جامـــــــــعة محمّد بن أحمد ــ وهـــــران 2 .

كلّية العلـــوم الاجتمـــاعية.

رسالة للحصول على شهادة الدكتوراه علوم

في الأنتروبولوجيا.

التأصيل الأنتروبولوجي لأساليب التربية في المجتمع الجزائري المعاصر.

"مقاربة انتروبولوجية ـ تربوية في القصّة والأمثال"

إشراف:

أ.د/ بن جدّية محمّد.

تقديم الطالب:

بن الحاج جلول لزرق.

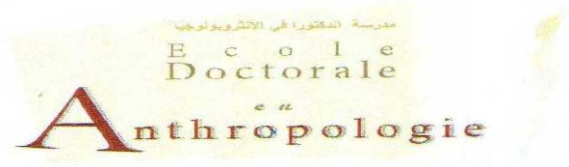
اللّقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
أ.د: منصوري عبد الحق	**أستاذ التعليم العالي.**	**جامعة وهران 2**	**رئيسا**
أ.د: بن جدّية محمّـــــد	**أستاذ التعليم العالي.**	**جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم**	**مقرّرا**
أ.د: بهـــــادي منيـــــر	**أستاذ التعليم العالي.**	**جامعة وهران 2**	**مناقشا**
أ.د: قمـــاري محمّـــــد	**أستاذ التعليم العالي.**	**جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم**	**مناقشا**
أ.د: مرقـــومة منصـــور	**أستاذ التعليم العالي.**	**جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم**	**مناقشا**
د: بومحراث بلخيـــــر	**أستاذ محاضر ــ أ ــ**	**جامعة وهران 2**	**مناقشا**

السنة الجامعية: **2018/2017**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعلـيم العالي والبـحث العلـــمي

مدرسة الدكتوراه في الأنتروبولوجيا.



بالشراكة مع:

- جامعة محمد بن أحمد ــ وهران 2 (الجامعة المؤهلة).
- جامعة أبو بكر بلقايد ــ تلمسان.
- جامعة عبد الحميد بن باديس ــ مستغانم.
- جامعة مولود معمري ــ تيزي وزو.
- جامعة عبد الرحمن ميرا ــ بجاية.
- جامعة منتوري ــ قسنطينة.
- المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

السنة الجامعية: 2017 ـ 2018

الإهداء:

إلى والدتي و والدي رحمة الله عليهما .

إلى زوجتي و أبنائي الأعزاء .

إلى إخوتي الكرام .

إلى زملائي وأصدقائي الأوفياء .

إلى كل من وقف بجانبي موجّها وناصحا . . .

أهدي لكم جميعا ثمرة هذا الجهد المتواضع .

بن الحاج جلول لزرق

شكر وتقديـــر:

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسّلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين.

أشكر الله تعالى على أن وفّقني في انجاز هذا البحث،كما أتوجّه بالشكر الخالص إلى الأستاذ المشرف الدكتور: **بن جدّية محمّد** على كلّ ما قدّمه لي من إرشادات وتوجيهات وعلى تواضعه وسَعة صدره، ولا أجامل في ذلك، فجزاه الله عني خير الجزاء،كما أتقدّم بجزيل الشكر والعرفان إلى مركز البحث في الأنتروبولوجيا الثقافية والاجتماعية، وبخاصة قسم مدرسة الدكتوراه على تكفّله البيداغوجي لي ولطلبة مدرسة الدكتورالية، وأتقدّم كذلك بالشكر والتقدير للسّادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، الّذين لم تمنعهم ارتباطاتهم المهنية وكثرة أعمالهم الأكاديمية من التفضّل بمناقشة هذه الدراسة.

والشكر موصول لجميع الإخوة والأصدقاء لما بذلوه من جهود اتجاهي، من أجل تسهيل كافة الصّعاب التي واجهتني، فجزاهم الله جميعا عنّي أحسن الجزاء.

ولا يفوتني في هذا المقام من تقديم الشكر والتقدير للسّادة المحكّمين، الذين تفضّلوا بتحكيم أدوات البحث مما كان لملاحظاتهم واقتراحاتهم بالغ الأثر،والشكر موصول لجميع المعلّمين والأساتذة والطلبة والأولياء، الذين ساندوني طيلة أيام البحث في سبيل انجاز مشروع الرسالة، سائلا الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم.

وأخيرا، فأنني أضع بين أيديكم هذا العمل،راجيا من الله التوفيق،وأن يحظي اجتهادي بالقبول وينال الرضا، وأتمنّى ما قدّمته من عمل أن يكون أهلا لما بذله الجميع نحوي من جهد وفضل، وأسأل الله أن يجزينا خير الجزاء.

بن الحاج جلول لزرق.

الفهـــــــــــــــرس

الإهـــــــــــــداء

شكر وتقديـــــــــر

الموضـــــــــــــــــــــوع	الصفحة
مقدمة:.....	03 – 07
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة.	
أولا: إشكالية البحث وأهدافها.....	09
ثانيا: أهمية البحث.....	10
ثالثا: أسباب اختيار البحث.....	10
رابعا: مفاهيم البحث.....	11
خامسا:صعوبات البحث.....	20
سادسا: منهج البحث.....	21
سابعا: حدود البحث.....	23
ثامنا: أدوات البحث.....	24
الاستبيان:.....	24
المقابلة:.....	29
الملاحظة:.....	30
تاسعا: المعالجة الإحصائية لإستبانة البحث.....	31
عاشرا: عينة البحث.....	32
الفصل الثاني: دراسات سابقة،واتجاهات نظرية حول موضوع البحث.	
أولا: الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:.....	34
ثانيا: الاتجاهات النظرية لموضوع الدراسة.....	52
تمهيد:.....	52
I.اتجاه الثقافة والشخصية.....	52

1. أفكار اتجاه الثقافة والشخصية.....	54
2. الثقافة والشخصية؛ رؤية انتروبولوجية.....	56
3. شخصية الفرد والثقافية.....	57
II.الاتجاه التفاعلي الرمزي.....	60
1. أفكار الاتجاه التفاعلي الرمزي.....	61
2.لماذا الاتجاه التفاعلي الرمزي.....	64
III.اتجاه التعلّم الاجتماعي.....	65
خلاصة الفصل:.....	68
الفصل الثالث:مفاهيم التربية، وعلاقة التربية بالأنتروبولوجيا.	
أولاّ : مفاهيم التربية.	
تمهيد.....	71
1. مفهوم التربية.....	73
2.مرادفات لمفهوم التربية.....	74
3.مصطلح التربية.....	74
4.التربية بمفهوم التنشئة.....	75
5.التربية بالمفهوم الاجتماعي.....	77
6. المفهوم الأنتروبولوجي للتربية.....	78
7. الاختلاف والتكامل بين التربية والتعليم.....	82
8.مجالات التربية.....	85
9. أنواع التربية.....	86
أ. التربية المقصودة.....	86
ب. التربية غير المقصودة.....	87
10. وظيفة التربية.....	87

ثانيا: علاقة التربية بالأنتروبولوجيا.	
.1ماهية الأنتروبولوجيا.....	92
.2. نشأة الأنتروبولوجيا.....	93
.3.علاقة الأنتروبولوجيا بالتربية.....	94
.4.نشأة الأنتروبولوجيا التربوية.....	95
.5.اتّجاهات الأنتروبولوجيا التربوية.....	99
خلاصة الفصل:.....	104
الفصل الرابع: العوامل المؤثرة في تربية الأبناء.	
أولاّ: المحيط الاجتماعي وأثره على تربية الأبناء.	
تمهيد:.....	107
.1. الأسرة.....	108
.2. المدرسة.....	110
.3. وسائل الإعلام.....	112
.4. جماعة الرفاق.....	114
ثانيا: أثر الثقافة والعولمة على تربية الأبناء.	
تمهيد:.....	116
.1. مفهوم الثقافة.....	116
.2. مفهوم الحضارة.....	117
.3. مفهوم العولمة.....	118
.4. التحدّيات التي تواجه تربيتنا.....	120
.أ. الثورة التكنولوجية الهائلة.....	120
.ب. عولمة الثقافة.....	122
.ج. عولمة التربية.....	124
.5. الآثار السّلبية للعولمة على تربية الأبناء.....	125
.أ. طمس الهوّية الثقافية.....	125

.ب.التأثير على الدور التربوي الأسرة.....	125
.ج. التأثير على تربية الأبناء.....	126
خلاصة الفصل.....	128
الفصل الخامس: أسلوب القصة في التربية.	
تمهيد:.....	130
.1. القصة قديما.....	130
.2. عناصر القصة.....	132
.أ. أبطال القصة./ .ب. الحركة./ .ج. العقدة أو المشكلة./ .د. الهدف.....	132
.3. تصنيف القصة.....	133
.أ.الحكايات./.ب.قصص الحيوانات./.ج.قصص البطولة والمغامرة./.د.قصص الخيال التاريخي./.ه.قصص الخيال العلمي./.و.قصص الفكاهة.....	137
.4. أنواع القصة.....	138
.أ.من حيث الحجم./.ب. من حيث المحتوى./ .ج. من حيث البناء الفنّي./ .د. من حيث الفئة العمرية.....	140
.5. الأهمية التربوية للقصّة وآراء الآباء والمدرسين نحوها:.....	140
.6. الوظيفة التربوية للقصّة وآراء الآباء والمدرسين نحوها.....	146
خلاصة الفصل:.....	153
الفصل السادس: أسلوب الأمثال في التربية.	
تمهيد:.....	156
.1. المثل، مفهومه ومصطلحاته.....	156
.2. خصائص المثل.....	160
.أ. الخصائص العامّة للمثل.....	160
.ب. الخصائص الفنّية للمثل.....	161
.3. الأمثال في الأديان السّماوية.....	162
.4. المثل الشعبي.....	165

.أ. مفهوم المثل الشعبي.....	165
.ب. أهمية المثل الشعبي.....	165
.ج. مضمون المثل الشعبي.....	167
.د. خصائص المثل الشعبي.....	168
.5. أنواع الأمثال.....	169
.6. استخدام الأمثال.....	170
.7. الأهمية التربوية للأمثال وآراء الآباء والمدرسين نحوها:.....	170
.8. الوظيفة التربوية للأمثال وآراء الآباء والمدرسين نحوها.....	176
خلاصة الفصل:.....	182
الفصل السابع: نتائج الدراسة ومناقشتها.	
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.....	185
الخاتمة.....	193
المراجع.	
الجداول.	
الملاحق.	

قـــــــــــائمة الجـــــــداول

رقم الجدول	عنـــــــــــــــوان الجدول	الصفحة
01	جدول النتائج العامة بعد تفريغ الإستبانة الموجّهة لعينة المعلّمين لمعرفة أرائهم حول القصة كأسلوب تربوي.	140
02	جدول النتائج العامة بعد تفريغ الإستبانة الموجّهة لعينة أساتذة الثانوي لمعرفة أرائهم حول المثل كأسلوب تربوي.	171

مقدمة

تعتبر التربية الحجر الأساس والأهم لبناء الإنسان بناءاً قويّا متماسكا، يُعتمد عليه في إقامة نهضة حضارية لمجتمعه، ولبقية المجتمعات وهي بالمرّة ليست بالعملية السهلة أوالبسيطة، إذ لا تتوقف مسؤولياتها عند حدّ فئة معيّنة بذاتها؛كالأسرة أوالمدرسة أو المسجد، بل كل هذه المؤسّسات الاجتماعية مسؤولة بالاشتراك عن تربية أجيالها.

وتعني التربية عند علماء الاجتماع والأنتربولوجين،التنشئةَ بأنواعهاكالتنشئة الاجتماعية،التنشئة الثقافية، التنشئة السياسية،التنشئة الدينية والأخلاقية.

تهتّم التربية بمقوّمات المجتمع كتراث الأمة الثقافي والحضاري،تحفظه وتنقله إلى الأجيال اللاّحقة من خلال مؤسّسات التنشئة الاجتماعية والتربوية،على مستوى الأسرة والمدرسة، أومؤسّسات أخرى كالمسجد أووسائل الإعلام مع إمكانية تجديده وتحديثه بما يتماشى والتغيّرات الحاصلة في ظلّ العولمة الكونية والثقافة العالمية.

لا شكّ أن العملية التربوية هي عملية مهمّة بالنسبة لبناء الأمم حيث تحتاج من أجل هذا الاهتمام إلى تضافر وتعاون جدّي للجهود من طرف كل أفراد المجتمع لا سيّما المعلّمين والأولياء،ذلك لأنّهم يتعاملون فيها مع ناشئة لها ميولها وقدراتها واتّجاهاتها،كما أنّ التّطورات التي يشهدها العالم في شتّ مجالات الحياة بصفة عامة وفي الجانب التكنولوجي بصفة خاصّة،أدّت إلى تدفّق ثقافي من خلال سيولة التواصل بين أفراد المجتمعات،الأمر الّذي يدفع بالإنسان المعاصر إلى التماهي مع الحدث وأن يواكب التقدّم العلمي فاعلا لا منفعلا.

ومن المتعارف عليه عند الباحثين وحتى عند عامّة الناس،أن المجتمعات تعيش حالة من الدينامكية المتواصلة مع مرور الزمن، وتحت ظروف وعوامل مختلفة اقتصادية وثقافية،اجتماعية،سياسية وتربوية،سواء كانت هذه الحركية بطيئة أومتسارعة.

والمجتمع الجزائري على غرار المجتمعات الأخرى،طرأت عليه جملة من التغيّرات منها ما كان متسارعا ومنها ما كان بطيئا،خاصة ما تعلّق منها بالجانب التربوي، بما يحتويه من أهداف وقيم واستراتجيات وأساليب تربوية، هذه الأخيرة التي حاولت الأسرة والمدرسة والمجتمع عموما، كلٌّ حسب أهدافه ومسؤولياته أن يكيّفها بما يلاءم هذا التغيّر الحاصل، فمرّة يلجأ المربّون إلى أسلوب التسلّط، ومرّة إلى الأسلوب الديمقراطي وأخرى إلى أسلوب الإهمال وهكذا...وأحيانا يُجمعون بينها دفعة واحدة، وفي سياق كل هذا التذبذب والتأرجح في استعمال عدة أساليب تربوية، نجد المربّين يشتكون من أبنائهم ومن قلّة حيلتهم في اعتماد أنجعها. وفي اعتقاد هذه الدراسة قد يُردّ ذلك إلى الابتعاد أوالاستهانة بأساليب تربوية أصيلة مستمدة من تراثنا الثقافي.

ومن بين الملاحظات التي تواجه المجال التربوي في مجتمعنا،كما في بعض البلدان التي نتقاطع معها في بعض الخصوصيات(كاللغة والدين والتاريخ...)، تلك التي تصبّ في فشل تربيتنا للأجيال في صون والحفاظ على تراثنا الحضاري والثقافي اتجاه أبنائنا،والاهتمام أكثر بثقافة الآخر والغرب على الأخص، ومن بين هذه الملاحظات كذلك اتّساع الفجوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء.

ولعلّ ذلك يعزو إلى أن الشأن التربوي في مجتمعاتنا العربية لم يقم على استيعاب الفكر الاجتماعي لهذه المجتمعات فهما موضوعيا،السبب الذي جعل التربية الحديثة يستعصي عليها التكيّف والحياة الاجتماعية.

إلاّ أنّه وبالرغم من الانفتاح على العالم والتطوّر التكنولوجي ومظاهر العصرنة واجتياح ثقافة الآخر بشرقها وغربها لمجتمعنا،لازال أفراده متشبّعون بما يحملونه من تراث ثقافي في مخيالهم الشعبي لأنّهم يعتقدون أنّه الملجأ الذي يعبّرون فيه عن مشاعرهم الخاصة هذا من جهة،كما يمكنهم الإستئناس به دوما عند الشعور بالانحراف الثقافي والاجتماعي لدى الأفراد من جهة أخرى.

يمتلك المجتمع الجزائري موروثا ثقافيا متنوعا يحمل مكوّناته الهواتية الإسلامية ــ العربية ــ الأمازيغية حيث ساهم فيه أفراده بكلّ معارفهم وخبراتهم التي أحاطت بكل الجوانب الحياتية،الاجتماعية منها والروحية والطبيعية والنفسية. ومن هنا يرى هذا البحث أنّ العودة إلى تراث المجتمع الذي يجمع بين كافة الثقافات الفرعية، قد يكون عامل إصلاح لهذا الانحراف الثقافي ويسهم إلى حدّ ما في التوفيق بين التربية الأصيلة للمجتمع والتربية المعاصرة لمواجهة الوافد الثقافي الجديد.

والتربية الأصيلة هي تلك التربية التي تعتمد على أساليب نابعة من تراكم ما ورثه المجتمع من خبرات الآباءكالتربية بالقصة والتربية بضرب المثل، والتربية بالقدوة والتربية بالعبرة، والتربية بالحوار... إلخ، لما تحمله هذه الأساليب من مضامين ايجابيةكالقيم الدينية والخلقية والاجتماعية والمعرفية والتعليمية..كونها نتاج المجتمع ومن ثقافته،مارسها لمدد طويلة عبر تاريخه ولازال حتى أصبحت جزءا لا يتجزأ من كيانه الشخصي وتركيبته النفسية.

والأكيد أن هذه الرسالة لن تتمكن من الإلمام بكل ما يمكن تغطيته في مجال التربية، فهنالك تفصيلات وتعريفات كثيرة حاولت الدراسة بقدر الإمكان الالتفاف حولها أو تجاوزها حتى لا يقع البحث في تفريعات كثيرة لا تتماشى مع خطّته، وقد روعي أن تكون هذه الرسالة موجزة لكي يكون ذلك دافعا إلى مواصلة قراءتها والأخذ منها وانتقادها.

فالبحث الميداني، إضافة للبحث المرجعي لأهم البحوث والدراسات العلمية التي تمّت بصلة عن قرب أو بعد لموضوع الدراسة هما المصدران الأساسيان اللّذان من خلال دمجهما جاءت مراحل وأجزاء هذه الدراسة، والتي ارتأينا أن نقسّمها بعد مقدمة الدراسة إلى عدة فصول:

.1.**الفصل الأول**:تناول الإطار المنهجي للدراسة، وفيه تمّت صياغة إشكالية البحث، وحُدّدت أهداف الدراسة وأهميتها وأسباب اختيار البحث، وتوضيح بعض المفاهيم التي وردت في متن الدراسة، وبعض الصعوبات التي صادفتها الدراسة خلال مراحل البحث.كما تمّ التعرّض إلى الإجراءات المنهجية للدراسة بعناصرها كمنهج الدراسة وحدودها،ثم مجتمع الدراسة وأدوات الدراسة،وذكر المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصّل عليها،وكذا إجراءات تطبيق الدراسة لينتهي الفصل بذكر عينة البحث وخصائصها.

.2.**الفصل الثاني**: اشتمل هذا الفصل على بعض الدراسات السابقة التي قاربت موضوع بحثنا، وعلى اقتراب نظري لبعض الاتجاهات التربوية حول موضوع دراستنا منها:اتجاه الثقافة والشخصية والاتجاه التفاعلي الرمزي ثم اتجاه التعلّم الاجتماعي.

.3.**الفصل الثالث**: تضمّن الفصل ماهية التربية من ناحية المفهوم ثم أهداف التربية وأهميتها، وأنواع التربية ودورها. ثم تطرّق الفصل إلى التربية والأنتروبولوجيا، مبرزا في هذا المبحث ماهية الأنتروبولوجيا، النشأة والخصائص، لتليها علاقة التربية بالأنتروبولوجيا، وتطور الأنتروبولوجيا التربوية.

.4.**الفصل الرابع**: تعرّض هذا الفصل إلى العوامل المؤثّرة في تربية الأبناءكوسائط التربية مثل:الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام ومجموعة الرفاق، وتأثيرها على تربية النشء، وعوامل أخرى رأتها الدراسة الحالية ذات تأثير على تربية الأبناء كالثقافة والعولمة.

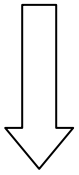
.5.**الفصل الخامس**:خُصّص هذا الفصل لتناول أسلوب القصة في التربية وذلك من خلال العناصر التالية: مفهوم القصة وأهميتها التربوية، ثمّ عناصر القصة وتصنيفها، لتليها أنواع القصة ثمّ الأهمية التربوية للقصة ووظيفتها كما تراها عيّنة البحث.

.6.**الفصل السادس**: تناولت الدراسة فيه أسلوبا آخراً،وهو التربية بالأمثال والذي اشتمل على ما يلي: مفهوم المثل ومصطلحاته ثم الخصائص العامّة للمثل، مع إبراز المعنى التربوي له، بَعْدهُ تناول الفصلُ المثلَ الشعبي: مفهومه،أهميته، مضمونه وخصائصه العامّة والتربوية ثم أنواعه، ثمّ تطرّقت الدراسة إلى الأهمية التربوية للمثل ووظيفته كما تراها عيّنة البحث.

.7.**الفصل السابع**: قدّم هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة ومناقشتها في حدود الأهداف المرجوة من البحث.

الفصل الأول

الإطـــــــار المنهجي للدراسة.



1. إشكالية البحث وأهدافه.
2. أهمية البحث.
3. أسباب اختيار البحث.
4. مفاهيم البحث.
5. صعوبات البحث.
6. منهج البحث.
7. حدود البحث.
8. أدوات البحث.
9. المعالجة الإحصائية.
10. عينة البحث.

أوّلا: إشكالية البحث وأهدافه.

بناء على ما سبق ذكره من اهتمام التربية بمقومات المجتمع والمحافظة عليها ونقلها للناشئة،وما يملكه مجتمعنا ويزخر به من تراث ثقافي الذي أصبح عرضة لتأثيرات مختلفة كالعولمة والتقدم التكنولوجي والتحولات في بنية الأسرة (من أسرة ممتدة إلى أسرة نووية)، ما جعل هذا البحث يتناول بالدراسة لبعض الأساليب التربوية النابعة من ثقافة مجتمعنا، كأسلوب القصة و أسلوب الأمثال.

كثيرة هي التساؤلات التي تطرح نفسها في هذا السيّاق، غير أن اعتقاد هذه الدراسة القوّي والرّاسخ بأهمية الدور التربوي للقصة والأمثال، يجعلها تركز عليهما تركيزا أساسيا، وتطرح تساؤلا رئيسيا للوصول إلى إجابة موضوعية. ويتمثل هذا التساؤل في ما يلي:كيف يرى المربّون (آباء ومدرّسون) توظيف أسلوب القصّة وأسلوب الأمثال النابعة من ثقافة المجتمع في تربية الأبناء؟

وفي ضوء ما سبق، يمكن أن تتفرّع عن تساؤل الدراسة التساؤلات التالية:

1. كيف يرى المعلّمون والآباء استعمال أسلوب القصة في تربية الأبناء ؟
2. كيف يرى المعلّمون والآباء استعمال أسلوب ضرب الأمثال في تربية الأبناء؟
3. ماهي العوامل المؤثرة على هذه الآراء ؟
4. ما هي أهمية القصة والأمثال في تربية الأبناء ؟
5. ما هي الوظيفة التربوية للقصة والأمثال اتجاه الأبناء؟

أهداف الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى محاولة تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن آراء المدرّسين والآباء نحو استعمال القصة في تربية أطفالنا.
2. الوقوف على آراء المدرّسين والآباء نحو استعمال الأمثال في تربية أطفالنا.
3. الوقوف على العوامل المؤثرة على هذه الآراء.
4. التعرّف على الأهمية الثقافية والتربوية للقصة والأمثال.
5. توضيح وظيفة القصة والأمثال من الناحية التربوية اتجاه الأبناء.

ثانيا:أهمية الموضوع.

تتمثّل الأهمية العلمية لهذا البحث في تناوله لأساليب التربية المتأصلة في المجتمع الجزائري والنابعة من خصوصيته الثقافية والحضارية، ولعلّه موضوعتمّ تناوله عبر مداخل أو متغيرات مختلفة ومتجددّة حيث أن هذا البحث يُعدّ إضافة في مجال الدراسات الأنتروبولوجية الثقافية والتربوية،كما له أهمية خاصة للآباء والمرّبين وللدارسين والباحثين في المجال التربوي، وتكمن الأهمية لهذا البحث فيما خلُص إليه من نتائج.

كما أن تناول الدراسة لهذا الموضوع، الّذي في اعتقادها مَهْما تعددّت وكثرت الدراسات حوله يبقى جديرا بالاهتمام العلمي، لأنّه يخصّ مركز المجتمع؛ عمق ومنبع العلاقات الاجتماعية، وتكوين شخصيته العامّة من خلال تكوين شخصيات أفراده. وتأتي هذه الأهمّية من خلال كونها:

.1. محاولة لتأصيل جانب هامّ من جوانب التراث الثقافي والتربوي.

.2. تبرز الأهمية التربوية للقصة والأمثال في مساهمتها المتواضعة في توسيع المعرفة حول الأساليب التي تتبعها الأسرة والمدرسة في تربية أطفالها،وتنشئتهم وأثرها في نموهم وتوافقهم داخل الأسرة وخارجها.

.3. ما يمكن أن يقدّمه البحث من نتائج تفيد تأكيد الدور التربوي ـ الاجتماعي للمربّين وتقديم الإرشادات لهم نحو الأساليب الناجعة في التعامل مع الأبناء.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع.

إن اختيار موضوع أيّ دراسة علمية يحمل في طيّاته أسبابا ودوافع عديدة تثير فضول واهتمام الباحث،وتدفعه إلى اختيار ذلك الموضوع دون غيره من المواضيع الأخرى؛ وانطلاقا من هذا تبرز أسباب اختيارنا لهذا الموضوع فيما يلي:

.1. يتمثّل السبب الأول في اهتمامنا الخاص بالمواضيع التي تعتني بدراسة التربية نظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها هذه الأخيرة كأساس ثقافي واجتماعي، له تأثيره في المجتمع من خلال إعطاء الفرد الأسس الأولية لعملية التربية.

.2. الرغبة في المعرفة لأن الدراسة الحالية تحاول معرفة أساليب التربية المتأصّلة من منظور انتروبولوجي، والتي تمارسها مؤسسات المجتمع الجزائري ممثّلة في الأسرة والمدرسة.

.3. أن نردّ الاعتبار لثقافتنا التي يسمّيها البعض بـــ:التقليدية أو التراثية أي أن قدرتها غير فعّالة على الابتكار و المعاصرة. ونعيد إليها حقّها الطبيعي كمصدر من مصادر المعرفة،وأن نحقق ونوثّق بشمول ومساواة تراثها الشفهي بالعناية المتوخاه.

.4. ومن أسباب اختيار الموضوع أهمية المراحل العُمرية الأولى في بناء شخصية الطفل، وخطورة مرحلة المراهقة ولعلّ خطورة هذه المرحلة تكمن في أنها مرحلة تتغلب فيها العواطف والانفعالات على الحكمة والعقل والتريّث، أضف إلى ذلك الأساليب الخاطئة التي قد يتبعها المربون في التعامل معها.

رابعا: مفاهيم الدراسة.

يبدو أن التطرّق إلى المفاهيم هو أصعب ما يواجه الباحثين في العلوم الاجتماعية عموما، وتمثّل بعض المفاهيم نقطة التقاطع بين مجموعة من العلوم، مما يجعل هذه الأخيرة في حالة تداخل بين مواضيع الدراسة فيها،فمثل هذه الإشكالات تُطرح بشكل واسع في المجال التربوي.

.1.مفهوم التربية:

لقد تعدّدت مفاهيم التربية وجاءت بتفسيرات كثيرة،لكنّها تصبّ كلّها في مجال الغرض من التربية؛كعملية بناء وإعداد أفراد إنسانيين في مجتمع معين، في زمان ومكان معينين حتى يتمكّنوا من اكتساب الخبرات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة، التي تيسّر لهم عملية التعامل مع البيئة الاجتماعية، التي ينشئون أفرادا فيها ومع البيئة المادية أيضا.[1]

إن موضوع التربية عموما يشكّل العامل المشترك بين عدد من التخصّصات التي تتضمّنها العلوم الاجتماعيةكعلوم التربية وعلم الاجتماع وعلم النفس...إلخ، لذلك كان لمفهوم التربية ارتباط بكثير من المفاهيم الاجتماعية مثل: التنشئة الاجتماعية، المجتمع، الثقافة، التربية المقصودة وغير المقصودة...من أجل ذلك اهتمّ هذا الفصل بمعالجة بعض هذه المفاهيم، إضافة إلى تحديد مفهوم التربية.

لقد ذكر(**ميالاري** Mialaret) أن لفظة التربية لم تظهر في منجد الأكاديمية الفرنسية لسنة 1835، بينما أشار(**دوزات** Dauzat) إلى استعمالها في كتاب (**جان دوفينياي** Jean De Vignay) المعروف بعنوان"المرآة التاريخية (Miroir Historial)" الصادر سنة 1327، وأنّ تداولها شاع في العصر الوسيط خاصة في تربية الأمراء (Education Des Princes) التي كتبها مؤدّبو أبناء الملوك.[2]

ثم ظهرت كلمة تربية في منجد (**انتوان فورتيار** Antoine Furetière) سنة 1690،حيث عرّفها بأنّها: العناية المتّخذة لإعداد الأطفال وتغذيتهم، أو بالأحرى العناية المتّخذة لتكوين العقل إمّا لتحصيل العلم أوالفضائل، ومنذ هذا التاريخ وردت مئات التعاريف حول كلمة تربية (Education).[3]

---

[1]محمد لبيب النجيحي، الأصول الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية،ط7، بيروت، 1997، ص14

[2]عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، جسور للنشر والتوزيع ،ط1 ،الجزائر، 2013 ، ص71.

[3]عبد القادر لورسي، المرجع نفسه،ص 72.

أما في اللّغة الأنجليزية فإن كلمة تربية (Education) مشتقّة من الكلمة اللاّتينية (Educese) أو(Educare) وتعني (Educare):أن تقود إلى الخارج (أي تستخرج) وبالتالي صار مفهوم التربية عند هؤلاء هو البحث عن المعاني الفطرية عند الطفل واستخراجها.

إلا أنه من الملاحظ أن كل من (Educere و Educare) قد تمّ استعمالها من قبل الرومان عند إشارتهم لتربية الأطفال، وقد استخدمت كلمة (Educere) بمعنى تدريب، وبمعنى يغذي أو يربي.

لغة: الأصل اللغوي لكلمة التربية يمكن ردّه إلى ثلاثة أصول[1]:

الأول: (ر ب ب) من قولهم:ربّبته: متنته، وربيته:دهنته وأصلحته ،وربّبها:نماها وزادها وأتمّها وأصلحها، ورَبَّه يَرُبُّه: يكفل أمره، ورباه تربية:أحسن القيام عليه ووليّه حتى يفارق الطفولية، وأرب بالمكان : لزمه وأقام به فلم يبرحه.

الثاني: (ر ب و) من قولهم:ربا الشيء يربو رُبُواً:زاد ونما، ورَبَوْت في بني فلان رُبُوا ورَبْوا: نشأت فيهم، ورَبَّيت فلانا أربيه تربية: أي غذوته،وهذا لكل ما ينمي كالولد والزرع ونحوه.

الثالث: (رباي) من قولهم: رَبْيت رباء وربيّا ،ورَبيت أرْبى رباً، ومعناه نشأت فيهم.

كما وردت لفظة التربية في مواضع عدة من القرآن الكريم منها قوله تعالى:"وقل ربّ ارحمهما كما ربّياني صغيرا"(الإسراء:24). قال ابن جرير في تفسير ذلك:(كما تعطفا علّي في صغري، فرحماني وربياني صغيرا، حتى استقللت بنفسي واستغنيت عنهما).

وجاءت اللفظة في قصة موسى عليه السلام: "ألم نربّك فينا وليدا..."(الشعراء:18)، قال ابن كثير:(أي: أما أنت الذي ربيناه فينا، وفي بيتنا وعلى فراشنا، وأنعمنا عليه مدة من السنين)(تفسير ابن كثير، ج3/ ص443)

---

[1] محمد بن منظور، لسان العرب: كلمة[ربب] ،دار صادر، بيروت، د.ت، ص ص،401 ــ 405 ــ409.

كما دلّ على أن التنشئة من معاني التربية،كقوله تعالى:"أو من يُنشأ في الحلية..."(الزخرف، 18) قال القرطبي:(أي:يربي ويشب.والنشوء:التربية، يقال نشأت في بني فلان؛نشأ ونشوءا:إذا شببت فيهم) (تفسير القرطبي: 63/16).

ومن هنا يتبين أن مفهوم التربية لغة: هو ما يقصد له إصلاح الفرد، وتهيئته مع الجماعة التابعة له حتى يبلغ درجة الاعتماد على نفسه، والاستغناء عن غيره.

كما يدور المعنى اللغوي للتربية حول معاني:تنشئة، تغذية، تثقيف، أي تعاهد الفرد بالتغذية والرعاية وحسن القيام عليه حتى يفارق طفولته.[1]

كما تعني التربية كذلك التنشئة على الصلاح مع التكفل بحسن القيام به والتدرّج في ذلك.[2]

اصطلاحا:

التربية هي نظام اجتماعي يحدّد الأثر الفعّال للأسرة والمدرسة في تنمية النشء من النواحي الجسمية والعقلية والأخلاقية، حتّ يمكّنه أن يحيا حياة سويّة في البيئة التي يعيش فيها[3]؛ وبمعنى مختصر يقصد بمفهوم التربية " التنشئة الاجتماعية".

وقد تعني بالمفهوم الأكاديمي أنّها أحد فروع المعرفة، الذي ينقسم إلى تخصّصات مختلفة في فلسفة التربية وأصولها ومناهجها، وطرق تدريسها وغيرها من التخصّصات.

فالتربية بمفهومها الواسع لا تعني التعليم والمعرفة، وليست مرادفة للأخلاق أوالتهذيب،وإنما تشملُ كلّ هذه المفاهيم بالإضافة إلى التفاعل بين الفرد وبيئته للوصول إلى الشخصية الإنسانية المنشودة. وتعني التربية بالمعنى الضيق غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسّسات، أنشئت لهذا الغرض كالمدارس مثلا.[4]

---

[1] محمد بن سعد القزاز وصالح بن علي،المبادئ العامة للتربية،أبها، مكتبة أبها،1991، ص4.

[2] محمد بن شاكر الشريف، نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ، مجلة ألبيان،ط1، مكتبة الملك فهد ألوطنية، الرياض،2006، ص 12.

[3] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبةلبنان،1977،ص 127.

[4] محمد بن سعد القزاز ،المرجع نفسه،ص4.

يعتبرها (**أفلاطون**) في كتابه الموسوم "القوانين" أن غاية التربية أن تجعل الناس طيّبي الخلق وخيّرين وتكسبهم السلوكيات النبيلة.[1]

ويعرّفها (**بيرون** Piéron) على أنّها مجموع الوسائل المستعان بها لتوجيه نمو الأطفال.[2]

والتربية في مجتمعنا الجزائري لا تتعارض في معناها مع ما ذكر سابقا، سواء في المعنى اللغوي أو الاصطلاحي، فالتربية في مجتمعنا لا تخرج عن تنشئة الفرد وإعداده على نحو متكامل في جميع الجوانب الدينية والأخلاقية، العقلية والمعرفية، الصحية والبيئية ضمن إطار الشرع والعرف والتقاليد من خلال أساليب مقبولة عند المجتمع.[بتصرف][3].

.2مفهوم التأصيل والاصطلاحات اللغوية التي تتصل بتعريفه:

في اللغة العربية:الأصل والأصيل والتأصيل والأصلي والأصالة والأصول والتأصل؛كلّها ألفاظ ترتبط دلالتها فيما بينها بمعانٍ مشتبكة:للفرادة والبدئية والتقليد والثبات والتميّز والإبداع والرجوع إلى الأصل الأول أو التمسّك به[4]... إلخ.

في اللغة الإنجليزية:الأصالة ترادف لفظة (Originality) والتي تعود إلى مصدر(origin)، الّذي يعني المنشأ والمنبت والأصل.

وفي اللغة الفرنسية تقابلها لفظة (originalité) التي تشير إلى نفس المعاني السابقة.

---

[1]عبد القادر لورسي، مرجع سابق، ص 84.

[2]عبد القادر لورسي، ص88.

[3]حسين بالنبيلة،أصول التربية الوقائية للطفولة، مكتبة الرشد، ناشرون، ط1،المملكة العربية السعودية،2009، ص ص 15، 16.

[4]عبد الله بولا، إشكالية الأصالة، "احترام" ، المجلة السودانية لثقافة حقوق الإنسان وقضايا التعدد الثقافي، العدد3، جويلية 2006،ص ص3،4. أنظر: الموقعالإكتروني :www.sudan.forall.org

.3مفهوم الأسلوب:

لغة:

جاء في المصباح المنير معنى كلمة أسلوب أنّها قد استقت من الفعل (سلب)، ويقال سلبته ثوبَه، أي أخذت الثوب.والسّلب ما يسلب والجمع أسلاب.والأُسلوب بضمّ الهمزة هو الطريق، وهو الفن.[1]

أمّا في مختار الصحاح فكلمة أساليب مشتقة من الفعل (سلب) ويقال:سلب أي اختلس. والأسلوب هو الفن.[2]

أمّا في المعجم الوسيط هي من الفعل (سلب). ويقال: سلب الشيء أي انتزعته قهرا. ويقال سلكت أسلوب فلان؛ أي طريقته ومذهبه. والجمع أساليب. ويقال الأسلوب هو الفن. والأسلوب هو الطريق.[3]

وجاء في لسان العرب لابن منظور[4]: يقال للسطر من النخيل أسلوب. قال: والأسلوب: الطريق والوجه والمذهب. ويجمع أساليب. والأسلوب بالضم:الفنّ. يقال: أخذ فلان في أساليب القول، أي أفانين منه.

اصطلاحا:

يقصد بالأسلوب الإجراء المسلكي والعملي، الذي يقوم به المعلّم عند استخدامه طريقة ما في التعليم."[5]

---

[1] الفيومي أحمد السيد " المصباح المنير" تحقيق عبد المنعم الشناوي، دار المعارف، القاهرة ،1978، ص285.

[2] الرازي محمد أبي بكر، مختار الصحاح، عني بترتيبه محمود خاطر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، 1975 ، ص308.

[3] مجد الدين الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مراجعة: أنس محمد الشامي وآخرون، دار الحديث، القاهرة، 2008، ص 788.

[4] محمد بن منظور، لسان العرب،مرجع سابق، ص473.

[5] زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، غزة، فلسطين، 1997، ص 27.

.4.أسلوب التربية:

اصطلاحا: هو معاملة الآباء أو المربّين أوالمحيط الاجتماعي للأبناء. أو كل ما "يتمسك به الآباء، ويرونه من اتجاهات ومواقف في معاملة الأطفال يوميا،كما يظهر ذلك في تقريرهم اللفظي"[1]، وهذا حسب اعتقاداتهم ومبادئهم وثقافتهم الفرعية.

.5.التأصيل الأنتروبولوجي لأساليب التربية:

إجرائيا: هي تلك التربية التي تعتمد على أساليب تربوية،نابعة من تراكم ما ورثه المجتمع من خبرات الآباء؛كالتربية بالقصة والتربية بضرب المثل والتربية بالقدوة والتربية بالأحداث والتربية بالحوار...

.6.المجتمع:

اصطلاحا:

تجمّع عدد من الأفراد في تنظيمات اجتماعية، مثل العائلة أوالأسرة أو الدولة أو القوم.كما يمكن تعريفه بأنه جماعة من الناس يعيشون معا في منطقة معينة، وتجمع بينهم ثقافة مشتركة ومختلفة عن غيرهاوشعور بالوحدة،كما ينظرون إلى أنفسهم ككيان متميز. ويتميّز المجتمع كتجميع الجماعات ببنيان من الأدوار المتصلة ببعضها، والتي تتبع في سلوكها المعايير الاجتماعية الأساسية لمواجهة الحاجات البشرية الأساسية، وهو متّسق بمعنى شموله لجميع الأشكال التنظيمية الضرورية لبقائه.[2]

ويعرّفه (**دنكن ميتشيل**) أن المجتمع يشمل جميع المنظّمات والجماعات التي لها بنيات دائمة ومنظمة، يمكن دراستها دراسة موضوعية، تقع ضمن اختصاص المنهج العلمي الذي يسير عليه العالم الاجتماعي.[3]

---

[1] إسماعيل عماد الدين محمد،وآخرون، كيف نربّي أطفالنا؟ التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1974، ص24.

[2] مربوحة بولحبال نوار، محاضرات في علم اجتماع التربية، ج1، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر،2005، ص7.

[3] دينكن ميتشل، معجم علم الاجتماع تر: إحسان محمد حسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان 1981، ص 227.

كما يعرّفه (**تارد قابريال**) على أنه جملة من الأفراد يحاكي بعضهم بعضا أو يلتقون في صفات مشتركة، موروثة من نموذج واحد قديم.[1]

ويعرّفه (**هوب هاوس**): بأنّه مجموعة من الأفراد تقطن بقعة جغرافية محدّدة من الناحية السياسية ومعترف بها، ولها مجموعة من العادات والتقاليد،والقيم والأحكام الاجتماعية والأهداف المشتركة المتبادلة، التي أساسها الدّين واللغة والتاريخ والعنصر[2].

.7. القصة:

لغة:

ذكر(**الفيروز آبادي**) في القاموس المحيط في مادة قصص قوله: قصّ أثره قصّا وقصيصا:تتّبعه. وقصّ الخبر: أعلمه.[3]

القصة:مأخوذة من قصّ أي "تتبّع أثره... ويقال اقتص أثره وتقصص أثره. والقصة الأمر والحديث. واقتص الحديث رواه على وجهه."[4]والقصص: تتبع الأثر. قال تعالى: (وَقَالَتْ لِأُخْتِهِ قُصِّيهِ فَبَصُرَتْ بِهِ عَن جُنُبٍ وَهُمْ لا يَشْعُرُونَ.) (سورة القصص، الجزء20، الآية 11.)

اصطلاحا:

"فن أدبي إنساني تتخذ من النثر أسلوبا لها، تدور حول أحداث معينة، يقوم بها أشخاص في زمن ومكان ما،في بناء فنّي متكامل يهدف إلى بناء الشخصية المتكاملة."[5]

---

[1] إبراهيم مدكور، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص 516.

[2] دنكن ميتشل،مرجع سابق، ص 226.

[3] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي مرجع سابق، كلمة (قصص) رقم: 7569 ، ص 1330.

[4] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، لفظ (قصص)، دائرة المعاجم، طبعة مدققة، مكتبة لبنان،1989، ص 473.

[5] قناوي هدى، أدب الطفل، حاجاته وخصائصه ووظائفه في العملية التعليمية،ط1،مكتبة الفلاح، الكويت، 2003، ص140.

.8.المثل:

في اللغة:هو الشبه. فالمِثْل والمَثَلُ والمَثِيل كالشِبْه والشَبَه والشَبِيه وزناً ومعنى. يقال هذا مثل ذاك. ومثل الشيء: صفته.والمَثَل: العبرة. وقد مثّل به، وأمتثله، وتمثّله، وتمثّل به[1].

قال (ابن الأثير):"فلمّا كانت الأمثال كالرموز والإشارات، التي يلّوح بها على المعاني تلويحا، صارت من أوجز الكلام وأكثره اختصارا، ومن أجل ذلك قيل في حدّ المثل أنه القول الوجيز المرسل ليُعْمل به"[2]

اصطلاحا:

جاء في كتاب"مجمع الأمثال"(**للميداني**):أن"الحكم والأمثال مرآة تعكس طبيعة الشعوب، مختصرة بكلمات قليلة لقصص طويلة أو تعبير عن موقف، أو وصف لحالة وهي تشمل ميادين الحياة كافة"[3].

ويقول (**عزت عزت**):هوأسلوب تعليمي ذائع بالطريقة التقليدية، يوحي في أغلب الأحيان بعمل أويصدر حكما على وضع من الأوضاع،وهو يتميّز بالاختصار والتنغيم والمجازية في الأسلوب والواقعية في صورة بلاغية[4].

---

[1] مجد الدين يعقوب الفيروزآبادي، قاموس المحيط، مرجع سابق ،كلمة (مثل) رقم 8703.

[2]الراغب الأصفهاني ،المفردات في غريب القرآن،تح: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، د.ت، د.ط، ص462.

[3]أبو الفضل الميداني، مجمع الأمثال، تقديم: نعيم حسن زرزور، ج1، بيروت،1988، ص7.

[4]عزت عزت، الشخصية المصرية في الأمثال الشعبية، دار الهلال،القاهرة،1997، ص73.

المعنى الإجرائي للمثل:

هو قول يتداوله الأفراد والجماعات يعكس التجربة الإنسانية وما ينتج عنها من خبرات لها علاقة بمجالات الحياة اليومية، ومنها مجال التربية بأبعادها الاجتماعية والنفسية والمعرفية كما يقوم المثل بتشبيه أمور معنوية ذات أبعاد معرفية بأمور حسية، تجعل المثل أكثر وضوحا ويسهل فهمه على المتلقين.كما يسهم في ترسيخ الكثير من المفاهيم التي لها علاقة بمجالات الحياة اليومية والتي تشمل مجال التربية.[1]

خامسا: صعوبات البحث.

مثل كل البحوث الميدانية التي تمرّ بمراحل صعبة فإن هذا البحث أيضا لم يخلُ من عراقيل وصعوبات، فأثناء قيام الباحث بعملية جمع المادّة واجهته صعوبات والتي يمكن تقديمها في بعض النقاط التالية:

.1. الدراسات الخاصة بمثل هذه الأساليب التربوية في المجتمع الجزائري محدودة على حدّ علم الباحث، وبالأخص منها تلك التي تتعرض لموضوع التربية أوالتنشئة باستعمال أساليب تربوية نابعة من مخزون تراثنا الأصيل، أو أنها تطرقت إلى موضوع القصة والأمثال من جوانب أدبية أوسيميولوجية؛ الأمر الذي أدّى إلى صعوبة الحصول على معلومات كافية.

.2. صعوبة تطبيق الإستبانات والمقابلات مع أفراد العينة خاصة فئة النساء.

هذه الصعوبات شكّلت للبحث بعض العقبات في الدراسة الميدانية، لكنّها في ذات الوقت كان ذلك حافزا للاستمرار والخوض فيه بصفة مركّزة.

---

[1] سمية عبد الرحمن عبد الكريم، مضمون المثل الشعبي السّوداني، ودوره النّفسي والاجتماعي في التنشئة الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم ،كلية الدراسات العليا ،قسم علم النفس، 2009، ص ص 10،12.

سادسا: منهج البحث وأدواته.

تمهيد:

يتناول هذا الجزء من الفصل الأول منهج الدراسة وحدودها ويبيّن مجتمع وعيّنة الدراسة،كما يتطرّق إلى تقنيات البحث المستعملة كالاستبانة والمقابلة والملاحظة، والإجراءات التي تمّ إتباعها ويوضّح كيفية تطبيق الدراسة ميدانيا، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في معالجة بيانات الدراسة.

.1. منهج البحث:

يَفرضُ موضوع البحث العلمي على الباحث استخدام منهج معيّن دون غيره، لذلك تختلف المناهج باختلاف المواضيع، وحتى يتمكّن الباحث من دراسة موضوعه دراسة علمية، فإن تحديد المنهج المتّبع في البحث يعتبر خطوة هامة وضرورية.

تعرّف الباحثة الاجتماعية (**مادلين غرافيتز**،M.Grawitz) المنهج:"على أنّه مجموعة العمليات الذّهنية، التي يحاول من خلالها علمٌ من العلوم بلوغ الحقائق المتوخّاه مع إمكانية تباينها والتّأكد من صحّتها"[1].

كما أنّه هو الطريقة التي يتّبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة وللإجابة على الأسئلة والاستفسارات، التي يثيرها موضوع البحث وهو البرنامج الّذي يحدّد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها.[2]

---

[1] ميلود سفاري، الطاهر سعود،المدخل إلى المنهجية في علم الاجتماع، مخبر علم الاجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة،2007، ص ص: 52،53.

[2] محمد عبيدات وآخرون،منهج البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأردن،الأردن، 1999، ص 86.

ولأنّ هدفنا من الدراسةكان التعرّف على واقع أساليب التربية المتأصّلة في مجتمعنا والنابعة من خصوصيتنا الثقافية والاجتماعية من وجهة آراء المربّين (آباء ومدرّسون) كما هو وارد في الإشكالية؛ فإننا اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي لكونه أكثر ملائمة لجمع المعلومات والبيانات من مجتمع البحث في الكشف عن أصالة هذه الأساليب ثقافيا واجتماعيا، حيث أنّ الدراسات الوصفية تتّجه إلى تصنيف الحقائق والبيانات وتحليلها ثمّ استخلاص النتائج وتعميمها[1].

.2.تعريف المنهج الوصفي التحليلي:

ويُعرّفُ المنهج الوصفي التحليلي بأنّه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظّم من أجل الوصول إلى أغراض محددّة، لوضعية اجتماعية أومشكلة ما.[2]

وهو المنهج الّذي يعني بالدراسات التي تهتّم بجمع وتلخيص الحقائق المرتبطة بطبيعة جماعة من الناس أووضعهم،أو عدد من الأشياء أو قطاعات أوسلسلة من الأحداث أو منظومة فكرية،أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا الّتي يمكن أن يرغب الباحث في دراستها."[3]

وتستخدم الدراسة الحالية هذا المنهج في وصف الأساليب التربوية وحصرها في أسلوبين هما أسلوب القصّة وأسلوب ضرب الأمثال وبيان واقع استخدامها اتجاه هؤلاء الأفراد من خلال آراء مربّيهم من أوليائهم ومدرّسيهم. ولا يشترطُ هذا المنهج وضعَ فروض أو إجراء تجارب"[4]. وعليه فإنّ هذه الدراسة تحاول تحقيق أهدافها والإجابة على التساؤلات التي أثيرت في الإشكالية من خلال هذا المنهج،كما اعتمدنا على الأسلوب الإحصائي البسيط، وذلك بترجمة المعطيات

---

[1] حسن عبد الباسط محمد، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة، 1990، ص 199.

[2] عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث،ط4، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2007، ص139.

[3] عزيز داوود، منهج البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ،2006، ص7.

[4] محمد عبيدات وآخرون، مرجع سابق، ص35.

المتحصل عليها من الميدان إلى أرقام، يمكن التّعليق عليها وتحليلها للوصول إلى نتائج.

سابعا: مجالات (حدود) الدراسة.

المجال البشري: يتكوّن من آباء وأمّهات لديهم أطفال في المدرسة في مدينة غليزان، ومعلّمو المدارس الابتدائية، وأساتذة الثّانويات بمدينة غليزان.

المجال الزمني: كانت الانطلاقة الفعلية للبحث منذ بداية التسجيل في مسار التحضير للدكتوراه، فخلال المدة السابقة قام الباحث بالإطلاع على أدبيات الموضوع (الجانب النظري) ثم العمل الميداني خلال الموسم الدراسي 2016/2015. حيث تمت المقابلات وتطبيق الاستبيانات وتفريغ البيانات وتحليلها.

المجال الجغرافي: جرى البحث في مدينة غليزان. وقد اقتصرت حدود البحث على ولاية غليزان وذلك للأسباب الآتية:

.أ.لكون مدينة **غليزان**، مدينة داخلية، تتقارب جغرافيا مع عدّة مدن غربية من الوطن الجزائري،كما أنّها ليست بالمدينة البعيدة عن الساحل، فهي تبعد عن مدينة **مستغانم** الساحلية بـــِ 56كلم، وتبعد عن مدينة **وهران** الساحلية بـــ 130كلم غربا، وعن المدن الداخلية الأخرى **كالشلف** بـــِ 98كلم شرقا، ومدينة **تيارت** بنفس المسافة تقريبا وعن مدينة **معسكر** بـــِ.69كم، وعن مدينة **سعيدة** حوالي 160كلم وعن مدينة **سيدي بلعباس**حوالي 212كلم،الأمر الذي يجعل أفراد وجماعات هذه المدن متقاربة كذلك في أفكارها وعاداتها، وتقاليدها وطقوسها ومأثوراتها الشفوية،كما أنّ مدينة غليزان تمثّل أكبر تجمّع سكّاني في الولاية، تضمّ خليطا من مختلف الأسر الممتدّة والأسر النووية.

ب.المعرفة الجيّدة بمدينة غليزان ومؤسّساتها التربوية؛ عاملٌ سهّل على الدراسة توزيع أدوات البحث، وتطبيقها وجمع البيانات والمعلومات اللاّزمة.

ثامنا: أدوات البحث.

أقرّ علماء الأنثروبولوجيا عدّة طرائق للبحث الميداني في الدراسات الأنتروبولوجية تعتبر أدوات بحث فاعلة في العمل الحقلي منها: أداة الملاحظة بأنواعها وأداة المقابلة وأداة الاستمارة.حيث يستخدم الباحث أكثر من طريقة للبحث في دراسة الظواهر الثقافية – الاجتماعية.

تختلف وتتعدّد أدوات الحصول على المعلومات والفائدة منها باختلاف الوضع الّذي يجد الباحث نفسه فيه، وباختلاف نمط الثقافة التي يدرسها أو اختلاف المشكلة الخاصّة التي يدرسها،غير أنّ الباحث عليه أن يختار من هذه الأدوات أداة أوأكثر لحصوله على البيانات التي يريدها لدراسة الظاهرة أومشكلة ما من كافة جوانبها.

ولتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، اعتمدنا في هذه الدراسة على ثلاث أدوات من أجل الحصول على المعلومات اللازمة:

I.استبانة أساليب التربية:وقد صمّم الباحث استبانتين هما:

1.استبانه لمعرفة آراء معلّمي المرحلة الابتدائية نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي.

2.استبانه لمعرفة آراء أساتذة التعليم الثانوي نحو استعمال ضرب الأمثال كأسلوب تربوي.

وتُعرّف الاستبانة بأنّها أداة للحصول على بعض الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف المحيطة، والأساليب القائمة بالفعل.[1] وهي من أقدم الطرائق البحثية، وما زالت مستخدمة على نطاق واسع في كثير من الدراسات الميدانية.

[1] عاقل فاخر، أسس البحث في العلوم السلوكية، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ص 226.

لقد قامت فكرة إعداد استمارة شاملة تغطّي جوانب الثقافة المادية وغير المادية على ادّعاء الباحثين، بأنّ ثقافات الشعوب البدائية جميعها مهدّدة بالزوال، ولذلك يجب الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات طالما هذه الشعوب موجودة.

وهذه الطريقة شبيهة بطرائق البحث في العلوم الاجتماعية، ففي الدراسات الأنتروبولوجية على المجتمعات المتقدّمة،يوزّع الباحث الاستمارة (الاستبانة) على الأفراد المبحوثين، ويترك كلاًّ منهم يجيب عن الأسئلة بطريقته، غير أنّ أسلوب التنفيذ والتطبيق يختلف في دراسة الأفراد الّذين لا يعرفون الكتابة حيث يقوم الباحث بطرح السؤال ويدوّن الجواب الذي يسمعه،وكذا الحال في الحوارات والمناقشات.

ونظرا لعدم توافر استبانة جاهزة أشارت إليها دراسات وبحوث سابقة تتناول أسلوب القصة وأسلوب ضرب المثل في تربية الطفل أوالمراهقتمّ اللّجوء إلى تصميم استبانه خاصّة لهذا الغرض،وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال واسترشاد السادة مفتّشي ومعلّمي المدارس الابتدائية وأساتذة التعليم الثانوي.

تمّ إعداد الاستبانتين على النحو التالي:

استبانه آراء المعلمين نحو استعمال القصّة؛ كأسلوب تربوي موجّه لأطفال المرحلة الابتدائية.

الهدف منها:تهدف إلى التعرّف على واقع استعمال القصّة كأسلوب تربوي من خلال آراء معلّمي المدارس الابتدائية.

خطوات بناء الإستبانة:

.أ. بعد الاطّلاع على الأطر النظرية والدراسات المختلفة، التي تناولت الأساليب التربوية خاصّة أسلوب القصّة وأسلوب ضرب الأمثال.

.ب. بناء على الخطوة السابقة تمّ استخلاص الأبعاد الرئيسة التي تمثّل الإستبانة وهي ثلاثة أبعاد، كما تمّ استخلاص السلوكات، التي تعكس كل بعد من هذه الأبعاد.

فالبعد الأول: يقيس الرأي نحو أهمّية أسلوب القصّة، ويتكوّن من ستّ فقرات.[الفقرة1إلى الفقرة 6].

البعد الثاني:يقيس الرأي نحو توظيف أسلوب القصّة، ويتكوّن من عشر فقرات.[الفقرة7إلى الفقرة 16].

البعد الثالث: يقيس الرأي نحو محتوى أسلوب القصّة، ويتكوّن من سبع فقرات. [الفقرة17إلى الفقرة 23].

وبهذا تكوّنت فقرات المقياس بمجمله من ثلاث وعشرين فقرة.الملحق رقم (01)

.ج.صياغة الفقرات التي تناسب كل مجال من مجالات الاستبانة.

.د.التحقق من الشروط السيكومترية للإستبانة:

وللتحقّق من الشروط السيكومترية للإستبانة؛ (الصدق والثبات) قام الباحث بما يلي:

صدق الإستبانة:والذي يعرّفه **(علي معمر عبد المؤمن)**،على أنّه "قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله، أوالسمة المراد قياسها"[1]. وينقسم إلى الصدق المنطقي والصدق التجريبي، والصدق المنطقي بدوره يتفرع إلى الصدق الظاهري أو ما يسمى بصدق المحكمين والفرع الثاني هو صدق المحتوى أو صدق المضمون. قامت الدراسة الحالية باستخدام طريقة الصدق الظاهري (صدق المحكّمين) للتّأكد من صدق الإستبانة:

صدق المحكّمين: يستخدم في المقاييس غير المقنّنة أو التي لم يسبق أن أُخْتُبرت درجة صدقها، والصدق الظاهري أو صدق المحكّمين هو المظهر العام للمقياس أي الإطار الخارجي، ويشمل نوع المفردات وكيفية صياغتها، ووضوحها ودرجة موضوعيتها، وأنّ المقياس يبدو مناسبا وملائما للفرد الذي يُقدّمُ له، والمدى الذي تبدو فيه فقرات المقياس مرتبطة بالمتغير أو البعد الذي يقاس.

---

[1] علي معمر عبد المؤمن، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، ط1، منشورات 7أكتوبر، ليبيا،2008، ص 274.

صدق الإستبانة بصورته الأولية:

عُرضت الإستبانة في صورتها الأوّلية (34 فقرة) على بعض الأساتذة الجامعيين ذوي الاختصاص، وبعض المفتشين التربويين، وكذلك على بعض المعلّمين ذوي الخبرة الطويلة والارتباط الوثيق بتلاميذ المرحلة الابتدائية لإبداء الرأي فيها من حيث ملاءمة العبارات لقياس الآراء نحو استعمال القصّة وصياغة العبارات بصورة سليمة وواضحة، وشطب أوتعديل أو إضافة عبارات جديدة يرونها مناسبة. وصار المقياس في صورته النهائية يضمّ (23) عبارة وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل صياغة بعض المفردات واستبعاد مفردات أخرى،وبذلك وصل عدد مفردات المقياس إلى (23) مفردة، موزّعة على الأبعاد الثلاثة المذكورة آنفا (الملحق رقم01).

ثبات الإستبانة:

تمّ استخدام طريقة (**ألفا كرونباخ**) للتحقّق من ثبات مقياس تقدير آراء المعلّم نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي، حيث قام الباحث باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية (s.p.s.s)، ومن ثم حساب معامل ثبات المقياس (0.78 بالنسبة لإستبانة القصّة. و0.80 بالنسبة لإستبانة الأمثال) (الملحقان رقم 05 و رقم 06) على الترتيب.

مما سبق، يتّضح أن استبانة آراء المعلمين نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي يتميّز بصدق وثبات دالٍّ إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، ممّا يعطي مؤشّرا لإمكانية تطبيق هذه الإستبانة لتقدير آراء معلّمي المدارس الابتدائية نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي.

استبانة آراء الأساتذة نحو استعمال ضرب الأمثال كأسلوب تربوي موجّه لتلاميذ المرحلة الثانوية.

الهدف منها: تهدف إلى التعرّف على واقع استعمال ضرب الأمثال كأسلوب تربوي من خلال آراء أساتذة المرحلة الثانوية.

كُرّرت نفس الخطوات السابقة التي أجريت مع الاستبانة الموجّهة للمعلّمين (استبانه القصّة كأسلوب تربوي).(الملحقان: رقم 02 و رقم 06)

وبعد التحقّق من الشروط السيكومترية للمقياسين تمّ تطبيقهما على عيّنة من المعلّمين بلغ عددها (87) معلّما(ة) بالنسبة لمقياس أسلوب القصّة، وعلى عيّنة من أساتذة الثانوي بلغ تعدادها (47) أستاذا(ة) بالنسبة لمقياس أسلوب ضرب المثل، والمختارة من مجموع المؤسّسات التربوية (مدارس ابتدائية وثانويات) من مدينة غليزان،وأعيدت الاستبانات كلّها بعد أسبوعين من عملية التوزيع.

تصحيح الإستبانة:

حدّدت الدراسة الحالية ايجابية الرأي وسلبيته نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي من خلال المقارنة بين المتوسّطات الحسابية والمتوسطات المرجّحة لمقياس (**ليكرت**) الثلاثي القياس كأسلوب إحصائي في مثل هذه الحالات،الذي يعتمد في حسابه على المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات، وعلى ضوء المقارنة بين هذه المتوسّطات ودلالاتها يتمّ تصنيف الرأي نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي بالإيجاب أوبالسلب، فإذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي واقعة ضمن مجال قيمة المتوسّط المرجّح لمقياس (**ليكرت**) الثلاثي؛ مثلا: بين (1 و 1.66) فاستجابة الرأي تتّجه عموما نحو عدم الموافقة، وإذا كانت القيمة واقعة بين (1.67 و 2.33)، فإنّ الرأي يتّجه في عمومه نحو الحياد، أما الحالة الثالثة عندما تقع القيمة بين (2.34 و 3) فإنّ المقياس يتّجه عموما نحو الموافقة،أي أن الرأي نحو قبول القصّة كأسلوب تربوي يكون ايجابيا.وبناء عليه قام الباحث بحساب المتوسّطات الحسابية لدرجات المعلّمين المطبّق عليهم المقياس، والانحراف المعياري لهذه الدرجات، وتحديد المتوسّطات المرجّحة وترتيب الفقرات للمقياس وبيان ذلك موضح في (الملحقات رقم:07،09،10،11).

وبالتّالي يكون المتوسّط الحسابي على المقياسي تراوح بين (2.34 و 3) والمعلّم الّذي يحصل في المقياس الكلّي على هذه الدرجة أو ما يزيد عنها، يُصنّفُ على أنّ رأيه ايجابي نحو استعمال

القصّة كأسلوب تربوي، أما المعلّم الّذي تقلّ درجته عن(2.34) فيُصنّفُ من رافضي استعمال القصّة كأسلوب تربوي أو من حياديّ الرأي.

كُرّرتْ الخطوات السابقة مع استبانه آراء الأساتذة نحو استعمال ضرب المثل كأسلوب تربوي اتجاه المراهقين.(الملحقات رقم:07،12، 13، 14)

وأخيرا، يمكن القول أنّ مقياس آراء المعلّمين نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي، وكذلك مقياس آراء أساتذة المرحلة الثانوية نحو استعمال الأمثال كأسلوب تربوي ، يعدّان أداتان على درجة من المصداقية والموثوقية يمكن تطبيقها بسهولة حيث يمكن للباحث معرفة آراء المعلّم بدون عناء عن طريق هذا المقياس؛لأنهما يتميّزان ببساطة مفرداتهما وعدم كثرتها كما أنّ التقدير الثلاثي للمفردة الذي يتطلّبه المقياس:[غالبا (موافق)،أحيانا (محايد)، نادرا (غير موافق)] يبسّط على الباحث عملية التقدير ممّا يعطي دقّة أكبر في النتائج.

II.المقابلة.

يعرّفها (**معن خليل عمر**) بأنها:"عملية سبر ورصد حياة فرد غير معروف للباحث بواسطة تحفيز وتذكير ذاكرة المبحوث حول المعلومات التي ترجع إلى الماضي،أو فيما يتعلّق بحياته الشخصية أو محيطه الاجتماعي عن طريق طرح أسئلة تمهيدية للأسئلة الرئيسية المتعلّقة بشكل مباشر بحياة وآراء ومواقف وقيّم المبحوث وتكون إجابته بشكل شفوي دون إلزام رسّمي أو غير رسمي"[1].

وتنقسم المقابلة إلى أنواع حسب البحث صدد الدراسة فمنها المقابلة ذات الأسئلة المفتوحة غير الموجّهة، والمقابلة ذات الأسئلة الموجّهة والمقابلة ذات الأسئلة شبه الموجّهة أو نصف الموجّهة، هذا النوع الأخير يقوم فيه الباحث بتحديد مجموعة من الأسئلة بغرض طرحها على المبحوث مع احتفاظ الباحث بحقّه في طرح أسئلة من حين لآخر، دون خروجه عن الموضوع.[2]

---

[1] معن خليل عمر، الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي، دار الأفاق الجديدة،ط1، بيروت ، لبنان،1983، ص98.

[2] معن خليل عمر، المرجع نفسه ، ص 102.

لقد تمّ إجراء مقابلات مع أفراد بعض الأسر من مدينة غليزان، وهي مقابلات شبه مفتوحة وذلك للاستفسار ومعرفة أهمّ الآراء حول واقع استعمال كل من حكي القصص أوالحكايات الشعبية (دليل المقابلة الملحق رقم 03) والأمثال بصفة عامة والشعبية منها على وجه الخصوص (دليل المقابلة الملحق رقم 04) اتجاه أبنائها بغرض تربيتهم، وقد كان لهذه المقابلات دوركبير في توسيع الأفاق في موضوع الدراسة، وإثراء البحث في زيادة أسئلة وحذف أخرى.

.III الملاحظة المباشرة بدون مشاركة:

يعرّف (**سبرادلي** Spradlley) تقنية الملاحظة: "بأنّها وصف للثقافة من وجهة نظر الفاعلين" و(**فرايدريش و ليدك** Frierichs et ludtke) بأنها "تسجيل للأفعال في سياقها الطبيعي".[1]

تعتبر الملاحظة من الوسائل الأساسية التي يتمّ من خلالها جمع البيانات، التي يتطلبها البحث العلمي في مختلف العلوم الاجتماعية. يلجأ الباحث إلى الملاحظة لرصد المشاكل أو الظواهر دون أن يتدخّل بالتأثير عليها، لذا فإن تلقائية أو عفوية تسجيل الظاهرة من خلال المشاهدة أو الملاحظة تعبّر عن موضوعية نسبية الدقّة قياسا بالوسائل الأخرى".[2]

فهي تعني الانتباه المقصود والموجّه نحو سلوك فردي أو جماعي بقصد متابعته ورصد تغيّراته، لتمكين الباحث بذلك من وصف السلوك فقط أو وصفه وتحليله،أو وصفه وتقويمه على أنّ الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معيّنة أو شيء ما، يهدف للكشف عن أسبابها وقوانينها.[3]

ولرصد أهمّ التّفاعلات التي تحدث داخل أقسام المدارس أثناء استعمال القصة بالنسبة لمستويات السنة الخامسة ابتدائي والسنوات التحضيرية، اعتمدت هذه الدراسة على الملاحظة البسيطة دون المشاركة كما تحدث تلقائيا ودون الاعتماد على أدوات لقياسها،كما كانت هذه الملاحظة

---

[1] Benoit Gauthier, recherche sociale, presse de l'université du Québec, 2003, p 273.

[2] خضير كاظم حمود،موسى سلامة اللوزي، منهجية البحث العلمي، دار إثراء للنشر و التوزيع ، عمان ،2008، ص 92.

[3] علي معمر عبد المؤمن: البحث في العلوم الاجتماعية،مرجع سابق، ص 227.

بدون مشاركة؛ بمعنى أن الباحث قام فيها بالملاحظة دون أن يشترك في أي نشاط تقوم به الجماعة موضوع الملاحظة وغالبا ما يستخدم هذا الأسلوب في ملاحظة الأفراد التي يتصل أعضاؤها ببعض اتصالا مباشرا، ومن مزاياه أنه يهيأ للباحث ملاحظة السلوك الفعلي للجماعة في صورته الطبيعية[1].

تاسعا: المعالجة الإحصائية لإستبانة البحث.

لتحقيق أهداف الدّراسة وتحليل البيانات التي تمّ تجميعها، فقد تمّ استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية البسيطة المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (s.p.s.s) (statistical package for social science) وهي كالآتي:

.1. تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرّف على الصفات الشخصية لمفردات الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها اتجاه عبارات الأبعاد الرئيسيةالتي تتضمّنها أداة الدراسة.

.2. المتوسّطات الحسابية والمتوسّطات المرجّحة حسب مقياس (**ليكرت**) ثلاثي البدائل وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كلّ عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، مع العلم بأنّه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي.

.3. تمّ استخدام الانحراف المعياري للتعرّف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكلّ عبارة من عبارات متغيّرات الدراسة، ولكلّ بعد من الأبعاد الرئيسية عن متوسطّها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضّح التشتّت في استجابات أفراد الدراسة لكلّ عبارة من عبارات متغيّرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلّما اقتربت قيمته من الصفركلّما تركّزت الاستجابات وانخفض تشتّتها بين مقياس الاستبانه.

.4. اختبار (**ألفا كرونباخ**) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانه.

---

[1]أبو النجا محمد العمري، الخطوات المنهجية في بحوث الخدمة الاجتماعية، المكتبة ألجامعية، الأزاريطية، الإسكندرية،2000، ص 177.

عاشرا:عيّنة البحث.

من الصعب جدّا أن تدرس مجتمعا بأكمله[1] لهذا يعمد الباحثون إلى اختيار عيّنة ممثّلة له تحمل خصائصه ومميّزاته، فعلى الباحث أن يحسن اختيار عيّنة بحثه باستعمال الطريقة المناسبة.

تشمل عيّنة الدراسة الحالية على معلّمي المرحلة الابتدائية وأساتذة المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2016/2015، وبعض أفراد الأسر من مدينة غليزان،حيث بلغ حجم عينة الدراسة:

38 أسرة، تختلف عن بعضها البعض من حيث المستوى التعليمي والمهني والاجتماعي والثقافي.

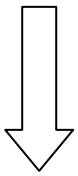
و87 معلّما للمرحلة ابتدائية و 47 أستاذا للمرحلة الثانوية.

وبناءا على هذا، فإنّ عيّنة الدراسة أُخذَت من مجتمع مدينة غليزان (مجتمع جزائري)،واعتمد البحث في هذه الدراسة على العيّنة العشوائية لإتاحة الفرصة لكل الأفراد أوعناصر مجتمع البحث للانضمام إليها.

[1] Benoit Gauthier, recherche sociale, op.cit, p 269.

الفصل الثاني

دراسات سابقة، واتجاهات نظرية حول موضوع البحث.



1. الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.
2. الاتجاهات النظرية لموضوع الدراسة.
   1.2. اتجاه الثقافة والشخصية.
   2.2. الاتجاه التفاعلي الرمزي.
   3.2. اتجاه التعلّم الاجتماعي.

أولا: الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.

تمهيد:

قام الباحث في هذا الفصل بالإطّلاع قدر الإمكان على الدراسات السابقة ذات الصلة بشكل مباشر، أو غير مباشر بالدراسة الحالية. وقد اختلفت هذه الدراسات في أهدافها واشكالياتها، كما تباينت فيما بينها في توظيف تقنيات البحث والنتائج المحقّقة منها، إلاّ أنّ الدراسة الحالية استفادت من هذه المراجعة في رسم البناء النظري للبحث وفي التخطيط للعمل الميداني له.

.أ. دراسات تناولت أسلوب القصّة:

الدراسة الأولى:

دراسة (**فتحية عمر الرفاعي الحلواني**)[1] بعنوان: "دراسة ناقدة لأساليب التربية المعاصرة في ضوء الإسلام". هدفت الباحثة من دراستها التعرّف على أهمّية أسلوب التربية بالقصّة وأسلوب التربية بالممارسة وأسلوب التربية بالترغيب والترهيب، والتّأكيد على حاجة المجتمع العربي والمجتمع الإسلامي عموما لهذه الأساليب، بعد المقارنة التي تناولتها بين هذه الأساليب والأساليب التربوية المتّبعة في الوقت المعاصر. وتحقيقا لأهداف دراستها لجأت إلى استخدام المنهج التاريخي التحليلي، والمنهج المقارن.

بعد ذلك خلُصت إلى أن أسلوب القصّة قوّي الأثر في النفس البشرية، وهو ما يؤدّي إلى تحريك الدوافع الخيّرة في الإنسان، ويطرد عنه النزعات الشرّيرة.

[1] فتحية عمر الرفاعي الحلواني،"دراسة ناقدة لأساليب التربية المعاصرة في ضوء الإسلام"، رسالة ماجستير،أم القرى، السعودية، 1982.

الدراسة الثانية:

دراسة (**أمل حمدي دكاك**)[1]بعنوان:"القصّة في مجلاّت الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيا". انطلقت الباحثة في دراستها من مشكلة دور القصّة في تنشئة الأطفال، وكان سؤال بحثها الرئيسي هو: هل تؤدّي القصص المنشورة في مجلاّت الأطفال دورها في التنشئة الاجتماعية والثقافية للطفل؟ هدفت الدراسة إلى معرفة الدورالفعلّي للقصص المنشورة في مجلاّت الأطفال في عملية التنشئة، والمضامين التي تحملها هذه القصص في مجلاّت الأطفال كما سعت الدراسة كذلك إلى الكشف عن مدى انسجام هذه المضامين مع الأهداف الاجتماعية والإنسانية لتربية الأطفال.

تناول البحث جميع القصص المنشورة في مجلاّت الأطفال المتوفّرة في سوريا من بداية عام 1991 وحتى منتصف عام 1998، وكان المجموع الكلّي لحجم عيّنات البحث (648) قصّة. استخدمت الباحثة استمارة مقابلة للطفل واستبانه موجّهة لأسرة الطفل، واستبانه موجّهة لمعلّم الطفل كأدوات لجمع البيانات.

ومن بين النتائج التي توصّلت إليها الدراسة أنّ مضامين القصص المنتشرة في مجلاّت الأطفال كانت ذات أبعاد إنسانية ثمّ اجتماعية، لتليها الأبعاد المعرفية، فالوطنية فالدينية وأخيرا التاريخية، وذات البعد الخيالي.كما وجدت الباحثة أنّ غالبية المعلّمين يشاركون التلاميذ الإطلاّع على القصص.كما أشار كذلك المعلّمون أنّ سبب عزوف المربّين والتلاميذ عن حكي القصص أو قراءتها راجع أولاّ: إلى غياب التنّاسق بين مضمون القصّة ومستوى إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية، ثانيا: أنّ القصّة تغيب فيها المعرفة العلمية، ثالثا: غياب القيم الاجتماعية المناسبة.

[1]أمل حمدي دكاك، "القصة في مجلاّت الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيا"، رسالة دكتوراه منشورة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب،ط1، وزارة الثقافة السورية، دمشق، 2012.

الدراسة الثالثة:

دراسة (**عيسى الشماس**)[1]، بعنوان "القصّة الطفلية في سورية". سعى الباحث في دراسته إلى معرفة القيم التي تتضمّنها قصص الأطفال في سورية استنادا إلى الأهداف التربوية العامة، ومن أجل ذلك حدّد الباحث مجتمع بحثه بالمجموعات القصصية الموجّهة للأطفال من عام 1973 حتى عام 1986 الصادرة عن القطاع العام فقط. واختار الباحث عيّنته بطريقة عشوائية، وقد بلغ عددها 137 قصّة من مجموع القصص البالغ عددها 803 قصّة.صُمّمت في هذا البحث استبانه لمعرفة آراء الكتّاب ووجهة نظرهم نحو القصّة الطفلية وأهميتها،واستبانه أخرى للمعلّمين لمعرفة دورهم في توجيه الأطفال نحو قراءة القصص،التي تناسبهم وتفيدهم،كما وُجّهت استبانه ثالثة للأطفال، هدفت إلى معرفة القيّم التربوية التي تصل إلى الطفل عبر القصص المحلّية، وما هي القيم التي يرغب فيها والقيم التي لا يرغب فيها؟ وكيف تصل إليه؟ وأهمّ نتيجة توصّل إليها الباحث،هي أنّ القصص تسهم إلى حدّ ما في تربية الطفل بما يتناسب وأهداف المرحلة التي يعيشها.

الدراسة الرابعة:

دراسة (**محمد علي إبراهيم**)[2] بعنوان:"أثر استخدام القصص الاجتماعية في تدريس مادة الاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية".

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أثر استخدام القصص الاجتماعية في تدريس مادة الاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية؛ (تقدير الوقت، الالتزام بالقواعد والمعايير الاجتماعية،

---

[1] عيسى الشماس، "القصة الطفلية في سورية"، دراسة تحليلية للقيم التربوية ، منشورات وزارة الثقافة، دمشق،1987.

[2] محمد علي إبراهيم،"أثر استخدام القصص الاجتماعية في تدريس مادة الاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية"،دراسات في المناهج وطرق التدريس،كلية التربية،جامعة عين شمس القاهرة، العدد 62،2000.

المحافظة على البيئة، تقدير السلام) لدى طالبات الثانية الثانوي بالقاهرة، وسعى الباحث في دراسته إلى تحديد أسس اختيار وبناء القصص الاجتماعية المناسبة لتدريس المادة.

بلغت عيّنة الدراسة (62) طالبة، متوسط أعمارهن (16) عاما، موزّعات على فصلين؛ أحدهما تجريبي والأخر مجموعة ضابطة. وأكدّت نتائج الدراسة على النقاط التالية:

.1استخدام القصص التعليمية في تدريس مادة الاجتماع،أدّى إلى تنمية القيم الاجتماعية لديهن.

.2 استخدام القصص في التدريس لا يحقّق النتائج المرجوة إذا تمّ تقديمها كدرس عادي، بل هي بحاجة إلى إعداد جيّد وطريقة واعية في تنفيذ الدرس.

الدراسة الخامسة:

دراسة (**محمود أمين مطر**)[1] بعنوان:"أثر استخدام القصّة في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلامذة الصّف الأوّل الأساسي بغزّة".كان الهدف من هذه الدراسة هو الإجابة على السؤال التالي: ما أثر استخدام القصّة في تنمية المفاهيم الرياضّية، والاحتفاظ بها لدى تلامذة الصّف الأوّل الأساسي بغزّة (فلسطين). حيث قام الباحث باختيار عيّنة قصدية تتكوّن من شعبتين؛إحداهما تمثّل المجموعة التجريبية والأخرى ضابطة. ولتحقيق هدف الدراسة، أعدّ الباحث مادّة تعليمية عبارة عن مجموعة من القصص التي تضمّنت المفاهيم الرياضّية، واختبار لهذه المفاهيم متعدّد الاختيارات، يتكون من 30 فقرة.

ومن أهمّ النّتائج التي توصّل إليها الباحث ما يلي: هو وجود فروق دالّة إحصائيا بين متوسّط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين تعلّموا بأسلوب القصّة) ومتوسّط درجات المجموعة الضّابطة (الذين تعلّموا بالأسلوب المعتاد) لصالح المجموعة التجريبية.

---

[1] محمود أمين مطر، "أثر استخدام القصّة في تنمية المفاهيم الرياضية، والاحتفاظ بها، لدى تلامذة الصّف الأوّل الأساسي بغزّة"، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة الإسلامية، غزة، 2002.

وأنهى الباحث دراسته بجملة من التوصيات و المقترحات منها:

.1. أهمية الطريقة التي يتمّ فيها سرد القصة، حيث يجب مراعاة الطريقة الصحيحة لسرد القصة لتحقيق الفائدة المرجوة منها.

.2. ضرورة اشتمال مقررات الرياضّيات في الصفوف الدراسية المختلفة على دروس ومفاهيم ومهارات مُصاغة بأسلوب القصّة.

.3. دراسة أثر استخدام القصّة في تنمية الميل نحو الرياضّيات و دراستها.

.ب. دراسات تناولت أسلوب الأمثال:

الدراسة الأولى:

دراسة (**سمية عبد الرحمن عبد الكريم**)[1] بعنوان:"مضمون المثل الشعبي السّوداني،ودوره النّفسي والاجتماعي في التنشئة الاجتماعية".

تطرّقت مشكلة الدراسة إلى المضمون التّعليمي للمثل الشعبي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية، كما سعت الدراسة إلى معرفة الوظيفة التي يؤديها المثل الشعبي من الناحية النفسية والاجتماعية خلال عملية التنشئة الاجتماعية. استعملت الباحثة لتحقيق أهداف دراستها أداة لجمع الأمثال تمثّلت في: الجمع التحريري والجهد الفردي والمقابلة الشخصية،كما استخدمت طريقة تحليل المضمون؛ لتحليل المضامين والمعاني التي حملتها الأمثال الشعبية. ومن أهم النّتائج التي توصّلت إليها الدراسة؛ أولاّ: موضوع تماسك الأسرة وأسس تنشئة الأبناء داخلها من خلال ما تحمله الأمثال الشعبية من موضوعات تدخل في إطار هذا الموضوع على نحو ينبئ عن الوعي والحكمة. ثانيا: شكّلت العلاقات الاجتماعية التي يمثّل تماسكها مظهرا للتوافق الاجتماعي حيّزا من الاهتمام من خلال المثل الشعبي، ومن تلك العلاقات الاجتماعية العلاقة بالأهل، العلاقة بالرفاق وعلاقة الجوار.

---

[1] سمية عبد الرحمن عبد الكريم، "مضمون المثل الشعبي السّوداني، ودوره النّفسي والاجتماعي في التنشئة الاجتماعية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم ،كلية الدراسات العليا ،قسم علم النفس، 2009.

ثالثا: وجدت الدراسة توافقا بين المفاهيم التي تحملها نصوص الأمثال ذات الصلة بعملية التنشئة الاجتماعية، وبين المفاهيم ذات الصلة بعملية التنشئة الواردة في أدبيات علم النفس.

الدراسة الثانية:

دراسة (**يزيد حمزاوي**)[1] بعنوان "المدلولات التربوية للأمثال القرآنية" دراسة تحليلية لنصوص الأمثال في القرآن. هدفت الدراسة مساهمة منها في التأصيل العلمي الموضوعي والأكاديمي للنظرية التربوية الإسلامية، من خلال أسلوب ضرب المثل القرآني كهدف عام، كما تطلّعت إلى معرفة المدلولات التربوية للأمثال القرآنية وتجلّيتها إلى الباحثين والمعلّمين والتربويين؛كأسلوب بيداغوجي وتعليمي متميّز. ولتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، طرح الباحث سؤالا جوهريا: هل ضرب الأمثال القرآنية أسلوب من الأساليب التربوية ؟ كما حاول الإجابة عن بعض التساؤلات الفرعية منها: ما هي المدلولات التربوية ؟ و الأغراض التربوية ؟ والأهداف التربوية للأمثال في القرآن ؟ استخدم الباحث من أجل ذلك المنهج الوصفي التحليلي لنصوص الأمثال القرآنية، مستعينا بطريقة تحليل المحتوى. ومن بين أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

.1 من الدلالات الثقافية للمثل في ثقافة الشعوب، أنّه يعتبر أحد العناصر الثقافية المكوّنة للتراث والمتضمّنة لقيم ومعايير شعب من الشعوب، والتي تنقلها أجيالها للتعليم والتنبيه والوعظ والنقد.

.2 المثل القرآني أسلوب تربوي قائم بذاته، استخدمه الرّب عزّ وجلّ في كتابه الكريم بكثرة، من أجل تعليم عباده وتوجيههم وإرشادهم، وقد بلغت الأمثال القياسية وما هو في حكمها ما يقارب 127 مثلا.

[1] يزيد حمزاوي،"المدلولات التربوية للأمثال القرآنية"دراسة تحليلية لنصوص الأمثال في القرآن رسالة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2006/2005 .

.3. الأمثال القرآنية تضرب من أجل تقريب المجرّد إلى المحسوس، وقد استخدم الله سبحانه وتعالى أمثالا تدرك بالحسّ الظاهر بنسبة 93.70 % والتي تدرك بالمعنى بـِ:6.29 % ،ممّا يدلُّ على أنّ القرآن الكريم يؤكّد على الأمثال الحسية.

.4. بلغت نسبة الأمثال ذات الأهداف السلوكية ما نسبته 20.47 % من مجموع 127 مثلا.

.5. بلغت نسبة الأمثال الخاصّة بالإنسان 42.51 % من مجموع الأمثال، والجماد بنسبة 40.94 % والحيوان بنسبة 10.23% من مجموع 127 مثلا قرآنيا،أما المثل المعنوي (المدرك بغير الحس الظاهر) فقد بلغت نسبته 6.29%.

الدراسة الثالثة:

دراسة (**سميّة فالق**)[1] بعنوان: "المثل الشعبي بمنطقة الأوراس، جمع وتصنيف ودراسة في الوظيفة والتشكيل الفنّي" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب واللّغات، جامعة قسنطينة.

إنّ هدف الباحثة من دراستها هو جمع الأمثال المتداولة بمنطقة الأوراس وتصنيفها حسب الموضوعات ذات الاستعمال اليومي،كما سعت الدراسة كذلك إلى التعرّف على وظائف المثل، منها الوظيفة التربوية. ومن أجل تحقيق هذه الأهداف لجأت الباحثة إلى استخدام عدّة مناهج علمية منها:المنهج التاريخي التحليلي والمنهج الجغرافي، مستخدمة تقنية المقابلة لجمع المادة. وتوصّلت الدراسة إلى نتائج، أهمّها:

.1. ينقل المثل الشعبي صورة من صور حياة الأفراد في المجتمع الأوراسي الجزائري.

.2. المثل الشعبي ليس وليد عصر أو شعب؛ إنما جذوره ممتدّة منذ القدم، فهو ترجمة لمواقف الإنسان وتفاعله مع هذه المواقف.

---

[1] سميّة فالق، "المثل الشعبي بمنطقة الأوراس، جمع وتصنيف، ودراسة في الوظيفة والتشكيل الفنّي" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب واللّغات، جامعة قسنطينة، 2005/2004.

.3. تعكس الأمثال الشعبية الجزائرية المتداولة بالمنطقة التفكير الشعبي للأفراد داخل المجتمع الأوراسي، فهي تنقل ذكاء العقلية الشعبية؛ لذلك أصبحت الأمثال تتناقلها الأفواه وتحفظها الذاكرة و يستحضرها الحديث اليومي للأفراد.

.4. الأمثال مرآة عاكسة للنمط الحياتي للأفراد، فغدا المثل ضابطا اجتماعيا لتوجيه سلوك الفرد مع نفسه ومع أبناء مجتمعه.

.5.تبرز أهمية المثل عند تحديد دوره أو وظيفته داخل المجتمع؛ لأنّه خلاصة لتجارب الأفراد اليومية وجزء لا ينفصل عن سلوكاتهم اليومية، فالمثل له وظيفة تربوية وتعليمية وأخلاقية وثقافية واجتماعية.

.6. تتحدّد وظيفة المثل بحسب تفاعل وتعايش الفرد مع مختلف عناصر بيئته.

الدراسة الرابعة:

دراسة (**باسكال حناف** Pascal Henaff)[1]الموسومة بـــِ:" De l'usage thérapeutique de proverbes en psychiatrie "

"الإستخدام العلاجي للأمثال في الطب النفسي". هدفت الدراسة إلى استعمال الأمثال التي يحملها المريض المضطرب سلوكيا في علاجه، والتعرّف على الاستعارات اللّفظية للأمثال وتحويلها إلى استعارات علاجية. ولتحقيق أهداف الدراسة،استعمل الباحث منهج علم النفس العيادى باستخدام عدة تقنيات منها المقابلة الشخصية، ودراسة الحالة للأفراد الّذين يعانون اضطرابات سلوكية، واستعان الباحث بخاصية الاستعارات العلاجية ممثّلة في الأمثال الشعبية التي يحتفظ بها المريض من أجل استدراجه نحو التعبير الأحسن لنظرته للعالم الذي يحيط به. فكانت النتائج التي توصّل إليها البحث كالتالي:

.1. المثل عبارة عن صورة، له معنى رمزي مكمّل للمعنى الحرفي اللّغوي.

---

[1] باسكال حناف Pascal Henaff ، "del'usage thérapeutique de proverbes en psychiatrie" ، رسالة دكتوراه في الطب العيادي، جامعة نانت الفرنسية، كلّية الطب،2010/2009.

.2. الأمثال تتعامل مع الأحاسيس الأساسية للأفراد والبيئة المحيطة بها، وفهم هذه الأحاسيس يتمّ بفضل المعارضات أو التشاكلات (homologies) التي تكشف عنها الأمثال.

.3. قوّة الرمزية التي تحملها الأمثال تجعل الطبيب النفساني المعالج يربط بين التفكير السببي (العلّية) (étiologie) والفكر العلاجي، وذلك باستعمال الاستعارات العلاجية التي من شأنها أن توجّه المريض نحو التعبير الأحسن ونظرته للعالم المحيط به.

.4. يدلّ المثل الشعبي في التقاليد الشفوية على الانتماء إلى المجموعة، وليس له قيمة خارج هذا السيّاق، كما يعمل كإطار وقائي وقاعدة للسّلوك الجيّد على حدّ سواء.

الدراسة الخامسة:

دراسة(**عبد الكريم زبيري**)[1]بعنوان: جمع، ترجمة وتحليل سردي ــ سيميائي لمجموعة من التعابير الشفوية القسنطينية. " الأمثال".

هدفت الدراسة إلى التعريف بمميّزات التراث الشعبي والمتمثّل خاصة في الأمثال الشعبية،كما سعت إلى تحليل هذه الأمثال تحليلا سرديا وسيميائيا. استخدم الباحث لتحقيق أهداف بحثه المنهج الوصفي مستعينا بالتحليل السردي والسيميائي. جمع الباحث ما يقارب ألف(1000) مثل من أفواه الأفراد مستعملا أداة المقابلة، ثمّ قام بفرزها وتنقيتها بإبعاد الأمثال غير مكتملة العبارات، وتلك التي تحمل عبارات غير أخلاقية. بعد ذلك ترجمها إلى اللغة الفرنسية، ثمّ صنّفها حسب المواضيع والمواقف التي قيلت فيها.

استعرض الباحث في بداية موضوعه جملة من التعاريف حول المثل الشعبي، وأبرز النقائص التي وردت في هذه التعاريف، بعدها بيّن خصائص الأمثال وتنوّعها بحسب الظروف وتعقيدات الحياة الاجتماعية.

---

[1]عبد الكريم زبيري، جمع، ترجمة وتحليل سردي ــ سيميائي لمجموعة من التعابير الشفوية القسنطينية. "الأمثال"، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللّغات،قسم اللغة والآداب الفرنسية، جامعة منتوري قسنطينة،2007/2006.

تناولت الدراسة محتوى الأمثال الشعبية المتداولة بمنطقة قسنطينة من خلال استنطاق نصوص الأمثال النابعة من الواقع الاجتماعي والتي تعبّر بصدق عن طبيعة المجتمع القسنطيني، كما تطرّق الباحث من جهة أخرى إلى التشكيل الفنّي للمثل (كدقّة التعبير، وإيجاز اللّفظ وجمال العبارة والضوابط النحوية وموسيقى ألفاظه) والّذي يعكس بدوره النظام الكلامي له ويوضح جانبا في الأمثال لا يقلّ أهمية عن الدور الّذي يؤدّيه محتواه، ثمّ عالجت الدراسة بعد ذلك أحد الأمثال الشعبية "*امشي في الطريق الصحيحة ولو دارت، وأدّي بنت العمّ ولو بارت*" معالجة سيميائية معتمدة على نظرية (**قريماص** Greimas) في التحليل السيميائي ــ السّردي للنص. ثمّ اختتم الباحث دراسته بمقارنة المثل الشعبي القسنطيني بالأمثال الشعبية العالمية، وذلك على مستوى الشكل والموضوع والبناء، وفي نهاية بحثه أكّد على أن المثل الشعبي قد استوعب الدوافع النفسية المعقّدة واستطاع أن يعبّر عنها بطريقة جيّدة، صالحة لكلّ الأزمنة رغم تطوّر الحياة الاجتماعية.كما أوصى بالاهتمام بهذا الموروث بالنظر إلى الضرورة الملّحة التي تفرضها إشكالية البحث في القيم الثقافية والفكرية الأصيلة للشخصية الوطنية؛ فالأدب الشعبي عموما يعدّ في نظره من أهم الركائز الثقافية الوطنية والبحث في مجاله يعتبر بحثا أصيلا مرتبطا بالكيان الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات. ويوصي الباحث في الأخير بإنقاذ هذا النوع من نماذج التّعبير العفوي،وحفظه من الزوال والاندثار.

الدراسة السادسة:

دراسة (**منى كشيك**)[1] بعنوان: "المضامين التربوية للأمثال في البيئة الدمشقية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على نشأة الأمثال الشعبية وتعريفها،كما سعت كذلك إلى معرفة الأهمية والوظيفة التربوية للأمثال الشعبية السائدة في البيئة الدمشقية وعلى المضامين التربوية التي تحملها.انطلقت الدراسة من الإشكالية التالية: ما المضامين التربوية في الأمثال الشعبية الدمشقية؟

[1] منى كشيك، المضامين التربوية للأمثال في البيئة الدمشقية، دراسة وصفية تحليلية، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة دمشق.مجلة جامعة دمشق، المجلّد30، العدد الثاني، 2014.

وللإجابة عن هذا التساؤل وتحقيقا للأهداف المسطّرة في البحث،انتهجت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بأسلوب تحليل المضمون.كانت عيّنة البحث عبارة عن مجموعة من الأمثال (114 مثلا)، أُختيرت بطريقة عشوائية منظّمة. توصّلت الباحثة بعد تحليلها لعيّنة الدراسة الأساسية إلى أنّ: المضامين التي تحملها الأمثال عبارة عن قيم تربوية، صنّفتها الباحثة ورتّبتها إلى خمس مجموعات من القيم،معتمدة على نسبة التكرارات التي وردت أثناء التحليل وهي: المجموعة ذات القيم الاجتماعية ــ المجموعة ذات القيم الإنسانية ــ المجموعة ذات القيم العلمية ــ المجموعة ذات القيم الاقتصادية ــ المجموعة ذات القيم الأخلاقية.

دراسات أخرى لها علاقة بموضوع البحث:

الدراسة الأولى:

دراسة (**محمد بوراكي**)[1] بعنوان:"القيم الثقافية، وإشكالية الهوية الوطنية في الجزائر بعد الاستقلال". حاول الباحث في هذه الدراسة إعادة الاعتبار لتراثنا الشعبي من خلال تطرّقه للقيم، التي يحملها هذا التراث طارحا التساؤل التالي: ما هي القيم التي يحملها التراث أو الأدب الشعبي؟ وهل تعكس هذه القيم خصوصية المجتمع الجزائري، بحيث تميّزه عن بقية المجتمعات البشرية الأخرى؟ موضّحا أنّ التراث الشعبي هو أكثر عناصر الثقافة تغييرا وأكثر ميلا للانزواء تحت ضربات التحديث،خصوصا إذا لم نكن نملك أرشيفا لهذا التراث الشعبي، فهو معرّض للاندثار بالنظر إلى النزعة المادية الشديدة التي تشهدها بلادنا، والتي ساهمت وما تزال تساهم في تغيير وجهة الحياة في المجتمع، يتحكّم فيها نظام رهيب للإعلام الدولي. وخلص الباحث إلى جملة من النتائج يمكن إيجازها فيما يلي:

---

[1] محمد بوراكي، "القيم الثقافية، وإشكالية الهوية الوطنية في الجزائر بعد الاستقلال"، دراسة انتروبولوجية لبحث نمط الهوّية في مخيال تراث الأدب الشعبي، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2007.

.1. من خلال تناول مختلف الكتابات الأنتروبولوجية لثقافات شعوب العالم، تبيّن أنه لا توجد ثقافة عالمية واحدة، فلكلّ شعب ثقافته الخاصّة، فالثقافة تنبع من الهوّية الثقافية، أما الثقافة العولمية فهي أسطورة لا وجود لها، خلقتها أجهزة الإعلام الغربية حتى تُخضع هذه الشعوب لسلطانها، وهي في الحقيقة ثقافة أمريكية.

.2. تبيّن من خلال الدراسة أن الجزائر أرض تراث مادي ومعنوي، مكتوب وشفوي أو شعبي، وهذا التراث تأثّر بالحضارات والثقافات، التي مرّت بالمنطقة ولذا فهو مزيج منها.

.3. هناك علاقة تداخل معقّدة بين التراث الكتابي الرّسمي والمؤسّساتي، وبين التراث الشعبي والشفوي (العربي والأمازيغي) وإن كان هذا الأخير أقْدم من الأوّل في الوجود بالجزائر، لكن كلاهما يشكّل الثقافة والهوّية الثقافية في الجزائر.

.4. الكتابات الإثنوغرافية الإسلامية من أقدم الدراسات الوصفية، التي ساهمت في رسم ملامح الهوّية الثقافية في الجزائر مثل كتابات: ابن خلدون، الإدريسي والمقري، وحسن الوزان (المعروف بالليون الإفريقي)، والتمقروني، وابن حملاوش...

.5. تراث الأدب الشعبي حافظ على الهوّية الوطنية للمجتمع الجزائري، سيّما خلال الاستعمار الفرنسي.

.6. عكست الثقافة الشعبية بعض الرواسب الثقافية،كالنزاعات العرقية والعصبية والإثنية، التي انبثقت بالأساس من نظام القرابة القبلية والعائلية.

.7. القيّم الدينية وبعض العادات والأعراف الموروثة تمثّل أبرز العقبات في طريق تمثيل كثير من التحوّلات، التي يسعى إليها بعض الأشخاص في المجتمع بسبب اللاشعور للإنسان للتمسّك بتقاليده.

.8.أصيب المجتمع الجزائري بصدمة ثقافية جراء تعرّضه للاحتلال الفرنسي، وما فاقم الأزمة هو الانقسامات الداخلية العرّقية كالبربرية والعروبة والإسلام، رغم أنّها كلّها عنوان لوطن واحد.

الدراسة الثانية:

دراسة (**العيد هداج**)[1] بعنوان "تأثير العولمة على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية".

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى تأثير العولمة على دورالأسرة في التنشئة الاجتماعية، كما سعت إلى معرفة التّأثير الثقافي للعولمة على دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث انطلق الباحث من التساؤل التالي: هل للعولمة تأثير على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية؟ ومن بين الأسئلة الفرعية كان هذا التساؤل: هل للعولمة تأثير ثقافي على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية؟ أُجري البحث في مدينة سطيف،حيث اختار صاحبه مئة وخمسين (150) أسرة كعينة طبقية، مستعملا المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم للحصول على البيانات الملاحظة والاستمارة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

.1. معظم المبحوثين وافقوا على أنّ للعولمة آثار اجتماعية، تؤثر سلبا على دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية.

.2.أن العولمة تترك آثارا ثقافية على دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية،منها تأثّر الأطفال بشكل كبير بالثقافة الغربية من حيث: (الملبس، المأكل الخطاب، السلوك،...).

.3. اللّغات الأجنبية، أصبحت تنافس اللغة العربية في التنشئة الاجتماعية.

.4.التناقض بين القيم التي تغرسها الأسرة وبين الواقع المجتمعي.

.5. أثر العولمة على نسق القيم المحلية (ظهور قيم حديثة: الأنانية، اللامبالاة،...)

.6. تحول المجتمع من الثقافة الوطنية إلى ثقافة العولمة.

.7.نظرة أفراد الأسرة إلى الثقافة الغربية بأنّها نموذجا للتطور.

---

[1] العيد هداج، "تأثير العولمة على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية" ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، 2014.

الدراسة الثالثة:

دراسة (**عبد الرحمن عبد الخالق الغامدي**)[1] بعنوان:"دور الأسرة المسلمة في تربية أولادها في مرحلة البلوغ".كان الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على الدور التربوي، الذي تلعبه الأسرة المسلمة في تربية أولادها روحيا وعقليا وأخلاقيا واجتماعيا، ومعرفة الأساليب التربوية التي تحقّق هذا الدور اتجاه المراهقين.

استعمل الباحث لتحقيق أهداف دراسته عدّة مناهج منها المنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي والمنهج التاريخي. ومن بين النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته والمتعلّقة بالأساليب التربوية هي:أن أسلوب القدوة الصالحة وأسلوب ضرب الأمثال، والاستعانة بالقصص الهادفة، وأسلوب الحوار، كلّها أساليب تعين الأسرة في تحقيق وظائفها التربوية.

تعقيب عن الدراسات السابقة و موقع الدراسة الحالية منها:

اهتمّت الدّراسات السابقة التي تمّ ذكرها بموضوع أساليب التربية والقيم ودور الأسرة في التنشئة، ومعرفة أهمّية أسلوب القصّة في التربية كما هو الحال بالنسبة للدراسة الحالية، فمنها من درس دور الأسرة في تربية الأولادكدراسة (**العيد هداج**) ودراسة (**عبد الرحمن الغامدي**)، ومنها من تناول بالبحث أثر العولمة في تربية النشءكدراسة (**العيد هداج**) كذلك، ومن هذه الدراسات من اهتمّ بدراسة القصّة وأثرها على عملية التربية كدراسة (**فتحية الحلواني**) و(**أمل دكاك**) أو التعرّف على أثر القصّة في العملية التعليمية كدراسة (**محمد إبراهيم**) ودراسة (**محمود مطر**)، ومنها من تطرّق إلى المضامين التي تحملها القصص الموجّهة للأطفال كدراسة (**أمل دكاك**) و(**عيسى الشماس**)و(**محمد بوراكي**).

---

[1]عبد الرحمن عبد الخالق الغامدي،"دور الأسرة المسلمة في تربية أولادها في مرحلة البلوغ"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض ،1991.

كما اعتمدت هذه الدراسات على مناهج متنوّعة منها:المنهج الوصفي التحليلي كدراسات(**محمد بوراكي**) و(**العيد هداج**) و(**أمل دكاك**) و(**عيسى الشماس**)، مستعينة بأدوات وتقنيات بحثية كالمقابلة والملاحظة والاستبيان، ومنها من اعتمدت على المنهج:الاستنباطي،التاريخي، التجريبي كدراسة (**عبد الرحمن الغامدي**) و(**فتحية الحلواني**) مستخدمة مواد تعليمية كمجموعة من القصص متضمنة لمفاهيم اجتماعية وأخرى رياضية، مصحوبة باختبارات متعدّدة الاختيارات للقياس التجريبي.

تنوعت الدراسات السابقة في تناولها لمجتمعات الدراسة وعيّنات البحث، فمنها ما اتخذت مجتمع الأسرة كدراسة (**العيد هداج**) و(**عبد الرحمن الغامدي**)، ومنها ما اتخذت القصص المنشورةكعيّنة لدراستهاكدراسة (**أمل دكاك**) و(**عيسى الشماس**)، ومن الدراسات ما اتخذت التّلاميذ كعينة للبحث كدراسة (**محمد إبراهيم**) و(**محمود مطر**).

أما الدراسات السابقة الخاصّة بأسلوب الأمثال، فيمكن تسجيل الملاحظات التالية التي تبرز نواحي التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسة السابقة:

.1 اعتمدت الدراسات السابقةالخاصّة بأسلوب الأمثال في معظمها على المنهج الوصفي التحليلي كدراسة:(**سمية عبد الرحمن عبد الكريم**)و(**يزيد حمزاوي**) و(**عبد الكريم زبيري**) و(**منى كشيك**)،كما اتخذت كلّها الأمثال كعيّنات للدّراسة، واستعانت في جمعها بأسلوب المقابلة. لاحظت الدراسة الحالية تباينا في ما بين الدراسات السابقة من حيث الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، إلاّ أنها تتقارب من حيث النتائج التي خلُصت إليها.

.2 تتفق الدراسة الحالية مع جلّ الدراسات السابقة الخاصّة بأسلوب الأمثال في الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وفي اختيار المقابلة كأداة لجمع البيانات، إلاّ أنّها تختلف عنها من حيث الأهداف،حيث كان من بين أهداف هذه الدراسة هو البحث في واقع استعمال الأمثال كأسلوب تربوي اتّجاه فئة المراهقين داخل الأسرة وفي المؤسسة التربوية (الثانوية)،كما اختلفت

هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في نوعية العينة المختارة، حيث كانت عينة هذه الدراسة من فئة المعلمين والآباء.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت الأمثال في النقاط التالية:

.1حاجة النشء إلى استغلال التراث الشعبي ومنه الأمثال الشعبية من خلال التعرّف على جوانبها التربوية.

.2 ضرورة الاهتمام بالأمثال الشعبية بما يناسب المرحلة العُمُرية، ومراعاة الاعتبارات التربوية في المحافظة على تراثنا الأدبي الموجّه للمراهق.

.3ضرورة جرد وجمع الأمثال الشعبية ذات المقاصد التربوية وإدراجها بكيفية علمية وموضوعية ضمن مناهج الدراسة خاصة تلك الموجهة لفئة المراهقين.

أكّدت الدراسات السابقة على عدة أمور منها:

- أنّ التراث الثقافي واللاّمادي على وجه الخصوص أصبح عرضة للانزواء تحت ضربات التحديث بسبب النزعة المادّية التي يشهدها مجتمعنا والدور الرّهيب للإعلام العالمي، كدراسة (**محمد بوراكي**).
- أن للعولمة آثار اجتماعية انعكست سلبا على تربية النشء حيث التناقض الصارخ بين قيم الأسرة والقيم خارجها،كما أنّ مجتمعنا أصبح يتحوّل تدريجيا من الثقافة الوطنية إلى ثقافة العولمة،حيث انبهر أفراده بالثقافة الغربية واتخذوها نموذجا للتطوركما جاء في دراسة (**العيد هداج**).
- أكّدت دراسات أخرى كدراسة (**عبد الرحمن الغامدي**) و(**فتحية الحلواني**) أنّ الاستعانة بعناصر موروثنا الثقافي ومنها القصص كأساليب تربوية من شأنها إعانة الأسرة والمدرسة في تحقيق وظيفتها التربوية، معتبرة أن أسلوب القصّة قوّي الأثر في النفس البشرية.

- بيّنت بعض الدراسات السابقة، منها دراسة (**أمل دكاك**) أن سبب عزوف المربّين والتلاميذ عن حكي القصص أو قراءتها؛ مردّه غياب التناسق بين مضمون القصّة ومستوى إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية،كما أن القصّة تغيب فيها أحيانا المعرفة العلمية،في حين تؤكد دراسة (**عيسى الشماس**) أن القصّة تسهم إلى حدّ ما في تربية الطفل بما يتناسب وأهداف المرحلة التي يعيشها.
- تؤكد دراسة (**محمد إبراهيم**) من جهتها أن استخدام القصص في التحصيل المعرفي لا يحقّق النتائج المرجوة إذا تمّ تقديمها كدروس عادية، وتدعمها دراسة (**محمود مطر**) في هذا الطرح حيث وجدت أن هناك فروقا دالّة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الّذين تعلّموا بأسلوب القصّة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الّذين تعلّموا بالأسلوب المعتاد، لصالح المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نقاط منها:

اعتماد البحث الحالي منهج البحث الوصفي التحليلي،كما اتخذت المعلّمين والآباء عيّنة للدراسة كما في معظم الدراسات التي وردت،ولكنّها تميّزت عن الدراسات السابقة من حيث الأهداف، فهي تسعى إلى التعرّف على واقع استخدام المعلّمين والآباء للقصّة كأسلوب تربوي نابع من خصوصيتنا الثقافية من خلال آرائهم،كما سعت إلى معرفة الأهمية التربوية لهذا الأسلوب وهذا ما لم تتطرّق إليه البحوث السابقة إلاّ بشكل جزئي كدراسات: (**فتحية الحلواني ، أمل دكاك ، عيسى الشماس ، محمد إبراهيم ، محمود مطر**).

كما سعت الدراسة الحالية إلى معرفة أكثر الأساليب التربوية تأثيرا على شخصية الطفل آخذة بعين الاعتبار عدّة مؤثرات كمؤثر العولمة والثقافة والتي لم ترد في الدراسات السابقة عدا دراسة (**محمد بوراكي**) ودراسة (**العيد هداج**) اللّتين تعرضتا إلى تأثير العولمة على التراث والقيم بصورة عامّة.

وقد تميــّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

.1 اهتمام الدراسة الحالية بالتأصيل لأساليب تربوية نابعة من خصوصيتنا الثقافية كالتربية بالقصّة والتربية بالأمثال.

.2 تناولت الدراسة الحالية آراء المربين على المستويين الأسري والمدرسي نحو استعمال هذه الأساليب في تربية النشء.

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وتوضيح أهميتها، ووضع تساؤلات الدراسة.كما ساهمت الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري لهذه الدراسة، وفي بعض جوانب المنهجية والأدوات المستخدمة والنتائج التي توصلت إليها ولا سيّما أن المفاهيم التي تحملها نصوص الأمثال الشعبية ذات صلة بعملية التنشئة اتجاه الأبناء خاصة دراسة (**سمية عبد الرحمن عبد الكريم**) و دراسة (**يزيد حمزاوي**) ودراسة (**منى كشيك**).

وتعدّ الدراسة الحالية محاولة جادّة لإكمال الجهود التربوية السابقة في مجال التعرّف على الأساليب التربوية التي تؤثر على النشء رغبة في التوصّل إلى تفعيل عناصر التراث الثقافي المعنوي، خاصّة الشفوي منه والّذي يزخر به المجتمع الجزائري كالقصّة والأمثال على ضوء المؤثرات الخارجية كالعولمة والتّدفق التكنولوجي والإعلام العالمي، وسيتناول الجزء التالي من هذا الفصل الحديث عن مقاربة نظرية حول موضوع الدراسة.

ثانيا: الاتجاهات النظرية لموضوع الدراسة.

تمهيد:

تحتاج البحوث العلمية إلى رؤى تصوّرية ومفاهيم دقيقة ومصطلحات علمية متّسقة، تسعى لتوضيح وتنظيم الوقائع العملية بصوّر ذات دلالات علمية، كما تساعد هذه الرؤى على فهم مستقبل الظواهر المدروسة حتى وإن كانت احتمالية، ويُطلق على هذه الأطر التّصورية بالنظريات العلمية.[1]

نَعلمُ أنّ الاتّجاهات الفكرية في العلوم الاجتماعية والإنسانية اختلفت حول "الميكانيزم" أو الآلية أوالأساليب إن صحّ التعبير، التي تتمّ من خلالها عملية التربية وخاصة التنشئة الاجتماعية منها،ممّا أسهم في ظهور عدّة اتجاهات تربوية، تهتمّ بتنشئة الأفراد لما لهذه الأساليب من أثر على تكوين شخصية الفرد وثقافته.

ولعلّ أبرز هذه الاتجاهات التي يراها الباحث تتقارب مع موضوع هذه الدراسة هي:اتجاه الثّقافة والشخصيّة والاتجاه التّفاعلي الرّمزي، واتجاه التعلّم الاجتماعي.

I. اتجاه الثقافة والشخصية: يرى الاتجاه الأنتروبولوجي الثقافي أنّ ما يميّز المجتمعات الإنسانية، هو قدرتها على إنتاجها للثقافة وحفظها و نقلها إلى الأجيال المتعاقبة عن طريق التربية وبالأخص عن طريق التنشئة الاجتماعية، إذ يرى (**سعيد فرح**)كما ذكره (**نعيمة محمد**): "أن التربية عملية هدفها إدماج عناصر الثّقافة في نسق الشخصية، وهي مستمرة خلال كل المراحل العُمرية للإنسان، تبدأ من داخل الأسرة ثم المدرسة وتتأثّر بجماعات الرفاق، ونسق المهنة ومن ثمّ تستمرّعملية التربية كلّما اتّسعت دائرة أنساق التفاعل، وهي تهدف إلى تحقيق التكامل والتوحّد مع العناصر الثقافية والاجتماعية".[2]

---

[1] صالح محمد على أبو جادو، سيكولوجية التنشئة ألاجتماعية، دار الصفاء للنشر والطباعة والتوزيع،ألأردن ،2002، ص43.

[2] نعيمة محمد محمد، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية، دار الثقافة العلمية للطباعة والنشر والتوزيع،الإسكندرية،2002، ص 23.

ويؤكّد علماء الأنتروبولوجيا أنّ التّربية هي عملية امتصاص الطّفل لثقافة مجتمعه، الّذي يعيش فيه،فالمواقف المختلفة الّتي يواجهها الطّفل أثناء تنشئته تجعله يكتسب ثقافة محيطه الاجتماعي، وكلّما اختلفت المجتمعات اختلفت ثقافاتها، وبالتالي تنوّعت مواقفها واختلفت هي كذلك، الأمر الّذي يجعل أساليب التربية تختلف باختلاف ثقافات المجتمعات. فاستدماج الطفل لثقافة مجتمعه هو الحلقة الرئيسة في سلسلة التربية الاجتماعية.[1] و يرى (**هرسكوفيتش**) أنّ الدّراسات التي تناولت (الثقافة والشخصية) قد قطعت أشواطا كبيرة مما ينبئ على حدوث انتاجات علمية مثمرة بين الأنتروبولوجيا وعلم النفس في دراسات مستقبلية.

ومن هنا يشجّع (**هرسكوفيتش**) الباحثين على خوض غمار البحث في فروع علمية متنوّعة حتّى يتمكّنوا من انجاز مراحل بحث وتحليل أسلوب التركيب: "النفس ــ ثقافية" بالشكل المطلوب إذ أنّ التداخل الّذي يجمع بين علم النفس والأنتروبولوجيا في الدّراسات العملية، يساعد الباحث من جهة على الإطّلاع على ثقافة الأشخاص، وفهم اتّجاهاتهم وعاداتهم وتقاليدهم وتراثهم وطبائعهم، ومن جهة أخرى يستطيع الباحث كذلك أن يتعرّف على سلوكيات وتصرّفات الأفراد.[2]

فالعلاقة بين الثّقافة والشخصية علاقة متبادلة في جهتين متعاكستين، جهة يظهر فيها تأثير الثقافة على الشخصية، وجهة يظهر فيها تأثير الشخصية على الثقافة، مما نتج عنه الفهم الجيّد للأسس التي تصوغ بناء الشخصية، وكذلك ساعد الأنتروبولوجين في دراسة أنماط الشخصية للمجتمعات بدائية كانت أو حديثة.

---

[1] مختار محي الدين، التنشئة الاجتماعية: المفهوم والأهداف، مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية، العدد 9، 1998، ص27.

[2] عيسى الشمّاس، مدخل إلى علم الإنسان، اتحاد كتّاب العرب، دمشق، سوريا،2004، ص61.

1.أفكار اتجاه الثقافة والشخصية:

تجمع دراسة الثقافة والشخصية بين علمين من العلوم الاجتماعية هما:الأنتروبوولجيا وعلم النفس، ولقد بدأت بوادر الاهتمام بدراسة معادلة "الثقافة – الشخصية" بمقالات هنا وهناك، نشرها علماء متخصّصون أمثال (**ادوارد سابير** Edward Sapir) في مقالته بعنوان "ظهور مفهوم الشخصية في دراسات الثقافات" في مجلة علم النفس الاجتماعي سنة (1934)،كما تطرّق العالم (**سليجمان** Sligman) إلى هذا الموضوع من خلال مقاله حول "العلاقة بين الأنتروبولوجيا وعلم النفس".[1]

ولقد أسهم كل من (**رالف لنتون** Linton) و(**ابرهام كاردينر** Kardiner) في بلورة نظرية "الشخصية المشروطة" بعد تلك التعديلات التي أُدخلت على نظرّية التحليل النفسي، وقد أوضحا أنّ الشخصية هي نتاج للثقافة[2] حيث استعمل (**لينتون**) مفهوم الثقافة على أنّها تمثّل نتائج السلوك المتعلّم، وتكون هذه النتائج مشتركة بين أعضاء المجتمع وقابلة للتنقّل بين هؤلاء الأعضاء تحت تأثير عمليات التعليم والتربية والتثقيف والتقليد،وتستغرق هذه العملية وقتا طويلا لانتقال معظم هذه العناصر إلى الأجيال وتداولها.[3]

لقد عرّف (**رالف لينتون**) الشخصية بقوله: "أنّها المجموعة المتكاملة من صفات الفرد العقلية والنفسية أي المجموع الإجمالي لقدرات الفرد العقلية،وإحساساته ومعتقداته، وعاداته واستجاباته العاطفية المشروطة"[4]

---

[1] محمد حسن غامري، المدخل الثقافي في دراسة الشخصية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 1989، ص31.

[2] محمد حسن غامري، المرجع نفسه، ص41.

[3] محمد حسن غامري، ص ص 42 ،44.

[4] عيسى الشمّاس، مدخل إلى علم الإنسان، مرجع سابق، ص55.

أما (برنيس Pernis) فيقول: "إن الشخصية هي المجموع الكلّي لاستعدادات الفرد العضوية الداخلية وميوله ونزعاته وشهواته وغرائزه، إضافة لاستعداداته وميوله المكتسبة".[1]

يتفرّد الإنسان بشخصيته ويختلف عن غيره من بني جنسه في بعض السمات، ومع ذلك يشترك في الوقت نفسه مع الآخرين في الكثير من المظاهر، تجعلهم ينتمون إلى جنس واحد. فالشخصية من جهة تكتسب نوعا من الثّبات، يظهر في المواقف والاتّجاهات وأساليب التعامل والشعور بالذات والهوية،ومن جهة أخرى تتجاوب بشكل مرن مع التغيير والتطوّر.[2] هذا التغيير والتطوّر الذي يحدث لشخصية الأفراد، يكون ضمن المجال الثقافي الذي تتربّى فيه هذه الشخصية تحت مظلّة الاحتكاكات والتفاعلات الاجتماعية، ممّا يكسبها أنماطا فكرية وسلوكية،تجعل الأشخاص يتكيّفون مع المحيط الاجتماعي.

يشير بعض العلماء أمثال (**لندبرج ولارسن**) بأنّه من الصّعب بناء شخصية إنسانية بمعزل عن محيطها، وبما أنّ الفرد يعكس في أقواله وأفعاله وتفكيره بعض ما يسود في المجتمع، فلابدّ والحالة هذه من التّسليم بما للمجتمع من أثر بالغ في هذا الخصوص على شخصية الأفراد، وبأن سلوك أية جماعة من الكائنات تستمّر في حياة مشتركة ومتوافقة عن طريق التفاعلات."[3] ومحتوى أي شخصّية إنسانية له علاقة مباشرة بالثقافة التي ينشأ فيها الشخص إذ تؤثّر على اهتماماته واتّجاهاته عبر عملية التربية، حيث تندمج خبرات الشخص التي عاشها ويعيشها مع خصائصه التكوينية مشكّلة جملة من الوظائف المتكاملة.

---

[1] توما جورج خوري، الشخصية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت ، 1996، ص18.

[2] عيسى الشمّاس، مرجع سبق ذكره، ص56.

[3] توما جورج خوري، الشخصية، المرجع نفسه ، ص59.

.2. الثقافة والشخصية؛ رؤية انتروبولوجية:

تكسب الثقافة وحدتها وخصوصيتها بالنسبة إلى الثقافات الأخرى عندما تنطلق من فكرة أنّ لكلّ ثقافة أسلوبا محددّا من التصرّف المشترك بين مجموع الأشخاص المنتمين إلى ثقافة ما. والثقافة في نظرالأنتروبولوجين ليس لها وجود خارج الأشخاص،حتّ وإن تميّزت كل ثقافة باستقلال نسبي عن هؤلاء الأفراد.[1]

تقول (**روث بينيديكت** Ruth Benedict) أنّ الإمكانات الثقافية وفي كل المجالات يمكن لها أن تصطفّ على قوس واحد سمّته بـــ "بالقوس الثقافي"، ويتكوّن هذا القوس حسبها من عدّة أبراج بعدد الثقافات، وكل ثقافة هي تحيين لبرج واحد من ذلك القوس الثقافي[2] كما أنّ الثقافة تتميّز بالنسبة لها بما تسميه (pattern) أي "بهيئة معينة" أو "بأسلوب ما" أو نوع من "النموذج" إذا جاز القول، وهذا المصطلح (Pattern) يتضمّن في دلالته فكرة الانسجام أي أنّ كلّ ثقافة هي ثقافة منسجمة تتناسب والأهداف الّتي تسعى إليها من خلال الأشخاص، لكنّ دون علمهم بفضل المؤسّسات التربوية التي تصوغ تصرّفاتهم في تطابق مع القيّم السّائدة الخاصة بها.[3]

كما درست (**مارغريت ميد** Margaret Mead) الطرّيقة الّتي تنتقل بها الثقافة إلى الفرد والآثار الّتي تتركها في تكوين شخصّيته من خلال نماذج تربية متنوّعة، مكّنتها من فهم ظاهرة انطباع الثقافة في الفرد،وساعدتها في تفسير شخصيته، فهي تفسّرُ شخصية الفرد "بالنموذج" الثقافي للمجتمع، والّذي يرسم تربية النشء، فمنذ الوهلة الأولى لحياة الأفراد يستقبل الفرد هذا النموذج عبر عملية تربوية كاملة من التحفيزات والممنوعات، بالتصريح أو بالتعريض تجعل هذا الشخص يمتثل إلى الأسس الثقافية للمجتمع.

---

[1] دينس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، تر: منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت،2007،ص61.

[2] دينس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، المرجع نفسه، ص62.

[3] دينس كوش، ص ص 63، 64.

هذه الصيرورة يسمّيها الأنتروبولوجيون بعملية "الترسيخ الثقافي" فعن طريق التربية تتكيّف شخصية الفرد البالغ مع نموذج هذه الثقافة.[1]

وتؤكّد (**مارغريت ميد**) بصراحة أنّ الأفراد هم الّذين يصنعون ثقافتهم، وينقلونها إلى الآخرين، ومن هنا لا يستطيع الباحث الأنتروبولوجي في نظرها أن يعاين ثقافة المجتمع ميدانيا بل ما يشاهده هو سلوكات أفراد ليس إلاّ. وتشدّد من جهة أخرى على أن الثقافة التي يتملّكها الشخص لا يتقبّلها عبر التربية دفعة واحدة وإلى الأبد، بل تنتقل إليه تدريجيا وعبر مراحل عُمرية، وفي كل الأحوال هو لا يستطيع تملّك كل ثقافة مجموعته.[2]

.3. شخصية الفرد والثقافة:

يعرّف (**هادي نعمان الهيتي**) الشخصّية بقوله: "أنّها أسلوب عام منظّم نسبيا لنماذج السلوك والاتّجاهات والمعتقدات والقيّم والعادات والتعبيرات لشخص معيّن، وهذا الأسلوب العام هو محصّلة خبرات الشخص في بيئة ثقافية معيّنة، وتتشكّل من خلال التفاعل الاجتماعي.[3]

ويرى (**هادي نعمان**) كذلك أنّ الذهن تسيطر عليه الثقافة في كثير من الأوقات، وذلك في نظره أنّنا لو أردنا البحث في صحّة ما نحمل من أفكار ومعتقدات لوجدنا أنفسنا عاجزين عن ذلك، بسبب أنّ الإنسان له قابلية تقبّل الأفكار والمعتقدات التي تؤثّر على سلوكياتنا وتجعله يقبل بتلك الأفكار دون مبرّرات منطقية، سوى أنه التقطها عبر عملية التفاعل الاجتماعي مع محيطه، فأصبحت جزءا لا يتجزّأ من سلوكه[4].

---

[1] دينس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص ص 65، 67.

[2] دينس كوش، ص 72.

[3] هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، "عالم المعرفة" المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مارس 1988، العدد 123، الكويت،ص39.

[4] هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، المرجع نفسه، الكويت،ص42.

ولا يحدث التغيّر الاجتماعي إلاّ بتغيّر البناء النفسي (السيكولوجي) للأشخاص في المجتمع بناء على عدّة فرضيات يقول (**شريف كناعنة**)[1] وهي فرضيات لقيت قبولا بشكل عام في أوساط العلوم الاجتماعية ومنها:

.أ. أنّ لدى الكائنات البشرية ما يمكن أنْ يطلق عليه مصطلح "شخصية" أو هيكل معيّن من السمات السيكولوجية، ومن المعتقد أنّ هذه البنية السيكولوجية تتمّ بلورتها في سنوات الطفولة الأولى، وتظلّ مستقرّة إلى حدّ ما طوال حياة الفرد. ومن الممكن أن تُحدث الخبرات اللاّحقة بعض التغيّرات الطفيفة في بنية الشخصية، ولكنّها تتسرّب في البنية الأولى ويتمّ تمثّلها فيها.

.ب. أنّ الأغلبية الكبيرة من الأفراد الأعضاء في نفس النظام الثقافي – الاجتماعي لديهم نفس نوع الشخصية أوالبنية السيكولوجية، وذلك بتأثير خبرات الطفولة المشتركة، ويشار إلى هذا في العادة باسم "الشخصية الأساسية" أو" الشخصية الاجتماعية " لتلك المجموعة.

.ج. أنّ قدرا كبيرا من التناغم أو الارتباط قائم بين نظام الشخصية لدى مجموعة ما، وبين نظامها الثقافي – الاجتماعي، وأن هذين النظامين يرتبطان ببعضهما دائريا عن طريق التغذية المرتدّة بحيث يكون كل منهما علّة للأخر، محددّا للتغيّرات الممكنة فيه.

كما بحث العالمان (**لنتون** Linton) و(**كاردينار** Kardiner) في الكيفية التي تبنى بها شخصية الفرد من خلال"المؤسّسات الأولية" الخاصة بكل مجتمع (الأسرة،والنسق التربوي في الدرجة الأولى)،وفي كيفية ردود الفعل (أنساق، قيم، وعقائد على وجه الخصوص) لهذه الشخصية الأساسية على ثقافة المجموعة من خلال آليات إسقاط "كمؤسسات ثانوية" تعوّض عن ذلك الكبت الذي تركته المؤسّسات الأولية، وبهذا الشكل تتقدّم الثقافة إلى الأمام خطوة بعد خطوة.[2]

---

[1] شريف كناعنة، دراسات في الثقافة والتراث والهوية،مؤسسة ناديا للطباعة والنشر والإعلان والتوزيع، ط1، 2011،ص53.

[2] دينس كوش،مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، ص ص 68 ،69.

بالنسبة لمدرسة الثقافة والشخصية، التربية ذات أهمّية بالغة في بناء التمايز الثقافي، لأنّه ليس باستطاعة أي برنامج وراثي أن يربّي الأفراد، وأساليب التربية والتنشئة الاجتماعية كفيلة بتفسير الاختلافات الثقافية الموجودة بين المجموعات البشرية.[1]

يشدّد كثير من علماء الأنتروبولوجيا منهم؛ (**رالف لنتون، روث بنيديكت، مارجريت ميد، كلاكهون، جون هونيجمان، وايرفنج هاللول**) في دراساتهم لشخصية الإنسان من خلال ثقافته بأنّه لا يمكن التفكير في وجود مجتمع يتصّف بالإنسانية ويفتقد لثقافة ما، بينما نجد في الطبيعة كائنات حيّة لها صفة الاجتماعية لكن غير مثقّفة أو تنعدم لديها الثقافة كمجتمع النمل ومجتمع النحل وهكذا...والثقافة هي ما تتعلّمه الأجيال بعضها من بعض عن طريق الاتصال اللّغوي، والخبرة والممارسة بشؤون الحياة وعن طريق الإشارة والرموز.[2]

فالإنسان يشترك مع الكائنات الأخرى في خاصّية الاجتماعية، لكن يختلف عنهم بأنّه كائن ثقافي، فهو يتميّز عنها باللّغة (الرموز) والمعتقدات والدّين والعادات والتقاليد والطّقوس والفنون، والعلم والمعرفة والقيّم...وكلّ هذه الصفات هي من خصائص الثقافة ومكوّناتها.كما يصف (**كروبر**) الثقافة بأنّها أنشطة يكتسبها الإنسان بالتعليم والتربية والتقليد الاجتماعي بصفته عضوا في المجتمع. ولذلك يصطلح عليها أنها ثقافة (**فوق عضوية** Super-organique)[3].

---

[1] دينس كوش،مرجع سابق، ص 74.

[2] محمد حسن غامري، المدخل الثقافي في دراسة الشخصية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 1989، ص13.

[3] محمد حسن غامري، المرجع نفسه، ص 5.

II. الاتجاه التفاعلي الرمزي:

تمهيد:

التفاعل بالتعريف الاصطلاحي هو سلسةٌ متبادلةٌ ومستمرةٌ من الاتصالات بين فرد وفرد، أو فرد مع جماعة، أو جماعةٍ مع جماعة.

كما أنّ الرّموز تعني اصطلاحا مجموعةٌ من الإشارات المصطنعة، يستخدمها النّاسُ فيما بينهم، لتسهيل عمليةِ التواصل، وهي سمة خاصّة في الإنسان.وتشملُ عند (**جورج ميد**) اللغةَ وعند (**بلومر**) المعاني وعند (**جوفمان**) الانطباعات والصوّر الذهنية.

ويهتم هذا الاتّجاه بالتّفاعل الرّمزي في عملية التربية، وبالأخصّ في مجال التنشئة، وذلك بفعل التواصل عن طريق الرموز واللّغة خلال عمليات التفاعلات، الّتي تحدث بين أفراد المجتمع ومنه يستطيع الفرد وخاصة الطّفل من التعرّف على ذاته من خلال تصوّرات الآخرين له، ومن خلال تصورّه هو لهذه التصوّرات؛كحصيلة تفاعلاته مع الآخرين، أي أنّ الآخر هو مرآة الفرد وهذا ما أكدّ عليه **النبّي محمد** صلى الله عليه وسلم في حديثه الشريف: "المؤمن مرآة أخيه." وأكّده كذلك عالم الاجتماع (**جورج ميد**): "أن الذات تظهر وتنمو لدى الفرد نتيجة نموّ قدرته على التفاعل مع الآخرين في مجتمعه عبر التواصل الرمزي"[1]، ويضيف أيضا:"أرى نفسي كما يراني الآخرون وخلال عملية التفاعل الاجتماعي أقوم بتفسير إشارات الآخر، وتعابير وجهه وأحاسيسه لأفهم نفسي"[2]

كما لم يغفل هذا الاتّجاه عن تلك العلاقة الموجودة بين اللّغة والتربية، إذ يرى أن اللّغة هي الوسيلة الرمزية الأولى من وسائل التواصل بين الأفراد عن طريقها يحدث التفاعل؛ ولأن اللّغة

---

[1] الهمشري عمر أحمد، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،2003، ص 79.

[2] منتصر الكتاني فاطمة، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دراسة ميدانية نفسية على أطفال الوسط الحضري بالمغرب، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،2000، ص141.

نظام من الرموز والكلام شكل من أشكالها، فإن اللّغة مصنع لهذا الكلام الرمزي (كالقصص، الأمثال، الأحاجي، الألغاز..)، بشرط أن يكون متعارفا عليه اجتماعيا بين الأفراد، وهذا لن يحدث إلا من خلال التربية وخاصة التنشئة الاجتماعية.

يعد كل من (**تشالز كولي**) (1864 ــ 1929) و(**جورج هربرت ميد**) (1863 ــ 1931) و(**رايت ميل**)(1916 ــ 1962) و(**هربرت بلومر**) (1900 ــ 1986) و(**إرفنج جوفمان**) (1922 ــ 1982) من أهمّ رواد نظرية التفاعل الرمزي.

1.أفكار الاتجاه التفاعلي الرمزي:

.أ.ترتكز النّظرية الاجتماعية في تحليلها للنّظم الاجتماعية وأنساقها على أفكار مدرسة التفاعل الرمزي، حيث يبدأ الاتّجاه الرمزي مدخله لفهم الأنساق الاجتماعية انطلاقا من الوحدات الصغيرة في المجتمع أي من الأفراد وسلوكهم.

.ب.ترى مدرسة التفاعلية الرّمزية أنّ سلوكات الأفراد تشكّل فيما بعد أدوار هؤلاء الأفراد، ويمكن فهم هذه الأدوار من خلال تصوّرات واستجابات الأشخاص لبعضهم البعض من حيث الرموز والمعاني (معاني القصص ومعاني الأمثال على سبيل المثال)، واللّغة والتصوّرات الذهنية.

.ج.يرى (**جورج هربرت ميد**) أنّ عملية التواصل الّتي تحدث بين الأفراد تأخذ صورتين: صورة رمزية وأخرى غير رمزية. فالتواصل الرمزي عنده، تستخدم فيه الأفكار والمفاهيم حيث تلعب اللّغة الدور الأبرز في عملية التواصل بين الأفراد في المواقف المختلفة. ومنه فإنّ النظام الاجتماعي هو محصّلة الأفعال التي ينتجها أفراد المجتمع، حيث أن المعنى موضوع متداول بينهم.

.د. أنّ الواقع الاجتماعي أساسه العقل، ويقوم على التخيّل والتصوّر.

.5. أنّ الإنسان له القدرة بأن يحوّل الرموز إلى معانٍ وأفكار ومعلومات، كما يمكنه نقلها إلى الآخر.[1]

تتطابق أفكار (**هربرت بلومر**) مع فرضيات (**جورج هربرت ميد**) في خاصّية التفاعل الرمزي، والتي تميّز التفاعل بين الأفراد، وأنّ هذه الخاصّية تنطوي على رموز وأفعال متبادلة بين الأفراد. وجاءت أهم الأفكار التي نادى بها كما يلي:

- أنّ الأفراد يتصرّفون اتّجاه الأشياء على ضوء ما تعنيه تلك الأشياء بالنسبة لهم.
- المعاني هي محصّلة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.
- المعاني المتداولة بين الأفراد قابلة للتعديل والتأويل حسب استخداماتها في المواقف المختلفة.

أما العالم (**إرفنج جوفمان**) فقد ركّز في تناوله لنظرّية التفاعلية الرمزية على تطوير هذا الاتّجاه من أجل تحليل الأنساق الاجتماعية، مبرزا أنّ التفاعل ما هو إلا تصوّر ذهني واعٍ، والذي يحدث في مجال المواقف التي نواجهها.

يدرس النظام الرمزي في بعده الأنتروبولوجي للتراث كل الإنتاجات الرمزية سواء كانت إنتاجات مادّية أو لامادّية،(كالحكايات، الأمثال، الأساطير...)، كما يدرس كذلك الوسائل المنتجة لهذه الإنتاجات مثل: اللّغة واللّهجات والمعتقدات والمعارف الدّينية للجماعة والمعاني والتصوّرات الذهنية.

لقد استطاع الإنسان بفعل القدرات العقلية التي تميّزه عن باقي الكائنات الحيّة، أن يخترع رموزا مجرّدة يعبّر بها عن تجاربه، وينقلها إلى غيره، فالكلمة والجملة والنصّ والشعر والأمثال والحكايات... كلّها رموز تجريدية تنقل معنى أو معانٍ إلى السامع من خلال عملية التفاعل الرمزي، الّتي تحدث بين بني الإنسان.

---

[1] الشناوي محمد وآخرون، التنشئة الاجتماعية لطفل الأردن، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص 88.

و لم تقتصر الرموز على اللّغة والتعليم المعرفي، بل تجاوزتها إلى رموز ذات دلالات معنوية موسّعة الأبعاد، حيث تمكّن الإنسان أن ينتج هذه الرموز ويطوّرها لكي تعطيه تعبيرات مجملة رائعة في رمز واحد.[1]

وتتمثّل العلاقات الرمزية القائمة بين أفراد المجتمع في تلك العلاقات ذات الدلالة الاجتماعية، حيث تحتلّ اللّغة المكان الرئيس في هذه العلاقات الرمزية، والإنسان هوالكائن الوحيد الذي يستطيع استيعاب ما يدور من حوله في إطار من الرموز والمعاني[2] إذ توجد علاقة طردية بين الرمز وحياة الأفراد الفكرية والوجدانية والاجتماعية والثقافية، حيث كلّما كان الرمز يقترب في دلالته إلى تجارب الفرد الحياتية ازدادت مساحة تلك الدلالات والمعاني اتّساعا إلى ذهن الفرد، كما أنّه كلّما ازداد عدد الفاعلين الاجتماعين ازدادت مساحة الدلالات المشتركة لتلك الرموز، التي تجمع بينهما وسهُلت عملية التفاهم والاستيعاب بقليل من الكلام (كضرب الأمثال مثلا) والتفسير والتوضيح.[3]

تعتقد نظرية التفاعل الرمزي أنّ المجتمع هو مجموعة من المعاني والتصوّرات والتمثّلات التي يحملها أفراده في أذهانهم، فالملموس الاجتماعي بالنسبة لأصحاب هذه المدرسة لا يمكن إدراكه بمعزل عن معانٍ وأفكار ومشاعر تلك الأفعال التي يقوم بها الأفراد.

---

[1] محمد رياض، الإنسان: دراسة في النوع والحضارة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2012، ص61.

[2] علي أسعد وطفة، أصول التربية، إضاءة نقذيه معاصرة، لجنة التأليف والتعريب والنشر، ط1، جامعة الكويت، 2011،ص 104.

[3] علي أسعد وطفة، ص 158.

فالإنسان كائن نشط يؤثّر ويتأثر داخل مجتمعه، وهو يساهم في تشكيل ما هو اجتماعي،كما أنّ هذا الاتّجاه الرّمزي يتجاهل في الوقت نفسه الإقرار بالوجود الموضوعي للنظم الاجتماعية، ودورها في تشكيل الفرد و يولي اهتماماته إلى ما ينتجه الفرد.[1]

.2لماذا الاتجاه التفاعلي الرمزي؟:

ترتبط هذه النّظرية بمواقف الحياة الاجتماعية، فهي ليست نظرية عامّة في المجتمع بقدر ما هي نظرية في التنشئة (التربية) الاجتماعية، فهي تستند إلى مجموعة من المفاهيم الأساسية وهي الرّموز والمعاني والتوقّعات والسلوك والأدوار والتفاعل.[2]

تكتسب الرّموز أهمّيتها الاجتماعية وتصبح ذات دلالة من خلال التفاعل الاجتماعي، الّذي يحدث بين الأفراد، وذلك حينما يكون للرموز نفس المعنى الّذي كان في ذهن صاحبها بأسلوب آخر، وإنسانية الفرد تكمن في نتاج التفاعل الاجتماعي الرّمزي مع الآخرين.[3]

وحسب تصوّر التفاعلية الرمزية فإن الحياة الاجتماعية تربويا هي التفاعل الإنساني من خلال استخدام الرموز والإشارات.[4]

تنصّ أدبيات هذه المدرسة أنّ النّاس يجتهدون في عملهم من الذات إلى خارجها من خلال الرموز كاللّغة والإيماءات والإشارات... فالتفاعلية الرّمزية تعتقد اعتقادا جازما بأن المجتمع

---

[1] منى عزت أحمد السين، البنائية الوظيفية في نظرية البنائية الوظيفية لـِ (روبرت ميرتون)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، جانفي، 2002، ص

[2] محمود عودة، أسس علم الاجتماع، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د.ط.، بيروت،د.ت، ص ص95، 96.

[3] محمود عودة، أسس علم الاجتماع، المرجع نفسه، ص 196.

[4] فيليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسات البحثية، تر: محمد ياسر الخواجة، ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010،ص 153.

يشكّل الأفراد ويكوّن سلوكهم، ولهذا فهي تقرّر بأنّ التفاعل مع الآخرين هو أكثر العوامل أهمّية في تحديد السلوك الإنساني.[1] وممّا لا شكّ فيه أنّ المنظور التفاعلي الرّمزي قد يقدّم بعض الإضاءات على طبيعة أفعالنا في غضون حياتنا الاجتماعية اليومية.[2]

III.اتجاه التعلّم الاجتماعي:

التعلّم الاجتماعي هو إكتساب الفرد لاستجابات سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي. ويرى هذا الاتّجاه أنّ الطّفل في أسرته أو في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي عموما، يتعلّم سلوكات الآخرين من خلال ملاحظته لتصرّفاتهم الفعلية أو القولية، فأساليب التربية التي يعتمدها الآباء أو المعلّمون في السنوات الأولى من عُمر الطّفل اتّجاهه، تجعله يتعلّم النماذج الاجتماعية البسيطة عن طريق المحاكاة سواء أكانت هذه النماذج حقيقية من واقع حياتهم أم رمزية عن طريق القصص مثلا، ومع نموّ قدراته العقلية والوجدانية يصبح الطّفل مهيأ لمحاكاة سلوكات اجتماعية أكثر تعقيدا، وتتأرجح هذه النماذج الاجتماعية بين الإيجابية والسلبية حسب نوعية الأساليب التربوية، والتي بدورها تتعلّق بنظام الأسرة على المستوى الثقافي أو الاقتصادي أو الديني...[3]

يقدّم اتجاه التعلّم الاجتماعي تفسيرا لعملية التربية اجتماعيا،بأنّ النماذج الاجتماعية التي يتعلّمها الفرد وخاصّة الطفل تكون من خلال خبراته في الحياة اليومية (تعلّم تجربة يؤدي إلى خبرة. والخبرة تؤدي إلى تجربة جديدة، يستفاد منها في خبرة جديدة وهكذا..).

---

[1] فيليب جونز، مرجع سبق ذكره ، ص ص153 ،154.

[2] انتوني غِدِنْز، علم الاجتماع، تر: فايز الصيّاغ، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط4،2005، ص 76.

[3] هدى كشرود، إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأبعاد العصابية، رسالة ماجستير غير منشورة،معهد علم النفس، جامعة الجزائر.1998، ص 46.

بهذه الصورة تُسهم التربية في تشكيل ثقافة الأفراد، وتدريبهم على السلوكات المقبولة اجتماعيا، فالمواقف الاجتماعية تتيح للأطفال فرصا لتعلّم المعايير الاجتماعية عن طريق الملاحظة والاستماع والمحاكاة والإقتداء.[1]

اُستعملتْ مصطلحات كثيرة لتدلّ على التعلّم الاجتماعي منها: التعلّم بالملاحظة، التعلّم الاجتماعي، التربية بالقدوة، التربية بالمحاكاة، ... وللتدليل على هذا النوع من أساليب التربية قام كل من (**باندورا و روس** Bandura et Ross) بتجربة وضع من خلالها مجموعة من الأطفال أمام شاشة تلفاز لمتابعة فيلم قصير،يصوّر شخصا يتصرّف بعنفوانية مع دمية، فكان يصفعها ويركلها ويمزّقها إلى قطع. بعد العرض نقل الباحثان مجموعة الأطفال إلى غرفة أخرى، تتوفّر على دمى، فبدأ الأطفال يمارسون العنف والشدّة بنفس الطريقة التي شاهدوها سابقا. بهذا استخلص (**باندورا**) نظرّيته في التعلّم الاجتماعي، أو التعلّم عن طريق الملاحظة.

ومنه ترى مدرسة التعلّم الاجتماعي،أنّ التربية والتعلّم يمكن أن يحدثا عن طريق التقليد والنمذجة، الأمر الّذي يجعل الآباء والمعلّمين والمحيط الاجتماعي عموما أن يكونوا نماذج حسنة من أجل التقليد والمحاكاة خاصّة النماذج ذات المكانة الاجتماعية المهمة كالعلماء الكبار، والأطباء، والمخترعين...

يفترض (**باندورا**) أنّ النماذج الاجتماعية التي يتعلّمها الفرد مفادها أن الإنسان ككائن اجتماعي تؤّثر عليه اتّجاهات الآخرين وتصرفاتهم (مثلا تأثير الآباء والمعلّمين على الأطفال والتلاميذ)، أي بإمكان الأفراد تعلّم استجابات ألآخرين، وتلعب أساليب التربية دورا بارزا في دفع الأفراد إلى تقليد هذه النماذج، كون التعلّم هو جزء من العملية التربوية.[2]

---

[1] الكندري، أحمد مبارك، علم النفس الأسري، منشورات ذات السلاسل، مجمع اللغة العربية، الكويت، 1992، ص61.

[2] أبو جادو صالح محمد علي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، ط6، 2007، ص 48.

ففي عملية التربية بالملاحظة أو الاستماع تكون الأفكار والصوّر الذهنية التي يتلقّاها الطّفل عبارة عن تمثيلات رمزية للنماذج المُلاحَظة أوالمسموعة، أي أنّ الفرد عموما والطّفل بالخصوص يُرمّزُ للأحداث أوالنماذج أوالوقائع التي يلاحظها أويسمعها برموز لفظية، وهذه الصوّر الرمزية يمكن ترديدها من داخل الفرد في أوقات لاحقة عندما يريد الفرد تذكّرها، الأمر الذي يجعل الكثير من أنواع اكتساب الخبرات بالملاحظة أو بالسمع أو بالنمذجة سهلة، ذلك أنّها تساعد الطّفل في استيعاب وتمثّل الكثير من المعلومات بشكل يسير قابل للتخزين والاحتفاظ.

وترى مدرسة التعلّم الاجتماعي أنّ الأطفال يتطوّرون اجتماعيا بنفس الكيفية التي يتعلّمون فيها النماذج الاجتماعية؛ من مهارات وخبرات وسلوكات، وتَمَثُّلٍ للمعايير والقيم...

فبلا شك تلعب أساليب التربية التي يمارسها الكبار على الصغار دورا رئيسيا في عملية التربية أو التنشئة الاجتماعية.كما أنّ الأطفال قادرون على معالجة الصعوبات التي تواجههم بطريقة صحيحة حتى ولو كانت هذه النماذج فاشلة في حلّ نفس الصعوبات،ذلك أن الطّفل الذي يتربّى بالملاحظة أو بالسمع أو عن طريق النموذج، يتعلّم من سلبيات النموذج مثلما يتعلّم من ايجابياته، وقد يبدع الطفل في سلوكات جديدة حيث يتجاوزما قد رآه أو سمعه، فهو يستنتج سمات مشابهة لنماذج مختلفة، فمن هذا المنظور "الأطفال قادرون على تطوير أنماط جديدة من التصرّف، يمكن أن تكون مختلفة عن تلك التي لاحظوها بالفعل"[1].

[1] باربرا انجلز، مدخل إلى نظريات الشخصية، تر: فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، 1991، ص367.

خلاصة الفصل:

تطرّق الفصل إلى الاتجاهات الفكرية والعلمية التي رآها تخدم موضوع الدراسة الحالية، ولعلّ أبرز هذه الاتجاهات التي تتقارب مع موضوع هذه الدراسة هي:اتجاه الثّقافة والشخصيّة والاتجاه التّفاعلي الرّمزي، واتجاه التعلّم الاجتماعي.

يشير اتجاه الثقافة والشخصية أن المحيط الاجتماعي يسهم بصورة فعّالة في بناء شخصية الفرد، الأمر الذي يجعل الطفل أو المراهق يعكس في أقواله وأفعاله وتفكيره بعض ما يسود في مجتمعه، وتستمر هذه السلوكات في حياة الأشخاص مشتركة ومتوافقة،كما أن محتوى أي شخصية للنشء على علاقة مباشرة بالثقافة التي ينشأ فيها الشخص، إذ تؤثر على اهتماماته واتّجاهاته عبر عملية التربية.

كما يؤكد الاتجاه التّفاعلي الرّمزي في عملية التربية وبالأخصّ في مجال التنشئة على فعل التواصل عن طريق الرموز واللّغة خلال عمليات التفاعلات، الّتي تحدث بين أفراد المجتمع، ومنه يستطيع الفرد وخاصة الطّفل من التعرّف على ذاته من خلال تصوّرات الآخرين له، ومن خلال تصورّه هو لهذه التصوّرات كحصيلة تفاعلاته مع الآخرين، أي أنّ الآخر هو مرآة الفرد،كما لم يغفل هذا الاتّجاه عن تلك العلاقة الموجودة بين اللّغة والتربية، إذ يرى أن اللّغة هي الوسيلة الرمزية الأولى من وسائل التواصل بين الأفراد عن طريقها يحدث التفاعل؛ ولأن اللّغة نظام من الرموز والكلام شكل من أشكالها، فإن اللّغة مصنع لهذا الكلام الرمزي (كالقصص، الأمثال، الأحاجي، الألغاز..)، بشرط أن يكون متعارفا عليه اجتماعيا بين الأفراد وهذا لن يحدث إلا من خلال التربية وخاصة التنشئة الاجتماعية.

ويرى اتجاه التعلّم الاجتماعي أنّ الطّفل في أسرته أو في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي عموما، يتعلّم سلوكات الآخرين من خلال ملاحظته لتصرّفاتهم الفعلية أو القولية، فأساليب التربية التي يعتمدها الآباء أو المعلّمون في السنوات الأولى من عُمر الطّفل اتّجاهه، تجعله يتعلّم النماذج الاجتماعية البسيطة عن طريق المحاكاة، ومع نموّ قدراته العقلية والوجدانية، يصبح الطّفل مهيأ لمحاكاة سلوكات اجتماعية أكثر تعقيدا،وتتأرجح هذه النماذج الاجتماعية بين الإيجابية والسلبية حسب نوعية الأساليب التربوية،والتي بدورها تتعلّق بنظام الأسرة على المستوى الثقافي أو الاقتصادي أو الديني.

ففي عملية التربية بالملاحظة أو الاستماع، تكون الأفكار والصوّر الذهنية التي يتلقّاها الطّفل عبارة عن تمثيلات رمزية للنماذج التي يلاحظها أو يسمعها (سماع القصص أو الأمثال مثلا)، أي أنّ الفرد عموما والطّفل بالخصوص يُرمّزُ للأحداث أوالنماذج أوالوقائع التي يلاحظها أو يسمعها برموز لفظية، وهذه الصوّر الرمزية يمكن ترديدها من داخل الفرد في أوقات لاحقة، عندما يريد الفرد تذكّرها، الأمر الذي يجعل الكثير من أنواع اكتساب الخبرات بالملاحظة أو بالسمع أو بالنمذجة سهلة، ذلك أنّها تساعد الطّفل في استيعاب وتمثّل وتخزين الكثير من المعلومات بشكل يسير قابل للاحتفاظ.

الفصل الثالث

مفاهيم التربية، وعلاقة التربية بالأنتروبولوجيا.

أولاّ:مفاهيم التربية.

تمهيد.

.1. مفهوم التربية .2. مرادفات التربية .3. مصطلح التربية .4. التربية بمفهوم التنشئة. .5.التربية بالمفهوم الاجتماعي .6. المفهوم الأنتروبولوجي للتربية..7. الاختلاف و التكامل بين التربية والتعليم .8. مجالات التربية .9. أنواع التربية..10. وظيفة التربية.

ثانيا:علاقة التربية بالأنتروبولوجيا.

.1. ماهية الأنتروبولوجيا .2. نشأة الأنتروبولوجيا .3. علاقة الأنتروبولوجيا بالتربية .4. نشأة الأنتروبولوجيا التربوية .5.اتجاهات الأنتروبولوجيا التربوية.

أولاّ: مفاهيم حول التربية.

تمهيد:

ينظر التّربويون إلى التربية على أنّها وسيلة لبناء الشّخصية الفردية والمجتمعية في إطار ثقافة المجتمع، وفلسفته وأهدافه وتطلّعاته، دون أن يهمل هؤلاء العلماء احتكاكات المجتمع بالثقافات المجتمعية الأخرى بأي شكل من الأشكال.

إضافة إلى الهدف السّابق للتربية في تكوين شخصيّة المجتمع،فإنّها أيضا سبيل المجتمع للحفاظ على خصوصيّته وهويّته الثّقافية الأصيلة، مع السّعي على إدخال التحديثات المناسبة التي تحصل من حوله من أجل تنمية نهضته المنشودة[1]،مع العلم أن العالم كلّه يعيش في ظل ظروف متقلّبة، لا تكاد تثبتُ أو تسفر عن وضعية مستقرّة، تتيح للمفكّرين بناء سياق موحّد للتربية الصالحة، بل إنّ خطاب الصّراع الثّقافي في عصرنا الحالي أصبح جلّيا في ظاهرة العولمة وفي ذلك المدّ المتدفق من الاكتشافات العلمية والتكنولوجية،ممّا جعل المهتمّين بالتربية يسارعون إلى إصلاحات وتعديلات تربوية من شأنها مسايرة التغيّرات الحاصلة من حولنا.

كما أنّ مجموع المعارف الإنسانية وتعقّد المشاكل البشرية في ازدياد مستمر، ومن ثمَّ يتحتّم كما يقول (**برتراند رسل**) على كلّ جيل أن ينقّح طرائقه وأساليبه في التربية إذا شاء أن يدبّر الوقت لما هو جديد.[2]

---

[1] ممدوح الصدفي محمد، تباين الوظائف الاجتماعية التعليمية في بعض دول العالم التربية، مجلة للأبحاث التربوية، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد الثامن، السنة الخامسة، القاهرة،ديسمبر 1987.

[2] برتراند رسل، في التربية،تر: سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت،د.ط، د.ت، ص27.

وتعدُّ التربية من أهمّ الموضوعات وأقدمها الّتي عرفها الإنسان منذ تلك اللّحظة الّتي لمست فيها قدماهُ هذه المعمورة. فالتربية ليست كما يفهمها السّواد الأعظم من النّاس أنّها تعني القراءة والكتابة فقط بل التربية عرفها الإنسان واستخدمها في تحقيق أهدافه وغاياته، قبل أن يعرف القراءة والكتابة.

كانت التربية في العصور الأولى من تاريخ الإنسان ولا زالت تأخذ طابع التّقليد والمحاكاة، والممارسة عن طريق الصّواب والخطأ لجميع أبناء المجتمعمن أجل تأهيلهم بالمهارات والخبرات والمعلومات المتعددة، التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم سواء الفردية أو الاجتماعية.

يقول (رونيه أوبير Hubert.R):"ليس هناك أسهل من تعريف كلمة تربية أوعلم التربية على ما يبدو، ومع ذلك تنشأ المشكلات منذ الوهلة الأولى حيث يتوقّف توجّه أي بحث تربوي على التعريف الذي تمّ تبنّيه".[1]

أُسْتخدمتْ كلمة (التربية) وظهرت في قاموس (**انطوان فورتييه** Antoine Furetière) عام 1690، إذ يُعرّف التربية: "بأنها العناية التي توجّه لتربية الأطفال وتغذّيتهم، وتعني أيضا عملية تثقيف الروح والأخلاق والقيّم"[2].

كما ينظر (**دوركايم**) إلى التربية بوصفها "شيئا اجتماعيا بالدرجة الأولى، وانطلاقا من ذلك يعرّفها بأنّها: "عملية اجتماعية تمارسها الأجيال السّابقة على الأجيال اللاّحقة الّتي لم تنضج بعد النضّج اللاّزم للحياة الاجتماعية".[3]

---

[1] رونيه أوبير، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1983، ص21.

[2] رونيه أوبير، التربية العامة، المرجع نفسه، ص22.

[3] علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سابق،ص49.

.1مفهوم التربية:

تعتبر التّربية من خلال مفهومها الشّامل تلك العمليّة الاجتماعية والخُلقية الّتي يضطلع بها المجتمع من أجل بناء شخصّيته لمواصلة حياة الجماعة، وتطويرها للقيّام بأدوارها ومسؤولياتها. هذا من ناحية، وهي كذلك عملية واعية موجّهة من أجل إحداث التغيّير المرغوب في سلوك الأفراد والجماعات من ناحية أخرى. وتنتمي عملية التّربية إجرائيا إلى المجال الثقافي بقيمه وتوجّهاته وأبعاده الحضارية الماضية والمستقبلية.[1]

وهي كذلك بمعناها الواسع تعني كلّ عملية تساعد على تشكّل عقل الفرد وجسمه وخلقه، باستثناء ما قد يتدخّل فيه من عمليات تكوينية أووراثية. وبمعناها الضّيق تعني غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسّسات أُنشئتْ لهذا الغرض كالمدارس.كما أنّ مفهوم التربية يختلف باختلاف وُجهات النظر، ويتعدّد حسب الجوانب والمجالات المؤثّرة فيها والمتأثرة بها.[2]

وتعني التّربية في الثّقافة العامّة دائما ذلك الجهد الّذي يبذله الآباء في رعاية الأطفال وتثقيفهم وحمايتهم وتأمين احتياجاتهم الجّسدية والنفسية، والأخذ بأيديهم نحو الحياة بآفاقها الرحبة.[3]

وتعتبر مسألة التربية أمراً بالغ التّعقيد بالنّظر إلى مظاهرها وعناصرها،وطرق دراستها إذا قُورنت بمجالات أخرى، إذْ من الصّعوبة بمكان أن تُعمّمَ نتائج الدّراسات الّتي أُنجزتْ حول موضوع التربية لأنّ أغلبها تعبّر عن اتّجاهات، زيادة عن هذا فالتّربية و من وراءها التّنشئة تتمُّ من خلال مؤسّسات اجتماعية رسمية وغير رسمية كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام... ..إلخ.

---

[1]وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق، ص6.

[2]وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، المرجع نفسه، ص8.

[3]علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص31.

ولقد تطوّر مفهوم التربية نتيجة للتحوّلات الاجتماعية في المجتمعات، هذا من ناحية واتّساع نظرة شعوب هذه المجتمعات إلى ميدان التربية من ناحية أخرى، ومن أهمّ هذه التّحولات ما يلي:

.أ. انتقال التربية من مرحلة احتكار الأسرة لها إلى مؤسّسات متخصّصة تقوم وتشرف عليها وتوجّهها،كما ظهرت إلى جانب الأسرة مؤسسات مجتمعية: دينّية واقتصادية وإعلامية وغيرها.

.ب. انتقال التربية من مرحلة تعليم الصّفوة إلى تعليم جماهير الشعوب، فبعد أن كان التّعليم لفئة قليلة ذات تميّز اقتصادي واجتماعي، أصبح اليوم وفي ظلّ قوانين الإلزام لكل أبناء الشعب حقّا طبيعيّا لكل إنسان، وأصبح هذا الحقّ معترفا به قوميّا ودوليّا.[1]

.2. **مرادفات لمفهوم التربية:** للتربية عدّة مرادفات منها[2]:

.أ. الإصلاح: رَبَّ الشيء إذا أصلحه. والإصلاح قد لا يقتضي الزّيادة، وإنّما التّعديل والتّصحيح.

.ب. التنشئة: رَبِيَ، يَرْبِي على وزن خَفِيَ ، يخفي، أي نشأ وترعرع.

.ج. التّعليم: قال ابن منظور: الربّاني من الرّب، بمعنى التربية وقال ابن الأعرابي: الربّاني: العالم. والمعلّم الذي يَغْذُو الناس بصغار العلوم قبل كبارها.

.3. **مصطلح التربية:**

التّربية هي الأسلوب، وهي الأداة التي تضع الإنسان في بداية طريق النموّ،والاستفادة من الوسط الاجتماعي القائم.[3]

---

[1] محمد منير مرسي،أصول التربية الثقافية والفلسفية، عالم الكتب، 1985، ص ص8 ،11.

[2] محمد ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص 401.

[3] عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ط3، 2011، ص20.

وتعني التربية حسب (**مارك أوباري** Marc Aubaret) تنمية الفرد وجعله يتكيف مع رموز مجتمعه المتعارف عليها. ويؤكد على أن كل تربية تُؤسّس لنظام من الرموز، يستطيع الفرد بموجبها أن يندمج مع الجماعة التي ينتمي إليها[1]. فالتّربية إذن عملية هادفة موجّهة، يقوم المربّون من خلالها بخَلْق مواقف تربوية، تكون حصيلتها تغيّرات في السّلوك الإنساني.

ولقد تعدّدت المفاهيم حول التّربية حسب الاتّجاهات الفكرية والعلمية لعلم النفس وعلم الاجتماع والأنتروبولوجيا...إلخ،

.4.التربية بمفهوم التنشئة:

يمكن تعريف التّربية: بأنّها تنشئة الإنسان شيئا فشيئا في جميع جوانبه.[2]

وتأتي كلمة التّنشئة بمعنى التّربية تماما، يقال نشّأ الأبُ ولدَه على الخير، أي ربّاه وعوّده إياّه، ويقال: نشأ في بني فلان: أي تربّ وترعرع بينهم.

تذكر (**سامية الخشاب**) أنّ التّربية هي"عمليّة إكساب القيم الثّقافيةالسائدة والأدوار الاجتماعية المتوقّعة من الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهي تتحقّق من خلال التّفاعل الّذي يشارك فيه أعضاء الأسرة وأفراد المجتمع في أدوارهم، وأنّ كلا من الوالدين والرّفاق والمدرسة يساهم في هذا التفاعل"[3]، وبالتالي هي عملية اجتماعية هامّة تُحوّل الطفلَ من كائن عضوي إلى شخص اجتماعي بتعليمه ما يجب ومالا يجب أن يفعله، وإكسابه المهارات والاتّجاهات والسلوك في ثقافة مجتمعه[4]. ويقرّر (**فريدمان**) أن شخصيّة الكبير ما هي إلاّ تشكيل لأنماط التّطبيع الاجتماعي عن التّنشئة الاجتماعية في الطفولة والمراهقة التي تعكس اتّجاهات ثقافة المجتمع.[5]

---

[1]Marc Aubaret,les fonctions éducatives de la littérature orale, journées d'études, centre Méditerranéen de littérature orale. Le : 27/28 septembre. ALÈS. 2008 .p11.

[2] خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص ص18-24

[3]الخشاب سامية، النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، دار المعارف. القاهرة، 1986، ص ص143، 142.

[4]رشوان حسين عبد المجيد، الطفل دراسة في علم الاجتماع النفسي، المكتب الجامعي للحديث،الإسكندرية، 1992، ص109.

[5]أبو عمشة إبراهيم صقر، الثقافة والتغير الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت،1981، ص29.

كما تعني التّربية حسب منطق ابن خلدون؛ (أنسنة الآدمي بواسطة المربّي) أي أنّ الطّفل عند ولادته كان يسمىّ (بالآدمي) نسبة إلى آدم عليه السلام، وبعد تلقّيه الرعاية والتّنشئة وتعلّمه السّلوك حسب ثقافة مجتمعه وقيمه وعاداته وأعرافه، يصبح يحمل اسم الإنسان ومنه نستطيع القول أن التّربية هي أنسنة الآدمي.[1]

أمّا التّربية بمصطلحها الحديث فهي عملية القصد منها تنشئة الفرد (منذ طفولته إلى رشده) من أجل الاندماج ضمن منظومة البّناء الاجتماعي، ومسايرة لغة مجتمعه وقيمه واتّجاهاته، بدءا من أسرته إلى الجماعات التي تحيط به، ويتعرّفُ على أدواره وأدوار الآخرين من الأفراد الّذين يتفاعل معهم.[2]

والتنشئة أو التربية حسب (**إسماعيل محمد**) هي"عملية نقل كافة المعارف والمهارات والاتّجاهات والقيّم التي تسود المجتمع إلى الطفل، وهي ذات اتّجاهين متداخلين، أحدهما تطبيع الطفل بالطابع الذي يتماشى مع ثقافة المجتمع بصفة عامة، وثانيهما توجيه نموّه في داخل هذا الإطار من الاتّجاهات التي تتماشى مع ثقافة الأسرة ذاتها أو الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه."[3]

يذكر (**أبو جادو صالح**) أن التّربية هي عملية تشكيل اجتماعي لشخصّية الفرد وسلوكه، وتطبيع لذاته الفردية في النمط الاجتماعي والثّقافي، وهي تكسب الفرد ثقافة مجتمعه ولغته والمعاني والرّموز والقيم، وتوقّعات وسلوك الآخرين،والتنبّؤ باستجابات وايجابية التفاعل معهم.[4]

---

[1] معن، عمر الخليل، التنشئة الاجتماعية دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص17.

[2] عويدات، عبد الله، أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية: دراسات العلوم التربوية، العدد الأول، 1997، ص84.

[3] إسماعيل، محمد عماد الدين، الطفل من الحمل إلى الرشد، دار العلم للنشر والتوزيع، القاهرة، 1989.

[4] أبو جادو، صالح محمد علي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الميسرة، عمان، الأردن،ط4،2007، ص16

.5.التربية بالمفهوم الاجتماعي:

لقد اعتبركلّ من (**كانط** Kant) و(**جيمس ستيوارت ميل** Mill) و(**فريديريك هربارت** Herbart) و(**هنري سبنسر** Spencer) أن موضوع التّربية يسعى قبل كلّ شيء إلى تحقيق في كلّ شخص وبأعلى درجة من الكمال الخواص المشكّلة للجنس البشري عامّة،وكان هؤلاء المفكّرون يعتقدون أو يسلّمون بوجود"طبيعة إنسانية "(Nature – Humaine) ذات أشكال وخواص محدّدة بصفة نهائية، وأنّ المشكل الذي يواجه التربية يتمثّل في البحث عن الكيفية التي يمارس بها الفعل التربوي على طبيعة الإنسان. وقد بيّن (**دوركايم** Durkheim) أنّ التّربية هي قبل كلّ شيء مجهود يهدف إلى طبع الأجيال بطابع الجماعة وأوضح أنّ هذا الطبع هو خاصّية تمثّلُ في حدّ ذاتها حقيقة اجتماعية خاضعة للعمليّات الاجتماعية المختلفة، ومنه فالتّربية تعبّر عن بنية اجتماعية محلّية، بمعنى آخر؛ التربيةُ تُعلّمُ الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه، وتعلّمه خبرات مجتمعه السّابقة والحفاظ على تراثه، وبذلك فالتّربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدّم، وتدفعه نحو التطوّر والازدهار[1] الأمر الذي يجعل التربية تستفيد بشكل مباشر من الدّراسات التي يجريها علم الاجتماع على النظم الاجتماعية؛ لأنّ بِنْيتها تتكوّن من نفس العناصر التي تدخل في تركيب النظم الاجتماعية، وهذا يترجم العلاقة الواضحة بين التّربية وعلم الاجتماع.كما تستمدّ التربية أسسها ومناهجها من المجتمع ومن ثقافته، لأنّ عمليات التّنشئة الاجتماعية التي تتولاّها التّربية تسعى لتحقيق عضوية الجيل الجديد في المجتمع عن طريق تعلّمه لغة الجماعة وفكرها وتقاليدها وأعرافها وقيمها.

[1]وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق، ص9.

وذلك من خلال العلاقة الموجودة بين التربية والمجتمع حيث يبرز العطاء المتبادل بينهما في:

.1.عطاء المجتمع للتربية: يركّز المجتمع على إمداد التّربية بالمادة الاجتماعية من خلال ما يلي:

.أ.التّراث الاجتماعي والثّقافي المتراكم عبر الأجيال المختلفة، بما في ذلك الأجيال الصاعدة في مختلف المؤسّسات التّربوية والثّقافية والدّينية.[1]

.ب.النظم الاجتماعية والأفراد الّذين يحفظونها، وينقلونها للأجيال الصاعدة.

.2. عطاء التربية للمجتمع: تمدّه بالأمور التالية:

.أ.تطوير ثقافة المجتمع وتنميتها.

.ب. إمداد النظم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية بالقوى البشرية.

.ج. إمداد المجتمع بوسيلة الضبط الاجتماعي.

.6.المفهوم الأنتروبولوجي للتربية:

يعتقد الأنتروبولوجيون منهم (**فرانز بواس** Boas Franz) و (**روثب نديكت** Benedict Ruth) و(**مرجريت ميد** Mead Margaret) أنّ الطفل يكتسب ثقافة مجتمعه بشكل تلقائي وعفوي من خلال توجيهات الآباء والأفراد البالغين بأساليب الملاحظة والمحاكاة والثواب والعقاب الّتي ترافقه أثناء طفولته؛ بمعنى آخر لا توجد عملية تعلّمية لنقل الثقافة للأفراد.[2] ففي بعدها الثّقافي هي"عملية اجتماعية تعني بتطبيع أفراد المجتمع على مستوى معين من الخلق والسلوك، وتكسبهم المهارات في مختلف الفنون والخبرات العملية، لهذا فإنّها تختلف من مجتمع إلى مجتمع تبعا للظروف الخاصة بكل مجتمع."[3]

---

[1] مربوحة بولحبال نوار ، مرجع سابق، ص175.

[2] سلوى عبد المجيد ألخطيب، نظرة معاصرة في علم الاجتماع المعاصر، مطبعة النيل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص347.

[3] محمد السيد، محمد الزعبلاوي، تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس، مؤسسة الكتب الثقافية بيروت، ط3، 1997، ص10.

ففي كلّ مجتمع يكون هدف التربية العام هو تنشئة الفرد بوصفه لبنة أساسية في بناء المجتمع، لفهم حقائق الخصوصية الحضارية والثقافية فهماً صحيحا، ولأجل المشاركة الفعّالة فيعمارة المجتمع وتطويره، ومن هذا الهدف العام تتفرّع أهداف أخرى تفصيلية تتناسب مع كلّ مرحلة زمنية لتبني في نهاية الأمر شخصّية سوّية.[1]

كما تهدف التّربية إلى زرع ثقافة المجتمع داخل شخصية الفرد،كون التّربية والثّقافة عنصران متداخلان فيما بينهما، فكلّ منها يؤثّرعلى الآخر، لذا نجد أن الوظيفة الأساسية للتربية هي قدرتها على حفظ ثقافة المجتمع ونقلها عبر الأجيال، ويمكن القول إن هناك ثلاثة عناصر رئيسية تساهم في زرع الثقافة:

.أ. يكتسب الطفل ثقافة مجتمعه من خلال نظام القيم السائد عن طريق أسرته اقتداء بالآباء والبالغين المحيطين به.

.ب. تنتقل ثقافة المجتمع إلى الشخص عن طريق الانتماء والاجتماع بالجماعات، فالشخص يحاول دوما أن يكيّف ذاته واتّجاهاته مع جماعته التي ينتمي إليها على اعتبار أن الأفراد جاءوا وقد وجدوا المجتمع قد وضع رموزا وأعرافا وقوانين وقيما، فإذا جهلوا هذه المعايير سيكونون غرباء عن المجتمع[2].

.ج. يلعب الضمير الجمعي دور الضابط الاجتماعي في مراقبة سلوك الأفراد وإشباع الحاجات والغرائز بما يتماشى وأعراف المجتمع وقيمه الدّينية والأخلاقية، الأمر الذييجعل التّربية تقيم الحواجز والحدود لمواجهة الدوافع الفطرية وضبطها من أجل مجتمع سوّي.[3]

---

[1] جمال جمعة عبد المنعم، مدخلإلى التربية، د. ط. د. ت، ص24.

[2] Marc Aubaret, op.cit,p10.

[3] نبيل محمد توفيق السمالوطي، الإسلام وقضايا علم النفس الحديث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،1986، ص 189.

ينفرد الإنسان بين الكائنات الحيّة بقدرته على التكيّف وفقا لمعايير وقيم ثقافية أبدعها بنفسه وأوجدها لذاته، لذا فالثقافة اختراع إنساني تفرّد به الإنسان دون غيره من الكائنات الحيّة، ومن أجل المحافظة على هذه الثقافة واغنائها ترتّب على الإنسان أن يحقق لها تواصلها من جيل إلى جيل، ومن مرحلة تاريخية إلى أخرى عبر عمليات النقل والتحويل الثقافي، حيث تأخذ التربية دورها الأساسي في عملية تحقيق التواصل الثقافي بين الأجيال الإنسانية المتعاقبة.[1]

فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي لا يمتلك برنامجا وراثيا بيولوجيا للتكيف ،فهو يحتاج دوما إلى برنامج تربوي يسجّل له امكانة الحركة والانطلاق والتكيّف،وهذا يعني أن على التربية أن تمكّنه من اكتساب ما يمكن أن يطلق عليه "السجّل الثقافي المكتسب" للإنسان، الذي يترامى في مناحي الحياة الاجتماعية للمجتمع، وهذا ما أكّد عليه **(كانط)** في عبارته المشهورة التي يقول فيها: "إنّ الإنسان لا يصبح إنسانا إلاّ بالتربية، وهو ليس أكثر مما جعلته التربية"[2].

ومن المهام الكبرى للتربية أنّها مسئولة عن فهم القيم، وتعتبر القيم من أخطر الميادين الفكرية، لأنها تمسّ مصير الكائن البشري، لذا تتطلب دراستها اعتماد أسس عملية يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- الأسلوب أو الطريقة التي نربط بها الطفل بقيّم مجتمعه.
- الأسلوب الذي نستعمله في تعويد الطفل على هذه القيم في سنّ مبكّرة من عمره.
- نوع القيم التي يجب أن نغرسها في أطفالنا وتحديد الأولوية منها.

و على ذكر القيم، يمكن أن نذكر مجموعة من القيم كما صنّفتها بعض الكتابات منها:

---

[1] علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص22.

[2] علي أسعد وطفة، نفسه، ص23.

- القيم الدّينية: وهي تتّصف بالقداسة، وتتّجه نحو تحقيق أعلى وأرفع مستوى من الكمال.
- القيم الأخلاقية: وهي تتّصف بالنبل والفضيلة، وتتّجه نحو تحقيق أعلى درجة من النضج الخلقي.
- القيم العلمية: مضمونها هو الحقيقة، وتتّصف بالموضوعية والنسبية وتتّجه نحو الماهية والجوهر.
- القيم الاجتماعية: مضمونها النزعة الاجتماعية، والقابلية للتفاعل الاجتماعي الايجابي، وهي تتّصف بالقدرة على تقبّل الغير،والقيام بسلوكيات الأخذ والعطاء، وتنشأ القابلية للتفاعل وتتطوّر في بداية الأمر في الأسرة وبعد الانتقال إلى المدرسة يتعلّم الطفل قيما جديدة بشكليْها الإيجابي والسّلبي منها التنافس، الصراع ...إلخ. وفي سنّ المراهقة يتعلّم الفرد عن طريق الدّخول في مجموعات الشّباب نوعا جديدا من القيم، ويتّخذ مفهوم التضامن معنى جديدا.[1]
- القيم الجمالية: مضمونها الجمال، وميدانها هو الفنّ، وهي تتّصف بالرِقّة والسّمو ورفاهة الحسّ، وتتّجه نحو الشكل والانسجام.
- القيم السياسية: مضمونها هو السلطة، ومعناها مقرون بالعدالة والواجبات والحقوق وهي تتّجه نحو النظام والأمن.
- القيم الاقتصادية:مضمونها هوالفائدة والمنفعة، ومجالها الإنتاج والاستهلاك، وهي تتّجه نحو الترشيد والعقلنة.
- القيم التقنية:مضمونها الملائمة والإتقان والجودة، وهي تتّجه نحو الفاعلية القصوى.

[1]عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، مرجع سابق، ص 98.

- القيم البدنية: مضمونها الحيويّة والنّشاط، وميدانها الصحّة،وهي تتّجه نحوالمتعة والعناية بالذات.[1]

أما في بعدها العملي فالتربية هي "موقف تفاعلي بين المربّي والمتلقّي، هذا الموقف له تأثير على العملية التربوية من حيث الأساليب والوسائل. إذ يحدث التغيّر الحقيقي في المجتمعات من خلال التّربية التي تكون الموجّه الحقيقي للإصلاح"[2] ومن خلال ذلك الارتباط تحدث تفاعلات بين أعضاء الجماعة وبين الجماعات ذاتها، وتعمل في مجموعها على نموّ سلوك الأفراد وشخصيتهم ككل، وما شخصية الفرد من وجهة النظر هذه إلاّ عنصر من عناصر المجال الاجتماعي، الذي يعيش فيه، ففي الجانب الاجتماعي يعتبر الشخص كيانا غير مستقلّ عن الوسط الاجتماعي والبيئي، الذي يوجد فيه كما أنّه جزء من كلّ، ينشأ و ينمو في ثقافة أبدعتها ونمتها الأجيال المتعاقبة متفاعلة ومتعاونة ومتكاملة مع بعضها،كما أن الشخصية البشرية تسهم بدورها في تشكيل هذه الثقافة وتضيف إليها وتنميها.[3]

.7.الاختلاف والتكامل بين التربية والتعليم:

لابدّ من التمييز بين التّربية لتهذيب الخلق، والتّربية لتحصيل المعرفة التي تصبح تسميتها تعليما بالمعنى الضيّق، وهذا التّفريق وإن لم يكن نهائيا له فائدته، فبعض الفضائل مطلوب في الطفل أو التلميذ الذي يراد تعليمه،كما أن كثيرا من المعرفة مطلوب في الشخص الذي يرجى له الفلاح في ممارسة كثير من أمهات الفضائل.[4]

---

[1] عبد القادر لورسي، مرجع سابق، ص99.

[2] محمد السيد، محمد الزعبلاوي، مرجع سابق، ص ص، 10 ،11.

[3] مربوحة بولحبال نوار،المرجع سبق ذكره، ص174.

[4] برتراند رسل، في التربية، مرجع سابق، ص15.

كما أنّ التّعليم هو الجانب التطبيقي من العملية التربوية، فهو جزء منها ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نطابق بين مفهوم التّربية ومفهوم التّعليم. فالتّعليم يعني فيما يعني حثُّ الأفراد على التعلّم، فينقل إليهم المعرفة ويدرّبهم على مهارات معيّنة ومحدّدة، ويجعلهم أكثر وعيا بالمعلومات.[1]

والتربية موجودة في كل الأماكن وفي كل الأوقات ويمارسها الكل، محورها المباشر دوافع المجتمع، وهي تؤكّد على التعاون وعلى الروح الجماعية والتكيّف على العطاء، نجد حضورها في الفكر الطقوسي والدين والمقدّس و في كل الأفعال، وهي تعني كل الإنسانية، في حين التعليم موجود في مكان محدّد، ويمارس في أوقات محدّدة، ويقدّم من طرف أفراد متخصّصين، وهو في الغالب يركّز على الأبعاد الذهنية.[2]

ومن هنا، ندرك عدم الخلط بين مفهومي التّربية كعملية شاملة كلّية، والتّعليم كعملية فرعية منها، فإذا جاء ذكر التّربية في سياق واحد مع التّعليم، فإنّ التّربية تعني العمل القائم على دعائم العلم، والتّعليم هنا يعني التّزويد بالمعارف والمعلومات،أما إذا جاء ذكر التّربية منفردا فإنّها تشمل التّعليم أيضا، وكذلك بالنسبة للتّعليم إذا ذكر لوحده فإنه يشمل التّربية، أي لا معنى للتّعليم دون عمل، أما إذا ذكر التّعليم مع التّربية، فإنه يعني المعنى المعرفي. وخلاصة القول إذا اجتمع المفهومان استقلّ كل مصطلح بمعناه الخاص، وإذا افترقا دخل أحدهما في الآخر،مما يعني أنّ الحرص على التّعليم (الجانب المعرفي فقط) والتفوّق فيه لا يضمن بالضرورة إنشاء جيل قد أحسنت تربيته، كما أننا نجد أجيالا حسنة التربية لكن حاصلها المعرفي شحيح.[3]

---

[1] محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية: الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1987.

[2] Soledad Perez et autres, éducation comparée et éducation interculturelle , éléments de comparaison , collection Raisons éducative ,éditions De Boeck université de Genève, pp49-60

[3] جمال جمعة عبد المنعم، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص 16.

يميز (**كانط**) بين المعلّم (Précepteur) وبين المربّي (Pédagogue)، فالأول مجرّد مدرّس أما الثاني فهو مرشد؛ الأول لا يربّي إلاّ من أجل المدرسة أما الثاني فيربّي من أجل الحياة.[1]

و على خلاف التّعليم فإنّ التّربية تتميّز بطابعها الشمولي والمعقّد، فهي عملية حياتية معقّدة، تشمل مختلف لحظات التفاعل بين الإنسان والوسط الذي يعيش فيه، ومن هذا المنطلق يمكن القول:أن التّعليم يشكل حالة تربوية خاصّة في وضعية شمولية هي التربية.مثلا: يمكن لنا أن نقارب بين التّعليم الأخلاقي والتّربية الأخلاقية؛ فالتّعليم الأخلاقي يعني نشاطا مرتبطا بالمعرفة العقلية، وعملية تحويل هذه المعرفة التي تضع المتعلّم في صورة الدلالات والمعاني والصيّغ التي تتجلّى فيها الجوانب الأخلاقية، لكن التربية الأخلاقية لا تتعلّق بالمعارف والمعلومات فحسب، بل ترتبط بالرغبة والإرادة والمشاعر، وتسعى إلى تنمية السّلوك الأخلاقي، وهذا ما لا يمكن تعلّمه بل يمكن تذوّقه ومعايشته.[2] فالتّعليم يركّز على الجانب المعرفي وفقا لمقتضيات الذاكرة ومتطلّبات المعرفة، أمّا التربية فهي فعل يشمل الجوانب النّفسية والأخلاقية عند الإنسان. ونقل المعرفة ليس بالضرورة أن يكون فعل تربوي.[3]

عرّف (**آرثر غيتس**) التعلّم بأنه: "تعديل السلوك عن طريق كسب الخبرة" ورأى أنّ التعديل إنّما يحدث أثناء إشباع الدوافع وبلوغ الأهداف؛ وبناء على هذا يمكن اعتبار التعلّم عملية تكيّف مع المواقف الجديدة، وأنّ هذا التكيّف يحتاج إلى تمرين.[4] أي إلى بذل مجهودات متكررة من طرف المتعلّم حتى تكون استجابته للموقف الجديد ناجحة.

---

[1] عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980، ص125.

[2] علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص53.- 54

[3] Marc Aubaret, op.cit, p10.

[4] آرثر غيتس وآخرون، علم النفس التربوي، تعريب: إبراهيم حافظ وآخرون، مكتبة النهضة المصرية، 1954، ص ص2-5

فكلّ من التربية والتعلّم يشتركان في أنّهما تعديل في السلوك، فإكساب الطفل ثقافة مجتمعه، يعني تعديل سلوكه العشوائي الغريزي الذي خُلِق مزوّدا به وتحويله إلى سلوكٍ يحاكي ثقافة أمّته ومجتمعه، غير أن التعلّم تعديل جزئي في موقف معيّن لتحقيق هدف خاص، والتربية تعديل كلّي في حياة الطفل في مواقف متتابعة قد تمتدّ إلى آخر العُمر من أجل تحقيق أهداف الأمة الاجتماعية والتربوية، وتمكين الطفل من التعايش بسلوك جديد مع المجتمع بأنماطه السلوكية والثقافية و بأهدافه ومُثُله العليا التي لم يكن يعرفها الطفل.

فالاختلاف إذن بين التربية والتعلّم هو اختلاف في الشمولية لا في الطبيعة، وكذلك الفرق بين طرائق التعلّم وأساليب التربية؛ فعملية التعلّم تساهم مساهمة جزئية في العملية التربوية البعيدة المدى الشاملة لكل جوانب النمو عند الطفل أو الناشئ، بيد أن طريقة التعلّم وأسلوب التربية يشتركان في أن كلاّ منهما يمكن تعريفه: نمط راق من السلوك المنظّم، يتكرّر مع تكرار المواقف التعليمية أو التربوية، ويهدف تكراره إلى تحقيق التعلّم أو تحقيق جانب مقصود من التربية أو هدف تربوي معيّن بأفضل أداء وأبلغ تأثير للوصول إلى أفضل النتائج من غير جهد ضائع أو أثر ضار"[1]

.8. مجالات التربية:

تتحدّد مجالات التّربية بالنظر إلى طبيعة الإنسان الجّسدية والرّوحية والعقلّية، ومن خلال مشاعره وأحاسيسه وتصوّراته، واعتقاداته وعلاقاته وانفعالاته فهي:

.أ. تربية جسدية:

وتكون بتوفير الغذاء و السكن والعناية بالصّحة والبيئة، وهذا منوط بالوالدين بالدرجة الأولى.[2]

---

[1] عبد الرحمن النحلاوي، التربية بالآيات،دار الفكر، دمشق، ط1، 2008، ص16.

[2] جمال جمعة عبد المنعم، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص 17.

ب. تربية عقلية:

وتكون بتغذيته بالتّصورات والرؤى الصحيحة، وطرق التفكير السّليمة والاستدلال المنطقي، وتبيان النظريات العلمية والمشاركة في النشاطات الفكرية والمعارف المفيدة في الحياة وهذا منوط بالمؤسسات التعليمية.[1]

ج. تربية روحية:

وتكون بتزكية النّفس والدعوة للأخلاق الحسنة والسّلوك الحميد.

9. أنواع التربية:

ظهرت أنواع من التربية بظهور الإنسان الأول القادر على التعلّم الفردي أو الاجتماعي بمعية أفراد آخرين، يؤثّر فيهم ويتأثّر بهم،كما تتقدّم التربية وتتأخّر بحسب الظروف والعوامل الداخلية منها والخارجية للإنسان في المجتمعات المختلفة.

أ. التربية المقصودة:

بتطوّر المجتمع وتغيّره تتطوّر التّربية بكلّ عناصرها، وتنتج جماعات من الأفراد متنوّعة تبعا لحاجات المجتمع، فالمتطلّبات كثيرة ومتنوّعة كالبناءات والعلاج...ولهذا يحتاج المجتمع إلى متخصّصين كالمهندسين والأطبّاء والمهنيين، فتظهر مؤسّسات رسميّة لها ضوابط وقوانين وبرامج و مناهج وخطط، تسمّى بالمدارس والمعاهد والجامعات، دورها تربية الأفراد بطريقة مقصودة وليس عرضية من وراءها أهداف واضحة.[2]

وتعني التّربية المقصودة مُجمل الأفعال التي توجّه وتسيّر بكيفية قصديه معلنة من طرف مربي (فردا كان أو جماعة) نحو شخص قصد المشاركة في تطورّه في اتّجاه غاية معيّنة.

---

[1] جمال جمعة عبد المنعم، مرجع سابق، ص20.

[2] جمال جمعة عبد المنعم، ص16.

إنّ التّربية المقصودة أو النّظامية تكتسي في منظور الحضارة الغربية بصفة جوهرية طابع التربية الأسرية أولاّ، ثم التربية المدرسية ثانيا، وأحيانا تلك المقدمة في مراكز التكوين الموازية (مراكز الترفيه والنوادي...).

والتّربية النظامية لا يمكن تناولها ولا فهمها دون الرجوع إلى إطارها الخاص، أي التربية غير النظامية التي تميّز محيطها، أي أن تكوين طفلٍ أو راشدٍ ليس مفعول الأسرة أوالمدرسة وحدهما بل أن المحيط العام هو المربّي غير النظامي، وهو الذي يشارك بشكل قوّي في هذا التكوين.[1]

ب. التربية غير المقصودة:

التربية غير المقصودة هي التّأثيرات التي يتلقّاها الإنسان خلال كلّ حياته دون أن يكون لمصادرها مشروع معلن للتكفّل بتربيته؛ فهي كما يقول (**تولستوي** Tolstoï 1903):تخصّ شمولية أوجلّ التأثيرات التي ينتمي إليها الإنسان، وتعطيه تأمّلا في العالم الأوسع، وتعطيه أفكارا كلّها جديدة. وفي نفس السيّاق يقول (**هلفيسيوس** Helvétius):أنّ المربّين الحقّيقيين للطّفولة هم الأشياء التي تحيط بها، فالطّفولة مدينة بكل أفكارها لهذه الأشياء، وأنّ مجرى الحياة ليس إلاّ مسيرة تربوية طويلة، فالتّربية غير النظامية هي إذن مسرح الشّارع بكل مناظره، هي أيضا قراءة الكتب والجرائد والمجلاّت أو معايشة حدث سيّاسي أو معايشة مكان عمل أو ترقية.[2] أي أنّها تربية يعيشها الطّفل بطريقة عرضية وطبيعية من خلال مواقف الحياة.

10. وظيفة التربية:

يتمثّل دور التربية أساسا في الحفاظ على ثقافة المجتمع الأصلية، واستقرارها من خلال مؤسّساتها الاجتماعية والتربوية كالأسرة والمدرسة ودور العبادة، ووسائل الإعلام والنوادي...و التي تعمل

---

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، مرجع سابق، ص104.

[2] عبد القادر لورسي،ص103.

مجتمعة كلّ حسب وظيفتها على انتقاء و تبسيط ونقل التّراث الثقافي عبر الأجيال المتلاحقة والحفاظ عليه.

ويرى (**الدكتور إسحاق الفرحان**) أنّ التّربية لا توجد في فراغ بل هي وعاء وأساليب وإجراءات، يُنقلُ بها تراث الأمّة من الأجداد إلى الأحفاد ومن الآباء إلى الأبناء، وبواسطتها تتطوّر الحضارة عن طريق العلوم المتفجّرة والمعارف المتزايدة على نسق ينسجم مع نظرة الأمّة ورسالتها في الحياة[1].

كما تسهم التّربية في تحليل المشكلات الاجتماعية المعاصرة وتبلور للأجيال الصاعدة الحلول الفكرية السّليمة بأساليب علمية مرضية لتكون انطلاقات الأجيال في المجتمع أصيلة غير مستوردة ولا عرضية، بل نابعة من التّراث ومتكيفة مع الأحداث على الوجه الّذي يرضي طموح الأفراد و يضمن لهم هويّتهم ولأمّتهم شخصيتها .

إنّ الأفعال التّربوية تخضع دائما لأنظمة مفتوحة بل يمكن القول أنّها المرآة التي تلقي عليها التطوّرات الحضارية على جميع الأصعدة كافّة أشعّتها،لتعكسها فيما بعد على شكل موضوعات وأفكار وأساليب يتّبعها الكبار في تنشئة الصغار؛ لذا فإنّه من المستبعد أن نجد في أيّ فكر تربوي الكلمة الفصل الّتي يجب أن تقال في أيّ شأن تربوي، وسيظلّ مجال الجدل والاختلاف والإضافة في مسائل التربية مفتوحا.

فالمواد الدّراسية التي يتلقّاها النّاشئة عبر البرامج المدرسية أو في المطالعة الخاصّة ذات تأثير مهمّ في تكوينهم، وهي لا تتطابق بالضّرورة مع جميع المبادئ والآداب التي تلقّنها الأسرة لأبنائها، وقُلْ مثل هذا في وسائل الإعلام، والأعراف الاجتماعية السّائدة؛ لذا فمشاعر الإحباط وخيبة الأمل

[1] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص45.

الّتي نجدها عند المربّين، سببها في الغالب عدم إدراكهم للأثر الضّخم الذي تتركه البيئة المحيطة في نفوس النّاشئة، وضآلة أثر رسائلهم التّربوية الخاصّة بهذه البيئة.[1]

إنّ ما ننقله للنّاشئة لا يستوعبونه على نحو مباشر، وإنّما يمرّ بعملية (ترميز) تقوم بها البيئة المحيطة. فبالإمكان غرس الفضائل والأخلاق الكريمة عن طريق القصّة والمَثَل والثّناء على بعض السّلوكات الطيبة،كما يمكن استخدام التّلميح والتّنبيه وما شابه ذلك، كما ولا يمكن لأيّ تربية أن تنطلق وتنبثق من اللاّشيء وإنّما تنبع وتتوجّه من خلال مصادر مرجعية، تأخذ منها أهدافها وأفكارها ومعتقداتها.

ومن هنا تأتي أهمّية الخوض في شأن التربية بغرض التعرّف على قسماتها العامّة،والتعرّض لمسائلها الهامّة بدون التعمّق كثيرا في إشكالاتها الفكرية المتجدّدة أحيانا والجّدلية دائما،لكونها مفهوم عام وشامل ومركّب،وضرورّي لإحداث البناء الاجتماعي في إطارالاستيعاب للمفهوم الواضح والأصيل للتربية من طرف المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي بصفة عامة؛ حتى تتمكّن هذه المؤسّسات من أداء وظائفها التربوية المنوطة بها.[2]

تحتاج التّربية في مجتمعاتنا إلى ميادين تُنَفّذُ فيها الأهداف والتطلّعات وبدون هذه الميادين لا تقوم التّربية، وبانحرافها ينحرف مسارها، والأصول الميدانية للتربية في هذه المجتمعات هي الأسرة ودور العبادة والمدرسة. ولكي تؤدّي هذه البيئات التربوية مهامها بما يحقّق أهدافها،فإنّها مفتقرة للأساليب التربوية التي تربّي بها الناشئة، وتصلح بها السّلوك وتغرس بها القيم، ومن أمثلة هذه الأساليب: القدوة، التّرغيب والترهيب، القصة، الأمثال...فبهذه الأصول تستطيع التّربية أن تحقّق أهدافها.[3]

---

[1] عبد الكريم بكار، المرجع نفسه، ص49.

[2] الكندري، لطيفة حسين وملك، بدر محمد، تعليقة أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط3، 2005، ص6.

[3] خالد بن حامد ألحازمي، مرجع سابق، ص217 - 218

فهذا (**برتراند رسل**) يؤكّد على: "أن التربية التي ننشدها لأطفالنا لابدّ أن تتوقف على مُثلنا العليا للخُلق الإنساني، وعلى الدور الذي نرجو أن يكون لأطفالنا في المجتمع إذا كبروا".[1]

فمسألة التّربية والتّعليم في مجتمعنا المعاصر هي مسألة مستقلّة ذات أبعاد خاصّة وخطوط واضحة، وذلك للأسباب التالية:

.أ. أن مجتمعنا مجتمع إسلامي عربي أمازيغي ذو منهج خاص مستمدّ من القرآن الكريم والسنّة المطهّرة، فليس من المعقول أن يميل عنه أو يبتعد.

.**ب**. وأنّ لديه تاريخا ضخما وتراثا عظيما، لابدّ أن يحافظ عليه ويعلّم للأجيال كيف تأخذه وتستفيد منه.[2]

.**ج**. إن كلّ بلد من بلدان العالم تأخذ منهجا تعليميا يوافق فلسفتها ومبادئها (فرُوسْيَا مثلا قد أخضعت جميع العلوم والآداب النظرية منها التطبيقية حتّ علوم الطبيعة والجغرافيا والتّاريخ لمبادئها الشّيوعية، ولنظريات مفكّريها ومؤسسّي دعوتها (كارل ماركس، انجلز، لينين...) وربطت بين هذه العلوم وبين أسس أولئك المفكّرين رباطا وثيقا مقدّسا.

وكذلك البلاد الغربية فإنّها لا تسمح بالمواد والمناهج التّعليمية الأجنبية التي تبذر بذور الشيوعية والاشتراكية، فلا تفكّر بريطانيا مثلا في أن تأخذ مناهج التّعليم الفرنسية أو أن فرنسا تسير على منهج تعليمي بريطاني، ورأيهم في ذلك أن التّعليم ليس بضاعة تستورد من بلد إلى بلد كما قال (**كوننت** Conant) الأمريكي: "إنّ عملية التّربية ليست عملية تعاط وبيع وشراء، وليست بضاعة تصدّر إلى الخارج أو تستورد إلى الداخل، إنّنا في فترات التاريخ خسرنا أكثر مما ربحنا باستيراد نظرية التّعليم الانجليزية والأوروبية إلى بلادنا الأمريكية.

---

[1] برتراند رسل، في التربية،مرجع سابق، ص 14.

[2] حمد بكر العليان، التربية والتعليم في الدول الإسلامية: من التبعية إلى الأصالة، دار الأنصار، القاهرة، 1980، ص 11.

فعند أخذنا نحن الأمّة العربية والإسلامية للعلوم والمعارف المختلفة، يجب أن نصوغها صياغة خاصّة تتلاءم مع عقيدتنا ومبادئنا، ولا نأخذها على أنّها أمر مسلّم به وأنّها قضايا نهائية خاصّة في مجال العلوم النظرية،كعلم النفس والأدب وعلم الاجتماع وغيرها.[1] إذ أنّ كل ما جاء عن الغرب صالح وحديث وأن الذي عند المسلمين قديم وعنيف...هذا الادّعاء المريب الذي انتشر في أوساط المتعلّمين وغيرهم بسبب انخداعهم ببريق الحضارة الحالية، جعل الأدباء والمثقّفين ينقلون وبكثافة من الكتب التي وضعها المستشرقون، وأخذوا آرائهم وأفكارهم في مجالات مختلفة، وخاصّة في مجالات الأدب والتاريخ وعلوم الشرع.وعلى النقيض من ذلك ها هو الغرب يعتبر أوروبا محور دراساتهم وإليها يرجع كل شيء، وأصل العلوم الرومان والحرب سببها اقتصادي، ومن ثمّ يحرّفون الأصول ويشوّهون الحقائق بحجّة أنّهم يعطون الحقيقة العلمية. وجاء المقلّدون من أمّتنا فنقلوا ما كتبوه، وترجموا ما وضعوه ثم دُرِّس لأبنائنا في المدارس.[2]

[1] حمد بكر العليان مرجع سابق، ص ص 13- 15.

[2] حمد بكر العليان، ص49-61

ثانياّ: علاقة التربية بالأنتروبولوجيا.

.1. ماهية الأنتروبولوجيا:يرجع أصل كلمة أنتروبولوجيا (anthropologie) إلى اللّفظ اليوناني المركّب من مقطعين: أنتروبوس (anthropos) ويعني الإنسان، والمقطع الثاني لوجوس (locos) ويعني علم،ومنه تصبح كلمة الأنتروبولوجيا تعني العلم الذي يدرس الإنسان،أي"علم الإنسان". تدرس الأنتروبولوجيا الإنسان من حيث سلوكه وأعماله وثقافته وأساليب حياته داخل نظم وأنساق اجتماعية،[1]كما تبحث في الطّريقة التي يعتمدها الكائن البشري في تحقيق إنسانيته وجوهره الإنساني في دائرة الجماعة التي ينتسب إليها؛ أي بين ذات الفرد وخصوصيته وبين الطابع الاجتماعي للوسط الذي يعيش فيه، بمعنى آخر بين الخصوصية والغيرية، أو بين الأنا والآخر في أفضل تعبير.

كما أنّ الأنتروبولوجيا وقبل أن تأخذ طابعها العلمي والأكاديمي التي هي عليه الآن،كانت موغّلة في التاريخ الفكري للإنسانية قديما؛إذ ظهرت في الوصوف التاريخية للإغريق التي قدّمها (**هيرودوت**) وفي تاريخ الرحّالة العربوفي الآداب القديمة الشرقية والغربية.

تصف لنا الباحثة الأمريكية (**مارغريت ميد**،1901– 1979) عمل الأنتروبولوجي بقولها:"نحن نصف الخصائص الإنسانية البيولوجية والثقافية عبر الأزمان وفي سائر الأماكن، ونحلّل الصفات البيولوجية الثقافية المحلية كأنساق مترابطة ومتكاملة ومتغيّرة، وذلك عن طريق مقاييس ونماذج ومناهج،كما نهتم بتحليل وتصنيف النظم الاجتماعية والتكنولوجية، ونعني أيضا ببحث الإدراك العقلي للإنسان ومبتكراته ومعتقداته ووسائل اتصاله"[2].

---

[1]عيسى الشماس، مدخل إلى علم الإنسان، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2004، ص 08. نقلا عن: أبو هلال احمد، مقدمة في الأنتروبولوجيا التربوية، المطابع التعاونية، عمان، الأردن،1974، ص 9.

[2]علي أسعد وطفة، أصول التربية، إضاءة نقذيه معاصرة، مرجع سابق،ص ص418،419. انظر كذلك: حسين فهمي، قصة الأنتروبولوجيا، فصول في تاريخ علم الإنسان، ص13.

ويعتبرعالم الطبيعة الألماني (**جوهان بلومينباخ j.Blumenbach**) أوّل من أدخل لفظ الأنتروبولوجيا في مناهج التّعليم الجامعي،كما وظّف هذه الكلمة في مؤلّفه "التنوعات الطبيعية بين البشر" الذي نشر في عام 1795 م حسب ما ذكره (**جان بواتيه** jean Poitier).

.2. نشأة الأنتروبولوجيا:

كانت بدايات الدّراسات الأنتروبولوجية تدورحول المجتمعات البدائية حيث كانت هذه المجتمعات المواضيع الخصبة لها، لا سيّما في مراحلها الأولى، وهذا ما ميّز هذا العلم عن بقية العلوم الاجتماعية والإنسانية الأخرى، إذ مرّت الأنتروبولوجيا بخمس مراحل في تاريخها كما جاء في تصنيف (**توماس بنيمان**)[1]:

المرحلة الأولى: وتمثلت في الوصوف الأدبية للحضارات القديمة،بدأت منذ العصور التاريخية الإغريقية إلى غاية 1838.

المرحلة الثانية:امتدّت هذه المرحلة ما بين 1835 إلى غاية 1859،واتّصفت فيها الأنتروبولوجيا بتأمّلات فلسفية.

المرحلة الثالثة: امتدّت ما بين عام 1859 إلى غاية 1900، فرضت فيها الأنتروبولوجيا نفسها كعلم أكاديمي.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة التّأصيل العلمي الأكاديمي، وتمتدّ بين عامي 1900و1935.

المرحلة الخامسة:التي بدأت منذ عام 1935، واستمرّت حتى نهاية الخمسينات، فتوصف بأنّها مرحلة التّثبيت ومرحلة ظهور الفروع العلمية الجديدة لهذا العلم.

اقترنت الأنتروبولوجيا في الماضي بالمجتمعات البدائية، ولكنّ عدم وجود هذه المجتمعات اليوم تقريبا أرغم الأنتربولوجيا عن البحث على ظواهر أخرى للدراسة،بحيث يكون لها بعض صفات

[1] أسعد وطفة، المرجع السابق، ص424

العامّة للمجتمعات البدائية، ومن أجل الحفاظ على وحدة الأنتروبولوجية العلمية فإنها تركّز في بحوثها للظواهر على تلك التي تتصّف بالتفرد والشمولية والبساطة حتى ولو اختلفت في الكيفيات المنهجية، التي تتناولها عملية البحث الأنتروبولوجي.

ومع ظهور المدينة وتنوّع الثقافات وتعقّد الحياة وتطوّر أساليبها واختفاء الإنسان البدائي الأول، انتقلت الأنتروبولوجيا إلى دراسة المجتمعات المدنية وثقافاتها، وتوسّعت هذه الدراسات لتشمل المسائل السّياسية والاقتصادية والتربوية، فظهرت تفريعات أنتروبولوجية جديدة للوجود، كالأنتروبولوجية الثقافية، الأنتروبولوجية الاجتماعية، الأنتروبولوجية الدّينية، الأنتروبولوجية الرّمزية،... وازدادت هذه التّفريعات تخصّصا مع مرور الزمن وتطوّر الحياة الإنسانية، إذ ارتقت إلى مصافّ العلوم القائمة بذاتها.كما تهتّم الأنتروبوولجيا في دراستها للجماعات بعاملين هما: التكوين والوظيفة لهذه الجماعات سيّما إذا كانت جماعة ريفية أوعرقية (إثنية) بسيطة وشفّافة وقليلة العدد،[1] ومنهجها في ذلك الوصف الإثنوغرافي والبحث الميداني والتحليل باستعمال الملاحظة بأنواعها، خاصّة الملاحظة بالمشاركة والمقابلة والمقارنة...إلخ.

.3 علاقة الأنتروبولوجيا بالتربية:

تتمثّل العلاقة الموجودة بين الأنتربولوجية والتّربية في أنّ هذه الأخيرة تهدف إلى الحفاظ على تراث المجتمع، وتنقيحه وتعزيزه وتبسيطه ونقله للأجيال،كما تعلّم التربية الأجيال كيفية مواكبة التّغيرات الحاصلة من حولها وتجعل دوافع الفرد الداخلية تتلاءم مع محيطه الثّقافي الخارجي.

[1] أسعد وطفة أصول التربية، مرجع سابق، ص 421.

أمّا الأنتروبولوجيا فإنّها تسعى كما سبق ذكره إلى دراسة السّمات الثّقافية والاجتماعية للفرد والمجتمع، وتحديد معالمها ومقارنتها مع ثقافات ومجتمعات أخرى، ومن هنا يظهر دور التربية في كل هذه العمليات[1].

بيد أنّه لا تزال الأنتروبولوجية التّربوية قليلة الحضور في الدراسات الأكاديمية العربية وفي ثقافتنا التّربوية عموما، عدا بعض الدّراسات المترجمة والموجزة المنشورة هنا وهناك في بعض الكتب التربوية. يقول الأكاديمي (**أسعد وطفة**): "لا أستطيع أن أخفي بأنني قضيت ليالٍ بأكملها أتصفّح مواقع الانترنيت، والمكتبات الإلكترونية والجامعية والمكتبات العامّة، بحثا عن مصادر ووثائق ومعلومات تتعلّق بالأنتروبولوجيا التّربوية باللغة العربية، واستخدمت في بحثي هذا مختلف الكلمات المفتاحية لهذا الاختصاص العلمي فلم أجد له أثرا حتى في المنتديات الفكرية والتربوية التي تزخر بها الشبكة العنكبوتية".[2]

.4. نشأة الأنتروبولوجيا التربوية:

بالأمس القريب وبعد استقلال أغلب الدّول العربية والإسلامية من قبضة المستعمر،كان الحديث عن الأنتروبولوجيا في المجال العلمي والأكاديمي قضيّة غير مباحة في الأوساط السيّاسية،ممّا كان له الأثر على بقيّة المجالات الأخرى خاصّة التربوية منها،بحيث كان حضورها محتشما إلى حدّ ما لكنّ هذا الموقف بدأ يتبدّد شيئا فشيئا بعد ما فرضت هذه المادّة نفسها ميدانيا من خلال بحوثها، ومن خلال بعض الملتقيات والمؤتمرات العلمية، والكتابات في مجلاّت عديدة، سواء داخل الأوطان العربية أو خارجها استجابة لإشكالات وتحدّيات واقعية داخل المجتمع كالعنف المدرسي وتراجع القيم، تفكك الأسرة، التخلي عن تراث المجتمع، العولمة الثقافية وآثارها...إلخ.

---

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق، ص ص 57، 56.

[2] علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سابق، ص 417.

طُرحت إشكالية انتروبولوجية التربية من حيث نشأتها على صورتين: الأولى في بعدها العملي والثانية في بعدها الأكاديمي، ففي بعدها العملي ترجع نشأة الأنتروبولوجيا التربوية إلى العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر، أما في بعدها الأكاديمي فإن تاريخها لا زال فتيّا لأن الأنتروبولوجين لم يعتبروا التربية النظامية (Education formelle) أو (schooling) مسألة تستحقّ البحث العلمي (المعرفي) الجاد مقارنة بمواضيع أخرى كالأسرة واللغة والدين[1]...

تُعرّفُ الأنتروبولوجيا التّربوية على أنّها تفريع من الأنتروبولوجيا الثّقافية،تدرس الظّواهر التّربوية وتهتمّ بمؤسّسات التنشئة الاجتماعية، وتستخدم في ذلك منهجها الكلّي والشمولي.[2]

تطوّرت الأنتروبولوجيا التربوية عبر مراحل هي:

المرحلة الأولى ومع بداية خمسينيات القرن العشرين، بدأ الأنتروبولوجين بالاهتمام بقضايا التربية المدرسية الرسمية، وكان (**سبندلر** Spindler) في (ستاندفور) من الرّواد الذين اهتمّوا انتروبولوجياً بقضايا المدرسة والتعليم بعد نشره كتاب "التربية والأنتروبولوجيا" وفي ستّينيات القرن العشرين حققت الأنتروبولوجيا التربوية ماهيتها كتفريع من مجال الأنتروبولوجيا داخل مدراس المعلّمين والمعاهد وهيئات البحث التربوية والجمعيات المهتمة بالبحث من خلال مساهماتها المنهجية والنظرية المعترف بها بعد تجاوبها مع الاحتياجات الاجتماعية والعلمية، وذلك عندما لجأت الحكومة الأمريكية إلى الأنتروبولوجين لمجابهة المشكلات التربوية الخاصّة بالفئات الاجتماعية العرّقية والأقلّيات الدّينية والفئات الفقيرة من المجتمع.[3]وقد ساهمت عوامل عدّة في تحقيق هذه القفزة النوعية في هذه المرحلة منها:

---

[1]John Ogbu ,Anthropology of education ,international Encyclopedia of education , traduction :Pierre Calanché ,p 276

[2]أسعد وطفة، ص427

[3]أسعد وطفة، ص 428.

.1. الأزمة الاقتصادية التي عاشتها الولايات المتّحدة الأمريكية عام 1960، ممّا جعلها تستنجد بالأنتروبولوجين لإجراء دراسات أمبريقية حول نظام التّعليم بكلّ أبعاده المختلفة لمواجهة الأزمة، حيث استطاع (**ستانلي دياموند** Stanley Diamond) في عام 1966 من خلال دراسته الموسومة بـــ: "ثقافة المدرسة" أن يصف الأوضاع التّربوية القائمة للمؤسّسات المدرسية، وأن يدعو إلى تنظيم ندوات تدور حول المشكلات التّربوية لهذه المؤسّسات ودراسة العلاقة بين هذه الأوضاع المدرسية والأزمة السّياسية والاجتماعية التي كانت تضرب البلاد.[1]

.2. أمّا العامل الثاني الذي كان من بين الأسباب التي ساعدت الأنتروبولوجية التربوية على القيام على أقدامها هو الرّد على الرؤية الخاطئة للسوسيولوجين اتّجاه الثّقافة بين طبقات المجتمع؛ إذ ترى الأنتروبولوجيا أنّ الاختلاف بين سمات الثّقافة عند الطّبقة البرجوازية والطّبقة الدنيا من المجتمع هو من عوامل تحدّيات نظام التّعليم، وأنّ الطّبقات الفقيرة في المجتمع تعاني ضعفا ثقافيا مقارنة بالطّبقات الغنيّة.

.3. يأتي العامل الثالث ليبيّن تلك الجهود التي بذلها الأنتروبولوجيون في معالجة القضايا المدرسية والتربوية،إذ قاموا بتأسيس جمعية من الباحثين تعمل على بناء البرامج الأنتروبولوجية ونشرها في المؤسّسات التّعليمية.كما أن جهودهم البحثية أوصلتهم إلى إعداد مدرّسين للأنتروبولوجيا التربوية، ممّا زاد من فاعليّة هذا الاختصاص وتسجيل حضوره داخل المؤسّسات التّعليمية بالولايات المتّحدة الأمريكية.[2] بعد هذه الجهود جاءت المرحلة الثانية عام 1970 سنة تأسيس "مجلس الأنتروبولوجيا والتربية" بإشراف الجمعية الأنتروبولوجية الأمريكية التي كان لها الفضل في التقريب العلمي بين الأنتروبولوجيا والتربية حيث نُشرتْ الكتب والدوريات في مجال الأنتروبولوجيا التّربوية، ثمّ تلتها المرحلة الثالثة مع ظهور الدّورية العلمية الفصلية عام 1978،تحت اسم "الأنتروبولوجيا والتربية". وبعد هذا التّاريخ أصبحت الأنتروبولوجيا التّربوية علما قائما بذاته.

---

[1] أسعد وطفة ، مرجع سابق، ص432.

[2] أسعد وطفة ، ص434.

ركّز الأنتروبولوجيون الأوائل في دراساتهم على مواضيع مختلفة كالأسرة واللّغة والدّين والأساطير والطقوس لتأسيس معرفة انتروبولوجية قائمة على مبدأ الثقافة، والموجّهة إلى المفكّرين التربويين الدارسين للسكّان الأصليين في المستعمرات، لهذالم يهتمّوا بالمؤسّسات المدرسية كمواضيع أساسية لأبحاثهم وفي توجّههم هذا كانوا يسعون إلى إبطال بعض المزاعم التي ترى أنّ الأقلّيات العرقية والطبقات الفقيرة للسكّان الأصليين ليست لهم القدرة على التعلّم وكسب المعرفة، بسبب نسبة ذكائهم المنخفضة. فجاء العالم (**مالينوفسكي**) ليبطل إحدى هذه المزاعم برفضه الإدّعاء القائل بأن الأفارقة كانوا أقل درجة فكريا من الأوربيين حسب نتائج اختبارات الذكاء التي تحصّلوا عليها. ويؤكد على أن الأفارقة تحصلوا على هذه الدرجات المنخفضة من الذكاء بسبب النوعية الضعيفة لعملية التمدرس التي تلقّوها، وعليه يرى الاتجاه الوظيفي الذي يتزعّمه العالم (**مالينوفسكي**) أنّه من الواجب على المربّين حماية الثقافة الأصلية للمجتمعات والحفاظ عليها.[1]

من هنا يظهر مفهوم "الحرمان الثقافي" (privation culturelle) الذي شكّل نقطة خلافٍ بين الأنتروبوولوجين وعلماء النّفس التربوي، إذ تجاهل علماء النّفس التربوي الظروف الاجتماعية والثقافية واللّغوية العرقية للطّلبة أثناء نقلهم للمعرفة، وأرجعوا صعوبات الطّلبة في التحصيل إلى الجّانب السّيكولوجي عِوض (الحرمان الثّقافي) وكانوا ينظرون إلى المدرسة على أنّها مؤسّسة اجتماعية، تؤدّي دورها التّربوي بشكل رسمي وفقط؛ أيّ أنّ الطّلبة عبارة عن مجموعة أشخاص وُجِدوا من أجل التعلّم بشكل أكبر وبطريقة أسرع، بينما يرى الأنتروبولوجيون أنّ الحرمان الثقافي هو وجود فجوات ثقافية بين الأهداف التّربوية التي يرمي إليها المجتمع وبين التسّيير التّربوي داخل المدرسة،كما كانوا يعتقدون أنّ نقل المعرفة ليس الهدف الوحيد للمدرسة.[2]

---

[1] John Ogbu ,Anthropology of education ,op.cit, p277.

[2] أسعد وطفة، أصول التربية مرجع سابق، ص 429.

فتجميع المعلومات الفيزيقية والثقافية من شأنه توضيح الفروق الأدائية (التحصيلية) في المدرسة؛ حيث أن هذه الفروق سببها الاختلافات الثقافية وليست الاختلافات البيولوجية أو الجغرافية، كما يعتقد الاتجاه النسبي للثقافة.[1]

.5. اتّجاهات الأنتروبولوجيا التربوية:

تبحث الأنتروبولوجيا في دراسة الإنسان (الآدمي) الّذي تعتبره كائنا يتميّز عن بقية الكائنات بثقافته،لذا فالبحث في الخاصّية (الإنسانية – الثقافية) هو ما تقرّه الأنتروبولوجيا الفلسفية في طروحاتها وتتبنّاه الأنتروبولوجية التّربوية لبعض الاتّجاهات الفكرية كالاتّجاه الألماني الذي تزعّمه الأنتروبولوجي الألماني (**وولف** Wulf)[2]،كما تتطلّع الأنتروبولوجيا كذلك إلى معرفة الإنسان في عمومياته من الناحية النفسية والناحية الاجتماعية.

لقد ناقش (**وولف** Wulf) وزملاؤه مصطلح الأنتروبولوجية التّربوية أوكما يسمّونه بالأنتروبولوجية البيداغوجية، حيث ربطوا مفهوم هذا المصطلح بالتوجّه الفلسفي ممّا ساعد على فهم الخاصّية الإنسانية، وشاركهم في هذا الطرح الاتّجاه الإيطالي بإسهامات الأنتروبولوجي (**قوبو فرانسيسكا** Francesca Gobbo)[3].كما تفرّعت عن الأنتروبولوجيا الثّقافية الأمريكية الأنتروبولوجية التّربوية من خلال الدّراسات التي أنجزها كوكبة من الأنتروبولوجين من أمثال: (**بواز، سبندلر، روث بنديكيت، مارغريت ميد...**) وكان لـِ (**سبندلر**) الفضل في نشرها،كما يعتبر كتاب "التربية والأنتروبولوجيا" الّذي نشره عام 1955 تمهيدا لنشأة هذا العلم[4]حتّى يصبح تخصّصا مميّزا عن المؤلّفات الجماعية المنشورة من طرف (**سبندلرجورج، ولويس** George et louise Spindler).

---

[1] John Ogbu ,Anthropology of education ,op.cit,p277.

[2] Kathryn Anderson-Levitt,Les divers courants en anthropologie de l'éducation, Education et Société",n° 17,2006,p9.

[3] Kathryn Anderson-Levitt ,idem, p11.

[4] أسعد وطفة أصول التربية، مرجع سابق، ص434.

لكنّ كتابات (سبندلرSpindler) وروّاد آخرين أمثال (موراي Murray) و (روزالي Rosalie Wax) لم يهتمّوا فقط بموضوع نقل الثقافة،بل اهتمّوا كذلك بعدم التكافؤ في التمدرس لمختلف الشعوب الإثنية في الولايات المتّحدة الأمريكية، بالإضافة إلى هذا نجد أنّ الأنتروبولوجية التّربوية قد وُجد لها جذور قبل هذا التاريخ في أعمال (**ميد** Mead) في كتابها الأوّل سنة 1923 من خلال مدرسة "الثقافة والشخصية".[1]

وفي الوقت ذاته تأثّرت الأنتروبولوجية بأعمال (**فيقوتسكي** Vygotsky) الرّوسية واهتمامها بالتعلّم، وأُدْرجَ منظورٌ ثقافي اجتماعي وتاريخي لممارسة علم النفس المدرسي.

أمّا في بريطانيا فقد أظهر بعض الأنتروبووجيون من أمثال:(**ريمون فيرث وأودر يريتشارد** Raymond Firth et Audrey Richard) خلال السنوات الممتدة ما بين (1920– 1930) اهتماما بمواضيع تربية الطفل ونقل الثّقافة من خلال أعمال (**برونواي مالينوفسكي** Bronislaw Malinowski) وأيضا من خلال أعمال (**كلوكمان** Max Gluckman)،كما قاد كل من (**هاركرفيتس وكولان لاسي** Hargreaves et Colin Lacey) أعمالا حول المدارس في بريطانيا، وبالرغم من هذه الجهود إلاّ أنّ الأنتروبولوجيا البريطانية كان اهتمامها منصبّ حول التّنظيم الاجتماعي أكثر منه بالثقافة كما أنّها لم تشجّع الدّراسات حول نقل الثّقافة والتّعلم.[2]وفي هذا السّياق تطوّرت الإثنوغرافيا عند علماء الاجتماع بعيدا عن الأنتروبولوجيا، فبعض العلماء أمثال (**ديلامون، هامرسلي، اتكسون** Atkinson,Delamont,Hammersley) ومعهم البعض من أمريكا أمثال (**بيكر** Becker) لم يستعملوا لفظ ثقافة في دراساتهم، كما أنّهم لم يعرّفوا دراساتهم للحالة (études des cas)كدراسات اثنوغرافية؛ الأمر الذي صنع الفرق بين الإثنوغرافيا التّربوية في بريطانيا والأنتروبولوجية التّربوية

[1] Kathryn, idem, p12.
[2] idem, p13

في أمريكا حيث هيمن موقع الطبقة الاجتماعية بالنسبة للبريطانيين وبشكل أقوى مقارنة بالأمريكيين.[1]

أمّا في بلد مثل (كَندا) فإنّنا نجد فئتين من الباحثين: فئة ناطقة بالإنجليزية (les Anglophones)، وأخرى ناطقة بالفرنسية (les Francophones) حيث تأثّرت الأنتروبولوجيا الفرنسية في كندا بالأدبيات الأنتروبولوجية الموجودة بأوروبا وأمريكا على حدّ سواء، ففي الوقت الذي اهتمّ فيه كلّ من (**سانتير و ميرسييه ترمبلي** Santerre et Mercier-Tremblay) بالأنتروبولوجيا التّربوية الكلاسيكية، اهتمّ أنتروبولوجيو الكيبك (المقاطعة الفرنسية) بدراسة الأوضاع التّربوية في بلادهم حيث أبدوا اهتماما أكبر بالجماعات المغلقة والأقلّيات، وكذلك الحال فيما يتعلق بالهوّية الثقافية للجماعات المدروسة أسوة بزملائهم في فرنسا متأثّرين بدرجة كبيرة بمدرسة (شيكاغو) مقارنة بالأنتروبولوجيا الثقافية[2] في حين اهتمّت الأنتروبولوجيا التّربوية بالنسبة للناطقين بالإنجليزية بتمدرس الأهالي، وكان لها ارتباط مباشر بالأنتروبولوجية التّربوية الأمريكية.

توجد مناطق أخرى ناطقة بالإنجليزية (Zones Anglophones)كأستراليا مثلا لها أعمال غنيّة في المجال الإثنوغرافي ومن روّادها باحثون أمثال (**كونال**،Connell) و(**والكر وهانت**، Walker et Hunt) و(**كيبنيس** Kipnis) و(**أوسبورن** Osborne)كتبوا في نفس اتّجاه علماء الاجتماع الانجليز ذوو المنهج النوعي(الكيفي)، وفي نفس المواضيع كالطّبقة الاجتماعية والعرق...إلخ.كما تشابهت كتاباتهم مع زملائهم الأمريكيين حيث اهتمّوا بالتّمايز الثّقافي والتربية،وكانت مرجعيتهم "ثقافة الطّلبة الأقلّية في المجتمع"[3].

---

[1] Kathryn, op.cit, p13.

[2] أسعد وطفة أصول التربية، مرجع سابق، ص ص 449،450.

[3] Kathryn. , p13

أما بالنسبة لفرنسا فكان اهتمام الانتروبولوجيا الاجتماعية أو الاثنولوجيا لمواضيع التربية متواضعا،حتى (**بياربورديو** Pierre Bourdieu) بصفته اثنوغرافي كانت بحوثه الميدانية في فرنسا قليلة، لكنّ الاستثناءكان بالنسبة للإثنوغرافيين الآخرين من خلال أعمالهم التي كانت ترسي جذورها في الفلكلور.

إنّ الإثنوغرافية الفرنسية درست التّربية خارج إطار المدرسة، وبشكل نادر داخلها فالإثنوغرافيا التربوية في فرنسا قام بها علم الاجتماع المدرسي، ونلاحظ هنا تطوّرا موازيا للإثنوغرافيا التّربوية في بريطانيا إلاّ أنه بعض علماء الاجتماع الفرنسيّين أمثال (**فان زانتان** Henriot van zenten) أبدوا اهتماما مبكّرا بقضيّة المهاجرين مقارنة بزملائهم البريطانيّين.[1]

أمّا في روسيا فقد عرفت أعمال (**فيقوتسكي** Vygotsky) بعثا جديدا منذ سنوات 1960، حيث أنّ انفتاح روسيا صنع الكثير من الجهود لإصلاح وتحديث التّعليم والنهوض بالمعلّمين وذلك بالرجوع إلى أفكار (**فيقوتسكي**). عُرفت هذه الأعمال عند الأمريكيين بعلم النفس الثّقافي أونظرية تفعيل التّاريخ الثقافي،حيث أنّ أفكار (**فيقوتسكي**) تبحث في التعلّم أو أيّ نشاط من خلال ثلاث أبعاد للتحليل: أصل الأشياء ، التفاعل الاجتماعي وتطور الأفراد، ثقافة وتاريخ النشّاط. إذ أنّ هذه الأعمال ارتباطاتها بأنتروبولوجية المدرسة واضحة خاصة الدّراسات الميكرو – اثنوغرافية داخل الأقسام التربوية، وكذلك لها اهتمامات بانتروبولوجية التعلّم وانتروبولوجية فلسفة الخبرة الإنسانية.[2]

أما فيما يخصّ اليابان، فإنّ الكثير من الجامعات اليابانية لها كلّيات في التّربية ولكلّ كلّية منها دائرة بها مركز لتكوين المعلّمين، إلاّ أنّ اهتماماتهم بالأنتروبولوجية تبدو ضعيفة بسبب تكوينهم

---

[1] أسعد وطفة أصول التربية، مرجع سابق، ص 449.

[2] Kathryn op.cit, p16

الأساسي في علم الاجتماع وعلم النفس، ومع هذا فإنّ الباحثين والأساتذة في التربية عندهم بدءوا في استعمال الطرق الإثنوغرافية في أبحاثهم، ولشدّة اهتمامهم بمواضيع الأنتروبولوجيا والتربية نجد عددا لا بأس به منهم أعضاء منتمين إلى مجلس الأنتروبولوجيا والتربية (منظمة أمريكية)كلّهم قادمين من جامعات يابانية.[1]

مماسبق، نخلص إلى أنّ لكلّ بلد العشرات بل المئات من الباحثين، الّذين يمارسون اثنوغرافيا التّربية أو يستخدمون أفكارا انتروبولوجية تربوية علاوة عن ذلك نجد أن اتّجاهات الأنتروبولوجيا ليست موزّعة بشكل متوازن عالميا،حيث تظهر الأفضلية للأنتروبولوجيا الفلسفية في ألمانيا التي تبحث في التعلّم كفعل إنساني عالمي، وانتروبولوجيا التعلّم في روسيا والبرازيل واسبانيا التي تبحث أو تشخّص التعلّم في إطار العلاقات الثّقافية والاجتماعية المتنوّعة، بحيث أعارت لتخصّصات أخرى نظرية النشاط التاريخي – الثقافي وعلم الاجتماع اللساني، وفي الأخير اثنوغرافيا المدرسة في أمريكا الشمالية وبريطانيا وفرنسا والتي لا تستخدم بشكل صريح وبيِّنٍ لمصطلح الأنتروبولوجيا، بل لها علاقة وثيقة بعلم الاجتماع التربوي.

[1]أسعد وطفة ،المرجع نفسه، ص 451.

خلاصة الفصل:

عالج هذا الفصل في جزءه الأول ماهية التربية، واعتبرها من أهمّ الموضوعات وأقدمها الّتي عرفها الإنسان واستخدمها في تحقيق أهدافه وغاياته، قبل أن يعرف القراءة والكتابة.

تعني التّربية في الثّقافة العامّة ذلك الجهد الّذي يبذله الآباء في رعاية الأطفال وتثقيفهم وحمايتهم، وتأمين احتياجاتهم الجّسدية والنفسية، والأخذ بأيديهم نحو الحياة بآفاقها الرحبة.

أمّا التّربية بمصطلحها الحديث فهي تهدف إلى إعداد الفرد (منذ طفولته إلى رشده) من أجل الاندماج ضمن منظومة البّناء الاجتماعي والثقافي ومسايرة لغة مجتمعه وقيمه واتّجاهاته بدءا من أسرته إلى الجماعات التي تحيط به،ويتعرّفُ على أدواره وأدوار الآخرين من الأفراد الّذين يتفاعل معهم.

تتمُّ التّربية ومن وراءها التّنشئة من خلال مؤسّسات اجتماعية رسميّة وغير رسميّة كالأسرة والمدرسة، وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام...إلخ. ويتمثّل دورها أساسا في الحفاظ على ثقافة المجتمع الأصلية واستقرارها من خلال مؤسّساتها الاجتماعية والتربوية السابقة الذكر، والتي تعمل مجتمعة كلّ حسب وظيفتها على انتقاء وتبسيط ونقل التّراث الثقافي عبر الأجيال المتلاحقة والحفاظ عليه، ومن أجل ذلك تحتاج التّربية في مجتمعاتنا إلى ميادين تُنَفّذُ فيها الأهداف والتطلّعات،وبدون هذه الميادين لا تقوم التّربية، وبانحرافها ينحرف مسارها، والأصول الميدانية للتربية في هذه المجتمعات هي الأسرة والمدرسة.

ولكي تؤدّي هذه البيئات التربوية مهامها بما يحقّق أهدافها، فإنّها مفتقرة للأساليب التربوية التي تربّي بها الناشئة وتصلح بها السّلوك وتغرس بها القيم ومن أمثلة هذه الأساليب:القدوة، التّرغيب والترهيب، القصّة، الأمثال... فبهذه الأصول تستطيع التّربية أن تحقّق أهدافها.

تتمثّل العلاقة بين الأنتربولوجية والتّربية في أنّ هذه الأخيرة تهدف إلى الحفاظ على تراث المجتمع وتنقيحه وتعزيزه وتبسيطه ونقله للأجيال،كما تعلّمُ التربيةُ الأجيالَ كيفية مواكبة التّغيرات الحاصلة من حولها، وتجعل دوافع الفرد الداخلية تتلاءم مع محيطه الثّقافي الخارجي.

أمّا الأنتروبولوجيا فإنّها تسعى إلى دراسة السّمات الثّقافية والاجتماعية للفرد والمجتمع وتحديد معالمها ومقارنتها مع ثقافات ومجتمعات أخرى، ومن هنا يظهر دور التربية في كل هذه العمليات.

تُعرّفُ الأنتروبولوجيا التّربوية على أنّها تفريع من الأنتروبولوجيا الثّقافية تدرس الظّواهر التّربوية، وتهتمّ بمؤسّسات التنشئة الاجتماعية، وتستخدم في ذلك منهجها الكلّي والشمولي.

لكلّ بلد من بلدان العالم باحثين يمارسون اثنوغرافيا التّربية أو يستخدمون أفكارا انتروبولوجية تربوية، وفضلا عن ذلك نجد أن اتّجاهات الأنتروبولوجيا ليست موزّعة بشكل متوازن عالميا، حيث تظهر الأفضلية للأنتروبولوجيا الفلسفية في ألمانيا التي تبحث في التعلّم كفعل إنساني عالمي، وانتروبولوجيا التعلّم في روسيا والبرازيل واسبانيا التي تبحث أو تشخّص التعلّم في إطار العلاقات الثّقافية والاجتماعية المتنوّعة، واثنوغرافيا المدرسية في أمريكا الشمالية وبريطانيا وفرنسا والتي لا تستخدم بشكل صريح وبيِّنٍ لمصطلح الأنتروبولوجيا،بل علاقتها وثيقة بعلم الاجتماع التربوي.

الفصل الرابع

العوامل المؤثرة في تربية الأبناء.

أولاّ:المحيط الاجتماعي وأثره على تربية الأبناء.

تمهيد.

1. الأسرة.
2. المدرسة.
3. وسائل الإعلام.
4. جماعة الرفاق.

ثانيا:أثر الثقافة والعولمة على التربية.

1. ماهية الأنتروبولوجيا.
2. نشأة الأنتروبولوجيا.
3. علاقة الأنتروبولوجيا بالتربية.
4. نشأة الأنتروبولوجيا التربوية.
5. اتجاهات الأنتروبولوجيا التربوية.

أولاّ: المحيط الاجتماعي وأثره على تربية الأبناء.

تمهيد:

التّربية عملية اجتماعية هادفة تستمدّ مادّتها من المجتمع الذي توجد فيه وتستمرّ مع الإنسان منذ أن يولد إلى أن يموت، لذلك فقد كان من أهم وظائفها إعداد الفرد للحياة والعمل على تحقيق تفاعله، وتكيّفه المطلوب مع مجتمعه الذي يعيش فيه فيؤثّر فيه و يتأثّر به.

وتتمّ هذه العملية الاجتماعية من خلال مؤسّسات تربوية اجتماعية، تتولّى مهمّة تربية الفرد وتكيّفه مع مجتمعه، وتعدّ هذه المؤسّسات التّربوية بمثابة المحيط الاجتماعي أو الوسائط الّتي تسعى المجتمعات لإيجادها تبعا لظروف زمنية ومكانية حتّ تنقل من خلالها ثقافاتها، وتحقّق أهدافها وغاياتها التربوية. ومن أبرز هذه الوسائط التّربوية في المجتمع: الأسرة والمدرسة وجماعة الرّفاق إلى جانب دور العبادة ووسائل الإعلام والأندية، ومثلها من الوسائط التي تؤثّر على تربية الفرد سواء كان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

صنعت المجتمعات لنفسها أسرا لتقوم بوظيفة التّربية الاجتماعية نحو أبنائها نظرا للأهمّية التي تحظى بها الأسرة في تكوين شخصّيات النشء، وتكمن هذه الأهمية في عملية التنشئة وعمليات التعلّم المختلفة التي يكتسب من وراءها الأبناء عادات وتقاليد وأعراف وقيم بيئتهم الاجتماعية المحيطة بهم.

.1.الأسرة:

تباينت تعاريف علماء الاجتماع للأسرة بسبب توجّهاتهم الفكرية والدّينية من جهة، ولتعقّد بنية الأسرة وتشعّب وظائفها من مجتمع إلى آخر وتطوّرها مع الزمن من جهة أخرى لكنّهم يؤكّدون على أن الأسرة هي المكوّن الرئيس في البناء الاجتماعي للمجتمع[1]. يقول (**وكسلر**) عن الأسرة هي الوحدة الأساسّية في كل المجتمعات الإنسانية بغضّ النظر عن الفروق الثّقافية، فهي لا تعمل على تلبية الحاجات الأساسّية للفرد من طعام ومأوى وملبس فحسب، ولكنها تلبي حاجته إلى الحبّ والانتماء، وتنقل من جيل إلى آخر التّقاليد والقيم الثّقافية والأخلاقية والرّوحية السّائدة في المجتمع.[2] كما تلعب الأسرة الدّور البارز في صياغة سلوك أبنائها وتوجيهه وتقويمه اجتماعيا، وتشرف على نموّهم الاجتماعي وتكوين شخصياتهم[3]، ومن أجل هذا الغرض للأسرة أساليب تربية تتّبعها اتّجاه أبنائها، وتختلف هذه الأساليب باختلاف إطارالأسرة العقائدي والفكرّي والثّقافي والاقتصادي، فهي تنعكس سلبا وإيجابا على الأفراد في بلورة شخصّيتهم.[4]

ويذكر (**السالم**) أنّ نجاح الأسرة في توجيه أطفالها مرهون بتوفير المستوى الاقتصادي والثّقافي المناسب،وسلامة الأسرة من الجانب الصحّي والفضائل الأخلاقية والالتزام بآداب السّلوك،كما أن قواعد العرف والتّقاليد والرّأي العام القائم على المحبّة والإخاء والاحترام والإخلاص هي من أسباب الاستقرار العائلي.[5]

---

[1]أحمد سالم الأحمر، علم الاجتماع الأسرة "بين التنظير والواقع المتغيّر" دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2004، ص16.

[2]أحمد أبو هلال وآخرون المرجع في مبادئ التربية، دار الشروق عمان،ط1،1993، ص 432.

[3]حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة،ط6، 2003، ص316.

[4]حسن مصطفى عبد المعطي علم النفس النمو، الأسس والنظريات، ج1 ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،2001، ص48.

[5]خالد عبد الرحمن السالم، الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري، دار الفرزدق، الرياض، 2000، ص ص، 131،132.

الأسرة كوسط طبيعي يتعهد الفرد بالرّعاية والعناية منذ سنوات عُمره الأولى، وتتكوّن الأسرة في الغالب من مجموعة أفراد تجمعهم ظروف معيشية واحدة، وتربطهم رابطة شرّعية قائمة على المودّة والاحترام حيث يأخذ الإنسان من أسرته العقيدة والأخلاق والأفكار والعادات والتّقاليد، وغير ذلك من السلوكيات الإيجابية أوالسلبية، وللأسرة وظائف أهمها:

.أ. تحقيق استمرارية الحياة الأسرية وضمان استقرارها.

.ب. تُحقّق للأفراد عوامل السّكينة النّفسية والطمأنينة بعيدا عن القلق والتّوتر والضياع.

.ت. حسن تربية الأولاد والقيام بواجب التّنشئة الاجتماعية الايجابية.

.ث. توّعية الأبناء بمنافعهم والعمل على تصحيح المفاهيم المغلوطة، وتعليمهم الآداب الفاضلة والعادات الحسنة.

.ح. إكساب الأفراد الخبرات والمهارات اللاّزمة لتحقيق تكيّفهم وتفاعلهم المطلوب مع الحياة.

إذ يرى (**غريب عبد الفتاح**) من جهته :"أنّ الأسرة هي المؤسّسة المسؤولة عن تربية وتطبيع الفرد اجتماعيا، وتستخدم الأسرة في ذلك العديد من الأساليب المختلفة تعرف بأساليب التّنشئة الاجتماعية، وهي كلّ ما يراه الوالدان ويتمسّكان به من أساليب في تعاملهما مع الأبناء في مواقف مختلفة"[1] وعن طريقها يكتسب الفرد إنسانيته، ويتمثّل لقيم مجتمعه وثقافته ومن خلالها يتمّ تحويله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي. يذكر (**رينيدكيمينج**) أنّ الميلاد البيولوجي للفرد ليس هو الأمر الحاسم في وجوده واستمراره، وإنّما العامل الحاسم هو الميلاد الثاني أي تكوينه كشخصّية اجتماعية ثقافية تنتمي إلى مجتمع بعينه، وتدين بثقافة بذاتها، والأسرة هي صاحبة الفضل في تحقيق هذا الميلاد الثاني، فيما نطلق عليه عملية التنشئة الاجتماعية[2].

---

[1] غريب عبد الفتاح غريب، علم الصحة النفسية، مطبعة الأنجلو، القاهرة،ط1،1999، ص 191.

[2] عبد الرحمن عيسوي، مشكلة الطفولة والمراهقة:أسسها الفيزيولوجية النفسية، دار العلوم، بيروت،1993، ص 27.

تؤثر الأسرة في تكوين شخصّية الطفل من خلال الخبرات الأوّلية التي يكتسبها وهو بين أفرادها، إذ يبدأ الطفل مبكّرا في التماثل لمعايير بيئة الجماعة وتقبّل أسلوب حياتها، فنجاح حياة الأطفال أو فشلهم في امتصاص معايير البيئة الاجتماعية مرهون بتوافق معاييرهم بمعايير جماعتهم؛ من هنا تأتي قوّة تأثير الأسرة في شخصّية الأطفال وسلوكياتهم[1]كون الأسرة المحيط الأوّل الذي يحدث فيه التّواصل الاجتماعي بين الطفل وذويه،مما ينعكس على حياته الاجتماعية مستقبلا.

وتهتمّ الأسرة بنقل ثقافة المجتمع وغرس العديد من العادات والتقاليد[2] والأخلاق كالأمانة والإخلاص في العمل والصدق ونحو ذلك، ومن أجل ذلك تقوم الأسرة بغربلة هذه القيم والتقاليد والأعراف قبل نقلها إلى الأطفال،كما توفّر لهم الأمن وتبعد عنهم القلق والاضطراب[3] وتزوّدهم باللّغة والعواطف والاتّجاهات الضرورية لمواجهة المجتمع.

يتّضح مما سبق أنّ الأسرة هي أهم هيئة في المجتمع، تضطلع بعملية التّنشئة الاجتماعية ونقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل.

.2.المدرسة:

هي من أبرز الوسائط الرّسمية التّربوية الّتي أنشأها المجتمع للعناية بالتنشئة الاجتماعية لأبنائه وتربيتهم وتهيئتهم وإعدادهم للحياة، مهمّتها أن تبسّط وتعمّق شعور التلاميذ بالقيم المرتبطة بحياتهم البيئية وأن تمكّن الطفل من تحقيق ذاته واكتشاف ميوله والكشف عن قدراته وكفاءاته.[4]

---

[1]خيري خليل الجميلي،الخدمة الاجتماعية للأحداث المنحرفين، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1994، ص 9.

[2]عبد المجيد سيد منصور، زكريا الشربيني، علم النفس الطفولة، الأسس النفسية والاجتماعية والهدي الإسلامي، دار الفكر العربي ط1، القاهرة، 1998،ص ص 306-307.

[3]محمد سلامة، محمدغباري، الإدمان: أسبابه، علاجه، دراسات ميدانية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1991، ص 53.

[4]فاخر عاقل، التربية: قديمها وحديثها، دار العلم للملايين ، بيروت،ط3، 1985، ص 235.

فالمدرسة نظام متكامل يتكون من عناصر محدّدة ومتفاعلة، وتمارس أدوارا ووظائف اجتماعية محدّدة في إطار الحياة الاجتماعية[1].وهي تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسؤوليتها بتربية التّلاميذ، وإعدادهم بالمعلومات والاتّجاهات والقيم اللاّزمة لهم في الحياة. وهي قبل كل شيء مؤسسة تربوية ثقافية بطبيعتها ولا تكمن وظيفتها في مجرّد نقل المعارف العلمية إلى الأطفال فحسب، وإنما في تنشئتهم وتثقيفهم وإعدادهم للحياة. والثقافة المدرسية ليست ركاما من المعارف العلمية الخالصة، وإنما هي إضافة إلى ذلك نمط من القيم والمعاني والدلالات ونسق من العلاقات ونظام للتفاعل بين أعضائها. وهي تسعى إلى تربية الأفراد وفقا لهذه المعايير والقيم التي تسود في وسطها وثقافتها. وتكمن مهمة هذه الثقافة في تشكيل أنماط من السلوك والاتجاهات والوعي عند الأطفال والناشئة[2]، وبما أنّ المدرسة هيئة اجتماعية تساهم في تحقيق أهداف وقيم المجتمع الذي تعمل فيه فهي مؤهّلة لأن تقود الإصلاح والتغيير الاجتماعي الذي تؤثّر فيه أثرا كبيرا في إصلاح شأنه.

المدرسة قوّة اجتماعية تربوية، تبرز أهمّيتها في تخريج القادرين على قيادة المجتمع الواعين بدورهم الإيجابي في حلّ مشكلاته حين يصبحون جزءا أساسيا ومهمّا فيه، شريطة أن يكون منهجها انعكاسا فاعلا لجميع العناصر الثقافية للمجتمع مع وجوب أخذ دور الحيّاد إزاءها لا سيّما المشكلات المتعلّقة بالقيم والمعتقدات الدّينية، ومن وظائفها ما يلي:

.أ. إعداد النّاشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السّائدة في المجتمع.

.ب. تزويد التّلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

.ت. تعمل المدرسة على تبسيط ونقل التراث المعرفي والثقافي ونحو ذلك من جيل الكبار إلى جيل الصغار، أو من المعلّمين إلى التّلاميذ حسب استعداداتهم وقدراتهم.

---

[1]علي أسعد وطفة، تأملات نقدية في إشكالية العلاقة بين المدرسة والأسرة، مجلة بحوث ودراسات تربوية، العدد31،الكويت،1999، ص73.

[2]علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سابق، ص ص 117- 118.

.ث. تعمل على استكمال تربية الأسرة، ثمّ تتولّى تصحيح المفاهيم الخاطئة.

.ح. تقدّم للمجتمع خدمات كثيرة من خلال نشر الوّعي الصّحيح بمختلف القضايا.

.3. وسائل الإعلام:

تعدّ وسائل الإعلام نظاما للاتّصال الجماهير يحيث تتناول جوانب الحياة الاقتصادية والثّقافية والتّربوية والاجتماعية والسّياسية،كما تشكّل دورا حيويا في التّأثير في الأفراد وتوجيههم وربطهم بالمجتمع[1]منها المرئية والمسموعة والمقروءة، وهي من أبرز الوسائط التّربوية في وقتنا الحاضر، وأكثرها تأثيرا على التّربية والثّقافة من خلال وسائلها المتنوّعة كالإذاعة والتلفزيون والفيديو والصّحافة وشبكة الانترنيت وأشرطة التسجيل السّمعية،السّينما والمسارح والمعارض والمتاحف وغيرها، وتمتاز وسائل الإعلام بقدرتها الفّائقة على جذب اهتمام الأفراد من مختلف الأعمارخاصّة الأطفال وبقدرتها على التأثير.

تلعب وسائل الإعلام الدّور الأساس في تشكيل اتّجاهات الرّأي العام، وتحديد المواقف والآراء نحو مختلف القضايا والمشكلات التي تواجهها المجتمعات، ويتمثّل دورها التّربوي في عملية الإرشاد والتّوجيه،كما تعمل على إثراء خبرات الطفل من المعلومات والمعارف في جميع مجالات المعرفة كالرموز أوالصّور أوالكلمات المقروءة،كما تزيد من خبرات الطفل وتتجاوز به حدود الزمان والمكان. والإعلام وسيلة ذات حدّين، تتحدّد نتائجها ومحصّلتها بحسب توجيه الإنسان لها فهو يستطيع أن يسهم في بناء الأسرة ويتغلّب على الكثير من المشكلات، ويقدّم المعارف المفيدة والثقافات اللاّزمة والفنون والعلوم على اختلاف الأعمار.

---

[1] سميرة أحمد، السيّد، علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1،1998، ص99.

كما تنمّي وسائل الإعلام قدرات الفرد وتوسّع آفاقه عن طريق تقديم النّصائح والإرشادات، وطرح القضايا والموضوعات الهادفة التي تساعد على تنشئة وتربية الأطفال خصوصا في الجانب الخلقي، والتّنفير من السّلوكيات السيّئة من خلال المسرحية والقصّة والتّمثيلية.[1]

وتؤكّد (**سميرة السيّد**) أنّ وسائل الإعلام تعلّم المهارات وتكسب الاتجاهات والقيم والاستعدادات الجديدة، وتجذب المُشاهد أوالسّامع أوالقارئ إلى البرامج التّربوية عن طريق أخذ العظة والعبرة من خلال التّرفيه الموجّه ومتابعة الأحداث والرّبط بينهما.[2] ولتحقيق هذا الجانب الإيجابي من الإعلام يجب اعتماد سياسة إعلامية بنّاءة وهادفة في ترشيد سلوك الأفراد نحو الاتجاه السليم.

إنّ وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها السّمعية والبصرية والمقروءة، وصولا إلى الفّضائيات وعالم الإنترنيت قد أفرزت كثيرا من القيم والعادات المستقطبة من الثقافات الأخرى التي لها انعكاسها السّلبي على توجيه سلوك الأفراد وبخاصّة الأطفال، الأمر الذي يتطلّب من المرّبين جهدا إضافيّا لتربية الناشئة ومراقبتهم حرصا على سلامة قيمهم. وفي هذه الصدد يذكر (**عبدالرحمن الفرج**) أنّ وسائل الاتّصال الثّقافي والعلمي ضاعفت المهمّة العظيمة الملقاة على عاتق المربّين سعيا إلى السيطرة على بعض ما يقرأه الأطفال ويشاهدونه أويسمعونه، فغالبا ما تتلاشي جهود المربّين في توجيه الأطفال نحو الأخلاق وغرس القيم والفضائل إذا لم يتحقّق التّعاون والاتّفاق في الحدّ من ضررها خصوصا أنّ الأخلاق من الممكن أن تتغيّر من الأفضل إلى الأسوأ أو العكس؛[3] لذا على المربّين تبصير أطفالهم بما يفيدهم من برامج وكتب هادفة وتحذيرهم ممّا يجب تجنّبه مع الحرص على مشاركتهم ومناقشتهم في رأيهم وانتقاداتهم.[4]

---

[1] صالح سالم، باقاراش، مشكلات وقضايا تربوية معاصرة، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل،السعودية،ط2، 1996، ص ص، 268،269.

[2] سميرة أحمد، السيّد، علم اجتماع التربية، مرجع سبق ذكره، ص100.

[3] صالح سالم، باقاراش، المرجع نفسه، ص296.

[4] عبد الرحمن مبارك الفرج، رسالة في التربية الأخلاقية والتحديات المعاصرة، مطبعة سفير، الرياض، 2001، ص 25.

استنادا إلى ما سبق، ينبغي أن توظّف وسائل الإعلام لأداء دورها التّربوي لما لها من تأثير في توجيه السّلوك الخلقي للأفراد، وذلك بتحوير العناصر الثّقافية الدخيلة فيما يُبثُّ من برامج الأطفال، وغربلتها بما يتناسب مع ثقافة المجتمع المحلّي والمحافظة على هويّته وقيّمه وعاداته وأعرافه.

.4. جماعة الرفاق:

تعتبر جماعة الرّفاق جماعة أوّلية شأنها شأن الأسرة في الغالب؛ لكون الإنسان كائن اجتماعي يميل بفطرته إلى الاجتماع بغيره. ولجماعة الرّفاق أثر فاعل في تربية الإنسان وتكوين شخصّيته،لاسيّما في سنوات الطفولة والمراهقة حيث يكون الفرد أكثر تأثّرا بأفراد هذه الجماعات، والذين يكونون عادة من الأنداد سواء كانوا زملاء دراسة أورفاق لعب أو أصدقاء عُمر أو غيرهم،يكتسب من خلالها الكثير من العادات والطّباع والمهارات والخبرات المختلفة... ومن صفاتها أنّها تجعل الفرد العضو فيها يشعر بالخضوع والانتماء والولاء.[1] وتمارس جماعات الرّفاق نشاطاتها المختلفة في المكان الذي يجتمع فيه أفرادها حيث تَجْمعهم في الغالب الاهتمامات المشتركة والنشاطات المرغوب فيها؛رياضّية كانت أو ثقافية أو ترويحية...

تؤثّر جماعة الرّفاق على الطفل والمراهق حيث تجعل كلّ منهما يتفاعل مع أقرانه على أساس المساواة بينه وبين أعضاء جماعته[2]،يتبادلون الأفكار والمناقشات ومن خلالها يمكن للطفل أو المراهق أن يكتسب طريقة التّعامل بين الأفراد في إطار الجماعة؛ مما يجعله يدرك معنى الرّضا الاجتماعي الذي لا يتحقّق له إلاّ وهو داخل الجماعة بين أصدقائه أو زملائه[3].

---

[1] سعد المغربي، انحراف الصغار: دراسة نفسية اجتماعية لظاهرة التشرد والإجرام بين الأحداث في الإقليم المصري، دار المعارف،القاهرة، د.ت، ص 162.

[2] طلعت إبراهيم لطفى , مدخلإلىعلمالاجتماع، دارغريب،القاهرة،ط1،1993، ص138.

[3] نوال محمد عطية، علم النفس التربوي، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3،1990، ص ص، 128،127.

ويرى (**فردريك الكن** F.ELKIN) أنّ جماعة الرّفاق تمارس تأثيرا قويّا على سلوك الطفل أو المراهق، قد لا نجده في الأسرة أو المدرسة [1]وذلك لعدة أسباب منها:

.أ. أن النظّام الأسري أو المدرسي يكون في أحيان كثيرة قائما على الخّضوع والسيطرة، بينما داخل جماعة الرفاق تكون الندّية والديمقراطية والتّنافس هي أساس نظامها.

.ب. تفسح جماعة الرفاق الطريق الأوسع أمام أعضائها للتكيّف مع البيئة الاجتماعية والثقافية على خلاف الأسرة والمدرسة[2]، ممّا ينتج عنه تعارض في القيم والاتّجاهات والأفكار التي تتبنّاها جماعة الرفاق وبين تلك التي تتقيّد بها الأسرة أو المدرسة، الأمر الذي يجعل الصراع يطفو على العلاقات بين الأبناء والآباء أوالمربّين، أوما يسمّى بصراع الأجيال.

ومن أهم الأساليب التي تتّبعها جماعة الرّفاق في تنشئة بعضها البعض كما يلي:

- الثّواب والتقبّل: وذلك عند التزام الفرد بمعايير وقيم الجماعة.

- العقاب والرّفض: وذلك عند معارضته لمعايير وقيم جماعته.

- محاكاة نموذج من الجماعة: للجماعة عضو ذا قيمة وأهمّية يحتذى به، وتتوحّد من حوله الجماعة أو بعض منها.

- المشاركة في اللّعب:من خلال تقارب الأدوار الاجتماعية التي يعمل الأطفال أوالمراهقين على تحقيقها وعلى إتباعها في سلوكهم.

تعتبر هذه الوسائط جزء من العملية التّربوية الشّاملة إلى جانب الأسرة والمدرسة.

---

[1]محمد، محمد مصطفى، أهمية دور الأسرة في رعاية الطفل وتنشئته اجتماعياً، في المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، الطفل المصري تنشئته ورعايته، المجلد الأول، معهد دراسات الطفولة بعين شمس، مارس 1990.، ص ص258،257.

[2]حنفي محروس،"التنشئة السياسية للطفل المصري،دراسة ميدانية على عينة بمحافظة سوهاج"، رسالة دكتوراه، المنيا،1989،ص ص152،151.

ثانيا: أثر الثقافة والعولمة على تربية الأبناء.

تمهيد:

يتعرّض المجتمع الجزائري ككلّ المجتمعات التي هي في طور النّمو في الوقت الحاضر لغزو ثقافي متدفّق ومكثّف تدعّمه قوى أجنبية لأغراض وأهداف اقتصادية وثقافية؛ ذلك أن هذا الغزو يحمل في مضامينه جملة من الأفكار والتوجّهات تتعارض في كثير من الأحيان مع مقوّمات وثوابت مجتمعنا حيث تكمن قوّة هذا الوافد الثّقافي في مغرياته وعناصره التّشويقية من خلال وسائطه التكنولوجية التّي تتدفّق منها، ومن انبهار أفراد المجتمع المتلقّي له ودهشته منه، ممّا انعكس سلبا على شخصّية المجتمع وثقافته الأصيلة، ومن هنا كان ضروريّا على المفكّرين والأكاديميين والباحثين توضيح الرؤية الصّحيحة وتبيان حسنات هذا الغزو وسيّئاته وتأثيراته على حياة المجتمع والأفراد وعلى الخصوصّية الحضارية للأمة،حتّى يتسنّى للمجتمع التعامل معه بعقلانية وهدوء بحيث يمكن له أن يؤثّر هو بدوره في صناعة هذه الثّقافة العالمية من خلال ثقافته الأصيلة.

1. مفهوم الثقافة:

تطرّق الكثير من العلماء والباحثين إلى مفهوم الثقافةكلٌّ حسب مرجعيته الفكرية، ولعلّ أقدم تعريف للثّقافة والأكثر شيوعا ذاك الذي قدّمه العالم البريطاني (**إدوارد تايلور** E.TAYLOR) للثّقافة أو الحضارة بمعناها الإثنوغرافي الواسع: "الثقافة ذلك الكلّ المركّب الذي يتضمّن المعارف والمعتقدات والفّنون والأخلاق والقانون والأعراف، وكلّ المقوّمات الأخرى التي يكتسبها الإنسان العضو في المجتمع"[1].

---

[1] دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص31.

من هنا ندرك أنّ الثّقافة هي ما انبثق عنه الفكر الإنساني من إبداع وتطوّر وتمدّن،ساهم في صبغ المجتمع بصبغة (هوية) ميّزته عن غيره من المجتمعات، فمنحته خصوصّيته التّي يعتزّ بها ويدافع عنها ويَغار عليها من الاعتداء والمّساس بها وساعدته على تشكيل حضارته، هذه الحضارة التي يؤكد عليها الكثير من الباحثين على أنّها نتاج الابتداع الثّقافي الذي قدّمه مجتمع ما.أو "أنها ثمرةكلّ نشاط إنساني محلّي نابع عن البيئة، معبّر عنها أو مواصل لتقاليدها في هذا الميدان أو ذاك[1]..." وهنا يتداخل المفهومان معا؛ الحضارة والثقافة، فيشكّلان مركّبا يصعب الفصل بين أجزائه لأنّهما إن صحّ التعبير وجهان لعملة واحدة؛ أحدهما يمثّل الوجه المادّي (الحضاري) والآخر الوجه القيمي والمعنوي (أي الثقافي).

.2. مفهوم الحضارة:

الحضارة ذلك التقدّم العلمّي والتقنّي الذي يعيشه شعب من الشعوب في مرحلة تاريخية ما، ولا يقصد بالحضارة الوسائل الحديثة فحسب بل تعامل الإنسان مع الأشياء المادّية والمعنوية المحيطة به، والحضارة نظام يساعد الإنسان على إنماء وتطوير إنتاجه الثقافي، وللحضارة مقوّمات تقوم عليها منها: الموارد الاقتصادية والنظم السياسية والتقاليد الخلقية.[2]

كما يُقصد بالحضارة تلك المجموعة من الظواهر الاجتماعية غير المرتبطة بهيكل اجتماعي معيّن، فهي تمتدّ على مجالات لتتجاوز التراب القومي أو هي تنمو على امتداد حقب من الزمن تتجاوز مجتمعا واحدا.[3]

لقد حدث للمجتمعات المعاصرة انقلاب كلّي في التصوّرات والمفاهيم والقيم والعادات والتقاليد؛ نتيجة التغيّرات التكنولوجية الحاصلة حيث تغيّرت عادات الناس الاجتماعية، وزالت بعض المظاهر الاجتماعية كالسّهرات العائلية والاجتماعات التي كانت سائدة، واستبدلت

---

[1] حسين مؤنس، الحضارة، "عالم المعرفة"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 237، الكويت،ط2، 1998، ص138.

[2] عيسى الشماس، مدخل إلى علم الإنسان، إتحاد الكتاب العرب،دمشق، سوريا، 2008، ص08.

[3] دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص47.

بالجلوس حول شاشات التلفاز ومواقع التّواصل الاجتماعي (الشبكة العنكبوتية) ممّا أدّى إلى ثورة جديدة في مجالات السّلوك الإنساني وتصوّرات الأفراد..[1]

كما أصبحنا اليوم نسمع عن عناوين مثيرة للجدل "كالعولمة" و"ما بعد العولمة" و"الحداثة" و"ما بعدها" و "صراع الحضارات" و "نهاية التاريخ"...إلخ، وكلّها مصطلحات ذات معانٍ متقاربة، تحاول أن تعطينا فكرة عن التقدّم الحاصل الذي يفوق حدود التّصوّر في مجال الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.

.3. مفهوم العولمة:

يعتبر مفهوم العولمة من أكثر المفاهيم تداولا بين المجتمعات المعاصرة والمثقّفين والمفكّرين في العصر الحديث،إذ يعبّر هذا المفهوم عن أهمّ مرحلة من مراحل تاريخ الإنسانية تطوّرا على جميع الأصعدة، فلفظ "العولمة" مصطلح دخيل على اللّغة العربية، يعود أصله إلى كلمة "عالم" ويعني عموم الشيء ليصبح عالميا.

والعولمة في أبسط معانيها العملية هي:"سهولة حركة النّاس والمعلومات والسّلع والأموال والأفكار بين مختلف الدول على نطاق الكرة الأرضية"[2]. يقول عنها (**محمدالجابري**): "بأنّها أي العولمة دعوة بالدرجة الأولى إلى تبنّي نموذج معيّن، يعكس إيديولوجية تعبّر بصورة مباشرة عن إرادة الهيمنة على العالم وأمركته"، ويصفها (**عبدالإله بلقزيز**) "بأنها فعل اغتصاب ثقافي وعدوان رمزي على سائر الثّقافات، إنّها رديف الاختراق الذي يجري بالعنف والمسلّح بالتقانة، فيهدر سيادة الثقافة في سائر المجتمعات التي بلغتها عملية العولمة".[3]

---

[1] علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سبق ذكره، ص108.

[2] صالح راشد وآخرون، التربية في الكويت والعالم العربي إزاء تحديات العولمة، مجلة رسالة الخليج العربي، الكويت، العدد 90،2004، ص94.

[3] صالح راشد وآخرون، المرجع نفسه، ص103.

يشير الفيلسوف الفرنسي (**كورنليوس كاستورياديس** Cornelius Castoriadis) " أنّ عالمنا اليوم يعيش ظاهرة خطيرة وفريدة في التاريخ الإنساني، وتتمثّل هذه الظاهرة في تصدّع الأسس القيمية، وانهيار المنظومات الأخلاقية، وتفكّك المرجعيات المنتجة للدلالة والمعنى."[1]

فعلى المستوى الثقافي، تسعى العولمة إلى بلورة وصياغة ثقافة كونية تذوب فيها كلّ الثقافات الأخرى، أمّا على الصعيد التربوي فتتّجه العولمة إلى بناء الإنسان وتسويقه، مشبع بقيم ومعايير استهلاكية تتحكّم في اتّجاهات الحياة ومطالب السّوق الرأسمالية الجديدة.

ففي عصر الثّورة ووسائل الاتّصال والمواصلات بين المجتمعات والأمم، أصبح من المتيسّر تدفّق المعلومات وانتقال الثّقافات عبر الوسائط المتعددّة، حتىّ أنّه لم يعد يحدث حدثٌ في أقصى جهات الأرض إلاّ وتتمّ مشاهدته والتعرّف عليه وعلى أسبابه والآثار الناجمة عنه، وفي وضع كهذا تحوّلت المجتمعات التي كانت مغلقة في يوم من الأيّام عن نفسها بعاداتها وتقاليدها ومُثلها وقيمها إلى ساحة مفتوحة تغزوها (البضائع المادّية والمعنوية والثقافية)، حتى أُطلق قبل ما يقارب عشرين عاما مصطلح القرية الكونية تعبيرا عن اختفاء الحدود التي كانت تَحُولُ بين تقارب المجتمعات، وفي مثل هذا الوضع تعرّفت الشعوب على بعضها بفعل زيادة المعلومات وسرعة تدفّقها ووصولها، لكن ناقوس الخطر طرق من قبل المهتمّين والحريصين على ثوابت الأمم وثقافاتها، ذلك أن هذا الانفتاح والتواصل وتدفّق المعلومات والمعارف يحمل في طيّاته الكثير من المخاطر بالإضافة إلى الإيجابيات التي يبشر بها، وأصبح المحافظون على قيم وثوابت المجتمعات يتخوّفون من هذا الخطر الداهم، فبعد انتهاء الحرب الباردة وسقوط الإتّحاد السوفيتي، برزت قوّة وحيدة توفّرت لها إمكانات اقتصادية، وإعلام مؤثّر وقوّة عسكرية، مما مكّنها من بسط هيمنتها ونفوذها على العالم.

---

[1] علي أسعد وطفة، التربية العربية والعولمة: بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات، مجلة عالم الفكر، العدد 2، المجلد 36، اكتوبر/ديسمبر 2007، ص330. نقلا عن: Les Cornelius Castoriadis, la montée de l'insignifiance carrefours de labyrinthe, Seuil, Paris, 1996, p43.

ومن أجل استمرار مكاسب الهيمنة والتفرّد في هذا العالم، توجّهت الولايات المتحدة الأمريكية توجّها جديدا لتشكّل من خلاله المجتمعات، وتعيد صياغة الشعوب حتى تكون منسجمة في ثقافتها وقيمها مع الثّقافة والقيم الأمريكية، مما يجسّد الأهداف الاقتصادية والعسكرية والثقافية التي تسعى لتحقيقها، ولعلّه من نافلة القول أنّ الشبكة العنكبوتية (الانترنيت) أصبحت أداة سريعة وفعّالة، تمّ توظيفها في عصر العولمة لتمثّل أسرع وأسهل طريقة لتحقيق التقارب والتفاعل بين المجتمعات والأمم، لما يعنيه هذا التقارب من آثار ايجابية أو سلبية على حدّ سواء، وآخذا في الاعتبار لِخاصّية الحماية الذّاتية والاجتماعية التي يتمتّع بها الأفراد والمجتمعات، فقد انقسم النّاس إزاء العولمة وما قد تحدثه من آثار وخلخلة في المجتمعات، فمنهم من يرى أن لا مناص من التّعامل معها والتفاعل، بينما يرى آخرون أن التّعامل يفترض أن يكون وفق حدود معيّنة تحفظ للمجتمعات خصوصيّتها وشخصيّتها الثقافية واستقلاليتها في قيمها وتراثها ومبادئها،كما يوجد على الساحة العالمية فريق ثالث يرى ضرورة التصدّي للعولمة ومحاربتها والوقوف في وجهها، بل الانغلاق على الذات[1]، لكنّ مثل هذا الطرح قد لا يصمد طويلا أمام هذه القوّة المادّية والمعنوية. وإزاء مثل هذا الإشكال المعقد والمتداخل تأتي أهمّية العلاقة بين العولمة والتربية،ذلك لأنّ ما تحدثه العولمة على الصّعيد الفردي والاجتماعي يمثّل أثرا تربويا، سواء كان محمودا أو غير ذلك، ممّا يستدعي الوقوف والبحث في قدرة الآليات والمؤسّسات التربوية المحلّية لأي مجتمع من المجتمعات في مواجهة هذا الوافد التربوي والذي قد يشكّل في نظر البعض خطرا داهما.

نفهم من هذا، أنّ العولمة تصدير لنموذج حضاري حديث ذو مرجعيات فكرية غربية يمكنها أن تختزل القيم التقليدية للمجتمعات المحافظة والمتحوّلة[2].

---

[1]علي أسعد وطفة، تحديات الهوية التراثية في عصر العولمة، مجلة دراسات، العددان،25 ،26 ،أوت/أكتوبر اتحاد كتاب وأذباء الإمارات،2009، ص ص،205، 206.

[2]علي أسعد وطفة، المرجع نفسه، ص331.

.4. التحدّيات التّي تواجه تربيتنا:

تعيش كلّ المجتمعات تطوّرات متسارعة بما فيها مجتمعنا خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين إلى يومنا هذا، نتج عنها نظام جديد ومجتمع إنساني جديد كذلك، هذا النّاتج هو ما أصبح يطلق عليه العولمة. صاحبت هذه الظاهرة ثورة هائلة في نظم الاتّصال والمعلومات والتّطورات التّقنية،كان لها الأثر الكبير في بلورة تحدّيات من نوع آخر، فُرضت على الأمم المتخلّفة تكنولوجيا وكان وقعها على بُعدي الثقافة والتربية أشدّ، ويمكن أن نشير إلى هذه التحدّيات في بعض العناصر:

.أ. الثورة التكنولوجية الهائلة:

وممّا لا شكّ فيه أنّ تكنولوجية الاتّصالات والمعلومة السريعة تركت أثارا ظاهرة للعيان وتغيّرات خطيرة (هائلة) على أبناءنا، وأصبحوا يحملون لثقافة دخلت بيوتنا بدون استئذان إن صحّ هذا الوصف، فأربكت جيل الرّاشدين من الآباء والمعلّمين وأصبحوا في حيرة من أمرهم؛ إذ كيف يوفّقون بين ما يحملون ويعتقدون في ثقافتهم التي أُنشئوا عليها وبين هذا الوافد الجديد على أبنائهم، ومن هنا بدأ ما يسمّى بمشكلة صراع الأجيال، ونحن كمجتمع له ثوابت ثقافية تشبّع بها الآباء ونصّت عليها دساتير الدّولة (كاللغة، الدّين، الوحدة الترابية، وبعض الأعراف والتقاليد والأخلاق...) هي مقدّسات وخطوط حمراء لا يمكن تجاوزها،خاصّة على المستوى الأخلاقي، إذ يعتبر ما هو منافيا للأخلاق عندنا مباحا عند الآخر أو العكس، كما أن التّقصير أو النقص في اكتساب معرفة المعلومات واقتصارها على التواصل والتخاطب والفرجة ساعد كثيرا في إرباك العلاقة الموجودة بين المربّي (الآباء والمعلّمون) والمتربّي، وتجلّى ذلك في بعض السلوكات التي فرضت نفسها على المجتمع كطريقة اللّباس وطريقة الأكل وتناول المخدّرات وأنواع المشروبات الكحولية عند المراهقين من باب الموضة، وخدش الحياء ببعض التّصرّفات المنافية للأخلاق في الأماكن العامّة كالحدائق العمومية و في الشواطئ ومحطّات النقل...

هذه المتغيّرات وغيرها تجعلنا نعيد النظر في هذه الثقافة الوافدة علينا من خلال وسائط الاتّصال الحديثة (الباربول، الانترنيت ، الهاتف النقّال،...إلخ).

أصبح هذا العملاق المعرفي يمثّل أكبر تحدٍّ لثقافتنا ومنظومتنا التربوية، "فنحن أمام تيار مندفع، لا نملك إزاءه إلاّ التّعامل معه بحكمة ويقظة لأنّنا لا نمتلك شروط المواجهة معه،و لم نتهيّأ لمواجهته؛ فمنظوماتنا الثقافية التي نحاول حمايتها ليست شيئا واضحا وملموسا، بل هلامية الشكل [...]، قائمة على بنية لفظية أو بيانية أكثر منها عملية وعلمية محسوسة[1]. "فإمّا أنّنا نركن لكي يلتهمنا أو ننهض لمواجهته معتمدين على الله وعلى أنفسنا وعلى وثوابتنا الحضارية التي لا تقبل التغيير، لكنّها قابلة لاحتواء الآخر بثقافته ومعرفته وعلومه، وأهمّ هذه الثّوابت هو تراثنا الإسلامي– العربي – الأمازيغي.

.ب. عولمة الثقافة:

التحدّي الثّاني لثقافتنا التربوية تلك التطوّرات التّقنية التي أصبحت أداة للعولمة، واليد التي يبطش بها على غيرها من الضعفاء، وبدون هذه التكنولوجية المتطوّرة لا يمكن أن تصل العولمة إلى ما وصلت إليه أو تحقّق هدفها الأساس وهو تذويب كل الثقافات الوطنية في منظومة ثقافية عالمية واحدة (عولمة الثقافة) حيث تعدّدت مصادر التحدّيات التي تواجه ثقافتنا،ممّا أضعف المناعة لدى الفرد والمجتمع لمواجهتها،لكنّ التحدّي الأكبر لهذه الثقافة يتجلّى في تلك السيّاسة الاستعمارية الجديدة التي تسود العالم اليوم، والتي ترمي إلى تنميط البشر والقيم وفق معاييرها الجديدة، والسّعي إلى صياغة هوّية جديدة تفرضها في الواقع الإنساني، وفي إطار مزيّف من التوافق القسري والإجماع المفروض بالقوّة"[2]، خاصّة إذا علمنا أنّ مجتمعاتنا مستهدفة اقتصادية

---

[1] تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، دار السياقي، بيروت، 1998، ص72.

[2] أحمد برقاوي، نحو تحديد فلسفي إنساني لمفهوم الثقافة العالمية، مدخل ميتادولوجي من كتاب: "صراع حضارات أم صراع ثقافات"، تحرير: فحري لبيب، مطبوعات التضامن،القاهرة، 1997، ص258.

وسياسيا من طرف القوى العظمى، ولعلّ الواقع يعكس ما ذكرناه آنفا بحيث نلحظ على سبيل المثال لا الحصر، ذلك الحصار المضروب على ثقافتنا في المحافل الدولية. فالمقصود إذن من عولمة الثقافة أو ما يسمّى بالعولمة من المنظور الثقافي: هو محاولة التقارب بين ثقافات الشعوب وإزالة الفوارق الثّقافية ودمج كل الثقافات في ثقافة واحدة ذات ملامح وخصائص مشتركة وبهذا القصد لعولمة الثقافة يتّضح أن هناك اتّجاه يعني هيمنة الثقافة الأقوى على الثقافات الضعيفة، إمّا بالتفاعل الثقافي أو الامتزاج الثّقافي وذلك في حالة تلاشي الحدود الجغرافية،كما أنّ العولمة الثّقافية هي محاولة قولبة الشعوب فكريّا باستعمال وسائط كالأقمار الصناعية، الانترنيت، الصحافة، السينما، وغيرها.

فإذا كانت الثّقافة العالمية تعني فيما تعني: "إثارة النعرات والتّجاذبات والاستقطابات العرّقية والطّائفية والقبلية داخل الدولة الواحدة"[1]؛ فهي كذلك تهدف إلى تحطيم ونهب واستغلال حضارتنا وثوابتنا، فحوّلت المجتمع إلى حلبة من التطرّف والعنف، وإلى سوق فوضوية عالمية،كلّ ينهب على طريقته، وإلى انحلال في الأخلاق وتميّع في الشخصية؛خاصة لدى شبابنا، وما المظاهر اليومية المعاشة المتمثّلة في بعض السلوكات لهؤلاء كطريقة اللّباس وتسريحة الشعر، وأسلوب الكلام، والإدمان على المخدّرات، وتصفّح المواقع الإباحية عبر شبكات الانترنيت إلاّ مؤشرات على ما ذكر آنفا.وضروري هنا أن نفرّق بين العولمة الثقافية المفروضة، والانفتاح المطلوب على ثقافات الغرب والشرق بما يتّفق ومبادئنا وقيمنا بقصد الاستفادة والبحث وتنمية ثقافتنا وتطويرها.

---

[1] إبراهيم أبراس، الفكر العربي ومسألة الهوية في عصر العولمة الثقافية، مؤتمر الفكر العربي الإسلامي في مواجهة التحدّيات المعاصرة، فلسطين،13-16 نوفمبر، 2006، ص3.

هذا الانفتاح الّذي يأتي تحت ظلّ ما يسمىّ بالعالمية وليس بالعولمة، ونجد العالمية في المجال الثقافي كما في غيره من المجالات طُموحٌ مشروع ورغبة في الأخذ والعطاء، في التّعارف والحوار والتلاّقح، إنّها طريق "الأنا للتعامل مع الآخر بوصفه أنا ثانية"؛ طريقها إلى جعل الإيثار يحلّ محلّ ألأثرة. أما العولمة فهي طموح بل إرادة لاختراق "الأخر" وسلبه خصوصّيته، وبالتالي نفيه من "العالم"، فالعالمية اِغناء للهوّية الثقافية، أما العولمة فهي اختراق لها وتمييع.[1]

.ج. عولمة التربية:

تتجلىّ معالم العولمة على المجال التربوي لمجتمعنا من خلال تشكيل الأذواق والاتّجاهات والقيم والسلوكيات، وبالتدعيم من التكنولوجية الإعلامية الحديثة، لإثارة الإدراك وتنميط الأذواق.[2] والخطر الحقيقي الذي يهدّد نظامنا التربوي وثقافتنا هو المنظومة التربوية نفسها، التي عجزت على أن تقدّم لأطفالنا وشبابنا الكيفيات التي تجعلهم منتجين وليس مستهلكين، وأن تجعلهم يُسوِّقون ثقافتهم للآخرين وأن يكونوا فاعلين.[3] فهذه فرنسا تشدّد على الحدِّ من تأثير العولمة الثّقافية على ثقافتها المحلّية بإصدار إجراءات تحصينيه، بأن لا تزيد البرامج الأجنبية في محطات الكوابل عن 30 % من مجموع البرامج،كما دعّمت الحكومة الفرنسية الاتّحادات الإعلامية من أجل إخراج اِنتاجات ثقافية وإعلامية تستطيع مواجهة الزّحف الثّقافي الأمريكي،كما فرض البرلمان الأوربي قيودا مشدّدة على الأفلام الأمريكية التي تعرضها التلفزيونات الأوروبية. أمّا في كندا، فيقول أحد الخبراء الكنديين: إنّ الأطفال الكنديين لا يدركون أنّهم كنديون لكثرة البرامج الأمريكية، ويردف قائلا، بأنّ أكبر شيء يساهم في صناعة الثقافة هو بثّ الأفكار.[4]

---

[1] طعيمة،رشدي أحمد،العولمة ومناهج التعليم العام،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة،1999، ص27.

[2] علي أسعد وطفة، أصول التربية، مرجع سابق، ص331.

[3] علي أسعد وطفة، المرجع نفسه، ص ص 338،339.

[4] عماد عبد الله الشريفين، العولمة الثقافية من منظور تربوي إسلامي، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، المجلد 37، العدد 02،قسم الدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، 2010، ص441.

.5. الآثار السلبية للعولمة على التربية:

.أ. طمس الهويّة الثقافية:

الهويّة الثّقافية كما يعرّفها (**مجدي عبد الحافظ**) "هي مجموعة من القيم والعناصر والسمات التي تجمّعت عبر العيش في مكان وزمان واحد، ورسخت إلى حدّ ما بعد أن تفاعلت فيما بينها...[1] أوهي تلك الخصائص العقدية والأخلاقية والرّمزية، التي يختصّ بها شعب من الشعوب أو أمّة من الأمم.

تسعى العولمة الثّقافية إلى طمس الهوّية الثّقافية باحتلال فكر الإنسان والسّيطرة عليه، ويمكن توضيح ذلك في النقاط التالية:

.1. انتشار ثقافة الصّورة، وتراجع الثّقافة المكتوبة: ويظهر ذلك في تراجع معدّلات القراءة لدى المتعلّمين مما يعني انحسارا معرفيا متزايدا، فوسائل الإعلام المرئية تنقل عناصر الثّقافة وتساعد على نشر سلوكيات جديدة، معتمدة في ذلك على عامل الإثارة والمتعة والتّسلية من خلال الصّوت والصّورة والحركة.

.2. إذا كان الحال هكذا، فلا نستطيع القول أن الثّقافة تعبّر عن النّظام الاجتماعي للمجتمع، فالأشخاص أصبحوا يحملون أفكارا وقيما ومعتقدات مصدرها الصّورة وليس النّظام الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

.3. تسعى العولمة الثّقافية إلى تهميش اللّغات الأصلية والمحلّية واستبدالها بلغة موحّدة عالمياً.

.**ب**. التأثير على الدور التربوي للأسرة:

تهدف العولمة الثّقافية إلى ضرب الأسرة في العمق، وتفكيكها بالدرجة الأولى من خلال تحوّلات اجتماعية وثقافية متسارعة، فقدتْ الأسرة على إثرها قدرتها على الاستمرار كمرجعية للقيم والتقاليد والعادات والأعراف، التي تميّز المجتمع وحضارته، فالعولمة الثقافية ترى في مثل

[1] عزيزة الطائي، ثقافة الطفل بين الهوية والعولمة ، منشورات مؤسسة الدوسري للثقافة والإبداع،مسقط، البحرين، ،ط1 ،2011 ص 25.

هذه المرجعيات أضدادا لأفكار الحضارة الغربية.

.ج. التأثير على تربية الأطفال:

خلقت العولمة الثّقافية تناقضات بين الأصالة والمعاصرة في المجال التربوي بفرض نماذج وفلسفات خاصة، غيّرت الكثير من اتّجاهات الأفراد، ممّا أدّى إلى تغيّر في ملامح المنظومة التربوية لمجتمعنا لصالح منظومة العولمة الثقافية.[1]

ففي دراسة أجرتها اليونسكو حول معدّلات التعرّض للتلفزيون لدى الأطفال، تبيّن منها أنّ الطفل قبل أن يبلغ 18سنة، يقضي أمام التلفيزيون 72 ألف ساعة، في حين أنّه في هذه المرحلة من العُمر يقضي 14 ألف ساعة في قاعة الدرس[2]، ومن آثار هذا الإعلام المنفتح قد تصل بالفرد إلى تملّك واستبطان معايير وقيم خاصّة بمجموعة مرجعية ما لا ينتمي إليها بَعدُ، ويرغب في الاندماج فيها والّتي يسميها (روبر كينغ مرتون Robert King Merton) بالتنشئة "الاستباقية"، ومن أهم مظاهرها ما يلي:

.1. الوسائل الحديثة جعلت الأولياء والمدرسة يفقدان المراقبة على الأبناء فيما يسمعون ويقرأون ويشاهدون.

.2. عدم تماشي ما يعرض في هذه الوسائل من مفاهيم والمرحلة العُمرية للطفل، فالعلاقات الحميمية بين الرجل والمرأة قد يراها طفل في سنّ الخامسة أوالسادسة، أو أفلام العنف والإثارة والإعلانات الهابطة، التي تثير الغرائز الجنسّية عند المراهق.

---

[1] عماد عبد الله الشريفين، العولمة الثقافية من منظور تربوي إسلامي، مرجع سابق، ص445.

[2] محي الدّين عبد العليم، إشكاليات العمل الإعلامي بين الثوابت والمعطيات العصرية، وزارة الأوقاف والشؤون ألإسلامية قطر،ط1، 1998، ص ص 48، 49.

.3. هناك عروض ومواقف تقدّم بشكل مُؤثّر (صوتا وصورة) ترسخ في أذهان الأطفال وتملأ خيالهم، قد تكون هذه المواقف فاسدة أو مفزعة أو مخيفة أو مجدّدة للعنف والتدمير والتقتيل، ممّا تطبع في نفوس الأطفال القلق والخوف بدل الشّجاعة والقوّة.

.4. عندما تطغى الصّورة على خيال الطفل، فإنّ روح التّجديد والعمليات الذّهنية قد تصاب بالفتور، حتّ أنّ الطّفل لا يستطيع حلّ عملية حسابية بسيطة، كالجمع أو الطرح، دون الاستعانة بالآلة الحاسبة أو اللّجوء إلى ورقة وقلم.

.5. قد يُسقط الطّفل أو المراهق بعض المواقف التي شاهدها في أفلام أو عروض أو إعلانات على أرض الواقع، خاصّة إذا كانت هذه المواقف تشير إلى العنف أوالسرقة... مما يصعب معالجتها.

.6. ضعف الرّقابة على مستوى الأسرة أو المؤسّسات الرّسمية و التّراخي في تحمّل المسؤولية الدّينية والثّقافية والتّربوية، فتح الباب على مصراعيه لهذه الوسائل لتشكيل محتوى هذه المشاهد التي استطاعت أن تزرع عادات وتقاليد، وأصّلت لثقافات وصاغت مفاهيم تربوية تتنافى وخصوصيّتنا الثقافية.

.7.كثرة المطالب المادّية من طرف الأبناء.

.8. فرض أراء الأبناء على الآباء فيما يخصّ بعض جوانب الحياة:كاختيارهم البيت أو نوع السيّارة أو الأثاث أو مكان قضاء العطلة ...

.9. روح التّخاذل والتّكاسل وعدم الرّغبة في الدّراسة.

.10. اتّساع الفجوة بين تفكير الآباء وتفكير الأبناء، وعدم الأخذ بخبرات الكبار.

خلاصة الفصل:

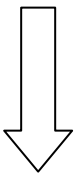
يتميّز العصر الحديث بسرعة التّغيرات والتقدّم المذهل في التكنولوجيا والعلوم، وانفتاح المجتمعات على بعضها والصّراع بين القيم، والتغيّر في أساليب الحياة والمعيشة وعادات النّاس وتقاليدهم، وفي ظلّ كل هذا الزخم تتعاظم وظيفة التربية الاجتماعية في عملية نقل التّراث الثقافي من جيل إلى جيل آخر، إذ يصعب عليها أن تنقل إلى النّاشئة عناصر الثقافة على الهيئة التي وجدت عليها، بل تسعى إلى الاختيار و الانتقاء لعناصر ثقافية مناسبة، يمكن أن تسهم في بناء مستقبل أفضل للمجتمع، ولايقتصر دور التربية الاجتماعية على نقل التراث فقط، بل عمليات كالتعديل والحذف والتجديد والإضافة في ظلّ ما يسمىّ بالعولمة، هي من صميم مهام التربية الحديثة،كما أنّ التّربية كانت قديما سهلة وغير معقّدة في مجتمعات غير معقدّة وغير متشابكة ثقافيا كما هو حاصل في الوقت الراهن، ذلك أن الوسائط التي كانت تسند لها التربيةكانت لا تتعدّى الأسرة والمدرسة، أمّا في عصرنا الحديث فإنّ عملية التّربية أصبحت كثيرة التعقيد، وخاصّة بالنسبة للمجتمعات التي غزتها ثورة التكنولوجيا والمعلومات الحديثة، وجعلتها تتحرّك في كلّ الاتّجاهات لمسايرة هذا التّدفق التكنولوجي وبكلّ الوسائل أمام تحدّيات كبيرة وعلى رأس هذه التحدّيات؛ المحافظة على ثقافة المجتمع وخصوصّيته الحضارية واستقراره، وفي الوقت نفسه التغيير والتنمية بالتجديد والتحديث، والاحتكاك بالثقافات الأخرى، لكنّ العملية الصعبة في هذا التقابل هي كيف تُوازن بين المحافظة على تراثنا والانفتاح على الثقافات الأخرى؟ من هنا يبرز دور التّربية لتحقيق تلك المعادلة الصعبة. وفي هذا الصدد يذكر(**عبد الغني عبّود**): "أنه لو كانت المحافظة في الثّقافة تفرض نفسها لمجرّد التشبّث بالقديم اعتزازا به أو عجزا عن التّجديد، فإنّها تكون محافظة مريضة تضرّ المجتمع، أمّا لو كانت هذه المحافظة في الثّقافة تفرض نفسها بسبب تعقلّ واتزان يفرضان عدم الجري وراء كل جديد، وعدم الانبهار بكل وافد، فإنّها تكون محافظة صحيحة تدفع بعجلة المجتمع إلى الأمام على عكس ما يراه قصار النظر، محدودو الفهم، قاصرو التفكير[1]".

---

[1]عبد الغني عبّود، التربية ومشكلات المجتمع،ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، ص ص48،49.

الفصل الخامس

أسلوب القصة في التربية.



تمهيد.

1. القصّة قديما.
2. عناصر القصّة.
3. تصنيف القصّة.
4. أنواع القصّة.
5. الأهمية التربوية للقصّة وآراء الآباء والمدرّسين نحوها.
6. الوظيفة التربوية للقصّة وآراء الآباء والمدرّسين نحوها.

تمهيد:

يقول (**رولان بارت**):"لا يوجد شعب في الماضي ولا في الحاضر ولا في أي مكان من غير قصّة"، ويؤكد على"أن القصّة نظام لغوي يعكس من خلفه نظام ثقافة الأمّة التي أبدعتها حضارتها"[1].

القصّة نتاج تجارب وحوصلة فكر لأجيال سابقة،وهي تراكمات لإرث ثقافي للمجتمع الهدف منها أخذ الموعظة؛ لأنّ القّصص تحكى عن أشخاص نجحوا أو فشلوا في حياتهم،كما أنّ الإنسان المعاصر لا يمكنه بأيّ حال من الأحوال أن يختبر كلّ التّجارب في حياته، فكان عليه أن يستفيد من خبرات وتجارب الآخرين الّذين سبقوه من خلال قصصهم لتنمية قدراته وفهمه للحياة.

تعتبر القصّة أسلوبا تربويا جذّابا يثير انتباه الأفراد عموما والمتعلّمين على وجه الخصوص، ذلك لما للقصّة من تأثير على وجدان الفرد ونظرا لما تتميّز به من أحداث مشوّقة ومتسلسلة،كما أنّ تأثير الحكْي على الأشخاص ليس مقتصرا على فئة عُمرية معيّنة، بل يشمل كلّ الفئات العُمرية ومن الجنسين معا داخل المجتمع. فالقصّة تخاطب العاطفة والوجدان والعقل وتهدف إلى بناء الشّخصية،كما تعطي الطّفل فرصته لتحويل الكلام المنطوق إلى صورة خيالية يتمثّلها، فيتوسّع ذهنه معها وينطلق في أجوائها بمتعة وراحة نفسية تمكّنه من تشرّب القيم والأخلاق بيسر وسهولة.

أولاّ:القصّة قديما:

لقد أولت الأمم القديمة أهمّية كبيرة للقصّة، فالنقوش والكتابات والصّور التي اكتشفها علماء الآثار على جدران المعابد والقصور وغيرها تشير إلى بعض القصص التي كانت تحكيها الأمّهات والخادمات في الزمن القديم.

---

[1] رولان بارت، مدخل إلى التحليل البنيوي للقصة، تر: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، سورية، ط1، 1993.ص ص 7 ،8.

فهذا أفلاطون يؤكّد على أهمّية القصّة في تربية الأطفال إذ يقول:"أنّ القصّة هي أحسن وسيلة لتهذيب الأطفال شريطة أن تبدأ بالموسيقى، ثمّ تتبعها القصّة التي يجب أن تكون جميلة حتّ تربّي فيهم تذوّق الجَمال، وألاّ تكون مملوءة بالكذب وألاّ تخلط بين المجاز والحقيقة؛ لأنّ الطّفل لا يستطيع التمييز بينهما.[1]

كما أنّ العرب القدماء اهتمّوا بقصص الأطفال، فكانت الأمّهات والمرضعات يروين قصصا للأطفال عن الحروب والمغازي والبطولات بهدف ترسيخ الولاء للعشيرة والقبيلة، وغرس روح الإقدام والشّجاعة لدى أطفالهم. وعندما جاء الإسلام أكّد القرآن الكريم على أهمّية القصص في التربية وتنمية الفكر الناقد، والذهن المفتوح حيث يقول سبحانه وتعالى: "وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الأَرْضِ وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ذَّلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُواْ بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ"(سورة الأعراف، الجزء 08، الآية 176.).

أمّا عالم التربية والطّفولة (**جان جاك روسو**) فقد نصح المربّين بسرد قصص حقيقية على الأطفال مع نماذج خلقية رفيعة. وفي رسالة وجّهها (**روسو**) إلى صديقته السيدة (**دبيناي** M^{me} d'Epinay) التي حاولت أن تكتب للأطفال حيث قال: "أسردي له،أي للطفل وأروي له حكايات على لسان الحيوان، يستطيع وحده استخلاص الأخلاق منها ويتمكّن وحده من تطبيقها [...]، احترسي من العناية بالأفكار العامّة؛ لأنّه لا يرى بعد ذلك إلاّ الأمور العامّة، وإذا طُلب إليه أن ينصّب نفسه حكما على الأفعال، ينبغي أن ننطلق من الأمور التي نتمكّن من ملاحظاتها في الخير والشر"[2]. والقصّة المؤثّرة على الطفل قد تكون أي قصّة شريطة أن تتقاطع مع خبرات الأطفال

---

[1] محمد السيد حلاوة، الأدب القصصي للطفل: منظور اجتماعي نفسي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، 2000،ص ص 15، 16.

[2] إيزابيل جان، حول أدب الأطفال، تر:عبد الرزاق جعفر، المعلم العربي، العدد:1983/5، ص141. نقلا عن المرجع: القصص للأطفال، محمد السيد حلاوة، ص17.

عند نقطة معيّنة ثمّ تنطلق بهم من هذه النقطة لتشعرهم بوجود علاقة بين خبراتهم وخبرات بني البشر كلّهم[1]. وهذا ما لمسناه لدى بعض الأسر عينة البحث في المقابلة الميدانية أنهم يحكون يوميا قصصا لأطفالهم ردّا على السؤال التالي: (هل تحكي يوميا قصصا لابنك؟). " *مَاْ نعَاوِدَشْ الْحْكَايَاتْ غِيرْ هِيِ. نَصْنَعْ مَنْ رَاسِي، بَاشْ مَا يَكَرْهُوشْ اوْلادِيِ*" . أي أن الآباء يعمدون أحيانا إلى عدم تكرار نفس القصص، بل يصطنعون حكايات من نسج خيالهم حتى لا يملّ الأطفال حسب قولهم. (المقابلة رقم:01،02،03 : ب خ.50 سنة. مهنية. ن.ع.45 سنة. ماكثة بالبيت.ص.م.60 سنة.أرملة. على الترتيب)

ثانيا:عناصر القصّة.

القصّة حادثة تحكى لها أهداف متغيّرة حسب مضمونها، تثير الانتباه ويشترط فيها عناصر تُكوّنها كما ذكرتها (**هناء بنت هاشم**)[2] منها:

.1 أبطال القصّة:

الفرق بين القصّة والحديث العادي هو وجود شخصيات داخل القصّة (بشر، حيوانات،...) هي شخصيات تؤدّي أدوارا وأعمالا مختلفة، وهذا شيء مميّز للقصّة، ففي إحدى أسئلة المقابلة الموجّهة لبعض الأسر حول مميزات القصّة والذي نصّه كالتالي: (حسب رأيك، ما هو الشيء الذي يميّز القصّة؟ هل هي طريقة الحكي؟ أم شخصيات القصّة؟ أم محتوى القصّة؟ أم أشياء أخرى؟). أجمعت ردود المبحوثين على أن شخصيات القصّة (التَّخْرِيفَه*) وطريقة الحكي عنصران يميّزان القصّة حسب آرائهم. (نفس المقابلات السابقة).

.2.الحركة:

تتميّز الأحداث داخل القصّة بالتسلسل والّتتابع في الحوار، وتسمّى هذه الخاصّية بالحركة.

---

[1] محمد السيد حلاوة، مرجع سابق، ص20.

[2] هناء بنت هاشم بن عمر الحفري، التربية بالقصة في الإسلام وتطبيقاتها في رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة،2008/2007، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

**التَّخْرِيفَه:* مصطلح مرادف للقصّة كما يتصوّره المبحوثون في هذه الدراسة.

.3. المشكلة أو العقدة:

هي لبّ القصّة وقمّة نشاط الحكْي، تجعل المتلقّي للقصّة يتفاعل معها وجدانيا، ويتخيّل الموقف وشخصياته وكيفية مواجهة هذا الموقف.

.4. الهدف:

الإيجابية في نهاية القصّة هي هدف تربوي تتوخّاه القصّة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، الغرض منه التّوجيه والإرشاد والقدوة الحسنة بأسلوب ممتع ومريح.

ثالثا: تصنيف القصّة.

يصعب الاعتماد على معيار واحد في تقسيم قصص الأطفال، لذا نجد تقسيمات حسب الموضوع أو حسب الشّخصيات أو حسب علاقتها بالواقع أو الخيال لكنّ التقسيم الأكثر شيوعا هو الذي يقسّمها إلى: حكايات وخرافات وقصص حيوان وقصص بطولة ومغامرة وقصص خيال علمي، وقصص خيال تاريخي وقصص فكاهة.[1] لم يستطع المبحوثون في هذه الدراسة أن يصنّفوا القصّة (نفس المقابلات السابقة). فبالنسبة إليهم القصّة هي *حْكَايَه أو تَخْرِيفَه أو حَجَّايَه*، وربّما يعود السبب في ذلك إلى ما تعوّدوا عليه في طفولتهم من مفاهيم التقطوها من جيل الكبار ورسخت في أذهانهم مع مرور الوقت، هذا ما يجعل عملية تصنيف القصّة من اختصاص الأكاديميين من الأدباء والروائيين... لا تدركه العامّة من الناس.

.أ. الحكايات:

يراد بالحكايات بالمعنى العام السرد القصّصي الذي يتناقله النّاس، ومن الحكايات ما هي شعبية ومنها ما هي خرافية منسوبة إلى مؤلف أو مجهولة النسب.كما تخلو الحكاية من التعقيدات اللّغوية، ويطغى على أسلوبها الجمال والوضوح، ويخلو بناؤها من التفصيلات التي تصرف الذّهن عن تركيز الانتباه.[2] ومنها:

---

[1] هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، مرجع سابق، ص174.

[2] هادي نعمان الهيتي، المرجع نفسه، ص175.

.أ.1. الحكايات الشعبية:

نوع قصصي ليس له مؤلّف لأنّه حاصل ضرب عدد كبير من ألوان السرد القصصي الشّفهي، الذي يضفي عليه الرّواة ويحوّرون فيه أو يقتطعون منه، وهو يعبّر عن جوانب من شخصية الجماعة. تستهدف الحكايات الشّعبية تأصيل القيم والعلاقات الاجتماعية، لذا فهي في الغالب ملتزمة، ونجدها تنطوي على معنى أو نمط سلوكي تريد له أن يتحقّق أو آخر تريد له أن ينبذ،[1] كالحكايات الشعبية التي سجّلتها هذه الدراسة من أفواه بعض المبحوثات:"الذيب والقنفود" "بقرة اليتامى" "عزّه ومعزوزة"... الملحق رقم (15)

.أ. 2. القصّة الشعبية:

هي تلك القصّة البسيطة من حيث اعتمادها على الرّواية الشّفهية باللّغة أو اللّهجة التي يتكلّمها معظم الشعب، والموجّهة إلى جميع أفراد المجتمع للتّعبير عن أحلامهم وآلامهم وأهدافهم في الحياة، وتتضمّن عدة جوانب منها: الاجتماعي والنفسي والاقتصادي والثقافي والديني، وهي غنيّة بمعانيها الهادفة.[2]

الفرق بين القصّة والحكاية:

القصّة: هي حكاية لتجربة إنسانية لها عناصرها الفنّية وأنواعها التي تتشعّب إليها، والحكاية لا تصبح قصّة إلاّ إذا توافرت فيها العناصر الفنّية من حيث الفكرة والموضوع والحبكة والشخّصيات والبيئة والتعبير الفنّي.

---

[1] هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال،مرجع سابق، ص175.

[2] ثريا تيجاني، دراسة اجتماعية لغوية للقصة الشعبية في منطقة وادي سوف، دار هومة، الجزائر، د.ت، ص15.

"كما أن الحكاية هي الأساس الأول في تكوين القصّة، وهي تستخدم سلاح التّشويق لتشدّ إليها المستمعين أو القرّاء، وتعتمد أساسا على حبّ الاستطلاع الذي يجعلهم دائما يتساءلون عمّا حدث بعد ذلك."[1]

.أ.3. الخرافات:

هي حكايات يتّضح فيها دور البطل الذي يجاهد أو يكابد ويقوم بسلسلة من المغامرات الخطيرة حتّ يستطيع بها تحقيق هدفه، وتدخل في الخرافات قوى خارقة غير مرئية كالعفاريت والجّان والكائنات المسحورة. و يرجع تعلّق الأطفال بالخرافات إلى أسباب عديدة، منها كونها تنطوي على خيال وأعمال سحر وخوارق، لذا يجد الأطفال فيها سبيلا لتحقيق كثير من الرغبات النّفسية المكبوتة في جوّ خيالي. و تعتبر الخرافة مجال أساسي للتواصل الرمزي في المجتمعات الشفوية.إنها بشكل آخر لعبة العلاقات بين الفرد والجماعة، وبين الأسطورة والرمز في الوقت ذاته، فهي مجال خصب للإيحاء.[2]

.ب. قصص الحيوانات:

القصص التي تقوم الحيوانات بدور الشخصيات فيها يطلق عليها اسم قصص الحيوان، رغم أنّه من الممكن تصنيف هذه القصص إلى أنواع عدّة وفقا لما تحتوي عليه من أفكار وحوادث،إذ نجد أنّ من قصص الحيوان ما هي قصص مغامرات أوقصص بطولة أو قصص خيال علمي أو حكايات شعبية أو خرافات.[3] وجّهنا سؤالا لبعض المبحوثات (المقابلة رقم 06،07.ع .ع. 40 سنة.عاملة. ل.ف.47 سنة. أرملة. على الترتيب) عن القصص المفضّلة بالنسبة لأبنائهن (ما هي القصص المفضّلة لدى ابنك ؟) فكانت غالبية الإجابات متشابهة، حيث تذكرن: أن الأولاد هم الذين

---

[1] محمد السيد حلاوة، الأدب القصصي للطفل، مرجع سابق، ص12.

[2] Marc Aubaret, op.cit,p 14

[3] هادي نعمان الهيتي، مرجع سابق، ص178.

يطلبون حكي القصص،كما أنهم هم الذين يختارون قصصهم المفضّلة، ومن أمثلة تلك القصص:"حديدوان والغولة"، "عزّه ومعزوزة"، "الجرانة والفكرون"، "الذيب والقنفود" أو"بقرة اليتامى" "الذيب والثعلب"، "الجربوع (بوعلاّمة) والعجوز" ،"لونجة بنت الغولة" (الملحق رقم 15)، والملاحظ على عناوين هذه الحكايات الشعبية أن شخوصها الأساسية هي حيوانات، ويمكن تفسير ذلك؛ أن الإنسان قد وجد في الحيوان عفوية فارتضى أن يجعله في مخيّلته صنيعة يصبغ عليه ما يشاء، أو يظهره بالكيّفية التي يريد، فهو يظهره ذكيّا أو بليدا أو طيّبا، أوشرّيرا أو قوّيا أو ضعيفا أو وفيّا أوغادرا، ويتجاوز الإنسان ذلك فيصبغ عليه صفات روحانية خارقة. ووجد الإنسان نفسه أكثر وضوحا عندما استطاع أن يشخّص سلوكه المستحسن أو المستقبح من خلال مخلوقات غير إنسانية،أي وجد فيها خير مثال على"الأحسن" و"الأسوأ" في الشخصية الإنسانية أو غيرها من الظواهر.[1]

.ج. قصص البطولة والمغامرة:

يدخل ضمن قصص البطولة والمغامرة مجمل القّصص التي تنطوي على القوّة والشّجاعة أو المجازفة أو الذكاء الحادّ، ومن هذه القصص ما هي واقعية مثل القصص التي تعبّر عن بطولة شعب أو جماعة أو فرد في مواجهة خطر من الأخطار، أو القصص البوليسية التي يؤدّي فيها رجال الشرطة أدوارا شجاعة من أجل أداء مهماتهم في ملاحقة المجرمين والقبض عليهم، ومنها ما هي خيالية.[2]

يندمج الأطفال مع أبطال القصص،يتقمّصون بعض أدوار أولئك الذين يتأثّرون بهم، ولا إشكال على هذا الأمر إذا كان رسم الشخصيات في قصص الأطفال سليما حيث أنّ التقمّص هو

[1] هادي نعمان الهيتي،مرجع سابق، ص 179.

[2] هادي نعمان الهيتي، ص 180.

عملية لا شعورية، يأخذ من خلالها الفرد الصّفات المحبّبة إلى نفسه من شخصية أخرى يكنُّ لها الإعجاب أو الحبّ، سواء أكانت تلك الصّفات طيّبة أم سيّئة. ويساعد التقمّص الطفل على اكتساب الكثير من العادات والتقاليد واللّغة وأنماط السلوك المختلفة.[1]

.د. قصص الخيال التاريخي:

يراد بالقصّة التّاريخية ذلك التسجيل لحياة الإنسان ولعواطفه في مجال تاريخي معيّن، وهي أداة يفهم منها المتلقّي روح التاريخ وحقائقه إضافة إلى فهم الشّخصية الإنسانية. لا تستهدف قصص الخيال التاريخي نقل الحقائق إلى الأطفال، بل تهدف إلى مساعدتهم على تخيّل الماضي والإحساس بأحزان وأفراح الأجيال التي سبقتهم.

.ه. قصص الخيال العلمي:

هدفها اقتراح إجابات واقعية مؤقتة عن مستقبل البشر أو عن طبيعة الكون، وهذه القصص وثيقة الصّلة بالتطوّر السريع في العالم اليوم، وهي تقوم على التنبّؤ إلى حدّ بعيد، لذا تسمىّ هذه القصص أحيانا قصص التنبؤ أو قصص المستقبل. تركّز هذه القصص على تأثير العلم في أوجه الحياة في المجتمع، بما في ذلك شؤون السيّاسة والدّين والرّياضة والتعليم والتسلية.

.و. قصص الفكاهة:

ينجذب الأطفال إلى قّصص الفكاهة بشكل ملفت للنظر حيث يجدون فيها وفي الطرائف والنوادر ما يضحكهم ويسلّيهم، فضحك الأطفال هو في النهاية وسيلة اجتماعية للتواصل كما يؤكد عليه عالم النفس **(كاسبر آيدمان)** من جامعة لندن.[2]

---

[1] هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، مرجع سابق، ص183.

[2] معتصم البارودي، س،ج لماذا يضحك الأطفال. الموقع: س -ج - لماذا - يضحك-الأطفال /www.dotmsr.com/News/205/349074 بتاريخ:2015/08/15. 21:11 الإطلاع عليه:2017/12/14.

رابعا: أنواع القصّة.

تتنوّع القصّة حسب حجمها ومحتواها وبناءها الفنّي وحسب الفئة العُمرية الموجّهة لها القصّة، وهذا توضيح لأنواع القصّة بالنظر إلى الاعتبارات السابقة:

.أ. **من حيث الحجم**: تنقسم القصة من حيث الحجم إلى:[1]

.1. الرّواية:

تتميّز الرّواية بحجمها الكبير وتعدّد أحداثها وشخصياتها وعُقدها، وهي تنقسم إلى رواية تسجّيلية ورواية ظرفية و رواية بوليسية.

.2. القصّة القصيرة:

هي أقلّ طولا أو حجما من الرّواية، ذات بنية فنّية ممتعة، متعدّدة الأحداث، شخصياتها عادة تكون إنسانية. تصوّر لنا القصّة القصيرة فترة كاملة من الحياة، مقياسها الزمني يتراوح ما بين ساعة وساعتين، وهي ذات إيقاع سريع وتتميز بقلّة الشخصيات.

.3. الأقصُوصة:

تتميّز بصغر حجمها، ذات شخصية أحادية وعقدة واحدةوحدث واحد.

.ب.**من حيث المحتوى**: تذكر المؤلّفات الأدبية أنواعا متعدّدة من القصّة ومن هذه الأنواع ما يلي[2]:

.1. القصص الدينية:

من أوسعها انتشارا في مجتمعاتنا وأكثرها تأثيرا على نفسّية النشء، وهي تسهم في تربية الأطفال دينيا وأخلاقيا.

---

[1]أحمد سمير عبد الوهاب، قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية. ذكرها:أحمد هلال سالم الصليلي،"أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصّة للصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني"،رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت،2012/2011، ص23

[2]أحمد حسين العايدي، أثر طريقة عرض القصة على استيعاب طلبة الصف الرابع لمضمونها. ذكرها: أحمد هلال سالم الصليلي،المرجع نفسه ص24.

.2. القصص التّاريخية:

تركّز هذه القصص على الأحداث التّاريخية والأعمال البطولية، وسِيَرِ الأبطال والشخصّيات الصانعة للتاريخ، وهي أسلوب مهمّ في تسجيل حياة الفرد الوجدانية خلال مرحلة ماضية، تُبرز لنا الحقائق عن أعمال السّلف وجهودهم في بناء الحضارة.

.ج. من حيث البناء الفني: يسمىّ البناء الفنّي أو الحبكة الفنّية[1]، وهي تنقسم إلى:

.1. قصّة الحادثة أو القصّة السّردية:

تركّز القصّة السّردية على عنصر الحركة، وقليل من الاهتمام اتّجاه وصف الشخصيات.

.2. قصّة الشخصّية:

ينصبّ اهتمامها على شخصّية معيّنة في القصّة من خلال ما تواجهه هذه الشخصّية من مواقف، وهذا ما يساعد القاصّ أن يقدّم ما يريد من أفكار وأحداث.

.3. قصّة الفكرة:

تهتم القصّة في هذا النوع على الفكرة، تليها عملية السّرد والشخصيات...

.4. قصّة البيئة:

نقصد بالبيئة بمفهومها العامّ البيئة الطّبيعية والبيئة الاجتماعية والبيئة الثقافية، إذ تركّز قصّة البيئة على إبراز دور المجتمع اتّجاه الفرد، وقدرته على إحداث التّغيير في الحياة الإنسانية.

.د. من حيث الفئة العمرية: تنقسم القصّة من حيث الفئة العُمرية إلى[2]:

.1. قصص الطّفولة المبكّرة:

يتميّز هذا النّوع من القصص بسهولة الأسلوب، وبساطة العرض ووضوح الفكرة، وتتمحور معظم أحداثها حول الطّيور والحيوانات، ومن خصائصها أنها تشدّ انتباه الأطفال، وتحقّق لهم

---

[1] أحمد هلال سالم الصليلي، نفس المرجع السابق، ص23.

[2] أحمد هلال سالم الصليلي، ص 24.

الإثارة والتشويق، كما تهدف إلى تسليّتهم ووعظهم وتنمية خيالهم.

.2. قصص الطّفولة المتأخّرة:

من أهدافها إشباع دوافع الطّفل الوجدانية، وتنبيه خياله وحثّه على التفكير والإبداع وتوضيح تاريخ سلفه وبطولاته وسِيّر العظماء، كما تحقّق له المتعة والتّسلية وتوجّه سلوكه.

خامسا: الأهمية التربوية للقصّة وآراء الآباء والمدرّسين نحوها.

إن استعمال القصّة كأسلوب تربوي عموما أو تعلّمي معرفي على وجه الخصوص، يرتبط ارتباطا وثيقا بالآراء التي يمتلكها المربّون أو المدرّسون حول هذا الأسلوب، إذ وجود آراء ايجابية اتجاه القصّة كأسلوب تربوي أو تعليمي من شأنه أن يؤدّي إلى تفاعلات ايجابية مع القصّة شكلا ومضمونا.من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة الميدانية للوقوف على آراء المعلّمين والآباء حول استعمال القصّة كأسلوب تربوي فتبيّن لها ما يلي:

يُظهر الجدول أسفله آراء المعلّمين نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي من خلال نتائج المتوسّطات الحسابية المرجّحة للأبعاد الثلاثة للإستبانة المخصّصة لهذا الغرض ، فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (01) يبيّن النتائج العامة بعد تفريغ الإستبانة الموجّهة لعينة المعلّمين لمعرفة أرائهم حول القصّة كأسلوب تربوي.

أبعاد القصّة	المتوسطات المرجّحة	النسبة المئوية للمتوسط المرجّح	الترتيب
أهمية القصّة	2.02	67.33	3
توظيف القصّة	2.57	85.66	1
محتوى القصّة	2.55	85	2

المتوسط المرجح لكلّ المقياس.	2.38	*النسبة المئوية للمتوسط المرجّح لكل المقياس.	79.33
الاتجاه العام للمقياس ← غالبا			

* النّسبة المئوية للمتوسط المرجّح = المتوسط المرجّح × 100/ عدد مستويات المقياس.

جاءت المتوسّطات الحسابية المرجّحة للأبعاد الثلاثة عموما متقاربة فيما بينها،كما جاءت قيمة المتوسّط المرجّح للإستبانة مساوية لــِ (2.38)، ضفْ إلى ذلك أن النّسبة المئوية للمتوسّط المرجّح كانت تساوي 79.33 %، والتي تعبّر عن درجة الموافقة، أو الأهمّية النّسبية لاستجابات الأفراد.

نستنتج بأنّ الاتّجاه العام للمعلّمين نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي، كان إيجابيا بالنظر إلى متوسّطات (**ليكرت**) ثلاثية الأبعاد.(الملحق رقم 07).

ترى هذه الدراسة أن الاهتمام الإيجابي الذّي عبّرت عنه عيّنة البحث (فئة المعلّمين) اتجاه استعمال القصّة كأسلوب تربوي، مردّه من جهة إلى احترام هذه الفئة للمناهج التعليمية المقرّرة من طرف وزارة التربية، والتي تحتوي في بعض موادها التعليمية كالتربية الإسلامية والتربية المدنية واللغة العربية على مواضيع قصص تعليمية تخدم وحدات المنهاج الدراسي ، وكذلك إلى التعامل مع مثل هذه المواضيع بشكل مألوف خلال سنوات التدريس من جهة أخرى، الأمر الذي جعل رأي المعلّمين يتّجه عموما نحو استعمال القصّة كأسلوب تربوي، لكن يبقى هذا الاهتمام غير واضح بشكل جيّد؛ لكون أسلوب القصّة يستعمل في الغالب بشكل ميكانيكي في هذه المراحل التعليمية من أجل توظيف المعارف التعليمية ليس إلاّ. وعليه يبقى أسلوب القصّة مبتورا تربويا إذا لم نستثمره في عملية التنشئة الثقافية والاجتماعية وتنمية القيم.

هذا لأنّ أهمية هذا الأسلوب تكمن في توسيع خيال الطفل وتنمية تصوّراته المعرفية وتدعيم عملية الترميز لديه[1]، حيث أنّ النّقاش والتّفاعل مع أحداث القصّة يؤدّيان حتما إلى ترقية عمليات التّفكير لدى الطفل، وتنمية مهاراته اللّغوية.كما يذكر (**كانيزارس**، Canizaris).كشفت (**لايلي** Lyle) في دراستها الميدانية،أنّ الأقسام التّربوية التي توظّف القصّة كأسلوب تربوي (تعليمي) والقائم على النّقاش ينمّي قدرة الأطفال على التفكير وإجراء المقارنات وفهم المعاني

[1] Corine Blouin, Christine Landel, l'importance du conte dans une situation pédagogique, Empan ,n° 100,2015, Toulouse, France p184.

اللّغوية، ويطوّر مهارات التّعبير عن الرأي والتفاعل الاجتماعي.[1]

وتبرز أهمية القصّة أيضا في أنّها تعطينا فكرة واضحة على حياة الأفراد الاجتماعية وسلوكياتهم، وتطرح أمامنا بعض الحقائق التي من خلالها نزداد فهما لمظاهر السّلوك الإنساني،كما تعدّ القصّة من أساليب التربية القديمة جدّا، ولقد كانت على مدار الزمن محطّة تنقل من خلالها المعارف. وتعتبر القصّة من وسائل التربية الناجحة المؤثّرة، ذلك لأنها تعرض أحداثا ووقائع للآخرين، يستفيد منها من يستمع إليها[2].

ولا عجب عندما نجد أنّ القصّة تحتلّ مساحة واسعة من القرآن الكريم والسنّة النّبوية الشّريفة،إذ نصيبها لايقلّ عن الربع من القرآن الكريم،أي تقدر بـــ: ثمانية أجزاء من ثلاثين جزء (26%)، فهي بهذا بلا شك متنوّعة الأهداف والغايات[3]،ومن أهدافها الأساسية؛ تربية النشء.

والقصّة أسلوب تربوي هامّ،يُسهم في تنشئة الأفراد تنشئة اجتماعية آمنة،فهي تعني بالنسبة للطفل عالمه الخاص، تغرس فيه القيم والاتّجاهات وتوثق الصّلة بينه وبين الكلمات التي يسمعها أو يقرأها بطريقة شيّقة وسهلة ومبسّطة، وتشكّل لديه الإحساس لتكوين الأفكار[4]،كما تسهم القصّة في شدّة الانتباه والتّركيز في الموقف التعليمي، وفي قوّة الانطباع الوجداني نتيجة خبرة

---

[1]علي بركات، توظيف إستراتيجية التدريس بالقصّة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد4، عدد3، 2008، ، ص190.

[2]محمود علي،تربية الناشئ المسلم،دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، مصر، 1992، ص90.

[3]فضل حسن عباس، القصص القرآني إيحاؤه ونفحاته، دار الفرقان، الأردن، 1987، ص10.

[4]عبد التواب يوسف، دور أدب الطفل في التنشئة الثقافية للأطفال وإعدادهم لعالم الغد، مجلة الفيصل، العدد302، الرياض، 2002/2001، ص 64.

مشحونة بالانفعالات، وفي فهم مغزى الخبرة الذي ينشأ من وحدة القصّة وتسلسل أفكارها، وترابط أجزائها منذ البداية إلى النهاية وكأنّ بها خيطا سميكا يمسكه خيال المتعلّم ويتبعه فلا يشرد ذهنه، ولا يعجزه استيعاب محتواها وفهم مغزاها.[1]

كما أنّ القصّة مصدر مهمّ من مصادر ثقافة الأطفال،ووسيلة من وسائل إشباع حاجاتهم لأنّها ترتبط بالطفل منذ سنّ مبكّرة من حياته، وتؤدّي دورا في بناء شخصيته بما تحمله من أفكار ومعلومات ومغزى وخيال وأسلوب[2]، ومع ذلك فلا يرجع مصدر أهمّية القصّة إلى التعبير عن حاجة الأطفال إلى الاستطلاع ورغبتهم في معرفة العالم المحيط بهم فقط، بل تعكس أيضا أسلوب حياة الجماعة التي يُعدّها الكبار لعالم الأطفال، وترمز إلى موقفهم من أساليب التنشئة الاجتماعية واتّجاهاتهم نحوها، تلك التي تتمخّض عن تغييرات كيفية في نمو شخصيات أطفالهم.[3] وهذا ما لمسناه من خلال تحليلنا للإستبانة الموجهة للمعلمين لمعرفة آرائهم نحو استعمال القصة كأسلوب تربوي، حيث يشير الجدول رقم (04) السابق إلى نتائج اتّجاه أراء المعلّمين نحو أهمّية القصّة كالآتي:

تدلّ قيمة المتوسّط الحسابي المرجّح للبعد الأوّل من أبعاد الاستبانة والمقدّرة بـِ:(2.02) أن عيّنة الدراسة كانت آرائها متأرجحة بين الإيجابية والسّلبية نحو أهمّية القصّة مقارنة بالمتوسّط المرجّح لمقياس (**ليكرت**) ثلاثي البدائل، وذلك بالرغم من أنّ الفقرتين: (استمتع بقراءة القصص.) و(أجتهد للاستفادة من القصص في حياتي الشخصية والاجتماعية.) من بين (6) فقرات للبعد الأوّل من الاستبانة،كانت الآراء فيهما إيجابية بنسبة: 60.9 % و 48.3 % على الترتيب (الملحق رقم 09)، ومردّ ذلك في اعتقاد هذه الدراسة، يرجع ربّما إلى عدّة عوامل منها: ذلك الوعي

---

[1] الشبطات محمود، وآخرون، أساليب تدريس التربية الإسلامية، الأردن، 1996، ص 318.

[2] أمل حمدي دكاك، القصة في مجلات الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيا،مرجع سبق ذكره، ص 14.

[3] أمل حمدي دكاك، المرجع نفسه، ص15.

المتواضع للمعلّمين بأهمّية القصّة كأسلوب تربوي من خلال البرامج والمناهج المدرسية والندوات التربوية والتكوين المستمر،أو إلى غياب التّناسق بين مضمون القصّة المدرجة في المناهج ومستوى إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية،أو أنّ القصّة تغيب فيها جاذبية المعرفة العلمية،أو أنها تفتقد إلى القيم الاجتماعية المناسبة؛ ممّا أدى إلى عزوف المربّين والتلاميذ على حدّ سواء عن حكي القصص أو قراءتها كما أشارت دراسة (**أمل حمدي دكاك، دراسة سابقة**) .

هذا وكانت إجابات المبحوثين لبعض الأسر عينة البحث أثناء مقابلاتهم حول أهمية القصّة متضاربة إلى حدّ ما؛ فمنهم من أبدى اهتماما بحكي القصّة للأبناء خاصة الأمهات الماكثات بالبيت والجدّات أو تلك الأسر ذات النوع المتحوّل. ومنهم من يرى عكس ذلك مثل ردّ هذا المبحوث الذي ينتمي إلى أسرة نووية: *"شوف يا أخي، المجتمع تغيّر ولابد من مسايرة هذا التغير، فنحن في سباق مع الوقت في كل شيء، فلا وقت للأسرة من أجل قص الحكايات، أنا لست ضد حكي القصص للأطفال، ولكن ظروف العمل ومشاغل الحياة والارتباطات المهنية والعائلية لم تترك لنا لا الوقت ولا الجهد ولا المجال لمثل هذه الأمور"*.(المقابلة رقم 08.ر.س.35 سنة.موظف) وفي مقابلة أخرى مع مبحوثة في متوسط العمر تقول: *"لي 3 أطفال، صراحة لم أجرب معهم هذا الأسلوب ربما أراه غير مفيد في الوقت الراهن. في الحضانة كانت المربية تحكي للأطفال قصصا، وكان ابني يعيدها علينا، لكن الآن وهو في المرحلة الابتدائية لم يعد هذا ممكنا.."* (المقابلة رقم 09. ع.ش.48 سنة. موظفة)

يمكن تفسير ذلك كما ذكر (**شرابي هشام**) أن إرهاق الأسرة بسبب الضغوطات المهنية والاجتماعية والنفسية التي تخضع لها، استنفذ منها القسط الأكبر من الجهد والطاقة في التربية[1].

[1] شرابي ،هشام،مقدمات في دراسة المجتمع العربي،بيروت،1984، ص 48.

كما أن المستوى الثقافي (الرصيد المعرفي والتعليمي) للأولياء قد يكون له تأثير مباشرعلى اختيار الأسلوب التربوي المناسب للأطفال، ويشمل هذا الجانب نقل كل ما اكتسبته الأسرة من أفكار ووجهات نظر اتجاها لحياة الاجتماعية والتي تراها الأمثل والأفضل لتربية أبنائها.

وتبرز أهمّية القصّة من التّأثير النّفسي العميق الذي تتركه في ذهن المستمع أو القارئ، وتتجاوز ذلك إلى التّأثير في سلوكه وأفكاره وعواطفه، فتكون لديه ميول نحو فئة أو أفراد أو سلوك معيّن، وبالتّالي يتقمّص شخصياتهم ويقلّد سلوكهم. يصف لنا(**مكسيم غوركي**) في كتابه"طفولتي" تعلّقه بجدّته التي كانت تحكي له حكاية، فيقول:"أمّا أنا فكنت أحبُ في أعقابها،وأدبُّ النّهار متعلّقا بأثوابها إن في الساحة أوالحديقة أو عند الجيران،حيث كانت تجلس لبضع ساعات تحتسي الشّاي، وتعيد سرد ما لديها من قصص وأخبار،وكنت أبدو وقتذاك كأيّ قطعة منها، وأنا لا أذكر أحدا خلال تلك الفترة من حياتي، اللّهم إلاّ هذه العجوز الكدود اللطيفة"[1]. فعن طريق المشاركة الوجدانية لأحداث القصّة وشخصياتها يندمج الفرد مع جوّ القصّة العاطفي،حتى يعيش بانفعالاته مع شخصياتها، فيحبّ ويكره، ويعادي ويتألّم، وبالتّالي يتكوّن لديه اتّجاه بحسب موضوع القصّة.كما تضع القصّة الإنسان ضمن الإطار الزمني والمكاني للحدث من خلال تصوّر مجريات أحداثها وأفرادها، وهذا في حدّ ذاته عامل نفسي يعطي القصّة أهمية في تتبّع أحداثها دون ملل. فهي تعرض الوقائع الاجتماعية والسيّاسية والاقتصادية والثقافية، وتصف حالة المجتمع في زمن ما، وتقترح الحلول لحلّ المشكلات، فزمنها الماضي هو انعكاس لحاضر الحياة وتنبّؤ بمستقبلها، وما يجب أن يكون عليه المجتمع في المستقبل.كما تعبّر القصّة عن المكان بعاداته وتقاليده وذهنيته على لسان أهله ولغتهم. فعندما نحكي فإنّنا ندعو الماضي والحاضر والمستقبل من أجل صناعة المعاني، إذ تخفي القصّة وراءها المكان والزمان والشخوص، فهي

[1] غوركي، طفولتي، تر: نخبة من الأدباء، دار أسامة، بيروت،د.ت، ص88.

قطعة من الواقع ولا يمكن بأي حال من الأحوال تهديدها بالزوال.[1]

سادسا: الوظيفة التربوية للقصّة وآراء الآباء والمدرّسين نحوها.

تجعل القصّة الشّخص يتجاوب مع أحداثها بوعي أو بغير وعي، فهو يدمج نفسه داخلها، ويتخيّل أنّه من شخوصها ويشرع في عملية مقارنة بين نفسه وبين أبطال القصّة، فيوافق أو يتعجّب أو يرفض امتثالا لميله الفطري[2]، وللقصّة وظائف عديدة منها: الوظيفة الاجتماعية، فلا معنى للقصة إلاّ بالتبادل والتواصل الاجتماعي على حدّ تعبير (**دينيزوت** Denizot)[3] ، والوظيفة النفسية وذلك من خلال التخيل والإبداع وتقمّص الشخصيات، وللقصّة وظيفة تربوية أيضا وهي الوظيفة التي تجمع بين الوظيفتين السابقتين، حيث أنّ عملية الحكي تجعل الفرد يفكّر ويتواصل في الوقت نفسه، فعندما يكرّر الفرد القصّة نفسها عدّة مرّات لمجموعة أشخاص فهو بذلك يقوم بوظيفة التّواصل الاجتماعي معهم، أمّا إذا تذكّر واقعة حدثت له وهو صغيرا فهو في حقيقة الأمر يروي قصّة على نفسه، وبالتالي تصبح هذه القصّة تؤدّي وظيفة معرفية.[4]

كما تُفسّر الأشياء أحيانا باستعمال أسلوب القصّة ممّا يجعل الطّفل يدخّر مخزونا من التصوّرات، يؤهّله مستقبلا لاستعمال القصّ في حلّ الكثير من الأمور المعرفية.[5]

وتعتبر القصّة بمعية اللّغة الجسر الذي يصل الطفل بثقافة مجتمعه كما يقول (**هادين وايت**)،فمن

---

[1] Julie st pierre, le conte en contexte, thèse du doctorat en sémiologie, université de Québec à Montréal. pp 2-17

[2] سعيد إسماعيل علي، القرآن الكريم: رؤية تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000. ص305.

[3] Denizot.J.C, structures de contes et pédagogie, C.R.D.P de Bourgogne, 1995, p4.

[4] سوزان انجيل، القصص التي يحكيها الأطفال، محاولة لفهم السرد عند الطفل، تر: ايزابيل كمال، تقديم: أحمد زرزور، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ط1، 2004، ص 33.

[5] سوزان انجيل، القصص التي يحكيها الأطفال، المرجع نفسه، ص40.

خلال طريقة السّرد للقصّة يمكن معرفة ثقافة المجتمع؛ خاصّة إذا حيكت القصّة عدّة مرات من خلال عدّة أشخاص بحيث تخضع القصّة لتغيّرات طفيفة في كل إعادة، تعكس هذه التغيّرات اختلافات في رؤية الأشياء عند تناول القصّة من شخص إلى آخر، ومن مجموعة إلى أخرى. يقول عالم النفس الأمريكي (بارتليت) إنّ إعادة حكي القصّة بما يتلاءم مع طريقة الحكي يظهر انتماء حاكيها لمجتمع ثقافي ما، فاستماع الأطفال للقصص التي تحكى حولهم يمكّنهم من التقاط مفاتيح الثقافة التي ينشئون فيها. وبخصوص هذه الفكرة سألنا عددا من المبحوثين، فيما إذا كانت القصص التي حيكت له سابقا تحمل معان لثقافتنا من أعراف وعادات وتقاليد؟ فكانت إجابة العينة متباينة، فبعض أفرادها أجاب بأنه لا يدري إن كانت القصص التي حيكت له كانت تحمل معان لبعض عادات وأعراف وتقاليد المجتمع، والبعض الآخر يؤكد أنها فعلا كانت تحمل معان تجسّد عادات المجتمع وأعرافه وتقاليده مثل:"حكاية الفكرون والجرانة" أو "حكاية حديدوان والغولة" اللّتان ترمزان إلى واجب احترام الجار. فالحكاية الشعبية تسمح بالنقل الثقافي لكن بطريق شفوية[1].

كما تلعب القصّة دورا مهمّا في الترفيه، فالأطفال يحبّون القصّ كوسيلة لتوجيه اللّعب والتفاعلات الاجتماعية الأخرى، وما اصطناع الأطفال للقصص إلاّ شكل من أشكال اللّعب حيث تزداد أهميته بين سنّ الرابعة والسابعة".[2]

جاء رأي المعلمين في هذه الدراسة إيجابيا وموافقا للفكرة السابقة على أن الأطفال يستعملون القص كوسيلة للعب، إذ استجابت العينة بنسبة 69 % للفقرة [القصص المسلّية تجذب المتعلّم.] الموجودة بالبعد الثالث للإستبانة حول محتوى القصة. (الملحق رقم 11)

[1] Corine Blouin, Christine Landel, op.cit,p 183.

[2] Michèle Simonsen , le conte populaire Français , Presse universitaire de France, 1986, Paris ,p47.

فحكي القصص وإعادة حكيها يجعل الأطفال يتعلّمون أشياء عن عالمهم، ويستطيعون إنشاء قصص من ذوات أنفسهم، وينقلونها إلى الآخرين وكلّما زاد مخزون الطفل من أنواع القصّ ومفردات حكي القصص،كلّما كان أكثر قدرة وقوّة في تأمّل تجاربه ومشاركته إياها للآخرين والتواصل معهم؛[1] لذا ينبغي على المربّي أن ينمّي الجانب اللّغوي عند الطفل عن طريق القصّة المشوّقة، والحكاية الطريفة التي ينصت لها الأطفال بشغف، ثم يطلب من الطفل أن يقوم بالدور نفسه الذي قام به مربّيه والكلّ يستمعون إليه ويشجّعونه على المضّي قدما في الكلام.

التربية بالقصّة عموما أصبحت طريقة شائعة لافتة للانتباه حيث أصبح التعليم الموجّه يستخدم هذا الأسلوب في برامج العلوم كجزء من ملمح اللّغة العام، الذي نجد فيه القراءة والكتابة والمحادثة. يرى (**ويست ويل**) "أنّ استخدام أسلوب القصّة في العلوم يجذب انتباه الطلبة لعملية التعلّم بشكل أفضل، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (**محمد علي إبراهيم، دراسة سابقة**) بأن استخدام القصص التعليمية في تدريس مادة الاجتماع على سبيل المثال، أدّى إلى تنمية القيم الاجتماعية لدى التلميذات عينة البحث،وذلك لشعورهن أنّها طريقة لم يعتدن عليها من قبل، تعمل على توفير جوّ من المرح والاستمتاع وتخفض مستوى القلق في غرفة الصّف وتنمّي مهارات متعددة لديهن[2]."ويستطيع المربيّ أن يستفيد من التكنولوجيا الإعلامية الحديثة كأشرطة الفيديو مثلا لبثّ القصص المفيدة. "حسب *رأي الطفل ينجذب كثيرا إلى القصة، ولهذا يجب استغلال التكنولوجيا الحديثة في ذلك، باستعمال الوسائل السمعية البصرية والمجلّات.*" (المقابلة رقم 10.س.أ.40 سنة.معلّم) لأنّ الصّورة تعمّق ترسيخ الأحداث والمضامين في ذات الفرد بالإضافة إلى السّمع والقراءة، كما ينتبه المربّي إلى الابتعاد عن القصص التي لا يمكن أن تكون حقيقية في الواقع المعيش للطفل فيستلطفها الطفل في وقتها لكن لا تحقق له الأهداف المستوحاة منها في حياته الاجتماعية اليومية.وفي هذا الصدد تشير نتائج الدراسة الحالية بخصوص اتّجاه آراء

---

[1] سوزان انجيل، المرجع السابق، ص ص 182،183.

[2] عطية إسماعيل أبو الشيخ، فاعلية تدريس العلوم بأسلوب القصة على التحصيل العلمي والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في العلوم واتجاهاتهم نحوها، جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، ج2، جويلية 2014، ص 358.

المعلّمين نحو توظيف القصّة كأسلوب تربوي في جدولها (الملحق رقم 10) إلى:

أنّ آراء عيّنة أفراد الدراسة عموما كانت إيجابية نحو توظيف القصّة كأسلوب تربوي حيث ثمان (8) فقرات من عشر (10) فقرات المكوّنة لهذا البعد، جاءت الإجابة عنها بالموافقة القوّية أي بنسبة (80%)، ومن أمثلة الفقرات التي كانت في صدارة هذا الاتجاه: الفقرة التاسعة (9) [أختار القصص الهادفة.] ،تليها الفقرة (11) [أشجع الأطفال على الاستفادة من القصّة في حياتهم اليومية]. وفي دراسة قام بها (**جوردون ويلز**) بحث فيها عن الروابط بين حياة الطفل في البيت والطفل في تجربته المدرسية ونجاحه المدرسي، فوجد أنّ القراءة لها علاقة بالنّجاح المدرسي خاصّة في السنوات الأولى للطفل، وهذا بدوره يرتبط بنشأة الطفل وعلاقته بأسرته، فإذا نشأ في بيئة تعتاد القراءة والكتابة كنشاطات يومية خاصة المشاركة في حكي القصص فإن هذا يمنح الطفل تألقا في دراسته.[1]

وقد يستخدم المربّي بعض القصص لم تقع لكن ينبغي أن تهدف هذه القصص في أسلوبها المشوّق إلى زرع القيم والأخلاق النّابعة من ثقافتنا، "*حسب رأي الطفل ينجذب كثيرا إلى القصة ولهذا يجب استغلال مثل هذه الحالة في حكي القصص المفيدة للأطفال:القصص ذات القيم الأخلاقية ،الدينية، الوطنية*" ، (المقابلة رقم 10 سابقا).

وهذا ما أكّدت عليه كذلك إجابات عينة البحث من المعلّمين في الفقرة (12) من الإستبانة وذلك بنسبة (71%):[أسعى قدر المستطاع في انتقاء القصص التي تتماشى وقيم المجتمع]، هذا إنْ دلّ على شيء فإنّما يدلّ على أنّ رأي فئة المعلّمين يروم حول توظيف القصّة كأسلوب

[1] سوزان انجيل، مرجع سبق ذكره، ص23.

تربوي هادف، يستفيد منه الأطفال في حياتهم اليومية، شريطة توافق أهداف القصّة مع قيم مجتمعهم. أما القصص التي تقرّر عادات وسلوكيات تتنافى وما جاءت به ثقافتنا وخصوصيتنا، فهذا كلّه مما يجب الابتعاد عنه. كما يمكن أن يستفاد من القصص الخيالية غير الخرافية،أي التي لم تقع لكنّها ممكنة الحدوث ولا تتعارض مع سنن الله في الكون، وتؤكّد على تعاليم وقيم المجتمع.[1]

توصلت دراسة (**كانتريل** Cantrell 1991) إلى أنّ الأطفال الذين تعلّموا من خلال أنشطة قرائية قائمة على قراءة أدب الأطفال كالقصص على سبيل المثال، قد طوّرت لديهم مهارات القراءة والكتابة بمستويات تفكير عليا، تفوق أقرانهم الذين تعلّموا في بيئات صّفية تستخدم طرائق التدريس التقليدية[2]، وهذا ما أشار إليه كذلك (**محمد علي إبراهيم دراسة سابقة**) في دراسته أن استخدام القصص في التدريس لا يحقّق النتائج المرجوة إذا تمّ تقديمها كدرس عادي، بل هي بحاجة إلى إعداد جيّد وطريقة واعية في تنفيذ الدرس.

وفي الدراسة الميدانية الحالية*، طلبت من معلّم مستوى السنة الخامسة ابتدائي أن يقدّم للتلاميذ درسا من برنامجه المسطّر حسب المنهاج الدراسي بالأسلوب المألوف والمعتاد في تقديم الدروس، ثم طلبت منه في المرة الثانية أن يقدّم نفس الدرس مع قسم آخر من نفس المستوى لكن بأسلوب مختلف، جاعلا الدرس هذه المرة على شكل قصّة.

حضرت الحصتين واستعملت أسلوب الملاحظة المباشرة بدون مشاركة، وسجّلت أهم الملاحظات أثناء الحصّتين. ما توصّلت إليه ملاحظاتي هو أن: الاهتمام والانتباه والتفاعل داخل حجرة القسم للتلاميذ بالنسبة للدرس الذّي قدّم بشكل قصصي كان إيجابيا مقارنة بالدرس

---

[1] محمد بن شاكر الشريف، نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ، مجلة البيان، مكتبة الملك فهد ألوطنية، ط1، 2006، الرياض، ص 47.

[2] cantrell,s , The effect of literacy instruction on primary students Reading and Writing Achievement.Reading Research and instruction ,39(1), 3-26.1991

* أجريت الملاحظة بمدرستين: مدرسة محمد المقراني بمدينة غليزان، مع المعلّم (ب. احمد) مستوى السنة الخامسة ابتدائي. ومدرسة جمال الدين الأفغاني بغليزان، مع المعلّم (ب. معمر) مستوى السنة الخامسة ابتدائي. بالتواريخ التالية: 2016/04/26 و2016/04/27 على الترتيب.

الذي قدّم بالأسلوب المعتاد. واستطاع المعلّم على إثرها أن يصل إلى أهداف درسه بصورة سهلة وممتعة وسلسة وهذا باعترافه الشخصي. وبعد نهاية الدرس طلب التلاميذ من معلّمهم إعادة سرد القصّة عليهم مرة أخرى، وهذا وحده دليل على نجاح هذا الأسلوب.

ومن أهمّ النّتائج التي توصّل إليها الباحث (**محمود أمين مطر دراسة سابقة**) مايلي: وجود فروق دالّة إحصائيا بين متوسّط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين تعلّموا بأسلوب القصّة)، ومتوسّط درجات المجموعة الضّابطة (الذين تعلّموا بالأسلوب المعتاد) لصالح المجموعة التجريبية.

كما يؤكّد الأدب التربوي أن استماع الطفل إلى القصّة أو قراءتها وسيلة من وسائل الإطّلاع على عالمه الخارجي من خلال ربط مضمون القصّة بما يحيط من حوله.تقول (**سوزان انجيل**): "الأطفال اجتماعيون جدّا في طريقة تناولهم لعملية صياغة القصص؛ لذا يحتاجون لمستمعين متجاوبين، قريبين ومنسجمين ومتعاونين للاستمرار في محاولة التعبير والإبداع بأنفسهم من خلال قصصهم، وبالدرجة التي ترى بها قيمة قصّتهم في الشكل والمضمون، سيرون ذلك بنفس الدرجة أيضا." وتضيف:" أن لا فوارق أساسية بين دوافع القصص من أجل مواجهة التّجارب الحياتية، بمعنى أننا نحكي لنصبح جزءا من العالم الاجتماعي ولنعرف ونؤكد من نكون".[1]

فالقصص التي نحكيها سواء كانت عن أحداث حقيقية أو متخيّلة، تنقل خبراتنا وأفكارنا وأبعادا من هوّيتنا.[2]وتضيف قائلة:"في فصل جامعي لدراسة تطوّر اللّغة،سألت الطلبة كم عدد القصص التي يحكونها في اليوم، قال كثير منهم صفر، أو ربما واحدة، طلبت منهم أن يسجّلوا لمدة أربع وعشرين (24) ساعة القصص التي يحكونها، وحضر جميعهم في المحاضرة الثانية، وقد أصابتهم الدهشة للنتائج التي حصلوا عليها، قالوا أنّهم حكوا من خمس إلى ثمان وثلاثين قصّة، ومع ذلك يشعرون أنّهم قد فاتهم تسجيل بعضها.[3]

---

[1] سوزان انجيل، القصص التي يحكيها الأطفال، مرجع سابق، ص9.

[2] سوزان انجيل ، المرجع نفسه، ص13.

[3] سوزان انجيل ، ص16

كما يفترض (جيروم برونز) أنّ معرفة الأطفال للعالم الطبيعي تكون من خلال القواعد المنطقية والمجرّدة، أما إدراكهم للعالم الاجتماعي فيمكن أن يكون من خلال القصص التي نرويها لهم، لأنّ النّاس في نظره يعيشون تجارب حياتهم كسلسلة من القصص المتشابكة، فحين يستوعب الأطفال مضمون القصة يستطيعون فهم ثقافتهم[1]. فالقصّة فضلا على أنها إنتاج رمزي وثقافي في المعنى والمضمون، فهي تعطينا صورة للنشاط الإنساني. ففعل الحكي ينمّي لدى الطفل مَلَكة ابتكار القصص التي يعبّر من خلالها أحيانا عن نفسه ويتعلّم كيف يستخدم ويتجنب ويستمتع ويمزج هذه القصص في المستقبل.

[1] سوزان انجيل، ص19- 22.

خلاصة الفصل:

تعتبر القصّة أسلوبا تربويا جذّابا يثير انتباه الأطفال عموما والمتعلّمين على وجه الخصوص، ذلك لأن القصّة تخاطب العاطفة والوجدان والعقل، وتهدف إلى بناء الشّخصية،كما تمكّنهم من تشرّب القيم والأخلاق بيسر وسهولة نظرا لما تتميّز به من أحداث مثيرة ومتسلسلة، الهدف منها أخذ الموعظة لأنّ القّصص تحكى عن أشخاص نجحوا أو فشلوا في حياتهم، فنأخذ منهم نحن الخلف أسباب النجاح ونترك أسباب الفشل،كما أنّ الإنسان المعاصر لا يمكنه بأيّ حال من الأحوال أن يمرّ بكل الخبرات والتّجارب في حياته، فكان عليه أن يستفيد من خبرات وتجارب الآخرين، الّذين سبقوه من خلال قصصهم لتنمية قدراته وفهمه للحياة.

تستهدف الحكايات الشّعبية التي ترويها الأمهات والجدّات إلى تأصيل القيم والعلاقات الاجتماعية فهي في الغالب ملتزمة، ولذا نجد أنّ الحكاية تنطوي على معنى أو نمط سلوكي، تريد له أن يتحقّق أو آخر تريد له أن ينبذ كالحكايات الشعبية التي سجّلتها هذه الدراسة من أفواه بعض المبحوثات: "الذيب والقنفود" "بقرة اليتامى" "عزّه ومعزوزة".....

ترى هذه الدراسة أن الاهتمام الإيجابي الذّي عبّرت عنه فئة المدرّسين عيّنة البحث اتجاه استعمال القصّة كأسلوب تربوي، مردّه من جهة إلى احترام والتزام هذه الفئة بالمناهج التعليمية المقرّرة من طرف وزارة التربية والتي تحتوي في بعض موادها التعليمية كالتربية الإسلامية والتربية المدنية واللغة العربية على مواضيع قصص تعليمية، تخدم وحدات المنهاج الدراسي ، وإلى تعاملها مع مثل هذه المواضيع بشكل مألوف وروتيني خلال سنوات التدريس من جهة أخرى، لكن يبقى هذا الاهتمام غير واضح المعالم اتجاه توظيف القصّة تربويا، لكون هذا الأسلوب يستعمل بشكل آلي في هذه المراحل التعليمية من أجل استغلاله في المعارف التعليمية فقط.

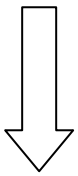
و خلص البحث كذلك في هذا الفصل إلى أنّ الآباء بدورهم وخاصّة الأمهات يمارسون فعل الحكي بشكل تلقائي ومستمر من أجل إمتاع الأطفال أو تخويفهم أو تنويمهم.

وعليه يبقى أسلوب القصّة على مستوى الأسرة أو المدرسة مبتورا تربويا إذا لم نستثمره في عملية التنشئة الثقافية والاجتماعية وتنمية القيم.

كما أن استعمال القصّة كأسلوب تربوي عموما، أو تعلّمي معرفي على وجه الخصوص يرتبط ارتباطا وثيقا بالآراء التي يمتلكها المربّون أو المدرّسون حول هذا الأسلوب، إذ وجود آراء ايجابية أو سلبية اتجاه القصّة كأسلوب تربوي أو تعليمي من شأنه أن يؤدّي إلى تفاعلات ايجابية أو سلبية كذلك مع القصّة شكلا ومضمونا، وهذه الآراء مرهونة بدورها بالانتماءات الثقافية والفكرية والاجتماعية للمربّين عموما.

الفصل السادس

أسلوب الأمثال في التربية.



تمهيد.

1. المثل،مفهومه ومصطلحاته.
2. خصائص المثل.
3. الأمثال في الأديان السماوية.
4. المثل الشعبي.
5. أنواع الأمثال.
6. استخدام الأمثال.
7. الأهمية التربوية للأمثال وآراء الآباء والمدرّسين نحوها.
8. الوظيفة التربوية للأمثال وآراء الآباء والمدرّسين نحوها.

تمهيد:

من خلال معايشتي لأفراد المجتمع واحتكاكي بهم طيلة هذه الدّراسة،لاحظت استخدامهم من حين إلى آخر للأمثال والأمثال الشعبية خاصّة في أحاديثهم ومجالسهم، فمنهم من يلجأ إليها لمجرّد التّسلية، ومنهم من يستخدمها من أجل السّخرية والتّهكم، والبعض يقصد بها التّوجيه والإرشاد والتّذكير، وكانت هذه الأمثال تحمل في مضامينها قيما ايجابيةً وأخرى على العكس منها.

أولاّ: .أ. المثل؛ مفهومه ومصطلحاته.

في اللّغة العربية: لقد جاء في "جمهرة الأمثال" **(لأبي هلال العسكري)**: أصل المثل: التماثل بين الشيئين في الكلام، وهو من قولك: هذا مثل الشيء، ومثَله،كما تقول: شِبْهه وشَبَهه.[1]

قال **(الراغب الأصفهاني)** في "غريب القرآن" أصل المثول: الانتصاب،يقال مَثلَ الشيء،أي انتصب وتصوّر. والممثَل: المصوّر على مثال وغيره، وتمثّل كذا: تصوّر[2]. ثم قال: والمَثَلُ: عبارة عن قول في شيء يشبه قولا في شيء آخر؛ بينهما مشابهة، ليبيّن أحدها الآخر ويصوّره. والمثل يقال على وجهين:إحداهما بمعنى المِثْلُ، نحو شِبْه وشَبَهَ. قال بعضهم: وقد يُعبَّرُ بهما على وصف الشيء، نحو قوله تعالى: (مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ الْمُتَّقُونَ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ أُكُلُهَا دَائِمٌ وَظِلُّهَا تِلْكَ عُقْبَى الَّذِينَ اتَّقَوْا وَعُقْبَى الْكَافِرِينَ النَّارُ) (سورة الرعد، الجزء 13، الآية 35). قلتُ: أي صفتُها أنها تجري من تحتها الأنهار. والآية الأخرى بهذا اللفظ: (مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ الْمُتَّقُونَ فِيهَا أَنْهَارٌ مِنْ مَاءٍ غَيْرِ آسِنٍ وَأَنْهَارٌ مِنْ لَبَنٍ لَمْ يَتَغَيَّرْ طَعْمُهُ وَأَنْهَارٌ مِنْ خَمْرٍ لَذَّةٍ لِلشَّارِبِينَ وَأَنْهَارٌ مِنْ عَسَلٍ مُصَفًّى وَلَهُمْ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَمَغْفِرَةٌ مِنْ رَبِّهِمْ كَمَنْ هُوَ خَالِدٌ فِي النَّارِ وَسُقُوا مَاءً حَمِيمًا فَقَطَّعَ أَمْعَاءَهُمْ) (سورة محمد، الجزء 26، الآية 15) أي صفتها كذا.

---

[1] أبو هلال العسكري، جمهرة الأمثال، ج1، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1988، ص11.

[2] الراغب الأصفهاني ،المفردات في غريب القرآن ، ،تح: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، د.ت، د.ط، ص462.

فهذا هو الوجه الأول للمِثْل عند الأصفهاني،وهو الشِّبه والصفة عموما. والوجه الثاني ما قاله الأصفهاني: عبارة عن المشابهة لغيره في أي معنى من المعاني كان، وهو أي المِثْل أعمّ الألفاظ الموضوعة للمشابهة، وذلك أنّ النِّد يقال فيما يشارك في الجوهر فقط.والشِّبه يقال فيما يشارك في الكيفية فقط، والمُساوي يقال فيما يشارك في الكمّية فقط، والشّكل يقال فيما يشاركه القدر والمساحة فقط، والمِثْل عام في جميع ذلك.

وتذكر معاجم اللّغة الفرنسية أن كلمة "مثل" تعني: (Proverbe) وهي تشير إلى صدق التّجربة أو الحكمة أو النصيحة.كما يعنى المثل في اللّغة الفرنسية؛ أنه حكمة شعبية يتداولها الناس، غالبا ما تكون قصيرة، تعبّر عن موقف ذي معنى خاص، لكن يبقى على المستمع تخمينه.

وترجع كلمة (Proverbe) إلى نهاية القرن الثاني عشر (12) ميلادي، وهي مشتقة من اللّغة اللاتينية (Proverbium) وكانت تعني قديما اللغز.[1] ومن الألفاظ التي تقارب لفظ (Proverbe) في اللّغة الفرنسية: لفظة (diction) و(adage) و(maxime)، وهي ألفاظ تعبّر عن الحكمة والعبرة والموعظة.

.ب. معاني أخرى للمثل:

يذكر (**ابن عبد ربّه**) في كتابه (**العقد الفريد**): "بأنّ الأمثال وشي الكلام وجوهر اللّفظ وحَلي المعاني، والتي تخيّرها العرب وقدّمتها العجم، ونطق بها في كل زمان وعلى كل لسان، فهي أبقى من الشّعر وأشرف من الخِطابة لم يسر شيء مسيرها ولا عممّ عمومها، حتى قيل: أسير من مثل"[2].

---

[1] المفضل بن سلمة الضبي، الفاخر في الأمثال ، تحقيق: محمد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011،ص7.

[2] ابن عبد ربّه، العقد الفريد، ج2، بيروت، 1953، ص54.

وعرفّ (**أحمد أمين**) المثل في كتابه (**قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية**) أنّ الأمثال:"نوع من أنواع الأدب يمتاز بإيجاز اللّفظ، وحسن المعنى ولطف التّشبيه وجودة الكتابة،ولا تكاد تخلو منها أمّة من الأمم، وميزة الأمثال أنّها تنبع من كل طبقات الشعب وليست في ذلك كالشّعر والنّثر الفني، فإنّهما لا ينبعان إلاّ من الطبقة الأرستقراطية في الأدب"[1].

والأمثال مرآة تنعكس عليها عادات الشعوب وسلوكها وأخلاقها وتقاليدها، وهي مَعين لا ينضب لمن يريد دراسة المجتمع أو اللّغة أو العادات الشّعبية عند أمّة من الأمم.[2]

فإذا انتقلنا إلى المعاصرين أمثال (**يوسف عزالدّين**) أو (**محمد أبو صوفة**) الذين بحثوا في موضوع الأمثال، نجدهم يشتركون مع القدماء في مفهوم المثل. فالمثل بالنسبة لهم هو الصّورة الصّادقة لحال الشعوب والأمم، ففيه خلاصة الخبرات العميقة التي تمرّست بها عبر السّنوات الطويلة من حضارتها، وهو الخلاصة المركّزة لمعاناتها وشقائها وسعادتها وغضبها ورضاها، نجد في طيّاته مختلف التغيّرات، التي تمثّل حياة مجتمعنا وتصّورات أفرادها بأساليب متنوّعة وطرق متعددّة كالسّخرية والحكمة.

المثل عندهم سواء أكان في معناه الظّاهري المسجّل للحدث أم بمعناه الباطني الذي يشتمل على الموعظة والحكمة، فإنّه مظهر حضاري يتّصل بجذور الشعب،فهو تراث العامّة والخاصّة، وهو واحد من أهمّ مكوّنات الشخصيّة الأدبية العربية، وهو ملمح من ملامحها الأصيلة، وهو إلى هذا وذاك نهاية البلاغة في لغتها،كما أنّه دليل الحَصَافة والفهم، والأمثال مصابيح الأقوال[3].

ويعرّفه (**الحدري**) بأنه "أسلوب من أساليب الكلام، يؤتى به لعرض حقيقة من الحقائق أو للربط بين أمرين؛ أحدهما غائب عن الذهن والآخر محسوس متخيّل في الذهن، وذلك لتقريب ما غُيّب

---

[1] أحمد أمين ، قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية، مكتبة النهضة المصرية ،ط2،1953، ص61.

[2] أبو فيد مؤرج بن عمرو السدوسي، كتاب الأمثال، تقديم: رمضان عبد التواب، بيروت، 1983، ص5.

[3] محمود إسماعيل صيني، وآخرون، معجم الأمثال العربية، مكتبة لبنان، ط1، 1993، المقدمة، ص ص :ط،ي.

عن الذهن من المعاني بصورة بلاغية موجزة تنفذ إلى أعماق النّفس مثيرة للعواطف والوجدان.[1] والأمثال مرآة تريك صور الأمم وقد مضت وتقفك على أخلاقها وقد انقضت، وهي ميزان يوزن به رقّي الشعوب وانحطاطها، وسعادتها وشقاؤها وأدبها ولغتها.[2]

.ج. ضرب الأمثال.

المعنى اللغوي للكلمة:

كثير من الأمثال القرآنية صدرت بلفظ من فعل (ضرب) وهو الأغلب يأتي فعلا ماضيا أو بصيغة الأمر، قال تعالى:(ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلا رَّجُلا فِيهِ شُرَكَاء مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلا سَلَمًا لِّرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلا الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ) (سورة الزمر، الجزء 39، الآية 29) و (وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلا رَّجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَابٍ وَحَفَفْنَاهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعًا)(سورة الكهف، الجزء 18، الآية 32). (ضَرَبَ لَكُم مَّثَلا مِنْ أَنفُسِكُمْ هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُم مِّن شُرَكَاء فِي مَا رَزَقْنَاكُمْ فَأَنتُمْ فِيهِ سَوَاء تَخَافُونَهُمْ كَخِيفَتِكُمْ أَنفُسَكُمْ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)(سورة الروم، الجزء 30، الآية 28). (وَلَمَّا ضُرِبَ ابْنُ مَرْيَمَ مَثَلا إِذَا قَوْمُكَ مِنْهُ يَصِدُّونَ) (سورة الزخرف، الجزء 43، الآية 57).

فالضرب هو إيقاع شيء على شيء، ولتصوُّر اختلاف معاني الضرب خولف بين تفاسيرها، كضرب الشّيء باليد والعصا والسّيف ونحوهما. ويبّن الأصفهاني معنى آخر لضرب المثل، فيقول ضرب المثل من ضرب الدّراهم، وهو ذكر شيء أثره يظهر في غيره[3]، فكما أنّ القالب الذي يستعمل لصكّ الدّراهم وفيه رسوم على شكل تجاويف ونتوءات، إذا انطبق على قطعة الدّرهم أو الدّينار المعدنية، وهي في ظروف مناسبة من الضّغط والحرارة، ثم ضُغِطَ، فتظهرآثاره منقوشة

---

[1] خليل بن عبد الإله الحدري،التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها،مرجع سابق، ص ص 228،229.

[2] أحمد زلط، أدب الطفولة، أصوله ومفاهيمه "رؤية تراثية"، الشركة العربية للنشر والتوزيع،ط4، القاهرة،1997. ص50.

[3] الراغب الأصفهاني، مفردات غريب القرآن، مرجع سابق، ص294،295.

ومرسومة على تلك الدّراهم؛ والأمر نفسه بالنسبة للمثل إذا طبّق على الممثّل له، وتبيّن وجه الشبه بينهما، ظهر أثره في النّفس البشرية وانفعالاتها وتطوير سلوكها لتحققّ الغرض من المثل.

فهذان معنيان لاستعمال الضّرب للمثل: المعنى الأوّل: هو المعنى العام (الضرب بمعنى إيقاع شيء على شيء). المعنى الثّاني: أنّ لكل إيقاع نتيجة، فضرب السّيف نتيجته القتل أوالجرح، وضرب الأوتار بالريشة يعطي نغما وصوتا، وضرب النّقود يعطي القطعة المعدّنية المستديرة بشكل النقود المطلوبة، وضرب المجرم بالسّوط تكون آثاره آلاما مبّرحة وتأديبا وردعا له، وقد رأينا أن (ضرب النقود) هو أكثر هذه المعاني انطباقا على ضرب المثل.[1]

ثانيا: خصائص الأمثال.

.أ. **الخصائص العامّة للأمثال:** يمكن القول بأنّ الأمثال تتّصف بمجموعة من الخصائص على النحو التالي:

.أ.1. تعتبر من صنع الإنسان ومن نتاج تفكيره.

.أ.2. تُكْتسَبُ ولا تنتقل بطريقة غريزّية، وإنّما يتعلّمها الفرد من بيئة المجتمع.

.أ.3. تعكس ثقافة المجتمع من خلال نقل القيم والمبادئ والعادات والأعراف والأفكار والمعاني المشتركة للجماعة.

.أ.4. تحمل معاني مركّبة تحتوي عناصر عديدة مثل: القيم والأخلاق والأفكار والمعاني في اللّغات والثقافات المختلفة.

.أ.5. تَكتسِب صفة التكيّف والتغيّر والتطوّر استجابة لمطالب الإنسان، ولكي تكون ملائمة للبيئة الاجتماعية، وما يحدث فيها من تغيّرات في الخبرات الاجتماعية.[2]

---

[1] عبد الرحمان النحلاوي، التربية بالأمثال، دار الفكر، دمشق، ط1،2005،.ص18.

[2] عبد الله بن عبد الكريم بن أحمد سالم، الأمثال مدخل لفهم الثقافة التنظيمية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد 26، 2011، جامعة الملك عبد العزيز، جدة. ص254.

.ب. الخصائص الفنية للأمثال:

.ب.1. الإيجاز: يقول (**البكري**): والأمثال مبنّية على الإيجاز والاختصار والحذّف والاقتصار، ويقول في موضع آخر الأمثال موضع إيجاز واختصار، وقد ورد فيها من الحذّف والتوسّع ما لم يجيء في أشعارهم. والإيجاز يعمل على إشباع المعنى وهذا ما نلمسه في قول (**الزمخشري**): أوجزتْ اللّفظ فأشبعتْ المعنى، وقصرتْ العبارة فأطالتْ المغزى، ولوحتْ فأغرقتْ في التصريح، وكنّتْ فأغنت عن الإيضاح.[1]

ويقول (**القلقشندى**): وأمّا الأمثال الواردة نثرا فإنّها كلمات مختصرة، تورد للدلالة على أمور كلّية مبسوطة، وليس في كلامهم أوجز منها، ولما كانت الأمثال كالرّموز والإشارة التي يلوح بها على المعاني تلويحا صارت من أوجز الكلام وأكثره اختصارا.

.ب.2. إصابة المعنى: تعدّ الأمثال من الأشكال الأدبية التي تعبّر عن الواقع بشكل يقترب من الصدق لأنّها تعدّ نتاج فكر وأحداث و تجارب للحياة اليومية.

.ب.3. حسن التشبيه: إن المادة (م ث ل) تدلّ على المشابهة، ويمكن أن تكون هذه السّمة صالحة لبعض الأمثال وليس شرطا توافرها في كل الأمثال على حدّ تعبير (**جويف ديتشي**)[2]، ومن ثمّ يلجأ الناس إلى ضرب الأمثال بأمور حسيّة وأحداث واقعية، فلا تلبث هذه المعاني المعقولة أن تبرز من الخفاء حتى تكون في متناول الحواسّ الظاهرة.

.ب.4. الكّناية والتّعريض:يقول (**ابن منظور**): والكّناية أن نتكلّم بشيء ونريد غيره، وكنّى عن الأمر بغيره كناية، يعني أن تتكلّم بغيره مما يستدلّ به عليه.

ويقول في موضع آخر: والتّعريض خلاف التّصريح. وتوضيحا لمفهوم الكّناية نسوق هذا المثل:(بلغ السّيل الزبى)، فهذا المثل يراد به الأمر يبلغ غايته في الشدّة والصّعوبة، لكن المتكلّم

---

[1] المفضل بن سلمة الضبي، الفاخر في الأمثال، ، تحقيق: محمد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011، ص 9.

[2] المفضل بن سلمة الضبي ،المرجع نفسه،ص10.

أخفى هذا المعنى، و لم يستخدم الألفاظ التي وضعت له في اللّغة وكنّى عنه بالألفاظ التي جاء عليها المثل.[1]

ثالثا: الأمثال في الأديان السماوية.

.أ. الأمثال في التوراة:

أولى اليهود اهتماما بالغا بالأمثال، واستعملوها كأسلوب من الأساليب لنشر الفكر والعقيدة اليهودية ولنقل تعاليم النّبي موسى عليه السلام. وفي كتابهم المقدّس أو ما يسمّى العهد القديم؛ (التوراة والأسفار الأخرى) حرص على تضمين الأمثال كأسلوب تربوي تعليمي حيث نصّت صحفهم على التمعّن في الأمثال وفهمها والتعمّق فيها كطريقة للتعلّم والإلمام بالتعاليم اليهودية. وقد جاء في أحد أسفارها (**سفر سراج**) ما يلي: "لا تحتقر أقوال الحكماء، وإنّما جاهد نفسك عبر دراسة أمثالهم،لأنّ منها تتعلّم" [**سفرسراج**،8:8]،كما خصّص اليهود سفرا كاملا يدعى"سفر الأمثال"؛ وهو عبارة عن مجموعة هائلة من الأمثال والحكم التي تنسبها اليهودية إلى النّبي سليمان عليه السلام، يتمحور معظمها حول الفضائل ونبذ الرذائل.[2]

.ب. الأمثال في الإنجيل:

يحتوي الإنجيل على كتاب يسمى " كتاب الأمثال " به عدد لا بأس من الأمثال والحكم، غالبيتها يرجع مصدرها إلى نبيّ الله سليمان عليه السلام، الذي كان يحكم بني إسرائيل من (970 إلى 930) قبل ميلاد السيّد المسيح عيسى عليه السلام. وأضاف ملوك وحكماء بنو إسرائيل أجزاء من الأمثال والحكم إلى هذا الكتاب[3]. استعملت الأمثال والتّشبيهات البسيطة كثيرا في الأناجيل، حيث تعتبر المكوّن الرئيس للآيات الإنجيلية، إذ يؤكد (**كسنل** Quesnel) المتخصّص في الخطاب الإنجيلي، أنّ النّبي عيسى عليه السلام أصبح أستاذا في تقديم الأمثال من أجل نشر

---

[1] المفضل بن سلمة الضبي ، مرجع سابق، ص11.

[2] يزيد حمزاوي، "المدلولات التربوية للأمثال القرآنية"، دراسة تحليلية لنصوص القرآن، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،2006/2005، قسم علم النفس وعلوم التربية. ص ص 32،31.

[3] Iam Flandres, la sagesse de proverbes, société Biblique internationale, 2000, p6.

دعوته، ويستشهد بما جاء في الإنجيل على لسان النبّي عيسى: "هذا كلّه قاله يسوع للجموع بالأمثال، وكان لا يخاطبهم إلا بالأمثال فثمّ ما قاله النّبي: "بالأمثال أنطق فأعلن ما كان خفيا منذ إنشاء العالم" (**إنجيل متى**13: 35/34).

وفي إنجيل (**مرقس**) جاء : "وكان يسوع يكثر من هذه الأمثال، ليعلّم النّاس كلام الله على قدر ما يفهمون وما كلّمهم إلاّ بالأمثال، ولكنّه متى انفرد بتلاميذه فسّر لهم كل شيء (**إنجيل مرقس**4: 34/33)[1]

.ج. الأمثال في القرآن السنّة النبوية:

ومثل هذا الأسلوب استعمله القرآن والسّنة النبوية كثيرا لتوضيح حقائق الإلوهية والكون والإنسان والحياة الدنيوية والأخروية، ففي (سورة الزمر) يذكر الله تعالى:"ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلا رَّجُلا فِيهِ شُرَكَاء مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلا سَلَمًا لِّرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلا الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ...." (سورة الزمر، الجزء 23 الآية:29). و يقول كذلك: "مَّثَلُ الَّذِينَ كَفَرُواْ بِرَبِّهِمْ أَعْمَالُهُمْ كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ لاَّ يَقْدِرُونَ مِمَّا كَسَبُواْ عَلَى شَيْءٍ ذَلِكَ هُوَ الضَّلالُ الْبَعِيدُ..." (سورة إبراهيم، الجزء 13 الآية:17) و يقول كذلك "أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ* تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ* وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ الأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍ..."(سورة إبراهيم، الجزء 23الآية: 23). كما ورد ضرب الأمثال في أحاديث نبوية شريفة كثيرة حيث كان النّبي صلى الله عليه وسلّم يستعين على توضيح مواعظه بضرب المثل مما شهده بأم أعينهم ويقع تحت حواسهم وفي متناول أيديهم، ليكون وقع الموعظة في النّفس أشدّ

[1] يزيد حمزاوي، المرجع سبق ذكره، ص ص 33، 34.

وفي الذهن أرسخ ومنها: قوله صلى الله عليه وسلم: "إِنَّمَا مَثَلُ الجليس الصالحُ والجليسُ السّوءِ كحامِلِ المسك، ونافخِ الكِيْرِ فحاملُ المسك: إما أن يُحْذِيَكَ وإما أن تبتاع منه، وإِمَّا أن تجِدَ منه ريحا طيِّبة، ونافخُ الكير إمّا أن يَحرقَ ثِيَابَكَ، وإمّا أن تجد منه ريحا خبيثَة ..."(رواه البخاري ومسلم عن أبي موسى الأشعري).[1] وكقوله أيضا: "مَثَلُ المؤمنين في تَوَادِّهم وتراحُمهم وتعاطُفهم:مثلُ الجّسد إِذا اشتكى منه عضو، تَدَاعَى له سائرُ الجسد بالسَّهَرِ والحُمّى." (رواه البخاري ومسلم عن النعمان بن بشير)[2]

الملاحظ أنّ القرآن الكريم والسنّة النّبوية يستعملان أسلوب ضرب الأمثال أسلوبا للتشبيه موجّهان خطابهما لجميع الناس، المتعلّم منهم والأمّي وخاصّة هذا الأخير، الذي لا يستطيع ذهنه أن يقفز دفعة واحدة إلى المعقولات، بل عليه المرور بمرحلة الإدراك الحسي.[3]

تتضّمن السنّة النبوية الكثير من الأمثال المنسوبة إلى النبّي صلى الله عليه وسلّم وحياً من عند الله عزّ وجل، وهي ذات ألفاظ مناسبة ومعان عميقة تجذب إليها النّفوس والأذهان. يذكر (**أحمد العليمي**) أنّ ضرب الأمثال في السّنة النبوية كان اقتداء بما جاء به القرآن الكريم حيث يقول الله تعالى: "وتلك الأمثال نضربها للنّاس لعلّهم يتفكرون" (الحشر: الآية: 21)، وقد استعمل النبي صلى الله عليه وسلّم أسلوب ضرب الأمثال في تربية أصحابه وتعليمه إياهم مرة من أجل الموعظة وأخرى للترهيب من الأعمال السيّئة، وثالثة للتّرغيب في الأعمال الخيّرة وأحيانا من أجل الحجّة والبرهان، فسرعان ما تأثّر الصّحابة وتغيّرت أفكارهم وأعمالهم الجاهلية إلى أفكار أنارت عقولهم واسترشدوا إلى فعل الخيرات.[4]

---

[1] عبد الرحمان النحلاوي، التربية بالأمثال، مرجع سابق.ص17.

[2] خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1،2000، ص234.

[3] سعيد اسماعيل علي، القرآن الكريم: رؤية تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000،ص378.

[4] يزيد حمزاوي، المدلولات التربوية للأمثال القرآنية، مرجع سابق ،ص ص 37 ،38.

جاءت الأمثال القرآنية والنّبوية من أجل تبسيط ما هو معقّد وتقريب المجرّد إلى المحسوس، وهذا من الأساليب التّربوية الحديثة، لكون الإنسان له قدرات عقلية وفكرية يكتنفها قصورٌ أحيانا بحيث لا يمكنه إدراك كل المجرّدات، فضرب المثل في السنّة النبوية جاء لتقريب المعاني الغامضة وتصوير ما هو ذهني ومجرد ليصبح ملموسا ومحسوسا تدركه العقول.

ويؤكد الباحثان (**عبد الغني عبود وحسن إبراهيم العال**) في دراستهما: "التّربية الإسلامية وتحدّيات العصر"، أن من وسائل التّربية الإسلامية التوضيح الحسّي للمعاني وهي الأمثال والأشباه التي تقوم بدور فعّال في التّأثير على سلوك الأفراد.[1]

رابعا: المثل الشعبي.

.أ. مفهومه:

والمثل الشّعبي لا يختلف تعريفه عن المثل الفصيح إلاّ في كونه ينطق بالعامّية،ولا يقلّ عنه بلاغة وإفصاحا وتعبيرا عن المعاني والأفكار فهو ترجمان لتفكير الشّعب حتى ولوكان ساذجا وبسيطا، إلاّ أنّه ينمّ عن تجربة أفراده وثقافتهم ونمط معيشتهم.[2] ويُوصف المثل الشّعبي بالشّعبي لأنّه من إنتاج البيئات الشّعبية؛ ينتقل بين فئات كلّ الشعب خلال عملية التّفاعل الاجتماعي، ولأنّ لغته لغة عامّة الشعب وهي اللّغة الغالبة في نصوصه.[3]

.ب. أهمية الأمثال الشعبية:

يقول (**محمد إسماعيل**):يلجأ النّاس إلى الأمثال الشّعبية لأنّها مرآة لطبيعتهم ومعتقداتهم وذلك لالتصاقها بجوانب حياتهم اليومية؛ تعكس المواقف المختلفة، ويمكن أن تصبح أنموذجا يحتذى به.

---

[1] يزيد حمزاوي، مرجع سابق ، ص 47.

[2] بولرباح عثماني، دراسات نقدية في الأدب الشعبي، الرابطة الوطنية للأدب الشعبي لإتحاد الكتاب الجزائريين، ط1،2009.ص66.

[3] سمية عبد الرحمن عبد الكريم،"مضمون المثل الشعبي السوداني ودوره النفسي والاجتماعي في التنشئة الاجتماعية"،رسالة دكتوراه،كلية الدراسات العليا، الآداب، قسم علم النفس، الخرطوم، السودان، 2009،. ص ص،12،13.

يجيب أحد المبحوثين عن أهمية المثل:"*رَبّونَا وَالْدِينَا غِيرْ بَالْمَعَانِي، مَا ضَرْبُونَا، مَا عَادَوْنَا كِيمَا اَوْلَادْ دُورْكْ كُولْشِي بَالْمُنْقَازْ*"*. (المقابلة رقم:11.س.خ. 74 سنة،متقاعد) والأمثال تلعب دورا أساسيّا في تشكيل الآراء والاتّجاهات والتصوّرات وقيم المجتمع.

اختصّت الأمثال بأهمّية كبيرة في حياة المجتمع وفي نقل تراثه إلى الأجيال وفي تربية نشئه، الأمر الّذي جعل كل أمّة من الأمم ممثّلة في علمائها وأدبائها تهتمّ بهذا الإرث، وتدرسه وتبحث في أصوله ونشأته ومعانيه وألفاظه.[1]

لقد اهتمّ العرب بالأمثال الشّعبية والشّعر والأخبار، وبكلّ مكوّنات التّراث العربي منذ زمن قديم، وعملوا على جمعها وترتيبها وشرحها في مجلّدات، وذلك حسب مواضيعها أو أحرفها، وكان (**الفضل الضبي**) من الأوائل الذين بادروا إلى هذا العمل، وذلك في القرن الأوّل هجري، حيث جمع أمثال العرب في مصنّف سمّاه "أمثال العرب" وجاء بعده في القرن الثاني الهجري (**أبو عبيد القاسم بن سلام**) في مؤلّفه"كتاب الأمثال" وفي القرن الرابع الهجري يؤلّف (**أبو هلال العسكري**) كتابه "جمرة الأمثال" ثمّ يظهر كتاب (**لأبي الفضل الميداني**) الموسوم بـــ "مجمع الأمثال" وفي القرن السّادس الهجري، يأتي كتاب "المستقصى من أمثال العرب" (**للزمخشري**). ثمّ بدأت مؤلّفات الأمثال الشّعبية تتلاحق تباعا، فأُلّفت وصُنّفت أمثال خاصّة بكلّ بلد كالأمثال المصرية والأمثال المغربية والأمثال الجزائرية والأمثال اليمنية وهكذا...

كما يهتم الدّارسون الأنتروبولوجيون و السّوسيولوجيون بالآداب الشعبية للمجتمعات، وبكلّ ما تنتجه شعوبها في هذا المجال؛ بغرض التعرّف على انشغالاتها الاجتماعية والمعرفية والرّوحية، والتقرّب من ذهنية هذه الشعوب والإطّلاع على طرق معيشتها والأساليب المتّبعة في تربية أبنائها، فاتّخذوا التراث الشّفهي جسرا في ذلك؛ لكونه مكوّن من مكوّنات التّراث الشّعبي.

---

*(المُـنْقَازْ) وسيلة على شكل ابرة كبيرة الحجم من معدن الحديد، يستعملها ساكن البادية او الريف لحثّ دابته (حماره مثلا) على الحركة وزيادة سرعتها، وذلك بوخزها.

[1] يزيد حمزاوي، مرجع سابق ،ص ص 29- 30.

ومن هنا ندرك أهمّية تلك الدّراسات الإثنوغرافية الاستعمارية حول المجتمع الجزائري والتي اتّجهت في بداياتها نحو تراث الأمّة، وخاصّة موروثه الشّفهي من القصص والحكايات والأمثال الشعبية، للتعرّف على مواطن القوّة والضعف في حياة الأهالي من خلال هذه الآداب الشعبية.[1]

ويرى الباحثون أنّ الأمثال الشّعبية لها أهمّية وظيفية كبيرة في الحياة الاجتماعية للأفراد؛ فهي لصيقة بحياتهم اليومية، وتعبّر عن سلوكاتهم وتعكس عاداتهم وتقاليدهم وعقائدهم[2].

فهي كما قال الأستاذ (**التلي بن شيخ**): أقدر أنواع الأدب الشّعبي في التّعبير عن العلاقات الاجتماعية المعقّدة.[3] "*صحيح بالفعل، المثل هو خلاصة تجربة مرّ بها الفرد في حياته، فاختصر تلك التجربة في كلمات معبّرة ومؤثرة. فالمثل يوفّر على المستمع القيام بالتجربة هو في غنى عنها، أو لا طائل منها، أو يمدّه المثل بحقائق ربحا للوقت والجهد، تؤكد على سلوكات وأعراف تعوّد عليه المجتمع*". (المقابلة رقم 12 م.أ.44 سنة. أستاذ ثانوي.)

.ج. مضمون المثل الشعبي:

يُقصد بمضمون المثل الشّعبي ما يحمله نصّ المثل من معنى نابع من تجربة إنسانيّة، وهو يعكس تصوّرا ذهنيا، يُتوقع منه هدف معيّن يعبّر عنه صاحب المثل، ويحتوي مضمون المثل الشعبي على أبعاد ايجابية أو سلبية.

ويأخذ المثل الشّعبي ألفاظه ومقاصده من البيئة التي ينشأ فيها متأثّرا بمعطياته التّاريخية والجغرافية والاجتماعية والسياسية والنفسية والتربوية والدينية والسياسية، ويظهر هذا على شكله ومضمونه،[4] مثل قولهم: " *اللي غابْ كْبيرو غابْ تدْبيرو*" (يضرب هذا المثل لمن لا يستشير صاحب الخبرة).

---

[1] بوردوز عبد الناصر، الأمثال الشعبية في منطقة قوراية، مرجع سابق،ص49.

[2] رودلف زلهايم، الأمثال العربية القديمة، تر: رمضان عبد التواب، القاهرة، ط2، 1984، ص7.

[3] التلي بن شيخ، منطلقات التفكير في الأدب الشعبي، الجزائر، 1990، ص9.

[4] سمية عبد الرحمن عبد الكريم، مرجع سابق، ص11.

"*عَامْ جِي فيه النْبَن جِي فيه اللْبَنْ*" (يضرب هذا المثل لتقويم مردود العام الفلاحي) (تجربة فلاحية) "*أمْشِي بالنّيه وأرْقُدْ في الْثنيه*" (الثنية:الخلاء) (يضرب هذا المثل للإخلاص في العمل لوجه الله ومعاملة الناس بإحسان). "*شُوفْتْ العَيْن تَرْكْ السْوَالْ*" (يضرب هذا المثل للتأكيد على أن ملاحظة الأشياء تغنينا عن الأسئلة) (المقابلة رقم 13. ب.ج.ز.70 سنة. ماكثة بالبيت.)

.د. خصائص المثل الشعبي:

.1. تتميّز الأمثال الشعبية ببراعة ودقّة معانيها وحلاوة ألفاظها، وصدق أدائها وفائدة عبرتها.

.2. يرتدي المثل جرسا موسيقيّا خفيفا محبّا إلى الآذان، ترتاح له النّفس.

.3. الأمثال تزيد المعنى وضوحا، فهي شواهده وخاصّية العقل ولبّه وثمرته.

.4. سعة الانتشار والتداول: يشير (**كيال منير**) إلى انتشار المثل الشّعبي وشيوعه بين الأفراد فالصّغير يأخذه من الكبير، والزائر من المُقيم.[1]

.5. سهولة استخدام الأمثال في العمليّة التربوية، وذلك لطبيعة تكوينها اللّغوي المختزل مما يَسهلُ على الطالب استيعابها واكتنازها في ذاكرته.[2]

.6. وتقديرا لدور المثل في تدعيم العمليّة التربوية، فقد حثّ علماء التربية طلبة العلم على حفظ الأمثال؛لأنّها تعكس الشعور والتفكير وعادات الآخرين وتقاليدهم على العموم.[3]

.7. الأمثال الشّعبية تكشف عن جوانب شتّى من حياة الأفراد اليومية وكثير من عادات وتقاليد المجتمع، وللأمثال قداسة في نفوس النّاس بما تتضمّن من أحكام يرتضونها.[4] مثل قولهم:"*لَا مْنزَيه في طْعَامْ الْعِيدْ*" (لكل مقام مقال)، "*الجَارْ وَلَوْ كَانْ جَارْ*" (الوصية بالجار مهما كانت طباعه)،

---

[1] كيال منير، معجم درر الكلام في أمثال أهل الشام، مكتبة لبنان، 1997، ص ص14، 15.

[2] المبيض سليم ، ملامح الشخصية الفلسطينية في أمثالها الشعبية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ،1990، ص 26.

[3] الماوردي، أبي الحسن، الأمثال والحكم، تحقيق: فؤاد عبد المنعم أحمد، دار الحرمين للنشر ،الدوحة،1983، ص 12.

[4] كيال منير، نفس المرجع، ص13.

"*يَاكُلْ الغَّلَه وَيْسَبْ المَّلَه*" (لمن يكفر صنيعة المحسن إليه.) "*رَاحْ يَعْرَضْ بَاتْ*" (لمن أرسل في حاجة فقضاها لنفسه.) (المقابلة رقم 14.ش.ع.60 سنة. حرفي)

.8. الأمثال تعرّفنا على طبيعة العلاقات بين أفراد المجتمع في جميع أمور الحياة.

خامسا: أنواع الأمثال.

تنقسم الأمثال إلى ثلاثة أقسام هي:الأمثال السّائرة والأمثال القياسيّة والأمثال الخرافية.

.أ. الأمثال السائرة:

من خصائصها الإيجاز في اللّفظ وإصابة المعنى وحسن التّشبيه، مثل قولهم: "*اللِّي ْبَغَا الْعَسَلْ يَصْبَرْ لْقْرِيصْ النَّحَلْ.*" أو كقولهم: "*فَارَسْ بْلاَ سْلاَحْ كِي الطَّيْرْ بْلاَ جْنَاحْ.*"

.ب. الأمثال القياسيّة:

من مميّزاتها الإطناب وعمق الفكرة وجمال التّصوير، وتكون سردية وصفية أو قصصية، الهدف منها توضيح الفكرة عن طريق التّشبيه بين الأشياء لتقريب المعقول المجرّد من المحسوس أو تقريب أحد المحسوسين إلى الأخر،مثل قولهم: "*خَالَطْ الْعَطَّارْ تْنَالْ الشْمُومْ،وَ خَالَطْ الحَدَّادْ تْنَالْ الْحْمُومْ، وَ خَالَطْ السُّلْطَانْ تْنَالْ الْهْمُومْ.*"

.ج. الأمثال الخرافية:

هي أمثال مشتقّة من حكاية أو قصّة مصطنعة رمزية ذات بعد أخلاقي، أبطالها الطّيور أو الحيوانات، ومن الأمثلة على هذا النوع قولهم: "*الْغْرَابْ جَا يَمْشِي مَشْيَةْ الْحْمَامْ، نْسَى مَشْيْتُو*" يُضرب هذا المثل في عواقب التّقليد الأعمى. والأمثال الخرافية الرّمزية تستخدم للتعبير عن فكرة معيّنة بواسطة التّشبيه المجازي والرّمزي،كما عرّفه قاموس(أكسفورد): "عبارة عن شيء يقوم مقام شيء آخر، أو يمثّله أو يدلّ عليه"[1]

[1]عبد الله بن عبد الكريم بن أحمد سالم، مرجع سابق، ص ص 253، 254.

سادسا: استخدام الأمثال.

تستخدم الأمثال لأغراض عديدة من بينها:

.أ.كمقاييس أخلاقية لإرشاد وتوجيه سلوك الأفراد،كقول المثل: *"لسَانَكْ سُلطَانَكْ صُنْتو صَانَكْ ، هُنْتو هَانَكْ"* .

.ب. لتعليم الأفراد كيفية التصرّف مع المواقف والإشكالات اليومية، واتّخاذ القرارات المناسبة لها، فالمثل الذي يقول: *"مَا تْصَاحَبْ حَتَّى تْجَرَبْ، ومَا تَعْرَسْ حَتَّى تْزَرَّبْ، ومَا تَضْرَبْ حَتَّى تْقَرَبْ* " فإنّه يهدف إلى الأخذ بالأسباب قبل القيام بأي شيء.

.ج. لتبيان الأدوار المنوطة بالأفراد وتحسيسهم بالمسؤولية، وتذكيرهم بالواجبات، فالمثل الذي يقول: *"يْفْنَى مَالْ الجَدِّينْ و تَبْقَى حَرْفَةْ الْيْدِينْ* " هو يشير إلى الاعتماد على النّفس لكسب العيش.

.د. تعبّر الأمثال عن عدم التكلّف، فهناك مثلا يقول :*"اللّي رَايَحْ لْدَارُو مَاهُو ضَيْفْ"*.

.ه. في التعبير عن الأفكار بطريقة موجزة، فالمثل القائل: *"الزْعَافْ يْخَرَجْ السَّرْ"* ينبّهنا هذا المثل إلى أن الغضب خلق ذميم لا تحمد عواقبه، بدليل إن الإنسان إذا غضب يمكن أن يبوح بأسرار غيره.

سابعا: الأهمية التربوية للأمثال وآراء الآباء والمدرّسين نحوها.

يلعب التّراث الثّقافي اللاّمادي دورا هامّا في تجسيد هوّية المجتمع الحضارية، وفي بناء ذاته الثّقافية على مستوى الفرد والجماعة، وفي مواجهة التحدّيات الثّقافية الخارجية، وذلك من خلال عناصره المكوّنة له؛كالأمثال والقصص الشعبية والأساطير والفنون الشعبية عموما،ولأنّ الأمثال تحمل بين مضامينها خبرات نافعة وحكما وتجارب وقيما...إلخ.

فهي بلا شكّ رافد مهمّ في تربية وبناء شخصّية أطفالنا[1]، ووسيلة تربوية لما فيها من التّذكير والتوجيه والإرشاد[2]. ففي إحدى المقابلات مع المبحوثين كان السؤال التالي: هل تستعمل في حديثك المعتاد مع أبنائك أمثالا (شعبية)؟ فكان ردّه:" *يَا وَلْدِي حْنَا لْكْبَارْ كْلَامْنَا غِيرْ مْعَانِي* (أي أمثال) *وَلْحْدِيثْ قْيَاسْ*." (المقابلة رقم 16.م.ع.80 سنة.متقاعد.) كما وجدت الدراسة عيّنة أخرى من أفراد المجتمع، منهم من تقلّل من شأن الأمثال عموما والشّعبية خصوصا، وتتجاهل أثرها في حياة النّاس، بل تعتبرها من الماضي القديم، يجب إسدال السّتار عليه كما جاء في هذا الرّد من إحدى المبحوثات:" *لا أهتم بالأمثال، وَاشْ مَنْ فَايْدَه فِيهَا، كْلَامْ أنْتَاعْ طْنِيزْ وَخْلَاصْ*." (المقابلة رقم 04.م.س.30سنة.موظفة)، أمّا القائمون على الشّأن التّربوي في مجتمعنا، فإنّهم يتجاهلون أسلوب ضرب المثل بعدم إدراجه في المناهج التعليمية،عدا بعض الوحدات التعليمية في المرحلة الثانوية التي تتناول موضوع الأمثال في جوانبه اللغوية خاصة، ومن جهة أخرى لا يهتمّون بتوجيه المدرّسين نحو هذا الأسلوب والاستفادة منه. ومع ذلك كان لهؤلاء المدرّسين رأيا أخراً؛ ويكفي في هذا الصدد أن نتوقّف عند عيّنة البحث من المدرّسين من خلال الدراسة الميدانية للتعرّف على آرائهم اتجاه استعمال أسلوب ضرب المثل في تربية الأبناء؛ **والجدول أسفله يظهر النتائج العامة لأسئلة الاستبانة الموجّهة لعينة أساتذة المرحلة الثانوية حول أرائهم اتجاه ضرب المثل كأسلوب تربوي.جدول** رقم (02):

أبعاد المثـــــل	المتوسطات المرجّحة	النسبة المئوية للمتوسط المرجّح	الترتيب
أهمية المثـــــل	**1.98**	**66**	**3**
توظيف المثـــــل	**2.68**	**89.33**	**2**
محتوى المثـــــل	**2.70**	**90**	**1**

المتوسط المرجح لكلّ المقياس.	**2.43**	النسبة المئوية للمتوسط المرجّح لكل المقياس.	**81**
الاتجاه العام للمقياس	←		غالبـــــا

[1] عبد الرحمان النحلاوي، التربية بالأمثال ، مرجع سابق، ص25.

[2] الزركشي، محمد بن عبد الله ،البرهان في علوم القرآن، ج1، دار المعرفة، بيروت،1972، ص486.

يبيّن الجدول أعلاه قيم المتوسّطات الحسابية المرجّحة، وترتيبها لكل أبعاد استبانة آراء أساتذة المرحلة الثانوية نحو المثل كأسلوب تربوي، فكانت نتائج البعدين؛ توظيف المثل ومحتوى المثل متقاربة جدّا،ممّا يدلّ على أنّ عيّنة الدراسة لها رأي ايجابي نحو توظيف المثل في العمليّة التربوية مع اهتمامها بما يحمله المثل من مضامين تربوية تخدم التلاميذ،كما جاءت نتيجة البعد الثالث الذي يتصدّى إلى أهمّية المثل في العملية التربوية متأخرة عن البعدين الآخرين، وربّما يعود ذلك لعدم ممارسة مثل هذا الأسلوب من طرف المدرّسين مع التلاميذ بشكل متكرّر أو لعدم الإطّلاع الجاّد على أهميته التربوية.ضف إلى ذلك أنّ النسبة المئوية للمتوسّط المرجّح بشكل عام كانت تساوي 81%، والتي تعبّر عن درجة الموافقة أو الأهمّية النّسبية لإجابات الأفراد.

يدلّ هذا على أنّ آراء أساتذة الثانوي نحو استعمال المثل كأسلوب تربوي في عمومها،كانت إيجابية بالنظر إلى متوسّطات (**ليكرت**) ثلاثية الأبعاد.

تندرج الأمثال الشّعبية كعنصر هامّ في بناء منظومة التّراث لأي مجتمع من المجتمعات، ولأنّ التّراث جزء من التّاريخ الحضاري والثّقافي لأيّ شعب يجسّد هوّيته،فإنّ الأمثال تكتسي أهمّيتها في صناعة هذا التاريخ وفهم اتّجاهاته،[1]وفي بناء الذّات الثّقافية للفرد والمجتمع لمواجهة التحدّيات الثّقافية الخارجية[2].كما أنّ دراسة التّراث الشّعبي عموما والأمثال الشّعبية على الأخصّ في مجتمعنا، يعني دراسة الواقع الفكري والاجتماعي، لما تتميّز به هذه الأمثال من أهمّية تربوية، وما تحمله من مضامين قيمية واجتماعية (كقيمة التّعاون والإخلاص في العمل، والأمانة والمساواة والصّدق، وغيرها من القيّم الاجتماعية- التربوية)،كقولهم: *"الجَارْ قَبْلَ الدَارْ"* أو *"الصْدِيقْ وَقْتَ الضِّيقْ"* (تحمل هذه الأمثال قيما اجتماعية) أو المثل الذي يقول: *"الْذرَاعْ الوَافِي مَا يْحَافِي"* (يحمل المثل قيمة التعاون) وهكذا.. بحيث يمكن أن تكون هذه الأمثال رافدا تربويا يربط بين

---

[1]علقم نبيل، التراث الفلسطيني بين الطمس والإحياء، مجموعة دراسات وأبحاث، مركز إحياء التراث العربي، الطيبة، 1986، ص121.

[2]الجابري،محمد عابد، المسألة الثقافية،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،1994،ص251.

الأصالة والمعاصرة، ونحافظ من خلالها على تراثنا الشعبي.

تحمل الأمثال الشّعبية أبعادا تربوية في مضمونها، إذ تقوم التّربية بدور كبير في بناء شخصّية الإنسان الفاعل والمنتج، وتكوين فكره وعقله بما يتناسب مع تطلّعات المستقبل على أسس مستمدّة من الماضي والتراث الذي خلّفه لنا الأجداد.

وتفيد دراسة الأمثال الشّعبية السّائدة في بيئتنا في إعادة إحياء التّراث عموما، والشّعبي بوجه خاص، والإسهام في جعل هذه الأمثال سندا تربويا غنيّا بالقيم، التي يريد المجتمع غرسها في الأفراد وتنميتها باعتبارها نتاجا اجتماعيا، يسهم إسهاما كبيرا في إثراء المجال التربوي لتكوين شخصّية ايجابية، ترتبط بماضيها وحاضرها، وبما يعود على هذا المجتمع من فائدة في تذكير أفراده بأهمية الأمثال.

ولكون الأمثال تتداول غالبا بين الأفراد في حياتهم اليومية وفي تجمّعاتهم ومجالسهم، فهي تتصّف بسلطة اجتماعية ضابطة بين أفراد المجتمع[1]، فيمكن اعتبارها السّلاح الذي يشهره العامّة في مواجهة الشذوذ والانحرافات الاجتماعية، وكأنّه سياج من القيم يضربه المجتمع من حوله، ليحمي نفسه وعاداته وتقاليده[2]. وفي ردّها على أهمّية ضرب المثل كأسلوب تربوي اتجاه الأبناء جاءت استجابات عينة البحث الممثلة في أساتذة الثانوي كما يلي: يبيّن الجدول بالملحق رقم (12) من هذه الدراسة،آراء أساتذة المرحلة الثانوية نحو أهمّية المثل كأسلوب تربوي،حيث كانت هذه الآراء اتجاه هذا البعد من الاستبانة متأرجحة بين الإيجابية والسّلبية، لكنّها كانت

[1] ربيعوليد، دراسة المجتمع الفلسطيني من خلال أمثاله الشعبية، مجلة التراث والمجتمع، ج1، لجنة الأبحاث الاجتماعية والتراث الشعبي الفلسطيني، البيرة، (د.ت)،،ص33.

[2] شعلان، إبراهيم أحمد، الشعب المصري في أمثاله العامية، الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر،1972، ص 46.

أقرب إلى الإيجابية بالنظر إلى نتيجة المتوسّط الحسابي المرجّح (مقارنةً بالمتوسّط المرجح لمقياس ليكرت ثلاثي الأبعاد) ومردّ ذلك؛ في اعتقاد هذا البحث يرجع إلى عدم تعوّد الأساتذة استعمال المثل في توجيه وإرشاد وتربية التلاميذ،أو أنّهم لم يجرّبوا أصلا هذا النوع من الأساليب في معاملتهم للتلاميذ، لذا هم يجهلون أهمّيته التربوية،كما أن تقيّدهم بالبرنامج الدراسي المقرّر يجعلهم لا يتخطّون الإطار المعرفي التعليمي للأمثال في حالة دراستها.

ويعد أسلوب التّربية بضرب المثل من الأساليب التربوية، التي تحققّ استقرار المعلومة في ذهن المخَاطب، فهو يوظّف الجانب العقلّي والجانب الوجداني،حين يسعى المثل إلى تحقيق غاية سلوكية أو منطقية معرفية أو هدف اجتماعي، وهو أسلوب له مميّزات ومراحل يجب على المربّي أن يوليها اهتماما، فيحرّك داخل وجدان المراهق أو الشّاب نوازع التفكير والمقارنة، واستخلاص النّتائج من المواقف التي تصادفه في حياته اليومية حتى يتمرّن على إدراك العلاقات بين المقدّمات والأحكام،ويعي العواقب ليتجنّب السّلوكات المؤدّية إلى النهايات الوخيمة، ويتمسّك بالسّلوكات الحميدة، وهو أسلوب ذو نتائج فعّالة في حياة الفرد والجماعة.

يعقد المثل مقارنات وموازنات بين المثيرات المحسّوسة من البيئة التي تحيط بالفرد (كالحشرات، الحيوانات، الأمطار)، والتي تثير الانفعالات عند الإنسان وبين الدافعية والإقدام على العمل المرغوب؛ كقولهم: " *رَبِّي يَخْلفْ عَلى السَجْرَا (الشجرة) وَمايْخَلْفشْ عَلى قَطّاعْهَا*"،(معناه: يمكن استدراك ما فات إذا ابتعدنا عن اليأس والقنوط). "*الذِيبْ حْلاَلْ،الذِيبْ حْرَامْ؛تَرْكْ حْسَنْ*" (معناه: تجنب الأمور المشتبهة غير البيّن أمرها)، عندها يصبح السّلوك محبّبا إلى النّفس لارتباطه بالرّغبة والثّواب التي جاء بها المثل من قبل، وهكذا بالنسبة للسّلوك المشين مكروها إلى النّفس لاقترانه بالانفعالات المنفّرة؛ بهذا الشّكل يربّي المثل فينا العاطفة والوجدان تربية أخلاقية عظيمة، عندما يشبّه المثل السّلوك غير المرغوب فيه بالأشياء الضعيفة والحقيرة؛كبعض الحشرات أو بعض الحيوانات البّليدة بأمور تسبّب الخسران والنهايات غير السعيدة.

تتميّز الأمثال الشّعبية بالعمق التّربوي بالرغم من بساطتها، فهي تقدّم لنا خبرات أجيال جاهزة بصيغة ميسّرة ذات مضامين اجتماعية وسياسية وأخلاقية واقتصادية، تعزّز العملية التربوية، ويتجلى هذا البعد التربوي للأمثال فيما يلي:

.1. الأمثال الشعبية نتاج المجتمع ومرجعية هامّة للمؤرّخين الاجتماعيين، يتعرّفون من خلالها على الكثير من أخلاق المجتمع وعاداته وتقاليده ونظرته إلى الحياة، وهي بالنسبة لرجل التّربية مصدرا لا يستهان به يصوغ منها مادّته ويخطّط لتربيته ويأخذ منها بعض أهدافه التربوية. وبالجملة هي مصدر من مصادر الفلسفة التربوية للمجتمع.[1]

.2. تعدّ الأمثال الشّعبية مرايا عاكسة لوقائع اجتماعية وأخلاقية في المجتمعات يتعامل بها الأفراد، فهي سلطة أدبية تؤثّر على ذهنيات الأشخاص وتصرفاتهم[2]، ومن ثمّ تمثّل إحدى وسائل الضّبط الاجتماعي التي تحتاج إليها التربية.

.3. الأمثال الشعبية تعلمنا الحياة تعليما مباشرا لأنّها تختصر فصولا من الفلسفة في كلمة واحدة، ألهمتها تجربة أو ترجمتها حكمة من صوت الحياة وأحداثها[3]، وتزيد عملية تبسيطها للخبرة الإنسانية من أهميتها التربوية ممّا يجعل استخدامها في التعليم والتربية أمرا ميسورا.

.4. يبرز المثل الشعبي القيم الاجتماعية ويحثّ على المحافظة عليها،كما يدعو إلى تنمية القيم الاقتصادية؛كالحرص على العمل وإتقانه واستغلال الثروات الطبيعية والحفاظ عليها، ويسعى المثل كذلك من خلال معانيه إلى ترسّيخ المعايير الدّينية والأخلاقية ونشرها بين أوساط المجتمع.[4]

---

[1] مهى سهيل المقدم، المجتمع القومي بين التقليدية و التحديث، دراسة نظرية ميدانية ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، 1995، ص233.

[2] مهى سهيل المقدم، المجتمع القومي بين التقليدية و التحديث،المرجع نفسه، ص234.

[3] عبد الله البردوني،فنون الأدب الشعبي في اليمن ، دار البارودي، للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت،ط3،1998، ص 401.

[4] عمار، حارص. الأمثال الشعبية ودورها في تنمية التفكير الناقد والقيم لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية من خلال تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلّمها، مجلة نهر العلم، سوهاج، مصر، 2006، ص3.

فمن خلال استعمال أسلوب ضرب المثل شعبيّا كان أو فصيحا، يستطيع الآباء في الأسرة والمعلّمون في المدرسة والإعلاميون على منابر الإعلام غرس قيم المجتمع وتنميتها في نفوس الأطفال والشباب خاصة، لما لهذا الأسلوب من تأثير على العواطف والمشاعر، وفي تحريك نوازع الخير في النفس البشرية وتنفيرهم من الشرّ.

"إن رسول الله صلّى الله عليه و سلّم،كان يستخدم ضرب الأمثال في كلامه كثيرا، لعلمه صلّى الله عليه و سلّم لما للأمثال من أثر تربوي واضح في حمل الناس على الخير، وتنفيرهم من الشرّ صيانة لفطرتهم من الزلل و وقاية لهم من الوقوع في الخطأ.[1] كما كان رسول الله صلّى الله عليه وسلّم يضرب الأمثال لأصحابه بما هو معروف لديهم أو مشاهد، فعن **(عقبة بن عامر)** رضي الله عنه قال: خرج رسول الله صلّى الله عليه وسلّم ونحن بالصفّة فقال:"أيكم يحبّ أن يغدو كلّ يوم إلى بطحان أو إلى العقيق، فيأتي منه بناقتين كُوماوين في غير إثم، ولا قطع رحم؟ فقلنا يا رسول الله،كلّنا نحبّ ذلك.. قال أفلا يغدو أحدكم إلى المسجد، فيلّم أو يقرأ آيتين من كتاب الله خير له من ناقتين، وثلاث خير له من ثلاث وأربع خير له من أربع ومن أعدادهن من الإبل"[2].

ثامنا: الوظيفة التربوية للأمثال الأمثال وآراء الآباء والمدرّسين نحوها.

يهتم الدارسون للأمثال عادة بالبعد الوظيفي لها، فالنسبة لغالبيتهم تكمن الوظيفة الرئيسية للمثل في الطبيعة التربوية له.[3] ويمكن للمربّي والدا كان أو معلّما أن يستعين بأسلوب ضرب المثل تربويا لتوجيه النشء خلقيا، وإكسابهم السّلوكيات الايجابية فمثلا: إذا أراد المعلّم أن يغرس في نفوس طلبته خُلق القناعة، فيمكن أن يأتي بالمثل القائل (القناعة كتر لا يفنى)، وهنا يشبّه المعلّم

---

[1] خليل بن عبد الإله الحدري،التربية الوقائية في الإسلام مرجع سابق، ص 236.

[2] صحيح مسلم، مرجع سابق،ج1، رقم الحديث 803، ص 552.

[3] Kétévan Djachy ,l'étude sémiotique et linguistique des proverbes français , université Ilia de Tbilissi Géorgie, p11.

للطلبة شيء غير محسوس وهو القناعة، بشيء محسوس ترغبه النفوس ألا وهو الكتر، ممّا سيكون له أثر في رسوخ هذا الخلق في نفوس الطلبة. وإذا ما أراد المعلّم أن ينميّ في نفوس طلبته حبّ الانفاق ومساعدة الفقراء، يذكرهم بقول الله تعالى: (مثل الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله؛كمثل حبّة أنبتت سبع سنابل، في كل سنبلة مئة حبّة، والله يضاعف لمن يشاء، والله واسع عليم).(سورة البقرة، الجزء3، الآية، 261)، أما إذا أراد المعلّم أن يوجّه طلبته نحو الصّلاة وأهميتها، فيذكر حديث النّبي صلّى الله عليه وسلّم: " أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم يغتسل فيه كل يوم خمسا، ما تقول ذلك يبقي من درنه؟ قالوا : لا يبقي من درنه شيئا، قال فذلك مثل الصّلوات الخمس، يمحو الله بها الخطايا "[1]. مما سبق يتضّح أنّه بإمكان المعلّم أن يستخدم أسلوب ضرب المثل في عملية التوجيه الخلقي مع مراعاة مناسبة المقال للمَقام، وأن تكون الأمثال مألوفة للمتعلّمين وحبذا لو كانت من البيئة التي يعيشون فيها، لأنّ ذلك سيكون أنجع في إيصال الفكرة وغرس المفهوم أوالخلق المطلوب في نفوس الطلبة.

وتأكيدا لما سبق وجدت هذه الدراسة الميدانية أن أساتذة الثانوي كانت آرائهم إيجابية عموما اتجاه توظيف أسلوب الأمثال في تنشئة الأبناء والجدول الموضّح بالملحق رقم (13) يظهر هذه المواقف:حيث جاءت هذه الآراء نحو توظيف المثل كأسلوب تربوي مشجّعة، فكانت نتائج إجاباتهم إيجابية على العموم نحو هذا البعد إذا ما قورن متوسّطه الحسابي المرجّح بالمتوسّط الحسابي لمقياس (**ليكرت**) ثلاثي البدائل، حيث أظهر أفراد عيّنة الدراسة ايجابيتهم لـــ (10) فقرات من أصل (11) فقرة مكوّنة لهذا البعد،أي بنسبة (90%) ،وجاءت الإجابات على الفقرات:[أختار الأمثال الهادفة]،[يؤدي سماع الأمثال إلى امتلاك خبرات]،[أركّز في المثل على العبر التي يتضمنها] بنسب عالية، ممّا يعكس مدى اهتمام الأساتذة بالوظيفة التربوية للمثلِ؛

[1] البخاري، د.ت ، الحديث رقم 528، 122.

هذا لأنّ الأمثال تحمل عموما مضامين تربوية عميقة، تلخّص نتاج الأجيال وخبراتها فهي تجسّد القيم والاتجاهات لدى فئة المراهقين من أجل تقويم سلوكهم وتنمية أفكارهم وبثّ روح الاعتزاز بتراث آبائهم، وتقدم مضمون هذه الخبرات للممارسة الفعلية لأنماط الفعل الاجتماعي بصورة ميسّرة، إذ تشتمل هذه المضامين على قيم سياسية واجتماعية وأخلاقية واقتصادية، تسهم في العملية التربوية مما يزيد أهميتها التربوية عن غيرها من المأثورات الشعبية الأخرى.

كما سعت الدراسة الحالية كذلك للوقوف على آراء عينة البحث من الأساتذة الثانويين اتجاه محتوى المثل بوصفه بعدا من أبعاد الإستبانة نحو استعمال المثل كأسلوب تربوي، فجاءت هذه الآراء كما يوضّحه الجدول المبيّن بالملحق رقم (14) إيجابية وقوّية، مقارنة بالبعدين الآخرين بحسب نتيجة المتوسّط الحسابي المرجّح، ومقارنة هذه النتيجة بنتيجة المتوسّط المرجّح لمقياس (**ليكرت**) ذو البدائل الثلاث. تدّل هذه النتيجة على اهتمام الأساتذة بمحتوى المثل وما يحمله من دلالات تربوية، ويظهر ذلك من خلال اتّفاق إجاباتهم على بعض الفقرات وبشكل قوّي؛ كعبارة: [أرى أن الأمثال الهادفة مفيدة.] أوعبارة: [الأمثال التي مضمونها يحتوي على الحكم، تجذب الطالب.] أو مثل عبارة: [أركز أثناء اختيار الأمثال للطلبة على ما يخدم واقع حياتهم.]

كما يجب على المربّي أن يتعوّد على هذا الأسلوب، ويمارسه في ترغيب الناشئة على القيم الاجتماعية كالأمانة والصّدق والتسامح واحترام الغير، مثل قولهم:" *لِي فَاتْ عَلَى كَلْمَه،فَاتْ عَلَى رُوحْ*" (قيمة التسامح) وبالتّنفير من السّلوكيات المشينة كالكذب والخيانة والخديعة كقولهم:" *يَخْوَنْ مْعَ الخَايَنْ وَيْخَبر مُولْ الدَارْ*" أو "*لْكَذَّابْ نَسِّيهْ وَ سَقْسِيهْ*" . وعليه أن ينوّع من مصادر هذه الأمثال، مرّة من الأمثال القرآنية وأخرى من الأمثال النّبوية وتارة من القّصص التربوية أو المواقف والأحداث الواقعية إلى غير ذلك، وعليه أن يتحققّ من صدقها ومناسبتها للزمان والمكان التي تقال فيهما.

ينتهي ضرب المثل تربويا إلى تطبيقه على الممثّل له، وذلك بذكر أهمّ وجوه الشّبه بينهما، أو البحث عن علاقة تشابه تجمع بينهما، وترك الباقي للتّخمين والاستنباط عن طريق القياس، وبهذا يرّبى العقل على المحاكمة والقياس والاستنباط.واُختير له لفظ الضرب؛ لأنه يأتي عند إرادة التّأثير وهيّج الانفعال؛ كأنه يقرع الأذن لينفذ أثره إلى القلب وأعماق النفس.[1]

يعود هذا الأسلوب التربوي بالفائدة كثيرا على تربية الأولاد وذلك لأن بعض القدرات العقلية الإدراكية لديهم لا تصل إلى استيعاب كل المعاني وفهمها، ولذا فالانطلاق من المحسوس والانتقال التدريجي إلى المجرّدات؛ هو ما يجعل الأبناء سواء كانوا أطفالا أو شبابا ينمون نموا سليما. يتوافق أسلوب ضرب المثل كطريقة تربوية مع نتائج بعض البحوث العلمية الموضوعية المهتمّة بأساليب وطرق ووسائل التربية والتعليم، وكان قد ناد (**ابن خلدون**) بالاعتماد في بدايات التعلّم والتربية على الأمثلة الحسّية،والانتقال من المحسوس إلى المجرّد ذلك أن المتعلّم في بداية تعليمه لا يقدر على الفهم والإدراك إلاّ بالأمثلة الحسيّة،والاستعانة بالأمثال يفيد في تثبيت الحقائق في ذهن المتعلّم وفي تذكّرها ، والأمثال تبيّن المعقول في هيئة المحسوس الذي يحسّه الناس، فيتقبّله العقل لأن المعاني المعقولة لا تستقر في الذّهن إلاّ إذا صيغت في صورة حسّية قريبة للفهم.[2]و في هذا الصدد تذكر موسوعة (URANTIA) الدّينية الأمريكية: أنّ الأمثال تنطلق من الأشياء المعلومة لتصل وتحيط بما هو مجهول، والأمثال تستخدم المجال المادّي الفيزيقي كوسيلة لتقديم ما هو روحي أو ما فوق المادة [Urancia,complement sur les paraboles, p1692][3]،من أجل

[1]عبد الرحمان النحلاوي، التربية بالأمثال،مرجع سابق،ص17.

[2]يزيد حمزاوي، مرجع سابق، ص 42.

[3]يزيد حمزاوي، المرجع نفسه، ص 41.

هذا أدرجت مناهج التّعليم الفرنسية الأمثال في بدايات المراحل التعليمية الأولى، وكان من أهداف هذه المناهج هو تعلّم الأمثال، والتشبيه ضمن ما يسمىّ ببداغوجية المناهج التطبيقية (Pédagogie Pratique Des Comparaisons).[1]

وجاء أيضا في موسوعة (URANTIA) الدّينية: إن المثل يستدعي مستويات مختلفة من التّفكير والتّأمل ويستثير التخيّل والتفكير النقدي،كما أنه يساعد على تعلّم حقائق وإدخال أفكار جديدة في العقل، لذلك فإن ضرب الأمثال في التعلّم يعدّ من الطرق التّعليمية الناجحة في جذب انتباه المتعلّمين وتوجيههم إلى مادة التعلّم وإدراك العلاقات. كما أنّ الأمثال لها ميزة هامّة، وهي أنها تعيد إلى الذّاكرة الأمور وتثبّت فيها الأشياء التي يتعلّمها النّاس خاصّة في حال مواجهة نفس الظروف.[2]

ومن الوظائف التّربوية التي تقوم بها الأمثال الشعبية [3] نذكر:

.1. إذكاء خيال الشّاب وإغناء حصيلته اللّغوية، ممّا يضيف إلى قاموسه اللّغوي مفردات غنيّة بالمعاني والمواقف.

.2. تزويد الشّاب بالمعلومات العلمية و معرفة ذاته وتقاليده.

.3. تزويد الشّاب بالتّراث الاجتماعي الفكري، والتعرّف على العادات والتقاليد والمعايير الاجتماعية والسّلوكيات وأنماط الحياة التي عاشها أجدادهم قديما.

.4. وسيلة من وسائل التذكّر وطريق للتفكير الصحيح، كما هي دعوة لاستخدام التّفكير والتدبير.

.5. وسيلة تعليمية تحمل الوعظ والإرشاد والتّوجيه المباشر وغير المباشر.

---

[1] يزيد حمزاوي،مرجع سابق، ص 45.

[2] يزيد حمزاوي ص70.

[3] منى كشيك، المضامين التربوية للأمثال السائدة في البيئة الدمشقية، دراسة وصفية تحليلية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 30 العدد 2، 2014.

مجمل القول، أنّ المثل خلاصة التّجربة الإنسانية يساهم في تهذيب الأجيال وتقويم الأخلاق، وإرشاد النّاس إلى الطريق المستقيم،وربّ مثل يفعل بالنّفس ما تعجز عنه عدّة محاضرات في الأخلاق والمثل العليا.

خلاصة الفصل:

حظيت الأمثال بأهمّية كبيرة في حياة المجتمع وفي نقل تراثه إلى الأجيال وفي تربية نشئه، الأمر الّذي جعل كل أمّة من الأمم ممثّلة في مفكّريها ومثقّفيها تهتمّ بهذا الإرث، وتدرسه وتبحث في أصوله ونشأته ومعانيه وألفاظه.

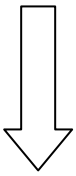
جاءت آراء عينة الدراسة نحو توظيف المثل كأسلوب تربوي مشجّعة خاصة المدرسين منها، فكانت نتائج إجاباتهم إيجابية على العموم ، ممّا يعكس مدى اهتمام الأساتذة بالوظيفة التربوية للمثلِ؛ هذا لأنّ الأمثال حسبهم تحمل مضامين تربوية عميقة، تلخّص نتاج الأجيال وخبراتها، فهي تجسّد القيم والاتجاهات لدى فئة المراهقين من أجل تقويم سلوكهم وتنمية أفكارهم وبثّ روح الاعتزاز بتراث آبائهم، وتقدم مضمون هذه الخبرات للممارسة الفعلية لأنماط الفعل الاجتماعي بصورة ميسّرة، إذ تشتمل هذه المضامين على قيم سياسية واجتماعية وأخلاقية واقتصادية، تسهم في العملية التربوية مما يزيد من أهميتها التربوية .

يلجأ النّاس عادة إلى الأمثال لأنّها مرآة لطبيعتهم ومعتقداتهم، وذلك لالتصاقها بجوانب حياتهم اليومية؛ تعكس المواقف المختلفة و يمكن أن تصبح أنموذجا يحتذى به، وهذا ما لمسناه أثناء مقابلاتنا للآباء. وتلعب الأمثال دورا أساسيّا في تشكيل الآراء والاتّجاهات والتصوّرات وقيم المجتمع.كما وجدت الدراسة عيّنة أخرى من أفراد المجتمع، منهم من تقلّل من شأن الأمثال عموما والشّعبية خصوصا، وتتجاهل أثرها في حياة النّاس بل تعتبرها من الماضي القديم يجب إسدال السّتار عليه،كما لاحظت الدراسة عدم إدراج أسلوب الأمثال في المناهج التعليمية عدا بعض الوحدات التعليمية القليلة في المرحلة الثانوية التي تتناول موضوع الأمثال في جوانبه اللغوية خاصة.

يستطيع الآباء في الأسرة والمعلّمون في المدرسة والإعلاميون على منابر الإعلام استعمال أسلوب المثل؛ شعبيا كان أو فصيحا من أجل غرس قيم المجتمع وتنميتها في نفوس الأطفال والشباب خاصة، لما لهذا الأسلوب من تأثير على العواطف والمشاعر و في تحريك نوازع الخير في النفس البشرية وتنفيرهم من الشرّ.

الفصل السابع

نتائج الدراسة ومناقشتها.



1. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.
2. الخاتمة.

من خلال هذا الفصل يتمّ إلقاء الضّوء على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة والتي أجريت على عيّنة من معلّمي المدرسة الابتدائية،وأساتذة المرحلة الثّانوية عن طريق استبانة احتوت على بيانات أوّلية (شخصية) حول المبحوثين،كما شملت الاستبانة على متغيّرات أساسية لقياس أبعادٍ حول أسلوب التربية بالقصّة وكذلك بالنسبة لأسلوب التربية بالمثل،كما استخدم البحث تقنية الملاحظة المباشرة حول استعمال القصّة لأطفال القسم التحضيري، وقصّة أخرى لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي واستعملت الدراسة الحالية أيضا تقنية المقابلة مع بعض الآباء لمعرفة واقع استعمال أسلوب القصّة وأسلوب ضرب المثل مع أبنائهم.

تتعدد الأساليب التربوية التي يتبعها المربون، سواء كانوا آباء أو مدرسين اتجاه أبنائهم حسب ما يحملونه من آراء مستمدة بدورها من رصيد تنشئة هؤلاء المربون وخبراتهم ومعارفهم، فنجد بعضهم يأخذ هذه الأساليب من التربية الإسلامية وآخرين يستمدونها من التربية الغربية ومنهم من يأخذها عن التقنيات التربوية الحديثة وهكذا...

يتحدّد أسلوب التربية بالقصّة والأمثال في هذه الدراسة من خلال ما يمتلكه الآباء والمعلمون من آراء عبّر عنها الآباء أثناء مقابلتهم، أما ممارسة المعلّمين لهذه الآراء فقد قيست من خلال إجابات أفراد العينة على أسئلة الإستبانة.

فطبيعة الآراء التي يحملها الآباء والمدرّسون نحو استعمال أسلوب القصّة والأمثال في تربية النشء في هذه الدراسة كانت متباينة إلى حدّ ما،حيث ظهر أثر عدّة عوامل على هذه الآراء منها: البعد الاجتماعي والثقافي والبنية الأسرية التي ينتمي إليها هؤلاء المربّون، مما جعل حصيلة أفكارهم تختلف فمنهم من يؤكّد على الأساليب الحديثة في التربية ويمارسها، ولا يولي أي اِهتمام إلى أساليب بالنسبة إليه "تقليدية" ومنهم من يخلط بين هذه وتلك. لكنّ الشيء الذي لم تتضح صورته أمام الآباء وحتى بعض المدرّسين في هذه الدراسة هو اعتقادهم أن أسلوب القصّة

والأمثال من الأساليب غير الحديثة وهذا لا يجانب الحقيقة، بل أسلوب القصّة أو أسلوب ضرب المثل من الأساليب التي يمكن أن نستعين بهما في طرقنا الحديثة للتربية.

فمن خلال الإستبانات الموجهة لعيّنة المدرّسين (معلّمي الابتدائي وأساتذة الثانوي) والمقابلات التي أنجزت مع بعض الأسر من مدينة " غليزان"و ضواحيها حول آراءها اتجاه استعمال القصّة والأمثال الشعبية كأساليب تربوية نحو أبنائها، وتحقيقا للأهداف المرجوة منها، تبيّن للدراسة ما يلي:

ـــ آراء المربّين (آباء ومدرّسين) حول استعمال أسلوب القصّة والأمثال في تربية أبنائهم كانت مختلفة فيما بينها؛ فمنها من جاء موافقا من أجل توظيف هذه الأساليب ومنهم من رفضها؛ وذلك نتيجة الأفكار التي يحملها هؤلاء المربّين اتجاه موضوع التربية عموما، هذه الأفكار كانت بدورها متأثرة بالانتماء الاجتماعي والثقافي للأفراد، وبالنمط الأسري الذّي ينتسبون إليه (أسرة نووية، أو ممتدة ، أو متحوّلة).

يرجع هذا التباين في الآراء اتجاه أساليب التربية وممارستها نحو الأبناء إلى ظهور تغيّر اجتماعي وثقافي واقتصادي ملحوظ في المجتمع، مما نتج عنه بروز عدّة فئات في المجتمع لها خصائص ثقافية وأساليب حياة خاصة بها في المدن كما في الأرياف، بمعنى آخر أن كل فئة أصبح لها أساليب تربية خاصة بها؛ ويظهر هذا جليّا في المسكن والملبس والتصرّفات اليومية ومظاهر التديّن عند الشباب، هذه الصّورة الملوّنة تعبّر بصدق عن عدم الاتفاق على أساليب تربوية موحدّة في المجتمع.كما أن ارتفاع المستوى الثقافي للآباء (الرصيد المعرفي والتعليمي للأولياء) والانفتاح على العالم الخارجي والتأثّر بأساليب التربية الحديثة في المدارس وغيرها،أجبر الأسرة في مجتمعنا المعاصر بالابتعاد عن أنماط الحياة التقليدية وما يصاحبها من أساليب تربوية، وألزمها في الوقت نفسه بإتباع أنماط وأساليب تتماشى مع التغيرات الثقافية والاجتماعية الحاصلة من حولها؛ أي نقل كل ما اكتسبته الأسرة من أفكار ووجهات نظر اتجاه الحياة الاجتماعية والتي تراها الأمثل والأفضل لتربية أبنائها.

أحدث التحوّل في البناء الأسري للمجتمع الجزائري من نظام قبلي – عشائري إلى نظام أسري ممتد (العايلة الكبيرة أو الخيمة الكبيرة) بفعل ظروف تاريخية وسياسية عاشها المجتمع، والذي بدوره تغيّر بعد استقلال الجزائر إلى نظام أسري متحوّل على إثر التغيّرات السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية؛ حيث سعى هذا التحوّل من أجل التوفيق بين خصائص الأسرة التقليدية والتكيف مع الحداثة، ليتحوّل هو الآخر إلى نظام أسري نووي. فتحوّل النظام الاجتماعي للأسرة من نظام اجتماعي يعتمد على علاقات القرابة والتضامن والتكافل،وعلى الزراعة والتجارة والنشاط الحرفي اقتصاديا إلى نظام ذي مؤسّسات اشتراكية ثم خاصّة مسّت جلّ المجالات تقريبا، ضف إلى هذا وذاك انتقال الساكنة من الأرياف والبوادي إلى المدن؛ قد أثّر على نظام الأسرة عموما، وعلى أساليب التّربية نحو الأبناء على وجه الخصوص، فبرزت طبقات أسرية مختلفة منها:البرجوازية والمتعلّمة والمثقّفة والفقيرة وغير المتعلّمة،وكلّ طبقة لها خصائصها، وهذا التّنوع الطّبقي للأسر، قابله بلا شكّ تنوّع في أساليب التّربية المنتهجة نحو الأبناء، فقد نجد أسلوب اللاّمبالاة والإهمال والحماية الزائدة، كما نجد أسلوب القسوة والتشدّد، كما أن بعض الأسر تتّبع في تربية أبنائها الأسلوب الديمقراطي والأسلوب المتسامح، هذا دون أن ننسى وجود بعض الأساليب التّربوية التي تراها الدّراسة الحالية أنّها غُيّبت من أسرنا؛ كالتّربية بالموعظة والتّربية بالقدوة والتّربية بالقصّة والتّربية بضرب الأمثال والتّربية بالأحداث والمناسبات...إلخ.

ـــ معايشة المربّين للتغيّرات الحاصلة في المجتمع، دفعت ببعضهم حسب الدراسة الحالية إلى عدم الاهتمام بأساليب التربية المتوارثة (كالتربية بالقصّة والتربية بالأمثال في هذه الدراسة) واعتماد أساليب جديدة نابعة من الظروف التي يعيشها المجتمع، والتي تعكس بدورها الأنماط والقيم الثقافية الجديدة التي أصبحت جزءاً من شخصية المربّين.

تذكر الدراسات التي بحثت في أساليب التربية أن هذه الأخيرة تختلف من أسرة لأخرى ومن مجتمع لآخر، فهي لا تتقيد بأسلوب واحدكونها تتأثر بالتغيّرات التي تحدث لأفراد المجتمع، كالتغيرات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية،كما قد تتمايز الأسر فيما بينها في اختيار الأساليب المناسبة لتربية أبنائها ويزداد العبء على الأسرة في هذا كلّما توسّع المحيط الاجتماعي للأبناء في الشارع والمدرسة ومع الأقران. هذا ما أكّدت عليه دراسة (**العيد هداج**) على أنّ للتغيّرات (خاصّة العولمة) آثار اجتماعية وثقافية سلبية على دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، منها تأثّر الأطفال بشكل كبير بالثقافة الغربية من حيث: (الملبس،المأكل الخطاب،السلوك،...). وأصبحت بعض الأسر تنظر إلى الثقافة الغربية على أنها نموذجا للتّطور،حيث بدت مظاهر الانحراف عن مسار الثقافة الوطنية نحو ثقافة العولمة ظاهرة للعيان خلال العقود الأخيرة.و ترى (**أمل حمدي دكاك**) من جهتها أن عدم الاهتمام بمثل هذه الأساليب سببه الرئيس هو ما تتضمنه محتويات هذه الأساليب، فعزوف الآباء والمعلّمين عن عملية الحكي وتكاسل الأطفال عن قراءة القصص؛راجع إلى غياب التّناسق بين مضمون القصّة ومستوى إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة،كما أنّ القصّة تغيب فيها المعرفة العلمية والقيم الاجتماعية المناسبة حسب قول الباحثة.

ـــ وجدت هذه الدراسة من جهة ثانية أن فئة من المرّبين خاصة الآباء من لا يعتمدون الأساليب الحديثة في تربية الأبناء، ما زالت معتبرة في مجتمعنا بسبب اختلاف هذه الأساليب عما تعوّدوا عليه في طفولتهم أو عدم اقتناعهم بعدم ملائمتها لمجتمعنا أو لصعوبة تنفيذها. هذا لأن أفكارهم اتجاه التنشئة الاجتماعية تفترض بالنسبة لهم أولوية المجتمع على الفرد، فهي تعتقد أنها ناتجة من إلزام يمارسه المجتمع على الفرد. لهذا يمكن فهم التنشئة الاجتماعية على أنها تكيّف حقيقي، إذ يبدو الفرد كائنا تابعا لا يكون سلوكه إلاّ إعادة إنتاج لنماذج مكتسبة في مجرى الطفولة، فهي نوع من الترويض على حدّ قول (**بارسونز**).[1]

[1] دينس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، تر:منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، ط1، 2007، ص85.

ـــ تكمن أهمية القصص و الأمثال التي ورثها الأفراد في المضامين التربوية التي يسعى المجتمع لتكريسها والحفاظ عليها، وهذا ما يجعلها محتفظة دائما بمكانتها في نفوس الأفراد وصامدة في وجه التغيير والحداثة والتفتح العالمي.

يستمد تنوع الأساليب التربوية أهميته من اختلاف تقبل الأفراد لهذه الأساليب، فالبعض تؤثّر فيه القدوة،والآخر يجدي في تربيته الأسلوب العاطفي والموعظة، والبعض يتأثر بالترغيب والترهيب، ومنهم من يتجاوب مع أسلوب الحوار، وهكذا... وحتى ضمن هذه الأساليب هناك تفريعات متنوعة من الأساليب فالموعظة التي تحتوي على القصّة وضرب الأمثال والعبرة المؤثّرة تكون أكثر وقعا من الموعظة المجرّدة أو الأسلوب الأحادي.[1]

وبما أن الأهداف في كل مجتمع ترتبط بعلاقة وثيقة مع قيم هذا المجتمع فمن الطبيعي أن يعي المهتمون بتربية الطفل أهمية هذه العلاقة وأن يلمّوا بسلّم القيم الذي ينطلق من الأهداف التربوية ليتمكنوا من نقل هذه القيم وغرسها في نفوس الناشئة.[2]

يرى (الحيلة) أن المدرسة من أكبر المؤسّسات الاجتماعية مسؤولية عن تعليم القيم بعد الأسرة، لأن المدرسة هي التي تهيئ المكوّن (عناصر التراث كالقصّة والأمثال محور هذه الدراسة) للقيم والاتجاهات الذي يقوم بدور مهّم جدّا في تطويرها وتعديلها.[3]

---

[1] عبد الرحمن العيسوي،سيكولوجية التنشئة، دار الفكر الجامعي، مصر، ط1، 1985.ص 375.

[2] عيسى الشمّاس، القصة الطفلية في سوريا، دراسة تحليلية للقيم التربوية، دراسات نقدية عربية، منشورات وزارة المعارف، دمشق، مكتبة الأسد ، 1996، ص71

[3] الحيلة، محمود اليازوري، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط1، عمان، 2001،ص91.

كما أن دور المدرسة يجب أن يتعدى كونها مكانا لتقديم المعلومات والمهارات فقط وأن يُسند إليها مهمة تعليم القيم وتلقينها للطلبة، فهناك مجموعة من القيم والمعتقدات في أي مجتمع من المجتمعات البشرية التي ثبت صدقها وصحتها بمرور الزمن وبالتجارب الإنسانية لذلك المجتمع، فأصبحت قيما مميزة له، تبيّن تراثه وثقافته وتميّزها عن تراث وثقافة المجتمعات الأخرى. وواجب المدرسة هو تعليم هذه القيم للطلبة بشكل مباشر على أنها موضوعات تعليمية مثلها مثل أي موضوع دراسي.

ومن المعروف أن القيم التي تسعى الفلسفة التربوية إلى ترسيخها في الطفل متعدّدة وتشمل الجوانب القومية والوطنية والشخصية والاجتماعية،لهذا تصوغ الفلسفة التربوية تلك القيم وتطرحها عن طريق المدرسة ووسائل الإعلام تبعا لإيمانها المطلق بأن القيم ليست نظرية بل تكتسب من خلال التربية والتعلّم.[1]

يحظى المثل و القصّة بالألفة بين أفراد المجتمع إذ تتضمن هذه الأساليب معان تربوية وإرشادية، فهي تشير إلى مواقف توصف بالخير أو الشرّ، الحقّ أو الباطل، الصواب أو الخطأ يجب إتّباعها أو تركها[2]، و من الدلالات الثقافية للمثل أو القصّة في ثقافة الشعوب كما جاء في دراسة (**سميّة فالق**) أنّها تعتبر أحد العناصر الثقافية المكوّنة للتراث والمتضمّنة لقيم ومعايير شعب من الشعوب، والتي تنقلها أجيالها للتعليم والتّنبيه والوعظ والنقد.هذا لأنّ القصّة والأمثال ليست وليدة عصر أو شعب إنما جذورها ممتدّة منذ القدم، فهي ترجمة لمواقف الإنسان وتفاعله مع هذه المواقف، ومرآة عاكسة للنمط الحياتي للأفراد، فغدا المثل أو القصّة ضابطا اجتماعيا لتوجيه سلوك الفرد مع نفسه ومع أبناء مجتمعه،لها وظيفة تربوية وتعليمية وأخلاقية وثقافية واجتماعية وتتحدّد وظيفتها بحسب تفاعل وتعايش الفرد مع مختلف عناصر بيئته.

---

[1] عيسى الشماس، القصة الطفلية في سوريا، مرجع سابق، ص88

[2] عبد المجيد عابدين، من الأدب الشعبي في السودان،دار الفكر، بيروت، ط2، 1972.

توصّلت الباحثة (**سمية عبد الرحمن عبد الكريم**) في دراستها أن موضوع تماسك الأسرة وأسس تنشئة الأبناء داخلهاله علاقة بما تحمله موضوعات الأمثال والقصص، تدخل في إطار هذا الموضوع على نحو ينبئ عن الوعي والحكمة، كما أن العلاقات الاجتماعية التي يمثّل تماسكها مظهرا للتوافق الاجتماعي وجدت الاهتمام من خلال هذه الأساليب، ومن تلك العلاقات الاجتماعية العلاقة بالأهل، العلاقة بالرفاق، علاقة الجوار،كما خلصت كذلك دراستها إلى وجود توافق بين المفاهيم التي تحملها نصوص الأمثال ذات الصلة بعملية التنشئة الاجتماعية، وبين المفاهيم ذات الصلة بعملية التنشئة الواردة في أدبيات علم النفس، وتدلّ الأمثال في التقاليد الشفوية على الانتماء إلى المجموعة وليس لها قيمة خارج هذا السيّاق،كما تعمل كإطار وقائي وقاعدة للسّلوك الجيّد على حدّ سواء. (**باسكال حناف** Pascal Henaff)

تعتبر (**كركبي – جرايسي والسيّد**) أن الحكاية الشعبية الخرافية لأطفال الخامسة وما فوق عاملا مهما يساعد على تذويب وتعزيز القيم الإنسانية في نفس الطفل وأهمّ نتيجة توصّل إليها الباحث،هي أنّ القصص تسهم إلى حدّ ما في تربية الطفل بما يتناسب وأهداف المرحلة التي يعيشها،[1] بشرط أن تُقدّم بأسلوب بعيد عن المباشرة والتلقين، فحين ينتصر الطفل الخيّر على قوى الشرّ في الحكاية يطمئن الطفل السامع وتتعزّز ثقته بانتصاره هو أيضا على النزعات المعيقة في شخصيته وتتحرك لديه الدوافع الخيّرة من خلال التزامه بالقيم الإنسانية الإيجابية. (**فتحية عمر الرفاعي الحلواني**).

مما سبق يمكن القول أن الاستعانة بالقصص الهادفة وأسلوب ضرب الأمثال، من شأنها تعين الأسرة والمدرسة في تحقيق وظائفها التربوية اتجاه الناشئة..

[1] عيسى الشمّاس، القصة الطفلية في سوريا، مرجع سابق، ص61.

الخاتمـــــــــــــــة

تعتبر التربية من أهمّ الموضوعات وأقدمها الّتي عرفتها الإنسانية، فهي ليست كما يردّدها المفهوم الكلاسيكي على أنّها تعني القراءة والكتابة فقط؛بل التربية عرفها الإنسان واستخدمها في تحقيق أهدافه وغاياته قبل أن يعرف القراءة والكتابة.

تعني التربية في ثقافتنا العامة ذلك الجهد الّذي يبذله الآباء في رعاية الأطفال وتثقيفهم وحمايتهم، وتأمين احتياجاتهم الجّسدية والنفسية والأخذ بأيديهم نحو الحياة بآفاقها الرحبة.

أمّا التّربية بمصطلحها الحديث فهي عملية القصد منها إعداد الفرد (منذ طفولته إلى رشده) من أجل الاندماج ضمن منظومة البّناء الاجتماعي والمحافظة على ثقافة مجتمعه الأصلية ومسايرة لغته وقيمه واتّجاهاته بدءا من أسرته إلى الجماعات التي تحيط به،كما يتعرّفُ على أدواره وأدوار الآخرين من الأفراد الّذين يتفاعل معهم من خلال مؤسّساتها الاجتماعية والتربوية كالأسرة والمدرسة بالإضافة إلى جماعة الرفاق ووسائل الإعلام...إلخ، ولكي تؤدّي هذه البيئات التربوية مهامها بما يحقّق أهدافها فإنّها مفتقرة للأساليب التربوية التي تربّي بها الناشئة وتصلح بها السّلوك وتغرس بها القيم، ومن أمثلة هذه الأساليب: القدوة، التّرغيب والترهيب، القصة، الأمثال... فبهذه الأصول تستطيع التّربية أن تحقّق أهدافها.

تعدّ القصّة أسلوبا تربويا جذّابا، يثير انتباه الأطفال عموما والمتعلّمين على وجه الخصوص ذلك لأن القصّة تخاطب العاطفة والوجدان والعقل وتهدف إلى بناء الشّخصية،كما تعطي الطّفل فرصته لتحويل الكلام المنطوق إلى صورة ذهنية خيالية يتمثّلها، فيُبْحر معها وينطلق في أجوائها بمتعة وراحة نفسية، تمكّنه من تشرّب القيم والأخلاق بيسر وسهولة نظرا لما تتميّز به من أحداث مثيرة ومتسلسلة، الهدف منها أخذ الموعظة لأنّ القصص تحكى عن أشخاص نجحوا أو فشلوا في حياتهم، فنأخذ منهم نحن الخلف أسباب النجاح ونترك أسباب الفشل،كما أنّ الإنسان المعاصر لا يمكنه بأيّ حال من الأحوال أن يمرّ بكل الخبرات والتّجارب في حياته دفعة

واحدة، لذلك كان لزاما عليه أن يستفيد من خبرات وتجارب الآخرين الّذين سبقوه من خلال قصصهم لتنمية قدراته وفهمه للحياة.

إن المضامين التي تحملها نصوص الحكايات ذات صلة بعملية التنشئة اتجاه الأبناء. فالحكايات الشّعبية التي ترويها الأمهات والجدّات تهدف إلى تأصيل القيم والعلاقات الاجتماعية بصورة واعية أو غير واعية، فهي في الغالب ملتزمة ولذا نجد أنّ الحكاية تنطوي على معنى أو نمط سلوكي تريد له أن يتحقّق أو آخر تريد له أن ينبذ،كالحكايات الشعبية التي سجّلتها هذه الدراسة من أفواه بعض المبحوثات: "الذيب والقنفود" "بقرة اليتامى" "عزّه ومعزوزة".

عبّرت عينة البحث في هذه الدراسة آباء ومدرسين عن رأيها الإيجابي اتجاه استعمال القصة كأسلوب تربوي لكنّها في الواقع هي تستعمل هذا الأسلوب بشكل ميكانيكي (آلي) جاف في المراحل التعليمية من أجل توظيف المعارف التعليمية بالنسبة لفئة المدرسين، أما الآباء وخاصة الأمهات ومن خلال المقابلات التي أجريت معهم، فهم يلجئون إلى أسلوب الحكي بشكل تلقائي ومستمر من أجل إمتاع الأطفال أو تخويفهم أو جعلهم ينامون مبكرّا. وعليه يبقى أسلوب القصّة على مستوى الأسرة أو المدرسة مبتورا تربويا إذا لم نستثمره في عملية التنشئة الثقافية والاجتماعية وتنمية القيّم.

تحظى الأمثال من جهتها بأهمّية كبيرة في حياة المجتمع، وفي نقل تراثه إلى الأجيال وفي تربية نشئه، الأمر الّذي جعل كل أمّة من الأمم ممثّلة في نخبتها تهتمّ بهذا الإرث وتدرسه وتبحث في أصوله ونشأته ومعانيه وألفاظه.

يلجأ النّاس عادة إلى الأمثال لأنّها مرآة لطبيعتهم ومعتقداتهم وذلك لالتصاقها بجوانب حياتهم اليومية؛ تعكس المواقف المختلفة كما يمكن أن تصبح أنموذجا يحتذى به، وهذا ما لمسناه من آراء أثناء مقابلاتنا للآباء.

يجيب أحد الشيوخ من المبحوثين عن أهمية المثل: "*رَبَّاوْنَا وَالْدِينَا غِيرْ بَالْمَعَانِي، مَا ضَرْبُونَا، مَا عَادَوْنَا، مَشِي كِيمَا اُوْلَادْ دَرْوَكْ كُولْشِي بالزْقا وَالزْعَافْ*"... ، والأمثال تلعب دورا أساسيّا في تشكيل الآراء والاتّجاهات والتصوّرات وقيم المجتمع، ففي هذه الدراسة جاءت آراء عينة البحث خاصّة المدرّسين ايجابية ومشجّعة نحو استعمال المثل كأسلوب تربوي،ممّا يعكس مدى اهتمام الأساتذة بالوظيفة التربوية للمثلِ؛ هذا لأنّ الأمثال حسبهم تحمل مضامين تربوية عميقة، تلخّص نتاج الأجيال وخبراتها، فهي تجسّد القيم والاتجاهات لدى فئة المراهقين من أجل تقويم سلوكهم وتنمية أفكارهم وبثّ روح الاعتزاز بتراث آبائهم، وتقدم مضمون هذه الخبرات للممارسة الفعلية لأنماط الفعل الاجتماعي بصورة ميسّرة، إذ تشتمل هذه المضامين على قيم سياسية واجتماعية وأخلاقية واقتصادية، تسهم في العملية التربوية مما يزيد من أهميتها التربوية .

وبالمقابل من ذلك وجدت الدراسة عيّنة أخرى من أفراد المجتمع، منهم من تقلّل من شأن الأمثال عموما والشّعبية خصوصا وتتجاهل أثرها في حياة النّاس، بل تعتبرها من الماضي القديم، كما لاحظت الدراسة أيضا عدم إدراج أسلوب الأمثال في المناهج التعليمية بأطوارها عدا بعض الوحدات التعليمية القليلة في المرحلة الثانوية والتي تتناول موضوع الأمثال في جوانبه الأدبية الجمالية واللغوية خاصة.

لهذا و لم تغفل الاتجاهات التربوية عن الفعل الذي يسهم به المحيط الاجتماعي والثقافي في بناء شخصية الفرد،الأمر الذي يجعل الطفل أو المراهق يعكس في أقواله وأفعاله وتفكيره بعض ما يسود في مجتمعه، وتستمر هذه السلوكات في حياة الأشخاص مشتركة ومتوافقة، فمحتوى أي شخصية للنشء على علاقة مباشرة بالثقافة التي ينشأ فيها الشخص، إذ تؤثر على اهتماماته واتّجاهاته عبر عملية التربية.

ومن جهة أخرى بيّنت هذه الاتجاهات تلك العلاقة الموجودة بين اللّغة والتربية، إذ ترى أن اللّغة هي الوسيلة الرمزية الأولى من وسائل التواصل بين الأفراد عن طريقها يحدث التفاعل؛ ولأن اللّغة نظام من الرموز، والكلام شكل من أشكالها فإن اللّغة مصنع لهذا الكلام الرمزي (كالقصص، الأمثال، الأحاجي، الألغاز..)، بشرط أن يكون متعارفا عليه اجتماعيا بين الأفراد، وهذا لن يحدث إلا من خلال التربية وخاصة التنشئة الاجتماعية.

تلعب التربية بالملاحظة أو السمع دورا هاما في تشكيل الأفكار والصوّر الذهنية التي يتلقّاها الطّفل ويحوّلها إلى تمثيلات رمزية للنماذج التي يلاحظها أو يسمعها (سماع القصص أو الأمثال مثلا)،أي أنّ الفرد عموما والطّفل بالخصوص يُرمّزُ للأحداث أو النماذج أو الوقائع التي يسمعها برموز لفظية، وهذه الصوّر الرمزية يمكن ترديدها من داخل الفرد في أوقات لاحقة عندما يريد الفرد تذكّرها، الأمر الذي يجعل الكثير من أنواع اكتساب الخبرات بالسمع أو بالنمذجة سهلة، ذلك أنّها تساعد الطّفل في استيعاب وتمثّل وتخزين الكثير من المعلومات بشكل يسير قابل للاحتفاظ.

خلصت الدراسة إلى أن استعمال القصّة والأمثال كأساليب تربوية عموما أو تعلّمية معرفية على وجه الخصوص، يرتبط ارتباطا وثيقا بالآراء التي يمتلكها المربّون أو المدرّسون حول هذه الأساليب، إذ وجود تصوّرات ايجابية اتجاه هذه الأساليب من شأنه أن يؤدّي إلى تفاعلات ايجابية معها شكلا ومضمونا، وهذه التصوّرات مرهونة بدورها بالانتماءات الثقافية والفكرية والاجتماعية للمربّين عموما. وعليه وصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

.1. آراء المربين (آباء ومدرّسين) حول استعمال أسلوب القصّة والأمثال في تربية أبنائهم كانت مختلفة فيما بينها؛ فمنها من جاء موافقا من أجل توظيف هذه الأساليب ومنها من رفضها؛ وذلك نتيجة الأفكار المسبقة التي يحملها هؤلاء المربّين اتجاه موضوع التربية عموما؛هذه الأفكار

كانت بدورها متأثرة بالانتماء الاجتماعي والثقافي للأفراد وبالنمط الأسري الذّي ينتسبون إليه (أسرة نووية، أوممتدة ، أومتحولة).

.2. معايشة المربّين للتغيرات الحاصلة في المجتمع دفعت ببعضهم حسب الدراسة الحالية إلى عدم الاهتمام بأساليب التربية المتوارثة (كالتربية بالقصّة والتربية بالأمثال في هذه الدراسة)، واعتماد أساليب جديدة نابعة من الظروف التي يعيشها المجتمع والتي تعكس بدورها الأنماط والقيم الثقافية الجديدة،التي أصبحت جزءاً من شخصية المربّين.

.3. وجدت هذه الدراسة أن فئة من المرّبين خاصة الآباء من لا يعتمدون الأساليب الحديثة في تربية الأبناء مازالت معتبرة في مجتمعنا بسبب اختلاف هذه الأساليب عما تعوّدوا عليه في طفولتهم، أو عدم اقتناعهم بعدم ملائمتها لمجتمعنا أو لصعوبة تنفيذها.

.4. تكمن أهمية القصص و الأمثال التي ورثها الأفراد في المضامين التربوية التي يسعى المجتمع لتكريسها والحفاظ عليها، وهذا ما يجعلها محتفظة دائما بمكانتها في نفوس الأفراد وصامدة في وجه التغيير والحداثة والتفتّح العالمي.

هذا وتعدّ دراستنا هذه محاولة نحسبها جادّة لإكمال الجهود التربوية السابقة في مجال التعرّف على الأساليب التربوية التي تؤثر على النشء،رغبة في التوصّل إلى تفعيل عناصر التراث الثقافي المعنوي خاصّة الشفوي منه في تربية النشء، والّذي يزخر به المجتمع الجزائري كالقصّة والأمثال على ضوء المؤثرات الخارجية كالعولمة والتّدفق التكنولوجي والإعلام العالمي.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

I. بالعربية:

أولاّ: المصادر.

1. القرآن الكريم.
2. الحديث النبوي الشريف.

ثانيا : المراجع.

1. إبراهيم أبراس، الفكر العربي ومسألة الهوية في عصر العولمة الثقافية، مؤتمر الفكر العربي الإسلامي في مواجهة التحدّيات المعاصرة، فلسطين،13-61 نوفمبر2006.
2. إبراهيم مدكور، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975.
3. ابن عبد ربّه، العقد الفريد، ج2، بيروت،1953.
4. أبو الفضل الميداني، مجمع الأمثال، تقديم: نعيم حسن زرزور، ج1، بيروت،1988.
5. أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب: مادة [رب] ،بيروت ،دار صادر، د.ت.
6. أبو النجا محمد العمري، الخطوات المنهجية في بحوث الخدمة الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الأزاريطية، الإسكندرية 2000.
7. أبو جادو، صالح محمد علي، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الميسرة، ط6، عمان، الأردن، 2007.
8. أبو عمشة ابراهيم صقر، الثقافة والتغير الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت،1981.
9. أبو فيد مؤرج بن عمرو السدوسي، كتاب الأمثال، تقديم: رمضان عبد التواب، بيروت، 1983.
10. أبو هلال العسكري، جمهرة الأمثال، ج1، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1988.
11. أحمد أبو هلال وآخرون، المرجع في مبادئ التربية، ط1، دار الشروق عمان، 1993.
12. أحمد أمين ، قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية،ط2، مكتبة النهضة المصرية ،1953.
13. أحمد برقاوي، نحو تجديد فلسفي إنساني لمفهوم الثقافة العالمية، مدخل ميتادولوجي من كتاب: "صراع حضارات أم صراع ثقافات"، تحرير: فحري لبيب، مطبوعات التضامن،القاهرة، 1997.
14. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، "كلمة تربية"،1977.
15. أحمد زلط، أدب الطفولة، أصوله ومفاهيمه "رؤية تراثية"،ط4، الشركة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة،1997.
16. أحمد سالم الأحمر، علم الاجتماع الأسرة "بين التنظير والواقع المتغيّر" دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2004.

17. أحمد سمير عبد الوهاب، قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية. أنظر:أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة للصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت،رسالة ماجستير، أحمد هلال سالم الصليلي، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، 2012/2011.
18. أحمد هلال سالم الصليلي،أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة للصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت،رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، 2012/2011.
19. إسماعيل عماد الدين محمد،وآخرون، كيف نربّي أطفالنا؟ التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1974.
20. إسماعيل، محمد عماد الدين، الطفل من الحمل إلى الرشد، دار العلم للنشر والتوزيع، القاهرة، 1989.
21. أمل حمدي دكاك ،"القصة في مجلاّت الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيا، رسالة دكتوراه منشورة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب،ط1، وزارة الثقافة السورية، دمشق، 2012.
22. أمل حمدي دكاك، القصة في مجلات الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعيا، ط1، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2012.
23. انتوني غِدِنْز، علم الاجتماع، تر: فايز الصُيّاغ، مركز دراسات الوحدة العربية، ط4، لبنان، 2005.
24. باربرا انجلز، مدخل إلى نظريات الشخصية، تر: فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، 1991.
25. باسكال حناف PascalHenaffالموسومة بـِ: "del'usagethérapeutiquedeproverbespsychiatrie" ، رسالة دكتوراه في الطب العيادي، جامعة نانت الفرنسية، كلّية الطب،2010/2009.
26. برتراند رسل، في التربية، تر: سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ط، د.ت.
27. بوردوز عبد الناصر، الأمثال الشعبية في منطقة قوراية، دراسة ميدانية، مذكرات ، المركز الوطني للبحوث في عصور ما قبل التاريخ ،علم الإنسان والتاريخ، سلسلة جديدة عدد 12،وزارة الثقافة،2009.
28. بولرباح عثماني، دراسات نقدية في الأدب الشعبي، الرابطة الوطنية للأدب الشعبي لإتحاد الكتاب الجزائريين، ط1،2009.
29. تحية عمر الرفاعي الحلواني،"دراسة ناقدة لأساليب التربية المعاصرة في ضوء الاسلام"، رسالة ماجستير،أم القرى، السعودية، 1982.
30. تركي الحمد، الثقافة العربية في عصر العولمة، دار السياقي، بيروت، 1998.
31. التلي بن شيخ، منطلقات التفكير في الأدب الشعبي، الجزائر، 1990.
32. توما جورج خوري، الشخصية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت ، 1996.
33. الجابري،محمد عابد، المسألة الثقافية،مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،1994.
34. جمال جمعة عبد المنعم، مدخل إلى التربية، د. ت. د. ط.
35. حامد عبد السلام زهران،علم النفس الاجتماعي، ط6، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
36. حامد عمار، همومنا التربوية والثقافية، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1995.
37. حسن الحياري، أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية إسلاميا و فكريا، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن،1993.
38. حسن عبد الباسط محمد، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة، 1990.

المصادر والمراجع

39. حسن مصطفى عبد المعطي علم النفس النمو، الأسس والنظريات،ج1 ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،2001.

40. حسين مؤنس، الحضارة، "عالم المعرفة"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 237، ط2، الكويت،1998.

41. حسينبالنبيلة،أصول التربية الوقائية للطفولة، مكتبة الرشد ، ناشرون، ط1، 2009.

42. حمد بكر العليان، التربية والتعليم في الدول الإسلامية: من التبعية إلى الأصالة، دار الأنصار، القاهرة، 1980.

43. حنفي محروس، التنشئة السياسية للطفل المصري، دراسة ميدانية على عينة بمحافظة سوهاج، رسالة دكتوراه،المنيا، 1989.

44. الحيلة، محمود اليازوري، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط1، عمان، 2001.

45. خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1،2000.

46. خالد عبد الرحمن السالم، الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري، دار الفرزدق، الرياض، 2000.

47. الخشاب سامية، النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، دار المعارف، القاهرة، 1986.

48. دينس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، تر: منير السعيداني، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت،2007.

49. دينكن ميتشل، معجم علم الاجتماع تر: إحسان محمد حسن، دار الطليعة للطباعة والنشر، لبنان 1981.

50. الرازي محمد أبي بكر، مختار الصحاح، عني بترتيبه محمود خاطر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، 1975.

51. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر ، مختار الصحاح، لفظ (قصص)، دائرة المعاجم، طبعة مدققة،مكتبة لبنان، 1989.

52. الراغب الأصفهاني ،المفردات في غريب القرآن،تح: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، د.ت، د.ط.

53. ربيعوليد، دراسة المجتمع الفلسطيني من خلال أمثاله الشعبية، مجلة التراث والمجتمع، ج1، لجنة الأبحاث الاجتماعية والتراث الشعبي الفلسطيني، البيرة، د.ت.

54. رشوان حسين عبد المجيد، الطفل: دراسة في علم الاجتماع النفسي، المكتب الجامعي للحديث، الاسكندرية، 1992.

55. رودلف زلهايم، الأمثال العربية القديمة، تر: رمضان عبد التواب،ط2، القاهرة،1984.

56. رولان بارت، مدخل إلى التحليل البنيوي للقصة، تر: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، سورية، ط1، 1993.

57. رونيه أوبير، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، ط6،1983.

58. سامية حسن الساعتي، الثقافة والشخصية، بحث في علم الاجتماع الثقافي، دار النهضة العربية، بيروت،1983.

59. السبيعي هدى، أثر البيئة الفيزيائية للصف في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2/4، 2003، ص ص، 73—100، نقلا عن المرجع: علي بركات.

60. سعيد إسماعيل علي، القرآن الكريم: رؤية تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000. .

61. سلوى عبد المجيد الخطيب، نظرة معاصرة في علم الاجتماع المعاصر، مطبعة النيل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2002.

62. سمية عبد الرحمن عبد الكريم، مضمون المثل الشعبي السوداني ودوره النفسي والاجتماعي في التنشئة الاجتماعية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الآداب، فسم علم النفس، الخرطوم، السودان، 2009.

63. سميّة فالق، المثل الشعبي بمنطقة الأوراس، جمع وتصنيف، ودراسة في الوظيفة والتشكيل الفنّي" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب واللّغات، جامعة قسنطينة، السنة.....

64. سميرة أحمد، السيّد، علم اجتماع التربية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

65. سوزان انجيل، القصص التي يحكيها الأطفال، محاولة لفهم السرد عند الطفل، تر: ايزابيل كمال، تقديم: أحمد زرزور، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ط1، 2004.

66. الشبطات محمود، وآخرون، أساليب تدريس التربية الإسلامية، الأردن، 1996.

67. شرابي ،هشام،مقدمات في دراسة المجتمع العربي،بيروت،1984.

68. شريف كناعنة، دراسات في الثقافة والتراث والهوية،مؤسسة ناديا للطباعة والنشر والإعلان والتوزيع، ط1، 2011.

69. شعلان، إبراهيم أحمد، الشعب المصري في أمثاله العامية، الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر،1972، ص 46.

70. الشناوي محمد وآخرون، التنشئة الاجتماعية لطفل الأردن، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.

71. صالح راشد وآخرون، التربية في الكويت والعالم العربي إزاء تحديات العولمة، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90،2004.

72. صالح سالم، باقاراش، مشكلات وقضايا تربوية معاصرة، ط2، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل،السعودية ،1996.

73. طعيمة،رشدي أحمد،العولمة ومناهج التعليم العام،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة،1999.

74. عاقل فاخر ، التربية: قديمها وحديثها، دار العلم للملايين ط3، بيروت، 1985.

75. عاقل فاخر، أسس البحث في العلوم السلوكية، دار العلم للملايين، بيروت، 1979.

76. عبد التواب يوسف، دور أدب الطفل في التنشئة الثقافية للأطفال وإعدادهم لعالم الغد، مجلة الفيصل، العدد302، الرياض، 2002/2001.

77. عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية التنشئة، دار الفكر الجامعي، مصر، ط1، 1985.

78. عبد الرحمن العيسوي، مشكلة الطفولة والمراهقة:أسسها الفيزيولوجية النفسية، دار العلوم، بيروت،1993.

79. عبد الرحمن النحلاوي، التربية بالأمثال، دار الفكر، دمشق، ط1،2005.

80. عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1980.

81. عبد الرحمن عبد الخالق الغامدي،"دور الأسرة المسلمة في تربية أولادها في مرحلة البلوغ"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض ،1991.

82. عبد الرحمن مبارك الفرج، رسالة في التربية الأخلاقية والتحديات المعاصرة، مطبعة سفير، الرياض، 2001.

83. عبد الغفار محمد أحمد، المأثور الشعبي ونمط الإنتاج، المجلة العربية للثقافة، عدد خاص بالمأثور الشعبي في الوطن العربي، تونس، 1999.

84. عبد الغني عبّود، التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1980.

85. عبد القادر لورسي، المرجع في علوم التربية، جسور للنشر والتوزيع ،ط1، 2013 .
86. عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم ط3، دمشق، 2011.
87. عبد الكريم زبيري، جمع، ترجمة وتحليل سردي ـــ سيميائي لمجموعة من التعابير الشفوية القسنطينية. " الأمثال"، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللّغات،قسم اللغة والآداب الفرنسية، جامعة منتوري قسنطينة،2006/2007.
88. عبد الله البردوني،فنون الأدب الشعبي في اليمن ، دار البارودي، للطباعة والنشر والتوزيع، ط5، بيروت، 1998.
89. عبد الله بن عبد الكريم بن أحمد سالم، الأمثال مدخل لفهم الثقافة التنظيمية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد 26، 2011، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
90. عبد الله بولا، إشكالية الأصالة، "احترام" ، المجلة السودانية لثقافة حقوق الإنسان وقضايا التعدد الثقافي، العدد3، جويلية 2006. أنظر: الموقع الإكتروني :www.sudan.forall.org
91. عبد المجيد سيد منصور، زكريا الشربيني، علم النفس الطفولة، الأسس النفسية والاجتماعية والهدي الاسلامي، دار الفكر العربي ط1، القاهرة، 1998.
92. عزت عزت، الشخصية المصرية في الأمثال الشعبية، دار الهلال، القاهرة،1997.
93. عزيزة الطائي، ثقافة الطفل بين الهوية والعولمة،ط1، منشورات مؤسسة الدوسري للثقافة والإبداع،مسقط، البحرين، 2011.
94. عطية إسماعيل أبو الشيخ، فاعلية تدريس العلوم بأسلوب القصة على التحصيل العلمي والتفكير الإبداعي لدى
95. علقم نبيل، التراث الفلسطيني بين الطمس والإحياء، مجموعة دراسات وأبحاث، مركز إحياء التراث العربي، الطيبة، 1986.
96. علي أسعد وطفة، أصول التربية، إضاءة نقذيه معاصرة، لجنة التأليف والتعريب والنشر، ط1، جامعة الكويت، 2011.
97. علي أسعد وطفة، التربية العربية والعولمة: بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات، مجلة عالم الفكر، العدد 2، المجلد 36، اكتوبر/ديسمبر 2007.
98. علي أسعد وطفة، تأملات نقدية في إشكالية العلاقة بين المدرسة والأسرة، مجلة بحوث ودراسات تربوية، العدد31،الكويت،1999.
99. علي أسعد وطفة، تحديات الهوية التراثية في عصر العولمة، مجلة دراسات، العددان،25 ،26 ،أوت/أكتوبر اتحاد كتاب وأذباء الإمارات،2009.
100. علي أسعد وطفة، تحديات الهوية التراثية في عصر العولمة، مجلة دراسات، العددان 25،26،أوت/ أكتوبر، 2009.نقلا عن: محمد رياض وتار، توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة، منشورات اتحاد العرب، دمشق، 2002.
101. علي بركات، توظيف استراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد4، عدد3، 2008.
102. علي معمر عبد المؤمن، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، ط1، منشورات 7 أكتوبر، ليبيا،2008.
103. عماد عبد الله الشريفين، العولمة الثقافية من منظور تربوي إسلامي، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، المجلد 37، العدد 02،قسم الدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، 2010.

المصادر والمراجع

104. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية ط4، الجزائر ،2007.

105. عمار حارص،الأمثال الشعبية ودورها في تنمية التفكير الناقد والقيم لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية من خلال تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلّمها، مجلة نهر العلم، سوهاج، 2006.

106. عويدات، عبد الله، أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية: دراسات العلوم التربوية، العدد الأول، 1997.

107. العيد هداج، تأثير العولمة على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، 2014.

108. عيسى الشمّاس، القصة الطفلية في سوريا، دراسة تحليلية للقيم التربوية، دراسات نقدية عربية، منشورات وزارة المعارف، دمشق، مكتبة الأسد ، 1996.

109. عيسى الشمّاس، مدخل إلى علم الإنسان، إتحاد الكتاب العرب،دمشق، سوريا، 2008.

110. غريب عبد الفتاح غريب، علم الصحة النفسية، ط1، مطبعة الأنجلو، القاهرة، 1999.

111. غوركي، طفولتي، تر: نخبة من الأدباء، دار أسامة، بيروت،د.ت.

112. فضل حسن عباس، القصص القرآني إيحاؤه ونفحاته، دار الفرقان، الأردن، 1987.

113. الفضيل رتيمي، التنشئة الاجتماعية واشكالية العقلانية داخل المنظمة الصناعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجزائر، 2005/2004.

114. فيليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسات البحثية، تر: محمد ياسر الخواجة، ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2010.

115. الفيومي أحمد السيد " المصباح المنير" تحقيق عبد المنعم الشناوي، دار المعارف، القاهرة، 1978.

116. قناوي هدى، أدب الطفل، حاجاته وخصائصه ووظائفه في العملية التعليمية، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح،2003.

117. الكندري، أحمد مبارك، علم النفس الأسري، منشورات ذات السلاسل، مجمع اللغة العربية، الكويت، 1992.

118. الكندري، لطيفة حسين وملك، بدر محمد، تعليقة أصول التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط3، 2005.

119. كيال منير، معجم درر الكلام في أمثال أهل الشام، مكتبة لبنان،1997.

120. الماوردي، أبي الحسن، الأمثال والحكم،تحقيق: فؤاد عبد المنعم أحمد، دار الحرمين للنشر ،الدوحة،1983.

121. المبيض سليم ، ملامح الشخصية الفلسطينية في أمثالها الشعبية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ،1990.

122. مجد الدين الفيروزآبادي، القاموس المحيط، مراجعة: أنس محمد الشامي وآخرون، دار الحديث، القاهرة، 2008.

123. محمد السيد حلاوة، الأدب القصصي للطفل: منظور اجتماعي نفسي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر، 2000.

124. محمد السيد، محمد الزعبلاوي، تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس، مؤسسة الكتب الثقافية، ط3، بيروت، 1997.

125. محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية: الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1987.

126. محمد بن سعد القزاز وصالح بن علي،المبادئ العامة للتربية،أبها، مكتبة أبها،1991.

المصادر والمراجع

127. محمد بن شاكر الشريف، نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ،مجلة ألبيان، مكتبة الملك فهد ألوطنية، ط1 ،الرياض،2006.

128. محمد بوراكي، القيّم الثقافية، وإشكالية الهوية الوطنية في الجزائر بعد الاستقلال، دراسة انتروبولوجية لبحث نمط الهوّية في مخيال تراث الأدب الشعبي، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2007.

129. محمد حسن غامري، المدخل الثقافي في دراسة الشخصية، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، مصر،1989.

130. محمد رياض، الإنسان، دراسة في النوع والحضارة، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، القاهرة، مصر،2012.

131. محمد سلامة،محمدغباري،الإدمان: أسبابه، علاجه، دراسات ميدانية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 1991.

132. محمد عبيدات وآخرون،منهج البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأردن، 1999.

133. محمد لبيب النجيحي، الأصول الاجتماعية للتربية،ط7 ،دار النهضة العربية،بيروت،1997.

134. محمد منير مرسي،أصول التربية الثقافية والفلسفية، عالم الكتب، 1985.

135. محمد، محمد مصطفى، أهمية دور الأسرة في رعاية الطفل وتنشئته اجتماعياً، في المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، الطفل المصري تنشئته ورعايته، المجلد الأول، معهد دراسات الطفولة بعين شمس، مارس 1990.

136. محمود إسماعيل صيني، وآخرون، معجم الأمثال العربية، مكتبة لبنان، ط1، 1993.

137. محمود أمين مطر،"أثر استخدام القصّة في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بهالدى تلامذة الصّف الأوّل الأساسي بغزّة"، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة الإسلامية، غزة، 2002.

138. محمود علي،تربية الناشئ المسلم،دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، مصر، 1992.

139. محي الدّين عبد العليم، إشكاليات العمل الإعلامي بين الثوابت والمعطيات العصرية، ط1، وزارة الأوقاف والشؤون ألإسلامية قطر،1998.

140. مختار محي الدين، التنشئة الاجتماعية: المفهوم والأهداف، مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية، العدد 9، 1998.

141. مربوحةبولحبال نوار، محاضرات في علم اجتماع التربية، ج1، دار الغرب للنشروالتوزيع، الجزائر،2005.

142. مصطفى أسعد عالم ، أثر التباين الثقافي في التفاوض"في المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية،، المجلد 13، العدد 26، الرياض، السعودية نوفمبر 1998.

143. مصطفى رجب، التربية الشعبية في المجتمع الريفي، دراسة حالة، دار محسن للطباعة، سوهاج،1987.

144. معتصم البارودي، س،ج لماذا يضحك الأطفال. الموقع: س– ج – لماذا – يضحك– الأطفال/www.dotmsr.com/News/205/349074 .بتاريخ:2015/08/15. 21:11 الإطلاع عليه:2017/12/14.

145. معن، عمر الخليل، التنشئة الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

146. معن،عمر الخليل، الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي، ط1، دار الأفاق الجديدة، بيروت ، لبنان، 1983.

147. المفضل بن سلمة الضبي، الفاخر في الأمثال ، تحقيق: محمد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011.

148. ممدوح الصدفي محمد، تباين الوظائف الاجتماعية التعليمية في بعض دول العالم التربية، مجلة للأبحاث التربوية، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد الثامن، السنة الخامسة، القاهرة،ديسمبر 1987.

149. منتصر الكتاني فاطمة، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دراسة ميدانية نفسية على أطفال الوسط الحضري بالمغرب، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،2000.

150. منى عزت أحمد السين، البنائية الوظيفية في نظرية البنائية الوظيفية لـِ (روبرت ميرتون)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية،2002.

151. منى كشيك، المضامين التربوية للأمثال السائدة في البيئة الدمشقية، دراسة وصفية تحليلية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 30العدد 2، 2014.

152. مهى سهيل المقدم، المجتمع القومي بين التقليدية و التحديث، دراسة نظرية ميدانية ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ،1995.

153. ميلود سفاري، الطاهر سعود،المدخل إلى المنهجية في علم الاجتماع، مخبر علم الاجتماع الاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة،2007.

154. نعيمة محمد محمد، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية، دار الثقافة العلمية للطباعة والنشر والتوزيع،الإسكندرية،2002.

155. نوال محمد عطية، علم النفس التربوى، ط3، الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990.

156. هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، "عالم المعرفة"المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب العدد123 ،الكويت، مارس 1988.

157. هدى كشرود، إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأبعاد العصابية، رسالة ماجستير غير منشورة،معهد علم النفس، جامعة الجزائر.1998.

158. الهمشري عمر أحمد، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،2003.

159. هناء بنت هاشم بن عمر الحفري، التربية بالقصة في الاسلام وتطبيقاتها في رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة،2008/2007، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

160. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2006.

161. يزيد حمزاوي، المدلولات التربوية للأمثال القرآنية، دراسة تحليلية لنصوص القرآن، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،2006/2005، قسم علم النفس وعلوم التربية.

II. باللغة الأجنبية:

162. Benoit Gauthier, recherche sociale, presse de l'université du Québec, 2003.

163. Cantrell,s , The effect of literacy instruction on primary students Reading and Writing Achievement.Reading Research and instruction ,39(1),1991.

164. Capul.J et Garnier. O, Dictionnaire d'économie etdes sciences sociales, éd. Hatier, Paris, 1994.

165. Corine Blouin, Christine Landel, l'importance du conte dans une situation pédagogique, Empan, no 100,2015.

166. Denizot.J.C, structures de contes et pédagogie ,C.R.D.P de Bourgogne,1995

167. Grawits .M , lexique des sciences sociales, ed. Dalloz, 6ème édition, Paris.
168. Iam Flandres, la sagesse de proverbes, société Biblique Internationale, 2000.
169. John Ogbu, Anthropology of education, international Encyclopedia of education, traduction: Pierre Calanché.
170. Julie St Pierre, le conte en contexte, thèse du doctorat en sémiologie, université de Québec à Montréal.
171. Kathryn Anderson-Levitt, Les divers courants en anthropologie de l'éducation, Educationet Société",n° 17,2006.
172. Kétévan Djachy, l'étude sémiotique et linguistique des proverbes français, université Ilia de Tbilissi Géorgie.
173. Les Cornelius Castoriadis, la montée de l'insignifiance carrefours de labyrinthe, Seuil, Paris, 1996.
174. Marc Aubaret, les fonctions éducatives de la littérature orale, journées d'études, centre Méditerranéen de littérature orale. Le: 27/28 septembre.ALES. 2008.
175. Michèle Simonsen, le conte populaire Français, Paris, Presse universitaire de France, 1986.
176. Soledad Perez et autres, éducation comparée et éducation interculturelle, éléments de comparaison, collection Raisons éducative, éditions De Boeck université de Genève.

III. مراجع أخرى:

177. مديرية التربية لولاية غليزان.

الملاحـــــــق

الملحق رقم 01

استبانة آراء المعلمين نحو استعمال القصة كأسلوب تربوي.

أخي المعلّم/أختي المعلّمة،

تحية طيبة وبعد،

يرجو الباحث من شخصكم الكريم قراءة كل عبارة من العبارات بصورة متأنية وجيّدة وتحديد موافقتك عليها باختيار إجابة واحدة من البدائل الثلاثة، وذلك بوضع علامة (×) في أحد الأعمدة الثلاثة على النحو التالي:

العمود الأول: أسفل كلمة: "غالبا" إذا كان رأيك يتّفق مع العبارة.

العمود الثاني: أسفل كلمة: "أحيانا" إذا كان رأيك يتّفق مع العبارة إلى حدّ ما.

العمود الثالث: أسفل كلمة: "نادرا" إذا كان رأيك يتّفق مع العبارة إلى حدّ قليل.

مثال على ذلك:

رقم الفقرة	الفقرة	غالبا	أحيانا	نادرا
01	أبحث عن القصص ذات المنفعة.			×
02	أقرأ القصص باستمرار.		×	
03	لا أهتم بقراءة القصص.	×		

تعليمات المقياس:

1. لا يوجد بالمقياس إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن رأيك بصدق.
2. لا تترك أي عبارة بدون تحديد استجابتك الشخصية عليها.
3. لا تضع علامتين أمام العبارة نفسها.
4. استخدم قلم الرصاص في الإجابة وإذا أردت تغيير إجابة ما فلابد أن تتأكد أنك محوت الإجابة الأولى للعبارة.

شكرا لكم على حسن التعاون.

القسم الأول: معلومات شخصية.

يشتمل هذا القسم على فقرات تتعلّق بالمعلومات الشخصية للمستجيب، لذا يرجى اختيار الإجابة التي تنسجم والمعلومات المتعلّقة بك بوضع إشارة (×) في الفراغ الذي ينطبق عليك.

.1.الجنس: ذكر، ☐ أنثى ☐

.2.المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ، ماجستير ☐ ، ماستر ☐ ، خريج مدرسة عليا للأساتذة ☐ ، مؤهل آخر :.....

.3.التخصص:علوم إنسانية ☐ ، علوم اجتماعية ☐ ،علم النفس ☐ ، علوم التربية ☐ تخصص آخر، أذكره:.....

.4.الأقدمية المهنية في التعليم: أقل من (5) سنوات: ☐ ، من (5) إلى (10) سنوات: ☐ من (10) إلى (15) سنة: ☐ ، أكثر من (20) سنة : ☐ .

.5.الأقسام المسندة للتدريس:

قسم تحضيري: ☐ سنة أولى ابتدائي: ☐ ، سنة ثانية ابتدائي: ☐ ، سنة ثالثة ابتدائي: ☐ ، سنة رابعة ابتدائي: ☐ ، سنة خامسة ابتدائي: ☐

الملاحـــــــق

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

رقم العبارة	البعد	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا
.1.	الاتجاه نحو أهمية القصة	أقرأ القصص باستمرار.			
.2.		استمتع بقراءة القصص.			
.3.		أتبادل مع أصدقائي القصص.			
.4.		أتردد على المكتبات (الأماكن) التي أقرأ (أسمع) فيها القصص.			
.5.		أملأ فراغي بقراءة القصص.			
.6.		أجتهد للاستفادة من القصص في حياتي الشخصية والاجتماعية.			
.7.	الاتجاه نحو توظيف القصة	على المتعلم أن يحاول فهم المعاني التي تتضمنها القصص.			
.8.		أهتم بالقصص التي تنمي الخيال والقدرات الفكرية.			
.9.		أختار القصص الهادفة.			
.10.		يؤدي سماع (قراءة) القصص إلى امتلاك مهارات.			
.11.		أشجع الأطفال على الاستفادة من القصة في حياتهم اليومية.			
.12.		أسعى قدر المستطاع في انتقاء القصص التي تتماشى وقيم المجتمع.			
.13.		أركز في القصة على العبر.			
.14.		المفاهيم المقدمة من خلال القصة سهلة التثبيت.			
.15.		يؤدي محتوى القصة وظيفة تربوية إذا لامس الواقع المعيش.			
.16.		أرى أن القصة أسلوبا تربويا ناجحا.			
.17.	الاتجاه نحو محتوى القصة	أرى أن القصص الهادفة مفيدة.			
.18.		القصص المسلية تجذب المتعلّم.			
.19.		حسب رأيي أن محتوى القصة هو الذي يفاضل بين القصص.			
.20.		من الأفضل أن يتضمن محتوى القصة شخصيات من بيئة المتعلّم.			
.21.		قد يتطرق محتوى القصة إلى معالجة آفات اجتماعية.			
.22.		أركز على المضمون بدلا من الأحداث.			
.23.		أركز أثناء اختيار القصة للأطفال على ما يخدم واقع حياتهم.			

ملاحظة: إذا كنت تستخدم هذا الأسلوب التربوي، فما هي الصعوبات التي تواجهها؟

.....

.....

ماهي التوصيات التي توجّهها؟

.....

.....

الملحق رقم 02

استبانه آراء الأساتذة نحو استعمال المثل كأسلوب تربوي .

أخي الأستاذ/أختي الأستاذة،

تحية طيبة وبعد،

يرجو الباحث من شخصكم الكريم قراءة كل عبارة من العبارات بصورة متأنية وجيدة وتحديد موافقتك عليها باختيار إجابة واحدة من البدائل الثلاثة، وذلك بوضع علامة (×) في أحد الأعمدة الثلاثة على النحو التالي:

العمود الأول: أسفل كلمة: "غالبا" إذا كان رأيك يتّفق مع العبارة.

العمود الثاني: أسفل كلمة: "أحيانا" إذا كان رأيك يتّفق مع العبارة إلى حدّ ما.

العمود الثالث: أسفل كلمة: "نادرا" إذا كان رأيك يتّفق مع العبارة إلى حدّ قليل.

مثال على ذلك:

رقم الفقرة	الفقرة	غالبا	أحيانا	نادرا
01	أبحث عن الأمثال ذات المعاني المفيدة.			×
02	أقرأ الأمثال باستمرار.		×	
03	لا أهتم بالأمثال.	×		

تعليمات المقياس:

.1. لا يوجد بالمقياس إجابة صحيحة وأخرى خاطئة و إنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبّر عن رأيك بصدق.

.2. لا تترك أي عبارة بدون تحديد استجابتك الشخصية عليها.

.3. لا تضع علامتين أمام العبارة نفسها.

.4. استخدم قلم الرصاص في الإجابة وإذا أردت تغيير إجابة ما فلابد أن تتأكد أنك محوت الإجابة الأولى للعبارة.

شكرا لكم على حسن التعاون.

القسم الأول: معلومات شخصية.

يشتمل هذا القسم على فقرات تتعلّق بالمعلومات الشخصية للمستجيب، لذا يرجى اختيار الإجابة التي تنسجم والمعلومات المتعلّقة بك بوضع إشارة (×) في الفراغ الذي ينطبق عليك.

.1.الجنس: ذكر، ☐ أنثى ☐

.2.المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ،ماجستير ☐ ، ماستر ☐ ،خريج مدرسة عليا للأساتذة☐ ، مؤهل آخر :.....

.3.التخصص: علوم إنسانية ☐ ، علوم اجتماعية ☐ ، علم النفس ☐، علوم التربية ☐ ، تخصص آخر، أذكره:.....

.4. الأقدمية المهنية في التعليم: أقل من (5) سنوات: ☐ ، من (5) إلى (10)سنوات:☐ ، من (10) إلى (15) سنة:☐ ، أكثر من (20) سنة: ☐ .

.5.الأقسام المسندة للتدريس:

سنة أولى ثانوي:☐ ، سنة ثانية ثانوي:☐ ، سنة ثالثة ثانوي:☐ ،

القسم الثاني: فقرات الاستبانة.

رقم الفقرة	البعد	الفقرات	غالبا	أحيانا	نادرا
.1.	الاتجاه نحو أهمية المثل	أقرأ الأمثال باستمرار.			
.2.		استمتع بالاستماع إلى الأمثال.			
.3.		أتبادل مع أصدقائي الأمثال.			
.4.		أتردد على الأماكن التي أسمع فيها الأمثال.			
.5.		أملأ فراغي بالاستماع إلى الأمثال.			
.6.		أجتهد للاستفادة من الأمثال في حياتي الشخصية والاجتماعية.			
.7.	الاتجاه نحو توظيـــــــف المثل	على المتعلم أن يحاول فهم المعاني التي تتضمنها الأمثال.			
.8.		يتأثر المراهق عند سماعه بعض الأمثال.			
.9.		أهتم بالأمثال التي تنمي الخيال والقدرات الفكرية.			
.10.		أختار الأمثال الهادفة.			
.11.		يؤدي سماع الأمثال إلى امتلاك خبرات.			
.12.		أشجع الطلبة على الاستفادة من الأمثال في حياتهم اليومية.			
.13.		أسعى قدر المستطاع في انتقاء الأمثال التي تتماشى وقيم المجتمع.			
.14.		أركز في المثل على العبر التي يتضمنها.			
.15.		يؤدي مضمون المثل وظيفة تربوية إذا لامس الواقع المعيش.			
.16.		أرى أن ضرب الأمثال أسلوب تربوي ناجح.			
.17.		يتميز المثل بعنصر التشويق أكثر من غيره من الأساليب.			
.18.	الاتجاه نحو محتوى المثل	أرى أن الأمثال الهادفة مفيدة.			
.19.		الأمثال التي مضمونها يحتوي على الحكم تجذب الطالب.			
.20.		من الأفضل أن يتضمن المثل عبارات من بيئة الطالب.			
.21.		قد تتطرق مضامين الأمثال إلى معالجة آفات اجتماعية.			
.22.		أركز على مضمون المثل بدلا من كلماته.			
.23.		أركز أثناء اختيار الأمثال للطلبة على ما يخدم واقع حياتهم.			

ملاحظة: إذا كنت تستخدم هذا الأسلوب التربوي، فما هي الصعوبات التي تواجهها؟

.....

.....

ماهي التوصيات التي توجّهها؟

.....

.....

الملحق رقم 03.

دليـــــــــــــــــل مقابلة.

حول القصّة.

موجّه لبعض الأسر.

الجزء الأول:

بطاقة سوسيو– ديمغرافية للأسرة.

الأب: ☐ الأم: ☐ آخر: ☐

السنّ: ☐

الحالة العائلية: متزوج(ة): ☐ ، أرمل(ة) ☐ ، مطلّق(ة) ☐ ، منفصل(ة) ☐

مهنة الأب:

مهنة الأم:

الجزء الثاني:

الأسئلة:

.أ.حول ماهية القصة أو الحكاية:

.1.ما هي القصة؟

.2.حسب رأيك، ما هو الشيء الذي يميّز القصة؟ هل هي طريقة الحكي؟ أم شخصيات القصة؟ أم محتوى القصة؟ أم أشياء أخرى؟ أذكرها.

.ب. حول ممارسة حكي القصة:

في الماضي:

.1.هل كانوا يحكون لك القصص عندما كنت صغيرا؟

.2.هل كانت هناك أوقات خاصة لسرد الحكايات؟

.3.هل تتذكر هذه الحكايات؟

في الحاضر:

.1.في الوقت الحاضر هل تحكي لأولادك نفس القصص؟ لماذا؟

.2.ما هي اللحظة أو الوقت الذي تحكي فيه قصصا لأولادك؟ أين تقوم بهذا عادة؟

.3. كيف يحدث ذلك؟ هل ابنك مثلا هو الذي يطلب منك ذلك؟ هل هو الذي يختار القصة التي يحبّ أن يسمعها؟

.4.ما هي القصص المفضّلة لدى ابنك؟

.5.إذا كنت أنت الذي تختار القصة، كيف يتمّ ذلك؟ هل تستعمل كتابا؟ أو أشياء خاصة، إذا كان نعم، كيف يتم اختيار ذلك؟

.6. هل هناك اختلاف (فرق) حسب رأيك بين فعل الحكي الذي تقوم به من اجل ابنك والاستماع إلى تسجيل صوتي أو قرص مضغوط؟ إذا كان نعم، ما هو هذا الاختلاف؟

.ج. حول معنى القصّة:

.1.لماذا نحكي القصص؟ ماذا يجلب إليك حكي القصة؟ و لابنك؟

.2.القصص التي رويت لك في الماضي، هل كان البعض منها يهدف إلى ترسيخ قيم المجتمع؟ (قيمة التكافل، قيمة حب الوطن، قيمة عدم التبذير، قيمة التعلم، قيمة الحفاظ على البيئة،...) هل تتذكر بعضا منها؟

.3.هل تروي لأولاد قصصا من هذا الصنف؟

.4.هل تحكي يوميا قصصا لابنك لتجعله يفهم خبرات الحياة؟

.5.هل تحب القصص الشعبية الجزائرية؟ أذكر لي أمثلة؟

.6.هل القصص التي كانت تحكى لك، كانت تحمل في معانيها بعض عادات المجتمع (كعادات الأكل واللّباس وأسلوب الحديث وطريقة التحية وعادة استقبال الضيف، التوديع، التهنئة، التوسعة على الأطفال أيام الأعياد والمناسبات، زيارة الأضرحة، الوعدات،...). هل تحكي لأولادك قصصا مشابهة لها؟ أعط أمثلة.

.7. هل تتذكر بعض القصص التي كان محتواها يشير إلى بعض أعراف المجتمع؟ (كاحترام المرأة والجار، الحياء، التشاؤم، الفأل، الاعتقاد في الأرواح،...)

.8.هل ترى أنه من خلال حكي القصة، تستطيع في وقتنا الحاضر، أن تغرس في ابنك بعض الأعراف السائدة في المجتمع؟ أمثلة.

.9.هل القصص التي كانت تحكى في الماضي كانت تتضمن بعض تقاليد المجتمع؟(كالاحتفالات بالأعياد الوطنية والدينية، عادات التحضير لشهر رمضان، التويزة،..)

.10.ها تختار لابنك قصصا تعرّفه من خلالها على تقاليد مجتمعه؟ أعطيني أمثلة.

الملحق رقم 04

دليـــــــــــــل مقابلة.

حول الأمثال.

موجّه لبعض الأسر.

الجزء الأول:

بطاقة سوسيو– ديمغرافية للأسرة.

الأب: ☐ الأم: ☐ آخر: ☐

السنّ: ☐

الحالة العائلية: متزوج(ة): ☐ ، أرمل(ة) ☐ ، مطلّق(ة) ☐ ، منفصل(ة) ☐

مهنة الأب:

مهنة الأم:

الجزء الثاني:

الأسئلة:

.1. ماذا تعرف عن المثل أو المثل الشعبي؟

.2.حسب رأيك، ما هو الشيء الذي يميّز المثل أو المثل الشعبي؟

.3. هل تحب سماع الأمثال؟

.4. هل تحفظ شيئا من الأمثال؟

.5.هل تتبادل الأمثال مع أصدقائك؟

.6. هل تعجبك الأمثال؟ ماذا يعجبك في الأمثال: شكلها أم محتواها؟

.7. هل تقول الأمثال لأولاد؟ متى؟ لماذا؟

.8. هل تجتهد في اختيار الأمثال المناسبة للموقف الذي تقال فيه؟

.9. حسب رأيك هل حقيقة محتوى الأمثال يعطينا صورة عن خبرات وتجارب سابقة؟

.8. هل يحفظ أولاد بعض الأمثال؟

.10. هل ترى أن قول الأمثال قد يساعدك في تربية الأبناء؟ كيف؟

.11. هل ترغب في ان تدرّس الأمثال الشعبية المؤسسات التربوية، كالمتوسطات و الثانويات؟

.12. من وجهة نظرك هل قول الأمثال يؤثر في أبنائك؟

.13. اسمعني بعض الأمثال التي تحفظها؟ ماهي دلالاتها؟

الملحق رقم 05

ثبات استبانة آراء المعلّمين اتجاه استعمال القصّة كأسلوب تربوي

عدد فقرات الإستبانة	ألفا كرونباخ
23	0.784

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,784	23

الملحق رقم 06

ثبات استبانة آراء الأساتذة اتجاه استعمال المثل كأسلوب تربوي:

عدد فقرات الإستبانة	ألفا كرونباخ
23	0.801

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,801	23

الملحق رقم 07

ميزان تقديري وفقا لمقياس " ليكرت "الثلاثي.

الاستجابة	المتوسط المرجّح	الاتجاه العام
الاتجاه الأول	[1.66 – 1]	نادرا
الاتجاه الثاني	[2.33 – 1.67]	أحيانا
الاتجاه الثالث	[3 - 2.34]	غالبا

كيفية حساب المتوسط الحسابي المرجّح على مقياس الاتجاه " مقياس ليكرت الثلاثي"

حساب المتوسط الحسابي المرجّح " ليكرت " المقياس الثلاثي. 1-2-3

المسافة الموجودة بين الاتجاه (1) و الاتجاه (3) = 2

نقوم بقسمة 3/2 = 0.66 أي المسافة بين كل اتجاه = 0.66.

ينتمي الاتجاه الأول إلى القيم التالية: [1–1.66] ⟵ نادرا مثلا.

ينتمي الاتجاه الثاني إلى القيم التالية: [1.67–2.33] ⟵ أحيانا مثلا.

ينتمي الاتجاه الثالث إلى القيم التالية: [2.34- 3] ⟵ غالبا مثلا.

ملحق رقم 08

قائمة بأسماء السّادة الأساتذة المحكّمين.

رقم	اسم الأستاذ المحكّم	الدرجة العلمية	الجامعة المنتسب إليها
01	كما الدين العقون	أستاذ محاضر أ	جامعة البليدة 2
02	م/ زرهوني	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
03	بالخير بومحراث	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران 2
04	حمادي محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
05	العبودي صالح	أستاذ محاضرأ	جامعة الجزائر 2
06	حيرش آمال	أستاذة محاضر ب	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

الملحق رقم (09)

جدول تكرارات خاصّة بالبعد الأوّل من الاستبانة (الاتّجاه نحو أهمّية القصّة)

أسئلة تتعلّق بأهمية القصّة	غالبا	أحيانا	نادرا	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد				
	%	%	%				
.1. أقرأ القصص باستمرار.	10	52	25	1.83	0.61	6	أحيانا
	%11.5	%59.8	%28.7				
.2. استمتع بقراءة القصص.	53	31	3	2.57	0.56	1	غالبا
	%60.9	%35.6	%3.4				
.3. أتبادل مع أصدقائي القصص.	20	39	28	1.91	0.74	3	أحيانا
	%23	%44.8	%32.2				
.4. أتردد على المكتبات (الأماكن) التي أقرأ (أسمع) فيها القصص.	13	19	55	1.52	0.74	5	نادرا
	%14.9	%21.8	%63.2				
.5. أملأ فراغي بقراءة القصص.	20	39	%28	1.91	0.74	4	أحيانا
	%23	%44.8	32.2				
.6. أجتهد للاستفادة من القصص في حياتي الشخصية والاجتماعية.	42	39	6	2.41	0.62	2	غالبا
	%48.3	%44.8	%6.9				
المتوسط المرجح للبعد الأول ⟵				2.02	الاتجاه العام للبعد الأول		أحيانا

الملحق رقم (10)

جدول تكرارات خاصّة بالبعد الثاني من الاستبانة (الاتّجاه نحو توظيف القصة)

أسئلة تتعلّق بتوظيف القصّة	غالبا	أحيانا	نادرا	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد				
	%	%	%				
.7. على المتعلّم أن يحاول فهم المعاني التي تتضمنها القصص.	60	21	6	2.62	0.61	5	غالبا
	%69	%24.1	%6.9				
.8. أهتم بالقصص التي تنمي الخيال والقدرات الفكرية.	29	36	22	2.08	0.76	10	أحيانا
	%33.3	%41.4	%25.3				
.9. أختار القصص الهادفة.	70	15	2	2.78	0.46	1	غالبا
	%80.5	%17.2	%2.3				
.10. يؤدي سماع أو(قراءة) القصص إلى امتلاك مهارات.	56	28	3	2.61	0.55	6	غالبا
	%64.4	%32.2	%3.4				
.11. أشجع الأطفال على الاستفادة من القصة في حياتهم اليومية.	62	25	0	2.71	0.45	2	غالبا
	%71.3	%28.7	%00				
.12. أسعى قدر المستطاع في انتقاء القصص التي تتماشى وقيم المجتمع.	62	24	1	2.70	0.48	3	غالبا
	%71.3	%27.6	%1.1				
.13. أركز في القصة على العبر.	62	24	1	2.70	0.48	4	غالبا
	%71.3	%27.6	%1.1				
.14. المفاهيم المقدمة من خلال القصة سهلة التثبيت.	33	45	9	2.28	0.64	9	أحيانا
	%37.9	%51.7	%10.3				
.15. يؤدي محتوى القصة وظيفة تربوية إذا لامس الواقع المعيش.	52	33	2	2.57	0.54	8	غالبا
	%59.8	%37.9	%2.3				
.16. أرى أن القصة أسلوبا تربويا ناجحا.	56	27	4	2.60	0.58	7	غالبا
	%64.4	%31	%4.6				
المتوسط المرجح للبعد الثاني ←				2.57	الاتجاه العام للبعد الثاني		غالبـــا

الملحق رقم (11)

جدول تكرارات خاصّة بالبعد الثالث من الاستبانة (الاتّجاه نحو محتوى القصّة)

أسئلة تتعلّق بمحتوى القصّة	غالبا	أحيانا	نادرا	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام
	العدد	العدد	العدد				
	%	%	%				
.17أرى أن القصص الهادفة مفيدة.	73	14	0	2.84	0.37	1	غالبا
	%83.9	%16.1	%00				
.18. القصص المسلية تجذب المتعلّم.	60	26	1	2.68	0.49	3	غالبا
	%69	%29.9	%1.1				
.19. حسب رأيي أن محتوى القصة هو الذي يفاضل بين القصص.	41	42	4	2.43	0.58	5	أحيانا
	%47.1	%48.3	%4.6				
.20. من الأفضل أن يتضمن محتوى القصة شخصيات من بيئة المتعلّم.	48	32	7	2.47	0.64	4	غالبا
	%55.2	%36.8	%8				
.21. قد يتطرق محتوى القصة إلى معالجة آفات اجتماعية.	35	51	1	2.39	0.51	6	أحيانا
	%40.2	%58.6	%1.1				
.22. أركز على المضمون بدلا من الأحداث.	41	37	9	2.37	0.66	7	غالبا
	%47.5	%42.5	%10.3				
.23. أركز أثناء اختيار القصة للأطفال على ما يخدم واقع حياتهم.	62	23	2	2.69	0.51	2	غالبا
	%71.3	%26.4	%2.3				
المتوسط المرجح للبعد الثالث				2.55	الاتجاه العام للبعد الثاني		غالبـــا

الملحق رقم (12)

جدول تكرارات خاصة بالبعد الأول من الاستبانة (الاتّجاه نحو أهمّية المثل)

أسئلة تتعلّق بأهمية المثل	غالبا	أحيانا	نادرا	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام لكل فقرة
	العدد	العدد	العدد				
	%	%	%				
.1. أقرأ الأمثال باستمرار.	8	26	13	1.89	0.67	4	أحيانا
	%17	%55.3	%27.7				
.2. استمتع بالاستماع إلى الأمثال.	31	13	3	2.60	0.61	1	غالبا
	%66	%27.7	%6.3				
.3. أتبادل مع أصدقائي الأمثال.	12	26	9	2.06	0.67	3	أحيانا
	%25.5	%55.5	%19.1				
.4. أتردد على الأماكن التي أسمع فيها الأمثال.	7	8	32	1.47	0.74	6	نادرا
	%14.9	%17	%68.1				
.5. أملأ فراغي بالاستماع إلى الأمثال.	2	22	23	1.55	0.58	5	نادرا
	%4.3	%46.8	%48.9				
.6. أجتهد للاستفادة من الأمثال في حياتي الشخصية والاجتماعية.	20	21	6	2.30	0.68	2	أحيانا
	%42.6	%44.7	%12.8				
المتوسط المرجح للبعد الأول ←				1.98	الاتجاه العام للبعد الأول		أحيانا

الملحق رقم (13)

جدول تكرارات خاصّة بالبعد الثاني من الاستبانة (الاتجاه نحو توظيف المثل)

أسئلة تتعلّق بتوظيف المثل	غالبا	أحيانا	نادرا	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام لكل فقرة
	العدد	العدد	العدد				
	%	%	%				
.7. على المتعلم أن يحاول فهم المعاني التي تتضمنها الأمثال.	36	10	1	2.74	0.48	4	غالبا
	%76.6	%21.3	%2.1				
.8. يتأثر المراهق عند سماعه بعض الأمثال.	24	14	9	2.11	0.69	11	غالبا
	%51.1	%29.8	%19.1				
.9. أهتم بالأمثال التي تنمي الخيال والقدرات الفكرية.	36	8	3	2.70	0.58	6	غالبا
	%76.6	%17.0	%6.4				
.10. أختار الأمثال الهادفة.	42	5	0	2.89	0.31	1	غالبا
	%89.4	%10.6	%00				
.11. يؤدي سماع الأمثال إلى امتلاك خبرات.	38	9	0	2.81	0.39	2	غالبا
	%80.9	%19.1	%00				
.12. أشجع الطلبة على الاستفادة من الأمثال في حياتهم اليومية.	19	23	5	2.30	0.65	10	أحيانا
	%40.4	%48.9	%10.6				
.13. أسعى قدر المستطاع في انتقاء الأمثال التي تتماشى وقيم المجتمع.	32	13	2	2.64	0.56	8	غالبا
	%68.1	%27.7	%4.3				
.14. أركز في المثل على العبر التي يتضمنها.	38	9	0	2.81	0.39	3	غالبا
	%80.9	%19.1	%00				
.15. يؤدي مضمون المثل وظيفة تربوية إذا لامس الواقع المعيش.	36	10	1	2.74	0.48	5	غالبا
	%76.6	%21.3	%2.1				
.16. أرى أن ضرب الأمثال أسلوب تربوي ناجح.	31	16	0	2.66	0.47	7	غالبا
	%66	%34	%00				
.17. يتميز المثل بعنصر التشويق أكثر من غيره من الأساليب.	27	15	5	2.47	0.68	9	غالبا
	%57.4	%31.9	%10.6				
المتوسط المرجح للبعد الثاني ←				2.62	الاتجاه العام للبعد الثاني		غالبا

الملحق رقم (14)

جدول تكرارات خاصّة بالبعد الثالث من الاستبانة (الاتّجاه نحو محتوى المثل)

أسئلة خاصة بمحتوى المثل	غالبا	أحيانا	نادرا	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	الاتجاه العام لكل فقرة
	العدد	العدد	العدد				
	%	%	%				
.18. أرى أن الأمثال الهادفة مفيدة.	43	4	0	2.91	0.28	1	غالبا
	%91.5	%8.5	%00				
.19. الأمثال التي مضمونها يحتوي على الحكم تجذب الطالب.	37	9	1	2.77	0.47	2	غالبا
	%78.7	%19.1	%2.1				
.20. من الأفضل أن يتضمن المثل عبارات من بيئة الطالب.	32	12	3	2.62	0.61	5	غالبا
	%68.1	%25.5	%6.4				
.21. قد تتطرق مضامين الأمثال إلى معالجة آفات اجتماعية.	31	16	0	2.66	0.47	4	غابا
	%66	%34	%00				
.22. أركز على مضمون المثل بدلا من كلماته.	29	15	3	2.55	0.61	6	غالبا
	%61.7	%31.9	%6.4				
.23. أركز أثناء اختيار الأمثال للطلبة على ما يخدم واقع حياتهم.	36	9	2	2.72	0.54	3	غالبا
	%76.6	%19.1	%4.3				
المتوسط المرجح للبعد الثالث ←				2.70	الاتجاه العام للبعد الثالث		غالبا

الملحق رقم (15)

بعض الحكايات الشعبية.

تخريفة بقرة ليتامى

خرفتك ما خرفتك غي على وحد الراجل متزوج بزوج نسا وحده جابتله طفله وطفل شابين ووحده جابتله طفله ماشي شابه. غارت من ضرتها وبغات تسلك منها. ولات كل خطره ديرلها حاجه باش تتهنا منها. بصح هي كانت تسلك. حتا لهذيك لخطره دارتلها لعقارب في مزود التمر. ومين جات تجبد منولدغتها لعقارب وماتتالمرا. وخلات هاذوك الذراري وخلات ليهم بقره. قعدوا هاذوك الصغار عند مرتبيهم. وكانت تكرهم كيما مهم .كانت الطفلة شوية كبيرة تروح تحلب البقرة وتشرب هي وخوها .شافتهم مرت بيهم ما نقصو مامرضو وهي قاطعا فيهم الزمان. قالت لبنتها عسيهم وشوفي شاهم ياكلو. عستهم وخبرت مها بلي راهم يشربوا محليب بقرتهم. مين جا راجلها قاتله ذبح هاذ البقرة ولا نروح مدار. غاضته بقرة ولادو داها لسوق باش يبيعها ولا يعيط ويقول "يا شاري بقرة ليتامى "ولات قاع الناس تلطف مكان حتى حد ساومو فيها. رجعها لدار. قاتله مرته السوق الجاي ديها يذبحوهالك. ومين داها لسوق لاخر لحقاته لابسا كسوة تاع رجالة. ومين ولا راجلها يعيط ويقول شكون يذبح بقرة ليتامى جات هي مور وحد الراجل وقالت "اذبح تربح ". ذبحهاله هذاك الراجل وجابها. شافوها ولادو ولاو يبكوا وقلوله اعطينا من بقرة منا الراس والكبدة. داوهم ردموهم بعيد على الدار. منهم نبتت نخلة وتفلقت عين تاع حليب. ولات هذيك الطفلة تقلع التمر وتعمر الحليب وتاكل وتشرب هي وخوها. وحد النهار شافتهم مرت بيهم سمنوا وزيانوا. قالت لبنتها لحقيهم وعسيهم. شافتهم اختهم وخبرت مها. راحت حرقت النخلة وردمت العين. ادات الطفلة خوها وراحت لقبر مها وقعدت تبكي وتخبر في مها. اتفلقت لهم عين عسل وعين دهان مقبر مهم ولاو ياكلو ويشبعوا. شافتهم مرت بيهم بلي راهم غير يسمنوا ويزيانو .قالت لبنتها عسيهم مين شافتهم بغات تاكل معاهم ولات هاذيك عين تاع قطران. رجعت خبرت مها راحت مها ردمت هذيك العين تاع العسل والدهان وحرقت قبر ضرتها. وحد النهار عطات جزة تاع صوف بيضا ونقية لبنتها وجزة كحلة ومسخة لربيبتها وقاتلهم غسلوها فلواد. بنتها رجعت بلخف والطفلة بطات. مين رجعت صابتهم رحلو وخلاوهم. دات هي خوها ولات

رايحا تمشي حتا عياو صابو وحد الواد بغاو يشربوا لقاهم وحد الراعي قالهم هاد الواد لي يشرب منه يرجع غزال. غفلها خوها وشرب منه وجا لاحقها عرفاته ولات تبكي وتقوله "خدعتني اولد ما وبوي " غرست عظمة من تاع مها اللي جابتها. ولات هاذيك العظمة شجرة وطلعت فيها هي وخوها اللي ولا غزال وقالت لها علاي يا شجرة ما علات بيهم لشجرة وقعدوا عايشين فيها. وحد النهار كان جاي فارس مع عودو بغا يشربوا ملواد حصلت شعرا صفرا فيلسان العود قلعهالو الفارس وداها للوزير. وقالو جيبلي مولات الشعرة دربوا قاع الدوار ومصابوهاش. حتى وحد لخطرة رجع لفارس تما شاف تصويرتها فالماء طلع راسو حصاها بلي مولات الشعرة قالها هودي مبغاتش حلف باه ميدرلها والو ايا قالت هودي يا شجرة ما مين لقاتو قالها زوجي بيا قاتلو لا. حرن عليها وعطاها وعد ما يغبنها ما يخليها ايا قبلت وقاتلو خويا تحول غزال وراح يسرح حتى يجي يروح معانا قالها صح. داها وزوج بيها وحد النهار جا بيها يطلب عرفاتو مدتلو خبزة فيه اللويز من داخل وقاتلو متحلهاش حتى تدخل دارك. مين حلها هو ومرتو وبنتو طاح لويز قاتلو هادو فعايل بنتك. وخمت وقالت له روحو عندها وتفاهمت مع بنتها باه يخطفوها وتولي هيا بلاصتها. كي راحو رمات الطفلة ختها في البير ولبست كسوتها وقعدت مين جا الفارس شافها قالها مالكي تبدلتي قاتلو مناش قالها مال يديك حراشو قاتلو ماكم ما خرش عليا. قالها ومال عينيك ضياقو قاتلو الدار عمات عليا. قالها ومال فمك كبر قاتلو لحمكم قاسي. قالها وملا نيفك كبر .قاتلو هواكم ماهوش نقي. منبعد جا خوها الغزال مبيها عرفاتو قالت للفارس ذبحو قالها دا خوك قاتلو ذبحو مين جا بيذبحو ولا يبكي وقاله خليني نعيط على ختي قبل منموت قالو صح. قال يا بنت ما وبوي خوك داورو بيه السكاكين وتربطولو اليدين ردي عليه سلكي المسكين سمعاتو هي ملبير قاتلو ختك راها مقيوسة ومن مرت بيك معسوسة وركبت لبنتها السوسة سمعوها الحراس خرجوها وذبحو ختها وسيبوها لمها وجاب الفارس سحارة رجعت خو مرته بنادم وكل واحد عاش حياتو هاني.

الراوية: بن جلول خديجة. السن:47 سنة. متزوجة. 4 أطفال.التاريخ:2016/05/04. غليزان.

الدلالة (القيمة) التربوية للقصة: ــ الابتعاد عن الغيرة والحسد.

ــ الرفق بالضعيف.

تخريفة عزة ومعزوزة

خرفتك ما خرفتك على وحد المعزة، كان عندها زوج جديان صغار، وكانت تروح تجيبلهم ماكلتهم كل يوم، ومين تجي رايحة توصيهم باش ما يحلوش الباب على حتا واحد، حتى تجي هي. مين تجي تقولهم عزة ومعزوزة حلي الباب انا جيت جبت الحليب في بزولي جبت الماء في قرقوري وجبت الحشيش بين قروني. يحلو عليها جدياها تعطيهم ياكلو لحشيش ويشربوا الماء ويرضعو الحليب.كل يوم كيما هاك،حتى لهذاك النهار عسّها الذيب،مين خرجت جاء لولياها وطب طب عليهم،وقالهم حلو الباب ان مكم راني جيت. خافو لجديات، وقالو منّا قرزيها ماشي غليظ هاك.راح الذيب وقضب البياضة كلاها، ورجع يطب طب عليهم ويقولهم انا مكم حلو عليا، معزوزة الصغيرة جات لباب بغات تحل ماخلاتهاش عزة، وقالت لها منّا كرعيها بيضين ماشي كحلين، سمعها الذيب راح شمخ كرعيه ودارهم فالبياضة وعاود رجع ليهم يطب طب، وقالهم بحس حلو انا مكم جيت. هاذ الخطرة امنوه مين سمعوه وشافو كرعيه بيض حلو عليه طار عليهم وكلاهم وراح. رجعت مهم طب طب وتقول عزة ومعزوزة حلو الباب راني جيت جبت الحشيش بين قروني وجبت الماء في قرقوري وجبت حليب في بزولي. عيات تعيط وتقول ما رجعوش عليها. ضربت الباب بقرونها ودخلت ما صابتش جدياها، ولات تجري وتعيط. راحت لسبع في غارو تضرب عليه، قالها شكون راه ينبشلي في غاري وانا حفرتو بظفاري ولعجاج عامي عيني، قاتله يلا ديت ولادي؟ حلفلها بلي ما شافهم ما كلاهم. وراحت تجري وتعيط. شافها لرنب وقالها هاذو خدايم الذيب، وراني شفته على طرف الواد وكرشو معمرة. راحت تجري للواد صابتو راقد تحت الشجرة لي على الحاشية وكرشة قدامو. جابت موس وحلاته وخرجت جدياها،حطتهم وعمرتلو كرشو حجر،ودات جدياها غسلتهم فالواد.وقالت يا الريح ضربي باه نشف جدياي ضربت الريح.قالت يا الشمس اطلعي باه نحمّي جدياي طلعت الشمس. وداهم ورجعتهم لدار. مين فطن الذيب حس روحو ثقيل حسب مازال الجديان في كرشوا راح للواد باه يشرب غلبوه الحجر طاح فيه وغرق وماطاقش يسلك ودا حق ما يستاهل.

الراوية: بن حمو زهرة. السن:**69** سنة. متزوجة. **7** أطفال.التاريخ:**2016/05/10**. غليزان.

الدلالة (القيمة) التربوية للقصة: ــ الأخذ بنصيحة الآباء. ــ أخذ الحيطة والحذر وعدم التسرّع في بعض المواقف.

تخريفة الجربوع بوعلاّمة

خرفتك ما خرفتك، غير على وحد الجربوع، كان فدار عند العجوز، وهذيك العجوز كانت مطيبا الحليب ودايرته تحت الكانون، جاء الجربوع بوعلامة وبغى يلحس شوية منه، فلته قبضاته العجوز وقلعتلو علامتو، ولا يبكي ويقولها رديلي علاميتي، قاتله العجوز روح عند البقرة جيبلي الحليب ونرجعلك علامتك، راح للبقرة قالها يا البقرة عطيني الحليب نديه للعجوز تردلي علاميتي، قاتلو البقرة روح للفلاح جيبلي الحشيش نعطيك الحليب، راح عند الفلاح قالو عطيني الحشيش والحشيش للبقرة والبقرة تعطيني الحليب والحليب للعجوز تردلي علاميتي، قالو جيبلي منجل باه نحش الحشيش، راح عند الحداد قالو عطيني المنجل والمنجل للفلاح يعطيني الحشيش والحشيش للبقرة والبقرة تعطيني الحليب والحليب للعجوز تعطيني علاميتي، قالو جيب لي الحطب باه نديرك المنجل،راح عند الشجرة قالها عطيني الحطب والحطب للحداد والحداد يعطيني المنجل والمنجل للفلاح والفلاح يعطيني الحشيش والحشيش للبقرة والبقرة تعطيني الحليب والحليب للعجوز تعطيني علاميتي، قاتلو جيب لي الفأس، راح عند الحطاب قالو عطيني الفأس والفاس للشجرة والشجرة تعطيني الحطب والحطب للحداد والحداد يعطيني المنجل والمنجل للفلاح والفلاح يعطيني الحشيش والحشيش للبقرة والبقرة تعطيني الحليب والحليب للعجوز تعطيني علاميتي، قالو الحطاب روح جيبلي الخروف لي داه الذيب، راح عند الذيب صابه مازال ماكلاهش، جاب الخروف وداه للحطاب عطاه الفاس داه للشجرة عطاتو الحطب داه للحداد عطاه المنجل داه للفلاح عطاه الحشيش داه للبقرة عطاتو الحليب داه للعجوز عطاتو علامتو وحلفت فيه ما يعاودش يديرها.

الراوية: مباركة.ب.ج.السن:55 سنة.أرملة. 4 أطفال.التاريخ:2016/05/20. غليزان.

الدلالة (القيمة) التربوية للقصة: المحافظة على ملك الغير وعدم الاعتداء عليه.

تخريفة "الذيب والثعلب"

وحد النهار اشترك الذئب مع الثعلب في فلاحة القمح ،مين تجي الثعلب تصيب الذيب راقد،تقول له:يالذيب نوض تزرع ،يقول لها، ازرعي وأنا نحصد ،مين جا وقت الحصاد تقول له :يالذيب نوض تحصد، يقول لها: احصدي وأنا ندرس ،تروح تحصد مين كملت ،قالت له :يالذيب نوض تدرس ،قال لها :ادرسي ووقت الكيل نوضيني أنا نكيل ،مين درساته ، ناض باش يكيل ،ولا يدير الصافي ليه والكرفة للثعلب،قالت له:يا الذيب علاه حقرتني ؟ قال لها: هذا لي عندي أدي ولا خلي. راحت عند واحد المدبر قالت له :شوف يا سيدي. الذيب كي حقرني، اشتركت معاه في فلاحة القمح ،أنا زرعت وأنا حصدت وأنا درست ،وهو غي راقد، ومين ولا وقت الكيل ناض ،الصافي يديه والكرفة يعطيهالي .قال لها :روحي تفاهمي مع سلوقي خلصيه وديريه في ركنه، وغطيه مين مايبغيش الذيب يعطيك حقك ،اطلقي عليه السلوقي ،راه يخاف ويخلي ليك القمح ويهرب،قالت له :صَحَ. راحت الثعلب تفاهمت مع السلوقي،غطاته ودارته في ركنه ،مين كمل الذيب الكيل. قالت له : اعطيني حقي ،قال لها :هذا حقك ،قالت له :قول يقطعني هذاك القف اللي يلقف إيلا هذاك حقك، قال لها :يقطعني هذاك القف لي يلقف إيلا هذاك حقك ،ومعرفش بلي لي مغطي هو السلوقي ،خرج له السلوقي مين شافه قاس لي في يده وهرب ،ولا يقولها :يالثعلب ،كلشي راه ليك بالصافي بالكرفة بلي تحت الطارفة كلشي راه ليك،ادات هي القمح قاع حق لي تعبت فيه لروحها"

الراوية: بكير عودة.السن:40 سنة. متزوجة. 3 أطفال. التاريخ:2016/06/06. غليزان.

الدلالة (القيمة) التربوية للقصة: ــ التواكل خُلُق مذموم.

ــ الحثّ على العمل.

تخريفة "الذيب والقنفوذ"

وحد النهار الذيب اصتحب مع القنفوذ ،قال الذيب للقنفوذ :شحال عندك من حيلة؟ قال القنفوذ :عندي حيلة ونص ،قال له :وانت شحال عندك من حيلة؟ قال الذيب : عندي مياةحيلة وتحلحيلة ،قال القنفوذ :واش رايك كون نشتركوا في فلاحة "البتيخ"؟ قال له الذيب :صَحَ ،مين جا العام داروا بتيخهم في الخرج وقالوا :شكون لي يرفد الخرج ؟قاسه القنفوذ ما جاش عليه ،كي قاسه الذيب على روحه جا عليه قال له القنفوذ : انت لي ترفد الخرج .يمشوا يمشوا ،دخله القنفوذ لدوارهم تلاقاو بلسلاق. القنفذ انصر(اتكمش) واخزن تحت وقيدة، والذيب قاس هذاك الخرج، وقال سمح في القنفوذ في دوارهم ،وهرب خزن في مطمورة تاع قمح، مين جاو صحاب المطمورة يرفدوا قمحهم ،دار الذيب روحه ميت ،خرجوه قاسوه هرب وراح يمشي ،حتى تلاقى بصاحبه القنفوذ ،قال له :درتها بيا يا القنفوذ دخلتني لدواركم ، ومين شفت لسلاق سمحت فيا ،قال له القنفوذ :كيفي كيفك يالذيب. يمشوا يمشوا وصلوا عند بير فيه الما ،الذيب فكر باش يسلك من القنفوذ حشاهاله ويورليه بلي هو حيلي كثر منه. قال له راني عطشان باغي نشرب. قال القنفوذ: شكون اللي يترل يجيب الماء ؟قال الذيب :الخفيف فينا هو اللي يترل يجيب الماء. قال القنفوذ : يسمى راك تقولي نزل انت ،صح ،في البير دايرين حبل فيه زوج بوادا واحد يطلع واحد يهبط. هبط القنفوذ في البيدو . وقال له الذيب :يالقنفوذ تقعد تم ،منجبدكش كيما بغيت لسلاقيكلوني،قال له القنفوذ : غي روح إلاك باغي تروح أنا مانيش طالع ،لقيت هنا الما والغنم والبقر شانطلع ندير للقحط والزمان ،روح إلاك باغي تروح ،قال الذيب لروحه: يا ،عطيته خبزة واجدة بيدي وحسبت روحي حيلي ،قال للقنفوذ :كيفاش ندير باش نوصل للخير اللي راك فيه ؟قال له :اركب في البيدو توصل للخير لي راني فيه مين اركب الذيب وهبط شاف القنفوذ طالع ،قال له :وين راك رايح يالقنفوذ ،قال له القنفوذ : هذا حال الدنيا واحد طالع واحد هابط.

الراوية: بوطارفة عائشة.السن:50 سنة. متزوجة. 5 أطفال. التاريخ:2016/06/20. غليزان.

الدلالة (القيمة) التربوية للقصة: عدم استصغار إمكانيات الآخرين وتحقيرهم.

الملحق رقم (16)

بعض الأمثال الشعبية.

الرقم	المثل الشعبي.	دلالته (قيمته) التربوية.
01	أُمْشِي بِالنِّيَه وَأُرْقُدْ فِي الثْنِيُه.	الإخلاص في العمل ومعاملة الناس بإحسان.
02	الجَّارْ قْبَلْ الدَّارْ.	حقوق الجار.
03	الجَّارْ وْلُو كَانْ جَارْ.	حقوق الجار والصبر على الأذى.
04	خَالْطْ العَطَّارْ تْنَالْ الشْمُومْ، وَ خَالَطْ الْحَدَّادْ تْنَالْ الْحْمُومْ، وَ خَالَطْ السُلْطَانْ تْنَالْ الهُمُومْ.	حسن اختيار الصديق.
05	الذْرَاعْ الوَافِي مَا يْحَافِي.	يحمل المثل قيمة التعاون
06	الذِيبْ حْلَالْ،الذِيبْ حْرَامْ؛تَرْكْ حْسَنْ.	تجنب الأمور المشتبهة،غيرالبيّن أمرها.
07	رَاحْ يَعْرَضْ بَاتْ.	يشير المثل إلى ضرورة الالتزام بالعمل الموكل إلينا
08	رَبِّي يَخْلَفْ عَلَى السَجْرَه (الشجرة) وَ مَايَخْلَفْشْ عَلَى قَطَّاعْهَا.	يمكن استدراك ما فات إذا ابتعدنا عن اليأس والقنوط.
09	الزْعَافْ يْخَرَجْ السَّرْ.	يرمز المثل إلى أن الغضب خلق ذميم لا تحمد عواقبه.
10	شُوفَةْ العَيْنْ تَرْكْ السْوَالْ.	التحقق من الأشياء يغنينا عن الأسئلة.
11	الصْدِيقْ وَقْتْ الضِّيقْ.	قيمة التّعاون والإخلاص.
12	عَامْ يْجِي فِيهْ التْبَنْ يْجِي فِيهْ اللْبَنْ.	يشيرالمثل إلى تقويم مردود العام الفلاحي.(الخبرة)
13	الْغْرَابْ جَا يَمْشِي مَشْيَةْ الْحْمَامْ، تَلَّفْ مَشْيْتَه.	التقليد الأعمى للغير،ونهايته غير المحمودة.
14	فَارَسْ بْلَا سْلاَحْ كِي الْطَيْرْ بْلَا جْنَاحْ.	يرمز المثل إلى الاستعداد في كل الأمور.
15	لاَ مْزِيه فِي طْعَامْ الْعِيدْ.	يرمز المثل إن لكل مقام مقال.
16	لْكَذّابْ نَسِّيهْ وسَقْسِيهْ.	الكذب صفة مذمومة، ينكشف صاحبها عاجلا أم آجلا.
17	اللّي بْغَا الْعْسَلْ يَصْبَرْ لِقْرِيصْ النْحَلْ.	تحمّل نتائج الأعمال.
18	اللّي رَايَحْ لْدَارو مَاهُو ضَيْفْ.	يدلّ المثل على عدم التكلّف.
19	اللّي غابْ كْبيرو غابْ تَدْبيرو.	الاستعانة بذوي الخبرة.
20	لِي فَاتْ عْلَىَ كَلْمَه، فَاتْ عْلَى رُوحْ.	ترغيب الناشئة على قيمة التسامح
21	يَاكُلْ الغَلَّه ويْسَبْ المَلّه.	لمن يكفر صنيعة المحسن إليه.
22	يَخْوَنْ مْعَ الْخَايَنْ ويْخَبَرْ مُولْ الْدَارْ.	التنفير من السلوكات المشينة كالسرقة.
23	يَفْنَى مَالْ الجَدّينْ و تَبْقَى حَرْفَةْلْيَدّينْ.	الاعتماد على النّفس لكسب العيش.

التأصيل الأنتروبولوجي لأساليب التربية في المجتمع الجزائري المعاصر.

"مقاربة أنتروبولوجية - تربوية في القصّة والأمثال"

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع بعض الأساليب التربوية المتأصلة في مجتمعنا، والنابعة من خصوصيتنا الثقافية،من خلال آراء المربّين على مستوى الأسرة والمدرسة اتجاه أبنائهم. وقد حاول البحث الإجابة عن التساؤل التالي: كيف يرى المربّون (آباء ومدرّسون) توظيف أسلوب القصّة وأسلوب الأمثال النابعة من ثقافة المجتمع في تربية الأبناء؟ ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد البحث في منهجه على المنهج الوصفي التحليلي. مستخدما الأدوات التالية: الملاحظة والمقابلة والإستبانه. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: آراء المربين (آباء ومدرّسين) حول استعمال أسلوب القصة والأمثال في تربية أبنائهم كانت مختلفة فيما بينها، نتيجة الأفكار المسبقة التي يحملها هؤلاء المربّين اتجاه موضوع التربية عموما، وكذلك نتيجة التغيّرات الاجتماعية الحاصلة في المجتمع، وفي مقابل ذلك لازالت القصص والأمثال محتفظة بمكانتها في نفوس الأفراد وصامدة في وجه التغيير و الحداثة والتفتح العالمي؛ نظرا لما تحمله من قيم تربوية.

كلمات مفتاحية: التأصيل؛ الأنتروبولوجيا؛أسلوب التربية؛ القصة؛ الأمثال.

Anthropological originality of education styles in the modern Algerian society.

"Anthropological and educational approach to the story and the proverbs"

Abstract:

This study aimed to know the reality of some of the educational methods inherent in our society, stemming from our cultural specificity, through the opinions of educators at the family and school levels towards their children. The research sought to answer the following question: How do educators (parents and teachers) see the use of the story style and the style of proverbs stemming from the culture of society in raising children? In order to achieve the objectives of the study, the research was based on the descriptive and analytical approach, using the following tools: the observation, the interview and the questionnaire.. The results of the study showed the following: The opinions of educators (parents and teachers) about the use of the story style and proverbs in raising their children were different among them, as a result of the preconceived ideas that these educators carry towards the subject of education in general, as well as the result of social changes in society, but in return, stories and proverbs still remain in the minds of individuals and are steadfast in the face of change, modernity and global openness, given the educational values they carry.

Key words: originality; anthropology; educational style; story; proverbs.

L'originalité anthropologique de styles d'éducation dans la société Algérienne moderne.

Approche anthropologique – éducative dans le conte et les proverbes

Résumé :

Cette étude visait à connaître la réalité de certaines des méthodes éducatives inhérentes à notre société, issues de notre spécificité culturelle, à travers les opinions des éducateurs au niveau de la famille et de l'école envers leurs enfants. La recherche visait à répondre à la question suivante: comment les éducateurs (parents et enseignants) voient-ils l'utilisation du style de conte et le style des proverbes issus de la culture de la société dans l'éducation des enfants? Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, la recherche était basée sur l'approche descriptive – analytique, en utilisant les outils suivants : l'observation, l'interview et le questionnaire. Les résultats de l'étude ont montré ce qui suit: les opinions des éducateurs (parents et enseignants) sur l'utilisation du style de conte et les proverbes dans l'éducation de leurs enfants étaient différents parmi eux , à la suite des idées préconçues que ces éducateurs portent sur le sujet de l'éducation en général, et à cause aux changements sociaux- culturels produits dans la société. Les contes et les proverbes conservent toujours sa place dans l'esprit des individus et sont immuables face au changement, à la modernité et à l'ouverture mondiale, compte tenu des valeurs éducatives qu'ils portent.

Mots clés : originalité; anthropologie ; style éducatif ; conte ; proverbes.