

دور المعلم في التفاعل اللفظي للتلاميذ في القسم. (نظام نيد فلاندرس العشري للتفاعل الصفي أنموذجاً).

أ.مقران فضيلة-المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

تسعى جميع المجتمعات على اختلاف مستوياتها الأخذ بالأفكار التربوية الحديثة بهدف تكوين معلمين وأساتذة أكفاء قادرين على تحقيق أهداف التربية والتعليم. وتعد المدرسة هي أداة التربية في تحقيقها لأهدافها، والمعلم هو المفوض عن المجتمع في التعامل مع المتعلمين، بإتاحة الفرصة أمام كل متعلم أو تلميذ لينمو نموا سليما في شخصيته ومعرفته وسلوكه. وبما أن المعلم هو المحرك للعملية التربوية التعليمية، يؤثر ويتفاعل مع تلاميذه داخل القسم. فهو يؤثر فيهم بتفاعله بصفة عامة ويتفاعله اللفظي بصفة خاصة. وفي هذا الصدد يرى (عبد المنعم الدردير) أن شخصية المعلم لها تأثير كبير على تلاميذه نظرا لأن المعلم يؤثر في التلاميذ بأقواله وأفعاله وسائر تصرفاته الأخرى التي ينقلها التلاميذ عنه بطريقة شعورية أو لا شعورية (الدردير، 2003).

وموضوع تفاعل المعلم مع تلاميذه داخل القسم من موضوعات علم النفس المدرسي وهو واحد من أهم فروع علم النفس التربوي المعاصرة التي تهتم بالتفاعلات التي تحدث داخل القسم، سواء كانت هذه التفاعلات بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. وبما أن المدارس العليا لتكوين الأساتذة بمختلف تخصصاتها أدمجت في تكوينها للمعلمين والأساتذة وفي كل الأطوار وحدة علم النفس التربوي والتي تنطرق في برنامجها إلى مختلف طرق التدريس وإلى أهم التفاعلات التي تحدث في القسم، فهي تعتبر المعلم من أهم المتغيرات التي تؤثر في العملية التعليمية التعليمية، فهو العنصر الإيجابي والحيوي المحرك للعملية التربوية والمؤثر فيها، هدفه إحداث تغييرات وتعديلات مرغوبة في سلوك التلاميذ الذين يعتبرون محورا لعملية التربية، لتحقيق الهدف التربوي والتعليمي التعليمي لديهم. ويتحقق هذا الهدف من خلال سعي هؤلاء المتخرجين من المدارس العليا (المعلمين والأساتذة) إلى مساعدة تلاميذهم على التغيير والتعديل من سلوكياتهم غير المرغوبة داخل القسم، منها

سلوكياتهم اللفظية، أي عدم تفاعلهم لفظيا مع المعلم خلال الحصة الدراسية داخل القسم.

وعلمنا أنه يوجد نمطين من التفاعل داخل القسم وهما التفاعل اللفظي (بالكلمات) والتفاعل غيراللفظي (بالإشارات أو الإيماءات الجسدية) والذي لا يقل أهمية في التعلم والتحصييل لدى التلاميذ. وفي هذا الصدد يعرف محمد عبد الحليم ومجدي عبد العزيز التفاعل داخل القسم بأنه " كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر". (مجدي وعبد الحليم، 2002).

وحسب يعقوب نشوان، يشكل التفاعل بين المعلم والتلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، بل يؤدي أيضا إلى إكساب التلميذ أنماطا ثقافية، واجتماعية مختلفة، سواء من المعلم، أو من التلاميذ الآخرين. (مجدي عزيز إبراهيم، 2004، 658).

ويرى كل من يوسف فطامي وخالد الشيخ، أن التفاعل داخل القسم هو ممارسة تربوية يقدرها التربويون، إلى فرضية عامة مفادها: "أن الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة، فإنهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي، بهدف الوصول إلى حالة تبادل لأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة تكيف". (مجدي عزيز إبراهيم، 2004، 656)

ويرى الباحث (أحمد اللقاني) أن بحوث التفاعل في التدريس تهدف إلى مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه أو أساليبه في التدريس، وجعل حديثه في حجرة الدراسة أكثر تأثيرا في سلوك تلاميذه، وقد يسهم ذلك في جعل التلاميذ قادرين على التفكير بفاعلية، وعلى التعبير على آرائهم وأفكارهم أثناء المناقشات، التي تجري داخل حجرة الدراسة. (أحمد اللقاني، 2، 1976).

ولكن قد يشككي عدد من المعلمين والأساتذة من عدم التفاعل اللفظي والمشاركة الشفوية لأغلبية تلاميذهم في القسم، وهم لم يتساءلوا لماذا لا تحاول هذه المجموعة من التلاميذ أن تشارك أو تتفاعل لفظيا معهم خلال حصتهم الدراسية. علما أن عدم تفاعل هؤلاء التلاميذ لا يعني أنهم أغبياء أو ضعيفي المستوى الدراسي، بل لأن الطريقة البيداغوجية المتبعة في تدريسهم غير مجدية لدفعهم وتحفيزهم لذلك وجعلهم

يجيبون عن الأسئلة المطروحة عليهم، أو يستفسرون عن معلومة غامضة أو مبهمة عندهم، أو حتى يبادرون باقتراح منهم. ولأن التدريس ليس استعراض المعلم لمعارفه أو مهاراته أمام تلاميذه، ولكنه القدرة على تشجيع تلاميذه على التفاعل اللفظي خلال الحصة الدراسية.

ويرى كل من فخر الدين القلا ويونس ناصر أن هناك طرائق تدريسية ينبغي أن يتعرف عليها الطالب الأستاذ خلال تكوينه بالمدارس العليا أو بمراكز تكوين الأساتذة، وأهم هذه الطرائق تلك التي تعتمد على التفاعل اللفظي والتي يلعب المدرس فيها دورا هاما في إنجاح عملية التعليم والتعلم. وأهم هذه الطرائق طريقة الحوار بين المعلم وبين تلاميذه. (القلا وناصر، 2007).

وحسب نتائج بعض الدراسات السابقة في الميدان التربوي التعليمي، فإن نتائج العملية التعليمية التعلمية تتوقف على طبيعة التفاعل اللفظي داخل القسم، لأنه بقدر ما يكون هذا التفاعل إيجابيا بين المعلم وتلاميذه بقدر ما يكون التحصيل والتعلم إيجابيا عند التلاميذ.

وتساؤلي في هذه المداخلة يتمثل في: كيف يساهم الأستاذ المتخرج من المدارس العليا وهو يؤدي مهامه التعليمي التعليمي في تنمية التفاعل اللفظي بينه وبين تلاميذه داخل القسم؟

وتتطلب فرضية هذه المداخلة باقتراح طريقة بيداغوجية تقوم على الحوار وعلى التفاعل اللفظي غير المباشر والتي يمكن أن يطبقها المعلم خلال تدريسه لتلاميذه داخل القسم.

وأستند في فرضيتي هذه على تصنيف نيد فلاندرز (N. Flanders) العشري للتفاعل الصفي، في القسم (2) من كلام المدرس غير المباشر. لأن هذه الطريقة ستساهم في تغيير أو تعديل من السلوك اللفظي للتلاميذ وتجعلهم يشاركون ويتفاعلون لفظيا خلال حصته الدراسية، ما ينعكس إيجابا على تحصيلهم وتعلمهم.

أما التفاعل اللفظي من طرف التلاميذ صنفه نيد فلاندرز في نظامه العشري للتفاعل الصفي، في كلام التلاميذ في القسم (8) والقسم (9).

تعريف التفاعل اللفظي: ظهرت عدة تعريفات للتفاعل اللفظي في الميدان التربوي ومن أهمها ما يلي: عرف (ولي ومحمد) التفاعل اللفظي بأنه "هو ما يحدث عندما

يتواصل فردان أو أكثر، ويحدث نتيجة لذلك تعديل في السلوك" (ولي محمد ومحمد جاسم، 2004، 226).

أما (اللقاني وبوسنية)، فعرفا التفاعل اللفظي بأنه متمثل في أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الفصل، من توجيه الأوامر والتعليمات أو استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع وتقبل الأفكار، وفي هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر استعدادا للتفاعل اللفظي معه والتفاعل بين بعضهم البعض، وبذلك نجد أن مواقف التعلم تكون أكثر ثراء وقيمة وذات معنى، ويستشعر التلاميذ بميل حقيقي للإقدام والمشاركة فيما يجري من مناقشات بين جميع الأطراف. (اللقاني وبوسنية، 116، 1990)

تعرف (فارعة حسن) "التفاعل اللفظي بأنه "أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الفصل" (فارعة حسن، 1996، 15).

أما ناجي (ديسقورس) فيعرف التفاعل اللفظي بأنه "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة مجدي عزيز إبراهيم، 2004، 657).

ويعرف (جمال كرار) التفاعل اللفظي بأنه " السلوك اللفظي الذي يتم داخل حجرة الدراسة، ويتم فيه تبادل الكلام بأنواعه المختلفة بين المعلم وتلاميذه، ويمكن ملاحظته وقياسه بواسطة أدوات أعدت خصيصا لذلك". (مجدي عزيز إبراهيم، 2004، 567).

يُعرف أميدون وأميدون نمط التفاعل بأنه " سلوك المعلم الذي يعقبه سلوك من جانب المتعلم، ويتبعه سلوك آخر من جانب المعلم..."، ويتم التعرف على أنماط التفاعل اللفظي السائدة في التدريس باستخدام أدوات خاصة للملاحظة المختلفة بين المعلم وتلاميذه، ويمكن ملاحظته وقياسه بواسطة أدوات أعدت خصيصا لذلك". (يسري مصطفى السيد، بدون سنة).

2- التواصل البيداغوجي للمعلم ودوره في التفاعل اللفظي داخل القسم.

لا تقتصر مسؤولية المعلم تجاه النشاط التعليمي داخل القسم على عرض المادة التعليمية فقط، بل تتجاوزها إلى أن يشعر المعلم أيضا أنه مسئول عن التغيرات السلوكية الشفوية التي تطرأ على التلميذ، والتي تسمح له بالتفكير والتعبير اللذان

يعتبران متلازمين في العملية التربوية، وتؤدي به إلى التفاعل اللفظي معه ومع أقرانه. ويذكر (جابر عبد الحميد) في بحثه أن الدراسات التي تناولت التفاعل اللفظي داخل القسم، بينت أن المدرسين كثيرا ما يسيطرون على الحديث في حجرة الدراسة. وأنهم يتحدثون ليعلموا ويدرسوا، لتقديم توجيهات وتعليمات ولضبط سلوك التلميذ. إنهم يخبرون التلاميذ بما يعملون، ومتى يبدؤون. ونتيجة لذلك ليس من غير المعتاد أن نجد ما بين 60% و 70% من الحديث الذي يجري في الصف حديث المدرس. (جابر عبد الحميد، 2000).

ولقد اتفقت معظم الدراسات التي اهتمت بقياس التفاعل اللفظي داخل القسم على أنه لا يكفي لكي يكون المعلم ماهرا، أن يكون لديه مادة غزيرة أو متوفرة في ميدان تخصصه، وإنما المعلم الفعال والماهر، هو ذلك القادر على إدارة التفاعل اللفظي بينه وبين تلاميذه بدرجة عالية من الكفاءة، لأن التدريس عملية تربوية تتطلب التمكن من مهارات الاتصال والتفاعل اللفظي مع تلاميذهم وجذب اهتمامهم.

ومن بين الدراسات الأولية التي تؤكد على أهمية التفاعل اللفظي داخل القسم بين المعلم والتلميذ، دراسة (أندرسون) (1939) والتي قام فيها بتقسيم سلوك المدرسين اللفظي إلى نوعين: السلوك الأول ويطلق عليه السلوك المتسلط، والسلوك الثاني ويطلق عليه السلوك غير المتسلط. ومن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة، أن مناخ القسم يتأثر بأسلوب وشخصية المعلم وأن سلوك التلاميذ يتصف بالتلقائية إذا كان أسلوب المعلم في التدريس أسلوبا غير متسلط، أما إذا كان أسلوبه في التدريس أسلوبا متسلطا فإن سلوك التلاميذ يتصف بالسلبية والإحجام ويؤدي إلى تشتيت انتباه التلاميذ عن الدرس نتيجة عدم إشراكهم في التفاعل اللفظي والمشاركة الشفوية في الدرس.

وتؤكد الباحثة (الكلاني أمنا زيد)، على أهمية الأسلوب غير المباشر للمعلم داخل القسم في دراستها (1976) حول تأثير التفاعل اللفظي داخل القسم على تحصيل التلاميذ الأردنيين وآرائهم، ومن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة، أن الأسلوب غير المباشر (المتسامح) في التدريس يؤدي إلى نتائج إيجابية في التحصيل وفي تغيير الاتجاهات عند التلاميذ أفضل، من الأسلوب المباشر (المتسلط). (الكلاني، 1976).

كذلك تناولت دراسة جيتز ودايفيز (Davis & Jeter) (1982) العلاقة بين التفاعل اللفظي وتحصيل التلاميذ، وقد تم ملاحظة أربعة عشر (14) معلما للدراسات الاجتماعية وتطبيق اختبار تحصيلي على عينة مكونة من مئة وعشرون (120) تلميذا، ومن النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة، أن التحصيل الدراسي يتأثر بالفروق في التفاعلات اللفظية للمعلمين.

وأن التدريس الفعال يقوم على مهارة المدرس وبراعته في خلق تواصل بيداغوجي فعال يربط بينه وبين التلميذ من أجل تحريك السلوك الشفوي لهذا الأخير ودفعه للتفاعل اللفظي داخل القسم، ومنه إلى التعلم. وفي هذا الصدد يرى ليف (Leif) "أن التفاعل اللفظي للتلميذ في القسم ما هو إلا نموذج من الطرق البيداغوجية الحيوية والتنشيطية". (Leif ; 1974 : 199).

وبدون الاتصال البيداغوجي بين المعلم والتلميذ يفقد القسم حيويته وتفاعله. ذلك أن العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ تستند على التواصل البيداغوجي الفعال الذي يلعب دورا جوهريا في تحريك السلوك الشفوي للتلميذ ودفعه إلى التفاعل اللفظي. واختلاف فاعلية التلاميذ ومشاركتهم وتفاعلهم داخل القسم يرجع غالبا إلى تعدد أنماط التفاعل والاتصال الشائعة داخل القسم.

وحسب (ميالاري) (Mialaret) فالتفاعل اللفظي، هو تطبيق بيداغوجي يركز على التعبير بالألفاظ والعبارات الحرة والنشاط ومتطلبات الإبداع والاتصال. (Mialaret ,1979)

وما يعيق التفاعل اللفظي بين التلاميذ والمعلم داخل القسم، أن يكون المدرس محورا أساسيا للعملية التعليمية التعليمية يهتم فقط بتبليغ ما لديه من معلومات متجاهلا قدرات التلميذ الفكرية واللفظية أثناء الحصة الدراسية.

فنمط التواصل البيداغوجي داخل القسم هو الذي يحدد التفاعل اللفظي للتلميذ في الدرس، فالمعلم التسلطي يحد من هذا التفاعل باتخاذ نمطا وحيدا الاتجاه في تعليمه، دون أن يعطي فرصة المشاركة الشفوية والتفاعل اللفظي للتلميذ. أما المعلم الديمقراطي الذي يفسح مجال الحوار والمناقشة والأسئلة للتلميذ فانه يدعم مشاركة التلميذ في الدرس، علما أن هذه المشاركة الشفوية والتفاعل اللفظي تساعد التلميذ على تحسين مستواه الفكري واللغوي، ويبتعد عنه الخجل والانطواء، وتغرس فيه

الجرأة وتثبت داخله الثقة بالنفس، وتعوده على المواقف الخطابية، والكشف عن مواهبه اللغوية واستخدامها استخداما سليما وصحيحا في المواقف التعليمية. كما يدرّب التفاعل اللفظي التلاميذ على احترام الرأي الآخر وروح الديمقراطية داخل القسم.

إذ توصل أحد الباحثين إلى أن النمو اللغوي والتحصيل العام يكون عاليا لدى التلاميذ الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب غير المباشر، مقارنة بزملائهم الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر في التدريس. (جمال عبد الرحمان عبد السلام، 2000، 160).

إن التلميذ الذي يتفاعل لفظيا في القسم يحسن مستواه المعرفي واللغوي ويحقق تقدير ذاته ويتمكن من تحقيق هدف العملية التربوية التعليمية التعليمية ألا وهي التعلم.

1-2- أنماط الاتصال البيداغوجي داخل القسم : 1-1-2- نمط الاتصال وحيد الاتجاه. (الاتصال الراسي الهابط). من خصائصه: إن المعلم في هذا النمط يرسل ما يود قوله أو نقله من معلومات وأفكار وحقائق إلى عقول التلاميذ، دون رغبة في أن يبادر التلاميذ بالمشاركة، فالمعلم هو محور عملية الاتصال والمصدر الوحيد للمعرفة ويتخذ بمفرده موقفا ايجابيا أي فاعلا، أما التلاميذ فيتخذون موقفا سلبيا مطلقا، أي لا يشاركون ولا يتفاعلون في العملية التربوية. نجد هذا النمط مجسدا في الأسلوب التقليدي في عملية التدريس، الذي يرى أن نتائج التعلم مجرد حقائق ومعارف، على التلميذ أن يستوعبها. وهي لا تساهم في تنمية شخصيته، ولا تسمح له بإبداء رأيه الشخصي. علما أن التلميذ يحتاج إلى فرص للنشاط اللغوي والتفاعل اللفظي داخل القسم. وفي هذا النمط لا يستطيع المعلم أن يميز بين التلميذ المشارك والمتفاعل لفظيا والآخر، أي غير المشارك وغير المتفاعل لفظيا.

هذا النمط يشير في جوهره إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردد ما يرد إليها من المصدر الخارجي والمتمثل في معلم يجيد فن الإلقاء ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور في مثل هذا النوع من المواقف. (فارعة حسن، 1996، 57).

كما يجعل هذا النمط العملية التعليمية قليلة الإنتاجية والفعالية ويسهم في سلبية المتعلم، فيجعل من التلميذ وعاء يستقبل ولا يرسل. (حجي أحمد إسماعيل، 2000، 105).

2-1-2- نمط الاتصال ثنائي الاتجاه (الاتصال الراسي الهابط الصاعد). خصائصه: إن هذا النمط يعتمد أساساً على المعلم، ويبدأ منه، متجهاً إلى تلميذ معين، ثم يرجع من ذلك التلميذ إلى المعلم ثانية. وجوهر هذا النمط هو نقل المعلومات والحقائق إلى التلاميذ بعد توجيههم إلى استنتاج تلك الحقائق بأنفسهم. كما يعتبر المعلم منشط عملية الاتصال. وتعد استجابات التلاميذ بمثابة وسائل تعمل على تدعيم سلوك المعلم في الموقف التدريسي. ويعد هذا النمط أكثر فعالية بالنسبة للتلاميذ من النمط الأول، حيث يسمح فيه المعلم باستقبال استجابات التلاميذ للتأكد من أن ما نقله إليهم كان له الصدى المرغوب فيه، وفرص التفاعل اللفظي للتلاميذ تكون أكثر من النمط الأول وهذا عن طريق التغذية الراجعة التي تكون بين المعلم (بوصفه مرسلًا) والتلميذ (بوصفه مستقبلًا)، وفي ذات الوقت يكون المعلم (مستقبلًا) والتلميذ (مرسلًا). وحسب (فارعة حسن)، فإن في هذا النمط يظل المعلم هو محور الاتصال وتكون استجابات التلاميذ مجرد وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي. (فارعة حسن، 1996، 59).

3-1-2- نمط الاتصال الصاعد، الهابط والأفقي: من خصائصه ما يلي:

يوجه المعلم في هذا النمط رسائل إلى تلاميذه وترجع من كل تلميذ إلى المعلم ردود أفعال كإجابات على أسئلته أو استفسار على محتوى الدرس، وإبداء لوجهة نظرهم أو الدفاع عنها. إن هذا النمط يتيح لجميع التلاميذ فرصة التعبير عن النفس والمشاركة الشفوية والتفاعل اللفظي باستفسار أو طرح أسئلة أو الإجابة عليها، وترى الباحثة (النابة نجاة) أن هذا النمط يشير في جوهره إلى الأسلوب الحديث في العملية التربوية التي تهدف إلى تنمية شخصية التلميذ بشكل متكامل ومتوازن. (النابة نجاة، 1992، 133)

فالتفاعل (معلم . تلميذ) يتيح لهذا الأخير فرصة التفاعل اللفظي داخل القسم. وحسب (فارعة حسن) فالمعلم في هذا النمط ليس بالمصدر الوحيد للتعلم، ولكنه يسمح لتلاميذه بتبادل الخبرات، ويسمح لجميع التلاميذ بتبادل الرأي ووجهات النظر، ويتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وبسهولة. (فارعة حسن، 1996، 60).

4-1-2- نمط الاتصال متعدد الاتجاهات (القنوات): من خصائصه: يتميز نمط

الاتصال متعدد الاتجاهات بتعدد قنوات الاتصال، ويتيح فرصة التفاعل اللفظي المتعدد

من المعلم إلى التلاميذ ومن التلاميذ إلى المعلم. فالتلميذ (مرسل ومستقبل) والمعلم كذلك. كما توجد رسائل متبادلة بين التلاميذ وهي تؤثر بدورها على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم، أو ما يستقبلونه من رسائل منه. وهو ما يساعد على زيادة إيجابياتهم في المشاركة الشفوية والتفاعل اللفظي داخل القسم.

ويعتبر هذا النمط أكثر تطورا وفاعلية من الأنماط الثلاثة السابقة كما أنه أكثر تلاؤما مع الاتجاهات الحديثة في استثارة وتنمية التفاعل اللفظي للتلاميذ داخل القسم.

وحسب فارعة حسن فإن هذا النمط فيه فرص عديدة للاتصال والتفاعل اللفظي سواء بين المعلم وبين التلاميذ، وبين بعضهم البعض. (فارعة حسن، 1996، 60).

تستخلص المتدخلة بعد تقديمها لهذه الأنماط الأربعة للاتصال البيداغوجي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ، أن لكل نمط موقف تعليمي معين. فالنمط الأول لا يمكن المعلم من معرفة استجابات تلاميذه نحو ما يلقيه من معلومات، ومدى فهمهم لدرسه، وتتعدم فيه مشاركتهم وتفاعلهم اللفظي في القسم.

أما الأنماط الثلاثة الأخرى فتوجد فيها مشاركة التلاميذ وتفاعلهم اللفظي، ويكون فيها المعلم دائما (مرسلا ومستقبلا)، والتلميذ كذلك. وفي هذا الصدد ترى (النابة) أن الاتصال ليس مجرد عملية نقل معلومات إلى التلاميذ، ولكنه تفاعل معهم، وتفهم المعلم لموقف كل منهم. (النابة، 1992، 128).

وفي ضوء هذه الأنماط الثلاثة يراعي المعلم احتياجات ودوافع تلاميذه، ويدرك أن لهم الحق في أن يتحدثوا أو يعبروا عن أنفسهم وأرائهم وأفكارهم بمنتهى الحرية.

وحسب رأي (النابة) في أهمية التفاعل اللفظي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ، فإن الموقف التعليمي الذي يسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشط مع معلمه يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل. (النابة، 1992، 135).

وترى المتدخلة أن اكتساب المعلم المتكون بالمدارس العليا والمطلع على وحدة علم النفس التربوي وعلى مختلف طرق التدريس، يكون ملما بأهم الطرائق البداغوجية التي تحث على العلاقة التفاعلية بين المعلم والتلاميذ، والتي من خلالها يتوصل إلى الطريقة البيداغوجية المثلى التي تمكنه من تنمية التفاعل اللفظي للتلاميذ خلال الحصص الدراسية، ما ينعكس إيجابا على عملية التعلم عندهم.

ويرى (ديبون) أن التلميذ يحتاج إلى مربي يساعده ويتفهمه، ومربي يعلمه ويدرسه، ومربي ينظمه ويوجهه. (Dupont, 1982 :07).

3- تصنيف نيد فلاندرز (Need Flanders) العشري لملاحظة التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم: لقد ظهرت تقنية الملاحظة للتغلب على النقص في أدوات البحث الأخرى كالاستبيان والمقابلة الشخصية. وكذلك الحاجة إلى دراسة التفاعلات التي تجري داخل الصف بين المعلم والتلاميذ، أو مراقبة السلوك اللفظي للمدرس وتحليله قصد بناء نموذج صالح لتقويم التدريس. (مجدي عزيز إبراهيم، 1989).

وتعتبر هذه الأداة أكثر أدوات الملاحظة الصفية انتشارا واستعمالا في البحوث التربوية. حيث تقوم على ملاحظة وعد السلوك اللفظي للمعلم وللتلاميذ. هذا السلوك اللفظي حسب (فلاندرز) يمكن ملاحظته ورصده وتسجيله بدرجة عالية من الموثوقية. ويرى (الدريج)، أن هذا السلوك اللفظي يشكل عينة ممثلة لمجموع السلوك القابل للملاحظة في الأقسام التربوية. (الدريج محمد، 1991، 167).

انطلق تصنيف (نيد فلاندرز) من أبحاث علم النفس الاجتماعي الذي يعرف القسم الدراسي كجماعة يمكن أن يمارس فيه المعلم نوعين من الأثر: أثر أو أسلوب سلطوي مهيمن، وأثر أو أسلوب ديمقراطي غير مهيمن. فالأثر السلطوي يسميه (فلاندرز) بالأثر المباشر: الذي يحد من حرية النشاط والتفكير لدى التلميذ ويعزز حالة التبعية للسلطة التي يمثلها المعلم ويدفع التلميذ للخضوع له، ويصبح التلميذ ينظر إلى المعلم باعتباره محور النشاط التعليمي بدل الاهتمام بالأهداف التربوية.

أما الأثر الديمقراطي فيسميه (فلاندرز) بالأثر غير المباشر: الذي ينمي حرية العمل والتفكير والتفاعل اللفظي عند التلميذ، ويؤدي به إلى اكتشاف وفهم السلوك المطلوب انجازه. كما يعمل هذا الأثر الديمقراطي على خلق شخصية مستقلة ومسؤولة تركز قبل كل شيء على حرية التعبير ولا تخشى المبادرة بالمناقشة والمشاركة الشفوية والتفاعل اللفظي، داخل القسم.

إن ما يميز رؤية (فلاندرز) للقسم هو كون المدرس يملك سلطة تتجلى في السلوك اللفظي، أي انه بفضل الكلام يمكن أن يحدث نوعان متباينان من الأثر عند التلاميذ، وحسب الدريج محمد فإن الأثر المباشر يحد من حرية العمل والتفكير لدى التلاميذ، والأثر غير المباشر ينمي هذه الحرية. (الدريج محمد، 1991: 172).

ويعد أسلوب التفاعل اللفظي عند (فلاندرز) من الأساليب الحديثة التي تؤثر على المردود التعليمي لعملية التعلم ويمكن تلخيص أهمية هذا الأسلوب من خلال النقاط التالية:

مساعدة المعلم على تطوير طرائق تدريسه بحيث تجعله أقل خضوعاً للصدفة.
تنمية قدرة المعلم على الابتكار والإبداع.

مساعدة المعلم على الربط بين الدراسات النظرية والتطبيق العملي.
تدعيم التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم.
تحديد مواطن الضعف والقوة في أي درس من الدروس ومعرفة مدى فعالية المعلم في التدريس.

تشخيص مدى فعالية التلاميذ من استجاباتهم ومبادراتهم.
تنمية العلاقات الإنسانية الصافية الإيجابية بين التلاميذ أنفسهم. (الخطائية، الطويسي، السلطاني، 2002:168).

وسميت هذه الأداة نسبة إلى واضعها (نيد فلاندرز)، وفي هذه الأداة يصنف سلوك التفاعل بين المعلم والتلميذ إلى عشر مجموعات.

*وصف النظام العشري للتفاعل اللفظي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ لنيد فلاندرز.
ترى المتدخلة أن معظم أنشطة المعلم في قسمه هي أنشطة لفظية. ولقد وضع (فلاندرز) نظاماً خاصاً للتفاعل الذي يجري داخل القسم بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم البعض، إذ قسم السلوك اللفظي داخل القسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

سلوك المعلم، سلوك التلميذ، والسلوك المشترك.

وتتضمن الشبكة عشرة بنود، سبعة خاصة بكلام المدرس واثنان لكلام التلاميذ في حين يرصد البند العاشر والأخير فترات الصمت، أو عندما لا يستطيع الملاحظ تمييز طبيعة التواصل .

كلام المدرس: ينقسم إلى قسمين: كلام غير مباشر، وخصصت لرصده البنود 4،3،2،1

. كلام مباشر، ويرصد بالبنود 5، 6، 7.

. كلام المدرس (كلام غير مباشر أو أثر غير مباشر) يحتوي على :

البند الأول: (1) تقبل المشاعر: يتقبل المدرس مشاعر التلاميذ ويوضحها كأن يقول: "نعم أنا أتفق معك، فهذه مسألة تستحق الدراسة" ويمكن أن تكون المشاعر إيجابية أو سلبية... كما يدخل تحت هذا البند التذكير بالمشاعر أو توقعها.

البند الثاني: (2) يمدح أو يشجع: يمدح المدرس أو يشجع سلوك التلاميذ وعملهم بكلمات ثناء مدح أو بتريديد "نعم" باستمرار.

البند الثالث: (3) قبول واستعمال أفكار التلاميذ: يوضح أو يستعمل أو يطور أفكار التلاميذ ويضيف ويعدل منها إن اقتضى الأمر.

البند الرابع: (4) توجيه الأسئلة: يطرح المعلم أسئلة حول محتوى الدرس أو طريقته بقصد إجابة التلاميذ على ذلك.

تركز المتدخلة على هذه البنود الأربعة المتمثلة في السلوك غير المباشر للمعلم في القسم لأنها تبرز بوضوح تشجيع التفاعل اللفظي لدى التلاميذ داخل القسم، من خلال تقبل مشاعر التلاميذ، ومدحهم وقبول واستعمال أفكارهم، وكذلك طرح الأسئلة عليهم ليشير فيهم روح الإجابة والتفاعل اللفظي معه خلال الحصة الدراسية.

وتركز المتدخلة كذلك على السلوك اللفظي للتلاميذ، من حيث مشاركتهم وتفاعلهم اللفظي والتي تظهر في شبكة (فلاندرز)، في البنود التالية:

البند الثامن: (8) المتمثل في: إجابات التلاميذ: وتضم أية إجابة من التلاميذ على أسئلة المدرس أو مساهمة في الحوار الذي أثاره المعلم.

البند التاسع (9) المتمثل في: مبادرات التلاميذ: ويحتوي على أية مبادرة، إجابة أو سؤال من قبل التلاميذ، دون سؤال أو طلب المعلم أو إشارة منه.

لقد تم التركيز على هذين البندين أي الثامن (8) والتاسع (9) لأنهما لب التفاعل اللفظي للتلاميذ في القسم.

كما يمثل البند الثاني (2) المتمثل في المدح والثناء من طرف المعلم، والذي يقدمه لتلاميذه، حتى يشجع السلوك المرغوب فيه داخل القسم، والمتمثل في المداخلة في التفاعل اللفظي للتلاميذ في القسم.

البند العاشر (10) المتمثل في الصمت أو الارتباك، أي فوضى التلاميذ أو هدوئهم وبهذا السلوك ينعلم التواصل داخل القسم.

أما البند الرابع (4) يشير إلى المدرس عندما يطرح أسئلة يكون الغرض منها إثارة استجابة التلاميذ، ثم إن كل احتمالات الإجابة من طرف التلاميذ، توجد في البند

الثامن (8) استجابة التلاميذ وفي البند التاسع (9) مبادرة التلاميذ. وهنا عندما يتناول التلميذ الكلمة بنوع من التلقائية، ومنه يقدم المعلم مدحا وثناء على إجابته أو على مبادرته للإجابة، أي على تفاعله اللفظي وهذا في البند الثاني (2).

إن اطلاع المعلم المتكون بالمدارس العليا على شبكات الملاحظة المتعددة لرصد السلوك أو التفاعل اللفظي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ، والتي اختارت المتدخلة واحدة منها والمتمثلة في شبكة الملاحظة (فلاندرز) لرصد السلوك اللفظي أو التفاعل اللفظي للمعلم والتلميذ داخل القسم، تمكنه من تشجيع تلاميذه غير المعتادين على التفاعل اللفظي، حتى يندمجوا مع جماعة القسم ويتفاعلوا معهم، لكن بشرط أن يبتعدوا هؤلاء المعلمين عن طريقة التدريس المباشر التي يعتمد المعلم فيها على التوجيهات والانتقادات والتعليقات، ويتبعوا طريقة التدريس غير المباشر التي يعتمد المعلم فيها على المدح والثناء وتقبل أفكار وآراء ومشاعر التلاميذ، ما يحفزهم ويؤثر فيهم ليتفاعلوا مع الدرس. ومن خلال هذه الطريقة يتوصل المعلم إلى إكساب تلاميذه سلوكا مرغوبا فيه ويؤدي بهم إلى تعلم أكثر.

ومن بين الدراسات التي بينت أهمية التدريس غير المباشر الذي يعتمد على المدح والثناء في تعديل أو تغيير من سلوكات غير مرغوب فيها لدى التلاميذ داخل القسم، وإكسابهم سلوكات مرغوبة فيها تؤدي بهم إلى تعلم أكثر.

. دراسة لادوسور وبرناب (R. Ladouceur & M. Barnabe, 1979) في موضوع معرفة أثر التحفيز اللفظي في تعلم حل المشكلات لدى التلاميذ وكانت النتائج أن مجموعة تعلم حل المشكلات زاد أداؤها مع التحفيز اللفظي المقدم.

. دراسة احمد أمين فوزي (1979)، في بحث في الدكتوراه، موضوعها أثر التعزيز اللفظي في تعلم مهارات كرة السلة. دراسة تجريبية على تلاميذ من المرحلة الإعدادية بالإسكندرية. كانت نتائج الدراسة أن التعزيز اللفظي الموجب يؤثر إيجابا في تعلم تلاميذ الصف الأول الإعدادي لمهارات كرة السلة.

. دراسة شين (Chen, 1979)، موضوعها التعرف على أثر التعزيز اللفظي الطارئ والتعلم التدريجي على العد الحسابي للتلاميذ المعوقين وغير المعوقين. وكانت نتائج الدراسة أن بالتعزيز اللفظي الطارئ أحرز التلاميذ تقدما وتحسنا في مهارات الجمع وأنه يوجد ارتباط بين التعزيز والتعلم التدريجي ونسبة الذكاء.

. دراسة سمولانسكي إيفانوف (Smolenski .Ivanov) الذي جرب من خلالها تقنية التعزيز اللفظي الإيجابي بكلمات الاستحسان والثناء على مجموعة من الأطفال، وتوصل في نهاية التجربة إلى نتائج إيجابية، أن هذه المجموعة من الأطفال عدلت من سلوكياتها من السلب إلى الإيجاب. (Leny, J.F ,1967)

. دراسة فيربلانك (Verplanck) التي هدفت إلى دراسة أثر التعزيز والتشجيع اللفظي الإيجابي على (24) طالبا من إحدى الكليات بالولايات المتحدة، لإجراء مناقشة حول بعض الموضوعات المختلفة وقد أظهرت الدراسة في النتيجة المحصل عليها أن جميع أعضاء العينة ارتفع أدائهم في تفاعلهم بإبداء آرائهم، وذلك حين وجه إليهم التعزيز اللفظي الإيجابي، وحين توقف التعزيز من المناقش، انخفض معدل إبداء الرأي من قبل (21) طالبا. (غوني أحمد منصور، 1993).

. دراسة سيبيلبرغ ودنيت (Spielberg and Denite)، التي هدفت إلى معرفة التعزيز اللفظي الإيجابي على التلاميذ، وذلك بواسطة استبيانات ومقابلات شخصية مع تلاميذ المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، لمعرفة ما إذا كان للتعزيز اللفظي الإيجابي دور في رفع أدائهم في القسم، وقد أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ يرتفع بارتفاع التعزيز اللفظي الإيجابي. (غوني أحمد منصور، 1993).

دراسة (الدمنهوري ناجي محمد قاسم)(1983)، في موضوع أثرا لتعزيز اللفظي بالمدح والثناء على التحصيل في مادة الحساب لدى تلاميذ الصف الرابع في المرحلة الابتدائية. ودلت النتائج على أن التعزيز اللفظي الموجب يؤثر في زيادة تحصيل مادة الحساب لدى تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي، ويرى الباحث (الدمنهوري) أن عبارات المدح التي استخدمت في دراسته أثناء تدريسه وحدة الكسور العشرية توجه التلميذ إلى نوع الاستجابة الصحيحة والتي ترضي المعلم، ولذلك يحرص التلميذ على تكرارها في المواقف التالية المتشابهة. (الدمنهوري ناجي محمد قاسم، 1983).

دراسة (وارث مقران فضيلة)(2012)، دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط، واستخدمت فيها شبكة (نيد فلاندرز) لرصد التفاعل اللفظي للتعرف على أثر المدح والثناء على مشاركتهم الشفوية في حصة اللغة العربية، فكانت النتائج المتوصل إليها، أن الحوافز المعنوية تؤثر إيجابا على المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم.

تستخلص المتدخلة من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات المذكورة أن الأسلوب غير المباشر في التدريس والذي يعتمد على تشجيع وتحفيز التلميذ بالمدح والثناء يلعب دورا كبيرا في التفاعل اللفظي للتلميذ في القسم.

بعض الاقتراحات: تقترح المتدخلة أن تطور برامج تكوين المعلمين والأساتذة، لإمدادهم بكفايات مهنية بيداغوجية ضرورية، قصد تبني أساليب وطرائق بيداغوجية مواكبة للتطورات العلمية الحديثة، والابتعاد عن التلقين.

وأن يجعل الأساتذة من التدريس غير المباشر طريقة بيداغوجية يطبقونها في أقسامهم للحصول على السلوك المرغوب. وعليهم أن يتدربوا عليها خلال تكوينهم وتربصاتهم الميدانية ليتمكنوا من تغيير أو تعديل أي سلوك غير مرغوب فيه عند تلاميذهم، وإكسابهم سلوكا مرغوبا فيه يؤدي بهم إلى تعلم أفضل.

المراجع:

أمدون إدموند و فلاندرز نيد، دور المدرس في حجرة الدراسة، ترجمة البابطين عبد الوهاب عبد العزيز، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1986.

جابر عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات حجي أحمد إسماعيل، إدارة بيئة التعليم والتعلم (النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، 2000.

حمدان محمد زياد، أدوات ملاحظة التدريس (مناهجها و استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية)، ديوان المطبوعات الجامعية، O.P.U، الجزائر، 1986

الخطايبية ماجد، الطويسي أحمد، السلطاني عبد الحسين، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002.

الدريير عبد المنعم، دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، ج1، الطبعة الأولى، عالم الكتب، 2004..

الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية : مدخل إلى علم التدريس، كلية علوم التربية، الرباط، 1991.

الشرقاوي أنور محمد، التعلم : نظريات و تطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2001.

عبد السلام جامل عبد الرحمان، طرق التدريس العامة و مهارات تنفيذ و تخطيط عملية التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2000.

فارعة حسن محمد، المعلم وإدارة الفصل، كلية التربية، جامعة عين شمس، مركز الكتاب سنتر، 1996.

اللقاني أحمد حسين وأبوسنينة عبد الجواد عودة، التعلم والتعليم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 1990.

مجدي عزيز إبراهيم و حسب الله محمد عبد الحليم، التفاعل الصفي- مفهومه - تحليله - مهاراته، عالم الكتب. 2002.

مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع
محمد احمد كريم و نجاه عبد الله النابة وصلاح عبد الحميد مصطفى و عبد الرحمان عبد العزيز الشهيل، الإدارة الصفية بين النظرية و التطبيق، 1992.

ولي باسم محمد ومحمد جاسم محمد، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة، عمان الأردن، 2004.

15- Leny (G.F), A propos de la méthode dite du renforcement verbal « chez l'homme adulte », P.U.F.,

16-Dupont, La Dynamique de la classe, P.U.F, 1982.

17-Leif (J) & Delay (J), Psychologie et education, Tome II : L'adolescent, Fernant Nathan, Paris VI, 1968.

18-Mialaret (G) : vocabulaire de l'éducation, P.U.F, 1979.

الأطروحات:

19-الدمنهوري ناجي محمد قاسم، أثر التعزيز اللفظي على التحصيل في مادة الحساب لدى تلاميذ الصف الرابع في المرحلة الابتدائية،"دراسة تجريبية"، ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 1983.

20- وارث فضيلة مقران، الحوافز المعنوية الإيجابية وأثرها في تنمية المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم. (دراسة ميدانية)، دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2012.
المجلات:

21-غوني أحمد منصور، أثر استخدام التعزيز اللفظي و المادي على التحصيل في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، (دراسة تجريبية) ، مجلة جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية (2)، المجلد 5، 1993.

22- يسري مصطفى السيد، مقال في التفاعل اللفظي وعملية التدريس، أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية التربية . جامعة سوهاج. بدون سنة النشر .