استثمار أنظمة قياس التفاعل الصفي اللفظي في تنمية مهارة التعبير الشفوي
-نظام فلاندرز أنموذجا-

Using Verbal Classroom Interaction Systems to Develop Oral Production Skills: The Case of Flanders System

ضياف زكرياء*[1]، داودي سهام[2]
[1]مخبر التراث والدراسات اللسانية، جامعة الشادلي بن جديد – الطارف، الجزائر
[2] جامعة الشادلي بن جديد – الطارف، الجزائر

تاريخ الاستلام : 2024/05/13 ؛ **تاريخ القبول** : 2024/06/28 ؛ **تاريخ النشر** : 2024/07/15

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز أهمية العلاقة التفاعلية بين المعلم ومتعلّميه وبين المتعلّمين بعضهم مع بعض، لأنّ النجاح في عملتي التعليم والتعلّم يرتكز بدرجة كبيرة على نجاح هذه العلاقة، حيث يقتضي في بعض الأحيان إجراء تعديلات في الطرائق التعليمية القائمة، وهذا يعتمد أساسا على التفاعل اللفظي داخل الغرفة الصفية باعتباره مؤشرا مهما يعبر على نمط التواصل، وقد انتهجت هذه الدراسة منهجَ وصفِ التفاعلات الصفية اللفظية وتحليلها؛ من خلال التركيز على المعاينة الميدانية المباشرة باستخدام (الفيديو) واستثمار نظام فلاندرز لقياس وتحليل التفاعل الصفي اللفظي، دون إغفال المقارنة بين النسب المرصودة وبين النسب القياسية لنموذج المعلّم المثالي، وذلك للإجابة على إشكالية مفادها: **ما أثر استخدام أنظمة قياس التفاعل الصفي اللفظي في تنمية مهارة التعبير الشفوي؟** وأبرز النتائج المتوصّل إليها هو أنّ المعلّمين لا يُدركون أنّ لنشاطات الحصّة التعليمية التعلّمية توزيعا وفق نسب محدّدة لتوفير جوّ تفاعليٍّ صفيٍّ ناجح ومثمر، ودليل ذلك هو الفرق الواسع بين مجمل النسب المرصودة ميدانيا وبين النسب القياسية المُتّفق عليها، وهذا الخلل يستدعي الاهتمام بمعالجته من خلال تكوين المعلّمين وتدريبهم ميدانيا وعمليّا في ميادين كثيرة.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة، التفاعل الصفي، التفاعل الصفي اللفظي، نظام فلاندرز، مهارة التعبير الشفوي

Abstract

This study aims to highlight the importance of the interactive relationship between the teacher and his learners and between the learners with each other. It sometimes requires making adjustments to the existing educational methods. This depends mainly on verbal interaction within the classroom. This study adopted the approach of describing and analyzing verbal classroom interactions. By focusing on direct inspection using (video) and utilizing Flanders' system for measuring and analyzing verbal classroom interaction, without neglecting to compare the observed percentages with the standard percentages of the ideal teacher model to answer the problem: What is the effect of using systems for measuring verbal classroom interaction in developing the skill of Oral expression? The most prominent results reached are that teachers do not realize that the activities of the learning classroom are distributed according to specific ratios to provide a successful and fruitful classroom interactive atmosphere. The evidence for this is the wide difference between the overall ratios observed in the classroom and the agreed-upon standard ratios. This imbalance calls for attention to be addressed through teacher training practically in many fields.

Keywords: Classroom interaction, didactics of language, Flander's system, verbal classroom interaction, oral expression skills

*الكاتب ضياف زكرياء، داودي سهام، البريد الإلكتروني: zakaryadiaf0704@gmail.com و daoudisiham36@gmail.com

Atras Journal/ 2024, published by the University of Saida , Dr. Moulay Tahar, Algeria
This is an Open Access Article under The CCBY License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

مقدمة

هناك فرضية عامة للتفاعل الصفي؛ مفادها: «أنّ التفاعل عملية إنسانية طبيعية، ودليل ذلك أنّ الأفراد أينما تجمّعوا في مكان تربطهم فيه علاقة ما؛ فإنّهم حتما سيتفاعلون إمّا لفظيا أو عبر الإشارات والإيماءات، لنقل ما يدور في أذهانهم من أفكار وانفعالات تجاه موقف أو قضية ما؛ بغية تحقيق حالة من الانسجام والتكيّف، والصفّ الدراسي يعدّ من أهم تلك المواقف الرسمية التي يجتمع فيها الأفراد (المعلّم والمتعلّمون) وتربطهم فيه علاقة وثيقة؛ وبالتالي فإنّ ميلهم إلى التفاعل هو استجابة إلى الحالة الطبيعية الإنسانية، التي يعبّرون فيها عن حيويتهم وقدرتهم على إشاعة جو من الأمن والإيجابية والعلاقات السليمة» (السليتي، 2008، ص 81).

يبدو من هذا الافتراض العام أنّ هناك تقديرا لإنسانية المتعلّم واهتماما بحيويته ونشاطه، والنظر إليها على أنّها جزء من كينونته التي ليس بوسعه الانفكاك منها، بل الواجب ليس إضمارها ولا الحدّ منها؛ إنّما هو حسن استغلالها والبراعة في توجيهها، عبر إتاحة الفرص لمشاركة المتعلّمين في الموقف التعليمي التعلّمي، وتحويل القسم إلى بيئة ديموقراطية متسامحة، وتشجيع المتعلّمين على استثمار قدراتهم وأفكارهم فيما يخدمهم هم أنفسهم في تحقيق ذواتهم وفهم شخصيّاتهم، بطريقة تتلاءم ومراحلهم النّمائية التي يمرون بها، وتسهم في تطوير مستوياتهم وارتقائهم إلى مصافّ الفضائل من القيم، من خلال التعبير عن آرائهم من جهة، والاستماع إلى آراء الآخرين والاستفادة منها من جهة أخرى، بشكل من الانضباط، وفي جوٍّ من الاحترام والسّماحة والثراء والإثارة والمتعة... يجعلهم يفضّلون قضاء وقت أكثر في هذا الموقف الذي يجمعهم.

وبناء على هذا فقد أضحت تنمية التفاعل الصفي بنوعيْه من أهم الضرورات التربوية التي ينبغي الاهتمام بها وتسليط الضوء عليها، لما لها من نفع وفائدة على تربية نشئ صاعد وجيلٍ مستقبلي يجمع بين الأصالة والمعاصرة، بين التاريخ والحداثة، بين الهوية والإنسانية، بين الانتماء والتعاون...

وبالتالي فإن موضوع هذا البحث يندرج ضمن دراسات تعليمية المواد؛ لأنّه يسعى للإجابة عن إشكالية مفادها: **ما أثر استخدام أنظمة قياس التفاعل الصفي اللفظي في تنمية مهارة التعبير الشفوي؟**

دراسات سابقة

وقد سُبق هذا البحث بالعديد من الدراسات والأبحاث، لكنّ أكثر هذه الدراسات لم تندرج ضمن دراسات تعليمية المواد التي من بينها اللغات، بل يندرج جلّها ضمن دراسات أخرى، من قبيل:

- دراسة في علم الاجتماع التربوي؛ بعنوان: "تحليل التفاعل اللفظي لطلبة قسم الدراسات الاجتماعية بمعهد إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بحضرموت في ضوء نظام فلاندرز" (العامري، 2016، ص ص 101-127)، وقد ركّز بحثه على دراسة الفروق في استخدام مهارات التفاعل اللفظي.
- دراسة في علم النفس التربوي؛ بعنوان: "تحليل التفاعل اللفظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية" (شاطي والمعموري، 2017، ص ص 491-532)، حيث ارتكز بحثهما على دراسة نظم التفاعل اللفظية وغير اللفظية لإتاحة فهم أفضل للمعلمين في ممارسة نشاطاتهم الوظيفية.
- دراسة في علوم التربية؛ بعنوان: "جودة التفاعل اللفظي الصفّي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام طريقة ستّة سيجما" (علاوة، 2019، ص 138-159).

إنّ ندرة الدراسات التي تبحث في التفاعل الصفي اللفظي بهدف تنمية تعليمية اللغات شكّلت حافزا ودافعا قويّا لإنجاز هذا البحث، الذي انتهج منهجَ وصفِ التفاعلات الصفية اللفظية وتحليلها؛ من خلال التركيز على المعاينة الصفيّة المباشرة لمجريات العملية التعليمية التعلّمية باستخدام نظام من أنظمة الملاحظة، وهو نظام فلاندرز لقياس وتحليل التفاعل الصفي اللفظي، مع استخدام التسجيل صوتا وصورة وحركة (الفيديو) لتوفير الدقة والسهولة في التحليل، دون إغفال المقارنة بين النسب المرصودة ميدانيا وبين النسب القياسية لنموذج المعلّم المثالي، وذلك من أجل إبراز أهمية العلاقة التفاعلية والتواصلية بين المعلم ومتعلّميه وبين المتعلّمين بعضهم مع بعض، خصوصا وأنّ النجاح في عملتي التعليم والتعلّم يرتكز بدرجة كبيرة على نجاح هذه العلاقة، حيث يقتضي في بعض الأحيان إجراء تعديلات في الطرائق التعليمية القائمة لتحقيق العلاقة التفاعلية اللازمة لإنجاح الموقف التعليمي، إذ تعتمد أساسا على التفاعل اللفظي داخل الغرفة الصفية باعتباره مؤشرا مهما يعبر على نمط التواصل، ومن المعلوم أنّ الرصد الموضوعي للتفاعل الصفي يعتمد أساسا على الملاحظة المباشرة خلافا للدراسات الأخرى التي تعتمد على الاستبيانات الموجهة سواء للمعلمين أو المتعلّمين.

مفهوم التفاعل الصفي

التفاعل الصفي هو «**مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتناولها المعلم والتلاميذ فيما بينهم في غرفة الصف، وإلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية**» (هنودة وجابر، 2017، ص 275)، معنى هذا أنّ التفاعل الصفي يشمل الكلام، والأفعال، والحركات... وكل أشكال ومظاهر العلاقات التواصليّة التي تجري بين المعلّم والمتعلّمين، فيتضمّن بذلك الرسائل اللفظية وغير اللفظية بما فيها الوسائل التواصلية.

كما يعرّف أيضا بأنّه: «**مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم، تلميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة**» (جابر، 2004، ص 16)، ففي هذا المفهوم إشارة إلى أنّ التفاعل الصفي ينقسم إلى قسميْن: تفاعل صفي لفظي، وتفاعل صفي غير لفظي؛ وهو بنوعيْه يتجلّى في عملية تبادل الأفكار والمشاعر والمعارف والتجارب والخبرات والمواقف... وكذا التأثير في السلوك عبر التصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي، كما أنّه يهدف إلى تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلّم أفضل من خلال تقوية دافعيته وتطوير رغبته وتنمية قدرته وتوفير احتياجاته وتنمية مهاراته.

فإذا كانت المدرسة تشكّل بنية متّسقة الأجزاء، يؤدي فيها كل عنصر وظائفا تربوية محددة، «فإن درجة التفاعل الصفي بين أقطاب العملية التربوية تشكل مؤشرا على سلامة العمل التربوي وفاعليته، ومؤشرا لمدى تأدية هذه المؤسسة لوظيفتها على نحو محدد، وعندما تأخذ العلاقة التربوية بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية اتجاها إيجابيا، نستطيع الإقرار بوجود درجة عليا من التفاعل التربوي» (وطفة والشهاب، 2003، ص98)؛ ومن هنا أضحى التفاعل الصفي هو صورة مصغرة عن التفاعل الاجتماعي، إذ النجاح في عمليتي التعليم والتعلّم يعتمد بدرجة كبيرة على **العلاقة التفاعلية** بين المعلم والمتعلّمين وبين المتعلّمين بعضهم مع بعض؛ «لأنّ التفاعل الصفي يُعتبر بمثابة الدورة الدموية في جسد المؤسسة، وهو الإطار الذي تتعانق فيه كافة أطراف العملية التربوية من مدرسين ومناهج وإدارة وتصورات ومقررات لتشكل لحمة الحياة التربوية وسداها» (وطفة والشهاب، 2003، ص98)، ولأجل هذا تمّ الاعتناء بدراسته، فالتفاعل الصفي يعدّ البوتقة التي تعكس الأسس النظرية للمناهج الدراسية والطرائق التعليمية؛ فتتصهر فيها الأهداف التربوية والمخرجات الديداكتيكية، فيدرك المتعلّم عبرها منظومة الأدوار في المجتمع من خلال دوره ودور المعلّم في الصفّ الدراسي وفي المدرسة ككل، فيكتسب

الأنماط الثقافية والمعايير الاجتماعية في إطار المبادئ الإنسانية والعلاقات التربوية، عبر المشاركة في النشاطات الصفيّة والسلوكات التعاونية بين المتعلّمين فيما بينهم وبين معلّميهم.

أنواع التفاعل الصفي

يتفق جلّ الباحثين على أنّ **التفاعل الصفي** ينقسم إلى نوعيْن:

- ✓ **غير لفظي:** «ويكون عن طريق الإشارات والإيماءات وتعابير الوجه ومختلف الحركات» (عونية، 2017، ص 154)، وبالتالي يندرج ضمنه أي تفاعل صفي عدا الجانب اللفظي.
- ✓ **لفظي:** هو ذلك التفاعل الذي «يتم بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض، داخل الفصل الدراسي أثناء قيام المعلم بالتدريس، ينمي لديهم القدرة على النقد والتحليل وإبداء الرأي فيما يقومون بدراسته» (شنان وآخرون، [د ت]، ص 79)، معنى هذا أنّ أطراف التفاعل الصفي اللفظي تنحصر في المعلّم والمتعلّمين؛ فيخرج بذلك كلّ تفاعل لفظي عدا هذيْن الطرفيْن سواء كانوا مديرين أو مشرفين تربويين أو... إلخ، كما يظهر من هذا التعريف أيضا أنّ للتفاعل الصفي اللفظي أثر بالغ جدّا في تطوير المتعلّمين وتنمية العديد من المهارات لديهم.

كما يُعرَّف أيضا بأنّه: «أنماط الكلام أو الحديث بين المعلم والمتعلمين داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتّصال بين المعلم والمتعلمين، وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الصف وذلك على افتراض أن المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام وعلى اتجاهات المعلم نحو المتعلمين، واتجاهات المتعلمين نحو المعلم، وإنّ هذا المناخ يؤثر أيضا على تنمية مهارة الكلام» (محمد ثاني، 2018، ص 162)، يبدو من هذا أنّ للتفاعل الصفي اللفظي أنماطا مختلفة وليس نمطا واحدا، وأنّ أثره المترقّب يختلف باختلاف تلك الأنماط؛ وبالتالي فإنّ الوصول إلى الأهداف المرجوّة وتحقّق الكفايات المنشودة مرهون بالنمط الغالب للتفاعل الصفي اللفظي... فما هي أنماط التفاعل الصفي اللفظي؟؟

أنماط التفاعل الصفي

إنّ المقصود **بأنماط التفاعل الصفي** «هو كل ما يصدر عن المعلم والمتعلم في الصف من مناقشات وحوار وتبادل الآراء، بهدف التواصل والتفاعل لتبادل الأفكار والخبرات وتقاس بالمقياس المعد لهذا الغرض» (خضير وهلال، 2020، ص 155)، ولا شك أنّ **لأنماط التفاعل الصفي** أثرا بالغا في التحصيل الدراسي، إذ ترتبط بأسلوب المعلّم، الذي صار لزاما عليه أن يكّيف أساليبه بطريقة تتوافق ومستويات متعلّميه واحتياجاتهم المهارية والمعرفية والوجدانية، دون إفراط في ضبط سلوكاتهم ولا تفريط في الغاية الكبرى المرتبطة بتحقيق الأهداف التربوية وكفاءة التحصيل.

وقد اختلف الباحثون في تصنيف أنماط التفاعل الصفي، فهناك من يجعلها نمطيْن، وهناك من يجعلها أنماطا ثلاثة... إلخ، لكن «الكثير ممّن اهتموا بتصنيف أنماط التفاعل الصفي اللفظي قد خلصوا إلى أن هناك أربعة أنماط رئيسية للتفاعل الصفي» (هنودة وجابر، 2017، ص 295)، وملخصّها كالتالي:

- ✓ **نمط وحيد الاتّجاه:** ويسمّى أيضا: النمط المباشر، النمط العمودي، النمط التسلطي... ومعناه «أنّ المعلّم يرسل ولا يستقبل؛ أي يرسل ما يودّ قوله أو نقله إلى عقول تلاميذه دون رغبة في أن يبادر التلاميذ في المشاركة» (محمد، 1996، ص 57)، وبالتالي لا بدّ أن تنعدم التغذية الراجعة في هذا النمط، وتقلّ الفاعلية في الغرفة الصفيّة، لأنّه يرتكز على

طريقة المحاضرة، التي أساسها المعلّمُ الذي يلقي الحقائق والمعلومات إلى متعلّميه الذين يأخذون موقفا سلبيا خاليا من كلّ تفاعل.

- ✓ **نمط ثنائي الاتّجاه:** «وفيه يسمح المعلّم بردود استجابات إليه من الطلاب» (اللصاصمة، 2006، ص 66)، وهذا يعني توفّر التغذية الراجعة «التي تمكن المرسل من التأكد من أن الرسالة التي أرسلها قد وصلت للمستقبل» (مشطر، 2021، ص 43)، فهذا أكثر فاعلية من النمط الثاني بالرغم من قلّتها؛ لأنّ المعلّم يظلّ فيه هو محور الاتّصال.
- ✓ **نمط ثلاثي الاتّجاه:** «وفيه يسمح المعلم بالاتصال بين المتعلمين، ويتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم» (هنودة وجابر، 2017، ص 296)، فهذا النمط يتميّز عن سابقه بمناقشة المتعلّمين بعضهم بعضا ومشاركتهم خبراتهم ومهاراتهم، فيتعلّم بعضهم من بعض، كما يتدرّبون على عرض وجهات نظرهم وآرائهم، وبالتالي لم يعد المعلّم في هذا النمط هو المصدر الوحيد للمعرفة.
- ✓ **نمط متعدّد الاتّجاهات:** ويسمّى أيضا: النمط المفتوح والهادف، «وفيه تزداد فرص الاتصال بين المدرس وطلابه وبين الطلاب بعضهم بعضا بصورة أكثر، ويقوم المدرس فيه بدور الخبير والموجه للتفاعل داخل حجرة الدراسة» (شاطي والمعموري، 2017، ص 497)، وهذا ما يجعله أفضل أنماط التفاعل الصفي وأحسنها، لاتّساع فرص التفاعل فيه سواء بين المعلّم والمتعلّمين أو بين المتعلّمين بعضهم بعضا، فيصبح فيه المتعلّم أكثر حيوية ونشاطا وفاعلية.

وحتّى يتجنّب المعلّم النمط الأول ويتمكّن من تحقيق السير الإيجابي لمجريات العملية التعليمية التعلّمية فعليه التحلّي بجملة من المهارات واتّخاذ مجموعة من الأدوار الواضحة وممارستها بنوع من الذكاء البيداغوجي والديداكتيكي، وقد حدّد له أهل التنظير في التخصّص تلك المهارات والأدوار وسبل تنفيذها، إذ ينبغي عليه أن **يخطّط** لمجريات العملية التعليمية التعلّمية بما فيها من خصائص متنوّعة؛ كخاصّية المتعة؛ ليجعل وقته في الحصة ووقت متعلّميه أكثر متعة شكلا ومضمونا، كما ينبغي له التفطّن إلى خاصّية التزامنية التي تشير إلى أن الكثير من الأشياء تحدث في آن واحد، كما تحتاج عملية التنفيذ إلى المرونة والاستعداد لتغيير الطريقة والأسلوب عندما يكتشف عدم تنبّؤه لبعض الأحداث، وكذا الانتباه لأهمية التغذية الراجعة والإشراف والمتابعة، والحرص على توزيع الأسئلة بين أكبر عدد ممكن من المتعلّمين دون إغفال دوره في العناية والإصغاء.

فإذا أحسن المعلّم ممارسة الأدوار المنوطة به في إدارة التفاعل الصفي، وتحقّق النمط متعدد الاتجاهات بما فيه من تشاور وتشارك فإنّ ذلك سيضمن توفّر مناخ مناسب للتفاعل الإيجابي، ومن ثمّة تزيد حيويّة المتعلّمين ودافعيّتهم واندماجهم، وتُتاح الفرص لهم لإبداء آراءهم وأفكارهم وأبنيتهم المعرفية وقدراتهم التواصلية، كما تتحقّق مهارة إدارة الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والنقد البنّاء والمشاركات الجماعية والأعمال التعاونية وغيرها من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي تُعدّ أهمّ الأهداف التربوية والكفاءات التعليمية التي تسعى المنظومة برمّتها إلى تحقيقها ضمن تصوّرها العام لخصائص المجتمع الذي تروم الوصول إليه.

نظام فلاندرز لقياس التفاعل الصفي اللفظي

توجد أنظمة كثيرة ومتنوّعة لقياس التفاعل الصفي اللفظي، بل هي في تطوّر مستمر، «ومن المعروف في البحوث التي أجريت في هذا الميدان، أن خير وسيلة للتحليل هو اتباع نظام ينهج منهج الملاحظة المنتظمة، ولا شكّ أنه لا يوجد نظام واحد، حيث بيّنت بعض الدراسات الإحصائية لأنظمة الملاحظة التي استخدمت في مجال السلوك التدريسي أن هناك

مائة وثمانية وعشرين نظاما للملاحظة، اثنان وتسعون نظاماً منها يختص في مجال التعليم، والمشهور منها لا يتجاوز ثلاثين نظاما» (شاطي والمعموري، 2017، ص 502)، وكلّ هذه الأنظمة يمكن أن تُستخدَم لقياس التفاعل الصفي اللفظي، عبر تحليله، والمقصود بتحليل التفاعل (Interaction Analysis) «هو عملية يتم فيها رصد أنواع السلوك اللفظي وغير اللفظي للتعرّف على نوعية المناخ الصفي السائد الذي يوفره المعلم لتلاميذه، باعتبار أن ذلك يؤثر في نوعية بيئة التعلم التي يمر بها المتعلم، ويستهدف تحليل التفاعل توفير أفضل ظروف يمكن أن يتم فيها التعلم؛ وبالتالي أيّ قصور في تحليل التفاعل سيحدّد الاتجاه أو الاتجاهات التي يجب أن يتم فيها تدريب المتعلم» (شنان وآخرون، [د ت]، ص 8-9)، وبما أنّ نظام الملاحظة المنتظمة قد أضحى أحسن الأنظمة وأفضلها فإنّ بعض الباحثين اختار أن يعرّف **تحليل التفاعل اللفظي** بأنّه: «نظام **ملاحظة** الكلام داخل الصف، وهو يشمل تحديد فئات الكلام، وتحديد إجراءات الملاحظة وقواعدها، وتنظيم البيانات في صيغ مختلفة باستخدام المعالجة الإحصائية» (العامري، 2016، ص 108)، على أساس أنّ ماهية التفاعل الصفي اللفظي تنحصر في كونه يمثّل «ألفاظ الحديث المتبادل بين الأستاذ والتلاميذ داخل الصف، بقصد الشرح أو نقل المعلومات، أو إعطاء التعليمات والتوجيهات، أو طرح الأسئلة، والثناء، أو الانتقادات أو التوبيخ» (علاوة، 2019، ص 142)، وهذه الأمور الخمسة المذكورة في هذا التعريف (الشرح، والتوجيهات، وطرح الأسئلة، والثناء، والانتقادات) هي بعض تصنيفات التفاعل الصفي اللفظي التي يُتوصّل إليها عبر أنظمة التحليل المختلفة، «غير أنّ استعمال شبكات الملاحظة الصفيّة يبقى الأكثر انتشارا، ولعلّ مساهمات (Flanders) في هذا المجال تبقى الأوضح، ولعلّها كانت أساسا لغيرها من الدراسات» (علاوة، 2019، ص 139).

إن الغرض من شبكات الملاحظة هو تحويل النتائج إلى بيانات كمّية ليتمّ تفسيرها وفق نسب ومجالات قياسية، إذ بنى فلاندرز نموذجه على فرضية مفادها: «أنّ معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين المعلّم وطلبته، وأنّها تُشكّل ما يزيد على 70% من مهمّات المعلّم في الصف» (السليتي، 2008، ص 88)، معنى ذلك أنّ نموذج فلاندرز إنّما هو نظام متعلّق بالجانب اللفظي من التفاعل الصفي (Verbal Interaction) فقط، على افتراض أنّه أكثر السلوكيْن حضورا في القسم الدراسي، وبالتالي فقد صار مرآة عاكسة للسلوك الكلّي، خصوصا أنّه قابل للملاحظة والقياس، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد «أثبتت الدراسات أن 85% من النجاح يُعزى إلى مهارات التواصل و15% منه فقط تعزى إلى إتقان مهارات العمل» (تاعوينات، 2009، ص 10)، وبالتالي فإنّ الذي يقع على عاتق المعلّمين؛ هو توفير مناخ صفي مناسب باعث على الإنجاز في ظروف محفزة على الاندماج الكلي في العملية التعليمية التعلّمية، ولا شكّ أنّ أهمّ متطلّبات المناخ الصفي المنشود؛ هو إنشاء تفاعل صفي منتج لبيئة نجاح تحكمها أساليب التشاور ومهارات التبادل وسماع الرأي الآخر بكلّ موضوعية، وأكثر نوعيْ التفاعل الصفي تأثيرا في هذا الجانب، هو التفاعل اللفظي من دون شكّ، لما له من أساليب متنوّعة تؤثّر بشكل كبير على تنمية التفكير الابتكاري والإبداعي لدى المتعلّمين.

سبقت الإشارة إلى أنّ نظام (Ned Flanders) لقياس التفاعل الصفي اللفظي «يتفوق على معظم الأنظمة الأخرى، وأن الكثير من الأنظمة قد اعتمدت عليه أو اشتقت منه» (شاطي وجاسم، 2017، ص 502)، وهو يندرج ضمن المنظور المعرفي للتفاعل الصفي؛ «رغم أنّ فترة ظهوره كانت قبل تبلور الاتّجاه المعرفي تبلورا خالصا وقبل أن تتحدد ملامحه المميّزة، لكن عند تقصّي ملامحه وبحث توافرها في نظام فلاندرز فستظهر عليه بصمات معرفية واضحة» (قطامي، 2004، ص 213)، حيث يرى أصحاب المنظور المعرفي «أنّ المتعلّمين يطوّرون أبنيتهم المعرفية بالتفاعل مع المواقف

والخبرات التي تتهيّأ لهم، إذ تسمح لهم صور التفاعل المتاحة هذه بتنظيم الخبرة التي يتفاعلون معها، وتسجيلها وتدوينها ودمجها في مخزونهم المعرفي ثمّ استرجاعها في مواقف مناسبة» (السليتي، 2008، ص 84)، معنى ذلك أنّ التفاعل الصفي –وفقا للمنظور المعرفي– إنّما يركّز على العمليات الذهنية وممارسة الأفكار الذاتية المستقلّة من خلال طرح الأسئلة وتقبّل الرأي الآخر والمبادرة بالسؤال؛ فيتحدّد بالمفاهيم التي يمتلكها المتعلّمون وبمخزونهم المعرفي الذي يوظفونه في نشاطاتهم المختلفة، وذلك عبر التمثّلات المعرفية ومستويات الاستيعاب والإدراك التي تظهر في مختلف المواقف التعلّميّة الصفيّة، وبالتالي يمكننا استنتاج دور المعلّم عند أصحاب المنظور المعرفي، إذ هو منوط بإتاحة فرص ملائمة حتى يتفاعل معها متعلّموه، عبر إنشاء مواقف مناسبة تسهم في تنمية أبنيتهم المعرفية، مع ما يرافقها من تشجيع وفتحِ قنوات للتواصل الفعّال بين المتعلّمين فيما بينهم، مركّزا في ذلك على أسلوب المناقشة والحوار، ولا شكّ أنّ مهمّة المعلّم ليست بالهيّنة، لما يلزمها من تخطيط مسبق ومحكم يبنيه وفق سلّم تراتبي، يبدأه ببعث متعلّميه إلى الاستماع والقراءة ثمّ التفكير ثمّ المناقشة وإبداء الآراء.

حدد "فلاندرز" عشرة تصنيفات فرعية لممارسات المعلم وتفاعله مع متعلميه أثناء إدارته وتنظيمه للتعلّم، وجعل لكلّ تصنيف رقما خاصّا به؛ حيث قسّم نظامه إلى أربعة أقسام رئيسية (كلام المعلّم المباشر، وغير المباشر، وكلام المتعلّمين، وسكوت وعدم تواصل) وقد شكّل كلام المعلم النسبة الكبيرة لعملية الرصد، ويقع تحت كلّ قسم مجموعة من التصنيفات، وقد جاء تفصيلها في الجدول التالي (ينظر كل من: تاعوينات، 2009، ص 109؛ وينظر: مشطر، 2021، ص 47؛ وينظر: شاطي والمعموري، 2017، ص 503–504):

جدول 1. نظام فلاندرز العشري لرصد التفاعل الصفي

		الرقم	تصنيفات نظام فلاندرز للتفاعل اللفظي
كلام المعلّم	كلام المعلّم غير المباشر	.1	**تقبل المشاعر**: يتقبل المعلم مشاعر متعلميه ويوضحها لهم دون إحراج ولا تهديد ولا إيحاء سلبي ولا استهزاء، (Accepting Feeling) الرمز: (A – F)
		.2	**المدح والتشجيع**: يستخدم أنماط كلامية تزيل تخوّف المتعلمين وتخفّف توترهم وتزيد من احتمالات مبادراتهم وتوضّح أفكار التلاميذ وتسهم في تطويرها، (Praising and Encourage) الرمز: (P – E)
		.3	**تقبل الأفكار**: يستمع لأفكار متعلميه ويضيف إليها أو يعيد صياغتها أو يعدلها، (Accepting Ideas) الرمز: (A – I)
		.4	**طرح الأسئلة**: الغرض منها هو إثارة استجابات المتعلمين، حيث غالبا ما تكون على نمطيْن؛ فتكون محدودة وضيّقة ويمكن التنبؤ بإجابتها، وتكون أيضا على شكل تساؤلات تتطلب الإجابة عنها عمليات عقيلة عليا كالتحليل والتركيب والاستنتاج، فتظهر من خلالها أفكار المتعلّمين واتّجاهاتهم، (Asking Questions) الرمز: (A – Q)
	كلام المعلّم المباشر	.5	**الشرح**: يتم فيه تقديم محتويات الدرس، بشرح المعلومات والحقائق والآراء، وبالتالي فإنّ تفاعل المتعلّمين ينحصر في الاستماع واستقبال ما يقدّمه معلّمهم، (Explanation)
		.6	**التوجيهات والتعليمات**: القصد منها هو إحداث تعديلات في سلوك المتعلمين، إذ المتوقّع منهم هو الإذعان للتوجيهات والتعليمات، (Giving Directions) الرمز: (G–D)
		.7	**انتقادات وتسويغات**: وهذا الصنف مرتبط بعدم التزام المتعلمين بتوجيهات معلّمهم وتعليماته، فيعمد إلى فرض سلطته بطرائق متعددة من أجل تعديل سلوكهم، (Criticizing and Justifying) الرمز: (C – J)

كلام المتعلمين	.8	**استجابة مباشرة:** وتكون الاستجابة هنا مرتبطة إمّا بالإجابة على أسئلة المعلم أو الاستفسار عن موضوع له علاقة بما يتحدث عنه، (Student Response) الرمز: (S – R)
	.9	**المبادأة أو المبادرة (استجابة غير مباشرة):** وهنا يأخذ المتعلّم زمام المبادرة والحرية في إعطاء رأيه، فيطرح أفكاره ويستفسر عن أشياء معيّنة... فهذا الصنف يُعدّ شكلا من أشكال الإبداع الذاتي للمتعلّمين، (Student Initiation) الرمز: (S – I)
سكوت وعدم تواصل	.10	**سكوت وارتباك:** يدل ذلك على انقطاع التواصل بين المعلّم والمتعلّمين، كأن يتحدّث المتعلّمون مع بعضهم أو يثيرون شيئا من الفوضى، كما يشمل كلّ الفترات التي لا يستطيع الملاحظ أن يفهم طبيعة التفاعل الذي يحدث خلالها، (Silent or Confusion) الرمز: (S–C)

الدراسة الميدانية

لقد تمّ استئذان مديريّة التربية لولاية عنابة في الترخيص بالدخول إلى المدارس الابتدائيّة في الإطار القانوني، وبناء عليه سُمح بالولوج إلى عدد من المؤسّسات، وذلك بالحضور في الغرف الصفّيّة واختيار موقع مناسب في مؤخّرتها لمتابعة مجريّات العمليّة التعليميّة التعلّمية من أوّلها إلى آخرها، بكلّ تلقائيّة وعفويّة.

أمّا عدد الزيارات الميدانيّة فقد بلغ عشر زيارات، وفي مختلف الأطوار، من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الخامسة، باستثناء المرحلة التحضيريّة، غير أنّ عمليّة انتقاء التفاعلات الصفيّة لعرض بياناتها في هذا البحث، مسّت ممارسة صفّيّة واحدة من أصل عشر ممارسات، وأساس الانتقاء لم يكن بشكل عشوائي أو انطباعي، بل تمّ على أساس الممارسة الصفيّة التي سمحت صاحبتها بتصويرها، وهي معلّمة واحدة من أصل ثمانية معلّمين، وهي مشكورة كلّ الشكر على تعاونها وتفهّمها، حيث قد اقتضت الضرورة المنهجيّة الاقتصار على دراسة الفيديو الذي تمّ تصويره فقط، لأنّ تطبيق تصنيفات نظام فلاندرز تطبيقا صارما يتطلّب إمعانا كبيرا وتركيزا جيّدا في انتقال التفاعل اللفظي بين المعلّم ومتعلّميه لبيان الصنف الذي ينتمي إليه؛ فعمليّة الرصد عمليّة آلية ليست بالهيّنة، تحتاج إلى دربة كبيرة لفترة طويلة؛ لأنّ المواقف تتشابك ببعضها البعض، حيث يقتضي تصنيفها حفظ النظام بشكل تصير فيه لغة الأرقام هي لغة التفكير ولغة الاستجابة الفورية عند المشاهدة، وبالتالي أضحت الاستعانة بالتصوير والتكنولوجيا الحديثة ضرورة منهجيّة تتطلّبها الدراسة لأنّها تضمن الموضوعيّة والأداء بكلّ تَرَيُّثٍ ورَوِيَّة.

تمّت هذه الممارسة الصفيّة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وبالتحديد في السنة الرابعة، بمؤسسة حسان بضياف بحي الصفصاف عنابة، حيث بلغ عدد التلاميذ 30 تلميذا، فكانت بمثابة المجموعة الجزئية التي سُحبت من المجتمع الدراسي، لتكون بمثابة مرآة عاكسة للحالة التي يعيش فيها المجتمع الدراسي من حيث الخصائص والمميزات، وبمقتضاها يمكن تعميم النتائج المُتوصَّل إليها لتشمل التفاعل الصفّي اللفظي للمرحلة الابتدائيّة كلّه من خلال تطبيق الإجراءات المنهجية على عيّنة منه.

وتمثّل هذا التفاعل الصفي اللفظي المرصود في **حصّة فهم المنطوق والتعبير الشفوي (تعبير ودراسة صيغ)**، حيث قُدّمت الحصّة في ساعة ونصف، بعنوان: من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب، وهو درس من المقطع السابع من مقاطع الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي، عنوانه: الإبداع والابتكار، أمّا عن دراسة الصيغ فقد تمّ تناول: صيغة التفضيل، وحصّة فهم المنطوق والتعبير الشفوي تُعدّ أكثر الحصص التي تتضمّن تداولا لغويّا؛ ففيها تتجلّى طبيعة اللّغة في تغيّرها من مقام لآخر، ومن مقاصد معيّنة إلى أخرى مغايرة، وانتقالها بين المتكلّم والمستمع... وما إلى ذلك من الأحوال التي تجسّد

الطبيعة اللغوية الاستعماليّة تجسيدا مباشرا؛ أي ضمن موقف تواصلي يتحقّق فيه التفاعل الصفي اللفظي تحقّقا فعليّا، ناهيك عن كونها الحصّة التي تكون السيطرة فيها للغة المنطوقة على اللغة المكتوبة، والطبيعة النطقية هي أصل الوضع اللغوي، لما فيها من تعبير مباشر عن أغراض متكلّميها، كما تتجسّد في هذه الحصّة فكرة اجتماعيّة اللغة من خلال فعل المحاورة، الذي يُظهر فيه كلّ واحد من أطراف الحوار تمثّله وتصوّره لمحتوى القضيّة المتحاوَر عليها.

وإذا قلنا باستثمار نظام فلادرز لتحليل التفاعل الصفي اللفظي وقياسه، فمعنى ذلك أنّ التحليل سيكون بلغة الأرقام، وذلك عبر جملة من الخطوات، مبدؤها إن لاحظ الراصد أنّ المعلّم شجّع أحد متعلّميه مثلا، فإنّه حتما سيضع رقم 2 في مصفوفته (كما سبق بيانه في الجدول)، حيث «يتكرر التصنيف نفسه إذا استمرّ فيه المعلّم وجاوز الوقت ثلاث ثوانٍ» (ينظر: اللصاصمة، 2006، ص 93)، على اعتبار أنّ البحوث التي أجريت في مجال رصد التفاعلات اللفظية «قد أثبتت أنّ الثلاث ثوان لا يحدث فيها سوى نوع واحد من أنواع السلوك اللفظي» (اللقاني وسليمان، 1985، ص 185)، وإدراج هذه الإجراءات بالتفصيل في البحث يستغرق عددا كبيرا جدّا من الأوراق؛ لأنّ الوقت الدقيق للحصّة المرصودة هو 59 دقيقة و18 ثانية، ولذلك ينبغي الاقتصار على تمثيلها فقط في جدول يوضّح نموذجا لرصد موقفٍ تفاعليٍّ صفيٍّ واحد، قدره دقيقة ونصف، وهو كالتالي:

جدول 2. نموذجَ رصدٍ لموقفٍ تفاعليٍّ صفيٍّ وفق النظام العشري لفلاندرز

المتفاعلان	التفاعل الصفي اللفظي	رقم التصنيف
المعلّمة	عبّر عمّا تراه في الصورة	6
المتعلّم(ة)	نقوش وصخور ومعالم تاريخية.	8 8
المعلّمة	جيد	2
المعلّمة	من يضيف لنا أيضا؟	4
المتعلّم(ة)	سلسلة جبلية.	8
المعلّمة	أين هي السلسلة الجبلية؟! أين؟! انظر جيّدا... ما بكم؟! واضح؟!	7 7
المتعلّم(ة)	أدوات كان يستعملها الإنسان القديم في الصيد.	8 8
المعلّمة	أدوات كان يستعملها الإنسان القديم في الكتابة وفي الصيد وأشياء أخرى.	3 3
المعلّمة	ماذا أيضا؟	4
المتعلّم(ة)	يخبر الإنسان القديم أنّه ذهب إلى مكان ما يبحث عن الماء.	8 8
المعلّمة	جيّد جدا	2
المعلّمة	إذن هي رسالة يقدمها لمن يعيش معه...	3
المتعلّم(ة)	هي كلّ ما خلّفه الإنسان في العصر القديم.	8
المعلّمة	جيّد	2
المعلّمة	فقط، فقط، كفى	6 6
المعلّمة	يعني هي صخور كان يكتب بها الإنسان قديما	5

		5
المعلّمة	لكن الآن، هل ما زلنا نستعمل هذه الطريقة للكتابة؟	4 4
المتعلّم(ة)	لم نبق نستعمل هذه الطريقة في الكتابة.	8 8
المعلّمة	لم نعد، لم نعد نستعمل هذه الطّريقة للكتابة، نعم	3 3 3

ثمّ ينبغي الشروع في مصفوفة ثانية يكوّن فيها الراصد أزواجا من الأرقام؛ وذلك بإضافة التصنيف 10 في الأول وفي الآخر لسببيْن: «الأوّل: هو أنّه من البديهي أن يبدأ التفاعل الصفي من حالة السكون والفوضى، ويؤول أيضا إليه مع نهاية الحصة، والثاني: هو أن إضافتهما تجعل مجموع الإشارات المرصودة في الصف الواحد تساوي مجموع الإشارات المرصودة في العمود المقابل له تصنيفا» (اللصاصمة، 2006، ص 94)، وتكوين الأزواج يجري عبر تكرار الرقم مرتين عدا الأول والأخير، مرة مع سابقه ومرة مع لاحقه؛ كما هو مبيّن في الجدول الموالي:

10	7	2	4
6	8	3	4
8	8	8	4
8	3	2	4
2	3	6	4
4	4	6	4
8	8	5	4
8	8	5	3
7	8	5	3
			10

مصفوفة الأزواج لنموذج رصدٍ لموقفٍ تفاعليٍّ صفيّ وفق النظام العشري لفلاندرز

جدول 3. تكرار كلّ زوج من التصنيفات في الموقف المرصود

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
				-		-	-			2
-		-				-	+-			3
		+-				-				4
					-	-				5
		-		-	-					6
		-	-							7
		++	-				-	++		8
										9
				-						10

ثمّ تأتي المصفوفة الثالثة التي تتضمّن عشرة صفوف وعشرة أعمدة متقاطعة؛ حيث يمثّل كلّ صفٍّ وعمودٍ فيها تصنيفا واحدا، إذ تدلّ الإشارات المتواجدة داخل المربّع على مقدار السلوك في ذلك التصنيف، وبالتالي الشروع في توزيع الأزواج «بإدراج إشارةٍ واحدة في المربّع الذي يتقاطع فيه الرقمان، فالصفّ مخصّص للرقم الأول من الزوج، والعمود للرقم الثاني منه» (اللصاصمة، 2006، ص 95)، وبالتالي يصير ذلك المربّع خاصّا بذلك الزوج من الأرقام، فكلّما تكرّر الزوج في الرصد، تتكرّر الإشارة في المربّع... وهكذا حتى نخلص إلى أن مجموع الإشارات في كلّ صف يساوي مجموع الإشارات في العمود المقابل له رقما، كما هو مبيّن في المصفوفة التالية:

ويمكن حساب نسبة أي تصنيف من تصنيفات التفاعل الصفي اللفظي عبر العملية الحسابية التالية: (قطامي، 2004، ص 230)

$$\text{نسبة تصنيف من تصنيفات التفاعل اللفظي} = \frac{\text{عدد التكرارات في كلّ خلية من خلايا التصنيف}}{\text{مجموع عدد الاستجابات}}$$

أمّا بالنسبة لعرض النتائج النهائية لعملية رصد تصنيفات التفاعل الصفي اللفظي في الحصّة التعليمة التعلّمية من أوّلها إلى آخرها وفق نظام فلاندرز العشري، فقد جاءت كالتالي:

جدول 4. **تكرار كلّ صنف من تصنيفات فلاندرز في الممارسة الصفية المرصودة**

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
	1	1		1					2	1
3		19		12		5	12	14	1	2
1	2	46		8	8	39	68	18	1	3
6		72		11	2	59				4
	1	4	1	5	137	10				5
5	1	56	2	20	3	11	3	1		6
		4	3	1	2	1				7
		190	5	33	5	23	104	34		8

9	1	1	3					3		
10			1	2	1	6		6		85
المجموع	**5**	**68**	**191**	**150**	**158**	**11**	**398**	**97**	**8**	**100**
النسبة%	**0.42**	**5.73**	**16.1**	**12.64**	**13.32**	**0.92**	**33.55**	**8.17**	**0.67**	**8.43**

إنّ مجموع التكرارات في المصفوفة كلّها هو: (1186)، وعلى اعتبار أنّ التصنيف الواحد يستغرق ثلاث ثوان فسيكون الزمن بالثواني هو: 3558 ثانية، وبالتدقيق هو 59 دقيقة و 18 ثانية، أي قرابة ساعة، وهذا الوقت يمثّل نسبة (65.88%) من وقت الحصة المفترض والمقدّر بـ90 دقيقة، والوقت الذي خرج عن الرصد هو 30 دقيقة و42 ثانية، وهو كثير، إذ التحاق المعلّم والمتعلّمين بالقسم صباحا عادةً ما يجاوز الثامنة بدقائق لعوامل كثيرة منها: تحيّة العلم وحوارات المعلّمين مع بعضهم وتأخّر بعض المتعلّمين وتسوية الصفّ وضبط الأماكن واستخراج الأدوات، إضافة إلى بعض التفاعلات غير اللفظية؛ كتجهيز المعلّمة لبعض الوسائل والتقنيات التي ستعتمدها في حصّتها التعليمية (فقد استعملت بعض الصور والملصقات وكذلك جهاز الحاسوب عند تمثيل الأدوار)، وكتابتها للفكرة العامة على السبورة وبعض القيم والأمثلة، وكذا نقل المتعلّمين لما كتبته معلّمتهم على كرّاساتهم... فهذه كلّها عوامل تستغرق وقتا معتبرا.

كما ينبغي استعراض النسب المرصودة ميدانية مقابل النسب القياسية التي وضعها فلاندرز، وملخّصها في الجدول الموالي (ينظر: مشطر، 2021، ص 53):

جدول 5. **جدول يوضح الأحكام العامة لسلوك المعلم المثالي حسب فلاندرز ومقارنتها بالنسب المرصودة ميدانيا**

الرقم	الصنف/السلوك	النسب القياسية لفلاندرز (%)	النسب المرصودة ميدانيا (%)
.1	تقبل المشاعر	لا يقل عن (2 %) في الأحوال العادية	**0.42**
.2	المدح والتشجيع	يستعمل المعلم العادي حوالي (4 %)	**5.73**
.3	تقبل الأفكار	يستهلك المعلم العادي (10 %)	**16.1**
.4	طرح الأسئلة	يستخدم من (11 %) إلى (15 %)	**12.64**
.5	الشرح	يستخدم من 35 إلى 40 ولا يزيد عن 50	**13.32**
.6	التوجيهات والتعليمات	يستعمل المعلم العادي حوالي (5) إلى (6)	**8.17**
.7	انتقادات وتسويغات	يستعمل المعلم العادي حوالي (2) إلى (4)	**0.92**
.8	استجابة مباشرة	يستعمل المعلم العادي حوالي (25 %)	**33.55**
.9	المبادأة أوالمبادرة	يستعمل المعلم العادي حوالي (15 %)	**0.67**
.10	سكوت وارتباك	يستعمل المعلم العادي حوالي (11 %)	**8.43**
.11	**مجموع كلام المعلم**	**يجب أن لا يزيد عن (65 %)**	**57.3**
.12	**مجموع كلام التلميذ**	**يجب أن لا يقل عن (25 %)**	**34.22**

النتائج

أول ما يُلاحظ من هذا الجدول هو أنّ النسب المرصودة ميدانيا تختلف كثيرا مع النسب القياسية لفلاندرز، فستّ نسب مرصودة جاءت دون نسب فلاندرز، وخمس منها جاءت أعلى من النسب القياسية، وما هي إلا واحدة فقط حصل فيها التوافق بين النسبتيْن، وهي الخاصّة بصنف طرح الأسئلة، حيث تمثّلت نسبتها في (12.64%)، فيظهر للوهلة الأولى أنّ المعلمة قد أعطت هذا الصنف حقّه من الوقت والجهد، لكن سرعان ما تتبدّد هذه الصورة عندما نلاحظ أنّ التصنيف الثامن هو أكثر التصنيفات حضورا في الغرفة الصفية وفي حصّة التعبير الشفوي، وهو الخاصّ **بالاستجابة المباشرة من كلام المتعلّمين**؛ وهي التي تكون مرتبطة بالإجابة على أسئلة المعلم والاستفسار عن موضوع له علاقة بما يتحدث عنه، حيث بلغت نسبة هذا الصنف (33.55%)، وهي بهذا قد فاقت النسبة القياسية لفلاندرز بكثير؛ وإذا برّرنا ذلك على أساس أنّ الحصّة خاصة بفهم المنطوق والتعبير الشفوي، وبالتالي يقع على عاتق المعلّمة منح فرص أكثر لمتعلّميها حتّى يعبّروا شفويّا بشكل كافٍ، فيصير عُلوَّ النسبة المرصودة ميدانيا على النسبة القياسية لفلاندرز أمرا لابدّ منه باعتبار نوعية الحصّة، لكن سرعان ما تتبدّد هذه الصورة أيضا عندما نلاحظ الدنوّ الهائل لنسبة الصنف التاسع الخاص بمبادأة المتعلّمين ومبادرتهم، حيث يأخذ المتعلّم زمام المبادرة والحرية في إعطاء رأيه، فيطرح أفكاره ويستفسر عن أشياء معيّنة، وقد جاءت نسبته: (0.67%)، ولعلّ السبب في دنوّها يعود إلى الكم الهائل من الأسئلة المباشرة التي وجّهتها المعلّمة، حيث تميّزت بالسهولة والبساطة، وبالطابع البديهي الذي لا تتطلّب الإجابة عنها استخدام مهارات عقلية عليا، بل كانت الإجابات شبيهة بالقوالب الجاهزة.

الراجح أنّ السبب في ذلك ينحصر في استراتيجيات طرح الأسئلة، فالمعلّمة لم تنوّع بينها، بل اعتمدت بالكليّة على **الاستراتيجية التقاربية** (تسمّى بالفرنسية: la stratégie convergent) التي ترتكز على «تقارب إجابات المتعلّمين، وتستهدف المستويات الدنيا من المهارات العقلية، ولها –طبعا– إيجابيات عديدة كإتاحة فرص المشاركة لجميع المتعلّمين في القسم؛ حيث يظهرون وكأنهم يعرفون أشياء كثيرة، وهذا عمال تحفيزي لهم، كما تُعدّ هذه الاستراتيجية بمثابة تمارين إحماء للمهارات الشفهية وتكوين رصيد من المفردات» (مشطر، 2021، ص 48)، لكنّ الاقتصار عليها دون التنويع بين الاستراتيجيات يُعدّ عيبا وتقصيرا تَبِعَتْه الكثير من الويلات على مستوى جميع أصناف التفاعل الصفي اللفظي.

ثمّ يلي التصنيف الثامن مباشرةً من حيث أكثر التصنيفات –حضورا في الغرفة الصفية– التصنيفُ الثالث بنسبة (16.1%) الذي يمثّل صنف تقبل الأفكار، وقد فاقت نسبته هو الآخر النسبة القياسية لفلاندرز، ولا شكّ أنّ هذا التّتالي بين الصنفيْن (الثامن والثالث) وارتفاع نسبتها يعدّ أمرا مبرَّرا على أساس أنّ ميزة الخطاب التعليمي تكمن في طبيعته الخاصّة التي يتبادل فيها طرفاه بين مرسلٍ ومستقبلٍ، فيبدو في شكل خطاب حواري، فبعد طرح الأسئلة وفق الاستراتيجية التقاربية، فبديهي جدّا أن تعلو نسبة الاستجابة المباشرة للمتعلّمين؛ وبالتالي يتبعها صنف تقبّل الأفكار بشكل تلقائي، فيصير من المنطقيّ جدّا أيضا أن تعلو نسبة الصنف الثاني على النسبة القياسية، وهو الصنف الذي يمثّل المدح والتشجيع بنسبة (5.73%)؛ لأنّ المعلّمة ستشجّع متعلّميها حتميا نظرا لإجاباتهم الفورية الصحيحة، وفي مقابل النسبة الضئيلة جدّا لصنف مبادأة المتعلّمين ومبادرتهم، فبديهيّ جدّا أيضا الحصول على نسبة ضئيلة جدّا في الصنف الثاني الخاص بتقبّل المشاعر، والمتمثّلة في (0.42%)؛ فبافتقاد مبادرة المتعلّمين يُفتقد تقبّل المعلّم؛ فهذه مسلَّمة منطقية جدّا.

والحاصل بعد هذا أنّ التركيز على استراتيجية واحدة في طرح الأسئلة تبعه ارتفاع في النسب المرصودة مقارنة بالنسب القياسية لفلاندرز في كلٍّ من التصنيفات التالية: (الاستجابة المباشرة، تقبل الأفكار، المدح والتشجيع)، وفي مقابل هذا الارتفاع حصل انخفاض في النسب المرصودة مقارنة بالنسب القياسية لفلاندرز في كلٍّ من التصنيفات التالية: (المبادأة أو المبادرة ، تقبّل المشاعر)

أمّا ثالث أكثر التصنيفات حضورا هو التصنيف الخامس بنسبة (13.32%) الذي يمثّل صنف **الشرح**؛ حيث يتم فيه تقديم محتويات الدرس، بشرح المعلومات والحقائق والآراء، ونسبته تعدّ ضئيلة جدّا عند مقارنتها بالنسبة القياسية لفلاندرز، وهذا يدلّ على أنّ المعلّمة لم تستوف القدر الكافي من شرح محتوى حصّتها، حيث كانت الصيغة المستهدفة هي صيغة التفضيل، وهذا التقصير في الشرح هو الذي يفسّر السبب في ارتفاع نسبة الصنف السادس الخاص بالتوجيهات والتعليمات مقارنة بالنسبة القياسية، وقد تمثّلت في (8.17%)؛ لأنّ الغرض من هذا التصنيف هو إحداث تعديلات في سلوك المتعلمين، فمادامت نسبة الصنف العاشر الخاص بالسكوت والارتباك والفوضى قُدِّرت بـ (8.43%)، وهي تعتبر نسبة منخفضة مقارنة بالنسبة القياسية، وكذلك الحال مع الصنف السابع الخاص **بالانتقادات والتسويغات**، حيث تمثّلت نسبته في: (0.92%)، فهذا يعني أنّ السبب في ارتفاع نسبة الصنف السادس هو ضعف شبكة الاتّصال بين المعلّمة ومتعلّميها أثناء شرحها لصيغة التفضيل، الأمر الذي أحوجها إلى الإكثار من التوجيهات والتعليمات؛ لأنّ مقصودها لم يكن واضحا في أذهان متعلّميها؛ ممّا جعل استجاباتهم مخالفة لما تريده هي منهم.

وبناء على هذا فقد بلغت نسبة مجمل كلام المعلّمة: (57.3%)، وهذا يعني أنّ كلام المعلّمة قد طغى على مجموع التفاعل الصفي اللفظي، وقد كانت غير مباشرة في الغالب من أسلوبها التعليمي، حيث بلغ كلامها غير المباشر نسبة: (34.89%)، في حين بلغت نسبة كلامها المباشر: (22.41%)، أمّا نسبة كلام المتعلّمين فقد بلغت: (34.22%)، منها: (33.55%) كانت استجابة مباشرة للمعلّم، و(0.67%) فقط هي نسبة المبادرة أو الاستجابة غير المباشرة.

مناقشة النتائج

نخلص من هذه الدراسة الميدانية أنّ المعلّمة –في هذا الموقف التعليمي المرصود– قد استحوذت على أكثر من نصف الوقت، وكانت غير مباشرة في الغالب من أسلوبها، ذلك لأنّ الأهداف التعليمية والمهام المطلوبِ من المتعلّم إنجازُها تُعدّ ملتبسة وغامضة بالنسبة إليه، وهذا الأسلوب يُستخدم عادة «لإعطاء المتعلم الفرصة للتحليل والنقد، ومن ثمّة الإدراك الواضح، فعندما يُسهم المتعلّم في توضيح الأهداف التعليمية وينتبه إلى المهام المرجو منه إنجازها، فإنه يتخلّص نسبيا من سلطة المعلّم ومن الخضوع الأعمى للتوجيهات والأوامر دون إدراكه لفائدتها» (مشطر، 2021، ص 53–54)، لكن –وكما سبق الذكر– حصل قصور في الشرح وبالتالي ارتفاع في التوجيهات والتعليمات، فلم تجر الرياح بما تشتهي السفن.

أمّا الأسلوب المباشر فيطغى عادة على التفاعل الصفي اللفظي «عندما تكون تصورات المتعلمين عن الأهداف واضحة وتدخلات المعلّم تأخذ طابعا سلطويا وتكون مؤسسة على ضوء متطلبات المهام المطلوبة من المتعلم بحيث تكون توجيهاته مقبولة وضرورية ومفيدة» (مشطر، 2021، ص 55).

كما نخلص أنّ علوّ نسبة كلٍّ من (طرح الأسئلة، والإجابة المباشرة، وتقبّل الأفكار)، وفي المقابل دنوّ نسبة الاستجابة غير المباشرة، وتقبّل المشاعر)، يعدّ تقصيرا من المعلّمة في تنمية مهارة التفكير لدى متعلّميها، ولعلّها لم تضع لهذا الأمر حسابا أثناء تخطيطها، وبالتالي فهي بحاجة إلى تطوير مهارة أساسية في الحوار «تسمّى **وقت الانتظار** (wait time) **أو فن البقاء**

صامتا» (مشطر، 2021، ص 48)، لتمنح متعلّميها الفرصة للتفكير المعمّق والإجابات الطويلة وإدارة النقاش وتنمية مهارة الاستماع، ويمكن القول أنّ هذه ميزة من ميزات نظام فلاندرز الجديرة بالاهتمام؛ خاصة عند ربط التفاعل الصفي اللفظي باستراتيجية تنمية التفكير.

وممّا نخلص إليه أيضا أنّ المعلّمين لا يُدركون أنّ لنشاطات الحصّة التعليمية التعلّمية توزيعا وفق نسب محدّدة لتوفير جوّ تفاعليٍّ صفيٍّ ناجح ومثمر، ودليل ذلك هو الفرق الواسع بين مجمل النسب المرصودة ميدانيا وبين النسب القياسية المُتّفق عليها، وهذا الخلل يستدعي الاهتمام بمعالجته من خلال تكوين المعلّمين وتدريبهم ميدانيا وعمليّا في ميادين كثيرة؛ لعلّ أبرزها:

- تقنيات ضبط الصف وتوزيع نشاطات الحصّة الواحدة زمنيا وعمليا.
- الطرائق التعليمية واستراتيجياتها وأساليبها.
- التفاعل الصفي وأنواعه وأنظمة تحليله وقياسه.
- استراتيجيات طرح الأسئلة والتنويع بينها وفق ما يتطلّبه الموقف التعليمي؛ ومن بين تلك الاستراتيجيات نجد: الاستراتيجية التقاربية (la stratégie convergent)، والاستراتيجية التباعدية أو المغلقة (la stratégie divergent)، استراتيجية استقطاب إجابات متعددة (la stratégie de multiple réponse)

الخاتمة

تعتبر هذه الدراسة دراسة تحليلية قياسية أثبتت إمكانية تحليل حصة التعبير الشفوي في مادة اللغة العربية كغيرها من المواد والحصص، ويمكن استخدام أنظمة الملاحظة المختلفة في تحليلها، أين توصي هذه الدراسة من خلال النتائج السابقة بالتركيز على التفاعل الصفي اللفظي باتّخاذه استراتيجية تربوية، وكذا:

- تطوير نظام فلاندرز بما يتوافق وطبيعة المواد التعليمية وحصصها المتعددة عبر إجراء دراسات لتحليل التفاعلات اللفظية وغير اللفظية.
- استحداث دورات تكوينية لتدريب المعلّمين على استثمار استراتيجية التفاعل الصفي اللفظي لتنمية مهارة التعبير الشفوي لدى متعلّميهم، وكذا تعريفهم بالآثار السلبية التي يمكن أن تتولد لدى المتعلّمين نتيجة الممارسات التعليمية الخاطئة، وبالتالي تقويم أداءات المعلّم التعليمية.
- استثمار استراتيجة تحليل التفاعل كنظام للتغذية الراجعة في تحسين الأساليب التعليمية لدى معلّمي اللغة العربية.
- إجراء بحوث علمية معمّقة حول الأساليب الغربية في الملاحظة لبيان أوجه اتّساقها وملاءمتها للواقع العربي عموما، والجزائري على وجه الخصوص.
- استحداث دراسات أكاديمية جزئية متخصّصة تخدم النظرة الكليّة الشاملة والواضحة لكافّة أركان المنهاج التربوي، فاقتصار البحث على تطوير جانب واحد –من جوانب المنهاج– غير متّصل بالنظرة الشاملة، يعدّ محلّ شكٍّ في حصول الفائدة المرجوة منه، وبالتالي لابدّ من إجراء دراسة تحليلية للمشكلات الواقعية المتعلّقة بالإجراءات التنفيذية التي يقوم بها المعلّم للوصول إلى العلاج الفعّال.

كما تبقى هذه الدراسة بحاجة لمزيد من الاهتمام بإجراء دراسات تجريبية تؤكّد بشدّة أهمية التركيز على التفاعل الصفي اللفظي باتّخاذه استراتيجية تربوية أو تعليميّة تعلّمية لتنمية مهارة التعبير الشفوي، أو إجراء دراسة مقارنة لأنماط

التفاعل بين المعلّمين الذين تلقوا تدريبا على طريقة تحليل التفاعل وبين الذين لم يتلقوا تدريبا، وبالتالي إثراء المكتبة العربية بالعديد من البحوث والدراسات المتخصّصة في تعليمية اللغات.

لمحة حول الكاتب

ضياف زكرياء، طالب دكتوراه (LMD) في كلية الآداب واللغات لجامعة الشاذلي بن جديد الطارف، قسم اللغة العربية وآدابها، تخصص لسانيات تطبيقية، شارك في العديد من الملتقيات العلمية الوطنية والدولية (0009-0009-0976-0667)

داودي سهام، أستاذة التعليم العالي في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات لجامعة الشاذلي بن جديد الطارف، لها العديد من الأبحاث العلمية والأكاديمية: مقالات، مؤتمرات، مشاريع بحث، إشرافات أكاديمية، رئاسة وتنظيم ملتقيات وندوات وطنية ودولية. (1058-6194-0003-0009)

المراجع

السليتي فراس، (2008). استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، ط1. عالم الكتب الحديث، إربد–الأردن.

العامري محمد حسن أحمد، (2016). تحليل التفاعل اللفظي لطلبة قسم الدراسات الاجتماعية بمعهد إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بحضرموت في ضوء نظام فلاندرز. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 13* (11)، 127-101.

اللصاصمة محمد جرب، (2006). إدارة التعلّم الصفي، ط1. دار البركة للنشر والتوزيع عمان–الأردن.

اللقاني أحمد حسين و سليمان فارعة حسن محمد، (1985). التدريس الفعال. دار عالم الكتب، القاهرة–مصر.

تاعوينات علي، (2009). التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر.

جابر نصر الدين، (2004). واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 1، 185-194.

خضير بلال خالد و هلال عماد إسماعيل، (2020). أنماط التفاعل الصفي الممارسة من قبل المعلمين والمعلمات وعلاقاتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية والعلمية، 2* (15)، 153-170.

شاطي منذر فاضل حسن و المعموري خضير جاسم راشد، (2017). تحليل التفاعل اللفظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية. *مجلة كلية التربية الأساسية، 23* (97)، 491-532.

شنان فريدة وآخرون، (د ت). *المعجم التربوي. ملحقة سعيدة الجهوية* – المركز الوطني للوثائق التربوية – الجزائر.

علاوة سلطان، (2019). جودة التفاعل اللفظي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي باستخدام طريقة ستة سيجما. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 5 (3)، 138-159.

عونية محصر، (2017). التفاعل الصفي. *مجلة متون، 10* (2) ، 158-153.

قطامي نايفة، (2004). مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، عمان–الأدرن، ط1، 2004، ص213.

محمد ثاني سعيدة عمر، (2018). توظيف استراتيجية التفاعل الصفي (اللفظي) في تنمية مهارة الحديث لدى الناطقين بغير العربية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي السابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي– الإمارات المتحدة العربية.

محمد فارعة حسن، (1996). المعلم وإدارة الفصل ، ط1. مركز الكتاب للنشر، مصر.

مشطر حسين، (2021). دراسة التواصل البيداغوجي في تعليمية بعض المواد من خلال شبكة فلاندرز للتفاعل اللفظي الصفي. *المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي، 8* (1)1، 57-39.

هنودة علي و جابر نصر الدين، (2017). دور التفاعل الصفي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المؤسسة الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية ، 17* (2)، 173-207.

وطفة علي أسعد و الشهاب علي جاسم، (2003). علم الاجتماع المدرسي، بنوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، ط1. المؤسسة الجامعة للدرسات، بيروت – لبنان.

الإستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

ضياف زكرياء، داودي سهام. (2024). استثمار أنظمة قياس التفاعل الصفي اللفظي في تنمية مهارة التعبير الشفوي -نظام فلاندرز أنمودجا– . *مجلة أطراس، 5*(2)، 409-425