الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

أثر الأمثال في تعليمية اللغة العربية الطور المتوسط ـأنموذجاـ

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: لغة عربية

التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:
*- لبيض مريم
*- بوسعيد شهرة

إشراف الدكتور:
بووشمة معاشو

السنة الجامعية: **2019/2018**

ترتبط اللغة العربية في تاريخها العريق مع القرآن والشعر العربي القديم، وتستمد قداستها من قداسة القرآن، ويحفل تاريخها العريق بأمجاد كرسها الكم الهائل من التراث العربي الذي تناولها بالدراسة والبحث، ومما يسجل للتراث العربي من شهرة واتساع هو تنامي البحث والتأليف حول اللغة العربية وبروز تخصصات لا تكاد تحصى أو تعد حولها وضمنها وفيها.

وبعد انتشار مختلف العلوم وتوسع دراسة اللغات ودخول عدة عوامل أثرت سلبا على تعلمها ومعرفتها وفهمها، أبعدت الإنسان العربي عن لغته وأفقدته فصاحته وتلقائيته في ممارسة اللغة كتابة ونطقا، مما استدعى البحث عن مجالات تسهيل تعليمها والتمكن من ممارستها بالشكل السليم والصحيح وخاصة الأجيال الناشئة.

ومنه ظهرت التعليمية كحقل خصب يحاول البحث في كيفيات تعليم اللغة العربية عن طريق البحث عن احدث الطرق والمناهج والاستفادة من مختلف العلوم التخصصية الإنسانية والتقنية واستثمار منجزاتها في تعليمية اللغة العربية وفق ما تقتضيه طبيعة وسن الأطفال على وجه التحديد.

ومن الطرق المتبعة في البحث عن أسهل الطرق، يمثل المثل العربي بطابعه الحكائي الذي يسهل حفظه وتسجيله وترسيخ ذكره، مع ميزاته الإحيائية والتصويرية ثم شكله البلاغي المؤثر والموجز، يمنحه القدرة على خلق تلاقي مرن ومميز بين طبيعة الطفل ورغباته وبين قابليته للتعلم وتسهيل تمرير المعرفة اللغوية بمختلف ممارساتها،وأشكالها ومعرفتها وفهمها.

من هذا المنطلق تأتي الإشكالية التي تنبعث من سؤال جوهري هو محاولة استكشاف ماهية المثل ؟ وكيف بإمكانه توفير طرق ملائمة لتعلم اللغة العربية في الأطوار الأولى للمراحل التعليمية؟ وهل يمكن أن تستثمر التعليمية هذا الحقل المعرفي وتستغل ثرائه في نقل العربية إلى ذهن الطفل وتسهل عليه العملية برمتها في مختلف مستوياتها؟

يفرض هذا الطرح خطة تفصيلية تتوزع على أسئلة جزئية تستوجب الوقوف عندها على نحو تناولنا فيه التعليمية كعملية يجب فهم متصوراتها ومناهجها لكي نتمكن من قرنها وربطها وفحص مستوى تقاربها مع المثل ونربط جوانبهما ونتمكن من فهم مدى تعاونهما في مجال تداخل العلوم وتظافرها،وعليه وجب تناول المثل من مختلف جوانبه في فصل أخر مستقل كي نتمكن من فهم جوهره وتمثلاته ومدى قدرته وانفتاحه على الاستثمار والتظافر.

ليكون الفصل الثالث تطبيقيا، كان عبارة عن دراسة ميدانية تضمنت جملة من الأسئلة موجهة للأساتذة وبعض التلاميذ، وختمنا بحثنا بخاتمة كانت بمثابة جملة من النتائج المتوصل إليها من خلال مشوار بحثنا.

يستدعي البحث العلمي طريقة تفكير وتحليل ومجال رؤية، نصطلح على تسميتها بالمنهج، الذي يوفر إمكانية التركيز على جوهر المشكلة وفحصها وتحليل معطياتها وفق متصور علمي، يصون البحث عن الخروج إلى مجال التعميم والأحكام المسبقة، أو مجال الرأي الشخصي والاستنتاجات الخاطئة، لذلك اخترنا المنهج الوصفي التحليلي في الفصلين الأول والثاني بوصفهما فصلين نظريين لا يستدعيان أي استقراء خارج هذا المنهج من حيث أن العملية التعليمية باتت من المعارف المتداولة كما اشبع المثل بحثا ودراسة.

إلا أن المهم في هذا البحث هو الكشف عن تظافرهما وتلاقيهما في الميدان وأمام المحك الحقيقي وهو كتب اللغة العربية وكتب القراءة الموجهة للطفل، مما فرض أن ننقل البحث إلى المناهج التطبيقية ذات الطبيعة الإحصائية التي تستقرئ النتائج وغالبا ما تكون نتائج بالغة الدقة ومقاربة للحقيقة ويسهل دراستها وتحليلها حيث تفضي إلى نتائج هامة.

من الطبيعي أن يستند البحث إلى مجموعة مراجع ذات طبيعة نظرية ناهيك عن الكتاب المدرسي في حد ذاته، ولا يخلو البحث من محاولة التقرب من الدراسات السابقة

والاستفادة من تجربتها ومقارباتها الميدانية، لعل في استثمارها إضافة إلى حقل البحث العلمي ومراكمة قد تثمر حلولا لمشاكل تعانيها المدرسة الجزائرية والطفل العربي عموما.

لاشك أن كل بحث علمي يحتاج إلى إعانة خاصة من بعض الباحثين والمكتبات والأساتذة فنغتنم الفرصة لنسدي شكرنا إلى أستاذنا المشرف الذي ساعدنا كثيرا وإلى أساتذتنا وعمال المكتبة الذين سهلوا لنا التقرب من الكتب والدراسات الهامة ، دون أن ننسى المدارس التي استقبلتنا وأعانتنا.

وقد كانت لنا أسباب في اختيار موضوعنا هذا منها أسباب ودوافع ذاتية تتمثل في رغبتنا وتفضيلنا لمحور التعليمية، وأسباب أخرى موضوعية تتجلى في نذرة الإشارة لهذا الاتجاه من الأمثال، إضافة لاختلاف أوجه النظر لهذا المجال.

كما واجهتنا عدة صعوبات ومعيقات خلال بحثنا من بينها قلة المصادر والمراجع، ضيق الوقت وعراقيل ميدانية على مستوى الجانب التطبيقي من خلال الاستبيانات.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة مصادر ومراجع من بينها: محمد مرتضى الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس تحقيق: علي شيري، وخير الدين هني مقاربة التدريس بالكفاءات، ووحدة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية التعليمية العامة وعلم النفس وغيرهم.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نحمد الله تعالى الذي وفقنا لهذا العمل، ولم نكن لنصل له لولا توفيقه وفضله.

امتازت القبائل العربية بإبداعها في شتى المجالات حيث أبدع معظم العرب في ضربهم للأمثال في مختلف المواقف والأحداث، فلا يخلو موقف من حياتنا اليومية إلا ونجد مثلا ضرب عليه، ولا تخلو خطبة مشهورة ولا قصيدة من مثل مؤثر في حياتنا فالأمثال في كل أمة خلاصة تجاربها ومحصول خبرتها فهي المرآة التي تعكس على صفحاتها عادات الأمة وأخلاقها وأفكارها، ولهذا كانت دراستها من أجدى الدراسات نفعا وأكثرها فائدة.

1/ مفهوم المثل:

أ/ الدلالة اللغوية لكلمة مثل:

لتحديد مفهوم المثل يتطلب منا العودة إلى كتب اللغة منها:

قول ابن فارس: (الميم والثاء واللام) أصل صحيح يدل علي مناظرة الشيء للشيء وهذا مثل؛ أي نظيره والمثل والمثال في معنى واحد، وربما قالو مثيل كشبيه، تقول العرب أمثل السلطان فلانا؛ أي قتله قوذا والمعنى أنه فعل به مثلما كان فعله، والمثل أيضا كشِبه وشَبه)[1].

كما جاء في لسان العرب لابن منظور قوله: (المثل كلمة تسوية، يقال هذا مِثله ومَثَله بما يقال شِبهه و شَبهُه بمعنى، قال ابن بري: الفرق بين المماثلة والمساواة، أن المساواة تكون بين المختلفين في الجنس والمتفقين، لأن التساوي هو التكافؤ في المقدار لا يزيد ولا ينقص أما المماثلة فلا تكون إلا في المتفقين ... والمثل الشيء الذي يُضرب لشيء مثلا فيجعله مثلا)[2].

وعرّفه صاحب تاج العروس فقال: (المثل بالكسر والتحريك كأمر الشبه يقال هذا مِثله ومَثله، كما يقال شَبه وشِبهه، والمثال بالكسر المقدار، وهو الشبه والمثل جعل مثلا أي مقدارا لغيره يحذى عليه والجمع أمثلة و مثل)[3].

---

[1]– ابن فارس أبو الحسن بن فارس: مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط 1، (بيروت، دار الجيل 1411ه/ 1991م)، ص296/5.

[2]– جمال الدين محمد بن مكرم بن علي بن منظور الإفريقي: لسان العرب، ج11، دار الفكر، بيروت– لبنان، ص610–616.

[3]– محمد مرتضى الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي شيري ، د ط، بيروت، دار الفكر1414ه/ 1994م، ص15/ 680–684.

وقد جاء في كتاب الجمهرة لأبي هلال العسكري:(أن أصل المثل التماثل بين اثنين في الكلام كقولهم: "كما تدين تدان" وهو من قولك: هذا مِثل الشيء ومَثَلُه، كما نقول: شِبهه و شَبَهه، ثم جعل كل حكمة سائرة مثلا وقد يأتي القبائل بما يحسن أن يتمثل به، إلا أنه لا يتفق أن يسير فلا يكون مثلا)[1].

إذًا نخلص من هذه الأقوال أن المثل في اللغة يأتي بمعانٍ في أصلها تعود إلى شيء واحد يأتي بمعنى النظير أو الشّبيه والمَثيل. كما له معاني أخرى متقاربة نص عليها اللغويون والمفسرون منها: العظة، والحجة، والعبرة، والآية والصفة الغريبة....

ب/ المعنى الاصطلاحي للمثل:

قبل البدأ بالحديث عن المعنى الاصطلاحي للمثل يتبادر إلى الأذهان سؤال: هل كل عبارة قيلت في مناسبة ما تعد مثلا؟ وما مدى انتشارها حتى يطلق عليها مثلا؟ ولمعرفة الإجابة لابد من معرفة المثل اصطلاحا، فهناك عدة تعريفات للمثل، وقد اخترنا مجموعة منها:

ورد عند ابن رشيق في كتابه "العمدة" في قوله: (المثل سمي بذلك لأنه ماثل لخاطر الإنسان أبدا يتأسى به، ويعظ ويأمر ويزجر... وفيه ثلاث خصال: إيجاز اللفظ إصابة المعنى، وحسن التشبيه)[2].

أما الأصفهاني فيقول:(المثل عبارة عن قول شيء يشبه قولا في شيء آخر بينهما متشابهة ليبين أحدهما الآخر ويصوره)[3].

وقد نقل السيوطي في كتابه "المزهر" بعض أقوال العرب في المثل ومن ذلك: قال أبو عبيد:(الأمثال حكمة العرب في الجاهلية والإسلام وبها كانت تعارض كلامها فتبلغ

[1]- أبو هلال العسكري: جمهرة الأمثال، تحقيق أبو الفضل إبراهيم- عبد المجيد قطامش، ج1، ط2، دار الجيل بيروت- لبنان، 1988م، ص7.

[2]- ابن رشيق أبو علي حسن القيرواني تحقيق محمد محي الدين عبد المجيد، ج1، دار الجيل، بيروت- لبنان، 1988م، ص7.

[3]- الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص462.

بها ما حاولت من حاجتها في المنطق، بكناية غير تصريح، فيجتمع لها بذلك ثلاث خصال: إيجاز اللفظ، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه)[1].

أما التعاريف الحديثة التي تحدثت عن الأمثال العربية فهي لا تبتعد عما عرفه القدماء.

عرف الدكتور توفيق صاحب كتاب "الأمثال العربية والعصر الجاهلي" المثل بقوله: (المثل قول سائر فقد يأتي القائل بما يحسن أن يتمثل به في موقف ما، لكنه لا يتفق أن يسير فلا يكون مثلا، ولعل هذا ما يفسر ورود بعض الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة في عداد الأمثال دون سواها لأنها سارت على شفاه الناس وسواها لم يسير)[2].

أما إيميل ناصف عرّف المثل بقوله: (المثل عبارة موجزة يستحسنها الناس شكلا ومضمونا فتنتشر فيما بينهم ويتناقلها الخلف عن السلف دون تغيير، متمثلين بها غالبا في حالات متشابهة لما ضرب لها المثل أصلا وإن جهل هذا الأصل)[3].

وعليه يمكننا القول أن المثل هو العبارة الفنية السائرة الموجزة التي تصاغ لتصور موقف أو حادثة، ولتستخلص خبرة إنسانية يمكن استعادتها في حالة أخرى مشابهة لها، فلضرب الأمثال تصويرا أخادا و فيها تقريب المراد للعقل في تصوير صورة المحسوس، وذلك أثبت في الأذهان، وأسرع إلى إقناع الوجدان.

2/ أنواع الأمثال[4]:

الأمثال تتنوع وتتباين كغيرها من فنون القول حتى وإن درجت تحت اسم واحد ولهذا ميز الباحثون بينها وفقا للأساليب، كما ميزوا بينها بحسب اختلاف ضاربيها فأشاروا إلى أن من الأمثال ما يكون منظوما ومنها ما يكون منثورا، وقد أكثر بعض الشعراء من الأمثال في أشعارهم وخاصة في العصر العباسي حتى عيب على بعضهم ذلك.

ويمكن أن نعدد ثلاثة أنواع مختلفة من الأمثال هي:

---

[1]– جلال الدين، السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ط 1، (القاهرة: دار الإحياء العربية)، 1/ 480.

[2]– محمد التوفيق أبو علي، كتاب الأمثال العربية والعصر الجاهلي دراسة تحليلية، دار النفائس، بيروت (لبنان)، 1988، ص3.

[3]– إميل ناصف، أروع ما قيل عن الأمثال، دار الجيل، بيروت، ص7.

[4]– أنظر: سميح عاطف الزين: الأمثال والمثل والتمثل والمثلات في القرآن الكريم، ط 2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 2000م/ 1421ه، ص27–29.

أ/ المثل الموجز السائر:

هو ما ينبثق عن تجربة شعبية بلا تكلف أو تصنع، بحيث يمليه الواقع في الحياة فيستعمله كل من يمر بنفس التجربة تعبيرا عن موقفه في مناسبة معينة، أو إبرازا بفكرة أو شعور يتملكانه. و لا يقتصر ضرب المثل السائر على التجربة الشعبية، بل قد يأتي به أهل العلم والمعرفة.

بمعنى أنه شعبي لا تكلّف فيه ولا تقيد بقواعد النحو فهو كتابي يصدر عن ذوي الثقافة العالية كالشعراء والخطباء.

ب/ المثل القياسي:

هو سرد وصفي، أو قصصي، أو صورة بيانية لتوضيح فكرة ما، عن طريق التشبكية والتمثيل، ويسميه البلاغيون بالتمثيل المركب أو التشبيه المتعدد. ويكون هذا النوع من أجل تشبيه شيء بشيء آخر لتقريب المعقول من المحسوس أو أحد المحسوسين إلى الآخر أو قد يكون من أجل التهذيب أو التوضيح أو التصوير بحيث يكون إطناب ويجمع ما بين عمق الفكرة وجمال التصوير.

ج/ المثل الخرافي:

هوما تنسب فيه أفعال البشر إلى الحيوان أو الطير أو الكائن الخارق. ويكون هدفه تعليميا أو عظة أو تحذيرا وما شابه.. ولذلك يأتي على شكل قصص خيالية أو فرضيات، أو على شكل خرافات وأوهام .

وبالتالي فهو حكاية ذات مغزى على لسان غير الإنسان لغرض تعليمي مثل: " أُكلت يوم أُكل الثور الأبيض".

كما يقسم زليهام المادة التي احتشدت بها كتب الأمثال إلى عدة أنماط، واضعا لكل نمط مصطلحا يدل عليه – من وجهة نظره– على النحو التالي:

*** المثل[1]:**

هو ما يتحقق معناه ومفهومه في إحدى خبرات الحياة التي تحدث كثيرا في أجيال متكررة، ممثلة لكل الحالات الأخرى، فالمثل ليس تعبيرا لغويا في شكل جملة تجريدية

[1]–أنظر: رودلف زليهام، الأمثال العربية القديمة، تحقيق الدكتور رمضان عبد التواب، ط 1، بيروت دار الأمانة، ص28–29.

مصيبة، تنصب على كل حالة سواء، لأن هذه الصياغة الفكرية تخرج عن القدرة التجريدية للشعب البدائي. فالتفكير الواضح للشعب يفوق في التأثير النفسي طريقة تعبير التجريدية كثيرا، ومن أمثلة ذلك قولهم: "عشب ولا بعير"، " استنسر البغاث"، " أبى الحقين الغدرة"، " قد بين الصبح لدى عينين"، " التمرة إلى التمر تمر".

*** التعبير المثلى[1]:**

يفرق زليهام التعبير المثلى عن المثل بأنه لا يعرض أخبارا معينة عن طريق حالة بعينها، لكنه يبرز أحوال الحياة المتكررة والعلاقات الإنسانية في صورة يمكن أن تكون جزءا من جملة، والأمثال عبارات قائمة بذاتها تثري التعبير وتوضحه، بسبب ما فيها من بيان عظيم، وهي مشهورة ومتداولة على العموم، كقولهم: "سواسية كأسنان المشط"، "سكت ألفا ونطق خلفا"، " إنباض تعبير توتير"، " فلا يعوي ولا ينبح".

نرى أن الفرق الواضح بين المثل والتعبير المثلى عند زلهايم أن الأول يعتمد على التشبيه؛ أي يصور موقفا ما، ثم سياق في المواقف المماثلة أما الثاني فليس شرطا أن يعتمد على التشبيه، وإذا ما نظرنا في النماذج التي استشهد بها للنوعين، فلا نكاد نلمس فرقا بينهما، إذ لو وضعنا نماذج المثل تحت التعبير المثلى وكذلك الأخرى، فلا يغير ذلك مفهوم المصطلح الذي أشار إليه زلهايم فما الفرق بين قولهم: (سواسية كأسنان المشط) و(عشب ولا بعير) ؟ كلاهما يحمل السمات ذاتها التي عرضنا لها من قبل.

وهذا الأمر يجيز لنا بالحكم على زلهايم بأنه اضطرب في تحديد مفهوم المصطلح ويبدو له أن الفرق بين المثل والتعبير المثلى أن الثاني يعتمد على المجاز، وأنه أحد أنواع التعبير الاصطلاحي، في حين أن الأول قد يخلو منه مثل قولهم: (الجار قبل الدار)، فإن لم يخل منه فهو تعبير مثلى أو تعبير اصطلاحي.

*** الحكمة[2]:**

يذكر زلهايم أن الحكمة تجمع كل ما يتصل بالعادات والتقاليد والتدبير والأقوال السائرة والعبارات النادرة، فهي تعبر عن خبرات الحياة مباشرة في صيغة تجريدية، وإنه ليس من قبيل الصدفة أن تنسب الأمثال هذا النوع إلى الحكماء والفلاسفة الذين وهبوا المقدرة على التعبير التجريدي، وهي من الأمثال التي يعرف قائلها، ولم يفعل هؤلاء

[1]– المرجع السابق، ص29.

[2]– المرجع نفسه، ص29.

الحكماء وأكثر من أن يضيفوا على المثل معنى مجرد، ويحوروا محتواه باستعمال كلمات عامة فلسفية، ولهذه الأمثال مقابل حرفي في كثير من الأحيان.

ومن الحكم التي احتشدت بها كتب الأمثال وعدت أمثالا لذيوعها وإفشائها: (السر أمانة، العدّة عطية، إن الكذوب قد يصدق، إياك أن يضرب لسانك عنقك، انصر أخاك ظالما أو مظلوما).

*** العبارة التقليدية[1]:**

هي تلك العبارة التي توجد في الدعاء واللعن، وفي الخطاب والتحية، وفي الصلاة وما أشبه ذلك، ويوجد من هذا النوع الكثير في كتب الأمثال، وإن لم يكن في الأصل من الأمثال.

ويقدم لها عموما أبو عبيدة بقوله: (ومن دعائهم... وفي النادر لقوله: "ومن أمثالهم في الدعاء". ثم سلكت هذه العبارات مع الأمثال في مسك واحد دون ملاحظة ما بينهما من فروق ومن أمثلة ذلك: "رماه بأقحاف رأسه"، "بلغ الله به أكلأ العمر"، " على بدء الخير واليمين").

ونذكر أن المثل أساسه التشبيه فإن استوقفت العبارة السائرة هذا الشرط- بجانب الشروط الأخرى- كانت مثلا وإن فقدت شرط التشبيه لم تكن مثلا وإنما تكون عبارة جارية مجرى الأمثال لاستحسانها وإيجازها وكثرة دورانها على الألسنة.

هذه هي الأنواع التي احتشدت بها كتب الأمثال، حيث عدها العلماء أمثالا وصحة رأيهم مقيدة بانطباق المفهوم السالف للمثل على كل الأنواع.

3/ أهمية دراسة الأمثال:

تعد الأمثال من أكثر الدراسات أهمية واستحقاقا للدراسة وذلك لتداولها في الحياة اليومية للفرد والمجتمع، حيث لا يكاد يمر يوما، إلا نكون قد استخدمنا فيه المثل، وترتبط الأمثال بكثير من الأمور التي تهم الدارسين من نواحي جغرافية ومعتقدات وعادات وتقاليد، ولعل ما قاله ابن وهب في كتابه "البرهان" يؤكد أهمية الأمثال إذ يقول: (وأما الأمثال فإن الحكماء والعلماء والأدباء لم يزالوا يضربون الأمثال إذ يبينون للناس تصرف

[1]- المرجع السابق، ص29.

الأحوال، بالنظائر والأشباه والأمثال ويرون هذا النوع من القول أنجح مطلبا وأقرب مذهبا... لذلك جعلت القدماء أكثر آدابها ما دونته من علومها بالأمثال والقصص...)[1].

ولأهمية المثل ضرب الله سبحانه وتعالى الأمثال للناس، لتقريب المراد إيصاله إلى ذهن السامع وإحضاره في نفسه بصورة مثل، فيكون أقرب إلى ذهنه، فإن النفس تأنس بالنظير والأشباه، وقد أكد قوله تعالى:{ وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إلاّ العَالِمُون }[2].

وما أكثر الناس الذين تحدّثوا عن أهمية الأمثال وبينو مالها من مكانة رفيعة ومنزلة مرموقة مبرزين مختلف جوانبها وخصائصها كل بحسب اهتمامه واختصاصه، ولا غرابة في ذلك فإن الأمثال في كل أمة خلاصة تجاربها ومحصول خبرتها.

وإن كانت أمثال الناس وعامتهم بهذه المثابة، فلا غرابة أن تكون أمثال الرسول – صلى الله عليه وسلم– أكثر أهمية وأرفع منزلة وأعلى شأنا وأوجز لفظا وأدق فكرا وأبلغ حكمة.

(فما أكثر الذين تحدثوا عن أهمية الأمثال وأبرزوا مالها من مكانة رفيعة بين الأنواع الأدبية وأهدافها، والمتحدث عن خصائصها و مميزاتها ما تعلق منها بالشكل والمضمون أو كليهما معا، ويكفي أن نقف على ما قيل فيها. لذا قال الزمخشري: [هي قصارى فصاحة العرب العرباء، وجوامع كلمها، ونوادر حكمها، وبيضة منطقها، وزبدة جواهرها وبلاغتها])[3].

وقد تدرجت الأمثال مع الزمن فارتقت في أحيان كثيرة إلى مرتبة الأعراف التي تحتكم إليها الناس في تعاملهم مع بعضهم وفي إقامة علاقتهم فيما بينهم، وذلك في الحدود التي يتناولها الأعراف، وبخاصة التي تعبر عن الأمثال وعن مصداقيتها، وفعل تأثيرها لذلك كانت الاستعانة بالأمثال التي ابتكروها لاتعد ولا تحصى لكثرة أنواعها حيث جعلوها

[1]– ابن وهب بن سليمان وهب الكاتب، البرهان في وجوه القرآن تحقيق المطلوب، ود. خديجة الحديثي، بغداد، مطبعة دار الجمهورية، 1967، ص8.

[2]– العنكبوت، الآية: 43.

[3]– أنظر: محمد فياض العلواني، الأمثال في الحديث النبوي الشريف، ط 1، 1414ه/ 1993م، ص37.

تتماشى مع وقائع كثيرة في حياتهم. ومن شدة اهتمام العرب بالمثل وما كان وراءه من أسباب أو ما توخاه من أهداف جعلت له تلك المكانة والأهمية الكبيرة.

ومن ذلك قول الماوردي: (لها من كلام موقع الأسماع والتأثير في القلوب فلا يكاد المرسل يبلغ مبلغها، ولا يؤثر تأثيره، لأن المعاني بها لائحة والشواهد بها واضحة والنفوس بها وامقة والقلوب بها واثقة)[1].

وتبرز أهمية الأمثال، في كونها وسيلة تربوية، لأن فيها تذكير ووعظ وزجر وحث، وتصوير المعاني وهي أثبت في الأذهان.

ومما سبق تتضح أهمية الأمثال، ولكن ما يهم في دراسة الأهمية المكتسبة من خاصية عدم التغيير والسيرورة، وبالتالي المحافظة على فصاحتها.

4/ سمات المثل:

للمثل سمات تتمثل فيما يلي:

1- الإيجاز:

هو أبرز سمات الأمثال وأخص خصائصها وبه تمتاز على ما عداها من فنون الأدب فالأمثال مبنية على الإيجاز والاختصار والحدف والاقتصار.

والإيجاز يعمل على إشباع المعنى وهذا ما نلمسه في قول الزمخشري: (أوجزت اللفظ وأشبعت المعنى وقصرت العبارة فأطالت المغزى ولوحت فأغرقت في التصريح، وكنت فأغنت عن الإيضاح).

ويقول القلقشندي: (وأما الأمثال الواردة نثرا فإنها كلمات مختصرة تورد للدلالة على أمور كلية مبسوطة، وليس في كلامهم أوجز منها، ولما كانت الأمثال كالرموز والإشارة التي يلوح بها على المعاني تلويحا صارت من أوجز الكلام وأكثره اختصارا)[1].

وبالتالي فالإيجاز سمة أصلية في الأمثال من خلال الدراسة التركيبية للأمثال حيث خصص عدة أنماط من الأنماط النحوية تدل بجلاء على وسم الأمثال بالإيجاز.

---

[1]- أنظر: محمد علي بن محمد الماوردي، الحكم والأمثال، تحقيق ودراسة الدكتور فؤاد عبد المنعم أحمد، ط 1، دار الوطن للنشر الرياض، المملكة العربية السعودية، 1460/ 1999، ص20.

2- إصابة المعنى:

تعد الأمثال من الأشكال الأدبية التي تعبر عن الواقع بشكل يقترب من الصدق، لأنها تعد نتاج فكر وأحداث وتجارب للحياة اليومية، وهذا يعني أنها تصيب المعنى.

3- حسن التشبيه:

من سمات المثل التشبيه، بل إن المادة (م ت ل) تدل على المشابهة ومن ثم جعل بعض العلماء التشبيه سمة أساسية في المثل، وهي صالحة لعدد من الامثال، وليس شرطا توافرها في كل الأمثال.

فلتّشبيه مكانة في كلام العرب، يقول قدامة: (وأما التشبيه من أشرف كلام العرب، وبه تكون الفطنة والبراعة عندهم).

كما يشرح عبد القاهر الجرجاني وظيفة التشبيه في قوله: (... وهل تشك في أنه يعمل على السحر في تأليف المتباينين حتى يختصر ما بين المشرق والمغرب ويجمع ما بين المشئم والمعرق وهو يريك للمعاني الممثلة بالأوهام شبها في الأشخاص الماثلة، والأشباح القائمة، ينطق لك الأخرس، ويعطيك البيان من الأعجم، ويريك الحياة في الجماد، ويريك التئام عين الأضداد، فيأتيك بالحياة والموت مجموعين، والماء والنار مجتمعين)[1].

وإذا كان التشبيه بجميع صوره وأشكاله من أساليب البيان المتفق على بلاغتها فإنه في الأمثال يبلغ قمة البلاغة، ويحتل ذروتها، ذلك أن مضارب الأمثال تكون عادة من المعاني المعقولة التي قد يصعب تصورها، ومن ثم يلجأ الناس إلى ضرب الأمثال لها بأمور حسية وأحداث واقعية، فلا تلبث هذه المعاني المعقولة أن تبرز من الخفاء حتى تكون في متناول الحواس الظاهرة وتوضيحا لسمة الأمثال، نسوق هذا المثل (قبل الرماء تملأ الكنائن)؛ إذ هو يضرب في الاستعداد للأمر قبل حلوله، وهو معنى معقول شبه بحالة حسية، هي حالة الرجل الذي يستعدّ للرمي قبل أوانه، فيملأ جعبته سهاما، فالمضرب هنا والمراد أمر

[1] - المرجع السابق، ص10-11.

معقول لا يدرك إلا بالفكر والنظر، وهذا يعني أن العرب لجأوا إلى صورة حسية منتزعة من البيئة، فشبهوا بها تلك المعاني المعقولة وأخرجوها بهذا التشبيه من الخفاء والإبهام إلى الوضوح والجلاء.

4- الكناية و التعريض:

إن أسلوب المثل يتسم بجودة الكناية والتعريض لأن المثل به، لا يصرح بالمعنى الذي يريده وهو مضرب المثل ولا يعبر عنه بالألفاظ الموضوعة له في اللغة، إنما يخفى هذا المعنى ويعبر عنه بألفاظ أخرى هي ألفاظ المثل وهذا هو معنى الكناية والتعريض لغويا

يقول ابن منظور: (والكناية أن تتكلم بشيء وتريد غيره وكَنى عن الأمر بغيره يُكنى كناية، يعني أن تتكلم بغيره مما يستدل به عليه، وكنى الرؤيا هي الأمثال التي يضربها ملك الرؤيا، يكن بها عن أليان الأمور).

ويقول في موضع آخر: (والتعريض خلاف التصريح والمعاريض التورية بالشيء عن الشيء والتعريض قد يكون مضرب الأمثال، وذكر الألغاز في جملة المقال)[1].

وقيل الكناية أن يريد المتكلم إثبات معنى من المعاني فلا يذكره باللفظ الموضوع له في اللغة ولكن يجيء إلى معنى هو تاليه وردفه في الوجود فيؤما به إليه، ويجعله دليلا عليه مثل "طويل النجاد" أي طويل القامة.

وتوضيحا لمفهوم الكناية نسوق هذا المثل "بلغ السيل الزبى"، فهذا المثل يراد به الأمر يبلغ غايته في الشدة والصعوبة، لكن المتكلم أخفى هذا المعنى، ولم يستخدم الألفاظ التي وضعت له في اللغة، وكنى عنه بالألفاظ التي جاء عليها المثل.

وبذلك فالأمثال لا يصرح فيها بالمعاني المرادة وهي مضاربها، وإنما يكنى عنها بعبارات تفيد معاني أخرى، وتكتسب المعاني المرادة من الأمثال بهذه الكناية وضوحا وإشراقا وتكتسي حللا من الجمال.

[1]- المرجع السابق، ص11-12.

5- الذيوع و الانتشار:

لعل السمات التي يتسم بها المثل من الإيجاز والوضوح وإصابة المعنى وغيرها أضفت عليه صفة الذيوع والسيرورة، وقد لفت هذا أذهان العرب، فشبهوا بالمثل كل شيء يشيع وينتشر فقالوا: (أسير من مثل)، وقال الشاعر:

مأنت إلاّ مثل سائر يعرفه الجاهل والخابر

هذا وقد نوّه مدونو الأمثال على هذه السمة بل وجعلوها شرطا في التدوين. فمثلا يقول الزمخشري: (ولأمر سبقت أراعيل الرياح وتركتها كالراسنة في القيود، يتدارك سيرها في البلاد، مصعدة ومصوبة، واختراقها الآفاق، مشرقة ومعزبة حتى شبهوا بها كل سائر أمعنوا في وصفه وشارد لم يألو في نعته).

كما وصف ابن عبد ربه الأمثال بأنها (وشيُ من الكلام وجوهر اللفظ وحلي المعاني، تخيرتها العرب وقدمتها العجم، ونطق بها في كل زمان، وعلى كل لسان، فهي أبقى من الشعر، وأشرف من الخطابة، لم يسير شيء سيرها ولا عم عمومها)[1].

6- الثبات:

من سمات المثل الثبات في التركيب والدلالة؛ إذ يقال كما ورد؛ لأن القاعدة في الأمثال أنها لا تغير، بل تجرى كما جاءت، وقد جاء الكلام بالمثل وأخذ به وإن كان ملحونا، لأن العرب قد تخرج عن القياس، فتحكى كما سُمعت ولا يطرد فيها القياس، فتخرج عن طريقة الأمثال، لأن من شرط المثل ألا يغير عما يقع في الأصل عليه.

ويؤكد المرزوقي ما سبق بقوله: (من شرط المثل ألا يغير عما يقع في الأصل عليه، ألاّ ترى أن قولهم "أعط القوس باريها" تسكن ياؤه، وإن كان التحريك هو الأصل لوقوع المثل في الأصل على ذلك، وكذلك قولهم "الصيف ضيعت اللبن" لما وقع في الأصل للمؤنث لم يغير من بعد، وإن ضرب للمذكر).

[1]- المفضل بن سلمة، الفاخر في الأمثال، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011، ص12.

ويفصح الزمخشري عن السر في المحافظة على ألفاظ المثل وحمايته من التغيير بأنه متمثل في نفاسة المثل وغرابته في قوله: (ولم يضربوا مثلا ولا رأوه أهلا للتيسير، ولا جذيرا بالتداول والقبول إلاّ قولا فيه غرابة من بعض الوجوه؛ ومن ثم حوفظ عليه، وحمي من التغيير).

ومن السر أيضا أن الأمثال من قبيل الحكاية يفصح عن هذا العسكري بقوله:
(ويقولون: الأمثال تحكى، يعنون بذلك أنها تضرب على ما جاء عن العرب، ولا تغير صيغتها، فتقول "الصيف ضيعت اللبن"، فتكسر التاء، لأنها حكاية)[1].

ومما سبق يمكننا القول بأن من حق المثل أن تحمى صيغته وألفاظه من التغيير وأن يبقى على ما جاء عليه مهما اختلفت المضارب والأحوال، لأن المساس به يخل بمدلوله، ويخرج من باب الاستعارة وجودة الكناية من ناحية ومن ناحية أخرى تفقد الأمثال كثيرا قيمتها الأدبية واللغوية و التارخية، إذا تعرضت للتغيير، ومن ثم أجازت العرب لضارب المثل الخروج فيه على قواعد اللغة بدعوى الضرورة كالشعر، لأنه قد يصدر شعرا أو سجعا، وقد يصدر عن أفواه الناس فلا يبالون بالقواعد، لذلك لأنه لا تغير صورته مهما كان مخالفا لقواعد اللغة، حفاظا على سمة الثبات.

[1]- المرجع السابق، ص12.

5/ الفائدة من الأمثال[1]:

يجدر بنا أن نتحدث عن الأمثال بأنواعها المختلفة، فمن فوائدها أنها تقرب المراد للعقل وتصور المعقول بصورة الممسوس فتجعل المعاني كالأشخاص وهذا يثبتها في الأذهان لاستعانة الذهن فيها بالحواس.

فللمثل فوائد عديدة وجمة فيما يعبر به عن المعاني ونقل الصور حتى يتحقق الغرض المقصود، وقد أبرز الشيخ عبد القاهر الجرجاني في كتابه "أسرار البلاغة" صورا لفوائد المثل فقال: (واعلم أن ما اتفق العقلاء عليه، هو أن التمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني أو برزت هي باختصار في معرضة، ونقلت عن صورها الأصلية إلى صورته، كساها أُبهة ورفع من أقدارها، وضاعف قواها في تحريك النفوس لها...).

ويتناول الجرجاني المثل من حيث كونه: مدحا، أو ذما، أو حجاجا، أو افتخارا، أو اعتذارا أو وعظا وفقا لما يلي: (فإن كان مدحا: كان أبهى وأفخم وأنبل في النفوس، وأسرع للألف، و أغلب على الممتدح وأوجب شفاعة للمادح. و إن كان ذما كان مسُّه أوجع وميسمه ألدغ، ووقعه أشد، وحدّه أحد).

ومثله في القرآن قوله تعالى: { فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الكَلْبِ إِنْ تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَو تَتْرُكْهُ يَلْهَثْ ذَلِكَ مَثَلُ القَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ القَصَصَ لَعَلَّهُم يَتَفَكَّرُونَ }[2].

وكذلك قوله تعالى: { لَقَدْ حَقَّ القَوْلُ عَلَىَ أَكْثَرِهِمْ فَهُمْ لاَ يُؤْمِنُونَ، إِنَّ جَعَلْنَا فِي أَعْنَاقِهِمْ أَغْلاَلاً فَهِيَ إِلَى الأَذْقَانْ فَهُمْ مُقْمَحُونَ، وَجَعَلْنَا مِنْ بَيْنِ أَيْدِيهِمْ سدًّا وَمِنْ خَلْفِهِمْ سَدًّا فَأَغْشَيْنَاهُمْ فَهُمْ لَا يُبْصِرُونْ }[3].

ومن قبيل هذا التمثيل في الذم قول أحدهم:

ولو لبس الحمار ثياب حرّ لقال الناس يالك من حمار.

(وإن كان حجابا: كان برهانه أنور، وسلطانه أقهر، وبيانه أبهر).

---

[1]- أنظر: سميح عاطف الزين، الأمثال والتمثل والمثلات في القرآن الكريم.

[2]- سورة الأعراف، الآية186.

[3]- سورة يس الآية 7- 9.

وفي مثله في القرآن الكريم قوله تعالى: { أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ أَتَاهُ اللهُ المُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّي الَّذِي يُحْيِ وَيُمِيتْ قَالَ أَنَا أُحْيِ وَأُمِيتْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَ اللهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ المَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ المَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللهُ لَا يَهْدِي القَوْمَ الظَّالِمِينَ }[1].

وهذا النوع من الحجاج أو النقاش في حالتين: المدح والذم... فهو هنا مدح بحق إبراهيم –عليه السلام– وذم النمرود الكافر الذي ادّعى بأنه يحي ويميت. ونجد هذا النوع أيضا في قول أبي العتاهية:

ترجو النجاة ولم تسلك مسالكها إن السفينة لا تجري على اليابس.

وفي قول شاعر أخر:

ونار لو نفخت بها أضاءت ولكن أنت تنفخ في رماد

وإذا كان اعتذارا كان إلى القبول أقرب وللقلوب أخلب.

وقد قال شاعر في اعتذار:

لا تحسبوا الرقص مني بينكم طربا فالطير يرقص مذبوحا من الألم.

(وإن كان وعظا، كان أشفى للصدر، وأدعى إلى الفكر، وأبلغ في التنبيه والزجر).

وذلك في قوله تعالى: { لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا القُرْآن عَلَى جَبَل لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللهِ وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِنَّاسِ لَعَلّهُم يَتَــفَكَّرُونَ}[2].

[1]– سورة البقرة الآية 258.

[2]– سورة الحشر، الآية 21.

إن الولوج إلى ميدان التعليمية ومحاولة البحث فيه يستدعي فهم عدة مفاهيم ومصطلحات يجب على الباحث إدراكها ومعرفتها، أبرزها: التعليم، التعلم، والتدريس، وذلك أن النظرة السطحية لهذه المفاهيم قد توحي بأن هذه المصطلحات ماهي إلا تسميات لمسمى واحد غير أن المتمعن فيها يجد فروقا بينها وإن كانت بسيطة.

1/ مفهوم التعليمية:(Didactiqe)

أ/ الدلالة اللغوية لكلمة ديداكتيك:(Didactiqe):

كلمة didactique اشتقت من كلمة didaktikos اليونانية والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية، "الشعر التعليمي" وقد تطور مدلول كلمة didaktique ليصيح التعليم أو فن التعليم[1].

بمعنى أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لسيرورة التعليم والتعلم قصد تنظيم هذه السيرورة بكيفية يمكن منها اكتساب المفاهيم والمواقف اتجاه الذات والمحيط، وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم.

كما استخدمها "كومينوس" أو "كامنسي" والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا، سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يعرفها: بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية ويضيف بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا[2].

بمعنى انتقال مفهوم التعليمية من الفنية إلى العلمية، فهي علم نظري وممارسة بيداغوجية تهتم بتخطيط وتنظيم استراتجيات التدريس وبناء المناهج التعليمية، كما أنها

[1]– خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف، بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير(الجزائر)، د ط، س 2004، ص131.

[2]– سهيلة محسن: المنهاج التعليمي وأثر التدريس، لفاعل دار الشروق للنشر والتوزيع، (رام الله)، المنارة، ط1، 2006، ص35.

إجراء تطبيقي يصاحب المعلم إلى الغرف الصفية. إنه تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل اللسانيات، علم النفس، علم التربية...

يقول حنفي بن عيسى: (كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على شيء دون إحضاره)[1].

وفي أوائل القرن 19 ظهر الفيلسوف الألماني "فردريك هاربيت" سنة (1770- 1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم وتستهدف تربية الفرد، وتهدف العملية التعليمية إلى تزويد التعلم بقدر مناسب من المعلومات والمفاهيم[2].

نستخلص مما سبق أن التعليمية هي الدراسة العلمية لطرائق التدريس و تقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

ب/ المعنى الاصطلاحي للتعليمية: (Didactique) :

نستعرض بعض التعريفات التي تندرج في الاتجاه الذي ينظر إلى التعليمية باعتبارها إما مجرد صفة تنعت بها النشاط التعليمي للمدرس أو مجرد شق من البيداغوجيا أو تطبيق لها، على النحو التالي:

يُستعمل لفظ ديداكتيك حسب "اسطولفي" كمرادف للبيداغوجيا كما يوحي اللفظ بمعاني أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، فهي نهج أو بمعنى آخر أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

[1]- محمد دريج: التدريس الهادف، قصر الكاتب، البليدة، د ط، 200، ص21- 22.

[2]- عبد الحكيم مخلوف: الوسائل التعليمية والتكنولوجيا للمعوقين بصريا، مكتبة الأنجلو المصرية (الإسكندرية)، دط 2005، ص13.

الديداكتيك في الأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها ونواجه هنا نوعين من المشكلات:

- مشكلات تتعلق بالمادة نفسها.
- مشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم.

وهي في نظر التربوي "أبلي" تعتبر علما مساعدا للبيداغوجيا، حيث أسند إليها دور بناء الإستراتجيات المساعدة على بلوغ الأهداف[1].

الديداكتيك شق من البيداغوجيا وموضوعه التدريس، وقد استخدمه "لالاند" كمرادف للبيداغوجيا أو التعليم[2].

أما "جونسون" فقد نظر إليها على أنها مجموعة من العناصر التعليمية المنظمة بطريقة تدفع الطلاب إلى التعلم وتحثهم عليه، وتدعم تعليمهم، بحيث يؤدي إلى اكتسابهم معرفة نظرية ومهارات علمية[3].

يبدو من التعاريف السابقة أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلّمي؛ أي كيف يدرس المعلم مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ وكيف تسهل عملية التعلم.

2/ مفهوم التعليمية العامة:

يستقطب موضوع التعليمية اهتمام كل الأطراف المعنية بالعملية التعلمية وقد تطورت الأبحاث بشكل ملحوظ في هذا السياق ساعية إلى بلورة هذه المادة كعلم من علوم التربية. فمن خلال الجدل القائم حول موضوع التعليمية أنها بلا شك عرفت تعاريف كثيرة نذكر بعضها:

---

[1]- أنطوان طعمة: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ص13- 14.

[2]- علي شريف بن حليمة: تعليمية المواد العلمية، مجلة همزة وصل، 1992، ص21.

[3]- أفنان نظيرة دورة، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، د ط، د س ص23.

أ) تعريف سميث 1962:

يعرف "سميث" التعليمية بأنها فرع من فروع التربية، موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة[1].

ب) تعريف ميلاري 1979:

يعرف "ميلاري" التعليمية بأنها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم[2].

ج) تعريف بروسو 1983:

يعرف "بروسو" التعليمية بأنها تنظيم تعلم الآخرين، وأن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط الواجب توفرها في الوضعيات التعلمية المقترحة على التلميذ وفي سنة **1988** يعود "بروسو" ليقول أن التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية[3].

من التعاريف السابقة يمكننا الخروج بالتعريف التالي للتعليمية:

التعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته يُعنى بالعملية التعليمية التعلمية، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط. يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم.

3/ مبادئ التعليمية: (Didactique)

هناك جملة من المبادئ يجب على المدرس أن يراعيها في عملية التدريس:

- يتضمن المرفق التعليمي مدرسا و تلميذا أو خبرة يتعلمها التلميذ. والتعلم عملية مستمرة كعملية النمو، ولذا ينبغي أن يبدأ من حيث يوجد المتعلم، كما يجب على

[1]- وحدة اللغة العربية وزارة التربية الوطنية ، التعليمية العامة وعلم النفس، الارسال الأول ،1999،ص2.

[2]- المرجع نفسه، ص2.

[3]- المرجع نفسه، ص3.

المدرس أن يكون على معرفة بقدرات التلميذ ويتعرف على مدى استعابه للدرس في حجرات الدراسة.

- ينبغي أن يساعد المدرس التلميذ في الاختبار وفي توجيه ما يقوم به وتقويمه، كما ينبغي استخدام أنواع النشاط التي تناسب ما تعلّمه التلميذ، فكل موقف تعليمي يتطلب نوع معين من النشاط واكتساب نوع من التفكير يتطلب نوع من النشاط أيضا.
- ينبغي أن يتحدى التعلم قدرات التلميذ و يشبعها، حتى يدرك التلميذ الهدف مما يتعلمه في ضوء حاجاته، فإنه يعمل على تحقيقه وعلى المدرس حينئذ أن يحدد بوضوح الهدف من العملية التعليمية، في ضوء حاجات التلميذ ويحفزه حتى يميل إلى تحقيق الهدف المرغوب فيه[1].

4/ مستويات التعليمية: (Didactique)

للتعليمية ثلاث مستويات هي:

أ/ الديداكتيك العام Didactique gènèral: تسعى إلى تطبيق مبادئها، وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: يهتم بالبيداغوجيا حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع، وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

أما القسم الثاني: فيهتم بالديداكتيك التي تدرس القواعد العامة للتدريس.

ب/ الديداكتيك الأساسية Didactique Fondamentale :

هي جزء من الديداكتيك يتضمن مجموع النقاط النظرية، والأسس العامة التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية، دون أي اعتبار ضروري لممارسات تطبيقية خاصة وتقابلها عبارة الديداكتيك النظرية.

[1]– رشدي لبيب: جابر عبد الحميد، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر (د بلد)، ط1، سنة 1993، ص39.

ج/ الديداكتيك الخاصة:

وهي تهتم بتخطيط عملية التدريس، وتعلم مادة دراسية معينة، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها التعليم في مختلف المواد، ومن هذا تأتي تسمية التربية الخاصة أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص، أو ديداكتيك المواد) في مقابل (الديداكتيك العام) التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة[1].

* أهمية التعليمية في تكوين المعلم:

– إقناع المعلم بأن العمل الذي يقوم به يهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية في مجموعة الأطفال التي هي الآن بين يديه (تربوية، معرفية، اجتماعية...).

– الإلمام بموضوع التعليمية يجعله يبحث عن أنجع الطرق وأحسن الوسائل لتضمن النجاح لدروسه.

– مادام المعلم مدرس لكل المواد التعليمية من لغة ورياضيات ومواد فنية وغيرها، ينبغي عليه أن يقف على تعليمية كل مادة على حدة سواء من حيث أهدافها أو مضامينها أو طرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها وتعديلها.

* أنواع الوضعيات التعليمية[2]:

هناك ثلاث أنواع من الوضعيات التعليمية: وضعية الفعل، وضعية الصياغة وضعية التصديق.

أ/ وضعية الفعل: وتتميز هذه الوضعية باللجوء إلى دفع التلميذ إلى إنجاز عمل، بناءا على ممارسته وباستثمار طاقته الفكرية وتعبئة قدراته الشخصية. والجانب المستهدف هنا

[1]– محمد صدوقي: المفيد في التربية، دار المعرفة بيروت، ط1، 2008، ص22.

[2]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات مطبعة عين البنيان الجزائر،ط1، 2005، ص123.

هو الأداء الناجح، حيث يجد التلميذ نفسه خلال النشاط في مواجهة مشكل يتطلب حلاّ، من خلال بحثه عن الحل يلجأ إلى نتائج أفعال بإمكانها أن ينتهي إلى إكسابه مهارة ما.

ب/ وضعية الصياغة: وتتميز هذه الوضعية بالصياغة الواضحة للرسالة أو المعلومات التي تراهن على الكفاءة اللغوية، وما يتبعها من دقة وضبط المعاني وتحكم في توجيه الخطاب التعليمي.

ج/ وضعية التصديق: ويميزها استخدام البراهين والحجج لإثبات حكم أو استدلال وتراهن هذه الوضعية على المعارف المكتسبة ودور عملية الفهم. والتلميذ مطالب بأن يبرهن على ما يقول بشواهد من اجتهاده الخاص.

5/ مفهوم العملية التعلمية:

إن العملية التعليمية هي عملية تعلّم وتعليم، أي عملية أخذ من المعلم وعطاء للمتعلم لهذا وجب التفريق بين مصطلحي التعلّم والتعليم:

1/ التعلم:

هو تغير ثابت نسبيا في السلوك نتيجة جهد يبذله المتعلم عبر خبرات يمر بها[1].

ومن هذا يتضح أن التعلم يهدف إلى التعديل الإجابي في سلوك المتعلمين وتصوراتهم وأفكارهم، وهذا التغيير والتعديل يكون نتيجة اكتساب المتعلم لمعارف وخبرات جديدة ومروره بمواقف مختلفة و لا يكون هناك تعلم إلا بوجود معلّم ومتعلم ومادة معرفية (المحتوى) لتحقيق تعلّم ناجح، لابد من تفاعل هذه العناصر فيما بينهم. ولا يمكن التعلّم من دون تعليم، فهما مرتبطان ارتباطا وثيقا.

[1]– نور الدين أحمد كايد وحكيمة سبعي: التعليمية وعلاقتها بالأدباء البيداغوجية والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد08، 2010، ص39.

2/ التعليم:

هو تسيير التعلّم و توجيهه وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء[1].

فالتعليم هنا يرتبط ارتباطا وثيقا بالتعلم فلا تعلّم دون تعليم، لأنه عملية منظمة يتم من خلالها اكتساب الأسس العامة للمعرفة، بطريقة مقصودة ومنظمة ذات أهداف محددة.

من خلال ما تعرضنا إليه سابقا يتضح لنا أنا التعليمية تهدف إلى تقديم المعلومات والمعارف بطريقة ممنهجة ومنظمة، فهي "عملية تعلّم وتعليم التي حدثت مع حدوث الإنسان على الأرض"[2].

ومن هنا يتبين لنا أن العملية التعليمية ليست بحديثة بل وجدت منذ القدم، مع ظهور الإنسان، فأول من تعلم هو أب البشرية آدم – عليه السلام– قال تعالى: { وَعَلَّم آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى المَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِؤُنِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ، قَالُو سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلاّ مَا عَلّمْتَنَا إِنّكَ أَنْتَ العَلِيمُ الحَكِيمُ}[3].

6/ عناصر العملية التعليمية:

للعملية التعليمية ثلاث عناصر هي:

1/ المعلم:

هو أحد عناصر العملية التعليمية، يمتلك معرفة و خبرة[4].

وبالتالي فهو مالك المعرفة وناقل الخبرات إلى المتعلمين، أي هو العمود الفقري للعملية التعليمية ولهذا ينبغي أن يمتلك معرفة وخبرة وتكوين بيداغوجي يمكّنه من أداء دوره على أكمل وجه.

---

[1]– دوجلاس بروان: أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت –لبنان–، د ط، 1994، ص26.

[2]– الحافظ عبد الرحيم الشيخ, تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عالم الكتب الحديث– اربد– الأردن، ط1، 2013م، ص39.

[3]– سورة البقرة، الآية 31– 32.

[4]– ينظر أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان– ط1، ج2، 2008م، ص20.

2/ المتعلم:

كائن حي نام متفاعل مع محيطه له موقفه من النشاطات التعليمية[1].

من خلال هذا التعريف، يتبين لنا أنه يجب على المتعلم أن يكون ناضج يمتلك رغبة تمكنه من التفاعل مع محيطه، كما يجب أن يمتلك واقعية واستعداد من أجل تحقيق عملية تعليمية ناجحة.

3/ المحتوى:

هو مجموع الخبرات التربوية و الحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها[2].

فالمحتوى يضم مجموعة من المعارف والمعلومات التي يقدّمها المعلم لمتعلّميه، لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وينبغي أن يكون المحتوى يتناسب مع قدرات ورغبات المتعلمين.

7/ ماهية اللغة العربية:

اللغة العربية الفصحى: "هي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، واللغة الأدبية التي نُظِّم بها الشعر الجاهل"[3]، "ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث"[4].

إن اللغة العربية من أعظم وأرقى لغات العالم، باعتبارها لغة القرآن الكريم فبها يحفظ وبها نزّل، ولغة تفاهم جميع الشعوب العربية، ولغة لها تاريخ طويل وعريق.

---

[1]- ينظر: مرجع السابق، ص20.

[2]- الحافظ عبد الرحيم الشيخ: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عالم الكتب الحديث – اربد- الأردن- ط1، 2013م، ص39.

[3]- انيس فريحه: نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني- بيروت- لبنان، ط2، 1981م، ص64.

[4]- وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص08.

أ/ خصائصها:

بما أن اللغة العربية لغة القرآن الكريم، فهي من أعظم وأرقى اللغات، تتميز بسحر بيانها، وقوة لفظها ومعانيها، فهي لغة الشعر التي رآها العرب ديوانا لهم، ثم كانت التباري بين فصحاء القوم عبر أسواقهم الأدبية العريقة كسوق عكاظ، كما أنها لغة الحديث النبوي الشريف وتتسم اللغة العربية بالخصائص الآتية:

1. لغة أصوات ورموز:

تمتلك العربية خصائص صوتية ورمزية، تختلف عن سائر اللغات، لها صورتين:

الصورة الصوتية وهي الكلام المنطوق، والصورة المكتوبة وهي الكلام المرسوم[1].

فاللغة العربية لها نظام صوتي، يتألف من وحدات صوتية تجمع معاني مجموعات صوتية، وهي الكلمات الملفوظة، ونظام من الرموز يجمع الوحدات الصوتية ويحولها إلى نصوص مكتوبة.

2. لغة الاشتقاق:

الاشتقاق أخذ صيغة من صيغة أخرى مع اتفاقها معنى ومادّة أصلية، وهيئة تركيبية لها[2].

فاللغة العربية تتميز بطابع اشتقاقي، فمن لفظ واحد نتمكن من وضع وتأليف كلمات مختلفة.

---

[1]- عبد الرحمان أحمد البوريني: اللغة العربية أصل اللغات كلها، دار الحسن، عمان- الأردن- ط1، 1998م، ص53.

[2]- جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تر: محمد جاد المولى وآخرون، المكتبة العربية- صيدا- بيروت- د ط، ج1، 1986م، ص346.

3. لغة تصريف:

في العربية قد يتغيّر حرف بحرف آخر، كان يترتب عليه الثقل، فكلمة "ميزان" كان حقها أن تكون "موزان" فتغيّرت وصارت ميزان تجنّبا للثقل[1].

4. لغة إعراب:

"فتغيير حركة آخر الكلمة، يُغني عن تغّير ترتيب الجملة أو زيادة بعض الحروف أو الكلمات، ويؤدي المعنى المراد على أوضح صورة"[2].

فاللغة العربية إذن تتميّز بطابع إعرابي، فالإعراب أساس المعنى، فهو يحدد قواعد ترتيب الكلمات داخل التركيب، وضبط أواخر الكلمات بالشكل لتقديم المعنى بدقة والتمكن من الفهم الصحيح له.

5. لغة معبّرة:

"تظهر قدرتها على التعبير عن شيء في أكمل صورة، وأدقها بما تعجز عنه سائر اللغات الأخرى"[3].

حيث تمتلك اللغة العربية العديد من المرادفات، فالمعنى الواحد يمكن أن نعبّر عنه بعدة كلمات مختلفة، كما يمكننا أن نعبّر عن المعنى المقصود بدقة وبأقل عدد ممكن من الكلمات.

6. لغة القرآن:

"ما يميّز اللغة العربية ويضمن بقائها واستمرارها أنها لغة القرآن الكريم"[4].

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي مكتبة ناصر القاهرة، ط1، 2000م، ص42.

[2]– محمد عبد الشافي الفوصي: عبقرية اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط– المملكة المغربية، د ط، 2016م، ص74.

[3]– المرجع نفسه، ص77.

[4]– محمود علي محمود السمان: اللغة العربية وأهميتها في التواصل، دار المعارف–مصر– القاهرة– د ط، 1983م، ص20.

إن للقرآن الكريم فضلا كبيرا على اللّغة العربية، فبه عرفت وانتشرت، وضمن استمرارها وبقائها، وبه امتلكت مكانة وشرف ميّزها عن سائر اللغات.

ب/ أهداف تعلم اللغة العربية:

- **الأهداف العامة:** وتتمثل فيما يلي:

- غرس محبة اللّغة العربية في نفوس التلاميذ من جهة.
- الاعتزاز باللّغة العربية والإسلامية، من خلال فهم قواعد اللغة العربية التي تصل الفرد بحضارته الماضية والحضارية والدفاع عنها[1].

وهذا لأن اللغة العربية إحدى مقومات الأمة العربية الإسلامية، فهي تبيّن شخصية الفرد وانتمائه، وتعلّمها يهدف إلى التمكّن من فهم وحفظ كتاب الله عز وجل وفهم معانيه.

- **الأهداف الخاصة:** تتمثل فيما يلي:

- تعوّد التلاميذ على فهم المادة المقروءة والتعبير عنها بلغتهم الخاصة، حيث يشجعهم ذلك على التفكير والابتكار.
- تشجع التلاميذ على القراءات الخارجية، التي تنمي مداركهم وتغدي عقولهم وتحررهم من القيود المدرسية.
- تنمية الذوق الجمالي لدى التلاميذ والإحساس بأنواع التعبيرات الأدبية[2].

فتعليم اللغة العربية إذن، يهدف إلى تمكين المتعلمين من كتابة وقراءة الكلمات العربية والقدرة على التعبير عن الأحاسيس والأفكار، مما يؤدي إلى تنمية أذواقهم.

---

[1]– خديجة بوطوبة: تعليمية اللغة العربية في مرحلة المتوسط، الطور– السنة الرابعة من التعليم المتوسط– مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، كلية الأدب واللغات، جامعة الدكتور يحي بن فارس، المدية، 2004م، ص21.

[2]– المرجع السابق، ص22.

الاستبيان الخاص بالأساتذة:

معلومات عامة:

1-نوع الجنس

ذكر ☐ أنثى ☐

2-التخصص

لغة عربية ☐ تخصصات أخرى ☐

3-خبرة في التعليم

03 سنوات ☐ أقل من 3 سنوات ☐ أكثر من 3 سنوات ☐

4-الصفة

أستاذ(ة) مثبت ☐ أستاذ(ة) متربص ☐ أستاذ(ة) مستخلف ☐

محتوى الاستبيان

1- هل مدة ساعة كافية لتقديم الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- هل تستعمل اللغة العربية الفصحى أثناء الدرس؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

3- ما هي الطرق التي تعتمد عليها في تدريسك؟

قديمة ☐ حديثة ☐ قديمة/ حديثة ☐

4- هل يهتم المتعلمين بنشاط البناء اللغوي(النحو و الصرف) أكثر من النشاطات الأخرى

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم

هل بنسبة ضعيفة؟ ☐ بنسبة متوسطة ☐ بنسبة ضعيفة ☐

5- هل هناك تجاوب وتفاعل بين التلاميذ أثناء الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـــ لا هل هذا راجع إلى؟

فروق فردية بين المتعلمين ☐ عدم وجود وسائل إيضاحية لتوضيح الدرس ☐

طريقة إلقاء الدرس ☐

6- هل تغيير محتوى الكتاب خاضع إلى؟

احتياجات المتعلم ☐ متطلبات التطورات العلمية الراهنة ☐

7- هل مستوى اللغة في متناول التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

8-هل تلاحظون تحضيرا مستمرا لدروس النشاط اللغوي من قبل التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

9- ما هي نسبة استيعاب التلاميذ لدرس النشاط اللغوي؟

أكثر من50% ☐ أقل من50% ☐

10- هل يستعمل المثل كشاهد في الدرس اللغوي؟

نعم ☐ لا ☐

11- كيف يتم تقديم المثل لاستخلاص القاعدة النحوية؟ من خلال

الطريقة التواصلية ☐ الطريقة التكاملية ☐

12- ما الهدف منه؟

أدبي لغوي ☐ علمي معرفي ☐

13- ما الفائدة منه؟

الإيجاز ☐ إصابة المعنى ☐ حسن التشبيه ☐

14 – هل يوجد اختلاف بين المثل والحكمة؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل له نفس أهمية الشعر والحكمة؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل للمثل علاقة بالعملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل أثره واضح في العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل أعطى نتيجة فعلية مباشرة ؟

نعم ☐ لا ☐

19- كيف يمكن تصنيفه بوصفه طريقة ناجعة ومفيدة ؟

أساسيا ☐ ثانويا ☐

20- هل توصون بالعناية به أكثر و ايلائه أهمية أكبر؟

نعم ☐ لا ☐

تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة:

احتوى الاستبيان الموجه للأساتذة على عشرين سؤالا، وقد وزعت هذه الأسئلة على خمسة أساتذة، وقد تطرقنا إلى عنصر الأقدمية في التعليم، حيث أعدت أكبر نسبة من الأساتذة تجاوزوا ثلاث سنوات في الميدان، ونسبة أقل منهم في أقل من سنة خبرة.

س1: هل مدة ساعة كافية لتقديم الدرس؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	1	%20
أحيانا	4	%80

يبين لنا الجدول رأي المعلمين في تقديم الدرس في مدة ساعة كاملة وتمثل نسبة 20%المعلمين الذين يرون أن مدة ساعة كاملة كافية لتقديم الدرس،أما نسبة80% فهي تمثل المعلمين الذين يرون أن هذه المدة كافية أحيانا .أي ليست دائما.ويعود السبب إلى طبيعة محتوى الدرس .هذا بالنسبة الأساتذة الذين يرونها كافية أحيانا حيث أن الدرس صعب لا يتمكن المتعلمون من فهمه بسهولة ،فيتطلب شرحا مبسطا متدرجا.إضافة إلى تقديم أمثلة كثيرة وعدة تمارين لغوية من أجل ترسيخ المعارف لهدا لا تكفي مدة ساعة دائما لتقديم الدرس بل أحيانا .أما الأساتذة الذين يرون مدة ساعة كافية فهم أساتذة ذوي خبرة طويلة ،لهم القدرة على التحكم في الوقت مهما كان الدرس صعبا.

س2: هل تستعمل اللغة العربية الفصحى أثناء الدرس؟

الإجابات	التكرار	النسبة
دائما	4	%80
أحيانا	1	%20

مما سبق نستنتج أن نسبة80% من الأساتذة يستعملون اللغة العربية الفصحى بشكل دائم أثناء الدرس، بينما نسبة20% منهم يستعملونها أحيانا، وتفسير ذلك أن أغلبية الأساتذة غير قادرين على استعمالها بشكل دائم وخالي من الأخطاء، كما نلاحظ أن هناك فروق فردية بين التلاميذ واختلاف في درجة الفهم، مما يؤدي بالأستاذ إلى تبسيط لغته من أجل تحقيق الفهم.

س3: ما هي الطرق التي تعتمد عليها في تدريسك؟

الإجابات	التكرار	النسبة
قديمة	2	%40
قديمة/حديثة	3	%60

نستنتج من الجدول بأن نسبة 40%من الأساتذة تعتمد على طرق قديمة في تدريسها، وتفسير ذلك بأنهم يعتبرون أن مضمونها يتماشى مع قدرات التلاميذ.وهم معلمين ذوي حبرة طويلة في ميدان التعليم ،لهذا لم يستطيعوا أن يتخلصوا ممّا هو قديم .

في حين نرى نسبة 60%من الأساتذة تعتمد على طرق قديمة/ حديثة وتمثل المعلمين الذين أرادو أن يخلقوا جوا تفاعليا داخل القسم. وذلك بالتنويع في الطرائق حتى لايصاب المتعلم بالملل.

س4: هل يهتم المتعلمين بنشاط البناء اللغوي(النحو والصرف) أكثر من النشاطات الأخرى؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	3	%60
لا	2	%40

يبين لنا الجدول أعلاه مدى اهتمام المتعلمين بنشاط البناء اللغوي بنسبة قدرت بـــ60%و الدليل على ذلك أن المتعلمين لديهم حب الاستيعاب، وفهم هذا النشاط مما يمكنهم من استعمال اللغة العربية استعمالا صحيحا .

في حين قدرت نسبة 40% وهي نسبة ضئيلة للتلاميذ الذين لا يبدون اهتمامهم بنشاط البناء اللغوي وهذا راجع إلى عدم قدرتهم على فهم القواعد اللغوية باعتبارها مادة خام وغير حيوية .

س5: هل هناك تجاوب وتفاعل بين التلاميذ أثناء الدرس اللغوي؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	2	%40
لا	3	%60

مما تقدم نستنتج أن نسبة60% من الأساتذة ترى عدم تفاعل التلاميذ أثناء الدرس، في حين أن نسبة40% من الأساتذة ترى تفاعل التلاميذ أثناء الدرس اللغوي، ومعنى ذلك أنهم يرو أن التلميذ لم يكتسب من النشاط اللغوي ولم يتلقى القدر الكافي من المعارف والمفاهيم التي تمكنه من التفاعل، بمعنى ليس كل التلاميذ بنفس مرتبة التفكير والفهم.

إذا كانت الإجابة بـــ لا هل هذا راجع إلى:

الإجابات	التكرار	النسبة
فروق فردية بين المتعلمين	3	%60
عدم وجود وسائل لتوضيح الدرس	1	%20
طريقة إلقاء الدرس	1	%20

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 60% من الأساتذة ترى بعدم تفاعل التلاميذ أثناء الدرس وهذا راجع إلى الفروق الفردية بين المتعلمين، ونسبة20% ترى بعدم وجود وسائل المادة لتوضيح الدرس، ولطريقة إلقاء الأستاذ للدرس والنتيجة بطبيعة الحال ستكون سلبية، تؤدي للكسل والخمول وعدم التفاعل.

س6: هل تغيير مستوى الكتاب خاضع إلى؟

الإجابات	التكرار	النسبة
احتياجات المتعلم	1	%20
متطلبات التطورات العلمية الراهنة	4	%80

انطلاقا من تحليلنا ودراستنا لمحتوى الجدول يمكننا القول أن نسبة 20%من الأساتذة يرون أن التغيير الذي يطرأ على مستوى الكتاب خاضع إلى احتياجات المتعلم، في حين نرى أن نسبة80% من الأساتذة يرون التغيير كان خاضع لمتطلبات التطورات العلمية الراهنة، وتفسير ذلك أن أغلبية الأساتذة كانت وجهة نظرهم نحوى تطورات العصر العلمية التي جعلت التلميذ أكثر ذكاء وفطنة، وزرعت فيه حب الاكتشاف والبحث.

س7: هل مستوى اللغة في متناول التلاميذ؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	4	%80
لا	1	%20

مما سبق نستنتج أن نسبة80% من الاساتذة يرون بأن اللغة في متناول التلاميذ، في حين نجد أن نسبة20% منهم ترى العكس، ونفسر ذلك بأنها ترى أن المصطلحات التي وضعت في المقرر أكبر من سن التلميذ، مما ينتج عنها عدم الفهم، على عكس البعض وهم

بنسبة كبيرة يرونها في المتناول بل وتساهم في زيادة المخزون اللغوي لديهم.

س8: هل تلاحظون تحضيرا مستمرا لدروس النشاط اللغوي من قبل التلاميذ؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	1	%20
لا	4	%80

انطلاقا من تحليلنا ودراستنا لمحتوى الجدول يمكننا القول أن نسبة20% من الأساتذة يرون أن هناك تحضيرا مسبقا للدروس من قبل التلاميذ وهي نسبة أقل، في حين نرى نسبة80% من الأساتذة يرون أنه ليس هناك تحضير للدروس من قبل التلاميذ، وتفسير ذلك أن أغلبية الأساتذة كانت وجهة نظرهم موجهة نحو غياب النشاط والحيوية من طرف التلاميذ، وبعدهم البعد الكلي عن جو الجدية والمثابرة، فهم يتلقون الدروس من الأستاذ ولا يملكون روح البحث والاستفسار.

س9: ما هي نسبة استيعاب التلاميذ لدرس النشاط اللغوي؟

الإجابات	التكرار	النسبة
أكثر من 50	2	%40
أقل من 50	3	%60

من خلال ملاحظتنا للجدول أعلاه نخرج بفكرة مفادها أن نسبة 60%من الأساتذة ترى بأن استيعاب التلاميذ للقواعد لايتجاوز50% أي أقل منها، في حين أن نسبة40% منهم يرو العكس أي أنهم يجدون استيعاب التلاميذ للنشاط اللغوي فاقت 50%، ونفسر أكبر نسبة نالت بها الفئة الاقل من 50% أن الأساتذة يرون عدم إقبال التلاميذ على القواعد بشكل كبير، وعدم ممارستهم لها بصفة متداولة جعلهم لا يحققون اكتسابا واستيعابا مثمرا.

س10: هل يستعمل المثل كشاهد في الدرس اللغوي؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	4	%80
لا	1	%20

نستنتج من خلال الجدول أن نسبة80% من الأساتذة يرون بأن المثل يستعمل كشاهد في الدرس اللغوي، في حين نجد نسبة20% منهم ترى بعدم استعمال المثل كشاهد في الدرس الغوي، ونفسر ذلك بأن أكبر نسبة ترى بأن هذه الأمثال تحقق منفعة وفائدة أكبر على عكس البعض حيث يرون بأنها ليست مناسبة بل وتفتقر لبعض النقائض والإجراءات.

س11: يتم تقديم المثل لاستخلاص القاعدة النحوية من خلال :

الإجابات	التكرار	النسبة
الطريقة التواصلية	3	%60
الطريقة التكاملية	2	%40

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن نسبة40% من الأساتذة يرون أن الطريقة الأمثل و الأصح في تقديم المثل لاستخلاص القاعدة النحوية هي الطريقة التكاملية ف ي حين يرى منهم العكس، بأن الطريقة التكاملية هي الأمثل في تقديم المثل استخلاص القاعدة النحوية حيث قدرت بنسبة 60%لأنها الطريقة الأنسب التي لاقت استحسان كبير من طرف المتعلمين، كما مكنتهم من فهم الدرس، و استيعابه واستخلاص القاعدة النحوية.

س12: ما الهدف منه؟

الإجابات	التكرار	النسبة
أدبي لغوي	2	%40
علمي معرفي	3	%60

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 40%من الأساتذة يرون بأن الهدف من المثل أدبي لغوي في حين قدرت نسبة 60%الأساتذة الذين يرون أن الهدف من المثل علمي معرفي، و نفسر ذلك كونه يهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعرف على المسائل اللغوية، بطريقة سهلة وتمكنه التعامل معها والإفادة منها، فهي تعبر غالبا عن الواقع المألوف أو الحوادث القريبة للأذهان.

س13: ما الفائدة منه؟

الإجابات	التكرار	النسبة
الإيجاز	1	%20
إصابة المعنى	3	%60
حسن التشبيه	1	%20

انطلاقا من تحليلنا ودراستنا لمحتوى الجدول يمكننا القول أن نسبة20% من الأساتذة يرون أن الفائدة من المثل هي الإيجاز. وهي نسبة أقل في حين نرى أن نسبة 60%ترى أن الفائدة منه إصابة المعنى، في حين ترى نسبة 20%منهم الفائدة منه هي حسن التشبيه. ونفسر أكبر نسبة أن معظم الأساتذة يرون من استخدام المثل للتوضيح أو تقريب المعنى للذهن، والمثل لا يقال إلا في المواقف المشابهة للأحداث التي قيل فيها المثل، ومن هنا قيل "لكل مقام مقال".

س14: هل يوجد اختلاف بين المثل والحكمة؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	5	%100
لا	0	%00

من خلال دراستنا للجدول وتحليله نلاحظ أن أكبر نسبة قدرت بـــ100%من الأساتذة ترى بوجود اختلاف بين المثل والحكمة، ونفسر ذلك أن المثل يختلف عن الحكمة، اختلافا واضحا ومميزا، فالحكمة عبارة عن تبلور لفكرة وطرح المفيد المختصر

منها عن طريق تأمل الحكماء. ولا تتكرر روايتها كونها جاءت من تأمل خاص.في حين المثل تعبير تصويري إيحائي أكثر منه تعبيرا مقننا يختلف عن الحكمة في شيوعه وعمومه،وغرضه وأدائه التصويري،ومنه كل مثل حكمة وليس كل حكمة مثلا.

س15: هل للمثل نفس أهمية الشعر والحكمة؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	4	%80
لا	1	%20

نستنتج من خلال ملاحظتنا للجدول أن نسبة 20%من الأساتذة ترى بأن المثل ليس له نفس الأهمية التي يحظى بها الشعر والحكمة، في حين ترى نسبة 80%العكس. ونفسر ذلك أن أكبر نسبة ترى أن للمثل نفس أهمية الشعر والحكمة، بدليل أن الأمثال كثيرة وافرة حظيت باهتمام الكثير من البلغاء والفصحاء، وأنها ذات أهمية خاصة من وجوه عدة من حيث اللغة فهي من مصادر اللغة، ومن حيث الأسلوب فهي تمتاز بالإيجاز وهو أسلوب بلاغي، ومن حيث الصياغة والبراعة في التصوير والصدق في التعبير.

س16: هل للمثل علاقة بالعملية التعليمية؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	4	%80
لا	1	%20

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 20%من الأساتذة يرون بعدم وجود علاقة بين المثل والعملية التعليمية ، في حين يرى منهم العكس وهو أن للمثل علاقة بالعملية التعليمية حيث قدرت بنسبة80%ونفسر ذلك بأنها ترى الامثال من فنون القول التي تعبر

عن عقل الأمة وفكرها ، وفي دراستها مجال خصب لهذا عدت من مصادر اللغة لابد من استعمالها كونها تمد المتعلم بالذخيرة اللغوية من حيث التراكيب والمفردات .

س17: هل أثر المثل واضح في العملية التعليمية؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	4	%80
لا	1	%20

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 80%من الأساتذة ترى أن للمثل أثر واضح في العملية التعليمية، في حين نجد نسبة 20%ترى العكس، ونفسر أكبر نسبة ترى أن للمثل أثر واضح وجلي في العملية التعليمية، فالمثل كجملة يعمل على تنمية المفاهيم اللغوية ويدعوا إلى التفكير والتحليل والتطبيق على مواقف جديدة أو مماثلة، كما يستعمل لأغراض تعليمية كحث الناس على التعلم ،والدعوة إلى تعديل السلوك السيئ. كما يتمكن المعلم من خلاله على من تقريب الصورة للطالب بشكل سهل وواضح، تمكنه من الاستفادة.

س18: هل أعطى نتيجة فعلية مباشرة؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	3	%60
لا	2	%40

مما سبق نستنتج أن نسبة 60% من الأساتذة يرون أن للمثل أهمية كبيرة نتمكن من خلالها الوصول إلى نتيجة فعلية مباشرة، في حين نرى أن نسبة 40% منهم كانت

ترى أنه ليس بتلك الأهمية التي تمكننا من الوصول إلى نتيجة فعلية مباشرة، وتفسير ذلك أن أغلبية الأساتذة يرو بأن الأمثال تتماشى مع الدرس اللغوي ومع مستوى التلاميذ ويحققون من خلالهم منافع ونتائج أكثر.

في حين نرى أن أقل نسبة ترى أنه لا يعطي نتيجة فعلية مباشرة كونها لا تركز عليه نظرا للمقارنة النصية في النشاط اللغوي والتي يندرج في نصوص السندات استعمال المثل يكون نادرا إن لم يكن معدوما.

س19: كيف يمكن تصنيفه ووصفه طريقة ناجعة ومفيدة؟

الإجابات	التكرار	النسبة
أساسيا	3	%60
ثانويا	2	%40

من خلال ملاحظتنا للجدول أعلاه نستنتج أن نسبة 60% من الأساتذة يرون أن تصنيف المثل أساسيا بوصفه طريقة ناجحة ومفيدة، في حين نرى أن نسبة40% منهم كانت ترى أنه ثانويا، وتفسير أكبر نسبة أن الأمثال من أسهل الفنون الأدبية التي يمكن التعامل معها والإفادة منها، كما تساعد على معرفة اللغة ودراستها، ويعمل على تنمية المفاهيم اللغوية ويدعو إلى التفكير والتحليل.

س20: هل توصون بالعناية به أكثر وإيلائه أهمية أكبر؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	4	%80
لا	1	%20

نستنتج من خلال ملاحظتنا للجدول رأي الأساتذة في العناية بالمثل وإيلائه أهميه أكبر،حيث قدرت20% نسبة الأساتذة الذين لا يوصون بالعناية به، في حين قدرت 80%نسبة الأساتذة الذين يولون بالعناية به أكثرو إيلائه أهمية أكبر .ونفسر ذلك كونها ترى أن الأمثال مصدر من مصادر اللغة ،ولابد من الرجوع إليها،لأنها منبع صاف، يمدّ الطالب بذخيرة لغوية أصيلة. من حيث المفردات ومن حيث الاستعمال والتراكيب.

وسائل الدراسة:

1- الاستبيان:

الاستبيان هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة بحيث تكوّن الاستبيان الموجه للأساتذة من (20) سؤال أما الاستبيان الموجه للتلاميذ فقد تكوّن من (10) أسئلة فكلها أسئلة في أتم معنى الفائدة والدقة.

2- عينة البحث: تكونت من مجموعتين هما:

- مجموعة من الأساتذة يقدر عددهم حوالي خمسة أساتذة.
- مجموعة من التلاميذ يقدر عددهم حوالي عشرين تلميذا.

3- المجال المكاني:

تم إنجاز هذا الاستبيان في متوسطة واحدة وهي:

متوسطة دراع محمد الصادق.

4- المجال الزماني:

امتدت الدراسة من

5- أدوات المعالجة الإحصائية:

اعتمدنا في تحليل النتائج المتحصل عليها على النسب المئوية التي تحسب بالطريقة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{المجموع الكلي للعينة}}$$

الاستبيان الموجه للتلاميذ:

أخي التلميذ أختي التلميذة أقدم لكم هذا الاستبيان الذي هو عبارة عن مجموعة أسئلة تدخل في سياق دراسة تربوية تتناول نشاط من الأنشطة التي تدرسها، ونقصد بالتحديد الأمثال.

ليس هناك إجابات صحيحة والبعض الآخر خاطئة، بل كل إجابة تعتبر وجهة نظر صاحبها، ولهذا أتمنى أن تكون إجابتكم عن أسئلتنا بكل صدق وموضوعية، وأن تنظر إليها بنظرة جدية، وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة التي تناسب إجابتك:

1- هل تعتبر النشاط اللغوي نشاطا؟

أساسيا ☐ فرعيا ☐

2- أي نشاطات اللغة العربية تفضل؟

القواعد ☐ النصوص ☐

3- هل تفضل نشاط القواعد في الفترة ؟

الصباحية ☐ المسائية ☐

4- هل تستوحى أمثلة الدرس من ؟

الدرس المقروء ☐ جمل لا علاقة لها بالنص ☐

5- هل يقوم الأستاذ بتوجيهكم وإرشادكم إلى طرق أخرى؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل يستخدم المثل في النشاط اللغوي؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل تفهم المثل؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل يساعدك المثل على فهم القاعدة النحوية؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل استخلاص القاعدة النحوية من خلال المثل أسهل؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل تعتبر طريقة استخدام المثل مهمة أم تفضل طريقة أخرى؟

نعم ☐ لا ☐

تحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ:

س1: هل تعتبر النشاط اللغوي نشاطا؟

الإجابات	التكرار	النسبة
أساسيا؟	17	%85
فرعيا؟	3	%15

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 85% من التلاميذ يعتبرون النشاط اللغوي نشاطا أساسيا في حين أن نسبة 15% من التلاميذ يعتبرونه نشاطا فرعيا، ونفسر ذلك بأن أغلبية التلاميذ يعتبرون نشاط القواعد نشاطا أساسيا لأنه مكمل ومتمم لباقي النشاطات.

س2: أي نشاطات اللغة العربية تفضل؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نشاط القواعد	12	%60
نشاط النصوص	8	%40

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 60% من التلاميذ يرون أن نشاط القواعد أفضل من نشاط النصوص والتي تقدر نسبتهم ب 40%، وتفسير ذلك ميل النسبة الكبيرة من التلاميذ إلى هذا النشاط راجع لطبيعة هذه القواعد وتلائمها مع مستواهم والتي تلبي مختلف حاجاتهم.

س3: هل تفضل نشاط القواعد في الفترة ؟

الإجابات	التكرار	النسبة
الصباحية	17	%85
المسائية	3	%15

من خلال الجدول يتبين لنا أن نسبة85% من التلاميذ يفضلون دراسة القواعد في الفترة الصباحية أما نسبة 15% من التلاميذ يفضلون الفترة المسائية، ونفسر رأي الأغلبية بأن الفترة الصباحية، هي الفترة الأنسب لهذا النشاط بأن المتعلم يكون خالي الذهن وهذا ما جعله يستوعب هذه القواعد على عكس الفترة المسائية التي يسودها الكسل والخمول والتعب.

س4: هل تستوحى أمثلة الدرس من؟

الإجابات	التكرار	النسبة
الدرس المقروء	16	%80
جمل لا علاقة لها بالنص	4	%20

الجدول أعلاه يمثل المصادر التي أخذت منها أمثلة الدرس، حيث تقدر نسبة الأمثلة المأخودة من النص المقروء ب80%،أما الأمثلة التي هيا عبارة عن جمل لا علاقة لها بالنص المقروء فقدرت ب 20%.

يمكن القول أن المعلمون يقدمون أمثلة للمتعلمين من النص المقروء، من أجل تمكينهم من دمج معارفهم وفهمها فهما كاملا ودقيقا، وذلك لأن اللغة العربية لها تنظيم محكم، لهذا يجب فهم القاعدة وهي موظفة في النص لا منعزلة عن النص، حتى يستفيد المتعلم

ويتمكن من توظيف القواعد في التعابير التي يكتبها، أما الأمثلة التي هي عبارة عن جمل لا علاقة لها بالنص المقروء، فقليلا ما يعتمد عليها وذلك لأن المعارف تقدم مجزئة للمتعلم فهو يفهم القاعدة من الأمثلة المقدمة لكن لا يستطيع أن يوظف القاعدة في التعابير الكتابية.

س5: هل يقوم الأستاذ بتوجيهكم وإرشادكم إلى طرق أخرى؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	15	%75
لا	5	%25

يبين لنا هذا الجدول نسبة توجيه وإرشاد المعلمين للمتعلمين إلى طرق أخرى من أجل فهم الدرس، حيث تقدر ب 30% أما نسبة المعلمين الذين يوجهونهم أحيانا فتقدر ب50%.

إن ارتفاع نسبة توجيه المعلمين للمتعلمين والمقدرة ب50%. يدل على حرص المعلمين على تأدية واجبهم على أكمل وجه، وعلى اهتمامهم البالغ بالمتعلمين، لهذا يسعون دوما إلى توجيههم لطرق أخرى من أجل فهم الدرس، إضافة إلى ذلك فهم يغرسون فيهم ثقافة الاعتماد على النفس،من أجل إعداد جيل له كفاءة وقدرة تمكنه من مواجهة كل ما يعتري طريقه من صعوبات، في مختلف المواقف التعليمية (شهادة البكالوريا–دكتوراه–مسابقات التوظيف). وهناك فئة من المعلمين يوجهون المتعلمين أحيانا فهم عندما يجدون المتعلمين قد فهموا الدرس فهما جيدا فهم ليسوا بحاجة إلى توجيههم إلى طرق أخرى من أجل الفهم، فالدرس أصلا مفهوم.

س6: هل يستخدم المثل في النشاط اللغوي؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	16	80
لا	4	20

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 80% من التلاميذ قالوا بأن المثل يستخدم في النشاط اللغوي، في حين نسبة 20% من التلاميذ أقروا بانعدامه أثناء ممارستهم لأي نشاط لغوي، ونفسر أكبر نسبة يرون بأن المثل ضروري ومفيد أثناء تعلم أي نشاط لغوي، كما أن للمثل القدرة على معرفة اللغة ودراستها، ويعمل على تنمية المفاهيم اللغوية،كما يساعد على التفكير والتحليل.

س7: هل تفهم المثل؟

الإجابات	التكرار	النسبة
لا	15	%75
نعم	5	%25

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 25% من التلاميذ أكدوا على استيعابهم للمثل المقدم والمطروح لهم، في حين قدرت نسبة 75% من التلاميذ الذين أكدوا على عدم استيعابهم للمثل أو الأمثال بصفة عامة، ونفسر أكبر نسبة أن الأمثال المستوحاة والمقدمة للتلاميذ تفوق سن تفكيرهم، كما أكد بعضهم أن بعض من المعلمين يلجؤون إلى الأمثال الشعرية القديمة، غير المفهومة لدى بعض التلاميذ، والتي تمتاز بصعوبة فهم مفرداتها وبلاغتها، في حين يميل البعض من المعلمين إلى ضرب الأمثال السهلة والمتداولة لدى التلاميذ أثناء ممارستهم لأي نشاط لغوي.

س8: هل يساعدك المثل على فهم القاعدة النحوية؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	16	%80
لا	4	%20

من خلال دراستنا للجدول نلاحظ نسبة 80% من التلاميذ ترى أن المثل يساعد على فهم القاعدة النحوية، وهي أكبر نسبة في حين ترى نسبة 20% من التلاميذ ترى أن المثل لا يساعد على فهم القاعدة النحوية، ونفسر أكبر نسبة أن للأمثال دورا فعلا وواضحا في الشواهد النحوية وحتى الصرفية، وقد كان لها دورا كبير في التقعيد النحوي وقد اعتمد عليها علماء اللغة و استشهدوا بها. كما تمكن المتعلم على فهمه للقاعدة النحوية كونها تساعد على تقريب المراد إلى العقول وتقريب المعاني.

كما أن تمثيل المعنى المجرد يجعل له وقعا على النفس إذ تستخدم النفس أكث من وسيلة لاستيعاب المعنى بعد اقترانه بشيء محسوس كون هذا الأخير يقرب المعقول إلى الأذهان.

س9: هل استخلاص القاعدة النحوية من خلال المثل أسهل؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	16	%80
لا	4	%20

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 80% من التلاميذ ترى أن استخلاص قاعدة نحوية من خلال المثل أسهل، في حين نسبة نسبة 20% ترى العكس ونفسر أكبر نسبة أن جل التلاميذ يفضلون استخلاصهم للقاعدة النحوية عن طريق المثل، لأنه يسهل عليهم

ويمكنهم من فهمها بشكل أسرع وواضح، وخاصة لو قدمت لهم أمثال متداولة بكثرة تكون مفهومة لديهم، كما يساعدهم المثل على إزالة الغموض والإبهام.

س10: هل تعتبر طريقة استخدام المثل مهمة أم تفضل طريقة أخرى؟

الإجابات	التكرار	النسبة
نعم	18	%90
لا	2	%10

نستنتج من خلال الجدول أن نسبة 90% من التلاميذ تعتبر طريقة استخدام المثل مهمة، في حين نسبة 10% من التلاميذ لا تفضل هذه الطريقة، وهي الفئة التي تجد صعوبة في فهم المثل، ونفسر أكبر نسبة وهم مجموعة التلاميذ الذين يفضلون طريقة استخدام المثل على طرق أخرى كون المثل سهل وواضح، يمكّن من استخلاص أي قاعدة نحوية وممارستهم أي نشاط لغوي بطريقة سهلة، كما تمد هذه الطريقة المتعلم بالذخيرة اللغوية من حيث تراكيب المفردات، كما تهدف إلى إكسابه مهارة التعرف على المسائل اللغوية والتعامل معها والإفادة منها كونها تعبر عن الواقع المألوف والحوادث القريبة للأذهان.

أفضى البحث حول تعليمية اللغة العربية من خلال توظيف المثل، بوصفه أسلوبا تحفيزيا في عملية التعلم، ومن خلال استثمار خصائصه ومميزاته، توصلنا إلى النتائج التالية:

- للتعليمية مبادئ أساسية ينبغي للمدرس التقيد والالتزام بها.

- العملية التعليمية مجال واسع في مناهجها وطرائقها ومميزاتها تستدعي تمثلا وإدراكا وتتطلب مرونة تواكب خصائص النفس البشرية.

- اللغة العربية تستوعب كل التجارب الإنسانية وتتفاعل مع جميع الممارسات المفضية إلى فهمها وممارستها نظرا لمرونتها.

- المثل تجربة إنسانية في التعامل مع الأشياء من خلال الكلمة وتدقيقها وتركيزها.

- مميزات المثل في طابعه الحكائي يمثل مرونة طبيعية وحامل بسيط يسهل عملية تقبل المعنى وتبسط الغامض والعميق.

- سهولة حفظ المثل تمنحه طابعا تخزينيا يدعم تجربة التعليم وما تفرضه من قدرات استيعابية.

- صعوبات التعلم تتطلب البحث عن أسهل الطرق لإكساب الطفل اللغة ويمثل المثل بطوابع الإيجازي والتصويري الخيالي اقصر تلك الطرق لتسهيل عملية التعلم.

- الاستفادة من خصائص المثل الذهنية والخيالية في توضيح الأشياء وقرنها بالتجربة المعاشة يمنح اللغة العربية القدرة على غرس بنيتها وحفر خصائصها في الذاكرة.

- يعمل المثل على تقريب الفكرة إلى أذهان المتعلمين من خلال ربط الأمور بعلاقات واضحة، أو تشبيه الأمور المجردة بالأشياء المحسوسة.

- كما يساعد في تقبل مايراد تعلمه ويسهل تثبيته في الذاكرة واستدعاءه منها.

- يعمل على إعمال العقل كالتفكير والتدبر والاتعاظ.

القرآن الكريم: برواية حفص عن عاصم.

المراجع بالعربية:

1. ابن رشيق أبو علي حسن القيرواني تحقيق محمد محي الدين عبد المجيد، ج1، دار الجيل، بيروت- لبنان، 1988م.
2. ابن فارس أبو الحسن بن فارس: مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط 1، (بيروت، دار الجيل 1411ه/ 1991م).
3. ابن منظور: لسان العرب، ج11، دار الفكر، بيروت- لبنان.
4. ابن وهب بن سليمان وهب الكاتب، البرهان في وجوه القرآن تحقيق المطلوب، ود. خديجة الحديثي، بغداد، مطبعة دار الجمهورية، 1967.
5. أبو هلال العسكري: جمهرة الأمثال، تحقيق أبو الفضل إبراهيم- عبد المجيد قطامش، ج1، ط2، دار الجيل بيروت- لبنان، 1988م.
6. الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، د ط، د س.
7. أفنان نظيرة دورة، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، د ط، د س.
8. إميل ناصف، أروع ما قيل عن الأمثال، دار الجيل، بيروت، د س.
9. أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان- ط1، ج2، 2008م.
10. أنطوان طعمة: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006.
11. انيس فريحه: نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني- بيروت- لبنان، ط2، 1981م.
12. جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تر: محمد جاد المولى وآخرون، المكتبة العربية- صيدا- بيروت- د ط، ج1، 1986م.

13. جلال الدين، السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ط 1، (القاهرة: دار الإحياء العربية)، 1/ 480.

14. الحافظ عبد الرحيم الشيخ, تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عالم الكتب الحديث- اربد- الأردن، ط1، 2013م.

15. خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف، بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير(الجزائر)، د ط، س 2004.

16. خديجة بوطوبة: تعليمية اللغة العربية في مرحلة المتوسط، الطور- السنة الرابعة من التعليم المتوسط- مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، كلية الأدب واللغات، جامعة الدكتور يحي بن فارس، المدية، 2004م.

17. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات مطبعة عين البنيان الجزائر،ط1، 2005.

18. دوجلاس بروان: أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت -لبنان-، د ط، 1994.

19. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع: تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي مكتبة ناصر القاهرة، ط1، 2000م.

20. رشدي لبيب: جابر عبد الحميد، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر (د بلد)، ط1، سنة 1993.

21. رودلف زليهام، الأمثال العربية القديمة، تحقيق الدكتور رمضان عبد التواب، ط 1، بيروت دار الأمانة.

22. الزبيدي: تاج عروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي شيري ، د ط، بيروت، دار الفكر1414ه/ 1994م.

23. سميح عاطف الزين: الأمثال والمثل والتمثل والمثلات في القرآن الكريم، ط 2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 2000م/ 1421هـ.

24. سهيلة محسن: المنهاج التعليمي وأثر التدريس، لفاعل دار الشروق للنشر والتوزيع، (رام الله)، المنارة، ط1، 2006.

25. عبد الحكيم مخلوف: الوسائل التعليمية والتكنولوجيا للمعوقين بصريا، مكتبة الأنجلو المصرية (الإسكندرية)، دط 2005.

26. عبد الرحمان أحمد البوريني: اللغة العربية أصل اللغات كلها، دار الحسن، عمان- الأردن- ط1، 1998م.

27. علي شريف بن حليمة: تعليمية المواد العلمية، مجلة همزة وصل، 1992.

28. محمد التوفيق أبو علي، كتاب الأمثال العربية والعصر الجاهلي دراسة تحليلية، دار النفائس، بيروت (لبنان)، 1988.

29. محمد دريج: التدريس الهادف، قصر الكاتب، البليدة، د ط، 200.

30. محمد صدوقي: المفيد في التربية، دار المعرفة بيروت، ط1، 2008.

31. محمد عبد الشافي الفوصي: عبقرية اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط- المملكة المغربية، د ط، 2016م.

32. محمد علي بن محمد الماوردي، الحكم والأمثال، تحقيق ودراسة الدكتور فؤاد عبد المنعم أحمد، ط 1، دار الوطن للنشر الرياض، المملكة العربية السعودية، 1460/ 1999.

33. محمد فياض العلواني، الأمثال في الحديث النبوي الشريف، ط 1، 1414ه/ 1993م.

34. محمود علي محمود السمان: اللغة العربية وأهميتها في التواصل، دار المعارف-مصر- القاهرة- د ط، 1983م.

35. المفضل بن سلمة، الفاخر في الأمثال، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2011.

36. نور الدين أحمد كايد وحكيمة سبعي: التعليمية وعلاقتها بالأدباء البيداغوجية والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد08، 2010.

37. وحدة اللغة العربية وزارة التربية الوطنية ، التعليمية العامة وعلم النفس، الارسال الأول ،1999.

38. وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية للطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط، 2016م.

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
مقدمة	أ
الفصل الأول: الأمثال	
1/ مفهوم المثل	5
أ/ الدلالة اللغوية لكلمة مثل	5
ب/ المعنى الاصطلاحي للمثل	6
2/ أنواع الأمثال	7
أ/ المثل الموجز السائر	8
ب/ المثل القياسي	8
ج/ المثل الخرافي	8
3/ أهمية دراسة الأمثال	10
4/ سمات المثل	12
1- الإيجاز	12
2- إصابة المعنى	13
3- حسن التشبيه	13
4- الكناية و التعريض	14
5- الذيوع و الانتشار	15
6- الثبات	15
5/ الفائدة من الأمثال	17
الفصل الثاني: التعليمية	
1/ مفهوم التعليمية:(Didactiqe)	20
أ/ الدلالة اللغوية لكلمة ديداكتيك:(Didactiqe)	20

ب/ المعنى الاصطلاحي للتعليمية: (Didactique)	21
2/ مفهوم التعليمية العامة	22
3/ مبادئ التعليمية: (Didactique)	23
4/ مستويات التعليمية: (Didactique)	24
أ/ الديداكتيك العام Didactique gènèral	24
ب/ الديداكتيك الأساسية Didactique Fondamentale	24
ج/ الديداكتيك الخاصة	25
5/ مفهوم العملية التعلمية	26
6/ عناصر العملية التعليمية	27
7/ ماهية اللغة العربية	28
أ/ خصائصها	29
ب/ أهداف تعلم اللغة العربية	31
الفصل الثالث: دراسة ميدانية	
الاستبيان الخاص بالأساتذة	33
تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة	36
وسائل الدراسة	48
الاستبيان الموجه للتلاميذ	49
تحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ	51
خاتمة	58
قائمة المصادر والمراجع	60
فهرس الموضوعات	65
ملخص	-

ملخص:

تعكس العملية التعليمية الأهمية البالغة التي توليها المدارس والمعاهد العناية الخاصة وتوليها مقاما عاليا في توجيه الدراسات واختيار النماذج لتحقيق نتائج أكثر دقة وأهداف سديدة، وتستخدم تلك المناهج دروس وأمثلة ومعطيات تهدف إلى تقريب العملية وفهم النماذج وبالتالي تحقيق أعلى نسبة من الفهم وتوصيل الأفكار من بين النماذج في تعليم اللغة العربية نظرا لبلاغتها وقدراتها التواصلية وما تمتاز به من مزايا، خاصة الإيجاز والإيحاء والخيال وتقريب الصورة ليسهل حفظها وفهمها والاستفادة منها لحفرها في الذاكرة واستقرارها وهذا ما سعت الدراسة لدراسته والوصول إليه.

Résume :

La didactique moderne concentre sur l'utilité des méthodes moderne et l'importance des mécanismes de la didactique pour atteindre les meilleurs résultats. Les modèles utilisés dans les programmes éducatifs persiste sur les méthodes et les approches qui mènnent aux moyens plus éficaces.

Dans ce domaine les proverbes en arabe et leur qualité et caractéristiques.

Aident à mieux comprendre la langue arabe par l'efficacité de sauvegarder les exemples et les raisons. L'image et les rhétoriques qui aident à mieux comprendre l'arabe pour cette raison nous étudions le rôle du proverbe dans l'enseignement de l'arabe.