INTAJIYA: Journal of *Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah*
Vol. 3 No. 2 Oktober 2026
DOI: https://doi.org/10.35878/intajiya.v2i1.XXX
ISSN: 3063-8372

من التكرار إلى التفاعل: إعادة توظيف طريقة التقليد والتحفيظ في تعليم المفردات العربية بالمدرسة المتوسطة

From Repetition to Interaction: Re-employing the Mimicry-Memorization Method in Arabic Vocabulary Teaching

M. Sofyan Ats Tsaury[1], M. Natsir[2], Ali Subhan[3]
[1 2 3] *Institut Pesantren Mathali'ul Falah (IPMAFA) Pati, Indonesia*
e-mail: sofyanats145912@gmail.com[1], natsir@unisnu.ac.id[2], alisubhan@ipmafa.ac.id[3]

ملخص

تُتّهم طريقة التقليد والتحفيظ بأنها تحوّل تعليم المفردات إلى تكرار آلي يقلّ فيه التفاعل، مع أنها ما زالت شائعة في المدارس الإسلامية بإندونيسيا. تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن كيفية إعادة توظيف هذه الطريقة في تعليم المفردات العربية من منظور التعلّم التفاعلي في مدرسة منبع الصالحين المتوسطة الإسلامية بغرسيك. واعتمدت المنهج الكيفي بتصميم دراسة الحالة، وجُمعت البيانات بالملاحظة الصفية والمقابلات شبه المنظمة مع معلم العربية وطلاب الصف السابع والوثائق، وحُلّلت بالنموذج التفاعلي لمايلز وهوبرمان وسالدانيا مع التثليث. وأظهرت النتائج أن المعلم حافظ على مراحل الطريقة الأربع —الاستماع والتقليد والتكرار والتحفيظ— وأضاف إليها مرحلة خامسة هي التوظيف، ونسج فوق المراحل طبقة تفاعلية من الحوار الثنائي والعمل الجماعي والألعاب والمسابقات والتغذية الراجعة الفورية. ولاحظ المشاركون تحسنًا في استرجاع المفردات ونطقها واستعمالها وفي المشاركة الصفية. وتقترح الدراسة نموذج «التقليد والتحفيظ والتوظيف التفاعلي» الذي يفسّر التكامل بين التكرار المنظم والتفاعل في ضوء ممارسة الاسترجاع وفرضية عبء الانخراط وفرضية التفاعل.

الكلمات المفتاحية: طريقة التقليد والتحفيظ؛ تعليم المفردات العربية؛ التعلّم التفاعلي؛ ممارسة الاسترجاع؛ دراسة الحالة

Abstract

The Mimicry-Memorization (Mim-Mem) method is often criticized for turning vocabulary teaching into mechanical repetition with little interaction, yet it remains common in Indonesian Islamic schools. This study explores how the method is re-employed from an interactive learning perspective in Arabic vocabulary teaching at MTs Manbaus Sholihin, Gresik. Using a qualitative case study design, data were collected through classroom observation, semi-structured interviews with the Arabic teacher and Grade VII students, and documents, and were analyzed with the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña with triangulation. The teacher retained the method's four stages (listening, imitation, repetition, and memorization), added a fifth stage of use, and layered interactive activities over the stages: pair dialogues, group work, games, competitions, and immediate feedback.

Participants observed improvements in vocabulary recall, pronunciation, use, and classroom participation. The study proposes an “Interactive Mimicry-Memorization-Use” model that explains the complementarity between structured repetition and interaction through retrieval practice, the involvement load hypothesis, and the interaction hypothesis.

Keywords: Mimicry-Memorization method; Arabic vocabulary teaching; interactive learning; retrieval practice; case study

Abstrak

Metode Mimicry-Memorization (Mim-Mem) kerap dikritik karena menjadikan pembelajaran kosakata sebagai pengulangan mekanis yang minim interaksi, padahal metode ini masih lazim di madrasah Indonesia. Penelitian ini mengkaji bagaimana metode tersebut diterapkan kembali dari perspektif pembelajaran interaktif dalam pembelajaran kosakata bahasa Arab di MTs Manbaus Sholihin Gresik. Dengan desain studi kasus kualitatif, data dikumpulkan melalui observasi kelas, wawancara semi-terstruktur dengan guru bahasa Arab dan siswa kelas VII, serta dokumentasi, lalu dianalisis dengan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña disertai triangulasi. Guru mempertahankan empat tahap metode (menyimak, menirukan, mengulang, dan menghafal), menambahkan tahap kelima berupa penggunaan, serta melapisi tahap-tahap itu dengan aktivitas interaktif: dialog berpasangan, kerja kelompok, permainan, kompetisi, dan umpan balik langsung. Partisipan mengamati peningkatan dalam mengingat, melafalkan, dan menggunakan kosakata serta dalam partisipasi kelas. Penelitian ini mengusulkan model “Mimicry-Memorization-Use Interaktif” yang menjelaskan keterpaduan antara pengulangan terstruktur dan interaksi melalui praktik pengambilan kembali (retrieval practice), hipotesis beban keterlibatan, dan hipotesis interaksi.

Kata kunci: metode Mimicry-Memorization; pembelajaran kosakata bahasa Arab; pembelajaran interaktif; praktik pengambilan kembali; studi kasus

مقدمة

تُعدّ المفردات من أهم عناصر تعلم العربية؛ إذ ترتبط قدرة المتعلم على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بمدى ما يملكه من رصيد لفظي (Nation, 2013؛ Webb & Nation, 2017). وإتقان المفردة لا يقتصر على معرفة معناها، بل يشمل القدرة على نطقها واستعمالها في السياق المناسب (Schmitt & Schmitt, 2020). وفي سياق تعليم العربية في إندونيسيا ما تزال المفردات تحتل مكانة محورية في المدارس والمعاهد الإسلامية، وتتعدد الطرائق والوسائط المستخدمة في تنميتها (Hamid et al., 2008).

ومن الطرائق التي استُخدمت على نطاق واسع طريقة التقليد والتحفيظ (Mimicry-Memorization)، التي نشأت في إطار الطريقة السمعية الشفهية والاتجاه السلوكي الذي يرى اللغة عادات تتكون بالتقليد والتكرار (Richards & Rodgers, 2014). وتقوم الطريقة على أن يستمع المتعلم إلى النموذج اللغوي ثم يقلّده ويكرره حتى يحفظه. وقد أثبتت دراسات حديثة فاعليتها في تحسين إتقان المفردات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (Fatati & Marfu’ah, 2025؛ Khaerunnisa et al., 2025؛ Sutarjo, 2021)، وفي رفع دافعية الطلاب ونتائج تعلمهم (Khasanah & Faizah, 2024)، كما أظهرت دراسات كيفية أنها تحسّن النطق والمشاركة واسترجاع المفردات، مع تحديات في ضيق وقت الحفظ وضجيج الفصل وقلة

الوسائط (Humaidah et al., 2024)، وأنها تبني الثقة في الكلام (Shalihah et al., 2024). واتجهت دراسات أخرى إلى دعم الطريقة بالوسائط، كالبطاقات المصممة على أساسها (Sholihah & Hanifah, 2025؛ Zaid et al., 2022).

وعلى الرغم من هذه النتائج، يرى المختصون أن الاعتماد المفرط على الحفظ والتكرار قد يقلل فرص التفاعل اللغوي إذا لم تُدعَم الطريقة بأنشطة مناسبة (Brown & Lee, 2015؛ Larsen-Freeman & Anderson, 2011)، وأن دافعية المتعلمين ومشاركتهم النشطة شرطان لنجاح التعلم (Dörnyei, 2001). ومن هنا تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في هذه الطريقة لا بإلغائها، بل بإعادة تنظيمها داخل بيئة تفاعلية.

الدراسات السابقة وفجوة البحث

تنقسم الدراسات السابقة عن طريقة التقليد والتحفيظ قسمين: قسم كمي يقيس فاعليتها في المفردات أو نتائج التعلم (Fatati & Sutarjo, 2021؛ Khasanah & Faizah, 2024؛ Khaerunnisa et al., 2025؛ Marfu'ah, 2025)، وقسم يطوّر وسائط مساندة لها أو يصف تطبيقها مع وسيلة بعينها (Zaid et al., 2022؛ Humaidah et al., 2024؛ Sholihah & Hanifah, 2025). وفي جانب التعلّم التفاعلي أظهرت دراسة حديثة أن استراتيجية «البحث عن الزوج» التعاونية تفوقت على الطريقة المعتادة في تعليم المفردات (Khoiriyyah & Jamroh, 2026).

غير أن قليلًا من هذه الدراسات تناول السؤال الآتي: كيف يمكن الإبقاء على عناصر الطريقة الأساسية مع إعادة تنظيمها داخل بيئة تفاعلية، ولماذا ينجح هذا الجمع نظريًا؟ ومن هنا تسعى الدراسة إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة: (١) كيف تُطبَّق طريقة التقليد والتحفيظ في تعليم المفردات بمدرسة منبع الصالحين المتوسطة الإسلامية؟ (٢) ما أشكال دمج مبادئ التعلّم التفاعلي في تطبيقها؟ (٣) ما التغيرات التي لاحظها المشاركون في تعلم المفردات، وكيف تُفسَّر نظريًا؟

الإطار النظري

تستند الدراسة إلى أربعة مفاهيم تفسّر التكامل بين التكرار والتفاعل. أولها أن التعرض المتكرر للمفردة شرط لاكتسابها والاحتفاظ بها (Nation, 2013؛ Webb & Nation, 2017). وثانيها أن ممارسة الاسترجاع —أي محاولة استدعاء المعلومة من الذاكرة— أقوى أثرًا في الاحتفاظ من إعادة الدراسة (Karpicke & Roediger, 2008)؛ وبهذا يصير «التحفيظ» أنفع حين يكون استرجاعًا نشطًا لا ترديدًا. وثالثها فرضية عبء الانخراط التي ترى أن الاحتفاظ بالمفردة يزداد كلما احتاج المتعلم إليها، وبحث عنها، وقيّم استعمالها في سياق (Laufer & Hulstijn, 2001). ورابعها فرضية التفاعل التي ترى أن التفاوض على المعنى والتغذية الراجعة في أثناء التواصل يسهمان في الاكتساب (Ellis, 2008؛ Long, 1996)، وأن التغذية الراجعة تكون أنفع حين ترشد المتعلم إلى الخطوة التالية (Hattie & Timperley, 2007).

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الكيفي بتصميم دراسة الحالة، لملاءمته الكشف عن كيفية إعادة توظيف الطريقة في سياقها الطبيعي وفهم الممارسات والتفاعلات الصفية وخبرات المشاركين فهمًا متعمقًا (Creswell & Creswell, 2018؛ Merriam & Tisdell, 2016). وأُجري البحث في مدرسة منبع الصالحين المتوسطة الإسلامية بغرسيك، وهي مدرسة تدرّس العربية بانتظام وتطبّق عناصر طريقة التقليد والتحفيظ في تعليم المفردات. وشمل المشاركون معلم اللغة العربية وعددًا من طلاب الصف السابع، اختيروا بطريقة قصدية لارتباطهم المباشر بموضوع الدراسة. [يُكمِل الباحث: عدد الطلاب المشاركين، وعدد الحصص الملاحظة وتواريخها، وموضوعات المفردات المدروسة.]

وجُمعت البيانات بالملاحظة الصفية لمتابعة سير التعليم وأنماط التفاعل، والمقابلات شبه المنظمة لاستكشاف تصورات المعلم والطلاب وخبراتهم، والوثائق التي شملت الخطط التعليمية والمواد الدراسية والصور والسجلات. وحُلّلت البيانات بالنموذج التفاعلي لمايلز وهوبرمان وسالدانيا: تكثيف البيانات، وعرضها، واستخلاص النتائج والتحقق منها، بصورة مستمرة منذ بداية جمع البيانات (Miles et al., 2020). ولضمان المصداقية استُخدم تثليث المصادر وتثليث الأدوات (Denzin & Lincoln, 2018؛ Patton, 2015). ويلخص الجدول ١ منهجية البحث.

جدول ١: ملخص منهجية البحث

العنصر	الوصف
المنهج والتصميم	بحث كيفي بتصميم دراسة الحالة
موقع البحث	مدرسة منبع الصالحين المتوسطة الإسلامية بغرسيك
المشاركون	معلم اللغة العربية وطلاب الصف السابع (اختيار قصدي)
جمع البيانات	الملاحظة الصفية، والمقابلات شبه المنظمة، والوثائق
تحليل البيانات	النموذج التفاعلي لمايلز وهوبرمان وسالدانيا
المصداقية	تثليث المصادر وتثليث الأدوات

المصدر: تصميم الباحث.

نتائج البحث ومناقشاتها

أولًا: تطبيق طريقة التقليد والتحفيظ في تعليم المفردات

أظهرت الملاحظة أن الطريقة ما تزال من الممارسات الرئيسة في تعليم المفردات بالمدرسة، وأن الدرس يسير في خطوات متتابعة: يعرض المعلم المفردات الجديدة بنطقها الصحيح، فيستمع الطلاب، ثم يقلدونها جماعيًا ففرديًا، ثم يكررونها تكرارًا متدرجًا حتى يحفظوها. ويتفق ذلك مع طبيعة الطريقة القائمة على تكوين العادات اللغوية بالتقليد والتكرار (Richards & Rodgers, 2014). ولم يكن التكرار نشاطًا آليًا لمجرد الحفظ، بل وسيلة لترسيخ المفردة في الذاكرة بالتعرض المتكرر (Nation, 2013؛ Webb & Nation, 2017).

وأشار المعلم في المقابلة إلى أن الطلاب أقدر على استرجاع المفردات حين تُقدَّم تدريجيًا ومتكررة منها حين يُشرح معناها مرة واحدة، وذكر بعض الطلاب أن الكلمات التي تتكرر في الحصة أسهل تذكرًا من التي تُعرض قليلًا. [يُكمِل الباحث: مقتطف حرفي من مقابلة المعلم ومقتطف من مقابلة أحد الطلاب، مع الإشارة إلى تاريخ المقابلة.] ويتسق هذا مع ما وجدته الدراسات السابقة من أثر الطريقة في حفظ المفردات واسترجاعها (Fatati & Sutarjo, 2021؛ Humaidah et al., 2024).

غير أن التطبيق في المدرسة لم يقتصر على الصورة التقليدية المعروفة؛ إذ كان المعلم بعد مرحلة الحفظ يطلب من الطلاب استعمال المفردات الجديدة في جمل قصيرة أو حوارات بسيطة، فينتقل الطالب من معرفة المفردة إلى توظيفها. وهذه المرحلة الخامسة هي أهم ما يميز التطبيق محل الدراسة، كما يبيّن الجدول ٢.

جدول ٢: مراحل تطبيق طريقة التقليد والتحفيظ في تعليم المفردات

المرحلة	الممارسة التعليمية الملاحظة
الاستماع	استماع الطلاب إلى نطق المعلم للمفردات الجديدة
التقليد	تقليد المفردات جماعيًا ثم فرديًا
التكرار	إعادة المفردات عدة مرات بأساليب متنوعة
التحفيظ	حفظ المفردات واسترجاعها
التوظيف	استعمال المفردات في جمل قصيرة وحوارات بسيطة

المصدر: الملاحظة الصفية.

ثانيًا: دمج مبادئ التعلّم التفاعلي في الطريقة

أظهرت الملاحظة أن المعلم لم يكتف بعرض المفردات وتكرارها، بل نسج فوق مراحل الطريقة طبقة من الأنشطة التفاعلية: مناقشات صفية قصيرة، وتدريبات ثنائية، وعمل جماعي، وألعاب لغوية، ومسابقات مرتبطة بالمفردات المستهدفة. فكان الطلاب يعملون في مجموعات صغيرة لمراجعة المفردات واستعمالها في جمل أو حوارات قصيرة، مما حوّل المفردة من مادة للحفظ إلى أداة للتواصل. ويؤكد ذلك أن التعلم الفعال للغة يتحقق حين تتوافر فرص كافية للتفاعل والممارسة (Brown & Lee, 2015)، وأن الطرائق ممارسات قابلة للتكييف لا إجراءات جامدة (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

وأوضح المعلم أن الأنشطة التفاعلية تخفف الملل الناتج عن التكرار المستمر، وأن الطلاب يصبحون أكثر استعدادًا للمشاركة حين ترتبط المفردات بألعاب أو أنشطة جماعية، وذكر عدد من الطلاب أنهم يستمتعون أكثر حين يُطلب منهم استعمال المفردات في الحوارات أو المسابقات. وكان للتغذية الراجعة الفورية دور واضح؛ فحين يخطئ الطالب في النطق أو الدلالة يصحح المعلم فورًا ثم يطلب منه إعادة النطق أو الاستعمال الصحيح، وهو ما يقلل تكرار الخطأ. ويتسق ذلك مع ما وجدته الدراسات من أثر الأنشطة التعاونية والبطاقات في رفع المشاركة والتفاعل (Sholihah & Hanifah, 2025؛ Khoiriyyah & Jamroh, 2026). ويلخص الجدول ٣ أشكال التعلّم التفاعلي المدمجة.

جدول ٣: أشكال التعلّم التفاعلي المدمجة في الطريقة

النشاط التفاعلي	دوره في تعلم المفردات
المناقشات الصفية القصيرة	تعزيز الفهم واستعمال المفردات
العمل الجماعي	تشجيع التفاعل والتعاون في المراجعة والاستعمال
الحوار الثنائي	توظيف المفردات في التواصل
الألعاب اللغوية	زيادة الدافعية وتقوية التذكر
المسابقات التعليمية	رفع مستوى المشاركة الصفية
التغذية الراجعة الفورية	تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء

المصدر: الملاحظة الصفية والمقابلات.

ثالثًا: التغيرات الملاحظة في تعلم المفردات

لاحظ المشاركون والباحث تغيرات في عدة جوانب مترابطة يلخصها الجدول ٤. فقد بدا الطلاب أقدر على استرجاع المفردات التي تعلموها، وأيسر تذكرًا لها حين ترتبط بالألعاب أو الحوارات الجماعية. ولم يعودوا يكتفون بترديد الكلمات منفصلة، بل صاروا يوظفونها في الجمل والحوارات، وهو المظهر الحقيقي لمعرفة المفردة (Schmitt & Schmitt, 2020). كما تحسّن النطق بفضل الاستماع المتكرر للنموذج الصحيح والتصحيح المباشر، وازداد عدد الطلاب المشاركين في الإجابة والأنشطة مقارنة بالحصص القائمة على الشرح وحده. ويتسق تحسن النطق والثقة مع ما وجدته دراسات سابقة (Humaidah et al., 2024؛ Shalihah et al., 2024).

جدول ٤: التغيرات الملاحظة في تعلم المفردات

الجانب	المظهر الملاحظ
الاسترجاع	قدرة أكبر على تذكر المفردات واسترجاعها
فهم المعنى	فهم أوضح للمفردات في السياق
النطق	دقة أعلى في النطق
الاستعمال	توظيف المفردات في الجمل والحوارات
المشاركة	زيادة عدد الطلاب المشاركين في الأنشطة
الدافعية والثقة	رغبة أكبر في التعلم وجرأة في استعمال المفردات أمام الآخرين

المصدر: الملاحظة والمقابلات (تغيرات مدركة لا قياس كمي).

وينبغي التنبيه إلى أن هذه التغيرات مستخلصة من الملاحظة والمقابلات، ولم تُقَس باختبار قبلي وبعدي؛ فهي تصف تحولات في عملية التعلم وتصورات المشاركين، ولا تثبت مقدار التحسن إحصائيًا.

رابعًا: المناقشة ونموذج «التقليد والتحفيظ والتوظيف التفاعلي»

تُظهر النتائج أن التحدي في الطرائق التقليدية لا يكمن في مبادئها، بل في كيفية توظيفها. فالمراحل الأربع حافظت على وظيفتها في بناء الرصيد اللفظي (Richards & Rodgers, 2014؛ Webb & Nation, 2017)، لكن الأنشطة التفاعلية غيّرت طبيعة كل مرحلة. ويمكن تفسير هذا التكامل نظريًا بثلاث آليات. الأولى أن الألعاب والمسابقات والمراجعة الثنائية حوّلت «التحفيظ» من ترديد إلى استرجاع نشط، والاسترجاع أقوى أثرًا في الاحتفاظ من إعادة الدراسة (Karpicke & Roediger, 2008). والثانية أن مرحلة التوظيف في الحوارات والجمل رفعت عبء الانخراط؛ إذ احتاج الطالب إلى المفردة، وبحث عنها في ذاكرته، وقيّم ملاءمتها للسياق (Laufer & Hulstijn, 2001). والثالثة أن التدريبات الثنائية والتصحيح الفوري أتاحت التفاوض على المعنى والتغذية الراجعة اللذين تقررهما فرضية التفاعل (Long, 1996؛ Hattie & Timperley, 2007).

وبناءً على ذلك تقترح الدراسة نموذج «التقليد والتحفيظ والتوظيف التفاعلي»، الذي يلخصه الجدول ٥. ويقوم على مبدأين: الإبقاء على التسلسل السلوكي للطريقة بوصفه عمودًا فقريًا يضمن التعرض الكافي والنطق الصحيح، ونسج طبقة تفاعلية فوق كل مرحلة تجعل التكرار متنوعًا، والحفظ استرجاعًا، والمفردة أداة تواصل.

جدول ٥: نموذج «التقليد والتحفيظ والتوظيف التفاعلي»

المرحلة	الإجراء الأساسي	الطبقة التفاعلية	السند النظري
١. الاستماع	نموذج نطق صحيح من المعلم	ربط المفردة بصورة أو موقف أو سؤال قصير	التعرض المتكرر (Webb & Nation, 2017)
٢. التقليد	ترديد جماعي ثم فردي	تقليد ثنائي يصحح فيه الزميل زميله	فرضية التفاعل (Long, 1996)
٣. التكرار	إعادة المفردات عدة مرات	تكرار متنوع عبر الألعاب والمسابقات	التعرض المتكرر (Nation, 2013)
٤. التحفيظ	حفظ المفردات	استرجاع نشط ببطاقات واختبارات قصيرة بدل الترديد	ممارسة الاسترجاع (Karpicke & Roediger, 2008)
٥. التوظيف	استعمال المفردة	حوارات ومهام جماعية تتطلب اختيار المفردة المناسبة	عبء الانخراط (Laufer & Hulstijn, 2001)
في جميع المراحل	تصحيح المعلم	تغذية راجعة فورية توضح الخطوة التالية	التغذية الراجعة (Hattie & Timperley, 2007)

المصدر: اقتراح الباحثين بناءً على النتائج.

ولعل من أسباب قبول الطلاب لمراحل الاستماع والتقليد والتكرار أنها مألوفة في البيئة التعليمية الإسلامية، حيث يتعلم الطالب القرآن والأذكار بالسماع من المعلم ثم المحاكاة والتكرار حتى الحفظ. فالطريقة لا تأتي غريبة على المتعلم، بل تبني على عادة تعلم راسخة لديه، وتضيف إليها ما ينقصها في تعلم اللغة: الاستعمال والتواصل. ومن ثم فإن إعادة

توظيف الطريقة في هذا السياق أيسر من استبدالها بطرائق تواصلية خالصة قد تبدو للطلاب والمعلمين بعيدة عن مألوفهم.

وللنموذج آثار عملية في تخطيط الدرس. فالمعلم يحتاج إلى توزيع زمن الحصة بحيث لا تستغرق مراحل الاستماع والتقليد والتكرار الوقت كله، فيبقى لمرحلة التوظيف نصيب كافٍ؛ وإلى تقسيم المفردات إلى دفعات صغيرة يُستكمل لكل منها التسلسل كاملًا بدل عرضها جميعًا ثم تكرارها جميعًا؛ وإلى ضبط الأنشطة الجماعية والمسابقات بقواعد واضحة تحدّ من الضجيج الذي عدّته دراسات سابقة من تحديات الطريقة (Humaidah et al., 2024). كما أن تحويل التحفيظ إلى استرجاع لا يتطلب وسائل مكلفة؛ إذ تكفي بطاقات ورقية أو أسئلة شفهية سريعة يُطلب فيها من الطالب استدعاء المفردة قبل رؤيتها.

وتختلف هذه الدراسة عن سابقاتها في زاوية النظر؛ فبدل قياس فاعلية الطريقة بوصفها نموذجًا ثابتًا، أو تطوير وسيلة مساندة لها، حللت كيفية إعادة تنظيمها داخل بيئة تفاعلية، وقدمت تفسيرًا نظريًا لسبب نجاح هذا الجمع. وتتمثل جِدّتها في ثلاثة أمور: إعادة تفسير الطريقة بوصفها إطارًا قابلًا للدمج مع أنشطة تفاعلية لا طريقة حفظ فحسب؛ وإضافة مرحلة التوظيف بوصفها مرحلة خامسة؛ وتفسير التكامل بين التكرار والتفاعل بممارسة الاسترجاع وعبء الانخراط وفرضية التفاعل. ومن حدود الدراسة أنها اقتصرت على مدرسة واحدة وعدد محدود من المشاركين، وأن التغيرات الملاحظة لم تُقَس كميًا.

الخاتمة

انتهت الدراسة إلى أن طريقة التقليد والتحفيظ تُطبَّق في مدرسة منبع الصالحين المتوسطة الإسلامية بغرسيك عبر مراحلها الأربع —الاستماع والتقليد والتكرار والتحفيظ— مع مرحلة خامسة هي التوظيف، وأن المعلم نسج فوق هذه المراحل طبقة تفاعلية من الحوار الثنائي والعمل الجماعي والألعاب والمسابقات والتغذية الراجعة الفورية. ولاحظ المشاركون تحسنًا في استرجاع المفردات ونطقها واستعمالها وفي المشاركة والدافعية. وتفسّر الدراسة هذا التكامل بأن الأنشطة التفاعلية حوّلت التحفيظ إلى استرجاع نشط، ورفعت عبء الانخراط بالتوظيف، وأتاحت التفاوض على المعنى، وتقترح نموذج «التقليد والتحفيظ والتوظيف التفاعلي». وتوصي معلمي العربية بالإبقاء على مراحل الطريقة مع تنويع التكرار وجعل الحفظ استرجاعًا والانتهاء بالتوظيف، وتوصي الباحثين باختبار النموذج كميًا بتصميم شبه تجريبي يقارن الطريقة في صورتها التقليدية بصورتها التفاعلية، وبتطبيقه في مهارات ومراحل أخرى.

الشكر والتقدير

يشكر الباحثون أسرة مدرسة منبع الصالحين المتوسطة الإسلامية بغرسيك، ولا سيما مديرها ومعلم اللغة العربية والطلاب المشاركين، على تعاونهم في جمع البيانات، والأساتذة المشرفين بجامعة كياهي عبد الله فقيه (UNKAFA) بغرسيك على توجيههم في مراحل

البحث، وأساتذة برنامج الماجستير في تعليم اللغة العربية بجامعة مطالع الفلاح الإسلامية (IPMAFA) بباطي على ملاحظاتهم في تحويل نتائج البحث إلى مقال علمي.

المصادر والمراجع

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2008). The study of second language acquisition (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Fatati, A., & Sutarjo, J. (2021). Implementasi metode Mimicry Memorization (Mim-Mem) dalam pembelajaran mufrodat. An Nabighoh, 23(1), 127–142. https://doi.org/10.32332/an-nabighoh.v23i1.2317

Hamid, M. A., Baharuddin, U., & Mustofa, B. (2008). Pembelajaran bahasa Arab: Pendekatan, metode, strategi, materi dan media. Malang: UIN-Malang Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Humaidah, H., Qomariyah, N., & Samoh, T. (2024). The implementation of the Mimicry Memorization method in Arabic vocabulary learning at MI Takhassus Darul Ulum. Alsina: Journal of Arabic Studies, 6(1), 103–120. https://doi.org/10.21580/alsina.6.1.23362

Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. Science, 319(5865), 966–968. https://doi.org/10.1126/science.1152408

Khaerunnisa, N. A., Maria, E., & Hasmawati, H. (2025). Efektivitas metode Mimicry Memorization berbantuan media gambar terhadap penguasaan kosakata bahasa Arab. PeTeKa, 8(2), 592–601. https://doi.org/10.31604/ptk.v8i2.592-601

Khasanah, U., & Faizah, S. (2024). Pengaruh metode pembelajaran Mimicry Memorization terhadap motivasi dan hasil belajar bahasa Arab. Indonesian Journal of Islamic Elementary Education, 4(2). https://doi.org/10.28918/ijiee.v4i2.8408

Khoiriyyah, Z., & Jamroh, N. M. B. (2026). The effectiveness of Make a Match in teaching Arabic vocabulary to madrasah students. Aphorisme: Journal of Arabic Language, Literature, and Education, 7(1), 391–405. https://doi.org/10.37680/aphorisme.v7i1.9276

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). Techniques and principles in language teaching (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. Applied Linguistics, 22(1), 1–26. https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), Handbook of second language acquisition (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.

Marfu'ah, L. (2025). Pengaruh metode Mimicry Memorization terhadap hasil belajar mufrodat siswa kelas 2 MI Tholabussalamah. Nurhidayah: Jurnal Ilmu Pendidikan, 1(8), 17–24.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Nation, I. S. P. (2013). Learning vocabulary in another language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N., & Schmitt, D. (2020). Vocabulary in language teaching (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Shalihah, I., Bahruddin, U., & Fikri, S. (2024). The use of Mimicry Memorization method in learning speaking skills at Tarbiyatul Muhibbin Junior High School. IJ-ATL: International Journal of Arabic Teaching and Learning, 8(2), 164–177. https://doi.org/10.33650/ijatl.v8i2.10842

Sholihah, D. A., & Hanifah, U. (2025). Implementation of the Mimicry-Memorization method through flashcards in learning Arabic vocabulary. IJ-ATL: International Journal of Arabic Teaching and Learning, 9(2), 164–175. https://doi.org/10.33650/ijatl.v9i2.12541

Webb, S., & Nation, P. (2017). How vocabulary is learned. Oxford: Oxford University Press.

Zaid, A. H. b., Yasin, A., Sholeha, N. H., & Zein, A. A. (2022). Mimimo-Flashcard: Vocabulary learning media based on the Mimicry Memorization method. Lisania: Journal of Arabic Education and Literature, 6(1), 1–13. https://doi.org/10.18326/lisania.v6i1.1-13