**نحو قراءات مُغايرة للنصّ اللّغويّ وتعزيز الاتّجاه لتعلّم اللّغة العربيّة: برنامج بيداغوجيّ مقترح في تنمية التّفكير اللّغويّ الإبداعيّ**

تُشير نتائج الامتحانات العالميّة (PISA) إلى ضعف ملموس لدى الطّلاب العرب في إسرائيل في الفهم القرائيّ للنّصوص اللّغويّة العربيّة، والتّفكير اللّغويّ الإبداعيّ في **المراحل العمريّة المختلفة**.النّتائج المتدنّية تظهر أيضًا في الامتحانات المحلّيّة القطريّة المختلفة (كامتحانات مقاييس النّجاعة والنّماء-ميتساف، وامتحانات التّوجيهيّ (البجروت-בגרות). (ראמ"ה, 2019).

تُعزى هذه النتائج إلى عوامل وتحدّيات عديدة تواجه تعليم اللّغة العربيّة للمواطنين العرب في إسرائيل، منها عوامل بيداغوجيّة مثل عدم مواكبة ما يستجدّ من طرائق واستراتيجيّات في التّدريس، وإهمال تنمية مهارات التّفكير العُليا، وعدم ربط تعليميّة اللّغة العربيّة بتنمية الابتكار اللّغويّ لدى المتعلّم. كما تعود إلى استعمال معلّمي المدارس الابتدائيّة للغة تفكير ضحلة (אבו חסין, 2003)، واعتماد المعلّمين على تقييمات تقيس مهارات التّفكير الدُنيا بنسب عالية، أمّا مهارات التّفكير العُليا الّتي تقيس أبعاد الاستنتاج، التّقييم والتّفكير النّاقد فتُوظّف بنسب منخفضة (مجادلة، 2015؛ حمزة، 2014؛ جروان، 2016؛ (Delcourt & McKinnon, 2011،

تهدف الدراسة الحاليّة إلى فحص مدى مساهمة برنامج بيداغوجيّ قائم على توظيف لحظات القراءة المنهجيّة والقراءات المتنوّعة للنصّ اللغويّ في تحسين التّفكير اللّغوي الإبداعيّ لدى طلاب المرحلة الابتدائيّة، ومدى تأثيرهم على دافعيّتهم واتّجاهاتهم نحو تعلّم اللّغة.

برنامج التدخّل هو بديل مقترح لتعليم التّربية اللّغويّة والذي ينسجم مع التّطوّرات المعرفيّة والتّقنيّة، ويُسهم في تحقيق التّنوّر اللّغويّ والقرائيّ، ويرتكز على مبادئ نظريّات الإبداع و"التّعلّم ذو معنى" (Meaningful learning) من أجل جعل العمليّة التّعلّميّة أكثر فاعليّة وديناميكيّة. ما يساعد على تحقيق أجود المخرجات التّعليميّة المبنيّة على مُدخلات حديثة مبتكرة. يرتكز البرنامج على التّفكير التّباعديّ الاستكشافيّ، والتّفكير التّقاربيّ التّكامليّ. كما يراعي التّفكيرين: الاتّفاقيّ/النّمطيّ Convergent والافتراقيّ Divergent.

وبناءً على أنّ القراءة المنهجيّة ترتكز على التحاليل اللّسانيّة والسيكولسانيّة متمّثلة بنظريّة التلقّي والقراءة التي تثبت ديناميّة القراءة على اعتبار أنّها سيرورة بنائيّة للمعنى تتمّ بتوظيف وتفعيل مهارات وكفايات القارئ الثقافيّة واللّسانيّة والنّفسيّة (Boissinot et Mougenot,1990)؛ وكذلك على نظريّة المعنى-النّص، والمجال التربويّ النفسيّ المعرفيّ البنائيّ متمثّلًا بنظريّات التّعلّم (حمود، 1998)؛ فإنّ هذه الدّراسة تحاول الإجابة عن أسئلة بالغة الأهميّة مثل: إلى أيّ مدى يساهم البرنامج البيداغوجيّ المقترح في تطوير قدرة الطّالب على توظيف مقاربات وتفسيرات تحليليّة للنّصوص القرائيّة، وبناء المعنى اللّغويّ والإبداعيّ من هذه النّصوص بشكل ذاتيّ بالاعتماد على مخزونه المعرفيّ وكفاياته ودرجة تفاعله مع النّصّ من جهة، وكذلك بالاعتماد على خصائص النّصّ وبنيويّته وسياقاته؟ وإلى أيّ درجة يمكن تحويل هذه الاستعمالات لدى الطالب إلى سيرورات لمهارات منهجيّة في تحليل النّصوص؟. وإلى أي درجة يمكن للبرنامج أن ينقل تعليميّة النصوص اللغويّة العربيّة نقلة نوعيّة تتيح للطّالب إجراء ممارسات بيداغوجيّة قرائيّة إبداعيّة للنصّ؟.

تمّ بناء برنامج تدخّل مُكوّن من عدّة وحدات لنصوص لغويّة قرائيّة في اللّغة العربيّة، مع اختبارات قبليّة وبعديّة. وتطبيقه لدى طلاب المرحلة الابتدائيّة وفق المنهج الإجرائيّ.

أشارت النتائج الأوليّة الرئيسيّة للدّراسة إلى أنّ تأثير البرنامج القائم على لحظات القراءة المنهجيّة في تحسين التّفكير اللغويّ الابداعيّ لدى طلاب العيّنة كان بدرجة كبيرة. وأنّ درجة الإبداع لدى المشاركين ارتفعت على أثر تطبيق البرنامج، ممّا عزّز اتّجاهاتهم نحو تعلّم اللّغة.

يمكن استثمار البرنامج البيداغوجيّ في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، كالأجانب ممّن يُقبلون بأعداد كبيرة على تعلّم العربيّة، وبهذا يمكن توظيف اللّغة العربيّة كجسر ثقافيّ حيويّ يقوّي الانسجام التواصليّ والاجتماعيّ والحضاريّ والثقافيّ بين المجتمعات المختلفة. وفي ظلّ تفاقم ظاهرة الهجرة وتلاقي الثّقافات في أوروبّا والعالم؛ فإنّ من شأن نتائج الدراسة أن تُسهم في تعزيز التنوّر اللّغويّ واكتساب اللّغة لدى المهاجرين متحدّثي العربيّة، ممّا يساعد على تعزيز الهويّة كون اللّغة تكتسب أهميّتها ومكانتها من ارتباطها الوثيق بالهويّة الفرديّة والجماعيّة، إذ أنّ الهويّة الدّينيّة والعرقيّة والوطنيّة تتشكّل باللّغة، وتتشكّل اللّغة بها (Suleiman, 2003; Joseph, 2004; Tbouret-Keller, 1997).

*Keywords:*

التربية اللغويّة؛ لحظات القراءة المنهجيّة؛ القراءات المتنوّعة للنصّ اللغويّ؛ التّفكير اللغويّ الإبداعي؛ التنوّر اللغويّ.

*References*

حمود، م. (1998). *مكوّنات القراءة المنهجيّة للنصوص المرجعيّات، المقاطع، الآليّات، تقنيّات التنشيط (3)*. الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر.

جروان، ف. (2016). *تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط.9. عمّان: دار الفكر.

حمزة، ح. (2014). مدى تطبيق مهارات فهم المقروء في اختبارات القراءة في النّص الأدبيّ والوظيفيّ في المرحلة الابتدائيّة. في قدوم، م. السماعنة، م (محرّران)، الأنساق اللّغويّة والسّياقات الثّقافيّة في تعليم اللّغة العربيّة (ص. 202-223). عمّان: دار كنوز المعرفة.

مجادلة، ه. (2015). *كتب تدريس النّحو العربيّ الحاليّة في المدارس العربيّة الابتدائية في: إسرائيل، فلسطين، الأردن، لبنان، سوريّا والسعوديّة، دراسة لغويّة تربويّة تحليليّة*. أطروحة لاستكمال متطلّبات الحصول على "دكتوراة فلسفة". جامعة حيفا.

אבו חסין, גמאל. (2003). שפת החשיבה של מורים בבתיה"ס היסודיים במערכת החינוך הערבית בישראל הלשכות להכשרת מורים. *ג'אמעה, 8*, 36-47.

ראמ"ה. (2019). *הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך* – מבט ישראלי. אוחז בתאריך: 10.01.2020מתוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Rama>

Boissinot (A) et Mougenot (M) 1990, Présentation, in Le Français aujourd’hui, N° 90, p : 9-13

Delcourt, M. A., & McKinnon, J. (2011). Tools for Inquiry: Improving questioning in the classroom. *Learning Landscapes, 4*(2), 145-159.