اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية بكلية المعلمين نحو السلوك الحركي للتدريسيين

أ.م.د. صالح أحمد الفهداوي
م.م. نادية سليمان عمر
الجامعة المستنصرية-كلية التربية الأساسية

مشكلة البحث و أهميته:

تكتسب عملية التدريس أهمية خاصة لما فيها من تفاعلات ومؤثرات مختلفة داخل قاعة الدرس واستجابات متنوعة ما بين المدرس وطلبته ومن خلال المواضيع والمواد الدراسية .

ولغرض التوصل إلى فهم متكامل لهذه التفاعلات والمؤثرات كان لزاما الإلمام بعناصر العملية التدريسية التي تتمحور على الطالب والمدرس مما يوجب تطوير العمل المستمر للملاك التدريسي لكي يتمكن من القيام بمهامه على أحسن وجه، وتتمثل تلك المهام بعلاقة المدرس بطلبته التي يجب أن تفهم على أنها تفاعل يلزم المدرس بفهم عميق لشخصية واهتمامات وميول وسلوك الطالب لكي يستطيع أفادته علميا وتربويا ذلك لأن سلوك المدرس غير المتكافئ غالبا ما يؤثر بشكل سلبي على تحصيله العلمي وتكوينه الاجتماعي وبالتالي فأنه يؤثر على مواقف وسلوك واستجابات الطلبة نحوه سلبا وإيجابا، ومن هنا فقد أصبح أدراك أهمية التفاعل بين المدرس وطلبته يمثل حقيقة يجب الانتباه اليها، تؤكد ذلك بحوث عديدة أجريت في هذا المجال ، كان من حصيلتها أن سلوك المدرس يخلق مناخا انفعاليا في الصف الدراسي يؤثر بصورة مباشرة في سلوك واتجاهات الطلبة الذين يستجيبون لكل ما يفعله المدرس بطرائق تتباين حسب سلوك المدرس. ومن بين هذه الدراسات دراسة بريد (Breed) (١٩٧٤) ودراسة كلاين (Klein) (١٩٧١) ودراسة سلافين (١٩٨٠) (Slavin) التي تناولت تحليل التفاعل في الصف الدراسي والذي يفيد المدرسين كثيرا للحصول على معلومات نوضح سلسلة الأحداث السلوكية داخل الصف وتوضح نشاطاتهم الشخصية والأنماط المثالية في التفاعل وتساعدهم في تطوير وتنظيم سلوكهم التدريسي.

وتتضح أهمية تعرف سلوك التدريسيين غير اللفظي (السلوك الحركي) من ارتباطه بالمناخ الاجتماعي في الصف حيث أن أفضل تعليم ذلك الذي يتم في إطار مناخ اجتماعي سوي .

وتكشف عملية تعرف السلوك الحركي للمدرسين وعلاقتها باستجابات وسلوك الطلبة عن مفهوم التغذية الراجعة لتساعد المدرسين في تعديل طرائقهم وسلوكهم غير اللفظي.

تكمن أهمية البحث في الكشف عما يكونه سلوك المدرس الحركي داخل الصف الدراسي من خلال الإيماءات والحركات التي يستخدمها بصورة عامة من اتجاهات لدى الطلبة نحو ذلك السلوك والذي يؤثر بشكل أو بآخر في سير العملية التعليمية ككل وفي مفاهيم ومشاعر واستجابات الطلبة وبالتالي نظرتهم إلى شخصية المدرس العلمية، والاجتماعية والتي تؤثر كليا في مفهوم النموذج القدوة ، أحد أبرز الجوانب التي تعزز الدافغية والميول والرغبات وبالتالي التعلم الأفضل وخلق المناخ التعليمي السوي.

وكذلك يعد البحث محاولة في تقديم معلومات إلى المسؤولين في القسم أو الكلية أو الجامعة تفيد في تقويم فاعلية التدريس بالمستوى الجامعي وكذلك في برامج التطوير التربوي للمدرسين والطلبة المطبقين ، وكذلك يفيد البحث التدريسيين في تحديد أسس التعامل في المناخ التعليمي في جانب السلوك الحركي.

وبالنظر لما تمثله معرفة التفاعل بين المدرس والطلبة من أهمية فيما ورد أعلاه فأن الباحثان يودان إثارة الأسئلة الآتية :

هل يمكن تقويم عملية التفاعل بين المدرس و طلبته من خلال اتجاهات الطلبة و بالذات نحو سلوك مدرسيهم الحركي؟ هل يمكن التعرف على اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية نحو السلوك الحركي لمدرسيهم من خلال بناء مقياس يستفاد منه لهذا الغرض ؟ ومن هذا المنطلق فقد أختار الباحثان موضوع البحث وحدداه بما يأتي:

(اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية بكلية المعلمين نحو السلوك الحركي للتدريسيين).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- بناء مقياس لاتجاهات طلبة قسم التربية الفنية بكلية المعلمين نحو السلوك الحركي للتدريسيين.

٢- التعرف على اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية بكلية المعلمين نحو السلوك الحركي للتدريسيين.

فرضية البحث:

أشتق الباحثان من هدف البحث الحالي الفرضية التالية ، لاختبارها : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ %) بين استجابات الطلبة نحو السلوك الحركي للتدريسيين تبعا لمتغير المرحلة الدراسية.

حدود البحث:

أقتصر البحث الحالي على:

١- طلبة المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة في قسم التربية الفنية بكلية المعلمين – الجامعة المستنصرية.

٢- العام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) .

٣- السلوك الحركي للتدريسيين ((غير اللفظي)) .

مصطلحات البحث:

١- **الاتجاه:**

يعرفه الباحثان إجرائيا بأنه:

= محصلة استجابات طلبة قسم التربية الفنية نحو فقرات مقياس السلوك الحركي للتدريسيين – التي تنتظم عندهم من خلال الخبرة تأكيدا أو معارضة.

٢- **السلوك الحركي:**

يعرِفه الباحثان إجرائيا بأنه :

= كل ما يقوم به المدرس داخل الصف الدراسي من حركات وإشارات وإيماآت تشكل مثارا واستجابة في نفس الوقت تساهم في تكوين اتجاه معين نحو ذلك السلوك من حيث فائدته أو عدمها في الموقف التعليمي.

المنظور النظري

أحس الإنسان منذ البداية إنه لا يمكنه العيش منفردا، وإن التعامل مع الآخرين يتطلب معرفتهم وتفهمهم، ولقد بدأت دراسة الإنسان للإنسان بالملاحظة وتجميع المعلومات عن الآخرين من خلال التعامل اليومي بما يتطلبه تعميق دراسة السلوك من خلال فهم الفعاليات السلوكية وتفسيرها، الأمر الذي دعا إلى نشوء فكرة القياس النفسي الكمي الإحصائي.

وقد تبلورت عدة اتجاهات في هذا المجال ركزت على مفهوم الارتباط بين المنبه والاستجابة* وملاحظة السلوك الناتج عن تفاعل المنبه والاستجابة باعتبار إن ذلك السلوك هو عينة خاضعة للدراسة من حيث علاقتها بالظروف المتغيرة.* (٣٣ ص ١٦)

ينطلق هذا البحث من أساس نظري يتعلق بالسلوك الإنساني ، وللوهلة الأولى فقد يرى عدم وجود رابط ما بين السلوك وعملية التدريس ، غير أن الحقيقة تؤكد أن عملية التدريس ترتبط ارتباطا وثيقا بالسلوك ، ومن هنا كانت تسمية * السلوك التدريسي تطلق على اداءات المدرس داخل قاعات الدراسة *(٢ص٢٥) . ويشتمل السلوك الإنساني على جانبين أساسيين هما السلوك اللفظي والسلوك الحركي اللذان يعدان وسيلة التفاعل فيما بين طرفين على أساس السلوك وانعكاساته ، وهذا ما يوضحه (بلومر Bloomer ١٩٦٦) في فكرته أن معظم البشر يشعرون بالإعجاب تجاه أنفسهم لذلك فهم يعكسونه إلى الخارج كي يلتقي مع باقي الانعكاسات وأن التصادم بين انعكاس نفس وأخرى يسمى (بالتفاعل الإنساني) *(٣٠ ص ٢١) ومن هنا كان التفاعل الإنساني بمعطياته اللفظية و الحركية (غير اللفظية). وكنتيجة حتمية وكما يفرضه الموقف التعليمي فقد امتد أثر التفاعل الإنساني ليشمل بيئة الدرس على أساس إنها بيئة المشاركة الجماعية والتي يتجلى فيها التفاعل الإنساني بوضوح، إذ إن التدريس ما هو إلاّ (عملية اجتماعية تضمن تفاعلا بين المدرس والطالب داخل الصف فيها عنصران فعّالان في التفاعل الصفي) * (٢٦ص٨). وقد أسهمت الكثير من الدراسات في دراسة التفاعل بين المدرس والطالب متخذة من أسلوب تحليل التفاعل(منهجية) ومن الملاحظة (أداة)، ولم تقتصر تلك البحوث والدراسات على نوع محدد من أنواع التفاعل بل ساهمت أيضا في دراسة المسلمات التي تحدد التفاعل بين المدرس والطلبة وكذلك دراسة فاعلية سلوك المدرس في تحقيق الأهداف المباشرة والمرحلية لإدخال التقنيات والأساليب الجديدة في أعداد المدرسين وتدريبهم والتي أدت بدورها إلى تحسين طرائق التدريس وإلى رفع مستوى تحصيل الطالب ومكنت من رؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة ووفق أهميتها بالنسبة لأغراض البحث التربوي ، بدأت دراسات تحليل السلوك التدريسي للمناخ الصفي على يد ستيفنز (Stevens ١٩١٢) تلاه هورن (Horn ١٩١٤) (الذي وضع نظاما محددا لملاحظة السلوك التدريسي) (٤٦ص٦٣١) وأول من بدأ بتجريب أنظمة الملاحظة وتطويرها هو أندرسون (Anderson ١٩٣٩) (الذي تطرق إلى دراسة أنماط السلوك التدريسي الصفي من حيث أثرها في سلوك الأطفال كالنمط التسلطي والنمط التكميلي) (٣ ص٣).

ومن هذه الدراسات فقد توجهت الأنظار نحو دراسة السلوك التدريسي لتشمل علاقة التفاعل بتحصيل الطلبة واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم، حيث قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات عديدة في مجالات أنظمة الملاحظة للسلوك التدريسي اللفضي والحركي، اعتمدت على محاور تحليل التفاعل بين المدرس وطلبته وعلى النحو التالي:

١-<u>في مجال تحليل التفاعل اللفظي :</u>

دراسة فورست (Furst ١٩٦٧) ودراسة بانكراتز (Bankrats ١٩٦٧) ودراسة هوك (Hough ١٩٦٦) ودراسة فاين (Fine ١٩٧٨) ودراسة فلاندرز (Flanders ١٩٦٣ ،١٩٦٥ ، ١٩٧٠) وهناك أكثر من (٢٠٠) دراسة أجنبية لا مجال لذكرها هنا ،

أما الدراسات العربية فمنها دراسة بحري (١٩٧٧) ودراسة باقر وآخرين(١٩٧٤) ودراسة قرمانوس (١٩٧٦) ودراسة البابطين (١٩٨٦).

٢-<u>في مجال تحليل التفاعل غير اللفظي :</u>

دراسة بريد (Breed ١٩٧٤ ، ١٩٧١) ودراسة غالب (Khlpp ١٩٧٢) ودراسة أر جيل (Argyl ١٩٧٥) ودراسة بنكان (Buncan ١٩٦٩) ودراسة مهرابين (Merabin ١٩٨٩) ودراسة جالوي (Galway ١٩٧٢ ، ١٩٧١ ، ١٩٧٠) وهناك أكثر من (١٠٠) دراسة تناولت هذا الجانب لا يتسع ذكرها هنا ، أما الدراسات العربية فاشتملت دراسة بحري (١٩٨٨) ودراسة أبو هلال (١٩٧٩) ودراسة البهرزي (١٩٨٩).

٣-<u>في مجال التفاعل اللفظي و غير اللفظي في آن واحد:</u>

دراسة كيث (Keith ١٩٧٤) ودراسة ملنك (Melink ١٩٦٧) ودراسة بالزر (Balzer ١٩٧٤) ودراسة سمبسون و أريكسون (Simpson and Erikson ١٩٨٣) ودراسة الجبر (١٩٨٣) .

٤-<u>في مجال أنماط سلوك التدريس الصفي:</u>

دراسة أندرسون (Anderson ١٩٣٩) ودراسة ليفين (Levin ١٩٦١) ودراسة لبيت (Lippitt ١٩٤٠) ودراسة سمث (Smith ١٩٦٠).

وبعد استعراض الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تحليل التفاعل وأنماطه تتبادر إلى الذهن أسلة مهمة مثل، هل هناك نمط أمثل للتفاعل الصفي يكون جميع المدرسين قادرين على أدائه؟ وهل يمكن تحسين التدريس عن طريق تحديد معالم القوة والضعف فيه؟ لقد أجابت الكثير من البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال على إنه (توجد أنماط مثلى للتفاعل الصفي ويمكن تحسين التدريس عن طريق تحليل الدروس وما يدور من تفاعلات فيها بين المدرس وطلبته بهدف التعلم تكشف عما يدور عن فعالية تلك الدروس ومدى كفاءة المدرس في توجيه ذلك التفاعل التوجيه الصحيح) (٣٦ص١٥).

وتقودنا هذه البحوث إلى ما يثير موضوع تحسين الدروس، فقد يرى الباحثان هناك العديد من الأساليب والطرق التي اشتملت عليها بحوث تحليل التفاعل تهدف إلى تحسين عملية التدريس من خلال:

١-تحديد أنماط التفاعل التدريسي بهدف الوصول إلى نمط أمثل في التدريس.

٢-تحديد علاقة المدرس بالطالب والعكس بهدف الوصول إلى علاقة مثلى في التدريس.

٣- تقييم تحصيل الطلبة بهدف الوصول إلى طرائق تدريس تساعدهم في زيادة التحصيل.
٤- تحديد معالم المناخ الصفي بهدف الوصول إلى صورة مثلى في المناخ الذي يساهم في عملية تعلم الطلبة.
٥- تقويم سلوك المدرس داخل الصف بهدف الوصول إلى (نموذج تدريسي عال يشكل أهمية كبيرة في نفوس الطلبة من خلال المدرس النموذج الذي يعرض سلوكا ذا نتائج أما أن تكون إيجابية أو سلبية يمكن للمتعلم تقليدها). (١٨ص١٧٠)

وتقودنا الفقرة الخامسة إلى موضوع مهم يشكل مرتكزا أساسيا لهدف الباحثين من هذه الدراسة، فتقويم سلوك المدرس يتم عن طريق وسائل عديدة لسنا بصددها هنا وما يهمنا هو اتجاهات الطلبة نحو سلوك المدرس والتي تعد واحدة من وسائل تقويم المدرس.

ويعد سلوك الطالب داخل الدرس واحدا من أوجه اتجاهاته المختلفة والذي (يؤثر في سلوك المدرس اللفظي والحركي ، وإن اتجاه التأثير يمكن التنبؤ به فعندما يتصرف الطالب إيجابيا أو (يدلي برأي إيجابي) فإن المدرس عن ذلك سوف يكون إيجابيا) (٣٩ص٤١٨) ، وإن الطلاب (يحددون سلوك المدرس بقدر ما يحدد المدرسون سلوك الطلاب) (٣٥ص١٤) .

ويرى الباحثان إن عملية تقويم سلوك المدرس من خلال سلوك الطلبة هي عملية مقصودة يراد منها تقويم سلوك الطالب الذي يصبح مدرسا بعد إكماله مستلزمات الدراسة الجامعية وهنا يصبح ذلك التقويم بمثابة تغذية مرتدّة مهمة في إعداده الإعداد الصحيح.

وكمن أهمية السلوك الحركي للمدرس في الوظائف المهمة التي يؤديها ومنها:

١- (يحل محل التعبير اللفظي أحيانا أو يكرره أو يعززه أو يناقضه) (٣٤ص٧) .
٢- يساعده في تنظيم الاتصال .
٣- يوصل معنى المادة أحيانا أفضل من الألفاظ مع إنه عادة مساعدا لها.
٤- يبقى أثره في نفس الطالب مدة أطول .
٥- (يؤدي إلى فهم أفضل للنفس والطلبة) (٤ص١٣).

وبهدف الوصول إلى فهم واضح لدور السلوك الحركي في العملية التعليمية يرى الباحثان إن من الضروري تعرف السلوك الحركي من حيث الأثر الذي يتركه ثم دور ذلك السلوك في مقومات العملية التعليمية أي التعريف بالحركات التي يستخدمها المدرس من حيث م تتركه من أثر. ثم دور تلك الحركات في التعلم.

الحركات من حيث الأثر [*] **:**

١. الحركات التي تعكس أثرا:

١-١. إيجابيا:

١-١-١. غير مقصودة – توضيحية غير مبرمجة:

وهي الحركات التي تستخدم لتوضيح المفاهيم وتساهم في التفاعل داخل الصف الدراسي من أجل تعزيز المناخ التعليمي وتقسم إلى:

١-١-١-أ. **حركات انفعالية** (الرضا، الاشمئزاز، الغضب، الفرح، الحزن، التعاطف، الانسجام .....الخ).

ب. حركات توضيحية (توضيح المفاهيم والأفكار والعلاقات).

ج. حركات التأشير (الإشارات نحو الأشخاص و الأشياء).

د. حركات التنبيه (توجيه انتباه الطلبة نحو الأشياء و الدرس).

١-١-٢. مقصودة – توضيحية مبرمجة:

وهي الحركات التي تعبر عن المفاهيم أثناء عرض الدرس لغرض توجيه الانتباه، وميزتها عن سابقتها، إنها حركات مخطط لها مسبقا مثل السؤال الذي يطرح بحيث يكون نصفه كلاميا والنصف الآخر عن طريق الحركات و الإيماءات ، وهنا تدخل الحركات كجزء من السؤال .

١-٢. سلبيا:

وهي الحركات غير الهادفة وغير المبرمجة سواء أكانت عفوية أم غير عفوية (مقصودة) وتقسم إلى:

١-٢-١. اللازمات :

---

[*] نظرا لعدم وجود تصنيف محدد وواضح وشمولي للسلوك الحركي فقد قام الباحثان بتصنيفه للفقرات الواردة تحت هذا العنوان من خلال :

١. خبرتهما الشخصية .

٢. الاطلاع على الأدبيات والدراسات في مجال التفاعل غير اللفظي .

توجيه استفتاء إلى عينة من الطلبة بلغ عددها (٢٠) طالبا وطالبة تضمنت سؤالا مفتوحا وآخر مغلق لم يؤخذ صدقه لأن أهمية نتائجه ثانوية في هذا البحث كان الغرض منه هو تعرف مدى إلمام الطلبة بمفهوم السلوك الحركي للمدرس .

وهي الحركات التي يتكرر حدوثها بصورة متوالية نمطية وبشكل يثير الانتباه وأكثر من الحد المعقول وفي فترات زمنية متقاربة .

١-٢-٢. الحركات الزائدة:

وهي حركات متكررة الحدوث لمرات قليلة ولكنها تثير الانتباه.

٢. الحركات التي لا تعكس أثراً:

وهي الحركات العفوية غير المبرمجة المصاحبة لكلام المدرس كالحركات التي لا يفهم معناها إذا ما عزل عنها الصوت، وتكون نتيجة الانفعال الطبيعي وتنتج عن موقف خاص وبرغبة من المدرس لإضافة التصوير الحركي إلى التصوير اللفظي بغرض تطابق المعنى.

ويصعب التمييز ما بين الحركات التي لا تعكس أثرا كالحركات العفوية غير المبرمجة والحركات التي تعكس أثرا إيجابيا كالحركات المقصودة المبرمجة لتداخلها مع بعض في الموقف التعليمي. وقد تبنى الثانية على أساس الأولى أو العكس، ولكن الميزة الوحيدة فيما بينهما أن الأولى لا تفهم فيما إذا عزلت عن الصوت أما الثانية فيمكن فهمها (نوعا ما) عند التركيز وفيما لو عزل عنهما الصوت: وهي ناتجة عن التحمس والانفعال غير الطبيعي (المبالغة في الانفعال) لسبب تركيز المدرس الشديد ورغبته في توصيل المفاهيم وتوضيحها بكل الطرق وأقصرها.

السلوك الحركي كوسيلة اتصال:

تعّرف آرفين (١٩٨٦) السلوك الحركي على أنه (نظام إشاري مفتوح يمثل وجها من أوجه اللغة المرئية ووسيلة مساعدة في توضيح وفهم اللغة المنطوقة، ويشترك معها في عملية إصدار الإشارات والرموز) (٣٤ص٤١٩) . ويشترك كذلك مع اللغة في بعض خصائصها ووظائفها، كالوظيفة الانفعالية أو التعبيرية والوظيفة الندائية والعقلية والاتصالية، ومن هذا المنطلق كان السلوك الحركي لغة تعويضية عن اللغة المنطوقة ويتجلى ذلك بوضوح عند فاقدي السمع والنطق، ويقودنا ذلك إلى الوظيفة الاتصالية (بصورة خاصة) للسلوك الحركي.

إننا إذ نسلّم بأن من الوظائف الأساسية للسلوك الحركي مع اللغة المنطوقة هو تحقيق الاتصال فيما بين الأفراد والمجتمعات فإنه يعني إن هناك مرسلا مستقبلا ورسالته

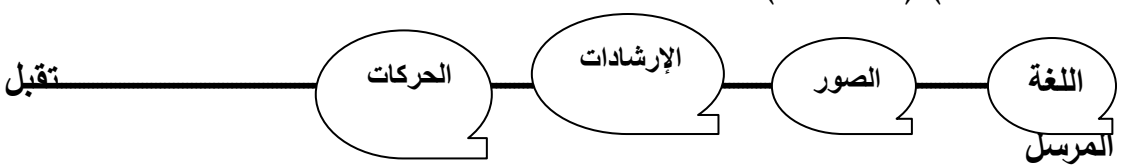
(ويسمى العلم الذي يدرس وظيفة اللغة المنطوقة والسلوك الحركي باعتبارهما أدوات اتصال بعلم الرموز أو السيمولوجيا) (١٦ص٢٦) .

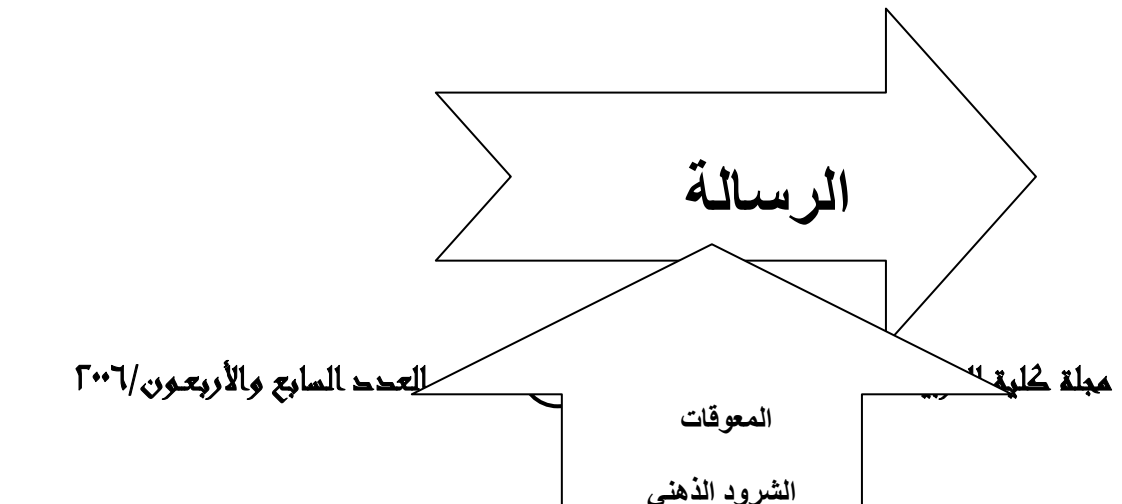
ويمثل المدرس الطرف المرسل والطالب الطرف المستقبل وتمثل الرسالة (التخاطب) ما يصدر عن المدرس من مادة علمية عن طريق اللغة المنطوقة والمقروءة والسلوك الحركي وغيرها من رموز الاتصال. والتخاطب كعملية إتصالية يتضمن إرسال واستقبال الملومات والإشارات أو الرسائل عن طريق الإيماءات (gestures) والكلمات والرموز الأخرى ، وهنا تشمل عملية التخاطب نسقين أساسيين هما ، التخاطب أو الاتصال اللفظي وغير اللفظي (verbal and non verbal communication) ولكل منهما أهميته في التفاعل البيئي ، ويمثل التفاعل غير اللفظي استخدام الإيماءات والإشارات المصاحبة للكلام وهي بذلك وسائل مساعدة أو تعد في ذاتها أساليب تعبيرية مثل لغة الصم البكم ، ومن شأن وسائل الاتصال غير اللفظي إن :

١. تساعد على عمل وصلات لفظية للغة .
٢. تكمل معاني الجمل الغامضة، أو تؤكد معان معينة .
٣. تنقل اتجاهات المتحدث.
٤. (تحقق فهم أي شيء أو ظاهرة مادية قابلة للإدراك الحسي) (٢١ص٨١).

ومن خلال النظر إلى المخطط التالي نرى بأن اللغة والإشارات والحركات تساهم في تشويش نقل الرسالة منها:

الشرود الذهني، المعوقات النفسية، المعوقات العضوية، عدم الإدراك، (ظروف المرسل البيئية) (١٣ص٣٨).





ويجب الانتباه إلى إن معوقات الاتصال قد تكون ناتجة عن جملة أمور منها:

١. عدم استخدام المرسل (المدرس) لوسائط الاتصال استخداما سليما ومنتظما وعلميا ، وتضمنت التكرار ، التوقيت ، التداخل ، العشوائية .
٢. شخصية المرسل وعلميته غير موثوق بها من قبل المستقبل .
٣. صعوبة في نقل الحقائق من المرسل إلى المستقبل .
٤. تعب المستقبل .
٥. ضعف دافعيه المستقبل .
٦. الملل والضجر.

وتمثل معوقات الاتصال أساسيات يعول عليها في تمثيل انعكاسات واتجاهات المستقبل نحو وسيلة من وسائل الاتصال هي السلوك الحركي للمرسل استنتجها الباحثان من خلال آراء المستقبلين أنفسهم .

دور السلوك الحركي في الانتباه:

الانتباه استعداد إدراكي عام يقوم بتوجيه شعور المتعلم نحو الموقف ككل أو بعض أجزاء المجال الحركي، ويتحقق، من خلال التركيز على الموقف ، فإذا كان التركيز ضعيفا كان الانتباه ضعيفا .

يعتمد الانتباه بصورة كبيرة على ما يستخدمه المرسل من مثيرات وحوافز تدعو المستقبلين إلى التركيز والتقبل وتزيد من دافعيتهم نحو استقبال الرسالة وتتكون مهارات تقويم المثيرات والحوافز من:

١. **حركة المرسل (المدرس)**. يشترط أن تكون حركاته متنوعة حسب مقتضيات ومطالب المواقف والمفاهيم التي يعرضها على طلبته بحيث تكون الحركات هادفة ومبرمجة، إذ يجب أن لا يقف في مكانه طويلا دون حركة ولا يتحرك حركة زائدة أو يمارس سلوكا حركيا منواليا بصورة غير طبيعية لأن ذلك من شأنه الأضرار بانتباه المستقبلين (الطلبة) (٣٨ص٣٥) .

٢. **إشارات المرسل (المدرس)**. وهي (مثيرات صامتة لتوجيه انتباه الطلبة) (١٢ص٥٢) . وتكون الإشارات عديمة الفائدة إذا ما استخدمت في غير موضعها وزمانها .

٣. **التركيز**. وهو محاولة توجيه انتباه المستقبلين (الطلاب) إلى نقطة معينة ويتضمن :

٣-١. التركيز اللفظي مثل استخدام عبارات التأكيد .

٣-٢. التركيز الإشاري، ويتم عن طريق توجيه الانتباه وتركيزه باستعمال إشارات اليدين والرأس والأصابع والجسم أو الضرب بخفة على المنضدة أو السبورة وبصورة مبرمجة ومعقولة ، وكلما كانت متوالية وكثيرة كلما فقدت قيمتها وموضوعيتها ودلالتها وأعطت انعكاسات سلبية لدى الطلبة تؤدي إلى الاعتراض وعدم التقبل .

٣-٣. التركيز اللفظي الإشاري، ويتضمن التأشير مع الشرح .

٤. **التوقف**، التوقف أثناء المحاضرة في الوقت المناسب ولفترة مناسبة يعتبر لغة فعالة يستخدمها المدرس في توجيه تركيز الانتباه ولكنه يفقد قيمته إذا أصبح منواليا . إذ إن (مداومة تكرار المثير قد تؤدي إلى فقدان قيمته في الاستحواذ على الانتباه) (٣٨ص٣٥) .

دور السلوك الحركي في عملية الإدراك :

الإدراك مفهوم يعني: (كيفية فهم الفرد للمعلومات المستقبلة عن طريق الحواس ويبنى على حقيقة المنبه وعلى كيفية تنظيم المعلومات) (١٨ص٤٥) ومن المهم ملاحظة إن العين تساهم في استقبال (٨٣%) من المدركات خاصة إذا كانت تلك المدركات تتميز بـ:

١. الإثارة وجذب الانتباه .
٢. تبعث السرور في نفس المستقبل .

٣. تتلاءم وخصائص المرحلة العمرية للمستقبل .

٤. ناشئة في بيئة تعزيزية .

ومن خلال معرفتنا بأن السلوك الحركي وما يتميز به من مثيرات يشكل جزءا لا يتجزأ من بيئة الصف الدراسي فإن (أي إخفاق في لبيئة في تقديم ظروف مناسبة للتعزيز فإنه يساهم في تعويق الإدراك) (٦ ص٩١) ومما يجب معرفته أيضا إن الانتباه المتصل مع الإدراك يساهم بشكل كبير في التعلم من خلال استخدام الحركات التمثيلية والمشي والإشارات والتي إن استغلت جيدا فإنها تشكل مثيرات مرئية مميزة تساعد في عملية الإدراك وتحفيز الانتباه (ويجب أن يتجنب المدرس السلوك الحركي المشتت للإدراك والانتباه مثل (النقر والضرب المتكرر بالقلم وتكرار بعض الحركات بصورة غير طبيعية) والتي من شأنها أن تفقد ذلك السلوك معناه) (٣٨ص٣٦).

السلوك الحركي في عملية الفهم:

يعرف الفهم على إنه (القدرة على تمييز المدركات الحسية وترتيبها وفرزها والاختيار بينها) (٢٤ص٦٢) ويعتمد الفهم على عنصري الإدراك والانتباه، إذ يمكن أن يسبب أي قصور في إحداهما في تعطيل حصول الفهم. ومن وسائل المدرس في تحقيق عملية الفهم ما يعرضه من وسائله وتقنياته التعليمية التي تعزز وتساعد في الانتباه والإدراك وبالتالي الفهم، ومن وسائله المهمة استخدام الإشارات والحركات في توضيح المفاهيم ، وإشارات التفاعل كلها تؤدي بالنتيجة إلى تعزيز الانتباه والإدراك وتؤكد حصول الفهم ، ومن زاوية أخرى (فإن سلوك المدرس الحركي يساعده في زيادة نسبة التذكر من خلال ربط الشرح مع الحركات والإيماءات المعززة والموضحة للمفاهيم والتي تؤدي إلى الاستيعاب وسهولة الاسترجاع أي تذكر المفاهيم المترابطة مع السلوك الحركي وبالتالي فإن السلوك الحركي يقلل من الجهد اللازم للتذكر) (١٩ص٧٩) .

وتلتصق الإشارات بقوة في أذهان الطلبة لأنها على ما يبدو (تزود بنقاط مرجعية للذاكرة المنظمة ، وكذلك تعلق في الذاكرة الحركات البصرية و السمعية والتي تركز الذكريات على سلاسل الفكر المتصلة والمجردة) (٣٤ص٨٣) ، وهذه العملية هي محور عملية الفهم والتعلم بحيث يمكن من خلال التذكر تطبيق ما تعلمه الفرد من مفاهيم جديدة تتشابه مع المفاهيم القديمة في أحد أو أكثر من عملياتها (انتقال أثر التعلم).

دور السلوك الحركي في المناخ الصفي:

يقصد بالمناخ الصفي، الجو العم في الصف الدراسي والذي يتضمن التفاعل اللفظي وغير اللفظي فيما بين المدرس والطلبة ، والطلبة فيما بينهم ، ومن المسلم به إن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد في أثناء التعلم وتحصيل الطلبة نوعا وكما (دراسة باتل Battle ١٩٥٨).

ساعد المناخ الصفي في تحقيق الأهداف التي يسعى المدرس إلى تحقيقها ويساعد في زيادة مستوى الدافعية ، وعد المدرس المحور الأساس في عملية تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الصف، ويرتبط تنظيم المناخ الصفي ، الاجتماعي والنفسي بأنماط الإدارة الصفية والتي تقسم إلى :

١. **النمط التسلطي:** القائم على القسر والإرهاب ويتم باستخدام المدرس سلوكا تسلطيا عن طريق إطلاق عبارات التهديد والتخويف ، ويذهب بعض المدرسين أبعد من ذلك في (استخدام السلوك الحركي في التسلط مثل استخدام الضرب والإشارات والإيماءات التي تؤدي إلى الخوف والتذكر وعدم الرضا ولا يمنح إلاّ القليل من إيماءات وإشارات الثناء لاعتقاده بأن ذلك يفسد الطلبة وهنا يكون موقف الطالب سلبيا) (١٠ص١٩٢) .
٢. **النمط الفوضوي:** ويكون موقف المدرس فيه سلبيا نوعا ما ولا يكترث بتوجيه الأنشطة في المناخ الصفي ويمارس الطلبة تلك الأنشطة دون قيد وهنا يفتقد الدرس إلى البرمجة ، ولا يهتم المدرس بنوعية سلوكه اللفظي والحركي ولا يعير اهتماما وانتباها إلى أبعاد ذلك السلوك النفسية والتعليمية لأن هدفه يكون منصبا على تكوين العلاقات والصداقات بدون تحفيز أو إثارة انتباه ، أي إن الدور السلبي يكون متقاسما فيما بين المدرس والطلبة .
٣. **النمط الديمقراطي:** ومن سماته أن يكون المناخ الصفي قائما على الصداقة والثقة والتشجيع، ويتم ذلك من خلال سلوك المدرس الديمقراطي باستخدامه عبارات وحركات وإشارات تدل على التشجيع والتسامح والتعزيز وإثارة الدافعية والانتباه ومن خلال قيادته الحكيمة للصف الدراسي.

السلوك الحركي في الاتجاه:

يشكل الاتجاه استعدادا نفسيا للاستجابة نحو مثير ما يتطلب هذه الاستجابة، وعادة نرى الاتجاه إيجابيا أو سلبيا يتنوع حسب نوعية المثير ودرجة تقبله من قبل المستقبل، ويعبر عنه بأساليب انفعالية كالسرور والضيق والملل والضجر ويتعدى ذلك أحيانا إلى

ترجمة عبارات لفظية مثل إطلاق الألقاب والسمات المستمدة من هذه المثيرات، وينظر إلى السلوك على إنه مثير حركي، فإنه وبالضرورة يستلزم استجابة يعبر عنها بإحدى الصيغ المذكورة آنفا. إن أثر السلوك الحركي للمدرس كمثير لابد وإنه سيلقى رد فعل على شكل اتجاه من قبل الطلبة، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي. وهناك وظائف للاتجاهات يذكرها الباحثان (فيما يتعلق ببحثهما) منها:

١. تحدد استجابات التعليم نحو الأشياء والموضوعات التي يتطرق إليها المعلم بكل ما لديه من وسائل وأساليب بغرض تحقق التعلم .
٢. تزود المتعلم بصورة عن علاقته بالبيئة المحيطة به.
٣. (ينظم الاتجاه النفسي العملية المعرفية و الانفعالية و الدافعية نحو بعض المتغيرات الموجودة في بيئة المتعلم عموماً في الصف الدراسي خصوصاً ومن هذه المتغيرات سلوك المدرس الحركي)(١٨ص١٦٦).

يتبع في الاستخدام من قبل أفراد المجتمع في مختلف مراكزهم وخاصة في المؤسسات التربوية و التعليمية مفهوم السلوك النمطي و الذي يعكس أفكارا متباينة بما لدى الفرد من خبرات امتصها من المجتمع وتبناها واستخدمها دون إخضاعها للنقد ويمثل السلوك الحركي جانبا من جوانب السلوك النمطي بما يعكسه من أراداه تعكس اتجاها يدعى الاتجاه النمطي.

(وتتمثل هذه الاتجاهات بالأفكار والآراء حول الأشخاص الذين يمارسون السلوكيات النمطية من قبل إطلاق الصفات والألقاب أو تقليد تلك السلوكيات) (١٨ص١٦٨) وأحيانا تخزن هذه الاتجاهات في الذاكرة بعيدة المدى لتسترجع عند الاستدعاء والسلوكيات النمطية ذات أهمية تربوية وخاصة عند ارتباطها بالاتجاهات النمطية الثابتة أو شبه الثابتة لما يحمله الطلبة عن المدرسين ، حيث (يربط بعض الطلبة اتجاهات منمطة بأشكال المعلمين وسلوكهم الحركي وشخصيتهم وعلمهم والتي قد تصبح حقيقة جزءا من خصائصهم) (١٨ص١٦٩) .

الفصل الثالث: إجراءات البحث

مجتمع البحث:

تشكل مجتمع البحث الأصلي من طلبة قسم التربية الفنية – كلية المعلمين / الجامعة المستنصرية العام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) ، حيث بلغ العدد الكلي (١٨٩) طالبا وطالبة .

عينة البحث:

لغرض تطبيق الأداة بشكلها النهائي فقد اختار الباحثان عينة عشوائية من مجتمع البحث قوامها (٦٠) طالبا وطالبة.

أداة البحث:

لغرض تعرف اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية نحو السلوك الحركي للمدرسين قام الباحثان ببناء أداة أعدت بصيغتها الأولية من خلال ما يأتي:

٣-١. قام الباحثان بإعداد استفتاء استطلاعي تضمن سؤالا مفتوحا عن اتجاهات الطلبة نحو السلوك الحركي للمدرسين وزع على عينة عشوائية بلغت (١٦) طالبا وطالبة .

٣-٢. الاستعانة بالدراسات والأدبيات الخاصة بإعداد مقاييس الاتجاهات للإفادة من إجراءاتها في هيكلة بناء الإدارة (دراسة جاسم وآخرون ١٩٨٨) (٧ص١١٧) ، وكذلك أفاد الباحثان من الدراسات الخاصة بالاتصال والتفاعل غير اللفظي مثل دراسة كيث (Keith) ١٩٧٤ ، ودراسة سمث (Smith) ١٩٧٩ ودراسة بحري ١٩٨٦ .

٣-٣. خبرة الباحثان الشخصية .

من خلال ما سبق تجمعت لدى الباحثان (٤٨) فقرة مقترحة لبناء أداة البحث بصيغتها الأولية ، تم صياغة (٢٤) فقرة منها بشكل إيجابي و (٢٤) فقرة بشكل سلبي، ثم عرضت الفقرات على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين* بغرض تعرف مدى تمثيل هذه الفقرات لاتجاهات الطلبة وإجراء التعديلات المناسبة عليها إن وجدت (وتم ذلك عن طريق المقابلة)، بعد ذلك استخرج الباحثان الاتفاق حول الفقرات باستخدام (معادلة كوبر Cooper) (٣٣ص٢٧) .

وبعد تحليل آراء الخبراء والمعلمين تم الإبقاء على الفقرات التي أتفق على إنها صالحة بدون تعديل بنسبة (١٠٠%) وبلغ عددها (٣٠) فقرة ، (١٠) فقرات عدّت صالحة بعد التعديل وبنسبة (٦٠%) وتم استبعاد (٨) فقرات لم تحصل على نسبة اتفاق.

التطبيق الاستطلاعي:

بعد أخذ أداة البحث لصيغتها النهائية طبقت على (٦) طلاب لغرض الوقوف على مدى وضوح الفقرات ، ومدى تمكن الطلبة من فهمها ، أعيد صياغة (٦) فقرات كانت

* د. ماجد نافع عبود ، د. جواد نعمة حسين
د. علاء شاكر محمود ، د. عباس محمد إبراهيم

غير واضحة بالنسبة للطلبة وبشكل حافظت فيه على هدفها وأصبحت الأداة جاهزة للتطبيق .

التطبيق النهائي:

طبقت الأداة على عينة البحث النهائية التي اشتملت (٦٠) طالبا وطالبة من المرحلتين الأولى والرابعة وبواقع (٣٠) طالبا وطالبة من المرحلة الأولى و (٣٠) طالبا وطالبة من المرحلة الرابعة .

تصحيح الأداة:

اتبع الباحثان في تصحيح نتائج تطبيق أداة البحث الطريقة الآتية:

إذا كانت الفقرة إيجابية توزع الدرجات على استجابات الطلبة وفقا لما يأتي:

موفق جدا = ٥ درجات ، موفق = ٤ درجات ، لا أدري = ٣ درجات

غير موافق = ٢ درجتان ، غير موافق جدا = ١ درجة واحدة

وإذا كانت الفقرة سلبية توزع الدرجات على استجابات الطلبة وفقا لما يأتي:

موافق جدا = ١ درجة واحدة ، موافق = ٢ درجتان ، لا أدري = ٣ درجات

غير موافق = ٤ درجات ، غير موافق جدا = ٥ درجات

قام الباحثان بعدها بجمع الدرجة الكلية لكل استمارة حسب إجابة الطالب على الفقرات، ثم رتبت الاستمارات من أعلى إلى أقل درجة وأخذت (٢٥%) منها ذات الدرجات العليا، و(٢٥%) ذات الدرجات الدنيا ، وشمل هذا الإجراء الاستمارات كلها.

وتبعا لذلك فقد تراوح المدى النظري للدرجات بين (٣٠- ١٨٠) حسب الدرجة الكلية للاستجابات.

تحليل الفقرات:

تكملة للإجراء السابق (التصحيح) قام البحثان بتحليل عبارات الأداء كلا على انفراد وباستخدام " t " وذلك بمقارنة متوسط الدرجات العليا بمتوسط الدرجات الدنيا ولغرض اختبار قوة تميّز كل عبارة.

تراوحت القيمة للعبارات بين (١٢,٣ – ٠,٤٦) (الجدول ٤) وكانت (٢٩) فقرة مميزة عند مستوى (٠,٠١) أما العبارات التالية فقد ظهر إنها لم تتميز بين الربع الأولى والربع العليا وبذلك فقد أسقطت من الأداة نهائيا وأصبح عدد الفقرات النهائية (٢٦) فقرة (الملحق رقم ٣) توزعت بواقع (١٥) فقرة إيجابية و (١٤) فقرة سلبية تصلح هذه الفقرات أن تكون مقياسا يستفاد منه في تعرف اتجاهات طلبة المراحل الأخرى ولنفس الغرض .

وتعتبر النتيجة السابقة نتيجة عرضية أراد الباحثان منها الاطمئنان على صدق وثبات الأداة .

صدق الأداة:

اعتمد الباحثان آراء الخبراء والمحكمين في فقرات الأداة صدقا ظاهريا .ومن زاوية أخرى فإن المقاييس التي بنيت حسب طريقة ليكرت* تعتبر صادقة وثابتة (بولص ١٩٧٧) (٥ص٥٦) ، و(شو Show ١٩٦٧) (٤٢ص٧٠) .

الثبات :

اتبعت طريقة تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد البسيط لاستخراج الثبات، فقد اختيرت (١٥) استمارة من استمارات التحليل بصورة عشوائية بعد استبعاد الفقرات غير المميزة. وقد كان معامل الثبات يساوي (٠,٨١٩) ، واستخدمت هذه الطريقة من قبل (بولص ١٩٧٧) .

جدول رقم (٤) قيمة ت وتمييز الفقرات

ت	العبارات	المرحلة الأولى ت	المرحلة الرابعة ت	التميّز
١	أرى إنها تخلق لدى الطالب دافعية نحو الدرس .	٩,١٤	١١,٩	مميزة
٢	أعتقد إنها تكشف عن عدم استقرار المدرس واتزانه الانفعالي .	١٠,٠٥	٧,٥٦	مميزة
٣	تزيد الحركات من الترابط الوجداني بين المدرس والطلبة .	١٠,٨٠	١٠,٧٣	مميزة
٤	افضل عدم استخدام أي نوع من الحركات أثناء الشرح بسبب عدم جدواها للطلاب .	٠,٤٨	٠,٤٦	غير مميزة
٥	تساهم في إدراك وفهم المادة العلمية من خلال ما تتميز به من قدرة في مساعدة أساليب توصيل المادة العلمية .	٨,١١	٩,٠٠	مميزة
٦	تثير الملل والضجر في نفس الطالب مما يؤثر في	٥,٠٣	٤,٤٢	مميزة

* طريقة ليكرت في تقسيم استجابات المستفتين على فقرات المقاييس وحسب ما استخدمه الباحثان واردة في فقرة تصحيح الأداة.

	جدية الموقف التعليمي .			
٧	أرى أن مظهر المدرس العام يؤثر في العلاقة بين المدرس والطالب .	٨,٤٠	٦,١٩	مميزة
٨	أرى إنها تعزز من طريقة التدريس .	٨,٣٠	٨,٢١	مميزة
٩	لا تقوي من دافعية الطالب الذي لا يمتلك دافعية نحو الدرس .	٠,٥٠	١,٥٣	غير مميزة
١٠	أفضل استخدامها في التأثير والتنبيه أكثر من استخدام الوسائل اللفظية في الدرس .	٧,٣٢	٧,٦٧	مميزة
١١	أعتقد إنها تخلق الرتابة والتكرار في الموقف التعليمي .	٦,١٢	٤,٨٣	مميزة

١٢	تساهم في التعزيز الإيجابي مساهمة فعالة أكثر من الوسائل اللفظية	٠,٥٢	١,٠١	غير مميزة
١٣	تجعل بعض الطلبة يقومون بتقليد حركات المدرس مما تشوه صورته كنموذج .	١٢,٠٠	٨,١٨	مميزة
١٤	تساهم الحركات المنظمة في توضيح وربط المفاهيم والأفكار الواردة في الدرس .	١٢,١	١٢,١	مميزة
١٥	تعمل على تشتيت انتباه الطلب من خلال كثرة استخدام الحركات غير المنظمة .	١١,٠٦	٩,٧١	مميزة
١٦	تفيد في تعرف الحالة الانفعالي للمدرس .	١,٧٠	١,٠٣	غير مميزة
١٧	تقلل من ثقة الطالب بشخصية المدرس .	٠,٤٦	٠,٤٦	غير مميزة
١٨	تعمل على إضافة عنصر التشويق إلى الدرس .	١٢,١	١٢,١	مميزة
١٩	أرى إن أغلب الحركات تفتقر إلى البرمجة والتنظيم .	١٤,١	١٠,٧٧	مميزة
٢٠	تساعد في رسم صور للعلاقات والأشكال من خلال استعمال الوصف	١٠,٨١	١١,٠٣	مميزة
٢١	تزيد من فترات الفوضى في الدرس .	٠,٦٠	٠,٥٢	غير مميزة

٢٢	أرى إنها تخلص الدرس من الرتابة والجمود .	٢,١٥	١,٧٩	غير مميزة
٢٣	تضيف لقبا للمدرس مستمدا من حركاته ، لا تتناسب ومكانته الاجتماعية والعلمية .	١٢,١	٥,٨١	مميزة
٢٤	من خلال معرفة أن المثير الحركي (كالإشارات والحركات والإيماءات) يجذب الانتباه أكثر من الساكن أرى أنها تفيد في تركيز وجذب انتباه الطالب نحو الدرس .	٥,٠١	١٠,٢	مميزة
٢٥	تقلل من أهمية التعزيز من المواقف الإيجابية .	٦,١٤	٦,٨٥	مميزة
٢٦	أرى إنها تنظم الدرس من خلال تقليل فترات الفوضى في الدرس .	٤,٢٠	٣,١٢	مميزة
٢٧	تثير الهمس واللغط بين الطلبة .	١٠,٨٨	٤,١٤	مميزة

٢٨	أرى إنها تزيد من استيعاب وتذكر المفاهيم والموضوعات عن طرق ربطها مع هذه المفاهيم من ثم تعلقها في الذاكرة .	٥,١	١٠,٨٦	مميزة
٢٩	أرى أن السلوك اللفظي المنطوق أقدر في تصوير انفعالات المدرس من السلوك الحركي .	٦,٠٢	٦,٨٨	مميزة
٣٠	أرى أنها تصلح أن تكون وسيلة تعليمية ناجحة.	٤,٢٩	١٠,١٢	مميزة
٣١	إن أغلب السلوك الحركي يتحول إلى لازمات متكررة تضر بالدرس .	٦,١١	٣,٠٨	مميزة
٣٢	من خلال معرفة أن للسلوك اللفظي في معالجة الفوضى داخل الصف أثرا شاملا بينما السلوك الحركي يقع أثره على الطالب المثير للفوضى ، أي إن هذا هو الأسلوب الصحيح في التعامل داخل الصف .	٠,٦٣	٠,٤٦	غير مميزة
٣٣	إن الحركات المنظمة تعكس شخصية منظمة ومستقرة للمدرس .	٨,٥١	٣,١٢	مميزة
٣٤	تخلق شعورا بأنني في صف خاص بفاقدي السمع .	٠,٤٦	٠,٤٦	غير مميزة
٣٥	أرى أنها تكشف عن نمط المدرس في إدارة الصف .	٤,٨٩	١٠,٣٢	مميزة
٣٦	تزيد من سخرية واستهزاء الطلبة مما يضر بشخصية المدرس العلمية والاجتماعية .	١١,٨٨	٥,١٧	مميزة
٣٧	أفضل التعزيز السلبي على الحركي اللفظي في معالجة الاستجابات غير المرغوب فيها داخل الصف .	٣,٤١	٨,١٢	مميزة
٣٨	تتعب نظر الطالب من ملاحقته حركات المدرس واشاراته .	٩,٥١	٣,٢٦	مميزة
٣٩	تخلق الاضطراب في زمن الدرس الفعلي .	١,٥١	٠,٤٨	غير مميزة
٤٠	أرى أن الحركات لا تعزز مكانة المدرس داخل الصف .	٠,٤٧	٠,٤٦	غير مميزة

الفصل الرابع: نتائج البحث وتفسيرها

الهدف الأول:

هو ما نفذ من إجراءات ورد ذكرها في الفصل الثالث.

الهدف الثاني:

ويتضمن تحليلا بنتائج تطبيق أداة الاستفتاء بصورة عامة ثم وفقا للفقرات ثم التحقيق من صحة فرضية البحث المشتقة من هذا الهدف .

١- النتائج في التطبيق النهائي للأداة بصيغتها الكلية:

١-١. يبين الجدول رقم (٥) متوسط استجابات طلبة المرحلتين الأولى والرابعة بالنسبة لفقرات أداة البحث ، وقد كانت أعلى قيمة لتقديرات الاستجابات (٧,٩٣٥) وأقل قيمة (٣,١١٨) بالنسبة لطلبة المرحلة الأولى وأعلى قيمة لتقديرات الاستجابات (٧,٩٤١) وأقل قيمة (٤,٠٠٩) بالنسبة لطلبة المرحلة الرابعة وتبين هذه النتائج إن تقديرات طلبة المرحلة الرابعة أعلى قيمة من تقديرات المرحلة الأولى بصورة عامة .

١-٢. لتحديد أكثر الفقرات درجة في المتوسط فقد كانت على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: (٧,٩٣٥) واحتلتها الفقرة العاشرة .

المرحلة الرابعة: (٧,٩٤١) واحتلتها الفقرة الحادية عشر .

أما بالنسبة لأوطأ درجة في المتوسط ، فقد كانت على النحو الآتي :

المرحلة الأولى: (٣,١١٨) واحتلتها الفقرة الثانية والعشرون .

المرحلة الرابعة: (٤,٠٠٩) واحتلتها الفقرة الثانية .

ويتضح من ذلك أن هناك فرقا كبيرا في استجابات طلبة المرحلتين بالنسبة لفقرات أداة البحث واختلافا في إعطاء الأهمية لتلك الفقرات.

١-٣. لتحديد الفقرات التي شكلت أهمية كبيرة في مستوى استجابات طلبة المرحلتين استعرضنا الفقرات السبع الأولى التي حصلت على تقدير ، هذه الفقرات هي :

المرحلة الأولى:

١. تجعل بعض الطلبة يقومون بتقليد حركات المدرس مما شوه صورته كنموذج (الفقرة ١٠) .

٢. تعمل على إضافة عنصر التشويق إلى الدرس (ف ١٣).

٣. تضيف لقبا للمدرس مستمدا من حركاته لا تتناسب ومكانته الاجتماعية والعلمية (ف ١٦).

٤. تثير الهمس واللغط فيما بين الطلبة (ف ٢٠).

٥. إن أغلب السلوك الحركي يتحول إلى الأزمان المتكررة تضر بالعملية التعليمية بشكل كبير (ف ٢٤).

٦. أرى إنها تكشف عن النمط للمدرس في إدارة الصف (ف ٢٦).
٧. تزيد من سخرية واستهزاء الطلبة مما يضر شخصية المدرس والعملية التعليمية (ف ٢٧).

المرحلة الرابعة:

١. تساهم الحركات المنظمة في توضيح وربط المفاهيم والأفكار الواردة في الدرس (ف ١١) .
٢. تزيد الحركات من الترابط الوجداني بين المدرس والطلبة (ف ٣) .
٣. تساهم في إدراك وفهم المادة العلمية من خلال ما تتميز به من قدرة في مساعدة أساليب توصيل المادة التعليمية .
٤. أرى بما يعزز طريقة التدريس (ف ٧) .
٥. أرى إنها تخلق جوا للطالب دافعيا إيجابيا نحو المدرس (ف ١) .
٦. تعمل على إضافة عنصر التشويق إلى الدرس (ف ١٣) .
٧. تساعد في رسم صورة للعلاقات والأشكال من خلال استعمالات الوصف (ف ١٥).

الفقرات المشتركة:

الفقرة (١١) والفقرة (٢١) والفقرة (١٣) .

١-٤. لتحديد الفقرات التي لم تشكل أهمية في مستوى استجابات طلبة المرحلتين استعرضت الفقرات السبع الأخيرة التي حصلت على أقل تقدير:

المرحلة الأولى	**المرحلة الرابعة**
١. الفقرة ١٨	١. الفقرة ٢٧
٢. الفقرة ٩	٢. الفقرة ٩
٣. الفقرة ٢٢	٣. الفقرة ٥
٤. الفقرة ٥	٤. الفقرة ٢٠
٥. الفقرة ٢٣	٥. الفقرة ١٠
٦. الفقرة ١٩	٦. الفقرة ٢٢
٧. الفقرة ٢٨	٧. الفقرة ٢

الفقرات المشتركة:

الفقرة (٢) و الفقرة (٥) والفقرة (٩)

ويتضح من ذلك أن هناك اختلافا ما بين استجابات المرحلتين في الفقرات ذات الأهمية الكبيرة والفقرات ذات الأهمية القليلة فيما كانت هناك فقرات مشتركة ما بين الاستجابتين وفي مجال الأهمية الكبيرة والأهمية القليلة .

١-٥. يلاحظ وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تقديرات استجابات المرحلتين في معظم فقرات الأداة وقد كانت تقديرات استجابات المرحلة الرابعة أعلى تقديرا من استجابات طلبة المرحلة الأولى في (١٥) فقرة منها وبينما كانت تقديرات استجابات طلبة المرحلة الرابعة أقل من تقديرات استجابات طلبة المرحلة الأولى في (١٢) فقرة منها.

بينما كانت هناك فقرتان متقاربتان جدا في متوسط الاستجابات لم يجد الباحثان فرقا إحصائيا ذو دلالة بينهما.

تحليل نتائج التطبيق وفقا للفقرات:

يبين الجدول رقم (٦) متوسط استجابات طلبة المرحلتين لفقرات أداة البحث متسلسلة كما يبين القيمة التائية ودلالة الفروق بين المتوسطات للعينتين ، وكذلك ترتيب الفقرات وفقا لتسلسلهما و متوسطاتها . ويلاحظ من الجدول ما يأتي :

١. تركز اهتمام طلبة المرحلة الأولى على الجوانب ذات الأثر السلبي التي يعكسها المستوى الحركي للمدرس ويوضح من خلال تقديرات متوسطات استجاباتهم نحو الفقرات (١٠ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٧) والتي ركزت مجملها على ما يعكسه المستوى المركب للمدرس من أثر سلبي فيما لو تحول إلى لازمات متكررة أو حركات عشوائية غير مبرمجة ، ويعكس ذلك اهتمام طلبة المرحلة الأولى بسلوك المدرس الحركي وشخصيته في إدارة الصف ، وتوجيه الاهتمام الإيجابي والسلبي ، وهنا ينبغي على المدرس الحذر من الاتجاهات السلبية نحو السلوك الحركي السلبي ، وهذا ما يتفق والرأي القائل (بأن الطلبة يربطون الاتجاهات المنمطة بأشكال المعلمين أو سلوكهم الحركي مع شخصيتهم وعلمهم والتي قد تصبح حقيقة جزءا من خصائصهم) (١٨ص١٦٩) وتمثل هذه الاتجاهات بأحكام وآراء الطلبة حول المدرسين الذين يمارسون سلوكيات منمطة أو حركات غير مبرمجة مثل (إطلاق الألقاب وتقليد تلك السلوكيات) (١٨ص١٦٩) وهذا ما يعزز أهمية اتجاهات الطلبة نحو المستوى الحركي للمدرس والتي تفيد في توفير التغذية الراجعة للمدرس في مراقبة سلوكه الحركي وبرمجته بما يخدم الموقف التعليمي ويعزز دوره فيه.

فيما كانت هناك فقرات استحوذت على أهمية كبيرة لدى طلبة المرحلة الأولى هي (١٣) والتي تؤكد على أن السلوك الحركي للمدرس يجب أن يكون عنصر تشويق للدرس،

وهنا يتضح دور الحركات المنظمة في إضافة السرور والتنويع والتشويق للدرس وهذه من العناصر المهمة التي تساهم في حصول الإدراك وإبعاد الرتابة والملل من جو الصف الدراسي .

أما الفقرة الأخرى (٢٦) وهي الفقرة الخاصة بنمط المدرس في إدارة الصف، فقد أكدت اتجاهات طلبة المرحلة الأولى أن السلوك الحركي للمدرس يكشف نمط المدرس في إدارته للصف الدراسي ، وفي ذلك أهمية كبيرة نتيجة لارتباط نمط المدرس في إدارته للصف الدراسي بعملية تنظيم المناخ والتحصيل وهذا ما تؤكده دراسة باتل (Battle ١٩٥٨) من إن هناك علاقة قوية ما بين نوع المناخ السائد في أثناء التعليم وتحصيل الطلبة نوعا وكمّا .

تركز اهتمام طلبة المرحلة الرابعة على الجوانب ذات التأثير الإيجابي والتي يعكسها سلوك المدرس الحركي ويتضح ذلك من خلال تقديرات متوسطات استجابتهم نحو الفقرات (١١ ، ٤ ، ٧ ، ١ ، ٥) وهي الفقرات التي تؤكد على فائدة السلوك الحركي في توضيح المفاهيم وربطها وإدراك وفهم المادة التعليمية وتعزيز طريقة التدريس وإثارة الدافعية نحو الدرس ورسم وإدراك العلاقات والأشكال وهذا ما يتفق مع ما جاء في الإطار النظري للبحث من خلال آراء التربويون في هذا المجال.

وقد ركزت الفقرات الأخرى التي نالت أهمية كبيرة في استجابات الطلبة في المرحلة الرابعة على الترابط الوجداني بين المدرس والطلبة من خلال سلوكه الحركي وتؤكد على أهمية المستوى الحركي في الاتصال الوجداني بين المدرس والطلبة وإن هذا الاتصال إذا ما فقد فإن مشاعر الطلبة ستكون سلبية تجاه المدرس والدرس معا (٣٢ص٧٥) .

ويشترك طلبة المرحلة الرابعة مع المرحلة الأولى في أهمية السلوك الحركي في إضافة عنصر التشويق إلى الدرس والذي سبق وأن نوّه له الباحثان في الفقرة السابعة.

١.٣.٢. من خلال ملاحظة الجدول رقم (٧) نرى بأن الفقرة التي احتلت الدرجة الأولى في الأهمية لدى طلبة المرحلة الأولى كانت الفقرة (١٠) التي تؤكد على أن حركات المدرس تجعل بعض الطلبة يقومون بتقليدها مما يشوّه صورته كنموذج وهذا يدل على أهمية كون المدرس كنموذج يتأثر به الطلبة وهذا ما يؤكده الرأي القائل بأن المدرس النموذج يعرض سلوكا ذا نتائج إما أن تكون إيجابية أو سلبية يمكن للمتعلم أن يقلدها (١٨ص١٧٠) ودلالة التقدير الكبير احتلته هذه الفقرة يعود إلى جانبين مهمين في رأي الباحثان هما:

٢-٣-١-أ. إن اهتمام الطلبة بهذه الفقرة يأتي من كونهم حديثي الالتحاق بالجو الجامعي ولا زالوا يحملون انطباعات المرحلة الثانوية وما تعززه من اتجاهات .

٢-٣-١-ب. رغبة الطلبة في أن يكون نموذجهم في أعلى مستوى من المهارة في مجال التدريس ويتمتع بمزايا وصفات شخصية وسلوكية بنفس مستوى مهارته في التدريس .

٢.٣.٢. أما بالنسبة إلى الفقرة الأولى في تقديرات طلبة المرحلة الرابعة هي الفقرة (١١) فقد ركزت حول مساهمة الحركات المنظمة في توضيح وربط المفاهيم والأفكار الواردة في الدرس وهذا يؤكد أن طلبة المرحلة الرابعة يرون بأن الحركات تفيد جدا في مجال مضمون الفقرة فهي (تكمل معاني الجمل الغامضة) (١٢ص٢٥٠) (وتحقق فهم أي شيء أو ظاهرة مادية قابلة للإدراك الحسي) ٢١ص٨١) ، ويتبع اهتمام الطلبة في هذه المرحلة مضمون الفقرة السابقة الذكر من اهتمامهم وتركيزهم على الجانب العلمي وفائدة السلوك الحركي في تعزيز العملية التعليمية بسبب النضج المعرفي والخبرة والتركيز على الجوانب المهمة التي تفيدهم في مستقبلهم كمدرسين ، كذلك ينبع اهتمامهم من رغبتهم بأن تكون حركات المدرس منظمة ومبرمجة لما لها من دور في ربط وتوضيح المفاهيم وهذا ما يؤكده الإطار النظري في تناوله لدور السلوك الحركي في العن\ملية التعليمية .

٢-٤. يبين الجدول رقم (٧) كذلك إن استجابات طلبة المرحلة الرابعة متسلسلة من الأعلى إلى نهاية الفقرات تتدرج بمستويات تركز على الدور الإيجابي للمستوى الحركي في عملية التعلم والتعليم أي إن الفقرات الإيجابية من أداة البحث هي التي تم التركيز عليها من قبل طلبة هذه المرحلة، وهذا يعزى في رأي الباحثان إلى أن طلبة المرحلة الرابعة قد أكدوا الدور الإيجابي للسلوك الحركي والعملية التعليمية من خلال خبرتهم المعرفية، ومن خلال ما يشكله لهم من فائدة في حياتهم العملية المستقبلية كمدرسين.

أما بالنسبة إلى استجابات طلبة المرحلة الأولى فقد كانت بصورة عامة متباينة ما بين الدور الإيجابي والدور السلبي للسلوك الحركي يغلب عليها التركيز على الفقرات السلبية من الأداة والذي يرى الباحثان إن من الضروري جدا الأخذ بها من قبل التدريسيين للوصول إلى مناخ صفي جيد من ثم تحقيق التعلم الأفضل واستيعاب الأثر للسلوك الحركي في تقويم السلوك التدريسي وفي تأكيد شخصية المدرس وبعبارة أخرى الأخذ بنظر الاعتبار اتجاهات طلبة المرحلة الأولى بما يفيد في التغذية الراجعة للمدرسين.

يستنتج مما سبق أن تعرف السلوك الحركي للمدرس يمثل أهمية كبيرة بجانبيه السلبي والإيجابي وهذا ما أكدته الآراء المتعددة التي تناولها الباحثان في الفصل الثاني.

٥.٢. اتفق طلبة المرحلتين الأولى والرابعة على إعطاء تقديرات منخفضة لثلاث فقرات هي (٥ ، ٩ ، ٢٢) وهي على التوالي:

(٥) تثير الملل والضجر في نفس الطالب .

(٩) تخلق الرتابة والتكرار في الموقف التعليمي .

(٢٢) السلوك التعليمي أقدر في تصوير انفعالات المدرس من السلوك الحركي .

ويدل انخفاض التقديرات على إن السلوك الحركي يساهم في تحقيق التقويم والتشويق وتركيز الانتباه من خلال عدم حصول الملل والضجر والرتابة في الموقف التعليمي ويساهم كذلك بفعالية بتصوير انفعالات المدرس أكثر من السلوك اللفظي .

٢ـ٦. من خلال ما سبق يلاحظ بأن هناك اختلافا في تقديرات استجابات الطلبة في المرحلتين لكلا الفقرات الإيجابية والسلبية مما يبرز أثر الدراسة الجامعية في اتجاهات الطلبة وانطباعاتهم نحو الموقف التعليمي بصورة عامة ونحو السلوك الحركي بصورة خاصة وهذا ما تؤكده الإجابة عن فرضية البحث المشتقة من الهدف الثاني .

فرضية البحث:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات طلبة المرحلة الأولى ومتوسط استجابات طلبة المرحلة الرابعة نحو السلوك الحركي للتدريسيين)، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إيجاد المتوسط الحسابي والتباين وقيمة ت المحسوبة لاستجابات المرحلتين . وكما هو موضح في الجدول رقم (٨).

ويتضح من الجدول إن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٠,٧٢) وهي أقل من قيمتها الجدلية عند مستوى (٠,٠١) والبالغة (٢,٤٦٢) لذا فإن الفرق بين متوسط الاستجابات ذو دلالة إحصائية وعليه ترفض الفرضية السابقة ويدل هذا الفرق على شمولية أداة البحث وقدرتها على تمييز الاستجابات ما بين المرحلتين تبعا للنضج المعرفي والاهتمام بكل ما من شأنه تعزيز العملية التعليمية وتحقيق التعلم .

جدول رقم (٨)

يبين المتوسط الحسابي والتباين وقيمة ت المحسوبة لاستجابات طلبة المرحلتين

المرحلة	المتوسط	التباين	قيمة ت المحسوبة

الأولى	٥,٥٠	٥,٣١	٠,٧٢
الرابعة	٥,٩١	٤,١٨	

التوصيات:

في ضوء نتائج واستنتاجات البحث يوصي الباحثان بضرورة أن تشتمل مفردات مادة طرائق التدريس ومادة المشاهدة والتطبيق على ما يرتبط بالسلوك الحركي للمدرسين وأهميته في تغيير الاتجاهات والتعلم ، وضرورة أن يؤخذ بنظر الاعتبار اتجاهات الطلبة نحو هذا السلوك وتوظيفه بما يعزز عملية التعليم والتعلم .

المصادر

١. إبراهيم ، يوسف حنّا ،" بناء مقياس الاتجاهات الواطئة نحو عمل المرأة " في: مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد السدس ، ١٩٨٢ ، ج.ع للعلوم التربوية والنفسية .

٢. أبو هلال ، محمد ، تحليل عملية التدريس ، ط ١ ، عمان ، مكتبة النهضة الإسلامية ، ١٩٧٩ .

٣. باقر ، صباح ، " نظام فلاندرز للتفاعل اللفظي أداة لقياس فاعلية التدريس " في: مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد الربع ، ١٩٨٠ ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية .

٤. بحري ، منى يونس ، الاتصال غير اللفظي مستحدث تربوي منسي ، في: مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد العاشر ، ١٩٨٨ ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية .

٥. بولص ، جورج افرام ،اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو بعض المفاهيم الاجتماعية والتربوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بغداد (رونيو) ١٩٧٧ .

٦. تريفرز، علم النفس التربوي ، ترجمة د. موفق الحمداني وآخرون، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٧٩ .

٧. جاسم ، علي عبد وآخرون ، " بناء مقياس لتقويم التدريسيين في جامعة صلاح الدين ، في : مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد ١٤ ، ١٩٨٩ ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية .

٨. الخولي ، أمين أنور ، التربية الحركية وتطبيقاتها ، ط ٢ ، الكويت : دار المتاب الحديثة ، ١٩٨٢ .

٩. الرشيد ، محمد الأحمد ، من قضايا التعليم ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٦ .
١٠. الزيود ، نادر فهمي ، التعلم والتعليم الصفي ، ط ١ ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ١٩٨٨ .
١١. إسماعيل ، محمد عماد الدين ، كيف نربي أطفالنا ، ط ٢ ، القاهرة ، الدار القومية ، ١٩٧٤ .
١٢. السيد ، عبد الحليم محمود ، علم النفس الاجتماعي والإعلام ، ب ط ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ .
١٣. السيد ، محمد علي ، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ، ط ٨ ، عمان، مكتبة المنار ، ١٩٨٨.
١٤. الطائي ، سالم عبيدات ، الأسس النفسية وأثرها في تعلم اللغة العربية ، وزارة التربية ، ١٩٨٩ .
١٥. عثمان ، فريدة إبراهيم ، التربية الحركية لمرحلة رياض الأطفال الابتدائية ، ط١ ، مطبعة الفيصل ، الكويت ، دار القلم للنشر ، ١٩٨٧ .
١٦. عمر ، أحمد مختار ، علم الدلالة ، ب ط ، الكويت ، مكتبة دار العروبة للنشر، ١٩٨٣ .
١٧. عيد ، نعمة محمد ، اللغات الأجنبية ودورها الثقافي في المجتمع الجديد ، ب ط، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ .
١٨. قطامي ، يوسف ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، ط ١ ، عمان ، دار الشروق للنشر ، ١٩٨٩ .
١٩. كاتز ، جوزيف ، اتجاهات جديدة للتعليم والتعلم ، ترجمة حسين عبد الفتاح وآخرين ، ب ط ، عمان ، مركز الكتاب الأردني ، ١٩٨٧ .
٢٠. محمد ، داود ماهر وآخرون ، طوائف التدريس العامة ، ط ١ ، دار الحكمة للطباعة ، جامعة الموصل ، ١٩٩١ .
٢١. محمد سعيد ، أبو طالب ، علم التربية في التعليم العالي ، ج ١ ، جامعة بغداد، ١٩٩٠ .

٢٢. محمد ، فارعة حسين ، المعلم وإدارة الفصل ، سلسلة معالم تربوية ، مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٤ .

٢٣. المفتي ،محمد أمين ، سلوك التدريس ، ب ط ، مطبعة نهضة مصر ، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي للنشر ، ١٩٨٤ .

٢٤. منصور ، عبد المجيد سيد ، سيكولوجية الوسائل التعليمية ، ط ١ ، مطبعة القاهرة ' القاهرة ، دار المعارف للنشر ، ١٩٨١ .

٢٥. موسى ، سعدي لفتة ، طرائق تدريس الفنون ، جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة ، مكتب الطباعة المركزي في جامعة بغداد ، (رونيو) ١٩٩٠ .

٢٦. الوكيل ، حلمي أحمد ، تطوير المناهج ، ط ٧ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢ .

٢٧. يوسف ، جمعة ، سيكولوجية اللغة والموقف التعليمي ، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون في الكويت ، ١٩٩٠ .

28. Allport , Gw , Altitudes in .m. fishbone(ed) , reading in attitudes theory and measurement , New York , 1967 .

29. Arggle ,m. Social interaction , New York , Atherton ,1915 .

30. Bloomer , Herbert , Social Attitude and non symbolic interaction , Journal of educational psychology . vol. g. 1963 .

31. Bogardus , Es , Fundamentals of social psychology , 1931 .

32. Breed , G , The effects of teacher gaze on attitudes of university students in south tokota , 1971.

33. Cooper, John , measurement and analysis of behavioral teachings, Columbus, Ohio challis , Merrill, 1974.

34. English H.B. A comprehensive dictionary of psychological and rechoanalytical terms, New York , Longmans, 1958.

35. Ervin, J. teacher, students interaction effects race, sex and grade level, Journal of Educational psychology, vol. 78 No.1 1980 .

36. Flanders , Analyses teaching behaved , reading, mass, Addison Wesley, 1970>

37. Gibbs, Jack, Sociological processes of group instruction. National society for study of education , part 11 , Chicago university of Chicago press, 1960 .

38. Keith, Thomas. An analyses of verbal and nonverbal classroom teaching behaved, the journal of Experimental Education. Vol. 42, No. 4 , 1974

39. Klein, S.S. students glance on teacher behaved , American Educational research Journal. Vol. 8 , 1971 .

40. Knapp ,The field of nonverbal communication .New York Hall, Penetrate and Winston 1972.