

التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقته باتجاهات المعلم نحو التلاميذ

د. عبد الفتاح القرشي

كلية الآداب - جامعة الكويت

د. حسن جامع

كلية التربية الأساسية - هيئة التعليم التطبيقي

ملخص

كان الهدف من هذا البحث هو التعرف إلى العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلميات في المرحلة الابتدائية نحو تلاميذهم ومظاهر التفاعل اللفظي بين المدرس والتلميذ داخل حجرة الدراسة .

اشتملت عينة الدراسة على ٣٦ معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث يقومون بتدريس التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم موزعين على الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف الرابع ، أما أداة البحث فقد تكونت من :

- مقياس اتجاهات المدرسين نحو التلاميذ إعداد القرشي ، ١٩٨٠ .
- أسلوب فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة .

وقد تلخصت نتائج البحث في :

- أظهرت النتائج فروقا دالة بين مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ ، ومجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المنخفضة نحو التلاميذ في الفئة الخاصة بأسئلة المعلم وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ .
- أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بنسبة مبادأة التلاميذ ، تبعاً لمقياس فلاندرز لصالح المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة ،
- أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بنسبة استجابة المعلم الوجدانية الموجبة نحو التلاميذ وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ .
- أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بنسبة استجابة المعلم الوجدانية السالبة نحو التلاميذ وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات السالبة نحو التلاميذ .
- لم تظهر النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في ثنائ نسبة كلام المعلم ، ونسبة كلام التلاميذ كما يظهر من تحليل التفاعل اللفظي داخل الفصل .

وتبعاً لهذه النتائج فقد أوصت الدراسة بضرورة توفر السيات الشخصية اللازمة في الطالب المعلم قبل التحاقه بمعاهد وكليات الإعداد، وكذلك الاهتمام بتنمية الاتجاهات الموجبة نحو التلاميذ ونحو المهنة، من خلال البرنامج التربوي، وأخيراً الاهتمام بتوفير الجو النفسي الاجتماعي داخل حجرة الدراسة.

مقدمة

إن المتتبع للمناهج المستخدمة في دراسة السلوك الإنساني في السنوات الأخيرة يلمس توجهاً واضحاً للتوسع في استخدام المنهج القائم على الملاحظة المنظمة، مما يوفر الصدق الخارجي للدراسة ويساعد على إمكانية ربط النتائج بواقع حياة الفرد في بيئته الطبيعية. وإذا كان الاهتمام بالملاحظة المنظمة قد بدأ واضحاً منذ الستينات إلا أن الثمانينات قد تميزت بتقديم الوسائل التقنية المستخدمة في تسجيل الملاحظة وتحليلها (Vasta, 1962, P.3) وتعتبر الملاحظة من أفضل الوسائل العلمية للتعرف على الواقع الحقيقي لعملية التعليمية، وقد استخدمت بكثرة في دراسة التفاعل اللفظي وغير اللفظي داخل حجرة الدراسة. وقد قدم ميدلي وميتزل (Medley and Mitzel, 1963) وكذلك روزنشين وفيرست (Rosinshine and Furst, 1973) عرضاً شاملاً للدراسات التي أجريت في هذا المجال. ويقدر روزنشين وفيرست عدد الأساليب المتوفرة للاستخدام في الملاحظة المنظمة لحجرة الدراسة بأكثر من ١٢٠ أسلوب بالإضافة إلى عدد مماثل تقريباً من مقاييس التقدير.

ويقصد بتحليل التفاعل اللفظي في الدراسة الحالية، أنه أسلوب يستخدم للتعرف على الأبعاد الكمية والنوعية للسلوك اللفظي بين المعلم وتلاميذه في حجرة الدراسة (Amidon and Hough, 1967, p.2).

ويعتبر الأسلوب الذي قدمه فلاندرز (Flanders, 1970) والذي يعتمد على عشرة فئات لتحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة من أكثر الأساليب شيوعاً، وقد استخدم في دراسات عديدة لوصف التفاعل وتحليله وتدريب وإعداد المعلمين ودراسة العلاقات بين متغيرات معينة والمناخ النفسي الاجتماعي داخل حجرة الدراسة.

وقد توصل فلاندرز (Flanders, 1963) من استعراضه للدراسات عن تحليل التفاعل لحجرة الدراسة في مختلف الصفوف الدراسية إلى قاعدة الثلثين، وهي أن نسبة الكلام في الحصّة حوالي الثلثين، يبلغ منها كلام المعلم حوالي الثلثين، وأن حوالي ثلثي كلام المعلم يأخذ طابع المحاضرة والتلقين. وأن هذه النسبة تصل إلى حوالي ثلاثة الأرباع في حالة المعلم

الضعيف . وقد توصلت دراسات أخرى إلى نسبة أقل من الثلثين (Bellack et. al. 1966) واللقائي، (١٩٧٨).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن حوالي ٩٠٪ من وقت الحصة يخصص للمادة الدراسية، بينما يخصص ١٠٪ للأمور المتعلقة بالإدارة والنظام . وأن معظم كلام المعلم والطلاب يتعلق بالحقائق دون الاهتمام بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي والتي لا تنال سوى ٥٪ فقط (Hudgins, 1971, P. 106).

وقد قسم فلاندرز التفاعل داخل حجرة الدراسة إلى نوعين :

أولهما : التفاعل المباشر ويتميز فيه سلوك المعلم بالشرح والتلقين وإعطاء التوجيهات والنقد واستخدام السلطة .

والثاني : التفاعل غير المباشر ويتميز فيه سلوك المعلم بتقبل مشاعر الطلاب والثناء عليهم، وتشجيعهم وتقبل أفكارهم والإكثار من توجيه الأسئلة .

وقد لوحظ من الدراسات التي استعرضها راج (Wargg, 1973, p.91) أن تدريب المعلمين على أسلوب فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي قد ساعد على تعديل اتجاهاتهم نحو التدريس كما أثر على مظاهر تفاعلهم أثناء الحصة، حيث قل اعتمادهم على التلقين وزاد تقبلهم لأراء التلاميذ، وتشجيعهم على الاستجابة التلقائية مما أدى إلى زيادة كمية كلام التلاميذ . وعموما فقد كانت هذه المجموعات من طلاب المعلمين أكثر اعتمادا على الطريقة غير المباشرة في التدريس بالمقارنة بالمجموعات الأخرى الضابطة التي لم تتدرب على أسلوب تحليل التفاعل (E.g. Bondi, 1968, Furst, 1967, Gumninnson, 1968, Kint, 1964 Muskuwitz 1976, Zahn, 1865).

كما استعرض فلاندرز (Flanders, 1970, p.401) الدراسات التي اهتمت بالتعرف على العلاقة بين التفاعل اللفظي وتحصيل الطلاب، وقد لوحظ أن المعلمين الذين تميز تدريسهم بالطريقة غير المباشرة كان تحصيل طلابهم أفضل واتجاهاتهم نحو المدرس والمادة الدراسية أحسن من الذين يستخدمون الطريقة المباشرة في التدريس . وقد وجد أن سلوك التقبل من جانب المعلم لطلابه يرتبط في أغلب الدراسات بالتحصيل المرتفع والاتجاهات الموجبة لدى الطلاب، بينما يرتبط النقد بالتحصيل المنخفض (eg. Amidonand Flankrs, 1961, Furst, 1967 Poweli 1967 Samph, 1974).

وقد توصلت الدراسات العربية في هذا المجال إلى نفس النتائج تقريبا (أبو هلال، ١٩٧٩، والسيد، ١٩٨٣، والكيلاني، ١٩٧٥). ولعل الذي يعيننا هنا على وجه الخصوص هي الدراسات التي تناولت العلاقة بين بعض متغيرات شخصية المدرس ومظاهر التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة. فقد وجد أميدون وجياماتو (Amidon and Giammatteo, 1965) أن المعلمين الذين اعتبرتهم إداراتهم التعليمية ممتازين (Superior)، قد أظهروا في سلوكهم داخل حجرة الدراسة تقبلا أكثر لطلابهم، ونقداً أقل، وكانوا أكثر تشجيعاً لطلابهم على الكلام، بالمقارنة بغيرهم من المعلمين. وتبرز هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة فلاندرز (Flanders, 1970, p.392) على عينة من الفصول الدراسية في الولايات المتحدة ونيوزيلندا حيث وجد أن المعلمين الذين حصلوا على تقديرات مرتفعة من طلابهم على مقياس اتجاهات الطلاب نحو المعلمين كانوا أكثر ميلا لاستخدام الأسلوب غير المباشر وأكثر تشجيعاً لطلابهم على المشاركة في الدرس.

وقد توصلت دراسة راج (Wragg, 1973) إلى وجود ارتباط موجب بين سمة الود والتعاطف لدى المعلم، كما تظهر في عامل (A) على مقياس كاتل وبين فئتي تقبل مشاعر التلاميذ وأفكارهم كما وجد أيضا ارتباطات بين سمة التعاطف لدى المعلم وتشجيعه التلاميذ ونسبة أسئلته لهم في الحصة. ويذكر راج أن نتائجه تتفق بوجه عام مع دراسة سابقة قام بها دافيز (Davis, 1961) عن هذا الموضوع حيث وجد ارتباطا بين سمة التعاطف لدى المعلم في مقياس كاتل وفئتي تقبل المشاعر وتقبل الأفكار في تحليل التفاعل داخل حجرة الدراسة.

ورغم ما أشارت إليه الدراسات السابقة من علاقة بين بعض سمات شخصية المعلم وسلوكه في التدريس فإننا لم نعثر على دراسة واحدة سواء عربية أو أجنبية تناولت بالتحديد بحث العلاقة بين اتجاهات المعلمين - كما تعبر عنها - استجاباتهم اللفظية في مقياس الاتجاهات ومظاهر التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة.

ونظرا لما لهذا الموضوع من أهمية في نظامنا التربوي الذي نتطلع في المرحلة الحضارة إلى تبني الأسلوب العلمي فيها سبيلا لتطويره وتقديمه فقد رأى الباحثان تناول هذا الموضوع بالدراسة.

الهدف من الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة

الابتدائية نحو تلاميذهم، كما تعبر عنها استجاباتهم على مقياس اتجاهات المدرسين نحو التلاميذ، ومظاهر التفاعل اللفظي بين المدرس والتلاميذ داخل حجرة الدراسة.

كما تسهم الدراسة في إلقاء الضوء على التفاعل اللفظي الذي يتم داخل حجرة الدراسة في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

الفروض :

تحاول الدراسة الحالية بوجه عام التحقق من فرض أساسي ينص على أن المعلمين الذين يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس الاتجاهات نحو الطلاب يكونون في تفاعلاتهم اللفظية داخل حجرة الدراسة أكثر تقبلاً لمشاعر الطلاب وآرائهم وأكثر تشجيعاً لهم على التعبير والمشاركة في الدرس وأقل استخداماً للنقد والعقاب. ويمكن تفصيل ذلك في الفروض الآتية :

١ - تكون نسبة كلام المعلم داخل حجرة الدراسة أقل لدى المعلمين الذين حصلوا على تقديرات مرتفعة في مقياس الاتجاهات نحو التلاميذ بالمقارنة بالمعلمين الذين حصلوا على تقديرات منخفضة.

٢ - تكون نسبة كلام التلاميذ داخل حجرة الدراسة أعلى لدى المعلمين الذين حصلوا على تقديرات مرتفعة في مقياس الاتجاهات نحو التلاميذ بالمقارنة بالمعلمين الذين حصلوا على تقديرات منخفضة.

٣ - تكون نسبة أسئلة المعلم داخل حجرة الدراسة أعلى لدى المعلمين الذين حصلوا على تقديرات مرتفعة في مقياس الاتجاهات نحو التلاميذ بالمقارنة بالمعلمين الذين حصلوا على تقديرات منخفضة.

٤ - تكون نسبة مبادأة التلاميذ داخل حجرة الدراسة أعلى لدى المعلمين الذين حصلوا على تقديرات مرتفعة في مقياس الاتجاهات نحو التلاميذ بالمقارنة بالمعلمين الذين حصلوا على تقديرات منخفضة.

٥ - تكون نسبة استجابة المعلم الوجدانية الموجبة داخل حجرة الدراسة أعلى لدى المعلمين الذين حصلوا على تقديرات مرتفعة في مقياس الاتجاهات نحو التلاميذ، بالمقارنة بالمعلمين الذين حصلوا على تقديرات منخفضة.

٦ - تكون نسبة استجابة المعلم الوجدانية السالبة داخل حجرة الدراسة أقل لدى المعلمين

الذين حصلوا على تقديرات مرتفعة في مقياس الاتجاهات نحو التلاميذ بالمقارنة بالمعلمين الذين حصلوا على تقديرات منخفضة .

الطريقة والإجراءات

العينة :

تتكون عينة الدراسة من ٣٦ معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية من الكويتيين نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، يقومون بتدريس التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم، موزعين على الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف الرابع .

ويستند اختيار هذه العينة إلى دراسة سابقة (القرشي، ١٩٨٠) طبق فيها مقياس اتجاهات المعلم نحو التلاميذ على عينة عشوائية منتظمة من المعلمين والمعلمات يبلغ عددهم ١٨٠ وتم تحديد المجموعة التي حصلت على أعلى درجات على المقياس والمجموعة التي حصلت على أقل درجات . وبذلك أصبح لدينا مجموعتان :

المجموعة الأولى (أ) : وعددها ١٨ نصفهم من المعلمين ونصفهم من المعلمات ويمثلون أعلى ٢٠٪ من الدرجات على مقياس الاتجاهات نحو التلاميذ .

المجموعة الثانية (ب) : وعددها ١٨ نصفهم من المعلمين ونصفهم من المعلمات ويمثلون أدنى ٢٠٪ من الدرجات على المقياس .

ونظراً لأن بعض الدراسات (Furst and Frnridon, 1967, Wragg, 1973) قد أشارت إلى أن التفاعل اللفظي داخل الفصل الدراسي يتأثر بمتغيرات جنس المعلم ونوع المادة التي يدرسها ومستوى الصف الدراسي، فقد حرص الباحثان على تثبيت هذه المتغيرات .

وفيما يلي توزيع المجموعتين بحسب هذه المتغيرات :

الجنس	ذكور	إناث		
المجموعة (أ)	٩	٩		
المجموعة (ب)	٩	٩		
الصف الدراسي	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
المجموعة (أ)	٥	٦	٤	٣
المجموعة (ب)	٤	٥	٥	٤

المادة الدراسية	عربي	تربية إسلامية	رياضيات	علوم
المجموعة (أ)	٨	٥	٣	٢
المجموعة (ب)	١٢	٣	٣	—

ولم يظهر كما^٢ أي فروق دالة بين المجموعتين في أي من هذه المتغيرات، وبذلك يمكن القول أن المجموعتين متكافئتان من هذه النواحي التي يحتمل أن تؤثر في النتائج .

الأدوات :

اعتمدت الدراسة على نتائج تطبيق أداتين :

الأولى : مقياس اتجاهات المدرسين نحو التلاميذ من إعداد الباحث الأول (القرشي، ١٩٨٠) ويتكون من ٦٠ بنداً يقابل كل منها خمس فئات للاستجابة تتراوح بين أوافق جداً ولا أوافق مطلقاً .

وتشمل بنود المقياس الجوانب التالية :

- طبيعة التلاميذ وخصائصهم .
- دور المعلم ومسؤولياته .
- أساليب ضبط السلوك .
- المبادئ التربوية في التعامل مع التلاميذ .
- تقدير التلاميذ وأولياء أمورهم لعمل المعلم وشخصيته .

وقد تم التحقق من صدق المقياس بعدة إجراءات من بينها اختيار البنود في ضوء تحليل محتوى استجابات عينة من مدرسي المرحلة الابتدائية لاستفتاء مفتوح تناول الجوانب المختلفة التي لها علاقة باتجاهات المدرس نحو تلاميذه، وتم عرض بنود الاختبار في مرحلة الإعداد على عينة من الحكام المتخصصين لاختيار أفضلها، كما استخدم أيضاً كمحك لصدق البنود ومدى قدرتها على التمييز بين أعلى ٢٥٪ وأقل ٢٥٪ من المستجيبين، وقد روعي أن يكون توزيع الاستجابات على كل بند يمثل نمطاً مفهوماً وذا وجهة محددة يمكن تفسيرها . كما تم التحقق من الصدق التلازمي باستخدام تقديرات المشرفين للعلاقة بين المعلمين وطلابهم كمحك خارجي وقد وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، بطريقة مان ويتني (Mann. Whitney) بين تقديرات المشرفين للمجموعة التي حصلت على أعلى الدرجات في مقياس الاتجاهات والمجموعة التي حصلت على أقل الدرجات .

وقد بلغ ثبات المقياس بطريقة كيودر رتشاروسون ٨, ٠

الثانية : أسلوب فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة

قسم فلاندرز نظامه في التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة إلى قسمين رئيسيين هما : سلوك المعلم وسلوك الطالب وينقسم كل قسم منها إلى عدة أقسام فرعية وفيما يلي شرح موجز لكل قسم منها :

أولا : سلوك المعلم وينقسم إلى :

١ - تقبل المشاعر (Accepting Fedings)

ويتضمن هذا القسم العبارات الصادرة من المعلم والتي تشير إلى فهم مشاعرهم ويتضمن أيضا قبول مشاعر الطلاب في مواقف سابقة سواء كانت تتسم بالرضا أو عدم الرضا عن موضوع أو موقف معين .

٢ - الثناء أو التشجيع (Praising or encouraging)

ويشتمل هذا القسم على عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها المعلم مثل كلمة «صح» و«شيء عظيم» و«أحسن» و«استمر» . الخ .

٣ - تقبل الأفكار (Accepting ideas)

يختص هذا القسم بتقبل المعلم أفكار طلابه كأن يقول لأحدهم أنني أتفهم جيدا ما تقول ، أو يعيد صياغة عبارة قالها الطالب أو التعليق عليها .

٤ - توجيه الأسئلة (Asking questions)

ويتضمن جميع الأسئلة التي يوجهها المعلم لطلابه لكي يجيبوا عنها سواء أكانت هذه الأسئلة متعلقة بالمحتوى أو بالطريقة التي تتيح للطلاب التعبير عن آرائهم .

٥ - الشرح والتلقين (Lecturing)

ويشمل الشرح الذي يقوم به المعلم للدرس وكافة المعلومات والحقائق والآراء المتعلقة بالمادة أو الطريقة التي يقدمها لطلابه .

٦ - إعطاء التوجيهات (Giving Directions)

ويتضمن هذا القسم الأوامر والتوجيهات التي يصدرها المعلم لطلابه لكي ينفذوها مثل : «أخرج الكتاب» و«قف» و«فلان يجيب عنها» . الخ .

٧ – النقد (Criticizing)

ويشمل عبارات النقد التي يوجهها المعلم لطلابه بقصد تعديل سلوكهم .

ثانياً : سلوك المتعلم : وينقسم إلى :

٨ – الاستجابة للمعلم (Pupil-talk, response)

ويدخل ضمن هذا القسم إجابات الطلاب عن أسئلة المعلم ويشمل كل ما يصدر عن الطالب، ويبدو بوضوح أنه نتيجة لتوجيه أو سؤال المعلم وتكون حرية الطالب في التعبير عن رأيه عادة محدودة .

٩ – مبادأة الطالب : (Pupil-talk, initiation)

ويشمل كل ما يقوله الطالب دون أن يطلب منه المعلم ذلك، كأن يرفع يده ليقدم فكرة أو يوجه سؤالاً، أو يستفسر عن موضوع . وهذا القسم يمثل تعبير الطالب عن أفكاره أو سؤاله عن موضوعات معينة أو اقتراح عمل أو فكرة جديدة .

ثالثاً : سلوك مشترك :

١٠ – الصمت أو الفوضى (silence or confusion)

ويقصد به فترات التداخل والاضطرابات في الاتصال بحيث يصعب على الملاحظ تحديد الفواصل بين أنواع الحديث . كما يتضمن هذا القسم أيضاً فترات السكون التي لا يتحدث فيها الطلاب أو المعلم .

وقد وجهت لنظام فلاندرز بعض أوجه النقد من بينها ندرة الاستجابات في فئة تقبل المشاعر، وعدم وجود فئة للكلام بين طالب وآخر أو تحديد الاستجابات المتعلقة بكل طالب على حدة بالإضافة إلى أن فئة السكون أو الفوضى يمكن أن تتضمن عدداً من النشاطات غير المتجانسة فقد تتضمن قراءة صامتة أو كتابة أو إجراء تجارب علمية . لذا في يكون من الأفضل استخدام فئات أكثر تحديداً تعكس بدقة واقع النشاطات التعليمية في الحصة (Wragg, 1973, P.91) . وإذا كانت هذه الاعتبارات تضع حدوداً لاستخدام نظام فلاندرز فإنها لا تقلل من أهميته كأداة لقياس التفاعل اللفظي حيث تتميز بقلّة عدد الفئات وسهولة التطبيق والمعالجة . كما أن هذا الأسلوب يعتبر ملائماً لتوفير بيانات كافية لأغراض الدراسة الحالية .

نسب فئات السلوك :

اقترح فلاندرز تحويل التكرارات في فئات معينة من السلوك إلى نسب تساعد على توضيح جوانب التفاعل اللفظي موضوع اهتمام البحث . وفيما يلي النسب التي استخدمت في البحث الحالي بعد إجراء تعديلات على بعضها :

$$\begin{aligned}
 1 - \text{نسبة الكلام في الحصة} &= 100 \times \frac{\text{الفئات من ١ إلى ٩}}{\text{الفئات من ١ إلى ١٠}} \\
 2 - \text{نسبة كلام المعلم} &= 100 \times \frac{\text{الفئات من ١ إلى ٧}}{\text{الفئات من ١ إلى ١٠}} \\
 3 - \text{نسبة كلام التلاميذ} &= 100 \times \frac{\text{الفئات من ٨ إلى ٩}}{\text{الفئات من ١ إلى ١٠}} \\
 4 - \text{نسبة أسئلة المعلم} &= 100 \times \frac{\text{الفئة ٤}}{\text{الفئات من ٤ إلى ٥}} \\
 5 - \text{نسبة مبادأة التلاميذ} &= 100 \times \frac{\text{الفئة ٩}}{\text{الفئات من ٨ إلى ٩}} \\
 6 - \text{نسبة استجابة المعلم الوجدانية الموجبة} &= 100 \times \frac{\text{الفئات من ١ إلى ٣}}{\text{الفئات من ١ إلى ٧}} \\
 7 - \text{نسبة استجابة المعلم الوجدانية السالبة} &= 100 \times \frac{\text{الفئة ٧}}{\text{الفئات من ١ إلى ٧}}
 \end{aligned}$$

وقد اقترح الباحثان أن تكون نسبة استجابة المعلم الوجدانية الموجبة بالصورة السابقة بدلا من النسبة التي ذكرها فلاندرز، حيث وجد أنها أدق في التعبير عن الفروق المراد قياسها وأقل تأثرا بندرة التكرارات في الفئات الأخرى المستخدمة في مقام المعادلة . كما اتبعت نفس الطريقة أيضا في حساب معادلة نسبة استجابة المعلم الوجدانية السالبة . حساب معادلة نسبة استجابة المعلم الوجدانية السالبة .

الإجراءات :

اعتمدت الدراسة على نتائج تطبيق مقياس اتجاهات المدرسين نحو التلاميذ (القرشي،

١٩٨٠)، والتي تحدد على أساسها أعلى ٢٠٪ من المستجيبين وأقل ٢٠٪ من المستجيبين. وكان الباحث الأول قد قام في ذلك الوقت بتسجيل حصة دراسية لكل مدرس من المجموعتين بوساطة جهاز تسجيل استخدمه المدرس بدون حضور الباحث.

وقد قام الباحثان بتفريغ الشرائط المسجلة وتحليلها للتحقق من الفروض التي يشملها البحث.

وقد تم تحليل عيتين زمنيتين من كل شريط تمثل الأولى من الدقيقة الخامسة إلى الدقيقة العاشرة وتمثل الثانية من الدقيقة العشرين إلى الدقيقة الخامسة والعشرين وذلك لتجنب الفترتين الأولى والأخيرة من الحصة والتي تكون عادة لهما طبيعة خاصة كمقدمة أو خاتمة للدرس، وبذلك تكون العينة التي تم تحليلها عشر دقائق من كل شريط، وتشير عدة دراسات إلى أن عشرة دقائق من الحصة يمكن اعتبارها عينة كافية مثله للحصة وأن معامل الارتباط بينها وبين الحصة ككل لا تقل عن ٨٣، ٠ (De Landshere, 1973, P. 68)، وقد اقتسم الباحثان الشرائط في التحليل، كما اشتركا في تحليل خمسة عشر شريطاً تم على أساسها حساب معامل الثبات بينها.

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام التسجيل الصوتي في دراسة التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة يعتبر أمراً مألوفاً بين الباحثين في هذا المجال، وقد أورد كل من راج (Wragg) ١٩٧٣ وفلاندرز (Flanders, 1970) كثيراً من الدراسات التي استخدمت التسجيل الصوتي.

وبعد التسجيل الصوتي على إعطاء صورة دقيقة للتفاعل اللفظي لا تتأثر بعوامل القصور البشري كالنسيان أو الخطأ أو تشتت الانتباه أو الانتقاء، كما يجعل عملية الترميز والتحليل تتم فيما بعد ببسر وأناة. ويحافظ على مادة التفاعل اللفظي حتى يمكن الرجوع إليها وتحليلها بوساطة أكثر من باحث مما يسهل عملية تقدير الثبات بين القائمين بالترميز والتحليل. كما يقلل التسجيل الصوتي من التأثير السلبي لوجود الملاحظ بنفسه في الموقف، ويؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة سامف (Samph) التي أشار إليها فلاندرز (Flanders, 1970) حيث وجد أثناء تسجيله للتفاعل اللفظي لبعض الدروس أن دخول الملاحظ لحجرة الدراسة كان له تأثير على تفاعل المعلمين حيث زاد تقبلهم لأفكار التلاميذ كما زادت أسئلتهم.

تقدير الثبات لطريقة تحليل التفاعل اللفظي:

يفضل بعض العلماء (Frick and Semel, 1978 p.74, Mitchell 1969, p. 710) أن يتم

حساب الثبات على أساس فئات السلوك المستخدمة فعلا في البحث حيث أنها موضوع الاهتمام وليس على أساس الفئات الجزئية التي يتكون منها المقياس، لذا فقد رأى الباحثان أن يتم حساب الثبات في هذه الدراسة على أساس نسب فئات السلوك المستخدمة والتي تعبر عن: الكلام في الحصة، وكلام المعلم، وكلام التلميذ، وأسئلة المعلم، ومبادأة التلميذ، واستجابة المعلم، الوجدانية الموجبة واستجابة المعلم الوجدانية السالبة. ويلاحظ وجود قدر من التداخل بين هذه النسب حيث أن بعض الفئات الجزئية تدخل تحت أكثر من نسبة.

وقد تعددت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تقدير ثبات فئات السلوك ولكل منها مميزات وأوجه قصورها وقد قدم فريك وسيميل (Frick and Semmel, 1978) عرضا شاملا ناقدا لهذه الأساليب.

ونظرا لأن الفترات الزمنية التي تم تحليلها وحساب معامل ثباتها مقدارها ثابت، ولأن معامل الثبات تم حسابه لكل فئة من فئات السلوك على حدة وليس لمجموع فئات السلوك في كل حصة، فقد رأى الباحثان ملائمة استخدام معامل ارتباط بيرسون لهذا الغرض (Guilford, 1969, p. 22, Yomorrato, Jones and Ross, 1972, p. 30) وقد تم تقدير الثبات بطريقتين: الأولى لتقدير الثبات بين فترتين زمنيتين من نفس الحصة قام بتحليلها شخص واحد، والثانية بتقدير الثبات بين نتائج الباحثين اللذين قاما بتحليل الشرائط المسجلة للحصص.

وبالنسبة للثبات داخل الحصة نفسها، فقد تم حساب معامل الارتباط بين نتائج تحليل الدقائق الخمس الأولى (من الدقيقة ١٠ إلى ١٥) والدقائق الخمس الثانية (من الدقيقة ٢٠ إلى ٢٥) من كل شريط من الشرائط التي قام الباحثان بتحليلها.

وكانت النتائج كالتالي:

معامل الثبات	فئة السلوك
٠,٥٩	- نسبة الكلام في الحصة
٠,٥٩	- نسبة كلام المعلم
٠,٥٧	- نسبة كلام التلاميذ
٠,٧٥	- نسبة أسئلة المعلم
٠,٥١	- نسبة مبادأة التلاميذ
٠,٤٥	- نسبة استجابات المعلم الوجدانية الموجبة
٠,٤١	- نسبة استجابة المعلم الوجدانية السالبة

وقد تراوحت معاملات الثبات لفئات السلوك المختلفة بين (٠,٧٥) و(٠,٤١) بوسيط مقداره (٠,٥٧).

وبلاحظ أن هذه المعاملات ليست مرتفعة، ويرجع ذلك إلى أن نوعية السلوك اللفظي في الفصل الدراسي تختلف من مرحلة إلى أخرى من مراحل الدرس. ويعتبر مستوى الثبات الذي تم الحصول عليه في الدراسة الحالية مألوفاً في هذه النوعية من الثبات في الدراسات الأخرى (De Landsheere, 1973, p.70)، ومع ذلك فإن هذا المستوى من الثبات يشير إلى قدر من الاتساق في التفاعل اللفظي الذي يتم في الفصل الدراسي بين المدرس والتلاميذ.

أما فيما يتعلق بثبات النتائج بين الباحثين اللذين قاما بتحليل الشرائط المسجلة للخصص الدراسية في الدراسة الحالية، فقد تم تحليل ١٥ شريط بوساطة كل من الباحث الأول والباحث الثاني منفردين، حيث قام كل منهما بتحليل فترتين زمنيتين من كل شريط مقدار كل منها خمس دقائق واعتبر مجموع الدقائق العشر عينة ممثلة للشريط، وتم حساب معامل ارتباط بين نسب فئات السلوك لكل من الباحثين.

وكانت النتائج كالآتي :

فئة السلوك	معامل الثبات
— نسبة الكلام في الحصة	٠,٦٤
— نسبة كلام المعلم	٠,٨٤
— نسبة كلام التلاميذ	٠,٨٥
— نسبة مبادأة التلاميذ	٠,٦٢
— نسبة استجابة المعلم الوجدانية الموجبة	٠,٨٤
— نسبة استجابة المعلم الوجدانية السالبة	٠,٤٩

وقد تراوحت معامل الثبات بين (٠,٩٦) و(٠,٤٩) بوسيط مقداره (٠,٨٤) ويعتبر هذا المستوى من الثبات مقبولا (Hartmann, 1984, p.128)

تحليل وتفسير النتائج

أولاً : البيانات الوصفية لفئات التفاعل اللفظي للمجموعة ككل :

يوضح الجدول التالي رقم (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لنسب فئات التفاعل اللفظي لعينة المدرسين المشاركة في البحث :

جدول رقم (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لنسب فئات التفاعل اللفظي
داخل حجرة الدراسة لعينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية
ن = ٣٦

الانحراف المعياري	المتوسط	نسبة فئات التفاعل اللفظي
٠,٠٦	٠,٩٣	نسبة الكلام في الحصة
٠,١٥	٠,٦٢	نسبة كلام المعلم
٠,٢٤	٠,٤٨	نسبة أسئلة المعلم
٠,١٢	٠,٣١	نسبة كلام الطلاب
٠,٠٩	٠,٠٩	نسبة مبادأة الطلاب
٠,١١	٠,١٧	نسبة استجابة المعلم الوجدانية الموجبة
٠,٠٣	٠,١٦	نسبة استجابة المعلم الوجدانية السالبة

ويعطي الجدول السابق صورة للتفاعل اللفظي في حجرة الدراسة لأفراد عينة البحث ككل، وهي بطبيعة الحال ليست عينة ممثلة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالكويت، ولكنها مع ذلك تعطي مؤشرات يمكن التحقق منها بمزيد من الدراسات على عينات أوسع وأكثر تمثيلاً.

ونظراً لعدم العثور على دراسات عن نظام فلاندرز في المرحلة الابتدائية في البلاد العربية تصلح مرجعاً للمقارنة، فإنه يمكن مقارنة نتائج الدراسة الحالية بما توصل إليه فلاندرز في دراسة على الصف الرابع (Flanders, 1970, p.107).

ويلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الكلام في الحصة بوجه عام بلغت ٩٣٪، بينما كانت في دراسة فلاندرز ٨٢٪ مما يشير إلى أن طريقة التدريس في مدارسنا يغلب عليها الجانب اللفظي، وتقل فيها الأنشطة التعليمية الأخرى.

أما نسبة كلام المعلم فقد بلغت ٦٢،٠ في الدراسة الحالية وهي أعلى من نسبة فلاندرز التي بلغت ٥٣،٠ وتعتبر زيادة نسبة كلام المعلم مؤشراً سلبياً، مما يشير إلى الحاجة إلى إعطاء مزيد من الاهتمام لمشاركة التلاميذ وإيجابيتهم في الدرس.

كما نلاحظ أن نسبة أسئلة المعلم في الدراسة الحالية قد بلغت ٤٨،٠ بينما كانت لدى فلاندرز ٢٦،٠ وهذه الزيادة رغم وضوحها الذي يشير إلى أن المعلمين من أفراد العينة أكثر توجيهاً للأسئلة، إلا أنه لوحظ أثناء تحليل الاستجابات أن الأسئلة معظمها كان من النوع المباشر الذي لا يستثير تفكير التلاميذ.

ولم توجد فروق واضحة في نسبة كلام التلاميذ حيث كانت في الدراسة الحالية ٣٢،٠ بينما كانت في دراسة فلاندرز ٢٩،٠.

وقد كانت الفروق أكثر وضوحاً في نسبة مبادأة التلاميذ، حيث كانت لدى فلاندرز ٣٥،٠ وهي أعلى بكثير من النسبة التي أظهرتها الدراسة الحالية والتي بلغت ٠،٠٩ وقد لوحظ أن صور المبادأة التي تم تسجيلها في الدراسة الحالية نادراً ما تضمنت فكرة أو معلومة أو اقتراحاً جديداً مما يؤكد الحاجة إلى توفير ظروف أكثر ملاءمة في الفصل الدراسي، وتشجيع التلاميذ على المشاركة الإيجابية بمعلوماتهم وأفكارهم ومقترحاتهم، لإثراء الخبرات التربوية التي يتناولها الدرس.

أما فيما يتعلق بنسبة استجابة المعلم الوجدانية الموجبة فلا تصلح فيها عملية المقارنة لاختلاف أساس حساب هذه النسبة في الدراسة الحالية عن الطريقة التي استخدمها فلاندرز.

ومن المحتمل أن تكون صور التفاعل في الدراسة الحالية مبالغ فيها ولا تعبر عن السلوك الفعلي في حجرة الدراسة في الظروف العادية نظراً لتأثيرها بعملية التسجيل بحيث حاول المعلم أن يظهر أفضل ما لديه. وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه النتائج اعتمدت على تحليل عينات زمنية من حصة واحدة لكل معلم، بينما يقترح فلاندرز اختيار ٦ حصص للمعلم، حتى تعتبر عينة ملائمة للحكم على سلوكه.

وأياً كان الأمر فإن تأثير عملية التسجيل يحتمل أن يظهر تأثيرها على نسب فئات السلوك

عند وصف التفاعل اللفظي في حجرة الدراسة، بينما لا يتوقع أن يظهر هذا التأثير عند المقارنة بين المجموعات طالما أنها تتأثر بنفس الدرجة بعملية التسجيل.

لذا فإن الاعتبارات المتعلقة بتأثير الملاحظة على اصطناع المعلم لسلوك معين في الدرس يمكن أغفالها في الدراسة الحالية التي تعتمد أساسا على المقارنة بين مجموعتين تتم ملاحظتهما بنفس الطريقة.

ثانيا : الفروق في فئات التفاعل اللفظي بين مجموعتي البحث :

تم تحليل النتائج باستخدام اختبار «ت» للفروق بين متوسطات نسب فئات التعامل اللفظي داخل الفصل للمجموعة (أ) التي حصلت على أعلى التقديرات في مقياس اتجاهات المدرسين نحو التلاميذ (أعلى ٢٠٪ من المستجيبين) والمجموعة (ب) التي حصلت على أقل التقديرات على هذا المقياس (أقل ٢٠٪ من المستجيبين).

ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج التحليل :

جدول رقم (٢)

نتائج اختبارات (ت) للفروق بين متوسطات نسب فئات التفاعل اللفظي بين المجموعة «أ» «المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ والمجموعة «ب» للمعلمين ذوي الاتجاهات المنخفضة

نسب التفاعل اللفظي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت
نسبة الكلام في الحصة	المجموعة (أ)	١٨	٠,٩٣	٠,٠١٤	٠,٠٠
	المجموعة (ب)	١٨	٠,٩٣	٠,٠١٤	
نسبة كلام المعلم	المجموعة (أ)	١٨	٠,٦٢	٠,١٤٧	١,٩٢٦
	المجموعة (ب)	١٨	٠,٦١	٠,١٠٩	
نسبة كلام التلاميذ	المجموعة (أ)	١٨	٠,٣١	٠,١٢٤	١,٨٦٧
	المجموعة (ب)	١٨	٠,٣٣	٠,٠٩٩	

تابع الجدول رقم (٢)

نسب التفاعل اللفظي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت
نسبة أسئلة المعلم	المجموعة (أ)	١٨	٠,٥٢	٠,٠٦٦	
	المجموعة (ب)	١٨	٠,٤٣	٠,٠٥٣	**٤,٥١١
نسبة مبادأة التلاميذ	المجموعة (أ)	١٨	٠,١٢	٠,٠٢٧	
	المجموعة (ب)	١٨	٠,٠٨	٠,٠١٨	**٥,٢٣
نسبة استجابة المعلم	المجموعة (أ)	١٨	٠,٢٢	٠,٠٢٧	
الوجدانية الموجبة	المجموعة (ب)	١٨	٠,١٤	٠,٠٢١	**٩,٩٢٣
نسبة استجابة المعلم	المجموعة (أ)	١٨	٠,٠٩	٠,٠٠٤	
الوجدانية السالبة	المجموعة (ب)	١٨	٠,٢٥	٠,٠٠٨	**٧,٥٨٩-

* دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

** دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

بالرجوع إلى جدول رقم (٢) لحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بين كل من المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ والمعلمين ذوي الاتجاهات المنخفضة نحو التلاميذ يتضح ما يلي :

أولاً : لم تظهر النتائج فروقا دالة بين المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ، والمعلمين ذوي الاتجاهات المنخفضة نحو التلاميذ في فئات نسبة كلام المعلم، ونسبة كلام التلاميذ، كما يظهر من تحليل التفاعل اللفظي داخل الفصل وبذلك لم يتحقق الفرض الأول والفرض الثاني للبحث .

ثانيا : أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بأسئلة المعلم للتلاميذ، تبعا لمقياس فلاندرز، وكانت الفروق في صالح المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ، حيث بلغت قيمة (ت) ٤,٥١١ عند مستوى الدلالة ٠,٠١ وبذلك يكون الفرض الثالث من فروض البحث قد تحقق. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة راج ١٩٧٣ حيث أظهرت نتائجها وجود ارتباط موجب بين سمة التعاطف في مقياس كاتل ونسبة أسئلة المعلم. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الذين يتميزون باتجاهات مرتفعة نحو التلاميذ كما يظهر في مقياس الاتجاهات اللفظي (القرشي، ١٩٨٠) ينعكس هذا على سلوكهم داخل حجرة الدراسة، الأمر الذي يجعلهم يكثر من الحوار والتساؤلات لتلاميذهم.

ثالثا : أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في الفئات الخاصة بنسبة مبادأة التلاميذ تبعا لمقياس فلاندرز وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين، ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ، حيث بلغت قيمة (ت) ٥,٢٣ عند مستوى الدلالة ٠,٠١ وبذلك يكون الفرض الرابع من فروض الدراسة قد تحقق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الذين يتميزون باتجاهات مرتفعة نحو تلاميذهم دائما يشعرون بالأمان والاستقرار وعدم التهديد الأمر الذي يشجعهم دائما على المبادأة وطرح أي تساؤلات تجول بخاطرهم دون خوف من عقاب أو تأنيب. ويشير كوجان (Cogan, 1966) في هذا الصدد إلى أن ألوان سلوك المعلم تعتبر مشيرات وحوافز لتلاميذه وأن هذه المثيرات بجانب الخبرات المتنوعة للتلاميذ من شأنها أن تخلق في التلاميذ إما نوعا من القلق المصحوب بمحاولة تجنب الاشتراك في الدرس أو خلق نوع من الحب والاحترام والإقبال على الدراسة، وتبعا لذلك فإن نوعية سلوك التلاميذ تختلف تبعا لنوعية سلوك المعلم فالمعلم ذو الاتجاهات السالبة نحو التلاميذ غالبا ما تكون أعمال تلاميذه في أقل وأدنى مستوياتها في حين أن المعلم ذا الاتجاهات الموجبة نحو التلاميذ تكون أعمال تلاميذه في أعلى مستوياتها كَمَا ونوعا مما يجعلهم دائما يميلون إلى المبادأة.

وتتفق هذه النتيجة بوجه عام مع ما أشارت إليه دراسات فلاندرز ١٩٦٢ وأמידون وجاماتو ١٩٦٥ من أن المعلم ذا الاتجاهات الموجبة يكون في الغالب معلما غير مباشر حيث يسمح بتقبل الآراء والأفكار والمشاعر، ويوفر الجو النفسي لتلاميذه داخل حجرة الدراسة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، مما يظهر زيادة كلام التلاميذ بشكل عام ومبادأتهم على وجه الخصوص.

رابعا : أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بنسبة استجابة المعلم الوجدانية الموجبة نحو التلاميذ، وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ، وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ، حيث بلغت قيمة (ت) ٩,٩٢٣ عند مستوى الدلالة ٠,٠١، وبذلك يكون الفرض الخامس من فروض الدراسة قد تحقق.

ويمكن اعتبار هذه النتيجة المحور الأساسي لهذه الدراسة حيث تنعكس الاتجاهات الموجبة للمعلم نحو تلاميذه، كما يعبر عنها لفظيا على سلوكه داخل حجرة الدراسة بحيث يصبح متميزا بتقبل مشاعر التلاميذ والثناء عليهم وتقبل أفكارهم. ومما تجدر الإشارة إليه أن نسبة استجابة المعلم التي اقترحها فلاندرز والتي اقتصرت فقط على احتساب الفئات ١، ٢، ٣، ٦، ٧ في مقام المعادلة يؤدي في بعض الأحيان عند ندرة التكرارات إلى تضخم هذه النسبة بشكل غير طبيعي، بينما لا يحدث ذلك عند استخدام المعادلة المقترحة والتي يعتمد مقامها على الفئات ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧. وعلى الرغم من أن ذلك يؤدي إلى الحصول على نسب ذات قيمة أقل من الدراسات السابقة والتي اتبعت نظام فلاندرز إلا أن النسبة المقترحة مع ذلك تكون أدق في التعبير عن الفروق في الاستجابات الموجبة وأقل تأثرا بندرة التكرارات في الفئات المستخدمة في المعادلة.

وتتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في هذا الجانب مع ما أشارت إليه دراستي دافيز (Davis, 1961) وراج (Wragg, 1473) من أن سمه التعاطف لدى المعلم كما بينها اختبار كاتل تنعكس على سلوكه داخل الحصة، كما يظهر في فئات تقبل المشاعر وتقبل الأفكار وتشجيع التلاميذ. ويعزز هذه النتيجة صدق مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة.

خامسا : أظهرت النتائج فروقا دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بنسبة استجابة المعلم الوجدانية السالبة نحو التلاميذ، وكانت الفروق في صالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات المنخفضة نحو التلاميذ، حيث بلغت قيمة (ت) ٧,٥٨٩ عند مستوى الدلالة ٠,٠١ مما يؤكد صحة الفرض السادس من هذه الدراسة.

وتؤكد هذه النتيجة ما تم التوصل إليه في «رابعا» مما يشير إلى أن المعلمين الذين يتميزون باتجاهات سالبة نحو تلاميذهم يكونون أقل تقبلا لمشاعر وآراء وأفكار تلاميذهم، وكذلك أقل تشجيعا لهم بالمقارنة بالمعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة أميدون وجياماتو (Amidon and Giam-

(matteo, 1965). مع أن المعلمين الذين اعتبرتهم إداراتهم التعليمية ممتازين كانوا في سلوكهم في حجرة الدراسة أكثر تقبلاً وتشجيعاً لتلاميذهم وأقل نقداً .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي أكدت أن الاتجاهات التي يحملها المعلم تنعكس على سلوكه داخل حجرة الدراسة، يمكن أن نقدم التوصيات التالية :

١ - أن يراعى في اختيار الطلاب لمعاهد وكليات إعداد المعلم التحقق من توافر السمات الشخصية اللازمة والاتجاهات الموجبة نحو الطلاب ونحو مهنة التدريس وذلك باستخدام الاختبارات والمقاييس السيكولوجية المناسبة .

٢ - الاهتمام في برامج إعداد المعلم بتنمية الاتجاهات الموجبة نحو الطلاب ونحو مهنة التدريس، وإتاحة الفرصة أثناء التدريب الميداني لكي تظهر الاتجاهات في شكل سلوك فعلي داخل حجرة الدراسة .

٣ - التأكيد على أهمية استخدام أساليب الملاحظة المنظمة سواء في وصف التفاعل داخل حجرة الدراسة أو في تدريب طلاب المعلمين أثناء مرحلة الإعداد .

٤ - الاهتمام بتوفير المناخ النفسي الاجتماعي داخل حجرة الدراسة الذي يساعد على تنمية شخصية التلاميذ وتحقيق أهداف العملية التربوية وقد يفيد في ذلك إدخال مقرر ديناميات الجماعة في برامج إعداد المعلمين .

المراجع

- أبو هلال، أحمد، «تحليل عملية التدريس: النظم المختلفة في تحليل التفاعل بين المدرس والتلاميذ داخل غرفة الصف» (الأردن، مكتبة النهضة الإسلامية ١٩٧٩).
- السيد عايده، «العلاقة بين التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة ونمو تلاميذ المرحلة الإعدادية في بعض أهداف تدريس العلوم». (رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨٣).
- القرشي، عبد الفتاح، «قياس التغيرات التي طرأت على اتجاهات مدرسي المرحلة الابتدائية الكويتيين نحو تلاميذهم خلال خمس سنوات من الخبرة بالتدريس. وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات»، (رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة الرقازيق، ١٩٨٠).
- الكيلاني، أنمار، «تأثير عملية التفاعل اللفظي الصففي في تحصيل الطلبة الأردنيين وآرائهم في عينة من طلبة المرحلة الإعدادية». (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، ١٩٧٥).
- اللقاني، أحمد، «تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية»، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٦).

1. Amidon, E.J. and Giammatteo, M. "The verbal behavior of superior elementary school teachers", (**Elementary School J.**, 1965, 65, 283-285).
2. Amidon, E.J. and Hough, J.B. (Eds) "**Interaction analysis Theory, research and application**". (Reading, Mass. Addison Wesley, 1967).
3. Bellack, A.A., et. al. "**The Language of the classroom**, Colombia". (Teachers College Press, 1966).
4. Cogan, Horris Theory and design of a study of teacher pupil interaction, (**Harvard Educational Review**, 26 (Jan 1965) 315).
5. De Landsheere, D. Analysis of verbal interaction in the classroom. In G. Chanan (Eds.) **Towards a science of teaching** Windsor. Berks. NEER publishing company, 1973, 60-84.
6. Flanders, N.A. "**Analysing classroom behavior**." (New York. Addison Wesley, 1970).
7. Flanders, N.A. Intent, action and feedback. A preparation for teaching, (**J. Teacher education**, 1963, 4, 251-60).
8. Frick, T. and Semmel, M.I. Observer agreement and reliabilities of classroom observational measures (**Review of Educational Research**, 1978, 48 1, 157-184).

9. Furst, Norma, and Amidon, E.J. Teachers pupil interaction patterns in the elementary school in E.J. Amidon and J.B. Hough (EDS) **Interaction analysis : theory research and application**. Reading, Man Addison - Wesley 1967, 167-175.
10. Guilford, J.P. "**Fundamental statistics in psychology and education**." (third ed. New York Mc Graw Hill, 1956).
11. Hartmann, D.P. Assessment strategies. In D.H. Barlow and M. Hersen (Eds.) **Single Case experimental designs**, 2nd ed. (New York Bergamen Press, 1984 111-138).
12. Hudgins, B.B. "**The instructional process**". (Chicago: Rand Mc Nally, 1971).
13. Medley, D.M. and Mitzel, H.E. Measuring classroom behavior by systematic observation in N.L. Gage (E.D) **Handbook of research on teaching**. Chicago: Rand Mc Nally, 1963, 247-328.
14. Mitchell, J.R., J.V. Educations challenge to psychology. The prediction of behavior from person-environment interactions. **Review of Educational research** 1969, 39, 695-721.
15. Rosenshine, B. and Furst, N. The use of direct observation to study teaching. In R.M. Travers (eds) **Second handbook of research on teaching**. (Chicago : Rand and Mc Nally, 1973, 122-1).
16. Vasta, Ross, (ed.) "**Strategies and techniques of child study**", (New York : Academic press, 1982).
17. Wragg, E.C. A study of student teachers in the classroom in G. Chanan (Ed.) **Towards a science of teaching**, (windsor Berks NFER Publishing Company, 1973, 85-134).
18. Yamamoto K. Jones, J.P. and Ross. M.B. A note on the progressing of classroom observation records. (**American Educational Research Journal**, 1972, 9 (1) 29-44).