مستلة مـن

مجلة المستقبل للدراسات الإنسانية

عِلْمِيَّة مُحَكَّمَة

(FJSH)

المعتمدة من المجلس الأعلى للجامعات

بجمهورية مصر العربية

جميع حقوق الطبع محفوظة

تصدرها :

مؤسسة العميد
أ.د. صابر مشالي للتطوير والتنمية والتدريب (DDS)
Ameed Prof. Dr. Saber Mashaly Foundation
For Development & Training (DDS)

الترقيم الدولي للنسخة الورقية المطبوعة للمجلة (٢٨٠٥ ـ ٣٢٧٣).

The print ISSN of the Journal is 2805-3273.

الترقيم الدولي للنسخة الإلكترونية للمجلة (٣٢٨١ ـ ٢٨٠٥).

The online ISSN of the Journal is 2805-3281.

أثر استعمال استراتيجيات الذاكرة
في تعلُّم المفردات لمتعلِّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً

إعـداد

د. مريم بنت حباس القرني

دكتوراة اللغويات التطبيقية، معهد تعليم اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة العشر التي وردت عند أكسفورد (١٩٩٠)، في تعلم المفردات وهي: التصنيف في مجموعات، التداعي والربط، وضع الكلمات في جملة، استخدام الصورة، الخرائط الدلالية، الكلمات المفتاحية، الكلمات المتشابهة في اللغات، المراجعة المنتظمة، تمثيل المعنى، استخدام البطاقات، على المدى القريب والبعيد، لمتعلِّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) مبحوثة من متعلِّمات المستوى الرابع، قُسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية طُبقت عليها استراتيجيات الذاكرة، ومجموعة ضابطة دُرِّست بالطريقة التقليدية، وكانت أداة الدراسة هي الاختبار التحصيلي (القبلي - البعدي المباشر - البعدي المؤجل)؛ إذ صُمم وفق مرجع سابق، وتحققت الباحثة من صدقه وثباته، وذلك باستخدام أساليب إحصائية معينة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعلُّم المفردات بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في درجات الاختبار البعدي المباشر؛

مما يعني احتفاظ كلتا المجموعتين على المدى القريب بما تعلَّمته خلال فترة تنفيذ الدراسة.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعلُّم المفردات بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في درجات الاختبار البعدي المؤجل، مما يعني احتفاظ كلتا المجموعتين على المدى البعيد بما تعلَّمته خلال فترة تنفيذ الدراسة، وهذه النتائج تدل على أن طريقة استعمال استراتيجيات الذاكرة تتساوى في النتيجة مع الطريقة التقليدية.

كما خلصت الدراسة إلى عدد من المضامين، منها: دعوة معلمي ومعلمات اللغة العربية لغة ثانية إلى تكثيف التنويع في تدريس المفردات، والتدريب على استراتيجيات تعلُّم المفردات وتطبيقها في أثناء الحصة الدراسية، فمن شأن هذا أن يرفع الوعي لدى متعلِّمي اللغة العربية بمفهوم التدريب والاستقلالية في التعلُّم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات الذاكرة - المفردات - تدريب المتعلم - متعلِّمات اللغة الثانية.

the impact of using memory strategies in learning the vocabulary among female learners of Arabic as a second language

ph: Maryam bint Habas Al - Qarni

Abstract :

This current research aimed to study the impact of training on using the ten memory strategies, which were mentioned in (Oxford, 1990) about learning the vocabulary, which were: classification into groups, association and linking, using words in a sentence, using images, semantic maps, keywords, similar words in languages, regular review, representation of meaning, and using cards in the short and long term, for female learners of Arabic as a second language at the Institute for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at Princess Noura bint Abdul Rahman University in Riyadh. In order to achieve this aim, the researcher used semi - experimental method. The sample of the study contained 16 female learners of fourth grade. they were divided into two groups, the experimental group that studied by using memory strategies, and the control group that studied by traditional method. The tool of the study was the achievement test (pre - test, immediate post test and delayed post test), which was designed

according to a previous reference, and the researcher verified its validity and reliability through certain statistical Tests.

This study found out several results such as:

1- The results showed that there were no statistically significant differences in the level of vocabulary learning between the experimental and control groups in the scores of immediate post test. This means that both groups retained, in the short term, what they have learned during the study period.

2- The results showed that there were no statistically significant differences at the level of vocabulary learning between the experimental and control groups in the scores of delayed post test. It means that both groups retained in the long term what they have learned during the study period. And these results indicate that the method of using memory strategies is equal to the traditional method according to the scores.

The study also concluded a number of implications, including: Inviting male and female teachers of Arabic as a second language to diversify in teaching vocabulary, and training on vocabulary learning strategies and applying them in the classroom, as this would raise

awareness among Arabic language learners about the concept of training and independence in learning.

Keywords: memory strategies - vocabulary - training the learner - female learners of second language

- مقدمة:

إن تعلُّم المفردات يعد من أساسيات تعلُّم اللغة عمومًا، سواءٌ أكانت اللغة الأولى أو الثانية، فلا يستطيع أي ناطق أن يتحدث ويتواصل مع غيره بلا مفردات تعبر عما يريده، قد تكون الإشارات مُنقذة في بعض الأوقات، لكنها لا تحل محل المفردات. فالطفل عندما يبدأ في محاولة الكلام نجده يستخدم مفردات بسيطة جدًا وقد يستخدم كلمة واحدة للتعبير عن جملة، ومع مرور الوقت يبدأ في اكتساب مزيد من المفردات حتى يستطيع تكوين جمل تعبر عن حاجياته، وهكذا الحال مع متعلِّم اللغة الثانية، نجده في بداية مشواره التعلُّمي للغة الثانية يحاول أن يتعلَّم أكبر قدر ممكن من مفردات اللغة المستهدفة حتى يستطيع أن يفهم ما يسمعه، ويتحدث ولو بجمل غير مترابطة لإيصال مبتغاه، غير أن تعلُّم المفردات وحدها بمعزل عن السياق يعد أمرًا غير مجدٍ في التعلُّم؛ لذا من المهم الحرصُ على تعلُّم المفردات من خلال السياق، وتعلُّمها عن طريق الاستماع المتكرر والقراءة؛ لأن ربط المفردة بجملة يساعد على فهم معناها أو حتى تخمينه، خصوصًا المفردات التي تحمل عدة معانٍ وتختلف باختلاف سياقاتها.

"فالمفردات من أهم جوانب اكتساب اللغة، كما تساعد المتعلِّم على فهم الآخرين والتواصل معهم بفاعلية، وتساعد الطلاب على حسن التعبير وحسن الإفهام...، فتعلُّم المفردات يزيد من قدرة الفرد على التواصل الجيد مع الآخرين...، كما أنها أداة مهمة لزيادة حصيلة المتعلِّم وزيادة خبراته من خلال احتكاكه بالآخرين والتفاعل معهم، بالإضافة إلى دورها البارز في تنمية التفكير، فالكلمات هي المظهر الخارجي للتفكير وللغة معًا" (الباري، ٢٠١١).

والاستراتيجياتStrategies هي أداءات خاصة يؤديها المتعلِّم؛ ليجعل عملية التعلُّم أسهل وأسرع وأكثر إمتاعًا (أكسفورد، ٢١: ١٩٩٠). فالهدف من استعمال الاستراتيجيات هو تسهيل العملية التعلُّمية، فالاستراتيجيات مهمة في التعلُّم؛ لأنها تتسم بالفاعلية والتوجيه الذاتي والتي تعد ضرورية لتطوير كفاءة

الاتصال اللغوي، كما ينتج عنها تقدم في المستوى اللغوي وازدياد في الثقة بالنفس.

إن اختيار المتعلّم للاستراتيجيات التي تناسبه مهم جدًا في نجاح العملية التعلُّمية، ولكن يجب ألا نُغفل دور المعلم الذي بإمكانه تسهيل العملية التعلُّمية وذلك بطرح الاستراتيجيات التي يراها مناسبة للمتعلّم وللمادة التعليمية، كما أن له دورًا بارزًا في تدريب المتعلّم على طريقة استخدام هذه الاستراتيجيات وفق شخصية المتعلّم.

وينبغي عند اختيار الاستراتيجيات مراعاة عدة عوامل منها: درجة الوعي، ومرحلة التعلم، ومتطلبات المهمة، وتوقعات المتعلم، والعمر، والنوع، والجنسية، وأسلوب وسمات الشخصية، ومستوى الدافعية، والغرض من التعلم (أكسفورد، ١٩٩٠)، وكذلك الفوارق الفردية. كل هذه الأمور يجب أخذها في الحسبان، قبل عملية اختيار الاستراتيجيات؛ لأن إغفال أي جانب من هذه الجوانب قد يعكس النتيجة المرجوة منها، فهناك استراتيجيات تناسب أشخاصًا بينما تسبب تشتتًا لآخرين، كما أن هناك استراتيجيات تناسب من يتحدثون بلغات بينها وبين العربية روابط اشتقاقية؛ لوجود تشابه كبير بين بعض مفرداتها ومعانيها، و للعمر دور كبير في تقبل الاستراتيجيات وتعلمها وتطبيقها فالأصغر سنًّا قد يكون لديهم حماس أكبر لتطبيق معظم الاستراتيجيات وتجربتها والاستمرار على تطبيقها ممن هم أكبر سنًا. لذا من الأجدر ألا يقتصر المعلم على عدد محدود من الاستراتيجيات، بل يُفضل تدريب المتعلمين على مجموعة من الاستراتيجيات؛ ليختار كل منهم ما يناسبه ويجد فيها الفائدة والمتعة التي تجعله يستمر في استعمالها على المدى البعيد.

بناء على ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى تطبيق مفهوم تدريب المتعلّم في مجال تعلُّم المفردات، ويُقصد بالتدريب "توعية المتعلّم بطبيعة اللغة وطبيعة تعلُّمها وتدريبه على استعمال استراتيجيات تعلُّم اللغة المختلفة وتوظيفها بطريقة مناسبة؛ وذلك بهدف تسهيل عملية تعلُّم اللغة ومساعدة المتعلّم على مواجهة

المشكلات والتحديات التي قد تواجهه أثناء عملية التعلُّم" (الشويرخ، ٢٠١٧: ١٥٥). فكلما كان المتعلّم على وعي باستراتيجيات التعلُّم التي يستعملها كان أكثر فاعلية في تعلُّم اللغة. وتتمثل أهمية تدريب المتعلّم في أهمية تعلُّم كيفية التعلُّم، فمتعلّم اللغة بحاجة إلى إتقان طرق التعلُّم ووسائله حتى يتمكن من مواصلة عملية التعلُّم خارج الصف أو بعد انتهاء البرنامج اللغوي. فالهدف الرئيس من تعلُّم المفردات باستعمال استراتيجيات الذاكرة هو جعل معالجة المعلومات في ذاكرة المتعلّم أعمق، وذلك بتحويلها من المعالجة السطحية إلى المعالجة العميقة، وهذا مما يؤدي إلى انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة بعيدة المدى، ومؤدّى هذه العملية هو القدرة على الاحتفاظ بالمفردات اللغوية في الذاكرة مدةً أطولَ والاستفادة منها على المدى البعيد، واسترجاعها وقت الحاجة إليها.

ومن ناحية أخرى اختلف الباحثون حول تصنيف استراتيجيات تعلُّم اللغة، ولكننا نجد أن أشهر هذه التصنيفات هو ما ذكرته أكسفورد (١٩٩٠) التي صنفت الاستراتيجيات إلى قسمين أساسيين، هما:

- استراتيجيات مباشرة: تتطلب عمليات عقلية تختص باللغة، وتشمل استراتيجيات: (معرفية، الذاكرة، تعويضية).
- استراتيجيات غير مباشرة: تختص بالإدارة العامة لعملية التعلُّم، وتشمل الاستراتيجيات: (فوق معرفية، الوجدانية، الاجتماعية).

والتركيز في هذه الدراسة سيكون على إحدى هذه الاستراتيجيات وهي استراتيجيات الذاكرة، حيث تشير أكسفورد (١٩٩٠) إلى أن وظيفة هذه الاستراتيجيات هي مساعدة المتعلّمين على تخزين المعلومات الجديدة ثم استدعائها. وتقسمها أكسفورد (١٩٩٠) إلى أربع فئات، هي:

١- **عمل روابط ذهنية**، ولها ثلاثة أنواع: (التصنيف في مجموعات، التداعي والتفصيل، استخدام الكلمات الجديدة في نصوص).

٢- **الاستفادة من الصور والأصوات**، ولها أربعة أنواع: (التصويرية، الخرائط الدلالية، استخدام كلمات مفتاحية، استغلال الأصوات الموجودة بالذاكرة).

٣- **المراجعة الجيدة:** ولها نوع واحد وهو: المراجعة البنائية.

٤- **القيام بأداء حركي:** وتنقسم إلى نوعين: (تمثيل المعنى، استخدام الأساليب الميكانيكية).

- الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات التي اهتمت بتطبيق استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم مفردات اللغة الثانية، وجدت الباحثة دراستين تناولت أثر استعمال بعض استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم مفردات اللغة العربية لغةً ثانيةً، كما وجدت عددًا من الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم مفردات اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً، وجميع هذه الدراسات تهدف إلى التحقق من فاعلية استراتيجيات الذاكرة، وسنعرض أهم تلك الدراسات مرتبة حسب تاريخها بدءًا من الأقدم فالأحدث:

- دراسة (Dreyer & Brits, 1994):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات الذاكرة في اكتساب متعلِّمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية للمفردات.

وقد جرى تقسيم أربعة فصول دراسية تُدَرَّس فيها اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً إلى مجموعة ضابطة وثلاث مجموعات تجريبية (الكلمات المفتاحية، الدلالية، والكلمات المفتاحية - الدلالية)، وقد استغرقت المعالجة أربعة أيام، ثم خضع المبحوثون بعد يوم من المعالجة إلى اختبار اختيار من متعدد وأداة استدعاء لما تعلموه، ثم خضعوا بعد تسعة أيام من المعالجة إلى نفس الأداتين، أي أن الدراسة اشتملت على اختبارين بعديين: فوري ومؤجل. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق

المجموعة التجريبية الثالثة التي خضع أفرادها لاستراتيجية الذاكرة التي تجمع بين طريقة الكلمة المفتاحية والدلالية في الاختبارين على المجموعتين الأخريين.

- دراسة (عبد الرزاق، ٢٠٠٨)**:**

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية طريقة (الكلمة المفتاحية) في اكتساب المفردات العربية بالمدارس الثانوية الوطنية بماليزيا. وجمعت بيانات هذه الدراسة التجريبية من ست تجارب. وقد اشتملت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبًا وطالبة، قُسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ لتعلُّم (١١٠) من مفردات اللغة العربية. وطُلب من المجموعة التجريبية استخدام طريقة الكلمة المفتاحية لتذكر المفردات، بينما طُلب من المجموعة الضابطة تذكر المفردات بالطريقة التي يفضلونها. ثم أُجري عليهم الاختبار المؤجل والفوري فرديًا. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل التجارب الست. وبالرغم من نجاح المجموعة التجريبية وتفوقها من حيث مستوى التحصيل، إلا أن أداء طلبة السنة الثانية كان متساويًا بعد أسبوع من التأجيل. وهذه النتائج تؤكد أن طريقة الكلمة المفتاحية تكون أكثر نفعًا إذا استخدمها الطلبة المبتدئون أكثر من الطلبة ذوي الخبرة؛ وذلك لأن الطلبة ذوي الخبرة غالبًا ما يُطورون استراتيجيات فعالة لتعلُّم المفردات. وقدمت الباحثة استبانة للوقوف على آراء الطلبة حول طريقة الكلمة المفتاحية.

- دراسة (Nemati, 2009)**:**

تمثل هذه الدراسة محاولة لمقارنة أثر التدريس القائم على استراتيجيات الذاكرة على مجموعة تجريبية بالمقارنة مع مجموعة ضابطة؛ إذ جرى تدريس المفردات للطالبات من خلال (ذكر المرادفات، والسياقات الصغيرة)، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (٣١٠) طالبات هنديات لم يلتحقن بالجامعة، وقد درسن اللغة الإنجليزية لمدة سبع سنوات، وتتراوح أعمارهن من (١٦ - ١٨) عامًا. وقد اعتمدت الدراسة على الاختبارات والاستبانة؛ لجمع البيانات المطلوبة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء طالبات المجموعة التجريبية كان متفوقًا على طالبات المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمفردات على المدى القريب والبعيد.

- دراسة (Ghorbani & Riabi, 2011):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدريس ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات (اختصار، تصنيف في مجموعات، صور)؛ للاحتفاظ بالمفردات على المدى القريب والبعيد؛ إذ تمثل هذه الدراسة محاولة لاختبار فرضية عمق المعالجة وإثباتها عن طريق تقييم أثر التدريس الذي يستخدم استراتيجيات الذاكرة على احتفاظ المتعلّمين بالمفردات على المدى القريب والبعيد. وقد استخدم الباحثان تصميمًا تجريبيًا حقيقيًا لفصلين دراسيين يتكون كل منهما من (٤٠) طالبًا إيرانيًّا من المستوى المتوسط، جرى اختيارهم عشوائيًّا وقُسموا إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. وقد نفذت كلتا المجموعتين أنشطة تعلُّم المفردات نفسها، إلا أن أفراد المجموعة التجريبية دُرِّبوا على استراتيجيات الذاكرة، وقد أُعِدّ اختبار مفردات مكون من (٣٥) بندًا بناءً على المادة التي دُرِّست، وهي كتاب "Intermediate Vocabulary" للمؤلف B.J.Thomas. وكانت نسبة موثوقية الاختبار (٠,٧٢) باستخدام معادلة KR - 21.

وقد أظهرت نتائج تحليل اختبار t - test للعينتين المستقلتين الأولى والثانية اللتين أُجري الاختبار البعدي المتوسط والمتأخر عليهما أن المجموعة التجريبية حققت أداءً أفضل من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المتأخر، وعليه، تؤكد النتائج فاعلية التدريس القائم على استراتيجية الذاكرة على المدى البعيد وتدعم فرضية عمق المعالجة.

- دراسة (Amoli & Karbalaei, 2012):

هدفت هذه الدراسة إلى تحري أثر التعليم القائم على استراتيجيات تقوية الذاكرة في الاسترجاع الفوري والمتأخر للمعلومات المتعلقة بالمفردات التي يتعلمها طلاب اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في المرحلة الأساسية.

وقد أُختير (٨١) طالبًا إيرانيًا يتعلمون اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً ومتخصصين في الترجمة إلى اللغة الإنجليزية في جامعة الطيران بإيران اختيارًا عشوائيًا من الطلاب الجدد؛ لضمان الالتزام بمعيار التجانس. وأُختير (٧٠) طالبًا من (٨١) طالبًا استنادًا إلى نتائج اختبار نيلسون للكفاية باللغة الإنجليزية الذي أُجري عند البدء بالدراسة؛ إذ أُجري اختبار مفردات قبلي في هذه المرحلة للتأكد من أن الكلمات الجديدة غير مألوفة للمشاركين في الاختبار. قُسِّم بعد ذلك المشاركون إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تتألف كل مجموعة من (٣٥) طالبًا، ودُرِّس طلاب المجموعة التجريبية على استخدام اثنتين من استراتيجيات تدريس المفردات القائمة على تقوية الذاكرة، وهما تحديدًا: (التخيل، والصور)، في الجانب المقابل دُرِّب الطلاب في المجموعة الضابطة على تنفيذ التمارين دون استخدام أي استراتيجية. وأُجري في النهاية الاختبار القبلي نفسه للمفردات على أنه اختبار بعدي لكلتا المجموعتين؛ لمقارنة أثر قدرة المشاركين على الاسترجاع في اجتياز اختبار المفردات.

وقد أظهرت نتائج الاختبارين البعدي الأول والبعدي الثاني تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة من حيث الأداء.

- دراسة (Banisaeid, 2013):

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أثر التدريب على استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم مجموعة من المتعلمين الإيرانيين للغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً للمفردات، كما هدفت إلى تحديد كيفية تأثير استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية في تعلُّم متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً للمفردات؛ إذ جرى ضمان تجانس هؤلاء المتعلمين باستخدام اختبار نيلسون للكفاية في اللغة الإنجليزية. وقد قُسم الطلاب إلى مجموعتين تجريبيتين، وأُجري لهم اختبار قبلي للمفردات؛ للتأكد ليس فقط من أن تلك الاستراتيجيات كانت مألوفة لهم، بل من معرفتهم لتلك الاستراتيجيات، بعد ذلك دُرِّب أفراد المجموعة التجريبية الأولى على استخدام استراتيجيات الذاكرة (الكلمات الأساسية والخرائط المفاهيمية) في تعلُّم المفردات،

في حين دُرِّست المجموعة الثانية المؤلفة من (٣٠) طالبًا بطريقة تعلُّم المفردات الإنجليزية الجديدة من خلال التدريب المعرفي (البطاقات التعليمية والتكرار)، وتألفت المادة من (١١) جلسة (جلستان تستمر كل منهما ساعتين كل أسبوع)، وفي النهاية جُمعت البيانات باستخدام اختبار أعده الأستاذ على أنه اختبار بعدي يتكون من (٦٠) بندًا.

وأظهرت نتائج اختبار t - test المستقل أنه ليس هناك اختلاف كبير بين تأثير التدريب القائم على الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات الذاكرة على متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً من المستوى المتوسط للمفردات. حيث تشير نتائج الدراسة بشكل عام إلى أن استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية تعزز من استخدامات الاستراتيجية المعرفية واستراتيجية الذاكرة.

- دراسة (Alzaidi, 2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية التدريب على استخدام استراتيجيات الذاكرة في تطوير قدرة المتعلِّمات على تعلُّم المفردات اللغوية وتذكر معناها ومدى فاعلية استخدام هذه الاستراتيجيات في تحسين مقدرتهن على تهجئة هذه المفردات وكتابتها كتابةً إملائيةً صحيحةً.

ركزت الدراسة على ثلاث استراتيجيات، هي: (تصنيف المفردات اللغوية إلى مجموعات، ووضع المفردات اللغوية في جمل مفيدة، ومراجعة المفردات اللغوية مراجعةً منتظمةً). كما تضمنت الدراسة استبانة لقياس اتجاهات المتعلِّمات نحو استخدام استراتيجيات الذاكرة عامةً، ونحو الاستراتيجيات التي تدرّبن عليها، ومدى فاعلية هذه الاستراتيجيات في زيادة دافعية المتعلِّمات لتعلُّم المفردات اللغوية وتقليل قلقهن من عدم إتقانها.

وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبة من طالبات المستوى الثالث ببرنامج اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة في جامعة الملك سعود، فقُسِّمت المتعلِّمات إلى مجموعتين: المجموعة الأولى مجموعة ضابطة مؤلفة من (٣٧)

طالبة، والمجموعة الثانية مجموعة تجريبية مؤلفة من (٣٦) طالبة، وأعطت الباحثة كلتا المجموعتين اختبارًا قبليًا وآخر بعديًا قبل بدء التجربة وبعد انتهائها؛ بهدف قياس قدرة المتعلّمات في كلتا المجموعتين على تذكر معاني المفردات اللغوية وكتابتها كتابةً صحيحةً إملائيًا، و دُرِّست المجموعة الضابطة بطريقة تقليدية وذلك بالاعتماد على الكتاب المقرر فقط. أما المجموعة التجريبية فدُرِّست باستخدام المقرر نفسه بالإضافة إلى تدريبهن على استخدام استراتيجيات الذاكرة، واستمرت الدراسة (١٤) أسبوعًا تلقت خلالها طالبات المجموعة التجريبية سبع جلسات تدريبية على استخدام استراتيجيات الذاكرة.

وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب على استخدام استراتيجيات الذاكرة أثبت فاعليته في تطوير قدرة المتعلّمات على تعلُّم المفردات اللغوية وتذكُّر معناها، وكذلك في تحسين قدرتهن على تهجئة وإملاء هذه المفردات، إضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الاستبانة التي أُعطيت للطالبات في نهاية التجربة أن لديهن اتجاهاتٍ إيجابيةً نحو استخدام استراتيجيات الذاكرة، وأن هذه الاستراتيجيات زادت من دافعيتهن لتعلُّم المفردات اللغوية وساهمت في التقليل من قلقهن من عدم إتقانها.

- دراسة (الدوهان، ٢٠١٣)**:**

هدفت الدراسة إلى تحديد الأثر الذي تحدثه الصورة في تعلُّم المفردات الجديدة لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً، ولتحقيق أهداف الدراسة أُختُبرت مجموعة من الفرضيات تبين أهمية استخدام الصورة في عملية تعلُّم اللغة العربية. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة متعددي الجنسيات والأعمار من متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً - المبتدئين - ، وأُختيرت منهم عينة بلغ عددها نحو (٣٦) طالبًا من معهد تعليم العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقُسِّمن إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية.

أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الصورة كان له أثر في تعلُّم المفردات الجديدة لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً من المبتدئين.

- دراسة (Elahi, 2017):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأثر المقارن لاستخدام (أساليب تقوية الذاكرة واستراتيجية الخرائط المفاهيمية) في التحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً في مجال المفردات.

فقد أُختير (٥٠) طالبًا تبلغ أعمارهم من (١٣ – ١٦) عامًا من خلال إجراء اختبار أساسي في اللغة الإنجليزية على (٧٠) طالبًا من متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً من المستوى الأساسي في مدرسة حكومية في طهران. وقد قُسِّم الطلاب تقسيمًا عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبيتين، وتلقت المجموعتان (١٢) جلسة دراسية، وجرى تدريب مجموعة الخرائط المفاهيمية على كيفية استخدام الخرائط المفاهيمية، كما جرى تدريب مجموعة أساليب تقوية الذاكرة على استخدام البطاقات التعليمية لتقوية الذاكرة عند تعلُّم المفردات، وفي النهاية أُجري اختبار بعدي على المفردات لكلتا المجموعتين؛ لمعرفة إن كان لتلك الاستراتيجيات أثر مختلف في التحصيل الدراسي للمتعلمين في مجال المفردات.

وكشفت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود اختلاف كبير بين استخدام أساليب تقوية الذاكرة واستراتيجية الخرائط المفاهيمية على التحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً من المرحلة الأساسية في مجال المفردات.

- دراسة (Perez & Alvira, 2017):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تطبيق ثلاث استراتيجيات مرتبطة بحفظ الكلمات، وهي: (بطاقات الكلمات، وربط الكلمة بصورة، وربط الكلمة بموضوع من خلال قصة)، وذلك بتطبيقها على مجموعة من اليافعين ضعيفي المستوى الذين يتعلمون الإنجليزية لغةً ثانيةً في مدرسة حكومية في - Espinal

Colombia وقد استُخدمت الاستبيانات واختبارات المفردات؛ لجمع البيانات.

وأظهرت النتائج أن هذه الأساليب كانت فاعلة في توسيع مجال الكلمات وتحسين المقدرة على تذكرها، وكشفت الدراسة أن هذه الأساليب تشمل العوامل الإدراكية الفعالة التي تؤثر في إدراك الطالب بتعلُّم المفردات. وهذه النتيجة توضح الحاجة إلى تدريب المعلمين والمتعلمين على الأساليب الضرورية لتعليم وتعلُّم المفردات، ولدمجهم فيما بعد في برنامج اللغة الإنجليزية في أي مدرسة.

- خلاصة وتعقيب:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة نلحظ ما يلي:

أن الدراسات السابقة تنقسم إلى قسمين من حيث مجتمع الدراسة وعينته، حيث نجد دراستين عينتهما تتمثل في متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً، وهي دراسة كل من: عبدالرزاق، والدوهان. في حين أن عينة الدراسات الأخرى هي من متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً.

كما نلحظ أن الدراسات السابقة اعتمدت على أنواع محددة من استراتيجيات الذاكرة، فبعض الدراسات اعتمدت على استراتيجية واحدة مثل دراسة: عبد الرزاق، والدوهان. ومنها من اعتمد استراتيجيتين مثل: Nemati,Elahi, Amoli & Karbalaei في حين اعتمدت دراسة كل من: Dreyer & Brits, Perez & Alvira, Alzaidi, Ghorbani & Riabi, ثلاث استراتيجيات، أما دراسة Banisaeid فقد اعتمدت أربع استراتيجيات.

ونجد أن الأداة المستخدمة في معظم الدراسات السابقة هي الاختبار، بالمقابل نجد بعض الدراسات أضافت الاستبانة للاختبار كما في دراسة كل من: عبد الرزاق، Perez & Alvira, Alzaidi.

كما أن تقسيم عينة الدراسات السابقة جاء على عدة أقسام، فنجد عينة دراسة Dreyer & Brits قُسِّمت إلى مجموعة ضابطة وثلاث مجموعات

تجريبيـــة، أمـــا دراســـة Banisaeid و Elahi فجـــاءت علـــى مجمـــوعتين تجريبيتين، في حين أن دراسة Perez & Alvira اعتمدت مجموعة تجريبية واحدة، بالمقابل نجد بقية الدراسات قسمت عينتها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

وتتفق الدراسات السابقة في المتغير التابع؛ وهو (الاحتفاظ بالمفردات)، وكذلك في المتغير المستقل، فهي تسعى إلى الكشف عن فاعلية الاستراتيجيات المستهدفة.

كمـا أظهـرت الدراسـات السـابقة فاعليـة اسـتراتيجيات الـذاكرة وتفـوق المجموعة التجريبية في أغلب الدراسات، باستثناء دراستي: Banisaeid و Elahi حيث لم يظهر اختلاف في نتيجة مجموعاتها التجريبية.

- مصطلحات الدراسة:

يمكن عرض تعريفات إجرائية للمصطلحات المرتبطة بالدراسة الحالية على النحو الآتي:

- استراتيجيات الذاكرة: عمليات عقلية أو حركية أو تنظيمية تساعد متعلِّم اللغة الثانية على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها وقت الحاجة.
- المفردات: صيغة ذات دلالة قد تختلف من سياق إلى آخر، وهي جوهر وأساس اللغة، ويمكن لمتعلِّم اللغة العربية لغةً ثانيةً أن يتعلَّمها ويستخدمها حسب معناها في سياقها.
- متعلِّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً: متعلِّمات ناطقات بغير اللغة العربية، من مختلف الجنسيات، مستوياتهن اللغوية وأهدافهن من تعلُّم اللغة العربية مختلفة. يدرسن في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً، وما زلن في مستوى تعلُّم اللغة العربية ولم يلتحقن بالجامعة.

- تدريب المتعلّم: مساعدة المتعلّم على اكتشاف مجموعة من استراتيجيات تعلُّم اللغة الثانية واستعمالها وتطبيقها حسب احتياجاته التعلُّمية؛ حتى يصل إلى الاستقلالية في التعلم.

- أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أثر التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات لمتعلّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً على المدى القريب؟

٢- ما أثر التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات لمتعلّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً على المدى البعيد؟

- منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة يتوجب استخدام المنهج التجريبي، وهو طريقة لتحديد تأثير شيء ما في شيء آخر، وبعبارة أخرى يبدأ الباحث بفكرة عن سبب حدوث شيء ما فيتصرف في متغير واحد على الأقل، ويحيّد ما عداه؛ لتحديد أثره في متغير آخر (غاس، ٢٠٢١: ١٢٣مذكور في بالتريج وفاكيتي، ٢٠٢١).

ومن سمات المنهج التجريبي التوزيع العشوائي للمشاركين في الدراسة، ولتعذر ذلك في البيئات التعليمية عمومًا، فغالبًا ما نكون قد اعتمدنا على السياقات الموجودة مسبقًا (مثلًا: صفوف على حالها) - كما في الدراسة الحالية - فإن ذلك يعرف بالمنهج شبه التجريبي (غاس، ٢٠٢١مذكور في بالتريج و فاكيتي، ٢٠٢١) ومن هذا المنطلق اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ لملائمته لأسس هذه الدراسة.

- تصميم الدراسة:

من خلال المنهج شبه التجريبي ستحاول الباحثة معرفة تأثير المتغيرات في الدراسة. حيث إن هناك نوعين من المتغيرات في البحوث التجريبية وشبه

التجريبية: المتغيرات المستقلة independent variables و المتغيرات التابعة dependent variables. والمتغيرات المستقلة هي موضوع الدراسة، فهي المتغيرات التي يسعى الباحث إلى قياس أثرها في شيء آخر. فالمتغير المستقل الذي أُدخل على العينة في العملية التعلُّمية هو: (استعمال استراتيجيات الذاكرة عند متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً). وعليه، ستتعرف الباحثة على العلاقة السببية بين المتغير المستقل المتمثل في: (تعلُّم المفردات باستعمال استراتيجيات الذاكرة) وبين المتغير التابع المتمثل في: (تعلُّم المفردات). وبناءً على ذلك قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وستقارن الباحثة بين المجموعتين، لتكشف عن الأثر الذي نتج عن استعمال استراتيجيات الذاكرة.

- مجتمع الدراسة وعينته:

مجتمع الدراسة هم جميع متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً، أما عينة الدراسة فهن مجموعة مختارة من متعلِّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً في جامعة الأميرة نورة بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها، مستوى رابع، ويعد مستواهن متقدمًا، بحيث يسهل عليهن فهم وتطبيق الاستراتيجيات. ومما يميز هذه العينة، أنهن من جنسيات متعددة (الهند، الفلبين، هولندا، ألمانيا، أمريكا، قرغيزية، غينيا، تايلاند، ساحل العاج، نيجيريا) وأعمارهن من (١٩ - ٢٧) عامًا، ويتقن بعضهن عدة لغات، منها: (الإنجليزية، الفرنسية، الأوردية، التغالوغية، الأمازيغية، الهوسا، الصينية، البامبارية، التركية، اليوروبا، الفلبينية، الهولندية، البمبرية)، والعينة من مجموعتين (أ - ب) في المستوى الرابع نفسه، وقد جعلت الباحثة المجموعة التجريبية هي (أ) وعددهن عشر طالبات، والمجموعة الضابطة (ب) وعدهن ثمان طالبات. ثم استبعدت الباحثة طالبتين؛ لغيابهما عن الاختبارات التي أُجريت عليهن، فأصبح عددهن النهائي (١٦) طالبة.

- حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة كما وردت عند أكسفورد (١٩٩٠) مع بعض التعديلات اليسيرة التي أُجريت عليها، وقد طُبقت هذه الاستراتيجيات على مجموعة محددة من مفردات كتاب (العربية بين يديك، المستوى الثالث) وهو من سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- الحدود المكانية:

معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض.

- الحدود الزمانية:

طُبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢ - ١٤٤٣هـ

- استراتيجيات التعلُّم:

إن نجاح عملية تعلُّم اللغة الثانية على وجه الخصوص يعتمد على نوع الاستراتيجيات المستخدمة في الغالب؛ لأن المتعلِّم عندما يتدرب على استعمال الاستراتيجيات فقد يساعده ذلك على تسهيل العملية التعلُّمية وتيسيرها، بل ربما يجعلها ممتعةً له، خصوصًا إذا استطاع اختيار الاستراتيجية الأنسب لشخصيته؛ لذا على المتعلِّم إعطاء هذا الاستراتيجيات شيئًا من الاهتمام لتعلُّمها وتطبيقها وتجربة ما يناسبه منها، وكذلك المعلم الذي له دور بارز في مساعدة المتعلِّمين في التدرُّب والتطبيق حتى يصل المتعلِّم إلى درجة مُرْضية يضمن بها استمراره في استخدام الاستراتيجيات خارج الصف وبعد انتهاء البرنامج اللغوي.

وهناك عدة مصطلحات بديلة لاستراتيجيات التعلُّم مثل: التكنيكات، والأساليب، والخطط الواعية، والعمليات الموظفة إراديًا، ومهارات التعلُّم،

والقدرات المعرفية، وإجراءات حل المشكلات، والمهارات الأساسية (wenden, 1987، مذكور في أكسفورد ١٩٩٠). وقد يكون السبب في تعدد هذه المصطلحات الدالة على الاستراتيجيات هو اختلاف أصلها، وطريقة انتقالها، وطريقة استعمالها، إضافة إلى اختلاف نظرة الباحث في ميدان تعليم اللغات وتعلُّمها لمصطلح الاستراتيجية، فهو مفهوم متعدد الوجوه والاستخدامات مع فروع وتشعبات مختلفة (عسيري، ٢٠٠٨).

وهناك عدة تعريفات لاستراتيجيات التعلُّم وردت في أدبيات تعليم اللغة، نوردها في الجدول الآتي رقم (١):

الجدول رقم (١) تعريفات استراتيجيات التعلُّم الواردة في أدبيات تعليم اللغة

ت	المصدر	التعريف	ملاحظات
١	**(Dansereau 1985 & Rigney 1978 مذكور في أكسفورد ٢١: ١٩٩٠)**	العمليات التي يوظفها المتعلِّم لتعينه على اكتساب المعلومات وتخزينها واستدعائها واستخدامها.	يتبلور هذا التعريف حول الفائدة من استعمال الاستراتيجيات.
٢	**(O'Malley & Chamot,1990** **Brown, 2005: 5) مذكور في**	الأفكار أو السلوكيات الخاصة التي يستخدمها الأشخاص لتساعدهم في فهم أو تعلُّم أو تذكُّر معلومات جديدة.	يتوافق هذا التعريف مع التعريف السابق في ذكر أهمية استعمال الاستراتيجيات وفائدتها للمتعلم.
٣	**(أكسفورد، ١٩٩٠: ٢١)**	أداءات خاصة يقوم بها المتعلِّم ليجعل عملية التعلُّم أسهل وأسرع	ركزت أكسفورد على الهدف والمميزات التي قد

ت	المصدر	التعريف	ملاحظات
		وأكثر إمتاعًا، وأكثر ذاتية التوجه، وأكثر فاعلية، وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة.	يحصل عليها المتعلّم عند استعمال الاستراتيجيات.
٤	(Cohen,1990 مذكور في Arellano 2017: 3)	عمليات أو إجراءات يختارها المتعلّمون بوعي، ويستعملونها في تعلُّم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية؛ بهدف تخزين المعلومات المرتبطة باللغة وحفظها واسترجاعها واستعمالها.	ركز Cohen على أن اختيار الاستراتيجيات يكون بوعي من المتعلّم، كما أشار إلى دورها البارز في المرحلة التعلُّمية: التخزين والحفظ والاسترجاع والاستعمال.
٥	(Wenden,1991 مذكور في Brown, 2005: 5)	- خطوات عقلية محددة أو عمليات يؤديها المُتعلّم ليتعلَّم. - تنظّم جهود المُتعلّم ليتعلَّم. - أحد أنواع محتوى تدريب المُتعلّم الذي يجب إدخاله في الخطط لتحسين استقلالية المُتعلم.	تُشير Wenden إلى الغرض من استعمال الاستراتيجيات، التعلُّمية والتنظيمية، كما ترى أن الاستراتيجيات ضرورة ملحة لاستقلالية المتعلم.
٦	(Lambard: ، مذكور في 1992	عمليات أو أساليب يستخدمها المتعلّم لإنجاز	أشار Lambard أن الاستراتيجيات

ت	المصدر	التعريف	ملاحظات
	دعدور: ٨: ٢٠٠٢)	مهمة محددة.	تُستخدم لغرض تنفيذ مهمة محددة.
٧	**(براون، ١٦١: ١٩٩٤)**	الطرق المحددة التي يواجه بها المتعلّم المشكلات، فهي تُعنى بالمدخلات وتخزينها.	ربط براون بين الاستراتيجيات ودورها في حل المشكلات، وعلاقتها بإدخال وتخزين المعلومات.
٨	**(العبدان والدويش، ١٧٣: ١٩٩٨)**	خطوات أو سلوكيات، شعورية في الغالب، يستخدمها المتعلم؛ لتعينه على اكتساب المعلومات الجديدة وتخزينها والاحتفاظ بها واسترجاعها.	يُشير هذا التعريف إلى أن استعمال الاستراتيجيات يكون شعوريًا من المتعلم، بالإضافة إلى الهدف والفائدة المرجوة من وراء استعمال الاستراتيجيات.
٩	**(العصيلي، ٢٠٠١: ٢٥٧)**	الأساليب والأنشطة العقلية والعملية التي يقوم بها المتعلّم عن قصد في الغالب؛ ليستعين بها في حفظ المعلومات اللغوية واسترجاعها، والاستفادة منها في تيسير عملية التعلُّم، أو جعلها أكثر استقلالًا وحيوية ومتعة.	أشار العصيلي إلى أن الاستراتيجيات تكون إما عقلية أو عملية، وذكر أن اختيار الاستراتيجيات يكون بوعي من المتعلّم كما أن لها دورًا بارزًا في الحفظ والاسترجاع وتسهيل

ت	المصدر	التعريف	ملاحظات
			التعلُّم.
١٠	(دعدور، ٢٠٠٢: ٨)	كل العمليات والأفعال المقصودة وغير المقصودة التي يؤديها المتعلِّم قبل وأثناء أو بعد تعامله مع المادة العلمية التي يتفاعل معها بغرض تعلُّمها.	أضاف دعدور الفعل غير المقصود، كما نوه إلى التفاعل في العملية التعلمية والتي قسمها إلى ثلاث مراحل قبل وأثناء وبعد.
١١	(عسيري،: ٤٤: ٢٠٠٨)	عمليات وإجراءات سلوكية وعقلية مختلفة متعلقة بالمدخلات، يوظفها متعلِّم اللغة عن قصد غالبًا، حسب نوع العملية التعلُّمية، التي يقوم بها، من أجل أن تساعده في استعمال اللغة واستقبالها وتخزينها واستدعائها واستعمالها عند الحاجة.	ذكر عسيري أن الاستراتيجيات إما أن تكون سلوكية أو عقلية، و يستعملها المتعلِّم عن قصد، كما أشار إلى الهدف والفائدة من وراء استعمال الاستراتيجيات.
١٢	(الصبيحي، ٢٠١٣: ٤١)	كل العمليات والأفعال المقصودة وغير المقصودة التي يؤديها المتعلِّم قبل وأثناء أو بعد تعامله مع المادة العلمية التي يتفاعل معها؛ ليجعل تعلُّمها أسهل وأسرع	دمج الصبيحي بين تعريف دعدور وأكسفورد، وجعلهما في تعريف واحد.

ت	المصدر	التعريف	ملاحظات
		وأبقى وأكثر إمتاعًا وفاعلية.	
١٣	**(الشويرخ، ١٥٦: ٢٠١٧)**	إجراءات أو سلوكيات أو خطوات أو أساليب محددة، يمكن أن تسهل عملية تخزين اللغة الهدف أو استدعاؤها أو استعمالها في سياق محدد.	جمع الشويرخ بين عدة أوصاف لتعريف الاستراتيجيات، كما ذكر الهدف من جراء استعمالها.

- أهمية استراتيجيات التعلُّم:

إن استراتيجيات التعلُّم لم تُبتكر إلا من أجل تسهيل العملية التعلُّمية لدى المتعلِّم، فهي بمثابة المساعد الشخصي لكل متعلِّم إذا واجه مشكلة أو صعوبة في تعلُّم اللغة الثانية على وجه الخصوص. فقد جاءت هذه الاستراتيجيات لتشجّع المتعلِّمين على التعلُّم المستمر، الذي لا يقتصر على الغرف الصفية أو المناهج الدراسة، بل يمتد إلى الحياة العملية بمختلف جوانبها، فهي تطور مهارات المتعلِّم التواصلية وتنمي لديه مهارة حل المشكلات. كما أنها خطوات يتبعها الطلاب من أجل تعلُّمهم؛ إذ إنها أدوات مهمة تتسم بالفاعلية والتوجيه الذاتي التي تعد ضرورية لتطوير كفاءة الاتصال اللغوي، واستخدام استراتيجيات تعلُّم اللغة الملائمة ينتج عنه تقدم في البراعة وازدياد في الثقة بالنفس (أكسفورد، ١٩٩٠).

وقد أصبحت استراتيجيات التعلُّم ذات أهمية كبيرة للمعلمين والمتعلِّمين على حد سواء؛ لأن لها دورًا بارزًا في تسهيل العملية التعلُّمية، بل إن بعضهم جعلها مهارة كغيرها من المهارات التي ينبغي أن تُكتَسب؛ وبذلك فهي تُسهم في

تقديم دليل صريح وواضح للمتعلّم يأخذ بيديه لتعلُّم ذاتي منظم منضبط، ينتهي أخيرًا إلى تنمية كفايات اللغة الثانية (العناتي، ٢٠٠٩).

وتتمثل أهمية اتباع استراتيجيات محددة للتعلُّم في أنها تشجع على التعليم الذاتي والمستقل، فاستراتيجيات التعلُّم تشجع الفرد على التعلُّم. فقد ذهب كل من Holec 1981& Benson 2003)، مذكور في: Haddad, 2016) إلى أن الطلاب الذين يعملون ويفكرون على نحو استراتيجي يكون عندهم حافز أكبر للتعلُّم، ولديهم إحساس أعلى بالكفاءة الذاتية، وتتشكل لديهم الثقة في قدراتهم على التعلُّم. ويدعم ذلك ما ذكرته أكسفورد (١٩٩٠) من أهمية الاستراتيجيات؛ وذلك في أنها تسهم في تحقيق الهدف الرئيس وهو الكفاية الاتصالية، وأن أبعادها عديدة وليست محصورة بالجانب المعرفي فحسب، وهي مرنة، ومدركة، وموجهة لحل المشكلات، وتزيد من أدوار ومسؤولية المتعلّم حول تعلُّم اللغة الثانية.

كما أن هناك علاقة إيجابية بين التفوق في تعلم اللغة وبين استخدام استراتيجيات التعلم، فمتعلمو اللغة الجيدون يستخدمون الاستراتيجيات المناسبة لمرحلة تعلمهم (المستوى الدراسي) ولشخصياتهم، وأعمارهم، وأهدافهم بل وحسب جنسهم ونمط اللغة المدروسة (العبدان و الدويش، ١٩٩٨).

فهذا يدل على الأهمية التي تجعل الاستراتيجيات أولويات يجب على المتعلّم أن يهتم بها، وخصوصًا في بداية تعلُّمه للغة، فقد تختصر عليه مشواره التعلُّمي، وتجعل تعلُّم اللغة أمرًا ميسرًا وممتعًا، كما قد تخفف من صعوبة تعلُّم اللغة وتطويرها، لكنها من الأمور التي تحتاج إلى دربة طويلة تضمن للمتعلّم القدرة على الاستعمال والابتكار حسب ما يواجهه من صعوبات. وهنا يأتي دور المعلم والمدرب في تسهيل هذه المهمة على المتعلّم حتى يجد نفسه قادرًا على الاعتماد على نفسه دون الحاجة لوجود المعلم بجانبه دائمًا.

- المفردات:

المفردات عنصر مهمّ تستند إليه اللغة في استمرار وجودها، فقد وُجدت المعاجم والقواميس اللغوية لتحفظ لنا المفردات ودلالاتها واستعمالاتها ومرادفاتها وما يطرأ عليها من تغيير وتطور. فالمعاجم العربية حفظت لنا عددًا هائلًا من الكلمات على مر العصور، فنجد كل معجم مكملًا لما سبقه ومطورًا لما فيه من مفردات.

فأهم العناصر اللغوية للمتحدث هي المفردات، وهي عنصر أساس في عملية التواصل، وبدونها قد يتعذر التواصل بين المتحدثين، فلا يمكن في أثناء التواصل الاكتفاء باستخدام الإشارات في وصف الأشياء أو استخدام مجموعة قليلة من المفردات؛ ومن هنا كان لزامًا على متعلّمي اللغة الثانية الاهتمام بتعلُّم مفردات اللغة وتكوين حصيلة لغوية وفيرة، ومحاولة تطويرها باستمرار؛ حتى يساعدهم ذلك على تطوير لغتهم أولًا، ثم التكيف مع المجتمع الذي يتحدث اللغة الهدف، للتفاعل والانغماس فيه حتى يستطيع المتعلّم شرح احتياجاته بكل يسر وسهولة، سواء في داخل الصف أو خارجه. فالمتعلّم الذي لا يملك رصيدًا كافيًا من المفردات لن يستطيع الاسترسال في الحديث حتى لو كان يعرف القواعد جيدًا (العلوي٢٠١٧، مذكور في أبو عمشة، وآخرون، ٢٠١٧).

- أهمية تعلُّم المفردات:

تتجلى أهمية دراسة المفردات ومعاني الكلمات في أنها المفتاح الأساس لفهم النص المسموع والمقروء، وإن عدم معرفة عدد من المفردات ودلالاتها في نص ما قد يحول دون الوصول إلى الفهم الكامل لذلك النص، وبغير الإلمام بعدد كافٍ من مفردات اللغة الهدف قد لا يستطيع المرء نقل رسالته أو التعبير عنها على نحو فاعل في كلا الخطابين الشفوي والكتابي؛ إذ تؤدي المفردات دورًا مهمًّا في عملية التواصل؛ ذلك أن الاتصال سوف يتوقف إذا سمع الناس أو قرؤوا كلمات فشلوا في فهمها (Zahedi. Y, 2012). كما تتبع أهمية تعلُّم المفردات

من أنها تشكّل مساحة واسعة في اللغة؛ لأن الثروة اللفظية جزء مهمّ في اللغات عامةً، وهي عنصر ركيز في عملية التواصل، فإذا تلاشت الكلمات أو قلّت صَعُب التواصل مع الآخرين (Alzaidi, 2013). ويشير (Nation, 1997، مذكور في Haddadi 2016) إلى ضرورة أن يكون المتعلّمون قادرين على استعمال استراتيجيات تعلُّم المفردات؛ وذلك للتعامل مع المفردات المجهولة التي يتلقونها بالاستماع أو قراءة النصوص، ولتعويض النقص أو الثغرات في إنتاج المفردات عند التحدث أو الكتابة، ولاكتساب الطلاقة في المفردات المعروفة، ولتعلُّم كلمات جديدة معزولة عن سياقاتها.

وترى الشهري (٢٠٢٠) "إن مقدار الحصيلة اللغوية التي يعرفها المتعلّم هي الركن الأساس في الرفع من مستوى الكفاءة اللغوية في المهارات الاستقبالية (القراءة والاستماع) والإنتاجية (الكتابة والتحدث)... لذا يمكن القول: إن حجم المفردات يعد مؤشرًا قويًّا للتعرف على مدى تمكن المتعلّم من المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث".

ونظرًا إلى الثروة اللفظية الكبيرة التي تتمتع بها كل لغة، والتغييرات التي ما تبرح ملازمة للألفاظ في النصوص المختلفة، فإن المتعلّمين يواجهون صعوبة في تعلُّم المفردات؛ إذ يذهب كل من (الهاشمي وعلي، ٢٠١٢) إلى أن تعلُّم المفردات هي أصعب المجالات في مسيرة متعلّمي اللغة؛ "إذ تتضمن الثروة اللفظية التي يتعين على المتعلّم اكتسابها معارف متنوعة، مثل: معاني الكلمات، وكيفية كتابتها، وصيغها، واستخداماتها، وعلاقاتها بالكلمات الأخرى، من حيث التصاحب والترادف والتضاد والاشتراك اللفظي". كما يؤكد كل من (Stahl & Nagy, 2006، مذكور في الهاشمي وعلي ٢٠١٢) صعوبة تعلُّم المفردات، ويذهبان إلى أن منبع هذه الصعوبة يعود إلى ثلاثة أسباب، وهي: طبيعة الكلمات المتنامية، ومعنى الكلمة غير الثابت فهو يتغير وفق السياق الذي ترد فيه الكلمة، علاوة على أن الكلمات متداخلة فيما بينها، وذلك بأن يرتبط معنى كلمة بمعنى كلمة أخرى.

وقد تعددت أساليب تدريس المفردات واختلفت الطرق التي يتبعها المتعلِّمون في تعلُّمها، غير أن المشكلة تظهر في كيفية الاحتفاظ بهذه المفردات في الذاكرة وكيفية استحضارها وقت الحاجة إليها، ولعل هذا الأمر يتطلب حسن اختيار الطريقة المتبعة في تعلُّم المفردات، فاختيار الاستراتيجية المناسبة قد يخفف من هذه الصعوبات التي قد تعترض طريق المتعلِّم، ويمهد له سبيلًا ميسرًا في تعلُّم المفردات وفهمها ومعرفة معانيها واسترجاعها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وقد توسع الدارسون والباحثون في مجال اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات في هذه الاستراتيجيات؛ إذ يمكن تعليم المفردات بطرق مختلفة، كل منها له مزاياه الخاصة وعيوبه (Nemati, 2009). فليس على المتعلِّم أن يتقيد باستراتيجية واحدة لتعلُّم وحفظ المفردات، بل يمكنه الجمع بين مجموعة من الاستراتيجيات كما في هذه الدراسة؛ لأن ذلك من شأنه أن يجعل العملية التعلُّمية أكثر حرية للمتعلِّم. وفيما يلي نستعرض بعضًا من استراتيجيات تعلُّم مفردات اللغة الثانية.

١ - ٤ الذاكرة:

إن الذاكرة الإنسانية من معجزات الله في خلقه، وقد كثرت الدراسات فيها خصوصًا عند علماء النفس، فهي مرتبطة بالتعلُّم كثيرًا؛ لأنها الأساس الذي يعتمد عليه المتعلِّم في الاحتفاظ بمعلوماته واستخدامها وقت الحاجة. كما أنها ترد في الغالب مرتبطة بالنسيان، فعند التعلُّم قد ننسى معلومات كثيرة مما تعلَّمناه، وهذا قد يسبب إزعاجًا كبيرًا للمتعلِّمين، فحين يتعلَّم شخص ما اللغة الثانية، فإن عليه حفظ مجموعة كبيرة من المفردات من أجل الاستمرار في فهم اللغة والقدرة على التواصل بها، ولكن سرعان ما تتلاشى هذه المفردات من ذاكرة المتعلِّم؛ لكثرتها ولعدم استخدامها باستمرار مما يسبب للمتعلِّم إحباطًا في العملية التعلُّمية؛ ولذا هدفت هذه الدراسة إلى معالجة هذه المسألة، وذلك عن طريق بعض الاستراتيجيات التي قد تساعد المتعلِّم على الاحتفاظ بالمفردات في الذاكرة طويلة المدى، وهذا أحد أهداف الدراسة التي تسعى لتحقيقه.

فالتذكر يُعد إحدى العمليات العقلية الأساسية عند الإنسان التي تمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات المختلفة وبأحداث الحياة المستمرة، ومن ثَم استرجاعها سواء عند الحاجة إليها أو دون ذلك، وتبرز مكانة التذكر في عملية التعلُّم في كونه مؤشرًا دالًا على حدوث التعلُّم، كما تتضح العلاقة بين التذكر والتعلُّم عند تقديم المادة التعليمية للمتعلِّم تقديمًا مفصلًا ومفهومًا، وذلك عن طريق الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة مسبقًا لديه (إبراهيم، ٢٠٠٧). إن استحضار المتعلِّم للعناصر التي تعلَّمها يدل على أن عقله قد تشرَّب هذه المعلومات حتى صار بإمكانه تذكرها، في حين أن عدم تذكر المعرفة السابقة يدل على عدم استقرارها في العقل، ولعل ذلك عائد إلى خلل في معالجة تلك المعرفة. ويدعم هذا ما ذكره أفلاطون حول الذاكرة حين قدم نظرية النسخ أو النظرية الشمعية، التي تصور فيها أن العقل يكوّن انطباعات عن المدركات التي يصادفها من خلال عمل نماذج أو نسخ لها، وهو يشبِّه المخ بقطعة شمعية تختلف في حجمها ومرونتها باختلاف الأفراد، بحيث تنطبع عليها مدركات الفرد، وكلما طال الوقت الذي يحتفظ فيه العقل بهذه الارتباطات أو النسخ تحسّن إدراك الفرد لها؛ لأن انطباعها على سطح الطبقة الشمعية يصبح أوضحَ، وهذا ما يجعل نسبة تذكرها أسهل من المعلومات التي مُحيت عن الطبقة الشمعية (الزغول و الزغول، د.ت).

فهي عملية متكاملة تبدأ بإدخال المعلومات، فتتحول إلى رموز تتمثل في الدماغ ثم تخزن. وعملية التخزين عملية نسبية، فقد تبقى في الذاكرة مدة طويلة وقد تختفي بسرعة، وذلك وفقًا لعمق المعالجة التي تلقتها المعلومة. فكلما زادت الجهود التي يبذلها المتعلِّم في عملية التعلُّم أصبح تخزينها وتناولها أفضل (Benkhenafou, 2015). ومن ثَم تحتاج إلى عمليات معالجة أخرى حتى يتحقق استرجاعها بعد ركودها في الذاكرة زمنًا.

إذًا فالمعلومات عندما يتلقاها المتعلِّم تمر بعدة مراحل بداية من ترميزها وتحديد مدى أهميتها وطريقة معالجتها، وانتهاءً بالقدرة على استرجاعها

واستعمالها بشكل يسير في أثناء ممارسة اللغة، كما أن هذه المعلومات قد تُعالج بطريقة تقليدية عشوائية وتضعف مباشرة ويصعب استرجاعها واستعمالها وقت الحاجة، فسهولة أو صعوبة استرجاع المعلومات قد يعتمد بشكل كبير على طريقة المعالجة في أثناء استقبال المعلومات.

- استراتيجيات الذاكرة:

إن استراتيجيات الذاكرة كما تؤكد أكسفورد (١٩٩٠) كانت مستخدمة منذ القدم، ولكن دورها الأساسي في الحفظ والاستذكار بدأ يضعف مع ظهور القراءة والكتابة، وتذكر لنا أكسفورد وظيفة استراتيجيات الذاكرة وهي: مساعدة الطلاب على تخزين المعلومات الجديدة ثم استرجاعها. ويعرفها (Joyce & Weill, 1986، مذكور في إبراهيم، ٨٥: ٢٠٠٧): بأنها مجموعة من الأحداث المثيرة والمدروسة، التي تساعد على تذكر الأشياء بشكل أفضل، وهي تبين ما يمكن أن يحدث للمعلومات عند إدخالها للدماغ. كما يرى (Heuer 1999، مذكور في

Alzaidi, 2013; 25) أنها وسائل تنظيم أو ترميز المعلومات؛ بهدف تسهيل تذكرها.

وبناءً على ما سبق يمكن القول إن استراتيجيات الذاكرة هي عمليات عقلية أو حركية أو تنظيمية تساعد متعلّم اللغة الثانية على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها وقت الحاجة.

وتساعد استراتيجيات الذاكرة المتعلّمين في تخزين الأشياء المهمة التي يسمعونها أو يقرؤونها باللغة الأجنبية في الذاكرة، التي توسع من قاعدتهم المعرفية، كما تمكن هذه الاستراتيجيات المتعلّمين أيضًا من استدعاء المعلومات من الذاكرة حينما يرغبون في استخدامها بغرض الاستيعاب والإنتاج. وتؤكد أكسفورد (١٩٩٠) على أهمية استراتيجيات تذكر الأشياء أو المعلومات، فهذه الاستراتيجيات تساعد في تحقيق هدفين اثنين، هما:

١- القدرة على فهم الكلمات التي تواجه المتعلِّم عند القراءة أو الاطلاع، ويمكن تسمية هذه الوظيفة "استدعاء المعنى".

٢- القدرة على إنتاج الكلمات الجديدة والتعبير عن المعنى المقصود، باستحضار المفردات المخزنة في الذاكرة، ويمكن تسمية هذه الوظيفة "استدعاء الكلمة".

وغالبًا ما تتضمن استراتيجيات الذاكرة مزاوجة شيئين معًا فمثلًا في تعلُّم اللغة يمكن دمج قوائم لفظية مع مجموعة من الصور، وخلق تصورات بصرية للكلمات أو العبارات، وربط ما هو لفظي بما هو بصري، وذلك مفيد في تعلُّم اللغات الأجنبية؛ لأنه يمكن دمج عدة استراتيجيات مع بعضها على المفردة الواحدة، فيقوّي ذلك من عمق معالجة المتعلِّم للمفردة الجديدة، ويسهم في احتفاظه بها.

- تدريب المتعلِّم

إن تدريب المتعلِّم من الأمور التي تساعد على تعلُّم اللغة واستمرارية تطورها، فقد تكون المقولة الشهيرة بمختلف صياغاتها "لو تعطي سمكة لرجل فإنه سيأكل يومًا، ولكن لو تعلِّمه الصيد سيأكل دومًا"[(١)] مناسِبةً لمصطلح تدريب المتعلم، فالأمر مشابه لحياة متعلِّم اللغة الثانية العلمية، فإذا تعلّم في الفصول الدراسية واعتمد على معلمه كثيرًا فإن هذا التعلُّم قد ينتهي بمجرد انتهاء الفصول الدراسية، ولكن على النقيض تمامًا فلو دُرِّب على استراتيجيات متنوعة من أجل تعلم اللغة الثانية، واختار منها ما يناسبه، فقد تكون النتيجة أفضل وأبقى.

فحين يتدرب المتعلِّم على استراتيجيات الذاكرة مثلًا، فقد يكون بإمكانه اختيار أي استراتيجية من استراتيجيات الذاكرة التي تناسب المفردة الجديدة التي قد يسمعها أو يقرؤها لأول مرة. وبهذا يضمن استمرار احتفاظه بهذه المفردة ومعناها

(١) ذُكرت هذه المقولة في (Ya– nan, 2019) و(أكسفورد، ١٩٩٠).

لأطول فترة ممكنة، وهذا هو الغرض من تدريب المتعلّمين على استراتيجيات التعلُّم عامةً.

- **مفهوم تدريب المتعلّم:**

إن من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن هناك بعض المؤلفين مثل: (Oxford, 1990، Ellis, 1997، Cohen, 2002) يُفضلون استخدام مصطلح التدريب على الاستراتيجية، في حين يستخدم البعض مُصطلح تدريب المُتعلّم مثل: (Sinclair & Ellis,1989، Harmer, 1991، Scrivener, 1998، Thornbury, 2006)، كما يستخدم آخرون مصطلح تعليم الاستراتيجية مثل (Chamot, 2004) (Kozmonova, 2008). ونعتمد في هذه الدراسة مصطلح تدريب المتعلم. وعليه فإن هناك عدد من تعريفات تدريب المتعلّم مبثوثة في أدبيات تعليم اللغة، نعرض بعضًا منها في الجدول رقم (٢) الآتي:

الجدول رقم (٢) تعريفات تدريب المتعلّم

ت	المؤلف	التعريف	التعليق
١	(Richards, 1992 مذكور في الشويرخ ١٦١: ٢٠١٧)	التدريب على استعمال استراتيجيات التعلُّم بهدف تحسين فاعلية المتعلّم، ويُنفذ بعدة طرق منها: التدريب الصريح أو المباشر، والتدريب المدمج، والتدريب المتكامل.	يركز Richards على كيفية تدريب المتعلّم.
٢	(Scrivener, 1998 مذكور في	زيادة وعي الطالب بكيفية تعلُّمه والنتيجة التي	يُشير Scrivener إلى زيادة وعي وجهد

ت	المؤلف	التعريف	التعليق
	Kozmonova (2008: 45)	تساعد الطلاب على إيجاد طرق أكثر فاعلية للعمل، بحيث يُمْكنهم متابعة العمل بكفاءة وبطريقة مفيدة حتى بعيدًا عن المُعلِّم وغرفة الصف.	المتعلِّم في إيجاد طرق تناسبه، حتى يصل إلى الاستقلالية في التعلم.
٣	(wenden, مذكور في 1999 الشويرخ ١٦٠: ٢٠١٧)	تنظيم نشاطات التعلُّم تنظيمًا يساعد متعلِّمي اللغة على تحسين مهاراتهم باعتبارهم متعلِّمين بحيث يتضمن ذلك تعلُّم كيفية استعمال الاستراتيجيات، وتطوير معارف الطلاب ومعلوماتهم المتصلة بعملية تعلُّم اللغة مع توجيه الطلاب لاستعمال هذه الاستراتيجيات والمعارف بطريقة استقلالية.	يعلق الشويرخ (٢٠١٧) على هذا التعريف قائلاً: إن لتدريب المتعلِّم عند wenden ركنين أساسيين: الأول: استراتيجيات التعلُّم، والثاني: عملية تعلُّم اللغة نفسها، فتدريب المتعلِّم يتطلب تطوير هذين الجانبين، إلى جانب تركيزها على الاستقلالية في توظيف هذين الجانبين.
٤	(الشويرخ، ١٦١: ٢٠١٧)	توعية المتعلِّم بطبيعة اللغة وطبيعة تعلُّمها وتدريبه على استعمال استراتيجيات تعلُّم اللغة المختلفة وتوظيفها بطريقة مناسبة؛ وذلك	يركز الشويرخ على التوعية والتدريب ويرى أن هدف تدريب المتعلِّم هو تسهيل تعلُّم اللغة.

ت	المؤلف	التعريف	التعليق
		بهدف تسهيل عملية تعلُّم اللغة ومواجهة المشكلات والتحديات التي تواجهه في أثناء التعلُّم.	

نلحظ مما سبق أن تعريف تدريب المتعلّم يهدف بالدرجة الأولى إلى تمكين المتعلّم من الاعتماد على نفسه في عملية التعلُّم؛ إذ إن هذا التدريب يساعد المتعلّم على اختيار الاستراتيجيات التي تناسبه ويستطيع تطبيقها بنفسه دون الحاجة للعودة إلى المعلم، فهذا التدريب يضمن للمتعلّم استقلالية واستمرارًا في التعلُّم بطريقة سهلة وميسرة تضمن له تعلُّم اللغة بطريقة مثمرة ونافعة. وعليه يمكننا القول: إن تدريب المتعلم يعني مساعدة المتعلم على اكتشاف مجموعة من استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، واستعمالها، وتطبيقها، حسب احتياجاته التعلُّمية؛ حتى يصل إلى الاستقلالية في التعلم. لذلك يمكن تلخيص تدريب المُتعلّم على أنه تعليم المُتعلّم كيف يتعلَّم؛ بهدف أن يصبح متعلّمًا مُستقلًا (Brown, 2005).

- أهداف تدريب المتعلّم:

هناك عدد من الأهداف لتدريب المتعلّم، فـ Wenden (1998) تقسّم الأهداف إلى ثلاثة أقسام: (تعليمية، وشخصية، واجتماعية)، فمن الأهداف التعليمية: استقلالية المتعلّم، وكفاءة المتعلّم. فتدريب المتعلّمين يجب أن يشتمل على جعل متعلّمي اللغة أكثر فاعليةً بصفتهم مُتعلّمين. أما الأهداف الشخصية فذكرت Wenden أن تدريب المتعلّم يسهم في التطوير الشخصي، الذي يزيد من إدراكه لعملية التعلُّم ومهمة التعلُّم والعوامل الشخصية التي تؤثر في التعلُّم. كما أن النشاطات التعليمية التي تطور استقلالية المتعلّم ستساعد المتعلّمين أيضًا ليكونوا أشخاصًا أكفأ، وقد توصلهم إلى قدرة ذاتية حقيقية، وتؤدي إلى اكتشاف المتعلّم لذاته وإدراك القدرات الشخصية والجماعية والاستقلالية الشخصية. كذلك

تـربط Wenden الأهـداف الاجتماعيـة باسـتقلالية المـتعلّم. فهـي تـرى أن للاستقلالية دورًا في تطوير تعامل المتعلّم مع الاحتياجات الاجتماعية، وتزيد من قدرته على التصرف بمزيد من المسؤولية في أمور حياته الاجتماعية.

كما نجد Ya - nan (2019) و Cohen (2003) يذكران عدة أهداف لتدريب المتعلّم، منها:

١- فهم استراتيجيات التعلُّم بوضوح؛ إذ يحتاج متعلّمو اللغة إلى مساعدة المتعلّمين على تمييز الاستراتيجيات التي يستخدمونها مسبقًا، ثم العمل على تطوير مجموعة واسعة من الاستراتيجيات.

٢- التعلُّم بطريقة نوعية من ناحية الكيفية، والتوقيت، والسبب، الذي يمكن من أجله استخدام استراتيجيات التعلُّم؛ لتعلُّمهم، ومعرفة الاستراتيجيات المناسبة لشخصياتهم.

٣- تطوير تلقائية المتعلّم والإدارة الذاتية، فالمتعلّمون الذين يبادرون بالتعلُّم، يتعلَّمون أفضل من أولئك الذين يعتمدون اعتمادًا كليًا على المعلمين.

٤- التشخيص الذاتي لنقاط القوة والضعف في التعلُّم اللغوي.

٥- إدراك ومعرفة ما يساعدهم على تعلُّم اللغة الهدف بطريقة أكثر فاعلية.

٦- تطوير مجموعة واسعة من مهارات حل المشكلات.

٧- اتخاذ القرارات بشأن كيفية التعامل مع المهام اللغوية.

٨- مراقبة وتقييم أدائهم.

٩- تحويل الاستراتيجيات الناجحة إلى سياقات تعلُّم جديدة.

بناءً على ما سبق يمكن القول: إن الهدف من تدريب المتعلِّمين كما ترى(Ellis& Sinclair,1989)، مذكور في لاك وألونسو، ٢٠١٧)[١] هو إعطاء المتعلِّمين بدائل يصنعون من خلالها اختيارات واعية حول ما يتعلَّمونه، وكيف يتعلَّمونه، ولماذا، ومتى، وأين؟. كما يشدد الشويرخ (٢٠١٧) على أن أهمية تدريب المتعلِّم تتمثل في أهمية تعلُّم كيفية التعلُّم، فمتعلِّم اللغة بحاجة إلى إتقان طرق التعلُّم ووسائله حتى يتمكن من مواصلة عملية التعلُّم خارج الصف أو بعد انتهاء البرنامج اللغوي، بالإضافة إلى أهمية استقلالية المتعلِّم التي تُعد هدفًا لكل متعلِّم يصعب تحقيقه إلا إذا كان المتعلِّم لديه القدرة على استعمال استراتيجيات التعلُّم المختلفة بطريقة ديناميكية فاعلة.

فعندما يتمكن المتعلِّم من استعمال مجموعة من الاستراتيجيات فإن ذلك قد يساعده على التعلُّم بفاعلية أكبر؛ إذ يصبح لديه خيارات متعددة للتعلُّم بما يتناسب مع شخصيته وطريقة فهمه للدرس. فلكل شخص طريقة خاصة في التعلُّم. فبدلًا من شرح طريقة واحدة وإجبار المتعلِّم على اتباعها، يصبح لدى المتعلِّم قدرة على استعمال عدة طرق، بل وابتكار طرق جديدة قد يجدها مجدية أكثر من طريقة التعلُّم التقليدية.

علاوة على ذلك، يرتبط تدريب المتعلِّم بمفهوم استقلالية المتعلِّم الذي لقي اهتمامًا كبيرًا من المتخصصين في تعليم اللغة، رغم اختلاف الباحثين حول ماهية الاستقلالية، فالهدف من استقلالية المتعلِّم هو تزويد مُتعلِّمي اللغة بالقدرة على تحمُّل مسؤولية تعلُّمهم، بالإضافة إلى اتخاذ قرارات بأنفسهم حول ما يتعلَّمون وكيف يتعلمون، فاستقلالية المُتعلِّم تزيد من فكرة تَقبّل المتعلِّم لتحمُّل مسؤولية تعلُّمه، وهذا يعني بأن استقلالية المتعلِّم مسألة مرتبطة بهدف واضح، فلا يمكن للمتعلم أن يتقبل هذه المسؤولية ما لم يكن لديه فكرة عن كيفية وسبب ونوعية ما يتعلَّمه (Çakici, 2015).

---

(١) مذكوران في (بافلاك، فيرتلاك، و بيلاك، ٢٠١٩)

من ناحية أخرى يشدد (Thomson,1996، مذكور في الشويرخ، ٢٠٠٨) على أهمية مساعدة المتعلّمين على أن يصبحوا واعين بقيمة التعلُّم الاستقلالي خارج الفصل، بحيث يكتسبون عادة التعلُّم المستمر ويحافظون عليه حتى بعد انقضاء البرنامج الدراسي، وقد أسهم تعدد برامج تعليم اللغة وكثرتها في تزايد أهمية مفهوم الاستقلالية في هذا الميدان، وذلك على أساس أنه طريقة مرنة في تدريس اللغات وتعلُّمها.

فهناك عدة برامج تقنية تهتم بتعليم اللغات وتحرص على نشر برامج منوعة وشائقة تُيسّر على المتعلّمين تعلُّم اللغة بمختلف الطرق. هذه البرامج تساعد على نشر ثقافة استقلالية المتعلّم، فبإمكان المتعلّم تعلُّم أيّ لغة في أي مكان وزمان، وكل ما عليه هو إيجاد الطريقة والبرامج التي تناسبه، ومن ثَم الاستمرار بالتعلُّم باستقلالية تامة عن المعلم والفصول الدراسية إلى أن يصل إلى الهدف الذي يريده من تعلُّم اللغة الثانية.

وبناءً على ما سبق، يمكننا القول بأن أهمية الاستقلالية تكمن في الطريقة التي يستطيع فيها المتعلّم أن يعتمد على نفسه في التعلُّم دون الحاجة إلى الرجوع للمعلم، كما تتيح له الاستقلاليةُ تجربة عدة طرق من طرق التعلُّم المختلفة حول العالم ليصل إلى طريقة توافق احتياجاته وتناسب شخصيته دون الاعتماد على الطرق التقليدية في التعلُّم، التي لا تهتم في الغالب بالفروق الفردية التي يتميز بها متعلّم عن آخر. فالاستقلالية تركز على التفريد ومواكبة كل ما هو جديد. وتجعل المتعلّم في بحث دائم دون الاقتصار على المعلم وما يُدرَّس داخل الصف، بل إن المتعلّم بإمكانه الاعتماد على مناهج عالمية طالما لديه القدرة على التعلُّم بنفسه، فقد نجد بعض المتعلّمين يصلون إلى مستويات عالية من إتقان اللغة، بالرغم من عدم التحاقهم بمعاهد أو جامعات متخصصة وإنما اعتمادهم يكون فقط على التعلُّم الذاتي. وعلى النقيض تمامًا نجد من يلتحق بمعاهد تعليم اللغة، لكن لا يجد الفائدة المرجوة من هذا التعليم، وهذا ما يجعل الاستقلالية مهمة في حياة المتعلّم، وعليه أن يتدرب عليها حتى يتقنها. فالمتعلّم المستقل لن يتوقف عن البحث المستمر عما

يزيد من مهاراته اللغوية والتواصلية التي تجعله يصل إلى درجة عالية من الرضى العلمي في مسيرته العلمية والمهنية.

بالمقابل يجب أن نُشير إلى أن تحقيق الاستقلالية ليس بالأمر الهيّن لكنه ليس مستحيلًا، والأمر يحتاج إلى تدريب مسبق للمعلم حتى يستطيع تبسيط هذا المفهوم للمتعلّم وإرشاده إلى الطرق التي من شأنها تسهيل مهمة الاستقلالية. فالاستقلالية تحتاج جهدًا من كلا الطرفين (المعلم والمتعلّم)، فجهد المعلم وحده غير كافٍ، وكذلك المتعلّم. فهذه العملية تحتاج إلى جهد مضاعف في بادئ الأمر حتى يعتاد المتعلّم على هذه الطريقة والتدرب عليها وتطويرها بين الحين والآخر. فهي عملية متنامية لا تنتهي في مرحلة معينة، بل تتطور وتصبح سلوكَ ونمطَ تعلُّم يبسّط العملية التعلُّمية ويجعلها ممتعة وذات قيمة مضاعفة تتجاوز طريقة التعلُّم التقليدي بمراحل.

- طريقة تطبيق تدريب المتعلّم:

إن تدريس استراتيجيات التعلُّم من خلال تدريب المتعلّم هدف قابل للتحقق، فالمتعلّم يحتاج إلى مساعدة من المعلم في عملية اختيار الاستراتيجيات التي تناسبه، والابتعاد عن طريقة التدريس المباشرة فقط. فالمعلم كما تؤكد أكسفورد (١٩٩٠) يستطيع مساعدة الطلاب على تعلُّم استراتيجيات التعلُّم التي تزيد من فاعلية التعلُّم. و تدريب المتعلّم في أثناء تعلُّم اللغة هو طريقة جديدة لتعليم المتعلّمين بشكل واضح تقنيات التعلُّم وإدراك كيف ومتى يستخدمون الاستراتيجيات؛ ليصبحوا قادرين على توجيه أنفسهم ذاتيًا (Williams & Burden, 1997، مذكور في Abhakorn 2008).

وتتميز الاستراتيجيات بأنها مرنة يمكن تعلُّمها ويمكن تدريب المتعلّمين عليها ضمن إرادتهم، ولهذا فمن الممكن أن نشير إلى التدريب على الاستراتيجيات، أو تدريب المتعلّم، بصفتها تقنياتٍ يستخدمها المعلمون لكي يدرك المتعلّمون وجود استراتيجياتهم ويستطيعون التدرّب عليها في أثناء ممارستهم

للغة (Martinez, 1996). فدور المعلم في تدريب المتعلّم - بدلًا من تعليمه كيف يستخدم استراتيجيات محددة - هو مساعدتهم على اكتشاف وتطوير هذه الاستراتيجيات المهمة والمرتبطة بهم شخصيًا (Abhakorn, 2008).

إن تدريب المتعلّم ينبغي أن يكون منصبًا على تزويدهم بحزمة من استراتيجيات التعلُّم التي يستطيعوا أن يختاروا منها ما يشاؤون، فالهدف من تدريبهم هو مساعدتهم على اختيار الاستراتيجية المناسبة التي تنسجم مع حاجاتهم وأهدافهم.

- **خطوات التدريب على استراتيجيات الذاكرة:**

ذكرت أكسفورد (١٩٩٠) أن أنواع التدريب ثلاثة وهي:

١- التدريب على رفع درجة الوعي: وذلك يعني أن يَألف المتعلّمون المفهوم العام لاستراتيجيات التعلُّم وفوائدها، وأن تكون طريقة التدريس ممتعة ومشوقة للمتعلُّم، وضرورة البعد هنا عن الطريقة التقليدية في الشرح والتعليم.

٢- التدريب على الاستراتيجيات مرة واحدة: بمعنى ممارسة استراتيجية واحدة أو أكثر كل جلسة، وبيان طرق استخدامها وشرحها بالأمثلة الكافية.

٣- التدريب طويل المدى على استخدام استراتيجيات التعلُّم، بحيث تُخصَّص مجموعة من الجلسات للتدريب على استعمال الاستراتيجيات.

يتضح مما سبق أن التدريب على الاستراتيجيات لا يكون عشوائيًا، بل منظَّمًا ومخططًا له من قِبل المعلم أو المدرب، حتى تتحقق النتائج المرجوة من التدريب، ففي بداية التدريب على المعلم أن يوضح للمتعلّمين فوائد هذه الاستراتيجيات والنتائج الإيجابية التي من الممكن أن يصلوا إليها بعد فهمهم وتطبيقهم وممارستهم لهذه الاستراتيجيات. كما أنه من الضروري تخصيص جلسات للتدرُّب على الاستراتيجيات قبل البدء في تطبيقها على مقرراتهم

الدراسية؛ لأن هذه الجلسات من شأنها تعزيز فهمهم لهذه الاستراتيجيات بحيث يصبح من السهل عليهم تطبيقها بطريقة صحيحة ودقيقة بعد التأكد من فهمهم لها، وذلك عن طريق إعطائهم مزيدًا من الأمثلة للتدرب والممارسة، وتحفيزهم بمجموعة من المكافآت لضمان استمرارهم؛ وذلك حتى يكتشفوا بأنفسهم الفائدة التي يطمح كل من المعلم والمتعلّم إلى الوصول إليها.

علاوة على ذلك تعرض أكسفورد (١٩٩٠) ثمان خطوات توضح فيها طريقة التدريب المنظمة على الاستراتيجيات بطريقة تفصيلية، وهي لا تشترط تطبيق هذه الخطوات الثماني بنفس الترتيب الذي ذكرته، بل ترى إمكانية تغيير الترتيب حسب ما يراه المعلم أو المدرب مناسبًا. كما تشير إلى أن الخطوات الخمس الأولى عبارة عن خطوات تخطيطية وإعدادية، في حين أن الخطوات الثلاث الأخيرة تشمل القيام بالتدريب وتقويمه ومراجعته، كما تُفضّل أن يكون لدى المعلم أو المدرب زميل لتوجيهه وتقديم النصح والمقترحات له بعد كل جلسة، وهذه الخطوات هي:

١- تحديد حاجات المتعلّمين ومعرفة الوقت المتاح:

والمقصود بهذه الحاجات كما ذكرتها أكسفورد (١٩٩٠) معرفة طبيعة المتعلّمين وأعمارهم وأجناسهم ومستواهم اللغوي وثقافاتهم ومواطن القوة التي يتميزون بها وكذلك مواطن الضعف. كما تشير إلى ضرورة معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمونها في أثناء تعلُّمهم لمقارنتها بما سيُدرَّبون عليه، ومن المهم كذلك مراعاة الوقت المتاح للتدريب. ويمكن معرفة هذه الاحتياجات بمقابلة المتعلّمين قبل وقت التدريب بوقتٍ كافٍ، كما يمكن الاعتماد على الاستبانة، وذلك بكتابة كل الأسئلة التي قد يحتاج إلى معرفتها المعلم وطرحها على المتعلّمين.

٢- اختيار الاستراتيجيات بعناية:

تشير أكسفورد (١٩٩٠) إلى ضرورة اختيار الاستراتيجيات التي تناسب احتياج المتعلّمين، ومعرفة ما يُفضّله المتعلّمون من الاستراتيجيات وما لا يُفضّلونه؛ لتقديم الاستراتيجيات تدريجيًا ليتقبلها المتعلّمون خصوصًا إن كانت جديدة عليهم، ولم يسبق لهم معرفتها أو تجربتها. ويمكن تطبيق هذه الخطوة إما بالمقابلة أو بالاستبانة كما ذكرنا في الخطوة السابقة.

٣- يجب مراعاة دمج التدريب على استراتيجيات التعلُّم:

ويُقصد بهذه الخطوة دمج التدريب على الاستراتيجيات وتطبيقها على ما يدرسه المتعلّمون من مقررات أساسية؛ وذلك حتى يسهل عليهم فهم وتطبيق الاستراتيجيات على دروسهم اليومية التي يدرسونها في الفصول الدراسية، وعدم الاقتصار فقط على التدريب من خلال أمثلة مُعَدّة من قبل، خاصة بالاستراتيجيات المستهدفة في أثناء التدريب. فمن الضروري تشجيع المتعلّمين على ممارسة هذه الاستراتيجيات بشكل مكثف وذلك بتطبيقها على مقرراتهم الدراسة، أي أن يكون التدريب عمليًا وليس نظريًا فقط.

٤- ينبغي مراعاة جوانب الدافعية:

وذلك بأن يكون لدى المتعلّمين دافعية لتعلُّم هذه الاستراتيجيات والتدرب على استعمالها، وهنا يأتي دور المعلم في توضيح أهمية الاستراتيجيات في تيسير عملية التعلُّم، كما يمكن أن يستخدم المعلم مكافآت تشجيعية، أو تزويد المتعلّمين بدرجات إضافية لمن يطبق هذه الاستراتيجيات بكفاءة عالية.

٥- إعداد المواد والأنشطة التعليمية:

يحتاج المعلم إلى تجهيز كل ما من شأنه إنجاح عملية التدريب، وذلك بتصميم الدروس تصميمًا مميزًا ومحفزًا للمتعلّمين؛ بحيث يشجعهم على الاستمرار في تطبيق الاستراتيجيات ومحاكاة ما يعرضه لهم المعلم في أثناء التدريب بمستويات ومهارات مختلفة، بالإضافة إلى ضرورة تكثيف الأمثلة،

وتزويد المتعلّمين بنماذج واضحة للاستراتيجيات؛ حتى يكون تطبيقهم لها سهلًا وميسّرًا؛ فإن تزويد المتعلّمين بخريطة للاستراتيجيات مع شرح وتعريف كل استراتيجية، وطرح أمثلة مفهومة لها، يساعد المتعلّمين كثيرًا في الفهم والتطبيق.

٦- إخبار المتعلّمين بمعلومات كافية عن التدريب:

فمن الواجب أن يُخبر المعلم المتعلّمين عن موعد تدريبهم على الاستراتيجيات، ومدة هذا التدريب، وكل ما له علاقة به من أهداف وغايات وأهمية ونتائج ومخرجات ومكافآت. كما تُشدد أكسفورد (١٩٩٠) على أهمية إعطاء المتعلّمين الفرصة للتدريب وتقويم مدى نجاحهم أو فشلهم في تطبيق هذه الاستراتيجيات.

٧- تقويم التدريب على استخدام الاستراتيجيات:

التقويم هنا يكون من الطرفين، تقويم المتعلّمين أنفسهم وتقويم المعلم لهم. ومعايير التقويم قد تكون من حيث فهمهم للاستراتيجيات، والقدرة على تطبيقها، وكذلك القدرة على البحث عن المزيد من الأمثلة التي تناسب كل استراتيجية، والأهم هو مقدار الفائدة التي وصل إليها المتعلّمون من هذا التدريب وكان ظاهرًا على مستواهم التعليمي.

٨- مراجعة التدريب على استخدام الاستراتيجيات:

يُقصد هنا مراجعة الخطوات السابقة بعد عملية التقويم السابقة، وهذا يعني العودة لتطبيق الخطوات الست الأولى، وقد لا يُشترط تكرار كل الخطوات في كل مرة. والمغزى من ذلك هو الوصول إلى نتائج إيجابية تصب في مصلحة المتعلّم أولًا وآخرًا.

وبناءً على ما سبق، نخلص إلى أن عملية تدريب المبحوثات في هذه الدراسة على استراتيجيات الذاكرة ستكون على طريقة الأنواع الثلاثة والخطوات الثماني للتدريب، التي ذكرناها سابقًا.

- إجراءات الدراسة:

١- عمل دراسة استطلاعية وأخرى تجريبية قبل تنفيذ الدراسة بشكل نهائي، وذلك بهدف تجربة تطبيق الاستراتيجيات بطرق متنوعة.[1]

٢- اعتماد خمسة دروس من كتاب العربية بين يديك المستوى الثالث، كمادة تعليمية لتطبيق الاستراتيجيات المستهدفة.

٣- حرصت الباحثة على تدريب المبحوثات على تطبيق استراتيجيات الذاكرة العشر التي وردت عند أكسفورد (١٩٩٠)، بعد ان أجرت الباحثة تعديلات على الاستراتيجيات من ناحية اختيارها وتعديل مصطلحاتها.

٤- أداة الدراسة: (الاختبار التحصيلي): استخدمت الباحثة الاختبارات القبلية والبعدية المباشرة والمؤجلة؛ لقياس أثر التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة المستخدمة في الدراسة.

٥- تصميم الاختبار: اعتمدت الباحثة في تصميم الاختبار على نموذجين سابقين (Laufer & Nation, 1999) و (Webb & Balance, 2017) وصممت الاختبار بحيث ينقسم إلى سؤالين رئيسين. السؤال الأول عبارة عن (وضع الكلمة المناسبة أمام المعنى الصحيح)، لكل ثلاثة تعريفات ستة مصطلحات؛ لاختيار المناسب منها وفق التعريفات الموجودة. ومجموع فقرات هذ السؤال (٢١) فقرة. والسؤال الثاني عبارة عن (إكمال الحرف الناقص من الكلمة) حيث حذفت الباحثة حرفًا واحدًا من كل مفردة من المفردات المستهدفة، ثم وضعتها في جمل. ومجموع

---

1) تفاصيل الدراسة موجودة في رسالة الدكتوراه: أثر استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلم المفردات لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية، مريم القرني، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢٢.

فقرات هذا السؤال (١٩) فقرة. حيث بلغ إجماليّ الأسئلة (٤٠) سؤالًا؛ لتغطية (٤٠) مفردة من المفردات المستهدفة في الدراسة الحالية.

٦- تحكيم الاختبار: عرضت الباحثة الاختبار في صورته الأولى على مُحَكَّمَين من ذوي الخبرة المتخصصين في اللغويات التطبيقية؛ وذلك لمعرفة مدى وضوح الأسئلة وجودتها ومناسبتها للناطقات بغير العربية. وبناءً على توصيتهما، أدخلت الباحثة على الاختبار بعض التعديلات، وعرضَته مرة أخرى عليهما بعد التعديل؛ لاعتماده والتأكد من مناسبته.

٧- تجريب الاختبار: أجرت الباحثة اختبارًا تجريبيًّا على عينة مشابهة للعينة الرئيسة في الدراسة الحالية، وكان عدد العينة (١٣) متعلّمة.

٨- اضطرت الباحثة إلى تحويل التطبيق إلى قاعات افتراضية؛ بسبب ظروف جائحة كورونا(كوفيد ١٩) وتغيير آلية الدراسة في الجامعات بتاريخ ١٤٤١/٧/١٤هـ.

٩- بعد التأكد من إمكانية التطبيق بطريقة الفصول الافتراضية، حولت الباحثة الاختبار إلى اختبار إلكتروني عن طريق (نماذج قوقل).

١٠- للتأكد من عدم وجود فروق بين الاختبار الورقي والإلكتروني أجرت الباحثة اختبارًا تجريبيًّا على عينة عشوائية، ثم جمعت الباحثة الدرجات وطلبت من المحلل الإحصائي قياس الصدق والثبات، وكانت النتيجة على النحو الآتي:

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، استخدم المحلل الإحصائي معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٣):

الجدول رقم (٣) معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٥**(١)	٢١	٠,٦٥٢**
٢	٠,٧٦٧**	٢٢	٠,٧٢٢**
٣	٠,٦٨٦**	٢٣	٠,٧٠٥**
٤	٠,٧٣١**	٢٤	٠,٧٠٨**
٥	٠,٦٣٢**	٢٥	٠,٨١٥**
٦	٠,٧١٦**	٢٦	٠,٨٠٢**
٧	٠,٦٦٩**	٢٧	٠,٨٢٩**
٨	٠,٧١٦**	٢٨	٠,٦٦٠**
٩	٠,٨٢٩**	٢٩	٠,٧٨٦**

(١) ** دالة عند (٠,٠١)

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١٠	٠,٦٨٦**	٣٠	٠,٧٢٣**
١١	٠,٨٠٧**	٣١	٠,٦٦٠**
١٢	٠,٧٣٤**	٣٢	٠,٦٦٠**
١٣	٠,٨٣٧**	٣٣	٠,٧٦٧**
١٤	٠,٧٣٤**	٣٤	٠,٦٥١**
١٥	٠,٧٣٤**	٣٥	٠,٦٥٣**
١٦	٠,٧٦١**	٣٦	٠,٦٥٩**
١٧	٠,٦٧٧**	٣٧	٠,٧٣١**
١٨	٠,٧٣٤**	٣٨	٠,٧٨٥**
١٩	٠,٧٨٨**	٣٩	٠,٧٣٤**
٢٠	٠,٧٤٩**	٤٠	٠,٧٩٨**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار كانت موجبةً ودالةً إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاختبار كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

الثبات:

للتحقق من ثبات الاختبار؛ أوجدت الباحثة بالاستعانة بالمحلل الإحصائي معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وكانت النتائج كما يلي في جدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤) قيم معاملات الثبات لأسئلة الاختبار للعينة الرئيسة الثانية

عدد الأسئلة	قيمة معامل ألفا كرونباخ
٤٠	٠,٩٧٨

يبين الجدول (٤) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت قيمته (٠,٩٧٨)، وهي قيمة مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

- عمل اختبار قبلي للعينة:

بعد التأكد من الصدق والثبات، وجاهزية الاختبار وتطبيق الدراسة بطريقة الفصول الافتراضية عبر برنامج (Zoom)، دعت الباحثة مبحوثات العينة واجتمعت مع كلتا المجموعتين في لقاء افتراضي؛ لشرح آلية الدراسة وماهيتها والهدف منها. وبعد توضيح هذه الأمور أرسلت إليهن رابط الاختبار القبلي وطلبت منهن الدخول على الرابط والإجابة عن الأسئلة في مدة لا تتجاوز (٣٥) دقيقة، وفي أقل من ذلك أرسلت كلتا المجموعتين إجاباتهن.

قياس مبدأ التكافؤ بين المجموعتين:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي؛ استخدمت الباحثة بالاستعانة بالمحلل الإحصائي اختبار مان وتني؛ لمعرفة دلالة الفروق بين درجات المجموعتين في الاختبار القبلي، وذلك كما في الجدول التالي رقم (٥):

الجدول رقم (٥) نتائج اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين درجات المجموعتين في الاختبار القبلي للعينة الرئيسة الثانية.

الشعبة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
شعبة (أ)	٩	٦,٦١	٥٩,٥٠	١٤,٥٠٠	١,٨٢٠ -	٠,٠٦٩
شعبة (ب)	٧	١٠,٩٣	٧٦,٥٠			

ويبين الجدول رقم (٥) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٠٦٩) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين في الاختبار القبلي، وهذا يعني وجود تكافؤ بين المجموعتين.

- تنفيذ الدراسة الرئيسة:

بدأت الباحثة في تصميم جدول بالاتفاق مع المبحوثات حسب الأيام المناسبة لهن، فاتفقت معهن على تقديم الدراسة خلال أسبوعين بمعدل يومين في الأسبوع، (٥٠) دقيقة في اليوم الواحد لكل مجموعة.

- آلية شرح الدروس المستهدفة:

كانت الآلية في تطبيق هذه الدراسة مع المجموعة التجريبية هي تطبيق أنواع التدريب الثلاثة، وخطوات التدريب الثماني التي وردت عند أكسفورد (١٩٩٠)، بالإضافة إلى تدريب المتعلّمات على استراتيجيات الذاكرة المستهدفة.

وكان ذلك في أثناء شرح الدروس الأربعة المستهدفة، أما المجموعة الضابطة فدُرِّست بالطريقة التقليدية.

- إجراء الاختبار البعدي المباشر:

بعد انتهاء التطبيق على الدروس الأربعة المستهدفة لكلتا المجموعتين، اجتمعت بهن الباحثة عبر برنامج (Zoom)، وأرسلت إليهن رابط الاختبار وطلبت منهن إرسال الإجابة في مدة لا تتجاوز (٣٥) دقيقة.

- إجراء الاختبار البعدي المؤجل:

بعد الانتهاء من التجربة بشهر تقريبًا، في موعد يتناسب مع المبحوثات أجرت الباحثة الاختبار البعدي المؤجل، وقد كان في الظروف نفسها التي أجرت فيها الاختبار القبلي والبعدي المباشر، فجمعت كلتا المجموعتين في قاعة افتراضية واحدة عبر برنامج (Zoom) وطلبت منهن الإجابة عن الأسئلة، كما فعلن في الاختبارات السابقة. وبعد استلام جميع الإجابات رُصدت في جدول وذلك لمقارنتها مع الاختبار القبلي والبعدي المباشر، وكانت النتيجة كما في الجدول رقم (٦) الخاص بالمجموعة التجريبية. وجدول رقم (٧) الخاص بالمجموعة الضابطة الآتي:

المجموعة التجريبية (أ):

الجدول رقم (٦)

نتائج المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والمباشر والمؤجل

رمز اسم الطالبة	نتيجة الاختبار القبلي	نتيجة الاختبار البعدي المباشر	نتيجة الاختبار البعدي المؤجل
ز	١٥	١٨	٢٠
ف	١٨	٣٠	٣٤
ق	٢٦	٤٠	٤٠
س	٢٥	٤٠	٤٠
إ	٢١	٣٣	٣٥
ن	١٨	٣٣	٣٦
م - ش	١٥	٢٨	٣٢
ص	١٣	٤٠	٤٠
م - ق	٢٢	٢٥	٣٢

المجموعة الضابطة (ب):

الجدول رقم (٧) نتائج المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والمباشر والمؤجل

رمز الطالبة	نتيجة الاختبار القبلي	نتيجة الاختبار البعدي المباشر	نتيجة الاختبار البعدي المؤجل
ر	٢٢	٢٨	٢٤
ع	٢٢	٣١	٣٠
ح	٢٣	٣٤	٣٥
ش	٢٢	٣١	٣٣
ن	٣٠	٣٠	٣٤
و	٢٧	٣٧	٣٩
م	١٨	٢٨	٢٤

النتائج والمناقشة

إن من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي تهدف إلى معرفة أثر التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات لمتعلّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً، من خلال تحليل بيانات الاختبار التحصيلي القبلي، والبعدي المباشر، والبعدي المؤجل، الذي أُجري على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي:

١- ما أثر التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات لمتعلّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً على المدى القريب؟

٢- ما أثر التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات لمتعلّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً على المدى البعيد؟

- الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما أثر التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات لمتعلّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً على المدى القريب؟

وللإجابة عن هذا السؤال، أجرت الباحثة مقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي المباشر لكلتا المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وقد جاءت النتائج كما يلي:

- الفروق بين الاختبارين: القبلي، والبعدي المباشر، للمجموعة التجريبية:

لمعرفة الأثر الذي يمكن أن يكون قد أحدثه التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة، استخدمت الباحثة بالاستعانة بالمحلل الإحصائي، اختبار ويلككسون؛ للتحقق من الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي المباشر للمجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨):

الجدول رقم (٨) نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي المباشر للمجموعة التجريبية

الرتب	عدد الحالات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٧ -	٠,٠٠٨
الرتب الإيجابية	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
المتساوية	٠				
المجموع	٩				

ويبين الجدول رقم (٨) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٠٠٨) وهي أقل من (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق بين الاختبارين: القبلي، والبعدي المباشر، للمجموعة التجريبية، ومن متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي المباشر.

- الفروق بين الاختبارين: القبلي، والبعدي المباشر، للمجموعة الضابطة:

للتحقق من الفروق بين الاختبارين: القبلي، والبعدي المباشر، للمجموعة الضابطة، استخدمت الباحثة بالاستعانة بالمحلل الإحصائي اختبارَ ويلككسون وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٩):

الجدول رقم (٩) نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين الاختبارين: القبلي، والبعدي المباشر، للمجموعة الضابطة

الرتب	عدد الحالات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	- ٢,٢١٤	٠,٠٢٧
الرتب الإيجابية	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
المتساوية	١				
المجموع	٧				

ويبين الجدول رقم (٩) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٠٢٧) وهي أقل من (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق بين الاختبارين: القبلي، والبعدي المباشر، للمجموعة الضابطة، ومن متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي المباشر.

- الفروق في درجات الاختبار البعدي المباشر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة:

للتحقق من الفروق بين درجات الاختبار البعدي المباشر بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة، استخدمت الباحثة بالاستعانة بالمحلل الإحصائي اختبارَ مان وتني وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠):

الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي المباشر

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
التجريبية	٩	٨,٨٩	٨٠,٠٠	٢٨,٠٠٠	٠,٣٧٣ -	٠,٧٠٩
الضابطة	٧	٨,٠٠	٥٦,٠٠			

يبين الجدول رقم (١٠) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٧٠٩) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي المباشر.

ويمكن تفسير ما سبق بعدم فاعلية التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات على المدى القريب.

- السؤال الثاني: ما أثر التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات لمتعلِّمات اللغة العربية لغةً ثانيةً على المدى البعيد؟

لمعرفة الإجابة عن هذا السؤال، أجرت الباحثة مقارنة بين نتائج الاختبار البعدي المباشر والاختبار البعدي المؤجل لكلتا المجموعتين، لمعرفة ما إذا كان للتدريب على استراتيجيات الذاكرة أثر في تعلُّم المفردات على المدى البعيد، حيث أُجري لهن الاختبار البعدي المؤجل بعد تنفيذ الدراسة بشهر تقريبًا، وكانت النتائج على النحو الآتي:

- الفروق بين الاختبارين: البعدي المباشر، والبعدي المؤجل، للمجموعة التجريبية:

للتحقق من الفروق بين الاختبارين: البعدي المباشر، والبعدي المؤجل، للمجموعة التجريبية التي تعلَّمت المفردات بطريقة التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة، استخدمت الباحثة بالاستعانة بالمحلل الإحصائي اختبارَ ويلككسون، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم (١١):

الجدول رقم (١١) نتائج اختبار ويلككسون؛ لدلالة الفروق بين الاختبارين البعدي المباشر، والبعدي المؤجل، للمجموعة التجريبية

الرتب	عدد الحالات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
الرتب السلبية	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٢٠٧	٠,٠٢٧
الرتب الإيجابية	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠		
المتساوية	٣				
المجموع	٩				

يبين الجدول رقم (١١) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٠٢٧) وهي أقل من (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق بين الاختبارين: البعدي المباشر، والبعدي المؤجل، للمجموعة التجريبية، ومن متوسطات الرتب تَبيّن أن هذه الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي المؤجل.

وهذا يدل على وجود أثر لاستعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات على المدى البعيد. مما يعني تحسن وثبات مستوى المبحوثات في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل، مقارنة بمستواهن في الاختبار البعدي المباشر.

ونستنتج مما سبق أن مستوى المجموعة التجريبية لم يتراجع عما كان عليه في الاختبار البعدي المباشر، رغم توقف تقديم الدروس لهن لمدة شهر تقريبًا.

٣ - ٣ - ٢ - ١ - ٢ الفروق بين الاختبارين: البعدي المباشر، والبعدي المؤجل، للمجموعة الضابطة:

للتحقق من الفروق بين الاختبارين: البعدي المباشر، والبعدي المؤجل، للمجموعة الضابطة، استخدمت الباحثة بالاستعانة بالمحلل الإحصائي اختبارَ ويلككسون و كانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٢):

الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار ويلككسون لدلالة الفروق بين الاختبارين البعدي المباشر، والبعدي المؤجل، للمجموعة الضابطة

الرتب	عدد الحالات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
الرتب السلبية	٤	٣,٠٠	١٢,٠٠	- ٠,٣٤١	٠,٧٣٣
الرتب الإيجابية	٣	٥,٣٣	١٦,٠٠		
المتساوية	٠				
المجموع	٧				

يبين الجدول رقم (١٢) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٧٣٣) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق بين الاختبارين: البعدي المباشر، والبعدي المؤجل، للمجموعة الضابطة. وهذا يدل على عدم وجود تراجع في مستوى أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي المؤجل مقارنة بأدائها في الاختبار البعدي المباشر.

٣ - الفروق في درجات الاختبار البعدي المؤجل بين المجموعتين: التجريبية والضابطة:

للتحقق من الفروق في درجات الاختبار البعدي المؤجل بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة، استخدمت الباحثة بالاستعانة بالمحلل الإحصائي، اختبار مان وتني. وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم (١٣):

الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي المؤجل.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	قيمة ز	مستوى الدلالة
التجريبية	٩	٩,٧٨	٨٨,٠٠	٢٠,٠٠٠	١,٢٢٤ -	٠,٢٢١
الضابطة	٧	٦,٨٦	٤٨,٠٠			

يبين الجدول رقم (١٣) أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٢٢١) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي المؤجل، وهذا يدل على استمرار عدم وجود أثر لاستعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات على المدى البعيد. مما يعني احتفاظ كلتا المجموعتين على المدى البعيد، بما تعلَّمته خلال فترة تنفيذ الدراسة.

ويُلحظ مما سبق أن كلتا الطريقتين المطبقتين في الدراسة، كان لهما أثر في تعلُّم المفردات على المدى البعيد، من الناحية الإحصائية لمتوسط الرتب.

وبعد الانتهاء من الاختبار البعدي المؤجل وعرض نتائجه، عمدت الباحثة إلى إرسال نموذج من أربعة أسئلة[1] إلى المبحوثات في نسخة إلكترونية باستخدام (نماذج قوقل)، للتأكد من أنهن قد استعملن الاستراتيجيات المستهدفة. وقد تضمن السؤال الأول: اختيار المبحوثات لاستراتيجيات الذاكرة التي استعملنها في أثناء تعلُّم المفردات الجديدة، وذلك بالنقر على إجابة واحدة أمام كل استراتيجية، وكانت الخيارات تتضمن الآتي: (أبدًا - أحيانًا - دائمًا - غالبًا)، وقد شرحت الباحثة للمبحوثات المقصود بدقة من هذه الخيارات، ووضعت شرحًا مبسطًا أمام كل خيار من الخيارات السابقة؛ حتى لا تُشْكل عليهن الإجابة. ويأتي السؤال الثاني للاستفسار عن الاستراتيجيات الأخرى التي استعملنها المبحوثات في أثناء تعلُّم المفردات الجديدة. أما السؤال الثالث، فكان عن مدى استفادة المبحوثات من التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة، وتختم الباحثة هذا الأسئلة بالسؤال الرابع عن قدرة المبحوثات على تطبيق استراتيجيات الذاكرة على المفردات الجديدة التي سيتعلَّمنها مستقبلًا. وقد أرسلت الباحثة هذا الأسئلة إلى مجموعة (الواتساب)، وأتاحت لهن الاستفسار عن أي سؤال غير واضح، وفي غضون (٤٨) ساعة أرسلت جميع المبحوثات إجاباتهن. ويمكن عرض حساب المتوسطات لنتيجة السؤال الأول و الذي جاء بصيغة: (عند حفظ كلمة جديدة فإني) كما في الجدول رقم (١٤) الآتي:

(١) استعانت الباحثة عند إعداد هذه الأسئلة بقائمة استراتيجيات تعلم اللغة النسخة الخاصة بمتعلمي الإنجليزية من الناطقين بغيرها، لدى أكسفورد (١٩٩٠).

الجدول رقم (١٤) حساب متوسط استعمال عينة الدراسة الرئيسة لاستراتيجيات الذاكرة.

ت	الاستراتيجية	نسبة الاختيار مما يلي:				متوسط الاستعمال
		أبدًا	أحيانًا	دائمًا	غالبًا	
١	أحاول أن أصنف الكلمة الجديدة في مجموعات متشابهة حسب نوعها أو استعمالها (التصنيف في مجموعات).	٠%	٤٤,٤%	٥٥,٦%	٠%	٢٥%
٢	أحاول أن أتذكر وأربط بين الكلمات التي أعرفها والكلمة الجديدة التي تعلَّمتها (التداعي والربط).	٠%	٢٢,٢%	٣٣,٣%	٤٤,٤%	٢٥%
٣	أضع الكلمة الجديدة في جملة.	٠%	٢٢,٢%	٤٤,٤%	٣٣,٣%	٢٥%

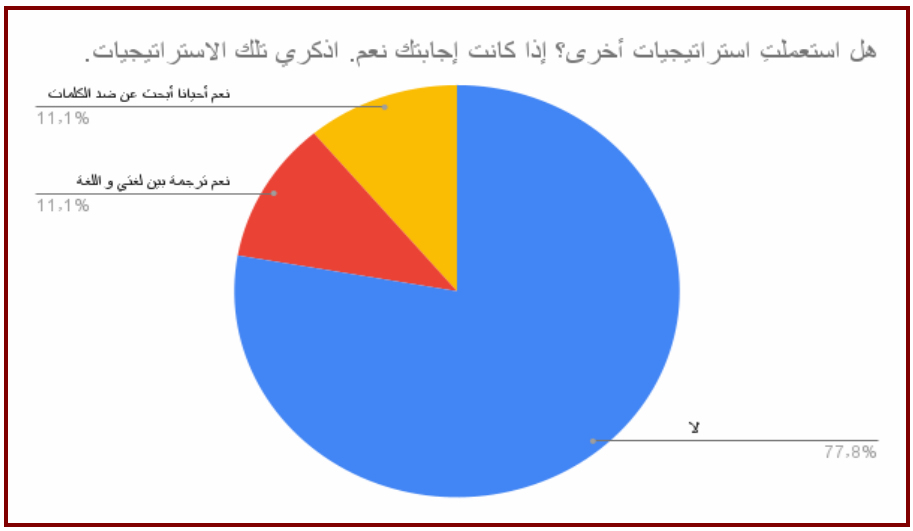
ت	الاستراتيجية	نسبة الاختيار مما يلي:				متوسط الاستعمال
		أبدًا	أحيانًا	دائمًا	غالبًا	
٤	أحاول رسم معنى الكلمة الجديدة أو أبحث عن صورة لها.	%٠	%٢٢,٢	%٣٣,٣	%٤٤,٤	%٢٥
٥	أحاول كتابة الكلمات التي تتقارب في الاستخدام مع الكلمة الجديدة في شكل خريطة وأسهم (الخرائط الدلالية).	%٢٢,٢	%٤٤,٤	%١١,١	%٢٢,٢	%٢٤,٩٨
٦	أربط بين صوت الكلمة الجديدة وصورة معينة في ذهني لنفس الكلمة في لغتي الأم أو أي لغة أخرى (الكلمات المفتاحية).	%١١,١	%٢٢,٢	%٣٣,٣	%٣٣,٣	%٢٤,٩٨

ت	الاستراتيجية	نسبة الاختيار مما يلي:				متوسط الاستعمال
		أبدًا	أحيانًا	دائمًا	غالبًا	
٧	أستفيد من الكلمات المتشابهة في لغتي مع كلمات اللغة العربية (المتشابه في اللغات).	%١١,١	%١١,١	%٦٦,٧	%١١,١	%٢٥
٨	أراجع الكلمات بصورة منتظمة.	%١١,١	%٣٣,٣	%٥٥,٦	%٠	%٢٥
٩	أقوم بتمثيل معنى الكلمة الجديدة حركيًا.	%٢٢,٢	%٤٤,٤	%٢٢,٢	%١١,١	%٢٤,٩٨
١٠	استخدم البطاقات لكتابة الكلمة الجديدة ومعناها.	%١١,١	%٤٤,٤	%١١,١	%٣٣,٣	%٢٤,٩٨

يتبين من الجدول السابق رقم (١٤) أن المبحوثات قد استعملن استراتيجيات الذاكرة أثناء تنفيذ الدراسة الحالية. وقد تفاوتت نسبة استعمالهن لكل استراتيجية. كما يتضح من حساب المتوسطات تقارب في نتيجة استعمالهن للاستراتيجيات

كان ذلك ملخصًا لما يتعلق بنتيجة السؤال الأول. أما السؤال الثاني الذي كان يقيس مدى استعمال المبحوثات لاستراتيجيات مختلفة عن استراتيجيات الذاكرة في أثناء تعلُّمهن للمفردات الجديدة، فتتبين نتيجته من خلال الرسم البياني الآتي رقم (١):

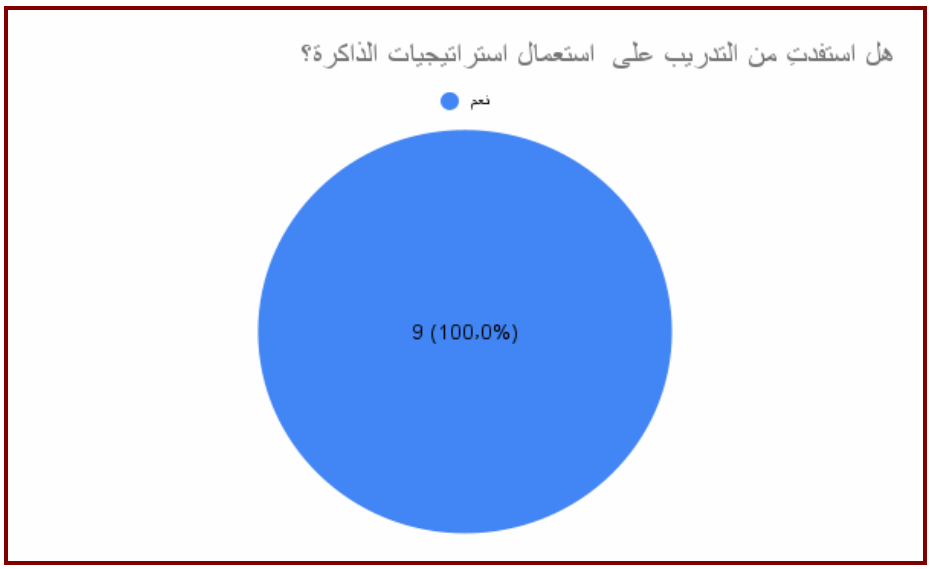
الرسم البياني رقم (١) مدى استعمال العينة الرئيسة لاستراتيجيات أخرى في أثناء تعلُّم المفردات الجديدة.



يُلحظ من الرسم البياني رقم (١) أن النسبة العظمى من المبحوثات لم تستعمل أي استراتيجية أخرى في أثناء تعلُّم المفردات المستهدفة في الدراسة الحالية، وبالمقابل نجد اثنتين فقط من المبحوثات قد استعملن استراتيجيتين مختلفتين عن استراتيجيات الذاكرة المستهدفة، وهما: استراتيجية البحث عن ضد الكلمة، والترجمة إلى اللغة الأم. وهذا من شأنه أن يُطمئن الباحثة إلى أن نسبة استعمال استراتيجيات أخرى في أثناء التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة قليل جدًا ولا يكاد يُذكر. وهذا مؤشر جيد استطاعت من خلاله المبحوثات في مدة وجيزة التخلي عن طريقة تعلُّم المفردات التقليدية التي تعتمد كثيرًا على الترجمة والتكرار والبحث عن الترادف والتضاد.

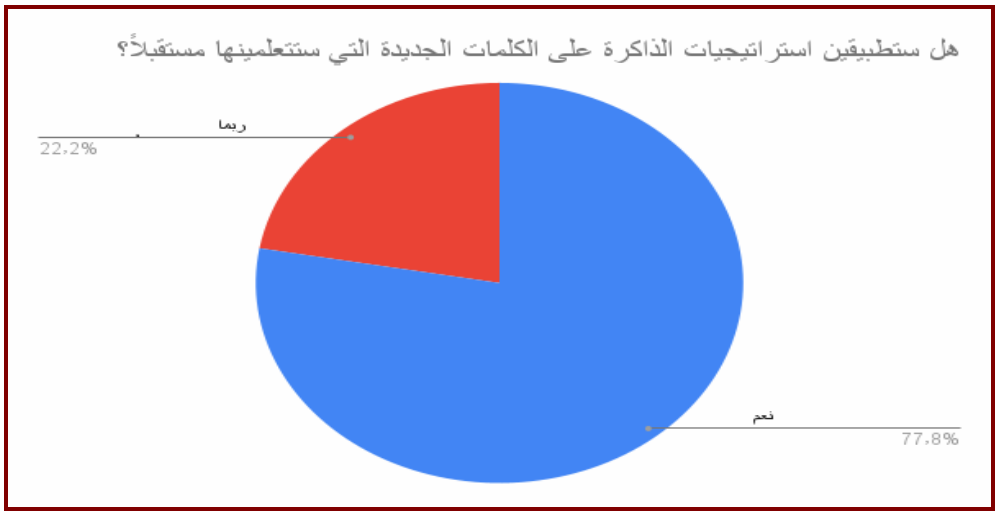
أما السؤال الثالث الذي كان يقيس مدى استفادة المبحوثات من التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة، فنجد أن جميع المبحوثات قد أكّدن استفادتهن من التدريب، وذلك كما يتضح في الرسم البياني رقم (٢) الآتي:

الرسم البياني رقم (٢) مدى استفادة المبحوثات من التدريب على استعمال استراتيجيات الذاكرة.



ونختم بعرض نتيجة السؤال الرابع والأخير الذي طُرح؛ ليقيس مدى قدرة المبحوثات على تطبيق استراتيجيات الذاكرة على المفردات الجديدة التي سيتعلَّمنها مستقبلًا. وفي الرسم البياني رقم (٣) الآتي تظهر نتيجة ذلك:

الرسم البياني رقم (٣) مدى قدرة المبحوثات على تطبيق استراتيجيات الذاكرة على المفردات الجديدة



يُلحظ من الرسم البياني رقم (٣) أن سبع مبحوثات قد أكّدن قدرتهن على تطبيق استراتيجيات الذاكرة على المفردات الجديدة، في حين أن مبحوثتين ليستا على يقين من قدرتهن على ذلك.

وقد يكون السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في الاختبارين البعدي المباشر والبعدي المؤجل في الدراسة الحالية، ما يلي:

١- عينة الدراسة وظروف إجراء الدراسة:

إن تطبيق هذه الدراسة كان في ظروف مختلفة عن المعتاد فقد كان التطبيق في فصول افتراضية، عبر برنامج (Zoom)؛ إذ تعذر إجراء الدراسة الميدانية حضوريًا ومباشرًا مع المبحوثات[١]، فلربما تكون طريقة الفصول الافتراضية سببًا لما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية. كذلك قلة عدد المبحوثات، وهذه من

(١) كان ذلك بسبب جائحة كورونا كوفيد (١٩).

الأمور التي يجب الالتفات إليها، فمن المتعارف عليه أنه كلما زاد عدد العينة كانت النتيجة أدقَّ وأمكن تعميمها.

٢- مستوى المبحوثات:

اتضح خلال تنفيذ الدراسة، تقدُّم مستوى المبحوثات لغويًّا، وحرصهن واجتهادهن وتفانيهن في الحضور والمشاركة الفاعلة، فكلتا المجموعتين بذلت جهدًا واضحًا في أثناء تنفيذ الدراسة، فقد يكون ذلك أحد أسباب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

٣- فترة تقديم الدراسة:

كان التطبيق خارج وقت الدراسة الأساسي، فقد كان في الفترة المسائية، وبطبيعة الحال تكثر فيه الالتزامات مثل: (حل الواجبات - المذاكرة - متطلبات الأسرة - التزامات أخرى) ولا ننسى ضيق وقت التجربة، فربما لم يكن لديهن الوقت الكافي لتطبيق الاستراتيجيات ومراجعتها وفهمها فهمًا دقيقًا.

٤- عامل الوقت:

من الجدير بالذكر الإشارة إلى أن عامل الوقت مهم جدًا أثناء تنفيذ التجربة، حيث إن المجموعة التجريبية لم تحظ بوقتٍ كافٍ للاستفادة من تطبيق الاستراتيجيات وممارستها بطريقة مكثفة. بالإضافة إلى الكم الهائل من المعلومات والتطبيق في الدرس الواحد الذي كانت تتعرض له المجموعة التجريبية. وبالتالي قد يكون لذلك أثر سلبي عليها.

٥- قناعات المبحوثات:

رغم ما بذلته الباحثة للتأكد من مدى استعمال المبحوثات لاستراتيجيات الذاكرة إلا أن موضوع تغيير قناعات المبحوثات بتدريبهن على استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلُّم المفردات، ومطالبتهن باعتمادها بدلًا من طريقتهن التي اعتدن عليها منذ الصغر في تعلُّم المفردات. من الأمور التي يصعب حسمها في فترة

وجيزة لا تتجاوز أسبوعين. فقد يكون لهذه الطريقة أثر سلبي في عدم قدرتهن على التركيز على معنى المفردة المستهدفة، والبحث عن استراتيجية مناسبة لكل مفردة يدرسنها، وفي الوقت نفسه يحتفظن بمعنى المفردة. فقد يكون ذلك مرهقًا لهن، خصوصًا أن ذلك يُعد أمرًا جديدًا عليهن. بخلاف المجموعة الضابطة التي تختصر الوقت في حفظ المفردة ومعناها من خلال المعجم أو ترجمتها للغة الأم. فالأمر قد يختلف من مبحوثة إلى أخرى. فهناك من استمتعت بطريقة التدريب على استراتيجيات الذاكرة، لكن في المقابل نجد مجموعة أخرى لم يكن الأمر ممتعًا لها، فالعمل على تغيير قناعات ومعتقدات المبحوثات حول تعلُّم المفردات بطريقة استراتيجيات الذاكرة يحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد.

٦- طريقة معالجة المعلومات (المفردات المستهدفة):

أن المتعلّم يقوم بتحديد مدى أهمية المفردة الجديدة له، ثم تنتقل بعد ذلك إلى الذاكرة قصيرة الأمد، ثم يأتي دور استراتيجيات الذاكرة لتنقلها إلى الذاكرة طويلة الأمد، لكن هذه الخطوات ربما لم تمرَّ بها المبحوثات في المجموعة التجريبية؛ لعدة أسباب، منها:

- المفردات المستهدفة خارج منهجهن الدراسي، فلم يولينها اهتمامًا، ولربما لم تحظَ بمراجعة بين الحين والآخر، وبذلك قد يضعف دور استراتيجيات الذاكرة في الاحتفاظ بها على المدى البعيد.

٧- حداثة التدريب على استراتيجيات الذاكرة:

قد تؤثر الفترة الوجيزة التي تعرضت فيها المبحوثات لموضوع التدريب والاستقلالية في اختيار الاستراتيجيات، مما قد ينتج عنه أخطاء في التعامل مع الاستراتيجيات وطريقة ربطها بالمفردات الجديدة، وهذا ما لوحظ على بعض المبحوثات، عندما طُلب منهن تطبيق استراتيجيات الذاكرة على مفردات جديدة، فوجدت الباحثة بعض المبحوثات قد خلطن بين الاستراتيجيات وطريقة تطبيقها

واستعمالها. ويظهر ذلك في بعض نماذج أعمالهن[1] التي حرصت الباحثة على نقلها كما وصلتها من المبحوثات دون تعديل أو إضافة. بل إن بعضهن قد استعملن استراتيجية لا تتناسب مع المفردة المختارة. وهذا من شأنه أن يُربك المبحوثة في أثناء محاولة تذكر معنى المفردة. وعلى الرغم من قلة المبحوثات اللاتي ينطبق عليهن الأمر، فإنها ربما تؤثر في النتيجة التي توصلت إليها الدراسة.

٨- التفاوت في استعمال استراتيجيات الذكرة:

لعل من نافلة القول التأكيدَ على أن استعمال المبحوثات للاستراتيجيات كان متفاوتًا نوعًا ما، وقد ظهر ذلك جليًا في نتيجة الأسئلة التي طرحتها الباحثة على المبحوثات، وكذلك ما لاحظته في أثناء تنفيذ الدراسة. كما يُلحظ من خلال أعمال المبحوثات اهتمام مجموعة من المبحوثات باستراتيجيات بعينها دون غيرها، ومثال ذلك الاهتمام باستراتيجية الرسم والاقتصار عليها، في حين أن مجموعة من المبحوثات قد ركزن على استراتيجية المراجعة ووضع الكلمات في جمل، وهذا من شأنه التقليل من فاعلية التنوع في استعمال الاستراتيجيات.

المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

- إبراهيم، فواز. (٢٠٠٧). *أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلُّم*. ***مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية***، فلسطين، ٢١(١)، ٨٣ - ١٠٦.

- أبو عمشة، خالد حسين والعلوي، محمد إسماعيل والعمري، فاطمة وصنوبر، أحمد عبد الجبار والحربي، خالد هديبان وعبد الرحيم، رائد والحدقي، إسلام. (٢٠١٧). ***الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق***. الرياض: مركز الملك عبد ال بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

- أكسفورد، ربيكا. (١٩٩٠). ***استراتيجيات تعلُّم اللغة***. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

- بافلاك، ميروسلوف و بايلاك، يعقوب و مايستكوشا، آنا. (٢٠١٩). ***الاستقلالية في تعلُّم اللغة الثانية إدارة المصادر***، (ترجمة إبراهيم رافع القرني)، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

- براون، هـ. دوجلاس. (١٩٩٤). ***مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة***. (ترجمة إبراهيم القعيد وعيد عبد الله الشمري)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- دعدور، السيد محمد. (٢٠٠٢). ***استراتيجيات التعلُّم: نحو تعريف جامع مانع وتصنيف جديد***. المنصورة، مصر: المكتبة العصرية.

- الدوهان، علي بن إبراهيم. (٢٠١٣). ***أثر استخدام الصورة في تعلُّم المفردات لمتعلّمي العربية لغة ثانية دراسة شبه تجريبية على المبتدئين.*** [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

- الزغول، عماد والزغول، رافع. (د.ت). ***علم النفس المعرفي***. عمَّان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- الشهري، صالحة علي. (٢٠٢٠). ***اكتساب المفردات اللغوية في ضوء التعلُّم التعاوني في تعليم اللغة الثانية دراسة تطبيقية***. مكة المكرمة: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث.
- الشويرخ، صالح. (٢٠٠٨). *مفهوم استقلالية المتعلّم وتطبيقاته في ميدان تعلُّم اللغة العربية*. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية*** ٧، ١٢٤ - ١٨٥.
- الشويرخ، صالح. (٢٠١٧). ***قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية***. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الصبيحي، أحمد صالح. (٢٠١٣). ***استراتيجيات النجاح في تعلُّم اللغة الثانية***. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). ***استراتيجيات تعليم المفردات***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العبدان، عبد الرحمن عبد العزيز والدويش، راشد عبد الرحمن. (١٩٩٨). ***استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية***. ***مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية***، ١١(١٧)، ١٦٩ - ٢١٩.
- عسيري، جابر زاهر. (٢٠٠٨). ***استراتيجيات تعلُّم المفردات وعلاقتها بالتحصيل اللغوي***. الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة.
- العصيلي، عبد العزيز. (٢٠٠١). ***أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***. جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية.

- العناتي، وليد. (٢٠٠٩ نوفمبر). ***مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها*. جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية**، ورقة مقدمة للمؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة الملك سعود - معهد اللغة العربية

- فاكيتي، ايك و بالتريدج، براين. (٢٠٢١) ***مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية*** (ترجمة عقيل حامد الزماي)، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

- مفيدة عبد الرزاق. (٢٠٠٨م). ***فاعلية طريقة الكلمة المفتاحية في اكتساب المفردات العربية: دراسة ميدانية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في ماليزيا***، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا.

- الهاشمي، عبد الله، وعلي، محمود. (٢٠١٢). *استراتيجيات تعلُّم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها*. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨(٢)، ١٠٥ - ١١٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abhakorn, J. (2008). The implications of learner strategies for second or foreign language teaching. **Annual Review of Education, Communication & Language Sciences**, 5, 186 - 204.

- Alzaidi, G. F. (2013). The effect of memory strategy training on vocabulary learning by EFL female students of the college of languages and translation: An experimental study, [Unpublished MA Thesis], King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

- Amoli, F. A., & Karbalaei, A. (2012). The effect of mnemonic strategies instruction on the immediate and delayed information retrieval of vocabulary learning in EFL learners. **World Applied Sciences Journal,** 17(4), 458 - 466.

- Arellan, C. D. (2017). Memory learning strategies in English as a foreign language in vocational studies. **Tendencias pedagógicas**. 229 - 248

- Banisaeid, M. (2013). Comparative effect of memory and cognitive strategies training on EFL intermediate learners' vocabulary learning. **English Language Teaching,** 6(8), 108 - 118.

- Benkhenafou, H. H. (2015). Memory strategies: boosting vocabulary learning and learner autonomy. **International Journal of English and Literature**, 5(4), 113 - 122.

- Brown, P. S., & as a Foreign, T. E. (2005). Elements of learner training and learning strategies in a Japanese eikaiwa (private language school). [Unpublished MA Thesis]. University of Birmingham.

- Çakici, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 16(1), 31 - 42. https: //doi.org/10.17679/iuefd.16168538

- Cohen, A. (2003). Strategy Training for Second Language Learners. ERIC Digest.

- Dreyer, C., & Brits, J. (1994). Memory strategies and ESL vocabulary acquisition. ***Per Linguam*****,** *10*(1), 33 - 40. http: //perlinguam.journals.ac.za/

- Elahi, A. (2017). The comparative effect of using semantic mapping and mnemonics on EFL learners' vocabulary achievement. **Journal of Social Sciences, Literature and Languages.** 2(1), 1 - 8.

- Ghorbani, M. R., & Riabi, N. K. (2011). The impact of memory strategy instruction on learners' EFL vocabulary retention. **Theory & Practice in Language Studies**, 1(9), 1222 - 1226.

- Haddad, R. H. (2016). Developing learner autonomy in vocabulary learning in classroom: how and why can it be fostered? **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 232, 784 - 791.

- Kozmonova, M. (2008). **Language learning strategies and their training in a primary English class**. [Unpublished Doctoral dissertation], Masaryk University Brno Faculty of Education.

- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary - size test of controlled productive ability. **Language testing**, 16(1), 33 - 51. https: //doi.org/10.1177%2F026553229901600103

- Martinez, I. M. P. (1996). The importance of language learning strategies in foreign language teaching. **Notebooks of English Philology**, 5 (1), 103 - 120.

- Nemati, A. (2009). Memory vocabulary learning strategies and long - term retention. **International Journal of Vocational and Technical Education**, 1(2), 014 - 024.

- Pérez, L. M., & Alvira, R. (2017). The acquisition of vocabulary through three memory strategies. **Colombian Applied Linguistics Journal**, 19(1), 103 - 116.

- Wenden, A. L. (1998). Learner training in foreign/second language learning: A curricular perspective for the 21st Century. **Educational Resources Information Center.**

- Webb, S., Sasao,Y. & Balance, O. (2017). **The updated vocabulary levels test**. John Benjamins Publishing.

- Ya - nan, Z. H. U. (2019). Language learning strategy training for adult english learners in continuing education. **Sino - US English Teaching**, 16(9), 361 - 368.

- Zahedi, Y., & Abdi, M. (2012). The impact of imagery strategy on EFL learners' vocabulary learning. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 69, 2264 - 2272.