوحدة التدريبية بعض الألعاب الكبيرة ، وهي تلك الأنشطة الحركية التي تتميز بالطابع التنافسي الذي يرتبط بارتفاع مستوى الأداء ، وبذلك يتدرج برنامج التدريب الرياضي

الترويجي من السهل الى الصعب ، وتمارس هذه الألعاب على شكل منافسات لكي تسهم في إشغال وقت الفراغ وفي تكوين شخصية الطالبة (خطاب ، ب ت ، ص ١٣٩) . وكذلك يحتوي تصميم الوحدة التدريبية على توزيع الوقت بين أجزاء الوحدة ، والشرح ، والأدوات المستخدمة والتشكيلات . وكما موضح في مثال الجلسة الثانية ووحدتها التدريبية الأولى .

مدة الوحدة : (٤٥) دقيقة

الجلسة (٢) (الوحدة التدريبية الأولى)

الموضوع :- الإتزان الانفعالي .

الهدف العام :- تنمية الاتزان الانفعالي وتدريب أفراد المجموعة الإرشادية على ضبط أنفسهم من خلال

تطبيق برنامج التدريب الرياضي .

| الشهر | الحاجات المرتبطة بالموضوع | الأهداف الخاصة | الأهداف السلوكية | الأدوات | طريقة التطبيق (التنفيذ) | التقويم البنائي |
|-------|---------------------------|----------------|------------------|---------|---------------------------|-----------------|
|-------|---------------------------|----------------|------------------|---------|---------------------------|-----------------|

| الأول | ١. مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية في السيطرة على انفعالاتهم والتحكم بها. | ٢. الموازنة بين الاستجابات الانفعالية ومواقف الحياة. | ١. التخلص من الحساسية الانفعالية الزائدة لدى أفراد المجموعة الإرشادية من خلال تعزيز الثقة بأنفسهم . | ٢. تحقيق النمو الانفعالي لدى أفراد المجموعة الإرشادية عن طريق الألعاب الرياضية والنشاطات المختلفة وتنمية الميول والهوايات وتنظيم الوقت . | ٣. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على ضبط أنفسهم أثناء التدريب الرياضي وخلال مواقف الحياة الأخرى لتحقيق نضجهم الانفعالي | كرة يد عصا | استخدام أسلوب الإرشاد اللفظي المباشر والمدمج بالتحفيز اللفظي الإيجابي أثناء اللعب | ١. تسأل المرشدة هل يأخذ البرنامج بنظر الاعتبار ميول أفراد المجموعة الإرشادية وحاجاتهم وقدراتهم ؟ | ٢. هل البرنامج والنشاط يحرر رغبات أساسية مثل المتعة وخلق الاتزان الانفعالي ؟ | ٣. تحديد الايجابيات والسلبيات في الجلسة | ٤. تطلب المرشدة من أفراد المجموعة الإرشادية تقييم أنفسهم ومدى استفادتهم من الجلسة | ٥. توجيه سؤال الى أفراد المجموعة الإرشادية عن مفهوم الانفعال والأساليب التي تؤدي الى خفض مستوى الانفعال |
|-------|---|--|--|--|---|---------------|---|--|--|---|---|---|
| | | | ١- أن تضبط الطالبة نفسها في أثناء التدريب الرياضي . | | | | | | | | | |
| | | | ٢- أن تطور الطالبة قدراتها على تهدئة النفس من خلال الأنشطة البدنية كالعاب . | | | | | | | | | |
| | | | ٣- أن تسترخي الطالبة بمصاحبة الموسيقى للتخلص من التوتر العصبي في أثناء اللعب الرياضي . | | | | | | | | | |
| | | | ٤- أن تحدد الطالبة طبيعة مشاعرها وأحاسيسها وتعبير عنها بطريقة مقبولة اجتماعيا في أثناء التدريب الرياضي . | | | | | | | | | |
| | | | ٥- أن تشعر الطالبة بالتوافق الاجتماعي المدرسي والنفسي ضمن المجموعة في أثناء الجلسة الإرشادية (الألعاب الترويحية) . | | | | | | | | | |
| | | | ٦- أن تتقبل الخسارة بروح رياضية . | | | | | | | | | |
| | | | ٧- أن ترمي وتلقف الكرة بشكل جيد . | | | | | | | | | |

((أنموذج لوحدة تدريبية تروحية))

الشهر الأول
الوحدة التدريبية الأولى

| أجزاء الوحدة | الوقت | الشرح | الأدوات | التشكيلات | الملاحظات |
|--------------|-------|-------|---------|-----------|-----------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|-----------------------------------|--|--|--|
| <p>يتم التأكيد على :- ١- رمي الكرة باليدين للأعلى أمام الجسم واللقف باليدين (شكل ١)</p>  | <p>نسق XXX نسق XXX نسق XXX نسق XXX حر</p> | | <p>وقوف -- < سير -- < هرولة -- < دوران الذراعين -- < ضرب القدمين بالورك -- < السير -- < ضغط الجذع أماما مع لمس الأرض -- < هرولة -- < مرجحة الذراعين خلفا وثنى الركبتين وثنى الجذع للخلف . -- < السير -- < الهرولة -- < القفز على الأمشاط -- < تمارين تنفسية . - (وقوف ، فتحا) ثني الذراعين مع قتل الجذع للجانب . - (وقوف ، فتحا) ثني الذراعين ومدّها عاليا وثنى الركبتين . - (وقوف) قتل الرقبة يمين - أمام ثم يسار وإمام . - (الانبطاح مع تشابك اليدين خلف الظهر) ضغط الجذع خلفا - قلب الفرقة : عند الإشارة تدور المدربة بقفزة للخلف وتهول الباقيات للوقوف خلفها .</p> | <p>٥ د ٥ د ٥ د</p> | <p>الجزء التمهيدي الإحماء العام الإحماء الخاص تمارين بدنية حركة مفاجأة</p> |
| <p>٢- رمي الكرة باليدين للأعلى أمام الجسم واللقف بيد واحدة (شكل ٢)</p>  | <p>XXXXX x x x x حر</p> | <p>كرة يد عصا</p> | <p>- تعليم لعبة (رمي ولقف الكرة) . سباق التتابع بين المجموعتين وذلك باستخدام العصا .</p> | <p>١٠ د ٥ د</p> | <p>الجزء رئيسي نشاط تعليمي لعبة صغيرة</p> |
| <p>٣- رمي الكرة بيد واحدة للأعلى أمام الجسم واللقف باليد الأخرى (شكل ٣)</p>  | <p>حر</p> | <p>كرات اليد عصا</p> | <p>١ . فرقة تمارس اللعبة التعليمية (رمي ولقف الكرة) . ٢ . فرقة اخرى تمارس تطوير لياقة بدنية (ثني الذراعين (.....) ٣ . فرقة تمارس لعبة سابقة. (قلب الفرقة) (عند الاشارة (.....) ٤ . فرقة تمارس نشاط ترويحي او فعالية سابقة. (سباق التتابع)</p> | <p>٥ د ٥ د</p> | <p>النشاط التطبيقي لعبة صغيرة</p> |
| <p>٣- رمي الكرة بيد واحدة للأعلى أمام الجسم واللقف باليد الأخرى (شكل ٣)</p>  | <p>○ حر</p> | <p>كرة يد</p> | <p>لعبة صيد الحمام : نطلب من أفراد المجموعة الارشادية تشكيل دائرة ثم ادخال طالبة او طالبتين داخل الدائرة لغرض صيدهن بالكرة او الكرات ، شرط ان يكون الضرب اسفل الحزام ومن وراء خط الدائرة تمارين الاسترخاء :- الاستلقاء على الظهر - اغماض العينين - التنفس العميق ثم الزفير العميق - مع استرخاء</p> | <p>٥ د ٥ د</p> | <p>لعبة صغيرة الجزء الختامي</p> |

| | | | | |
|---|--|--|-------------------------------------|--|
| <p>٤ - رمي الكرة من المرجحة البندولية بالذراع خلفا (شكل ٤)</p>  | | | عضلات الجسم ثم أداء تحية الانصراف . | |
|---|--|--|-------------------------------------|--|

إدارة الجلسات الإرشادية :-

نموذج الجلسة السابقة (الوحدة التدريبية) :-

في هذه الجلسة حدد التفكير في حل مشكلة (الاتزان الانفعالي) استهدفت تدريب أفراد

المجموعة الإرشادية على تنمية الاتزان الانفعالي من خلال تطبيق برنامج التدريب الرياضي .

تم تدريب أفراد المجموعة على وفق الخطوات الآتية :-

أفراد المجموعة الإرشادية :- يجلسن في غرفة (قاعة دراسية) قبل بدء الجلسة لعقد لقاء مع المرشدة .

المرشدة :- أهلاً وسهلاً بكم في هذه الجلسة .

١. تقدم التعليمات ، يقصد بها وصف اللعبة للمتدربة وكيفية أداءها فضلاً عن أهمية اكتسابها والنتائج الايجابية المترتبة على إتقانها .

٢. سبق أن تحدثنا أليكم حول الجلسات الإرشادية الأخرى ، واليوم سوف نبدأ بموضوع جديد ، حيث سنتحدث عن الوحدة التدريبية السابقة ، وقبل ذهابكن الى ساحة التدريب ، نود أن نعلمكن بأنه لا بد من مراعاة ما يأتي :-

أ. الالتزام بالتعليمات والأنظمة ، وخاصة قوانين التدريب الرياضي والألعاب التي سوف تمارسناها.

ب. الانطلاق والعفوية في أداء التدريبات أمر مستحسن .

٣. أن الهدف من الجلسة الحالية هو تنمية الاتزان الانفعالي لديكن من خلال تطبيق برنامج التدريب الرياضي ، ويحدث ذلك من خلال تدريبكن على ضبط أنفسكن أثناء التدريب الرياضي وخلال مواقف الحياة المختلفة ، فضلاً عن تخليصكن من الحساسية الانفعالية الزائدة باستخدام تعزيز الثقة بأنفسكن ، كما تهدف الجلسة الى تحقيق النمو الانفعالي عن طريق الألعاب الرياضية والنشاطات المختلفة وتنمية الهوايات وتنظيم الوقت ، فضلاً عن ذلك أن الأنشطة الرياضية توفر لكن العديد من المواقف التي تساعد على الاتزان الانفعالي وخلق سلوكيات اجتماعية مرغوبة ، كأحترام شخصية الطالبة في أثناء اللعب ، وأن تستخدم لغة مهذبة في كل المواقف ، وأن تتقبل نقد المدربة أو المدرسة ، وأن تحترم الأنظمة والتعليمات وقوانين اللعبة والمدرسة ، وأن تشعر بالتوافق النفسي والمدرسي ضمن المجموعة الارشادية أو في الجو المدرسي ، وهذا لا يعني إن لديكن سلوكاً خاطئاً ، بل هناك بعض الأمور التي تستدعي تنمية الاتزان الانفعالي من أجل التوافق النفسي والسلوكي .

٤. يتم التدريب على فقرة التعليمات لأنه لا يجوز إعطاء التفاصيل أثناء التدريب ، سوى إعطاء بعض الفقرات أو الكلمات المتفق عليها ، مثل (التعليمات) أو (السلوك الخاطئ) أو (انتباه) .

٥. سوف احضر الى ساحة التدريب لملاحظة أداءكن وعند قيامكن بفعل مخالف للتعليمات سوف أنبهكن بكلمة واحدة لكل مرة تقومون بالخطأ ، مثلاً :-

الطالبة (سوزان) :- تضرب كرة اليد بقدمها في ساحة الخصم لتسجيل هدف بدلاً من يدها .
المرشدة - تنادي (التعليمات) .

٦. سوف يكون هناك تعزيز ايجابي يقدم للطالبة فيما اذا حصل انخفاض في الحرمان العاطفي ، فالمرشدة تقدم تعزيزاً ايجابياً ذو قيمة معنوية لدى أفراد المجموعة الارشادية ، حيث تحقق لهم هدفاً أو تشبع حاجة ما ، فكلما قامت الطالبة بأداء سلوك مناسب أو عدلت سلوكها الخاطئ تقدم لها المرشدة التعزيز اللفظي المباشر والمناسب لهذا السلوك .

٧. سوف يحصل لدى الطالبة تقدم ملحوظ ، وفي حالة بقاء بعض الأخطاء يتم إعادة التدريب مرة أخرى .

٨. عليكم أن تأخذوا بنظر الاعتبار بعض الأمور ، منها الجانب الإنساني بغض النظر عن علاقتك بذلك الشخص وكرهيتك له ، يجب (تجنب إيذاء الآخرين) و (الابتعاد عن التمرد) و (الابتعاد عن السلوك الخاطئ) ، ولا بد أن تكوني محبوبة من قبل الجماعة التي قامت بتكليفك بأداء هذه المهمة ، علماً إن هناك العديد من المتفرجين بإمكانهم أن يرصدوا السلوك الخاطئ . لذا لا بد من العمل بدقة على وفق التعليمات لأن الدرجات تعطى على حسن تطبيقك للتعليمات ، لذا يرجى ملاحظة ذلك ، والآن نذهب معاً الى ساحة التدريب الرياضي لتطبيق الوحدة التدريبية (الجلسة الإرشادية) .

وفيما يأتي وصفاً لأحدى الجلسات موضعاً فيها كيفية استخدام الأسلوب الذي تم استعراضه سابقاً :-

- أفراد المجموعة الارشادية :- يشكلون صفّاً واحداً ويشكل نسق أمام المدربة .

- المرشدة :- تستفسر عن صحة أفراد المجموعة الارشادية في حالة المرض أو الغياب .

- أفراد المجموعة الارشادية :- نحن بحالة جيدة ولا يوجد غائب .

- المرشدة :- تقف في إحدى جوانب ساحة التدريب الرياضي لملاحظة سلوك أفراد المجموعة الارشادية بصورة مباشرة ، ثم تطلب من المدربة المباشرة في تنفيذ أجزاء الوحدة التدريبية .

- المدربة :- تنفذ (الجزء التمهيدي) من الوحدة التدريبية والذي يتكون من جزأين هما :-

١. الأحماء العام :- ويتضمن (سير-- < هرولة -- < دوران الذراعين -- <

ضرب القدمين بالورك -- < السير -- < ضغط الجذع أماما

مع لمس الأرض -- < هرولة -- < مرجحة الذراعين خلفا

وثني الركبتين وثني الجذع للخلف -- < السير -- < الهرولة
القفز على الامشاط -- < تمارين تنفسية.

- أفراد المجموعة الإرشادية :- ينفذ الإحماء العام مع إيعازات المدربة وحركاتها أظهرت أفراد
المجموعة الإرشادية التزاماً عالياً في أداء الحركات ، باستثناء الطالبة (سوزان)
حيث أظهرت تكراراً في السلوك الخاطئ عندما قامت بأداء حركات (ضرب
القدمين بالورك) حيث قامت بركل زميلتها التي إمامها بقدمها .

- المرشدة :- تنادي (التعليمات) .

- المدربة :- تعيد التمرين .

- أفراد المجموعة الإرشادية :- ينفذ الحركات حسب التعليمات وطبقاً لأيعازات المدربة
وحركاتها .

- المرشدة :- تنادي (أحسنتم جميعاً لحسن أدائكن للتمرين) .

- المدربة :- تنفذ الجزء الثاني من الجزء التمهيدي وهو :-

٢. الأحماء الخاص (تمارين بدنية) وتتضمن :-

أ. (وقوف ، فتحاً) ثني الذراعين مع قتل الجذع للجانب .

ب. (وقوف ، فتحاً) ثني الذراعين ومدّها عالياً وثني

الركبتين .

ج. (وقوف) دوران الرقبة يمين أمام - ثم يسار أمام

د. (الانبطاح مع تشابك اليدين خلف الظهر) ضغط الجذع

خلفاً .

قامت المدربة بتطبيق الفقرة (أ) من التمارين البدنية أمام أفراد المجموعة الإرشادية ، ثم طلبت
تنفيذها من قبلهن .

- أفراد المجموعة الإرشادية :- ينفذ تمارين الفقرة (أ) بدقة والتزام عالي وبحسب إيعازات
المدربة .

- المرشدة :- تنادي (أشركن جميعاً لأداءكن العالي للتمرين) .

- المدربة :- تنفذ الفقرة (ب) من التمارين البدنية أمام أفراد المجموعة الإرشادية ، ثم تخرج

(اثنتين) من أفراد المجموعة الإرشادية (كأنموذج) لتطبيق التمرين أمام

المجموعة ، وخلال تطبيق النموذج للتمرين أظهرت الطالبة (سوزان) تكراراً في

السلوك الخاطيء ، حيث أظهرت السخرية من أداء الأنموذج وذلك بإطلاق عبارات تدل على السخرية .

- المرشدة :- تنادي (التعليمات) .

- المدرية :- تعيد التمرين .

- أفراد المجموعة الارشادية :- ينفذن تمارين الفقرة (ب) بدقة مع ضبط عالي للتعليمات .

- المرشدة :- تصفق بيديها ، وتنادي (أحسنن يا عزيزاتي) .

- المدرية :- تنفذ تمارين الفقرة (ج) من التمارين البدنية أمام أفراد المجموعة الارشادية ، ثم تطلب منهن تنفيذها .

- أفراد المجموعة الارشادية :- ينفذن تمارين الفقرة (ج) بدقة وبألتزام عالي وبحسب إيعازات المدرية .

- المرشدة :- تنادي (سددت أفعالكن جميعاً لأداءكن الجيد و ألتزامكن العالي) .

- المدرية :- تنفذ تمارين الفقرة (د) من التمارين البدنية أمام أفراد المجموعة الارشادية ، وخلال شرح المدرية للتمرين أبدت المسترشدتين (يارا) و (سارة) تكراراً في السلوك

الخاطيء ، حيث قمن بالضرب فيما بينهن بالأيدي أثناء ضغط الجذع للخلف .

- المرشدة :- تنادي (التعليمات) .

- المدرية :- تعيد التمرين (شرحاً وحركة) ، ثم تطلب تنفيذها من أفراد المجموعة الارشادية .

- أفراد المجموعة الارشادية :- ينفذن تمارين الفقرة (د) بفاعلية وبنجاح مع ألتزام عالي بالتعليمات .

- المرشدة : تنادي (أشكركن جميعاً لحسن إصغائكن للمدرية ولأدائكن العالي للتمرين) . ثم تطلب منهن أن يصفقن لأنفسهن .

- المدرية :- تنفذ الحركة المفاجأة وهي :- قلب الفرقة : عند الإشارة تدور المدرية بقفزة للخلف وتهرول الباقيات للوقوف خلفها .

- أفراد المجموعة الارشادية :- ينفذن اللعبة ، مع ظهور تكرار السلوك الخاطيء ، حيث ظهرت حالات الدفع والاحتكاك والاعاقة فيما بين أفراد المجموعة الارشادية ، عند تشكيلهن صفّاً واحداً خلف المدرية .

- المرشدة :- تنادي (التعليمات) .

- المدرية :- تعيد الحركة .

- أفراد المجموعة الإرشادية :- ينفذن اللعبة بدافعية عالية ، بأستثناء الطالبتين (يارا) و (سوزان) حيث أظهرتا سلوكاً خاطئاً كالدفك والاحتكاك والاعاقة .
- المرشدة :- تنادي (التعليمات) .
- المدربة :- تعيد اللعبة .
- أفراد المجموعة الإرشادية :- ينفذن اللعبة ، مع ظهور سلوك خاطئ من قبل الطالبة (سارة) حيث تلفظت بكلام بذيء .
- المرشدة :- تنادي (التعليمات) .
- المدربة :- تعيد اللعبة .
- أفراد المجموعة الإرشادية :- ينفذن اللعبة بالتزام عالي جميعهن .
- المرشدة :- تنادي (بارك الله فيكن جميعكن لحسن تصرفكن في اللعبة) .
- المدربة :- تنفذ (الجزء الرئيسي) والذي يتكون من جزأين هما :-

١. النشاط التعليمي :- ويتضمن :- شرح وتوضيح تعليمات لعبة (رمي ولقف

الكرة) ، ثم تقوم المدربة بتطبيق اللعبة بنفسها أمام أفراد المجموعة الإرشادية ، وخلال شرح المدربة للعبة ، أظهرت الطالبة (وفاء) سلوكاً خاطئاً ، حيث كانت تضرب زميلتها التي بجانبها .

- المرشدة :- تنادي (التعليمات) .
- المدربة :- تعيد شرح اللعبة ، ثم تخرج (اثنتين) من أفراد المجموعة الإرشادية كأنموذج لتطبيق اللعبة أمام المجموعة ، ثم تطلب من الجميع تنفيذها .
- أفراد المجموعة الإرشادية :- يصغين باهتمام الى شرح المدربة ، ويلاحظن عن كثب تطبيق اللعبة من قبل (الأنموذج) .
- المرشدة :- تطلب من أفراد المجموعة الإرشادية أن يصفقن بقوة لأداء (الأنموذج) ، كما تنادي (وفتن للخير لحسن إصغاءكن للمدربة ولمتابعكن باهتمام لأداء الأنموذج) .
- المدربة :- تنفذ الجزء الثاني من الجزء الرئيسي وهو :-

٢. النشاط التطبيقي :- حيث تقسم أفراد المجموعة الإرشادية على أربع مجموعات

حسب ميولهن ورغباتهن لتطبيق المهارات وبشكل حر ، والمجموعات هي :-

- أ. فرقة تمارس اللعبة التعليمية (رمي ولقف الكرة).
- ب. فرقة اخرى تمارس تطوير لياقة بدنية (ضغط الجذع خلفاً بوضع الانبطاح مع تشابك اليدين خلف الظهر) .
- ج. فرقة تمارس لعبة سابقة (عند الإشارة تدور الطالبة بقفزة للخلف وتهرول الباقيات للوقوف خلفها) .
- د . فرقة تمارس نشاط ترويحي او فعالية سابقة (سباق

التتابع بين طالبتين باستخدام العصا)

- المرشدة :- تلاحظ أداء المجموعات الأربع لرصد السلوك الخاطئ الذي قد يظهر لدى أي فرقة عند أدائهن للعبة التي يزاولنها ، ومن خلال ملاحظاتها ترصد المرشدة سلوكاً خاطئاً عند الفرقة (الثانية) والتي كانت تمارس تمارين تطوير اللياقة البدنية (القوة) ، حيث خالفت الطالبتين (سلوى) و (ناهدة) شروط تطبيق التمارين من خلال مخالفتها لتوجيهات أفراد المجموعة ، حيث قامت بالانبطاح بدون تشابك اليدين خلف الظهر .

- المرشدة :- تنادي (الفرقة الثانية - التعليمات) أما المجموعات الثلاث الباقية (أحسنتن جميعاً لأدائكن الناجح للتمرين) .

- المدربة :- تطلب من المجموعة (الثالثة) إعادة تطبيق اللعبة مع الالتزام العالي بالتعليمات .

- المرشدة :- تنادي (المجموعة الثالثة - أشركن لحسن تصرفاتكن أثناء اللعبة) .

- المدربة :- تقوم بتنفيذ الجزء الثاني من النشاط التطبيقي وهو لعبة صغيرة (سباق التتابع) ، حيث تقوم المدربة بشرح تعليمات اللعبة (السباق) وتوزع (عصا) على كل مجموعة من المجموعات الأربع ، وتقوم أفراد المجموعة الارشادية بالانطلاق من خط البداية والدوران حول ساحة التدريب الرياضي وتسليم (العصا) الى طالبة أخرى وهكذا الى أن ينتهي السباق .

- أفراد المجموعة الارشادية :- ينفذن السباق بدافعية عالية . باستثناء (الفرقة الأولى)

- المرشدة :- تلاحظ أداء المجموعات الاربع لرصد السلوك الخاطئ الذي قد يظهر لدى أي فرقة عند أدائهن للمهارات التي يزاولنها ، ومن خلال ملاحظاتها ترصد المرشدة سلوكاً خاطئاً عند الفرقة (الأولى) حيث أظهرت الطالبة (سوزان) سلوكاً خاطئاً بدفعها لزميلتها من (الفرقة الثانية) .

- المرشدة :- تنادي (الفرقة الأولى - التعليمات) أما المجموعات الثلاثة الباقية (أحسنتن جميعاً لأدائن الناجح للتمرين) .

- المدربة :- تطلب من المجموعة (الأولى) اعادة تطبيق اللعبة مع الالتزام العالي بالتعليمات .

- المرشدة :- تنادي (المجموعة الأولى - اشكرن لحسن تصرفاتكن اثناء اللعبة) .

- المدربة :- تنفذ (الجزء الختامي) ويتضمن :-

أ. اللعبة الصغيرة :- وهي (صيد الحمام) :-

تقوم المدربة بتوضيح شروط اللعبة ، وهي وضع طالبة او طالبتين في وسط الدائرة لأصطيادهن من قبل أعضاء المجموعة اللاتي يقفن خارج محيط الدائرة ، وأكدت المدربة على الالتزام بشروط اللعبة وهي ان يكون الضرب من اسفل الحزام باتجاه القدمين ، وأن يكون الضرب من خارج محيط الدائرة ، ومن خلال شروط المدربة لوحظ ان الطالبة (سعاد) تتوعد بأيذاء رفيقاتها أثناء صيدهن .

- المرشدة :- تنادي (التعليمات) .

- المدربة :- تعيد شرح اللعبة مؤكدة شروطها ، ثم تطلب تنفيذها .

- أفراد المجموعة الارشادية :- ينفذن اللعبة بالالتزام عالي باستثناء الطالبة (لين) حيث قامت

بسلوك خاطئ ارتسم على وجهها ، أذ بدأت بضرب رفيقاتها بقوة من داخل الدائرة متجاوزة الخط عدة أمتار ، والضرب بقوة باتجاه منطقة رأس زميلتها عند صيدها .

- المرشدة :- تنادي (التعليمات) .

- المدربة :- تعيد اللعبة مؤكدة على شروطها .

- أفراد المجموعة الارشادية :- طبقن اللعبة بطريقة تدل على الدافعية في انجاز اللعبة .

- المرشدة :- تنادي (أشكرن جميعاً لحسن تصرفاتكن خلال اللعبة) .

- المدربة :- تنفذ الجزء الثاني من الجزء الختامي (تمارين الاسترخاء - تمارين تنفسية) للتقليل

من عناء التمارين والألعاب التي قاموا بها ، ثم تقوم بجمع أفراد المجموعة الارشادية صفاً واحداً وبشكل نسق .

- المرشدة :- تدخل الى ساحة التدريب الرياضي وتلتقي بأفراد المجموعة الارشادية قائلة :-

أشكرن جميعاً وبارك الله فيكن أذ أدبتن الوحدة التدريبية (الجلسة الإرشادية)

بنجاح وفاعلية ، وبأقل احتمالات الوقوع بالخطأ (السلوك الخاطئ) ، ولكن هذا لا يعني انكن كنن بنفس الدرجة من الالتزام بالتعليمات ، لذا سوف أرتبكن ترتيباً

تتازلياً بحسب الدرجات التي حصلتن عليها ، ثم اعلق الأسماء في لوحة الإعلانات تكريماً لكن وبحسب درجاتكن ، لذا نأمل من الأخريات (اللاتي ارتكبن سلوكاً خاطئاً) أن يحذون حذو المتفوقات ضمن مجموعاتهم ، أن يظهرن سلوكاً معتدلاً خالياً من الخطأ في الجلسات القادمة لكي يفلن أنواع أخرى من التكريم (التدعيم) كجعلهن معاونات لقائد التدريب (المدربة) ، أو تعليق أسمائهن في لوحة الإعلانات ، أو يحصلن على شكر وتقدير من إدارة المدرسة .. والى الملتنقى في الجلسة القادمة أن شاء الله .

- أفراد المجموعة الإرشادية :- يؤدين تحية الانصراف .

٥. تطبيق البرنامج :-

من الضروري أن يتم تطبيق البرنامج وتنفيذه من قبل القائم على البرنامج ، إلا أن عدم أملاك الباحثة خبرة في مجال التدريب الرياضي ، جعلها تعتمد في تنفيذ البرنامج على مدرسة التربية الرياضية في المدرسة التي تم اختيارها لتطبيق البرنامج للوصول إلى تحقيق هدف البحث ، علما انه تم عرض البرنامج على المدربة وتمت مناقشة خطواته ووحداته التدريبية وبذلك توضحت الفكرة لديها .

٦. تجريب البرنامج :-

قامت الباحثة بتجربة استطلاعية لتنفيذ برنامج التدريب الرياضي ولوحدة تدريبية واحدة على مجموعة من الطالبات نوات الحرمان العاطفي بلغ عددهن (١٠) طالبات لمعرفة مدى مناسبة البرنامج لهن وإمكانية تنفيذه ، إضافة إلى معرفة مدى ملائمة المدة التي يستغرقها تنفيذ الوحدة ، وقد أثبتت التجربة الاستطلاعية صلاحية برنامج التدريب الرياضي ووحداته ، وبذلك أطمأنت الباحثة على تطبيقه بصيغته النهائية على عينة البحث الأساسية .

ثانياً. تقويم البرنامج :-

عملية التقويم عملية حيوية تلازم كل مرحلة من المراحل السابقة لبناء البرنامج ، إلا أن أهميتها تتركز في المرحلة الأخيرة من مراحل التخطيط ، وذلك من أجل التحقق من سلامة وفعالية البرنامج ، لذا حاولت الباحثة تقويم البرنامج من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :-

أ . هل يأخذ البرنامج بنظر الاعتبار ميول أفراد المجموعة الإرشادية وحاجاتهم وقدراتهم ؟

ب . هل درست بعناية وبدقة القابليات الفسلجية والنفسجسمية لأفراد المجموعة الإرشادية ؟

ج . هل البرنامج والنشاط يحزر رغبات أساسية مثل المتعة أو البهجة الاجتماعية ؟ أي القدرة على الاختلاط والتفاعل والتفريغ البدني والانفعالي والإبداع والتعبير عن الذات والانجاز

(Harold,1969,p.324)

وتمكنك الباحثة من التحقق من سلامة وفعالية البرنامج من خلال ما قامت به إدارة المدرسة والمدرسات والمرشدة التربوية ، حيث أرسلت الطالبات ذوات الحرمان العاطفي إلى مستوصف الطبابة (الصحة المدرسية) في مركز مدينة بعقوبة لمعرفة القابليات الفسلجية لكل طالبة ، كما تم تحليل المعلومات الواردة من إدارة المدرسة وترجمتها إلى تقارير مكتوبة لكي يمكن الاطلاع عليها والحكم على البرنامج بموجبها ، ومن ثم التحكم في نوعية الخبرات والنشاطات المقدمة من خلال برنامج التدريب الرياضي ، وغالبا ما أعتمدت الباحثة على التقارير التقييمية في توسيع البرنامج وإلغاءه أو تعديله بما يتناسب مع الأهداف الموضوعية ، إضافة إلى مقابلة الباحثة ومناقشتها مع إدارة المدرسة والمدرسات والمرشدة التربوية والطالبات .

وبذلك فإن الباحثة استخدمت ثلاثة أنواع من التقويم وكآلاتي:-

(١) التقويم التمهيدي

ويتمثل بالاختبار القبلي الذي أعدته الباحثة.

(٢) التقويم البنائي

ويتمثل بأجراء عملية تقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه الأسئلة لطالبات المجموعة ، ومتابعة التدريبات في بداية كل جلسة .

(٣) التقويم النهائي

ويتمثل ذلك الاختبار البعدي لمقياس الحرمان العاطفي لطالبات المجموعة التجريبية لتحديد مستوى التغير الحاصل فيه .

ثالثاً : صدق البرنامج

بعد تصميم برنامج التدريب الرياضي ووحداته التدريبية ، قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وكذلك في مجال التربية الرياضية ، ملحق (٣ / ب) .

لإبداء آرائهم بمدى:-

١. مناسبة برنامج التدريب الرياضي للهدف الرئيسي للبحث الخاص في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية .
٢. مناسبة الأهداف التي ينبغي تحقيقها.
٣. مناسبة الوقت الذي تحتاجه المدربة لتدريب كل وحدة تدريبية .
٤. مناسبة الأنشطة التي تستخدمها المدربة لتحقيق أهداف برنامج التدريب الرياضي.
٥. ملائمة الحاجة وتسلسلها حسب أهميتها.
٦. ما يروونه مهما للإضافة.

وقد أجمع الخبراء على أن وحدات التدريب الخاصة ببرنامج التدريب الرياضي بكل عناصرها مناسبة مع هدف البحث الرئيسي .

رابعاً:- إجراءات تطبيق البرنامج

لغرض خفض الحرمان العاطفي لدى الطالبات ، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية :-

١. عقد اجتماع مع إدارة المدرسة والمدرسات والمرشدة التربوية لتوضيح هدف الدراسة وكيفية سير برنامج التدريب الرياضي.
٢. عرض برنامج التدريب الرياضي ووحداته التدريبية على المدربة (مدرسة التربية الرياضية في المدرسة) ومناقشة خطواته ووحداته ، ومن خلال ذلك توضحت الفكرة للمدربة ، كما تم تعريف المدربة والمرشدة التربوية بواجباتهن وطرق استخدام هذا البرنامج بإتقان ، كما دربوا على طريقة تسجيل ومتابعة مقدار التحسن عند أفراد عينة البحث وتأكيد دقة هذا التسجيل لتكرار سلوك الحرمان العاطفي .
٣. عقد اجتماع مع عينة البحث لتوضيح كيفية سير البرنامج .

٤. قامت الباحثة بالقياس القبلي للمجموعتين التجريبيية والضابطة ، ورصد درجات عينة البرنامج على مقياس الحرمان العاطفي والتي تم الحصول عليها عند اختيار عينة البرنامج خلال شهر تشرين الثاني ٢٠١٠ إذ عدت هذه الدرجات اختبارا قبليا.

٥. تنفيذ برنامج التدريب الرياضي المقترح خلال الدوام الرسمي لمدة (٤٥) دقيقة للجلسة الواحدة وبواقع جلستين في الأسبوع (الأحد ، الثلاثاء) وكان أجمالي عدد الجلسات في البرنامج المقترح (١٨) جلسة في المدة من ٢٠١٠/١١/٩ إلى ٢٠١١/١/١٥ م . والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

عناوين الجلسات الإرشادية وتواريخها .

| ت | رقم الجلسة الإرشادية | تاريخ انعقادها | الموضوع |
|----|----------------------|----------------|---|
| ١ | ١ | ٢٠١٠ / ١١ / ٩ | الافتتاحية |
| ٢ | ٢ | ٢٠١٠ / ١١ / ١٤ | الالتزان الانفعالي |
| ٣ | - | ٢٠١٠ / ١١ / ١٦ | عطلة رسمية (عيد الأضحى) |
| ٤ | ٣ | ٢٠١٠ / ١١ / ٢١ | الالتزان الانفعالي |
| ٥ | ٤ | ٢٠١٠ / ١١ / ٢٣ | فهم الذات والثقة بالنفس |
| ٦ | ٥ | ٢٠١٠ / ١١ / ٢٨ | فهم الذات والثقة بالنفس |
| ٧ | ٦ | ٢٠١٠ / ١١ / ٣٠ | تكوين علاقات اجتماعية مع الاقران |
| ٨ | ٧ | ٢٠١٠ / ١٢ / ٥ | الاسترخاء وهدوء الأعصاب |
| ٩ | ٨ | ٢٠١٠ / ١٢ / ٧ | النضج الاجتماعي |
| ١٠ | ٩ | ٢٠١٠ / ١٢ / ١٢ | النضج الاجتماعي |
| ١١ | ١٠ | ٢٠١٠ / ١٢ / ١٤ | التفريغ الانفعالي |
| ١٢ | ١١ | ٢٠١٠ / ١٢ / ١٩ | تأكيد الذات |
| ١٣ | ١٢ | ٢٠١٠ / ١٢ / ٢١ | الآثار النفسجسمية من جراء الحرمان العاطفي |

| | | | |
|---|----------------|----|----|
| المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية | ٢٠١٠ / ١٢ / ٢٦ | ١٣ | ١٤ |
| اتخاذ القرار المناسب باستخدام تبادل الآراء | ٢٠١٠ / ١٢ / ٢٨ | ١٤ | ١٥ |
| القدرة على تشخيص المشكلات وحلها بأسلوب علمي | ٢٠١١ / ١ / ٤ | ١٥ | ١٦ |
| تحقيق أهداف الحياة والشعور بالنجاح | ٢٠١١ / ١ / ٧ | ١٦ | ١٧ |
| الاهتمام بالدراسة والمواد الدراسية | ٢٠١١ / ١ / ١٢ | ١٧ | ١٨ |
| الختامية | ٢٠١١/١/١٥ | ١٨ | ١٩ |

٦. تم إجراء القياسات البعدية على مجموعتي البحث بعد انقضاء الجلسة (١٨) مباشرة ، وقد كان ذلك في ٢٠١١/١/١٥ م .

٧. قامت الباحثة باستخراج قيم درجات (ولكوكسن) لأفراد عينة البحث لكل مجموعة من المجموعتين على مقياس الحرمان العاطفي في الاختبارات القبلية والبعدية .

٨. قامت الباحثة باستخراج درجات (مان وتني) لإفراد عينة البحث من المجموعتين التجريبية والضابطة ، على مقياس الحرمان العاطفي في الاختبارات القبلية والبعدية.

سادساً:- الوسائل الاحصائية :-

١. معامل الارتباط بيرسون

$$n \sum xy - \sum xy$$

$$r = \frac{\quad}{\quad}$$

$$\sqrt{\left[n \sum x^2 - (\sum x)^2 \right] \left[n \sum y^2 - (\sum y)^2 \right]}$$

وقد استعمل في استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار (Test - Retest) .
(فيركسون ، ١٩٩١ ، ص ١٤٥) .

٢. اختبار (مان - وتني) Man-Whitney لعينتين مستقلتين :

$$N_1(N_1+1)$$

$$U_1 = N_1N_2 + \frac{\quad}{\quad} - R_1$$

وقد استعمل للتأكد من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير درجات الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الحرمان العاطفي ، واستعمل كذلك لمعرفة دلالة الفروق في الحرمان العاطفي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد تطبيق الجلسات الإرشادية . (بست ، ١٩٨٨ ، ص ٣٥١) .

٣. اختبار ولكوكسن (اختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين **Wilcoxon Test**

لأيجاد الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي ضمن المجموعة الواحدة .

(البياتي ، ١٩٨٥ ، ص ١٠٦-١٠٧) .

أولاً:- عرض النتائج :-

سيتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث وعلى وفق فرضياته ، وتفسيرها في ضوء

الإطار النظري ، ومناقشتها على وفق الدراسات السابقة وكما يلي :-

الفرضية الأولى :- نصت الفرضية الأولى على ما يأتي :-

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة

التجريبية قبل تطبيق أسلوب اللعب وبعده عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي)) .

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ولكوكسن) (Wilcoxin

Test) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي ، إذ ظهر أن

القيمة المحسوبة والتي تساوي (صفراً) هي دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية

التي تساوي (٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني رفض الفرضية

الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي هي ((توجد فروق بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق

البرنامج الارشادي وبعده)) والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده وقيمة (W) المحسوبة والجدولية

| دلالة الفرق | مستوى الدلالة | قيمة W | | الرتب السالبة | الرتب الموجبة | رتبة الفرق | ف بعدي - قبلي | المجموعة التجريبية | | ت |
|---------------|---------------|----------|----------|---------------|---------------|------------|---------------|-----------------------|-----------------------|----|
| | | الجدولية | المحسوبة | | | | | درجات الاختبار البعدي | درجات الاختبار القبلي | |
| | | | | - | ٣ | ٣ | ٣٤ | ٣٥ | ٦٩ | ١ |
| | | | | - | ٦ | ٦ | ٣٨ | ٣١ | ٦٩ | ٢ |
| | | | | - | ٤ | ٤ | ٣٦ | ٣٢ | ٦٨ | ٣ |
| | | | | - | ١٠ | ١٠ | ٤٣ | ٢٥ | ٦٨ | ٤ |
| دالة احصائياً | ٠,٠٥ | ٨ | صفر | - | ١ | ١ | ٣٠ | ٣٦ | ٦٦ | ٥ |
| | | | | - | ٧ | ٧ | ٣٩ | ٢٦ | ٦٥ | ٦ |
| | | | | - | ٥ | ٥ | ٣٧ | ٢٨ | ٦٥ | ٧ |
| | | | | - | ٢ | ٢ | ٣١ | ٣٣ | ٦٤ | ٨ |
| | | | | - | ٨ | ٨ | ٤٠ | ٢٤ | ٦٤ | ٩ |
| | | | | - | ٩ | ٩ | ٤١ | ٢١ | ٦٢ | ١٠ |
| | | | | - صفر | ٥٥+ | المجموع | | | | |

الفرضية الثانية: - نصت الفرضية الثانية على ما يأتي :-

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات المجموعة

الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي)) .

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ولكوكسن) (Wilcoxin Test)

لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي ، إذ تبين أن القيمة

المحسوبة التي تساوي (٢٦) غير دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية التي تساوي

(٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي هي ((لا توجد

فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة)) والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة (W) المحسوبة والجدولية

| دلالة الفروق | مستوى الدلالة | قيمة W | | الرتب السالبة | الرتب الموجبة | رتبة الفروق | ف بعدي - قبلي | المجموعة الضابطة | | ت |
|--------------|------------------|----------|----------|------------------|------------------|----------------|------------------------|---------------------|-------------------|---|
| | | المحسوبة | الجدولية | | | | | درجات الاختبار | درجات الاختبار | |

| | | | | | | | | القبلي | البعدي | |
|----------|------|---|----|------|-------|---------|----|--------|--------|----|
| | | | | ٣,٥- | | ٣,٥ | ٢- | ٦٣ | ٦١ | ١ |
| | | | | | ٦,٥ | ٦,٥ | ٣ | ٥٧ | ٦٠ | ٢ |
| | | | | ٩- | | ٩ | ٤- | ٦٢ | ٥٨ | ٣ |
| | | | | | ٣,٥ | ٣,٥ | ٢ | ٥٥ | ٥٧ | ٤ |
| غير دالة | ٠,٠٥ | ٨ | ٢٦ | ١- | | ١ | ١- | ٥٧ | ٥٦ | ٥ |
| | | | | | ٦,٥ | ٦,٥ | ٣ | ٥٣ | ٥٦ | ٦ |
| | | | | | ٩ | ٩ | ٤ | ٥١ | ٥٥ | ٧ |
| | | | | ٣,٥- | ٣,٥ | ٣,٥ | ٢- | ٥٧ | ٥٥ | ٨ |
| | | | | | ٣,٥ | ٣,٥ | ٢ | ٥٣ | ٥٥ | ٩ |
| | | | | ٩- | | ٩ | ٤- | ٥٨ | ٥٤ | ١٠ |
| | | | | ٢٦ - | ٣٢,٥+ | المجموع | | | | |

الفرضية الثالثة :- نصت الفرضية الثالثة على ما يأتي :-

((لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رتب درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي)) .

ولأختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة أختبار (مان - وتني) (Man-Witny Test) للعينات متوسطة الحجم لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي ، إذ تبين أن القيمة المحسوبة التي تساوي (صفرًا) هي دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية التي تساوي (٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي هي ((توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج ولصالح المجموعة التجريبية ((والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي وقيمة (U) المحسوبة والجدولية

| ت | المجموعة الضابطة | | المجموعة التجريبية | | قيمة U | | مستوى الدلالة | دلالة الفروق |
|---|------------------|--------|--------------------|--------|----------|----------|---------------|--------------|
| | الدرجة | الرتبة | الدرجة | الرتبة | المحسوبة | الجدولية | | |
| ١ | ٦٣ | ٢٠ | ٣٥ | ٩ | | | | |
| ٢ | ٥٧ | ١٦ | ٣١ | ٦ | | | | |
| ٣ | ٦٢ | ١٩ | ٣٢ | ٧ | | | | |

| | | | | | | | | |
|---------------|------|----|-----|---------|----|----------|----|---------|
| | | | | ٣ | ٢٥ | ١٤ | ٥٥ | ٤ |
| دالة احصائياً | ٠,٠٥ | ٢٣ | صفر | ١٠ | ٣٦ | ١٦ | ٥٧ | ٥ |
| | | | | ٤ | ٢٦ | ١٢,٥ | ٥٣ | ٦ |
| | | | | ٥ | ٢٨ | ١١ | ٥١ | ٧ |
| | | | | ٨ | ٣٣ | ١٦ | ٥٧ | ٨ |
| | | | | ٢ | ٢٤ | ١٢,٥ | ٥٣ | ٩ |
| | | | | ١ | ٢١ | ١٨ | ٥٨ | ١٠ |
| | | | | ٥٥ = ٢ر | | ١٥٥ = ١ر | | المجموع |

ثانياً :- مناقشة النتائج وتفسيرها :-

أشارت نتائج البحث الحالي عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي على طالبات المرحلة الثانوية الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية مقارنة بالدرجات التي حصلن عليها في الاختبار البعدي ، كما هو مبين في الجدول (٧) .

كما أظهرت نتائج البحث الحالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق مقياس الحرمان العاطفي ، كما هو مبين في الجدول (٩) .

ويمكننا أن نعزو هاتين النتيجتين الى :-

١. أن موضوعات الأسلوب الإرشادي والفنيات المستخدمة في جلساته كانت ملائمة لخفض الحرمان العاطفي ، مما أدى الى خلق تفاعل ايجابي بين الطالبات والأسلوب الإرشادي ، وهذا ما يتفق مع دراسة (الصالحي ، ٢٠٠٥) .

٢. إن استخدام المناقشات العلمية والتدعيم والتعزيز الاجتماعي والتقويم ، وإعطاء التدريب البدني أثناء الجلسات الإرشادية كان له أثر واضح في نجاح الأسلوب الإرشادي .

٣. إن التدريب بشكل جماعي ساعد في قيام حوار بين طالبات المجموعة ، وما تضمن من مناقشات على طرح الأفكار ، من دون خجل أو خوف أو تردد .

٤. إن وضع الخطة الإرشادية من الباحثة بشكل يتناسب مع الحاجات الإرشادية للمسترشدات والمرحلة العمرية ، فضلاً عن قيام الباحثة بتطبيق البرنامج الإرشادي بنفسها وبمساعدة مدرسة الرياضة المتخصصة في مجال الألعاب ، والذي اعتمد في بناء استراتيجياته على أسس علمية ، تضمن أسلوب اللعب ، كان له أثر واضح في نجاح البرنامج القائم على أسلوب اللعب ، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات تجريبية سابقة كدراسة (الكردي ، ١٩٨٨) ودراسة (التكريتي ، ١٩٩٠) ودراسة (صادق ، ١٩٩٩) ودراسة (عبد الغني ، ١٩٩١) .

٥. كذلك إن أتباع النظريات الإرشادية ومضامينها وأساليبها الإرشادية بطريقة علمية كان له الأثر الواضح في نجاح العملية الإرشادية التي اتبعتها المرشدة .

فالإرشاد باللعب ، الذي جاء به أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي (روتر) التي انطلقت منها هذه الدراسة هو وسيلة للتفريغ الانفعالي من خلال التدريبات الرياضية والأنشطة الجسمية ، وأن من نتائج اللعب هو إحداث تعلم جديد قائم على أساس الإرشاد اللفظي المباشر والمدعم بالتعزيز الايجابي (باترسون ، ١٩٨١ ، ص٤٠٦) . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Young,1973) ، حيث أشار الى أن برنامج التدريب البدني ساهم في تعديل الخصائص النفسية للمراهقين ولاسيما في استقرارهم العاطفي (سلسلة العلوم ، ١٩٨٦ ، ص١٠٣) .

٦. فضلاً عن ذلك ، فإن الإرشاد باللعب وفر وسيلة تربوية مناسبة متمثلة بالتدريب الرياضي لأستخرج هذه الطاقة النفسية المشحونة من خلال إسقاطها في أثناء التدريب الرياضي أو إظهارها لغرض مواجهتها والتحكم فيها ، مما يخلف لدى المسترشدة نوعاً من الاستبصار ، أن هذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة (Varma,1979) والذي أشار الى أن ما تمتلكه الألعاب الرياضية من نشاط مسلي ، وفضائل تربوية تثير لدى الأفراد ميلاً الى السمو من

خلال توجيه انفعالاتهم المكبوتة نحو أنشطة معترف بها من المجتمع (سلسلة العلوم ، ١٩٨٦ ، ص ١٠٣) .

٧. كذلك فإن الأسلوب الذي أتبعته الباحثة في العلاج أمتاز بكونه حراً وغير رسمي أو إلزامي ، مع خلق جو من الألفة والطمأنينة ، إذ استطاعت المسترشدة في ضوءه أن تروح عن نفسها وأن تتوافق مع مشكلاتها ، حيث تمتع البرنامج بالحرية والانطلاق الكامل تقريباً لاختيار ما تمارسه من أنشطة أثناء اللعب ، ويسمح لها بأخذ زمام المبادرة ، وبذلك استطاعت المسترشدة أن تخرج من خلال تدريبها الرياضي صراعاتها واندفاعاتها غير المقبولة اجتماعياً ، وأصبح التدريب بمثابة الأداة المفرغة للضغوط التي تملأ النفس الإنسانية بلا تعجل ويتدرج يتفق مع الطبيعة الإنسانية والاجتماعية وبما يجعلها تتكيف مع مجتمعها راضية عن نفسها وعن القيم التي تسوده .

وتؤيد نتيجة البحث الحالي الافتراضات النظرية التي قدمها كل من (Freud) و (K.Lornes) و (Milan Clain) والتي أشارت الى أن اللعب الحر يرمز الى الرغبات المكبوتة والمخاوف والصراعات غير الشعورية ، وأنه من الممكن ان يكون اللعب التلقائي الحر بديلاً عن التداعي الحر الذي استخدم في علاج الكبار (روتر ، ١٩٨٤ ، ص ١٤٢) .

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات الأخرى كدراسة (Young,1973) ودراسة (Varma,1997) والدراسات التي قامت بها بعض الجامعات العالمية ومنها جامعة (Wisconsin) وجامعة (Virginia) ، إذ أشارت جميع هذه الدراسات الى أن برنامج التدريب البدني (اللعب) أثر في خفض القلق والاكتئاب النفسي لدى المسترشدين (الحماحي ، ١٩٨٦ ، ص ٧٧) .

أولاً :- التوصيات :-

في ضوء نتائج البحث ، توصي الباحثة بما يأتي :-

١. إمكانية الإفادة من الأسلوب الإرشادي القائم على أسلوب اللعب المعد في هذه الدراسة من قبل المرشدين التربويين في المدارس المتوسطة والإعدادية لخفض الحرمان العاطفي .

٢. اهتمام إدارات المدارس والمرشدين التربويين في المدارس الثانوية بمشكلات الطالبات ذوات الحرمان العاطفي وخصوصاً تلك التي تتعلق بالاضطرابات النفسية من أجل تهيئة الحلول المناسبة لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية ، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي .

٣. فتح دورات تأهيلية من قبل الباحثة للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الثانوية لتدريبهم على أسلوب الإرشاد باللعب ، ولاسيما وسيلة التدريب الرياضي التربوي .

٤. على المرشدين التربويين في المدارس الثانوية توعية أولياء أمور الطالبات بكيفية التعامل مع الطالبة ذات الحرمان العاطفي العالي لمساعدتها على التوافق النفسي والاجتماعي والأسري .

٥. ضرورة اهتمام مدرسات المرحلة الثانوية ومرشحات الصفوف وإدارات المدارس بالطالبات ذوات الحرمان العاطفي ، من خلال تشجيعهن على إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع الطالبات ، وتوفير فرص الاندماج مع الطالبات من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية ، كالمشاركة في النشاطات الرياضية داخل المدرسة وخارجها .

ثانياً:- المقترحات :-

استكمالاً للدراسة الحالية ، تقترح الباحثة القيام بالدراسات التالية :-

١. إجراء دراسة لمعرفة أثر الإرشاد باللعب في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بوسائل أخرى مثل السايكودراما (الترويح الفني) .

٢. إجراء دراسة مماثلة للتعرف على أثر الإرشاد باللعب المستخدم في البحث الحالي في خفض الحرمان العاطفي لدى طلاب المراحل الدراسية الأخرى .

٣. إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أثر الإرشاد باللعب المستخدم في البحث الحالي على أنماط سلوكية أخرى عند الطالبات (كالأنطواء ، القلق ، التعب النفسي) .

المصادر

أولاً:- المصادر العربية :-

القرآن الكريم .

١. إبراهيم ، احمد عبد الغني (١٩٩١) : اثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدى عينة من الاطفال في عمر ست سنوات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، مصر.
٢. أبو عيطة ، سهام درويش (١٩٩٧) : مبادئ الإرشاد والتوجيه ، دار الفكر للطباعة ، عمان ، الأردن .
٣. أبو فروة ، إبراهيم (١٩٩٢) : الإدارة المدرسية ، منشورات الجامعة المفتوحة ، طرابلس ، ليبيا .
٤. إحسان ، عبد الرحيم فهمي (٢٠٠١) : فاعلية استخدام لعب الدور في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز ، المملكة العربية السعودية .
٥. احمد ، سهير كامل (١٩٩٩) : أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق ، دار مركز الإسكندرية مشرقة ، الإسكندرية ، مصر .
٦. الأزيرجاوي ، فاضل محسن (١٩٩١) : أسس علم النفس التربوي ، دار الكتاب للطباعة والنشر ، الموصل ، العراق.
٧. الأسدي ، سعيد جاسم ومروان عبد المجيد (٢٠٠١) : الإرشاد التربوي ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٨. ----- (٢٠٠٣) : الإرشاد التربوي ، مفهومه - خصائصه - ماهيته ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٩. الألوسي ، جمال حسين وأميمة ، علي خان (١٩٨٣) : علم النفس الطفولة والمراهقة ، بلا ، بغداد.
١٠. الإمام ، مصطفى محمود (١٩٩١) : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، جامعة البصرة ، دار الحكمة .
١١. الأميري ، احمد علي محمد ناجي (٢٠٠١) : فاعلية برنامج إرشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في تعز ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
١٢. باترسون ، س.هـ (١٩٨١) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، ط ١ ، دار القلم ، الكويت .
١٣. باظة ، آمال عبد السميع مليجي (٢٠٠٢) : النمو النفسي للأطفال والمراهقين ، المكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

١٤. بدير ، كريمان(٢٠٠٤) : استراتيجيات تعليم اللغة برياضة الأطفال ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.
١٥. بست، جون (١٩٨٨): مناهج البحث التربوي ، ترجمة عبد العزيز الغنام، مؤسسة الكويت للتقديم العلمي، الكويت.
١٦. بلقيس ، احمد ومرعي، توفيق (١٩٨٢) : سيكولوجية اللعب ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
١٧. بو جمعة ، كوسة (٢٠١٠) : الحرمان الجزئي من الأم العاملة وعلاقته بالعنف ، جامعة جيجل ، الجزائر.
١٨. بوليبي ، جون (١٩٥٩) : رعاية الطفل وتطور الحب ، اختصار مايدز فراي ، ترجمة ، السيد محمد الخيري ، دار المعارف، مصر .
١٩. بو ناصر ، أساليب التوجيه والإرشاد ، الموسوعة العربية للإرشاد والعلاج النفسي ، انترنت ، www.awraq.com .
٢٠. البياتي ، محمد سليمان إبراهيم (١٩٨٥) : بعض جوانب الشخصية لدى الحدث فاقد الوالدين دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة بغداد.
٢١. التكريتي ، وديع ياسين (١٩٩٠) : أثر ممارسة الأنشطة الرياضية في تحقيق الحياة المتزنة في الوسط الجامعي ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد الخامس والعشرون ، كانون الثاني .
٢٢. التل، سعيد (١٩٩٣) : مرجع في مبادئ التربية ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .
٢٣. التميمي ، عدنان حسين خضر (١٩٩٧) : بناء برنامج في الإرشاد الجمعي لتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .
٢٤. تونق ، محي الدين ، وعلي عباس (١٩٨١) : أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الثالث ، السنة التاسعة ، جامعة الكويت .
٢٥. توم ، دوجلاس ، (١٩٧٩) : مشكلات الاطفال اليومية ، ترجمة أسحق رمزي ، دار المعارف ، مصر .
٢٦. جابر، عبد الحميد جابر وكاظم، احمد خيري (١٩٧٣): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية، القاهرة.
٢٧. الجراح ، كمال ومحمد ، فائزة (١٩٨٩) : الطفل واللعب مداخل نظرية تطبيقات تربوية ، مكتب التربية ،

- ٢٨ . الجعفري ، فاطمة احمد سليمان (٢٠٠٣) : الحرمان العاطفي من الابوين وعلاقته بمفهوم الذات والتوافق الاجتماعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد .
- ٢٩ . جلال ، سعد (١٩٦٢) : المرجع في علم النفس ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر .
- ٣٠ . جودة ، سعد عزيز (٢٠٠٤) : اثر برامج إرشادي في تنمية السلوك الاستقلالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة الماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- ٣١ . الحماحي ، محمد محمد (١٩٨٦) : أصول اللعب والتربية الرياضية والرياضة ، ط١ ، مطبعة نادي مكة الثقافي ، مكة المكرمة ، العزيزية .
- ٣٢ . حنا ، فاضل (١٩٩٩) : اللعب عند الأطفال ، دار مشرق - مغرب ، دمشق ، سورية .
- ٣٣ . الحياي ، عاصم محمود (١٩٨٩) : الإرشاد التربوي والنفسي ، مطبعة وزارة التعليم العالي ، الموصل ، العراق .
- ٣٤ . الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٥) : الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- ٣٥ . خضر ، نائلة حسن (١٩٨٤) : دراسات تربوية رائدة في الرياضيات ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٣٦ . خطاب ، محمد صالح ، وعرفات ، ميرفت عبد القدوس (١٩٩٣) : رياض الأطفال والأهداف والأنشطة التعليمية ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- ٣٧ . خطاب ، محمد عادل (ب.ت) : النشاط الترويحي وبرامجه ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة .
- ٣٨ . الخطيب ، جمال (١٩٨٧) : تعديل السلوك، القوانين والإجراءات ، ط١ ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، الأردن .
- ٣٩ . خليفة ، ايناس (٢٠٠٣) : رياض الأطفال - الكتاب الشامل ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط١ ، عمان ، الأردن .
- ٤٠ . الخوالدة ، محمد (٢٠٠٣) : إدارة رياض الأطفال ، دار الكتب الجامعي ، عمان ، الأردن .
- ٤١ . ----- (٢٠٠٧) : اللعب الشعبي عند الأطفال ودلالاته التربوية في إنماء شخصياتهم ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط٢ ، الأردن .
- ٤٢ . الداھري ، صالح حسن احمد (١٩٩٨) : مبادئ الإرشاد والنفسي والتربوي ، وزارة التعليم العالي ، العراق .

٤٣. الدباغ ، كفاح شبيب (١٩٩٧) : مفهوم الذات وعلاقته بمركز السيطرة لدى أطفال دور الدولة وأقرانهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
٤٤. داود، عزيز حنا وعبد الرحمن ، انور حسين(١٩٩٠) : مناهج البحث التربوي ، ط١، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، العراق .
٤٥. الدوسري ، صالح جاسم (١٩٨٤) : الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد ، الحلقة الدراسية للعاملين في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، البحرين، من (٨-٢٠) شعبان .
٤٦. ----- ، صالح جاسم (١٩٨٥) : الاتجاهات العلمية في تخطيط البرامج التوجيه والإرشاد ، مجلة رسالة الخليج ، العدد(١٥) السنة (٥) ، الرياض ، السعودية .
٤٧. دونالد ، شطي ، وأحمد بلقيس (١٩٨٩) : القائد التربوي وأغناء المنهج ، الاونروا – اليونسكو ، الاردن .
٤٨. دونالد ، مورتنسن وآلن شمولر (١٩٦٢) : التوجيه في الإرشاد ، ترجمة حافظ إبراهيم خليل ، مكتبة التحرير .
٤٩. الدويقي ، عبد السلام بشير (١٩٩٧) : أراء في تربية الطفولة تأصيل عربي إسلامي وعالمي ، دار المدينة القديمة للكتب ، سبها .
٥٠. ربيع ، هادي مشعان (٢٠٠٨) : اللعب والطفولة ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
٥١. رشيد ، أزهار هادي (١٩٩٥) : دور الدولة والأسر البديلة وأثرهما على الصحة النفسية للأيتام ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .
٥٢. الرحو ، جنان سعيد (١٩٩٤) : قياس الأمن النفسي عند المراهقين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد .
٥٣. الرواجفة ، عبد الله علي (٢٠٠٤) : اثر برنامج إرشادي جمعي في تخفيف الشعور بالعزلة لدى طلاب الصف الأول في المرحلة الثانوية في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مكتبة التربية ، جامعة بغداد .
٥٤. الرواحي ، مازن بشير (١٩٨٢) : عوامل الجناح والظلال عند الأحداث والأطفال ، مجلة قوى الأمن

الداخلي ، العدد ٤٧ ، مطبعة كلية الشرطة ، بغداد .

- ٥٥ . روتر، جوليان (١٩٨٤) : علم النفس الإكلينيكي ، ترجمة محمود عطية ، ط٢، دار الشروق ، بيروت .
- ٥٦ . روث.م.بيرد ، (١٩٧٧) : جان بياجيه وسيكولوجية نمو الأطفال ، ترجمة فيولا البيلاني ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٥٧ . الزبون ، سليم عودة (١٩٩٦) : المرشد النفسي التربوي ومسؤولياته وواجباته ، مطبوعات الجامعة الأردنية عمان ، الأردن .

٥٨ . الزبيدي ، هيثم احمد علي (٢٠٠٨) : الحرمان العاطفي وعلاقته باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية الآداب ، العدد ٢٣ ، بغداد ، العراق .

٥٩ . الزعبي ، احمد محمد (١٩٩٧) : اللعب عند الأطفال أهميته التربوية والنفسية ، مجلة التربية العدد ٢٦ ، فلسطين .

٦٠ . زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، ط٢، عالم الكتب ، القاهرة

٦١ . ----- ، (١٩٨١) : الارشاد والتوجيه ، عالم الكتب ، القاهرة .

٦٢ . ----- ، (١٩٨٢) : الإرشاد والتوجيه التربوي ، ط ٢ ، عالم الكتب .

٦٣ . ----- ، (١٩٨٦) : علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، القاهرة .

٦٤ . ----- ، (١٩٩٠) : علم نفس النمو ، ط ٥ ، عالم الكتب ، القاهرة .

٦٥ . الزوبعي، عبد الجليل (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل، العراق .

٦٦ . الزيايدي احمد ومحمد الخطيب هشام (٢٠٠١) : مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي ، الدار العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٦٧ . الزيني ، محمود محمد (١٩٦٩) : سايكولوجية النمو والدافعية ، دار الكتب الجامعية ، مصر.

٦٨ . السعدي ، رحاب (٢٠٠٧) : الأسرة والعنف لدى الشباب ، بحث منشور ، جنين ، فلسطين .

٦٩ . سلامة ، فضل (٢٠٠٦) : سيكولوجية اللعب عند الاطفال ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، ط١، عمان ، الأردن .

٧٠ . سلسلة العلوم الاجتماعية (١٩٨٦) : الرياضة مظاهرها السياسية والاجتماعية والتربوية ، اشراف عبد الوهاب أبو حديبة ، تعريب عبد الحميد سلامة ، الدار العربية للكتاب ، طرابلس .

٧١ . السلطاني ، ناجح كريم (١٩٨٨) : الثقة بالنفس لدى المراهقين وعلاقتها بمعادلة الوالدين هم كما

- برونهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة بغداد .
٧٢. سليمان ، عبدالله محمد(٢٠٠٠) : برامج الإرشاد النفسي وأثرها في رعاية طلبة الجامعة ومؤسساتها ، مجلة دراسة نفسية ، المجلد العاشر ، العدد(١) ، القاهرة .
٧٣. سمارة ، عزيز (١٩٨٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر ، عمان .
٧٤. السيد ، حسين محمد (١٩٩١) : دور اللعب التربوي في تنمية القيم الجمالية برياض الاطفال ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة، مصر .
٧٥. السيد، تهاني عبد السلام محمد (١٩٨٩) : أسس الترويح والتربية والترويحية ، دار المعارف ، القاهرة.
٧٦. السيد، فؤاد البهي (١٩٧١) : علم النفس الإحصائي ، دار الفكر العربي، القاهرة.
٧٧. شاش ، سهير محمد (٢٠٠١) : اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية ، دار القاهرة للكتاب ، القاهرة .
٧٨. الشيخ ، سليمان الخصري (١٩٨٢) : البحوث النفسية في التفكير الخلفي ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، السنة الأولى ، العدد الأول .
٧٩. صادق ، سالم نوري (١٩٩٩) : اثر أسلوب التفريغ الانفعالي في تعديل السلوك العدوانى لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق .
٨٠. ----- ، (٢٠٠٢) : اثر برنامج الترويح الفنى فى خفض القلق المدرسى لدى طالبات السادس العلمى الإعدادى ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ٤٦ ، كانون الأول ، بغداد .
٨١. صالح ، قاسم حسين (١٩٨٨) : الشخصية بين التنظير والقياس ، مطبعة جامعة بغداد .
٨٢. ----- ، (٢٠٠٢) : علم نفس الشواذ ، مطبعة جامعة بغداد .
٨٣. صالح، نوري احمد(١٩٧١) : التمارين البدنية ، ط١، مطبعة العاني، بغداد .
٨٤. الصالحي ، نهلة عبودي (٢٠٠٥) : اثر التحليل التفاعلى فى خفض الحرمان العاطفى لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
٨٥. صباح ، حنا هرمز ، وإبراهيم يوسف حنا ، (١٩٨٨) : علم النفس التكويني (الطفولة والمراهقة) ، دار الكتاب ، الموصل .
٨٧. صموئيل ، أوزيباو ، والش بروسى (١٩٧٦) : استراتيجيات الارشاد النفسى لتعديل السلوك الانسانى ، ط١ ، دار المطبوعات الجديدة ، مصر .

٨٨. صوالحة ، محمد أحمد (٢٠١٠) : علم نفس اللعب ، دار المسيرة للنشر ، ط١ ، عمان ، الأردن .
٨٩. الطائي ، عبد الكريم محمود (٢٠٠١) : أثر أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
٩٠. طاهر ، حسين محمد علي والجردى ، محي الدين يوسف (١٩٨٦) : الإرشاد النفسى والتربوي بين الأصالة والتجديد ، مكتبة التربية ، جامعة الكويت .
٩١. الطاهر، زكريا محمد (١٩٩٩) : مبادئ القياس والتقويم فى التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان .
٩٢. عارف عدنان مصلح (١٩٩٠) : التربية فى رياض الأطفال ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٩٣. عبد الباقي ، سلوى محمد (٢٠٠٥) : اللعب بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.
٩٤. عبد الجبار، محمد (١٩٨٣) : سيكولوجية اللعب والترويح عند الطفل العادي والمعوق، ط١، دار العدوي للطباعة والنشر، عمان.
٩٥. عبد الحميد ، هبة محمد (٢٠٠٦) : العاب الأطفال الغنائية ، الحركية ، الثقافية ، الإيهامية ، الشعبية ، التربوية التمثيلية ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٩٦. عبد الخالق ، احمد محمود (١٩٩٠) : أسس علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، مصر .
٩٧. عبد السلام ، فاروق السيد (١٩٩٠) : ظاهرة العدوان عند الأطفال ، مجلة الفيصل ، العدد (١٥٦) جمادى الآخر ، السنة الثالثة عشر ، كانون الثاني ، جدة ، المملكة العربية السعودية .
٩٨. عبد الكريم ، عفاف (١٩٩٥) : البرامج الحركية والتدريبية للصغار ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، مصر.
٩٩. عبد المجيد ، جميل طارق ، (٢٠٠٥) : لعب الأطفال من الخامات البيئية ، دار صفاء ، عمان ، الأردن .
١٠٠. عبد المجيد ، مروان ، (٢٠٠٣) : الإرشاد التربوي مفهومه ، خصائصه ، ماهيته ، الدار العلمية ، عمان.
١٠١. عبد الهادي ، نبيل ، صاحب ، فاتن (٢٠٠٢) : سيكولوجية الطفولة والحضانات ورياض الأطفال ، بيت المقدس للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٠٢. ----- (٢٠٠٤) : سيكولوجية اللعب وأثرها فى التعلم ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
١٠٣. عبد الهادي ، وسام (١٩٩١) : المنهاج التعليمى لروضة الأطفال ، نابلس ، فلسطين .
١٠٤. العتبي ، طالب ناصر حسين (١٩٩٤) : العلاقة بين مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية عند

المراهقين المحرومين وغير المحرومين من الآباء ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد .

١٠٥ . العربي ، بدرية محمد (١٩٩٤) : اثر الحرمان من الوالدين على شخصية الطفل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر .

١٠٦ . العرفي ، عبد الله بلقاسم (١٩٩٣) : الإدارة المدرسية : أصولها وتطبيقاتها ، منشورات جامعة قار يونس بنغازي ، ليبيا .

١٠٧ . عفانة ، الانتصار ، (٢٠٠٥) : اثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والتحليل في الرياضيات لدى طلبة الصفين الثاني والثالث في مدارس ضواحي القدس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس ، فلسطين .

١٠٨ . عكاشة ، احمد (١٩٨٤) : الطب النفسي المعاصر ، الطبعة الخامسة ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

١٠٩ . عودة، احمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (١٩٩٢): أساسيات المبحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، ط٢، جامعة اليرموك، مكتبة الكتاب ، الاردن.

١١٠ . عويس ، سيد ،(١٩٨٦) : الأسرة المتصدعة وصلتها بجنح الأحداث ، الحلقة الأولى لمكافحة الجريمة ، دار الكتب ، القاهرة .

١١١ . عيسوي، عبد الرحمن محمد(١٩٧٤) : القياس والتجريب في علم النفس، دار النهضة، بيروت.

١١٢ . العيسوي ، عبد الفتاح محمد (١٩٩٨) : سايكولوجية اللعب ودوره التربوي ، مجلة التربية الاعداد ٢٧ ، ١٤٢ .

١١٣ . الغرير ، أحمد نايل ، والنوايسة (٢٠١٠) : اللعب وتربية الطفل ، دار النشر والتوزيع ، ط١، الأردن.

١١٤ . فان دالين ، ديوبولد، (١٩٨٥) : مفاهيم البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل ، مراجعة سيد احمد عثمان ، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية.

١١٥ . صفوت ، فرج (١٩٨٠) : القياس النفسي ، ط١، دار الفكر العربي ، مصر .

١١٦ . فرج ، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٥) : تعليم الأطفال في الصفوف الأولية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن .

١١٧. فرويد ، سيجموند (١٩٦٧) : دراسات في سايكولوجية النمو ، ط١ ، دار العلم ، الكويت .
١١٨. فهمي ، مصطفى (١٩٧٨) : الصحة النفسية - دراسات في سايكولوجية التكيف ، مكتبة الخانجي ، القاهرة .
١١٩. ----- ، (١٩٧٩) : التوافق الشخصي والاجتماعي ، مطبعة الخانجي ، القاهرة .
١٢٠. فيركسون، جورج(١٩٩١) : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكيدي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
١٢١. القاضي ، يوسف (١٩٨١) : التوجيه والإرشاد النفسي ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
١٢٢. القدومي ، تغريد عبد الرحيم (٢٠٠٧) : اثر التعليم عن طريق اللعب في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في مادة اللغة الانكليزية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس مدينة نابلس الحكومية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .
١٢٣. كالفي ، جميل (١٩٩١) : سايكولوجية الطفل للروضة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
١٢٤. الكردي ، عصمت ، والموجبي ، كوثر العبد(١٩٨٨) : اثر برنامج تروحي رياضي مقترح في تحسين القابلية للتعليم الحركي ومفهوم الذات الجسمية ، مجلة دراسات ، المجلد ١٥ ، العدد ٨ ، آب ، عمان ، الأردن .
١٢٥. كفاي ، علاء الدين ، وجابر ، جابر عبد الحميد (١٩٩٢) : معجم علم النفس والطب النفسي ، ط٣ دار النهضة ، القاهرة .
١٢٦. كمال ، علي (١٩٨٣) : النفس - انفعالاتها وامراضها وعلاجها ، بلا .
١٢٧. كونجر، جون وآخرون (١٩٧٠) : سيكولوجية الطفولة والشخصية ، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
١٢٨. اللبابيدي، عفاف، والخليلة ، عبد الكريم (١٩٩٠) : سيكولوجية اللعب ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
١٢٩. لطيف ، كمال ناصر ، علي ، برلنتة إبراهيم (١٩٨٤) : التربية ، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدارس والوسائل التعليمية ، القاهرة .
١٣٠. مردان ، نجم الدين علي (٢٠٠٤) : سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة الحضانة ورياض الأطفال ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

١٣١. مرسى ، محمد منير (١٩٨٩) : التعليم في الوطن العربي ، عالم الكتب ، القاهرة .
١٣٢. المريدي ، عمر علي سليمان (١٩٨٦) : اثر اليتيم على السلوك التكيفي للطلبة في المرحلة الإعدادية بمحافظة عمان ، مجلة الدراسات العلوم التربوية ، المجلد الثالث عشر ، العدد السادس .
١٣٣. مسلم ، إبراهيم احمد (١٩٩٣) : الجديد في أساليب التدريس، دار البشير للنشر ، عمان ، الأردن.
١٣٤. مصطفى ، يوسف احمد صالح (١٩٩٠) : معاملة الوالدين وعلاقتها بتقدير الذات لدى المراهقين من أبناء الشهداء وأقرانهم الآخرين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
١٣٥. مصلح ، عارف عدنان (١٩٩٠) : التربية في رياض الاطفال ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٣٦. المعروف ، صبحي عبد اللطيف (١٩٨٧) : أهمية البرنامج الإرشادي في إرشاد طلبة المدرسة الثانوية ، العراق ،
١٣٧. مكاريوس ، صموئيل (١٩٨٤) : الصحة النفسية والعمل المدرسي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
١٣٨. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٧) : مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي ، ط ٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
١٣٨. الملك ، حجة حسن احمد (٢٠٠٠) : أثر الحرمان من الوالدين في تطور التعاطف عند الطفل السوداني ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد .
١٣٩. ميلر ، سوزان (١٩٨٧) : سيكولوجية اللعب ، ترجمة هنري حكيم ، المكتبة العربية ، القاهرة .
١٤٠. نصار ، كريستين (١٩٩٣) : عد يا أبي ، ج٧ ، ط١١ ، طرابلس ، لبنان .
١٤١. النوري ، أمل مهدي صالح (١٩٩٨) : الحرمان العاطفي وعلاقته بالعدوان لدى المراهقين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، العراق .
١٤٢. هال كلفن (١٩٧٠) : أصول علم النفس الفرويدي ، دار النهضة العربية ، بيروت .
١٤٣. هانت ، سونيا وهيلين (١٩٨٨) : نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية ، ترجمة قيس النوري ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد .
١٤٤. وزارة التربية : نظام المدارس الثانوية رقم ٢ لسنة ١٩٧٧ ، العراق .

ثانياً :- المصادر الانكليزية :-

145. Adams, Gloriasachs (1964), **Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance** , New York.
146. Arthur .J.J John(1983) **Principles of Guidance** ,new York, Nc Grow hill book Company.
147. Ausubel&D,P,Robinson,F.G ; **School Learning, An Introduction to Educational Psychological** . New York,Holt-Rinehhort and Winston, Inc.1969.
148. Bakwin,H.&Bakwin,R. **Clinical management of behavior disorder in children**, London: Saunders,Co,1968.
149. Bandura, A & Walters, R. H. (1963) **Social Learning and Personality development**, N. Y.
150. Benjamin ,b ,Wolman and others (1982) **Hand Book of Developmental Psychology** , New Jersey : prentice Hall,Inc
151. Bijnor, J.J, (1979) **Parent-Child Relation : An Introduction to Parenting** , New York.
152. Bowlby,(1952) **Child care and the Growth of cove** .Geneva world Health organization
153. Bruner,J.S; **A Study of Thinking** , London, Chapman and Halt,1956.
154. Chaplin, J. & oth. (1974) **Psychology** Holt Rinehat & Winston Inc. Winston.
155. Clanze you (1984) **Foundations and Principles of Guidance** , Boston Angn and Bacon .
156. Coelho ,yara Beduschi (1986) 66th **Effects of a Recreational program upon the self – concept individuals over sixty years of age** DAL,vol47,no6
157. Ficher ,Luanner Breuer (1987) 66th **Effects of physical satisfaction ,Behavioral and health symptoms and psychotropic** **Dissertation Abstracts international**
158. Freeman, L. H. (1984) , **Mental Health and the Environment** , London. Churchill Livingston.
159. Good,C.V.; **Dictionary of Education**.(13th ed) . New York, McGraw-Hill Book Co.N.Y.1975.

160. Harold, D., Meyer, Charles, K. Brightbill & H. Douglas Sessions, (1969) **The Therapeutic Recreation : the ill and Disabled , A guide to its Organization Prectice** – Hall. Ine Engle Wood . New Jersey.
161. Hersov, L. A., Berger, M. and Shaffer, D. (1978) **Aggression and Anti-Social Behavior in Childhood and Adolescence**, Pergamon press, Oxford.
162. Hetherington, E. Maris and Parke, Ross, D. (1986) **Child Psychology**, 3rd ed, McGraw-Hill Book Company, New York.
163. Holt (1971), **The child and Family**, New York, Michael Binyamin Press.
164. Hurlock (1968) **On Aggression**, London. Methuen.
165. Johnson, D.W.; & Johnson, R.T.; **Learning and Alone: Cooperative, and individuals Learning**. (4th ed) . Boston: Allyn and Bacon. 1974.
166. -----, **Learning & Education** (4th ed) . Boston: Allyn and Bacon. 1987.
167. Jones, A.J.C. (1966) . **Principles of Guidance**, 5th ed . McGraw-Hill, book comp. Inc . New York.
168. Kerlinger, Fred. N. (1973) " **Foundations of behavioral research, Education and Psychological Inquiry** – Holt, Rinehart and Winston ", New York.
169. Lee, W.M.; **A Comparison of Verbal Problem Solving in Arithmetic of Learning Disabled and Non-Learning Disabled Seventh Grade Male**. Doctoral Dissertation, Univ. of Kansas . Dissertation Abstract International, Vol.40, 1980.
170. Lefkowitz, M.M.E. I.D., Walder, L.O. **Violent**, Pergamon Press. 1977.
171. Levin, K. (1963) **A Dynamic Theories of Personality** (5th Ed.) McGraw – Hill, New York.
172. Levy, L.H. (1970), **Conception of Personality Theories and Research**, New York, Random House.
173. Marx, M. & oth. (1973) **System and Theories In Psychology** McGraw – Hill, New York.
174. Maslow, A.H. (1970), **Motivation and Personality**, New York, McGraw-Hill.
175. Medinnes, R.G and Johnson C.R (1976) **Child and Adolescent psychology**, New Jersey : Prentice-Hall

176. Middleton, W, Raphael, B.Burnett.P. Martenik , N, 1997 , **Psychological Distress and Bravement** , The journal of Nervous & mental Disease . Vol.185,No7.
177. Millon, T. (1974) , **Abnormal Behavior and Personality** . New York. Mc Millon.
178. Murphy, R. K. (1988): **Psychological testing principles and Application**, New York, Hill International, Jon.
179. Omer Mahmood , Ph.p (1981) : **The Guidance need of the secondary school Student in state of Kuwait**, The University of Michigan Disserting Abstract international vol.44.10.
180. Paul,A.L. (1980) , **Fatherless Children Wiley Series in Child Mental Health**, New York.
181. Piaget, J. (1971) **Playing, Dreams and limitation in childhood** trans. By K. Portman (2nd Ed.) Academic presses New York.
182. Roger Carl(1967) **Phenomenological. Theory of Personality**, in Hjelle, Larrya .8c Pineal Ziegler Personality Theories New York ,McGraw- Hill.
183. Secord,P.F.& Backman (1968) **Social Philosophy** , new York , K, McGraw Hill.
184. -----, & others(1976) **Understanding Social Life** , New York , K, McGraw Hill.
185. Spencer, Thomas (1970) **Perspectives in Child Psychology**, New York, Mc Graw – Hill.
186. Stangner,Ross, **Psychology of Personality**, New York , Mc Graw – Hill.1974.
187. Touch .H.(1979) **Psychology of Crime and Criminal** .NY: Holt ,Rinehart and Winston
188. Tolbert ,E,L(1980) **Introduction to Counseling for Career Development** , Houghton Miffing Company.

الملاحق

جامعة ديالى
كلية التربية الاصمعي
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

برنامج تدريبي

حضرة الأستاذ الفاضل الدكتور المحترم

قامت الباحثة بأعداد برنامج تدريب رياضي مكون من وحدات تدريبية رياضية تروحية لغرض تطبيقه على عينة بحثها الموسوم :-

(أثر الإرشاد باللعب في خفض الحرمان العاطفي لدى طالبات المرحلة الثانوية)

ولغرض الوقوف على مدى صلاحية البرنامج وملائمته للبحث ، ولما عهدناه فيكم من سمعة علمية طيبة ومكانة وخبرة عالية في مجال تخصصكم ، يرجى تفضلكم بالاطلاع على البرنامج وبيان رأيكم في صلاحيته ومدى ملائمته للتطبيق في البحث ، آمليين أن تكون ملاحظاتكم خير عون للباحثة في انجاز بحثها خدمة للمسيرة العلمية .

ولكم جزيل الشكر وفائق الاحترام

الباحثة
سلمى حسين كامل
طالبة الماجستير
تخصص الإرشاد التربوي
٢٠١٠ / ١٠ /

