مجلة العلوم الحديثة والتراثية ، 2013 ، 1 (3) : 335 – 373 .
http://www.jmsh.eu

أثر مسرح الدمى القفازية في إكساب أطفال الروضة مفهومي الصدق والأمانة

عامرة خليل ابراهيم العامري
كليه التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
amera702001@yahoo.com

الخلاصة

يعد النمو الخلقي من أهم الجوانب التي تسعى المؤسسات التربوية والاجتماعية إلى اكسابها للطفل وغرسها في شخصيتهِ لانه يشكل عاملاً مهماً من عوامل الشخصية الفاعلة ، وهو عامل مهم في التماسك الاجتماعي. ومن المفاهيم الخلقية التي تنعكس في سلوك الفرد ، واكدت عليها الديانات السماوية وتسعى المجتمعات الى غرسها في شخصية أطفالها هما مفهوما الصدق والأمانة وهي المفاهيم الأساسية لدى الكثير من المجتمعات لكونهما من المقومات الأساسية للسلوك المرغوب فيه ، لذلك ينبغي على الأسرة ان تعمل في الأتجاه الذي تعمل فيهِ رياض الأطفال لإكساب وغرس هذين المفهومين (الصدق والأمانة) في شخصية الطفل وتعليمهِ كيفية التعامل مع الآخرين على وفق هذين المفهومين في حدود قيم المجتمع ومعاييرهِ . ومن الأساليب التربوية التي استخدمتها الباحثة في إكساب أطفال الروضة (المرحلة التمهيدية) مفهومي الصدق والأمانة هو أسلوب (مسرح الدمى القفازية) أذ قامت الباحثة بإعداد مسرحيتين واحدة لمفهوم الصدق و واخرى لمفهوم الأمانة ، إذ حاولت الباحثة معرفة أثر أستخدام هذا الأسلوب في أكساب أطفال الروضة تلك المفاهيم ، وذلك من خلال التحقق من صحة الفرضية فكانت النتائج تشير الى ان لهذا الاسلوب أثراً في أكساب أطفال الروضة مفهومي الصدق والأمانة ، في ضوء هذهِ النتائج توصلت الباحثة الى عدد من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوع دراستها الحالية.

Effect of puppetry mitten theater on kindergarten children gain the principle of trueness and loyalty

Amera K.I. Al-Amery
College of Basic Education, Al-Mustansyria University
amera702001@yahoo.com

Abstract

The moral growth is considered as one of the important parts that educational and social organization are attempting to possess the child and plant in his character, so in it is an important factor for an active personality, in addition, it is an important factor in social tenacity and a moral principle reflecting the behavior religious, the societies are trying to plant and form trueness and loyalty in their children personality till it became the basic principle to most societies as the Arab Islamic society being one of the desired basic fundamentals, so the family must work in the same direction of children nursery to possess and plant these two principles (Trueness and Loyalty) in child within the limitation of the society standards and worth the education method used by the scholar to possess nursery children (Preliminary Level) the principles of trueness and loyalty, as the scholar prepared. Puppetry mitten theater reflecting the principle of loyalty, the scholar

attempt to know the effect of this method in possessing nursery children that principle by investigating the following hypothesis regarding these results the scholar achieved to some acknowledgments and proposal, concerning the subject of the study.

المقدمة

مشكلـة الدراسـة :-

مما لاشك فيه ان السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد تعد المرحلة الأساسية لمراحل النمو اللاحقة من حياتهِ وعلى الرغم من ان الأهتمام بهذه المرحلة اكدهُ الكثير من العلماء والمفكرين والباحثين في علم النفس والطفولة إلا انهُ برزت اهمية دور الآباء والمعلمين في اكساب الطفل الخبرات والمفاهيم الخلقية والأجتماعية المتنوعة بقصد تنمية قـابلياتهِ العقلية والجسمية والوجدانية والثقافية والخلقية، إذ إن الشخصية كمـا تشير بعض مـدارس علـم النفس تتحدد معالمها الأسـاسية في سن مبكر من حيـاة الفـرد. (1 و 2 و 3).

لذا اصبح من الضروري اكساب أطفال الروضة مفهومي الصدق والامانة عن طريق استخدام اسلوب تربوي لم يستخدم سابقاً في إكسابهم مفاهيم مرغوب بها أجتماعياً.

تحاول الباحثة اختبار جدوى مسرحيات الدمى القفازية كونه أسلوباً من اساليب إكساب مفهومي الصدق والامانة لأطفال الروضة، لتصبح بين ايدي المعلمات طريقة من طرائق تعليم الاطفال هذه المفاهيم، مما يسهل على المعلمة والأطفال تحقيق الاهداف التربوية المتوخاة من وجودهم في مثل هذه المؤسسات (الرياض).

أهمية الدراسـة :-

أهتمت المجتمعات منذ نشأتها بتربية الأطفال والعناية بهم من خلال مؤسساتها التي اعتمدتها لهذا الغـرض وذلك لكونها حجر الـزاوية في كيان تلك المجتمعات من حيث كونهم الوسيط النـاقل لتراثها وثقافتها، والحصن المنيع للـدفاع عنها، والصـانعين لمستقبلها والعـاملين على ازدهـار اقتصـادها بعد ان يصبحوا في مصـاف البـالغين (4)

ان اهمية هذهِ الدراسة تأتي من أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها، وكذلك من اهمية المفاهيم والقيم التي تحاول غرسها لدى اطفال الروضة، ومما يؤكد ذلك ما جاء بهِ الإسلام من اشراقات جديدة مؤكداً على تربية الأطفال تربية دينية ، خلقية صحيحة ، كذلك مؤكداً على حاجات الطفولة وتلبيتها من قبل الوالدين ، حيث اخبر النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) ان التربية خير من الصدقة فقال " لأن يؤدب الرجل ولدهُ خير من ان يتصدق بصاع "كما ارشد الى ان تعليم الطفل الولد الخلق الحسن افضل من كل عطاء فقـال :" ما تحل والدٌ ولداً افضل من أدب حسن"، امـا تربية البنات فهي حجـاب عن النار، قـال رسـول الله (صلى الله عليه وسلم) من كان لهُ ثلاث بنات :يؤد بهن ، ويكفيهن، ويرحمهن ، فقد وجبت لهُ الجنة " فقال رجل من بعض القوم : وأثنتين يا رسول الله ؟ فقال وأثنتين " صدق رسول الله، رواه مسلم (5 و 6)

مما تقدم يمكن ان نفهم ان مفهومي الصدق والأمانة هما من اصول الأخلاق الإسلامية التي اتصف بها الرسول "صلى الله عليه وسلم" منذ طفولتهِ الى ان بعث رسولاً لأمتهِ حتى وصفهُ قومهُ {بالصادق الأمين} وفي ذلك عبرة لكل اب وام ومعلم ومعلمة في ان يقتدوا بتربية معلمنا وقدوتنا الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) اذ نلاحظ

اهتمامهُ بمفهومي الصدق والأمانة وضرورة تأصيلها في نفس الطفل وذلك من خلال احاديثهِ الشريفة حيث قال " أحبوا الصبيان وارحموهم وإذا وعدتموهم شيئاً فوفوا لهم فإنهم لا يدرون الا انكم ترزقونهم " (7).

ولاشك ان كل طفل يولد وهو غير مزود بالمفاهيم والقيم الخلقية الا انه من خلال تفاعله وتعامله مع الأسرة والأفراد المحيطين به في المجتمع الذي يعيش فيه يكتسب الكثير من المفاهيم والمبادئ المرغوب فيها او غير المرغوب فيها، وفي حديث شريف لنبينا الكريم (صلى الله عليه وسلم) قال : " كل مولود يولد على الفطرة، فابواه يهودانه، او ينصرانه أو يمجسانه (8).

كما تتجلى اهمية هذه الدراسة من ناحيتها النفسية في بناء كيان متسق لشخصية الفرد، اذ أكد فرويد على اهمية هذه المرحلة العمرية في تحديد معالم الشخصية السوية في كامل حياة الفرد، اذ قال : إن الطفل هو ابو الراشد الكبير وهذا يعني كيفما تتشكل شخصية الفرد في طفولته تكون في رشده ، وتأكيدا" لما تقدم يشير المثل العربي الى ذات المعنى الذي مفاده " من شب على شئ شاب عليه .

اما من الناحية التربوية فان اهميه الدراسة تتجلى في إكساب الطفل المفاهيم الخلقية السامية وغرسها في شخصيته . حيث اكدت دراسة (بياجية) على ان النمو الأخلاقي لا يولد مع الطفل بل يتشكل نتيجة امتصاصه للمفاهيم والقيم الأخلاقية وتكيفه معها، (9 و 10).

ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية هو كونها ستستخدم اسلوبا جديدا و محببا في الوقت نفسه الى نفوس الاطفال (التمثيل بالدمى المحببة للأطفال) الهادف الى تحقيق غاية سامية يمكننا النفاذ من خلالها الى نفوس الصغار وعقولهم لنغرس فيها وننمي لديهم فيما بعد المفاهيم والقيم الاخلاقية (الصدق والامانة) وهذا يجعل الاطفال منذ وقت مبكر يكتسبون مفهومي الصدق والامانة ويكونون مواطنين صالحين متفانين في اداء عملهم وواجباتهم المناطة بهم محترمين الوقت واهميته في مجال العمل اذا ما كانت مثلهم العليا (الوالدان) هي في الاصل صالحة، وهذا ما يهدف اليه كل مجتمع ينشد التقدم والتطور ، لا سيما وأن الاطفال يتميزون منذ ولادتهم بالاستماع والاستمتاع بالاناشيد والاغاني استمتاعاً كبيرا يتزايد كلما كانت تلك الاناشيد ذات ايقاع يتناغم مع ما يفضله ويهواه الطفل (11).

ومما يزيد من اهمية الدراسة الحالية هي كونها على حد علم الباحثة الاولى من حيث استعمال طريقة مسرحيات الدمى القفازية ، لاكساب الاطفال مفاهيم الصدق والامانة ، وبهذا تامل الباحثة من خلالها ان تضيف الى حقل المعرفة التربوية اضافة نوعية لما تتوصل اليه من نتائج واستنتاجات وتوصيات ومقترحات عليها تصنع اساساً منهجياً مبنياً على اساس نظري محدد يستفيد العاملون منه في حقل رياض الاطفال.

هدف الدراسة:-

تهدف الدراسة الحالية الى معرفة اثر استخدام مسرحيات الدمى القفازية في اكساب اطفال الروضة مفهومي الصدق والأمانة وذلك من خلال التحقق من صحة الفرضيات الاتية:-

أ - لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات أفراد عينة الدراسة في المجموعتين (التجريبية والضابطة)على مقياس مفهوم الصدق في الاختبار البعدي.

ب - لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (0,050) بين درجات أفراد عينة الدراسة في المجموعتين (التجريبية والضابطة)على مقياس مفهوم الأمانة في الاختبار البعدي.

حدود الدراسة :-

تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما يأتي بـ :-

1. الظرف المكاني : المديرية العامة لتربية محافظة بغداد - الرصافة الثانية ، روضة الخلود.
2. الظرف الزماني : 2011 – 2012 .
3. المرحلة التعليمية : التمهيدي
4. الجنس : ذكور واناث.
5. نوع الرياض : رسمية (حكومية).

تحديد المصطلحات:-

اولا – تعريف الدمية القفازية [(*)]: (Puppet)[(**)]

* عرّفتها (حسين / 1960) بقولها: "هي كائن ايجابي فعّال، يتحرك ويتكلم ويجيب عن كثير من الأسئلة ويحل الكثير من المشاكل، بل في إمكانه أن يوجه ويعلم"(12).

* وعرّفها (أبو بكر وآخرون / 1969) بأنها: "عرائس لعب الأطفال وهي تصنع من خامات مختلفة وقد استغل المسرح تلك العرائس في مسرحيات تنفيذية وتعليمية، وإنها ذات قيم تشكيلية عالية" (13).

* وأشار إليها (الهيتي / 1977) بأنها: "كائن خارق، يفكر ويتحرك ويتكلم ويشارك في البطولات، فهي ليست صورة مقلدة للإنسان وإنها ليست لعبة للأطفال، بل هي هيكل يمثل على وفق ما يريده الفنان تمثيلا غير اعتيادي لا يستطيع الممثل تقليده، وهذه ميزة تجعل من الدمية وسيلة تعبير متكاملة... ومنها دمى القفاز، ودمى العصي، ودمى خيال الظل، ودمى الماريونيت" (14)

* كما عرّفتها (طلبة / 1987) بأنها: "امتداد للعرائس الثابتة، وإن اختلفت في أنواعها وحركاتها، إلاّ أن شكلها العام متقارب ومتشابه إلى حد كبير إذ إنها بسيطة وعناصرها قليلة وتعتمد على الأجزاء الرئيسة في السيقان والأذرع، التي تتحرك عن طريق الرفع أو شد الخيط، فهي معبرة إلى درجة كبيرة رغم بساطتها" (15).

* وعرّفها (الصيّاد / 1991) بأنها: "تصوير محاك لكائن بشري أو حيواني أو شيء آخر يعبر عن طريق المبالغة في صناعته عن مشاعر أو مضامين معينة بكتلة ذات ثلاثة أبعاد مكونة من خامة أو مجموعة من الخامات يمكن تحريكها أو ثابتة، ويراد بها أداء دور توجيهي أو تربوي أو ترفيهي أو فني، وتختلف أنواعها مع طريقة تحريكها والغرض الذي تؤديه" (16).

[(*)] تود الباحثة أن توضح بأن مصطلح الدمية يطلق عليه في بعض المصادر والأدبيات تسمية أخرى وهي لك تعني بالألمانية (puppe)، وبالفرنسية (poupee)، وباليونانية (kore) بمعنى بنت أو أشكال صغيرة صلصالية"(. (العروسة) وخصوصا في المصادر المصرية ، وعليه فالمقصود بـ(العروسة) حيثما ترد في متن البحث الحالي هي (الدمية).

[(**)] في الانكليزية "يرجع أصل كلمة (puppet) إلى الكلمة الايطالية (popa) بمعنى (doll) أي لعبة، كما ترجع إلى كلمتي (pupus) و(pupo) اللاتينيتان بمعنى (طفل صغير).

* وعرّفها (بركات /1998) بأنها: "ذلك النوع المتحرك من العرائس، والذي يتم التحكم في حركته يدوياً، فهي تمثال يستعمل في الأداء المسرحي إذ تمثل الأدوار بوساطته ومن تلك العرائس، عرائس المسرح كالماريونيت، والقفاز، والعصي، وخيال الظل" (17)

* فيما يعرّفها (الحيلة / 2008) بأنها: "مجموعة متنوعة من المواد، والأدوات غير الحية، والتي تصبح فجأة لها خصائص الأشياء الحية، عندما يقوم شخص ما بتشغيلها أو اللعب فيها" (18).

في ضوء ما تقدم صاغت الباحثة تعريفاً إجرائياً لمصطلح الدمية بما يتناسب وإجراءات البحث الحالي.

الدمية: هي عبارة عن مجسم اصطناعي معمول من القماش، يتحكم في حركته محرك الدمى (المعلم) بواسطة أصابع يديه، وقد تمثل الدمية إنساناً أو حيواناً أو نباتاً أو شيئاً من الأشياء، وتعرض أدوارا في مسرحيات قصيرة تعرف باسم عروض الدمى يتم من خلالها توجيه سلوك التلامذة بصورة فعّالة غير مباشرة.

ثانيا ـ تعريف المفهوم (Concept) :

1. تعريف فاخر عاقل (2003) : انه حالة نفسية أو عقلية تعني أو تشير الى أكثر من موضوع واحد أو خبرة أو انها تشير الى موضوع من حيث علاقته بالموضوعات الاخرى.(19)

3. التعريف النظري : هي فكرة عامة يكونها اطفال عينة الدراسة من خلال خبراتهم التي يكتسبونها في اثناء تعاملهم وتفاعلهم في الموقف المصمم لاكتساب مفهومي الصدق والامانة.

4. التعريف الاجرائي: هي فكرة يكتسبها اطفال عينة الدراسة عن مفهومي الصدق والامانة كما تقيسها اداة الدراسة التي اعدتها الباحثة لهذا الغرض

ثالثاً ـ تعريف الصدق :

1. تعريف سويد (1998) : بأنه اصل مهم من اصول الاخلاق الاسلامية التي يحتاج الى جهد لتركيزها وتثبيتها (20).

2. تعريف الرازي (1982) : وعرفه لغوياً بأنه ضد الكذب في الوعد والوعيد ، والصادق هو الكامل من كل شي حيث يقال رجل صدق اللقاء والمنظر أي كاملها ، الصدق هو نقيض الكذب يقال هو رجل صادق اي ذو صفة صادقة. كما عرفه ايضاً من الناحية الاجتماعية بأنه القول الذي ينسجم مع الاتفاق الاجتماعي على أساليب تعبير وتأثير معينة وعلى استخدامها في مناسبات ومواقف وتفاعلات اجتماعية. (21)

3. التعريف النظري: هو سلوك في القول والعمل يكتسب في البيئة التي يعيش فيها الفرد طفلاً كان ام راشداً وبما يتناسب مع مرحلتهِ العمرية.

4. التعريف الأجرائي: هو سلوك في القول والعمل كما تحددهُ الدرجة التي يحصل عليها كل طفل من أطفال العينة على الاداة التي أعدت لهذا الغرض.

رابعاً ـ تعريف الامانة :

1. تعريف Good (1973) : صفة الفرد لأن يكون عادلاً ومنصفاً ويمتنع عن الغش والخداع أو اخذ فرص الاخرين (22).

2. التعريف النظري : هو كل فعل أو قول يطابق الحقيقة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد طفلاً كان ام راشداً.

3. التعريف الاجرائي: هو سلوك في القول والعمل كما تحددهُ الدرجة التي يحصل عليها كل طفل من أطفال العينة على الأداة التي اعدت لهذا الغرض.

أ – الأطار النظري

المبحث الاول : النظريات التي فسرت النمو الخلقي عند الاطفال

اولا":- نظرية التعلم الاجتماعي :-

يرى اصحاب نظرية التعلم الأجتماعي (Social Learning Theory) ان النمو الخلقي كأي سلوك متعلم اجتماعيا" يتنقل بواسطة التعلم المباشر والتقليد ، وتلعب التأثيرات البيئية بنظر اصحاب هذه النظرية دورا" مهما " في النمو الخلقي وذلك من خلال اكتساب الفرد وتمثله للمعايير الثقافية لمجتمعه، (23 و 24 و 25). ومن بين المنظرين في هذا الجانب "البرت باندورا" الذي اهتم بدراسة تفاعل الفرد مع الآخرين ، اذ اعطى أهمية كبيرة للجانب الأجتماعي ، حيث ان شخصية الفرد لا تفهم الا من خلال السياق الأجتماعي والتفاعل الأجتماعي (26)

ركز (باندورا) على دور المجتمع في تشكيل السلوك ، من خلال (النمذجة) وتقليد سلوك الاخرين ، فالسلوك عنده يتشكل بملاحظة سلوك الأخرين ويتم التعلم عن طريق المحاكاة متمثلا" بملاحظة سلوك القدوة او النموذج ، حيث يؤكد (باندورا) على أن الشخصية تبدأ بالأستجابة للنماذج المتاحة منذ مرحلة الطفولة وتتمثل النماذج المتاحة في مرحلة الطفولة بالأبوين والأخوة والكبار والمحيطين بالطفل، (27) ، (28) ، (29).

وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج الى تسهيل ظهور السلوكيات التي تقع في حصيلة الملاحظة السلوكية التي تعلمها بشكل مسبق الا انه لا يستخدمها ، الا في المواقف الأجتماعية مع الأخرين ويوجد نمطان رئيسان في التعلم بالملاحظة ، يشير النمط الأول الى ان التعلم بالملاحظة يحدث من خلال الخبرات الإبدالية ، يحدث ذلك عندما يرى الطفل ان الأخرين قد تمت مكافأتهم او معاقبتهم لقيامهم بنشاطات معينة، ومن ثم يعدل سلوكه كما لو انه تلقى تلك التبعات بنفسه. وفي النمط الثاني من التعلم بالملاحظة (يحاكي) الملاحظ سلوك النموذج حتى لو لم يتلقَ النموذج اي تعزيز او عقاب في اثناء مشاهدة الملاحظ غالباً ما يعرض النموذج شيئاً يرغب الملاحِظ في تعلمه ويتوقع حصوله على التعزيز بعد اتقانه له (30).

ان مبدأ التعزيز وحده لا يكفي لتفسير حدوث بعض انماط السلوك التي تظهر فجاة لدى الطفل في ظروف لا يستطيع الفرد فيها ان يفترض ان هذه الأنماط قد تكونت تدريجيا" عن طريق التعزيز، ، (31 و 32). كما ان الأفراد يختلفون في الدرجة التي يتعلمون فيها من النموذج حسب اهمية النموذج بالنسبة لكل واحد منهم وتاثيره عليه ، وقد حدد ثلاثة عوامل تؤثر في درجة تعلم الفرد من النموذج هي :-

1 – درجة التشابه :- إن صفات النموذج تؤثر في مدى المحاكاة للسلوك الواقعي ، فالطفل يكون اكثر ميلا" للتأثر بشخص يشبهه كثير ا" بدلا" من التأثر بشخص أخر يختلف عنه اختلافا" واضحا " ، كأن يكون التشابه في الجنس او العمر ، وعلى ذلك يتخذ الطفل سلوك والديه نموذجاً أو يحاكي سلوك قرينه في حياته اليومية وعلى هذا الأساس نلاحظ ان الاطفال الذكور يلاحظون سلوك أبائهم أمثلة يقتدون بها ويقلدونها ، وينقلونها الى الواقع على شكل تطبيقات عملية في تعاملهم اليومي مع اقرانهم بطريقة شعورية او لا شعوية ، وكذلك بالنسبة للأطفال الأناث فهن يقلدن سلوك

امهاتهن وينقلنه الى الواقع ، على اية حال ، فأن العاب الاولاد تختلف عن العاب البنات حيث تاخذ طابع العنف والسيطرة .

2 – النموذج الحي :- ان تقليد الطفل للانموذج الحي يكون اكثر من تقليده لأنموذج مرئي (تلفازي) فالملاحظة المباشرة للأنموذج الحي في موقف أجتماعي يضم الطفل والأخرين الذين يتصل بهم كالأب ، او الأم ، او المعلمة ، او القرين تكون افضل لانهم يعدون انموذجا" ماديا" ملموسا" قريبا" من حياة الطفل اليومية.وتعتبر مسرحيات الدمى من النماذج الحيه التي يقتدي بها الطفل لولعه بها وبشخصياتها المحببه لهم.

3- مكانة الانموذج :- ان مركز الأنموذج يؤثر في استجابه الطفل للأنموذج فإنتقاء الأنموذج يعتمد على مكانة الأنموذج وقوته ونوع السلوك المؤدي من قبله ، فغالبا" ما يكون الطفل ذا المكانة الأجتماعية العالية محط اعجاب اقرانه وملاحظاتهم فهم يميلون للتأثر بسلوكه وطريقته في اللعب ، كي ينالوا استحسانه و موافقته بانضمامهم اليه واللعب معه ، لذا فمن المحتمل ان يؤثر مركز الأنموذج في انطفاء السلوك واضعافه و تدعى هذه العملية (بكف الكف) فالطفل بتاثير من جماعة الأقران قد يكف عن بعض التصرفات اذا ما رأى قائد الجماعة يسلك كذلك فهو يرغب بمسايرة اقرانه في معظم تصرفاتهم (33) .

ويذهب اصحاب نظرية التعلم الأجتماعي الى تقسيم التعلم بالنموذج الى انواع عديدة وذلك على اساس الخبرات الحسية المباشرة (الصور) والصياغات اللفظية (الافكار) وفي هذه الانواع :-

1- التعلم الحسي المباشر :- وهو من اكثر اشكال التعلم عن طريق النموذج انتشارا"، ويحدث ذلك عادة في المواقف الأجتماعية التي تتضمن الأشخاص من الذين يتصل بهم الملاحظ باستمرار ، (34 و 35).

2- التعلم البديل :- يحدث التعلم البديل عندما يستطيع الملاحظ ملاحظة نتائج الأستجابة فضلا" عن ملاحظة الأستجابة التي يؤديها النموذج . وتحدث ملاحظة الأستجابة الحقيقية والتعزيز الناتج عنها او العقاب في الأيماءات او الأرشادات الصوتية التي قد تكشف عن ردود الأفعال الأنفعالية للنموذج،

3- التعلم الرمزي - النموذج اللفظي :- تعتمد بعض النماذج على التمثيل اللفظي للسلوك اكثر من اعتمادها على ملاحظة السلوك الفعلي ، وعن طريق اكتساب المهارات اللفظية تصبح الكلمات اكثر الطرق اهمية من نقل المعلومات عن الأستجابات التي يراد اتخاذها نموذجا". ويميز هذا النوع من التعلم . اكثر ما يميز الكائنات البشرية اكثر من غيرها من الكائنات .

4- التقليد الأعمى- التقليد المطابق: ويعني هذا النموذج مجرد نسخ استجابة نموذج ومحاكاته دون فهم او وعي بالأستجابة التي قام بتقليدها.

5- التعلم عن طريق مشاهدة المسرحيات :- يتم تقديم النموذج في هذا النوع عن طريق مشاهده المسرحيات المحببه للاطفال وهو مصدر مهم من مصادر المعلومات ويحدث هنا تمثيل بالصور لسلوك النموذج ، كما ان وسائل الأعلام تلعب دورا" كبيرا" في تشكيل الأتجاهات الأجتماعية (36)

ثانياً :- النظرية المعرفية :-

تؤكد النظرية المعرفية على الطبيعة التطورية للاخلاق والنمو الخلقي، (37). اذ يرى اصحاب هذه النظرية ان النمو الخلقي يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي للفرد يتلو بعضها بعضاً بحيث لايصل الطفل الى

مستوى أعلى من تلك المستويات مالم يكن قد مارس وخبر فعلاً المستوى الذي قبله، (38). فالتطور الخلقي من خلال ذلك يحدث على شكل خطوات أو مراحل متتابعة ومتلاحقة تتطور وتنمو بتقدم العمر الزمني ، وبأكساب الطفل الخبرات المتنوعة والانماط السلوكية الصحيحة .

ويعد "بياجيه" من المنظرين الأساسيين والرائد الاول الذي تناول التطور الخلقي أو النمو الخلقي من منظور أدراكي – معرفي، حيث يعتقد ان التطور الخلقي وتطور العاطفة يعتمدان أساساً على المعرفة. كما يرى (بياجيه) ان المشاعر الاخلاقية الاولى تظهر لاول مرة من عمر (2-7) سنوات ، بحيث يمكن اكساب الاطفال المفاهيم الخلقية أو المعايير، والقيم الخلقية، والانماط السلوكية الصحيحة في تلك المرحلة العمرية، وبين (بياجيه) ان الاطفال يتقدمون أكثر في تعلم الحياة من حولهم . ففي المراحل العمرية المبكرة ينظر الطفل الى القواعد والمفاهيم الخلقية على انها شيء مقدس ولا يمكن مخالفته ، وهي صادرة بالدرجة الاولى من سلطة الوالدين ثم المعلمة ، اذ يمثل الكبار ولاسيما الاشخاص المهمين في حياة الطفل مثلاً أعلى في الاخلاق. وقد اشار بياجيه الى ثلاث قوى تؤثر في الجانب أو النمو الخلقي عند الاطفال هي التأثيرات الوالدية ، وتأثير الرفاق وتأثير النمو العقلي المعرفي (39)

ومن المنظرين الذين اهتمو بالنمو الخلقي وبالطريقة التي يتعلم بها الطفل القواعد الاخلاقية من خلال تطوره اذ يمر بمراحل مميزة متتابعة ومنظمة، كولبرك (Kohlberg) الذي يرى بأن نظريته في التطور الاخلاقي قد استمدت وجودها بدرجة كبيرة من أعمال (بياجيه) الذي أكد على أن كلا من الجانبين العقلي (Mentelly) والاخلاقي (Morality) يتطوران من خلال مراحل متعاقبة، تمثل كل مرحلة بناءً اكثر توازناً من الناحية المنطقية من سابقتها، وهذا يعني ان كل مرحلة تفكير أو مرحلة أخلاقية هي بناء جديد يتضمن عناصر تتعلق بالبناءات السابقة ولكن هذا البناء الجديد يتميز بثبات وتوازن أكبر (40).

يرى كولبرك ايضاً ان النمو الاخلاقي يتم عن طريق المشاركة والتفاعل بين التركيبات الذهنية الداخلية ومكونات البيئة الخارجية، وتتضمن عملية النمو الاخلاقي اضافة الى المستوى الذهني ، عملية أجتماعية اخرى هي مسألة تقبل الادوار ، حيث يتعلم الطفل تقبل ادوار الاخرين مما يعيد تشكيل مفهوم الذات لديه ومفهومه عن الاخرين ويبني علاقات جديدة بينه وبين العالم الاجتماعي (41).

ثالثاً : النظرية السلوكية :-

نظرت المدرسة السلوكية الى سلوك الكائن الحي بعامة وسلوك الانسان بخاصة على انه آلة ميكانيكية معقدة ، فالاستجابة السلوكية لا تظهر مالم يكن هناك مثير يحركها ويوجهها في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وبهذا الشكل تلغي هذه النظرية عقل الانسان ، ومشاعره واحاسيسه .

لقد اعطت هذه المدرسة البيئة المقام الاول في تشكيل السلوك الانساني ، فكيفما تكون البيئة من حيث مثيراتها ، ونماذجها التي يتعرض لها الفرد ، طفلاً كان ام راشداً، تكون استجابته ، وهكذا يقوى السلوك ويدوم ما دام يعزز من قبل المحيطين بالطفل تصريحاً وتلميحاً ، كما تنص هذه النظرية على ان السلوك الملاحظ الذي يحدث تحت اشراطات بيئية محددة (اقتران المثيرات البيئية المشروطة بالاخرى غير المشروطة) هو المؤشر الموضوعي الوحيد لتحديد معالم الشخصية من وجهة نظر هذه المدرسة .

وخير دليل على ذلك رأي زعيمها (دبليو واطسن W. Watson) . الذي يرى ان السلوك المحسوس هو المرجع العلمي الوحيد لفهم واقع سلوك الفرد وان البيئة وليس غيرها هي المشكلة لهذا السلوك كونه مؤشراً لمعالم الشخصية التي يعدها مجموعة من الانعكاسات المشروطة التي يتعلمها الفرد من البيئة، اذ يعتقد واطسن بهذا الشأن (أسلك أمامي فأعرف بالضبط من تكون) كما انه لم يعتقد ابداً بدور التحفيز والحوافز الذاتية أو الفطرية وكذلك الوعي واللاوعي في السلوك الانساني ، كما انه ينكر دور الوراثة عموماً في ذلك . حتى انه قال مرة (أعطني اثني عشر طفلاً سوياً والبيئة التي اريدها (أو أراها مناسبة) فأنني اضمن أن آخذ اي طفل منهم عشوائياً وادربه ليصبح اي نوع من الناس اختاره له: طبيباً أو محاسباً أو فناناً أو تاجراً أو متسولاً أو حتى سارقاً أو قاطع طريق ، بغض النظر عن قدراته العقلية (أو مواهبه) وميوله ووظائفه وعرق والديه.

ومن المنظرين السلوكيين الذي تأثر كثيراً بواطسون هو (أدوين كثري) إذ ان نظريته (ملازمة المنبه والاستجابة) وهي في جوهرها اعادة صياغة لغوية لنظرية واطسون، الانعكاسات السلوكية المشروطة أو الاشراط التقليدي ، ولكنها مطعمة ببعض التحديث العلمي لمصطلحات وآلية ومبادىء التعلم السلوكي . ويرى كثري ان المنبهات التي ترافقها استجابات محددة تميل عند حدوثها مرة اخرى الى اجترار هذه الاستجابات أنفسها اي ان المنبهات البيئية عندما يخبرها عن الفرد في مواقف لاحقة ستثير فيه ذات الاستجابات التي ابداها في مناسبات سابقة وبهذا يركز (كثري) على أهمية او دور العلاقة الحميمة التي تربط المثير بالاستجابة .

ومن المنظرين السلوكيين (بورهوس سكنر) الذي يرى أن الاستجابة عند تعزيزها الايجابي يميل الفرد الى تكرارها اما عند تعزيزها السلبي فإنه يميل الى التوقف عنها ، وبذلك فأن السلوك الذي يتم تعزيزه يزيد احتمال حدوثه اكثر من السلوك الذي لا يتم تعزيزه (42) .

ودعا (سكنر) الى بناء نوع من البيئة الاجتماعية التي تدفع الانسان الى التصرف بطريقة اخلاقية من خلال الربط بين السلوك الخلقي والتعزيز في أطار التنشئة الاجتماعية ضمن المجتمع الخاص الذي يعيش فيه حيث يبدأ ذلك منذ ولادة الطفل ويتضمن برنامجه اشباع حاجاته بسرعة وبأقل وقت ممكن وان تقدم معضلات الحياة الواقعية تدريجياً للطفل لكي يتعود عليها (43).

رابعاً : - نظرية التحليل النفسي :-

تتحدث هذه النظرية عن الشعور واللاشعور من الحياة العملية للانسان من حيث تقديره لسلوك الفرد ، اذ تؤكد هذه النظرية على ان هذا السلوك هو عملية نشطة وانه بعيد عن ان يوصف بالسكون والاستقرار، (44) .

ويعد (سيغموند فرويد) مؤسس نظرية التحليل النفسي الذي اعطى في هذه النظرية أهمية كبيرة لمرحلة الطفولة المبكرة وخاصة الخمس سنوات الاولى من حياة الانسان في توجيه الشخصية اما الى التكيف السوي او الى المرض النفسي (45).

ويرى فرويد ان هذه المرحلة مؤثرة في نمو شخصية الطفل وتوافقه النفسي والاجتماعي مع بيئته ، حيث ان كل ما يقوم الفرد به من سلوك في شبابه أو رجولته أو كهولته يمكن تفسيره بالرجوع الى حياته ايام طفولته (46 و 47 و 48).

ويرى فرويد ان الشخصية بناء ثلاثي التكوين ، وان كلاً من هذا التكوين يتمتع بصفات وميزات خاصة وان هذا التكوين الثلاثي الابعاد يؤلف في النهاية وحدة متفاعلة متماسكة ألا وهي الشخصية ، والابعاد المكونة للشخصية هي:-

1. الـ هو أو الـ هي (ID)
2. الانا (ego).
3. الانا العليا (Super ego)

ويعتقد فرويد أن قيم الطفل الاخلاقية يتم اكتسابها في السنوات الخمس الاولى ، حيث يبين بأن الطفل اثناء عملية التنشئة الاجتماعية يتوحد مع والده من الجنس نفسه ويتمثل به ، والتوحد أو التقمص على هذا النحو هو ميكانزم اساسي لنمو الشخصية والتطبيع الاجتماعي ، فالطفل باكتسابه للنموذج يقوده الى اكتساب ثقافة مجتمعه من اتجاهات ومثل وقيم ومفاهيم خلقية ملائمة لجماعتهِ الثقافية ، اي ان الطفل بعملية التقمص يكتسب ما يعرف في التحليل النفسي بال أنا العليا أو الضمير، (49 و 50). ويركز علماء التحليل النفسي على اهمية مرحلة الطفولة في عمر الأنسان لأنها مرحلة مؤثرة في نمو شخصيته وتوافقه النفسي والأجتماعي مع بيئته . كما يرون ان كل ما يقوم به الفرد من سلوك في شبابه او رجولته او كهولته يمكن تفسيره بالرجوع الى حياته في ايام طفولته. كما يؤكد علماء التحليل النفسي ان ادخال القيم الوالدية محركاً اساسياً وكافياً للأحكام الخلقية التي يجب ان يضاف اليه تأكيد آمن هو التعرف وعمليات الذات وان اكتمال هذا التعرف لا يأتي في سن مبكرة مثل الخامسة وانما يطل في طور النماء حتى بعد المراهقة وفي سن الرشد (51).

ومن علماء التحليل النفسي والمنظرين فيها " الفرد ادلر" الذي انضم باكرا" الى جماعة فرويد ولكن بعد فترة انفصل عنه، واسس مدرسة جديدة سماها علم النفس الفردي، وأكد أدلر على اهمية الوضع العائلي في تكوين الفرد حيث انه اهتم كثيرا" بالسنوات الأولى من الطفولة ، ووجوب تربية الطفل في اثنائها تربية صحيحة واعية من جميع جوانب النمو ومنها النمو الخلقي ، تحميه من المشاعر المضرة والمركبات النفسية التي تترك أثارها في حياته المقبلة جميعها، اما "يونك" وهو احد علماء التحليل النفسي اذ كان مع فرويد في الجميعة العالمية للتحليل النفسي ، ولكن بعد فترة ايضا" انفصل عنها، ولذلك وضع نظريته التي سماها السيكولوجية التحليلية، ونهج نهج زملائهِ في التأكيد على مرحلة الطفولة ووجوب الأهتمام بها ، وتجنب تعرض الطفل الى الأضطربات النفسية والمشاكل والمتاعب، وان اي مشاكل تحدث بين الأبوين تؤدي الى اضطراب القيم بصورة عامة والخلقية منها على وجه الخصوص " إن النفس في الطفولة الباكرة هي ، الى حد كبير ، جزء من النفس الأمية وهي فيما بعد ---- جزء من النفس الأبوية " ومن هذا القول نستنتج ان اي تصرفات او اي عادات وسلوكيات يسلكها الأبوان امام الطفل يؤدي الى اكتساب الطفل لها بطريقة شعورية او لا شعورية ارادية او غير ارادية مما يؤدي الى تعلمه الكثير من الأنماط والعادات والمفاهيم الخلقية والأجتماعية في تلك المرحلة المبكرة (52)

خامساً : ـ مناقشة النظريات

نلاحظ من العرض السابق للنظريات انها فسرت الجانب الخلقي تفسيرات مختلفة ، الا ان المنظرين يكادون يجمعون على ان مرحلة الطفولة مرحلة مؤثرة في نمو الشخصية والتوافق النفسي والأجتماعي مع البيئة واتخذت هذه النظريات جميعها الطفل محورا" لدراستها مع ابراز دور البيئة واثرها في تشكيل الخلق.

اذ أكدت النظرية الأجتماعية على دور الأسرة والمعلمة وجماعة اللعب ووسائل الأعلام في تشكيل السلوك وإكساب الطفل المفاهيم الخلقية من خلال تفاعله مع اولئك الذين يحتكون به في المواقف الأجتماعية المختلفة ، ويعد اكساب السلوك عن طريق المحاكاة من اهم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتغير وتعديل السلوك في هذه النظرية.

اما النظرية المعرفية في تفسيرها للسلوك الخلقي فتؤكد على الطبيعة التطورية للأخلاق والنمو الخلقي ، اذ يرى اصحابها ان النمو الخلقي يرتبط بسلسة من المراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي للفرد تتلو بعضها بعضا" ، حيث يحدث على شكل خطوات او مراحل متتابعة ومتلاحقة تتطور وتنمو بتقدم العمر الزمني ، وبهذا فان هذه النظرية تختلف عن النظرية الأجتماعية اذ تتناول التطور الخلقي او النمو الخلقي من منظور ادراكي معرفي وليس من منظور اجتماعي . وترى ان التطور الخلقي يعتمد اساسا" على المعرفة.

اما النظرية السلوكية فقد اختلفت عن النظريتين السابقتين في طريقة اكساب المفاهيم الخلقية للفرد طفلا" كان ام راشدا" اذ تعطي هذه المدرسة البيئة المقام الأول في تشكيل السلوك الأنساني، فكيفما تكون البيئة من حيث مثيراتها ، ونماذجها التي يتعرض لها الفرد، تكون استجابته والتعزيزات التي يتلقاها الطفل نتيجة لقيامه بهذا السلوك ويساعد على تكراره وثباته. وبهذا فأن هذه النظرية تنكر دور الوراثة والفطرة، والوعي او اللاوعي الذي اكدت عليها نظرية التحليل النفسي في توجيه الشخصية اما الى التكيف السوي او الى المرض النفسي.

من كل ما تقدم ترى الباحثة ان نظرية التعلم الاجتماعي من اقرب النظريات في تفسيرها للجانب الخلقي عند الاطفال ومن ذلك مفهوما الصدق والأمانة اللذان يتم اكسابهما للطفل عن طريق اسلوب مهم ومحبب، ومن اساليب إكساب الأطفال المفاهيم الخلقية هو اسلوب النمذجة الذي يعكسه اسلوب المسرحيات التي تمثلها شخصيات محببه للطفل وقريبه من نفسه ذات القصة المحبوكه ومواصفات التقنيات الفنيه التي تشوق الطفل لمشاهدتها باندماج، موضوع اهتمام الدراسة الحالية لذلك ستعتمد الباحثة نظرية (باندورا) ومن دواعي تبني هذه النظرية:-

انها تتسم بالشمولية ، واعني هنا بالشمولية كونها اخذت من جميع النظريات مثل الاشتراطية والتحليلية ، والمعرفية في تفسيرها لأكساب المفاهيم الخلقية ، فهي اكدت على التعلم الشرطي حتى رأت ضرورة الأداء الحركي في أكساب السلوك الخلقي والاجتماعي ، والمعرفية حينما اكدت على اهمية الانتباه في التعلم وكيفية ترميز الطفل للخبرات وخزنها لأسترجاعها بعد حين للأستفادة منها في المواقف الاجتماعية المختلفة بعد ان يتمثل هذا السلوك الى معالجته معالجة رمزية داخلية ليحذف منه ويضيف عليه ما يجعل ذلك السلوك بعد معالجته مقبولاً من الناحية الاجتماعية، وهذا الاسلوب هو لب فكرة النظرية المعرفية في معالجة المعلومات بعد الاحتفاظ بها وخزنها في مجال الذاكرة بعيد المدى .

كما انها اخذت كذلك من نظرية التحليل النفسي عندما اكدت على اهمية المرحلة المبكرة من حياة الاطفال في اكتساب النماذج السلوكية التي يتعلمونها لتحدد من وقت مبكر معالم الشخصية في السنوات اللاحقة من حياتهم ، كما اكدت على التقليد المتعمد واللامتعمد للكبار وهو ما يقابل في نظرية التحليل النفسي الوعي واللاوعي الى التقليد الواعي واللاواعي (غير المتعمد) لسلوك الكبار ، كما اكدت على ان الذكور من الاطفال يكونون نماذج من ذات الجنس وكذلك بالنسبة للأناث وهي بذلك لا تختلف كثيراً عن نظرية التحليل النفسي من تشكيل الضمير الذكري او الانثوي او ما يعرف اليوم بالاطار القيمي الذي يرجع اليه كل فرد ليقوم في ضوئه السلوك ومعرفة ما اذا كان سلوكه مقبولاً ام

عكس ذلك. هذا وزيادتاً على ما تقدم فان هذه النظرية قد ارتكزت بشكل او بآخر على النظرية السلوكية وهي تؤكد على النموذج الحي والظرف البيئي الذي يقدم فيه ذلك السلوك كنموذج يحتذي به ، فإن تفاعلت العوامل البيئية ايجابياً مع بعضها البعض (مثل جنس النموذج، وعمره) . بالنسبة للطفل الذي تقلدهُ كان ذلك افضل لأكساب ذلك السلوك ، وهم بذلك يؤكدون على بيئة الطفل المادية والمعنوية في تشكيل سلوكه. ويؤكد اصحاب نظرية التعلم الاجتماعي على دور العوامل البيئية والاجتماعية في اكساب الانماط السلوكية المتعددة وبهذا فهي تتفق مع مسارات السلوكية التقليدية من حيث تأثيرات العوامل البيئية والاجتماعية ، فالسلوك الاخلاقي والمفاهيم الخلقية ولا سيما الصدق والامانة يكتسب من خلال محاكاة الاطفال لآبائهم والاشخاص الذين يتواجدون في محيطهم الاجتماعي ومن خلال المواقف الاجتماعية التي يمر بها الطفل او يراها امامه ، اذ ان تعزيز الانماط السلوكية الايجابية التي يقوم بها الطفل يقود الى انطفاء الانماط السلوكية غير المرغوبة ، (53 و 54)

المبحث الثاني : مسرح الدمى وانواعه واهميته

تتعدد مسميات مسرح الدمى وله عدة مصطلحات ومفاهيم مترادفة أو شبه مترادفة، منها: مسرح الدمى، ومسرح الماريونيت، ومسرح الكراكيز، ومسرح الأراجوز، ومسرح قره قوز، ومسرح قرقوش...فإذا كانت الدمى القفازية والماريونيت كائنات جامدة مصنوعة بأدوات ومواد مختلفة يحركها اللاعب أو الممثل في المسرح الخاص بكل نوع لأداء مجموعة من الأدوار التشخيصية الدرامية،

وعليه، فمسرح الدمى هو مسرح يعتمد على تشغيل الدمى أو الكراكيز والماريونيت بطريقة دراماتورجية فنية للتثقيف تارة وللترفيه تارة أخرى. وهو أيضا مسرح مكشوف يعرض قصصه في الهواء الطلق، وله ستارة تنزل على الدمى أو ترتفع عنها. أما الممثلون فدمية واحدة أو أكثر وقد يصلون إلى خمسة، تحرك بواسطة أيدي اللاعبين من تحت المنصة أو بواسطة الخيوط او العصي او تلبس كالثوب. يمتلك المسرح بصورة عامة ومسرح الدمى بصورة خاصة خصائص درامية مسرحية متميزة مثل المناطق المسرحية والديكورات والماكياج والإكسسوارات والمؤثرات الصوتية والضوئية والأزياء الى غير ذلك من الخصائص التي تتحد من اجل تكامل العرض المسرحي الامر الذي ينقل المشاهد الى عوالم متخيلة عديدة تزيد من ابهار الجمهور بالعمل وانشدادهم نحو مواضيعه وإبعاد الملل الذي قد يصيبهم لذلك فقد عمل مسرح الدمى جاهدا من أجل الوصول الى هذا التكامل لأن الطفل بطبيعته يميل الى الاشياء المبهرة والمذهلة التي تدخله الى عوالم اخرى غير العالم الذي يعيشه لذا فقد توصلت الباحثة الى إن مسرح الدمى يتفق مع الاطفال في مراحلهم العمرية المتقدمة في ان لغته مسموعة وغير مقروءة لذلك فان الطفل الذي لا يتمكن من القراءة يستطيع ان يفهم ما يقدم له من قيم تمد له يد العون في فهم هذا العالم الواسع ، فالطفل يمتاز بخياله الواسع لذلك فانه يستطيع ان يندمج مع احداث المسرحية بسهولة لأنه لا يستطيع ان يفرق بسهولة بين الخيال و الواقع لذلك فان عوامل (الإيهام المسرحي) تتفق مع (خيال الاطفال الايهامي وخيالهم الحر) (55)

وهذا الاتفاق يعتبر من الخصائص المهمة التي يمتاز بها هذا النوع من المسارح إذ انه يسهل عملية ايصال المعلومة الى ذهن الطفل . ويقدم مسرح الدمى للأطفال شخصيات العرائس المصنوعة من الورق أو الاقمشة "عرائس الماريونيت " او عرائس مصنوعة من الخشب او الجلد كما هو الحال في مسرح خيال الظل او " دمى قفازية " مصنوعة من الفراء و القطن و الاقمشة وان كل ذلك يعمل على اثارة الطفل من خلال زرع الفضول في

ذاته وكذلك حبه لمعرفة كيفية تحريك هذه العرائس فيكون مملوء بالإعجاب و التساؤل عن صدور الاصوات هل هي اصوات بعيدة ام انها دمية تتكلم فعلا فهذا يوصل الطفل الى لذة ما بعدها لذة لان ما يقدمه من شخصيات و ديكورات و مؤثرات وأحداث مرئية في الاماكن التي وقعت فيها يتفق مع طريقة الاطفال في التفكير الحسي والتفكير بالصور .

يقدم مسرح الدمى للأطفال شخصيات تسلب منه كل تفكير واقعي فيصبح في عالم خيالي مليء بالحيوانات و الشخصيات الخيالية فانه بذلك يتيح للطفل فرص لصناعة الدمى و العرائس و اللعب بها و معها ، يتفق مع ميل الاطفال للعب الايهامي والى اللعب بالدمى و العرائس و يقدم ابطالا يتفقون مع خيال الطفل من خلال ايهام الطفل بان ما يراه حقيقة وليس خيال عن طريق اتقان كافة خصائص الطفل ذاته . فان الاعجاب بالشخصيات البطولية يترك تأثيرا على سلوك الطفل من خلال التشبه بهكذا ابطال من قبل الطفل ، لذا فان باستطاعتنا ان نستغل هذا الاتفاق القائم بين خصائص مسرح الدمى و خيال و ميول و تفكير الطفل في مجالات تربوية و تعليمية عدة تستطيع من خلالها القيم و الافكار و المعلومات و كذلك الحقائق و العادات الاجتماعية و السلوكية المرغوبة من خلال المسرحيات و احداثها و طبيعة المواضيع التي تطرحها و طريقة طرحها من خلال بساطة الحوارات ووضوح الفكرة و طبيعة الشخصيات الايجابية و مواقف هذه الشخصيات من الخير و الشر وما تتركه تلك المواقف من تأثيرات ايجابية على سلوك الطفل .

أنواع مسرح الدمى :

هناك فرق واضح بين الدمى التي تصنع خصيصا لمسرح الدمى والأشكال الاخرى التي تصنع لأغراض مختلفة مثل الدمى التي يلعب بها الاطفال والدمى التي تزين بها المنازل فالأخيرة خصصت للتسلية فقط اذ انها تقوم بحركات مكررة لا علاقة لها بالفن الدرامي .

اما الدمى المستخدمة في المسرح فهي تخضع لشروط ومواصفات فنية يقصد منها احداث التاثير لدى الجمهور المسرحي وتكون هذه الانواع مرتبطة بطبيعة الموضوع الذي تعالجه احداث المسرحية وزمن وقوعها ونوعها وهنا تتطلب الدمى تنوعا في الاشكال و الحجوم والتفاصيل والخامات المستخدمة في صناعتها . وكذلك يرتبط الامر بطرق استخدامها وتوظيفها وتحريكها . ومسرح الدمى يحتوي على امكانات فنية ودرامية غير متاحة في المسرح البشري . ففي امكان العاملين في هذا المجال التحكم في حجم الدمية وأجزائها المختلفة كي تستطيع تشخيص الدور أو التعبير عن ادق الحالات الدرامية في الشخصية التي تنوب عنها الدمية اذ تعبر الدمية عن الحالات النفسية للشخصية التي تمثلها بمعنى ان تكون ملامح الدمية ناطقة بكافة الخصائص الشخصية التي تمثلها (56) .

تتميز الدمى بمرونة كبيرة وقدرة هائلة على الاداء التمثيلي وهي اكثر استجابة لأداء الحيل المسرحية مهما كانت غريبة أو غير معقولة لأنها ليست مقيدة في حركتها بإمكانيات الجسد كما هو الحال في المسرح الادمي . وبهذه الحرية الضخمة في التعبير انما تصور نفس محركها فتتيح له مجالات للتعبير لا يتحقق في أي وسط اخر (57) .

وهناك العديد من انواع الدمى المستخدمة في المسارح نذكرها :

1. **دمى العصي (Rod puppets) :**

هي دمى تعتمد في صناعتها على عصا محورية طويلة يكون راس الدمية مثبت في اعلاها وعصا قصيرة متصلة مع الاولى تحت الراس بقليل لتمثل اكتاف الدمية ، وعلى الاخيرة تعلق وتثبت الملابس كما في الشكل (1) .

وهناك انواع تعتمد على اكثر من عصا محورية ، وتستخدم هذه الدمى في المشاهد التي لا تتطلب تعبيرات واضحة

والتي يتم فيها توضيح مشاعر الفرح والحزن ويستعان بالعصا كذلك في دمى اليد الكبيرة لتحريك الاذرع وكذلك الدمى التي على هيئة حيوانات (57) .

شكل (1) دمى العصي

2. دمى الخيوط أو الماريونيت Marionette:

هي دمى تتحرك بواسطة الخيوط من الاعلى أي تكون الدمية متدلية . وهي مصنوعة من الخشب عادة ومعظم اجزاء جسم الدمية متصلة مع بعضها بمفاصل مصنوعة من الاسلاك أو الجلد أو الحبال أو القماش أو أي مادة اخرى تصلح لهذا الاتصال (59) . والغرض من هذه المفاصل تسهيل تحريكها وقد يشترك اكثر من شخص واحد محرك لكثرة الخيوط . وهناك نوع من دمى الماريونيت تربط بها بعض القطع المعدنية من اسفلها ليسهل تحريكها بالخيوط وتثبت الخيوط الازمة لتحريك الدمية على حامل أو صليب يتكون من شريحتين من الخشب مزودتين بعدد من الخطاطيف مثبته من الاسفل بالأطراف الاربعة للدمية (60) .

وتكون دمية الماريونيت غالبا كبيرة الحجم وتصمم بشكل كاريكاتيري الوانه زاهية ، والمثال الكلاسيكي لها هو عرائس عرض (Howdy Dooby) الذي قدمه التلفزيوني الامريكي . كما ان اوبريت (الليلة الكبيرة) الذي اخرجه الفنان (صلاح السقا) ولحنه الفنان (سيد مكاوي) يعد من اضخم عروض دمى الماريونيت في مصر والبلاد العربية حتى الان (61) .

ويتطلب هذا النوع من الدمى مهارة في التصنيع والتحريك فهي تحتاج إلى شخص محرك مدرب وقادر على تحريك الخيوط المرتبطة بمفاصل الدمية كما في شكل (2) وهذا يجعل من دمى الخيوط اكثر تعقيدا وتركيبا من دمى القفاز التي سياتي شرحها لاحقا لذلك فانها تستخدم لمراحل عمرية متقدمة وفي عروض ذات مواصفات واجواء خاصة

شكل (2) دمى الخيوط الماريونيت

3. دمى الممثل (المرتداه) Cloth puppet:

وهي الدمى التي تلبس كثوبا ولهذا يطلق عليها لفظ الدمى المرتداه (دمى الثوب) وتتكون في الغالب من خمسة قطع الاولى تشكل للرأس والأربعة الباقية تشكل للأيدي والأرجل وأما الجسم فيكسى بملابس ذات حشوات بحيث تتلاءم مع حجم الراس والأطراف كما في الشكل (3) .

وتعتمد فكرة صناعة دمى (الممثل) على ادراك الحد الفاصل في اداء الممثل الذي يكون فيه التعبير نابعا من الدمية التي يرتد بها وعلى قدرة مصممها في التصرف بنسب اجزاء جسم الممثل للإيهام بشكل الدمية لاسيما في الحالات التي تصمم فيها اضاءة مناسبة تزيد من هذا الايهام (62) .

شكل (3) الدمى المرتداه

4. المسرح الاسود :

وفيه يضاء المسرح من الجانبين بأداة لتسليط الضوء (progector) تقدم اضاءة ملامسة لا تلقي الظل على الخلفية ويرتدي الشخص المحرك غطاء اسود يحجبه كليا عن رؤية الجمهور له . ويستطيع ان يحرك على المسرح شخصيات أو اشكالا عديدة في ان واحد (63) وفي هذا المسرح يقف الشخص المحرك وهو ممسك بالدمية باليد اليسرى ويتحكم بحركة راسها واحيانا بعيونها أو بعض تقاطيع وجهها واشتهر هذا المسرح في اليابان ويطلق عليه اسم بونراك (Bunrak) (64) .

5. دمى خيال الظل (Shadow puppets) :

يمكن اعتبار خيال الظل صورة اخرى للدمى وان كانت تختلف عنها كون المتفرجين لا يشاهدون (الشخوص) وإنما يشاهدون ظلالها على ستارة أو قماش ابيض بوجود مصدر ضوئي ثبتت خلفها وتتحرك الشخوص خلف الستارة من الاسفل بواسطة عصي ويلزم ان تكون واجهة الشخوص جانبية ومميزة ، وحركة الشخوص مهمة في هذا النوع من الدمى (65) .

وكون المتفرج يشاهد دمية خيال الظل ضمن بعدين على خلاف باقي الانواع حيث يشاهدها ضمن ثلاث ابعاد ، يتطلب تحريك هذه الدمى مهارة لكون شكل هذه الدمى يتكون من جزء واحد وهذا خلاف للأنواع الاخرى لذلك تكون الحركة كلية في الشكل وليست حركة جزء معين كما في الشكل (4) ولهذا ينبغي مراعاة الاهتمام والخبرة في عملية التعبير المراد اظهارها . وقد كتبت لتنفيذ هذا النوع من الدمى نصوصا مسرحية ولعل اقدم ما وصلنا منها تلك النصوص التي كتبها محمد بن دانيال الذي عاش سنة (1238 – 1310 م) (66) .

شكل (4) دمى خيال الظل

6. الدمى القفازية (Clove puppet) :

اسم مشتق من القفاز لانها ترتدى كالقفاز وتحرك بأصابع اليد وتختلف تبعا للطريقة التي تترتب فيها اصابع اليد مع اجزاء الدمية وكالاتي :

النوع الاول :

أ- الخنصر والإبهام للأذرع والسبابة للرأس .

ب- الوسطى والإبهام للأذرع والسبابة للرأس وتصمم بهذه الطريقة شخصيات يصدر عنها التعبير بواسطة حركات اليدين والرأس .

النوع الثاني :

الاصابع الاربع إلى الاعلى والإبهام للأسفل وأحيانا يشترك ممثلان في تحريك دمية يد حيث يحرك احد الممثلين الراس وواحدة من الايدي ويتولى الممثل الثاني معالجة اليد الثانية .

ودمى القفاز من اكثر انواع الدمى انتشارا وشعبية في العالم خصوصا في العروض المتنقلة وذلك لسهولة نقلها وخفة حملها وسهولة تحريكها .

ففي البلاد العربية عرفت باسم (قرقوز) وفي المملكة المتحدة تعرف (بانش وجودى panch and jodey) وفي المانيا (كاسبرل casporall) وفي ايطاليا (بولتشينو poltcheno) وفي فرنسا (بولنشبرنو jenoll & poltchereno) اما في روسيا فتعرف باسم (تروشكا terosheka) (67) .

يعتبر نوع دمى القفاز من احب انواع الدمى الى نفوس الاطفال في المراحل من (3-6) سنوات كما في الشكل (5) ذلك لأنها تتناسب مع قدراتهم في مثل هذا السن اذ بإمكانهم اقتنائها واستخدامها وتحريكها في اي مكان يلعبون فيه (68). ومعظم رياض الاطفال وجدت ان الدمى البسيطة التي تحرك باليد اكثر متعة من الدمى التي تحرك بالخيوط (Marionette) حيث تركت لطلاب المدارس المتوسطة لأنها تتناسب مع سنهم (69) . (لهذا اختارت الباحثة هذا النوع ليكون محور شخصيات المسرحية المقدمة الى اطفال الرياض.

شكل (5) الدمى القفازية

أهمية الدمى التعليمية للتلميذ ودور المعلم في توظيفها:

استمدت الدمية التعليمية أهميتها بالنسبة للتلميذ من أهمية الدمية في حياة الطفل بصورة عامة، "فهو يقضي معها أوقات طويلة منذ مراحل طفولته الأولى، ولأن عروسته الصغيرة هي أصل العروسة المسرحية، لذا يراها في المسرح كائناً حياً يتحرك ويتكلم ويرقص فيتعامل معها على هذا الأساس" (70)، وإن هذا القرب بين التلميذ والدمية التعليمية يجعله يستمتع بحركاتها داخل الصف ويتقبل ما يقال عن لسانها برضاً بالغ، سواءاً أكانت دمى القفاز أم دمى العصي أم دمى الماريونيت أم دمى خيال الظل أم دمى الممثل وذلك على وفق الإمكانيات الاقتصادية والمادية المتوفرة. كما أكد (هاربر جي جروفر- .arber J) "أن مسرح العرائس[*] يعدّ الوسيلة القوية التي تستوجب مكانا بارزا في تعليم الأطفال، لذا يمثل مسرح العرائس أحد الطرق المناسبة لإكساب الطفل أكبر قدر من الخبرات(71)

لقد اهتم المربون المعنيون بتربية الطفل أمثال (فروبل - Frobel) و(ماريا منستوري - Monstory) بمسرح الدمى "لما له من اثر في تربية الأطفال سواء من النواحي التعليمية أو الاجتماعية أو الوجدانية وذلك لكون العروسة هي لعبة الطفل المحددة" وهذا ما أكد عليه (جان جاك روسو) في كتابه (إميل) إلى "الانتباه إلى لعب الطفولة... ويرفض تعليم الطفل بواسطة الكتب ويفضل أن تعلّمه الطبيعة بواسطة اللعب والحركة والحواس المشتركة، وقد ركزت (مدام

[*] يقصد هنا بمسرح العرائس أي مسرح الدمى بشكل عام، حيث إن مسرح الدمى في مصر يطلق عليه (مسرح العرائس) وهي تسمية حديثة لما كان يعرف به سلفا بمسرح الاراجوز.

دي جينليس)[**] على اللعب والمسرح الطفولي باعتبارهما مدخلين أساسيين للتعليم واكتساب الأخلاق، مقتدية في ذلك بفلسفة جان جاك روسو" (72).

تمثل الدمية التعليمية بالنسبة للاطفال الرفيق المجسم الذي يتعامل معه، ويسقط من خلاله مجموعة من الانفعّالات، ويعبر عن احتياجاته من خلال تعامله معها، والسر في ذلك يعود إلى نوع الإدراك عند التلميذ في تلك المرحلة العمرية وإلى قوة مخيلته والتي تتناسب عكسيا مع عمره، فالدمية التي نراها جامدة يجعلها خيال التلميذ تحيا حياة كاملة "ومن هنا توجه التربويون إلى استعمال هذا النشاط في العملية التربوية، من خلال ضبط وتوجيه هذا اللعب للمساعدة في التنشئة الثقافية والاجتماعية للطفل" (73) ، وقد بدأ الاهتمام بمسرح الدمى التعليمية في الدول المتقدمة مثل اليابان وأمريكا ودول أوربا الأخرى، إذ أصبحت الدمى التعليمية تمثل من أهم الوسائل التعليمية في المدرسة، "حيث استعملت دمى المسرح منذ عام 1885م على المستوى التربوي، بوصفها وسيلة مهمة لاكتساب الطفل عدد من القيم" (74)، واهتمت بعض الدول العربية بهذه الوسيلة التربوية الرائعة، ففي مصر "أفردت إدارة الوسائل التعليمية بوزارة التربية والتعليم قسماً خاصاً لشؤون مسرح العرائس، وتعمل الآن على نشره على نطاق واسع في مدارس المرحلة الأولى، وهي أكثر مراحل التعليم اعتماداً على مثل هذه الوسيلة في التربية وأكثرها احتياجاً لهذا النوع من الوسائل التعليمية" (75).

من خلال هذه العلاقة الوثيقة التلقائية بين الطفل والدمية التعليمية، وجدت الباحثة أن أهمية الدمية التعليمية لا تقتصر في كونها تجذب انتباه الطفل وتنمي خياله حسب بل أن لها تأثيرات أبعد وأعمق تكسبها من الأهمية ما يجعل المعلم يحرص على وجودها في الصف أو القاعة الدراسية بوصفها وسيلة تعليمية مسلّية ومشوقة ناطقة ومتحركة في الوقت نفسه يقدم من خلالها المعلم للتلميذ المعلومات والمفاهيم والخبرات التي تحتويها المناهج والدروس المقررة بصورة فعّالة غير مباشرة أو رتيبة، تضمن تحقيق الهدف التعليمي بشكل أفضل.

لقد أشارت دراسات عديدة إلى أهمية دمى المسرح بوصفها وسائلاً معينة في تقديم العديد من المناهج، والمفاهيم المختلفة للأطفال، كما أشارت إلى أن القصص العرائسية هي المصدر الأول للمعلومات لدى الطفل، لأنها تعبر باللفظ اللاشفهي، فهي تقوم على الكلمة والحركة والصورة والتعبير البصري، لذا فهي تعدّ أدوات ممتازة في تعليم الطفل"، وتؤكد دراسة (Ensign, 1994) إلى "وجوب استعمال المعلمة لمجسمات الدمى بدلاً من المفاهيم المجردة (76) وأيضا أشارت الدراسة المسحية التي أقام بها قسم التربية بـ(آوا) "إلى إن التعليم من خلال دمى المسرح هو خبرة أساسية للفرد، وإن مسرح الدمى يصلح كأسلوب للتعلّم الإنساني ، ويشير(18) إلى مميزات استعمال الدمى التعليمة بالاتي:

"1- إثارة الاهتمام والعمل على تذكر المعلومات والتعليمات وتثبيتها.

2- تشد اهتمام الاطفال، بما توفره لهم من حركة وعمل.

[**] مدام دي جينليس: كاتبة ومؤلفة وموسيقية وممثلة فرنسية من القرن الثامن عشر، سميت بـ(رائدة التعليم التقدمي)، تؤمن بان الدراما تفتح مجالات واسعة للتدريب الأخلاقي، وتأثرت بأفكار جان جاك روسو وطروحاته في مجال الطفولة والتربية.

3- توافر فرصة جيدة لمشاركة الاطفال الفعّالة، وتساعد على تنمية قدراتهم الإبداعية.

4- أقل تكلفة مادية، وتوفر الوقت والجهد.

5- اكتساب الاطفال لمهارات الاكتفاء، والتعبير، والنطق، والأداء الحركي" (77).

فضلاً عما تقدم، يمكن تحديد مميزات أخرى للدمى التعليمية وكما يأتي:

1- توافر قيماً ايجابية ومعالجات لمشاكل نفسية منها الكبت والانطواء والخجل والخوف وتنمي فيهم روح الجرأة وحب المادة التعليمية أو (الدرس).

2- تكشف عن مواهب واستعدادات بعض التلامذة لصناعة الدمى وتحريكها.

3- تعدّ الدمى التعليمة من أكثر الوسائل التعليمية تأثيراً على التلميذ لكونها تمثل صورة واقعية ناطقة ملموسة ومرئية ومسموعة لما تتمتع به من مقومات مهمة تشمل اللون والحركة والصوت.

في ضوء هذه الأهمية الكبيرة للدمى التعليمية بالنسبة للتلميذ، ولكي تكون هذه الدمى أكثر تأثيراً وعمقاً في نقل المحتوى التعليمي له، يبرز هنا دور المعلم من خلال ما يأتي:

1- طرح المادة العلمية بطريقة الحكاية المشوقة، وهذا ما نطلق عليه بمسرحة المواد التعليمية.

2- تنوع أشكال الدمى المراد استعمالها في الحصص الدراسية وذلك كل حسب نوع المادة التعليمية المطروحة.

3- إضفاء طابع الجدية والمرح معا في أثناء استعمال الدمى التعليمة في الحصة الدراسية.

4- استعمال منضدة الصف كقاعدة يوضع عليها مسرح دمى بسيط يستطيع المعلم أن يصنعه بنفسه من مادة الورق المقوى.

5- "عدم اللجوء إلى الدمى التعليمية، إلا إذا كان العائد المتوقع أفضل من استعمال وسائل تعليمية أخرى.

6- أن تكون مدة عرض الدمية قصيرة، وأن يتناسب أسلوب العرض مع مستوى الفئة المستهدفة.

7- إعداد الدمى، وتوظيفها بشكل فاعل، يبعث على إثارة التفكير، والدهشة، والغرابة، والخيال.

المواد وطرق العمل

يتضمن هذا الفصل عرضاً للتصميم التجريبي ، ومجتمع البحث واختيار عينتهِ ، واجراءات بناء اداة قياس مفهومي الصدق والأمانة لدى اطفال الروضة ، واعداد الأناشيد التي تتضمن مفهومي الصدق والأمانة ، والوسائل الأحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات الخام التي تم جمعها في افراد عينة الدراسة .

اولاً :- التصميم التجريبي

اعتمدت الباحثة تصميم المجموعة الضابطة مع التوزيع العشوائي ، وذلك لكونهِ من التصاميم التجريبية المناسبة لأهداف الدراسة الحالية ، ويتمتع بالصلاحية الداخلية ، ولما كان البحث الحالي يهدف الى معرفة اثر مسرحيات الدمى القفازية في اكساب اطفال الروضة مفهومي الصدق والأمانة ، لذلك تطلب هذا التصميم ان يكون لهُ مجموعتان ، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وبأختبار بعدي ، ((تصميم الأختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة))

حيث إن (R) يعني التوزيع العشوائي لأفراد عينة الدراسة

حيث إن (O) يعني الأختبار القبلي والبعدي

R O X O

R O -- O

حيث إن (X) يعني المعالجة التجريبية (المتغير المستقل)

حيث إن (--) يعني عدم وجود معالجة

ثانياً :- مجتمع الدراسة

أشتمل مجتمع الدراسة على (24380) طفلاً وطفلة موزعين على (141) روضة حكومية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد بجانبيها الكرخ والرصافة، للعام الدراسي (2011 – 2012)، بواقع (12586) من الأطفال الذكور، (11794) من الأطفال الأناث، جدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) يوضح حجم مجتمع الدراسة موزع بحسب الجنس للمديريات العامة لتربية محافظة بغداد

العدد	المديرية	عدد الرياض	عددالأطفال		المجموع
			الذكور	الأناث	
-1	الرصافة الأولى	31	3172	2869	6041
-2	الرصافة الثانية	36	3571	3280	6851
-3	الكرخ الأولى	45	3588	3563	7151
-4	الكرخ الثانية	29	2255	2082	4337
	المجموع	141	12586	11794	24380

ثالثاً - عينة الدراسة :-

وجدت الباحثة في اختيار عينة مكونة من (30) طفلاً وطفلة لدراستها عينة مناسبة في حجمها ، قياساً بحجم عينات الدراسات السابقة التي تناولت مثل هذهِ التصاميم التجريبية ، وقد اختارت هذهِ العينة على وفق الخطوات الآتية :-

1- تم اختيار روضة واحدة من رياض الأطفال في محافظة بغداد بالطريقة العشوائية البسيطة ، فكانت روضة الخلود.

2- تم اختيار (30) ثلاثين طفلاً وطفلة من صفوف المرحلة التمهيدية من الروضة المشار اليها في اعلاه .

3- ومن ثم تم توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وبواقع (15) طفلاً وطفلة للمجموعة التجريبية، و (15) طفلاً وطفلة للمجموعة الضابطة، اذ تكونت كل مجموعة من (8) ثمانية اطفال ذكور ، و (7) سبعة اطفال اناث ، جدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2) يوضح حجم عينة الدراسة موزعين الى مجموعتين في ضوء متغيري الجنس

المجموعة	عدد افراد العينة		المجموع
	ذكور	اناث	
المجموعة التجريبية	8	7	15
المجوعة الضابطة	8	7	15
المجموع	16	14	30

رابعاً - تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) ضبط المتغيرات:

اجرت الباحثة عملية التكافؤ بين افراد المجموعتين الضابطة والتجريبية ، وذلك للحيلولة دون تأثير المتغيرات الدخيلة (الوسطية) على المتغيرات الثابتة اي على الاستجابات وذلك في ضوء تأثرها هي نفسها بالمتغيرات المستقلة، وكما يأتي :-

1- تكافؤ المجموعتين في ضوء متغير الجنس :-

يتضح ان عينة الأطفال للمجموعتين ((التجريبية والضابطة)) ، ((ذكور واناث)) بعدد متساوٍ اذ كان عدد الأطفال الذكور (8) اطفال في كل مجموعة ، وعدد الأطفال الأناث (7) طفلات في كل مجموعة ايضاً ، لذا تعد هاتان المجموعتان متكافئتين في الجنس .

جدول (3) يوضح ذلك .

جدول (3) يوضح تكافؤ جنس الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات الجنس	الذكور	الأناث	المجموع
المجموعـة التجريبيـة	8	7	15
المجموعـة الضابطـة	8	7	15
المجمـوع	16	14	30

2- تكافؤ المجموعتين في ضوء متغير العمر :-

لغرض اختبار تكافؤ اطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في ضوء متغير العمر، تم استخدام مربع كاي (كا2)، اذ تبين ان قيمة مربع كاي (كا2) المحسوبة كانت (0ر28) وهي قيمة اصغر من القيمة الجدولية البالغة (3ر84) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0ر05) وبدرجة حرية (1) ، مما يشير الى تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذا المتغير ، جدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) يوضح تكافؤ أعمار عينة أطفال المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	تكرارات اعمار الأطفال		المجموع	درجة الحرية	كـا2	
	خمسة وثلاثة اشهر	خمسة وخمسة اشهر			المحسوبة	الجدولية
المجموعة التجريبية	6	9	15	1	0ر28	3ر84
المجموعة الضابطة	5	10	15			
المجموع	11	19	30			

تكافؤ المجموعتين في ضوء متغير التحصيل الدراسي للأب :-

لغرض اختبار تكافؤ أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير التحصيل الدراسي للأب ، تم استخدام مربع كاي (كا2) ، اذ تبين ان قيمة مربع كاي (كا2) المحسوبة كانت (4ر759) هي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (9ر49) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0ر05) وبدرجة حرية (4) ، مما يشير الى تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة)في هذا المتغير ، جدول (5) يوضح ذلك .

جدول (5) يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل الدراسي لآباء اطفال المجموعتين (التجريبية و الضابطة)

المجموعة	تكرارات مستوى التحصيل الدراسي للأب					المجموع	درجة الحرية	كا ^{2}	
	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	دبلوم	جامعة فأكثر			المحسوبة	الجدولية
المجموعة التجريبية	2	2	3	5	3	15	4	4ر759	9ر49
المجموعة الضابطة	2	1	7	3	2	15			
المجموع	4	3	10	8	5	30			

3- تكافؤ المجموعتين في ضوء متغير التحصيل الدراسي للأم :-

لغرض اختبار تكافؤ أطفال المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في متغير التحصيل الدراسي للأم ، تم استخدام مربع كاي (كا2) ، اذ تبين ان قيمة (كا2) المحسوبة كانت (75ر2) هي اصغر من القيمة الجدولية والبالغة (49ر9)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (05ر0) وبدرجة حرية (4)، مما يشير الى تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قي هذا المتغير ، جدول (6) يوضح ذلك .

جدول (6) يوضح التوزيع التكراري لمستويات التحصيل الدراسي لأمهات اطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	تكرارات مستوى التحصيل الدراسي للأم					المجموع	درجة الحرية	كا ^{2}	
	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	دبلوم	جامعة فأكثر			المحسوبة	الجدولية
المجموعة التجريبية	1	4	5	3	2	15	4	2ر75	9ر49
المجموعة الضابطة	2	5	4	1	3	15			
المجموع	3	9	9	4	5	30			

4- تكافؤ المجموعتين في متغير مهنة الأب :-

لغرض اختبار تكافؤ أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير مهنة الأب ، تم استخدام مربع كاي (كا^2) ، اذ تبين ان قيمة مربع كاي (كا^2) المحسوبة كانت (156ر1) هي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (99ر5)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (05ر0)، وبدرجة حرية (2) ، مما يشير الى تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذا المتغير، جدول (7) يوضح ذلك .

جدول (7) يوضح التوزيع التكراري لمستويات مهن اباء اطفال المجموعتين

المجموعة	تكرارات مهن الآباء			المجموعة	درجة الحرية	كا^2	
	موظف حكومي	اعمال حرة	عسكري			المحسوبة	الجدولية
المجموعة التجريبية	6	7	2	15	2	1ر156	5ر99
المجموعة الضابطة	5	9	1	15			
المجموع	11	16	3	30			

5- تكافؤ المجموعتين في متغير مهنة الأم :-

لغرض اختبار تكافؤ أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) في ضوء متغير مهنة الأم ، تم استخدام مربع كاي (كا^2) ، اذ تبين ان قيمة (كا^2) المحسوبة كانت (365ر0) ، وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (84ر3)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (05ر0) وبدرجة حرية (1) ، مما يشير الى تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذا المتغير ، جدول (8) يوضح ذلك .

جدول (8) يوضح التوزيع التكراري لمستويات مهن امهات اطفال المجموعتين

المجموعة	تكرارات مهن الأمهات		المجموعة	درجة الحرية	كا2	
	ربة بيت	موظفة حكومية			المحسوبة	الجدولية
المجموعة التجريبية	11	4	15	2	0ر365	3ر84
المجموعة الضابطة	12	3	15			
المجموع	23	7	30			

6- تكافؤ المجموعتين في ضوء متغير ترتيب الطفل في الاسرة :-

لغرض اختبار تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في ضوء متغير ترتيب الطفل في الاسرة ، تم استخدام مربع كاي (كا2) ، اذ تبين إن قيمة (كا2) المحسوبة كانت (682ر0)، وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (99ر5) ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (05ر0) ، وبدرجة حرية (2) ، مما يشير الى تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذا المتغير، جدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) يوضح التوزيع التكراري لمستويات ترتيب الطفل في الأسرة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	تكرارات ترتيب الطفل في الأسرة			المجموع	درجة الحرية	كا2	
	الأول	الأوسط	الأخير			المحسوبة	الجدولية
التجريبية	2	8	5	15	2	0ر682	5ر99
الضابطة	3	8	4	15			
المجموع	5	16	9	30			

خامساً ـ أداة الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية ترمي الى اكساب أطفال المرحلة التمهيدية في رياض الأطفال مفهومي الصدق والأمانة عن طريق تقديم مسرحيات الدمى القفازية لهم ، لذلك تطلب اعداد اداة لقياس المفهومين المشار اليهما فيما تقدم ، ولبناء هذهِ الأداة اتبعت الباحثة الآجراءات الآتيـة :-

1- قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بهدف جمع مواقف تدل على سلوك الصدق والأمانة ونقيضهما (الكذب والسرقة)، من خلال استبانة مفتوحة (ملحق 4)، وزعتها على مجموعة من معلمات الرياض (عينة البناء) بلغ عددهن (30) ثلاثين معلمة موزعات على (6) ست روضات في مدينة بغداد ، جدول (10) يوضح ذلك.

2- بعد ان تمت اجابة افراد عينة بناء الأداة على الأستبانة ثم جمعها وتفريغها بهدف صياغتها على شكل مواقف بصيغة فقرات تطرح في ضوئها اسئلة تحدد سلوك الطفل إزاء الموقف الذي يعرض عليه، وما اذا قد تكون لديه مفهوما الصدق والأمانة ام لا، وفي ضوء هذا توصلت الباحثة الى المواقف التي تفيد في بناء أداة مقياس مفهوم الصدق، واداة مقياس مفهوم الأمانة.

3- اعداد المواقف :- بعد ان حددت الباحثة المواقف ذات العلاقة بأكتساب المفهومين المستهدفين في هذه الدراسة قامت بأعداد فقرات على شكل مواقف ولكل موقف سؤال يتصل بهِ حيث تكشف الأجابة عنهُ عن مدى تكون هذين المفهومين (الصدق ، والأمانة) لدى اطفال عينة الدراسة ، وقد بلغ عدد الفقرات لكل من مفهوم الصدق (11) ومفهوم الامانة (11)، وبذلك اصبح مجموع الفقرات (22) فقرة .

جدول (10) يوضح توزيع أفراد عينة البناء لأداة الدراسة

ت	أسم الروضـة	موقعهـا	عـدد المعلمات
-1	الربيع	الكرادة الشرقية	5
-2	الحكمة	= =	5
-3	الفراقد	حي السلام	5
-4	النجوم	الدورة	5
-5	الأريج	البياع	5
-6	الفارس	حي الخليج	5
	المجموع		30

سادساً ـ صدق الأداة:

يشير (Thorndik, 1982) الى ان صدق الأداة أحد شرطي الأساس لعمليات القياس للحصول على معلومات مفيدة، وعن طريقهِ يتم التحقق من مدى قدرة الأداة على تحقيق الهدف الـذي اعد من اجلـهِ (93) .

أ- **الصدق الظاهري :**ان الحصول على الصدق الظاهري هو احد الأجراءات المطلوبة في هذا المجال، ويشير (Eble, 1972) الى إن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري، هو عندما يقوم عدد من الخبراء المتخصصين بتقرير صلاحية الفقرات لقياس الصفة التي وضعت من اجلها (79).

ولغرض تحقيق هذا النوع من الصدق قامت الباحثة بعرض اداتها على لجنة من الخبراء المختصين* في التربية وعلم النفس ورياض الأطفال للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وقد اعتمدت الباحثة نقطة اتفاق الخبراء على صلاحية المواقف وهي نسبة (80 %)، فإذا كانت نسبة الأتفاق على صلاحيتها مساوية او اعلى من نقطة الأتفاق تعتمد الفقرة، وإذا كانت اقل من ذلك ترفض او تعدل حسب ملاحظات لجنة الخبراء ، علماً ان الباحثة قد ضمنت اداتها التي عرضتها على الخبراء تعريفات نظرية واجرائية لمفهومي الصدق والأمانة (ملحق 5) .

وبعد هذا الأجراء وجدت الباحثة ان جميع الخبراء متفقون على ان جميع مواقف الأداة صادقة ، وتقيس ما وضعت من اجلـهِ (الصدق، والأمانة) لدى الأطفال المشمولين بعينة الدراسة ، ومجموع فقرات أداة مفهوم الصدق حازت على نسبة (100%)، وإن (4) فقرات من الأداة نفسها حازت على نسبة (90%)، كما إن (7) فقرات من بين مجموع فقرات اداة مفهوم الأمانة حازت على نسبة (100%)، وان (4) فقرات من الأداة نفسها حازت على نسبة (90%) .

ب- **التطبيق التجريبي الأستطلاعي :**بعد ان تأكدت الباحثة من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت بتوزيع الفقرات على الأستمارة ووضع البدائل المناسبة ، وقد قامت الباحثة بتطبيق تجريبي استطلاعي للأداة وعلى عينة عشوائية بسيطة مؤلفة من (60) طفلاً وطفلة موزعين على ثلاث رياض أطفال ، وجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) يوضح توزيع افراد عينة التطبيق التجريبي الأول لأداة الدراسة

أسم الروضة	موقعها	عدد الأطفال
روضة الحكمة	الكرادة الشرقية	20
روضة الفراقد	حي السلام	20
روضة النرجس	حي المشتل	20
المجموع		60

والهدف من هذا الأجراء هو التأكد من :-

1- وضوح صياغة الفقرات.

2- تصحيح الفقرات او تعديلها حسب استجابة افراد العينة التجريبية.

3- التوصل الى صياغة نهائية لأداة الدراسة.

وقد قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على العينة بطريقة المقابلة الفردية، وبعد ان انتهت الباحثة من تطبيق الأداة، ظهر ان فقرات أداة الدراسة واضحة ومفهومة لدى افراد عينة التطبيق التجريبي المشمولين بعينة التطبيق للأداة.

ج- **صدق البناء :- ومن مؤشراتهِ**

1- تمييز الفقرات:- يشير المختصون في القياس النفسي الى ضرورة قدرة الفقرة او السؤال على التمييز بين المجيبين وذلك لأن مثل هذا القياس يقوم اساساً على مبدأ الفروق الفردية،(80). اذ ينبغي الأبقاء على الفقرات المميزة واستبعاد الفقرات غير المميزة او تعديلها وتجريبها من جديد، (81) .

لذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (110) أطفال، اختيرت بالأسلوب العشوائي البسيط، اذ اختيرت (11) روضة بالطريقة العشوائية البسيطة من بين رياض الأطفال في محافظة بغداد جدول (13). ومن ثم تم

اختيار (10) أطفال من أطفال المرحلة التمهيدية بالطريقة العشوائية، بواقع (5) ذكور، و(5) اناث جدول (12). وبعد الأنتهاء من تطبيق المقياس على هذهِ العينة قامت الباحثة بترتيب اجابات الأفراد من اعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية، وحددت المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية بنسة (27%) في كل مجموعة، بلغ عدد افراد المجموعة العليا (30) فرداً، وكذلك افراد المجموعة الدنيا ، اذ تراوحت درجات المجموعة العليا بين (11-8) والدنيا بين (7-4) لمفهومي الصدق والأمانة، ثم استخدمت الأختبار التائي (T test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين العليا والدنيا، اذ تمثل القيم التائية لدلالة الفرق القوة التمييزية،(82). فأتضح ان جميع الفقرات لها قدرة على التمييز عند مستوى دلالة (05ر0) . وبذلك يكون عدد فقرات مقياس مفهوم الصدق (11) فقرة، وعدد فقرات مفهوم الأمـانة (11) فقرة.

جدول (12) يوضح توزيع أفراد عينة تحليل فقرات أداة الدراسة

ت	أسم الروضـة	موقعهـا	عـدد الأطفال	
			ذكور	أنـاث
-1	الفاروق	حي الخضراء	5	5
-2	الفراقد	حي السلام	5	5
-3	سيف سعد	حي الجهـاد	5	5
-4	الهديل	الكرادة الشرقية	5	5
-5	الكرماء	حي السلام	5	5
-6	الأريج	حي البياع	5	5
-7	الحكمة	الكرادة الشرقية	5	5
-8	الفارس	حي الخليج	5	5
-9	النرجس	حي المشتل	5	5
-10	المقدام	حي الخليج	5	5
-11	الأنوار	حي الأمين	5	5
المجمـوع			55	55
110				

2- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية :- يُعد هذا النوع من الصـدق اسلوباً آخر للتحقق من صدق الأداة وهو يتميز بتقديم مقيـاس متجانس في فقراته، ونظراً لعدم توفر محك خارجي للتحقق من صدق فقرات مفهوم الصدق ، وصـدق فقرات مفهوم الأمانة ، أعتمـدت الباحثة المحك الداخلي، وهو باسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي لذا حسبت معامل ارتباط بيرسون بين درجات كـل فقرة والدرجة الكلية للطفل على عينة التحليل الأحصائي البالغة (110) أطفال من الذكور والأناث، فكانت جميعها صادقة (83 و 84).إذ إن المقياس الذي تُنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يعد من المقاييس الذي يمتلك صدقاً بنائياً (85) . وفي ضوء هذا الأجراء تم الأبقاء على الفقرات التي اظهرت معاملات ارتباط جيدة بالدرجة الكلية ، وقد تراوحت درجات الأرتباط بين فقرات الأداة والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الصدق بين (0,26 – 0,43)، وتراوحت بين فقرات مقياس مفهوم الأمانة والدرجة الكلية بين (0,25 –0,40)، وهي معاملات ارتباط جيدة (مميزة) والجدولان (13 و 14) على التوالي يوضحان ذلك.

جدول (13) يوضح نتائج تحليل الفقرات لمقياس الصدق بأسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي

إسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي (بوينت بايسيريال)										
11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
0,273	0,395	0,401	0,367	0,331	0,385	0,319	0,341	0,264	0,434	0,344

❖ جميع الفقرات دالة (مميزة) لأن قيم معامل الأرتباط المحسوبة هي أكبر من (19ر0) وفق معيار إيبل (Ebel) .

جدول (14) يوضح نتائج تحليل الفقرات لمقياس الأمانة بأسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي

إسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي (بوينت بايسيريال)										
11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
0,359	0,378	0,373	0,408	0,362	0,375	0,335	0,255	0.323	0,389	0,359

❖ جميع الفقرات دالة (مميزة) لأن قيم معامل الأرتباط المحسوبة هي أكبر من (19ر0) وفق معيار إيبل (Ebel) .

قيم معيار إيبل (Ebel) لقبول الفقرات هي :- ء

1- (0,19 –0.25) دالة مستوى دلالة (0,05) .
2- (0,26–0,32) دالة مستوى دلالة (0,01) .
3- (33ر0 – فما فوق أي 1) دالة عند مستوى دلالة(0,01) .

سابعاً :- ثبات أداة الدراسة

يعد الثبات من المؤشرات المهمة لدقة المقياس في قياس ما أُعد لقياسهِ على الرغم من إن الصدق اكثر اهمية منهُ ، لأن المقياس الصادق يكون ثابتاً في حين ان المقياس الثابت قد لا يكون صادقاً ، ولكن التحقق من الثبات يعد ضرورياً ايضاً لعدم التمكن من الحصول على صدق تام للمقياس فضلاً عن إن الثبات يكون مؤشراً اخر على دقة المقياس في قياس ما اعدت لقياسهِ (86). وقد ارتأت الباحثة ان تحسب ثبات المقياس بأسلوبين ، الأسلوب الأول بطريقة اعادة الأختبار ، أما الأسلوب الثاني هو بطريقة التجزئة النصفية وهما يعدان من الطرائق الشائعة التي تؤشر استقرار الأجابات عبر الزمن (87) . وذلك لزيادة ثقة الباحثة بأداتها ، وفيما يأتي توضيح لذلك :-

أ- الثبات بطريقة إعادة الأختبار :-

يسمى معامل الثبات المحسوب بهذهِ الطريقة بمعامل الأستقرار (Stbility Facter) (88) ، لقد تم إيجاد معامل الثبات للأداة بطريقة إعادة الأختبار حيث تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (20) طفلاً وطفلة، بواقع (10) أطفال من الذكور، (10) أطفال من الإناث، تم اختيارهم عشوائياً من روضة واحدة في مدينة بغداد كانت هي روضة (النجوم)، إذ كانت المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني ثلاثة أسابيع، حيث أجري التطبيق الأول بتاريخ (2011/11/1) ثم أُعيد على العينة ذاتها بعد مدة بتاريخ (2011/11/21)، وبعدها تم حساب معامل أرتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني، اذ تبين ان معامل أرتباط بيرسون لمقياس مفهوم الصدق كان (86ر0)، وكان معامل أرتباط بيرسون لمقياس مفهوم الأمانة (87ر0)، وتعد هاتين الدرجتين مؤشراً جيداً على استقرار اجابات الأفراد على الاداة، أذ يشير عيسوي (1985) إلى أن معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني يعد مؤشراً جيداً على الثبات اذا بلغ (80ر0) فأكثر (89).

ب- الثبات بطريقة التجزئة النصفية :-

بعد إستخدام معامل أرتباط بيرسون لمقياس مفهوم الصدق ، تبين أن معامل الأرتباط كان (78ر0) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون التصحيحية تبين أن معامل الأرتباط كان (88ر0) وهو معامل أرتباط حقيقي وجيد .

أما فيما يخص مقياس مفهوم الأمانة فقد تبين أن معامل الأرتباط كان (81ر0) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون التصحيحية أصبح معامل الارتباط (90ر0) وهو معامل أرتباط حقيقي وجيد .

ثامناً :- تصحيح الأداة

يقصد بتصحيح الأداة الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة، وذلك عن طريق جمع الدرجات التي تمثل اجابتهِ على الاسئلة في كل موقف من المواقف التي تتضمن الأداة على وفق الأوزان المحددة امام كل بديل من خلال مقياس ثنائي ، امام كل فقرة هي (1-0) اذ تكون مقياس مفهوم الصدق بصيغتهِ النهائية من (11) احد عشر فقرة على شكل مواقف ولكل موقف سؤال يتصل به حيث يجيب كل طفل من أطفال عينة الدراسة عليه ، فإذا كانت اجابتهِ تدل على تكون المفهوم لديه يعطى (1) درجة واحدة ، وأذا لم يدل على تكون المفهوم لديه يعطى (صفراً) وكذلك بالنسبة لأداة قياس مفهوم الأمانة وتكون الدرجة الكلية للأداتين هي (22) درجة .

تاسعاً :- اعداد برنامج مسرحيات الدمى القفازية

لما كانت الباحثة قد حددت مفهومي الصدق والامانة ، لذا ينبغي ان تعد مسرحيات الدمى القفازية تتضمن مفهوم الصدق ، ومسرحيات الدمى القفازية تتضمن مفهوم الامانة، من أجل إكساب المفهومين لأطفال عينة الدراسة ومعرفة مدى تمثلها في سلوكهم ، وبهذا اعدت الباحثة هذهِ مسرحيات الدمى القفازية التي تتضمن المفهومين وعددها مسرحيتان الاولى لمفهوم الصدق والثانية لمفهوم الامانه قامت الباحثة بعرض هذه النصوص على مجموعة من الخبراء المتخصصين[1] وقد عدلت الباحثة في النصوص المسرحية في ضوء ملاحظاتهم

تصميم دمى قفازية لشخصيات النصوص المسرحية المعدة من قبل الباحثة.

وللتثبت من دقة هذهِ مسرحيات الدمى القفازية وامكانية فهم الأطفال لها قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على (10) أطفال (5) ذكور و(5) اناث ، اختيروا عشوائياً من روضة مايس ، وقد استمرت هذهِ التجربة اسبوع ، وتوصلت الباحثة من خلال ذلك الى ان هذهِ مسرحيات الدمى القفازية محببة ومفهومة من قبل الأطفال، اذ كانت الباحثة عند الأنتهاء من كل مسرحية توجه بعض الاسئلة لهم للتثبت من مدى فهمهم لها .

اجراءات التطبيق النهائي لأداتي الدراسة

1. بعد ان تم التحقق من صدق وثبات مقياس مفهومي الصدق والأمانة عن طريق انواع مختلفة من اجراءات الصدق مثل : الصدق الظاهري، وصدق تمييز الفقرة، وصدق البناء ، واجراءات الثبات مثل اعادة الأختبار والتجزئة النصفية، اصبحت الأداتان جاهزتين للتطبيق .
2. بعد تحديد العينة قامت الباحثة باستخدام الاختبار التحصيلي القبلي قبل تقديم المسرحيات .
3. عرضت الباحثة مسرحية (دبدوب الامين) والتي تمثل مفهوم الامانة على الاطفال.
4. طبقت الاختبار البعدي على الاطفال .

[1] استعانت الباحثة بالدكتور عبد الرضا جاسم/مسرح والدكتور حسين علي هارف

5.بعد اسبوع طبقت الاختبار القبلي لمفهوم الصدق على عينة البحث.

6.عرضت مسرحية الصدق على عينة البحث

7.طبقت الاختبار البعدي على الاطفال

8.وبعد الأنتهاء من التطبيق النهائي للأداة والحصول على البيانات ثم جمع الأجابات ومراجعتها للتأكد من دقة الاجابة على الفقرات بشكل صحيح ، أُخضِعت البيانات للتحليل بالوسائل الأحصائية المناسبة .

عاشراً :- الوسائل الأحصائية

أستخدمت الباحثة الوسائل الأحصائية الآتية:-

1- أختبار (كا^2) :- في حساب التكافؤ بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة. (90)

2- الأختبار التائي (T test) لعينتين مستقلتين:- لأستخراج القوة التمييزية لفقرات أداة الدراسة.

3- بوينت بايسيريال :- لأستخراج القوة التمييزية بأيجاد العلاقة بين كل فقرة والمجموع الكلي (صدق البناء)(91)

4- معامل ارتباط بيرسون :- لأيجاد الثبات بطريقة اعادة الأختبار وبطريقة التجزئة النصفية. (92)

معادلة سبيرمان – براون :- أستخدمت لتصحيح الثبات. (425)

5- اختبار مان – وتني لعينتين مستقلتين:- لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمفهومي الصدق والامانة في الاختبار القبلي، وأستخدم ايضاً لمعرفة الدلالة في الأختبار البعدي (94)

النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الباحثة على وفق البيانات التي تم جمعها ومعالجتها احصائياً في ضوء فرضيات الدراسة وعلى النحو الأتي :-

1- لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (0ر05) بين درجات أفراد عينة الدراسة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس مفهومي الصدق والأمانة في الاختبار البعدي.

أ- مفهوم الصدق :- لغرض التحقق من صحة الفرضية أعلاه تم استخدام اختبار (مان-وتني) (Man-Witne) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الأختبار البعدي لمفهوم الصدق، إذ بلغت القيمة المحسوبة (5ر9) والقيمة الجدولية (64)، ولما كانت القيمة المحسوبة هي أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى (0ر05)، رفضت الباحثة الفرضية الصفرية وقبلت البديلة، وهذا يشير الى وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأختبار البعدي لمفهوم الصدق، جدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15) يوضح دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الأختبار البعدي لمفهوم الصدق

المجموعة	حجم العينة	مجموع الرتب	قيمة ي U		الدلالة الاحصائية عند مستوى
			المحسوبة	الجدولية	
مفهوم الصدق ت . ب	15	335ر5	9ر5	64	0ر05
مفهوم الصدق ض . ب	15	127ر49			

ب- مفهوم الأمانة :- لغرض التحقق من صحة الفرضية أعلاه تم استخدام اختبار (مان-وتني) (Man-Witne) لعينتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الأختبار البعدي لمفهوم الأمانة، إذ بلغت القيمة المحسوبة (5ر4) والقيمة الجدولية (64)، ولما كانت القيمة المحسوبة هي أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى (05ر0)، رفضت الباحثة الفرضية الصفرية وقبلت البديلة، وهذا يشير الى وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأختبار البعدي لمفهوم الأمانة، جدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16) يوضح دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الأختبار البعدي لمفهوم الأمانة

المجموعة	حجم العينة	مجموع الرتب	قيمة ي U		الدلالة الاحصائية عند مستوى
			المحسوبة	الجدولية	
مفهوم الأمانة ت . ب	15	340ر5	4ر5	64	0ر05
مفهوم الامانة ض . ب	15	124ر5			

المناقشة

أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (05ر0) بين درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الأختبار البعدي لمفهومي الصدق والأمانة، فكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية إذ تبين ان مفهومي الصدق والأمانة قد تم إكتسابه من قبل أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج مسرحيات الدمى القفازية ، في حين لم يظهر لدى أفراد المجموعة الضابطة.

ويعود سبب ذلك الى ان لمسرحيات الدمى دوراً في أكساب الطفل المفاهيم الخلقية كالصدق والأمانة، وبهذا يمكن عده من الأساليب والطرق التربوية المهمة لذلك، لأن أستخدامها يؤدي الى تمثيل رمزي للأفعال أو لنماذج الأفعال من قبل الطفل المشاهد والملاحظ للمسرحيات التي تؤديها الدمى والتي تكون محببه للطفل وضمن ميوله ورغباته، كما انها تسر الأطفال وتساعدهم على التعلم والتذكر. (95)، وهذا يتفق مع الأطار النظري "نظرية التعلم الأجتماعي" .

الاستنتاجات

في ضوء ما تقدم يمكن استنتاج ما يأتي :-

1- ان لمسرحيات الدمى التي تقدمها الدمى القفازية ذات النص المسرحي الذي كتب ضمن مواصفاتهم وميولهم أثراً واضحاً في أكساب الأطفال المفاهيم الخلقية كالصدق والأمانة وهذا ما ظهر من نتائج الدراسة الحالية.

2- ان ملاحظة مسرحيات الدمى القفازية من قبل أفراد عينة الدراسة عزز الكثير من الأستجابات الصحيحة الأيجابية لديهم اذ كان لهُ أثر في أكساب السلوك المرغوب فيه.

3- إن الدمية وسيلة فنية (تربوية-تعليمية) من شأنها أن تكون وسيطاً تربوياً وتعليمياً ناجحاً وفاعلاً ومشوقاً.

4- إن مهارة استعمال الدمية التعليمية وتوظيفها تربوياً وتعليمياً من المهارات الميسَّرة والميسِّرة، فالدمية متيسرة كونها بسيطة التكاليف والإنتاج، كما أنها ميسِّرة من حيث ملائمتها لفضاء الصف وموجوداته، فهي صغيرة الحجم، خفيفة الوزن، سهلة الحمل والتخزين.

5- إن الدمية التعليمية من شأنها أن تكسر الحواجز المحتملة بين التلميذ والمعلم وتخفف من صرامة الموقف التعليمي وتشيع جواً إنسانياً وقدر كبير من الألفة بين الطرفين.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ، توصي الباحثة بما يأتي :-

1- تعريف معلمات الروضة بأهمية أسلوب مسرحيات الدمى القفازية التي تتضمن المفاهيم الخلقية والأجتماعية واعطائهم المحاضرات في كيفية إنشادها وتمثيلها أمام الأطفال، لتساعد على إكساب الأطفال تلك المفاهيم .

2- ان يكون أولياء أمور الأطفال قدوة لأطفالهم في السلوك الخلقي لأن عامل التقليد والمحاكاة للأب والأم أكثر العوامل تأثيراً في إكساب هذهِ المفاهيم.

3- ضرورة إدخال مفردة في مناهج رياض الأطفال في القطر تساعد المعلمات على تدريبهن بأستخدام مسرحيات الدمى القفازية في وحدات الخبرة لتساهم في تعديل وتهذيب السلوك ومعالجة مشكلات الأطفال الخلقية و الأجتماعية.

4- ضرورة تدريب طالبات قسم رياض الأطفال على كيفية تأليف النصوص المسرحيه المناسبة لأعمار أطفال الروضة التي تساعد عل إكساب كل جانب من الجوانب الأخلاقية او الأجتماعية او اللغوية في رياض الأطفال.

5- ضرورة اعتماد اسلوب مسرحيات الدمى القفازية ضمن وحدات الخبرة التي تقدم للأطفال في الرياض كأسلوب من اساليب التعليم لإكسابهم المفاهيم الأخلاقية والأكاديمية المقبولة أجتماعياً.

المقترحات

1- تقترح الباحثة أجراء دراسات اخرى على عينات اخرى من أطفال الرياض، وذلك في محافظات اخرى في القطر لكي يمكن تعميم النتائج بثقة أكبر.

2- أجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة في مفاهيم خلقية أخرى غير المفاهيم المعتمدة في الدراسة الحالية، وباستخدام تقنيات اخرى مختلفة.

3- اجراء دراسة تقيس مفهومي الصدق والامانة للأطفال الملتحقين وغير الملتحقين في الرياض.

4- أجراء دراسة تقيس مفهومي الصدق والأمانة في ضوء متغير الجنس (ذكور ، أناث).

المصـــادر

1. ألجميلي ، سهام علي ، 1990 ، علم النفس الطفولة بغداد ، مطبعة الحكمة ،ص23.
2. ألسعيدي ، محمد ، 1990 ، تجنب أخطاء التربية مجلة نمو طفولة أفضل مصر ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ،ص7.
3. العناني ، حنان عبد المجيد ، 1999 ، صورة الطفولة في التربية الإسلامية (ط1) ، الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع ، ص96.
4. الخضير ، خضير سعـود ، 1986 ، المرشد التربوي لمعلمات رياض الأطفال لدول الخليـج العربي ، الرياض ، مطبعة مكتب التربية بدول الخليج ، ص19.

5. الجريبة ، ليلى بنت عبد الرحمن ، 2004 ، كيف تربي ولدك ، ط3 ، المملكة العربية السعودية : مطبعة وزارة الشؤون الإسلامية ، ص9-10
6. جواد ، مصطفى ، 1941 ، الطفل عند العرب بغداد ، المعلم الجديدن ص219.
7. الغزالي ، أبو حامد محمد بن محمد ، (-) ، إحياء علوم الدين (ج3) ، بيروت : دار القلم ، ص205
8. الطبرسي ، أبو الفضل الحسن ، (-) ، مجمع البيان في تفسير القران (ج 7) ، بيروت : دار إحياء التراث العربي ،ص330.
9. ألبياتي ، محمود سليمان إبراهيم ، 1996 ، دراسة مقارنة في النمو الخلقي والتوافق الاجتماعي لأطفال دور الدولة وإقرانهم للذين يعيشون مع والديهم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، بغداد : كلية التربية ابن رشد ص26 .
10. يعقوب ، غسان ، 1980 ، تطور الطفل عند بياجيه (ط 1) ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ،ص45
11. وقائع الندوة في دول الخليج العربي ، 1985 ، اليونسكو : مكتبة التربية العربية ،ص117.
12. حسين ، تحية كامل. مسرح العرائس. دار الكرنك للنشر والطبع والتوزيع، القاهرة، 1960 ص 12.
13. أبو بكر، عبد المنعم وآخرون. 1969 ، القاهرة في ألف عام. المؤسسة المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، ص458.
14. الهيتي ، هادي نعمان ،1977 ، أدب الأطفال (فلسفته، فنونه، وسائطه). الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ص334.
15. طلبة ، وداد حامد ، 1987 ، بين الاستيراد والاستلهام. مجلة الفنون الشعبية، القاهرة، العدد (18)، ص115.
16. الصيّاد ، هادي محسن عبود ، 1991 ، تصميم وتجريب برنامج لتدريس صناعة الدمى في قسم التربية الفنية. قسم التربية الفنية، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد. (رسالة ماجستير غير منشورة) ص10.
17. بركات ، سعيد محمد، 1998 ، التكوين الفني للعروسة في الفن الشعبي والإفادة منه في تدريس التصميمات الزخرفية لطلاب شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بقنا. كلية التربية النوعية، وزارة التعليم العالي. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ص41.
18. الحيلة ، 2008 ، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ص226.
19. عاقل ، فاخر ، 2004 ، مدارس علم النفس ، بيروت : دار العلم للملايين ،ص154 .
20. سويد ، محمد نور بن عبد الحفيظ ، 1998 ، منهج التربية النبوية للطفل (ط1) ، دمشق : دار ابن كثير، ص305
21. الرازي ، محمد مختار ، 1982 الصحاح الكويت : دار الرسالة ،ص344.
22. Good, C.V. 1973 . Dictionary of Education. 3rd ed., McGraw-Hill, New York, 13pp.
23. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، 1984 ، أساسيات علم النفس التربوي إنكلترا : دار جون وأيلي وابنائه ،73.
24. العيسوي ، عبد الرحمن محمد ، 2000 ، علم النفس التعليمي (ط1) ، بيروت : دار الرتب الجامعية،ص74
25. أبو جادو ، صالح محمد علي ، 2000 ، علم النفس التربوي (ط 2) ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ص261.
26. داوود ، عزيز حنا ، وناظم هاشم ، 1990 ، علم النفس الشخصية الموصل : مطبعة التعليم العالي ،ص75 الكناني ، ممدوح عبد المنعم ، واحمد محمد مبارك ، 1992 ، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية (ط1) ، الكويت ، مكتبة الفلاح ،ص403.
27. عبد الخالق ، احمد محمد ، 1992 ، أسس علم النفس ، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية،ص309.
28. ويتيج ، ارنوف ، 1992 ملخصات شوم ومسائل في مقدمة علم النفس ، ترجمة : عادل عز الدين الاشول وآخرون (ط2) ، القاهرة الدار الدولية للنشر والتوزيع ،ص169
29. الصمادي ، احمد عبد المجيد ، ومحمد عبد الله وآخرون ، 1997 ، علم النفس التربوي وتطبيقاته (ط 1) ، الأمارات المتحدة : مكتبة الفلاح ،ص207.
30. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، 1984 ، أساسيات علم النفس التربوي إنكلترا : دار جون وأيلي وابنائه ،ص73.
31. أبو جادو ، صالح محمد علي ، 2000 ، علم النفس التربوي (ط 2) ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ص261
32. ويتيج ، ارنوف ، 1992 ، ملخصات شوم ومسائل في مقدمة علم النفس ترجمة : عادل عز الدين الاشول وآخرون (ط2) ، القاهرة ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ،ص171.

33. الكناني ، ممدوح عبد المنعم ، واحمد محمد مبارك ،1992 ، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم وتطبيقاتها النفسية والتربوية (ط1) ، الكويت مكتبة الفلاح، ص519
34. عبد الخالق ، احمد محمد ، 1992 ، أسس علم النفس الاسنكدرية : دار المعرفة الجامعية ،ص310.
35. عبد الهادي ، جودت عزت ، 2000 ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية (ط1) ، الأردن : الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ،ص262.
36. ترفرز ، 1979 : علم النفس التربوي ، ترجمة : موفق الحمداني وحمدولي الكربولي بغداد : مطبعة جامعة بغداد ،ص 398.
37. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، 1984 ، أساسيات علم النفس التربوي ، إنكلترا دار جون وأيلي وابنائه ،ص260.
38. هلال ، احمد وآخرون ، 1993 ، المرجع في المبادىء للتربية (ط1) ، بيروت : دار الشروق للنشر والتوزيع ،ص201.
39. دافيدوف ، لندال ، 1983 ، مدخل علم النفس ترجمة : سيد الطواب وآخرون القاهرة : دار الكتب المصرية الحديث ،ص163.
40. Kerlinger, F.N. 1978, Foundation of behavioral research. 2nd ed., New York, Holt, p633.
41. الشناوي ، محمد حسن وآخرون ، 2001 ، أدب الطفل العربي (دراسات وأبحاث) (ط 1) ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ،ص186.
42. العكيدي ، سمير يونس ، 1990 ، الحكم الخلقي للمراهق العراقي (دراسة مقارنة) رسالة ماجستير غير منشورة بغداد كلية التربية ابن رشد،ص15-17
43. جابر ، جودة بن ، 2004 ، علم النفس الاجتماعي (ط1) ، الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع ص229
44. إسماعيل ، احمد السيد محمد ، 1995 ، مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين (ط 2) ، القاهرة : دار الفكر الجامعي ص،15
45. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس ، 1984 ، أساسيات علم النفس التربوي إنكلترا : دار جون وأيلي وابنائه ،ص120.
46. الدويبي ، عبد السلام ، 1988 ، المدخل لرعاية الطفولة (ط 2) ، ليبيا : الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع ،ص29.
47. أبو جادو ، صالح محمد علي ، 2000 ، علم النفس التربوي (ط2) ، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع،ص255
48. وحيد ، احمد عبد اللطيف ، 2001 ، علم النفس الاجتماعي (ط 1) ، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ص71
49. الزبادي ، احمد محمد ، وهشام إبراهيم ، 2001 ، مبادىء التوجيه والإرشاد النفسي الأردن : مطبعة الأرز،ص65
50. فتحي ، محمد رفقي محمد ، 1983 ، في النمو الأخلاقي (النظرية – البحث – التطبيق) (ط1) ، القاهرة ،ص29
51. عاقل، فاخر ، 2004 ، علماء اثروا في التربية وبحوث أخرى الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ص207
52. عبد الغفار ، محمد عبد القادر ، 1990 ، المدخل لعلم نفس التعلم القاهرة : دار النهضة العربية ،338.
53. الناشف ، هدى محمود ، 2001 ، استراتجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. القاهرة : دار الفكر العربي،ص71.
54. بوردا ، دني 1982 ، الدمى المتحركة وعالم الأطفال ترجمة ، نجلا جريصاتي خوري ، بيروت ، دار المثلث ،ص605 .
55. ابو عامر ، هلال 1965 ، عرائس التلفزيون والتربية ، مجلة الفن الاذاعي ، العدد 33 السنة التاسعة ، اكتوبر ، القاهرة،ص17 .
56. حسين ، تحية كامل 1960 ، مسرح العرائس ، دار التأليف ، القاهرة،ص9.
57. الصياد ، هادي 1991 ، تصميم وتجريب برنامج لتدريس صناعة الدمى في قسم التربية الفنية ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغدا، (رسالة ماجستير) ،ص38.
58. Harrap J. L. 1975. Easy to make puppets. Great Britain. London. P 6

59. الديب ، محمد يوسف 1964 ، انتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين ، دار المعارف ، القاهرة ،ص152.
60. هارف ، حسين علي و زينب عبد الامير 2010 ، صناعة وتحريك الدمى ، دار الينابيع دمشق ،ص16.
61. موسى ، سعدي لفته 1990 ، طرائق تدريس التربية الفنية ، جامعة بغداد ، مكتب الطباعة المركزي،ص42 .
62. بوردا ، دني 1982 ، الدمى المتحركة وعالم الأطفال ترجمة ، نجلا جريصاتي خوري ، بيروت ، دار المثلث،ص113 .
63. الجزائري ، سليم 1989 ، شيء من تاريخ مسرح ، ثقافة الاطفال ، العدد الاول ، دار الثقافة الاطفال ، بغداد ،ص165.
64. المتنبي ، احمد واحمد نجيب 1981 ، اصول ومقومات مسرح العرائس ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ،ص72.
65. قطابة ، سليمان 1977 ن خيال الظل في حلب ، مجلة الحياة المسرحية ، العدد الاول ، مطبعة وزارة الثقافة ، دمشق ،ص14.
66. كوكوليا ، يوجو 1963 ، فن العرائس وتحريكها ، ترجمة نجاة قصاب حسن ، دمشق ،ص7.
67. Siks, C.B. 1967. Children Theatre and creative dramatics .university of Washington London p 64.
68. Robert, W. 1978 . Children's literature Strategies .mcgraw – hill co New York. p170.
69. قناوي، هدى محمد ، 1994 ، الطفل وأدب الأطفال. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،ص249.
70. سليمان، فتحية حسن. 1979، تربية الطفل بين الماضي والحاضر. دار الشروق، القاهرة، ص288.
71. مجمع مسارح الدمى المتحركة، منتديات السيدة العذراء، 2010.(http://www.om_elnor.com) ،ص2.
72. عبد المنعم، زينب محمد ، 2007 ، مسرح ودراما الطفل. (ط1) دار الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة ،ص157.
73. أبو معال، عبد الفتاح، 1984 . في مسرح الأطفال. مديرية المكتبات والوثائق الوطنية القاهرة،ص38.
74. حسين ، تحية كامل ، 1960 مسرح العرائس ، دار التأليف ، القاهرة، ص38.
75. Ensign, A. 1994. Art for Everyone, PAM Repeater Journal, Vol. 1, No. 82, [on line], Available atwww.ericae.net/ericdb/ED371498.
76. الحيلة ، 2008 ، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ص266.
77. عودة ، احمد سليمان ، 1998 ، القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط2) ، الأردن : دار الآمال للنشر والتوزيع ، ص348
78. Eble, R.L., 1976 . Essentials of educational measurement. New York, Mac.Millan publishing company, p92.
79. Eble, R.L., 1976. Essentials of educational measurement. New York, Mac.Millan publishing company, p399.
80. Chielli and Other, 1981 . Measurment theary for behavioral sciences, San Francisco: H. Freeman and company, p 421.
81. Edward, A.H., 1957. Techniques of attitude scale construction. New York, Appleton, Country Crofts Inc,p153.
82. Nunnally, I.C., 1972. Educational measurement and evaluation. 2nd ed., New York, Mergrow-Hill,p262.
83. Fregson, G.L. and Jakan Y., 1972. Measurement theory for behavioral sciences. San Francisco: H. Freeman and Company,p,145.
84. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، 1980 الاختبار والمقاييس النفسية الموصل : دار المطابع ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، ص 136 .
85. Brown, J.A. 1983. The social psychology. New York, p 23
86. Anastasis, A. 1976. Psychological testing. New York, Aac Millan publishing,p116
87. Zeller, R.A. and Carmines E.G. 1980. Measurement in the social sciences, the hine between theory and date. New York, Cambridge university press, p 52.

88. العيسوي ، عبد الرحمن محمد ، 1985 ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ص85 .
89. عودة ، أحمد سليمان ، 1985 ، القياس والتقويم في العملية التدريسية. مديرية المكتبات والوثائق الوطنية، الأردن، ،ص289.
90. Glass, G. and Stanley , 1970: Statistical methods in education and psychology. New Jersey: Prentice Hull INC, p145.
91. السيد ، فؤاد البهي ، 1971 ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (ط 2) ،ص425.
92. Thorndilke, R.M. 1982. Date collection and analysis- Basic statistics. New York : Grander press, INC, p66
93. عودة ، أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي . 1988 ، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ص291.
94. أبو معال ، عبد الفتاح ، 2000 ، أدب الأطفال " دراسة وتطبيق " (ط2) ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ص93.

ملحق (1) : جدول مقياس الصدق

#	الفقرات	صالحة	غير صالحة	نحتاج الى تعديل وهو:-
-1	افتقدت المعلمة لعبة من الصف أنت اخذتها ووضعتها في حقيبتك وحين فتشت الحقائب وجدتها عندك فأخذتك جانباً وسألتك لماذا فعلت ذلك، فماذا تقول لها ؟ آ- اخذتها لأن ما عندي مثلها. ب- لا اعرف من وضعها في حقيبتي.			
-2	حكت لكم المعلمة قصة عن الطفل الصادق والكاذب وسألت من منكم كذب مرة، فماذا تقول ؟ آ- اقول كذبت مرة ولن افعلها مرة اخرة. ب- اقول لم اكذب ابداً.			
-3	إذا كنت تلعب بالكرة في الصف وسقطت الكرة على المزهرية فكسرتها ولم يرك احد فجاءت المعلمة ولاحظت المزهرية المكسورة وسألت من كسر المزهرية فماذا تقول لها ؟ أ- انا الذي كسرتها اثناء لعبي بالكرة. ب- اقول لا أدري .			
-4	إذا طلبت منك المعلمة إرجاع المكعبات إلى مكانها ولم ترجعها، وعند عودة المعلمة الى الصف سألتك هل ارجعتها، فماذا تقول لها؟ أ- نعم ارجعتها.			

	ب- لا لم ارجعها.			
-5	ذات يوم رأيت صديقك يمزق نشرة (صورة جدارية) في الصف وسألتك المعلمة من مزقها، فماذا تقول لها؟ أ- فلان قام بتمزيقها . ب- لا أعرف من مزقها.			
#	الفقرات	صالحة	غير صالحة	نحتاج الى تعديل وهو:-
-6	عندما تتحدث مع اصدقائك في الروضة عن مالديك من العاب مثل "العاب الكترونية، دمى، دراجة" فماذا تقول؟ أ- أذكر ما عندي من اشياء وما موجود فعلاً . ب- أذكر أشياء ليست عندي .			
-7	إذا شاهدت شجاراً بين زميليك في الروضة فضرب أحدهما الآخر وذهبا إلى المعلمة يشتكيان فتسألك المعلمة من بدأ الشجار، فماذا تقول لها ؟ أ- اقول الحقيقة (فلان بدأ الشجار). ب- أقول لا أدري.			
-8	عندما تغيب عن الروضة في يوم من الايام لأنك استيقظت متأخراً من النوم وفي اليوم التالي تسألك المعلمة عن سبب غيابك فماذا تقول لها ؟ آ- أذكر لها السبب الحقيقي (لم أستيقظ مبكراً). ب-لا أذكر لها السبب الحقيقي (كنت مريضاً).			
-9	لو ضربت زميلك في الصف وسألتك المعلمة من ضربهُ، فماذا تقول لها ؟ أ- انا الذي ضربتهُ. ب- لا أعرف هو وقع وتأذى.			
-10	رأيت طفلاً ذات يوم يأخذ قلماً من حقيبة أحد الأطفال في الروضة فسأل الطفل وقال ((اين قلمي))،((من اخذ قلمي))، فماذا تقول لهُ ؟ آ-هذا الطفل اخذ قلمك ((فلان اخذ قلمك)). ب- لا أعرف.			
-11	إذا اعطيت وعداً لصديقك في الروضة بأن تجلب لهُ لعبة من البيت، وعند رجوعك الى البيت فأخبرت امك فلم توافق وفي اليوم التالي سألك صديقك هل جلبت لي اللعبة، فماذا تقول ؟ أ- اقول لهُ ماما لم توافق. ب- لا اقول الحقيقة (ضائعة).			

مقياس الامانه

#	الفقرات	صالحة	غير صالحة	نحتاج الى تعديل وهو:-
-1	إذا كنت تلعب في الفرصة ووجدت نقوداً على الأرض ، ماذا تفعل بها ؟ آ- اسلمها الى المعلمة. ب- احتفظ بها لنفسي.			
-2	اودع لديك صديقك حقيبته وذهب لشرب الماء ، فماذا تفعل بالحقيبة ؟ آ- احافظ عليها واعيدها اليه كما هي. ب- افتحها لأرى ما بداخلها.			
-3	إذا كنت جائعاً ورأيت طعاماً (علبة بسكت) عند احد اصدقائك ، فماذا تفعل ؟ آ- أخذ من طعامهُ بعلمهِ. ب- أخذ من طعامه دون علمهِ.			
-4	إذا رأيت احد اصدقائك اخذ لعبة من الصف ووضعها في حقيبتهِ ، فماذا تفعل ؟ آ- انصحهُ بأعادتها الى مكانها. ب- اشجعهُ على اخذها واقوم بفعل مثلهُ.			
-5	إذا تسابقت مع صديقك للجلوس على كرسي (لعبة الكراسي) ورأيت صديقك سوف يسبقك ، فماذا تفعل ؟ آ- احاول ان أركض اكثر لأسبقهُ. ب- ادفعهُ للفوز عليه (اغش).			
-6	إذا طلبت منك المعلمة ابلاغ والدتك الحضور غداً الى الروضة وذلك بسبب كسرك لزجاجة الصف ، فماذا تقول ؟ آ- اقول لأمي ان تحضر غداً الى الروضة.			

	ب- لا أخبرها.			
#	الفقرات	صالحة	غير صالحة	نحتاج الى تعديل وهو:-
-7	طلب منك صديقك الاحتفاظ بعلبة الشكولاتة وقال لك اجلبها لي معك غدا الى الروضة، فماذا ستفعل بها ؟ أ- تعيدها اليه كاملة ولا تفتحها. ب- تفتحها وتأخذ منها.			
-8	إذا وزعت عليكم المعلمة لعباً في الصف اثناء فترة اللعب ، فماذا تفعل بعد الانتهاء من اللعب ؟ آ- اعيدها الى مكانها. ب- اخذها دون علمها.			
-9	اعطتك المعلمة لعبة لتسلمها الى صديقك في الصف كان غير موجود في ذلك اليوم وطلبت منك اعطاءها لهُ عند حضورهِ في اليوم التالي، فماذا تفعل باللعبة ؟ آ- اسلمها لهُ دون ان افتحها واتصرف بها. ب- اتصرف بها قبل اعطائها له.			
-10	إذا اختارك اصدقاؤك حكماً في لعبة الجري مثلاً ورأيت صديقك يدفع طفلاً من الأطفال للوصول قبلهُ الى خط النهاية، فماذا تفعل ؟ آ- أعلن أن صديقي فاز في السباق. ب- أعيد السباق.			
-11	وضعت المعلمة عندك الطباشير الملون وتركتك وحدك في الصف ، فماذا تفعل ؟ آ- احافظ عليه ولا اتصرف بهِ. ب- استخدمهُ وأرسم به.			