النهج البنائي لتعليم الأخلاقيات في الطفولة المبكرة وفقا للنظريات الإنشائية (دراسة نظرية مقارنة)

إعداد

د: عمرو محمد إبراهيم يوسف

مدرس علم النفس التربوي- كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة

مقدمة

تشير كلمات أرسطو إلى أن البشر كانوا مهتمين منذ فترة طويلة بأفضل السبل لإدارة حياتهم العاطفية والاجتماعية، ويدرك المعظم منهم أن ردود فعلهم العاطفية على الأحداث لها تأثير كبير على تفاعلاتهم الاجتماعية وفعاليتهم، ولقد نظر الكثيرون في مسألة كيفية اكتساب الأفراد أو مجموعات الأفراد للطرق الأكثر فاعلية لتنظيم استجاباتهم العاطفية / أو العلاقات الاجتماعية؛ ويفضل آخرون السؤال من حيث كيفية تعلم الأفراد أو الجماعات لتوجيه سلوكهم بطرق صحيحة أو فاضلة؛ وقد نظر العديد منهم إلى البيئات التعليمية التقليدية كأماكن لتحقيق التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف، وبالفعل باعتبارها إحدى المؤسسات الثقافية الرئيسية المسئولة عن نقل المعلومات والقيم من جيل إلى جيل، فقد شاركت المدارس عادة في رعاية الرفاه الاجتماعي العاطفي والتوجه الأخلاقي لطلابها، بالإضافة إلى إنجازاتهم الفكرية.

(Astuti, Solomon, Carey, Ingold, & Miller, 2004)

فعندما يطور الطفل للمعتقدات الصحيحة يعمل ذلك بطريقة صالحة لإعداد نشئ صالح، على النقيض عندما يكون هناك علاقة سلبية بين المجتمع المتدهور والطفل الضحية، فإن الاضمحلال الأخلاقي للمجتمع سيعرض زراعه الأخلاق للطفل إلى الخطر، فالمجتمع من عام ٢٠١١ إلى الوقت الراهن يتجسد به مجموعة من التحولات الاجتماعية الأكثر دراماتيكية، فإن جميع السلوكيات البشرية تحركها قوى نفسية مختلفة من جهة ولدت هذه السلوكيات من ديناميات الثقافة الخاصة بطرق متعددة وعميقة، ففي السنوات الأخيرة دعا علماء الانثروبولوجيا إلى إعادة التفاعل مع اتجاهات العلوم النفسية مؤكدين على أن الانثروبولوجيا لديها دروس مهمة تقديمها في فهم السلوك البشري بمعناه الكامل.

(Astuti & Bloch, 2012; Van Aert, Van Dyck, & Arnold, 2006)

فالتنشئة الاجتماعية كما جاءت في ويكيبيديا على "أنها تمثل العملية المستمرة لوراثة وإصدار المعايير والعادات والأيديولوجيات، وتزويد الفرد بالمهارات والعادات اللازمة للمشاركة في مجتمعه"؛ بينما عرفها قاموس أكسفورد " أنها العملية التي تتعلم من خلالها أن نصبح أعضاء في المجتمع سواء من خلال استيعاب معايير وقيم المجتمع وأيضا من خلال تعلم أداء أدوارنا الاجتماعية" وتوضح هذه التعريفات فهم

التنشئة الاجتماعية بوصفها آلية أساسية للتكامل الاجتماعي والثقافي فحتى نشكل جميعا أعضاء في مجتمعات وثقافات مختلفة، ولكن هذا الفهم يواجهه مجموعة متنوعة من التحديات في المجتمعات الحديثة والثقافات والقيم غير المتجانسة وكذلك التغير باستمرار، وعدم التجانس يجعل فكرة التكامل الثقافي أكثر تعقداً، إن التنشئة الاجتماعية تؤثر على نمو الأطفال ومن ثم التطور الاجتماعي والتاريخي، فالتنشئة الاجتماعية لا تسهم فقط في تكاثر المجتمع وإنما أيضا في التغير الاجتماعي.

(Astuti et al., 2004; Moody, 1980)

بناء مؤسسة الأخلاق في مرحلة الطفولة المبكرة

زراعة الأخلاق في مرحلة الطفولة المبكرة هو موضوع بارز لأهميته في التعليم والتعلم، فاليوم يتم التأكيد على بناء أساس أخلاقي جيد من سن مبكرة في الخطاب التعليمي والسياسات والممارسات والتي تعد بعد للتعليم الأخلاقي ذو أهمية في مرحلة الطفولة المبكرة فهو اعتقاد مشترك بين المعلمين لمرحلة رياض الأطفال وأولياء الأمور وسوف تظهر هذه الأهمية في النقاط التالية:

(Batson, 2009)

١. **زارعه الأخلاق في الطفولة المبكرة** التقاليد التاريخية والمعتقدات المعاصرة من التقاليد الراسخة بعمق تؤكد على أن التعليم الأخلاقي في مرحلة الطفولة المبكرة يعتبر أمراً حاسما لزراعة شخصيات أخلاقية راسخة تماما، ويتم ذلك من خلال زراعة الذات مع التشديد على مجموعه من القيم مثل (تقوى الأخلاق – رعاية الأسرة – احترام الأخريين – التعاون – الإيثار– الإقناع – الوطنية – الصدق – الجدارة بالثقة بالنفس– رعاية الممتلكات الجماعية – حماية البيئة – الاجتهاد – الاستقلال – الإبداع..... الخ)؛ وعلاوة على ذلك التركيز على التعليم الأخلاقي في الطفولة المبكرة من خلال الوصول إلى أهداف الأبوة والأمومة وفلسفات التدريس التي تحقق التعليم الأخلاقي المتكامل.

(Batson, 2009; Baumard, André, & Sperber, 2013)

٢. **يستند تعلم الأخلاق والسلوك على الخبرة المباشرة** وهذا يتفق مع الفكرة القائلة بان الأطفال يتوصلون إلى الفهم الأخلاقي من المواد الخام في حياتهم اليومية الاجتماعية، أي أن المواقف الاجتماعية تكون مصدر أساسي لتعلم الأخلاقي لدى الأطفال لأنه بيكون على اتصال وثيق به وبتالي يضع لنفسه تصور عن أهداف الأخلاق التي يجب أن يتعلمها.

ومن خلال ما سبق فقد قام بياجيه بدراسة لفهم الأطفال للقواعد التي تنظم ألعاب الطفولة والأضرار التي لحقت بالممتلكات مثل(الكذب – السرقة – العدل – التوزيع) وقد أختار هذه المواضيع لأنها تحدث بشكل أو بآخر في جميع الثقافات حيث بعد مرحلة لم يكن الطفل على دراية بوجود قواعد، حيث وجد بياجيه تحولا تدريجيا من التباين(الاعتماد على قواعد من قبل السلطة الخارجية) إلى الحكم الذاتي (فهم أن

القواعد يمكن أن تنشأ من خلال المواقف المتبادلة) في هذا التحول التدريجي من التباين إلى الحكم الذاتي، يصبح الأطفال قادرين على نحو متزايد على أخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار واتخاذ قراراتهم الخاصة حول القضايا الأخلاقية.

(Baumard, Mascaro, & Chevallier, 2012)

ووفقا لبياجيه أن التغيرات في التفكير الأخلاقي والسلوك للأطفال هي نتيجة للتغيرات في هياكلهم المعرفية، فيكون تفكير الأطفال الصغار في الغالب متمركز، حيث يواجهه المفكرون المتمركزين صعوبة في فهم آرائهم مع آراء الآخرين، وفى المواقف الاجتماعية يؤدى التمركز في بعض الأحيان الأطفال الصغار إلى عرض أفكارهم ومشاعرهم على الآخرين وعلى النقيض من ذلك يمكن أن يؤدى إلى رؤية أحادية الجانب للقواعد وعلاقات القوة، وبتالي يؤدى ذلك إلى تقبل قواعد الآخرين دون أدنى شك.

(Barrouillet, 2015)

فالأطفال يبنون فهمهم عن الأخلاق من خلال النضال المستمرة للوصول إلى الحلول العادلة للمشاكل اليومية والتي تكون خاصة في سياق التفاعل مع أقرانهم.

لذلك دعا بياجيه إلى إتباع نهج تدريجي في تعليم الأخلاقيات وينطوي هذا النهج إلى علاقات تعاونية بين الأطفال وبين الأطفال والبالغين وحزر الآباء والمعلمين من الاعتماد على استخدام الإكراه والتلقين كوسيلة للتثقيف الأخلاقي، مشيرا إلى انه يعزز الميل الطبيعي للطفل الصغير نحو اعتماد غير المتكافئ على التنظيم الخارجي، فعندما يقلل الكبار ممارسة السلطة غير الضرورية فإنه يتفتح المزيد من الإمكانيات للأطفال لبناء أسبابهم الخاصة والمشاعر الضرورية حول القواعد والعلاقات الاجتماعية الأخرى.

(Carey, Zaitchik, & Bascandziev, 2015)

وشدد بياجيه على أهمية التفاعل الاجتماعي للأطفال مع أقرانهم لان المساواة الاجتماعية والفكرية غالبا ما تكون أسهل في العلاقات عنها مع البالغين، وعلى وجه الخصوص رأى بياجيه أن الصدمات مع أقرانهم مثمرة لأنها تواجه الأطفال مع وجهات نظر أخرى غير خاصة بهم وبتالي تكون لها المساهمة في التغلب على النزعة المركزية، وخلص بياجيه إلى أنه ينبغي للمدارس أن تؤكد على اتخاذ القرارات التعاونية التي تساعد على حل المشكلات وأن تعزز التطور الأخلاقي من خلال مطالبة الطلاب والتلاميذ والأطفال بوضع قواعد مشتركه تستند إلى الإنصاف

(Wadsworth, 1996)

فلسفة جون ديوى لزراعه الأخلاق

كان هدف جون ديوى التعليم الأخلاقي في مرحلة مبكرة وذلك من خلال تثقيف الأطفال حتى يتمكنوا من أن يكونوا أعضاء منتجين في مجتمع ديمقراطي، وتحقيقا لهذه الغاية يجب أن يكونوا الأطفال "متعلمين للقيادة وكذلك للطاعة" ويجب أن يكون لهم سلطة التوجه الذاتي وقوة توجيه الآخرين وسلطات الإدارة والقوة على تولى المناصب المسئولة، وشدد ديوى على دور التجربة والتجريب والتعلم الهادف والحرية في التعليم، ولقد رأى أن التعليم هو أسلوب علمي يقوم الفرد من خلاله بدارسة العالم، ويعيد بناء المعاني والقيم ويستخدم هذه البيانات للدراسة والعيش الذكي – وأعرب عن اعتقاده بان الأنشطة في مرحلة الطفولة المبكرة ينبغي أن تكون مألوفة ومباشره وملموسة في طابعها – بدلاً من كونها اصطناعية ورمزية، ويجب إدماج التعليم الأخلاقي إدماجا تاما في مجالات أخرى من المناهج الدراسية، وينبغي أن يعالج قضايا الحياة الحقيقية التي تهم الأطفال.

(Fott, 1991)

فالتعليم الأخلاقي ميئوس منه عمليا عندما نعالج في الوقت نفسه اكتساب المعرفة وتنمية الفهم والتي تحتل بالضرورة الجزء الأكبر من الوقت المدرسي، حيث لا يوجد شيء للقيام به مع الحرف.

(Musolf, 2001)

ومثل بياجيه حزر ديوى من الأساليب القسريه في التعليم، وفى مدرسة جون ديوى (تخلل التعليم الأخلاقي كل جانب كم جوانب المناهج الدراسية والحياة المدرسية – حيث كانت المسئولية الأساسية للمدرسة هي تعليم الأطفال العيش في طرق تعاونيه مفيدة للنمو الأخلاقي واستخدام الأنشطة التعليمية والألعاب على أنها الحجارة التأسيسية لطريقته، وأن يكثر تعامل الأطفال مع الأفعال والمهن النموذجية المتمثلة في المجتمع الأكبر حجما، وذلك لأنهم سيصبحون جزءا من هذا المجتمع، ولقد نظمت مدرسه ديوى هذه المحفزات وجعل هذه المدرسة كمجتمع غير رسمي رأى فيه كل طفل أن له حصة في العمل الذي يتعين عليه القيام بها وكانت روح التعاون تسود في العمل المدرسي بين الأطفال وكان دور المدرسين المساعدة في حالة مواجهه الطفل لمشكله ما يقوم هؤلاء المعلمين توجيه الطفل نحو حل مشاكله الخاصة فى المستقبل، وسعت المدرسة إلى تطوير أنواع العادات التي تقود الأطفال إلى تحمل المسئولية والتعاون مع الآخرين والانخراط في العمل الإبداعي والعملي، ويعتقد ديوى أن كل طريقة تعزز قدرات الطفل في البناء والإنتاج والإبداع وتشكيل مركز الثقل الأخلاقي وذلك من خلال امتصاص ما قام به ليكون هو في خدمه مجتمعه

(Fott, 1991)

فلسفة آرث لورانس Lawrence Kohlberg's

ومن بين الباحثين الذين درسوا التطور الأخلاقي في القرن العشرين ربما لا شيء أكثر شهرة من لورانس، وقد أثر بحثه البارز في مراحل التطور الأخلاقي تأثيرا عميقا على جميع الأعمال اللاحقة في مجال التربية الأخلاقية، حيث قام لورانس بتوسيع نظرية بياجيه من خلال اقتراح سلسله من التطور الأخلاقي تكونت من ستة مراحل تتقدم من التفكير المتجانس إلى التفكير والسلوك المستلقين بشكل متزايد، وعلى الرغم من أن أبحاث لورانس ركزت في المقام الأول على تطوير الأطفال الأكبر سناً (من سن ١٠ إلى ما فوق) إلا أنها لا تزال تترتب عليها آثار مهمة بالنسبة للطفولة المبكرة كذلك بالإضافة إلى أبحاثة الأساسية التي تحدد مراحل التفكير الأخلاقي فمنهج لورانس أعتمد فيها على افتراضات أخلاقية لاستخلاص مراحل التفكير الأخلاقي للأفراد، فقد أكد أن الأطفال يتطورون أخلاقيا من خلال عملية المكافحة مع قضايا العدالة والإنصاف التي تنشا من تجارب حياتهم اليومية، واعتبر لورانس أن داخل كل مدرسة(**منهج خفي**) فهو يمثل نظام من القواعد والقيم التي تنظم السلوك والانضباط في المدرسة، وكان الهدف لورانس هو تحويل المناهج الخفية إلى منهج قائم على العدل والإنصاف، ويجب أن يتم التعامل مع الطلاب بشكل عادل يتميز بالإنصاف وحسن التصرف معهم.

(Doucette-Gates, 1991)

واستخدم لورانس وزملائه نموذج (**المدرسة داخل المدرسة**) لخلق شعور بالانتماء بين أعضاء المجموعة، وعقد اجتماعاته بشكل منتظم ونوقشت في هذه الاجتماعات المسائل الأخلاقية المتصلة بالحياة المدرسية وقرر هذه المسائل بشكل ديمقراطي وكانت جميع الأصوات متساوية لكلا من الطلاب والمعلمين، حيث لعب المعلمين دورا حاسما في توجيه مناقشات المجموعات وخلق توازن دقيق يسمح للطلاب باتخاذ قراراتهم الخاصة والدعوة إلى التفكير وتقديم السلوك على مستوى أعلى وكان الهدف هو وضع قواعد جماعية منصفه لجميع أفراد المجتمع

وعلى الرغم أن منهج لورانس كان منحصرا في مجتمع صمم أساسا لطلاب المدارس الثانوية، فإن العديد من المبادئ يمكن استخدامها (**وقد استخدمت**) في مرحلة الطفولة المبكرة.

(Benjamin et al., 2018; Brand, 1989; Kohlberg, 1973)

فلسفة نهج النطاق The Domain Approach

قام توريل وزملائه بتمديد أبحاث بياجيه ولورانس من خلال التمييز بين ثلاثة مجالات وهذه المجالات تمثلت في (**أنظمة تنموية المعرفية والأخلاقية والاجتماعية والتقليدية والشخصية**)

(Nucci, 2001; Turiel, 1998)

١. **فالمسائل الأخلاقية** هي القضايا المتعلقة بالعدالة والرفاهية وحقوق الآخرين ومن القضايا الأخلاقية في الفصول الدراسية ما قبل المدرسة هي الأذى الجسدي (على سبيل المثال الضرب،

الدفع) والضرر النفسي (على سبيل المثال الإغاظة ، واسم دعوي) والعدالة والإنصاف (على سبيل المثال السرقة، وتدمير ممتلكات الآخرين).

(Blair, 2017)

٢. وتتعلق **القواعد الاجتماعية التقليدية** بالتوحيد أو الانتظام الذي يخدم مهام التنسيق الاجتماعي، ففي الفصول الدراسية في مرحلة ما قبل المدرسة ، وقد تكون أمثلة ذلك في الاتفاقات الاجتماعية أشكال التحية ونمط الملبس، وسلوكيات المائدة.

(Stankov & Lee, 2016)

٣. **وقضايا المسائل الشخصية** المرتبطة بالإجراءات التي لا تنطوي على إلحاق الأذى وانتهاك حقوق الإنصاف فهذه أمور لا تنظم بصورة رسمية أو غير رسمية، وقد تكون من أمثله مثل هذه القضايا والتي منها القضايا الشخصية في الفصول ما قبل المدرسة اختيارات الأصدقاء والأنشطة الترفيهية وأنشطه أخرى التي تم تحديدها على أنها اختيار الحر.

(Giammarco, 2016)

وأكد توريل على جانب الشخصية على وجه الخصوص فهو مهم في تشكيل الإحساس بالتكامل الأخلاقي والاستقلال الذاتي واتساقا مع عمل بياجيه، حيث يري منظور النطاق (المجال) أن الحرية الشخصية ليست معارضة للأخلاق بل يسهم في الشعور بالهوية الشخصية وذلك في ظل طبيعة العلاقات الاجتماعية بما في ذلك علاقات المعاملة بالمثل والتعاون

ووفقا لنظرية المجال والمفاهيم الأخلاقية والتقليدية والشخصية يمكن أن تشكل نظم للمعرفة مخالفه تتبع مسارات تنموية مختلفة، حيث تختلف نظرية المجالDomain Theory عن النظريات التنموية الهيكلية الأخرى التي تصف عملة التطور الأخلاقي بأنه تنطوي على التمايز التدريجي لمبادئ العدالة والحقوق، حيث تظهر نتائج الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة أن خلال مرحلة الطفولة المبكرة تركز المفاهيم الأخلاقية في المقام الأول على الأذى الجسدي الملموس والمخاوف المتعلقة بالرعاية الاجتماعية وتتطور مفاهيم الضرر النفسي في مرحلة الطفولة الوسطى إلى جانب مفاهيم الإنصاف بوصفها المساواة في المعاملة، ومع تطور مفاهيم الإنصاف في مرحلة المراهقة المبكرة ليعمل ذلك على زيادة القدرة على تنسيق التفكير والمنطق داخل المجالات الأخلاقية والمواقف الاجتماعية.

(Lourenço, 2014; Molchanov, 2014)

وعلى الرغم من أن تفكير الأطفال الصغار حول القضايا الأخلاقية محدود أكثر من الأطفال الأكبر سنا إلا أن هذا التفكير ليس حكراً على كل شيء أحد حيث أظهرت دراسة (Smetana, 1985) إن فهم الأطفال الصغار للتجاوزات الأخلاقية كخطأ مستقل عن السلطة زاد مع مرور الوقت، فالأطفال الصغار لا يقبلون عموما مشروعية توجيه الكبار إلى الانخراط في الأعمال يحكم عليها بأنها انتهاك للمبادئ

الأخلاقية مثل أوامر السرقة أو التسبب في ضرر الآخرين ووجد (Fast & Van Reet, 2018) أنه مع الأفعال التي تنطوي على السرقة أو الأذى الجسدي للأشخاص فإن الأطفال الصغار الذين يتراوح أعمارهم من (٤- ٧ سنوات) يقبلون الفعل بشكل ضئيل بدلا من مركز السلطة أن تسمح بذلك أو تحريمها- ووجد (Kim, Chen, Smetana, & Greenberger, 2016) أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة الذين يتراوح أعمارهم من (٤ إلى ٦ سنوات) حيث أنهم يقبلون توجيهات الكبار استنادا إلى نوع القانون الذي يمارسه، حيث أنهم يقبلون بالأشخاص الذين يفتقرون إلى صفات السلطة باعتبارها شرعية عندما يعطون الأوامر الموجهة نحو منع الضرر (إخبار الطفل بعدم فعل ذلك) – ويرفضون الأشخاص الذين يمتلكون صفات السلطة عندما يعطون الأوامر التي قد تؤدى إلى الأذى (السماح للأطفال بالقتال).

مع ازدياد قدرة الأطفال على إصدار أحكامهم الأخلاقية والاجتماعية فإنهم يبدءون أيضا الحكم على السلطات على أساس مدى جودة إصدار هذه الأحكام؛ على سبيل المثال وجدت دراسة (Hahn & Garrett, 2017) أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يفضلون المعلمين على استخدام التدخلات التي تتسق مع مجال الاعتداء (مثل قولك لطفل ضرب طفلاً آخر ، " لا يجب أن تضرب صديقك لأن الضرب يؤذي صديقك") بدلاً من هذا التصرف الذي لا يتفق مع نهج المجال، ليكون تصرفك وفقا لهذا النهج ("لا ينبغي أن تفعل ذلك ؛ إنه ضد القواعد أن تضرب زميلك" أو ببساطة تقول ، "هذه ليست الطريقة التي يجب أن يتصرف بها الطالب")

ويمكن للنزاعات بين الأفراد أن تحفز الأطفال على اتخاذ وجهات نظر مختلفة من أجل استعادة التوازن في المواقف الاجتماعية، وإنتاج أفكار عن كيفية تنسيق احتياجات الذات والآخرين ولا سيما المطالبات بملكية أو حيازة شئ " فعلى سبيل المثال أظهرت نتائج الأبحاث التي أجراها كل من (Margoni & Surian, 2017) أنه في غياب تدخل البالغين فإن الأطفال الصغار غالبا ما يكونوا قادرين على معالجة النزاعات الاجتماعية مع أقرانهم بطرق تراعي احتياجات الآخرين" ففي أحدى الدراسات تم حل ما يقرب من ٧٠ % من نزاعات الأطفال ما قبل المدرسة وذلك أثناء اللعب الحر من قبل الأطفال أنفسهم إما من خلال المصالحة من قبل المحرض أو من خلال المساومة، وفى دراسة أخرى ل(Harvey, Davoodi, & Blake, 2018) أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يبررون تلبية طلبات أقرانهم مع الإشارة إلى احتياجات الآخرين وعلاقات المرء مع الآخرين، في حين أن أسباب تلبية طلبات البالغين مبررة بمراجعه ذلك بالإشارة إلى السلطة والعقاب، ويشير ذلك إلي أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قادرون بالفعل على المعاملة بالمثل في العديد من الحالات، ويدعم ذلك تصور بياجيه بان الأطفال أفضل تطور وتفاعل للمعاملة بالمثل مع أقرانهم.

وفى ضوء ذلك من الواضح أن الأطفال يبنون تدريجيا للتفاهم الأخلاقي وتكوين القناعات على طول سلسله متصلة من المركزية النظرية وصولا إلى المعاملة بالمثل من التبادل إلى الاستقلالية، ومن

البديهيات المبكرة حول الضرر بمفاهيم الإنصاف على أساس الأخلاقي للمعاملة بالمثل واعتبارات العدالة، وهم يفعلون ذلك في سياق التفاعلات بين الأقران والكبار ومن خلال تجاربهم وملاحظاتهم الخاصة وأيضا من خلال تعليمهم المباشر من أقرانهم والبالغين، ولأن الأطفال يولدون تفاهماتهم الأولية للأخلاق من التجارب المباشرة في التفاعلات الاجتماعية فإن أحدى المساهمات الأساسية للمدارس هي مساعدة الأطفال على وضع هذه التجارب من الناحية الأخلاقية محل الاتصال المباشر مع أقرانهم داخل المدرسة

البنائية مقارنة بالمناهج الأخرى

هناك توتر بين المنهج التقليدي والتقدمية للتعليم الأخلاقي لأكثر من مائة عام ويستمر حتى يومنا هذا ومن بين أكثر المؤيدين للمنهج التقليدي هو وليام بنيت William Bennet وذلك من خلال كتابين (الفضائل للأطفال – والأوهام الخاصة بالأطفال) وهى مجموعه من القصص يتم استخدامها في التربية الأخلاقية للأطفال (Bennett, Bennett, & Bennett, 1994 ;Hague, 1995) ينتقد بنيت المعلمين البنائيين الذين يشجعون الأطفال على الحكم والتفتيش والتقييم النقدي للأمور الأخلاقية بأنفسهم، وهو لا يوافق على مثل هذه البرامج بسبب تركيزها على خيارات الأطفال وقراراتهم ومداولاتهم وأحكامهم؛ وبدلا من ذلك– يدعو إلى استخدام القصص مع دروس أخلاقية واضحة، وعلى الرغم من أن معظم المربين المبتدئين يعتقدون أن قراءة القصص للأطفال يمكن أن تكون مفيدة إلا أنهم يحذرون من أن الأطفال يجب أن يكونوا قادرين على فهم القصة والمبادئ الأخلاقية المعنية، هنا مرة أخرى يدور النقاش حول ما إذا كان اكتساب الأخلاق ينطوي في المقام الأول على الانتقال المباشر للقواعد والقيم المجتمعية أو ما إذا كان مبنياً على فهم الأطفال للعدالة والحقوق ورفاهية الآخرين.

وتشتمل الإصدارات المعاصرة من التعليم الأخلاقي التقليدية برامج مثل "**إعداد الشخصية**" حيث يتم تعديل الأخلاقي من خلال توجيهات مباشرة حول الركائز الستة من الطابع (الثقة – الاحترام – المسئولية – الإنصاف – الرعاية – المواطنة) ويقدم الأطفال أمثلة على الأفعال الجيدة المرتبطة بكل قضية والاستماع إلى قصص عن صنع القرار والانخراط في المسابقات على مستوى المدرسة مع جوائز لتعلم الفضائل وتطبيقها على حياتهم اليومية، وعلى الرغم من أن هناك توازن بين الحفظ عن ظهر قلب وتطبيق الاستدلال وحل المشكلات وهو في الغالب يكون التطبيق هذا الأسلوب في المنهج التقليدي ويكون من أعلى إلى أسفل ويكون المعلم هو محورها وذلك لمنهج التعليم الأخلاقي، وللاطلاع على عدة مناهج تعليمية متاحة تجاريا (Goodman & Lesnick, 2004).

بالإضافة إلى المناهج التقليدية لتعليم الأخلاقي المبكر– كان هناك عدد من المناهج (المختلطة Blended) التي تجمع بين عناصر من النماذج التقليدية Sociocentric والنماذج الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية والتنمية الأخلاقية على سبيل المثال (Shilling & Mellor, 1998)، (Ginsburg &

(Piaget, 2013Opper, 1988;)فكان هناك مشروع لتنمية الأطفال بين النظرية البنائية constructivist theory ونظرية التعلم الاجتماعي social learning theory ونظرية العزو attribution theory ونظرية التعلق attachment theory، وذلك لإنشاء نهج واسع قائم على الأدلة لتطوير الطفل اجتماعي وايجابيا ويحتوى هذا النهج أيضا على الأنشطة الصفية والمدرسية والأنشطة المنزلية وشراكه لتعليم الحرف فهو نهج واسع النطاق ومدمج للتنمية الاجتماعية والأخلاقية فهو يقوم على مبدأ "تطبيع مبدأ التعليم الفعال" الذي يقوم على أساس أحدى عشر من مبادئ التربية الفعالة للشخصيات (Lickona, Schaps, & Lewis, 2003)

مكونات الحالية لهذه الوحدة من المناهج

أما مكونات المنهج الحديث البنائي (Constructivist) التعليم الأخلاقي المبكر حيث تكون السمة الأساسية للمنهج الحديث هي " خلق جو اجتماعي يقوم على الاحترام المتبادل" وهذا الجو يتخلل كل جانب من جوانب تجربة الطفل في المدرسة، وفي هذا المنهج يدرك المعلمون أن قناعات الأطفال عن الأنصاف والعادلة تتطور عندما تتاح لهم فرصه لإعادة النظر في المشاكل الاجتماعية والأخلاقية في حياتهم، حيث يسعى المعلمون البنائيون إلى توفير بيئة آمنة للأطفال يمكنهم فيها ارتكاب الأخطاء وتجربة عواقب أفعالهم مما يساعدهم ذلك إلى تطوير أسبابهم الخاصة للتصرف بطرق معينة، ويعترف المعلمون البنائيون أيضا بقوة "المنهج الخفي" فالمعلمون ينقلون باستمرار الرسائل الأخلاقية ورسائل عن ما هو صحيح وخاطئ، جيد وسئ وهذه الرسائل واعية وغير واعية من جانب المعلم من حيث التطور الأخلاقي للأطفال بطريقة عميقة، لذلك يدرك المعلمون البنائيون أنهم يشاركون فى التعليم الاجتماعي والأخلاقي في جميع أنحاء اليوم المدرسي،(de Ribaupierre, 2015) ولقد دفعا (Devries, 2001) أنه يمكن للمعلمون خلق جو احترام متبادل من خلال التعاون مع الأطفال والتقليل من ممارسة السلطة الخارجية إلى أقصي حد ممكن، والى جانب ذلك يتم تقاسم السلطة معهم حسب الاقتضاء، وتشمل مكونات التعليم البنائي الأكثر وضوحا للتطور الأخلاقي للأطفال وهو تشجيع الأطفال على وضع قواعد وقرارات الفصول الدراسية، وتزويد الأطفال بفرص للعب الألعاب الاجتماعية ومساعدة الأطفال على الحل (وتعلم كيفية حلها) ودعمهم في إعادة النظر للقضايا الاجتماعية والأخلاقية وأيضا في الأدب داخل الفصول الدراسية(Carey et al., 2015)

التقليل من ممارسات السلطة الخارجية

أحد الأهداف الأولية للمعلمين البنائين هو أن يصبح الأطفال أكثر قدرة على تنظيم سلوكهم في غياب سلطة البالغين من أجل تعزيز الاستقلالية والحيلولة دون الإفراط في التوازن بين التلاميذ، ويقوم

المعلمون البنائيون برصد تفاعلهم مع الأطفال بوعي ولا يوجد مكان في الفصول الدراسية للمطالب الاستبدادية أو التخويف العاطفي والعقوبات التعسفية ولا يسمح للأطفال "**بالتصرف السلبي أو السماح للأطفال بالاندفاعات**" والفشل هنا يتمثل في عدم اتخاذ إجراءات عندما ينخرط الأطفال في سلوكيات غير آمنة، أو عدوانية.(Fast & Van Reet, 2018)

ويسعى المعلمون البنائيون إلى دعم الأطفال في بنا مشاعر داخلية ضرورية حول التصرف بطريقة مقبولة اجتماعيا ويتمثل أحد هذه التصرفات هو الامتناع عن معاقبة الأطفال والبحث بدلا من ذلك عن فرص للأطفال للتعلم من العواقب الطبيعية لأفعالهم، فعلى سبيل المثال عندما يقوم الطفل برش المياه خارج حوض المياه المخصص لها، فبدلا من إلقاء اللوم له أو معاقبته، فالمعلم البنائي يساعد الطفل لحل المشكلة حيث يوضح له أن "الأرض الرطبة تمثل مشكله للأطفال الآخرين ويطلب من الطفل أن ينظف المياه".(Fast & Van Reet, 2018)

الأطفال الصغار ليست لديهم بطبيعة الحال مهارة التنظيم الذاتي فإن ممارسه السلطة من الكبار ضرورية في بعض الأحيان خصوصا عندما يتعلق الأمر بسلامة الأطفال، ومع ذلك حتى في هذه المواقف يحاول المعلمون البنائيون إيجاد سبل للترويج لمسايره الأطفال عندما يمارسون سلطتهم عليهم وهم يفعلون ذلك من خلال شرح للأطفال بلغة يمكن أن يفهمها الأطفال، والأسباب التي يجب أن تتخذ من خلالها إجراءات معينه على سبيل المثال إذا كان هناك طفل يتصرف بقوة في الملعب، فقد يصر المعلم أن يلعب الطفل بعيدا عن الأطفال الآخرين للفترة المتبقية من الوقت الخارجي، ولكن في مثل هذا الموقف سيأخذ المعلم البنائي الوقت الكافي ليشرح للطفل أن تصرفاته تضر بالأطفال الآخرين، وأن مهمة المعلم هي البقاء جميع الأطفال آمنين، فالمعلم لم يسمح لأي طفل من الأطفال أن يضر بالأطفال الآخرين فإنه في هذه الحالة لا يمكن السماح له أن يقترب من الأطفال الآخرين، كما سيقوم المعلم بدعم الطفل بشكل فعال في تعلم كيفية أخذ وجهه نظر الآخرين وإيجاد طرق بديله للتفاوض مع الآخرين وتطوير علاقات الأقران الضعيفة (de Ribaupierre, 2015).

تقاسم السلطة (اتخاذ القرار، وصنع القواعد)

يسعى المعلمون البنائيون بوعي إلى توفير فرص للأطفال للممارسة السلطة حقيقية في الفصول الدراسية ونظرا لأعمار الأطفال الذين يدرسون، قد يكون ذلك في بعض الأحيان يمثل تحديا، فالأطفال الصغار يفتقرون إلى المعرفة والنضج لاتخاذ العديد من القرارات المتعلقة بالحياة في الفصول الدراسية، ومع ذلك

فإن بعض القرارات مثل (ما الحيوانات الأليفة التي ترغب في تربيتها وتسميتها، أين تريد أن تذهب في الرحلة الميدانية المقبلة، كيف تريد ترتيب الفصل الدراسي – ما يجب عرضها على الجدران، أو ما المشروع الفني الذي يجب أن نقوم به كصف دراسي) فهذه جميعها ضمن قدرات الأطفال، فعندما يتم دعم الأطفال في اتخاذ القرارات التي تؤثر على حياتهم المشتركة في الفصول الدراسية، يكتسبون ذلك في خبره النضج والثقة ويتعلمون أن أفعالهم يمكن أن يكون لها تأثير ايجابي على بيئتهم ويكتسبون خبرة في الديمقراطية التشاركيه (Giammarco, 2016).

فالأطفال الصغار قادرين تماما على وضع قواعد تملى عليهم كيف يرغبون في أن يعاملون في الفصول الدراسية، ويصف (Frei, 2013) العديد من الحلول التي يقترحها الأطفال الصغار كقواعد لفصولهم الدراسية "مثل قاعدة التي يصنعها الأطفال الذين يبلغون من العمر ٤ سنوات الذين يحظرون تسمية اسم غير اسمهم مثل (الفتاه المشاغبة – الصبي المشاغب)" والقواعد التي أدلى بها رياض الأطفال بشأن المعاملة داخل الفصل الدراسي فلا ترمى له شئ أو تقوم بإسقاط متعلقاته، ويؤكد على ضرورة أن يساعد المدرسون الأطفال على التفكير في أسباب القواعد وأن يشجعوا الأطفال على تضمين السبب في بيان القاعدة على سبيل المثال قام (Rheta DeVries & Zan, 1994) بحثا عن قاعدة قام بها الأطفال في الصف الأول من السنة الأولى ذكرت هذه القاعدة **(لا تضحك عندما تمر بزميل لك صدر منه رائحة فإن ذلك قد يضر مشاعره)** وهذه القاعدة تعبر عن مسألة مهمة بالنسبة لهم لأن الكثيرين منهم لديهم خبره في مثل هذا الوضع المحرج، فعندما يضع الأطفال القواعد المتعلقة بمشاكلهم التي يهتمون بها بعمق فإنهم يميلون إلى تذكر هذه القواعد ويصرون على أن يتبعها الآخرين.

الألعاب الجماعية

العاب المجموعات هي جزء حيوي من المناهج البنائية سواء بسبب فرص التعلم الأكاديمي حيث تساعد هذه الألعاب في (العد، التفكير المنطقي، القراءة والكتابة، الخ..)، وأيضا بسبب آثارها على التنمية الأخلاقية، توفر الألعاب فرصه فريدة للأطفال لتقديم طوعاً لنظام القواعد التي تحكم سلوكهم في سياق معين، من أجل لعبة بنجاح، وكان يجب على الأطفال الموافقة على القواعد الالتزام بها وقبول نتائج هذه القواعد وذلك حتى لو كانت اللعبة تنافسية يجب على الأطفال التعاون من اجل اللعب (Rhodes & Wellman, 2017).

كما توفر الألعاب الفرص للأطفال لاتخاذ منظور شخص آخر وهناك لعبة بسيطة مثل لعبه (الكراسي الموسيقية) يتضمن فرص للعب باستخدام كل من الاستراتيجيات الهجومية والاقاعية، وذلك من اجل القيام بهذا الأخير حيث تساعد الأطفال على التفكير في المكان الذي من المرجح أن يجلس فيه اللاعب الآخر، وأيضا العاب البطاقة توفر للأطفال القدرة على اتخاذ وجهات نظر أخرى، فمن هذه الوجهات المفاهيم الأساسية مثل إبقاء البطاقات مخفية بحيث لا يرى الآخرون بطاقتك فالطفل بهذا يعيد بناء القدرة على

الفهم حيث أنه إذا رأى لاعب آخر بطاقاته، فسيكون للشخص الآخر الذي رأي بطاقتك ميزة (وتعد هذه القدرة شيء ليس واضحًا بالنسبة إلى الطفل المتمركز حول الذات (Rhodes & Wellman, 2017).

كما توفر الألعاب فرصاً فريدة للأطفال لتعلم ما يحدث عندما لا يتبع شخص ما القواعد (لاعبين قاموا بالغش) يصبح اللاعبون الآخرين يصبح لديهم ضيق واحتجاج وغضب، فعندما يغش الأطفال باستمرار في الألعاب يجدون أنه لا أحد يريد أن يلعب معهم، وهنا يظهر دور المعلم يأخذ الوقت لشرح له ردود فعل الأطفال الآخرين(رفض اللعب معه) يرجع إلى الغش المستمر وأنه إذا كانوا يريد الأطفال الآخرين يلعبون معه سيكون لديهم القدرة على وقف الغش، ويعمل أيضا المعلم مع الطفل معرفة الظروف التي تؤدى به إلى الشعور بالحاجة إلى الغش للتغلب عليها (Teng, Nie, Guo, & Liu, 2017).

حل النزاعات

وتشكل النزاعات جزاء من المناهج البنائية وتساهم في تعليم الأطفال الأخلاق، فعندما يعمل الأطفال على حل نزاعاتهم مع الآخرين، يطرون قدرتهم على أخذ وجهه نظر الآخرين وأيضا التفاوض مع الآخرين، ويلعب المعلم البنائي دورا نشطا في دعم الأطفال الصغار في حل نزاعاتهم، حيث تساعد هذه النزاعات الأطفال في مساعدتهم على كيفية التحدث إلى عقولهم والاستماع إلى بعضهم البعض وهم أيضا يعملون أحيانا كمترجمين، من حيث أنهم يوضحون المشكلة حتى يكون لدى جميع المشاركين فهم مشترك لما حدث، وهم يدعمون الأطفال في التفكير حول الحلول الممكنة، وعندما لا يستطيع الأطفال التفكير في حلول فإنهم يقدمون اقتراحات، ولعل الأهم من ذلك أنها تساعد الأطفال على إصلاح العلاقات المكسورة دون إجبار الأطفال على أن يكونوا غير صادقين(على سبيل المثال من خلال طلب الاعتذار بغض النظر عن مدى أن يكون المعنى الاعتذار غير مستقر "أي نابع عن قناعه") (Carey et al., 2015) .

مناقشة أخلاقية

إن مناقشة المعضلات الاجتماعية والأخلاقية سواء كانت دافعية أو افتراضية هي وسائل هامه لمساعده الأطفال على أخذ وجهات نظر الآخرين، فكل نوع يساهم في التنمية الأخلاقية للأطفال، وتعتبر الأحداث الواقعة داخل غرفة الصف مجال للنقاش للأطفال خاصة عندما يكون هناك أطفال يجيدون أن زملائهم أخذوا جميع الأنشطة داخل الفصل وهناك آخرين لا يسمح لهم بممارسة هذه الأنشطة فمن المرجح أن يثير النقاش حول كيفية الشعور وكيفية الوصول إلى إعادة المشاركة الباقي الزملاء، وبتالي يمثل النقاش تأثيرا كبيرا حول حقوق الآخرين، وهنا يكون لديهم الفرصة لأخذ وجهات نظر أصدقائهم وزملائهم في الصف إلى جانب شعورهم بالتعاطف مع تجاربهم، فالمعضلات الافتراضية لها دور تعليمي؛ ففي بعض الأحيان يكون الأحداث الواقعية مشحونة عاطفيا بحيث لا يستطيع الأطفال التحدث عنها دون أن ينهار وفى مثل هذه الحالات يمكن للمعلمين استخدام مواقف خيالية لاكتشاف معضلات الفصول الدراسية، أنه

لأمر مدهش كيف يمكن للأطفال أن يدخلون في تصريف مشكله تم حلها، فعلى سبيل المثال عند استخدام الدمى من قبل المعلم، وتوليد الأفكار المتعلقة بكفيفة شعور الدمى وما يجب عليهم فعله ولماذا؟ (Rheta DeVries, Hildebrandt, & Zan, 2000)

ويوفر أدب الطفل الفرص لتوسيع خبرات الأطفال أكثر، حيث يمتلك الأدب الجيد القدرة على نقل الأطفال إلى حياة الآخرين وتجربة العواطف التي قد لا يتعرضون لها "فعلى سبيل المثال يمكن السماع في الكتب عن تجارب المهاجرين إلى المدينة المنورة يمكن للطفل من خلال الخوض في هذه التجربة يمكن أن يعطى فرصه للطفل لفهم ما قد يبدوا عليهم من مظهرهم والذي قد يبدوا مختلفا تماما عن أي شخص آخر في الثقافة الحالية التي يعيشها الطفل"، وقد طور مركز الدراسات التنموية Development Studies Center, 1995 منهجا متكامل للصفوف الأولى من حياه الطفل حول استخدام الأدب لدعم التطور الأخلاقي للأطفال (Rheta DeVries et al., 2000).

البحث عن البناء البنائي المبكر للأخلاق

إن البحوث المتعلقة ببحث آثار التعليم الأخلاقي البنائي على التنمية الاجتماعية والإدراكية للأطفال ضئيلة نسبياً، فالدراسات الأكثر صله بتقييم التعليم البنائي هي دراسات التي تقارن الفصول البنائية بغير البنائية، وتلك التي تقارن بأساليب التدريس الديمقراطي والاستبدادي، وقدمت دراسات (R DeVries, Haney, & Zan, 1991) درسوا تأثير أجواء الفصول الدراسية على ثلاثة فصول في رياض الأطفال– فصل تم إتباع طريقة التدريس المباشر، والفصل الثاني بطريقة بنائيه، وفصل الثالث دراسية بطريقه انتقائية، لمعرفة أثر ذلك على التنمية الاجتماعية للأطفال، حيث قدم المعلم فى فصل التدريس المباشر برنامجا لتعليمات المجموعات الصغيرة والكبيرة التي تستخدم في المقام الأول التلقين والتدريبات السريعة، ولم يستخدم أبدا مراكز التعلم، وكانت تفاعلات المعلم مع الأطفال شديدة الاستبدادية، واستخدم المعلم العقوبات والتهديد بالعقوبات وقدم أيضا المكافئات للسيطرة على سلوك الأطفال؛ بينما نفذ معلم البنائية برنامجها شبيها بالمنهج البنائي الموصوف أعلاه فكان المنهج محوره الطفل ومدفوعة بالفائدة، حيث كانت مشاركات الأطفال في الأنشطة المختارة بحرية، وكان التدريس جزءا لا يتجزأ من مراكز التعلم والأحداث التي تحدث بشكل طبيعي، ولقد أسس المعلمة جو الفصل الدراسي على أساس الاحترام المتبادل وخففت من ممارسه السلطة الخاصة بها وتعاونت مع الأطفال قدر الإمكان وشاركت الأطفال فى حلها، ولم تستخدم العقوبات أو التهديد بالعقوبات أو المكافئات بل عملت على مساعده الأطفال على تعلم كيفية تنظيم سلوكهم؛ بينما قدمت معلمة الانتقائية برنامجا يحتوى على عناصر البرنامجين السابقين، بما في ذلك بعض التوجيهات المباشرة وبعض الأنشطة الاجتماعية التي تتمحور حول الطفل في الفصل الدراسي، فالتدريس في الفصول الانتقائية أقل استبدادية من الفصول الدراسية المباشرة للتعليم ولكن ليس

تعاوني مثل البنائي، استخدمت المعلمة بعض العقوبات والمكافآت لكن سيطرتها على الأطفال لم تكن مطلقه كتلك التي كانت عليها في التعليم المباشر.

وقدر ركزت البرامج الثلاثة على تحليل الأجواء الاجتماعية للفصول الثلاثة وذلك على مستوى التفاهم بين الأشخاص التي انعكست في التفاعلات المعلمين مع الأطفال، ولقد أظهرت نتائج التحليل إلى وجود اختلافات كبيرة في فهم المعلمين الشخصي، فتفاعلات معلم التدريس المباشر مع الأطفال كانت في المقام الأول منخفضة المستوى وكانت تفاعلات أحادية الجانب مع عدد قليل من التفاعلات المتبادلة ذات المستوى الأعلى، وكانت تفاعلات المدرس الانتقائي شبيه إلى حد كبير بمدرسي التدريس المباشر وفى الغالب على المستوى الأحادي مع بعض التفاعلات المتبادلة، بينما كان للمعلمة في البنائية عدد أقل من التفاعلات أحاديه الجانب والعديد من التفاعلات المتبادلة وكان الاستنتاج أن الأجواء الاجتماعية كانت مختلفة جداً في الفصول الثلاثة، ولقد كان جو الفصل الدراسي البنائي أكثر تعاونا وكانت الغرف الصفية الأخرى أكثر استبدادية، وقارنت الدراسة التطور الاجتماعي للأطفال في الفصول الثلاثة حيث عكست النتائج الأجواء الاجتماعية لهذه الفصول، وأظهرت النتائج انه على الرغم من أن غالبية التفاعلات الأحادية الجانب وصفت جميع المجموعات الثلاثة حيث كان السلوك الانفعالي كان متشابها في جميع المجموعات الثلاثة فإن الأطفال من التعليم المباشر والفصول الدراسية الانتقائية ينخرطون في السلوك أقل تبادليا مقارنة بالأطفال من الفصل الدراسي البنائي، بالإضافة إلى ذلك أن الأطفال من الفصول الدراسية البنائية حلوا المشكلات الفصول الفصل الدراسيه بشكل كبير من الأطفال فى من الفصلين الآخرين، حيث احتلوا الأطفال البنائيون نسبة عالية من التفاعلات المتبادلة وحلوا نسبة كبيرة جدا من صراعاتهم مقارنه بالأطفال من فصول مونتيسورى (R DeVries et al., 1991).

قدم (Margoni & Surian, 2017) دراسة طولية للاستقلالية الأخلاقية لدى ٥٦ طفلا في سن السادسة في ثلاثة روضات كانت مقسمه كالتالي **الأول** مراكز التي تخدم أطفال العائلات ذات الدخل المنخفض وكانت قائمة على **المنهج البنائي** وكانت تتميز بمناخ تعاوني وديمقراطي في الفصل الدراسي وكان المركزين الآخرين أحداهما يخدم الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض وواحدة تخدم أطفال من الأسر ذات الدخل المتوسط أو الأعلى وكان التدريس في كلا المركزين قائم على **المنهج التقليدي**، وكان فصولها أكثر استبدادية في الفصول الدراسية، ولقد ذهب جميع الأطفال إلى المدارس السلطوية التقليدية في السنوات اللاحقة، استجاب الأطفال لثمانية معضلات أخلاقية تم تكليفها من بياجيه (١٩٣٢-١٩٦٥) في عام ٢٠١٠ (سنه روضه) وعام (٢٠١٣- ٢٠١٥) تم تصنيف استجابات الأطفال على أنها مستقلة أو انتقائية وأظهرت النتائج أن الأطفال من المركز البنائي أبدو استقلالهم العالي للشخصية في عام ٢٠١٠-٢٠١٣ من الأطفال للمراكز السلطوية، بينما كان الأطفال بالمراكز السلطوية في عام ٢٠١٧ كانت درجات الاستقلال الذاتي لهم أعلى من المراكز البنائية، ويرجع ذلك إلى أن استنتاج "تعليم القيم" في

المدارس التقليدية خلال السنتين الأخيرتين من فتره الدراسة كانوا المعلمون يصلون إلى سقف من المعضلات مع الأطفال بالمثل لأطفال البنائية.

المفاهيم العامة الخاطئة للتعليم الأخلاقي المبكر

ضمن المجال الأخلاقي واجهنا مفهومين مخطئين شائعين حول التعليم البنائي هاذين المفهومين هما (Fast & Van Reet, 2018) .

١. التعليم البنائي مباح

٢. التعليم البنائي هو عفوي وغير منظم

المصدر الأول يعتقد بعض المعلمين عن طريق الخطأ أن التعليم البنائي متسامح وأن المعلمين يتبعون منهج "**عدم التدخل**" بالكامل في الانضباط داخل الفصول الدراسية وان الأطفال يفعلون ما يريدون فعله، هذا الاعتقاد الخاطئ، وذلك لأن المراحل التي طورها بياجيه هي مراحل نضوجيه وتتكشف وفقا لخطه محدده سلفا من الناحية البيولوجية وفقا لوجهه النظر هذه، فإن دور المعلم هو تهيئة البيئة الأقل تقييدا لتعزيز النمو الطبيعي المسبق للأطفال (Fast & Van Reet, 2018).

المصدر الثاني لهذا الاعتقاد ينبع من إشراك الأطفال في وضع قواعد الفصول الدراسية، فالبعض يفسر هذا المعنى أن القواعد التي يقرها الأطفال هي وحدها التي تحكم الفصول الدراسية، ومع ذلك يجب على المدرسين البنائيين مثلهم مثل جميع المعملين الجيدين في مرحلة الطفولة المبكرة، التأكد من سلامة الأطفال استنادا إلى المقابلات مع مدرسين البنائين قام (Frei, 2013) تحديد العديد من القواعد غير القابلة للتفاوض التي يصفونها كمقياس للسلامة الصحية (مثل ارتداء نظرات عند العمل في النجارة، غسل اليدين قبل الطهي، وما إلى ذلك...) والمعايير الأخلاقية (أي أخذ المنعطفات العادلة وليس إيذاء الآخرين) والمعايير التقديرية (أي إتباع الجدول اليومي)

وأخيرا يفسر البعض التركيز البنائي على مبادرة الأطفال واختيارهم كدليل على الدافعية للأطفال الجاذبية خلال وقت النشاط ويكون الأطفال في الفصول الدراسية البنائية لهم حرية اختيار الأنشطة التي تجذب اهتماماتهم وأغراضهم، فالمراقب غير الواعي لهذه الفصول ولا بطريقة المنهج المتبع فيها، فتظهر له الفصول بشكل فوضوي، بينما المراقب على علم بهذه الفصول فتظهر له الفصول بأنها إنتاج مفكرين وتكوين شخصيات، فعلى سبيل المثال عندما تحدث نزاعات يتم تشجيع الأطفال من قبل المعلمين على حلها بمساعده المعلم أو بدونه وإذا كان تفاعل الأطفال مع المواد يبدوا ضحلا وغير منتج فأن المعلم يعيد توجيه انتباه الطفل نحو أنشطة أكثر تحديا (Kim et al., 2016).

هناك اعتقاد خاطئ آخر وشائع هو أن التعليم البنائي تلقائي وغير نظامي في المجال الأخلاقي، حيث لا توجد قوائم لسمات الشخصية للحفاظ عليها ولا قيم أسبوعية يتعلمها الأطفال ولا توجد مكافآت ملموسة

للسلوك الحسن وهذا **بالنسبة للمراقب الخارجي**، وقد يبدوا المنهج الأخلاقي مرتجلا استنادا إلي المشكلات التي تحدث بشكل طبيعي في الفصل الدراسي على الرغم من أنه قد تكون هناك إجراءات قياسية لحل النزاع (مثل قواعد المنظمة للسلام والتصالح بين الأطفال)، حيث ولا يتوقع من الأطفال حفظها ومتابعها بدقة وقد يكون الحل القياسي لأي مشكلة بين الأطفال هو أن يكون هناك فاعلهم الفطري في الوصول للحل والسلام والتصالح (Kim et al., 2016) **فعلى سبيل المثال** هناك نموذج للتصالح بين طفلين في عمر الأربعة أعوام كان كالتالي:

- **محمد** : لم تعجبني عندما ضربتني
- **على**: حسنا؛ لم تعجبني عندما أخذت السيارة لعبتي

ويعد هذا التبادل يؤدى إلى دفع كلا الطفلين القفز من الخصومة إلى السلام واستئناف اللعب دون أي خطه للعمل في المستقبل، وذلك في حالة استئناف الأطفال للتبادل واللعب، وقد لا يتدخل المعلم، وذلك بافتراض أن هذا هو مستوى الخطاب المناسب لهم في هذا الوقت، ومع نمو الأطفال يصبحون أكثر قدرة على المشاركة في قرارات الصراع التي تنطوي على مستويات أعلى من التفاهم بين الأشخاص ووضع خطط الأعمال المستقبلية التي قد تفيد أنفسهم وكذلك الشخص الآخر(خليفة & ماجدة، ٢٠٠٨)

وحيث أنه صحيح أن بعض مناهج المعلمين البنائيين للتعليم الأخلاقي هم أكثر تلقائية، فإن هذا لا يعنى أنهم لا يخططون للدروس الأخلاقية، حيث تتضمن خطط دروس المعلمين البنائين في الغالب على دروسا أخلاقيه، لكنهم يحاولون إبقاء هذه الخطط قابلة للتضمين في حاله وجود "**لحظات قابله للتعلم**" حيث يمكن للأطفال بناء معارف جديدة ضمن المجال الأخلاقي.(خليفة & ماجدة، ٢٠٠٨)

انتقادات للتعليم البنائي المبكر

لقد برزت عدد من الانتقادات للتعليم البنائي الأخلاقي المبكر المبنى على حد سواء من داخل صفوف الباحثين والمعلمين البنائيين، فالتوترات الحالية تدور حول المقدار المناسب من التعليم المباشر للأطفال من مختلف الأعمار والقدر المناسب لتطبيق "تعليم الاكتشاف" فى هذه المرحلة المبكرة وما هي الإجراءات التي ينبغي اعتبارها قابلة للتفاوض وغير قابلة للتفاوض ومقدار الإكراه القادم من المعلم (Goodman, 2000)

حيث قدم جودمان عدة انتقادات ضد التعليم الأخلاقي البنائي، ووفقًا لجودمان، ، فإن العديد من الأمثلة على التعليم المبكر البنائي غير مناسب بشكل نسبي لمعظم الأطفال في هذا السن لأنهم غير متمرسين وغير قادرين على إعادة التأهيل الأخلاقي، ويدافع جودمان عن ضرورة أن "يستغل المعلمون طبيعة الطفل وذلك عن طريق تقديم قواعد واضحة" ويقدم الدليل على ذلك أن الأطفال الصغار ليسوا مستعدين

لوضع قواعدهم الخاصة،. ويبرر ذلك أن "تشجيع التفكير المستقل السابق لأوانه أمر شبيه بإعطاء تعليم سابق لأوانه – قد تحصل على فك التشفير ولكن لا تفهم" (Goodman, 2000)

فانتقادات جودمان للتعليم البنائي للأخلاق في سن مبكر ليست نابعة من معتقداته ولكنها نابعة من فهمه لقدرات الأطفال الصغار جدًا؛ في الواقع، تشبه بعض الممارسات التي ينادي بها جودمان بشكل وثيق مبادئ ديفريز و Zan للتعليم؛ فعلى سبيل المثال ، يقول جودمان و ليسنيك ، في كتابهما "التربية الأخلاقية: نهج يركز على المعلم" (٢٠٠٤) ، على أن برامج التعليم الأخلاقي "يجب أن توفر فرصًا لمشاركة الطلاب واتخاذ قرارات الطلاب، ويجب أن تتم هذه المشاركة بشكل تنموي: أقل بكثير بالنسبة للطفل الأصغر، الذي يجب أن تحتل فيه زراعة العادات والتعاطف مركز الصدارة؛ أكثر للطفل الأكبر؛ يبدو أن انتقادات غودمان لمقاربة ديفريز وزان التي تؤكد على التقليل من مقدار الاستدلال الأخلاقي والمداولة الأخلاقية التي يستطيع الأطفال الصغار المشاركة فيها (Goodman & Lesnick, 2004)

DeVries & Zan (١٩٩٤ ، ٢٠١٢) يصفان العديد من الأمثلة على الأطفال في سن ما قبل المدرسة الذين يبحثون حول العدل والتعاطف في كلماتهم؛ فإذا تم اختيار القضايا الأخلاقية التي يجلبها المعلمون للأطفال الصغار بعناية من أجل سهولة فهمهم ، فإن الأطفال الصغار قادرين بشكل ملحوظ على التفاعل معهم.

في المجال الاجتماعي، تظهر الأبحاث أن الأطفال الصغار لا يتغلبون فجأة على الأنانية المركزية، حيث يتم التغلب عليها شيئا فشيئا إلى أن يؤدى في النهاية إلى المعاملة بالمثل (Carey et al., 2015).

وقد أظهرت مجموعة كبيرة من الأبحاث التي أجراها توريل وزملاؤه أن الأطفال الصغار يفهمون النتائج السلبية الجوهرية لإيذاء الآخرين، خاصة عندما يكون الضرر ملموسًا وجسديًا (Turiel,Nucci, 2001 ; 1998) في حين أن المسائل المتعلقة بالعدالة تُفهم فيما بعد في مرحلة متطورة من الرفاه، يمكن أيضاً معالجة بعض القضايا المتعلقة بالعدالة من سن مبكرة (مثل أخذ الأدوار)؛ وهكذا، من وجهة نظر بنائية، فإن فكرة التواصل من المركزية النظرية إلى المعاملة بالمثل ترشد تفكير المعلمين حول تنمية الطفل. على النقيض من نهج الانتظار (laissez faire)، أو نهج "tell-them-what-to-do" (الاستبدادية)، يسعى المدرسون البنائيون إلى خلق أنواع من المواقف التي يشعر فيها الأطفال تدريجياً بالحاجة إلى طرق معاملة الآخرين في الأخلاق

ويقدم التعليم البنائي الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها لمساعدة الأطفال على البدء في التغلب على النظرية الأنانية وأن يصبحوا مفكرين أكثر تأديباً ومفكرين ومستقلين. تم توضيح هذه الاستراتيجيات بالتفصيل في (Rheta DeVries et al., 2000; Rheta R DeVries et al., 1991 ; DeVries & Zan, 1994)

وأوضح بياجيه بأن الأوامر السلطات للطفل (مثل عدم الكذب) فإن هذه الأوامر تغطي وتخفي سوء فهم الطفل الأناني ولا تساعد على تغيير سلوكه، إن مجرد تطبيق القواعد عندما لا يفهمها الأطفال ليس من

المرجح أن يغير تفكيرهم، يحتاج المعلمون إلى بذل جهد لمساعدة الأطفال على البدء في فهم سبب كون سلوكيات معينة خاطئة مدى تأثير هذه السلوكيات على الآخرين وعلى العلاقات، لا يحتاج الأطفال إلى أن يكونوا عمليين بشكل ملموس للبدء في فهم المعاملة بالمثل للتشارك، واتخاذ الأدوار، حيث يقدم بياجيه من خلال البنائية إستراتيجية تتمثل في إيجاد مواقف يواجه فيها الأطفال أفكارًا ورغبات الآخرين المختلفة، وتشجيعهم على تحديد وجهة نظر الآخرين، ومن خلال هذه العمليات يتم التغلب على المفهوم الأناني تدريجيا (Piaget, 2013; Turiel, 1998; Teng et al., 2017).

احتياجات البحث المستقبلي

- يشكل إيجاد توازن أمثل بين التعليم المباشر والتعلم الاستكشافي والأنشطة التلقائية المخططة والإجراءات القابلة للتفاوض وغير القابلة للتفاوض تحديًا مستمرًا للمعلمين البنائين، حيث تتمثل هذا التحدي أن التدريس هو فن وعلم على حد سواء، فإننا نتوقع أن يتم تطوير المزيد من أساليب البناء البنائية لسنوات عديدة قادمة.
- من الأفضل معالجة العديد من المشكلات الأخلاقية من خلال البحث المنهجي ففي هذا البحث قمنا بعقد مقارنات بين فصول البنائية مع أنواع أخرى من الفصول الدراسية. هناك أيضًا مجموعة متنامية من الأبحاث التي تتم حصريًا في صفوف الدراسات البنائية، فهذا يدعى إلى الحاجة إلى مزيد من الأبحاث من أجل اختبار وتحسين التعليم الأخلاقي المبكر البنائي لجميع الأطفال ، بغض النظر عن الثقافة والحالة الاجتماعية والاقتصادية.

المراجع

خليفة، خليفة محمد، & ماجدة. (٢٠٠٨). التغيرات البنائية في الأسرة وأثرها في أساليب الأمهات في التنشئة الاجتماعية بالولاية الشمالية: دراسة تطبيقية على محليتي دنقلا. مكتبة جامعه النيلين .

REFERENCES

Astuti, Rita, & Bloch, Maurice. (2012). Anthropologists as cognitive scientists. *Topics in Cognitive Science, 4*(3), 453-461.

Astuti, Rita, Solomon, Gregg EA, Carey, Susan, Ingold, Tim, & Miller, Patricia H. (2004). Constraints on conceptual development: A case study of the acquisition of folkbiological and folksociological knowledge in Madagascar. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-161.

Barrouillet, Pierre. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today: Elsevier.

Batson, C Daniel. (2009). These things called empathy: eight related but distinct phenomena.

Baumard, Nicolas, André, Jean-Baptiste, & Sperber, Dan. (2013). A mutualistic approach to morality: The evolution of fairness by partner choice. *Behavioral and Brain Sciences, 36*(1), 59-78.

Baumard, Nicolas, Mascaro, Olivier, & Chevallier, Coralie. (2012). Preschoolers are able to take merit into account when distributing goods. *Developmental psychology, 48*(2), 492.

Benjamin, Daniel J, Berger, James O, Johannesson, Magnus, Nosek, Brian A, Wagenmakers, E-J, Berk, Richard, . . . Camerer, Colin. (2018). Redefine statistical significance. *Nature Human Behaviour, 2*(1), 6.

Bennett, William J, Bennett, William J, & Bennett, Elayne. (1994). *The book of virtues*: Simon & Schuster Audio.

Blair, RJR. (2017). Emotion-based learning systems and the development of morality. *Cognition, 167*, 38-45.

Brand, Christopher. (1989). Personality development in adulthood: Lawrence S. Wrightsman: Sage, Newbury Park, Calif.(1988). 310 pp.£ 15.50. Paperback: Pergamon.

Carey, Susan, Zaitchik, Deborah, & Bascandziev, Igor. (2015). Theories of development: In dialog with Jean Piaget. *Developmental Review, 38*, 36-54.

de Ribaupierre, Anik. (2015). Piaget's Theory of Cognitive Development A2 - Wright, James D *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 120-124). Oxford: Elsevier.

DeVries, R, Haney, J, & Zan, B. (1991). Sociomoral atmosphere in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergarten programs: A study of teachers' enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly, 6*, 449-471.

DeVries, Rheta, Hildebrandt, Carolyn, & Zan, Betty. (2000). Constructivist early education for moral development. *Early Education and Development, 11*(1), 9-35.

DeVries, Rheta, & Zan, Betty. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education* (Vol. 47): Teachers College Press.

Doucette-Gates, Ann. (1991). Moral maps: Kohlberg's contribution: Review of Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy edited by Sohan Modgil and Celia Modgil. London, UK: Falmer Press/and Philadelphia, PA: Taylor & Francis, 1986: Pergamon.

Fast, Anne A, & Van Reet, Jennifer. (2018). Preschool children transfer real-world moral reasoning into pretense. *Cognitive Development, 45*, 40-47.

Fott, David. (1991). John Dewey and the philosophical foundations of democracy. *The Social Science Journal, 28*(1), 29-44.

Frei, Amy. (2013). Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education. *Childhood Education, 89*(6), 397-398.

Giammarco, Erica A. (2016). The measurement of individual differences in morality. *Personality and Individual Differences, 88*, 26-34.

Ginsburg, Herbert P, & Opper, Sylvia. (1988). *Piaget's theory of intellectual development*: Prentice-Hall, Inc.

Goodman, Joan F. (2000). Moral education in early childhood: The limits of constructivism. *Early Education and Development, 11*(1), 37-54.

Goodman, Joan F, & Lesnick, Howard. (2004). *Moral education: A teacher-centered approach*: Allyn & Bacon.

Hague, Michael. (1995). The Children's Book of Virtues.

Hahn, Erin R, & Garrett, Marybeth K. (2017). Preschoolers' moral judgments of environmental harm and the influence of perspective taking. *Journal of Environmental Psychology, 53*, 11-19.

Harvey, Teresa, Davoodi, Telli, & Blake, Peter R. (2018). Young children will lie to prevent a moral transgression. *Journal of experimental child psychology, 165*, 51-65.

Kim, Elizabeth B, Chen, Chuansheng, Smetana, Judith G, & Greenberger, Ellen. (2016). Does children's moral compass waver under social pressure? Using the conformity paradigm to test preschoolers' moral and social-conventional judgments. *Journal of experimental child psychology, 150*, 241-251.

Kohlberg, Lawrence. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited *Life-span developmental psychology* (pp. 179-204): Elsevier.

Lickona, Thomas, Schaps, Eric, & Lewis, Catherine C. (2003). *Eleven principles of effective character education*: Character Education Partnership.

Lourenço, Orlando. (2014). Domain theory: A critical review. *New ideas in Psychology, 32*, 1-17.

Margoni, Francesco, & Surian, Luca. (2017). Children's intention-based moral judgments of helping agents. *Cognitive Development, 41*, 46-64.

Molchanov, Sergey V. (2014). Empathy as the Factor of Moral Dilemma Solving in Adolescence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 146*, 89-93.

Moody, MP. (1980). Resolution of coherent sources incident on a circular antenna array. *Proceedings of the IEEE, 68*(2), 276-277.

Musolf, Gil Richard. (2001). John Dewey's social psychology and neopragmatism: Theoretical foundations of human agency and social reconstruction. *The Social Science Journal, 38*(2), 277-295.

Nucci, Larry P. (2001). *Education in the moral domain*: Cambridge University Press.

Piaget, Jean. (2013). *The moral judgment of the child*: Routledge.

Rhodes, Marjorie, & Wellman, Henry. (2017). Moral learning as intuitive theory revision. *Cognition, 167*, 191-200.

Shilling, Chris, & Mellor, Philip A. (1998). Durkheim, morality and modernity: collective effervescence, homo duplex and the sources of moral action. *British Journal of Sociology*, 193-209.

Smetana, Judith G. (1985). Preschool children's conceptions of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology, 21*(1), 18.

Stankov, Lazar, & Lee, Jihyun. (2016). Nastiness, morality and religiosity in 33 nations. *Personality and Individual Differences, 99*, 56-66.

Teng, Zhaojun, Nie, Qian, Guo, Cheng, & Liu, Yanling. (2017). Violent video game exposure and moral disengagement in early adolescence: The moderating effect of moral identity. *Computers in Human Behavior, 77*, 54-62.

Turiel, Elliot. (1998). The development of morality. *Handbook of child psychology*.

Van Aert, Sandra, Van Dyck, Dirk, & Arnold, J. (2006). Resolution of coherent and incoherent imaging systems reconsidered-Classical criteria and a statistical alternative. *Optics express, 14*(9), 3830-3839.

Wadsworth, Barry J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism*: Longman Publishing.