مجلة منتدى الأستاذ

المجلد: 18 العدد: 01 السنة: ديسمبر 2022 الصفحات 102- 116

# نشاط فهم المنطوق في تعليم اللّغة العربيّة بالجزائر والطّريقة السّمعيّة البصريّة الكليّة (S.G.A.V)

# Understanding the Operative Activity in Teaching the Arabic Language in Algeria and The total Audiovisual Method (S.G.A.V)

**بوبكر الصديق صابري[1]،***

[1] *جامعة محمّد البشير الإبراهيمي/ برج بو عريريج (الجزائر)، sabribob34@yahoo.fr*

مخبر الثقافة الوطنية في الأدب الجزائري الحديث والمعاصر.

تاريخ الإرسال: 2022 /04/29 تاريخ القبول: 2022 /11/03

**الكلمات المفتاحية:**
المنطوق؛
القراءة؛
السماع؛
الفهم؛
الترسيخ؛

**الملخص:**

يُعدّ نشاط فهم المنطوق من بين الأنشطة التربوية التي أوجدت لها مكانة في برامج تعليم اللغة العربية بالجزائر، والتطور التكنولوجي منح فرصة تحقيق نقلة نوعية في وسائل التعليم ولا سيما في إنتاج الصّورة والتّحكم في عرضها، ورصد الصّوت ورسمه، أقحمت كلها في العمليّة التّعليميّة من خلال الطريقة السمعية البصرية الكلية (S.G.A.V). ونظرا للتعالق بين هذه الطريقة ونشاط فهم المنطوق في المبادئ والأهداف فاستثمار مبادئها في إنجازه قد يجعل منه نشاطا ذا فاعلية في التحصيل المعرفي والاكتساب اللغوي. وهذا ما ستعالجه هذه الورقة البحثية بتحليل مبادئ طريقة (S.G.A.V) والنشاط المستهدف، ويكون ذلك إجابة على مدى وظيفية استغلال مبادئ هذه الطريقة في إنجاز نشاط فهم المنطوق بالمدرسة الجزائرية.

**Keywords:**
utterance,
reading,
listening,
comprehension,
consolidation,

**ABSTRACT:**

The activity of understanding the utterance is among the educational activities that have created a place for it in the programs of teaching the Arabic language in Algeria. The technological development has given the opportunity to achieve a quantum leap in the means of education, especially in the production of images and the control of its display, and in the monitoring and drawing of the sound, all of which have been introduced into the educational process through the method Total Audiovisual (S.G.A.V). In light of the relationship between this method and the activity of understanding the utterance in the principles and objectives, investing its principles in achieving it may make it an effective activity in cognitive achievement and linguistic acquisition. This is the main focus of the present paper which deals with analyzing the principles of the method (S.G.A.V) and the targeted activity, and that will be an answer to the extent of which the functionality of exploiting the principles of this method in achieving the activity of understanding the utterance in the Algerian school.

* بوبكر الصديق صابري

**مقدّمة:**

تحظى البرامج التعليمية باهتمام الكثير من المختصين؛ إذ غالبا ما تخضع إلى اجتهادات موجهة لبناء تعلمات تتوافق والمستوى التعليمي، غير بعيدة عن متطلبات العصر وتوجهات الدول، ولما كان الهدف من تعليم اللغات بناء مناهج نوعية تنتهي بمخرجات تمكن المتعلم من توظيف اللغة الهدف في التواصل اليومي ولاسيما البيداغوجي منه، طبقت على تلك البرامج والمناهج إصلاحات موافقة للمستجدات الحديثة والتطلعات المستقبلية؛ وحتى تبلغ الإصلاحات المتبناة أهدافها في أي منظومة تربوية يحرص القائمون على إعداد الكتاب المدرسي لتحقيق التكامل بين العناصر المسهمة في بناء المناهج بهدف إكساب المتعلّم مهارات متنوعة ولا سيما اللغوية منها، من خلال الدينامية التي تمس البرامج والمناهج وفق مستجدات الأوضاع والحاجة إلى تغيير نوعي هادف لبناء المجتمع، ولعل هذا ما جعل نشاط فهم المنطوق بالمدرسة الجزائرية يظهر كنشاط مستقل قائم بذاته يستوجب طريقة تعليمية وظيفية مناسبة لخصوصيته، ومبادئ الطريقة السمعية البصرية تتقاطع إلى حد ما ومبادئه، ولذلك ستحاول الورقة البحثية هذه الإجابة على الإشكالية التالية:

ما مميزات نشاط فهم المنطوق؟ وما المبادئ التي تقوم عليها الطريقة السمعية البصرية؟ وما مدى إمكانية استثمار هذه المبادئ في إنجاز نشاط فهم المنطوق حتى يحقق أهدافه بنجاعة؟

للإجابة على هذه الإشكالية قمنا بتحليل مميزات نشاط فهم المنطوق وأهدافه، ومناقشة مبادئ الطريقة السمعية البصرية، وإبراز إمكانية استثمار تلك المبادئ في إنجاز نشاط فهم المنطوق؛ بالوقوف على التعالق الموجود بين مبادئ الطريقة وخصوصية النشاط التربوي المستهدف. وفي مسار إنجاز هذا العمل عثرنا على أعمال ذات صلة بمحاوره؛ منها ما قام به المصطفى بن عبد الله بوشوك من تحليل الطريقة السمعية البصرية الكلية في كتابه تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، وما فصّل فيه الماكري محمّد عن المنطوق وماهيته، في كتابه الشّكل والخطاب مدخل لتحليل ظاهراتي. وما أشارت إليه الوثائق الوزارية في ما له صلة بنشاط فهم المنطوق باعتباره نشاطا بيداغوجيا قائما بذاته.

**العرض:**

انتهت مراحل الإصلاح الذي مسّ المنظومة التربوية في الجزائر إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات اعتمادا على مرحلية وظيفية وصلت إلى الجيل الثاني، ومن بين ما يميزه برمجة بعض الأنشطة التربوية الجديدة من بينها نشاط فهم المكتوب، ونشاط فهم المنطوق في المستويات التعليمية المختلفة. ويعتبر نشاط فهم المنطوق نشاطا تربويا و"هوَ إلقاءُ النَّصِ بجهارةِ الصَّوتِ؛ لإثارةِ السَّامعينَ وتوجيهِ عواطفِهِمْ وجعلِهِم أكثرَ استجابةً"[1]، فمن خلال هذا التعريف الذي تناولته الوثائق التربوية يظهر أنّه وصف لطريقة تقديم النشاط؛ إذ جعل من جهارة الصوت عامل استمالة لانتباه المتعلم وعامل تأثير في عواطفه، ولكن لو يتعمق الدارس في دقائقه يتبين له أن ما يستميل الانتباه ويؤثر في العواطف هو محتوى النص الذي يتلقاه المتعلم وليس لطريقة قراءته فحسب؛ فبالرغم ما لطريقة القراءة من أهمية في إثارة انتباه السامع إلا أنّ حضورها الثابت عند الأساتذة جميعهم غير ممكن، فالعنصر الثابت

الذي يبقى قارا لا يتغير عامل تأثيره هو محتوى النص؛ فكلما كان موضوعه هادفا يناسب مستوى المتعلمين ويعالج مواضيع اهتماماتهم ويلبي حاجاتهم كلما وفق في استمالة انتباههم والتأثير في عواطفهم وتوجيه سلوكاتهم، وناهيك إذا كانت القراءة معبرة يحسن فيها المعلم تجسيد السياقات وتبني العواطف وتمثلها، فتكون بذلك القراءة ونوعيتها عاملا مكملا لمحتوى النص حتى يبلغ النشاط التعليمي هدفه. والأكيد أن طريقة تناول النص قراءة ونقل أفكاره إلى المتعلم منها استمد النشاط تسميته (المنطوق)؛ ولأدلّ على ذلك أن المنطوق في عرف المختصين "هو نسقٌ منَ العناصرِ اللّسانيةِ المتمظهرةِ صوتيًّا، وظيفتُها الاستجابةُ لبنيةٍ معيَّنةٍ يتطلَّبُ إجابةً عاجلةً ومباشرةً بكيفيَّةٍ ديناميَّة وهاهُنا يُبرَزُ البعدُ الانفعاليُّ إلى جانبِ المظهرِ التَّواصليّ في الجواب"[2]، وللتأكد من تحقق التواصل فعليا بهذا النشاط وبصفة ناجحة فاستمالة انتباه المتعلمين المستهدفين والتأثير فيهم عاطفيا، بهدف توجيههم إلى غاية مستهدفة ينتصب مؤشرا لذلك، ويتحدّد في الاستجابة لما يناسب المعرفة العلمية المرادة، لكن حتى يحقق هذا النشاط هدفه الأساس خضوعه لشروط وظيفية مؤثرة في تحديد المخرجات المرتبطة به وبطريقة انجازه شرط إجرائي، ومن بين أهم عناصره:[3]

1- الاستمالة 2- تدوين رؤوس الأقلام.

**– الاستمالة:** يركز هذا الشرط على فكرة النص التعليمي من حيث مزاياها التي لا يمكن الاستغناء عنها؛ فخلو أي نص منها لا يرقى ليكون وظيفيا في هذا النشاط التعليمي الهادف، وبذلك فحتى تنجح الفكرة في استمالة اهتمام المتعلمين، فبالضرورة بما كان أن تكون هادفة، ومن مستوى المتعلمين، حتى تكون مفهومة ومستوعبة، وحتى تكون كذلك يجب أن تكون قريبة من اهتمامات المتعلمين، ومستمدة من واقعهم، ومن أبسطها سبق تناول المتعلمين نصوصا في أنشطة تعليمية أخرى عالجت فكرة من الحقل المعرفي لفكرة نص نشاط فهم المنطوق؛ وبذلك فالنصوص المبرمجة في هذا الأخير كلما شكلت تناصا مع نصوص أخرى مقرّرة، أو مع ما له علاقة بتفاصيل حياة المتعلمين ستستميل حتما اهتمامهم بعد استيعاب محتواها، وعلاقة الألفة بين محتوى النّص والمتعلّم تؤهّل النّص لينشئ التّفاعل مع من يتلقّاه، وهذا ما قد يحقق الاستمالة عند سماعه؛ إذ "إن التّناص يمثل الجانب التفاعلي للنص مع غيره من النصوص"[4] هذا التفاعل وباعتباره يشكل الجانب الروحي من النص يتآزر مع ما يمكن أن يُبنى به النص في جانبه اللغوي؛ من علامات لغوية، ووحدات معجمية للمتعلمين سابق معرفة واستعمال لها، لا شك يغذي التفاعل، ويذكي الاستمالة المنشودة في هذا النشاط، وأكثر المحتويات طفوا لاستمالة المتعلم وتحقيق الشرط الأول القصة التربوية لتكون اختيارا ذا تأثير فاعل في تحقيق ذاك التفاعل والاستمالة، باعتبارها تزوّدُ المتعلمين بكم هائل من الشحنات الإخبارية بأسلوب سردي ماتع، تجسّد حقائق وقيما، وتقيم اتجاهات[5]، مضمونها أخاذ ومبناها مؤثر، ترسخ في سلوك المتعلم ما أريد لها من قيم وفضائل.

– **تدوين رؤوس الأقلام:** في حقيقتها هي مهارة يكتسبها بدءا المتعلم بممارستها ميدانيا عند إنجاز هذا النشاط، وهي من بين المميزات التي يتفرد بها مقارنة بالأنشطة المقررة الأخرى، وفي الوقت نفسه هي آلية تمكن من إتمام إنجاز مراحل الدرس التي يسهم فيها المتعلم إسهاما بيّنا، إذا غُيبت كآلية لا شك تغيب معها بعض أهداف

هذا النشاط، ولذلك تعدّ أساسية كمهارة تمارس ومرحلة تنجز باعتبار العلاقة التي تربطها بفهم النص ومناقشة تفاصيله؛ فمن مخرجاتها تقييمُ الإبداع اللغوي للمتعلم شفهيا وكتابيا، وحتى تتحقق هذه المهارة من المهم توفر عوامل لذلك كالإصغاءِ الجيّد، وحسنِ تمييزِ الأفكارِ الأساسيَّةِ من الثَّانوية، واكتشافِ مفاصلِ النَّصِ وروابطُه، والتَّدريب على هذه المهارة [6]، في مجملها عوامل لا يمكن الاستغناء عنها إذا رمنا إنجازا ذا فاعلية لنشاط فهم المنطوق، فبتوفرها والحرص على استمرارها لا شك يتمكن المتعلم من إنتاج نص جديد يتقاطع مع النص الأصلي في المعنى ويتمظهر بأسلوب المتعلم في المبنى، ولا سيما أن التركيز على المعنى هو المستهدف، وهذا ما يجعله ينتج عددا غير محدود من الجمل ذات النّظام المتّناهي في الدّقة بإجراء تحويلات داخليّة للبنيّات اللّغويّة، تتمظهر مع البنيّات السّطحيّة في تناسب منقطع النظير؛ وهنا تبرز القدرة الإبداعية للمتعلم في إنتاج النص من جديد؛ أي إنّ هذه التّحويلات تتمّ أولا في المستوى العميق بحسب فهمه لمحتوى النص ودرجته، فيربط الجانب الدّاخلي (المعنى) والجانب السّطحي (الجمل الملفوظة أو المكتوبة) بالتّحويلات النّحويّة الّتي تتمّ في الذّهن، وتنتهي على صورة توسيع للجملة أو تقليص لها، باعتماد إضافات، أو حذف، أو استبدال، أو حتّى إعادة تركيب، أو الانتقال من جملة أساسيّة إلى جملة استفهاميّة وشرطيّة، وتعجبيّة،... الخ. تتحقّق بهذه التّحويلات فرصة المتعلم على الخلق والإبداع اللّغوي، وبفضلها تمنح له إمكانيّة استظهار البنيّات الأساسيّة للّغة، واكتساب معرفة سليقيّة، وممارسة هذه التّحويلات بنجاح، برهان على فهم اللغة، وعلى استظهار قواعدها، ويكون بذلك نشاط فهم المنطوق قد حقق ما حدّد له كأهداف.

وإذا عرجنا على طريقة إنجاز هذا النشاط، فسنجده يركز على مهارات لغوية اكتسبها المتعلم قبلا ويقوي اكتسابها به، ويغذيه ولا سيما مهارة الاستماع والفهم، والمتصفح للوثائق المدرسية سيطلع على تفاصيل إنجاز هذا النشاط الذي يتم عن طريق ثلاث مراحل لعملية الإسماع (الإسماع الأول، الإسماع الثاني، الإسماع الثالث)[7]؛ فإذا كان الإسماع الأول يعقّب بأسئلة عامة من خلالها يتبين المعلم درجة فهم المتعلم للنص وتحديد موضوعه وفكرته العامة؛ أي فهم المنطوق بصيغته الشفهية، فإن الإسماع الثاني يتمُّ من خلالِ القراءةِ الثَّانية؛ الهدف منها بناء تعلّمات تميز هذا النشاط؛ من بينها المناقشة والحوار وأخذ الكلمة، وكلها تتخذ من محتوى النص السند مرجعا منه تنطلق لتفعيل عملية الحوار؛ بالإجابة على أسئلة أعدها المعلم كالوقوف على الملفوظات التفسيرية أو الحجاجية، والتعرف على نمط النص وقرائنه واستخراج القيم، ومسرحةُ الأحداث بتقمص المتعلمين أدوار الشخصيات، ولا سيّما إذا كان النص حواريا يسهل تمثيل مشهد النص المنطوق، في استعمال وظيفي للجمل والعبارات المسموعة حسب سياقها الأصلي الذي وردت فيه؛ وبذلك فالمتعلم في هذا النشاط لا ينتج اللغة فحسب، بل يحاول أن ينتج الموقف المناسب للاستعمال الوظيفي الفاعل لتلك اللغة.

أما الإسماع الثالث فيكون حوصلة نهائية لمكتسبات المتعلم في هذا النشاط، ومن ملامح ذلك إنتاج نص بأسلوبه الخاص يكون ملخصا للنص المسموع، خاضعا للبنية نفسها ولا سيما تسلسل الأفكار، والحفاظ على مرتكزات نمط النص، إظهاره شفهيا وتجسيّده كتابيا، من شأنه أن يكسبه القدرة على التواصل في مواقف مشابهة

في بداية أمرها، وبالمداومة على التدريب وتنوعه يؤهل لاحقا للتواصل الناجح في مواقف مخالفة ومختلفة، وفي وضعيَّاتٍ تواصليَّةٍ دالَّة قد يجد نفسه مجبرا على تحقيق التكيّف مع الوضعيات اللغوية المختلفة وسياقاتها المتباينة، ولعل هذا ما جعل المناهج الدراسية تنعت الإسماع الثالث بالكفاءة الختامية لفهم المنطوق، وفي حال حقق النشاط هدفه يكون الاكتساب اللغوي قد تمّ على مستويات عديدة؛ بداية من مستوى الكلمة فيثري به معجم المتعلم اللغوي، وعلى مستوى الجملة حيث يستطيع فهم جمل وإنتاج أخرى ذات دلالة مستهدفة، وعلى مستوى الخطاب يوظفه توظيفا سليما وفق السياق العام الذي أوجده، وفي ذلك تنشيط للأداءات اللغوية المضفية إلى تفعيل التواصل وإنجاحه، وقد يكون هذا الأخير مشهدا لمرحلة إبداعية في الاستعمال اللغوي المنشود على مستوى اللغة المنطوقة والمكتوبة.

ولكن وبنظرة فاحصة لمجريات إنجاز نشاط فهم المنطوق بالمدرسة الجزائرية يجعل تحقيق الأهداف التي من أجلها وجد هذا النشاط الهادف صعبا، ولا سيما أنّ النصوص التعليمية التي وجدت كمنطلق لإنجاز النشاط لا أثر لها في الكتاب المدرسي ولا يتمكن منها المتعلم أثناء إنجاز النشاط، في حين الأستاذ هو المالك الأوحد لها؛ إذ لم يخصص لها حيز إلا في دليل الأستاذ، موزعة على مقاطع متنوعة، في عمومها موحية بقيم أسرية ووطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية[8]، سواء ما تعلق بالتعليم الابتدائي أو المتوسط، توافقا مع الميادين المتنوعة والمتكاملة التي ذكرتها الوثائق البيداغوجية المرافقة لمناهج التعليم الخاصة باللغة العربية[9]، وعليه فالمعاني والمباني أول ما يتعرف عليها المتعلم تكون عند إنجاز النشاط، فمهما تعدّدت حصص الإسماع هل تقدم للمتعلم – في مختلف الأطوار التعليمية التي وجد فيها هذا النشاط – فرصة بلوغ الأهداف المرجوة من برمجته؟ من إمعان فكر، وثبات فهم، وصحة استضمار بمختلف مستوياته، وإنتاج لغوي بأنواعه؟ لا يخفى على أي مهتم ما للاكتظاظ من عوائق تشوش على طريقة إنجاز الدرس، ووصول الرسالة اللغوية سليمة عند القراءة ولو كانت بصوت جهوري، وعلى إيصال المعاني ولو كانت القراءة معبرة، فليس من السهل استمالة اهتمام المتعلم مدة دوام قراءة الأستاذ، وعنصر الاستمالة هذا الذي اعتبرته الوثائق البيداغوجية عامل رئيس ومميز لهذا النشاط – الذي يكتفى فيه بالقراءة النموذجية للأستاذ– لا يمكن تحققه بالدرجة التي تسهم في إنجاح النشاط؛ إذ لا صورة تأخذ اهتمام المتعلم، ولا نص بين يديه يمكنه من ربط حقائق النص ومجرياته حتى يحقق الفهم الذي يعتبر أول عتبة لاستمالة الانتباه.

ونظرا لتعالق هذا النشاط في طريقة تقديمه ولا سيما الهدف من برمجته مع مبادئ الطريقة السمعية البصرية الكلية، فمحاولة استثمار مبادئ هذه الأخيرة وتكييف بعض خصوصياتها لإنجاز نشاط فهم المنطوق إجراء قد يدعم وظيفيا طريقة تقديم هذا الأخير ليكون أكثر فاعلية في بلوغ الأهداف التي من أجلها وجد. وعليه حري بنا الوقوف على خصوصيات الطريقة السمعية البصرية الكلية وما يمكن أن تقدمه لهذا النشاط التربوي الهادف. فالطريقة هذه رأت النور عندما حقق التّطوّر التّكنولوجي نقلة نوعية في إنتاج الصّورة والتّحكم في عرضها، ورصد الصّوت ورسمه، ووصل إلى درجة سمحت بإدخالها إلى حجرة التّعليم، واستثمرت في خدمة العمليّة التّعليميّة وبخاصّة تعليم اللّغات؛ إذ أُدمجت ضمن مجموعة من الإجراءات التّربويّة المكمّلة حسب الحاجة لتحقيق بعض الأهداف

اللّغويّة المتوخّاة، فكان ذلك لبنة أولى لظهور مجهودات أسهمت في رسم معالم هذه الطريقة؛ ومن ذلك نشاط بعض المهتمّين الأوائل من اللّغويين المنتمين إلى مركز الأبحاث والدّراسات من أجل نشر اللّغة الفرنسيّة (C.R.E.D.I.F) وعلى رأسهم[10] (بول ريفانك Paul Rivenc) الأستاذ بالمدرسة العليا (سانت كلود Saint Claude) بفرنسا و(بيتر جوبيرينا Peter Guberina) الأستاذ بمعهد الصوتيّات بجامعة زغرب بيوغوسلافيا، وانضمّ إليهما (ريمون رونار Remond Renard) من المركز الجامعي(مونس Mons ) من بلجيكا، كلّ باحث من هؤلاء كان ينتمي إلى فريق عمل يشتغل في تكامل مع الفريق الآخر. ومن نتائج ما توصّلوا إليه إعداد الطّريقة المسماة السّمعيّة البصريّة الكليّة (Structure – globale – audiovisuelle) استفادت هذه الطّريقة ممّا سبقها من طرائق في تركيزها على جوانب من العمليّة التّعليميّة وتخلّيها عن أخرى، نتج عن ذلك بناء طريقة جديدة يتوسّم منها أن تكون أكثر جدوى ممّا سبقها، فجاءت مبادئها كما يلي:

– الاهتّمام باللّغة الشّفهيّة أوّلا، ثمّ اللّغة المكتوبة.[11]

– تُبنى الملفوظات الأكثر استعمالا في لغة التّداول اليومي على أساس تطوّر نحوي متدرّج.

– الاهتمام بالمعنى وربطه بالبنيّة.[12]

– النّظرة إلى البنيّة نظرة كليّة.[13]

– تقديم اللّغة على شكل حوار بنائي بشكل تصاعدي أساسه لغة التّداول الوظيفيّة.[14]

1– **أهدافها**: لم ترقَ أهداف الطّرائق السّابقة إلى تلبيّة رغبات متعلّمي اللّغة، فبمحدوديّة أهدافها جاءت نتائجها محدودة، هذا ما استوجب التّوسيع في الأهداف باقتراح طريقة جديدة يتوسّم منها أن تكون شاملة فجاءت أهداف الطريقة

السمعية البصرية كما يلي[15]:

– توظيف البنيّات وليس تعلّمها.

– تحقيق التّكيّف اللّغوي بتلقائيّة حسب المواقف.

– إكساب المهارة على الكلام.

– التّحكم في اللّغة المكتوبة وصفا وتحليلا، ثمّ إنتاجا.

**2– وسائلها**: رسمت الطّريقة الجديدة أهدافا طموحة إلى تعليم اللّغة بصورة شاملة، ولتحقيق ذلك سخّرت لها عديد الوسائل تتبين من خلال أهدافها، منها:

– تسخير وسائل وأجهزة إلكترونيّة ذات صلة بالسّمعي البصري، وتوظيفها لإنجاح الحوارات بلغة التّداول اليومي، في وضعيّات مختلفة، وبموضوعات متعدّدة لرصد الملفوظات المستعملة على هذا وجعلها موضوع دراسة.

– توظيف الحاسوب لجمع وإحصاء المصطلحات الأكثر تكرارا في الاستعمالات التّواصليّة الوظيفيّة وإحصائها، وترتيبها حسب نسبة دورانها على ألسنة ناطقيها.

– استغلال مخابر اللّغة بوسائلها الملحقة من آلات لإنتاج الصورة[16]، وإعادة عرضها وتسجيل الصّوت والتّحكم في رسمه بحسب طبيعة نطقه.

**3– معالم الدّرس فيها:**

**3–1– إعداد الدّرس:** يمكن تقسيم مراحل إعداد الدرس تقسيما إجرائيا لتوضيح مزاياها بناء على ما أشارت إليه المراجع المعتمدة في تحديد مبادئها وأهدافها وتكون كما يلي:

**أ–** يتمّ تتبّع الوحدات المعجميّة على ألسنة النّاطقين بلغة الهدف، حتّى تتحقّق عمليّة إحصائها وترتيبها بحسب نسبة تداولها، وجعل الأكثر نشاطا منها هي المستهدفة من العمليّات التّعليميّة باعتبارها الوقود المحرّك للّغة التّداول اليومي.

**ب–** يُعَدُّ حوار نموذجي بمستويات متناميّة ووضعيّات تواصليّة مختلفة، يتضمّن تلك الوحدات المعجميّة حتّى تُقدّم للمتّعلمين في بناء فكري متكامل.

**3–2– تقديم الدرس:** يُقدّم الدّرس في هذه الطّريقة عبر مراحل، وهي[17]:

**أ– المرحلة الأولى:** يُعرض الحوار– المعَدّ سلفا– على المتّعلمين، ويُعاد تسميعه لهم عدّة مرات.

**ب– المرحلة الثّانيّة:** يُعاد تسميع الحوار مرفقا بالصّورة لمرّات، مع استغلال ما تنقله الصّورة من مفاهيم، ودرجة مطابقتها لها لفهم التّعابير "باستثناء التّرجمة"[18]؛ لأنّها آليّة لا تنادي بها طريقة (S.G.A.V)[19] ولا تعتمدها وسيلة لتّحقيق الفهم.

**جـ– المرحلة الثّالثة:** يُعرض الشّريط الحواري المذكور آنفا بإعادة الصُوّر نفسها دون الاستماع إلى التّسجيلات الصّوتيّة، حتّى تُمنح للمتعلّم فرصة تنشيط ذاكرته، لاستعادة الحوار اللّغوي الّذي صاحب الصّور، ولا سيّما الكلام المسند لكلّ شخصيّة شاركت في الحوار، لتكون بذلك الصّورة هادية للحوار المصاحب لها، مع التّركيز على التّصحيح الصّوتي لِما يُتلفّظ به من التّعابير المستعادة من الحوار الأصلي.

**د– المرحلة الرّابعة:** وهي مرحلة يستثمر فيها المتعلّم ما استضمره في المراحل السّابقة، من خلال الصّور نفسها لإنشاء مواقف حواريّة أخرى، كالتّركيز على شخصيّة من الشّخصيّات، أو موقف من مواقفها وجعله موضوع نقاش بالسّؤال والجواب، أو خلق حوارات حرّة بعيدة عن تلك الصّور، والمواقف الّتي تُستغلّ كمصدر إلهام لمواقف، ووضعيّات تواصليّة جديدة.

**هـ– المرحلة الخامسة:** استيعاب الوضعيّات التّواصليّة واستعادة/ إنشاء الحوار الصّحيح المصاحب لها يشكّل أرضيّة للاهتمام بالتّعبير الكتابي، وعاملا من عوامل نجاحه، بتدرّب تدريجي هادف ابتداء من الجملة إلى الفقرة أو أكثر، وما يستدعيه ذلك من تنظيم المعلومات المراد بثّها[20]، مع الأخذ بعين الاعتبار مراحل التّعليم ومستوياته وما يصاحبها هي الأخرى من عمليّة تصحيح بعض الاختلالات حتّى الوصول إلى المراحل المتأخّرة من العمليّة الّتي تنتهي بدمج نصوص نوعيّة قاطرتها المجالات الوجدانيّة، تناوُلها يبدأ وصفيا، وينتهي إنشائيا إبداعيا.

**4- قراءة في الخطوط العريضة للطّريقة السّمعيّة البصريّة الكليّة( S.G.A.V):**

**4-1- المرجعيّة التّاريخيّة:** يجد المتتبّع لتاريخ مركز الأبحاث والدّراسات من أجل نشر اللّغة الفرنسيّة (C.R.E.D.I.F) أنّه لم ينشأ من العدم، فبعد الحرب العالميّة الثّانيّة بدأ كأفكار بإيعاز من (اليونسكو U.N.E.S.C.O) وانتهى إلى مشروع بطلب حكومي هدفه تسهيل التّربيّة الجماهيريّة أو الجماعيّة ( Education de masse) ونشر اللّغة الفرنسيّة في الدّول السّائرة في طريق النّمو هذا ظاهريا، أمّا باطنيا يتراءى أنّ الهدف منه بسط سّيطرة لغويّة، تتطوّر بعدها إلى هيمنة ثقافيّة على هذه الدّول؛ لأنّه مشروع في الأساس موجّه للبلدان الفرانكفونيّة، ولا سيّما تلك الّتي كانت أو لا زالت تحت السّيطرة الفرنسيّة. وحتّى لا تتراجع هذه اللّغة في الاستعمال بين شعوب هذه الدّول، تمّ اعتماد هذا المشروع الّذي رأى النّور على شكل بحث بعنوان (الفرنسيّة الأوليّة Français élémentaire) والذي نُشر فيما بعد بعنوان[21] (الفرنسيّة الأساسيّة Français fondamentale) من قبل مركز الدّراسات الفرنسيّة الأوليّة بفرنسا، وهو نفسه الّذي تحوّل إلى (C.R.E.D.I.F) في عام ألف وتسع مائة وتسع وخمسين (1959) برئاسة اللّساني (ج. جوجنهايم G. Gougenheim) ونائبه (ب. ريفانك P. Rivenc).

**4-2- المرجعيّة العلميّة:** يدرك المتمعِّن في هذه الطّريقة والمبادئ الّتي أقامت عليها درسها وآليّاتها المعتمدة في إنجازه، أنّها لم تستفد من التّطور التّكنولوجي – الّذي صاحب وجودها – فحسب، وإنّما تغذّت أكثر من أفكار بعض اللّغويين أمثال (تروبتسكوي Troubedzkoy) و(ر.جاكبسون R.Jackobson) إذ (تروبتسكوي) كانت له إسهامات قيّمة في ميدان الصّوتيّات الوظيفيّة ففي" دراسته للأنماط الصّوتيّة، ميّز تروبتسكوي بين مظهرين أساسيين للدّراسة الفنولوجيّة: دراسة دور الأصوات الكلاميّة في أداء الوظيفة التّمثيليّة للّغة أولا، ودورها في أداء الوظيفة التّعبيريّة والوظيفة النّدائيّة ثانيا"[22]ويكون بذلك قد منح دورا رئيسا للفونيم في دراساته اللّغويّة؛ إذ اهتم بإظهار مميّزات الفونيم بمقابلته في عديد السِّياقات المختلفة في إطار دراسته لمختلف أنواع التّضاد الفنولوجي (Les oppositions phonologiques).

ويعرف عن (ر.جاكبسون) اهتمامه بالتّحليل الإصغائي (Analyse Acoustique) باستعمال آلات خاصّة لتحليل الأصوات على شكل موجات صوتيّة، وانفراده بالنّظريّة الفنولوجيّة الّتي تنصّ على "أنّ ثمة نظاما فنولوجيا كليّا يتضمّن اثنتي عشرة سمة مميّزة تتصف بها كلّ اللّغات الإنسانيّة"[23] فمن التّضاد الفنولوجي والسِّمات المميِّزة استخلص أقطاب (S.G.A.V)، وبخاصّة (قوبيرينا) مبادئ لوضع نظريّته حول الغربلة الصّوتيّة ( Le vibre phonologique) "الّتي تمخّضت عنها المنهجيّة اللّفظيّة الإيقاعيّة في تصحيح النّطق"[24] ولأدلّ على ذلك رسالة الدكتوراه التي أعدّها وما تبعها من أبحاث في لسانيّات الكلام (Linguistique de la parole) الّتي أكدّت على أهميّة النّبر والتّنغيم، وعلى أنّهما عاملان مثاليان في بنيّة اللّغات، وقد أحدثت ثورة في تعليميّة اللّغات الحيّة، وأدّت إلى إبداع الطّريقة السّمعيّة البصريّة الكليّة (S.G.A.V) كثمرة عمل مشترك *منه ومن (ج. جوجنهايم ) الّذي وجّه[25] اهتمامه إلى إعداد الفرنسيّة الأساسيّة** وهذا ما يوحي منطقيا إلى انشغاله بالمحتوى، بإخضاع كلّ درس جديد لتدرّج لغوي يراه مناسبا، وما آزر هذا المجهود، حرص (ب.ريفانك) على حسن توظيف الوسائل السّمعيّة

البصريّة بطريقة مُمنهجة، لتكون دعائم مساعدة تنزل بنتائج عمل (قوبيرينا وجوجنهايم) إلى محك التّطبيق، باعتماد حوار مصطنع أقلّ ما يقال عنه أنّه نموذجي.

وقد اهتمت هذه الطّريقة بالمعنى، ومنحت الإبداعيّة في اللّغة حيّزا وفيرا، وهي بذلك تكون قد تأثّرت تأثّرا مباشرا بما ذهب إليه (شومسكي) وذلك من خلال أنّ المفردة تُعلّم انطلاقا من رسالتين، الأولى سمعيّة (أي سماع الكّلمة) والثّانية بصريّة (عرض صورة تدلّ على المقصود من الكّلمة)[26]؛ بمعنى أنّ المفردة الهدف لها دلالة، وما يساعد على إيصالها إلى ذهن المتعلّم هي الصّورة المجسّدة للوضع، وهذا يؤكّد أنّ اللّغة لا تقتصر على العناصر اللّغويّة فحسب، بل تمتدّ إلى عناصر غير لغويّة، لتشمل المواقف والوضعيّات الزّمانيّة والمكانيّة والسِّياق الاجتماعي، تتآزر فيما بينها لتنقل بكلّ وفاء المعنى المراد، وهذا ما يشير إلى صعوبة إدراك الكّلام خارج سِّياق أو وضعيّة معيّنة، لأنّ البنيّة اللّغويّة لا تحمل دلالة إلاّ في الوضع أو السِّياق الّذي أُنتجت فيه، وفي ذلك إشارة واضحة إلى اعتماد هذه الطّريقة على مفهومي السِّياق والموقف.

وتظهر ملامح الإبداعيّة، في تلك الحوارات الحرّة الّتي تنشأ بعيدا عن تلك الصّور الّتي أُعتمدت في الحوار النّموذجي؛ أي حين يوضع المتعلّم في مواقف تواصليّة جديدة تدفعه دفعا إلى تحقيق التّكيّف اللّغوي المناسب للوضعيّات الّتي يكون فيها. فإذا وُفِّق في ذلك فثّمة تكمن إبداعيّته؛ لأنّه استطاع أنّ يوظّف اللّغة بتلقائيّة وفي مواقف جديدة عليه، وهو الهدف الرئيس الّذي قامت من أجله طريقة (S.G.A.V).

ولو عاد الدّارس إلى السِّياق والموقف اللّذين انطلقت منهما هذه الطّريقة، لأدرك أنّ البنيّة اللّغويّة المنفردة قاصرة على نقل المعنى، وإن نقلته وهي معزولة عمّا يحيط بها من سِّياقات، قد تنقل معنى غير ذاك المراد إيصاله إلى ذهن المتعلّم. هذه النّظرة الكليّة للطّريقة توحي أنّها قد غَرفت[27] من معين النّظرية النّفسيّة الجشطالتيّة (GESTATLT) الألمانيّة القائلة بإدراك الكلّ أولاً ثمّ الجزء ثمّ إعادة تركيب الأجزاء من جديد لتحقيق العمليّة الإدراكيّة في كلّ متكامل. وما يؤكّد تأثّرها بهذه الأفكار هي الآليّة الّتي تعتمدها في تصحيح النّطق؛ إذ لا يتمّ تصحيحه بتجزيء التّركيب، وإنّما بتكراره بصفة كليّة، لا لشيء إلاّ لأنّ الجزء خارج البنيّة الكلّيّة لا قيمة له، وبذلك فاللّغة في منظور أصحاب هذه الطّريقة ليست عناصر مجزّأة، والعقل لا يدركها باعتبارها كذلك، بل يدرك البنيّات الكلّيّة مجتمعة. ودَعَّمَ (بياجي Piaget) هذا الرّأي في اقتراحه نظريّة نشوء اللّغة وتكوّنها[28] حين أشار إلى أنّ اكتساب اللّغة مرتبط أساسا ببناء الوظيفة الرّمزيّة على أساس تنسيق عام للعمليّات والوظائف، إدراكا منه أنّ أصل الفكر الإنساني ليس وليد الأحاسيس البسيطة وما هو فطري، بل يتكوّن تدريجيا ويتطوّر نشاطه بانتظام كلّما احتكّ الفرد بالعالم الخارجي، واستمر في ذلك.

ومما تقدم فنشاط فهم المنطوق في تعالق كبير مع مبادئ الطريقة السمعية البصرية الكلية وأهدافها، فمن الخطأ الإجرائي أن تحيد طريقة تقديمه عمّا يميّز هذه الطريقة على الأقل في حدودها الكبرى؛ إذ نشاط فهم المنطوق لا يروم تطوير مهارة الاستماع وحدها، بل إلى تقوية قدرات المتعلمين في تعاملهم مع حيثيات النشاط وتوجيه ردود أفعالهم التعليمية من فهم، وإنتاج شفهي وكتابي، إلى تقوية مكتسباتهم المعرفية واكتسابهم اللغوي، كما

دأبت الإشارة إليه الوثائق البيداغوجية الموجهة لهذا النشاط التربوي؛ فكثيرا ما أكدت أن المتعلم "يصغي للمنطوق باهتمام ويصدر في شأنه ردود أفعال ثم يعبر بنظام ولغة صحيحة"[29]، وبذلك فنشاط فهم المنطوق لا يراد منه أن يسمع المتعلم فقط كما هو حال إنجاز نشاط فهم المنطوق عندنا- في أغلبه- بل أن ينتج اللغة بتمظهراتها الشفهية والكتابية، وحتى يصل المتعلم إلى هذه المرحلة المتقدمة من إنتاج اللغة، هل وفرت طريقة إنجاز نشاط فهم المنطوق ما يرتقي بالمتعلم إلى هذا النوع من الإنتاج اللغوي؟ فإذا حرم المتعلم من النص في كتابه المدرسي، وجرد النشاط من أي وسيلة تعليمية أخرى بها يهتدي المتعلم إلى فهم محتواه وتوجيه تفكيره إلى مضمونه كالصورة مثلا، أنى له أن يركز مع قراءة الأستاذ مدة سماعه له؟ فإذا كان نشاط فهم المنطوق قوامه المناقشة والتعليق والأسئلة والاستفسارات، فهذا يعني أنّ المتعلم يكون مدركا للمحتوى مستوعبا تفاصيله، فهل يمكن أن يتحقق ذلك في ظل غياب النص مطلقا من كتاب المتعلم؟ وإن تحقق أيكون بالمستوى نفسه عند المتعلمين جميعهم؟ كيف لهذا النشاط أن يثبّت مضامين النص وقيّمه ويطلب من المتعلمين أن يلخصوا بشكل شفهي الأفكار ولم تمنح لهم آلية مادية تذكرهم بما سمعوا حتى يهتدوا إلى تفاصيله ويبدعون بإعادة نسجه بأسلوبهم الخاص؟ وغياب ما يرسخ مضمون النص أثناء سماع محتواه هو الغائب الأكبر، وهذا ما سيذكي عدم تذكر الأفكار الأساسية وهي من الأمور التي تحرج المتحدث أحيانا، فانفلات الفكرة يصعِّب التعبير ويعيق إيجاد الأفكار لإكماله، وهنا ينتصب دور الصورة التي تمكِّن المتعلم من المحافظة على أفكاره، لأن المتعلم وإن كان قد دوَّن رؤوس أقلام عند السماع الأول – وهو أمر مهم – إلا أن المتحدث الجيد هو الذي لا يقرأ من الأوراق، كما أن الصورة قد تدفع بالمتعلم إلى تنمية خياله، لتكون هي مصدر الإلهام، فلا يبقى حبيس نصه المسموع، بل قد تكون أكثر تأثيرا واستدعاء لمكتسبات قبلية يوظفها في التلخيص الشفهي والكتابي.

وبناء عليه يمكن لنشاط فهم المنطوق الاستلهام من مبادئ الطريقة السمعية البصرية الكلية ما يمكن له تحقيق الأغراض المستهدفة من برمجته نشاطا مستقلا نراه هادفا ومن أهمها:

– إعداد نصوص نموذجية تعالج واقع المتعلمين وتلبي حاجاتهم في قالب لغوي يناسب مستواهم التعليمي، لأنّ مضمون النص ينتصب عاملا رئيسا لاستمالة الانتباه والتأثير في المتلقي، وهو بذلك يتيح له فرصة مساعدة على استكمال مراحل الدرس المقررة، ولا سيما مرحلة تسجيل رؤوس الأقلام لأن تفاصيل الموضوع الذي يعالجه النص إذا كان النص تعليميا بامتياز حتما سيكون غير بعيد عن مستواه الإدراكي واهتمامه، وما يسهم في ذلك البناء اللغوي الذي يشكل حقلا لغويا يتناسب ومستوى المتعلم سواء في اقتناء المصطلح أو في عملية تركيب الجمل ونسج المعاني، كلها مجتمعة تبني لنا نصا تعليميا وظيفيا، يرتقي ليكون آلية فاعلة لإنجاز نشاط فهم المنطوق.

– إرشاد المكونين وتوجيههم إلى طبيعة نشاط فهم المنطوق الذي لا يمكن أن يحقق أهدافه التي من أجلها وجد إذا لم يحرص الأستاذ على القراءة الجهورية المعبرة عن معاني النص، بمحاولة تجسيد السياقات التي يتضمنها محتواه؛ حزنا أم فرحا، انفعالا أم هدوءا. فلنبرات الصوت وملامح الوجه المطابقة لتفاصيل النص التعليمي التي

تجسدها القراءة الجهورية النموذجية تأثير في إيصال المعاني والتنبيه لبعضها حتى تكون منطلقا لإنجاز مراحل الدرس اللاحقة، وناهيك عن علو دورها المؤثر في اكتمال استمالة المتلقي لتتبع محتوى النص وتفاصيله.

– اعتماد الصورة التعليمية المطابقة لمحتوى النص في حالة الإصرار على غياب النص التعليمي، وحرمان المتعلم منه؛ فإذا كانت الصورة التعليمية مقتناة بدقة يمكن أن تكون عامل مؤثر لاستمالة انتباه المتعلم، ومصدر إلهامه ليُسهم مساهمة إيجابية في انجاز مراحل الدرس كالمناقشة والحوار؛ إذ منها ينطلق منتجا للغة شفهيا وكتابيا، فهي التي تذكره إذا نسي جزئية مما سمع، وتوجهه إلى ما يمكن أن يبني من مخياله ما له علاقة بموضوع النص، أو أن يفهم ويستوعب بنية النص اللغوية من خلال فهم ما تنقله الصورة من معان بأشكالها وألوانها لا لشيء إلا لأن الصورة الواحدة تغنينا عن ألف كلمة؛ بمعنى أن للصورة دور فاعل قد يرقى إلى تعويض النص في إيصال المعاني وتحقيق الأغراض التربوية والتعليمية المستهدفة.

– استغلال الوسائل التكنولوجية المتاحة لإنجاز هذا النشاط، ولنا في الهاتف النقال واللويحة نماذج وظيفية يمكن استغلالها في تعويض الأستاذ حتى يسمع المتعلم النص صوتيا بقراءة نموذجية كما أرادها القائمون على المناهج معبرة ليبلغ الأستاذ بالنشاط أهدافه، ولا سيما استغلال عارض الشرائح (Data show) الذي يكثر استعماله في مادة العلوم الطبيعية عند تقديم الدروس المقررة في هذه المادة؛ إذ يمكن اتخاذه وسيلة تعليمية لتقديم درس في نشاط فهم المنطوق، كأن يعرض بواسطته شريط بالصورة والصوت حتى نزيد من إثارة المتعلم واستمالة انتباهه لتتبع دقائق ما يعرض وفهم محتواه، وإذا اجتهد الأستاذ في اقتناء مقطع من فلم قصير، أو شريط وثائقي يتناسب والمقرر ويعرض على المتعلمين ليخدم به الأهداف المسطرة قد يكون مساهما في تحقيق أهداف لا عدّ لها مقارنة باعتماد القراءة النموذجية على لسانه فقط كما تمليه التوجيهات التربوية الحالية.

– استغلال الوسائل التكنولوجية استغلالا وظيفيا كما أشارت إليه التوجيهات التعليمية للطريقة السمعية البصرية الكلية؛ إذ اعتمادها وسيلة تعليمية في هذا النشاط يمكّن الأستاذ من التحكم في الصورة والصوت، وهذا ما يمنح له فرص تكييف ما يعرض بحسب مراحل الدرس هذا من جهة، ومن جهة أخرى بحسب استيعاب المتعلمين لمحتوى ما يعرض أو ما ينتظر منهم إنتاجه شفهيا أو كتابيا؛ إذ يمكن توقيف عرض الشريط ومنح الفرصة للمتعلمين حتى يكملوا جزءا مما سبق مشاهدته على شكل رؤوس أقلام، وهي فرصة لاختبار درجة الفهم والاستيعاب والتذكر، أو توقيف الصوت واستمرار إظهار الصور وهي فرصة لاستعراض المتعلمين لتعابيرهم الشفهية لتنتصب الصورة ثابتة كانت أو متحركة مصدر إلهام وعامل فهم وتذكر لإذكاء لغة المتعلمين في الاستعمال مشافهة وكتابة، وقد يرتقي ذاك الاستعمال المستهدف بتقمص الأدوار وتمثل السياقات، وتفعيل لغة الجسد المتنامية مع ما ينتج من لغة شفهية، وبين هذا وذاك يقف المعلم وقفة المرشد والمقوم لإنتاجات المتعلمين الشفهية والكتابية، لكن ليس من طريق السماع فحسب كما تشير إليه التوجيهات التربوية الحالية، بل من طريق استغلال السماع والبصر والطريقة الهادفة المثيرة لاهتمام المتعلم المبعدة لكل تشويش وإن قلّ والمذللة لتبعات كل تعداد وإن كثر، وهذا ما تشير إليه مبادئ الطريقة السمعية البصرية الكلية.

– تفعيل العمل الجماعي والتشاركي بين المتعلمين في الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي، والقضاء على الفوارق الاجتماعية بين المتعلمين وحتى العلمية منها؛ فقد يحصل أن يتم تقمص الأدوار بين متعلمين بمستويات علمية مختلفة ولو في القسم نفسه، فتقمص الأدوار والتنافس في حسن أدائها لا شك سيقرب المتعلمين في ما بينهم وهذا سيسهم في حسن التواصل أثناء النشاط التربوي المقرر أو بعده.

– منح الوقت الكافي لهذا النشاط التربوي حتى يتبوأ مكانة رئيسة في الفعل التربوي خلاف الوقت القصير الذي منح له في البرمجة الحالية؛ فإذا أُستنفرت الوسائل المذكورة أعلاه وأُستغلت استغلالا بحسب حاجات المتعلم وبحسب الأغراض المستهدفة من إعداده برنامجا مستقلا وقائما بذاته لا شك أن الوقت الذي منح له في البرمجة الحالية يعد إجحافا في حقه؛ إذ في حال أُعتمدت مبادئ الطريقة السمعية البصرية الكلية بطريقة وظيفية هادفة يمكن بهذا النشاط أن نعوض أنشطة أخرى لا تقل أهمية على سبيل المثال لا الحصر نشاط المطالعة داخل حجرة القسم لا لشيء إلا لأن بهذا النشاط وبالطريقة الحديثة هذه يمكن أن نحقق أهداف نشاط المطالعة وزيادة.

ومن نتاج ذلك أن نضفي على تعليم اللغة العربية مسحة هادفة بطريقة شيقة ندفع بها الملل الذي كثيرا ما ينتاب بعض محاورها والمنطق الصوري الذي يميز محاورها الأخرى، ليجد المتعلم نفسه قد هيئت له وضعيات كثيرا ما تتطابق مع محيطه وتلبي حاجاته التعليمية، صيغت في قالب تعليمي تربوي، وتقدم بأسلوب جديد هادف مزاياه إن اجتمعت كلها ستساعده إلى حد كبير على الاكتساب اللغوي المستهدف والتحصيل المعرفي المنشود، خدمة لهدف أسمى وهو أن تكون اللغة العربية الفصحى أداة تواصل منطلقه النموذجي حجرة الدرس واستعماله اللامتناهي في مواقف مختلفة خارجه، فينمو الاستعمال الفصيح للغة على ألسنة مستعمليها من حصة إلى أخرى بحسب الموضوعات المبرمجة وأهدافها المقررة وليس هذا فحسب، بل سيجسد النشاط التعليمي هذا خاصية أن المتعلم هو محور العملية التعليمية؛ إذ يرتقي به من مستهلك للمعارف إلى منتج لها، ودوره في المعادلة التربوية المميزة لهذا النشاط يكاد يطغى على حيثيات النشاط ومراحله، وهذا هو الهدف الأسمى للفعل التربوي ككل.

**خاتمة:**

يعتبر نشاط فهم المنطوق من الأنشطة التربوية التي ميّزت الإصلاح التربوي في الجزائر ولا سيما الجيل الثاني منه، ولما كان التعالق بين الهدف من برمجته وبين الطريقة السمعية البصرية الكلية وتقاطع الكثير من مبادئها في طريقة تقديمه وقفنا على عديد النتائج في حال اعتمدت مبادئ الطريقة المذكورة في إنجاز هذا النشاط ومن أهمها:

– إنجاز نشاط فهم المنطوق بطريقة نشطة هادفة، يكون فيها المتعلم نقطة محورية في العملية التعليمية التعلمية.

– الانتقال بالمتعلم من متعلم متلق للمعرفة إلى متعلم منتج لها.

– تجسيد دور الأستاذ باعتباره المرشد والموجه، لا المالك الأوحد للمعرفة.

– تفعيل العمل الجماعي والتشاركي بين المتعلمين في الاكتساب اللغوي والتحصيل المعرفي.

– تعلم اللغة عن طريق الوضعيات واستعمالها في سياقات مناسبة آنية يعززان من اكتسابها.

– منح فرصة للمدرسة لتصنع المجتمع في الأداءات اللغوية اليومية.

– إحاطة تعليم اللغة العربية ولو في بعض أنشطتها بأجواء تعليمية شيقة، تجعل المتعلم يُقبل على تعلمها برغبة، ويستعمل اللغة العربية في التواصل بمتعة.

– إفادة الأنشطة التعليمية الأخرى من هذا النشاط وبهذه المبادئ بما يجعله نموذجا يقتدى به.

**التوصيات:**

– اعتماد آليات وظيفية مناسبة لكل نشاط تربوي حتى يكفل تحصيلا علميا ومعرفيا مستهدفا.

– استغلال الوسائل التكنولوجية المتاحة استغلالا وظيفيا وجعلها في خدمة العملية التعليمية التعلمية.

– الإطلاع على المستجدات العلمية العالمية، ولا سيما ما له علاقة بتعليمية اللغات، والاستفادة من تجارب الأمم، وتكييف عوامل نجاحها في هذه الميادين بحسب ظروفنا، فمن خصائص الفعل التربوي التجدد والتغير.

– إشراك رجال الميدان والمختصين والباحثين في إعداد البرامج والمناهج التعليمية حتى تكون أكثر وظيفية.

– متابعة العملية التعليمية بكل عناصرها الفاعلة وتقييم أداءاتها بهدف تقويمها.

– منح الوقت الكافي لكل نشاط تربوي مقرر بما يسمح للأستاذ بلوغ الأهداف المقررة؛ فتباين طبيعة المقررات وأهدافها يقتضي تفاوتا في حجم الوقت المخصص لبلوغ أهداف كل نشاط.

**قائمة المصادر والمراجع:**

1– أحمد مومن، اللّسانيّات النّشأة والتّطور، د ط. الجزائر: 2002، ديوان المطبوعات الجامعيّة.

2– أحمد يوسف، ((بين الخطاب والنّص))، مجلة الحداثة. الجزائر: 1992، ع1.

3– إيمان البقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، بيروت، لبنان، دت، دار الرّاتب الجامعيّة.

4– حمادة إبراهيم، الاتّجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، د ط. القاهرة: 1987، دار الفكر العربي.

5– علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة النّظريّة والتّطبيق، ط1، عمّان، الأردن،2009، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.

6– الماكري محمّد، الشّكل والخطاب مدخل لتحليل ظاهراتي، ط1. بيروت: 1991، المركز الثّقافي العربي، دار البيضاء.

7– المصطفى بن عبدالله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ط3. الرّباط: 2000، مطبعة النّجاح الجديدة.

8- وزارة التربية الوطنية، المخطّطات السّنوية، مادّة اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، مديريّة التّعليم الأساسي. الجزائر: 2019.

9- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر. الجزائر.

10- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مرحلة التعليم الابتدائي، المجموعة المتخصصة للغة العربية. الجزائر: 2016.

**المراجع باللغة الأجنبية:**

11- Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, s éd. Paris: 1988, clé internationale.

12- Henry Boyer et autres, nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangère, s é.d Paris : 1992, clé international.

13- Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, Que sais-je? 3ème éd. Paris : 2002, Presses Universitaires.

14-Redha Assouissi, Enseignement structurale des langues vivantes, s éd. Tunis: 1976, Maison Arabe du livre.

**الهوامش والإحالات:**

[1] المخطّطات السّنوية، مادّة اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا، مديريّة التّعليم الأساسي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، جويلية، 2019، ص 5.

[2] الماكري محمّد، الشّكل والخطاب مدخل لتحليل ظاهراتي، ط1، بيروت، 1991، المركز الثّقافي العربي، دار البيضاء، ص91.

[3] المخطّطات السّنوية، مادّة اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، مرجع سابق، ص 5.

[4] أحمد يوسف، ((بين الخطاب والنّص))، مجلة الحداثة ، الجزائر: 1992، ع1، ص 51.

[5] ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة النّظريّة والتّطبيق، ط1، عمّان، الأردن،2009، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع والطّباعة.

[6] إيمان البقاعي، المتقن معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطّلاب، بيروت، لبنان، دس، دار الرّاتب الجامعيّة، ص 107.

[7] المخطّطات السّنوية، مادّة اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، المرجع نفسه، ص 6.

[8] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر ، الجزائر، ص16، 17.

[9] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مرحلة التعليم الابتدائي، المجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016، ص06.

[10] Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, s éd. Paris: 1988, clé internationale, P 344.
- Henry Boyer et autres, nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangère, s é.d Paris : 1992, clé international, P 11.
– حمادة إبراهيم، الاتّجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، د ط. القاهرة: 1987م، دار الفكر العربي، ص 171.

[11] Henry Boyer et autres, nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangère, P 60.

[12] Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, s éd. Paris: 1988, clé internationale, P 345.

[13] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ط3. الرّباط: 2000، مطبعة النّجاح الجديدة.، ص 56.

[14] المرجع نفسه، ص 55.

[15] للتعمق أكثر ينظر:

Henry Boyer et autres, nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangère

[16] Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, Que sais-je? 3ème éd. Paris : 2002, Presses Universitaires, P 60.

[17] هذه المراحل الخمسة تقسيم إجرائي أقيم لتوضيح مزاياها، بناء على ما أشارت إليه المراجع المعتمدة

[18] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ص 56.

[19] Henri Boyer, Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère, P 12.

[20] المصطفى بن عبدالله بوشوك، المرجع نفسه، ص 57.

[21] للتعمق أكثر ينظر:

– Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement.

[22] أحمد مومن، اللّسانيّات النّشأة والتّطور، د ط. الجزائر: 2002، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ص 143.

[23] المرجع نفسه، ص 147- 148.

[24] مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ص 56.

* وهو عنوان كتاب " L'élaboration du français fondamentale " صدر عام ألف وتسع مائة وأربعة وستين (1964م) وكان من تأليف مشترك لـ: 1- ج. جوجنهايم 2- ب.ريفانك 3- ر. ميشيا 4- أ. صوفاكو.

[25] Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, P 345.

** الفرنسيّة الأساسيّة: هي مجموع الكلمات الأكثر دورانا على ألسنة ناطقي اللّغة الفرنسيّة في هيئتها الشّفويّة أو الكتابيّة باختلاف سياقاتها الاستعماليّة.

[26] Redha Assouissi, Enseignement structurale des langues vivantes, s éd. Tunis: 1976, Maison Arabe du livre, P 38.

[27] Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, P 346.

[28] Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, P 346.

[29] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ للغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، المرجع السابق، ص18.