إعداد أداة للتّكوين الذّاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التّعليم الابتدائي *

تأليف: كارولين برو
جامعة مونتريال - كندا

ترجمة: صليحة مكّي

1. مقدّمة

على الرّغم من أنّ المفردات هي من صميم الكفاءة اللّغوية، لكن يبدو أن أساتذة التّعليم الابتدائي يخصّصون وقتًا محدودًا لتدريس المعجم (Scott et al., 2003). فضلًا عن ذلك، فإنّ قدرًا كبيرًا من التدخّلات المعجمية تكون عفوية أكثر منها مخطَّطة (Anctil et al., 2018 ; Scott et al., 2003). وتسمح المقاربة التعليمية التي وضعها ميسيي (Messier، 2014) بتحديد العوائق التي يواجهها الأساتذة فيما يخصّ تدريس المعجم. وتتكوّن هذه المقاربة التعليمية من خمس مراحل هي: 1) تشخيص الوضع التربوي، 2) تحديد الهدف التّعليمي، 3) تحديد الاستراتيجية التربوية، 4) تنفيذ الفعل التربوي، 5) تقويم التعلّم. يبدو للوهلة الأولى أنّ المعلّمين قادرون على تحديد الحاجات المعجمية للتلاميذ (Anctil, 2017 ; Charles, 2008). غير أنّ المرحلة الثانية، المعنية بتحديد فيها الهدف التعليمي تبعًا لحاجات التلاميذ، تُشكّل تحديًا كبيرًا لهيئة

---

* العنوان الأصلي للمقال:

L'élaboration d'un outil d'autoformation pour soutenir la planification d'activités lexicales au primaire. SHS Web of Conferences, 191, 07010. https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107010

التعليم في الكيبيك، إذ إنّ البرامج التعليمية قد أصبحت قديمة. ويُحدَّد في وثيقتين محتوى ما ينبغي تدريسه: Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2001) و Progression des apprentissages (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2009). ولا تأخذ هاتان الوثيقتان في الحسبان آخر المعارف المنبثقة عن البحوث في تعليمية المعجم. فعلى سبيل المثال، لا تتناول أيٌّ منهما تعليم الكلمات وفق المقاربة التي اقترحتها (Beck et ses collaboratrices 2013)، إذ يتمّ توضيح المحتويات المتعلّقة بالجانب الإملائي للكلمات فقط. كما أنّ الحسّ المعجمي (Scott et Nagy, 2009 ; Tremblay, 2021) غائبٌ أيضًا عن هذه التوجيهات. أمّا المرحلة التي تُحدَّد فيها الاستراتيجية التعليمية، فلا تبدو أكثر يُسرًا. وتُظهر البحوث التي تهتمّ بالممارسات التّعليمية للمعجم أنّ المعلّمين يقترحون أساليب تعليمية محدودة (Anctil et al., 2018 ; Dreyfus, 2004 ; Scott et al., 2003)، كما يشكون من نقصٍ في التكوين فيما يتعلّق بتعليم المعجم وتعلّمه (Anctil, 2010 ; Tremblay, 2009). وخلاصة القول إنّ المعلّمين يواجهون صعوباتٍ في مرحلة التخطيط للأنشطة المعجمية.

نصف في هذا المقال مراحل تطوير أداةٍ للتكوين الذاتي موجَّهةٍ إلى العاملين في المجال التربوي، تُسهم في دعم تخطيط الأنشطة المعجمية. كما نُبرز العناصر الأساسية التي يقوم عليها هذا النّوع من الأدوات، إلى جانب حاجات التكوين التي عبّر عنها المهنيون التربويون الذين تمّت مقابلتهم في مجال تعليمية المعجم.

2. الإطار النظري

ترتكز أداةُ التكوين الذاتي على مفاهيم متصلةٍ بتطوّر اللغة، وبتعلّم المعجم، وبتنمية الكفاءة المعجمية، وبتعليم المعجم. ويقدّم هذا القسم مكوّناتِ تعليمٍ معجميٍّ عالي الجودة. لقد اقترح عدد من الباحثين خطوطًا توجيهية في تعليم المعجم، واعتمد غرافس Graves (2016) على دراساتٍ تجريبية سمحت بتحديد الإجراءات التعليمية التي تدعّم التعلّم المعجمي من حيث الكم والكيف، ليقترح برنامجًا يقوم على أربع تدخلاتٍ ثبتت فعاليتها.

ويشير المكوّن الأوّل إلى أهمية تعريض التلاميذ للغةٍ غنيةٍ قصد تشجيع التعلّم العرضي. ولتحقيق ذلك، يمكن للمعلّمين أن يكونوا نماذج لغوية جيّدة للمتحدثين، وأن ينظّموا أنشطةً قرائية متنوعة. فالمطالعة الذاتية تُيسّر اكتساب المفردات (Nagy et al., 1985) بغضّ النظر عن نوع النصّ المقروء (Krashen, 2003). وقد أظهر تحليل فوقي أجراه سوانبورن وغلوبر Swanborn et de Glopper (1999) عن التعلّم العرضي أثناء القراءة أنّ القارئ يتعلّم ما بين 5% و15% من الكلمات الجديدة المقروءة. ويتأثر هذا التعلّم بمهارة القارئ على استنتاج معنى الكلمة المجهولة وتذكّرها. كما أنّ القراءات الجهرية، حتى في غياب تدخلٍ مباشرٍ من المعلّم، تُسهم بدورها في اكتساب المفردات (Brett et al., 1996 ; Elley, 1989).

أما المكوّن الثاني فيشير إلى تعليم الكلمات الجديدة ضمن مقاربةٍ تحثّ على إعادة استخدامها. فقد اقترحت بيك وآخرون Beck et ses collaboratrices (2013) منهجًا تعليميًا من أربع مراحل يتيح تكرار التعرّض للكلمات المنتمية إلى السجل الأدبي والعمل عليها بعمق. ويتجسّد هذا المنهج في: 1) الاختيار المسبق للكلمات، 2) عرضها في سياقٍ حقيقي كقراءة كتاب موجه للأطفال، 3) الرجوع لاحقًا إلى الكلمات المستهدفة، 4) تنظيم أنشطةٍ ترسّخ المفردات المستهدفة عبر أنشطةٍ قصيرةٍ وشيّقة. أمّا فيما يتعلّق بالكلمات الأكثر تجريدًا، فقد لخّص بولي Boulet (2021) المراحل التي تمكّن المتعلّمين من بلوغ فهمٍ مفاهيمي أدقّ؛ إذ ينبغي أن يُوجَّه التلاميذ إلى "تسمية المفاهيم المدروسة، وربط تسميتها بخصائصها، والتمييز بين الأمثلة والنماذج المناقضة، وتبرير هذا التمييز من خلال عرض السمات المميّزة للمفاهيم" (ص. 60). واقترحت من جهتها، Sauvageau et ses collaboratrices (2021) منهجًا لتدريس المفردات المتعدّدة التخصّصات، أي تلك الكلمات التي يمكن أن يتغيّر معناها تبعًا للمادة التي تُدرَّس ضمنها. وقد وضعن مقطعا تعليميًا في ست خطوات، يُدعى فيه التلاميذ إلى: 1) اكتشاف الكلمة في سياقها، وتُسمّى «الكلمة الرئيسة»، 2) استخراج كلماتٍ مرتبطةٍ بها، 3) تنظيمها وتصنيفها، 4) شرح المعاني المختلفة للكلمة الرئيسة، 5) استبدالها بمرادفاتٍ داخل الجمل أو التلاعب بمختلف توافقاتها اللفظية مع الأفعال، 6) إعادة توظيفها في سياقاتٍ جديدة.

في حين أن المكوّن الثالث الذي لخّصه غرافس (2016)، فيشير إلى حال تعليم المتعلّم كيف يكون مستقلاً من خلال استراتيجياتٍ متنوعة تمكّنه من استنتاج المعنى المعجمي للكلمات. وتتمثّل الاستراتيجية الأولى في ملاحظة البنية الصرفية للكلمة المجهولة (Padak et al., 2008 ; Stahl et Nagy, 2006). وقد سمحت الدراسات التي تناولت تعليم اللواحق بملاحظة قدرة التلاميذ على استنتاج معنى الكلمات (Graves et Hammond, 1979 ; White et al., 1989). وتتمثّل الاستراتيجيةُ الثانية في مراقبة الاستراتيجيات السياقية (المشاهد التوضيحية، مواضع الكلمة في الجملة، تواجدها المتزامن مع كلماتٍ أخرى، إلخ). غير أنّ بيك وزملاؤه (1983) بيّنوا أنّ السياق لا يوفّر دائمًا مؤشرات دقيقة تساعد المتعلّم على استنتاج معنى الكلمة. وأخيرًا، تُشير الاستراتيجية الثالثة إلى اللجوء إلى موارد خارجية مثل القواميس. ومع ذلك، فقد أظهرت دراسات الصعوبةٍ التي يواجهها التلاميذ في استخدام القاموس استخدامًا سليمًا وفي اختيار المعنى المناسب للكلمة حسب السياق (McKeown, 1993 ; Miller et Gildea, 1987). وقد حدّد سينكاستر Singcaster (2021) من ناحية أخرى، مجموعة المعارف والمهارات الضرورية لاستعمال القواميس، التي يمكن أن تفسّر هذه الصعوبات.

ويشير المكوّن الرابع الذي اقترحه غرافس (2016) إلى أهمية تنمية علاقة إيجابية مع الكلمات. وقد أعيد تناول هذا البعد الوجداني في الأدبيات العلمية الفرنكوفونية ضمن مفهوم الحسّ المعجمي (Tremblay, 2021 ; Tremblay et Gagné, 2019 ; Tremblay et Ronveaux, 2018). إنّ تنمية علاقةٍ إيجابيةٍ لدى المتعلمين تجاه الكلمات تشمل جملة المواقف والقيم المرتبطة بتعلّم المعجم. ويشير ترامبلاي (2021) إلى أنّ الحسّ المعجمي يدعم اكتساب المفردات، ويطوّر الكفاءة المعجمية على نطاق واسع. وينبني هذا الطرح على فرضيةٍ مفادها أنّ التلميذ كلّما ازداد حساسيّةً للكلمات واهتمامًا بها، كلّما ازدادت قابليته لتعلّمها تعلّمًا ذاتيًا.

ونضيف مكوّنا أخيرا يتمثّل في تعليم كيفية بناء اللغة من منظورٍ معجميٍّ (Grossmann, 2011)؛ فالمعارف المتصلة ببنية المعجم تمكّن المتحدثين من تنظيم

معجمهم الذهني الخاص (Aitchison, 2012)، كما تساعدهم على تنمية تفكيرٍ نظري صوري [métalinguistique]معجمي يتيح لهم تحليل اختياراتهم المعجمية الذاتية (Grossmann, 2011).

نذكّر بأنّ هدفنا في هذا المقال هو وصف مراحل تطوير أداةٍ للتكوين الذاتي تُسهم في دعم تخطيط الأنشطة المعجمية. وقد مكّن عددٌ من المفاهيم المطروحة في هذا القسم من رسم الخطوط العريضة لنموذجٍ أوّليٍّ لأداة التكوين الذاتي في صيغةٍ رقمية، أُنجز على منصة Genial.ly.

3. المنهجية

لإعداد أداة التكوين الذاتي، تم إنجاز بحث وتطوير (Bergeron et al., 2020)، ويتميّز هذا النّوع من المقاربات بأنشطة البحث وأنشطة التّطوير. وتتألف هذه المقاربة من خمس مراحل مرنة ومتكرّرة، كما هو مبيَّن في الشكل (1). ويرتبط بكلّ مرحلة من مراحل التّطوير (المشار إليها بالأسهم) مجموعةٌ من الأنشطة البحثية (الموضّحة ضمن إطارات).

شكل رقم 1. مراحل البحث والتطوير، وفق نموذج برجيرون وزملاؤه (2020) (Bergeron et ses collaborateurs)

يعرض هذا القسم ثلاث محطاتٍ جرى خلالها لقاء بين مستخدمين مستهدفين و/أو خبراء في تعليمية اللّغة الفرنسية، بغرض توجيه عملية تصميم الأداة نحو مزيدٍ من التّطوير والتّحسين، وذلك خلال مرحلة استكشاف الحاجات وأثناء الاختبارات.

1.3. احتياجات المهنيين التّربويين في مجال التّخطيط

ولكي تكون أداةُ التكوين الذاتي منسجمةً مع الممارسات الراهنة للمهنيين التربويين الذين يضطلعون بمهامّ التخطيط في إطار وظائفهم (المعلّمون المرسّمون، المعلّمون المساعدون، اختصاصيو التربية العلاجية، المستشارون التربويون)، فقد كان من الضروري استكشاف احتياجاتهم في مجال التخطيط. ولهذا الغرض، أُجريت مقابلاتٌ شبه موجَّهة مع تسعة عشر مهنيًّا من قطاع التربية، بهدف رسم صورةٍ شاملةٍ لممارساتهم في التخطيط، واستخلاص المكوّنات الأساسية لموردٍ يُسهم في دعمه. ويعرض الجدول رقم 1 صورةً عامّة لهؤلاء المهنيين الذين تمت مقابلتهم.

جدول رقم 1. لمحة عن المشاركين في مرحلة استكشاف الاحتياجات

الفئة المستهدفة	المعلّمون المرسّمون	المستشارون التربويون	المعلّمون المساعدون	اختصاصيو التربية العلاجية
المجموع الكلي= 19	9	3	6	1
الخبرة				
0 – 4 سنوات	3	-	-	-
5 – 9 سنوات	1	-	2	-
10 – 19 سنة	3	3	4	-
20 سنة فأكثر	2	-	-	1
مراكز الخدمات المدرسية (CSS) التي يعمل فيها المشاركون				
مراكز الخدمات المدرسية العدد الكلي =9	5	3	1	1
المستوى الدراسي للتلاميذ الذين يُرافقهم المشاركون				
الدورة الأولى	3	-	1	-
الدورة الثانية	5	-	1	-
الدورة الثالثة	1	-	1	-
متعدّد الأعمار	1	-	3	1

ينحدر هؤلاء المشاركون من عدّة مناطق في الكيبك، ولديهم سنوات خبرةٍ

متفاوتة، كما يعملون مع تلاميذ من مستوياتٍ دراسيةٍ مختلفة. وقد أُجريت المقابلات مع المعلّمين المرسّمين واختصاصيي التربية العلاجية معًا، والمستشارين التربويين والمعلّمين المساعدين كذلك. وطُرحت على المعلّمين المرسّمين أسئلةٌ تتعلّق بعاداتهم في التخطيط؛ مثل نوع التخطيط الذي يضعونه، والمصادر التي يرجعون إليها، والوسائط التي يستخدمونها، والصّعوبات التي تعترضهم. أمّا المستشارون التربويون والمعلّمون المساعدون، فقد طُلب منهم الإجابة عن الأسئلة نفسها مع مراعاة الفرق التي يرافقونها في عملية التخطيط. ويُشار إلى أنّ هذه الأسئلة تناولت عاداتهم العامة في التخطيط، بالنظر إلى أنّ الدراسات حول ممارسات تدريس المعجم أظهرت أنّ التدخّلات كانت في معظمها عفويةً (Anctil et al., 2018 ; Scott et al., 2003)، وأنّ المعلّمين في حاجةٍ إلى تحديث معارفهم (Anctil, 2010 ; Tremblay, 2009). وقد مكّنت الإجابات التي جُمعت خلال هذه المرحلة من تحليل الاحتياجات من تحسين النموذج الأوّلي الذي تمّ تصميمه في ختام مرحلة الهيكلة.

2.3. الاختبارات الوظيفية

في إطار البحث والتطوير وبعد إعداد نسخةٍ مقبولة من المنتج، يُنتظر أن تخضع هذه النسخة لاختبارٍ وظيفي؛ أي إلى تقييمٍ من قبل الخبراء في سياقٍ غير واقعي (Harvey et Loiselle, 2009 ; McKenney et Reeves, 2012 ; Nonnon, 1993). وقد تمّت استشارة ثمانية خبراء؛ يمتلك اثنان منهم خبرةً في الميدان المدرسي فضلًا عن إنجازهما بحثًا وتطويرًا على مستوى الدّكتوراه في تعليمية اللّغة الفرنسية. أمّا الخبراء الستة الآخرون فهم طلبة دكتوراه مهتمّون بتدريس المعجم والمفردات. أُتيح لهؤلاء الخبراء استخدام أداة التكوين الذاتي لمدةٍ تقارب الشهر، ودُعوا إلى ملء استبانة تتضمّن أسئلةً مفتوحةً وعباراتٍ تقييميةً وُضعت وفق مقياس ليكرت (Likert). وقد تناولت أسئلة الاستبانة وعباراتها أربعة معايير للتقييم اقترحتها برجيرون وزملاؤه (2021) هي: الجدوى (أي إمكانية بلوغ الهدف المنشود)، وسهولة الاستخدام، والقيمة التقديرية (جاذبية المنتج)، ومدى توافق المنتج المطوَّر مع المعارف المستخلصة من البحث العلمي.

3.3. الاختبارات التجريبية

بعد إخضاع المنتج المطوَّر للاختبارات الوظيفية وتحسين النموذج الأوّلي، فإنّه من المناسب الانتقال إلى الاختبار التجريبي؛ أي إلى استعمال الأداة في سياقٍ واقعيٍّ من قِبل المستخدمين المستهدفين (Harvey et Loiselle, 2009 ; McKenney et Reeves, 2012 ; Nonnon, 1993). وقد تمّت ملاحظة ستة عشر مستخدمًا مستهدفًا — اثنين من اختصاصيي التربية العلاجية، وثمانية معلّمين مرسّمين، وثلاثة معلّمين مساعدين، وثلاثة مستشارين تربويين — أثناء استخدامهم لأداة التكوين الذاتي فرادى أو بمرافقة أحد الزملاء؛ وذلك من خلال تقاسم الشّاشة أثناء التصفّح. ومن خلال وضع المشاركين في مواقف تشبه سياقات التخطيط، لاحظنا أنهم يتصفحون الأداة للعثور على المعلومات المتعلقة بالموقف المعروض. ولتوضيح فترة الملاحظة هذه، نقدّم مثالًا عن إحدى وضعيات المحاكاة المقترحة: «أنت معلّم في الطّور الثاني، وتتوقّع أن يكتب تلامذتك قصصًا خياليةً مُعادَة الصياغة. فما هو النّشاط الذي يمكن إضافته إلى مقطعك التّعليمي من أجل معالجة البعد المعجمي في الكتابة؟» وبعد مرحلة الملاحظة، أُجري نقاشٌ تقييميٌّ حول تجربة الاستخدام في شكل مقابلاتٍ شبه موجَّهة .

4. النتائج

نعرض النتائج وفق كلّ مرحلةٍ من المراحل السابقة، وهي: استكشاف احتياجات المهنيين التربويين في مجال التخطيط (القسم 1.4)، والتّعليقات التي قدّمها الخبراء في إطار الاختبارات الوظيفية (القسم 2.4)، والاحتياجات التكوينية التي برزت خلال الاختبارات الميدانية (القسم 3.4).

1.4. النتائج المستخلصة من مرحلة استكشاف الاحتياجات

نذكّر بأنّ مرحلة الاستكشاف كانت ترمي إلى هدفين اثنين: استكشاف الاحتياجات في مجال التخطيط، واستخلاص المكوّنات الأساسية لموردٍ يُسهم في دعم عملية التخطيط.

1.1.4. عادات التخطيط

تم تحديد أربع خطوات[مقاربات] مختلفة في التخطيط من قبل المشاركين في المقابلات شبه الموجَّهة؛ تتمثّل المقاربة الأولى في البدء بتحديد فترات التقييم، ثمّ توزيع عددٍ من الحصص الكافية في المقابل؛ لتمكين التلاميذ من استيعاب المحتويات التعليمية. أمّا المقاربة الثانية فتعتمد على ترتيب المحتويات في شكل مقاطع حسب عدد الأنشطة التي تمّ إيجادها أو تنفيذها في الماضي والمرتبطة بالمحتوى المراد تدريسه. في حين تقوم المقاربة الثالثة على ترتيب المحتويات زمنيًّا لكن حسب درجة الدعم التربوي الموجَّه للتلميذ؛ وبهذه الطّريقة يخصّص المعلّم فترات زمنية لوضع نماذج ولجعل التلاميذ يقومون بعمل جماعي أولا ثم بشكل مستقلّ. وتقوم المقاربة الرّابعة على التخطيط وفق موضوعٍ معيّن، مع محاولة ربط أكبر قدر ممكن من المضامين المتخصصة والمتعددة التخصّصات. والجدير بالذكر أنّ كلّ واحدةٍ من هذه المقاربات الأربع قد لاحظها معلّمين مرسّمين على الأقل. ويمكن أن تتداخل كيفيات التخطيط هذه أيضا؛ فبعض المشاركين (n = 4) أشاروا إلى توظيف أكثر من مقاربةٍ واحدة ضمن ممارساتهم التخطيطية.

يبدو أنّ المشاركين يُفضّلون أنماطًا متعدّدة من التخطيط؛ منها التخطيط اليومي، والأسبوعي، والشهري، والمتدرّج، والسّنوي. ولكن يبدو أنّ نوعين من التخطيط هما الأكثر شيوعًا؛ إذ تحدّث جميع المشاركين (n = 19) عن التخطيط الأسبوعي، في حين أشار معظمهم تقريبًا (n = 18) إلى اعتماد التخطيط الشّهري.

ومن بين الموارد التي يستعين بها المشاركون، أُشير إلى التّخطيط السّنوي بوصفه موردًا مساعدًا في عملية التخطيط (n = 7)؛ إذ يتيح هذا النّوع من التّخطيط رؤيةً شاملةً عن المضامين التّعليمية المراد تدريسها. ومع ذلك، فقد ذكر بعض المشاركين أنّهم لا يفضّلون الرّجوع إليه بسبب ثقله (وثيقة مفروضة وكثيرة المحتويات)، في حين نبّه المستشارون التربويون إلى احتمال الانحراف نحو تعليمٍ يقتصر على المضامين

المقرَّرة دون مراعاة الاحتياجات الفعلية للتلاميذ. كما أشار العديد من المشاركين (n = 5) تلقائيًا إلى الأهمية الكبيرة التي تحتلها الموارد التّربوية الرّقمية؛ إذ يفضّل بعضهم استخدامها لاستلهام أفكارٍ تُثري ما أنجزوه في السابق، في حين يلجأ آخرون إليها للعثور على موادّ وأفكارٍ جديدة لمعالجة محتوياتٍ محدّدة. وأخيرًا، يبدو أنّ الزّملاء يشكّلون مرجعًا أساسيًا في عملية التّخطيط؛ فجميع المعلّمين المرسّمين الذين لهم زملاء يدرّسون في المستوى نفسه أكّدوا على أهمية مساهمتهم، خاصّة في تبادل الأفكار أو المادة.

ومن بين الصعوبات التي واجهها العديد من المشاركين، نذكر عامل الوقت بوصفه إحدى أبرز الإشكالات (n = 4)؛ فقد أشار بعضهم إلى أنّ الوقت لا يكفي لتخطيط أنشطةٍ تستجيب لاحتياجات تلاميذهم، وهذا ما يعكس استنتاجات Bergeron (2016). في حين ذكر آخرون أنّ الوقت لا يكفي لتنفيذ ما خُطِّط له أصلًا؛ إذ يحول الروتين اليومي والظروف الطارئة دون إنجاز ما تمّ التّخطيط له. كما أشارت أربع مشاركاتٍ إلى صعوبة امتلاك رؤية بعيدة المدى؛ وهي عقبة تؤثّر بدورها في سير عملية التخطيط. فالاكتفاء برؤية قصيرة أو متوسطة المدى يبدو أنه يُضعف الصلات الممكنة بين مختلف التعلّمات، مما يُفضي إلى تدريسٍ مجزّأ للمضامين بدل اعتماد التدرّج الحلزوني الذي يُتيح معالجة المحتويات نفسها في سياقاتٍ متنوّعة، ولا سيما ضمن مهامّ أصيلةٍ في القراءة والكتابة والتعبير الشّفاهي.

2.1.4 المكونات الأساسية لموردٍ داعم لعملية التخطيط

لإعداد أداةٍ للتكوين الذاتي تكون منسجمةً مع الممارسات الرّاهنة للمهنيين في ميدان التربية، طلبنا من المشاركين تحديد المكوّنات الجوهرية لمورد يُسهم في دعم عملية التّخطيط. ولدعم التّبادل، وقدّمنا لهم نموذجا أوّليا جزئيا من أداة التكوين الذاتي. والجدول رقم 2 يقدم خلاصةً للخصائص التي تمّ تحديدها خلال هذه المرحلة.

جدول رقم 2. الخصائص الأساسية لموردٍ داعم لعملية التّخطيط كما حدّدتها المشارِكات خلال مرحلة استكشاف الاحتياجات

الخصائص الأساسية لموردٍ داعم لعملية التّخطيط والمرتبطة بمعايير الجدوى وسهولة الاستخدام والقيمة التقديرية		
الجدوى	سهولة الاستخدام	القيمة التقديرية
- أمثلة ملموسة (الجداول المرجعية، وآثار أعمال التلاميذ، وغيرها) (n = 6) - آليات وأدوات خاصة بتدريس المعجم - قائمةٌ ببليوغرافيةٌ شاملةٌ لكتب الأطفال المقترَحة - تصحيحٌ نموذجيٌّ في حال تطلّب النشاط ذلك	- إمكانية البحث وفق معايير محدّدة (حسب المحتوى والمستوى الدراسي) (n=8) - سهولة الوصول إلى الأداة دون الحاجة إلى قراءة دليلٍ أو وثيقةٍ تمهيدية مسبقًا(n = 3) - مقترحات للأنشطةٍ التي يمكن الوصول إليها من خلال البحث عن طريق المحتوى المعجمي - معلوماتٌ مبسَّطة تسمح باستعمال الأداة حتى وإن كانت معارف المستخدم محدودة في الموضوع - إمكانية الحصول على رؤيةٍ شاملة لجميع الأنشطة -إمكانية تحديد خيار ضمن قائمةٍ من الإجراءات	- تصميم واضح للمعلومات على شكل قوائم أو مخطّطات أو جداول (n = 4) - تصميمٌ بصريٌّ جذّاب - إدراج صفحات أغلفة كتب الأطفال المقترَحة

يبدو أنّ الخصائص المتعلّقة بسهولة استخدام الأداة هي التي تطغى على غيرها. والجديرُ بالذكر أنّ المشاركين سُئلوا عن الخصائص السلبية لمورد التخطيط. وقد تمثّلت أبرز هذه الجوانب السلبية في ضرورة قراءة كمٍّ كبيرٍ من النّصوص لفهم النّشاط المقترَح (n = 9)، والاضطرار إلى دفع مقابلٍ ماليٍّ للاطّلاع على مورد التخطيط (n = 2).

2.4. الاختبارات الوظيفية

قدّم الخبراء الثمانية الذين تمت استشارتهم ما يقرب من مئة اقتراحٍ للتعديل؛ تناولت جوانب الجدوى، وسهولة الاستخدام، والقيمة التقديرية، ومدى توافق أداة

التكوين الذاتي مع المعارف المستمدّة من البحث العلمي. ولتوضيح أمثلةٍ عن التغذية الراجعة، يعرض الجدول رقم 3 مسارات للتّعديل فيما يتعلّق بملاءمة أداة التّكوين الذّاتي مع المعارف المستخلصة من البحث.

جدول رقم 3. مقترحات الخبراء للتّعديل بخصوص توافق الأداة ككل مع المعارف المستخلصة من البحث

مقترحات التعديل المتعلّقة بأداة التكوين الذاتي في مجملها
- تخصيص قسمٍ لمعالجة المفردات التخصصية - إضافة عناصر في الخلفية تُبرز مشروعية اللّجوء إلى اللّغة الأم وسبل توظيف الرّصيد اللّغوي للمتعلمين
اختيار الألفاظ
- توحيد المصطلحات المستعملة (نشاط مدمج أو سياقي، وجانب من الكلمة في مقابل بُعد الكلمة). - توضيح الفكرة الكامنة خلف الأنشطة التي تُوظَّف فيها الكلمات وتُعالَج بعمق. - إعادة النظر في اختيار مصطلحي الاكتساب والتعلّم
المراجع
- إدراج المراجع داخل الوحدات المعجمية. - تخصيص قسمٍ يضمّ قائمة المصادر كاملة

وقد ساهمت هذه الاقتراحات في مجملها في تحسين النموذج الأوّلي الذي تمّ تطويره.

3.4. الاختبارات التجريبية

في الجزء الأول من اللقاءات، أتاح تتبّع المشاركين أثناء تصفّحهم الحرّ للأداة التأكّد من الحاجة إلى تحديث معارف المعلّمين التي أشار إليها كلٌّ من Anctil (2010) وTremblay (2009). فقد سأل بعض المشاركين تلقائيًّا عن معنى بعض الكلمات، مثل الفرق بين المعجم والإملاء. بينما تجنّب آخرون الدخول إلى قسمٍ بدت لهم مفرداته كثيرةً أو غير مألوفة، مثل القسم المعنون "مكونات التعليم المعجمي عالي الجودة".

وفي مرحلة وضعيات المحاكاة، أظهرت إحدى هذه الوضعيات بشكلٍ خاص

بعض الاحتياجات التكوينية الدّقيقة؛ فقد طُلب من المشاركين الانتقال إلى صفحة المحتويات المعجمية الواردة في وثيقة تدرّج التعلّمات (MÉLS, 2009)، واختيار محتوى يحتاجون فيه إلى توضيحٍ إضافي. وكان الهدف أن يطّلعوا على صفحة الشرح الخاصة بذلك المحتوى المعجمي المسمّى وأن يعلّقوا على مدى وضوح التفسيرات المقدَّمة. ويعرض الجدول رقم 4 هذه المحتويات.

جدول رقم 4. المحتويات المعجمية التي حدّدها المشاركون لتعميقها خلال الاختبارات التجريبية

المحتوى المعجمي	تكرار الإجابة
تعدّد المعاني	4
مداخل القواميس	2
تكوين الكلمات بوجهٍ عام	1
الاشتقاق	1
ترتيب درجات الشدّة	1
التشابه اللفظي	1
المتلازمات اللفظية	1
التعابير الثابتة (العبارات)	1

أشار المشاركون إلى أكثر من ثمانية محتوياتٍ معجميةٍ مختلفة؛ تتعلّق بالعلاقات المعجمية، وخصائص الكلمات، وتكوينها، واستعمال القواميس، وهو ما يؤكّد الحاجة الواسعة إلى تحديث المعارف في مجال المعجم. ويُشار إلى أنّ بعض المشاركين حضروا اللقاء رفقة زميلٍ أو أكثر، مما أسفر عن تسجيل اثنتي عشرة إجابةٍ إجمالًا. وقد أوضحت إحدى المستشارات التربويات أنّه لا حاجةً إلى توضيحاتٍ بخصوص المحتويات المعجمية.

وأخيرًا، وكما حدث في الاختبارات الوظيفية، فقد قدّم المهنيون التربويون الذين شاركوا في هذه المرحلة عشرات المقترحات تتعلّق بجوانب الجدوى وسهولة الاستخدام والقيمة التقديرية للأداة.

5. مناقشة

أتاحت المعطيات التي جُمعت خلال مرحلتي استكشاف الاحتياجات والاختبارات التطبيقية **تطوير** أكثر من أربع عشرة نسخة من أداة التكوين الذاتي. ويعرض هذا القسم لقطاتٍ من الشاشة للنسخة الأخيرة من الأداة؛ قصد توضيح الكيفية التي أُخذت بها الملاحظات والتعقيبات التي تم جمعها بعين الاعتبار.

خياراتٌ متعدّدة انطلاقًا من القائمة الرئيسة

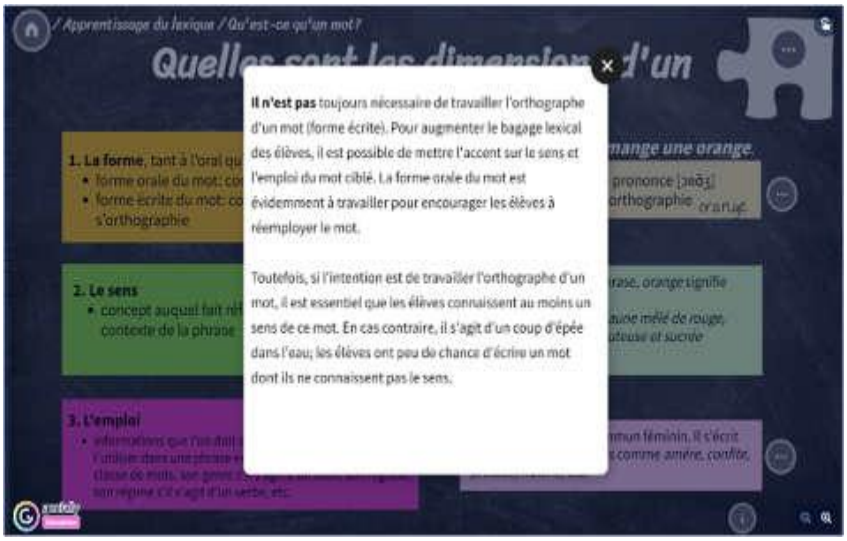
استجابةً للحاجة إلى تحديث المعارف، تُقدّم القائمة الرئيسة (الشكل رقم 2) مجموعةً من الوحدات الموجزة التي تتناول موضوعي تعلّم المعجم وتعليمه. ولأنّ مرحلة استكشاف الاحتياجات أظهرت أنّ قراءة دليلٍ أو وثيقةٍ تمهيدية قبل استعمال المورد تُعدّ من الخصائص السّلبية، فقد أُتيح للمستخدمين الاختيار بين الاطّلاع على الوحدات المعلوماتية أو الانتقال مباشرةً إلى الأنشطة المعجمية.

شكل رقم 2. القائمة الرئيسة في النسخة النهائية من أداة التكوين الذاتي

الوحدات المعلوماتية

تتناول الوحدات المخصَّصة لتعلّم المعجم معرفة الكلمة (Nation, 2001 ;

Berthiaume et al., 2008 ; Polguère, 2008)، والتّمييز بين المعجم والمفردات والإملاء (Anderson et Nagy, 1992 ; 2020 ; Polguère, 2008)، ومسالك تعلّم الكلمات (Beck et McKeown, 1991 ; Nagy et Scott, 2000)، والكفاءة المعجمية (Sardier, 2015 ; Tremblay et Anctil, 2020). أما الوحدات التي تُعنى بتدريس المعجم، فتتناول التهيئة المادية للفصل الدّراسي (Brabbham et Villaume, 2001 ; Malette et Vinet, 2009)، والمبادئ الأساسية لتناول المعجم (Garcia-Debanc et Aurnague, 2020 ; Baumann et al., 2003 ; Beck et al., 2013 ; Picoche et Souhaité, 2004 ; Stahl et Nagy, 2006)، والتدخّلات التي تُسهم في تثبيت الكلمات المكتسبة وإعادة توظيفها (Graves, 2016 ; Nagy et Scott, 2000)، إضافةً إلى علامات التخطيط (Proulx, 2023). وانطلاقًا من كون التصميم الواضح والمنسّق من المكوّنات الجوهرية لأي موردٍ داعمٍ للتخطيط، فقد عُرضت المعلومات بأسلوبٍ تخطيطيٍّ مبسَّط مع إمكانية الاطّلاع على تفاصيل إضافية بالنّقر على الأيقونات. ويُوضّح الشّكل رقم 3 إحدى الوحدات المتاحة من خلال تعلّم الكلمات. وتعرض الشّاشة اليسرى الوحدة بدون تفاعلية، بينما تُبيّن الشاشة اليمنى كيفية ظهور المعلومات الإضافية بعد الضغط على الأيقونة (السّهم الأحمر).



شكل رقم 3. وحدة معلوماتية مخصَّصة لأبعاد الكلمة

مسالك متعدّدة للوصول إلى مقترحات الأنشطة

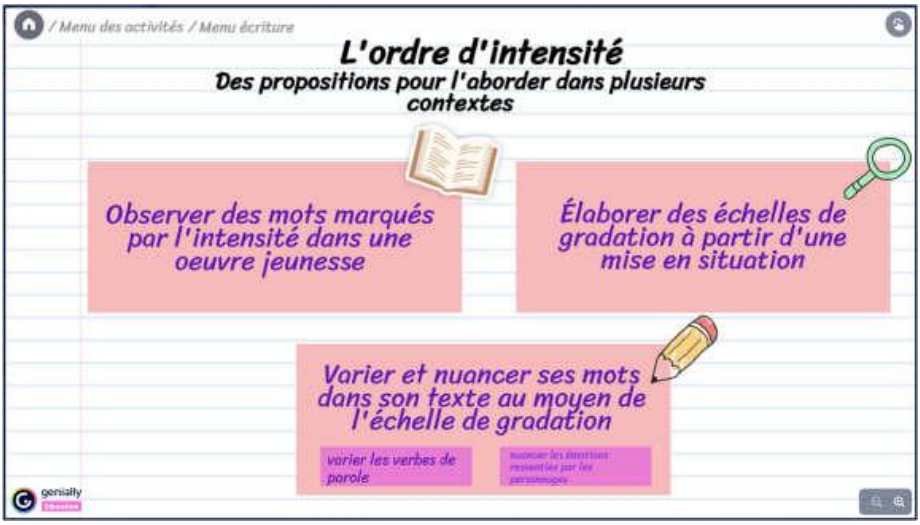
لقد أظهرت النّقاشات المتعلّقة بممارسات التخطيط أنّ المهنيين في ميدان التربية يعتمدون مقارباتٍ مختلفة لتنظيم عملية التّخطيط. واحتراما لهذا التّنوّع في أساليب العمل، تقترح قائمة الأنشطة عدّة مراحل تسمح للمستخدمين باختيار أنسب نشاط معجمي وفقا للغاية التّعليمية المنشودة. وهكذا، فبإمكان البعض اختيار النشاط استنادًا إلى محتوى مستمدّ من وثيقة تدرّج التّعلّمات(MÉLS, 2009) (PDA) ، أو حسب أحد مكوّنات التّعليم المعجمي، أو حتى عبر كلمة مفتاحية، إذ إنّ خاصية البحث وفق معايير محدّدة برزت باعتبارها عنصرًا أساسيًا في أي موردٍ داعمٍ للتّخطيط. وعلى هذا المنوال، يمكن للمستخدم اختيار المستوى الدراسي الذي يدرّسه ليصل إلى قائمةٍ تعرض الأنشطة المناسبة.

وفي ضوء الصّعوبة المرتبطة بإدارة الوقت، تُقدّم قائمة الأنشطة أنشطة معجمية تكميلية لتعزيز الأنشطةٍ المخطَّط لها سلفًا في مجالات القراءة أو الكتابة أو التواصل الشفاهي.

شكل رقم 4. قائمة الأنشطة

أنشطةٌ منظَّمة في شكل مقاطع

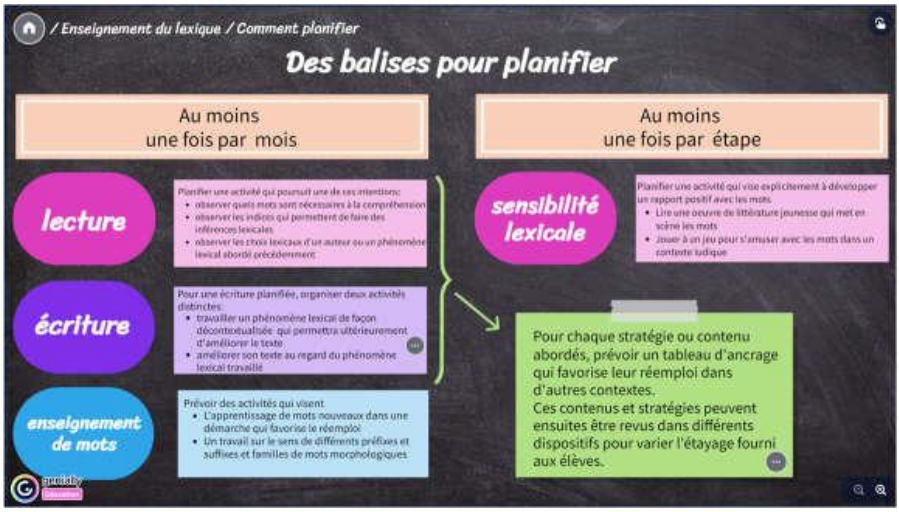
ومن أجل تقديم أنشطةٍ منفصلة ومتكاملة في الوقت نفسه ضمن أنشطة التواصل، جرى اقتراح عدّة أنشطةٍ للمحتوى المعجمي نفسه. فعلى سبيل المثال، بالنسبة لترتيب الشدة في عمل أدبي للأطفال، يتم اقتراح عمل آخر في سياق الكتابة.



شكل رقم 5. مقترحات لأنشطة للعمل على ترتيب الشّدّة تتيح تخطيطًا منظّمًا في شكل مقطع

علامات التّخطيط

لدعم التنظيم المدروس للمضامين ومساندة المستخدمين الرّاغبين في تبنّي رؤيةٍ بعيدة المدى لتخطيط الأنشطة المعجمية، جرى اقتراح علامات توجيهية تساعد على إعداد تخطيطٍ سنويٍّ متكامل. وتجمع هذه العلامات بين مكونات التعليم المعجمي (Graves, 2016 ; Grossmann, 2011)، من خلال اقتراح أنشطة لتعليم الكلمات ولرصد كيفية تنظيم المعجم ولتدريب المتعلّمين على الاستدلال المعجمي ولتنمية الحسّ المعجمي.



شكل رقم 6. وحدة معلوماتية تتناول علامات التّخطيط

6. خاتمة

عملنا في هذا المقال على وصف مراحل تصميم أداةٍ للتكوين الذاتي تُسهم في دعم تخطيط الأنشطة المعجمية. ومن المهمّ التوضيح أنّ الاختبارات أُجريت باستخدام إصدارات جزئية من الأداة؛ مما يعني أنّ بعض الأقسام لم تكن موضوعًا لتغذيةٍ راجعةٍ. لذلك، يبدو من الضروري إخضاع الأداة لاختبارٍ منهجيٍّ لاحقًا، أي استخدامها من قبل عدد كبير من المستخدمين من أجل قياس آثار المنتج (McKenney et Reeve, 2012 ; Nonnon, 1993 ; Van der Maren, 2014) أو

تحسينها (Harvey et Loiselle, 2009). ومن شأن هذا الاختبار المنهجي أن يتيح الحصول على تعليقات حول سهولة العثور على الأنشطة، ومدى ملاءمتها وسهولة إدراجها في التخطيط. ومن ناحية أخرى، يبدو لنا من الضروري التحقق مما إذا كان استخدام الأداة يتيح تحديث معارف المستخدمين. ويمكن في هذا الصّدد إعداد استبانة تتناول المبادئ الكبرى في تعليمية المعجم وبعض الظواهر المعجمية، تُملأ قبل استعمال الأداة في بداية العام الدراسي وفي نهايته.

وللتحقّق من جودة الأنشطة المقترَحة، يمكن دراسة إنتاجات التلاميذ الشّفاهية والكتابية على السّواء؛ لتوثيق تقدمهم فيما يتعلق بالأنشطة التي تمت ممارستها في القسم والمحتويات التي تمت دراستها.

وفي الختام، نأمل أن يُتيح استخدام هذه الأداة من قبل المعلمين تعريض تلاميذهم لمجموعةٍ واسعةٍ من السياقات الغنية والأنشطة المحفّزة التي تسمح لهم بتنمية كفاءتهم المعجمية. وإذ نُدرك أهمية المفردات في الفهم وفي النجاح الدراسي، فإنّه يبدو لنا جوهريًّا تخصيص الوقت والجهد لتطوير الكفاءة المعجمية لدى التلاميذ.

قائمة المراجع:

Aitchison, J. (2012). Words in the mind: An introduction to the mental lexicon (4e éd.). Wiley Blackwell.

Anctil, D. (2010). L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Anctil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire. Formation et profession, 25(3), 109. https://doi.org/10.18162/fp.2017.a131

Anctil, D., Singcaster, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. La Lettre de l'AIRDF, 64, 19–25.

Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. American Educator, 16(14–18), 44–47.

Baumann, J. F., Kame'enui, E. J. et Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. Dans J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. Jensen (dir.), Handbook of research on teaching the English language arts (vol. 1, pp. 752–785). Lawrence Erlbaum Associates.

Beck, I. L., McKeown, M. G., et McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary Development: All Contexts Are Not Created Equal. The Elementary School Journal, 83(3), 177–181.

Beck, I. L. et McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. Dans R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), Handbook of reading research (vol. 2, pp. 789–814). Longman.

Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. Guilford Press.

Bergeron, L. (2016). La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins en classe ordinaire : une recherche collaborative au

primaire [thèse de doctorat inédite]. http://depote.uqtr.ca/id/eprint/8015/1/031617937.pdf

Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, M., St-Vincent, L. et Voyer, D. (2020). Démarche itérative de recherche-développement. Document inédit, Laboratoire sur la recherche développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), La recherche-développement en contextes éducatifs (pp. 25–44). Les Presses de l'Université du Québec.

Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M. et Daigle, D. (2020). Le vocabulaire pour mieux lire et écrire : Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots - 6 à 12 ans. Chenelière Éducation.

Boulet, M. (2021). Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts de temps, d'espace et de société en univers social [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.

Brabbham, E. G. et Villaume, S. K. (2001). Questions and Answers. The Reading Teacher, 54(7), 700–702.

Brett, A., Rothlein, L. et Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. The Elementary School Journal, 96(4), 415–422.

Charles, F. (2008). Du mot au" mot juste": conceptions et représentations dans l'enseignement/apprentissage du lexique au cycle 3 de l'école élémentaire [thèse de doctorat inédite, Université Paris Descartes]. https://www.theses.fr/2008PA05H055

Dreyfus, M. (2004, août). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. Communication présentée dans le cadre du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada.

Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. Reading Research Quarterly, 24(2), 174–187.

Garcia-Debanc, C. et Aurnague, M. (2020). Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite ? Repères, 61, 17–33. https://doi.org/10.4000/reperes.2542

Graves, M. F. (2016). The vocabulary book: Learning and instruction (2e éd.). Teachers College Press.

Graves, M. F. et Hammond, H. K. (1979). A validated procedure for teaching prefixes and its effect on students' ability to assign meaning to novel words. Dans M. L. Kamil et A. J. Moe (dir.), Perspectives on reading research and instruction (pp. 2–10). National Readind Conference.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. Pratiques, 149–150, 163–183.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. Recherches qualitatives, 28(2), 95–117.

Krashen, S. D. (2003). Explorations in language acquisition and use. Heinemann.

Malette, R. et Vinet, C. (2009). Les murs de mots. Chenelière Éducation.

McKenney, S. E. et Reeves, T. C. (2012). Conducting educational design research. Taylor & Francis. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1894834

McKeown, M. G. (1993). Creating effective definitions for young word learners. Reading Research Quarterly, 28(1), 17–31.

McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. et Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. Journal of Literacy Research, 15(1), 3–18.

Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme

méthode en pédagogie [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.

Miller, G. A. et Gildea, P. M. (1987). How children learn words. Scientific American, 257(3), 94–99.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2009). Progression des apprentissages au primaire - français, langue d'enseignement. Gouvernement du Québec. http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/

Nagy, W. E., Herman, P. A. et Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. Reading Research Quarterly, 20(2), 233–253.

Nagy, W. E. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. Dans M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), Handbook of reading research (vol. 3, pp. 269–284). Lawrence Erlbaum Associates.

Nation, P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge University Press.

Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche-développement technologique en éducation. Dans B. Denis et G.L. Baron (dir.), Regard sur la robotique pédagogique (pp. 147–154). Université de Liège I.N.R.P.

Padak, N., Newton, E., Rasinski, T. et Newton, R. M. (2008). Getting to the root of word study: Teaching Latin and Greek word roots in elementary and middle grades. Dans A. Farstrup et S. J. Samuels (dir.), What research has to say about vocabulary instruction (pp. 6–31). International Reading Association.

Picoche, J. et Souhaité, S. (2004). L'utilisation du dictionnaire du français usuel pour l'enseignement du vocabulaire. Dans É. Calaque et J. David (dir.), Didactique du

lexique : contextes, démarches, supports (pp. 213–225). De Boeck Supérieur.

Polguère, A. (2008). Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales. Presses Université de Montréal.

Proulx, C. (2023). Des balises pour planifier ses interventions lexicales. Le Pollen, 41, 256–262.

Sardier, A. (2015). Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ? [Thèse de doctorat inédite, Université Grenoble Alpes]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01424599

Sauvageau, C., Beaudoin, A. et Tremblay, O. (2021). Observer, comprendre, représenter… Des verbes transdisciplinaires à enseigner au 1er cycle. Vivre le primaire, 34(2), 9–23.

Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. et Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three canadian upper-elementary classrooms. The Elementary School Journal, 103(3), https://doi.org/10.1086/499726

Scott, J. A. et Nagy, W. E. (2009). Developing word consciousness. Dans M. Graves (dir.), Essential readings on vocabulary instruction (pp. 106–117). International Reading
Association. http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing_word_consciousness.pdf

Singcaster, M. (2021). Description de pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du dictionnaire électronique en classe de français au secondaire [mémoire de maitrise, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25700

Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). Teaching word meanings. Routledge.

Swanborn, M. S. L. et de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 69(3), 261–285.

Tremblay, O. (2009). Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique [Université de Montreal].

Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay_Ophelie_2009_these.pdf?sequence=6

Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale »: l'émergence d'un concept en didactique du lexique. Pratiques, 189–190. https://doi.org/10.4000/pratiques.9999

Tremblay, O. et Anctil, D. (2020). Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. Lidil, 62, 1–14. https://doi.org/10.4000/lidil.7872

Tremblay, O. et Gagné, A. (2019, août). Le concept de sensibilité lexicale en question : enjeux affectifs, théoriques et didactiques. Communication présentée dans le cadre du 14e colloque de l'AIRDF, Lyon, France.

Tremblay, O. et Ronveaux, C. (2018). Aimer les mots, discipliner le lexique. La lettre, 64, 15–19.

Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para) médical, travail social. De Boeck Superieur.

White, T. G., Sowell, J. et Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. The Reading Teacher, 42(4), 302–308.

التعريف بالمؤلفة:

كارولين برو باحثة في علوم التربية بجامعة مونتريال، متخصّصة في تعليمية اللّغة وتعليم المفردات. تركز أبحاثها على تطوير تعليم المعجم في المرحلة الابتدائية، ولا سيما دعم تخطيط التدريس وتنمية الرصيد والحساسية المعجمية لدى المتعلمين، وقد شاركت في مشاريع بحثية وأنشطة علمية في هذا المجال.

البريد الإلكتروني: caroline.proulx.5@umontreal.ca

الملخّص

يبدو أنّ معلّمي المرحلة الابتدائية يواجهون عقبات في مرحلة التخطيط للأنشطة المعجمية. إذ تُبيّن البحوث التي تناولت ممارسات تعليم المعجم أنّ التدخّلات تأتي في هذا المجال في الغالب عفويةً أكثر منها مخطَّطة (Anctil وآخرون، 2018؛ Scott وآخرون، 2003). ويمكن تفسير هذا الوضع جزئيًا في الكيبك بقدم التّوجيهات الوزارية، مثل برنامج التكوين في المدرسة الكيبيكية (Ministère de l'Éducation, 2001)، أو تدرّج التّعلّمات (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2009) التي لا تراعي أحدث التوصيات في مجال تعليم المعجم وتعلّمه؛ كالتعليم المباشر للكلمات ضمن مقاربة تشجّع على إعادة توظيفها (Beck وآخرون، 2013)، أو تنمية الحسّ المعجمي (Tremblay، 2021). وقد أُجري بحث وتطوير (Bergeron وآخرون، 2020)، يهدف إلى تطوير أداة للتكوين الذاتي تُسهم في دعم التخطيط الخاص بالأنشطة المعجمية. كما جرى استكشاف حاجات الفاعلين التربويين في مجال التخطيط من خلال مقابلات شبه موجَّهة مع 19 مختصّا في التّربية (معلّمون مرسّمون، معلّمون مساعدون، استشاريون تربويون، أخصائيو التّربية العلاجية). وبعد ذلك، عُرض نموذج أوّلي من الأداة على ثمانية خبراء؛ (من خلال استبانة) للتجريب، ثم على ستة عشر مختصًا في التربية؛ (من خلال الملاحظة والمقابلات شبه الموجَّهة) لاختبار ميداني. وقد أفضت هذه الاختبارات إلى اقتراح

تعديلات تتعلّق بجوانب الجدوى وسهولة الاستخدام والقيمة التقديرية للأداة (Bergeron وآخرون، 2021). وقد أدّت هذه المقترحات إلى تحسين الأداة عبر أكثر من أربعة عشر إصدارا مختلفا. ومن شأن اختبار منهجي واسع النطاق على عدد كبير من المستخدمين المستهدفين أن يُسهم في توثيق ممارساتهم في تخطيط الأنشطة المعجمية، وقياس آثار استخدام الأداة على معارفهم في مجال تعليم المعجم وتعلّمه.

الكلمات الدالة:

تعليمية المعجم- أداة التكوين الذاتي- التعليم الابتدائي- الكفاءة اللغوية- تخطيط الأنشطة المعجمية.