البحوث والدراسات

الآثار الاجتماعية والنفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين في الأردن ودور الاختصاصيين الاجتماعيين في مواجهتها

د. فواز توفيق رطروط
مدير الاتصال والتوعية المجتمعية
وزارة التنمية الاجتماعية

د. خالد عبدالرحمن العطيات
رئيس قسم متطلبات الجامعة
جامعة الحسين بن طلال

المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص:

استهدفت الدراسة تحديد الآثار الاجتماعية، والنفسية، المتوقعة، لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة، التي لديها أطفال شرعيون في الأردن، كما يدركها الممارسون الميدانيون، والأكاديميون المتخصصون؛ لحفز الاختصاصيين الاجتماعيين على تعزيز الإيجابي منها، ومواجهة السلبي منها. وتكونت عينة الدراسة من (29) ممارساً ميدانياً، وأكاديمياً. واستعمل في الدراسة منهج البحث النوعي، الذي ارتبطت به خمس طرق، هي العصف الذهني، دراسة الحالة، مجموعات العمل البؤرية، تحليل مضمون الوثائق، والمحاضرة المصحوبة بالنقاش.

وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها كثرة الآثار المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين، التي وصل عددها إلى (32) أثراً، منها (22) أثراً اجتماعياً توزعت ما بين (14) أثراً سلبياً، و(10) آثار إيجابية. ومنها أيضاً (10) آثار نفسية، منها (5) آثار إيجابية، و(5) أخرى سلبية. وضرورة تدخل الاختصاصيين الاجتماعيين في تعزيز الآثار الاجتماعية، والنفسية الإيجابية، ومواجهة الآثار السلبية من خلال تدريبهم للأسر على تقويم احتياجات الأطفال مجهولي النسب، وتقويمها قبل الاحتضان، وفي أثنائه، ومتابعتهم للأسر وتوجيهها، وإرشادها حول أنماط تعاملها مع الأطفال المحتضنين لديها، ومتابعتهم للأطفال المحتضنين في مرحلة المراهقة.

Social and Psychological Effects of Fostering Illegitimate Children in Jordian families and the Role of Social Works in Confronting them

Fawaz T. Ratroot
The Director of Communication & Community Awareness
The Ministry of Social Development

Khaled A. Al-Ateyat
The head of University Requirements Department
Al-Hussein Bin Talal Univeristy

Abstract

The study aimed at identifying the expected social and psychological effects of nurturing the illegitimates by the families with legitimate children in Jordan, as perceived by the practitioners and professional academicians, in order to encourage the social workers to reinforce the positive effects and eliminate the negative ones.

The sample of the study consisted of 29 field practitioners and academicians. The research methods, used in this study, were: hrainstorming, case study, focal work groups, content-analysis of document and lecture-based method.

The results of the study have shown a number of positive and negative social and psychological effects related to fostering illegitimate children. The results also showed that the role of social workers should be to reinforce the positive effects and eliminate the negative ones through training and counseling snch families.

مقدمة:

تولي الشرائع السماوية، والمواثيق والاتفاقيات الدولية، والتشريعات الوطنية حقوق الأطفال مجهولي النسب جل عنايتها، واهتمامها، لما يعانون من حرمان الوالدين، واغتراب عن الذات، وصعوبة في إشباع الحاجات.

وأكدت الشريعة الإسلامية حقوق الأطفال مجهولي النسب، وعلى وجه التحديد اللقطاء منهم. ويرى ابن عابدين، في كتابة «رد المختار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار» «أن اللقيط هو كل حي طرحه أهله خوفاً من العيلة أو فراراً من تهمة الريبة، فالتقاطه فرض كفاية» (ابن عابدين، بلا تاريخ: 422 - 446). بينما يرى ابن حزم الأندلسي، في كتابه «المحلى بالآثار» «أن ترك اللقيط دون رعاية حتى يموت يعتبر قتلاً عمداً، ونفقة اللقيط يتحملها بيت مال المسلمين». وروي عن عمر بن الخطاب، أنه كان إذا أوتي بلقيط فرض له رزقاً يأخذه وليه كل شهر، ويوصي له خيراً، ويجعل نفقته على بيت المال (ابن حزم الأندلسي، بلا تاريخ: 132 - 136).

وأكدت الشريعة حسن تربية اللقيط، وتنشئته، وأوجبت على وليه أو قيِّمه أن يصونه، ويهذبه، ويعلمه محاسن الأخلاق. واهتمت الشريعة بنسب الشخص إلى أبيه وجعلت الزوجة الصالحة هي الطريقة الشرعية للنسب؛ لذا فإن نسب الشخص من غير أبيه من التصرفات الباطلة، التي لا يترتب عليها حقوق ولا واجبات.

وأبطل الإسلام التبنّي بعد أن كان عادة في الجاهلية، وحرَّمه تحريماً صريحاً، وقاطعاً، ومحكماً في كتاب الله، فقال تعالى في الآية الخامسة من سورة الأحزاب: ﴿ ادْعُوهُمْ لآبَائِهِمْ هُوَ أَقْسَطُ عِندَ اللَّهِ فَإِن لَّمْ تَعْلَمُوا آبَاءَهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ وَمَوَالِيكُمْ وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُوراً رَّحِيماً ﴾. وقال تعالى في الآية الرابعة من نفس السورة: ﴿ مَّا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِّن قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِ وَمَا جَعَلَ أَزْوَاجَكُمُ اللَّائِي تُظَاهِرُونَ مِنْهُنَّ أُمَّهَاتِكُمْ وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَاءَكُمْ أَبْنَاءَكُمْ ذَلِكُمْ قَوْلُكُم بِأَفْوَاهِكُمْ وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ ﴾.

وعندما حُرِّم التبني، أبطل كل آثاره. فلم يعد هناك توارث بين المتبني ومن تبناه، إلا أنه يستطيع أن يوصي له ببعض أملاكه، أو يسجلها باسمه في أثناء حياته؛ لما في التبني من تزوير للنسب، وفيه اعتداء على حقوق الورثة الشرعيين في التركة؛ لأن التركة شرعاً حق مقرر للأقارب والأزواج والورثة، والتبني يعني مشاركة هؤلاء الورثة في نصيبهم دون حق (القدومي، 2004).

وأكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على تمتع الأطفال بحق الحماية الاجتماعية سواء ولدوا في إطار الزواج، أو خارجه؛ على اعتبار أن الأطفال المولودين خارج إطار الزواج ليسوا مسؤولين عن خطيئة آبائهم وأمهاتهم حتى يقعوا ضحيتها. وجاء بالبند (2) من المادة (25) من الإعلان «للأمومة والطفولة حق في رعاية ومساعدة خاصتين. ولجميع الأطفال حق التمتع بذات الحماية الاجتماعية سواء ولدوا في إطار الزواج أو خارج الزواج» (الأمم المتحدة، 2002: 258).

وأولت اتفاقية حقوق الطفل الدولية المحيط الأسري، الذي يولد الطفل في كنفه، ويعيش فيه أكبر قدر من العناية؛ إيماناً منها بأن هذا المحيط، هو، الذي يؤثر في نشأه الطفل، وتطوره. لكن في حال عدم توفر البيئة الأسرية للطفل، وحرمانه منها، فقد ألزمت الاتفاقية الدول الأطراف، بأن توفر له رعاية أسرية بديلة، كما يتضح من ديباجتها، وموادها ذوات الأرقام: 7 و8 و20 و21 (الأمم المتحدة، 2002).

واستمدت التشريعات الوطنية اهتمامها بحقوق الأطفال مجهولي النسب من اهتمام الشريعة الإسلامية، التي كفلت لهؤلاء الأطفال الحماية، والرعاية، والتربية وغيرها من الحقوق الأخرى، فللأطفال مجهولي النسب حقوق أجازتها الشريعة الإسلامية، وقانون الأحوال الشخصية (رقم 61 لسنة 1976)، هي حقهم بالنفقة، وبالتملك، وبالحضانة، كما للأطفال مجهولي النسب حقوق أجازتها القوانين المدنية، وهي قانون الأحوال المدنية (رقم 9 لسنة 2001)، الذي أفرد لهم بعض مواده، التي تحرص على تنظيم حياتهم، والمحافظة على حقوقهم الإنسانية، كحقهم في الحياة، والبقاء والنماء، وقانون الجنسية (رقم 6 لسنة 1954) والذي كفل لهم حقهم في الجنسية الأردنية.

وعلى الرغم من توقيع المملكة الأردنية الهاشمية على الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل عام 1991، وتحفظها على المادة (21) منها (وزارة التخطيط، 2000)، إلا أنها تضمن رعاية بديلة

للأطفال مجهولي النسب، بشهادة مؤسسات الرعاية الاجتماعية الداخلية، التي التحق فيها (1083) طفلاً في الفترة 1953 - 2005 ، بمعدل سنوي قدره (20.82) طفلاً، منهم حالياً (394) طفلاً مازالوا ملتحقين فيها (رطروط، 2005). وبدلالة مخرجات برنامج الاحتضان، الذي استفاد منه (668) طفلاً شكلوا ما نسبته (61.68 %) من مجموعهم البالغ (1083) طفلاً، منهم (72.15%) احتضنوا لدى أسر داخل الأردن، و(27.85 ٪) احتضنوا لدى أسر خارج الأردن (وزارة التنمية الاجتماعية، 2005).

ويمثل الدولة الأردنية في رعاية الأطفال مجهولي النسب، حكومتها، التي تدير وزارة التنمية الاجتماعية. وترتبط وزارة التنمية الاجتماعية بالأطفال مجهولي النسب بحكم تشريعاتها، وخطط عملها. ويأتي في طليعة تشريعاتها قانون تأسيسها (رقم 14 لسنة 1956)، الذي يشير منطوق البند السابع من مادته الرابعة إلى ضرورة التدخل في مجال رعاية الطفولة والأمومة وشؤون الأسرة. ونظام رعاية الطفولة من الولادة حتى سن الثامنة عشرة (رقم 34 لسنة 1972)، الذي أجاز لها التعاون مع الأسرة (البديلة، الحضانة، الأصلية) للعناية بصحة الأطفال الذين ينضمون إليها، وسلامتهم، ورفاهيتهم، وتعليمهم. في حين يأتي في طليعة خططها، خطتها الاستراتيجية للسنوات 2004 - 2006، التي تشير رؤيتها إلى «تحقيق إنجاز متميز يتمثل في تحسين نوعية حياة المواطنين في الارتقاء بالتنمية الاجتماعية لتكوين المجتمع الآمن المنتج المتكافل، الذي ينعم بالحياة الكريمة، ويسهم في عملية التنمية الشاملة المستدامة». وتشير رسالتها إلى «الارتقاء بالعمل الاجتماعي التنموي، وتنسيقه بين الشركاء من مختلف القطاعات الحكومية وغير الحكومية، وتطوير السياسات الاجتماعية الشاملة المتكاملة لتنمية المجتمع، ولضمان تقديم خدمات متميزة تسهم في تحسين نوعية حياة الأسرة والأفراد، من خلال استثمار الموارد البشرية، وتطوير قدراتها، وتوظيف المعلومات والمعرفة لترسيخ عملية التنمية المستدامة في أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للحفاظ على المكتسبات التي تم تحقيقها». وتشير أهدافها على مستوى الأطفال إلى أمرين أساسين هما «تعزيز الهوية الوطنية الأردنية انسجاماً مع القيم والمثل العربية والمعتقدات الإسلامية للحفاظ على الأسرة وتماسكها، وبناء شخصية الفرد وتنميتها لتحقيق التماسك الاجتماعي»، و«تحقيق العدالة والأمن الاجتماعي لأفراد المجتمع كافة لضمان التوازن في توزيع الخدمات بين المناطق الجغرافية المختلفة مع التركيز على الفئات الأشد حاجة في المجتمع مثل: الأيتام، والأحداث، وذوي الاحتياجات الخاصة». وتشير سياساتها على مستوى الأطفال، إلى أمرين أساسين هما «للطفل الأردني الأولوية في برامج التنمية باعتباره أساس الاستثمار في الموارد البشرية، انطلاقاً من أحقية الجيل الناشئ بالعناية وتلبية احتياجاته لبناء مستقبله داخل أسرته ومجتمعه»، و«الأسرة هي نواة المجتمع والبيئة الطبيعية لنمو أفراده، يجب الحفاظ عليها لزيادة فاعليتها باعتبارها ركناً أساسياً في بناء المجتمع وتنميته» (وزارة التنمية الاجتماعية، 2004، 8 - 10).

وأوجدت الخطة برنامجين للأطفال مجهولي النسب، هما: برنامج تنشئتهم، ورعايتهم في أثناء التحاقهم في المؤسسات، المتمثل في تقديم الرعاية الاجتماعية لهم، بدءاً بتقديم المأوى، والمأكل، والمشرب، والملبس، ومروراً بالتعليم والصحة، وانتهاء بالترويح والتواصل الاجتماعي، لتلبية احتياجاتهم النفسية، والاجتماعية، والتربوية، والصحية. وبرنامج احتضانهم، الذي يركز على دمجهم في الأسرة الطبيعية، وعلى نموهم كغيرهم من الأطفال ضمن أسر ينتمون إليها وتقوم برعايتهم، وتنشئتهم، وحمايتهم. وتتمثل أهداف برنامج الاحتضان في تشجيع الأسر المحرومة من الإنجاب على رعاية الأطفال مجهولي النسب، والتوعية المجتمعية بأهمية الاحتضان، وانعكاساته الإيجابية على المجتمع، وإرشاد الأسر حول الطرق المثلى لتلبية الاحتياجات الجسدية، والمعرفية، واللغوية، والانفعالية، والاجتماعية للأطفال المحتضنين لديها، وتدريب وتأهيل الطاقم البشري الذي يعنى بتنشئة الأطفال مجهولي النسب المحتاجين للعيش في أسر طبيعية، وإدماج الأطفال مجهولي النسب في الأسر الطبيعية للتقليل من عدد مؤسسات رعاية الطفولة من حيث كونه مظهراً من مظاهر الترابط في المجتمع. وتشتمل آليات تنفيذ برنامج الاحتضان، ومتابعته، وتقويمه على وضع معاييره المنبثقة من القيم الإسلامية، وتحديد إجراءاته القانونية؛ لتسهيله، وتدريب الأسر المستفيدة منه، وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد للأسر المنتفعة منه (وزارة التنمية الاجتماعية، 2004).

ويتضح دور وزارة التنمية الاجتماعية في تنشئة الأطفال مجهولي النسب، ورعايتهم من

إنجازاتها المتراكمة، التي يمكن إجمالها بالآتي: تمكينها (668) أسرة من احتضان (668) طفلاً (وزارة التنمية الاجتماعية، 2005)، وإفرادها برنامجين (التنشئة والرعاية، الاحتضان) للأطفال مجهولي النسب في خطتها الاستراتجية، وتنشئتها (394) طفلاً من مجهولي النسب، ورعايتهم في مؤسساتها وبعض مؤسسات شركائها لحين حصولهم على فرص احتضانهم (رطروط، 2005)، وتمريرها مشروع قانون حقوق الطفل عبر قنواته الرسمية، ومتابعتها للأطفال المحتضنين، والأسر الحاضنة لهم، وتوقيعها لبروتوكولات التعاون مع نظيراتها في بعض الدول (مصر، تونس، الكويت، سوريا، الجزائر، كوريا، الصين، روسيا الاتحادية، اليونان، وتركيا) لإثراء تجربتها في الاحتضان، وإثارتها لاهتمام الرأي العام بقضايا الأطفال مجهولي النسب(الرأي، 2005/10/27)، وتشجيعها الباحثين على تقويم كفاءة برنامج الاحتضان، وفاعليته (نصار، 2002)، واشتراكها في مشروع دار الحضانة الداخلية في مركز إصلاح وتأهيل الجويدة للنساء؛ لتمكين النساء النزيلات من رعاية أطفالهن، الذين أكثرهم من فئة أبناء الزنى(رطروط والعتر، 2004).

وعلى الرغم من كثرة الإنجازات، التي حققتها وزارة التنمية الاجتماعية في مجال رعاية الأطفال مجهولي النسب، فإنها تخلو من أمر واحد، هو تعايش الأطفال مجهولي النسب مع أقرانهم الشرعيين في الأسر المنجبة؛ للأسباب، التي فرضها نظام رعاية الطفولة، الذي لم يفرق بين الأسرة البديلة والأسرة الحاضنة؛ وللأسباب التي فرضتها بعض شروط برنامج الاحتضان التي لا تسمح إلا بتحضين الأطفال مجهولي النسب للأسر المحرومة من الإنجاب.

ولإنهاء التداخل بين حدود مفهومي الأسرة البديلة والأسرة الحاضنة، ينبغي استخلاص معناهما من إطارهما التشريعي، ومن الخطة الاستراتيجية لوزارة التنمية الاجتماعية. وعلى المستوى الأول، فقد تبين أن هناك ثلاثة تشريعات، هي قانون وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل (رقم 14 لسنة 1956)، الذي يشير منطوق مادته الرابعة إلى إصدار الأنظمة المتعلقة بأمور كثيرة، منها رعاية الطفولة والأمومة وشؤون الأسرة، وبموجبه، صدر نظام الأسر البديلة (رقم 70 لسنة 1963)، الذي ألغي سنة 1972. ونظام رعاية الطفولة من الولادة حتى سن الثامنة عشرة (رقم 34 لسنة 1972)، الذي جاء نتيجة لإلغاء نظام الأسر البديلة. وقانون الأحداث (رقم 24 لسنة 1968 وتعديلاته حتى سنة 2002). وقد تبين أيضاً عدم إدراج مفهومي الأسرة البديلة والأسرة الحاضنة ضمن قائمة تعريفات قانوني وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، والأحداث. وعلى الرغم من عدم إدراج المفهومين، وتعريفهما الاجرائيين في قانون الأحداث، فإنه تطرق إلى أمرين في غاية الأهمية في المادتين (21) و(32)، هما تسليم الولد (من أتم السابعة ولم يتم الثانية عشرة) إلى أحد والديه، أو وليه الشرعي، أو أحد أفراد أسرته أو غير ذويه، وتسليم المحتاج للحماية والرعاية (البالغ من العمر ثماني عشرة سنة فما دون) عن طريق المحكمة إلى والده أو وصيه أو إلى شخص مناسب أو أسرة مناسبة. ولم يستكمل قانون الأحداث إجراءات معالجة هذين الأمرين، لأنه لم يدرج مفهوم الأسرة ضمن قائمة تعريفاته، على الرغم من استعماله له في مواده ذوات الأرقام (22) و(31) و(32)، وإدراجه لمفهوم الوصي (كل شخص خلاف الولي تعتبره المحكمة متولياً العناية بالحدث أو الرقابة عليه) غير المتطابق مع مفهوم الأسرة. ولوحظ أن هناك إدراجاً لمفهومي الأسرة البديلة والأسرة الحاضنة ضمن قائمة تعريفات نظام رعاية الطفولة. فقد ورد في المادة (2) من النظام معنى الأسرة (البديلة، الحاضنة)، التي هي «أية أسرة مناسبة خلاف الأسرة الأصلية يعهد إليها الوزير أو المحكمة مدة محدودة أو غير محدودة أمر إعالة ورعاية أي طفل دون الثامنة عشرة من عمره ويحتاج إلى الرعاية والحماية سواء المؤقتة منها أو الدائمة». ويبدو من هذا التعريف عموميته، لعدم تفريقه بين الأسرة البديلة والأسرة الحاضنة في ضوء خصائصهما، على الرغم من تناول النظام لهما في مواده ذوات الأرقام (3) و(4) و(5) و(7) و(8). يشير منطوق المادة (3) إلى وظيفة الأسرة (البديلة، الحاضنة)، المتمثلة في العناية بصحة الشخص، الذي ينضم إليها، وسلامته، ورفاهيته، وتعليمه. أما منطوق المادة (4)، فإنه يشير إلى إجراء دراسة وافية لحالة الأسرة سواء البديلة منها أو الحاضنة على الصورة، التي يراها الوزير أو المحكمة كافية لإلزامها بتعهدها تجاه الأطفال المنضمين إليها. ويشير منطوق المادة(5) إلى أن تكون الأسرة البديلة من نفس ديانة الشخص المنضم إليها، وفي حال عدم التثبت من ديانة ومذهب الطفل المحتاج إلى الرعاية أو الحضانة فيعتبر مسلماً. أما منطوق المادة (7)، فإنه يشير إلى جواز دعم الأسرة البديلة بمبلغ يتراوح بين دينارين وخمسة دنانير عن كل شخص ينضم إليها. ويتضح من تحليل منطوق المواد ذوات الأرقام أعلاه جملة من الخصائص، التي تميز الأسرة على اختلاف أنواعها، هي تحديد

حالتها الاجتماعية لبيان مقدرتها على تنشئة الطفل، التي ترغب في انضمامه إليها، ورعايته. وقيامها بالدور الأسري البديل للطفل المنضم إليها. وتحديد حالتها الاقتصادية لإمكانية إعانتها في رعاية الطفل الذي ترغب في انضمامه إليها.

وعلى المستوى الثاني، فقد تبين أن لدى وزارة التنمية الاجتماعية خطة استراتجية تسير أعمالها مدة ثلاث سنوات (2004 - 2006) على مستوى قطاع الأسرة والأمن الاجتماعي. وتشير أهداف الخطة إلى «المحافظة على وحدة الأسرة، وتماسكها، وتمكينها من القيام بوظائفها»، و«تحقيق الأمان الاجتماعي من وقاية الأفراد ذوي الظروف والاحتياجات الخاصة، ورعايتهم من خلال تنفيذ برامج متخصصة لهم، وذلك لاستعادة فاعليتهم الاجتماعية، وتمكينهم من المشاركة في تنمية مجتمعهم». أما سياسات الخطة، فإنها تؤكد على أهمية الأسرة كونها «الوحدة الأساسية للمجتمع، والبيئة الطبيعية لنمو أفرادها، ورفاهيتهم»، وعلى أهمية الفرد والجماعة كونهما «محور التنمية وغايتها»، وعلى أهمية التدخل المؤسسي في الأسرة، الذي «لا يتم إلا بوجود انتهاك لرسالتها يؤكده القانون، وعلى أن يكون مؤقتاً حتى تتمكن من القيام بدورها» (وزارة التنمية الاجتماعية، 2004، 14 - 15). أما برامج الخطة، فهي الاحتضان، وإدماج أطفال الأسر المفككة في الأسر البديلة.

وبما أن مفهومي الأسرة البديلة والأسرة الحاضنة غير مدرجين ضمن قائمة تعريفات قانوني الشؤون الاجتماعية والعمل، والأحداث. واستعمال قانون الأحداث لمفهوم الأسرة دون تعريفه، وتفريق مستوياته. وإدراج مفهومي الأسرة البديلة والأسرة الحاضنة ضمن قائمة تعريفات نظام رعاية الطفولة، واستعمالهما على أنهما مفهوم واحد على الرغم من بروز بعض خصائصهما التي تؤكد اختلافهما، واستعمال الخطة الاستراتيجية لوزارة التنمية الاجتماعية لمفهومي الأسرة البديلة والأسرة الحاضنة على أنهما مفهومان منفصلان عن بعضهما، فإن هناك حدوداً تصلح للتفريق بينهما، منبعها خصائصهما، التي تدل على اختلاف معناهما، واستعمالاتهما. ونظراً لازدياد عدد الأطفال مجهولي النسب في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الداخلية، الذين يشكلون ما نسبته (35.98 %) من المعدل الكلي للأطفال الملتحقين البالغ (1095) طفلاً (رطروط، 2005). وأهمية الأسرة في إيجاد التكيف الشخصي والاجتماعي للأطفال مجهولي النسب (نصار، 2002). وحاجة الأطفال مجهولي النسب للتفاعل مع أقرانهم الأطفال الشرعيين ضمن أجواء أسرية طبيعية، فقد آن الأوان لإعادة النظر بدور الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين في احتضان الأطفال مجهولي النسب، ولهذا السبب الجوهري بالذات، فقد جاءت هذه الدراسة، لإلقاء الضوء على الآثار الاجتماعية والنفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين، بدافع إمكانية فهمها، وتفسيرها، والتحكم بها من خلال طرحها على أنها أدوار مهنية للاختصاصيين الاجتماعيين.

أسباب التدخل المؤسسي في قضايا الأطفال مجهولي النسب:

يوجد المجتمع الأسرة؛ للقيام بوظائفها العامة والخاصة. وتتمثل وظائفها العامة في حماية مجتمعها من الانقراض، وذلك من خلال محافظتها على نوع أعضائه، وتكاثرهم، ونقلها لإرثه الثقافي. أما وظائفها الخاصة، فإنها تتمثل في إشباعها للغريزة الجنسية لركنيها (الزوج والزوجة) عبر زواجهما المعترف بشرعيته، وإنجاب ركنيها للأطفال، وتنشئتهم، ورعايتهم، وتحقيق الاستقرار العاطفي لجميع أفرادها (رطروط، 2000).

وتقوم الأسرة بوظائفها في ضوء ثقافة مجتمعها التي تحدد لها معارفها، ومعتقداتها، وتقاليدها، ومهارتها، ومعاييرها، ومثلها (الأخرس، 1983). وعندما تخفق الأسرة في القيام بوظائفها، وفي الامتثال لثقافة مجتمعها؛ فإنها قد تقع في دوامة التفكك، الذي يساعد على سرعة انهيارها، وانحراف أفرادها، الذين قد يجدون صعوبة بالغة في التوفيق بين أهدافهم (التي يطمحون إليها) ووسائلهم (المشروعة أو غير المشروعة). فقد يقوم بعض أفرادها بممارسة الجنس مع محارمه، ويقوم بعضهم الآخر بامتهان الدعارة. إن هذا السلوك المنحرف قد يكون له نتاج خطير، هو إنجاب الأطفال غير الشرعيين، الذين ينبغي التدخل المؤسسي في شؤونهم، ورعايتهم، وتسوية قضاياهم. وتوجد ظاهرة أو مشكلة الأطفال مجهولي النسب في أغلب المجتمعات، التي عالجتها في ضوء ثقافاتها. ومن بينها المجتمع العربي الإسلامي. وتشير المعطيات إلى وجود اختلاف ملحوظ في تنشئة الأطفال مجهولي النسب، ورعايتهم في المجتمع العربي الإسلامي المتشابه في خصائصه الاجتماعية، والثقافية، وذلك حسب ما يتضح من الجدول رقم (1).

جدول (1) نتائج مقارنة تجارب الأردن والسعودية وتونس في تنشئة الأطفال مجهولي النسب، ورعايتهم في الأسرة*

الرقم	وجه المقارنة	الأردن	تونس	السعودية	مدى الاتفاق أو الاختلاف
1	مستوى السند التشريعي	نظام رعاية الطفولة رقم ٣٤ لسنة ١٩٧٣	قانون الولاية والتبني عدد ٢٧ لسنة ١٩٨٥	لائحة الأطفال المحتاجين للرعاية	اختلاف
2	فئة الطفل مجهول النسب الذي لديه فرصة للعيش في الأسرة الطبيعية	اللقطاء، ضحايا السفاح، أبناء الزنى معروفو الأمهات اللواتي تنازلن عنهم بالطرق القانونية	اللقطاء، ، أبناء الزنى معرفو الأمهات اللواتي تنازلن عنهم بالطرق القانونية	مجهولو الأبوين، المولودون لآباء غير شرعيين	اختلاف
3	مدى حمل الطفل للقب الأسرة	لا يحمل إلا اسما منتحلاً	يحمل لقب الأسرة	لا يحمل إلا اسماً منتحلاً	اختلاف
4	ديانة الطفل قبل انضمامه إلى الأسرة	الإسلام	الإسلام	الإسلام	اتفاق
5	ديانة الأسرة التي ينضم إليها الطفل	الإسلام	الإسلام	الإسلام	اتفاق
6	جنسية ركني الأسرة (الزوج والزوجة) التي ينضم إليها الطفل	أردنية وغير أردنية	تونسية للزوج ولا مانع من أن تكون غير تونسية للزوجة	سعودية	اختلاف
7	مسمى البرنامج	الاحتضان	التبني	الرعاية/ الحضانة	اختلاف
8	اسم الأسرة التي ينضم إليها الطفل، كما ورد في التشريع	حاضنة/بديلة	متبناة	حاضنة/ بديلة	اختلاف
9	اسم الأسرة التي ينضم إليها الطفل، كما تؤكده الممارسة العملية	حاضنة	متبناة	حاضنة/ بديلة	اختلاف
10	مدى حصول الأسرة التي ينضم إليها الطفل على الدعم النقدي من الدولة	يجيز نظام رعاية الطفولة ذلك	لا يجيز قانون الولاية والتبني ذلك	تجيز لائحة الأطفال المحتاجين للرعاية ذلك	اختلاف
11	مدى انتهاء مدة صلاحية متابعة الطفل والأسرة	مدة صلاحية مفتوحة للمتابعة	لا توجد متابعة	توجد متابعة حتى سن السادسة عشرة، بعدها يعاد النظر في مدى ملاءمة استمرار بقاء الطفل لدى	اختلاف
12	مدى وجود أطفال شرعيين في الأسرة التي ينضم إليها الطفل مجهول النسب	لا يوجد في الغالب أطفال شرعيون في الأسرة، وإن وجد أطفال غير شرعيين فإنهم يكونون من نفس جنس الطفل المحتضن	غالباً لا يوجد أطفال شرعيون في الأسرة	الأسرة غالباً لا يوجد أطفال شرعيون في الأسرة، على أن لا يزيد عددهم عن ثلاثة، وأن تكون	اختلاف
13	فرصة الطفل في الرضاعة الطبيعية في الأسرة التي ينضم إليها	مواتية إذا أعطيت الزوجة هرموناً مدراً للحليب، أو إذا قامت بإرضاع الطفل من إحدى قريباتها أو قريبات زوجها	لا توجد فرصة للطفل في الرضاعة الطبيعية من الزوجة في الأسرة يحصل على التركة، لا بل له	أعمارهم دون السادسة تقوم الزوجة بإرضاع الطفل منها أو من إحدى قريباتها	اختلاف اختلاف
14	مدى حصول الطفل على التركة في الأسرة التي ينضم إليها	يحصل على التركة إذا كانت هناك وصية مصادق عليها	الحق في الإرث	يحصل على التركة إذا كانت هناك وصية مصادق عليها	
15	مدى وجود الزوجين في الأسرة	ضرورة وجود الزوجين معاً	أحد الزوجين أو كلاهما	أحد الزوجين أو كلاهما	اختلاف

* المصدر: أمكن لأحد كاتبي هذه السطور الاطلاع على تجربة المجتمع العربي الإسلامي، من خلال زيارته إلى وزارتي الشؤون الاجتماعية؛ والمرأة والأسرة والطفل في الجمهورية التونسية في شهر تموز من عام 2004، والتقائه بوفد سعودي من وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل في شهر أيار من عام 2003، واطلاعه على بعض النشرات الصادرة عن وزارات الشؤون الاجتماعية في الدول العربية.

أفضلية رعاية الأطفال مجهولي النسب في الأسرة الحاضنة على المؤسسات الداخلية:

تعد الأسرة الحاضنة من أهم الوسائل الاجتماعية لرعاية الطفل مجهول النسب؛ لأنها تعوضه عن أسرة والديه، وتشبع حاجاته، وتغرس فيه القيم الناظمة لسلوكه. وما إلحاق الطفل مجهول النسب في دار الرعاية الاجتماعية، إلا إجراء مؤقت، لا بد منه في حالة عدم تيسير الأسرة المناسبة لاحتضانه، ولا يستطيع أحد أن يزعم بأن دار الرعاية يمكنها أن تشبع حاجاته، وتطور خصائصه النمائية، في مقابل احتضانه من قبل أسرة بديلة. «فقد أجريت دراسات نفسية- اجتماعية في مراكز متخصصة لرعاية من فقد أحد الأبوين، حيث قدم للأيتام كل ما يحتاجون إليه مادياً في حياتهم المعيشية من لباس وطعام وشراب ومستلزمات.. وعلى الرغم من ذلك لم يكن نمو هؤلاء الأطفال سوياً. فمعروف أنه ليس بالخبز وحده يحيا الطفل... لأن الحب مكون أساسي من مكونات نموه» (عرابي، 2004: 127). وأشارت نتائج الدراسات، التي ذكرها إسماعيل (1986)، بأن معدلات النمو الحركي، واللغوي، والمعرفي، والذكاء العام لدى الأطفال، الذين يعيشون في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، أقل بكثير من أقرانهم العاديين، الذين يعيشون في كنف أسرهم الطبيعية. كما أشارت نتائج الدراسة المقارنة، التي أجراها جولد فارب (Gold Farb)، على مجموعتين من الأطفال (مجموعة من أطفال المؤسسات، ومجموعة من أطفال الأسر العادية) تتشابه في جميع خصائصها النفسية والاجتماعية باستثناء خاصية نمط الرعاية الأسرية، إلا أن معدلات السلبية، واللامبالاة، والتشاؤم، والقلق، والانعزال، وقلة الشعور بالأمن والتكيف المدرسي والمشاركة الاجتماعية، وضعف الكلام والتركيز والإبداع والدفاعية لدى مجموعة أطفال المؤسسات أكثر من أقرانهم أعضاء مجموعة أطفال الأسر العادية (توق وعباس، 1986). ودلت نتائج الدراسة المقارنة، التي أجراها بستاني (Bostani,1987) في إيران، على أن معدل التوافق الاجتماعي لدى أطفال المؤسسات أقل من أطفال الأسر العادية، وعلى تأثر معدل التوافق الاجتماعي لأطفال المؤسسات بمدة إقامتهم. فكلما زادت مدة إقامة الأطفال بالمؤسسات، قل معدل توافقهم الاجتماعي (الطرزي، 1999). وأظهرت نتائج الدراسة المقارنة، التي أجرتها نادية بعيبع (1995) في الجزائر، أن هناك فروقاً جوهرية دالة إحصائياً بين حصيلة لغة أطفال المؤسسات وحصيلة لغة أطفال الأسر العادية لصالح أطفال الأسر العادية. وكشفت نتائج الدراسات، التي أجراها سبتيز وفارب (Spitz & Farb) عن خصائص الأطفال الملتحقين بمؤسسات الرعاية، المتمثلة في كثرة بكائهم، وقلة اكتراثهم بالكبار، وكثرة عبوسهم، وقلة تعبيرهم النفسي، وضعف حصيلتهم اللغوية، وتأخر كلامهم، وضعف نموهم العقلي، وضعف نموهم الحركي، وقلة استكشافهم، وقلة ممارستهم للعب الاجتماعي، وارتفاع معدل صدمهم الانفعالي، وبلادتهم، وقلقهم، ونقص تركيزهم، وتدني مستوى ذكائهم، وقلة مقدرتهم على القيام بالتفكير المجرد، وصعوبة تعلمهم بعض المفاهيم كالوقت والمسافات، وقلة إحساسهم ببعدي الماضي والمستقبل، وإحساسهم الزائد بالحاضر الآني، وعدم استدامة علاقاتهم مع الآخرين (الطرزي، 1999).

وفقاً لنتائج هذه الدراسات، يمكن القول: إن «أردأ أسرة طبيعية من ناحية العلاقات الاجتماعية والوضع الاقتصادي، أفضل للطفل من الناحية النفسية الاجتماعية من أجود دار رعاية اجتماعية مهما كانت إمكانياتها المادية والمعنوية» (رطروط، 2002: 203). وبسبب أفضلية الأسرة على دار الرعاية الاجتماعية الداخلية، فقد وجدت آليات الاحتضان، والتبني، والكفالة. لكن هذه الآليات الاجتماعية، قد تواجهه بعض المخاطر، التي تؤثر على كفاءة، وفاعلية برامجها. ويمكن معالجة هذه المخاطر، من خلال التنبؤ بها كأزمات محتملة الحدوث، وإدارتها من قبل الطفل المحتضن وأسرته الحاضنة والجهة المكلفة رسمياً بمتابعته. أما إذا لم يتم التنبؤ بهذه المخاطر، وإدارتها، فإنها قد تفقد الاحتضان قيمته الاجتماعية للأسباب الآتية:

1. كثيراً ما يشعر المحتضن في الأسرة البديلة بحاجته إلى من يفهمه ويقدر شعوره، وموقفه الحرج؛ الناتج عن غياب والديه؛ لذا فهو بحاجة إلى العطف المنضبط، الذي يعوضه الحرمان العاطفي. ويحدث العكس عندما يكون سبب إقدام الأسرة على الاحتضان أنها لم ترزق بأطفال، فتغدق العطف والحنان غير الموجه على المحتضن، وتدلله، وتلبي له كل طلباته، ولا تعاقبه على أخطائه وسوء تصرفاته، بدون نظر لعواقب هذا التدليل، أو يكون هذا التدليل والتغاضي بسبب الرحمة والشفقة عليه؛ لوضعه الاجتماعي؛ فتسيء إليه من حيث تظن أنها تحسن، وعندما يصل إلى مرحلة المراهقة تسوء تصرفاته، ولا تعلم أنها السبب في ذلك، فتتخلى عنه.

2. بعض الأسر تحتضن طفلاً لأسباب مختلفة، فتتفاعل معه في مرحلة الطفولة المبكرة، وتتقبله، وتشبع شيئاً في نفسها، وعندما يكبر ويصل إلى مرحلة المراهقة ويدخل مرحلة الإدراك، وتتغير نفسيته وتضطرب مشاعره وتضعف، تتخلى عنه بمسوغات واهية، أو لاعتراضات من بعض أفراد الأسرة، دون أن تدرك عواقب هذا التخلي وأثره عليه.

3. كثيراً ما يفسر سلوك الأطفال مجهولي النسب على أساس آخر غير الأساس الذي تفسر عليه تصرفات الأطفال الشرعيين. وكثيراً ما يشوب تصرف الأسرة الحاضنة الخوف وتوقع الشر؛ لأن الطفل ليس طفلهم، وتخشى تورطه في سلوك مضطرب، أو غير حسن ضد نفسه أو ضد المجتمع؛ لهذا تتجه إلى شدة الحرص عليه، وتقييد حريته، مما يجعله يصطدم معها، ويثور عليها، وهذا أمر قد يدفعها إلى التخلي عنه.

4. تعاني بعض الأسر من تصرفات من تحتضنهم، فتتحملها على مضض، وتخفيها عن الجهات المسؤولة عن متابعة المحتضن؛ لانتمائه لها عاطفياً، إلى أن تظهر تلك التصرفات في الوقت المناسب، بعد أن وصلوا إلى حالة سيئة لا ينفع فيها العلاج بعد فوات الأوان؛ بسبب سوء فهم الأسرة الحاضنة، وتهيبها من أن يسحب الطفل المحتضن منها في أي وقت من الأوقات، من الجهات المختصة.

5. قد تفسد بعض الأسر علاقة المحتضن بوزارة التنمية أو الشؤون الاجتماعية، عندما يهددونه من آن لآخر إذا تصرف بما يغضبهم؛ بأنهم سيقومون بتسليمه لدار الرعاية، ليرهبوه بذلك، مما يشعره بعدم الأمن والاستقرار، ويضعف مشاعره تجاه الأسرة، وأيضاً هذا يجعله لا يتقبل أي طرف من الجهات المعنية بمتابعته.

6. في حالات كثيرة يعير الطفل مجهول النسب بأهله ونشأته مما يؤلم مشاعره، ويجعله ينطوي على نفسه، مما يشعره بكبر الفارق بينه وبين الآخرين، فينقم على الحياة، ويصبح شخصية غير اجتماعية.

7. عندما يزداد وعي الطفل المحتضن، فإن تفكيره ينصب على نشأته وأهله وتاريخهم وتخليهم عنه، ويصاحب هذا التفكير قلق زائد ومخاوف متنوعة، وتزداد هذه المشاعر كلما كان صاحبها غير آمن ولا مستقر، أو كان يفتقر إلى الشعور بالانتماء إلى الأسرة الحاضنة (www.balagh.com/woman/nesa/ug0xyqeb.htm).

بعض النظريات المفسرة للآثار الاجتماعية والنفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين:

بما أن العلاقة بين الطفل المحتضن والأسرة الحاضنة له تدخل ضمن الإطار النفسي الاجتماعي المعبر عن مقوماته، ومعوقاته، فقد وجدت مجموعة من النظريات لتحليلها، تحليلاً يدعمه الواقع المعاش، ومن أبرزها:

1. نظرية التبادل (Exchange Theory):

تستمد هذه النظرية قوتها من افتراضاتها، وهي أن الأفراد يدخلون في علاقات مع غيرهم ليحاولوا أن يحققوا أكبر قدر من المنفعة بأقل كلفة ممكنة، ويحافظ الأفراد على علاقاتهم مع غيرهم إذا حققوا منفعة تفوق ما يتكلفونه، وعندما يعتمد الفرد على غيره، فإنه قد يكون ضعيفاً (كريب، 1999)، وبما أن الأمر كذلك، تحدث عملية توزيع القوة بين المعتمد والمعتمد عليه. وهذا التوزيع لا يطال المجال الاقتصادي فحسب، وإنما يطال المجالين النفسي، والاجتماعي (جولمان، 2000). وبناءً على ذلك، فإن الحياة الاجتماعية سلسلة طويلة من المواقف التبادلية، تزيد أو تنقص من قوة الأفراد، وسمعتهم، وهيبتهم (Befu,1977). ويسري التبادل على الطفل المجهول النسب والأسرة التي ضمته إليها. فهو يحتاج إليها في أمنه، وتنشئته، ورعايته. وهي تحتاج إليه في سعادتها، وإثراء المواقف التفاعلية لأطفالها، وسد وقت فراغ أفرادها. إن احتضان الأسرة للطفل المجهول النسب ليس نفعاً مادياً، وإنما هو علاقة إنسانية أرست قواعدها الشرائع الدينية، وعززتها المواثيق الدولية، والتشريعات الاجتماعية.

ويبدو أن هذه النظرية صحيحة؛ لكثرة شواهدها الواقعية. فتقول إحدى السيدات العربيات «على أثر زواجي، منذ 26 عاماً أنجبت طفلة، لكنها توفيت، وبعدها لم أنجب، فأردت طفلاً بديلاً، فجاءت

بطفل من إحدى دور الأيتام، وسجلت في مكتب... لاحتضان طفلة لتكون أختاً له. وأشعر أن المعادلة متحققة تماماً بيننا، فأنا وزوجي أبوان بديلان، والطفل ابن بديل لنا». وتقول سيدة عربية أخرى «أنا أم لثلاثة أطفال، وبعد التحاقهم بالمدارس، أجريت فحوصات طبية تبين منها عدم قدرتي على الإنجاب، ولحبي الشديد للأطفال احتضنت طفلة، وتعمدت أن اختارها بسن شهرين حتى تتشكل مشاعرنا معنا من الصغر» (www.alwatan.com.sa/daily/2005-01-07/affair.htm).

2- نظرية الدور (Role Theory):

تستمد هذه النظرية هيبتها من المدرسة الوظيفية، التي استقت منها مفهومها المحوري، الدال على اسمها (لازارسفلد، 1976). تفترض النظرية أن الفرد يشغل وضعه في البنية الاجتماعية؛ الذي يحدد له أدواره، التي تعكس توقعاته، وسلوكياته في أثناء دورة حياته وتتوقف توقعات الفرد، وسلوكياته على قيم مجتمعه؛ التي تثبتها أو تنفيها (Goffman,1961; Michener,1999). ويتوقع المجتمع من الفرد في أثناء دخوله في مرحلة شبابه أن يتزوج، ويؤسس أسرة. وبعد زواج الفرد، ودخوله في علاقات جنسية مع شريك حياته، فقد ينجب طفلاً أو مجموعة من الأطفال. وإذا لم ينجب الفرد تبدأ الضغوط الاجتماعية مداهمته لإحلال طفل في أسرته، وهذا قد يدفعه إلى المضي قدماً لاحتضان أحد الأطفال من مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وبعد حصوله على الطفل قد ينجب طفلاً من صلبه، وهنا يكون أمام خيارين، هما إبقاء الطفل في أسرته، أو إعادة الطفل إلى مؤسسة الرعاية. وفي الخيار الأول تستمر حياة الطفل المحتضن في الأسرة بشكل طبيعي، إلى أن تأتي مرحلة مراهقته التي قد تحدث له فيها بعض التغيرات، التي قد تزعج حاضنه؛ الذي قد يضيق ذرعاً به، ويعود به إلى مؤسسة الرعاية الاجتماعية. لهذا، فإن حياة الطفل المحتضن في الأسرة التي لديها أطفال شرعيون، قد يعتريها الغموض، الذي يجعله عرضة للتسلط، والنبذ، والإهمال، أو يعتريها الوضوح، الذي يجعله عرضة للحوار، والتقبل، والحماية. وحياة الطفل في كلا الأمرين، قد تتوقف على سنه، ونوعه الاجتماعي، وحجم الأسرة المنضم إليها، وخلفيتها الثقافية.

وما يدعم صحة هذه النظرية، شواهدها الميدانية المشار إليها على أنها أسباب واقعية لفشل حالات الاحتضان في البند السابق (www.balagh.com/woman/nesa/ug0xyqeb.htm).

3. نظرية الانسحاب (Disengagement Theory):

ترتبط هذه النظرية بالنظرية، التي تليها، وتنهض على افتراض أساسي مفاده أن الانفصال أمر طبيعي يحدث في العلاقات الاجتماعية. ويحدث الانفصال بين الفرد والآخرين لأسباب كثيرة تختلف من حالة لأخرى (Mabry, 2005; Cumming & Henry,1961) والطفل مجهول النسب قد ينسحب تدريجياً من شبكة العلاقات الاجتماعية، وتقل أنشطته في إحدى مراحل طفولته، التي قد يكتشف فيها ذاته الاجتماعية، التي قد تدفعه إلى إيثاره الأسئلة عن اختلاف اسمه عن اسم الأسرة المنضم إليها؛ وهذا قد يشعره بالتمييز، وعدم الأمان، والوصم؛ لهذا، فإن حاضنه قد يشعر بالنفور منه، وقد يقوم بالتخلي عنه، وبذلك قد يحدث للطفل المحتضن قلق الانفصال، الذي ينم عن إصابته بالاكتئاب وغيره من الأعراض النفسية المعتلة الأخرى (بولبي، 1991).

4. نظرية التعلق (Attachment Theory):

تعود أصول هذه النظرية، إلى مصدرين، أحدهما فكري يتمثل في توجهات مدرسة التحليل النفسي، والآخر واقعي يتجسد في الملاحظات الميدانية لسلوك الأطفال في أثناء دخولهم بعلاقات مع حاضنيهم سواء أكانوا من فئة الأمهات أم من فئة الأمهات البديلات. ويرى «بولبي»، أن الأطفال يمرون بثلاث مراحل، تبدأ من إشارتهم الرمزية، وتمر باستجاباتهم المتميزة، وتنتهي بتشكيل العلاقة بينهم وبين حاضنهم البيولوجي أو البديل. ويتوقف تعلق الأطفال بحاضنهم على الدرجة، التي ينظرون بها إليه على أنه مصدر للأمان والحماية. ويتحدد نمط تعلقهم، ومضمونه الانفعالي على الممارسات السائدة في التعامل معهم، ومدى ما تنطوي عليه من إشباع لحاجاتهم. ولا تزيد أنماط تعلقهم عن أربعة، وهي تعلقهم الأمن، الذي يشعرون فيه بوثوقهم من حصولهم على ما يحتاجونه من رعاية. وتعلقهم القلق المقاوم، الذي يلمسون فيه قلقهم بالانفصال عن حاضنهم. وتعلقهم المتجنب، الذي يشعرون فيه من عدم وثوقهم من حصولهم على المساعدة من حاضنهم. وتعلقهم غير المنظم، الذي يشعرون فيه بالكآبة بسبب إهمالهم، وقلة تلبية حاجاتهم (Bowlby,1969,1973,1980).

وعلى الرغم من اكتشاف لنظرية التعلق، في عام 1950 (بولبي، 1990)، فإن هذه النظرية تحصل على ما يسندها من الواقع يوماً بعد يوم، كما يتبين من بعض أقوال الآباء والأمهات في الأسر الحاضنة للأطفال مجهولي النسب، فتقول إحدى السيدات العربيات" بحمد الله حصل التعلق السريع بيننا، أنا وزوجي، وطفلنا المحتضن، فكل منا يملأ الفراغ العاطفي لدى الآخر، دون عناء أو تكلف (www.alwatan.com.sa/daily/2005-01-07/affair.htm).

مشكلة الدراسة:

تراجع وزارة التنمية الاجتماعية من حين لآخر بعض الأسر المنجبة للأطفال الشرعيين، التي ترغب في احتضان الأطفال مجهولي النسب؛ لأسباب تبديها في طلباتها، أو تحجبها. إلا أن طلبات هذه الأسر تجاب بعدم الموافقة، بسبب عدم انطباق الشروط على مقدميها؛ لكونهم قادرين على الإنجاب، ولديهم أطفال شرعيون. وتمانع وزارة التنمية الاجتماعية تحضين الأطفال مجهولي النسب للأسر المنجبة؛ لتخوفها من عواقب تحضينهم، التي قد تضر بهم، وبالأسر الحاضنة لهم؛ لذا فقد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي: ما الآثار الاجتماعية، والنفسية، المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين في الأردن، ودور الاختصاصيين الاجتماعيين في مواجهتها؟.

وتنبع أهمية هذا السؤال من إجابته، التي قد تساعد على تطوير سياسات رعاية الأطفال مجهولي النسب في الأردن، وإشراك الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين في تحمل مسؤوليتها الاجتماعية إزاءهم عن طرق دمجهم فيها؛ لخفض عدد مؤسسات رعاية الطفولة من حيث كونه مظهراً من مظاهر الترابط الاجتماعي، كما أن هذه الإجابة أيضاً، قد تسد النقص الحاصل في الدراسات الميدانية حول الآثار الاجتماعية، والنفسية، المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين، وتثري معلومات الممارسين الاجتماعيين الميدانيين في اتخاذهم لقراراتهم المهنية المرتبطة بتحضين الأطفال مجهولي النسب للأسر سواء أكانت منجبة أو محرومة من الإنجاب.

وتهدف الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما الآثار الاجتماعية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين في الأردن، كما يدركها الممارسون والأكاديميون المختصون، ودور الاختصاصيين الاجتماعيين في مواجهتها؟.
2. ما الآثار النفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين في الأردن، كما يدركها الممارسون والأكاديميون المختصون، ودور الاختصاصيين الاجتماعيين في مواجهتها؟.

مفاهيم الدراسة، وتعريفاتها الإجرائية:

1. الأسرة، التي ينضم إليها الطفل مجهول النسب:

هي الأسرة المناسبة خلاف أسرته الأصلية، التي يعهد إليها المرجع الإداري (وزير التنمية الاجتماعية)، أو القضائي (قاضي المحكمة المختصة) المختص أمر إعالته، ورعايته، مقابل حصولها على معونة نقدية متكررة من خزينة الدولة، أو عدم حصولها على ذلك، وهي بالنسبة له بمثابة أسرته البديلة، أو أسرته الحاضنة، أو أسرته الراعية لشؤونه، أو أسرته الكافلة لحياته. وقد تكون هذه الأسرة لديها أطفال شرعيون من صلب ركنيها، أو محرومة من الإنجاب؛ بسبب عقم أحد ركنيها أو كليهما (الزوج أو كلا الزوجين). وفي الأردن يحضن الطفل مجهول النسب للأسرة المحرومة من الإنجاب؛ للأسباب، التي توجبها شروط الانتفاع من برنامج الاحتضان (وزارة التنمية الاجتماعية، 2004).

2- الأطفال مجهولو النسب:

إن الأطفال ينسبون إلى آبائهم وأمهاتهم، الذين أنجبوهم، وأبلغوا عن ولادتهم بالطرق الإدارية والقانونية المعمول بها في بلدانهم. لكن هناك بعض الظروف، التي تحول دون معرفة نسب الأطفال، منها عدم التعرف على هوية آبائهم وأمهاتهم، الذين قاموا بالتخلي عنهم من خلال قذفهم إلى الأماكن العامة، أو وضعهم أمام دور العبادة؛ للفت انتباه المارة الذين قد يلتقطونهم،

ويبلغون عن قضاياهم. وإنجابهم من أقاربهم المحرمين (كالابنة التي تحمل من والدها أو شقيقها أو خالها أو عمها، والزوجة التي تحمل من شقيق زوجها). وإنجابهم من أمهاتهم، اللواتي يعجزن عن تحديد آبائهم؛ بسبب كثرة علاقاتهن الجنسية، أو يتمنعن عن الإفصاح عن آبائهم؛ لخوفهن من العقاب، الذي قد يؤدي إلى إنهاء حياتهن. وتساعد هذه الأسباب على توضيح معالم جماعة الأطفال مجهولي النسب، التي يمكن تقسيمها إلى فئتين أو ثلاث فئات. فقد قسم معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها الأطفال مجهولي النسب إلى فئتين: هما فئة اللقطاء، أو المتخلى عنهم، وهم الذين يولدون لآباء وأمهات معروفين، فينبذونهم للتخلص منهم، أو يتركهم المسؤولون عنهم قانونياً. وفئة أبناء الزنى، وهم الذين يولدون من علاقات غير شرعية، وليس لهم علاقة طبيعية بأحد سوى أمهاتهم، اللواتي يقع عليهن عبء إعالتهم، إلا إذا صدر حكم على آبائهم بإثبات أبوتهم لهم (جامعة الدول العربية، 1983).

وفي الأردن يقسم الأطفال مجهولو النسب إلى ثلاث فئات هي: فئة اللقطاء، وهم غير المعروف نسبهم؛ بسبب عدم معرفة آبائهم وأمهاتهم. وفئة ضحايا السفاح، وهم، الذين ولدوا بفعل العلاقات الجنسية، التي تمت بين بعض المحارم، الذين ترابطهم رابطة القرابة الدموية. وفئة أبناء الزنى معروفي الأمهات، وهم، الذين ولدوا بفعل العلاقات الجنسية غير المشروعة، التي استوجبت الحكم القضائي على أحد طرفي هذه العلاقات أو كليهما، ويكون هؤلاء الأطفال عادة موضع خلاف نسب (وزارة التنمية الاجتماعية، 2000).

3 - الاختصاصيون الاجتماعيون:

هم أولئك الأشخاص القادرون على إعداد برامج الخدمة الاجتماعية للأطفال ذوي الظروف والاحتياجات الخاصة، وتنفيذها، ومتابعتها، وتقويمها ضمن حدود معارفهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، التي استقوها من تعليمهم الأكاديمي، وخبراتهم العملية. ويعمل هؤلاء الأشخاص عادة في منظمات العمل الاجتماعي الحكومية وغير الحكومية.

4 - الممارسون والأكاديميون المختصون:

هم أولئك الأشخاص، الذين يتطرقون لقضايا الأطفال بحكم وظائفهم المهنية، ويعالجونها في ضوء خبراتهم العلمية والعملية.

الطريقة والإجراءات:

1 - المشاركون: شارك في الدراسة (29) اختصاصياً، وهم أولئك الاختصاصيون المشار إليهم في الجدول رقم (2)، الذي يوضح توزيعهم بحسب صفتهم المهنية، ونوعهم الاجتماعي.

جدول (2) توزيع المشاركين في الدراسة بحسب صفتهم المهنية، ونوعهم الاجتماعي

متسلسل	الصفة المهنية للمشاركين	النوع الاجتماعي		المجموع
		ذكر	أنثى	
1	رؤساء أقسام الأسرة والأمن الاجتماعي في مديريات التنمية الاجتماعية الميدانية، الأكثر تعاملاً مع قضايا الأطفال المحتضنين		7	7
2	مديرو مؤسسات رعاية الأطفال	3	3	6
3	قضاه شرعيون	1		1
4	قضاه نظاميون	1		1
5	محامون		1	1
6	خبراء محليون مختصون بشؤون الطفولة من المنظمات غير الحكومية	1	2	3
7	باحثون أكاديميون نفسانيون		1	1
8	باحثون أكاديميون اجتماعيون	2		2
9	باحثون شرعيون إسلاميون	1		1
10	اختصاصيون من مديرية الأسرة والأمن الاجتماعي في وزارة التنمية الاجتماعية		2	2
11	إعلاميون	1	3	4
12	المجموع	10	19	29

ونظمت عملية مشاركة هؤلاء الاختصاصين في «ورشة» عمل، عقدت في أحد فنادق مدينة عمان يومي 28 و2004/4/29، لعب فيها كاتب هذه السطور دور الميسر، والمحاضر بحكم خبرته الميدانية في رعاية الطفولة المؤسسية البالغة ثماني سنوات. وكان الهدف من «الورشة»، مخرجاتها المتوقعة منها، وهي الحصول على تعريفين إجرائيين لمفهومي الأسرة البديلة والأسرة الحاضنة بالنسبة للأطفال مجهولي النسب، وتحديد مدى قدرة الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين على احتضان الأطفال مجهولي النسب، وتحديد المخاطر المفترضة لاحتضانهم وتحديد الحلول المؤسسية للمخاطر المفترضة لاحتضانهم.

وجاء انعقاد «الورشة» بسبب مسوغاتها، المتمثلة في تسوية التداخل بين مفهوم الأسرة الحاضنة ومفهوم الأسرة البديلة؛ لتحقيق المصلحة الفضلى للأطفال مجهولي النسب في العيش مع أقرانهم الشرعيين في الأسر الطبيعية. وتزايد أعداد الأطفال مجهولي النسب في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وتعقد قضاياهم على نحو يؤثر على هويتهم الاجتماعية، وكفاءة خصائصهم النمائية. وقدم نظام رعاية الطفولة الناظم لشؤون الأطفال مجهولي النسب، الذي قد يدفع بالقائمين على تطبيقه إلى الحصول على التغذية الراجعة عليه من الممارسة العملية. والبحث عن آلية مؤسسية مضمونة لتخفيف الضغط عن الطاقة الاستيعابية لبعض مؤسسات الرعاية الداخلية.

2. المنهج وطرائق البحث:

استعمل في الدراسة منهج البحث النوعي، الذي لا يقف عند وصف الآثار الاجتماعية والنفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة، التي لديها أطفال شرعيون، بل يسعى إلى تحليلها، وضبطها من خلال إشراك الاختصاصيين الاجتماعيين في مواجهتها. والوصول إلى نتائج يمكن تطبيقها، وربطها بسياسات إصلاح قطاع رعاية الطفولة في الأردن. وارتبط بهذا المنهج خمس طرق بحثية، وهي:

أ. طريقة العصف الذهني، التي استعملت لتوليد أفكار المشاركين حول بعض قضايا الأطفال مجهولي النسب، وتصنيفها كتوليدهم لمفهومي الأسرة البديلة، والأسرة الحاضنة، وخصائصهما. وبموجب هذه الطريقة تمكن المشاركين من تعريف مفهومي الأسرة البديلة، والأسرة الحاضنة، اللذين تبين اختلافهما عن مثليهما الوارد في المرجعيات التشريعية، والتخطيطية كقانون الأحداث، ونظام رعاية الطفولة، والخطة الاستراتيجية لوزارة التنمية الاجتماعية.

ب. طريقة دراسة الحالة، التي استعملت لاستخلاص العبر والدروس من نموذجين للاحتضان؛ أحدهما واقعي يرتبط بنماذج من حالات احتضان الأطفال مجهولي النسب من قبل الأسر المحرومة من الإنجاب في الأردن، والآخر مفترض يرتبط بنماذج من حالات احتضان الأطفال مجهولي النسب من قبل الأسر المنجبة للأطفال الشرعيين، التي أعدت من وحي الخبرة العملية لبعض الدول كالسعودية وتونس والولايات المتحدة الأمريكية.

ومكنت هذه الطريقة المشاركين من المفاضلة بين احتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسر المحرومة من الإنجاب، والأسر المنجبة للأطفال الشرعيين، لصالح الأولى أكثر من الثانية.

ج. طريقة مجموعات العمل البؤرية، التي استعملت للحصول على استجابات المشاركين حول بعض قضايا الأطفال مجهولي النسب كمجموعات العمل التي تشكلت من ذوي الاختصاص الاجتماعي، والنفسي، والقانوني، والشرعي؛ لتحديد الآثار الاجتماعية والنفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسر المنجبة للأطفال الشرعيين، والمخاطر المفترضة لاحتضانهم، وحلولها. ونجم عن استعمال هذه الطريقة مخرجاتها المشار إلى ملخصهما في الجدولين 3و4.

د. طريقة تحليل مضمون الوثائق، التي استعملت هي الأخرى للحصول على استجابات المشاركين حول بعض قضايا الأطفال مجهولي النسب، من خلال مقارنتهم لنتاج عملهم، الذي استخلصوه بالعصف الذهني، مع مثيله الوارد في وثائق المرجعيات التشريعية، والتخطيطية. وآلت هذه الطريقة إلى تعديل معارف المشاركين، ومهارتهم، واتجاهاتهم في مجال الإطار المفاهيمي للأطفال مجهولي النسب.

هـ. طريقة المحاضرة المصحوبة بالنقاش، التي استعملت لتغطية الجوانب النظرية، والتطبيقية للاحتضان من النواحي الاجتماعية، والنفسية، والقانونية، والشرعية. ونجم عن هذه الطريقة أمران: أحدهما ارتبط بزيادة وعي المشاركين بالاحتضان، والآخر ارتبط بالتغذية الراجعة من المشاركين على الاحتضان بصفته مجالاً للاجتهاد العلمي، والعملي.

وبما أن هذه الطرق البحثية مكملة لبعضها، فقد استعمل نتاجها بصورته الكلية أكثر من صورته الجزئية؛ لأسباب أملتها نتائج الدراسة، ومناقشتها.

3. أساليب معالجة البيانات:

استعمل في معالجة البيانات أسلوبان، الأول كمي، والثاني نوعي. وجاء الأسلوب الأول لتصنيف استجابات المشاركين حول إدراكهم للآثار الاجتماعية والنفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسر المنجبة للأطفال الشرعيين، بموجب بعض معاملات الإحصاء الوصفي، المتمثلة في التكرارات الخام، والنسب المئوية. في حين جاء الأسلوب الثاني؛ لتوصيف نتاج عمل المشاركين، المتمثل في نظرتهم لمفهومي الأسرة الحاضنة، والأسرة البديلة، ورؤيتهم للآثار الاجتماعية والنفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسر المنجبة للأطفال الشرعيين، والمخاطر المفترضة لاحتضانهم، وحلولها، واتجاهاتهم نحو المرجعيات التشريعية، والتخطيطية للاحتضان، وبعض تجاربه الدولية.

نتائج الدراسة، ومناقشتها:

أولاً. الآثار الاجتماعية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين في الأردن، كما يدركها الممارسون والأكاديميون المختصون، ودور الاختصاصيين الاجتماعيين في مواجهتها:

قد يترتب على إدماج الأطفال مجهولي النسب في الأسرة التي لديها أطفال شرعيون، مجموعة من الآثار الاجتماعية المتفاوتة في درجتها، على مستواهم، ومستواها.

والآثار الاجتماعية الإيجابية المتوقعة على مستوى الأطفال مجهولي النسب، هي شعورهم بالانتماء إلى جماعة رئيسة؛ تمنحهم عنوانهم الأسري، ومرجعيتهم الثقافية المجتمعية. وحاجتهم لممارسة أنماط التنشئة الإيجابية عليهم، المتمثلة في حوارهم، وتقبلهم، وحمايتهم. وتوقعهم لتطور علاقاتهم الاجتماعية. وشعورهم بإشباع حاجاتهم الأساسية وغير الأساسية. وحصولهم على فرص الرضاعة الطبيعية من حاضناتهم أو أقاربهن؛ التي تزيد من تقبلهم، وحمايتهم.

أما الآثار الاجتماعية السلبية المتوقعة على مستوى الأطفال مجهولي النسب، فهي صعوبة تعامل الأسرة معهم في فترة مراهقتهم، وهذا قد يعرضهم للقمع، والنبذ، والإهمال. واكتشافهم لذاتهم، وهم يحملون أسماء مختلفة عن أسرهم؛ وهذا قد يشعرهم بالتمييز، وعدم الأمان، والوصم. وحرمانهم من نسبهم، وهذا قد يتحقق في أكثر من صورة، كمثل التفاف الأسرة المحتضنة على تعاليم الدين الإسلامي والقانون، وتسجيلهم باسمها، وقطع صلتهم بأمهاتهم إن كن معروفات، وذلك بعدم توثيق المعلومات عنهن وعنهم، أو عدم الاحتفاظ بتلك المعلومات إن كانت سجلت فعلاً، أو إنكارها، أو الانتقال بهم إلى بلد آخر لقطع صلتهم بالماضي كله. وتغيير دينهم، الذي يمكن أن يحصل بطريقتين هما: تحضينهم لأسرة تظاهرت بالإسلام لنيلهم حتى إذا ما تحقق لها هدفها عادت إلى دينها، وبدلت دينهم، وإرسالهم إلى أسرة في بلد غير مسلم مما يعرضهم إلى تبديل دينهم بحكم بيئتهم أو تربيتهم. وإفساد أخلاقهم، وهذا ما يتحقق بصورة غالبة إذا كانت الأسرة الحاضنة لهم غير حسنة الأخلاق، ولم يتحقق من مناسبتها لرعايتهم، وإذا أدمجوا في أسرة تعيش في بيئة فاسدة. واستغلالهم، وذلك قد يحدث إذا فقدت روابط العلاقة بينهم وبين الأسرة المندمجين فيها إلى حد أن الأسرة أصبحت لا ترى فيهم أي خصوصية لسبب ما، وخصوصاً إذا كانوا من الإناث على اعتبار أنهن أسهل نيلاً من الذكور؛ لضعفهن المفترض من الناحية البدنية، ولأنهن في الواقع لسن بنات رب الأسرة اللواتي قد يستغلهن جنسياً من قبله (الزوج)، أو من قبل أبنائه الذكور، كما قد يدفع بهم (الأطفال من الذكور والإناث) إلى صفوف المتسولين أو العمالة المأجورة؛ ليحصلوا على مال له بدعوى أنه كلفهم من المال كثيراً ولوقت طويل، وهو ما يوجب عليهم مساعدته. وانكشاف عوراتهم، ووقوعهم في المحظورات، وهذا ما قد يحصل نتيجة اطلاع أفراد

الأسرة على عوراتهم، أو اطلاعهم على عورات أفراد الأسرة، وكل ذلك قد يؤدي إلى ما هو أخطر منه. وتعيرهم، والغمز بهم، وهذا ما قد يحدث من قبل أفراد الأسرة، أو من القريبين لها، أو من العالمين بشأنها. وتدني مستوى رعايتهم، وخصوصاً إذا وجد لدى الأسرة أطفال أصلاً؛ لذا فقد يكون التعامل معهم على أساس المفاضلة بينهم وبين الأطفال الشرعيين، فيقدمون عليهم، وقد يتطور ذلك إلى إساءة معاملتهم، وإهمال حاجاتهم.

والآثار الاجتماعية الإيجابية المتوقعة على مستوى الأسرة هي شعور الأسرة بتأدية واجبها الأخلاقي، ومسؤوليتها الاجتماعية، وإدراكها لأثر الأطفال مجهولي النسب المنضمين إليها في إثراء المواقف التفاعلية لأطفالها الشرعيين، وإحساسها بالسعادة من خلال فرحها للأطفال مجهولي النسب المندمجين فيها، وتسليها بهم.

أما الآثار الاجتماعية السلبية المتوقعة على مستوى الأسرة فهي نشوب الخلافات بين ركنيها (الزوج والزوجة). وتحويلها الأطفال إلى قوة عمل رخيصة أو مجانية في منزلها، أو مصالحها الاقتصادية. وشعورها بالعزلة أمام فضول جيرانها، وأقاربها. ودخول الشكوك إلى قلوب أبنائها وبناتها؛ بسبب تخوفهم من مشاركة الأطفال مجهولي النسب في ممتلكاتهم، وميراثهم. وخوف أفرادها الذكور من تعدي الأطفال مجهولي النسب على عرضهم.

جدول (3) درجة الآثار الاجتماعية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين من وجهة نظر الممارسين الميدانيين والأكاديميين النظريين

درجة الآثار	على مستوى الأطفال مجهولي النسب		على مستوى الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
إيجابية	5	35.71	3	37.5	8	36.36
سلبية	9	64.29	5	62.5	14	63.64
المجموع	14	100	8	100	22	100

وبما أن معدل الآثار الاجتماعية السلبية المتوقعة (63.64 %) لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين يفوق معدل الآثار الإيجابية (36.36 %)، فإنه يمكن للاختصاصيين الاجتماعيين مواجهة الآثار السلبية، ومعالجتها، وذلك من خلال بحثهم عن ذوي الأطفال مجهولي النسب بالتعاون مع أفراد الضابطة العدلية، وترشيحهم للأسر المؤهلة لاحتضان الأطفال بشكل مؤقت، وتدريبهم للأسر على تقييم احتياجات الأطفال المرشحين للاحتضان، وتلبيتها، ومتابعتهم للأسر، وتوجيهها، وإرشادها إلى الطرق الكفيلة بعلاج مشكلات الأطفال في أثناء تحضينهم. ومتابعتهم أيضاً للأطفال المحتضنين، وتوجيههم، وإرشادهم في أثناء دخولهم في مرحلة المراهقة.

وتتقاطع هذه النتيجة مع نظريات (التبادل، الدور، والانسحاب)، لا بل تؤكد صلاحيتها، وقوتها. كما تتقاطع أيضاً مع الموقف المسبق لوزارة التنمية الاجتماعية من تحضين الأطفال مجهولي النسب للأسرة، التي لديها أطفال شرعيون. وبهذه النتيجة، فإن الدراسة تكون قد أجابت عن سؤالها الأول، وأوجدت المزيد من الأدوار المهنية للاختصاصيين الاجتماعيين في مجال رعاية الأطفال مجهولي النسب، التي يمكنها إدراجها في بطاقات وصفهم الوظيفي، وتدريبهم عليها، من خلال إعداد حقيبة تدريبية حولها.

ثانياً. الآثار النفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين في الأردن، كما يدركها الممارسون، والأكاديميون المختصون، ودور الاختصاصيين الاجتماعيين في مواجهتها:

قد يترتب على التحاق الأطفال مجهولي النسب في الأسرة، التي لديها أطفال شرعيون، مجموعة من الآثار النفسية، بعضها إيجابي، وبعضها الآخر سلبي. والآثار النفسية المتوقعة على مستوى الأطفال مجهولي النسب، هي تعلقهم بحاضنهم الذي يمكنهم من إقامة الروابط العاطفية مع الأفراد المؤثرين في محيطهم الاجتماعي، ويشعرهم بالرضا والسعادة، وينمي شخصياتهم، ويطور مجمل خصائصهم النمائية، ويشعرهم بالتكيف الإيجابي. وتمتعهم بالأمان، والحماية.

أما الآثار النفسية السلبية المتوقعة على مستوى الأطفال مجهولي النسب، فهي خوفهم من حاضنيهم، الذين قد لا يمنحونهم ما يحتاجونه من رعاية. وقلقهم من الانفصال عن حاضنيهم، وقلة وثوقهم بما يحتاجون إليه من مساعدة من حاضنيهم.

والآثار النفسية الإيجابية المتوقعة على مستوى الأسرة، هي شعور الأسرة بأنها طرف محوري في عملية التعلق، التي يحتاجها الأطفال مجهولو النسب المنضمون إليها. وإحساسها بأنها منبع أمان لهؤلاء الأطفال، ومصدر رئيس لحمايتهم.

أما الآثار النفسية السلبية المتوقعة على مستوى الأسرة، فهي خوف الأسرة من حدوث التمييز في المعاملة بين أطفالها الشرعيين والأطفال مجهولي النسب المنضمين إليها، وقلقها من انفصال الأطفال المحتضنين عنها، وقلة وثوقها بما تتوقعه من الأطفال المحتضنين لديها في مرحلة مراهقتهم، وخشيها من عدم إشباع احتياجات الأطفال المنضمين إليها، وشعورها باهتزاز صورتها أمام العالمين بأسرارها من أقاربها وجيرانها، ومعارفها.

جدول (4) درجة الآثار النفسية المتوقعة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين من وجهة نظر الممارسين الميدانيين والأكاديميين النظريين

درجة الآثار	على مستوى الأطفال مجهولي النسب		على مستوى الأسرة المنجبة للأطفال الشرعيين		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
إيجابية	2	40	2	40	4	40
سلبية	3	60	3	60	6	60
المجموع	5	100	5	100	10	100

ويمكن للاختصاصين الاجتماعيين تعزيز الآثار النفسية الإيجابية، ومعالجة الآثار النفسية السلبية من خلال تدريبهم للأسر على مراحل التعلق بالأطفال مجهولي النسب، والعوامل المؤثرة فيه، وأنماطه، قبل انضمام الأطفال إليها، وفي أثنائه. ومتابعتهم لتدخلاتهم، وتقويم نتائجها، وتعميمها لكن كل ذلك يتوقف على معارفهم، ومهارتهم، واتجاهاتهم نحو عملهم، الذي يوجب عليهم التنسيق مع المختصين بالإرشاد والتوجيه، والمعالجين السلوكيين، والأطباء النفسانيين.

وتدعم هذه النتيجة صحة نظرية التعلق (Attachment Theory)، وصحة نظرية الانسحاب (Disengagement Theory)، لكونها تقاطعت مع مفاهيمهما، ومقولاتهما، وأفكارهما، ومعانيهما، وتعميماتهما. وبذلك، فإن الدراسة تكون قد أجابت عن سؤالها الثاني، وأضافت بعض الأدوار المهنية للاختصاصيين الاجتماعيين في مجال رعاية الأطفال مجهولي النسب، التي يمكنهم لعبها بعد إضافتها إلى بطاقاتهم الوظيفية، وتدريبهم عليها. كما أن هذه الدراسة أيضاً أوجدت الأمل للأطفال مجهولي النسب في الاندماج الأسري الطبيعي.

توصيات الدراسة:

تنقسم توصيات الدراسة إلى نوعين، هما:

1. التوصيات العملية، وينطوي تحتها:

أ. إعطاء مشروع قانون حقوق الطفل صفة الاستعجال في مجلس الأمة الأردني، ومناقشته، وبذل المساعي لإقراره، لغاية الارتكاز عليه في اشتقاق نظام الاحتضان.

ب. ترفيع التعليمات الناظمة لاحتضان الأطفال مجهولي النسب في الأردن، إلى نظام، واشتقاق مواده من قانون حقوق الطفل، بعد نفاذ هذا القانون.

ج. السماح للأسرة، التي لديها أطفال شرعيون باحتضان الأطفال مجهولي النسب، مقابل موافقتها على دراسة أحوالها (الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية) قبل الاحتضان، وفي أثنائه وخضوعها للتدريب على تقويم احتياجات الأطفال المحتضنين، وتلبيتها قبل احتضانهم، في أثنائه. وتقبلها للمتابعة، وللإرشاد، والتوجيه في أثناء الاحتضان. وتعهدها بممارسة أنماط التنشئة الاجتماعية الإيجابية (الحوار، التقبل، الحماية) على الأطفال المحتضنين لديها.

د . إعداد حقيبة تدريبية للاختصاصيين الاجتماعيين، وتدريبهم على محتوياتها، ورصد أدائهم قبل تدريبهم، وفي أثنائه، وبعده.

هـ . إعداد بطاقة الوصف الوظيفي للاختصاصي الاجتماعي في مجال الطفولة، واعتمادها، والعمل بمقتضاها.

و . إعداد نظام الرتب للاختصاصيين الاجتماعيين، والسعي لإقراره؛ ليكون حافزاً لهم في تطوير معارفهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم.

2 . التوصيات العلمية، ويندرج تحت إطارها إجراء دراسات علمية حول:

أ . أنماط تنشئة الأطفال مجهولي النسب في الأسر المنجبة للأطفال الشرعيين، وأثرها في شخصياتهم.

ب . الخصائص النمائية للأطفال مجهولي النسب في الأسر المنجبة للأطفال الشرعيين.

ج . وضع الأطفال مجهولي النسب المحتضنين لدى الأسر المنجبة للأطفال الشرعيين في مرحلة المراهقة.

د . وضع الأطفال مجهولي النسب المحتضنين داخل الأردن، وخارجه.

هـ . دورة حياة الأطفال مجهولي النسب المحتضنين وعلاقتها بنظرتهم لذاتهم.

المـراجــع

المراجع العربية:

ابن عابدين، محمد أمين (بلا تاريخ). رد المختار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار، الجزء السادس، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، الرياض، دار عالم الكتب.

إسماعيل، محمد عماد الدين (1986). الأطفال مرآة المجتمع (النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية)، سلسلة عالم المعرفة، 99، الكويت.

الأخرس، صفوح (1983). المنهج وطرائق البحث في علم الاجتماع، دمشق، المطبعة الجديدة.

بولبي، جون (1991). سيكولوجية الانفصال (دراسة نقدية لأثر الفراق على الأطفال)، ترجمة: عبدالهادي عبدالرحمن، بيروت، دار الطليعة.

ابن حزم الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد (بلا تاريخ). المحلى بالآثار، الجزء السابع، تحقيق: عبد الغفار سليمان البنداري، بيروت، دار الكتب العلمية.

بعيبع، نادية (1995). دراسة مقارنة لأثر تربية الملجأ وتربية الأسرة على النمو اللغوي لعينة من الأطفال الجزائريين، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة باتنا، 3، 108.

جامعة الدول العربية (1983). معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها.

جريدة الرأي، العدد 12820، 27 /10/ 2005.

جولمان، دانيال (2000). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، 262، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

رطروط، فواز، العطيات، خالد (2006). مستوى تميز مؤسسات رعاية الطفولة وموظفيها في الأردن، كما يراه بعض القائمين على شؤونها في ضوء مدى إدراكهم للمعايير العامة الرسمية المعتمدة لتقويمها، بحث قيد النشر.

رطروط، فواز؛ العتر، هناء (2004). دور وزارة التنمية الاجتماعية في تنشئة ورعاية الأطفال مجهولي النسب، تحرير: فواز رطروط وهناء العتر، في كتاب وثائق ورشة عمل، دور الأسرة التي لديها أطفال شرعيون في تنشئة ورعاية الأطفال مجهولي النسب من وجهة نظر الممارسين الاجتماعيين والقانونيين والشرعيين والباحثين الاجتماعيين والنفسيين، الأردن، إصدارات وزارة التنمية الاجتماعية، 9، 20 .

رطروط، فواز (2002). مؤسسات رعاية الطفولة الإيوائية وبعض الخصائص النفسية الاجتماعية للأطفال الملتحقين فيها، المجلة الثقافية، 56، الأردن، 198 - 204.

رطروط، فواز (2000). دور وزارة التنمية الاجتماعية في حماية الأسرة بين الواقع والطموح، تحرير: نظام عساف، في كتاب العنف الأسري وعمالة الأطفال (وقائع ندوات)، الأردن، إصدارات مركز التوعية والإرشاد الأسري، 185 - 196 .

عرابي، بلال (2004). الأسس النفسية والاجتماعية للتكيف الاجتماعي عند الأيتام، مجلة الطفولة والتنمية، 15، 123 - 132.

توق، محيي الدين؛ علي عباس (1986). أنماط رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن، مجلة العلوم الاجتماعية، 4، الكويت، 71 - 97.

الطرزي، رولى، (1999). أنماط التنشئة الأسرية في مؤسسات رعاية الطفولة الرسمية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

القدومي، رحاب (2004). حقوق الطفل مجهول النسب بالتشريعات الأردنية، تحرير: فواز رطروط وهناء العتر، في كتاب وثائق ورشة عمل، دور الأسرة التي لديها أطفال شرعيون في تنشئة ورعاية الأطفال مجهولي النسب من وجهة نظر الممارسين الاجتماعيين والقانونيين والشرعيين والباحثين الاجتماعيين والنفسانيين، الأردن، إصدارات وزارة التنمية الاجتماعية، 21، 30.

. القرآن الكريم، سورة الأحزاب.

هيئة الأمم المتحدة (2002). حقوق الإنسان. مجموعة صكوك دولية.، المجلد الأول، الجزء الأول، نيويورك وجنيف.

كريب، ايان (1999). النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هبرماس، ترجمة: محمد غلوم، عالم المعرفة، 244، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التنمية الاجتماعية (2005). تقرير غير منشور حول العدد التراكمي للأطفال المحتضنين حتى نهاية شهر كانون الأول من عام 2005.

المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التنمية الاجتماعية (2004). الخطة الاستراتيجية لوزارة التنمية الاجتماعية للسنوات: 2004 - 2006.

المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التنمية الاجتماعية(2002). فئات الأطفال مجهولي النسب (كتاب رسمي).

المملكة الأردنية الهاشمية، قانون الأحداث رقم 24 لسنة 1968 وتعديلاته حتى سنة 2002.

المملكة الأردنية الهاشمية، قانون الأحوال المدنية رقم 9 لسنة 2001.

المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التخطيط، (2000). التقرير الوطني حول متابعة مؤتمر القمة العالمي من أجل الطفل.

المملكة الأردنية الهاشمية، قانون الأحوال الشخصية رقم 61 لسنة 1976.

المملكة الأردنية الهاشمية، نظام رعاية الطفولة من الولادة حتى سن الثامنة عشرة رقم 34 لسنة 1972.

المملكة الأردنية الهاشمية، نظام الأسر البديلة رقم 70 لسنة 1963.

المملكة الأردنية الهاشمية، قانون الجنسية رقم 6 لسنة 1954.

المملكة الأردنية الهاشمية، قانون وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل رقم 14 لسنة 1956.

لازارسفلد، بول (1976). علم الاجتماع، وزارة التعليم العالي، في كتاب الاتجاهات الرئيسية للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، القسم الأول (العلوم الاجتماعية)، ترجمة: جماعة من الأساتذة المختصين في العلوم الاجتماعية، الجمهورية العربية السورية.

نصار، هاجر (2002). الاحتضان كبديل للرعاية المؤسسية في الأردن: دراسة للتكيف الشخصي والاجتماعي للأطفال اللقطاء المحتضنين لدى أسر بديلة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية:

Boustani, M. (1987). Social Competence of Orphanage and Home on, Duke University.

Befu, H. (1977). Social Exchange. Annual Review of Anthropology, 6, 225-281.

Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: By: London, Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis; New York, Basic Books, 1, XX- 428.

Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, Separation: Anxiety and Anger, New York, Basic Books, 15-25.

Bowlby, J. (1980). Attachment and loss, New York, Basic Books, 38-63.

Cunmiug, E., & Henry, W. E. (1961). Growing Old: The Process of Disengagenient. New York, Basic Books, Inc, 80-93.

Goffman, E. (1961). Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction, MacMillan Publishing Co. Review Author: Robert John. potter, *The American Journal of Sociology*, 68, 1, 125-126.

Mabry, J. B.; Bengtson, L.; Palmore, B.; Branch, L.; Harris, K. (2005). disengagement theory, Encyclopedia of Ageism, 113-117.

Michener, A. & John, D. (1999). Social Psychology, Harcourt Brace College Publishers, 18-36.

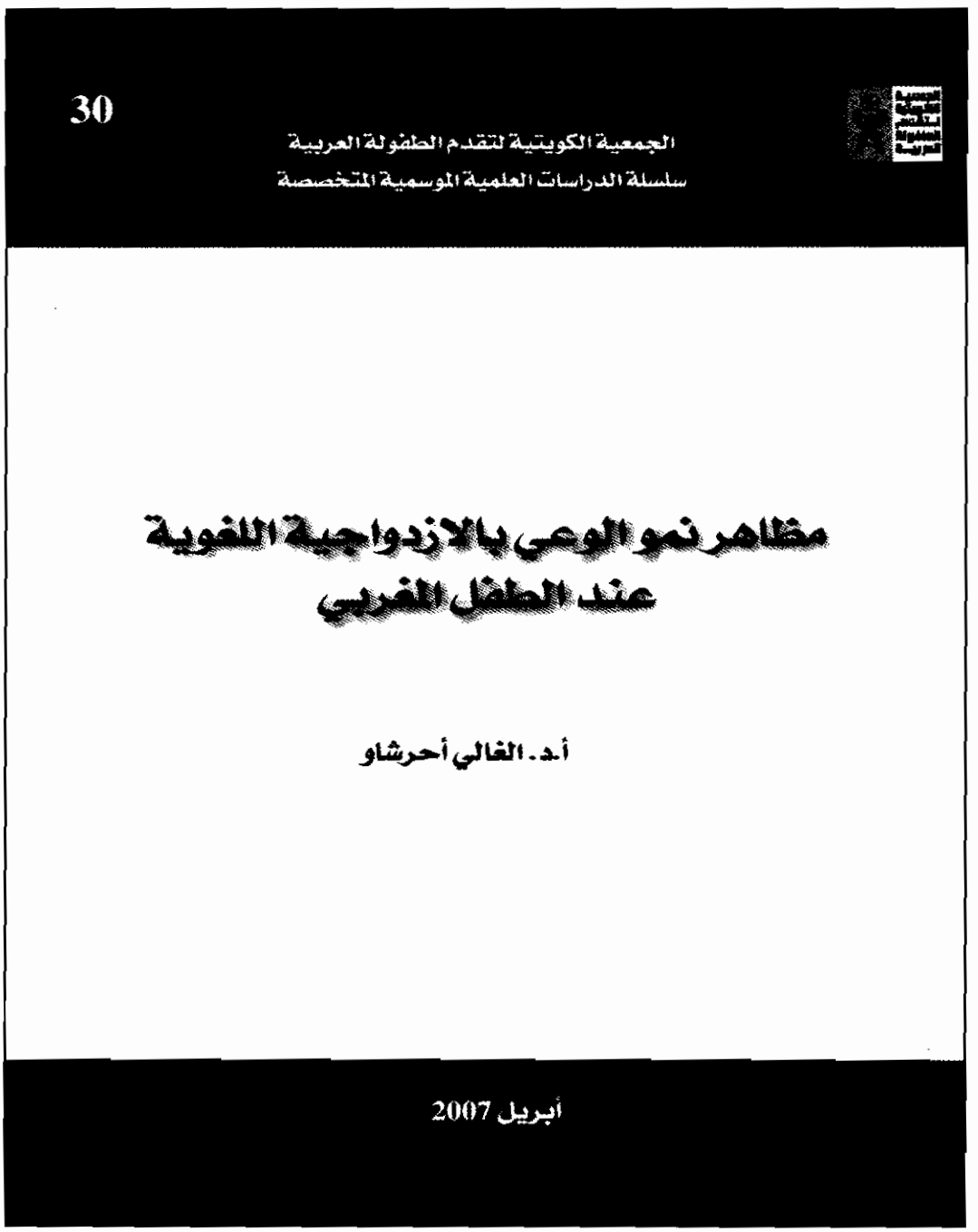
المواقع الإلكترونية:

www.alwatan.com.sa/daily/2005-01-07/affair.htm

www.balagh.com/woman/nesa/ug0xyqeb.htmhtmm/woman/nesa/ug0xyqeb.htmhtm

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: «مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي»، ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة (المرحلة الثالثة 2004-2009) لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح.



سمبر ٢: طفل خارق في أساس نظم المعلومات الجغرافية*

أ. د. عمر هارون الخليفة
معهد البحوث الاقتصادية والاجتماعية، وزارة العلوم والتقانة، السودان
مقرر الهيئة القومية لرعاية الأطفال الموهوبين في السودان

الملخص:

أجريت في الغرب الكثير من دراسات الأطفال الخارقين في حقول الموسيقا والشطرنج والفنون والرياضيات والميكانيكا والكتابة ومقارنة بالغرب ليس هناك دراسات مكثفة في الثقافة المحلية في العالم العربي في هذا الحيز. تهدف الدراسة الحالية إلى ملء الفراغ في هذا المجال من خلال دراسة سيرة الحياة السيكولوجية للطفل السوداني الخارق سمبر 2 في أساس نظم المعلومات الجغرافية. وتم الكشف عن الطفل في عمر 4.2 سنوات عندما أحرز أعلى معامل ذكاء في السودان (168) حسب أدائه في مقياس ستانفورد - بينيه. وينتمي الطفل لأسرة داعمة ذات تقاليد تربوية فضلاً عن قدرات استثنائية. وتميز الطفل بعدة سمات شخصية بارزة من بينها حب الاستطلاع، والثقة في النفس، والخيال، والحساسية، والتركيز والمثابرة، والاستقلال والنظام. وللطفل عدة مواهب يمكن تلخيصها في القراءة والحاسوب والمعلومات الجغرافية. وقد كشفت دراسات الحياة السيكولوجية أنه ليس هناك طريق مباشر ما بين الطفولة الخارقة في الصغر والمساهمة الإبداعية في الكبر. وفي ختام الدراسة تم التساؤل عن نوعية نظم التعزيز المناسبة لهؤلاء الخارقين فضلاً عن قوى «التماكن والتزامن» التي ربما تؤثر في مستقبلهم.

Simbir 2: A Child Prodigy in the Base of Geographical Information Systems

Omar Haroun Khaleefa
Institute of Economic and Social Studies,
Ministry of Science and Technology, Sudan

Abstract

Although many studies have been carried out in the West regarding child prodigies in the fields of music, chess, art, mathematic, mechanic and writing, there have been no intensive studies of child prodigies in the indigenous Arab culture in this realm. The present stndy attempts to bridge the existing gap in this area by focusing on a psycho-biographical study of Simbir 2, a Sudanese child prodigy in the field of geographical information system. The child has been identified as child prodigy when he was 4.2 years old who obtained the highest IQ scores (168) in Sudan according to his performance on Stanford-Bient Scale. The child belongs to a supportive family with educational traditions as well as extraordinary abilities. Simbir 2 has many obvious personality traits including curiosity, confidence, imagination, sensitivity, concentration, persistence, independence, and organization. The study showed that the child has many talents, can broadly be summarized in reading, computer and geographical information. Psycho-biographical studies suggested that there is no strait way between early child prodigies and creative contribution in adulthood. Finally, a question has been raised regarding the positive system of rewards for child prodigies as well as the co-incidence forces that may have impact in their future.

* تم تمويل هذه الدراسة من قبل وزارة العلوم والتقانة في السودان.

مقدمة:

في الغرب ظهر العديد من حالات الأطفال الخارقين في حقل الموسيقا (Ruthsatz & Detterman, 2003)، والخارقين في الرسم (O'Cornner & Hermelin, 1987)، والخارقين في الرياضيات (Hermelin & O'Cornner 1986)، والخارقين في الشطرنج (Waitzkin, 1984)، والخارقين في الكتابة (Feldman, 1986)، والخارقين في الميكانيكا (Treffert, 1989). كما أجريت في الغرب كذلك بعض الدراسات المتخصصة حول الموضوع، منها على سبيل المثال لا الحصر، أطفال زملة وليامز (Levitin & Bellugi, 1998)، الخارقين والإبداع (Howe, 1999)، الخارقين والإنجاز الاستثنائي المبكر (Radford, 1990)، الخارقين وأزمة منتصف الحياة(Bambereger, 1982) فضلاً عن طبيعة العلاقات المتداخلة بين الأطفال الخارقين والأطفال الحكماء وأطفال زملة وليامز (Merlock & Feldman, 2000). وعرف الأطفال الخارقين في الغرب بأنهم الذين يكون عمرهم أقل من 10 سنوات ويقومون بأعمال الراشدين (Morelock & Feldman, 1999) من المختصين في أحد المجالات التي تتطلب معرفة متقدمة.

ومن ناحية نمائية، ظهرت في الغرب الموهبة الخارقة في الموسيقا بين 3 . 4 سنوات، والموهبة الخارقة في الشطرنج بين 5 . 6 سنوات، والموهبة الخارقة في الكتابة في عمر 7 سنوات، والموهبة الخارقة في الرياضيات بين 10 . 12 سنة، والموهبة الخارقة في الرسم حوالي 15 سنة (فيلدمان، 1986). ويمكن القول إن ظهور الأطفال الخارقين في الغرب ارتبط بستة حقول هي الموسيقا والرسم والرياضيات والشطرنج والكتابة والميكانيكا. وقدمت هذه الدراسات مجتمعة تحليلات ثرة عن مفهوم الموهبة الاستثنائية ونموها في هذه الحقول المتخصصة من غير استخدام منهج القياس النفسي. وربما يمكن التساؤل في مرحلة مبكرة من هذه الدراسة: هل هناك حقول أخرى أو جديدة لظهور الأطفال الخارقين؟ وهل تعزز الثقافات المختلفة حقولاً بعينها من المواهب بينما لا تعزز بعض الحقول ذلك؟

ليس هناك اهتمام بدراسة الأطفال الخارقين في العالم العربي من قبل علماء النفس أو التربويين العرب. وعليه فإن دراسة الأطفال الخارقين بصورة علمية موضوع جديد في العالم العربي مقارنة بالغرب حيث بدأ الاهتمام بهذا الموضوع منذ السبعينيات من القرن العشرين. ونشرت بعض الدراسات البيوغرافية القليلة عن الأطفال الموهوبين ذوي القدرات الاستثنائية في العالم العربي منها حالة الطفل البحريني «آية»، والذي تم تشخيصه في عمر 7 سنوات على أنه طفل متخلف بينما تمت عملية إعادة تشخيصه في عمر 14 سنة على أنه طفل موهوب، بل متعدد المواهب، والمنشورة في مجلة الطفولة العربية (الخليفة، 2000)، ودراسة أخرى عن الموهبة الموسيقية عند الأطفال، والتي تضمنت بيانات عن الأطفال الخارقين موسيقياً، تم نشرها في مجلة الطفولة العربية (الخليفة، 2002)، فضلاً عن نشر دراسة بيوغرافية معمقة عن الطفل السوداني الخارق في حقل الفضاء وذلك في مجلة الطفولة العربية (الخليفة، 2005).

ويلاحظ أن كل الدراسات البيوغرافية المنشورة عن الأطفال الخارقين في العالم العربي تم نشرها في «مجلة الطفولة العربية» في الكويت ما بين 2000 و2005. وبذلك بوسعنا القول إن دراسة الخارقين في العالم العربي متأخرة 30 سنة مقارنة بالغرب. وبذلك تحاول الدراسة الحالية سد الفراغ في هذا الجانب. وتهدف الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية عن الطفل سمبر 2 على أنه طفل خارق في أساس نظم المعلومات الجغرافية وهو في عمر 4 سنوات:

(1) ما مفهوم الأطفال الخارقين؟

(2) ما الخلفية الأسرية للطفل الخارق؟

(3) ما نسبة ذكاء الطفل الخارق؟

(4) ما السمات الشخصية للطفل الخارق؟

(5) ما مواهب الطفل الخارق؟

(6) ما نظم المعلومات الجغرافية التي نبغ فيها الطفل الخارق؟

(7) ما علاقة المعجزة في الصغر والعبقرية في الكبر؟

(8) كيف يمكن تفسير حالة الطفل الخارق من خلال نظرية التزامن والتماكن؟

مفهوم الأطفال الخارقين:

يمكننا تتبع ظاهرة الأطفال الخارقين أو الأطفال المعجزة في الكتب السماوية وقصص الأنبياء والرسل، مثلاً قصة سيدنا عيسى، الطفل الخارق «المعجزة» الذي تكلم في المهد صبياً. ﴿ فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَن كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا (٢٩) قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا (٣٠) وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا (٣١) وَبَرًّا بِوَالِدَتِي وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّارًا شَقِيًّا (٣٢) وَالسَّلَامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدتُّ وَيَوْمَ أَمُوتُ وَيَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا ﴾ (سورة مريم، الآيات 29 - 33). من المعروف في علم نفس النمو أن الطفل غالباً ما يبدأ بنطق أول كلمة في نهاية السنة الأولى. وفي عمر 18 شهراً يتعلم الأطفال جملة تتكون من مفردتين، بينما في عمر 20 شهراً تصل حصيلة الطفل اللغوية إلى 50 كلمة، انظر: (Brown, 1973, Nelson, 1981). وبذلك فإن خطاب سيدنا عيسى لقومه، من خلال هذه الأيات القرآنية، خطاب خارق لطفل خارق ومعجزة يتحدث مباشرة بعد ميلاده بهذه اللغة الرفيعة فإنه حقاً آية من آيات الله في الكون.

وعموماً يشكل ظهور الأطفال الخارقين أمثال سيدنا عيسى في الماضي علامات تغيير في التاريخ الإنساني كما كانت تشكل البراكين والزلازل والأعاصير علامات تغيير تستأنف بعدها الحياة بنوع من الطهارة. ولكن يمكن التساؤل بعد اختتام النبوة هل يشكل ظهور هؤلاء الأطفال الخارقين أي نوع من علامات التغيير في الكون في العصر الحاضر؟ يمكننا الإجابة عن هذا التساؤل بالنفي، ولكن اكتشاف هذه العينة من الخارقين يجعلنا أكثر فهماً لخصائص السلوك البشري خاصة القدرات العقلية الاستثنائية والسمات الشخصية اللافتة للانتباه. ويمكن القول بصورة أخرى إن ظهور الأطفال الخارقين يمثل تغييراً ما سوف يحدث ولكنه تغيير ليس مرتبطاً بعلامات تغيير في النظام الكوني وإنما بفهم أفضل بالنسبة إلى النمو غير العادي.

ويمكن تقريب وجهة النظر هذه بأنه في حالة ثوران بركان أو ضرب زلزال نصبح أكثر فهماً لقوانين الطبيعة خاصة الجيولوجيا والجغرافيا، وفي حالة حدوث الأعاصير مثل التيفون والهوريكين والمنسون والتسونامي نصبح أكثر فهماً لأحوال المناخ وبخاصة قوانين المنخفضات والمرتفعات الجوية. وإذا وجد علماء الآثار قطعة نادرة جداً من الفخار يمكن أن نعيد التفكير في تاريخ بداية الحياة في منطقة من المناطق. وبالفهم نفسه إذا تم اكتشاف حالات نادرة جداً من الأطفال الخارقين «المعجزة» في العصر الحديث فإننا نصبح أكثر استعداداً لفهم مبادئ النمو الإنساني الاستثنائي (فيلدمان، 1986). وفي هذا السياق تشكل الدراسة البيوغرافية الحالية محاولة لفهم السمات الشخصية والمواهب بالنسبة إلى الأطفال غير العاديين من خلال سيرة الطفل السوداني سمبر 2. وسمبر ليس هو الاسم الحقيقي للطفل إنما هو اسم مستعار وتحتاج حالته لتفسير سيكولوجي معمق.

ربما يكون من المناسب في هذا الجزء من الدراسة تمييز الفرق بين مفهوم الطفل الخارق (prodigy) ومفهوم العبقري (genius). عموماً لا يطلق على الطفل مصطلح «عبقري»، إنما يقال له «خارق» أو «معجزة» ولكن المقابل للخارق في الطفولة هو العبقري في الرشد. فالطفل الخارق يحمل خصائص الطفولة والرشد، ويقوم بأعمال أكبر منه سناً. ولهذا السبب يرتبط تعريف الخارق بأنه الذي يقوم بأعمال الراشدين. فالشخص «العبقري» في سن الرشد يعمل على إعادة تشكيل الحقل الذي تخصص فيه مثل داروين الذي أعاد تشكيل علم الأحياء بنظرية النشوء والارتقاء، وفرويد الذي أعاد تشكيل علم النفس بنظرية التحليل النفسي، وبياجيه الذي أعاد تشكيل دراسة علم نفس النمو من خلال النظرية البنيوية المعرفية، وأنشتاين الذي أعاد تشكيل الفيزياء بنظرية النسبية، وأحمد زويل الذي أعاد تشكيل الكيمياء الفيزيائية من خلال مراقبة حركة الذرات تحت أشعة الليزر، وقدم بعدها نظرية الفيمتو ثانية. ولا يعمل الطفل الخارق على إعادة تشكيل حقله أو مجال تخصصه، إنما يقدم قدرات استثنائية أو مدهشة في ذلك الحقل أو المجال. فالقدرات المطلوبة لاستيعاب المجال وإعادة تشكيل المجال في الوقت نفسه ربما هي غير متوافرة بالنسبة إلى الأطفال.

وربما يمكن التساؤل هنا ما الذي يجعل إنجاز الخارقين فريداً ومختلفاً عن بقية الأطفال العاديين أو الموهوبين. فالسبب هو أن لهم موهبة متخصصة في حقل معين مثل الطفل الخارق موتسارت ومنيوهن في الموسيقا، والخارق جاوس والخارق واينر مكتشف علم الاستشعار عن بعد في الرياضيات، والطفلة الخارقة نادية والطفل ياني في الفنون، والطفل الخارق راندي في

الكتابة، والطفل الخارق فرانكلين والطفل الخارق ريكي والخارق فيشر في الشطرنج (فيلدمان، 1986). وعموماً تعزز الوراثة والبيئة نوعين من المواهب هما الموهبة العامة والموهبة المتخصصة، فالذكاء والإبداع هما موهبتان عامتان بينما اهتمام الطفل السوداني سمبر 1 بحقل الفضاء (الخليفة، 2005) يعد موهبة متخصصة. لهذا السبب ربما يكون مناسباً في العالم العربي توجيه الاهتمام من قبل علماء النفس والتربويين بالنسبة إلى المواهب المتخصصة أكثر من المواهب العامة المرتبطة بمنهج القياس النفسي. وعموماً تنتخب الثقافة وتحدد قيمة بعض الحقول ومجالات المواهب في منطقة دون أخرى. فمثلاً ليس للموسيقا والرقص والباليه الذي يتطلب مهارات جسدية، والشطرنج دور بارز في السودان أو في العالم العربي مثل موهبة الشعر والغناء وحفظ وتجويد القرآن الكريم. وبذلك تحدد وتعزز الثقافة من هو الخارق، وفي أي مجال، وفي أي زمن.

وفقاً لهذا العرض السابق سوف أقدم تعريفاً مبدئياً للأطفال الخارقين في العالم العربي حتى تتوافر بيانات كافية في المستقبل. يمكن تعريف الطفل الخارق بأنه الذي يقدم نشاطاً أو نتاجاً ناضجاً في نظر الخبراء، أو نشاطاً ونتاجاً غير عادي ولافتاً للانتباه من الآخرين. وترتبط هذه الأنشطة أو النتاجات بحقل معين تم خلال مرحلة الطفولة. وحسب هذا الفهم يمتلك الأطفال الخارقون قدرات مألوفة ولكن في عمر مبكر غير مألوف. ولا يستطيع هؤلاء الأطفال إعادة تشكيل حقل موهبتهم، كما أنه ليس هناك طريق مباشر ما بين النبوغ في الصغر والعبقرية في الكبر.

وسائل جمع المعلومات:

تم الاعتماد على عدة مصادر لجمع معلومات بيوغرافية نمائية مكثفة عن الطفل سمبر 2، شملت: (1) قياس ذكاء الطفل باستخدام مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، (2) مقابلات مكثفة مع أم وأب الطفل، (3) مقابلات مع أسرة الطفل الممتدة شمل جدته لأبيه وعمه وعماته وخالاته، (4) مقابلات مع بعض أساتذته، (5) نتائج الامتحانات والتقارير المدرسية، (6) ملاحظات متعددة للطفل ولغرفته الخاصة التي تتضمن ألعابه وحاسوبه ومكتبته وسياراته وسجادته وخرائطه، وذلك من خلال عدة زيارات لمنزل الطفل فضلاً عن حضور عيد ميلاده الخامس، (7) رأي الخبراء في مواهب الطفل، (8) قراءة الأرشيف الخاص المتعلق بأسرة الطفل، (9) المقالات الصحفية التي كتبت عن الطفل، (10) الأدب التربوي العام الخاص بالأطفال الخارقين والموهوبين.

الخلفية الأسرية:

سوف نقدم في هذا الجزء من الدراسة بعض المعلومات الوصفية النمائية عن ميلاد الطفل وأسرته. ولد الطفل سمبر 2 بالسعودية في يوم 8 أبريل 2001، وكانت ولادته طبيعية سليماً في حواسه، ولكن ولد بقصر نظر ولادي، وكان ترتيبه الأول في الأسرة، وكان وزنه عند الميلاد 8.2 كيلوجرام. بدأ الطفل الجلوس في عمر 5 شهور، لم يحبو، وإنما وقف في عمر 11 شهراً، مشى في عمر 14 شهراً، بدأ يتكلم لغة غير مفهومة في عمر 14 شهراً، ولكن ليس هناك تسجيل لهذه اللغة في هذه المرحلة الباكرة من العمر. ولدت شقيقته الصغرى وعمره 39 شهراً. وارتدى الطفل نظارة طبية في عمر 3 سنوات، وذلك بسبب قصر النظر الولادي. وهو طفل في قامة الأطفال في عمره الزمني، ولا سيما حسب معايير الثقافة السودانية، بشعر أسود اللون، وعيون معبرة، وله ابتسامة جذابة يظهر من خلالها سحر شخصيته فضلاً عن ثقة عالية في النفس.

وعند ميلاد الطفل كان عمر الأم 30 عاماً، بينما عمر الأب 44 عاماً، والفرق بين عمر الزوجة والزوج هو 14 عاماً. والد الطفل ووالدته أقرباء من ذات العشيرة والأسرة الممتدة من إحدى المجموعات القبلية في أقصى شمال السودان. ورحلت الأسرة إلى الخرطوم بعد زواج الوالدين. تخرج الوالد والوالدة في كلية التجارة، جامعة القاهرة، فرع الخرطوم عام 1994 و1995 على التوالي. وعمل الأب محاسباً في السعودية والسودان بينما تعمل الأم ربة منزل، وهي فخورة بطفليها. وعموماً يصعب رعاية الأطفال الخارقين في ظل عمل بدوام كامل أو حتى جزئي بالنسبة إلى الأم وذلك لمطالبهم الكثيرة.

وربما يكون مناسباً عرض بعض المعلومات البيوغرافية عن أسرة الطفل الممتدة ودورها المركزي في عملية تطوير مواهبه من خلال دعمها غير المحدود. ينتمي الطفل سمبر 2 لأسرة لها تقاليد في مجال القدرات الاستثنائية على الأقل جده من ناحية أمه وجده لأبيه فضلاً عن أن للوالد

والوالدة قدرات عقلية، ولكنها أقل وضوحاً أو نمواً من قدرات الأجداد. عندما كان والد الطفل في طفولته في المدرسة الابتدائية صمم سيارة من الصفيح كانت لافتة لانتباه من حوله في دقة تصميمها، وفي المرحلة الثانوية كان يصدر صحيفة النبراس الشهرية في نادي القرية وذلك عام 1975. وكثيراً ما كان الوالد في شبابه يطرح المشكلات الاجتماعية والبيئية التي تهم المنطقة في الندوات العامة بنادي القرية. فضلاً عن ذلك كان يشرف بصورة خاصة على الحفلات المدرسية التي تديرها الأم وهي مديرة للمدرسة. وبعد تخرجه في الجامعة بدأ يتعامل بصورة ممتازة مع الحاسوب حسب تعبير زوجته. أما بالنسبة إلى الأم فهي نموذج للأم الصبور في تعاملها مع طفليها. وعموماً كانت مسؤولية رعاية الطفل سمبر 2 متساوية بين الأبوين. ولكن ربما كانت الأم أكثر استغراقاً وصبراً من الوالد في التعامل معه قبل عيد ميلاده الخامس. وربما يرجع لها الفضل خاصة في النمو اللغوي والطلاقة اللفظية المبكرة للطفل.

ولقد وفرت الأسرة كمية ونوعية غير عادية من المواد التعليمية للطفل سمبر 2 في مرحلة مبكرة من العمر مثل الأسطوانات المضغوطة، والمكتبة المقروءة، والكمبيوتر، ونماذج السيارات والخرائط الجغرافية. ويعيش الطفل في غرفة خاصة به، ويصعب توفير هذا الجو لعامة الأطفال في السودان حتى بالنسبة إلى الأسر القادرة. كما قامت الأسرة بتسجيل كثير من التفاصيل عن حياة الطفل منذ ميلاده، ويصعب أن تجد بين أفراد الطبقة الوسطى أو العليا مثل هذا الاهتمام بعملية التوثيق. ويمكن القول بصورة مختصرة إن الطفل نشأ في ظل أسرة داعمة. وعموماً يحتاج الأطفال الخارقين لمطالب كثيرة فضلاً عن دعم مستدام.

جدة الطفل من أبيه كانت من أوائل المعلمات في الإقليم الشمالي، كما كانت أول مديرة في مدرسة المنطقة، وتعرف عليها جد الطفل، وتزوجها عام 1946. وجد الطفل من أمه أستاذ في الزراعة، وخبير ومستشار زراعي، والمدير العام للشركة العربية للاستثمار الزراعي في السودان، ووزير للزراعة في الإقليم الشرقي. ولد جد الطفل لأبيه عام 1922، وكان شاعراً مشهوراً، وهو صاحب قصيدة «يقظة شعب» (الناس، ديسمبر 1961) ذائعة الصيت في السودان، والتي يغنيها فنان السودان الأول وأفريقيا محمد وردي. كما قام بترجمة القصيدة من العربية للغة الإنجليزية بصورة مدهشة، جعلت القصيدة تبدو كأنها مؤلفة بالإنجليزية، وليست ترجمة للنص العربي. وتقول المقاطع الأولى من القصيدة:

يقظة شعب	A people's awakening
هام ذاك النهر يستلهم حسناً	Behold that river! After beauty to inspire
فإذا عبر بلادي ما تمنى	Across my country satisfying its desire
طرب النيل لديها فتثنى	In ecstasy twisting the Nile flows...far
فارو يا تاريخ للأجيال أنا	That history can tell the generations we are
ثائر إذ هب من غفوته	A rebel! As it shakes off momentary slumber
ينشد العلياء في ثورته	Aiming at glory.. so.. revolting in temper
ما اندفاع السيل في قوته	Such fury, what overwhelming flood can render
عجباً!	You wonder!

وعمل الجد مديراً للمبيعات في «شركة ميتشيل كوتس للسيارات» بالخرطوم، وهي شركة بريطانية عام 1960، وحقق نسبة أعلى أرباح للشركة منذ إنشائها في السودان. نتيجة لهذا النجاح تم تنظيم احتفال خاص له بهذا الإنجاز غير المسبوق من قبل رئاسة الشركة في لندن. وفيما بعد أصبح وكيلاً لشركة المحاريث الزراعية الألمانية «مان» في بداية الستينيات من القرن العشرين، وهي ذات المحاريث التي تقوم بتجميعها الآن شركة جياد للسيارات في الخرطوم منذ إنشائها عام 2000. كما عمل معلقاً وناقداً رياضياً متمكناً، وقدم برنامج طرائف رياضية بإذاعة أم درمان في السودان، وكان الجد يشجع فريق المريخ الرياضي، وكذلك يشجع الحفيد هذا الفريق في السودان، وكثيراً ما كان يتنبأ بنتيجة المباراة استناداً إلى موقع كل لاعب.

كان ترتيب جد الطفل «الأول» في امتحان عام للترجمة عقد في السودان عام 1963، وعلى ضوء هذه النتيجة أصبح مترجماً مؤهلاً في وزارة الإعلام في السعودية في الفترة 1963-1967. وعندما كان يعمل في مكتب شؤون الصحافة الخارجية بوزارة الإعلام في الرياض قام برسم صورة مكبرة للملك فيصل بقلم الرصاص عام 1965 بمساحة 5 أمتار وأهداها في السعودية لجلالة الملك. وكان الجد صبوراً ومثابراً، يكتب مواصلاً الليل بالنهار، ولم ينقطع بتاتاً عن القراءة لآخر يوم من حياته. وكان يتسم بالاعتزاز بالنفس والزهد، وصفه الشيخ الحجيلان الأمين العام لدول مجلس التعاون الخليجي بأنه «شخص غير عادي»، و«حاد الذكاء». وكانت حكمته العليا في الحياة «كلما زادتك الدنيا مصاعب زدها عملاً».

ربما يمكن القول إن اهتمامات والد الطفل سمبر 2 بالمشكلات البيئية في مرحلة مبكرة من عمره وتعامله الممتاز مع الحاسوب في مراحل متأخرة من عمره، والتعليم الاستثنائي المبكر لجدته من ناحية الأب، والتخصص الرفيع لجده من ناحية الأم في العلوم الزراعية فضلاً عن المواهب المتعددة لجده من ناحية الأب خاصة في مجال الشعر واللغة والترجمة، ربما عملت هذه الأجواء الأسرية مجتمعة على إرساء تقاليد تربوية مهدت الطريق أمام سمبر 2 لكي يكون نابغاً في طفولته. ولكن بوسعنا التساؤل هل العوامل الوراثية هي التي قادت لمواهب الطفل أم أن التقاليد الأسرية هي السبب؟ فأيهما السبب وأيهما العَرَض؟ ربما يصعب علينا تحديد إجابة دقيقة عن هذا السؤال.

قناة الجزيرة وتعلم القراءة:

عندما كان سمبر 2 جنيناً في رحم أمه كانت تحكي له عن والدها الذي توفي وهي حامل به، وبعد الولادة مباشرة كانت تتكلم معه، وتخاطبه كأنه كبير السن، وذلك لمؤانستها بسبب وحدتها وغياب الأب لساعات طوال في العمل في السعودية. وفي الوقت نفسه للطفل علاقة قوية بوالده بعد رجوعه من العمل. وفي عمر 18 شهراً كانت تقرأ له عمته موضوعات يستجيب لها من عدة صفحات من مجلة أو كتاب. وفي عمر سنتين بدأ الاهتمام بأنواع السيارات في الطرق، إذ يكاد يعرف اليابانية والألمانية والبريطانية والأمريكية والفرنسية منها. وفي عمر 2.4 بدأ يقرأ بصورة خاصة أسماء المعروضات في المحال التجارية التي تتسوق فيها الأسرة في المملكة العربية السعودية. وفي عمر 2.6 تعلق الطفل كذلك بقراءة اللافتات التجارية المضيئة التي تجذب انتباهه بصورة غير عادية.

ويلاحظ أن سمبر 2 بدأ قراءة الكلمات حتى ولو بصورة غير صحيحة من الشريط الإخباري بقناة الجزيرة. وعادة ما يطلب من الأم أو الأب المساعدة مثلاً هل الكلمة هي «قناة» أم «فتاة»؟ وبهذه الكيفية حفظ الطفل شكل الكلمة مع النطق من خلال قناة الجزيرة. كما يربط كلام المذيع بشريط الأنباء المقروء، كما تعلم بصورة كلية قراءة الكلمة أو الجملة من غير تهجئة. فأسلوب التعلم عند سمبر 2 هو أسلوب مغاير للأسلوب التقليدي لتعلم اللغة في المدارس العربية عن طريق التهجئة والتجزئة. ووجد جاكسون (Jackson, 1988) أن هذه العينة من الأطفال يمكنهم تعليم أنفسهم بأنفسهم، وقد يطلبون من آبائهم وأمهاتهم أن يشيروا بأيديهم إلى كل كلمة في كتاب، أما في البقالة فهم غالباً ما يسألون آباءهم عن كل كلمة يقرؤونها.

وفي عمر 2.6 كانت لسمبر 2 علاقة قوية بعالم المكتبات الكبيرة في السعودية، مثل: جرير وتهامة والعبيكان. وعندما يكون في حالة من الملل والضجر في المنزل يعبر عن نفسه بالبكاء، وغالباً ما تعرض عليه الأسرة الذهاب إلى المكتبة، فيكون في حالة من الفرح والنشوة وكثير الشكر لوالديه، ولوحظ أنه عند الذهاب إلى المكتبة يبحث كثيراً في أرفف الكتب إلى أن يجد عنواناً جذاباً بالنسبة إليه، وبعدها يجلس في القسم الخاص بالقراءة في المكتبة دون ملل، وفي هدوء تام يطالع كتابه المفضل الذي اختاره بعناية.

يلاحظ أن الطفل في عمر 2.4 بدأ يحاكي فيصل القاسم مقدم برنامج «الاتجاه المعاكس» في قناة الجزيرة القطرية. وعادة يضع الطفل رجله اليمنى على اليسرى، ويبدأ الحوار بالصوت نفسه والكيفية التي يقوم بها القاسم. ويبدأ الطفل البرنامج بأمر الأب أو الأم بالوقوف بزاوية معينة يحددها هو، ويبكي بشدة إذا لم يفهم الوالد أو الوالدة المطلوب منه في البرنامج، أو لم يقف في الزاوية المحددة. وعادة يبدأ الطفل برنامجه المفضل بسؤال الأم أو الأب مثلاً: ما رأيه فيما يجري في فلسطين، أو أفغانستان. ومن خلال قناة الجزيرة، خاصة برنامج الاتجاه المعاكس، تحدث الطفل اللغة العربية الفصحى في عمر 28 شهراً.

وتحكي الأم أنه عندما كان عمره حوالي 3 سنوات كانت الأسرة تتسوق في مدينة جدة بالسعودية في مكان للمفروشات. واختفى الطفل فجأة عن أنظار الأسرة، وعندما تم البحث عنه وجد مع مجموعة من الشباب الأتراك يتحاور معهم وفقاً لما رآه في برنامج الاتجاه المعاكس، وذلك بصوت جهير يسمع كل المتسوقين في المتجر. ويقول الطفل لمحاوريه «لحظة لحظة سوف أعطيك الفرصة» وعلق أحد الشباب سائلاً الأب هل يشاهد هذا الطفل برنامج الاتجاه المعاكس في قناة الجزيرة؟ وتعكس هذه الحالة ثقة الطفل الخارقة في قدراته العقلية فضلاً عن قدرته السريعة في التعلم. وكما نعلم أن من بين تعريفات الذكاء «القدرة على التعلم».

وفي عمر 2.4 بدأ سمبر 2 يقرأ من قناة (Space Toon) تشاهدون غداً. ويفضل «مسابقة الدرب» في قناة الجزيرة للأطفال، ويشجع الفريق الأصفر ضد الفريق الأحمر في هذه المسابقة التي تقدمها غريتا وسعيد. ويشاهد هذه المسابقة الجذابة 4 مرات، وهي عن المعلومات العامة، كما يشاهد برنامج «جزيرة فافا» في قناة الجزيرة. ويحب بصورة خاصة متابعة برنامج الفيزياء المسلية عن حركة الذرات والالكترونات على الرغم من عدم استيعابه لكل ما يقال ويعرض فيها. وعموماً تقدم الفيزياء في هذا البرنامج بصورة مسلية، ولذلك تجذب انتباهه قبل سن الرابعة. كما يحب جداً نهاية إرسال قناة الجزيرة للأطفال، إذ هناك ألوان قوس قزح تسحب بصورة متتابعة، من خلال شفاطة للون الأول، ومن ثم فأر يقرض اللون الثاني، ومكبس للون الثالث حتى تختفي الألوان كلية. ويبدو أن للطفل ثقافة بصرية عالية جداً في تعامله مع الألوان والأشكال الجذابة.

وانعكس تعلمه المبكر للقراءة في قناة الجزيرة على قراءة القرآن الكريم. ففي عمر 3 سنوات بدأ سمبر يقرأ من المصحف الشريف، وعادة يجلس في حجرة أمه عندما تقرأ القرآن، ويأخذ منها المصحف بلطف. ومنذ طفولته المبكرة يتعامل برقة مع كتاب الله، ولا يضعه على الأرض، أو يمزق صفحاته. وهو يقرأ القرآن الكريم بتجويد، ويعرف مواقع السجدة في أثناء القراءة، وعندما تأتي آية السجدة يترك المصحف، ومن ثم يسجد بخشوع. وفي شهر رمضان المعظم يتابع التراويح بقراءة جزء كامل في اليوم من غير ملل. ويفضل في ترتيل القرآن الكريم قارئاً على آخر من قراء الحرم المكي، مثلاً يفضل الشيخ السديس، بينما لا يفضل الشيخ الشريم. وليس له اهتمام بأن يتوضأ أو حتى يتعلم الوضوء قبل الصلاة أو تلاوة القرآن. وله قيمه الدينية في التعامل مع الطعام، فمثلاً يحب ملاح القرع «اليقطين»، وذلك لأنها ظللت سيدنا يونس عندما لفظه الحوت على شاطئ البحر كما ورد في القرآن الكريم، ويحب أكل السبانخ لأن باباي، وهو شخصية كرتونية، تأتيه قوة خارقة كما كان سيدنا داوود قوياً ذا بأس. وهو كثير الحمد لله، وعندما تذهب الحمى منه كثيراً ما يردد «الحمد لله» والحمد لله أنا مستمتع بوقتي. وإذا انكسر إناء يقول قدر الله وما شاء فعل.

أعلى معامل ذكاء (IQ) في السودان:

قامت الدكتورة مها الصادق، اختصاصية قياس نفسي بالخرطوم، بناء على طلب من كاتب الدراسة، بإجراء سلسلة من الاختبارات السيكولوجية على الطفل سمبر 2، وذلك في معمل لعلم النفس بالخرطوم في يوم 2 يونيو 2005، وحينها كان عمر الطفل 4 سنوات وشهرين. تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه، المكيف على البيئة السودانية في فترتين، واستجاب الطفل للاختبارين: الأول والثاني في جلسة مسائية واحدة، بينما تم تطبيق الاختبار الثالث والرابع في جلسة أخرى بعد فترة راحة لمدة 5 دقائق. كما تمت مواصلة تطبيق بقية الاختبارات وعددها 8 في يوم 4 يونيو 2005. واستغرق الزمن الكلي لتطبيق المقياس حوالي 2 ساعة و45 دقيقة. ونال الطفل الدرجات الآتية في الاختبارات الفرعية لمقياس ستانفورد - بينيه:

اسم الاختبار	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
المفردات	17	68
الفهم	36	82
السخافات	10	59
العلاقات اللفظية	8	60
مجموع الدرجات المعيارية		269
درجة الاستدلال اللفظي المعيارية		142
تحليل النمط	13	66
النسخ	13	76
المصفوفات	9	54
ثني الورق	1	51
مجموع الدرجات المعيارية		247
درجة الاستدلال المجرد - البصري المعيارية		131
الاختبار الكمي	16	72
سلاسل الأعداد	13	59
بناء المعادلات	صفر	47
مجموع الدرجات المعيارية		178
ذاكرة الخرز	25	82
ذاكرة الجمل	20	82
ذاكرة الأرقام	12	56
ذاكرة الأشياء	6	38
مجموع الدرجات المعيارية		258
درجة الذاكرة قصيرة المدى المعيارية		140
مجموع الدرجات المعيارية في المجالات الأربعة		952

بلغت الدرجة المركبة لذكاء الطفل أكثر من 168، وهي أقصى درجة في المقياس يقابلها مجموع درجات معيارية 633 بينما نال الطفل مجموع 952، وهي تفوق الدرجات المعيارية للمقياس بـ 288 درجة. وبذلك سجل الطفل أعلى معامل ذكاء (IQ) في السودان، وهو 168 حوالي 5 انحرافات معيارية من المتوسط. وكانت أعلى الدرجات المنالة هي الفهم وذاكرة الخرز وذاكرة الجمل بينما أدنى الدرجات كانت في ذاكرة الأشياء، ويلاحظ أن بعض الاختبارات الفرعية مثل العلاقات اللفظية والعملية والمصفوفات وثني وقطع الورق وسلاسل الأعداد وبناء المعادلات وذاكرة الأرقام وذاكرة الأشياء يبدأ تطبيقها من سن 9 سنوات، وقد استجاب الطفل لها بصورة صحيحة في عمر 4 سنوات، ويمكن تحليل هذه الاستجابة بأن عمر الطفل العقلي يساوي أكبر من ضعف عمره الزمني.

ولهذا السبب يمكن تقديم ملاحظة عن الدرجات المنالة في اختبار الذكاء وهي 168، والتي تمثل سقف المقياس في السودان، ويلاحظ أن للطفل 288 درجة إضافية من غير إعطائه درجات عليها، وإذا تم إجراء معادلة للمعدل الحقيقي لذكاء الطفل سمبر 2 فإنه يزيد عن 200. فضلاً عن ذلك تم تطبيق مقياس سمعي بإحدى الوسائل الناطقة «بابا نور»، وهي وسيلة لتوسيع المفاهيم الإدراكية المتمثلة في الأرقام والحروف. تعكس استجابة الطفل لأداء هذا المقياس تميزه بدرجة تركيز عالية، ولفترة طويلة من الزمن، فضلاً عن ذاكرة استثنائية. على الرغم من نيل سمبر 2 درجة عالية جداً في الذكاء، فلا تقدم هذه الدرجة المتحصلة تعريفاً دقيقاً للطفل الخارق. فالطفل الخارق هو الذي يقدم أداء عالياً في طفولته كأداء الراشدين في واحد من مجالات الموهبة. وربما يمكننا التساؤل حول طفل بنسبة ذكاء عالية مثل سمبر 2 ما نوعية التعليم المناسب لقدراته العقلية؟

دخل سمبر المدرسة وعمره 4 سنوات، وأكمل مقرر السنة الأولى بمدارس الخرطوم للتعليم الخاص، والتي يعمل فيها والده محاسباً. وكشفت نتيجة الامتحان النهائي أن مستواه في الكتابة يعادل الصف الأول، والرياضيات الصف الثاني، والإنجليزية الثالث، بينما القراءة تعادل الصف السادس بحسب التقديرات المدرسية. وتدرب الطفل بصورة خاصة على آلة الحساب الذهني، والتي تم توطينها في السودان باسم «العبق»، وتعامل مع النسخة الصينية المسماة بالأباكوس، واليابانية المسماة بالسوربان. وفقاً لهذه النتائج ربما يمكن القول إن المقرر المدرسي التقليدي غير مناسب للأطفال الخارقين ويجب أن تتاح لهم فرص أوسع للتسريع والإثراء والتعليم الفردي، وتعليم المضمار، فضلاً عن الإشراف النفسي (Brody & Benbow, 1987; Gross, 1992, 1993; Hollingworth, 1942; Stanley, 1978, 1989).

وليس صحيحاً كما يقترح الأدب الخاص بتعليم الخارقين أنهم يحتاجون إلى تعليم قليل، ولكن نقرأ في تاريخ الخارقين أن الطفل الخارق منيوهن (Menuhin) عندما قدمت إليه لعبة في عمر 3 سنوات قام بتكسيرها؛ لأنها لا تغني أو تعزف الموسيقا (فيلدمان، 1986). وهناك أهمية خاصة بأن يحتل المعلم دور الأب في مرحلة لاحقة من التعلم، ودور المشرف من خلال التلمذة في مرحلة العطاء الأولى للموهوب. ويجب أن يكون هناك جهد مقدم من قبل الآخرين للطفل الخارق. فالمتحف ليس هو الفن، ورقعة الشطرنج ليست هي الشطرنج، والبيانو ليست هي الموسيقا، والمجلة ليست هي الكتابة، والفصل ليس هو التعلم، والكمبيوتر ليس هو التصميم.

السمات الشخصية:

من أكثر السمات وضوحاً في البناء السيكولوجي لشخصية سمبر 2 حب الاستطلاع المثير والثقة العالية في النفس، والخيال الخصب، والحساسية المفرطة، والاستقلال والخصوصية، والنظام الرتيب والنظافة. فيما يخص حب الاستطلاع هو رغبة الطفل غير العادية في أن يعرف ويتحسس البيئة التي حوله، وعدم الملل من كثرة التساؤل ونهم المعرفة. مثلاً ذات مرة طلبت الأم من الطفل ألا يضع كتاباً به اسم الجلالة على الأرض، وعندها يسأل الطفل: «شنو» اسم الجلالة؟ وتجيب الأم أنه اسم الله. ويسأل الطفل ثانية: «شنو» يعني اسم الله؟ وتجيب الأم ربنا «الخلقنا». ويسأل الطفل ثالثة: «شنو ربنا الخلقنا؟»، وهكذا يستمر السؤال والسؤال من غير توقف، وعلى الأم أن تجيب. ويسأل الطفل: لماذا ليس بسورة التوبة بسم الله الرحمن الرحيم؟ وكيف انشقت الصخرة وخرجت ناقة سيدنا صالح؟ هل العنكبوت من فصيلة الرخويات أم اللافقاريات؟

وبعد ذبح خروف عيد الأضحى المبارك كانت هناك 3 ساعات من التساؤل المتواصل، مثلاً ما هي الكبد وظيفتها؟ ما هي الكلى؟ ما هي الصفراوية؟ أين الأذين الأيمن والأيسر؟ كيف يستفيد

الجسم من الدم المؤكسد؟ هل قلب الخروف مثل قلب الإنسان؟ وبعد الإجابة عن الأسئلة النظرية يجب أن يكون هناك بيان بالعمل عن طريق التشريح. وبالفعل تم تشريح القلب والكلى والكبد والرئتين. وليس هناك شية أو كباب من خروف العيد بالنسبة إلى الأسرة قبل أن يشبع الطفل نهمه من المعرفة، وليس نهم لحمة العيد، وعلى الأم أن تجيب عن جميع الأسئلة، كما عليها ألا تقول إنها لا تعرف. ويجب أن تكون إجابتها صحيحة ومقبولة ومنطقية لديه. وإذا حدث أن قدمت الأم إجابة غير مقنعة أو خاطئة، وبعد زمن طويل يؤنبها إذا وجد إجابة صحيحة في أحد الكتب أو في التلفزيون، ولهذا السبب يتعامل الأبوان بصورة جادة مع أسئلة الطفل المطروحة، وقد ساعدت هذه الاستجابة الصبور بصورة أو أخرى على بناء الثقة في نفس الطفل بصورة لافتة للانتباه.

والسمة الشخصية الثانية الأكثر وضوحاً هي «الثقة العالية في النفس»، فمثلاً عند الذهاب إلى المحال التجارية يلقي الطفل بالتحية قبل والده؛ إذ يقول: السلام عليكم بصوت جهير يسمعه كل الحاضرين، ومن بعد يسأل عن أسعار المعروضات، وفي حافلات المواصلات العامة هو الذي يجب أن يدفع الأجرة. ويجب أن يكون الأول دائماً حتى والده لا يتوقع منه أن يفوته. ولا يحب أن يسبقه أحد في عملية سباق السيارات، وغالباً ما يضرب لوحة الحاسوب إذا سبقته سيارة في المسابقة. وله صداقة خاصة مع بنت عمته، وهي أكبر منه سناً. وفي طفولته المبكرة كان يتعامل مع صديق الوالد، وهو مصري نوبي كبير السن، كأنه صديقه. وهو الذي يفتح له الباب عند الزيارة، ويرحب به عند الحضور في صالون الضيوف. ويجب أن يذهب والداه لغرفة أخرى وعدم الجلوس معهم في المكان نفسه، ويبدأ الحوار بينهم. ولوحظ أنه لا يحب أن يقال له أنت صغير؛ لأنه كبير، ولا يحب أن يطلق عليه سمبر 2 إنما يفضل أن يكون سمبر 1. وعموماً إن ثقة سمبر 2 عالية في النفس؛ لذلك وجدت خصائص الطفولة والرشد في الوقت نفسه بالنسبة إلى الطفل.

لاحظت ندى وني (مقابلة شخصية، 2006)، الأكاديمية السودانية المهتمة بتحليل الخطاب، وأستاذة اللغة الإنجليزية بجامعة الخرطوم، والمترجمة الفورية ذائعة الصيت في السودان، بعد العروض المقدمة من قبل سمبر 2 في المجلس القومي للبحوث أن لديه إحساساً غير عادي بالثقة في النفس، وفي هذا العمر المبكر، وهو 4 سنوات، ولا يخاف الطفل بتاتاً من الجموع الغفيرة، وأضواء الكاميرات، وانتباه الآخرين له من الكبار والصغار. ويعتبر الطفل واعياً جيداً بجمهوره ويبدو أنه ليس مهتماً فقط بما يقوله، إنما اهتمامه فيما يستقبله الآخرون فضلاً عن تفاعله مع الآخرين من خلال قوله نتوقف لفترة من الراحة، وسوف نعود بعد الفاصل، وإحساسه بالإحباط بعدم عودة الجمهور للاستماع له وحاول لفت انتباههم وتذكيرهم أن القصة لم تنته بعد.

والسمة الثالثة في البناء السيكولوجي لسمبر 2 هي الخيال الخصب. كثيراً ما يحكي الطفل عن بعض القصص من الخيال العلمي أو قصص مرتبطة ببعض المعلومات الجغرافية المتعلقة بالزلازل والبراكين، وتكوّن الجزر والقارات، مثلاً يحكي قصة كيف انشطرت اليابسة وتم خلق اليابان، وكيف حدث زلزال عنيف في شرق أفريقيا وتكوّن الأخدود العظيم. وربما يصعب علينا أن نميز الخيال من الحقيقة في القصص التي يحكيها الطفل في بعض اللقاءات العامة أمام جمهوره. ويحب الطفل بصورة خاصة قصص الأنبياء والمعجزات، مثلاً عصا سيدنا موسى كيف تحولت إلى حية، وقصة سيدنا يونس كيف ظللته اليقطينة، وكيف انشقت الصخرة وخرجت ناقة سيدنا صالح، ويحب أن تحكى له سير الأنبياء قصة من غير قراءة. وإذا لم تعجبه نهاية القصة المسموعة أو المقروءة يضع نهاية لها ترضيه من خياله الخصب، وبالطريقة التي يراها مناسبة. كما يحب بصورة خاصة عالم الغرائب في الحيوان والإنسان فهي إحدى السمات الخاصة بالأطفال الموهوبين. وبصورة عامة إن حب الطفل لقصص الأنبياء تعكس عملية تعزيز الخيال الخصب بالنسبة إليه.

ولاحظت ندى وني (مقابلة شخصية، 2006) في أثناء العرض الخاص بالمعلومات الجغرافية، الذي قدمه الطفل في المجلس القومي للبحوث، أن للطفل قدرات إبداعية، وبصورة أكثر تحديداً الخيال القصصي. وهي قصص تم اختراعها آنياً، وليست قصصاً من مصادر سابقة تم سردها له، أو شاهدها في التلفزيون، أو قام بقراءتها. ربما تشمل عناصر من هذه المصادر مجتمعة، ولكن هو المؤلف الحقيقي بالنسبة إليها، وهو الذي يضع الأجزاء مع بعض بالطريقة التي يختارها، ويضيف إليها من خياله الخصب. ويمكن القول إن مجموعة من هذه القصص التي يحكيها متعلقة بصورة أو بأخرى بعالم الخيال العلمي.

ويرتبط هذا الخيال القصصي بسرد متماسك لمفاهيم علمية متنوعة ومعقدة، وبلسان عربي مبين. ويلاحظ أن النمو اللغوي المبكر والطلاقة اللفظية هي من أهم السمات العقلية وضوحاً في البناء السيكولوجي لشخصية سمبر 2، وأثبتت الأبحاث السيكولوجية ظاهرة النمو اللغوي والفكري للموهوبين في مرحلة باكرة من العمر (ديفيز وريم، 2001). وتوصل المربي جاكسون (Jackson, 1988) إلى حقيقة لافتة أن الأطفال الموهوبين يمكن أن يبدأوا الفهم المتقدم في سن الثالثة أو الرابعة. أما قدرتهم اللغوية المتقدمة فإنها تشمل مهاراتهم في الاستيعاب المتفوق ومن ثم يكتسب هؤلاء الأطفال كماً كبيراً من المفردات الضرورية، ومخزوناً هائلاً من المعلومات حول موضوعات متنوعة، كما يمكنهم أن يتقنوا بعمق استيعاب مفاهيم معقدة ومجردة، لا يتمكن منها المرء إلا في سن متقدمة.

والسمة الرابعة في البناء السيكولوجي لسمبر 2 هي الحساسية المفرطة، فهو طفل حساس جداً حسب ما وصفته أمه، ويبكي لمجرد سماع نغمة حزينة أو فرائحية تغنى لأخته الصغيرة. ولكن مع هذه الحساسية يلاحظ أنه عنيف في تعامله مع بعض الأطفال، حتى مع أخته في حالة التعدي على ممتلكاته. وعادة لا يترك بقية الأطفال يلعبون بألعابه الخاصة، وذلك لتكريس خصوصيته وتملكه، ويضرب الأطفال كما يضرب رأسه بحرقة في حالة تخطي حدود عالمه الخاص. وإذا سمح للأطفال اللعب معه فهو الذي يتحكم في توزيع الأدوار لكي يبرز سمة القوة أو القيادة في شخصيته. ولكن على الرغم من قسوته مع الأطفال فإنه يخاف بشدة من الرعب، ويرتعب بصورة خاصة من مشهد الدم إلى أن يتقيأ، وإذا شاهد منظراً مدمياً في التلفزيون مثلاً يتساءل متى ينتهي هذا المشهد. ويسأل كثيراً لماذا كثرة الأخبار المتعلقة بالقتل في التلفزيون خاصة أخبار العنف مثلاً في فلسطين أو أفغانستان؟ وهل القاتل على حق أم على باطل؟ وتعبر هذه العينة من الاستجابات عن الرقة والحساسية الشديدة في البناء السيكولوجي لشخصية الطفل.

وترتبط الحساسية المفرطة في شخصية سمبر بالاستجابة بالبكاء في بعض المواقف المشهودة؛ فهو يبكي مثلاً إذا تكلمت الوالدة بصوت مرتفع، أو كان صوت التلفزيون عالياً، وفي يوم 2 يونيو 2005 عند زيارة الأسرة لمنزلي في الخرطوم أخذ الكرة الأرضية من مكتبتي، وقال: السلام عليكم، وعندما لم يرد أحد بكى بشدة؛ لأن أحداً في تلك اللحظة لم يعره انتباهاً. ولكن بعد إلقاء التحية عليه بدأ يقرأ النشرة الجوية لنصف ساعة من منغوليا حتى كوبيك، وعندما ذكرت الأم أن النشرة الجوية انتهت بدأ يبكي للمرة الثانية. وبدأ واستمر في قراءة النشرة الجوية عندما انتبه له الآخرون، وتبسم عندما تابعه الآخرون. وعندما أدركت الأم أن الليل قد أليل ذكرت لسمبر 2: كم تبقى من النشرة الجوية لكي تنتهي؟ فذكر أنه تبقت دقيقة واحدة لانتهائها، مستدركاً: تذكرت كوبيك، أين ألاسكا، مستخدماً عدسة مكبرة لقراءة النشرة، وفي نهاية قراءة النشرة الجوية قال: «إلى اللقاء في النشرة القادمة».

وللطفل حساسية مفرطة لعالم الألوان، التي يتعرف عليها بدرجاتها المختلفة مثلاً غامق- فاتح، أخضر زرعي، أزرق نيلي. وإذا قالت الأم مثلاً إن لون شكل من الأشكال كان أحمر ولكنه يمكن أن يكون كبدي اللون وذلك للتقارب في درجة اللون فإنه يذكر الأم بأن تقول مثلاً: إن لونه «أحمر كبدي»، وذلك لاهتمامه غير المتناهي بدرجة نصوع الألوان، والتطابق الكامل ما بين اللون والواقع البيئي. ويفضل لوناً على آخر، مثلاً من ألوانه المفضلة الأخضر الغامق، ويختار سيارته وملابسه بمراعاة وجود هذا اللون فيها، بينما لا يفضل اللون الأسود الذي يحبه البعض أو الأحمر الذي يرمز للدم. وربما تكون هناك علاقة معقدة بين الحساسية للألوان وقدرات الطفل الاستثنائية في عملية التآزر البصري الحركي المتناغم مع الحاسوب و الكرة الأرضية والخرائط الجغرافية وتنظيم وتوجيه السيارات، وتتطلب كل هذه النشاطات والنتاجات تناغم حركة اليد مع رؤية العين.

والسمة الخامسة للطفل سمبر 2 هي الانتباه والتركيز المستدام الذي يسيطر على شخصيته، وعندما يخلد الطفل إلى النوم لوحظ أن كل أجزاء الجسم من الرأس واليدين والرجلين تتحرك، ومن ثم تهمد. ربما يمكن تفسير ذلك بعملية تفريغ الطاقة نتيجة للتركيز الشديد في أثناء النهار في نشاطاته التي يفضلها. وإذا تمت مناداته للأكل وهو أمام الحاسوب لمدة ساعة كاملة لا يستجيب لهذه المناداة، وربما يكون الأكل بالنسبة إليه مشتتاً للانتباه أو التركيز. ولكن مع ذلك يلاحظ أنه يأكل كل شيء أمام شاشة الحاسوب ربما لدرجة الاستفراغ، ولا يشعر بذلك، ويرجع

ذلك لإذابته الكلية في النشاط المحبب الذي يقوم به. وعادة عندما يرفض شيئاً يتعلل بأنه تعب أو لا يعرف على الرغم من أنه يعرف، وربما يعكس ذلك حالة من الملل انتابته، أو يريد استرخاء لمعاودة نشاطه الذي يختاره بعناية من غير توجيه من قبل الآخرين.

والسمة السادسة البارزة في شخصية سمبر 2 هي البحث المستمر عن الهوية والتفرد والاستقلالية، فهو نادراً ما يسمع أوامر الآخرين حتى أوامر والديه، ويستحيل أن ينفذ شيئاً من غير رغبته، وربما يفسر ذلك درجة العناد العالية في شخصيته، والتي ربما ترمز لاستقلاليته، ويصارع كثيراً أن يكون له مجاله الخاص من غير تحكم من قبل الآخرين، ويعكس ذلك بحثه عن الخصوصية، وهو يختار الوقت الذي يخلو فيه بنفسه في عالم الحاسوب وسباق السيارات، ويبدو أنه يتأمل في نفسه خلال هذه الخلوة. وليس هناك شيء يقنعه، ويبكي كثيراً عندما لا يكون هناك جديد، مثلاً طراز سيارة أو قرص مضغوط أو زيارة، وبذلك ربما يبحث الطفل عن الغموض والتعقيد مقابل ممتلكاته التي أصبحت في نظره غير مثيرة أو سطحية، وعموماً يتميز الأطفال الموهوبون من ذوي القدرات الاستثنائية بالسخط.

والسمة السابعة في شخصية سمبر 2 هي النظام الرتيب فضلاً عن النظافة، فمنذ صغره لا يذهب إطلاقاً إلى حمام البنات، ويجب أن توضع الملابس في خزانته الخاصة. ويجب أن يتم دخول المنزل من الشارع في اتجاه اليمين وليس اليسار، وذلك لبعض الجوانب المتعلقة بعملية نظامه الرتيب. كما يجب كذلك دخول المنزل بالرجل اليمنى، وقول: باسم الله. كما يجب على الأم أن تبدأ مساعدته في ارتدائه الملابس والحذاء باليد والرجل اليمين، وإذا حدث غير ذلك يجب أن تعيد العملية من جديد، ويعبر ذلك عن عملية تصحيح الخطأ. وترتبط مسألة التيامن بالنسبة إليه بعمليه اعتقادية في بداية العمل باليمنى من أكل وشرب ولبس ودخول وخلافه. وعند الذهاب للمدرسة تحمله أمه على كتفها اليمين، وأخته على اليسار، برضا وابتسامة كأم داعمة، حتى الشارع لركوب السيارة كي لا يتسخ الحذاء، ودائماً يطلب من أمه تقليم أظفاره، وعندما تتسخ أخته ينبه والدته لذلك.

والسمة الثامنة في شخصيته هي جاذبيته الكبيرة للأشياء، وانتباهه لممتلكاته، التي ترتبط بعالمه الخاص. ولذلك السبب له تعلق شديد بغرفته وحاسوبه ومكتبته وخرائطه وسجادته وسياراته. ويحزن كثيراً إذا تحطمت إحدى سياراته، وربما يبكي، ولوحظ أنه يتذكر ألعابه حتى بعد مضي زمن طويل على فقدانها، وبكلمات أخرى يجد الطفل نفسه في عالم الأشياء أكثر مقارنة بالعالم الاجتماعي. وربما يمكننا القول إن سرعة استيعاب الطفل لحقل المعلومات الجغرافية غالباً ما ترتبط بالسرعة نفسها في عملية النضج الاجتماعي والانفعالي. ولهذا السبب يدرك والدا الطفل اختلاف طفلهما عن بقية الأطفال، مما يجعل الحياة معقدة في كيفية تربيته. وإن التحدي الذي يجابه هذه الأسرة أو المعلمين أو المشرفين النفسانيين هو كيفية بناء علاقات اجتماعية طبيعية خلال مرحلة الطفولة، وكيفية تقليل الانتباه الكثير للأشياء. ويقول فيلدمان (1986)، ربما لا يكون حسناً أو سيئاً بالنسبة إلى الأطفال الخارقين في استجابتهم للضغوط الاجتماعية للانتماء، وإن زيادة العلاقات الاجتماعية ربما تعني عدم التركيز في الموهبة. وربما يكون ما عبر عنه فيلدمان صحيحاً في المجتمعات الفردية في الغرب، ولكنه ربما يكون أقل صحة في المجتمعات الجمعية في الشرق، وبلغة أدق في العالم العربي.

باختصار ربما يمكن القول إن معظم السمات الشخصية المذكورة في أدب الأطفال الموهوبين (Baska, 1989; Clark, 1992; Mackinnon, 1962) تتحقق في البناء السيكولوجي لشخصية سمبر 2 ولكن السؤال المركزي ما السمات الشخصية للطفل التي ينبغي تعزيزها ودعمها من قبل الأسرة، والسمات التي يجب تجاهلها أو عدم الانتباه لها، والسمات التي ينبغي عدم تعزيزها ودعمها؟ وإذا لم تكن للطفل الخارق القدرات والمهارات العامة لضبط نموه والتحكم فيه، وفقاً لقول فيلدمان (1986)، فربما يكون من الأفيد وجود شخص حوله يقدم عملية التنظيم والتجهيز. وعموماً عندما يكون الطفل الخارق متخصصاً بصورة دقيقة فهناك صعوبة في مواجهة بعض مهمات الحياة العادية، وإدارة حياته الخاصة مثل حالة الطفل سمبر 2 الذي يفضل أن تحمله أمه عند الذهاب إلى المدرسة كي لا يتسخ حذاؤه. ويعتبر موتسارت نموذجاً لعدم إدارة مواهبه كما تتطلب الحياة، وذلك بأنه ليس هناك شخص حوله يقوم بعمليات الترتيب والتنظيم للإنجاز المستدام؛ لذلك عملت هذه الأجواء على كف مواهبه وربما موته المبكر.

السمات والقدرات النمائية المتقدمة:

تم اكتشاف الطفل على أنه خارق عندما كان في الرابعة من عمره، وأظهر الطفل قدرات نمائية متقدمة عن بقية الأطفال في عمره الزمني، وبخاصة نموه اللغوي، وقدرته على القراءة. وربما يكون مناسباً مقارنة بعض الجوانب النمائية للطفل من خلال نظريات النمو المختلفة. فمن وجهة نظر علم نفس النمو تشمل عملية النمو شيئين هما: الزيادة والتغير (عدس وتوق 1997). وعموماً هناك زيادة وتغيرات نمائية كبيرة بالنسبة للطفل مقارنة ببقية الأطفال. وإذا تتبعنا مثلاً قائمة هافجهيرست المتعلقة بالمهمات النمائية في مرحلة الطفولة الباكرة من الولادة حتى السادسة فيلاحظ أن سمبر 2 في عمر خمس سنوات اكتسب كثيراً من المهارات النمائية في مرحلة الطفولة المتأخرة 6 ـ 12 سنة (Havinghurst, 1954). وبالقدر نفسه إذا تتبعنا قائمة أريكسون المتعلقة بالنمو فإن سمبر 2 اكتسب بعض الخصائص المتعلقة بالطفولة المتوسطة من 6 ـ 12 سنة (Erikson, 1950). ويعتبر عالم النفس بياجيه (Piaget, 1950, Piaget & Inhelder, 1969) أفضل من قدم فهماً متكاملاً عن النمو المعرفي من خلال فكرة المراحل العمرية. ويمكن بصورة عامة الملاحظة بأن الطفل سمبر 2 في عمر الخامسة يستطيع إجراء بعض العمليات المادية خاصة التفكير المنطقي من خلال عروضه المقدمة للمشاهدين، والتي تتعلق بالفئة العمرية 7 ـ 12 سنة.

ربما لا تقدم نظريات النمو التقليدية تفسيراً جيداً لحالة الطفل سمبر 2 من خلال نسبة الزيادة والتغير الكبير في مراحله النمائية، ولتجاوزه بعض جوانب أو مظاهر النمو الخاصة بالأطفال العاديين في مرحلة عمرية. من الملاحظ أن هناك استجابة واعية من قبل الوالدين تجاه نمو وتغير طفلهما؛ ولهذا السبب يمثل بالنسبة إليهما كنزاً ثميناً اكتشفاه في عمر مبكر. أظهرت أبحاث الأطفال الخارقين أنه إذا لم تكن الأسرة ملتزمة بدعم مستمر للطفل ومستجيبة لاحتياجاته لا تتطور موهبته بصورة حقيقية غالب (Feldman, 1986; Howe, 1999). كما يمثل هذا الطفل أكثر الأطفال الخارقين دهشة تم اكتشافه في السودان في ظل أسرة داعمة له على الأقل في طفولته المبكرة. فالسؤال هل تستطيع هذه الأسرة تقديم دعم مستمر لطفلها في المراحل النمائية القادمة وربما الحاسمة؟ ربما يصعب إيجاد إجابة عن هذا السؤال. ربما يكون من المناسب معالجة مظاهر النمو المختلفة لهذا الطفل الخارق من خلال النظريات غير العالمية أو العامة (Feldman, 1980)، وذلك للتعامل مع هذا الطفل على أنه حالة فردية، وبلغة أدق حالة استثنائية. وفي الجزء الآتي من الدراسة نحاول بقدر الإمكان ربط هذه المنظومة من السمات الشخصية في البناء السيكولوجي لسمبر 2، وانعكاسها في ممارسة مواهبه وقدراته غير العادية.

مواهب الطفل:

أولاً ـ الحاسوب:

يستطيع سمبر2 أن يجلس أمام شاشة الحاسوب لساعات طوال من الزمن من غير ملل، كما يستطيع إدخال الأسطوانات المضغوطة والتركيز المستدام في المادة التي تحويها لمدة 8 ساعات. وعموماً لم يحصل أي عطب في جهاز الحاسوب من قبل الطفل منذ صغره، وتخوف الوالد في بداية الأمر، ولكنه اطمأن من خلال تعامله الرقيق معه. وكانت أول أسطوانة يمتلكها الطفل هي «أطلس العالم». تذكر الأم أنها عندما كانت حاملاً بطفلها سمبر 2 لاحظت حالة طفل مصري عمره 3 سنوات مقيم في كندا، يعرف جميع عواصم ورؤساء الدول في العالم العربي، واندهشت لذلك، ولاحظت كذلك اهتمام طفلها المبكر بالموضوع نفسه. وتعلم الطفل عواصم الدول من خلال أسطوانة تحوي موسوعة دائرة المعارف الخاصة بالدول. وبدأ الطفل يقرأ عواصم هذه الدول كما يعرف أعلامها من غير مساعدة من قبل الوالدين. ويحمل أحياناً الكرة الأرضية، ويتحدث عن خطوط الطول والعرض. ويفهم الخرائط الجغرافية عن طريق المفتاح الذي يوجد في أسفل الصفحة مثل توزيع السكان والثروة الحيوانية والمعادن إلخ. ويلاحظ أن لدى الطفل معلومات غزيرة، بل مدهشة عن عواصم الدول ومواقعها القارية. وغير عواصم وأعلام الدول ربما تكون للطفل معلومات جغرافية أخرى مهمة لم يعبر عنها بعد، أو لم نلحظها ونكتشفها فيه.

وفي أول يوم لأداء مقياس ستانفورد بينيه للذكاء بالخرطوم في يوم 2 يونيو 2005 جلس الطفل حوالي ساعة، ومن ثم فقد الرغبة في الاستمرارية في أداء المقياس. وطلب الطفل فترة راحة مع الحاسوب، وأشرت له بأن يقضي خمس دقائق فقط أمام جهازي الخاص بمكتبتي. وعندما

تبقت نصف دقيقة طلبت منه أن آخذ له صورة فوتوغرافية وهو جالس أمام شاشة الكمبيوتر. وحاول الطفل أن يوظف نصف الدقيقة المتبقية من خلال محاولة النظر إلى شاشة الحاسوب بالعين اليسرى، والنظر إلى الكاميرا بالعين اليمنى. وبذلك يحاول الطفل أن يحطم قوانين الطبيعة في كيفية النظر؛ وذلك لأنه في حالة تحرك العين تتحرك العين الأخرى وفي الاتجاه نفسه. وذلك ما عبر عنه ابن الهيثم (1983) منذ النصف الأول من القرن الحادي عشر في كتاب المناظر. ويعكس ذلك تعلق الطفل غير المتناه بالحاسوب وبرامجه والبحث عن المعلومات الجغرافية التي تثير انتباهه وتجعله يركز بصورة مستدامة ولافتة لانتباه الغير.

ثانياً - تنظيم وتوجيه السيارات:

لسمبر 2 حوالي 80 طرازاً للسيارات ذات الأحجام والألوان والأشكال المختلفة بغرفته، وكلما شاهد سيارة جديدة يود امتلاكها، ويقوم الوالد بشرائها على الرغم من محدودية دخله. ويقوم الطفل عادة بالمحافظة الفائقة على جميع هذه السيارات، ويحزن لخدشها. ويحب بصورة خاصة الذهاب إلى معارض السيارات والتصوير معها. ولديه حساسية مفرطة أو قدرة غير عادية على معرفة علامات السيارات المختلفة، ويحس بالتوتر والضيق مثلاً إذا ركبت علامة سيارة هوندا في سيارة تويوتا. وفي زيارة للأردن مع أسرة الطفل للمشاركة في المؤتمر الرابع للأطفال الموهوبين في صيف 2005 التقطت له صورة، وهو يلعب بتركيز شديد بإحدى سياراته المشتراة له من عمان، وذلك أسفل طاولة الطعام في أحد المطاعم بضواحي المدينة. والمدهش حقاً في حالة الطفل هو الكيفية التي يوجه حركة ومواقف سياراته المختلفة في سجادة مرسوم عليها حركة المرور داخل مدينة مع طرق دائرية ومتعرجة.

وفي عمر سنتين في المساء كان قليلاً ما يذهب للنوم برضاه، فيود مواصلة اللعب بالحاسوب أو بعالم السيارات التي تستهويه. وغالباً ما تغريه الأم بالنوم بأن كل سياراته بألوانها وعلاماتها المختلفة قد ذهبت للنوم، وفي هذه الحالة يتبسم ويقول: أنا أيضاً سأنام. وعلى الأم أن تقوم بذكر كل سيارة على حدة بلونها وعلامتها أنها قد نامت. مثلاً، نامت سيارة لكزاس باللون الأزرق، ونامت سيارة جيب شروكي باللون الذهبي، إلى أن يخلد للنوم. وأحياناً حتى سن الخامسة يفضل أن تذكر له الأم ذلك. وعند تناول الطعام يجب أن تقول الأم: سيارة مرسيدس باللون الأخضر تدخل الجراج، ففي هذه الحالة يتبسم، ومن ثم يفتح فمه لتناول لقمة الطعام. وغير ذلك لا يستجيب للأكل. وعلى الأم الصبور أن تكرر ذلك بالنسبة إلى طفلها، وكعادة الأطفال الخارقين بأن لهم مطالب كثيرة. وفي عمر 4 سنوات هناك تغيير في مجال اهتمامه بعالم السيارات، فبدأ يهتم بمجال الدفع الرباعي وقوة السيارة من خلال «كم حصاناً»؟ وفي القناة الخاصة بعالم السيارات بدأ يتابع مراحل تطوير السيارات ذات الماركات القديمة فضلاً عن معرفته بأشواط السباق.

وفي مقابلة مع أسرة الطفل بفندق الهيلتون بالخرطوم خلال يونيو 2005 كانت هناك سيارة مرسيدس واقفة أمام الفندق، وذهب الطفل نحوها يريد التأكد منها: هل هي مرسيدس بنز؟ وفي السيارة التي أقلتهم من الفندق إلى المنزل سأل سائقها عن نوع ماركة سيارته، فأجابه بأنها هونداي، وسأل للمرة الثانية أي نوع من هونداي؟ قال السائق إنها هونداي ألترا. ويلاحظ أنه عند الجلوس أمام شاشة الحاسوب يفضل عملية سباق السيارات، ويختار لون وماركة سيارته بدقة، ولا يقود في الطريق بصورة مستقيمة، وإنما بصورة متعرجة، ويلاحظ أنه يضرب بعنف المعالم الموجودة في الطريق مثل أعمدة الكهرباء أو التلفون، أو حتى السيارات الواقفة في جنبات الطريق. وغالباً ما يغلق الحاسوب لو توقع أن أحد المتسابقين ربما يفوز عليه. وبعدها غالباً ما يفكر بصورة مغايرة باختيار نفس طراز السيارة التي انتصرت عليه حتى وإن كانت بلون لا يحبه، وذلك من أجل الفوز في حلبة السباق.

ويقول سمبر 2 إنه عندما كانت الأسرة في السعودية لهم سيارة، بينما يذهب للمدرسة في السودان بسيارة الأجرة. وهنا يذكر أنه لا يحب المدرسة، ويتساءل لماذا يأتي بقية الأطفال بسيارات خاصة؟ ويعتقد أن والده هو الذي لا يريد امتلاكها، وربما يعبر عن ذلك بحالة من السخط والبكاء. وعموماً للطفل ولع غير عادي بجمع السيارات الجذابة في ألوانها وأشكالها وتنظيمها وتوجيهها في غرفته. ربما يمكننا التساؤل هل للطفل اهتمام مبكر بأسس سباق السيارات وتنظيم حركة المرور؟

يعتبر مجال تحديد وتوجيه المركبات (vehicle tracking) من أهم المجالات التطبيقية لنظم المعلومات الجغرافية (عزيز، 2004)، وذلك لما تتيحه من توجيه قيادة المركبات في الطرق الصحيحة، وخاصة تلك السيارات التي تحتاج إلى السرعة مثل الإسعاف والشرطة والمطافئ، هذا بالإضافة إلى تحديد مواقع السيارات، وذلك في محطات أو مراكز مراقبة على أجهزة حاسب بواسطة خرائط إلكترونية للمناطق. ويمكن إدخال معلومات وصفية وكمية وتخزينها على بطاقات خاصة، وذلك تمهيداً لقراءتها بواسطة نظم المعلومات الجغرافية على أجهزة الحاسب. وربما يمتلك الطفل سمبر 2 في مرحلة مبكرة من العمر أساس نظم المعلومات الجغرافية في هذا المجال المتعلق بتحديد وتوجيه المركبات.

ثالثاً. قراءة الخرائط الجغرافية:

يقول فيلدمان، عالم النفس النمائي والمتخصص في الأطفال الخارقين: إنه اضمحل دور تصميم الخرائط (cartography) كحقل منتج للأطفال الخارقين، وربما يمكن التساؤل ما الحقول الجديدة الناتجة للخارقين (فيلدمان، 1986). إذ كشفت دراسات الأطفال الخارقين عن وجود طفل ألماني خارق في حقل تصميم الخرائط الجغرافية منذ ثلاثينيات القرن العشرين، وبعدها لم تكتشف حالة طفل خارق في الحقل. وربما تكون حالة الطفل سمبر 2 هي الحالة الثانية في العالم في حقل قراءة الخرائط الجغرافية مع درجة تركيز غير عادية. ويلاحظ أن الطفل في أثناء ورشة تدريب معلمي ومعلمات مدارس الموهوبين في الخرطوم، التي قام بتنفيذها الدكتور فتحي جروان، رئيس المجلس العربي للموهوبين في يونيو 2005، شاهد كرة أرضية بإحدى القاعات بدار نقابة المعلمين بوزارة التربية والتعليم، وأصر على أخذها، والتأمل فيها، وقراءة المعلومات التي بها، ناسياً مَن حوله. وفي زيارة أخرى لمنزلي بالخرطوم كانت تلفت انتباهه خرائط بانوراما مدينة الخرطوم المعلقة على جدران معمل علم النفس الخاص بي كما لفتت انتباهه كرة أرضية معلقة في أرفف عالية بمكتبتي، وأصر على أخذها. ويقضي عادة زمناً طويلاً في قراءة الخرائط وتلفت انتباهه التفاصيل الدقيقة فيها، كما تلاحظ عليه ابتسامة غير عادية في أثناء عملية تركيزه، بل إذابته الكلية في قراءة الخرائط كما لا يفوته الإشارة لمفتاحها.

وفي زيارة من بعض الضيوف لمنزله في أبريل 2006 تم إهداء خرائط مدينة الخرطوم له، ويلاحظ أنه نسي ضيوفه تماماً في المنزل، وركز على قراءة معالم الخرائط الجغرافية ومحدداً بدقة أسماء كل البنايات العالية في الخرطوم. كما لاحظ الضيوف عليه نشوة لافتة للانتباه في قراءة الخرائط الجغرافية. ولكن مع الاهتمام غير العادي لسمبر 2 بقراءة الخرائط الجغرافية لم ينعكس ذلك في رسم الخرائط. وبلغة أخرى هو قارئ جيد للخرائط، ولكنه ليس بمصمم لها. وربما نجد تفسيراً لذلك بأنه لم تتح له الفرصة لتصميم الخرائط، أو لم يلفت انتباهه لها، أو أن المادة التعليمية المقدمة له ذات علاقة بتعزيز القراءة وليس التصميم. ليس هناك من شك أن سمبر 2 يمتلك موهبة حقيقية في فهم المعلومات الجغرافية المتعلقة بالخرائط. ربما يكون السؤال كيف اختار سمبر 2 هذا الحقل الصعب المتعلق بالمعلومات الجغرافية ونظمها، أو ربما يكون السؤال كيف اختارت أو اصطفت الطبيعة في مناورتها الطفل سمبر 2 في مجال المعلومات الجغرافية التي يفهمها بصورة بديهية؟ وسمبر 2 طفل خارق يمتلك أساس نظم المعلومات الجغرافية قبل سن الخامسة، هل يستمر اهتمامه بهذا الحقل في المستقبل؟

إن غياب طفل خارق في المعلومات الجغرافية أو نظمها يجعل حالة الطفل سمبر 2 مثيرة للانتباه، وعلى الرغم من انتباه الطفل لحقل المعلومات الجغرافية لم يتشكل بعد في السودان تقاليد لأنظمة المعلومات الجغرافية. وفي هذه الحالة عندما يظهر الأطفال الخارقون في هذه الحقول الجديدة تعطينا الفرصة لتقويم وضع العلوم، وفي هذه الحالة نظم المعلومات الجغرافية في السودان. ففي الغرب، ارتبط ظهور الخارقين بتطور المجالات العلمية، وتكون هذه المجالات على استعداد لاستقبالهم في الرياضيات والموسيقا والشطرنج والرسم والكتابة والميكانيكا؛ ولهذا السبب يمكننا التساؤل: هل سخت الطبيعة في السودان بوجود طفل خارق في ظل ثقافة ومجالات علمية غير مستقبلة لهم؟ مثلاً ظهرت حالة طفل خارق وهو سمبر 1 في مجال الفضاء، ولكن في ظل فيزياء أو علم فلك متخلف في السودان (الخليفة، 2005)، وظهرت حالة طفل خارق في أساس المعلومات في الجغرافيا، ولكن في ظل نظم معلومات جغرافية متخلفة. كيف يمكننا فهم هذه الإشكالية ما بين الطبيعة السخية والثقافة العلمية غير المواتية؟

رابعاً ـ اكتشاف الأخطاء:

من بين سمات الأطفال الموهوبين دقة الملاحظة واليقظة لما يدور حولهم، وفهم المبادئ والقوانين العامة، انظر: (جروان، 1998، 2002)، القدرة على الاستبصار، ومستوى عال ومدى واسع من الانتباه، وقدرة تحليلية عالية، وقدرة متميزة على حل المشكلات فضلاً عن السيطرة على الرموز والنظم، انظر:(ديفيز وريم 1989، 2001)، ويلاحظ أن سمبر 2 يمتلك مجموعة من هذه السمات الشخصية. وربما لذلك السبب اكتشف الطفل في بداية العام الدراسي بالسنة الأولى 2005 في مدرسة الخرطوم للتعليم الخاص قبل عيد ميلاده الخامس 3 أخطاء في كتاب التاريخ المقرر على طلاب السنة الأولى، وسجل الطفل علامات على مواقع هذه الأخطاء.

وفي نهاية العام الدراسي اكتشف خطأ في امتحان المستوى الأول للغة الإنجليزية. ويتكون الامتحان من 30 سؤالاً موزعة على 6 أجزاء، والجزء الأخير منها بعنوان «اقرأ ولون». وكتب في السؤال الخامس: (This is a black hair)، بينما رسم أمام السؤال صورة للكرسي، وعلى الطفل أن يقوم بتلوينه بالأسود. واستدرك الطفل جيداً الفرق بين ما هو مكتوب وبين ما هو مرسوم في ورقة الامتحان قائلاً لأستاذ المادة: هنا خطأ في السؤال الخامس يجب أن يكون كالآتي: (This is a black chair)، فإن حرف (C) غير موجود في السؤال. ورفض الإجابة عن السؤال إلا بعد تصحيح الخطأ أولاً. ومن ثم قام الطفل بتلوين الكرسي باللون الأسود. وقد سجل أستاذ ومراقب المادة هذا الخطأ الذي اكتشفه الطفل سمبر في نهاية ورقة الامتحان كاتباً «قام الطفل بتصحيح الخطأ في السؤال رقم 5، وقال: يجب أن يكون السؤال «الكرسي» وليس «الشعر» (He corrected the mistake in Number 5 he said it must be chair not hair). ونال الطفل في امتحان اللغة الإنجليزية الدرجة الكلية، وهي 40 من 40.

أما أكثر الأخطاء المدهشة التي اكتشفها الطفل في عمر 4 سنوات هي خطأ في «أطلس الوطن العربي والعالم»، الطبعة الأولى لمؤلفه الدكتور نزار النداف، والمنشور عام 2003 بواسطة دار القلم العربي في حلب، سوريا. وتمت طباعة هذا الأطلس بموافقة 6 دول عربية هي المغرب وليبيا والسعودية واليمن وعمان ولبنان. وارتبط الخطأ المكتشف من قبل الطفل بعلم الأردن الذي يتكون من اللون الأخضر والأسود والأبيض مع نجمة بيضاء في مثلث أحمر على سارية العلم. فكان هناك خطأ في ترتيب الألوان فبدلاً من أن يكون اللون الأسود في الأعلى كان في أسفل العلم، بينما كان اللون الأخضر في الأعلى بدل أسفل العلم. وذكر الطفل أن العلم الأردني الموجود في «أطلس الوطن العربي والعالم» هو العلم الخطأ للمملكة الأردنية الهاشمية بينما العلم الصحيح للأردن هو الموجود في «الأطلس المدرسي». وتشكل مثل هذه الأخطاء التي قام الطفل باكتشافها أحد خصائص الأطفال الموهوبين، كما تعكس هذه الأخطاء المكتشفة أيضاً درجة انتباه وتركيز عالية للطفل في البيئة المكانية وسيطرة على الرموز، ودقة تمكنه من اكتساب قوي لأساس نظم المعلومات الجغرافية.

خامساً ـ عروض الطفل للمعلومات المكانية والجغرافية:

عندما كان سمبر 2 في الرابعة من عمره شاهد عرضاً مدهشاً عن «المجموعة الشمسية» من خلال جهاز عرض الوسائط المتعددة قدمه الطفل السوداني الخارق سمبر1 عندما كان في التاسعة من عمره (الخليفة، 2005)، كما تابع كذلك المحاضرة البيوغرافية التحليلية التي قدمت عن الطفل سمبر 1. وفي زيارة لأسرة الطفل سمبر 2 بمنزلهم بالخرطوم في مارس 2006 طلب مني مساعدته في تنظيم عرض بالكيفية نفسها التي قدمها سمبر 1 بالمجلس القومي للبحوث التابع لوزارة العلوم والتقانة. وفي مقابلة مع أسرة الطفل بتواريخ مختلفة كانت هناك حالة شعور بالملل من قبل الطفل، مثلاً رفض قراءة القرآن والتدريب على العبق (الأباكوس)، وتكرار بعض المهارات التي تعلمها سابقاً. ولهذا السبب يبحث الطفل سمبر 2 عن الجديد في حياته، فإنه تماماً كالنحلة التي تبحث عن الزهرة المناسبة. ولقد ناقشت مع الأسرة رغبة الطفل في تقديم عرض عن المعلومات المكانية الجغرافية ووافقت الأسرة على هذا اللقاء العلمي المتخصص، الذي يحبه الطفل وقد يكون ذلك لأنه يكسر حالة الملل في حياته.

قدم الطفل قبل سن الخامسة عرضاً عن المعلومات الجغرافية، والقدرة على القراءة في 3 نشاطات تم تنظيمها خصيصاً له، منها أولاً: نشاط مقدم للورشة التدريبية لمعلمي مدارس الأطفال الموهوبين، التي قام بتنفيذها الدكتور فتحي جروان، رئيس المجلس العربي للموهوبين.

ثانياً، نشاط خاص مقدم لوزير العلوم والتقانة في السودان. وثالثاً نشاط مقدم للباحثين والخبراء في المجلس القومي للبحوث. وفي أثناء الورشة التدريبية عرضت بعض النماذج عن الأطفال الخارقين وذلك لتجسير الفجوة بين الإطار النظري الذي يتحدث عنه الخبير وبين الواقع الفعلي للأطفال الموهوبين والخارقين. وقدم الطفل بعض قدراته في التعامل مع الحاسوب، والقدرة على القراءة من كتاب، «تدريب المرشدات في الثقافة الغذائية والفلاحة المدرسية»، فقرأ الطفل صفحة كاملة من غير أخطاء فضلاً عن القدرة على قراءة القرآن الكريم بتجويد. كما كان الطفل أحياناً يكتب على لوح معلق في قاعة المحاضرات، ويرسم بعض التصاميم المبسطة أحياناً أخرى. وأثبت الطفل مقدرة فائقة على معرفة الألوان والأشكال الهندسية. أما أهم ما لفت انتباه جميع المعلمين والإداريين والخبراء التربويين هو قدرة الطفل غير المتناهية في معرفة عواصم الدول وأعلامها. فسأله الحضور عن عدد من عواصم الدول وأعلامها التي أجابها بدقة، بينما سأل الحاضرين عن عواصم بعض الدول، ولم يجب أحد عليها، مثل دولة نيوزلندا وأستونيا والرأس الأخضر وجزر القمر وبليز وماكا.

وفي العرض المقدم لوزير العلوم والتقانة، والمقدم كذلك بالمجلس القومي للبحوث يلاحظ على الطفل قدرة استثنائية على الجرأة، وثقة لافتة للانتباه أمام الآخرين، ولا يحب بتاتاً أي مساعدة من والديه أمام الحضور، وكثيراً ما يلتمس من والدته خاصة الابتعاد عنه، وتركه وحده يقدم أنشطته ونتاجاته. كما تلاحظ عليه ابتسامة ساحرة لا تفارقه، ونادراً ما يحافظ عليها الكبار في أثناء الحديث أو العرض لمدة طويلة. وفي بعض الأحايين يطلب تشجيعاً من خلال قوله، «تصفيقه»، وذلك في حالة استجابته بصورة صحيحة للأسئلة المقدمة من الجمهور عن المعلومات الجغرافية. ولا يحس بالإعياء والتعب في أثناء وقوفه أو جلوسه أمام الآخرين. بل يود الاستمرار في مخاطبة الجمهور بعد انتهاء الفاصل الأول ولفترة من الراحة، وللاستمرار في الفاصل الثاني.

بعد العرض المقدم من قبل 3 من الأطفال الخارقين بالورشة التدريبية لمعلمي مدارس الأطفال الموهوبين بالخرطوم اندهش الدكتور فتحي جروان، الخبير العربي في تعليم الموهوبين للأداء الخارق لهؤلاء الأطفال، خاصة من قبل سمبر 2. وقام بعد انتهاء الورشة بتوجيه الدعوة للطفل وأسرته بالمشاركة في أعمال المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين الذي نظمه المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في عمان في الفترة من 16-18 يوليو 2005. وكان المؤتمر تحت شعار «معاً لدعم الموهوبين والمبدعين في عالم سريع التغير». وبالفعل استجاب الطفل وأسرته للدعوة المقدمة في الأردن. وقام الطفل في الجلسة الافتتاحية للمؤتمر بقراءة آيات من القرآن الكريم، والتي أعقبتها أول محاضرة رئيسة قدمها ستيرنبيريج (2005) عن «نظرية الذكاء الناجح»، وهو عالم نفس معرفي متخصص في الذكاء والموهبة، وكان رئيساً سابقاً للرابطة النفسية الأمريكية. وغطت صحيفة الغد الأردني خبر هذا المؤتمر بعنوان «طفل سوداني عمره 4 سنوات يتلو آيات من القرآن»، مشروع عالم عربي إسلامي قادم.

وعموماً كشفت عروض الطفل المقدمة عن حبه لمخاطبة الجمهور على الرغم من أنه يعمل وحده مع الحاسوب، وفي سباق السيارات وتوجيهها، وفي قراءة الخرائط الجغرافية. وربما يمكن تقديم تفسير لحبه للمخاطبة هو جذب انتباه الآخرين، والموافقة من قبلهم على ما يقدمه من نشاط أو نتاج. وفي هذه الحالة ربما لا يكون هناك أثر سيئ من عملية التأثير السلبي المحتمل للانتباه والثناء من قبل الآخرين. على الرغم من أن الطفل يمتلك قوة الدفع الداخلية القوية واللازمة للمثابرة والعمل الشاق الدؤوب، ولكنه يحتاج بقدر أقل لقوة دفع خارجية. وإن درجة الثقة العالية في النفس والخيال الخصب بالنسبة للطفل سمبر 2 هي عامل للتعرض وفرصة للثناء والتقدير من قبل الآخرين. وبذلك يمكن القول إن تعرض الطفل للإعلام والمحاضرات العامة تم بصورة صحيحة وإيجابية، وفي وقت مناسب، ارتبط بحالة ملل انتابت الطفل لما هو روتيني أو متاح حوله.

إن السؤال المهم المتعلق باهتمام الطفل بعالم المعلومات الجغرافية خاصة معرفة أعلام وعواصم الدول بصورة مدهشة مقارنة بعمره الزمني، وقراءة النشرة الجوية ومعرفة مواقع الدول القارية وبعض المعلومات عن الزلازل والبراكين، واهتمام الطفل المثير بعملية جمع السيارات وتوجيهها في سجادته، وتعلقه الشديد بسباق السيارات في الحاسوب الخاص به، فضلاً عن مقدرة فائقة في قراءة الخرائط الجغرافية واكتشاف الأخطاء التي بها تجعلنا نتساءل هل يمتلك سمبر 2 نظاماً للمعلومات الجغرافية؟ أو يمتلك على أقل تقدير قواعد وأسس هذه المعلومات الجغرافية؟

حكم الخبراء:

قامت بروفسير هنادي عبدالسلام مديرة مركز الفضاء في كلية كمبيوترمان، والأستاذ عمر كمبال مدير وحدة نظم المعلومات الجغرافية في كلية كمبيوترمان في السودان بإجراء مقابلات وملاحظات عن الطفل من خلال استماعهما له في عرض قدمه الطفل بالمجلس القومي للبحوث بوزارة العلوم والتقانة، فضلاً عن محاضرة عن الأطفال الخارقين. ولقد تم إجراء مقابلة خاصة مع الطفل بمباني كلية كمبيوترمان في الخرطوم في يوم 11 أبريل 2006، وكتب كل من بروفسير هنادي والأستاذ كمبال التقرير الآتي عن الطفل:

«أظهر الطفل معرفة غير عادية ولافتة للانتباه في عدة مجالات في الجغرافيا. وبعد سلسلة من التقويمات اتضح الآتي: للطفل قدرة على إدراك الاتجاهات الجغرافية، وله ولع خاص بكل أنواع الخرائط الجغرافية، وأظهر قدرة مثيرة للإعجاب في مهارات القراءة مقارنة بعمره الزمني. وأظهر قدرة غير عادية في التعامل مع المواقع الجغرافية، ويحس براحة ومتعة في التعامل مع الكرة الأرضية، كما يظهر معرفة كلية بها. وأظهر الطفل قدرة مدهشة في إدراك الأشكال الجغرافية المختلفة. وقدم معلومات وصفية دقيقة عن بعض المواقع الجغرافية. كما قام بتحليل عدة أنواع من الخرائط بثقة من خلال القراءة، وتقديم قائمة تفسيرية بالمصطلحات المستعملة في الخرائط من خلال القدرة على فهم المفاتيح، كما للطفل علاقة قوية بالحاسوب والتعامل معه، ويتميز بذاكرة استثنائية وقدرة حادة في تفسير الرسوم البيانية، فضلاً عن التفسير المدهش لنوعين من الخرائط الطبوغرافية واالخرائط الموجزة. وبهذه القدرات المذكورة أعلاه يمتلك الطفل سمبر 2 الأساس القوي لنظم المعلومات الجغرافية».

وفقاً للحضري (2006)، اختصاصي نظم المعلومات الجغرافية في جامعة الخرطوم، يمتلك سمبر2 قدرة عالية جداً في تحليل وتفسير الخرائط الجغرافية، وهذا مقرر يدرس لطلاب المستوى الرابع في قسم الجغرافيا بكلية الآداب - جامعة الخرطوم. ويتطلب هذا المقرر الإلمام بفروع كثيرة في الجغرافيا مثل المناخ والتربة واستخدامات الأراضي والجيولوجيا؛ لذلك يمكن الإضافة أن للطفل معرفة بجوانب كثيرة في الجغرافيا. أما بخصوص نظم المعلومات الجغرافية التي يمكن تعريفها «استخدام الحاسوب في إدخال وتحليل وإدارة وعرض المعلومات ذات البعد المكاني بهدف دعم القرار السليم».

واستناداً إلى هذا التعريف يمكن القول إن للطفل قدرة عالية في معرفة أساسيات نظم المعلومات الجغرافية، والمتمثلة في معرفته بالكرة الأرضية التي تمكنه من معرفة الموقع الصحيح (الطول، العرض). كما له معرفة بالتعامل مع الحاسوب الذي تحتاجه النظم في كل العمليات، إضافة إلى معرفته بالخرائط، والتي تعتبر المصادر الأساسية في إدخال البيانات الأولية. ولكن تنقص الطفل فكرة التطبيق؛ لأن ذلك يحتاج إلى برامج معينة تعمل في نظم المعلومات الجغرافية. وأحسب أنه إذا تم التعرف عليها ربما يتقنها أيضاً. وخلص الحضري إلى أن سمبر 2 له معرفة عميقة بعلوم شتى في مجال الجغرافيا، والتي ظهرت من خلال معرفته لتفسير وتحليل الخرائط، إضافة إلى معرفته لأساسيات نظم المعلومات الجغرافية والمتمثله في إلمامه بالعلوم ذات الصلة كالحاسوب والخرائط والألوان. وفقاً للحضري تعادل معرفته معرفة طلاب السنة الرابعة في علم الجغرافيا في الجامعة.

ما نظم المعلومات الجغرافية؟

كما رأينا، ظهرت في الغرب حالات الأطفال الخارقين في حقل الموسيقا والشطرنج والرياضيات والفنون والميكانيكا والكتابة، ولم تظهر حالة في ما يسمى بنظم المعلومات الجغرافية، ما عدا حالة مقاربة لطفل ألماني واحد في حقل تصميم الخرائط الجغرافية (Cartography). وفقاً للانفجار المعرفي الهائل وتراكم المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها بصورة ذكية، فضلاً عن توليد وانشطار العلوم ربما تقدم هذه الأجواء مجالات جديدة يمكن أن تكون حقلاً ثراً لظهور حالات الأطفال الخارقين. ووفقاً لغياب معلومات عن هذه الحقول الجديدة وارتباطها بالخارقين ربما يكون من المفيد تقديم بعض البيانات الأولية عن مفهوم ومجالات تطبيق نظم المعلومات الجغرافية.

يعرف باركر (Parker, 1998) نظم المعلومات الجغرافية بأنه نظام للمعلومات يساعد على عملية تخزين وتحليل وعرض المعلومات المكانية وغير المكانية. ويعرفها بوروه (Burrough, 1986) بأنها

الأدوات القوية لعملية جمع المعلومات وحفظها واسترجاعها والعمل على تحليل وتوظيف هذه المعلومات المكانية في العالم الواقعي. بينما تعني بالنسبة لبراسيل (Brassel, 1983) بنوك المعلومات التي يتم بواسطتها جمع المادة الجغرافية وحفظها إلكترونياً والعمل على تحليلها ومعالجتها بواسطة برامج تطبيقية للحصول على نتيجة نهائية سواء على هيئة رسم بياني، أو جدول أو مجسمات أو تقارير علمية. وتتفق التعريفات الثلاثة على أهمية جمع وتخزين وتحليل وعرض المعلومات الجغرافية بواسطة الحاسوب.

إن زيادة عدد السكان بصورة كبيرة تتطلب زيادة في استخدام الأرض والماء والهواء والمواد الخام، ويتطلب كل ذلك جمع معلومات مكانية دقيقة عن السكان والموارد الطبيعية بصورة ذكية، فضلاً عن تصنيفها وتحليلها. وفي نظم المعلومات الجغرافية عمل الحاسوب بصورة خاصة على سرعة تصميم الخرائط وتقليل تكلفتها، وتصميم خرائط للاستخدامات المختلفة مثل: الخرائط الجغرافية، والخاصة بمصادر المياة الجوفية، والزراعة، والخرائط الخاصة بالاستشعار عن بعد، ومسوحات المصادر الطبيعية، والجيولوجيا، والتربة، والآثار، وشق الطرق الجديدة، وخرائط المدن، وتنظيم حركة المرور، وخرائط الأرصاد، والصور الجوية، وخدمات الطوارئ والملاحة البحرية والجوية، فضلاً عن الخرائط الخاصة بالتنظيمات العسكرية (Burrough & McDonnell, 1998).

يعتبر علم الخرائط (Cartography) من أهم فروع علم الجغرافيا، ويهتم بالخريطة من حيث المادة التي تحتويها، وطريقة تمثيلها ومراحل إنتاجها وكيفية الاستفادة منها. فمنذ نجاح استخدام الحاسوب في مجال الرسم في الستينيات من القرن العشرين أخذ علم الخرائط مسلكاً تنفيذياً جديداً يطلق عليه الخرائط الرقمية، تمييزاً له عن الخرائط المرسومة باليد، والتي تمثل جانباً مهماً في مجال نظم المعلومات الجغرافية، وخاصة ما يتفق مع العرض البياني الأمثل للبيانات والخرائط. وتعتبر الألوان من أهم متطلبات عرض البيانات في نظم المعلومات الجغرافية. فعلم الخرائط يتيح القواعد المناسبة لاختيار الألوان بما يتفق مع الموضوع (عزيز، 2004).

يمتلك الطفل سمبر 2 حساسية عالية جداً بالنسبة إلى الألوان، وذلك لاهتمامه غير المتناهي بدرجة نصوع الألوان، وخاصية تطابق الألوان. وفقاً لعزيز (2004) تعتمد حساسية الألوان على الفرق بين الألوان الدافئة والألوان الباردة، فالألوان التي تبدأ من الأصفر، وتمر بالبرتقالي، حتى تنتهي بالأحمر الداكن هي الألوان الدافئة، التي تستخدم لتمثيل الأقاليم الحارة والجافة والدافئة على سطح الأرض، أو القيم الموجبة كالارتفاعات التضاريسية فوق مستوى سطح البحر، والألوان التي تبدأ بالأخضر وحتى الأزرق الداكن هي الألوان الباردة، التي تستخدم في تمثيل الأقاليم الباردة والرطبة أو القيم السالبة كالانخفاضات تحت مستوى سطح البحر. وعموماً تعتمد نظم المعلومات الجغرافية على ثلاثة محاور علمية هي: الجغرافيا وعلم الخرائط والحاسوب. ويمتلك الطفل سمبر 2 معلومات ثرة في هذه الجوانب الثلاثة مقارنة بعمره الزمني تحت سن الخامسة. وبذلك يمكن القول وفقاً لتعبير عبدالسلام وكمبال إنه يمتلك الأساس القوي لنظم المعلومات الجغرافية. وربما يمكننا التساؤل بأن سمبر 2 طفل خارق ربما تم اكتشافه لأول مرة في حقل نظم المعلومات الجغرافية، فهل هناك مسار لموهبته الخارقة في الصغر وعبقريته في الكبر؟

المعجزة في الصغر والعبقرية في الكبر:

كما ذكر في مقدمة هذه الدراسة أنه لا يطلق على الطفل كلمة «عبقري» (Genius) إنما يقال له: طفل «خارق» أو طفل «معجزة» (Prodigy). ربما يكون من المناسب في هذا الجزء من الدراسة التساؤل هل يصبح كل الأطفال الخارقين في الصغر عباقرة في الكبر؟ وبصورة أكثر تحديداً ما مسار الطفل سمبر2 في المستقبل مقارنة مع مسار بقية الأطفال الخارقين في حقول مختلفة وفي ثقافات متعددة؟ أظهرت نتائج الدراسات البيوغرافية أنه ليس هناك طريق مباشر ما بين المعجزة في الصغر والعبقرية في الكبر. فمثلاً هناك عدة نماذج مختلفة حول العالم تعكس طبيعة العلاقة بين المعجزة في الطفولة والأسرة الداعمة ومستقبل هؤلاء الأطفال. فيمكننا مثلاً حصر 6 حالات يمكن وصفها وتلخيصها كالآتي (Howe, 1999):

أولاً - حالة طفل موهوب وخارق وجد أسرة داعمة وحقق إنجازاً غير عادي في كبره (الطفل الموسيقي الخارق موتسارت، والطفل واينر مكتشف علم الاستشعار عن بعد في كبره والحائز على جائزة نوبل في الرياضيات).

ثانياً ـ حالة طفل موهوب وخارق ووجد أسرة داعمة، ولكنه لم يحقق إنجازاً يذكر في كبره. ويمثل هذه العينة من الخارقين الطفل الأمريكي وليامز سيدي والتي هاجرت أسرته من روسيا لأمريكا، ويرجع السبب في ذلك للتربية القاسية التي عاشها الطفل والنظام الرتيب والتوقعات الكبيرة من قبل الأسرة (Montour, 1977).

ثالثاً ـ حالة طفل ليس خارقاً ولكنه وجد أسرة داعمة وحقق إنجازاً مذهلاً في كبره (الطفل داروين صاحب نظرية النشوء والارتقاء في كبره والذي أعاد تشكيل علم الأحياء، وكذلك الطفل أنشتاين الذي أعـــاد تشكيل الفيزياء بنظرية السببية في كبره).

رابعاً ـ حالة طفل موهوب وخارق ولكنه لم يجد أسرة داعمة وعلى الرغم من ذلك حقق إنجازاً خلاقاً في كبره (الطفل الساخر والكاتب في كبره بيرنارد شو).

خامساً ـ حالة طفل موهوب وخارق، ولم يجد أسرة داعمة، ولم يحقق أي إنجاز يذكر (الطفل البريطاني بيدار الذي تميز بقدرات خارقة في العمليات الحسابية، ولكن تم استغلاله من جانب والديه وعدم الاهتمام بتعليمه، بل أصبح مصدراً رئيساً للدخل بالنسبة إلى أسرته في عمر مبكر).

سادساً ـ حالة طفل ليس خارقاً، ولم يجد أسرة داعمة في صغره، ولكنه على الرغم من ذلك حقق إنجازاً غير مسبوق (الطفل البريطاني إستيفنسون والذي تعلم القراءة والكتابة في عمر متأخر، وفيما بعد اخترع الآلة البخارية).

عموماً عندما تظهر الموهبة في الصغر من الصعوبة بمكان تقدير حجم الزمن والطاقة والجهد والالتزام والدعم العاطفي المطلوب من قبل الأسرة للطفل، أو على الأقل أحد أفراد الأسرة. لذلك السبب فإن دور الأسرة محوري في عملية التزامن والتماكن، خاصة في وقوع الطفل في حبه الإبداعي الأول. ويرتبط دور الأسرة بالتنظيم والتوازن والنمو والإدارة، وتوجيه عملية التزامن والتماكن؛ ولذلك فإن متطلبات الأطفال الخارقين كمتطلبات الأطفال المعاقين، وقد تزيد عليها، وربما يحس هؤلاء الأطفال الخارقين بالإحباط، وعدم السعادة من غير أن يعرفوا لماذا. إن مايكل أنجلو وبيكاسو كانا طفلين خارقين في الرسم، وجالتون وواينر كانا طفلين خارقين من أسر ذات تقاليد تربوية عريقة في كل من إيطاليا وأسبانيا وبريطانيا وأمريكا على التوالي.

ويمكن القول: إن بعض الأطفال الخارقين الذين كانت لهم بدايات مثالية ليس بالضرورة أن يحققوا إنجازاً يذكر في كل الأوقات. إن كثيراً من هؤلاء الأطفال لم يستمروا في أداء ما كانوا يحبونه وهم أطفال موهوبون وكثير منهم لم يحددوا مسارهم بصورة صحيحة. فعملية تحديد مسار بين الموهبة الخارقة في الصغر والعبقرية في الكبر يمكن تقريبها كعملية تحديد مسار بين قاعدة الهملايا وقمة إفرست. وبلغة أخرى، فإن الطريق بين النبوغ المبكر في الطفولة والإنجاز المبدع في سن الرشد هو طريق طويل وشاق وشديد التحدر يصعب التنبؤ به تماماً كعملية التسلق إلى قمة إفرست.

نظرية التزامن والتماكن:

ربما تفسر لنا نظرية التزامن والتماكن (Coincidence) لعالم نفس النمو فيلدمان (1986) جزءاً من الحيرة الخاصة بهؤلاء الأطفال الخارقين. وتركز هذه النظرية على وجود عدة قوى فردية واجتماعية وثقافية تتصادف وتتفاعل فيما بينها لتحديد مسار الطفل الخارق في الزمان والمكان المناسبين. وبلغة أخرى، وغالباً تكون هناك عدة عوامل تؤثر في مستقبل هؤلاء الأطفال، أولاً ـ من بينها الجينات، وثانياً ـ الترتيب الولادي في الأسرة، وثالثاً ـ سير العمليات العقلية والمعرفية في مراحل مختلفة من حياة الطفل. ورابعاً ـ السمات الشخصية والانفعالية ومدى ثباتها في المواقف المختلفة في مسار الطفل. وخامساً ـ كمية ونوعية الدعم المقدم من الأسرة فضلاً عن التقاليد التربوية عبر الأجيال. وسادساً ـ اكتساب خصائص المثابرة بصورة خاصة والالتزام بالمهمة وسمات العمل الشاق الدؤوب لساعات طويلة من الزمن والتدريب بقصد ترقية الأداء. وسابعاً ـ وضعية الحقول المرتبطة بمجال موهبة الطفل ودرجة تقدمها أو ازدهارها. وثامناً ـ نوعية السياق الثقافي والاجتماعي للطفل، وتاريخ المنطقة السياسي والأمني عندما يبدأ الطفل في العطاء. وتاسعاً ـ استجابة وتذوق الناشرين ومؤرخي العلم للإنجاز المقدم من الطفل الخارق في كبره. وعاشراً ـ السرنديبية (الحظ السعيد) (Feldman, 1990). وبذلك يتشكل مستقبل الأطفال الخارقين من

خلال التفاعل بين عدة قوى محفزة وعوامل بالغة التعقيد. وتقدم هذه النظرية وعداً لفهم أفضل للموهبة المتخصصة والإبداع في مجال الأطفال الخارقين، ولتحديد المسار بين المعجزة في الصغر والعبقرية في الكبر.

ولكن يبدو أن الطفل سمبر 2 قبل سن الخامسة يمتلك على الأقل القدرات والمهارات الكافية التي ربما تؤهله لأن يتسلق قمة افرست وذلك بفرادته حالة أصيلة من إنجاز الخارقين المتقدم. وبلغة أخرى، يمتلك الأساس البيولوجي القوي (الجينات)، وهو الطفل الأول في الأسرة، وجد الدعم الأسري (البيئة)، تم اكتشافه في عمر مبكر من خلال أول مشروع للكشف عن الموهوبين في السودان، وهو «مشروع طائر السمبر»، وجد فرصة للدراسة في أول مدرسة بها برنامج خاص عن الموهوبين في الخرطوم، فضلاً عن رعاية الدولة في توفير مأوى بالنسبة إليه. ولكن كما ذكرنا سابقاً يصعب التنبوء ببقية العوامل المحددة لمساره في المستقبل.

من بين الأسباب المهمة لتزامن وتماكن «المعجزة» هي الموهبة الفردية الأصيلة للطفل. وإذا لم يكن هؤلاء الأطفال موهوبين حقاً لا يظهرون على أنهم أطفال خارقون. وإذا لم يوضع هؤلاء الخارقون في بيئات تعزز من المواهب فإنهم لا يظهرون قدرات خارقة. باختصار يجب التذكير بأنه لا يمكن أن يحقق الطفل الخارق استعدادته من غير عملية التزامن والتماكن. وللطفل سمبر 2 شقيقة أصغر منه سناً يمكن أن نطلق عليها «سمبرة» ويبدو أنها تتميز بقدرات استثنائية، كما ذكرت والدتها، ولكن تحتاج هذه القدرات لمزيد من الفحص السيكولوجي المعمق. فهل بمقدور الآباء استمرارية الاهتمام بالرعاية الدائمة، ولهما الزمن والطاقة والإمكانيات والمعرفة والحماس والصبر الطويل لرعاية مواهب الطفل الثاني، وربما الثالث في الأسرة؟ ما هو مصير هذه الشقيقة القريبة من عمر سمبر 2 والتي ربما تمتلك بعض القدرات الاستثنائية؟ في الدراسات البيوغرافية للخارقين (فيلدمان، 1986) غالباً ما تكون هناك تضحية بمواهب بعض الأطفال لترقية المواهب عند طفل واحد، وغالباً ما يكون الأول مثل أسرة منيوهن عازف الكمان الشهير. وغالباً ما وجهت هذه الأسرة في تاريخها الطويل مصادرها على انتخاب طفل واحد من الأسرة تقوم برعايته وتعليمه وتدريبه بصورة أفضل. وعموماً عندما تظهر المواهب غير العادية ربما تتطلب أحد الوالدين بالتضحية مقابل نمو مواهب الطفل.

ربما تساعد هذه العينة من الدراسات البيوغرافية والنمائية على فحص غموض القدرات الإنسانية وكيف يمكننا فهمها بصورة أفضل، وحسب هذا الفهم ربما يكون الأطفال الخارقون أقرب ما يمكن أن يصل إليه الإنسان في كمال القدرات العقلية. تم اكتشاف سمبر 2 من خلال مشروع طائر السمبر، وهو أول مشروع للكشف عن الأطفال الموهوبين في السودان (الخليفة، 2004، الخليفة، طه وعطا الله، 2005). ويبشر عادة طائر السمبر بقدوم فصل الخريف استعداداً لموسم الزراعة. وفي الجغرافيا البشرية يعتمد غالبية سكان السودان على الزراعة، ويقولون «السمبرية أم قدوم متين عيش أبوي يقوم».

وفقاً لهذا الفهم، ومن ناحية رمزية، يمثل الطفل سمبر وغيره من السنابر بشارة لسودان الغد. وربما يمكننا التساؤل للمرة الثانية لماذا تم اكتشاف أمثال سمبر 2 ربما في ظل ظروف ثقافية وسياسية وأمنية غير مواتية أو متزامنة أو متماكنة؟ هل هي إشارة أو شفرة لمناورة في الطبيعة نجهل عملية فك رموزها؟ ربما تكون الإشارة العميقة للأطفال الخارقين هي تذكرة للإنسانية كيف يمكننا تعزيز عملية النمو الإنساني حتى في ظل هذه الظروف غير المواتية لأنهم «آية من آيات الله». ولقد وضح اسكنر (Skinner, 1948) في النظرية السلوكية مجموعة من قوى التزامن والتماكن ترتبط بنظم التعزيز الإيجابي. فكيف يا ترى نوفر نظماً مناسبة للتعزيز الإيجابي للطفل الذي ربما جاء مبكراً في مواعيد غير مواعيده، نظماً تمهد وتعبد الطريق بين معجزة الطفل في الصغر والعبقرية في الكبر.

المـراجــع

المراجع العربية:

ابن الهيثم، الحسن (1983). كتاب المناظر. تحقيق عبد الحميد صبرة. الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

جروان، فتحي (1998). الموهبة والتفوق والإبداع. العين، دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان، دار الفكر.

الحضري، يس (2006). الطفل الخارق في أساس نظم المعلومات الجغرافية. تقرير غير منشور، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.

الخليفة، عمر (2000). هل الطفل آية متخلف، عادي أم موهوب؟ مجلة الطفولة العربية، 2، 26-53.

الخليفة، عمر (2002). الموهبة الموسيقية عند الأطفال، مجلة الطفولة العربية، 4، 112-116.

الخليفة، عمر (2004). مشروع طائر السمبر. ورقة غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الخرطوم.

الخليفة، عمر (2005). الأطفال الخوارق: دراسة حالة من السودان. مجلة الطفولة العربية، 25، 92-109.

الخليفة، عمر، وعطا الله، وطه، الزبير (2005). توطين أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين في مشروع طائر السمبر بالسودان. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان، الأردن 14-16 يوليو 2005.

ديفز، جاري، وريم، سيلفيا. (2001). تعليم الموهوبين والمتفوقين. الطبعة الإنجليزية الرابعة. ترجمة: عطوف ياسين، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.

عدس، عبد الرحمن، وتوق، محيي الدين (1997). المدخل إلى علم النفس. عمان، دار الفكر.

عزيز، محمد الخزامي (2004). نظم المعلومات الجغرافية. جدة، منشأة المعارف.

الناس (31 ديسمبر 1961)، صحيفة يومية، الخرطوم، السودان.

المراجع الأجنبية:

Baska, L. (1989). Characteristics and needs of the gifted. In J. Feldhusen, J. van Tassel-Baska, & K. Seeley (Eds.). Excellence in educating the gifted,15-28. Denver, Co.: Love Puhlishing.

Bamberger, J. (1982). Growing up Prodigies: Tbe Midlife Crisis. In D. Feldman (Ed.). New Direetions for Child Developmental Approach to Giftedness and Creativity. San Francisco: Jossey-Bass.

Brody, L., & Benbow, C. (1987). Accelerative Strategies: How Effective are they for the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31, 105-110.

Brown, R. (1973). A First Language: The Early Stage. Cambridge: Harvard University Press.

Burrougb, P. (1986). Principles of Geographical Information Systems for Land Resources Assessment. Oxford, Oxford University Press.

Burrough, P., & McDonnell, R. (1998). Principles of Geographical Information Systems. Oxford, Oxford University Press.

Clark, B. (1992). Growing Up Giftedness. New York, Macmillan.

Davis, G., Rimm, S. (1989). Education of tbe Gifted and Talented. Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.

Erikson, E. (1950). Childhood and Society. New York, Norton.

Feldhusen, J. (1992). Talent Identification and Development in Education. *Gifted Child Quarterly*, 36, 123.

Feldman, D. (1980). Beyond Universals in Cognitive Development. Norwood, NJ, Ablex Publisbing Corporation.

Feldman, D. D. (1986). Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential. New York, Basic Books.

Gross, M. (1992). The Use of Radical Acceleration in Cases of Extreme Intellectual Precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36, 91-99.

Gross, M. (1993). Nurturing the Talents of Exceptional Gifted Individuals. In K. Heller, F. Monks, & A. Passow (Eds.). International Handbook of Giftedness and Talent, 473-490. New York, Pergamou

Havinghurst, R. (1954). Developmental Tasks and Education. New York, Longmans Green.

Hermelin, B., & O'Cornner, N. (1986). Idiot Savant Calendrical Calculators: Rules and Regularities. Psychological Medicine, 16, 1-9.

Howe, M. (1999). Prodigies and Creativity. In R. Sternberg (Ed.). Handbook of Creativity, 431-446. Cambridge, Camhridge University Press.

Hollingwortb, L. (1942). Children Above 140 IQ Stanford Binet: Origin and Development. New York, World Book.

Jackson, N. (1988). Precocious Reading Ability: What Does it Meau. *Gifted Child Quarterly*, 32, 196-199.

Levitin, D., & Bellugi, U. (1998). Musical Abilities in Individuals with Williams Syndrome. Music Perception, 15, 357-389.

Mackinnon, D. (1962). The Nature and Nurture of Creative Talent. *American Psychologist*, 17, 484-495.

Merlock, M., & Feldman, D. (2000). Prodigies, Savants and Williams Syndrome: Windows into Talent and Cognition. In K. Heller (Ed.) International Handbook of Giftedness and Talent (277-241). Oxford, Pergamon.

Merlock, M., & Feldman, D. (1999). Prodogies. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.). Encyclopedia of Creativity. 449-456, Boston, Academic Press.

Montour, K. (1977). William James Sidis: The Broken Twig. *American Psychologist*, 265-279.

Nelson, K. (1981). Individual Differences in Language Development. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.

O'Cornner, N. & Hermelin, B. (1987). Visual and Graphic Abilities of the Idiot's Savant Artist. Psychological Medicine, 17, 79-90.

Parker, H. (1988). The Unique Qualities of a Geographic Information Systems: A Commentary. *Photogrammetric Engineering and Remote Sensing*, 54, 1547-9.

Piaget, J. (1950). The Psychology of Intelligence. London, Rutledge and Kegan Paul.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). The Psychology of the Child. New York, Basic Books.

Radford, J. (1990). Child Prodigies and Exceptional Early Achievers. New York, The Free Press.

Ruthsatz, J. & Detterman, D. (2003). An Extraordinary Memory: The Case Study of a Musical Prodigy. Intelligence, 31, 509-518.

Skinner, B. (1948). Walden Two. New York, Macmillan.

Stanley, J. (1978). Identifying and Nurturing the Intellectually Gifted. In R. Clasen and B. Robinson (Eds.). Simple gifts. Madison, WI, University of Wisconsin-Extension

Stauley, J. (1989). A Look Back at the Educational Non-Acceleration: An International Tragedy. Gifted Child Today, 12, 50-61.

Treffert, D. (1989). Extraordinary People: Understanding Idiot Savants. New York, Harper & Row.

Waitzkin, F. (1984). Searching for Bobby Fischer: The Word of Chess, Observed by a Father of Child Prodigies. New York, Random House.

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: «تقويم أنماط الرعاية التي يتلقاها الأطفال في ظفار، دراسة ميدانية»، ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة (المرحلة الثالثة 2004-2009) لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح.

The Opinions of Teachers Teaching English as a Foreign Language on Using Storytelling as a Teaching Tool in Kuwaiti Elementary Schools: Possibilities and Hindrances

Dr. Wafaa S. Al-Yaseen
Curriculum and Instruction Department
College of Education
Kuwait University

Abstract

This study was conducted to investigate the opinions of some of elementary teachers teaching English as a Foreign Language (EFL) regarding the possible application of storytelling as a language teaching tool in Kuwaiti elementary schools. One hundred elementary EFL female teachers participated in this study as a representative sample iu two educational areas. Seven open-ended research questions were distributed and the teachers provided their opinions and feedback. Quantitative and qualitative methodologies were incorporated. The data showed that storytelling is a suitable language teaching tool to elementary school children. However, several difficulties were raised as challenges to the application of this teaching tool. Thus, special care should be given during application time to overcome the difficulties. Teachers were keen to learn about storytelling and its application in the elementary EFL classroom, and showed interest to be trained in it. The study concludes with implications for a continuous in-service teacher training with special attention to storytelliug. In addition, there is a need for gap bridging between teachers, policy makers and curriculum designers for a better understanding of such approach.

آراء بعض معلمات اللغة الإنجليزية حول استخدام القصة المسموعة كأداة تعليمية في فصول المرحلة الابتدائية في مدارس الكويت: الإمكانيات والمعوقات

د. وفاء سالم الياسين
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بحث آراء بعض معلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية حول استخدام القصة المسموعة أداة تعليمية في المرحلة الابتدائية في مدارس الكويت. طبقت الدراسة على 100 معلمة كعينة ممثلة لمعلمات منطقتين تعليميتين، وتمركزت الدراسة حول سبعة أسئلة، وتم استخدام المنهج الكمي والكيفي في الدراسة. وقد أسفرت الدراسة عن أن القصة المسموعة تعتبر أداة تعليمية مناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لما لها من إيجابيات، إلا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار المعوقات عند التطبيق لتفاديها، وقد أبدت المعلمات استعدادهن لتعرف المزيد عن القصة المسموعة وكيفية تطبيقها والتدرب عليها، وخلصت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها الاهتمام بالتدريب المستمر لمعلمي الميدان خاصة فيما يتعلق بالقصة المسموعة، إضافة إلى تضييق الفجوة بين معلمي الميدان، وصناع القرار، وبناة المناهج لمزيد من المعرفة بهذا الأسلوب.

Introduction

Where English language is taught and learned as a foreign language, its use and application will be limited to the language classroom. This is the case in the State of Kuwait in all stages of public education. However, English language teaching in the elementary stage is seen as a new experience to the educational system. In the school year of 1993-94 a ministerial decision was made to introduce English language instruction to public elementary schools. The decision was courageous as it brought an end to an ongoing controversy at that time of whether or not to teach English to elementary school children. It also helped to extend the scope of foreign language learning years in public schools from eight as it was taught beginning from the intermediate stage through high school, to twelve after the introduction of English to the elementary stage.

The decision was ambitious as it aimed at creating better learning opportunities for children to learn English as a foreign language at early years of their schooling. However, the implementation of the ministerial decision was more modest and failed to capture the intentions behind it. Several factors played a major role for such poor implementation of English teaching in public elementary schools. First, local intermediate and high school English language teachers were recruited to teach in elementary schools. The recruited teachers were left with a limited preparation of the nature of young children and the suitable teaching methods. Second, there was and still is a shortage of local elementary English language teachers. As a result, the need for qualified Arab English language teachers increased to make up for the shortfall (Al-Mutawa, 1993). However, the pronunciation of some of the Arab English language teachers proved to be poor. This has a critical effect on children's pronounciation and spoken language proficiency and fluency. Language proficiency and accuracy are very important issues in relation to EFL teachers (Brumfit, 1991). Third, a study by Al-Mutawa (1997) has revealed that some of the new Arab and local elementary English language teachers lack essential teaching competencies and basic language skills. This is a result of the limited pre-service teaching practice student-teachers have access to. In the State of Kuwait student-teachers' practicum lasts for a semester at the final year of their studies. This affects teachers actual teaching practices and classroom management later on. Fourth, the choice of textbooks to be used was not a successful one. At the early years of English language teaching in Kuwaiti elementary schools, the Ministry of Education adopted the textbooks used in the United Arab Emirates. The problem was the content of that textbook series which was especially written to suit cultural, historical and geographical issues of the UAE. As a result, teachers in Kuwait had to transfer all those issues to make them suitable and representative of Kuwait. That was tiring work for teachers and confusing for children.

In the school year of 2002/03, the Ministry of Education put an end to this problem by introducing a new textbook series especially written to suit the context of Kuwait. However, teachers complained about the amount of information and language activities presented in the units of the new textbook series. With the limited time allocated, forty five minutes per class meeting, teachers became more concerned with the coverage of the big number of units and its lessons over the quality of teaching in order to comply with the scope and sequence plan. Teachers felt trapped by the limited class time and the quantity over quality dilemma. They find it hard to offer pupils enough and equal opportunities to have them participate and get feedback. The lack of time has a negative result on children language learning. Fifth, the classroom size plays a role in hindering the expected classroom interaction and participation. In response to the large classroom size problem, The Ministry of Education limited the classroom capacity to twenty five pupils in first and second grades. But, in third, fourth, and fifth grades the class size can go up to thirty pupils. In both cases the classroom size is large and does not encourage proper language learning. As a result, teachers tend to avoid extended interactions with pupils and accept one word answers. Teaching becomes dominated with one-way interactions which are usually initiated and controlled by the language teachers. Pupils are only invited to respond to teachers' question rather than being engaged in a richer linguistic interaction where they learn to use language. These factors indicate that learners do not learn English in the kind of environment that encourages the use of English.

The above mentioned factors have led to a cumulative weakness in the performance and achievement of elementary school children in their English language learning. Such weakness builds up as students grow older and move from one educational stage to another with a weak background in English. Students' poor achievement in English is referred to as one of the findings mentioned in the Educational Indicators Report of 1998. It is stated that "Achievement in English and mathematics is below average (p. 226)". This explains why English is one of the subjects studied in private tutoring and school tutorials.

The present study focuses on investigating the possibility of employing storytelling as a language teaching tool in the elementary EFL classroom in the State of Kuwait. It is argued that storytelling is an effective tool known for its role in fostering and developing children's oral language (Fasick, 1973; Strickland & Morrow, 1989; and Kies, 1993). It encourages children to listen carefully and deeply. It exposes them to tbe power of oral language to express their thoughts and emotions. It helps them to practice visualization and develop their imagination. It aids children in developing self-confidence in speech and communication as they build their language repertoire. It teaches them to share their experiences with peers and teachers. This teaching tool helps bring children closer to both peers and teachers and build stronger learning relationships. Storytelling is a valuable language teaching tool that works successfully for botb native and non-native language learning.

The study intends first to investigate elementary EFL teachers' knowledge of the importance of storytelling as a teaching tool in the elementary stage. Second, the study will investigate the expected possibilities and hindrances of future application of storytelling in the elementary stage.

Purpose and significance of the present study

The present study aims at investigating the opinions of some elementary school English language teachers regarding the importance of storytelling as a teaching tool to foster children's oral fluency.

The study is of value to EFL researchers in general, and to Arab EFL educators, researchers and teachers in elementary schools in particular, for a number of reasons. First, there is a shortage of research literature on the teaching of EFL in Arabic contexts especially in the State of Kuwait after the introduction of English in elementary schools. Second, there is lack of research of the value of storytelling to young children in general and to EFL young children in particular. Third, the study brings a new avenue to the EFL teaching/learning process that associates it with fun and excitement as a way of creating a positive image about learning English. Fourth, the use of narrative is particularly appropriate to Arab culture and this method should be exploited in the EFL classroom. It's worth mentioning that the Arabic culture is enormously rich with wonderful and amazing stories and folktales. "The One Thousand and One Nights" is a good illustration of that richness. The power of storytelling is revealed when Sharazad kept Sharayar's interest and amusement aroused to listen night after night to what the end of the story told might be. The great ability of Sharazad as a storyteller is seen in blending the events of one story into another to create increasing suspense in Sharayar.

Research questions

The purpose of the present study is to examine the opinions of some of elementary school English language teachers regarding the importance of storytelling as a teaching tool. Specifically, the research addressed two main questions:

1) What are EFL teachers' opinions on the possibility of using storytelling as a teaching tool in Kuwaiti elementary schools?
2) What are the possible difficulties to he encountered hy EFL teachers in using storytelling at the elementary level?

From the main questions, seven open ended questions emerged and raised in the teachers' questionnaire. The questions are:

1) Do you think that storytelling is a suitable tool for teaching English as a foreign language in elementary school?

2) In your opinion, how familiar are elementary English language teachers with the application of storytelling as a teaching tool in the language classroom?

3) Have you been trained in how to tell stories?

4) Would you like to be trained in how to employ storytelling as a language teaching tool?

5) How sufficient is the class period time for the application of storytelling?

6) What are the possible difficulties you may face when employing storytelling?

7) Are you in favor of or against the variation of language teaching tools in the elementary EFL classroom?

Method and materials

Participants:

One hundred teachers took part in this research (see table 1). The aim was to select a representative group of elementary schools teachers. The participants came from two educational districts out of the six Kuwaiti educational districts, Al-Asemah and Hawalli. All participants were females representing 20 different elementary schools with an average of five EFL teachers each. This reflects the recent educational policy to feminize the teaching staff in almost all elementary schools. Although a few schools in the different six educational districts are still run by male administrators and teachers, male teachers were excluded from this study as they represent a minority among the elementary teachers population. It's worth mentioning that in Kuwait public elementary schools, boys attend different schools than girls although teachers at the boys schools can be females. The demographic characteristics of the participants are explained next.

Out of the one hundred participants 56 per cent were Kuwaiti teachers and 44 per cent were Arabs. Forty-eight teachers held degrees in English and Education compared with fifty-two with degrees in English and Literature. Teachers' qualifications show that over 50 per cent of teachers are of non-education majors. Forty-four teachers teach boys while fifty-six teach girls. It is important to consider that the nature of boys differs from that of girls in the way they behave and act as they are known for heing more active and energetic. Pupils' sex is an important factor to consider as that will help to see if it will have an impact on teachers' opinions regarding future application of storytelling. Sixty-two per cent of the participants came from Hawalli Educational District, while 38 percent came from Al-Asema. This may suggest that the teaching load could be less for those teachers in Hawalli District. Fifty-five per cent of the teachers possess up to five years of experience and all are Kuwaitis, while almost one quarter of the participants are 26 per cent with more tban six years of teaching experience. Only nineteen per cent possess over ten years of teaching experience. This indicates that the majority of the participants are fresh blood teachers.

Table 1. The demographic characteristics of the participants

Variables	Description	No.
Nationality	Kuwaiti	56
	Non- Kuwaiti (Arab)	44
Qualification	BA English and Education	48
	BA English and Literature	52
Sex of Learners	male	44
	female	56
Educational Districts	Al-Asema	38
	Hawalli	62
Years of Experience	(1 - 5)	55
	(6 - 10)	26
	0ver 10	19

Instrument and procedure:

The present study is descriptive incorporating both the qualitative and quantitative methodologies. In order to familiarize the teachers with the study, teacher were given an introductory paragraph explaining storytelling and its importance and application in the language classroom (see appendix). In addition, they received seven open-ended research questions with enough space for teachers to provide their responses. Data were collected in two phases. In phase one, visits were paid to the selected schools. The senior teachers and other available EFL teachers were familiarised with the study, and were encouraged to read the introductory paragraph for any clarifications or questions. After that, teachers' answers were collected for analysis. Phase two took place after writing the teachers' responses to questions one and six and arranging them in a list form. As for question one, teachers had to rank the responses based on the importance of storytelling. As for question six, they had to rank the possible encountered difficulties when employing storytelling method.

Review of literature

Many educators and researchers advocate the use of storytelling in the learning and development of the oral language skills of young children. Many research studies have been conducted with native speakers. According to Genishi (1988), children's language is complex. They have an enormous vocabulary (Rubin & Wilson, 1995). Children as well understand far more than they can speak (Snow, 2001). Meaningful experiences especially during the early years of life can create opportunities to increase and sustain language growth (Fillmore & Snow, 2000; and Genishi, 1988). Being active participants in their acquisition, children construct their langnage as they learn. Through social interaction with adults and children, children learn language patterns (Strickland & Morrow, 1989). Children's language could be developed through a variety of classroom activities and tools. Storytelling is an effective tool which can bring children to a world of amusement and learning at the same time. Through storytelling, children are encouraged to learn language by using language. Kies et al. (1993: 5) summarized their findings in their study "Oral language development through storytelling: an approach to emergent literacy" as "Allowing children to use their own language in a less structured environment such as storytelling, sharing a thought/idea, discussing stories, give them practice in using language and an opportunity to gain experiences through an informal exchange among peers and adults". Strickland & Morrow (1989) argued that storytelling can be used as a tool to advance language development in early childhood classrooms. Wade (1984: 9) indicated that "In schools stories may additionally be used to convey information, to introduce new ideas or experience, to test learning or even to control behavior". Fasick (1973) found that hearing the complicated language of stories help children to understand and to apply the more complicated language used in school.

Several educationists have drawn attention to storytelling as a possible influence on the development of children's language that leads to literacy development. According to Peck (1989) telling stories to children in the classroom increases both oral and written language development. In addition telling stories advances reading and listening comprehension. According to Ellis (1997) storytelling is an active way to develop children listening skills. It helps children to differentiate between quiet listening and active listening by participating in the process. Thus, children are offered natural opportunities to grow as language users. In the light of that, children who are frequently exposed to stories tend to have more complex syntax and developed vocabulary (Roney, 1989). Reed (1987) and Davis (1982) argued that storytelling increases attention span, listening skills, and accuracy of recall. In addition, it enhances the sequencing ability and fluency in writing.

Soundy (1993) suggested that storytelling is an active bridge to emergent literacy. Children who participated in storytelling education programs demonstrated productive behaviors related to increased literacy (Allison and Watson 1994; and Speaker 2000). Similarly, Malo & Bullard (2000) said that storytelling could be a powerful tool compared to other tools in developing skills that prepare children for reading. Trostle & Hicks (1998) conducted a study on older children of ages seven and eleven years old. They found that storytelling improved reading by increasing children's comprehension and vocabulary development. In addition, storytelling is a positive tool that promotes language development

in speech and receptive skills including listening and reading. Therefore, storytelling advances the fluency of children's verbal expressions (Friedberg, 1994).

According to Collins (1999) storytelling has many applications in educating elementary children. It provides a conceptual framework for thinking. Kim (1999) said that storytelling is considered as a key cognitive skill in the process of intellectual development. Storytelling is considered as a developmental tool for eliciting thoughts (Friedberg, 1994). This enables children to obtain a more ordered sense of the world. Maguire (1985) stressed that storytelling is effective in developing the child's ability to think symbolically and metaphorically. Storytelling serves many purposes including vocabulary acquisition, concentration and recall (Farrell & Nessell, 1982; and Maguire 1985).

Myers (1990) couducted a study on children in second through fifth grade where some stories were read and some were told. She concluded that children who attended the storytelling group enjoyed their time and had a positive interaction with the storyteller. What is special about storytelling is that words are not memorized but are created through the active interaction between the storyteller and the children. This co-creative aspect is a form of two-way communicatiou (Roney, 1996). Eye contact increases the interaction between the storyteller and children as it raises their attention. This makes the experience more personal and effective (Zeece, 1997; and Malo and Bullard, 2000). Kies et al. (1993: 47) described the adult-child relationship during storytelling time "perhaps the greatest power of storytelling is the opportunity to strengthen the adult-child relationship through devotion, sharing and trust". Teachers can benefit from this teaching and relationship tool to supply children with experiences on different topics, and encourage oral development.

Speaker et al. (2004) believed that creative and predictive interaction and participation during storytelling time serve to enhance language use. In a pilot study, they investigated the qualitative changes in verbal fluency (vocabulary, grammatics, length of utterance and sentence formation) in three, four and five year old pre-schoolers who were actively involved in a pre-school program at The College of New Jersey. The four weekly storytelling units were developed based upon established themes (feelings, holidays, health and storytelling). Weekly, ten books were chosen on each theme. Open-ended questions were developed to promote discussion and dialogue about the story elements. The aim of the study was to provide a framework for the implementation of the art of storytelling in individual classrooms. This included the proper questioning tools teachers should use when asking questions to elicit creative and predictive thinking. Speaker et al found that the consistent exposure of the sampling pre-school children to storytelling enhanced grammatics, vocabulary, length of utterance and sentence formation. Speaker et al (2004: 11) concluded that the "progress made by the children in this pilot study would suggest that there is an important developmental trend indicating that increased exposure to storytelling may foster emergence of more advanced stages of language development".

In their study "The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children", Isbell et al. (2004) studied two groups of children from age three to five years old. During the course of the study, the two groups heard the same twenty four stories. However, group "A" beard the stories told. Group "B" heard the stories read from the book. Ishell et al., elicited both pre- and post-language samples from the participants by asking them to retell a story they had heard and create a story using a wordless story hook. Then, the language samples were transcribed and analyzed using measures of language complexity and story comprehension. Isbell et al. found out that both storytelling and story reading produce positive gains in the oral language. Children wbo heard the stories told show improved story comprehension in their retelling. Yet, children in the story reading group demonstrated language complexity. However, both storytelling and story reading are not used in the elementary EFL Kuwaiti classroom.

Summary

Drawing on my review of research on storytelling, I wish to highlight some of the main points that are of importance to my study:

1) Children's language can he best developed through meaningful interactions with more competent and experienced peers and adults.

2) Storytelling can be an effective teaching tool to develop children's language.

3) Storytelling teaches children how to develop their listening skills by increasing their attention span.

4) Storytelling enriches children's speaking ability as it is a good tool to build their vocabulary.

5) Storytelling helps in fostering emergent literacy.

6) Storytelling develops children's imagination, thoughts and their sense of the world.

7) Storytelling enriches the learning environment with positive attitudes towards learning new concepts, information, or experiences.

8) Storytelling leads to a positive relationship between the storyteller (the teacher) and the audience (children) through both verbal and non-verbal communication.

9) Although storyhook reading helps in improving children's language complexity, storytelling helps in improving children's comprehension and verbal fluency.

Storytelling can be employed favorably over storybook reading as a tool for teaching English to children. Storytelling can contribute to the oral language development of foreign language learners as it has already played a positive role in first language acquisition. Consequently, it is expected that storytelling can be successfully implemented in the EFL curriculum as a teaching tool.

After investigating the opinions of some of the elementary school EFL teachers regarding the importance of storytelling as a teaching tool in elementary school, the research data were analyzed and the findings are presented next.

Results and discussions

In this section the results of the study are discussed in relation to the research questions presented earlier.

Research Question 1. The suitability of storytelling as a language teaching tool in the elementary classroom.

Ninety per cent considered storytelling a suitable tool to teach a foreign language to elementary school children. Teachers thought that storytelling would work well for children as it suits their nature. Children have a short attention span, therefore the different characters and colorful events of a story would attract their attention better during storytelling time. They believe that storytelling would offer children better chances to learn English in a non-threatening situation. The connected structure of story which begins with a proper scene setting of the background and main events, a problem, a climax, a resolution, and a conclusion, helps children follow coherently the flow of events. It allows them to comprehend the main ideas presented and the vocabulary mentioned. This eliminates the difficult time children face figuring out the meaning of new vocabulary. Simply put, they can understand it from the context. Teachers stressed that storytelling helps them to associate language learning with fun and enjoyment which are important elements for children at this stage of their life. However, 15 per cent out of the 90 per cent suggested that storytelling would be more suitable to grades three, four and five than early grades as children would have a good background in English, a rich vocabulary repertoire, and the ability to speak it better. On the contrary, 10 per cent did not agree at all to employ storytelling in the elementary classroom regardless of the grade factor. They raised several reasons as hindrances in the employment of storytelling. Those reasons will be presented when answering question 6 on the expected difficulties when employing storytelling (see table 2.1).

Table 2.1 Distributions of the answers to question 1

Question 1	overall agreement	Nationality		Qualification BA in		Experience		
		KW	Non-KW	Eng. Arts	Eng. Edu.	1-5	6-10	10+
Does storytelling suit elementary pupils?	90%	53%	37%	41%	49%	49%	23%	18%

In general, nighty per cent of teachers' respouses supported the choice of storytelling as a suitable teaching tool in the elementary classroom. The following are some of their reasons. Teachers stated that storytelling plays a major role in developing the four language skills. It plays an important role in associating language learning with fun. It enriches children's vocabulary. It develops children's listening comprehension. It introduces children to the structure of the language indirectly. It helps children to learn about the culture of the foreigu language. In addition, storytelling creates a positive learning atmosphere. It enhances the children's imagination aud creativity. It suits children's nature as they have a short attention span. It builds a good relationship between the teacher and her pupils. It attracts students' attention with it's colorful events and characters. Storytelling raises the level of children's curiosity to learn more about its events. It suits children's interests in listening to stories as they do at home. It provides children with opportunities for real classroom interaction. Finally, storytelling has a positive influence on learning good manners and morals.

Teachers' reasons were written in a list form under two headings. language learning and general learning. In the second phase of this study, teachers were asked to rank their reasons for the suitability of storytelling to elementary children based on their importance to language learning. Table 2.2 below represents the ranking of those reasons.

Table 2.2 Suitability of storytelling to elementary school children

Teachers' reasons for the suitability of storytelling to elementary school children	Total
A) Language learning:	
1) It associates language learning with fun	90
2) It develops listening comprehension	88
3) It enriches pupils vocabulary	87
4) It develops the four language skills	77
5) It introduces language structure indirectly	64
6) It teaches pupils about the FL culture	38
B) General Learning:	
I) It suits pupils short attention span	90
2) It builds good teacher-pupils relationship	89
3) It attracts pupils attention	88
4) It enhances pupils imagination	85
5) It creates a positive learning atmosphere	82
6) It raises pupils level of curiosity	77
7) It suits pupils interest in stories	75
8) It provides opportunities for real interaction	74
9) It teaches positive morals and attitudes	65

Table 2.2 showed the importance of storytelling in associating language learning with fun and attracting children's short attention span as revealed by teachers rankiug. Teachers' reasons resembled the previously discussed issues in the background literature.

Research Question 2. Familiarity of elementary EFL teachers with storytelling as a teaching tool in the language classroom.

Ninety-seven per cent indicated that they are not familiar with it and do not use it when teaching. Teachers stated that they have not seen their colleagues using this techniquc during exchange classroom visits or school visits within the same educational district. They indicated that it is not used because it is not part of the teaching techniques recommended by the supervision department. Although there are some stories included in grades 4 and 5 textbooks, they are for reading only. When it comes to those suggested stories, teachers simply read them and ask children to answer the questions. Therefore, teachers simply do not apply storytelling technique in their classrooms. To help children understand the meaning of the new words, teachers tend to translatc them into Arabic. Others consider children's attcmpts to auswcr dialogue questions as part of re-telling the story of the lesson. Interestingly, some teachcrs think of their introduction to the lesson as storytelling. The 3 per cent who mentioned applying storytelling did so to cbildren outside school as part of voluntary teaching services (see table 3).

Tahle 3. Distributions of teachers responses to question 2

Question 2	overall agreement	Nationality		Qualification BA in		Experience		
		KW	Non-KW	Eng. Arts	Eng. Edu.	1-5	6-10	10+
Do teachers know how to use the tool?	97%	42%	42%	47%	50%	54%	25%	18%

While conducting this study I saw some teachers going to their classrooms with big hoxes full of different puppets, soft toys, masks and so on. They explained that children love to play games and role-play and this helps them to learn English. This indicated that the interest in using storytelling exists. Those teachers need proper guidelines through professional training to apply those techniques and teaching tools properly. One of the teachers talked ahout benefiting from the assigned stories in the textbook by taking her children to the school library. She assigns a monthly visit. There, she selects a story that snits their linguistic level, interest and in relation to the syllahus. She realized that during story reading time children showed a great interest and keenness in listening quietly to the story and raised related questions.

Generally, the answers reveal a lack of teachers' knowledge on how to apply storytelling as a language teaching tool. Teachers need to know how to tell stories in the first place. This requires a special training for them to attend. They necd to know abont the main structure of story, the setting, events, problem, climaxes, resolution, and conclusion, and how to present it in the right order without reading from a text. Also, teachers need to know how to attract and keep children's attention during storytelling time. It is important to know how to begin and end the story hour. They need to know how to create a mood for listening and a critical listening ahility. It is very important for teachers to know how to deal with disruption.

This takes us to the third question which investigates whether the teachers have been trained in how to tell stories or not.

Research question 3. Teacher training in the employment of storytelling.

Ninety-eight per cent of the teachers stated that they had not received any training regarding storytelling or its application as a teaching tool in the elementary foreign language classroom. The other 2 per cent said that they learned ahout it as they studied abroad. Teachers' answers reflected that this teaching tool is not taken into consideration in the elementary classroom (see table 4).

Table 4. Distributions of teachers responses to question 3

Question 3	overall agreement	Nationality		Qualification BA in		Experience		
		KW	Non-KW	Eng. Arts	Eng. Edu.	1-5	6-10	10+
Have you ever been trained to use the tool?	98%	54%	44%	47%	57%	53%	26%	19%

Research Question 4. Teachers interest in training in the employment of storytelling.

Out of the 100 participants, 85 per cent of the teachers welcomed the idea. They pointed out that training would provide them with tbe necessary skills to be good storytellers. This, with no doubt would have a better impact on their children's oral language development. However, 15 per cent believe that training is not necessary. They believe that storytelling is not a difficult teaching tool to apply since many of them practice it at home with their children. This point is a very important one which shows how familiar children are with stories and it is part of their daily lives. However, those teachers need to consider the importance of professional training in developing their natural storytelling abilities.

Tahle 5. Distributions of teachers responses to question 4

Question 4	overall agreement	Nationality		Qualification BA in		Experience		
		KW	Non-KW	Eng. Arts	Eng. Edu.	1-5	6-10	10+
Wouhd you like to trained?	85%	49%	36%	40%	45%	48%	24%	13%

Research Question 5. Sufficiency of class period length for the application of storytelling.

Teachers opinions varied. Seventy-eight per cent of the teachers strongly believe that the class period time is totally insufficient to introduce this teaching tool. Forty-four per cent of the rejection came highly from teachers teaching at boys schools. They believe it is hard sometimes to maintain class control to tell the story smoothly without any interruption or experiencing mischievous behavior from some of the boys. Teachers suggest a special class period for storytelling in order to be able to include this teaching tool as part of the EFL teaching techniques. They explain that the intensive and long syllabus they have to cover makes it difficult to squeeze storytelling. They believe that telling the story takes time to make it understood by all children. Therefore this even reqnires an extra hour for discussion and other related activities. So it is impossible to be part of a lesson. Teachers wonder about the extra time they need to prepare for the story and the accompanied teaching aids. They are afraid that this may take some of their family time at home.

The other twenty-two teachers are divided as follows. Six per cent of the teachers see that the time is enough to present the story and that all depends on the effectiveness of the teachers. The other 16 per cent think it is feasible on certain conditions. This includes the length of the story, the suitability of the story to the linguistic level of the learners in terms of content, vocahulary, and structure, in addition to the teacher's ability to employ the time effectively (see table 6).

Table 6. Distributions of teachers responses to question 5

Question 5	overall agreement	Nationality		Qualification BA in		Experience		
		KW	Non-KW	Eng. Arts	Eng. Edu.	1-5	6-10	10+
Is the class period time enough?	78%	45%	33%	36%	42%	43%	21%	14%

In general, teachers stress that the English linguistic level of children is often not sufficient to make them follow the events of a story. Also, learners', individual differences make it hard on teachers to tell stories that suit all children. This might make some children raise questions in Arabic to know the meaning of certain words or get an explanation to some of the events. Class size as well plays a role to how successful the employment of storytelling can be. It becomes hard to include all children in discussion in crowded classrooms. Class size is limited to 25 pupils in both grades one and two. However, the number exceeds up to 30 in third, fourth and fifth grades. Therefore, teachers suggest that for this tool to be employed effectively it is best to be related to the taught units and included in the scope and sequence plan.

It is clear that teachers need training in how to tell stories, prepare them, employ their voices, facial expressions and body language to engage their children in the telling/learning process. In addition, they need to know how to deal with noisy children and disruption. As for children, they need to be in an attractive surrounding to live the story imaginary world. This creates the proper mood to listen to the story, understand it's events and vocabulary. This could be achieved through dedicating a special class period or two to storytelling.

Research Question 6. Difficulties teachers may face when applying storytelling as a teaching tool.

Ninety even per cent said that they would experience difficulty when employing storytelling. The other 3 per cent did not share their opinions in answering this question (see table 7.1). Teachers raised a number of the difficulties that might be faced when applying this teaching tool (see table 7.2). It would be hard on teachers to choose related stories to the syllabus which suit all children linguistic competeuce. Stories may not be available in the school library and that adds extra work on them to shoulder. The preparation of the accompanied teaching aids like puppets, toys, pictures, etc. is another difficulty. According to teachers this will affect their budget and put them under financial pressure if they are required to provide them. Some of the classrooms are not an attractive surrounding for storytelling. They need some suitable furniture and decoration to create the right atmosphere. Crowded classrooms make it hard on teachers to offer fair and equal attention and participation opportunities to children. The lengthy syllabus does not foster the inclusion of storytelling as part of the scope and sequence plan. It needs to be reduced in the first place to be able to do so. The class period is not enough to tell stories and do other related activities.

Table 7.1. Distribuitions of teachers responses to question 6

Question 6	overall agreement	Nationality		Qualification BA in		Experience		
		KW	Non-KW	Eng. Arts	Eng. Edu.	1-5	6-10	10+
Would you experience difficulties when applying it?	97%	55%	42%	47%	50%	54%	25%	18%

Children's limited linguistic and communicative competences would greatly affect the story-telling process. In addition, children's individual differences make it hard to finish a story and discuss its events and related activities as planned. This may lead some children to speak Arabic instead of English to understand something and make themselves understood. Disruptive and noisy children are another major difficulty. This will affect the classroom management and control, as it also influences children's understanding of the story. The timing of the class period is another vital factor, especially when the class meets at the end of the school day. This makes it hard to attract children's attention to listen and participate. Furthermore, unexpected visitors may affect the flow of storytelling and lead to interruption of the story-telling process. Teachers need training to be able to tell stories effectively. They must know what is it like to be a storyteller and the qualities of one. Teachers are concerned about criticism they might receive from their supervisors if they fail to meet their expectations as good storyteller.

Table 7.2. Expected difficulties when applying storytelling

Difficulties teachers may encounter	Total
1) Need for teacher training	97
2) Long syllabus to cover	93
3) Preparation of accompanied teaching aids	91
4) Large class size	90
5) Children limited linguistic competence	89
6) Learners' individual differences	88
7) Availability of stories in school library	86
8) Short class period	84
9) Choice of relevant stories	80
10) Unattractive learning/ classroom environment	79
11) Accountability to supervisors	78
12) Timing of class period in the timetable	74
13) Noisy pupils	67
14) Visitors' distraction	47

Research Question 7. Teachers in favor of or against the variation of language teaching tools in the elementary EFL classroom.

All of the 100 participants agreed on the importance of utilizing new language teaching tools in the elementary EFL classroom. Teachers explained that varying the teaching tools and techniques and introducing something new like storytelling to the elementary EFL classroom would attract pupils' attention and interest during the learning process. New teaching tools means associating the English language learning with fun, joy and amusement. This suits to a greater extent the nature of children as they quickly loose interest and become easily distracted. In addition, children's short attention spans encourage teachers to engage them into a variety of attractive and appealing activities. Teachers consider children as smart and creative creatures. Therefore, the more they experience new teaching techniques to achieve the same goal the more intelligent they grow.

Concluding remarks

The purpose of the study was to examine the opinions of some of the elementary EFL teachers regarding the importance of storytelling as a language teaching tool. In general, teachers draw attention to some of the potential effectiveness of storytelling as a language teaching to children. The comments gathered from the participants reflected many of the findings of the previously discussed background literature.

According to the participants, storytelling could be an effective language teaching tool in

the EFL classroom. Teachers believed that storytelling can add a new avenue to the EFL teaching. Storytelling brings fun and excitement to children. It makes them feel relaxed while learning a foreign language. Story structure, with its different sequences and complications of events, allows children to sharpen their memories while being engaged in the processes of learning, understanding, and remembering the events. These elements foster their memories and make them not only remember the events of the story but also the important and relevant vocabulary. Teachers stressed that listening to stories enriches children's vocabulary and allows them to choose the proper words to express their ideas. Teachers thought that storytelling bridges the gap of individual differences among children. Furthermore, low language achievers will gain self-confidence over the learning process. They will appreciate their modest participation attempts during storytelling time. Thus, storytelling helps in enriching children's language and foster their communicative abilities.

The present study also looked at some of the possible difficulties teachers may encounter when employing storytelling as a langnage teaching tool. To mention a few, teachers are in need of training to become good storytellers. The preparation of the accompanied teaching aids is another obstacle. The large class size plays a major challenge. The lengthy syllabus makes it inpossible to make space in the scope and sequence plan for storytelling. Children's poor linguistic competence is another factor to consider.

There are several important factors to take into account for future possible employment of storytelling as a language teaching tool in the elementary EFL classroom. First, it is necessary to reconsider the content versus time issue. As it has been revealed by the participants that the allocated time for the English language does not match the large syllabus. This makes it difficult for teachers to include a new teaching tool like storytelling as part of the scope and sequence plan. This limits teachers chances to be creative in their teaching and make language learning more fun and appealing to children. According to teachers, finishing the textbook based on the scope and sequence plan puts them in a race with time. Therefore, it will be very hard to find time to apply storytelling without specifying a special class period for it and including it in the scope and sequence plan.

Second, in-service training is crucial for promoting teachers professional development. In this study teachers raise their need for training in general and in storytelling in particular in order to keep abreast with new trends in EFL teaching. Thus, teachers need to be trained to become storytellers and attract and keep their children's attention and interest. They need to learn how to transform the learning environment from being an everyday classroom to an attractive and positive learning environment. Moreover, teachers need to be trained on how to benefit from the available material to create their own teaching aids for the stories they will tell. This will help in avoiding any financial pressure they may face later on if the teaching aids are not provided for them.

Third, teachers' points of view presented in this study regarding storytelling reflects what other voices in the teaching field hold. This shows teachers' willingness to be open to new trends in their teaching professions such as storytelling. Therefore, it is important that education policy makers and curriculum designers listen to teachers' opinions and suggestions as they reflect the teaching field experience. This will allow education policy makers and curriculum designers to be more realistic in their decisions.

Finally, what has been described in this study takes us a step further to draw the following recommendation. A suggested model on how to apply storytelling in the elementary classroom is needed. This requires further research in this topic to provide a framework for implementing storytelling in the elementary EFL classroom. This could include the choice of stories, preparation and presentation of the story, the seating in the classroom, how to handle pupils participation and disruption, as well as other related issues.

References

Al-Mutawa, N. (1993). The Debate on ELT. The Second domain: Public education outcomes, *The Teacher*, 102, 24-28. (In Arabic).

Al-Mutawa, N. (1997). Evaluation of EFL Elementary School Teachers' competencies in Kuwait, *Evaluation and Research in Education*, No. 1, 38-52.

Allison, D. & Watson, J. (1995). The Significance of adult storybook reading styles on the development of young children's emergent reading, *Journal of Reading*, 34 (1), 57-72.

Brumfit, C. (1991). Young Learners: Young Language. In Kennedy, C. & Javis, J. (eds.). Ideas aud Issues in Elementary ELT. London, Thomas Nelson.

Collins, F. (1999). The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills, *Early Child Development and Care*, 152, 77-108.

Davis, D. (1982). Storytelling and Comprehension Skills: A Classroom Experiment, *The Yarnspinner*, 6 (12), 2-4.

Ellis, B. F. (1997). Why tell stories? *Storytelling Magazine*, 9, 21-23.

Farrell, C. H. & Nessell, D. D. (1982). The Effects of Storytelling: An Ancient Art for Modern Classrooms (Report No. ISBN-0-936434-04-X). San Francisco, CA.

Fillmore, L. W., & Snow, K. E. (2000). What Teachers Need to Know About Language (Report No. FL026371). Washington D C: Center for Applied Linguistics (ERIC Document Reproduction Service No. ED44379).

Fasick, A. M. (1973). Television Language and Book Language, *Elementary English*, 50, 125-30.

Friedberg, R. D. (1994). Storytelling and cognitive therapy with children, *Journal of Cognitive Psychotherapy*: An International Quarterly, 8, (3), 209-217.

Genishi, C. (1988). Young Children's Oral Language Development. Retrieved September 19, 2002 from http://npin.org/library/pre1988/n00406/n00406.html

Isbell, R., Sobol, J., Lindaure, L., & Lowrance, A. (December 2004). The effects of storytelling and story reading on tbe oral Language complexity and story comprehension of young children, *Early Education Journal*, No. 3, 157-163.

Kies, D., Rodriguez, I., & Granato, F. (Spring, 1993). Oral Language Development Through Storytelling: An Approach to Emergent Literacy, *Reading Improvement*, No. 1, 43-48.

Kim, S. Y. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive Processes, short-term and long-term narrative recall, *Child Study Journal*, 29 (3), 157-191.

Kuwaiti Society for the Advancement of Arab Childhood (1998). Educational Indicators and National Capacity Building Project: Final Report. The State of Kuwait.

Maguire, J. (1985). Creative Storytelling: Choosing, Inventing, and Sharing Tales for Children. New York, The Phillip Life Group, Inc.

Malo, E., & Bullard, J. (2000). Storytelling and the Emergent Reader. (Report No. CS. 217 352) Auckland, New Zealand. The 18th International Reading Association World Congress on Reading (ERIC Document Reproduction Service No. ED448464).

Myers, P. (1990). Stories from Print, *Language Arts*, 67, 824-831.

Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development, *The Reading Teacher*, 43 (2), 138-141.

Reed, B. (October, 1987). Storytelling: What it can teach, *School Library Journal*, 35-39.

Roney, R. C. (March, 1989) Back to basics with storytelling, *The Reading Teacher*, 42, 520-23.

Rubin, P. C. & Wilson, L. (1995). Enhancing Language Skills in Four- and Five-Year-Olds. Retrieved September, 19, 2002 from http://www.cfc-efc.ca/docs/cccf/00001046.htm

Snow, C. E. (2001). Knowing what we know: children, teachers, researchers, *Educational Researcher*, 30 (7), 3-9.

Soundy, C. (Spring, 1993). Let the story begin! open the box and set out the props, *Childhood Education*, 69 (3), 146-150.

Speaker, K. (Fall, 2000). The art of storytelling: A collegiate connection to professional development Schools, *Education*, 121 (1), 184-187.

Speaker, K., Taylor, D., & Kamen, R. (Fall, 2004) Storytelling: Enhancing language acquisition in young children, *Education*, 1, 3-14.

Strickland, D. S., & Morrow, L.M. (1989). Emerging readers ad writers/oral language development: Children as storytellers, *The Reading Teacher*, 43 (3), 260-261.

Trostle, S., & Hicks, S. (1998). The Effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British elementary school children, *Reading Improvement*, 35 (3), 127-136.

Wade, B. (ed.) (1984). Story at home and school, *Educational Review*, Faculty of Education. University of Birmingham Occasional Publication No. 10.

Zeece, P. (1997). Bringing books to life: Literature-based storytelling, *Early Childhood Education Journal*, 25 (1) 39-43.

Appendix

Kuwait University
College of Education
Curriculum and Instruction Department

Serial No.:

EFL Teachers' Opinions on Using Storytelling as a Teaching Tool in Kuwaiti Elementary Schools: Possibilities and Hindrances

Dear Teacher:

This study is designed to find out information about **"The Opinions of Teachers' Teaching English as a Foreign Language on Using Storytelling as a Teachin Tool in Kuwaiti Elementary Schools: Possibilities ans Hindrances".** Your participation is of great value as it will contribute to the findings of the study. The study consists of two parts. Part one is on demographic characteristics. Part two covers an introductory paragraph on storytelling and seven research questions.

Thank you for your co-operation.

The Researcher,,,,

Part One:

Demographic Characteristics

Gender:	**Male**	☐	**Female**	☐
Nationality:	**Kuwaiti**	☐	**Non-Kuwaiti**	☐
Qualification:	**Education**	☐	**Eng. Literature**	☐
Educational District:	**Asima**	☐	**Hawalli**	☐
Years of Experience:	**1-5** ☐ **6-10**	☐	**10+**	☐

Part Two:

Please, first read the following introductory paragraph on storytelling as a teaching tool. Then, provide your answers to the study questions.

Storytelling depends on oral narration of events. The language teacher should select a story which is suitable in its theme, objective and vocabulary to the age of learners and cognitive level. It is preferable that the selected story is related to the topics learners studied. Storytelling is known for its role in attracting young learners' attention and fostering their oral language. It creates a friendly, encouraging language learning atmosphere. In that respect, the language teacher needs to decorate the language classroom with relevant pictures, and provide suitable real objects. It is important to rearrange the seating to avoid the traditional seating which is in rows. It is preferable that students sit on a carpet around the teacher. Once storytelling time starts, the teacher must act as a narrator of events. This requires him/her to color the voice and change its tones, use body language and gestures to express the meanings. At the end of storytelling session, the teacher can ask simple relevant questions about the new vocabulary, characters, major events, and so on. In advanced levels, the teacher can assign learners to role-play the story.

Objectives of storytelling:

1) to vary the teaching techniques in the language classroom.
2) To help children express their ideas and feeling using a foreign language.
3) To enhance practicing positive behavior through the moral of the story.
4) To associate language learning with fun and joy.

1) Do you think that storytelling is a suitable tool for teaching English as a foreign language in elementary school?
2) In your opinion, how familiar are elementary English language teachers with the application of storytelling as a teaching tool in the language classroom?
3) Have you been trained in how to tell stories?
4) Would you like to be trained on how to employ storytelling as a language teaching tool?
5) How sufficient is the class period time for the application of storytelling?
6) What are the possible difficulties you may face when employing storytelling?
7) Are you in favor of or against the variation of language teaching tools in the elementary EFL classroom?

المجلة التربوية
مجلة فصلية تخصصية محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. صالح عبدالله جاسم
تنشر
البحوث التربوية المحكمة
مراجعات الكتب التربوية الحديثة
ملخصات الرسائل الجامعية
تقارير عن المؤتمرات التربوية
تصدر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية
تنشر أعمالاً تربوية مختارة ومترجمة عن مختلف الأقطار العربية واللغات الأجنبية
الاشتراكات
في الكويت: عشرة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.
ترحب بجميع المراسلات على:
رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص. ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٤٨٤٠٨٨١ (داخلي ٣٠٤٤ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٤٨٤٧٩٦٢ - فاكس: ٤٨٣٢٧٩٤
E-mail: TEJ@kuc01.kuniv.edu.kw

كـتاب العـدد

تعليم مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا: المهارات الست الكبرى في المدارس الابتدائية

تأليف: مايكل ب. إيزنبيرج، روبرت ي. بيركووتز
مع: باربارا أ. جينسن، وتامي ج. ليتل
ترجمة: مدارس الظهران الأهلية
الناشر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2006
عرض ومراجعة: د. علي حبيب الكندري
كلية التربية. جامعة الكويت

يقع الكتاب في 146 صفحة من القطع الكبير، مقسم إلى جزأين، يشمل الجزء الأول خمسة فصول، يعرض فيه الإطار النظري للمهارات الست الكبرى، ويصف كيفية تطبيقها في سياقات مختلفة. أما الجزء الثاني فيتكون من ثمانية فصول، يعرض فيها للمهارات الست الكبرى بشكل تطبيقي عملي في سياق نماذج دروس ونشاطات من المناهج الدراسية المختلفة للمرحلة الابتدائية.

يسلط الفصل الأول الضوء على الثورة المعلوماتية، وخاصة في السنوات القليلة الماضية على أنها تحد ومواجهتها حتمية، وذلك بمساعدة المتعلم على اكتساب مهارات تمكنه من التكيف المعرفي، ناقداً الأسلوب التقليدي بالعمل على زيادة المحتوى العلمي للمقررات الدراسية، أو تسريع العملية التعليمية من خلال زيادة مدة الفترة الزمنية لليوم والعام الدراسي.

أما الفصل الثاني فيتناول المهارات الست الكبرى بمستويات ثلاثة، وهي كالاتي:

المستوى الأول: حل المشكلة المعلوماتية:

المستوى المفاهيمي، حيث يجب على المتعلم أن يدرك أن معظم المشكلات التي تواجهنا في الحياة متعلقة بالمعلومات؛ لذا فإن اكتساب مهارات تساعد على تحديد الجزء المعلوماتي من تلك المشكلة، ومن ثم التعامل معها بطريقة منظمة ومنطقية، يسهم في حلها بفاعلية وكفاءة.

المستوى الثاني: المهارات الست الكبرى:

1. تحديد المهمة.
2. استراتيجيات البحث عن المعلومات.
3. أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها.
4. استخدام المعلومات.
5. التركيب.
6. التقويم.

المستوى الثالث: عناصر المهارات الست الكبرى:

1. تحديد المهمة ويتضمن ذلك:
   - تحديد المشكلة.
   - تحديد المتطلبات المعلوماتية للمشكلة.

2. استراتيجيات البحث عن المعلومات، ويشمل ذلك:

- حدد مجموعة المصادر المحتملة.
- تقويم المصادر المحتملة المختلفة لتحديد الأولويات.

3. أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها:

- إيجاد المصادر.
- إيجاد المعلومات ضمن المصادر.

4. استخدام المعلومات:

- الانهماك (مثال: اقرأ، اسمع، شاهد) في المعلومات الموجودة في مصدر ما.
- استخصلاص المعلومات من المصدر.

5. التركيب ويتضمن:

- نظم المعلومات المأخوذة من عدة مصادر.
- قدم المعلومات.

6. التقويم:

- تقويم الناتج.
- تقويم عملية حل المشكلة المعلوماتية.

وهنا أكد الكاتب على أهمية اكتساب المهارات الست الكبرى، والمتفرعة منها بطريقة شعورية عند التعامل مع المشكلات ذات الطبيعة المعلوماتية، وتكون غايتها تحول تلك المهارات إلى مهارات لا شعورية، أي : تصبح عادة عقلية عند المتعلمين.

عُني الفصل الثالث بتكامل التكنولوجيا والمهارات الست الكبرى، وهذا التكامل يتطلب من المتعلمين أن يعرفوا أكثر من مجرد مجموعة الأوامر، أو حتى كيفية استخدام نوع معين من البرامج، وأن يستخدموا التكنولوجيا بمرونة وإبداع. وهذا يعني التحول من تعليم مهارات الكمبيوتر المعزولة إلى مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا بشكل متكامل. ويقدم هذا الفصل إطاراً ومنحى نظريين لمساعدة المتعلمين في تعلم التكنولوجيا واستخدامها بطرق ذات معنى يمكن للتكنولوجيا أن تعزز قدرات المتعلمين على حل مشكلات المعلوماتية القائمة على المنهاج، والمفتاح لذلك هو استخدام التكنولوجيا ضمن عملية المهارات الست الكبرى.

أكد الكتاب أهمية دمج التكنولوجيا والمهارات الست في سياق المنهج في الفصل الرابع، وحَذَّر الكتاب من إضافة محتوى أو وحدات أو مواضيع إلى المنهج ؛ لأن ذلك يشكل عبئاً إضافياً على المتعلم ؛ لذا فإن التحدي أمام المعلم في تحديد فرص جيدة للتعليم والتعلم للمهارات الست الكبرى ضمن المناهج الموجودة، وهنا يقترح الكاتب أن يراجع المعلمون خطط مناهجهم الحالية لتحديد فرص لدمج تعليم المهارات الست الكبرى فيها، وتتمثل المهمة في تحديد الوحدات المشتملة على إمكانية جيدة لدمج المهارات الست الكبرى أولاً، ومن ثم تقرير أيّ المهارات الست الكبرى يمكن التركيز عليها في كل وحدة، والهدف النهائي لهذه الآلية هو إتاحة فرص متكررة للمتعلمين ممارسة المهارات الست الكبرى. واعتبر الكتاب أن التخطيط المنظم للتعليم المتكامل للمهارات الست الكبرى ضروري لإحداث تغيرات في المدارس والفصول، وهذا على حد قول المؤلفين يتطلب تنفيذ تعليم شامل ومتكامل للمهارات الست الكبرى، ويتطلب من معلمي الكمبيوتر، ومعلم المكتبة، والمسؤولين الإداريين أن يقوموا بجهود منسقة ومنظمة للتخطيط لهذه المهمة وتوثيقها.

وفي الفصل الخامس نجد تناولاً لمسألة تقويم مهارات التكنولوجيا والمعلوماتية، حيث يؤكد هذا الفصل أهمية التقويم في ضوء المهارات الست الكبرى التي يجب أن تتكامل مع المناهج الصفية، وتقدم المهمات الموجودة في المناهج فرصاً عديدة لتقويم القدرات الإجمالية على حل المشكلة المعلوماتية، وفي هذا السياق يقدم الكتاب عناصر مطلوبة للتقويم تم جمعها في مقاييس مستوى الأداء في المهارات الست الكبرى. ويؤكدون فاعلية عملية التقويم من خلال حكم المتعلمين على نواتج عملهم

وممارساتهم، حيث يستطيعون أن يشخصوا نتائج جهدهم عندما يتعلمون أشياء بمقارنة المتطلبات بالنتائج، وتفقد ملاءمة وصحة المعلومات التي يستخدمونها، والحكم على مدى تقدمهم في تنظيم حلهم، وتقويم جودة أدائهم أو نتائجهم النهائي مقارنة بإمكانياتهم، والحكم على جودة نتائجهم بالمقارنة مع معيار محدد مسبقاً.

وفيما يتعلق بكفاية التقويم في تنفيذ العملية، فيتطلب من المتعلمين أن يقوموا طبيعة معالجتهم الشخصية لحل المشكلة المعلوماتية وميولهم وتفضيلاتهم، وإدراك كيف يتعلم وكيف يعالج المعلومات، وكيف يحل المشكلات، وباستخدام المهارات الست الكبرى يمكن مساعد المتعلمين في تعلم كيفية تقويم الكفاية العلمية التي يستخدمونها للوصول إلى قرارات وحلول.

أما الجزء الثاني فهو بعنوان المهارات الست الكبرى في الواقع العملي، فقد قدم الكتاب المهارات الست الكبرى بشرح عينات لخطط دراسية متكاملة وأنظمة، تنطوي على العناصر الست الكبرى، وذلك بتقديم نماذج لحل مشكلة معلوماتية باستخدام كل مهارة من المهارات الست الكبرى. وقدم عينه لخطط دراسية من مختلف الصفوف والمواد الدراسية، واستخدام هذا الجزء من الكتاب مولداً للأفكار في أثناء العمل يساعد على تنمية مهارات المتعلمين في حل المشكلات المعلوماتية.

ويتضمن الكتاب تفصيلات تناول فيها أهداف كل درس وغاياته من حيث كونها مشكلة معلوماتية تواجه المعلم، ويريد حلاً لها عند تصميم وحدات دراسية، وذلك من خلال استخدام المهارات الست الكبرى، بدءاً من تحديد المهمة، ثم تحديد مجموعة من المصادر التي تساعد المعلم في إعداد درس مناسب، وإيجاد تلك المجموعة المناسبة من المصادر، واستخدام المعلومات التي يحويها، وهذا يتطلب من المعلم تطبيق المهارات الست الكبرى بشكل عملي بالدرس اليومي. وقد خصص الكتاب فصلاً لكل مهارة من المهارات الست الكبرى الرئيسة تبدأ من الفصل السادس، وتنتهي بالفصل الثاني عشر، حيث يتناول مهارة تحديد المهمة في الفصل السادس، واستراتيجيات البحث عن معلومات في الفصل السابع، وأماكن المعلومات، وكيفية الوصول إليها في الفصل الثامن واستخدام المعلومات في الفصل التاسع والتركيب في الفصل العاشر، وأخيراً مسألة التقويم في الفصل الحادي عشر، حيث يتم تناول هذه المهارات بالشرح وبأمثلة وبنماذج تطبيقية في سياق المناهج الدراسية المختلفة ليسهل على المعلم استخدامه وهو المرشد كيف يمكن من خلال تلك الأمثلة نقل الخبرة إلى مواقف تعليمية أخرى.

ونجد في الفصل الثاني عشر رؤية شمولية مركزة تختزل المهارات الست الكبرى إلى ثلاث خطوات يمكن التعامل معها في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية (K:2)، وتكمن أهمية الثلاثة الكبرى على حد قول الكاتب في أنها تجعل المتعلمين يبدؤون بالتفكير بالأشياء بدلالات علمية يرتقي لتفكير المتعلمين الصغار من عملية تنفيذ أوامر إلى مرحلة تخطيط وتقويم من خلال العناصر الصغرى (خطط في البداية، اعمل في الوسط، راجع في النهاية).

تعقيب:

يُعد التغير السريع في المجالات التكنولوجيا والمعرفة من أهم سمات العصر، ووتيرة التسارع هذه لم تكن معروفة في الحضارات السابقة، وهذا أمر يفرض على الإنسان أن يواجه عالماً جديداً في بضع سنين يختلف عن سابقه فيزيائياً، كما يختلف في مفاهيمه العلمية وقيمه وأخلاقه عن عالم الأمس بدرجة تصبح معها التفسيرات السابقة غير كافية لمواجهة الحاجات الجديدة، في ضوء هذه التسويغات، يقدم لنا مايكل ب. إيزنبيرج وروبرت ي. بيركووتز مع باربارا أ. جينسن وتامي ج. ليتل، كتاب «تعليم مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا: المهارات الست الكبرى» The BIG 6، فمع تضخم المعرفة وتنوع الخبرات لم يعد هدف العملية التربوية هو نقل المحتوى المعرفي للعلوم الطبيعية والإنسانية، بل إكساب المتعلم القدرة على التعليم ذاتياً مدى الحياة. وفي هذا السياق يقدم الكتاب للتربويين. في مختلف المجالات وخاصة المعلوماتية. آلية عملية مفصلة ومبسطة، وجاهزة للاستخدام في سياق المناهج الدراسية المختلفة، تساعد المتعلمين على اكتساب المهارات الست الكبرى وعناصرها الفرعية. وهذه المهارات التي يعتقد أنه ما لم يتمكن المتعلم من امتلاكها وممارستها فعلاً بصورة موظفة في خبراته التعليمية فإنه سيواجه كثيراً من الصعوبات في التكيف المعرفي. فقد قدم الكتاب من خلال المهارات الست الكبرى نموذجاً تطبيقياً للنظرية البنائية لجان بياجيه في سياق المحتوى المعرفي يستفيد من التكنولوجيا في التفكير والبحث. ويبدو واضحاً تطابق المهارات الست الكبرى مع مهارات الطريقة الاستقصائية "Learning as Inquiry"، وهي أحد الاشتقاقات

الابستيمولوجية للنظرية البنائية، حيث يتميز الاستقصاء بخمس ملامح رئيسية: المتعلم يطرح أسئلة قابلة للبحث، يخطط ويجري تحقيقاً، يجمع ويحلل البيانات، يشرح ويفسر النتائج، يعرض ويناقش ويسوغ ما توصل إليه من نتائج مع الآخرين. من خلال المهارات الست الكبرى يريد الكتاب من المتعلمين أن يعرفوا أكثر من مجرد مجموعة الأوامر، أو حتى كيفية استخدام نوع معين من البرامج بل مساعدة المتعلمين على استخدام التكنولوجيا بمرونة وبإبداع، وأن يكونوا قادرين على تحديد مهمة ما، ومعرفة كيف يمكن للتكنولوجيا أن تساعدهم في إنجازها، واستخدام التكنولوجيا لعمل ذلك. وهذا يعني التحول من تعليم مهارات الكمبيوتر المعزولة إلى مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا بشكل متكامل.

لقد قدم الكتاب منحى نظرياً لمساعدة المتعلمين في تعلم واستخدام التكنولوجيا بطرق ذات معنى، حيث يمكن للتكنولوجيا أن تعزز قدرات المتعلمين على حل مشكلات المعلوماتية القائمة على المنهاج، والمفتاح لذلك هو استخدام التكنولوجيا ضمن عملية المهارات الست الكبرى، حيث يركز الكتاب على عملية فاعلية وكفاية عملية التقويم بحكم المتعلمين على ممارساتهم ونواتجهم لكل عنصر من عناصر المهارات الست الكبرى، وهو ما يسمى التفكير بالتفكير.

ويمكن القول في نهاية المطاف إن هذا الكتاب يستحق الاقتناء من قبل المعلمين، والعاملين في المكتبات، وهو كتاب مقرر دراسي في برامج التطوير المهني للمعلمين الذين يتعاملون مع المعرفة والتنوير المعلوماتي، ولاسيما من قبل هؤلاء الذين يعتقدون أن المهارات حل المشكلات القائمة على المعرفة والمعلومات هي مهمة جداً للحياة في عصر التكنولوجيا والمعلومات.

حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية

ANNALS OF THE ARTS AND SOCIAL SCIENCES

- مجلة فصيلة محكمة.
- تصدر عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت.
- صدر العدد الأول سنة ١٩٨٠م.
- تنشر الموضوعات التي تدخل في مجالات اهتمام الأقسام العلمية لكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية.
- تنشر الابحاث والدراسات باللغتين العربية والإنجليزية شريطة أن لا يقل حجم البحث عن ٥٠ صفحة وأن لا يزيد عن ٢٠٠ صفحة مطبوعة من ثلاث نسخ.
- لا يقتصر النشر في الحوليات على أعضاء هيئة التدريس لكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية فحسب ، بل يشمل ما يعادل هذه التخصصات في الجامعات والمعاهد الاخرى داخل الكويت وخارجها.
- تمنح المجلة الباحث خمسين نسخة من بحثه المنشور كإهداء.

رئيسة هيئة التحرير
د. نسيمة راشد الغيث

ثمن الرسالة للأفراد
(٥٠٠ فلس)

نوع الاشتراك	الكويت	الدول العربية	الدول الاجنبية
الأفراد	٤ دنانير	٦ دنانير	٢٢ دولاراً
المؤسسات	٢٢ ديناراً	٢٢ ديناراً	٩٠ دولاراً

جميع المراسلات توجه الى رئيسة تحرير حوليات الاداب والعلوم الاجتماعية
ص.ب 17370 الخالدية 72454 الكويت - هاتف (965) 4810319 - فاكس (965) 4810319
ISSN 1560-5248 Key title: Hawliyyat Kulliyyat Al-Adab
www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/aass E-mail: aass@kuc01.kuniv.edu.kw

مقـــالات

أطفالنا بين جدلية الأنا - الآخرين كما تبدو في التمثيل (الدراما)

(أبو حبيبة) سليمان رجب سيد أحمد
مدرس مساعد الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة بنها
عضو الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية
عضو رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية (رانم)

(أنا أم أنت كيف يراها الطفل والمعالج كما تبدو في العلاج النفسي) تناقش الدراسة طريقة علاجية وإرشادية في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة مع الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ألا وهي السيكودراما.

كما تبرز الورقة مدى التداخل بين مصطلحين شديدي الصلة ببعضهما، وهما: السيكودراما والسوسيودراما. ومن خلال الدراسة يبدو ذلك الجدل بين أنا الطفل وتمركزه حول نفسه ومدى استبصاره بنفسه وبالآخرين، ويعد هذا من بين أهم أهداف من يتعامل مع الأطفال إرشاداً وعلاجاً؛ إذ يلزمه التمييز بين رؤية الطفل للعالم ورؤيته هو ذاته لأنا الطفل. وتأخذ الدراسة نحو التوصية باعتماد السيكودراما مدخلاً علاجياً للأطفال من الناحية السيكولوجية، وكذا السوسيودراما مدخلاً إرشادياً اجتماعياً فهما طريقة واحدة متنوعة في الآن ذاته، وكذا تدريب وتعلم ولا يخفى كذلك أن التدريب والتعلم في الدول المتقدمة يعتمد على النشاط والحركة والأداء والفعالية من جانب المتعلم (الطفل).

إذن الأنا لدى الطفل تتكون في خضم توجيهات الآخرين أو حتى تجاهلهم؛ لذا ليس للأنا منأىً عن التعامل مع الآخرين، فتأخذ منهم وتعطيهم من جنس ما تأخذ. فمن أخذ الود أعطى الود، ومن أخذ البؤس أعطاه وزيادة.

والدراما فعل، والفعل تمثيل لواقع، إما واقع داخلي (نفسي) - فيصير مسماها السيكودراما - أو واقع خارجي (اجتماعي) - فيصير مسماها السوسيودراما - وشرط ذلك أن تتوافر التلقائية في الأداء أي التعبير عن الفعل الذي ينبئ عما في الداخل تجاه الآخرين (تشخيص)، ويبني ذلك الداخل عن الآخرين في استبصار جديد (علاج).

تلك هي عملية الدراما من منظور نفسي (تشخيصي وعلاجي)، يجسد ما بالداخل مما أخذه الفرد من الآخرين، شرط أن تتحقق له التلقائية في استبصار بالمكبوت خروجاً به إلى الواقع. والفرد حين يمثل «تلقائياً» يكشف عن جانب من شخصيته «الأنا»؛ إذ يعبر عن مخاوفه ورغباته ومشاعره في تعبير حي عن مكنوناته وفي سياق علاقاته مع الآخرين، فيصير بعد هذا التعبير مستبصراً بذاته ودوافعه وبعلاقاته مع الآخرين، فالآخرون هنا يصيرون مصدراً ورافداً لما يصدر عن الأنا. إذاً، فكينونة المرء تبدو في علاقته بالآخرين كما وتتشكل من خلالها، فالمكنون الذي بداخل الفرد يظهر ولا بد في تصرفاته مع الآخرين، كما أنه يتشكل من تصرفاتهم.

وإذا كان للباحث أن يفرق بين الأنا والآخرين، أو أن يفصل بين الذات والمجتمع؛ فبذات القدر يمكن أن يفرق بين السيكودراما والسوسيودراما؛ إذ لا فرق بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي. فهما يجتمعان معاً في الدراما أي الحركة والفعل وفيهما يظهر الذات والمجتمع.

وتصير الدراما مع نمو الإنسان، مع الطفل لعباً واللعب وسيلة تعليم وتدريب لكل جوانب الشخصية من بدنية ونفسية واجتماعية. فتصير الدراما للطفل وسيلة تعليم اللغة والتفكير والإبداع. ومع الراشد تنفيساً وعلاجاً. لذا تصير الدراما هي العدة للتعامل الناجح مع الأطفال والكبار. كان هذا مدخلاً تمهيدياً للحديث عن الدراما، وكما سلف ما يقال عن السيكودراما ينسحب بالضرورة على السوسيودراما.

السيكودراما (التمثيل النفسي) والسوسيودراما (التمثيل الاجتماعي):

نشأت السيكودراما، أول ما نشأت على يد مورينو Moreno(*) باعتبارها علاجاً جماعياً، ثم أصبحت من المرونة بحيث يمكن اعتبارها عملية إرشادية جماعية وفردية. ففي عام 1931 نشر مورينو أول كتاب له يحمل عنوان «العلاج النفسي الجماعي»، وكما تقول لوسي أوزارين Lucy Ozarin (2003) «فإنه منذ ذلك الحين، بدأ مصطلح العلاج النفسي الجماعي يوضع تحت دائرة الضوء، فأجريت فيه دراسات عديدة متعمقة. وقد ضمن مورينو السيكودراما في هذا الكتاب كعلاج نفسي جماعي». (Ozarin, 2003: 28).

هذا، وسوف يتناول الباحث السيكودراما من خلال عدة زوايا، بداية بتعريف السيكودراما في اللغة، وفي المعاجم، والموسوعات، ولدى علماء النفس، مع اتباع ذلك بالتمييز الفارق لمفهوم السيكودراما، ثم يتناول الباحث الأصول النظرية للسيكودراما، وكونها نتاجاً لما سبقها، في مظهر جديد وفعال، له مبادئ وأسس وعناصر تميزه، مما سيتناوله الباحث بالتفصيل. ثم يتناول الباحث بعد ذلك مراحل السيكودراما، وفنياتها، ومجالات استخدامها بصفة عامة، واستخدامها في تنمية المهارات الاجتماعية التواصلية بصفة خاصة. وبيان ذلك تفصيلاً فيما يلي:

أولاً - مفهوم السيكودراما والسوسيودراما

1 - السيكودراما والسوسيودراما في اللغة:

السيكودراما هي ترجمة للمصطلح الأجنبي Psychodrama، وهو «مركب من جزأين هما: Psycho بمعنى النفس أوالروح، وDrama وهي ترتد إلى الأصل اللاتيني Drao بمعنى الفعل أو الإنجاز والنضال، كما تعني الفن والأدب المسرحي، إذ تعني أنها مسرحية. ويعرّفها أرسطو أنها «محاكاة لفعل إنسان». كما تعرف على أنها فن التعبير عن الأفكار الخاصة بالحياة في صورة تجعل هذا التعبير يمكن إيضاحه بواسطة ممثلين». (محمد خطاب، 2000: 183).

وإذا كانت الدراما كما هي في أصلها اللاتيني تعني الفعل، فإن ذلك الفعل هوالتمثيل؛ ولذا ترجمها محمد لطفي (2003) بأنها «التمثيلية النفسية»، وعرّفها بأنها شكلٌ من أشكال العلاج النفسي الذي يستخدم التمثيل في حل المشكلات النفسية». (محمد لطفي يحيى، 2003: 19).

ويرى الباحث أن السيكودراما هي المنطوق العربي للكلمة نفسها وليس ترجمة لمصطلح Psychodrama؛ ولذا من الأفضل ترجمة السيكودراما إلى «التمثيل النفسي» حتى تتماشى مع المعنى الحرفي للمصطلح. والتمثيل في اللغة العربية يأتي من «مادة مَثَل، ومثّل في حالة التشديد والمبالغة، ويقال مَثّل الشيء بالشيء تَمثيلاً، أي شبّهه وقدّره وصوّره له بكتابة أو غيرها، حتى كأنه ينظر إليه، وتمثّل الشيء أي تصور مثاله». (لسان العرب، 1990: 610 - 616).

والسوسيودراما كذلك هي المنطوق العربي للكلمة نفسها، وليس ترجمة للمصطلح Sociodrama؛ ولذا من الأفضل ترجمتها إلى «التمثيل الاجتماعي» حتى تتماشى مع المعنى الحرفي للمصطلح.

2 - السيكودراما والسوسيودراما في علم النفس:

يتناول الباحث هنا بعض تعريفات السيكودراما، الواردة في بعض المعاجم والموسوعات النفسية، ولدى بعض علماء النفس في غير المعاجم والموسوعات.

حيث عرّفت صفاء غازي (1991) السيكودراما أنها «الأسلوب الذي نصل به إلى بعض الحقائق النفسية، مستعينين بالطرق الدرامية، وعناصرها خمسة هي: المسرح، والعميل، والموجه، والأنوات المساعدة، والجمهور أي المشاهدون». (صفاء غازي، 1991: 80).

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي - لفرج عبد القادر وآخرين - عرّف شاكر قنديل

(*) جاكوب ليفي مورينو - Jacob Levy Moreno كما تقول عنه لوسي أوزارين Lucy Ozarin (2003) في بحثها المعنون: «مورينومؤسس السيكودراما». ولد في التاسع عشر من آيار(مايو)، عام 1892، في بوخارست عاصمة رومانيا، ثم انتقل هو وعائلته إلى فيينا عام 1897، ودرس الفلسفة في جامعة فيينا، ثم درس الطب بعد ذلك في الجامعة ذاتها منذ عام 1917، وبدأت مبادئ السيكودراما تلوح له منذ عام 1921، حتى انتقل إلى نيويورك عام 1925، (Lucy Ozarin, 2003, p. 28).

(1993) السيكودراما أنها «شكل من الأداء الارتجالي (غير المتكلف) لدور أو عدة أدوار، يرسمها المعالج، ويؤديها العميل تحت إشرافه، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة بعض العلاقات الاجتماعية وتعميق الوعي نحوها. ويقوم عادة العميل بأداء دوره كما لو كان دوراً حقيقياً، أو يؤديه متخيلاً له كما لوكان يظن أنه يفعله أو كما يجب أن يؤديه. وقد ابتدع هذا الأسلوب لأول مرة مورينوعام 1921، واستخدمه بنجاح في أول مسرح علاجي أنشئ لهذا الغرض عام 1927 في الولايات المتحدة. ويتمثل نجاح هذا الأسلوب في تحقيق أهدافه العلاجية في توفير أكبر قدر من الحرية والتلقائية في الأداء، وتأكيد الثقة في الذات، والتشجيع المستمر لإظهار أعمق المشاعر المكبوتة، والتعبير عن الصراعات، والتخفف من الإحباطات، والتفريغ الانفعالي، والتداعيات الطليقة والبعيدة وتتمثل فطنة المعالج وذكاؤه في نسج المواقف التي يؤديها المريض، وفي توجيهه إلى أداء تلك المواقف». (شاكر قنديل، 1993، 402).

ويعد هذا التعريف تعريفاً شاملاً؛ إذ حدد مفهوم السيكودراما وهدفها ودور العميل ودور المعالج ومميزاتها. وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي عرف عبد المنعم الحفني (1994) السيكودراما أنها «الدراما النفسية التي يطلب فيها من المريض أن يمثل دوراً في مسرحية تكتب بشكل خاص. ويمكن أن يحضر التمثيلية متفرجون يتم اختيارهم من بين أقارب المريض.ويخضع الجميع لإمرة المخرج وهوالمعالج». (عبد المنعم الحفني، 1994، 673).

وفي موسوعة علم النفس عرَّف كورسيني Corsini (1994) السيكودراما أنها «إحدى طرق العلاج النفسي التي طرحها جاكوب مورينو، عام 1964، وهومنهج يمثل فيه العميل أدواراً ومواقف حياتية ماضية أو حاضرة أو متوقع حدوثها، في محاولة لفهم الأعماق. وقد نشأت الدراما النفسية عن مسرح مورينوللتلقائية Moreno's Theater of Spontaneity، والذي بدأه في فيينا عام 1921». (Corsini,1994:144).

وعرَّف حسين عبد القادر وحسين سعد الدين (1994) السيكودراما أنها شكل من «أشكال العلاج الجماعي، يسهم في تدعيم علاقة يكون الآخر فيها مرآة للذات، مما يتيح للأنا أن يعمل بين المحتوى الظاهري والكامن، من خلال ديالوج «أنا - أنت». وقد يظهر ما يناضل الأنا ضده، من خلال الآخر الشبيه في الجماعة. وتتخفف العلاقة الطرحية من نرجسيتها؛ إذ تتوزع في المتعدد، وتظهر رغبات الهو، وتهديدات الأنا الأعلى وفشل الأنا مجتمعاً؛ آنذاك يطفو على السطح معقول النظام الخفي في ثنايا اللامحتجب، عبر هذه الشذرة أو تلك، في اختيار هذا الدور أو ذاك، وتتحدد علاقات، ويقوم العلاج». (حسين عبد القادر وحسين سعد الدين، 1994، 11).

ويعد هذا المفهوم مفهوماً دينامياً يرتكز على المنحى التحليلي؛ إذ يركز على الدور الإسقاطي للسيكودراما، وما تقوم به من تفريغ انفعالي عبر العلاقات اللامتوقفة، حيث يبرز الدور العام للسيكودراما في الانتقال بالفرد من ذاته إلى الجماعة، في علاقات مؤثرة مشبعة تمثل التواصل الاجتماعي الحق.

وعرَّفت أسماء غريب (1994) السيكودراما بأنها «أسلوب إسقاطي يُستخدم في أغراض التشخيص والعلاج والإرشاد النفسي، ويقوم على التمثيل المسرحي لمواقف يختارها المريض أو المرضى من واقع حياتهم. ومن أهدافه تدريب المرضى على التلقائية والابتكارية، وتحريرهم من الصراعات الداخلية، عن طريق ما يتيحه التعبير التمثيلي من تنفيس انفعالي، ومساعدتهم على الاستبصار، وفهم الذات، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين». (أسماء غريب، 1994، 7).

وعرَّف كوري Corey (2000) السيكودراما بأنها «أسلوب يسهم في تقديم الفنيات للناس، للاتصال ببعضهم البعض بطريقة مؤثرة، في تسهيل التعبير عن الأحاسيس بطريقة تلقائية، وفق تفاعل حيوي داخل المجموعة، وكما تسهم في اكتشاف الصراع والمشكلات بين الأشخاص. هذه هي السيكودراما التي قدمها مورينو، وتطورت على يد زوجته زركا Zerka». (Corey, 2000: 213).

وعرضت عبير عبد الحليم (2001) تعريفاً للسيكودراما، على أنها «أسلوب تمثيلي في فريق عمل درامي، من خلال عملية درامية غنية بالنشاط والمرح باستخدام التلقائية والإبداعية. وهدف السيكودراما هومساعدة الشخص على تكوين بناء نفسي يساعده على تنظيم الحياة كما يريدها». (عبير عبد الحليم، 2001، 13).

وعـرَّفت آمـال الفـقي (2001) السـيكودراما بأنهـا «أسلوب عـلاجي يرتكز على التلقـائيـة والاستبصار، ويتألف من عناصر متعددة، هي: المسرح، والبطل، والمعالج، والأنوات المساعدة. وتصل بالمشكلة من مستوى اللاشعور إلى مستوى الشعور، ومن ثم يستبصر بها البطل ليصل إلى حل أمثل لها، ثم يصل إلى السوية». (آمال الفقي، 2001: 23).

وقد عـرَّف عبد الفتاح مطر (2002) السيكودراما بأنها «أسلوب إسقاطي يقوم على تجسيد الفرد لبعض الأدوار أو المواقف أو العلاقات بالآخرين، بطريقة ارتجالية، سواء كان ما يجسده الفرد موجوداً في الماضي أو الحاضر أو متوقعاً في المستقبل، مما يحقق استبصاراً بسلوكه الاجتماعي، والتعلم من خلال خبرة الدور الذي يؤديه، وتعديل أنماط سلوكه غير الملائمة». (عبد الفتاح مطر، 2002: 10).

وعرَّف أحمد عبد الغني (2003) السيكودراما بأنها «أسلوب من أساليب الإرشاد والعلاج النفسي الجماعي، تقوم على مسرحة المشكلات النفسية التي يعاني منها الأطفال؛ حيث يقومون فيها بلعب أدوارٍ حياتية واجتماعية مرتبطة بالواقع، وبشكلٍ تلقائي، وبدون نص مكتوب، ويتصل هذا النص ببعض مظاهر السلوك». (أحمد عبد الغني، 2003: 177).

وعـرَّفت إيمان الخولي (2003) السيكودراما بأنها «شكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي، الذي ابتكره مورينو، وهي عبارة عن تمثيل مسرحي يقوم فيه الفرد بأداء أدوارٍ من حياته على نحو تلقائي ليس مقصوراً على الكلمات فقط، ولكن على جميع أنواع التعبير الأخرى، مثل التمثيل، والتفاعل، والرقص، والغناء، والرسم، بمساعدة فريق يختاره في حضور المعالج، مما يحقق له نوعاً من الاستبصار الجديد بذاته وبمشكلاته، ويعمل على تطهيره من التوتر، وذلك باستخدام عددٍ من الفنيات الدرامية التي تساعد الفرد، الذي يقوم بالعرض، على فهم جديد وتغيير نماذج السلوك الخاطئة، ثم بعد ذلك مناقشة للعرض لتحقيق التكامل والخبرة والفهم للخبرة التي يتم عرضها». (إيمان الخولي، 2003: 29).

ويعد هذا التعريف أكثر إجرائية؛ إذ يصل بالعميل إلى أن يكتشف خبرات تتعدى الظاهر إلى الأعماق، وإلى تعلم نماذج السلوك الحسنة، وذلك بعد طرح نماذج السلوك الخاطئة التي تقوقعت ذاته بداخلها.

وعرَّف سعيد عبد الرحمن (2004) السيكودراما بأنها «أحد أشكال العلاج النفسي الجماعي القائم على مبدأ التلقائية في الأداء، حيث يقوم المريض بتمثيل بعض المواقف في إطار الجماعة العلاجية، فيعبر عن نفسه من خلال التمثيل على خشبة المسرح بكل حرية، مما يتيح له التنفيس الانفعالي، والاستبصار بمشكلاته، وتحسين مهاراته وانفعالاته، وذلك بمساعدة الأنوات المساعدة، وفي إطار استخدام الفنيات المتعددة للسيكودراما». (سعيد عبد الرحمن، 2004: 48).

ثانياً ـ التمييز الفارق لمفهوم السيكودراما

حتى يصبح مفهوم السيكودراما أكثر تمايزاً ووضوحاً يعمد الباحث هنا إلى إيضاح مابين مفهوم السيكودراما وبعض المفاهيم الأخرى القريبة منه (وبخاصة: الدراما والسوسيودراما)، من تماثلات أو تباينات، حتى يتحقق التمييز الفارق لمفهوم السيكودراما عن غيره من المفاهيم الأخرى. وبيان ذلك فيما يلي:

1 ـ السيكودراما والدراما:

يرى حمدان فضة أن الدراما تختلف عن السيكودراما اختلافاً شديد الوضوح، حيث «تشير الدراما إلى ذلك العمل الفني القائم على التمثيل لأشخاص معينين، يتصرفون بطريقة محددة، في مواقف معينة، وفقاً لنص درامي مكتوب ومدروس ومحفوظ مسبقاً، وفي إطار الالتزام بتعليمات مشددة لمخرج العمل الفني، دون زيادة أو نقصان، اللهم إلا في بعض الحالات المحدودة للخروج عن النص الدرامي. ومن ثم فإن التلقائية تنتفي في العمل الدرامي؛ حتى إن ما يتم تصوره من تلقائية عظيمة للممثل، ليس في الحقيقة تلقائية حرة معبرة عن حقيقة الممثل وتكوينه النفسي، وإنما هي تلقائية مستعارة في الأداء والتمثيل فقط، ناجمة عن تعمق الممثل واندماجه وتوحده مع الشخص الذي يمثله.

أما السيكودراما، فهي عمل تمثيلي يقوم فيه الفرد بالتعبير الحر الطليق عن خبرات شخصية حقيقية، وقعت له في الماضي أو في الحاضر، أو حتى متوقع أو متخيل حدوثها في المستقبل؛ دون التقيد بنص جامد، أو كلام محفوظ، أو دور محدد الأبعاد مسبقاً، وإنما بتلقائية حقيقية تؤدي بالفرد إلى إسقاط شخصيته وخبراته الحقيقة العميقة على الموقف أو الحدث التمثيلي. فالفرد في السيكودراما لا يمثل أو يعبر عن شخص آخر، في زي قناع مستعار، وإنما يمثل ذاته، أو يعبر عن حقيقة خبراته وتكوينه النفسي العميق، في تلقائية حقيقة، غير موجودة أصلاً في الدراما». وبهذا تتمايز السيكودراما عن الدراما.

ويوضح ليفيتون Leveton أن «لعب الدور في السيكودراما يختلف عنه في الدراما، حيث إن لعب الدور في السيكودراما لا يتم إعداده مسبقاً، ولا تملي على الأفراد كلماته ولا حركاته، بل تتاح الفرصة كي يؤدي الأفراد بالطريقة التي يرونها مناسبة، بل يمكنهم الانتقال في أثناء الجلسة من دور لآخر، أو العودة إلى الدور الأول، وقد يكون الدور واقعياً، أو يكون متخيلاً، أو قد يتوقع حدوثه في المستقبل».

2 ـ السيكودراما والسوسيودراما:

يشير مصطلح «السوسيودراما» أو «الدراما الاجتماعية». كما بين حسين عبد القادر (1993)، في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي لفرج عبد القادر طه وآخرين ـ إلى تلك «الأبنية الدرامية (وبخاصة في المسرح) التي تهتم بالواقع الاجتماعي ومشكلات المجتمع وأفراده بعامة، مما يمكن رؤيته في حشد من المبدعين في التراث المسرحي». (حسين عبد القادر، 1993، 395).

ويرى حمدان فضة ـ متفقاً في ذلك مع ما ذكره حسين عبد القادر ـ أن السوسيودراما ما هي إلا شكل من أشكال الدراما، يختص بالأعمال الدرامية التي تتناول بصفة خاصة المشكلات والقضايا الاجتماعية. ومن ثم تتقيد السوسيودراما بنفس ما تتقيد به الدراما الأم، والتي انبثقت عنها السوسيودراما من النص الدرامي المسرحي المكتوب والمحدد مسبقاً شكلاً ومضموناً في إطار من الأقنعة التمثيلية المستعارة، والتي يعبر الممثلون في سياقها، وفي إطار تعليمات مشددة لمخرج العمل الدرامي لا عن أنفسهم ومكنوناتهم، وإنما عن مشكلات ومكنونات الواقع الاجتماعي. وبناء عليه فإن السوسيودراما مثلها مثل الدراما تنتفي فيها التلقائية الحرة الحقة للقائم بالتمثيل؛ على عكس ما في السيكودراما من تلقائية حرة حقيقية معبرة عن ذات الفرد القائم بالتمثيل. ولكن عند العمل مع الأطفال تصير السيكودراما هي السوسيودراما.

ثالثاً ـ الأصول النظرية للسيكودراما والسوسيودراما

تأثر مورينو من الناحية الفكرية بالأطر النظرية السائدة، وتلك التي نشأ من خلالها كالتحليل النفسي، حيث إن معظم المصطلحات التي استخدمها مورينو وتلاميذه، تنتمي إلى مدرسة التحليل النفسي. فقد استخدم مورينو ألفاظاً تحليلية، مثل: «التنفيس الانفعالي Catharsis، والاستبصار Insight، بما يؤدي إلى تكامل الإدراك، وتكلم عن عصاب الطرح أو عصاب التحويل Neurosis Transference، في معرض تحليله للعلاقة بين المعالج والمريض. كما تحدث عن اللاشعور Unconscious في أثناء تحليله لأحلام بعض المرضى». (Moreno,1956: 35,102).

واستخدم كذلك بعض المصطلحات التي تنتمي إلى المدرسة الوجودية، مثل «هنا والآن». وأوضحت أوزارين (2003) أن «المفاهيم التي اقترحها مورينو ترجع إلى العديد من فلاسفة القرن التاسع عشر، ومنهم: روستوفيسكي، وكيركجارد، ونيتشه، وسارتر، وفيكتور فرانكل. وذكرت أوزارين أن آدم بلاتنر ـ في بحثه الذي قدمه إلى الهيئة الدولية للسيكودراما والعلاج النفسي الجماعي في أغسطس (1998) ـ قد بين ذلك على النحو الآتي:

1. أثرت خلفية مورينو النفسية والاجتماعية والطبية على النظرية والتطبيق في مجال السيكودراما، فقد تأثر بقول الفلاسفة عن حرية الإرادة، ومن ثم سعى إلى إدخال مفهوم الإبداعية لأجل أن يصل الإنسان إلى معنى في حياته، وأن يستبصر ويعي بذاته وبالآخرين.

2. في حديثه عن السيكودراما، يظهر مدى اهتمامه بكون السيكودراما تصبح جماعية، فيتمثل فيها كل وجوه المجتمع. فالفنيات السيكودرامية في اعتقاده تسهم في تنمية المجتمع بشكل كلي من خلال مساعدة الفرد على العلاج في وسط الجماعة.

3. في اعتقاد مورينوأن لعب الدور في السيكودراما يسهم في علاج الجسد والعقل والروح من خلال الأداء السيكودرامي، الذي يظهر فيه التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي.

4. كذلك يبدو تأثر مورينو بمفاهيم العلاج الجشطلتي في العلاج النفسي، وبخاصة مبدأ «هنا والآن» لفظياً وبصرياً وجسدياً، فتهتم السيكودراما بلغة الإشارة، ونبرة الصوت، واختيار الكلمات، والمسافة، والبعد، والسلوك اللفظي وغير اللفظي.وفي السيكودراما نكتشف الخبرة، والصورة الباهتة Shadow والتعبير Express، والتخيل Imagination. (Ozarin, 2003).

هذا، وسوف يتناول الباحث هنا علاقة السيكودراما ببعض النظريات النفسية، وهي: التحليل النفسي، والسلوكية، ونظرية الدور. وبيان ذلك فيما يلي:

أ. السيكودراما والسوسيودراما في التحليل النفسي:

بينت أسماء غريب (1994) أن مورينو «اشتق فلسفة أسلوبه من نظريات فن الدراما، خاصة نظرية أرسطومن ناحية، ونظريات علم النفس السابقة عليه والمعاصرة له من ناحية أخرى؛ لكنه طوع المفاهيم التي استخدمها لمقتضيات وأهداف أسلوب علاجه المبتكر، فعلى سبيل المثال مفهوم (التنفيس الانفعالي) Catharsis الذي اشتهرت به نظرية أرسطو في الدراما، اكتسب عند مورينو بعداً حديثاً، فأصبح لا يشمل المتفرجين فحسب، بل يشمل الممثلين والمتفرجين في وقت واحد». (أسماء غريب، 1994، 18).

يؤكد ذلك عبد الرحمن سليمان (1994) بقوله إن كلمة «تفريغ أو تنفيس أو تطهير كثيراً ما تستخدم في علاقتنا بالمظاهر الكلينيكية للسيكودراما. ومن الناحية التاريخية ترتبط كلمة تفريغ وتطهير بالأفكار الأرسطالية عن الدراما التراجيدية، وهي تستخدم بمعنى التحرر من التوتر والتخلص منه بهدف جلب الراحة. ويمكن القول بأن هناك عملية تفريغ متكاملة في العلاج بالسيكودراما؛ لأن الفرد يشجع من خلالها على أن يتوحد مع الآخرين». (عبد الرحمن سليمان، 1994، 402).

وأوضحت جلين وبلسون Glenn Wilson (2000) أن «أسلوب الدراما النفسية يعتمد على الدمج بين عناصر من المسرح الإغريقي، وعناصر من التقاليد التحليلية النفسية، في شكل علاج نفسي جماعي يعتمد على الارتجال الدرامي أو التمثيلي لمواقف الحياة المثيرة للاضطراب». (جلين وبلسون، مترجم، 2000، 210).

يرى الباحث أن مورينو قد حاول جاهداً أن يختلف عن فرويد ونظرية التحليل النفسي إلا أنه يبدو للممعن في ما قد استخدمه من مصطلحات ومبادىء السيكودراما لا تكاد تختلف في المضمون عن نظيرتها من التحليل النفسي، فالاستبصار والتلقائية والتطهير والتداعي الطليق مفاهيم تستخدم مضامينها على حدٍ سواء في السيكودراما والتحليل النفسي.

ب. السيكودراما والسوسيودراما في النظرية السلوكية:

يرى حمدان فضة أنه على الرغم من أن الصروح النظرية للسلوكية قد سبقت أو واكبت السيكودراما، فإن السيكودراما على أنها علاج سبقت الأساليب العلاجية السلوكية، والتي لم تتبلور، وتتضح إلا مع وبعد منتصف القرن العشرين. ومن ثم فمن غير المعقول القول: - مثلما يفعل البعض - إن السيكودراما استمدت مفاهيمها العلاجية من السلوكية. ولكن يمكن القول: إن هناك بعض التماثلات في بعض الفنيات والأساليب العلاجية بين الاتجاهين، من قبيل: التدريبات السلوكية وما يقابلها من لعب الأدوار في السيكودراما، والتعزيز على الأداء الجيد للسلوك (في السلوكية)أو الدور (في السيكودراما).

ج. السيكودراما والسوسيودراما في نظرية الدور:

يعتبر مورينو واحداً من رواد نظرية الدور الاجتماعي. «فالدور في السيكودراما هوالوحدة الأساسية للسلوك؛ ففي حياتنا اليومية نقوم بتمثيل أدوار عديدة، أما في السيكودراما فنستطيع أن نكون أكثر وعياً بكيفية لعب الدور، وبالطرق المختلفة لأدائه، كما تتاح لنا الحرية كاملة لتنوع

الأدوار، فضلاً عن أنه من خلال لعب الدور نتعرف على أنماط استجاباتنا غير المناسبة، بالتالي نتعلم إنشاء أنماط واستجابات جديدة لأنفسنا». (Corey, 2000: 214) وتقوم نظرية الدور على مجموعة من الافتراضات منها:

1. أن الحياة كلها مسرح، وأن الحياة الاجتماعية ما هي إلا لعب للأدوار، ويوصف الناس بالنجاح إذا لعبوا أدوارهم بطريقة جيدة. 2. أننا نفهم بطريقة أفضل إذا عُرِضَ علينا موقف معين، وإذا أصبح حقيقة، وأن نتعلم من النماذج التي نشاهدها. 3. يتيح لعب الدور للفرد الفرصة للتدريب على الحلول الممكنة في المواقف المختلفة. (عبد الفتاح مطر، 2002).

ويرى الباحث أن نظرية الدور هي في صميمها تمثل السيكودراما بما تشتمل عليه من أداءٍ ارتجالي. وقد عرف مورينو «الدور» بأنه الشكل الفعلي والملموس الذي تتخذه النفس، أو بأنه الشكل الوظيفي الذي يتحكم في سلوك الفرد في لحظة معينة حين يتفاعل مع موقف معين يتضمن أشخاصاً وموضوعات أخرى. «وقد طبق مورينو هذا المفهوم على أفعال الحياة من لحظة الميلاد، وصنف الأدوار إلى:

أ. الأدوار السيكوسوماتية، وهي التي ترتبط بالأسلوب الذي يؤدي به الفرد الأدوار الاجتماعية على مستوى فيزيقي، وهي التي تصف الفرد في علاقاته بالآخرين.

ب. الأدوار السيكودرامية، وهي التي توجد تصور خيالات داخلية في علاقتها بالآخرين، وهي التي تصبغ تفاعلاتنا الحقيقية، أو تبعاً لسياق أو خصوصيات معينة، أو تبعاً لبعض عادات الفرد. وبتطور الأدوار وتكرارها يكون أمام الفرد الحرية في الاختيار من بينها في كل لحظة، وهنا يأتي دور التلقائية في اختيار الدور، والتي تشكل مفتاحاً أساسياً في السيكودراما. والتلقائية مشتقة من اللفظ اللاتيني Sponte، وتعني الحرية التامة Freewill، ولا يعني الفعل التلقائي «الفعل خارج الضبط»، أو الذي يفتقر إلى الحدود المناسبة، فهي القوة التي تدفع الفرد إلى الاستجابة المناسبة لموقف قديم». (كمال الدين حسين، 2002، 35-36).

رابعاً. أسس ومبادئ السيكودراما والسوسيودراما

يرى مورينو أن منشأ المرض النفسي هو «شعور الإنسان بأنه منفصل أو مستأصل من جماعته أو مجتمعه الكبير، أو ربما من الكون بأسره، ومن ثم فإن أهم أهداف العلاج الجماعي عن طريق السيكودراما هو إزالة الحواجز بين الأفراد، والقضاء على مشاعر الوحدة والعزلة لديهم، وزيادة التفاعل داخل الجماعة».

ويعتقد مورينو في «تفوق القيمة العلاجية لتمثيل مشكلات الفرد، إذا ما قورنت بالتحدث فقط عن هذه المشكلات. فتكنيكيات مورينو تشجع التفاعل الشخصي، والمواجهة، والتعبير عن المشاعر في اللحظة الحالية، واختيار الواقع. وتحدث هذه المواجهة في سياق «هنا والآن»، بصرف النظر عما إذا كان هذا الدور الذي يتم تمثيله يرتبط بحدث في الماضي، أو بحدث متوقع أن يتم حدوثه في المستقبل». (Corsini,1994:144).

وكما يذكر كوري (2000) فإن السيكودراما قد حصلت على مبادئها من خلال «مسرح التلقائية الذي بدأه مورينو في فيينا عام 1921، ووجد مورينو أن كلاً من الممثلين والجمهور قد تحقق لديهم التنفيس الانفعالي من خلال الأداء والمناقشات. وقد قاده مسرح التلقائية إلى تطوير فنيات العلاج بدقة، وبشكل أكثر تخصصاً، ومن هنا ظهرت السيكودراما على أساس التلقائية، لعلاج الفرد والجماعة والمجتمع». (Corey, 2000: 213-214).

ورأى مورينو، من فحصه للنظريات السابقة والمعاصرة، أنها أغفلت أو لم تول اهتماماً كافياً بعدد من المفاهيم، مثل: «الإبداع والتلقائية، وأهمية الحاضر والتنفيس الانفعالي. حيث أكد مورينو على أن الإنسان مسؤول عن كونه مبدعاً، وإثارة الإبداعية لدى الآخرين، ولذا جعل مورينو الإبداعية في كل دقيقة عمل، من خلال التحصيل واللعب، وليس من خلال الحذر. وقال مورينو: إن معظمنا يمكن أن يكون أكثر إبداعاً إذا سمحنا لأنفسنا أن نكون تلقائيين. وركز مورينو على أن نكون على اتصال بأحاسيس وخيالات الفرد، وذلك بإعادة تمثيل المواقف التي تثير العواطف، وأن نعامل أعضاء المجموعة برفق واحترام، وأن يُسمح لهم بالقيام بالأعمال وفق اختيارهم، وقتما يكونون جاهزين». ويعد كل ذلك من الأسس المهمة للسيكودراما. (Ibid: 215-216).

وأكدت إيمان الخولي (2003) على أن السيكودراما اشتملت على العديد من المفاهيم والمبادئ والأسس، التي تساعد الفرد على الشفاء، حيث إن مفهوم الفعل Action يشتمل على مرحلة التمثيل، والتي يستخدم فيها المخرج العديد من الفنيات التي تلقى قبولاً لدى الأفراد، حيث يتحرر الفرد فيها من مشاعره الداخلية، وتظهر في محيط حياته على مسرح التلقائية، فيؤدي ذلك إلى تحرير المزيد من الطاقة النفسية. وليس معنى التلقائية أن تكون هناك حرية كاملة، فالمعالج يقوم بدور الموجه، وفي إطار مبدأ «هنا والآن»، الذي يركز على معايشة الفرد للأحداث التي حدثت له في الماضي عندما يؤدي دوره على المسرح، فيزيد استبصاره بالمستقبل، كما أن مفهوم التطهير يعمل على تحرير الفرد من التوتر والتخلص منه، ويحدث التطهير لفظياً وبدنياً. (إيمان الخولي، 2003).

وأوضح محمد لطفي (2003) أن المبادئ والمفاهيم التي قامت عليها السيكودراما كما حددها مورينو تتضمن خمسة مفاهيم أساسية، هي: التلقائية والإبداع، والموقف، والتطهير، والاستبصار. وفي الإبداع طاقة كامنة تحتاج إلى ما يدفعها، وهوالتلقائية التي تدعم الفرد وكفاءته الاجتماعية. بينما يقصد بالموقف Situation مبدأ «هنا والآن»، وفيه تتلاشى حواجز الزمان والمكان، فلا ماضٍ ولا مستقبل. وإذا كان التفريغ هو هدف العلاج بالسيكودراما، فالاستبصار هوالخطوة التالية له مباشرة، وتعنى عند مورينوالحس الفجائي. (محمد لطفي، 2003).

وكذلك أكدت أوزارين (2003) أن أهمية نظرية مورينو في السيكودراما «ترجع إلى المفاهيم التالية: الإمبائية Empathy، والإبداعية Creativity، والتلقائية Spontaneity واتخاذ الدور Talking Role، والتطهيرCatharsis. وقد قام مورينو بنقد التحليل النفسي من حيث كونها طريقة علاجية، واستبدل التداعي الطليق بالفعل، والأداء التلقائي في السيكودراما». (Ozarin, 2003: 28).

خامساً ـ عناصر السيكودراما والسوسيودراما

ثمة خمسة عناصر رئيسة، تمثل المكونات الأساسية للسيكودراما وفقاً لمورينو، وهي: المسرح (المكان)، والبطل (المريض)، والمخرج (المعالج)، والأنوات المساعدة (الشخصيات المساعدة)، والجمهور (المشاهدون). ويعرض الباحث لهذه العناصر بشيء من الإيضاح، وذلك فيما يلي:

1 ـ المسرح (المكان) The Stage:

يذكر مورينو أن خشبة المسرح هي المكان الذي يجري فوقه العمل الدرامي؛ وتعتبر بمثابة نموذج مصغر للعالم الخارجي كما في الحياة؛ وفوقها تختلط الحقيقة بالأوهام. ويتم تصميم خشبة المسرح طبقاً للحاجات العلاجية؛ ويفضل أن تكون دائرية بحيث يحيط بها الجمهور. (Moreno,1956: 38-39). ويشير مورينو إلى أن خشبة المسرح ليست ضرورية، فمن الممكن أن تجرى الجلسة السيكودرامية في أي مكان يوجد فيه العملاء (مستشفى، مدرسة، أو حجرة في المنزل)، إلا أن خشبة المسرح تساعد على تهيئة الجوالمناسب للجلسة. (Moreno,1975).

والمسرح من حيث هو مكان يتم عليه تقديم حياة المريض (البطل) كما هو في الحقيقة، لا بد أن يكون كبيراً بدرجة تسمح بحركة البطل، والأنوات المساعدة، والمعالج. (Corey, 2000).

2 ـ البطل أو المريض Patient:

يُطلق عليه الشخصية المحورية Suhject، أوالعميل Client، أو الممثل Actor، وهو «الذي يقوم بالدور الرئيسي على خشبة المسرح. وللمريض مطلق الحرية في أداء أي دور يمثل خبرة سابقة مر بها، أو يمثل دوره في المستقبل. وعلى المعالج أن يكون فطناً في إسناد الدور الرئيسي إلى المريض، خشية أن ينهار على المسرح، إذا ما دفع به مرة واحدة إلى تمثيل موقف عنيف مر به». (محمد خطاب، 2000: 205).

والعميل أو البطل هو الذي يمثل المجموعة في أثناء تمثيل دوره. وتصبح بعض الأساليب الدفاعية، وفترات التوقف عن الكلام في أثناء الأداء واضحة بحيث تتيح له الفرصة لفهم المشكلة بعمق أكبر. وقد يقتضي الأمر أن تصبح الجلسة علاجاً فردياً للبطل في حضور المجموعة، التي تستفيد وتنضج بنضج البطل. ويمكن للبطل بمعاونة الأنوات المساعدة، وباستخدام فنيات ملائمة، أن يجسد مشكلته في موقف ما، ومن ثم يكون تغيره وإدراكه للموقف هو ما يعتبر ذا وزن في إيضاح مشكلته؛ لأن هذا الإدراك هو الذي جعل إمكانية التعبير عنه تعبيراً مجسداً وفقاً لمبدأ «هنا والآن».

3 ـ المخرج (المعالج):

هو الموجه The Director، وهو المعالج Therapist الذي يكون دوره متغيراً بحسب متطلبات الموقف؛ فقد يكون أباً متسلطاً، أو أماً قاسية. ومن الضروري بالنسبة للموجه أن يلاحظ علامات ودلائل التواصل اللفظي وغير اللفظي. ومن الناحية العملية لا يقوم الموجه بأي تفسير إلا في أضيق الحدود، فدوره هوالتشجيع على المشاركة، والتعليق على ما يجري في أثناء التمثيل وبعده، ومساعدة الجماعة في إعداد التمثيلية، كجانب من عملية التهيئة. وقد بين كوري (2000) عدداً من «الأدوار التي ينبغي على الموجه أو المعالج الاضطلاع بها، وهي:

- اقتراح مشكلات تتوافق مع اهتمامات الجماعة العلاجية، لتشجيع البطل على أن يظهر.
- تهيئة الجوالمناسب لكي يعبر البطل عن مشاعره المصاحبة للحدث بتلقائية.
- تهيئة الجماعة لاستكشاف مشاكلها الشخصية.
- منح المجموعة أساليب للتفاعل والإثارة.
- إتاحة الفرصة للبطل لممارسة التلقائية والتنفيس، وفي حالات الضرورة قد يقوم بإيقاف التمثيل، والتأكد من أداء الأدوار بطريقة جيدة.
- لفت الانتباه إلى الأحداث التي يؤديها أفراد المجموعة، وإشراك الآخرين فيها، والخروج بفائدة.
- حماية البطل من أن يكون عرضة للسخرية، وتوجيه النصيحة له لكي يعد حلا لمشكلته.
- قيادة مناقشة جماعية، والاستفادة من التغذية الراجعة.
- تلخيص التجربة، ثم الاتجاه إلى منطقة أخرى للاستكشاف من جديد». عن: آمال الفقي، 2001 : 26؛ أيمن المحمدي، 2001: 52).

4 ـ الأنوات المساعدة Auxiliary Egos:

وهم أفراد الجماعة العلاجية المساعدون في التمثيل «وظيفتهم تسهيل وتيسير عملية عرض المشكلة، وتكثيف المعنى، والتقويم، وتجسيد المواقف من واقع الخبرات الخاصة، أو بحسب توجيه المعالج. ومن ثم فإن دورهم الأساسي هومساعدة البطل على أداء دوره. وبناءً عليه فإن الأنوات المساعدة لهم ثلاث وظائف رئيسية، هي:

- أنهم يقومون بدور العوامل المساعدة؛ حيث يسهمون في توجيه المريض وحل مشكلاته.
- أنهم يقومون بدور الممثلين الذين يصورون الشخصيات المهمة في حياة البطل.
- أنهم يقومون بوظيفة الباحث الاجتماعي؛ حيث يجمعون المعلومات اللازمة عن الحالة، وتاريخها والظروف المحيطة بها». (محمد خطاب، 2000: 209؛ أيمن المحمدي، 2001: 55).

5 ـ الجمهور (المشاركون):

يتألف الجمهور من المرضى الآخرين من أفراد الجماعة العلاجية، وهم يقومون بدور الرأي العام، ويقومون بالتعليقات حين يطلب منهم، وقد يطلب منهم القيام بدور المستشار، فيقسمون إلى جماعات تتنافس في ابتكار طرق لتحسين تمثيل الدور، ويبلغ مندوب كل جماعة القائد باقتراحات جماعته، ويعاد التمثيل مع محاولة تنفيذ هذه الاقتراحات.

ويخلص الباحث إلى اتفاق أغلب العلماء على ضرورة توافر خمسة عناصر في السيكودراما، وهي: المسرح، والمريض، والمعالج، والأنوات المساعدة، والجمهور.أما الفنيات والمادة المسرحية والفعل الدرامي، فهي تشكل مضمون العلاقة الدينامية بين وظائف العناصر الخمسة، حال تفاعلها لتحقيق الهدف العلاجي منها.

سادساً ـ المراحل العلاجية في السيكودراما والسوسيودراما

تتضمن العملية العلاجية بالسيكودراما ثلاث مراحل، هي: مرحلة التهيئة، ومرحلة الحدث، أو الفعل، ومرحلة المشاركة والمناقشة. وبيان هذه المراحل فيما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة التهيئة والإحماء(The Warm-up Stage):

بين كورسيني (1994) أن المقصود بهذه المرحلة وفقاً لمورينو، هو جعل المشاركين على أهبة الاستعداد للدخول في التجربة؛ وهذا هوالدور الأساسي لقائد الجماعة. ويجب في هذا الإطار التأكد من أن محيط العمل آمن، وبيئة العمل آمنة، مع وجود مناخ من الصدق والثقة، حتى يبدأ موضوع ما في الظهور، ويختار البطل الصعود على خشبة المسرح، ثم يستغرق في الفعل أو الأداء. (Corsini,1994).

وبين كوري (2000) أنه خلال مرحلة التهيئة، يمكن «استخدام الموسيقا والرقص والحركة وبعض التمرينات الرياضية. وثمة بعض الأمور التي ينبغي أن يقوم بها المعالج، من قبيل: تقديم كلام مختصر عن طبيعة وغرض السيكودراما، ودعوة المشاركين إلى طرح أو توجيه الأسئلة، وكذلك مقابلة كل فرد، فيمكن مثلاً أن يكون السؤال المحوري هو: هل توجد علاقة في الوقت الحاضر أو الماضي تريد أن يفهمها جيداً. وإذا استطاع أفراد الجماعة إجابة السؤال، فإن ذلك يشير إلى تماسكهم، كذلك يمكن في مرحلة التهيئة أن يشكل أعضاء الجماعة العديد من الثنائيات، ثم قضاء دقائق قليلة في التداول بين كل ثنائي. أيضاً يعرض كوري تقنية يمكن أن تسهل تفاعل المجموعة، حيث يطلب من كل فرد إبداء ملاحظات مختصرة عن الذي اختبره في الحال». (Corey, 2000: 226).

ويمكن استخدام اللعب والتسلية وتهيئة جو من المرح والأمن النفسي لكي تتحقق التلقائية، فهي عملية تداعٍ حر للمعاني والأفكار والعواطف والمشاعر لدى أفراد الجماعة العلاجية. هذا، وهناك عدة أشكال لعملية التهيئة، وأهمها: التهيئة التجميعية، التهيئة الموجهة، والتهيئة المتسلسلة، والتهيئة الفورية، والتهيئة غير المباشرة. وبيان ذلك تفصيلاً فيما يلي:

1 ـ التهيئة التجميعية (The Cluster Warm - Up):

وفيها يدخل أفراد المجموعة إلى مكان الجلسة العلاجية، ويأخذون أماكنهم، ويبدأون الحديث معاً في موضوعات متنوعة ومتباينة، ومن خلال المناقشة وإضفاء روح الدعابة والمرح على جو الجلسة، يحدث التآلف والامتزاج بين أفراد المجموعة؛ وهذا النوع من التهيئة يشبه التسخين لدى فريق الكرة الذي يتم جماعياً، حيث يبدأ التفاعل بين أفراد الجماعة، ثم يحدث الاختلاط. فعلى سبيل المثال، يمكن أن تلتف الجماعة كلها حول فرد واحد من أعضائها يعاني خوفاً من مواجهة الناس، ثم يعبرون من خلال حديثهم عن المحبة التي يجب أن يكنها الفرد للناس، ويقولون: إن هذه أكثر صعوبة، فمحبة الناس هي المشكلة وليس الخوف منهم؛ فبعض الناس يكونون غير قادرين على التعبير عن حبهم للآخرين، أو تكوين علاقات ملائمة معهم، ثم تركز على الفرد الذي يخشى مواجهة الناس، ويبدأ الجميع في مساندته على المستوى النفسي وتقديم خدماتهم له، حتى يبدأ هذا الفرد في الأداء والحركة مستعيناً بأعضاء الجماعة وهم معاونون له في تجسيد أفكاره وتصويرها عن طريق السيكودراما (عبد الرحمن سليمان، 1999).

2 ـ التهيئة المباشرة (Direct Warm-Up):

وفيها توجه الجلسة عن طريق قائدها، أو عن طريق شخص آخر من داخل الجماعة، أو توجه عن طريق أفراد الجماعة بشكل كلي. ويستخدم هذا النمط في السيكودراما التدريبية، التي تهدف إلى تدريب بعض الأفراد على استخدام أسلوب السيكودراما مع الآخرين، حيث يبدأ المريض الذي يقوم بتوجيه جلسة التهيئة بقوله «إن لديه شيئاً ما يود لو أنه استطاع أن يفعله اليوم»، ويطلب من أفراد الجماعة أن تسمح له بأن يكون بطل الجلسة، ومن ثم يبدأ في تجسيد مشكلته الخاصة.وبذلك يقوم بتهيئة أعضاء الجماعة لسماع تعبيره عن مشكلته، وتجسيده لها.

3 ـ التهيئة غير المباشرة (Indirect Warm-Up):

وفيها يقوم المعالج بإجراء مناقشة مع أفراد الجماعة، يصل من خلالها إلى المشكلة التي يعاني منها فرد أو يعاني منها أفراد الجماعة، وهنا يصبح هذا الفرد بطل الجلسة، ويتم الانتقال إلى مرحلة الفعل السيكودرامي.

4 ـ التهيئة المتسلسلة (The Chain Warm-Up):

يتم ذلك بدخول الجماعة إلى مكان انعقاد الجلسة بروح معنوية عالية، ثم يتبادل أفراد الجماعة إطلاق النكات والمزاح مع بعضهم البعض، في ظل جو من الدعابة والمرح والضحك، ثم يقوم المعالج بإجراء مقابلة شخصية مع فرد واحد من أفراد الجماعة، ثم يقوم هذا الفرد بدوره بإحماء أو تهيئة الجماعة؛ كأن يتحدث مثلاً عن حلم خاص به، بينما تقوم بقية الجماعة بالتفكير في أحلامها (عبد الرحمن سليمان، 1999).

5 ـ التهيئة الفورية (Immediate Warm-UP):

وهي تهيئة يتم استخدامها في المواقف الطارئة، فقد يتطلب الأمر تهيئة فورية من أجل تناول مشكلة ما لدى أحد العملاء أو أفراد الجماعة، أو من أجل حالة طارئة مطلوب تناولها، ويرى بلاتنر Blatner (1996) أن أهم ما يجب أن تحققه عملية التهيئة هوخلق جو يشجع على التلقائية لدى أفراد الجماعة، ويرى أن الشروط الضرورية اللازمة لحدوث هذا السلوك التلقائي تتضمن:

- ❖ الإحساس بالثقة والأمان.
- ❖ الاستكشاف وسرعة البديهة.
- ❖ عنصر اللعب.
- ❖ الاستعداد للمحاضرة والمبادأة والانهماك في السلوك القصصي (Corey, 2000).

المرحلة الثانية: مرحلة الفعل أو الحدث (The Action Stage):

وهي مرحلة التمثيل والعمل. كما يقول كورسيني (1994). التي «يمثل فيها البطل العلاقات والمشكلات على خشبة المسرح، وذلك لحساب مصلحته ومصلحة الآخرين الذين يشاركون في الخبرة». (Corsini,1994).

ويذكر هاسكل Haskell (1975) بعض «الإرشادات التي ينبغي على المرشد مراعاتها خلال مرحلة الفعل أو الحدث السيكودرامي، وهي: تشجيع البطل كلما أمكن، على تمثيل المشاهد التي تشمل الصراع في العلاقات. والتأكيد على مبدأ «هنا والآن» في سرد أو تمثيل الأحداث، فحين يتحدث البطل عن حدث في الماضي، يقول له المرشد: أنت تخبره الآن، وإتاحة الحرية للبطل لكي يختار الحدث، والوقت، والمكان، والأفراد المشاركين. وتوجيه البطل إلى إنشاء موقف بقدر الإمكان، دون أن يهتم باستدعاء الكلمات الفعلية، حتى لا يتوقف تدفق الأحداث. وتشجيع البطل على التعبير عن نفسه بكل طاقته بقدر الإمكان، لغوياً أو بغير ذلك. وعند ذلك يحذر الموجه البطل من أن يصيب أحد الحاضرين بأذى، حين يعبر عن الغضب مثلاً، وذلك بأن يعبر عنه رمزياً بضرب الوسادة. وإتاحة الفرصة للبطل لأن يلعب دور كل فرد في الجماعة، وذلك من خلال فنية عكس الدور، حيث يساعده ذلك على تنمية الفهم لكيفية إدراك وإحساس الآخرين بالحدث أو الفعل أو الموقف السيكودرامي» (Corey, 2000: 229). ويساعد المعالج البطل، ويتمكن البطل من التمثيل من خلال الدخول في أدوار متعددة ومتباينة تتداخل فيها أدوار الآخرين، وبخاصة مع دفء العلاقة التي يتبعها التبادل الحي للأدوار، والتي يشارك فيها الأنوات المساعدة، وما يتضمن الموقف كله من توزيع حتمي للعلاقة الطرحية مع مريض ثنائي المشاعر والوجدانيات؛ فالجماعة تتيح له رباطاً وجدانياً سوياً مفقوداً، بقدر ما يتيح طرح فرد لفرد لتيسير العلاقة الطرحية، وإقامة علاقة جديدة تعين المريض على فهم صلته برغبته. فالمعالج ليس أماً أو أباً فحسب، بل هومعين وسند متعدد الأوجه، ومشبع مطمئن بلا عقاب. (حسين عبد القادر وحسين سعد الدين، 1994).

ويذكر كوري (2000) أن «المعالج يساعد البطل على التركيز في مشكلته، من خلال عدة أسئلة يوجهها له، مثل:

- . مع من تشعر بالمتاعب في الوقت الحالي؟
- . ما الكلمات القليلة التي تستطيع وصف والدك بها جيداً؟
- . ماذا تفعل إذا شعرت أنك غير مرغوب فيك؟

ومن خلال هذه الأسئلة يستطيع البطل تجسيد مشكلته ومشاكل الآخرين. ويمكن لقائد الجماعة (المعالج) أن يتناول موضوعاً ما مثل: الانعزالية، والخوف من الصداقة، والإحساس بالنبذ» (Corey, 2000: 288)، «وعملية إنهاء كل جلسة تحتاج إلى أن يشعر أعضاء الجماعة عند مغادرتهم للمكان بالأمان الكافي، بشكل يتيح لهم استعادة حياتهم ومعايشتها بأسلوب مناسب.وحدود الوقت تعتبر مهمة، فبانقضاء الوقت على نحو متصل؛ يختفي التركيز ويصبح المشاركون في حالة من الامتلاء الذهني. وعملية إنهاء الجلسة تمكن أعضاء الجماعة من الشعور بالأمان، ومن هنا تأتي أهميتها البالغة». (عبد الفتاح مطر، 2002: 29).

ويمكن لإنهاء الجلسة استخدام بعض الإجراءات الآتية:

- تكليف الأفراد بتطبيق ما تعلموه مع المجموعة في الحياة اليومية.
- تقديم مساعدات إضافية للأفراد.
- الحديث عن مشاعر الانفصال والوداع.
- تلخيص بعض مزايا الجلسة. (Corey, 2000).

يتبين إذاً أن إنهاء الجلسة بشكل فجائي، أو بدون اكتمال الأداء السيكودرامي، يضر بأعضاء الجماعة. وعلى الرغم من الالتزام بالحدود الزمنية للجلسة، فإنه من الأفضل تهيئة الأفراد لإنهاء الجلسة.

المرحلة الثالثة: مرحلة المناقشة والمشاركة (The Discussion and sharing stage):

تسمى هذه المرحلة بمرحلة ما بعد الحدث، وتتمثل أهم أدوار المعالج فيها في قيادة المحادثة بين أعضاء كثيرين بقدر الإمكان، لكي يستفيدوا من التغذية الراجعة. (محمد خطاب، 2000) وهي مرحلة تبادل الآراء والمقترحات من جميع أعضاء الجماعة. وفيها يطلب من المشاركين مشاركة البطل بملاحظاتهم الشخصية، وردود أفعالهم بطريقة بناءة إيجابية. وتتضمن هذه المرحلة بعض المحاولات التي تُبذل للتكامل وتقديم معنى مستفاد من التجربة التي تم تمثيلها تواً. وللجمهور دور عظيم هنا، حيث يسمح لهم بإطلاق بعض الجمل والعبارات المختصرة، التي تساعد البطل على تحقيق الاستبصار بالمشكلة. ويتم تشجيع الجماعة على التفكير في المسارات البديلة للفعل، ويسمح لهم بالنقاش مع المواقف الضاغطة، وانتقال أثر التعلم مع المواقف الشبيهة. (Corsini,1994).

وتؤكد زركا مورينو على ضرورة وجود علاقات جيدة بين أفراد الجماعة، لضمان جعل جلسة المشاركة تجربة علاجية فعالة، وذلك باتباع الآتي:

- ينبغي على أفراد الجماعة الكشف لبعضهم البعض عن خبراتهم، حتى لا يشعر بعضهم أنهم يعانون بمفردهم من المشاكل النفسية؛ مما يؤدي إلى الترابط بينهم.
- ينبغي أن يكون البطل مشغولاً في المشاركة المفتوحة، فهويستحق أكثر من تحليل عميق، أو بحث تحليلي.
- ينبغي ألا يأتي التفسير إلا بعد أن يكون البطل آمناً من الهجوم. (Corey, 2000).

هذا، وقد بلور محمد غريب (1999) الإجراءات المتضمنة في المراحل الثلاث للسيكودراما، على هذا النحو:

- يتم تقديم أفراد الجماعة لبعضهم البعض، حتى يشعروا بالألفة.
- يقوم أفراد الجماعة بعرض مشاكلهم.
- تحدد أول مشكلة، وأمثلة لهذه المشكلة.
- تحدد الأدوار، ويختارون الأشخاص اللازمين للقيام بهذه الأدوار، ويناقش المعالج مع الأشخاص أدوارهم.
- يجري بعد التمثيل، ثم يناقش أفراد الجماعة بعضهم البعض، ويشجع المعالج المناقشة والأسئلة.

- وفي أثناء التمثيل يمكن أن يقوم المعالج بالآتي: لفت أنظارأفراد الجماعة لمشاهدة مفاتيح لحلول معينة في لعب الأدوار التعبيرية، وإتاحة الفرصة لأي فرد في الجماعة، يمثل دوراً أو يشاهد، أن يوقف التمثيل برفع إصبعه، فيتوقف المعالج، ويوقف العرض، ويسمح له بالحديث، وذلك لإتاحة الفرصة للتعبير عن المشاعر. وبعد انتهاء التمثيل، يعبر كل ممثل عما يشعر به. (محمد غريب، 1999).

سابعاً - فنيات السيكودراما والسوسيودراما (Psychodrama & Sociodrama Techniques)

تعددت الفنيات المستخدمة في السيكودراما، إلا أنه يجب مراعاة المرحلة الزمنية، وخصائص العينة، والظروف المحيطة، والإمكانيات المتاحة، حال اختيار الفنيات الملائمة.

وجلسات السيكودراما لا ترتبط فاعليتها بعدد الأساليب أوالفنيات المستخدمة، بقدر ارتباطها بالمهارة التي يكون عليها المعالج، والتي يستطيع من خلالها التفاعل مع مختلف المواقف السيكودرامية مع أعضاء الجماعة، وترى زركا مورينو أن المعالجين يمكنهم ابتكار وإضافة فنيات جديدة، أو تعديل فنيات قديمة، لمقابلة التغير في المواقف الحالية للمريض. (محمد لطفي، 2003).

وقدَّم كوري (2000) حال ذكره لفنيات السيكودراما بعض الإرشادات المفيدة لاستخدام الفنيات الفاعلة، وهي:

- في الوقت الممكن، استخدم الحركة بأكثر من التحدث عن الموقف.
- استخدم التوجيه المباشر.
- ابحث عن الطرق التي تظهر السلوك النشط، بحيث يشارك جميع الأعضاء.
- استمر في تشجيع الأعضاء، ليتعاملوا مع المواقف في الماضي أو في المستقبل، كما لو كانت تحدث في الحاضر.
- انتبه إلى الجوانب غير الحركية للتواصل.
- اجعل المشاركين يختبرون مهاراتهم العاطفية، من خلال قلب الدور. ضمن درجة من اللعب والجد والتلقائية في المواقف (Corey, 2000).

هذا، ومن أهم الفنيات المستخدمة في السيكودراما، الفنيات الآتية(*): الكرسي، وتقديم الذات، وتقديم الآخرين ولعب الدور، وعكس الدور، والمناجاة، والمحادثة الثنائية، والقرين، والمرآة، والمحل السحري، وعمل الحلم، والظهير الخلفي، والنمذجة، وإسقاط المستقبل. والتي سوف يتم عرضها تفصيلاً في الفصل الرابع عند الحديث عن برنامج السيكودراما.

ثامناً - العلاقة العلاجية في السيكودراما والسوسيودراما

المخرج أو المعالج له علاقة رئيسية بالمريض، وينبغي أن يدرك المريض أن المعالج مسؤول كلية عن العملية العلاجية، ولكن المعالج لا يقوم بدوره وحده، فلديه الأنوات المساعدة. (Masserman & Moreno,1958)، ويمارس أفراد الجماعة في السيكودراما تأثيراً علاجياً متبادلاً على بعضهم البعض، فعن طريق تفاعل الفرد مع الجماعة تتحدد مكانته بها، ويتبلور دوره ووظيفته فيها، مما يساعده على تقويم ذاته وتحديد مساره في المستقبل، ولم يعد لدور المعالج ذلك المظهر التسلطي الذي كان يميزه في بعض أساليب العلاج الفردي، فلم يعد هو ذلك الديكتاتور الذي يملك زمام الموقف، ويمسك بجميع الخيوط في يده، بل أصبح دوره يقتصر على المتابعة والتوجيه والتدخل بين الحين والحين، كلما دعت الضرورة لتصحيح اتجاهات الجماعة، أو تقديم التفسيرات المطلوبة في الوقت المناسب. (أسماء غريب، 1994).

وإن كان الباحث يتفق مع ذلك المعنى، فإن ثمة مبالغة في استخدام بعض الألفاظ مثل، التسلطي، والديكتاتور. وبين مورينو (1956) أن الجماعة أو الجمهور في العلاج بالسيكودراما يعد

(*) يشير الباحث إلى تناوله تلك الفنيات، مع الشرح الوافي لها في رسالته للماجستير.

http://mbadr.net/a/abohabiba
Abohabibas@hanha.cc

عاشراً ـ السيكودراما والسوسيودراما في تحسين التواصل الاجتماعي

حيث إن الإنسان كائن اجتماعي، فإن حاجاته النفسية والاجتماعية تحتاج إلى تفاعلها في إطار اجتماعي، كالحاجة إلى الحب، والأمن، والطمأنينة، والمشاركة الوجدانية، والانتماء؛ علاوة على أن سلوكه تتحكم فيه القيم والمعايير الاجتماعية. والسيكودراما تهدف إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، عن طريق الاستعانة بالجماعة وهي وسط علاجي. ولذلك بين مورينو أن نظريته تعتمد على فكرة التفاعل الاجتماعي، فالمعالج يرى المريض محصلة للأدوار الاجتماعية، وخاصة ما يلعبه المريض في تفاعله مع الآخرين. (فيصل الزراد، 1988).

وتسهم السيكودراما إسهاماً كبيراً في تنمية مهارات التواصل اللفظي من خلال التعبير عن النفس وعن الآخرين والأحداث في أي وقت وأي مكان، وأعمق من ذلك أنها تنمي مهارات التواصل غير اللفظي حيث تتضمن السيكودراما أعمق لغة، تلك التي تسبق التواصل اللفظي في المراحل النمائية، وهي لغة البدن. (صفاء غازي، 1991).

والموقف الدرامي ـ كما يقول كمال الدين حسين (2002) ـ هو فعل اجتماعي يعبر عن التفاعل والتواصل والتعارض أحياناً بين الأطراف المشاركة في الموقف، من خلال الأداء والمحاكاة لمواقف وشخصيات، وأدوار من واقع الحياة. فهذا الموقف عبارة عن مواجهة اجتماعية تتم في مكان معين ووقت معين، ويتحرك خلالها الممثل والمشاهدون ما بين وقت واقعي إلى وقت تخيلي، ومن واقع موجود إلى واقع درامي. (كمال الدين حسين، 2002).

والسيكودراما فيما تتضمنه من تلقائية تعد نشاطاً لغوياً سلوكياً محبباً للأطفال، يسهم في تنمية الثروة اللغوية لديهم. (أحمد حسن، 2001) وتعد السيكودراما أداة ناجحة في تعليم وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي، إذ تستخدم اللغة بشكل موجه في المواقف الحيوية التفاعلية التي تتطلب الحديث والاستماع والقراءة والكتابة في موقف محبب للفرد. وتساعد السيكودراما على إنماء الجرأة التوكيدية والانخراط في الجماعة بعيداً عن العزلة والانطواء؛ حيث يتوق الأطفال إلى التمثيل، فيظهر الولع به منذ الطفولة المبكرة خلال اللعب. (مدحت ابوزيد، 2002).

ليست السيكودراما لدى الأطفال مجرد عمل علاجي، بل يعد التمثيل متعة يستمتع بها الطفل أكثر حينما يؤدي بتلقائية، تلك التلقائية النابعة من حاجة الطفل إلى التعبير عن نفسه بالصورة، التي يعيشها ويتمناها؛ ولذلك فالسيكودراما لها العديد من المميزات، منها أنها تتيح فرصة للتنفيس الانفعالي من خلال الحركة الدرامية، وبمساعدة بعض المؤثرات كالموسيقا والإضاءة، كذلك تتيح فرصة استخدام وسائل غير لفظية للتعبير عما يريد الفرد، مثل حركة اليدين والإشارات والنظرات وتعبيرات الوجه. وقد أثبتت السيكودراما دوراً فاعلاً في علاج السلوك المضاد للمجتمع.

ولا ريب إذاً أن السيكودراما تنمي الخيال والتعاون والمحادثة، وتنمي المهارات اللغوية، وتسهم في إخراج شحنات الكبت من خلال الأدوار التي يقوم بها العميل، زيادة على أنها تقوي الثقة بالنفس والتعبير عنها.

وتذكر آمال الفقي (2001) فوائد عديدة للسيكودراما، منها أنها تستخدم لغة لتجسيد الأداء؛ حيث إنها لغة لا يختلف عليها أحد، وتتيح الفرصة لخروج الخبرات وطرحها على أفراد المجموعة، مما يمهد للتنفيس الانفعالي، كل ذلك للوصول إلى الاستبصار بالمشكلة وحلها؛ وهوأسلوب يلائم جميع المستويات العمرية والثقافية، نتيجة تعدد فنياتها وما لها من استخدامات متنوعة؛ فهي وسيلة من وسائل العلاج والتربية والتعليم والترويح. (آمال الفقي، 2001).

والسوسيودراما تسهم في تحديد وقياس شبكة العلاقات الاجتماعية لدى الفرد، من يحب ومن يكره، ومكانته بين أقرانه. تلك القيمة السسيومترية التي قدمها أيضا مورينو.

المـراجـع

المراجع العربية:

- ابن منظور (1990). لسان العرب. دار صادر، بيروت، 610 - 616.

اللوح، أحمد حسن (2001). أثر استخدام النشاط التمثيلي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي في قواعد النحو واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- إبراهيم، أسماء غريب (1994). استخدام السيكودراما لخفض الاضطرابات الانفعالية لدى الأطفال. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، 20.

- الفقي، آمال إبراهيم (2001). فاعلية السيكودراما في تخفيف المخاوف الاجتماعية لدى الأطفال. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

- الخولي، إيمان عبد الحليم (2003). استخدام السيكودراما لخفض النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.

- المحمدي، أيمن أحمد (1998). مدى فاعلية كل من السيكودراما والمسرح المدرسي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال الصم بمراحل التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة القاهرة.

- المحمدي، أيمن أحمد (2001). خصائص الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- سليد، بيتر؛ نيكسون، جون، (ترجمة كمال زاخر لطيف، 1997)؛ دراما الطفل نظرياً وعملياً. المكتب العربي للمعارف، القاهرة.

عبدالحميد، جابر؛ كفافي، علاء (1993). معجم علم النفس في الطب النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية.

- عبد القادر، حسين (1993). السوسيودراما. في: فرج عبد القادر وشاكر قنديل وحسين عبد القادر ومصطفى كامل (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. دار سعاد صباح، الكويت.

- شحاته، خالد أبو الفتوح (1999). استخدام السيكودراما في تخفيض العدوانية لدى الأطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة.رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- قنديل، دعاء (1999). أثر ممارسة النشاط الدرامي على تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- رجب، سليمان (2006). فاعلية السيكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

- قنديل، شاكر (1993). السيكودراما. في: فرج عبدالقادر وحسين عبد القادر ومصطفى كامل (1993)؛ موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. دار سعاد صباح، الكويت.

- أحمد، صفاء غازي (1991). فاعلية أسلوب العلاج الجماعي (السيكودراما) والممارسة السلبية لعلاج بعض حالات اللجلجة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، 85 - 86.

- العيسوي، عبد الرحمن (1995). السيكودراما: أهدافها ووسائلها. مجلة التربية، الإمارات العربية المتحدة، 126، 210 - 223.

- سليمان، عبد الرحمن (1994). السيكودراما مفهومها وعناصرها واستخداماتها. حولية كلية التربية، جامعة قطر، 11، 396 - 453.

Abstracts International, 3, 0787.

Kruger,S. & Ranalli, K. (2003). To Be or Not Be Dramatic, the Effect of Drama on Reading Ability. ERIC Database, No. "ED 480255".

Lyons, M. & Victoria (1977). Psychodrama as a counseling technique with children. elementary school - guidance and counseling, 4, 252 - 257.

Moreno (1958). Fundamentals of Psychodrama IN: Masserman and Moreno (1958) Progress in psychotherapy. Vol. III Techniques of Psychotherapy. London:Grune and Stratton.

Ozarin, L. (2003). History Notes, JL Moreno, founder of psycho drama. Psychiatric News, American psychiatric Association, 10, 28 - 36.

Paulsen, J. (1998). Efficacy of Drama based Teaching on Children with Learning Disabilities. Dissertation Abstracts international section A, 12, 4360.

Starr, A. (1977). Rehearsal for Living Psychodrama, Illustrated Therapeutic Techniques. Chicago, Nelson Hall.

Young, P. (1995). The Implications of Increasing Communication Skills through Drama Therapy among Single Adults. Masters Abstracts International, 05,1117.

إصدار جديد

الدكتور محمد جواد رضا

العرب والتربية والعالم

سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

أدب الطفل ولغته

د. سمر روحي الفيصل
سورية

لايشكُّ أحد في أن خطط التنمية العربية موضوعة من أجل الإنسان العربي، وحين نتحدَّث عن هذا الإنسان، فإننا نبدأ بالطفل لأسباب كثيرة، منها رغبتُنا في أن يعيش طفولته، ويبني شخصيّته بناءً سليماً، ومنها أيضاً حرصُنا على أن نُعدَّه الإعداد السليم ليُسهم في المستقبل القريب في بناء مجتمعه إسهاماً فعّالاً. والمعروف أن إعداد الطفل جسدياً وعقلياً وروحياً يحتاج إلى علم النفس خصوصاً، وعلم التربية عموماً، بغية فهم طبيعة الطفل وإدراك حاجاته النمائية، وهناك اتفاق على أن الأدب، بقدراته التخييلية الجمالية، قادر على تلبية حاجات هذا البناء النمائيّة، وهذا يعني أنّ الأديب الذي يكتب للطفل لا يستطيع الاكتفاء بموهبته الأدبيّة، لأن الموهبة وحدها لاتصنع أدباً للأطفال، فهو يحتاج، مع الموهبة، إلى معارف نفسيّة وتربويّة تُمكّنه من أن يجعل نصَّه ملائماً للطفل، عاملاً على جذبه إليه.

لقد قادتنا تجربتنا العربيّة في الأدب الطفليّ إلى أن هناك ثلاثة أمور رئيسة يجب أن يراعيها العامل في هذا الحقل، هي: الفن، والقيم، واللغة، وهذه إشارات موجزات إلى هذه الأمور الثلاثة:

1 ـ الفنّ:

الفنّ شرط أساسيّ من شروط الأدب، سواء أكان هذا الأدب موجَّهاً للكبار أم للأطفال، وهذا الفنُّ، كأيِّ فن، يعلو فوق المقاييس، ويزهو بالموهبة، ولكنه في النهاية ينصاع للمعايير والقواعد الفنيّة العامّة؛ لأنه ليس مطلقاً من القيود، ولا يمكن له أن يكون كذلك، ولهذا السبب أقول إنّ الفنَّ في أدب الأطفال، كما عرفته، يحتاج بعد الموهبة إلى أمرين: أمرٍ أسلوبيّ يجب أن يتوافر في أجناس أدبِ الأطفال كلِّها، هو قدرة النصوص المكتوبة والمنطوقة على الإمتاع والإقناع والتأثير. وأمرٍ خاص بهذا الجنس الأدبيّ أو ذاك، من نحو الحكاية والخيال والحبكة التأريخية والسرد المباشر والشخصيات الواضحة بالنسبة إلى القصة، والإيقاع أو الوزن والقافية والصورة الشفيفة بالنسبة إلى الشعر، والحوار الرشيق والحركة والشخصيات المتباينة والصراع الواضح بالنسبة إلى المسرحيّة.

ومن شروط الفنّ في أدب الأطفال أيضاً مراعاة اختلاف الطفل في المراحل العمرية التي يمرُّ فيها، فلكلّ مرحلة حاجات نموّ تختلف كثيراً أو قليلاً عن حاجات النمو في المرحلة الأخرى. فما يناسب المرحلة العليا لا يناسب المرحلة المتوسطة؛ وما يناسب المرحلة الدنيا لا يناسب المرحلة العليا، تبعاً لاختلاف النضج اللغويّ والعاطفي والاجتماعيّ في كلّ مرحلة عمريّة، ولهذا السبب حرص النقّاد المدقّقون في الإنتاج الأدبيّ المقدّم للطفل على الدعوة إلى كتابة ثلاثة أنواع من النصوص للأطفال، يلائم كل نوع منها مرحلة من المراحل العمرية للطفل، كما حرصوا على تشجيع الكُتّاب والناشرين على تدوين المرحلة العمريّة على غلاف النصّ المطبوع ليرشدوا المشترين من الكبار، والقارئين من الأطفال، إلى النصوص التي تناسبهم.

ومن شروط هذا الفنّ أيضاً الوضوح، وهو قضية نسبيّة تحتاج إلى نقاش علميّ موضوعيّ، لا يقتصر على توضيح مفهوم مصطلح الوضوح، بل يشمل تحديد نقيضه المرفوض في أدب الأطفال، أقصد هنا الغموض الذي لا يلائم الطفل ولا يفيده، لأنه يؤثّر تأثيراً سلبياً في تلقيه وفهمه وتفاعله مع الأدب المقدّم له.

2 ـ القيم:

الشرط الثاني في أدب الأطفال هو توافر القيمة، ومسوّغ هذا الشرط معروف، هو أنّ الفنَّ في أدب الأطفال لا ينفصل عن التربية، أي أنّ الفنّ هنا مقيّد بالأهداف التربوية الساعية إلى بناء شخصية الطفل بناءً سليماً، والقيم، في رأي عدد كبير من الباحثين أساس هذا البناء مادامت القيمة هي المحرّك الأساسيّ لسلوك الطفل، فإذا غرسنا في الطفل قيمة إيجابيّة توقّعنا منه سلوكاً إيجابياً، وإذا غرسنا

فيه قيمة سلبيّة توقّعنا منه سلوكاً سلبياً، لأن هناك قيماً سلبيّة وأخرى إيجابيّة، ولا علاقة لهذين النوعين من القيم بذكاء الطفل لأنهما معاً دوافع محرّكة للسلوك، ومن ثم نستطيع أن نربي طفلاً ذكياً بدلاً من أن يتخرج في المدرسة لصاً إذا غرسنا فيه قيماً سلبيّة، من نحو السرقة والكذب والاحتيال والطمع والأنانية والحسد. كما نستطيع أن نربي طفلاً ذكياً على أن يتخرّج في المدرسة عالماً مفيداً لنفسه ووطنه وأمته والإنسانيّة جمعاء إذا غرسنا فيه قيماً إيجابيّة، من نحو البذل والعطاء والإيثار والنُبل والكرم والشجاعة وحب الوطن والأمة والاعتزاز بالدين واللغة والحريّة والكرامة، فضلاً عن الحرص على العمل النافع الدقيق المفيد.

ولا يسمح المقام هنا بتفصيل الحديث عن منظومة القيم التي قدّمها (وايت)، وعن تطويرها الذي سعينا إليه، كما سعت إليه جامعة الدول العربية في الخطة الشاملة للثقافة العربيّة، لنقدم منظومة قيم مستمدّة من الثقافة العربية، قادرة على بناء الطفل العربي، ولكنني أحتاج إلى التذكير بأن هناك طريقتين في غرس القيم في أدب الأطفال: طريقة مباشرة، وطريقة غير مباشرة، ونحن نُشجع دائماً الطريقة غير المباشرة، أو الضمنيّة، لأنها تغرس القيمة في النص المقدم للطفل دون أن يشعر الطفل بأن هناك كبيراً يعظه ويرشده ويربيه. أما الأسلوب المباشر في غرس القيم فنحن نُشجع على تجنبه لأنه أسلوب وعظي إرشادي، يعافه الطفل، وينفر منه ولا يقبله..

3 ـ اللّغة:

اللغة هي المحك الأساسي لكلّ ما يُقدَّم للطفل من نصوص مكتوبة أو منطوقة. وباختصار أقول إن الهدف البعيد الذي سعينا إليه من بدايات سبعينيّات القرن العشرين، ومازلنا نسعى إليه، هو تأليف (معجم الطفل العربي) ذلك أننا لا نستطيع الحكم على أدب الأطفال حكماً علمياً موضوعياً إذا لم نستند في هذا الحكم إلى اللغة التي يستخدمها الطفل نفسه. ولا يستطيع أدباء الطفل الكتابة للطفل العربي ما لم يستندوا إلى المعجم نفسه، بل إن مؤلفي الكتب المدرسيّة لا يستطيعون تأليف كتب اللغة العربية، والتدقيق في المستوى اللغوي للغة العربية المستعملة في تأليف كتب المواد الأخرى، ما لم يستندوا إلى معجم الطفل العربي. وما نستطيع القيام به في أثناء انتظارنا تأليف هذا المعجم، لا يخرج عن أمرين اثنين:

أولهما الإفادة من الرصيد اللغوي الذي أنجزته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1989، فهذا الرصيد هو العمل العلمي الذي يمكن الركون إليه؛ لأنه رصد قوائم الألفاظ المستعملة في نطق أطفال ست عشرة دولة عربية، وفي كتاباتهم وأحاديثهم. وفي هذا الرصيد قوائم بهذه الألفاظ مصنّفة بحسب مفاهيم الطفل، انطلاقاً من أن اللفظ خادم للمعنى وليس العكس، فضلاً عن أن المفاهيم، كجسم الإنسان وحياته الاجتماعية والاقتصادية، موزّعة في الرصيد بحسب صفوف مرحلة التعليم الأساسي. وقد جاوزت الألفاظ في هذا الرصيد مليونين ونصف المليون، منها مليون لفظة من الألفاظ المكتوبة، ومليون ونصف المليون من الألفاظ المنطوقة.

والأمر الثاني الذي نستطيع الاستناد إليه في غياب معجم الطفل العربي، هو تجربتنا الفردية مع الأطفال، وهي تجربة لا يستهان بها، شريطة الحذر من الإفراط في استعمال ألفاظ لا يحتاج الطفل إليها، وعدم اللجوء إلى تراكيب ذات أنماط واسعة لا يستخدمها الطفل عادة، فضلاً عن عدم الإيغال في الصور والتراكيب المجازية. ولعل تجربتنا تخدمنا في قضيّة ليس هناك اتفاق حولها، هي قضية ضبط النصوص المقدمة للطفل بالشكل، وخصوصاً الاختلاف حول الضبط المتدرج أو الضبط الكامل، وعلاقة ذلك كلّه بصحة القراءة، واستخدام الطفل مخزونه اللغوي.

أرى من المفيد أن أقول في خواتيم هذه الإشارات السريعة إلى الفن والقيم واللغة إلى أن هناك أموراً تخدم الطفل وتشدّه إلى الأدب المكتوب له، منها حجم الكتاب، واللوحات المدرجة فيه، ومقاس حروف الطباعة، وما إلى ذلك من أمور غير ثانوية لا ترقى إلى مستوى الفن والقيم واللغة.