جامعة بابل
كلية الفنون الجميلة
قسم التربية الفنية

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

الباحثان

م.د.منذر فاضل حسن شاطي

م.خضير جاسم راشد المعموري

١٤٣٦ هـ بابل ٢٠١٦ م

ملخص البحث

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

يعد التفاعل اللفظي مدخلاً مباشراً للتقويم الذي يتم من خلاله رصد سلوك المدرس بطريقة منظمة أثناء التدريس الصفي باستخدام طرق التسجيل المختلفة، والتدريس في جوهره عملية تفاعل تعتمد على تبادل اللغة بين المدرس وطلبته بوجهيها 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 لفظية وغير لفظية تناسبه مما يتيح له فهم أفضل للنشاطات الفنية وتقويمها والتي يكون فيها في معظم الأوقات عنصراً مهماً وفعالاً.

ضم البحث أربعة فصول عنى الفصل الأول منها الإطار المنهجي الذي تحددت فيه مشكلة الدراسة بتساؤلات منها:

١. ما أنماط التفاعل اللفظي اللازمة لتعلم المواد الفنية والعملية لطلاب قسم التربية الفنية؟
٢. إلى أي مدى يوظف التدريسي التفاعل اللفظي في تعلم مفاهيم التربية الفنية؟

أما هدف البحث فكان:

١. تصميم نموذج تعليمي يحقق التكامل والتوازن بين نمط التفاعل اللفظي أثناء تعلم المفاهيم الفنية لطلاب قسم التربية الفنية.
٢. تحليل نمط التفاعل اللفظي بين التدريسي والطلبة داخل الموقف التدريسي في تعلم المفاهيم والمهارات الفنية في المواد النظرية والعملية في التربية الفنية.

أما الفصل الثاني فقد اهتم بدراسة ماهية التفاعل اللفظي وأنماطه، وتحليله وأهدافه وأهميته.

وجاء الفصل الثالث الذي تحددت فيه منهجية البحث من خلال مجتمع البحث والذي تشكل من طلبة وتدريسي قسم التربية الفنية كلية الفنون الجميلة جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠١١.٢٠١٢م).

أما الفصل الرابع: وبناء على ما جاء من تحليل عينة البحث، توصل الباحث إلى تحديد جملة من النتائج منها: ان تدريسي المواد المسرحية والمواد التشكيلية قد تقبلوا مشاعر طلبتهم وقاموا بمدحهم والتعاطف معهم واستخدام أفكارهم بدرجة أكثر من المعدل القياسي.

وفي ضوء النتائج استنتج الباحثان انه يمكن أن تحلل الدروس الفنية كغيرها من الدروس ويمكن استخدام أنظمة الملاحظة المختلفة في تحليلها، ولكن أكثر الأنظمة دقة وسهولة في التحليل هو تسجيل الفيديو.

وفي ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث أوصى الباحثين تقديم محاضرات لتدريسي المواد الفنية العملية من أجل إتقان أسلوب تحليل التفاعل مما يمكنهم من التقويم الموضوعي لأدائهم التدريسي الذي يعد في الزمن نفسه نظاماً للتغذية الراجعة، واستكمالا لمتطلبات البحث الحالية، يقترح الباحثان دراسة استخدام طريقة تحليل التفاعل كنظام للتغذية الراجعة في تغيير الأسلوب التدريسي لمدرسي الفنون العملية.

الباحثان

الفصل الأول :

اولاً: مشكلة البحث:

تعد طريقة التدريس ركناً من الاركان المهمة في العملية التربوية، بل لعل العملية التربوية ذاتها لا تستقيم من غير طريقة سليمة، وعلى الرغم من ذلك ما تزال طرائق التدريس تعاني ما تعانيه من جراء عدم فهم بعض التدريسين لأبعادها ، حيث نجدهم يستخدمون طرائق عقيمة ، واغلبهم يدرس بنفس الطريقة التي درس بها لأنها اسهل وافضل لديهم (باقر،١٩٨٠،ص٧) ، ويتصور آخرون ممن يمتلكوا شيئاً من طرائق التدريس ، ان الطريقة انما تقتصر على المعلومات الخارجية التي يصفها المدرس لطلابه بحكم نضجه وبهذا تصبح مواصفات يفرضها المدرس (البسيوني،١٩٨٥،ص٢٤) .

واثبتت عدد من الدراسات التي اجريت في ميدان الفنون ان عملية تدريس الفن تعاني ما تعانيه من اهمال وسوء فهم لأبعادها مما انعكس على الفشل في تحقيق اهداف هذه العملية التي تختلف باختلاف المرحلة التي تدرس فيها الفنون ومما يثبت صحة هذا الاتهام نتائج البحوث والدراسات التي اجريت وتجري باستمرار في مختلف الميادين التي تستهدف تقويم العملية التعليمية.

وقد يكون ميدان الفنون من اكثر ميادين التعليم اجحافاً في مجال التدريس حيث غالباً ما ينظر الى الفن على انه حالة ميتافيزيقية لا تمت الى الواقع بصلة وبذلك تكون مسألة اقتراح طرائق خاصة لتدريسه مسألة غير مجدية ، وهذا في الواقع ، ينافي الحقيقة اذ ان الفن شأنه شأن المجالات الاخرى يحبذ الاعتماد في تدريسه على طرائق علمية تستند إلى اسس موضوعية ، واذا اختلف في شيء عن أي مجال فانه يرجع الى الخصوصية التي تميز كل مجال من المعرفة عن الاخر.

ان التدهور في طرائق التدريس وفي استخدامها ادى الى تدهوراً في المناخ الصفي ، مما خلق انماطاً خاملة من التفاعل بين المدرس وطلبته واصبح المدرس هو محور العملية التعليمية ، وانخفض دور الطالب داخل الصف ، وانعكس هذا على طبيعة التعامل بينهما .

فالمدرس هو فعلاً سلطة اخلاقية وفكرية ولكنها ليست سلطة نهائية ويحق للطالب مناقشتها الا انه لا يحق له الخروج عن مجال رؤيتها للأشياء ، إذ ان وظيفة المدرس انما تكمن في تحديد افضل تركيبة او صيغة مقيدة من عنصري الحرية والانضباط لكل طالب في صفه وفي نهاية المطاف يندمج كلا العنصرين لاثارة اللذة في التعلم (ابل كينيث،١٩٨٦،ص٨) .

ويعد التفاعل الصفي مدخلاً مباشراً للتقويم الذي يتم من خلاله رصد سلوك المدرس بطريقة منظمة اثناء التدريس الصفي باستخدام طرق التسجيل المختلفة (رسينشانو، ١٩٧١، ص٢). والتدريس في جوهره عملية تفاعل تعتمد على تبادل اللغة بين المدرس وطلبته بوجهيها اللفظي والبصري ، ولكي يكون المدرس اكثر قدرة على تحليل المواقف التعليمية واكثر دقة في تحديد اهداف درسه وتحقيقها في جو صفي سليم ، فهو بحاجة الى تدريب على تحليل نظم تفاعل لفظية وغير لفظية تناسبه مما يتيح له فهم افضل للنشاطات الفنية وتقويمها والتي يكون فيها في معظم الاوقات عنصراً مهماً وفعالاً (بحري،١٩٨٨،ص٦) . وتظهر اهمية تحليل التفاعل في انه يجعل التدريسين الجدد اكثر حذراً في النشاطات الصفية ، وكذلك فهي تعطيهم قياساً جديداً ومنظماً لتنظيم ذلك الجزء من سلوكهم وتجعلهم حذرين من استخدام القسوة وعدم المرونة او التشديد في تدريسهم وكذلك فهي تقدم لهم مقياساً للتنظيم ودرجة مؤكدة للتخلص من الاعتماد المهني على مرشدين تربويين ترشدهم للتحليل الموضوعي للنشاطات داخل صفوفهم (ورج،١٩٧٢،ص٧٣) . وعلى الرغم من أهمية الاستجابات اللفظية في تعليم التربية الفنية ، إلا أن معظم المربين في مجال التربية الفنية يركزون على التفاعل البصري ويهملون الجانب اللفظي ، لاعتقادهم أن مادة التربية الفنية تعتمد

على المدركات البصرية ، بينما يركز بعض آخر على التفاعل اللفظي دون الاهتمام بالجانب البصري ، ومن خلال ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

١. ما أنماط التفاعل اللفظي اللازمة لتعلم المواد الفنية والعملية لطلاب قسم التربية الفنية ؟
٢. الى اي مدى يوظف التدريسي التفاعل اللفظي في تعلم مفاهيم التربية الفنية .؟
٣. الى اي مدى يوظف التدريسي التفاعل اللفظي في تعلم المهارات العملية التعبيرية في التربية الفنية ؟
٤. الى اي مدى يوظف التدريسي التفاعل البصري في تعلم المهارات العملية التعبيرية.

ثانيا :-اهمية البحث

١. القاء الضوء بصورة مباشرة على انماط التفاعل اللفظي والتي تحدث في تدريس الفنون العملية واستخدام ادوات ذات اتصال مباشر في هذا الموضوع (نظام فلاندرز) المطور من قبل الباحثين وبما يتلاءم مع الموقف التعليمي الخاص بكل قسم من اقسام الكليات التي تدرس الفنون على اختلاف انواعها.
٢. ضرورة ايجاد مقاييس ومعايير لقياس كفاءة الموقف التدريسي في المواد العملية في اقسام التربية الفنية في الكليات المهتمة بدراسة الفنون .

ثالثا -:هدف البحث-:

١. تصميم نموذج تعليمي يحقق التكامل والتوازن بين نمط التفاعل اللفظي أثناء تعلم المفاهيم الفنية لطلاب قسم التربية الفنية.
٢. تحليل نمط التفاعل اللفظي بين التدريسي والطلبة داخل الموقف التدريسي في تعلم المفاهيم والمهارات الفنية في المواد النظرية والعملية في التربية الفنية .

ولتحقيق اهداف البحث يضع الباحثان الفرضيات الصفرية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في انماط التفاعل بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية تبعاً لاختلاف المادة الدراسية .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في انماط التفاعل بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية .

رابعاً: حدود البحث:

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

١. مجال المواد التشكيلية العملية. مادة المشروع (المهارات العملية والوظيفية) مادة الجداريات (نظري وعلمي) المفاهيم والمهارات العملية التعبيرية .
٢. مجال المواد المسرحية (التطبيقية). مبادئ التمثيل.
٣. 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:(٥) شعب دراسية (متوسط كل شعبة ٣٠طالبا)، عينة عشوائية من شعبة واحدة يتم التجريب عليها في ٣ محاضرات، وتقتصر تجربة البحث على مدة زمنية قوامها (١٥) أسبوعاً دراسياً.

خامساً: مجتمع البحث:

يتألف من تدريسي قسم التربية الفنية في كليات الفنون وفي هذا المجال سوف يحدد الباحثان عينة عشوائية من قسم التربية الفنية في اختصاص الفنون وفي المواد الدراسية العملية.

سادساً: أدوات البحث:

١. استمارة تحليل المحتوى اللفظي المسموع وفقا لنظام فلاندرز من اعداد الباحثين لمعرفة مدى ملاءمة التفاعل اللفظي لطبيعة تعلم المواد الفنية والعملية أثناء التعلم المهرات التعبيرية في التربية الفنية وتقنينها (لأجراء الصدق والثبات).

٢. استمارة استطلاع رأي حول الأنموذج التعليمي المقترح في ميدان التربية الفنية يحقق التكامل لنمط التفاعل اللفظي اثناء تعلم المفاهيم الفنية لطلاب قسم التربية الفنية وتقنينها (لأجراء الصدق والثبات عليها).

سابعا : -تحديد المصطلحات-:

يتم تحديد مصطلحات البحث اجرائيا كما يأتي:

١. **التفاعل اللفظي:** لعدم وجود تعريف للمصطلح لذلك يعرفه الباحثان اجرائيا بأنه: أنواع الكلام الشائع الاستخدام داخل الموقف التدريسي والذي يحدث بين المدرس وطلبته وبين الطلاب أنفسهم بإشراف المدرس والذي يعمل على إيصال المعلومات والمهارات الي الطلبة والذي يؤدي في النهاية الي إيصال المادة العلمية الي الطلبة.

٢. **نظام فلاندرز:-** يهتم هذا النظام ، بالكلام الذي يحدث في الفصل سواء من المدرس ام من الطالب ، بمعنى أن يتضمن كل أنواع وفئات الكلام من شرح ، وأسئلة المدرس ، وتعزيزه لاستجابات الطلاب ، وتقبل أفكارهم ومشاعرهم ، واستخدامه السلطة المتاحة له ، وإعطائهم تعليمات أو اوامر ، ويتضمن هذا النوع من التفاعل أيضا استجابة الطلاب ومبادرتهم كما يتضمن فترات الصمت ، والفوضى التي تتخلل الموقف (أبل كينيث ، 1986، ص 77).

نظام فلاندرز اجرائياً: ويقصد به الباحثان نظام لقياس التفاعل اللفظي ويتكون من عشر فئات ومقسم الى ثلاثة مجالات هي كلام المعلم، كلام الطالب,والمجال المشترك بين المعلم والطلبة.

٣. **المواد الفنية العملية:** هي المواد الدراسية التي ترتبط ارتباطاً جزئياً لدراسة المواد الفنية والعملية في الفن وفي الوقت نفسه ارتباط جزئي لدراسة السلوك الانساني. ولهذا فان طبيعة تدريس التربية الفنية قد تختلف عن غيرها من المواد الدراسية في الوقت الحاضر، أما سابقا فقد كانت التربية التقليدية ترى في أن وظيفة المدرسة هي اكتساب الطلاب المعرفة المنقولة من المعلم، لذلك فأن مهمة معلم التربية الفنية هي تجميع عناصر هذه المعرفة بطريقة ما تجعل الاطفال في مختلف الاعمار يستطيعون فهمها واستيعابها. (أبو هلال ، 1979، ص٦٧).

– المواد الفنية العملية اجرائيا. هي مواد عملية تدرس في قسم التربية الفنية ويغلب عليها طابع الاداء الفن التشكيلي بما تحتويه من مهارات وتقنيات فنية وتشكيلية ووظيفية.

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولاً: الاطار النظري

المبحث الأول ماهية التفاعل اللفظي وأنماطه:

ان الطرق التقليدية المتبعة في تقويم المعلم والتعرف على مدى كفاءته لا تزال تفتقد الى معظم المعايير العلمية – وترجع اهمية هذه العملية الى ان مستوى كفاءة المعلم يؤكد على نوع وكم التعلم، وهناك بعض المسلمات التي يتضمنها التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة. إذ يشتمل الموقف التعليمي في حجرة الدراسة على المعلم والمتعلمين والمادة التعليمية واهداف التعليم التي تشكل نموذجا مفتوحا للملاحظة والوصف والتحليل.

إن السلوك اللفظي هو جزء من السلوك التدريسي داخل حجرة الدراسة يتخلله في بعض الفترات (لحظات) صمت وفوضى. وان التعزيز له دوراً هاماً في عملية التعليم – التعلم حيث انها تمثل العامل الحافز الذي يؤثر في السلوك داخل حجرة الدراسة دون ان يحدث لها أي تغيير. ويشتمل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة على الجوانب الفعالة كما يتضمن بعض الجوانب القابلة للتعديل والتغيير.

كل جانب من جوانب التفاعل اللفظي في داخله اتصالات سلوكية مماثلة يمكن النظر اليها من وجهات نظر مختلفة، كما انه توجد معايير يجب ان يأخذها المدرس في الاعتبار لتحقيق أفضل تفاعل في تدريس الفنون، إذ يجب ان يشارك الطالب في التفاعل اللفظي على الاقل بنصف الدرس وإذا وجد المدرس نفسه يتحدث أكثر من ذلك يجب عليه ان يعيد النظر في طريقة تدريسه. وعلى المدرس ان يشرك معه جميع الطلاب في التفاعل اللفظي دون تركيز منه على فئة معينة من الطلاب. ويجب ان يخصص جزء من وقت الحصة للنشاط التفكيري، والابتكار أكثر من مجرد الحفظ والتسميع للمعلومات من جانب المدرس والطلاب. وهذا ما يتوفر للمدرس عند استخدامه لأسلوب حل المشكلات او الاستقصاء او الاكتشاف كأساليب للتدريس، حيث انه يتيح للطلاب فرصة التعلم الفردي، أي انه تتاح للطالب فرصة مناقشة المدرس بحرية وافتراض الفروض والحصول على التوجيهات المناسبة من المدرس الى ان يتم الوصول الى المفهوم المراد تعلمه، وبالتالي يزداد التفاعل بين المدرس والمتعلمين مما يؤدي الى تنمية انماط التفاعل اللفظي المرغوبة لتحقيق اهداف تدريس الفنون.

انماط التفاعل اللفظي:

ان التساؤلات حول نوعية المدرس الجيد والمعايير التي يمكن استخدامها في التمييز بينه وبين من هم دون ذلك هي التي ادت الى معظم الدراسات التي اجريت بقصد التعرف على انماط السلوك اللفظي في داخل الصفوف الدراسية بين المدرس والمتعلمين. وحيث ان الموقف التعليمي بصفة عامة يتكون من معلم، متعلم، مادة دراسية ، ووسيلة اتصال ، ووسيلة الاتصال هذه قد تكون الحوار اللغوي بين المعلم والمتعلم .. فهناك اربع صور لأنماط الاتصال بين المعلم وطلابه داخل حجرة الدراسة.

١ – نمط التفاعل اللفظي وحيد الاتجاه:

يُعد المعلم في هذا النمط المحور الرئيس للموقف التعليمي، إذ يرسل ما يود قوله ولا يستقبل من المتعلم، أي دون أي مشاركة بين المعلم والمتعلم او بين المتعلمين بعضهم بعضا، وهذا النمط الاتصالي اقل الانماط من حيث الفاعلية حيث يتخذ فيه الطلاب موقفا سلبيا، بينما يتخذ فيه المعلم موقفا ايجابيا، وهذا النمط يشير في جوهره الى الطريقة التقليدية التي تكون فيها حصيلة التعلم مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلاب من دون النظر الى جوانب التعلم الأخرى (الزيود، ١٩٨٩، ١٩٣).

٢- نمط التفاعل اللفظي تنائي الاتجاه:

وفي هذا النمط يكون الاتصال من المعلم الى المتعلم (الطالب) وبالعكس، أي أن يعطي فرصة للطلاب لمشاركة المعلم ، كما يسمح المعلم بان ترد استجابات من الطلبة ويُعد هذا النمط اكثر تطورا من النمط الاول وذلك لأنه لا يركز تركيزا كليا على المعلم فقط ولا يسمح بحدوث تفاعل بين تلميذ وآخر ، ولكن الاتصال يكون بين المعلم وتلميذ ثم ينتقل المعلم الى تلميذ آخر وهكذا، أي ان المعلم ما زال هو محور الاتصال وان استجابات الطلاب هي لمجرد تدعيم سلوك المعلم في التدريس التقليدي، ويقوم المعلم بمعالجة نواحي القصور اثناء الشرح.

٣- نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه:

ويسمح للمعلم في هذا النمط بالمناقشة بينه وبين الطلاب وبين الطلاب بعضهم بعضا، أي انه يتيح فرصة للطلاب للتعلم من بعضهم بعضا، وبهذا فاالمعلم ليس هو المصدر الوحيد للتعلم ولكنه يسمح بتبادل الخبرات بين الطلاب، ويُعد هذا النمط اكثر تطورا من النمط الثاني، إذ يتيح هذا النمط الفرص للجميع لتبادل الرأي ووجهات النظر، أي ان فرصة الطلاب للتعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باسلوب سهل ومختصر، وكلها مهارات الطلاب في حاجة اليها (قطامي، ٢٠٠١، ١٥٣-١٥٥).

٤- نمط التفاعل اللفظي المفتوح والهادف:

ان هذا النمط ينشأ من النمط الثالث ولكن تزداد فيه فرص الاتصال بين المدرس وطلابه وبين الطلاب بعضهم بعضا بصورة اكثر، ويقوم المدرس فيه بدور الخبير والموجه للتفاعل داخل حجرة الدراسة، وهذا بذلك يختلف عن النمط الثالث حيث كان الاتصال فيه محدوداً مع بعض الطلاب، اما في هذا النمط فهناك فرصة للطالب للتكليف مع المجموعة، حيث تتم مناقشة المشكلات ووضع الحلول، والتعبير عن الآراء والافكار، أي تجعل من الطالب متعلماً نشطاً، كما تجعل الجو الاجتماعي جواً تعاونياً يقل فيه تسلط المدرس.

ومن العرض السابق يتضح ان النمط الرابع هو اكثر الانماط التي تتفق مع اسس ومعايير مداخل الاكتشاف او حل المشكلات او الاستقصاء، والتي يعطي الفرصة للتلميذ للعمل في مجموعات، وبالتالي يتيح فرصة للطلاب للتفاعل فيما بينهم للوصول الى حل للمشكلة التي امامهم عن طريق البحث والتقصي ، والتي تتمثل بالوصول الى المفهوم المراد تعلمه ، ويتم هذا تحت توجيه وارشاد من المعلم وهو جوهر نمط التفاعل اللفظي المفتوح والهادف.

تحليل التفاعل اللفظي واهدافه واهميته (في تدريس الفنون)

من علوم الانظمة لدراسة التفاعل اللفظي ذلك النظام الذي أنشأه " فلاندرز Flanders " في الخمسينيات من هذا القرن، واجرى دراسة تجريبية درب فيها اثنين من التدريسين على التفاعل اللفظي بطريقة تلقائية مع مجموعة من الطلاب ، على ان يقوم كل منهما بدور واحد ... وكان من نتائج هذه الدراسة ان الطلاب بوجه عام لا يرغبون في سلوك المعلم الذي تصفه عبارات يدور الاهتمام فيها بالمعلم Teacher – centered

فقد ذكر " فلاندرز Flanders " ان اسلوب تحليل التفاعل اللفظي في التدريس يهدف الى دراسة السلوك والتفاعل الذي يتم بين المدرس وطالب، حيث يساعد هذا – المدرس- على تقويم اسلوبه في التدريس وضبطه ، أي انه اسلوب يبحث عن الاتصالات اللفظية المجردة وليس عن خصائصها، ويقوم على عمليتين هما: وضع الرموز ، وحل هذه الرموز.

* فنظام تحليل التفاعل اللفظي عبارة عن:

١- مجموعة اقسام كل قسم يعرف بوضوح شكلا من اشكال السلوك التدريسي.

٢- طريقة للملاحظة ومجموعة من القواعد تحكم عملية تسجيل الظواهر.

٣- خطوات لجدولة البيانات لتنظيم طريقة عرضها لتساعد على شرح الظواهر الاصيلة التي تتم ملاحظتها.

٤- مجموعة من التوجيهات المشتقة من الكثير من التطبيقات الشائعة.

٥- ملاحظة مدرب تسجيل البيانات بعد فهم واستيعاب قواعد التسجيل.

ولقد تعددت تعريفات الباحثين لأسلوب تحليل التفاعل اللفظي فعرفه " أميدون وهوف Amidon and Hough " بانه " تكنيك للتعرف على الابعاد الكمية والنوعية للسلوك اللفظي بين المعلم وتلاميذه في حجرة الدراسة ".

ويوضحه " باجيه وزملائه Page and other" بانه " مصطلح يقصد به تحليل ديناميات الجماعة في الفصل الدراسي في ضوء تصنيفات معينة، وتسجيل ردود افعال الطلاب داخل المجموعة ".

في حين عرفته صفية سلام بأنه " عملية الملاحظة المباشرة للسلوك التدريسي اللفظي لكل من المعلم والطلاب اثناء الدرس او جزء منه بعد تسجيله".

وعرفه كذلك عاصف مصطفى بأنه " اسلوب للتقدير الكمي والنوعي لابعاد السلوك اللفظي للمعلم والطلاب ، والوثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي في المواقف التدريسية ويؤثر على نواتج التعليم للتلاميذ من تحصيل واتجاهات".

ويتضح مما سبق ان اسلوب تحليل التفاعل اللفظي هو اسلوب يمكن من خلاله اعطاء المعلمين فرصة مراجعة اسلوبهم التدريسي اللفظي (تزويد المعلمين بتغذية راجعة عن اسلوبهم التدريسي اللفظي) ، وذلك بهدف توجيههم الى الطريقة الاكثر تأثيرا في التدريس.

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

١. مساعدة المعلم على التحكم في تطوير سلوك التدريس.
٢. التعرف على العلاقة بين دور المعلم والتنوع الحادث في السلوك التدريسي في الفصل الدراسي.

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

١. تحسين مستوى ونوعية العلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلم.
٢. تحسين سلوك المعلم العام وتحفيزه ليكون سلوكاً فعّالاً ومتفوقاً.
٣. تحفيز المعلم على تنويع سلوكه واساليبه التدريسية خلال الحصة الأولى.
٤. ارتفاع تحصيل الطلبة – غالباً- نتيجة تبني المعلم لانواع السلوك الإيجابي، وغير المباشر.
٥. تزويد المعلم أو المشرف باداة تحليلية وصفية يستطيعان بها تحديد نقاط القوة أو الضعف في العملية التدريسية اللفظية (حمدان، ١٩٨٤، ٤٢).

كما اشار كل من فلاندرز Flanders ، اللقاني وآخرين الى ان اهمية تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة ترجع الى:

١. يساعد اسلوب تحليل التفاعل اللفظي على خلق فهم منظم لاحداث الفصل الدراسي والبعد عن الاحداث المعقدة والاحداث التي تقوم على الصدفة والتي تتشكل في الفصل الدراسي التقليدي.

٢. يمد اسلوب تحليل التفاعل اللفظي المعلمين باداة ملاحظة لفهم وتحليل العالم المعقد للفصل الدراسي.
٣. يساعد تحليل التفاعل اللفظي المعلمين على كيفية ضبط سلوكهم التدريسي اللفظي داخل حجرات الدراسة وتطوير هذا السلوك.
٤. يمكن من خلال تحليل التفاعل اللفظي التعرف على العلاقة بين تفاعل الفصل الدراسي والادوار التدريسية للمعلم لتوضيح بعض التغيرات الطارئة اثناء سير الاحداث في الفصل الدراسي.
٥. يفيد تحليل التفاعل اللفظي في التنبؤ بمخرجات التعليم كما يفيد في تحسين العملية التعليمية.
٦. يساعد تحليل التفاعل اللفظي المعلم على ترقية اسلوبه في التدريس وجعل حريته في الفصل الدراسي ذا تأثير في سلوك الطلاب واتاحة الفرصة لهم ليكونوا ذوي قدرة على التفكير، واكثر قدرة على التعبير عن أرائهم وافكارهم اثناء عملية التفاعل اللفظي في الفصل الدراسي مما يؤدي الى زيادة الحصيلة التعليمية على المستويين الكمي والنوعي.
٧. التعرف على مواطن القوة والضعف في تدريس الموضوعات.
٨. لا يفيد التحليل اللفظي في تعيين احداث الفصل الدراسي فقط، ولكن يضعها في تصنيفات مناسبة، ويعرضها لمعالجة احصائية تعكس الواقع الحقيقي للسلوك التدريسي للفصل الدراسي.
٩. التعرف على مدى نجاح المعلم في توفير الجو الاجتماعي الكفيل باحداث تعلم افضل.
١٠. يفيد تحليل التفاعل اللفظي في اكتشاف مواصفات التدريس الفعال في المواقف التعليمية المختلفة والتأكد من ان التدريس يسير وفق شروط كل موقف ومحدداته، كما يرتبط بمحاولات تحسين اعداد المعلم والتحول من طرق تدريس (العلوم) النظرية الى طرق التدريس التي تتيح مناخ ديمقراطي يوفر افضل فرصة للتفاعل بين المعلم والمتعلمين، فالمعلم قادر على ادارة التفاعل في الحجرة الدراسية بينه وبين تلاميذه بكفاءة عالية يمكن ان يعرف عنهم الكثير ، ويمكن ان يعرف خبراتهم السابقة ، واتجاهاتهم ، وميولهم وقيمهم التي يؤمنون بها، واهتماماتهم العلمية، ومن ثم يمكن ان يستغل كل تلك الجوانب لصالح العملية التعليمية في توجيه واثارة دوافع المتعلمين نحو ما يرجوه المعلم من الأهداف (اللقاني، ١٩٧٨، ٧٣-٧٨).

مما سبق تظهر اهمية تحليل التفاعل اللفظي بين المدرس وتلاميذه ، في حجرة الدراسة للوقوف على مدى نجاح المدرس في توفير الجو التدريسي الكفيل باحداث تعلم افضل، حيث ان اسلوب التدريس يكون ناجحا الى حد كبير حيثما يقوم على التفاعل بين المعلم والطلاب.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

اولا:- مجتمع البحث :

تشكل المجتمع الأصلي للبحث من طلبة وتدريسي قسم التربية الفنية كلية الفنون الجميلة جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠١١. ٢٠١٢ م) ، بلغ العدد الكلي لطلبة القسم (٥٧٣) طالباً وطالبة وعدد التدريسين على ملاك القسم (٤٧) مدرساً ومدرسة ، جدول (١) .

تدرس في القسم مواد فنية اختصاص 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 النظريه .

يبين الجدول (٣) هذه المواد وللمراحل كافة [*].

ثانيا:- عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة ، بواقع شعبة واحدة للمرحلة الدراسية . ولاختلاف عدد الشعب بين مرحلة وأخرى فقد قام الباحثان باختيار العينة من كل مرحلة على حدة ، وترتب على ذلك اختلاف نسبة العينة من مرحلة إلى أخرى (الشعبة ، عدد الشعب الكلي) ففي المرحلة الأولى كانت النسبة (٦٦ ، ١٦ %) من مجموع شعب المرحلة الكلي ، وفي المرحلة الثانية كانت (١٢,٥%) ، وفي كل من المرحلتين الثالثة والرابعة كانت النسبة (٢٠%) .

تم اختيار عينة من المواد الفنية العملية وفق تكرار المادة في المراحل الاربع، إذ اتضح أن مادة التخطيط والألوان مادة التمثيل هما من أكثر المواد تكراراً في مجال الفنون التشكيلية والفنون المسرحية على التوالي، والجدول (٢) يبين المواد الفنية العملية وللمراحل الاربع .

جدول (١) يبين أعداد الطلبة والتدرسيين في قسم التربية الفنية للعام الدراسي ٢٠١٠ . ٢٠١١م

المراحل	الطلبة		التدرسيون	
	ذكور	اناث	ذكور	اناث
الأولى	٦٣	٨٦	١٧	٣٠
الثانية	١١٤	٨٠		
الثالثة	٧٨	٣٨		
الرابعة	٣٦	٧٨		
المجموع	٢٩١	٢٨٢		
	٥٧٣		٤٧	

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

جدول (٢) يبين المواد الفنية العملية في قسم التربية الفنية وللمراحل الدراسية الأربع

المراحل الدراسية	المواد الفنية		
	مجال المواد التشكيلية العملية.	مجال المواد المسرحية (التطبيقيه)	مجال المواد النظرية
الأولى	١. . تخطيط وألوان. ٢. خط وزخرفة	١. صوت وإلقاء. ٢. مبادئ تمثيل	١. عناصر فن ٢. تاريخ فن مسرح ٣. مبادئ التربية الفنية
الثانية	١. تخطيط وألوان ٢. إنشاء تصويري ٣. كرافيك ٤. جداريات	١. مسرح تدريسي	١. منظور ٢. علم الجمال ٣. تشريح
الثالثة	١. تخطيط وألوان ٢. إنشاء تصويري ٣. كرافيك ٤. جداريات		١. تاريخ فن عصر النهضة ٢. علم نفس الفن
الرابعة	١. اعمال يدوية ٢. المشروع ٣. تقنيات فنية	تمثيل وإخراج	١. تاريخ فن حديث ٢. نقد فني

جدول (٣) يبين المواد الدراسية في قسم التربية الفنية للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠ . ٢٠١١م

المراحل	**الدروس الفنية**		**الدروس غير الفنية**
	نظرية	**عملية**	
المرحلة الأولى	١. عناصر فن ٢. تاريخ فن مسرح ٣. مبادئ التربية الفنية	١. تخطيط وألوان. ٢. صوت وإلقاء. ٣. مبادئ تمثيل ٤. خط وزخرفة	١. حقوق انسان وديمقراطية ٢. لغة عربية ٣. تربية بدنية ٤. حاسوب ٥. لغة إنكليزية
المرحلة الثانية	١. منظور ٢. علم الجمال ٣. تشريح	١. تخطيط وألوان ٢. تمثيل ٣. كرافيك ٤. نحت ٥. فن الاخراج	١. لغة عربية ٢. حاسوب ٣. علم النفس التربوي

المرحلة الثالثة	١. تاريخ فن عصر النهضة ٢. علم نفس الفن	١. تخطيط وألوان ٢. إنشاء تصويري ٣. كرافيك ٤. جداريات ٥. مسرح تدريسي	١. مناهج بحث ٢. طرائق التدريس
المرحلة الرابعة	١. تاريخ فن حديث ٢. نقد فني	١. اعمال يدوية ٢. المشروع ٣. تقنيات فنية	١. مشاهدة وتطبيق ٢. وسائل الاتصال ٣. تقويم وقياس

ثالثا:- أداة البحث.

بما أن الهدف الثاني لدراسة هو تحليل أنماط التفاعل بين المدرس وطلبته داخل القاعة الدراسية [*]. لذلك فمن الضروري إيجاد وسيلة عملية للتحليل، ومن المعروف في البحوث التي اجريت في هذا الميدان ، أن خير وسيلة للتحليل هو اتباع نظام ينهج منهج الملاحظة المنتظمة ، ويتطلب تحليل انماط التفاعل اللفظية فقد تطلب اختيار نظام يصلح لتحليل هذه النمط ، ومن خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة والادبيات التي تخص البحث فقد وجد أنه لا يوجد نظام يمكن أن يستخدم في تحليل انماط التفاعل اللفظية، لذلك قام الباحثان بإجراء احصائية لأنظمة الملاحظة التي استخدمت في مجال السلوك التدريسي. فظهر أن هناك مائة وثمانية وعشرين نظاماً للملاحظة، اثنان وتسعون نظاماً منها يختص في مجال التعليم، ولكن ما تم الحصول عليها أو على ملخصات لها لا يتجاوز ثلاثين نظاماً. واتضح للباحثين بعد دراستهما هذه الانظمة أن نظام (فلاند رز) يتفوق على معظم الأنظمة الأخرى، وان الكثير من الانظمة قد اعتمدت عليه أو اشتقت منه (دونكن،١٩٧٤، ص ١٤٦)، وأنه يمكن أن يفيد الباحثين للأسباب الآتية:

١ . أنه نظام بسيط في إجراءاته وشامل لجميع السلوكيات اللفظية المحتملة داخل الصف وللمتغيرات النفسية والاجتماعية وحتى لمحتوى المواد الدراسية كما أنه منظم لأنماط السلوك التدريسي (اندرسون،١٩٣٩ ، ص٦) .

٢ . يعد من أكثر انظمة الملاحظة شيوعاً في قياس السلوك التدريسي وتحليله نتيجة لثبات صلاحيته بعد تطبيقه في الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا الميدان (كيث،١٩٧٤ ، ص١٨) .

٣ . يعد نواة الكثير من الأنظمة التي تناولت نفس المجال حيث استخدم من قبل مجاميع عديدة ومختلفة من الباحثانين حيث عدل وطور هذا النظام من قبلهم (ايمير،١٩٧٢، ص١٠)

ونظراً للإمتيازات التي يتمتع بها نظام فلا ند رز لتحليل التفاعل اللفظي وغير اللفظي (البصري)، فقد قرر الباحثان تطوير وتجريب هذا النظام وفقاً لمتطلبات بحثه ولطبيعة المواد الفنية التي يتناولها.

فقاما أولاً بدراسة استطلاعية لبعض الصفوف[*] حيث تم تطبيق نظام فلاندرز كما هو . وبعد تفريغ البيانات وجد الباحثان بأن الكثير من الفعاليات والأنشطة يعجز هذا النظام عن قياسها ، لذا فقد وجدا أنه من الضروري تقسيم الفئات التي تضمنها النظام وإضافة فئات أخرى وذلك لكي تغطي الفعاليات والانشطة التي ظهر أن نظام (فلاندرز)

(*) القاعة الدراسية تسمى تسميات مختلفة ، حيث تسمى (المرسم) في الدروس التشكيلية وتسمى (قاعة المسرح) في الدروس المسرحية، وتسمى القاعه النظريه في المواد النظرية.

* اختار الباحثان خمسة صفوف كعينة استطلاعية هي : الثاني هـ ، والرابع ج ، الرابع أ ، الثالث ب ، الأول أ . من قسم التربية الفنية.

والتي كان عاجزاً عن قياسها . وتم كذلك تغيير أرقام الفئات ، حيث أصبح عدد الفئات (١٧) فئة وأصبحت المصفوفة (١٧×١٧) بدلاً من (١٠×١٠) .

أن هذا التقسيم الجديد للفئات اتاح الفرصة للباحثين لإضافة نسب مئوية للفئات وللتجمعات لم تظهر في نظام (فلاندرز) ، كذلك قام الباحثان بحذف بعض النسب المئوية للتجمعات وذلك لأن قسماً منها يتعلق بالتفاعل اللفظي فقط والقسم الآخر أصبح من غير الممكن استخراجه بعد الترقيم الجديد للفئات . كذلك غير الباحثان في النسب القياسية التي وضعها (فلاندرز) وذلك لاختلاف المستوى التعليمي وطبيعة المواد قيد الدراسة . وسيتم توضيح هذه الاضافات والتغيرات لاحقاً .

وقد تم عرض النظام الجديد بتقسيماته الجديدة على لجنة من الخبراء والمحكمين ذوي الاختصاص(**) ، واستخرج الباحثان نسبة اتفاقهم حول كل فئة اضيفت إلى نظام (فلاندرز) بموجب معادلة كوبر (٣٩ ، ص٢٧) من أجل بيان مدى صلاحية تطبيق نظام (فلاندرز) بعد تطويره ، وكان معدل اتفاقهم حول الاداة (٩٨%) وهي نسبة اتفاق عالية جداً .

وبعد أن عرضت الأداة على الخبراء من ذوي الاختصاص فقد اصبحت 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 انماط التفاعل اللفظي ، ويقيس القسم الآخر انماط التفاعل غير اللفظي (البصري) والقسم الثالث يقيسهما معاً:

الفئة (١) تقبل المشاعر (Accepting Feeling) (الرمز A – F) أبقيت كما هي في نظام (فلاندرز) .

الفئة (٢) المدح أو التعاطف اللفظي (Verbal Praising or Enoourage) (الرمز V–P) وتشمل التعاطف مع أو الموافقة على عمل الطالب ويقصد بعمل الطالب هنا الفعاليات أو الانشطة التي يؤديها الطالب وتشمل كذلك التعاطف مع أفكاره ، وهي ما يأتي من أفكار تتعلق بمادة الدرس وتشمل الموافقة على سلوك الطالب داخل القاعة ويشمل أيضاً كلام المدرس المشجع لطلبته كإطلاق الكلمات التي تحمل الفكاهات والدعابات التي تشدهم للدرس وترفع عنهم الملل .

الفئة (٣) المدح او التعاطف غير اللفظي (Non – Verbal Praising or Encourage) (الرمز N _ V) وتشمل التعاطف مع أو الموافقة على عمل الطالب وأفكاره وسلوكه عن طريق تعبيرات السرور على الوجه (كالابتسام) ، وتحسين نغمة الصوت أو إبقائه وإشارات الموافقة كهز الرأس . وتعطي هذه الفئة السلوك الذي يقوم به المدرس ضمن هذا المجال ولا يمكن حصره ضمن نظام (فلاندرز) الأصلي الفئة (٤) (Accepting and Using Students Ideas) قبول استخدام افكار الطالب، أبقيت كما هي في نظام (فلاندرز)

الفئة (٥) طرح الأسئلة المحددة (Asking Narrow Questions) وهي الأسئلة التي يكون جوابها محدداً كأن يكون (نعم) أو (لا) وهذا النوع من الأسئلة قلما يحفز الطلبة إذ يساعدهم على التفكير بل يكون مباشراً ويتطلب استجابة قصيرة ومحددة من الطالب قد لا تتجاوز بضع ثوان .

** ١ . الاستاذ الدكتور حامد عباس مخيف . كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل .

٢ . الاستاذ الدكتور كاظم نوير . كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل

٣ . الأستاذ الدكتور عارف وحيد. كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل.

الفئة (٦) طرح الاسئلة المتعمقة (Asking Probing Questions) وهي الأسئلة التي تتطلب التفكير قبل الإجابة والتي تثير الطلبة وتحفزهم على التفكير ، وتكون دافعاً للتفكير الابتكاري .

الفئة (٧) التدريس أو التوجيه الجماعي اللفظي (Verbal Group Teaching) وتتعلق هذه الفئة بالتدريس أو التوجيه الذي يوجه إلى مجموع الطلبة ويكون على وتيرة واحدة ، وهذا التدريس أو التوجيه يكون مملاً يجعل التفكير بين المدرس وطلبته خاملاً .

الفئة (٨) التدريس أو التوجيه الجماعي المشترك (Togther Group Teaching) وتقف هذه الفئة في الضد من الفئة التي سبقتها ، حيث يلجأ المدرس إلى استخدام أنماط تفاعل لفظية وغير لفظية ، ويكون هذا التدريس أو التوجيه فعالاً يستحوذ على الطلبة ويجعلهم يندمجون في العمل .

الفئة (٩) التدريس أو التوجيه الفردي اللفظي (Verbal Individual Teaching) وهذه الفئة تعالج التدريس أو التوجيه عندما يوجهه المدرس إلى الطالب واحد أو عدد قليل من الطلبة .

الفئة (١٠) التدريس أو التوجيه الفردي المشترك (Together Individual Teaching) وهذه الفئة تعالج التدريس أو التوجيه عندما يوجهه المدرس إلى طالب واحد أو عدد قليل من الطلبة أيضاً . ولكنه يستخدم فيه انماطاً مختلفة من التفاعل ، وهذا النوع من التدريس أو التوجيه يحفز الطلبة ويدفعهم للمبادرة .

الفئة (١١) اعطاء التعليمات والتوجيهات (Giving Directions) أبقيت كما هي في نظام فلاندرز .

الفئة (١٢) النقد أو تبرير السلطة اللفظي (Verbal Criticizing or Justifying Authorty) وتشمل هذه الفئة رفض المدرس لعمل أو أفكار الطلبة أو انتقاد سلوكهم وتكون بشكل لفظي وتقترب من الفئة (٧) في نقد أو تبرير السلطة في نظام فلاندرز .

الفئة (١٣) النقد أو تبرير السلطة غير اللفظي (Non – Verbal Critisizing or Justifying Authority) وقد وصفت هذه الفئة لتعالج الانتقادات أو الرفض الذي يوجهه المدرس لطلبته من غير ان يتكلم ، والتي لا يمكن رصدها وفق نظام فلاندرز .

الفئة (١٤) استجابة الطالب (Student Response) أبقيت كما في نظام فلاندرز .

الفئة (١٥) مبادرة الطالب (Student Initiation) أبقيت كما في نظام فلاندرز

الفئة (١٦) الفعاليات المجدية اللفظية وغير اللفظية (Verbal and Non – Verbal Rational Activities) وهذه الفئة اقتضتها طبيعة الدروس العملية ، حيث أن هناك فترات صمت تستثمر في الرسم بالنسبة للدروس التشكيلية ، وفي تأدية المشاهد أوعرض الصور او افلام الفديو ، ويوضع في هذه الفئة لك أي إجراء سلوكي لا يمكن رصده تحت أي فئة من فئات النظام .

الفئة (١٧) الصمت أو الفرض (Silent or Confusion) وهذه الفئة قريبة من فئة (١٠) لدى فلاندرز ولكنها هنا محددة اكثر حيث انها لا تشمل سوى فترات الصمت غير المجدي أو فترات الفرض .

شكل (١) يبين نظام فلاندرز والنظام المطور لأغراض البحث

١. تقبل المشاعر	١. تقبل مشاعر وأحاسيس الطالب
٢. المدح أو التعاطف	٢. المدح والتعاطف اللفظي
٣. تقبل واستخدام أفكار الطالب	٣. المدح أو التعاطف غير اللفظي
٤. طرح الأسئلة	٤. قبول واستخدام أفكار الطالب
٥ . المحاضرة	٥. طرح الأسئلة المحدودة
٦. إعطاء التعليمات والتوجيهات	٦. طرح الأسئلة المتعمقة
٧. نقد أو تبرير السلطة	٧. التدريس أو التوجيه الجماعي اللفظي
٨. استجابة الطالب	٨. التدريس أو التوجيه الجماعي المشترك
٩. مبادرة الطالب	٩. التدريس أو التوجيه الفردي اللفظي
١٠. الصمت أو الفرض	١٠. التدريس أو التوجيه الفردي المشترك
	١١. اعطاء التعليمات والتوجيهات
	١٢. النقد أو تبرير السلطة اللفظي
	١٣. النقد أو تبرير السلطة غير اللفظي
	١٤. استجابة الطالب
	١٥. مبادرة الطالب
	١٦. الفعاليات المجدية اللفظية وغير اللفظية
	١٧. الصمت أو الفرض .

ويعد شرح أداة البحث المستخدمة وتفصيلها لا بد من توضيح النسب المئوية للفئات والنسب المئوية للتجمعات وذلك لاختلافها مع النسب المماثلة في نظام فلاندرز

إجراءات تطبيق اداة البحث

من الإجراءات الضرورية في هذه الدراسة إيجاد نظام يمكنه استيعاب أهدافه ، وايجاد النظام وحده لا يفي حيث أن عملية تحليل التفاعل تتطلب تقنية عالية ومهارة فائقة وقدرة على التركيز والملاحظة الدقيقة . وهذا يستدعي تدريباً عالياً لذا فقد قام الباحثان بالاجراءات الآتية:

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

٢ . بعد اختبار نظام (فلاندرز) وتطويره، تدربا على تسجيل عدد من الدروس بموجبه حيث قام بإعداد استمارة للتسجيل. وتم تفريغ البيانات في مصفوفة خاصة ، شكل (٢) .

٣ . 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 توصلا إلى نسبة (٨٥%) بوصفها نسبة اتفاق بين التسجيل اليدوي والتسجيل الآلي باستخدام معادلة كوبر.

٤ . قبل البدء بالتسجيل الفعلي ثم انتقاء عينة البحث من تدريسيين وطلبة من اجل توضيح اهداف البحث وطبيعته والغرض من حضوره لمشاهدة دروس وتسجيلها وتم اخبارهم كون الباحثين سيستخدمان جهاز التسجيل الصوري (كاميرا الفيديو).

٥ .كان الباحثان يجلسان في احدى زوايا القاعة المخصصة للتصوير التي تضمن لهما رؤية واضحة لما يدور في القاعة وتكون في الوقت نفسه خارج كادر التصوير.

٦ . تلقى الباحثان وزميلهما الذي سيقوم بالتصوير ارشادات وتوجيهات من متخصصين في مجال التصوير وتدربا على ذلك.

٧ .تم تسجيل ثمانية دروس بواقع درسين لكل مرحلة احداهما مسرحي والآخر تشكيلي ، وكان وقت التسجيل في كل درس (٦٠) دقيقة ومدة التسجيل بين استجابة واخرى (٣) ثوانٍ.

شكل (٢) بين صورة المصفوفة التي تفرغ تكرارات التفاعل وفق اداة البحث الحالي فئاتها وخلاياها

الفئة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	الصفوف
١																		
٢																		
٣																		
٤																		
٥																		
٦																		
٧																		
٨																		
٩																		
١٠																		
١١																		
١٢																		
١٣																		
١٤																		
١٥																		
١٦																		
١٧																		
الأعمدة																		المجموع
%																		١٠٠%

رابعا:- ثبات اداة البحث.

استخرج الاتفاق بين ما سجله الباحثان يدوياً على استمارة التسجيل وما سجل على الشريط الصوري ولدرسين سحبا عشوائياً باستخدام معادلة (Sootte) ، حيث كان معامل الثبات (٠,٩٤) ، (٠,٩٦) .

أما استخراج الثبات بين الباحثين وبين المحلل خارجي ولدرسين سحبا عشوائياً فقد ، تم باستخدام معادلة سكوت ايضاً ، حيث كان معامل الثبات للدرسين (٠,٩١) ، (٠,٩٣) .

ومن الجدير بالذكر أن طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات من أكثر الطرائق انتشاراً وشيوعاً لسهولتها (فني،ــ، ص ٤٨٣).

خامسا:- الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الآتية :

١ . معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق الذاتي ، كما استخدمها لحساب مدى اتفاق لجنة الخبراء والمحكمين على فئات اداة البحث .

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠ = \%$$

٢ . معادلة سكوت بل اليدوي والتسجيل الآلي (الفيديو) كما استخدمها في حساب معامل الثبات بينه وبين محلل خارجي .

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{مجموع الاتفاق الكلي بين الملاحظتين – مجموع الخطاء في الاتفاق}}{\text{١ ــ مجموع الخطاء في الاتفاق}} .$$

٣ . القوانين الخاصة بحساب النسب المئوية للفئات والتجمعات

٤ . استخدام الباحثان لاختبار الفرضية الصفرية الأولى الوسائل الاحصائية الآتية:

أ. المتوسط الحسابي.

$$س = \frac{مج\ س}{ن}$$

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

ب. قانون الانحراف المعياري :

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ (س - سَ)^2}{ن}}$$

حيث أن :

ع = الانحراف المعياري .

س = القيمة .

سَ = الوسط الحسابي .

ن = عدد القيم .

(إثناسيوس ، 1977 ، ص 162) .

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

$$ت = \sqrt{\frac{م_2 - م_1}{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 1}}}$$

حيث أن :

ن = عدد أفراد العينة في كل مجموعة (وهو متساوٍ) .

$م_1$ = الوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

$م_2$ = الوسط الحسابي للمجموعة الثانية .

$ع_1$ = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى .

$ع_2$ = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية .

(جروس،١٩٧٤ ، ص ٨٠)

٥ . استخدم الباحثان لاختبار الفرضية الصفرية الثانية الوسائل الاحصائية الآتية : .

أ . تحليل التباين الذي يتضمن المعادلات الآتية : .

$$م د = \frac{م م د}{ن (ك - ١)}$$

$$م ب = \frac{م م ب}{ك - ١}$$

$$ف = \frac{م ب}{م د}$$

حيث ان : .

م د = التباين داخل المجموعات (التباين الصغير)

م م د = مجموع مربعات انحراف القيم عن متوسطها الحسابي

ك = عدد المجموعات التجريبية (المجموعات المعالجة)

ن = عدد الحالا في كل مجموعة .

م ب = التباين بين المجموعات (التباين الكبير)

م م ب = مجموع مربعات انحراف المتوسطات الفرعية عن المتوسط العام

ف = القيمة الفائية

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

$$(ش) = (\psi) \sqrt{(أ-1)(ف)} \sqrt{2(\text{متوسط مربعات الخطأ}) \setminus ن}$$

ش: اختصار لاختبار شيفيه

إذ أن :

أ= عدد المجموعات.

فα= قيمة (ف) الحرجة من الجدول الخاص بتوزيع (ف) عند مستوى دلالة محدد، وبدرجات حرية بسط (ن– ك).

ن= عدد الأفراد في إحدى المجموعات.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلا اليها الباحثان من عملية تحليل التفاعل بين التدريسين عينة البحث وطلبتهم الذين تمت ملاحظتهم بأسلوب الملاحظة المباشرة اثناء تدريسهم للمواد الفنية العملية ومعدل (٦٠) دقيقة لكل درس.

وستتم مناقشة هذه النتائج في ضوء هدف البحث وفرضياته التي وردت في الفصل الأول ، باعتماد النسب المئوية للفئات والنسب المئوية للتجمعات ورسم سير التفاعل ، التي استخرجت تكراراتها في مصفوفتين رئيسيتين (مصفوفة ٩ ومصفوفة ١٠) والتي تمثل الأولى المواد المسرحية والثانية المواد التشكيلية كذلك فقد اعتمد الباحثان على الملاحظات التي دونها خلال الدراستين الاستطلاعية والرئيسية في تفسير نتائج البحث ، اضافة إلى المصادر والادبيات.

ان جمع البيانات الخاصة بالعينة في مصفوفة واحدة وحساب النسب المئوية لفئات التنفاعل والتجمعات الخاصة بها ، ورسم سير التفاعل بشكل عام ، يسهل كثيراً عملية عرض النتائج وتفسيرها ، كذلك قام الباحثان بجمع بيانات مصفوفات كل مرحلة دراسية على حدة في مصفوفة خاصة (المصفوفات ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤) حيث تمثل المصفوفة (١١) المرحلة الدراسية الأولى ، والمصفوفة (١٢) المرحلة الدراسية الثانية ، والمصفوفة (١٣) المرحلة الدراسية الثالثة والمصفوفة (١٤) المرحلة الدراسية الرابعة . وذلك لاختبار الفرضية الأولى التي تنص على عدم وجود فروق بين تدريسي المواد الفنية العملية تبعاً لاختلاف المادة الدراسية .

كذلك سيتم عرض المصفوفات التي سجلها الباحثانان

أولاً . هدف البحث:

وهنا سيتم عرض كل فئة من فئات التفاعل ومناقشتها ، حيث يفضل في مثل هذه البحوث عرض الفئات ومناقشتها بربطها بالفئات الاخرى ضمن تجمعاتها وذلك لارتباط كل منها بالأخرى ، عند مقارنة النسب المئوية الخاصة بعينة البحث الجدولين (٤ ، ٥) مع النسب القياسية لها ، ظهرت النتائج الآتية: .

١ . ارتفاع متوسط نسبة استجابة تدريسي المواد المسرحية بمقدار (٥,٧٨) عن النسبة القياسية عند فلاندرز ، وارتفاع متوسط نسبة استجابة تدريسي المواد التشكيلية بمقدار (١٤,٩١) عن النسبة القياسية عند فلاندرز ، وهذا يؤكد ميل تدريسي كلتا المادتين المسرحية والتشكيلية للاستجابة لمبادءات طلبتهم على الرغم من الفرق الواضح في مقدار ميل كل منهما

٢ . ارتفاع متوسط نسبة استجابة تدريسي المواد المسرحية الفورية بمقدار (١٦,٥٣) عن النسبة القياسية عند فلاندرز ، وارتفاع متوسط نسبة استجابة تدريسي المواد التشكيلية الفورية بمقدار (١١,٢) عن النسبة القياسية عند فلاندرز وهذا يشير إلى ان عينة البحث من تدريسي المواد المسرحية والمواد التشكيلية قد تقبلوا مشاعر طلبتهم وقاموا بمدحهم والتعاطف معهم واستخدام افكارهم بدرجة اكثر من المعدل القياسي ،

٣ . انخفاض متوسط نسبة اسئلة تدريسي المواد المسرحية بمقدار (١٩,٦) عن النسبة القياسية عند فلاندرز ، وانخفاض متوسط نسبة أسئلة تدريسي المواد التشكيلية بمقدار (٢٤,٦٨) عن النسبة القياسية لها عند فلاندرز ، وهذا يدل على أن تدريسي كلتا المادتين لم يطرحوا اسئلة كافية لطلبتهم بنوعيها المحدودة والمتعمقة وعند النظر إلى النسب المئوية للفئتين المتعلقتين بالأسئلة تجد انخفاضاً شديداً في نسبة الأسئلة المحدودة وانعدام الأسئلة المتعمقة باستثناء درس مسرحي واحد هو بموجب المصفوفة (٢) الذي رجح كفة المواد المسرحية احصائياً . وهذا يدل على ان أغلب التدريسين يطرحون اسئلة سهلة ومحددة.

جدول (٤) متوسط النسب المئوية لفئات التفاعل في المواد المسرحية والمواد التشكيلية في قسم التربية الفنية والنسب القياسية لها عند فلاندرز (المعدلة من قبل الباحثين)

ت	اسم الفئة	النسبة% للمواد المسرحية	النسبة% للمواد التشكيلية	النسبة القياسية
١	تقبل المشاعر	٠,٨١	٠,٦٦	١
٢	المدح اللفظي	١,٤١	٠,٥٤	٥
٣	المدح غير اللفظي	٠,٥٦	٠,٢٠	
٤	تقبل افكار الطالب	١,٢٥	٠,٨١	٨
٥	الاسئلة المحدودة	٢,٥٨	٠,٨٩	٧
٦	الأسئلة المتعمقة	٠,٨٥	صفر	
٧	التدريس الجماعي اللفظي	١,٦٤	٥,١٦	
٨	التدريس الجماعي المشترك	٢٤,٤٥	١٢,٦٤	٣٠
٩	التدريس الفردي اللفظي	٢,٣٣	٥,٤١	
١٠	التدريس الفردي المشترك	٢٢,٢٧	٤٣,٧٩	
١١	اعطاء التعليمات	٣	٠,٤٣	٤
١٢	النقد اللفظي	١,٢٥	١,٠٦	١

١٣	النقد غير اللفظي	٠,١٦	٠,١٨	
١٤	استجابة الطالب	٤,٥٨	٠,٨٩	
١٥	مبادرة الطالب	٢,٢٥	١,٨٩	١٥
١٦	الفعاليات المجدية	٢٩,٣١	٢٥,٢٥	٢٩
١٧	الصمت أو الفوضى	١,٦٤	٠,١٢	

جدول (٥) متوسط النسب المئوية للتجمعات في المواد المسرحية والمواد التشكيلية في قسم التربية الفنية القياسية لها عند (فلاندرز)

ت	رمز التجمع	اسم التجمع	النسبة% للمواد المسرحية	النسبة% للمواد التشكيلية	النسبة القياسية
١	T R R	استجابة المدرس	٤٧,٧٨	٥٦,٩١	٤٢
٢	TRR14.15	استجابة المدرس الفورية	٧٦,٥٣	٧١,٢	٦٠
٣	TQR	أسئلة المدرس	٦,٤٠	١,٣٢	٢٦
٤	TQR14.15	أسئلة المدرس الفورية	٥٢,٣٢	٢٨,٩٤	٤٤
٥	SIR	مبادأة الطالب	٣٢,٩٢	٦٧,٩	٣٤
٦	SSR	اضطراد الخلايا	٧٦,٥	٨٤,٦٠	٥٠
٧	SSSR	حالة ثبات الطالب	٣٩,٩٣	١٥,٦٧	٣٥
٨	I/D	سلوك المدرس غ م/م	٠,١٣	٠,٠٤	
٩	I/D	سلوك المدرس المحفز / المقيد	٠,٩١	١,٣٢	
١٠	V/N	المدح اللفظي / غ اللفظي	٢,٥١	٢,٦	
١١	N/B	الأسئلة المحدودة / المتعمقة	٣,٠٢	٤٣	
١٢	I/D	التدريس الجماعي / الفردي	١,٠٦	٠,٣٦	
١٣	T/V	التدريس المشترك / اللفظي	١١,٧٤	٥,٣	
١٤	V/N	النقد اللفظي / غ اللفظي	٧,٥	٥,٦٦	
١٥	R/T	الفعاليات المجدية / التدريس	٠,٥٧	٠,٣٧	

جدول (٦) يبين النسب القياسية لفئات التفاعل والتجمعات الخاصة بها التي توصل اليها فلاندرز

ت	اسم الفئة	النسبة% القياسية	رقم التجمع	الرمز	اسم	النسبة% القياسية
١	تقبل المشاعر	١	١	TTR	كلام المدرس	٦٨
٢.	المدح أو التشجيع	٥	٢	PTR	كلام المدرس	٢٠
٣.	تقبل الأفكار	٨	٣	SCR	الصمت أو الفوضى	١١
٤.	توجيه الأسئلة	٤	٤	TRR	استجابة	٤٢

٥.	المحاضرة	٣٤	٥	TRR89	استجابة المدرس الفورية	٦٠
٦.	اعطاء التوجيهات	٤	٦	TQR	أسئلة المدرس	٢٦
٧.	النقد أو تبرير الصلطة	١	٧	TQR89	أسئلة المدرس الفورية	٤٤
٨.	استجابة الطالب	٢٠	٨	PIR	مبادأة الطالب	٣٤
٩.	مبادأة الطالب		٩	CCR	المحتوى المتعامد	٥٥
١٠.	الصمت أو الفوضى	١١	١٠	SSR	اضطراد الخلايا	٥٠
			١١	PSSR	حالة ثبات الطالب	٣٥

ولذا نرى ان التدريسين يطرحون أسئلة على الرغم من قلتها سهلة ومحدودة ويبتعدون عن طرح الأسئلة المتعمقة التي تثير التفكير لدى الطالب وتحفزه ، وهذا يدل ايضاً على التزام التدريسين بأفكار الموضوع الدراسي وعدم الخروج عن اطاره ، وهي ظاهرة غير محبذة في الدروس الفنية التي يربطها التذوق والاحساس .

٤ . ارتفاع نسبة اسئلة تدريسي المواد المسرحية الفورية بمقدار (٨,٣٢) عن النسبة القياسية لها عند فلاندرز ، وانخفاض متوسط أسئلة تدريسي المواد التشكيلية الفورية بمقدار (١٥,٠٦) عن النسبة القياسية لها عند فلاندرز . وهذا يشير إلى أن تدريسي المواد المسرحية قد استخدموا افكار طلبتهم وآراءهم في صياغة اسئلتهم اكثر من زملائهم تدريسي المواد التشكيلية ، وقد توصلت دراسة (التميمي) إلى نتيجة مقاربة لنتيجة دراسة الحالية فيما يتعلق بمتوسط نسبة أسئلة تدريسي المواد المسرحية الفورية حيث توصلت إلى نسبة (٤٩,٨٢%) في حين ابتعدت عن نسبة أسئلة تدريسي المواد التشكيلية الفورية .

٥ . انخفاض متوسط نسبة مبادأة طلبة تدريسي المواد المسرحية بمقدار (١,٠٧) عن النسبة القياسية لها عند فلاندرز وارتفاع متوسط مبادأة طلبة مدرس المواد التشكيلية بمقدار (٣٣,٩) عن النسبة القياسية لها عند فلاندرز ، وهذا يدل على أن طلبة تدريسي المواد المسرحية لم يقدموا مبادرات يعبرون بها عن أفكارهم على عكس طلبة تدريسي المواد التشكيلية الذين اظهروا قدراً اكبر من المبادرات التي تعبر عن افكارهم الخاصة ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن تدريسي المواد التشكيلية أكثر توجيهاً وتشجيعاً لمبادرات طلبتهم من زملائهم تدريسي المواد المسرحية٠

٦ . ارتفاع متوسط نسبة اطّراد الخلايا في دروس تدريسي المواد المسرحية بمقدار (٢٦,٥) عن النسبة القياسية لها عند فلاندرز وارتفاع متوسط نسبة اطّراد تدريسي كلتا المادتين وطلبتهم في فئة معينة من فئات التفاعل اكثر من ثلاثة ثوانٍ وهو الوقت الذي حدده فلاندرز لتسجيل كل استجابة ، وهذا ما يؤكد ارتفاع تكرارات الخلية (١٠ . ١٠) التي تشير إلى ميل التدريسين وخصوصاً تدريسيو المواد التشكيلية إلى الاستمرار في التدريس أو التوجيه الفردي المشترك ، وكذلك الخلية (١٦ . ١٦) التي تشير إلى ميل التدريسين وخصوصاً تدريسي المواد المسرحية لإتاحة الفرصة لطلبتهم للقيام بالفعاليات المجدية والتي تعتمد على جهد الطالب ، والخلية (٨ . ٨) التي تشير إلى ميل التدريسين وخصوصاً تدريسي المواد المسرحية للاستمرار في التدريس أو التوجيه الجماعي المشترك ، ومما يساعد على ذلك طبيعة المواد المسرحية وما تتميز به من امكانية طرح أفكار الموضوع على جميع الطلبة في آن واحد على شكل تدريس جماعي ، وارتفاع تكرارات الخليتين (١٠ . ١٠) و (٨ . ٨) يدل على قلة تبادل الفعاليات الصفية بين التدريسين وطلبتهم حيث يوهمون التدريسيون على معظم وقت الدرس.

٧ . ارتفاع متوسط نسبة حالة ثبات الطلبة لدى تدريسي المواد المسرحية بمقدار (٤,٩٣) عن النسبة القياسية لها عند فلاندرز ، وانخفاض متوسط نسبة حالة ثبات طلبة تدريسي المواد التشكيلية بمقدار (١٩,٣٣) على النسبة القياسية لها

عند فلاندرز ، أن هذا الارتفاع والانخفاض يؤثر على تباين التفاعل في كل من المواد المسرحية والمواد التشكيلية وخصوصاً فيما يتعلق بتبادل الأدوار بين التدريسين وطلبتهم فتدريسو المواد المسرحية يقتربون من نسبة فلاندرز القياسية الخاصة بهذه النسبة حيث أن مقدار الارتفاع ضئيل نسبياً مما يشير إلى تبادل طبيعي للأدوار بين التدريسين وطلبتهم على العكس من تدريسي المواد التشكيلية الذي يؤشر الانخفاض الشديد لمتوسط هذه النسبة لديهم عن النسبة القياسية عند فلاندرز ، تفاعل خامل بين التدريسين وطلبتهم والذي يظهر من قلة سرعة تبادل الأدوار بينهم ٠

٨ . أن متوسط نسبة سلوك المدرس غير المباشر (غ م) إلى سلوكه المباشر (م) في الدروس المسرحية (٠,١٣) وفي الدروس التشكيلية (٠,٠٤) وكلتا النسبتين أقل من واحد صحيح مما يدل على ميل تدريسي كلتا المادتين إلى استخدام الأسلوب المباشر في التدريس والذي يشمل التدريس أو التوجيه بأنواعه وإعطاء التعليمات والتوجيهات واستخدام النقد بشكليه اللفظي وغير اللفظي مما يؤشر فرض التدريسين لسلطتهم داخل القاعة وهيمنتهم على سلوك طلبتهم .

٩ . أن متوسط نسبة سلوك المدرس المحفز لحرية طلبته إلى نسبة سلوكه المقيد لحريتهم () في الدروس المسرحية (٠,٩١) وفي الدروس التشكيلية (١,٣٢) مما يشير إلى أن تدريسي المواد التشكيلية استخدموا السلوك المحفز لحرية طلبتهم على العكس من زملائهم تدريسي المواد المسرحية الذين استخدموا السلوك المقيد لحرية طليتهم وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن طبيعة الدروس التشكيلية تمتاز بمرونة أكثر من الدروس المسرحية فيما يتعلق بحرية الطلبة .

١٠ . أن متوسط نسبة المدح اللفظي إلى المدح غير اللفظي (V/N) في الدروس المسرحية (٢,٥١) وفي الدروس التشكيلية (٢,٦) وبمقارنة النسبتين نجد أن كلتا النسبتين اكثر من واحد صحيح ولا يوجد سوى فرق ضئيل بين النسبتين مما يدل على أن تدريسي كلتا المادتين المسرحية والتشكيلية يميلون إلى استخدام المدح اللفظي اكثر من استخدامهم للمدح غير اللفظي وقد يكون السبب في ذلك هو قلة خبرة الهيئة التدريسية في استخدام مهارات الاتصال غير اللفظي بما يتضمن من اشارات وإيماءات وحركات

١١ . أن متوسط نسبة أسئلة المدرس المحدودة إلى أسئلة المتعمقة (N/B) في الدروس المسرحية (٣,٠٢) وفي الدروس التشكيلية (٤٣) وبمقارنة النسبتين نجد أن هناك تبايناً شاسعاً بينهما يرجع إلى أن تدريسي المواد التشكيلية لم يستخدموا نهائياً أسئلة متعمقة ، وكذلك تدريسيو المواد المسرحية باستثناء مدرس واحد ان انخفاض نسبة الأسئلة المتعمقة وانعدامها يدل على أن التدريسين عينة البحث يلتزمون بشكل مباشر بموضوع الدرس ولا يحاولون تحفيز واثارة تفكير طلبتهم في مواضيع أعمق.

١٢ . أن متوسط نسبة التدريس أو التوجيه الجماعي إلى الفردي (I/C) في الدروس المسرحية (١,٠٦) وفي الدروس التشكيلية (٠,٣٦) وبمقارنة النسبتين نجد أن تدريسي المواد المسرحية كانوا يميلون إلى التدريس الجماعي اكثر من ميلهم للتدريس الفردي في حين نجد على العكس من ذلك أن تدريسي المواد التشكيلية كانوا يميلون إلى التدريس الفردي اكثر من التدريس الجماعي وقد يكون السبب في ذلك أن الدروس المسرحية تعتمد على الجماعة أكثر من اعتمادها على الفرد أي أن غالبية الفعاليات الصفية هي فعاليات جماعية وحتى الفعاليات الفردية يشترك فيها أكثر من طالب واحد وقد اضطر الباحثان بغية التفريق بين الفعاليات الفردية في الدروس المسرحية وخصوصاً أثناء أداء المشاهد إلى اعتبار التدريس الذي يوجهه إلى المجموعة القليلة التي لا تتعدى ثلاثة طلاب ، تدريساً فردياً ، أما في الدروس التشكيلية فغالبا ما يكون النشاط الصفي نشاطاً فردياً فالطالب أمام اللوحة بمفرده .

١٣ . أن متوسط نسبة التدريس أو التوجيه المشترك إلى اللفظي (T/V) في الدروس المسرحية (١١,٧٤) وفي الدروس التشكيلية (٥,٣) وعلى الرغم من أن كلتا النسبتين هي اكثر من واحد صحيح ؟؟ أن غالبية التدريس أو التوجيه كان مشتركاً إلا أننا بمجرد النظر إلى النسبتين نجد فرقاً لصالح الدروس المسرحية حيث كان تدريسيو المواد

المسرحية يميلون إلى استخدام التدريس أو التوجيه الذي يشترك فيه الجانبان اللفظي وغير اللفظي ، كثير من زملائهم تدريسي المواد التشكيلية وربما السبب راجعاً إلى أن طبيعة المسرح تعتمد على الإيماءات والحركات والاشارات اضافة إلى اللغة مما انعكس على تدريسيو المواد المسرحية في تدريسهم لطلبتهم.

١٤ . أن متوسط نسبة النقد اللفظي إلى غير اللفظي (V/N) في الدروس المسرحية (٧,٥) وفي الدروس التشكيلية (٥,٦٦) وكلتا النسبتين اكثر من واحد صحيح وهذا يعني أن تدريسي كلتا المادتين على الرغم من الفرق القليل بينهما يميلون إلى استخدام النقد اللفظي أكثر من استخدامهم النقد غير اللفظي .

١٥ . أن متوسط نسبة الفعاليات المجدية إلى التدريس أو التوجيه في الدروس المسرحية (٠,٥٧) وفي الدروس التشكيلية (٠,٣٧) وكلتا النسبتين أقل من واحد صحيح وهذا يدل على أن تدريسي كلتا المادتين لا يتيحون الفرصة لطلبتهم للقيام بالفعاليات الصفية بمعزل عن تدخلهم فنراهم يتدخلون في التدريس أو التوجيه بمختلف أنواعه ويسيطرون على سير التفاعل داخل القاعة .

ثانياً : . اختبار الفرضيات

<u>الفرضية الصفرية الأولى :</u>

((لا توجد فروق ذوات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في انماط التفاعل بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية تبعاً لاختلاف المادة الدراسية)) .

تبين أنه لا توجد فروق ذوات دلالة احصائية عند درجة حرية (٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية فيما يتعلق بأنماط تفاعلهم مع طلبتهم في الفئات من (١ . ١٧) باستثناء الفئة رقم (١١) (إعطاء التعليمات) حيث وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند درجة حرية (٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح تدريسي المواد التشكيلية.

وتبين كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند درجة حرية(٣) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية فيما يتعلق بأنماط تفاعلهم مع طلبتهم والمستخرجة حسب النسب المئوية للتجمعات .

ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى متوسطات النسب المئوية للفئات والتجمعات في الشكلين (٦،٥) إذ اظهرت متوسطات النسب أن تدريسي كلتا المواد قد تقبلوا مشاعر طلبتهم بدرجة أقل من المعدل القياسي وكما يشير اليه متوسط الفئة (١) حيث كانت نسبة تقبل المشاعر لدى تدريسي المواد المسرحية (٠,٨١%) وكانت هذه النسبة لدى تدريسي المواد التشكيلية (٠,٦٦%) في حين أن النسبة القياسية هي (١%) ، وقد استخدم تدريسيو المواد المسرحية المدح بنوعيه اكثر من تدريسي المواد التشكيلية وبفرق غير دال احصائياً ، وكما تشير إليه متوسطات الفئتين (٣،٢) ، وقد تقبل تدريسيو المواد المسرحية افكار طلبتهم اكثر من تدريسي المواد التشكيلية وبفرق غير دال احصائياً ، وكما يشير اليه متوسط الفئة (٤) ، وطرح تدريسيو المواد المسرحية على طلبتهم أسئلة بنوعيها أكثر من تدريسي المواد التشكيلية ، وبفرق غير دال احصائياً ، وكما تشير إليه متوسطات الفئتين (٦،٥) ، بينما صرف تدريسيو المواد التشكيلية وقتاً اكثر في تدريس وتوجيه طلبتهم من تدريسي المواد المسرحية وبفرق غير دال احصائياً ، وكما تشير اليه متوسطات الفئات (٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) حيث استخدم تدريسيو المواد التشكيلية التدريس الجماعي اللفظي اكثر من تدريسي المواد المسرحية وبفرق غير دال احصائياً ، واستخدموا التدريس الجماعي المشترك بدرجة اقل من تدريسي المواد المسرحية وبفرق غير دال احصائياً ، واستخدموا التدريس الفردي اللفظي اكثر من تدريسي

المواد المسرحية وبفرق غير دال احصائياً واستخدموا التدريس الفردي المشترك ايضاً اكثر من تدريسي المواد المسرحية وبفرق غير دال احصائياً .

بينما اعطى تدريسيو المواد المسرحية تعليمات وتوجيهات اكثر من تدريسي المواد التشكيلية وبفرق غير دال احصائياً ، كذلك فقد وجهوا لطلبتهم نقداً بدرجة اكثر وبفرق غير دال احصائياً . وكانت استجابات طلبتهم ومبادراتهم اكثر وبفرق غير دال احصائياً ايضاً وكانت الفعاليات المجدية والصمت أو الفرض في دروس المواد المسرحية اكثر منها في دروس تدريسي المواد التشكيلية وبفرق غير دال احصائياً .

وتبين كذلك أن تدريسي المواد التشكيلية قد استجابوا لطلبتهم بدرجة اكثر من تدريسي المواد المسرحية ، وبفرق غير دال احصائيا ، بينما كانت استجابة تدريسي المواد المسرحية الفورية اكثر من استجابة تدريسي المواد التشكيلية الفورية وبفرق غير دال احصائياً وكما يشير إليه متوسط النسبتين التي هي على التوالي (٧٦,٥٣%) ، (٧١,٢%) ويدل ذلك على أن تدريسي المواد المسرحية كانوا يميلون أكثر إلى تقبل مشاعر وافكار طلبتهم وإلى مدحهم والتعاطف معهم .

وكانت أسئلة تدريسي المواد المسرحية اكثر من اسئلة تدريسي المواد التشكيلية وبفرق غير دال احصائياً ، وكما يشير إليه متوسط النسبتين التي هي على

جدول (٧) يبين متوسط الفئات للمصفوفات من (١ . ٨) والقيم النتائجية المحسوبة ومستوى دلالة بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية

الفئات	م١%	ع٢١	م٢%	ع٢٢	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١	٠,٨٠	٠,٤٠	٠,٤٨	١,١٨	١,١٨	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
٢	١,٤١	٠,٩٠	٠,٥٣	٠,٧٤	١,٣١	غير دال بمستوى(٠,٠٥)
٣	٠,٥٤	٠,٢	٠,٢٠	٠,١٢	١,٦١	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
٤	١,٢٤	٠,٧٦	٠,٨١	٠,١٩	٠,٩٥	غير دال بمستوى(٠,٠٥)
٥	٢,١٨	٠,٩٢	٠,٩١	٠,٢٩	٢,٣٠	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
٦	٠,٨٥	٠,٢	صفر	صفر	١,٢٣	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
٧	١,٦	٠,٦٩	٥,١٦	٣,٤٨	١,٥٩	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
٨	٢٤,٤٥	١٥,٦٨	١٢,٦٤	٩,٣٤	١,١٩	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
٩	٢,٣٣	٠,٨٢	٣,٧٤	٢,١٤	١,٠٦	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
١٠	٢٢,٤١	٧,٠٩	٤٣,٧٧	١٠,٥	٢,٩٢	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
١١	٣,١٧	١,١١	٠,٤٥	٠,٢٩	٤,١٢	دال بمستوى (٠,٠٥)
١٢	١,٢٤	١,٢٦	٠,٧٤	٠,٣٢	٠,٦٧	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
١٣	٠,١٨	٠,٢٠	٠,١٦	٠,١٦	٠,١٤	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
١٤	٤,٠٣	٣,٤٧	٠,٩١	٠,٢٨	١,٥	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
١٥	٢,٢٤	٠,٩٢	١,٨٩	١,٠٠٥	٠,٤٤	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
١٦	٢٩,٤٥	٧,٥٣	٢٥,١٦	١١,٢٦	٠,٥٤	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
١٧	١,٦٤	٠,٨٨	٠,١٤	٠,٠٧	٣	غير دال بمستوى (٠,٠٥)

جدول (٨) يبين متوسط نسب التجمعات للمصفوفات (١ . ٨) والقيم التائية المحسوبة ومستوى دلالة الفروق بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية

التجمعات	م١%	ع٢١	م٢%	ع٢٢	قيمة ت - المحسوبة	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
TRR	٤٦,٩٧	١,٠٧	٥٣,٥٩	٣٥,٢٦	٠,٤٥	غير دال بمستوى(٠,٠٥)
TRR41,15	٧٠,١١	١٧,٢٧	٦٩,٤٩	١٩,٠٣	٠,٠٤	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
TQR	٦,٣٩	٣,١٣	١,٤٢	٠,٩١	٢,٦٤	غير دال بمستوى(٠,٠٥)
TQR14.15	٥٤,٧١	١٧,٧	٢٨,٩٨	١٣,٣٦	١,١٩	غير دال بمستوى(٠,٠٥)
PIR	١٥,٦٩	١٢,٥٨	٦١,٥٦	٢١,٧٤	٣,١٦	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
SSR	٧٠,٨٧	١٠,٣٧	٨٤,٢٦	٣,٤٢	١,٣٧	غير دال بمستوى(٠,٠٥)
PSSR	٢١,٣	١٥,٦٩	١٣,٥٧	١٥,٦٧	١,٨٤	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
I/D	٠,١٠	٠,٠٨	٠,٠٤	٠٢,٠٣	١,٢	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
i/d	٠,٩٩	٠,٢٠	٢,٣٥	٢,٣٦	١,٥٩	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
V/N	٢,٤٠	٠,٥٣	١,٥٦	١,٧٣	٠,٨٠	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
N/B	١٧,٩٥	١٢,٧٦	١١	٣,٦٧	٠,٩٠	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
I/g	١,٣٦	١,١٣	٠,٥٧	٠,٥٥	١,٠٩	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
T/V	٢٨,١٥	٣٤,٠١	٨,٨٥	٥,٣٤	٠,٩٧	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
V/n	٧,٣٣	٥,٢٢	٧,٢١	٣,٧٦	٠,٠٣	غير دال بمستوى (٠,٠٥)
R/T	٠,٥٩	٠,١٨	٠,٤٢	٠,٢٥	٠,٩٤	غير دال بمستوى (٠,٠٥)

التوالي (٦,٤٠%) ، (١,٣٢%) ، وهذا التباين يشير إلى أن تدريسي المواد المسرحية كانوا أكثر تفاعلاً مع طلبتهم من خلال طرحهم لأسئلة تحفز الطلبة على المشاركة في الدرس على عكس تدريسي المواد التشكيلية الذين طرحوا عدد أقل من الأسئلة . علماً أن كلتا النسبتين أقل من من النسبة القياسية.

كذلك فقد كانت أسئلة تدريسي المواد المسرحية الفورية اكثر من اسئلة تدريسي المواد التشكيلية الفورية وبقرف غير دال احصائياً وكما يشير إليه متوسط النسبتين التي هي على التوالي (٥٢,٣٢%) ، (٢٨,٩٤%) . مما يدل على أن تدريسي المواد المسرحية كانوا يستخدمون الأسئلة الآنية التي تستندُ الى الافكار والآراء الصادرة من طلابهم اكثر مما كان يفعله تدريسيو المواد التشكيلية ، وقد يكون السبب وراء ذلك طبيعة المادة الدراسية .

وكانت مبادأة طلبة تدريسي المواد المسرحية اقل من مبادأة طلبة تدريسي المواد المسرحية وبفرق 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 تدريسيو المواد المسرحية اكثر هيمنة وسيطرة على دروسهم ، وقد يرجع السبب إلى انخفاض دافعية الطلبة .

كانت سرعة تبادل الأدوار في دروس تدريسي المواد المسرحية ابطاء مما هي عليه في الدروس تدريسي المواد التشكيلية ولكن بفرق غير دال احصائياً . ويشير إلى ذلك اختلاف نسبة اطّراد الخلايا ، ويدل ذلك على ميل

تدريسي المواد المسرحية وطلبتهم إلى الاستمرار في فئة معينة من فئات التفاعل اكثر من ثلاثة ثوانٍ وهي مدة تسجيل تلك الاستجابة .

وكان تدريسيو المواد المسرحية اقل تبادلاً للأفكار مع طلبتهم من تدريسي المواد التشكيلية وبفرق غير دال احصائياً ، وكما يشير إليه متوسط نسبة حالة ثبات الطالب .

واستخدم تدريسيو المواد المسرحية الأسلوب غير المباشر في التدريس اكثر من تدريسي المواد التشكيلية وبفرق غير دال احصائياً وعلى الرغم من أن تدريسي كلتا المادتين قد استخدموا الأسلوب المباشر اكثر من استخدام الأسلوب غير المباشر وكما يشير إليه متوسط نسبة سلوك المدرس المباشر إلى سلوكه غير المباشر .

بينما استخدم تدريسيو المواد التشكيلية الأسلوب المحفز لحرية طلبته أكثر من تدريسي المواد المسرحية وبفرق غير دال احصائياً ، كما يشير إليه متوسط نسبة سلوك المدرس المحفز لحرية طلبته إلى سلوكه المقيد لحريتهم .

كذلك استخدم تدريسيو المواد التشكيلية مدحاً لفظياً اكثر من تدريسي المواد المسرحية وبفرق غير دال احصائياً وكما يشير إليه متوسط نسبة المدح اللفظي إلى المدح غير اللفظي .

واستخدم تدريسيو المواد التشكيلية أسئلة محدودة أكثر من استخدام تدريسي المواد المسرحية لها وبفرق غير دال احصائياً وكما يشير إليه متوسط نسبة أسئلة المدرس المحدودة إلى أسئلة المتعمقة .

في حين استخدم تدريسيو المواد المسرحية التدريس الجماعي اكثر من استخدام تدريسي المواد التشكيلية الذين استخدموا التدريس الفردي اكثر وبفرق غير دال احصائياً ، وكما يشير إليه متوسط نسبة التدريس الجماعي إلى التدريس الفردي .

كذلك فقد استخدم تدريسيو المواد المسرحية التدريس المشترك أكثر من استخدام تدريسي المواد التشكيلية له الذين استخدموا التدريس اللفظي أكثر ، وبفرق غير دال احصائياً وكما يشير إليه متوسط نسبة التدريس المشترك إلى التدريس اللفظي .

واستخدم تدريسيو المواد المسرحية ايضاً نقداً غير لفظي أكثر من استخدام تدريسي المواد التشكيلية له ، وبفرق غير دال احصائياً وكما يشير إليه متوسط نسبة النقد اللفظي إلى النقد غير اللفظي ، كذلك كانت الفعاليات المجدية في الدروس المسرحية اكثر منها في الدروس التشكيلية وفرق غير دال إحصائياً وكما يشير إليه متوسط نسبة الفعاليات المجدية إلى التدريس أو التوجيه . وبذلك تكون صحة الفريضة الأولى قد تحققت في جميع النسب المئوية للفئات والتجمعات باستثناء النسبة المئوية للفئة (١١) (لإعطاء التعليمات والتوجيهات) حيث لم تتحقق صحة الفرضية .

الفرضية الصفرية الثانية : .

((لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في انماط التفاعل بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية)) .

ـ تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجات حرية (٣)، (٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥) بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية وفيما يتعلق بالفئات من (١ . ١٢) ومن (١٤ . ١٧) والتجمعات

(TRR) ، (TRR 14 . 15) ، (TQR) ، (TQR 14.15) ، (SIR) ، (SSSR) ، (I/D) ، (i/d) ، (V/N ،)
)N/B) ، (I/C) ، (T/V) ، (R/T( ) (

، وبذلك تأكدت صحة الفرضية فيما يتعلق بالأنماط المذكورة .

ـ تبين أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند درجات حرية (٣) ، (٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥) بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية وفيما يتعلق بفئة (١٣) (النقد غير اللفظي) وبذلك رفضت الفرضية فيما يتعلق بهذه الفئة .

ـ تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند درجات حرية (٣) ، (٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومستوى دلالة (٠,٠١) بين تدريسي المواد المسرحية وتدريسي المواد التشكيلية فيما يتعلق بالمجتمع (v/n) (نسبة النقد اللفظي إلى النقد غير اللفظي) وبذلك رفضت الفرضية فيما يتعلق بهذا التجمع .

ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى متوسطات النسب المئوية للفئات والتجمعات في الاشكال (٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) حيث أظهرت هذه النسب أن الفروق في النسب المئوية للفئات والتجمعات المذكورة ضئيلة لذلك لم تشكل دلالة احصائية أما الفروق التي ظهرت في فئة (١٣) (النقد غير اللفظي) فيمكن تفسيرها في ضوء ما حصل عليه الباحثان عند تطبيقه لاختبار شيفيه (Sgheffe) لايجاد دلالة الفروق ، حيث أظهر الاختبار ما يلي : . الشكل (٧) يبين المصفوفة (١١) وتكرارات خلاياها والنسب المئوية لفئات التفاعل ، وتمثل مجموع تكرارات المصفوفتين (١ ، ٥)

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	الصفوف
٥	١	١		١					٥	١			١		٩		٢٤
٢	١٥	٢		١			١		٩	١					٣		٣٤
١		١		١			٢		١				١		٣		١٠
٣	٣		٢	٢			٢	٢	٩	٢			٣	٢	١١		٤١
													٣٩	٣	١	١	٤٤
				١		١٣٧	٢	١		١				١			١٤٣
				١		٤	٢٣٩		٢	٦				٤	٩		٢٦٥
				١				٦٩	٩	١	١		١	٧	٢٠		١٠٩
٣	٨			٧			٥	١	٧٨	١٢	١			١٥	٤٣	١	٨٩٠
١	١			١			٣		٣	٧	٢			٤	٢٤	٢	٤٨
							٦	٣	١٥	٥	١٧	١	١		٤	٢	٥٤
١									١		١						٣
٢	١	٢	١٤	١١				١	٦	١	٥		١٢	٢	٢		٥٩
١		٢	٢٢	٦				١	٤		٦		١	٨			٥١
٤	٥	٢	٣	١٠		١	٥	٢٣	٤٠	٥	٢٠	٢	١	٥	٤٧٠	٣	٥٩٩
				١		١				٦	١					١٧	٢٦
٢٤	٣٤	١٠	٤١	٤٤		١٤٣	٢٦٥	١٠٩	٨٩٠	٤٨	٥٤	٣	٥٩	٥١	٦٠٢	٢٦	٢٤٠٠
١	١,٤١	٠,٤١	١,٧	١,٨٣		٥,٩٥	١١,٠٤	٤,٥٤	٧٧,٠٨	٢	٢,٢٥	٠,١٢	٢,٤٥	٢,١٢	٢٥,٠٨	١,٠٨	%١٠٠

الاستنتاجات

****

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

٢ . أن طبيعة المادة (مسرحية أو تشكيلية) تظهر نمط التفاعل السائد حيث لجأ تدريسيو المواد المسرحية إلى استخدام التدريس الجماعي المشترك ، لأن متطلبات المسرح هي الإيماءة والحركة والاشارة فضلاً عن كون المسرح عملاً جماعياً في الأساس ، ولجأ تدريسيو المواد التشكيلية إلى استخدام التدريس الفردي المشترك الذي تساعد عليه طبيعة المواد التشكيلية لما تتصف به من خصوصية وتفرد بالأداء .

٣ . ميل مدرس كلتا المادتين (المسرحية والتشكيلية) إلى استخدام الأسلوب المباشر في التدريس .

٤ . انخفاض دافعية الطلبة للتعلم ، وعدم رغبتهم في التواصل مع تدريسيهم وهذا ما أظهرته قلة مبادراتهم واستجاباتهم .

٥ . سيطرة التدريسين على سير الدروس الفنية العملية ومحاولتهم توجيه طلبتهم بكثرة وهذا ما أظهره ارتفاع نسبة التدريس أو التوجيه .

٦ . انخفاض أسئلة التدريسين ولا سيما الأسئلة المتعمقة ، وهذا ما توضحه النسب المئوية للأسئلة ، كون الأسئلة المتعمقة تحتاج إلى تركيز وتحضير مسبق وقد تتطلب اجاباتها تفاصيل كثيرة ، وتثير الجدل والنقاش فيفضل التدريسيون الأسئلة المحدودة التي تتطلب سرعة الاجابة وقطع الحوارات المستفيضة والتشعب في الموضوع .

<u>التوصيات :</u>

١ . تقديم محاضرات لتدريسي المواد الفنية العملية من أجل اتقان أسلوب تحليل التفاعل مما يمكنهم من التقويم الموضوعي لأدائهم التدريسي والذي يعد في نفس الوقت نظاماً للتغذية الراجعة .

٢ . ادخال طريقة تحليل التفاعل في برنامج اعداد تدريسي التربية الفنية في كليات الفنون الجميلة لفائدتها وجدواها في تحسين السلوك الصفي للمدرس .

٣ . ضرورة التأكيد على اتباع الأساليب الموضوعية في قبول الطالب في القسم ، لضمان مقدار اكبر من الدافعية لدى الطلبة .

٤ . توجيه التدريسين وتعريفهم بالآثار السلبية نحو التعليم التي يمكن أن تتولد لدى الطلبة نتيجة لتقييد المدرس لحريتهم في العمل

٥ . ضرورة تضمين المواد الدراسية أو الدورات التدريبية التي تعد التدريسين والندوات العلمية ما يوضح اهمية ما يأتي : .

أ. الجانب غير اللفظي في التدريس كالاشارات والايماءات والحركات وضرورة تدريب التدريسين على استخدامها .

ب. استخدام الأسئلة بما ينسجم وطبيعة المادة وما يثير تفكير الطالب ويحفزه على الاستجابة والمبادرة وبما يصعد التفاعل خلال الدرس .

ت. تبادل الأدوار بين المدرس وطلبته .

ث. تشجيع الطلبة وحثهم على المساهمة وعكس الافكار والآراء والأسئلة الصادرة منهم اليهم مرة أخرى لضمان تفاعلهم بعضهم مع بعض بما يحقق تبادل الأدوار بينهم .

ج. استخدام التدريسين للأسلوب غير المباشر في التدريس.

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

المقترحات

١ . استخدام طريقة تحليل التفاعل كنظام للتغذية الراجعة في تغيير الأسلوب التدريسي لتدريسي الفنون العملية .

٢ . اجراء دراسة مقارنة لأنماط التفاعل في صفوف تدريسي الفنون الذين تلقوا تدريباً على طريقة تحليل التفاعل وتدريسي الفنون الذين لم يتلقوا مثل هذا التدريب٠

٣ . اجراء دراسة مقارنة لأنماط التفاعل السائدة في صفوف قسم التربية الفنية . جامعة بابل وقسم التربية الفنية . جامعة الكوفة .

٤ . تطبيق نظام فلاندرز المطور من قبل الباحثين لتحليل التفاعل في موضوعات اخرى في قسم التربية الفنية وفي مواد غير المواد التي تضمنها هذا البحث . وفي اقسام اخرى في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل.

٥ . اجراء دراسة لتحليل التفاعل في المواد الفنية العملية في قسم التربية الفنية باستخدام نظام آخر غير نظام فلاندرز .

٦ . اجراء دراسة لتقويم تدريس الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية باستخدام طريقة تحليل التفاعل .

المصادر

- باقر ، صباح ، نظام فلاندرز للتفاعل اللفظي أداة لقياس فاعلية التدريس والعلاقات الانسانية داخل الصف ، العراق ، مجلة العلوم التربوية النفسية ، العدد ٤ ، بغداد ، ١٩٨٠ .
- البسيوني ، محمود . قضصايا التربية الفنية ، القاهرة ، ط٢ ، عالم الكتب ، ١٩٨٥.
- أبل كينيث ، حرفة التعليم ، ترجمة عمران أبو حجلة . شركة مركز كتاب جوردان المحدودة ، الاردن ، ١٩٨٦ .

- Rsenshino & Norma Purst • “Research on Teacher Performance Criteria” in SmithB.O. Researoh in Teacher iducation, 4r Rosonslaine ,Bark.Teaohing Behaviours and. Students Achievement s London,National Foundation for Education Researoh 1971.

- بحري ، منى يونس . الاتصال غير اللفظي في صفوف الدراسة مستحدث منسي في برامج اعداد المدرسين ، العراق ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (١٠) ، بغداد ، ١٩٨٨ .

- Grage ,N ,L.An Analysis Approach to Research Instructional Method "1967,in A,Morrison and D,Mclntyre ,The Social Psyoho1or of Teaching,London,1972.

- أبو هلال أحمد ، تحليل عملية التدريس ، الادرن ، مكتبة النهضة الإسلامية ، عمان ، ١٩٧٩.
- الزيود، نادر فهمي: التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، ١٩٨٩.
- قطامي، يوسف، (و) نايفة قطامي: سايكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠١.
- حمدان، محمد زياد: أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها، واستعملاتها في تحسين التربية المدرسية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤.
- اللقاني، أحمد حسين: تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٨.

- Dunkin, Miohael .J: & Bruce J. Bidde .The study of Teaching .New York: Holt ,1974.

- Anderson , Harold ,H. ”The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behaviour in Teachers Contacts with Childern” Child Development, No. 10.1939.

- Keith, L. Thomas & Others An Analysis of Verbal and Non-Verbal Classroom Teaching Behaviours.The Journal of Experimental ,Vol.42,No,4,l974

- Emmer , Edmond.J .Direct Observation of classroom Behaviour ,International Review of Education, Vol.XV III,1972.

- Fine , Dee Ann Foresman. "An Analysis of Academiac Teachers Verbal Behaviors in C1assroom of Vocational-Technical Students and non-Vocationa1-Teohnica1 Students ” Dissert at ion Abstracts Interngtional,Vol.39, No. 10,P.5767A—6370.

-
-

- 0per, Richard.L&

- Flanders "Some Relations Among Teacgers Influence Pupil Attitudes and Achievement”in Edmunds J. Amidon and B, Hough(eds) Interaction Analysis : Theory Research and Application. Reading, Mass : Addison Ws1ey , 1967.
- Flanders Analysis Teaching Behaviour , Reading , Mass: Addison Wesley, 1970.
- Grage ,N ,L.An Analysis Approach to Research Instructional Method "1967,in A,Morrison and D,Mclntyre ,The Social Psyoho1or of Teaching,London,1972.
- Gross , Leon J A New Model. for Investigating the Effects of Teacher Behaviour , The Journal of Experimental Education ,Vo1 43 No 2Winter 1974.
- Good,Carter Dictionary of Eduoation3rd ed, New York ?Hill 1973 .
- Flanders, Analysis Teaching Behaviour , Reading , Mass: Addison Wesley , 1970.
- Flanders, Analysis Teaching Behaviour , Reading , Mass: Addison Wesley , 1970.
- Furst Norma.”The Effects of Training Interaction on the Behaviour of the Student Teachers in Secondary Schools” in J Amidon and and B, Hough(eds) , Interaction Analysis Theory , Research and Application Reading, Mass ,Addison - Wesley, 1967.