

رسالة الماجستير

مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة
مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية

المشرفة الأولى : الأستاذة الدكتورة أعلى، الماجستير
المشرف الثاني : الدكتور راضي هاريسكا، الماجستير

الدراسات العليا

جامعة جوراي سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج

١٤٤٨ هـ / ٢٠٢٦ م

مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة
مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكي لامبونج الشرقية

رسالة الماجستير

مقدمة إلى لجنة المناقشة للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية بالدراسات
العليا بجامعة جوراي سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج



إعداد الطالب : أحمد علي مزكي

رقم التسجيل : ٢٤٧١٠٣٠٠٤٠

الدراسات العليا

جامعة جوراي سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج

١٤٤٨ هـ / ٢٠٢٦ م

مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة
مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية

رسالة الماجستير

قسم ماجستير في تعليم اللغة العربية



إعداد الطالب : أحمد علي مزكي

رقم التسجيل : ٢٤٧١٠٣٠٠٤٠

المشرفة الأولى : الأستاذة الدكتورة أعلى، الماجستير

المشرف الثاني : الدكتور راضي هاريسكا، الماجستير

الدراسات العليا

جامعة جوراي سيوو لإسلامية الحكومية لامبونج

١٤٤٨ هـ / ٢٠٢٦ م

الإهداء

الحمد لله رب العالمين، الذي بفضله وتوفيقه تنجز جميع الخيرات. له الحمد والشكر على هدايته التي مكنت الكاتب من إتمام هذه الرسالة. أهدى الكاتب هذا العمل البسيط إلى :

١. والدي الحبيبين، والدي أحمد زيد ووالدتي إيفي ريان، تقديرا على حبهما واهتمامهما ودعمهما المستمر وصلواتهما الدائمة.
٢. الإخوة والأقارب الأحباء على الدعم والتحفيز الذي قدموها دائما.
٣. الأساتذة الكرام تعبيرا عن الشكر لمعرفة وتوجيهاتهم الثمينة وإرشادهم القيم.
٤. وإلى جميع من ساهم في إنجاز هذا البحث سواء من خلال الدعم أو النصائح أو الدعاء الصادق.

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله سبحانه وتعالى ، شكرا له على جميع نعمه وبركاته، التي منحنا بها الهداية والمساعدة حتى تمكن المؤلف من إتمام هذه الرسالة. الصلاة والسلام دائما على النبي محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين.

تم إعداد هذه الرسالة التي تحمل عنوان "مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية" كأحدى المتطلبات للحصول على درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية. في هذه المناسبة، رغب الكاتب في التعبير عن خالص الامتنان لجميع الجهات التي ساهمت في إتمام هذا البحث، وخاصة إلى :

١. فضيلة المحترمة الأستاذة الدكتورة إيدا أمامي، رئيسة جامعة جوراي سيوو لإسلامية الحكومية لامبونج.

٢. الأستاذة الدكتورة أعلى، مديرة كلية الدراسات العليا بجامعة جوراي سيوو لإسلامية الحكومية لامبونج وأيضا كالمشرفة الأولى، الشكر لها على إخلاصها في تخصيص الوقت وتقديم التوجيهات والإقتراحات والنقد البنائي خلال عملية إتمام هذه الرسالة الماجستير.

٣. الدكتور ج. سوتارجو، رئيس قسم ماجستير في تعليم اللغة العربية، والدكتور محمد خالص أمراالله، سكرتير قسم ماجستير في تعليم اللغة العربية، على مساعدتهما وتوجيههما للباحث.

٤. الدكتور راضي هاريسكا، المشرف الثاني على إخلاصه في تخصيص الوقت وتقديم التوجيهات والإقتراحات والنقد البنائي خلال عملية إتمام هذه الرسالة الماجستير.

٥. عبد الرحمة، الماجستير مدير مدرسة الفلاح بباسير ساكتي لامبونج الشرقية على
الإتاحة بإجراء البحث في بيئة المدرسة.

لامبونج الشرقية، ٦ يونيو ٢٠٢٦م

الباحث



أحمد علي مزكي

رقم التسجيل: ٢٤٧١٠٣٠٠٤٠

وزارة الشؤون الدينية الإندونيسية
كلية الدراسات العليا
جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج



العنوان: الشارع كي حمر ديونتورو ١٥ إيريح موليا بمدينة ميترو

الهاتف (٠٧٢٥) ١٤١٥٠٧ الفاكس (٠٧٢٥) ١٤٧٢٩٦ الموقع الإلكتروني: pps.metro.univ.ac.id البريد الإلكتروني: pps@unmetro.pps.metro.univ.ac.id

تقرير المشرفين

رسالة الماجستير تحت عنوان: مشكلات ذاكرة المدى القصير في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية، كتبه الطالب: أحمد علي مزكي، رقم التسجيل ٢٤٧١٠٣٠٠٤٠، قسم التعليم اللغة العربية، لقد تم شروط القبول لمشاركة مناقشة رسالة الماجستير في الدراسة العليا بجامعة جواري سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج.

الموافق

المشرف الثاني

الدكتور راضي هاريسكا الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٩١٠٣٠٢٠١٩٠٣١٠٠٠٦

المشرفة الأولى

الأستاذة الدكتورة أعلى، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٩١٠٠٨٢٠٠٠٠٣٢٠٠٥

رئيس قسم تعليم اللغة العربية



الدكتور ج. سوتارجو

رقم التوظيف: ١٩٧٦٠٢٠٧٢٠٠٣١٢١٠٠٢

وزارة الشؤون الدينية الإندونيسية
كلية الدراسات العليا
جامعة جوراي سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج



العنوان: الشارع كي ححر ديونتورو ١٥ إربنج موليا بمدينة ميترو

الهاتف (٠٧٢٥) ٤١٥٠٧ الفاكس (٠٧٢٥) ٤٧٢٩٦ الموقع الإلكتروني: pps.metrouniv.ac.id البريد الإلكتروني: pps@pps.metrouniv.ac.id

تقرير لجنة المناقشة على تصحيح رسالة الماجستير

اقترح رسالة الماجستير تحت العنوان مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية، التي كتبه الطالب: أحمد علي مركي، رقم التسجيل: ٢٤٧١٠٣٠٠٤٠، وقد تم تصحيحها حسب التوجيهات في المناقشة في يوم الأربعاء، التاريخ ٢٢ يوليو ٢٠٢٦ م.

لجنة المناقشة

الممتحنون:

١. الدكتور أحمد زمراء، الماجستير (رئيس المناقشة)
٢. الدكتور بامبانج إيراوان، الماجستير (المناقش الأول)
٣. أ. الدكتورة أعلى، الماجستير (المناقشة الثانية)
٤. الدكتور راضي هاريسكا، الماجستير (المناقش الثالث)
٥. الدكتور بير السالم، الماجستير (السكرتير)



رقم التوظيف: ١٩٦٩١٠٠٨٢٠٠٠٠٣٢٠٠٥

إقرار الطالب

الموقع أدناه،

الاسم : أحمد علي مزكي

رقم التسجيل : ٢٤٧١٠٣٠٠٤٠

الكلية : الدراسات العليا

القسم : ماجستير في تعليم اللغة العربية

الموضوع : مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة

مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية

شهد على أن هذه الرسالة الماجستير كلها أصلية. من إبداع فكر الباحث إلا في

الأقسام المعينة التي كتبها في الأسس النظرية.

لامبونج الشرقية، ٦ يونيو ٢٠٢٦م

الباحث



أحمد علي مزكي

رقم التسجيل: ٢٤٧١٠٣٠٠٤٠

المستخلص

مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح

المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية

أحمد علي مزكي : ٢٤٧١٠٣٠٠٤٠

عدت اللغة العربية من التخصصات الأساسية في المؤسسات التعليمية الإسلامية لارتباطها بفهم القرآن الكريم والحديث الشريف، كما عدت مهارة الكتابة من أكثر المهارات اللغوية تعقيدا لارتباطها بعمليات معرفية متعددة تعتمد على الذاكرة قصيرة المدى. وقد لاحظ الباحث وجود صعوبات في تعليم الكتابة اللغة العربية لدى طلاب الصف السابع بمدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي، مما دفعها إلى دراسة مشكلات الذاكرة قصيرة المدى المرتبطة بهذه المهارة. وهدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع هذه المشكلات، والكشف عن أسبابها، وبيان العلاجات المناسبة لها.

استخدم الباحث المنهج النوعي من خلال دراسة الحالة للتعرف على مشكلات الذاكرة قصيرة المدى لدى الطلاب وأسبابها. وجمعت البيانات بواسطة الاختبارات والملاحظة والمقابلات شبه المنظمة. وتمثلت مصادر البيانات الأولية في طلاب الصف السابع ومعلمي اللغة العربية بمدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مشكلات الذاكرة قصيرة المدى تمثلت في صعوبة تذكر شكل الكلمة أثناء الكتابة، صعوبة تذكر الجمل الطويلة أثناء الكتابة، صعوبة ربط الحروف لتكوين الكلمات و صعوبة ترتيب الكلمات لتكوين الجملة. كما تبين أن أسباب هذه المشكلات ترجع إلى محدودية القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية واسترجاعها أثناء الكتابة. أما العلاجات التي طبقها المعلم فشملت تكرار الكلمات والتدريب المستمر على كتابتها، وتقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات قصيرة، واستخدام الوسائل البصرية والتكرار السمعي، والتدريب التدريجي على تركيب الجمل وتنظيمها. وأوصت الدراسة بتطبيق استراتيجيات تعليمية تخفف العبء المعرفي على الطلاب وتساعدتهم على تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية.

ABSTRAK

**Problematika Memori Jangka Pendek pada Pembelajaran Maharah Kitabah
Siswa SMP Al Falah Pasir Sakti Lampung Timur
Ahmad Ali Muzakki : 2471030040**

Bahasa Arab dianggap sebagai salah satu disiplin dasar di lembaga-lembaga pendidikan Islam karena kaitannya dengan pemahaman Al-Qur'an dan Hadis. Selain itu, keterampilan menulis dianggap sebagai salah satu keterampilan bahasa yang paling kompleks karena berkaitan dengan berbagai proses kognitif yang bergantung pada memori jangka pendek. Peneliti mencatat adanya kesulitan dalam pengajaran menulis bahasa Arab pada siswa kelas tujuh di Sekolah Menengah Al-Falah di Pasir Sakti, yang mendorongnya untuk mempelajari masalah-masalah memori jangka pendek yang terkait dengan keterampilan ini. Penelitian ini bertujuan untuk mengenali jenis-jenis masalah tersebut, mengungkap penyebabnya, dan menjelaskan penanganan yang tepat.

Peneliti menggunakan metode kualitatif melalui studi kasus untuk mengetahui masalah memori jangka pendek pada siswa dan penyebabnya. Data dikumpulkan melalui tes, observasi, dan wawancara semi-terstruktur. Sumber data primer berasal dari siswa kelas tujuh dan guru bahasa Arab di Sekolah Menengah Al Falah di Pasir Sakti.

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa masalah memori jangka pendek ditandai oleh kesulitan mengingat bentuk kata saat menulis, kesulitan mengingat kalimat panjang, kesulitan menghubungkan huruf menjadi kata, serta kesulitan menyusun kata menjadi kalimat yang benar. Selain itu, penelitian ini menunjukkan bahwa penyebab masalah ini adalah keterbatasan kemampuan dalam mempertahankan informasi linguistik dan mengingatnya saat menulis. Sedangkan terapi yang diterapkan oleh guru meliputi pengulangan kata dan latihan terus-menerus menulisnya, pembagian kalimat panjang menjadi unit-unit pendek, penggunaan media visual dan pengulangan auditori, serta pelatihan bertahap dalam penyusunan dan pengorganisasian kalimat. Penelitian ini merekomendasikan penerapan strategi pembelajaran yang mengurangi beban kognitif pada siswa dan membantu mereka mengembangkan keterampilan menulis dalam bahasa Arab.

محتويات البحث

صفحة الغلاف

صفحة الموضوع

الإهداء.....	أ
شكر وتقدير.....	ب
تقرير المشرفين.....	د
تقرير لجنة المناقشة.....	هـ
إقرار الطالب.....	و
المستخلص.....	ز
ABSTRAK.....	ح
محتويات البحث.....	ط
قائمة الجداول.....	م
قائمة الأشكال.....	ن
قائمة الملاحق.....	س
الفصل الأول: مقدمة.....	١
أ. خلفية البحث	١
ب. تركيز البحث.....	٤
ج. أسئلة البحث.....	٤
د. أهداف البحث.....	٤
هـ. فوائد البحث	٥
و. الدراسات السابقة	٥

٨	الفصل الثاني: الإطار النظري.....
٨	المبحث الأول: علم النفس اللغوي.....
٨	أ. التعريف علم النفس اللغوي.....
٩	ب. العمليات الرئيسية في علم النفس اللغوي.....
١١	ج. الذاكرة وعلاقتها بتعلم اللغة.....
١٤	د. مهارة الكتابة في ضوء علم النفس اللغوي.....
١٩	المبحث الثاني: الذاكرة قصيرة المدى.....
١٩	أ. التعريف الذاكرة قصيرة المدى.....
٢٠	ب. أنواع الذاكرة قصيرة المدى.....
٢٤	ج. خصائص الذاكرة قصيرة المدى.....
٢٨	د. وظيفة الذاكرة قصيرة المدى في عملية التعليم.....
٣٠	المبحث الثالث: مهارة الكتابة.....
٣٠	أ. مفاهيم مهارة الكتابة.....
٣٢	ب. أهداف تدريس الكتابة.....
٣٣	ج. مكونات مهارة الكتابة.....
٣٥	د. مراحل تعليم مهارة الكتابة.....
٣٩	المبحث الرابع: العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى ومهارة الكتابة.....
٣٩	أ. مفهوم الذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها باللغة.....
٤٠	ب. دور الذاكرة قصيرة المدى في مهارة الكتابة العربية.....
٤٢	ج. مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم مهارة الكتابة.....
٤٥	د. أساليب تنمية الذاكرة قصيرة المدى في تعليم مهارة الكتابة.....

٤٩	الفصل الثالث: منهج البحث.....
٤٩	أ. تصميم البحث.....
٥٠	ب. ميدان البحث وزمانه.....
٥٠	ج. بيانات ومصادرها.....
٥١	د. أدوات البحث
٥٣	هـ. أسلوب تحليل البيانات.....
٥٤	و. أسلوب ضمان صحة البيانات
٥٦	الفصل الرابع: عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها.....
٥٦	أ. عرض بيانات البحث وتحليلها
٥٦	١. لمحة موجزة عن مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكني لامبونج الشرقية.....
٦٤	٢. بيانات أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية وتحليلها
	٣. بيانات أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية وتحليلها.....
٦٩	٤. بيانات علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية وتحليلها.....
٨١	ب. المناقشة
٨١	١. مناقشة أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية
٨٦	٢. مناقشة أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية
٩١	٣. مناقشة علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية
٩٩	الفصل الخامس: الخاتمة.....
٩٩	أ. النتائج
١٠٠	ب. الاقتراحات

المراجع العربية
المراجع الأجنبية
الملاحق
السيرة الذاتية

قائمة الجداول

جدول الرقم (١): عدد المعلمين في مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج

الشرقية ٦٠

جدول الرقم (٢): بيانات المعلمين حسب المؤهل العلمي والمادة الدراسية في مدرسة

الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية ٦١

جدول الرقم (٣): بيانات الطلاب حسب الصف الدراسي في مدرسة الفلاح

المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية ٦٣

قائمة الأشكال

- شكل الرقم (١): هيكل التنظيمي لمدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية ٥٩
- شكل الرقم (٢): هيكل على أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية ٦٨
- شكل الرقم (٣): هيكل على أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية ٧٦
- شكل الرقم (٤): هيكل على علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية ٨١

قائمة الملاحق

ملحق رقم (١) : هيكل البحث

ملحق رقم (٢) : أدوات جمع البيانات

ملحق رقم (٣) : خطاب إستئذان إجراءات البحث من كلية الدراسات العليا بجامعة
جوراي سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج

ملحق رقم (٤) : خطاب الرد والتصريح على أداء إجراءات البحث من مدرسة الفلاح
المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية التي تكون ميادين البحث

ملحق رقم (٥) : الصورة في تنفيذ الملاحظة

ملحق رقم (٦) : الصورة في تنفيذ المقابلة

ملحق رقم (٧) : بيانات الإشراف

الفصل الأول

مقدمة

أ. خلفية البحث

عدت العربية من التخصصات الأساسية في المؤسسات التعليمية الإسلامية، خاصة في المرحلة المتوسطة، لأنها مرتبطة مباشرة بفهم القرآن والحديث والأعمال الإسلامية. مهارة اللغة العربية ليست فقط سلبية، بل تتطلب أيضا أنشطة مثمرة، من بينها مهارة الكتابة. في عالم تعلم اللغة، الكتابة أو المهارة الكتابة هي العنصر الأكثر تعقيدا لأنها تتطلب مزيجا من معرفة المفردات، وقواعد اللغة، والقدرة على تنظيم الأفكار بشكل منهجي. تشمل الكتابة أيضا عمليات معرفية عالية المستوى مرتبطة ارتباطا وثيقا بالذاكرة العاملة، وتحديد ذاكرة المدى القصير. بدون مهارة كافية في الذاكرة قصيرة المدى، غالبا ما يواجه الطلاب صعوبة في تذكر الكلمات، أو كيفية شكل الجمل، أو الأفكار التي يرغبون في كتابتها. هذا يوضح أن الكتابة ليست فقط عن مهارة اللغة، بل أيضا مرتبطة بطريقة التفكير والعمليات الذهنية لدى البشر.

في الملاحظات الأولية في مدرسة الفلاح المتوسطة باسير ساكتي، لامبونج الشرقية، أن العديد الطلاب واجهوا صعوبات كبيرة في ممارسة الكتابة العربية. ولا تقتصر هذه الصعوبات على جانب واحد، بل تشمل جوانب متعددة من مهارة الكتابة. يشير ذلك إلى أن مستوى مهارة الكتابة لدى الطلاب لا يزال ضعيفا بشكل ملحوظ، مما يؤثر على قدرتهم على التعبير الكتابي باللغة العربية. وتثير هذه الظاهرة خاف الباحث، إذ أن استمرار هذه المشكلة قد يؤدي إلى ضعف عام في إتقان اللغة العربية بين الطلاب.

غالبا ما يواجه الطلاب صعوبة في فهم بنية الجمل، وكتابة الأفكار، وتذكر المفردات. بالإضافة إلى ذلك، حدث الأخطاء النحوية (النحو والصرف) غالبا بسبب عدم القدرة على تذكر ومعالجة المعلومات. ويرجح الباحث أن هذه الصعوبات قد تكون مرتبطة بضعف في قدرة الذاكرة قصيرة المدى لدى الطلاب، تتماشى هذه الظاهرة مع نتائج

جاذركول وألواي الذين أكدوا أن قدرة الذاكرة قصيرة المدى لها تأثير كبير على المهارة الأكاديمية، وخاصة اللغ.¹ إذا كانت هذه القدرة محدودة، سيواجه الطلاب صعوبة في تخزين المعلومات أثناء الحاجة إلى تحويلها إلى كتابة. تشير الحالة في هذا المجال إلى الحاجة إلى بحث أعمق حول دور الذاكرة قصيرة المدى في مهارة الكتابة العربية.

تستخدم هذه الدراسة إطارا نظريا يعتمد على مفهوم الذاكرة العاملة الذي تم تقديمه أولا بواسطة بادلي و هيتش،² ثم طوره بادلي³ بإضافة مكون المخزن المؤقت الحلقي. في هذا النموذج، لا تعمل الذاكرة قصيرة المدى فقط كمخزن مؤقت للمعلومات، بل تلعب أيضا دورا مهما في عملية معالجة المعلومات. على سبيل المثال، عندما يكتب الطالب جملة بالعربية، يجب عليه تذكر المفردات، والحفاظ على بنية الجملة في الذاكرة، وربطها بالفكرة التي تريد نقلها. تتطلب هذه العملية قدرة الذاكرة قصيرة المدى. لقدرة الذاكرة قصيرة المدى المحدودة تأثير سلبي على مهارة القراءة والكتابة، خاصة مهارة الكتابة والقراءة.⁴ وهذا يعني أنه كلما كانت ذاكرة الطالب المدى القصير أفضل، زادت قدرته على الكتابة بطريقة منظمة وصحيحة لغويا.

أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة بين الذاكرة ومهارة اللغة. يشير غاذركول وألواي إلى أن ضعف الذاكرة قصيرة المدى يمكن أن يعيق نمو الأطفال الأكاديمي، خاصة في مجال اللغة. كما ذكر⁵ شافونغ لي أن هذه الدراسة تبرز أيضا دور الذاكرة في تعلم اللغة الثانية. يعتمد طلاب المرحلة المتوسطة الذين يتعلمون العربية بشكل كبير على الذاكرة قصيرة المدى لتذكر المفردات والبنية والإملاء. لهذا العامل الإدراكي تأثير كبير على جودة

¹ Randall W. Engle, *Working Memory Working Memory, ReCALL*, 2008.

² AD. Baddeley and G. Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory", *New York: Academic Press* 8 (1974): 47-89.

³ A. D. Baddeley, "The episodic buffer: A new component of working memory?", *Exploring Working Memory: Selected works of Alan Baddeley* 4, 11 (2018) : 297-311, <https://doi.org/10.4324/9781315111261>.

⁴ Engle, *Working Memory Working Memory*.

⁵ Engle.

كتابتهم. وهذا أيضا يملأ فجوة بحثية لا تزال نادرا ما تتم في مستوى المرحلة المتوسطة في إندونيسيا.⁶

من ناحية أخرى، كشف جوني هولمز وآخرون أن الذاكرة قصيرة المدى بأشكالها المختلفة، سواء الصوتية أو البصرية-المكانية، مرتبطة ارتباطا وثيقا بالقدرة على الكتابة بلغة ثانية، لكنها تختلف حسب العمر في العلاقة بين المكونات الفرعية للذاكرة البصرية والمكانية في دفاتر الرسم البصرية المكانية والمهارة الرياضية المختلفة.⁷ ومع ذلك، لا يزال هناك القليل جدا من البحث التي تربط مباشرة بين الذاكرة قصيرة المدى ومهارة الكتابة العربية في المرحلة المتوسطة، مما يجعل هذه المشكلة بحاجة ماسة إلى دراسة علمية أعمق، خاصة في سياق تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في إندونيسيا. هذا يوضح وجود فجوات في البحث يجب سدها من خلال المزيد من البحث.

هذا البحث جديد لأنه فحص العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والقدرة على الكتابة بالعربية. ركزت الأبحاث السابقة أكثر على تأثير الذاكرة على مهارة الاستقبال مثل الاستماع والقراءة، بينما استكشفت هذه الدراسة مهارة النقل، أي الكتابة. بالإضافة إلى ذلك، يوفر موقع البحث في مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية رؤى حقيقية لا تناقش على نطاق واسع في أدبيات تعليم اللغة العربية. لذا، من المتوقع أن تفتح نتائج هذه الدراسة وجهات نظر جديدة حول كيفية تعلم العربية تأخذ في الاعتبار الفهم المعرفي.

أجريت هذا البحثي على طلاب الصف السابع في مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي، مقاطعة لامبونج الشرقية. ركز البحث فقط على مهارة الكتابة البسيطة، أي إنشاء جمل وفقرات قصيرة بالعربية، دون الحاجة إلى مهارة التحدث أو القراءة. بالإضافة إلى ذلك، قست هذه الدراسة الذاكرة قصيرة المدى فقط من خلال اختبارات خاصة وقدرة

⁶ Shaofeng Li, "Working memory and second language writing: A systematic review", *Studies in Second Language Acquisition* 45, 3 (2023): 79-647, <https://doi.org/10.1017/S0272263123000189>.

⁷ Joni Holmes, John W. Adams, and Colin J. Hamilton, "The relationship between visuospatial sketchpad capacity and children's mathematical skills", *European Journal of Cognitive Psychology* 20, 2 (2008): 89-272, <https://doi.org/10.1080/09541440701612702>.

الكتابة من خلال اختبارات تم اختبارها للتأكد من صحتها. مع هذا القيد، يأمل أن تكون البحث أكثر توجيهها وأن تنتج نتائج تتوافق حقا مع أهداف البحث.

ب. تركيز البحث

١. تركز هذه الدراسة على طلاب الصف السابع في مدرسة الفلاح المتوسطة في باسير ساكتي، لامبونج الشرقية ، وذلك فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى والقدرة على الكتابة بالعربية.

٢. يركز هذا البحث على دراسة إشكالات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة، بوصفها إحدى العمليات المعرفية الأساسية التي تسهم في معالجة المعلومات اللغوية وإنتاجها في السياقات التعليمية.

٣. تحليل مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم الكتابة باللغة العربية في ضوء علم النفس اللغوي، من خلال دراسة العلاقة بين العمليات الذهنية والإنتاج اللغوي، وتفسيرها استنادا إلى نموذج آلان بادلي للذاكرة العاملة ومكوناته: الحلقة الصوتية، و اللوح البصري المكاني، والتنفيذي المركزي.

ج. أسئلة البحث

١. ما أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية ؟
٢. ما أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية ؟
٣. ما علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية ؟

د. أهداف البحث

١. لمعرفة أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في قدرة طلاب المدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية على تعليم الكتابة باللغة العربية.

٢. الكشف عن أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية

لدى طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية.

٣. تقديم علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى

طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية.

هـ. فوائد البحث

١. الفوائد النظرية

أ. المساهمة في إثراء النظريات حول العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى ومهارة الكتابة باللغة العربية.

ب. تحسين الفهم في مجال علم النفس المعرفي المرتبط بتعلم اللغة العربية، خاصة دور دفاتر الرسم البصرية المكانية في عملية الكتابة.

ج. وهي مرجع للباحثين الآخرين الذين يرغبون في دراسة جانب ذاكرة العاملة في مهارة اللغة.

٢. الفوائد العملية

أ. بالنسبة لمعلمي اللغة العربية: افهم العوامل التي تحد من ذاكرة الطلاب المدى القصير من أجل إنشاء استراتيجية تدريس أكثر ملاءمة للكتابة.

ب. للطلاب: يساعد في زيادة الوعي بأهمية الذاكرة قصيرة المدى بالإضافة إلى ممارسة المهارة البصرية والمكانية لمساعدة مهارة الكتابة العربية.

ج. بالنسبة للمدارس: يمكن أن يكون ذلك اعتباراً في تطوير برنامج أكثر فعالية لتعلم اللغة العربية وبما يتماشى مع الجوانب النفسية للطلاب.

د. للباحثين الإضافيين: قد يكون أساساً لمزيد من الأبحاث حول العلاقة بين ذاكرة العاملة، والذكاء البصري-المكاني، والقدرة على الكتابة في سياق تعلم اللغة.

و. الدراسات السابقة

١. بحث أجرته سوزان إي. جاذركول وتريسي باكيام ألواي ، تعلم الذاكرة العاملة:

دليل عملي للمعلمين. مما يثبت أن حدود الذاكرة قصيرة المدى وقدرات الرسم

البصري المكاني لها تأثير كبير على مهارة الكتابة لدى الطلاب.^٨ هذه النتائج ذات صلة بالبحث الذي أجرته، حيث يناقشان كيف تؤثر الذاكرة قصيرة المدى على جودة الكتابة. الفرق هو أن أبحاث جاذكول وألوي عامة في سياق المهارة الأكاديمية، بينما تركز هذه الدراسة أكثر على قدرة طلاب مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية على الكتابة العربية. لذلك، من المتوقع أن توسع هذه الدراسة النتائج السابقة من خلال تقديم أدلة تجريبية في سياق تعلم اللغة العربية، بالإضافة إلى تقديم آثار عملية للمعلمين في تصميم استراتيجيات تدريس الكتابة تتماشى مع قدرة الطلاب على الذاكرة العاملة.

٢. بحث أجراه شاوفنغ لي ، *الذاكرة العاملة والكتابة باللغة الثانية: مراجعة منهجية*. مما يظهر أن مهارة الذاكرة العاملة لها تأثير كبير على القدرة على كتابة اللغات الثانية. يشبه هذا البحث أبحاث لي، حيث يركز كلاهما على دور ذاكرة العاملة، وخاصة الذاكرة قصيرة المدى ، في دعم جودة الكتابة. تختلف أبحاث لي وهذه الأبحاث عن الفهم بأن القدرة على الكتابة لا تحددها فقط بمستوى إتقان اللغة، بل تتأثر أيضا بشكل كبير بالعوامل الإدراكية مثل القدرة على تذكر ومعالجة المعلومات بسرعة. على الرغم من أوجه التشابه بينهما، هناك بعض الاختلافات المهمة. يركز بحث لي على دراسة الأدب في دراسات دولية مختلفة تستخدم الإنجليزية كلغة ثانية في الغالب.^٩ الجوانب التي تم تحليلها أكثر شمولاً، بما في ذلك التعقيد والدقة والطلاقة في الكتابة (التعقيد والدقة والطلاقة في الكتابة). وفي الوقت نفسه، فإن هذا البحث أكثر تحديدا وسياقا، وموضوع بحث مباشر على طلاب مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية ، بالإضافة إلى التركيز على دور الذاكرة قصيرة المدى ودفع الرسم البصري المكاني في القدرة على الكتابة العربية. بالإضافة إلى ذلك، تبرز الدراسة أيضا جوانب نموذجية

^٨ Engle, *Working Memory Working Memory*.

^٩ Li, "Working memory and second language writing: A systematic review".

للغة العربية، مثل شكل الحرف، واستخدام الحركات، واتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار التي تتطلب قدرة بصرية ومكانية أعلى.

٣. الأبحاث التي أجراها هولمز، آدامز، وهاميلتون بعنوان "العلاقة بين قدرة دفتر الرسم البصري المكاني والمهارة الرياضية للأطفال" لها علاقة مهمة بهذا البحث. كلاهما يشبه في المفهوم، أي أن كلاهما يؤكد دور الذاكرة قصيرة المدى في دعم القدرات الأكاديمية للطلاب. في دراسة هولمز وآخرين، درسوا العلاقة بين القدرة البصرية المكانية لدفتر الرسم، وهي أحد الأجزاء المهمة في الذاكرة العاملة، ومهارة الأطفال في الرياضيات.^{١٠} يرى كلا الباحثين أن الذاكرة قصيرة المدى عامل مهم في نجاح التعلم وفق علم النفس المعرفي، لكنهما يختلفان في التركيز. إذ يركز بحث هولمز وآخرين على القدرات العددية والبصرية المكانية في تعلم الرياضيات، بينما تركز هذه الأطروحة على دور الذاكرة قصيرة المدى في تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية بوصفها قدرة عامة لتخزين المعلومات ومعالجتها مؤقتاً.

٤. البحث الذي أجرته سارة إبراهيم المنيع وربي عبد المطلب معوض بعنوان "الذاكرة قصيرة المدى لدى حافظات القرآن وغير الحافظات من طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود" يرتبط بهذا البحث، إذ يؤكد كلاهما أهمية الذاكرة قصيرة المدى في عملية التعلم. ركزت الدراسة السابقة على المقارنة بين حافظات القرآن وغير الحافظات في الذاكرة السمعية والبصرية، بينما تركز هذه الأطروحة على مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعلم مهارة الكتابة باللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مع بيان أسبابها وسبل معالجتها.

¹⁰ Holmes, Adams, and Hamilton, "The relationship between visuospatial sketchpad capacity and children's mathematical skills".

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول: علم النفس اللغوي

أ. التعريف علم النفس اللغوي

علم النفس اللغوي هو فرع من فروع العلوم متعددة التخصصات الذي يدرس العلاقة بين اللغة والعمليات العقلية للإنسان. يدرس هذا المجال كيفية تمثيل اللغة في الذهن، وكذلك كيفية فهم الإنسان للغة وإنتاجها لها واكتسابها. وفقا لجون فيلد، يتركز الهدف الرئيسي لعلم النفس اللغوي على كيفية حدوث العمليات الذهنية في الوقت الفعلي،¹¹ أي كيف يستطيع الفرد فهم اللغة وإنتاجها بسرعة وكفاءة عالية. في مواقف التواصل الواقعية، لا يمتلك الشخص وقتا كافيا لتحليل بنية اللغة بوعي، لذلك تتم عملية فهم وإنتاج اللغة تلقائيا. وهذا يدل على وجود نظام معرفي منظم بشكل جيد في دماغ الإنسان.

بالإضافة إلى ذلك، أكد هيربرت هـ. كلارك وإيف ث. كلارك، أن علم النفس اللغوي يسعى لشرح الآليات الداخلية التي تمكن الإنسان من إنتاج وفهم الكلام.¹² تشمل هذه الآليات مراحل متعددة، بدءا من تخطيط الرسالة، واختيار المفردات في معجم العقل، وتكوين الهيكل النحوي، وصولا إلى التعبير عنها في شكل كلام أو كتابة. لذلك، يبرز علم النفس اللغوي أهمية التمثيل الذهني للغة، أي كيفية تخزين المفردات وقواعد اللغة والمعاني في الذاكرة. يعرف هذا التمثيل باسم المعجم العقلي، الذي يتيح للفرد الوصول السريع إلى الكلمات وبنى اللغة أثناء التواصل.

¹¹ Jhon Field, *Psycholinguistics: A Resource Book for Students* (Routledge, 2003).

¹² E. V. Clark , H. H. , and Clark, *Psychology and Language : An Introduction to Psycholinguistics* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977).

ب. العمليات الرئيسية في علم النفس اللغوي

في دراسة علم النفس اللغوي، لا تحدث عملية استخدام اللغة بشكل بسيط، بل عبر سلسلة من الآليات المعرفية المعقدة. وفقاً لديفيد ديليو كارول، هناك ثلاث عمليات رئيسية في علم النفس اللغوي، وهي فهم اللغة، إنتاج اللغة، واكتساب اللغة^{١٣}.
أ. (فهم اللغة

فهم اللغة هو عملية يقوم فيها الفرد بتلقي مدخلات اللغة شفوية كانت أم مكتوبة ثم تفسيرها إلى معنى يمكن استيعابه. هذه العملية نشطة، لأنها تشمل مراحل متعددة من التحليل المعرفي. تشمل عملية فهم اللغة عدة مراحل أساسية:
ب. (مقدمة في الأصوات والحروف

في المرحلة الأولى، يتعرف الفرد على المحفزات اللغوية، مثل الأصوات (في اللغة المحكية) أو الحروف (في اللغة المكتوبة). ترتبط هذه العملية بالإدراك الحسي وفك الترميز المبدئي.
ج. (تحليل البنية (التجزئة)

بعد التعرف على شكل اللغة، يقوم الفرد بتحليل بنية الجملة (التركيب النحوي). تسمى هذه العملية التحليل النحوي، أي تجميع الكلمات في هيكل نحوي ذي معنى.
د. (تفسير المعنى

المرحلة النهائية هي فهم معنى الجملة وفقاً للسياق. تتضمن هذه العملية دمج المعلومات اللغوية مع المعرفة العامة بالعالم (المعرفة الخلفية).

هـ. (إنتاج اللغة

إنتاج اللغة هو عملية توليد اللغة سواء شفها أو كتابيا. تبدأ هذه العملية من الفكرة المجردة وصولاً إلى التعبير المنظم. وفقاً لويليم ج. م. ليفلت، يتكون إنتاج اللغة من ثلاث مراحل رئيسية^{١٤}:

¹³ D.W. Carroll, *Psychology of language (5th edition)* (Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2008).

¹⁴ Willem J. M. Levelt, *Speaking: From Intention to Articulation* (MIT Press, 1989).

١. التصور المفاهيمي

هذه المرحلة هي عملية تخطيط الرسالة، حيث يحدد الفرد ما يريد إيصاله بناء على هدف الاتصال.

٢. الصياغة

في هذه المرحلة، يتم تحويل الفكرة المخططة إلى شكل لغوي. تشمل هذه العملية: اختيار المفردات في المعجم الذهني، ترتيب البنية النحوية، وكذلك تنظيم الصرف والنحو الصوتي.

٣. التلفظ

المرحلة النهائية هي تحقيق اللغة في شكل كلام (حديث) أو كتابة. في هذه المرحلة، يلعب الجهاز الحركي دوراً في إنتاج اللغة. كما أكد ليفلت على وجود عملية المراقبة، وهي آلية إشراف داخلية لاكتشاف الأخطاء وتصحيحها في استخدام اللغة.

و. إكتساب اللغة

اكتساب اللغة هو عملية يكتسب من خلالها الإنسان القدرة على استخدام اللغة، سواء كانت اللغة الأم أو اللغة الثانية. تستمر هذه العملية بشكل تدريجي وتشمل تفاعلاً بين العوامل البيولوجية والبيئية.

وفقاً لستيفن كراشن، هناك عدة مفاهيم هامة في اكتساب اللغة الثانية، من أبرزها^{١٥}: الاكتساب مقابل التعلم: يحدث الاكتساب بشكل طبيعي، بينما يكون التعلم رسمياً. فرضية المدخلات: يتم اكتساب اللغة من خلال مدخلات تتجاوز القدرة الحالية قليلاً. مرشح التأثير العاطفي: العوامل العاطفية مثل الدافعية والقلق تؤثر على نجاح تعلم اللغة.

¹⁵ Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon Press, 1982).

بالإضافة إلى ذلك، أشار نعيم تشومسكي إلى وجود جهاز اكتساب اللغة، وهو القدرة الفطرية للإنسان على تعلم اللغة^{١٦}. وفي سياق تعلم اللغة الثانية، يتأثر اكتساب اللغة أيضا بسعة الذاكرة، وتكرار التعرض للغة، وكذلك استراتيجيات التعلم الفردية.

ج. الذاكرة وعلاقتها بتعلم اللغة

(١) مفهوم الذاكرة في علم النفس اللغوي

عد الذاكرة أحد العناصر الحيوية في دراسة علم النفس اللغوي لأنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بعمليات استقبال المعلومات اللغوية وتخزينها واسترجاعها. في تعلم اللغة، تعمل الذاكرة كجوهر للنشاط المعرفي الذي يمكن الطلاب من فهم أصوات اللغة، وحفظ الكلمات، والتعرف على تراكيب الجمل، والقدرة على إنتاج اللغة شفويا وكتابيا.

وفقا لوجهة نظر أتكينسون وشيفرين، هناك ثلاثة عناصر أساسية في الذاكرة، وهي الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى. أولا، يتم استقبال المعلومات داخل الذاكرة الحسية، ثم تعالج في الذاكرة قصيرة المدى، وفي النهاية تخزن في الذاكرة طويلة المدى إذا تكررت المعلومات أو استخدمت بشكل مستمر^{١٧}.

من منظور عربي، يطلق على مصطلح "الذاكرة"، وهي القدرة العقلية على حفظ المعلومات واسترجاعها عند الحاجة (تخزين المعلومات واستعادتها عند الحاجة). ووفقا لعبد المجيد سيد أحمد منصور، تعد الذاكرة من أهم العمليات العقلية المرتبطة باكتساب اللغة؛ إذ لا يستطيع الإنسان تعلم اللغة دون الاحتفاظ بالأصوات والكلمات والتراكيب في ذهنه^{١٨}. أي أن الذاكرة تعتبر عملية عقلية شديدة الأهمية في اكتساب اللغة، حيث لا يمكن للمرء تعلم اللغة دون تخزين الأصوات والكلمات والتراكيب اللغوية في ذهنه.

(٢) العلاقة بين الذاكرة وتعلم اللغة

¹⁶ Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge, MA: MIT Press, 1965).

¹⁷ Atkinson R.C و Shiffrin R.M, "Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes", *Psychology of Learning and Motivation* 2 (1968): 89-195, [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3).

¹⁸ عبد المجيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي (الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٢).

ترتبط الذاكرة بعملية تعلم اللغة ارتباطا وثيقا، إذ تعتمد جميع الأنشطة اللغوية على القدرة التذكر. عندما يدرس الطلاب لغة غير مألوفة، فإنهم بحاجة إلى حفظ قوائم المفردات، وفهم قواعد اللغة، وتذكر معاني الكلمات ليتمكنوا من استخدامها لاحقا في التواصل.

في نظرية اكتساب اللغة، يوضح نعوم تشومسكي أن الإنسان يمتلك قدرات فطرية لاكتساب اللغة، إلا أن هذه القدرات تتطلب عملية معرفية، بما في ذلك الذاكرة، لكي يتم فهم اللغة واستخدامها بفعالية¹⁹. من جهة أخرى، يؤكد ليف فيغوتسكي أن تطور اللغة يتأثر بالتفاعل الاجتماعي والنشاط العقلي، بما في ذلك القدرة على تذكر ومعالجة المعلومات اللغوية²⁰.

في تعلم اللغة العربية، تساعد الذاكرة المتعلمين على: حفظ المفردات، وفهم القواعد، وتذكر أشكال التصريف، وفهم نصوص القراءة، وتركيب الجمل بشكل صحيح. وإذا كانت قدرة المتعلم على الحفظ ضعيفة، فإن عملية تعلم اللغة تصبح أبطأ. سيكون من السهل على المتعلمين نسيان المفردات التي تعلموها، وسيواجهون صعوبة في استخدام اللغة بشكل نشط. وفقا لأبحاث بادلي حول الذاكرة العاملة، فإن قدرة الذاكرة العاملة تؤثر بشكل كبير على مهارات فهم اللغة وإنتاج النصوص. تعمل الذاكرة العاملة على تخزين المعلومات مؤقتا أثناء القراءة أو الاستماع أو الكتابة²¹.

٣) أنواع الذاكرة في تعليم اللغة

أ. الذاكرة الحسية

الذاكرة الحسية تمثل المرحلة الأولى في استقبال المعلومات عبر الحواس الخمس. في تعلم اللغة، يتلقى المتعلمون أصوات اللغة عبر السمع والرموز المكتوبة عبر البصر. تظل هذه المعلومات لفترة قصيرة جدا. على سبيل المثال، عندما يسمع الطالب المعلم ينطق مفردات

¹⁹ Noam Chomsky, *Language and Mind* (New York: Harcourt, Brace & World, 1968).

²⁰ Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).

²¹ Alan D. Baddeley, "Working memory and language: an overview", *Journal of Communication Disorders* 36, (2003): 189-208, [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4).

اللغة العربية، يقوم الذاكرة الحسية بالتقاط هذا الصوت أولاً قبل أن يتم معالجته بشكل أعمق.

ب. الذاكرة قصيرة المدى

الذاكرة قصيرة المدى هي القدرة على تخزين المعلومات لفترة قصيرة، عادة حوالي ١٥-٣٠ ثانية. هذه الذاكرة مهمة جداً في الأنشطة اللغوية مثل الاستماع إلى جمل طويلة، وفهم التعليمات، وتكوين الجمل عند التحدث والكتابة. على سبيل المثال، عندما يكتب الطلاب جملة باللغة العربية، يجب عليهم تذكر ترتيب الكلمات وقواعد النحو مؤقتاً قبل صياغتها كتابياً. فإن سعة الذاكرة قصيرة المدى لدى الإنسان محدودة بحوالي "٧±٢" وحدة من المعلومات^{٢٢}.

ج. الذاكرة طويلة المدى

تعمل الذاكرة طويلة المدى على تخزين المعلومات لفترة طويلة. جميع خبرات اللغة والمفردات وقواعد النحو ومهارات التواصل محفوظة داخل هذه الذاكرة. في تعلم اللغة العربية، يشمل حفظ القرآن الكريم والأحاديث والمفردات وقواعد النحو والصرف جزءاً من عملية التخزين في الذاكرة طويلة المدى.

٤) دور الذاكرة في مهارة اللغة

في تعليم اللغة، للذاكرة دور مهم في دعم اكتساب مختلف مهارات اللغة. في مهارة الاستماع (الاستماع)، يحتاج المتعلم إلى الذاكرة لتخزين وتذكر أصوات الكلمات والعبارات والجمل التي يسمعها من أجل فهم معنى الرسالة المراد إيصالها. أما في مهارة الكلام (التحدث)، فتعمل الذاكرة كمكان لتخزين المفردات والتعابير والبنى اللغوية التي يمكن استرجاعها في أي وقت لاستخدامها في عملية التواصل الشفوي. وتعتمد الطلاقة في التحدث بشكل كبير على القدرة على تذكر والوصول إلى المعلومات اللغوية المخزنة في الذاكرة^{٢٣}.

²² Miller G.A, "The Magical Number Seven, plus or minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information", *Psychological Review* 63 (1956): 81-97, <https://doi.org/10.1037/h0043158>.

^{٢٣} طعيمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ١٩٨٩).

أما في مهارة القراءة، فإن الذاكرة تساعد المتعلمين على فهم العلاقات بين الكلمات ومعنى النص ككل. أما مهارة الكتابة فهي من أكثر المهارات اللغوية تعقيدا لأنها تتطلب القدرة على تنظيم الأفكار، تذكر المفردات، تطبيق قواعد النحو، وترتيب الأفكار بشكل منهجي ومتسق. لذلك، تلعب الذاكرة قصيرة المدى دورا بالغ الأهمية في عملية الكتابة، إذ يجب على المتعلمين تخزين المعلومات اللغوية ومعالجتها قبل التعبير عنها كتابيا^{٢٤}.

د. مهارة الكتابة في ضوء علم النفس اللغوي

(١) العمليات النفسية اللغوية في مهارة الكتابة

في دراسة علم النفس اللغوي، يعتبر إتقان مهارة الكتابة النشاط اللغوي الأكثر تعقيدا مقارنة بمهارات اللغة الأخرى. ففي حين يتلقى الشخص في مهارتي الاستماع والقراءة المعلومات اللغوية، يتعين عليه في الكتابة إنتاج اللغة بشكل مستقل من خلال سلسلة من العمليات العقلية المترابطة. لذلك، لا تقتصر الكتابة على القدرة اللغوية فقط، بل تشمل أيضا مختلف العمليات المعرفية مثل الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير وحل المشكلات.

كما رأى لهايز وفلاور، تعد الكتابة عملية تفكير معقدة تتألف من ثلاثة مكونات رئيسية، وهي التخطيط، وترجمة الأفكار إلى لغة، والمراجعة. وقد صرحوا بأن الكتابة هي مجموعة من عمليات التفكير المتميزة التي يقوم الكتاب بتنظيمها أو ترتيبها أثناء عملية التأليف^{٢٥}، مما يعني أن الكتابة هي مجموعة من عمليات التفكير الخاصة التي ينظمها الكتاب أثناء صياغة النص. وبالتالي، لا يقتصر نشاط الكتابة على مجرد تحويل الكلمات إلى نص مكتوب، بل يشمل أيضا مختلف العمليات الإدراكية المترابطة، مثل تخطيط الأفكار، اختيار العناصر اللغوية المناسبة، تنظيم الجمل بشكل منهجي، وتقييم النصوص وتصحيحها لضمان توافقها مع الهدف التواصل المطلوب.

^{٢٤} الناقه، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه ومداخله وطرائق تدريسه (القاهرة: إيسيسكو (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة)، ٢٠٠٣.

^{٢٥} Linda S. Hayes, John R.; Flower, "Identifying the Organization of Writing Processes", *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, Erwin R. Gregg, Lee W.; Steinberg (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980), 3-30.

في تعليم اللغة العربية، العملية الأولى التي تحدث هي تخطيط الأفكار. في هذه المرحلة، يحدد المتعلم موضوع الكتابة وأهدافه ومحتواه. قبل كتابة أي جملة، يجب على الطالب أولاً تنظيم الأفكار التي في ذهنه. كلما كانت الأفكار أوضح، أصبح من الأسهل على الطالب تطوير نص متماسك.

المرحلة التالية هي استدعاء عناصر اللغة. في هذه المرحلة، يسعى الطلاب لتذكر المفردات والتعابير وقواعد اللغة العربية التي يحتاجونها للتعبير عن الأفكار. تعتمد هذه العملية بشكل كبير على القدرة على التذكر، حيث يجب استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لاستخدامها في أنشطة الكتابة.

التالي هو ترتيب البنية اللغوية. بعد العثور على المفردات، يجب على الطلاب صياغتها في جمل تتوافق مع قواعد النحو والصرف. في اللغة العربية، تصبح هذه العملية أكثر تعقيداً بسبب تغير شكل الكلمات وفقاً للجنس، العدد، الوظيفة النحوية، وموقع الإعراب. ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي المراجعة والتقييم. في هذه المرحلة، يقوم الطلاب بفحص الأخطاء الإملائية، والمفردات، وبنية الجمل، ومدى مطابقة محتوى الكتابة مع الأهداف المحددة مسبقاً.

يتوافق هذا الرأي مع عبد المجيد سيد أحمد منصور بأن اللغة ليست مجرد ألفاظ وتراكيب، وإنما هي عملية عقلية نفسية معقدة يشترك فيها الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير. وهذا يعني أن اللغة ليست مجرد مجموعة من الكلمات والهياكل اللغوية، بل هي عملية عقلية ونفسية معقدة تشمل الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير^{٢٦}. وفي سياق مهارات الكتابة باللغة العربية، تلعب هذه العمليات العقلية دوراً أساسياً في مساعدة المتعلمين على فهم الأفكار، واستدكار المفردات والقواعد اللغوية، وتحويلها إلى نص مكتوب منظم وذو معنى. لذلك، فإن نجاح المتعلمين في الكتابة العربية يتوقف إلى حد كبير على فعالية العمليات السيكلولغوية التي تحدث في داخلهم، لأن الكتابة بطبيعتها هي نتيجة للتفاعل بين القدرة اللغوية والقدرة المعرفية التي تعمل معاً.

^{٢٦} منصور، علم اللغة النفسي.

(٢) دور الذاكرة في مهارة الكتابة

تعد الذاكرة أحد المكونات الأكثر أهمية في نشاط الكتابة. من منظور علم النفس اللغوي، لا يمكن ممارسة الكتابة بدون القدرة على تخزين المعلومات، والمحافظة عليها، واسترجاعها عند الحاجة بعد تعلمها. عندما يكتب الطالب باللغة العربية، يجب عليه تذكر معلومات متعددة في الوقت نفسه، مثل الأفكار التي يرغب في التعبير عنها، والمفردات المناسبة، وقواعد النحو والصرف، إضافة إلى شكل كتابة الحروف العربية.

مثال الذاكرة الذي اقترحه أتكينسون وشيفرين، يتم معالجة المعلومات من خلال ثلاثة أنظمة رئيسية: الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى. وقد أوضحوا: "تدخل المعلومات أولاً إلى السجل الحسي، ثم إلى الذاكرة قصيرة المدى، ومن خلال الممارسة يمكن أن تنقل إلى الذاكرة طويلة المدى"^{٢٧}.

في عمل الكتابة، تستقبل الذاكرة الحسية المؤثرات القادمة من البيئة. ثم يتم نقل المعلومات التي تعتبر مهمة إلى الذاكرة قصيرة المدى من أجل معالجتها. ومن خلال التدريب والممارسة المستمرة، تخزن هذه المعلومات في النهاية في الذاكرة طويلة المدى.

عادة ما تخزن مفردات اللغة العربية وقواعد النحو وأنماط الصرف التي درسها الطلاب في الذاكرة طويلة المدى. ومع ذلك، عندما يكتب الطلاب، يجب استدعاء هذه المعلومات ومعالجتها في الذاكرة العاملة. لذلك، تتأثر جودة الكتابة بشكل كبير بقدرة الذاكرة العاملة على إدارة المعلومات المختلفة في وقت واحد.

الذاكرة العاملة ضرورية لفهم اللغة والتعليم والتفكير^{٢٨}، تشير هذه العبارة إلى أن للذاكرة العاملة دوراً كبيراً في فهم اللغة واستخدامها. في أنشطة الكتابة باللغة العربية، تعمل الذاكرة العاملة على الاحتفاظ بالمعلومات المعالجة بحيث يتمكن الطلاب من صياغة الكلمات والعبارات والجمل بدقة.

إضافة إلى ذلك، تعمل الذاكرة أيضاً كمخزن للتجارب اللغوية المكتسبة من خلال التعلم. كلما ازدادت التجارب في القراءة والكتابة واستخدام اللغة العربية المخزنة في الذاكرة

²⁷ R.C and R.M, "Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes".

²⁸ Baddeley, "Working memory and language: an overview".

طويلة الأمد، أصبح من الأسهل للمتعلمين إنتاج كتابات جيدة. وقد أيد هذا الرأي محمد علي الخولي الذي ذكر: "الذاكرة من أهم العمليات العقلية التي يعتمد عليها تعلم اللغة واستخدامها"^{٢٩}. وبالتالي، لا تعمل الذاكرة فقط كمكان لتخزين المعلومات اللغوية، بل هي أيضا آلية تمكن المتعلمين من استخدام هذه المعلومات في عملية الكتابة.

٣) مشكلات مهارة الكتابة المرتبطة بالذاكرة قصيرة المدى

الذاكرة قصيرة المدى هي نظام ذاكرة مسؤول عن تخزين المعلومات لفترة وجيزة أثناء سير عملية المعالجة. في نشاط الكتابة، تستخدم الذاكرة قصيرة المدى للحفاظ على الأفكار والمفردات وبنية الجملة التي يتم معالجتها قبل نقلها إلى شكل مكتوب. أحد الخصائص الرئيسية للذاكرة قصيرة المدى هو سعتها المحدودة. المعلومات الكثيرة قد تؤدي إلى الحمل المعرفي الزائد بحيث لا يمكن الاحتفاظ ببعض المعلومات بشكل جيد.

سعة الذاكرة العاملة محدودة، وتضعف الأداء عندما تتجاوز متطلبات المعالجة الموارد المتاحة^{٣٠}. غالبا ما تكون هذه القيود سببا في ظهور صعوبات مختلفة في مهارات الكتابة باللغة العربية. فإن بعض المشكلة هي :

أ. صعوبة تذكر المفردات

المشكلة الأولى هي صعوبة تذكر المفردات. كثير من المتعلمين يفهمون معنى كلمة معينة عند القراءة أو الاستماع، لكنهم يواجهون صعوبة في استرجاعها عند الكتابة. ونتيجة لذلك، يستخدمون مفردات محدودة أو قد يدمجون اللغة العربية مع لغات أخرى.

ب. الأخطاء النحوية والصرفية

المشكلة الثانية هي أخطاء النحو والصرف. عندما يضطر الطلاب للتفكير في محتوى الكتابة بالإضافة إلى تذكر قواعد اللغة العربية، قد تصبح سعة الذاكرة قصيرة المدى مثقلة جدا. ونتيجة لذلك، قد لا تبقى بعض القواعد التي كان يفترض استخدامها في الذاكرة، مما يؤدي إلى ظهور أخطاء نحوية.

^{٢٩} (الخولي، محمد علي، علم النفس اللغوي) عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠

^{٣٠} Baddeley A.D, "The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory? Trends in Cognitive Sciences" 4 (2000): 417-23, [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2).

ج. بطء عملية الكتابة

المشكلة الثالثة هي بطء عملية الكتابة. الطلاب الذين لديهم قدرة منخفضة على الذاكرة قصيرة المدى يميلون إلى استغراق وقت أطول في صياغة الجمل لأنهم يضطرون لتكرار تذكر المفردات وبنية اللغة التي سيستخدمونها.

د. ضعف ترابط الأفكار

المشكلة الرابعة هي ضعف ترابط الأفكار. خلال عملية الكتابة، يجب على الطالب الحفاظ على الصلة بين الجملة السابقة والجملة التي تليها. إذا لم يكن بالإمكان الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، يصبح النص أقل تماسكا ويصعب فهمه.

هـ. ضعف جودة الكتابة

المشكلة الخامسة هي ضعف جودة الكتابة. قد تؤدي محدودية الذاكرة قصيرة المدى إلى أن تصبح الكتابة قصيرة، غير مفصلة، مع تكرار كثير، وعجز في تطوير الأفكار بعمق. يؤدي ضعف الذاكرة إلى صعوبة في اكتساب اللغة واستخدامها، لا سيما في الأنشطة اللغوية الإنتاجية^{٣١}. وتشير هذه العبارة إلى أن ضعف الذاكرة له تأثير أكبر على المهارات الإنتاجية، بما في ذلك مهارات الكتابة، لأن هذه المهارات تتطلب من المتعلمين إنتاج اللغة بشكل نشط.

استنادا إلى النظريات النفس اللغوي، يمكن الاستنتاج بأن مهارة الكتابة هي نتيجة لتفاعل بين العمليات المعرفية والعمليات اللغوية. تلعب الذاكرة، وخاصة الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة، دورا كمركز لمعالجة المعلومات أثناء عملية الكتابة. لذلك، كلما كانت قدرة الذاكرة قصيرة المدى لدى المتعلمين أفضل، زادت قدرتهم على تذكر المفردات، وتطبيق قواعد اللغة العربية، وتنظيم الأفكار، وإنتاج نصوص عالية الجودة. وعلى العكس من ذلك، يمكن أن يكون ضعف الذاكرة قصيرة المدى سببا رئيسيا لظهور مشاكل متعددة في تعلم مهارة الكتابة.

^{٣١} منصور، علم اللغة النفسي.

المبحث الثاني: الذاكرة قصيرة المدى

أ. التعريف الذاكرة قصيرة المدى

الذاكرة قصيرة المدى (STM) هي نظام في دماغ الإنسان يخزن المعلومات مؤقتاً لفترة قصيرة. وظيفته هي تخزين كمية صغيرة من البيانات لمدة تتراوح بين ١٥ إلى ٣٠ ثانية، قبل أن تختفي هذه المعلومات أو تنقل إلى الذاكرة طويلة المدى.^{٣٢} عادة ما ترتبط الذاكرة قصيرة المدى بالأنشطة الإدراكية اليومية، مثل تذكر أرقام الهواتف لفترة قصيرة، أو تخزين الكلمات أثناء القراءة، أو الاحتفاظ بمعلومات اللغة أثناء الكتابة.

الذاكرة قصيرة المدى هي ذاكرة التخزين المؤقت للمعلومات قبل أن تنتقل إلى ذاكرة المدى الطويل. في الذاكرة قصيرة المدى، هناك عملية ترميز للمعلومات قبل أن تنتقل إلى ذاكرة طويلة الأمد للمعلومات - حيث يمكن أن تكون المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى سمعية أو بصرية أو دلالية حسب نوع المعلومات التي يلتقطها الشخص الحسي. الذاكرة قصيرة المدى أيضاً لديها سعة تخزين محدودة.^{٣٣}

وفقاً للخبراء، فإن الذاكرة قصيرة المدى أو المعروفة بالذاكرة قصيرة المدى هي كما يلي:

١. (رأى ستيفن أن الذاكرة قصيرة المدى قادرة فقط على استيعاب حوالي ٧ عناصر.
٢. (هايز في كتاب بول أ. كيرشنر وكارل هندريك حدد أن نطاق الذاكرة يتراوح من ٥ عناصر للكلمات الإنجليزية إلى ٩ عناصر للأرقام الثنائية (٠٠١٠١١١٠١). نطاق الذاكرة للأرقام/الحروف يتراوح في منتصف النطاق. تظهر حدود الذاكرة قصيرة المدى من خلال مهمة غالبا ما تستخدم لقياس سعة الذاكرة قصيرة المدى. يمكن أن تكون المهمة على شكل امتداد أرقام / مهمة مدى الذاكرة. مدة الذاكرة هي أطول ترتيب يمكن للشخص العادي تذكره. تتطلب هذه المهمة أن يكون الشخص قادراً على تذكر ترتيب العناصر بشكل صحيح. يمكن أن يكون التخزين في الذاكرة قصيرة المدى على شكل

³² Judi Brownell, "Opening the "Taj": The Culture of Fantasy", *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly* 31, 2 (1990) : 19-23, <https://doi.org/10.1177/001088049003100202>.

³³ Reva Aprilia, "Short term memory dan long term memory serta stimulasi yang mempengaruhinya", 22022148 (2022): 2-4.

صفوف من الحروف أو الأرقام أو الألوان أو الأسماء التي يمكن عرضها أو نطقها خلال
ثانيتين.^{٣٤}

٣. (ستيرنبرغ في بحثه يمكن أن تكون العناصر المعروفة على شكل حروف / أرقام. يظهر
ذلك بإعطاء ٤ أرقام عشوائية، مثل ٢، ٦، ٩ و ١. ثم تم تعيين المدعى عليه لحفظ
الرقم، ثم تم إجراء اختبار يطلب منه نطق أو إعادة كتابة الرقم.^{٣٥}

ب. أنواع الذاكرة قصيرة المدى

قبل سبعينيات القرن الماضي، كان ينظر إلى مفهوم الذاكرة قصيرة المدى ببساطة
على أنه مكان تخزين مؤقت واحد خامل. يركز هذا الرأي على النظرية الكلاسيكية
لنموذج الحفظ المتعدد الذي اقترحه أتكينسون وشيفرين في عام ١٩٦٨.^{٣٦} وفقا لهذا
النموذج، يتكون هيكل الذاكرة البشرية من ثلاثة مكونات رئيسية، وهي التسجيل الحسي،
والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى. يتم استقبال المعلومات أولا من خلال
التسجيل الحسي، ثم تنقل إلى الذاكرة قصيرة المدى للاسترجاع المؤقت، ويمكن نقلها إلى
الذاكرة طويلة المدى من خلال عملية التكرار. على الرغم من أن هذا النموذج يعد أساسا
مؤثرا في دراسة الذاكرة، إلا أن عددا من النتائج التجريبية تظهر أن الذاكرة قصيرة المدى
ليست مسؤولة فقط عن تخزين المعلومات بشكل سلمي، بل تلعب أيضا دورا نشطا في
العمليات الإدراكية المعقدة، مثل فهم اللغة، والتفكير، وحل المشكلات الرياضية. يشير
هذا إلى الحاجة إلى نهج جديد لشرح وظيفة الذاكرة قصيرة المدى، والتي أدت في النهاية
إلى ظهور مفهوم الذاكرة العاملة من قبل بادلي وهيتش في عام ١٩٧٤.

استجابة لقيود نموذج الذاكرة القديم، طور بادلي وهيتش هيكلا جديدا يسمى
نموذج الذاكرة العاملة. على عكس الأساليب السابقة التي كانت تنظر إلى الذاكرة قصيرة

³⁴ Paul A. Kirschner and Carl Hendrick, *How Learning Happens Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice* (London and New York: Routledge, 2021).

³⁵ Saul Sternberg, "High-speed scanning in human memory", *Science* 153, 3736 (1966): 54-652, <https://doi.org/10.1126/science.153.3736.652>.

³⁶ سانة، س.، و وحامد، م. أ. "اللغة العربية في ضوء التكامل بين العلم والحياة: نموذج تطوير المناهج التعليمية، العربية: مجلة تعليم
اللغة العربية والثقافة العربية عدد ٢ (٢٠٢٠): ٢٨٢-٣٠٤.

المدى ككيان تخزين واحد، يؤكد هذا النموذج على أن الذاكرة العاملة تتكون من أنظمة فرعية مختلفة تتفاعل مع بعضها البعض. تشمل المكونات المهمة التي تم تقديمها للجنة التنفيذية المركزية كمنظم رئيسي للعمليات الإدراكية، والحلقة الصوتية التي تعمل كمكان لتخزين المعلومات اللفظية والسمعية، ولوحة التصور البصري المكاني التي لها دور في معالجة المعلومات البصرية والمكانية. في دراسة علم النفس المعرفي واللساني النفسي، لم يعد ينظر إلى الذاكرة القصيرة المدى كمستودع سلبي فردي. وفقا لنظرية الذاكرة العاملة التي وضعها آلان بادلي وغراهام هيتش، تتكون الذاكرة القصيرة المدى من عدة مكونات تعمل معا لتخزين المعلومات ومعالجتها لفترة محدودة.

رأى بادلي وهيتش، تتكون الذاكرة قصيرة المدى من عدة مكونات تتفاعل مع بعضها البعض، وهي الحلقة الصوتية، ولوحة التصور البصري المكاني، والإدارة التنفيذية المركزية^{٣٧}، ثم أضاف بادلي المخزن المؤقت الحادتي^{٣٨}. يعمل هذا العنصر كنظام تخزين مؤقت يمكنه جمع المعلومات من الحلقة الصوتية، ولوحة التصور البصري المكاني، والذاكرة طويلة المدى في تمثيل واحد كامل. يعالج وجود المخزن المؤقت الحلقي أوجه القصور في النماذج السابقة التي لم تشرح كيفية دمج أنواع مختلفة من المعلومات في آن واحد لدعم الأنشطة الإدراكية المعقدة، مثل فهم النصوص، وحل المشكلات^{٣٩}، وتكوين الذكريات طويلة الأمد. وبهذه الطريقة، يصبح نموذج الذاكرة العاملة لبادلي أكثر شمولاً في وصف الدور النشط للذاكرة في عمليات التفكير البشري. وبهذا الإسهام، يصبح نموذج الذاكرة العاملة إطاراً نظرياً مهماً في البحث والممارسة التعليمية، خاصة في شرح العلاقة بين قدرة الذاكرة العاملة وعملية التعلم.

³⁷ Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

³⁸ A.D, "The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory? Trends in Cognitive Sciences".

^{٣٩} واسك عبد الله، "تطوير مواد تعليم اللغة العربية لمهارة الكتابة في الصف استمع في مدرسة كوكابودوري المتوسطة بانكالن" (الجامعة الإسلامية الحكومية سنان أمبل سورابايا، ٢٠١٥).

(١) الحلقة الصوتية

الذاكرة الصوتية هي جزء من الذاكرة العاملة المكلفة بتخزين ومعالجة المعلومات اللفظية والسمعية، مثل الأصوات والكلمات والأرقام والجمل. تمكن هذه المكونات الفرد من الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية في ذهنه لفترة قصيرة من خلال عملية التكرار الذهني. عندما يسمع الشخص كلمة جديدة، تخزن هذه المعلومات مؤقتاً في الذاكرة الصوتية، ويمكن الاحتفاظ بها لفترة أطول من خلال تكرارها ذهنياً.

في تعلم اللغة، تلعب الذاكرة الصوتية دوراً بالغ الأهمية لأنها ترتبط بالقدرة على تذكر المفردات وفهم الكلام وتركيب الجمل. الطلاب الذين يمتلكون مستوى جيد من الذاكرة الصوتية يميلون إلى تعلم مفردات جديدة بسهولة أكبر وفهم تراكيب اللغة المعقدة. رأى بادلي، تعتبر القدرة على الذاكرة الصوتية أحد العوامل الرئيسية التي تدعم اكتساب اللغة وتطوير مهارات القراءة والكتابة^{٤٠}.

في تعلم مهارة الكتابة، تساعد الذاكرة الصوتية الطلاب على تذكر المفردات وتركيب الجمل التي سيكتبونها. عند رغبة الطالب في كتابة جملة باللغة العربية، يحتاج إلى الاحتفاظ مؤقتاً بالكلمات وقواعد اللغة في الذاكرة الصوتية قبل صياغتها في صورة مكتوبة.

(٢) لوحة التصور البصري المكاني

الذاكرة البصرية-المكانية هي مكون يعمل على تخزين ومعالجة المعلومات البصرية والمكانية بشكل مؤقت. تشمل المعلومات التي تتم معالجتها الأشكال، والألوان، والصور، والرموز، والمواقع، وكذلك العلاقات المكانية بين الأشياء. هذا المكون يساعد الشخص على تخيل وتذكر المعلومات ذات الشكل البصري.

في سياق تعلم اللغة العربية، تعتبر الذاكرة البصرية المكانية ذات أهمية كبيرة، نظراً لتنوع أشكال الحروف العربية وتغير شكلها حسب موقعها في الكلمة. يحتاج الطلاب إلى القدرة على تذكر أشكال الحروف، وأنماط كتابة الكلمات، وتنظيم النصوص ليتمكنوا

⁴⁰ Baddeley, "Working memory and language: an overview".

من الكتابة بشكل صحيح. وفقا لبادلي، تتيح الذاكرة البصرية المكانية للفرد الاحتفاظ بتمثيلات بصرية مؤقتة ضرورية لمجموعة متنوعة من الأنشطة المعرفية، بما في ذلك القراءة والكتابة^{٤١}. لذلك، قد يؤدي ضعف الذاكرة البصرية المكانية إلى صعوبات في التعرف على الحروف، ونسخ النصوص، أو تذكر شكل الكلمات في اللغة التي يتم تعلمها.

٣) الإدارة التنفيذية المركزية

الإدارة التنفيذية المركزية هي المكون الأساسي في الذاكرة العاملة، ويقوم بتنظيم الانتباه، وتنسيق نشاط مختلف أنظمة الذاكرة، وكذلك التحكم في العمليات الإدراكية المعقدة. هذا المكون لا يخزن المعلومات مباشرة، بل ينظم طريقة معالجة المعلومات واستخدامها.

رأى بادلي، يلعب التنفيذي المركزي دورا في تركيز الانتباه، واتخاذ القرارات، وتنظيم استراتيجيات التعلم، وحل المشكلات، وإدارة المهام التي تتطلب تركيزا عاليا^{٤٢}. في أنشطة الكتابة، يساعد التنفيذي المركزي الطلاب على اختيار المفردات المناسبة، وتنظيم الأفكار بشكل منطقي، والانتباه لقواعد اللغة، ومراجعة الأخطاء في الكتابة.

في مهارة الكتابة، يجب على الطلاب دمج مختلف جوانب اللغة في الوقت نفسه، مثل المحتوى، والقواعد النحوية، والإملاء، وتنظيم الفقرات. تتطلب هذه العملية بأكملها تنسيقا يتم بواسطة المتحكم المركزي. لذلك، فإن محدودية وظيفة التنفيذي المركزي يمكن أن تؤدي إلى صعوبات في إنتاج كتابة متسلسلة ومتناسقة.

٤. المخزن المؤقت الحادتي

المخزن المؤقت الحادتي هو مكون أضافه بادلي في عام ألفين لشرح كيفية أنواع مختلفة من المعلومات في وحدة واحدة ذات معنى. يعمل هذا المكون على دمج المعلومات

⁴¹ Alan D. Baddeley, "Working Memory", *Science* 255, 5044 (1992), <https://doi.org/10.1126/science.1736359>.

⁴² Alan D. Baddeley, *Working Memory, Thought, and Action* (Oxford: Oxford University Press, 2007).

من الذاكرة الصوتية، والذاكرة البصرية المكانية، والذاكرة طويلة المدى. يرى بادلي أن المخزن المؤقت للحلقات يسمح للفرد بربط المعلومات التي تتم معالجتها مع الخبرات والمعارف المخزنة سابقاً^{٤٣}. وبهذه الطريقة، يمكن للشخص فهم المعلومات بشكل كامل ومنحها معنى.

في تعلم اللغة العربية، يساعد المخزن المؤقت الحادسي المتعلمين على ربط مفردات جديدة بالمعرفة التي يمتلكونها مسبقاً. وعند كتابة المقالات، لا يقتصر الأمر على تذكر الكلمات وبنية اللغة فحسب، بل يشمل أيضاً ارتباطها بالتجارب أو المواضيع أو سياقات محددة، مما يؤدي إلى إنتاج نصوص أكثر معنى وتنظيماً.

إلى جانب التقسيم بناء على نموذج الذاكرة العاملة، يصنف الخبراء أيضاً الذاكرة قصيرة المدى وفقاً لنوع المعلومات المخزنة، وهي الذاكرة اللفظية والذاكرة البصرية والذاكرة المكانية. وتعمل الذاكرة اللفظية على تخزين المعلومات على شكل كلمات وأرقام وأصوات اللغة، بينما تخزن الذاكرة البصرية المعلومات في شكل صور ورموز وأشكال الأشياء. أما الذاكرة المكانية فتعمل على تخزين المعلومات المتعلقة بالمكان والاتجاه والعلاقات المكانية. وهذه الأنواع الثلاثة من الذاكرة تعمل بشكل متكامل في عملية تعلم اللغة. في مهارة الكتابة، تساعد الذاكرة اللفظية المتعلمين على تذكر المفردات وقواعد النحو، وتساعد الذاكرة البصرية على التعرف على أشكال الحروف والكلمات وتذكرها، بينما تلعب الذاكرة المكانية دوراً في تنظيم تنسيق الكتابة وترتيب المعلومات بحيث ينتج نصاً منظماً وسهلاً للفهم.

ج. خصائص الذاكرة قصيرة المدى

الذاكرة قصيرة المدى هي نظام للذاكرة يهدف إلى تخزين المعلومات ومعالجتها لفترة قصيرة قبل نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى أو فقدانها من نظام الذاكرة. في مجال علم النفس المعرفي، تمتلك الذاكرة قصيرة المدى مجموعة من الخصائص المميزة التي تفرقها عن

⁴³ A.D, "The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory? Trends in Cognitive Sciences".

الذاكرة طويلة المدى. هذه الخصائص مهمة للفهم لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات التعلم والتفكير واكتساب اللغة.

(١) السعة المحدودة

أحد السمات الرئيسية للذاكرة قصيرة المدى هو سعتها المحدودة. فالذاكرة قصيرة المدى غير قادرة على احتواء كمية كبيرة من المعلومات في نفس الوقت. وفقاً لجورج أ. ميلر، متوسط سعة الذاكرة قصيرة المدى يبلغ حوالي سبع وحدات من المعلومات، مع اختلاف قدره وحدتان أكثر أو أقل (7 ± 2)^{٤٤}، ويمكن أن تكون هذه الوحدات المعلومات عبارة عن أرقام، أحرف، كلمات، أو مجموعات من المعلومات التي ينظر إليها كوحدة واحدة (قطعة).

تشير هذه الحدود في السعة إلى أن الشخص يمكنه فقط معالجة كمية محددة من المعلومات في وقت واحد. على سبيل المثال، في تعلم اللغة، لا يستطيع المتعلم فهم الكثير من المفردات أو البنى اللغوية الجديدة في نفس الوقت. لذلك، يجب تقديم مواد التعلم بشكل تدريجي لتناسب مع سعة الذاكرة قصيرة المدى للمتعلمين.

(٢) مدة التخزين القصيرة

الميزة الثانية هي قصر مدة تخزين المعلومات نسبياً. المعلومات التي تدخل الذاكرة قصيرة المدى عادة تستمر لمدة ١٥ إلى ٣٠ ثانية فقط إذا لم يتم تكرارها أو معالجتها بشكل إضافي. بعد مرور هذه الفترة، تتلاشى المعلومات وتختفي في النهاية من الذاكرة. تتطلب المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى عملية التكرار (المراجعة) لكي تظل نشطة^{٤٥}. وبدون التكرار، ستنسى المعلومات بسرعة. وتوضح هذه الخاصية سبب نسيان الشخص غالباً لرقم الهاتف الذي سمعه للتو إذا لم يتم تدوينه فوراً أو تكراره في ذهنه.

^{٤٤} G.A, "The Magical Number Seven, plus or minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information".

^{٤٥} R.C and R.M, "Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes".

٣) يتطلب تكرار التدريب (المراجعة)

تعتمد الذاكرة قصيرة المدى بشكل كبير على التكرار (المراجعة) للحفاظ على المعلومات نشطة في النظام الإدراكي. التكرار هو عملية إعادة المعلومات ذهنياً أو لفظياً بحيث لا تختفي هذه المعلومات بسرعة من الذاكرة قصيرة المدى. كلما تم تكرار المعلومات بشكل أكبر، زادت فرصة بقاء هذه المعلومات لفترة أطول وانتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى. لذلك، يعد التكرار أحد الآليات الرئيسية التي تساعد الفرد على الحفاظ على آثار الذاكرة وتقويتها في عملية التعلم.

في تعلم اللغة، يلعب التكرار دوراً مهماً في مساعدة المتعلمين على حفظ المفردات والتعابير وقواعد اللغة. يميل المتعلمون الذين يكررون المادة الدراسية بانتظام إلى امتلاك قدرة تذكر أفضل مقارنة بأولئك الذين يكتفون بتلقي المعلومات دون القيام بالتكرار الفعال. وبما يتماشى مع ذلك، يؤكد تيموري على أهمية استخدام التكنولوجيا الرقمية في دعم تعلم المفردات من خلال طريقة التكرار المتباعد. تتيح هذه الطريقة للمتعلمين مراجعة المفردات على فترات زمنية مخططة، مما يمكن أن يعزز الاحتفاظ بالمعلومات ويقوي تخزينها في الذاكرة طويلة المدى^{٤٦}.

٤) سيادة الترميز الصوتي (الصوت)

تشير البحوث إلى أن الذاكرة القصيرة المدى تميل إلى تخزين المعلومات بشكل صوتي أو كرمز فونولوجي. عندما يسمع الشخص كلمة ما أو يقرأها، غالباً ما يتم تمثيل هذه المعلومات على شكل صوت في ذهنه. وضح بادلي أن الذاكرة قصيرة المدى تعتمد بشكل كبير على الترميز الصوتي أو الصوتي اللغوي^{٤٧}. ويمكن ملاحظة ذلك من ميل الشخص لارتكاب أخطاء عند تذكر الكلمات التي تتشابه في الأصوات. في تعلم اللغة،

⁴⁶ Reza Teymouri, "Recent developments in mobile-assisted vocabulary learning : a mini review of published studies focusing on digital flashcards", November (2024): 1–5, <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1496578>.

⁴⁷ Baddeley, "Working Memory".

تعتبر القدرة على تخزين المعلومات الصوتية أمراً بالغ الأهمية لأنها مرتبطة بمهارات الاستماع والتحدث.

(٥) القيام بدور فعال في معالجة المعلومات

لا تعتبر النظرة الحديثة الذاكرة قصيرة المدى مجرد مكان للتخزين المؤقت. وفقاً لبادلي، تشكل الذاكرة قصيرة المدى جزءاً من نظام الذاكرة العاملة (الذاكرة الشغالة) الذي لا يقتصر على تخزين المعلومات فحسب، بل يقوم أيضاً بمعالجتها والتلاعب بها أثناء عملية التفكير^{٤٨}.

عندما يقرأ الشخص نصاً، على سبيل المثال، فإنه لا يقتصر على حفظ الكلمات التيقرأها فحسب، بل يقوم أيضاً بربط هذه الكلمات، وفهم معنى الجمل، واستخلاص الاستنتاجات من محتوى القراءة. وبالتالي، تلعب الذاكرة قصيرة المدى دوراً فعالاً في عملية الفهم والتفكير وحل المشكلات.

(٦) مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالانتباه

الذاكرة قصيرة المدى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالانتباه. المعلومات التي تحظى باهتمام أكبر تستوعب وتعالج بسهولة أكبر في الذاكرة قصيرة المدى. وعلى العكس، المعلومات التي لا تحظى باهتمام كاف تميل إلى صعوبة الحفظ وسرعة النسيان.

في سياق التعلم، يعد الانتباه عاملاً أساسياً يحدد نجاح عملية تخزين المعلومات. سيكون من الأسهل على الطلاب الذين يركزون على شرح المعلم فهم المادة وتذكرها مقارنة بالطلاب الذين يعانون من اضطراب الانتباه. ويؤكد بادلي أن الذاكرة العاملة والانتباه هما مكونان مترابطان ولا يمكن فصلهما في العملية المعرفية^{٤٩}.

⁴⁸ Baddeley, "Working memory and language: an overview".

⁴⁹ Baddeley, *Working Memory, Thought, and Action*.

د. وظيفة الذاكرة قصيرة المدى في عملية التعليم

الذاكرة قصيرة المدى هي أحد المكونات الهامة في النظام المعرفي البشري، وتعمل على تخزين ومعالجة المعلومات لفترة زمنية قصيرة نسبياً. في عملية التعلم، تلعب الذاكرة قصيرة المدى دور مكان تخزين مؤقت للمعلومات التي يتم تلقيها من خلال الحواس قبل أن تتم معالجتها بشكل أعمق أو نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى. وفقاً لبادلي، فإن الذاكرة قصيرة المدى لا تعمل فقط كمخزن سلبي، بل كنظام فعال يقوم بإدارة ومعالجة المعلومات أثناء قيام الفرد بأنشطة معرفية مختلفة مثل التفكير والفهم وحل المشكلات^{٥٠}.

أحد الوظائف الرئيسية للذاكرة قصيرة المدى هو تخزين المعلومات مؤقتاً. عندما يتلقى المتعلم معلومات جديدة، سواء من خلال القراءة أو الاستماع أو الملاحظة، يتم أولاً تخزين هذه المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى لبضع ثوانٍ إلى عدة دقائق. يوفر هذا التخزين المؤقت للدماغ فرصة للتعرف على المعلومات المستلمة وتفسيرها وفهمها قبل اتخاذ القرار بشأن ما إذا كان سيتم حفظ المعلومات أم نسيانها. أشار أتكينسون وشيفرين إلى أن الذاكرة قصيرة المدى تمثل مرحلة وسيطة تربط المعلومات الحسية بالذاكرة طويلة المدى من خلال عملية التكرار (المراجعة)^{٥١}.

إلى جانب عملها كمخزن مؤقت، تلعب الذاكرة قصيرة المدى دوراً مهماً في معالجة وتنظيم المعلومات. المعلومات الواردة لا تخزن فقط، بل تقارن وتحلل وترتبط بالمعرفة السابقة. في نموذج الذاكرة العاملة، أكد بادلي وهيتش أن الذاكرة قصيرة المدى تشكل نظاماً يمكن الفرد من إجراء تعديل ومعالجة المعلومات التي يتم التعامل معها حالياً^{٥٢}. لذلك، تعد القدرة على تنظيم المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى عاملاً حاسماً لنجاح الطلاب في فهم المواد التعليمية.

الوظيفة التالية هي دعم الفهم وإتقان المواد الدراسية. في أنشطة القراءة أو الاستماع أو النقاش، يحتاج المتعلمون إلى الاحتفاظ بالمعلومات الجديدة التي يتم تلقيها لكي يتمكنوا

⁵⁰ Baddeley.

⁵¹ R.C and R.M, "Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes".

⁵² Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

من فهم العلاقة بين أجزاء هذه المعلومات. على سبيل المثال، عند قراءة فقرة، يجب على المتعلم أن يتذكر الجمل السابقة لفهم المعنى الكلي للنص. لذلك، فإن القدرة الجيدة على الذاكرة قصيرة المدى ستساعد المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمواد التي يتم دراستها⁵³. في تعلم اللغة، للذاكرة قصيرة المدى دور بالغ الأهمية. وقد عزز ذلك البحث الذي أجراه مشالي والقريشي والذي أظهر أن التدريب على استخدام استراتيجيات الذاكرة قادر على تحسين تعلم المفردات والاحتفاظ بها في الذاكرة. وقد ذكروا أن أسهم التدريب على استراتيجيات الذاكرة في تحسين تعلم المفردات والاحتفاظ بها على المدى القريب والبعيد⁵⁴، مما يعني أن التدريب على استراتيجيات الذاكرة يساهم في تعزيز تعلم المفردات وقدرة الاحتفاظ بها على المدى القصير والطويل. وتشير هذه النتائج إلى أن الذاكرة قصيرة المدى تلعب دوراً مهماً في عملية اكتساب مفردات اللغة.

تساعد هذه الذاكرة المتعلمين على تخزين أصوات اللغة والمفردات وبنى الجمل التي تم تعلمها حديثاً. وفقاً لبادلي، تلعب الحلقة الفونولوجية في الذاكرة العاملة دوراً محورياً في اكتساب المفردات وتطوير القدرة اللغوية⁵⁵. من خلال هذه الآلية، يتمكن المتعلمون من تذكر الكلمات الجديدة وفهم الكلام المسموع، واستخدام المفردات والبنى اللغوية بدقة عند التحدث والكتابة. لذلك، تعد الذاكرة قصيرة المدى أحد العوامل المؤثرة في نجاح تعلم اللغة، بما في ذلك تعلم اللغة العربية.

وظيفة أخرى لا تقل أهمية هي نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة الأمد. المعلومات التي يتم تكرارها ومعالجتها بعمق تمتلك فرصة أكبر لكي تخزن بشكل دائم في الذاكرة طويلة الأمد. في هذا السياق، تعمل الذاكرة قصيرة الأجل كجسر يربط المعلومات الجديدة بنظام التخزين طويل المدى. وقد ذكر أتكينسون وشفيفرين أن عملية التكرار (الممارسة) هي الآلية الأساسية التي تمكن المعلومات من الانتقال من الذاكرة قصيرة الأجل إلى الذاكرة

⁵³ Baddeley, "Working memory and language: an overview".

⁵⁴ مريم بنت حباس و صابر مشالي، العميد الأستاذ الدكتور، القريشي، "أثر استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلم المفردات لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية"، مجلة المستقبل للدراسات الإنسانية، ٢٠٢٤.

⁵⁵ Baddeley, "Working memory and language: an overview".

طويلة المدى⁵⁶. وبذلك، كلما كانت عملية التكرار ومعالجة المعلومات أكثر فعالية، زادت احتمالية تذكر تلك المعلومات لفترة زمنية طويلة.

بالإضافة إلى ذلك، تعمل الذاكرة قصيرة الأمد أيضا في دعم الانتباه وحل المشكلات. خلال عملية التعلم، يجب على المتعلمين الاحتفاظ بعدد من المعلومات ذات الصلة أثناء أداء أنشطة تفكيرية أخرى. على سبيل المثال، عند حل مسائل الرياضيات أو فهم نصوص قراءة معقدة، يحتاج المتعلمون إلى تذكر المعلومات السابقة أثناء معالجة المعلومات الجديدة. يوضح بادلي أن الذاكرة العاملة لها دور مركزي في التحكم في الانتباه ودعم عملية الاستدلال⁵⁷. لذلك، فإن وجود قدرة جيدة للذاكرة قصيرة الأمد سيساعد المتعلمين في إنجاز المهام الأكاديمية التي تتطلب التركيز والقدرة على التفكير بمستوى عال.

المبحث الثالث: مهارة الكتابة

أ. مفاهيم مهارة الكتابة

مهارة الكتابة هي واحدة من المهارات اللغوية المنتجة والتعبيرية، وهي القدرة على الكتابة كوسيلة للتواصل غير المباشر. من خلال الكتابة، لا يحول الشخص الأفكار إلى إشارات مكتوبة فقط، بل أيضا من خلال عمليات التفكير المعقدة، مثل تصميم الأفكار، وترتيب محتواها، واختيار الكلمات المناسبة، وترتيب الجمل بطريقة تتوافق مع قواعد اللغة. الكتابة هي نشاط صب الأفكار أو الأفكار في اللغة المكتوبة حتى يفهمها الآخرون⁵⁸. هذا التعريف يوضح أن الكتابة هي نشاط تواصلية حيث يتصرف الكاتب كشخص يرسل الرسالة والقارئ هو الشخص الذي يستقبلها. لذلك، يجب أن تكون الكتابة الجيدة واضحة المعنى، منظمة بعناية، ومناسبة لوضع القارئ.

في تعلم العربية، تسمى مهارة الكتابة محارة الكتابة. وهي القدرة على نقل الأفكار والمشاعر من خلال الكتابة من خلال الانتباه إلى قواعد اللغة الصحيحة، مثل الإملاء، والقواعد، والمفردات، وكذلك كيفية تنظيم الأفكار. مهارة الكتابة ليست فقط القدرة على

⁵⁶ R.C and R.M, "Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes".

⁵⁷ Baddeley, *Working Memory, Thought, and Action*.

⁵⁸ Henry Guntur Tarigan, *Menulis sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa* (Angkasa, 2008).

نسخ الحروف أو الكلمات، بل القدرة على تأليف رموز مكتوبة تحتوي على معنى واضح ومنطقي وتواصل^{٥٩}. تتطلب الكتابة بالعربية القدرة على إتقان اللغة بالإضافة إلى القدرة على التفكير بانتظام وبشكل منهجي.

من الناحية المعرفية، ترتبط أنشطة الكتابة ارتباطا وثيقا بعمليات التفكير الأكثر تعقيدا. يجب أن يكون الكتاب قادرين على:

(١) توليد أفكار

(٢) ربط الأفكار بشكل منطقي

(٣) التجميع في شكل لغة تواصلية.

وهذا يتماشى مع آراء فلاور ليندا وجون آر. هايز في كتاب نظرية عملية الكتابة الذي يوضح أن الكتابة تتضمن ثلاث عمليات رئيسية، وهي التخطيط، والترجمة، والمراجعة.^{٦٠} تقول هذه النظرية إن الكتابة عملية تفكير متكررة ولا تتبع تسلسلا ثابتا. في سياق العربية كلغة أجنبية، يرتفع مستوى صعوبة مهارة الكتابة لأن الطلاب لا يطلب منهم فقط تطوير أفكار، بل يجب عليهم أيضا: إتقان نظام الكتابة العربية، وفهم الفروقات في أشكال الحروف، وتطبيق قواعد نحو وشرف، واستخدام مفردات مناسبة للسياق.

لذلك، صرح أحمد فؤاد إفندي أن المهارة الكتابية هي أصعب مهارة لغوية يقدرها الطلاب في إتقانها، لأنها تتطلب إتقان العناصر اللغوية والمحتوى في الوقت نفسه^{٦١}. تزداد هذه الصعوبات سوءا إذا كان لدى الطلاب نقص في إتقان الوحدات وبنية الجمل. بالإضافة إلى كونها أداة تواصل، تلعب مهارة الكتابة دورا أيضا في التعليم والمعرفة.

من خلال عملية الكتابة، يمكن للطلاب: تحسين مهارة التفكير النقدي، وممارسة الحكمة في استخدام اللغة، وتعميق معرفتهم بالمواضيع التي تدرس.

وهذا يتماشى مع رأي إسكندر وسيد بأن الكتابة يمكن أن تعزز مهارة التفكير المنطقي والمنهجي والتحليلي لأن الكتاب يجب أن يرتبطوا الأفكار بترتيب واضح ومتربط.

^{٥٩} (الناقة، محمود كامل، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥)).

^{٦٠} فلاور إل هايز ج.ر، "نظرية العملية المعرفية للكتابة. تأليف الكلية والاتصالات" ٣٢، ٤ (١٩٨١): ٣٦٥-٣٨٧.

^{٦١} Ahmad Fuad Effendy, *Metodologi Pengajaran Bahasa Arab* (Malang: Misykat Indonesia, 2012).

لذلك، تعتبر مهارة الكتابة قدرات منتجة ومتكاملة، وتغطي عدة عناصر في آن واحد، وهي:

- (١) العنصر المعرفي → القدرة على خلق وتنظيم الأفكار
 - (٢) العناصر اللغوية → إتقان المفردات والقواعد وقواعد اللغة
 - (٣) العناصر الميكانيكية → القدرة على كتابة الحروف، والإملاء والترقيم
 - (٤) العناصر التواصلية → القدرة على إيصال رسالة بوضوح إلى القارئ
- هذه العناصر الأربعة مترابطة ولا تنفصل في خلق كتابة جيدة وذات معنى.

ب. أهداف تدريس الكتابة

الغرض الرئيسي من تدريس الكتابة هو تمكين الطلاب من نقل أفكارهم ومشاعرهم بشكل مكتوب بطريقة دقيقة وسهلة الفهم. في عملية تعلم العربية، لا يركز هذا الهدف فقط على مهارة الكتابة مع الميكانيكا، بل أيضا على مهارة الكتابة العملية.

شرح عبد الحميد أن أهداف التعلم في مهارة الكتابة تشمل:

- (١) القدرة على كتابة الحروف والكلمات بشكل صحيح.
- (٢) القدرة على كتابة الجمل وفقا لقواعد نحو وشرف.
- (٣) القدرة على كتابة الفقرات بطريقة متسلسلة.
- (٤) القدرة على التعبير عن الأفكار بأشكال مختلفة من الكتابة^{٦٢}.

بالإضافة إلى ذلك، يرتبط هدف تعليم الكتابة أيضا بتطور جوانب التفكير. وفقا للإسكندروسيد، يمكن لأنشطة الكتابة أن تدرب التفكير النقدي والمنطقي والمنهجي لأن الطلاب مطالبون بتنظيم الأفكار قبل أن تصب في الكتابة^{٦٣}. لذا، يهدف تعليم الكتابة ليس فقط إلى إنتاج كتابة لغوية صحيحة، بل أيضا إلى تطوير القدرة على التفكير والتواصل في الكتابة.

⁶² Abdul M Hamid, *Pembelajaran Bahasa Arab: Pendekatan, Metode, Strategi, Materi Dan Media* (Malang: UIN Malang Press, 2008).

⁶³ Iskandarwassid dan Sunendar D, *Strategi pembelajaran bahasa* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011).

ج. مكونات مهارة الكتابة

وفقا لبرهان نورجيانتورو، تشمل مكونات مهارة الكتابة خمسة جوانب رئيسية، وهي: المحتوى، التنظيم، المفردات، بنية اللغة، والميكانيكا. يستخدم هذا التقسيم على نطاق واسع كمرجع في تقييمات تعلم اللغات^{٦٤}. في تعلم العربية، يتوافق التصنيف مع رأي علي أحمد مدكور، وقد عززه محمود كامل النقاء الذي يؤكد على أهمية التكامل بين المعنى والجوانب اللغوية في الكتابة: ^{٦٥}

(١) المادة

المادة هي جوهر الفكرة التي تنقل في العمل المكتوب. تحدد جودة المادة ب: ملائمة الموضوع، عمق التحليل، وضوح الحجة، أصالة الأفكار. كما كشف نورجيانتورو، المادة هي العنصر الأهم لأن الكتابة هي في الأساس شكل من أشكال نقل الأفكار. بدون مادة واضحة، ستفقد الكتابة معناها التواصل.

في النظرة العربية، يؤكد مدكور أن المادة يجب أن تعكس: وضوح الأفكار، ملائمة المعنى، والتوافق مع الموضوع. لذلك، يتطلب الجانب المادي ليس فقط اتساعا من المعرفة، بل أيضا القدرة على التفكير النقدي والعضوي.

(٢) التصميم

يرتبط التخطيط بوحدة وانتظام توصيل الأفكار. النصوص الجيدة تبنى من خلال المقدمات، والمواد، والاستنتاجات. استنادا إلى رأي برهان نورجيانتورو، يمكن رؤية تحضير الكتابة من خلال التماسك والتماسك بين الجمل والفقرات. يرتبط التماسك بترابط أشكال اللغة، بينما يرتبط التماسك بوحدة المعنى. من منظور اللغة العربية، يؤكد محمود كامل النقاء على أهمية نظام الأفكار: النظام المنطقي للأفكار والعلاقة بين الفقرات. بدون تنظيم جيد، ستشعر الكتابة بالانفصال وصعوبة الفهم.

(٣) اختيار الكلمات

⁶⁴ Burhan Nurgiantoro, *Penilaian Pembelajaran Bahasa Berbasis Kompetensi* (Yogyakarta: BPFE, 2013).

⁶⁵ (مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية (الرياض: دار الشواف، ١٩٩١) ..)

اختيار المصطلحات أو المفردات (اللفظ) هو عنصر يؤثر على دقة ووضوح المعنى. إتقان المفردات يسمح للكاتب بنقل الأفكار بدقة وتنوع ووفقا للموقف. استنادا إلى رأي نورجيانتورو، فإن اختيار الكلمات الدقيق يظهر مدى إتقان الشخص للغة. الأخطاء في اختيار الكلمات قد تؤدي إلى معان خاطئة أو ارتباك^{٦٦}.

في عملية تعلم العربية، يبرز مذكور مدى أهميتها: الدقة في اختيار المصطلحات، وملاءمة سياق الموقف، والاختلافات في استخدام المفردات. تذكر النقاعة أيضا أنه عند تعليم العربية للمتحدثين الذين ليسوا من خلفية عربية، من المهم ربط إتقان المفردات بوظيفة التواصل المرغوبة، وليس فقط الحفظ. وبهذه الطريقة، يجب فهم جانب المفردات ليس فقط من حيث الكمية (عدد الكلمات التي أتقنتها)، بل أيضا من حيث الجودة (الدقة والملاءمة في استخدامها).

(٤) القواعد (بنية اللغة)

القواعد هي القدرة على تطبيق قواعد اللغة بشكل صحيح، سواء على مستوى الجملة أو في سياق أوسع. في الإندونيسية، يشمل ذلك تطبيق بنية الجملة الفعالة، والتوافق بين الفاعل والمحمول، والدقة في استخدام اللواحق. كشف نورجيانتورو أن الأخطاء النحوية يمكن أن تعيق فهم القراء وتقلل من جودة الكتابة بشكل عام.

في العربية، تشمل هذه العناصر فهم: النحو (النحو)، الصرف (الصرف)، وتركيب الجملة (بنية الجملة). شدد مادكور على أن تعليم مهارة الكتابة يجب أن يركز على دقة البنية، لأن الأخطاء في أشكال الكلمات أو إيرآب يمكن أن تغير المعنى بشكل جذري. يبرز النقاء أيضا أهمية العلاقة بين البنية والمعنى بحيث لا تصبح عملية التعلم ميكانيكية، بل أكثر تواصلية.

(٥) ميكانيكا

تتعامل الميكانيكا مع العناصر التقنية في الكتابة، مثل: الإملاء، علامات الترقيم، استخدام الحروف الكبيرة، وترتيب الكتابة. كما ذكر نورجيانتورو، رغم أن الميكانيكا غالبا

⁶⁶ Nurgiantoro, *Penilaian Pembelajaran Bahasa Berbasis Kompetensi*.

ما تعتبر تافهة، إلا أن الأخطاء في الإملاء وعلامات الترقيم يمكن أن تؤثر على وضوح المعنى والصورة المهنية للكتابة.

بالمعنى العربي، تتكون الميكانيكا من: دقة الإملاء، استخدام علامات الترقيم، ووضوح الخط. شدد مادكور على أن عنصر إملاء (التهجئة) ضروري للحفاظ على دقة المعنى، حيث يمكن أن يغير استبدال حرف واحد معنى الكلمة بشكل كبير.

د. مراحل تعليم مهارة الكتابة

لا يمكن تدريس الكتابة بشكل مباشر، بل يجب أن يمر بعملية مخططة. تهدف هذه العملية إلى دعم الطلاب في تحسين مهارةهم تدريجياً وفقاً لمستوى تطورهم المعرفي ومهارة اللغة.

(١) مرحلة الكتابة المسيطر عليها

تركز هذه المرحلة الأولى على أنشطة الكتابة بناءً على أمثلة أو أنماط يقدمها المعلم. لا يزال لدى الطلاب حرية كاملة في تطوير الأفكار، لكنهم لا يزالون يعتمدون على الأمثلة الموجودة. تعد التمارين المحكومة مهمة في المراحل الأولى للحفاظ على دقة بنية اللغة العربية التي تتميز بنظام إيراب وتغيرات صرفية معقدة. ومع ذلك، يجب ربط الممارسة بسياق المعنى (منأ)، وليس فقط الشكل (سورا لوغية). هذا يعني أن الطلاب لا يقتصرون فقط على تقليد الأنماط، بل يفهمون وظائفهم التواصلية^{٦٧}.

يحتاج الكتاب المبتدئون إلى حمل معرفي أخف، والتمارين المسيطر عليها يمكن أن تقلل من هذا العبء لأن المتعلمين لا يحتاجون للتفكير في الشكل والمحتوى في نفس الوقت^{٦٨}. وفي الوقت نفسه، التمارين المسيطر عليها فعالة في بناء الدقة، لكنها يجب أن تتبع تمارين أكثر تواصلاً حتى لا يكون الطلاب فقط ماهرين هيكلياً، بل أيضاً وظيفيين^{٦٩}. ومن أبرز الأنشطة التي اندرجت تحت مرحلة الكتابة المسيطر عليها ما يأتي:

^{٦٧} (السمن، محمود علي، توجيه في تدريس اللغة العربية (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣).

^{٦٨} L and J.R., "A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication".

^{٦٩} Jack Richards C and Rodgers T, *Approaches and Methods in Language Teaching* (United Kingdom: Cambridge University Press, 2001).

(أ). النقل أو الإملاء المنقول

النقل أو الإملاء المنقول هو المرحلة الأساسية والأولى في تعليم مهارات الكتابة (الكتابة) للمتحدثين غير الناطقين بها. في هذه المرحلة، لا تكون أنشطة الكتابة خيالية أو حرة، بل تركز على تقليد ونسخ الحروف والكلمات والجمل مباشرة من الكتاب المدرسي أو السبورة. كما يطلب من المتعلمين إعادة كتابة أشكال التدريبات التي سبق أن تعلموها ومارسوها شفويا في الصف.

للنشاط النسخي هذا أهداف أكاديمية عدة بالغة الأهمية، أهمها مساعدة ذاكرة المتعلمين على إتقان المفردات (المفردات) والتراكيب الأساسية للغة (التراكيب) اللازمة لفهم النصوص. بالإضافة إلى ذلك، يعد هذا الأسلوب وسيلة لتعزيز فهم الطلاب للعلاقة الوثيقة بين أصوات اللغة التي يسمعونها (الأصوات) والرموز الحروفية المكتوبة (الرموز). ومن خلال هذا النهج المراقب بدقة، يمكن للمتعلمين بناء الثقة بالنفس في الكتابة مع تقليل مخاطر الوقوع في الأخطاء الإملائية أو التركيبية منذ البداية.

في التطبيق العملي داخل الصف، عادة ما يقوم المعلم بتقديم تمرين النسخ هذا كخطوة متقدمة بعد أن يصبح الطلاب مألوفين تماما بالجوانب الشفوية والنطق والمعنى للنص الذي يدرس. يقوم المعلم بكتابة المادة على السبورة، وقراءتها مع الطلاب، ثم يطلب منهم نقلها إلى دفاترهم. وبالتالي، يعتبر نشاط النسخ أو الإملاء المنقول هذا جسرا أساسيا يجب على الطلاب اجتيازه قبل أن يكونوا مستعدين للانتقال إلى مستويات كتابة أكثر تعقيدا، مثل كتابة الملخصات، المقالات الموجهة، وصولا إلى الإبداع الكتابي المستقل.

(ب). الإملاء المنظور

اعتمد الإملاء المنظور على عرض النص أمام الطلاب قبل الشروع في كتابته، حيث قرأ الطلاب النص قراءة جيدة، وفهموا معانيه، وتأملوا الكلمات الصعبة الواردة فيه. ثم ناقش المعلم محتوى النص معهم، واستخرج الكلمات التي احتاجت إلى عناية خاصة من الناحية الإملائية، وشرح طريقة كتابتها على السبورة. وبعد ذلك أملى النص على الطلاب ليكتبوه اعتمادا على ما شاهدوه وقرأوه سابقا.

وشمل هذا النوع من الإملاء عدة تدريبات متنوعة، فقد طلب المعلم من الطلاب حفظ نصوص قصيرة ومراجعة هجاء كلماتها، ثم كتبها بعد ذلك من الذاكرة. كما كتب الطلاب بعض الجمل والعبارات التي درسوها من قبل دون الرجوع إلى الكتاب، ثم قارنوا ما كتبوه بالنص الأصلي من أجل اكتشاف الأخطاء وتصحيحها. كذلك أكملوا الكلمات المحذوفة من بعض الفقرات، وأجابوا عن أسئلة تطلبت منهم كتابة جمل سبق لهم تعلمها وحفظها .

وحقق الإملاء المنظور أهدافا تربوية وتعليمية مهمة، إذ ساعد الطلاب على ترسيخ الصورة الصحيحة للكلمات في أذهانهم، وخفض نسبة الأخطاء الإملائية في كتاباتهم، وربط بين مهارتي القراءة والكتابة بصورة فعالة. كما نمي قدرتهم على الملاحظة والتذكر والاسترجاع، وأعدهم للانتقال إلى مراحل أكثر تقدما في تعلم الكتابة العربية، مما أسهم في تحسين مستوى أدائهم الكتابي وزيادة دقتهم في التعبير باللغة العربية.

(ج). الإملاء الاختباري

بناء على ما جاء في النص، قام الإملاء الاختباري كمرحلة تقويمية متقدمة على ثلاث قدرات لغوية أساسية عملت معا في آن واحد. تمثلت القدرة الأولى في استطاعة الطالب على الاستماع الدقيق ومتابعة النطق، وظهرت الثانية في قدرته على الاحتفاظ بتلك الأصوات في ذهنه، بينما تجلت الثالثة في قدرته على تحويل المسموع إلى رسم كتابي صحيح. وبذلك شكلت هذه المنظومة الثلاثية معيارا حقيقيا استخدمه المعلم لمعرفة مدى قدرة الدارس الأجنبي على الاعتماد على أذنه فقط دون أي مساعدة بصرية سابقة.

استهدف هذا النوع من الإملاء تحقيق أمرين جوهريين في بناء مهارة الكتابة؛ حيث ركز الأول على تعزيز وترسيخ العلاقات بين الأصوات والرموز التي استوعبها الدارس سابقا في مهارة القراءة. وأكد الكتاب أن الطالب الذي لم يستطع نقل الكلمة ونطقها لن ينجح في هجائها عمليا. أما الهدف الثاني، فقد استبان في اختبار وتقويم ذاكرة الاستماع لدى الدارسين، مما جعل هذا الإملاء وسيلة للغاية لقياس مدى إدراك الطلاب للعلاقات الأرتوغرافية التي تظهر في الرسم الكتابي.

ومن أجل الوصول إلى هذين الهدفين، اشترط الكتاب على المعلم أن يتبع تدرجا دقيقا وعناية شديدة في اختيار المادة التعليمية. ابتداء المعلم في خطواته الأولى بتقديم نصوص قصيرة مألوفة مأخوذة من المقرر نفسه، بحيث لم تتضمن أي عناصر لغوية جديدة لم تدرس من قبل. ثم سار التعليم بعد ذلك نحو استخدام تلك المفردات المألوفة في سياقات جديدة من خارج الكتاب؛ وذلك لكي يختبر المعلم مدى استقلالية الطلاب في الكتابة، وليعرف هل كتبوها بفهم وهجاء صحيح أم أنهم كانوا حافظين للنص فقط دون وعي بالقواعد.^{٧٠}

(٢) مرحلة الكتابة الموجهة

في هذه المرحلة، يبدأ الطلاب في توسيع كتاباتهم بمساعدة المعلمين في شكل مصطلحات مهمة، أو رسوم توضيحية، أو أسئلة، أو ترتيبات كتابية. لديهم حرية أكبر مقارنة بالمرحلة السابقة، لكنهم لا يزالون تحت توجيه واضح. يجب أن يتم تعلم الكتابة لمتعلمي العربية كلغة ثانية تدريجيا. في مرحلة الكتابة الموجهة، يقدم المعلم الأفكار: الأفكار الرئيسية، أسئلة المخرج، مفردات معينة. هدف هذه المرحلة هو ربط بنية اللغة بالمعنى في سياق منظم^{٧١}. لذا، فهو ليس مجرد تمرين هيكلي، بل وسيلة لبناء القدرة على صياغة الأفكار بشكل منهجي.

(٣) مرحلة الكتابة الحرة

مرحلة الكتابة بطريقة حرة هي أعلى مرحلة في عملية تعليم الكتابة. يمنح الطلاب حرية كاملة للتعبير عن أفكارهم أو آرائهم أو تجاربهم بالكتابة. هدف هذه المرحلة هو تحسين إبداع الطلاب وقدراتهم التعبيرية. التركيز ليس فقط على دقة البنية، بل أيضا على سلاسة وغنى الأفكار.

^{٧٠} الناقه، محمود كامل، "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه" (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥).

^{٧١} (طعمة، رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (الإيسيسكو)، ١٩٨٩).

هذا الرأي يتماشى مع نظرية جيريمي هارمر حول عملية الكتابة في كتابه "كيف تعلم الكتابة" ، الذي يشرح أن عملية الكتابة تتكون من ^{٧٢} :

أ. التخطيط – تحديد الأهداف وكتابة المحتوى.

ب. كتابة المسودة – فكر في الأفكار مسبقا.

ج. المراجعة – تحسين محتوى وهيكل الكتابة.

د. التحرير – تحسين اللغة والجوانب التقنية.

لذا، الكتابة الحرة لا تعني الكتابة بدون إرشاد على الإطلاق، بل تمر بعملية مخططة لإنتاج كتابة ذات جودة.

المبحث الرابع: العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى ومهارة الكتابة

أ. مفهوم الذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها باللغة

الذاكرة قصيرة المدى هي نظام تخزين معلومات مؤقت ذو سعة محدودة. ينقسم نموذج الذاكرة البشرية إلى ثلاثة أجزاء، وهي الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى ، والذاكرة طويلة المدى^{٧٣}. شرحوا أن المعلومات التي تدخل الذاكرة قصيرة المدى تدوم لفترة قصيرة فقط، ما لم تتكرر. يقول أتكينسون وشيفرين: "يفترض أن المعلومات في التخزين قصير الأمد تضع بسرعة ما لم يتم الحفاظ عليها من خلال عملية التكرار." تشير هذه الجملة إلى أنه بدون تكرار، ستفقد المعلومات فوراً من التخزين قصير الأمد.

من حيث السعة، تقول دراسة كلاسيكية أجراها جورج أ. ميلر في مقاله بعنوان "العدد السحري سبعة، زائد أو ناقص اثنين" على: "بشكل عام، البشر قادرون فقط على تخزين حوالي سبعة أشياء في الذاكرة العاملة، مع رقم زائد أو ناقص اثنين." أي، في المتوسط، يمكن للشخص تخزين حوالي خمس إلى تسع وحدات معلومات فقط في فترة زمنية قصيرة. كما شرح ميلر فكرة التقسيم إلى أجزاء مؤثرة، وهي طريقة لتجميع المعلومات في أجزاء ذات معنى، بحيث يكون من الأسهل تذكرها وتخزينها في الذاكرة قصيرة المدى^{٧٤}.

⁷² Jeremy Harmer, *How to Teach Writing* (London: Longman, 2004).

⁷³ R.C and R.M, "Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes".

⁷⁴ G.A, "The Magical Number Seven, plus or minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information".

تطورت النظرية أكثر بناء على أفكار آلان بادلي وغراهام هيتش في عام ١٩٧٤، الذي يقترح مفهوم الذاكرة العاملة. يذكرون أن الذاكرة قصيرة المدى ليست مجرد مكان يخزن فيه المعلومات بشكل سلبي، بل هو نظام نشط يعالج المعلومات. قال بادلي: "الذاكرة العاملة هي نظام ذو سعة محدودة يستخدم لتخزين ومعالجة المعلومات مؤقتاً." يتكون هذا النموذج من عدة مكونات مثل الحلقة الصوتية، ودفتر الرسم البصري المكاني، والتنفيذي المركزي، الذي يشرح كيف يمكن للبشر تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية والبصرية في آن واحد^{٧٥}.

في كتابه "علم النفس المعرفي"، يشرح ستيرنبرغ أن الذاكرة قصيرة المدى هي نظام تخزين مؤقت يسمح للشخص بتخزين المعلومات لبضع ثوان إلى بضع دقائق، بحيث يمكن استخدامها لمزيد من المعالجة. يقول ستيرنبرغ إن "الذاكرة قصيرة المدى تلعب دوراً مهماً في عملية التفكير الواعي وفهم المعلومات." يظهر هذا التفسير أن الذاكرة قصيرة المدى مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأنشطة التعلم وحل المشكلات^{٧٦}.

وفي الأدب العربي، يشرح فتحي مصطفى الزيات في مجال علم النفس المعرفي أن: "الذاكرة قصيرة المدى هي نظام ذو قدرة محدودة يخزن المعلومات لفترة قصيرة، ما لم يتم تكرارها أو تنظيمها".^{٧٧} تشير هذه العبارة إلى أن النظريات الغربية وأبحاث علم النفس المعرفي في الأدب العربي متوافقة في اعتبار الذاكرة قصيرة المدى مؤقتة ومحدودة. في عملية الكتابة، تخدم الذاكرة قصيرة المدى إلى : تخزين الأفكار التي ستكتب، وتذكر المفردات، والحفاظ على ترتيب الجمل.

ب. دور الذاكرة قصيرة المدى في مهارة الكتابة العربية

الذاكرة قصيرة المدى هي نظام تخزين مؤقت ذو سعة محدودة ويلعب دوراً مهماً في عملية معالجة المعلومات. شرحوا أن المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى يمكن أن تختفي

⁷⁵ A.D, "The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory? Trends in Cognitive Sciences".

⁷⁶ Sternberg R.J, *Psikologi Kognitif* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008).

⁷⁷ (الزيات، فتحي مصطفى، علم النفس المعرفي: الجزء الأول (دراسات وبحوث) (القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠١)..

بسرعة إذا لم يتم استرجاعها بتكرارها. هذا يدل على أنه في الكتابة، يحتاج الشخص إلى القدرة على الحفاظ على فكرة وبنية اللغة لفترة قصيرة قبل كتابتها في شكل كتابي.

في سياق الكتابة العربية، يساعد مكون الحلقة الصوتية في الحفاظ على صوت الكلمات العربية وبنية الجمل، وتساعد دقات الرسم البصرية المكانية في تذكر أشكال الحروف واتجاهات الكتابة من اليمين إلى اليسار، بينما ينظم التنفيذي المركزي الاهتمام بالمحتوى والقواعد. تعتبر الكتابة عملية تفكير تتضمن عدة مراحل، وهي التخطيط، وتحويل الأفكار إلى كلمات، وإجراء^{٧٨} المراجعات. كل واحدة من هذه المراحل تتطلب ذاكرة عاملة جيدة بما فيه الكفاية. إذا لم تكن الذاكرة كافية، سيواجه الكاتب، خاصة الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية، صعوبة في صياغة جمل صحيحة ومنظمة لأن جزءاً من الذاكرة يستخدم لتذكر المفردات وقواعد اللغة العربية.

في كتاب "عزريات" عام ٢٠٠١ تم توضيح أن الذاكرة قصيرة المدى هي نظام ذو سعة محدودة، حيث تخزن المعلومات لفترة قصيرة فقط، ما لم يتم تكرار أو تنظيم المعلومات بطريقة منظمة^{٧٩}. وبالمثل، تعتمد عملية تعلم اللغة بشكل كبير على كفاءة نظام الذاكرة العاملة في معالجة واحتفاظ المعلومات اللغوية^{٨٠}. وفي السياق الإندونيسي، قال ستيرنبرغ إن الذاكرة قصيرة المدى مهمة جداً في عملية التفكير الواعي وحل المشكلات، بما في ذلك في أنشطة الكتابة^{٨١}.

في أنشطة المهارة الكتابية، تساعد الذاكرة قصيرة المدى الطلاب على: تذكر المفردات (يجب على الطلاب الاحتفاظ بالمفردات في ذاكرة مؤقتة قبل الكتابة)، وتنظيم الجمل (الجمل لا تكتب دفعة واحدة، بل تصمم في الذاكرة أولاً)، والحفاظ على تماسك الكتابة (بحيث تبقى الأفكار متدفقة من البداية للنهاية). إذا كانت سعة الذاكرة قصيرة

⁷⁸ L and J.R, "A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication".

^{٧٩} الزيات، فتحي مصطفى، علم النفس المعرفي: الجزء الأول (دراسات وبحوث).

^{٨٠} (قطامي، يوسف، نظريات التعلم والتعليم (عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤).

⁸¹ R.J, Psikologi Kognitif.

المدى منخفضة، فما يحدث هو: جمل متقطعة، تكرار كثرة للكلمات، أخطاء هيكلية، وهذا يفسر لماذا يستطيع العديد من الطلاب فهم المادة لكنهم يواجهون صعوبة في الكتابة. لذا، يمكن الاستنتاج أن الذاكرة قصيرة المدى تلعب دوراً مهماً في القدرة على كتابة العربية. يساعد STM في تخزين الأفكار، وكتابة الجمل، وتذكر الكلمات، وإدارة عملية الصياغة والتحرير. لذلك، ينصح بشدة باستراتيجيات التعلم مثل تمارين التحويل، وتكرار المفردات، والكتابة التدريجية لتحسين كفاءة الذاكرة العاملة في تعلم العربية.

ج. مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم مهارة الكتابة

للذاكرة قصيرة المدى دور مهم في تعلم مهارة الكتابة لأنها تعمل على تخزين ومعالجة المعلومات اللازمة خلال عملية الكتابة. عندما يكتب المتعلمون باللغة العربية، يجب عليهم تذكر المفردات وقواعد النحو والصرف وتركيب الجمل بالإضافة إلى الأفكار التي يرغبون في إيصالها في وقت واحد. لذلك، يمكن أن تؤدي القيود أو الاضطرابات في الذاكرة قصيرة المدى إلى ظهور مجموعة متنوعة من المشكلات التي تؤثر على جودة الكتابة.

(١) صعوبة تذكر المفردات

أحد المشاكل الشائعة هو صعوبة تذكر المفردات التي تم تعلمها. قد يفهم المتعلم معنى كلمة معينة عند قراءتها أو سماعها، لكنه يواجه صعوبة في تذكرها واستخدامها مرة أخرى عند الكتابة. ونتيجة لذلك، تصبح الكتابة محدودة وبسيطة وقليلة التنوع بسبب قلة استخدام المفردات.

صعوبة تذكر المفردات ترتبط بحدود سعة الدورة الصوتية في الذاكرة العاملة. عندما لا يمكن الاحتفاظ بالمفردات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى لفترة كافية، سيواجه المتعلمون صعوبة في استرجاع الكلمات المطلوبة عند الكتابة. تلعب الذاكرة العاملة دوراً مهماً في التخزين المؤقت للمعلومات اللفظية ومعالجة اللغة اللازمة لإنتاج اللغة، بما في ذلك استدعاء المفردات أثناء الكتابة^{٨٢}.

(٢) صعوبة صياغة جمل صحيحة

⁸² Baddeley, "Working memory and language: an overview".

عند كتابة اللغة العربية، يجب على المتعلمين تذكر مختلف قواعد النحو، مثل ترتيب الجملة الإسمية والجملة الفعلية، ومطابقة الفعل مع الفاعل، وقواعد الإعراب. وقد تؤدي محدودية سعة الذاكرة القصيرة الأمد إلى نسيان المتعلمين لهذه القواعد أثناء الكتابة، مما ينتج عنه جمل لا تتوافق مع قواعد اللغة العربية.

يتطلب تكوين الجمل القدرة على تخزين المعلومات النحوية ومعالجتها في آن واحد. ويمكن أن تؤدي محدودية الذاكرة قصيرة الأمد إلى نسيان المتعلمين للقواعد التركيبية عند الكتابة. تتطلب الكتابة إدارة متزامنة للمعلومات اللغوية والنحوية والمفهومية ضمن الذاكرة العاملة.⁸³

(٣) فقدان الأفكار أثناء الكتابة

الكتابة عملية تتطلب القدرة على الحفاظ على الأفكار في الذهن أثناء تحويلها إلى نص مكتوب. إذا لم تكن الذاكرة القصيرة المدى قادرة على الاحتفاظ بالمعلومات قيد المعالجة، فقد يواجه المتعلم صعوبة في متابعة تسلسل الأفكار، أو ينسى الأفكار التي يرغب في التعبير عنها، أو يجد صعوبة في تطوير الفقرات بشكل متماسك ومنظم. في عملية الكتابة، يجب على الكاتب الحفاظ على الفكرة الرئيسية في الذاكرة أثناء تطوير الجمل. قد يؤدي محدودية الذاكرة قصيرة المدى إلى فقدان الأفكار أو تعطيل تسلسل التفكير. تعمل الذاكرة العاملة كمساحة مؤقتة تسمح للكاتب بالاحتفاظ بالأفكار أثناء تحويلها إلى لغة مكتوبة.⁸⁴

(٤) صعوبة ربط الجمل ببعضها

تساعد الذاكرة قصيرة المدى الكاتب على تذكر الجمل التي كتبها سابقاً لتمكينه من صياغة الجملة التالية بشكل متماسك. إذا كانت قدرة الذاكرة قصيرة المدى منخفضة،

⁸³ Ronald T. Kellogg, "Training writing skills: A cognitive developmental perspective", *Journal of Writing Research* 1, 1 (2008) : 1-26, <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>.

⁸⁴ Ronald T. Kellogg, "A Model of Working Memory in Writing", in *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Sarah Levy, C. Michael; Ransdell (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), 57-71.

قد يواجه المتعلمون صعوبة في الحفاظ على ترابط الأفكار، مما يؤدي إلى كتابة غير منظمة وقليلة الانسجام.

يتطلب تماسك الكتابة القدرة على تذكر المعلومات التي تم كتابتها سابقا لربطها بالمعلومات التالية. وتعتمد هذه الوظيفة بشكل كبير على الذاكرة العاملة. تمكن الذاكرة العاملة الكاتب من الحفاظ على العلاقات بين المقترحات والأفكار، مما يعزز الاتساق في النص المكتوب.^{٨٥}

(٥) البطء في عملية الكتابة

غالباً ما يحتاج الطلاب الذين يعانون من محدودية في الذاكرة قصيرة الأمد إلى وقت أطول للكتابة. عليهم تكرار استدعاء المفردات وقواعد اللغة أو محتوى النص الذي يكتبونه. يمكن أن تؤثر هذه الحالة على سلاسة عملية الكتابة وتقلل من فعالية التعلم. إن انخفاض سعة الذاكرة قصيرة المدى يؤدي إلى استخدام الجزء الأكبر من الموارد المعرفية لتذكر الكلمات وقواعد اللغة، مما يجعل عملية الكتابة أبطأ. إن السعة المحدودة للذاكرة العملية تقلل من سلاسة الكتابة لأن الموارد المعرفية تستخدم في العمليات الأساسية مثل التهجئة وبناء الجمل.^{٨٦}

(٦) صعوبة في إجراء المراجعة والتحرير

إن عملية الكتابة لا تتضمن فقط صياغة النصوص، بل تشمل أيضاً فحص النصوص وتصحيحها. تتطلب المراجعة القدرة على مقارنة الجمل المكتوبة بالقواعد اللغوية الصحيحة. إذا كانت ذاكرة الفرد قصيرة المدى أقل كفاءة، سيواجه المتعلم صعوبات في اكتشاف الأخطاء وتصحيحها بشكل فعال.

المراجعة تتطلب القدرة على مقارنة النص المكتوب بالقواعد اللغوية الصحيحة. تتطلب هذه النشاطات المراقبة والمعالجة المستمرة للمعلومات في الذاكرة العاملة. المراجعة

⁸⁵ John R. Hayes, "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", in *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Sarah Levy, C. Michael; Ransdell (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996), 1-27.

⁸⁶ Kellogg, "Training writing skills: A cognitive developmental perspective".

تعتمد بشكل كبير على الذاكرة العاملة لأن الكاتب يجب أن يحتفظ بالنص المكتوب والمعنى المقصود في وقت واحد أثناء تقييم عمله وتعديله.^{٨٧}

د. أساليب تنمية الذاكرة قصيرة المدى في تعليم مهارة الكتابة

تعد الذاكرة قصيرة المدى من العمليات المعرفية الأساسية التي يعتمد عليها المتعلم أثناء الكتابة، إذ تساعده على الاحتفاظ المؤقت بالمفردات والتراكيب والأفكار أثناء تحويلها إلى نص مكتوب. لذلك يحتاج معلم اللغة العربية إلى استخدام أساليب تعليمية تساعد على تنمية هذه الذاكرة وتحسين كفاءتها. ومن أهم هذه الأساليب ما يأتي:

(١) التكرار والمراجعة المستمرة

التكرار هو الاستراتيجية الأكثر أساسية في تطوير الذاكرة القصيرة المدى. وفقاً لنظرية الذاكرة العاملة، فإن المعلومات المستقبلية ستختفي بسرعة إذا لم يتم الحفاظ عليها من خلال عملية التكرار (المراجعة). وقد أوضح بادلي أن التكرار اللفظي يعمل على إبقاء المعلومات نشطة ضمن الحلقة الصوتية بحيث يمكن استخدامها أثناء عملية التفكير وتعلم اللغة.^{٨٨}

في تعليم مهارة الكتابة، يمكن التكرار من خلال تمارين كتابة المفردات الجديدة، نسخ الجمل، إعادة ترتيب بنية الجمل، أو تكرار استخدام نمط لغوي معين في سياقات كتابية مختلفة. من خلال هذه الأنشطة، يحصل المتعلمون على فرصة للحفاظ على المعلومات اللغوية في الذاكرة القصيرة الأمد لفترة أطول، مما يزيد من احتمالية انتقالها إلى الذاكرة الطويلة الأمد. وكلما تم استخدام مفردة أو بنية معينة بشكل متكرر في أنشطة الكتابة، كلما أصبح من الأسهل على المتعلمين تذكرها واستخدامها مرة أخرى عند إنتاج نصوص مكتوبة.

⁸⁷ John R. Hayes, "Modeling and Remodeling Writing", *Written Communication* 29, 3 (2012): 369-388, <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>.

⁸⁸ Baddeley, "Working memory and language: an overview".

(٢) تجزئة المعلومات

أحد القيود على الذاكرة قصيرة المدى هو قدرتها المحدودة نسبياً. لذلك، يجب تنظيم كمية كبيرة من المعلومات في مجموعات ذات معنى لتسهيل معالجتها. تعرف هذه الاستراتيجية بمصطلح (التجزئة). يسمح تجميع المعلومات للفرد بتخزين كمية أكبر من المعلومات في الذاكرة العاملة لأن بعض العناصر تعامل كوحدة ذات معنى موحد^{٨٩}. في تعلم الكتابة، يمكن للمعلم تصنيف المفردات وفقاً لموضوع معين، مثل الأسرة، المدرسة، أو الهوايات. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تعليم أنماط القواعد التي تتشابه معاً بشكل جماعي. بذلك، لا يحتاج المتعلم إلى حفظ كل عنصر على حدة، بل يكفي أن يتذكر مجموعات المعلومات المرتبطة ببعضها. هذه الاستراتيجية يمكن أن تقلل من العبء المعرفي وتعزز قدرة المتعلمين على استخدام المفردات وبنية اللغة عند الكتابة.

(٣) استخدام الخرائط الذهنية والمنظمات البصرية

خرائط المفاهيم والمخططات والرسوم البيانية وأشكال التنظيم البصري الأخرى يمكن أن تساعد المتعلمين في تنظيم وربط مختلف المعلومات التي ستستخدم في الكتابة. وفقاً لنظرية معالجة المعلومات، فإن تقديم المعلومات بصرياً يساعد على تقليل عبء الذاكرة العاملة لأن العلاقات بين المفاهيم تصبح أكثر وضوحاً^{٩٠}. في تعلم مهارة الكتابة، يمكن استخدام خريطة المفاهيم لتخطيط محتوى المقال، وتحديد الأفكار الرئيسية، وربط الأفكار الأساسية بالأفكار الداعمة قبل بدء عملية الكتابة. وبفضل وجود هذا الهيكل البصري، لا يحتاج المتعلمون إلى الاحتفاظ بجميع الأفكار في الذاكرة قصيرة المدى في الوقت نفسه. ونتيجة لذلك، يمكن استخدام سعة الذاكرة بشكل أكثر فعالية لصياغة الجمل وتطوير الفقرات.

⁸⁹ Nelson Cowan, "Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education", *Educational Psychology Review* 26, 2 (2014): 197-223, <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y>.

⁹⁰ John Sweller, "Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning", *Cognitive Science* 12, 2 (1988): 257-285, https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

(٤) الاستدعاء النشط

استراتيجية الاسترجاع النشط أو استدعاء المعلومات بشكل نشط هي واحدة من الطرق التي أثبتت فعاليتها في تعزيز الذاكرة. تنفذ هذه الاستراتيجية عن طريق مطالبة المتعلمين باسترجاع المعلومات التي قاموا بتعلمها دون الرجوع إلى مصادر التعلم^{٩١}. في تعلم الكتابة، يمكن طلب من المتعلمين كتابة جمل باستخدام المفردات التي تم تعلمها، إعداد ملخص للقراءة من الذاكرة، أو صياغة فقرة حول موضوع معين دون الاستعانة بالملاحظات. تهدف هذه الأنشطة إلى تدريب الدماغ على استرجاع المعلومات المخزنة، مما يعزز مسارات الذاكرة. وكلما أجريت عملية الاستدعاء بشكل متكرر، أصبح الوصول إلى هذه المعلومات أسهل عند الحاجة إليها أثناء الكتابة.

(٥) ربط المفردات بالسياق

المفردات التي يتم تعلمها في سياق ذي معنى تصبح أسهل في التذكر مقارنة بالمفردات التي تحفظ بشكل منفصل. ويعود ذلك إلى أن الدماغ يميل إلى الاحتفاظ بالمعلومات التي لها علاقة بالتجارب أو المعارف الموجودة مسبقاً^{٩٢}. في تعلم الكتابة، يمكن للمعلم تقديم المفردات من خلال نصوص القراءة، الحوارات، القصص القصيرة، أو مواقف الحياة اليومية. عندما يفهم المتعلم كيف تستخدم كلمة معينة في سياق محدد، سيكون من الأسهل عليه تذكر معناها واستخدامها عند الكتابة. بالإضافة إلى ذلك، تساعد العلاقة القوية بين المعنى والمفردات والسياق على تسريع عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة أثناء القيام بأنشطة الكتابة.

(٦) الكتابة الموجهة التدريجية

الكتابة تعد نشاطاً معقداً يتطلب من المتعلمين إدارة العديد من المعلومات في وقت واحد، مثل المفردات، القواعد اللغوية، الأفكار، وتنظيم النص. لذلك، ينبغي أن تتم عملية

^{٩١} III Roediger, Henry L. and Jeffrey D. Karpicke, "Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention", *Psychological Science* 17, 3 (2006): 249-255, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>.

^{٩٢} Cowan, "Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education".

تعلم الكتابة بشكل تدريجي. يمكن للمعلم أن يبدأ من تدريب كتابة الكلمات، ثم العبارات، الجمل، الفقرات، وصولاً إلى النص الكامل. هذا النهج التدريجي يقلل من العبء الذي تتحمله الذاكرة العاملة في وقت واحد. وفقاً لنظرية الحمل المعرفي، فإن التعلم المصمم بشكل تدريجي يسهل على المتعلمين معالجة المعلومات الجديدة ودمجها مع المعرفة التي يمتلكونها مسبقاً^{٩٣}

(٧) استخدام الوسائط المتعددة

يمكن أن يؤدي استخدام الصور والفيديو والألوان والوسائط التفاعلية إلى زيادة انتباه المتعلمين نحو المادة الدراسية. ويعد الانتباه عاملاً مهماً في تكوين الذاكرة؛ إذ تميل المعلومات التي لا تحظى بالانتباه الكافي إلى عدم التخزين بشكل جيد. تساعد الوسائط المتعددة المتعلمين على استقبال المعلومات عبر أكثر من قناة حسية واحدة، مما يقوي عملية ترميز المعلومات. في تعلم الكتابة، يمكن استخدام الصور كمنبه للكتابة، ويمكن للفيديو أن يكون مصدراً للأفكار في التأليف، كما يمكن للوسائط التفاعلية أن تساعد المتعلمين على فهم استخدام المفردات وبنية اللغة في سياقها الواقعي^{٩٤}.

(٨) التعلم التعاوني والمناقشة

يوفر التعلم التعاوني الفرصة للمتعلمين لتبادل المعلومات، وإبداء الرأي، وبناء الفهم بشكل جماعي. تعمل أنشطة النقاش على حث المتعلمين على إعادة تنشيط المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة، مما يعزز من الاحتفاظ بهذه المعلومات. في تعلم مهارة الكتابة، يمكن للنقاش قبل البدء بالكتابة أن يساعد المتعلمين على جمع الأفكار، وتذكر المفردات ذات الصلة، وفهم هيكل النص الذي سيكتبونه. وبذلك، عندما ينتقل المتعلمون إلى

^{٩٣} Jhon Creswell, *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, London: SAGE Publications, 1994).

^{٩٤} Richard E. Mayer, *Multimedia Learning*, 3rd. (Cambridge: Cambridge University Press, 2021).

مرحلة الكتابة، يكون لديهم مخزون معلومات أكثر استعدادا للاستخدام، مما يقلل من عبء الذاكرة قصيرة المدى^{٩٥}.

الفصل الثالث

منهج البحث

أ. تصميم البحث

النهج البحثي المستخدم هو نهج نوعي، يستخدم نوع بحث دراسة الحالة. يركز دراسة الحالة على تحديد الحالة في حدث معين، سواء كان ذلك يشمل فردا أو مجموعة ثقافية أو صورة للحياة. تتميز دراسة الحالة بعدة خصائص لدراسة الحالة، وهي:

١. تحديد "الحالة" للدراسة؛

٢. الحالة هي "نظام مقيد" بالزمان والمكان؛

٣. تستخدم دراسات الحالة مجموعة متنوعة من مصادر المعلومات في جمع بياناتها لتقديم صورة مفصلة ومعمقة للاستجابة لحدث معين.

٤. باستخدام نهج دراسة الحالة، سيقضي الباحث "وقتا" في وصف السياق أو البيئة الخاصة بالقضية.^{٩٦}

وفقا للينكولن وغوبا، تشمل تخصصات دراسات الحالة ما يلي:

١. تعد دراسات الحالة الوسيلة الرئيسية لأبحاث الإيميك، وتحديدًا عرض وجهات

نظر الموضوع الذي يدرس،

٢. تقدم دراسة الحالة وصفا شاملا مشابها لما يختبره القارئ في الحياة اليومية

الواقعية.^{٩٧}

⁹⁵ Roger T. Johnson, David W. Johnson, "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning", *Educational Researcher* 38, 5 (2009): 365-379, <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.

⁹⁶ Yani Kusmarni, "STUDI KASUS (John W. Creswell) Oleh Yani Kusmarni", *UGM Jurnal Edu UGM Press* 2 (2012): 1-12.

⁹⁷ (ابن منظور، لسان العرب (بيروت: دار صادر، ٢٠٠٥) ..

٣. تعد دراسات الحالة وسيلة فعالة لإظهار العلاقة بين الباحث والموضوع أو المخبر،
٤. تتيح دراسات الحالة للقراء اكتشاف الاتساق الداخلي الذي لا يقتصر فقط على الاتساق الأسلوبي والاتساق الواقعي، بل أيضا الجدارية بالثقة.
٥. توفر دراسات الحالة "الوصف السميك" اللازم لتقييم قابلية النقل، ودراسات الحالة مفتوحة لتقييم السياق الذي يلعب دورا في تفسير الظاهرة في ذلك السياق.^{٩٨}

ب. ميدان البحث وزمانه

تم إجراء هذا البحث في مدرسة الفلاح باسير ساكتي المتوسطة في لامبونج الشرقية. سبب اختيار هذا المكان هو نتائج الملاحظات الأولية التي أظهرت أن قدرة الذاكرة العاملة في مهارة الكتابة العربية لدى طلاب الصف السابع لا تزال غير كافية، سواء في بنية الجمل، أو اختيار الكلمات، أو تطوير الأفكار. هذا الوضع يجعل من المهم أن يتم البحث في المدرسة بناء على نظرية نموذج الذاكرة العاملة الذي أعده بادلي. استمرت فترة تنفيذ البحث من أبريل إلى يونيو، شملت مرحلة التحضير، وجمع المعلومات، والتحليل. تم إعداد هذا البحث بطريقة عقلانية ومنظمة ومخططة، باستخدام الأدوات المناسبة للحصول على بيانات دقيقة وعالية الجودة.

ج. بيانات ومصادرها

مصدر البيانات في الدراسة هو الموضوع الذي يمكن الحصول منه على البيانات.^{٩٩} في القاموس العظيم للغة الإندونيسية، تعرف البيانات كواقع قائم يعمل كمصدر لجمع الرأي، والمعلومات الصحيحة، والمعلومات أو المواد المستخدمة في التفكير والتحقيق.^{١٠٠} تشمل البيانات المستخدمة في هذه الدراسة بيانات من مصادر مباشرة وبيانات تم الحصول عليها من مصادر أخرى. جاءت البيانات التي تم الحصول عليها مباشرة من طلاب الصف السابع في مدرسة الفلاح بباسير ساكتي المتوسطة، مع أداتين للقياس. الأول

⁹⁸ Lexy J Moleong, *Metodelogi penelitian Kualitatif*.

⁹⁹ Uma Sekaran, *Metodologi Penelitian* (Jakarta: Salemba Empat, 2006).

¹⁰⁰ Tim Penyusun Kamus Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa, *Kamus Besar Bahasa Indonesia, Edisi II* (Jakarta: Balai Pustaka, 1997).

هو اختبار الذاكرة قصيرة المدى ، وهو اختبار لنطاق الأرقام وتكرار الكلمات البسيطة بالعربية، ويهدف إلى تقييم قدرة الطالب على الذاكرة قصيرة المدى . يشير هذا الاختبار إلى بحث أجراه ميلر الذي قال إن متوسط قدرة الذاكرة قصيرة المدى لدى البشر يمكنه تخزين سبع قطع فقط من المعلومات، مع تحمل لأكثر أو أقل من معلوماتين. الثاني هو اختبار مهارة الكتابة بالعربية يشمل مهمة كتابة الجمل، وكتابة الفقرات، وإعادة سرد محتوى نص بسيط. تم استخدام هذه البيانات حول مهارة الكتابة لتقييم مدى دور الذاكرة قصيرة المدى في دعم قدرة الطلاب على الكتابة بالعربية.

يتم الحصول على البيانات الثانوية من الوثائق الداعمة والمراجع. تتضمن الوثيقة أرشيفات المدرسة، بما في ذلك درجات بطاقات الدراسة، ومعلومات عن نتائج تعلم اللغة العربية، بالإضافة إلى منهج ومنهج تدريس اللغة العربية في مدرسة الفلاح بسير سقتي المتوسطة. بعبارة أخرى، توفر البيانات الأولية نظرة مباشرة على ظروف الطالب، بينما تلعب البيانات الثانوية دوراً في تعزيز التحليل من خلال الأدلة الوثائقية والنظرية ذات الصلة.

المصدر الرئيسي للمعلومات من هذه الدراسة هو طلاب الصف السابع في مدرسة الفلاح بسير ساكتي المتوسطة الذين تم استخدامهم كموضوع للبحث. يتم اختيار الطلاب في الصف السابع بناءً على كونهم في بداية عملية التعلم الرسمية للغة العربية، لذا يمكن ملاحظة تأثير قدرة الذاكرة قصيرة المدى على القدرة على الكتابة بوضوح. بالإضافة إلى الطلاب، يعمل معلمو اللغة العربية في مدرسة الفلاح بسير ساكتي المتوسطة كمخبرين إضافيين لتقديم معلومات حول طرق التدريس، والتحديات التي يواجهها الطلاب في كتابة العربية، والوضع العام للتعلم في الصف. من خلال دمج هذه المصادر الأولية والثانوية، من المتوقع أن توفر هذه الدراسة فهماً شاملاً للعلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والقدرة على الكتابة بالعربية لدى الطلاب.

د. أدوات البحث

تم تنفيذ تقنيات جمع البيانات في هذه الدراسة بهدف الحصول على معلومات حول قدرة الذاكرة قصيرة المدى ومهارة الكتابة في العربية لدى الطلاب. ذكر سوجيونو أن

تقنيات جمع البيانات خطوة مهمة في البحث لأنها تهدف إلى الحصول على بيانات دقيقة وموثوقة.^{١٠١} لذلك، تطبق هذه الدراسة عدة طرق، وهي الاختبارات، والمقابلات، والملاحظات، والتوثيق. ومع ذلك، ساعتمد فقط على الاختبار والملاحظة.

١. الاختبار

أولاً، يجرى الاختبار لتقييم مهارة الذاكرة قصيرة المدى ومهارة الكتابة للطلاب باللغة العربية بشكل مباشر. تجرى اختبارات الذاكرة قصيرة المدى من خلال اختبارات مدى الأرقام وتكرار الكلمات البسيطة بالعربية، استناداً إلى نظرية سعة الذاكرة التي اقترحها ميلر.^{١٠٢} من ناحية أخرى، يقدم اختبار الكتابة العربية على شكل مهمة إنشاء جمل، وكتابة فقرات، وتلخيص الأفكار الرئيسية للنص البسيط. الغرض من هذا الاختبار هو تقييم جوانب من بنية ومفردات وتماسك كتابات الطلاب وفقاً لمعايير مهارة الكتابة بالعربية.

٢. الملاحظة

ثانياً، يتم الملاحظة من خلال مراجعة عملية تدريس اللغة العربية في الصف، خاصة عندما يمنح المعلمون واجبات كتابية. تهدف هذه الملاحظة إلى فهم سلوك التعلم لدى الطلاب، ومستوى انتباههم، وكيفية استخدامهم للذاكرة قصيرة المدى أثناء الكتابة. تم اختيار طريقة الملاحظة لأنها تستطيع جمع بيانات تجريبية تحدث بشكل مباشر.^{١٠٣}

٣. المقابلة

المقابلة هي محادثة موجهة يجريها شخص واحد أو عدة أشخاص بهدف الحصول على نوع معين من المعلومات للاستفادة منها في البحث العلمي.^{١٠٤} ولا تقتصر المقابلة على كونها حديثاً عادياً أو حواراً بسيطاً بين طرفين، بل تهدف إلى تحقيق غاية محددة تتعلق بالمشكلات والظواهر المدروسة أو بخصائص الأفراد محل البحث.^{١٠٥}

¹⁰¹ Sugiyono, *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D* (Bandung: Alfabeta, 2016).

¹⁰² Alan D. Baddeley, "Baddeley_seven.pdf", *Psychological Review*, 1994.

¹⁰³ Abdul Fattah Nasution, *METODE PENELITIAN KUALITATIF* (Bandung: CV. Harfa Creative, 2023).

¹⁰⁴ Mustafa Husain Bahi dan Muna Ahmad Al-azhari, *Adawatu At-Taqwim Fil Bahtsu Al-'ilmiy* (Cairo: Maktabah Al-anjlo Al-mishriyah, 2006).

¹⁰⁵ Muhammad Abdul Hamid, *Al-Bahtsul Ilmiy Fi Dirosatil A'lamiyah* (Cairo: aalamul kutub, 2000).

واستخدم الباحث أسلوب المقابلة شبه المنظمة في جمع البيانات الداعمة، وهي مقابلة تجمع بين الأسئلة المعدة مسبقاً وإتاحة الفرصة للمستجيبين لتقديم معلومات إضافية. وقد أجريت المقابلات مع معلمة اللغة العربية وعدد من طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية بهدف الحصول على بيانات معمقة حول مشكلات الذاكرة قصيرة المدى التي يواجهها الطلبة في تعلم مهارة الكتابة باللغة العربية، والعوامل المؤثرة فيها، والجهود المبذولة لمعالجتها، مما يساعد الباحثة على تحليل الظاهرة محل الدراسة بصورة أكثر شمولاً ودقة.

هـ. أسلوب تحليل البيانات

في هذه الدراسة، يمكن أن يشير التركيز الرئيسي مباشرة إلى ثلاث مراحل تحليل اقترحها مايلز وهوبرمان وسالداña، وهي: تكييف البيانات، عرض البيانات، والاستنتاج/التحقق.^{١٠٦}

١. تكييف البيانات

تتم هذه العملية من خلال اختيار وتبسيط وترميز وتجميع المعلومات المأخوذة من كتابات الطلاب بالإضافة إلى مقابلات مع معلمي اللغة العربية. الغرض من هذه الخطوة هو توضيح البيانات وفقاً لمؤشرات البحث، بحيث يمكن تنظيم المعلومات التي كانت خام في البداية في شكل أكثر تنظيماً.

٢. عرض البيانات

يتم تنفيذ هذه المرحلة من خلال عرض البيانات بصيغة جداول أو مصفوفة أو سردية، مما يسهل على الباحثين رؤية الأنماط والعلاقات والاختلافات التي تنشأ. على سبيل المثال، يمكن مقارنة أخطاء الكتابة العربية لدى الطلاب في مصفوفة لمعرفة علاقتها بالجوانب المعرفية للغويات.

¹⁰⁶ A. Michael Huberman, Matthew B. Miles, and Johnny Saldaña, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3rd ed. (USA: SAGE Publications, 2014).

٣. رسم الاستنتاج والتحقق

تتضمن هذه العملية أخذ المعاني والأنماط من البيانات المقدمة، ثم التحقق من الدقة من خلال سلسلة من الخطوات لتوليد المعنى وخطوات لتأكيد نتائج البحث. بعبارة أخرى، يتم تحليل هذه البيانات في دورة مستمرة حتى يتم العثور على نتائج صحيحة ومسؤولة.

و. أسلوب ضمان صحة البيانات

في البحث النوعي، يعد ضمان صحة البيانات عنصرا بالغ الأهمية لضمان أن تكون المعلومات التي تم الحصول عليها موثوقة حقا وتعكس الوضع الحقيقي. ذكر موليونغ أنه في البحث النوعي، ترتبط صلاحية البيانات بمصدقية وموثوقية وتوافق البيانات مع الظروف الحقيقية في الميدان.^{١٠٧} لذلك، تطبق هذه الدراسة أربع طرق لضمان صحة البيانات، وهي المصدقية، وقابلية النقل، والموثوقية، والتأكيد.^{١٠٨}

١. المصدقية

يتم ذلك للتحقق من دقة المعلومات باستخدام عدة طرق. واحدة منها هي التثليث، التي تشمل مزيجا من طرق جمع البيانات المختلفة مثل الاختبارات، والمقابلات، والملاحظات، والتوثيق، بالإضافة إلى مصادر بيانات متنوعة مثل الطلاب والمعلمين ووثائق المدرسة. يهدف استخدام التثليث إلى جعل البيانات التي يتم الحصول عليها أكثر موضوعية ومستوى أعلى من الثقة.^{١٠٩} بالإضافة إلى ذلك، يتم إجراء فحوصات من قبل المخبرين، أي مراجعة نتائج المقابلات أو تفسير البيانات للمصادر لضمان تمثيل الرسالة التي ينقلونها بشكل صحيح.

٢. قابلية النقل

يرتبط ذلك بمدى إمكانية استخدام نتائج البحث في سياقات مماثلة أخرى. لضمان ذلك، يقدم الباحث شرحا معمقا لخلفية المدرسة وحالة الطلاب وكيفية

¹⁰⁷ Lexy J Moleong, *Metodologi Penelitian Kualitatif* (Bandung: PT Remaja Rodakarya, 2004).

¹⁰⁸ Egon G Guba, "Criteria for assessing naturalistic inquiries", *Education Communication and Technology* 29,(1981): 75-91.

¹⁰⁹ Sugiyono, *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*.

تعلم العربية. مع شرح مفصل، يمكن للقراء تقييم مدى صلة نتائج البحث بمواقف أخرى.^{١١٠}

٣. الموثوقية

يشير إلى الاتساق في البحث. لضمان الموثوقية، تسجل هذه الدراسة بالتفصيل كل خطوة، من التخطيط، تنفيذ جمع البيانات، التحليل، إلى استخلاص الاستنتاجات. وبهذه الطريقة، إذا أجري البحث مرة أخرى في ظروف مماثلة، فستنتج بيانات متسقة إلى حد كبير.^{١١١}

٤. التأكيد

يتعامل مع الموضوعية في البحث. يجب أن تستند المعلومات التي يتم جمعها بالكامل إلى بيانات تم الحصول عليها في الميدان، دون أي تأثير من الباحث. لذلك، يجمع الباحث الأدلة على شكل تسجيلات مقابلات، وملاحظات ملاحظات، ونتائج الامتحانات كسجلات تدقيق، حتى يمكن إعادة فحصها إذا لزم الأمر. باستخدام هذه الاستراتيجيات الأربع، يأمل أن تتمكن الأبحاث حول الذاكرة قصيرة المدى في مهارة الكتابة العربية لطلاب مدرسة الفلاح بسير ساكتي المتوسطة بيانات صحيحة وموثوقة وذات مسؤولية علمية.

¹¹⁰ Creswell, *Research Design: Qualitative and Quantitative*.

¹¹¹ Sugiyono, *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*.

الفصل الرابع

عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

أ. عرض بيانات البحث وتحليلها

١. لمحة موجزة عن مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية

أ. تاريخ تأسيس المدرسة

مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية هي واحدة من المؤسسات التعليمية الإسلامية التي تقع تحت إشراف مؤسسة معهد بحر الفلاح. تأسست هذه المدرسة كجزء من الجهود الرامية إلى توفير تعليم إسلامي متكامل للمجتمع من خلال دمج العلوم الدينية والعلوم العامة في بيئة تعليمية إسلامية.

قيام هذه المدرسة لم ينفصل عن نضال وتفاني مؤسسي جمعية معهد بحر الفلاح، وهما الشيخ علي ردلي والسيدة خمساتون. كليهما كرسا أنفسهما في مجال الدعوة، والتعليم الإسلامي، وتربية الشباب. إن فكرة تأسيس الجمعية والمؤسسات التعليمية التابعة لها مستندة إلى الرغبة في تخريج جيل مسلم يمتلك المعرفة، والأخلاق الفاضلة، والقدرة على مواجهة تطورات العصر دون التخلي عن القيم الإسلامية.

من خلال مؤسسة دار معهد بحر الفلاح، تم تطوير برامج تعليمية ودينية متنوعة لتعزيز جودة الموارد البشرية في المجتمع المحلي. ومن إحدى تجليات هذا الجهد هو إنشاء المدرسة الإعدادية الفلاح في باسير ساكتي، والتي تشكل وسيلة تعليمية رسمية للطلاب.

منذ إنشائها، شهدت المدرسة تطوراً مستمراً في المجالات الأكاديمية والإدارية وكذلك في المرافق والبنية التحتية التعليمية. يتم تنفيذ برامج تعليمية وأنشطة دينية متنوعة لدعم تحقيق أهداف التعليم الجيد. بدعم من المؤسسة التعليمية، والمعلمين، والمجتمع، تسعى مدرسة الإعدادية الفلاح في باسير ساكتي باستمرار لتكون مؤسسة تعليمية متميزة في بناء الشخصية وتحسين إنجازات الطلاب.

ب. الموقع الجغرافي للمدرسة

تقع مدرسة المتوسطة الفلاح تحت إشراف مؤسسة بورودك بيسانثير بحر الفلاح، وتقع في قرية بوروروجو، منطقة باسي ساكتي، مقاطعة لمبونج الشرقية، مقاطعة لمبونج، إندونيسيا. تعد هذه المدرسة مؤسسة تعليمية إسلامية تجمع بين التعليم الرسمي والتعليم الديني داخل بيئة تعليمية متكاملة واحدة.

جغرافيا، تقع المدرسة في بيئة ريفية هادئة، محاطة بمساكن السكان، والأراضي الزراعية، وحقول الأرز، بالإضافة إلى مناطق تربية الأسماك. هذا الوضع الطبيعي يخلق جوا مريحا وملائما للتعليم، مما يدعم عملية التعليم للطلاب.

إحدى خصائص الرئيسية لمدرسة إعدادية الفلاح هي أن جميع طلابها يقيمون في بيئة معهد بحر الفلاح الذي يشكل المؤسسة الأم للمدرسة. لا يقيم أي طالب في منزله أثناء تلقيه التعليم في هذه المدرسة. وبذلك، يخضع جميع الطلاب لنظام التعليم الداخلي، مما يتيح استمرار عملية التربية والتنشئة على مدار الساعة.

علاوة على ذلك، فإن موقع المدرسة الذي يقع ضمن منطقة واحدة مع المعهد الديني يسهل تنفيذ مختلف البرامج التعليمية بشكل متكامل. إن العلاقة الوثيقة بين المدرسة والمعهد الديني تجعل عملية التعليم لا تقتصر فقط على تحقيق الإنجازات الأكاديمية، بل تمتد أيضا إلى تكوين شخصية إسلامية والانضباط والاستقلالية وتحمل المسؤولية لدى الطلاب. لذلك، يلعب البيئة الجغرافية والاجتماعية في مدرسة الفلاح دورا مهما جدا في دعم تحقيق أهداف التعليم الشامل والمستدام.

ج. (رؤية المدرسة ورسالتها

(١.) رؤية المدرسة

تسعى مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية إلى تكوين جيل متفوق في المعرفة، متمسك بالقيم الإسلامية لأهل السنة والجماعة، وقادر على تقديم مساهمات إيجابية للمجتمع. تعكس هذه الرؤية التزام المدرسة بتقديم تعليم لا يقتصر على تطوير الجانب الأكاديمي فحسب، بل يشمل أيضا بناء شخصية إسلامية متوازنة. وتسعى

المدرسة لإعداد خريجين يمتلكون المعرفة والمهارات والقدرات اللازمة لمواصلة التعليم في المراحل الأعلى والمشاركة بفعالية في الحياة المجتمعية.

علاوة على ذلك، تؤكد هذه الرؤية على أهمية غرس قيم الإسلام على مذهب أهل السنة والجماعة في نفوس الطلاب، لتصبح أساساً لسلوكهم وحياتهم اليومية. ومن خلال بيئة تعليمية تجمع بين التعليم الرسمي والتربية الدينية تحت إشراف مؤسسة بحر الفلاح، تسعى المدرسة إلى تكوين جيل يتحلى بالأخلاق الحميدة، والانضباط، والاستقلالية، ويشعر بالمسؤولية تجاه الدين والأمة والمجتمع.

(٢.٠) مهمة المدرسة

تنظيم التعليم بطريقة متوازنة بين العلوم العامة والعلوم الإسلامية. تلتزم المدرسة بتنظيم عملية تعليمية تدمج بين المعرفة العامة والمعرفة الإسلامية بشكل متوازن. وبالتالي، لا يكتسب المتعلمون فقط معرفة أكاديمية واسعة، بل يمتلكون أيضاً فهماً جيداً لتعاليم الإسلام. ومن المتوقع أن يسهم هذا التوازن في تشكيل متعلمين أذكياء فكرياً ولديهم أساس روحي قوي.

تطوير شخصية المتعلمين بناءً على القيم الإسلامية والأخلاق الفاضلة. تسعى المدرسة إلى تكوين شخصية المتعلمين على أساس القيم الإسلامية والأخلاق الكريمة. ويتم تنمية الشخصية من خلال الأنشطة التعليمية، قدوة المعلمين، الأنشطة الدينية، فضلاً عن مختلف الأنشطة التي تدعم تكوين السلوك الإيجابي. وبالتالي، يتوقع من المتعلمين أن يكونوا قادرين على تطبيق القيم الإسلامية في حياتهم اليومية سواء في البيئة المدرسية أو المجتمع.

تعزيز الكفاءات الأكاديمية ومهارات الحياة لدى الطلاب. تسعى المدرسة إلى تحسين القدرات الأكاديمية للطلاب في مختلف المواد الدراسية، وفي الوقت نفسه تطوير مهارات الحياة اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل. وتشمل هذه المهارات القدرة على التواصل، والتعاون، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، إضافة إلى تحمل المسؤولية في أداء المهام والواجبات.

إنشاء بيئة تعليمية آمنة ومريحة ومواتية. تلتزم المدرسة بتوفير بيئة تعليمية آمنة ومريحة تدعم العملية التعليمية. ستساعد البيئة المواتية الطلاب على التعلم بشكل أكثر فعالية

والشعور بالراحة أثناء المشاركة في الأنشطة التعليمية. لذلك، تسعى المدرسة للحفاظ على الانضباط، وخلق علاقات متناغمة بين أفراد المدرسة، وتوفير الوسائل والمرافق التي تدعم أنشطة التعليم والتعلم.

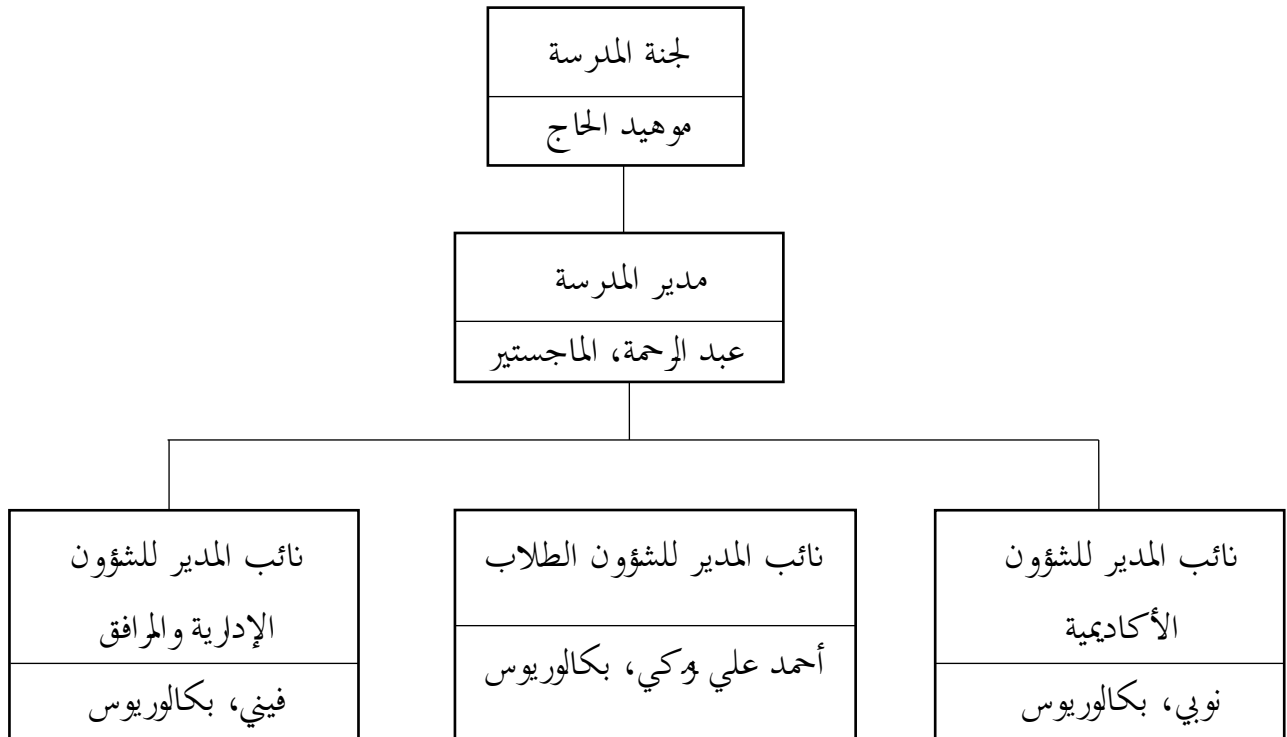
تنمية السلوك الانضباطي وتحمل المسؤولية وروح التعاون بين الطلاب. تقوم المدرسة بزراعة قيم الانضباط وتحمل المسؤولية والتعاون كجزء مهم في تكوين شخصية الطلاب. من خلال مختلف الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، يعود الطلاب على الالتزام بالقوانين، وإتمام الواجبات بمسؤولية كاملة، والعمل مع زملائهم لتحقيق الأهداف المشتركة. ومن المتوقع أن تكون هذه القيم زادا مهما لهم في حياتهم المجتمعية المستقبلية.

د. الهيكل التنظيمي للمدرسة

يتكون الهيكل التنظيمي لمدرسة الفلاح المتوسطة من مدير المدرسة، ونواب المدير، والمعلمين، والموظفين الإداريين، ولجنة المدرسة. ويهدف هذا التنظيم إلى ضمان سير العملية التعليمية والإدارية بصورة فعالة ومنظمة. ويتكون الهيكل التنظيمي من:

شكل الرقم (١): هيكل التنظيمي لمدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكي لامبونج

الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م



١. مدير المدرسة: عبد الرحمة، الماجستير
٢. نائب المدير للشؤون الأكاديمية: نوبى، بكالوريوس
٣. نائب المدير لشؤون الطلاب: أحمد علي مزكي، بكالوريوس
٤. نائب المدير للشؤون الإدارية والمرافق: فيني، بكالوريوس
٥. لجنة المدرسة: موهيد الحاج
٦. المعلمون والمعلمات.

هـ.) أحوال المعلمين

عد المعلمون من أهم العناصر التي أسهمت في نجاح العملية التعليمية في مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية، إذ كانوا مسؤولين عن تنفيذ الأنشطة التعليمية والتربوية داخل المدرسة. ولم يقتصر دورهم على تقديم المادة الدراسية للطلاب فحسب، بل شمل أيضا التوجيه والإرشاد والتقويم والمتابعة المستمرة للطلاب من الجوانب العلمية والسلوكية والأخلاقية.

وبلغ عدد المعلمين في مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية عشرة معلما ومعلمة، وتولى المعلمون تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة في المنهج التعليمي. وتم توزيع المعلمين وفقا لتخصصاتهم العلمية ومؤهلاتهم الأكاديمية لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بصورة فعالة. فيما يلي بيان بعدد المعلمين في مدرسة الفلاح المتوسطة:

جدول الرقم (١): عدد المعلمين في مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م

الرقم	البيان	عدد
١	المعلمون	٤
٢	المعلمات	٧
٣	المجموع	١١

استنادا إلى الجدول أعلاه، لوحظ أن عدد الكوادر التعليمية في مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية بلغ أحد عشر شخصا، وتكون من أربعة معلمين ذكورا وسبع معلمات إناثا، واعتبر هذا العدد كافيا لدعم تنفيذ أنشطة التعلم في المدرسة. امتلك المعلمون في مدرسة الفلاح المتوسطة مؤهلات علمية متنوعة، حيث حمل معظمهم درجة البكالوريوس في تخصصات تناسبت مع المواد التي قاموا بتدريسها. كما وجد بعض المعلمين الذين حصلوا على مؤهلات أعلى، مما أسهم في تعزيز جودة التعليم وتطوير العملية التعليمية في المدرسة. وعدت المؤهلات الأكاديمية للمعلمين من العوامل المهمة التي أثرت في جودة التدريس، إذ ساعدت المعلمين على اختيار الأساليب التعليمية المناسبة والتعامل مع احتياجات الطلاب المختلفة بصورة أكثر فعالية.

درس المعلمون مجموعة متنوعة من المواد الدراسية، مثل اللغة العربية، والتربية الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، وغيرها من المواد المقررة في المنهج الدراسي. المواد الدراسية التي درسها المعلمون :

جدول الرقم (٢): بيانات المعلمين حسب المؤهل العلمي والمادة الدراسية في مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦م

الرقم	اسم المعلم	المؤهل العلمي	المادة الدراسية
١	عبد الرحمة، ماجستير في التربية	ماجستير في التربية الإسلامية	الحديث والعقيدة واللغة العربية
٢	بامبانج يوسبيانتورو، بكالوريوس في الهندسة	بكالوريوس في هندسة الحاسوب	تكنولوجيا المعلومات والتربية الوطنية
٣	نوبي أنجونو، بكالوريوس في التربية	بكالوريوس في التربية الإسلامية	التربية الإسلامية

٤	أحمد علي مزكي، بكالوريوس في التربية	بكالوريوس في تعليم اللغة العربية	الحديث واللغة العربية
٥	فاطين راهيو، بكالوريوس في الإقتصادي	بكالوريوس في الإقتصاد الإسلامي	دراسات الاجتماعية
٦	إيندة سنداري، بكالوريوس في التربية	بكالوريوس في تعليم اللغة الإنجليزية	لغة الإنجليزية
٧	فيني إيندا هوتاري، بكالوريوس في التربية	بكالوريوس في تعليم الفيزياء	الرياضيات
٨	مفاروهة، بكالوريوس في الاقتصادي	بكالوريوس في الإقتصاد	دراسات الاجتماعية
٩	ميلا أندرياني، بكالوريوس في التربية	بكالوريوس في تعليم الإرشاد النفسي	العلوم الطبيعية
١٠	سوجارني، بكالوريوس في التربية	بكالوريوس في تعليم التاريخية	لغة الإندونيسية
١١	ينسى كورنيا ساري، بكالوريوس في التربية	بكالوريوس في تعليم اللغة الإنجليزية	اللغة العربية والإنجليزية

ومن خلال الجدول السابق اتضح أن توزيع المعلمين تم وفق تخصصاتهم العلمية، الأمر الذي ساعد على تحقيق فاعلية أكبر في عملية التدريس والتعليم. لعب المعلمون دوراً محورياً في تنفيذ العملية التعليمية داخل المدرسة. فلم يقتصر على شرح الدروس وتقديم المعلومات، بل قاموا أيضاً بإعداد خطط التدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية، وإجراء التقييم المستمر لقياس مستوى تحصيل الطلاب. كما أسهم المعلمون في تنمية شخصية الطلاب من خلال غرس القيم الإسلامية والأخلاق الحميدة، وتعزيز الانضباط والمسؤولية لديهم، وحرصوا على توفير بيئة تعليمية إيجابية شجعت الطلاب على المشاركة الفعالة والتفكير والإبداع.

وبالإضافة إلى ذلك، شارك المعلمون في الأنشطة المدرسية المختلفة، مثل الإشراف على الأنشطة اللاصفية، والبرامج الدينية، والمسابقات العلمية والثقافية، مما ساعد على تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم في مختلف المجالات. وأسهمت هذه الأنشطة في دعم العملية التعليمية والتربوية، وتعزيز قدرات الطلاب العلمية والاجتماعية بما يتوافق مع أهداف المدرسة ورسالتها التربوية.

و. أحوال الطلاب

عدت أحوال الطلاب من العناصر المهمة في العملية التعليمية، إذ مثلت الفئة المستهدفة من مختلف الأنشطة التربوية والتعليمية في المدرسة. وفيما يلي بيان بعدد طلاب مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية وتوزيعهم حسب الصف الدراسي.

جدول الرقم (٣): بيانات الطلاب حسب الصف الدراسي في مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦ م

الرقم	الصف	الذكور	الإناث	المجموع
١	السابع	٥	١٦	٢١
٢	الثامن	١٠	١٧	٢٧
٣	التاسع	٥	٧	١٢
٤	المجموع	٢٠	٤٠	٦٠

اتضح من الجدول السابق أن عدد طلاب مدرسة الفلاح المتوسطة بلغ ستين طالبا، وتوزعوا على الصفوف الدراسية الثلاثة. وانحدر الطلاب من مناطق مختلفة، وأقاموا جميعا في معهد بحر الفلاح الإسلامي التابع للمؤسسة نفسها. وساعد نظام السكن الداخلي على متابعة الطلاب تربويا وتعليميا بصورة مستمرة. وشارك الطلاب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية التي نظمتها المدرسة والمعهد، مما أسهم في تنمية مهاراتهم العلمية والشخصية.

كما أظهر الطلاب التزاما جيدا بالأنظمة واللوائح المدرسية والمعهدية طوال العام الدراسي، وساهم ذلك في إيجاد بيئة تعليمية منضبطة تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. واستفاد الطلاب من البرامج الدينية والتوجيهية التي أقامها المعهد بصورة منتظمة، مما عزز لديهم القيم الإسلامية والأخلاق الحميدة وروح المسؤولية في حياتهم اليومية.

وأوضحت البيانات أن المدرسة والمعهد وفرا للطلاب فرصا متنوعة لتنمية قدراتهم ومواهبهم من خلال المشاركة في المسابقات العلمية والأنشطة الثقافية والرياضية. وأسهمت هذه الأنشطة في صقل شخصية الطلاب، وتنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي لديهم، إضافة إلى رفع مستوى الثقة بالنفس وتحفيزهم على تحقيق المزيد من الإنجازات الدراسية والتربوية.

٢. بيانات أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية

وتحليلها

استنادا إلى نتائج الاختبارات الميدانية والملاحظات التي أجراها الباحث خلال عملية تدريس مهارة الكتابة لطلاب الصف السابع، يظهر أن الذاكرة قصيرة المدى تلعب دورا بالغ الأهمية في قدرة الطلاب على التعبير عن الكتابة بشكل صحيح. ونظرا لأن الذاكرة قصيرة المدى تمتلك سعة تخزين محدودة ويمكن فقدان المعلومات بسرعة، قام الباحث بجمع بيانات حول أنواع هذه المشكلات وتصنيفها استنادا إلى أوراق إجابة الطلاب إلى أربعة نماذج اختبار. والنماذج الأربعة للاختبارات هي: اختبار تذكر الكلمات (الإملاء الاختباري)، اختبار تذكر الجمل عبر السبورة (إملاء المنظور)، اختبار الإملاء التدريجي (إملاء الاختباري)، واختبار ترتيب الجمل لكتابة اللغة العربية (إملاء المنقول). تكشف هذه البيانات عن وجود فجوة واضحة في أداء التهجئة (الإملاء) وبنية الجملة نتيجة لعجز الذاكرة القصيرة عن الاستيعاب السريع أثناء معالجة البيانات اللغوية بشكل متزامن.

أظهر نتائج المقابلات الميدانية التي أجراها الباحث مع معلمي اللغة العربية تفاصيل تلك المعوقات الإدراكية، حيث صرح أحد المعلمين في المقابلة: "في جلسة الإملاء (إملاء) والتعبير الكتابي (إنشاء)، لاحظنا أن الطالبات غالبا ما ينسین الحروف أو علامات الإعراب فور الانتقال من كلمة إلى أخرى. قد تعرف الطالبة الكلمة من الناحية النظرية، لكنها تفقد الشكل الإملائي الصحيح في ذاكرتها السريعة عند بدء تركيب جملة كاملة، مما يؤدي إلى أن يكون النص الناتج مشوشا أو غير مكتمل".

من خلال التحليل الوصفي للبيانات الخاصة بأنواع المشكلات المستخرجة من أوراق إجابات الطلاب، يمكن للباحث تحديد الأنماط على النحو التالي:

أ. صعوبة تذكر الكلمة أثناء الكتابة

اتضح هذا في "الإملاء الاختباري"، حيث تبدأ الصورة البصرية للكلمة بالتلاشي في الذاكرة قصيرة المدى بعد لحظات من بدء اليد بالحركة للكتابة. ونتيجة لذلك، اتضح هذا بجلاء في إملاء اختباري، حيث يبدأ التصور البصري للكلمة بالتلاشي في الذاكرة القصيرة الأمد بعد لحظات من بدء حركة اليد للكتابة. ونتيجة لذلك، تظهر الحروف الناتجة متصلة (متقطعة) ويظهر تردد واضح عند وضع النقاط أو الحركات مثل التنوين.

مثال واضح على هذه الظاهرة ظهر في ورقة إجابة إحدى الطالبات في اختبار "تذكر الكلمات"، حيث كتبت المفردات بخط صلب ومتصل ومتوتر، مع قلة السلاسة في ربط الحروف مع بعضها البعض. علاوة على ذلك، يظهر بوضوح وجود اضطراب وتردد في ضبط المسافات بين أجزاء الكلمة الواحدة وكذلك في وضع علامات الحركات عليها. هذا يؤكد أن الصورة الذهنية للكلمة بدأت تتلاشى تدريجيا مع تحرك يدها للكتابة.

تتوافق هذه التأثيرات المعرفية أيضا مع ما لاحظته الباحثون في ورقة إجابة أحد الطلاب في الاختبار نفسه. يظهر الضعف في الحفاظ على بنية صرفية للكلمة من خلال الارتباك الشديد عند وضع النقاط والحركات، حيث تبدو حروف الكلمة الأولى (مدرسة...) والكلمة الثالثة (طالب...) جافة ومتصلة. ويصاحب هذا الكتابة تردد واضح في التأكد من موضع النقاط وأشكال الحركات مثل التنوين، مما يجبره على إعادة تكثيف الحبر على الحروف والنقاط عدة مرات. إن التردد والتصلب في ضربات القلم يعكسان

بشكل ملموس كيف تفقد الذاكرة قصيرة المدى التفاصيل الدقيقة لبنية الكلمة الصرفية في غضون ثوان قليلة بعد استدعائها، مما يجعل الطالب في نهاية المطاف عالقا في تردد بصري يعيقه عن الكتابة بسلاسة وصحة.

(ب.) صعوبة تذكر الجمل الطويلة أثناء الكتابة

تكشف البيانات من "الإملاء المنظور" عن حذف أجزاء من الجملة (مثل الألف واللام) أو تغيير البنية بإضافة حروف المد بشكل عشوائي (مثل تغيير كلمة "المدرسة" إلى "المدرسوسة"). وهذا يثبت أنه عندما لا تستطيع الذاكرة استيعاب الكلمة بأكملها، قام دماغ الطالب باتباع اختصار بتخمين عشوائي وملء الفراغ بناء على صدى الصوت الغامض في ذهنه.

الدليل الواضح على هذه الظاهرة يتجلى بشكل تطبيقي في ورقة إجابة إحدى الطالبات في اختبار "تذكر الجمل عبر السبورة". الجملة المستهدفة (ذهب الطالب إلى المدرسة) تعرضت لتحريف في الإدراك البصري المؤقت، حيث أن ذاكرة الطالبة حذفت حرف الألف واللام من كلمة (الطالب) فأصبحت مكتوبة "طلب". بالإضافة إلى ذلك، قامت أيضا بتغيير البنية الصرفية في كلمة (المدرسة) بإضافة حرف الواو الساكن حتى تصبح "المدرسوسة" في ورقة إجاباتها. هذا يثبت أن الدماغ يميل إلى استخدام التخمين الصوتي بشكل عشوائي لسد الفجوات عندما تفشل الذاكرة السريعة في الحفاظ على التفاصيل البصرية الكاملة للجملة الطويلة.

في السياق نفسه، تظهر ورقة إجابة أحد الطلاب في نفس الاختبار شكلا آخر لفقدان العناصر البصرية. فشل ذاكرته قصيرة المدى في الاحتفاظ بالتفاصيل الدقيقة في نهاية الجملة لأن سعة التخزين قد استنفدت لكتابة الكلمات في بداية الجملة. ونتيجة لذلك، وقع في خطأ بتحويل الحرف الأخير من الكلمة (المدرسة) وكتابته بصيغة يومية بحرف الهاء المفتوح دون نقطة، متجاهلا كتابة حرف التاء المربوطة (ة) بشكل صحيح.

وفي الوقت نفسه، أظهرت ورقة إجابة طالبة أخرى ذروة فقد العناصر البصرية نتيجة التحميل المعرفي المفرط. ولم تعد ذاكرتها قصيرة المدى قادرة على استيعاب عناصر الجملة

الطويلة المتبقية بعد أن كتبت (ذهب الطالب). ثم قام دماغها بمسح الكلمات التالية تماماً واستبدل الفراغ بعبارة تخمين عشوائية لا علاقة لها بالنص على الإطلاق، وهي (ما لق). وهذا أكد أن عدم قدرة الذاكرة على استيعاب تسلسل لغوي طويل قطع سير التفكير وأجبر الطالبة على إزالة العناصر البصرية الأصلية أو استبدالها بهيكل خيالي خاطئ.

ج. صعوبة ربط الحروف لتكوين الكلمات

تظهر نتائج "الإملاء الاختباري" وجود اضطراب في الذاكرة السمعية قصيرة المدى. فشل بعض الطلاب في ترتيب الحروف التي سمعوها، فكتبوا الحروف بشكل منفصل ومجزأ (ت م ر ق...) دون القدرة على ربطها. يحدث هذا بسبب سرعة تلاشي الحرف الأول من الذاكرة السمعية بسرعة أكبر من سرعة استيعاب الحروف التالية.

ظهر الدليل الواضح على هذه المشكلة في ورقة إجابة إحدى الطالبات في اختبار الإملاء التدريجي المعتمد على الاستماع. ولم تتمكن الطالبة من دمج الحروف التي سمعتها لتكوين كلمة كاملة. فقد كتبت الحروف بشكل منفصل ومتباعد، مثل (ت م ر ق...). وحدث ذلك لأن ذاكرتها السمعية قصيرة المدى لم تكن قادرة على تذكر أصوات الحروف التي سمعتها وربطها بالحرف التالي لتكوين كلمة صحيحة.

انفصال سلسلة الحروف تلك يظهر أن التلميذة تنسى الصوت الذي سمعته بسرعة قبل أن تنتهي من كتابته. ونتيجة لذلك، الحروف المكتوبة لا تتراص بشكل جيد لتكوين كلمة كاملة. تصبح الكتابة غير مكتملة، وتفقد معناها الصحيح، وتؤدي إلى أخطاء في التهجئة.

د. صعوبة ترتيب الكلمات لتكوين الجملة

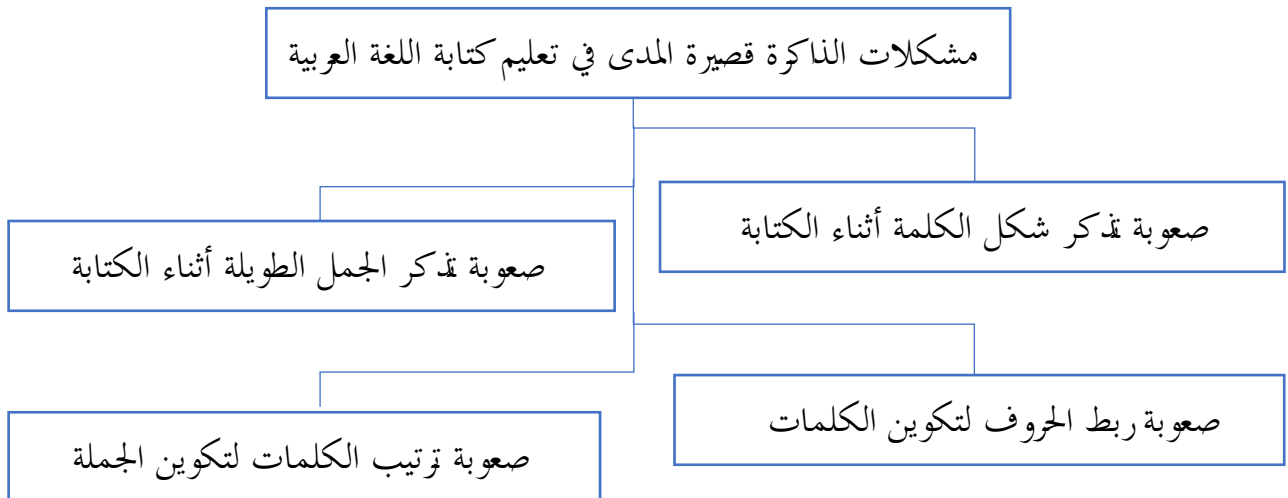
تشير البيانات المستخلصة من "الإملاء المنقول" إلى وجود قيود شديدة في الذاكرة العاملة. فشل الطلاب في معالجة البيانات والتعامل مع كلمات عشوائية بشكل فعال، مما أدى إلى قيامهم فقط بإعادة كتابة الكلمات العشوائية بترتيب مقلوب دون أن يفهموا العلاقة النحوية بين الفاعل والمفعول نتيجة ظاهرة الحمل المعرفي الزائد.

الدليل الواضح على هذه الظاهرة يمكن رؤيته بجلاء على ورقة إجابة أحد الطلاب في اختبار ترتيب الكلمات لتكوين جملة. وبسبب القيود الصارمة على الذاكرة العاملة لديه، فشل الطالب في معالجة الكلمات العشوائية المقدمة له، وهي: (المسجد - إلى - أحمد - ذهب) لإعادة ترتيبها إلى جملة فعلية كاملة. وبدلاً من فهم العلاقات التركيبية بين الكلمات، فقد قام، تحت تأثير الحمل المعرفي الزائد، بمجرد نسخ الكلمات وكتابتها بالترتيب المعكوس من الخلف إلى الأمام (إلى - المسجد - أحمد - ذهب) دون وجود تنظيم للهيكل يربط بين الفعل والفاعل.

في السياق نفسه، لاحظ الباحث أيضاً ورقة إجابة إحدى الطالبات في نفس الاختبار، والتي أظهرت فشلاً تاماً في القدرة على تنظيم الجمل. لم يكن بإمكان سعة الذاكرة العاملة لديها استيعاب ومعالجة الكلمات الأربع المتاحة في نفس الوقت. تحت ضغط الارتباك الذهني، اكتفت في النهاية بتقليل البيانات وكتبت كلمتين فقط بشكل معكوس وخاطئي، وهما "إلى ذهبت". هذا يثبت أن محدودية الذاكرة العاملة تعيق دماغ الطالبة عن إجراء العمليات النحوية بشكل متزامن، مما يدفعها إلى حذف عناصر مهمة من الجملة أو الاكتفاء بالنسخ الآلي بشكل معكوس الذي لا ينتج معنى لغوياً صحيحاً. متابعة نموذج مخطط الهيكل الذي تم اعتماده من خلال المراقبة الميدانية، يوضح المخطط أدناه تصنيف بيانات أنواع مشكلات الذاكرة:

شكل الرقم (٢): هيكل على أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة

اللغة العربية



٣. بيانات أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية

وتحليلها

تم الحصول على البيانات حول أسباب مشكلة الذاكرة القصيرة المدى في تعلم الكتابة باللغة العربية من خلال الاختبارات والملاحظات والمقابلات. استنادا إلى التحليل الميداني للبيانات، وجد الباحث أن أسباب هذه المشكلة تنبع من عدة عوامل تتكرر على مختلف أدوات جمع البيانات.

أ. (محدودية القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية

أظهرت نتائج الاختبار أن عددا من الطلاب لم يتمكنوا بعد من كتابة الكلمات والجمل بشكل كامل كما تم عرضها عليهم أو إملاؤها لهم. وقد تم ملاحظة حذف بعض الحروف والكلمات، وتغيير ترتيب عناصر الجملة، وعدم القدرة على إكمال الكتابة بشكل صحيح. وتظهر هذه الظاهرة بشكل أكثر في الاختبارات التي تحتوي على جمل أطول أو عدد أكبر من الكلمات.

أظهرت نتائج الملاحظة أن بعض الطلاب كثيرا ما يتوقفون لحظة عند الكتابة لاسترجاع الكلمات التي سمعوها أو رأوها سابقا. ويظهر هذا التوقف في مراحل مختلفة من الكتابة، سواء عند كتابة كلمة أو عبارة أو جملة أطول. وخلال عملية الملاحظة، وجد الباحث أن الطلاب لا يستطيعون دائما متابعة الكتابة مباشرة بعد تلقي المعلومات، بل يحتاجون إلى وقت معين لاسترجاع الأجزاء التي لم يتمكنوا من كتابتها بعد. وتؤدي هذه الحالة إلى إبطاء عملية الكتابة مقارنة بالطلاب الذين يمكنهم كتابة المعلومات بشكل متسلسل.

بالإضافة إلى ذلك، بدا أن بعض الطلاب ينظرون إلى السبورة مرارا قبل متابعة الكتابة. هذا السلوك يشير إلى أن المعلومات التي تم استلامها سابقا لم تحفظ بالكامل حتى انتهاء عملية الكتابة. في بعض المناسبات، عاد الطلاب للنظر إلى السبورة على الرغم من أنهم قد حولوا نظرهم للتو عن مصدر الكتابة هذا. ويبدو أن تكرار هذه الممارسة يحدث بشكل أكثر تواترا عندما يطلب من الطلاب كتابة جملة تتكون من عدة كلمات أو ذات تركيب نسبيا طويل.

لاحظ الباحث أيضا وجود تردد لدى بعض الطلاب عند متابعة كتابة الجملة. ويظهر هذا التردد من خلال سلوك الطلاب الذين يوقفون حركة الكتابة، ويفكرون للحظة، أو يحاولون تذكر الجزء من الجملة الذي لم يكتب بعد. بعض الطلاب يرى أنهم يكتبون الكلمات ببطء ولا ينتقلون مباشرة إلى الكلمة التالية. في بعض الحالات، يترك الطلاب جزءا معينا من الجملة لأنهم لا يستطيعون تذكر الكلمة التي كان من المفترض كتابتها. هذا الوضع يؤدي إلى أن تكون الكتابة غير مكتملة مقارنة بالجملة الموجودة في مصدر الكتابة. عززت نتائج الملاحظة هذه من خلال مقابلات مع عدد من الطلاب. حيث صرح أحد الطلاب قائلا: "غالبا ما نسيت بعض الكلمات عند كتابة جمل طويلة باللغة العربية. أحيانا تذكرت بداية الجملة، ولكن عندما وصلت إلى منتصف الجملة أو نهايتها، كانت هناك بعض الكلمات التي نسيته، مما جعل كتابتي غير مكتملة". أظهرت هذه التصريحات أن الصعوبات التي ظهرت خلال عملية الملاحظة شعر بها الطلاب مباشرة. وأوضح بعض الطلاب أنهم كانوا ما زالوا قادرين على تذكر بداية الجملة، لكنهم واجهوا صعوبة في الاحتفاظ بجميع المعلومات حتى نهاية عملية الكتابة. ونتيجة لذلك، نسيت بعض الكلمات أو أجزاء من الجملة قبل أن تكتب.

استنادا إلى جميع هذه البيانات، استنتج الباحث أن محدودية القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية اعتبرت أحد الأسباب الرئيسية لظهور مشكلات الذاكرة القصيرة المدى في تعلم الكتابة باللغة العربية.

ب. ضعف القدرة على التذكر بالنسبة للأشكال البصرية وأصوات الكلمات
استنادا إلى نتائج الاختبار الذي تم إجراؤه، وجد الباحث العديد من الأخطاء المتعلقة بكتابة كلمات اللغة العربية. ظهرت هذه الأخطاء في شكل إضافة أحرف، حذف أحرف، تغيير ترتيب الأحرف، وكذلك كتابة الكلمة بشكل لا يتوافق مع شكلها الأصلي. في بعض أوراق الإجابة، كتب الطلاب الكلمات بعدد أحرف مختلف عن الكلمة التي قدمت سابقا. بالإضافة إلى ذلك، كان هناك طلاب أبدلوا مواقع أحرف معينة، مما أدى إلى ظهور شكل كلمة مختلف عن الكلمة المستهدفة التي كان من المفترض كتابتها.

تلك الأخطاء لم تظهر فقط في الكلمات الطويلة، بل وجدت أيضا في بعض الكلمات البسيطة نسبيا. في عدد من الحالات، كان الطلاب قادرين على كتابة بعض الحروف بشكل صحيح، إلا أنهم واجهوا صعوبة في الحفاظ على الشكل الكامل للكلمة حتى انتهاء عملية الكتابة. ونتيجة لذلك، تكونت كلمة متغيرة سواء في ترتيب الحروف أو في شكلها النهائي. أشارت هذه النتائج إلى أن بعض الطلاب لم يتمكنوا بعد من تذكر التمثيل الكامل للكلمات التي كانوا قد رأوها أو سمعوها سابقا.

عززت نتائج الملاحظة هذا الاكتشاف. فخلال عملية التعلم وتنفيذ الاختبار، لاحظ الباحث أن بعض الطلاب احتاجوا إلى وقت أطول للتعرف على كلمات اللغة العربية وكتابتها مرة أخرى. وبدا أن بعض الطلاب فكروا لفترة طويلة قبل الكتابة، خاصة عند مواجهة كلمة تكونت من عدة حروف ذات أشكال متشابهة تقريبا. هذه الحالة أدت إلى بطء عملية الكتابة مقارنة بالطلاب الآخرين الذين أمكنهم أو استطاعوا التعرف على شكل الكلمة بشكل أسرع.

بالإضافة إلى ذلك، لاحظ الباحث وجود تردد عندما كتب الطلاب الحروف المتشابهة في الشكل، مثل الحروف التي تميزت بعدد النقاط أو موضعها. كما ظهر التردد نفسه عندما وضع الطلاب الحركات على الكلمات المكتوبة. وفي بعض المواقف، بدا الطلاب وكأنهم محو كتاباتهم وصححوها مرارا وتكرارا؛ لأنهم لم يكونوا واثقين من شكل الحرف أو الكلمة التي كتبوها. وقد دلت هذه السلوكيات على وجود صعوبة في الاحتفاظ بالصورة البصرية للكلمة بدقة أثناء عملية الكتابة.

ظهر الدليل الواقعي على هذه العقبة في الذاكرة البصرية بوضوح في ورقة إجابة أحد الطلاب. ففي جزء اختبار ترتيب الكلمات، أظهر الطالب حالة من التردد المؤقت نتيجة فقدان اليقين في الذاكرة قصيرة المدى. وقد تجلت هذه الحالة من خلال وجود خطوط سوداء كثيفة ومتشابكة وملتوية بجانب كلمة (أحمد)، رسمها الطالب عمدا لمحو الكلمة التي كتبها سابقا.

بالإضافة إلى ذلك، ظهر التردد البصري في وضع الحركات التي تكدست بصورة غير منتظمة داخل بنية الكلمة، كما بدا عدم استقرار حركة القلم عندما حاول الطالب

إكمال شكل التاء المربوطة (ة) في كلمة (المدرسة) في جزء اختبار الإملاء. وقد عكست هذه المظاهر حالة من عدم اليقين أثناء استدعاء الصورة البصرية للكلمة عند الكتابة. ومثلت هذه الخربشات المتكررة وعدم اتساق أشكال الحروف دليلا ماديا على أن الذاكرة العاملة لدى الطالب واجهت صعوبة في استدعاء التفاصيل الإملائية البصرية الدقيقة للكلمات العربية أثناء عملية الكتابة، الأمر الذي أدى إلى ظهور التردد والتصحيح المتكرر في المنتج الكتابي النهائي.

من ناحية أخرى، عندما عجزت الذاكرة البصرية قصيرة المدى عن الاحتفاظ بتمثيل شكل الكلمة التي رآها الطالب سابقا أو استدعائه، اعتمد الطالب على المعلومات التي بقيت في ذاكرته السمعية. وقد ظهر هذا التحول في ورقة إجابة أحد الطلاب. ففي اختبار تذكر الكلمات، لم يكتب الطالب الكلمة بناء على صورتها البصرية الصحيحة، بل كتبها استنادا إلى الصوت الذي بقي في ذاكرته. ونتيجة لذلك، ظهرت مجموعة من الأخطاء التي دلت على أن الطالب كتب الكلمة وفقا لما أدركه سمعيا. وقد أمكنت ملاحظة ذلك في كتابة كلمة قلم التي كتبها على صورة قلمون، وكلمة طلاب التي كتبها على صورة طلابون. ففي كلا المثالين، لم يمثل صوت التنوين بالضممة في صورة حركة كما اقتضته الكتابة الصحيحة، بل حوله الطالب إلى تركيب من حرف الواو والنون، مما أدى إلى ظهور الكلمة في صورة كتابية اختلفت عن صورتها الإملائية الأصلية.

علاوة على ذلك، أدت محدودية تذكر المعلومات السمعية إلى ظهور أخطاء في الحروف المتشابهة في النطق. وقد ظهر ذلك في كتابة كلمة مسطرة التي كتبها الطالب على صورة مطسرتون. ففي هذه الكلمة، لم يقتصر الخطأ على تغيير ترتيب الحروف وكتابة نهاية الكلمة فحسب، بل كتب الطالب أيضا حرفا مختلفا عن الحرف الأصلي نتيجة التشابه الصوتي الذي بقي مخزونا في الذاكرة. وقد دلت هذه الأخطاء على أن المعلومات السمعية المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى لم تحفظ بصورة كاملة حتى انتهاء عملية الكتابة. ونتيجة لذلك، حدث تشوه في إعادة بناء الكلمة المسموعة، مما أدى إلى ظهور صورة كتابية اختلفت عن الكلمة المستهدفة الأصلية.

دعمت نتائج الاختبارات والملاحظات ما كشفته المقابلات مع بعض الطلاب، حيث أعرب معظمهم عن معاناتهم المتكررة من صعوبة تذكر أشكال الكلمات العربية أو ترتيب حروفها بعد مدة من رؤيتها أو سماعها. وقد أوضح أحد الطلاب أنه تذكر أحيانا صوت الكلمة التي سمعها بوضوح، لكنه لم يستطع استدعاء صورة حروفها بدقة عند الكتابة. وقد تجلّى ذلك في قوله: "كانت هناك صعوبة يا أستاذ، فبقي صوت الكلمة يتردد في ذهني أحيانا، لكنني ارتبكت عند كتابة شكل الحروف العربية؛ لأنني نسيت الحروف الأصلية، بينما تذكرت الصوت، فكتبت الكلمة على نحو يشبه ما تذكرته من صوتها". وقد دلت هذه الإفادة على أن بعض الطلاب اعتمدوا على الجانب السمعي من الذاكرة قصيرة المدى عندما ضعفت قدرتهم على استدعاء الصورة البصرية للكلمات أثناء عملية الكتابة.

من ناحية أخرى، أدت هذه العوائق في الذاكرة قصيرة المدى إلى ظهور مستوى مرتفع من التردد والشك لدى بعض الطلاب عند كتابة الحروف العربية المتشابهة في الشكل أو المختلفة في مواضع النقاط وعددها. وقد صرح أحد الطلاب قائلا: "في البداية عندما رأيت الكلمة تذكرتها، ولكن بعد مرور بضع دقائق وعندما أردت كتابتها على الورقة غابت صورة الكلمة عن ذهني مباشرة، ولا سيما إذا صادفت حرفا متشابها؛ إذ ارتبكت في تحديد موضع النقطة، أكانت فوق الحرف أم تحته، كما ترددت في عدد النقاط، أهـي نقطتان أم ثلاث. وفي النهاية محوت الكتابة أو شطبتها مرارا ثم أعدت كتابتها خوفا من الوقوع في الخطأ". وقد دلت هذه الإفادة على أن ضعف الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، سواء تعلق الأمر بالمعلومات السمعية أم البصرية، أسهم في زيادة التردد أثناء الكتابة، وأدى بصورة متكررة إلى وقوع الطلاب في أخطاء إملائية أساسية وكثرة الشطب والتصحيح في أثناء كتابة الكلمات والجمل العربية.

استنادا إلى نتائج الاختبارات والملاحظات والمقابلات، خلص الباحث إلى أن ضعف القدرة على تذكر الأشكال البصرية للكلمات وأصواتها شكل أحد العوامل التي تسببت في ظهور مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعلم مهارة الكتابة باللغة العربية. وقد ظهر هذا الضعف في عجز بعض الطلاب عن الاحتفاظ بالمعلومات المتعلقة بشكل

الكلمات وترتيب حروفها أو أصواتها مدة كافية لإتمام عملية الكتابة. ونتيجة لذلك، ارتكب الطلاب أخطاء كتابية متعددة دلت على أن المعلومات التي تلقوها سابقا لم تحفظ في الذاكرة بصورة مستقرة، كما لم يتمكنوا من استرجاعها بدقة عند الحاجة إليها أثناء الكتابة.

ج. كثرة المعلومات المطلوب الاحتفاظ بها ومعالجتها أثناء الكتابة أظهرت نتائج الاختبار أن عدد الأخطاء لدى الطلاب ازداد عندما أتموا مهام تتطلب معالجة كلمات أو جمل بعدد أكبر مقارنة بالمهام الأقصر. بعض الطلاب واجهوا صعوبة في إكمال الجمل، وترتيب الكلمات، أو الحفاظ على جميع عناصر النص التي يجب كتابتها.

أظهرت نتائج الملاحظة أن بعض الطلاب بدؤوا مرتبكين ومترددin عندما عالجوا عدة عناصر لغوية في الوقت نفسه. وقد ركزوا غالبا على جزء واحد من المهمة، بينما أهملوا الأجزاء الأخرى بسبب محدودية قدرتهم على الاحتفاظ بجميع المعلومات المطلوبة في آن واحد. وقد ظهر هذا الأمر بوضوح في ورقة إجابة إحدى الطالبات. فعند أدائها اختبار تذكر الكلمات اعتمادا على الجانب السمعي، بدت أنيسة مركزة على استرجاع أصوات الكلمات التي سمعتها وحفظتها في ذاكرتها. غير أنها، في أثناء محاولتها تذكر ترتيب الحروف الأساسية للكلمات، أغفلت بعض القواعد الإملائية المتعلقة بكتابة التنوين. ونتيجة لذلك، كتبت صوت التنوين في آخر الكلمة على صورة الواو والنون، فكتبت كلمة قلم على صورة قلمون، وكلمة طلاب على صورة طلابون، مما أظهر أن تركيزها على جانب معين من المعلومات قد أدى إلى إغفال جوانب أخرى من عناصر الكتابة الصحيحة.

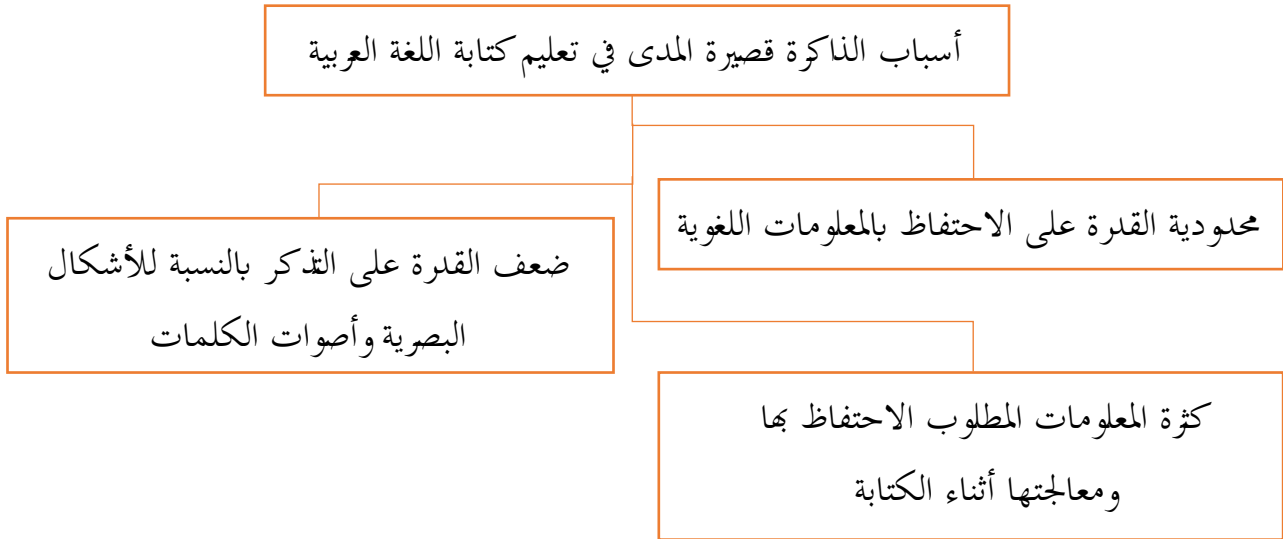
وقد ظهر الارتباك في إدارة العناصر اللغوية المتزامنة أيضا في ورقة إجابة إحدى الطالبات في جزء اختبار تركيب الكلمات. فعندما طلب منها معالجة ترتيب الفعل والفاعل مع تذكر الأشكال البصرية للحروف في الوقت نفسه، واجهت صعوبة في التعامل مع جميع هذه العناصر بصورة متزامنة. ونتيجة لذلك، فقدت التركيز على تنظيم الكتابة وترتيبها، وهو ما ظهر من خلال وجود خطوط حبر سوداء كثيفة ومتداخلة بجانب كلمة أحمد

استخدمت لتغطية الأخطاء التي وقعت فيها أثناء الكتابة. كما دلت كثرة الشطب والتصحيح على التردد الذي صاحب عملية الكتابة. وقد أظهرت هذه الحالة أن الطالبة لم تتمكن من توزيع انتباهها بين ترتيب عناصر الجملة، وتمييز أشكال الحروف المتشابهة، ووضع الحركات بصورة دقيقة في الوقت نفسه، مما أدى إلى ظهور أخطاء متعددة في المنتج الكتابي. وتشير هذه المظاهر إلى أن زيادة العناصر اللغوية التي وجب معالجتها في آن واحد أسهمت في صعوبة إتمام مهمة الكتابة على الوجه المطلوب.

دعمت نتائج المقابلات ما أظهرته الاختبارات والملاحظات، حيث أعرب بعض الطلاب عن الصعوبات التي واجهوها في متابعة جميع الكلمات التي وجب عليهم كتابتها، ولا سيما عندما كانت المهمة طويلة أو تطلبت منهم تذكر عدة عناصر لغوية في وقت واحد. وقد أوضح أحد الطلاب هذه الصعوبة بقوله: "كانت هناك صعوبة يا أخي، فبقي صوت الكلمة يتردد في ذهني أحيانا، لكنني ارتبكت مباشرة عند محاولة كتابتها بسبب عدم تذكري لشكل الحروف العربية. فقد نسيت الحرف الأصلي، لكنني تذكرت صوته، فكتبته على نحو يشبه ما تذكرته من الصوت". وقد دلت هذه الإفادة على أن بعض الطلاب لم يتمكنوا من إدارة العناصر اللغوية المتعددة في الوقت نفسه، الأمر الذي دفعهم إلى الاعتماد على ما بقي في ذاكرتهم من المعلومات الصوتية عند الكتابة، مما أدى إلى ظهور أشكال كتابية مختلفة عن الصورة الأصلية للكلمات.

استنادا إلى التحليل للبيانات المذكورة، خلص الباحث إلى أن كثرة المعلومات التي يجب معالجتها خلال نشاط الكتابة تعد أحد العوامل التي تؤدي إلى ظهور مشاكل الذاكرة القصيرة الأمد في تعلم الكتابة باللغة العربية. استنادا إلى نتائج الاختبارات والملاحظات والمقابلات، وجد الباحث أن أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعلم كتابة اللغة العربية لا يأتي من عامل واحد فقط. تشمل هذه العوامل محدودية القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية، ضعف القدرة على تذكر الأشكال البصرية وأصوات الكلمات، وكثرة المعلومات التي يجب معالجتها في الوقت نفسه أثناء الكتابة. هذه العوامل الثلاثة مرتبطة ببعضها وتساهم في ظهور العديد من الأخطاء الكتابية التي يواجهها الطلاب خلال عملية تعلم كتابة اللغة العربية.

شكل الرقم (٣): هيكل على أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية



٤. بيانات علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية وتحليلها

أظهرت نتائج الملاحظة والمقابلة أن المعلم لم يقتصر على التعرف إلى مشكلات الذاكرة قصيرة المدى التي واجهها الطلاب في تعليم كتابة اللغة العربية، بل قام أيضا بعدد من الإجراءات التعليمية لمعالجتها. وقد جاءت هذه الإجراءات استجابة للصعوبات التي ظهرت لدى الطلاب أثناء أنشطة الكتابة، مثل نسيان الكلمات، وصعوبة الاحتفاظ بالجمل الطويلة، وضعف الربط بين الأصوات والأشكال الكتابية، ومحدودية القدرة على تنظيم التراكيب والجمل.

ومن خلال تحليل البيانات الميدانية، تبين أن علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية تمثل في أربعة إجراءات رئيسة طبقها المعلم أثناء عملية التعليم، وهي: تكرار الكلمات والتدريب المستمر على كتابتها، وتقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات قصيرة، واستخدام الوسائل البصرية والتكرار السمعي، والتدريب التدريجي على تركيب الجمل وتنظيمها. وفيما يلي عرض هذه البيانات وتحليلها:

أ. تكرار الكلمات والتدريب المستمر على كتابتها

استنادا إلى نتائج الملاحظة، يقوم المعلم بتطبيق تكرار المفردات وتمارين الكتابة بشكل متكرر كأحد الجهود للتغلب على مشاكل الذاكرة قصيرة المدى التي يعاني منها الطلاب في تعلم الكتابة باللغة العربية. قام المعلم بقراءة المفردات التي تم تعلمها، وكتابتها على السبورة، ثم يطلب من الطلاب نسخها وكتابتها مرة أخرى عدة مرات. يتم تنفيذ هذا النشاط بشكل أساسي على المفردات الجديدة أو المفردات التي غالبا ما يرتكب الطلاب أخطاء في كتابتها.

تعززت هذه الاكتشافات بنتائج المقابلات مع أحد المعلمين الذي أوضح أن تكرار المفردات وتمارين الكتابة أجريت لكي يتمكن الطلاب من تذكر أشكال الكلمات، وترتيب الحروف، وطريقة كتابتها بشكل صحيح. وقال: "إذا رأى الأطفال أو سمعوا الكلمة مرة واحدة فقط، نسوها في اليوم التالي. لذلك اشترطت عليهم إعادة كتابة هذه المفردات الجديدة عدة مرات في دفتر الملاحظات لتكون حركتهم العضلية وذاكرتهم متزامنتين". علاوة على ذلك، أعرب بعض الطلاب أيضا عن أنهم وجدوا من الأسهل تذكر المفردات التي تكررت وكتبت عدة مرات مقارنة بالمفردات التي درست مرة واحدة فقط. وهذا متوافق مع قول أحد طلاب الصف السابع، الذي قال: "إذا قرأتها مرة واحدة فقط على السبورة غالبا ما خلطت الحروف، يا أخي. لكن إذا طلب مني كتابتها عدة مرات في الدفتر، بدا أن اليد والعقل حفظتا شكل الكلمة تلقائيا". وبالتالي، أصبح التكرار إحدى الاستراتيجيات المستخدمة لمساعدة الطلاب في الاحتفاظ بالمعلومات التي تلقوها خلال عملية التعلم.

بناء على نتائج الملاحظة والمقابلة، يمكن فهم أن تكرار المفردات وممارسة الكتابة باستمرار يعد أحد أشكال التعامل مع مشكلة الذاكرة القصيرة المدى في تعلم كتابة اللغة العربية. من خلال هذه الأنشطة، يحصل الطلاب على فرص أكثر لتخزين واسترجاع المعلومات اللغوية التي تم تعلمها عند أداء مهام الكتابة. وهذا يدل على أن الممارسة المتكررة تساعد الطلاب على تقليل أخطاء الكتابة وزيادة قدرتهم على تذكر شكل الكلمة أثناء الكتابة.

(ب.) تقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات قصيرة

استنادا إلى نتائج الملاحظة، قام المعلم بتقسيم الجمل الطويلة إلى عدة أجزاء أقصر قبل أن طلب من الطلاب كتابتها. في نشاط الإملاء وتمارين الكتابة، لم يقيم المعلم بإعطاء الجملة كاملة دفعة واحدة، بل قدمها تدريجيا كل عبارة أو جزء من الجملة. بعد أن انتهى الطلاب من كتابة جزء واحد، انتقل المعلم إلى الجزء التالي حتى اكتملت الجملة بالكامل. اتبعت هذه الطريقة لتسهيل متابعة الطلاب لعملية الكتابة وتقليل الصعوبة في تذكر المعلومات التي وجب كتابتها.

تعززت نتائج هذه المراقبة من خلال مقابلة مع أحد المعلمين الذي أوضح أن تقسيم الجمل إلى أجزاء قصيرة أجري لأنه وجد بعض الطلاب صعوبة في تذكر الجمل الطويلة عند الكتابة. وقال أحد معلمي اللغة العربية: "إذا أملينا جملة طويلة مرة واحدة، غالبا ما تخلف الأطفال وشعروا بالارتباك في منتصف الطريق. لذلك قسمتها إلى ثلاث أو أربع كلمات، حتى لا تكون الذاكرة مثقلة أثناء الكتابة". ورأى المعلم أن تقديم المعلومات تدريجيا ساعد الطلاب على التركيز أكثر على الجزء الذي كتبوه دون الحاجة لتذكر الجملة بأكملها في الوقت نفسه.

أعرب بعض الطلاب أيضا عن أن الكتابة أصبحت أسهل لديهم وأنهم ارتكبوا أخطاء أقل عندما قدمت الجمل تدريجيا. وقد أقر أحد الطلاب بذلك قائلا: "فضلت أن تقسم الإملاءات إلى أجزاء صغيرة، يا أستاذ. بذلك أمكنني التركيز على تهجئة الكلمة أولا حتى انتهيت منها. أما إذا كانت طويلة جدا، غالبا ما نسيت الكلمة التي كانت في البداية، ثم أصبحت كتابتي مليئة بالأخطاء أو نواقص".

استنادا إلى نتائج الملاحظة والمقابلة، أمكن فهم أن تقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات أقصر كان أحد الجهود التي قام بها المعلم للتغلب على مشكلة الذاكرة القصيرة المدى في تعلم كتابة اللغة العربية. ساعدت هذه الاستراتيجية الطلاب على إدارة المعلومات التي تلقوها تدريجيا، بحيث أصبح من الأسهل تذكر وكتابة الجمل. وبالتالي، أمكن للطلاب كتابة الجمل بشكل أكثر اكتمالا وتقليل احتمال حذف أو تغيير عناصر الجملة أثناء الكتابة.

ج.) استخدام الوسائل البصرية والتكرار السمعي

استنادا إلى نتائج الملاحظة، استخدم المعلم وسائل بصرية متعددة مثل السبورة، ونماذج الكتابة، والنصوص المعروضة أمام الفصل لمساعدة الطلاب في أنشطة كتابة اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، قرأ المعلم المفردات والجمل بشكل متكرر، وطلب من الطلاب الانتباه إلى شكل الكتابة أثناء الاستماع إلى نطقها. وبدأ أن استخدام الوسائل البصرية والتكرار الشفهي تم في الوقت نفسه خلال عملية التعلم، خاصة عند تقديم مفردات جديدة أو تنفيذ أنشطة الإملاء.

وقد تعززت هذه النتائج من خلال مقابلات مع المعلمين الذين شرحوا أن استخدام الوسائل البصرية وتكرار نطق الكلمات تم بهدف تسهيل ربط الطلاب بين شكل الكتابة والصوت الذي سمعوه. وقد رأى المعلمون أن بعض الطلاب فهموا المفردات وحفظوها بشكل أسرع عندما استطاعوا رؤية الكتابة والاستماع في الوقت نفسه إلى طريقة النطق. وفيما يتعلق بهذه الطريقة، أوضح أحد المعلمين قائلا: "احتاج الطلاب في المستويات الابتدائية أو المتوسطة إلى محفزات مزدوجة؛ إذ عملت الوسائل البصرية على السبورة كمرساة لذاكرة شكل الكلمة، بينما ضمن تكرار الصوت تثبيت طريقة القراءة. وعندما نشطت الحاستان معا، أصبحت قدرة الاحتفاظ بالمفردات الجديدة أقوى بكثير".

كشف عدد من الطلاب أيضا أنهم وجدوا أن تذكر الحروف والكلمات وتركيب الجمل أصبح أسهل عندما كتب المعلم تلك العناصر على السبورة وكرر قراءتها عدة مرات. كما أعرب أحد الطلاب عن ذلك قائلا: "تمكنت من الحفظ بسرعة أكبر إذا وجدت مثالا للكتابة الأصلية على السبورة وقرأ مرارا وتكرارا من قبل المعلم. لذلك عند الامتحان أو عندما طلب مني أن أكتب مرة أخرى، كان علي فقط أن أتذكر صورة الكتابة على السبورة".

بناء على نتائج الملاحظة والمقابلة، تبين أن استخدام الوسائل البصرية والتكرار السمعي عد أحد الجهود التي قام بها المعلم للتغلب على مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعلم كتابة اللغة العربية. ومن خلال تقديم المعلومات في صورة بصرية وسمعية في الوقت نفسه، حصل الطلاب على مساعدة أكبر في تذكر أشكال الحروف وترتيب الكلمات

ومحتوى الجمل التي طلب منهم كتابتها. وبناء على ذلك، أسهمت هذه الاستراتيجية في مساعدة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات التي تلقوها أثناء عملية الكتابة، كما قللت من الأخطاء التي نتجت عن النسيان أو فقدان المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى.

د. (التدريب التدريجي على تركيب الجمل وتنظيمها

استنادا إلى نتائج الملاحظة، قدم المعلم تدريبات على تركيب الجمل بشكل تدريجي في تعلم كتابة اللغة العربية. وبدأ النشاط بطلب من الطلاب ترتيب الكلمات المتاحة لتكوين عبارات أو جمل بسيطة، ثم طور التمرين تدريجيا إلى جمل أطول وأكثر تعقيدا. بالإضافة إلى ذلك، وجه المعلم الطلاب إلى تحديد الترتيب الصحيح للكلمات وفقا لقواعد اللغة العربية قبل كتابتها بصورة كاملة.

تأيدت نتائج الملاحظة من خلال مقابلة مع المعلم الذي أوضح أن تدريبات تركيب الجمل بشكل تدريجي أجريت لمساعدة الطلاب على فهم العلاقات بين عناصر الجملة وتقليل الصعوبات التي واجهوها عند الكتابة. ووفقا للمعلم، ظل بعض الطلاب يشعرون بالارتباك في وضع الكلمات وفق ترتيبها الصحيح، مما أدى في كثير من الأحيان إلى تكوين جمل غير دقيقة. وفيما يتعلق بهذه العقبة، أوضح المعلم المعني قائلا: "إن بنية الجملة في اللغة الأجنبية غالبا ما اختلفت عن لغة الطلاب اليومية. وإذا لم يوجه الطلاب تدريجيا بدءا من الأنماط الأبسط، مالوا إلى تخمين ترتيب الكلمات بصورة عشوائية، مما أدى في النهاية إلى خطأ المعاني عند الكتابة واعتيادهم على ذلك".

أشار بعض الطلاب أيضا إلى أن كتابة الجمل أصبحت أسهل عندما بدأ التمرين بالأشكال البسيطة قبل الانتقال إلى الأشكال الأطول والأكثر تعقيدا. وأكد أحد الطلاب ذلك خلال جلسة المقابلة قائلا: "كان من الأفضل أن نتعلم من الأشياء البسيطة أولا، يا أستاذ/يا أستاذة. فإذا كانت القواعد معقدة وطويلة منذ البداية، اختلط علي ترتيب الكلمات في كثير من الأحيان. أما إذا بدأنا تدريجيا، فعندما أصبحت الجمل أطول، كنا قد فهمنا الأساس بالفعل".

اعتمادا على نتائج الملاحظة والمقابلات المذكورة، تبين أن التدريب التدريجي على صياغة الجمل وتنظيمها عد أحد الجهود التي قام بها المعلم لمعالجة مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعلم كتابة اللغة العربية. ومن خلال التدريبات التي صممت بصورة متدرجة، تمكن الطلاب من معالجة المعلومات تدريجيا، مما سهل عليهم فهم بنية الجملة والاحتفاظ بالعناصر التي طلب منهم كتابتها. وبناء على ذلك، أسهمت هذه الاستراتيجية في مساعدة الطلاب على إنتاج تراكيب جمل أكثر تنظيما واكتمالا وتوافقا مع قواعد اللغة العربية.

شكل الرقم (٤): هيكل على علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية



ب. المناقشة

١. مناقشة أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية

استنادا إلى نتائج البحث، وجد أن أحد أشكال مشاكل الذاكرة قصيرة المدى التي واجهها الطلاب في تعلم كتابة اللغة العربية كان صعوبة الاحتفاظ بالشكل الصرفي للكلمة المفردة. وظهرت هذه الصعوبة من خلال ظهور مجموعة متنوعة من الأخطاء مثل فقدان الحروف، تغيير ترتيب الحروف، إضافة حروف غير ضرورية، أو عدم اكتمال كتابة الكلمة. وأشارت هذه النتائج إلى أن بعض الطلاب لم يكونوا قادرين بعد على الاحتفاظ بجميع العناصر المكونة للكلمة بشكل كامل أثناء عملية الكتابة. وفي بعض الحالات، كان بإمكان

الطلاب فهم أو تذكر معنى الكلمة المقصودة، ولكنهم عجزوا عن الاحتفاظ بشكل الكلمة بدقة حتى الانتهاء من كتابتها.

هذه النتيجة مع ما أشارت إليه إحدى الدراسات التي بينت أن بعض الطلبة كانوا يعانون من مشكلات متعددة في الكتابة، تمثلت في عدم الترتيب، وعدم تسلسل الكلمات، والصعوبة في رسم الحروف وإتقان أشكالها، فضلا عن الصعوبة في تذكر شكل الحرف، والزيادة أو النقصان فيه، وترك بعض الحروف، وعدم التمييز بين الحروف المتشابهة. ودلت هذه المظاهر على أن عملية الكتابة تطلبت قدرة مستمرة على الاحتفاظ بالتمثيلات الكتابية للحروف والكلمات داخل الذاكرة قصيرة المدى، وأن أي ضعف في هذه القدرة كان أدى إلى ظهور أخطاء متنوعة في كتابة الكلمات وتكوينها.^{١١٢}

تماشت هذه النتائج مع نظرية باديلي وهيتش المتعلقة بالحلقة الصوتية أو الفونولوجية التي عملت على تخزين ومعالجة المعلومات اللفظية في الذاكرة العاملة لفترة محدودة.^{١١٣} فعندما استقبل الطلاب كلمة معينة، كان يجب عليهم الاحتفاظ بتمثيل صوت وشكل الكلمة في الذاكرة أثناء القيام بنشاط الكتابة. وإذا كانت سعة التخزين المؤقتة في هذا المكون محدودة، فإن جزءا من المعلومات اللفظية تلاشى قبل أن يتمكنوا من صياغتها في شكل كتابي. ودعمت هذا الشرح أيضا نظرية جورج ميلر التي أشارت إلى أن سعة الذاكرة قصيرة المدى بلغت حوالي 7 ± 2 وحدة معلومات. هذه المحدودية في السعة أدت إلى عدم القدرة على الاحتفاظ بالعناصر الصرفية للكلمة بشكل مثالي، مما أدى بدوره إلى ظهور أخطاء متنوعة في كتابة الكلمات.^{١١٤}

واتفقت هذه النتيجة مع ما ذكرته بن يحيى وزملاؤها، حيث أوضحوا أن المكون اللفظي في الذاكرة العاملة كان مسؤولا عن تخزين وصيانة المعلومات اللفظية والأصوات

^{١١٢} إيمان احمد بن طريف, "أثر برنامج تعليمي مستند إلى نموذج سكران الاستقصائي لتحسين مهارات الكتابة في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الاساسي في محافظة الكرك", "مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية", ٢٠٢٢, <https://doi.org/https://doi.org/10.53796/hnsj356>.

^{١١٣} Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

^{١١٤} G.A, "The Magical Number Seven, plus or minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information".

وحفظ المعلومات المكتوبة. وهذا فسر ظهور بعض الأخطاء في كتابة الكلمات عند ضعف القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية أثناء عملية الكتابة.^{١١٥}

كما دعمت هذه النتيجة ما ذكرته الدراسة من أن استدعاء المفردات من الذاكرة كان عملية معرفية معقدة تداخلت فيها عدة عمليات إدراكية ومعرفية. ومن ثم فإن ظهور صعوبات لدى الطلاب في تذكر أشكال الكلمات أو استرجاعها أثناء الكتابة عد أمرا متوقعا عند وجود قصور في الذاكرة قصيرة المدى.^{١١٦}

وتتفق هذه النتائج كذلك مع ما توصل إليه أعلى، حيث أظهرت دراسته أن الأنشطة اللغوية التي اعتمدت على السرد القصصي أسهمت في تحسين اكتساب المفردات العربية والاحتفاظ بها لدى المتعلمين. ويشير ذلك إلى أن تكرار المفردات في سياقات لغوية ذات معنى يساعد الطلاب على تثبيت المعلومات اللفظية في الذاكرة، مما يدعم قدرتهم على استرجاع الشكل اللغوي للكلمات أثناء الكتابة.^{١١٧}

إلى جانب الصعوبات في الحفاظ على الشكل الصرفي للكلمات، وجدت هذه الدراسة أيضا وجود تغييرات في الجمل الطويلة وفقدان بعض العناصر في الجملة التي كان يجب إعادة كتابتها. حيث حذف بعض الطلاب كلمات معينة، وغيروا ترتيب عناصر الجملة، ولم يستطيعوا كتابة جميع أجزاء الجملة بشكل كامل. وأشارت هذه الظاهرة إلى أنه كلما طالت الجملة التي توجب تذكرها، زادت احتمالية تلاشي المعلومات التي خزنت في الذاكرة قصيرة المدى قبل أن يتم كتابتها بالكامل.

أمكن تفسير هذه النتائج من خلال نظرية أتكينسون وشيفيرين التي أفادت بأن المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى كان يمكن أن تبقى فقط حوالي ١٥-٣٠ ثانية إذا لم يتم تعزيزها من خلال عملية التكرار.^{١١٨} فقد احتوت الجملة الطويلة على وحدات

^{١١٥} مليكة، بن يحيى فرح، وابن صديق ميمونة، وبوزرواطه، "الفروق بين مكونات الذاكرة العاملة" (٢٠٢٤): ٩-١٦.

^{١١٦} بليلة، أريج مازن عبد الرزاق، "العلقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة وعمليات تعلم الأسماء" ١، عدد ١٩٩١ (٢٠٢٤):

٧٣-٣٦٩.

^{١١٧} Akla, "Storytelling Method to Improve Vocabulary for Non-Native Arabic Speaker Children" 6, 93-171 (2022)

^{١١٨} R.C and R.M, "Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes".

معلومات أكثر، مما جعلها أكثر عرضة لتجاوز سعة تخزين الذاكرة قصيرة المدى. بالإضافة إلى ذلك، شرحت نظرية اللوحة البصرية المكانية لبادلي أن التمثيلات البصرية التي خزنت في الذاكرة العاملة كانت لها أيضا سعة محدودة.^{١١٩} لذلك، تلاشت بعض العناصر البصرية للجملة التي شاهدها الطالب قبل اكتمال عملية الكتابة، مما أدى إلى فقدان بعض أجزاء الجملة في النتيجة الكتابية.

وذكره ضيغمي وزملاؤه من أن الذاكرة المؤقتة لم تستطع الاحتفاظ بجميع عناصر الجملة إذ كانت طويلة نسبيا، مما أدى إلى نسيان بعض أجزائها أثناء المعالجة اللغوية. وهذا فسر وقوع بعض الطلاب في تغيير الجمل الطويلة أو حذف بعض عناصرها عند الكتابة؛ لأن سعة الذاكرة قصيرة المدى كانت محدودة ولم تستطع معالجة كمية كبيرة من المعلومات في وقت واحد.^{١٢٠}

وتمثلت مشكلة أخرى عثر عليها في هذا البحث في تفرق الحروف والإرتباط السمعي أو انفصال العلاقة بين الصوت الذي سمع والشكل الكتابي الذي كان يجب كتابته. وظهرت هذه الصعوبة من خلال وجود أحرف مفقودة، أو كلمات غير مكتملة، أو كتابات متقطعة عندما قام الطلاب بكتابة المعلومات التي تحصلوا عليها عن طريق الاستماع. وأشارت هذه النتائج إلى أن الطلاب واجهوا صعوبات في الاحتفاظ بالمعلومات السمعية أثناء عملية الكتابة.

وأمكن فهم هذه الظاهرة من خلال نظرية الحلقة الصوتية في نموذج الذاكرة العاملة لبادلي؛ حيث عمل هذا المكون على تخزين المعلومات اللفظية والسمعية بشكل مؤقت قبل معالجتها بشكل أعمق.^{١٢١} فقد تطلبت المعلومات الصوتية التي تلقاها الطلاب عملية تكرار ذهني لتظل نشطة في الذاكرة العاملة. وإذا كانت عملية الكتابة أبطأ من معدل تلاشي المعلومات الصوتية، فإن جزءا من المعلومات الصوتية ضاع قبل أن يتمكن الطالب من

¹¹⁹ Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

¹²⁰ Abdolhadi Zeighami, Ali Zeighami, & Habib Keshavarz, "Enhancing Simultaneous Interpretation Skills between Arabic and Persian: A Case Study of the 'Summarization' Skill" 16, : (2025) <https://doi.org/10.22108/RALL.2023.138088.1467>.

¹²¹ Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

كتابتها. ونتيجة لذلك، أصبحت العلاقة بين الأصوات المستمعة والشكل الكتابي غير متكاملة، مما أدى إلى كتابة متكسرة أو فقدان بعض الحروف.

كما دعمت نتائج أعلى هذا التفسير؛ إذ اعتمدت أنشطة التعلم على استماع الطلاب إلى القصص العربية ثم إعادة التعبير عنها، الأمر الذي أبرز أهمية الاحتفاظ بالمعلومات السمعية قبل تحويلها إلى إنتاج لغوي. وتدل هذه النتيجة على أن قوة الارتباط بين المدخلات السمعية والمخرجات اللغوية تؤدي دورا مهما في نجاح الكتابة باللغة العربية.^{١٢٢}

علاوة على ذلك، أظهرت هذه الدراسة أن بعض الطلاب واجهوا صعوبة في فهم بنية الجملة وتنظيم عناصر اللغة لتكوين جمل توافقت مع قواعد اللغة العربية. وتميزت هذه الصعوبات بعدم دقة ترتيب الكلمات، وفقدان بعض عناصر الجملة، فضلا عن العلاقات غير الواضحة بين الكلمات. وعلى الرغم من أن الطلاب كانوا قادرين على حفظ المفردات بشكل منفصل، إلا أنهم غالبا ما واجهوا صعوبة عندما تعين عليهم دمج هذه المفردات لتكوين جمل كاملة وذات معنى.

تماشت هذه النتائج مع نظرية الإدارة التنفيذية المركزية التي اقترحها باديلي وهيتش؛ حيث عملت هذه المكونات على تنظيم الانتباه، وتنسيق مختلف المعلومات المخزنة في الذاكرة العاملة، والتحكم في عمليات التفكير المعقدة.^{١٢٣} فخلال أنشطة الكتابة باللغة العربية، كان يجب على الطلاب إدارة المفردات، وقواعد النحو، وقواعد الصرف، والأفكار في نفس الوقت. وعندما كانت قدرة إدارة المعلومات محدودة، واجه الطلاب صعوبة في تنظيم عناصر اللغة إلى تراكيب جمل صحيحة. وبالتالي، فإن ضعف القدرة على صياغة الجمل الذي وجد في هذا البحث أشار إلى وجود محدودية في وظيفة التحكم التنفيذي في الذاكرة العاملة لدى الطلاب.

¹²² Akla, "Storytelling Method to Improve Vocabulary for Non-Native Arabic Speaker Children".

¹²³ Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

كما أيدت هذه النتائج ما ذكرته بن يحيى وزملاؤها من أن المنفذ المركزي في الذاكرة العاملة تولى معالجة المعلومات واتخاذ القرارات وتنسيق المعلومات اللفظية والبصرية في الوقت نفسه. وعندما ضعفت هذه الوظائف، أصبح المتعلم أقل قدرة على تنظيم عناصر اللغة وبناء التراكيب بصورة صحيحة أثناء الكتابة.^{١٢٤}

كما أشارت الدراسة إلى أن معالجة اللغة تمر بمراحل متتابعة تشمل الاستيعاب والتحليل ثم إعادة الصياغة. وإذا حدث ضعف في إحدى هذه المراحل، فإن المتعلم يواجه صعوبة في تنظيم التراكيب وبناء الجملة بصورة صحيحة. ومن ثم فإن ضعف فهم التراكيب الذي ظهر لدى بعض الطلاب يمكن تفسيره بوجود قصور في معالجة المعلومات داخل الذاكرة قصيرة المدى قبل مرحلة الإنتاج الكتابي.

واتفقت هذه النتائج مع ما أشارت إليه الدراسة من أن الذاكرة العاملة أسهمت في دعم الأنشطة المعرفية المعقدة، ومنها فهم اللغة والتعلم. ولذلك فإن أي قصور في كفاءة الذاكرة العاملة قد انعكس على قدرة المتعلم في فهم العلاقات بين عناصر الجملة وتنظيمها بصورة صحيحة أثناء الكتابة.^{١٢٥}

وبشكل عام، أشارت نتائج البحث إلى أن مشاكل الذاكرة قصيرة المدى في تعلم كتابة اللغة العربية شملت أربعة أشكال رئيسية، وهي: صعوبة الاحتفاظ بالأشكال الصرفية للكلمات، والتغير في الجمل الطويلة وفقدان العناصر البصرية، وانقطاع العلاقة بين الصوت والكتابة، وضعف القدرة على فهم بنية وتنظيم الجملة. وأشارت هذه الأشكال الأربعة للمشاكل إلى أن محدودية سعة الذاكرة العاملة كانت لها آثار كبيرة على قدرة الطلاب في إنتاج كتابة عربية دقيقة وملتزمة بالقواعد اللغوية.

٢. مناقشة أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية

استناداً إلى نتائج البحث، وجد أن أحد الأسباب الرئيسية لظهور مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعلم كتابة اللغة العربية كان محدودية القدرة على الاحتفاظ

^{١٢٤} فح، وبن صديق ميمونة، وبوزرواطه، "الفروق بين مكونات الذاكرة العاملة".

^{١٢٥} بليلة، أريج مازن عبد الرزاق، "العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة وعمليات تعلم الأسماء".

بالمعلومات اللغوية أو محدودة قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية التي تلقوها. وتوضح هذا من خلال صعوبة الطلاب في تذكر المفردات، أو ترتيب الحروف، أو العناصر اللغوية التي كان يجب كتابتها مرة أخرى بعد استلام تلك المعلومات. ففي بعض الحالات، كان الطلاب قادرين على فهم المعلومات المقدمة في البداية، لكنهم واجهوا صعوبة في الاحتفاظ بها حتى اكتمال عملية الكتابة. ونتيجة لذلك، تلاشت بعض المعلومات التي تم استلامها، فجاءت النتائج الكتابية غير مطابقة للشكل الصحيح. أشارت صعوبة كتابة المفردات إلى أن الطلاب لم يكونوا قادرين على الاحتفاظ بتمثيل الكلمة في الذاكرة قصيرة المدى خلال عملية الكتابة. ونتيجة لذلك، كانت أشكال الكلمات تنسى غالباً أو تتغير عند كتابتها.^{١٢٦}

تماشت هذه النتائج مع نظرية الذاكرة العاملة التي قدمها بادلي وهيتش، وخاصة فيما يتعلق بمكون الحلقة الصوتية. واتفقت هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة، حيث أشارت إلى أن الذاكرة العاملة شاركت في المعالجة المؤقتة للمعلومات وتخزينها. وعليه فإن محدودة قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية أمكن تفسيرها بضعف كفاءة هذا النظام في الاحتفاظ بالمعلومات اللفظية إلى حين استخدامها في الكتابة.^{١٢٧} فقد عمل هذا المكون على تخزين المعلومات اللفظية مؤقتاً ليتم استخدامها في العمليات المعرفية التالية.^{١٢٨} ومع ذلك، فإن سعة التخزين هذه كانت محدودة واستطاعت الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية قصيرة نسبياً فقط. وإذا لم يتم تعزيز المعلومات من خلال التكرار الذهني أو المراجعة، فإن جزءاً من المعلومات اللفظية اختفى قبل أن تتم معالجتها بشكل أكبر. لذلك، أمكن فهم محدودة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية التي عثر عليها في هذا البحث كنتيجة لسعة التخزين المحدودة للمعلومات اللفظية في الذاكرة العاملة لدى الطلاب.

^{١٢٦} رحيمدا سيهو ميينج، "تحليل مهارة الكتابة في تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف التاسع بالمدرسة المتوسطة المهاجرين الإسلامية الأهلية بينانج سوري مقاطعة تابانولي الوسطى" (الجامعة الإسلامية الحكومية شيخ علي حسن أحمد الداري بادانج سيدميوان، ٢٠٢٣).

^{١٢٧} بليلة، أريج مازن عبد الرزاق، "العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة وعمليات تعلم الأسماء".

¹²⁸ Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

كما أن نتائج البحث أن ضعف القدرة على تذكر الأشكال البصرية والأصوات كان عاملاً آخر أدى إلى ظهور مشاكل في الذاكرة قصيرة الأمد أثناء تعلم كتابة اللغة العربية. فقد واجه بعض الطلاب صعوبة في تذكر أشكال الحروف وترتيب الكلمات أو الأصوات التي سمعوها أو شاهدوها مسبقاً. ونتيجة لذلك، عندما طلب منهم إعادة كتابة هذه المعلومات، غالباً ما ارتكب الطلاب أخطاء تمثلت في حذف حروف، أو تغيير شكل الكلمات، أو نقص إكمال كتابة الجمل. وأظهرت هذه النتائج أن عملية تخزين واسترجاع المعلومات البصرية والسمعية لم تكن قد تمت بعد بشكل أمثل.

علاوة على ذلك، أظهرت نتائج البحث أن ضعف القدرة على التذكر بالنسبة للأشكال البصرية وأصوات الكلمات كان عاملاً آخر أدى إلى ظهور مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى أثناء تعلم كتابة اللغة العربية. فقد واجه بعض الطلاب صعوبة في تذكر أشكال الحروف وترتيب الكلمات أو الأصوات التي سمعوها أو شاهدوها مسبقاً. ونتيجة لذلك، عندما طلب منهم إعادة كتابة هذه المعلومات، غالباً ما ارتكب الطلاب أخطاء تمثلت في حذف حروف، أو تغيير شكل الكلمات، أو نقص إكمال كتابة الجمل. وأظهرت هذه النتائج أن عملية تخزين واسترجاع المعلومات البصرية والسمعية لم تكن قد تمت بعد بشكل أمثل.

وأمكن شرح هذه الظاهرة من خلال نظرية اللوحة البصرية المكانية والحلقة الصوتية في نموذج الذاكرة العاملة لدى بادلي. فقد عملت اللوحة البصرية المكانية على تخزين التمثيلات البصرية بشكل مؤقت، بينما عملت الحلقة الصوتية على الحفاظ على المعلومات الصوتية أو اللفظية.¹²⁹ وفي نشاط الكتابة باللغة العربية، عمل هذان المكونان معاً لأن الطالب كان يجب عليه أن يتذكر شكل الكتابة وكذلك صوتها. وعندما كانت قدرة أحد هذين المكونين أو كليهما محدودة، فإن المعلومات التي خزنت تلاشت بسرعة قبل استخدامها في عملية الكتابة. وكانت هذه الحالة هي التي سببت صعوبة للطلاب في الحفاظ على الشكل البصري وصوت الكلمة بدقة.

¹²⁹ Baddeley and Hitch.

السبب التالي الذي عثر عليه في هذا البحث هو كثرة المعلومات التي كان يجب الاحتفاظ بها ومعالجتها في نفس الوقت أثناء نشاط الكتابة. ففي تعلم كتابة اللغة العربية، لم يطلب من الطلاب تذكر المفردات فحسب، بل كان يجب عليهم أيضا الانتباه إلى شكل الحروف، وقواعد التهجئة، وبنية الجمل، وقواعد النحو، وقواعد الصرف، وكذلك محتوى الرسالة التي رغبوا في إيصالها. إن تعدد العناصر التي توجب معالجتها بشكل مترامن سبب ارتفاع العبء المعرفي على الطلاب. وعندما تجاوز حجم المعلومات التي تعين إدارتها سعة الذاكرة العاملة، نسييت بعض المعلومات أو لم تعالج بشكل أمثل.

توافقت هذه النتائج مع نظرية جورج ميلر التي نصت على أن سعة الذاكرة قصيرة المدى تراوحت فقط حوالي 7 ± 2 وحدة من المعلومات.^{١٣٠} وشرحت هذه النظرية أن الإنسان كانت لديه حدود في الاحتفاظ بعدد معين من المعلومات في الوقت نفسه خلال فترة قصيرة. بالإضافة إلى ذلك، شرحت نظرية الإدارة التنفيذية المركزية لباديلي وهيتش أن الذاكرة العاملة احتوت على نظام تحكم تولى تنسيق المعلومات المختلفة التي تمت معالجتها.^{١٣١} وإذا كان عدد المعلومات التي تعين إدارتها كبيرا جدا، فإن قدرة الإدارة التنفيذية المركزية على تنظيم ودمج المعلومات انخفضت. ونتيجة لذلك، أصبح الطلاب أكثر عرضة لفقدان التركيز، أو نسيان بعض المعلومات، أو مواجهة صعوبة في تنظيم الكتابة بشكل صحيح.

كما أيدت هذه النتيجة ما ورد في نموذج الذاكرة العاملة لباديلي وهيتش، إذ بينت الدراسة أن المكون التنفيذي المركزي تولى تنظيم تدفق المعلومات ومعالجتها واسترجاعها، إلا أن موارده المعرفية كانت ذات سعة محدودة. ولذلك فإن كثرة العناصر اللغوية التي كان على الطلاب معالجتها في الوقت نفسه قد أدت إلى زيادة العبء المعرفي وصعوبة الاحتفاظ بجميع المعلومات أثناء الكتابة.^{١٣٢}

¹³⁰ G.A, "The Magical Number Seven, plus or minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information".

¹³¹ Baddeley, "Baddeley_seven. Pdf".

^{١٣٢} بليلة، أريج مازن عبد الرزاق، "العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة وعمليات تعلم الأسماء".

وذكر بن يحيى وزملاؤها من أن المنفذ المركزي كان مسؤولاً عن توزيع الانتباه على أكثر من مثير في الوقت نفسه وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المخزنة سابقاً. ولذلك فإن كثرة العناصر اللغوية التي كان على الطلاب معالجتها في آن واحد قد أدت إلى زيادة العبء المعرفي وصعوبة تنظيم المعلومات أثناء الكتابة.^{١٣٣}

وأيدت هذه النتيجة دراسة ضيغمي وزملائه التي أكدت أن الذاكرة المؤقتة لم تسعف المتعلم عند مواجهة كمية كبيرة من المعلومات أو التفاصيل المتتابعة في وقت قصير. فكلما ازدادت العناصر المطلوب الاحتفاظ بها، ازداد احتمال نسيان بعضها أثناء عملية المعالجة اللغوية، وهو ما انعكس في ضعف أداء المتعلمين في الكتابة العربية.^{١٣٤}

في نفس السياق، توافقت هذه الرؤية مع نتائج دراسة مركي، هاريسكا، وعبد الله حول تحول تعلم اللغة العربية في العصر الرقمي. فقد أوضحوا أن المشتتات الخارجية في البيئة الرقمية المحيطة بالطلاب، مثل إشعارات وسائل التواصل الاجتماعي والألعاب عبر الإنترنت، ساهمت بشكل كبير في تقليل تركيز الطلاب خلال عملية التعلم.^{١٣٥} وهذه المشتتات بدورها أضعفت القدرة المؤقتة على التركيز، مما جعل الطلاب أكثر عرضة لفقدان المعلومات اللغوية والمفردات الموجودة في الذاكرة قصيرة الأمد قبل أن يتمكنوا من معالجتها وإعادة كتابتها بشكل صحيح.

وبشكل عام، أظهرت نتائج البحث أن مشاكل الذاكرة قصيرة المدى في تعلم كتابة اللغة العربية كانت ناتجة عن ثلاثة عوامل رئيسية، وهي: محدودية القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية، وضعف القدرة على تذكر الأشكال البصرية والأصوات للكلمات، ووجود الكثير من المعلومات التي كان يجب الاحتفاظ بها ومعالجتها في الوقت نفسه. وكانت هذه العوامل الثلاثة مرتبطة ببعضها البعض وأظهرت أن محدودية سعة الذاكرة العاملة كان لها دور كبير في التأثير على قدرة الطلاب على كتابة اللغة العربية. وعززت هذه

^{١٣٣} فرح، وبن صديق ميمونة، وبوزرواطه، "الفروق بين مكونات الذاكرة العاملة".

¹³⁴ Zeighami, Zeighami, and Keshavarz, "Enhancing Simultaneous Interpretation Skills between Arabic and Persian: A Case Study of the 'Summarization' Skill".

¹³⁵ Ahmad Ali Muzakki, Rodhy Harisca, & Husain Ibnu Abdilah, "TRANSFORMASI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DI ERA DIGITAL: ANTARA INOVASI TEKNOLOGI DAN TANTANGAN PENERAPAN 37-48 : (2025) 1.

النتائج وجهة نظر خبراء الذاكرة العاملة بأن نجاح تعلم اللغة لم يتأثر بإتقان المواد اللغوية فحسب، بل أيضا بقدرة الطلاب الإدراكية على تخزين المعلومات والاحتفاظ بها ومعالجتها مؤقتا خلال عملية التعلم.

٣. مناقشة علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية

استنادا إلى نتائج البحث، تم التوصل إلى أن المعلمين طبقوا عدة استراتيجيات لمعالجة مشكلة الذاكرة القصيرة الأمد التي واجهها الطلاب في تعلم الكتابة باللغة العربية. وشملت هذه الجهود تكرار المفردات وممارسة الكتابة بشكل مستمر، وتقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات أقصر، واستخدام الوسائط البصرية والتكرار السمعي، بالإضافة إلى التدريب التدريجي على تركيب وتنظيم الجمل. وأظهرت هذه الاستراتيجيات المختلفة أن المعلمين سعوا لتكييف عملية التعلم مع خصائص قدرات الذاكرة لدى الطلاب، بحيث أمكن الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أطول واستخدامها بفعالية في أنشطة الكتابة.

وكان أحد الجهود الأكثر شيوعا هو تكرار المفردات والتدريب المستمر على كتابتها. فبناء على نتائج الملاحظة والمقابلات، لم يقتصر دور المعلم على تقديم مفردات جديدة للطلاب فحسب، بل قام أيضا بإعادة تكرار المفردات التي علمت في اللقاءات السابقة. ثم استخدمت هذه المفردات مرة أخرى في مختلف تدريبات الكتابة، بحيث حصل الطلاب على فرصة للتفاعل مع المعلومات نفسها بشكل متكرر. ومن خلال هذه الأنشطة، أصبح الطلاب أكثر ألفة مع أشكال الكلمات وأسهل عليهم تذكر طريقة كتابتها.

وكان للتكرار دور مهم لأن المعلومات التي تلقاها الطلاب لم يكن بمقدورها أن تبقى دائما لفترة طويلة في الذاكرة قصيرة المدى. فمن دون تعزيز، مالت هذه المعلومات إلى التلاشي وصعب استرجاعها عند الحاجة. لذلك، وفرت التدريبات المتكررة فرصة للطلاب لتعزيز أثر الذاكرة الذي كان قد تكون مسبقا. وكلما استخدمت كلمة معينة بشكل متكرر في أنشطة الكتابة، زادت احتمالية تخزين هذه الكلمة بشكل أقوى في ذاكرة الطلاب.

توافقت هذه النتائج مع نظرية الحلقة الصوتية التي طرحها بادلي وهيتش، حيث عملت هذه المكونات على تخزين المعلومات اللفظية لفترة زمنية محدودة، وتطلبت عملية التكرار أو المراجعة للحفاظ على تنشيط المعلومات في الذاكرة العاملة.^{١٣٦} وفي سياق تعلم كتابة اللغة العربية، ساعد تكرار المفردات الطلاب على الاحتفاظ بتمثيل الأصوات وشكل الكلمات، بحيث أمكن استخدامها مرة أخرى أثناء الكتابة. وبذلك، أصبح التدريب المتكرر واحدا من الطرق الفعالة لتقليل آثار محدودية الذاكرة قصيرة المدى.

بالإضافة إلى أنه أمكن تفسيره من خلال نظرية الذاكرة العاملة، فإن النتائج المتعلقة بتكرار المفردات وممارسة الكتابة باستمرار تماشى مع فكر ابن خلدون في مقدمته؛ حيث أوضح ابن خلدون أن المهارة (الملكة) لا تتشكل بشكل فوري، بل من خلال التدريب والتكرار المستمر. ووفقا له، كلما قام الشخص بنشاط معين بشكل متكرر، زادت قوة القدرة التي تشكلت لديه.^{١٣٧} وفي سياق هذا البحث، ساعد تكرار المفردات وممارسة الكتابة المتكررة الطلاب على تعزيز إتقان شكل الكلمة وزيادة قدرتهم على تذكر وكتابة المفردات العربية بدقة. وبذلك، لم تساعد هذه الاستراتيجية على التغلب على محدودية الذاكرة قصيرة المدى فحسب، بل أسهمت أيضا في تكوين مهارات كتابة أكثر ديمومة. وعزز هذا الرأي عبد الرحمن الفوزان الذي أكد أن تعلم اللغة تطلب ممارسة مكثفة ومستدامة لكي تتمكن العناصر اللغوية المتعلمة من أن تستخدم تلقائيا من قبل المتعلمين.^{١٣٨} ولذلك، فإن تقديم تدريبات الكتابة بشكل متكرر كما وجد في هذا البحث شكل خطوة مناسبة لمساعدة الطلاب على تعزيز ذاكرتهم وزيادة طلائعهم في كتابة اللغة العربية.

وقد أكد ضيغمي وزملاؤه أن المهارات اللغوية المرتبطة بالفهم والاستيعاب والتعبير لم تكتسب إلا بالممارسة المستمرة والتدريب المتكرر. ولذلك فإن تكرار الكلمات والتدريب

¹³⁶ Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

¹³⁷ Ibnu Khaldun, *Muqaddimah Ibn Khaldun* (Beirut: Dar al-Fikr, 2004).

¹³⁸ الفوزان، عبد الرحمن، (إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها) الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠١١

التدريجي على الكتابة عدا من الوسائل الفعالة في تقوية الذاكرة قصيرة المدى وتحسين قدرة المتعلمين على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية واسترجاعها عند الحاجة.^{١٣٩}

بالإضافة إلى تكرار المفردات، قام المعلم أيضا بتطبيق استراتيجية تقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات قصيرة. وطبقت هذه الاستراتيجية لأن بعض الطلاب واجهوا صعوبة في تذكر محتوى الجمل بالكامل عندما كانت الجمل طويلة جدا. لذلك، قدم المعلم الجمل تدريجيا عن طريق تقسيمها إلى أجزاء أبسط وأسهل في الفهم.

أتاح تقسيم الجملة إلى وحدات صغيرة للطلاب فرصة التركيز على كمية محدودة من المعلومات في وقت واحد. فلم يعد الطلاب مثقلين بالعديد من عناصر اللغة في آن واحد، بل أمكنهم معالجة كل جزء من الجملة تدريجيا. وبعد أن فهم كل جزء وتذكر جيدا، قام الطلاب بعد ذلك بدمجه ليصبح جملة كاملة. وساعدت هذه الطريقة في تقليل الأخطاء الناتجة عن فقدان جزء من المعلومات أثناء عملية الكتابة.

توافقت هذه الاستراتيجية مع نظرية جورج ميلر التي نصت على أن سعة الذاكرة قصيرة المدى لدى الإنسان كانت محدودة، أي حوالي 7 ± 2 وحدة معلومات.^{١٤٠} فعندما تجاوز حجم المعلومات التي كان يجب الاحتفاظ بها تلك السعة، أصبح من السهل نسيان بعض المعلومات. ومن خلال تقسيم الجمل الطويلة إلى أجزاء أصغر، أصبح حجم المعلومات التي توجب معالجتها في وقت واحد أقل، مما سهل الاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة للطلاب.

اتفقت هذه النتيجة مع ما أوضحه ضيغمي وزملاؤه أن التعامل مع الجمل الطويلة تطلب تقليل العبء المعرفي من خلال التركيز على الأفكار الأساسية وتلخيص العناصر الثانوية. وساعد تقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات أقصر على تخفيف الضغط الواقع على الذاكرة قصيرة المدى، مما سهل الاحتفاظ بالمعلومات واستدعاءها أثناء الكتابة.^{١٤١}

¹³⁹ Zeighami, Zeighami, & Keshavarz, "Enhancing Simultaneous Interpretation Skills between Arabic and Persian: A Case Study of the 'Summarization' Skill".

¹⁴⁰ G.A, "The Magical Number Seven, plus or minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information".

¹⁴¹ Zeighami, Zeighami, & Keshavarz, "Enhancing Simultaneous Interpretation Skills between Arabic and Persian: A Case Study of the 'Summarization' Skill".

أكدت النتائج المتعلقة بتقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات أقصر أيضا مع أفكار رشدي أحمد طعيمة. وقد رأى أن من الأفضل تقديم مادة اللغة تدريجيا من العناصر البسيطة نحو العناصر الأكثر تعقيدا لتسهيل فهمها وإتقانها من قبل المتعلمين. وأدى تقديم كمية كبيرة من المادة في وقت واحد إلى صعوبة في فهم المعلومات المكتسبة وتذكرها. لذلك، عد تقسيم الجمل الطويلة إلى عدة أجزاء صغيرة كما قام به المعلم في هذا البحث شكلا من أشكال تطبيق مبدأ التدرج في تعلم اللغة العربية.

بالإضافة إلى ذلك، ارتبط تقسيم المعلومات إلى وحدات أصغر بمفهوم التجزئة في علم النفس الإدراكي؛ فمن خلال هذه العملية، رتبت المعلومات المعقدة إلى أجزاء أبسط بحيث أصبحت أسهل في المعالجة والتذكر. من خلال هذه الاستراتيجية، يمكن للطلاب تركيز انتباههم على جزء واحد من المعلومات أولا قبل الانتقال إلى الجزء التالي. وهذا يساعدهم على معالجة المعلومات تدريجيا ويقلل من احتمال فقدان بعض عناصر الجملة نتيجة محدودية القدرة على التذكر. وبالتالي، فإن تقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات قصيرة لا يسهل فهم الطلاب فحسب، بل يدعم أيضا عملية تخزين المعلومات في الذاكرة بشكل أكثر فعالية.

وكان الجهد التالي الذي عثر عليه في البحث هو استخدام الوسائل البصرية والتكرار السمعي؛ حيث استفاد المعلم من وسائل مختلفة مثل الكتابة على السبورة، وبطاقات المفردات، وأمثلة الجمل، وكذلك الشرح الشفهي الذي تكرر عدة مرات. وهدف استخدام هذه الوسائل المتنوعة إلى مساعدة الطلاب في الحصول على المعلومات عبر أكثر من قناة حسية واحدة، بحيث أصبحت عملية التذكر أسهل.

فقد ساعدت الوسائل البصرية الطلاب على تكوين صورة أوضح لشكل الحروف، وترتيب الكلمات، وبنية الجمل التي علمت. وعندما رأى الطلاب المعلومات مباشرة، كانت لديهم فرصة لتخزين ذلك التمثيل البصري في الذاكرة. وفي الوقت نفسه، ساعد التكرار السمعي من خلال القراءة أو النطق المتكرر على تعزيز تمثيل الصوت المرتبط بتلك المعلومات. إن الجمع بين الاثنين خلق عملية تعلم أغنى وأكثر دعما لقدرة الطلاب على التذكر.

وأمكن تفسير هذه النتائج من خلال نظرية الذاكرة العاملة لبادلي، التي شرحت أن المعلومات البصرية عولجت عبر لوحة الرسم البصري المكاني، بينما عولجت المعلومات اللفظية والسمعية عبر الحلقة الصوتية. وعندما نشط النظامان في وقت واحد، حصلت المعلومات على دعم من مسارين مختلفين للمعالجة. ونتيجة لذلك، أصبحت فرص احتفاظ المعلومات في الذاكرة أكبر مقارنة بتقديمها عبر مسار واحد فقط.^{١٤٢}

وأيدت هذه النتائج ما طرحه محمود كامل الناقة بشأن دور الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية، حيث بين أن توظيف هذه الوسائل أسهم في توضيح المادة التعليمية وتقريب معانيها للمتعلمين، فضلا عن تعزيز قدرتهم على حفظ المعلومات واستدعائها عند الحاجة.^{١٤٣} وانعكس ذلك في نتائج البحث، إذ ساعدت الوسائل البصرية المستخدمة، كالكتابة على السبورة وبطاقات المفردات والنماذج المكتوبة، الطلاب على بناء تمثيلات ذهنية أوضح للكلمات والتراكيب اللغوية، الأمر الذي دعم عملية التذكر ورفع مستوى استيعابهم للمادة التعليمية.

وتدعمت هذه النتائج كذلك بما توصل إليه/على، حيث بينت دراسته أن توظيف الوسائل التعليمية المتنوعة في الأنشطة القصصية، مثل الصور والبطاقات والعروض المرئية والشرح الشفهي، أسهم في زيادة انتباه المتعلمين وتحسين قدرتهم على فهم المفردات العربية وتذكرها. ويؤكد ذلك أن الجمع بين المدخلات البصرية والسمعية يساعد على تعزيز تخزين المعلومات اللغوية واسترجاعها بصورة أكثر فاعلية.^{١٤٤}

كما تعززت هذه النتائج بما توصل إليه كسنادي وسوتارجو وعبد الله، حيث أوضحوا أن توظيف الوسائط التعليمية التفاعلية في تعليم اللغة العربية أسهم في تسهيل فهم المادة التعليمية وتعزيز تذكرها لدى المتعلمين.^{١٤٥} وأشاروا إلى أن الدمج بين العناصر البصرية والسمعية داخل العملية التعليمية ساعد الطلاب على معالجة المعلومات اللغوية بصورة

¹⁴² Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

^{١٤٣} كامل، "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه".

¹⁴⁴ Akla, "Storytelling Method to Improve Vocabulary for Non-Native Arabic Speaker Children".

¹⁴⁵ Ating Kusnadi, J Sutarjo, & Husain Ibnu Abdilah, "MULTIMEDIA INTERAKTIF DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB : PERSPEKTIF" 2,49-60:(2025) 1.

أكثر فاعلية، الأمر الذي انعكس إيجابيا على استيعابهم للمفردات والتراكيب اللغوية. واتفق ذلك مع نتائج هذه الدراسة التي أظهرت أن استخدام الوسائل البصرية والتكرار السمعي أسهم في دعم الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية واسترجاعها أثناء تعلم مهارة الكتابة باللغة العربية.

وإلى جانب ذلك، أسهم التكرار السمعي الذي استخدمه المعلم في تعزيز العلاقة بين الأصوات والصور الكتابية للكلمات. وعندما تلقى الطلاب المعلومات من خلال حاسي السمع والبصر في وقت واحد، ازدادت قدرتهم على فهمها وتذكرها. وانطلاقا من ذلك، دلت نتائج البحث على أن توظيف الوسائل البصرية والتكرار السمعي شكل إحدى الاستراتيجيات الفعالة في معالجة مشكلات الذاكرة قصيرة المدى المرتبطة بالاحتفاظ بالمعلومات اللفظية والبصرية في تعلم كتابة اللغة العربية.

وساعد استخدام الوسائط البصرية والتكرار السمعي أيضا الطلاب الذين كانت لديهم خصائص تعلم مختلفة؛ فقد وجد بعض الطلاب أن فهم المعلومات أسهل من خلال الرؤية، بينما وجد آخرون أن فهمها أسهل من خلال السمع. ومن خلال دمج النهجين، أمكن للمعلم توفير دعم أكثر شمولاً لعملية تخزين واسترجاع المعلومات المطلوبة في أنشطة كتابة اللغة العربية.

بالإضافة إلى تلك الاستراتيجيات، وجدت هذه الدراسة أن المعلمين طبقوا التدريب التدريجي على تركيب الجمل وتنظيمها. إذ لم يطلب المعلم من الطلاب مباشرة كتابة جمل معقدة، بل بدأ بمهمات أبسط، مثل ترتيب الكلمات لتكوين عبارات، أو إكمال جمل بسيطة، وصولاً إلى تكوين جمل أطول وأكثر تعقيداً. وأتاح هذا النهج التدريجي للطلاب تطوير مهارات الكتابة بشكل منهجي وفقاً لمستوى جاهزيتهم.

وساعدت التدريبات المقدمة تدريجياً الطلاب على التركيز على مهارة معينة قبل الانتقال إلى المهارة التالية. فعندما أتقن الطلاب المرحلة الأبسط، كانوا أكثر استعداداً لمواجهة المهام الأكثر تعقيداً. وبالتالي، فإن العبء المعرفي الذي تحمّلوه أثناء عملية التعلم أصبح أخف وأكثر تناسبا مع سعة الذاكرة العاملة لديهم.

وتوافقت هذه النتائج كذلك مع ما طرحه عبد الرحمن الفوزان في تعليم اللغة العربية؛ إذ أكدا أهمية التدرج في تقديم المهارات اللغوية من المستويات البسيطة إلى المستويات الأكثر تعقيدا. كما بينا أن المتعلمين أصبحوا أكثر قدرة على اكتساب المهارات اللغوية عندما نظمت مراحل التعلم بما يتناسب مع مستوى استعدادهم وقدراتهم.^{١٤٦} وقد عكست نتائج هذه الدراسة هذا المبدأ؛ حيث بدأ الطلاب بتدريبات على ترتيب الكلمات والعبارات والجمل البسيطة قبل الانتقال إلى التراكيب الأكثر تعقيدا. وأتاح هذا الأسلوب فهما تدريجيا للعلاقات بين عناصر اللغة، وأسهم في تخفيف العبء المعرفي الواقع على الطلاب، كما مكّنهم من تنظيم المعلومات اللغوية العربية بصورة أكثر منهجية.

توافقت هذه النتائج مع نظرية المدير المركزي في نموذج الذاكرة العاملة لبادلي وهيتش؛ حيث عمل المدير المركزي على تنظيم الانتباه، والتحكم في عمليات التفكير، وتنسيق المعلومات المختلفة التي تمت معالجتها في الوقت نفسه.^{١٤٧} ففي تعلم الكتابة باللغة العربية، كان يجب على الطلاب إدارة المفردات وقواعد النحو والصرف والأفكار التي رغبوا في تقديمها. ومن خلال التمارين التي قدمت بشكل تدريجي، أصبحت مطالب المدير المركزي أكثر قابلية للتحكم، مما مكن الطلاب من تنظيم المعلومات بشكل أفضل وإنتاج كتابات أكثر دقة.

وبشكل عام، أظهرت نتائج البحث أن معالجة مشكلة الذاكرة قصيرة المدى في تعلم كتابة اللغة العربية تمت من خلال استراتيجيات متنوعة ركزت على تعزيز ذاكرة العمل لدى الطلاب. فقد ساعد تكرار المفردات وتمارين الكتابة في الحفاظ على المعلومات اللفظية، وقلل تقسيم الجمل الطويلة من الحمل المعرفي، وعزز استخدام الوسائط البصرية والتكرار السمعي تخزين المعلومات عبر مسارات معالجة متعددة، كما أن التدرج في تمارين تركيب الجمل ساعد الطلاب على إدارة المعلومات بشكل أكثر نظامية. وأشارت هذه

^{١٤٦} الفوزان، عبد الرحمن، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

^{١٤٧} Baddeley and Hitch, "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory".

النتائج إلى أن استراتيجيات التعلم التي أخذت في الاعتبار خصائص ذاكرة العمل شكلت وسيلة فعالة لمساعدة الطلاب على التغلب على مختلف الصعوبات في كتابة اللغة العربية.

الفصل الخامس

الخاتمة

أ. النتائج

نتائج البحث حول مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم مهارة الكتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية، يمكن تلخيص النتائج فيما يلي:

١. أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية التي وجدت لدى الطلاب تشمل: صعوبة تذكر شكل الكلمة أثناء الكتابة مما يؤدي إلى وقوع الطلاب في أخطاء متكررة عند كتابة أشكال الكلمات، صعوبة تذكر الجمل الطويلة أثناء الكتابة التي تجعل من الصعب على الطلاب تذكر المعلومات وإعادة كتابتها كاملة، صعوبة ربط الحروف لتكوين الكلمات مما يؤدي إلى أخطاء في توصيل الحروف وكتابة الكلمات، صعوبة ترتيب الكلمات لتكوين الجملة مما يجعل الطلاب يواجهون صعوبة في تكوين جمل عربية صحيحة.

٢. أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية تتألف من عدة عوامل: أولاً، محدودية قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات اللغوية في الذاكرة قصيرة المدى، مما يجعل المعلومات التي يتلقاها تنسى بسهولة قبل أن تستخدم في عملية الكتابة. ثانياً، ضعف القدرة على تذكر الأشكال البصرية للحروف والكلمات وكذلك أصوات الكلمات في اللغة العربية، مما يجعل الطلاب يواجهون صعوبة عند كتابة الكلمة أو الجملة التي تم تعلمها سابقاً. ثالثاً، كثرة المعلومات التي يجب حفظها ومعالجتها في وقت واحد أثناء أنشطة الكتابة، مثل المفردات، وقواعد النحو والصرف، وأشكال الحروف، وتركيب الجمل، مما يؤدي إلى تحميل ذاكرة الطالب قصير المدى بشكل زائد ويتسبب في ظهور الأخطاء المختلفة في كتاباتهم.

٣. تشمل الجهود المبذولة لمعالجة مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية عدة استراتيجيات: أولاً، تكرار المفردات وممارسة الكتابة بشكل مستمر لتعزيز قدرة الطلاب على تذكر أشكال واستخدام كلمات اللغة العربية. ثانياً، تقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات أصغر لتسهيل فهمها وتذكرها وإعادة كتابتها من قبل الطلاب. ثالثاً، استخدام الوسائط البصرية والتكرار السمعي لمساعدة الطلاب على ربط شكل الكتابة بصوت الكلمة وتعزيز عملية تخزين المعلومات في الذاكرة. رابعاً، تقديم تدريبات تدريجية في صياغة وتنظيم الجمل ليتمكن الطلاب من تطوير مهارات الكتابة بشكل منهجي وفقاً لقدرة الذاكرة لديهم.

التجديد لهذا البحث أنه كشف العلاقة بين أخطاء الكتابة باللغة العربية والذاكرة قصيرة المدى، وبيان أسباب هذه المشكلات، وتقديم نموذج تعليمي تدريجي يساعد المعلمين على معالجة مشكلات تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية.

ب. الاقتراحات

بعد معرفة نتائج البحث إقترح الباحث إلى بعد الأطراف المتعلقة:

١. للمعلمين

كان ينبغي تبني استراتيجيات تعليمية قللت من عبء الذاكرة قصيرة المدى للطلاب، مثل تكرار المفردات وممارسة الكتابة بشكل مستمر، وتقسيم الجمل الطويلة إلى وحدات أصغر، وتقديم المواد بشكل تدريجي من البسيط إلى المعقد. كما أوصي للمعلمين بالاستفادة من الوسائط البصرية والتكرار السمعي لمساعدة الطلاب على حفظ أشكال الحروف والكلمات وبنية الجمل في اللغة العربية.

٢. للطلبة

أصبح الطالب أكثر نشاطاً في مراجعة المفردات، وممارسة الكتابة بانتظام، واعتاد على تكوين الجمل تدريجياً مما أدى إلى تحسن قدرته على تذكر المعلومات اللغوية ومهاراته الكتابية في اللغة العربية بشكل أفضل. بالإضافة إلى ذلك، كان

ينبغي على الطالب تعزيز التركيز أثناء عملية التعلم لضمان حفظ المعلومات المستقبلية ومعالجتها بأفضل شكل ممكن.

٣. للباحثين المستقبليين

كان من المتوقع أن يتمكن هذا البحث من التطوير من خلال دراسة فعالية استراتيجيات التعلم المختلفة في معالجة مشاكل الذاكرة قصيرة المدى في تعلم اللغة العربية، سواء في مهارة الكتابة أو غيرها من مهارات اللغة. كما أمكن إجراء بحوث لاحقة على مستويات تعليمية أو بيئات تعلم مختلفة للحصول على نتائج أوسع وأعمق.

٤. للمدرسة

أوصى بتوفير وسائل ووسائط تعليمية دعمت تطوير مهارات الكتابة باللغة العربية، وخاصة الوسائط البصرية ومصادر التعلم التي ساعدت في تعزيز ذاكرة الطلاب. كما كان من المتوقع من المدرسة تقديم الدعم للمعلمين لتطوير طرق تدريس تناسب مع خصائص واحتياجات تعلم الطلاب.

المراجع العربية

إيمان احمد بن طريف. "أثر برنامج تعليمي مستند إلى نموذج سكمان الاستقصائي لتحسين مهارات الكتابة في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الاساسي في محافظة الكرك". مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية, ٢٠٢٢ .

الخولي، محمد علي. علم النفس اللغوي. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع, ٢٠٠٠. الزيات، فتحي مصطفى. علم النفس المعرفي: الجزء الأول (دراسات وبحوث). القاهرة: دار النشر للجامعات, ٢٠٠١.

الفوزان، عبد الرحمن. إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية, ٢٠١١.

الناقة، محمود كامل. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه ومداخله وطرائق تدريسه. القاهرة: إيسيسكو (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة), ٢٠٠٣.

تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة: جامعة أم القرى, ١٩٨٥.

بليلة، أريج مازن عبد الرزاق. "العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة وعمليات تعلم الأسماء" ١، عدد ١٩٩١ (٢٠٢٤): ٣٦٩-٧٣.

س.، سانة، و. وحامد، م. أ. "اللغة العربية في ضوء التكامل بين العلم والحياة: نموذج تطوير المناهج التعليمية". العربية: مجلة تعليم اللغة العربية والثقافة العربية ٧، عدد ٢ (٢٠٢٠): ٢٨٢-٣٠٤.

صابر مشالي، العميد الأستاذ الدكتور، القرني، & مريم بنت حباس. "أثر استعمال استراتيجيات الذاكرة في تعلم المفردات لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية". مجلة المستقبل للدراسات الإنسانية, ٢٠٢٤.

طعمة، رشدي أحمد. *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (الإيسيسكو)، ١٩٨٩.

طعيمة، رشدي أحمد. *تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، د.ت.

عبد الله، واسك. "تطوير مواد تعليم اللغة العربية لمهارة الكتابة في الصف استمع في مدرسة كوكابودوري المتوسطة بانكالن". الجامعة الإسلامية الحكومية سنان أمبل سورابايا، ٢٠١٥.

علي، السمن، محمود. *توجيه في تدريس اللغة العربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣. فرح، وبن صديق ميمونة، وبوزرواطه، مليكة، بن يحي. "الفروق بين مكونات الذاكرة العاملة" ٢٠٢٤ (٢٠٢٤): ٩-١٦.

قطامي، يوسف. *نظريات التعلم والتعليم*. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤.

كامل، الناقة، محمود. "تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه". مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٥.

مينج، رحيمدا سيهو. "تحليل مهارة الكتابة في تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف التاسع بالمدرسة المتوسطة المهاجرين الإسلامية الأهلية بينانج سوري مقاطعة تابانولي الوسطى". الجامعة الإسلامية الحكومية شيخ علي حسن أحمد الداري بادانج سيدمبوان، ٢٠٢٣.

مدكور، علي أحمد. *تدريس فنون اللغة العربية*. الرياض: دار الشواف، ١٩٩١.

منصور، عبد المجيد أحمد. *علم اللغة النفسي*. الرياض: جامعة الملك سعود، د.ت.

منظور، ابن. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ٢٠٠٥.

المراجع الأجنبية

- A.D, Baddeley. "The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory? Trends in Cognitive Sciences" 4 (2000): 417–23. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2).
- Abdul Fattah Nasution. *METODE PENELITIAN KUALITATIF*. Bandung: CV. Harfa Creative, 2023.
- Akla. "Storytelling Method to Improve Vocabulary for Non-Native Arabic Speaker Children" 6, 1 (2022): 92-171.
- Aprilia, Reva. "Short term memory dan long term memory serta stimulasi yang mempengaruhinya", 22022148 (2022): 2-4.
- Baddeley, A. D. "The episodic buffer: A new component of working memory?" *Exploring Working Memory: Selected works of Alan Baddeley* 4, 11 (2017): 297-311. <https://doi.org/10.4324/9781315111261>.
- Baddeley, AD., and G. Hitch. "Working Memory. The psychology of learning and motivation: advances in research and theory". *New York: Academic Press* 8 (1974): 47–89.
- Baddeley, Alan D. "Baddeley_seven.pdf". *Psychological Review*, 1994.
- Bahasa, Tim Penyusun Kamus Pusat Pembinaan dan Pengembangan. *Kamus Besar Bahasa Indonesia, Edisi II*. Jakarta: Balai Pustaka, 1997.
- Brownell, Judi. "Opening the “Taj”: The Culture of Fantasy". *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly* 31, 2 (1990): 19-23. <https://doi.org/10.1177/001088049003100202>.
- C, Jack Richards, and Rodgers T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2001.
- Carroll, D.W. *Psychology of language (5th edition)*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2008.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- Clark , H. H. , and Clark, E. V. *Psychology and Language : An Introduction to Psycho- linguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Cowan, Nelson. "Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education". *Educational Psychology Review* 26, 2 (2014): 197-223. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9246-y>.

- Creswell, Jhon. *Research Design: Qualitative and Quantitative*. Approaches, London: SAGE Publications, 1994.
- D. Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Engle, Randall W. *Working Memory Working Memory*. *ReCALL*, 2008.
- Field, Jhon. *Psycholinguistics: A Resource Book for Students*. Routledge, 2003.
- Fuad Effendy, Ahmad. *Metodologi Pengajaran Bahasa Arab*. Malang: Misykat Indonesia, 2012.
- G.A, Miller. "The Magical Number Seven, plus or minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information". *Psychological Review* 63 (1956): 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>.
- Guba, Egon G. "Criteria for assessing naturalistic inquiries". *Education Communication and Technology* 29, 2 (1981): 75-91.
- Guntur Tarigan, Henry. *Menulis sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*. Angkasa, 2008.
- Harmer, Jeremy. *How to Teach Writing*. London: Longman, 2004.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. "Identifying the Organization of Writing Processes". In *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, Erwin R. Gregg, Lee W.; Steinberg, 3–30. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- Hayes, John R. "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". in *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Sarah Levy, C. Michael; Ransdell, 1–27. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Holmes, Joni, John W. Adams, and Colin J. Hamilton. "The relationship between visuospatial sketchpad capacity and children's mathematical skills". *European Journal of Cognitive Psychology* 20, 2 (2008): 89-272. <https://doi.org/10.1080/09541440701612702>.
- Iskandarwassid, dan Sunendar D. *Strategi pembelajaran bahasa*. Bandung: Remaja Rosdakarya, 2011.
- J. M. Levelt, Willem. *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press, 1989.
- Johnson, David W. Johnson, Roger T. "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning". *Educational*

Researcher 38, 5 (2009): 365-379.
<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.

Kellogg, Ronald T. "A Model of Working Memory in Writing". In *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Sarah Levy, C. Michael; Ransdell, 57–71. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

Khaldun, Ibnu. *Muqaddimah Ibn Khaldun*. Beirut: Dar al-Fikr, 2004.

Kusnadi, Ating, J Sutarjo, و Husain Ibnu Abdilah. "MULTIMEDIA INTERAKTIF DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB : PERSPEKTIF" 2, 1 (2025): 49-60.

L, Flower, and Hayes J.R. "A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication" 32, 4 (1981): 87-365.
<https://doi.org/10.2307/356600>.

Lexy J Moleong. *Metodologi Penelitian Kualitatif*. Bandung: PT Remaja Rodakarya, 2004.

Li, Shaofeng. "Working memory and second language writing: A systematic review". *Studies in Second Language Acquisition* 45, 3 (2023): 79-647.
<https://doi.org/10.1017/S0272263123000189>.

M Hamid, Abdul. *Pembelajaran Bahasa Arab: Pendekatan, Metode, Strategi, Materi Dan Media*. Malang: UIN Malang Press, 2008.

Matthew B. Miles, A. Michael Huberman, and Johnny Saldaña. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook, 3rd ed.* USA: SAGE Publications, 2014.

Mayer, Richard E. *Multimedia Learning*. 3rd ط. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

Moleeong, LexyJ. *Metodelogi penelitian Kualitatfi*.

Muhammad Abdul Hamid. *Al-Bahtsul Ilmiy Fi Dirosatil A'lamiyah*. Cairo: aalamul kutub, 2000.

Mustafa Husain Bahi dan Muna Ahmad Al-azhari. *Adawatu At-Taqwim Fil Bahtsu Al-'ilmiy*. Cairo: Maktabah Al-anjlo Al-mishriyah, 2006.

Muzakki, Ahmad Ali, Rodhy Harisca, و Husain Ibnu Abdilah. "TRANSFORMASI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB DI ERA DIGITAL : ANTARA INOVASI TEKNOLOGI DAN TANTANGAN PENERAPAN 1 (2025): 37-48.

Nurgiantoro, Burhan. *Penilaian Pembelajaran Bahasa Berbasis Kompetensi*. Yogyakarta: BPFE, 2013.

- Paul A. Kirschner and Carl Hendrick. *How Learning Happens Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. London and New York: Routledge, 2021.
- R.C, Atkinson, and Shiffrin R.M. "Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes". *Psychology of Learning and Motivation* 2 (1968): 89–195. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3).
- R.J, Sternberg. *Psikologi Kognitif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008.
- Roediger, Henry L., III, and Jeffrey D. Karpicke. "Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention". *Psychological Science* 17, 3 (2006): 249-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>.
- Sternberg, Saul. "High-speed scanning in human memory". *Science* 153, 3736 (1966): 54-652. <https://doi.org/10.1126/science.153.3736.652>.
- Sugiyono. *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Bandung: Alfabeta, 2016.
- Sweller, John. "Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning". *Cognitive Science* 12, 2 (1988): 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.
- Teymouri, Reza. "Recent developments in mobile-assisted vocabulary learning : a mini review of published studies focusing on digital flashcards", November (2024): 1–5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1496578>.
- Uma Sekaran. *Metodologi Penelitian*. Jakarta: Salemba Empat, 2006.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Yani Kusmarni. "STUDI KASUS (John W. Creswell) Oleh Yani Kusmarni". *UGM Jurnal Edu UGM Press* 2 (2012): 1–12.
- Zeighami, Abdolhadi, Ali Zeighami, and Habib Keshavarz. "Enhancing Simultaneous Interpretation Skills between Arabic and Persian: A Case Study of the 'Summarization' Skill" 16, 31 (2025): 25-2024. <https://doi.org/10.22108/RALL.2023.138088.1467>.

الملاحق

ملحق رقم (١) : هيكل البحث

هيكل البحث

مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح
المتوسطة بباسير ساكتي لامبونج الشرقية

صفحة الغلاف

صفحة الموضوع

الإهداء

كلمة الشكر والتقدير

تقرير المشرفين

تقرير لجنة المناقشة

إقرار الطالب

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث باللغة الإندونيسية

محتويات البحث

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصل الأول : مقدمة

أ. خلفية البحث

ب. تركيز البحث

ج. أسئلة البحث

د. أهداف البحث

هـ. فوائد البحث

و. الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الإطار النظري

المبحث الأول: علم النفس اللغوي

أ. التعريف علم النفس اللغوي

ب. العمليات الرئيسية في علم النفس اللغوي

ج. الذاكرة وعلاقتها بتعلم اللغة

د. مهارة الكتابة في ضوء علم النفس اللغوي

المبحث الثاني: الذاكرة قصيرة المدى

أ. التعريف الذاكرة قصيرة المدى

ب. أنواع الذاكرة قصيرة المدى

ج. خصائص الذاكرة قصيرة المدى

د. وظيفة الذاكرة قصيرة المدى في عملية التعليم

المبحث الثالث: مهارة الكتابة

أ. مفاهيم مهارة الكتابة

ب. أهداف تدريس الكتابة

ج. مكونات مهارة الكتابة

د. مراحل تعليم مهارة الكتابة

المبحث الرابع: العلاقة بين الذاكرة قصيرة المدى ومهارة الكتابة

أ. مفهوم الذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها باللغة

ب. دور الذاكرة قصيرة المدى في مهارة الكتابة العربية

ج. مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعلم مهارة الكتابة

د. أساليب تنمية الذاكرة قصيرة المدى في تعليم مهارة الكتابة

الفصل الثالث منهج البحث

أ. تصميم البحث

ب. ميدان البحث وزماته

ج. بيانات ومصادرها

د. أدوات البحث

هـ. أسلوب تحليل البيانات

و. أسلوب ضمان صحة البيانات

الفصل الرابع عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

أ. عرض بيانات البحث وتحليلها

١. لمحة موجزة عن مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكني لامبونج الشرقية

٢. بيانات أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية وتحليلها

٣. أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية وتحليلها

٤. علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية وتحليلها

ب. المناقشة

١. مناقشة أنواع مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية

٢. مناقشة أسباب مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية

٣. مناقشة علاج مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية

الفصل الخامس الخاتمة

أ. النتائج

ب. الاقتراحات

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

الملاحق

السيرة الذاتية

لامونج الشرقية: ٦ يونيو ٢٠٢٦ م.

اليابحث



أحمد علي مزكي

٢٤٧١٠٣٠٠٤٠

الموافق

المشرف الثاني



الدكتور راضي هاريسكا الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٩١٠٣٠٣٠١٩٠٣١٠٠٠٦

المشرفة الأولى



الأستاذة الدكتورة أظمى، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٩١٠٠٨٢٠٠٠٠٣٢٠٠٥

أدوات البحث

الإسم :	أحمد علي مزيكي
الكلية :	دراسات العليا
قسم :	ماجستير في تعليم اللغة العربية
موضوع البحث :	مشكلات الذاكرة قصيرة المدى في تعليم كتابة اللغة العربية لدى طلبة مدرسة الفلاح المتوسطة بباسير ساكني لامبونج الشرقية

أ. الاختبار

- يستخدم هذا التدريب لتقدير قدرة الطلاب على الذاكرة القصيرة المدى في تعلم الكتابة (كتابة اللغة العربية). أشكال التدريبات التي يمكن تقديمها:
١. إعادة كتابة المفردات بعد سماعها
 ٢. كتابة جملة قصيرة بعد أن يقرأها المعلم
 ٣. الإملاء (ديكنة)
 ٤. ترتيب الكلمات لتكوين جملة
 ٥. الحفظ القصير ثم إعادة كتابتها
 ٦. نسخ نص قصير بعد رؤيته لعدة ثوان
- نظرا لأن التقنية تعتمد على التدريب، فهي ليست مقابلة طويلة، بل تعليمات أو مهام مثل: أعد كتابة ٥ كلمات جديدة تم سماعها للتو، اكتب الجملة التي ينطقها المعلم، رتب الكلمات التالية لتكوين جملة كاملة، اقرأ هذا النص لمدة دقيقة واحدة ثم أعد كتابته، احفظ الجمل الثلاث التالية ثم اكتبها دون النظر.
- الجوانب التي يتم تقييمها: دقة الحروف الهجائية، دقة الإملاء، اكتمال الكلمات، ترتيب الكلمات، سرعة الحفظ، عدد الأخطاء الكتابية، القدرة على تذكر التعليمات.

ب. الملاحظة

١. تم إجراء الملاحظة أثناء عملية تعليم الكتابة، ما الذي يتم ملاحظته؟

أ. نشاط الطلاب

هل ينسى الطلاب بسرعة المادة المقدمة حديثاً، صعوبة في تذكر المفردات، صعوبة في إعادة كتابة الجمل، طرح الأسئلة حول التعليمات بشكل متكرر، بطء في إتمام مهام الكتابة، ارتباك عند النسخ أو الإملاء، نقص التركيز أثناء التعلم، أخطاء متكررة في الكتابة.

ب. نشاط المعلم

طريقة المعلم في تقديم مادة الخط، منهجية المعلم في تمارين الكتابة، تكرار المادة من قبل المعلم، استخدام وسائل التعليم، طريقة المعلم في مساعدة الطلاب عند النسيان.

ج. وضع الصف

حالة الصف أثناء التعلم، تركيز الطلاب، تفاعل المعلم مع الطلاب، استجابة الطلاب لتدريبات الخط.

٢. من هم مصادر البيانات؟ نظراً لأن البحث يعتمد فقط على التمارين والملاحظة، فإن الموضوعات الرئيسية هي:

أ. الطلاب

كموضوع رئيسي للبحث من أجل: تدريبات القدرة على الذاكرة قصيرة المدى، ملاحظة سلوك تعلم كتابة اللغة العربية.

ب. معلم اللغة العربية

يتم ملاحظته في: عملية تدريس الكتابة، تقديم التمارين، معالجة صعوبات الطلاب.

٣. بعض الجوانب التي لوحظت أثناء المراقبة:

أ. تركيز الطلاب الانتباه لشروحات المعلم

ب. الذاكرة القصيرة المدى القدرة على تذكر المفردات مؤقتاً

ج. قدرة الكتابة إعادة الكتابة بشكل صحيح

د. استجابة الطلاب سرعة/بطء فهم التعليمات

هـ. الأخطاء الكتابة الحروف

ج. المقابلة

١. أسئلة المقابلة للمعلم

أ. ما المشكلات التي يواجهها الطلبة في تعلم مهارة الكتابة باللغة العربية؟

- ب.. هل يواجه الطلبة صعوبة في تذكر المفردات أو القواعد عند الكتابة؟
ت.. ما العوامل التي تؤثر في ضعف الذاكرة قصيرة المدى لدى الطلبة؟
ث.. كيف يتعامل المعلم مع الطلبة الذين ينسون المفردات أو التعليمات بسرعة؟
ج.. ما الأساليب أو الأنشطة المستخدمة لتحسين قدرة الطلبة على التذكر أثناء الكتابة؟
٢. أسئلة المقابلة للطلبة

- أ.. هل تواجه صعوبة في تذكر المفردات العربية عند الكتابة؟
ب.. هل تنسى الكلمات أو الجمل التي تعلمتها بعد فترة قصيرة؟
ت.. ما الصعوبات التي تواجهها عند أداء تدريبات الإملاء أو إعادة الكتابة؟
ث.. هل تستطيع تذكر تعليمات المعلم أثناء أداء مهام الكتابة؟
ج.. ما الطرق التي تساعدك على تذكر المفردات أو الجمل عند الكتابة؟

لامبونج الشرقية: ٦ يونيو ٢٠٢٦ م

الباحث

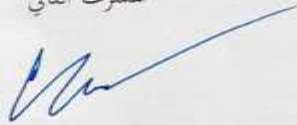


أحمد علي مزكي

٢٤٧١٠٣٠٠٤٠

الموافق

المشرف الثاني



الدكتور راضي هاريسكا الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٠٣١٠٠٠٦-٢٠١٩٠٣٠٢٠١٩٨٩١٠٣

المشرفة الأولى



الأستاذة الدكتورة أبل، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٩١٠٠٨٢٠٠٠٠٣٢٠٠٥

ملحق رقم (٣) : خطاب إستئذان إجراءات البحث من كلية الدراسات العليا بجامعة
جوراي سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج

	KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA UNIVERSITAS ISLAM NEGERI JURAI SIWO LAMPUNG PASCASARJANA Jalan Ki. Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Kota Metro Lampung 34111 Telepon (0725) 41507; Faksimili (0725) 47296; Website: pascasarjana.metrouniv.ac.id; email: ppsiaimetro@metrouniv.ac.id
<u>SURAT TUGAS</u>	
Nomor: B-0415/Un.36.5/D.PPs/PP.00.9/06/2026	
Direktur Pascasarjana Universitas Islam Negeri (UIN) Jural Siwo Lampung, menugaskan kepada saudara:	
Nama	: AHMAD ALI MUZAKKI
NIM	: 2471030040
Semester	: 4 (Empat)
Program Studi	: S2-Pendidikan Bahasa Arab
Untuk :	1. Melaksanakan observasi/survei di SMP Al Falah Desa Purworejo, guna mengumpulkan data (bahan-bahan) dalam rangka menyelesaikan penulisan Tesis mahasiswa yang bersangkutan dengan judul "PROBLEMATIKA MEMORI JANGKA PENDEK PADA PEMBELAJARAN MENULIS BAHASA ARAB SISWA SMP AL FALAH PASIR SAKTI LAMPUNG TIMUR". 2. Waktu yang diberikan mulai tanggal dikeluarkan Surat Tugas ini sampai dengan selesai.
Kepada Pejabat yang berwenang mohon bantuannya memberikan izin serta data yang diperlukan untuk kelancaran mahasiswa tersebut.	
Demikian surat tugas ini dikeluarkan untuk dilaksanakan dengan penuh rasa tanggung jawab.	
Mengetahui, Pejabat Setempat 	Dikeluarkan di : Metro Pada Tanggal : 15 Juni 2026 Direktur,  Prof. Dr. Akla, M.Pd NIP. 196910082000032005



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI JURAI SIWO LAMPUNG
PASCASARJANA**

Jalan Kl. Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Kota Metro Lampung 34111
Telepon (0725) 41507; Faksimili (0725) 47296;
Website: pascasarjana.metrouniv.ac.id; email: ppslainmetro@metrouniv.ac.id

Nomor : B-0415/Un.36.5/D.PPs/PP.00.9/06/2026
Lampiran : -
Perihal : **IZIN RESEARCH**

Kepada Yth.,
KEPALA SMP Al Falah Desa
Purworejo
di-
Tempat

Assalamu'alaikum Wr. Wb.

Berdasarkan dengan Surat Tugas Nomor: B-0414/Un.36.5/D.PPs/PP.00.9/06/2026, tanggal 15 Juni 2026 atas nama saudara:

Nama : **AHMAD ALI MUZAKKI**
NIM : 2471030040
Semester : 4 (Empat)
Jurusan : S2-Pendidikan Bahasa Arab

Maka dengan ini kami sampaikan kepada saudara bahwa Mahasiswa tersebut di atas akan mengadakan penelitian/survei di **SMP Al Falah Desa Purworejo**, dalam rangka menyelesaikan Tesis mahasiswa yang bersangkutan dengan judul "**PROBLEMATIKA MEMORI JANGKA PENDEK PADA PEMBELAJARAN MENULIS BAHASA ARAB SISWA SMP AL FALAH PASIR SAKTI LAMPUNG TIMUR**".

Kami mengharapkan bantuan Bapak/Ibu demi terselenggaranya tugas tersebut. Demikian surat izin ini kami sampaikan, atas bantuan dan kerja sama bapak/ibu kami ucapkan terima kasih.

Wassalamu'alaikum Wr. Wb.

Metro, 15 Juni 2026

Direktur,



Prof. Dr. Akla, M.Pd
NIP. 196910082000032005

ملحق رقم (٤) : خطاب الرد والتصريح على أداء إجراءات البحث من مدرسة الفلاح

المتوسطة بباسير ساكي لامبونج الشرقية التي تكون ميادين البحث



YAYASAN PON-PES BAHRUL FALAH
SMP AL FALAH PASIR SAKTI
AKREDITASI B

NIS : 200211 NPSN : 70039576 NSS : 2021207222101
Gmail : smpalfalah22jewisakti@gmail.com TLP : 085267046404

Ahmad : Jln. Lurus Pantai Timur Sumatera Dusun II Desa Purworejo Kec. Pasir Sakti Kab. Lampung Timur Kode Pos 38184

Nomor : 001/IP/SMP.AF/PS/VI/2026
Lampiran : -
Hal : Balasan Izin Penelitian

Kepada Yth.
Direktur Pascasarjana
Universitas Islam Negeri Jurai Siwo Lampung
Di
Tempat

Assalamua'alaikum Warahmatullahi Wabarakaatuh

Segala puji kita panjatkan kehadirat Allah Subhanahu Wata'ala atas segala perlindungan-Nya dan sholawat serta salam semoga tercurah kepada Nabi Muhammad SAW, Teladan Kita Sepanjang Zaman.

Dengan ini, kami menindak lanjuti surat dari Direktur Pascasarjana Universitas Islam Negeri Jurai Siwo Lampung dengan Nomor: B-0415/Un.36.5/D.PPs/PP.00.9/06/2026 perihal izin penelitian di SMP Al Falah Pasir Sakti Kabupaten Lampung Timur, atas nama:

Nama : Ahmad Ali Muzakki
NPM : 2471030040
Program Studi : Magister Pendidikan Bahasa Arab
Semester : IV
Judul Tesis : "Problematika Memori Jangka Pendek Pada Pembelajaran Menulis Bahasa Arab Siswa SMP Al Falah Pasir Sakti, Lampung Timur"

Dengan ini kami sampaikan, bahwa mahasiswa tersebut diberikan izin dan sudah melaksanakan penelitian di SMP Al Falah Pasir Sakti sampai selesai.

Demikian surat balasan ini kami sampaikan, agar dipergunakan sebagaimana mestinya.

Wassalamua'alaikum Warahmatullahi Wabarakaatuh

Pasir Sakti, 16 Juni 2026



ملحق رقم (٥) : الصورة في تنفيذ الملاحظة



ملحق رقم (٦) : الصورة في تنفيذ المقابلة





ملحق رقم (٧) : بيانات الإشراف



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI JURAI SIWO LAMPUNG
PASCASARJANA

Jalan Ka. Hajar Dewantara Kampus 15 A Inggremdyo Kota Metro Lampung 34111
Telepon (0725) 41507, Faksimili (0725) 47296, Website: ppn.metronews.ac.id, email: ppn@metronews.ac.id

Lembar Bimbingan Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Universitas Islam Negeri Jurai Siwo Lampung

Nama : Ahmad Ali Muzakki
NPM : 2471030040

Prodi : Pendidikan Bahasa Arab
Semester : IV (Empat)

No.	Hari/Tanggal	Pembimbing		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
		1	2		
	Kamis 14/05/2016		✓	Perbaikan ujian hasil proposal tesis	
	Kamis 04/06/2016		✓	ACC proposal tesis. lanjut ke pemb. I	
	Selasa 09/06/2016		✓	Bab I - III Outline & Apd revisi substansi Pemeriksaan Pendirian	
	Kamis 11/06/2016		✓	ACC Outline & Apd lanjut ke pemb. II	
			✓	BAB IV & V	
			✓	ACC Tesis. lanjut ke pemb. I	

Mengetahui,
Ketua Prodi PBA

Dr. J. Sutarto, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Pembimbing Pendamping

Dr. Rodhy Harisca, M.Ed.
NIP. 198910302019031006



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI JURAI SIWO LAMPUNG
PASCASARJANA

Jalan Ki. Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Kota Metro Lampung 34111
Telepon (0725) 41507, Faksimili (0725) 47296, Website: pgs.uin-siwolampung.ac.id, email: pgs@uin-siwolampung.ac.id

Lembar Bimbingan Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Universitas Islam Negeri Jurai Siwo Lampung

Nama : Ahmad Ali Muzakki
NPM : 2471030040

Prodi : Pendidikan Bahasa Arab
Semester : IV (Empat)

No.	Hari/Tanggal	Pembimbing		Materi yang dikonsultasikan	Ttd
		1	2		
1.	16 Juni 2026			See. Mayang	

Mengetahui,
Ketua Prodi PBA

Dr. J. Sutarjo, M.Pd
NIP. 197606072003121002

Pembimbing Utama

Prof. Dr. Akla, M.Pd
NIP. 196910082000032005

السيرة الذاتية

الاسم الكامل للباحث هو أحمد علي مزكي، ولد في باسير ساكتي لامبونج الشرقية في التاريخ ١٧ فبراير ٢٠٠٠م، وهو الابن الأول من السيد أحمد زيد، تخرج في المدرسة الابتدائية الحكومية ١ موليواساري عام ٢٠١٢م، وتخرج في المدرسة المتوسطة الإسلامية بواي جيارا عام ٢٠١٥م، ثم تخرج في مدرسة حسن الخاتمة الثانوية كونيנגان عام ٢٠١٩م. والتحق بجامعة دار الفتح عام ٢٠٢٠م لدرجة البكالوريوس في قسم تعليم اللغة العربية وتخرج فيها عام ٢٠٢٤م، وبعد ذلك التحق بالدراسات العليا بجامعة جوراي سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج لدرجة الماجستير في قسم تعليم اللغة العربية عام ٢٠٢٤م.





الدراسات العليا

جامعة جوراي سيوو الإسلامية الحكومية لامبونج

١٤٤٨ هـ / ٢٠٢٦ م