

جمهورية تركيا
جامعة إسطنبول آيدن
معهد الدراسات العليا



توظيف استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

رسالة ماجستير

محمد سعد عايش

قسم تعليم اللغة العربية
برنامج تعليم اللغة العربية

شباط، 2021

جمهورية تركيا
جامعة إسطنبول آيدن
معهد الدراسات العليا



توظيف استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

رسالة ماجستير

محمد سعد عايش

(Y1812.320017)

قسم تعليم اللغة العربية
برنامج تعليم اللغة العربية

المشرف: الدكتور المحاضر عناية الله

شباط، 2021

ورقة الموافقة

لقد قدم طالب الماجستير محمد سعد عايش والحامل لرقم الطالب Y1812.320017 بحثه
المعنون

"توظيف استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"

بنجاح بعد استيفائه لجميع المتطلبات حسب شروط الجهة المعنية أمام لجنة الأساتذة الموقعين
أدناه.

المشرف على الأطروحة: الدكتور عناية الله عظيم ازميوف

جامعة اسطنبول آيدن

عضو اللجنة: الأستاذ الدكتور عابد يشار جامعة إسطنبول آيدن

عضو اللجنة: الأستاذ المشارك الدكتور ياسين مراد دمير جامعة أنقرة الحاج بايرم ولي

عضو اللجنة: الدكتور مراد أوزجان جامعة أنقرة الحاج بايرم ولي

عضو اللجنة: الدكتور نوح سافاش جامعة إسطنبول آيدن

تاريخ التسليم: 2020/1/27

تاريخ المناقشة: 2021/03/17



نص القسم

أتعهد وأبين أنني في هذا البحث، المقدم لنيل درجة الماجستير، تحت عنوان “توظيف استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها”، قد التزمت فيه بالأخلاق العلمية، في كامل الرسالة من الخطة إلى التفاصيل وحتى نهاية الرسالة، وأني ما أخللت بشروط البحث العلمي المعتمدة، وقد أثبتت جميع مصادر البحث في الجدول المبين في نهاية الرسالة.

(2021/02 /23)

محمد سعد عايش

المقدمة

تعتمد اللغة في تكوينها على الإشارات الصوتية التي يعبر كل قوم عن حاجتهم من خلالها، كما ذكر ذلك ابن جني، وهذا ما يجعل اللغة في أصلها إشارة موحية للمعنى الذي يريد القائل قوله، وقد تتلخص الإشكالية في فهم وتعلم اللغات، في أن المستمع لهذه الأصوات قد لا توحى إليه بنفس الإيحاء الذي يحدث عند صاحب اللغة.

ف نجد قولنا بالإنجليزية لكلمة come تتقارب مع العربية في قولنا لكلمة (كم)، ففي الإنجليزية تعني تعال، وفي العربية تعني كم مقداره، ثم يأتي السياق ليحدد في العربية إن كانت هذه الكلمة تعني عدداً أم مقداراً (كقولنا كم أحبك)، وكقول المشتري (كم ثمن هذه السلعة؟)، ففي الأول نتحدث عن كمية، وفي الثانية نتكلم 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 لمعان، وهذه ستكون الفرضية الأساس للبحث.

كما سيقوم البحث بإيضاحها ابتداءً من مصادر علوم اللغة العربية خاصة، والعالمية عامة، ثم بعد ذلك سينطلق البحث لتقديم فرضيات بحثية لتوظيف هذه الخاصية في عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال توظيف الإيحاء بأنواعه المختلفة ومستوياته المتعددة، وذلك من خلال تقنيات جمعها الباحث من كتب اللغة القديمة والحديثة، التي وصفت اللغة وآليات عملها، معتمدة على دراسات وأبحاث في ميادين عدة، أهمها فقه اللغة وفلسفتها وبراهين عملها، ثم الأبحاث المتعلقة بالدماغ، والتي تتصل بعلوم اللغة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وفي هذه المقدمة أتشرف بتقديم الشكر للدكتور عناية الله، الذي كان لإضافاته الكثير من الأثر على تنظيم البحث وتكوينه على صورته الراهنة، وكذلك الدكتور حسين مالي، رئيس القسم، الذي كان لإشاراته الكثير من التنبيه لقيمة اللغة العربية، وأهمية تعليمها لغير الناطقين بها، والتحدث عن بحوث الأولين الذين أضافوا أو أشاروا لجوانب التعليم المختلفة. كما أتقدم بالشكر لكل من قدم وساهم وساعد على نجاح هذا البحث، أولئك الذين نصحوني، أو قدموا لي مرجعاً، أو اقترحاً ساعدني في الوصول لإتمام هذا البحث.



توظيف استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

ملخص

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 ممن ذكر الإيحاء وتقنياته المستخدمة في تعليم اللغة، سواء في الكتابات القديمة أو الحديثة.

وذلك 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؟

وتم الارتكاز على مجالات ثلاثة أساسية لتكوين البحث، المجال الأول المجال اللغوي، والذي تم فيه دراسة البنيوية والتداولية والتوليدية، ثم الانتقال للمجال الثاني، وهو المجال العقلي للتعليم، والذي تم فيه دراسة الذاكرة والذكاءات والتعلم المبني على العقل من خلال الحسيات، وأما المجال الثالث فهو مجال الإيحاء، والذي تم دراسته نفسياً وتطبيقياً وتعليمياً.

ومن خلال الأسئلة والبحث تم التوصل إلى الاستراتيجيات الثلاثة الرئيسية التالية:

أولاً: توظيف الإيحاء في تحفيز المتعلم ليتلقى المؤثرات الحسية (كالأصوات والإشارات والكلمات المكتوبة كرموز لغوية)، بحيث يتم صياغة هذه المؤثرات الحسية بطريقة تحفيز التلقي.

ثانياً: تحفيز الطالب لتوظيف حدسه في فهم الترابط اللغوي، سواء بين الرموز الحسية الخارجية، أو بين أجزاء اللغة الداخلية، التي تترتب منها الجمل لتشكيل المعنى.

ثالثاً: هو تحفيز طالب اللغة العربية لغير الناطق بها للاستمرار في تلقيه للمؤثرات الحسية، وتفعيلها داخل ذهنه، ليساهم ذلك في فهمه اللغة، وتطور قدرته على التعامل والترابط معها.

وذلك من خلال المنهجية البحثية الوصفية التي تهدف لجمع وتوصيف النتائج التي توصل لها الباحثون حول الإيحاء، وإعادة ترتيب ما قدموه للتوصل إلى آلية عملية يمكن اقتراحها حول تطبيق الإيحاء في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

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



الفهرس

ج	ورقة الموافقة	ج
خ	نص القسم	خ
ذ	المقدمة	ذ
ز	ملخص	ز
1	I. المدخل	1
2	أ. أهمية البحث (توظيف استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)	2
4	ب. المصادر الأدبية والتاريخية	4
6	ج. الفرضية	6
6	د. حدود البحث	6
8	هـ. تعريف بمصطلحات البحث	8
10	و. تعريف ما هو الإيحاء - التعليم بالإيحاء	10
13	ز. الإيحاء كأسلوب تعليم في القديم	13
17	II. الفصل الأول الدراسات التي اعتمد عليها البحث	17
17	أ. المبحث الأول: اللغة واللسانيات	17
29	ب. المبحث الثاني: دراسات العقل والذاكرة	29
47	ج. المبحث الثالث: دراسات الإيحاء	47
67	III. الفصل الثاني تطبيق استراتيجيات الإيحاء	67
67	أ. مصفوفة استراتيجيات الإيحاء الثلاثة الرئيسية	67
75	ب. المهارات الأربعة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	75
76	ج. تطبيق الإيحاء على المهارات الأربعة	76
77	د. تطبيق الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة العربية من خلال منهجيات الإيحاء	77
79	هـ. تخطيط التدريس بناء على استراتيجيات الإيحاء	79
96	و. تقييم الدروس كجزء من التعليم بالإيحاء	96
99	ز. درس مقترح للتعليم	99

101.....	ح. خلاصة مبادئ الإحياء
103.....	ط. المناقشات
105.....	IV. المراجع
117.....	السيرة الذاتية
ix.....	ABSTRACT
iiivii.....	ÖZET
Hata! Yer işareti tanımlanmamış.....	ÖNSÖZ
iii.....	ONUR SÖZÜ



قائمة الأشكال

- صورة 1: منطقنا فرنيك لفهم الكلام وبروكه للقدرة على الكلام (كمال: 2016) (ص27).....26
- صورة 2 : دوائر ميلفن جودل واختبار الذاكرة الصريحة وغير الصريحة.....33
- صورة 3 : التفكير والذكاء والخبرات (كورياليس: 2006: 4) (دي بونو: 1989: 42) 34
- صورة 4: أركان الإيحاء (فليتشر: 1947: 10) 49
- صورة 5: عناصر التنويم الإيحائي (عبدالله: 2003: 217) 50
- صورة 6: الإجمال، والموازاة، والتفصيل، كنماذج للغة وتأثيرهم (أوكونر: 2007: 397)...54
- صورة 7: الفرق بين نظام ١ ونظام ٢ بحسب (كانمان: 2015) 56
- صورة 8: الاستراتيجيات الثلاثة الرئيسية للتعليم بالإيحاء (خلاصة).....65
- صورة 9 : الرموز المعبرة عن كل ذكاء والتي اقترحها (أرمسترونج: 2006: 6) 79
- صورة 10: تطبيق لنموذج هربارت لتحضير الدروس في خمسينيات وستينيات القرن الماضي
- 83.....
- صورة 11: نموذج الأهداف السلوكية لا يزال يستخدم الآن (عبيدات & أبو السميد: 2007:
- 83..... (19
- صورة 12: نموذج (عبيدات & أبو السميد: 2007: 22) المطور لدقتر التحضير 84
- صورة 13: نموذج مطور بناء على التعلم الإيحائي السريع.....85
- صورة 14: تطبيق النموذج المطور بناء على التعلم الإيحائي السريع.....86
- صورة 15: نمط التعليم العادي (عبيدات & أبو السميد: 2007: 119).....92
- صورة 16: نمط التعليم مع مراعاة الفروق الفردية (عبيدات & أبو السميد: 2007: 119) ..92
- صورة 17: نمط التعليم المتمايز (عبيدات & أبو السميد: 2007: 119) 92
- صورة 18: التقنيات الأربعة الأساسية لتقديم التعليم بالإيحاء.....96
- صورة 19: هرم المستويات الذهنية - مهارة الاستدماج (أوكونر & سيمور: 2007: 456) .96
- صورة 20: صور يوظفها المعلم في الصف 101



قائمة الجداول

- جدول 1 : مقارنة SAVI من كتاب (ماير: 2010: 93) 43
- جدول 2: تلخيص تعريف بيئة التعلم من كتاب (جينسن: 2009: 63) 44
- جدول 3: مصفوفة فهم الدراسات اللسانية في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية 68
- جدول 4: مصفوفة تطبيق الدراسات اللسانية في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية 70
- جدول 5: مصفوفة فهم الدراسات العقلية في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية 71
- جدول 6: مصفوفة تطبيق الدراسات العقلية في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية 72
- جدول 7: مصفوفة فهم دراسات علم الإيحاء في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية 73
- جدول 8: مصفوفة تطبيق دراسات علم الإيحاء في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية 74
- جدول 9 : جدول تطبيق الاستراتيجيات المفتاحية على مهارات اللغة الأربعة 77
- جدول 10 : العلاقة بين نوع الذكاء والفئة العمرية والتعبير عنه في ثقافة المجتمع بحسب (أرمسترونج: 2006: 7) 78
- جدول 11: مبادئ الإيحاء وتطبيقها في تعليم اللغة العربية 89
- جدول 12: مراحل التقويم (بوفام: 2010: 37) 98



قائمة المختصرات

ص: تعني رقم الصفحة داخل هذا البحث.

SAVI: تعني (سمعي، بصري، حسي، حركي)، وهو تقسيم أوضحه (ماير) للحواس المتلقية للمعلومات.





I. المدخل

قد يذهب بعض الباحثين في مجال التعليم بعيداً في مدح أو ذم أسلوب الإحياء، لكن هذا البحث قدم مفهوم الإحياء بطريقة علمية، معتمداً أولاً إلى إعادة تعريف وتأسيس مفهوم الإحياء لفظاً واصطلاحاً، بحيث يمكننا أن نعود لأصول لفظة الإحياء، وربطها بالوحي من جهة ومن جهة أخرى بمفاهيم بديلة عن الوحي مستمدة منه مثل الإشارة، أو الرمزية.

وبهذا سيقدم هذا البحث معنى الإحياء منطلقاً من لفظة الوحي وما تحمله من معنى لغوي ومعنى اصطلاحي، ثم سيظهر البحث ما ذكره (ابن عربي) عن أن اللغة بطبيعتها وحي لولا تشكلها لما كان الوحي الإلهي أخذ شكل اللغة التي نتكلم بها، لتكون اللغة بذاتها هي طريقة إيصال التعاليم والتوجيهات الإلهية.

ومن هذا المعنى يظهر معنى من معاني الوحي اللغوي، والذي بدوره يجعل الكلمات في اللغة رموزاً معبرة أو موحية بمعاني، وهذه الرموز (والتي هي الكلمات هنا) تترابط بدورها في منظومة نحوية.

هذه المنظومة يقابلها نظام ترابطي في الدماغ كما ذكر ذلك ابن سينا، ثم أعاد تأكيده تشومسكي في نظريته اللسانية الحديثة، فهذا الترابط هو الذي يشكل بدوره المفاهيم المتكاملة، وإذا كان هذا الترابط ينشأ بين كلمات ومعانيها الرئيسية الإحياء بمعان أولية، لتكتمل وتوحي بمعان أكثر تكاملاً، فتتشكل في الفاهمة البشرية على صورة (كما ذكر صاحب الفاهمة البشرية).

هذه الصورة المتشكلة تنتج توجيهاً أو فعلاً أو فكرةً (كما في كتاب التفكير بالفعل)، ومع تداول هذه الكلمات (الرموز) من خلال النحو (المنظومة اللغوية) تنشأ اقتراحات (وهي ما يسميها مبتكر علم التعليم بالإحياء). وهذه الإحياءات بدورها تؤول إلى فعل (سواء كان هذا الفعل قولاً، أو انفعالاً داخلياً في داخل ذهن المتلقي، أو سلوكاً يقوم به المتلقي، أو حتى تجاهلاً للقول يقوم به المتلقي؛ فهذا كله فعل في الحقيقة).

ومن هنا تتشكل اللغة الناشئة عن التداول، ويصبح للمعاني رموزاً توحي بها، وأفعالا داخل النفس، أو ظاهرة في السلوك تدل على تلقي العقل للمعاني التي أوحى بها هذه الرموز، وهذا ما

سنعتني به وبدراسته ليتضح لنا معنى تعليم اللغة العربية بالإحياء، وذلك كمفهوم متكامل، سيبدأ بالتأصيل المعرفي للفظة الإحياء، وسيكتمل بإذن الله في نهاية البحث ليشكل تطبيقاً عملياً في أمثلة ونماذج تعليمية مبنية على مفهوم الإحياء من الناحية التعليمية، ومفهوم الإحياء من الناحية اللغوية، وكيف أنهما يجتمعان في تعليم اللغات عامة، واللغة العربية خاصة، ليشكلا تقنيات التعليم بالإحياء.

وسينقسم البحث إلى أجزاء، أولها تأصيل معنى الإحياء لغة واصطلاحاً، وثانيها دراسات الدماغ، وتشتمل الذكاءات المتعددة، ودراسة للمخ البشري من الناحية الوظيفية، ثم سيقوم البحث بدمج معنى الإحياء مع وظائف الدماغ ليبدأ بتشكيل تقنيات الإحياء لتعليم اللغة، معتمداً على أبحاث الدماغ ومفهوم الإحياء، وبعد ذلك سيقدم البحث نموذجاً لتطبيق تقنيات الإحياء في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ليختتم البحث ببعض الاقتراحات والتوصيات وتصور للدراسات التي يمكن فيها من استنباع هذا البحث وما توصل إليه.

أ. أهمية البحث (توظيف استراتيجيات الإحياء في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)

1. مشكلة البحث

واجه الإحياء موجة عارمة من التأييد والاعتراض خلال الأعوام العشرة الماضية، وكان لازماً أن يتولد بحث يتكلم عن وجود الإحياء في اللغة، ودوره الحقيقي في تعلمها وتعليمها، بالذات أن الكثير من الباحثين أمثال (Lozanov 1978) وكذلك (فريمان 1997) قدما طرحاً تفصيلياً لدراسة اللغة بواسطة الإحياء، مما يعني أن هذا المجال يستحق الدراسة، وبالذات أن في اللغة العربية لا يوجد كثير من الباحثين الذين ذهبوا إلى موضوع الإحياء في تعليم اللغة العربية، إما خوفاً، أو لقلة المراجع، فكان الهدف من هذا البحث طرق باب وجل منه الآخرون، بهدف تأصيل موضوع الإحياء في تعليم اللغة العربية.

2. هدف البحث وفوائده

قام البحث بالتركيز على الجانب التأصيلي من موضوع الإحياء، والذي استند على الجوانب الثلاثة لاستراتيجيات التعليم بالإحياء، وهي اللغة والعقل والإحياء، ليصل إلى المقترح التطبيقي في الفصل الثاني، ويؤسس الاستراتيجيات الأساسية لتعليم اللغة العربية بالإحياء، ثم يضعها في سياق عملي تطبيقي، لتأسيس آليات تدريس اللغة العربية تقوم على الإحياء، وتقنيات تساهم في جعل العملية التعليمية أسرع وأسهل وأفضل.

وبهذا تتحقق مجموعة من الأهداف، من أهمها ما يلي:

أولاً : تطوير استراتيجيات معلم اللغة العربية

بإضافة تأصيل واضح لعلاقة الإحياء باللغة، وبتطبيق الإحياء في تعليم اللغة العربية يصبح من الأسهل على المعلم إضافة الكثير من التطبيقات التعليمية، لأنه لن يقوم بتطبيق هذه التطبيقات دون فهم روابطها الأصلية مع اللغة.

ثانياً : تسهيل عملية التعلم على متعلمي اللغة العربية

من أهم ما يميز التعليم بالإحياء أنه يختصر الوقت، ويحسن الذاكرة، كما شرح البحث هاتين النقطتين بالتفصيل، وهذا سيكسب المتعلم الكثير من الوقت ليزيد من فرص تعلمه، ويحسن أدائه فيما تعلم، وينجز الكثير في الوقت القليل، وهذا يناسب تغيرات العصر الحديث وتسارعه.

ثالثاً : مطوري مناهج اللغة العربية

مما لا شك فيه أن مطوري مناهج اللغة العربية في العالم يبحثون عن المجالات التي يمكنهم الاستفادة منها لإنشاء مناهج أقل حجماً وأكبر أثراً، وبناء مناهج تعتمد على التعليم بالإحياء، مما سيوفر الكثير من جهد إنشاء المنهج، ويزيد فاعليته، لأنه سينبني بشكل متداخل مع اللغة ومنهجيات العقل في التعلم.

3. ما هو سبب تعمقي في الإحياء كأسلوب تعليم؟

من الجانب الشخصي للباحث شكّل موضوع التعلم هاجساً، وتعلم اللغة العربية يعتبر من أهم وأشرف ما يمكن تعلمه، كيف لا؟ وهي طريق لتعلم أعلى العلوم، وبتعلمها يتحقق الفهم لنص هو أسمى ما يخاطب به الإنسان لإصلاح إنسانيته، وكان موضوع الإحياء من وسائل التعلم التي تعمق بها الباحث لعشر سنوات ماضية، هي وأطروحات العقل والذاكرة، وآليات تسريع التعليم، وكانت هذه الأساليب من أقوى المعينات في طريقه للتعليم، وجاء الوقت لوضعها في بحث أكاديمي يجمع ما تفرق من هذه المفاهيم، وينظم ما تشتت منها، ويوصل ما تذبذب في عقول المختصين حولها، فبهذا تنتظم مفاهيم تعليم اللغة العربية بالإحياء، وتتأصل، فتسهل في أيدي المهتمين، ويسهل التعامل معها.

ب. المصادر الأدبية والتاريخية

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 تم بناء البحث على تسعة محاور، مقسمة على ثلاثة أجزاء، الجزء الأول والثاني يحمل كل منهما ثلاث نظريات مرجعية تؤصل هذا المدخل من مداخل تعليم اللغة العربية بالإحياء، وأما الجزء الثالث ففيه ثلاثة محاور تعلقت بموضوع الإحياء، فتم الاعتماد على العديد من المقاربات، وجمعها في ثلاثة محاور أيضاً، ووضع في كل محور المقاربات التي تخصه.

1. الدراسات اللغوية

تم الاعتماد على ثلاث نظريات لغوية تأصيلية، وبناء عليها قدم البحث طرحاً لتوظيف هذه النظريات في استراتيجيات تعليم اللغة العربية بالإحياء، وهذه النظريات الثلاث كما يلي:

أولاً: نظرية البنيوية لدوسيسير.

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 وآليات تعلمها.

وبالطبع تم وضع ذلك بعد مقدمة أوضحت أن الإمام عبدالقاهر الجرجاني قد ابتدأ تأصيل نظرية ذات طابع شمولي للغة، قدمها في نظريته النظم، ومنها طور دوسيسير البنيوية التي تولدت منها بشكل أو بآخر التوليدية، وتفرع عن هذا المسير متأثرة بالتداولية.

2. الدراسات العقلية

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

الأولى : أبحاث الذاكرة للدكتور لاري سكووير وإيرك كاندل (سكوير و كاندل 2002).

الثانية : الذكاءات المتعددة (غارونر 2012).

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

3. 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، وهذه المقاربات الثلاث كما يلي:

أولاً: دراسات لتأسيس مفهوم الإيحاء (فليتشر).

ثانياً: الدراسات التطبيقية لتعريف مفهوم الإيحاء (بندلر، كانمان، أوكونور).

ثالثاً: دراسات التعليم باستراتيجيات الإيحاء (لوزنوف، ماير، جينسن).

4. أبحاث سابقة في توظيف طريقة الإيحاء في تعليم اللغة

معلومات البحث	أهم ما قدمه	مقارنته بهذا البحث
الباحث: (Botha 2013) لوصاف بوت. البحث: تحليل التعليم باستخدام الطريقة الإيحائية.	هدف البحث: معرفة فعالية الإيحاء في تعليم اللغة. نتيجة البحث: الإيحاء أكثر فعالية مع الطلاب المقتنعين بمعلمهم.	الاختلاف: أن البحث قام على أساس المدخل التجريبي، وقياس الفرق بين مجموعتين، بينما يقوم هذا البحث على التوصيف التحليلي لنتائج دراسات المدارس اللسانية وعلاقتها بتعليم الإيحاء.
الباحث: (Gassner- Roberts 2013) سيجاريد جاسينر. البحث: ملاحظة تعليم الطريقة الإيحائية في أنحاء اليابان وأوروبا.	هدف البحث: معرفة إيجابيات الإيحاء وطرق التعليم المختلفة في اليابان وأوروبا. نتيجة البحث: توصل لأن الطريقة الإيحائية ناجحة في تعليم اللغة في أوروبا واليابان.	الاختلاف: اختلاف الهدف بين الباحثين، فدراسة الفعالية مختلف عن تعريف الاستراتيجيات وتوظيفها، كما قام الباحث هنا بالمسح عن طريق الملاحظة، بينما يقوم هذا البحث بجمع وتحليل أبحاث سابقة ومتعددة الجوانب.

الباحث: (Odendaal 2013) أودينال. البحث: تحسين الإنجاز باستخدام الطريقة الإيحائية.	هدف البحث: معرفة آثار التعليم باستخدام الطريقة الإيحائية. نتيجة البحث: توصل لعدم فعالية الطريقة الإيحائية، حيث لم تتحسن النتائج بشكل ملحوظ.	الاختلاف: عني بتعليم اللغة الإنجليزية من خلال الإيحاء، بينما هذا البحث في تعليم اللغة العربية، ويقوم على توظيف العلوم اللسانية والعقلية داخل عملية التعليم بالإيحاء.
--	---	---

تخلص عملية المقارنة إلى وجود اختلاف أساسي بين هذا البحث، الذي يهدف للتحليل والتأصيل لاستراتيجيات الإيحاء التي تستخدم في عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذا ما لم يطرقه الباحثون السالف ذكرهم، فمعظمهم كان تركيزه على تجريب فعالية الطريقة، وليس تعميق الفهم لطريقة التعليم بالإيحاء، ومعرفة استراتيجية الإيحاء، وهذا ما يقدمه هذا البحث.

ج. الفرضية

تنبني فرضية البحث على وجود علاقة بين الإيحاء واللغة، مما يجعل التعليم بالإيحاء استراتيجية متجانسة مع عملية تعليم اللغة، وهو استنتاج لما أوضحه (Lozanov 1978) من تأثير الإيحاء على عمليات تسريع التعليم عامة، وتسريع تعليم اللغة خاصة.

د. حدود البحث

1. الحدود الموضوعية:

بغية التوصل إلى استراتيجيات التعليم بالإيحاء بشكل واضح، وتعريفها، ومعرفة أسس تطبيقها، التزم البحث بطرح ما يتعلق بمفهوم الإيحاء من دراسات وأبحاث اللغويين، وما يتعلق باللغة من أبحاث ودراسات علماء النفس والتعليم، مع وجود بعض المحددات التي اقتضت قليلا من التوسع حول هذين الموضوعين لاستكمال الأفكار وما تعلق بها.

2. الحدود المكانية:

تم كتابة هذا البحث في فترة لم يكن السفر فيها مسموحاً، وأغلقت المكتبات العامة، بسبب جائحة الكورونا، مما استدعى الاستعانة بالمصادر المتوفرة في مكتبات خاصة أو تجارية، أو عبر الإنترنت.

3. الحدود الزمانية:

تم جمع المادة البحثية خلال عامي 2020 و 2021، وهي مادة بحثية بدأت بدراسة التصورات عن اللغة ابتداء من أرسطو 322 قبل الميلاد، وحتى الوقت الراهن، لكن تركز البحث على مرحلة الدراسات اللسانية ابتداء من دي سوسير 1913م، وحتى تشومسكي، الذي لا يزال على قيد الحياة أثناء كتابة هذه السطور، كما اعتمد البحث على ما قدمه (Lozanov 1978) الذي قدم أطروحته عن التعلم السريع والتعليم بالإحياء في سبعينيات القرن الماضي، مع تعريج سريع على وجود مفهوم التعليم بالإحياء لدى علماء العرب وتوظيفهم له في تعليم اللغة كما فعل (ابن عجيبة: 1809).

هـ. منهج البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث ووضع الحلول لمشكلة البحث اخترت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال القيام بالوصف بطريقة نظرية، مع قراءة مختصرة لتاريخ الإحياء ودراسة تصوره في عقول اللغويين من أرسطو، مروراً بعبداً القادر الجرجاني، وصولاً لدي سوسير، وانتهاءً بتشومسكي، وذلك من خلال دراسة المدارس اللغوية التي قاموا بتأصيلها أو تأسيسها.

وذلك بهدف التأصيل لمفهوم الإحياء في تعليم اللغة العربية، ثم وضع سياق تطبيقي للإحياء بداخل الدروس، لبناء اقتراح لتجربة متكاملة لدى المتعلم، وذلك من خلال تطبيق استراتيجيات الإحياء التي أصلها البحث على صيغة الدروس التعليمية.

و. خطوات البحث وإجراءاته

تم تقديم هذا البحث بناء على الخطوات التالية:

- وضع المقدمات التعريفية لمصطلحات البحث الأساسية.
- تأسيس القالب البحثي على فرضية وجود علاقة بين الإحياء واللغة وعمليات التفكير.

- ثم في الفصل الأول جمع العناصر الرئيسية في كل واحدة من هذه المواضيع الثلاثة.
- داخل موضوع اللغة جمع ثلاثة من أهم المدارس اللغوية واللسانية الأكثر أهمية في أبحاث المتكلمين حول موضوع اللسانيات.
- وداخل موضوع التفكير جمع بين الذاكرة، التي قدمها باحثون متخصصون في علم النفس والطب النفسي والتشريحي أمثال (تمبل 2002; سكوير و كاندل 2002; عبدالله 2003).
- وداخل موضوع الإيحاء كان التركيز على ما قدمه (Lozanov 1978)، وتوضيح استراتيجياته الثلاثة التي طرحها حول الإيحاء، وأيضاً طرح ما قدمه الباحثون الآخرون حول التعلم السريع والإيحاء باللغة، وغيرها من المواضيع الشارحة لمفهوم الإيحاء في تعليم اللغة.
- ثم انتقل إلى الفصل الثاني، الذي كان يهدف لأخذ خلاصة الاستراتيجيات التي تم تقديمها وتأسيسها في الفصل الأول إلى حيز التطبيق.
- وضع المصفوفات التي تبين العلاقة بين استراتيجيات الإيحاء وعناصر الفصل الأول.
- وضع المصفوفات الجامعة بين الاستراتيجيات والمهارات الأربعة لتعلم اللغة العربية.
- وضع مراحل الخطة لتقديم الدروس، المبنية على الاستراتيجيات الثلاثة لتعليم اللغة العربية بالإيحاء.
- تصميم نموذج تطبيقي بهدف توظيف عناصر البحث، والاستراتيجيات الأساسية التي توصل إليها، في نموذج لدرس تعليمي لتعليم اللغة العربية للمبتدئين.
- مع شرح عناصر الدرس وآلية تحضيره وتقييمه بشكل عملي.
- ثم تم تقديم مجموعة من المناقشات والخلاصات في آخر البحث.

ز. تعريف بمصطلحات البحث

1. الاستراتيجيات

قدم (بودي و الخزاعلة 2012: 18) تعريفين عن الاستراتيجية هما:

الأول : فن توظيف المتاح من الإمكانيات والأدوات أو الوسائل لتحقيق الهدف بأفضل طريقة ممكنة، وكأنها طريقة لحل المشكلات أو مجموعة أساليب تسهل الوصول للأهداف.

الثاني: خطة محكمة البناء مرنة التطبيق، بحيث يوظف من خلال وضعها الإمكانيات المتوفرة بأفضل طريقة تحقق الهدف.

وجماع ذلك هو أن الاستراتيجية توصيف عام لمنهجية تساعد على بناء الخطط؛ ويشتمل ذلك كل مراحل الخطة التدريسية داخل قاعة الدرس، وأساليب تنفيذ هذه الخطة على صيغة الإجراءات التدريسية التي يختارها ويصممها المعلم.

وبالتالي؛ في سياق هذا البحث سيكون معنى الاستراتيجية الأساليب المنهجية التي يمكن من خلالها التخطيط للدروس، التي يقدمها معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بغية تسهيل عملية تعليم اللغة العربية، وتسريع عملية التعليم وتحسينها.

2. التعليم

كما يعرف (بودي و الخزاعلة 2012: 20) أيضا التعليم بأنه تغيير في السلوك وتطور العمليات الانفعالية (التوجهات)، والمعرفية (الأفكار)، وهذا يتوافق مع ما ذكره أيضاً (السويدان 2006).

3. الإيحاء

سيتم تعريف الإيحاء بتوسع في المبحث التالي (ص 10).

4. اللغة

يلخص (سعيد 2016: 353) اللغة بأنها وسيلة التواصل بين الكائنات الحية، وقسمها لنوعين هما:

اللغة الطبيعية: وهي مثل حركات الجسد والأصوات المهملة، وهذه يتشارك فيها الحيوان والإنسان مع تباين في طبيعتها.

ولغة وضعية: وهي تتركب من رموز وإشارات وأصوات متفق عليها للتعبير من خلالها عن المشاعر والأفكار، وهذه تخص الإنسان.

وتفصيل النظرية اللسانية للغة تم إيضاحها في المبحث الخاص بذلك (ص 17)

ح. تعريف ما هو الإحياء - التعليم بالإحياء

في هذا المبحث سيتم مناقشة معنى مفهوم الإحياء وأصوله، وعن مواطن وجوده في المصادر القديمة والحديثة، ولأن مفهوم الإحياء هو المفهوم المركزي في هذا البحث، سيتم إفراد هذا المبحث للتفصيل في تعريفه.

1. الإحياء في قواميس اللغة العربية

نجد جواباً صريحاً بيناً في لسان العرب (ابن منظور 1232) تحت مادة (وحي)، والذي قال في تعريفها (الوحي): الإشارة والكتابة والرّسالة والإلهام والكلام الخفيّ وكلّ ما ألقيته إلى غيرك. يقال: وَحَيْتُ إِلَيْهِ الْكَلَامَ وَأَوْحَيْتُ، وفي الاشتقاق قال: (قال أبو الهيثم: يقال وَحَيْتُ إِلَى فلان أَحْيَ إِلَيْهِ وَحِيّاً، وَأَوْحَيْتُ إِلَيْهِ أُوحِي إِحْيَاءً إِذَا أَشْرْتَ إِلَيْهِ وَأَوْمَأْتَ، قال: وأما اللغة الفاشية في القرآن فبالألف، وأما في غير القرآن العظيم فَوَحَيْتُ إِلَى فلان مشهورة).

وبهذا أظهر أنها يمكن لكلمة (وحي) أن يضاف لها ألف أو أن تكون بلا ألف، وبالتالي يقال (أوحى) ويقال (وحي)، كلاهما مشتقان من كلمة وحي، وبهذا فإن التعريف اللغوي لكلمة إحياء يصلنا مباشرة بكلمة وحي، التي ستتوافق مع باقي مصادر التعريف التالية.

ومن المعنى اللغوي الذي يركز على أن الوحي هو مفهوم الإلقاء للغير، فإن الإحياء الذي نعنيه هو جماع شقين، الشق اللغوي هذا هو أحدهما، وأما الآخر فهو شق الاقتراحات والتحفيز والتوجيه، وبهذين الشقين نكون قد أسسنا بناء حديثاً ينبني على تكوين اللغة من جهة، ومن جهة أخرى يعتمد على توظيف علم الإحياء الحديث من الناحية التطبيقية.

وهذا ما تؤيده معاجم اللغة الحديثة والقديمة كمعجم الصحاح (الجوهري 1003) حيث عرف الوحي بأنه (الوحي: الكتاب، وجمعه وَحْيٌ. والوحي أيضاً: الإشارة، والكتابة، والرسالة، والإلهام، والكلام الخفيّ، وكلّ ما ألقيته إلى غيرك، يقال: وَحَيْتُ إِلَيْهِ الْكَلَامَ وَأَوْحَيْتُ، وهو أن تكلمه كلاماً تخفيه)، وهذا ما سيذهب بنا إلى التعريف الاصطلاحي، والذي سنورده لاحقاً في هذا البحث حول أن الإحياء قول دافع.

2. الإحياء في القرآن

ومن معاني الوحي في القرآن أنه أتى بمعنى التعليم، أو التأثير المؤدي إلى فعل، أو توجيه يؤدي إلى استرشاد، وهو ما سنجد أن الدراسات الحديثة اتجهت له لتصل إلى معنى التعليم بالإحياء، من حيث عناصره ومكوناته ودوره وأثره.

وهذا ما سنجده واضحاً في قوله تعالى: {وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ} - [النحل 68]، وهذا وحي استرشاد منتج لعمل ظاهر ومباشر، حيث أوحى أن اتخذِي من الجبال بيوتاً فاتخذت.

وبالتالي؛ يكون هنا معنى الوحي الدفع للعمل، ونجد في الآيات ما يدل على أن الوحي هو تفهيم للمعاني {ذَلِكَ مِمَّا أَوْحَىٰ إِلَيْكَ رَبُّكَ مِنَ الْحِكْمَةِ} - [الإسراء 39]، وهذا الوحي من الحكمة التي ينتج عنها تفهيم وإيضاح للأخلاق الحميدة المذكورة في الآيات السابقة لهذه الآية، وإدراك للمعاني الصحيحة.

ونوع ثالث من الوحي، وهو وحي استتباع لموقف يمر به من يوحى إليه، فكَأَنَّهُ يَأْتِيهِ إِلَهَامٌ لِفَعْلٍ مَا يَنْبَغِي فَعْلُهُ، كما أوحى لأم موسى عليه السلام {وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خَفَتْ عَلَيْهِ قَالَتْ فِيهِ لَيْمٌ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ} [القصص 7] .

ونوع رابع، وهو الوحي من خلال القصص، والتي من خلالها تصل المعاني وتعمق للمستمع فيألف اللغة وبناءاتها {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَٰذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ} - [يوسف 3].

وأما الصورة الخامسة والأخيرة التي سنذكرها هنا من مجموع صور الوحي التي أوردتها القرآن 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 عَلَىٰ قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ فَأَوْحَىٰ إِلَيْهِمْ أَنْ سَبِّحُوا بُكْرَةً وَعَشِيًّا} - [مريم 11].

ومن هنا، نجد أنه إذا أوحى معلم اللغة إلى طالبيه 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 تأثير مباشر على الطالب، ليصبح ناطقاً باللغة العربية، وواعياً لمعانيها.

3. الإيحاء في السنة

وأما السنة النبوية، فكان أكثر ما ذكر فيها حال النبي -صلى الله عليه وسلم- حين يأتيه الوحي، ومراحل التدرج في الوحي، وبعض المعاني المجتزأة من مفهوم الوحي الكلي.

وهذه تفيدنا في تفهم صور من الوحي والتأثير الذي يعتمل فيه الإيحاء، لا من حيث المطابقة، وإنما من حيث التجانس في اعتمال الظاهرة القائمة على مفهوم الإيحاء، وهنا نورد صورة إبداء

الوحي كما روته عائشة -رضوان الله عليها- في صحيح البخاري (البخاري 870) حيث قالت: (أَوَّلُ مَا بُدِيَ بِهِ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنَ الْوَحْيِ الرَّؤْيَا الصَّادِقَةُ فِي النَّوْمِ، فَكَانَ لَا يَرَى رُؤْيَا إِلَّا جَاءَتْ مِثْلَ فَلَقِ الصُّبْحِ).

وبهذا إشارة واضحة لاتصال الوحي بمعاني الرؤى، وإذا كان هذا السبيل الوحي الإلهي، فهنا يكون من الممكن البحث في مسألة إمكان إنشاء رؤيا في خيال المتعلم، فيكون من خلال إنشائها نوع من إيصال المعاني وتسهيل تفهيمها وربطها بصورها من الرموز والألفاظ والمباني.

وأما حال النبي -صلى الله عليه وسلم- أثناء الوحي فكان كحال الذي تعتريه غفوة في يقظته كما روى ذلك في صحيح مسلم (النيسابوري 875) يعلى ابن أمية، فقال: (وَأُنْزِلَ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ الْوَحْيُ، فَسُتِرَ بَثْوَبٍ، وَكَانَ يَعْلى يَقُولُ: وَدِدْتُ أَنِّي أَرَى النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَقَدْ نَزَلَ عَلَيْهِ الْوَحْيُ، قَالَ فَقَالَ: أَيْسُرُكَ أَنْ تَنْظُرَ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَقَدْ أُنْزِلَ عَلَيْهِ الْوَحْيُ؟ قَالَ: فَرَفَعَ عُمُرُ طَرْفَ الثَّوْبِ، فَتَنَظَّرْتُ إِلَيْهِ لَهُ غَطِيطٌ).

وقد أوضح النبي -صلى الله عليه وسلم- في المعجم الأوسط (الطبراني 918) أن الرؤيا الصالحة من شعب النبوة، فقال: (الرُّؤْيَا الصَّالِحَةُ جُزْءٌ مِنْ سِتَّةٍ وَأَرْبَعِينَ جُزْءًا مِنَ النَّبُوءَةِ)، وقد أشار النبي في صحيح البخاري أيضا أن الرؤيا قد تنتج عن حديث نفس (ومن الرؤيا ما يحدث به الرجل نفسه).

وهذه إشارة واضحة لأن النفس قد تستطيع الرؤيا، وإن كان من الممكن توظيف هذا الاصطناع لتهيئة الخيال ليحسن التلقي، كما أشار صاحب كتاب الوحي والظاهرة القرآنية (حب الله 2011) (أن تلقي النبي صلى الله عليه وسلم عن جبريل إنما كان بتجهيز خيال النبي لتلقي الوحي)، فإذا كان الإيحاء تصورا ذهنيا كالرؤيا التي يحدث المرء بها نفسه، فإن هذا التصور يمكن أن ينتج عن تهيؤ العقل لتلقيه، كما يمكن أن يسلك مسالك توظيف اللغة ذاتها لتوسيع وتأكيد المعنى، أو أن يكون تحفيزا للمعاني لتنشيط اللغة في الذهن، وذلك كما سيظهر معنا أثناء البحث وفي مرحلة التطبيق.

4. الإيحاء في قواميس اللغة الإنجليزية والترادفات اللغوية

استخدم مؤلف علم الإيحاء جورج لوزانوف مصطلح (Suggestology) وهو مشتق من كلمة (suggest) ويوضح قاموس أكسفورد (Oxford University Press 2019) كلمة (suggest) في ثلاثة معاني هي ما يلي:

١. اقتراح.
٢. أوحى بـ.. أو دل على شيء.
٣. لمح، وأشار.

وفي قاموس المورد للبعليكي (البعليكي 1995) يضيف معنى رابعاً وهو (ذكَرَ ب..).

وهذه الأربعة تؤدي إلى فهم مصطلح الإيحاء الذي يعد في اللغة الإنجليزية بمعنى (اقترح أو دلالة)، وتظهر علاقة مصطلح (suggest) بالتعليم والتلقي والدلالة على المعرفة، ومصطلح (suggest) باختلاف مشتقاته ومعانيها يعد حديثاً مقارنة بكلمة وحي وإيحاء وأوحى الموجودة في اللغة العربية بمعانيها القرآنية الواسعة منذ نزل القرآن الكريم، ففي الإنجليزية عرفها جورج لوزانوف بمصطلح (Suggestology)، فهو عنده يعني (علم التعليم بالإيحاء) مع أن ترجمته بالعربية (علم الاقتراحات)، وهذا المعنى الحرفي اللغوي للفظة الإنجليزية.

وهو ما يظهر مستوى ومساحة جديدة في فهم الإيحاء، فهو نوع من (الاقتراحات) التي تنتج (اختيارات) لدى المتلقي، وكأن هذه الاختيارات تحرك ذهن فيتفاعل تفاعلاً تلقائياً في تعلم اللغة من خلال العيش والتطبيق العملي لعملية التفكير والخيال والتذكر، التي تنشئها الاقتراحات، والتذكيرات، والتلميحات.

ط. الإيحاء كأسلوب تعليم في القديم

في هذا المبحث دراسة تاريخية لتوظيف العرب القدماء لمفهوم الإيحاء في التعليم، ولو بتسميته بمصطلحات مختلفة كالإشارات وغيرها.

1. تعريفات الإيحاء وتشابه مع مصطلحات التراث

بحكم انشغال المسلمين بالعربية وارتباطها لديهم بلغة القرآن، قام الكثير من الباحثين وعلماء اللغة عبر تاريخ الدراسات اللغوية العربية بتقديم نماذج عديدة لموضوع الإيحاء، فالبعض شرحه شرحاً مفصلاً، وآخرون وضعوه في سياقات كتاباتهم، وبنوا عليه نصوصاً بفن من الفنون، وذهب اللغويون العرب منذ الخليل إلى استيحاء معاني الألفاظ من أصواتها، كقوله في العين (٢٠١٩/٣) (سمي البحر لاستبحاره، وهو انبساطه وسعته)، وهذا ما أصل له ابن جني في كتابه الخصائص (جني 933)، وطبقه ابن فارس في معجمه مقاييس اللغة (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي بن فارس 1004).

فتجد ابن جني يشرح كلمة جبر بمثال قول القائل جبرت العظم والفقير؛ أي قويتها، والجبروت: القوة، حتى يذهب ابن جني لأن الحروف مهما تقلب ترتبها تحافظ على اتصال بالمعنى التي توحى به، فيشير إلى أنه حتى نحن نقول جراب: فلأنه يحفظ ما فيه، والشئ إذا

حفظ قوي واشتد، ويذهب ابن فارس على نفس النهج قائلاً الجيم والباء والراء أصل واحد، وهو جنس من العظمة والعلو والاستقامة.

وهكذا تأسست مدرسة ترى بأن الصوت في ألفاظ العربية موحية بمعنى، وأن أصوات الحروف توحى بمعاني، ومع اتفاق واختلاف الباحثين في ذلك إلا أنها تعطي مفاتيح دلالية يمكن الانطلاق منها في دراسة الأصول والفروع في ألفاظ اللغة، كما ذكر ذلك صاحب كتاب نظرية الأصول عن ابن فارس (أحمد 2012: 46).

2. الإشارات الصوفية تطبيق لمفهوم الإحياء

من أمثلة توظيف أهل التصوف لمفاهيم الإحياء كتاب الحارث المحاسبي (التوهم) (المحاسبي 857)، وهو كتاب يطبق مراحل الإحياء؛ بهدف نقل القارئ لتخيل يوم القيامة، ومراحل الانتقال فيه، وقد استخدم لفظة التوهم للإشارة لمعنى الإحياء المقدم في الكتاب، وقد انشغل أهل التصوف بالذات بلفظة الوهم والتوهم حتى تكلم ابن عطاء الله في حكمه عن ذلك قائلاً: (ما قadak مثل الوهم) (ابن عطاء الله السكندري 1309)، وكأن ابن عطاء هنا يشير لدور الوهم في التوجيه والتحرّيك.

وذهب ابن عجيبة في كتابه الفتوحات القدسية في شرح الأجرومية لتطبيق صريح ومباشر لتوظيف مفهوم الإشارة في شرح عبارات المقدمة الأجرومية المعنية باللغة، فربطها بمعان كونية إلهية، وقد أوضح منهجه في مقدمة الكتاب حين قال: (فالنحو على قسمين، نحو لسان الفم، ونحو القلب، ومعرفة نحو القلب عن العقلاء أكد وأنفع)، ثم يستطرد في هذه المعاني ويذكر أمثلة على من كان سليماً في نحو لسانه غير سليم في نحو قلبه، ومن وفق في نحو قلبه ولم يوفق في نحو لسانه حتى يقول: (والتخلق بالكتاب والسنة هو النحو القلبي).

وبهذا يربط لفظة النحو باستقامة القلوب، وكأنه مجاز لكنه يتجاوز التشبيه إلى أن يربط اللفظ بمعنى يألّفه طلابه، فيتضح لهم معنى كلمة النحو في اللغة، على تلذذ بذكر لفظة النحو، لما يجدونه من قرب لمعانيهم)، ثم يذهب إلى اشتقاق يتقاطع فيه مع ما طرحه ابن جني في الخصائص، فيقول ابن عجيبة هنا: (وهذا النحو القلبي تسميه الصوفية المحو بالميم، لأنه يحو من القلب كل ما سوى الله) (ابن عجيبة: 1809).

وهذا المنهج أحد أساليب تطبيق استراتيجيات الإحياء، وهي ربط مصطلحات اللغة الجديدة بمعان مألوفة عند المتعلم، كما فعل ابن عجيبة حيث ربط مصطلحات الأجرومية عند من ألفها بمعان إلهية صوفية، وربط معاني الصوفية عند من ألفها بألفاظ الأجرومية ليسهل عليه تعلم

قواعد اللغة، وبهذا كانت هذه تجربة مبكرة في (القرن الثامن عشر الميلادي)، وقامت هذه التجربة على استثمار أسلوب الترابط، وهو من أساليب الإيحاء التي سترد في البحث.





II. الفصل الأول الدراسات التي اعتمد عليها البحث

أ. المبحث الأول: اللغة واللسانيات

في هذا الفصل من البحث سيتم طرح النظريتين اللغويتين اللتين يعتمد عليهما البحث، وهما النظرية التداولية لتشومسكي، والبنوية لدي سوسير، وبعد ذلك سنتضح علاقتهما بالتعليم بالإيحاء، وهما كما يلي:

1. التعريف والأهمية

سؤال اللغة من أكثر الأسئلة التي أشغلت الباحثين منذ القدم، وربما حين يبدأ الكلام عن تاريخ نشوء نظريات اللغة يتم التكلم عن كتابي أرسطو الأكثر شهرة، الخطابة (طاليس 1979) والشعر (أرسطو 1977)، أو كتاب السماع الطبيعي (أرسطو 1998)، حيث قدم أرسطو في كتبه الكثير من التصورات حول اللغة وأصنافها، فكما انشغل في الشعر فقسم معانيه إلى تراجيدي وكوميدي، أعاد تسميتهما ابن رشد فقابل التراجيدي بالمديح، والكوميدي بالهزاء (أرسطو 1977: 6)، وكان هذا نوع من دراسة المعاني.

كما قدم أرسطو في كتابه السماع الطبيعي (أرسطو 1998: 6) كما لخصه ابن الراوندي في "مسائل فناء الأشياء، وبقائها، والقول في المعاني والكلام، في المعلوم والمجهول، والكلام في التولد، والكلام فالإنسان، والمعارف، وهذه أبواب من غامض الكلام ولطيفه"، وأما في كتابه الخطابة (طاليس 1979: 181) فقد أوضح في مقالته الثالثة الأصول البلاغية، بحيث شكل مفهوماً يمكن تطبيقه على الأدب بجميع أنواعه (سالم 2015: 188).

ثم تسربت أفكار أرسطو إما بإعادة إنتاج ما قاله على أيدي الفلاسفة المسلمين، إما من خلال قراءة المفكرين اللغويين لما كتبه الفلاسفة كالفارابي وابن سينا نقلاً عن أرسطو، أو إعادة ترجمة له، والتي سماها عبدالقادر فينيني أنها نوع من التحريف (أرسطو 1998: 7)، بينما وصفها (سالم 2015: 189) بأنهم مؤولون مجتهدون، تجاوزوا كونهم ملخصون، أو شارحون فقط لما قاله أرسطو (جمعي 1983: 14).

ومن هنا، بدأ تشكل نظرية أكثر تكاملاً ونضجاً، باعثها فهم موطن الإعجاز القرآني، وأدواتها المعتقدات الإسلامية، وتصور اللغويين العرب بالذات من المعتزلة والأشاعرة، وعلى رأسهم الجاحظ، متقدماً عليهم عبد القاهر الجرجاني، ومقماً أطروحته حول نظرية النظم، في كتابه دلائل الإعجاز (الجرجاني 2007: 256)، والتي كما يراها (مذكور و هريدي 2006: 20) أنها الأطروحة القديمة والتأسيسية للنبوية التي أتى بها دي سويسر، والتوليدية التي جاء بها تشومسكي.

ولتتضح العلاقة التاريخية بين ما قدمه الجرجاني كأطروحة متكاملة وتصور عن اللغة، -وليس مجرد ملاحظات لغوية كما ينسب لأرسطو-، وبين ما قدمه دي سويسر يجب أن يتضح معنى النبوية، والتي تعرف على أنها: نظام قائم بذاته، بحيث لا يحتاج إلى عنصر خارجي لتحديد (بغورة 2001)، حيث يحدد (غلان 2013: 39) أن البحث البنيوي في التحليل اللساني يقوم على النظر إلى مكونات الظاهرة اللغوية، بحيث ينظر إليها كبناء قائم على العلاقات المكونة للبناء.

فالظواهر اللغوية من وجهة النظر اللسانية البنيوية تتألف من مستويات مختلفة، وبنيت من عناصر داخلية في شبكة من العلاقات التي تضبط آليات عملها ومواقعها، وهذا ما بدأ بطرحه الجرجاني ابتداءً في النظر للغة على شكل ثنائي، بين اللفظ والمعنى، والنحو الذي ينظم العلاقة بينهما، وهنا المقصود بالنحو علاقة الألفاظ ببعضها لتؤدي معاني عدة، وهذه العلاقة هي التي شكلت بعداً ثالثاً مبنياً على بعدي اللفظ والمعنى، وهو بعد النظم، والذي منه تتولد من الألفاظ المحدودة معاني عدة بتغير مواقع الألفاظ من بعضها، وبهذا صهر النظم بعدي اللفظ والمعنى في بوتقة تشكل تصوراً تكاملياً للغة (مذكور و هريدي 2006: 27).

وكما يقول (الجرجاني 2007: 261): "ومعلوم أن سبيل الكلام سبيل التصوير والصياغة، وأن سبيل المعنى الذي يعبر عنه سبيل الشيء الذي يقع التصوير والصوغ فيه، كالفضة والذهب يصاغ منهما خاتم أو إسوار"، وهذا كان تأسيساً واضحاً لعلاقة البنيوية اللغوية من حيث المعنى واللفظ، للتوليدية اللغوية من حيث إن اللغة بلفظها ومعناها ونظمها يمكن منها توليد الكثير من المعاني أو الجمل بتغير أحد هذه الأجزاء الثلاثة، والشواهد على النماذج التوليدية في كتاب دلائل الإعجاز كثيرة، ويمكن للاستزادة من هذه النماذج مراجعة (مذكور و هريدي 2006: 26).

وحين نرى هذا الانصهار بين البنيوية والتوليدية عند الإمام عبد القاهر الجرجاني في نظريته النظم، لا نعجب لترابط هاتين النظريتين ببعضهما في الدراسات اللسانية الحديثة، ولتكتمل

المدارس اللسانية الحديثة الكبرى كما أسماهما (غلفان 2013: 51) من الجيد إضافة المدرسة الثالثة، وهي المدرسة التداولية التي لم تخلُ من البنيوية، ولم تخلُ منها التداولية، ولكنها شكلت بعداً آخر، وهو تداول اللغة ونظرية أفعال الكلام (غلفان 2013: 53).

وبهذا يصبح هذا البحث كتأسيس لتعليم اللغة العربية باستراتيجيات الإيحاء، بتقديم منظور المدارس اللسانية لفهم اللغة، والتي من خلالها سيتم تشكيل استراتيجيات الإيحاء لتحقيق متطلبات التصور اللساني للغة، بحيث يكون تعليم اللغة العربية باستراتيجيات الإيحاء، ويكون مستنداً على المدارس اللسانية الحديثة.

2. دراسات اللسان التي يستند عليها البحث في تعلم اللغة

يقسم صاحب البحث تداولية الفعل التعليمي وفق نظرية أفعال الكلام (مصباح و 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 غير الناطق باللغة اللغة على نحو صحيح.

المرحلة الثانية: مرحلة فقه اللغة

وهي التي تكوّن فيها مصطلح فقه اللغة الغربي على يد فريديريك سنة ١٧٧٧م، الذي كان يدور 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، وأحدث ضجة بأطروحته البنيوية كما ذكر ذلك صاحب كتاب المنهج البنيوي أصوله ومبادئه وتطبيقاته (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 ربطاً واضحاً 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، وبدأت تتشكل المدرسة التداولية، كما ذكر ذلك صاحب البحث بين النحو العربي واللسانيات الحديثة (عبدالواحد: 2014).

ولأن الدراسات اللغوية بدأت في التحول إلى النموذج التواصلي التداولي، بدأت نظرية الأفعال الكلامية بالتشكل، حيث ثبتت مقولة مالمينوفينسكي: (إن اللغة أسلوب للعمل، وليست أسلوب توثيق للفكر)، كما أورد ذلك صاحب مقال الحدث الكلامي (العبد 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 ثلاثة أنواع من الفعل الكلامي، كان تركيز تشومسكي على تكوين الجملة، وبالتالي توليد الجمل الجديدة بشكل مستمر لمتكلم اللغة (دراوي 2015).

a. البنيوية لدي سوسير وعلاقتها بالإحياء

إن ما قدمته النظريات اللغوية التي تلت دي سوسير، ليست ببعيدة عما قدمه (دي سوسير) (في نظريته البنيوية) وأورده عنه صاحب كتاب (موجز تاريخ علم اللغة، روبنز: 1997: 288) ((حول أن اللغة يجب أن يتم توصيفها تزامنيا بنظام من العناصر المترابطة، والتي بدورها تتشكل كعناصر معجمية وأخرى قاعدية، وثالثة نطقية صوتية (فلمنجية)، وذلك بدلا من النظر إليها كمجموع من الكيانات المكتفية بذاتها، والتي قارنها دي سوسير بمجرد التسمية، وعبر عن ذلك بقوله: (إن اللغة هي صيغة وليست مادة)، وشبه ذلك بالقطارات أو الشطرنج حيث تكمن اللعبة في ترابطات أجزائها وليس في تكويناتها المادية (روبنز 1997: 288).

ولتظهر علاقة مفهوم البنيوية ويتضح موضوع اللغة وعلاقته بالإحياء في هذا البحث، توجب طرح أهم الجوانب التي تتصف فيها النظرية البنيوية، والتي كما تقدم أسست المدارس اللسانية الحديثة في مرحلتها الراهنة.

وهنا يصف الدكتور مختار دراوي (دراوي 2015) النظرية البنيوية في مقاله بمجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية في العدد ١٣ بمجموعة صفات أساسية هي:

- البنيوية تعتبر من المناهج الوصفية للغة.

- تركز النظرية البنيوية على الاستقراء.

- تعتني البنيوية بالكلام من الناحية السطحية الشكلية.
- تنطلق من النزعة التجريبية كطريقة وأساس لدراسة اللغة.
- من النقاط الأساسية في البنيوية النظر إلى اللغة على أنها آلية، أي أنها تحدث بشكل آلي لدى المتكلم.
- الغرض من المنهج البنيوي توصيف الوحدات اللسانية بمورفيمات أو فونيمات تشكل الأصوات.
- لا ترى البنيوية أن للمتكلم إرادة فاعلة.
- اقتصرت النظرية البنيوية على الصيغ الظاهرة من كل لغة.
- من أهم ما ركزت عليه المنهجية البنيوية أيضاً الاهتمام بالمظهر السلوكي للغة.
- وكان أهم مداراتها الإجابة على سؤال ما هي اللغة؟ [يمكن النظر أيضاً (غلفان 2013: 25)].
(Hendri 2018; الفتحي 2015; جاسم 2014; عبد الرحمن 2019).

b. نظرية أوستن التداولية والفعل بالكلمات

تعتمد نظرية أوستن على جانب تداولية اللغة، حيث نظرية أفعال الكلام تعتبر من النظريات التي قدمت زوايا جديدة في التداولية، وحيث إن التداولية تعني إنتاج المعنى من خلال التداول والتأثير والتأثر بين المتكلمين في اللغة الواحدة، كما تذكر الباحثة هيا زهير في كتابها الحكم العطائية دراسة تداولية (زهير 2015) بأن التداولية ليست مجرد علم لساني، وإنما في الحقيقة هي علم للتواصل، يساعد على إظهار العملية التواصلية (التداولية) التي توفرها اللغة للمتكلمين بها، وهذا من أكثر ما يساعد على ربط اللغة كعلم بالإيحاء وكأسلوب لتعليم لغة ما لغير الناطقين بها. وهنا يقدم الباحث مصابيح حسين مجموعة من أهم صفات التداولية، وتتلخص فيما يلي (مصابيح و قوتال 2019):

- التداولية ولدت من السياقية، والتي تعنى بدراسة الوحدات المجتمعية وسياق كل وحدة وأثرها على اللغة.
- تركز التداولية على التحليل وتفكيك الخطاب إلى كلمات، ومن ثم تفكيك الكلمات للوصول لمعانيها الاتصالية.
- تنظر التداولية للجوانب الظاهرية للغة كتأثير الصوت والكلمات على المستمع.

- وتنطلق التداولية في دراستها للغة من خلال الربط بين الأفكار واللغة.
- تحلل وتفكك التداولية الملفوظ بصوره المختلفة لتحدد مساره ومستواه التأثيري.
- وتتنظر لدور المتكلم بنظرة براجماتية (مصلحية) بحيث تركز على تأثير المتكلم من خلال اللغة.
- ولذا تتجه الدراسات التداولية إلى دراسة الذهن وآليات عمله وتأثره بالخطاب وإنتاجه للخطاب.
- كما تنظر التداولية للغة على أنها جزء من التفاعل الاجتماعي.
- تعتمد التداولية على السياق بشكل كبير.
- وسؤال التداولية المركزي هو: كيف يؤثر تداول اللغة على التواصل داخل المجتمع على جميع المستويات؟
- وقد بسطت الباحثة هيا الزهير في كتابها (الحكم العطائية دراسة تداولية) هذه النقاط في فصول، اختصارها هنا سيساهم في التعرف على أهم أجزاء التداولية، والتي من المهم التعرف عليها هنا لإيضاح الترابط القوي بين التداولية وبين الإيحاء كأسلوب تعليم للغة، وفيما يلي إجمال ما قدمته الباحثة هيا زهير (زهير 2015):
- في الفصل الأول وضعت أهم ما يربط الكلام بمفهوم أفعال الكلام.
- فكان المبحث الأول يشرح الانتقال من القول إلى الإنجاز، من خلال شرح الفعل التأثيري والفعل الإنجازي والتفريق بينهما، وكيف أن أوستن ركز على الفعل الإنجازي، والإنجازي هو ما يحوي إنجاز شيء كأمر القائد الجند بالتحرك، وأما التأثيري فتأثير توجيه الأمر في النفوس فالجند هنا قد يتحمسون أو يشعرون بالقلق، أو غير ذلك.
- وفي المبحث الثاني ركزت على الفعل التأثيري، ودرستها كانت متعلقة بقيام ابن عطاء بوضع أفعال تأثيرية، وكيف يضع ابن عطاء الحكم بشكل يؤثر في نفس القارئ؟ ولكن الأفعال التأثيرية التي يقدمها ابن عطاء في نموذج الحكم تتحول عند المؤمنين به وبخطابه إلى أفعال إنجازية، وهذا ما يظهر قلب معنى التداولية كنظرية لغوية، ومنها يظهر التأثير الإيحائي للغة في نفوس المتداولين بها.
- ثم تنتقل الباحثة في المبحث الثالث إلى مفهوم تشكلات الرمز، الذي يؤثر في الفعل الكلامي ويمكن أن يكون غير مباشر، ولما تمتاز به اللغة من خفاء ورمزية فإنها تتحول إلى بيئة ذهنية

مميزة لممارسة الإيحاء والتأثير من خلال الرموز والعبارات، التي تسميها النظرية التداولية بالأفعال غير المباشرة.

- ثم تنتقل الباحثة في فصلها الثاني من دراسة الفعل الكلامي بأنواعه إلى دراسة السياق، هذه الدراسة التداولية للخطاب تناقش السياق والمقاصد.

- ففي المبحث الأول داخل هذا الفصل تقسم السياق إلى سياق لغوي، وسياق في حال المتلقي للحكم، وهذان الجانبان يظهران لنا محورية السياق في تعليم اللغة وتلقيها، وتعلمها لمن لا ينطق بها.

- وفي المبحث الثاني تناقش الباحثة أنواع المقاصد التداولية، وهي الإخبارية، والتواصلية، كما قسم جرایس المقاصد إلى أول: إبلاغ عن محتوى دلالي، والثاني: أن يتعرف المخاطب على المحتوى الأول، والثالث: أن يصل المخاطب إلى القصد الأول بعد التعرف الذي فهمه في القصد الثاني.

وهذا ما لخصته الكاتبة عن كتاب الاستلزام الحواري في التداول اللساني للعياشي (أدراوي 2011: 102) انظر كذلك (البار 2018) (الاستلزام الحواري وديناميكية التخاطب في مفهوم جرایس)، وهذا ما توافق معه (كاظم و عيدان 2019: 3) حيث قسم الباحثان المعنى إلى معنى حرفي ومعنى مستلزم، وأن المستلزم قد يخالف الحرفي، وأن الحرفي هو أول ما يتبادر للذهن، لكن المعنى المستلزم هو الذي يتوصل إليه القارئ أو المستمع من خلال مقتضيات النص (سياقاً وفهماً وطبيعة).

- وفي المبحث الثاني أيضاً توضح الباحثة ثلاثية القصد، فهو إما كامل يحقق جميع أجزاء ما يريده المتكلم، وإما مضمحل يحقق البعض ولا يحقق بقية الأجزاء، وإما منتف فهو لا يتحقق.

- ثم تختتم الباحثة بحثها بطرح مبادئ الكلام في التداولية، وتشرح كيف أن الحكم تحتوي جملة من المبادئ التي يتفق فيها المتكلم مع المستمع أو القارئ، وكيف أن هذه المبادئ توضح ما يريده المتكلم، وتسهل عملية التداول بين المتكلم والمستمع.

بهذه الفصول الثلاثة والمباحث الستة تتضح مجموعة من الاستنتاجات المحورية، وهي كما يلي:

إن النظرية التداولية تركز على تهيئة ذهن من حيث التلقي والتفاعل، من خلال السياق والمبادئ والمقاصد، ومصدر الكلام وغير ذلك الكثير.

وهذا يسهل الربط بين اللغة كأسلوب تواصل، والإيحاء بصفته منهجية تعليم تواصلية، وأجزاء التداولية بدورها تشكل الكثير من عناصر الاستراتيجيات التواصلية في علم الإيحاء، كما سيتضح ذلك فيما يلي في هذا البحث من أجزاء تتكلم عن الإيحاء كاستراتيجيات لتعليم اللغة، وهذا هو الدافع وراء وضع ملخص لبحث الباحثة هيا الزهير، وذلك لأنها أيضاً قدمت تركيبة متكاملة تربط بين التداولية والحكم العطائية بصفاتها نصاً تأثيرياً تعليمياً يقدمه المؤمنون به لطلابهم لتشكيل إنجاز، وهو تعليمهم المبادئ المذكورة في الحكم والمتفق على سياقاتها ومقاصدها داخل العملية التعليمية، فظهر في مادتها ما يقدم مقارنة بين اللغة والتأثير الإيحائي وعملية التعلم، وهذا ما ظهر من خلال تلخيص كتابها (زهير 2015) حول الحكم.

(أبو نواس 2014؛ الزاملي و الهاشمي 2019؛ بو جمعة 2016؛ جمال 2018؛ عباس زغير الخفاجي 2020؛ علي 2017؛ عمارة 2018؛ عنيات 2016؛ لهويل 2017؛ محمد و عمير 2016)

c. النظرية التوليدية

كما ذكرنا في مقدمة هذا الجزء من البحث، أن المرحلة التي تعتبر متقدمة على بنوية دي سوسير ما بعد تداولية أوستن النظرية التوليدية التي قدمها تشومسكي، ولكي تكتمل تصورات النظريات اللغوية الثلاث التي استند عليها البحث هنا في تكوين استراتيجيات الإيحاء، فتوجب مراجعة مكونات النظرية التوليدية لتشومسكي وعناصر بنائها.

النظرية التداولية باختصار تقوم على مجموعة من المبادئ، أهمها ما اخترته من كلام د. مختار الدرقاوي (درقاوي 2015) كما يلي:

- يعد منهج تشومسكي منهجا نظريا تفسيريا.
- يعتمد على الاستنتاج الاستنباطي.
- وهو يهتم بالعمليات التي تسبق الكلام داخل المتكلم.
- وينشغل بالنزعة الذهنية العقلية، ويكاد يكون هذا هو أساس النظرية.
- يفسر العمليات الذهنية كآلية لإنتاج عدد غير محدود من الجمل.
- وينطلق من حدس المتكلم لتشكيل الجمل نحوياً.
- وتبحث النظرية عن المشترك بين اللغات.
- كما ترى التداولية اللغة على أنها تنتج عن الإبداع والحيوية كعملية لإنتاجها.

- ويحاول البحث عن جواب السؤال كيف نقوم بإنتاج اللغة وكيف يتم إبراز المعنى؟
(إسماعيل أحمد علي: 2020؛ الطاهري: 2019؛ المنصوري & الصالح: 2013؛ طيبي & بن فريجة: 2019؛ ح. ع. عوض: 2019)

وقد استند تشومسكي في إثبات نظريته على مجموعة مبادئ هي كما يلي: (كمال 2016)

- مبحث اكتساب اللغة

وهنا يستدل تشومسكي على أن اللغة من الناحية التركيبية الظاهرة تكتسب من خلال نماذج الأطفال الذين نموا بعيداً عن تلقي البناءات اللغوية النحوية، فامتلكوا القدرة على الدلالة بالإشارة والكلمات المحدودة مع فقر شديد في البناء النحوي، وهذا يدل على الجزء الطبيعي من البناء اللغوي، والجزء المكتسب، وهو النحو، ومن هنا خلص تشومسكي إلى أن هناك آليات مستقلة تحكم بنية اللغة، يتعلمها الطفل بصورة مستقلة.

ومن دلائل استقلالية البناء اللغوي ما أشارت دراسات الدماغ إليه من أن الأطفال الذين يعانون عقلياً من مشكلات فإنهم قد يمتلكون شكل اللغة، لكن معالجاتهم العقلية الأخرى تبقى ضعيفة. وهذا يعني أن اللغة مستقلة من حيث البناء، لكنها تستند على الإمكانيات الدماغية الخاصة بها عند المتكلم، وهذا ما يستدعي التعمق في دراسات الدماغ لفهم جزئيات اللغة ومنظومتها المستقلة والمستندة على الدماغ، وهذا ما يفيد في دراسات الدماغ، والتعلم المبني على العقل.

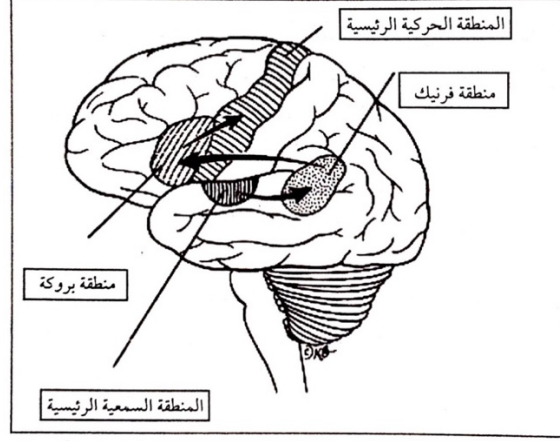
- نظام الإبصار

هنا يناقش تشومسكي فرضية أن اللغة المكتسبة لدى المتكلمين منشؤها الصفات البيولوجية المخلوقة في الإنسان بطبيعته، وكما يفرق علم الأحياء بين النظر لدى البشر والنظر لدى الضفادع بسبب اختلاف في تركيب العين واختلاف في نظام الإبصار بين المخلوقين، فإن الكائن البشري لديه القدرة والنظام الخاص للمعرفة اللغوية، ويعتبرها بأنها عضو اللغة في جسد العقل البشري، وكما هناك نظام إبصار في الدماغ، فهناك نظام لغوي أيضاً.

- دليل المحلية الدماغية للوظائف اللسانية

وهذا الدليل استند على أبحاث كارل فرنيك المتوفى في 1905م، والذي توصل إلى أن كل مساحة من الدماغ لها دور بعينه، وأن إصابة الجزء الذي يخص القدرة على الكلام (بروكة) لا يؤثر بالضرورة على الجزء الذي يخص القدرة على فهم الكلام (منطقة فرينك)، وهما بدورهما لا يؤثران على العمليات التفكيرية، وليس بالضرورة أن أحدهما يؤثر على الآخر، كما أوضح ذلك كتاب (كيف يكتسب الطفل أنساق لغته؟) (كمال 2016: 26).

وهكذا تتسلسل العملية في طرح تشومسكي ليثبت وجود عضو لغوي، وهو ما تقوم دراسات العقل البشري والدماغ بمناقشته أيضاً، وهذا ما يُظهر أهمية دراسات العقل في تعلم اللغة والإيحاء.



صورة 1: منطقتا فرنيك لفهم الكلام وبروكه للقدرة على الكلام (كمال 2016) (27)

3. علاقة النظريات اللغوية باستراتيجيات التعليم بالإيحاء

a. علاقة النظرية التداولية والتوليدية بالإيحاء

ستكون للنقاط المتولدة من قراءة الدكتور الدرقاوي مقداراً من الأهمية في هذا البحث، حيث يمكن التوصل من هذه النقاط إلى أن النظرية التداولية تستند على الاستنتاج الاستنباطي، وهو ما نود التركيز عليه في دراسة موضوع تعليم اللغة بالإيحاء؛ وذلك لأن اللغة كما يراها تشومسكي تنطلق من الحدس، وأن الإنسان يمتلك القدرة الذهنية للغة حتى لو لم ينطق بها.

وقد أشار في كتاب علم اللغة لدراسة قام بها العالم (إيريك لينبيرغ)، واكتشف من خلالها أن الأطفال الذين لم يعلمهم أحد النطق لديهم لغة، فهم يستجيبون لها حين يتكلم معهم، حتى لو كان يقف خلفهم، مما جعل تشومسكي يستنتج أنه ليكون هناك إدراك لغوي لدى الشخص، فإنه لا يحتاج حتى إلى استخدامها، ومع ذلك تبقى كامنة (نعوم تشومسكي 2018: 66) (علم اللغة).

وهذا يجعل الفكرة تؤول إلى أن اللغة كامنة في داخل الذهن، وهذا أهم ما يميز تداولية تشومسكي عن بنويوية دي سوسير (النظرية التي سوف نناقشها في المبحث التالي) (نعوم تشومسكي: 2005) (اللغة والمسؤولية)، فعند تشومسكي كل ما تحدثه اللغة من أثر تواصل هو ناتج عن حدسية اللغة الكامنة في الذهن، وهذا يفيد جداً في تحديد الوجهة لمناقشة أن الوظيفة التي سيركز عليها الإيحاء هي وظيفة استثارة الحدس لربط المعنى المراد بتصورات ذهنية

حوله، وذلك من خلال العملية الإيحائية، ولا شك أن العملية الإيحائية ستتم من خلال الحواس، إلا أن الحواس هنا سيكون لها دور الموصل للذهن، والمحرك لطبيعة التفكير التي تنتجها اللغة تواصلياً (نعوم تشومسكي 2018: 65) (علم اللغة) ، وبالتالي يمكن استنتاج مجموعة من التقنيات الإيحائية لتمرير المعاني من خلال الحواس إلى داخل الذهن.

وهذا ما يفتح الباب تجاه النظر إلى دور النظرية التداولية في إنتاج تقنيات الإيحاء، حيث إن الإيحاء يعتمد على إيصال المعنى الخفي، وأيضاً يعتمد على إيصال المعنى بخفاء، فإن هذا الخفاء تكشفه النظرية التداولية، من حيث طبيعة توصيف اللغة في الذهن وآلية عملها وإنتاجها، وبالتالي يكون خفياً أثناء تطبيقه، وليس خفياً من حيث تصوره لدى المعلم الذي يقوم بتطبيقه لنقل وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

هذا الترابط الذي ينشئه البحث هنا بين النظرية التوليدية لتشومسكي وبين الإيحاء يقوم على مبدأ الاهتمام بدراسة عملية الترابط بين اللغة وبين المعنى من خلال آليات أولية، ثم إمكانية الذهن لتوليد معان لم يكن سمعها أو تكلم بها المتكلم، كما ذكر ذلك تشومسكي في كتاب علم اللغة (نعوم تشومسكي 2018)، وكما أورد ذلك أيضاً في شرحه للنظرية الدكتور الدرقاوي في مقاله (نظرية تشومسكي) (درقاوي 2015).

(جاسم 2014؛ طيبي و بن فريجة 2019؛ عابي و ضبعي 2018)

b. ما هو التأثير اللغوي التي تنتجها اللغة وعلاقته بالإيحاء

لقد أشار راي جاكندوف في مقاله (الدلالة مشروعا ذهنيا، والوارد في كتاب دلالة اللغة وتصميمها)، أن الإيحاء هو الاتصال المباشر بين الرمز ومعناه الدلالي. لذا؛ فالإيحاء يحتاج لوجود معنى في عقل المتلقي قبل الوصول لمرحلة ربط الرمز اللغوي به من قبل المتكلم (جاكندوف: فندلر: و شومسكي 2007: 21-22).

وبالتالي؛ إذا لم يتوفر المعنى أو عناصره فلا يمكن عمل إيحاء لغوي على الأقل، وكل محفزات الإيحاء التي ينصح الدكتور جورج لوزانوف بتوفيرها في قاعة الدرس إنما هي أدوات تساهم في إيصال المعنى للعقل بشكل مباشر (وهو ما يسميه المستوى الأول والمتعلق بربط الكلمات ربطاً إيحائياً بالمعاني) أو غير مباشر (وهو ما يسميه المستوى الثاني والمتعلق باستبعاد معيقات الإيحاء)، وهذا هو ما أوضحه الدكتور جلال شمس الدين في كتابه علم اللغة النفسي (شمس الدين 2003) ويمكنك النظر أيضاً في (Lozanov 1978) .

ومن هنا يظهر مستويان لارتباط اللغة بالإيحاء:

المستوى الأول: معالجة التخزين السابق للألفاظ المتسقة مع المعاني.

والمستوى الثاني: تأثير اللغة على إزاحة العوائق أمام عملية التعلم الجديدة.

وقد قدم الدكتور جورج لزنوف منهجيته على أساس مفهوم الاستطفال، وهو العودة للطفولة في التلقي من خلال المؤثرات البيئية، ومفهوم إضافة كل الأفكار الموحية بعد ذلك، وهذان المفهومان ستتم معالجتهما خلال هذا البحث في مستويات التعلم بالإيحاء بشكل أكثر تفصيلاً.

وهذا ما تعالجه جدلية اللغة والفكر أيضاً، والتي تضع سؤالاً هل الفكر هو اللغة بلا صوت أم أنهما مختلفان في الحقيقة وليساً شيئاً واحداً؟ كما طرح ذلك ليف فيكوتسكي في كتابه الفكر واللغة (فيكوتسكي 2013: 16).

وسواء اللغة أو الفكر كانا واحداً أو كانا مختلفين، فإن تأثيرهما ببعضهما يعد أساساً، واتصال ذلك بالإيحاء اتصالاً وثيقاً، من حيث إن ما يؤثر بالفكر فإنه يؤثر باللغة، وما يؤثر في اللغة يؤثر في الفكر (فيكوتسكي 2013: 18).

c. الجمع بين النظريات الثلاث وتوظيفها في استنتاج تقنيات الإيحاء

وبالجمع بين نظرية التداولية لتشومسكي، والبنوية لدي سوسير، والنظرية الواقعة بينهما زمنياً وهي التداولية والفعل بالكلمات لأوستن، فإن الإيحاء في تعليم اللغة سيركز على النظام الترابطي بين أجزاء اللغة، وعلى أن يساهم في تفعيل المعاني من خلال الإشارات الحسية (أوستن 2019: 80)، وتفعيل الكلمات من خلال الربط بين الأصوات الظاهرية، والمعاني الحسية.

وبحسب تشومسكي فإن عملية الترابط تتم بشكل حسي تلقائي لدى المتكلم (جاكندوف: فندلر: و شومسكي 2007: 20)، فسيكون المطلوب أيضاً تشجيع المتعلم للغة بأن يطلق حدسه اللغوي أثناء دروس تعلم اللغة، وهنا يتلخص ما سوف يتطلبه البحث من أطروحة كل من تشومسكي ودوسيسير وأوستن:

- أولاً: توظيف الإيحاء في تحفيز المتعلم ليتلقى المؤثرات الحسية (كالأصوات والإشارات والكلمات المكتوبة كرموز لغوية)، بحيث يتم صياغة هذه المؤثرات الحسية بطريقة تحفز التلقي.

- ثانياً: تحفيز الطالب لتوظيف حدسه في فهم الترابط اللغوي، سواء بين الرموز الحسية الخارجية أو بين أجزاء اللغة الداخلية، التي تترتب منها الجمل، لتشكيل المعنى.

- ثالثاً: تحفيز طالب اللغة العربية غير الناطق بها للاستمرار في تلقيه للمؤثرات الحسية، وتفعيلها داخل ذهنه، ليساهم ذلك في فهمه اللغة، وتطور قدرته على التعامل والترابط معها.

ب. المبحث الثاني: دراسات العقل والذاكرة

1. التعريف والأهمية

بدأت دراسة العقل من خلال الفلاسفة، حين بدأ أرسطو قبل ما يزيد عن ٣٠٠ عام من الميلاد بالتأكيد على ضرورة بناء الأفكار من التجربة والبحث التجريبي، بينما أكد أفلاطون أن الحدس والتفكير المنطقي لهما دور محوري في التفكير، مما جعل ديكارت ومجموع الفلاسفة المحدثين في القرنين السابع عشر والثامن عشر ينظرون للعقل من وجهين، وكان هذا أهم ما يميز نظرة ديكارت، التي قسمت الإنسان إلى جوهريين، وهما المادة الممتدة، والجوهر الثاني هو المادة المفكرة، ومن هنا بدأت مناقشات ديكارت تفتح باب نقاش الكليات الإنسانية والتي من أهمها اللغة.

وهذا التصور الذي قدمه باختصار كتاب (كيف يكتسب الطفل أنساق لغته؟) (كمال 2016: 38)، لتتوصل الكاتبة بعد ذلك إلى ما قدمه هيوم حول أن الأفكار تكتسب من خلال التجربة (وذلك في كتابه مبحث في الفاهمة البشرية) (هيوم 2008: 38)، ومن هنا تتولد فكرة تشومسكي، مناقضة لتجريبية هيوم وأكثر تقاربية واستنادا على ما قدمه ديكارت من طرح المادة المفكرة، وبهذا قدم تشومسكي كتابه اللسانيات الديكارتية (نعوم تشومسكي 2020).

هذا الكتاب الذي طرح فيه تشومسكي نظريته التوليدية منطلقاً من أطروحة ديكارت من أن استخدام العقل للغة قدرة خاصة كامنة في العقل تمكن العقل من اكتساب واستعمال اللغة (كمال 2016: 15).

ومن هنا يتبين ارتباط النظريات اللغوية، وبالأخص التوليدية بالنظر لعمليات التفكير العقلية، والتي بدورها تقوم على الاكتساب من خلال تجربة، كما ذكر ذلك تشومسكي وهيوم على اختلاف نظريتهما للعقل، إلا أنهما توصلا إلى أن اللغة في صورتها الظاهرة تستند على عمليات عقلية، سواء كان ذلك من خلال التجربة العقلية المحضة، كما عند هيوم (هيوم 2008)، أو من خلال البناء الفطري الذي يستند على المادة المفكرة، كما قدم تشومسكي نظريته اللسانية بناء على ديكارت (نعوم تشومسكي 2020).

2. دراسات العقل التي يستند عليها البحث في تعلم اللغة

a. تعريف الذاكرة وآليات العمل

الذاكرة البشرية هي نظام لمعالجة المعلومات، من خلال تخزينها واسترجاعها، وهذا بدوره ما يجعل الذاكرة تعمل على أساس مراحل، قسمتها كثير من الأبحاث إلى ثلاث (عبدالله 2003: 12):

١. مرحلة الترميز. ٢. مرحلة التخزين وحفظ المعلومات. ٣. مرحلة الاسترجاع.

وهنا يتكون تعريف أولي للذاكرة لدينا، حيث يعرفها (عبدالله 2003: 17) أنها قدرة تمثيل انتقائي للمعلومات، وهي ما يساهم في فصل خبرة بعينها، بغية حفظ المعلومات بشكل منظم داخل الذاكرة الحالية، وذلك لإعادة إنتاجها جزئياً أو كلياً في وقت ما من المستقبل، تحت شروط وظروف محددين.

وهذا بدوره ينقلنا مباشرة إلى سؤال مهم، وهو ما هي آليات العمل التي تقوم بها الذاكرة لتحقيق هذه المراحل الثلاث؟، وهنا تظهر لدينا نظريتان أساسيتان ناقشهما كتاب سيكولوجية الذاكرة (عبدالله 2003: 18)، وهما (نظرية الأثر Trace) و(النظرية البنائية Constructivist)، وتطرحان آليات عمل الذاكرة من حيث إن الأحداث أو التجارب أو الكلمات والمعلومات تصنع أثراً كيميائياً في الدماغ (نظرية الأثر)، أو أن الذاكرة تتكون من عمليات بنائية في أجزاء الخلايا المنتشرة بالجسم، وحين يتم التذكر فإنه يعاد بناء الذاكرة من جديد (النظرية البنائية)، ويرى المؤلف أن النظريتين تتكاملان في طرح آلية عمل الذاكرة، وإن كان كل تفصيل في النظريتين قد يشكل فارقاً يوضح جانباً مختلفاً عن النظرية الأخرى، وذلك يتأثر بطبيعة المعلومات المستدعاة من الذاكرة، فكل نظرية تنجح أكثر في وصف آليات عمل الذاكرة حين تكون المادة المستدعاة لها صفات معينة، فمثلاً حين كان الاستدعاء لمواضيع بسيطة أو محددة، مثل قائمة كلمات، أو مواد بصرية، فإن نظرية الأثر تكون هي الأقوى في وصف آليات العمل للذاكرة، بينما حين كان الاستدعاء لتجارب الحياة الذاتية فهنا يجد المؤلف أن النظرية البنائية هي الأقوى والأفضل في وصف التجربة (عبدالله 2003: 24).

والنظريتان جزء لا يتجزأ من استراتيجيات الإحياء، وسيظهر دورهما بشكل متكامل في الفصل الثاني، فبهما يمكن تكوين استراتيجيات إحيائية تستثمر وظائف الذاكرة لتعليم غير الناطق بالعربية بعض مفردات اللغة (بتوظيف أجزاء نظرية الأثر)، ثم من خلال إحياء وتوظيف الجانب

التواصل يتم الاستفادة من (النظرية البنائية) لتكوين مواقف تواصلية يتعلم بها الطالب آليات توظيف اللغة العربية في حياته اليومية.

و لتوظيف الذاكرة في عملية التعليم لا بد من التعرف على منظوماتها المتعددة والتي يقسمها (عبدالله 2003: 37)(Tulving: Endel Donaldson 1972) كما يلي:

أولاً: منظومة الذاكرة الحديثة.

ثانياً: منظومة الذاكرة اللفظية الدلالية.

أولاً- منظومة الذاكرة الحديثة

وهي ذاكرة تعتمد على ربط حدث ضمن ترميزات الزمان والمكان، بحيث تبني هذه الذاكرة الخبرات الشخصية، ومنها يصبح هناك نوع من الأثير على فريدة الجوانب الشخصية من الذاكرة.

ثانياً- الذاكرة الدلالية

فهي ذاكرة التخزين اللغوي والرمزي، وهذا يعني أنها تستند إلى المعرفة وترتبط بالمفاهيم لا بالتسلسل الزمني أو المكاني.

وهذا يظهر من جديد زاوية نظر أخرى لتوظيف الذاكرة في التعلم، وبالذات استراتيجيات التعليم بالإيحاء، والذي يركز على توظيف العملية التواصلية، والتي تستند على الذاكرة الحديثة، والشق الآخر الذي يسعى الإيحاء لتعميقه هو توظيف الذاكرة الحديثة لتعميق الذاكرة الدلالية، وذلك بواسطة العملية التواصلية التي يركز عليها الإيحاء، فالتعلم عند لوزانوف عملية يجب الاستغراق فيها بشكل شامل (شمس الدين 2003: 118).

b. الذاكرة وأبحاث الدكتور سكوير

في أبحاث الدكتور لاري ريان سكوير (Larry Ryan Squire) أستاذ علوم الأعصاب والطب النفسي وعلم النفس (جامعة كاليفورنيا بسان دييغو)، في كتابه الذاكرة من العقل إلى الجزئيات (سكوير و كاندل 2002).

حيث قدم سكوير مجموعة من الدراسات حول الذاكرة، من أهمها الذاكرة الصريحة (هي تذكر معلومة بعينها) وغير الصريحة (هي تراكمات الذاكرة، والتي تنشأ عن أمور عدة مثل الإشارات الإجرائي الذي اكتشفه بافلوف (سكوير و كاندل 2002: 60))، والتي ركز فيها على مفهوم استثمار الذاكرة غير الصريحة، وعدها أنها من مشابك الذاكرة، والتي تجعل العقل يستجيب

سلوكياً بشكل صحيح حتى لو تم خداع البصر المباشر فإن الذاكرة غير المباشرة تبقى قادرة على العمل أثناء الممارسة التلقائية، وجسد ذلك (ميلفن جودل) في رسم بسيط كما يظهر في (صورة 2) (سكوير و كاندل 2002: 307).

حيث أظهر أنه حين عرضت الأقراص الأربعة في الصورة فإن معظم من قام بالاختبار ظن أن الدائرتين المركزيتين في الأعلى ليستا متساويتين وأن اليمنى أصغر، مع أنه في الواقع كلتا الدائرتين المركزيتين في الأعلى متساويتين، وأما في الأسفل فإن الدائرتين ليستا متساويتين، وغير المتوقع هو أن الدائرة اليمنى هي الأكبر، ومع أن الكثيرين توهموا خلاف ذلك حين كانوا يجيبون على السؤال إلا أنهم كانوا حين يحركون أصابعهم لالتقاط الدوائر المركزية فإنهم يوسعون المسافة بين أصابعهم ويضيقونها بشكل مطابق لحقيقة حجم الدائرة، واستدل بذلك دكتور سكوير على أن الذاكرة غير الصريحة تبقى تعمل ومسيطر على التصرف التلقائي للعقل.

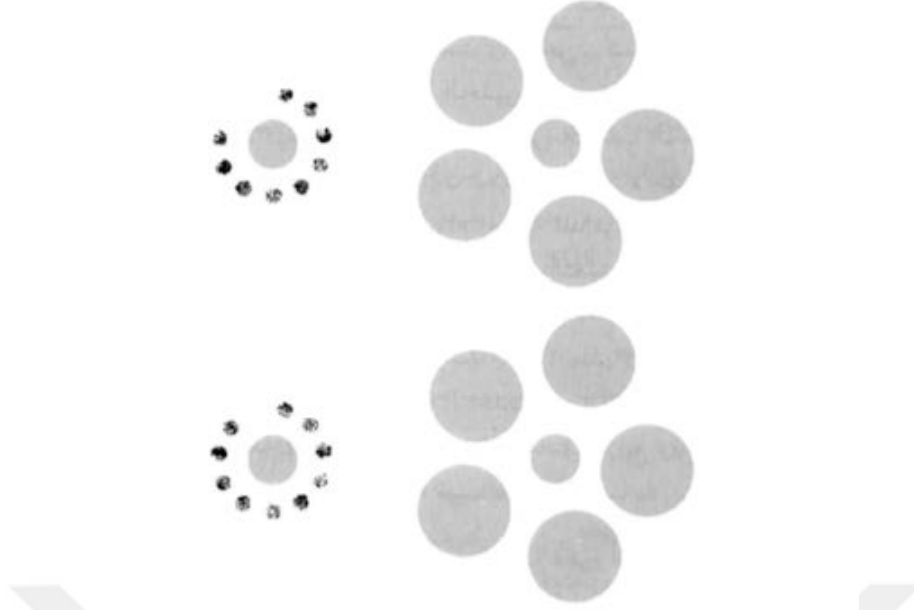
فقال (سكوير و كاندل 2002: 308): إن "هناك جوانب لمعالجة المعلومات البصرية غير شعورية ولا تتحمل الوعي"، ومن هذا يصل إلى فكرة الذاكرة الصريحة، والذاكرة غير الصريحة، حيث إن الذاكرة غير الصريحة لا تتحمل الوعي، وتكون لا شعورية وترتبط بالنظام الحسي بشكل تلقائي، وشرح ذلك مفصل في فصول كتابه الذاكرة (سكوير و كاندل 2002) (في الفصول بين الأول والثالث)، ومن هذا البحث الموسع الذي قدمه الدكتور سكوير وكاندل في كتابهما إلا أن الذاكرة غير الصريحة والتي لا تحمل الوعي تشكل ذاكرة أعمق وأطول (سكوير و كاندل 2002: 21).

وقد طرح رأي شارح للدكتور بنغهاوس (عالم النفس التربوي) (Ebbinghaus 2013) حيث ذكر أنه اكتشف من خلال أبحاثه مبادئ للذاكرة، وهما:

الأول: أن ما يتم تذكره يبقى بأطوال مختلفة في الذهن.

والثاني: أن التكرار يساهم في زيادة طول المدة لبقاء ما يتم تذكره في الذاكرة.

عنصر (التكرار) مما سنضعه في اعتبارنا حين نصمم الدروس المعتمدة على استراتيجيات التعلم بالإيحاء في تعليم اللغة العربية.



صورة 2 : دوائر ميلفن جودل واختبار الذاكرة الصريحة وغير الصريحة

ومن العوامل التي تجمع بين الذاكرة وتعلم اللغة الاحتياج لزيادة الذكاء أو الاستناد على الذكاء الغالب للمتعلم، وهذا ما سيتم نقاشه في الجزئية التالية المتعلقة بالذكاءات المتعددة، حيث تقدم صاحبة كتاب المخ البشري (تمبل 2002: 113) مفارقة تستحق التأمل؛ وهي أن قدر التحصيل الدراسي وتقييمه يعتمدان على الذاكرة، وأن أصحاب الذاكرة الضعيفة قد يكونون ضعفاء دراسياً، إلا أن فاقد الذاكرة في كثير من الأحيان لم يعطوا مؤشرات ضعف في الذكاء حين تكون الاختبارات للوظائف العقلية، وهذا بدوره يكشف نقاط التقارب والتباعد بين موضوعي الذاكرة والذكاء، وكيف أنهما يشكلان نشاطين مختلفين في داخل الدماغ.

ومع ذلك فكل واحد منهما بدوره يؤثر في حصيلة مجموع التعلم التي تستند عليهما، وتتشكل منهما مع تفاوت الأنواع الخاصة بالذاكرة، كما أيضاً سيتضح بعد قليل أنه يوجد نوع من التنوع في الذكاء، ومن هنا يتضح أن عملية التعليم بالإيحاء عملية تقوم على استراتيجيات تراكمية أو تعاضدية، حيث إنها تستند على التأثير المباشر وشبه المباشر على العقل والدماغ لتوليد قدرة جديدة لدى المتعلم لممارسة لغة جديدة، وهذا سيكون استناداً على أن الذكاء والذاكرة لا يوجد بالضرورة بينهما رابط (تمبل 2002: 113).

c. نظرية الذكاءات المتعددة

قدم الدكتور هوارد (غارونر 2012) في نظرية الذكاءات المتعددة عام 1983م في كتابه (أطر العقل)، الذي افترض افتراضاً قابلاً للتوسع أنها ستة ذكاءات متعددة، وأن كل ذكاء موجود لدى

كل شخص على صورة متفاوتة، ومنها انطلقت الكثير من الأبحاث لتناقش آليات الاستفادة من موضوع الذكاءات المتعددة في عمليات التعليم، (من هذه الأبحاث ما ذُكر في مقدمة هذا البحث، وهو يخدم موضوع تطبيق الذكاءات المتعددة في تعلم اللغة).

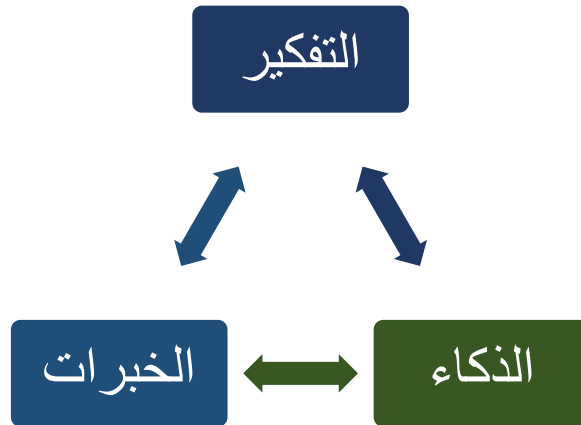
ومع ذكر موضوع الذكاء والتعليم يظهر موضوع التفكير، الذي قدم فيه إدوارد ديبيونو الكثير من المؤلفات، من أهمها تعلم التفكير (دي بونو 1989)، وناقش فيه ديبيونو مهارات التفكير، وقام بربطها بموضوع الذكاء من خلال التعريف التالي: (التفكير هو عملية التشغيل التي يؤثر بها الذكاء في الخبرة) (دي بونو 1989: 42)، ومن تعريف ديبيونو نتوصل إلى أن التفكير يعتمد على الذكاء، والخبرة كما شرحها ديبيونو في نفس الكتاب (p.43) بأنها مجموعة المعلومات التي ينظر إليها من يمارس عملية التفكير بطريقة تساهم في فهمها وتكوين تصور عنها من خلال ترابطها، وهنا يصبح لدينا ثلاثة مفاهيم أساسية، وهي كما يلي:

التفكير: عمليات تشغيلية.

الذكاء: وهي صفات جينية، أو مكتسبة بصورة باكرة (دي بونو 1989: 42).

الخبرات: وهي المعلومات التي اكتسبها الشخص من المصادر الحسية، (وهي هنا الرموز الصوتية والكتابية المعبرة عن الأفكار داخل منظومة اللغة) (كما ذكر ذلك صاحب كتاب في نشأة اللغة (كوريليس 2006: 4).

وهذه العمليات الثلاث هي التي سيكون التركيز عليها هنا في عملية التعليم من خلال الذكاءات المتعددة (صورة 3).



صورة 3 : التفكير والذكاء والخبرات (كوريليس 2006: 4) (دي بونو 1989: 42)

وفيما يلي شرح للذكاءات المتعددة والذي قسمها هوارد غارونر إلى ستة أنواع رئيسية، وهي:

(Real 1987)(أدمي 2019)(الصويركي 2020)(العسالي: قاسم: و أبو حمد 2015) (إبراهيم و السعيد 2017; الأطرش 2014; البرجس و الحموري 2017; الرفاعي 2014; السليتي و مفضي 2012; اللالا و السلاق 2015; بنت راشد بن خطيب الشماخية 2018)

i. الذكاء اللغوي

هو القدرة على توظيف اللغة، والتراكيب اللغوية، وجودة استخدام الكلمات والألفاظ المعبرة عن المعنى، وهو النوع الأكثر أهمية وتركيزاً في المجتمعات التعليمية (آرمسترونج: 2014: 1).

فيظهر ممن يمتلك هذا الذكاء نوع من القدرة على التلاعب بالكلمات، والتوريات، وبالطبع هم قادرون على إنتاج وفهم المجاز، وقد يزيد ذلك من قدرتهم على الاستماع والتركيز على الأصوات، أو القراءة لمواد طويلة، تأخذ الكثير من الوقت. (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 8)

ويوظف الطلاب الذين يتقنون هذا النوع من الذكاء في المناظرة، والإقناع، ويتذوقون القصص ويروونها، وبالطبع يميل كثيراً منهم للشعر. (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 8) (آرمسترونج 2006: 2)

وهنا تظهر الأدوات المساعدة اللازمة لتعليم الطلاب الذين يغلب عليهم الذكاء اللغوي؛ فالكتب للقراءة، والصوتيات للاستماع، وكذلك فرصة الكتابة والتدوين، وإجراء المناقشات، وأن يسمعون القصص أو يقوم المعلم بتشجيعهم على رواية القصص، كل ذلك سيعطيهم القدرة على استثمار ذكائهم اللغوي، وتنميته عندهم وعند باقي الطلبة. (آرمسترونج: 2014: 3)

ومن هذا يمكن بناء منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال إضفاء القصص والصوتيات بأنواعها الغنائية أو القرائية، كما يتم الحرص على تفعيل تقنيات جلسات النقاش، والتعبير الحر وغيرها. (آرمسترونج: 2014: 3)

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الذكاء اللغوي ليس هو الوحيد الذي يعتمد عليه المتعلم في تعلم اللغات المختلفة، فهناك أنواع أخرى من الذكاء تؤثر بدورها على تعلم المتعلم للغة، وهذا ما يدفع صانعي المناهج والمعلمين اللغويين لتوظيف جميع أنواع الذكاء بشكل تكاملي، وهو ما ناقشه عالم النفس هوارد غارنر بنفسه في إشكاليات فصل الذكاءات وظيفياً عن بعضها، من حيث إن كل عملية عقلية قد تتداخل فيها أنواع الذكاء المختلفة لإنجازها، وتتداخل مع ذلك مؤثرات البيئة (وهذا ما سيعالجه هذا البحث لاحقاً في جزئية التعلم المبني على العقل أو التعلم السريع) (غارنر 2019: 6)، وسيظهر أثناء البحث العلاقة بين الذكاءات من خلال تعريف باقي الأنواع.

(BASID & HASYIM: 2019; إبراهيم جودة & عبدالرسول عبدالأمير: 2019; رسم يونس: 2018)

ii. الذكاء المنطقي

وهو الذكاء الذي يتفاعل مع الجوانب المنطقية، مثل السبب والنتيجة، وكذلك الأنماط، والقدرة الاستدلالية، والترابط المنطقي، ويدرك المفاهيم الرياضية كالجداول الرياضية (أرمسترونج: 2014: 1).

كما يظهر عند الذين يمتلكون الذكاء المنطقي القدرة على إيجاد النمط الموجود في اللغة، ويبنون تعلمهم على السبب والنتيجة، ويفضلون تجربة بناء وتوليد الجمل بأنفسهم بعد فهمهم للقواعد اللغوية (النمط الذي تبنى عليه الجملة)، ويميلون كثيراً لطرح الأسئلة. (سيلفر 8: 2006: al.: (أرمسترونج 2006: 2).

وبالتالي يميل الطلاب أثناء ممارسة التعلم من خلال الذكاء المنطقي إلى فهم القواعد، وإدراك العلاقات المنطقية داخل تراكيب اللغة، وهم بالطبع مميزون في طرح الأسئلة، ويفضلون التجريب. (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 8).

وهذه الرغبة القوية لديهم في فهم الأنماط وإقامة التجارب تشكل أهم ما يبني الأدوات التي يتطلبها التعلم لأصحاب الذكاء المنطقي، والتي منها رحلات التعرف، والممارسة، والأدوات التي يمكن من خلالها يصنعون تجاربهم، ويسجلونها أو يدونها، ثم يبنون حولها الأسئلة ويقومون بتعديل الاختبار والنتيجة. (أرمسترونج: 2014: 3).

ومن هذا التعريف للذكاء المنطقي يتضح أنه يؤثر على الترابط المنطقي بين جزئيات اللغة، وموقع ووظيفة كل لفظ لغوي مع اختلافاته الوظيفية، والمعاني التي يشكلها من خلال السياق، وهذا ما يسميه غارونر (القابلية للتشفير في إطار نظام رمزي)، (غارنر 2019: 6).

(الحичي و شحادة 2018; الخطيب 2017).

iii. والذكاء المكاني البصري

يرتكز الذكاء البصري على إدراك ما يراه البصر، وبالطبع ذلك لا يعني فقط رؤية ما تراه العين، وإنما ورؤية العلاقات القائمة بين الموجودات في المكان. وبالتالي؛ يمكن أن يدرك اللون والخطوط، ويبني حلقة جديدة بين العناصر التي يراها، وبهذا يوجه ذاته في قالب (بصري – مكاني)، (أرمسترونج 2006: 2).

وهنا يكون الطالب الذي يميل للتعلم من خلال الذكاء (البصري – مكاني) يمتاز بقدرته على الملاحظة، وإيجاد الروابط، وإنشاء الصور، وتكوين التصورات الذهنية، كما يفعل ذلك الفنانون والمصورون، فهم حريصون على إدراك أدق التفاصيل (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 8). وهم قادرون على تحويل الكلمات إلى صور ذهنية، وبهذا يرتفع إحساسهم بالمواقع والاتجاهات (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 9)، ويميلون للرسم، أو تجسيد المفاهيم على شكل صور أو بناء نماذج، وهم من أكثر من ينجذب إلى الخيال (آرمسترونج: 2014: 3).

وهذا يستدعي توظيف الأدوات التعليمية التي تركز على الفنون والصور والألغاز والرحلات، سواء الافتراضية أو الحقيقية، بالإضافة لشرائح العرض والأفلام (آرمسترونج: 2014: 3).

وهذا الجانب قد يفيد في فهم الكتابة وأشكال الحروف مثلاً، ويمكنه تعلم اللغة العربية من خلال الصور الواسفة لمعنى الكلمة، كما قد يساعده التأمل في الكلمات وشكلها وعلاقتها ببعضها على أن يألف القراءة والكتابة للغة العربية، ولو كان محباً للخط فقط يكون تعليمه الخط العربي بشكل بسيط وجمالي مساهما في رفع قدرته على تعلم اللغة (آرمسترونج 2006: 10).

ومما يجدر له الانتباه أن بناء المواد التعليمية المختلفة قد يدمج أكثر من نوع واحد من الذكاءات، ففي مقطع فيديو واحد قد يجتمع الذكاء اللغوي، مع البصري، مع الموسيقي، فيكون المورد التعليمي واحداً، لكن تتكدس فيه أكثر من نقطة ذكاء لتساهم في تحفيز الذكاءات المتعددة لدى الطلاب المختلفين (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 15).

(البرجس و الحموري 2017؛ صالح 2017؛ مختار شهبو 2018)

iv. الذكاء البدني أو الجسماني الحركي

وهو الذكاء الذي يركز على الجسم، وما يقوم به من تعبيرات، واليدان وما تقومان به من صناعات يدوية، وبالطبع الشق الرياضي الجسدي والحركي يعتمد بشكل كبير على هذا النوع من الذكاء، والجوانب اللمسية أيضاً (آرمسترونج 2006: 2) (آرمسترونج: 2014: 3).

ويتصف الطلاب الذين يرتاحون لممارسة التعلم من خلال الذكاء البدني الحركي بقدرة عالية على التحكم في أجسامهم، والدقة في حركتهم، والحساسية في لمساتهم وشعورهم اللمسي، كما يميلون لنوع من التحديات الجسمانية (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 9).

وهؤلاء الطلاب يفضلون التعلم من خلال الحركة، أو الألعاب التمثيلية، والجري، والحركات القوية مثل القفز، ويجيدون التعبير من خلال حركات أجسادهم، ويفهمون الأشياء أكثر حين يلمسونها (آرمسترونج 2006: 2).

ويساعدتهم التركيز على الأدوات والأساليب التعليمية التي يمارسون من خلالها الحركة والتمثيل (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 9)، والرياضة، وأن يطلب منهم المعلم بناء مجسمات، وبالطبع إعطاؤهم فرصة للممارسة والمحاكاة (آرمسترونج: 2014: 3).

والذي يظهر هنا أن الذكاء البدني قد يساهم في تعليم اللغة العربية للطلاب من خلال ما يسميه (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 19) في كتابه لكي يتعلم الجميع بمصطلح (تخيل المفردات)، والذي يطالب فيه المعلم طلابه بممارسة تعلم اللغة من خلال الذكاء الذي يناسبهم، فمثلا يمكن لطالب يميل للتعلم بواسطة أدوات الذكاء البدني أن يتعلم المفردات الجديدة من خلال تمثيل الكلمة بتعبير جسدي معين؛ وهذا ما سيرد في هذا البحث لاحقاً أثناء التطرق لموضوع الإيحاء وتطبيقه في التعليم، كذلك يمكن تفعيل التعلم من خلال الذكاء البدني بالذهاب في رحلة إلى مكان ما لرؤية المجسمات التي تمثلها المفردة.

وربما يجدر هنا ملاحظة التكامل الذي يزداد وضوحاً بين أنواع الذكاء المختلفة، فالذكاء الجسدي الحركي يستدعي التوجيه اللغوي (الذكاء اللغوي)، والتسلسل في الحركة والنمط الحركي (الذكاء المنطقي)، وبالطبع سيتربط مع الموسيقى والأصوات المؤثرة على الحركة إن وجدت (الذكاء الموسيقي)، وهذا واحد من مزايا نظرية الذكاءات المتعددة، حيث كما يشير (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 16) في كتابه لكي يتعلم الجميع إلى ضرورة خلط الذكاءات في بيئة الصف الدراسي ثم دمجها في العملية التعليمية.

(BASID و HASYIM 2019)

v. الذكاء الموسيقي

هو القدرة التي تمكن العقل من تمييز الموسيقى وإدراكها، والتعبير من خلال الأشكال الموسيقية، وهو ما يمكن أصحاب هذا الذكاء من فهم الموسيقى (بديهياً)، أو (تحليلاً)، أو من خلال الحالتين معاً، وبالطبع يمتلك أصحاب الذكاء الموسيقي حساً إيقاعياً في كثير من الأحيان (آرمسترونج 2006: 3).

ويمتاز من يحمل الذكاء الموسيقي بالقدرة على التعامل مع النغم، وإنتاج الإيقاعات، والأصوات الموسيقية، وهم يقدرّون الموسيقى، ويستطيعون مجازاة الأصوات من حيث سرعة النغم، ونوع

الصوت، ويحللون الموسيقى، فيفصلون الأصوات عن بعضها، وكذلك يمتلكون حساسية للأصوات والإيقاعات غير اللفظية، في الحياة اليومية (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 9).

والطلاب الذين يحبون التعلم من خلال تفعيل الذكاء الموسيقي يتعلمون من خلال أدوات موسيقية مثل الدندونات، والأغاني، ويميلون للنمط السمعي (كما سيأتي تفصيل ذلك في مقاربة SAVI) (أرمسترونج: 2014: 3)، ويؤثر عليهم نغمات المتكلم والأصوات وأنواعها بشكل عام في فصول الدرس (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 13).

وسيساعد الطلاب أصحاب الذكاء الموسيقي وغيرهم لتغذية هذا الذكاء أن يتم تعليمهم من خلال رحلات موسيقية، ومن خلال العزف (أرمسترونج: 2014: 3)، وفي هذا الشق يستطرد إيريك جنسنين في مؤلفاته الكثيرة حول توظيف الموسيقى وأدواتها في العملية التعليمية (إيريك جنسن 2007) (جينسن 2009) (إريك جنسن 2014) (إريك جنسن 2013) (إيريك جنسن 2015)، وهذا ما سيقدمه البحث بالتفصيل في مقاربة (SAVI)، وكذلك في تطبيق الإيحاء من خلال أدوات التعلم المختلفة.

ومن الظاهر نوع العلاقة بين اللغة والموسيقى، حيث إن كليهما يعتمدان على الصوت وتوظيفه وترابط الأصوات ببعضها، وقد يزيد من فعالية تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن تصاغ الكلمات الجديدة على أوزان موسيقية، أو توضع في أبيات شعرية بسيطة، أو حتى يطلب من الطلاب أن يضعوها على وزن موسيقي محبب إليهم (أرمسترونج 2006: 18).

وهنا يضع جنسن (إريك جنسن 2014: 2) بعض التوجيهات في ملخص كتابه (إثراء العقول بالفنون)، وسأضع ملخصها هنا: على المعلم التأكد من قدرة الطلاب على الاستماع للموسيقى، ويفضل أن يعرفوا لماذا يقوم المعلم باستخدام الموسيقى، ومن ثم أن يحسن المعلم اختيار الموسيقى، وعلى المعلم مراعاة حساسية بعض الطلاب من التأثير بصوت الموسيقى، وقد يحتاج التنويع بين رفع الصوت وخفضه، ويفضل أن تحمل المقاطع موسيقى دون غناء، ويمكن تشغيل الموسيقى بين ١٠٪ إلى ٣٠٪ من وقت الدرس.

(Barokah 2018)

vi. الذكاء الاجتماعي (البيشخصي)

وهو الذكاء الذي يركز على إدراك الجوانب الاجتماعية، ومن خلالها يفهم صاحبه مزاج ومشاعر الأشخاص الذين يواجههم، كما يفهم ما الذي يشكل لديهم دوافع تحركهم؟ وذلك من

خلال نوع من الملاحظة للنبرات، ونوعية الصوت، والإشارات الظاهرة على الوجه، وفي أسلوب الكلام (أرمسترونج 2006: 3).

وأصحاب هذا النوع من الذكاء يتميزون بقدرتهم على الملاحظة، لما يطرأ على إشارات الآخرين، وهم بالتالي يحسنون التصرف مع الآخرين، وبطبيعتهم اللطف والإحسان، وهذا يريح من أمامهم، فيسهل عليهم رصد أمزجة الناس من حولهم (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 9). وأصحاب الذكاء الاجتماعي يسهل عليهم بناء مواقفهم بشكل تفاعلي مع المتغيرات المزاجية التي يمر بها من يواجهونه، وهذا يجعلهم أعضاء فريق مميز، ويسهل عليهم التواصل مع الناس (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 9)، وبالتالي فهم قادرون على القيادة، وتنظيم العلاقات والمجموعات، والتفاوض والوصول لما يرضي الأطراف، والتأثير على من حولهم (أرمسترونج: 2014: 3).

ويتم مساعدة الطلاب لاستثمار ذكائهم الاجتماعي في تعلم اللغة من خلال بناء علاقات بينهم وبين بعضهم للتدرب على ممارسة اللغة كأصدقاء، وذلك من خلال الألعاب التعليمية الاجتماعية، وتحفيزهم على التفاعل مع المجتمعات التي تتحدث اللغة العربية، وذلك بواسطة النوادي بصورها المختلفة (أرمسترونج: 2014: 3).

وبالتالي يمكن مساعدة الطلاب على تعلم اللغة العربية، بتطبيقات نظريات الاتصال، التي منها نظرية الكفاية الاتصالية، وتقوم على الاتصال اللغوي المباشر (من خلال الكلمات)، وغير المباشر (من خلال الرموز والإشارات)، حيث إن الكفاية الاتصالية ليست لغوية فقط، وإنما أيضاً تعد اجتماعية كما ذكر ذلك أ.د. حسن شحاتة (شحاتة 2016: 140)، حيث تقوم عملية التدريس من خلال الكفاية الاتصالية على حسن تفاعل المعلم والطالب، وتيسير المعلم للطالب لقيام بالعملية التواصلية (Segalowitz 2005 و Gatbonton).

ولا بد من الأخذ بعين الاعتبار أن الذكاء الاجتماعي يعتمد على مراقبة ما يظهر في لغة الآخر (ذكاء لغوي)، ونغم صوته (ذكاء موسيقي)، وفهم حركاته والتغيرات التي تطرأ عليه (ذكاء حركي)، وهذا يذكرنا بما أصله غارنر في نظريته بأن الذكاءات تعمل بشكل معقد جداً، وهذا يستدعي أن تتفاعل هذه الذكاءات مع بعضها باستمرار (أرمسترونج 2006: 11).

(أمين: عبد المجيد: و جبريل 2017؛ الستاوي، أسيل محمود 2013؛ النجار، خالد 2018؛ حسن 2020؛ رشيد و سلطان 2013؛ مخيمر: العبسي: و أبو عبيد 2015؛ هدى شعبان محمد ومحمد أحمد حماد 2012)

vii. الذكاء الذاتي (الضمنشخصي)

وهو الذكاء الذي يساهم في فهم الإنسان لذاته، وبالتالي فهم نقاط قوته وضعفه، ومعرفة آليات التعامل مع كل منها، على أساس فهم الجوانب النفسية والتقلبات الداخلية، وكذلك النوايا التي يمكن أن تشكل بواعث الإنسان ورغباته، وتقر على انضباط ذاته، وتقديرها (آرمسترونج: 2006: 3).

فهؤلاء الطلاب الذين يتميزون بذكاء شخصي عال يكونون قادرين على فهم ما يدور في دواخلهم. لذا هم أكثر نجاحاً حين يعملون لوحدهم، ويميلون لاستثمار ثقتهم بأنفسهم ليحققوا مرادهم، ويدركون مشاعرهم، وهم دائموا السعي خلف أهدافهم (سيلفر: سترونج: و بريني: 2006: 9).

وبما أنهم يحبون وضع الأهداف، ويميلون للتأمل الذاتي، ويفضلون التخطيط فإن أفضل ما يمكن أن يساعدهم على التعلم أن يضيف المعلم جملة من الأدوات التعليمية التي تساعدهم مثلاً على تحقيق العزلة من خلال أنشطة فردية وتأملية، وإضافة الخيارات المتعددة مثل أن يختار هو السؤال الذي يرغب في الإجابة عليه، وبالتالي يجري سرعتهم في الإنجاز (آرمسترونج: 2014: 3).

ومما يدعم هذا الذكاء ويزيد منه عند الطلاب أن يتم تشجيع الطلاب على أن يكون لديهم أهدافهم الخاصة، وأن تتم مساعدتهم من خلال منهج تعليمهم اللغة العربية على تأكيد جدوى تعلمهم وعوائده عليهم في تحقيق أهدافهم الشخصية، وبالطبع بإعطائهم مجالا واسعا من الخبرات سيتجهون للمكان الذي يتعلمون فيه بأريحية وبشكل أكبر، (وهذا سيساهم في إتاحة فرصة للإيحاء لهم بأنهم قادرون على ممارسة اللغة، كما سيتبين في هذا البحث بجزئية الإيحاء) (آرمسترونج: 2014: 3).

ومن خلال تحديد الأهداف، وممارسة الخيارات، وربط الإنجازات بمصالح المتعلمين يتم تسهيل تعلم اللغة، لوجود ما يحفز الطلاب للوصول إلى ما يريدونه، وبهذا تزداد رغبة هؤلاء الطلاب في النجاح من خلال ذكائهم الذاتي (آرمسترونج: 2014: 7).

قد يبدو للحظة أن الذكاء الذاتي يساعد الطالب فقط في معرفة أهدافه وتحفيزه من خلال هذه الأهداف، لكن من الملفت أن الذكاء الذاتي يهم كما ذكر (آرمسترونج: 2014: 3) في التعلم من خلال التأمل، وهذا يساهم في تفعيل وتحفيز التعليم بالإيحاء، كما يميل أصحاب الذكاء الذاتي

للاختيارات، وهذا ما يقدمه الإيحاء بزاوية خاصة ومميزة، كما سيرد في تقنيات توظف اللغة في الإيحاء في هذا البحث.

(Suskha: 2017; أ.د. إيمان عباس علي & أ.م.د. إحسان عدنان عبدالرزاق: 2020; النجار، خالد: 2018; عيد: 2016; هدى شعبان محمد ومحمد أحمد حماد: 2012)

viii. الذكاء البيئي - الطبيعي

وهو الذكاء الذي يساعد من يتحلى به أن يصنف المواد والكائنات الطبيعية من نباتات وحيوانات وعناصر، التي تكون متوافرة في بيئته، وأن يلتفت أكثر من غيره للظواهر الطبيعية، وقد يمتاز بقدرته على رصد الحركة وأنماطها حتى للجملادات (أرمسترونج 2006: 3).

ومن يحملون الذكاء البيئي يمتازون بحبهم للبقاء في الهواء الطلق، فهم يحبون عالم الطبيعة من حولهم، وتأمل الصخور والأشجار والنجوم والسحاب، ويلتفتون إلى ما هو خارج عن المألوف، وهذا يساعدهم أيضاً في تنميط ما يشاهدونه، وهم يقدرّون البيئة ويفهمونها (سيلفر: سترونج: و بريني 2006: 10).

ويحب أصحاب الذكاء البيئي أن يلعبوا مع الكائنات الصغيرة، كالحوانات، والحشرات وغيرها، ويحبون الزراعة، ودراسة النباتات، وتأمل سلوكها، وتعميق الفهم (أرمسترونج 2014: 3).

وقد يستخدم معلم اللغة العربية لتعليمهم بعض الأدوات المناسبة لتفعيل ذكائهم الطبيعي، فيعطيهام مجالاً ليدركوا العناصر الطبيعية في بيئتهم، ويتعرفوا على أسماء الكائنات، وأسماء أدوات الدراسة التي يستخدمونها في دراسة الطبيعة المحيطة بهم، كل ذلك من خلال اللغة العربية (أرمسترونج 2014: 3)، وقد يساهم بشكل كبير الذهاب في رحلة خلوية، والتنزه أثناءها مع ممارسة اللغة العربية في وصف المحيط البيئي من حول الطلاب، ومن الممكن حكاية بعض القصص عن الكائنات، أو تحفيز الطلاب ليعبروا من خلال الكتابة، وليقوموا بدراسات بيئية تساعد في توظيف شغفهم بالطبيعة ليتحفزوا للتعبير باللغة العربية عما يلفت انتباههم (أرمسترونج 2014: 7).

ومن المهم والملفت حجم الأنشطة التي يمكن القيام بها لتغذية الذكاء البيئي لدى متعلمي اللغة العربية، وأيضاً الأنشطة التي تستند على هذا النوع من الذكاء، وإدراج موضوع الذكاء البيئي سيساهم لتعريف المتكلمين باللغة العربية على البيئة العربية والطبيعة، وحتى بعض الكائنات الحية فيها، وقصصها، وهذا كله سيزيد من المعرفة الاجتماعية لدى متعلم اللغة كما يذكر ذلك (أرمسترونج 2014: 7).

(الركابي 2019; طويل 2019).

d. نموذج SAVA في التعلم السريع

في كتابه التعلم السريع لمؤلفه داف ماير (ماير 2010) طرح فكرة التعلم السريع، التي بناها على ما قدمه الطبيب النفسي والمربي المجري جورجى لوزانوف، والتي سماها الطريقة الإيحائية أو علم الإيحاء (Suggestopedia)، مستفيداً مما قدمه علماء كثيرون حول الذاكرة والدماغ، حيث قدم ماير من خلال كتابه التعليم السريع مبادئ تعتمد على التعليم بناء على الدماغ، معتمداً بذلك على ما يسميه مقارنة (SAVI).

الحرف	الكلمة بالإنجليزية	معناها
S	SOMATIC	جسدي
A	AUDITORY	سمعي
V	VISUAL	بصري
I	INTELLECTUAL	فكري

جدول 1 : مقارنة SAVI من كتاب (ماير 2010: 93)

بحيث يرى ماير أن عملية التعليم يجب أن تعتمد على هذه المحفزات الأربعة، والتي تساهم في تسهيل عملية التعلم، من تحفيز الذاكرة، وسرعة التقاط المعلومات لدى المتعلم، وتحسين قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات اللازمة.

كما تقاطع معه صاحب كتاب التعليم المبني على العقل (جينسن 2009: 63) فقدم جينسن مجموعة من التطبيقات العملية، والتي اعتمد فيها على أبحاث الذاكرة التي قدمها الدكتور لاري ريان سكواير (Larry Ryan Squire)، واضعاً ذلك فيما أسماه البيئة المثالية للتعلم، وقسم البيئات إلى ما يلي:

البيئة	تعريفها
البيئة النفسية	وهي العلاقة بين المتعلم والمعلم.

البيئة البصرية	وهي ما يراه المتعلم بصريا فيحفز عقله على التعلم، مثل المناخ البصري، والعناصر الأساسية التي تمكن العين من تكوين المعنى، وشد الانتباه بكل ما تراه العين بهدف تحفيز المخ، ومن ذلك الألوان والمجسمات.
مؤثرات بيئة التعلم	وهي كل ما يؤثر على بيئة التعلم، مثل: الأشياء اليدوية، وخيارات الجلوس، والموسيقى، والمرئيات، والألوان، والروائح، والإضاءة، والنباتات، والمجسمات، والأثاث.

جدول 2: تلخيص تعريف بيئة التعلم من كتاب (جينسن 2009: 63).

وهذه العوامل كلها ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء تصميم وتنفيذ دروس تعلم اللغة من خلال الإيحاء.

ويقدم ماير (ماير 2010: 79) مقاربتة منطقاً من مناقشة الدماغ كوسيلة تعلم، ملخصاً النظريات التي تهتم في تصور الدماغ أو تعريفه في خمس نظريات أساسية خلاصتها ما يلي:
النظرية الأولى: النظر إلى الدماغ على أنه محلول كيميائي متفاعل، ويتم الاتصال بين أجزائه من خلال إنتاج كميات من المواد الكيميائية المختلفة.

النظرية الثانية: ما يمكن أن نسميه الدماغ الكهربائي، وهو أن الدماغ شبكة عصبية ناقلة للنبضات الكهربائية عبر الجسم.

النظرية الثالثة: أن الدماغ عبارة عن مصفوفات الخلايا التي تشكل بمجموعها منظومات تراكمية تعمل معاً.

النظرية الرابعة: أن الدماغ كل متكامل يعمل مع بعضه البعض، في كل أنحاء الجسم، وفي الحقيقة هذه هي النظرية التي بنى عليها مقاربته، وهي أن التعليم يتم في كل أجزاء الجسم من خلال كل أجزاء الجسم، وقد توافقت معه صاحبة كتاب المخ البشري (تمبل 2002: 23).

وبهذا يرى (ماير 2010: 84) ضرورة التركيز على نظام التعلم التقليدي القائم على الطاعة والتلقين، لكن بحدود ضيقة، وإفساح الطريق لمزيد من التعلم من خلال المشاعر، وهنا يشير إلى الدراسات القائلة بأن المشاعر الإيجابية تسرع عملية التعلم بقدر ما تبطئ المشاعر السلبية التعلم، ثم ينتقل إلى المتطلب الثاني الذي يعتمد عليه في التعلم السريع، وهو الذكاء الاجتماعي

(وهنا تتربط نظرية الذكاءات المتعددة مع مقارنة ماير)، ويشير أيضاً لضرورة تفعيل التفكير الذاتي (الذكاء الذاتي عند غارنر)، والخيال (الذكاء البصري)، لخلق المعاني (الذكاء اللغوي، واستنباط القيم بالتجربة (الذكاء المنطقي).

3. علاقة دراسات الدماغ والعقل والذاكرة باستراتيجيات التعليم بالإيحاء ومفاهيمه

a. علاقة الذكاءات بمقاربة ماير (SAVI) ودور ذلك في التعلم المبني على العقل

من المقاربات التي قدمتها الأبحاث المتعلقة بالتعليم المبني على الدماغ، والتي تظهر الترابط بين ما قدمه (ماير 2010)، وما قدمه (غارنر 2012)، هو أنه المشترك بينهما كمنهج تعتمد على العقل، أنهما يقدمان نظريتين الأدوات التي تساهم في تفريده أو جعله طبيعياً لدى كل متعلم كما ذكرت ذلك الباحثة (سيد الأهل 2019) بحيث يكون التعليم المستند إلى الدماغ أو المبني على الدماغ يركز على كل الجسد، وتلك الانفعالات البيئية المؤثرة على عمل الدماغ (سيد الأهل 2019: 27)، ومن المشتركات التي تجعل نظرية الذكاءات المتعددة ومقاربة SAVI ينتميان لمنهجيات ونظريات التعليم المستند إلى الدماغ، أنهما يساعدان في مجموعة أدوات تسهل على المعلم عملية التعليم، ومن أهمها ما يلي:

- كشف المعلم لأنماط وأساليب المتعلم الخاصة به.
 - يسهل على المعلم معرفة القدرات الدماغية لطلابه.
 - توظيف المعلم للمعينات التي يحتاجها الطالب، والتي تنبني بشكل أساس على مقارنة SAVI.
 - معرفة المناخ الصفّي الأنسب الذي يجد كل طالب فيه ما يسهل عليه عملية التعلم، ويحفزه لها، وهذا سيظهر أنه من أهم متطلبات الإيحاء والاسترخاء أثناء عملية التعليم بالإيحاء.
 - عملية الإيحاء تحتاج نوعاً من النشاط يترافق مع الاسترخاء، وهذا سيرد معنا في الفصل الثاني، ومما يساعد في التفاعل داخل الصف شعور المتعلم بأهمية تعلمه، وأهمية الدرس، وذلك يتم من خلال إعداد البيئة المناسبة، وتوظيف الذكاء المناسب مع بناء الخبرات التعليمية المطلوبة (كما تم إيضاح ذلك في مقدمة موضوع الذكاءات المتعددة داخل هذا البحث) (صورة 3).
 - إشعار المتعلمين بالأمان وعدم التهديد، وذلك من خلال الأنشطة التي تساعد في التعبير والتفكير من خلال ذكاءاتهم، وذلك باختيار الجزء المفضل لهم من مقارنة SAVI.
- (سيد الأهل 2019: 27)

وهذا سيساهم بشكل مباشر في بناء الجلسات الإيحائية ضمن الجلسات التعليمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد قدمت الباحثة (سيد الأهل 2019: 29)، بحثاً أضاف معنى يساهم في تشكيل تقارب بين طبيعة دماغ المتعلم، ومنهجيات التفكير وبالذات التفكير المتشعب، والتي توضح أنه نمط من أنماط التفكير، حين يقوم الطالب بممارستها تنشأ لديه اتصالات خلوية جديدة، فتنشأ وصلات خلوية، تصنع مسارات تفكير جديدة، وينتج عن هذه المسارات آفاق تفكيرية مختلفة لدى المتعلم، وهذا يتقارب مع ما قدمه المربي لوزنوف في كتابه عن التعليم بالإيحاء (Lozanov 1978)، وكما أشارت (تمبل 2002: 125) فإن التفكير التشعبي يساهم في تحسين أداء الذاكرة، وأحياناً تجاوز بعض الإشكالات الموجودة في الدماغ، والمؤثرة على التذكر.

b. دور الذاكرة في تعلم اللغة وتوظيف الذاكرة الصريحة وغير الصريحة

إن ما تقدم في هذا المبحث حول الذاكرة يظهر جملة من النقاط، توضح أهمية الذاكرة في تعلم اللغة، وهذا يكاد يكون من المسلّمات، غير أن الجوانب الأكثر أهمية هي آليات عمل الذاكرة، والتي كما ذكر (عبدالله 2003) هو نوع الذاكرة الحديثة والدلالية، والتي ظهر من خلال ما تقدم طرحه أن الدلالية هي ذاكرة تستن على اللغة، والرموز والمفاهيم، بينما الحديثة فهي ذاكرة توظف اللغة.

وبين الدلالية المستندة على اللغة، والحديثة التي توظف اللغة، تظهر زاوية ارتباط هامة في استراتيجيات التعلم بالإيحاء، حيث التعليم بالإيحاء يستند على توظيف اللغة من حيث الأثير على المتعلم ورفع قناعاته وثقته تجاه التعلم، وفي نفس الوقت استخدام اللغة كأداة تواصلية مع الوقت يعتاد المعلم على توظيفها، وبهذا يزول عائق التعلم كما ذكر ذلك (Lozanov 1978) مواجهة تحديات التأثيرات الموحية القديمة، وتوجيه تأثيرات جديدة.

ومن أكثر ما طرحه (سكوير و كاندل 2002: 62) تميزاً هو تبسيط توظيف الذاكرة غير الصريحة بواسطة التعود، وهذه ستكون إحدى الاستراتيجيتين الأساسيتين التي سيعمل الإيحاء من خلال استراتيجياته على تحقيقها، وهاتين الاستراتيجيتين هما (التكرار، والزخم العاطفي).

ج. المبحث الثالث: دراسات الإحياء

1. التعريف والأهمية

ما هو الإحياء وما أنواعه؟ وما علاقة الإحياء بالتنويم الإيحائي؟ وما علاقة الإحياء والتنويم الإيحائي بالتعليم بالإحياء؟ وهل هم موضوع واحد أم مواضيع مختلفة، أم أنهم مختلفون لكن بينهم مشتركات؟ وما هي تلك المشتركات بين مواضيع الإحياء المتعددة؟

كل هذه الأسئلة سيجيب عنها هذا القسم من البحث كما قدمها علماء النفس والباحثون في مجال الإحياء والتنويم الإيحائي أمثال (فليتشر 1947)، وكذلك ما قدمه باحثو السلوك سواء في عالم الإعلانات أمثال (كانمان 2015)، أو في الأبحاث الأكاديمية المخبرية مثل المربي والعالم (Lozanov 1978).

a. ما هو الإحياء؟

الإحياء بحسب تعريف تشر (فليتشر 1947: 10) هو التجارب التي تستثير الوجدان والانفعالات، سواء هذه الاستثارة كانت مباشرة أم غير مباشرة، ويمكن أن يحدث ذلك بالكلمات أو الحسيات الأخرى (الموجودة بالبيئة المحيطة).

بينما يذهب (كانمان 2015: 37) إلى تعريف خاص لطبيعة العقل الأكثر استجابة للإحياء، أو التأثيرات الخارجية المفعلة للإحياء، مسمياً إياه (النظام 1)؛ والذي يصفه بأنه يعمل آلياً وبسرعة، مع غياب طوعي للسيطرة على طبيعة عمله، وهو عكس (النظام 2) الذي يتطلب الانتباه والجهد.

ويركز (Lozanov 1978: 5) على الجانب التعليمي والتربوي حين يوضح بأن علم التعليم بالإحياء -أو كما يمكن ترجمته حرفياً علم الاقتراحات-، بأنه بالإضافة لدراسته ردود الفعل الحسية أو اللاشعورية، المؤثرة على فكر الإنسان، فإنه يدرس التفاعلات الحسية غير المحددة، مثل التواصل غير المفهوم بين بعض الحيوانات عن بعد، أو إدراك الجهاز العصبي للتغيرات الطفيفة في المجال الكهرومغناطيسي المحيط بالأشياء، والكائنات الحية، مشيراً إلى أن علم الإحياء (الاقتراحات) ستكون هذه مرحلته القادمة بعد اعتماده في المجالات الطبية.

وبشأن المجالات الطبية فإن مؤلف كتاب سيكولوجية الذاكرة (عبدالله 2003: 226) يطرح تاريخاً مختصراً لاعتماد علم الإحياء في الطب والطب النفسي، فيشير إلى أنه بعد أن قام بتطبيقه جملة من الأطباء، حيث سمحت الجمعية الطبية البريطانية باستخدامه في العلاج عام ١٩٥٥م، ثم اعترفت هذه الجمعية به عام ١٩٥٨م كأسلوب من أساليب المعالجة النفسية، وبعد ذلك

اعترفت الجمعية النفسية الأمريكية به عام ١٩٦٠م، ومن بعدها الجمعية الأمريكية للطب النفسي وكان ذلك عام ١٩٦١م.

2. دراسات الإيحاء التي يستند عليها البحث في تعلم اللغة

ينقسم هذا الجزء في دراسات الإيحاء إلى ثلاثة أقسام رئيسية، وهي الإيحاء كمفهوم، والإيحاء كتطبيق، والإيحاء كاستراتيجية لتعليم اللغة، وبهذا سيتضح ترابط الإيحاء بتعليم اللغة العربية من خلال هذه الجزئيات الثلاث.

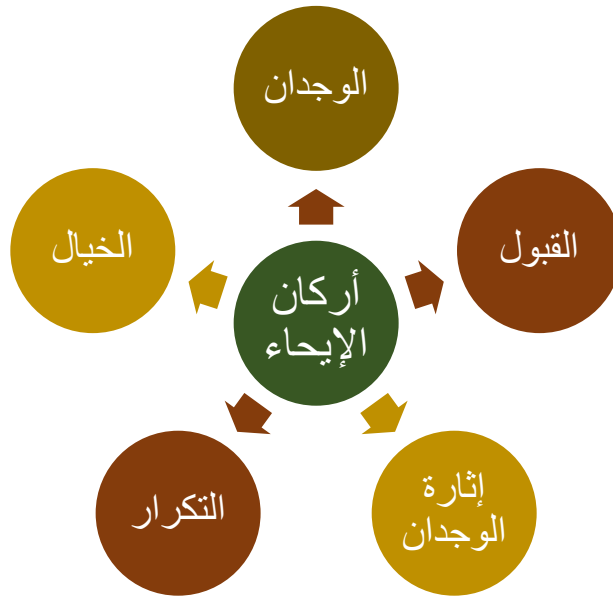
a. دراسات لتأسيس مفهوم الإيحاء

i. ما أنواع الإيحاء وما علاقة الإيحاء بالتنويم الإيحائي؟

مع أن (فليتشر 1947: 7) لا يرى فرقاً بين الإيحاء والإيحاء الذاتي من ناحية الأثر، إلا أنه يوضح أن الفرق بينهما يكمن في مصدر كل منهما، فالذاتي هو ما يوحى به الإنسان لنفسه، وأما الخارجي فهو القادم من الخارج، وكليهما في نهاية المطاف يعتمد على قوة المعتقدات والخبرات التي يتصل بها في الداخل، (ويمكن القول إن الإيحاء يعتمد أيضاً على مشابك الذاكرة التي تكلم عنها (سكوير و كاندل 2002)، وسيظهر هذا الترابط بشكل أوضح في الفصل التالي من البحث).

وأما علاقة الإيحاء بالتنويم الإيحائي، فإن ما يوضحه كل من (فليتشر 1947) و(كانمان 2015)، و(هيث 2012) و(لاكاني 2016)، اتفاق كبير مع ما قاله المربي (Lozanov 1978) حول نجاح الإيحاء بدون التنويم الإيحائي، والذي قد يتبادر للأذهان أنه محور الإيحاء، وفيما أشار له جملة الباحثين المذكورين آنفاً، فإنهم قرروا في أبحاثهم أن الإيحاء أمر له وسائل عدة، ليس كلها يقوم على التنويم، وإنما كما ذكر (Lozanov 1978: 6)، فإن التنويم يؤثر تأثيراً زائداً أو ناقصاً في الإيحاء.

وبما أن التنويم ليس هو العامل الأساس في عملية الإيحاء، فمن الجدير بالذكر إيراد العوامل الرئيسية التي تكلم عنهما (فليتشر 1947: 10) في الإيحاء وهي مخاطبة الوجدان وليس العقل، والتكرار والإثارات الشعورية النفسية، فهو يقول إن الإيحاء يثير الوجدان ولا يخلقه، بالإضافة لجهوزية وجود الأفكار، وتقبل النفس لها، كما يعتمد الإيحاء بشكل كبير على الخيال (صورة 4).



صورة 4: أركان الإحياء (فليتشر 1947: 10)

ii. ما هي مواضيع الإحياء المتعددة (الإحياء، والتنويم، والإقناع)؟

الإحياء كما تقدم وذكر (فليتشر 1947) هو خطاب مباشر للوجدان، مع تجاوز العقل الواعي بشكل ما، وهذا يُظهر الفرق بين الإحياء كعملية، والتنويم الإيحائي كوسيلة مساعدة للإحياء، حيث يذهب (عبدالله 2003: 215) إلى تقسيم التنويم بهدف التعامل مع الذاكرة إلى إيحائي واستنبصري.

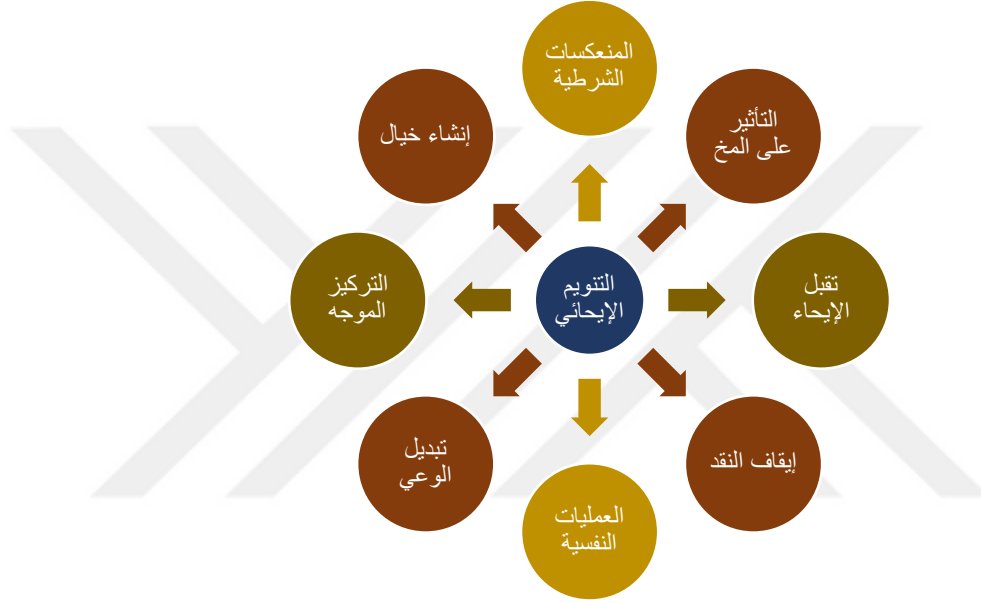
أما الإيحائي فهو ما يستعمل في الطب والتحليل النفسي، والذي يركز على تقديم إحياءات (أو اقتراحات كما يسميها (Lozanov 1978)) بهدف الشعور بانتهاء أعراض اعتلال ما، أو بهدف التعلم، وهي ما يسميها (عبدالله 2003) طريقة الإحياء قصيرة الأمد، أما القسم الثاني من التنويم فهو المتمركز حول الاستبصار والاستكشاف، وهو ما يستعمل لربط تجارب الشخص السابقة بأعراض تعثره حالياً.

ومع أن ما يهم هنا هو النوع الأول من التنويم الذي يهدف لتقديم إحياءات بسيطة؛ بهدف تحفيز أو تسريع عملية التعلم، أو تجاوز عوائق الذاكرة التي تكلم عنها (شمس الدين 2003) في شرحه لآليات (Lozanov 1978) في التعليم بالإحياء، وتم ذكرها سابقاً بهذا البحث (ص27).

كما يذهب (عبدالله 2003: 216) إلى اختيار تعريف التنويم الإيحائي (أو ما يسميه المغناطيسي) بأنه ظاهرة، ثم يصف هذه الظاهرة بأنها تتصف بصفيتين رئيسيتين هما (التركيز العالي، والتلقي).

وكما قدم (فليتشر 1947) عناصر للإحياء فإن (عبدالله 2003: 216) قدم عناصر للتنويم الإيحائي وهي كما يلي:

إعداد المنعكسات الشرطية، والتأثير على وظائف المخ أو الدماغ، وتجهيز الشخص ليتقبل الإحياء، وإيقاف التفكير الناقد، ومراعاة العمليات النفسية مثل لعب الأدوار والتوقع وغيرها، وتبديل الوعي، والتركيز اتجاه شيء بعينه، وإنشاء خيال يناسب ذلك كله، انظر (صورة 5)، وهذا ما سيتضح أكثر في الفصل الثاني بعد إدراج كل هذه العناصر مع عناصر الإحياء في إنشاء تطبيقات خاصة بالخيال والاسترخاء أثناء الدرس.



صورة 5: عناصر التنويم الإيحائي (عبدالله 2003: 217)

b. الدراسات التطبيقية لتعريف مفهوم الإحياء (بندلر، كانمان، أوكونور)

قدم كل من (بندلر 2011)، و(كانمان 2015)، و(أوكونر 2007)، مقاربات مختلفة في تعريف الإحياء، والذي بكثير من الأحيان أصبح مرتبطاً في (البرمجة اللغوية العصبية)، إلا أنه ومن خلال ما تم استعراضه عن الإحياء خلال هذا البحث، يتبين أن الإحياء مفهوم أوسع وأقدم بكثير من كثير من العلوم أو الفنون التي استخدمته حديثاً، فضلاً عن حداثة تشكلها.

فمنذ قدم (فرويد 2015: 67) دراساته حول الحلم مع ربطه موضوع الأحلام مع مدرسته التحليلية بدأ في إنتاج مدرسة جديدة لعلم النفس القديم، كما قدم فهماً جديداً لعملية التنويم بالإحياء القديم، اعتمد فهمه على تفكيك الرموز الموجودة بالأحلام، وأوضح دراسته للحلم الكثير من الأدوات التحليلية اللازمة للتأثير الإيحائي، والتي اعتمد عليها بدوره (Lozanov 1978) في تقديمه لعلم التعليم بالإحياء، كما ذكر ذلك (شمس الدين 2003: 121) حيث ربط بين مصطلح

الاستطفال (عودة الطالب لمرحلة الطفولة لتهيئته في تلقي العلم) عند (Lozanov 1978) وبين مصطلح الكبت عند (فرويد 2015: 215).

ومن بعد المدرسة التحليلية تطورت المدارس النفسية، وتداخلت المفاهيم التربوية كذلك مع مدارس علم النفس إلى ظهور بافلوف، الذي كان من رواد المدرسة السلوكية وتجربة تكوين الارتباط الشرطي، الذي تطور على يد سكنر بعد ذلك، وهذا المفهوم في مرحلته الأولى التي طرحها بافلوف أو في المراحل التالية لتلك المرحلة شكل مرحلة مهمة من مراحل تطبيق الإيحاء، التي سماها (عبدالله 2003: 216) بمرحلة إدخال المنعكسات الشرطية، والتي هي واحدة من مراحل التنويم الإيحائي، وبها تتشكل الروابط الإيحائية بعد ذلك كما تكلم عن ذلك تشاندلر.

i. بندلر ومفهوم الإيحاء

إن ما يقترحه (بندلر 2011: 11) أن يفرق بين البرمجة اللغوية العصبية وبين التنويم الإيحائي، وذلك في توسيع لمفهوم التنويم الإيحائي، حيث يرى التنويم المغناطيسي حالاً يعتري كل أحوال الناس، وذلك لأنه يربط بين حال الغشية (سيطرة اللاوعي على سلوكيات الشخص)، فالناس برأيه يمرون بحالات غشية في العمل والعلاقات وحتى في قيادة السيارة، ويضيف أن ما يميز الغشية إمكانية اتخاذها عادة من خلال نمذجتها.

ثم يعلق (بندلر 2011: 11) على نظرة فرويد للأحلام على أنها تحقيق لما هو مكبوت، غير أنها تعني لبندلر أن الأحلام تدريب خارج إطار الوعي، وهنا يقدم (بندلر 2011: 13) أن الهدف من التنويم الإيحائي إنتاج حالة تشبه الأحلام، لتساعد على تسريع التكرار، وتدريب العقل على اكتساب المعلومات والعادات، وهي ما يسميه التنويم المغناطيسي.

ثم يذكر (بندلر 2011: 32) المشترك بين عالم النفس وكما يسميه المعلم الأكبر للتنويم الإيحائي الحديث (ميلتون إريكسون)، والأخصائية الأسرية (فرجينيا ساتير)، وغيرهم من ممارسي العلاج والتوجيه؛ بأنهم يشتركون في نقاط من أهمها التصرف على السجية، واعتقادهم بإمكانية تغيير النموذج الذي يفكر به من يعالجونهم، وكانوا دوماً يسعون لإثراء تجربة مرضاهم الشخصية.

كما يظن بندلر أنه هو وشريكه في أبحاثه لم يقدرا على التوصل إلى هذه المفاهيم إلا حين التفتوا إلى البناء اللغوي الذي كان يقوله أولئك العلماء والمعالجون، فبتركيزهم على بناءات اللغة بدلاً من سلوكيات المعالجين تطور فهمهم للأساليب، والكلمات، ونغمات الصوت وإيماءاتهم عموماً، وهذا الذي جعله يتوصل إلى قوة الكلمات، وأنماط اللغة في فهم قوتها وأثرها على التغيير (بندلر 2011: 35).

ii. أوكونور والإيحاء باللغة والقصص

يناقش (أوكونور و دير موت 2004: 221) و(أوكونور 2007: 397) في كتابه أسلوب البرمجة اللغوية العصبية، وكتابته الكتاب العملي في البرمجة اللغوية العصبية، قوة توظيف اللغة للوصول إلى التأثير على العقل، وذلك من خلال أنماط لغوية تم أخذها من عالم النفس الشهير ميلتون إريكسون، والذي تكلم عنه من قبل (بندلر 2011)، وقد قام بملاحظته واستنساخ أساليبه اللغوية، ثم أصبحت هذه الأساليب التي يستخدمها الدكتور إريكسون مع مرضاه أحد أهم أركان مدرسة البرمجة اللغوية العصبية، ثم خضعت هذه الأساليب لكثير من المراجعات اللغوية والنفسية، وعلاقتها ببعضهما.

وهذا ما سعى لتقديمه (أوكونور 2007) في أعماله بأسلوب تطبيقي، بحيث يستطيع المدرب والمحاور أن يستفيدا من هذه الأساليب في عمليات التعليم والإقناع والتأثير (أوكونور و سيمور 2007)، وهذا الأسلوب الذي اتخذه الكثير ممن مارسوا أسلوب دكتور إريكسون، والذي يراه (أوكونور 2007: 341) أنه يعاكس ما يسمونه (نموذج اللغة العليا)، حيث يحتوي نموذج إريكسون على توظيف العيوب اللغوية (الحذف والتشويه والتعميم)، بهدف إحداث التأثير المطلوب على العقل الذي يبحث دوماً عن معنى الكلمات التي يسمعها، وهنا يظهر معنى (نموذج اللغة العليا) وأنه إشارة للدقة في اللغة.

وقد قدم (أوكونور 2007: 397) رسماً توضيحياً الشكل الموجود في (صورة 6)، لعلاقة نموذج ميلتون، الذي يميل للإجمالية، بنموذج اللغة العليا، كما يميل للتفاصيل والدقة، ثم يضيف للنموذج اللغوي جانباً هاماً من جوانب المجاز، وهو ما أسماه بالموازاة، وقد عرف الموازة اللغوية بأنها نوع من الربط الحر، كما فعل (أحمد بن فارس 1997: 152) (حين طرح العلاقة بين عين الماء وعين المال وغيرها، وذلك في باب أجناس الكلام في الاتفاق والافتراق).

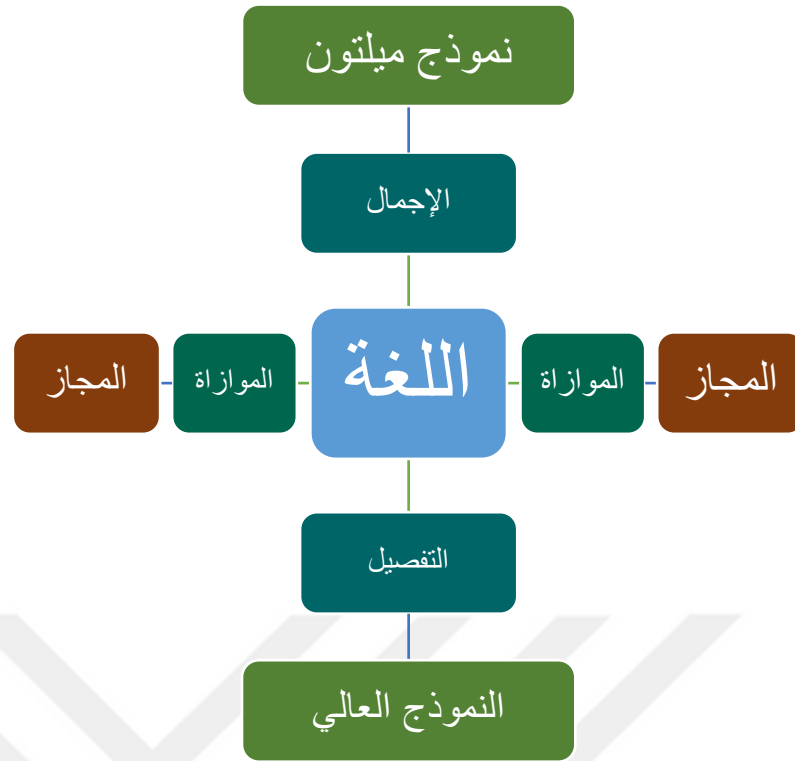
فعين الماء، وعين الرأس، وعين الشيء (أي ذاته)، وحرف العين، وكل عين من هذه تترابط مع أخواتها، فعين الرأس تترابط مع الأذن، وعين الماء تترابط مع النهر، وعين الحرف تترابط مع الياء كحرف آخر، فيمكن أن يجد الناظر ترابطاً بين النهر والأذن من حيث إن النهر ينبع من عين ماء، والأذن تجاور عين الرأس، فكلاهما متصل بالعين مجازاً، وكلتا العينين تعودان لأصل الشيء وأساسه، فيصبح الترابط ترابطاً مجازياً، وقد يكون في هذا اقتراب شديد مما قدمه قطرب في مثلثه، غير أن قطرب جعل مثلثه مبنيًا على مفردات ثلاث، ترابط شكل وصرف اللفظ فيها مع تغير فائه، فيحدث بتغير فاء الكلمة التغيير في المعنى (مقلاتي 1998: 10).

ومن هنا يتبين وجود نموذج يضاهي نموذج (أوكونر 2007: 397) اللغوي لدى اللغويين العرب القدامى، والذي استند على ثلاثة أبعاد أساسية في تطور التواصل اللغوي، وهذه الأبعاد هي الإجمال (نموذج إريكسون)، والتفصيل (نموذج اللغة العالية الدقيقة)، والمجاز (أو الموازنة)، كما هو في (صورة 6)، وهذا النموذج مهم لدى أوكونر لأنه يبنّي عليه تصميم القصص، وأساليب التأثير اللغوي، والتي ستظهر جوانب تطبيقية لها في الفصل الثاني خلال هذا البحث.

وقد ركز (أوكونر و دير موت 2004: 224) على دور نموذج إريكسون في إدخال المستمع لحالة الغشية (وهي الحالة التي يصبح التركيز فيها على جانب من العالمين الداخلي أو الخارجي للشخص مع أقل قدر ممكن للجانب الآخر)، وضرب أمثلة على حالة الغشية، مثل الناس في حفل موسيقي، أو الناس في ملعب وهم يشجعون فريقهم بحث يكونون في حالة غشية، حتى تأثير الصدمات الذي يظهر على صيغة لا مبالاة هو في جانب من جوانبه حالة غشية.

وهنا ذكر أعراض الغشية بأنها سكون الجسد، واسترخاء في الوجه، وبطء الاستجابة في ردة الفعل، وعدم إدراك الوقت، والانفصال أو الشعور بالابتعاد عن المحيط ذهنياً، ومع أنها قد لا تحدث على هذا النحو تماماً، لكنها ستتقاطع مع هذه الأعراض، وهنا يحدث نوع من الاتصال غير الواعي بالذات، وسينتج عن ذلك جملة من الأفكار أو الحلول التي تكون في كثير من الأحيان إبداعية، وهذا يسهل التواصل بعمق مع حالة اللا شعور (التي تكلم عنها فرويد في ورد في البحث من قبل) (أوكونر و دير موت 2004: 228).

ويختتم (أوكونر و دير موت 2004: 236) فصله حول اللغة والغشية والقصص بربط مفهوم القصص بعمليات التأثير التي تشترك مع الغشية، وطبيعة اللغة الإجمالية (نموذج إريكسون اللغوي). كل هذه الأدوات التي تنتج من اللغة، وتنتج نوع أو نموذج اللغة التي يحتاجها المعالج أو المحاور أو المعلم لتحقيق التأثير المرجو.



صورة 6: الإجمال، والموازاة، والتفصيل، كنماذج للغة وتأثيرهم (أوكونر 2007: 397)

iii. كائنات تأثير يسر الفهم على الإيحاء

إن (كانمان 2015) الحاصل على جائزة نوبل في العلوم والاقتصاد عام ٢٠٠٢ بسبب أعماله حول عملية اتخاذ القرار، فهو قد ذهب بمفهوم الإيحاء إلى مناطق تجريبية وبحثية أكثر عمقاً من الأطروحات المألوفة، حيث قدم في كتابه أطروحة حول نظامين من التفكير (النظام ١)، وهو السريع الذي يتعامل مع الأمور اليومية والبسيطة والتلقائية، و(النظام ٢) وهو البطيء الذي يتعامل مع الأمور الأكثر تعقيداً وبطئاً، وأسمى كتابه الذكي الذي حقق انتشاراً واسعاً (التفكير السريع والبطيء)، كما في (صورة 7)، وفي كتابه هذا قدم جملة من مظاهر التفكير، وتأثير المؤثرات المختلفة على العقل في اتخاذ القرارات، والتي منها مؤثرات بصرية أو سمعية أو سياقية، وفصل في بعض الجوانب اللغوية، التي تتقاطع مع موضوع البحث هذا (الإيحاء واللغة).

وفي مقاربة بين عملية التأثير على العقل والتعليم الناتج عن هذا التأثير سيكون هناك التفات لأثر اللغة على استجابات العقل، وهذا شق من شقين سيركز عليهما البحث في الفصل الثاني، ويدوران في فلك تأثير الإيحاء على تعلم اللغة، وتأثير اللغة على تفعيل عملية الإيحاء، وسينتج

من هذه العلاقة الدائرية أهم استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي سيقدمها هذا البحث.

تكلم (كانمان 2015: 75) عن التداعي وناقش ما قدمه (هيوم 2008: 91) حول المبادئ الثلاثة للتداعيات، ولخصها في مبدأ التشابه ومبدأ التلازم الزماني والمكاني، ومبدأ السببية.

وكما قدم (أوكونر 2007: 397) فكرة ترابط اللغة من خلال الموازنة، وطرح (كانمان 2015: 75) الترابط في الذاكرة، وآليات تصنيفها إلى ترابط بالسبب والنتيجة مثل ربط المرض بالفيروسات، أو ترابط الشيء بخاصية فيه مثل لون البرتقال، أو ربط الشيء بانتمائه، فالبرتقال فاكهة، وهذا يظهر إمكانية التعددية في اللحظة الواحدة لتداعيات الأفكار التي في الدماغ، وهذا ما يختلف عن طرح هيوم الذي يبني تصوراً خطياً لعملية استدعاء الذكريات، لأن الذاكرة لا تستدعي فكرة واحدة في كل مرة، وإنما تستدعي العديد من الأفكار في اللحظة الواحدة.

وعملية التداعي هذه تتم بصمت، أي بدون وعي من الشخص بذاته، وهذا يولد عملية تأثير على أفكار الأشخاص، ويصنع هذا التأثير الكثير من الاستجابات، والتي أوضحها (كانمان 2015: 77) من خلال تجربة تم فيها تقديم مجموعة من الكلمات المبعثرة لمجموعتين من الطلاب، وطلب منهم ترتيبها في جمل.

إحدى المجموعتين احتوت كلماتها على كثير من الكلمات المثقلة، وتشير لمعاني التباطؤ في الحركة، والمجموعة الأخرى لم تحمل هذا النوع من الكلمات، وحين تم الطلب من الطلاب أن ينتقلوا إلى قاعة أخرى بعد انتهائهم من ترتيب الكلمات المعطاة لهم في جمل، تمت ملاحظة تباطؤ حركة الطلاب الذين حملت جملهم الكلمات الدالة على ثقل الحركة، مما استنتج منه الباحثون أن الكلمات سرعان ما تحولت إلى استجابات حسية عند الطلاب، وهذا النوع من الاستجابة -استجابة الشخص في أفعاله لفكرة تؤثر عليه- يعرف بأنه (أثر الفعل اللاإرادي الناشئ عن فكرة).

وهذا بدوره سيتم توظيفه في الفصل الثاني من هذا البحث؛ لإنشاء نموذج تعليمي من التداعيات اللاإرادية، وذلك بإضافة كلمات تحفيزية أثناء بناء المنهج التعليمي، تحفز استجابة الطلاب لعملية التعلم، وتسرع بناء الألفة بينهم، وبين اللغة العربية، فيصبح هناك نوع من التفضيل للبدء بهذا النوع من الكلمات أثناء التعليم، مما سيضيف للمنهج مؤثرات لفظية توحى بسهولة تعلم اللغة، وأهميتها، وإيجابيتها.



النظام ٢

- بطيء
- يحتاج جهدا

النظام ١

- السريع
- تلقائي

صورة 7: الفرق بين نظام ١ ونظام ٢ بحسب (كانمان 2015)

c. دراسات التعليم باستراتيجيات الإيحاء (لوزنوف، ماير، جينسن)

في هذا الجزء بعد تأسيس مفهوم الإيحاء، وتعريف مجالاته، والتعرف على الدراسات التطبيقية التي شرحت آليات تطبيق الإيحاء في الحياة اليومية، يكون قد جاء دور الوصول إلى تطبيق الإيحاء في التعليم كمفهوم عملي، مارسه الكثيرون أمثال (Lozanov 1978) و(ماير 2010) و(جينسن 2009)، وقدموا أطروحاتهم العملية والبحثية حول مفهوم الإيحاء، وكان الرائد من بينهم هو المربي والعالم (Lozanov 1978: 6) الذي تكلم عن تلك الآفاق التي فتحتها علم الإيحاء أو الاقتراحات، كما تواعد بموجة قادمة من الدراسات التي ستأخذ هذا العلم إلى المزيد من الدراسات والتطبيقات.

وهذا ما حدث فعلا حيث أوضح (ماير 2010: 23)، كما أوضح (جينسن 2009: 115)، بأنهما استندا في أبحاثهم على ما قدمه لوزانوف في أطروحته حول علم الإيحاء، وحول تطور الذاكرة الذي بدأ يبشر به (Lozanov 1978: 6) حين قال: إن علم الإيحاء كشف عن طرق وقوانين وأنظمة وأنماط في دراسة الذاكرة البشرية لم تكن قد ظهرت من قبل، وهذا ما تحول في كثير من الأحيان إلى دراسات أكثر تعمقا لدى علماء الأعصاب، أمثال ما قدمته (تمبل 2002) وما قدمه أيضاً (سكوير و كاندل 2002)، وأتى هذا البحث على ذكر هذه الدراسات في جزئيات الحديث عن الذاكرة.

ومع إقرار المربي (Lozanov 1978) الذي أطلق بحثه حول التعليم بالإيحاء بأن كثيرا من مجالات علم النفس معقدة وعصية على التفسيرات العلمية، ومع ظهورها المربك في التصوف

واليوجا، إلا أن هذا الظهور دليل على وجود أصل لها، وهنا دعا (Lozanov 1978: 11) لإعادة هذا العلم إلى بيته وأصله، ومالكه الطبيعي، وهو العلم التجريبي، ومع تنبؤ بظهور خصومة مع التعليم بالإيحاء من أرباب العلم التجريبي، إلا أنه أوضح أن أبحاثه أثبتت بشكل قاطع بالنسبة له ولمن شارك معه بوجود علم الإيحاء (suggestology)، وتكون أحدث فروعه على حد تعبيره، وهو علم الاقتراحات (suggestopedy).

وهذا ما يسعى البحث هذا لتقديمه، وهو إعادة ربط التجارب المختلفة، والاقتراحات المتنوعة، التي تم تطويرها في مجالات مختلفة، للوصول إلى الاستراتيجيات الأكثر تأثيراً وفعالية، من خلال نتائج بحوث الباحثين، وما يقدمونه من معالجات تساهم في بناء طريق جديد، وتأصيل أكثر عمقاً، لجوانب الإيحاء في التعليم، بحيث يدمج استراتيجيات التعليم المعتمدة في كثير من المناهج والمدارس التربوية، مع اللغة بصفاتها وسيطا إيحائيا (ص26)، ودراسات العقل بصفته الوسيط الذي يجري في عملية التعليم والإيحاء (ص45)، وذلك بهدف الوصول إلى استراتيجيات الإيحاء الأكثر نفعاً في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (ص62).

i. ماير ومقاربة SAVI، (المراحل الأربعة للتعليم السريع) المؤثرات الحسية والذاكرة والتعليم

قدم (ماير 2010: 110) أربعة مراحل للتعليم وهي التحضير، والعرض، والتمرين، والأداء، وهي أساس التعليم السريع الذي اعتمد فيه على مجموعة مصادر من أهمها (Lozanov 1978)، وإيضاح هذه المراحل الأربعة باختصار كما يلي:

مرحلة التحضير:

من أهم أهداف هذه المرحلة إثارة الاهتمام لدى المتعلم، ودعّمه بالمشاعر الإيجابية، مع أخذ أمثلة وضعية للتعليم.

ومن أهم أدوات هذه المرحلة المهمة لهذا البحث: بث الأفكار الإيجابية، والتركيز على الأهداف وتبني المتعلم لها، وخلق بيئة ومشاعر إيجابية، وتوفير العلاقات بشكل اجتماعي، كما تستند هذه المرحلة كثيراً على طرح الأسئلة، وتحفيز البحث عن حلول.

مرحلة العرض:

في هذه المرحلة يكون التركيز على تقديم المعلومات بشكل ممتع وداعم للطالب، بحيث يحفز الحواس، ويتناسب مع حالة التمايز بين الطلاب.

ومن أهم أدوات هذه المرحلة المهمة لهذا البحث: الاستفادة من المعلومات المتوفرة وربطها بالمعلومات الجديدة، ودعم عملية المراقبة والتعلم بالنموذج، وتوظيف الأدوات في عملية التعليم لزيادة الفعالية لأقصى درجاتها، ودمج التعليم بتطبيقات واقعية، وإنشاء مجموعات تعلم داعمة للعملية التعليمية، وتحفيز عملية الاكتشاف لدى المتعلمين.

مرحلة التمرين:

في هذه المرحلة يتم وضع المعلومات في العقل من خلال تطبيقها وممارستها من قبل المتعلمين، بحيث تندمج كل معلومة جديدة مع الخبرات المتوفرة لدى المتعلم.

ومن أهم أدوات هذه المرحلة المهمة لهذا البحث: نشاطات الذاكرة والمراجعة، وبالتالي إعطاء فرصة مناسبة للتغذية الراجعة بشكل يتسق مع منهجية التعليم بالإيحاء التي سيتحدث عنها البحث في الجزئية التالية، وفي هذه المرحلة الحركة وتمثيل الأدوار سواء في الخيال أو في التجربة الواقعية، والحوارات الثنائية، والقراءة الجماعية بصوت عال هي من أهم المقترحات بناء على طريقة (Lozanov 1978: 34).

مرحلة الأداء:

تهدف هذه المرحلة إلى تطبيق المهارات على أرض الواقع، بحيث تتحول العملية التعليمية إلى تحسن مستمر يتجاوز الفصل الدراسي.

ومن أهم أدوات هذه المرحلة المهمة لهذا البحث: التطبيق الواقعي في تجارب حقيقية، بأن يشارك المتعلم في وضع خطط مناسبة للممارسة، وأن يقوم المعلم بالتعزيز للمتعلم ومتابعته، وهذا قد يحتاج في مرحلة من مراحل تعلم اللغة الانتقال إلى مكان أو مجتمع تكون فيه اللغة العربية هي اللغة السائدة.

وبالمرور على هذه المراحل الأربعة تتضح المراحل الطبيعية لتسريع التعلم، وضبط السرعة المناسبة للتعلم يناسب طبيعة التعليم بالإيحاء، كما يناسب أيضاً تحفيز عمل الذاكرة كما أوضح (عبدالله 2003: 64) بأن الكثير من الدراسات أوضحت عكس المتوقع، وأنه كلما كان التعلم سريعاً كان النسيان أبطأ، وكلما زادت الدافعية تحسن التعلم كما ذكر ذلك أيضاً (الزيتاوى 2016; خويلد 2017; رحيم عصفور 2018).

وهذا ما يعالجه (ماير 2010: 115) في مرحلة التحضير للتعليم كما يسميها، وكلما زادت خبرات المتعلم يصبح تعلمه أفضل، وهذا أيضاً ما أوضحه (ماير 2010: 137) في مرحلة العرض وفي مرحلة التمرين (ماير 2010: 149)، ثم يضيف (عبدالله 2003: 64) ضرورة

الممارسة المتباعدة لما تعلمه المتعلم، وذلك بغية الحفاظ على ما اكتسبه من معلومات، وهذا بطبيعة الحال يتقاطع مع مرحلة الأداء عند (ماير 2010: 157).

ii. جينسن وبيئة التعليم بالاشعور

بنى (جينسن 2009: 112) في كتابه التعلم المبني على العقل فصلا عن مناخ التعلم الاشعوري، وجعل هذا الفصل يعتمد بشكل أساس على ما قدمه المربي لوزانوف حول التعلم اللاواعي، وهنا طرح (جينسن 2009: 114) مقارنة بين عملية التدريس والتعليم، منشؤها أن التعليم يشتمل كل شيء يظهر في قاعة الدرس، مثل ملابس المعلم، وأجواء القاعة، واللوحات المعلقة داخل القاعة، وكل ذلك جزء من عملية التعليم، التي يجب أن ينتبه لها المعلم، أما التدريس فهو ما أعده المدرس بشكل واع ليقدمه للناس داخل القاعة.

وبهذا فقد قدم (جينسن 2009: 116) جملة من المقترحات للتعليم اللاشعوري ابتداء من البيئة وطبيعتها، وإعداد البيئة للتعلم، وذلك من خلال وضع محتوى تعليمي يؤثر في الطالب، ووضع محتوى تحفيزي أيضا يحفز التعلم، وتوفير سبل الراحة في بيئة التعلم، مع إضافة الأدوات اللازمة للتعلم، كالوسائل التوضيحية وغيرها.

ثم انتقل إلى دور المعلم، والذي ناقشه (Lozanov 1978)، وشرحه (فريمان 1997: 94)، ومع تحفظ (جينسن 2009: 117) على ما أسماه (الطرح الشرق أوروبي) الذي تقدم به (Lozanov 1978) حول سلطة المعلم، إلا أنه أكد أن اكتساب المعلم لاحترام وتقدير الطلاب يساهم ليس فقط في نجاح التعليم اللاشعوري، وإنما أيضاً بأن يكون المعلم قدوة لدى طلابه.

لذا؛ وضع بعضاً من خصائص المعلم القدوة كأمانته وقدرته على تحديد الأهداف، وقوته الشخصية، وكفاءته في العملية التعليمية، والثقة المتبادلة بينه وبين الطلاب، ومن هنا أولى عناية خاصة بلغة بدن المعلم ولباسه، وكل إشارات اللاواعية التي يمارسها داخل الفصل.

ثم اختتم (جينسن 2009: 130) فصله حول التعلم اللاشعوري بحديث اقتبسه من بحث (مارتن فورد 1992)، وهو يلخص متطلبات البيئة المحفزة، التي تحرك دافعية الطلاب، وهي أربعة عوامل أطلق عليها (معتقدات السياق)، وهي كما يلي:

1. **توافق البيئة مع أهداف المتعلم:** وهذا يعني أن ما يتعلمه الطالب ومكان وجوده أثناء التعلم لا بد له من أن يحقق الأهداف الشخصية للطالب.

2. **توافق البيئة اجتماعياً وبيولوجياً مع احتياجات الطالب:** وهذا يعني ضرورة أن تحقق البيئة المتطلبات النفسية والعقلية التي يحتاجها الطالب مع إفساح المكان والوقت الكافي ليتمرن

ويجرب ما يخوضه من عملية تعليمية.

3. توفير الاحتياجات الضرورية للعملية التعليمية: فكل ما يحتاجه الطالب من موارد ومراجع وأدوات مساعدة أو شارحة سيساهم في مقدار التعلم وجودته لدى الطالب.

4. وجود مناخ إيجابي في بيئة التعلم: وهذا يعني توفر الأمان النفسي، وتقبل الأقران، مع وجود بيئة حاضنة، تخلو من التهديدات النفسية، والتنافس السلبي، وذلك من خلال وجود الثقة بين الجميع.

iii. لوزنوف ومبادئ التعليم بالإيحاء

تتبنى أساليب التعليم عند (Lozanov 1978) على ثلاثة مبادئ كبرى كما ذكر (جينسن 2009: 115)، وهي كما يلي:

المبدأ الأول: سعة المخ في عملية التعلم:

وهنا استطرد لوزانوف بشكل موسع حول القدرة الهائلة للدماغ على حفظ الأشياء، والترابط بين المعاني داخل العقل، وأن كل شيء له العديد من الروابط السريعة والمتعددة، والتداعيات غير المحدودة، كما تم ذكر ذلك في هذا البحث عن (كانمان 2015) وشرحه عن موضوع التداعيات.

المبدأ الثاني: القيمة الجمالية والحركية، وتأثيرها على عملية التعلم:

الهدف هنا التركيز على المثيرات في عملية التعلم، وذلك لأن المثيرات يتم حفظها على مستويات عدة، وبشكل متداخل، وهي تشكل شفرات للتعلم، وهنا يضيف (شمس الدين 2003: 118) بأن التعلم عملية شاملة، لا بد من إدخال المتعلم بكل أجزائه فيها.

المبدأ الثالث: فهم الإدراكات القديمة والتحييزات التي نحملها:

إدراك نقطتي القوة والضعف يضيف الكثير لإمكانية تجاوز الضعف واستثمار القوة، وكما قال (شمس الدين 2003: 121) بأن هذه الحواجز مكبوتة في اللاشعور الذي أشار له فرويد، ومع إزالتها من خلال معالج خبير أو معلم متقن يكون من الممكن تجاوزها، أو حتى الالتفاف حولها.

ويؤكد (فريمان 1997: 94) بأن من أهم ما يميز التعليم بالإيحاء هو البيئة المريحة داخل الفصل، والإضاءة الهادئة، وإضافة ملصقات تعرض قواعد اللغة بشكل محفز، مع صوت موسيقى يساعد على الدراسة.

ومما يعتبر أن علم الإيحاء قدمه وركز عليه هو الترابط بين اللغة والبيئة بشقيها الثقافي والطبيعي، وهو ما طرحه (Lozanov 1978: 33) في الفصل الثالث من كتابه، والذي ركز فيه

على الإنسان المتعلم والبيئة، وذكر أن هناك العديد من الروابط غير الواعية، والتي تتشكل داخل العقل، وهنا ذكر (Lozanov 1978: 33) كلا من بافلوف، وفرويد.

حيث إن بافلوف أظهر في دراساته أثر الارتدادات النفسية الواعية، التي تدل على ارتدادات غير واعية في الأصل، فالإنسان كيان متعدد الأنظمة نفسياً وجسدياً، وهو نتاج بيئته الاجتماعية، ومع تأثر نظرية التعليم بالإحياء إلا أن (Lozanov 1978: 33) أظهر نوعاً من التحفظ على قبول التصور الذي تحمله نظرية فرويد عن الإنسان، حيث إن نظرية فرويد تظهر أن الإنسان لعبة بيد غرائزه لا حول له ولا قوة، وهذا لو كان حقاً فلن تنشأ مجتمعات بشرية، فالذي يؤسس المجتمعات القيم العليا (الخير والشر والحق والفداء) وغيرها.

وما بين بافلوف ومدرسته، وفرويد ومدرسته يقف علم الإحياء ليناقد الفكرة من زاوية مختلفة عن كلتا المدرستين، مستفيداً منهما في آن معاً، وهنا يطرح {Formatting Citation} تصوره عن البيئة وتأثيرها على الداخل، وهو أن داخل العقل والشعور الإنساني، قد لا يتأثر تأثيراً لحظياً بكل متغير بيئي يحد في الخارج، لكن البيئة تشكل الشخصية التي تشكل طريقة استجابة الفرد للمتغيرات من حوله لاحقاً.

وبهذا التلخيص لأهم المبادئ لطريقة التعليم بالإحياء، يتبين أن الهدف العميق من هذا الأسلوب توفير البيئة المريحة، مع التحفيز والإيمان الكبير بإمكانية تعلم المزيد في وقت أقل، وإزالة العوائق المتصورة حول عملية التعليم والتعلم، وهذا الذي يشرحه (فريمان 1997: 96) في أجزاء كتابه أساليب ومبادئ تدريس اللغة حول التقييم لعملية التعليم بالإحياء.

حيث أوضح أن التقييم يتم داخل عملية التعليم التي تحدث في الفصل دون إدخال الطالب في حالة توتر غير مناسبة، وتصحيح الأخطاء يحدث أثناء عملية تعليم الدرس، بأن يكرر المعلم النماذج الصحيحة للأخطاء التي وقع فيها المتعلمون، ويكررها بشكل يساهم في عملية ترسيخها في عقول المتعلمين.

وبالنظر لطريقة التعليم بالإحياء يظهر أن الكثير من الباحثين في التعليم والتعلم والتدريس وتطوير الأساليب والاستراتيجيات قد استفادوا أو تأثروا بأسلوب التعليم بالإحياء، وبالذات الأساليب التي ذهبت لما هو أبعد من مجرد عرض المادة التعليمية للمتعلم إلى التعامل مع المتعلم كوحدة متكاملة، مع مراعاة أنظمة الشخصية المختلفة في الشخص الواحد، واختلاف الأنماط بين الشخصيات المختلفة.

3. علاقة دراسات الإيحاء باستراتيجيات التعليم بالإيحاء

بناء الأجزاء الثلاثة وهي اللغة والعقل المتعلم، واستراتيجيات الإيحاء بهدف التأثير على العقل المتعلم مع اختلافاته بين المتعلمين، بهدف تعلم اللغة وبناءها كلغة هدف لدى المتعلم للغة العربية، تقتضي العمل على مجموعة من الاستراتيجيات.

وفي هذه الجزئية سيوضح البحث الأهداف الأكثر أهمية لتوظيف استراتيجيات الإيحاء في تعليم اللغة العربية، وكذلك أهم المجالات التي سيتم فيها تطبيق استراتيجيات الإيحاء بهدف التعليم للغة العربية لغير الناطقين بها.

a. مستويات توظيف الإيحاء في تعليم اللغة العربية

لقد ركز (Lozanov 1978) على ثلاثة أهداف (وإن اختزلها البعض في هدفين، لكن في هذا البحث سيرد نوع من التفصيل لهذين الهدفين بحيث يكونان في ثلاثة أهداف منفصلة كما سيتبين بعد قليل)، وهذه الأهداف يقوم بها الإيحاء، والهدف الأول منها كما يشرحه (فريمان 1997: 85) أن الإيحاء يساعد على إزالة العراقيل النفسية لدى المتعلمين الذين يخشون دراسة اللغة العربية لأنهم يخشون أنهم لن ينجحوا في التطبيق لها بشكل جيد.

وأما الهدفان الآخران فأوضحهما (شمس الدين 2003: 119) بأن هناك اتجاهين يعالجهما الإيحاء، الأول هو معالجة التأثيرات الموحية التي تلقاها المتعلم بشكل مبكر حول اللغة، والثاني هو اقتراح مختلف لتلك الأفكار، وبهذا يظهر أن الهدف الأول لدى (شمس الدين 2003) يتقاطع مع الهدف الذي ذكره (فريمان 1997) لكن في هذا البحث سيكونان هدفين منفصلين، فكليةما حاول وضع كلام (Lozanov 1978) في أهداف محددة، وهذا ما جعلهم يقدمون في مجموع ما قدموه ثلاثة أهداف مختلفة، والتي ستترتب في هذا البحث كما يلي:

الهدف الأول: إزالة الخوف من الفشل في تعلم اللغة.

الهدف الثاني: معالجة التأثير الإيحائي الناتج عن اللغة الأم وانغلاق العقل عليها ورفضه للغة الجديدة.

الهدف الثالث: تعليم المتعلم اللغة الجديدة من خلال التأثير الإيحائي الذي يشبه أسلوب تعلمه الأصلي.

ولتحقيق هذه الأهداف الثلاثة، سيتم وضع ثلاثة مستويات لبناء استراتيجيات التعليم بالإيحاء، والمستوى الأول: هو تحفيز التعليم، الذي سيركز على الجوانب العقلية، وأنظمة التعلم، وبناء الإيحاء المناسب لكل عقل، والمستوى الثاني: معالجة عملية التعليم من خلال أنظمة الذاكرة،

التي تقدم ذكرها في هذا البحث، وأما المستوى الثالث: فهو ما سيحضر فيه نظريات اللغة الثلاثة وبالذات التداولية والتوليدية لإعادة بناء النظام اللغوي الجديد بحسب الدراسات اللسانية حول نشوء اللغة، حيث إن طريقة الإحياء كما ذكر (شمس الدين 2003: 121) تقوم على مفهوم الاستطفال، والذي يهدف إيصـال المتعلم إلى حالة الطفل لإطلاق قدرات المتعلم في تعلم اللغة حين كان طفلاً.

ومما يجب التركيز عليه أثناء بناء استراتيجيات الإحياء وفهم أهدافها أن الهدف العام من هذه الطريقة هو العملية التواصلية، وتحقيق فهم عام، والتخاطب لتحقيق التفاهم، كما ذكر ذلك (فريمان 1997: 96)، وفيما يلي تفصيل المستويات الثلاثة لبناء استراتيجيات التعليم بالإحياء لتحقيق الأهداف الثلاثة المذكورة أعلاه لإحداث التأثير اللازم لعملية الإحياء، وسيكون هنا ذكر مختصر لهذه المستويات الثلاثة حيث سيتم التفصيل فيها وفي تطبيقها خلال الفصل الثاني من هذا البحث -بإذن الله-.

i. المستوى الأول: استراتيجيات التحفز باستخدام الإحياء بهدف التعليم

تكلم كل من (جينسن 2009) و(أوكونر و سيمور 2007) و (ماير 2010) عن عملية تحفيز التعليم من خلال مجموعة من الأدوات المختلفة، حيث اعتمد الأول والثالث منهم على ما قدمه (Lozanov 1978)، بينما ذهب الثاني منهم إلى علم الإحياء الذي قدمه إريكسون وطوره (بندلر 2011) من خلال مفهوم البرمجة اللغوية العصبية، وفي كلا المنهجين يوجد الكثير مما يمكن استيعابه حول مسألة تحفيز التعليم لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها كلغة أم.

فعملية التحفيز بطريقة علم الإحياء لا تتم فقط على مستوى اللاوعي الشعوري، وإنما أيضاً تتم من خلال الوعي الشعوري، وهو ما سماه (فريمان 1997: 95) بالإحياء المباشر وغير المباشر الهادف لزيادة ثقة المتعلم بذاته، وبإمكانية نجاحه في تعلم اللغة العربية.

وهذا يعني بناء الصف ومفهوم الإدارة الصفية على التشجيع الصفي، كما أسمته صاحبة كتاب التشجيع الصفي (يونج 2016: 31) ما وراء المعرفة، والذي شرحتة في مفهوم التوجه العقلي، ومفهوم التدبر، فهي تشير إلى ضرورة التفات المعلم إلى مهارات ما وراء المعرفة، وإعطائها أولوية أثناء التعليم لما ظهر من أثرها على الطلاب وقدراتهم المعرفية وجودة تحصيلهم.

ii. المستوى الثاني: استراتيجيات المعالجة بالإحياء لعوائق تعليم اللغة

عملية الإحياء في تعليم اللغة تقوم على إزالة حاجز التعلم الذي يعيق عملية التعلم، حيث تصنع اللغة الأم حاجزاً قوياً لتعلم أي لغة جديدة، وهذا الذي سيجعل طريقة الإحياء تقوم على مفهوم

الاستطفال -وهو إرجاع المتعلم إلى حالة الطفولة- بهدف الالتفاف حول الانغلاق العقلي (شمس الدين 2003: 119)، الناتج عن محافظة العقل على كيانه اللغوي أو هويته اللغوية، وهذا ما أسماه (عبدالله 2003: 67) التداخل القبلي، تبعا لنظرية التداخل التي تقول بأن الذاكرة تتعرض للنسيان إما بسبب تداخل المعلومات بعد أو قبل عملية التعلم، والحاجز الذي يقاوم الإيحاء في تعلم اللغة هو ما يسمى بالتداخل القبلي.

iii. المستوى الثالث: استراتيجيات تلقي اللغة من خلال الإيحاء بالألفاظ للمعاني والعكس

إن العلاقة بين اللفظ ودلالته أو معناه علاقة تكاملية في أي لغة، والعملية الدلالية لا تخلو من إيحاء بمعنى، وكما أورد (المسدي 2009: 152) صاحب كتاب (التفكير اللساني في الحضارة العربية) عن القاضي عبد الجبار أن الأسماء يُعلم معناها حين تكون حاضرة مشهودة، ثم بعد ذلك ينبني على هذا حالها حين تغيب، هنا يظهر كأن التعرف على معنى اسم يبدأ بشهوده، وما دام ليس كل اسم له جسد فيشاهد فإن لكل اسم إما جسد وإما حال ظهر أو أثر، وهذا معناه، وما يدل عليه الاسم، وهذا ما قدمه الباحث (Kurniadi 2020: 83) حول العلاقات الأربعة التي تتركب منها الجمل في علم الدلالة وهي:

أولاً: التشابه في المعنى: إما تحولياً وذلك بإعادة ترتيب أجزاء الجملة تقديمياً وتأخيراً مع المحافظة على المعنى نفسه، مثل أكل أحمد التفاحة، أو أكل التفاحة أحمد، وإما تشابه اندماج معجمي كدمج (قام من النوم) في كلمة استيقظ.

ثانياً: الاستلزام: وهو أن تستلزم جملة معنى يتكون من جملة أخرى، مثل: أكل أحمد التفاحة، إذن التفاحة قد تم أكلها بالضرورة، ولم تعد موجودة في صورتها الأولى، كما تم طرح مفهوم الاستلزام في هذا البحث سابقاً (ص23).

ثالثاً: الاقتضاء: وهو أن تقتضي جملة جملة أخرى أو معنى آخر، كقولك هذا ابن، فهذا يقتضي أنه ابن لأبوين بالضرورة.

رابعاً: التناقض: وهو أن تحمل جملة ما يدل على مخالفة جملة أخرى، كقولك عصمت فتاة، أي أن عصمت ليست ذكراً، فالجملة تنفي نقيضها.

هذه العلاقات الدلالية الأربعة توضح مقدار الإيحاء الذي توحى به الكلمات والجمل لمستمعها، وهذا ما ينبغي لمن سيوظف الإيحاء في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يستثمره في تركيب جملة، حتى تستدعي كل جملة جملة أخرى فيتم الاستفادة من قوة التداعيات التي أوضحها هذا البحث (ص55).

بهذه المراحل الثلاثة تتشكل استراتيجيات الإحياء، التي سيتوسع فيها البحث في الفصل الثاني من الناحية التطبيقية والعملية، وسيتم شرح آليات التطبيق المقترحة، من خلال تقنيات التعليم التربوية، وذلك في ثلاث صور رئيسية، وهي الجزء الأول **المنهج**، كيف يتم بناؤه ليتوافق مع استراتيجيات الإحياء؟ والجزء الثاني **تحضير الدروس**، وكيف يقوم المعلم بإعداد دروسه بناء على استراتيجيات الإحياء؟ والجزء الثالث **تقديم الدرس**، وتنفيذه من خلال المصادر المعرفية والمواد المساعدة، والتطبيقات العملية داخل قاعة الدرس لاستراتيجيات الإحياء.

استراتيجيات التحفز باستخدام الإحياء بهدف التعليم

استراتيجيات المعالجة بالإحياء لعوائق تعليم اللغة

استراتيجيات تلقي اللغة من خلال الإحياء بالألفاظ
للمعاني والعكس

صورة 8: الاستراتيجيات الثلاثة الرئيسية للتعليم بالإحياء (خلاصة)



III. الفصل الثاني تطبيق استراتيجيات الإيحاء

في هذا الفصل سينتقل البحث إلى المستوى التطبيقي للاستراتيجيات، وهذا الذي سيكون من خلال جمع جميع الاستراتيجيات التي تم ذكرها خلال الفصل الأول، وذلك بهدف جمعها وتنظيمها في نموذج واحد.

هذا النموذج سيجمع استراتيجيات التعليم بالإيحاء الموجودة في مباحث اللسانيات الثلاثة، وعلوم الدماغ الثلاثة، وعلم التعليم بالإيحاء باتجاهاته الثلاثة التي تعرض لها البحث بالدراسة والتحليل، ومن خلال تكوين وتجميع النموذج ستظهر من العناصر التسعة التجانس التي يحتاجها كاتب منهج التعليم، والمعلم في التدريس، والجهات الإشرافية في التقييم، ليتحقق بذلك نموذج تكاملي **يتمحور حول الطالب**، بتوظيف استراتيجيات الإيحاء، لتحقيق التواصلية داخل الصف، مع تطوير عملية التعليم المتميز، وتحفيز الحالة الإيجابية داخل التعلم.

وسيكون هناك ثلاث استراتيجيات كبرى كما تم التوصل إليها في نهاية الفصل الثاني (ص 62)، وهي التي سيتم الانطلاق نحوها كأهداف في عملية التعليم الإيحائي، ليتم رصد وتصميم الاستراتيجيات التفصيلية والتقنيات التي سوف يتم توظيفها في العملية التعليمية، مع مراعاة معياري التمايز، والتحفيز.

وبالتالي؛ سينقسم هذا الفصل إلى قسمين رئيسيين، الأول سيكون في تلخيص وصياغة الاستراتيجيات التي قدمها الفصل الأول في هذا البحث، وسيكون ذلك في المبحث الأول من هذا الفصل، وأما المبحث الثاني فسيتكلم عن المهارات الأربعة لتعليم اللغة، وبعد ذلك ستكون باقي المباحث لمعالجة عمليات التدريس والتقييم.

أ. مصفوفة استراتيجيات الإيحاء الثلاثة الرئيسية

توجد مستويات استراتيجيات التعليم بالإيحاء الثلاثة (صورة 8) في كل مجال من المجالات الثلاثة (اللغة، الدماغ، الإيحاء)، وبهذا سيكون البحث عن هذه الاستراتيجيات الثلاثة في كل مجال على حدة، وفي داخل كل مجال سيكون هناك تفصيل لعناصره الثلاثة التي ذكرت في

الفصل الأول من هذا البحث، ولهذا تم شرح كل مستوى استراتيجي على حدة مع إيضاح لما سيتم وضعه داخل كل مستوى بناء على ما تم إيضاحه في الفصل الأول من هذا البحث.

1. مصفوفة استراتيجية الإيحاء اللغوي

الفهم	الاستراتيجية الأولى	الاستراتيجية الثانية	الاستراتيجية الثالثة
التحفيز	إزالة العوائق	تعليم اللغة	
البنوية	ما الذي يجذب الطالب من مكونات اللغة (الرموز، والمعاني، والتنظيم النحوي) لنبدأ معه في تعليم اللغة العربية من خلال ما يفضل.	آليات تلقي الطالب للغة وكيف يتعلم اللغة بأسلوب يناسبه، منطلقاً من الجانب الأكثر سهولة لديه في بنية اللغة.	كيف يتم الربط بين الكلمات والمعاني، وأن يعتاد المتعلم على استيعاء المعنى من اللفظ، أو السياق، أو غير ذلك.
التداولية	عملية التواصل تأخذ أساليب عدة، فمن المتعلمين من يفضل التواصل الشخصي، والبعض يميل للتمثيل، أو حتى التسجيل الصوتي، كلما ساهم المتعلم في عملية تداول اللغة زاد تمكنه فيها.	اكتشاف ما يناسب المتعلم ليمارس اللغة من خلاله، بحيث يكون في سياقات تشعره بقدرته على التغلب على مشكلة اللغة، فيتم تقديم الدعم له لتسهيل التكلم، والتداول.	يتعلم المتعلم كيف يتداول اللغة، ويركز هنا على مهارة القراءة ومقابلها الكتابة، والسماع، ومقابلها الكلام، في سياق تواصل، فينتبع الاستلزامات المختلفة، فيبحث عن الفاعل للفعل، والخبر للمبتدأ.
التوليدية	كل طالب سيكون من السهل عليه توليد جمل من نوع ما، وفي مهارة ما، فالبعض سيميل لجمل الأفعال، والبعض سيميل للوصف، والبعض سيفضل توليد الجمل كتابية، وآخرون سيفضلون النطق بالجمل، فعلى المعلم فهم ذلك وتوظيفه.	كلما حصل المتعلم على فرصة لتوليد جمل جديدة، وتم إثبات قدرته على توظيف لغته الأم لفهم اللغة العربية، اقترب من شعوره بإمكانية الفهم ومن أهم ما يميز اللغة العربية تقاطعها مع اللغات المختلفة.	يلتقي الإيحاء مع التوليدية في تعلم اللغة في جانب قدرة العقل على الاستنباع، وهذا يعني أن العقل يستطيع أن يولد جملاً مشابهة لما ألفه من تعامل مع اللغة، ولذا يتم تشجيع المتعلمين أن يجربوا بأنفسهم، من خلال توليد المزيد من الجمل المبنية على النموذج الذي تعلموه.

جدول 3: مصفوفة فهم الدراسات اللسانية في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية

نكون	الاستراتيجية الأولى التحفيز	الاستراتيجية الثانية إزالة العوائق	الاستراتيجية الثالثة تعليم اللغة
البنوية	نساعد الطالب على فهم أن اللغة الهدف هي امتداد لقدرة توليدية لديه ويمكنه أن يتعامل معها كتعامله مع لغته الأم، فقط مع مراعاة بساطة وليس دققة للنحو العربي ثم يتم التدرج بعد ذلك في تحسن التعلم.	نبني نصوصاً سهل ربطها بمعان يستوعبها الطالب بلغته الأصلية ثم نعيد ربطها باللغة العربية كلغة هدف.	يتم ربط الكلمات كرموز بالمعاني عند المتعلم، وتدريبه تدريجاً عقلياً بواسطة تفعيل الذكاءات المتعددة، ليجد الروابط بين الكلمة ومعانيها، موسيقياً، ولغوياً، ومنطقياً، وحتى الشعور المتولد عنها شخصياً واجتماعياً.
التداولية	على المعلم أن يعرف الطبيعة التطبيقية لدى كل متعلم، ومن ثم يضعها في سياق تواصل مريح، فيمكن أن يعطي مهام للكتابة أو التكلم أو حتى الاستماع أو القراءة، وذلك في سياق تواصل مريح، يشعر المتعلم بالرغبة في المشاركة به.	يتم وضع المتعلم في سياقات مريحة، من الممكن أن تبدأ من التخيل في جلسات الإيحاء، إلى الممارسات التفاعلية داخل الفصل، ومن ثم تشجيع المتعلم لنقلها إلى خارج الفصل، بحيث يمارس التواصل بالإشارات، حتى تتحقق عملية تطور اللغة.	يرفق المعلم كل نص مقروء بتمارين قراءة فردية وجماعية وثنائية، ثم يكون بعدها تمرين كتابة يستلهم فيه المتعلم مما قرأ، ويتناقش مع زميله بالألفاظ الجديدة، فيسمعها ويتكلم بها.
التوليدية	كل طالب سيتحفز أن يقوم بتوليد جمل من نوع معين، وعلى المعلم أن يراقب ذلك، ثم يطلب من هذا المتعلم بالذات أن يولد هذا النوع من الجمل، وبعد امتلاك المتعلم الثقة سيتمكن من توليد جمل مختلفة عن التي يتحفز لها.	كلما أعطي المتعلم مساحة لتوليد الجمل من خلال النماذج التي تعلمها، أصبحت علاقته باللغة العربية أقرب، وهذا قد يتم تدريجه عليه في جلسات الاسترخاء ثم يطلب منه التكلم به بعد الجلسة فوراً.	التوليدية هي أن يدعو المعلم المتعلمين ليجربوا بأنفسهم توليد المزيد من الجمل، بتوظيف الألفاظ التي تعلموها بناء على جمل نموذجية تم تعليمهم إياها، بحيث يستوحون مما يسمعون، ومما يقرؤون فينكلمون ويكتبون بناء على ما تعلموه.

جدول 4: مصفوفة تطبيق الدراسات اللسانية في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية

2. مصفوفة استراتيجية الإيحاء العقلي

نظم	الاستراتيجية الأولى التحفيز	الاستراتيجية الثانية إزالة العوائق	الاستراتيجية الثالثة تعليم اللغة
الذاكرة	العملية التحفيزية تعمل بشكل تراكمي (الذاكرة غي المباشرة، ومشابك الذاكرة) مع الوقت تعمل استراتيجيات الذاكرة هذه على تكوين ذاكرة تراكمية، فكلما كان المخزن في الذاكرة محفز كلما تم المحافظة على حافزية المتعلم، ولذا من الجيد تخزين كلمات إيجابية.	من أكبر معيقات الذاكرة الثقة، وشعور المتعلم بأنه غير قادر على تذكر الكلمات يزيد الأمر تعقيداً، لذا على المعلم أن يسعى لمساعدة المتعلمين أن يمارسوا نفس عملية التذكر، وذلك بأبسط درجات الضغط على العقل، ثم يزداد الأمر مع التمرين.	قد يكون خير مثال لتوظيف الإيحاء في الذاكرة مثلث قطرب، حيث وظف الكلمات ذات الشكل الواحد لينتج من كل كلمة معاني عدة باختلاف التشكيل على الكلمة، وقد يحتاج إعادة إنتاجه بكلمات حديثة، ليصبح أقرب لفصول تعليم اللغة الحديثة.
الذكاءات	آليات تحفيز كل ذكاء لدى الأشخاص الأقل ذكاء في جوانب معينة، وآليات استثمار الذكاء الموجود لدى الطالب ليصبح أكثر حرصاً على تعلم اللغة العربية.	محفزات الذكاء لديه، وبماذا يحب الطالب أن يتعلم، لنضع التعلم في قالب يتفق مع تمايز ذكاء كل طالب بالحصصة الدراسية.	أنواع الذكاء التي يتميز بها الطالب ليسهل تحديد الطريقة الأمثل لإدراكه اللغة العربية.

مقاربة SAVI	العملية التحفيزية داخل العقل تتم من خلال قنوات التواصل، في مقاربة SAVI تكون العملية قائمة على تغذية السمع والبصر والأحاسيس وحتى الحركة بأكبر مؤشرات إيجابية، فصورة الفتى الذي يتعلم العربية، وصوت الموسيقى، والحركة أثناء أداء الأدوار تحفز المتعلمين على التعلم.	الحواس هي المنفذ الرئيسي للعقل وللتعلم، ولذا فهمها وفهم آليات توظيفها يسهل الكثير من مشقة تعليم المتعلمين اللغة العربية، وبما أن اللغة بذاتها فكراً بنيوياً تداولياً توليدياً، فإن ذلك مختلط بالمهارات الأربع، وبمقاربة SAVI والتي بتوظيفها تزول معوقات التعلم وتصل المعلومات للعقل.	عملية الإيحاء كما ظهر في الفصل الأول تتجاوز مجرد الاسترخاء لتلقي المعلومة، إلى آليات تقديم المعلومة، التي كلما وضعها المعلم في سياق متجانس ومتنوع وكأنه عشوائي، -وهو ليس كذلك بالطبع-، كلما تجاوب المتعلم في فهم اللغة، فيكون في الظاهر هو يتعلم كلمة، وبشكل غير مباشر يتعلم بناء الجمل، والقراءة والكتابة ربما معاً.
-------------	---	--	---

جدول 5: مصفوفة فهم الدراسات العقلية في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية

نكون	الاستراتيجية الأولى التحفيز	الاستراتيجية الثانية إزالة العوائق	الاستراتيجية الثالثة تعليم اللغة
الذاكرة	إن تخزين كلمات إيجابية باللغة العربية في عقل المتعلم سيكون ذاكرة إيجابية عن تجربة تعلم اللغة، مما سيجعل رغبة المتعلم في الاستزادة من تعلم اللغة أكبر، لذا على المعلم أن يزيد من التركيز على الكلمات الإيجابية، والكلمات الدالة على الإنجاز.	يقوم المعلم في البداية بتسهيل التذكر على المتعلمين، وذلك من خلال تعليمهم كلمات موجودة في ذاكرتهم، أو يمكن أن توجد في ذاكرتهم ببساطة، ككلمات العربية الموجودة في لغتهم، ثم يضيف الملصقات المذكرة لهم، وهكذا يتدرج حتى يعتمدوا على الذاكرة المجردة.	على المعلم أن يعطي الكلمات حقها، فكلما ألف المتعلم التعامل مع الكلمات في العربية وتعرف قليلاً على أوزانها الصرفية سهل عليه نمذجة ذلك لباقي الكلمات، ولكن على المعلم أن يحافظ على تعلم الثلاثي منها قبل الانتقال للألفاظ المعقدة.

الذكاءات	أجزاء من الدرس بهدف إشعار الطالب بتقدمه، وأن اللغة العربية تحقق له ما يصبو إليه للتعبير عنه بحسب ذكائه.	دروس متنوعة، ونجعل مجالات الدرس تدور في أنواع الذكاء المختلفة، بحيث يتم إعادة المفهوم الواحد بطرق متداخلة من أنواع الذكاءات.	نقوم بتقييم الذكاءات التي يتميز بها الطالب لمعرفة سرعة وسهولة تلقيه للغة العربية كلغة جديدة.
مقاربة SAVI	على المعلم أن ينوع الأنشطة في البيئة التعليمية، ويوظف كل البيئة بكل أجزائها، بالصوت والصور المنتشرة والروائح الجميلة، وموسيقى محفزة على التعلم، ويصمم التمارين على شكل تمارين تتشارك فيها المحفزات العقلية لتشغيل الحواس والتعلم من خلالها.	كلما عدد المعلم الحواس التي يتم توظيفها أثناء الدرس تجاوز المعوقات، فالإيحاء للبصر بصورة أو إشارة، والإيحاء للسمع بموسيقى أو نغم، والإيحاء للحس بتجربة استرخاء أو شعور، والإيحاء للإدراك الحركي بممارسة سلوك يتوافق مع الكلمات، كل ذلك يسهل التعلم.	كلما تم تنظيم الكلمة في سياق مباشر، وغير مباشر كان التعليم أمتع وأقرب لطبيعة العقل القائمة على التداخليات، فكلما مارس المتعلم الكلمات في خياله في سياقات حسية مختلفة كان التعلم أسرع، ومن بعد ذلك يمكنه أن يمارس الكلمات والجمال الجديدة في تطبيقات مناسبة.

جدول 6: مصفوفة تطبيق الدراسات العقلية في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية

3. مصفوفة استراتيجية الإيحاء التحفيزي

نظم	الاستراتيجية الأولى	الاستراتيجية الثانية	الاستراتيجية الثالثة
المجاز	التحفيز	إزالة العوائق	تعليم اللغة
القصة لها دور مهم في تعليم اللغة، ويمكن من خلال تدريب المتعلمين على قصة واحدة أن يتم تعليمهم منها بأكملها، فهم يسمعونها ويقرؤونها، ويتكلمون ببعض أجزائها، ويكتبون بعض جملها، فكيف حين يتم إضافة المؤثرات المناسبة لجعل القصة هذه تصنع نوعاً من الغشية، والاسترخاء؟!	قوة المجاز ومن أهم أدواره إزالة العوائق في عملية التعلم، فالقصص ترشد وتعلم وتسهل العملية التعليمية، والاسترخاء تقوم على نوع من الخيال القصصي، ومن خلال التدرج ببناء اللغة كقصة في عقل المتعلمين يتجاوز المعلم كثيراً من العوائق.	المجاز هو واحد من أهم مفاهيم تعليم اللغة، وهو أداة الإيحاء أيضاً القوية، فإن المجاز يسمح للعقل أن يتخيل، ويمارس التشبيه، فيستقي المعاني من ألفاظ مختلفة، وتدريب العقل على المجازية يساهم في تقوية الفكر اللغوي لدى المتعلم، ومن أهم ما يساهم في تعليم المجاز القصص، والثقافة الشعبية.	

تيسير الفهم	الفهم عند المتعلمين للغة سيكون له دوران رئيسيان، الأول حين يتكون لديهم شعور بإمكانية التعلم وسهولة التعلم، والثاني حين يفهمون حقاً بعض الجمل والتكوينات اللغوية، وهنا يكون دور المعلم في تضخيم كلا الشعورين.	العملية الإيحائية تقوم على التعامل مع المتعلم انطلاقاً من الإيحاء له بالإمكان واليسر، وذلك قد يحدث من خلال سياقات غير مباشرة، الكلمات والأجواء المناسبة تحفز التعلم، وتشعر المتعلم بإمكانية التعلم بقدر منخفض من المشقة.	كلما شعر المتعلم بيسر الفهم انفتحت له آفاق، وكلما مارس اللغة بالذكاء الذي يناسبه، سهل على المعلم تحفيز القدرة الاستنباطية لدى المتعلم، وحين يثبت المعلم مبدأ المعنى الإيجابي يكون من الممكن أن يسهل على المتعلم تخمين المعاني.
التعليم	كيف نوظف لغة الخطاب، ولغة التعليم والتعلم والرموز المستخدمة لتعلم اللغة العربية؟	آليات تطبيق علم الإيحاء لتوفير أجواء إيجابية لتعليم اللغة العربية.	كيف يقوم الإيحاء بربط المعاني مع الرموز لا من حيث الجانب اللغوي وإنما من حيث الجانب الاتصالي؟

جدول 7: مصفوفة فهم دراسات علم الإيحاء في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية

نكون	الاستراتيجية الأولى التحفيز	الاستراتيجية الثانية إزالة العوائق	الاستراتيجية الثالثة تعليم اللغة
المجاز	يمكن للمعلم أن يجعل المتعلمين يعيشون تجربة واسعة جداً من خلال القصص والأمثال، والمهم هو كيف ستتم قراءة القصة، وكيف سيوظف المعلم النبرات والمؤثرات الصوتية والتخيلية لدى المتعلمين، بحيث تؤثر عليهم القصص عميقاً.	القصص نوعان في حصة تعليم اللغة، النوع الأول يقوم على قصص معلمين ومتعلمين تعلموا اللغة العربية، والنوع الثاني هي القصص التي توظف فيها اللغة لتسهيل تعلم اللغة في سياق قصصي.	التنوع الواسع في الثقافة الشعبية العربية يجعل من السهل أن يجد المعلم امتداداً للأمثال الشعبية الموجودة في لغته، وقصصها التراثية، وكذلك يجعل هناك تقاطعات في الطعام واللباس وحتى الاحتفالات، وهذه كلها مواد موحية بالمعاني المتصلة بالألفاظ، على المعلم أن يوظفها.
الفهم	كلما أعطى المعلم فرصة للمتعلمين أن يشعروا بالإنجاز حفزهم للمزيد منه، وكلما أعطاهم نماذج صغيرة وحيوية من التعلم، وهذه النماذج كانت تحمل ألفاظاً لها أثر إيجابي على من يسمعونها، زاد الرغبة لديهم في الاستزادة، حينها يمكن أن يصنع المعلم بعض التحديات والمسابقات لعلم الكلمات الأصعب والجميل الأطول.	التعليم الهامشي أو غير المباشر من أهم مفاهيم التعليم، وعلى المعلم أن يمارسه في كل مراحل عملية التعليم، فاختيار الأماكن التي يجلس فيها المتعلمون وأماكن جلوسهم، وآليات الانتقال بين المفاهيم، وما يقوله المعلم أو لا يقوله، وما يفعله، وما يرتديه، كل ذلك يضع المتعلم في سياق يساهم في تيسير فهمه للعربية.	على المعلم أن يجعل المتعلمين يألفون استنتاج المعاني، فمثلاً يعلمهم كل أربعاء معنى يناقض ما تعلموه باقي الأسبوع، ويحافظ على تعليمهم معنى إيجابي حول موضوع واحد باقي الأسبوع، بحيث يسهل عليهم فهم الموضوع، ومن سهولة الفهم يعرفون معاني الألفاظ والجميل، بحيث لا يجتمع عليهم غرابة الألفاظ وغرابة المواضيع، وصعوبتها.
التعليم	مبني محفزات داخل المنهج على شكل طرح كلمات محفزة، وخارجه على شكل مكافآت تشكل روابط إيجابية لدى المتلقي، مما يزيده تحبباً في تعلم اللغة العربية.	تعيد بناء البيئة التعليمية بطريقة تساهم في التعلم المستمر والإيحاء بالمعاني والكلمات لدى الطالب.	نبنى منهج التعليم ليحقق الجانب التواصل للتعلم، بحيث نركز على تنوع الأنشطة وأدوارها.

جدول 8: مصفوفة تطبيق دراسات علم الإيحاء في استراتيجيات الإيحاء الرئيسية

ب. المهارات الأربعة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

مع وجود مهارات عديدة لتعليم اللغة العربية، والتي قد تكون أحياناً مهارات رئيسية، وأحياناً أخرى تكون مهارات فرعية، ومع وجود اختلاف لدى دارسي اللغات عن تقسيم المهارات فالبعض يقتصر على المهارات الأربعة، (السماع والتكلم والقراءة والكتابة)، إلا أن البعض يذهب إلى أكثر من مجرد أربع مهارات، فنجد البعض يضيف مهارات التفكير كجزء من العملية اللغوية، وآخرون يضيفون الفهم لثقافة اللغة (الحديبي 2015: 25).

إلا أن هذا البحث سيركز على هذه المهارات الأربعة لسببين؛ الأول: أن هذه المهارات هي المهارات المشتركة بين كل الباحثين والدارسين للغة أو معظمهم (أ. عوض 2000: 79)، والسبب الثاني: هو ما تم نقاشه في الفصل الأول حول تأسيس اللغة من قبل العمليات التفكيرية بشكل ما (ص29)، مما يجعل العملية التفكيرية مندمجة في هذه المهارات الأربعة، وليست شيئاً يقف بجانبهم، وبالنظر للنقاش الجاري بين الدارسين حول هل التفكير يسبق اللغة أم أن اللغة تسبق التفكير؟

وهذا الجدل إن دل على شيء فهو يدل على اندماج التفكير باللغة، وسواء كان التفكير سابقاً للغة أو اللغة سابقة له فإن الحويلة أنه في مستوى أعلى من المهارات الناتجة عن اللغة والتي تتمثل فيها اللغة، وهي الاستماع والكلام، والقراءة والكتابة (أدمي 2019: 19).

1. مهارة السماع

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

وقد قسمه (البطل 2017: 179) إلى استماع تشاركي: يحدث بشكل تفاعلي في محادثة بين المتكلم ومتعلم اللغة، واستماع غير تشاركي بحيث يكون يستمع فيها المتعلم لبث صوتي بغير القدرة على التفاعل مع المتكلم (مصدر الصوت).

2. مهارة الكلام

كما عرف (أدمي 2019: 19) الكلام بأنه الأصوات المفيدة، وهو قدرة المتعلم للغة توظيف الأصوات بدقة، وإتقان الصيغ النحوية، ونظام تركيب وترتيب الكلمات، ليعبر عما يرغب في

التعبير عنه، وذلك من خلال وجود دافع للكلام، ومضمون في الطريقة التي يتكلم بها المتكلم، حتى يصل للرسالة الشفوية والتي يظهرها المتكلم.

3. مهارة القراءة

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

4. مهارة الكتابة

ويعرف (الناقة 1985: 232) الكتابة بأنها تشير إلى مجموعة أنشطة ومهارات، أولها تحويل الصوت إلى رمز مكتوب متفق عليه وهو الحرف، تليها كتابة وحدات اللغة، كالكلمة والجملة، وهاتين الخطوتين 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 راق من التعبير عن الأفكار، وغير ذلك.

ج. تطبيق الإيحاء على المهارات الأربعة

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

المهارة	الاستراتيجية الأولى	الاستراتيجية الثانية	الاستراتيجية الثالثة
	التحفيز	إزالة العوائق	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 يألّفها المتعلمون.
الكلام	يطلب المعلم أن يشجع الطلاب بعضهم بكلمات إيجابية باستمرار، ويمكن	يساعد المعلم المتعلمين أن يتخيلوا أنفسهم ينطقون بالكلمات، ثم يجعلهم	يدعم المعلم المتعلمين ليقوموا بتوليد الجمل باستمرار، وإضافة كلمات

	أن يصنعوا منها هتافاً لمن أحسن.	يمارسونها في سياق نشاط، مثل التمثيل، والتواصل.	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 المتعلقة حولهم، وما هو ارتباطها بمعنى الصور المرفقة.
الكتابة	يشجع المعلم متعلميه أن يكتبوا الكلمات التي أمامهم، ويركز أن يكتبوا كلمات تشعرهم بالإنجاز.	يجعل المعلم جزءاً من التواصل أثناء جلسات الخيال على شكل كتابة، كما يحفز المتعلمين أن يكتبوا فعلياً.	في الكتابة يمكن دمج التوليد، والتداول التواصلي، والفهم البيوي للغة، كلما كرر الجمل وغير أجزائها.

جدول 9 : جدول تطبيق الاستراتيجيات المفتاحية على مهارات اللغة الأربعة

د. تطبيق الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة العربية من خلال منهجيات الإيحاء

يربط (غارونر 2012: 465) بين الرموز وعملية التطور الإدراكي أو التعلم، بحيث يرى أن التعلم لدى الطفل يتكون من خلال تدرجات الذكاءات، كما ستري في (جدول 10) فإن الذكاء اللغوي يزدهر في الطفولة ويستمر، بينما الحسابي يزدهر في سن المراهقة، ويضعف مع الشيخوخة، وهكذا.

وهذا ما يعطي عملية الترميز خصوصية كما تظهر (صورة 9)، ومن هنا تتشكل أهمية الترميز التي يقدمها علم الإيحاء، كما سيظهر في المبحث الثالث من هذا الفصل، وكما أيضاً سيتم التوسع في طرح توظيف آليات الترميز في الفصل الثاني من هذا البحث، وستكون (صورة 9) ذات أهمية عالية ليعد المعلم درسه ويجهزه بالرموز التي يحتاجها لتحفيز كل ذكاء من الذكاءات المختلفة لدى الطلاب، فكأن توظيف مفهوم الذكاءات المتعددة في العملية الإيحائية لا يعيد المتعلم للطفولة بالمعنى الحقيقي كما ذكر (شمس الدين 2003: 119)، لكنها تعيده إلى المستوى الأصلي للرموز، حين تكونت لديه لغته الرمزية الأولى (آرمسترونج 2006: 6) والتي

تتبنى على إثرها اللغات المنطوقة لدى المتعلم.

الذكاء	الفترة العمرية	اللغة الثقافية والعلوم المتعلق بهذا الذكاء
- اللغوي	- من الطفولة ويبقى قوياً.	- الروايات والقصص.
- الرياضي المنطقي	- ذروته في المراهقة ويضعف بعضه في الأربعين.	- الإحصاء، والرياضيات.
- المكاني البصري	- ذروته حول عمر ٩-١٠ سنوات، وتبقى الذائقة للشيوخوخة.	- الأعمال الفنية، والملاحة، والتصاميم.
- الحركي الجسماني	- يتفاوت حسب المجال الرياضي أو الفني.	- الأشغال اليدوية، والدراما، والرياضات المختلفة.
- الموسيقي	- من أوائل الذكاءات نمواً، يمر بأزمات مختلفة.	- الموسيقى، والمقاطع الصوتية.
- الاجتماعي	- يكون الارتباط خلال السنوات الأولى بشكل حرج.	- العمل الاجتماعي، والأنظمة الاجتماعية.
- الذاتي	- يتشكل خلال الثلاث السنوات الأولى مع الاجتماعي.	- الدين، والطقوس، علم النفس.
- الطبيعي البيئي	- يظهر بشكل مفاجئ عند بعض اليافعين.	- الزراعة، والماورائيات، والتعرف على الحيوانات.

جدول 10 : العلاقة بين نوع الذكاء والفئة العمرية والتعبير عنه في ثقافة المجتمع بحسب (أرمسترونج 2006: 7)



صورة 9 : الرموز المعبرة عن كل ذكاء والتي اقترحها (آرمسترونج 2006: 6)

هـ. تخطيط التدريس بناء على استراتيجيات الإحياء

بعد شرح علم التعليم بالإحياء وتداخله مع علوم اللسانيات، وعلوم العقل، وعلوم الإحياء في المجالات المختلفة، وبعد أن تم جمع ذلك في ثلاث استراتيجيات كبرى تم تطويرها مما طرحه (Lozanov 1978)، وكما أوضح (السويدان 2006: 7) في كتابه التدريب والتدريس الإبداعي، أن عملية التدريب والتعليم لها ثلاثة أهداف أساسية:

أولاً: نقل المعارف والمعلومة للمتعلم.

ثانياً: التدريب بهدف صقل المهارات ونقلها للمتعلم.

ثالثاً: تحسين السلوك للمتعلم من خلال تغيير أفكاره وقناعاته.

في هذا البحث معنى نقل المعلومات هو ما يحتاجه متعلم اللغة العربية من فهمه لها وعن بنائها، وأما صقل المهارات يكون بممارستها على نحو فعال من خلال استراتيجيات الإيحاء الثلاثة، وبالنسبة للقناعات فهي أن تزداد قناعة المتعلم بقدرته على تعلم اللغة العربية وتزداد ثقته نحو ذلك.

وسيتضح في هذا المبحث آليات تطبيق التعليم بالإيحاء داخل العملية التدريسية، وهذا سيمر بثلاث مراحل أساسية، وهي التخطيط، والتحضير، ومرحلة التدريس، ومن ثم مرحلة التقييم لنتائج التعليم وللعملية التعليمية.

1. أولاً: التخطيط والتحضير للدرس على استراتيجية الإيحاء

العملية التعليمية تبدأ بوضع الخطط لآليات تقديم الدروس، ولا تنتهي في الحقيقة عند التقييم وإنما تستمر ما بعد عملية التقييم للتطوير وبناء المناهج وتحسين الاستراتيجيات التعليمية، وفي هذا الجزء سيكون هناك إيضاح لمرحلة التخطيط والتحضير للدرس، بحيث يساعد ذلك المعلم للإعداد لما سيقوله وكيف سيقوله مع توظيفه لعلم الإيحاء في التعليم.

a. معنى تخطيط التدريس

يعرف (عبيدات و أبو السميد 2007: 9) التخطيط التدريسي بأنه مجموعة خطوات يعبها المعلم قبل البدء بالدرس، ثم يقوم بتدريب نفسه عليها، من أجل تحقيق تعليم أفضل. ويعرف (الحيلة 2014: 49) التخطيط على أنه تصور يساعد على تحقيق التوافق بين أجزاء النظام داخل الموقف الصفّي، بحيث يحقق تعليماً مثمراً.

b. أهمية التخطيط للتدريس

وتكمن أهمية التخطيط للتدريس كما ذكرها (الحيلة 2014: 51) في تنظيم المادة التعليمية، وكسب الوقت، وبناء رابط بين التعليم والطالب والمجتمع لتلبية احتياجاتهم، وتحديد الاستراتيجيات الأنفع، وإضافة المتعة والإيجابية على التعليم، وتحقيق التكامل والترابط بين الأهداف والوسائل والطرق التعليمية، ومساعدة الطلاب للنجاح، واختيار التقييم الأنسب للعملية التعليمية.

ويمكن إضافة بعض الفوائد (عبيدات و أبو السميد 2007: 23) ومنها: الارتقاء بالعملية التعليمية، وجعل الدرس متميزاً، وزيادة الثقة بالنفس، وحسن التعامل مع الأحداث المفاجئة.

c. متطلبات التخطيط الدراسي

حتى يتم التخطيط بشكل جيد لعملية التدريس لا بد من معرفة المدرس لطبيعة طلابه، ومادته الدراسية، وبنية وبيئة الصف والأهداف التعليمية والتربوية (عبيدات و أبو السميد 2007: 10). ويضيف (بودي و الخزاولة 2012: 223) إشارة لأهمية الإعداد الذهني، حيث يعطي الثقة للمعلم، ويختصر الزمن، ويعالج الإرباك، ويساهم في تحديد وسائل الإيضاح، ويسهل التجديد والإبداع على المدرس.

d. مراحل تخطيط التدريس ووضع الأهداف التعليمية

يقترح (بودي و الخزاولة 2012: 31) الدمج في تحضير الدرس بين نموذج هربارت (صورة 10) والطريقة الأفقية في التحضير، والتي شرحها (عبيدات و أبو السميد 2007: 18) (صورة 11)، وسيتم إيضاح هاتين الطريقتين، وكيف قام بتطويرهما (عبيدات و أبو السميد 2007: 18) (صورة 12).

بينما يقدم كل من (ماير 2010) و(سميث: لافوت: و وايز 2010) نماذج تعتمد على التعليم السريع وهما كما يلي:

يرى (ماير 2010) أن عملية التعليم تتم على أربعة مراحل (التحضير، العرض، التمرين، الأداء).

بينما يرى (سميث: لافوت: و وايز 2010) المراحل الأربع بطريقة مختلفة قليلاً هي (الربط، والتفعيل، والعرض، والتثبيت).

وبما أنه وكما يقول (سميث: لافوت: و وايز 2010: 34) إن نماذج التعلم ليست إلا وسيلة يميل لها البشر فطرياً لأنها تسهل جمع الجوانب المختلفة في سياق موحد، بهدف جعل التعليم محور تفكير المعلم والمتعلم، فسيقدم هذا البحث دمجاً للنماذج الأربعة للتعليم بحيث يصبح من الممكن تقديم نموذج مناسب لتعليم اللغة العربية بواسطة الإيحاء.

وهذا النموذج سيتم شرحه من خلال شرح مفهوم دقاتر التحضير، ثم إيضاح المبادئ التي يقوم عليها التعليم بالإيحاء، بعد ذلك سيتم شرح النموذج بشكله التأصيلي، وتقديمه كتقنيات أساسية للتعليم بالإيحاء. كما سيظهر في الأجزاء التالية:

2. دفاتر التحضير

أورد (عبيدات و أبو السميد 2007: 18) ثلاثة نماذج لدفاتر التحضير، الأول نموذج هربارت (صورة 10) ، وهو نموذج شاع في الخمسينيات والستينيات، ثم عرض نموذج الأهداف السلوكية (صورة 11)، وهو النموذج السائد الآن، ثم قدم اقتراحاً لدفتر التحضير بناء على الوحدة الدراسية بدلاً من الدرس الواحد، وسيقدم هذا البحث تطويراً يجمع بين نموذج هربارت، ونموذج الأهداف السلوكية ونموذج التعليم الإيحائي السريع الذي سيتم شرحه في (ص 89) من هذا البحث.

a. نموذج هربارت

يقوم نموذج هربارت على الكتابة في نقاط كنوع من التحضير لكل درس هذه النقاط كما يلي:

- المقدمة: هنا يكتب المعلم كيف سيمهد الدرس للطلاب.
- العرض: يضع المعلم مادة الدرس بكل أجزائها، وهي تستهلك معظم الوقت داخل الدرس.
- الربط: يقوم المعلم بربط المعلومات بكل ما يمكنه مما يعرفه الطالب سواء في الدرس أو في دروس أخرى.
- التطبيق: هنا يكتب المعلم الأنشطة المقدمة في مرحلة تطبيق ما تم تقديمه داخل الدرس.
- التعميم: يستخلص المعلم والطلبة القوانين العامة التي يمكن استقاؤها من الدرس.

المدرسة..... الصف..... عدد الطلاب.....	نموذج هربارت لإعداد الدرس
التاريخ..... رقم الحصة..... الموضوع.....	

• سؤال ماذا تسمون الشخص الذي يصلح الباب؟	مقدمة
• قراءة نص الباب والحداد	عرض
• مناقشة من يمكنه تصليح الباب	ربط
• نجرب استبدال كلمة باب بأي كلمة لشيء يمكن إصلاحه	تطبيق
• تثبيت جملة النجار يصلح الباب، واستبدال النجار والباب بكلمات أخرى والتمرن على ذلك	تعميم

صورة 10: تطبيق لنموذج هربارت لتحضير الدروس في خمسينيات وستينيات القرن الماضي

b. نموذج الأهداف السلوكية

يقوم هذا النموذج على جدول أفقي، يكتب فيه الأهداف والوسائل والزمن وآليات تقويم الهدف أو معاييرها ثم الملاحظات لو وجدت، وهو كما يلي:

المدرسة..... الصف..... عدد الطلاب.....	نموذج الأهداف السلوكية للدرس
التاريخ..... رقم الحصة..... الموضوع.....	

الأهداف السلوكية	الأساليب والأنشطة والوسائل	الزمن	التقويم	الملاحظات
1-				
2-				
3-				

صورة 11: نموذج الأهداف السلوكية لا يزال يستخدم الآن (عبيدات و أبو السميد 2007: 19)

c. نموذج مطور من قبل الدكتور ذوقان عبيدات

قام (عبيدات و أبو السميد 2007: 22) بتبسيط نموذج الأهداف السلوكية، ووضعه في نموذج يغطي كامل الوحدة وليس مجرد الدرس الواحد.

الصف الثالث الأساسي			
الموضوع: خداع الثعلب			
الأهداف	الأساليب والأنشطة والوسائل	الزمن	التقويم
1- أن يقرأ الطالب	أعرض جُملاً من الدرس مع الصور وأقرأها بشكل سليم.	15 د	يقوم الطلاب بقراءة بعض الدرس.
2- أن يستوعب الطالب الكلمات التالية ومعانيها: (عجيب، خداع)	مناقشة الطلاب في الكلمات التي يتم استخدامها، يمكن جعل ذلك في مجموعة.	10 د	سؤال الطلاب معنى وخداع؟
3- أن يجيب الطالب عن أسئلة التدريب الأول.	يتم توزيع الأسئلة على المجموعات.	10 د	تعرض كل مجموعة إجاباتها.
4- أن يكتب الطالب أحد جمل الدرس.	أطلب من الطالب أن يكتب جملة من اختياره من جمل الدرس على دفتره.	5 د	ألاحظ كتابة الطالبات وأصحح الكتابة.

صورة 12: نموذج (عبيدات و أبو السميد 2007: 22) المطور لدفتر التحضير

d. نموذج مطور بناء على التعلم الإيحائي السريع

يقوم نموذج التعليم الإيحائي السريع على الجمع بين النماذج السابقة، ونموذج (سميث: لافوت: و وايز 2010؛ ماير 2010) حول التعليم السريع، والذي سيتم إيضاح الجمع بين نموذجيهما في (ص89)، وهنا فقط سيكون إيضاح لآليات بناء دفتر التحضير المعتمد على نموذج تقنيات التعليم الإيحائي السريع، والنموذج سينقسم إلى جزئين كل منهما يكمل الآخر، الأول هو الجدول والثاني هو الرسم على شكل خريطة معرفية مطورة، يمكننا تسميتها بوصلة المعلم، وهما كما يلي:

نموذج الجدول (الحصيلة – الوسيلة الإيحائية – الزمن التأثيري – العمل – المعايرة والمراجعة)

نموذج التحضير بتقنيات التعليم الإيحائي السريع (الجزء الأول)

اسم الدرس:	المستوى التعليمي:
المهارات المطلوب أن يتقنها المتعلمون بعد جلسة التعلم	ملاحظات عن طبيعة الجلسة

التعليمية وأجواؤها				
الحصيلة	الوسيلة الإيحائية	الزمن التأثري	العمل	المعايرة
هنا يتم وضع الهدف المراد تحقيقه على شكل نتيجة متحققة	يتم إيضاح الوسيلة من ويتم استخدام SAVI كما يتم استخدام المهارات الأربع	هنا يتم وضع المدة، والتأثير المطلوب من الوسيلة، بحيث يمكن الانتقال من المهارة اللغوية إذا أتقنت في أقل من الوقت المقدر.	كيف سيتم توظيف المهارة التأثيرية، للوصول للحصيلة المذكورة للمهارة.	يتم تحديد المعايير التي بعدها يكون يمكن الانتقال من المهارة، ويمكن أن يحدد حد أدنى وأقصى.

صورة 13: نموذج مطور بناء على التعلم الإيحائي السريع

اسم الدرس: باب الحداد		المستوى التعليمي: الثاني	
المهارات: المطلوب أن يتقن المتعلمون إعادة جمل الدرس؛ نطقاً، وكتابة، مع قدرتهم على استبدال اسم الحداد والنجار بمهن أخرى، والباب بأشياء أخرى قابلة للإصلاح.		ملاحظات: هذا الدرس يحتاج لتكرار، وتغيير الكلمات واحدة تلو الأخرى، وليس دفعة واحدة.	
الحصيلة	الوسيلة الإيحائية	الزمن التأثري	العمل
يكتب المتعلمون جمل الدرس مع تغيير لأسماء المهن، وماذا يمكن للمهن أن تصلح.	الاسترخاء، والاستماع مع الموسيقى. الخيال، للتكلم والكتابة. التمثيل للأدوار، للتكلم والتمرن. سيتم وضع صور على الحائط، مع الكلمات للتعليم الهامشي، وتذكير المتعلمين بأهم الكلمات في الدرس.	المدة المتوقعة 50 دقيقة. 20 دقيقة للقرأة، والتخيل، 10 دقائق لتجريب الكتابة، 10 دقائق للتمثيل الأدوار، 10 دقائق للتمرن.	يتم قراءة الدرس أثناء الاسترخاء، ثم يتخيل المتعلمون الحوار. يكررونه مع زملائهم، يقومون بتمثيل الأدوار، مع تكرار الموسيقى نفسها بحيث يسهل عليهم تذكر الحوار، ثم ينظرون إلى الكلمات، ويتخيلون أنفسهم يكتبونها، ثم يبدؤون بالكتابة في وقت قصير.
المعيرة			
حين يتقن الجميع قراءة النص، واستبدال اسم مهنة من المهنيتين، وإعادة كتابة النص من جديد حينها يمكن الانتقال لمهارة أخرى.			

صورة 14: تطبيق النموذج المطور بناء على التعلم الإيحائي السريع

3. المبادئ التي ينبني عليها التخطيط لعملية التعليم بالإيحاء

كما تقدم التعليم بالإيحاء، يقوم على استراتيجيات التجهيز للتعليم وتحفيز المتعلم، وإزالة عوائق التعليم، ثم إيصال المعلومة للمتعلم، وهذا يعني أنه على المدرس الذي سيدمج أسلوبه في الإيحاء، ويضع (فريمان 1997: 90) مبادئ التعليم بالإيحاء، وفيما يلي ملخصها (جدول 11):

الرقم	المجال	المبدأ	المثال العملي
1	أهداف المعلم	من أهم أهداف التعليم بالإيحاء تسريع التعلم، لتوظيف اللغة في التخاطب اليومي، من خلال تفعيل قدرات الدماغ، وإزالة العوائق النفسية.	يقوم المعلم بتحديد المفردات التي يريد تعليمها في الصف، ويحدد الحد الأدنى منها، ويحرص على تكرارها، وعلى أن تكون إيجابية.
2	دور المعلم	يمارس المعلم نوعاً من السلطة والثقة وكما قال (جينسن 2009: 117) في الثقافة الحديثة يكتسب المعلم الثقة ولا تمنح له بشكل افتراضي.	يراعي المعلم ملبسه، وترتيب الصف، والبيئة النظيفة العطرة، ذات الأصوات الطبيعية المريحة، والتي تعين على الاسترخاء.
3	دور الطالب	الطالب يستجيب بقبول عال للمعلم، لأن الإيحاء يقوم على تجاوز تفكيره إلى حالة الاستطفال كما تم إيضاحها في (ص50)	يحفز المعلم والمنهج الطالب على أن يسترخي، وينفتح عقلياً لقبول كلمات جديدة، ثم بناءات جديدة للغة، بحيث يرصد الطالب تقدم نفسه.
4	مميزات استراتيجيات التعليم بالإيحاء	تقوم عملية التعليم بالإيحاء على مفهوم التعلم المباشر وغير المباشر، وبالتالي فهناك مساحة واسعة للتعليم الهامشي، تقوم العملية على تكرار السماع، تارة بشكل يركز على الوعي، وأخرى تركز على الاسترخاء، مع حضور الموسيقى والمؤثرات الحسية المحفزة بشكل إيجابي. وقرأ الطالب الواجب في المنزل قبل النوم وبعده، كما يمارس الطلاب التعلم بالغناء، وبالأداء التمثيلي وغيره.	وضع لوحات تعليمية، وتغييرها من حين لآخر، يجهز المعلم موسيقى خاصة بالدروس، بحيث تترايط الموسيقى مع الكلمات الجديدة التي يتعلمها المتعلم. يتم تجهيز نصوص ليتعلم من خلال قراءتها المتعلم، وذلك قبل نومه وحين يستيقظ، ويكون من السهل عليه تخيلها وتوظيفها في حوارات بسيطة.
5	تجاوب الطالب مع المعلم	يبدأ تفاعل الطالب من خلال التقاطه لكلمات قليلة من المعلم، تزداد مع الوقت.	يضيف المعلم كلمات جديدة ويربطها بالقيمة، كما يشرح معناها للمتعلم ببساطة.
6	تجاوب الطالب مع زميله	بعد تعلم القليل من المفردات يمكنه الانخراط في محادثات خفيفة مع زملائه.	يحفز المعلم المتعلمين أن يتواصلوا بالكلمات التي تعلموها بواسطة لعب

7	التعامل مع شعور الطلبة	الشعور الذي تحفزه هذه الطريقة له دور هام جدا في التعلم، فبث روح الثقة الإيجابية، والتعليم المباشر وغير المباشر، وإزالة العوائق من نفس الطالب من خلال التحفيز، وتوظيف اللغة في التعليم والتحفيز معاً سيساعد الطالب على تسريع التعلم.	الأدوار.
8	علاقة استراتيجيات التعليم بالإيحاء مع اللغة العربية	اللغة ذات أولوية، من حيث إنها وسيلة تواصلية، يدعم الفهم لدى المتعلم من خلال التجسيديات الصوتية والرموز المرسومة أو المتجسدة في اللباس والشكل.	اللغة العربية فيها موسيقى من حيث وزنها، وقوة من حيث ما تمثله كلماتها من معنى، فيمكن للمعلم شرح معاني الكلمات بالتطبيق، والتمثيل.
9	علاقة استراتيجيات التعليم بالإيحاء مع ثقافة اللغة العربية	الثقافة تشكل مصدرا من مصادر التعلم في هذه الطريقة حيث يمكن إضافة الفنون والتكلم عنها بحيث تكون وسيلة لإيصال اللغة.	الفنون العربية عديدة، بحكم امتداد اللغة على مساحات جغرافية مختلفة، وبحكم ثبات اللغة لتاريخ طويل، هذا يسهل إحضار أمثلة ثقافية للمتعلمين.
10	الجوانب التي تركز عليها عملية التعليم بالإيحاء	تركز طريقة الإيحاء على المفردات أولاً، وتسهيل حفظها، والنحو يكون واضحاً، ويشرح من خلال التطبيق العملي، والعملية التواصلية، بالإضافة لأن المتعلم يقرأ ويكتب على غرار ما قرأ.	لما تتمتع به اللغة من مرونة عالية في بناء الجمل، فيكفي أن يركز المعلم على تعليم كلمات جديدة ثم يوردها في سياقات، وحينها سيتعلم الطالب اللغة، ويمكنه ممارستها بالنطق أو تقليد ما قرأه كتابة.
11	دور اللغة الأم في التعليم بالإيحاء	يمكن إيضاح المعنى باللغة الأم، وبالتدريج يقل استخدامها حتى يستغنى عنها في الفصل	يقوم المعلم بإدراج الكلمات العربية أثناء التعليم، ثم يزيدها إلى أن تتغير الجمل.
12	آليات التقييم في طريقة التعليم بالإيحاء	يتم متابعة أداء المتعلمين داخل الفصل الدراسي، دون الضغط عليهم من خلال الاختبارات، بهدف معرفة ما يحتاجون إليه من الدعم الذي يحرص على تقديمه المعلم لهم.	عملية التقييم مستمرة، وهي بهدف معرفة ما يحتاجه المتعلم، بحيث يساهم ذلك في تعديل نقاط التركيز داخل الدروس، لرفع كفاءة التعلم عند متعلم اللغة العربية.

13	التعامل مع أخطاء المتعلمين أثناء التعلم	التركيز لدى المعلم يكون على أن يفهم المتعلم المعنى العام، ففي البداية لا يركز المعلم على تصحيح الأخطاء، وإنما يصلحها بإعادة التراكيب الصحيحة، وتكرارها، وبهذا ترسخ الصحيحة في ذهن المتعلم، وتزول غير الصحيحة.	الإيحاء يعتمد على كثافة التكرار، وترابط المشاعر لدى المتعلم مع ما يتعلمه، ومع بيئة تعلمه، وبالتالي فعلى المعلم أن يصنع فرصا كثيرة لتكرار الكلمات الجديدة من قبله ومن قبل المتعلمين، وحتى تكرارها داخل بيئة التعلم.
----	---	---	--

جدول 11: مبادئ الإيحاء وتطبيقها في تعليم اللغة العربية

(أوكونر و سيمور 2007; بينش و زالفيد 2014; فريمان 1997: 92; فيس و بورديارد 2013; كانمان 2015)

و. تقديم الدرس بتقنيات التعليم الإيحائي السريع

(التجهيز- العرض- المراجعة- التطبيق) (انظر ص 57)

ركز (ماير 2010) على أربعة مراحل للتعليم السريع المستند على أبحاث (Lozanov 1978) المتعلقة بالتعليم بالإيحاء، وهي كما تم ذكرها من قبل (تحضير، وعرض، وتمارين، وأداء)، وبالمقابل صاغها (سميث: لافوت: و وايز 2010) في أربعة شبيهة (الربط، والتفعيل، والعرض، والتثبيت)، وبدمجهم مع ما تقدم في هذا البحث يكون لدينا أربعة مراحل أساسية (صورة 18)، وهي تجهيز المتعلم، وعرض المادة التعليمية بطرق مختلفة عليه، وتحفيز عملية المراجعة والاستذكار، ثم تحفيزه على ممارسة اللغة وتطبيقها في بيئة التعلم وفي حياته اليومية.

1. تجهيز المتعلم

يرى (سميث: لافوت: و وايز 2010: 38) أن تجهيز المتعلم يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين الأولى هي الربط والثانية التفعيل، حيث يقوم في الربط بربط المعلومات الجديدة بما يعرفه حقاً المتعلم، وأما في مرحلة التفعيل فهي المرحلة التي يستثير فيها المعلم فضول المتعلم، ويشجعه على الانخراط في العملية التعليمية.

بينما يركزها (ماير 2010: 115) في مرحلة واحدة هي التحضير، والتي يعني بها التحفيز الإيجابي، وتجهيز البيئة وإيضاح الأهداف للمتعلم، وإزالة العوائق للتعلم.

ومن مراجعة كلتا الطريقتين السابقتين لمفهوم التحضير مع دمجها بما تقدم، تكون المرحلة الرئيسية للمعلم تحضير بيئة التعلم بالشكل الصحيح والكافي لتقديم المعرفة، وفي أثناء عملية التحضير يدرس حالة التمايز التي يمارسها كل متعلم ليقوم بتحفيظه على التعلم بالشكل المناسب. وفيما يلي بعض الاقتراحات في تجهيز المتعلم للدرس وتعليمه اللغة العربية حين لا يكون ناطقاً بها:

- يمكن للمعلم وضع الصور في القاعة ويربطها بالكلمات الرئيسية للدرس.
- يجهز المعلم الصوتيات والموسيقى المناسبة للقراءة وللتمارين؛ إذا رغب في ذلك.
- يجهز مقاطع فيديو وجهاز العرض المناسب في حال رغب بذلك. ويمكن هنا توظيف مقاطع صامتة.
- يجهز بعض الألعاب التي يحتاجها أثناء عملية التواصل التي سوف يقدمها للمتعلمين.
- يقوم بشرح أهداف الدرس ويكررها ويوضحها حتى يتأكد من معرفة كل متعلم للمطلوب آخر الدرس.
- يشرح المنفعة من فهم الدرس، أو من توظيف الكلمات، مثلاً يقول للطلاب هذه كلمة مهمة في المكتبة.
- من الممكن في هذه المرحلة إنشاء مجموعات، وتوزيع كلمات لكل مجموعة، تكون مسؤولة عن تكرارها في كل درس.
- يمكن أن يقوم المعلم بتشجيع المتعلمين على تخمين بعض الأسماء، أو يقوم بربط معلوماتهم السابقة في اللغة بالمعلومات التي سيقدمها في الدرس.
- يفضل أن يسأل المعلم الطلاب أسئلة تنثير الفضول، هل تعرفون ما معنى هذا بالعربية؟ ويشير لشيء بيده، ثم يعدهم أنه سيعرفون اسمه وكيف يطلبونه مثلاً.
- يتكلم للطلاب بإيجابية عن إنجازات قاموا بها معاً بشكل جماعي أو فردي.

2. العرض

يقترح (أوكونر و سيمور 2007: 136) أن يبدأ العرض بتمهيد أو مقدمة بسيطة، ثم يتم الانخراط بالعملية التدريسية، بينما يرى (ماير 2010: 111) أن مرحلة العرض هي المرحلة التي يقدم المعلم فيها المعلومات، موظفاً أكبر عدد من الحواس في تجربة التعلم، مع أكبر مراعاة

لأنماط المتعلمين، بينما يركز (سميث: لافوت: و وايز 2010: 56) على أن مرحلة العرض تتمركز حول الطالب ويراها متداخلة مع ما أسموها مرحلة التفعيل، بحيث يقوم الطالب بعرض ما تعلمه من خلال تطبيقات مختلفة.

وفيما يلي بعض الاقتراحات لمرحلة عرض درس اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها:

- يركز المعلم هنا على توظيف الذكاءات السبعة المذكورة في هذا البحث، ومقاربة SAVI، لمراعاة الاختلافات التي يحتاج الطلاب التركيز معهم عليها.
- يشكل المعلم مجموعات تعلم تتواصل، وقد يعطي كل مجموعة دورا يناسب نوعا محددا من الذكاءات ثم يغير الأدوار للمجموعات أو داخل المجموعة الواحدة.
- في هذه المرحلة يقرأ المعلم النصوص بطرق مختلفة للمتعلمين، ثم يشجعهم للمشاركة بشكل جماعي في القراءة.
- جزء مهم من مرحلة العرض أن يقدم المتعلمون جزءا من العرض على شكل لعب أدوار أو تفاعل ثنائي، ليضيف كل فرد منهم للآخر المعلومات.
- يركز المعلم في هذه المرحلة على التحفيز العملي، بأن يشجع بالنظرات والإيماءات كل فرد موجود بالقاعة، ويقدم دعما خفيفا خفياً قدر الاستطاعة ليقوم المتعلمون بعرض ما تعلموه بشكل صحيح.
- يجب أن يتقن المعلم توظيف القصة، والنكتة، والمجاز بشكل عام، ليساعد المتعلمين للدخول بحالة غشية تجعلهم أكثر اندماجا بأدوارهم في التعلم.
- يشجع المعلم المجموعة لبناء نوع من الألفة بين أفرادها، وذلك تجهيزا لعملية تعميق التعليم لاحقا.
- يعزز المعلم هنا بناء الثقة بينه وبين المتعلمين، بالتواصل معهم ودعمهم أثناء التعلم.
- يساهم المعلم من خلال أدوات العرض، والعروض المشتركة بينه وبين المتعلمين على تفرغ مشاعر التوتر وبناء مشاعر استرخاء مناسبة أكثر.
- يجب أن يمتلك المعلم المرونة، والتنوع بين أساليب التعلم، ويقدم معلومات واعية وغير واعية للمتعلمين.

a. التعليم المتمايز والفرق بينه وبين التعليم العادي، أو التعليم المبني على الفروقات الفردية من المواضيع ذات الأهمية أيضاً في مرحلة العرض مراعاة الحال الذي يتعلم به المتعلمون اللغة، فكما ذكر (عبيدات و أبو السميد 2007: 119) هناك ثلاثة أنماط من التعليم، من حيث مراعاة الطالب، وهم التعليم العادي، والذي يقدم مادة ثابتة للجميع، يقدم نشاطاً واحداً ويطلب نتيجة واحدة (صورة 15)، بينما النوع الآخر هو الذي يراعي الفروق الفردية، وهو يقدم نشاطاً واحداً ويقبل النتائج المختلفة كل متعلم بحسب قدرته (صورة 16)، وأما التعليم المتمايز، فهو يقدم نشاطاً واحداً بمهام متنوعة ليحصل على نفس المخرج المطلوب (صورة 17)، وهذا صعب عادة في تصميم التعليم كما تقول ذلك (وايمر 2017: 31)، إلا أن في استراتيجيات الإيحاء يصبح أسهل لما يتميز به الإيحاء من اتساع في الأنشطة، واعتماده بشكل كبير على الخيال والمحفزات الحسية والبصرية والسمعية والحركية، مما يجعل مساحات التمايز واسعة وممكنة.



صورة 15: نمط التعليم العادي (عبيدات و أبو السميد 2007: 119)



صورة 16: نمط التعليم مع مراعاة الفروق الفردية (عبيدات و أبو السميد 2007: 119)



صورة 17: نمط التعليم المتمايز (عبيدات و أبو السميد 2007: 119)

3. المراجعة والتمرين

مرحلة المراجعة لا تعتمد على مجرد التكرار الصوتي للكلمات والجمل اللغوية التي يعلمها المتعلمون، وإنما تركز على تكرار ممارسة التواصل بتوظيف ما تعلمه متعلمو اللغة العربية،

وهذا كما يشير له (ماير 2010: 150) في مرحلة التمرين أنه المرحلة التي يتحول فيها الدرس من حالة التعليم للمتعلّم إلى حالة أن يمارس المتعلّم تعليم نفسه، ومرحلة المراجعة تلتقي مع مرحلة التثبيت عند (سميث: لافوت: و وايز 2010: 62) والتي يقترح فيها تحفيز المتعلّم أن يرى العلاقة بين ما تعلمه وآلية تعلمه، ويشجع (أوكونر و سيمور 2007: 363) على جعل مرحلة التمرين كما يسميها هي المرحلة التي يكتشف المتعلمون بأنفسهم ترابط وتطبيق المادة التعليمية بطريقتهم الخاصة.

ويركز كتاب من طفل إلى طفل – رزمة المنشط (سروجي وآخ. 2000: 12) على تحفيز المتعلمين على المشاركة بالتطبيقات المناسبة، ودعوتهم هم بأنفسهم ليقدموا اقتراحات فعالة للتمرين والتطبيق، وهذا يجعل بيئة التدريب أكثر ألفة لهم.

وفيما يلي بعض الاقتراحات لمرحلة مراجعة درس اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها:

- يمكن أن يحفز المعلم المتعلمين أن يشرحوا لبعض نفس الدرس.
- يمكن للمتعلمين إعادة الكلمات الجديدة، ومناقشة طريقة توظيفها.
- يفضل في هذه المرحلة تصميم ألعاب تساهم في اختبار الذاكرة، مثلاً تمرين بطاقات الكلمات مقابل الصور، أو الصور مقابل الكلمات وهكذا، والتمثيل الصامت وغيرها.
- من الجيد أن يبدأ المتعلمون ذكر أماكن توظيف الكلمات الجديدة التي تعلموها في الدرس، وهذا يساهم في تحفيزهم للتذكر في مرحلة التطبيق.

- يمكن للمعلم من خلال مراقبته للتمايز بين المتعلمين أن يشكل مجموعات ثنائية ليعلم كل متعلم الآخر جانباً من الدرس الذي أتقنه، مثلاً أحدهم أفضل في النطق، والآخر أفضل في ترتيب الجمل، فيكون هناك مجموعة من اثنين، نسمي الأول معلم النطق، ونسمي الثاني معلم النحو، وهكذا القارئ والكاتب، المتكلم والمستمع، حتى نغطي المهارات الأربع في التعليم على شكل ثنائيات، ومن الممكن أن يعيد ترتيب المجموعات باستمرار لزيادة خبرة الطلاب على تبادل التجربة.

- يمكن عرض مقاطع مسجلة من فيلم ترد فيها الكلمات التي قدمها المعلم داخل الصف، ثم يكون سؤالاً عن الكلمات، ويطلب من المتعلمين تقليد الممثلين الذين نطقوا بالكلمة أثناء المقطع.

- يمكن إعطاء كل مجموعة سبورة أو ورقة بيضاء كبيرة معلقة، ويطلب من كل مجموعة إنهاء كتابة جملة يقولها المعلم بشكل متكرر، بحيث يعيد جميع أفراد المجموعة كتابتها بنفس

- عددهم، وكل شخص في المجموعة يكتبها مرة، وهذا سيسهل عملية تسريع الكتابة وإيقاعاتها.
- في هذه المرحلة يمكن إنشاء المسابقات، مع الحرص على أن لا يكون فائز وخاسر، وإنما سريع وأسرع، وإذا كان هناك تفاوت فيمكن عدم عمل مسابقة إلى أن تتقارب المستويات من خلال التطبيقات السابقة.
- من المهم أن يشعر المتعلم أن عملية التطبيق ممكنة وسهلة أيضاً، مع إنشاء رغبة لديه في التميز، بناء على تميزه وقدراته، وليس مجرد التنافس.
- يساهم المتعلمون في تصميم الوسائل التعليمية التي تريحهم لممارسة التمارين، في البداية يمكن للمعلم اقتراح الوسائل وهم يختارون منها، ومع الوقت يصبحون قادرين على تصميم ما يناسبهم.

4. التطبيق

في مرحلة التطبيق ينقل المتعلمون ما تعلموه من قاعة الصف إلى الحياة الواقعية، أو إلى صورة تطبيقية قريبة من الحياة الواقعية، ويقسمها (ماير 2010: 158) إلى مرحلتين الأولى داخل قاعة الدرس، وتشتمل على البروفات، وعملية تقييم العملية التعليمية، ووضع خطط التطبيق في أرض الواقع، أما المرحلة الثانية فهي بعد الجلسة وتشتمل على تعزيز الأداء، وتقييمه من قبل المؤسسة التي تستفيد من عملية تعليم المتعلم، كمثال هنا حين يتعلم المتعلم اللغة العربية فيمكن أن يتم الطلب من معلميه، أو الجامعة التي يدرس بها القيام بنوع من التقييم والمتابعة لما تعلمه الطالب في دورة تعليم اللغة العربية.

يقترح (أوكونر و سيمور 2007: 456) القيام بما أسماه الاستدماج، وهي عملية دمج المتعلم في الحالة التعليمية في مخيّلته، على ستة مستويات ذهنية، من الأدنى إلى الأعلى (البيئة، والسلوك، والقدرات، والمعتقدات والقيم، والهوية، والارتباط الكلي) كما في (صورة 19)، وسوف نضعها في أول ستة اقتراحات لتفعيل مرحلة التطبيق في تعليم اللغة العربية.

وفيما يلي بعض الاقتراحات لمرحلة تطبيق درس اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها:

- يشجع المعلم المتعلمين أن يتخيلوا من حولهم وهم يتفاعلون معهم ويتكلمون اللغة، ويتخيلوا لوحات الطريق بالعربية، ويتخيلوا أصوات الناس من حولهم وهم يكلمونهم بالعربية، وذلك قد يكون من خلال إدخالهم في حالة استرخاء مناسبة لذلك.
- ثم يشجعهم أن يمارسوا اللغة العربية في مخيلتهم، ويعبروا، ويكتبوا، باللغة العربية.

- ومن ثم يشجعهم على أن يتخيلوا قدراتهم كاملة، وربما يجرون محادثات في مخيلاتهم، أو يعلقون على نص مكتوب برد مكتوب، كل ذلك في خيالهم، حتى يشعروا بارتياح تجاه قدرتهم على ممارسة ما تعلموه في الدرس.
- وبعد ذلك يحفزهم على اكتشاف معتقداتهم عن سهولة التعلم، وقيمهم لماذا يرغبون في التعلم، وكيف أن شعورهم بالسهولة يزداد، وتحقيق قيمهم الإيجابية من خلال ممارسة اللغة يتحسن باستمرار.
- هنا يبدأ يشجعهم لإضافة صفة لأنفسهم أنهم متحدثون باللغة العربية، وكأنها لغة أساسية لديهم، وأنهم قادرون على ممارستها كأفضل أصحابها.
- وآخر المراحل الستة يحفزهم على ربط ذلك بمعنى عال جداً لديهم، كالتواصل الإنساني، أو فهم النصوص المهمة لديهم، أو أي معنى من معاني الترابط الكلي، وقد يقوم بهذه المراحل الستة في نهاية الدرس أو مجموعة من الدروس، ويعطي كل مرحلة وقتها المناسب، من خلال مراقبة ارتياح المتعلمين اثناء جلسة الاسترخاء بعد الدخول لكل مرحلة.
- بعد الانتهاء من المراحل الستة يمكن العودة من أعلى مرحلة فيها إلى مرحلة البيئة، مع تحفيزهم لدمج ما توصلوا إليه من أفكار مع المراحل الأدنى، وحين يعودون إلى مستوى البيئة سيكون أكثر ارتياحاً واتصالاً بمشاعر سهولة التعلم.
- يمكن للمعلم معاودة تجربة الدرس السابق في بداية الدرس، وكأنه يطلب منهم أن يعيشوا ما تعلموه، وفي مرحلة التطبيق هذه يكون أقل قدر من التدخل، ولكن أعلى درجة من التقييم ليعرف على ماذا يجب أن يركز مع كل متعلم.
- من المهم تحفيز المتعلمين في مرحلة التطبيق أن يمارسوا ما تعلموه، ويشاركوا الآخرين في نتائج تعلمهم.
- يمكن فتح قنوات ومصادر تعلم تحفز المتعلمين على العودة باستمرار لتذكر ما تعلموه في اللغة، وقد يكون ذلك على شكل نادي تعلم ومحادثة يعلم القدماء فيه الجدد.



صورة 18: التقنيات الأربعة الأساسية لتقديم التعليم بالإيحاء



صورة 19: هرم المستويات الذهنية - مهارة الاستدماج (أوكونر و سيمور 2007: 456)

5. تقييم الدروس كجزء من التعليم بالإيحاء

يعرف (أوكونر و سيمور 2007: 471) التقييم بأنه يتناول بطريقة منهجية نتيجة التعليم، ويوضح الفرق الذي حدث، ويتم التعرف على قيمة هذا الفرق من خلال معايير معدة مسبقاً، ويتم استخدام هذه النتائج لتحسين العملية التعليمية.

ثم يقسم (أوكونر و سيمور 2007: 476) التقييم إلى أنواع، أهمها في تعليم اللغة العربية هو ما يلي:

أولاً: التقييم المباشر: وهو الذي يقوم به المعلم طوال فترة تقديمه للمادة التعليمية.

ثانياً: تقييم نهاية التدريب: وهو الذي يقوم به المتعلمون للغة بتقييم العملية التعليمية، والأداء التعليمي لبرنامج التعليم.

ثالثاً: تقييم نقل المهارات: وهو التقييم الذي يتم فيه التأكد من أن المتعلمين أحسنوا تعلم اللغة.

وقبل الدخول على مفهوم التقييم التكويني وهو من البدائل الحديثة نسبياً في عملية التقييم، يجدر ذكر أن العملية التقييمية خضعت لكثير من المراجعات والنقد لما يعثر عليها من إشكالات، مثلما ذكر (برنس و الطويل 2020: 12) بأن التعليم الذي يهدف للاختبار قد يختزل العملية التعليمية، وإن كان يتكلم عن عمليات تقييم التعليم الواسعة النطاق، إلا أن هذه اللفتة يمكن استعارتها حول أي نوع من أنواع التقييم يسيطر على العملية التعليمية، بحيث تصبح العملية التعليمية مبنية لأجل الاختبار أو التقييم، وليست مبنية من خلال رؤية تكوينية تكوينية مستمرة، وهذا الذي صاغه (برنس و الطويل 2020: 16) في سؤال مفاده (هل نقيم التعليم، أم نقيم لأجل التعليم؟).

a. التقييم التكويني

يضع (بوفام 2010: 37) أربعة مراحل لتصميم التقييم بهدف التعليم، ويضع لكل مرحلة سؤالاً من خلال المراحل، والأسئلة يمكن الاسترشاد لتصميم العملية التقييمية داخل المنظمة، وهذه المراحل كما يلي:

المستوى	اسم المرحلة	السؤال	استثمار المرحلة في التعليم
الأول	تحديد المنهج	أي أهداف المنهج سيطبق؟	قبل البدء بالتعليم يجب أن يحدد المعلم أي جانب سيركز عليه أكثر في تعليم اللغة العربية، وما نوع الاحتياج الموجود لدى طلابه، ليساعدهم على تحقيق ما يفيدهم، فطالب سيعمل بالسياحة يحتاج إلى المحادثة، وآخر سيعمل كمترجم محلف فإنه بحاجة لإتقان الكتابة أكثر، ومثلاً يركز على أحد المهارات الأربعة.
الثاني	تصميم الدرس	ما النشاطات التي سيقدمها المعلم؟	يجب أن يفكر المعلم في دور كل وسيلة شرح، وكل تقنية واستراتيجية من الاستراتيجيات المذكورة في هذا البحث، وكيف ومتى وأين سيوظفها لترفع مستوى تعلم اللغة العربية لدى طلابه.

الثالث	مراقبة التدريس	هل من تعديلات على خطة الدرس؟	حين يفكر المعلم بالتقييم، وهو النتيجة التي يحققها الطالب بعد عملية التعليم، فإنه سوف يكون مرناً في توظيف كل أداة من أدوات التعليم، ويغيرها باستمرار لتتلي حاجة الطالب، وهذا شديد الأهمية حين يوظف المعلم استراتيجيات التعليم بالإيحاء بالذات.
الرابع	تقييم التدريس	هل حقق التعليم دوره؟ وكيف نحسنه؟	وهذا يجب أن يقوم به المعلم بشكل دوري في نهاية كل درس، وكل مجموعة دروس، وكل مستوى تعلم، ومن ثم يشترك مع الإدارة الإشرافية في مناقشة ما يمكنه تطويره.

جدول 12: مراحل التقييم (بوفام 2010: 37)

b. تخطيط الدرس بناء على التقييم

يوضح (برنس و الطويل 2020: 16) بأن التقييم لأجل التعليم هو الذي يشتمل على التقييم التكويني، والذي يقوم به المعلمون للأهداف التالية:

- معرفة مستوى الأداء الفردي لدى الطلاب.
 - رصد معارف الطالب.
 - معرفة صعوبات التعلم التي يواجهها الطالب.
 - تصميم الأنشطة التعليمية التي تلائم احتياجات الطالب التعليمية.
- وهذا الذي يحتاجه التعليم بالإيحاء، إذ إن الاختبارات الصفية التقليدية تبعث على التوتر، بينما الاختبارات التكوينية تصنع التعليم وتطوره (فريمان 1997: 96)، وفي الإيحاء فإن الاستجابات الفردية والمختلفة لدى المتعلمين تقتضي الكثير من التيقظ، وتعديل الوسائل والاستجابات بحيث تصل إلى مستوى يمكن معه أن يستمر المعلم من استخدام طريقة الإيحاء بشكل فعال.

ز. درس مقترح للتعليم

1. النص الذي يمكن قراءته داخل الصف

a. نص الدرس

يحكى أن نجاراً، كان يعمل في منجرتة، فجاء إليه صديقه، وقال له باب بيتي يحتاج إلى إصلاح، ذهب النجار إلى بيت صاحبه، ونظر إلى الباب، فوجد الباب مصنوعاً من الحديد، ضحك النجار وقال: هذا باب من حديد، قال صاحبه: ظننت أن النجار يصلح الأبواب، قال النجار: النجار يصلح أبواب الخشب، لكن أبواب الحديد يصلحها الحداد، قال صاحبه: هل نحتاج إلى حداد لإصلاح الباب؟، قال النجار: نعم، نحتاج إلى حداد لإصلاح الباب، ثم ذهباً إلى الحداد وطلباً منه إصلاح الباب، جاء الحداد وأصلح الباب، وسمع قصة النجار وصاحبه، ثم ضحك، وضحكوا جميعاً، وقال الحداد: الحمد لله أن هذا عملي، وليس عمل النجار.

2. شرح آلية تقديم الدرس [من خلال المراحل الأربعة] (انظر ص 89)

[تجهيز المتعلمين] حين يدخل المعلم يوزع النص على المتعلمين، وقد يعلق بعض الصور.

[العرض] ويقرأ المعلم النص مرة ويربط بينه وبين الباب في غرفة الصف، ويظهر صورة النجار والحداد، ثم يطلب من الطلاب الاسترخاء، ويقوم بتشغيل الموسيقى، ويقرأ الجمل بوقع موسيقي.

[المراجعة: التثبيت والتمرين] ثم يوزع الأدوار الثلاثة على المتعلمين، فتتكون مجموعات كل مجموعة يوجد بها ثلاثة متعلمين، أحدهم صاحب الباب والآخر النجار، والثالث الحداد، ويقوموا بتكرار تمثيل المشهد.

[التطبيق: والأداء] بعد الانتهاء يتجول الجميع في القاعة ويسأل كل متعلم الآخر نفس السؤال (ماذا كان دورك في المشهد؟)، ويجيبون على بعضهم بشكل تناوبي، ويتكرر السؤال لشخص آخر وهكذا، وفي كل مرة يسأل المتعلم أحد المتعلمين ويحصل على إجابة، يتبادلون الأدوار بنفس الطريقة.

وممكن أن يعطى كل طالب بيده أداة تدل على عمله، مثلاً قطعة معدن وقطعة خشب، أو شاكوش ومفك، أو أي قطعة تناسب الأجواء، وهذه القطعة ستسهل الفهم والتذكر لدى المتعلمين.

3. الواجب

a. نص الواجب

قرأ أحمد الدرس، وأحب كلماته الجديدة، وقام بتكرارها، ثم قرأ الدرس أكثر من مرة، وبعد أن قرأ الدرس، أحب الكلمات أكثر، وقرر أن يكرر الدرس أكثر من مرة.

b. شرح نص الواجب وتطبيقه

يظهر بهذا النص كيف يمكن بناء نصوص تحوي تكرارات عديدة للكلمات مثل (قرأ، الدرس، أكثر، مرة، أحب)، وأيضاً كلمات محفزة مثل (أحب، الجديدة)، ومن المحفزات ألفاظ إنجاز الأفعال (قرأ، كرر، قرر)، فهي تشعر المتعلم بالإنجاز (راجع التداولية في هذا البحث ص26).

يمكن أن يطلب المعلم من الطلاب كتابة هذا النص، وقراءته قبل النوم وبعده، ثم يساعدهم على تغيير بعض كلماته كلما ازدادت الألفاظ التي يعرفونها في العربية، وهذا سيساهم في فهمهم للنحو بشكل إيجابي، فمثلاً يمكنهم إضافة كتاب مكان درس، وجمله مكان كلماته، فتصبح الجملة كما يلي:

قرأ أحمد الكتاب، وأحب جمله الجديدة، وقام بتكرارها، ثم قرأ الكتاب أكثر من مرة، وبعد أن قرأ الكتاب، أحب جمله أكثر، وقرر أن يكرر الكتاب أكثر من مرة.

4. التقييم

يقوم المعلم بمراقبة الطلاب داخل الصف، ويحاول أن يسهل عليهم لعب الأدوار، وتكرار الكلمات، ثم يوجه بشكل خفي ولطيف بصوته ويكرر الكلمات ليسهل على المتعلمين تذكرها، ويراقب من يلتقط الكلمات أكثر، ممن يحتاج أن يكررها له بشكل خاص أكثر من غيره، ثم بشكل مرتفع يكرر نطق الكلمات بشكل صحيح، وبعد انتهاء التطبيق يستطيع أن يعرف من يحتاج إلى نوع من التكرار أو مساعدته لتعديل النطق، وقد يفعل ذلك معهم بشكل غير ظاهر.

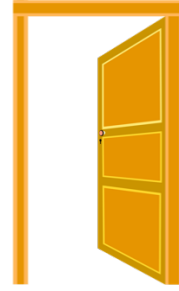
5. مصادر تعلم



صورة الحداد



صورة النجار



صورة الباب

صورة 20: صور يوظفها المعلم في الصف

ح. خلاصة مبادئ الإيحاء

في هذا الجزء من البحث سيتم جمع العناصر الرئيسية التي توصل إليها البحث، من حيث استراتيجيات الإيحاء لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحيث ستكون الاستراتيجيات الثلاثة، التقنيات الأربع، ثم المبادئ العشرة.

1. الاستراتيجيات الثلاثة الأساسية

توصل البحث لإثبات ثلاث استراتيجيات أساسية لتطبيق الإيحاء في تعليم اللغة العربية، كما يلي:

أولاً: توظيف الإيحاء في تحفيز المتعلم ليتلقى المؤثرات الحسية (كالأصوات والإشارات والكلمات المكتوبة كرموز لغوية)، بحيث يتم صياغة هذه المؤثرات الحسية بطريقة تحفز التلقي.

ثانياً: تحفيز الطالب لتوظيف حدسه في فهم الترابط اللغوي، سواء بين الرموز الحسية الخارجية أو بين أجزاء اللغة الداخلية، التي تترتب منها الجمل، لتشكل المعنى.

ثالثاً: هو تحفيز طالب اللغة العربية غير الناطق بها للاستمرار في تلقيه للمؤثرات الحسية، وتفعيلها داخل ذهنه، ليساهم ذلك في فهمه اللغة، وتطور قدرته على التعامل والترابط معها.

2. التقنيات للتعليم بالإيحاء

الاستراتيجيات يتم تطبيقها من خلال تقنيات التعليم، والتي شرحها البحث في أربعة مراحل، كما يلي:

التجهيز: تجهيز الطالب لتعلم اللغة، وتحفيزه، وتجهيز البيئة، وأدوات الدرس، وتجهيز المعلم، وأهداف التعليم وبناء المنهج على التقييم التكويني، وتفعيل التقييم التكويني كوسيلة من وسائل تحسين الإيحاء طول عملية التعليم.

العرض: تقديم الدرس، وتوظيف اللغة وأدواتها لتعليم المتعلم المهارات الأربع (السماع، والكلام، القراءة والكتابة)، من خلال أدوات التعليم، وتوظيف الإيحاء بكامل استراتيجياته اللفظية والعقلية، مع التعليم الهامشي طوال عملية التعليم.

المراجعة: مراجعة ما تم تعلمه مع المتعلم من خلال التطبيق، والتمرين، مع توظيف الإيحاء المباشر وغير المباشر للتسهيل على المتعلم تذكر ما تعلمه مع بناء قدرته على توظيف الإيحاء ليسهل عليه التذكر.

التطبيق: تحفيز المتعلم أن يمارس اللغة ومهاراتها الأربع في حياته، وتحفيزه من خلال استراتيجية الإيحاء المساعدة في زيادة ثقته بنفسه.

3. المبادئ العشرة للإيحاء

التعليم بالإيحاء يختلف عن الأساليب والاستراتيجيات الأخرى من خلال مجموعة من المبادئ، والتي استندت على أبحاث (Lozanov 1978; فريمان 1997) وهي كما يلي:

- أهم أهداف التعليم بالإيحاء تسريع التعلم، لتوظيف اللغة في التخاطب اليومي، من خلال تفعيل قدرات الدماغ، وإزالة العوائق النفسية.
- يمارس المعلم نوعاً من السلطة والثقة.
- الطالب يستجيب بقبول عال للمعلم.
- تقوم عملية التعليم بالإيحاء على مفهوم التعلم المباشر وغير المباشر، وبالتالي فهناك مساحة واسعة للتعليم الهامشي، ومن أساليبيهما التكرار، والتحفيز الإيجابي للمشاعر، حيث يكون هناك تنوع في الفنون أثناء التعليم.
- يبدأ تفاعل الطالب مع المعلم من خلال التقاطه لكلمات قليلة من المعلم، تزداد مع الوقت.

- يتفاعل المتعلم مع زملائه بعد تعلم القليل من المفردات من خلال الانخراط في محادثات خفيفة.
- الشعور الذي تحفزه هذه الطريقة لها دور هام جدا في التعلم، فبث روح الثقة الإيجابية، والتعليم المباشر وغير المباشر، وإزالة العوائق من نفس الطالب من خلال التحفيز، وتوظيف اللغة في التعليم والتحفيز معاً سيساعد الطالب على تسريع التعلم.
- في التعلم بالإيحاء اللغة العربية ذات أولوية، من حيث إنها وسيلة تواصلية، ويدعم الفهم لدى المتعلم من خلال التجسيديات الصوتية والرموز المرسومة أو المتجسدة في اللباس والشكل.
- الثقافة تشكل مصدرا من مصادر التعلم في هذه الطريقة حيث يمكن إضافة الفنون والتكلم عنها بحيث تكون وسيلة لإيصال اللغة، واللغة العربية شديدة الغنى بالعناصر الثقافية.
- تركز طريقة الإيحاء على المفردات أولاً، وتسهيل حفظها، والنحو يكون واضحاً، ويشرح من خلال التطبيق العملي، والعملية التواصلية، بالإضافة لأن المتعلم يقرأ ويكتب على غرار ما قرأ.
- يمكن إيضاح المعنى باللغة الأم، وبالتدريج يقل استخدامها حتى يستغنى عنها في الفصل.
- يتم متابعة أداء المتعلمين داخل الفصل الدراسي، دون الضغط عليهم من خلال الاختبارات، بهدف معرفة ما يحتاجون إليه من الدعم الذي يحرص على تقديمه المعلم لهم (التقييم التكويني).
- التركيز لدى المعلم يكون على أن يفهم المتعلم المعنى العام، ففي البداية لا يركز المعلم على تصحيح الأخطاء، وإنما يصلحها بإعادة التراكيب الصحيحة، وتكرارها، وبهذا ترسخ الصحيحة في ذهن المتعلم، وتزول غير الصحيحة.

ط. المناقشات

1. هل الإيحاء يجدي في تعليم اللغة

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

2. 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 موحياً، فمن الجيد أن يكون منتبها لكل ما يفعله أو يقوله.

الإيحاء يتقاطع مع طبيعة اللغة، والأنشطة العقلية، وموجود في الكلمات التحفيزية، والإشارات التحفيزية. لذا؛ 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.

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

الإيحاء يساعد كثيراً في تحفيز المتعلمين، وكلما تم دمج الكلمات المحفزة بالعملية التعليمية كلما زاد تأثير الإيحاء غير المباشر، 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 كلمة 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 على أن يتم مدحه باللغة العربية سيحب اللغة العربية.

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

من مراحل التوسع المأمولة من هذا البحث، 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 التعلم، والعديد غير هذا بهدف دمج الإيحاء في العملية التعليمية.

IV. المراجع

" Barokah: Anisatul. 2018. "تعليم المفردات للأطفال بالطريقة الأغنية في روضة الأطفال "

الأسوة " ديلنجو كلاتين **Al-Ta'rib : Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan**

Bahasa Arab IAIN Palangka Raya.

MUHAMMAD HASYIM. 2019. "BASID: ABDUL: تصميم تعليم مهارة الكلام من

خلال الذكاء الاتصالي والذكاء اللغوي والذكاء الحركي (بالتطبيق على طلبة البرنامج المكثف

في تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج : **Tarling**).

Journal of Language Education.

Botha: Ludolph. 2013. "An analysis of SALT in practice". **Per Linguam.**

Ebbinghaus: Hermann. 2013. "Memory: A Contribution to Experimental

Psychology". **Annals of Neurosciences.**

Gassner-Roberts: Sigrid. 2013. "Some personal observations of SALT:

Suggestopedia and other accelerative learning methods in Japan and Europe". **Per**

Linguam.

Norman Segalowitz. 2005. "Rethinking communicative و Gatbonton: Elizabeth:

language teaching: A focus on access to fluency". **Canadian Modern Language**

Review.

" Hendri: Muspika. 2018. "توجيهات في فهم علم اللغة: **Al-Manar.**

Kurniadi: Pahar. 2020. "العلاقات اللغوية للجمل بين المعاني النحوية والدلالية والاستفادة منها

في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها **IJ-ATL (International Journal of Arabic**

Teaching and Learning).

Lozanov: Georgi. 1978. **Suggestology and Outines of Suggestopedy.** 1

and Breach.

Odendaal: M.S. 2013. "Raising achievement levels by means of Suggestopedia". **Per Linguam**.

Oxford University Press. 2019. "Oxford Dictionaries". **Oxford University Press**.

Real: Willi. 1987. "Approaches and methods in language teaching
تدريس اللغة. **System**".

Suskha: Fafhila. 2017. "إنخفاض رغبة الطلبة في مشاركة الأنشطة اللغوية في قسم التعليم
اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية بنجكولو **Imtiyaz : Jurnal Pendidikan dan Bahasa Arab**".

Tulving: Endel Donaldson: W. 1972. "Episodic and semantic memory: Organization
of memory". E. Tulving and W. Donaldson: eds. New York: Academic Press.

أرمسترونج: ثوماس. 2006. **الذكاءات المتعددة داخل الصف**. طبعة أولى. دار الكتاب التربوي
للنشر والتوزيع - ASCD - جمعية تطوير المناهج والإشراف.

أ. د. أيمن عباس علي: و. أ. م. د. احسان عدنان عبد الرزاق. 2020. "الذكاء الأنفعالي لدى
مديري المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات **journal of the college of basic education**".

أبو نواس: عمر محمد علي. 2014. "الحكاية في الفكر النحوي: دراسة لسانية في ضوء
التداولية". **مجلة أماراباك**.

أحمد: عبد العباس عبد الجاسم. 2012. **نظرية الأصول عند ابن فارس**. أبو ظبي: معالي
للطباعة والنشر والتوزيع.

أدراوي: العياشي. 2011. **الاستلزام الحواري في التداول اللساني**. الرباط: دار الإيمان.

أدمي: ليتي موليد. 2019. "تعليم اللغة العربية على أساس الذكاءات المتعددة". جامعة مولانا
مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

أرسطو. 1977. **كتاب أرسطو فن الشعر**. محرر إبراهيم حمادة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
1998. **الفيزياء - السماع الطبيعي**. محرر عبد القادر قنيني. الدار البيضاء: أفريقيا
الشرق.

أمين: شيماء فاروق عبد اللطيف: السيد محمد عبد المجيد: و مصطفى السعيد جبريل. 2017. "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعاونية في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية". دراسات عربية في التربية و علم النفس.

أوستن: جون لانغشو. 2019. **الفعل بالكلمات**. المنامة- البحرين: هيئة البحرين للثقافة والآثار. أوكونر: جوزيف. 2007. **الكتاب العملي في البرمجة اللغوية العصبية**. طبعة أولى. الرياض: الميمان للنشر والتوزيع.

أوكونر: جوزيف: و إيان دير موت. 2004. **أسلوب البرمجة اللغوية العصبية**. طبعة أولى. الرياض: الميمان للنشر والتوزيع.

أوكونر: جوزيف: و جون سيمور. 2007. **البرمجة اللغوية العصبية والتدريب**. طبعة أولى. الرياض: الميمان للنشر والتوزيع.

إبراهيم: أمل بنت حسيب خاطر: و بدرية بنت عبد الرحمن السعيد. 2017. "علاقة الذكاءات المتعددة وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بحوطة بني تميم". **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: مجلة العلوم التربوية والنفسية**.

إبراهيم جودة: طه: و صفاء عبد الرسول عبد الأمير. 2019. "الذكاء اللغوي وعلاقته بالأخطاء الإملائية عند طلبة الجامعة". **Journal of Education College Wasit University**.

ابن عطاء الله السكندري: أحمد. 1309. **الحكم العطائية**.

ابن منظور: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين. 1232. **معجم لسان العرب**. ارمنسترونج: توماس. 2014. "ملخص الذكاءات المتعددة دراسة وتنمية". **خلاصات كتب التربية والتعليم، شركة شعاع 45: 8**.

اسماعيل أحمد علي: حمدي. 2020. "فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على وفق الافكار التوليدية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الخامس الادبي". **Journal of Education College Wasit University**.

الأطرش: حسين محمد. 2014. "أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية الذكاءات المتعددة والتحصيل في مادة علم النفس التربوي لدى طالبات الجامعة (Faculty of Arts Journal)". **مجلة كلية الآداب - جامعة مصراتة**.

البار: عبدالقادر. 2018. "الاستلزام الحوارى ودينامكية التخابط فى مفهوم جرايس". مجلة مقاليد.

البخارى: محمد بن إسماعيل. 870. صحيح البخارى.

البرجس: خولة خليفة مفضى: و فراس أحمد مصلح الحمورى. 2017. "الذكاءات المتعددة والقدرات اللغوية والرياضية والمكانية لدى طالبات جامعة الجوف فى المملكة العربية السعودية". دراسات - العلوم التربوية.

البطل: محمود. 2017. "تدريس مهارة الاستماع النظرية والتطبيق". فى الدليل التدريبى فى تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: محرر خالد حسين أبوعمشة. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولى لخدمة اللغة العربية: 173-202.

البعلبكي: روى. 1995. قاموس المورد. لبنان: دار العلم للملايين.

الجرجاني: عبد القاهر. 2007. دلائل الإعجاز. طبعة أولى. محررين محمد رضوان الداية و فايز الداية. دمشق: دار الفكر بدمشق.

الجوهري: أبو نصر إسماعيل بن حماد. 1003. تاج اللغة و صحاح العربية.

الحديبي: على عبدالمحسن عبدالتواب. 2015. دليل معلم العربية [OBJ] للناطقين بغيرها. طبعة أولى. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولى لخدمة اللغة العربية.

الحيجي: آية أحمد عليان: و فواز حسن إبراهيم شحادة. 2018. "أثر استخدام استراتيجىة الذكاء المنطقى الرياضى فى تدريس مادة الكيمياء فى التحصيل والدافعية لدى طالبات الصف الأول الثانوى العلمى فى محافظة الزرقاء / الأردن". مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية.

الحيلة: محمد محمود. 2014. مهارات التدريس الصفى. طبعة أولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخطيب: محمد أحمد. 2017. "أثر استخدام دورة النمذجة الرياضىة فى تنمية التفكير اللغوى ومهارات ما وراء المعرفة فى الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط فى المدينة المنورة". دراسات - العلوم التربوية.

الرفاعى: تغريد حميد. 2014. "مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوىة فى دولة الكويت و علاقته بتحصيلهم الدراسى International Interdisciplinary Journal of Education".

- الركابي: رائد بايش. 2019. "اتجاهات طلبة الجامعة نحو البيئة". **لارك**.
- الزاملي: مجيد خير الله راهي: و شاكِر عجيل صاحي الهاشمي. 2019. "البُعد التّدأولي في كتاب الخصائص لابن جني". **لارك**.
- الزيتاوي: عبدالله. 2016. "أنماط التنشئة الأسرية المدركة وأثرها في الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد". **مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية**.
- الستاوي، أسيل محمود: جرجيس. 2013. "الذكاء الشخصي الإجماعي الذاتي وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**.
- السليتي: فراس: و خالد مفضي. 2012. "أثر إستراتيجيات الذكاءات المتعددة و حل المشكلات و القبعات الست في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن". **Journal of Educational and Psychological Studies**.
- السويدان: طارق. 2006. **التدريب ولاتدريس الإبداع**. طبعة أولى. الكويت: شركة الإبداع الخليجي.
- الصويركي: محمد. 2020. "تحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية؛ المسار العلمي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**.
- الطاهري: على. 2019. "القلب النحوي في العربية في ضوء النظرية التوليدية التحويلية". **آداب الكوفة**.
- الطبراني: سليمان بن أحمد بن أيوب. 918. **المعجم الأوسط**.
- العسالي: علياء: نادر قاسم: و سيرين أبو حمد. 2015. "أثر استخدام إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس في محتوى منهاج اللغة العربية وفي تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم". **مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية**.
- العيد: جلولي. 2012. "نظرية الحدث الكلامي من أوستين إلى سيرل". **مجلة الأثر**.
- الفتحي: محمد. 2015. "انتظام مستويات اللغة في اللسانيات البنوية". **تبين للدراسات الفكرية و الثقافية**.

اللالا: زياد كامل: و محمد صالح السلاق. 2015. "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف التاسع في منطقة القصيم". مجلة كلية التربية : جامعة بنها.

المحاسبي: الحارث. 857. كتاب التوهم. القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

المسدي: عبد السلام. 2009. التفكير اللساني في الحضارة العربية. طبعة ثالثة. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

المنصوري: أحمد المهدي: و أسمهان الصالح. 2013. "النظرية التوليدية التحويلية و تطبيقاتها في النحو العربي". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات.

الناقعة: محمود كامل. 1985. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. طبعة أولى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

النجار، خالد: عبدالرازق. 2018. "تنمية الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة ذوى الإعاقة البصرية المدمجين". مجلة التربية الخاصة.

النيسابوري: أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري. 875. صحيح مسلم.

برنس: مايا: و صبحي الطويل. 2020. الآمال المعقودة على عمليات تقييم ^{OBJ}_{OBJ}^{OBJ}_{OBJ} التعلم الواسعة النطاق. طبعة أولى. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة - اليونسكو.

بغورة: الزواوي. 2001. المنهج البنوي أصوله و مبادئه و تطبيقاته. الجزائر: دار الهدى.

بن عجيبة: أحمد. 1809. الفتوحات القدسية في شرح المقدمة الآجرومية. لبنان: دار الكتب العلمية.

بن فارس: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي. 1004. "معجم مقاييس اللغة".

بن فارس: أحمد. 1997. الصاحبى. طبعة أولى. بيروت: دار الكتب العلمية.

بنت راشد بن خطيب الشماخية: الباحثة. شريفة. 2018. "فاعلية استراتيجيات تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طالبات الصف العاشر في مادة الدراسات الاجتماعية واتجاهاتهن نحوها. Route Educational and Social Science Journal".

بندلر: ريتشارد. 2011. دليل ريتشارد بندلر للدخول في حالة الإيحاء. طبعة أولى. الرياض: مكتبة جرير.

بو جمعة: علجية أيت. 2016. "التداولية : دراسة في المجالات و الفروع". مجلة الممارسات اللغوية.

بودي: زكي: و محمد الخزاولة. 2012. استراتيجيات التدريس. طبعة أولى. عمان: زمزم ناشرون وموزعون.

بوفام: دبلو جيمس. 2010. التدريس الكفاء. طبعة أولى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بينش: هلموت: و هرمن زالفيد. 2014. أطلس علم النفس. طبعة سادسة. بيروت: المكتبة الشرقية.

تشومسكي: نعوم. 2018. "علم اللغة مقابلات مع جيمس ماغيلفري / نعوم تشومسكي."

2020. ———. اللسانيات الديكارتية - فصل في تاريخ الفكر العقلاني. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

تشومسكي: نوعم. 2005. "اللغة والمسؤولية."

تمبل: كرستين. 2002. المخ البشري. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب - عالم المعرفة.

جاسم: جاسم علي. 2014. "نظريتنا اللفظ والمعنى و تأثيرهما في النظريتين البنيوية و التوليدية التحويلية : مهارة الكلام مثالا. Dirasat Human and Social Sciences."

جاكندوف: راي: زينو فندلر: و نعوم شومسكي. 2007. دلالة اللغة وتصميمها. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

جمال: خن. 2018. "مقاربة التداولية العامة في الفكر الفلسفي المعاصر". مجلة الحوار الثقافي. جمعي: الأخضر. 1983. "نظرية الشعر عند الفلاسفة الإسلاميين". جامعة الجزائر.

جنسن: إريك. 2013. "اعرف عقول تلاميذك". خلاصات كتب التربية والتعليم، شركة شعاع 8:30.

" 2014. ———. خلاصة إثراء العقول بالفنون". خلاصات كتب التربية والتعليم، شركة شعاع 8:41.

جنسن: إيريك. 2007. التدريس الفعال. الرياض: مكتبة جرير.

2015. ———. **التعليم الرائع**. طبعة أولى. الرياض: مكتبة جرير.
- جني: أبو الفتح عثمان بن. 933. "الخصائص".
- جينسن: إيريك. 2009. **التعلم المبني على العقل**. الرياض: مكتبة جرير.
- حب الله: حيدر. 2011. **الوحي والظاهرة القرآنية**. مؤسسة الإنتشار العربي - بيروت - لبنان.
- حسن: م.م. طالب خلف. 2020. "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلبة الجامعة". **مجلة أبحاث الذكاء**.
- خويلد: أسماء. 2017. "الملامح الأساسية المحددة لمفهوم الدافعية". **مجلة آفاق للعلوم**.
- دراوي: مختار. 2015. "نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم = Transformational Generative Theory of Chomsky Foundations and Concepts". **Academic Journal of Social and Human Studies**.
- دي بونو: إدوارد. 1989. **تعلم التفكير**. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- رحيم عصفور: خلود. 2018. "أنواع الدافعية الأكاديمية على وفق التقرير الذاتي لطالبات كلية التربية للبنات". **Al-Adab Journal**.
- رسم يونس: أ.م.د. رائد. 2018. "الذكاء اللغوي وعلاقته بالتفكير النحوي الناقد عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات العراقية". **Route Educational and Social Science Journal**.
- رشيد: اسيل زهير: و سندية مروان سلطان. 2013. "الذكاء الاجتماعي ودوره في بلورة القدرات الكامنة للأفراد". **Journal of Economics and Administrative Sciences**.
- روبنز: ر.ه. 1997. **موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب)**. 1 ط. محرر أحمد عوض. الكويت: عالم المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - عالم المعرفة.
- زهير: هيا راشد. 2015. **الحكم العثمانية دراسة تداولية**. إربد- الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- سالم: رامي جميل. 2015. "عبدالقاهر الجرجاني وإشكالية التأثير الأرسطي". **عالم الفكر** 44: 185-222.
- سروجي: منى وآخ. 2000. **نهج من طفل إلى طفل - رزمة المنشط الجزء الثالث**. طبعة أولى. بيروت: ورشة الموارد العربية.

سعيد: جلال الدين. 2016. **معجم المصطلحات والشواهد الفلسفية**. طبعة خامسة. تونس: دار الجنوب.

سكوير: لاري .: و إيريك . آر . كاندل كاندل. 2002. **الذاكرة من العقل إلى الجزئيات**. الرياض: مكتبة العبيكان.

سميث: آليستر: مارك لافوت: و ديريك وايز. 2010. **التعلم السريع - دليل المستخدم**. طبعة أولى. دمشق: الدار القيمة للنشر والتوزيع.

سيلفر: هارفي: ريتشارد سترونج: و ماثيو بريني. 2006. **لكي يتعلم الجميع**. طبعة أولى. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. ASCD -

سيد الأهل: فاطمة محمد على. 2019. "برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير المتشعب والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين شعبة علم الاجتماع". **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**.

شحاتة: حسن. 2016. **استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. طبعة ثالثة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شمس الدين: جلال. 2003. **علم اللغة النفسي**. الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

صالح: افتكار. 2017. "فاعلية استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمينية". **مجلة الدراسات الاجتماعية** 23(2): 53-1184. <https://www.ust.edu/ojs/index.php/JSS/article/view/1184>.

طاليس: أرسطو. 1979. **الخطابة**. طبعة أولى. محرر عبد الرحمن بدوي. بيروت - الكويت: دار القلم - وكالة المطبوعات.

طويل: فتيحة. 2019. "مكانة الأهداف التعليمية الوجدانية للمجال البيئي في محتوى كتب الجغرافيا: دراسة تحليلية لمحتوي كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم المتوسط بالجزائر". **مجلة العلوم الانسانية**.

طبيبي: نعيمة: و الجيلالي بن فريحة. 2019. "النظرية التوليدية التحويلية وعملية التواصل اللغوي". **دراسات معاصرة**.

عابي: عبدالسلام: و النذير ضبعي. 2018. "من اللسانيات التوليدية إلى اللسانيات العرفانية:: تحولات المباحث والمفاهيم". اللسانيات.

عباس زغير الخفاجي: د. ميثاق. 2020. "أفعال الكلام في خطبة الوداع". لارك.

عبد الرحمن: يزة عبد الرحمن. 2019. "البنوية اللغوية عند فرديناند دي سوسير (Faculty of Arts Journal) مجلة كلية الآداب - جامعة مصراتة.

عبد الواحد: عبد الحميد. 2014. "بين النحو العربي و اللسانيات الحديثة". مجلة جيل الدراسات الأدبية و الفكرية.

عبدالله: محمد قاسم. 2003. سيكولوجية الذاكرة. طبعة أولى. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - عالم المعرفة.

عبيدات: ذوقان: و سهيلة أبو السميد. 2007. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. طبعة أولى. عمان: دار الفكر - الأردن.

علي: محمد عدیل عبد العزيز. 2017. "المكونات اللسانية التداولية في أفكار ابن جني من خلال كتابه الخصائص". الاستواء.

عمارة: فوزية طيب. 2018. "تحليل الخطاب وعلاقته باللسانيات التداولية". الاستواء.

عنيات: عبدالكريم. 2016. "بحث في مفهوم الترجمة التداولية عند طه عبدالرحمن:: من الفهم إلى الهدم". رفوف.

عوض: أحمد. 2000. مداخل تعليم اللغة العربية. طبعة أولى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

عوض: حيدر عبدالرسول. 2019. "من جذور النظرية التحويلية التوليدية لتشومسكي في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي". مجلة العلوم الانسانية.

عيد: يوسف محمد يوسف. 2016. "الحصيلة اللغوية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة". مجلة الطفولة العربية.

غارنر: هوارد. 2019. "ملخص أطر العقل". خلاصات كتب التربية والتعليم، شركة شعاع 8:104.

غارونر: هوارد. 2012. أطر العقل.. نظرية الذكاءات المتعددة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

غلفان: مصطفى. 2013. اللسانيات البنيوية: منهجيات واتجاهات. لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة.

فرويد: سيغموند. 2015. الحلم وتأويله - الهذيان والأحلام في الفن. طبعة أولى. الرياض: دار مدارك للنشر.

فريمان: دانيان لارسن. 1997. أساليب ومبادئ في تدريس اللغة. طبعة أولى. الرياض: جامعة الملك سعود.

فليتشر: بتر. 1947. الإحياء الذاتي. طبعة أولى. القاهرة.

فيس: أكسل: و بيتر بوردكارد. 2013. أطلس علم التربية. طبعة أولى. بيروت: المكتبة الشرقية.

فيكوتسكي: ليف. 2013. الفكر واللغة النظرية الثقافية التاريخية. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

كاظم: عماد جبار: و زينب سليم عيدان. 2019. "الاستلزام الحوارى وأثره فى اتساع المعنى القرأنى. Journal of Education College Wasit University".

كانمان: دانيال. 2015. التفكير السريع والبطيء. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

كمال: رشيدة العلوي. 2016. "كيف يكتسب الطفل أنساق لغته". : 166.

كورياليس: مايكل. 2006. فى نشأة اللغة. الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأدب - عالم المعرفة.

لاكاني: ديف. 2016. كتاب الإقناع: فن الفوز بما تريد. طبعة أولى. القاهرة: مؤسسة هنداوي - كلمات.

لهويمان: نور الهدى حسنى، و باديس. 2017. "مداخل اللسانيات التداولية فى الخطاب البلاغى العربى، متابعة تداولية". مجلة العمدة فى اللسانيات وتحليل الخطاب.

ماير: دايف. 2010. التعلم السريع. محررين محمد بدرة و علي محمد. دمشق: الدار القيمة للنشر والتوزيع.

محمد: عمر علي: و خميس فزاع عمير. 2016. "نظريات المنهج التداولي عند علماء جامعة أكسفورد" جون أوستن " J. Austin و " بول غرايس " P. Grice و " جون سيرل " J. Searl تحليل وصفى تطبيقي". مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع.

مختار شهبو: ساميه. 2018. "فعالية برنامج تدريبي مصور لتنمية الذكاء المكاني/التصوري والذكاء الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة بمدينة الجبيل الصناعية Route".

Educational and Social Science Journal.

مخير: سمير كامل: سمير إبراهيم العبسي: و دعاء شعبان أبو عبيد. 2015. "الذكاء الاجتماعي و تأكيد الذات و علاقتهما بقلق التحدث لدى طلبة التربية العملية في كلية مجتمع الأقصى". مجلة جامعة فلسطين للأبحاث و الدراسات.

مذكور: علي أحمد: و إيمان أحمد هريدي. 2006. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق. طبعة أولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصباح: حسين: و فضيلة قوتال. 2019. "تداولية الفعل التعليمي التعلمى وفق نظرية أفعال الكلام". دراسات معاصرة.

مقلاتي: إبراهيم. 1998. شرح مثلثات قطرب. رافور- الجزائر: مطبعة هومة.

هدى شعبان محمد ومحمد أحمد حماد. 2012. "فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي في منطقة نجران". مجلة كلية التربية.

هيث: روبرت. 2012. إغواء العقل الباطن: سيكولوجية التأثير العاطفي في الدعاية والإعلان. طبعة أولى. القاهرة: مؤسسة هنداوي - كلمات.

هيوم: ديفيد. 2008. مبحث في الفاهمة البشرية. بيروت: دار الفارابي.

وايمر: ماريلين. 2017. التدريس المتمركز حول المتعلم. طبعة أولى. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

يونج: جوان. 2016. التشجيع الصفّي. طبعة أولى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السيرة الذاتية





TEACHING ARABIC LANGUAGE FOR NON-ARABIC SPEAKERS BY USING THE TRANS-FORMATION STRATEGIES

ABSTRACT

The research purpose is to study intimation techniques and strategies: determine the relation between intimation and Arabic: and how we can use it to simplify learning Arabic for non-Arabic speakers. It can be achieved by collecting all the related materials either modern or ancient writing. Furthermore: Include the intimation strategies in educational context for the four basic linguistic skills to be able to answer these two questions:

How to use the intimation strategies in learning Arabic for non-Arabic speakers in modern age? And how to create linguistic understanding to connect intimation with the language?

This research Built on three fundamental areas. First area is the linguistic area: where has been studied the morphology: parliamentary and native language Second area is the mental area where the study of memory: intelligences and learning depend on mind through using materials. Third and last: the intimation area where has been studied it physically: practically and educationally.

By questions and research: we find three fundamental strategies:

First: use the intimation to motivate learners to receive physical effects like sounds: signs: and written words as linguistics symbols in order to express these physical effects in a motivated way for the learner.

Second: motivate the learner to use their sense to understand the linguistics connection whether by using external physical symbols or among the internal parts of the language including the word order to create meaning.

Third: motivate Arabic learners to proceed receive physical effects and activate it in the mind. This will contribute in understanding the language: developing their ability in dealing with language and coherence with it.

Through research-based descriptive methodology that aim to collect and describe the researchers` results about intimation: and rearrange what they offer to come up with a practical mechanism that can be suggested in applying the intimation in learning Arabic for non-Arabic speakers.

Keywords: Language: mind: intimation: learning and teaching.



YABANCILARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE TELKİN STRATEJİSİNİN KULLANILMASI

ÖZET

Araştırmanın amacı: Telkin stratejisini ve bu stratejide kullanılan teknikleri incelemek: Ana dili Arapça olmayanlar için Arapça Öğretiminde Telkin Stratejisinin Kullanımını bir Yöntem Önerisi olarak denemektir. Bunun yanı sıra Arap dili ve telkin olayının Dil Öğretimi açısından bağlantısını saptamak suretiyle: anadili Arapça olmayanlara öğretilmesini kolaylaştırmak için nasıl kullanılabileceğini eski veya modern kaynaklardan hareketle: dil eğitiminde kullanılan telkin tekniklerini ele alan araştırmaların öne sürdükleri görüşleri doğrultusunda incelemektir. "Günümüzde Ana dili Arapça olmayanlar için Arapça Öğretiminde Telkin Stratejisinin Kullanılması Nasıl Olmalı?": Dil Öğretiminde Telkini kullanarak nasıl bir başarılı Dil Öğretimi sağlanmalı?" sorularına cevaplar sunarak: dört temel dil becerisi çerçevesinde eğitsel bir yöntem önerisi sunmak da işbu Araştırmamızın amaçlarındandır.

Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölümde yapısalcılık: pragmatizm ve dillerin doğuşunun ele alındığı dilbilimsel alan ve Telkin ile bağlantısı bu ana kadar yapılmış araştırmalar ışığında ele alınmıştır. İkinci Bölümde ise zekâ ve zihin temelli öğrenme: duyular aracılığıyla Telkin olayının incelenmesi: zeka ve zihinsel eğitim çerçevesinde psikolojik: pratik ve eğitsel olarak araştırılan Telkin Stratejisi ve bu stratejide kullanabileceğimiz teknikler incelenmiş: Arapça Öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunları Telkin Stratejisi kullanarak nasıl aşabileceğimize dair öneriler yer almıştır.

Yukardaki bahsedilenler dışında araştırmalar yoluyla aşağıdaki üç ana neticeye ulaşıldı:

Birincisi: Öğrencinin: duyuşsal etkileri (sesler: sinyaller (işaretler) ve dilbilimsel semboller olarak yazılan sözcükler gibi) edinmesine motive etmek için Telkin

kullanmaktır. Böylelikle bu duyusal uyarıcılar: öğrenmeye motive edecek şekilde formüle edilir.

İkincisi: Telkindediğimizolary öğrenciyi: Dil öğrenirken dildeki anlamı oluşturmaı için: dış duyusal semboller veya cümlelerin düzenlendiğı dilin iç bölümleri arasındaki dilsel korelasyonu anlamada sezgisini kullanmaya motive etmektir.

Üçüncüsü: Telkin Arapçayı Ana Dil olarak Öğrenen öğrenciyi duyusal uyarıcıları edinmeye devam etmesi ve zihninde etkileşime geçirmesi için motive etmektedir. Böylece bu: dili anlamasına katkıda bulunur: onunla etkileşim ve ilişki kurma becerisini geliştirir.

Anahtar Kelimeler: Dil:Arapça: zihin: telkin: eğitim ve öğretim

ÖNSÖZ

Dil: bileşiminde: İbn Cinni'nin bahsettiği gibi: her insanın ihtiyacını ifade ettiği ses sinyallerine bağlıdır ve bu: dili aslında konuşanın aktarmak istediğini anlamlı bir ifadeye çeviren şeydir. Sorun: dilleri anlama ve öğrenmede özetlenebilir. Çünkü bu sesleri dinleyen kişide: dili konuşanda uyandırdığı aynı etkiyi uyandırmayabilir .

İngilizce "come" (gel) kelimesinin Arapça) "کم" Ne kadar) ifadesiyle sesletim olarak benzer olduğunu görürüz. Ancak İngilizce “gel” anlamına gelen bu kelime: Arapça "ne kadar" anlamına gelmektedir. Bu kelimenin bir sayı yada miktarı ifade ettiği: kelimenin içinde kullanıldığı “Bağlam” yardımıyla belirlenir. Örneğin (کم أحبك) "Seni ne kadar da çok seviyorum" cümlesi ile bir müşterinin " (کم ثمن هذه السلعة؟) Bu ürünün fiyatı ne kadar?" şeklindeki ifadesinde kelimenin anlamını belirleyen cümlelerin bağlamıdır. İlk örnekte miktardan bahsederken ikincisinde bir sayıdan bahsediyoruz. Böylece ilk örnekte hoşlanma ve çokluk ifadesi bulunurken ikincisinde fiyat ifadesi öne çıkmaktadır. Bundan dolayı bu ifadelerin hepsi: okuyucuda dilin her bağlam çerçevesinde işaret ettiğini uyandırır ve her mana ve her ses dilde görünür. Böylece dil: aslında mana uyandırıcı işaretlere bürünür. Bu ifade: araştırmanın temel hipotezi olacaktır .

Araştırma ayrıca: özellikle Arapça bilimlerinden ve genel olarak uluslararası kaynaklardan başlayarak bu konuyu açıklayacak ve daha sonra araştırma: bu özelliği ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretme sürecinde bir çok farklı telkin çeşitleri ve seviyeleri aracılığıyla kullanmak için araştırma hipotezleri sunmaya başlayacaktır. Araştırmacı tarafından dili ve etki mekanizmalarını tanımlayan en önemlisi filoloji olmak üzere çeşitli alanlardaki çalışmalara ve araştırmalara dayanan eski ve modern dil kitaplarından (bunların en önemlilerinden olan Dil Bilimi & Felsefesi ve İşleyişine Kanıtlar) toplanan teknikler aracılığıyla ele alınacaktır ve ardından doğrudan veya dolaylı olarak dil bilimleriyle ilgili beyin üzerine bir araştırma ortaya koyulacaktır .Bu önsözde: araştırmanın mevcut haliyle düzenlenmesinde ve oluşturulmasında büyük katkısı olan Dr. Öğr. Üyesi INAIATILLA AZIMOV'a ve

Arap dilinin deęeri ve ana dili Arapça olmayanlara Arapça ğretiminin önemi ve birçok farklı eęitim alanlarının iřaret ettięi ve katkı saęladığı ilk arařtırmalar hakkında birçok deęerli bilgileri benimle paylařan bölüm bařkanı Dr. HÜSEYİN ELMALI'ya en içten teřekkürlerimi sunarım. Ayrıca: bu arařtırmanın bařarisına katkıda bulunan: bana tavsiyeler veren ve referans saęlayan ayrıca bu arařtırmayı tamamlamamda benden desteęini esirgemeyen ve önerilerde bulunan herkese teřekkür ederim .

Mohammad Ayesh



ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yabancılar Arapça Öğretiminde Telkin Stratejisinin Kullanılması” adlı çalışmanın: tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu: bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

(23/02/2021)

Mohammad Ayesh



T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YABANCILARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE TELKİN STRATEJİSİNİN
KULLANILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZ

MOHAMMAD AYESH
(Y1812.320017)

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Arap Dili Eğitimi Programı

TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR.ÜYESİ İNAYETULLA AZİMOV

2021 ŞUBAT

T.C
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YABANCILARA ARAPÇA ÖĞRETİMİNDE TELKİN STRATEJİSİNİN
KULLANILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MOHAMMAD AYESH

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Arap Dili Eğitimi Programı

ŞUBAT: 2021

