مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣١٣-٣٥١ بالعربية، الرياض (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

أنماط التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة السعودية وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا

سليمان محمد الجبر

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت الدراسة الوقوف على أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم في المرحلة المتوسطة وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا.

وانقسمت الدراسة إلى خمسة أقسام: خصص أولها لتحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها وأهميتها وحدودها ومصطلحاتها. واستعرض الباحث في الجزء الثاني الإطار النظري الخاص بالتفاعل اللفظي والدراسات السابقة في مجاله. وناقش الجزء الثالث منهجية الدراسة وإجراءاتها؛ أما الجزء الرابع فقد تناول تحديد النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، وفي الجزء الأخير حدد الباحث توصيات البحث.

واستخدم الباحث في دراسته نظام التفاعل اللفظي (VICS) الذي أعده أميدون وهنتر لتحليل التفاعل اللفظي لمعلمي الجغرافيا العاملين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض التي تعاونت معها كلية التربية بجامعة الملك سعود لتنفيذ برنامج التربية الميدانية في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ، وكلف تسعة طلاب/ معلمين بتسجيل موقفين تدريسيين أسبوعيًا على مدى ١٢ أسبوعًا في بطاقة الملاحظة الخاصة بنظام VICS بعد تدريبهم عليها، وبتطبيق مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا الذي قام الباحث بإعداده على عينة عشوائية منتظمة قوامها ٦٤٨ طالبًا تم اختيارهم من قوائم الطلاب بالحصص التي تم تسجيل تفاعلها اللفظي. وقام الباحث بالتحليل اللفظي لعدد ٢٠٧ حصص جغرافيا، وعلاقتها باتجاهات ٦٢١ طالبًا بالمرحلة المتوسطة.

وكشفت الدراسة عن سيادة نمط سيطرة المعلم في التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفاعل اللفظي للمعلمين المؤهلين تربويًا وغير

المؤهلين تربويًا، وبين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة وبين الصفوف الدراسية المختلفة بالمرحلة المتوسطة. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين أنماط التفاعل اللفظي واتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو مادة الجغرافيا. وأوصت الدراسة بالاهتمام بتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على إدارة التفاعل اللفظي وتحليله في تدريس الجغرافيا، وبإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال.

مقدمة

اتجه بعض المهتمين ببحوث التدريس مثل جيج Gage ، وبلاك Bellack وفلاندرز Flanders منذ النصف الثاني من القرن العشرين إلى دراسة مواقف التعليم والتعلم في حجرات الدراسة، لمعرفة ما يحدث فيها من تفاعلات بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم بعضًا، وقياس فاعلية كل منها على نواتج محددة للتعلم [١، ص٢]. وأوضحت الدراسات في هذا المجال أن بيئة الصف وما يحدث فيها من تفاعلات تؤثر بالضرورة في نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية للتلاميذ [٢، ص١٣٦]، وأن نواتج التعلم التربوية، ومنها اتجاهات التلاميذ، هي في الواقع دالة لتفاعل كل من المعلم والمتعلم وبيئة التعليم [٣، ص٦٨٣].

ولما كانت عملية التعليم — في حقيقة أمرها — عملية تواصل وتفاعل دائم بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ولما كان السلوك اللفظي في عملية التواصل يشكل عينة ممثلة للسلوك القابل للملاحظة داخل الصف الدراسي، فقد حظي تحليل التفاعل اللفظي في التدريس بمكانة مهمة في البحوث التربوية، من أجل تطوير التدريس وتقديم خبرات تعليمية يتفاعل معها المتعلمون بشكل يحقق لهم النمو التربوي المنشود، خاصة وأن ما يقدمه المعلم من خبرات يرتبط بدرجة كبيرة بسلوكه داخل الصف الدراسي [٤، ص١٨٧].

لذا يؤكد كثير من المربين على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، لأن المعلم الذي لا يتقن تلك المهارات يصعب عليه النجاح في المواقف التعليمية. والدراسة الحالية محاولة لتحديد أنماط التفاعل اللفظي السائد في تدريس الجغرافيا وعلاقتها باتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية نحو الجغرافيا. وتنقسم الدراسة إلى خمسة أقسام: يتناول أولها تحديد المشكلة وأهدافها وأهميتها

ومصطلحاتها. ويناقش ثانيها الإطار النظري والدراسات السابقة، ويتناول ثالثها منهجية الدراسة وإجراءاتها، ويتناول رابعها نتائج الدراسة وتفسيرها. ويختم الباحث دراسته ببعض التوصيات.

أولاً: مدخل الدراسة

١ ـ مشكلة الدراسة

على الرغم من رغبة كثير من المعلمين في تبادل التفاعل اللفظي مع تلاميذهم، سواء في الحوار، أو في حثهم على طرح الأسئلة التي تنم عن ذكاء وفهم للمادة الدراسية، أو في تقبل آرائهم ومقترحاتهم والاستجابة لها، إلا أن تلك الرغبة تتبدد مع الممارسات التقليدية في التدريس [٥، ص٢]. وعلى الرغم من الجهود التي تبذل في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها لتدريب المعلمين على التواصل والتفاعل، إلا أن الدراسات تشير إلى أن المعلمين يستحوذون على التفاعل الذي يدور بينهم وبين تلاميذهم، حيث وجد فلاندرز أن المعلمين يتكلمون ما يقارب من ثلثي وقت الحصة الدراسية [٦، ص١].

وقد لاحظ الباحث أثناء برنامج التربية الميدانية بالمدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض أن الاتصال بين معلمي الجغرافيا وطلابهم غير فعال، وأن بعض التلاميذ يتحدثون معًا أثناء شرح المعلم، وأن قليلاً من المعلمين يقبل أسئلة التلاميذ أو يستجيب لها بحماس. وفي ضوء ما توافر للباحث من قراءات في مجال تحليل التفاعل اللفظي كشفت عن قلة الدراسات العربية التي تناولت تحليل التفاعل اللفظي في المواد الاجتماعية بعامة وفي الجغرافيا بخاصة، وفي ضوء الدور الذي يقوم به التفاعل اللفظي في تنمية اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما أنماط التفاعل اللفظي السائدة في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة السعودية وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا؟

٢ ـ أهداف الدراسة وتساؤلاتها

تستهدف الدراسة الحالية الوقوف على أنماط التفاعل اللفظي السائدة بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم في المرحلة المتوسطة وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

(ا) ما أنماط التفاعل اللفظي السائدة في الموقف التدريسي بحجرة الصف بين معلمي الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة وطلابهم؟

(ب) هل تختلف تلك الأنماط باختلاف التأهيل التربوي للمعلمين؟

(جـ) هل تختلف تلك الأنماط باختلاف سنوات خبرة المعلم؟

(د) هل تختلف تلك الأنماط باختلاف صفوف المرحلة المتوسطة؟

(هـ) ما علاقة أنماط التفاعل اللفظي باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا؟

٣ ـ أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من المجال الذي يتناول ظاهرة التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا، وما يترتب عليه من نتاجات في تحصيل التلاميذ، أو في تكوين اتجاهات نحو المادة الدراسية. كما أن تحليل التفاعلات اللفظية داخل الصفوف الدراسية بين معلمي الجغرافيا وطلابهم يكشف عن جوانب القوة أو الضعف في سلوكهم، ومن ثم يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في تعديل التفاعل اللفظي وتحسينه في المواقف التعليمية.

وتتضح أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن مدى صلاحية نموذج أميدون وهنتر الذي يعرف باسم Systems Category Verbal Interaction في تحليل التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا (VICS) ، الأمر الذي يمكن الاستفادة منه في تقويم أداء المعلمين بطريقة موضوعية، وفي تدريب طلاب التربية الميدانية على استخدام مهارات التفاعل والاتصال قبل الخدمة، وفي تدريب المعلمين الذين تعوزهم هذه المهارات أثناء الخدمة.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في تحديد أنماط التفاعل اللفظي لدى معلمي الجغرافيا التي تسهم في تنمية اتجاهات موجبة لدى طلاب المرحلة المتوسطة نحو الجغرافيا، مما يوفر للموجهين التربويين ومديري المدارس قاعدة معرفية يستخدمونها في توجيه معلمي الجغرافيا نحو ممارسة أنماط التفاعل اللفظي التي تمكن الطلاب من اكتساب اتجاهات موجبة نحو الجغرافيا.

٤ ـ حدود الدراسة

التزم الباحث في دراسته بالحدود التالية:

(ا) اقتصرت الدراسة على ملاحظة التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا وقياس اتجاه الطلاب نحو الجغرافيا، في المدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض التي يتم فيها تنفيذ برنامج التربية الميدانية لطلاب تخصص الجغرافيا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ومن ثم فإن نتائجها تكون مقصورة على مدينة الرياض، وليس لها صفة التعميم على بيئات أخرى في المملكة العربية السعودية أو خارجها.

(ب) قام بعملية تسجيل التفاعل اللفظي الطلاب ـ المعلمون من تخصص الجغرافيا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، بعد اجتيازهم برنامج للتدريب من إعداد الباحث على تسجيل تلك التفاعلات اللفظية بين معلمي الجغرافيا وطلابهم في المواقف التدريسية بكل صف من صفوف المدرسة المتوسطة.

(جـ) استخدم الباحث نموذج أميدون وهنتر (VICS) لتحليل التفاعل اللفظي في تدريس الجغرافيا.

د ـ تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤١٤هـ (١٩٩٣م).

(هـ) تقتصر المتغيرات التي تتضمنها هذه الدراسة على المستوى الدراسي للطالب ويتحدد بثلاثة مستويات دراسية في المدرسة المتوسطة هي : الصف الأول والثاني والثالث، والمؤهل الدراسي للمعلم. ويتحدد بمستويين هما : مؤهل جامعي تربوي، ومؤهل جامعي غير تربوي، وسنوات الخبرة للمعلم. وتتحدد بمستويين هما : الخبرة الطويلة ويقصد بها مدة الخبرة التي تزيد على ثماني سنوات في تدريس الجغرافيا، والخبرة القصيرة وهي التي تقل عن ثماني سنوات في تدريس الجغرافيا.

٥ ـ مصطلحات الدراسة

(ا) التفاعل اللفظي

هناك تعريفات كثيرة تناولت هذا المصطلح، وتشير فارعة حسن إليه باعتباره «أنواع الكلام شائعة الاستعمال داخل الصف» [٧، ص١٥]، على حين يرى محمد المفتي أن الجانب اللفظي من سلوك التدريس يعبر عما يؤديه المعلم من كلمات مرتبة ذات معنى ومغزى [٨، ص٢٧]، بينما يعرف بيج وزملاؤه التفاعل بأنه التأثيرات المشتركة والمتبادلة وبخاصة

العاطفية والاجتماعية بين المعلم والتلاميذ [٩، ص٣٣٧]. ويقصد بالتفاعل اللفظي في هذه الدراسة أنماط الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل الصف بقصد الشرح، أو نقل المعلومات، أو إعطاء التعليمات والتوجيهات، أو طرح الأسئلة، أو الثناء، أو الانتقادات، أو التوبيخ.

(ب) تحليل التفاعل اللفظي

يعرفه أحمد اللقاني بأنه «أسلوب للتقدير الكمي والنوعي لأبعاد السلوك اللفظي للمعلم والتلاميذ وثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي في المواقف التعليمية» [١٠، ص٨]، في حين يعرفه بيج وزملاؤه بأنه «تحليل منظم وتسجيل لرد فعل كل فرد في مجموعة ما لكل الأفراد الآخرين في المجموعة» [٩، ص١٨]. ويقصد بتحليل التفاعل اللفظي في هذه الدراسة أسلوب التقدير الكمي لفئات أنماط السلوك اللفظي باستخدام أدوات الملاحظة المنظمة.

(جـ) نمط التفاعل اللفظي

ويقصد به في هذه الدراسة مجموع تكرارات فئات السلوك اللفظي التي تحدث في تتابع معين، وتقع في إحدى مساحات مصفوفة نظام أنماط السلوك اللفظي (VICS).

(د) الاتجاه

هناك تعاريف متعددة للاتجاه، فيعرفه أحمد زكي صالح بأنه «مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع اجتماعي معين» [١١، ص٧٤]. أما أحمد عزت راجح، فيعرفه بأنه «استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيًا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها، أو يرحب بها ويحبها، أو يميل عنها ويكرهها» [١٢، ص١١٣]، في حين يعرفه فاخر عاقل بأنه «نزعة الإنسان للاستجابة إلى حادث معين أو فكرة معينة بطريقة محددة سلفًا والاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية» [١٣، ص١٨].

(هـ) الاتجاه نحو الجغرافيا

يقصد به في هذه الدراسة استعداد عقلي لدى الفرد ثابت نسبيًّا يؤثر في شعوره بالقبول أو الرفض نحو مادة الجغرافيا. ويستدل عليه بمحصلة استجابات التلميذ على فقرات مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

على الرغم من تزايد الدراسات في مجال الفصل الدراسي، إلا أن العلاقة بين غايات التعلم والطرق الموصلة إليها ظلت معقدة، ويصدق هذا القول أيضًا على تقويم فعالية التدريس بسبب عدم وجود اتفاق بين المربين حول مكونات التدريس الجيد ومقوماته. لذا يشير باور Power إلى أن نتائج بحوث الصف الدراسي، وما تقدمه من معلومات واقعية حول التفاعل بين المعلم والمتعلمين، من خلال استخدام الملاحظة المنظمة للسلوكيات القابلة للملاحظة والتي لها صفة الدوام والتكرار في عملية التدريس، سوف تسهم — إلى حد كبير — في وضع أسس نظريات علمية في التدريس تمكن المربين من تطوير عملية التدريس والتنبؤ والتحكم في أحداث الصف الدراسي [١٤، ص ص١٨، ١٩].

ولما كان مردود العملية التعليمية يتوقف في جانب منه على التفاعل اللفظي في الموقف التدريسي، فقد اتجهت الأبحاث التربوية إلى الاهتمام بتحليل التفاعل اللفظي في التدريس. وتُعد دراسة أندرسون Anderson التي أجراها عام ١٩٣٩م [١٥، ص ص٧٣-٨٩] البداية الحقيقية لقياس التفاعل اللفظي، وقسم سلوك المعلمين اللفظي داخل الصف إلى نوعين: أحدها سلوك ديمقراطي والآخر سلوك متسلط. وكشفت دراسته عن أن ما يقدمه المعلم من خبرات للمتعلمين يتفق وشخصيته كمعلم، ويرتبط بدرجة كبيرة بسلوكه في الصف الدراسي الذي يطبع جو التفاعل بطابع محدد ويترك آثارًا واضحة في نفوس التلاميذ.

وبعد هذه الدراسة أصبحت دراسة الفصول مجالاً مهمًّا من مجالات البحث التربوي اشتغل به المتخصصون في كل من علم النفس وعلم الاجتماع واللغة والأنثروبولوجيا في الأعوام الأخيرة [١٦، ص ص١٥، ١٦]. وظهرت عدة أساليب شائعة تستخدم في مجال ملاحظة المعلم أثناء التدريس منها: الأسلوب اللفظي الانتقائي، وأسلوب الملاحظة

المرئية، وأسلوب تحديد مجرى السلوك اللفظي، وأسلوب تحليل أنماط التفاعل اللفظي [١٧، ص ص١٧١-١٨٥]. وتعرضت نظم ملاحظة التدريس في الصف الدراسي إلى كثير من النقد الذي تناول كل من الجوانب المنهجية والنظرية في هذه النظم، وأسهم ذلك النقد في تطوير أدوات ملاحظة أكثر صدقًا وثباتًا لتحليل التفاعل اللفظي [١٨، ص ص١٦-١٩].

وعلى الرغم من أن الباحثين في هذا المجال قد تمكنوا من تطوير ٩٢ أداة ملاحظة مختلفة لقياس التفاعل اللفظي [١٩، ص٢٣]، إلا أن النظام العشري الذي قدمه فلاندرز (FIAC) يُعدّ من أكثر أنظمة قياس التفاعل اللفظي شيوعًا واستعمالاً في ملاحظة ذلك التفاعل وتسجيله. كما يُعدّ نموذجًا مقننًا لتحليل التفاعل اللفظي في الصفوف الدراسية، إذ يستند إلى وحدات للقياس تعتمد على لغة ومصطلحات دقيقة يتمكن الباحث بواسطتها من تحويل الجانب الكيفي في التدريس إلى جانب كمي [٦، ص ص٣٤-٥٠].

ويصنف فلاندرز الأنماط الكلامية في الصف الدراسي إلى نمطين، هما كلام المعلم وكلام التلميذ. ثم يقسم سلوك المعلم اللفظي إلى سلوك مباشر وغير مباشر. ويتضمن سلوك المعلم المباشر تقديم المعرفة والحقائق وشرحها، وإعطاء التعليمات والتوجيهات، وتوجيه الانتقادات وتبرير السلطة. أما سلوك المعلم غير المباشر، فيتضمن تقبل المشاعر، والثناء والمدح، وتقبل أفكار الطلاب واستخدامها، وطرح الأسئلة. على حين يقسم فلاندرز كلام التلميذ إلى قسمين: أحدهما كلام التلميذ استجابة للمعلم، والآخر كلام التلميذ بمبادرة منه. ويضيف فلاندرز إلى ذلك التفاعل الفترات القصيرة من التوقف التي تعبر عن الصمت أو الفوضى [٢٠، ص ص٢٨-٣١]. وبذلك يتكون نظام فلاندرز (FIAC) من عشرة بنود، سبعة منها تمثل كلام المعلم، وتشكل نسبة ٦٨٪ من السلوك اللفظي في الفصل النموذجي، وبندان منها يمثلان كلام التلميذ الذي يشكل ٢٠٪ من الدرس النموذجي؛ أما البند العاشر، فيمثل الفترات التي يكون الاتصال خلالها غير مفهوم من جانب الملاحظ، وتشير إلى الفوضى أو الصمت وتشكل نسبة ١٢٪ من الدرس النموذجي [٦، ص ص٩٩-١١١].

ثم جاءت أنظمة تحليل التفاعل اللفظي الأخرى متشابهة مع نظام فلاندرز في معظم الأمور، ومختلفة عنها في عدد التصنيفات ونوعها. فمثلاً نظام التفاعل

اللفظي Verbal Interaction Category System الذي وضعه أميدون وهنتر Amidon and Hunter تفرع إلى سبعة عشر تصنيفًا في محاولة لتجنب بعض المحددات التي اتصف بها نظام فلاندرز [٢١، ص٢١٢]. أما نظام المشاهدة Observation System الذي طوره هوف Haugh للتركيز على السلوك الذي يبقى مع التلميذ نتيجة مروره بخبرة التعلم، فقد تفرع إلى ستة عشر تصنيفًا [٢٢، ص١٥٠]، ومع ذلك ظلت طريقة رصد السلوك وحساباته مشابهة لنظام فلاندرز [٢٠، ص٧١].

وبعد تطوير نظم قياس التفاعل اللفظي في الصف الدراسي، اتجهت الدراسات إلى البحث عن أنماط السلوك التعليمية التي تؤثر إيجابًا في التحصيل الدراسي للمتعلم، وتنمي فيه اتجاهات مرغوب فيها نحو مدرسته ومعلمه وما يتعلمه. وأوضحت تلك الدراسات أن هناك أنماطًا سلوكية معينة تسهم في تحسين فاعلية المعلم قام موهان Mohan بتلخيصها في مقالته عام ١٩٧٥م [٢٣، ص ص١٤٢-١٥١] ومنها: اتباع المعلم للأسلوب غير المباشر في التعليم (Flanders 1965)، وتشجيع التلاميذ (Stevens 1967)، وتنمية شعورهم بالرضا والاطمئنان (Gage 1968)، وتفهم مشكلاتهم والتحدث إليهم بلغة مؤثرة (Hamachek 1969)، وتطوير دوافعهم وحثهم على طرح الأسئلة (Borg 1970)، والوضوح وتبسيط المفاهيم (Metez 1972)، أي أنه كلما كان التفاعل والاتصال جيدًا بين المعلم وتلاميذه، كان ذلك دليلًا على اتباع المعلم لاستراتيجية ناجحة وفعالة، تسهم في تنمية مهارات الاستماع والتعبير الشفهي لدى التلاميذ، وتنظيم أفكارهم وتقوية تعلمهم [٢٤، ص ص١٠٥-١٠٦]، ومؤشرًا على توفير تغذية راجعة تساعد في رفع مستوى أداء المعلمين وزيادة كفاءاتهم [٢٥، ص٣٤١].

ثم توالت الدراسات التي استخدمت تحليل التفاعل اللفظي للتعرف على تأثير أنماط ذلك التفاعل على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم. إذ قام أميدون وفلاندرز Amidon and Flanders عام ١٩٦٧م [٢٦، ص ص٢٨٦-٢٩١] بدراسة استهدفت التعرف على تأثير نمط التدريس (مباشر - غير مباشر) على طلاب الصف الثامن في دراستهم للهندسة، وتوصلا إلى أن المعلمين الذين يستخدمون النمط غير المباشر بدرجة عالية يحقق تلاميذهم تعلمًا أفضل من تلاميذ المعلمين الذين يستخدمون النمط المباشر. ومع ذلك يحذر الباحثان

من خطأ الاعتقاد بأفضلية الأسلوب غير المباشر، فلكل موقف تدريسي أسلوبه الخاص، كما أن المدرس الذي لا يستخدم سوى الأسلوب غير المباشر لا وجود له.

وتناولت دراسة بلاكي Blakey التي أجراها عام ١٩٧٠م [٢٧، ص٥٠] العلاقة بين السلوك اللفظي للمعلم وتحصيل الكبار من المتعلمين، وطبقت الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية دُرِّب معلموها على نظام فلاندرز، والأخرى ضابطة لم يتلق معلموها ذلك التدريب، واستخدمت بطاقة فلاندرز في عملية الملاحظة والتسجيل لمدة عشرة أسابيع. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الأولى، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام أسلوب التدريس غير المباشر مع الطلاب وتشجيعهم على المشاركة وإعطائهم مزيدًا من الحرية في الحوار.

واهتم مود Mood [٢٨، ص ص٩٩-١٠٢] بدراسة سلوك المعلم اللفظي وعلاقته بتفكير المعلم والتلميذ في المرحلة المتوسطة. وطبق دراسته عام ١٩٧٢م على عينة مكونة من ١٥ معلمة تلميذاتهن بالصف الثاني الابتدائي. وكان من بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن المعلمات صاحبات النمط غير المباشر في السلوك اللفظي بدرجة كبيرة يرتبطن بمستويات معرفية عالية للمناقشة داخل الصف.

وفي عام ١٩٧٦م أجرى أنهار الكيلاني [٢٠، ص١٤] تجربة لتقصي علاقة التحصيل بالأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر في التدريس، وطبق تجربته في صفين دراسيين أحدهما تم تدريسه بالأسلوب المباشر، والآخر تم تدريسه بالأسلوب غير المباشر بعد ضبط جميع المتغيرات الأخرى. وأوضحت الدراسة أن الأسلوب غير المباشر يؤدي إلى نتائج في التحصيل وفي تنمية الاتجاهات الموجبة عند التلاميذ أفضل من الأسلوب المباشر.

واستهدفت دراسة أحمد اللقاني التي أجراها عام ١٩٧٦م [١٧، ص ص٩٠-٩٣] التعرف على أنماط التفاعل اللفظي التي تتم بين طلاب شعبة المواد الاجتماعية بالدبلومات العامة وتلاميذهم، والوقوف على جوانب القوة والضعف في تلك الأنماط. واستخدم الباحث نظام فلاندرز لملاحظة السلوك التدريسي لعشرة طلاب بواقع ثلاث مرات في ثلاث حصص موزعة على ثلاثة أسابيع ولمدة عشرين دقيقة في كل مرة لكل طالب. وأوضحت

النتائج أن الطلاب المعلمين كانوا يلجأون إلى أسلوب الإلقاء وتقديم الحقائق والمعلومات دون العمل على تشجيع التلاميذ وإثارة تفكيرهم. كما كشفت الدراسة عن انخفاض ملحوظ في نسبة كلام التلميذ، وفي نسبة الفوضى والصمت، وفي نسبة الأسئلة الموجهة إلى التلاميذ والأسئلة الفورية، وفي نسبة استجابات التلاميذ. كما أوضحت الدراسة بطء تبادل الأدوار في الكلام بين طلاب الدبلوم العامة وتلاميذهم.

أما ستين Stein فقد اهتم في دراسته التي أجراها عام ١٩٧٦م [٢٩، ص ص٦٦٢٢-٦٦٢٣] بفحص العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات والتفاعل اللفظي في دروس الرياضيات بالنسبة للمعلمين الذين تم إعدادهم للتدريس بالمرحلة الابتدائية. ومن خلال استخدامه لنظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي توصل إلى عدة نتائج منها أن السلوك اللفظي غير المباشر للمعلم أدى إلى تحسن في اتجاه التلاميذ نحوالرياضيات.

وقامت صفية سلام عام ١٩٨٤م [٣٠] بدراسة لتحليل التفاعل اللفظي في تدريس العلوم بالمدرسة الإعدادية لمقارنة السلوك التدريسي للمعلمين قبل الخدمة وبعدها. واستخدمت الباحثة نظام أميدون وهنتر لتحليل التفاعل اللفظي (VICS) لعينة مكونة من ٣٠ معلمًا في الخدمة تم اختيارهم من أربع مدارس للبنين وأربع مدارس للبنات، و٣٠ معلمًا قبل الخدمة من طلاب كلية التربية. وقد تم تسجيل درس واحد لكل معلم، وقام اثنان من الملاحظين المدربين أحدهما الباحثة بتحليل ١٥ دقيقة من كل درس من الدروس المسجلة باستخدام ذلك النموذج. وتوصلت الدراسة إلى أن معلم العلوم، سواءً من كان في الخدمة أو قبل الخدمة، هو المسيطر على الموقف التعليمي، إذ يتكلم المعلم في الخدمة ٩٠٪ من وقت دروس العلوم مقابل ٨١٪ لطالب كلية التربية، وأن كلاهما يوجه أسئلة مقيدة أكثر من الأسئلة المفتوحة. وأن معلمي العلوم قبل الخدمة يعطون تعليمات لتلاميذهم خاصة بنظام الفصل أكثر من نظرائهم من المعلمين في الخدمة. وأن أكثر استجابات المعلمين كانت لأفكار التلاميذ وليس لمشاعرهم.

واستهدفت دراسة جونسون Johnson عام ١٩٧٨م [٣١، ص٢٦] تحديد ما إذا كانت هناك فروق في التفاعل اللفظي بين معلمي الكليات المتوسطة والكليات الجامعية في المواد الدراسية المختلفة. وقد استخدمت بطاقة فلاندرز في رصد التفاعل في ٤٨ مساقًا

دراسيًّا في ثلاث كليات متوسطة وجامعية في ولاية تكساس لمدة زمنية قدرها ٣٢,٥ ساعة. واستخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي Anova للكشف عن دلالة الفروق بين معلمي الكليات المتوسطة ونظرائهم من الكليات الجامعية، وأوضحت النتائج أن معلمي الكليات المتوسطة كانوا أكثر استخدامًا للمديح والثناء والتشجيع والتعزيز وطرح الأسئلة، وكانوا أكثر مرونة لفظية من معلمي الكليات الجامعية.

واستهدفت دراسة عاطف مصطفى عام ١٩٨٨م [٣٢] الوقوف على فاعلية أسلوبي التدريس المباشر وغير المباشر في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واتجاههم نحو مادة التاريخ. واستخدم الباحث في دراسته بطاقة فلاندرز لرصد التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ. وقد بلغت عينة المعلمين ١٥ معلمًا تم توزيعهم بين مجموعتين: الأولى تضم خمسة معلمين يستخدمون الأسلوب غير المباشر في تدريسهم، والأخرى تضم عشرة معلمين يستخدمون الأسلوب المباشر في تدريسهم. وقد تمت ملاحظة السلوك اللفظي لكل معلم منهم بواقع ست حصص ولفترة ٢٠ دقيقة في كل حصة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ لصالح التلاميذ الذين يدرسون وفق الأسلوب غير المباشر.

وتناولت دراسة أحمد سيد محمد التي أجراها عام ١٩٨٩م [٣٣، ص ص٤٤١-٤٧٨] أنماط التفاعل اللفظي السائدة في كل فرع من فروع اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف للتعرف على مدى الاختلاف فيما بينها. وكشفت الدراسة عن أن الفروق الدالة إحصائيًّا في أداء المعلمين لفروع اللغة العربية اقتصرت على مجالات الصمت، ونسب مبادأة المعلمين الفورية، ونسب مبادأة التلاميذ، ونسب ثبات التلاميذ.

أما عبدالله إبراهيم، فقد أجرى دراسته عام ١٩٩١م [٣٤، ص ص١٣-٤٢] للتعرف على طبيعة التفاعل اللفظي في الموقف التدريسي وعلاقته بتحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي أدبي في المواد الفلسفية. واستخدم بطاقة فلاندرز لتسجيل التفاعل اللفظي بين سبعة من معلمي المواد الفلسفية، موزعين على أربع مدارس ثانوية بمحافظة الإسكندرية، بواقع ثلاث مرات متباعدة يفصل بين كل منها أسبوعان كاملان ولمدة عشرين

دقيقة في المرة الواحدة. كما استخدم الباحث اختبارًا موضوعيًّا من إعداده لقياس تحصيل الطلاب في مادتي الفلسفة والمنطق باعتبارهما ورقة امتحان واحدة في آخر العام. وكشفت الدراسة عن انخفاض نسب التفاعل اللفظي في جميع الفئات العشر في مقياس فلاندرز مقارنة بالنسب القياسية لجميع هذه الفئات، ما عدا نسب شرح المدرس التي حققت ارتفاعًا ملحوظًا. كما أوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا عن مستوى ٠,٠٥ بين متوسط تحصيل مجموعة الطلاب القريبة في تفاعلها اللفظي مع النسب القياسية لفلاندرز، ومتوسط تحصيل طلاب المجموعة البعيدة في تفاعلها اللفظي عن تلك النسب القياسية، وذلك لصالح المجموعة الأولى في جميع المستويات المعرفية.

وأجرى نبيل فضل دراسة إمبريقية لأنماط التفاعل اللفظي في فصول العلوم بالتعليم العام في ١٩٩٢م [٣٥، ص ص٥٣-٧٨] بهدف تقديم بيانات واقعية حول طبيعة التفاعل اللفظي في تدريس العلوم بالتعليم المصري في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (المرحلة التعليمية، والمادة الدراسية، ومؤهل المعلم، ونوع المعلم، وخبرته). واستخدم الباحث أداة الملاحظة (VICS) لأميدون وهنتر، وتم تطبيقها على ١٠٣ مدارس بمختلف مراحل التعليم العام في محافظة الغربية بواقع ٩٥٠ حصة علوم تمت تغطيتها على مدى أربع سنوات دراسية متتالية. وكشفت دراسته عن اختلاف أنماط التفاعل اللفظي في فصول العلوم بالتعليم العام باختلاف متغيرات الدراسة، كما أكدت النتائج سيادة النموذج الذي يعبر عن سيطرة المعلم خاصة في التعليم الثانوي، وسيادة النموذج الذي يعبر عن الفوضى خاصة في التعليم الابتدائي، كما أن التفاعل بين المعلم والتلاميذ ينحصر في نمط التسميع.

أما دراسة جمال كرار عام ١٩٩٢م [٣٦، ص ص١١٤١-١١٦٤]، فقد استهدفت تحديد أنماط التفاعل اللفظي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الرياضيات بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس أثناء تدريسهم للرياضيات في المرحلة الثانوية، والكشف عن أوجه القوة ونقاط الضعف في تلك الأنماط، وعلاقة تلك الأنماط بتقديرات نجاح الطلاب المعلمين في التربية الميدانية. واستخدم الباحث في دراسته بطاقة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي، بالإضافة إلى تقديرات النجاح في التربية الميدانية. وأوضحت الدراسة أن طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان

قابوس يعانون من ضعف في كل أنماط التفاعل اللفظي مع تلاميذهم في حصص الرياضيات ما عدا كلام المعلم بعامة، والمحتوى المتعامد، وحالة ثبات التلميذ. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الطلبة والطالبات في سبع فئات للتفاعل اللفظي ما عدا الصمت والفوضى في الفصول، ومبادرة التلميذ، وثبات التلميذ، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ وبين الطلبة والطالبات في تلك الفئات لصالح البنين. كما بينت الدراسة عدم وجود ارتباط بين تقديرات النجاح في التربية الميدانية وأنماط التفاعل اللفظي.

وتشير الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث إلى أن معظمها طبق نظام فلاندرز العشري في تحليل التفاعل اللفظي بين المعلمين وطلابهم داخل الصفوف الدراسية، على الرغم من تعدد الأدوات التي طورها الباحثون لقياس التفاعل اللفظي، وأنها تطرقت إما إلى تشخيص جوانب القوة والضعف في التفاعل اللفظي مقارنة بالأرقام القياسية لنظام فلاندرز، وإما إلى علاقة التفاعل اللفظي بالتحصيل أو بالاتجاهات نحو المادة الدراسية. كما توضح تلك الدراسات قلة البحوث التي تناولت التفاعل اللفظي في الجغرافيا، وذلك يضفي على الدراسة الحالية أهمية خاصة، ويجعلها تختلف عن الدراسات السابقة في مجال الدراسة (الجغرافيا)، ومنهجيتها (نظام VICS)، وفي متغيرها المستقل (أنماط التفاعل اللفظي)، والتابع (اتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا).

ثالثًا: منهجية الدراسة وإجراءاتها

١ ـ منهجية الدراسة

استخدم الباحث في إجراء دراسته المنهج الوصفي بمدخليه المسحي والارتباطي، وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة، ولوصف ظاهرة التفاعل اللفظي في الصف الدراسي باستخدام الملاحظة المنظمة، والحصول على البيانات المتصلة بالظاهرة المدروسة وتحليلها، وتحديد أنماط التفاعل اللفظي وعلاقتها باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا [٣٧، ص ص١٨٣-١٨٩].

٢ ـ مجتمع الدراسة

يضم مجتمع الدراسة جميع المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض التي تم فيها تنفيذ برنامج التربية الميدانية لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود تخصص جغرافيا في الفصل الدراسي الأول ١٤١٤هـ (١٩٩٣م)، وقد بلغ عددها ٩ مدارس ضمت ١٢٦ فصلاً، منها ٤٦ فصلاً في الصف الأول، و٤٣ فصلاً في الصف الثاني، و٣٧ فصلاً في الصف الثالث. كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بها ١٢١٩ طالبًا، كما بلغ عدد معلمي الجغرافيا بهذه المدارس ١٤ معلمًا قاموا بتدريس ٣٠٢٤ حصة جغرافيا على مدى الفصل الدراسي بواقع ٢٥٢ حصة أسبوعيًا [٣٨، ص ص٢٧٥ـ٢٧٩].

٣ ـ عينة الدراسة

اختار الباحث لتسجيل التفاعل اللفظي بين معلم الجغرافيا وطلابه في المواقف التدريسية بالمدارس المتوسطة عينة عشوائية طبقية قوامها ٢١٦ حصة من حصص تدريس الجغرافيا تمثل المستويات الدراسية المختلفة بالمدرسة المتوسطة. كما اختار الباحث عينة عشوائية منتظمة قوامها ٦٤٨ طالبًا من قوائم الطلاب الحاضرين في الحصص التي تم بها التسجيل اللفظي، بواقع ٣ طلاب من كل حصة، وذلك لقياس اتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

وقد اقتصر تحليل التفاعل اللفظي على ٢٠٧ تسجيلات فقط، وألغيت بقية التسجيلات لنقص في البيانات أو لعدم دقة إجراءات الملاحظة، كما اقتصر تحليل الاتجاهات على ٦٢١ استجابة بعد استبعاد استجابات طلاب الحصص التي ألغيت تسجيلاتها.

ويوضح جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة من الحصص التي تم تسجيل التفاعل اللفظي بها على متغيرات الدراسة: المؤهل، والخبرة، والمستوى الدراسي.

٤ ـ أدوات الدراسة

استخدم الباحث في دراسته أداتين: إحداهما نظام نمط التفاعل اللفظي (VICS) الذي أعده أميدون وهنتر عام ١٩٦٧م. ويشتمل هذا النظام على ٥ تصنيفات أساسية لتحليل التفاعل اللفظي، تضم ٢١ مساحة تعبر عن أنماط التفاعل اللفظي بصورة واضحة

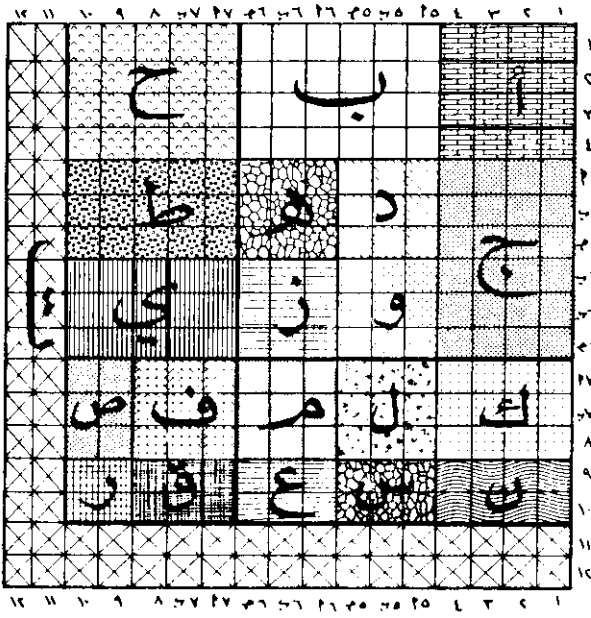
جدول رقم ١. توزيع العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

المتغير	الفئة	عدد الحصص التي تم تسجيلها	النسبة المئوية
المؤهل	تربوي	١٥٣	٧٣,٩
	غير تربوي	٥٤	٢٦,١
الخبرة	طويلة	٧٤	٣٥,٧
	قصيرة	١٣٣	٦٤,٣
المستوى الدراسي	الأول	٧١	٣٤,٣
	الثاني	٦٩	٣٣,٣
	الثالث	٦٧	٣٢,٤
	المجموع	٢٠٧	١٠٠,٠

ومحددة إجرائيًا. (انظر ملحق رقم ١]. ويتميز هذا النظام على نظام فلاندرز العشري بتقسيم أسئلة المدرس إلى ضيقة (يجاب عنها بنعم أو لا) وواسعة (تحتاج إلى التنقيب عن الإجابة)، وبتقسيم استجابات التلاميذ إلى إجابات متوقعة وغير متوقعة، وبتقسيم تقبل المعلم أو رفضه إلى ثلاثة أقسام خاصة بالأفكار، والسلوك، والمشاعر [٢٠، ص ص٧١-٧٢].

وتتضمن مصفوفة (VICS) ١٧ فئة سلوكية هي: (١) تقديم المعلومات بالشرح والمحاضرة، (٢) إعطاء التعليمات والتوجيهات، (٣) طرح الأسئلة الضيقة، (٤) طرح الأسئلة الواسعة (٥ ـ ا) قبول أفكار التلاميذ، (٥ ـ ب) قبول سلوك التلاميذ، (٥ ـ جـ) قبول مشاعر التلاميذ، (٦ ـ ا) رفض بعض — أو كل — أفكار التلاميذ، (٦ ـ ب) انتقاد سلوك التلاميذ ورفضه، (٦ ـ جـ) رفض شعور التلاميذ، (٧ ـ ا) استجابات التلاميذ المتوقعة، (٧ ـ ب) استجابة التلاميذ دون تكليف من المعلم، (٨) استجابة تلميذ لتلميذ آخر، (٩) مبادرة التلميذ للتحدث مع المعلم دون الطلب إليه، (١٠) مبادرة التلميذ

للتحدث مع تلميذ آخر دون الطلب منه، (١١) سكون ينقطع فيه التواصل للقيام بالنشاطات المنفردة، (١٢) سكوت يتوقف فيه التواصل وتحل الفوضى [٢٠، ص ص٦٧-٧١]. ويبلغ عدد المربعات التي تستعمل في رصد التفاعل اللفظي وفقًا لنموذج (VICS) ١٧×١٧=٢٨٩ مربعًا تشكل المساحات التي يوضحها شكل رقم ١.



شكل رقم ١. المساحات والفئات السلوكية في نموذج VICS للتفاعل اللفظي.

أما الأداة الثانية التي استخدمها الباحث في دراسته فهي مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافيا. وقد قام الباحث بإعداده بعد اطلاعه على ما توافر له من مقاييس الاتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة بعامة ونحو الدراسات الاجتماعية بخاصة. وتضمن المقياس في صورته المبدئية أربعين عبارة، تشير كل منها بصورة صريحة أو ضمنية إلى موضوع الاتجاه وتغطي أبعاد المقياس الرئيسة الأربعة وهي: الاستمتاع بدروس الجغرافيا، والبحث في مجال الجغرافيا، وشغل أوقات الفراغ، واتخاذ الجغرافيا مهنة في المستقبل.

وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية وعلم النفس وطرق تدريس الجغرافيا بكلية التربية بجامعة الملك

السلوك اللفظي في حصة الجغرافيا. وتتركز الغالبية العظمى من هذه النسبة (٢ , ٤٪) في المساحة (ف) الدالة على امتداد استجابة التلاميذ سواءً للمعلم أو لتلميذ آخر، يليها المساحة (ر) الدالة على امتداد بدء التلميذ للكلام سواءً مع المعلم أو مع تلميذ آخر بنسبة ٢ , ٣٪.

أما النمط الخامس والأخير من أنماط التفاعل اللفظي فيشير إلى الصمت والفوضى وتمثله المساحة (ت) بنسبة ٥ , ١٣٪.

وتشير هذه النتائج إلى سيطرة المعلم على السلوك اللفظي في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. فالمعلم يتكلم لفترة زمنية طويلة ومستمرة، وهذا يؤثر سلبًا على التفاعل بين المعلم وتلاميذه. وربما يفسر ذلك باستمرار التدريس الإلقائي الذي يتطلب شرح المعلومات للتلاميذ وتوضيحها وما يرتبط بها من إصدار التعليمات والتوجيهات، وطرح الأسئلة من جانب المعلم. وربما يرتبط ذلك أيضًا بالاعتقاد السائد بأن دور المعلم هو نقل المعلومات إلى التلاميذ، والتأكد من حفظ التلاميذ لتلك المعلومات من خلال الأسئلة الضيقة التي تعتمد على استرجاع تلك المعلومات.

كما تشير تلك النتائج إلى هامشية فاعلية التلاميذ في التفاعل اللفظي مع معلم الجغرافيا في حجرات الدراسة، ويُعزى ذلك في جانب منه إلى أن مبادرات التلاميذ تفتقر إلى إثارة النقاش المثمر الذي يشجع على تبادل الحوار حول المفاهيم والمعرفة الجغرافية، كما يُعزى ذلك من جهة أخرى إلى ضعف تقبل معلمي الجغرافيا لأفكار التلاميذ وسلوكهم، أو مدحهم والثناء عليهم تقديرًا لإنجازهم أو حماسهم في المناقشة.

وتظهر سلبية التلاميذ في التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا بشكل واضح في نوعية استجابات التلاميذ التي تقتصر على الإجابة عن أسئلة المعلم. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظام التقويم بالمدرسة المتوسطة السعودية الذي يخصص ٣ , ٥٣٪ من درجة أعمال السنة للمشاركة والواجبات المدرسية، مما أدى إلى سيطرة الأسئلة الضيقة المباشرة على الواجبات المدرسية وسيطرة نمط التسميع recitation pattern على المشاركة.

ويمكن تفسير تزايد نسبة الصمت والفوضى في عينة الدراسة من دروس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض بضعف القدرة على استمرار الاتصال والتواصل، أو بضعف القدرة على الانتقال بين نمط وآخر من أنماط التفاعل اللفظي، أو بغياب الأنشطة التدريبية والأسئلة المفتوحة التي تثير التفكير والتأمل.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من عبدالله إبراهيم عام ١٩٩١م، وعاطف مصطفى عام ١٩٨٨م، وأحمد اللقاني عام ١٩٧٦م في مجال التفاعل اللفظي بالدراسات الاجتماعية، ومع ما توصل إليه كل من نبيل فضل عام ١٩٩٢م، وصفية سلام عام ١٩٨٤م، في مجال التفاعل اللفظي في دروس العلوم، ومع ما توصل إليه جمال كرار عام ١٩٩٢م في مجال التفاعل اللفظي في تدريس الرياضيات.

٢ ـ مدى اختلاف أنماط التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا باختلاف مؤهل المعلمين

يتضح من دراسة جدول رقم ٣ وجود اختلافات في أنماط التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم بين المعلمين المؤهلين تربويًا وغير المؤهلين تربويًا. وتشير قيمة

جدول رقم ٣. متوسط تكرارات التفاعل اللفظي في حصص الجغرافيا التي قام بتدريسها معلمون تربويون وغير تربويين.

نمط التفاعل	الفئة	العدد	المتوسط	النسبة المئوية	الفرق	قيمة z	الدلالة الاحصائية
سيطرة المعلم	تربوي	١٥٣	٩٠,٣	٥٩,١	١٥,٢	٢,٠١	٠,٠٥*
	غير تربوي	٥٤	٤٠,١	٧٤,٣			
استجابة المعلم	تربوي	١٥٣	١١,١	٧,٣	٣,٦	٢,٠٣	٠,٠٥*
	غير تربوي	٥٤	١,٩٦	٣,٧			
استجابة التلميذ	تربوي	١٥٣	١٣,١	٨,٥	٤,٤	٢,٣٧	٠,٠٥*
	غير تربوي	٥٤	٢,٢٦	٤,١			
سيطرة التلميذ	تربوي	١٥٣	١٦,١	١٠,٥	٥,٠	٢,٥٦	٠,٠٥*
	غير تربوي	٥٤	٢,٩٨	٥,٥			
الصمت والفوضى	تربوي	١٥٣	٢٢,٤	١٤,٦	٢,٢	١,٠٦	غير دالة
	غير تربوي	٥٤	٦,٧	١٢,٤			

* عندما تتراوح قيمة (Z) من ١,٩٦ ـ إلى ٢,٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ . عندما تكون قيمة (Z) أكبر من ٢,٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

سعود وفي ضوء مرئياتهم تم حذف أربع عبارات وتعديل صياغة عدد آخر من عبارات المقياس. ثم طبق المقياس على عينة عشوائية قوامها ٩٤ طالبًا من طلاب المدارس المتوسطة الحكومية للبنين في مدينة الرياض التي لا يتم فيها تنفيذ برنامج التربية الميدانية. وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد الدراسة الاستطلاعية للمقياس، تم اختيار العبارات التي تقل نسبة الاستجابات المحايدة (الفئة الثالثة من تدرج ليكرت الخماسي) عن ٢٥٪، والتي لها متوسط حسابي يقع مداره بين ٢,٥ـ٣,٥، ولها انحراف معياري يتراوح مداه بين ١ـ١,٥، ولها معامل ارتباط مساوٍ أو أكبر من ٠,٣ [٣٩، ص٢٦٣]. وبعد تطبيق المعايير السابقة بلغ عدد عبارات المقياس في صورته النهائية ٣٠ عبارة.

وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة عشوائية من طلبة المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض قوامها ٤٦ طالبًا وبفاصل زمني أسبوعان، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ A. Cronbach ، ووجد أن معامل ثبات البعد الأول للمقياس ٠,٧٤، والثاني ٠,٦٩، والثالث ٠,٦٤، والرابع ٠,٥٩، والمقياس ككل ٠,٦٧.

٥ ـ تطبيق الدراسة

(ا) قام الباحث بتدريب طلاب المستوى السابع بكلية التربية بجامعة الملك سعود من تخصص الجغرافيا والبالغ عددهم ٩ من الطلبة في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤١٣هـ (١٩٩٣م) أثناء قيامه بتدريسهم مقرر ٣٣٧ نهج «طرق تدريس الجغرافيا» على تسجيل التفاعل اللفظي بين معلم الجغرافيا وتلاميذه داخل الصف الدراسي. وقد تضمن التدريب دراسة نظام (VICS) وفهم مكوناته السلوكية، والتدريب على عملية التسجيل بواسطة شرائط مسجلة لأمثلة متنوعة من التفاعل، والتدريب على تسجيل التفاعل اللفظي في مواقف تدريسية حية خلال مجموعات التسجيل المصغر.

(ب) كلف الباحث كل طالب من هؤلاء الطلبة أثناء تدريبه الميداني في الفصل الدراسي الأول عام ١٤١٤هـ (١٩٩٣م) بالقيام بتسجيل التفاعل اللفظي بين معلم الجغرافيا وتلاميذه في بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض بطريقة متتابعة كل ثلاث ثوان، بواقع تسجيلين أسبوعيًا وفق جدول زمني يغطي عينة الدراسة من حصص الجغرافيا

وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التسجيلين المتماثلين للمدرس الواحد في المستوى الدراسي الواحد، وهي فترة كافية لعدم التأثير بالتسجيل السابق. هذا وقد أسهم قيام طلبة التربية الميدانية بتسجيل التفاعل اللفظي في إلغاء أثر الموقف المصطنع لعملية الملاحظة بسبب الإلفة بين الملاحظ والتلاميذ والمعلمين موضع الملاحظة.

(جـ) كلف الباحث طلبة التربية الميدانية أيضًا بتطبيق مقياس الاتجاه نحو الجغرافيا على أفراد عينة الدراسة من طلاب المدارس المتوسطة بعد توضيح كيفية الاستجابة لهذا المقياس.

(د) قام الباحث بتفريغ بطاقات الملاحظة في مصفوفات تحليل التفاعل اللفظي طبقًا لنظام (VICS) التي تتضمن ٢٨٩ خلية، وحساب موازنة المصفوفة بحيث يكون مجموع تكرارات كل فئة على حدة في الصف يساوي مجموع تكرارات الفئة نفسها في العمود، كما قام بحساب النسب المئوية لأنماط التفاعل في كل مساحة من مساحات المصفوفة.

٦ ـ المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية لحساب متوسط تكرارات كل نمط من أنماط التفاعل اللفظي، كما استخدم الإحصاءة (Z) لتحديد دلالة الفروق بين النسب المئوية للتفاعل اللفظي في متغيري المؤهل والخبرة [٤٠، ص ص٢٥٢ـ٢٥٣]، واستخدم تحليل التباين لتحديد دلالة الفروق لمتغير الصف الدراسي، واستخدم معامل الارتباط وتحليل الانحدار لتحديد العلاقة بين التفاعل اللفظي واتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا.

رابعًا: نتائج الدراسة وتفسيرها

١ ـ أنماط التفاعل اللفظي السائدة في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة

يتضح من جدول رقم ٢ أن النمط الذي يشير إلى سيطرة المعلم على التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا وطلابهم بالمدارس المتوسطة يحتل المرتبة الأولى، ويستغرق هذا النمط ٦٧,٢٪ من وقت حصة الجغرافيا. وتتركز الغالبية العظمى من هذه النسبة (٦٢,٠٪) في المساحة (ا) من مصفوفة (VICS) التي تشير إلى مبادأة المعلم في شرح المعلومات، وتقديم

التوجيهات وطرح الأسئلة. أما عن مبادرة المعلم التي يتقبل بها أفكار التلاميذ ومشاعرهم وسلوكهم أو يرفضها، وتمثلها المساحات (ب، د، هـ، و) فلا تزيد نسبتها على ٣,٩٪ التفاعل اللفظي. [انظر ملحق رقم ٢].

جدول رقم ٢. متوسط تكرارات أنماط التفاعل اللفظي ونسبها المئوية.

أنماط التفاعل اللفظي	متوسط التكرارات	النسبة المئوية
سيطرة المعلم	١٣٩,١	٦٧,٢
استجابة المعلم	١١,٤	٥,٥
استجابة التلميذ	١٢,٠	٥,٨
سيطرة التلميذ	١٦,٦	٨,٠
صمت وفوضى	٢٧,٩	١٣,٥

أما النمط الثاني الذي يشير إلى مبادرة المعلم المتبوعة باستجابة التلاميذ فيستغرق ٥,٥٪ من التفاعل اللفظي بين معلم الجغرافيا وتلاميذه. وتتركز الغالبية العظمى من هذه النسبة (٤,٩٪) في المساحة (حـ) الدالة على استجابة المعلم المتبوعة بكلام التلاميذ. ويتمثل هذا التفاعل بالتحديد في تقديم أسئلة ضيقة من المعلم يتبعها استجابة متوقعة من التلاميذ.

أما النمط الثالث من التفاعل اللفظي الذي يشير إلى مبادرة التلميذ التي يتبعها استجابة من المعلم أو من تلميذ آخر، فيستغرق ٥,٨٪ من السلوك اللفظي بحصة الجغرافيا، وتتركز الغالبية العظمى من هذه النسبة (٣,٤٪) في المساحة (ك) الدالة على استجابة التلميذ المتبوعة بمبادأة المعلم، وتليها المساحة (ن) الدالة على مبادأة التلميذ المتبوعة بموافقة المعلم بنسبة (١,٦٪). وتشير إلى نمط إجابة / سؤال بصفة مستمرة مما يؤكد سيادة التسميع في دروس الجغرافيا.

ويشير النمط الرابع من أنماط التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا وتلاميذهم بالمدارس المتوسطة إلى سيطرة التلاميذ على التفاعل اللفظي، ويستغرق نسبة ٨٪ من

Z إلى أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المعلمين المؤهلين تربويًا وغير المؤهلين تربويًا في جميع أنماط التفاعل اللفظي عدا نمط الصمت والفوضى .

وتشير متوسطات الفروق على أنها لصالح مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا في نمط سيطرة المعلم حيث تراجعت نسبة سيطرة المعلم من ٧٤,٣٪ لدى مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا إلى ٥٩,١٪ لدى مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا . غير أن هذه الفروق أصبحت لصالح مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا في كل من نمط استجابة المعلم، واستجابة التلميذ، وسيطرة التلميذ .

ويمكن تفسير ذلك بأن التأهيل التربوي لمعلمي الجغرافيا يكسبهم القدرة على تقبل أفكار التلاميذ، واحترام مشاعرهم، وتشجيعهم وتقدير إنجازاتهم والثناء عليها، وإدراك خصائص سلوك التلاميذ. وذلك يتفق مع توجه نظريات التربية الحديثة إلى الاهتمام بالجوانب الوجدانية في التعلم جنبًا إلى جنب مع القدرات المعرفية والمهارية، كما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة بلاكي عام ١٩٧٠م من فاعلية برامج تدريب المعلم قبل الخدمة وأثناءها في تنمية كفايات التدريس، ويتفق أيضًا مع نتائج دراسة نبيل فضل ١٩٩٢م التي كشفت عن وجود اختلافات ذات دلالة جوهرية بين أنماط التفاعل اللفظي السائد بين معلمي العلوم المؤهلين تربويًا وغير المؤهلين تربويًا .

٣ ـ مدى اختلاف أنماط التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا باختلاف خبرة المعلمين

يتضح من جدول رقم ٤ وجود اختلافات في أنماط التفاعل اللفظي بين معلمي الجغرافيا من ذوي الخبرة الطويلة ونظرائهم من ذوي الخبرة القصيرة . وتشير قيمة (Z) إلى أن هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في نمط سيطرة المعلم، وعند مستوى ٠,٠٥ في نمط سيطرة التلميذ .

وتشير متوسطات الفروق إلى أنها لصالح مجموعة المعلمين ذوي الخبرة القصيرة في نمط سيطرة المعلم، حيث تراجعت متوسطات سلوكهم اللفظي في مساحات هذا النمط من ٧١,٥٪ إلى ٦٢,٥٪ لدى مجموعة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة . ويمكن تفسير ذلك بأن خبرة المعلم تؤثر إلى حد كبير في تكوين معتقداته حول أكثر أنماط السلوك اللفظي فعالية

جدول رقم ٤ . متوسط تكرارات التفاعل اللفظي في حصص الجغرافيا التي قام بتدريسها معلمون ذوو خبرة طويلة وآخرون ذوو خبرة قصيرة .

نمط التفاعل	الفئة	العدد	المتوسط	النسبة المئوية	الفرق	قيمة z	الدلالة الإحصائية
سيطرة المعلم	خبرة طويلة	٧٤	٤٦,٦	٦٢,٩	٨,٦	٣, ٥٥	**٠,٠١
	خبرة قصيرة	١٣٣	٩٥,٢	٧١,٥			
استجابة المعلم	خبرة طويلة	٧٤	٤,٢	٥,٧	٠,٤	٠,١٥٥	غير دال
	خبرة قصيرة	١٣٣	٧,١	٥,٣			
استجابة التلميذ	خبرة طويلة	٧٤	٤,٨	٦,٥	١,٤	٠,٥٣٨	غير دال
	خبرة قصيرة	١٣٣	٦,٧	٥,١			
سيطرة التلميذ	خبرة طويلة	٧٤	٨,٤	١١,٣	٦,٦	٢, ٢٧	*٠,٠٥
	خبرة قصيرة	١٣٣	٦,٢	٤,٧			
الصمت والفوضى	خبرة طويلة	٧٤	١٠,٠	١٣,٦	٠,٢	٠,٠٥٢	غير دالة
	خبرة قصيرة	١٣٣	١٧,٨	١٣,٤			

* عندما تتراوح قيمة (Z) من ١,٩٦ - إلى ٢,٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ .
** عندما تتراوح قيمة (Z) أكبر من ٢,٥٨ تكون دالة عند مستوى ٠,٠١ .

في الصف الدراسي . فالخبرة الطويلة تتيح للمعلم القدرة على الانتقال من سلوك لفظي إلى آخر، كما تمكنه من ضبط الفصل بسهولة دون اللجوء إلى كثير من التوجيهات والتبريرات، وتكسبه القدرة على اختيار الأسئلة التي تثير التفكير، وتبعد الدرس عن نمط التسميع . كما أن خبرة المعلم الطويلة تتيح له المرور بمواقف تعليمية تساعده على الإلمام باهتمامات التلاميذ وطرق إشباعها، لذا يسهل عليه اختيار الأنشطة التعليمية التي تشرك التلاميذ إيجابيًا في الدرس وتشجعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم دون التخوف من عاقبة رفض المعلم لها .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة صفية سلام عام ١٩٨٤م التي كشفت عن سيطرة المعلم في الخدمة عن ٩٠٪ من التفاعل اللفظي على حين تقل هذه النسبة إلى ٨١٪ لدى المعلم قبل دخول الخدمة (طالب كلية التربية، وتختلف أيضًا مع ما توصل إليه نبيل فضل عام ١٩٩٢م من أن سلوك الرفض من قبل المعلم يزداد مع زيادة عدد سنوات الخبرة) وربما يفسر اختلاف النتائج باختلاف طبيعة مادة العلوم عن مادة الجغرافيا.

٤ ـ مدى اختلاف أنماط التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا باختلاف صفوف المرحلة المتوسطة

يظهر جدول رقم ٥ وجود اختلافات واضحة في أنماط التفاعل اللفظي لمعلمي الجغرافيا باختلاف صفوف المرحلة المتوسطة. وتكشف قيمة (ف) أن هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ في ثلاثة أنماط من التفاعل اللفظي هي: سيطرة المعلم، واستجابة التلميذ، والصمت والفوضى؛ وأن هذه الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في نمط واحد هو سيطرة التلميذ، وأنها غير دالة إحصائيًا في نمط واحد هو استجابة المعلم.

وتظهر نتائج اختبار شيفيه لقياس دلالة الفروق بين المجموعات غير المتساوية [٤١، ص٧٧] أن هذه الفروق لصالح الصف الثالث المتوسط في نمط سيطرة المعلم، ولصالح الصف الثاني المتوسط في نمط استجابة التلميذ، ولصالح الصف الأول المتوسط في نمطي سيطرة التلميذ، والصمت والفوضى. وذلك يعني تراجع نشاط المتعلم، وسيادة سيطرة المعلم على التفاعل اللفظي بارتقاء التلميذ في صفوف المرحلة المتوسطة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء اهتمام المعلم في الصفوف العليا من المرحلة المتوسطة بتقديم المعلومات وشرحها واستيعابها لحصول طلابه على نتائج متفوقة في اختبارات الشهادة المتوسطة.

٥ ـ علاقة أنماط التفاعل اللفظي باتجاهات التلاميذ نحو الجغرافيا

توضح نتائج جدول رقم ٦ أن معاملات الارتباط بين نماذج التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا واتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، كما

جدول رقم ٥ . تحليل التباين لدرجات أنماط التفاعل اللفظي في حصص الجغرافيا بين صفوف المرحلة المتوسطة .

نمط التفاعل	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
سيطرة المعلم	بين المجموعات	٢	٥٦٧,٥٦	٢٨٣,٧٨		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٦٠٢٤,١٢	٥٩,٥٣	٤,٧٦	٠,٠٥*
	المجموع	٢٠٦	٦٥٩١,٦٨			
استجابة المعلم	بين المجموعات	٢	٧٠,٠٥	٣٥,٠٢		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٤٧١٤,٧٦	٢٣,١١	١,٥١	غير دال
	المجموع	٢٠٦	٤٧٨٤,٨١			
استجابة التلميذ	بين المجموعات	٢	١٨٣,١٤	٩١,٥٧		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٤٥٤٥,١٢	٢٢,٢٨	٤,١١	٠,٠٥*
	المجموع	٢٠٦	٤٧٢٨,٢٦			
سيطرة التلميذ	بين المجموعات	٢	٩٢٤,٤٨	٤٦٢,٢٤		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٧١١١,٤٤	٣٤,٨٦	١٣,٢٦	٠,٠١**
	المجموع	٢٠٦	٨٠٣٥,٩٢			
الصمت والفوضى	بين المجموعات	٢	٧٤٣,٤٦	٣٧١,٧٣		
	داخل المجموعات	٢٠٤	٨٦٩٦,٥٢	٤٢,٦٣	٨,٧٢	٠,٠٥**
	المجموع	٢٠٦	٩٤٣٩,٩٨			

* دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

** دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح أن نمط الصمت والفوضى هو أقل أنماط التفاعل اللفظي ارتباطًا باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا (٠,٢٨)، وأن نمط سيطرة التلميذ هو أعلاها ارتباطًا باتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا (٠,٦٥).

جدول رقم ٦. معاملات الارتباط بين أنماط التفاعل اللفظي والاتجاه نحو الجغرافيا.

نمط التفاعل اللفظي	معامل الارتباط
سيطرة المعلم	٠,٣٧*
استجابة المعلم	٠,٤٢*
استجابة التلميذ	٠,٥٤*
سيطرة التلميذ	٠,٦٥*
الصمت والفوضى	٠,٢٨*

* دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

وللوقوف على مدى إسهام أنماط التفاعل اللفظي في تكوين اتجاهات موجبة لدى الطلاب نحو الجغرافيا أجرى الباحث تحليل الانحدار المتعدد multiple regression [٤١، ص ص٤٤٣-٤٤٤]. ويوضح جدول رقم ٧ نموذج تحليل الانحدار المتعدد للمتغير المستقل (التفاعل اللفظي) والمتغير التابع (الاتجاه نحو الجغرافيا).

جدول رقم ٧. تحليل الانحدار المتعدد لأنماط التفاعل وأثرها في تكوين اتجاهات موجبة لدى الطلاب نحو الجغرافيا.

نمط التفاعل	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة ت	ف النموذج	ر ٢ للنموذج
سيطرة المعلم	٠,٤٥٧٩	٠,٢٦٦	٠,١٠٧	١,٧٢١		
استجابة المعلم	٠,٥٨٢٥	٠,٢٧٢	٠,١٢٩	٢,١٤١*		
استجابة التلميذ	٠,٦٥٨٧	٠,٢٧٥	٠,١٥٠	٢,٣٩٥*	٨,٢٩*	٠,١٧٣
سيطرة التلميذ	٠,٧١٤٦	٠,٢٨١	٠,١٥٤	٢,٥٤٣*		
الصمت والفوضى	٠,٤٦١٩	٠,٢٧٩	٠,١٠٣	١,٦٥٦		

* دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

ويتضح من جدول رقم ٧ أن أنماط التفاعل اللفظي في دروس الجغرافيا تسهم إلى حد ما في تكوين اتجاهات موجبة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض نحو الجغرافيا، حيث كانت قيمة ٢ للنموذج ١٧٣ , ٠، وقيمة ف النموذج دالة عند مستوى ٠٥ , ٠، وأن قيمة (ت) في ثلاثة من أنماط التفاعل اللفظي هي : سيطرة التلميذ، واستجابة التلميذ، واستجابة المعلم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥ , ٠ مما يعني أن تلك الأنماط لها أثر واضح تنميه في اتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا.

ولما كانت تلك الأنماط تعبر عن الأسلوب غير المباشر في السلوك اللفظي للمعلم بحجرة الصف الدراسي، فإن ذلك يشير إلى أن السلوك غير المباشر للمعلم ينمي اتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من أنمار الكيلاني وستين عام ١٩٧٦م، ودراسة عاطف مصطفى عام ١٩٨٨م.

خامسًا: التوصيات

في ضوء النقاط التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١ ـ عقد دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا تكسبهم مهارة إدارة التفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي، وكيفية تحليله والاستفادة منه كتغذية راجعة في تحسين أدائهم في تدريس الجغرافيا.

٢ ـ دعم الاستجابة وتعزيزها للمشاركة اللفظية من جانب التلاميذ في دروس الجغرفيا لما لها من تأثير إيجابي في اتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

٣ ـ توجيه المعلمين نحو التقليل من سيطرتهم في الفصل الدراسي وحرصهم على تنويع الأسئلة لتغطي جميع مستويات الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

٤ ـ تشجيع معلمي الجغرافيا على ممارسة السلوك غير المباشر في تدريس المادة من خلال توفير مناخ داخل الصف الدراسي غير مقيد لسلوك التلاميذ، ومشجع لتفاعلهم الاجتماعي، لما له من أثر طيب في العملية التعليمية.

٥ ـ القيام بدراسات أخرى مشابهة في بيئات مختلفة حضرية وريفية في المملكة العربية السعودية حتى تتحقق للنتائج صفة التعميم، بالإضافة إلى إجراء دراسة تجريبية لتقصي أثر السلوك اللفظي لمعلمي الجغرافيا على كل من التحصيل وتنمية اتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا في مراحل تعليمية مختلفة.

ملحق رقم ١ . نماذج التفاعل اللفظي والتحديد الإجرائي لمساحات منظومة VICS.

نمط التفاعل اللفظي	المساحة	دلالتهـــا
الأول	ا	استمرارية الشرح والمحاضرة من قبل المعلم دون أي تفاعل مع التلاميذ .
سيطرة المعلم	ب	مبـادرة المعلم متبـوعـة باستجـاباته وتقبله أو رفضه لأفكار التلاميذ ومشاعرهم وسلوكهم .
على التفاعل	جـ	استجابات المعلم متبوعة بمبادأة المعلم .
اللفظي في	د	امتداد سلوك تقبل المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم
الصف الدراسي		بالإضافة إلى استعداده للانتقال من موقف سلوكي إلى آخر .
	هـ	تشير إلى أن سلوك القبول للمعلم يكون متبوعًا بسلوك الرفض لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم .
	و	تشير إلى أن سلوك رفض المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم يتبعه سلوك الموافقة .
	ز	امتداد رفض المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم ، واستعداده للانتقال من موقف سلوكي إلى آخر .
الثاني	حـ	تشير إلى حديث التلاميذ الذي يعقب مبادرة المعلم .
مبادأة المعلم	طـ	تشير إلى أن عبارات القبول من المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم
التي يتبعها		ومشاعرهم يعقبها استجابة التلاميذ لهذا القبول .
استجابة من التلاميذ	ي	تدل على جميع عبارات التلاميذ التي تتبع عبارات الرفض من المعلم لأفكار التلاميذ وسلوكهم ومشاعرهم .

تابع ـ ملحق رقم ١ .

نمط التفاعل اللفظي	المساحة	دلالتهـــا
الثالث		
مبادأة التلميذ	ك	تشير إلى استجابات التلاميذ متبوعة بمبادأة المعلم .
التي يتبعها	ل	تدل على استجابة التلاميذ التي يتبعها تقبل المعلم ذلك .
استجابة من	م	تشير إلى رفض المعلم استجابات التلاميذ .
المعلم أو من	ن	تدل على مبادأة التلميذ المتبوعة بمبادأة المعلم .
تلميذ آخر	س	تشير إلى مبادأة التلميذ التي يعقبها تقبل المعلم .
	ع	تشير إلى رفض المعلم لمبادأة التلاميذ بالكلام .
الرابع	ف	تشير إلى استمرار استجابة التلاميذ سواءً للمعلم أو إلى تلميذ آخر.
سيطرة التلميذ على	ص	تشير إلى عبارات استجابات التلميذ المتبوعة بعبارات مبادأة التلميذ .
التفاعل اللفظي	ق	تشير إلى مبادرة التلميذ في الحديث متبوعة باستجابات التلاميذ .
في الصف الدراسي	ر	تشير إلى استمرارية المبادرة من قبل التلاميذ سواءً للمعلم أو لتلميذ آخر.
الخامس	ش	تشير إلى السكوت والارتباك والفوضى .
الصمت والفوضى		

المصدر: [٢٠، ص ص٧٢ـ٧٥؛ ٤٢، ص ص٩٣ـ٩٧].

ملحق رقم ٢ . النسب المئوية لمتوسطات تكرار أنماط التفاعل اللفظي لعينة الدراسة .

نمط التفاعل	المساحة	جميع حصص عينة الدراسة		حصص العينة وفقًا للمؤهل				حصص العينة وفقًا للصف الدراسي						حصص العينة وفقًا للخبرة			
				تربوي		غير تربوي		الأول		الثاني		الثالث		طويلة		قصيرة	
		ح	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪
	ا	١٢٨,٤	٦٢,٠	٨٣,٨	٥٤,٨	٣٦,٨	٦٨,١	٣٧,٤	٥٢,٧	٤١,٥	٦٠,١	٤٩,٠	٧٣,١	٤٢,٤	٥٧,٣	٨٨,٧	٦٦,٧
	ب	٢,٣	١,١	١,٨	١,٢	٠,٥	٠,٩	١,٣	٠,٨	١,٢	٠,٧	١,٠	٠,٨	١,١	١,٥	١,٥	١,١
سيطرة	ج	٢,٥	١,٢	١,٥	١,٠	٠,٨	٠,٩	١,٣	٠,٨	١,٢	٠,٧	١,٠	١,٠	١,٤	١,٥	١,٥	١,١
	د	٢,٩	١,٤	١,٧	١,١	٠,٩	١,٧	٢,١	١,١	١,٦	٠,٣	٠,٤	١,٢	١,٦	١,٦	١,٦	١,٢
المعلم	هـ	٠,٢	٠,١	٠,١٥	٠,١	٠,٠٥	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,٠٧	٠,١	٠,١	٠,١
	و	٠,٤	٠,٢	٠,١٥	٠,١	٠,١٦	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,١٤	٠,٢	٠,٣	٠,٢
	ز	٢,٥	١,٢	١,٢	٠,٨	٠,٩	١,٧	١,٦	٢,٣	٠,٧	١,٠	٠,٣	٠,٤	١,٠	١,٤	١,٥	١,١
استجابة	ح	١٠,٢	٤,٩	١٠,٧	٧,٠	١,٥	٢,٨	٣,٦	٥,١	٤,٣	٦,٢	٢,٣	٣,٤	٣,٩	٥,٣	٦,٠	٤,٥
	ط	٠,٨	٠,٤	٠,٣	٠,٢	٠,٣٢	٠,٦	٠,٤	٠,٦	٠,٣	٠,٤	٠,١	٠,١	٠,١٤	٠,٢	٠,٨	٠,٦
المعلم	ي	٠,٤	٠,٢	٠,١٥	٠,١	٠,١٦	٠,٣	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١٤	٠,٢	٠,٣	٠,٢

تابع ـ ملحق رقم ٢ .

نمط التفاعل		جميع حصص عينة الدراسة		حصص العينة وفقًا للمؤهل				حصص العينة وفقًا للصف الدراسي						حصص العينة وفقًا للخبرة			
				تربوي		غير تربوي		الأول		الثاني		الثالث		طويلة		قصيرة	
المساحة		ح	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪	ث	٪
	ك	٧,١	٣,٤	٧,٨	٥,١	١,٥	٢,٨	٣,٥	٤,٩	٢,١	٣,٠	١,٥	٢,٢	٢,٨	٣,٨	٤,١	٣,١
	ل	٠,٦	٠,٣	٠,٨	٠,٥	٠,٥	٠,١	٠,٣	٠,٤	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,٤	٠,٣
استجابة	م	٠,٤	٠,٢	٠,٥	٠,٣	٠,٠٥	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١
التلميذ	ن	٣,٣	١,٦	٣,٥	٢,٣	٠,٥	٠,٩	١,٠	١,٤	١,٨	٢,٦	٠,٥	٠,٧	١,٣	١,٨	١,٩	١,٤
	س	٠,٢	٠,١	٠,١٥	٠,١	٠,٠٥	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	٠,٠٧	٠,١	٠,١	٠,١
	ع	٠,٤	٠,٢	٠,٣	٠,٢	٠,١١	٠,٢	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١
	ف	٨,٧	٤,٢	٩,١	٥,٩	١,٣٥	٢,٥	٣,٧	٥,٢	٣,٠	٤,٣	٢,١	٣,١	٣,٨	٥,١	٤,٤	٣,٣
سيطرة	ص	٠,٦	٠,٣	٠,٦٠	٠,٤	٠,١١	٠,٢	٠,٢	٠,٣	٠,٣	٠,٤	٠,١	٠,١	٠,٤	٠,٥	٠,١	٠,١
التلميذ	ق	٠,٦	٠,٣	٠,٦	٠,٤	٠,١١	٠,٢	٠,٣	٠,٤	٠,١	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,٤	٠,٥	٠,١	٠,١
	ر	٦,٦	٣,٢	٥,٨	٣,٨	١,٤١	٢,٦	٣,٢	٤,٥	٢,١	٣,٠	١,٣	١,٩	٣,٨٤	٥,٢	١,٦	١,٢
	ت	٢٧,٩	١٣,٥	٢٢,٤	١٤,٦	٦,٧	١٢,٤	١١,٨	١٦,٦	٩,١	١٣,٢	٧,٢	١٠,٧	١٠,٠	١٣,٥	١٧,٨	١٣,٤
المجموع		٢٠٧	١٠٠	١٥٣	١٠٠	٥٤	١٠٠	٧١	١٠٠	٦٩	١٠٠	٦٧	١٠٠	٧٤	١٠٠	١٣٣	١٠٠

ملحق رقم ٣ . مقياس اتجاه طلاب المرحلة المتوسطة نحو الجغرافيا .

الرقم	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	غيـر متأكد	أرفض	أرفض بشدة
١	تتصف الجغرافيا بالدقة والمرونة .					
٢	أشعر أنني سأكون معلمًا ممتازًا للجغرافيا .					
٣	أشارك كل عام في جماعة الجغرافيا بمدرستي .					
٤	أعتقد أن الجغرافيا من أصعب المواد الدراسية .					
٥	أقدر وأحترم المتخصصين في الجغرافيا .					
٦	يقصـدني بعض الـطلاب لأشرح لهم بعض الحقائق الجغرافية .					
٧	تساعد البحوث الجغرافية على تنمية التفكير العلمي .					
٨	أعتقد أن دراسة الجغرافيا ضرورية لجميع الطلاب .					
٩	أود أن أتخصص في الجغرافيا عند دراستي الجامعية .					
١٠	استمتـع بحل الواجبات الجغرافية أكثر من واجبات المواد الأخرى .					
١١	أعتقد أن إسهامات الجغرافيا قليلة في تنمية المعرفة الإنسانية .					
١٢	دراسة الجغرافيا مفيدة في الحياة العملية .					
١٣	أشعر أن موضوعات الجغرافيا غير شيقة .					

تابع ـ ملحق رقم ٣.

الرقم	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	غيـر متأكد	أرفض	أرفض بشدة
١٤	أجد متعة في قراءة الخرائط.					
١٥	تقتصر دراسة الجغرافيا على التضاريس والمناخ والنبات.					
١٦	أعتقد أن إعداد مجلة للجغرافيا له فائدة كبيرة للتلاميذ.					
١٧	دراســة الجغــرافيا تسـاعـدني على متـابعـة الأحداث العالمية.					
١٨	مادة الجغرافيا تجعلني عصبيًا.					
١٩	البحث في مجال الجغرافيا ينمي الابتكار.					
٢٠	أستمتع بقراءة كتب الجغرافيا في وقت الفراغ.					
٢١	أعتقد أن الثقافة الجغرافية ضرورية للجميع.					
٢٢	عندما أذهب إلى المكتبة تسرني كتب الجغرافيا.					
٢٣	توفر دراسة الجغرافيا فرص القيام بأعمال كثيرة في المستقبل.					
٢٤	الجغــرافيا ضرورية لإدراك العـلاقـات بين الشعوب وفهمها.					
٢٥	أحب القراءة عن الرحلات الجغرافية في وقت فراغي.					

تابع ـ ملحق ٣ .

الرقم	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	غيـر متأكد	أرفض	أرفض بشدة
٢٦	أفضـــل دراســـة الجغـــرافيا عن غيرهـا من المقررات الدراسية .					
٢٧	أعتقـد أن الـوظائف التي تعتمد على دراسة الجغرافية مملة .					
٢٨	أستفيد كثيرًا من إجراء البحوث التي يكلفني بها معلم الجغرافيا .					
٢٩	أنسى مقرر الجغرافيا بعد الاختبار .					
٣٠	أحب الاطلاع في الكتب الجغرافية .					

المراجـــع

[١] المفتي، محمد أمين . «بحوث فاعلية التدريس : تحليل ونقد . » *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمنـاهـج وطـرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٢١ (سبتمبر ١٩٩٣م)، ص ص٢-٦ .

[٢] Novak, J.D., and D.B. Gowin. *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

[٣] Haladyna, T. et al. "Relations of Student, Teacher and Learning Environment Variables to Attitudes towards Science." *Science Education*, 66, No. 5 (1982), 671-87.

[٤] Hyman, R. T. *Teaching*. New York: J.F. Lippicett, 1968.

[٥] Amidon, E. *Improving Teaching: The Analysis of Classroom Interaction*. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1966.

[٦] Flanders, N.A. *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.

[٧] محمد، فارعة حسن . *المعلم وإدارة الفصل* . القاهرة : مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤م .

[٨] المفتي، محمد أمين . *سلوك التدريس* . القاهرة : مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤م .

[٩] Page, G. T. et al. *International Dictionary of Education*. London: Pitman Publication, 1979.

[١٠] اللقاني، أحمد حسين. *تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[١١] صالح، أحمد زكي. *نظريات التعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١م.

[١٢] راجح، أحمد عزت. *أصول علم النفس*. القاهرة: المكتب المصري الحديث، ١٩٧٦م.

[١٣] عاقل، فاخر. *معجم علم النفس*. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

[١٤] Power, C. "A Critical Review of Science Classroom Interaction Studies." *Studies in Science Education*, 4 (1977), 15-25.

[١٥] Anderson, H.H. "The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behavior of Teachers' Contacts with Children." *Child Development*, 10 (1939), 73-89.

[١٦] Delamant, S. *Interaction in the Classroom*. 2nd ed. London: Routledge, 1990.

[١٧] اللقاني، أحمد حسين، وفارعة حسن محمد. *التدريس الفعال*. القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[١٨] Amidon, E.J., and N.A. Flanders. "Interaction Analysis as Feedback System." In Admion, E.J., and H.B. Hough, eds. *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*. Reading, Mass: Addison - Wesley, 1976.

[١٩] Simon, A., and E.G. Boyer, eds. *Mirrors for Behavior: An Anthology of Observation Instruments*. Philadelphia: Research for Better Books, 1970.

[٢٠] أبو هلال، أحمد. *تحليل عملية التدريس*. عمان: مكتبة النهضة الإسلامية، ١٩٧٩م.

[٢١] Amidon, E.J., and E. Hunter. *Improving Teaching: Analyzing Verbal Interacton in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.

[٢٢] Haugh, J. B. "An Observation System of the Analysis of Classroom Instruction." In Haugh, J.B., and E.J. Amidon, eds. *An Experiment in Pre - service Teacher Education, Papers Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago: Teachers College, 1964.

[٢٣] Mohan, M. "Specifying Behavioral Component of Some Higher Order Concepts of Teaching." In Mohan, M., and R.E. Hall, eds. *Teaching Effectiveness: Its Meaning, Assessment and Improvement*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1975.

[٢٤] لبيب، رشدي وآخرون. *المنهج منظومة لمحتوى التعليم*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤م.

[٢٥] مرسي، محمد منير. «عملية التدريس والتفاعل اللفظي.» *دراسات وبحوث في التربية*. مركز

البحوث التربوية، جامعة قطر، م١٧ (١٩٨٨م)، ص ص٣٣٥-٣٥٢.

[٢٦] Amidon, E. J., and N.A. Flanders. "The Effects of Direct and Indirect Teacher Influence on Dependent Prone Students Learning Geometry." *Journal of Educational Psychology*, 52, (1961), 286-91.

[٢٧] Blakey, M.L. *The Relationship between Teacher Verbal Behavior and Adult Student Achievement.* Washington DC.: Bureau of Research, Florida State University, 1970.

[٢٨] Mood, D. W. "Teacher Verbal Behavior and Teacher and Pupil Thinking in Elementary School." *Journal of Educational Research*, 6, No. 3 (1972), 92-108.

[٢٩] Stein, R.G. "Attitude Toward Mathematics and Classroom Interaction in Mathematics Courses for Prospective Elementary School Teachers." *Dissertation Abstracts International*, 36, No. 10 (1976), 6622-6623.

[٣٠] سلام، صفية محمد أحمد. *تحليل التفاعل اللفظي في تدريس العلوم بالمدرسة الإعدادية*. المنيا: دار حراء، ١٩٨٤م.

[٣١] Johnson, G. R. "Verbal Interaction in Junior Community College and University Clssrooms: Do Disciplines and Setting Differ?" Unpublished Ph. D. Thesis, Texass University, 1987.

[٣٢] مصطفى، عاطف محمد أحمد. «فاعلية أسلوبي التدريس المباشر وغير المباشر في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واتجاههم نحو مادة التاريخ.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٨م.

[٣٣] محمد، أحمد سيد. «استخدام أسلوب التفاعل اللفظي لبيان الفروق في تدريس معلمي اللغة العربية لفروعها.» *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ع٥ (١٩٨٩م)، ص ص٤٤١-٤٧٨.

[٣٤] إبراهيم، عبدالله محمد. «التفاعل اللفظي في الموقف التدريسي وعلاقته بتحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي أدبي في المواد الفلسفية.» *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١١ (يولية ١٩٩١م)، ص ص١٣-٤٢.

[٣٥] فضل، نبيل عبدالواحد. «دراسة إمبريقية لأنماط التفاعل اللفظي في فصول العلوم بالتعليم العام.» *المؤتمر العلمي الرابع: نحو تعليم أساسي أفضل، القاهرة ٤-٧ صفر ١٤١٣هـ الموافق ٣-٦ أغسطس ١٩٩٢م*، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. م١، القاهرة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٩٣م، ص ص٥٣-٧٨.

[٣٦] كرار، جمال محمد صالح. «أنماط التفاعل اللفظي للطلاب المعلمين في تدريس الرياضيات بالمدارس الثانوية وعلاقتها بتقديرات نجاحهم في التربية العملية.» *المؤتمر العلمي الخامس: نمو تعليم ثانوي أفضل، القاهرة ١٣-١٦ صفر ١٤١٤هـ الموافق ٢-٥ أغسطس ١٩٩٣م، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. م٣، القاهرة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٩٣م، ص ص١١٤١-١١٦٤.

[٣٧] العساف، صالح حمد. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٩٨٩م.

[٣٨] وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *المفكرة الإحصائية لعام ١٤١٤هـ*. الرياض، ١٤١٤هـ.

[٣٩] Nunnally, J.C. *Psyhometric Theory*. New Delhi: Tata McGraw-Hill, 1981.

[٤٠] الزراد، فيصل محمد خير، وعلي محمد يحيى. *الإحصاء النفسي والتربوي، مبادىء الإحصاء والإحصاء المتقدم*. دبي: دار القلم، ١٩٨٨م.

[٤١] مراد، صلاح. «المقارنة المتقدمة للمتوسطات.» *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ع٣ (١٩٨١م)، ص ص٧٥-٨٦.

[٤٢] المدريج، محمد. *تحليل العملية التعليمية*. ط٢. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، ١٩٨٦م.

Verbal Interaction Category Systems in Teaching Geography at Saudi Intermediate Schools and Their Relations to Students' Attitudes towards Geography

Soliman Mohammed Al-Jabr
Associate Professor,
Department of Curriculum & Instruction, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims to analyze the verbal interaction category systems in teaching geograpy at Saudi intermediate schoolos in order to define the predominate patterns and their relations to pupils' attitudes towards geography.

The researcher employed the Verbal Interaction Category Systems (VICS) prepared by Amidon and Hunter to analyze the verbal interaction behavior in 207 periods of teaching geography randomly chosen from nine preparatory schools in Riyadh city. The researcher also developed a scale consisting of 30 items to measure pupils' attitudes towards geography and applied it to 621 students.

The study reveals that the teacher dominates the verbal interaction behavior in geography classes. It also reveals that there are significant differences in the verbal interaction categories between trained and non-trained teachers as well as between long and short experienced teachers and among the three grades of the preparatory stage. The study also suggests that there is a significant relationship between verbal interaction category patterns and pupils' attitudes towards geography.

The study recommends that teachers should be trained to manage and analyze verbal interaction behavior in geography classes because of its importance in proving the teaching process.