

اقترح خطة لتصميم محتوى المنهج الإملائي وفق المدخل الكفائي
لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية-المقاربة الكلية -
Proposition of didactic plan to specify the content
of dictate curriculum
according to competencies approach
for learners in primary stage school at Algeria.
-Global approach-
جعفري ربيعة¹

¹جامعة التكوين المتواصل (الجزائر)، Doc.djaafri@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2024/07/29 تاريخ القبول: 2024/09/22 تاريخ النشر: 2024/10/01

ملخص:

يندرج هذا البحث ضمن الدراسات التقييمية التقويمية. و هي تهدف إلى اقتراح خطة مرجع وحدة، للتصور النظري المعرفي للمعالم الكبرى التي يستلزم الانطلاق على أسسها في تخطيط و تصميم محتوى المنهج الإملائي و اختياره في إطار النموذج الكفائي لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية وفق ما يقتضيه البديل المفاهيمي الإملائي الجديد المتوصل إليه لأنواع الإملاء العربي في مجال نخصص تعليمية اللغات (Didactique des langues) و بالضبط، تعليمية الإملاء العربي Didactique de la dictée؛ بغية مساعدة مؤلفي المناهج والمشرفين التربويين و المدرسين فهم تدريسية هذه الوحدة التعليمية وفق المقاربة الكلية القائمة على تعدد تخصصات Multidisciplinarité من أجل فسخ لهم مجال أرحب وأعمق لاستيعاب مشكلة الأخطاء اللغوية الإملائية في النتاج المنطوق و المكتوب للمتعلمين وتجاوزه عوائقها في مختلف أبعادها: التدريسية، و الأورطوفونية و الاكلينيكية مستقبلا.

الكلمات المفتاحية: خطة مرجع وحدة؛ محتوى المنهج الإملائي؛ الإملاء العربي؛

Abstract:

This study aims to suggest unit reference as base of general and specific didactic fundamentals. The unit reference plan will allow curriculums authors conceive effective, general and fundamental landmarks which specify steps, techniques and tools...

Selection of dictation curriculum content is under global approach and competency model with scope of learners at primary stage school in Algeria.

Specialty field concerned is languages didactic, Arabic dictation didactic precisely.

The researcher has done a new frame of concepts in all kinds of Arabic dictation, to first help

learners overcome the difficulty in dictation yield in oral and written form, and also help curriculum authors, education managers and teachers to understand this teaching unit in respect to the global approach based on plural disciplines. They are given larger and deeper space to assimilate the difficulty of language errors in dictation by its two teaching dimensions: orthophonic and clinical further.

Keywords: dictation curriculum content; competencies approach; dictation; dictation kinds; plural disciplines; global approach; unit reference plan.

1. تحديد إشكالية الدراسة

على الرغم، من الإصلاحات التربوية والتعليمية العديدة التي عرفها القطاع التربوي الجزائري في العصر الحديث -منذ الاستقلال إلى اليوم -لرفع من مستوى الجودة التحصيلية للمتعلمين في مختلف الوحدات التعليمية، وتمكينهم من الإليات الميتامعرفية metacognitif و المعنى معرفي meta sens التي تؤهلهم لاكتساب الكفايات و استثمارها في الواقع السوسيوومني و الاقتصادي وفق متطلبات سوق

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملائي في إطار المقاربة بالكفايات

لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

العمل و الجودة العالمية و مستهدفات التنمية المستدامة. (جعفري ربيعة، 1999)

(جعفري ربيعة، 2003، ص39) (جعفري ربيعة، 2012)

إلا أن القراءة الاستمولوجية المعرفية للأبحاث النظرية والميدانية التي أجريناها حول محتوى المنهج التعليمي الجزائري، و تحكيم المدرسين على اختبارات تحصيلية صممت وفق الأطر المعرفية : السلوكية و المعرفية و الكفايات، في بعدها : النظري والتطبيقي- منذ إعداد رسالة الماجستير 1999 إلى اليوم مشروع pfu2018 - ضعف المستوى التكويني للمتعلمين والمدرسين في وحدة الإملاء العربي بشكل كبير. مما انعكس هذا سلبا، على التعلم الفعال للمتعلمين للوحدات التعليمية اللغوية وغير اللغوية- القراءة ، الكتابة، النحو، الصرف ،التعبير ، الرياضيات و التربية الإسلامية- لأن الإملاء وحدة تدريس وتقييم في الوقت نفسه لكل الوحدات التعليمية. (جعفري ربيعة، 1999) (جعفري ربيعة، 2018) (جعفري ربيعة، 2012ب) (جعفري ربيعة، 2003، ص ص 108-126) (جعفري ربيعة، 2003، ص39)

أما عن الأسباب التي وراء نشوء هذه الإشكالية المعقدة و ضلوعها في الوسط المدرسي المحلي و العالمي، وفق نتائج الدراسات التي قام بها العلماء والباحثون في مختلف العلوم بميادينها وتخصصاتها الواسعة فهي عديدة؛ وذلك لارتباط جزء منها بمشكلات اللغة ذاتها ؛ تقارب وتجاوز مخارج و صفات الحروف العربية و تشابهها في الرسم...الخ، و التداخل اللغوي بين الفصح والدارج لهما دور في ذبوع الأخطاء وانتشارها. كما أن اضطراب قدرات المتعلم في صورته الجسمانية، المكانية، الزمانية ، الجانبية ، الكلامية والذكاء...إلخ لها علاقة بظهور هذا المشكل. وترتبط عوامل أخرى، بطرق التعليم التقليدية التي لا تزال تسيطر على تدريس هذه الوحدة

التعليمية. (Millet & Valdois, 1996) (زبادى، 1972) (جعفري ربيعة، 1999) (Escarpit, 1993)

وعلى الرغم من أهمية هذه العوامل في نشوء الخطأ وحدوثه، إلا أن تنوعه وارتفاع وزنه وحدته لدى المتعلم: الجيد والمتوسط والضعيف، وندرة المتعلم الأملأ بشكل كبير، قد دفع بجل البحوث على مذهب أحمد بن دانيا إلى ترجيح بقوة عامل الطرق التقليدية وتغيب الاستراتيجيات المعرفية في عمليتي التعلم والتدريس كعامل رئيس وراء ذبوع الأخطاء في النتاج اللغوي للمتعلمين. إذ لا تزال هذه الطرق بعيدة كل البعد عن آليات التشغيل الكفائي وتدابيره - التحويل - التعميم - التعبئة. (جعفري ربيعة، 2003، ص ص 27-55) (بن دانيا، 1991) (جعفري ربيعة، 2012أ) (جعفري ربيعة، 2012ب) (بيشو، 2010)

كما أكدت الكثير من الدراسات -أيضا- أن ضعف مضامين التكوين المبرمج للمدرسين الجزائريين في المداخل العلمية الحديثة (السلوكية -المعرفية-الكفايات) له دورا كبيرا في فشل المتعلمين في اكتساب المهارة اللغوية. (وعلي، 2006) (لكحل، 2009) (العطوي، 2010).

وعلى الرغم، من أهمية هذين العاملين في نشوء هذه المشكلة ، إلا أننا نرجح تغيب "خطة مرجع معرفي" واضح المعالم: في المنهاج الرسمي ومرفقاته، كعامل رئيس في ذبوع هذا المعضلة بالمدرسة الجزائرية (اللجنة الوطنية للمناهج، 2001-2003) (المديرية للتعليم الأساسي، 1996) (المعهد التربوي الوطني، 1984) (المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، 1983) (وزارة التربية الوطنية، 2006) (جعفري ربيعة، 2018) (غريب، 2014) (علي، 2012)

استنادا على هذا التحليل؛ فإن المسعى الراهن الذي تنشده هذه الدراسة، ينصب في البحث الاستمولوجي المعرفي؛ بغية تصميم -مرجع خطة بحث- لتقويم محتوى المنهج الإملائي الرسمي وفق البديل المفاهيمي الإملائي المتوصل إليه من

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملائي في إطار المقاربة بالكفايات

لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

قبل الباحثة في تخصص ديداكتيك الإملاء العربي القائم على تعدد تخصصات Pluridisciplinarité و المقاربة الكلية Approche Globale لإنجاز هذا المشروع العلمي البحثي المستقبلي.

ارتكانا على ماسبق؛ فقد حددت هذه الدراسة في سؤالين رئيسيين :

إلى أي مدى وفق معدو المناهج في تصميم محتوى المنهج الإملائي وفق المنظور الكفائي بالمرحلة الابتدائية الجزائرية ؟
ماهي المعالم الكبرى التي يمكن اعتمادها لتقويم محتوى هذا المنهج وفق البديل المفاهيمي الإملائي الجديد؟

2. أهداف الدراسة

- الدراسة الإستراتيجية المعرفية لمحتوى هذا المنهج لمساعدة مؤلفيه فهم ووعي المزالق الكبرى والصغرى المرتكبة في تصميمه لتجاوزها في التدريس مستقبلا.
- القيام بما يعرف اصطلاحا بالتغذية الراجعة feedback للدراسة الموضوعية لمواطن قوته وضعفه من أجل تقييمه وتقويمه وفق المنظور الكفائي ومتطلباته.
- رسم خطاطة منهجية علمية عامة لاقتراح مشروع علمي في تخصص ديداكتيك الإملاء العربي في إطار تعدد تخصصات لإنجازه في المخابر والمعاهد العلمية المختصة في هذا الميدان البحثي بالجزائر ؛ من أجل الاجتهاد العلمي المشترك فيما بين الخبراء والباحثين للاشتغال عليه سويا في دار المقاولاتية مع الوزارة الوصية.
- التأسيس المنهجي للتصور المعرفي النظري لمحتوى هذا المنهج وفق ما يقتضيه تخصص ديداكتيك الإملاء العربي الحديث - غير الموجود بالجامعات الجزائرية حتى الوقت الحالي - لمؤلفي المناهج التعليمية بالقطاع المدرسي الجزائري

3. أهمية الدراسة

جعفري ربيعة

-إمداد رؤساء مديرية التقويم والتكوين - بخطة مرجع بحث علمي لإبلاغ صناع القرار السياسي و التربوي الجزائري بضرورة تبني هذا المشروع للبحث فيه للاشتغال عليه مستقبلا.

- تسطير المعالم المنهجية الكبرى القاعدية الواجب اتباعها من قبل رؤساء الفرق البحثية و مختلف عناصرها لتصميم محتوى هذا المنهج وفق البديل التصوري المعرفي الإملائي: النظري و التطبيقي ؛ و كيفية تصميمه وفق التناولات التطبيقية الديدانكتيكية اللغوية العامة الخاصة.

- الشروع في التأسيس المعرفي النظري و التطبيقي لديدانكتيك الإملاء العربي بالجزائر لاقتراح فتح هذا التخصص اللغوي في الجامعات والمعاهد الجزائرية المختصة في هذا المجال .

- ضرورة تبصير المسؤولين بقطاع التكوين و التقويم بحتمية وضع مخطط تكويني استعجالي لكل العاملين الفاعلين في مجال التربية والتعليم: المختصين البيداغوجيين، الموجهين المدرسين، المدرسين المكونيين، الأروطوفونيين و الاكلينيكيين ... الخ لمساعدتهم في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس الكفائي.

4. تحديد منهج الدراسة

استخدم المنهج الكلي L'approche globale القائم على تعدد تخصصات الذي يجمع بين المدخل الأدبي L'approche littéraire ، والمدخل الصوتي، L'approche phonétique والمدخل النسخي، L'approche graphologique ومدخل القواعد L'approche grammaticale ومدخل التقويم L'approche évaluative لتخطيط محتوى هذا المنهج الكفائي. الذي تحدد مجالاته المفاهيمية الإملائية الكبرى والصغرى وفق التناولات التطبيقية Les approches pratiques التي تنطلق مما يحدث فعلا في القسم بانتهاج بيداغوجيا الخطأ.

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملائي في إطار المقاربة بالكفايات
لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

وعليه، فإن هذا التناول الموضوعي المتكامل يخلو من الارتجالية في تعيين وتغطية موضوعات المجالات المفاهيمية في كل أنواعه. وهذا ما سيسر لمعدي المناهج والمدرسين والمتعلمين فهم المعايير التي تحكم أبعاد و متغيرات و مؤشرات محتوى المعرفة الإملائية في كل أنواعها و وعيها بدقة في النتاج الإملائي للمتعلمين. مما سيثير دافعتهم لتعلمه بحب ومعنى. لأن المقاربة بالكفايات لا تدرس وحداتها التعليمية بشكل منفصل بل تربط بينها بدقة وإحكام. هذه المسائل العلمية الأساسية التي لا تزال - للأسف - مغيبة في المنهج الإملائي الجزائري الحالي. (العلي، 2012)

5. تحديد مفاهيم الدراسة

1.5 تحديد مفهوم المقاربة بالكفايات

المقاربة بالكفايات؛ هي إحدى المقاربات التدريسية الحديثة التي تعتمد بيداغوجيا الإدماج في تدبير عمليتي التعلم والتدريس من أجل تمكين المتعلمين والمدرسين من ضوابط الإدماج والياته: الموارد، المعارف، الأداءات، المهارات، المواقف، التحويل، التجنيد، و التعبئة...الخ الذي يمكنهم من حل التركيب وتعقيداته في أية وضعية إدماجية بالمدرسة أو خارجها بتميز و إبداع يظهر في: قراءة النص، كتابته، تبليغه، تحليله، و تفسيره...الخ. وهذا ما سيسمح لهم بإعادة استعمال ما تعلموه في سياق أولي و جديد بشكل استباقي لتمكينهم من الاستراتيجيات الميتما معرفية و الميتما معنى التي تؤهلهم في تحويل المعارف الإملائية في مختلف سياقات التواصل: نطقا و رسما. (Develay,1995)

2.5 تحديد مفهوم خطة مرجع معرفي

هي تمثيل عام لوصف منهجية تكوين الفرق البحثية لإعداد - مرجع خطة بحث- .وتتضمن هذه الخطة المكونات، المراحل، العمليات، الطرق والخطوات...الخ

جعفري ربيعة

لإنجاز هذا المشروع البحثي في محتوى المنهج الإملائي الكفائي. وهذا ما يمكن المشرفين التربويين من الفهم الجيد له. وتكوين المدرسين فيه من أجل تمكينهم من التخطيط السليم للدروس الإملائية من مرحلة الأهداف الكفائية إلى مرحلة تقويمها.

وعليه فإن هذه الخطة، ما هي إلا تناول تقريبي Approche approximative لوصف مراحل إعداد هذا المحتوى: طريقة تحديد الفرق البحثية في إطار تعدد تخصصات، طريقة تقسيم مواضيع محتوى المنهج وفق تخصصاتهم المتعددة، تحديد منهج عمل كل فريق وفق موضوعه البحثي وتخصصه، تقديم وصفات ديداكتيكية عامة لإنجاز عمليات مرحله - تحديد الأهداف الكفائية - الوضعيات الإدماجية... الخ. وأهم ما يميز هذه الخطة أنها قابلة للدّحض والنقد والتطوير بشكل مستمر. (حثروبي، 2001) (Astolfi, 1997)

3.5 تحديد مفهوم الإملاء العربي

لا يقصد بالإملاء- كما هو شائع - بالكتابة الصحيحة لقواعد الإملاء القاعدي فقط؛ بل هو نشاط عصبي معرفي معقد؛ يسلكه المتلقي اللغوي Récepteur - المتعلم- لاستيعاب الكلام المنطوق Langage oral (الحروف، الكلمات، الجمل و النصوص) وتمثيله في الذاكرتين القصيرة والطويلة: السمعية، البصرية، اللفظية، الدلالية، و الحسية الحركية وتحويله إلى كلام مكتوب Langage écrit وفق البديل المفاهيمي الإملائي المقترح. والذي لا يتأتى إلا بوعي المتعلم لسيوراته الميتا معرفية الفعالة التي يفعلها لاستيعاب واسترجاع التحصيل الإملائي في كل أنواعه في حالتي التمكن و اللاتمكن . لتجاوز المفهوم الخاطئ لمحتوى الإملاء الذي لا يزال يحصر تدريسه في نوع واحد منه- فقط - بالقطاع المدرسي الجزائري!؟

4.5 تحديد مفهوم المنهج الإملائي

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملائي في إطار المقاربة بالكفايات

لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

يقصد به كل العمليات التكوينية التي يقوم بها المتعلم في فترة تعلمه وتكوينه لاستيعاب المجالات المفاهيمية للإملاء العربي وفق المقاربة النصية ؛من مرحلة الأهداف إلى مرحلة التقويم في المرحلة الابتدائية. والتي يجب تخطيط محتوى المنهج الإملائي و تصميمه على أساسها . ليتسنى للمدرسين تدبير خطتهم الديداكتيكية درسا وتقويما. وعليه، فإن المنهج لا يعني البرنامج كما هو شائع في الوسط التربوي الجزائري وحجتهم في ذلك شيوع استعمال مفهوم البرنامج على المنهج الدراسي. (عبد العال، 2001) (المعهد التربوي الوطني، 1984)

5.5 تحديد مفهوم مجال المحتوى الإملائي

يشير هذا المفهوم إلى الاتساع المعرفي الذي يشكل نسق المجالات المفاهيمية الإملائية لمحتوى أنواع الإملاء العربي. هذا النسق الصوري اللغوي الإملائي الأم الذي يحدد من خلاله النسق الصوري اللغوي الإملائي الكفائي. والتي تتجلى متغيراته ومؤشراته في السلوك الأدائي الإملائي للمتعلم. والتي يجب إدماجها في متون النصوص التعليمية بشكل واف ، متوازن ومتكامل لاستيعابها بسهولة من قبل لمتعلمين. لذا، فإن التحديد العام والخاص للمحتوى الإملائي وفق المجزوءات الأساسية و الثانوية مسألة ضرورية ؛حتى يعي المدرسين مواضيع المجالات المفاهيمية الإملائية بوحداتها الكبرى والصغرى بشكل صحيح. وفهم أنساقها بعمق في أبعادها ؛المسموعة، المنطوقة، المنسوخة والقواعدية وفق الملمح الكفائي المراد بلوغه. وبهذا تتضح للمؤلفين بنية التركيب والتعقيد للمجالات المفاهيمية الإملائية في إطاره الشمولي الكلي وكيفية تصميمه في الأهداف الكفائية وفق المجزوءات الإجبارية و الاختيارية وفق ما يتطلبه التدبير الكفائي والياته.

بناء على هذا الأساس ؛ يتحدد محتوى كل نوع إملائي بمجالات مفاهيمية إملائية مضبوطة بمجموعة من القواعد اللغوية. يستوجب على الديداكتيكيين -

جعفري ربيعة

وليس الموجهين التربويين كما هو معمول بالقطاع المدرسي الجزائري -اتباع منهج لغوي موضوعي ؛ تحول فيه الغايات إلى مرامي و أهداف؛ تتضح فيها سمات الملمح اللغوي المرغوب بنائه في شخصية المتعلم وفق مهمات الوظائف المؤسساتية المقاولاتية السوسيوومنية. لذا؛ فإن التحديد المسبق للمهمات وتحليلها وفق أنماطها الثلاثة:-تحديد الموضوع -تحليل وظيفته -تحليل مهاراته تعد مسألة ضرورية لجلب حب المتعلمين للإملاء وتعلمه .(شحاتة حسن، 1986) (بوشامب جورج. 1987، ص ص 78-79) (Rogiers, 1997, p 37)

6.5 تحديد مفهوم المحتوى الإملائي

لا يقصد بالمحتوى الإملائي؛ المعارف اللغوية التي تضمها المجالات المفاهيمية الإملائية وفق ما حددها علماء اللغة في مختلف المدارس اللغوية. بل نعني به التمشيات - السيرورات- التمثيلية المعرفية المنتهجة من قبل المتعلمين في تحويل و تعبئة و تجنيد المعرفة الإملائية من قاموسهم الذهني والقدرة على توظيفها بكفاءة في كلامهم المنطوق والمكتوب وفق مقتضيات السياقات اللغوية بالقسم وخارجه. وتتجلى هذه الأخيرة ، في مهارتهم في تجاوز العوائق من أبسط إلى أعقد تركيب بذكاء متجدد في المتغير اللغوي اللامحدود باستخدام استراتيجيات المفهمة التلقائية والشاملة والتحليلية. متعلمون لا يتقنون المضامين اللغوية الإملائية فقط. بل؛ يعرفون استغلالها لفهم التحديات ومساءلتها ومواجهتها واستثمارها في سياق استباقي لصالحهم وصالح المقابلة التي سيشتغلون فيها مستقبلا . (غريب، 2010)

7.5 تحديد مفهوم تقييم محتوى المنهج

هو الدراسة الاستمولوجية لمحتوى المنهج الرسمي الإملائي المسطر لمتعلمي المرحلة الابتدائية في مناهج ومواقيت. لكشف قيمته و مدى جدواه. و تتجلى في نجاح معدي هذا المنهج في التخطيط الموضوعي للمحتوى الإملائي و

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملائي في إطار المقاربة بالكفايات

لمتعللي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

بنائه وفق المرجعية النظرية والتطبيقية للكفايات. (المعهد التربوي الوطني، 1984) (المديرية للتعليم الأساسي، 1996) (فضيل، 2000) (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003-2005-2011) (الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006) (وزارة التربية الوطنية، 2006)

6. دراسة نقدية لمنهجية إعداد محتوى منهج الإملاء في إطار المقاربة بالكفايات كشفت القراءة المتمعنة لمحتوى المناهج الإملائية والوثائق المرافقة لها، عدم تصميم محتوياتها وفق مرجع الوحدة الذي يقتضيه التشغيل الكفائي وآلياته وسيروراته. كما كشفت لنا الدراسات الميدانية التي قمنا بها في عدة مقاطعات ابتدائية بالجزائر وسط تغييب ديداكتيك الإملاء العربي في تدريس هذه الوحدة التعليمية.

أدى إلى وجود عوائق حالت دون قدرة المشرفين التربويين والمدرسين استيعاب الأساسيات الديداكتيكية الرئيسة لتصميم خطة الدرس الإملائي وفق هذه المقاربة الحديثة. إذ لا تزال الطرق السلوكية هي السائدة في تدريس وحدة الإملاء العربي منذ عام 2005 حتى الوقت الراهن.

ويرجع هذا الإخفاق إلى اكتفاء معدي هذا المنهج بعرض مواضيع الإملاء القاعدي دون سواه بطريقة عشوائية لعدم تخصصهم العلمي في هذا المجال. مما انعكس هذا سلبا على التخطيط المحكم لمحتوى هذا المنهج. وعليه؛ فإن هذه الدراسة تروم إلى اقتراح- خطة مرجع بحث- لتخطيط محتواه من بدايته إلى نهايته. (غريب، 2014) (جعفري ربيعة، 1999-2003-2012أ) (بيشو، 2010)

7. اقتراح خطة منهجية لتصميم المحتوى الإملائي وفق المقاربة بالكفايات لتصميم المحتوى الإملائي في إطار المرجع المعرفي الكفائي وفق البديل المفاهيمي الجديد لأنواع الإملاء العربي يستوجب انتهاج المنهج العلمي الآتي.

1.7 ضرورة تكوين لجنة علمية متعددة تخصصات

أول ما يشترط البدء به؛ لإنجاز- مرجع خطة بحث - هو ضرورة تكوين لجنة علمية خبيرة تضم؛ فلاسفة، مفكرين، علماء، باحثين ودارسين...الخ من مختلف التخصصات: علوم التربية، فلسفة التربية، سوسيولوجيا التربية، التربية المقارنة، علم النفس المدرسي، اللسانيات، اللسانيات التطبيقية، اللسانيات المعرفية، الصوتيات، الفونولوجيا، الغرافولوجيا، علم النفس اللغوي، علم النفس المعرفي، علم النفس اللغوي المعرفي، علم النفس اللغوي العصبي، الديداكتيكية، الأورطوفونيا، علم النفس الاكلينيكي والعلوم العصبية المعرفية...أي كل التخصصات الحديثة التي لها علاقة بالتدبير الذهني *gestion mentale* الفعال للتعلم والتدريس. للبحث والاجتهاد سوا في تخصص ديداكتيك الإملاء العربي من أجل تخطيط المراحل والعمليات والخطوات الأساسية التي يجب التقيد بها في تصميم-المرجع الوحدة- لمحتوى هذا المنهج وفق برنامج قواعد كفاية Socles de compétences على مذهب برونود. تخطط فيه الكفايات المستعرضة من خلال المجزئات الأساسية والثانوية التي تسعى هذه المقاربة إلى تكريسها في النتائج الإملائي بمختلف أنواعه في الطور الابتدائي. (غريب، 2014) (Perrenoud, 1998) بناء على ما سبق، فإن إعداد - مرجع وحدة بحث، تحدد فيه رؤساء الفرق البحثية وفق ما يستلزمه البديل المفاهيمي الإملائي الجديد. هي ما يجب البدء بها لإنجاز هذا المشروع البحثي. وعليه، فإن إسناد هذه المهمة للمفتشين والمدرسين المكونين - مسألة يجب إعادة النظر فيها بالمدرسة الجزائرية.

2.7 ضرورة إعادة تحديد أنواع الإملاء العربي في إطار المقاربة الكلية

لم يوفق الباحثون العرب في تحديد مفهوم الإملاء العربي وأنواعه في إطار التخصص اللغوي التقليدي *Monodisciplinarité* في بعده: النظري والتطبيقي. وبانتهاج تعدد تخصصات ومقارباتها التطبيقية حدد المفهوم الإملائي، وأنواعه في

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملائي في إطار المقاربة بالكفايات

لمتعلي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائية

قسمين : الإملاء التدريسي والإملاء التقييمي. حيث تدرس أنواع الأول في وحدة الدرس. في حين ، تدرس أنواع الثاني في وحدة التقييم.

1.2.7 الإملاء التدريسي

يشمل الإملاء التدريسي عدة أنواع. رتبت كالآتي : المسموع، المنسوخ، غير المنظور، القاعدي و الذاتي.

1.1.2.7 الإملاء المسموع

يختص هذا الإملاء بدراسة قوانين نظام الكلام المنطوق العربي أي ، دراسة القوانين الصوتية اللفظية الثابتة التي يطرد فيها النطق بالكتابة ، والقوانين اللفظية الصوتية المتغيرة التي لا يطرد فيها النطق بالكتابة ، في الكلام الصوتي Le langage phonique. أي دراسة الدلالة الغرافية la semasiographie كما سماها جلب . (Escarpit Robert, 1993, p 17) GELB

وتعد الديداكتيكية الفونولوجية؛ السمعية البصرية الشفوية الأنسب لتدريس هذا الإملاء . لتلاؤم البنية الصوتية للإملاء المسموع مع بنيته الكتابية. وهو يهدف إلى تعليم القواعد الصوتية السمعية –الشفوية الذي يخضع لها النظام المنطوق في كتابة بنية الألفاظ la structure des mots في المستقل والمتصل من الكلام. وهو امتداد لوحدة القراءة للتحقق في الكلام المنطوق.

2.1.2.7 الإملاء المنسوخ

وهو يختص بدراسة قوانين نظام الكلام المكتوب le langage écrit. فعلى الرغم ؛من عدم اتفاق القرافولوجيين Les graphologues حول معاييرهم ، إلا أنهم حددوها في الكتابة المتصلة في: شكل الحرف ،تنظيم مسافته، استقامة سطره انتظام ميله وجرة القلم. (المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، 1983، ص 33). تتماشى الديداكتيكية البنيوية؛ السمعية الشفوية التي تستند على الاستخدام

جعفري ربيعة

الجيد للحواس؛ السمع، النطق وحركات أصابع اليد في تدريس النسخ. ذلك أن النظر للكلمة، ونطقها، ثم كتابتها يؤدي إلى التمثيل الجيد لقواعدها حسب "ل، لوبتر" "L,Lebette". و هو يهدف إلى تدريب المتعلمين على كيفية استغلال الذاكرة: السمعية، البصرية والحركية في استرجاع معايير الكتابة النسخية دون إخفاء النص الإملائي عنهم. يعد هذا الإملاء امتدادا لوحدة الكتابة لإتقانها والمهارة فيها.

2.2.7 الإملاء غير المنظور

لا يختلف الإملاء غير المنظور مع الإملاء المنسوخ سوى في حجب النص عن المتعلمين. وهو امتداد للإملائين؛ المسموع والمنسوخ. و هو يهدف إلى تدريب المتعلمين على تخزين الرموز الكتابية واسترجاعها من معجمهم الذهني اللغوي باستخدام الذاكرة: السمعية، البصرية واليدوية. لكشف التمكن Maitrise أو اللاتمكن Non maitrise من الكفايات لديهم.(غريب عبد الكريم، 2010، ص9)

3.2.7 الاملاء القاعدي

يختص بدراسة قوانين النظام المكتوب؛ أي العلاقة التي تربط الكلام المكتوب langage de trace بالكلام الصوتي langage phonique. أي؛ دراسة القوانين الصوتية الثابتة التي تطرد فيها الكتابة بالنطق والقوانين الصوتية المتغيرة التي لا تطرد فيها الكتابة بالنطق. وتعد الملاحظة وتفسير القواعد أنسب ديداكتيكية لتدريسه. لأن ملاحظة القواعد و تحليلها يؤدي إلى استيعابها. وهو يهدف إلى توعية المتعلمين بالاختلاف والتشابه الموجود بين النظامين: الكتابي والمسموع؛ لأن بعض الألفاظ العربية تنطق بصورة واحدة وتكتب بصور مختلفة. (جعفري ن، 2003، ص 34-35)

4.2.7 الإملاء الذاتي

هو قدرة المتعلمين على التعبير الجيد عما يختلج في نفوسهم من عواطف و أفكار و القدرة على تبليغها للآخر بأسلوب واضح و جميل وفق المعايير النسخية،

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملائي في إطار المقاربة بالكفايات

لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

السمعية والقواعدية. فهو مرآة تعكس بدقة؛ درجة مهارة المتعلمين في الإملاء نطقا

ورسما. (جعفري ربيعة، 2003، ص ص 29-43)

5.2.7 الإملاء التقييمي

يدرس في وحدة التقييم. و هو يضم الأتي:

6.2.7 الإملاء التكويني

يستخدم dictée formative أثناء كل درس إملائي. وهو يهدف إلى تقييم التحصيل الإملائي وتحديد نوعيته. لتقويم تكوين المتعلمين فيه. فهو أداة للتكوين الإملائي والرفع من مردوديته. وذلك بانتهاج بيداغوجية الخطأ التي تبنى على أساسها الاستراتيجيات التدريسية والعلاجية المناسبة للمتعلمين.

7.2.7 الإملاء التقويمي

و هو يختص بالتقييم السيكو ميتري Psychométrie للكفاءة الإملائية لدى المتعلمين. باستخدام المدرسين أدوات قياسية ذاتية- من أجل التقييم الإجمالي؛ الفصلي والسنوي لهذه الوحدة التعليمية.

8.2.7 الإملاء الاختباري

يستخدمه المختصون في هذا المجال. وتستعمل فيه الاختبارات والمقاييس الإملائية؛ للدراسة السيكومترية الموضوعية للكفاءة التحصيلية الإملائية والتدريسية المتوصل إليها من قبل المتعلمين والمدرسين بعد خضوعهم لوضع بيداغوجي محدد.

وعليه؛ فإن تكوين فرق بحثية لإعداد نصوص القراءة والاختبارات الإملائية وفق المقاربة النصية مسألة أساسية.

3.7 تحديد المجالات المفاهيمية الكبرى لمحتوى الإملاء العربي

جعفري ربيعة

لا يدرك معظم المدرسين المجالات المفاهيمية لمحتوى الإملاء العربي في المرحلة الابتدائية. لعدم تحديدها في المنهاج ومرفقاته. لذا، فالجرد العام للمجالات المفاهيمية لمحتوى الإملاء مسألة ضرورية؛ وذلك لوعي اتساعها وعمقها في كل أنواعه. (جعفري ربيعة، 2012أ)

4.7 تحديد العناصر الصغرى للمجالات المفاهيمية الإملائية وفق أنواعه

إن التعيين الدقيق للعناصر الصغرى للمجالات المفاهيمية الكبرى للمحتوى الإملائي في كل أنواعه مهم جدا . حتى يتسنى للمدرسين فهم النسق الترابطي الذي يحكم بنيتهم اللغوية. ويتم تحديد هذه الأنساق وفق النماذج اللغوية الكفائية لتخطيط وفق معاييرها محتوى المنهج الإملائي لتصميمه بإحكام . (جعفري ربيعة، 2003)

8. تصنيف المجالات المفاهيمية الإملائية الكبرى لمحتوى الإملاء وفق أنواعه

لا يزال المدرسون في المدرسة الجزائرية يدرجون كل المجالات المفاهيمية الإملائية ضمن نوع واحد فقط من الإملاء . بسبب اعتماد المؤلفين التخصص اللغوي التقليدي القائم على أحادية الفكر والاتجاه .

وعليه ؛ فإن العنونة الصحيحة للمجالات المفاهيمية الإملائية في كل أنواع الإملاء مسألة لا بد منها . ليتسنى للمدرسين استيعاب مختلف أنواع الإملاء العربي، وما يندرج تحت كل واحد منه. لتمييز الاختلاف الموجود بينه بدقة.

وتحدد محتويات المجالات المفاهيمية الكبرى والصغرى في هذا الإملاء وفق نماذج لغوية محددة مسبقا ، تصاغ وتنظم وفق معاييرها و أسسها ومبادئها المحتوى الإملائي للتحديد الموضوعي له.

ارتكنا على هذا الأساس، فإن تكوين فريق بحثي لإعداد -وحدة مرجع- في المجالات المفاهيمية الإملائية لمحتوى الإملاء وفق التصور الإملائي البديل المقترح ؛ يعد حلا لهذه الوضعية المشكلة.

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملاني في إطار المقاربة بالكفايات

لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

1.8 تقسيم المجالات المفاهيمية الإملانية الكبرى لأنواع الإملاء على المستويين

بعد التحديد الدقيق للمجالات المفاهيمية الكبرى الإملانية وفق أنواعه. يقتضي تنظيم وتقسيم هذه الأخيرة على المستويين: العمودي و الأفقي. ويختص الأول بتحديددها على مستوى الأطوار التعليمية: الابتدائية والمتوسطة والثانوية وفق المجزوءات الأساسية الإجبارية بنسبة حدها الأدنى لا يقل عن 60% بالمائة في كل مرحلة تعليمية. ثم تنظيم هذه المحتويات وفق المجزوءات الثانوية الاختيارية بنسبة تتراوح ما بين 15% - 20% في كل طور تعليمي من أجل تقسيم هذا المحتوى بشكل متناسق يجمع بين الأهداف والمحتوى والخبرات عدا ونوعا. (جعفري ربيعة، 2003). و لا يمكن القيام بهذا التقسيم دون حصر القيم اللغوية وفق حاجيات المقالة والإدارة و سوق العمل. كما أن دراسة نظام الكلام المنطوق والمكتوب لتحديد قواعده ونسبة أوزانه في النصوص التعليمية اللغوية وغير اللغوية وفق معايير اختيار المحتوى: الصدق، التمرکز، التوازن، التسلسل والتتابع قضية مهمة وأساسية. (Catache, 1991)

بناء على ما جاء ، فإن إعداد وحدة مرجع لتصميم محتويات المجالات المفاهيمية الإملانية وفق أنواعه مسألة إجبارية .

2.8 ضرورة تحديد الديداكتيكيات التدريسية

نظرا لتعدد واختلاف الديداكتيكيات الحديثة Didactiques Modernes : فإن تحديددها في المنهج الرسمي وتكوين المدرسين في مجالها من قبل مختصين مؤهلين مسألة مهمة. حتى يتسنى لهم تجاوز الطرق الإشرافية و المعرفية التي لا تزال سائدة في تدريس الأمالي بالجزائر .

جعفري ربيعة

وعليه، فإن إعداد فريق بحثي لإنجاز- مرجع وحدة- في هذه الديدداكتيكيات وفق ديداكتيك الإملاء العربي يعد مطلباً أساسياً. (وعلي، 2006) (العطوي، 2010) (جعفري ربيعة، 2012أ)

3.8 تحديد الوسائل والوسائط والأدوات والأنشطة

إن إعداد الأنشطة والدعائم ووسائطها للمدرسين وفق أسسيات هذه الديدداكتيكيات الحديثة باستغلال الأرضيات التعليمية والبرمجيات مسألة لا بد منها. من أجل مساعدتهم في أجراً الأهداف الكفائية في أبعادها الميتا معرفية و الميتا معنى . وكذا تمكينهم من تشخيص العراقيل، العثرات، النقائص، الأغلاط والعجز... الخ في وضعيات المشكلات بدقة. (SituationsProblemes) كل هذا من أجل التدريس العلاجي و العيادي المحكم لها . (شحاتة حسن، 1986) (Develay, 1995)

لذا؛ فإن إعداد فريق بحثي لإنجاز -مرجع وحدة -للأنشطة Référentiel d'activités باستغلال الوسائل التكنولوجية والرقمية يعد حلاً من الحلول.

4.8 تحديد استراتيجيات التقويم والتقييم

لا تزال الطريقة التقليدية؛ هي السائدة في هذه الوحدة التعليمية. لهذا السبب فإن المتعلمين عاجزين عن وعي أسباب نجاحهم أو فشلهم. وذلك لعدم تكوين المدرسين في: تسيير القسم وإدارته وفق ما يتطلبه المربع الديداكتيكي . (جعفري ربيعة، 2012أ) (نويل و ديبوير، 2012)

وعليه، فإن إعداد فريق بحثي لإنجاز مرجع وحدة للأنشطة التقييمية وفق مدخل الأدب والمنظور الكفائي؛ يعد حلاً لهذه الوضعية المشكّلة.

9. خاتمة:

في الأخير، إن هذا المشروع العلمي ، ما هو إلا مسعى أولي -أردنا من خلاله- رسم المعالم المنهجية الكبرى لإعداد مرجع وحدة عام ؛ يضم ما بين دفتيه عدة

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملائي في إطار المقاربة بالكفايات

لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

مراجع وحدة فرعية: يستوجب الانطلاق على أساسها لتقويم محتوى هذا المنهج هذا إذا ما أردنا -فعلا- تفعيل براديجم التدريس الكفائي للانتقال من تعلم المغارف إلى إتقان الفعل و التفكير فيه في سياق اللامحدود من التغيير بالقطاع المدرسي العربي كله.

قائمة المراجع

أولا المراجع باللغة العربية

- بن دانيا، أحمد. (1991). *الوعي بالعمليات المعرفية. حوليات الجامعة، المجلد (5)*.
بوشامب. جورج. (1987). *ترجمة ممدوح محمد سليمان بهاء الدين السيد نجار منصور أحمد عبد المنعم: نظرية المنهج (ط1)*. مصر: الدار العربية للنشر و التوزيع.
- بيشو، عمر. (2010). *ديداكتيك الكفايات و الإدماج (الإصدار 1)*. المغرب: منشورات مجلة علوم التربية.
- جعفري، ربيعة. (1999). *تحليل سيكولساني للأخطاء الإملائية لدى متعلمي الصف الرابع الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية*. (أطروحة ماجستير، غير منشورة، علوم التربية، جامعة الجزائر2، الجزائر).
- جعفري، ربيعة. (2003). *الخطأ اللغوي في المدرسة الجزائرية. دراسة نفسية لسانية تربوية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- جعفري، ربيعة. (2012 أ). *دراسة تقييمية لمحتوى منهاج الإملاء الرسمي لدى متعلمي الصف الخامس الإبتدائي بالمدرسة الجزائرية*. (أطروحة دكتوراه، غير منشورة، علوم التربية، جامعة الجزائر2، الجزائر).

جعفري ربيعة

جعفري، ربيعة. (2012 ب). نحو تحديد منهجي جديد لمفاهيم الاملاء العربي في إطار تعدد التخصصات – المقاربة الكلية -. (المدرسة العليا للأساتذة، المحرر). مجلة الباحث، المجلد (6).

جعفري، ربيعة. (2018). تصميم اختبار إملائي لتقييم المهارات الإملائية لدى متعلمي السنة الأولى للمرحلة المتوسطة في إطار المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية (الألف اللينة نموذجاً)، *prfu*.

جعفري، نسيم ربيعة. (2003). الخطأ اللغوي في المدرسة الجزائرية. دراسة نفسية لسانية تربوية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية. حثروبي، محمد الصالح. (2001). نماذج التدريس الهادف: أسسه وتطبيقاته. الجزائر: دار الهدى.

حوى. نجية، (2008). اللغة العربية في التعليم العالي الجامعات العلمية نموذجاً (أطروحة ماجستير غير منشورة، الدراسات اللغوية التطبيقية، جامعة الجزائر، الجزائر

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. (2006). الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مطبعة العاشور.

زبادي، جاكين. (1972). الصعوبات الصوتية في تعلم القراءة و الكتابة في المدرسة الجزائرية. مجلة علم اللسان، المجلد (2)، 149-152.

شحاتة، حسن. (1986). أساسيات تعليم الإملاء. السعودية: مؤسسة الخليج العربي.

طااطا بشير، ياقوت. (2001). القراءة و مشكلات الكتابة العربية. دراسة وصفية تحليلية في المستوى السنة الثالثة ثانوي (أطروحة ماجستير غير منشورة، علوم التربية، جامعة الجزائر 1، الجزائر).

اقترح خطة ديداكتيكية لتصميم محتوى المنهج الإملاني في إطار المقاربة بالكفايات
لمتعلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية

- الطاهر، وعلي. (2006). *بيداغوجية الكفاءات*. الجزائر: دن.
- عبد العال، أحمد محمد. (2001). *فاعلية مدخل تكامل تعليم اللغة العربية في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (أطروحة ماجستير غير منشورة، مناهج و طرق التدريس، جامعة الإسكندرية، مصر)*.
- العطوي، آسيا. (2010). *صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي (أطروحة دكتوراه غير منشورة، علوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر)*.
- العلي، عبد الله الحسون. (2012). *المنهج التكاملي و تقويم أثره في تدريس اللغة العربية (أطروحة دكتوراه غير منشورة، علوم التربية، جامعة دمشق. سوريا)*.
- غريب، عبد الكريم. (2008). *التواصل و التنشيط الأساليب والتقنيات. المغرب: منشورات عالم التربية*.
- غريب، عبد الكريم. (2010). *بيداغوجيا الإدماج : المفاهيم و المفاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية. المغرب: منشورات عالم التربية*.
- غريب، عبد الكريم. (2014). *مستجدات التربية و التكوين (الإصدار 1). المغرب: منشورات عالم التربية*.
- فضيل، عبد القادر. (2000). *لجنة إصلاح التربية: هل هي المخرج؟ مجلة المعلم، المجلد (2)*.
- اللجنة الوطنية للمناهج. (2003). *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية في التعليم الأساسي، مديرية التعليم الأساسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية*.
- اللجنة الوطنية للمناهج. (2005). *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية*.

جعفري ربيعة

- اللجنة الوطنية للمناهج. (2005). *مناهج و مواقيت*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- اللجنة الوطنية للمناهج. (2011). *الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- لخضر لكحل. (2009). *التقويم في المقاربة بالكفاءات*، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- المديرية للتعليم الأساسي. (1996). *مناهج التعليم الأساسي*. الجزائر: مطبعة العاشور.
- مرجانة، رشيد. (2011). *التأخر الدراسي اللغوي لدى تلاميذ السنة التاسعة أساسي* أطروحة ماجستير غير منشورة، علوم التربية، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر .
- المعهد التربوي الوطني. (1984). *مناهج و مواقيت السنة الرابعة من التعليم الأساسي*. الجزائر: مطبعة العاشور.
- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم. (1983). *تطوير مناهج تعليم الكتابة و الإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي*. تونس: إدارة التربية.
- نويل، بيرناديت و ديوير، كرستيان. (2012). *تقييم الكفايات السرورات المعرفية النماذج و الممارسات و السياقات*. المغرب: منشورات عالم التربية.
- وزارة التربية الوطنية. (2006). *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية..
- ثانيا المراجع باللغة الفرنسية

Astolfi, J. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF editeur.

Bronchart, J. (1977). *Théorie du langage. Une introduction critique* (éd. 2eme édition). Bruxelles: Editeur Bruxelles.

Catache, N. (1991). *L'orthographe en débat*. Paris: Edition Natlan.

- Develay, M. (1995). *Savoir scolaire et didactique des disciplines*. Paris: ESF editeur.
- Escarpit, R. (1993). *L'orthographe*. Paris: Puf Paris.
- Millet, A., & Valdois, S. (1996). *L'orthographe et prononciation. Approche de la connaissance phonographique*. Paris: Presse universitaire de Grenoble.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des competences à l'ecole* (éd. 3eme 2000). Paris: ESS editeur.
- Rogiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation et de formation, analyser le programme, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer* (éd. 2eme). Paris: Deboeck and Larcier.