تحليل التفاعل اللفظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل

م. د. منذر فاضل حسن شاطئ
خبير جاسم راشد المعموري

جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة

الملخص

يعد التفاعل اللفظي مدخلاً مباشراً للتقويم الذي يتم من خلاله رصد سلوك المدرس بطريقة منظمة أثناء التدريس الصيفي باستخدام طرق التسجيل المختلفة، والتدريب في جوهره عملية تفاعل تعتمد على تبادل اللغة بين المدرس وطلبه، بوجهها اللفظي والبصري، ولكي يكون المدرس أكثر قدرة على تحليل المواقف التعليمية وأكثر دقة في تحديد أهداف درسه وتحقيقها في جو صفي سليم، فهو بحاجة إلى تدريب على تحليل نظم تفاعل لفظي وغير لفظي تناسبه مما يتيح له فهم أفضل للنشاطات الفنية وتقديمها والتي يكون فيها في معظم الأوقات عنصراً وفعلاً.

ضرم البحث أربعة فصول على الفصل الأول منها الإطار المنهجي الذي تحدثت فيه مشكلة الدراسة وتساؤلات منها:

1. ما أنماط التفاعل اللفظي اللازمة لتعليم المواد الفنية والعملية لطلاب قسم التربية الفنية؟
2. إلى أي مدى يوظف التدريس التفاعل اللفظي في تعليم مفاهيم التربية الفنية؟

أما هدف البحث فكان:

1. تصميم نموذج تعليمي يحقق التكامل والتوازن بين نمط التفاعل اللفظي أثناء تعليم المفاهيم الفنية لطلاب قسم التربية الفنية.
2. تحليل نمط التفاعل اللفظي بين التدريس والطلبة داخل الموقف التدريسي في تعليم المفاهيم والمهارات الفنية في المواد النظرية والعملية في التربية الفنية.

أما الفصل الثاني فقد اهتم بدراسة ماهية التفاعل اللفظي وأذاته، وتحليله وأهدافه وأهميته.
تحليل التفاعل اللغوي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / كلية الفنون الجميلة جامعة بابل

العمليات/ جامعة بابل

هل من خبراء اساتذة معمور

وجاء الفصل الثالث الذي تحدثت فيه منهجية البحث من خلال مجتمع الباحث، ونستنتج

تتشكل من طلبة وتدريس قسم التربية الفنية كلية الفنون الجميلة جامعة بابل للعام الدراسي

(2011-2012م).

أما الفصل الرابع: وبناء على ما جاء من تحليل عينة البحث، توصل الباحث إلى

تحديد جملة من النتائج منها: أن تدريس المواد المسرحية والمواد التشكيلية قد تقبلوا

مشاعر طلبتهم وقاموا برشدهم والتواصل معهم واستخدام أفكارهم بدرجة أكثر من المعدل

القياسية.

وفي ضوء النتائج استنتج الباحثان أنه يمكن أن تحلل الدروس الفنية كغيرها من

الدروس ويمكن استخدام أنظمة الملاحظة المختلفة في تحليلها، ولكن أكثر الأنظمة دقيقة

وهشيلة في التحليل هو تسجيل الفيديو.

وفي ضوء النتائج التي تخص عنها البحث أوصى الباحثان بتقديم محاضرات

لتدريس المواد الفنية العملية من أجل إقناة أساليب تحليل التفاعل مما يمكنهم من التقويم

الموضوعي لأدائهم التدريسي الذي يعد في الزمن نفسه نظاماً للتنمية الراجعة، واستخداماً

لمتطلبات البحث الحالية، يقترح الباحثان دراسة استخدام طريقة تحليل التفاعل كنظام

التغذية الراجعة في تغيير الأساليب التدريسية لمدرسي الفنون العملية.

الفصل الأول

اولاً: مشكلة البحث:

تعد طريقة التدريس ركنًا من الأركان المهمة في العملية التربوية، بل لعل العملية

التربية ذاتها لا تستطيع من غير طريقة سليمة، وعلى الرغم من ذلك ما تزال طرائق

التدريس تعاني ما تعاني من جرأء عدم فهم بعض التدريسين لباعداها، حيث نجدهم

يستخدمون طرائق عقبة، وغلبهم يدرسون بنفس الطريقة التي تدرس بها لأنها أسهل

وافضل لديهم (باقر،80ص7)، ويتصور آخرون من يمكنها شعبًا من طرائق

التدريس، إن الطريقة انا تقتصر على المعلومات الخارجية التي يصفها المدرس لطلابه

بحكم نضجه وبيدها تصبح مواصفات فرضها المدرس (البليسي،85ص24).

واثبتت عدد من الدراسات التي أجريت في ميدان الفنون ان عملية تدريس الفن

تعاني ما تعاني من امها وسوء فهم لأبعادها مما انعكس على الفتيل في تحقيق أهداف

هذه العملية التي تختلف باختلاف المرحلة التي تدرس فيها الفنون مما يثبت صحة هذا
تحليل التفاعل اللحظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / طيبة الغنو وإملاء جامعتي بالبلد

الإملاء نتائج البحوث والدراسات التي أجريت وتجري باستمرار في مختلف الميادين التي تستخدم تقنيات العملية التعليمية.

وقد يكون ميدان الفنون من أكثر ميادين التعليم اجتياحاً في مجال التدريس حيث غالباً ما ينظر إلى الفن على أنه حالة مبتزجة لا تنتمي إلى الواقع بصرة وبذلك تكون مسألة اقتراح طرق خاصة لتدرسه مسألة غير مجدية، وهذا في الواقع، ينافي الحقيقة إذ أن الفن شأنه شأن المجالات الأخرى بحذ الاعتماد في تدريسه على طرق علمية تستخدم إلى أسس موضوعية، وإذا اختفت في شيء عن أي مجال فإنها يرجع إلى الخصوصية التي تميز كل مجال من المعرفة عن الآخر.

ان التدريس في طرق التدريس وفي استخدامها أدى إلى تدهورًا في المناخ الصنفي، مما خلق انتظامًا خاملة من التفاعل بين المدرس وطالبه وأصبح المدرس هو محور العملية التعليمية، وانخفض دور الطالب داخل الصف، وانعكس هذا على طبيعة التعامل بينهما. فالمدرس هو فعلًا سلطة أخلاقية وفكرية ولكنها ليست سلطة نهائية وحيد للطالب مناشطتها إلا أنه لا يحق له الخروج عن مجال رؤيتها للأشياء، إذ أن وظيفة المدرس أنها تكن في تحرير أفضل تركيب أو صيغة مقدية من عصري الحرية والانضباط لكل طالب في صفه وفي نهاية المطاف يندمج كلا العنصرين لأشارة اللدذ في التعلم (إبل كينيث،1986,ص8).

وبعد التفاعل الصنفي مدخلاً مباشرةً للتقؤم الذي يتم من خلاله رصد سلوك المدرس بطريقة منظمة أثناء التدريس الصنفي باستخدام طرق التسجيل المختلفة (رسينشانو، 1971، ص2). والتدريس في جوهره عملية تفاعل تعتمد على تبادل اللغة بين المدرس وطالبته ووجهبه اللطيف والبصري، ولكل يكون المدرس أكثر قدرة على تحليل المواقف التعليمية وأكثر دقة في تحديد أهداف درسه وتحقيقها في جو صنفي سليم، فهو بحاجة إلى تدريب على تحليل نظام تفاعل للفظية وغير لفظية تناسبي مما ينتج له فهو أفضل للنشاطات الفنية وتقسيمها والتي يكون فيها في معظم الأوقات عنصراً مهمًا وفعالًا (بحربي،1988،ص6). وتظهر أهمية تحليل التفاعل في أنه يجعل التدريسين الجد أكثر حذرًا في النشاطات الصنفية، وكذلك فهي تعطيها قياسًا جديداً ومنظماً للتنظيم تلك الجزء من سلوكهم وجعلهم أداة من استخدام القوة وعدم المرونة أو التشديد في تدريسهم وكذلك فهي تقدم لهم مقياسًا للتنظيم ودرجة مؤكدة للتخلص من الاعتماد المهني على
تحليل التفاعل اللغطي في تعلم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علمية الفنون الجميلة/ جامعة بابل

مرشدتين تربويين ترشدهما للتحليل الموضوعي لنشاطات داخل صفوفهم (ورج،1972ص37). على الرغم من أهمية الاستجابات اللغطية في تعليم التربية الفنية، إلا أن معظم المربين في مجال التربية الفنية يركزون على التفاعل البصري ويهملون الجانب اللغطي، ل秸秆هم أن مادة التربية الفنية تعتمد على المدركات البصرية، بينما يركز بعض آخر على التفاعل اللغطي دون الاهتمام بالجانب البصري، ومن خلال ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1. ما أنماط التفاعل اللغطية اللازمة لتعلم المواد الفنية والعملية لطلاب قسم التربية الفنية؟
2. إلى أي مدى يوظف التدريس التفاعل اللغطي في تعلم مفاهيم التربية الفنية؟
3. إلى أي مدى يوظف التدريس التفاعل اللغطي في تعلم المهارات العملية التعبيرية في التربية الفنية؟
4. إلى أي مدى يوظف التدريس التفاعل البصري في تعلم المهارات العملية التعبيرية.

ثانياً: أهمية البحث

1. لقاء الضوء بصورة مباشرة على أنماط التفاعل اللغطية التي تحدث في تدريس الفنون العملية واستخدام ادوات ذات اتصال مباشر في هذا الموضوع (نظام فلادنيرز)
2. المطور من قبل الباحثين وابن يتلاع مع الموقف التعليمي الخاص بكل قسم من أقسام الكليات التي تدرس الفنون على اختلاف انواعها.
3. ضرورة إيجاد مقياس ومعيار قياس كفاءة الموقف التدريسي في المواد العملية في أقسام التربية الفنية في الكليات المهتمة بدراسة الفنون.

ثالثاً: هدف البحث

1. تصميم نموذج تعليمي لتحقيق التكامل والتوازيان بين نمط التفاعل اللغطي أثناء تعلم المفاهيم الفنية لطلاب قسم التربية الفنية.
2. تحليل نمط التفاعل اللغطي بين التدريس والطلبة داخل الموقف التدريسي في تعلم المفاهيم والمهارات الفنية في المواد النظرية والعملية في التربية الفنية.
3. لتحقيق اهداف البحث يضع الباحثان الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة (0.05) في أنماط التفاعل بين تدريس المواد المسرحية وتدريس المواد التشكيكية تباعًا لاختلاف المادة التدريسية.
تحليل التفاعل اللغزى في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل.......................... م. ح. منذر فاضل، م. حسني شاعي، и. حسني راضي، محمد عماراوي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في امتداد التفاعل بين تدريس المواد المسرحية وتدريس المواد التشكيلية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية.

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على دراسة أنتهاج التفاعلات التي تحدث في تدريس المواد النظرية والعملية في التربية الفنية وهي:

1- مجال المواد التشكيلية العملية. مادة المشروع (المهارات العملية والوظيفية) مادة الجداريات (نظري وعملي) المفاهيم والمهارات العملية التعبيرية.
2- مجال المواد المسرحية (التطبيقية). مبادئ التمثيل.
3- مجال المواد النظرية. مادة تاريخ الفن الحديث (نظري).

ويقتصر البحث على عينة من طلاب قسم التربية الفنية / كلية الفنون الجميلة بجامعة بابل بالعراق تقسم على النحو الآتي:

المجتمع الأصلي: (5) شعب دراسية (متوسط كل شعبة 30طالبًا)، عينة عشوائية من شعبة واحدة يتم التجربة عليها في 3 محاورات، وتقتصر تجربة البحث على مدة زمنية قوامها (15) أسبوعاً دراسياً.

خامساً: مجتمع البحث:

يتوقف من تدريس قسم التربية الفنية في كليات الفنون وفي هذا المجال سوّف يحدد الباحثان عينة عشوائية من قسم التربية الفنية في اختصاص الفنون وفي المواد الدراسية العملية.

سادساً: أدوات البحث:

1- استمارة تحليل المحتوى اللغزى المسموع وفقاً لنظام فلاندرز من اعداد الباحثان لمعرفة مدى ملاءمة التفاعل اللغزى لطبيعة تعلم المواد الفنية والعملية أثناء السّتغيم المهارات التعبيرية في التربية الفنية وتفقينا (لأجراص الصدق والثابت).
2- استمارة استطلاع رأي حول الأنموذج التعليمي المقترح في ميدان التربية الفنية يحقق التكامل لنمط التفاعل اللغزى أثناء تعلم المفاهيم الفنية لطلاب قسم التربية الفنية وتفقينا (لأجراص الصدق والثابت عليها).
تبليغ التفاعل اللغطي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / طبقة الفنون الجميلة/ جامعة بابل..................م. ح. منذر فاضل حسن شاهيل م. حسين جاسم راشد المعموري

سابعاً: تحديد المصطلحات:

1. التفاعل اللغطي، لعدم وجود تعريف للصطلح، لذلك يعرفه الباحثان إجرايياً بأنه:

وُظفيت وُسيلة من الطرق المستخدمة داخل الموقف التدريسي والذي يحدث بين المدرس والمهارات التي الطلبة والذي يؤدي في النهاية في إخلاص المادة العلمية إلى الطلبة.

2. نظام فلالندر: ينتج هذا النظام بالكلام الذي يحدث في الفصل سواء من المدرس ام من الطالب، يعنى أن يتضمن كل أنواع وفئات الكلام من شرح، وشرح، والمدرس، وتغيزه لاستجابات الطلاب، وتقيل أفكرهم ومشاعرهم، واستخدامه السلطة المماثلة له، وإعطائهم تعليمات أو أوامر، ويتضمن هذا النوع من التفاعل أيضاً استجابة الطلاب ومبادئهم كما يتضمن فترات الصمت، والفوائد التي تتخلل الموقف (أب كريبط، 1986، ص 77).

3. المواد الفنية العملية: هي المواد الدراسية التي ترتبط ارتباطًا جزئيًا لدراسة المواد الفنية والعملية في الفن وفي الوقت نفسه ارتباطًا جزئيًا لدراسة السلوكي الإنساني، ولذا فإن طبيعة تدريس التربية الفنية قد تختلف عن غيرها من المواد الدراسية في الوقت الحاضر، أما سابقاً فقد كانت التربية التقليدية ترى في أن وظيفة المدرسة هي اكتساب الطلاب المعرفة المنقولة عن المعلم، لذلك فإن مهمة معلم التربية الفنية هي تجميع عناصر هذه المعرفة بطريقة ما تجعل الأطفال في مختلف الأعمار يستطيعون فهمها واستيعابها (أبو هلال، 1979، ص67).

- المواد الفنية العملية إجرايياً. هي مواد عملية تدرس في قسم التربية الفنية ويغلب عليها طبع الآداء الفني التشكيكي بما تحتويه من مهارات وتقنيات فنية وتشكيلية ووظيفية.
الفصل الثاني: الإطار النظري

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: ما هي التفاعل اللفظي وأنماطه:

إن الطرق التقليدية المتبعة في تقويم المعلم والتعرف على مدى كفاءته لا تزال تتفنن إلى معظم المعيار العلمي – وترجع أهمية هذه العملية إلى أن مستوى كفاءة المعلم يؤكّد على نوع وكم التعلم، وعندما بعض الممارسات التي تتضمنها التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة. إذ يشمل الموقف التعليمي في حجرة الدراسة على المعلم والمتعلمين والمادة التعليمية وأهداف التعليم التي تشكل نموذجا مفتوحا للملاحظة والوصف والتحليل.

إن السلوكي اللفظي هو جزء من السلوكي التدريبي داخل حجرة الدراسة يتخلله في بعض الفترات (الحظات) صمت وفوضى. وان التوازن له دورا هاما في عملية التعليم – التعلم حيث أنها تمثل العامل الحاسم الذي يؤثر في السلوكي داخل حجرة الدراسة دون أن يحدث لها أي تغيير. ويشمل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة على الجوانب الفعلية كما يتضمن بعض الجوانب القابلة للتعديل والتعبير.

كل جانب من جوانب التفاعل اللفظي في داخل اتصالات سلكية مماثلة يمكن النظر إليها من وجهات نظر مختلفة، كما أنه توجد معيار يجب أن يأخذها المدرس في الاعتبار لتحقيق أفضل تفاعل في تدريس الفنون، إذ يجب أن يشارك الطلاب في التفاعل اللفظي على الاقل ينصف الدور وإذا وجد المدرس نفسه يتحرك أكثر من ذلك يجب عليه أن يعيد النظر في طريقة تدريسه. وعلى المدرس أن يشرك معه جميع الطلاب في التفاعل اللفظي دون تركيز منه على فئة معينة من الطلاب. ويجب أن يخصص جزء من وقت الحصة للنشاط التفكيري، والابتكار أكثر من مجرد الحفظ والتسبيح للمعلومات من جانب المدرس والطلاب. وهذا ما يتوقف للمدرس عند استخدامه لأسلوب حل المشكلات أو الاستقصاء أو الاكتشاف كأساليب للتدريس، حيث إنه يتيح للطلاب فرصة التعلم الفردي، أي أنه تتاح للطالب فرصة مناقشة المدرس بحرية وافتراس الفروض والحصول على التوجيهات المناسبة من المدرس إلى أن يتم الوصول إلى المفهوم المراد تعلمه، وبالتالي يزداد التفاعل بين المدرس والمتعلمين مما يؤدي إلى تنمية ألمام التفاعل اللفظي المرغوبة لتحقيق أهداف تدريس الفنون.
تحليل التفاعل اللغوي في تعلم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علية الهدوء

العنوان: تحليل التفاعل اللغوي في تعلم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علية الهدوء

المجلة: مجلة كلية التربية الأساسية

العدد: 97

الصفحات: 1 - 984

الصفحة: 1

النوع: نشرات

الموضوع: التفاعل اللغوي في تعلم المواد النظرية والعملية

العنوان: أن التساؤلات حول نوعية المدرس الجيد والمعلمين التي يمكن استخدامها في التميز بينه وبين من هم دون ذلك هي التي أدت إلى معظم الدراسات التي أجريت بقصد التعرف على أنماط السلوكي اللغوي في داخل الصفوف الدراسية بين المدرس والمتعلم.

وحيث أن الموقف التعليمي بصورة عامية يتكون من معلم، متعلم، مادة دراسية، ووسيلة الاتصال، ووسيلة الاتصال هذه قد تكون الحوار اللغوي بين المعلم والمتعلم. فينناك أربع صور لأنماط الاتصال بين المعلم وطالبه داخل حزمة الدراسة.

1- نمط التفاعل اللغوي وحيد الاتجاه:

يعد المعلم في هذا النمط المحرر الرئيسي للموقف التعليمي، إذا يرسل ما يود قوله ولا يستقبل من المتعلم، أي دون أي مشاركة بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين بعضهم بعضاً، وهذا النمط الاتناسي أقلّ الأنماط من حيث الفاعلية حيث يتخذ فيه الطلاب موقفاً سلبياً، بينما يتخذ فيه المعلم موقفاً إيجابياً، وهذا النمط يشير في جوهره إلى الطريقة التقليدية التي تكون فيها حصيلة التعلم مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلاب من دون النظر إلى جوانب التعلم الأخرى (الزبيدي، 1989، 193).

2- نمط التفاعل اللغوي ثنائي الاتجاه:

وفي هذا النمط يكون الاتصال من المعلم إلى المتعلم (الطالب) وبالعكس، أي أن يعطي فرصة للطالب لمشاركة المعلم، كما يسمح المعلم بأن ترد استجاباته من الطالب.

ويعد هذا النمط أكثر تطوراً من النمط الأول وذلك لأنه لا يركز تركيزاً كلياً على المعلم فقط ولا يسمح بحذف تفاعل بين تلميذ وآخر، ولكن الاتصال يكون بين المعلم وتلميذ ثم ينتقل المعلم إلى تلميذ آخر وهكذا، أي أن المعلم ما زال هو محرر الاتصال وان استجابات الطلاب هي لمجرد تدعيم سلوكي المعلم في التدريس التقليدي، ويقوم المعلم بمعالجة نواحي القصور أثناء الشرح.

3- نمط التفاعل اللغوي ثلاثي الاتجاه:

ويسمح للمعلم في هذا النمط بالمناقشة بينه وبين الطلاب وبين الطلاب بعضهم بعضاً، أي أنه يتيح فرصة للطلاب للتعلم من بعضهم بعضاً، وهنا فالمعلم ليس هو المصدر الوحيد للتعلم ولكنه يسمح بتبادل الخبرات بين الطلاب، ويعد هذا النمط أكثر تطوراً من النمط الثاني، إذ يتيح هذا النمط الفرص للجميع لتبادل الرأي ووجهات النظر...
تحليل التفاعل اللغوي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / مادة التفاح

العملية / جامعة بابل

- م. ضحى فاضل حسن شلتوت
- م. خليل بن إسماعيل

أي أن فرصة الطلاب للتعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر
بأسلوب سهل وبسيط، وكذا مهارات الطلاب في حافة البداية (قطامي، 2001، 153–155).

4 – نمط التفاعل اللغوي المفتوح والهدف:

إن هذا النمط ينشأ من النمط الثالث ولكن تزداد فيه فرص الاتصال بين المدرس
وطلابه وبين الطلاب بعضهم بعضا بصورة أكثر، ويقوم المدرس فيه بدور الخبير
والمحور في التفاعل داخل حيزة الدراسة، وهذا بذلك يختلف عن النمط الثالث حيث كان
الاتصال فيه محدوداً مع بعض الطلاب، أما في هذا النمط فيبدأ المدرس في التكثيف
مع المجموعة، حيث تتم مناقشة المشكلات ووضع الحلول، والتزويج عن الآراء والافكار،
أي تجعل من الطلاب متعلماً نشطاً، كما تجعل الجو الاجتماعي جوأً تعاونياً يقل فيه تسلط
المدرس.

ومن العرض السابق يتضح أن النمط الرابع هو أكثر الاتصال التي تتفوق مع افس
ومعايرة مداخل الاكتشاف أو حل المشكلات أو الاستقصاء، والتي يعني التفاح لتعلم
للعمل في مجموعات، وبالتالي يتيح فرصة للطالب للتفاعل فيما بينهم للوصول إلى حل
للمشكلة التي أمامهم عن طريق البحث والتحقيق، والتي تتمثل بالوصول إلى المفهوم
المراد تعلمه، ويتم هذا تحت توجيه وإشادة من المعلم وهو جوهر نمط التفاعل اللغوي
المفتوح والهدف.

تحليل التفاعل اللغوي واهدافه واهديته (في تدريس الفنون)

من علوم الاتصال لدراسة التفاعل النظري ذلك النظام الذي أنشأه "فلاندرز

Flanders " في الخمسينات من هذا القرن، وجرى دراسة تجريبية دربه فيها أثين من
التدرسين على التفاعل النظري بطريقة تلقائية مع مجموعة من الطلاب، على أن يقوم
كل منهما بدور واحد ... وكان من نتائج هذه الدراسة أن الطلاب بوجه عام لا يرغبون
في سلوك المعلم الذي تصفه عبارات بدور الاهتمام فيها بالمعلم

فقد ذكر "فلاندرز Flanders " أن سلوب تحليل التفاعل النظري في التدريس

يدعى إلى دراسة السلوك والتفاعل الذي يتم بين المدرس وطلابه، حيث يساعد هذا
المدرس - على تقويم أسلوبه في التدريس وضبطه، أي أنه سلوب يبحث عن الاتصالات
اللغوية المجردة وليس عن خصائصها، ويقوم على عقبيتين: هو وضع الرمز وحـل
هذه الرموز.
تحليل التفاعل اللفظي في تعليل المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / غلية العنون

المجلة العربية للأساتذة 
العدد 97-2017 
المجلد 23-2017

芬系统解析

1 - مجموعة الأقسام كل قسم يعرف بوجود شكل من أشكال السلوك التدريسي.
2 - طريقة للملاحظة ومجموعة من القواعد تتحكم عملية تسجيل الظواهر.
3 - خطوات لجودة البيانات لتنظيم طريقة عرضها لتساعد على شرح الظواهر الاصيلة التي تتم ملاحظتها.
4 - مجموعة من التوجهات المنشقة من الكثير من التطبيقيات الشائعة.
5 - ملاحظة مدرب تسجيل البيانات بعد فهم واستعراض قواعد التسجيل.

وقد تم تعدد تعريفات الباحثين لأسلوب تحليل التفاعل اللفظي فعرفه "أميدون Amidon and Hough وهوب " بأنه " كتبيل للتعرف على الابعاد الكمية والنوعية للسلوك اللفظي بين المعلم وتلاميذه في حزمة الدراسة ".

ويوضح " باجي وزمالة بانه " مصطلح يقصد به تحليل ديناميات الجماعة في الفصل الدراسي في ضوء تصنيفات معينة، وتسجيل ردود افعال الطلاب داخل المجموعة ".

في حين عرفه كيماي سلام بأنه " عملية الملاحظة المباشرة للسلوك التدريسي اللفظي لكل من المعلم والطلاب أثناء الدرس أو جزء منه بعد تسجيله.

وعنه كذلك عاصف مصطفى بأنه " أسلوب للتدقيق الكمي والنوعي لابعاد السلوك اللفظي للمعلم والطلاب، والوثائق الصلة بالمناخ الاجتماعي والاجتماعي في المواقف التدريسية ويوفر على نواتج التعليم للاستماع من تحصيل واتجاهات".

ويتضح مما سبق أن أسلوب تحليل التفاعل اللفظي هو أسلوب يمكن من خلاله اعطاء المعلمين فرصة رصد أسلوبهم التدريسي اللفظي ( توسيع المعلمين بتغذية راجعة عن أسلوبهم التدريسي اللفظي )، وذلك بهدف توجيههم إلى الطريقة الأكثر تأثيرا في التدريس.

أما عن أهداف تحليل التفاعل اللفظي داخل الفصل الدراسي فقد ذكر فلاشدرز Flanders أن هناك هدفين من عملية التحليل التفاعل في الفصل الدراسي هما:

1 - مساعدة المعلم على التحكم في تطوير سؤال التدريس.
2 - التعرف على العلاقة بين دور المعلم والتنوع الحادث في السلوك التدريسي في الفصل الدراسي.
تحليل التفاعل اللغطي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علمية الفنون

العميلة / جامعة بابل

مرحباً، خبير جامع، راشد المعموري

ويشير حمدان إلى أن أدوات الملاحظة عموماً وأداة فلاندرز خصوصاً في قياس التدريس إلى مجموعة من الأهداف أبرزها هي:

1. تحسين مستوى ونوعية العلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم.
2. تحسين سلوك المعلم العام وتحفيزه ليكون سلوكاً فعّالاً ونفوقاً.
3. تحميذ المعلم على تنويع سلوكه واساليبه التدريسية خلال الحصة الأولى.
4. ارتفاع تحصيل الطلبة - غالباً - نتيجة تبني المعلم لانواع السلوك الإيجابي، وغير المبشار.
5. تزويده المعلم أو المشرف باداة تحليلاً وصفياً يستطيع بها تحديد نقاط القوة أو الضعف في العملية التدريسية اللغطية (حمدان، 1984، 42).

كما أشار كل من فلاندرز، اللقائي وآخرين إلى أن أهمية تحليل التفاعل اللغطي داخل حجزة الدراسة ترجع إلى:

1. يساعد أساليب تحليل التفاعل اللغطي على خلق فهم منهج لحالة الفصل الدراسي، والبحث عن الأحداث المعقدة والأحداث التي تقوم على الصدفة والتي تتشكل في الفصل الدراسي التقليدي.
2. يعلم تحليل التفاعل اللغطي المعلمين ملاحظة لفهم وتحليل العالم المعقد للفصل الدراسي.
3. يساعد تحليل التفاعل اللغطي المعلمين على كيفية ضبط سلوكهم التدريسي اللغطي داخل حجزة الدراسة وتطوير هذا السلوك.
4. يمكن من خلال تحليل التفاعل اللغطي التعرف على العلاقة بين تفاعل الفصل الدراسي والإدارات التدريسية للمعلم لتوضيح بعض التغييرات الطارئة أثناء الأحداث في الفصل الدراسي.
5. يفيد تحليل التفاعل اللغطي في النتيجة بمخرجات التعليم كما يفيد في تحسين العملية التعليمية.
6. يساعد تحليل التفاعل اللغطي المعلم على ترقية أسلوبه في التدريس وجعل حريته في الفصل الدراسي ذو تأثير في سلوك الطلاب واتاحة الفرصة لهم ليكونوا ذوي قدرة على التفكير، وأكثر قدرة على التعبير عن آرائهم وأفكارهم أثناء عملية التفاعل اللغطي.
تحليل التفاعل الفضي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / كليّة الفنون
جامعة بابل

الفصل الدراسي مما يؤدي إلى زيادة الحصيلة التعليمية على المستويين الكمليّ والنتيجي.

7. التعرف على مواطن القوة والضعف في تدريس الموضوعات.
8. لا يوجد تحليل للفضي في تعيين احداث الفصل الدراسي فقط، ولكن يضعها في تصنيفات مناسبة، ويعرضها لمعالجة احصائيّة تعرّض الواقع الحقيقي للسلوك التدريسي للفصل الدراسي.
9. التعرف على مدى نجاح المعلم في توفير الجو الاجتماعي الكفيف بحاجة تعلم أفضل.
10. يُعد تحليل التفاعل الفضي في اكتشاف مواصفات التدريس الفعال في المواقف التعليمية المختلفة والتاكيد أن التدريس ليس وفق شروط كل موقف ومحدّته، كما يرتبط بمحاولات تحسين اعداد المعلم والتحول من طرق تدريس (العلوم) النظرية إلى طرق التدريس التي تتيح مناخ ديمقراطي يوفر أفضل فرصة للتفاعل بين المعلم والمتعلمين، فالمعلم قادر على إدارة التفاعل في الحجرة الدراسية بينه وبين تلاميذه بكيانه عاليًا يمكن أن يعرض منهم الكثير، ويمكن أن يعرف خبراتهم السابقة، واتجاهاتهم، ومبادرتهم التي يعتمدون بها، واهتماماتهم العلمية، ومن ثم يمكن أن يستغل كل تلك الجوانب لصالح العملية التعليمية في توجيه واثارة دوافع المتعلمين نحو ما يرجوه المعلم من الأهداف (الداني، 1978، 73-78).

ما سبق تظهر أهمية تحليل التفاعل الفضي بين المدرس تلاميذه، في حجرة الدراسة للاستفادة على مدى نجاح المدرس في توفير الجو التدريسي الكفيف بحاجة تعلم أفضل، حيث أن أسلوب التدريس يكون ناجحا إلى حد كبير حينما يقوم على التفاعل بين المعلم والطلاب.

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

اولا: مجتمع البحث:
تشكل المجتمع الأساسي للبحث من طلبة وتدريس قسم التربية الفنية كلية الفنون الجميلة جامعة بابل لعام الدراسي (2011-2012 م) ، بلغ العدد الكلي لطلبة القسم (573) طالباً وطالبة وعدد التدريسين على ملاك القسم (47) مدرساً ومدرسة، جدول (1).
تحليل التفاعل اللحظي في تعليم المواد النحوية والعملية في قسم التربية الفنية / علية الفنون
جامعات البحرين.. من خلال تحمل بعض نشاطات تحفيز جامع راهد المعموري

تدرس في القسم مواد فنية اختصص ومواداً غير فنية ومواداً فنية نظرية ومواداً
فنية عملية. ويمكن حصر المواد الفنية في ثلاثة مجالات:  
أ - مجال المواد التشكيلية العملية.
ب - مجال المواد المسرحية(التطبيقية).
ج - مجال المواد النظرية.

بين الجدول (3) هذه المواد والمراحل كافة (4).

ثانيا: عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة ، بواقع شعبة واحدة للمراحل
الدراسية . ولاختلف عدد الشعب بين مرحلة أخرى فقد قام الباحثان باختيار العينة من
كل مرحلة على حدة ، وترتيب على ذلك اختلاف نسبة العينة من مرحلة إلى أخرى (5
الشعبية ، عدد الشعب الكلي ) ففي المرحلة الأولى كانت النسبة (66% ، 16% ) من
مجموعة شعب المرحلة الكلي ، وفي المرحلة الثانية كانت (12.5% ، وفي كل مـ
الرحلتين الثالثة والرابعة كانت النسبة (20%) .

تم اختيار عينة من المواد الفنية العملية وفق تكرار المادة في المراحل الأربع، إذ
اتضح أن مادة التخطيط والألوان مادة التمثيل هما من أكثر المواد تكراراً في مجال الفنون
التشكيلية والفنون المسرحية على التوالي، والجدول (2) بين المواد الفنية العملية
والمراحل الأربع.

جدول (1) بين أعداد الطلبة والتدريس في قسم التربية الفنية للعام الدراسي 2010 - 2011م

<table>
<thead>
<tr>
<th>المراحل</th>
<th>الطلبة</th>
<th>التدريس</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>ذكور</td>
<td>إناث</td>
</tr>
<tr>
<td>الأولية</td>
<td>86</td>
<td>63</td>
</tr>
<tr>
<td>الثانية</td>
<td>80</td>
<td>114</td>
</tr>
<tr>
<td>الثالثة</td>
<td>38</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>الرابعة</td>
<td>78</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع</td>
<td>282</td>
<td>291</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(4) حصل الباحثان على هذه المعلومات من ملفات قسم التربية الفنية ، بمساعدة السيد رئيس القسم المحتزم.

المجلة: مقال علمية التربية الأساسية 23-2017
- 503 -
تحليل التفاعل اللغوي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية/ علمية الفنون
الجامعة جامعة بابل

جدول (2) بين المواد العملية في قسم التربية الفنية والمراحل الدراسية الأربع

<table>
<thead>
<tr>
<th>المواد الفنية</th>
<th>المراحل الدراسية</th>
<th>المجال المواد النظرية</th>
<th>المجال المواد المسرحية (التعليمي)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>1. عناصر فن</td>
<td>1. صوت وإيقاء.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>2. تاريخ فن مسرح</td>
<td>2. مبادئ تمثيل</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>3. مبادئ التربية الفنية</td>
<td>2. خط وزخرفة.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

الثانية
|              |                  | 1. منظور         | 1. تخطيط وآلوان.                |
|              |                  | 2. علم الجمال     | 2. إنشاء تصويري.               |
|              |                  | 3. تشريح        | 3. كرافيك                      |
|              |                  | 4. جداريات       | 4. تقنيات فنية                 |

الثالثة
|              |                  | 1. تاريخ فن عصر النهضة | 1. تخطيط وآلوان.                |
|              |                  | 2. علم نفس الفنان    | 2. إنشاء تصويري.               |
|              |                  |                      | 3. كرافيك                      |
|              |                  |                      | 4. جداريات                     |

الرابعة
|              |                  | 1. تاريخ فن حديث  | 1. تمثيل وإخراج.               |
|              |                  | 2. نقد فين       | 2. المشروع                     |
|              |                  |                    | 3. تقنيات فنية                 |

جدول (3) بين المواد الدراسية في قسم التربية الفنية للفصل الثاني من العام الدراسي 2010-2011

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدروس غير الفنية</th>
<th>الدروس الفنية</th>
<th>المراحل</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الأولى</td>
</tr>
<tr>
<td>1. حقوق انسان وديمقراطية</td>
<td>1. تخطيط وآلوان.</td>
<td>1. عناصر فن</td>
</tr>
<tr>
<td>2. لغة عربية</td>
<td>2. صوت وإيقاء.</td>
<td>2. تاريخ فن مسرح</td>
</tr>
<tr>
<td>3. التربية بدنية</td>
<td>3. مبادئ تمثيل</td>
<td>3. مبادئ التربية الفنية</td>
</tr>
<tr>
<td>4. حاسوب</td>
<td>4. خط وزخرفة.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. لغة إنجليزية</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الثانية</td>
</tr>
<tr>
<td>1. لغة عربية</td>
<td>1. تخطيط وآلوان.</td>
<td>1. منظور</td>
</tr>
<tr>
<td>2. حاسوب</td>
<td>2. تمثيل</td>
<td>2. علم الجمال</td>
</tr>
<tr>
<td>3. علم النفس التدريبي</td>
<td>3. كرافيك</td>
<td>3. تشريح</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4. نحت</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5. فن الإخراج</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ثانيًا: أداة البحث

بما أن الهدف الثاني لدراسة هو تحليل أنماط التفاعل بين المدرس وطبيعته داخل القاعة الدراسية (٣). لذلك فمن الضروري إيجاد وسيلة عملية للتحليل، ومن المعروف في البحوث التي أجُريت في هذا الميدان، أن خبر وسيلة للتحليل هو إتباع نظام ينحى منهج الملاحظة المنظمة، ويطلب تحليل أنماط التفاعل اللغزية. فقد تتطلب اختيار نظام يصبح لتحليل هذه النماذج، ومن خلال إطلاع الباحثين على الدراسات السابقة والأدبيات التي تُخصّ البحث، فقد وُجد أنّه لا يوجد نظام يمكن أن يستخدم في تحليل أنماط التفاعل اللغزية، لذلك قام الباحث بالإجراء إحصائي لأنظمة الملاحظة التي استعملت في مجال السلوك التدريسي. فظهر أن هناك مائة وثمانية وعشرين نظامًا للملاحظة، اثنان وتسعة نظامًا منها يختص في مجال التعليم، ولكن ما تم الحصول عليه أو على ملاحظات لها لا يتخطى ثلاثين نظامًا. واتضح للباحثين بعد دراستهما هذه الأنظمة أن نظام (فلاند رز) يتفوق على معظم الأنظمة الأخرى، وأن الكثير من الأنظمة قد اعتمدت عليه أو أُثبتت منه (دونه، ١٩٧٤، ص ١٤٦)، وأنه يمكن أن يفيد الباحثين لأساليب الأثلية:

١- أنّ نظام بسيط في إجراءاته وشامل لجميع السلوكيات اللغزية المحتملة داخل الصف وللمتغيرات النفسية والاجتماعية وحتى لمحتوى المواد الدراسية كما أنه منظم لأنماط السلوك التدريسي (إثرسون، ١٩٩٣، ص ٦).

(٣) القاعة الدراسية تسمى تسميات مختلفة، حيث تسمى (السر) في الدروس التكوينية وتسُمي (قاعة المسرح) في الدروس المسرحية، وتسُمي القاعة الدراسية في المواد النظرية.)

المجلة علية التربية الأساسية  
المجلد 23 - العدد 97- 2017 
- 505 -
تحليل التفاعل اللغظي في تعليل المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / مدرسة الفنون الجميلة / جامعة بابل

2- يعد من أكثر أنظمة الملاحظة شروعاً في قياس السلوك التدريسي وتحليله نتيجة لثبات صلاحيته بعد تطبيقه في الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا الميدان (كيث،1974، ص.18).

3- يعد نواة الكثير من الأنظمة التي تناولت نفس المجال حيث استخدم من قبل مجتمع عديد ومختلفة من الباحثين حيث عدل وطور هذا النظام من قبلهم (أيمير،1972، ص10).

ومنظراً للإثباتات التي يمتلك بها نظام فلا ند رز لتحليل التفاعل اللغظي وغير اللغظي (البصري) فقد قرر الباحثان تطوير وتجربي هذا النظام وفقاً لمتطلبات بحثه ولطبيعة المواد الفنية التي يتناولها.

فافما أولاً بدراسة استطلاعية لبعض الصفوف (1) حيث تم تطبيق نظام فلاندرز كما هو. وبعد تفريغ البيانات وجد الباحثان بأن الكثير من الفعاليات واتصاله بعجر هذا النظام عن قياسها، كما فقد وجد أنه من الضروري تقسيم الفئات التي تضمنا النظام وإضافة فئات أخرى وذلك لكي تغطي الفعاليات والأنشطة التي تظهر أن نظام (فلاندرز) والتي كان عاجزاً عن قياسها. وتم كذلك تغيير أرقام الفئات، حيث أصبح عدد الفئات (17) فئة وأصبحت المصفوفة (17×17) بدلاً من (10×10).

أن هذا التقسيم الجديد للفئات اتاح الفرصة للباحثين لإضافة نسبة مئوية للفئات والجمعيات لم تظهر في نظام (فلانديرز)، كذلك قام الباحثان بحذف بعض النسب المئوية للتجمعيات وذلك لأن قصماً منها يتعلق بالتفاعل اللغظي فقط والقسم الآخر أصبح من غير الممكن استخلاصه بعد الترقيم الجديد للفئات. كذلك غير الباحثان في النسب القياسية التي وضعها (فلانديرز) وذلك لاختلاف المستوى التعليمي وطبيعة المواد في الدراسة. وسيتم توضيح هذه الاضافات والتغييرات لاحقاً.

وقد تم عرض النظام الجديد بتقسيماته الجديدة على لجنة من الخبراء والمحكمين ذوي الاختصاص (2)، واستخرج الباحثان نسبة اتفاقهم حول كل فئة اضيفت إلى نظام

* اختصار الباحثان خمسة صفحات عبارة عن بحث تطبيقي في : الثاني - الرابع ج، الرابع B، الثالث B، الأول A. من قسم التربية الفنية
** الاستاذ الدكتور حامد عباس مفيد كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل
*** الاستاذ الدكتور كاظم نوري كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل
**** الاستاذ الدكتور عارف وعيسى كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل.
تحليل التفاعل اللغظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / طلبة الفنون الجميلة / جامعة بابل.................. م. ح. منذر فاضل حسن هاشم، م. خالد جاسم راشد المعمر

فلاصور (39، ص 27) من أجل بيان مدى صلاحية تطبيق نظام فلاصور بعد تطويره، وكان معدل اتقانهم حول الإداة (98%) وهي نسبة اتقان عالية جداً.

ويعود أن عرضت الأداة على الخبراء من ذوي الاختصاص فقد أصبحت جاهزة للتطبيق الفعلي، ومن الضروري هنا التطرق إلى شرحها وفيما يأتي شرح الأداة بصورتها النهائية.

تصميم الأداة:

تكونت الأداة من سبع عشرة فئة، يقيس قسم منها أنماط التفاعل اللغظي، ويقيس القسم الآخر أنماط التفاعل غير اللغظي (البصري) والقسم الثالث يقيسهما معًا:

الفئة (1) تقبل المشاعر (Accepting Feeling) (الرمز A – F) أقيمت كما هي في نظام فلاصور.

الفئة (2) المصدر أو التفاعلات اللغظي (Verbal Praising or Enourage) (V-P وتشمل التفاعلات مع أو المواقفة على عمل الطالب ويستند بعمل الطالب هذه الفعاليات أو الانتشاط التي يؤديها الطالب وتشمل كذلك التفاعلات مع أفكاره، وهي ما يأتي من أفكار تتعلق بمادة الدروس وتشمل المواقفة على سلوك الطالب داخل القاعة ويشمل أيضاً كلام المدرس المشجع لطلبيه كإطلاق الكلمات التي تحمل الفكاهات والدعباص التي تشددهم للدرس وترفع عنهم الملل.

الفئة (3) المصدر أو التفاعلات غير اللغظي (Non-Verbal Praising or Encourage) (V-N وتشمل التفاعلات مع أو المواقفة على عمل الطالب وأفكاره وسلوكه عن طريق تعبيرات السرور على الوجه (كالأبتسام) وتحسين نغمة الصوت أو إيقانه وإشارات المواقفة كجزء الرأس - وتعطي هذه الفئة السلوك الذي يقوم به المدرس ضمن هذا المجال ولا يمكن حصره ضمن نظام فلاصور) الأصلي الفئة (4) قبول استخدام أفكار الطالب، أقيمت كما هي في نظام فلاصور.

الفئة (5) طرح الأسئلة المحددة (Asking Narrow Questions) وهي الأسئلة التي يكون جوابها محدداً كأن يكون (نعم) أو (لا) وهذا النوع من الأسئلة قلما يحفز

المجلة علمية التربية الأساسية - المجلد 23 - العدد 97–2017 - 507
الطلبة إذ يساعدهم على التفكير بل يكون مباشرةً ويطلب استجابة قصيرة ومحدودة من الطالب قد لا تتجاوز بضع ثوان.

(Asking Probing Questions)

الفرقة (6) طرح الأسئلة المتعمقة (الأسئلة التي تتطلب التفكير قبل الإجابة والتي تثير الطلبة وتحفزهم على التفكير، وتشكل دافعاً للتفكير الإبداعي).

الفئة (7) التدريس أو التوجيه الجماعي اللطفي (Verbal Group Teaching)

وتتعلق هذه الفئة بالتدريس أو التوجيه الذي يوجه إلى مجموع الطلبة ويكون على وقفة واحدة، وهذا التدريس أو التوجيه يكون مهماً يجعل التفكير بين المدرس وطلابه خاملاً.

الفئة (8) التدريس أو التوجيه الجماعي المشترك (Together Group Teaching) وتفوق هذه الفئة في المدرسة التي سبقتها، حيث بلج المدرس إلى استخدام أنماط تفاعل لطفي وغير لطفي، ويكون هذا التدريس أو التوجيه فعالاً يستخدم على الطلبة ويجعلهم يندمجون في العمل.

الفئة (9) التدريس أو التوجيه الفردي اللطفي (Verbal Individual Teaching)

هذه الفئة تتعامل التدريس أو التوجيه عندما يوجه المدرس إلى الطالب واحد أو عدد قليل من الطلبة.

الفئة (10) التدريس أو التوجيه الفردي المشترك (Together Individual Teaching)

وهذه الفئة تعالج التدريس أو التوجيه عندما يوجه المدرس إلى طالب واحد أو عدد قليل من الطلبة أيضاً، ولكنه يستخدم فيه أنماط مختلفة من التفاعل، وهذا النوع من التدريس أو التوجيه يحفز الطلبة ويدفعهم للمبادرة.

الفئة (11) إعطاء التعليمات والتوجيهات (Giving Directions) أُقيمت كما هي في نظام فلاتدرز.

Verbal Criticizing or Justifying (النقاد أو تبرير السلطة اللطفي)

ويشمل هذه الفئة رفض المدرس لعمل أو أفكار الطلبة أو انطلاقاتهم سلوكهم. وتكون بشكل لطفي وتقترب من الفئة (7) في النقد أو تبرير السلطة في نظام فلاتدرز.

الفئة (12) النقد أو تبرير السلطة غير اللطفي (Non – Verbal Criticizing or Justifying Authority)

وقد وصفت هذه الفئة لتعالج الانطباعات أو الرفض الذي يوجهه المدرس لطلبته من غير أن يتكلف، والتي لا يمكن رصدها وفق نظام فلاتدرز.
تحليل التفاعل اللغوي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / غرفة العمومية الجميلة / جامعة بابل

الفئة (14) استجابة الطالب (Student Response)
الفئة (15) مبادرة الطالب (Student Initiation)
الفئة (16) الفعاليات المجدية اللغوية وغير اللغوية (Verbal and Non
erative Activities)

هذه الفئة اقتضتها طبيعة الدروس العملية، حيث أن هناك فترات صمت تستمر في الرسوم بالنسبة للدروس التشکیلیة. وفي تأیدة المشاهد
أو عرض الصور أو أفلام الفيديو، ويوضع في هذه الفئة نک أي إجراء سلوكی لا يمكن
ردوده تحت أي فئة من فئات النظام.

الفئة (17) الصمت أو الفرض (Silent or Confusion)

هذه الفئة قريبة من

فئة (10) لدى فلاندرز ولكنها هنا محددة أكثر حيث إنها لا تشمل سوى فترات الصممت
غير المجدی أو فترات الفرض.

شكل (1) بين نظام فلاندرز والنظام المطور لأغراض البحث

| 1 | تقبل المشاعر |
| 2 | المدح والتعاطف اللغظي |
| 3 | المدح أو التعاطف غير اللغظي |
| 4 | قبول واستخدام أفكار الطالب |
| 5 | طرح الأسئلة المحدودة |
| 6 | طرح الأسئلة المتمينة |
| 7 | التدريس أو التوجيه الجماعي اللغظي |
| 8 | التدريس أو التوجيه الجماعي المشترك |
| 9 | التدريس أو التوجيه الفردي اللغظي |
| 10 | التدريس أو التوجيه الفردي المشترك |
| 11 | إعطاء التعليمات والتوجيهات |
| 12 | النقد أو تبیر السلطة |
| 13 | النقد أو تبیر السلطة غير اللغظي |
| 14 | استجابة الطالب |
| 15 | مبادرة الطالب |
| 16 | الفعاليات المجدية اللغظية وغير اللغظية |
| 17 | الصمت أو الفرض.
تحليل التفاعل اللغوي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علمية العلوم الجميلة/ جامعة بابل

ويمكن إجراء تطبيق أداة البحث من الإجراءات الضرورية في هذه الدراسة إيجاد نظام يمكنه استيعاب أهدافه، ويجب إيجاد النظام وحده لا يفي حيث أن عملية تحليل التفاعل تتطلب تقنية عالية ومهارة فائقة وقدرة على التركيز والمحافظة الدقيقة. وهذا يستدعي تدريباً عالياً لذا فقد قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

1- دراسة استطلاعية كان الهدف منها اختيار نظام يستوعب طبيعة المواد الفنية العملية.

2- بعد اختيار نظام (فلاندرز) وتطويره، تدربا على تسجيل عدد من الدروس بموجبه حيث قام بإعداد استمارة للتسجيل، وتم تفسير البيانات في مصفوفة خاصة، شكل(2).

3- يقارن الباحثان بين التسجيل اليدوي الذي يقومان بتسجيله مباشرة وبين التسجيل الذي يسجلانه عن طريق الفيديو للتأكد من سلامة التسجيل، وبعد تحليل عدد من الدروس توصلوا إلى نسبة (85%) بوصفها نسبة اتفاق بين التسجيل اليدوي والتسجيل الآلي باستخدام معدلة كورب.

4- قبل البدء بالتسجيل الفعلي تم اتخاذ عينة البحث من تكرسيين وطلبة من أجل توضيح أهداف البحث وطبيعته والغرض من حضوره لمشاهده دروس وتسجيلها وتم أخذهم كون الباحثين سيبتخدان جهاز التسجيل الصوري (كاميرا الفيديو).

5- كان الباحثان يجلسان في أدى زوايا القاعة المخصصة للتصوير التي تضمن لهم رؤية واضحة لما يدور في القاعة وتشكلون في الوقت نفسه خارج كادر التصوير.

6- تلقي الباحثان وزمولهما الذي سيقوم بالتصوير ارشادات وتوجيهات من متخصصين في مجال التصوير وتدريبًا على ذلك.

7- تم تسجيل ثمانية دروس بواقع درسين لكل مرحلة احدهما مسرحي والآخر تشكيلي، وكان وقت التسجيل في كل درس (60) دقيقة ومدة التسجيل بين استجابة وآخر (3) ثانية.
تحليل التفاعل اللحظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علوم الفنون

الجامعة / جامعة بابل

المؤلفين: علي هلالي، م. ح. منذر، فاضل حسن شاملي، م. خضير جاسم واسمه المعمور

**شكل (2)** بين صورة المصفوفة التي تفرغ تكرارات التفاعل وفق اداء البحث الحالي فئاتها وخلاياها

<table>
<thead>
<tr>
<th>الفئة</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
<th>7</th>
<th>8</th>
<th>9</th>
<th>10</th>
<th>11</th>
<th>12</th>
<th>13</th>
<th>14</th>
<th>15</th>
<th>16</th>
<th>17</th>
<th>المجموع</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الصوف</td>
<td>17</td>
<td>16</td>
<td>15</td>
<td>14</td>
<td>13</td>
<td>12</td>
<td>11</td>
<td>10</td>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>100%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

رابعا: ثبات اداة البحث

استخرج الاتفاق بين ما سجل الباحثانيدةً على استمارة التسجيل وما سجل على الشريط الصوري ولدرسين سحبى عشوائياً باستخدام معادلة (Sootte)، حيث كان معدل الثبات (0.94)، (0.96).

أما استخراج الثبات بين الباحثان وبين المحل خارجي ولدرسين سحبى عشوائياً فقد، تم باستخدام معادلة سكوت أيضاً، حيث كان معدل الثبات للدرسين (0.91)، (0.93).

ومن الجدير بالذكر أن طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات من أكثر الطرق انتشاراً وشيوعاً لسهولتها (فني، ص 483).

خامسا: الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

1- معادلة كوير (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق الذاتي، كما استخدمها لحساب مدى اتفاق لجنة الخبراء والممثليين على فئات اداة البحث.

مجلة علوم التربية الأساسية
المجلد 23- العدد 97- 2017

المجلد 23- العدد 97- 2017
تحليل التفاعل اللغظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علوم الفنون الجميلة/ جامعة بابل

عدد مرات الاتفاق = عدد مرات الاتفاق + عدد مرات + 100 = %

2- معادلة سكوت (Scotte) لحساب معامل الثبات بين التسجيل اليدوي والتسجيل الآلي (الفيديو) كما استخدمها في حساب معامل الثبات بينه وبين محلل خارجي.

جمع الاتفاق الكلي بين الملاحظتين = مجموع الخطاء في الاتفاق

معامل الثبات = 1 - مجموع الخطا في الاتفاق

3- القواعد الخاصة بحساب النسب المئوية للفئات والتجمعات
4- استخدام الباحثين لاختبار الفرضية الصفرية الأولى الوسائل الإحصائية الآتية:

أ. المتوسط الحسابي.

مجـ س
س = 
ن

حيث أن: مجـ = المجموع ، س = الدرجة ، ن = عدد الدرجات

ب. قانون الانحراف المعياري:

\[ \text{ع} = \sqrt{\frac{\text{مج} (\text{س} - \text{س})^2}{\text{n}}} \]

حيث أن:

ع = الانحراف المعياري.
س = القيمة.
س = الوسط الحسابي.
ن = عدد القيم.

( إثنايوس ، 1977 ، ص 162).
تحليل التفاعل اللحظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علية العنون

جامعة بابل

ت. اختبار (T-Test): لقياس الدلالة الإحصائية، وهو يستخدم للمقارنة بين وسطين حسابيين عندما تكون العينتان كبيرتين ومتساويتين وغير متباينتين، وقد استخدم للمقارنة بين المجموعتين،الإنجازاتية والاجتماعية

\[ t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \]

حيث أن:

\( n \) = عدد أفراد العينة في كل مجموعة (وهو متساوي).
\( \bar{X}_1 \) = الوسط الحسابي للمجموعة الأولى.
\( \bar{X}_2 \) = الوسط الحسابي للمجموعة الثانية.
\( s_1 \) = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.
\( s_2 \) = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

(جريس،1974، ص 80)

5- استخدم الباحثان لاختيار الفرضية الصفرية الثانية الوسائل الإحصائية الآتية:

- تحليل التباين الذي يتضمن المعادلات الآتية:

\[ M_B = \frac{M_D}{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)} \]

\[ M_B = \frac{M_D}{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)} \]

حيث أن:

\( M_D \) = التباين داخل المجموعات (التبان الصغير)
\( M_B \) = مجموع مربعات انحراف القيم عن متوسطها الحسابي

مجلة علوم التربية الأساسية
المجلد 23 - العدد 97-2017

- 513 -
تحليل التفاعل اللفظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / مادة الفنون الجميلة / جامعة بابل

3 - عدد المجموعات التجريبية (المجموعات المعالجة)
6 - عدد الحالات في كل مجموعة.
م - تعداد التباين بين المجموعات (التبان الكبير)
م ب - مجموع مربعات احتراف المتوسطات الفرعية عن المتوسط العام
ف - القيمة الفانية

ب. اختيار شيفيه (Scheffe) الذي يتضمن المعادلات الآتية:

\[ (\psi) = \sqrt{\frac{2(\text{متوسط مربعات الخطأ})}{(\alpha - 1)}} \]

ش: اختصار لاختيار شيفيه
إذ أن:
\[ \alpha = \text{عدد المجموعات.} \]
\[ F = \text{قيمة } F \text{ الحرة من الجدول الخاص بتوزيع } F \text{ عند مستوى دلالة محدد.} \]
\[ n = \text{عدد الأفراد في إحدى المجموعات.} \]

الفصل الخامس
عرض النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضًا للتوصيات التي توصل إليها الباحثان من عملية تحليل التفاعل بين التدريس عينة البحث وطلبتهم الذين تمت ملاحظتهم بأسلوب الملاحظة المباشرة أثناء تدريسهم للمواد الفنية العملية وعدد (60) دقيقة لكل درس.

وستتم مناقشة هذه النتائج في ضوء هدف البحث وفرضياته التي وردت في الفصل الأول، باعتماد النسب المتوقعة للنتائج والنسب المتوقعة للتجمعات ورسم سير التفاعل، التي استخرجت تكراراتها في مصفوفتين رئيسيتين (مصفوفة 9 ومصفوفة 10) والتي تمثل الأولى المواد المسرحية والثانية المواد التشكيلية كذلك فقد اعتمدا الباحثان على الملاحظات التي دونها خلال الدراستين الاستطلاعية والرئيسية في تفسير نتائج البحث، إضافة إلى المصادر والأدبيات.
تحليل التفاعل اللغطي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / خليفة الخنوسي

الجامعة اليرموك

ان جمع البيانات الخاصة بالعينة في مصفوفة واحدة وحساب النسب المئوية لفئات التفاعل والتفاعلات الخاصة بها ، ورسم سير التفاعل بشكل عام ، بسهل كثيًراً عملياً عرض النتائج وتعليمتها ، كذلك قام الباحثان بجمع بيانات مصفوفات كل مرحلة دراسية على حدة في مصفوفة خاصة (المصفوفات 11 ، 12 ، 13 ، 14) حيث تمثل المصفوفة (11) المرحلة الدراسية الأولى ، والمصفوفة (12) المرحلة الدراسية الثانية ، والمصفوفة (13) المرحلة الدراسية الثالثة والمصفوفة (14) المرحلة الدراسية الرابعة . وذلك لاختبار الفرضية الأولى التي تنص على عدم وجود فروق بين تدريس المواد الفنية العملية بعضاً لاختلاف المادة الدراسية .

كذلك سيتم عرض المصفوفات التي سجلها الباحثان

أولاً - هدف البحث:

وهنا سيتم عرض كل فئة من فئات التفاعل ومناقشتها ، حيث يفضل في مثل هذه البحوث عرض الفئات ومناقشتها بربطها بالمصطلحات الأخرى ضمن تجميعاتها وذلك لارتباط كل منها بالآخرين ؛ عند مقارنة النسب المئوية الخاصة بعينة البحث الجدولين (4 ، 5) مع النسبة القياسية لها ؛ ظهرت النتائج الآتية:

1- ارتفاع متوسط نسبة استجابة تدريس المواد المسرحية بمقدار (5.78) عن النسبة القياسية عند فلاندرز ، وارتفاع متوسط نسبة استجابة تدريس المواد التشكيلية بمقدار (14.91) عن النسبة القياسية عند فلاندرز ، وهذا يؤكد ميل تدريسي كلتا المادتين المسرحية والتشكيلية للاستجابة لمبادئ طلبهم على الرغم من الفرق الواضح في مقدار ميل كل منهما

2- ارتفاع متوسط نسبة استجابة تدريس المواد المسرحية الفورية بمقدار (16.53) عن النسبة القياسية عند فلاندرز ، وارتفاع متوسط نسبة استجابة تدريس المواد التشكيلية الفورية بمقدار (11.2) عن النسبة القياسية عند فلاندرز وهذا يشير إلى ان عينة البحث من تدريس المواد المسرحية والمواد التشكيلية قد تقبلوا مشاعر طلبهم وقاموا بمصدحهم والتعاطف معهم واستخدام أفكارهم بدرجة أكثر من معدل القياسية ،

3- انخفاض متوسط نسبة استجابة تدريس المواد المسرحية بمقدار (19.6) عن النسبة القياسية عند فلاندرز ، انخفاض متوسط نسبة استجابة تدريس المواد التشكيلية بمقدار (24.68) عن النسبة القياسية لها عند فلاندرز ، وهذا يدل على أن تدريسي كلتا المادتين

مجلة علامة التربية الأساسية
المجلد 23، العدد 97، 2017
تمت تحليل التفاعل اللغز في تعلم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية، حيث تم تحليل فصول تسجيلاً على امتلاك واعية العملية المستمرية.

لم يطرحوا استلالة كافية لطلبتهم بنوعيها المحدودة والمتمحمة عند النظر إلى النسب المئوية للفتيات المتعلقات بالأنشطة تجد انخفاصاً شديداً في نسبة الأسئلة المحدودة وانعدام الأسئلة المتمحمة باستثناء درس مسرحي واحد هو بموجب المصفوفة (2) الذي رجح كفة المواد المسرحية احصائياً. وهذا يدل على أن أغلب التدريس يطرحون استلالة سهيلة ومحمدة.

جدول (4) متوسط النسب المئوية لفئات التفاعل في المواد المسرحية والمواد التشكيكية

<table>
<thead>
<tr>
<th>اسم الفئة</th>
<th>نسبة% للمواد التشكيكية</th>
<th>نسبة% للمواد المسرحية</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>تقبل المشاعر</td>
<td>0.66</td>
<td>0.81</td>
</tr>
<tr>
<td>المدح اللغطي</td>
<td>0.54</td>
<td>1.41</td>
</tr>
<tr>
<td>المدح غير اللغطي</td>
<td>0.20</td>
<td>0.56</td>
</tr>
<tr>
<td>تقبل أفكار الطالب</td>
<td>0.81</td>
<td>1.25</td>
</tr>
<tr>
<td>الأسئلة المحدودة</td>
<td>0.89</td>
<td>2.58</td>
</tr>
<tr>
<td>الأسئلة المتمحمة</td>
<td>0.85</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>التدريس الجماعي اللغطي</td>
<td>5.16</td>
<td>1.64</td>
</tr>
<tr>
<td>التدريس الجماعي المشترك</td>
<td>12.64</td>
<td>24.45</td>
</tr>
<tr>
<td>التدريس الفردي اللغطي</td>
<td>5.41</td>
<td>2.33</td>
</tr>
<tr>
<td>التدريس الفردي المشترك</td>
<td>43.79</td>
<td>22.27</td>
</tr>
<tr>
<td>اعطاء التعليمات</td>
<td>0.43</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>النقد اللغطي</td>
<td>1.06</td>
<td>1.25</td>
</tr>
<tr>
<td>النقد غير اللغطي</td>
<td>0.18</td>
<td>0.16</td>
</tr>
<tr>
<td>استجابة الطالب</td>
<td>0.89</td>
<td>4.58</td>
</tr>
<tr>
<td>مبادرة الطالب</td>
<td>1.89</td>
<td>2.25</td>
</tr>
<tr>
<td>الفئات المجيدة</td>
<td>25.25</td>
<td>29.31</td>
</tr>
<tr>
<td>الصمت أو التفويض</td>
<td>0.12</td>
<td>1.64</td>
</tr>
</tbody>
</table>
تحليل التفاعل اللغوي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علمية النمو الجذري / جامعة بابل

جدول (5) متوسط النسبة النموية للتجمعات في المواد المسرحية والمواد التشكيلية في قسم التربية الفنية العليا (عدد 87/2017)

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرمز</th>
<th>اسم التجمع</th>
<th>نسبة%</th>
<th>اسم القياسية</th>
<th>نسبة%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>T RR</td>
<td>ت聚ح نعرس</td>
<td>56.91</td>
<td>TRR</td>
<td>47.78</td>
</tr>
<tr>
<td>TRR</td>
<td>استجة نعرس</td>
<td>71.2</td>
<td>أمثلة نعرس</td>
<td>64.00</td>
</tr>
<tr>
<td>TQR</td>
<td>T聚ح نعرس</td>
<td>28.94</td>
<td>أمثلة نعرس</td>
<td>52.32</td>
</tr>
<tr>
<td>SIR</td>
<td>P聚ح نعرس</td>
<td>67.9</td>
<td>P聚ح نعرس</td>
<td>32.92</td>
</tr>
<tr>
<td>SSR</td>
<td>P聚ح نعرس</td>
<td>84.60</td>
<td>حالة P聚ح N聚ح</td>
<td>76.5</td>
</tr>
<tr>
<td>SSSR</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>15.67</td>
<td>حالة P聚ح N聚ح</td>
<td>39.39</td>
</tr>
<tr>
<td>I/D</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>0.04</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>0.13</td>
</tr>
<tr>
<td>I/D</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>1.32</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>0.91</td>
</tr>
<tr>
<td>V/N</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>2.6</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>2.51</td>
</tr>
<tr>
<td>N/B</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>43.0</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>3.02</td>
</tr>
<tr>
<td>I/D</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>0.36</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>1.06</td>
</tr>
<tr>
<td>I/D</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>5.3</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>11.74</td>
</tr>
<tr>
<td>V/N</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>5.66</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>7.5</td>
</tr>
<tr>
<td>R/T</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>0.37</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>0.57</td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول (6) بين النسبة القياسية لفئات التفاعل والتجمعات الخاصة بها التي توصل إليها فلاكتر

<table>
<thead>
<tr>
<th>الرمز</th>
<th>اسم الفئة</th>
<th>نسبة%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>TTR</td>
<td>T聚ح N聚ح</td>
<td>68</td>
</tr>
<tr>
<td>PTR</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>SCR</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>TRR</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>42</td>
</tr>
<tr>
<td>TRR</td>
<td>T聚ح N聚ح</td>
<td>60</td>
</tr>
<tr>
<td>TQR</td>
<td>T聚ح N聚ح</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>TQR</td>
<td>T聚ح N聚ح</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>PIR</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>CCR</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>55</td>
</tr>
<tr>
<td>SSR</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>PSSR</td>
<td>P聚ح N聚ح</td>
<td>35</td>
</tr>
</tbody>
</table>

المجلة العربية الأساسية - المجلد 23 – العدد 97– 2017
تحليل التفاعل اللغطي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / مادة التشكيل

لا يرى أن التدريس يطرح أسئلة على الرغم من قليلتها وسيلة محدودة
ويتم عن طريق الأسئلة المعمقة التي تثير التفكير لدى الطالب وتحفظه، وهذا يدل أيضاً على التزام التدريس بأفكار الموضوع الدراسي وعدم الخروج عن إطاره، وهي
ظاهرة غير محبذة في الدروس الفنية التي يربطها التوق القليل والإحساس.

4- ارتفاع نسبة أسئلة تدريس المواد المسرحية الفورية بمقدار (8.32) عن النسبة
القياسية لها عند فلادندرز، وانخفاض متوسط أسئلة تدريس المواد التشكيلية الفورية
بمقدار (15.06) عن النسبة القياسية لها عند فلادندرز، وهذا يشير إلى أن تدريس المواد
المسرحية قد استخدموا أفكار طلبيه وآراءهم في صياغة أسئلتهم أكثر من زمانتهم
تدريس المواد التشكيلية، وقد توصلت دراسة (التميمي) إلى نتيجة مقارنة لنتيجة
دراسة الحالية فيما يتعلق بمتوسط نسبة أسئلة تدريس المواد المسرحية الفورية حيث
وتوصلت إلى نسبة (49.82%) في حين ابتدعت عن نسبة أسئلة تدريس المواد التشكيلية
المسرحية.

5- انخفاض متوسط نسبة طلبية تدريس المواد المسرحية بمقدار (1.07) عن
النسبة القياسية لها عند فلادندرز وارتفاع متوسط مبادرة طلبية مدرس المواد التشكيلية
بمقدار (3.9) عن النسبة القياسية لها عند فلادندرز، وهذا يدل على أن طلبية تدريس
المواد المسرحية لم يقدموا مبادرات يعرفون بها عن أفكارهم على عكس طلبية تدريس
المواد التشكيلية الذين أظهروا قدراً أكبر من المبادرات التي تعبير عن أفكارهم الخاصة.
وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تدريس المواد التشكيلية أكثر توجيهها وتشجيعاً لمبادرات
طلبيتهم من زمالائهم تدريس المواد المسرحية.

6- ارتفاع متوسط نسبة أطراف الخلايا في دروس تدريس المواد المسرحية بمقدار
(26.5) عن النسبة القياسية لها عند فلادندرز وارتفاع متوسط نسبة أطراف تدريس كلتا
المادتين وطلبتهم في فئة معينة من فئات التفاعل أكثر من ثلاثة ثوان وهو الوقت الذي
حددته فلادندرز لنصف حل التفاعل، وهذا ما يؤكدين ارتفاع كترات الخلايا (10 – 10)
التي تشير إلى ميل التدريس وخصوصاً تدريس المواد التشكيلية إلى الاستمرار في
التدريس أو التوجيه الفردي المشترك، وكذلك الخلايا (16 – 16) التي تشير إلى ميل
التدريس وخصوصاً تدريس المواد المسرحية لإثارة الفرصة لطلبتهم القيام بالفعاليات
المجذبة التي تعتمد على جهد الطالب، والخلايا (8 – 8) التي تشير إلى ميل
تحليل التفاعل اللحظي في تعلم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علمية الطباشير، جامعة بابل                     م. ح. منذر فاضل حسن شايلي، م. حسين زاهد المعموري.

التدريس والخصوصاً تدريس المواد المسرحية لاستمرار في التدريس أو التوجيه الجماعي المشترك، وما يساعد على ذلك طبعة المواد المسرحية وما تميز بها من إمكانية طرح أفكار الموضوع على جميع الطلبة في أن واحد على شكل تدريس جماعي، وارتفاع تكرارات الخليطين (10 - 10) و (8 - 8) بلد على قلة تبادل الفعاليات الصغيرة بين التدريس وطلبته حيث يهمون التدريسين على معظم وقت الدروس.

7- ارتفاع متوسط نسبة حالة ثبات الطلبة لدى تدريسي المواد المسرحية بقدر (4.93) عن النسبة القياسية لها عند فاندلرز، وانخفاض متوسط نسبة حالة ثبات طلبة تدريسي المواد التشكيكية بمقدار (19.33) على النسبة القياسية لها عند فاندلرز، وأن هذا الارتفاع والانخفاض يؤثر على تبادل التفاعل في كل من المواد المسرحية والمواد التشكيكية وخصوصاً فيما يتعلق بتبادل الأدوار بين التدريسين وطلبته فتدرسوا المواد المسرحية بفترات من نسبة فاندلرز القياسية الخاصة بهذة النسبة حيث أن مقدار الارتفاع ضئيل نسبياً مما يشير إلى تبادل طبيعي للأدوار بين التدريسين وطلبته على العكس من تدريسي المواد التشكيكية الذي يؤثر الانخفاض الشديد لمتوسط هذه النسبة لديهم عن النسبة القياسية عند فاندلرز، تفاعل خامل بين التدريسين وطلبتهم والذي يظهر من قلة سرعة تبادل الأدوار بينهم.

8- أن متوسط نسبة سلوك المدرس غير المباشر (غ م) في الدروس المسرحية (0.13) وفي الدروس التشكيكية (0.04) وكنتا النسبتين أقل من واحد صحيح مما يدل على مدى تدريسي كندا المادتين إلى استعمال الأساليب المباشر في التدريس والذي يشمل التدريس أو التوجيه بأنواعه وإعطاء التعليمات والتوجهات واستخدام النقد بشكله الفني وغير اللفظي مما يؤثر بفرض التدريسين لسلطتهم داخل القاعة وهمينتم على سلوك طلبتهم.

9- أن متوسط نسبة سلوك المدرس المحفز لحرية طلبتة إلى نسبة سلوك المقيد لحريةهم في الدروس المسرحية (0.91) وفي الدروس التشكيكية (3.32) مما يشير إلى أن تدريسي المواد التشكيكية استخدموا السلك المحفز لحرية طلبتهم على العكس من تدريسي المواد المسرحية الذين استخدموا السلك المقيد لحرية طلبتهم وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن طبيعة الدروس التشكيكية تمتاز بمرونة أكثر من الدروس المسرحية فيما يتعلق بحرية الطلبة.
تحليل التفاعل اللغزفي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية العلمية / عليه النفوذ

10 - أن متوسط نسبة المدح اللفظي في الدروس المسرحية (V/N) في الدروس المسرحية (2.51) وفي الدروس التشكيكية (2.6) وبمقارنة النسبتين نجد أن كلا النسبتين أكثر من واحد صحيح ولا يوجد سوى فرق ضئيل بين النسبتين ما يدل على أن تدريس كلتا المادتين المسرحية والتشكيكية يميلون إلى استخدام المدح اللفظي أكثر من استخدامهم للمدح غير اللفظي وقد يكون السبب في ذلك هو قلة خبرة الهيئة التدريسية في استخدام مهارات الاتصال غير اللفظي بما يتضمن من أشارات وإيماءات وحركات

11 - أن متوسط نسبة أسلة المدرس المحدودة إلى أسلة المتمحقة (N/B) في الدروس المسرحية (0.32) وفي الدروس التشكيكية (0.43) وبمقارنة النسبتين نجد أن هناك تبايناً شاسعاً بينهما يرجع إلى أن تدريس المواد التشكيكية لم يستخدموا نهائياً أسلة متمحقة ، وكذلك تدريس المواد المسرحية باستثناء مدرس واحد انخفض نسبة الأسلة المتمحقة وانعدماها يدل على أن التدريس عينة البحث يلتزمون بشكل مباشر بموضوع الدروس ولا يحاولون تخفيف واتجاهة تفكير طلابهم في مواضيع أعمق.

12 - أن متوسط نسبة التدريس أو التوجيه الجماعي إلى الفردي (I/C) في الدروس المسرحية (1.06) وفي الدروس التشكيكية (0.36) وبمقارنة النسبتين نجد أن تدريسى المواد المسرحية كانوا يميلون إلى التدريس الجماعي أكثر من ميلهم للتدريس الفردي في حين نجد على العكس من ذلك أن تدريسى المواد التشكيكية كانوا يميلون إلى التدريس الفردي أكثر من التدريس الجماعي وقد يكون السبب في ذلك أن الدروس المسرحية تعتمد على الجماعية أكثر من اعتناء على الفرد أي أن غالبية الفعاليات الصفوية هي فعاليات جماعية وحتى الفعاليات الفردية يشترك فيها أكثر من طالب واحد وقد اضطر الباحثان بعضا التفريد بين الفعاليات الفردية في الدروس المسرحية خصوصاً أثناء أداء المشاهد إلى اعتبار التدريس الذي يوجه إلى المجموعة القليلة التي لا تتوافق ثلاثة طلاب تدريسًا فردياً ، أما في الدروس التشكيكية فإنها ما يكون النشاط الصغي نشاطاً فردياً فالأطفال أمام اللوحه بمفرده.

13 - أن متوسط نسبة التدريس أو التوجيه المشترك إلى اللفظي (T/V) في الدروس المسرحية (11.74) وفي الدروس التشكيكية (5.3) وعلى الرغم من أن كلا النسبتين هي أكثر من واحد صحيح ؟ أن غالبية التدريس أو التوجيه كان مشتركاً إلا أنه لمجرد النظر إلى النسبتين نجد فرقاً لصالح الدروس المسرحية حيث كان تدريسى المواد المسرحية
تحليل التفاعل اللغطي في تعلم المواد النظرية والعملية في قسم التربية العلمية/طبية الفيزياء

يميلون إلى استخدام التدريس أو التوجيه الذي يشترك فيه الجانب النظفي وغير النظفي، حيث مصالحهم تدريسي المواد التشكيلية وربما السبب راجعاً إلى أن طبيعة المسايرة تعتد علي الإيماءات والحركات والإشارات إضافة إلى اللغة مما انعكس على تدريس المواد المسرحية في تدريسهم لطلبتهم.

14- أن متوسط نسبة النقد النظفي إلى غير النظفي (V/N) في الدروس المسرحية (7.5) وفي الدروس التشكيكية (5.66) وتحت النسبتين أكثر من واحد صحيح وهذا يعني أن تدريس كلا المادتين على الرغم من الفرق القليل بينهما يميلون إلى استخدام النقد النظفي أكثر من استخدامهم النقد غير النظفي.

15- أن متوسط نسبة الفعاليات المجيدة إلى التدريس أو التوجيه في الدروس المسرحية (0.57) وفي الدروس التشكيكية (0.37) وتحت النسبتين أقل من واحد صحيح وهذا يدل على أن تدريس كلا المادتين لا يتيح الفرصة لطلبتهم للقيام بالفعاليات الصغيرة بمعدل تدخلهم فنراهم يتدخلون في التدريس أو التوجيه بخريف أنواعه ويسبررون على سير التفاعل داخل القاعة.

ثانياً: اختبار الفرضيات

الفرضية الصغرية الأولى:

( لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في ارتباط التفاعل بين تدريس المواد المسرحية وتدريس المواد التشكيكية تباعاً لاختلاف المادة الدراسية).

إذاً أنه لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (3) ونسبة دلالة (0.05) بين تدريس المواد المسرحية وتدريس المواد التشكيكية فيما يتعلق بأداء التفاعل مع طلبتهم في الفئتين من (1-7) (بتثناء الفئة رقم (11) (إعطاء التعليمات) حيث وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند درجة حرية (3) ونسبة دلالة (0.05) ولصالح تدريس المواد التشكيكية.

وثبت كذلك أنه لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند درجة حرية (3) ونسبة دلالة (0.05) بين تدريس المواد المسرحية وتدريس المواد التشكيكية فيما يتعلق بأداء تفاعلكم مع طلبتهم والمستخرجة حسب النسب المئوية للتجمعات.
تفضل التفاعل اللغز في تعلم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية على المهندس صابربا unofficial:محمد زياد طه سليمان حاجي باه – خياري حاجي باهfunctional:محمود زياد د.سليمان حاجي باه

ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى متوسطات النسب المئوية للفتيات والتجمعات في الشكلين (5,6) إذ أظهرت متوسطات النسبة أن تدريس كلاً من المواد قد تقبل مشاعر طلبتهم بدرجة أقل منğer البناء القياسي، كما يشير اليه متوسط الفئة (1) حيث كانت نسبة تقبل المشاعر لدى تدريس المدرس المسرحية (81%) وكانت هذه النسبة لدى تدريس المواد التشكيلية (66%) في حين أن النسبة القياسية هي (1%)، وقد استخدم تدريسي المواد المسرحية المدح بنوعية أكثر من تدريسي المواد التشكيلية وفرق غير دال احصائياً، كما تشير اليه متوسطات الفئتين (30)، وقد تقبل تدريس المدرس 서로 المسرحية إفكار طلبتهم أكثر من تدريسي المواد التشكيلية وفرق غير دال احصائياً، كما يشير اليه متوسط الفئة (4)، وطرح تدريس المواد المسرحية على طلبتهم أسئلة بنوعية أكثر من تدريسي المواد التشكيلية، وفرق غير دال احصائياً، كما تشير اليه متوسطات الفئتين (5-6)، بينما صار تدريس المواد التشكيلية وقتلاً أكثر في تدريس وتجهيز طلبتهم من تدريسي المواد المسرحية وفرق غير دال احصائياً، وكما تشير اليه متوسطات الفئات (7-8-9-10) حيث استخدم تدريس المواد التشكيلية التدريس الجماعي اللفظي أكثر من تدريسي المواد المسرحية وفرق غير دال احصائياً، واستخدموا التدريس الجماعي المشترك بدرجة أقل من تدريسي المواد المسرحية وفرق غير دال احصائياً، واستخدموا التدريس الفردي اللفظي أكثر من تدريس المواد المسرحية وفرق غير دال احصائياً واستخدموا التدريس الفردي المشترك أيضاً أكثر من تدريسي المواد المسرحية وفرق غير دال احصائياً.

وإالجاً اعتلى تدريس المواد المسرحية تعلمات وتوجيهات أكثر من تدريسي المواد التشكيلية وفرق غير دال احصائياً، كذلك فقد وجهوا لطلبتهم نقداً بدرجة أكثر وفرق غير دال احصائياً. وكانت استجابات طلبتهم ومبادراتهم أكثر وفرق غير دال احصائياً أيضاً وكانت الفعاليات المجامعة والصمت أو الفرض في دروس المواد المسرحية أكثر منها في دروس تدريس المواد التشكيلية وفرق غير دال احصائياً.

وتبين كذلك أن تدريس المواد التشكيلية قد استجابوا لطلبتهم بدرجة أكثر من تدريس المواد المسرحية، وفرق غير دال احصائياً، بينما كانت استجابة تدريس المواد المسرحية الفورية أكثر من استجابة تدريس المواد التشكيلية الفورية وفرق غير دال احصائياً، كما يشير اليه متوسط النسبين التي هي على التوالي (76.53%)،
تحليل التفاعل اللفظي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / طلبة الفئة

(71% ) ويدل ذلك على أن تدريس المواد المسرحية كانوا يميلون أكثر إلى تقبل

مشاعر وأفكار طلبتهم وإلى مذهم ويعاطف معهم .

وكانت أسلحة تدريس المواد المسرحية أكثر من أسلحة تدريس المواد التشكيكية

وفرق غير دال إحصائياً ، وكما يشير إليه متوسط النسبتين التي هي على

جدول (7) بين متوسط الفئات للمصفوفات من (1 - 8) والقيم النتائجية المحسوبة ومستوى الدالة

بين تدريس المواد المسرحية وتدريس المواد التشكيكية

<table>
<thead>
<tr>
<th>الفئات</th>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>قيمة ت المحسوبة</th>
<th>ع 22</th>
<th>% م</th>
<th>% م</th>
<th>ع 21</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>1.18</td>
<td>1.18</td>
<td>0.48</td>
<td>0.40</td>
<td>0.80</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>1.31</td>
<td>0.74</td>
<td>0.53</td>
<td>0.90</td>
<td>1.41</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>1.61</td>
<td>0.12</td>
<td>0.20</td>
<td>0.2</td>
<td>0.54</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>0.95</td>
<td>0.19</td>
<td>0.81</td>
<td>0.76</td>
<td>1.24</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>2.30</td>
<td>0.29</td>
<td>0.91</td>
<td>0.92</td>
<td>2.18</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>1.23</td>
<td>3.48</td>
<td>5.16</td>
<td>0.69</td>
<td>1.6</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>1.19</td>
<td>9.34</td>
<td>12.64</td>
<td>15.68</td>
<td>24.45</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>1.06</td>
<td>2.14</td>
<td>3.74</td>
<td>0.82</td>
<td>2.33</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>2.92</td>
<td>10.5</td>
<td>43.77</td>
<td>7.09</td>
<td>22.41</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>دال بمستوى (0.05)</td>
<td>4.12</td>
<td>0.29</td>
<td>0.45</td>
<td>1.11</td>
<td>3.17</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>0.67</td>
<td>0.32</td>
<td>0.74</td>
<td>1.26</td>
<td>1.24</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>0.14</td>
<td>0.16</td>
<td>0.16</td>
<td>0.20</td>
<td>0.18</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>1.5</td>
<td>0.28</td>
<td>0.91</td>
<td>3.47</td>
<td>4.03</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>0.44</td>
<td>1.005</td>
<td>1.89</td>
<td>0.92</td>
<td>2.24</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>0.54</td>
<td>11.26</td>
<td>25.16</td>
<td>7.53</td>
<td>29.45</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال بمستوى (0.05)</td>
<td>3</td>
<td>0.07</td>
<td>0.14</td>
<td>0.88</td>
<td>1.64</td>
<td>17</td>
</tr>
</tbody>
</table>
تحليل التفاعل اللغوي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علمية الفنون

جامعة بالبلد

جدول (8) بين متوسط نسب التجمعات للمصروفات (1 – 8) والقيم الناتجة المحسوبة ومستوى دلالة الفروق بين تدريس المواد المسرحية وتدريس المواد التشيكيلية

<table>
<thead>
<tr>
<th>المستوى الدلالة (0.05)</th>
<th>قيمة ت المحسوبة</th>
<th>ع%22</th>
<th>م%2</th>
<th>ع%21</th>
<th>م%1</th>
<th>التجمعات</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>0.45</td>
<td>35.26</td>
<td>53.59</td>
<td>1.07</td>
<td>46.97</td>
<td>TRR</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>0.04</td>
<td>19.03</td>
<td>69.49</td>
<td>17.27</td>
<td>70.11</td>
<td>15.TRR41</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>2.64</td>
<td>0.91</td>
<td>1.42</td>
<td>3.13</td>
<td>6.39</td>
<td>TQR</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>1.19</td>
<td>13.36</td>
<td>28.98</td>
<td>17.7</td>
<td>54.71</td>
<td>TQR14.15</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>3.16</td>
<td>21.74</td>
<td>61.56</td>
<td>12.58</td>
<td>15.69</td>
<td>PIR</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>1.37</td>
<td>3.42</td>
<td>84.26</td>
<td>10.37</td>
<td>70.87</td>
<td>SSR</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>1.84</td>
<td>15.67</td>
<td>13.57</td>
<td>15.69</td>
<td>21.3</td>
<td>PSSR</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>1.2</td>
<td>02.03</td>
<td>0.04</td>
<td>0.08</td>
<td>0.10</td>
<td>I/D</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>1.59</td>
<td>2.36</td>
<td>2.35</td>
<td>0.20</td>
<td>0.99</td>
<td>i/d</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>0.80</td>
<td>1.73</td>
<td>1.56</td>
<td>0.53</td>
<td>2.40</td>
<td>V/N</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>0.90</td>
<td>3.67</td>
<td>11</td>
<td>12.76</td>
<td>17.95</td>
<td>N/B</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>1.09</td>
<td>0.55</td>
<td>0.57</td>
<td>1.13</td>
<td>1.36</td>
<td>l/g</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>0.97</td>
<td>5.34</td>
<td>8.85</td>
<td>34.01</td>
<td>28.15</td>
<td>T/V</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>0.03</td>
<td>3.76</td>
<td>7.21</td>
<td>5.22</td>
<td>7.33</td>
<td>V/n</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال مستوى (0.05)</td>
<td>0.94</td>
<td>0.25</td>
<td>0.42</td>
<td>0.18</td>
<td>0.59</td>
<td>R/T</td>
</tr>
</tbody>
</table>

النتيجة: (60.4%) (1.32%)، وهذا التباين يشير إلى أن تدريس المواد المسرحية كانت أكثر تفاعلاً مع طلابهم من خلال طرحهم لأسئلة تحفز الطلبة على المشاركة في الدرس على عكس تدريس المواد التشيكيلية الذين طرحوا عدد أقل من الأسئلة. علمًا أن كتل النسبتين أقل من من النسبة القصوى. كذلك فقد كانت أسئلة تدريس المواد المسرحية الفورية أكثر من أسئلة تدريس المواد التشيكيلية الفورية وبقريف غير دال إحصائيًا وكم يشير إلى متوسط النسبتين التي هي على التوالي (32.5%)(28.9%). مما يدل على أن تدريس المواد المسرحية كانوا يستخدمون الأسئلة الأتية التي تستند إلى الافكار والأراء الصادرة من طلابهم أكثر مما كان يفعله تدريس المواد التشيكيلية، وقد يكون السبب وراء ذلك طبيعة المادة الدراسية.
وكانت مبادأة طلبة تدريس المواد المسرحية أقل من مبادأة طلبة تدريس المواد المسرحية وبغرق غير دال احصائياً، مما يشير إلى أن الدروس المسرحية كانت نمطية لا تثير التفكير لدى الطلبة ولا تشجعهم على التعبير عن آرائهم الخاصة، وربما يكون تدريس المواد المسرحية أكثر هيمنة وسيطرة على دروسهم، وقد يرجع السبب إلى انخفاض دافعية الطلبة.

كانت سرعة تبادل الأدوار في دروس تدريس المواد المسرحية ابتداء مما هي عليه في الدروس تدريس المواد التشكيكية ولكن بغرق غير دال احصائياً. ويشير إلى ذلك اختلاف نسبة اطراد الخلايا، وبدل ذلك على ميل تدريس المواد المسرحية وطلبهم إلى الاستمرار في فئة معينة من فئات التفاعل أكثر من ثلاثة ثوانٍ وهي مدة تسجيل تلك الاستجابة.

وكان تدريس المواد المسرحية أقل تبادلاً للأفكار مع طلبيان من تدريس المواد التشكيكية وبغرق غير دال احصائياً، وكما يشير إليه متوسط نسبة حالة ثبات الطالب. واستخدم تدريس المواد المسرحية الأسلوب غير المباشر في الدروس أكثر من تدريس المواد التشكيكية وبغرق غير دال احصائياً وعلى الرغم من أن تدريس كلاهما المادتين قد استخدموا الأسلوب المباشر أكثر من استخدام الأسلوب غير المباشر وكما يشير إليه متوسط نسبة سلوك المدرس المباشر إلى سلوكه غير المباشر.

بينما استخدم تدريس المواد التشكيكية الأسلوب المحفز لحرية طلبه أكبر من تدريس المواد المسرحية وبغرق غير دال احصائياً، كما يشير إليه متوسط نسبة سلوك المدرس المحفز لحرية طلبه إلى سلوكه المقيد لحريةهم.

كذلك استخدم تدريس المواد التشكيكية مهداً للفظية أكثر من تدريس المواد المسرحية وبغرق غير دال احصائياً وكما يشير إليه متوسط نسبة المدح اللفظي إلى المدح غير اللفظي.

وأستخدم تدريس المواد التشكيكية أسئلة محدودة أكثر من استخدام تدريس المواد المسرحية لها وبغرق غير دال احصائياً وكما يشير إليه متوسط نسبة أسئلة المدرس المحدودة إلى أسئلة المتميزة.
تحليل التفاعل اللغوي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / طلبة الفنون الجميلة / جامعة بابل................. م. ح. ص. منذر فاضل حسن هابيلي  ح. خ. حسن راشد المعزومي

في حين استخدم تدريس المواد المسرحية التدريس الجماعي أكثر من استخدام تدريسي المواد التشكيكية الذين استخدموا التدريس الفردي أكثر وفقاً لاقتراحات، وكما يشير إلى متوسط نسبة التدريس الجماعي إلى التدريس الفردي.

وكل ذلك فقد استخدم تدريس المواد المسرحية التدريس المشترك أكثر من استخدام تدريسي المواد التشكيكية له الذين استخدموا التدريس الفردي أكثر، وفقاً لاقتراحات.

وكلما يشير إلى متوسط نسبة التدريس المشترك إلى التدريس الفردي.

وكلما استخدم تدريس المواد المسرحية أيضاً نقداً للتفاضل أكثر من استخدام تدريسي المواد التشكيكية له، وفقاً لاقتراحات، وكما يشير إلى متوسط نسبة النقد الفضولي إلى النقد غير الفضولي، كذلك كانت الفعالية المادية في الدروس المسرحية أكثر منها في الدروس التشكيكية وفقاً لاقتراحات، وكما يشير إلى متوسط نسبة الفعاليات المادية إلى التدريس أو التوجيه، وذلك تكون صحة الفرضية الأولى قد تحقق في جميع النسب المئوية للفئات والتجمعات باستخدام النسبة المئوية للفئة (11).

(إعطاء التدريس والترجيحات) حيث لم تتحقق صحة الفرضية.

لفرضية الصغرية الثانية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في أبعاد التفاعل بين تدريس المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيكية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية).

يجب أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجات حرية (3)، (4) ومستوى

دلالة (0.05) بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيكية تبعاً لاختلاف

المرحلة الدراسية فيما يتعلق بالفئات من (1 - 12) و(14 – 17) والتجمعات

(SSR) ، (SIR) ، (TQR 14.15) ، (TQR) ، (TRR 14) ، (TRR) ، (R/T) ، (T/V) ، (I/C) ، (N/B) ، (V/N) ، (i/d) ، (I/D)

الفرضية فيما يتعلق بالأحماض المذكورة.

يجب أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجات حرية (3)، (4) ومستوى

دلالة (0.05) بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيكية فيما يتعلق

بفترة (13) (النقد غير الفضولي) وبذلك رفضت الفرضية فيما يتعلق بهذه الفئة.

يجب أن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجات حرية (3)، (4) ومستوى

دلالة (0.05) ومستوى دلالة (0.01) بين تدريس المواد المسرحية وتدريسي
تحليل التفاعل اللغطي في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / علية الفنون الجميلة / جامعة بابل.................. م. ح. منذر فاضل هسن شاليه. م. خميس حامد راشد المعموري

المواضد التشكيلية فيما يتعلق بالمجتمع (v/n) (نسبة النقد اللغطي إلى النقد غير اللغطي) 

وذلك رفضت الفرضية فيما يتعلق بهذا التجمع.

ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى متوسطات النسب المئوية للفئات والتجمعات في الأسالك (7، 8، 9، 10) حيث أظهرت هذه النسب أن الفروق في النسب المئوية للفئات والتجمعات المذكورة ضئيلة لذلك لم تشكل دلالة إحصائية أما الفروق التي ظهرت في فئة (13) (النقد غير اللغطي) فيمكن تفسيرها في ضوء ما (Sgheffe) حصل عليه الباحثان عند تطبيق اختبار شيفيه (أظهر الاختيار ما يلي: الشكل (7)

بين المصفوفة (11) ونكراتات خليها والنسبة المئوية لفئات التفاعل، وتمثل

مجموع نكراتات المصفوفتين (1، 5)

<table>
<thead>
<tr>
<th>الصفوف</th>
<th>17</th>
<th>16</th>
<th>15</th>
<th>14</th>
<th>13</th>
<th>12</th>
<th>11</th>
<th>10</th>
<th>9</th>
<th>8</th>
<th>7</th>
<th>6</th>
<th>5</th>
<th>4</th>
<th>3</th>
<th>2</th>
<th>1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>24</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>41</td>
<td>11</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>9</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>44</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>137</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>143</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>17</td>
<td>5</td>
<td>15</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>265</td>
<td>9</td>
<td>4</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>239</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>109</td>
<td>20</td>
<td>7</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>9</td>
<td>69</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>808</td>
<td>1</td>
<td>43</td>
<td>15</td>
<td>1</td>
<td>12</td>
<td>78</td>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>7</td>
<td>8</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>48</td>
<td>2</td>
<td>24</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
<td>7</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>54</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>17</td>
<td>5</td>
<td>15</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>59</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>12</td>
<td>1</td>
<td>11</td>
<td>14</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>51</td>
<td>8</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>22</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>999</td>
<td>3</td>
<td>470</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>20</td>
<td>5</td>
<td>40</td>
<td>23</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>10</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td>17</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2400</td>
<td>26</td>
<td>602</td>
<td>51</td>
<td>59</td>
<td>54</td>
<td>48</td>
<td>890</td>
<td>109</td>
<td>265</td>
<td>143</td>
<td>44</td>
<td>41</td>
<td>10</td>
<td>34</td>
<td>24</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>%100</td>
<td>1.08</td>
<td>2.12</td>
<td>2.45</td>
<td>0.12</td>
<td>2.25</td>
<td>2</td>
<td>77.88</td>
<td>4.54</td>
<td>11.04</td>
<td>5.95</td>
<td>1.83</td>
<td>1.7</td>
<td>0.41</td>
<td>1.41</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
الاستنتاجات

1- يمكن أن تحلل الدروس الفنية كغيرها من الدروس، ويمكن استخدام النظامة الملاحظة المختلفة في تحليلها، ولكن أكثر الأنظمة دقة وسهولة في التحليل هو تسجيل الفيديو (صوتا وصورة وحركة).

2- أن طبيعة المادة (مسرحية أو تشكيكية) تظهر نمط التفاعل السائد حيث لاجأ تدريس المواد المسرحية إلى استخدام التحدي الجماعي المشترك، لأن متطلبات المسرح هى الإيماءة والحركة والاشارة فضلاً عن كون المسرح عملاً جماعياً في الأساس، ولجأ تدريس المواد التشكيكية إلى استخدام التحدي الفردي المشترك الذي يساعد عليه طبيعة المواد التشكيكية لما تتصف به من خصوصية وتفرد بالآداء.

3- ميل مدرس كلتا المادتين (المسرحية والتشكيكية) إلى استخدام الأساليب المباشرة في التدريس.

4- انخفاض دافعية الطلبة للتعلم، وعدم رغبته في التواصل مع تدريسيهم، وهذا ما أظهرته قلة مبادراتهم واستجاباتهم.

5- سيطرة التدريس على سير الدروس الفنية العملية ومحاولتهم توجيه طلباتهم بكثرة وهذا ما أظهره ارتفاع نسبة التدريس أو التوجه.

6- انخفاض أساليب التدريس ولا سيما الأسئلة المتعمقة، وهذا ما توضحه النسب المرئية للأسئلة، كون الأسئلة المتعمقة تحتاج إلى تفكير وتحضير مسبق وقد تتطلب إجاباتها تفاصيل كثيرة، وثبات الجدل والنقاش فيفضي التدريسون الأسئلة المحدودة التي تتطلب سرعة الإجابة وقطع الحوار المستفاضية والنشوب في الموضوع.

النصحات:

1- تقديم محاضرات تدريسية المواد الفنية العملية من أجل اتباع أساليب تحليل التفاعل مما يمكنهم من التقويم الموضوعي لأدائهم التدريسي والذي يعد في نفس الوقت نظاماً للتغذية الراجعة.

2- إدخال طريقة تحليل التفاعل في برنامج إعداد تدريسية التربية الفنية في كليات الفنون الجميلة لفائدة وجدواها في تحسين السلوك الصفى للمدرس.

3- ضرورة التأكد على اتباع الأساليب الموضوعية في قبول الطالب في القسم، لضمان مقدار أكبر من الدافعية لدى الطلبة.
تحليل التفاعل اللغز في تعليم المواد النظرية والعملية في قسم التربية الفنية / غلية الخانون

4- توجيه التدريس وتعريفهم بالآثار السلبية نحو التعليم التي يمكن أن تولد لدى الطلبة

نتيجة لتقدير المدرس لحريةهم في العمل.

5- ضرورة تضمين المواد الدراسية وأدوات التدريبية التي تعد التدريس والندوات العلمية لما يوضح أهمية ما يأتي:

أ. الجانب غير اللفظي في التدريس كالآشاعات والأيماءات والحركات وضرورة تدريب التدريس على استخدامها.

ب. استخدام الأسئلة بما ينسجم وطبيعة المادة وما يثير تفكير الطالب ويجعله على الاستجابة والمبادرات وما يصعد التفاعل خلال الدروس.

ت. تبادل الأدوار بين المدرس وطلبه.

ث. تشجيع الطلبة وحثهم على المساهمة وعكس الأفكار والأراء والأسئلة الصادرة منهم.

اليهم مرة أخرى لضمان تفاعلكم بعضهم مع بعض بما يحقق تبادل الأدوار بينهم.

ج. استخدام التدريس بالأسلوب غير المباشر في التدريس.

ح. تقبل أفكار الطلبة، لما لذلك من أثر في تعزيز استجابتهم لدرسهم وتفاعلهم معه.

المقترحات

1- استخدام طريقة تحليل التفاعل كنظام للتغذية الراجعة في تغيير الأسلوب التدريسي

لمدرسي الفنون العملية.

2- إجراء دراسة مقارنة لأنماط التفاعل في صفوف تدريسي الفنون الذين تلقوا تدريباً على طريقة تحليل التفاعل وتم تدريسي الفنون الذين لم تلقوا مثل هذا التدريباً.

3- إجراء دراسة مقارنة لأنماط التفاعل السائدة في صفوف قسم التربية الفنية - جامعة بابل وقسم التربية الفنية - جامعة الكوفا.

4- تطبيق نظام فلاندرز المطور من قبل الباحثين لتحليل التفاعل في موضوعات أخرى في قسم التربية الفنية وفي المواد غير المواد التي تضمنها هذا البحث. وفي إقسام أخرى في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل.

5- إجراء دراسة لتحليل التفاعل في المواد الفنية العملية في قسم التربية الفنية باستخدام نظام آخر غير نظام فلاندرز.

6- إجراء دراسة لتقديم تدريس الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية باستخدام طريقة تحليل التفاعل.
المصادر

- باقر، صباح، نظام فاندرز للتفاعل اللغطي أداء لقياس فاعلية التدريس والتعليقات الإنسانية داخل الصف، العراق، مجلة العلوم التربوية النفسية، العدد 4، بغداد، 1980.
- البيضوني، محمود، قضاساية التربية الفنية، القاهرة، ط3، عالم الكتب، 1985.
- أبل كينيث، حركة التعليم، ترجمة عمران أبو حجلا، شركة مركز كتاب جوهرة المحدودة، الأردن، 1986.
- بحري، منى يونس، الاتصال غير اللغطي في صفوف الدراسة مستفدت من في برامج اعداد المدرسین، العراق، مجلة العلوم التربوية النفسية، العدد (10)، بغداد، 1988.
- أبو هلال أحمد، تحليل عملية التدريس، الآداب، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان، 1979.
- حمدان، محمد زيادة: أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها، واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1984.
- القتاني، أحمد حسين: تحليل التفاعل اللغطي في تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، 1978.
Research Summary
(Verbal interaction analysis in the education of Theoretical and practical material in the Department of Art Education)

The verbal interaction input directly to the calendar through which to monitor the teacher's behavior in an orderly manner during classroom instruction using different registration methods, teaching in essence a process of interaction depends on the language exchange between teacher and requested Bugeaha verbal and visual, and in order to be a teacher more than capable of teaching positions analysis and more accurate in determining the targets studied and realized in an atmosphere descriptive properly, it needs to train on the analysis of verbal and non-verbal interaction proportionality of giving him a better understanding of the activities and technical evaluation and that most of the time where important and effective component systems.

The research includes four chapters. The first one tackles methodological framework in which the research problem was identified by the following question:
1. What verbal interaction needed to learn the technical and practical materials for the students of the Department of Art Education patterns?

2. To what extent employs the teaching of verbal interaction in learning the concepts of art education?

While the research aim has recognized:

1. Instructional design model to achieve integration and balance between the pattern of verbal interaction while learning the technical concepts for students of Department of Technical Education.

2. Style verbal interaction between the teaching staff and students within the teaching position in learning the concepts and technical skills in the theory and practice in art education materials analysis.

The second chapter interested in studying the nature of verbal interaction and patterns, and analysis and objectives and its importance.

The third chapter in which the research methodology identified by the research community, which formed from students and teachers of the Department of Art Education, Faculty of Fine Arts, Baghdad University for the academic year (20112012m).

Chapter IV: Based on what came from the research sample analysis, the researcher to identify a number of findings, including:

Teachers play materials and plastic may accept the feelings of their students and they Bmdham and empathy with them and use their ideas much more than the standard rate.

In light of the findings the researchers concluded that it can be analyzed in the technical lessons Like other lessons can be used in the analysis of different observation systems, but more accuracy and ease regulations in the analysis is the video recording.

In light of the outcomes of the research, the researcher recommended lectures for teachers of practical art materials for mastering the analysis of the interaction style enabling them to objective appraisal of their performance of teaching, which is at the same time a system of feedback, and a complement to the requirements of current research, the researcher suggests a study using analysis method to interact as a system for feedback in changing the teaching method for teachers of practical arts.