

الممارسة في الدرس اللغوي دورها وأهميتها في تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها

د / بكّار امحمد

بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة

الملخص :

أضحت الممارسة في الدرس اللغوي أكثر من ضرورة بيداغوجية في طرائق تعليم اللغات وتعلّمها ، لما للممارسة اللغوية من دور فعّال في ترسيخ تعلّقات التلاميذ اللغوية المختلفة. فالدرس اللغوي لا تتحقّق أهدافه التعليمية التعلّمية إلّا إذا تبنّى عن قناعة الممارسة ، واتّخذها مرحلة من مراحل الهامة ، وعمل على تكريسها في كلّ نشاط تربوي لغوي ينوي المعلّمون تدريسه .

وتبقى الممارسة الفردية في الدرس اللغوي أنجع وسيلة لتعلّم آليات اللغة واكتساب معارفها ومهاراتها إذا كانت مؤطّرة أحسن تأطير وموجّهة أفضل توجيه ، وإذا كانت مستمرة وليست ظرفية.

ومقالنا هذا يسعى لإبراز أهمية الممارسة ، والممارسة الفردية بالخصوص في تعليم الدرس اللغوي ، وبيان دورها الفعّال في تحصيل معارف اللغة وفي تعلّم مهاراتها المختلفة. كما يسعى إلى بيان ما يترتّب عن تجاهلها وإهمالها من أضرار تعليمية وتعلّمية كبيرة. وذلك للفت انتباه المشرفين على التعليم عامة والممارسين للتعليم اللغوي خاصة إلى أهميتها في العملية التعليمية التعلّمية ولدورها الفعّال في تحسين مردوديتها.

Résumé :

Les études et les recherches scientifiques récentes faites dans le domaine de la didactique des langues ont démontré que l'acquisition des mécanismes d'une langue

enseignée, de ses savoirs et de ses habilités ne peut être atteinte que par la pratique individuelle en classe.

La pratique des enseignements en classe de langue est désormais devenue une nécessité pédagogique primordiale, car elle garantit la réussite des enseignements et perfectionne leur rentabilité.

La pratique joue un grand rôle dans l'apprentissage de la langue. Il est prouvé qu'un apprentissage ne peut être parfait que par une pratique consciente et durable.

مقدمة :

أثبتت الدراسات والأبحاث العلمية في مجال تعليمية اللغات أنّ تحصيل آليات الدرس اللغوي ومعارفه ومهاراته لا يتحقّق إلاّ بالممارسة اللغوية الواعية والجادة المستمرة. ومن هنا أضحت الممارسة عنصرا هاما في استيعاب معطيات الدرس اللغوي وترسيخها وتثبيتها، وأضحى الدرس اللغوي الجاد والفعال لا تتحقّق أهدافه التربوية إلاّ بها.

فالمتعلّم الذي يُشركه معلّمه في الدرس اللغوي إشراكا إيجابيا، ويفسح له المجال ليسهم في بناء معارف لغته وإكساب مهاراتها وتطوير خبراته فيها حسب قدراته، فهو المتعلّم الذي يمارس حقيقة اللغة المتعلّمة بمختلف جوانبها ومستوياتها تحت إشراف المعلّم وتوجيهاته. سيتعلّم اللغة بسرعة ويستوعب محتوياتها ويكتسب آلياتها بيسر وسهولة، وسيستفيد من الدرس اللغوي في تطوير تحصيله اللغوي وترقيته.

فما الممارسة التي يستوجبها الدرس اللغوي الناجح ؟ وما جدواها وأهميتها في اكتساب اللغة والتمكن من مهاراتها وثقافتها ؟ وما يترتّب على انعدامها ؟ هي أسئلة هامة نسعى في هذا المقال المتواضع إلى الإجابة عنها، باعتبارها تمثّل صلب موضوعه. ومن خلال هذه الأسئلة سنتعرض إلى أهمية الممارسة اللغوية المجدية، وإلى أسسها وشروطها وكيفيةاتها الناجعة.

1 / مفهوم الممارسة اللغوية :

اتّضح من خلال تصفّحنا المصادر والمراجع التي تناولت مفهوم الممارسة *la pratique* في مجال تعليمية اللغات وتعلّمها أنّ لهذا المفهوم تسميات عديدة، منها على سبيل المثال "الاستخدام" *l'emploi*، "الاستعمال" *l'usage*. وهذه الأخيرة أي الاستعمال، في مفهومه العام والشامل يعني ممارسة أداء اللغة واستخدامها في مختلف الميادين والمجالات لتحقيق أغراض ذات صبغة اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية...، وفي مفهومه الخاص والضيق أي في مجال تعليمية اللغات وتعلّمها يعني ممارسة اللغة أثناء تعليم الدرس اللغوي لأغراض تعليمية من أجل التحصيل الجيد والاكتساب الفعّال.

فمعجم اللسانيات (*Dictionnaire de la linguistique (Français / Arabe)* معجم مزدوج اللغة فرنسي/عربي، يعرف الاستعمال اللغوي *"l'usage"* على أنّه : ((عرف لغوي))¹. ويعرّفه المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، بأنّ الاستعمال : ((استخدام للغة))²، ويقابله باللغة الفرنسية *emploi* أو *pratique* وباللغة الإنجليزية مفهوم *pratique*.

ويجب أن نشير إلى أنّ هناك فرق بين مفهوم *l'usage* "الاستعمال" ومفهوم *l'emploi* "الاستخدام"، حيث يوضّح ويندوسون *Winddowson* الفرق بين المفهومين، فيرى أنّ مفهوم *"usage"* الاستعمال، يطلق على الاستعمال الذي يقتضيه الوضع اللغوي بعيدا عن المقامات الحيّة، ومفهوم *emploi* يطلق على الاستعمال اللغوي الذي يقتضيه التواصل الذي يتماشى مع مقتضى الحال ومقامات الكلام³.

والممارسة هي التسمية الشائعة عند اللسانيين والتعليميين المحدثين وكذلك عند بعض القدماء. و"التمرّن"، و"الدربة" أو "التدريب"❖، و"التكرار" تسميات هي الأخرى شائعة عند العلماء العرب القدماء كابن خلدون والفارابي والغزالي،... ويبدو أنّها تسميات كثيرة لمفهوم واحد.

ويعرّف أبو حامد الغزالي الممارسة في كتابه "إحياء علوم الدين" بأنها : " ((المواظبة على نمط واحد من الأفعال على الدوام مدة مدّية))" ⁴ ؛ ويتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ المقصود من الممارسة هنا التكرار. فالممارسة صحيح تكرار، ولكنّه تكرار معزّز وموجّه وهادف، لأنّ التوجيه والتعزيز هما اللذان يحوّلان التكرار إلى الممارسة التي تؤدي إلى التحسّن في الأداء، كما يؤكّد ذلك الأستاذ محمد مصطفى زيدان في قوله : " ((الممارسة هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزّز))" ⁵ ؛ وكما يؤكّده أيضا الأستاذ إبراهيم مصطفى حماد في قوله : " ((هي عبارة عن التكرار المعزّز للاستجابات في وجود المثيرات))" ⁶. ويعرّفها هذا الأخير أيضا بأنها : " ((إعادة موقف ما بتوجيه مقصود نحو تغيير أداء الفرد في مظاهر النشاط))" ⁷.

فالممارسة* حسب هذه التعاريف شرط من شروط التعلّم، ونوع من الخبرة المنظمة نسبيا، أي إنّها تكرار حدوث الاستجابات نفسها أو ما يشابهها في مواقف بيئية منظمة نسبيا، مثل ممارسة الكتابة تحت إشراف المعلم. ولكن ليست كلّ ممارسة تؤدي إلى حدوث التعلّم، فقد تؤدي الممارسة أحيانا إلى الملل، ولكنّ الممارسة الحقيقية المؤدية للتعلّم هي ما تعرف بالممارسة المدعّمة (الموجهة)، فالتعلّم لا يتعلّم قواعد الحساب الأساسية (جمع وطرح، ...) بمجرد سماع حديث معلّمه عمّا يجب تعلّمه بالجمع والطرح، وإنّما نتيجة تكرار حلّ الكثير من التمارين والواجبات التي تشتمل على مسائل الجمع والطرح تحت إشراف وتوجيه من المعلم.

والممارسة في مجال تعليمية اللغات تعتبر شرطا هاما ورئيسيا من شروط التعلّم اللغوي. فالتعلّم الجيّد والجاد هو تغيير شبه دائم في أداء الكائن الحي، حيث تؤدي الممارسة فيه دورا رئيسيا. ولذلك لا يتحقّق التعلّم الجيّد والتام دون الممارسة، التي تحقّق اكتساب المهارة المطلوبة، سواء أكانت مهارة حركية أم لفظية أم عقلية. فممارسة الأداء اللغوي تساعد على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول ممّا يؤدي إلى تحقيق التعلّم.

2/ أهمية الممارسة في تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها

أشرنا أعلاه إلى أهمية الممارسة في الموقف التعليمي التعلّمي بشكل عام، وسنشير فيما يأتي إلى أهميتها في تعليم اللغة وتعلّمها بشكل خاص، لنبيّن مكانتها في هذا المجال، وذلك لتحسيس المشرفين على التعليم عامة والمربين الممارسين خاصة بأهمية الممارسة ودورها الفعّال في تعلّم المتعلّمين اللغة واكتساب مهاراتها وآلياتها.

فممارسة اللغة على كلّ مستوياتها وأشكالها دعامة مهمة في تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلّمين، لأنّها الأساس في دعم الدور الذي تقوم به كلّ مصادر تنمية المكتسبات اللغوية، ولأنّها الأساس أيضا في حيوية ما يستمدّ من هذه المصادر من عناصر وقواعد ومعارف لغوية.

وتعتبر الممارسة اللغوية الفردية بالخصوص القاعدة الأولى في تكوين فاعلية كلّ مصدر من المصادر الفكرية والثقافية واللغوية أو تطويرها واستمرارها، لاسيّما إذا كانت هذه الممارسة منظمة وموجّهة التوجيه الصائب كما سبق أن أشرنا، حيث لا جدوى ممّا يكتسب من هذه المعارف ما لم يمارس في الحياة الفعلية، ولا باعث للاستعانة بهذه المصادر، ولا حافز يدعو لاستخدامها والاستعداد منها إلّا إذا تجدد وتجسّد بالممارسة.

والممارسة إذا كانت أساسا في كلّ ذلك (أي في دعم كلّ ما يكتسب من معارف وقواعد وعناصر لغوية وثقافية وفكرية، وفي حياة هذا المكتسب وحيويته)، فهي بلا شكّ أساس ثابت ومهم في حياة اللغة وحيويتها. ولتكون المكتسبات اللغوية للفرد والمتعلّم بالخصوص حيّة واسعة ثرية طيّعة مرنة لابدّ أن تستخدم، ولا بدّ أن يتجدّد حضورها في الذهن ودورانها في الذاكرة وتردّدها على الألسن وتداولها في الاستخدام⁸.

وبالنسبة لتعلّم اللغة، فإنّ ممارستها نطقا وقراءة وكتابة تعمل على إثراء المكتسبات اللغوية عامة عند التلاميذ وزيادة فاعليتها وخاصة اللفظية، كما

تعمل على ربط التراكيب اللغوية بمدلولاتها ومعانيها. وهذا ما يجعل هذه المكتسبات حاضرة بشكل دائم.

وتعتبر الممارسة في نظر علماء التربية أساسا في التعلّم عامة، وفي تعلّم اللغة خاصة، فهي تعمل على تسهيل عملية التعلّم وعلى تجسيد ما يتمّ تعلّمه وترسيخه. كما تعمل على تطوير عملية الإدراك والفهم والاستيعاب، ومن ثمة على زيادة المعرفة واتساعها.

وعن أهمية الممارسة، يشير دي سيكو *De Cecco* أنّها تعتبر الشرط الثاني الخارجي بعد الاقتران في تعلّم المهارات الحركية، حيث إنّها تضع الأساس الصحيح للتغذية الراجعة وتؤكد التعزيز، وخاصة في تحقيق مستوى مرتفع في أداء المهارات المعقدة وإذا توفر شرط وضوح المهارة المطلوب تعلّمها، فإن الممارسة بوجه عام تحقق الوظائف التالية⁹:

- أ/ تساعد الفرد على إتقان أداء الأعمال الفرعية في تعلم المهارة .
- ب/ تحقق التناسق بين الأعمال ممّا يؤدي إلى أدائها في تتابع وفي الزمن المناسب .
- ج/ تمنع انطفاء ونسيان الأعمال الفرعية في المهارة المطلوب تعلّمها.
- د/ تساعد على تنمية المهارة إلى مستوى التعلّم .

وبصفة عامة تعتبر الممارسة شرطاً ضرورياً في أساليب تعلّم الاشتراط البسيط والاشتراط الإجرائي والاشتراط الوسيلى، وفي تعلّم المهارات الحركية والتعلّم اللغوي. وتقل أهمية الممارسة في تعلّم المفاهيم وتعلّم المبادئ وفي حلّ المشكلات إذا لم يتمّ توفر الشروط الأخرى للتعلّم وضبطها¹⁰.

وللممارسة أهمية كبرى ودور فعّال في تغيير أداء المتعلّم وتعديله. فالتعلّم لا يحدث إلا بالممارسة، كما يؤكّد ذلك ابن خلدون حين قال: "((لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثمّ تكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثمّ يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة))"¹¹، أي يتغيّر الأداء عن طريق مواظبة الممارسة الجادة والموجّهة للغة المراد تعلّمها واكتساب ملكتها، ينتقل الأداء من مستوى لغوي إلى مستوى لغوي آخر، فاللغة في نظر ابن

خلدون مستويات ثلاث : اللغة المفهومة ، اللغة الصحيحة ، اللغة البليغة. ويركّز ابن خلدون على الممارسة والتكرار الواعي ، فيقول: " ((وإنّما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتیاد والتكرّار لكلام العرب))" ¹².

وتترسّخ الملكة عبر كثرة الحفظ والاستعمال كما يقول: " ((فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ، وتزداد بكثرتها رسوخا وقوة))" ¹³.

وفي هذا الصدد يقول الفارابي : " ((يأخذ الناشئ هذه الأشياء عن السالف ، على الأحوال التي يسمعها من السالف ، وينشأ عليها ويتعوّدها مع من نشأه إلى أن تتمكّن فيه تمكّنا يحضو به أن يكون ناطقا لغيره))" ¹⁴. وهكذا يرى الفارابي أنّ الاكتساب يتمّ من خلال أخذ الناشئ الكلام عن المحيط الذي يتعرّع فيه ، وذلك عبر تكون العادات الكلامية. وفي السياق نفسه يذهب ابن سينا مذهب الفارابي ، فيما يخص الملكة اللغوية ، فيشير إلى أنّ ما يرسّخ ملكة الصناعة في نفس الإنسان ، هو الاستعداد الجبلي والممارسة والاستعمال للجزئيات ¹⁵.

ولكن كلّ ممارسة لا تكون تعلّما بالضرورة ، لأنّ الممارسة التي لا تكون تعلّما هي ببساطة تكرار وليست ممارسة كما توضحه المعادلتان ¹⁶ :

أ/ التعلّم = ممارسة + تغيّر في الأداء .

ب/ التكرار = ممارسة - تغيّر في الأداء .

وللممارسة أهميتها أيضا في إظهار التغيّر في الأداء ، فلو لا الممارسة لما أمكن الحكم على حدوث التعلّم وقياسه. ولها أهميتها أيضا في تثبيت المادة المتعلّمة ، فتكرار قراءة القصيدة يساعد على تثبيتها وبلوغها الحدّ اللازم للحفظ ، أي تثبيتها في الذاكرة. كما تساعد الممارسة على زيادة الفهم ووضوح الفكرة ، فتكرار قراءة مسألة الحساب يساعد على فهم مكوناتها والعلاقة بين تلك المكونات.

ويتضح من خلال ما سبق أنّ أهمية الممارسة تتوقف على نوع التعلّم المطلوب وكذلك على أسلوب التعلّم المستخدم، وأسلوب الممارسة ذاتها. وعلى توفّر النضج والاستعداد والدافعية والتوجيه والتعزيز.

3/ شروط الممارسة

عرفنا ممّا سبق أنّ الممارسة هي تكرار معزّز للاستجابات، وأنّها تعتبر شرطاً رئيسياً من الشروط الواجب توفّرها في مواقف التعلّم ولا يعني ذلك أنّ الممارسة وحدها تحقّق التعلّم، فلا بدّ من توفّر جملة من الشروط. ونعرض فيما يلي بعض* الشروط التي تحقّق الممارسة الفعالة في مواقف التعلّم المختلفة، وقد تختلف أهمية هذه الشروط باختلاف شروط التعلّم الأخرى والظروف التي يتمّ فيها موقف التعلّم، ومن هذه الشروط :

1.3/ تجانس العمل

يعتبر تجانس العمل أو المهارة المطلوب تعلّمها شرطاً من الشروط الرئيسية للممارسة، بالإضافة إلى أنّ هذا الشرط يعتبر ذا أهمية عملية في تعلّم المهارة وفي اكتساب خاصية استقرار المبادئ والمفاهيم، والمشكلة التي أثارت الاهتمام بشأن تجانس العمل أثناء الممارسة هي: هل يتحقّق التعلّم واكتساب المهارة مع تقديم فاعلية التعلّم نتيجة التركيز الأقل في الممارسة مع إعطاء أمثلة أكثر في الحالة الأولى ؟

وقد تبين نتيجة للدراسات التي تناولت الأبعاد المختلفة للممارسة وبشروطها أنّه مع توفّر الشروط الرئيسية للممارسة، فإنّ تحديد خواص المفهوم أو المهارة أو العمل المطلوب تعلّمه، يساعد على تحقيق التعلّم عندما يقدّم هذا المفهوم أو المهارة أو هذا العمل للمتعلّم في عدة أشكال أو طرق مختلفة، ولذلك فإنّ الخبرة* التي يحصل عليها المتعلّم وهي خبرة اكتساب مدلول الخصائص التي تميّز هذا المفهوم أو هذا العمل التي تقدّم له بطرق مختلفة، تساعد على تعميم المعرفة وتسهيل عملية انتقال أثر اكتساب المهارات إلى المواقف التالية المشابهة¹⁷.

ولكن ما يجب الإشارة إليه، هو ضرورة ألا تكون هذه الخبرة التي يحصل عليها المتعلم، على حساب إتقان العناصر الأساسية المكوّنة للعمل أو للمهارة المطلوب تعلّمها، وألا تكون على ضرورة التمكن من هذه العناصر قبل الوصول إلى مرحلة التعميم. ففي تعلّم المفاهيم والمبادئ العامة وكذلك في اكتساب المهارات، فإن الخبرة التي يتمّ اكتسابها في هذه المجالات من الأمثلة والنماذج المحدّدة التي تقدّم للمتعلّم والتي يتمّ إتقانها والتمكّن منها يكون لها تأثير إيجابي في انتقال أثر هذه الخبرة إلى الأمثلة والنماذج الأخرى التالية في المواقف المشابهة، وبالتالي تتحقّق الخبرة الكلية بنجاح، ويتمّ تكوين وتشكيل التعميم القائم على انتقال أثر الخبرة.

ولذلك فإنّ انتقال أثر اكتساب خواص موضوع التعلّم يتطلب أولاً الإتقان والتمكّن من العناصر الداخلية المكوّنة لهذا العمل أو لهذه المهارة داخل الإطار المقدّم أولاً، ثمّ اكتساب هذه الخطوة من خلال عدّة أطر أخرى لنفس المشكلة أو لنفس موضوع التعلّم، وبالتالي فإنّ التعلّم الفعّال الذي يحقّق انتقال أثر اكتساب المهارات والمعلومات يتطلّب التوازن المناسب بين تعلّم الأمثلة أو النماذج الخاصة بمكوّنات العمل أو المهارة. أي إن هذين البعدين يعتبران مكملين لبعضهما، وليسا متضادين أو متنافرين على الرغم من أنّ تواجدهما معا يختلف في المستوى من موقف إلى آخر، طبقاً لاختلاف نوع ومستوى موضوع التعلّم، ولذلك يمكن أن نرجع الفشل في تحقيق مستوى مناسب من التعليم لبعض المهارات الأكاديمية الخاصة إلى عملية التركيز الزائد على اكتساب الخبرات الكثيرة في مواقف التعلّم المختلفة دون الاهتمام بمستوى الممارسة ودرجة التمكن من العناصر المكوّنة للمهارة.

ويلاحظ بشكل عام أنّ كثيراً من المعلمين يميلون إلى الاهتمام بالعمل المطلوب تعلّمه في الموقف الواحد، ممّا يجعل من الضروري الاهتمام بحقيقة أنّ اكتساب المهارات العامة أنما يعتمد على اكتساب الخبرات المرتبطة بنماذج ومكوّنات هذه المهارات، والذي لا يتمّ إلاّ إذا مارس المتعلّم هذه النماذج

والمكوّنات بدرجة كافية، تحقّق له درجة معينة من الاتفاق والتمكّن من العناصر أو الأجزاء الفرعية المكوّنة للعمل أو المهارة¹⁸.

ولذلك فمن الأفضل لتحقيق فاعلية التعلّم وانتقال أثره إلى المواقف التالية سواء داخل المدرسة أو خارجها الاهتمام بقدر بسيط من المعلومات أو المعارف المتماسكة، حتى يتمّ التمكنّ منها، ثمّ الانتقال إلى الوحدة التالية أو إلى المرحلة التالية، وذلك ممّا يساعد على منع حدوث الملل لدى المتعلّم بالإضافة إلى أنّ ذلك يرفع من مستوى حافز الاكتشاف ممّا لو تمّ تقديم مجموعة كبيرة من المعلومات غير المترابطة في الموقف التعليمي الواحد.

2.3/ العلاقة بين نوع التعلم وطريقة الممارسة

تختلف طريقة الممارسة حسب نوع التعلّم المستخدم في الموقف التعليمي، ففي التعلّم بالاستقبال مثلاً، يتلقّى المتعلّم مادة التعلّم في شكل مجموعة حقائق أو مجموعة مبادئ أو بعض العلاقات، ثم يقوم بممارسة تعلّم هذه المادة ومحاولة استدعائها بعد ذلك، إمّا بشكل حرفي أو باستدعاء أجزاء منها.

وقد تبين من نتائج الأبحاث المبكرة - التي أجريت لدراسة العلاقة بين نوع التعلّم وطريقة الممارسة - أنّ زيادة تسميع المادة المتعلّمة يساعد على تعلّم المواد عديمة المعنى إلى حدّ ما والتذكر بشكل أكبر، إلّا أنّ أثر التسميع يكون ضعيفاً في التعلّم القائم على المعنى، حيث إنّ استدعاء المادة المتعلّمة بعد تكرار تسميعها في تعلّم المواد عديمة المعنى يكون بمثابة اختبار للمتعلّم يبيّن إلى أي حدّ قد استطاع أنّ يحقق الهدف من الممارسة، وبالتالي فإنّ التغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلّم في المحاولات التالية تكون عاملاً مؤثراً في ممارسة القراءة بدرجة أكبر عما يكون في حالة تلخيص مادة التعلّم وإعادة عرضها. فإنّ المعلومات التي يحصل عليها المتعلّم من استدعاء مادة التعلّم، تبين له بوضوح الارتباطات الصحيحة أو المعاني التي كونها في علاقتها بما استقبله قبل ذلك من معلومات ومعارف، ممّا يجعل التغذية الراجعة في هذه الحالة تحقّق الوظيفة

الحافية والتأكيد المعرفي والتصحيح والوضوح وتقويم التعلّم، ممّا يمكن المتعلّم من التعرف على أجزاء المادة التعليمية التي لم يتمّ السيطرة عليها وبالتالي يقوم بتركيز الانتباه وزيادة المجهود لتحقيق الهدف من الموقف التعليمي¹⁹.

أمّا في حالة التعلّم القائم على المعنى، فإنّ فهم المتعلّم للمادة المتعلّمة المقدمة يقلّل من المجهود المطلوب للتعلّم، حيث يؤدي إدراك المعاني، والعلاقات التي تربط بين أجزاء المادة دور المكافأة والحافز على التعلّم. وبالتالي فإنّ القيمة الحافية للتغذية الراجعة في هذا الموقف تكون أقلّ أهمية ممّا تكون في حالة تعلّم المواد عديمة المعنى التي تمارس بواسطة التسميع. وهذا يوضح أنّ دور التغذية الراجعة في التعلّم يختلف باختلاف أسلوب التعلّم المستخدم في الموقف التعليمي²⁰.

3.3/ تحديد شكل الاستجابة

تعتبر طبيعة أو شكل الاستجابة التي يصدرها الفرد خلال الممارسة من العوامل التي يجب أن تحدّد قبل بداية الممارسة، لأنّ لذلك أثرا على الأداء في مواقف التعلّم المختلفة. فقد تكون الاستجابة ظاهرة أو علنية أو قد تكون ضمنية أو خافية، فإنّ القراءة الصامتة والاستماع مثلا وما يترتب عليهما من فهم وإدراك أو بعض العمليات العقلية الأخرى التي تحدث خلال عملية التعلّم تعتبر من الاستجابات الضمنية، في حين أنّ عملية تكوين الاستجابة الملائمة واختيار الاستجابة المناسبة من عدّة استجابات كما في اختبارات الاختيار من متعدد يعتبر من الاستجابات الظاهرة²¹.

وقد تبين من الدراسات المحدودة التي أجريت في مجال التعلّم الآلي، وهو المجال الذي أهتم ببعد الوضوح والضمنية في الممارسة أنّ الأفراد الذين كانت استجاباتهم ضمنية كان مستوى التعلّم والتذكّر لديهم في المجال اللغوي في نفس مستوى أداء الأفراد الذين كانت استجاباتهم ظاهرة في حين أنّ بعض الدراسات* الأخرى قد بيّنت أنّ أداء المجموعة الأولى كان أفضل من أداء المجموعة الثانية، وأنّ الزمن المستغرق في التعلّم والتذكّر كان أقلّ لدى

المجموعة الأولى، وفي دراسة تالية* تبين أن الاستجابة الظاهرة كانت أكثر فاعلية في التذكر المرجأ الذي استمر لمدة أسبوعين.

فالممارسة تعتبر من الشروط المطلوبة بل الواجبة في الموقف التعليمي التعليمي بشكل عام، وهي عبارة عن التكرار المعزز للاستجابات في وجود المثيرات*. وهي تختلف عن التكرار *Répétition* كما أشرنا أعلاه، في أن هذا الأخير (أي التكرار) عملية إعادة شبه نمطية دون تغيير ملحوظ في الاستجابات. أما الممارسة فإنها تكرار معزز، بمعنى أننا نلاحظ تحسناً تدريجياً في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادراً عن الفرد نفسه (التغذية الراجعة الحسية)، أو يكون التعزيز من الخارج عن طريق إمداد الفرد بالمعلومات عن نتائج خطوات أدائه أو عن نتائج استجاباته، سواء أكانت ناجحة أم غير ناجحة؛ وهذا التحسن يلاحظ في نقص الزمن المستغرق أو في نقص عدد الأخطاء أو عدد الحركات غير المرغوب فيها، حتى يستقر الزمن المرجو (المقبول) أو تثبت عدد الحركات الصحيحة المطلوبة. ولذلك تتوقف فاعلية الممارسة على أسلوب التعزيز المستخدم في الموقف التعليمي التعليمي طبقاً لاختلاف المتغيرات الأخرى، ومنها وضوح الهدف ومستواه ووسائل تحقيقه²².

وتساعد الخبرة السابقة على تقليص الفترة الزمنية اللازمة لممارسة المهارة أو نمط السلوك المطلوب تعلمه، أي إن ممارسة الأعمال أو المهارات المألوفة لدى الفرد مع وجود درجة معينة من المعرفة لديه عن المتغيرات المستقلة في الموقف التعليمي التعليمي، يساعد على الوصول إلى الهدف بدرجة أسرع مما لو كانت الاستجابات المطلوب تحقيقها والمثيرات المقدمة جديدة على المتعلم*. لذلك فإن وضوح الهدف في شكل تقديم بعض التنظيمات التي أشار إليها أوزوبل *Ausubel* في التعلم القائم على المعنى يحقق الهدف بسرعة وبفاعلية²³.

والممارسة وحدها لا تحقق فاعلية التعلم دون توفر الشروط الأخرى اللازمة لتحقيق التعلم، مثل الدافعية والفهم والنضج اللازم لمستوى العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها... إلخ كما سبق أن أشرنا، ورغم إن كثيراً من علماء النفس

التربوي يركّزون الآن على التعلّم المعرفي القائم على المعنى، إلّا إنّ تنظيم الممارسة واستخدام الأسلوب المناسب للعمل أو المناسب للمهارة المطلوب تعلّمها، واستخدام أسلوب التعزيز المناسب للفرد والمهارة التي يمارسها الفرد، يحقق التعلّم الفعّال بدرجة ملحوظة.

كما يتوقف ذلك كلّ على ضبط الشروط والمتغيّرات الأخرى في الموقف التعليمي التعلّمي التي تساعد على إبرازه وتأكيد أهمية الممارسة كشرط للتعلّم. ومن الشروط الأساسية الواجب توفّرها حتى تكون الممارسة اللغوية مجدية ما يلي ²⁴ :

1.3.3/ النضج

النضج عامل نفسي فيزيولوجي، وهو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي. يحدث بكيفية غير شعورية (فهو حدث غير إرادي، يواصل فعله بالقوة، خارج إرادة الفرد)، ويظهر النضج طبيعياً عند جميع أفراد الجنس دون تمييز، ويعود إلى عوامل وراثية خاصة ²⁵.

النضج والتعلّم متلازمان، فالتعلّم يتصل بالنضج إلى درجة يعسر الفصل بينهما، إذ أنّهما متفاعلان في تناسق تام بحيث يصعب الفصل بينهما ²⁵. فالنضج ضروري للتعلّم والممارسة ضرورية للتعلّم، ومن ثمة أضحي النضج قرينا للممارسة وملازما لها. لأنّ اكتمال الذات ونضج الشخصية لهما أثر كبير على الممارسة الواعية والفعّالة، وبالتالي على التعلّم الجيد الذي يختلف عن مجرد عملية "الترويض" واكتساب الفرد عادات لاشعورية ²⁶.

فالنضج وحده غير كاف لحدوث التعلّم، إذ لا بدّ من وجود فرص للممارسة المناسبة، فإذا كان النضج يحدّد إمكانية أداء سلوك معيّن، فإنّ الممارسة هي التي تساعد على ظهوره وإبرازه وتطويره وتعديله. فطفل السابعة لا يستطيع تعلّم القراءة والكتابة معتمداً على النضج فقط، بل لا بدّ من الممارسة والتدريب لاكتساب هذه المهارات، وطفل الثالثة لا يمكنه تعلّم الكلام والحديث إذا عاش معزولاً عن الناس ولم يتلق فرصاً للتدريب والممارسة.

ومن شروط الممارسة المجدية النضج، فالمتعلم الذي لم تنضج أعضاؤه الفيزيولوجية الهامة والضرورية كالسمع والبصر، والقدرات العقلية كالقدرة على التفكير والإدراك والتمييز والانتباه والتركيز،... فهذه الأعضاء وتلك القدرات هي التي تسمح له بمتابعة الدروس والاستفادة من عملية التعليم، ولا يكون موضوعا للتعليم إذا لم تنضج أعضاؤه وقدراته، وهذا ما أشار إليه القرآن الكريم "((وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا))"²⁷. ولهذا السبب حدّدت النظم التعليمية سنّ التحاق الأطفال بالمدرسة لأوّل مرّة بست سنوات، وهناك من النظم من حدّتها بسبع سنوات، وهذا ما أقرّه الرسول صلى الله عليه وسلّم عندما طالب الأباء وأصحابه ومن خلالهما كلّ الأمة بأمر أبنائهم بالصلاة حينما قال: "((... وأمروهم بالصلاة لسبع، واضربوهم عليها لعشر، ...))"²⁸.

2.3.3 / الاستعداد

الاستعداد عامل نفسي هام لعملية الممارسة المجدية، لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم الذي يقوم على الممارسة الفعّالة لا يؤدي إلى نتيجة، بل يصبح عائقاً كابحاً لطاقة المتعلّم النفسية، ممّا يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة من عملية الممارسة ومن ثمة من عملية التعلّم. يرتبط تهيؤ المتعلّم واستعداده لتعلّم مهارة أو خبرة ما بنموّه العقلي والعضوي والوجداني والاجتماعي، وتشكّل كلّ هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلّم²⁹.

والاستعداد عامل نفسي بحت، عامل لا يقلّ أهمية عن النضج لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم يفشل عملية الممارسة، ويكون كابحاً لطاقة المتعلم النفسية، ممّا يعرقل عملية الممارسة المفضية إلى التعلّم كما سبق أن أشرنا³⁰. وهذا ما يجعلنا ندعو إخواننا المعلمين والأساتذة إلى ترغيب المتعلّمين في الدرس اللغوي بحسن معاملتهم، ومدّ يد العون للضعفاء منهم، وحثّهم على بذل الجهد حسب المستطاع، وتشجيعهم عليه. بمثل هذه المعاملة قد يرغب المتعلّمون في الدرس اللغوي، وتقوى إرادتهم ويتحقق الاستعداد لديهم.

وفي مجال تعليم اللغات وتعلّمها، فهناك فرق بين الاستعداد للتكلّم والكلام نفسه، الأول ضروري للإنسان، فطبيعي أن يتكلّم الإنسان كما هو طبيعي له أن يمشي وأن يتنفس، وهذا الاستعداد الفطري لابدّ أن يتحقّق للإنسان في صورة كلام فعلي ما لم يوجد طارئ قاهر يمنع تحقّقه، وهذا الكلام الفعلي يعتمد على التعليم والتدريب المستمر لاكتساب لغة المجتمع الذي يعيش المرء فيه، تماماً كما يكتسب المظاهر الاجتماعية الأخرى من تقاليد وعادات³¹.

3.3.3 / الفهم

الفهم عامل أساسي في عملية التعلّم. فالفهم* لا يتحقّق بين المعلّم والمتعلّم إلاّ بتوافر شروط من أبرزها التجانس في النظام التواصلّي، إذ أنّ عملية التعلّم في جوهرها هي عملية تواصلية. ومن شروط نجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس في لغة التواصل بين الملقّي والمتلقّي، فكذلك الشأن في العملية التعليمية، لا بدّ من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلّم والمتعلّم، لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلّم، فيكسب بذلك المتعلّم خبرة جديدة تضاف إلى خبراته (رصيده المعرفي)³².

فإنّ نظام العلامات الدالة التي تكوّن بنية النظام اللغوي التواصلّي في مجتمع ما، هو في ذاته خبرة مشتركة بين أفراد هذا المجتمع، ((فإذا أردنا استشارة الفهم لدى المتعلم، لا بدّ لنا من استثمار خبرته السابقة في مجال النظام اللساني، ولا بدّ لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخّل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد، إذ أنّ اكتساب المفاهيم يتطلب حضوراً في الواقع الحسي للأشياء))³³.

وخلاصة لما تقدّم، فالفهم شرط ضروري لنجاح الممارسة الفردية الجادّة، لأنّ المتعلّم الذي يفهم المطلوب منه تعلّمه تكلّل ممارساته بالنجاح، وإذا كان الأمر كذلك ازداد تعلّمه واكتسابه للغة أو لغيرها من العلوم والمعارف.

4/ أساليب الممارسة

اختلاف أسلوب الممارسة من الموضوعات التي أخذت كثيراً من اهتمام الباحثين في مجال علم النفس بوجه عام، وفي مجال سيكولوجية التعلم بوجه خاص. وهناك شبه إجماع نتيجة الدراسات التجريبية التي تناولت الفرق بين الممارسة الموزعة والممارسة المركزة، وبين الممارسة الكلية والممارسة الجزئية، على أن الممارسة الموزعة تحت شروط معينة وفي مجالات محدّدة أكثر فاعلية في التعلم والتذكر من الممارسة المركزة³⁴، فعند حفظ قصيدة شعرية مكوّنة من عشرة أبيات فإننا نحفظها في فترة زمنية متّصلة (ممارسة مركزة)، أمّا إذا كانت القصيدة من ثلاثين بيتاً، فإننا نحفظها في فترات زمنية منفصلة بينها فترات الراحة (ممارسة موزعة). وعندما نريد مثلاً تعلّم قيادة الدراجة، فإننا نتعلّم المهارة كلّها كوحدة واحدة (ممارسة كلية)، أمّا إذا أردنا تعلّم قيادة السيارة، فإننا نتعلّم المهارة موزعة على أجزاء (ممارسة جزئية).

كما أثبتت الدراسات أن فترات الممارسة القصيرة أفضل من فترات الممارسة الطويلة بالنسبة لنفس العمل، بمعنى أن الممارسة الموزعة تؤدي إلى نتائج أفضل في التعليم من الممارسة المركزة³⁵.

وقد تبين من نتائج هذه الدراسات أن فاعلية الممارسة الموزعة يعتمد على كثير من العوامل مثل سنّ المتعلّم وقدرته على أداء الممارسة المطلوبة وكذلك على طبيعة العمل المطلوب تعلّمه وكميته ومستوى صعوبته، كما تبين أيضاً أن مميّزات الممارسة الموزعة تكون أكثر وضوحاً في تعلّم الصغار والأقل استعداداً للتعلم في حالة تعلّم الأعمال والمهارات الصعبة التي تستغرق زمناً طويلاً، ممّا يكون لدى الكبار والأكثر استعداداً للتعلم أو في حالة ما إذا كانت هذه الأعمال قصيرة وسهلة ولها معنى. كما تبين أن الممارسة الموزعة تكون أقل فاعلية من الممارسة المركزة في حالة أداء الأعمال التي تتطلب فترة تنشيط متصلة أو تحتاج إلى تركيز المجهود بشكل معيّن³⁶.

وكما تساعد الممارسة الموزّعة على التعلّم القائم على المعنى، فإنّها تسهّل كذلك على تعلّم الموادّ عديمة المعنى بشكل أكثر وضوحاً، ممّا يكون في التعلّم القائم على المعنى. وقد تبين أنّ الممارسة المركّزة تكون أكثر فاعلية في حالة التذكّر الفوري للموضوعات المتعلّمة ذات المعنى³⁷. وفي موضوع أفضلية الممارسة الموزّعة عن الممارسة المركّزة، يسبق الغزالي علماء النفس والتعليمية إلى المطالبة بالتدريب الموزّع كأفضل صوّر للتعلّم، وهي الحقيقة التي أثبتت صحتها دراسات* جوست A. Jost 1897 وابنغاهوس 1850 Ebbinghaus وغيرها من الدراسات. يقول الغزالي موضحاً ذلك ((فمن أراد أن يحصل لنفسه خلق التواضع وغلب عليه التكبر، فطريقه في المجاهدة أن يواظب على أفعال المتواضعين مواظبة دائمة على التكرار مع تقارب الأوقات))³⁸.

الخاتمة :

لا يختلف أحد في أنّ الممارسة في الدرس اللغوي أضحت أكثر من ضرورة بيداغوجية في طرائق تعليم اللغات وتعلّمها، لما للممارسة من دور فعّال في ترسيخ تعلّلات التلاميذ اللغوية المختلفة (المعارف اللغوية، المهارات الأساسية، ...). فالدرس اللغوي لا تتحقّق أهدافه التعليمية التعلّمية إلّا إذا تبنّى عن قناعة الممارسة، واتّخذها مرحلة من مراحل الهامة. والممارسة المطلوبة في الدرس اللغوي الناجح هي تلك الممارسة التي تفسح للمتعلّمين فضاءات واسعة وتمنح لهم فرصاً سانحة لممارسة تعلّلاتهم، وتفعيل مكتسباتهم بالتوظيف الواعي والهادف تحت إشراف معلّمهم.

وتبقى الممارسة اللغوية الفردية أنجع وسيلة لتعلّم آليات اللغة ومعارفها ومهاراتها إذا كانت مؤطّرة أحسن تأطير وموجّهة أفضل توجيه، وإذا كانت مستمرة وليست ظرفية.

ونامل أنّ مناهج تعليم اللغة العربية في مختلف أطوار التعليم عندنا تفرد للممارسة اللغوية مكانة هامة، وتنصّ على أهميتها، وتخصّص لها فضاء زمانياً

مناسبا حتى تجعل من تعليم الدرس اللغوي وتعلّمه ذا فعّالية ومرغوبا فيه، وتمكّنه من تحقيق أهدافه التعليمية والتعلّمية.

الهوامش :

¹ معجم اللسانيات، فرنسي- عربي مع سرد ألفبائي بالألفاظ العربية، وضع الدكتور بسّام البركة، بدون طبعة، منشورات جروس، طرابلس، لبنان، بدون تاريخ، ص 209 .

² المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، إنجليزي فرنسي عربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1989، ص 150.

³ جلال رشيدة، "نظرية المقام وأثرها في حسن تعلّم اللغة العربية"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2012، ص21.

❖ التدريب أو التمرين هو أكثر صوّر الخبرة تنظيما، ويتمثّل في سلسلة منظمة من المواقف التي يتعرض لها الفرد، مثل التدريب المنظم على الحاسوب في التوصل إلى المواقع الإلكترونية. والتدريب اتصال بالممارسة أي انتقال من الخطاب إلى التجربة، وهدفه ليس هو الإنتاج والابتكار، ولكن التكوين وإعداد لأداء مهام في مجال مهني معيّن. يتميز التدريب بطابعه التكراري، ويقوم على جزء من مكوّنات اللغة فهو ذو طابع تجزيئي، يرمي إلى تمرين المتعلّم على ما اكتسبه سابقا، ذلك أنّ التمرين يمكن من تقويم عمل المتعلّم وتصحيحه. (ينظر، عبد اللطيف الفارابي، وآخرون، " معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، سلسلة علوم التربية 9- 10، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 1994، ص 137).

⁴ أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، "إحياء علوم الدين"، المطبعة العثمانية المصرية، ج5، القاهرة، 1933، ص57.

⁵ محمد مصطفى زيدان، "نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية"، ط1، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1985، ص37.

⁶ إبراهيم مصطفى حماد، "الممارسة والتعلم"، موقع الجامعة الإسلامية غزة، موقع الأنترنت، الصفحة الأولى .
[http : //](http://www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc)

www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc
⁷ المرجع نفسه، الصفحة الثانية.

❖ الممارسة لغة : مَارسَهُ : عَالَجَهُ ، وَزَاوَلَهُ ، وَتَمَرَّسَ بِالشَّيْءِ ، وَامْتَرَسَ : احتكَّ به. (الفيروز أبادي مجد الدين محمد يعقوب : القاموس المحيط ، مادة (مارس)، الطبعة الخامسة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1996، ص741 .

⁸ انظر، أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية : أهميتها مصادرها، ووسائل تنميتها"، المرجع السابق، ص36 .

⁹ موقع علم النفس والتربية، الأنترنت

[http : // www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc](http://www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc)
www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc
¹⁰ المرجع نفسه،

[http : //](http://)

¹¹ عبد الرحمن بن خلدون، "المقدمة"، تحقيق عبد الواحد وايفي، مطبعة القاهرة، 1962، ج 4، ص 1279. انظر كذلك محمد عيد، "الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون"، دون طبعة، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص 25.

¹² عبد الرحمن بن خلدون، "المقدمة"، المرجع السابق، ص 1087.

انظر كذلك ميشال زكريا، "قضايا ألسنية تطبيقية : دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية"، ط1/، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1993، ص 110.

¹³ عبد الرحمن بن خلدون، "المقدمة"، مؤسسة الكتب الثقافية، ط3، المجلد الثاني، بيروت، لبنان، بدون تاريخ، ص 258 .

¹⁴ أبو نصر محمد الفارابي، "كتاب الحروف"، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1970، ص 135 .

¹⁵ ميشال زكريا، "قضايا ألسنية تطبيقية، المرجع السابق، ص 108.

¹⁶ كفاح يحي صالح العسكري، وآخرون، "نظريات التعلم"، ط1، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2012، ص17.

* هناك عدّة شروط لم نذكرها، منها : الملازمة بين الميول والقدرات، مراعاة الفروق الفردية، وضوح الهدف، ... واقتصرنا على ما ذكرنا من شروط يبدو موضوعيا على اعتبار أنّ الشروط المذكورة متعلّقة بالممارسة نفسها، أي من صميم مقتضياتها.

* هي كلّ ما يؤثّر في الإنسان ويؤدي به إلى الوعي بذلك المثير، فلسفة النار للإنسان مثلاً تجعله على وعي

بخاصية الاحتراق، ومن ثمّة يكتسب خبرة خاصة بذلك .

¹⁷ موقع علم النفس والتربية، الأنترنت
[http : //](http://www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc)
www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc

¹⁸ المرجع نفسه
[http : //](http://www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc)
www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc

²⁰ المرجع نفسه.
[http : //](http://www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc)
www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc

²¹ المرجع نفسه.
[http : //](http://www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc)
www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc

* ونعني بذلك دراسات إيفانس قليزر *Evans Glaser* وهوم *Home* سنة 1960 .

* أجراها كل من كرومبولتز *Krumboltz* وويزمان *Weisman* سنة 1962 .

²² المرجع نفسه.
[http : //](http://www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc)
www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc

* انظر، نظرية إدوارد طولمان المعرفية، كتاب محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص 143-163.

²³ موقع علم النفس والتربية، www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc
[http : //](http://www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc) □ الأنترنت

²⁴ أحمد حساني، "مباحث في اللسانيات"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، السنة 1974، ص 52 .

²⁵ المرجع نفسه، ص 52.

²⁶ المرجع نفسه، ص 54.

²⁷ سورة يوسف، الآية 22 .

²⁸ حديث شريف .

²⁹ محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص 14.

³⁰ أحمد حساني، المرجع السابق، ص 56.

³¹ محمد عيد، "الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون"، دون طبعة، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص 26-27 .

❖ الفهم ضروري في نجاح الممارسة. ويتحقق الفهم عندما يراعي معلّم اللغة عدة أمور
كاختيار طريقة

تربوية ناجعة وفعّالة تراعي ظروف المتعلّمين وتساير إمكانياتهم واستعداداتهم، وكمراعاة
مبدأ التدرج، وحسن التواصل والتبليغ،... فهذه القضايا البيداغوجية وغيرها هي عوامل
مساعدة على الفهم، إلّا أنّ لغة المعلّم تبقى هي الأهم، وعليها يتوقف الفهم من عدمه. ومن هنا
وجب أن تكون لغته فصيحة معربة وملائمة لمستوى المتعلمين اللغوي. كما يجب عليه أيضا أن
يكيّف لغته لتكون قريبة من لغتهم. وإذا ما أراد أن يتحقّق الفهم، يجب عليه أن يتخيّر
المفردات الفصيحة السهلة القريبة من معجمهم، التي يستخدمها للتواصل في الدرس مع
متعلميه، فيحصل التواصل في الدرس، ويتحقّق الفهم.

³² أحمد حساني، المرجع السابق، ص 54 .

³³ المرجع نفسه، ص 55 .

[http : //](http://)

³⁴ موقع علم النفس والتربية، الأنترنت

www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc

³⁵ المرجع نفسه .

❖ لقد اثبتت دراسات أخرى ما أثبتت دراسات جوست وبنغاهوس. فلقد أثارت الدراسات التي
تناولت دور الممارسة في تعلم المهارات الحركية عدة أسئلة حول أفضلية الممارسة المركزة
والممارسة الموزعة، من هذه الأسئلة :

أ / هل من الأفضل ممارسة عمل ما يتخلله مقاطعة لفترة معينة كراحة المتعلّم أم أنّ هذه الفترة
تساعد المتعلّم على أداء وتعلّم المهارة ؟ بمعنى أيّهما أفضل في تعلّم المهارات ؟ الممارسة الموزعة
أم الممارسة المركزة؟

ب / هل طول فترة الراحة التي تتخلل الممارسة يؤثر على أداء وتعلّم المهارات ؟ ج / ماهية نتيجة
التعلّم إذا اختلفت فترة الممارسة واختلفت فترة الراحة في زمن أداء واحد ؟

* وقد تعرضت إحدى هذه الدراسات لمشكلة طول فترة الراحة وإلى أيّ مدى تفيد هذه الفترة ؟
ومتى تصبح عديمة الجدوى ؟ وقد حدّدت الشروط التجريبية في هذه الدراسة التي تناولت تعلّم
مهارة يدوية على أساس أن تتنوّع فترة الراحة من الصفر (ممارسة مركزة) إلى 7 أيام، وقد
كشفت النتائج أن التقدم في الأداء كان بطيئاً بعد 45 دقيقة، وأن أعلى معدل كان بين
صفر وعشرة دقائق ممّا يدلّ على أن فترات الراحة بين الممارسة ولو لمدة دقائق معدودة تؤدي
إلى زيادة معدل الأداء في الممارسة الموزعة .

http : //

³⁶ موقع علم النفس والتربية، الأنترنات

www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc

³⁷ المرجع نفسه .

³⁸ أبو حامد الغزالي، "الميزان"، ص59. نقلا عن (حمادة البخاري، "التعلّم عند الغزالي"،

ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص 59) .