HNSJ Humanitarian & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net
مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة

عنوان البحث

توظيف استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

محمد سعد عايش[1]

1 جامعة إسطنبول آيدن

المعرف العلمي https://orcid.org/0000-0002-1066-8704

moaysh@gmail.com

تاريخ القبول: 2021/01/21م تاريخ النشر: 2021/02/01م

المستخلص

الهدف من البحث هو دراسة تقنيات الإيحاء واستراتيجياته، ومعرفة علاقة الإيحاء باللغة العربية، وكيف يمكن توظيفه لتسهيل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال جمع كل ما يمكن مما ذكر في الإيحاء وتقنياته المستخدمة في تعليم اللغة، سواء في الكتابات القديمة أو الحديثة. مع وضع استراتيجيات الإيحاء في سياق تعليمي للمهارات اللغوية الأربعة، بحيث يتم التوصل لإجابة السؤالين، كيف توظف استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العصر الحديث، وكيف يمكن تكوين فهم لغوي يربط بين اللغة والإيحاء؟

الكلمات المفتاحية: اللغة، العقل، الإيحاء، التعليم والتدريس.

RESEARCH ARTICLE

EMPLOYING SUGGESTION STRATEGIES IN TEACHING ARABIC TO NON-NATIVE SPEAKERS

Mohammed Saad Ayesh[1]

[1] Aydin Istanbul University
Scientific identifier
https://orcid.org/0000-0002-1066-8704
moaysh@gmail.com

Accepted at 21/01/2021 **Published at 01/02/2021**

Abstract

The aim of the research is to study the techniques of suggestion and its strategies, and to know the relationship of suggestion in the Arabic language, and how it can be used to facilitate the teaching of the Arabic language to non-native speakers, by collecting everything possible from those who mentioned suggestion and its techniques used in language teaching, whether in ancient or modern writings. With the development of suggestion strategies in an educational context for the four language skills, so that the answer to the two questions is reached, how do you employ suggestion strategies in teaching Arabic to non-native speakers in the modern era, and how can a linguistic understanding be formed that links between language and suggestion?

Key Words: Language, reason, suggestion, teaching and teaching

المقدمة

اللغة في تكوينها تعتمد على الإشارات الصوتية التي يعبر كل قوم عن حاجتهم من خلالها كما ذكر ذلك ابن حني وهذا ما يجعل اللغة في اصلها إشارة موحية للمعنى الذي يريد القائل قوله، وقد تتلخص الإشكالية في فهم وتعلم اللغات في أن المستمع لهذه الأصوات قد لا تُوحي إليه بنفس الإيحاء الذي يحدث عند صاحب اللغة، فنجد قولنا بالإنجليزية لكلمة come تتقارب مع العربية في قولنا لكلمة (كم) ففي الإنجليزية قد تعني تعال، وفي العربية تعني كم مقداره، ثم يأتي السياق ليحدد في العربية إن كان هذه الكلمة تعني عددا أم مقداراً (كقولنا كم أحبك) وكقول المشتري (كم ثمن هذه السلعة) ففي الأول تتحدث عن كمية، وفي الثانية تتكلم عن عدد، وكذلك في الأولى تشير لتعجب وتكثير، وفي الثانية تشير إلى ثمن، وذلك كله يستوحيه القارئ مما تشير له اللغة في كل سياق، وكل معنى وكل صوت يظهر فيها، وبهذا تصبح اللغة في أصلها إشارات موحية لمعاني، وهذه ستكون الفرضية الأساس التي ينبني عليها البحث،.

أهداف البحث:

هدف هذا البحث هو الإلمام بتقنيات الإيحاء، والمقترحات المدروسة أو التي لم يتم دراستها بشكل كافي، وجمعها بشكل يسهل تطبيقها في عملية تعليم اللغة، وكذلك في تسريع تعليم اللغة.

ومن هنا سيتولد نقاشاً أساسياً حول هل الإيحاء وسيلة تعليم للغة أم أنه مجرد تقنية تساهم في تسريع تعلم اللغة.

وسيكون أيضاً هناك شرح لبعض التقنيات، وآلية تطبيقها في داخل صفوف تعليم اللغة العربية.

وبهذا تتلخص لهذا البحث ثلاثة أهداف أساسية:

أولاً: تطوير استراتيجيات معلم اللغة العربية

ثانياً: تسهيل عملية التعلم على متعلمي اللغة العربية

ثالثاً: مطوري مناهج اللغة العربية

أهمية البحث:

واجه الإيحاء كموجة عارمة من التأييد والإعراض خلال الأعوام العشر الماضية، وكان لزاماً أن يتولد بحث يتكلم عن وجود الإيحاء في اللغة، ودوره الحقيقي في تعليم اللغة، وتعلمها، بالذات إذا علمنا أن الكثير من الباحثين أمثال (Lozanov, 1978) و كذلك (فريمان, 1997) قد قدما طرحاً تفصيلياً لدراسة اللغة بواسطة الإيحاء، مما يعني أن هذا المجال يستحق الدراسة، وبالذات أن في اللغة العربية لا يوجد الكثير من الباحثين الذين تطرقوا إلى موضوع الإيحاء في تعليم اللغة العربية إما تخوفاً، أو لقلة المراجع، فكان الهدف من هذا البحث هو طرق باب وجل منه الاخرون، وتأصيل موضوع الإيحاء في تعليم اللغة العربية، بعيداً عن تأييد المناصرين بلا قيود، أو إنكار المنكرين بلا حدود.

الدراسات التي اعتمد عليها البحث:

إن أهم ما أراده الباحث أن يكون في هذا البحث أصول الأقوال لأصحاب العلوم، حتى يكون بحثاً تأصيلياً، ويحتوي البحث على إجابات بنائية، حول موضوع البحث، لذا كان للمراجع مصادر ثلاث رئيسية، الأول لغوياً، والثاني يختص بالتعليم العقلي، الثالث يختص بعلم الإيحاء، وما ميز هذا البحث عن كل المراجع التي استند إليها، هو الجمع لها في بوتقة واحدة يكتمل بها كل نقص اعترى كل كتاب أو بحث من الأبحاث والمراجع المذكورة هنا، ويتسق بها مطالب الفهم لتوظيف الإيحاء في تعلم اللغة العربية، وهنا إيضاح مقتضب لكل مرجع أدبي ودوره كمرجع للبحث:

الدراسات اللغوية

تم الاعتماد على ثلاث نظريات لغوية تأصيلية وبناء عليها قدم البحث طرحا لتوظيف هذه النظريات في استراتيجيات تعليم اللغة العربية بالإيحاء هذه النظريات الثلاث كما يلي:

أولا: نظرية البنيوية لدو سيسير.

ثانياً: نظرية التداولية وتم التركيز على ما قدمه أوستن في محاضراته عن الفعل بالكلمات.

ثالثاً: نظرية التوليدية لتشومسكي، وتم التركيز على ما قدمه حول بنية اللغة واليات تعلمها.

وبالطبع مما يستلزم الايضاح أن الإمام عبد القاهر الجرجاني قد ابتدأ تأصيل نظرة ذات طابع شمولي للغة، قدمها في نظريته النظم، ومنها طور دو سيسير البنيوية التي تولدت منها بشكل أو بآخر التوليدية، وتفرع عن هذا المسير متأثراً به التداولية.

الدراسات العقلية

تم الاعتماد على ثلاث نظريات لدراسة العقل تأصيلية وبناء عليها قدم البحث طرحا لتوظيف هذه النظريات في استراتيجيات تعليم اللغة العربية بالإيحاء هذه النظريات الثلاث كما يلي:

الأولى : أبحاث الذاكرة للدكتور لاري سكواير وإيرك كاندل (سكوير & كاندل, 2002).

الثانية : الذكاءات المتعددة (غارونر, 2012)

الثالثة : التعليم السريع وهو ما قدمه دايف ماير (ماير, 2010)

الدراسات حول الإيحاء

تم الاعتماد على ثلاث مقاربات لدراسة الإيحاء دراسة تأصيلية وبناء عليها قدم البحث طرحا لتوظيف هذه النظريات في استراتيجيات تعليم اللغة العربية بالإيحاء هذه المقاربات الثلاث كما يلي:

أولاً: دراسات لتأسيس مفهوم الإيحاء ((فليتشر, 1947)).

ثانياً: الدراسات التطبيقية لتعريف مفهوم الإيحاء ((بندلر, 2011)، (كانمان, 2015)، (أوكونر & سيمور, 2004)).

ثالثاً: دراسات التعليم باستراتيجيات الإيحاء ((Lozanov, 1978)، (ماير, 2010)، (جينسن, 2009)).

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث ووضع الحلول لمشكلة البحث اخترت المنهج الوصفي التحليلي من خلال القيام بالوصف بطريقة نظرية بهدف تأصيل لمفهوم الإيحاء في تعليم اللغة العربية، ثم وضعت سياقاً تطبيقياً للإيحاء بداخل الدروس، لبناء اقتراح لتجربة متكاملة بإذن الله.

المبحث الأول: ما هو الإيحاء؟

المطلب الأول: الإيحاء في قواميس اللغة العربية

نجد جواباً صريحاً بَيِنَا في لسان العرب (ابن منظور, 1232) تحت مادة (وحي)، والذي قال في تعريفها (الوَحْيُ: الإشارة والكتابة والرِّسالة والإلْهام والكلام الخَفِيُّ وكلُّ ما أَلقيته إلى غيرك. يقال: وحَيْتُ إليه الكلامَ وأَوْحَيْتُ)، وفي الاشتقاق قال: (قال أَبو الهيثم: يقال وَحَيْتُ إلى فلان أَحي إليه وَحْياً، وأَوْحَيْتُ إليه أُوحِي إيحاءً إذا أَشرت إليه وأَوْمأْتَ، قال: وأَما اللغة الفاشية في القرآن فبالأَلف، وأَما في غير القرآن العظيم فوَحَيْتُ إلى فلان مشهورة)، وبهذا أظهر أنها يمكن لكلمة وحوي أن يضاف لها ألف أو أن تكون بلا ألف، وبالتالي يقال أوحى ويقال وحى، وهما كلاهما مشتقان من كلمة وحي، وبهذا فإن التعريف اللغوي لكلمة إيحاء يصلنا مباشرة بكلمة وحي والتي ستتوافق مع باقي مصادر التعريف التالية.

ومن المعنى اللغوي والذي يرتكز على أن الوحي هو مفهوم الإلقاء للغير، فإن الإيحاء الذي نعنيه هو جماع شقين، الشق اللغوي هذا

هو أحدهما، وأما الآخر فهو شق الاقتراحات والتحفيز والتوجيه، وبهاذين الشقين نكون قد أسسنا بناء حديثاً ينبني على تكوين اللغة من جهة، ومن جهة أخرى يعتمد على توظيف علم الإيحاء الحديث من الناحية التطبيقية.

وهذا ما تؤيده معاجم اللغة الحديثة والقديمة كمعجم الصحاح (الجوهري, 1003) حيث عرف الوحي بأنه (الوحْيُ: الكتابُ، وجمعه وُحِيٌّ. والوَحْيُ أيضاً: –الإشارة، –والكتابة، –والرسالة، –والإلهام، –والكلام الخفيّ، –وكلُّ ما ألقيته إلى غيرك، –يقال: وَحَيْتُ إليه الكلامَ وأوْحَيْتُ، –وهو أن تكلِّمه بكلامٍ تخفيه)، وهذا ما سيذهب بنا إلى التعريف الاصطلاحي والذي سنورده لاحقا في هذا البحث حول أن الإيحاء قول دافع

المطلب الثاني: الإيحاء في القرآن

ومن معانى الوحي في القرآن أنه أتى بمعنى التعليم، أو التأثير المؤدي إلى فعل، أو توجيه مؤدي إلى استرشاد، وهو ما سنجد أن الدراسات الحديثة اتجهت له لتصل إلى معنى التعليم بالإيحاء، من حيث عناصره ومكوناته ودره وأثره، وهذا ما سنجده واضحا في قوله تعالى: {وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ}– [النحل 68]، وهذا وحي استرشاد منتج لعمل ظاهر ومباشر، حيث أوحى أن اتخذي من الجبال بيوتاً فاتخذت، وبالتالي يكون هنا معنى الوحي الدفع للعمل، ونجد في الآيات ما يدل على آن الوحي هو تفهيم للمعاني{ذَلِكَ مِمَّا أَوْحَى إِلَيْكَ رَبُّكَ مِنَ الْحِكْمَةِ}– [الإسراء 39]، وهذا الوحي من الحكمة الذي ينتج عنه تفهيما وإيضاحاً للأخلاق الحميدة المذكورة في الآيات السابقة لهذه الآية، وإدراك للمعاني الصحيحة، ونوع ثالث من الوحي وهو وحي استتباع لموقف يمر به من يوحى إليه فكأنه يأتيه إلهام لفعل ما ينبغي فعله كما أوحي لأم موسى عليه السلام {وَأَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّ مُوسَى أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ } – [القصص 7] ، ونوع رابع هو الوحي من خلال القصص والتي من خلالها تصل المعاني وتتعمق للمستمع فيألف اللغة وبناءاتها {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ}– [يوسف 3] ، وأما الصورة الخامسة والأخيرة التي سنذكرها هنا من مجموع صور الوحي التي أوردها القران واخترناها لاتصالها بموضوع بحثنا صورة الوحي الذي يعني إشارة يتكلم بها نبي كمعلم أو موجه لقومه ليطلب منهم فعلاً معيناً، مستخدماً الإشارة لإيصال المعاني بدلاً من الكلمات وهو موقف سيدنا زكريا عليه السلام في قوله تعالى: {فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ فَأَوْحَى إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا} – [مريم 11]

ومن هنا نجد أنه إذا أوحى معلم اللغة إلى طالبه بالكلمات والمركبات اللغوية، أو بالإشارات والحركات التمثيلية بحيث يدفع هذا الطالب لنطق الكلمات نطقاً صحيحاً وفهمها فهماً سليماً فإنه بذلك يكون قد مارس الإيحاء لبلوغ تأثيرٍ مباشرٍ على الطالب ليصبح ناطقاً باللغة العربية واعياً لمعانيها.

المبحث الثاني: الدراسات اللغوية في فهم علم الإيحاء

يقسم صاحب البحث تداولية الفعل التعليمي وفق نظرية أفعال الكلام (مصابيح & قوتال, 2019) مراحل التطور في الدراسات اللغوية إلى أربعة مراحل كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة النحو

وهي مرحلة اتخذ فيها المنطق معياراً، وذلك لأن هذه المرحلة اعتنى فيها الدارسون بوضع المعايير التي تصنف نظام الكلام إلى صحيح، وخاطئ بناء على القواعد اللغوية، وبهذا يتعلم غي الناطق باللغة اللغة على نحو صحيح.

المرحلة الثانية: مرحلة فقه اللغة

وهي التي تكون فيها مصطلح فقه اللغة الغربي على يد فريدريك سنة ١٧٧٧م والتي كانت تدور حول تأويل ودراسة النصوص القديمة.

المرحلة الثالثة: اللغويات المقارنة

وهي التي اهتمت بالنحو المقارن بين اللغات وكان ذلك من خلال دراسات فرانز بوب ١٨١٦م حين قدم في دراساته النظام السنسكريتي وربطه باللغة اليونانية، والفارسية، واللاتينية، كما فعل مع الألمانية.

المرحلة الرابعة: مرحلة الدراسات اللسانية

وهي المرحلة التي ظهر فيها دي سوسير ١٩١٦م وهو ما أحدث ضجة بأطروحته البنيوية كما ذكر ذلك صاحب كتاب المنهج البنيوي أصوله و مبادئه و تطبيقاته (بغورة, 2001)، حيث بدأ ينظر دي سوسير للغة على أنها موضوع قائم بذاته لا يحتاج إلى عنصر خارجي لتحديده، غير أن البنيوية لم تصل إلى ما تبتغيه، حيث لم تشكل ربطا واضحا بين اللغة والفكر، وهنا بدأت الدارسات اللغوية تتجه نحو دراسة أكثر شمولية للغة لتربطها بالأفكار والثقافة وكذلك المعتقدات التي يستخدمها أصحاب اللغة في منشئها الأصلي، وبهذا خرج الدارسون من دراسة اللغة الشكلي إلى الدراسة في السياق والمجتمع، وبدأ من هنا التحول نحو الدراسات اللغوية بشكلها التواصلي، وهنا بدأت تتشكل المدرسة التداولية كما ذكر ذلك صاحب البحث بين النحو العربي واللسانيات الحديثة (عبد الواحد, 2014).

ولأن الدراسات اللغوية بدأت في التحول إلى النموذج التواصلي التداولي بدأت نظرية الأفعال الكلامية بالتشكل حيث ثبتت مقولة مالينوفسكي (إن اللغة أسلوب للعمل، وليست أسلوب توثيق للفكر) كما أورد ذلك صاحب مقال الحدث الكلامي (العيد, 2012)، وهنا تشكل الحجر الأساس لنظرية الأفعال الكلامية التي طورها أوستن، ومن بعده قدم تشومسكي نظريته بحيث ظهر الجانب التوليدي، وفي حين ذهب أوستن لأن اللغة تنتج أنواع ثلاث من الفعل الكلامي، كان تركيز تشومسكي على أن تكوين الجملة وبالتالي توليد الجمل الجديدة بشكل مستمر لمتكلم اللغة (درقاوي, 2015).

المبحث الثالث: تطبيق الاستراتيجيات الثلاث في التدريس

المطلب الأول: التعرف على مهارات اللغة الأربعة

مهارة السماع

يعرف (أدمي, 2019, p. 19) مهارة الاستماع بأنها القدرة على إدراك الكلام وفهمه، بحيث يستطيع المستمع أن يلتقط الرموز ويحللها ويفسرها ليطبقها أو ينقدها أو يقومها، وذلك بالتنبه لشيء مسموع.

مهارة الكلام

كما عرف (أدمي, 2019, p. 19) الكلام بأنه الأصوات المفيدة، وهو قدرة المتعلم للغة توظيف الأصوات بدقة، واتقان الصيغ النحوية، ونظام تركيب وترتيب الكلمات، ليعبر عما يرغب في التعبير عنه.

مهارة القراءة

القراءة كما يراها (الناقة, 1985, p. 186) انتقال المعنى من الصفحة المكتوبة إلى ذهن قارئها، فهي تتطلب أن يعرف القارئ الأنماط الصوتية للغة، وكيف ترمز كتابةً، وكيف تتجمع هذه الرموز مشكلةً الوحدة اللغوية التامة التي يفهم القارئ من خلالها ما يريد الكاتب قوله، فيفرق بذلك بين اسم وفعل، وظرف وحرف، وعلامات ترقيم، وغير ذلك.

مهارة الكتابة

ويعرف (الناقة, 1985, p. 232) الكتابة بأنها تشير مجموعة أنشطةٍ ومهارات، أولها تحويل الصوت إلى رمز مكتوب متفق عليه وهو الحرف، تليها كتابة وحدات اللغة، كالكلمة والجملة، وهاتان الخطوتان هما الجانب الحركي من الكتابة، أما الجانب التفكري منها فهو نظم الأفكار في نظام يتفق عليه أصحاب اللغة للتعبير عما يجول بخاطر الكاتب، وبهذا يتطور هذا الجانب لمستوى راقي من

التعبير عن الأفكار وغير ذلك.

المطلب الثاني تطبيق الاستراتيجيات الثلاث في المهارات الأربعة لدى المعلمين

في الجدول التالي نوضح كيف يمكن استثمار الاستراتيجيات المفتاحية الثلاث في كل مهارة من المهارات الأربع لتعلم اللغة:

جدول(1) تطبيق الاستراتيجيات المفتاحية على مهارات اللغة الأربعة

المهارة	الاستراتيجية الأولى التحفيز	الاستراتيجية الثانية إزالة العوائق	الاستراتيجية الثالثة تعليم اللغة
الاستماع	يستخدم المعلم كلمات معناها محفز باللغة العربية	يقول المعلم كلمات مهمة أثناء انشغال المتعلمين بالنقاش والتطبيق	ينطق المعلم الألفاظ العربية بنبرة واضحة، وبدون نبر، حتى يألفها المتعلمون.
الكلام	يطلب المعلم أن يشجع الطلاب بعضهم بكلمات إيجابية باستمرار، ويمكن أن يصنعوا منها هتاف، لمن أحسن.	يساعد المعلم المتعلمين أن يتخيلوا أنفسهم ينطقون بالكلمات، ثم يجعلهم يمارسونها في سياق نشاط، مثل التمثيل، والتواصل.	يدعم المعلم المتعلمين ليقوموا بتوليد الجمل باستمرار، ويضيفوا كلمات مختلفة لنفس تراكيب الجمل التي تعلموها.
القراءة	يستوقف المعلم الطلاب عند الكلمات التي نطقوها بشكل صحيح ويحفزهم، ويذكر الجانب المميز من نطقهم.	ينشر المعلم مصورات على الجدار، بحيث يقرأها الطلاب دون قصد طوال وجودهم في القاعة.	يناقش المعلم المتعلمين في معنى الكلمات المعلقة حولهم، وما هو ارتباطها بمعنى الصور المرفقة.
الكتابة	يشجع المعلم متعلميه أن يكتبوا الكلمات التي أمامهم، ويركز أن يكتبوا كلمات تشعرهم بالإنجاز.	يجعل المعلم جزء من التواصل أثناء جلسات الخيال على شكل كتابة، كما يحفز المتعلمين أن يكتبوا فعلياً.	في الكتابة يمكن دمج التوليد، والتداول التواصلي، والفهم البنيوي للغة، كلما كرر الجمل وغير أجزاءها.

الخلاصة والخاتمة

هل الإيحاء مجدي في تعليم اللغة؟

ما توصل إليه البحث هو قدم الإيحاء كوسيلة تأثير على العقل، ولا يكاد يخلو التعليم بأنواعه من الإيحاء، ولا اللغة برموزها وإشاراتها الرمزية نحو المعاني من الإيحاء، ولكن توظيف هذه الأفعال التلقائية بشكل مقصود، ووضعها في سياق تطبيقي ذو حدود هو الفرق الأهم من هذا البحث.

ما هو تأثير توظيف الإيحاء في تعليم اللغة وما مدى تأثيره ومحدداته؟

الإيحاء يفيد عملية التعليم، حين يوظفه المعلم بشكل جاهز في ذهنه، فكل ما يفعله المعلم يشكل تأثيراً موحىً، فمن الجيد أن يكون منتبها لكل ما يفعله أو يقوله.

الإيحاء يتقاطع مع طبيعة اللغة، والأنشطة العقلية، وموجود في الكلمات التحفيزية، والإشارات التحفيزية، ولذا كلما قام المعلم

باستحضار الإيحاء في تعليمه، وقام به عن قصد زادت قيمته، وكلما أهمله المعلم سيبقى للإيحاء تأثيره لكنه سيكون خارج إطار تحقيق الأهداف المحددة من العملية التعليمية.

ما هي التطبيقات التي يمكن توظيف الإيحاء من خلالها في تعليم اللغة؟

الإيحاء يساعد كثيرا في تحفيز المتعلمين، وكلما تم دمج الكلمات المحفزة بالعملية التعليمية كلما زاد تأثير الإيحاء الغير مباشر، فحين يتعلم المتعلم كلمة أحسنت ومعناها باللغة العربية، ثم يستخدمها المعلم مع المتعلم، سيسهل عليه تذكرها، وحين يعلمه معنى أنجزت الواجب بنجاح، سيسهل عليه بناء جملة (أنجزت ... بنجاح)، بحيث يضع الكلمات القليلة التي يعرفها في الفراغ بين كلمت أنجزت وكلمة بنجاح، فيسهل عليه بذلك تعلم الجمل، وذلك من خلال حبه لجمل المديح هذه حين يتم توجيهها إليه داخل الفصل، وهذا سيسهل التعليم، ويضيف جانباً ممتعاً ومحفزاً، دون أن يتحول المديح أو التحفيز لفعل صريح أو مبتذل، بتعبير آخر، حين يعتاد المتعلم عل أن يتم مدحه باللغة العربية سيحب اللغة العربية.

ما هي الدراسات المقترحة للتوسع في موضوع البحث والتي يمكن أن يغذيها هذا البحث؟

من مراحل التوسع المأمولة من هذا البحث، هو الانتقال إلى البناء المتكامل للمنهج، فيتم كتابة النصوص، وتجهيز الدروس في كل مراحل المنهج ليتناسب مع عملية الإيحاء، محققاً المعايير المنهجية للمناهج، بالإضافة لبناء وتصميم المصادر التعليمية على أساس التعليم بالإيحاء للغة العربية، بحيث يتم دراسة الموسيقى والمواد المصورة، ودفاتر التحضير، وبناء بيئة التعليم، والعديد غير هذا بهدف دمج الإيحاء في العملية التعليمية.

المراجع

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outines of Suggestopedy* (1st ed.).

Oxford University Press. (2019). *Oxford Dictionaries*. Oxford University Press.

أدمي, ل. م. (2019). *تعليم اللغة العربية على أساس الذكاءات المتعددة*. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

أوستن, ج. ل. (2019). *الفعل بالكلمات*. هيئة البحرين للثقافة والآثار.

أوكونر, ج., & سيمور, ج. (2004). *مدخل إلى البرمجة اللغوية العصبية) NLP* طبعة أولى). الميمان للنشر والتوزيع.

ابن منظور, م. ب. م. ب. ع. أ. ا. ج. ا. (1232). *معجم لسان العرب*.

البخاري, م. ب. إ. (870). *صحيح البخاري*.

البطل, م. (2017). تدريس مهارة الاستماع النظرية والتطبيق In .خ. ح. أبوعمشة ,(Ed.) *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها* (طبعة أولى .(202–173 .pp ,مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

البعلبكي, ر. (1995). *قاموس المورد*. دار العلم للملايين.

الجوهري, أ. ن. إ. ب. ح. (1003). *تاج اللغة و صحاح العربية*.

الطبراني, س. ب. أ. ب. أ. (918). *المعجم الأوسط*.

العيد, ج. (2012). نظرية الحدث الكلامي من أوستين إلى سيرل. *مجلة الأثر*.

الناقة, م. ك. (1985). *تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (طبعة أولى). جامعة أم القرى.

النيسابوري, أ. ا. م. ب. ا. ا. (875). *صحيح مسلم*.

بغورة, ا. (2001). *المنهج البنيوي أصوله و مبادئه و تطبيقاته*. دار الهدى.

بندلر, ر. (2011). *دليل ريتشارلد بندلر للدخول في حالة الإيحاء* (طبعة أولى). مكتبة جرير.

جاكندوف, ر., فندلر, ز., & شومسكي, ن. (2007). *دلالة اللغة وتصميمها*. دار توبقال للنشر.

جينسن, إ. (2009). *التعلم المبني على العقل*. مكتبة جرير.

حب الله, ح. (2011). *الوحي والظاهرة القرآنية*. مؤسسة الإنتشار العربي – بيروت – لبنان.

درقاوي, م. (2015). نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم = Transformational Generative Theory of Chomsky Foundations and Concepts. *Academic Journal of Social and Human Studies*. https://doi.org/10.12816/0034557

سكوير, ل. ., & كاندل, إ. . آ. . ك. (2002). *الذاكرة من العقل إلى الجزئيات*. مكتبة العبيكان.

عبد الواحد, ع. ا. (2014). بين النحو العربي و اللسانيات الحديثة. *مجلة جيل الدراسات الأدبية و الفكرية* . https://doi.org/10.12816/0018425

غارونر, هـ. (2012). *أطر العقل ..نظرية الذكاءات المتعددة*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

فريمان, د. ل. (1997). *أساليب ومبادئ في تدريس اللغة* (طبعة أولى). جامعة الملك سعود.

فليتشر, ب. (1947). *الإيحاء الذاتي* (طبعة أولى).(

كانمان, د. (2015). *التفكير السريع والبطيء*. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

ماير, د. (2010). *التعلم السريع* (م. بدرة & ع. محمد .((eds.) الدار القيمة للنشر والتوزيع.

مصابيح, ح., & قوتال, ف. (2019). تداولية الفعل التعليمى التعلمى وفق نظرية أفعال الكلام. *دراسات معاصرة* . https://doi.org/10.37172/1901-003-002-011