البحوث والدراسات

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام التمثيل والمناقشة من خلال القصة في تدعيم المفاهيم الأخلاقية لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. أحمد حسن حمدان محمد
ahmedhemdan@gmail.com
كلية التربية – جامعة أسيوط، مصر
مدرس بقسم تربية الطفل

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام التمثيل والمناقشة في إكساب أطفال الروضة بعض القيم الأخلاقية والمشاركة الاجتماعية(الصدق، الأمانة، عدم إيذاء الغير بالقول أو الفعل)، من خلال تمثيل ومناقشة القصص التي تحتوي على قيم متنوعة، وكذلك التحقق من الفروق بين البنين والبنات في اكتسابهم للقيم الأخلاقية نتيجة لتعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح. وقد تكونت عينة الدراسة من 80 طفلاً وطفلة في السنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال في مصر(KG2)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين الخامسة والسادسة بمتوسط عمري (5.53) وانحراف معياري (0.49) موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار رسم الرجل Goodenough –Harris ، واختبار المواقف والقيم الأخلاقية لأطفال الروضة والبرنامج التدريبي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الأول (ت = 2.70)، والاختبار الثاني (ت=3.15) والاختبار الثالث (1.85)، وهي الصدق، الأمانة، عدم إيذاء الغير بالقول أو الفعل على الترتيب، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار (ت = 3.42) في صالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

The Effectiveness of a Training Program Based on Acting and Discussion Through Story on Enhancing Moral Concepts of Preschool Children

Ahmed Hassan Hemdan Mohamed
Assistant professor, Child Education Department,
College of Education - Assiut University, Egypt

Abstract

The purpose of this study was to explore the effectiveness of a suggested training program based on acting and discussion on enhancing the moral concepts and prosocial values of preschool children (honesty, telling the truth, and not hurting others either by word or action) through acting and discussing some stories which contain various values. A related purpose was to explore gender differences in the acquisition of the moral values. The sample of the study consisted of 80 preschool children (males and females) whose chronical ages ranged from 5-6 years (M = 5.53, SD = 0.49) and was distributed to an experimental and control group. The tools of the study consisted of Draw-a-Man test (Goodenough-Harris), moral values test, and the training program.

The results of the study showed statistically significant differences between the experimental and control group in favor of the experimental group in the first (t = 2.70, p = .001), second (t = 3.15, p = .001), and the third (1.85, p = .001), and the total score (t = 3.42, p = .001) after administering the training program.

* من يرغب في الحصول على الملاحق الواردة ضمن الجدول (3)، عليه الاتصال بالباحث على بريده الإلكتروني.

مقدمة:

إن الطفولة هي مرحلة أساسية في حياة الإنسان، فيها تتحدد معالم شخصيته، ويكتسب أنماط سلوكه وقيمه، ويتعلم مختلف العادات والتقاليد الخاصة بمجتمعه، حيث يتسم الطفل في هذه المرحلة بأنه شديد القابلية للتأثر بالعوامل المحيطة به. والأطفال في كل أمة يشكلون نصف الحاضر، وكل المستقبل، والأمة التي تستطيع أن تبني أطفالها وفق أهدافها وتطلعاتها هي الأمة التي تستطيع أن تحمي وجودها، وتتحكم بمستقبلها (زكي، 1990). ومن هنا أصبحت النظرة للأطفال والعناية بهم أحد المقاييس المهمة للتقدم الحضاري، ومعياراً من معايير تقويم الشعوب ومظهراً من مظاهر رقي أبنائها.

ويعد أدب الأطفال هو أحد أهم وسائل التثقيف لدى الطفل، فهو في مقدمة المجالات التي تهتم بشخصية الطفل من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والانفعالية، وكذلك قيمه ومبادئه وميوله واتجاهاته وأنماط تفكيره وحاجاته النفسية (طعيمة، 1998). ولرياض الأطفال دور مهم وإيجابي في تشكيل ثقافة الطفل مع الأسرة بحسب الثقافة السائدة في المجتمع. وهناك العديد من الأنواع لأدب الأطفال منها: مجلات الأطفال – مسلسلات الأطفال – صحف الأطفال – قصص الأطفال. وهذه كلها مواد أدبية تصل إلى الطفل سواء بالكلمة المسموعة أو المقروءة. ويختلف أدب الكبار عن أدب الأطفال، سواء من حيث الأفكار أو الشخصيات أو الأماكن والأحداث، وكذلك اللغة التي يكتب بها للأطفال، فلابد أن تكون سهلة وواضحة. وتعتبر القصة من أكثر أنواع أدب الأطفال انتشاراً واستخداماً داخل رياض الأطفال، بل وأكثرها استخداماً. والنشاط القصصي يكسب أطفال الروضة الكثير من السلوكيات الصحية والاجتماعية والعقلية واللغوية والفنية، كما ينمى خيال الطفل الابتكاري (علي، 2006).

ويعرف حلاوة (2003) أدب الأطفال بأنه النتاج العقلي المدون في كتب موجهة للأطفال في شتى فروع المعرفة، وهو المعنى العام، أما المعنى الخاص ، فهو أي كلام جيد، بشرط أن يحدث في نفوس الأطفال متعة فنية سواء أكان نثراً أم شعراً، وسواء أكان شفوياً بالكلام أم تحريرياً بالكتابة. ويعرفه طعيمة (1998) بأن أدب الأطفال هو الأعمال الفنية التي تنتقل إلى الأطفال عن طريق وسائل الاتصال المختلفة، وتعبر عن أحاسيس ومشاعر تتفق مع مستويات نموهم. ومن هنا نجد أن أدب الأطفال هو الأدب الموجه للأطفال سواء من الكبار أو من الأطفال أنفسهم، ويشمل جميع الصور الأدبية من قصة وشعر وحكايات... إلخ.

القصة لون من ألوان أدب الأطفال:

ويعرفها العزب (1980) بأنها حكاية تعتمد على السرد والوصف وصراع الشخصيات. ويعرفها الحديدي (1991) بأنها عمل فني كالنحت والرسم، رسالتها الجمال، ودورها في الحياة أن تمنح السرور، وتقوي جوانب الروح من خلال المتعة والبهجة. ويعرف حسين (1996) القصة بأنها فن قولي درامي يتضمن أحداثاً تكشف عن صراع تحمله الشخصيات، وتحقق للمتلقي متعة من خلال تجارب حياتيه ذات هدف أخلاقي أو عقائدي، وتهدف إلى نقل الخبرة الإنسانية. أما عبد الرحيم (2001) فتعرفها بأنها عمل فني يمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة، كما تتميز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق وإثارة خيال الأطفال.

ومن أهداف القصة تهذيب الأخلاق والمساعدة على نمو القيم الأخلاقية والوعي الديني و تعديل السلوك، وتزويد الأطفال بحصيلة لغوية، وتزيد من خبراتهم، وتنمي خيالهم وقوة الملاحظة لديهم مما يساعدهم في التعبير عن أنفسهم، وتوسعة آفاق الأطفال، وتجعل منهم شخصيات متسامحة تتقبل الغير (طعيمة، 1998)، وتساعد الأطفال على أن يعيشوا خبرات الآخرين، مما يزيد من خبراتهم وقدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم ، وتشجع الجانب الاجتماعي للطفل، فتساعده على التكيف مع البيئة، وتنمي لديهم الاتجاهات الاجتماعية السليمة، كما تساعدهم على تكوين علاقات اجتماعية سوية، تشبع الميل الفطري للعب والحركة، وتنمية روح الخيال والتذكر وملكة التفكير، وهي وسيلة للتنفيس عن رغبات الطفل المكبوتة، وتشجع الجانب الوجداني لديهم، وتساعدهم على التكيف مع أنفسهم وتقبل ذاتهم، وتنمي القصة بصفة عامة الانتباه لدى الأطفال (حلاوة، 2003).

وتكمن أهمية قصص الأطفال في أنها تبدأ من الواقع الذي يعيشه الطفل، وتقترب به تدريجياً من عالم الكبار (حلاوة، 2003). كما أن القصة تعطي الأطفال شعوراً واضحاً بالعلاقة بين خبراتهم الشخصية وخبرات الإنسانية كلها (الحديدي، 1991). وللقصة دور كبير في تنمية الطفل نمواً متكاملاً في جوانب شخصيته الجسمية واللغوية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (خلف، 2006). ويمكن إيجاز بعض مميزات القصة في أنها أقل الوسائل التعليمية تكلفة وفي متناول جميع الأطفال، وسيلة تعليمية سهلة حيث تزود الطفل بمختلف المفاهيم العلمية والاجتماعية والحركية وغيرها بطريقة سهلة ومشوقة، والقصة جيدة الطباعة، جذابة التصميم، تجذب انتباه الطفل، وتخاطب حواسه، والقصة تساعد الطفل على تعميق وعيه بتاريخه وتراثه الديني والقومي والخلقي، والقصة بما تحتويه من مضمون خلقي أو اجتماعي توجه الأطفال توجيهاً غير مباشر، وتساعده على تقريب المفاهيم المجردة لعقله (علي، 2006).

تتنوع القصص التي تُقَدَّم لأطفال الروضة إلى قصص الحيوان، وهي القصص التي تقوم فيها الحيوانات بدور الشخصيات الرئيسية، ويكون لها طابع البشر في التفكير والكلام ، قصص اجتماعية تتناول العلاقات الأسرية والمناسبات والاحتفالات الأسرية والعلاقات بين الأبناء والآباء، قصص فكاهية وتستهدف نقد الأوضاع الخاطئة سواء كانت اجتماعية أو خلقية أو علمية، وهي تهدف إلى غرس المبادئ والسلوكيات السليمة، قصص دينية وهى إحدى الوسائل الإيجابية لغرس العقيدة الدينية في نفوس الأطفال، قصص خيالية، وهي القصص التي تخرج عن نطاق الواقع إلى الخيال، وتظهر فيها الشخصيات بأنها خارقة للعادة والواقع (محمد، 2000). أما طعيمة (1998) فقد قسمها إلى أنواع، هي القصة الواقعية Realistic fiction ، وهي تعالج مشكلات المجتمع من خلال أحداث نراها كل يوم من حولنا، قصص المغامرات Adventure Stories، وهي تحكي عن أحداث حقيقية وواقعية، القصص العلمية Scientific Stories، وهي قصص حياة العلماء والمخترعين والمكتشفين، ومنها ما يحكي بعض المفاهيم والحقائق العلمية ، القصص الخيالية Fantasy، وهي قصص تشتق أحداثها وشخصياتها من الخيال، وتقوم على شخصيات خارقة للواقع، ولا وجود لها، القصص التاريخية Historical Fiction، وهي تشتق أحداثها وشخصياتها من التاريخ، القصص الدينية Religious Stories، وهي تستمد أحداثها وشخصياتها من الكتب المقدسة والتراث الديني، قصص الرجل الخارق للطبيعة

Superman or Bionic Man Stories، وهي قصص تدور أحداثها عن شخص أو بطل من البشر، ولكنه خارق للطبيعة لا يغلبه أحد، وهي تعتمد على الإثارة، القصص الشعبية Folk Tales، وهي تستمد أحداثها من التراث الشعبي. أما شحاتة (1992) فقد قسمها إلى أنواع هي القصص الخيالي، والقصص الديني، والقصص العلمي، والقصص التاريخي، والقصص الاجتماعي، قصص المغامرات، وقصص الرسوم، والقصص المسرحية، والقصص المسموعة، والقصص المكتوبة، والقصص الشعبي.

ويرى (أبو مغلي، 1993) أنّ من أسس اختيار القصة الجيدة أن تكون القصة ملائمة لفهم الأطفال وأعمارهم، وأن تكون متسلسلة الأحداث، وأن تشيع فيها الحركة والحياة والمفاجآت المثيرة لنشاط الأطفال، وأن تكون سهلة الأسلوب واضحة المعاني، وأن تراعى تنوع الأعراض في اختيار القصص، أن يكون لها هدف تربوي، وأن يكون لها تأثير جمالي على أحاسيس الأطفال ومدركاتهم. ويرى الشاروني (1993) أن على المعلمة أن تستبعد القصص التي تتضمن القيم السلبية ولا تسردها لهم مثل القصص التي تتضمن العنف مثل القصص التي يتغلب فيها الشرير على الشرطي والقانون، والقصص التي تعتبر العنف والقوة البدنية هي الوسيلة الأفضل في المواقف المختلفة مثل قصص طرزان وسوبرمان، والقصص التي تقوم على السخرية بالآخرين، وإيقاع الأذى بهم.

دور المعلمة في اختيار القصة:

تقوم المعلمة بأدوار متنوعة في مجال قصص الأطفال من اختيار القصة المناسبة للطفل، وطرق سردها، والوسائل المناسبة لعرضها. من خلال القصة يستطيع الطفل أن يعيش الأدوار الاجتماعية المختلفة سواء من خلال مواقف اللعب الإيهامي، أو تمثيل القصص، وتقمص الأدوار، وذلك بالاستعانة بالدمى والعرائس. ومن خلال القصص يمكن تنمية مفهوم الذات والانتماء للأسرة، وتنمية اتجاهات الرفق بالحيوان، والعناية به، وتعميق إيمان الطفل بقدرة الله وعظمته (الناشف، 1997). فالطفل من خلال القصة يمكنه أن يرى أثر السلوك السليم وفوائده، وعلى العكس أثر السلوك السيئ على الفرد. أي: أن القصة في نهايتها تعبر عن التمسك بالقيم النبيلة وسوء العاقبة لمن سار في الحياة بقيم سلبية (قناوي، 1994).

نظريات النمو الخلقي والأطفال:

نظرية بياجيه: تبدأ الأدبيات التي تناولت النمو الخلقي بنظرية بياجيه (Lamme, Krogh & Yochmetz, 1992). وقد لاحظ العالم السويسري الأطفال الذكور في أثناء لعبهم بالأحجار الزجاجية (البلى) أو الكرات الزجاجية، وكذلك لعب البنات الاستغماية. وعن طريق الربط بين التساؤلات والملاحظة ، قام بياجيه بتطوير نظرية النمو الخلقي (Piaget, 1965). ومثل النظريات الأخرى، اعتقد بياجيه أن الأطفال يمرون بكل هذه المراحل على الترتيب، ولكن كل بمعدله الخاص. ففي الفترة من سن الميلاد وحتى سنتين، يلعب الأطفال في المرحلة الحس حركية Sensori-motor Stage دون التقيد بأية قواعد. ويُطْلَق على هذه المرحلة ما قبل الأخلاق Pre-moral Stage. وعندما يتقدم الأطفال قليلاً في العمر، يلعبون لعبة خاصة باستخدام قواعدهم الخاصة، ويغيرون هذه القواعد من

تلقاء أنفسهم. وفى السن من 3 – 7 أو 8 سنوات، يعتقد الأطفال أن القواعد تعتبر مقدسة، ولا تقبل التغيير، حيث ينظرون إلى الكبار على أنهم السلطة المطلقة Ultimate Authority، وأنهم الذين يقومون بسن القواعد والألعاب.

ويُصَنَّفُ الأطفال في هذه المرحلة على أنهم يخضعون للقواعد الخارجية Heteronomous، حيث تكون القواعد صادرة من الغير، ويتم اتباعها دون أيّ دافع أو حافز داخلي (فيما عدا تجنب العقاب). والأطفال في هذه المرحلة يكونون واقعيين من الناحية الأخلاقية Moral Realists، وينظرون إلى القواعد بصورة سطحية، ويتبعون القواعد من أجل طاعة السلطة. وعند تطبيق القواعد لا يأخذ الأطفال في الاعتبار الظروف أو نية Intention الشخصيات في القصة. وعندما يطلب منهم أن يقوموا بالحكم على الأفعال الخاطئة Misdeeds، فإن الأطفال في هذه المرحلة يحكمون على أن الشخص الذي قام بفعل تخريبي أو غير مناسب دون قصد أو بحسن نية (في أثناء مساعدته لأحد الوالدين مثلاً في النظافة المنزلية)، ينبغي أن يعاقب بصورة أكبر من الأشخاص الذين كان سلوكهم التخريبي أقل، ولكن يقومون بأفعال مؤذية. وينبغي هنا اتباع القانون الحرفي لا روح القانون. ونظراً للمرحلة النمائية المعرفية التي يمرون بها، لا يمكن للأطفال الصغار أن يفكروا بعيداً عن الملاحظات السطحية. ونتيجة لذلك ، فإن روح القانون أو القواعد تكون غير معروفة بالنسبة لهم، ولذلك، فإن القواعد يجب اتباعها إذا كان الفرد مذعناً أو خاضعاً للأوامر الوالدية. وسوف يكون أي فعل يبين الطاعة للأوامر أو للكبار أمراً جيداً، وعلى العكس، فإن أي فعل لا يتفق مع القواعد سوف يكون سيئاً.

وخلال سنوات المدرسة، يشترك الأطفال في العديد من التفاعلات التي يُعطي فيها ويأخذ Give-and-take Interactions مع الأقران، ويبدؤون في فهم التعاون، ويكونون قادرين على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين Another's Viewpoint. وفى سن الحادية عشرة، يصبح الأطفال أكثر استقلالية، فهم يفكرون من أجل أنفسهم، وعن الأسباب التي تدفعهم لاتباع القواعد.

الكذب Lying: وقد قام بياجيه بدراسة عن مفاهيم الأطفال عن الكذب، وهى تتعلق بإحدى القيم التي تتناولها الدراسة الحالية، وهي قيمة الصدق. وأشار بياجيه إلى أن الطفل فيما دون سن 6 سنوات، تكون الكذبة بالنسبة له شهادة أو تأكيداً لا ينطبق مع الحقيقة أو الواقع. ولذلك، فإن الأخطاء، والتخمينات، أو حتى الكلمات التي تدل على الحلف تعتبر أنواعاً من الكذب. فعلى سبيل المثال، إذا كان عمر رجل ما 36 سنة، وقال شخص آخر: إن عمره 30 سنة، فإن الطفل في هذه المرحلة سوف يعتبر هذه العبارة الخاطئة على أنها كذبة. وكلما كانت الكذبة بعيدة عن الحقيقة، كانت الكذبة أكبر. ولذلك، فإن الطفل الذي قال: إن الرجل عمره 20 سنة، سوف يرتكب كذبة كبيرة أكثر من الشخص الذي قال: إن عمره 30 سنة. ويعرف الأطفال فوق سن 6 سنوات أن الكذب شيءٌ لم يكن واقعياً أو صادقاً. ويشير هذا إلى القصدية Intentionality، والتي لم تكن موجودة عند الأطفال الصغار.

وحتى بلوغ سن السابعة أو الثامنة، يجد الأطفال صعوبة في التمسك أو الالتزام بالحقيقة، ويتم هذا دون المحاولة الشعورية بخداع الآخرين، حيث يقوم الطفل بتشويه الحقيقة تحقيقاً لرغباته. ونجد أن الطفل الصغير يقول الحقيقة فقط لتجنب العقاب،

حيث يعتقد أنه لن يكون سيئ السلوك عندما يكذب، وإذا لم تتم معاقبته تكون الاستجابة خاضعة للأوامر والقواعد المفروضة عليه من الآخرين. وعندما يتقدم بهم العمر، يشعر الأطفال بأن القواعد كانت إجبارية، وأن الكذب كان شيئاً خاطئاً بغض النظر عن وجود أو غياب العقاب.

وقد أيدت الكثير من الأبحاث نظريات بياجيه عن الكذب، حيث وجد (Bussey, 1992) أن 71 %من أطفال ما قبل المدرسة يمكن أن يخبروا بصورة دقيقة عن أي الشخصيات في القصة التي كانت تكذب، وأيها التي كانت تقول الحقيقة. وبالنسبة لكل الأطفال في هذه الدراسة (ما قبل المدرسة، الصف الثاني والخامس الابتدائي)، كان زيف أو عدم صدق العبارة – وليس العقاب التالي أو المتوقع أو الحدث الذي تم فيه القيام بفعل خاطئ – هو المحدد الرئيسي لتعريفهم الكذب.

ومن المتوقع بالنسبة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أن يطيعوا القواعد وفقاً لقدسيتها. وعندما يطلب منهم أن يفسروا أو يشرحوا سبب اتباع شخص ما لقاعدة معينة أو سبب قيام شخصية باختيار أخلاقي معين ، فإنه من المتوقع من الأطفال في هذه المرحلة أن يقوموا فقط بتكرار الأسباب التي يزودها بهم الكبار، إذا كانوا قادرين على تقديم أية أسباب. بالإضافة إلى ذلك، إذا كانت نظرية بياجيه صحيحة، فإنه لن يتوقع الفرد أن يأخذ أطفال ما قبل المدرسة في الاعتبار نوايا الشخصيات الأخرى عند القيام بتمثيل سيناريو. ولكي يتم التحقق من صدق نظرية بياجيه في هذه المجالات، طلب من أطفال الدراسة الحالية أن يشرحوا أسباب القرارات التي اتخذتها شخصيات القصص خلال الاختبار.

وتعتبر الدراسات التي أوردها بياجيه في كتابه : The Moral Judgment of the Child (1965) من الموجهات الرئيسية للكذب والصدق عند الأطفال. ومع ذلك فإن تركيز بياجيه كان محدوداً على جانب واحد فقط من أحكام الأطفال للكذب، وهو دور القصدية أو التعمد Intentionality في تعريفات وتقويم الأطفال للعبارات الخاطئة، وعلى وجه الخصوص فقد بحث في تمييز وتفرقة الأطفال للعبارات الخاطئة غير المقصودة (الأخطاء) من العبارات الخاطئة المقصودة (الكذب)، وأورد بياجيه أنه بالنسبة لتقويم الكذبة، قام عدد كبير من الأطفال الصغار، والذين قام بسؤالهم، وقاموا بتقويم الكذب، ليس وفقاً لنوايا الكاذب، ولكن وفقاً لزيادة أو قلة احتمالية العبارة الكاذبة. وأورد أن الأطفال الصغار يقوّمون الكذب على أنه شيء سيئ لأنه مرتبط بالعقاب.

ونجد أن بياجيه أستند في نظريته في النمو الخلقي على استجابات الأطفال للأسئلة المتعلقة بالألعاب، وهو موقف غير مرتبط بالأخلاق. ولم يضع في اعتباره أن الأطفال يمكنهم التمييز بين القواعد الأخلاقية وغير الأخلاقية. ومع ذلك اكتشف (Wainryb & Turiet, 1993) أنه حتى أطفال ما قبل المدرسة يمكنهم التمييز بين القوانين الوضعية (تلك المتعلقة بالقواعد المدرسية، الملبس، المظهر، قواعد اللعب، الإتيكيت، أدوار الجنس والتقاليد الدينية) والقواعد الأخلاقية (تلك المتعلقة بالأذى الجسمي، الأذى النفسي، والعدالة والحقوق). ولذلك فإن الاستنتاجات التي توصل إليها بياجيه عن الأخلاق لدى الأطفال والمستندة على إجابات الأطفال على أسئلة الألعاب (القوانين الوضعية والتقليدية) لا ينبغي أن يتم تعميمها على الأخلاق عند الأطفال المتعلقة بالقضايا الأخلاقية الواقعية.

وبينما نجد أن بياجيه قد وجد أن الأطفال الصغار يخضعون للقواعد والأوامر الخارجية Heteronomous قام (Turiel, 1993) بمراجعة الأدبيات التي وجدت أن الأطفال لم ينظروا دائماً إلى الطاعة للسلطة على أنها صواب، بغض النظر عن محتوى الأوامر. وذكر بياجيه أيضاً أن الطفل الذي يخضع للقواعد الخارجية قد عرف أن هناك شيئاً خاطئاً؛ لأنه كان مرتبطاً بالعقاب، وقد قام Turiel بمراجعة الأدبيات ودحض مزاعم بياجيه. حيث أشارت الدراسات إلى أن الأطفال في سن 6 سنوات قاموا بالحكم على الانتهاكات الأخلاقية Moral Transgressions على أنها خاطئة، حتى ولو لم تكن مرتبطة بالعقاب، بينما كانت انتهاكات القوانين الوضعية مقبولة في غياب العقاب. وقد وجد كل من (Smetana, Schlagman, & Walsh Adams, 1993) أن أطفال ما قبل المدرسة يشعرون بأن الانتهاكات الأخلاقية Moral Transgressions كانت أكثر خطورة من انتهاكات القوانين التقليدية Conventional، وأنها ينبغي أن تعاقب بصورة شديدة، وأنها تعمم بصورة خاطئة أكثر من الانتهاكات التقليدية. وقد وجدوا أيضاً أن الأطفال في سن 3، 4 سنوات قاموا بالحكم على المواقف في المجال الأخلاقي بصورة مستقلة عن القواعد الموجودة للكبار. وبالنسبة لهؤلاء الأطفال، لا يزال من الخطأ أن يضرب طفل آخر، حتى ولو لم تكن هناك قاعدة ضد الضرب (Wainryb & Turiel, 1993). ومن وجهة نظر بياجيه، تعد عملية نمو الإحساس بالضرورة الأخلاقية المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية، في مقابل الاستدخال البسيط لقيم الآخرين عملية بنائية Constructivist، حيث تتطور القيم الأخلاقية بصورة تدريجية من خلال الخبرات التي يواجهها الأطفال عند ظهور حاجات وحقوق الآخرين.

نظرية سيلمان: ومن النظريات الأخرى نظرية (Selman)، (Selman & Lieberman, 1974) الذي قام بتطوير نظرية للنمو الخلقي تتشابه مع كولبرج، حيث أورد أن الأطفال من سن الثانية إلى الرابعة ليس لديهم أي وعي واضح بالقواعد الأخلاقية. وتألف المستوى الأول من نظرية Selman من مرحلتين أو مستويين، حيث يعتقد الأطفال في المستوى الأول أن القيمة الأخلاقية تُوْجَد في الأحداث الخارجية، وفي الأفعال السيئة عن الأشخاص أو المعايير. وفى المرحلة الأولى (5 – 7 سنوات)، يعتبر الأطفال القواعد على أنها شيء ينبغي إطاعته ، لتجنب العقاب على وجه الخصوص. وفى المرحلة الثانية، يظهر الأطفال وعياً بالعدالة والمبدأ القائل: نفس الشيء بالنسبة لك هو نفس الشيء بالنسبة لي. ولا يزال الأطفال في هذه المرحلة يتمركزون حول ذاتهم Egocentric، حيث يقومون بعمل الشيء الجيد فقط من أجل إرضاء ومقابلة حاجاتهم الخاصة ، وفى بعض الأحيان للآخرين.

تنسيق وجهة النظر الاجتماعية Social Perspective Coordination: وقد اقترح (Selman, 1980) أربعة مستويات من تفهم وجهات نظر الآخرين، والتي تقدم إطاراً لنوعين من الفهم الاجتماعي، هما التفاوض Negotiation والخبرة المشتركة Shared Experience. وفى المستوى الصفري أو الأولى، لا يدرك الطفل الصغير أن الخبرات الذاتية والداخلية للآخرين (المشاعر، النوايا، والأفكار) قد تكون مختلفة عن تلك التي يمتلكها حيث لا يدرك الطفل أن للشخص الآخر وجهة نظر. ويتم رؤية الآخرين على أنهم أشياء. وفى المستوى الأول يتحرر الطفل من تمركزه، ويعرف ويدرك أن كل شخص لديه خبرة ذاتية متفردة، ولكنه عادة لا يتمكن من إدراك أكثر من اتجاه أو وجهة نظر في وقت واحد. وفى المستوى الثاني يتحرر الطفل من تمركزه بصورة أكبر ليدرك الأفكار والمشاعر سواء لنفسه

والآخرين بصورة تبادلية. وفى المستوى الثالث (والذي يبدأ عادة في المراهقة) يزداد تحرر الطفل من التمركز لكي يقوم بالتنسيق المتزامن بين هذه الاتجاهات أو وجهات النظر التبادلية Reciprocal Perspectives. ويطلق Selman اسم مستويات لا مراحل؛ لأن كل مستوى يظل باقياً بعد الوصول إلى المستوى التالي؛ ولذا فإن الشخص القادر على الوصول للمستوى الثاني، يمكنه أن يسلك بصورة متمركزة حول ذاته في بعض الأحيان.

الفهم الاجتماعي Interpersonal Understanding: وقام Selman بعمل ومجهود كبير حول تفهم وجهة نظر الآخرين في مجال الفهم الاجتماعي (Selman & Schultz, 1990). وقد قام Selman بتطوير أفكار بياجيه، وقام بدراسة التطور من التمركز حول الذات Egocentrism إلى التبادلية Reciprocity إلى الفهم المتبادل Mutuality، أو بمعنى آخر، نمو القدرة على تفهم وجهة نظر الآخر، وكيفية المواءمة بين وجهة النظر هذه وبين رأي الشخص نفسه. ويلخص Selman المستويات النمائية للفهم الاجتماعي في نوعين من الخبرات. الأول هو التفاوض، حيث يهدف النمو فيها إلى أن تكون الماهية منفصلة عن الآخرين. والثاني هو الخبرة المشتركة Shared Experience، حيث تهدف إلى الارتباط أو تحقيق التبادلية Mutuality مع الآخرين. ويعكس هذان النوعان تنظيم نمو العلاقات الاجتماعية.

نظرية كولبرج Kohlberg: وقد قام كولبرج أيضاً بتطوير نظرية معرفية للنمو الخلقي، حيث اقترح ست مراحل نمائية، ووصف أن الأطفال يمرون بهذه المراحل بترتيب ثابت. والمرحلة الأهم التي تتعلق بمجال الدراسة الحالية هي مرحلة مستوى ما قبل التقاليد Pre-conventional Level of Moral Reasoning والتي تضم المرحلتين: الأولى والثانية وتنطبق على الأطفال من سن 6 – 11 سنة. والأطفال في هذه المرحلة يفكرون في القواعد الثقافية والخير والشر، والصواب والخطأ، في ضوء العواقب الجسدية (العقاب والمكافأة)، أو في ضوء القوة الجسدية لأصحاب السطوة أو السلطة. ويرى "كولبرج" أن المستوى العقلي أو مرحلة النمو العقلي للطفل تؤثر في مرحلة النمو الخلقي لديه. ففي سن السابعة تقريباً، عندما يكون الطفل في مرحلة العمليات المحسوسة، يمكنه أن يقوم بالاستنتاجات المنطقية ويصنف، ويتناول العلاقات الكمية المتعلقة بالأشياء المحسوسة. وأشار (Kohlberg, 1978) بأن الطفل في مرحلة العمليات الحسية يكون مقتصراً على المراحل الأخلاقية الأولى والثانية. ويظهر من العرض السابق لنظرية كولبرج أنه لم يهتم بمرحلة ما قبل المدرسة في أي مرحلة في نظريته.

وللاستفادة من أفكار هذه النظريات وتطبيقها على الدراسة الحالية ، تمت الاستفادة من أفكار نظريات Kohlberg & Selman للأطفال في تصميم سيناريوهات التمثيل والمناقشات. ووفقاً لهذه النظريات ، ينتمي الأطفال إما إلى مرحلة ما قبل العمليات الأخلاقية Pre-moral مع عدم وجود وعى بالقواعد الأخلاقية، أو في المرحلة الأولى، حيث كانوا يهتمون فقط بتجنب العقاب. وقد ركزت المناقشات وسيناريوهات التمثيل في هذه الدراسة بصورة أساسية على كيفية شعور الشخص الآخر نتيجة لقيام الشخصية باختيار فعل أخلاقي صحيح / غير صحيح.

ومن النظريات الأخرى نظرية جيلجان (Gilligan & Wiggins, 1987)، والذي

اعتقد أن الأولاد والبنات يميلون إلى استخدام توجهات مختلفة Orientations عندما يواجهون بأزمات (مشكلات) أخلاقية Moral Dilemmas. وبينما نجد أن نظرية كولبرج ومراحلها ركزت بصورة كبيرة على العدالة، نجد أن نظرية جيلجان أوردت أن الإناث والذكور غير متساوين بصورة واحدة، أو يركزون بصورة متساوية على العدالة عند حل المشكلات الأخلاقية الحياتية Real-life Moral Dilemmas حيث يميل الذكور إلى الفردية والانعزالية بينما تمثل الإناث إلى التعلق Attachment والارتباط Connectedness.

ويرى(Flynn, 1984) أن الأطفال الصغار لا يستطيعون فهم الأسباب العديدة من القواعد بسبب طبيعة التمركز حول الذات Self-centered لذكائهم. ولنضرب مثالاً لطفل عمره سنتان يأخذ لعبة من طفل آخر ، في هذه اللحظة لا يكون كلا الطفلين على وعى بأفكار ومشاعر الآخر، حيث إن كلا منهما ينظر إلى الحدث في ضوء اللعبة – الحصول عليها أو فقدانها، ويكون إصرار الكبار على الاشتراك في اللعبة فيما بينهم شيئاً يصعب عليهم فهمه. ومع ذلك وعند بلوغ سن الرابعة أو الخامسة، يمكن أن يؤدي الاهتمام المتبادل للعبة ما إلى اللعب التعاوني، ويمكن تجنب أو التفاوض في الصراع بمساعدة الكبار.

وعلى الرغم من أن طاعة الطفل ضرورية مثلما يرى بياجيه، فإن اتباع قواعد الآخرين من خلال الطاعة لن يؤدى إلى ذلك النوع من التأمل Reflection اللازم والضروري للالتزام بمبادئ الاستقلال الذاتي للحكم الخلقي. وقد حذر بياجيه من أن الإكراه أو الإجبار يؤدي إلى تنشئة السلوك الظاهري فقط، ويعزز في الواقع ميل الطفل للاعتماد على التنظيم الذي يفرضه الآخرون. وعن طريق التصميم على أن يقوم الطفل باتباع القواعد والقيم والإرشادات الجاهزة من الآخرين، يساهم الكبار في نمو فرد ذي عقلية متزمتة Conformist Mind، وهو فرد قادر فقط على اتباع إرادة الآخرين. ونجد أن الطفل الذي يعيش حياة يسودها الطاعة لأوامر الآخرين قد تتطور لديه الطاعة العمياء للسلطة، أو بسبب الإخفاق في تنمية إحساس شخص بضرورة القواعد الأخلاقية، فإن الطفل المطيع يمكن أن يتمرد فيما بعد بصورة واضحة، أو على نحو خاص.

التفكير بعقلية أو وجهة نظر الآخرين Perspective-taking: ينمو التفكير من وجهة نظر الآخرين تدريجياً خلال الطفولة المبكرة والمتوسطة. ويمكن أن يكون إدراكياً (مثال: فهم ما يراه ويسمعه ويتذوقه الشخص) أو وجدانياً (مثال: فهم ما يشعر به الشخص من سعادة ، حزن، غضب، خوف)، أو معرفياً (مثال: فهم ما يفكرو ويعرفه أو يعتقد به الشخص). إن الملاحظات السلوكية للرضع والصغار تشير إلى دلائل مبكرة لهذه الأنواع الثلاثة من التفكير من وجهة نظر الآخرين خصوصاً في مجال الإدراك ، والوجدان والنية أو القصدية (Flavell & Miller, 1998)، وفي الطفولة المبكرة ، يشير الأطفال إلى الحالات العقلية للنفس والآخرين في كُلّ من المواقف الواقعية والافتراضية (مثال على ذلك قصص وقصائد الأطفال). وفى سن الثانية أو الثالثة، فإن هذه الحالات العقلية Mental States تشير بصورة أولية إلى الحاجات والعواطف والرغبات (مثال: تحتاج إلى كوب، هو حزين، تريد أمها)، ولا تظهر المصطلحات المعرفية أو العقلية (مثل: يعرف، يتذكر، يفكر، ويعتقد) حتى سن الثالثة. وعند بلوغ سن الثالثة، يبدأ الأطفال في فهم وإدراك ذاتية الأفكار

Subjectivity of Thoughts. فعلى سبيل المثال، على الرغم من أن الطفل قد يظن أن طعاماً ما لذيذاً، قد يفهم أن طفلاً آخر ينظر إلى هذا الطعام على أنه مقزز، أو أن تعتقد سارة أن هناك عروسة أو لعبة ما في صندوق ما، نجد أن محمداً يظن أن الصندوق بداخله دب (Wellman & Gellman, 1998).

وقد أشار (Stipek, Grahinski & Ropp, 1990) إلى أن قدرة الأطفال على فهم الذات ووصف الذات يسبق ظهور الاستجابة الوجدانية (الانفعالية) نتيجة للقيام بالأفعال الخاطئة. وقد قام (Hoffman, 1978) بالربط بين ظهور الشعور بالذنب وبين نمو الوعي لدى الطفل بأنه مستقل عن الآخرين، وإلى إحساسه المتزايد بوجود جماعة أو مؤسسة في ضوء الأفعال التي لديها تأثير على الآخرين. وفي هذه الدراسة التي تتعلق بالنمو المبكر عن الشعور بالذنب، تم ملاحظة 106 أطفال في مواقف معملية تم حث الأطفال فيها على تخريب أشياء قيمة، في أثناء جلستين منفصلتين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العناصر أو المكونات السلوكية والانفعالية كانت مرتبطة بصورة دالة خلال الجلسات، وتداخلت وارتبطت مع بعضها البعض، وكانت مستقرة خلال التعليمات، وقد أظهرت البنات إحساساً بالذنب أكثر من الأولاد. وقد أشارت الأبحاث السابقة إلى أن الأطفال الصغار يحددون أنماطا من القواعد الاجتماعية عند تقويم سلوكهم وكذلك سلوك الآخرين. وعلى وجه الخصوص، يقوم الأطفال بالتمييز بين القواعد الأخلاقية Moral التقليدية الاجتماعية Social Conventional والشخصية Personal. ولا يعتقد الأطفال أن الأفراد يلزمون بإطاعة الأوامر التي تنظم السلوكيات الشخصية باستثناء تلك السلوكيات التي يمكن أن تؤثر بصورة سلبية على القائم بالفعل.

ويصف الباحثون التغير النمائي في ضوء تطور نظرية العقل لدى الطفل، حيث تحدث تغييرات رئيسية عند سن 4 – 5 سنوات (Flavell, 1988; Gopnik & Wellman, 1994). ووفقاً لهذه النظرية ، يقوم أطفال ما قبل المدرسة بالنظر إلى الأشخاص على أنهم يرتبطون بالعالم بصورة مباشرة كما هو، بينما يدرك الأطفال الأكبر سناً في نفس المرحلة الأشخاص على أنهم يرتبطون بالعالم من خلال تمثيلاتهم العقلية Mental Representations لهذا العالم. وهذا التغير يشبه ما لاحظه بياجيه وزملاؤه في الأطفال الأكبر سناً في المواقف الأخرى، مثل المسؤولية الذاتية في مقابل الموضوعية (Piaget, 1965). ويعد تفهم وجهة نظر الآخرين Perspective Taking عاملاً مهماً في تفكير الطفل واستدلاله المتعلق بالقضايا الأخلاقية، حيث إنه يؤدي إلى مشاعر الضرورة والالتزام Necessity and Obligation. ويمكن ملاحظة مشاعر الضرورة مبكراً في سن الرابعة في كلّ من المواقف الحياتية، وكذلك الافتراضية Real–life and Hypothetical.

وقد أشار (Turiel, 1998) إلى أن الأطفال يحكمون على القواعد الأخلاقية على أنها إجبارية، ولا تكون مشروطة بما تمليه عليهم السلطة القواعد أو الإجماع (مثال: سوف يظل الفعل خاطئاً حتى ولو لم تكن هناك قاعدة أو قانون متعلق به)، أو ممارسات مقبولة خلال جماعة أو ثقافة ما (مثال: سوف يظل الفعل خاطئاً حتى ولو كان فعلاً أو ممارسة مقبولة في ثقافة أخرى). وتستلزم تبريرات هذه الأحكام منع الأذى، وتحقيق العدالة والحصول على الحقوق (Turiel, 1998). ويكون هذا النوع من الاستدلال أو التفكير

المستقل Autonomous Reasoning المتعلق بالقضايا الأخلاقية واضحاً في المواقف المألوفة، خصوصاً تلك التي تحتوى على أذى جسمي (مثال: ضرب الآخرين ، دفعهم على الأرض) وبعض الشيء في المواقف اللاحقة التي تحتوي على أذى نفسي (Helwig, Hilderbrandt & Turiel, 1994). وفى واقع الأمر، وفى سياق القصص الافتراضية، يرغب الأطفال في رفض سلطة الكبار إذا كانت هذه السلطة تدعو إلى انتهاك قاعدة أخلاقية (Laupa, Turiel & Cowan, 1995). ويستمر التفكير المتعلق بالقضايا الأخلاقية في النمو خلال مرحلة الطفولة ، المراهقة والكبر مع قدرة متزايدة على التفكير فى الأزمات الأخلاقية المعقدة (Colby, Kohlberg, Gibbs, & Complex Dilemmas, Liberman, 1983) ، وتحقيق التنسيق بين الاتجاهات الأخلاقية واللاأخلاقية المتعلقة بالقضايا الجدلية والغامضة (Turiel, Hilderbrant & Wainryb, 1991).

وهناك متغيرات قد تؤثر في إدراكات الأطفال الصغار للسلوكيات السيئة، مثل جنس الفرد، ونوع القائم بالفعل السيئ أو منتهك القانون. وقد أشار الباحثون إلى أن الجنس يعد متغيراً مهماً يقوم الأطفال من خلاله بانتقاء المعلومات عن عالمهم الاجتماعي. وفى سن مبكرة للغاية، يتلقى الأولاد والبنات رسائل مختلفة عن أي السلوكيات المقبولة ، المرغوبة، والمناسبة. وتأتي هذه الرسائل المتمايزة من الوالدين، والأقران المعلمين ووسائل الإعلام (Thompson & Zerbinos, 1995). ويعي الأطفال ردود أفعال الآخرين لاختياراتهم للعبة، ويحاولون تجنب السلوكيات التي تؤدى إلى استجابة غير مرغوبة (Raag& Rackliff, 1998). وجدير بالذكر أن الأطفال يتعرفون على السلوك النمطي الذي تصوره أفلام الكارتون (Thompson & Zerbions, 1997).

وعلى النقيض من الآراء السائدة التي رأت أن الأطفال الصغار لا يدركون المعايير، والقوانين المقبولة اجتماعياً للسلوك ، أشارت الأبحاث في العقدين الأخيرين بالتركيز على كم هائل من المؤشرات السلوكية والوجدانية لظهور الضمير المبكر Early Conscience (Kochanska, 1994; Kochanska & Thompson, 1997). ومن بين المؤشرات أو الدلائل شعور الأطفال بالحزن بعد القيام بسلوك سيئ، وهو ما يرى على أنه شكل مبكر من الشعور بالذنب Guilt، وهو أحد الانفعالات الأخلاقية (Barrett, 1998; Kochanska, Casey & Fukumoto, 1995; Zhan-Waxler, 2000). ويرى معظم علماء نفس النمو أنه في سن الثانية، يبدأ الأطفال الصغار في الوعي بانتهاكاتهم بصورة واضحة والسلوكيات المؤذية أو السيئة أو الأداء والمواقف التي لا تتفق مع معايير الجماعة. وكذلك يبدؤون في الشعور بالاستثارة المنفرة Aversive Arousal ، والانفعالات السلبية ، أو التوتر عقب القيام بمثل هذه الأفعال (Barrett, 1998; Kochanska, et al., 1995; Stipek, et al. 1990). ومن المتغيرات الأخرى التي تؤثر في إدراكات الأطفال للسلوكيات السيئة هو الموقف والسياق، حيث قد لا يقوم الأطفال بتعميم فهمهم أو إدراكهم للسلوكيات السيئة من موقف إلى آخر. ونقص هذا النوع من التعميم يتفق مع نتائج الأبحاث التي تشير إلى أن الموقف الاجتماعي يعد عاملاً مهماً في إدراك الأطفال للقواعد ، السلطة، الحقوق (Tisak, Tiask & Goldstein, 2001).

وأشارت الأبحاث التي أجريت على الأطفال من 4 – 12 سنة إلى أن أكثر أنواع الكذب

شيوعاً التي أوردها الأطفال هي التي ترتبط بردود أفعالهم تجاه الأفعال الخاطئة التي ارتكبوها، و كلما تقدم الأطفال في النمو، تنمو لديهم المعايير الشخصية، ويقومون بالتقويم الذاتي لسلوكهم الخاص (Bandura, 1991). ويشعر الأطفال الذين قاموا باستدخال مثل هذه المعايير بالذنب، ونقد الذات عندما يعرفون أنهم فعلوا شيئاً خاطئاً، ويشعرون بالفخر ومدح الذات عندما يشعرون أنهم قاموا بعمل بصورة جيدة أو مقبولة. وقد أشارت النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura, 1991) إلى أنه بينما قد يكذب الأطفال الصغار لتجنب العقاب نتيجة لفعل خاطئ ، فإن كذب الأطفال الأكبر سناً سوف يكون موجهاً بردود أفعالهم التقويمية المتوقعة من الصدق أو الكذب.

التمثيل والمناقشة المسرحة في رياض الأطفال: ويرى أبو معال (1988) أن أهداف تدريس التمثيليات تشمل تقويم ألسنة الأطفال، وزيادة ثقافتهم العلمية واللغوية، وتحبيبهم بالدرس، والتعرف إلى ميولهم ومواهبهم وتوجيهها، وتلبية رغبات الأطفال إلى الحركة والنشاط والمشاركة الجماعية. وهناك نوعان من التمثيليات: الأول عبارة عن تمثيليات تدعو الحاجة إليها حين يمر الطلاب بحوار في الدرس "تمثيلية" وهذا يتم فوراً، ويستفاد منه كتطبيق على الدرس، أما النوع الثاني فهو عبارة عن تمثيليات مقصودة يستعد لها الأطفال مدة طويلة، ويتدربون على حفظ أدوارهم فيها. ومن الوسائل المتبعة في تدريس التمثيليات أن يختار المعلم مع طلابه موضوع التمثيلية، وأن يعد المسرح، ويدرب الأطفال على التمثيلية ظن أن يقوم الأطفال بعرض التمثيلية أمام الجمهور. وهذا الجمهور إما من الطلاب أنفسهم، أو من يدعون إلى المشاهدة من أولياء الأمور أو الجمهور بشكل عام. ويتم تقويم التمثيلية في استعراض النتائج الإيجابية، استعراض الأخطاء التي وقع فيها الطلاب لتجنبها في المستقبل.

ويرى يوسف (1998) أن أدب طفل ما قبل المدرسة يتصل اتصالاً مباشراً باللغة المنطوقة، والثروة اللغوية وتنميتها، لما لذلك من أهمية في التفكير والتعبير، ونشعر أن أطفالنا– مع عميق الأسف– قلما يستطيعون أن يعبروا عن أنفسهم بطلاقة، ويرجع ذلك إلى نقص شديد في الفكر لديهم، فالقصص الذهني قلما يستخدم معهم، كما أننا نحبطهم، ولا نشجعهم على التحدث في حرية وصراحة. فضلاً عن أن محصولهم اللغوي غاية في الضآلة، وتنمية هذا المحصول يعتمد إلى حد كبير على الأدب، وبالذات الشفاهي منه. ويستبعد الكثيرون المسرح لطفل ما قبل المدرسة لسبب أو لآخر، فهم يرونه فوق طاقة هذا العمر الغض، ويظنون أنه لا يجدي معهم كثيراً، فهم قد لا يفهمون ما يجري أمامهم، ويخلطون خلال ذلك ما بين الواقع والخيال. لذلك يتحدث هؤلاء عن مسرح الطفل اعتباراً من سن السابعة، حين يتعرضون لعلاقة هذا المسرح بأعمار مشاهديه، ويعتقدون أن الأطفال في هذه المرحلة يمكن أن يكتفوا بألعابهم، لأن فيها من التمثيل ما يرضيهم، وإذا ما شاركهم فيها الكبار، وشجعوا فيها الدافع الدرامي، فسوف يكبرون على فهم للمسرح وتقدير لرسالته، حتى لو لم يشاهدوه، ولم تتح لهم الفرصة لمتابعته. وعلى العكس من ذلك، فإن الطفل في هذا السن يحب كثيراً اللعب الإيهامي، ويميل إليه، وهو يفتن بالعرائس والدمى، ويهوى مشاهدتها، بل إذا أتيحت له الفرصة قام بتقليدها، ونرى أن المسرح متعة رائعة وصالح للطفل، ومناسب له فيما بين سن الرابعة والسادسة.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت مدخل تمثيل أطفال ما قبل المدرسة للقصة، حيث توصلت دراسة (Britisch, 1992) تمثيل الأطفال للقصص يساعد على تنمية المفاهيم الخاصة بالقصة لدى الطفل، وخاصة المفاهيم الاجتماعية من خلال لعب الأدوار كما تكونت علاقة اجتماعية بين الأطفال المشاركين في الدراسة.

وخلصت دراسة (Kim, 1999) إلى أن سرد القصة وتمثيلها له دور كبير في النمو العقلي والاجتماعي للأطفال. كما أشارت دراسة بهلول وأحمد (2003) إلى أهمية مدخل اللعب التمثيلي في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة. وتوصّل عبد الخالق (2001) إلى استخدم الأسلوب القصصي التمثيلي في لعبة كلمة السر بهدف تعليم طفل ما قبل المدرسة بعض المفاهيم اللغوية، والتي تمكن الطفل من حل مشكلات القراءة الوظيفية، والتي لا يمكن أن تتم إلا بالإدراك الواعي فقط حينما يتمكن الطفل من إعمال عقله في الكلمات بوصفها أدوات للفكر، فيحللها إلى عناصرها، ويركبها بأشكال مختلفة. وتوصلت دراسة (Bowman, Donovan & Burns, 2001) إلى أن اللعب الاجتماعي الدرامي يرتبط بصورة وثيقة بنمو القدرات اللغوية، وتحسين الفهم، والكفاءة الاجتماعية. ويورد (Bedrova & Leong, 1998)أنه خلال اللعب الاجتماعي الدرامي Sociodramatic play يستخدم الطفل مهاراته اللغوية في التعبير عن نفسه بصورة لفظية، ويشترك في سيناريوهات لعب الدور Role-play Scenarios ويكتشف كل القواعد المختلفة للموقف التخيلي. ومن خلال التفاعلات الاجتماعية واللفظية التي تحدث خلال مواقف اللعب، يتعلم الطفل التحكم في انفعالاته، ويتمكن من تسوية خلافاته، ويتأمل في الخيارات، ويشرك كعضو منتج في جماعة ما. وقد ركز المذهب البنائي الاجتماعي لفايجوتسكي Vygotsky's, 1976) Social Constructivist Perspective) على الدور المهم الذي تلعبه تفاعلات اللعب الاجتماعي في عملية التعلم، وعلى وجه الخصوص تلعب التفاعلات اللفظية واللغة دوراً رئيسياً في نمو التنظيم الذاتي Self-regulation. وقد قدم (Russ, 2004) إطاراً لتصنيف العمليات المعرفية، الوجدانية، الاجتماعية، وحل المشكلة التي تظهر خلال اللعب الاجتماعي الدرامي، وكذلك اللعب التظاهري. وتشمل العمليات المعرفية التنظيم، والتفكير التباعدي، والرمزية، والتخيل. وتشمل العمليات الوجدانية والتعبير عن الانفعالات، الشعور بالراحة في اللعب، التعبير عن موضوعات الوجدان. وتشمل العمليات الاجتماعية التعاطف، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي. وتشمل عمليات حل المشكلة القدرة على حل المشكلات وأسلوب تناول المشكلات.

التدريس باستخدام القصة:

نادت العديد من المداخل باستخدام الأدب أو القصة في تدريس الأخلاق. ويقدم هذا الجزء تحليلاً لفوائد استخدام القصص، وبعض الاعتبارات التي لابد من أخذها في الاعتبار عند استخدام القصص في تدريس الأخلاق. وقد اعتقد (Vitz, 1990) أن القصص بأنواعها (شفهية، ومكتوبة أو سينمائية أو تلفزيونية) تمثل عنصراً ومكوناً أساسياً في التربية الأخلاقية الفعالة. وقد قام بوصف اثنين من الأفكار المختلفة من الناحية الكيفية: الأول هو الفكر الافتراضي Propositional Thought ويمثل المناقشة المنطقية التي تهدف إلى إقناع الفرد بحقيقة مجردة، ولا تعتمد على الموقف، والثاني هو الفكر القصصي

Narrative،والذي يقدم مواقف إنسانية واجتماعية ملموسة، في الموقف، من أجل إظهار فائدتها العملية. وقد أخفق نموذج كولبرج في الاستجابة إلى الكثير من الحياة العقلية للطفل نظراً لأن فهم الطفل للقضايا الأخلاقية يعد ظاهرة اجتماعية، ووجدانية، وتخيلية، وتشبه القصة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام القصص لتوضيح، وتفسير، واختبار والتحقق من صحة القواعد والمثل.

وقد ذكر (Vitz, 1990) أن نظرية العقل Theory of Mind ترتبط باستخدام القصص. ويكون الجانب الأيمن من العقل right brain نشطاً عندما تستخدم القصة الكلمات المرتبطة بالصور، ويتم سردها من أجل معناها التخيلي والوجداني. وعندما يكون الجانب الأيسر من العقل نشيطاً Left Brain ، سوف تكون اللغة خالية من أي عاطفة، ومحدودة في الصور، ومتحررة من الموقف، وعندما تستخدم في التعبير عن حقيقة عامة؛ ولذا فإن استخدام القصص سوف يصل إلى الذين يستخدمون الجانب الأيمن من العقل في حجرة الدراسة. ويعد الفكر القصصي ضرورياً في نمو التفكير الأخلاقي، حيث أشار (Vitz, 1990) إلى أن النمو الأخلاقي يبدأ مع التعاطف ، وهو استجابة وجدانية لشيء يحدث لشخص ما. وينمو التعاطف من خلال القالب القصصي للفكر حيث يتم تقويم مدى أخلاقية الموقف على أساس النواتج المتوقعة لأمر ما عن طريق القيام بعمل سيناريو للشخص الضحية.

وأشار Kohlberg إلى أن عدم التوازن المعرفي Cognitive Disequilibrium يؤدي إلى تسهيل النمو الأخلاقي (Vitz, 1990). وهذا النوع من عدم التوازن يتسبب فيه المناقشات التي يتعرض لها الطفل من أفكار الآخرين في مرحلة عقلية أعلى. وقد أشار (Lamme, et al., 1992) إلى أن مناقشة القصص في صورة جماعية تؤدي إلى نتائج مرتفعة من الاستجابة، حيث يقوم الأطفال بإعطاء آرائهم، وتدور بينهم مناقشات عن مجرد قيامهم بالإجابة على أسئلة المعلم.

الدراسات السابقة:

دراسة عويس (1985):

هدفت الدراسة إلي التعرف على دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل، وتم استخدام المنهج التحليلي لبيان مدى تميز القصة في جذب الانتباه والتشويق وإثارة الخيال. وقد توصلت إلي مجموعة من النتائج، منها أن معرفة المرحلة العمرية التي يخاطبها الأديب تساعد على اختيار الموضوع والشخصيات وقدر المعلومات التي يود تضمينها، والسياق الاجتماعي الذي تجري فيه الأحداث. كما أن القصة يجب أن تضيف للطفل مكونات جديدة للسلوك الخلقي تضاف إلى المكونات الموجودة أصلاً، كما أنه يجب أن تجري أحداث القصة في مواقف مأخوذة من الحياة اليومية.

دراسة الشبراوي (1992):

هدفت الدراسة إلي التعرف على القيم التربوية وأهميتها وتصنيفها وعلاقتها بقصص الأطفال المسموعة، والتي يمكن أن تناسب طفل ما قبل المدرسة من (5 – 6) سنوات. تكونت

عينة الدراسة من (120) طفلاً وطفلة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج كان من أهمها التوصل إلي قائمة القيم التربوية اللازمة والمناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة من (5 – 6) سنوات، كذلك التوصل إلي القيم الشائعة في قصص الأطفال المحللة، وكذلك التعرف على القيم غيرالشائعة في قصص الأطفال المحللة، وأكدت نتائج الدراسة إلى قصور القصص المقدمة للأطفال في إشباع حاجاتهم الانفعالية.

دراسة Britisch (1992):

هدفت الدراسة إلى تنمية النشاط القصصي كأحد فروع الثقافة لدى طفل ما قبل المدرسة، كما هدفت إلى أن توضح كيف يتم تمثيل القصص كأحداث اجتماعية داخل إحدى فصول رياض الأطفال، وذلك لتنمية الطفل وأيضاً لتعايش الطفل في العالم الواسع للعمل الأدبي نفسه كأنها قصصه، حيث إن الطفل يتعايش مع القصة بالصوت والصورة، وقد شملت عينة الدراسة (3) أطفال، أعمارهم ما بين 3 – 4 سنوات عند بداية الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة ملاحظة لسلوك الطفل وشريط كاسيت، وجهاز كاسيت لتسجيل القصص التي رواها الأطفال، وذلك من مرتين إلى ثلاث مرات في الأسبوع، وذلك لمدة 5 – 7 أشهر، وبطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن تمثيل الأطفال للقصص يساعد على تنمية المفاهيم الخاصة بالقصة لدى الطفل، وخاصة المفاهيم الاجتماعية من خلال لعب الأدوار كما تكونت علاقة اجتماعية بين الأطفال المشاركين في الدراسة.

دراسة Lyon & Saywitz (1999):

هدفت الدراسة إلى استخدام القصة في التعرف على مفهوم الصدق، ومفهوم الكذب لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، و قد أجريت الدراسة على (192) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (4 – 7) سنوات، واستخدمت القصص في توضيح الفرق بين الكذب والصدق، وذلك من خلال شخصيات القصة التي تتحدث عن الصدق، و الأخرى التي تتحدث عن الكذب بنبرات الصوت وإيقاع السرد والقدرة على التمييز بين الاتجاه السلبي، وهو الكذب، والاتجاه الإيجابي وهو الصدق. وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال في سن (4) سنوات يقبلون كل أنواع الحديث على أنه صدق و حقيقة، فهم لا يميزون بين الصدق والكذب في هذه السن المبكرة، أما الأطفال في سن (5) سنوات فقد استطاعوا أن يميزوا بين الصدق والكذب في شخصيات القصة المعروضة عليهم، و يزداد اكتشافهم للكذب مع تطور اللغة وزيادة الخبرة لديهم .

دراسة عبد الحكيم (2001):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح باستخدام القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة وتحديد شخصيات القصة ما بين حيوانية أو بشريه التي يمكن الاعتماد عليها في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (90) طفلاً وطفلة، وتراوحت أعمارهم الزمنية من(4 – 5) سنوات. واستخدمت الباحثة كل من اختبار رسم الرجل ومقياس القيم الأخلاقية المصور والبرنامج القصصي المقترح، وقد أوضحت النتائج

أن تقديم البرنامج القصصي المقترح سواء الشخصيات البشرية أو الشخصيات الحيوانية لأطفال الروضة له تأثير إيجابي في تنمية بعض المفاهيم القيم الأخلاقية لديهم، وإن كان هذا التأثير الأكبر للبرنامج القصصي ذي الشخصيات البشرية.

دراسة Tisak, et al. (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم إدراكات أطفال ما قبل المدرسة المتعلقة بالسلوكيات الفوضوية، أو سوء السلوك التي يقوم بها أقرانهم خلال موقفين، المدرسة والسوبر ماركت. بالإضافة إلى ذلك استمع المشاركون إلى واحد من اثنين من السيناريوهات التي كان فيها البطل إما ولد أو بنت. وتكونت عينة الدراسة من 70 طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة (30 إناث و40 ذكور) وتراوحت أعمارهم السنية من 3 سنوات إلى ست سنوات، ونصف بمتوسط 4.75 سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه تم التعرف على 242 من السلوكيات غير المتكررة. وقد تركزت معظم السلوكيات إما على أفعال تنطوي على توابع سلبية على الآخرين (بمعنى الانتهاكات الأخلاقية Moral Transgressions) أو انتهاكات المعايير الاجتماعية (انتهاكات التقاليد Conventional Transgressions). وقد وصف الأطفال ثلاثة أنماط محددة من سوء السلوكيات الأخلاقية: الأذى الجسمي، انتهاك الملكية، والانتهاكات الاجتماعية. وعلاوة على ذلك، كانت توقعات الأطفال لانتهاكات أقرانهم وظيفة لجنس الشخصية التي ترتكب الفعل السيئ، وكذلك مضمون أو سياق القصة.

دراسة Isbell (2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر سرد وإعادة القصص في تعلم القراءة لدى الأطفال، وقد قام الباحثان باستخدام سرد القصص كطريقة فعالة في تعلم القراءة والكتابة، واستخدم الباحثان مجموعة من القصص لتطوير مهارات الاستماع لدى الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها فعالية القصص المستخدمة في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال، وهم في المراحل الأولى من التعليم، و كذلك سرد القصص أدى إلى تشجيع الأطفال لخلق قصصهم الخاصة.

دراسة أمين (2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع القصص والأغاني التي يمكن أن تقدم لتنمية القيم الاجتماعية لطفل الروضة وتنشئته سياسيا ، وإعداد برنامج لأطفال الروضة من (5 – 6) سنوات، باستخدام القصص والأغاني لتنمية القيم الاجتماعية والسياسية لدى الأطفال والتعرف على فعاليته، وتكونت عينة الدراسة من عينة من أطفال رياض الأطفال تتراوح أعمارهم من (5 – 6) سنوات، و بلغ عددهم (100) طفل وطفلة، واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات منها مقياس القيم لطفل الروضة من (5 – 6) سنوات، واختبار جود انف للذكاء وبرنامج في القصص والأغاني لطفل الروضة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج القصصي المقترح في إكساب أطفال الروضة القيم الاجتماعية و تنشئتهم سياسياً.

دراسة زناتي (2004):

هدفت الدراسة إلى تنمية الوعي المروري لطفل الروضة وتدريبه على المهارات والقدرات اللازمة للتعامل مع الطريق لحمايته من المخاطر والحوادث المرورية، وذلك من خلال مجموعة من القصص الموسيقية و الحركية، و تكونت الدراسة من مجموعة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من سن (5 – 7) سنوات، كما تكونت عينة الدراسة من (4) قصص موسيقية حركية تهدف إلى تعريف الأطفال بقواعد المرور وآداب الطريق، واستخدمت الباحثة برنامجاً مقترحاً يحتوي على (4) قصص موسيقية حركية بهدف تنمية الوعي المروري لطفل الروضة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها أن استخدام برنامج يقوم على القصة الموسيقية الحركية في تدريب الأطفال على المهارات والقدرات اللازمة للتعامل مع الطريق يؤدي إلى تنمية الوعي المروري للأطفال، وزيادة قدرتهم على تفادي مخاطر الطريق.

دراسة عبد الحميد (2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام القصص المصورة في إكساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية المناسبة لهم في هذه المرحلة، وإعداد مجموعه من القصص المصورة بهدف إكساب الأطفال بعض المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً وطفلة بحيث تتراوح أعمار الأطفال من (5 – 6) سنوات، وقد تم استخدام الأدوات التالية: قائمتي تحديد المفاهيم الأخلاقية والمفاهيم الاجتماعية، واختباري المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية، ومجموعة القصص المصورة المقترحة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الأخلاقية المصور واختبار المفاهيم الاجتماعية المصور، وذلك لصالح المجموعة التجريبية،كما توصلت الدراسة إلى فعالية استخدام القصص المصورة في إكساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية المناسبة لهم في هذه المرحلة.

دراسة سليمان (2004):

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام لعب أدوار القصص في خفض حدة المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة، وكذلك التحقق من مدى فاعلية البرنامج المقترح في خفض وعلاج المخاوف المرضية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته واستخدم مجموعة من الأدوات، منها اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء الأطفال واستخدمه الباحث لتحييد متغير الذكاء، ومقياس المستوى الثقافي الاجتماعي لعبد العزيز الشخص واستخدامه الباحث أيضاً لتحييد متغير المستوى الثقافي الاجتماعي، وكذلك مقياس المخاوف المرضية لأطفال الروضة من إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام لعب أدوار القصص في خفض حدة المخاوف لدى أطفال الروضة، وعدم وجود فروق بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث على مقياس المخاوف المرضية، حيث يزاد الخوف، ويقل بحسب درجة الشعور بالأمن والقدرة على التحكم في البيئة.

دراسة سليم (2005):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية القصة في تنمية بعض مهارات آداب التعامل لدى أطفال الروضة، وقياس فعالية مسرحة القصة في تنمية بعض المهارات الصحية لدى أطفال الروضة، وقد استخدمت الباحثة مجموعه من الأدوات، منها قائمتا مهارات آداب التعامل، والمهارات الصحية اللازمة لأطفال الروضة، وبطاقة ملاحظة مهارات آداب التعامل، وبطاقة ملاحظة المهارات الصحية ودليل المعلمة، وقد تم اختيار مجموعة الدراسة وعددها (80) طفلاً وطفلة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات آداب التعامل والمهارات الصحية، وهذا يدل على فعالية أسلوب مسرحة القصة، وتفوقه على أساليب التدريس المعتادة في تنمية بعض مهارات آداب التعامل والمهارات الصحية لدى أطفال الروضة.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت استخدام كُلّ من أسلوب التمثيل والمناقشة معاً في تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة. وقد استخدمت هذه الدراسات أساليب متنوعة مثل لعب الأدوار في تنمية المفاهيم الاجتماعية (Britisch, 1992)، استخدام قصص الحيوانات والبشر في تنمية القيم الأخلاقية (عبد الحكيم، 2001)، القصص والأغاني في تنمية القيم الاجتماعية (أمين، 2004)، استخدام القصص المصورة في إكساب المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية (عبد الحميد، 2004)، مسرحة القصة في تنمية مهارات آداب التعامل (سليم، 2005). ويخلص الباحث من هذا العرض إلى أهمية استخدام أسلوب التمثيل والمناقشة معاً في إكساب طفل الروضة القيم الأخلاقية.

مشكلة الدراسة:

من العناصر المهمة في التربية المبكرة أنه يجب على المعلم أن يُكَوّن مناخاً أخلاقياً اجتماعياً يتم فيه ممارسة الاحترام المتبادل (Devries, Hilderbrandt, & Zan 2000). ويرى بياجيه (Piaget, 1965) أن مثل هذا المناخ الذي يحتوى على العلاقات الاجتماعية يُعد ضرورياً للنمو العقلي والأخلاقي الأمثل. ومن المفاهيم المرتبطة بذلك لتنمية الاستقلال أو التنظيم الذاتي عند الطفل على النقيض من احترام واتباع القواعد الصادرة من الآخرين، Heteronomy أو التنظيم الذي يفرضه الآخرون. وكما يشير بياجيه إلى أن اتباع أوامر وتعليمات الغير أو الكبار من اللحظات المهمة في حياة الطفل.

ويرى (Flynn, 1984) أن نقص الاهتمام بالتربية الأخلاقية لأطفال ما قبل المدرسة يرجع إلى أن كلاً من بياجيه وكولبرج قاما بتحديد مراحل النمو الخلقي على أنها تبدأ من سن السادسة أو السابعة. وعلى الرغم من أنّ الطفل فيما دون السابعة يظهر بعضاً من الفهم لمفهوم العدالة، يعتقد بياجيه أن فهم الطفل للعدالة يستند إلى العلاقة أحادية الجانب Unilateral بين ذاته (الدونية أو النقص Inferiority) ووالده (التفوق والقوة Superiority). وخلال هذه الفترة، تتصف العدالة بالواقعية الأخلاقية والمسؤولية الموضوعية: حيث إنه إذا قام بكسر لعبة لزميله فينبغي عليه أن يبدلها أو يأتي له بغيرها.

وأشار (Lamme, et al., 1992) إلى أنه لكي يتم زيادة قيمة كتاب ما للتربية الأخلاقية ينبغي على المعلم أن يقوم بإضافة مناقشات كثيرة الفكر والكتابة والتأمل. وينبغي أن تكون أسئلة المعلم مفتوحة النهاية open-ended ، فعلى سبيل المثال يمكن للمعلم إلقاء الأسئلة الآتية بعد سرد أو تمثيل قصة ما:(أ) ماذا لاحظت في القصة؟ (ب) كيف شعرت بعد سماعك للقصة؟ (ج) لماذا حدث هذا في القصة؟ (د) كيف تسبب هذا في شعور الشخصيات؟ (هـ) كيف جعلك هذا تشعر بصورة معينة؟ (و) بمَ يذكرك هذا في حياتك الشخصية؟ (ز) هل تعلمت شيئاً من هذه القصة؟ وأشار إلى أن الأطَفال ينتقلون من تنمية التعاطف مع أشخاص القصة إلى تنمية التعاطف مع الناس في الحياة اليومية. كما أشار إلى أن قدرة الأطفال على تقمص دور الشخصيات الرئيسية في القصة يساعد بصورة كبيرة على فهم الدروس الأخلاقية الموجودة في القصة. ويعد تقمص الدور Taking Role، وهو القدرة على التفكير من وجهة نظر الآخرين ممكناً بالنسبة للأطفال في أعمار صغيرة. وعندما يتعلم الأطفال الطريقة التي يسلك بها أبطال القصة، فهم يقومون بمقارنة أفعال الأبطال بأفعالهم الخاصة، وهم يضعون أنفسهم في دور البطل Protagonist، ويضعون في اعتبارهم ما سوف يقومون به لو كانوا مكان البطل. ولذا فإن الأطفال في سن 4 سنوات يمكن أن يمثلوا الأدوار، وهي خطوة أولى مهمة في نمو الأخلاق، ويمكن معها استخدام الأدب الذي يحتوي على الأزمات أو المشكلات الأخلاقية Moral Dilemmas.

وقد لاحظ الباحث من خلال زياراته للروضات ومؤسسات ما قبل المدرسة بمدينة أسيوط، وهي إحدى محافظات صعيد مصر، وملاحظته لنشاط سرد القصص داخل القاعة أن الاعتماد الرئيسي في تقديم القصة لأطفال ما قبل المدرسة ينصب على سرد القصة فقط دون التطرق إلى سؤال الأطفال عن أوجه الاستفادة منها، ومدى تأثير القصة في سلوكياتهم وما إذا كان هؤلاء الأطفال قد استفادوا بالفعل بصورة عملية من أحداث القصة في تعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة. وبسؤال معلمات رياض الأطفال اتضح أن معظم ما يتم داخل قاعة الدرس لا يتخطى مجرد إلقاء القصة على الأطفال في وقت وجيز، ثم إلقاء بعض الأسئلة الموجزة عن القصة. وقد اعترفت المعلمات بقصور هذه الطريقة، حيث إن نسبة كبيرة من الأطفال لا تنتبه مع المعلمة في أثناء شرحها ، بالإضافة إلى ذلك فإن الأسلوب التقليدي في سرد القصة ومناقشتها لا يتيح للطفل بأن يفكر في المشكلة أو في أحداث القصة بصورة واقعية، وأن يضع نفسه مكان بطل أحداث القصة الأخلاقية.

وبسؤال المعلمات، أورد بعضهن أنه تم التغلب على عيوب السرد التقليدي للقصة، وذلك باتباع مدخل مسرحة القصة بتحويل شخصيات القصة إلى أفراد يقوم الأطفال بتمثيلها، إلا أن أسلوب المسرحية أيضاً يعد غير متكامل؛ لأنه لا يضمن اشتراك جميع أطفال الفصل في مناقشة أحداث القصة وتحقيق الاستفادة التربوية المثلى منها. ويعتمد أساساً على استخدام العرائس التي يلعب دورها الأطفال في تمثيل القصص. وعلى الرغم من أن مسرحة القصص تتغلب على بعض أوجه القصور في السرد التقليدي للقصة، فإن احتمالية أو إمكانية تخصيص مساحة أكبر من مناقشة القضايا الأخلاقية للقصة وتفاعل الأطفال معها تكون ضعيفةً.

وقد دفع ذلك الباحث إلى استخدام الأسلوب المقترح الذي يرتكز على سرد القصة

وتمثيلها ومناقشتها بصورة مركزة من جانب المعلمة والأطفال، حيث يضمن ذلك مشاركة معظم أطفال الفصل في تمثيل مواقف واقعية مثل تلك التي تتعلق بالسرقة، والتعاون، والأمانة، والصدق، والسلوكيات مع الآخرين في أثناء اللعب.

فروض الدراسة:

1. توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة التي تقيس القيم الخلقية، وفي الدرجة الكلية للاختبارات لصالح المجموعة التجريبية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية من البنين والبنات في الاختبارات الثلاثة للقيم الخلقية، وكذلك في الدرجة الكلية.

أهمية البحث:

للقصة أهمية كبيرة في حياة الإنسان بصفة عامة، وللطفل بصفة خاصة، فمن خلالها يستمد القيم والأخلاق وآداب السلوك (عبد العال، 2001). فالقصص تستطيع أن تثري حياة الطفل، فهي تثير قدرته على التصور وتحرك أفكاره وملكاته الذهنية، وتجعله أكثر وعياً بانفعالاته وقلقه وتمنحه قدر من الثقة بالنفس. كما أنها تنمي حصيلته اللغوية، وتزيد من قدرته في السيطرة على اللغة كما تنمي لديه التذوق والجمال (شحاتة، 1992). ومن أهم احتياجات طفل الروضة والتي يجب مراعاتها عند اختيار القصص لهم هي الحاجة إلى الأمان، والحاجة إلى الثقة بالنفس، والحاجة إلى التحصيل والإنجاز، والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة مثل الأسرة، الأصدقاء (علي، 2006).

الأهمية النظرية:

1. يعد هذا البحث – على حد علم الباحث – من الأبحاث القليلة التي تناولت أسلوباً جديداً يعتمد على قيام الأطفال في تمثيل المواقف الأخلاقية ومناقشتها بعد تمثيلها، مما يمثل عاملاً مهماً في إكساب الأطفال القيم الأخلاقية المرغوبة.
2. تفعيل دور القصة في تعديل وتنمية بعض السلوكيات والمفاهيم لدى الأطفال سواء كانت مفاهيم لغوية أو رياضية، حركية، بيئية... إلخ. حتى يتحقق للطفل النمو المتكامل في جميع جوانب شخصيته.
3. ندرة الدراسات – في البيئة العربية– التي تناولت تمثيل القيم الأخلاقية، وإتاحة فرصة من الوقت للمعلمة أن تناقش الأطفال، وأن يناقش الأطفال بعضهم البعض في المغزى الأخلاقي للقصص التي يتم مناقشتها.

الأهمية التطبيقية:

1. تقدم الدراسة برنامجاً يمكن لمعلمات رياض الأطفال اتباعه من أجل تفعيل تدريس القصة بوجه خاص، وغرس القيم والفضائل الأخلاقية بوجه عام.
2. تفعيل دور المعلمة في أثناء وقبل وبعد عرض القصة.
3. الإفادة من نتائج الدراسة في قيام الباحثين بتجريب هذه الطريقة على عينات

مختلفة من أطفال الروضة، وباستخدام قيم أخلاقية تختلف عن تلك التي استخدمت في الدراسة الحالية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استخدام التمثيل والمناقشة في إكساب أطفال الروضة بعض القيم الأخلاقية والمشاركة الاجتماعية من خلال تمثيل ومناقشة القصص التي تحتوي على قيم متنوعة.
2. التحقق من الفروق بين البنين والبنات في اكتسابهم للقيم الأخلاقية نتيجة لتعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح.

إجراءات الدراسة:

أولاً - مجموعة البحث:

يتحدد مجتمع الدراسة بمجموعة من أطفال ما قبل المدرسة KG 2 أو السنة الثانية في مرحلة رياض الأطفال في مصر بمدرسة ابتدائية تتبع إدارة أسيوط التعليمية التابعة لمحافظة أسيوط. وينتمي هؤلاء الأطفال إلى طبقة اجتماعية اقتصادية متوسطة. وقد اختار الباحث السنة الثانية من الروضة، وذلك لوصول الأطفال لمرحلة من النضج العقلي والاجتماعي واللغوي يمكنهم من التعبير والتواصل والاشتراك في الأنشطة المختلفة التي تتطلبها الدراسة. ولأغراض الدراسة الحالية، قام البحث باختيار مجموعتين من الأطفال: مجموعة استطلاعية للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة ومجموعة أساسية لمعالجة الفروض واستخلاص النتائج.

1. المجموعة الاستطلاعية: تكونت المجموعة الاستطلاعية من 77 طفلاً من الجنسين في السنة الثانية من الروضة تم اختيارهم بشكل عشوائي.
2. المجموعة الأساسية: تكونت المجموعة الأساسية من 80 طفلاً وطفلة في السنة الثانية من الروضة أعمارهم ما بين الخامسة والسادسة بمتوسط عمري (5.53)، وانحراف معياري (0.49) موزعين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ويوضح الجدول رقم (1) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الأساسية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أعمار المجموعتين.

جدول (1) أعداد تلاميذ المجموعة الأساسية من الذكور والإناث والمتوسطات والانحرافات المعيارية لأعمارهم

المجموعات	العدد		العمر	
	ذكور	إناث	م	ع
المجموعة التجريبية	19	31	5.58	0.51
المجموعة الضابطة	11	19	5.48	0.48
الإجمالي	30	50		

ثانياً - أدوات الدراسة:

1. اختبار المواقف والقيم الأخلاقية لأطفال الروضة: وهو من إعداد الباحث، ويهدف إلى قياس استجابات الأطفال على أسئلة تتضمن مواقف أخلاقية. ويتضمن الاختبار ثلاثة مواقف يتم في كل موقف سرد قصة معينة تنطوي على قيمة خلقية. في الموقف الأول، تم سرد قصة عن قيمة قول الحقيقة بعنوان «الملك والبذرة»، وهي مأخوذة من التراث الصيني. أما القصة الثانية فهي تتحدث عن السرقة أو احتفاظ الإنسان بشيء ليس من حقه. وكان موضوع القصة الثالثة عن الإساءة إلى أو نبذهم الآخرين بالكلام أو بالفعل.

وللتأكد من كفاءة المقياس، تم إيجاد الصدق بثلاث طرق، الأولى باستخدام صدق المحتوى، حيث تم عرض الاختبار مصحوباً بتعريف القيم الأخلاقية المستخدمة على 6 من المحكمين في تربية الطفل، علم النفس، وطلب الباحث من كل محكم إعطاء درجة من 5 على كل عبارة. وقد بلغ معامل اتفاق Kendall لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين 0.88، وهي درجة اتفاق مرتفعة. أما الطريقة الثانية لحساب الصدق فقد تمت باستخدام طريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار. ويوضح الجدول رقم (2) وجود علاقات ارتباطية متوسطة.

جدول (2) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الاختبارات الدرجة الكلية

	الاختبار الأول	الاختبار الثاني	الاختبار الثالث	الدرجة الكلية
الاختبار الأول	ـــــ	0.41 **	0.34 **	0.50 **
الاختبار الثاني	0.41 **		0.60 **	0.60 **
الاختبار الثالث	0.34 **	0.60 **	ـــــ	0.58 **

** دال عند مستوى(0.01).

مقياس رسم الرجل: يرجع الفضل في استخدام رسم الرجل في قياس ذكاء الأطفال ونشر اختبارها المعروف «اختبار رسم الرجل» Goodenough الذي يتضمن 51 مفردة عن أجزاء الجسم، وأماكنها والتناسب بينها، والدقة في التعبير عنها. وتقوم فكرة الاختبار على أساس أن الطفل عندما يرسم رجلاً، فإنه يعرف ما يرسم وما يعرفه عن الرجل، ولا يرسم ما يراه في رجل معين. فالرسم لغة تعكس فهم الطفل لملامح الرجل وخصائصه وأجزاء جسمه، وتبين مستوى مهاراته المعرفية أكثر مما تبين مهارته الفنية. فالتعبير بالرسم عن الرجل عملية عقلية تزداد مع زيادة النمو العقلي للفرد (مرسي، 1996: 69) .

وذهبت Goodenough إلى أن رسوم الطفل تدل على مفهوم الطفل عن الشيء. والدليل على ذلك أن بعض الأطفال عند الرسم يبالغون في تكبير بعض الجوانب المهمة عندهم، كما يبالغون في تصغير العناصر التي لا يهتمون بها. ويمارس الأطفال الرسم على أنه لون من النشاط المعرفي لا على أنه النشاط الفني المتعارف عليه. والدليل على ذلك أن الطفل قد يرسم الشيء دون اهتمام كبير بتأمله ، كما أنه قد يرسمه من الذاكرة على نفس النحو ورسوم الأطفال هي وسيلة للتعبير ولغة في التفاهم، وفي هذا قد تحل محل الألفاظ. (أبو حطب، 1977 : 255). ويتكون مفتاح التصحيح من إحدى وخمسين مفردة تمثل عناصر الجسم والتفاصيل فيما بينها،

ويطلب من المفحوص أن يرسم رجلاً في أحسن صورة ممكنة. وبعد ذلك، يعطي المصحح درجة واحدة لكل عنصر من عناصر الرسم الموجودة في مفتاح التصحيح، ويتم جمع درجات الرسم، وينتج عنه درجة خام يتم تحويلها إلى عمر عقلي، ومع معرفة الزمني، يتم حساب نسبة ذكاء الفرد. ويوجد بملاحق الدراسة مفتاح التصحيح، معايير التصحيح . وبتطبيق هذا المقياس على عينة الدراسة الحالية، تراوحت معاملات الذكاء بين 98.5 إلى 112.4 بمتوسط قدره 105.45، وانحراف معياري قدره 4.85.

البرنامج التدريبي: وهو من إعداد الباحث، ويهدف إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة وهى:

1. تقديم سيناريوهات مختلفة لمواقف أخلاقية تتعلق بكل قيمة أخلاقية من القيم الثلاث المستخدمة في هذه الدراسة (الصدق، الأمانة، عدم إيذاء الغير).
2. استخدام العرائس واللعب في تمثيل الشخصيات المختلفة في القصص والسيناريوهات المختلفة لكل قيمة أخلاقية.
3. قيام المعلم بمناقشة المواقف والمشاعر للملمات والمواقف المختلفة وتطبيق هذه المناقشة على المواقف الحياتية اليومية للأطفال.

وقد تألف الجزء الأول من البرنامج من قيام المعلم بعرض العديد من السيناريوهات المختلفة لبعض المواقف الأخلاقية التي تمثل القيمة التي يتم مناقشتها. فمن أمثلة هذه السيناريوهات وضع طفل لمجموعة من الأحجار المغناطيسية في جيبه ويأخذهم للمنزل، وكذلك قيام المعلم بسؤال الأطفال عن المواقف التي يعرفونها، وقام فيها شخص بالكذب أو عدم قول الحقيقة، وكيف كان شعور الطفل عندما كذب الشخص عليه، أو عندما قام هو بالكذب، وكيف كان شعور الشخص الآخر تجاه ذلك.

ثم يأتي الجزء الثاني من البرنامج، حيث يقوم فيه الأطفال بتمثيل سيناريوهات مختلفة لقصص تستهدف القيم الأخلاقية المتضمنة في الدراسة. ويلعب طفلان أو مجموعة من الأطفال دور الأب أو الطفل أو الأم أو الطفل، ويقوم بقية الفصل بالاستماع إلى المناقشة والإنصات إلى حديث الأطفال في أثناء التمثيل، ويتكرر هذا السيناريو باستخدام قصص مختلفة وقيام أطفال آخرين بتمثيل هذه القصص حتى يتسنى اشتراك أكبر عدد ممكن من الأطفال في تمثيل القصص. وتقوم معلمة الفصل باستخدام بعض الأدوات مثل الحلوى، والأحجار، واللعب، والأفلام، الممتلكات الشخصية في سيناريوهات القصص وبعد التمثيل يتم مناقشة المواقف المختلفة في القصص.

ثالثاً ـ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على التصميم التجريبي الذي يتكون من مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة والقياسات القبلية والبعدية في مقارنة النتائج.

خطوات السير في الدراسة:

تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009 / 2010

وسارت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- **تحديد أفراد المجموعة الاستطلاعية للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة.**
- **تحديد أفراد المجموعة الأساسية.**
- **تطبيق اختبارات الدراسة على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.**
- **تدريب عدد 4 معلمات يقمن بالتدريس في الروضة واللاتي يقمن بالمساعدة في التطبيق وذلك لإكسابهنّ الخبرة اللازمة بكيفية إجراء البرنامج واستخدامهن للتعليمات بصورة واضحة مع الأطفال. وقد استغرق تطبيق الدراسة ثلاثة أسابيع بواقع أسبوع لكل قصة أو قيمة خلقية، وثلاثة أيام في الأسبوع. والجدول رقم (3) يوضح إجراءات تطبيق البرنامج التدريسي:**

جدول (3) يوضح إجراءات تطبيق البرنامج التدريسي

القصة واليوم	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
القصة لأولى اليوم الأول	تقديم أسئلة الاختبار القبلي للقصة الأولى (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق ب) ومناقشتها والبدء في تشجيع الأطفال على تمثيل السيناريوهات في ملحق (ج).	تقديم أسئلة الاختبار القبلي (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق ب) فقط.
اليوم الثاني	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (ج) ومناقشتها من جانب المعلمة	عدم القيام بأية أنشطة.
اليوم الثالث	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (ج) ومناقشتها من جانب المعلمة. تطبيق الاختبار البعدي للقصة الأولى في ملحق (أ).	تطبيق الاختبار البعدي للقصة الأولى في ملحق (أ) فقط.
القصة الثانية اليوم الأول	تقديم أسئلة الاختبار القبلي للقصة الثانية (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة الثانية (ملحق د) ومناقشتها والبدء في تشجيع الأطفال على تمثيل السيناريوهات في ملحق (د).	تقديم أسئلة الاختبار القبلي (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق د) فقط.
اليوم الثاني	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (د) ومناقشتها من جانب المعلمة.	عدم القيام بأية أنشطة.
اليوم الثالث	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (د) ومناقشتها من جانب المعلمة. تطبيق الاختبار البعدي للقصة الثانية في ملحق (أ).	تطبيق الاختبار البعدي للقصة الثانية في ملحق (أ) فقط.
القصة الثالثة اليوم الأول	تقديم أسئلة الاختبار القبلي للقصة الثالثة (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق هـ) ومناقشتها والبدء في تشجيع الأطفال على تمثيل السيناريوهات في ملحق هـ).	تقديم أسئلة الاختبار القبلي (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق هـ) فقط.
اليوم الثاني	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (هـ) ومناقشتها من جانب المعلمة.	عدم القيام بأية أنشطة.
اليوم الثالث	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (هـ) ومناقشتها من جانب المعلمة. تطبيق الاختبار البعدي للقصة الثالثة في ملحق (أ).	تطبيق الاختبار البعدي للقصة الثالثة في ملحق (أ) فقط

نتائج الدراسة:

نتيجة الفرض الأول: ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة التي تقيس القيم الخلقية، وفي الدرجة الكلية للاختبارات لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» للفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كما هو موضح في الجدول رقم (4):

جدول (4) اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

الاختبارات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
الاختبار الأول	1.62	0.48	1.28	0.64	2.70 **
الاختبار الثاني	1.75	0.46	1.09	0.63	3.15 **
الاختبار الثالث	1.43	0.71	1.25	0.72	1.85 *
الدرجة الكلية	4.50	1.28	4	1.51	3.42 ***

*دال عند مستوى 0.05 ، **دال عند مستوى 0.01، ***دال عند مستوى 0.001.

يتضح من جدول (4) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستويات 0.001 بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار الأول (ت = 2.70)، والاختبار الثاني (ت = 3.15)، والاختبار الثالث (1.85)، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار (ت = 3.42) في صالح تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

وللتحقق من حجم تأثير البرنامج التدريبي في ضوء الفروق والكسب الذي حققته المجموعة التجريبية في القياس البعدي، تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة Cohen (Cohen, 1988). وقد أشار Cohen إلى أن مستويات حجم الأثر هي: أقل من أو يساوي 0.2 يشير إلى حجم تأثير ضعيف، 0.5 يشير إلى حجم تأثير متوسط، 0.8 يشير إلى حجم تأثير مرتفع للمتغير المستقل على المتغير التابع. ويوضح الجدول رقم (5) قيم حجم الأثر للبرنامج التدريبي للاختبارات الثلاثة والدرجة الكلية.

جدول (5) قيم حجم الأثر للبرنامج التدريبي في ضوء الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة والدرجة الكلية

المتغيرات	قيمة "ت"	حجم الأثر	مقدار التأثير
الاختبار الأول	2.70	0.60	متوسط
الاختبار الثاني	3.15	0.46	متوسط
الاختبار الثالث	1.85	0.47	متوسط
الدرجة الكلية	3.42	0.35	متوسط

يتضح من جدول (5) وجود تأثير متوسط للبرنامج التدريبي في الاختبارات الثلاثة (0.60، 0.46، على التوالي 0.47)، والدرجة الكلية (0.35).

نتيجة الفرض الثاني: ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية من البنين والبنات في الاختبارات الثلاثة للقيم الخلقية، وكذلك في الدرجة الكلية.

ويوضح الجدول رقم (6) قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات البنين والبنات بالنسبة للعينة الأساسية:

جدول (6) قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات البنين والبنات بالنسبة للعينة الأساسية

	البنين (ن = 19)		البنات (ن = 31)		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاختبار الأول	1.52	0.52	1.68	0.46	1.14	غير دال
الاختبار الثاني	1.78	0.53	1.73	0.42	0.38	غير دال
الاختبار الثالث	1.41	0.70	1.44	0.73	0.17	غير دال
الدرجة الكلية	4.72	1.50	4.87	1.15	0.38	غير دال

ويتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الاختبارات الثلاثة والدرجة الكلية.

المناقشة والاستنتاجات:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على عرض ومناقشة وتمثيل القصص في تنمية المفاهيم الأخلاقية لدى أطفال الروضة في بعض قيم المشاركة الاجتماعية المتعلقة بالصدق، الأمانة، وعدم إيذاء الآخرين، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين سواء في الأداء على الاختبارات الثلاثة للقيم الأخلاقية، وكذلك في فاعلية أو تأثير البرنامج التدريسي.

وقد أرتكز البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسية تهدف إلى زيادة فاعلية توصيل المفاهيم والمواقف الأخلاقية للطفل، وذلك عن طريق قيام المعلمة بسرد القصة، ثم تفتح المجال أمام الأطفال للتمثيل أو تمثيل سيناريوهات مختلفة تتعلق بالقيمة الأخلاقية المستهدفة، ثم يختم الطلاب بمناقشات وأسئلة تلقيها المعلمة حتى تتأكد من مدى استيعاب هؤلاء الأطفال لما دار في الحوار والمناقشة، وتأثير ذلك على سلوكياتهم وردود أفعالهم تجاه هذه المواقف في الحياة اليومية.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائياً باستخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة سواء في الاختبارات الثلاثة للقيم الأخلاقية كما هو موضح في الجدول رقم (6).

وتتفق هذه النتائج مع (Kohlberg, 1978) في أن الأطفال يتبعون القواعد، ويقولون الصدق لتجنب العقاب أو الخوف. وقد ذكر الأطفال في إجاباتهم على أسئلة الاختبار، القبلي أجوبة تدل على إخفاء الحقيقة خوفاً من بطش الكبار عند القيام بفعل خاطئ من أمثال السيناريوهات التي تم تقديمها، مثل أخذ الطفل لممتلكات زملائه في الفصل، وأكل الطفل لقطع الحلوى التي تخص أخته في المنزل وإخفائه ذلك عن أبيه، وضياع لعبة من طفل ويحبها طفل آخر. ويؤكد هنا أن الأطفال بعد تقديم البرنامج التدريسي فضلوا أن تكون استجاباتهم متفقة مع القواعد وقول الحقيقة من أجل تجنب العقاب لا أن يقوموا بالكذب لتجنب العقاب أو غضب الكبار، وتجدر الإشارة هنا إلى دور الأسلوب الجديد الذي يعتمد على قيام المعلمة بمناقشة المواقف المتضمنة في القصة، وتعديل السلوكيات التي قد تصدر من الأطفال في المواقف الحياتية المختلفة. فعلى سبيل المثال ، تركز المعلمة في السيناريوهات المختلفة التي يقوم الأطفال بتمثيلها على ضرورة أن يضع الطفل نفسه مكان الآخرين، وضرورة أن يعي ما يشعرون حتى يحس ويدرك ما فعل واقترفه من فعل خاطئ. والمناقشة أسلوب فعال في إقناع الطفل، وبالذات في هذه السن المبكرة بكيفية السلوك والتصرف في مثل هذه المواقف. وقد تنوعت الأسئلة التي أثارتها المعلمة عند مناقشة القصة مثل: "إيه رأيك في الولد اللي خد اللعبة من زميله وخباها. طيب حد يقولي مرة كان فيها حد بيكدب ومقالش الحقيقة، وموقف تاني كان فيها ولد بيقول الصدق؟ طب إيه اللي هيحصل لما يقول الحقيقة. ومما كان له أكبر الأثر في فاعلية البرنامج التدريسي قيام معظم الأطفال بتمثيل السيناريوهات المختلفة للقصص عدة مرات تحت إشراف المعلمة والباحث.

ومن العوامل المؤثرة في فاعلية التدريب استخدام أكثر من سيناريو مختلف للقصص التي تتعلق بالقيم أو المواقف الأخلاقية، حيث تنوعت هذه المواقف ما بين المنزل، والمدرسة، والحديقة، والشارع، وفناء المدرسة، والنادي، حتى يتسنى للطفل الربط بين القصة واستيعاب الدروس المفيدة للتعامل مهما كان المكان الذي يوجد فيه. كما كان لدور المناقشة وإثراء الحديث بين المعلمة والأطفال دور فَعّال في قيام الأطفال بالمقارنة بين الأدوار المتشابهة لأبطال أو شخصيات القصة في السيناريوهات المختلفة، حيث عقد الأطفال – في أثناء مناقشة المعلمة للقصة وتمثيلها – مقارنة بين موقف أحد شخصيات القصة الذي ارتكب فعلاً خاطئاً وبين أحد شخصيات قصة أخرى، حتى يمكن أن يقوم الطفل بتعميم السلوك الخاطئ سواء كان كذباً أو عدم أمانة أو إيذاء الآخرين. وقد أكدت المعلمات في أثناء تمثيل السيناريوهات على ضرورة أن يكتسب الأطفال قيمة الاعتراف بالخطأ، وأنه ليس من العيب أن يخطئ الإنسان، ولكن من العيب أن نكذب أو نخفي الحقيقة.

وتختلف النتائج إلى حد ما مع (Piaget, 1965) الذي أورد أن الأطفال يطيعون السلطة احتراماً منهم لهذه السلطة، حيث إن الأطفال في بداية التجربة وقبل تطبيق البرنامج التدريسي، كانت إجاباتهم تتركز حول اللجوء إلى الكذب خوفاً من البطش، ولكن البرنامج التدريسي ركز على ما ينادى به بياجيه من ضرورة أن يزرع الكبار الثقة في نفوس الأطفال بأن يقولوا الصدق احتراماً منهم للكبار.

وبالنسبة لوضع الطفل نفسه مكان الآخر Perspective Taking لم تتفق الدراسات السابقة على قدرة أطفال ما قبل المدرسة على وضع أنفسهم مكان الآخرين، أو ما يطلق

عليه التفكير بعقلية الآخرين (Dixon & Moore, 1990; Selman, 1980). حيث كان الأطفال في هذه الدراسة قادرين على التنبؤ بصورة صحيحة بمشاعر الشخصيات الأخرى – ذلك بعد تطبيق البرنامج التدريسي– عند الإساءة أو إيذاء هذه الشخصيات، وهو الشيء الذي لم يكن يفكر فيه هؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج التدريسي. ومن أمثلة ذلك، سئل بعض الأطفال في الاختبار القبلي عن السبب الذي دفعهم لأن يأخذوا لعبة وجدوها هو أن هذه اللعبة ليس لها صاحب. وبعد التدريب، أدرك هؤلاء الأطفال أن اللعبة التي وجدوها على الأرض تنتمي لشخص آخر، وأن هذا الشخص – صاحب اللعبة – لا يزال يريدها، ويرغب في استردادها، وقد ساعد التدريب على زيادة وعي الأطفال بالآخرين، وأن يضع الطفل نفسه مكان الطفل الذي فقد اللعبة، وأن يشعر بما يشعر به.

وقد أفاد الأطفال من التدريب في أنهم كانوا قادرين على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين، ومثال على ذلك استبعاد الطفل لزميله من اللعب معه أو مع المجموعة بسبب أن هذا الطفل به عيب خلقي مثل شعره، وطوله، وشكله، وعلى الرغم من أن بعض الأطفال كانوا قادرين على التنبؤ بمشاعر الطفل الذي يتم استبعاده، وعلمه بأن هذا الطفل المستبعد حزين، إلا أنهم أصروا في العناد وإهمال هذا الطفل واستبعاده. وقد أوردت المعلمة ولاحظت الباحث، أثناء اشتراكه أن مثل هؤلاء الأطفال قد يعانون من بعض المشكلات السلوكية مثل التدليل، والعناد، والحماية الزائدة من المنزل، والتي تؤدي به إلى إهمال أصدقائه. ومثل هؤلاء الأطفال ينبغي أن نقدم لهم معونة إرشادية قبل أن يستفحل خطرها، ويمتد أثرها على السنوات التالية من العمر حتى يتحرر الطفل من تمركزه حول ذاته، ويشعر بما يشعر به الآخرون.

وقد تمكن العديد من الأطفال في تقديم تفسيرات لاختباراتهم الأخلاقية. فعلى سبيل المثال، أشار الأطفال الذين فضلوا ألا يقوموا باستبعاد زملائهم من اللعب أو الاشتراك معهم في أنشطة مختلفة إلى أسباب مثل القواعد التي تحكم اللعب وتبادل الأدوار، وأن يكون الشخص مهذباً وودوداً مع الآخرين. ولم يشر الأطفال إلى سلطة الوالدين أو الخوف من العقاب لتبرير التسبب كما هو متوقع من طفل في هذه السن، كما أورد كل من بياجيه وكولبرج في مراحل النمو الخلقي لديهم (Kohlberg, 1978; Turiel, 1983; Piaget, 1965).

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن الأطفال يميلون إلى الكذب فيما دون السابعة من العمر إذا قاموا بارتكاب فعل خاطئ أو انتهاك ما Transgression(Polak & Harris, 1999; Talwar & Lee, 2002, 2008).

تشير النظريات والأبحاث النمائية (Nucci, 2001)، والدراسات المتعلقة بالممارسات الأسرية مع الأطفال (Walker & Taylor, 1991). إلى التأثير الإيجابي للمناقشات على النمو الخلقي للأطفال. وتؤكد نظرية الرعاية Care theory على أهمية المحادثات أو المناقشات الملائمة من الناحية الأخلاقية في النمو الإيجابي للطلاب (Noddings, 2006). ويمكن أن تتم هذه المناقشات كجزء من دراسة التاريخ أو الأدب، في استجابة للأسئلة أو الأفعال الفردية للطالب أو الطفل في اللقاءات الفصلية أو المدرسية لاتخاذ القرارات، أو التأمل في الخبرات في الفصل.

تشـير معظم الدراسـات التي تبحث في الاختلافات في الفهم الأخلاقي للأطفال إلى أنماط مختلفـة من الأحداث الأخلاقية ، على الرغم مـن أن التحليلات ركزت على المقارنة بين الأحكام الأخلاقيـة Moral والأحكام التقليديـة أو المتعلقة بالتقاليد (أو الأخـرى من غير الأخلاقية) Conventional. وقـد قامـت العديد من الدراسـات بالتحقـق من أنواع مختلفـة من أحكام الأطفـال المتعلقة بالأحداث الأخلاقية. ويرى الأطفال الصغـار أن الظلم Unfairness والألم النفسـي Psychological Distress والأذى الجسـدي Physical Harm أنهـا انتهاكات كبيـرة للغاية Serious Transgressions. وعـلاوة على ذلك، فإن الأطفال وخصوصاً في مرحلـة ما قبل المدرسـة يقومون بتطبيق المعايير الأخلاقية بصـورة ثابتة على الأحداث التي تحتوى على أذى جسـمي (الضرب والإيذاء) عن الظلم (مثل عدم إشـراك الآخرين في اللعب). والنتائج من الأبحاث التي أجريت على الأحكام الأخلاقية للأطفال للعدالة الصغار فيما يتعلق بالمشـاركة Sharing غير متسـقة، ولكن الاختلافات بين الدراسات التي أجريت على مرحلة مـا قبل المدرسـة قد ترجع إلى الغموض في تصوير المشـاركة وتوزيـع المصادر Resource Distribution. ونجد أن المثيرات في هذه الدراسات لا توضح دائماً ما إذا كانت الأشياء هي ممتلكات شخصية أو ممتلكات عامة (Ross, Tesla, Kenyon & Lollis, 1990).

وتشـير الأبحاث إلى أن الأطفال في سـن الثالثة من العمر يقومون بالتمييز بين القضايا الأخلاقيـة moral، والأخرى المتعلقة بالتقاليد Conventional من القضايا الشـخصية فـي كُلّ من مواقف المنزل والروضـة (Killen & Smetana, 1999; Webber, 1999). حيث يقوم الأطفال بتصنيف القضايا الشـخصية على أنها ترجع إلى الشخص (لا على أنها أفعـال تكون صحيحة أو خاطئة) بناءً على التبريـرات القائلة بأن التوابع أو النواتج تؤثر فقـط على القائم بالفعل، أو أن الأفعال بمثابة شـؤون شـخصية، وينبغـي أن تخص القائم بالفعل بمفرده (Killen & Smetena, 1999; Weber, 1999).

أدوار الأطفال في المواقف:

عندما سئل أطفال ما قبل المدرسة لتقويم الانتهاكات الأخلاقية الافتراضية (يتم افتراضها أو تأليفهـا) Hypothetical والأخرى المتعلقة بالتقاليد Conventional، والتي توصف على أنها إما أن يرتكبها الشـخص أو يرتكبها الآخرون، فإن الأطفال ينظرون إلى الانتهاكات التي تصدر منهم على أنه مقبولة عن تلك الانتهاكات التي يرتكبها الآخرون Slomkowski & Killen, 1992) . وتختلف أحكام الأطفال كوظيفة باختلاف أدوارهم سواء كضحايا أو قائمـين بالفعل في انتهاك ما. وقد وجـد (Dunn, Cutting & Demetriou, 2000) أن أطفال ما قبل المدرسـة قاموا بإعطاء تبريرات اجتماعية Interpersonal Justification عندمـا تم وصـف الطفـل المشـارك على أنـه ضحيـة للانتهاك الأخلاقـي عن الطفـل الذي تم وصفـه على أنـه القائم بالانتهاك، وفى مواقـف الحياة اليومية، يقوم أطفال ما قبل المدرسـة مـن الضحايا أو المتعرضين للأذى بالحكم على الانتهـاكات الأخلاقية الحقيقية على أنه أكثر خطورة، وتستحق العقاب أكثر من غيرها عما ارتكبه القائمون بالانتهاك، بينما يرى المعتدون ويبررون سلوكهم عن الضحايا (Smetana, et al., 1999). وهذه الاختلافات في الاتجاه قـد ترجع إلى الاهتمام الذاتي، ولكن الأبحاث النفسـية الاجتماعيـة التي تناولت الاختلافات بـين القائـم بالفعل والملاحظ أن الأفراد لديهم معلومات أكثر عـن العوامل الموقفية التي تؤثر

في سلوكهم الخاص لا في سلوكيات الآخرين ولذا فإنهم أكثر احتمالية أن يهتموا بالعوامل الموقفية عندما يعزون أسباب سلوكياتهم الخاصة. ونجد أن أطفال ما قبل المدرسة في أثناء نموهم وتقدمهم في العمر، يقومون بالاستجابة إلى أحزان الآخرين بتعاطف وسلوكيات المشاركة Empathy and Prosocial (Eisenberg & Fabes, 1998) .

ووفقاً لنظريات التنشئة الاجتماعية للنوع Gilligan gender socialization) (Wiggs, 1987 & حيث تبدأ العملية مبكراً من خلال الممارسات الخاصة بالنوع gender–Specific Practices عن طريق الوالدين، والأعضاء الآخرين في الأسرة، والأقران، والآخرين من الكبار (مثل المعلمين)، ومن خلال السياسات المؤسسية (مثل العزل أو الفصل بين الجنسين). فعلى سبيل المثال، قد يتم مدح البنات وتشجيعهن، وذلك لإظهار الحنان Nurturance أو من أجل التعبير عن الحزن. ويتراكم ويزداد تأثير هذه الخبرات المتعلقة بالنوع أو الجنس على سلوكيات المشاركة الاجتماعية بمرور الوقت (Fabes, Eisenberg, Shepard, Guthrie, & Poulin 1999).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي أشارت إلى وجود دلائل قليلة وضعيفة على الفروق بين الجنسين في الاستدلال الأخلاقي المتعلقة بالعدالة –Justice Oriented Moral Reasoning . وأشار الباحثون إلى أن الفروق بين الجنسين في الاستدلال الأخلاقي قد يكون موجوداً في مواقف محددة. ولأن النوع يعد متغيراً يعكس الميكانزمات البيولوجية وميكانزمات التنشئة الاجتماعية الخاصة بالنوع، فإن المواقف المحددة يمكن أن تظهر اتجاهات التنشئة الخاصة بالنوع مثل السلوكيات النمطية لدور الجنسية (Carlo, Koller, Eisenberg, Dasilva & Frohlich, 1996)، وعلاوة على ذلك، من المهم أن تذكر أن النوع قد يلعب دوراً وسيطاً مهماً في العلاقات بين المؤشرات الملائمة من الناحية النظرية وسلوكيات المشاركة الاجتماعية. وهذه الإمكانية قد يكون لها مضامين ذات دلالة لتطوير وبناء برامج التدخل والوقاية الخاصة بالجنس أو النوع. وقد أشار العديد من الباحثين إلى فروق متوسطة بين الجنسين ولكن متسقة في المواقف السلوكية التي تتضمن المشاركة الاجتماعية باستخدام مقاييس الاستدلال الخلقي للمشاركة الاجتماعية Prosocial Moral Reasoning (Eisenberg & Fabes, 1998). ومن الجدير بالذكر في مراجعة للدراسات الحديثة، أنه أشار الباحثون إلى أن البنات حصلن على درجات مرتفعة عن الأولاد في الاستدلال الخلقي الذي توجهه الرعاية أو المشاركة الاجتماعية Care or Prosocial، بينما حصل الأولاد على درجات مرتفعة في الاستدلال الخلقي القائم على العدالة Justice-oriented (Jaffe & Hyde, 2000).

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة تشجيع معلمة طفل ما قبل المدرسة على استخدام مدخل التمثيل والمناقشة في عرض الموضوعات المختلفة المرتبطة بالمنهج، حيث يمكن استغلال مدخل التمثيل والمناقشة في عرض بعض الموضوعات الأخرى في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية.
2. ضرورة توعية القائمين على وضع مناهج رياض الأطفال أن يراعوا العبء الذي يتحمله طفل ما قبل المدرسة من جراء الكم الكبير من المعلومات والحفظ والتلقين،

بحيث يركز المنهج على النشاط واللعب أكثر من التركيز على الناحية الأكاديمية.

3. ضرورة تخصيص مساحة أكبر داخل حجرة الدراسة لتمثيل ومناقشة الموضوعات المختلفة خصوصاً تلك المتعلقة بالنواحي الاجتماعية والأخلاقية.

البحوث المقترحة:

1. فاعلية برنامج تدريبي قائم على تمثيل ومناقشة القصص الأخلاقية في خفض العدوان لدى أطفال ما قبل المدرسة.
2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على تمثيل ومناقشة القصص الأخلاقية في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة.
3. استخدام أسلوب مسرحة القصة القائم على التمثيل والمناقشة في تعليم سلوكيات التربية الأمانية لدى طفل ما قبل المدرسة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

أبو معال، عبد الفتاح (1988). أدب الأطفال: دراسة وتطبيق. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو مغلي، سميح (1993). دراسات في أدب الطفل، الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد (1977). بحوث في تقنين الاختبارات النفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أمين، مانيرفا رشدي (2004): القصص والأغاني للتنشئة السياسية وتنمية القيم الاجتماعية لطفل الروضة، المؤتمر السنوي الثاني عشر– التعليم للجميع ...التربية وآفاق جديدة في تعلم الفئات المهشمة في الوطن العربي في الفترة من –28 29 مارس.

الشاروني، يعقوب (1993). دور القصة في حياة طفل الروضة، القاهرة، المجلس القومي للطفولة.

الشبراوى، عبد الناصر سلامة محمد حسن (1992): المضامين القيمية في قصص أطفال ما قبل المدرسة، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

الحديدى، على (1991). في أدب الأطفال، الطبعة السادسة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

العزب، محمد أحمد (1980). اللغة والأدب والنقد: رؤية تاريخية وفنية. القاهرة، دار المعارف.

الناشف، هدى محمود (1997). رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.

بهلول، إبراهيم وأحمد، سمية (2003). فعالية استخدام كل من قص القصص واللعب اللغوي واللعب التمثيلي في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض: دراسة تجريبية مقارنة. كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

سليم، ماجدة فتحي (2005). فعالية مسرحة القصة في تنمية بعض مهارات آداب التعامل والمهارات الصحية لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالوادي الجديد .

سليمان، شحاتة سليمان محمد (2004). فعالية برنامج للعب أدوار القصص في علاج المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة. مجلة دراسات الطفولة، المجلد السابع، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

شحاتة، حسن (1992). قراءات الأطفال. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حسين، كمال الدين (1996). مدخل قصص وحكايات أطفال ما قبل المدرسة. القاهرة، كلية رياض الأطفال.

حلاوة، محمد السيد (2003). مدخل إلى أدب الأطفال: مدخل نفسي واجتماعي، الإسكندرية، دار حورس الدولية.

خلف، أمل (2006). قصص الأطفال وفن روايتها. القاهرة، عالم الكتب.

عبد الحكيم، نجلاء السيد (2001). أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عبد الحميد، منال محمود، (2004). فعالية استخدام القصة المصورة في إكساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الخلقية والاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد الخالق، وفاء محمد كمال (2001) مشكلات الإدراك الواعي للغة العربية وطريقة مقترحة لتكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل ما قبل المدرسة. مجلة علم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

عبد العال، السيد عبد المجيد (2001). فعالية القصة في خفض الكذب لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد الرحيم، جوزال (2001). النشاط القصصي لرياض الأطفال. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، إدارة رياض الأطفال، الجزء الثاني.

علي، سعيد عبد المعز (2006). القصة وأثرها في تربية الطفل. القاهرة، عالم الكتب.

عويس، عفاف أحمد (1985). دور القصة في النمو الأخلاقي. الحلقة الدراسية الإقليمية، القيم التربوية في ثقافة الطفل، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

زكي، محمد عماد (1990). تحضير الطفل العربي للعام 2000. القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.

زناتي، سعاد أحمد (2004). برنامج لتنمية الوعي المروري لطفل الروضة باستخدام القصة الموسيقية الحركية. المؤتمر الإقليمي الأول من 24– 25 يناير، الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة، القاهرة، عالم الكتب.

طعيمة، رشدي (1998). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية. القاهرة، دار الفكر العربي.

قناوي، هدى محمد (1994). الطفل وأدب الأطفال. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عواطف إبراهيم (2000). الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

مرسي، كمال إبراهيم (1996). مرجع في علم التخلف العقلي. الكويت، دار القلم.

يوسف، عبد التواب (1998). أدب طفل ما قبل المدرسة: الشفاهي والمكتوب. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Cewirtz, Handbook of moral behavior and development (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barrett, K. (1998). The origins of guilt in early childhood. In J. Bybee, Guilt and children (pp. 75-90). New York: Academic Press.

Bedrova, E., & Leong, D. (1998). Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: The Vygotskian approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, **19 (2), 115-124.**

Bowman, B., Donovan, M., & Burns, M. (2001). Eager to learn: Educating our preschoolers. Washington, DC: National Academy Press.

Britisch, S. (1992) The Development of 'Story' within the Culture of Preschool. Ann Arbor, U.S.A: UMI.

Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. Child Development, 63, 129-137.

Carlo, G., Koller, S., Eisenberg, N., Dasilva, M., & Frohlich, C. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role. orientation, and prosocial behaviours. Developmental Psychology, 32, 231-240.

Cohen, J. (1998). Statistical power and analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Liberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48 (Serial No. 200).

Devries, R., Hilderbrandt, C., & Zan, B. (2000). Constructivist early education for moral development. Early Education and Development, 11(1), 9-35.

Dixon, J., & Moore, C. (1990). The development of perspective taking: Understanding differences in information and weighting. Child Development, 61, 1502-1513.

Dunn, J., Cutting, A., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, **18, 159-177.**

Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg, Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional and personality development, pp. 701-755, New York: Wiley.

Fabes, R., Eisenberg, N., Shepard, S., Guthrie, V., & Poulin, R. (1999). The role of regulation and emotionality in children's everyday socially competent peer interaction. Child Development, 70, 432- 442.

Flavell, J. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In J. Astington, P. Harris, & D. Olson, Developing theories of mind, pp. 244-267. New York Cambridge University Press.

Flavell, J., & Miller, P. (1998). Social cognition. In W. Damon, D. Kuhn, & R. Siegler, Handbook of child psychology, Vol. 2, Cognition, perception, and language, pp. 851-898. New York John Wiley and Sons.

Flynn, T. (1984). Age, sex, intelligence, and parents' occupation and the moral development of the preschool child. *The Journal of Psychology*, **117, 251-255.**

Gilligan, C., & Wiggins, G. (1987). The origins of morality in early childhood relationships. In J. Kagan & S. Lamb, The emergence of morality in young children, pp. 277-305. Chicago: University of Chicago Press.

Gopnik, A., & Wellman, H. (1994). The theory theory. In L. A. Hirschfeld, & S. Gelman, Domain specificity in cognition and culture. New York Cambridge University Press.

Helwig, C., Hildebrandt, C., & Turiel, E. (1994). Children's judgments about psychological harm in social context. Child Development, 66(6), 1680-1693.

Hoffman, M. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg, The development of prosocial behavior, pp. 281-313. San Diego: Academic Press.

Isbell, R. (2002). Telling and Retelling Stories: Learning Language and Literacy. Supporting Language Learning. Young Children, 57 (2), 26-30.

Jaffe, S. & Hyde, J. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 126(5), 703-726.

Killen, M., & Smetana, J. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. Child Development, 70, 486-501.

Kim, S. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal*, **29 (3), 175-191.**

Kochanska, G. (1994). Beyond cognition: Expanding the search for the early roots of internalization and conscience. Developmental Psychology, 30, 20-22.

Kochanska, G., Casey, R., & Fukumoto, A. (1995). Toddlers' sensitivity to standard violations. Child Development, 66, 643-656.

Kochanska, G., & Thompson, R. (1997). The emergence and development of conscience in toddlerhood and early childhood. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski, Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory (53-77). New York: Wiley.

Kohlberg, L. (1978). The cognitive developmental approach to moral education In P. Scharf

(Ed.), Readings in moral education, pp. 36-51. Minneapolis, MN: Winston Press.

Lamme, L., Krogh, S., & Yachmetz, A. (1992). Literature-based moral education: Children's books and activities for teaching values, responsibility and good judgment in the elementary school. Phoenix, AZ: Oryx Press.

Laupa, M., Turiel, E., & Cowan, P. (1995). Obedience to authority in children and adults. In M. Killen & J. Strayer, Morality and everyday life: Developmental perspectives, pp. 131-165. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lyon, T., & Saywitz, K. (1999). Young maltreated children's competence to take the oath. Applied Developmental Science, 3, 16-27

Noddings, N. (2006). Caring as relation and virtue in teaching. In P. J. Ivanhoe & R. Walker, Working virtue: Virtue ethics and contemporary moral problems, pp. 41- 60. Oxford: Oxford University Press.

Nucci, L. (2001). Education in the moral domain. New York: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1965). The moral judgment of the child. New York: The Free Press.

Polak, A., & Harris, P. (1999). Deception by young children following noncompliance. Developmental Psychology, 35, 561 - 568.

Raag, T., & Rackliff, C. (1998). Preschoolers' awareness of social expectations of gender: Relationship to toy choices. Sex Roles, 38, 685-700.

Ross, H., Tesla, C., Kenyon, B., & Lollis, S. (1990). Maternal intervention in toddler peer conflict: The socialization of principles of justice. Developmental Psychology, 26, 994-1003.

Russ, S. (2004). Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Selman, R. (1980). The growth of interpersonal understanding. New York Academic Press.

Selman, R. & Schultz, L. (1990). Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy. Chicago: University of Chicago Press.

Selman, R. & Liberman, M. (1974). Primary level curriculum: Cognitive-developmental theory of moral reasoning. In D. D. Hearn, Values, feelings, and morals: Part I - Research and perspectives, pp. 70-85. Washington, DC: Association of Elementary-Kindergarten-Nursery Educators.

Slomkowski, C., & Killen, M. (1992). Young children's conceptions of transgressions with friends and nonfriends. *International Journal of Behavioral Development*, **15, 247-258.**

Smetana, J., Schlagman, N., & Walsh Adams, P. (1993). Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. Child Development, 64, 202-214.

Smetana, J., Toth, S., Cicchetti, D., Bruce, J., Kane, P., & Daddis, C. (1999). Maltreated and nonmaltreated preschoolers' conceptions of hypothetical and actual moral transgressions. Developmental Psychology, 35, 269-281.

Stipek, D., Gralinski, J., & Kopp, C. (1990). Self-concept development in toddler years. Developmental Psychology, 26, 972-977.

Talwar, V., & Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behavior during verbal deception. International *Journal of Behavioral Development*, **26, 436 - 444.**

Tawler, V., & Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. Child Development, 79 (4), 866-881.

Thompson, T., & Zerbinos, E. (1995). Gender roles in animated cartoons: Has the picture changed in 20 years? Sex Roles, 32, 651-673.

Thompson, T., & Zerbinos, E. (1997). Television cartoons: Do children notice it's a boy's world? Sex Roles, 37, 415-432.

Tisak, M., Tisak, J., & Goldstein, S. (2001). How do young children misbehave in the grocery store and in the school? The preschoolers' perspective. Early Education and Development, 12 (4), 487-498.

Turiel, E. (1983). The development of social knowledge. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development, pp. 863-932. New York John Wiley and Sons.

Turiel, E., Hildebrandt, C., & Wainryb, C. (1991). Judging social issues: Difficulties, inconsistencies and consistencies. Monographs of the Society for Research in Child Development, 56 (Serial No. 224).

Vitz, P. (1990). The use of stories in moral development; New psychological reasons for an old education method. American Psychologist, 45(6), 709-720.

Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J.S. Bruner, Jolly, A., & Sylva, K., Play-its role in development and evolution. New York, NY: Basic Books, Inc., Publishers.

Wainryb, C., & Turiel, E. (1993). Conceptual and informational features in moral decision making. Educational Psychologist, 28(3), 205-218.

Walker, L., & Taylor, J. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. Child Development, 62 (2), 264-283.

Weber, E. (1999). Children's personal prerogative in home and school contexts. Early Education and Development, 10, 499-515.

Wellman, H. & Gelman, S. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In W. Damon, D. Kuhn, & R. Siegler, Handbook of child psychology, Vol. 2. Cognition, perception, and language, pp. 863-932. New York John Wiley and Sons.

Zhan-Waxler, C. (2000). The development of empathy, guilt, and internalization of distress: Implications for gender differences in internalizing and externalizing problems. In R. Davidson (Ed.), Anxiety, depression, and emotion: Wisconsin Symposium on Emotion, Vol. I, pp. 222-265. New York: Oxford University Press.