International
JOURNAL OF SOCIAL,
HUMANITIES AND ADMINISTRATIVE SCIENCES
Open Access Refereed E-Journal & Refereed & Indexed
e-ISSN: 2630-6417

RESEARCH ARTICLE
Foreign Language Education

هندسة الذاكرة اللغوية: استراتيجيات حديثة لترسيخ المفردات لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

Linguistic Memory Engineering: Modern Strategies for Vocabulary Retention in Non-Native Arabic Learners

Mariam Tekeli [1]
Esad Kasım [2]

الملخص

تتناول هذه الدراسة ظاهرة "نسيان المفردات" بوصفها إحدى المعضلات الجوهرية التي تعيق الكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. وتُصنف هذه الورقة بوصفها دراسة تصورية نظرية ذات توجه تطبيقي، تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي في مراجعة الأدبيات التربوية وتشخيص العوامل المنهجية والمعرفية الكامنة وراء هذه الظاهرة؛ إذ تعزوها الدراسة إلى قصور طرائق التدريس التقليدية المعتمدة على "مدخل القوائم" المعزولة، والحفظ الآلي الذي يفتقر إلى السياق الدلالي والوظيفي، مما يؤدي إلى تخزين المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى وسرعة تلاشيها.

وانطلاقاً من هذا التشخيص، وتأسيساً على المنهج البنائي في تصميم الحلول التعليمية، تقدم الدراسة مقاربة علاجية مبتكرة تحت مفهوم "هندسة الذاكرة اللغوية"، تدمج بين استراتيجيات التدريس النشط مثل المدخل السياقي، والدراما الموجهة، والتلعيب الانغماسي متعدد الحواس وبين القوانين البيولوجية للذاكرة. ويطرح البحث نموذجاً تطبيقياً يستثمر "المنطق الاشتقاقي" للغة العربية لتوليد المفردات وبناء شبكات ذهنية مترابطة، بالتوازي مع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وأنظمة التكرار المتباعد لضمان تحقيق معدلات التعرض اللازمة لرسوخ المفردة .

وتخلص الدراسة إلى تقديم مصفوفة إجرائية لقياس "التمكن الرباعي" للمفردة (التمييز، النطق، السياق، المعالجة)، موصيةً بضرورة التحول من العشوائية في تقديم المفردات إلى "التحزيم الدلالي" و"التكرار الذكي"، لضمان انتقال المخزون اللغوي من الحيز السلبي الخامل إلى الحيز الوظيفي النشط في الذاكرة طويلة المدى.

الكلمات المفتاحية:تعليم العربية للناطقين بغيرها، اكتساب المفردات، المدخل السياقي، الكفاية المعجمية، الاشتقاق الصرفي.

ABSTRACT

This study addresses the phenomenon of "vocabulary forgetting" as one of the fundamental dilemmas hindering the communicative competence of non-native Arabic learners. This paper is classified as a conceptual theoretical study with an applied orientation. It relies on the descriptive-analytical approach to review educational literature and diagnose the methodological and cognitive factors underlying this phenomenon. The study attributes this issue to the shortcomings of traditional teaching methods based on the isolated "list approach" and rote memorization that lacks semantic and functional context, leading to the storage of information in short-term memory and its rapid decay.

Based on this diagnosis, and founded on the constructivist approach in designing educational solutions, the study presents an innovative remedial approach under the concept of "Linguistic Memory Engineering." This approach integrates active teaching strategies—such as the contextual approach, guided drama, and multi-sensory immersive gamification—with the biological laws of memory. The research proposes an applied model that capitalizes on the "derivational logic" (morphological system) of the Arabic language to generate vocabulary and build interconnected mental networks. This is done in parallel with employing Artificial Intelligence (AI) techniques and Spaced Repetition Systems (SRS) to ensure the exposure rates necessary for vocabulary consolidation .

The study concludes by presenting a procedural matrix to measure the "quadruple mastery" of vocabulary (recognition, pronunciation, context, and processing). It recommends the necessity of shifting from randomness in presenting vocabulary to "semantic chunking" and "smart repetition," ensuring the transition of the linguistic repertoire from a passive, dormant state to an active, functional state in long-term memory.

Keywords: Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Vocabulary Acquisition, Contextual Approach, Lexical Competence, Morphological Derivation.

How to Cite This Article
Tekeli, M. & Kasım, E. (2026). هندسة الذاكرة اللغوية :استراتيجيات حديثة لترسيخ المفردات لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 12(3), 286-294. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.20497435

Arrival: 22 February 2026
Published: 31 May 2026

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

المقدمة

تمثل المفردات الرصيد الاستراتيجي لأي متعلم لغة؛ فهي ليست مجرد قوائم من الألفاظ المتراصة، بل هي اللبنات الأساسية التي يُشيد بها صرح التواصل، والأداة التي يتم من خلالها تمثل الثقافة وفهم السياق. وقد أجمعت الأدبيات المتخصصة في تعليم اللغات على أن العجز في المفردات يشكل العائق الأكبر أمام الكفاءة التواصلية (ألتون، 2021؛ عبد السلام، 2020؛ **Schmitt, 2000**)، إذ يمكن للمتعلم أن يتواصل بفعالية مع وجود أخطاء نحوية، ولكنه يقف عاجزاً تماماً في حال غياب المفردة المعبرة عن المعنى، مصداقاً لما أشار إليه ويلكنز في مقولته الشهيرة: "بدون النحو يمكن نقل القليل، وبدون المفردات لا يمكن نقل أي شيء" (طعيمة، 1986: 145؛ **Wilkins, 1972: 111**).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، تظل ظاهرة "نسيان المفردات" أو ما يُعرف بـ "التآكل اللغوي" إحدى أبرز المشكلات المؤرقة التي تعيق المتعلمين (إساكا والحسيني، 2023). لا تكمن الإشكالية في صعوبة العربية كلغة، بقدر ما تكمن في آليات المعالجة الذهنية للمفردات وطرق تدريسها. فكثير من الممارسات الصفية لا تزال أسيرة لمنهجيات تعتمد الحفظ الآلي لقوائم الكلمات المعزولة عن سياقها الحي، مما يؤدي

[1] Dr. Öğr. Üyesi., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0003-3424-3265

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Arap Dili ve Eğitimi Tezli Yüksek Lisans, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0007-2404-1500

إلى تخزينها في الذاكرة قصيرة المدى وتلاشيها السريع، وهو ما يستدعي تبني مداخل سياقية تعزز من بقاء أثر التعلم (رزقي، 2025: 1؛2001 **Nation,**).

وفي سياق البحث عن حلول لهذه المعضلة، سعت دراسات سابقة إلى تقديم استراتيجيات متنوعة لتثبيت المفردات؛ حيث أكدت بعض الأبحاث على فاعلية توظيف الألعاب اللغوية (الكحلاني والقحطاني، 2025) والدراما التعليمية (**Süzen, 2024**) في خلق سياق تفاعلي، في حين ركزت دراسات أخرى على استثمار الجانب الصرفي المتمثل في الاشتقاق لتوليد المفردات (هفني وآخرون، 2022)، فضلاً عن الاستفادة من النظريات المعرفية كتطبيقات "الخلايا الذهنية" لتسهيل حفظ الكلمات (حسان أوغلو، 2020: 2). وعلى الرغم من أهمية هذه الجهود، تبرز الحاجة إلى إطار يجمع هذه المشتتات في مقاربة منهجية متكاملة.

بناءً على ما سبق، تسعى هذه الدراسة -بوصفها دراسة تصورية نظرية ذات توجه تطبيقي- إلى تسليط الضوء على ظاهرة نسيان المفردات لدى متعلمي العربية، ليس فقط من منظور تشخيصي، بل بتقديم مقاربة علاجية تدمج بين "الاستراتيجيات التربوية النشطة" (كالتعلم في السياق، والدراما التعليمية، والألعاب اللغوية) وبين "التقنيات الرقمية الحديثة" (كتطبيقات التكرار المتباعد والذكاء الاصطناعي). ولتحقيق هذه الغاية، تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في استقراء الأدبيات التربوية وتحديد أبعاد المشكلة، منتقلةً منه إلى المنهج البنائي لتصميم النماذج التعليمية؛ حيث تهدف الورقة إلى تقديم نماذج تطبيقية تعين المعلم على تحويل المفردات من مخزون خامل إلى رصيد وظيفي نشط في ذهن الطالب.

أسباب نسيان المفردات وتحديات اكتسابها

يعد نسيان المفردات العقبة الكأداء التي تواجه متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وهي ظاهرة مركبة لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد، بل تتضافر خلفها عوامل منهجية تتعلق بطريقة التدريس، وعوامل نفسية وإدراكية تتعلق بالمتعلم وآلية عمل الذاكرة، ويمكن تفصيل أبرز هذه الأسباب في النقاط التالية:

1.قصور طرائق التدريس التقليدية (غياب السياق)

تشير الدراسات التحليلية لواقع تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى أن كثيراً من الممارسات الصفية لا تزال تعتمد على "مدخل القوائم". في هذا المدخل، يُطلب من الطالب حفظ قوائم مطولة من المفردات مقترنة بترجمتها الحرفية إلى لغته الأم، بمعزل عن أي سياق تواصلي أو بيئة تفاعلية. ينبع هذا الاعتماد المفرط غالباً من سهولة تطبيق هذا الأسلوب في الفصول الدراسية وسرعة تقييمه عبر اختبارات التسميع المباشرة، إلا أنه يتجاهل تعقيد العملية المعرفية لاكتساب اللغة، ويتعامل مع المفردات ككتل صماء قابلة للعدّ والإحصاء، وليس كأدوات حية للتعبير.

يؤدي هذا الأسلوب الميكانيكي إلى تخزين المعلومات في "الذاكرة قصيرة المدى، مما يجعلها عرضة للتلاشي السريع، وذلك لغياب "المعالجة العميقة" وعدم وجود روابط دلالية تثبتها في الشبكة الذهنية للمتعلم (عبد السلام، 2020: 3-4). فالاكتساب المستدام يتطلب بناء روابط عصبية تتكون عند استخدام المفردة في مواقف متعددة، وهو ما لا توفره الترجمة الحرفية التي تكتفي بخلق مسار أحادي بين الكلمة الأجنبية ومقابلها في اللغة الأم.

ويؤكد المختصون أن المفردة التي تُقدم معزولة تفقد حيويتها وتتحول إلى كيان جامد؛ فالكلمة في اللغات الطبيعية لا تكتسب معناها الدقيق والوظيفي إلا من خلال تلازمها مع كلمات أخرى أو ورودها في تراكيب وجمل تامة. على سبيل المثال، قد يتعلم الطالب مفردة مبدئية بمعناها الحرفي القاموسي، ولكنه سيعجز عن توظيفها أو فهمها إذا ارتبطت بكلمة أخرى لتوليد معنى جديد (مثل الفروق الدقيقة في الأفعال التي يتغير معناها بتغير حرف الجر الملازم لها). إن تدريس الكلمات فرادى يفصل اللغة عن طبيعتها التراكيبية.

وبالتالي، فإن إهمال "المدخل السياقي" في بناء المناهج وإدارة الغرفة الصفية، يحرم الطالب من فهم الظلال الدلالية للكلمة، مثل التمييز بين الاستخدام الرسمي واليومي، أو إدراك المعاني المجازية والسياقات الثقافية المرتبطة بها. هذا النقص الحاد في المدخلات يخلق فجوة في "المعجم الذهني" للمتعلم، مما يفسر ظاهرة التلعثم أو العجز عن استدعاء المفردة المناسبة عند الحاجة إلى إنتاج اللغة في مواقف تواصلية حقيقية (رزقي، 2025: 2).

2.العشوائية في اختيار المفردات (غياب الوظيفية)

من الأسباب الجوهرية التي تسرّع من وتيرة النسيان هو إقحام الطالب في تعلم مفردات لا تمس حاجته التواصلية المباشرة، أو تلك التي يقل دورانها في الاستخدام اليومي. إن عملية انتقاء المفردات في المناهج التعليمية لا ينبغي أن تُترك للاجتهادات الفردية أو العشوائية، بل يجب أن تخضع لمعايير معجمية وإحصائية دقيقة، يبرز من أهمها معيارا "الشيوع والتواتر و"المدى" ويُقصد بالتواتر مدى تكرار الكلمة في اللغة المنطوقة والمكتوبة، بينما يعكس المدى تنوع السياقات والموضوعات والمواقف التي تظهر فيها هذه الكلمة.

وعندما تُفرض على الطالب نصوص تتكدس فيها كلمات تراثية نادرة، أو مفردات أدبية مغرقة في التخصص لا تخدم غرضه الأساسي من تعلم اللغة، فإن جهازه الإدراكي يعالجها كمعلومات زائدة. ووفقاً لآليات عمل الذاكرة البشرية يقوم الدماغ تلقائياً بـ "تقليم" أو التخلص من المعلومات التي لا تُستدعى ولا تُوظف في مواقف حياتية، لإفساح المجال للبيانات الأكثر حيوية وارتباطاً بالواقع. بناءً على ذلك، فإن غياب التخطيط المعجمي السليم القائم على تحليل احتياجات المتعلم يساهم في إهدار الجهد الذهني للطالب في استذكار ما لا طائل منه وظيفياً. وهذا الخلل يخلق فجوة عميقة بين الجهد المبذول والعائد التواصلي، مما يولد شعوراً بالإحباط المتراكم الذي يقود حتماً إلى العزوف عن التعلم والتلاشي السريع للمكتسبات اللغوية (ألتون، 2021: 2-3).

3.العوامل النفسية وضعف المعالجة الذهنية

يرتبط الحفظ والتذكر ارتباطاً وثيقاً بالحالة الوجدانية والنفسية للمتعلم، وهي زاوية كثيراً ما تغفلها المقاربات التعليمية الصارمة. فالبيئة التعليمية التي تفتقر إلى عناصر التشويق، وتعتمد حصراً على التلقين الجاف، تؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى "القلق اللغوي" والتوتر لدى الطالب. هذا التوتر يعمل بمثابة حاجز نفسي أو ما يُعرف بـ "المصفاة الوجدانية"، والذي يعيق تدفق المدخلات اللغوية ويمنع معالجتها العميقة، وبالتالي يحول دون انتقال المعلومة واستقرارها في الذاكرة طويلة المدى.

إضافة إلى ذلك، فإن آلية عمل الدماغ البشري في بناء المعرفة تتطلب "تنشيطاً" مستمراً للخلايا الذهنية عبر المثيرات الحسية المتنوعة. فعملية الحفظ الأصم التي تتعامل مع الكلمة كمجرد أصوات أو رموز مجردة، دون ربطها بصورة ذهنية، أو موقف شعوري، أو حركة جسدية مرافقة، تؤدي إلى خلق أثر عصبي هش وضعيف يسهل انطماسه بمرور الوقت. وعلى العكس من ذلك، تتبنى النظريات المعرفية الحديثة مبدأ "المعالجة العميقة"؛ حيث إن إدماج المفردة في موقف درامي تفاعلي أو توظيفها ضمن لعبة لغوية هادفة، يعمل على تحفيز مراكز إدراكية متعددة في الدماغ في آن واحد (البصرية، السمعية،

الحركية، والعاطفية). هذا الاستدعاء متعدد الحواس ينسج شبكة من الروابط الذهنية القوية حول المفردة، مما يسهل عملية استرجاعها لاحقاً ويضمن رسوخها لفترة أطول ومقاومتها لعوامل النسيان (الكحلاني والقحطاني، 2025: 2؛ حسان أوغلو، 2020: 1) .

4.ندرة التدوير والمراجعة (الكفاية المعجمية)

إن اكتساب المفردة وتثبيتها في "المعجم الذهني" للمتعلم لا يتحقق من خلال التعرض العابر أو التقديم لمرة واحدة، بل يستلزم منهجية تراكمية تعتمد على "التدوير اللغوي**."**ويعني التدوير إعادة تقديم المفردة المستهدفة بشكل مدروس ومستمر في سياقات لغوية متجددة، بحيث تتخلل المهارات الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة). الإشكالية المنهجية الكبرى في العديد من السلاسل التعليمية تكمن في تبنيها لـ "التقديم الخطي**"**، حيث تُعرض المفردة في وحدة دراسية معينة، لتُطوى صفحتها وتُهمل تماماً في الوحدات اللاحقة، مما يحكم عليها بالضياع التدريجي لانتفاء الحاجة لاستخدامها**.**

وفي هذا السياق، تؤكد نظريات علم النفس المعرفي واللسانيات التطبيقية على حتمية توظيف استراتيجية "التكرار المتباعد (Spaced Repetition) " كآلية علمية لمواجهة التآكل الطبيعي للذاكرة (منحنى النسيان). تعتمد هذه الآلية على جدولة مراجعة الكلمة وإعادة تنشيطها في فترات زمنية تتزايد تدريجياً، بحيث يُجبر العقل على محاولة استرجاعها في اللحظة الحرجة التي يوشك فيها على نسيانها. هذا "الاسترجاع الجهدي "هو ما يقوي الروابط العصبية للمعلومة، وهو نقيض الممارسة الشائعة لدى كثير من الطلاب الذين يعتمدون على "التكرار المكثف الآني" أو حشو المعلومات ليلة الاختبار، والذي قد يُسعف الذاكرة قصيرة المدى مؤقتاً، لكنه يفشل علمياً في بناء كفاءة لغوية مستدامة (محجوبي، 2022: 74-75).

5.الاعتماد المفرط على الترجمة (التداخل اللغوي)

يقع كثير من الطلاب، وبعض المعلمين أيضاً، في فخ الاستسهال المنهجي عبر الاعتماد على "الربط الترجمي"؛ حيث تُقدم المفردة العربية مقترنة آلياً بمعناها في لغة الطالب الأم. وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب قد يمنح المتعلم وهماً بسرعة الاستيعاب، إلا أن دراسات علم اللغة التطبيقي تحذر بشدة من تداعياته المعرفية؛ إذ يؤدي إلى خلق "وسيط ذهني "يثقل كاهل المعالجة الإدراكية ويعيق الوصول المباشر والآلي للمعنى**.**

عندما يحتاج الطالب إلى استدعاء مفردة مادية بسيطة مثل (طاولة) أثناء المحادثة، يضطر عقله للقيام بعملية ترجمة عكسية تمر حتماً بالكلمة الإنجليزية (Table)أولاً، ثم يبحث عن مقابلها العربي. هذا المرور باللغة الأم يبطئ من سرعة الاستجابة، ويقوض "الطلاقة"، ويزيد من احتمالية النسيان فور غياب هذا الوسيط. فضلاً عن ذلك، يعزز هذا الأسلوب ظاهرة "التداخل اللغوي" السلبي، حيث يسقط الطالب خصائص لغته الأم على التراكيب العربية. وتأسيساً على ذلك، فإن الأصل الإدراكي في تعليم العربية للناطقين بغيرها يقتضي بناء مسار عصبي مباشر يربط "الدال" (اللفظ العربي المنطوق أو المكتوب) بـ "المدلول" (الصورة الذهنية للشيء أو مفهومه) دون الاستعانة بلغة وسيطة. هذا الربط المباشر هو حجر الزاوية لتدريب الطالب على "التفكير باللغة الهدف"، وهو المسار الذي يؤكد عليه عبد السلام عند تشخيصه العميق لعوائق تعلم المفردات واستراتيجيات التقديم الفعالة (عبد السلام، 2020: 4).

6.إغفال الطبيعة الاشتقاقية (منطق اللغة)

تتميز اللغة العربية ببنيتها الاشتقاقية الفريدة التي تعتمد على نظام هندسي دقيق قوامه "الجذور" و"الأوزان" أو القوالب الصرفية**.** إلا أن الإشكالية المنهجية الكبرى تكمن في إغفال هذه الخصيصة البنيوية الجوهرية أثناء التدريس؛ حيث يميل كثير من المتعلمين، نتيجة لقصور المناهج، إلى التعامل مع المفردات كـ "كتل صماء" ووحدات معجمية منفصلة تماماً. هذا التجاهل يحرم الطالب من إدراك الخيوط الدلالية والروابط المنطقية التي تنتظم فيها عائلة الكلمة الواحدة (على سبيل المثال، إغفال الرابط الجذري [ك-ت-ب] الذي يولد شبكة متكاملة: مكتب، مكتبة، كتاب، كاتب، مكتوب)**.**

ويناقش الباحث محمد علي حسان أوغلو هذه النقطة بعمق وتفصيل من خلال طرحه لـ "نظرية الخلايا الذهنية**"**. تنطلق هذه النظرية من مسلمة معرفية أساسية تفيد بأن العقل البشري يميل فطرياً إلى البحث عن المنطق والأنماط لتصنيف المعلومات وتخزينها، وترى النظرية أن النظام الصرفي العربي هو نظام "رياضي" ومنطقي بامتياز، يتناغم تماماً مع آلية عمل الدماغ في تجميع المعلومات المتشابهة**.**

إن إهدار فرصة استثمار هذا النظام التوليدي في الغرفة الصفية يجبر الطالب على استنزاف طاقته الإدراكية في حفظ آلاف الكلمات بشكل عشوائي ومجهد، مما يسرّع من وتيرة النسيان. وفي المقابل، فإن توجيه المتعلم نحو تنمية "الوعي الصرفي "وتدريبه على مهارة "توليد" المفردات واشتقاقها من جذورها، يحقق ما يُعرف بـ "الاقتصاد المعرفي**"**. فهذا المدخل التوليدي يقلص الجهد المبذول في الحفظ، ويسهل عمليات التذكر والقياس لاستنتاج معاني كلمات جديدة لم يسبق للطالب دراستها، محولاً الذاكرة اللغوية من مجرد مخزن عشوائي هش، إلى شبكة ذهنية منظمة ومترابطة عضوياً تقاوم التآكل والنسيان (حسان أوغلو، 2020: 2).

الاستراتيجيات الحديثة لتثبيت المفردات ومكافحة النسيان

إن الانتقال من **"**حفظ**"** المفردات إلى **"**اكتسابها**"** يتطلب تحولًا جذرياً في فلسفة التدريس؛ من التلقين السلبي لقوائم الكلمات، إلى انغماس الطالب في بيئة لغوية نشطة**.** وتتفق الأدبيات الحديثة مثل (Nation, 2001) **و** (Schmitt, 2000)على أن **"**تنشيط**"** المتعلم و**"**سياقة**"** اللغة هما الركيزتان الأساسيتان لضمان بقاء المفردات في الذاكرة طويلة المدى**.** وفيما يلي تفصيل لأبرز هذه الاستراتيجيات**:**

1.المدخل السياقي:

يُعد المدخل السياقي بمثابة الرد العملي والتصحيح المنهجي لقصور "طريقة القوائم" والاعتماد المفرط على الترجمة الحرفية. ينطلق هذا المدخل من فلسفة لغوية تطبيقية ترى أن المفردة ليست كياناً معجمياً مستقلاً، بل هي أشبه بـ "كائن حي" لا يتنفس ولا يكتسب حيويته ودلالته الدقيقة إلا داخل بيئة نصية وتواصلية حاضنة. وبناءً عليه، فإن تجريد الكلمة وعزلها عن سياقها يشبه اقتلاع النبتة من بيئتها، مما يؤدي حتماً إلى "موتها" إدراكياً وتلاشيها السريع من ذاكرة المتعلم.

ولا يقتصر تطبيق هذا المدخل على الإجراء الشكلي المتمثل في وضع الكلمة داخل جملة مفردة ومصطنعة، بل يتجاوز ذلك إلى بناء منظومة لغوية متكاملة تعتمد على بُعدين أساسيين في المعالجة:

1.1 السياق الدلالي: ويقوم على هندسة تقديم المفردات ضمن "حقول دلالية" مترابطة موضوعياً (مثل: المفردات المتعلقة بالسوق، أو المطار، أو المستشفى). هذا التجميع المنهجي يتوافق تماماً مع الطبيعة البيولوجية للدماغ البشري في تصنيف المعلومات وتخزينها على شكل "عناقيد" وشبكات معرفية، مما يسهل على المتعلم استدعاء مجموعة كاملة من الكلمات المترابطة دفعة واحدة بمجرد تنشيط الحقل الدلالي الخاص بها.

2.1 السياق الثقافي والاجتماعي: ويُعنى بربط المفردة بالمواقف الحياتية الحقيقية والممارسات اليومية، مما يمنح الكلمة بُعداً تداولياً ووظيفياً ينقلها من التجريد النظري إلى التطبيق العملي.

وقد أثبتت الدراسات الميدانية أن المواد التعليمية التي تُصمم وفق معايير المدخل السياقي، والتي تنجح في دمج المفردات بواقع الطالب اليومي واهتماماته الشخصية، تساهم في رفع مستوى الدافعية لديه بشكل ملحوظ. والأهم من ذلك، أن الانغماس في هذه السياقات الحية يجعل عملية التذكر واسترجاع المفردات "تلقائية" وانسيابية؛ وذلك بفضل تحقق مبدأ "الارتباط الشرطي" في ذهن المتعلم، حيث يتلازم اللفظ بقوة مع الموقف الحياتي أو الانفعال الشعوري المرافق له، مما يخلق أثراً عصبياً عميقاً ومقاوماً للنسيان (رزقي، 2025: 1).

2. الدراما الإبداعية وبطاقات الأدوار:

تتجاوز هذه الاستراتيجية حدود الغرفة الصفية التقليدية، القائمة على التلقين السلبي، لتخلق "بيئة محاكاة" ديناميكية تقترب بالمتعلم من واقع الاستخدام الفعلي للغة. ولا يُقصد بالدراما هنا التمثيل الفني المجرد، بل هي أداة بيداغوجية موجهة توفر سياقاً تواصلياً حقيقياً. وتُعد تقنية "بطاقات الأدوار" إحدى أبرز وأنجع تطبيقاتها العملية؛ حيث يُمنح الطالب بطاقة تحدد له "هوية وظيفية" (مثل: بائع، موظف استقبال، مريض) وسيناريو يتضمن مشكلة أو مهمة لا يمكن إنجازها إلا بتوظيف المفردات المستهدفة. هذا الإجراء يحول المفردة من مجرد غاية مجردة تُحفظ، إلى "أداة" وظيفية تُستخدم لجسر فجوة المعلومات وتحقيق غرض تواصلي محدد.

وتتجلى القيمة المضافة العميقة لهذه الاستراتيجية في بُعدين متكاملين؛ أولهما: "التعلم متعدد الحواس" أو ما يُعرف في علم النفس المعرفي بـ "الإدراك المجسد". فعندما يتقمص الطالب الدور، فإنه يربط النطق اللفظي بالحركة الجسدية (الإيماءات) والانفعال الشعوري المطابق للموقف. هذا التآزر الحسي-الحركي يخلق ما يُسمى بـ "الذاكرة العضلية والوجدانية" للغة، مما يفتح مسارات عصبية متعددة في الدماغ تضمن استرجاع المفردة بشكل أسرع وأكثر استدامة.

أما البُعد الثاني، فيتعلق بالمعالجة النفسية المتمثلة في "خفض التوتر". استناداً إلى فرضية "المصفاة الوجدانية"، يعاني كثير من المتعلمين من قلق الأداء والخوف من تقييم الأقران. إلا أن تقمص الطالب لشخصية وهمية يوفر له "درعاً نفسياً"؛ إذ ينتقل عبء الخطأ من "ذات الطالب" إلى "الشخصية التي يمثلها". هذا الانفصال الآمن يزيل الحرج، ويخفض حواجز التوتر إلى أدنى مستوياتها، مما يسمح بتدفق الإنتاج اللغوي بتلقائية وحرية، ويثبت المفردات في بنية الذاكرة العميقة بفاعلية تتفوق بوضوح على طرائق التدريس التقليدية الجافة (Süzen, 2024: 53).

3. التلعيب والألعاب اللغوية

لم تعد الألعاب اللغوية مجرد نشاط ترفيهي عابر أو أداة ثانوية لكسر رتابة الدرس التقليدي، بل تبلورت لتصبح استراتيجية تعليمية ممنهجة وذات أهداف معرفية عميقة. تقوم فلسفة التلعيب على استعارة آليات وعناصر الألعاب (مثل التحدي، التدرج، والمنافسة) ودمجها في البيئة التعليمية. وتتيح الألعاب اللغوية الموجهة (مثل: ألعاب الذاكرة، والكلمات المتقاطعة، ومسابقات السرعة) فرصة ذهبية لتكرار المفردة عشرات المرات في سياق ممتع وتفاعلي، محققة ما يُعرف بـ "التكرار غير الممل" أو الممارسة الممتعة.

ويكمن السر المعرفي في فاعلية هذه الاستراتيجية في آليات عمل الدماغ؛ إذ يخلق الحماس والتنافس الإيجابي حالة من "التدفق الذهني" والتركيز العالي، مما يدفع الطالب لاستحضار الكلمة واستدعاء معناها بسرعة خاطفة سعياً للفوز أو إنجاز المهمة. هذا الاسترجاع السريع والمحفَّز وجدانياً يعمل على تقوية الروابط العصبية المرتبطة بتلك المفردة. وقد أكدت استطلاعات الرأي والتجارب الميدانية للخبراء التربويين أن الدمج المنهجي للألعاب في خطة التدريس يساهم بشكل مباشر في إيقاظ المفردات من حالتها "الخاملة" ونقلها بفاعلية إلى دائرة الاستخدام التواصلي "النشط" (الكحلاني والقحطاني، 2025: 1).

4. التكرار المتباعد:

تُعد استراتيجية التكرار المتباعد من أقوى الحلول العلمية والعملية لمواجهة التآكل الطبيعي للذاكرة، أو ما يُعرف في علم النفس المعرفي بـ "منحنى النسيان". تقوم الفكرة المحورية لهذه الاستراتيجية على نقد الممارسات التقليدية التي تعتمد على المراجعة العشوائية أو الحفظ المكثف في جلسة واحدة متصلة ـــكالمذاكرة ليلة الامتحانـــ، وتدعو بدلاً من ذلك إلى "الممارسة الموزعة"، حيث تُجدول فترات مراجعة المفردة على مسافات زمنية متباعدة ومدروسة رياضياً (مثلاً: بعد يوم، ثم ثلاثة أيام، ثم أسبوع).

وتستند الفلسفة الإدراكية لهذا التباعد الزمني إلى مبدأ "الاسترجاع الجهدي"؛ إذ تهدف الاستراتيجية إلى إعادة تنشيط الذاكرة في اللحظة الحرجة التي يوشك فيها الطالب على نسيان الكلمة. هذا التوقيت الدقيق يجبر الدماغ على بذل جهد مضاعف لاسترجاع المعلومة، وهذا "الجهد" هو المسؤول المباشر عن تعميق الأثر العصبي وترسيخ المعلومة. ويمكن تطبيق هذه الاستراتيجية يدوياً عبر "صناديق المراجعة" (مثل نظام لايتنر أو من خلال دمجها عضوياً في التخطيط الحلزوني للدروس. ويؤكد الباحثون أن هذا "التوزيع الزمني" للمراجعة يتفوق بمرات عديدة في فاعليته على المذاكرة المكثفة، حيث يضمن تشفيراً أقوى للمعلومات، وانتقالاً آمناً للمفردة من مستودع الذاكرة قصيرة المدى لتستقر بشكل دائم ووظيفي في الذاكرة طويلة المدى (محجوبي، 2022: 74-75؛ عبد السلام، 2020: 11).

الفجوة في المناهج الحالية وحتمية "التكرار الذكي" والوسائط المتعددة

على الرغم من التطور النظري في علم اللغة التطبيقي، إلا أن فحصاً دقيقاً لواقع السلاسل التعليمية المستخدمة حالياً في تعليم العربية يكشف عن "فجوة منهجية" خطيرة بين التنظير والتطبيق. وتتمثل هذه الفجوة في إغفال عنصرين حاسمين لاستقرار المفردة في الذهن: "كثافة التعرض" و"تعدد الوسائط"

1. نقد السلاسل التعليمية (غياب التدوير المنهجي)

تعاني أغلب السلاسل والمقررات المستخدمة حالياً في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلل بنيوي يتمثل في تبنيها لآفة "التقديم الخطي" للمحتوى اللغوي. في هذه المقاربة المنهجية، تُعامل الدروس والوحدات كجزر معزولة؛ حيث يتم تقديم حزمة من المفردات الجديدة في درس معين، وبمجرد انتهاء الحصة أو اجتياز التقييم، يطوي الكتاب صفحتها لينتقل إلى قائمة جديدة، دون وجود هندسة تراكمية أو خطة استراتيجية تضمن "إعادة تدوير" تلك المفردات وتوظيفها في الدروس والوحدات اللاحقة. هذا الانقطاع يحرم المتعلم من فرصة الاحتكاك المستمر بالمفردة، وهو شرط أساسي لنموها في المعجم الذهني.

وفي هذا الصدد، يضع رشدي طعيمة في مرجعه الشامل معياراً حاسماً لتقييم المواد والمناهج التعليمية؛ إذ يشير بوضوح إلى أن "الكتاب الأساسي" الجيد والمصمم علمياً لا يُقاس بكثافة المفردات التي يسردها، بل بمدى قدرته الفائقة على ضمان عودة هذه المفردات للظهور تدريجياً وبشكل طبيعي في سياقات جديدة وتراكيب نحوية ودلالية مختلفة (طعيمة، 1986: 150). هذا الظهور المتكرر والمتنوع هو ما يمنح الكلمة أبعاداً وظيفية أعمق ويجعلها جزءاً من الملكة اللغوية للطالب.

إلا أن الواقع التحليلي لكثير من المناهج يكشف عن هيمنة استراتيجية "التكرار المكثف الآني"، حيث يُكلف الطالب بقراءة الكلمة وكتابتها مرات عديدة داخل إطار الدرس الواحد فقط. هذا الأسلوب قد يولد "وهماً بالمعرفة" وطلاقة لحظية، ولكنه يفشل على المدى البعيد. وفي المقابل، تُهمل هذه السلاسل استراتيجية "الممارسة الموزعة" أو "التكرار المتباعد" التي ينبغي أن تُوزع بذكاء عبر امتداد الكتاب المدرسي. ونتيجة لهذا القصور المنهجي الصارخ وغياب التدوير التراكمي، يقع المتعلم ضحية لما يُعرف علمياً بـ "الفقدان السريع للمكتسبات"، حيث تتلاشى الحصيلة اللغوية تدريجياً بمجرد تقادم العهد بالدرس، مما يستنزف طاقة الطالب والمعلم في الدوران في حلقة مفرغة من التعلم والنسيان.

عرض لأساسيات هندسة الذاكرة

1. دور التكرار

تؤكد أدبيات نظريات اكتساب اللغة الثانية حقيقة علمية ومعرفية يغفلها كثير من مصممي المناهج والمعلمين، وهي أن "التعرض للمفردة أو قراءتها لمرة واحدة لا يعني البتة تعلمها"، بل هو مجرد إشعار أولي بوجودها. وتشير الأبحاث الإحصائية والتتبعية في حقل اللسانيات التطبيقية إلى أن المتعلم يحتاج إلى التعرض للكلمة الجديدة وممارستها فعلياً عدداً يتراوح ما بين 8 إلى 16 مرة، شريطة أن يكون هذا التعرض موزعاً على سياقات لغوية وتواصلية مختلفة. هذا التكرار المنهجي المتنوع هو الشرط الحاسم لنقل المفردة من مستودع "المعجم السلبي أو الاستقبالي" حيث يقتصر دور الطالب على مجرد تمييز الكلمة وفهمها عند قراءتها أو سماعها دون القدرة على توظيفها إلى حيز "المعجم النشط أو الإنتاجي" الذي يتيح للمتعلم استدعاءها واستخدامها بطلاقة وتلقائية في إنتاجه الشفوي والكتابي.(Schmitt, 2000)

وهذا المعدل الإحصائي (من 8 إلى 16 مرة) ليس تقديراً عشوائياً، بل يمثل الحد الأدنى للعمليات البيولوجية المطلوبة لبناء "رابط عصبي" مستقر وواضح المعالم في الدماغ. ومن هنا تتجلى الأهمية القصوى لآلية التكرار المتباعد؛ فمن الناحية المعرفية، تُعد مراجعة الكلمة وترديدها 16 مرة متتالية في جلسة دراسية واحدة أقل فاعلية وأضعف أثراً بكثير من مراجعتها 8 مرات فقط ولكنها موزعة بانتظام وبفواصل زمنية مدروسة على مدار شهر كامل.

ويعود هذا التفاوت الجوهري إلى أن التباعد الزمني بين جلسات التعرض يخلق نوعاً من التلاشي أو "النسيان الجزئي" للمعلومة، مما يجبر الدماغ في كل مرة على القيام بعملية إدراكية تُعرف بـ "الاسترجاع الجهدي" للبحث عن الكلمة في مستودع الذاكرة. هذا الجهد العصبي الشاق المبذول في استخراج المفردة هو الآلية الفسيولوجية التي تقوي بنية الذاكرة، وتعمق أثرها، وتزيد من كثافة التشابكات العصبية المرتبطة بها؛ وهو التكتيك المعرفي العميق الذي تفتقده تماماً طرائق التدريس التقليدية التي تكتفي بالتكرار المكثف اللحظي، مما يسفر عن احتفاظ صوري بالكلمة يتلاشى سريعاً بانتهاء الموقف التعليمي (محجوبي، 2022: 73-74).

2. التلعيب القائم على الانغماس الحسي (صوت وصورة)

عند الحديث عن توظيف "الألعاب اللغوية" في العصر الرقمي، بات من الضروري والمُلحّ تجاوز المفهوم التقليدي المسطح، المتمثل في حل الكلمات المتقاطعة ورقياً أو ملء الفراغات الصامتة، والارتقاء نحو استراتيجية "التلعيب الرقمي متعدد الوسائط". وتؤكد سهام محجوبي في دراستها التحليلية لاستراتيجيات تعليم المفردات، أن الملكة المعجمية لا تتحقق بمجرد الإدراك البصري العابر للكلمة؛ فلكي "يمتلك" المتعلم المفردة ويضمها نهائياً لترسانته اللغوية، يجب أن تتجاوز مرحلة القراءة الصامتة لكي "يتعرف عليها سمعياً، وينطقها، ويكتبها "(محجوبي، 2022: 84). وبناءً على هذا التصور الإدراكي الشامل، يجب أن ترتكز هندسة الألعاب اللغوية الحديثة على ركيزتين بيداغوجيتين:

2.1. الربط البصري-السمعي: تستند هذه الركيزة إلى "نظرية الترميز المزدوج" في علم النفس المعرفي، والتي تفترض أن العقل البشري يعالج المدخلات اللفظية والبصرية عبر مسارات وقنوات إدراكية مستقلة ولكنها متقاطعة. وتشير الدراسات العصبية إلى أن الدماغ يعالج الصور بسرعة تفوق معالجة النصوص المكتوبة بنحو 60 ألف مرة. لذا، فإن اللعبة التعليمية الفعالة حقاً هي تلك التي تتخلى عن أحادية التلقين، وتعمد إلى ربط "المنطوق الصوتي" للكلمة بـ "صورتها الدلالية" و"شكلها الكتابي" في آن واحد ومزامنة دقيقة. هذا التكامل (صوت - صورة - نص) يخلق ثلاثة مسارات عصبية متوازية للوصول إلى المعنى(محجوبي، 2022: 77)؛ بحيث إذا تعثر مسار التذكر النصي، تتدخل الذاكرة البصرية أو السمعية فوراً كآلية تعويضية لاسترجاع المفردة.

2.2 توظيف المهارات الأربع (الدمج المهاري): من أبرز المآخذ على بعض التطبيقات التعليمية الحالية هي تقديمها لـ "ألعاب صامتة" تكتفي بالتفاعل الحركي البسيط (كالسحب والإفلات)، مما يعطل جهاز النطق والتواصل الفعلي لدى المتعلم. لتلافي هذا القصور، يجب تصميم بيئات لعب تفاعلية تدمج المهارات الأربع بصورة تكاملية؛ كأن يُطلب من الطالب الاستماع للتعليمات للبدء (استماع)، وقراءة التلميحات المكتوبة على الشاشة (قراءة)، ثم يُشترط عليه نطق الإجابة الصحيحة لتجاوز المرحلة (تحدث)، أو كتابتها (كتابة). هذا "الدمج المهاري" النشط يحفز الشبكات العصبية في مختلف مناطق معالجة اللغة في الدماغ، مما يضمن تشفيراً حركياً، وسمعياً، وبصرياً، يثبت المفردة في كافة مراكز الذاكرة العميقة وينقلها إلى حيز الاستخدام التلقائي (الكحلاني والقحطاني، 2025: 2).

3. توظيف الذكاء الاصطناعي

على الرغم من الأهمية البالغة لتطبيق قاعدة "التعرض المتكرر" والتكرار المتباعد، يبرز تحدٍ تطبيقي هائل في الميدان يتمثل في "العبء الإحصائي واللوجستي" الواقع على كاهل المعلم. فمن المستحيل بشرياً داخل الغرفة الصفية المكتظة أن يقوم المعلم بتتبع دقيق وحساب مستمر لعدد مرات تعرض كل طالب على حدة لكل مفردة جديدة .

هنا يأتي الدور الجوهري والتدخل الحاسم لتقنيات التعليم؛ حيث تعمل أدوات الذكاء الاصطناعي (**AI**) وأنظمة "التعلم التكيفي" بمثابة "مساعد بيداغوجي ذكي" يردم هذه الفجوة المنهجية بين النظرية والتطبيق، وذلك من خلال مسارين استراتيجيين:

1.3 خوارزميات التتبع والجدولة الذكية: تتجاوز المنصات المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وتطبيقات التكرار المتباعد (مثل **Anki** أو النظم المشابهة المعتمدة على خوارزميات **SRS**)، مفهوم التقييم التقليدي لتقوم ببناء "ملف إدراكي" رقمي لكل متعلم. تعمل هذه الخوارزميات على التتبع الآلي الدقيق

لحساب عدد مرات ظهور الكلمة للطالب، وتقيس زمن استجابته ودقة إجابته. وبناءً على تحليل هذه البيانات اللحظية، يقوم النظام بهندسة "مسار تعلم مخصص"؛ بحيث تتم جدولة الكلمات الصعبة لتظهر مجدداً بكثافة أعلى وفي أوقات متقاربة، في حين تتباعد فترات ظهور الكلمات التي أتقنها الطالب لتجنب الملل. هذا الضبط اللوغاريتمي يضمن بلوغ كل طالب لـ "نصاب التعرض" اللازم لاكتساب المفردة، وفي التوقيت البيولوجي الأمثل لدماغه، وهو ما يعجز الجهد البشري عن تحقيقه.

2.3 التوليد المتعدد والبيئات الغنية بالسياق: تواجه المناهج المطبوعة إشكالية متأصلة تتمثل في "الجمود المادي"؛ فالكتاب المدرسي يقدم الكلمة مشفوعة بصورة واحدة أو سياق يتيم، مما يحد من مرونة الاستيعاب وتعدد الظلال الدلالية. لاختراق هذا الحاجز، يقدم "الذكاء الاصطناعي التوليدي" حلاً سحرياً؛ حيث يتيح للمعلم (أو حتى للطالب نفسه) الإنشاء الفوري واللانهائي للصور المعبرة الدقيقة، والمقاطع الصوتية الطبيعية (عبر تقنيات تحويل النص إلى كلام)، وتوليد حوارات وقصص قصيرة توظف المفردات المستهدفة في سياقات جديدة كلياً تتناسب مع اهتمامات المتعلم. هذا التوليد اللحظي للبيانات يوفر المادة البصرية والسمعية الكثيفة التي تشبع حاجة الدماغ لـ "الترميز المزدوج" والانغماس الحسي، متجاوزاً القيود الصارمة للكتب الجامدة، ومحسّناً من جودة المدخلات اللغوية بشكل جذري.

تطبيقات إضافية وحلول مبتكرة

لا تكمن مشكلة تعليم العربية للناطقين بغيرها في **"ماذا نُدرّس"** بقدر ما تكمن في **"كيف نُثبّت ما نُدرّس".** وبناءً على التشخيص السابق، ننتقل هنا من التنظير إلى **"الهندسة الصفية"** ونقصد بالهندسة هذه جعل عملية التدريس أي إيصال المفردات عملية ذات نظام ذو خواص رياضية، مقدمين حزمة من الإجراءات التطبيقية التي تحول الفصل الدراسي من بيئة تلقين إلى **"معمل لغوي"** نشط يقاوم النسيان**.**

1. استراتيجية "الدراما الموجهة "

تختلف هذه الاستراتيجية جذرياً عن الأنشطة المسرحية الحرة أو التمثيل العشوائي؛ فهي عبارة عن **"**نشاط لغوي موجه ومنضبط**"** يهدف بصفة أساسية إلى خلق حتمية تواصلية تُجبر الطالب على استخدام مفردات محددة سلفاً ضمن سياق وظيفي. هذا التدخل البيداغوجي الموجه يكسر حاجز الخوف والتردد اللغوي، ويعمل كجسر استراتيجي ينقل المفردة المستهدفة من حيز "المخزون السلبي" (حيث تُفهم ولا تُستخدم) إلى حيز "الاستخدام النشط" والتلقائي. ويتم تنفيذ هذا الإجراء العملي عبر ما يُعرف بـ "بروتوكول البطاقات"، وذلك وفق الخطوات المنهجية الآتية**:**

1.1 الإعداد: لا يُترك الأمر للارتجال، بل يقوم المعلم بانتقاء دقيق لعدد يتراوح ما بين 5 إلى 7 مفردات جديدة (المفردات المستهدفة)، بناءً على معايير الأهمية الوظيفية، ومستوى صعوبتها، وارتباطها المباشر بموضوع الوحدة الدراسية وحاجات المتعلم في تلك المرحلة**.**

2.1 التقييد : في هذه المرحلة، يصمم المعلم "بطاقات أدوار" تتضمن سيناريو درامياً يمتلك إطاراً عاماً مفتوحاً يسمح بحرية التعبير، ولكنه "مشروط" بضرورة توظيف المفردات المستهدفة. هذا الدمج العبقري بين حرية المحاكاة والتقييد اللغوي يضمن عدم لجوء الطالب إلى "استراتيجيات التجنب "، حيث يتهرب عادة من استخدام الكلمات الصعبة ويتوسل بمفردات بسيطة ومألوفة لديه لإنجاز التواصل**.**

3.1 المحاكاة : تتم ترجمة السيناريو المكتوب إلى موقف تواصلي حي وتفاعلي يجسد الواقع. ففي وحدة "السفر" على سبيل المثال، يُمنح الطالب الأول بطاقة تقمص شخصية "موظف الجوازات"، وتُفرض عليه مهمة استجواب المسافر مستخدماً مفردات حتمية لضمان سير الحوار (مثل: تأشيرة، مدة، إقامة، غرض). وفي المقابل، يحصل الطالب الثاني على بطاقة "المسافر"، ويُطالب بالاستجابة وشرح تفاصيل رحلته موظفاً مفردات محددة (مثل: سياحة، حجز، فندق). هذا التفاعل المتبادل يخلق "فجوة معلوماتية"حقيقية لا يمكن ردمها أو تجاوزها إلا باستخدام اللغة الهدف**.**

4.1 القيمة التربوية والإدراكية: أثبتت الدراسات التطبيقية في حقل اكتساب اللغة أن هذا "التقييد اللغوي" داخل إطار اللعب الدرامي يخلق نوعاً من "الضغط الإيجابي " أو التحدي المحفز. هذا الضغط يدفع الدماغ البشري لرفع درجة انتباهه والقيام بـ "بحث سريع واسترجاع جهدي" للمعنى واستخدامه فوراً للنجاة في الموقف التواصلي. علاوة على ذلك، فإن ربط الكلمة بالانفعال التمثيلي الصادق (مثل: قلق المسافر من فقدان أوراقه، أو صرامة وسلطة موظف الجوازات) ينسج روابط عصبية عميقة تنقل المفردة إلى ما يُعرف بـ "الذاكرة الوجدانية أو العاطفية"، مما يضمن رسوخها واستعصاءها على النسيان بشكل يتفوق بوضوح على طرائق التلقين التقليدية الجافة.(Süzen, 2024: 53-55)

2. التعلم عبر "العناقيد الدلالية":

يقترح هذا المدخل التربوي إحداث قطيعة منهجية وتخلّياً تاماً عن أسلوب "قوائم الكلمات المتناثرة"؛ وهو الأسلوب التقليدي الذي يحشد مفردات متباعدة دلالياً في إطار درس واحد (مثل تقديم أفعال وأسماء لا يجمعها رابط: كرسي، يسبح، تفاحة). وبدلاً من هذا التشتت الذي يرهق الذاكرة، تتبنى هذه الاستراتيجية مفهوم "وحدات الموضوعات المترابطة"، وهي مقاربة تحاكي الطريقة البيولوجية التي ينظم بها العقل البشري ما يُعرف بـ "المعجم الذهني.**"**

1.2 الإجراء العملي (الشبكات والنصوص المترابطة) :تطبيقياً، يتم التخلي عن السرد العمودي المنفصل للكلمات، لتُقدم المفردات المستهدفة في شكل "شبكة دلالية "تدور حول "عقدة مركزية" تمثل موضوع الوحدة. ففي وحدة "المستشفى" على سبيل المثال، تُمرر الكلمات للمتعلم عبر "قصة قصيرة متسلسلة" أو سيناريو يخلق ترابطاً منطقياً وزمنياً للأحداث: (شعر أحمد بـ **الألم** ->فذهب إلى **العيادة** ->حيث قابله **الطبيب** ->الذي كتب له **الوصفة.(**

2.2 القيمة الإدراكية وآلية عمل الذاكرة :إن هذا التسلسل السردي والمنطقي للأحداث يُعيد هندسة آلية التذكر؛ حيث يقوم العقل بتشفير هذه الكلمات وحفظها كـ "سلسلة معرفية مترابطة "ووفقاً لآلية "الانتشار التنشيطي" في علم النفس الإدراكي، فإن استرجاع مفردة واحدة يؤدي بالضرورة إلى إضاءة وتنشيط المفردات المجاورة لها في الشبكة. فبمجرد أن تحضر كلمة (ألم) في ذهن الطالب، فإنها تعمل بمثابة "مثير ذهني" يستدعي تلقائياً وآلياً باقي حلقات السلسلة (عيادة، طبيب، وصفة). هذا التماسك الدلالي يقلص "العبء المعرفي" المبذول في التذكر، ويحمي المفردات من النسيان أو العزلة الذهنية **(رزقي، 2025: 11).**

3. التلعيب الانغماسي متعدد الحواس:

لتحقيق النِّصاب الإحصائي لقاعدة "التعرض المتكرر" (من 8 إلى 16 مرة) اللازم لاكتساب المفردة، وتجنب السقوط في فخ الرتابة والملل المعرفي المصاحب للتكرار الآلي، تبرز الحاجة الماسة لتبني استراتيجية "التلعيب الانغماسي متعدد الحواس". تعتمد هذه الاستراتيجية على دمج المثيرات البصرية والسمعية والحركية في قالب ألعاب لغوية تفاعلية، مستهدفةً بذلك استثارة جميع قنوات التشفير والإدراك لدى المتعلم. وفيما يلي حزمة من التطبيقات الإجرائية المقترحة**:**

1.3 لعبة "سلسلة الذاكرة:" تقوم هذه اللعبة التراكمية على مبدأ الإضافة المستمرة؛ حيث يستهل المعلم النشاط بجملة سياقية مفتاحية مثل: "ذهبت إلى السوق واشتريت تفاحاً". ينتقل الدور للطالب الثاني الذي يُطالب بتكرار الجملة كاملة وإضافة مفردة مستهدفة جديدة: "تفاحاً وموزاً"، وهكذا دواليك مع بقية الطلاب لتكبر السلسلة. تكمن القيمة البيداغوجية العميقة لهذا التدريب في إجبار عقل المتعلم على ممارسة ما يُعرف بـ "الاسترجاع الذهني النشط ." ففي كل دور، يتضاعف العبء الإيجابي على "الذاكرة العاملة"، مما يُلزم الطالب بالتركيز المطلق والاستحضار المتكرر لجميع المفردات السابقة في سياق مترابط، وهو ما يضمن تدوير الكلمة وترسيخ مسارها العصبي.

2.3 لعبة "تخمين المفهوم :"تعتمد هذه اللعبة التنافسية على سرعة الاستجابة للمثيرات الحسية؛ حيث يعرض المعلم صورة بصرية أو يشغل مؤثراً صوتياً يعبر عن المفردة الهدف، ويتسابق الطلاب لاستدعاء وكتابة الكلمة الصحيحة. تكمن العبقرية المعرفية لهذا النشاط في قدرته الفائقة على تهميش لغة الطالب الأم؛ إذ يؤسس مساراً عصبياً مباشراً يربط بين "الدال" (اللفظ العربي الشكلي أو الصوتي) و"المدلول" (الصورة الذهنية للشيء في الواقع) دون المرور بآلية "الترجمة الوسيطة" هذا الربط المباشر هو حجر الأساس لبناء "الطلاقة" وتدريب العقل على التفكير باللغة الهدف.

3.3.المسرح الصامت: يُعد هذا التطبيق الدرامي من أنجع الوسائل لاستيعاب الأفعال الحركية والصفات التعبيرية (مثل: يجري، يغضب، يحمل شيئاً ثقيلاً). يستند المسرح الصامت إلى مخرجات نظرية "الإدراك المُجسَّد"، حيث يقوم الطالب بتمثيل المعنى حركياً دون النطق به. إن ربط الكلمة اللفظية المجردة بالإيماءة الجسدية والانفعال الحركي، يخلق للمتعلم ما يُعرف بـ "الذاكرة العضلية أو الحركية" للغة، مما يوفر قناة استدعاء جسدية وشعورية إضافية تقاوم النسيان بفاعلية تفوق التلقين النصي المعتاد (الكحلاني والقحطاني، 2025: 7).

4. مصفوفة "التمكن الرباعي":

لتجاوز الممارسات التقويمية السطحية التي تكتفي بالتحقق الشكلي من الاستيعاب عبر توجيه سؤال "هل فهمت؟"—والذي غالباً ما يولد "وهماً بالمعرفة " لدى المتعلم نقترح على المعلمين اعتماد "قائمة تحقق" منهجية وصارمة لقياس الاكتساب الفعلي للمفردة. تنطلق هذه المصفوفة من مبدأ أن امتلاك المفردة ليس حالة حدية (إما أن يعرفها أو يجهلها)، بل هو متصل إدراكي يتطلب مرور المفردة بنجاح عبر أربع بوابات معيارية:

1.4 بوابة التمييز: وتقيس قدرة الاستقبال والفرز الصوتي؛ أي قدرة الطالب على التقاط الكلمة وتمييزها سمعياً حين ترد ضمن تدفق نطق سريع أو وسط تراكيب جملة معقدة، وهو ما يثبت دقة المعالجة السمعية لديه.

2.4 بوابة النطق: وتختبر الكفاءة الأدائية والحركية لجهاز النطق؛ وتتمثل في قدرة المتعلم على إنتاج الكلمة بمخارج حروف صحيحة، وتطبيق قواعد النبر والتنغيم السليم، مما يمنع تشكل عادات نطقية خاطئة يصعب تصحيحها لاحقاً.

3.4 بوابة السياق: وتمثل الانتقال الفعلي من حيز الاستقبال السلبي إلى الإنتاج الإبداعي؛ حيث يُطالب المتعلم بصياغة الكلمة وتوظيفها دلالياً ونحوياً في جملة جديدة كلياً من تأليفه، مما يثبت استيعابه لخصائصها التراكيبية والتلازمية.

4.4 بوابة المعالجة: وهي أعلى درجات التمكن الإدراكي أو ما يُعرف بالوعي الميتا-لغوي؛ وتتحقق عندما يستطيع الطالب شرح معنى الكلمة لزميله باستخدام مرادف عربي دقيق أو تضاد، دون اللجوء نهائياً للترجمة المباشرة إلى اللغة الأم، مما يؤكد استقرار المفهوم في شبكته الدلالية العربية (محجوبي، 2022: 84).

5. استثمار "المنطق الاشتقاقي" للعربية :

تُعد هذه الاستراتيجية إضافة جوهرية تستثمر الخصائص البنيوية للغة العربية بوصفها لغة اشتقاقية ذات هندسة دقيقة، لتسهيل عمليات التشفير والحفظ. فبدلاً من الاستمرار في الممارسات القاصرة التي تتعامل مع المفردات كـ "كتل صماء" تستدعي الحفظ الآلي المجهد، يتم توجيه المتعلم نحو تنمية "الوعي الصرفي" وتدريبه على آليات "توليد" الكلمات.

1.5 الإجراء العملي) التشجير الصرفي :- يعتمد هذا الإجراء على التصوير البصري للهيكل اللغوي؛ حيث يرسم المعلم "شجرة جذر" ينبثق منها أصل الكلمة (مثل الجذر: د - ر - س). بالتوازي مع ذلك، يُدرب الطلاب على استيعاب دلالات أوزان قياسية ثابتة مثل: "فَاعِل" لمن قام بالفعل، "مَفْعُول" لمن وقع عليه الفعل، و"مَفْعَل" لاسم المكان. وبناءً عليه، بمجرد أن يحفظ الطالب جذراً واحداً، تتولد لديه القدرة الآلية على استنتاج وحفظ عائلة مفردات كاملة دفعة واحدة (دارِس، مَدْرُوس، مَدْرَسَة، دِرَاسَة، مُدَرِّس، تَدْرِيس).

2.5 الأثر) الاقتصاد المعرفي :- يحقق هذا المدخل التوليدي مبدأ "الاقتصاد المعرفي" بامتياز؛ إذ يقلص العبء الواقع على الذاكرة العاملة ويضاعف الرصيد اللغوي بأقل جهد ممكن. والأهم من ذلك، أنه يحول المعجم الذهني للمتعلم من مجرد مستودع عشوائي مهدد بالنسيان، إلى شبكة "منظمة منطقياً" تتيح للطالب مهارة القياس اللغوي (حسان أوغلو، 2020: 2-3).

6. تنمية الوعي ما وراء المعرفي:

لا تكتمل منظومة "هندسة الاكتساب اللغوي" وبناء الذاكرة المستدامة إلا بإحداث تحول استراتيجي يتمثل في نقل مركز التحكم وشعلة القيادة من المعلم إلى المتعلم ذاته. وتُجمع الاتجاهات الحديثة في اللسانيات التطبيقية على أن الهدف الأسمى للعملية التعليمية يتمثل في تنمية "الوعي ما وراء المعرفي"؛ وهو مصطلح إدراكي يُقصد به "التفكير في عملية التفكير نفسها"، وتوعية الطالب بآليات عمل دماغه، وتدريبه على استراتيجيات "كيف يتعلم" بدلاً من الاكتفاء بتلقينه "ماذا يتعلم."

ويتحقق هذا التحول عملياً عبر تسليح المتعلم بأدوات "التعلم المنظم ذاتياً"، ومن أبرزها:

1.6 التخلي التدريجي عن القواميس ثنائية اللغة، وتدريبه الممنهج على استخدام المعاجم السياقية وأدوات المتون اللغوية لاستنباط المعاني من سياقاتها الطبيعية.

2.6 توجيهه نحو كيفية هندسة وإنشاء بطاقات الذاكرة الخاصة به وتغذيتها بالصور والجمل التي تعكس اهتماماته الشخصية، بدلاً من الاعتماد على القوائم الجاهزة التي يقدمها المعلم.

3.6 إكسابه مهارة التقييم والمراقبة الذاتية، بحيث يتتبع الطالب بنفسه مدى تقدمه اللغوي ويكتشف الفجوات في معجمه الذهني.

إن المتعلم الذي يدرك ميكانيزمات عمل ذاكرته، ويعي حقيقة "منحنى النسيان" وضرورة التكرار المتباعد، ويستطيع تقييم وتعديل استراتيجياته التعليمية بناءً على احتياجاته، يكون أقدر بكثير على مقاومة ظاهرة التآكل اللغوي خارج أسوار الفصل الدراسي. هذا الوعي الإدراكي العميق هو ما يُحدث النقلة النوعية المنشودة؛ فيرتقي بالطالب من مجرد متلقٍ سلبي يعتمد كلياً على تغذية المعلم، إلى "متعلم مستقل" وباحث نشط عن المفردات يمتلك مقومات الاستدامة اللغوية مدى الحياة. (محجوبي، 2022، ص. 75؛ **Nation, 2001**)

جدول (1): مقارنة بين المدخل التقليدي والمدخل الهندسي المقترح لتعليم المفردات:

وجه المقارنة	المدخل التقليدي (السائد)	المدخل الهندسي المقترح
وحدة التقديم	كلمات مفردة / قوائم كلمات	عناقيد دلالية / سياق قصصي
آلية الحفظ	التكرار الصم	المعالجة العميقة / التكرار التوليدي (الاشتقاق)
الوسيط	الترجمة للغة الأم	الربط المباشر (صورة/صوت/حركة)
التوقيت	تكرار آني مكثف	تكرار متباعد عبر الزمن
دور المتعلم	مستقبل سلبي	منتج نشط / ممثل أدوار
التقنية	غير مفعلة / للعرض فقط	مفعلة (الذكاء الاصطناعي وأنظمة التكرار المتباعد) لتفريد التعلم

الخاتمة والتوصيات

خلصت هذه الدراسة في مقاربتها التحليلية إلى أن ظاهرة "نسيان المفردات" لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها ليست حتميةً قدريةً أو عيباً متأصلاً يرتبط بصعوبة النظام اللغوي للعربية، بل هي نتاج بيداغوجي طبيعي لقصور المنهجيات التقليدية. فهذه المنهجيات تتعامل مع المفردة كـ "وحدة معزولة" فاقدة للحيوية، وتتعاطى مع الذاكرة البشرية بوصفها "مخزناً ساكناً" ومستودعاً لحشو المعلومات. وقد أثبتت الأدبيات التربوية والتجارب الميدانية التي استعرضناها أن العقل البشري يرفض آلياً الاحتفاظ بالبيانات اللغوية التي تفتقر إلى "الروابط السياقية" أو تنتفي منها "الحاجة الوظيفية" المباشرة.

إن الارتقاء بمستوى الطالب والانتقال به من مرحلة "الاستقبال السلبي" إلى مرحلة "الإنتاج الإبداعي " يتطلب ثورة منهجية تعيد الاعتبار لـوضع اللغة في سياقاتها الطبيعية وتستثمر" منطقها الداخلي ."ففي عصر الذكاء الاصطناعي والثورة المعرفية، لم يعد مقبولاً علمياً أن نُدرّس العربية بقوائم حفظ صماء تستنزف جهد المتعلم، في حين نمتلك ترسانة من الأدوات التقنية والنظريات اللسانية التي تمكننا من هندسة بيئة تعليمية ذكية ومحفزة.

وبناءً على نتائج الدراسة والتشخيص المنهجي، نوصي بما يلي:

1. حتمية "التحزيم الدلالي": التوقف الفوري عن الممارسات التأليفية القائمة على تذييل الدروس بـ "قوائم الكلمات العشوائية" المنفصلة، واستبدالها هيكلياً بـ "وحدات دلالية مترابطة "ويقتضي ذلك أن تُقدم المفردات من خلال نصوص قصصية وحوارية حيوية تحاكي الواقع المعاش للمتعلم، مما يضمن تشفير الكلمات في الذاكرة كشبكة مترابطة يسهل استدعاؤها.

2. استثمار "العبقرية الصرفية" للعربية :تدريب المعلمين والطلاب على استراتيجية "التكرار التوليدي"؛ أي تنمية الوعي الصرفي عبر التعامل مع المفردات كأسر وعائلات لغوية تنحدر من "جذر واحد". هذا المدخل التوليدي لا يُسهّل عملية الحفظ ويحقق الاقتصاد المعرفي فحسب، بل يمنح الطالب مفاتيح "القياس اللغوي"، محولاً الذاكرة من مخزن عشوائي متناثر إلى بناء هندسي ومنطقي منظم.

3. مأسسة "الدراما واللعب" كأدوات تقويم :تجاوز النظرة السطحية التي تتعامل مع استراتيجيات "الدراما الموجهة"و"الألعاب اللغوية "كأنشطة ترفيهية هامشية لكسر الملل، والعمل على "مأسستها" ودمجها في صلب المنهج الدراسي كأدوات تقويم وتثبيت أساسية؛ وذلك لفاعليتها العلمية المثبتة في خفض التوتر النفسي (المصفاة الوجدانية) وتنشيط الذاكرة الحسية والعضلية للمتعلم.

4. رقمنة المراجعة :(AI & SRS) حتمية تبني المؤسسات التعليمية للتطبيقات والمنصات التكيفية القائمة على خوارزميات "التكرار المتباعد " والمدعومة بالذكاء الاصطناعي. هذا التدخل التقني هو الضامن الوحيد لتعرض الطالب للمفردة بالمعدل الإحصائي المطلوب (ما بين 8 إلى 16 مرة) وفي فترات زمنية مدروسة لمقاومة منحنى النسيان، وهو عبء تتبعي دقيق يعجز المعلم البشري عن ضبطه يدوياً داخل الغرفة الصفية المكتظة.

5. معيارية الاكتساب والتحقق الإدراكي :اعتماد مصفوفة التحقق الرباعية (التمييز السمعي، النطق السليم، التوظيف السياقي، والمعالجة الدلالية) كمعيار صارم قبل الحكم بأن الطالب قد "اكتسب" أو "تعلم" المفردة فعلياً. هذا الإجراء يحمي العملية التعليمية من "وهم المعرفة" السطحية الذي سرعان ما يتبدد عند أول اختبار تواصلي حقيقي.

6. إصلاح منظومة التقييم: التوقف عن الاعتماد الحصري على الاختبارات التحريرية التقليدية (التقييم الختامي) التي تقيس فقط سعة "الحفظ المؤقت" للمفردات، والانتقال نحو استراتيجيات "التقييم الدينامي" يركز هذا النوع من التقييم على قياس قدرة الطالب الفاعلة على توظيف المفردة واستدعائها في مواقف تواصلية جديدة ومفاجئة، مع ضرورة اعتماد "ملفات الإنجاز" كأداة تتبعية توثق بشكل ملموس تطور المعجم النشط للطالب عبر امتداد الفصل الدراسي.

كلمة ختامية :إن اللغة العربية، في جوهرها، هي لغة "منطق واشتقاق"، وعملية تعليمها يجب أن تكون مرآة عاكسة لهذه الطبيعة الهندسية الدقيقة. إن المزج الواعي والمدروس بين أصالة النظام اللغوي والبنيوي للعربية، وبين حداثة الاستراتيجيات المعرفية والأدوات الرقمية، هو السبيل العلمي الأوحد للقضاء على آفة النسيان اللغوي، وبناء جيل من المتعلمين يمتلكون ناصية اللغة حقاً؛ فهماً دقيقاً، وإنتاجاً تلقائياً، وإبداعاً متجدداً.

قائمة المصادر والمراجع

إساكا، ت.، والحسيني، ع. ع. ا .(2023) .اكتساب المفردات عند متعلمي اللغة العربية لغة ثانية .*مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*، *6*(19)، 1-34. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1497741

حسان أوغلو، م. ع .(2020) .*تطبيقات نظرية الخلايا الذهنية لتبسيط حفظ الكلمات العربية لغير الناطقين بها* [رسالة ماجستير]. جامعة إسطنبول أيدن. DOI: 10.17932/IAU.ARAP.2019.020/ayad_v02i1001

رزقي، م. ر .(2025) .تعليم المفردات للمبتدئين بالمدخل السياقي .*مجلة الفكر*، *6*(1)، 105-130. https://doi.org/10.52166/alf.v6i1.8280

طعيمة، ر. أ .(1986) .*المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* (ج. 1). جامعة أم القرى.

عبد السلام، ع. ا. أ. ت .(2020) .تعليم المفردات اللغوية العربية للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق .*مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية*، *3*.(6)، 33-46 https://asjp.cerist.dz/en/article/134855

الكحلاني، ف. ع.، والقحطاني، س. س .(2025) .فاعلية الألعاب اللغوية في تعليم المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها .*مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*،*7*.(3)، 143-152 https://doi.org/10.32996/jhsss.2025.7.3.13

محجوبي، س .(2022) .استراتيجيات حديثة لتعليم المفردات في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي .*مجلة التربية*، 72-85 . https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=386264

Altun, A. (2025). Arapça Eğitiminde Kelime Öğretiminin Önemi ve Öğretim Yöntemleri. *Aydın Arapça Araştırmaları Dergisi,* 3 (2), 133-48. https://izlik.org/JA54GH55AA.

Hefny, R. M., Abdelgelil, M. F. M., Osman, A. K. I., & Hassan, I. (2022). The role of derivation in teaching Quranic vocabulary: Between theory and practice. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies*, *6*(1), 67–87. https://doi.org/10.24093/awejtls/vol6no1.6

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Peters, E. (2023). *Doing vocabulary research: A practical guide to second language acquisition research*. Routledge.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.). (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.

Süzen, A. H. (2024). The creative drama effect in Arabic teaching: Vocabulary instruction with role cards. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 12*(3), 50-65. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4068107

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Arnold.

Zwier, L. J., & Boers, F. (2022). *English L2 vocabulary learning and teaching: Concepts, principles, and pedagogy*. Routledge.