الفصل الثاني

الإطار النظري

- مقدمة
- أولاً: من هو طفل الرياض
- ثانياً: مفهوم الصداقة
- ثالثاً: مسرح العرائس

الفصل الثانى

الإطار النظرى والمفاهيم الأساسية للدراسة

مُقدِّمة

تقوم الباحثة الحالية في هذا الفصل بعرض الإطار النظرى للمفاهيم الأساسية للدراسة، والتى تتمثل في طفل الرياض ونموه بصورة عامة من الناحية الجسمية والحركية، واللغوية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، كذلك السلوك الاجتماعي لطفل الرياض، ومطالب النمو في هذه المرحلة ومفهوم الصداقة مع ذكر التعريفات المختلفة التى تناولها الباحثون، وبداية وتطور علاقة الصداقة، والقيمة السيكولوجية للصداقة، والنظريات المفسرة لعلاقة الصداقة، ومسرح العرائس، وأهدافه، وعلاقته بطفل الرياض، ودور المسرح النفسي والاجتماعي.

أولا: من هو طفل الرياض

تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة من (٤-٦) سنوات، الفترة التكوينية الحاسمة في حياه الإنسان؛ وذلك لأنها الفترة التى يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية، والتى تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل (سعدية بهادر، ١٩٩٤م: ١٥).

وتعتبر دراسة مظاهر وخصائص نمو الطفل هي نقطة البداية في التعامل مع طفل هذه المرحلة، حيث تساعد في تحديد واختيار الخبرات التربوية المناسبة ومراعاة الأسس النفسية في تقديم الخبرات للطفل (نادية شريف، ١٩٩٠م: ٢٢).

وتعد أهم خصائص الطفل في هذه المرحلة هي:

أ- النمو الجسمي والحركي:

يتميز النمو الجسمي للأطفال في هذه المرحلة بزيادة الحجم، حيث يتزايد الطول والوزن سريعا وتنمو الأطراف، أما الجذع فينمو بدرجة متوسطة بينما نجد أن الرأس ينمو بطيئا إلا أن التغيرات لا تحدث بنفس المعدل الذي كانت تحدث به في المرحلة السابقة، فالمعدل هنا أبطأ ويزداد بطئا في

المرحلة التالية، وحين يصل الطفل إلى تمام عامه السادس تكون نسب جسمه أشبه بنسب جسم الراشد (آمال صادق-فؤاد أبو حطب، ١٩٩٥م: ٢٩١).

ويتفاوت الأطفال فيما بينهم من حيث الطول والوزن باختلاف الجينات والمستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، وأنماط التغذية، والحالة الصحية للطفل في سنوات حياته الأولى؛ كأن يكون قد أصيب بأمراض متكررة ،أو نوع الرعاية الصحية التي يحصل عليها كالراحة والنوم والاستقرار العاطفي، لهذا ينبغى تجنب المقارنة بين الأطفال في النمو الجسمي. (هدى الناشف، ١٩٩٥م: ٢٦-٢٧).

أما بالنسبة للنمو الحركي فيزداد النمو الحركي للطفل في هذه المرحلة ويحقق الطفل قفزات هائلة، ومن الأوصاف التى يمكن أن يوصف بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة أنه كائن متحرك، ويصعب بالفعل أن نجد الطفل السوى الذي لا يشكو من علة أو مرضا في هذه المرحلة العمرية وهو يجلس ساكنا، أو هادئا (علاء الدين كفافي، ١٩٩٧م: ٢٣٥) حيث تنمو لديه مهارات حركية مثل القفز ،والجرى، والتسلق، والانثناء بمهارة ويمكنه أن يندمج في نشاط هادف مثل الرسم والتلوين وقص الأشياء وعمل عجينه كما يسعد بركوب الدراجة أو دفع العجلات واستخدام المكعبات الصغيرة في بناء الأشياء ويستطيع كذلك ارتداء الملابس بمفرده، والاستحمام، وتناول الطعام. (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٠م: ١٥-١٦) ويتضح كذلك التقدم في المهارات الحركية فيما يتعلق برمي الكرة، فبعد ما كان الطفل في سن الثانية أو الثالثة يقذف الكرة بكل جسمه، أصبح الآن في مقدوره أن يدفع بذراع مستقلة إلى الوراء ليدفع بالكره للأمام دفعة قوية. وبالرغم من أن سرعة الطفل في هذه السن محدودة بسبب قصر رجليه وعدم إتقانه للتوازن بعد، إلا أن ذلك لا يعوقه عن قضاء وقت طويل في عملية الجري.

وعلى وجه العموم فإن طفل هذه المرحلة إذ تنمو لديه العضلات الكبيرة بدرجة أكبر بكثير من العضلات الصغيرة فإن المهارات الحركية لديه هي تلك التي تستخدم فيها هذه العضلات وليس تلك التي تحتاج إلى العضلات الدقيقة. (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٦م: ٢١٣-٢١٤).

ويري (علاء الدين كفافي، ١٩٩٧م : ٢٢٨ - ٢٢٩) أن مدي القدرات الجسمية للطفل، ومهاراته يمكن أن تكون لها أيضا تأثير هام وإن كان غير مباشر على النمو المعرفى، والاجتماعى؛ وذلك عن طريق التأثير على تنوع الخبرات التى يمكن أن يكتسبها الطفل فمثلا الوليد الذي لا يستطيع أن يحبو يمكن فقط أن يستكشف الأشياء التى تحضر إليه أو التى يمكن أن يمد يده إليها فيمسكها ولكن عندما يتعلم أن يحبو ويمشى فإن مدى خبراته تتسع وتمتد إلى حد كبير وبالمثل حينما يتعلم الطفل مثلا

أن يركب دراجته فإن ذلك يوسع آفاقه الاجتماعية، والمعرفية؛ بأن يكتشف خبرات من البيئة المحيطة به.(علاء الدين كفافى، ١٩٩٧م: ٢٢٨،٢٢٩).

ب- النمو اللغوى

يمثل النمو اللغوي للطفل جزءا هاماً من نموه العقلي، ويساعد ذلك على تحقيق المزيد من التطور المعرفى؛ ذلك أن اللغة وثيقة الصلة بالفكر وظهورها في نهاية المرحلة الحسية الحركية يعطى دفعة كبيرة لنمو العقل وينقل الطفل إلى مرحلة رموز يفهمها الآخرون بدلا من الرموز الغريبة التى يبتكرها للتعبير عن الصور الذهنية التى تكونت لديه وفى أفكاره الخاصة والتى غالبا ما تظهر في لعبة (هدى الناشف، ١٩٩٣م: ٤٤-٤٥).

ويمر النمو اللغوى للطفل بأقصى سرعة له خلال فترة ما قبل المدرسة حيث يتمكن الطفل من اكتساب ما يقرب من خمسين مفهوما جديدا كل شهر، وبذلك يضيف هذه الثروة الهائلة إلى محصوله اللفظى الذي يتزايد بسرعة رهيبة خلال هذه الفترة (سعدية بهادر، ١٩٨٤م: ٢٨) مما يجعله قادرا على فهم التعليمات التى تعطى له، وقادرا على فهم معانى القصص والحكايات التى تروى له (آمال صادق ،فؤاد أبو حطب، ١٩٩٥م: ٢٨) ويتسم بالمهارة في استخدام اللغة ويميل للكلام خاصة أمام المجموعات، ولذا يحبذ تخصيص وقت يحكى فيه بعض الأطفال ما لديهم من أفكار وأحاسيس أو قصص وأحداث بحيث يكون فرصة طبيعية لإشباع هذا الجانب كما يتطلب ذلك أن نكون مستمعين جيدين (أحمد سيد محمد، ١٩٩٤م: ١١٤) وعند نهاية مرحلة ما قبل المدرسة تكون جمل الأطفال شبيهه بالجمل التى يستخدمها الكبار حتى وإن لم يتعرضوا لدروس نظامية في قواعد النمو وتكوين الجمل والطفل بذلك يكون قد حقق إنجازا تنمويا كبيرا له صداه في الارتقاء العقلى والاجتماعى (علاء الدين كفافى، ١٩٩٧م:٢٤٧).

ج- النمو العقلى

يكون النمو العقلى في منتهى السرعة خلال فترة ما قبل المدرسة، حيث أكد العالم النفسى بلوم (Bloom, 1968) أن (٥٠٪) من النمو العقلى للطفل يتم فيما بين الميلاد والعام الرابع من عمره و(٣٠٪) من النمو يتم فيما بين العام الثامن والعام السابع من حياته أى ما يقرب من ٧٠٪ من النمو العقلى للطفل يتم بصورة نهائية خلال فترة الطفولة المبكرة والتى تقابل مرحلة ما قبل المدرسة، كذلك يكون اللحاء المخى (Cerberal Cortex) في غاية من الحساسية خلال فترة ما قبل المدرسة وهذا

يجعل من السهل تخزين المعلومات والخبرات ورموز الأشياء لاستخدامها في اكتساب الخبرات في المستقبل وتفسيرها والتعامل معها (سعدية بهادر، ١٩٩٤م: ٢٨-٢٩).

ويدخل الطفل في حوالي السنتين من عمره مرحلة ما قبل العمليات Pre-operational وتستمر هذه المرحلة حتى السابعة تقريبا ويختلف تفكير الطفل في هذه المرحلة عن المرحلة السابقة والتى أطلق عليها بياجيه (Piaget) اسم المرحلة الحسية الحركية. (هدى الناشف، ١٩٩٥م: ٣٧) فيحاول الطفل أن يعرف الأشياء التى تثير انتباه ويريد أن يفهم الخبرات التى يمر بها وهو يسأل، وقد يفهم الإجابات وقد لا يفهم. حيث يغلب عليه سلوك الاستطلاع والاستكشاف. كذلك فإن الأطفال في هذه السن مولعون باللعب بالدمى والعرائس وتمثيل الأدوار، فالطفل يرى دميته التى يلعب بها رفيقا له يكلمها ويلاطفها ويثور عليها ويعتبر عصاه حصانا يركبه، ويرى في القصص الخيالية واقعا ويكون خياله خصبا فياضا (حامد زهران، ١٩٩٥م: ٢٠٣-٢٠٤) وتفسير ذلك يرجع إلى أن قدرته على استخدام الرموز والصور الذهنية قد زادت بشكل واضح مما يجعله يقضى معظم وقته في ذلك النوع من اللعب الإيهامي ويصبح في إمكانه أن يتصور أساليب جديدة للعب الإبداعي، كذلك يصبح التقليد والمحاكاة هو الأسلوب السلوكي المميز لطفل هذه المرحلة بما يتضمنه ذلك من قدرته على التذكر الرمزي لسلوك سبق أن رآه عيانا في نموذجه الأصلي (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٦م: ٢٢٨).

د ـ النمو الانفعالي

هذه المرحلة من النمو يطلق عليها بعض علماء النفس مرحله الطفولة الصاخبة، أو أزمة النمو الأولى (باعتبار أن المراهقة هي أزمة النمو الثانية) لأن هذه المرحلة تتسم في بدايتها بالثورة الانفعالية الشديدة. ومظاهر هذه الثورة هي الحدة في الانفعالات فكل انفعال عنده شديد وعنيف، فهو عندما يفرح يفرح بشده، وعندما يغضب يغضب بعنف، ولا يقتصر الأمر على الشدة والحدة في الانفعال وإنما تتمثل الثورة أيضا في التقلب الفجائى من حالة الفرح الشديدة إلى حالة الغضب الشديدة أيضا، فهو يغضب لأتفه الأسباب غضبة شديدة ولكنه سرعان ما يتحول غضبه إلى الفرح والسرور إذا وجد ما يرضيه، أو إذا زال سبب غضبه، ولذلك فانفعالاته سطحية رغم عنفها (علاء الدين كفافى، ١٩٩٨م: ٥٨).

ويرجع علماء النفس معظم الانفعالية الحادة في مثل هذه المرحلة إلى أسباب نفسية وليس إلى أسباب فسيولوجية، فمعظم الأطفال يشعرون أنهم يستطيعون القيام بكثير مما لا يسمح لهم الأباء به

ويثورون على هذه القيود التى يفرضها عليهم الوالدان ثم يغضبون مرة أخرى لأنهم يجدون أنفسهم عاجزين عن أداء ما يعتقدون أنهم قادرون على أدائه بسهولة ونجاح (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٥م: ٣٠) وتقل التعبيرات الحركية لانفعال الغضب كلما تقدم الطفل في العمر ويبدأ تدريجيا في استخدام الألفاظ اللغوية كأسلوب للتعبير عن حالته الانفعالية كما هو الحال في السب والشتائم والاحتجاجات اللفظية والتهديد (هدى برادة، فاروق محمد صادق، ١٩٩٠م: ١١٧-١١٨).

وبصفة عامة يميل أطفال الرياض إلى التعبير عن مشاعرهم بحرية؛ لذا يجب على المعلمة أن تعطيهم الفرصة للتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم بصراحة وبحرية مما يعطى للطفل قناة سليمة للتنفيس عن هذه المشاعر ويهيئ الفرصة للطفل للتعرف على حقيقة هذه المشاعر (محمد رفقى، ١٩٨٧م: ١١٦).

هـ) النمو الاجتماعى لطفل الرياض:

أما بالنسبة للنمو الاجتماعى فلا يمكن فصله عن نواحى النمو الأخرى، فهو يرتبط ارتباطا وثيقا بكل مظاهر النمو وهو كأى نمو آخر يتبع نسقا معينا يكاد يمر به جميع الأفراد مع مراعاة الفروق الفردية، حيث يكتسب الطفل السلوك والمهارات ويمر بالخبرات التى تسهل له التعامل والتوافق مع الجماعة، وتخضع حياة الطفل الاجتماعية للتطور والارتقاء بتطور علاقته بالأفراد المحيطين به في الأسرة وخاصة الوالدين كمصدر للحب والحنان والإشباع النفسى (هدى برادة وآخرون ١٩٨٤م: ١٣٢). ويعتبر النمو الاجتماعي من أهم مظاهر النمو لأنه يتيح للطفل الفرصة لفهم العالم الذي يعيش فيه. فالطفل كائن اجتماعي ينمو في إطار اجتماعي منذ اللحظة الأولى.

ويعرف النمو الاجتماعي على أنه نضج الفرد واكتسابه السلوك والمهارات الاجتماعية التى تساعده على التكيف والتفاعل السليم مع أفراد مجتمعه ومدى معرفته حقوقه وواجباته تجاه هذا المجتمع (فوزية النجاحى، ١٩٨٥م: ٢٥)

وينسم النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة باتساع عالم الطفل، وزيادة وعيه بالأشخاص والأشياء، حيث يزداد اندماج الطفل في كثير من الأنشطة فهم يتعلمون الجديد والمتنوع من الكلمات والعناوين والأفكار والمفاهيم، ويمرون بخبرات تعلم جديدة مع العالمين الفيزيائي والاجتماعي (آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٠م: ٣٧)، ويرى كارول (Carol) أن أهم خصائص النمو الاجتماعى للطفل في هذه المرحلة أن يصبح اجتماعيا بدرجة كبيرة، ويبدأ في تكوين صداقات، ويتسم بالتعاون

والمساعدة، ويستمتع باللعب مع أطفال من كلا الجنسين، وقادر على إنجاز بعض المهام في الفصل والمدرسة، ويميل للسيطرة (Carol, 1990: 48).

وتقتصر علاقات الطفل الاجتماعية على أفراد قليلين، وإذا ما ألحق الطفل بإحدى دور الحضانة تبدأ علاقاته الاجتماعية في التنوع، فتتعدد الاتصالات مع أفراد آخرين غرباء ورفاق في اللعب على مدى أوسع(خليل أسعد، ١٩٨٣م: ١٧٣). حيث يستطيع الطفل أن يصادق الآخرين مع بعض التحفظات ويلعب معهم ويستطيع أن يحدثهم، وكذلك يستطيع أن يستمع إلى أحاديث الكبار ويعلق عليها تعليقاته الخاصة، وفى البداية تكون الصداقات محدودة العدد، ويعتبر الأصدقاء حلفاء له بعد أن كان يعتبرهم منافسين له في المرحلة السابقة، ولا يفرق الطفل في هذه المرحلة في صداقاته بين الجنسين كثيرا، وقد يهتم بالأصدقاء أكثر من اهتمامه بالأسرة (حامد زهران، ١٩٨٤م: ٢٧٢)

ويبدأ الطفل في هذه المرحلة في تكوين فكرته عن نفسه ويحاول أن يستحوذ على إعجاب واهتمام من يحيطون به ويشد انتباههم إليه محاولا أن يؤكد مكانته الاجتماعية التى يريد فرضها، وقد يكون الطفل موفقا في هذا وقد يجانبه التوفيق فيحاول أن يجذب الانتباه بأساليب ملتوية لا تتوافق مع اتجاهات الجماعة ويظهر ذلك في الاضطرابات والجنوح (خليل ميخائيل معوض، ١٩٨٣م: ١٧٨).

وفى هذه المرحلة أيضا يبدأ نمو الضمير أو الأنا الأعلى وذلك من خلال تعرض الطفل لمتغيرات التنشئة الاجتماعية من ثواب، وعقاب، وملاحظة، وتقليد، وتوجيه، يترتب عليه أن يكتسب الطفل قيم واتجاهات الوالدين ومعاييرهما السلوكية وغالبا ما تكون هذه المعايير والقيم والاتجاهات هي تلك التى تتميز بها الثقافة الفرعية التى ينتمى إليها هؤلاء الأباء (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٩م: ٤١٢).

كذلك يتميز طفل هذه المرحلة بقدرته على تمييز هويته الجنسية ذكر أو أنثى ويكتسب الاتجاهات والقيم وطرق الكلام والمشى والجلوس التى تتناسب وجنسه، ولذلك كان اللعب بأشكاله المختلفة هو وسيلة طفل هذه المرحلة في النمو الاجتماعى، فعن طريقه يكتشف بيئته وعناصرها ويتعرف على ذاته ومركزه في الجماعة ويتعلم أدواره وأدوار الآخرين ومن أهم حاجاته النفسية هي حاجاته إلى التقبل والانتماء، وإلى شعوره بالاستقلال، واحترام ذاته، وأنه كفء وقادر على أداء الأعمال (نادية محمود شريف، ١٩٩٠م: ٣٥).

وفى هذه المرحلة تبدأ أهم صور السلوك الاجتماعى اللازمة للنجاح، والتكيف الاجتماعى في الظهور والنمو. وخاصة أن الاتجاهات الاجتماعية الأساسية وأنماط السلوك الاجتماعى يتم تشكيلها في هذه المرحلة (آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٠م: ٣٧).

و ـ السلوك الاجتماعى لطفل الرياض:

ويقصد بالسلوك الاجتماعى ذلك السلوك الذي يتأثر بوجود الآخرين، وبأنماط سلوكهم، أو ذلك الذي ينظمه المجتمع، أو السلوك الذي يقصد به التأثير على الآخرين، أو أنه سلوك يقصد به التأثير على اتجاهات الآخرين في سلوكهم (عبد الرحمن عيسوى، ١٩٨٢م: ٢٤٥)

وينمو السلوك الاجتماعى للطفل في المراحل المبكرة من خلال نشاطه الحركي وصحبته للآخرين ورغبته في أن ينال رضى الغير (عبد الفتاح دويدار، ١٩٩٦م: ١٨١). ويتأرجح السلوك الاجتماعى بين الميل إلى الاستقلال، والرغبة في الاعتماد على الآخرين، فهو لم يعد ذلك الصغير الذي يحتاج إلى أمه في كل شيء، فهو يستطيع القيام بالكثير من الأعمال بمفرده (طلعت حسن عبد الرحيم، ١٩٨٧م: ٢٠٠).

وفسر أصحاب المدرسة السلوكية السلوك الاجتماعى على أنه سلوك عشوائي للوصول إلى هدف (أي فكرة المثير ورد الفعل). بينما يفسر هل (Hull) السلوك الاجتماعى على أنه يتكون نتيجة احتكاك الفرد بغيره أثناء إشباع حاجاته البيولوجية. ويصبح السلوك الاجتماعى بصفة عامة عبارة عن تكوين عادات ميكانيكية تحدد علاقة الفرد بغيره من الأفراد وتشبع حاجاته الثانوية (الاجتماعية) عن طريق التدعيم الثانوي (أسماء محمود السرسى، ١٩٨٤م: ١٥)

أما (جون كونجر) فيفسر السلوك الاجتماعى للطفل على أنه يرجع إلى أن أول ما يتعلمه الطفل إنما يتضمن صلته بأمه عندما تقوم بإطعامه، وإراحته، وتدليله، وملاطفته، والابتسام له كثيرا في حضور الآخرين، يترتب على ذلك أن يتعلم الطفل بالتدرج أن يربط المواقف الاجتماعية بالإشباع، ومثل هذا الطفل يصبح ميالا إلى أن يجد المشاركة في الطوائف الاجتماعية مثيبة بسبب خبراته المبكرة لمجموعات الناس والارتباط بالمشاعر الإيجابية التى يولدها وجود الأم، ولكن الذي لاشك فيه أيضا أن سائر أعضاء الأسرة والأصدقاء سرعان ما يدخلون الصورة كذلك.

وبصفة عامة نقول إنه إذا كان الطفل قد وجد المتعة والإشباع في علاقته بأمه أصبح من المحتمل المتوقع أن تتعرض الاستجابات الإيجابية التى تعلمها بازاء أمه للتعميم، وأن يلتمس الاتصالات الاجتماعية بينه وبين الناس (جون كونجر، بول موسن، جيروم كيجان، ١٩٩٦م: ٤٠٦).

ويرى فيرنا (Verna ,1981) فى (أمل القداح، ١٩٩٥م: ٥٩) أنه قد تظهر بعض الفروق الفردية بين أطفال الرياض في أنماط السلوك الاجتماعي والتى تؤدى إلى اختلاف شخصيات الأطفال المميزة لكل منهم، فكما أن هناك من الأطفال من يتميز بالرغبة في تكوين صداقات جديدة ويميلون إلى التعاون ومساعدة الغير كذلك نجد منهم المنطوى الذي يفضل اللعب الفردى بصفة دائمة . وترى الباحثة أن النوع الثانى غير قادر على تكوين أصدقاء ذلك فهو يسلك بمعزل عنهم، ويرى روبين (Rubin, Z., 1993: 25). أن الأطفال يكونون متفاوتين في قدراتهم الاجتماعية فبعضهم قادر على إقامة صداقات بسهولة وبعضهم غير قادر، ويجب أن تنمى لديهم مهارات الصداقة .

وبصفة عامه يتميز السلوك الاجتماعى في الطفولة المبكرة إلى نوعين من العلاقات التى يقيمها الطفل وهى العلاقات الرأسية والعلاقات الأفقية وكلا النوعين يخدم نمو الطفل، تتمثل العلاقات الرأسية في علاقة الطفل مع الوالدين والكبار، أما العلاقات الأفقية فتتمثل في علاقة الطفل مع الأطفال الآخرين (الرفاق والأخوة) (Hartup , 1989: 29 – 31)

أما بالنسبة للعلاقات الرأسية فإن الأطفال عادة ما يقضون الوقت مع أمهاتهم أكثر من أى شخص آخر كما أن سلوك الأم يكون مؤثرا وفعالا على شخصياتهم. بينما تتركز العلاقة مع الأب في مشاركته في العديد من الألعاب، حيث أشارت نتائج دراسة لين وكروس (Lynn, Cross) فى (عادل الأشول، ١٩٨٢م: ٣٠٢-٣٠٤) إلى أن الأطفال في سن ٢، ٣، ٤ سنوات أشاروا إشارة واضحة على مشاركة الأب في ألعابهم .

أما بالنسبة للعلاقات الأفقية مع الاخوة والرفاق فتؤكد كل الدلائل على أن تفاعل الطفل مع أطفال آخرين له دور هام في هذه المرحلة لإشباع حاجات الطفل النفسية والأطفال يتأثرون بعضهم ببعض تأثيرا له مميزاته وفوائده في توجيه نموهم، فاحتكاك الطفل باخوته منذ ولادته يجعله يشعر بأن هناك أفرادا غيره في مجتمع الأسرة، وأن تكيفه لهذا المجتمع يجعله يتوقع أن يفيد منهم ويفيدهم، فلابد له أن يتقبل ما يعطونه له وأن يعطيهم ما يحتاجون إليه بمعنى أنه لا يكون كالطفل الوحيد يتوقع أن يأخذ وقبل أن يعطى، وهذا النمط من السلوك الاجتماعي يعمم في مستقبل حياة الصغير فيكون أكثر فهما لما له من حقوق وما عليه من واجبات (رمزية الغريب، د.ت: ١٢٣-١٢٤).

أما بالنسبة لعلاقات الطفل بأقرانه فيبدأ طفل الرياض في تكوين الصداقات ويتسم بالتعاون والمشاركة والاختلاط مع الجنسين (Carol, 1990: 155) ويلعب معهم ويحدثهم ويستمع إلى أحاديثهم ويعلق عليها تعليقاته الخاصة ومع النمو تكثر الصداقات عن ذي قبل لازدياد صلة الطفل بالأطفال الآخرين (حامد زهران، ١٩٨٤م: ٢٧٢)

ويحرص الطفل في سلوكه على إرضاء أقرانه بما يجلب له السرور، ويكسبه حبهم، وتقديرهم وترحيبهم به كعضو في جماعتهم ويجب الاهتمام بإشباع هذه الحاجة عند الطفل بإتاحة فرص التفاعل الاجتماعى مع الأقران والمشاركة معهم في اللعب والعمل وإشباع هذه الحاجة أمر بالغ الأهمية في نموه الاجتماعى والخلقى؛ إذ أنه يتعلم الأخذ والعطاء. كما يتعلم أن يكيف نفسه مع الآخرين ويبدأ بكسب كثير من الخبرات الضرورية لتعويده التحمل وعدم الأنانية (فوزية دياب، ١٩٨٠م، ١٠٤).

ز: مطالب النمو

يعتبر عالم نفس النمو هافيجرست (Havighurst) أول من قدم مفهوم مطالب النمو في علم نفس النمو وذلك في كتابه (النمو الإنساني والتربية) عام ١٩٥٣م وقد لعب هذا المفهوم دوراً بارزاً في مجال علم نفس النمو، ذلك أنه يحدد مطالب النمو الأساسية في مراحل نمو الفرد من الميلاد حتى الشيخوخة.

ويشير مفهوم مطالب النمو إلى مدى تحقيق الفرد لحاجاته وإشباعه لرغباته وفقا لمستويات نضجه وتطور خبراته التى تتناسب مع عمره ويؤدى تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد ويسهل تحقيق مطالب النمو الأخرى في نفس المرحلة وفى المراحل الأخرى ويؤدى عدم تحقيقها إلى شقاء الفرد وفشله وصعوبة تحقيق مطالب النمو في المراحل التالية (طلعت حسن عبد الرحيم، ١٩٨٧م: ٦٣).

وقد حدد هافيجرست (Havighurst) مطالب النمو في كلا من مرحلتي المهد والطفولة المبكرة من الميلاد إلى ستة سنوات ولم يضع مطالب للنمو خاصة بمرحلة الطفولة المبكرة بمفردها.

بينما استعانت (فوزية دياب، ١٩٨٠م: ٩٦-٩٩) بمطالب النمو التى وضعها هافيجرست (Havighurst) ووضعت مطالب وحاجات للنمو خاصة بالطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وهى كالآتي:

أ- حاجات النمو الجسمي وهى تتمثل في:

- ❑ الحاجة إلى الغذاء الصحى.
- ❑ الحاجة إلى الإخراج.
- ❑ الحاجة إلى النوم.
- ❑ الحاجة إلى الملبس.
- ❑ الحاجة إلى مسكن مناسب.
- ❑ الحاجة للوقاية والعلاج من الأمراض.
- ❑ الحاجة للوقاية من الحوادث.

ب- **حاجات النمو العقلى وتتمثل في:**

- ❑ الحاجة إلى البحث والاستطلاع.
- ❑ الحاجة إلى اكتساب المهارات اللغوية.
- ❑ الحاجة إلى تنمية القدرة على التفكير.

ج- **حاجات النمو الاجتماعى وتتمثل في:**

- ❑ الحاجة إلى الأمن.
- ❑ الحاجة إلى التقبل.
- ❑ الحاجة إلى التقدير الاجتماعى.
- ❑ الحاجة إلى النجاح.
- ❑ الحاجة إلى تأكيد الذات.
- ❑ الحاجة إلى الاستقلال.
- ❑ الحاجة إلى سلطة ضابطة.
- ❑ الحاجة إلى الرفاق.

وترى الباحثة أن الحاجة إلى الرفاق تشبع جزءا كبيرا من الحاجة إلى التقبل والحاجة إلى التقديـر الاجتماعى، فوسط الأقران يشعر الطفل أنه مقبول ومرغوب فيه كإنسان، كذلك مع الأقران يتصـــرف

obeikandl.com

الطفل تصرفات من الممكن أن تكون موضع سرور وإعجاب من مجموعة الرفاق فيظهرون له شعورهم بالتقدير والإحساس بقيمته، وإشباع هذه الحاجة يكون بإتاحة الفرصة للطفل أن يتصل بغيره من الرفاق في مثل سنه.

فيرى بياجيه (Piaget) فى (هنرى وماير، ١٩٨١م: ٦٤) أنه لو أقتصر الأطفال في علاقاتهم على الارتباط بالراشدين لنتج لدينا مجتمع يقوم على السلطة والالتزام، ولكن جماعات الأقران تحرر أعضاءها بعض الشيء من سلطات الأباء ومن قيمهم، كما أنها تفتح أذهانهم وتشحذ استعداداتهم لنمط جديد من العلاقات يقوم على التقدير المتبادل والتلقائية.

كذلك يرى اريكسون (Erikson) فى (نفس المرجع السابق) أن عالم الأقران موضوع ذو أهمية، حيث إنهم يصلحون كمعيار لقياس مدى نجاح أو فشل الطفل ومن بينهم يجد الطفل مصدرا آخر لتحقيق الذات خارج الأسرة، مما يدعو للاهتمام بمجموعة الأقران ذات السن الواحدة .

ثانياً: مفهوم الصداقة

أ) تعريف الصداقة:

يعرفها دونلسون وجولاهام (Donelson & Gullaham, 1977) على أنها "علاقة اختصاص واهتمام شخصى متبادل ورغبة مشتركة في الحفاظ على هذه العلاقة القائمة على التعاطف ودفء المشاعر والمشاركة والقدرة على الإفصاح عن الذات وتتميز هذه العلاقة بالاستمرارية" (Donelson & Gullahom, 1977: 106). ويلاحظ أن هذا التعريف يتناول الصداقة من حيث الشروط الواجب توافرها فيها مثل التعاطف والمشاركة والإفصاح عن الذات ودفء المشاعر ويركز هذا التعريف على كونها علاقة اهتمام متبادل تتسم بالاستمرارية.

ويتفق معه أيضا تعريف إنجلش وإنجلش (English & English, 1983: 217) على أنها علاقة تتسم بالتبادل بين كلا من الطرفين ولكن في الجاذبية ويعرفاها على أنها " علاقة بين شخصين أو أكثر تتسم بالجاذبية المتبادلة المصحوبة بمشاعر وجدانية تخلو عامة من الرغبة الجنسية " أما بتروفسكى وياروشفسكى فيعرفان الصداقة على أنها " نوع اختياري ومنتظم من العلاقات بين الأشخاص يتميز بالروابط المتبادلة بين أطراف هذه العلاقة وتكثيف عمليات الانتماء، والتوقع المتبادل للمشاعر، والأفضليات المتبادلة، ويفترض لنشوء الصداقة مقدما التمسك بقانونها غير المكتوب والذى

يؤكد الحاجة إلى التفاهم المتبادل والصراحة والمصارحة إلى جانب التعاون المتبادل النشط والاهتمام النفسى المتبادل".(بتروفسكى ويباروشفسكى، ١٩٩٦م) وهما بذلك ينظران لعلاقة الصداقة أيضا على أنها روابط متبادلة بين كلا الشخصين يميزها الاختيار الإرادي التلقائي والانتظام كما تتسم العلاقة كذلك بالتفاهم والاهتمام والمصارحة والتعاون، ويتفق تعريف هايز (Hays) وتعريف رايت (Wright) مع بتروفسكى ويارشفسكى على أن علاقة الصداقة تتسم بالاختيار الحر الإرادي كشرط أساسي حيث يعرفها هايز (Hays, 1983: 391) على أنها التكافل الإرادي بين شخصين والذى يهدف إلى تدعيم الأهداف الاجتماعية والعاطفية للأطراف المشاركة في العلاقة، ويمكن أن تتضمن أنماطا ودرجات مختلفة من المصاحبة، والإخلاص، والتعاطف، والمساعدة المتبادلة.

أما رايت (Wright) فيعرفها على أنها "عملية تفاعل إرادي حر يتضمن استجابات شخصية قائمة على وحدة الاتجاهات والأمزجة " (Wright, 1984: 115). ونجد أن تعريف رايت (Wright) يركز على ضرورة تماثل كلا طرفي علاقة الصداقة في وحدة الاتجاهات والأمزجة. أما لورا بيرك (Loura Berk) فتعرفها على أنها " علاقة رضا نفسي تشمل الصحبة والمشاركة وفهم الأفكار والمشاعر والاهتمامات والمساندة وتتسم هذه العلاقة بأنها تستمر طول الزمن وتتجاوز كل أسباب الصراع" (Berk , 1989 , 491) وهى بذلك تنظر إليها من زاوية جديدة حيث تصفها بأنها علاقة تجاوز كل أسباب الصراع في الوقت الذي تتفق فيه كذلك مع تعريف دونلسون وجولاهام، (Donelson & Gullahom) في كونها علاقة تتسم بالاستمرارية.

أما أسامه أبو سريع فيعرف الصداقة على أنها " علاقة اجتماعية وثيقة تقوم على مشاعر الحب والجاذبية المتبادلة بين شخصين أو أكثر، وتميزها عدة خصائص من بينها: الدوام النسبي والاستقرار، والتقارب العمرى في معظم الحالات بين الأصدقاء، مع توافر قدر من التماثل بينهم فيما يتعلق بسمات الشخصية والقدرات العقلية و الاهتمامات والتفضيلات ومراعاة القيم والظروف الاجتماعية، ويتسم التفاعل بين الأصدقاء بعدة خصائص منها الفهم العميق المتبادل والاستعداد للإفصاح عن الآراء والخبرات والمشاعر والأسرار الشخصية، مع وجود قدر من الاعتماد المتبادل يتضح من تبادل التأثير والتأثر فيما بينهم. وينطوى التفاعل بين الأصدقاء على العديد من دروب السلوك الاجتماعي الإيجابي، من قبيل المشاركة الوجدانية والتشجيع والتعاون وتقديم العون والمساندة بكافة مظاهرها، مع تبادل الخبرات والمعارف، تقويم الآراء والمعتقدات وتأكيد صحتها أو تصحيح الخاطئ منها، بالإضافة إلى المشاركة في الميول والاهتمامات وشغل أوقات الفراغ" (أسامه أبو سريع، ١٩٩٣م: ٤٠).

وهناك من تطرق لتعريف الصديق على أساس أنه محور علاقة الصداقة حيث عرف هارتوب (Hartup) الأصدقاء على أنهم " الأشخاص الذين يبحث كل منهم تلقائيا عن رفقة الآخر" (Hartup, 1975: 11) بمعنى أن هناك شيئا فطريا في كل منهما يوجههما للبحث عن صديق بسمات معينة وبمجرد تلاقيهما تتم هذه الصداقة تلقائيا.

أما جريتاج (Gretag) فيعرف الصديق على أنه " الشخص الذي تم اختياره إراديا لإقامة علاقة تفاعل قائمة على الحب والرغبة المستمرة في التواجد سويا". (Gretag, 1978, 303) ويعرف ريزمان (Reisman, 1979: 115) الصديق على أنه "الشخص الذي يحب ويرغب في تقديم الأشياء الجيدة لشخص آخر ويعتقد أن هذه المشاعر متبادلة مع الشخص الآخر" .

وبعد استعراض هذه التعريفات السابقة للصداقة نلاحظ أنها تصف علاقة الصداقة بين الكبار حيث تتسم بالآتي:

- الاستمرارية.
- وحدة الاتجاهات والأمزجة.
- تجاوز أسباب الصراع.
- رغبة مشتركة ومتبادلة في الحفاظ على الصداقة.

وحاولت الباحثة الاستفادة من هذه التعريفات التى بالرغم من تنوعها إلا أنها لا تتناسب مع علاقة الصداقة عند الأطفال وتتناسب بشكل كبير مع مفهوم الصداقة عند الكبار.لذا حاولت الباحثة وضع تعريف إجرائي للصداقة عند الأطفال بناء على المهارات التى تم الاتفاق عليها مع معلمات رياض الأطفال والأساتذة المتخصصين كأساس لمفهوم الصداقة عند الأطفال.

"فالصداقة هي علاقة بين طفلين أو أكثر تتسم بالمشاركة في الألعاب والهوايات المختلفة. والتعاون بين كلا من الطرفين لتحقيق هدف مشترك أو غير مشترك والتعاطف في الأحداث السارة والمؤلمة وتعبير كل منهما للآخر عما بداخله من مشاعر كما يقيسها المقياس الذي أعدته الباحثة."

ويمكن تحديد مهارات الصداقة في الآتي:

مهارة المشاركة: Sharing

وتعرفها الباحثة بأنها " مشاركة الطفل أصدقاؤه اجتماعيا في المناسبات السارة وغير السارة وكذلك أن يشترك مع أصدقائه في ممارسة الأنشطة المتباينة كالهوايات، والألعاب المفضلة (المتضمنة في الاختبار) وفى ممارسة مواقف البرنامج اليومي لقاعة النشاط (المتضمنة في الاختبار)".

مهارة التعاطف: Empathy

وتعرفها الباحثة بأن " يضع الطفل نفسه موضع الطفل الآخر ويتفهم مشاعره سواء كانت سارة أو مؤلمة ولا يرتقى التعاطف إلى مستوى الفعل ولكنه يقتصر على مستوى المشاركة في تلك المشاعر".

مهارة تبادل التعبير عن الذات: Mutual self - expression

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأن " يصف الطفل ما يشعر به من أمور تعبر عن موضوعات شخصية (سعادة أو حزن) وموضوعات عائلية (أمور الأسرة) وموضوعات دراسية (مستوى الطفل في الروضة) وموضوعات اجتماعية (نشاط الطفل الاجتماعي) كما في المواقف المتضمنة في الاختبار، بالإضافة إلى إعطاء الطفل فرصة لصديقه ليصف ما يشعر به فيما يخص نفس الموضوعات السابقة".

مهارة التعاون: Cooperation

وتعرفها الباحثة بأن " تتحد جهود الطفل مع صديقه سعيا وراء تحقيق هدف مشترك أو مساعدته في تحقيق هدف (يخص الصديق) كما في المواقف المتضمنة في الاختبار ".

ب) بداية وتطور علاقة الصداقة:

يؤكد جيزيل (Gesell) فى (أسامة أبو سريع، ١٩٩٣م: ٩٤) على أنه يمضى ارتقاء الصداقة في مسار تطوري شأنه في ذلك شأن كل أشكال السلوك. ويمر هذا الارتقاء بفترات من التوازن وأخرى من عدم التوازن حيث يتأرجح الطفل بين علاقات غير مستقرة مع عديد من الأقران، وبين الارتباط الحميم والمركز مع صديق مقرب. وبوجه عام تتقدم صداقات الأطفال نحو مزيد من النضج الذي يتأتى من خلال تعميق عنصر التبادل بوصفه أهم الأسس التى تقوم عليها الصداقة.

يقول ألفيسبان (Alifespan, 1989, 214) أنه من الغريب أن الأطفال قادرون على الصداقة منذ سن (٨) أو (٩) أشهر.

كذلك يرى كل من وندول وبوهرميستر (Windol & Buhrmester, 1987: 1101- 1113) على أن بزوغ الحاجة للصداقة يظهر عند الطفل في سن مبكرة جدا في مرحلة الحبو وتظهر هذه الحاجة بوضوح في رغبته في اللعب مع طفل آخر.

ويتفق معه كذلك زيك (Zick, 1981: 28) على أن الصداقة تظهر بشكل واضح في سن ستة أشهر وتزداد بشكل أوضح في سن تسع أشهر ، ولكن يختلف معهم كارين (Karen, 1987, 54) حيث يرى أننا لا نستطيع أن نقول بوجود صداقة عند الأطفال في مرحلة الحبو وذلك لأنهم لا يمتلكون حرية اختيار بعضهم لبعض. حيث إنها لا تتعدى اهتمامات تظهر بين أطفال الأسر التى تعتاد على التزاور باستمرار. ويتفق معه هارتوب (Hartup, 1989: 120 - 126) فيرى أن الكثير من الأمهات تعتقد أن أطفالهن يستطيعون مصادقة الآخرين قبل سن العامين ولكن هذا غير صحيح، حيث إنها لا تتعدى عملية تقدير اجتماعي بين الزائرين.

بينما يرى جون كونجر على أن الطفل ينشئ أول علاقة صداقة بينه وبين الآخرين فيما بين الثانية والخامسة (جون كونجر، بول موسن،جيرون كيجان، ١٩٩٦م: ٤٥). أما جيزل (Gesell, 1943: 222) فيرى أن الطفل يبدأ في تكوين صداقات قوية في سن الثالثة والنصف حيث إنه قبل هذه السن يكون الطفل متقلبا وغير قادر على إقامة صداقة. ويشير جابر عبد الحميد إلى أنه " خلال السنوات الثلاث الأولى من الحياة لا يلعب الأقران دورا هاما في حياة الطفل: ولا يكون هناك إلا الشيء القليل جدا من اللعب القائم على المبادلة والمفاعلة وابتداء من سن الثالثة تتزايد أهمية رفاق اللعب في خبرة الطفل" (جابر عبد الحميد، ١٩٩٢م: ٣٨).

ويرى كل من (حامد زهران، ١٩٨١م: ٢٧٢) و(خليل ميخائيل معوض، ١٩٨٣م: ١٧٧) أن تكوين الصداقات يعد من أهم سمات الطفل الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة ، أما بيهلر (Biehler) فيرى أنه عادة ما تفشل صداقات أطفال الثانية والثالثة من العمر، أما صداقات أطفال الخامسة فإنها تنجح وتمتد لفترة من العمر (Biehler, 1976: 363). ويتفق معه عادل عز الدين الاشول على أنه عادة ما يقيم الأطفال أول اتصالاتهم الهامة مع نظائرهم أثناء سنوات ما قبل المدرسة. (عادل عز الدين الاشول، ١٩٨٢م: ٣٩). ويؤكد بى (Bee, 1985: 411) ذلك فيرى أن أطفال الرابعة والخامسة قادرون على تكوين صداقات فردية ويظهرون سلوكا إيجابيا تجاه أصدقائهم وتزداد الصداقة

ثباتا في المرحلة الابتدائية. ويشير جرشمان وهايز (Gershman & Hayes) فـى (Berk, 1994: 46) إلى أنه بالرغم من أن الصداقة تزداد ثباتا وعمقا مع مرور الزمن إلا أن طفل الرياض قادر علـى أن يكون صداقات على قدر عال نسبيا من الثبات، حيث تم سؤال الأطفـال عـن أصدقـاء سـبق أن اختاروهم من ستة أشهر، فوجدت نسبة ثبات عالية بين كلا الاختيارين الأول والأخير.

ونخلص من ذلك أن العلماء اتفقوا على أنه توجد صداقة ويوجد اهتمام لـدى الطفـل بأقرانـه، ولكنهم اختلفوا على بداية هذه العلاقة وهذا الاهتمام؛ هل يبدأ في مرحلة الحبـو؟ أم المـهد؟ أم قبيـل الطفولة المبكرة؟ ولكن لم يختلفوا على وجود علاقة صداقة فـي مرحلـة الطفولـة المبكـرة (طفـل الرياض).

أي أن طفل الرياض بالفعل لديه اهتمامات بأقرانه وقادر على إقامة علاقات صداقـة، وبصفـة عامة فإن علاقة الصداقة تسير في شكل ارتقائي حيث أكدت نتائج الدراسة التى قام بها جرين(Green) فى (جون كونجر و بول موسن و جيروم كيجان، ١٩٨٧م: ٤١٢) صحة الفرض القائل بـأن أنمـاط الصداقة تتغير بتقدم العمر، فمتوسط درجة الصداقة كان يتزايد تزايدا منتظما بتقدم العمر؛ حيث يكـون هناك ازدياد عام في عدد رفاق اللعب فيما بين سن الثانية والثالثة، وبعد هذه السن تزداد قوة الصداقـة بين الطفل وبين قلة خاصة من الأطفال بدلا من الازدياد في عدد الأصدقاء. وهذا التغير فـي أنمـاط الصداقة يعد بمثابة نتيجة لما تعلمه الطفل في المواقف الاجتماعية الجديدة؛ ذلك أن الطفل قـد يتفـاعل خلال خبراته الأولى خارج الأسرة مع عدد كبير ومتنوع من الأطفال، فتجلب له هذه التعاملات شـيئا من العقاب بدلا من أن تجلب له الثواب ثم يتعلم الطفل بمرور الزمن أن العلاقات بينـه وبيـن بعـض الأطفال أقرب إلى أن تكون أكثر اتساعا مما عداها. ولذلك فهو ينشئ ارتباطات أكثر قوة بينـه وبيـن هؤلاء الأطفال.

وقد أفترض سلمان (Salman) فى (Berk, 1994: 462-465) أن الارتقـاء يمضـى عـبر مراحل متتالية على شكل مستويات تتفاوت خلالها شكل علاقة الصداقة.

المستوى الأول: علاقة الصداقة كعلاقة متبادلة بين رفاق اللعب (٤-٧)

Friendship as Handy Playmate

حيث تكون علاقة الصداقة أكثر حسية أو واقعية وتعتمد على الاشتراك في الأنشطة والألعاب التى تؤدى إلى تكوين صديق اللعب، ويبدأ الطفل في تمييز علاقة الصداقة كعلاقة مميزة وفريدة حيث يعرف أن الصديق هو: (الشخص الذي أحبه ويحبنى)، ونلعب سويا وتتسم علاقة الصداقة في هذا المستوى بالمشاركة، والتعاطف، وتبادل الأطفال الأشياء سويا ويلعب القرب المكانى دورا كبيرا حيث يعتبر أطفال الجيران أول الأصدقاء، وفى هذا المستوى تكمن أسباب الخلاف عادة في رفض صديق مشاركة صديقه أو التعاون معه.

المستوى الثاني: علاقة الصداقة كمساعدات وثيقة متبادلة (٨-١٠)

Friendship as a Mutual Trust and Assistance

حيث يتكون لدى الطفل مفهوم أكثر تعقيدا لعلاقة الصداقة ويبدأ الطفل يميز علاقة الصداقة الحميمة وذلك بتفضيل أحد الأقران بشدة عن بقية الأقران، كذلك يزداد دور التعاطف والمشاركة ويبدأ الطفل يركز على ضرورة تبادل المعاملة الجيدة.

ولم تعد الصداقة تعتمد على مجرد الاتفاق في الأنشطة، وإنما أصبحت تبادلا للتفاهم، وتعتمد على استجابات كل منهما لاحتياجات ورغبات الآخر، وتتسم علاقة الصداقة في هذا المستوى أيضا بأن الأصدقاء يشعرون برغبة شديدة في البقاء سويا. ويجلسون معا فترات طويلة نسبيا بالنسبة للطفولة المبكرة، كذلك يبدأ الطفل في تقدير السلوك الطيب والمساند له، وتكمن أسباب الخلاف في كشف أحد الأصدقاء أسرار صديقه أو نقض وعوده وعند حدوث صدع في العلاقة لا يتم تسويتها بالسهولة التى في مرحلة الطفولة المبكرة.

المستوى الثالث: علاقة الصداقة كتفاهم وفهم متبادل (١١-١٥)

Friendship as Intimacy Mutual underStanding

وفى هذه المرحلة تأخذ الصداقة شكل أعمق من المراحل السابقة حيث تحتل المودة والألفة مساحة أكبر، ويهدف المراهقون في هذا المستوى لتكوين صداقات أكثر حميمية، بناء على الفهم المتبادل ويتسم هذا المستوى بمقدار كبير من الإفصاح عن الذات والإخلاص ووقوف كل من الصديقين بجوار الآخر في وقت الأزمات، وتكمن أسباب الخلاف في هذه المرحلة في الشجار العنيف وينتهى الخلاف بأن يصارح كل منهما الآخر بأخطائه.

جـ) القيمة السيكولوجية للصداقة:

تعتبر الصداقة من أهم العلاقات الإنسانية لأنها ذات قيمة ووظيفة خطيرة في الحياة البشرية. وتعتبر الصداقة ظاهرة معقدة الدراسة حيث إن سلوك الأصدقاء تجاه أصدقائهم يختلف تماما عن سلوكهم تجاه الآخرين. وأشارت الكثير من الدراسات إلى ارتباط التفاعل مع الأصدقاء بالتوافق النفسى والاجتماعى، والقدرة على التكيف، وأهم الأدلة التى تؤكد ذلك هي العواقب النفسية والاجتماعية التى يتعرض لها المفتقدون إلى أصدقاء.

فيشير أرجايل ودك (Duck & Argyle) فى (أسامة أبو سريع، ١٩٩٣م: ٥٧) إلى اقتران افتقاد القدر المناسب والملائم من الأصدقاء بالعديد من مظاهر اختلال الصحة النفسية والجسمية، ففيما يتصل بالصحة النفسية تبين أن الأشخاص الذين يفتقدون الأصدقاء يكونون أكثر استهدافا للإصابة باضطرابات نفسية منها الاكتئاب، والقلق، ومشاعر الملل، والسأم، وانخفاض تقدير الذات، كما يعانون من التوتر، والخجل الشديد، والعجز عن التصرف الكفء عندما تضطرهم الظروف إلى التفاعل مع الآخرين. وفيما يتصل بالصحة الجسمية فقد لاحظ الأطباء ضعف مقاومتهم للأمراض الجسمية وتأخرهم في الشفاء منها، بل وتزيد بينهم معدلات الوفاة بعد الإصابة بتلك الأمراض بالمقارنة بالمرضى الذين يتمتعون بعلاقات اجتماعية طيبة تمدهم بالمساندة الاجتماعية . كذلك قام روف وسيلز وجولدن (Roff, Sells & Golden) فى (Brain , Jonni & John 1975: 709-718) بدراسة على (٤٠,٠٠٠) طفلا في عمر (٤) سنوات فما قبلها في واحد وعشرين موقع مختلف ووجدوا علاقة ارتباط عالية بين الانحراف والتقبل المنخفض من الأقران (Low peer-acceptance) والعلاقات

الغير سوية معهم كذلك يرى ستنجيل (Stengle) فى (نفس المرجع السابق) أن الانعزال الاجتماعي (Social Isolation) من العوامل الرئيسية المرتبطة بنسب الانتحار العالية. ويرى روف (Roff) فى (Karen, 1983: 348) أن فقدان الصداقة في الطفولة المبكرة مرتبط بالانحراف، والأمراض النفسية في المراهقة، والرشد. أما فقدان الصداقة في الطفولة الوسطى فيرتبط باضطرابات نفسية في الكبر مثل العصاب. ويرى هويلز(Howells) فى(Duck, 1983: 115) أن مشكلات فقدان العلاقات الاجتماعية والصداقات لا يظهر في الطفولة بشكل واضح، ولكن يظهر فيما بعد حينما نلقى الضوء عليهم في الكبر، حيث إن أشهر القتلة أمثال شرستى (Christie) وبلاك بانثر(Blak Panther) وبلو بيرد (Blue Beard) وبوستن سترانجلر (Boston Strangler) مروا بخبرات اجتماعية سلبية في الطفولة مع الأقران ولم يجدوا مساعدة أو توجيه للتغلب على هذه الصعوبات.

كذلك ظهرت الدراسات التى تؤكد علاقة الصداقة بالتحصيل الأكاديمي، حيث وجدت الدراسات ارتباطا بين الفشل في إقامة صداقات والفشل الدراسي، فيرى تشانس (Chance, 1989, 29) أن نسبة الفشل الدراسي بين المفتقدين للصداقة هي سبعة أضعاف النسبة عند الأطفال العاديين، وتؤكد ساندرا أنسلمو (Sandra Anselmo) على أن الأطفال قليلي التقبل من أقرانهم يعانون من قلة التحصيل الأكاديمي (Anselmo, 1995: 453)، أما باتتن (Patten) فتوصل إلى أن (٢٥٪) من الأطفال قليلي التقبل من أقرانهم (Low peer-acceptance) يفشلون في مقابل (٨٪) من العاديين ويفسر ذلك بأن الأصدقاء يساعدون بعضهم البعض في عمل الواجبات المدرسية ويخففون الآثار السلبية عن بعضهم ويشجع كل منهم الآخر، أما مفتقدو الأصدقاء، فالمدرسة تصبح بالنسبة لهم مكانا غير محبب ويكونون قليلي التركيز أثناء إلقاء الدروس (Patten, 1992 : 1-2).

وعلى الجانب الآخر من أضرار افتقاد الأصدقاء، فقد أوصى تقرير أكاديمية الدراسات النفسية للأطفال في ولاية كاليفورنيا الأمريكية بمساعدة الأطفال على تكوين صداقات عديدة، وأكد أهميه هذه الصداقات وآثارها في تنمية قدرات الطفل الذهنية (محمد رفعت، ١٩٨٦م: ٢٤٣)، كذلك يرى كوبر (Cooper, 1996: 67-69) أن إقامة علاقات إيجابية مع الأقران وتكوين صداقات يعد أهم إنجاز في مرحلة الطفولة. فبمجرد دخول الطفل داخل جماعة أصدقاء يصبح له عالمان، عالم الوالدين والكبار، وعالم الأصدقاء ويبدأ كل من سلوكه وشخصيته في التشكيل من خلال عالمه مع أصدقائه، حيث إنه يقضى معهم وقتا طويلا سواء في الروضة أو في المدرسة (Mussen, 1980: 304). ويؤكد سيد عثمان على ذلك، فيرى أن جماعة الأقران تعد وجودا اجتماعيا جديدا وفريدا من حيث

تأثيرها على النمو الاجتماعى للإنسان بصفة عامة ومن حيث تأثيره على التطبيع الاجتماعى للطفل بصفة خاصة (سيد عثمان، ١٩٧٠م: ٩١). أما هيرلوك (Herlok, 1964: 15) فتشير إلى أن الصداقة مظهر قوى من مظاهر الألفة بين الأطفال وهى تبدأ بين طفلين ثم تستطرد فى نموها تبعا لازدياد صلة الطفل بالأطفال الآخرين، وهى إحدى الدعائم القوية التى تقوم عليها حياة الطفل النفسية والاجتماعية. كما ترى أن مقدار الاتصال بين الطفل وأصدقائه يعتبر محددا هاما فى عملية النمو الاجتماعى للطفل، حيث إن الأطفال كلما ارتبطوا بعلاقات أوسع مع الأصدقاء كلما كانوا قادرين على التكيف لما اكتسبوه من خبرات اجتماعية.

ويؤكد جون كونجر على ما سبق قائلا " إن للصداقة دورا هاما فى إثبات هوية الطفل، حيث إن الطفل لديه حاجه شديدة للانتماء وجماعة الرفاق تعتبر نسبا بالنسبة له، فهو ينتسب إليها ويقوم بكل أنشطته وهواياته من خلالها، مما يعطى له طابعا مميزا، حيث تقوم جماعة الأصدقاء كمساند اجتماعي له. (جون كونجر، ١٩٩٦م: ٤٧٨)

كذلك يشبع الأصدقاء بالنسبة للطفل حاجته للانتماء والتى لا تتحقق إلا من خلالهم، كما أنهم يصبحون نموذجا للمحاكاة، حيث إن السلوك الإيجابي الذى تقوم به جماعة الأقران يكتسبه الطفل بسرعة وبدون محاولة الكبار للنصح والإرشاد. كذلك للجماعة دور كبير فى عملية المكافأة، بحيث يكون تقبل الجماعة بمثابة تعزيز لإتباع الطفل قواعد وشروط الجماعة (Biehler, 1976: 364). ويتفق معه زكريا الشربينى فيرى أن القيم والعادات تتشكل من خلال جماعات الرفاق، فيكتسب الطفل القيم الاجتماعية وتنمو لديه المهارات الاجتماعية والضبط الاجتماعى، فيتعلم أن هناك أعمال مرغوبة وأخرى غير مرغوبة للحصول على عضوية جماعة الرفاق. (زكريا الشربينى، ١٩٩٦م: ١٢٧). ويؤيد كذلك هارتوب (Hartup, 1989: 120-126) هذا الرأي؛ حيث يرى أن الصداقة تعطى فرصة للطفل لنمو المهارات والكفاءة الاجتماعية. ويرى كل من سوليفان وبياجيه (Solivan& Piaget) أن علاقات الأقران فى الطفولة عامل أساسي وهام فى النمو الاجتماعي، حيث إنه يكتسب منها التعاون والمشاركة والنقد فى مقابل ما يتعلمه من الراشدين من الطاعة والاحترام، حيث إن تجمعهم سويا يكسبهم القوه والرغبة فى الاستقلال لأنهم يكونون مجتمعا له تقاليده وألعابه وقيمه وولاؤه وقواعده المنفصلة عن مجتمع البالغين. (Karen, 1987: 25).

بيد أن الصداقة فى مرحلة الطفولة لها دور كبير فى حياة الطفل، فهى تؤثر فى معاييره الاجتماعية وتمكنه من القيام بأدوار اجتماعية لا تتوفر له خارجها، فهو يتعامل مع أفراد من نفس عمره فيجد فرصا للتعاملات المتساوية والتى لا تتيحها له الأسرة، كذلك توسع آفاقه وخبراته واهتماماته، وتعد الوسط الأمثل لتنمية إحساسه بالآخرين وبحقوقهم والالتزام بالحدود والقواعد المشتركة وتنمية روح التعاون لديه. (William, & Martin, 1959: 389). ويرى هارتوب (Hartup, 1992) أن الصداقة عند الأطفال مصدر عاطفي هام، حيث تعطى للأطفال الأمان فى التعامل مع الآخرين، وقد أثبتت الدراسات أن فترة التحدث والضحك والابتسام تزداد مع الأصدقاء عن غيرهم مما يؤدى للسعادة الشديدة، كذلك فإن الصداقة تحمى الأطفال من الآثار السلبية للأحداث السيئة، مثل الخلافات الأسرية أو الأمراض الموجودة بالأسرة ، ويشير علاء الدين كفافى أن الأقران أو الأنداد فى السن هم مع الأسرة من أهم العوامل المؤثرة فى عملية التنشئة الاجتماعية ويرى أننا لو قارنا علاقة الطفل مع والديه بعلاقاته مع أقرانه خلال هذه المرحلة فإن الأنشطة المرتبطة مع الأقران تتسم بدرجة أكبر من الاندماج الجسمى والمرح، ولجماعة الأقران دور واضح فى ترقية الجوانب الاجتماعية فى شخصية الطفل فوجود الطفل وسط أسرته لا يكفى لتربيته اجتماعيا ولا غنى للنمو الاجتماعي عن التعرض للنماذج العديدة والمتباينة المتمثلة فى أطفال الروضة عندما يشتركون معا فى مواقف مختلفة وعديدة لفترات طويلة (علاء الدين كفافى، ١٩٩٧م: ٢٧٢-٢٧٩). ولقد اتضحت قوة تأثير جماعة الأقران على الطفل فى إحدى الدراسات التى قام بها برندا (Berenda) فى (جون كونجر، بول موسن، جيروم كيجان، ١٩٨٧م: ٤٨٢) حيث عرض على الأطفال خطا مستقيما أسودا (هو الخط القياسى) وثلاثة خطوط أخرى مختلفة الأطوال (خطوط مرجعية) ثم طلب من كل منهم أن يحدد أي الخطوط الثلاثة يساوى فى الطول الخط القياسي. وعندما سئل كل طفل على حده، جاءت أحكام معظم الأطفال دقيقة. وبعد مضى بعض الوقت على اختبارهم كل على حدة، وضع كل طفل فى نفس الموقف الاختبارى مع ثمانية من زملائه اتفق معهم المجرب اتفاقا مسبقا على سلوك معين دون أن يعرف الطفل، بحيث يدلى كل منهم بالإجابة الخاطئة بصوت مرتفع. وكان يؤتى بالطفل موضع الدراسة ليجلس فى الحجرة بحيث يدلى خمسة اتفق معهم مسبقا، بأحكامهم قبل أن يعرف هو ذلك. ولقد أظهر جميع الأطفال فى ظل هذه الظروف ميلا كبيرا لمسايرة مجموعة الأقران (الغالبية)، ولإصدار أحكام غير دقيقة موضوعيا.

ويرى ميجور ووسيز (Mguire & Weisz) أن الأطفال الذين لديهم أصدقاء يظهرون مستوى عال من الإيثار ومهارات الحديث. بينما يشير فيلثام (Feltham, 1985 : 371-382) إلى أن الصداقة بما تشتمل عليه من تعامل وتفاعل مع الأقران تساعد فى النمو الاجتماعى والنمو العقلى والمعرفى، ويذهب دك (Duck) إلى أن الصداقة لها تأثيرها الإيجابي على نمو الذكاء، ويفسر ذلك بأنها تمد الطفل بفرص لفهم المشكلات المعقدة والتعامل مع المفاهيم والموضوعات المختلفة مما يؤثر على قدرته على التفكير وبالتالى ذكاؤه (Duck, 1983: 114)، وفى دراسة كوبوك ومارثا (Coppock & Martha, 1993: 152-154) اختير بعض التلاميذ الذين لديهم مشكلات سلوكية ونقص فى المهارات الاجتماعية وانخفاض فى المستوى التحصيلى وتمت مقابلتهم بالمرشدين النفسيين بالمدرسة وعملوا على علاجهم عن طريق مساعدتهم فى الاندماج داخل جماعة أقران عن طريق تدريبهم على مهارات الصداقة .

كذلك توصلت دراسة لاد (Ladd) إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بوجود صداقات لديهم قدرة اجتماعية أكبر من غيرهم غير القادرين على تكوين صداقات، كذلك يتسمون بالأداء والإنجاز الأكاديمي المرتفع، وأظهرت دراسة بليجرنل وآخرين (Pellegrinl. et al, 1998: 409-422) فاعلية الصداقة وفائدتها فى إكساب الأطفال اللغة والقدرة على التعبير العاطفي عن مشاعرهم وإعطائهم القدرة على شرح وتفسير المواقف المختلفة وخاصة عند البنات.

أما سوليفان (Sulivan) فى (عادل عز الدين الاشول، ١٩٨٢م: ٢٠٤) فيؤكد على دور الصداقات الحميمة – وهى الصداقات بين اثنين من نفس الجنس – فى نمو الشخصية والتكيف النفسى والاجتماعى. والأطفال الذين يحرمون من هذه الصداقات القريبة (الحميمة) قد يدخلون فترة مراهقتهم بسمات شخصية غير سوية. وبدون أن يخبر الطفل هذا النمط من الصداقات القريبة (الحميمة) مع زملائهم من نفس الجنس قد يكون لديه صعوبات فيما بعد لإقامة صداقات حميمة.

وكما أن الصداقة بين الأطفال الذين هم فى سن واحدة تعود عليهم بالنفع فى هذه السن المبكرة فإننا نجد كذلك أن مصاحبة الأطفال لمن يختلفون عنهم سنا لا تخلو من فائدة كذلك، فالطفل الذى يقضى وقته مع أطفال أقل منه سنا ينمو عنده إحساس بحمايتهم، والطفل الذى يقضى وقتا مع أطفال أكبر منه سنا فإنه يتعلم منهم كثيرا عن طريق المشاهدة والتقليد (فوزية دياب، ١٩٨٠م: ١٧).

مما سبق يتضح لنا كم المخاطر التى يتعرض لها الطفل المفتقد للصداقة الذى ينمو ويصبح راشدا أيضا مفتقد للصداقة ويظهر لدية من المظاهر السلبية التى أكدتها الدراسات ما لم يظهر فى

الطفولة، كذلك يتضح لنا كم الفوائد والمزايا التى ينالها الطفل أو الفرد بشكل عام من قدرته على تكوين أصدقاء.

د) النظريات المفسرة للصداقة:

لماذا نختار بعض الناس كأصدقاء؟ ولا نختار البعض الآخر؟ ولماذا نكون سعداء أكثر مع بعض الأصدقاء عن غيرهم؟ ولماذا تنتهي بعض الصداقات بينما تدوم البعض الآخر؟

لقد فكر علماء النفس والاجتماع. فى محاولة إيجاد إجابة لهذه الأسئلة وحاولوا وضع نظريات تبعا لوجهات نظر متنوعة تفسر علاقة الصداقة.

١- نظرية التعزيز Reinforcement Theory:

هذه النظرية لـ لوت ولوت (Lott & Lott) والتى ظهرت فى الستينات وأستكملها كلور وبيرن (Clore& Byrne) فى السبعينات. وتقوم هذه النظرية على افتراض أساسي هو أننا نصادق وننجذب إلى من نكافئ أو نسعد فى وجودهم؛ حيث إنه عندما نكافأ فى وجود شخص معين فإنه يرتبط لدينا بخبرة سارة ويضع لوت ولوت (Lott & Lott) أربع خطوات افتراضية تمر بها هذه العملية.

١-حيث يميز الشخص الآخر كمثير لمجموعة من الاستجابات.

٢-يبدأ الشخص فى التصرف بإيجابية حينما يخبر بمكافأة أو سعادة أو تعزيز من هذا الشخص الآخر.

٣-يعد التعزيز خبرة إيجابية ترتبط بهذا الشخص الآخر.

٤-كلما حضر هذا الشخص الآخر تم استدعاء الخبرات السارة وأصبح صديقا (Lott, & Lott, 1960, 297: 300).

وحاول لوت ولوت (Lott & Lott) التصديق على هذا الافتراض حيث أحضرا مجموعتين من الأطفال وتركا كل مجموعة تلعب على حدة وقاما بمكافأة مجموعة أثناء اللعب، ولم يكافئا المجموعة الأخرى. ثم قاما بعد ذلك بتطبيق مقياس سوسيومترى وطلبا من كل طفل فى كلتا المجموعتين اختيار اسمين ممن يريد أن يقضى معهما الأجازة.

فكانت النتيجة أن قام أطفال المجموعة التى كوفئت باختيار أصدقائهم من أطفال المجموعة ذاتها على عكس أطفال المجموعة الأخرى حيث كانت اختياراتهم غير مركزة فى أطفال نفس المجموعة وهكذا تأكد لوت ولوت (Lott & Lott) من إثبات فرض النظرية (Lott, & Lott, 1961, 408: 412).

أما كلور وبيرن (Clore & Byrne, 1974, 150) فيشيرا إلى أن هذه النظرية تستمد مبادئها من نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف حيث تشير النظرية إلى أننا نصادق الناس الذين ارتبطت خبراتنا معهم بأحداث سعيدة؛ حيث تحتل الأحداث السعيدة، أو التعزيز الذى يلقاه الفرد مثيرا غير شرطى، وتكون الصداقة بمثابة استجابة غير شرطية تستدعى فى وجود هذا المثير الشرطى.

ويمكن أن نلاحظ على هذه النظرية ما يلى:

١) تفسر النظرية بداية علاقة الصداقة ولكن لم تفسر كيفية استمرارها فهل استمرارها يعتمد على استمرار التعزيز أم أن الانطباع الأول فقط هو القادر على بناء صداقة.

٢) لم تشرح النظرية ماذا لو أن هذا التعزيز كان مجرد تلازم بين الشخص والحدث، واكتشف الشخص الذى كون هذه العلاقة عدم تكيفه الشخصي، وارتباطه لهذا الشخص الآخر فهل تستمر الصداقة أم لا.

٣) أن العلاقات الإنسانية وخاصة الوطيدة منها مثل الصداقة لا يمكن تفسيرها بهذه البساطة كمثير واستجابة. ولكن هذا لا ينفى وجود قدر كبير من تفسير النظرية لصداقات الأطفال. حيث إنها ليست على قدر كبير من التعقيد مثل صداقات الكبار.

٢- نظرية التبادل الاجتماعي Social Exchange Theory:

وضع كل من ثيبوت وكيلى (Thibaut & Kelly) فى (Fehr, 1995: 25-26) نظرية التكلفل فى الخمسينات (١٩٥٩م) والتى تفترض أن الرضا عن أى علاقة يكون بعد وضعها فى مقارنة مع بقية العلاقات. بناء على محك العائد والتكلفة فكلما كان العائد أكبر كانت العلاقة مرضية، ثم استخدمت هذه النظرية لتفسير علاقة الصداقة فى السبعينات.

حيث افترض كل من ثيبوت وكيلى (Thibaut & Kelly) أنه عند دخول شخص فى علاقة فإنه يبدأ فى مقارنة العائد Reward من هذه العلاقة والذى يتمثل فى (السعادة – المرح – الاستفادة العملية – .....) بما أنفقه هو فى هذه العلاقة أى التكلفة Cost والتى تتمثل فى (خدمات أداها – مساندة – زيارات – .....) وإذا ثبت أن العائد أكبر من التكلفة، وإذا ثبت كذلك أن عائد هذه العلاقة أكبر من عائد بقية العلاقات فإنه بذلك تتحقق الصداقة. وتؤكد هذه النظريات على أنه لا يتحقق الرضا الذى يؤدى لإقامة العلاقة الا فى هذه الحالة.

ثم قام روسبولت (Rusbult) بدراسة لاختبار فرض النظرية حيث قام بتقييم العلاقات الشخصية لمجموعة من طلبة الجامعة (قرابة، زمالة، خبرة، صداقة) ثم طلب منهم أن يقيموا المكافأة أو العائد الذى يحصلون عليه من كل علاقة متمثلا فى (طبيعة الاوقات التى يقضونها سويا، مستوى الملاطفة، مدى التعاطف فى الأحداث المختلفة، مقدار المشاركة فى المناسبات، ...إلخ) وكذلك طلب منهم تقييم التكلفة Cost متمثلة فى (الخلافات التى تنشب بينهم – عصبية الصديق – ...إلخ).

فوجد أن الصداقات تتميز بأنها العلاقة التى يحصل منها الطلبة على القدر الأكبر من المكافأة وهنا تحققت فرضية أن الصداقة علاقة مرضية لما فيها من الحصول على عائد أكبر (Rusbult, 1980, 172-186).

ويمكن أن نلاحظ على هذه النظرية ما يلى:

١) تفسر هذه النظرية العلاقات الشخصية وكأنها علاقات تجارية تحسب بالعائد، والتكلفة بالرغم من أنه فى العلاقات الإنسانية عندما يتعلق إنسان بآخر فإنه يكون مستعدا للتضحية من أجله ولإرضائه بغض النظر عن التكلفة والعائد.

٢) كذلك تصور النظرية أن الشخص يدخل هذه العلاقة على أنه لابد أن يكون أكبر عائد بالرغم من أن عائد عملية الصداقة يمكن أن يكون مجرد عائد نفسى مرضى ولكنه لا يفوق التكلفة ولكن يرضى بها الشخص لمجرد أن هذا الإحساس يرضيه.

٣- نظرية العدالة Equity Theory:

تفترض هذه النظرية لـ هوتفيلد (Hotfield) فى (Feher, 1995, 23) نفس مفاهيم نظرية التبادل الاجتماعى وهى العائد (Reward) والتكلفة (Cost). ولكنها تنظر للعلاقة بينهما بطريقة

مختلفة حيث ترى أن الصداقة تتحقق فى حالة تساوى العائد مع التكلفة لكلا من طرفى العلاقة، كذلك تساوى عائد كل منهما وتكلفة كل منهما.

حيث إنه إذا كان العائد أكبر فإن الفرد يشعر بالذنب وكأنه ظالم للشخص الآخر الذى يصادقه. أما إذا كان العائد أقل فإن الفرد يشعر بالغضب وكأن هذا الآخر يستخف به.

بمعنى أنه إذا كان هناك فردان بينهما علاقة وأحدهما يحصل على عائد أكبر من التكلفة، فإن هذه صداقة من وجهة نظر التبادل الاجتماعى ولكنها ليست كذلك من وجهة نظر نظرية العدالة. وإذا كان العائد متساويا فإنه يحدث العكس.

ثم قام والستر وآخرون (Walster et al.) بدراسة حاول فيها إثبات صحة افتراض النظرية؛ حيث قام بسؤال أزواج من الأصدقاء عن طريق المقابلة المقننة قائلا: " فى تقييمك ما الذى تكلفك إياه هذه العلاقة بالمقارنة بالعائد؟ وأيهما أكثر العائد أم التكلفة؟ كذلك ما الذى يتكلفه صديقك فى هذه العلاقة بالمقارنة بالعائد؟" وجه والستر (Walster) هذا السؤال لكل زوج من الأصدقاء وقسم الإجابات إلى: (عائد كبير، عائد قليل، عائد متساوى) حيث وجد أنه فى حالة العائد الكبير تكون العلاقة مضطربة وغير ثابتة لأن أطرافها يشعرون بالذنب. أما فى حالة العائد الأقل فإنها أيضا تكون مضطربة وغير ثابتة لأن أصحابها يشعرون بالغضب (Walster, Walster, & Thaupmanny, 1978, 82-92).

كذلك قام بيرج (Berg, 1984, 346-356)بدراسة على طلبة المدينة الجامعية، فوجد علاقة إيجابية بين المساواة والرضا عن العلاقة ولكن لم يسألهم إذا ما كانوا يريدون البقاء معا بشكل دائم أم لا؟

تعليق:

١) حاولت نظرية العدالة أن تضبط قليلا من وجهة نظر نظرية التبادل الاجتماعى حيث أدخلت عنصر المساواة بين العائد والتكلفة لكنها ما زالت تتعامل باللغة التجارية حيث تنظر لعلاقة الصداقة على أنها عائد وتكلفة.

٢) كذلك تصور لنا هذه النظرية أنه إذا شعر أحد الطرفين بأنه يعطى أكثر فإنه يشعر بالغضب، فما بالنا لو أن هذا الشخص يعطى أكثر من خلال موقعه أو قدرته على العطاء فما الداعي لحالة الغضب.

٤- نظرية الإتساق المعرفى Cognitive Consistency Theory:

الافتراض الأساسي لهذه النظرية لهيدر (Heider) هو أننا فى حياتنا نحتاج لقدر من الاتزان، والثبات؛ حيث إن الاتزان فى العلاقات هو المسئول عن تحقيق الثبات، ويفترض هيدر (Heider) أن هذا الاتزان لا يتحقق الا بوحدة الاتجاه التى تكون الأساس لإقامة علاقة صداقة، حيث يرى هيدر (Heider) أن أى علاقة تأخذ شكلا ثلاثيا فمثلا إذا كان (س) و(ص) يحب كل منهما(أ) أو يكره كل منهما (أ) فإن الاتزان يتحقق بعلاقة إيجابية بين (س) و(ص)، وفى هذه الحالة يحب كل منهما الآخر (حتى يصبحا صديقيين). إذن فالصداقة تتحقق بتوحد الاتجاهات نحو الموضوعات والأشياء، ويضرب هيدر(Heider, 1958: 46) مثالا أنت لا تحبنى مثلا وأنا أحب كرة التنس إذن فالاتزان يتحقق بأنك لا تحب كرة التنس، وعلى العكس فإذا كنت أنت تحبنى فلابد لكى يتحقق الاتزان أن تحب كرة التنس مثلى لكى نصبح أصدقاء.

ولكن يختلف معه نيوكومب (Newcomb) فى هذا التفسير مؤكدا على أنه ليس المهم فى علاقتنا اتجاهاتنا نحو الموضوعات بل المهم هو جاذبيتنا نحو الأشخاص ويرى نيوكومب (Newcomb) أننا حينما نناقش العلاقة بين الأشخاص نستخدم لفظ جاذبية ولكن عندما نناقش العلاقة بين الموضوعات نستخدم لفظ اتجاه، حيث يرى أن الاتزان يتحقق بوجود الجاذبية بين المدرك (س) والشخص(ص) بغض النظر عن اتجاهاتهما نحو الموضوع (أ).

وقد حاول نيوكومب (Newcomb) إثبات هذا الفرض فقام بدراسة، حيث دعا مجموعة من طلبة الجامعة الجدد للإقامة فى منزل مشترك وفى بداية إقامتهم طبق عليهم بطارية اختبارات شخصية، وتأكد من قياس اتجاهاتهم نحو الأشياء على فترات مختلفة من السنة حيث كان يسأل الطلبة أيا من رفاق المنزل الجديد هم يفضلون؟ وبتحليل النتائج توصل إلى أن التفضيل كان متبادلا وكان قائما على أساس التجاذب الشخصى المبنى على تماثل القيم وليس على أساس اتجاهاتهم نحو الأشياء وتفضيلهم لأشياء ونبذهم لأخرى (Newcomb, 1961, 15-18).

ويمكن أن نلاحظ على هذه النظرية ما يأتى:

١)تتميز هذه النظرية بأنها حاولت أن تتعمق أكثر فى ديناميات علاقة الصداقة حيث إنها تفترض نوعا من الاتزان لا يتحقق إلا بتشابه الاتجاهات نحو الأشياء.

٢) تؤكد النظرية على ضرورة التماثل: حيث إنه لابد أن يكره كل صديق ما يكره الآخر وكذلك يحب كل منهما ما يحب الآخر. مع العلم أن الصداقة لا تكون دائما صداقة تماثل، ولكن يمكن أن تكون صداقة تكامل أى أن يكمل كل منهما الآخر فى التفضيل والاتجاهات، حيث يرى أمبرون (Ampron, 1984: 59) أن علاقة الصداقة تحدث بالفعل بين الأشخاص ثم يكتشف التشابه بينهم بعد ذلك، ولكن التشابه لا يكون أساس لعلاقة الصداقة.

٣) حاول نيوكومب (Newcomb) أن يضبط توجه النظرية بأن يحدد أن العلاقة تكون بين الأشخاص بناء على جاذبية خاصة بالشخص وليس خاصة بحبه أو كرهه للأشياء، ويؤكد على ذلك Jones حيث أثبت فى دراسة على طلاب الجامعة أن ذوى الدرجة العالية فى التشابه والأفكار والآراء هم أصحاب الدرجة العالية فى التآلف والاتزان سويا (Jones, 1986).

٥- النظرية الإرتقائية Developmental Theory:

الافتراض الأساسي لهذه النظرية التى وضعها كل من ليفينجر وسنوك (Levinger & Snoeck) أن أى علاقة ومنها علاقة الصداقة تتم فى مراحل ارتقائية أى على عدة مستويات يتم تطور العلاقة خلالها. وهذه المستويات هى:

١- المستوى الاول: إتصال فى إتجاه واحد Unilateral Awareness

حيث يعي أحدهما بالآخر بناء على جاذبية من طرف واحد. ولا تشمل هذه المرحلة على مشاركة من أى شئ. كذلك لا يوجد رغبة مشتركة فى الإفصاح عن الذات كل منها للآخر ولا فى المحافظة على هذا المستوى من الجاذبية حيث إنها تكون مبنية على صفات خارجية مثل الجاذبية البدنية، مثلا وتوقع أحادى واحد بالحصول على تكوين علاقة.

٢- المستوى الثاني: اتصال سطحي Surface Contact

يتسم هذا المستوى بالتبادل السطحي للمعلومات بين الطرفين ويتوقف حدود المعلومات التى يتبادلونها على الإدراك العام -كل منهما بالآخر- أما المحافظة على العلاقة فما زالت قضية لا تحتل منهما اهتماما حيث ما زالت العلاقة على هامش حياة كل منهما. وما زال الإفصاح بينهما سطحيا فى

حدود المعلومات العامة، وينتظر كل منهم العائد من العلاقة ليقيم احتمالية استمراريتها، فإذا كانت نتائج هذه العمليات إيجابية فإن العلاقة تنتقل للمرحلة الثالثة.

٣- المستوى الثالث: اتصال متبادل Mutuality

حيث يبدأ كل منهما يفصح عن ذاته ويتحدث عن معلوماته الشخصية الخاصة به ويبدأ كل منهما فى الحفاظ على هذه العلاقة، ويصبح بينهما نمط فريد من التعامل وهو الصداقة.

وأضاف ليفنجر (Levinger) إضافة أخرى عن نهاية العلاقة، وأعتبره المستوى الرابع حيث أوضح أنه يمكن أن تحدث نهاية للعلاقة نتيجة لأسباب شخصية، أو خلافات تؤدى إلى تدمير العلاقة (Fehr, 1995, 36-37).

ويمكن أن نلاحظ على هذه النظرية:

أنها قدمت أفضل تفسير لنمو علاقة الصداقة حيث إنها لم تكتف بذكر البداية فقط ولكنها تعمقت فى المراحل التى تمر خلالها هذه العلاقة بشكل تدريجى وارتقائي.

ثالثا: مسرح العرائس

للعب أهمية كبيرة فى تكوين شخصية الطفل، ويعتبر العلماء التمثيل واللعب يعبران عن معنى واحد، ولا عجب فى هذا فكم يقترب اللعب من التمثيل، ويولع الأطفال باللعب مثل حبهم للتمثيل، بل هم فى لعبهم يمثلون ويذهب البعض إلى القول أن الكبار يتعلمون فن التمثيل من الأطفال.

ولقد بدأ النظر إلى مسرح الطفل بوجه عام فى بلدان عديدة على أنه جزء متمم لحياة الطفولة السليمة؛ لذا قامت الجهات الرسمية الحكومية، وغيرها بالعناية به ودعمه ماديا ومعنويا، وزاد الاهتمام بمسرح الطفل نتيجة للدراسات التربوية الحديثة وعلم النفس التى تتعلق بعالم الطفل، وتنادى بضرورة معاملته كإنسان صغير حسب سنه وعدم تطبيق عالم الكبار عليه؛ حيث إن للصغار عالمهم البريء وحياتهم الخاصة الخالية من مشاكل الكبار. ولقيت مثل هذه الدراسات تجاوبا من الدول الغربية – كبريطانيا والولايات المتحدة وكندا – فأنشئت المسارح التى تعنى بحاجة الطفل والشاب ودعمت البرامج المسرحية التربوية التى تهدف إلى تنمية مواهب الطفل وصقل شخصيته. ففى بريطانيا أنشئت "منظمة مسرح الطفل البريطانى" (The British Children's Theatre Association: BSTA) وجاء فى دستورها أن من أبرز أهدافها تربية الطفل من خلال الدراما والمسرح. وفى الولايات المتحدة

الأمريكية تفرع من منظمة المسرح الأمريكي (American Theatre Association) منظمة مسرح الطفل الأمريكي (Children's Theatre Association Of America: CTAA). وقد أصبح مسرح الطفل يدرس فى كثير من جامعات هذه الدول وتمنح فيه الدرجات العلمية العليا. (محمود الشتيوى، ١٩٨٨م: ١٥١ – ١٧٢).

وفى هذا الجزء تستعرض الباحثة علاقة الطفل بمسرح العرائس كجزء من مسرح الطفل، والوظيفة النفسية والاجتماعية لمسرح الطفل.

أ- الطفل ومسرح العرائس:

إن حب الطفل للعروسة أو الدمية حب قديم، وحبه لمسرح العرائس لا يدانيه حب لأي لون آخر من ألوان المسرح، مما جعل لهذا المسرح التفوق فى كثير من الأحيان على المسرح البشرى. عند استخدامه كوسيلة تعليمية وتربوية وترفيهية وتثقيفية، (حسن إبراهيم، ١٩٨٩م: ٩٥)

والدمية رفيقة الطفل منذ مراحل الطفولة الأولى، وهو يضفي عليها كثيرا من المشاعر والاحساسات ويحدثها ويضاحكها ويدغدغها، وأحيانا يغضب عليها فيخاصمها ثم لا تلبث ثورة غضبه أن تهدأ فيعود إليها ويتعامل معها برفق، وكأنها صديق وفى، وهذا القرب بين الطفل والدمية يجعل الطفل يستمتع بحركات الدمية ورقصاتها وأغنياتها، كما يتقبل ما تقوله له برضا بالغ، بل إن كثيرا من النصائح التى يعزف عنها الطفل حين يسمعها من إنسان فإنه يتقبلها حين تحدثه بها الدمية المحببة. إذ إن خيال الطفل يجعل للدمية حياة كاملة (هادى نعمان الهيتى، ١٩٨٦م: ٣٣٤).

وفى مسرح العرائس تكون الدمى هى الشخصيات المسئولة عن تجسيد أهداف المسرحية "والمسرحية ما هى إلا قصة تُرجمت إلى حركات من خلال حوار الشخصيات التى تُقدم بواسطة المسرح" (عواطف إبراهيم، ١٩٨٤م: ٢٥)، والقصة هى أحب ألوان الأدب إلى تلاميذ المراحل التعليمية جميعا، فهي تزود التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم. أما بالنسبة لطفل الرياض فلها أهمية قصوى فى عملية التنشئة والتربية لأن الأطفال فى هذه الفترة يكونون بحاجة إلى ما يساعدهم على تحقيق النمو السليم المتكامل فى مختلف النواحي (أحمد سيد محمد، ١٩٩٤م: ١٧٣).ويرى ماكينلاند أن القصة تلعب دورا هاما في تنميه ذوق الطفل وخياله وتهذيب خلقه وتنمية الجوانب المعرفية والفكرية لديه. ويتوقف فهم الطفل وتفاعله للقصة على درجة نضجه، وما تهيئه له حصيلته اللغوية وقدرته على الفهم، ولذلك بقدر ما تكون لغة القصة مناسبة لنموه من حيث ألفاظها

وأسلوبها وطريقتها فى التعبير وما تحمله من أفكار ومعان، بقدر ما ينمو الطفل وتنمو معه لغته. وهو من خلال المتعة التى يحصل عليها أثناء سماعه للقصة ينمو لغويا ومعرفياً، وينمو ذوقاً وخيالا (نادية محمود شريف، ١٩٩٢م: ١٦٢).

وبوجه عام فالنشاط القصصى يتميز بالسحر والخيال والمتعة، وفى بعض الأحيان يعتبر النشاط القصصى هدفا فى حد ذاته، وفى أحيان أخرى يكون وسيلة من وسائل التثقيف والتعليم، كما تعتبر القصة طريقا لتكوين الاتجاهات السليمة وأسلوبا يقفون به على حقيقة الحياة فيتعرفون على طرق الخير والشر فيها، ويكتشفون مواطن الصواب والخطأ فى المجتمع، كذلك عن طريق القصة ينمو إحساس الأطفال بالأحداث والشخصيات التى يعايشونها ويصبحون أكثر قدرة على التخيل والتصور وذلك من أساسيات التخيل الإبتكارى بالإضافة إلى أن له تأثيره على النمو الاجتماعى والمعرفي (جوزال عبد الرحيم، ١٩٨٩م: ٣-١٨).

كذلك تشبع القصة فى الطفل حب الاستطلاع، وهو دافع فطرى من أقوى الدوافع لدى الطفل، والقصة تشبع هذا الدافع بما تقدمه من معلومات وخبرات ومعارف متنوعة تشتمل على ما يحيط بالطفل فى بيئته المحدودة وما حولها، كما أن عمليات التقليد والتقمص - من خلال القصة - تساعد الأطفال على التكيف مع المجتمع والشعور بالأمن والطمأنينة والولاء (أحمد نجيب، ١٩٨٢م: ٣٥-٩٥) وقد أوصت دراسة أمل الهجرسى بالاهتمام بالقصص المقدمة للأطفال فى هذه المرحلة - الطفولة المبكرة - لأنها أسلوب تربوى مناسب للطفل ويمكن من خلاله إكساب الأطفال العديد من القيم والاتجاهات الأخلاقية المرغوب فيها لتنشئتهم التنشئة الاجتماعية السليمة والصالحة (أمل معوض الهجرسى، ١٩٩٢م: ٢١٦).

وقد استخدم كل من بى (Bee, 1985) وكووبر (Cooper, 1996) القصص لتنمية الصداقة لدى أطفال الرياض وإكسابهم مفهومها، كذلك أكد كل من ترنر وباربارا (Turner, Barbara,1996) على أهمية استخدام تكنيك القصة وإعادتها مرة أخرى فى إكساب الأطفال السلوكيات المرغوبة، كذلك أشاروا إلى فاعلية العرائس فى إثراء بيئة الفصل الدراسى.

وفى حالة طفل ما قبل المدرسة يحتاج الطفل إلى وسطاء فى نقل مضمون القصة إلى الأطفال حيث إن الطفل قد حُرم من الكبار - الجد والجدة - وأصبح يعيش فى الأسرة الحديثة الصغيرة المستقلة فى منزل خاص. ويُعد مسرح العرائس وسيطاً ممتازاً بين الأطفال وأدبهم وله من خصائصه ما يجعله قريباً من نفوسهم (أحمد نجيب، ١٩٦٨م: ١٤٤).

وتؤكد الدراسات على أهمية استخدام العروسة ومسرح العرائس مع الطفل حيث استخدم كلا من سميث وتشارلز (Smith & Charles , 1979) العروسة لتنمية مهارات حل المشكلة لدى أطفال الرياض أما سوماك وسيميه (Summak, Semih) فقد استخدما العروسة ومسرح العرائس في تعليم الأطفال المهارات الشفوية للغة الإنجليزية كلغة ثانية في تركيا، وتوصلت الدراسة إلى حدوث تحسن فعلى في مستوى مهارات الأطفال.(Summak& Semih, 1994:)، أما ورش وآخرون (Warsh et al.,1995) فقد أشارا إلى فاعلية الدمية في تنمية الابتكار لدى أطفال الرياض. كذلك أكدت دراسة سكيلتون وهاملتون (Skelton & Hamilton , 1997) على الفوائد المتنوعة لاستخدام مسرح العرائس مع الأطفال فهو يساعدهم على اكتساب مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية، كما يساعدهم على التعرف على الذات من خلال اكتشاف مشاعرهم وفهم مشاعر أفكار الآخرين، أما إميلى ميخائيل (١٩٩٦م) فقد استخدمته في تنمية مفاهيم علمية خاصة بجان بياجيه (Piaget)، كذلك استخدمه كانوبى وآخرون (Canobi et al., 1998) في إكساب الأطفال المفاهيم الرياضية عن طريق أن تقوم العروسة كنموذج بإجراءات حل المشكلة.

ب - أهداف مسرح العرائس:

لا شك أن مسرح الطفل وسيلة خطيرة يمكن عن طريقها تحقيق أهداف متعددة، ومتنوعة بقدر تعدد، وتنوع الأهداف التى نرمى إلى تحقيقها، ونحن نربى أطفالنا في تلك المرحلة العمرية التى يتكون فيها الضمير، والقيم، وأغلب الاتجاهات النفسية التى تهيمن بعد ذلك على الذات الشعورية للفرد ويستمر تأثيرها في حياته طوال شبابه وشيخوخته ومن أهم هذه الأهداف:

- غرس وتأكيد القيم الدينية والخلقية.
- اتخاذ القدوة عن طريق تشخيص البطولة، والأخلاق والقيم العليا.
- تنمية الفكر الحر عن طريق تقديم وجهات نظر جديدة في الأشياء والأشخاص والمواقف.
- إثارة وتنمية الخيال الذي هو ضرورة من ضرورات الإبداع وعامل فعال في ضمان مزيد من الصحة النفسية، وحسن التوافق، ونمو القدرات العقلية عند الأطفال.
- نقل المعلومات، والمعارف للطفل بأسلوب أفنى مشوق.

- تقديم المواد المدرسية والتعليمية بأسلوب يتقبله الطفل بسهولة ولا ينساه بالتالي بسهوله، وهو ما يعرف بأسلوب مسرحة المناهج.
- تهذيب الطفل سلوكيا عن طريق مشاهدة المشكلات الاجتماعية مشخصة على المسرح، والتى قد يعيشها هو في بيته ويضع الحلول المناسبة لها، وبذلك يعتاد وضع الحلول لمشكلاته ويتفهم بشكل أعمق أسباب المشكلات والاتجاهات وعواقبها ويشارك في حلها.
- تنمية لغة الطفل، وتقويم لسانه، وتعويده على الإلقاء السليم، وإصلاح عيوب النطق وذلك بمشاركة الطفل في التمثيل. (حسن إبراهيم حسن، ١٩٨٩: ٩٠ – ١٠١)

جـ - خصائص مسرح العرائس وعلاقتها بخصائص طفل الرياض:

- مسرح العرائس بلغته المسموعة، والمرئية يتفق مع الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة في مرحلة الطفولة المبكرة ومن ثم لا يستطيعون عادة قراءة اللغة المكتوبة.
- مسرح العرائس بخصائصه الدرامية (المسرحية) يتفق مع الأطفال باعتبارهم من النوع (الاندماجي) لأنه ينقلهم إلى الجو الذي تدور فيه أحداث المسرحية.
- المسرح بما فيه من عوامل (الإيهام المسرحي) يتفق مع خيال الطفل الإيهامي وخيالهم الحر.
- المسرح بإمكانياته الواسعة في تشكيل العرائس وتحريكها يضاعف من إعجاب الأطفال به وتعلقهم وانبهارهم بشخصياته ومسرحياته.
- المسرح بما يقدمه من شخصيات وأحداث مرئية يتفق مع طريقة الأطفال في التفكير الحسي والتفكير المصور.
- المسرح يتفق مع ميل الأطفال إلى اللعب الإيهامي وإلى اللعب بالدمى والعرائس من خلال ما يتيحه للأطفال من فرص لصناعة الدمى والعرائس واللعب بها ومعها والتى تمثل مختلف الشخصيات الواقعية والخيالية (مسرح الأطفال التعليمي، د.ت.: ٩٥ –٩٦).

د - أنواع مسرح الأطفال:

يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع رئيسية لمسرح الأطفال يجمع بينها جميعاً أن جمهورها من الأطفال كقاعدة عامة.

١) المسرح المدرسي:

ويتخذ هذا المسرح اسمه من كونه يقدم داخل مبنى المدرسة، ويتميز بأن الممثلين أو اللاعبين فيه والمشاهدين أيضاً هم جميعاً من الأطفال كأنه مسرح بالأطفال وللأطفال.

٢) مسرح الطفل:

المقصود بمسرح الطفل هنا ذلك المسرح البشرى الذي يقوم على الاحتراف أى الذي يقدمه المحترفون من الكبار والأطفال.

٣) مسرح العرائس:

وجمهوره من الصغار وأبطاله هم الدمى التى يقدمها الكبار والصغار (حسن إبراهيم حسن، ١٩٨٩م).

هـ - الوظائف النفسية لمسرح الطفل:

إن المسرح وسيلة اتصال هامة ومؤثرة ويمكن أن يكون تأثيره أقوى من تأثير أى وسيلة أخرى حيث إنه يصل إلى أعمق أعماق الشخصية (الذات) ويربط بين هذه الذات وبين أعماق الآخرين من خلال توحد وجدان وتفكير الجماعة حول مدرك واحد (عاطف عدلى، ١٩٨٨م: ٢٧)

ويتحقق جانب من جوانب الصحة النفسية في المسرح من خلال التمثيل والبعض الآخر يتحقق من خلال وعى المُعد بالحالات المرضية التى يتخذ الخطوات اللازمة لعلاجها- هذا ما أرادت الباحثة تحقيقه حيث إن البرنامج المسرحي تم تصميمه بحيث يتناسب مع فئة من الأطفال مفتقدي الصداقة بحيث يساعدهم على الخروج من عزلتهم بما يتضمنه من مهارات يحاكونها في تفاعلاتهم - وذلك لأن المسرح له أثره الفعال في تطهير النفس ومعالجتها. وقد لاحظ علماء النفس بصفة خاصة أثره في علاج المشاكل الفردية التى تتراوح بين الخجل الشديد، وعدم الرغبة في التعامل مع الناس والميول الإجرامية الحقيقية إلى الجنون الحقيقي (محمد حامد أبو الخير، ١٩٨٨: ٣٥)

ويمكن كذلك من خلال المسرح أن نذهب بالانطوائية والأنانية، وذلك لما يحتوى عليه المسرح من علاقات متشابكة ومتعاونة نحو الوصول إلى هدف عام مشترك ينمو بالشخصية ويزيد من فهمها للحياة ويُكسب ذلك الخجول الثقة بالنفس ويُظهر من القدرات الكامنة ما لم يكن يُظن أنها بداخله بالإضافة لأنه حينما تُنظم لبعض الأطفال المضطربين نفسياً بعض المواقف الاجتماعية التى تعالج

النقص الموجود لديهم فإنه يتم معالجتهم بالفعل (أحمد فؤاد درويش، ١٩٧٩م- محمد أبو الخير، ١٩٨٨م).

فالعرائس تتيح للأطفال الواقعين تحت ضغوط نفسية أن يسقطوا تلك الضغوط على العروسة كموضوع غير حي، وبذلك يجدون متنفسا لتجاوز القلق وإزاحة ما بهم من توتر، وبذلك يتجهون إلى مناطق الأمن النفسي، خاصة وأن المشاعر السلبية التى لا يتم التعبير عنها تكون ذات تأثير هدام على الصحة العقلية للطفل، ومن هذا تأتى أهمية العرائس في المساعدة على التعبير عن تلك الأفكار المتسلطة على العقل، الأمر الذي يعمل على إزاحة الضغوط الانفعالية بشكل غير ضار، وهذا يشكل صمام أمان كبير للطفل (كمال الدين حسين،١٩٩٤م: ١٠٧)، أما (عواطف إبراهيم) فتؤكد على أنه من أهم حاجات الطفل النفسية هي حاجته إلى جماعة تتقبله ويتقبلها -الإحساس بالانتماء- ومن أقصى الأمور على النفس البشرية إحساس الفرد بنبذ الجماعة له، أو عدم قدرته على الانخراط ويستطيع المسرح إشباع حاجة الطفل إلى الانتماء من خلال تصوير العلاقات الطيبة بين الشخصية البارزة في المسرحية وبين أفراد أسرتها أو مدرسيها أو أصدقائها. وتشعره بمكانتها بينهم وتغرس في نفسه الثقة بذاته وبمكانته فتُرضى هذه الحاجة عنده (عواطف إبراهيم، ١٩٨٤م: ٥٦-٥٧).

وقد أثبتت الدراسات على الأهمية النفسية للمسرح حيث استخدمه(Ladd&Mize,1983) في تحسين السلوك اللاتوافقي عند الأطفال و استخدمه كل من هانم أبو الخير (١٩٨٧م) وكيلى وكارولين (Kelly & Caroline, 1997) وليندا ودوري (Linda & Dorri , 1997) في تخفيف السلوك العدواني لدى الأطفال كذلك أستخدما كونديانى وألكستس (Kondoyianni & Alkistis, 1997) العروسة كنموذج في التعرف على مفهوم الذات لدى أطفال الرياض.

و- الوظائف الاجتماعية لمسرح الطفل:

يُعتبر فن العرائس إحدى مراحل التعليم الاجتماعي للأطفال لإمكانياته المتعددة في ترقية وجدان الطفل وتهذيب مشاعره وأحاسيسه بالمثل العليا للسلوك الإنساني.

كما يعمل المسرح على تخفيف الضغوط الاجتماعية التى يمر بها الطفل في الأسرة والمجتمع وهو أيضاً أداة تنفيس له من خلال استخدام دوافع الطفل الأولية والتقمص، والتقليد، والإيحاء، والمشاركة الوجدانية (عواطف إبراهيم، ١٩٨٧: ١٧).

كذلك يؤكد مارك توين أن مسرح الأطفال هو أعظم مكتشفات القرن العشرين وأن قيمته الكبيرة التى لا تبدو واضحة ومفهومة في الوقت الحاضر سوف تتجلى قريباً، فهو أقوى معلم للأخلاق لأن دروسه لا تُلقى بطريقة مرهقة بل عن طريق الحركة المنظورة التى تبعث الحماس وتصل مباشرة إلى قلوب الأطفال التى تُعتبر أنسب وعاء لهذه الدروس (ليفون مليكان، ١٩٨٤م: ٢٣).

ويُعتبر مسرح العرائس وسيلة لإيصال التجارب والخبرات إلى الأطفال بحيث توسع مداركهم وتجعلهم أكثر قدرة على فهم أنفسهم وذويهم والتفاعل معهم اجتماعياً، حيث ينبه كلا من تيرنى وليستر (Tierny & Lester, 1995) على خطورة المسرح وفاعليته في توصيل القيم للأطفال واستخدامه كأداة تعليمية واجتماعية في الفصل الدراسي خاصة كلما كان الأطفال يحبون الشخصيات المستخدمة.

فمن خلال عروض العرائس يمكن أن يتعرف الطفل على تجارب الآخرين وأفكارهم ورغباتهم التى قد تكون جديدة على الطفل ولم يسبق له مواجهتها، ومن خلال الاستمتاع بشكل خيالي وصحي يمكن للطفل أن يعايش هذه الخبرات؛ فعلى سبيل المثال الطفل الذي يتخوف من المشاركة في حفل عيد الميلاد مثلا، قد يجرب هذا الحدث في بروفة أو عرض للعرائس فيتعرف على أبعاد ذلك الحفل الذي كان يتخوف منه (كمال الدين حسين، ١٩٩٨م: ١٠٦)، وقد أكدت دراسة منال هنيدى (١٩٩٢م) على دور مسرح العرائس في تنمية المهارات الاجتماعية الخاصة بمفهوم الدور لدى أطفال الرياض، كذلك استخدمه كل من جرونه وسارا (Gronna &Sarah,1996) في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال الرياض.

من هذا العرض لأهمية المسرح النفسية والاجتماعية، يتضح كيف أن المسرح قادر بموضوعاته على أن يثير مشكلات حياتيه في تعبير واضح مع بساطة الموقف ووضوح شخصياته المرسومة.

فيستطيع الطفل أن يواجه مشكلاته في حجمها الطبيعي بما توحى له المسرحيات من حلول وأفكار وعادة ما يلتقى الخير والشر وجها لوجه في مسرح الأطفال ويمثل الخير والشر فيه أشخاص يأتون أفعالا مستمدة من الحياة الواقعية والطبيعة البشرية. هذه الازدواجية تبلور المشكلة الاجتماعية التى على الطفل- الإنسان بوجه عام – أن يكافح من أجلها في واقعه الاجتماعي.

ومن هنا كان اختيار الباحثة للمسرح كتقنية تساعد على بث أهداف متنوعة للطفل بشكل غير مباشر.

تعقيب:

من خلال عرض الإطار النظري السابق يمكن استخلاص عدد من النتائج:

١- تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أخصب سنوات العمر في تعلم المهارات والمفاهيم واكتساب الخبرات التى تشكل شخصيته وتحدد فكرته عن نفسه مما يحتم إثراءها ببرامج تنموية وعلاجية في مختلف المجالات.

٢- يسهم مسرح الطفل إسهاماً ملموساً في نضوج شخصية الطفل فهو وسيلة من وسائل الاتصال المؤثرة.

٣- يعد التعلم عن طريق النموذج (Modeling) من أنسب الطرق لتعليم الأطفال بصفة عامة وأطفال الرياض بصفة خاصة، وإكسابهم المهارات والمعلومات بشكل غير مباشر حيث إن الطفل في هذه المرحلة – الطفولة المبكرة – لديه رغبة شديدة لتقليد ما يراه.

٤- طفل الرياض قادر على إقامة علاقات صداقة ولكن يختلف الأطفال فيما بينهم في هذه القدرة؛ لذا يجب تنمية هذه القدرة عند فاقديها.

ومما سبق يمكن القول بأنه قد توفر المنطق العلمي الذي يساند تطبيق برنامج الدراسة على أفراد العينة.