البحث رقم (٤)

مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم

د/ منذر سامح العتوم

رئيس قسم التصميم – جامعة اليرموك – الاردن

المقدمة:

فرضت التطورات العالمية المتسارعة في السنوات الأخيرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحديات كبيرة لدول العالم وأنظمتها التربوية، مما جعلها تبحث عن وسائل جديدة لتستوعب تلك التطورات وتواكبها، لذلك عملت المؤسسات التربوية على إعادة التفكير في خططها وتطويرها من خلال تبني استراتيجيات التدريس الحديثة، وتطوير وتحديث البرامج التربوية، من أجل إعادة تشكل البنية المعرفية للمتعلمين، وإثارة تفكيرهم على نحو أفضل، لضمان تزويدهم بالمهارات والخبرات اللازمة، والعمل على فهمها واستمراريتها من أجل حل مشكلات المجتمع والإسهام في تطويرها بشكل يتناسب وتلك التطورات.

وقد سارعت وزارة التربيّة والتعليم الأردنية بتبني وتطبيق رؤية الاقتصاد المبني على المعرفة، من خلال تطوير جميع مناهجها، وفق تلك الرؤية، من أجل تطوير قدرات الطلبة على نحو يضمن مواكبة التطورات العالمية والتحديات المعاصرة، وإيجاد قدرات تنافسية على مستوى العالم، حيث شمل التطوير جميع المواد الدراسية، بما فيها مادة التربيّة الفنيّة، وترتب على ذلك قيام الوزارة بتدريب المعلمين وتأهليهم على المناهج المطورة كونها تضمنت في محتواها العديد من التحديثات الجذرية، وعلى رأسها استراتيجيات التدريس التي يتمّ تطبيقها حالياً في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، والتي انتقلت بدورها من الإعتماد على الاستراتيجيات التقليدية في التدريس، إلى الإعتماد على استراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على إثارة التفكير، واستخدام المهارات العقلية والإبداعية على نحو أفضل.

وهذا بدوره ألقى بثقله على كاهل المعلم لتحديث وتطوير مهاراته بما يتناسب وتلك التطورات، من خلال تطوير منظومتة التدريسية، والتي تتمثل في أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة في العملية التعليمية، والابتعاد قدر الإمكان عن الأساليب التقليدية، لذلك توجب عليه توجيه اهتمامه نحو الأساليب والاستراتيجيات التي تشجع الطلبة وتساعدهم على التفكير المنطقي والناقد، والقدرة على حل المشكلات بشكل واعٍ وإصدار الأحكام بشكل سليم (محمد، ٢٠١٠).

ويعتبر المعلم أحد العناصر الهامة في إحداث التغييرات الإيجابية اللازمة في شخصيات المتعلمين، لذلك تهتم المؤسسات التربوية بتقديم البرامج المختلفة له في مرحلة ماقبل الخدمة ومرحلة الخدمة، من أجل إعداده إعداداً جيداً لمهنة التدريس على نحو أفضل، وذلك من خلال تقديم الدورات والورش التدريبية المتعلقة باستخدام وتطوير استراتيجيات التدريس للقيام بدوره بكفاءة عالية.

مشكلة الدّراسة:

قامت وزارة التربيّة والتعليم الأردنية بتبني مشروع الاقتصاد المبني على المعرفة ابتداء من عام ٢٠٠٣م، حيث قامت ابتداءً من العام ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، بتطوير مناهج التربيّة الفنيّة المقررة، والتي تضمنت استراتيجيات التدريس الحديثة التي تخدم معلمي التربيّة الفنيّة في الميدان من أجل تسهيل العملية التعليمية التعلمية، ونظراً لأهمية استخدام هذه الاستراتيجيات في تدريس مبحث التربيّة الفنيّة وتطبيقها في المدارس، فإنه من الضروري إجراء دراسات علمية تبحث في معرفة مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لتلك الاستراتيجيات الحديثة والمتضمنة في محتوى المناهج المطورة، وذلك بهدف الوقوف على الصعوبات – إن وجدت– التي تواجههم في تطبيقها، وتقديم الحلول المناسبة لها ومعالجتها من أجل تحقيق أهداف التطوير.

اسئلة الدّراسة:

- ما مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها تُعزى للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي؟

أهداف الدّراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرّف على مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس المتضمنة مناهج التربيّة الفنيّة المطورة.
- بيان أثر المتغيرات (الجنس وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) على مستوى تطبيق استراتيجيات التدريس من قبل معلمي التربيّة الفنيّة.

أهمية الدّراسة:

تتمثل أهمية الدّراسة الحالية في الآتي:

- الكشف عن مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس.
- ندرة الدراسات التي بحثت مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس في الأردن في ضوء المنهاج المطور.
- فتح المجال أمام المزيد من الدراسات التي تعنى باستراتيجيات تدريس أخرى حديثة يمكن تطبيقها في مجال التربيّة الفنيّة غير مدرجة في المنهاج الحالي.
- تقديم تغذية راجعة لمطوري المناهج في وزارة التربية والتعليم بغية الوقوف على الصعوبات التي تواجه معلمي التربيّة الفنيّة في تطبيق استراتيجيات التدريس لتقديم الحلول المناسبة لها ومعالجتها مستقبلاً.

التعريفات الإجرائية:

استراتيجيات التدريس: مجموعة من الإجراءات أو الخطوات التي يستخدمها معلمو التربيّة الفنيّة داخل الغرفة الصفية، من أجل تحقيق أهداف التربيّة الفنيّة، والتي تتضمن استراتيجات التدريس الواردة في مناهج التربيّة الفنيّة المطورة.

معلمو التربيّة الفنيّة: هم جميع معلمي ومعلمات التربيّة الفنيّة الذين يعملون في مدارس مديريتي لواء بني كنانة ولواء بني عبيد المعينين في وزارة التربيّة والتعليم الأردنية.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

- تقتصر محددات الدّراسة على جميع معلمي ومعلمات التربيّة الفنيّة في مديريتي تربية لواء بني كنانة ولواء بني عبيد، لذلك لا يمكن تعميم نتائج الدّراسة على جميع معلمي التربيّة الفنيّة في الأردن.
- تشتمل استراتيجيات التدريس على الاستراتيجيات التي تضمنتها مناهج التربيّة الفنيّة الحديثة المطورة لعامي ٢٠٠٦م، و ٢٠١٦م، وهي: التدريس المباشر، التعلم التعاوني الجماعي، حل المشكلات والاستقصاء، التعلم القائم على التعلم من خلال الأنشطة، التفكير الناقد.
- تتعلق نتائج الدّراسة الحالية بأداتها المتمثلة بالإستبيان الذي أُعد للكشف عن مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس.
- تتحدد الحدود الزمنية للدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يلاحظ أن هناك اهتماماً كبيراً من قبل التربويين في السنوات الأخيرة في البحث في موضوع استراتيجيات التدريس، نظراً لأهميتها في العملية وتحقيق أهدافها، إذ يقوم المتعلم بتنفيذ العديد من الأنشطة التي تساعده في تعديل سلوكه إيجابيا وقدرته على التفكير بشكل أفضل، ويمكن خلال تلك الاستراتيجيات تحديد دور كلٍ من المتعلم والمعلم في المواقف

التعليمية، حيث لا يمكن القيام بأية عملية تعليمية مكتملة وفاعلة ومنتجة دون استخدامها، وتتكامل استراتيجية التدريس ومجموعة من العناصر كالوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والأسئلة الصفية والواجبات المنزلية، بهدف تزويد المتعلمين بتغذية راجعة عما تعلموه لتحقيق النتاجات التعليمية المرجوة، كما يجب التنوع في استراتيجيات التدريس بحيث تتكامل وتتداخل مع بعضها البعض بشكل وثيق، ويحدد اختيار الاستراتيجية الأفضل عاملان أساسيان هما: موضوع الدرس ومستوى المتعلمين (الشقيرات، ٢٠٠٩).

ويعتبر التدريس فناً، فهو عملية إبداعية للمعرفة، يمكن من خلالها إحداث تغييرات جوهرية ببنية المتعلم المعرفية، وذلك من خلال تحديد الطريقة التي يمكن أن يتعلم بها المتعلمون، إذ يعتبر التعليم هنا موجهاً بهدف ربط المعلومات الجديدة للمتعلم بالمعلومات السابقة وتنظيمها، ويتأثر ذلك بمراحل نموه، فعملية التعليم بمفهومها تستخدم مجموعة كبيرة من استراتيجيات التدريس التي تساعد الطلبة في الحصول على المعرفة بأنفسهم، مما يجعلهم قادرين على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨).

وتعدّ العملية التعليمية نظاماً شاملاً متكاملاً يتكون من أجزاء تترابط مع بعضها بعضاً، وتشتمل على مجموعة من التعقيدات تتمثل في التعامل مع مجموعة من الطلبة يختلفون في العديد من الصّفات، كالفروق الفردية، والميول والاتجاهات والاهتمامات، مما يجعل السيطرة عليها من الصعوبة بمكان، لذلك لا بد من التنوع خلال تقديم استراتيجيات التدريس للطلبة من أجل تسهيل دور كلٍ من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وقيامهم بدورهم على نحو أفضل (العدوان وداود، ٢٠١٦).

ويعتبر المتعلم محوراً للعملية التعليمية التعلمية، لذلك لا بد من التركيز على استراتيجيات التدريس المتحورة حوله، كونه الهدف الأساس من ورائها، لذلك فإن قيام مخططي المناهج بتحديد النتاجات التعليمية المتوقعة، وتصميم ما يناسبها من أنشطة تعليمية من شأنها أن تساعد على تعزيز المعرفة، وتحفز المتعلم على التعلم، كما أن قيامهم بتقييم المواد الدراسية، ودراسة الإمكانات المتوافرة في المدارس واختيار الاستراتيجيات المناسبة والإمكانات المتاحة من شأنها أن تسهل معرفة المتعلم وتربطها بالتحديات المستقبلية، وهذا بدوره يتطلب مراجعة وتعديل الخطط وتقويمها بشكل مستمر بناء على التغذية الراجعة، من

أجل إيجاد التوازن ما بين تزويد الطلبة بالتوجيه والإرشاد الذي يحتاجون إليه من جهة، ومساعدتهم على تحمل المسؤولية والاستقلالية من جهة أخرى (اليماني، ٢٠٠٩).

ويمثل المعلم الكفء محوراً هاماً في العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن إنجاح أي برنامج تربوي، فهو يستطيع تقديم المواد التعليمية على نحو متطور، ويستطيع إتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالجوانب التدريسية من خلال قيامه بالتخطيط الجيد والمدروس، وإيجاد الوسيط المناسب والملائم لعملية التنفيذ المتفاعل بين جميع الأطراف، بحيث يكون ذلك قابلا للنقل والتداول ويكون له معنى، إضافة إلى قيامه بعملية التقويم بشكل مستمر من أجل التطوير على نحو أفضل (شحاته، ٢٠٠٨؛ اليماني، ٢٠٠٩).

ويضيف زيتون(٢٠٠٣) أن هناك عدة تقسيمات لاستراتيجيات التدريس يمكن إدراجها في تقسيمات أساسية ثلاث هي، أولاً: استراتيجيات التدريس التي تعتمد على ما يبذله المتعلم من جهد لاكتشاف المعرفة بنفسه، ويتفرع منها استراتيجيات التدريس الشرحية، أي التي تعتمد على شرح المدرس المباشر للمعرفة، والاستكشافية حيث يستكشف المتعلم المعرفة بنفسه، وكذلك ما يمكن أن يجمع بين هاتين الاستراتيجيتين؛ ثانياً: استراتيجيات التدريس التي تعتمد طريقة حصول المتعلم على المعرفة وأسلوب اكتسابها، ويتفرع منها استراتيجيات التدريس المباشر التي تتمثل في قيام المدرس في تعليم الطلبة المعرفة أو المهارة بشكل مباشر، وتدريبه عليها حتى يتقنها، وغير المباشرة من خلال ممارسة أنشطة التعلم الذاتية؛ ثالثاً: استراتيجيات التدريس بناء على دور المعلم في العملية التعليمية، وتعتمد على فئة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المعلم، ويقابلها المتمركزة حول المتعلم التي يختار منها ما يرغب بتعلمه، إضافة لاستراتيجيات التدريس التي تجمعهما معا.

وقد حدد (عطية، ٢٠٠٨)، مكونات الاستراتيجية في الآتي:

- الإجراءات التي يقوم المدرس باتخاذها مسبقا من أجل تيسير عملية التدريس.
- الوسائل والأساليب والأنشطة والتدريبات العملية والمثيرات المستخدمة لتسهيل عملية تحقيق النتاجات التي تم تحديدها مسبقاً.
- البيئة التعليمية وما يتصل بها من تقنيات وتجهيزات، والغرف الصفية وما يتصل بها من عوامل الإنارة والمقاعد وطريقة ترتيبها والإضاءة والتهوية وغيرها.

- استعداد المتعلمين واستجابتهم، وقدرة المدرس على التعامل معهم.

لذلك لا بد من التفكير في تعليم الطلبة كيفية التعلم وتنمية مهارات التفكير والإبداع والتعامل مع المستجدات، كون التعليم التقليدي لم يعد يلبي الاحتياجات المعاصرة للتطور الشخصي للمتعلمين بشكل خاص أو المجتمعات بشكل عام، والذي يعتمد بالأساس على نقل المعرفة من جيل لآخر، حيث يكون فيه دور المتعلم تلقي المعلومات بشكل سلبي وغير فاعل في المواقف المختلفة ، لذلك يجب أن يستبدل بتعليم أكثر فاعلية يتم من خلاله التعلم على أساس الأنشطة التي تتمحور حول المتعلم وتفاعله معها من خلال الاستراتيجيات التي تعتمد على حل المشكلات (Jagodzinski, ٢٠٠٩).

وتتضمن مناهج التربيّة الفنيّة المطورة العديد من استراتيجيات التعليم والتعلم، (السعود والعموش وكامل ٢٠٠٦؛ أبو نواس وحرب وقوقزه، ٢٠٠٦)، ومنها:

أولا: التدريس المباشر: ويتم استخدامها في الحصص المحكمة التي يقوم بإعدادها المعلم ويديرها بنفسه، وهذه الاستراتيجية تتحكم في مجال الإنتباه، ويقوم المدرس بتقديم المادة العلمية من خلال طرحه للأسئلة التي تساعده في الحصول على التغذية الراجعة من الطلبة، ويقوم بتوجيه استجاباتهم على نحو يستطيع من خلاله تكييف الدرس حسب الحاجة، ومن الأمثلة على التدريس المباشر: أنشطة القراءة المباشرة، والضيف الزائر، وأسئلة وأجوبة، والمحاضرة، والعرض التوضيحي، والتدريبات والتمارين، والبطاقات الخاطفة.

ثانيا: حل المشكلات والاستقصاء: تعدّ استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية تعليمية للتدرب على حل المشكلات الحياتية، إذ يقوم الطلبة بفحصها بأنفسهم، وتشجع استراتيجية حل المشكلات والاستقصاء على التوصل إلى مستويات أعلى من التفكير الناقد، وغالباً ما تتضمن المكونات الآتية: تحديد المشكلة، واختيار النموذج، واقتراح الحل المناسب، والاستقصاء وجمع البيانات والتحليل، وإستخلاص النتائج من البيانات، وإعادة النظر، التمعن، ومراجعة الحل إذا لزم ذلك. وفي أثناء عملية الاستقصاء يتبادل الطلبة الأفكار من خلال الكتابة والمناقشة والجداول والرسوم البيانية والنماذج والوسائل الأخرى.

ثالثا: التعلم التعاوني الجماعي: تشجع استراتيجية العمل الجماعي على التعلم الفاعل، فهي تساعد على تطوير التفاعل وعادات الإصغاء الجيد، ومهارات الحوار والنقاش،

وتشتمل هذه الاستراتيجية على الآتي: المناقشة، والمقابلة، والطاولة المستديرة، وتدريب الزميل، والشبكة، وفكر وانتق زميلاً، والتعلم الجماعي والتعاوني، ونظام الزمالة.

رابعا: التعلم القائم على التعلم من خلال الأنشطة: تشجع استراتيجية التعلم القائمة على التعلم من خلال النشاط على توفير فرص حياتية حقيقية للطلبة، من أجل الإسهام الفعلي في التعلم ذاتياً، إذ يمكن من خلال هذه الاستراتيجية قيام المتعلم بتفحص أوضاع غير مألوفة من أجل استكشاف موضوع ما بشكل عميق، ومن الأمثلة على هذه الاستراتيجية: الألعاب، والمناقشة ضمن الفريق، والتدوير، التدريب، والزيارة الميدانية، وتقديم العروض التقديمية، والتعلم من خلال النشاط.

خامسا: التفكير الناقد: يعتبر التفكير الناقد أحد أنماط التفكير اليومية التي يستخدمها الفرد، وتعتبر هذه الاستراتيجية هامة في التدريس، كونها تساعد الطلبة على التعود على إصدار أحكام وقرارات بناء على أسس موضوعية بعيدة عن التحيز، ومن الأمثلة عليها: مهارات ما وراء المعرفة، والمنظمات البصرية، والتحليل.

إن لاستراتيجيات التدريس أهمية بالغة في العملية التعليمية، فمن خلال قيام الباحث بالاطلاع على الأدب النظري وفي هذا المجال، فقد وجد العديد من الدراسات السابقة التي تمحورت حول استراتيجيات التدريس، منها دراسة القارحي (١٤٣١هـ) التي هدفت التعرّف على واقع تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الانجليزية، وتكونت عينة الدّراسة من (٢٢٠) معلما و(١٠) مشرفين، وخلصت إلى أن واقع فهم المعلمين لأهداف تطبيق استراتيجيات التدريس قد حاز على درجة موافقة عالية.

ومن الدراسات أيضاً تلك التي قام بها العزام (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرّف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد، وذلك على عينة مكونة من (١١٢٠) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة، أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس كانت على النحو التالي: نسبة ذوي الاتجاه الإيجابي كانت (٢٩%)، وذوي الاتجاه السلبي (٣١.٥%)، وذوي الاتجاه المحايد (٣٩.٥%)، كما كشفت نتائج الدّراسة أنه يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠.٠٥) لاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة تعزى للجنس والخبرة، أو للمؤهل العلمي والتخصص.

وكما قام كل من محسن وعبدالكريم وعبدالله (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير تداخل استراتيجيات في تطوير بعض الكفايات التدريسية عند المعلمين المعينين حديثاً والذين اشتركوا في دورات تطويرية تقيمها المديرية العامة للتربية من خلال إعداد منهاج وفقا لاستراتيجيات متعدّدة، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٣٠) معلما تمّ تعيينهم حديثاً ومن لديهم خدمة أقل من (٥) سنوات، وتوصلت الدّراسة إلى أن هناك تبايناً في نتائج التقييم البعدي للمجاميع الثلاثة في مستوى الكفايات التدريسية، وأن المجموعة التي استخدمت التعلم التعاوني (دوائر التعلم) هي الأفضل، تلتها المجموعة الثانية (التعلم المصغر).

وأجرى توملجينوفيك (Tomljenovic, ٢٠١٥) دراسة ركزت على تطوير نهج التعلم وتدريس الفنون البصرية أثناء عملية التدريس، وتكونت عينة البحث من (٢٨٥) طالبا تمّ اختيارهم من الصّفين الثاني والرابع من أربع مدارس ابتدائية في مدينة ريبكا، كرواتيا، وتوصلت إلى أن تعليم الفنون البصرية يمكن أن يساعد على تشكيل نموذج محسن للتخطيط والأداء البصري، وتوفير المبادئ التوجيهية للتخطيط للتطوير والتعليم المهني الإضافي للمدرسين، بهدف تأسيس تعلم وتعليم أكثر فعالية للفنون البصرية في المدارس الابتدائية.

وقام خليفات (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي الفيزياء لاستراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم في تدريسهم الصّفي، وأثر كل من النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية على استخدامهم لهذه الاستراتيجيات، وقد تكونت عينة الدّراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائجها أن درجة استخدام معلمي الفيزياء لاستراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم، كانت متفاوتة وتوزعت بين (٥٦.٧%) للاستخدام العالي، و (٤٣.٣%) للاستخدام المتدني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة استخدام معلمي الفيزياء لاستراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم في تدريسهم الصّفي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي الفيزياء لاستراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم في تدريسهم الصّفي، تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

وأما بولرباح ونجيب (٢٠١٤) فقد أجريا دراسة هدفت إلى التعرّف على واقع استخدام طرق التدريس الحديثة في بناء حصة التربيّة البدنية والرياضية من وجهة نظر أساتذة التربيّة البدنية والرياضية وذلك على عينة تكونت من (٣٠) معلماً، واشتملت أداة الدراسة على خمسة أبعاد (الأهداف التعليمية، التخطيط، الكفاءات، الممارسات التعليمية، التقويم)، وتوصلت إلى أن هناك درجة قوية من استخدام الأبعاد النظرية، بالأبعاد التطبيقية، وأكدت على أن هناك صعوبات متنوعة، منها صعوبات تخص الأستاذ وأخرى خارجة عن نطاقه.

كما قام كل من عبد الكريم وعاشور وعبيد (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرّف على فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة وذلك على عينة تكونت من (٦٠) طالبا وطالبة من طلبة قسمي الرياضيات والعلوم للمرحلة الثالثة في كلية التربيّة الأساسيّة/ جامعة ديالي، والإستراتيجيات التي يطبقها المدرسون في الميدان، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية الخريطة المفاهيمية، والمجموعة الضابطة التي درست وفق الطريق الاعتيادية في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق استراتيجية الخريطة المفاهيمية، والمجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج وودز في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وأجرى كل من الشديفات وأبو النادي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الفاعلة من وجهة نظر الطالبات، وذلك على عينة تكونت من (١٠٠) طالبة من طالبات كلية التربيّة و(١٠٠) طالبة من كلية العلوم، وخلصت نتائج الدّراسة إلى أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الفاعلة (استراتيجية المتشابهات، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية التعليم التعاوني، استراتيجية التعلم الذاتي، استراتيجية الصّف المعكوس، استراتيجية لعب الأدوار)، كانت مرتفعة، وكما لخصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الفاعلة تبعا لمتغير الكلية (التربيّة/ العلوم)، وتبعا لمتغير مستوى الدّراسة (الثاني، الخامس، السابع).

ومن الدراسات أيضاً دراسة الشافي (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرّف على معوقات استخدام بعض استراتيجيات التدريس الحديثة لدى معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، والتعرّف على مدى استخدامهن لاستراتيجيات التدريس الحديثة، إذ طبقت الدّراسة على عينة عشوائية بلغت (٦١) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وتوصلت إلى أن معوقات استخدام العصف الذهني تتمثل في (تطلب الخبرة والمهارة من المعلمة في ترجمة وربط محتوى المقرر الدراسي بمشكلات حياتية لتوليد الأفكار)، وبالنسبة للعب الأدوار، والذكاءات المتعدّدة، وماوراء المعرفة، تمثلت في (قلة الدورات التدريبية التي تساعد المعلمة على كيفية استخدام إستراتيجية لعب الأدوار والذكاءات المتعدّدة وما وراء المعرفة).

وأجرى كل من البطاينة وأبو رحمة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الوقوف على واقع استخدام طلاب برنامج التربيّة العملية بجامعة الطائف لإستراتيجيات التدريس المعاصرة واتجاهاتهم نحوها، وطبقت على عينة تكونت من (٢٧) طالباً، وقد اظهرت نتائج الدّراسة أن استخدام الطلاب لاستراتيجيات التدريس المعاصرة كانت كبيرة في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس المباشرة، ومتوسطة في استخدامهم لإستراتيجية التعلم القائم على التعلم الجماعي، ومنخفضة في استخدامهم لاستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات والاستقصاء، كما دلت النتائج على افتقارهم للكيفيات البيدوغوجية، ووجود تشتت كبير في اتجاهاتهم.

وفي دراسة الأحمدي (٢٠١٢) التي سعت إلى التعرّف على واقع استخدام معلمات الاقتصاد المنزلي لاستراتيجيات التدريس المنمية للتفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة، والتعرّف على الصعوبات التي تحول دون استخدامها. فقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) معلمة، وأظهرت نتائجها أن درجة أهمية استراتيجيات تنمية مهارات التفكير كانت عالية، ودرجة استخدام المعلمات لإستراتيجيات التدريس المنمية لتفكير كانت متوسطة، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب لدرجات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التدريس المنمية للتفكير تبعاً للمؤهل العلمي لصالح الماجستير فأكثر، وعدم اختلاف لعدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

لا شك أن الدراسات السابقة قد أفادتنا في صياغة مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها، واختيار أداتها وتحديد إجراءاتها.

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي وصفٌ لمنهج البحث ومجتمعه وعينته، والأداة التي تم استخدامها ودلالات صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات البحث وإجراءاته، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلته.

منهج الدّراسة:

لقد تم استخدام المنهج الوصفي؛ للكشف عن مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس، وكذلك للكشف عن أثر متغيرات المعلمين الديموغرافية في مستوى تطبيقهم لاستراتيجيات التدريس، وذلك لمناسبته وطبيعة هذا البحث وأهدافه.

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع معلمي ومعلمات التربيّة الفنيّة في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي التربيّة والتعليم للواء بني كنانة ولواء بني عبيد، والبالغ عددهم (٦٤) معلما ومعلمة (٤٢) إناث، و(٢٢) ذكور.

عينة الدّراسة:

اما عينة الدّراسة فقد بلغت (٥٩) معلما ومعلمة، (٢٠) ذكور، و(٣٩) إناث والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول ١: توزيع أفراد عينة البحث وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي.

	المتغير ومستوياته	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	٢٠	٣٣.٩٠
	أنثى	٣٩	٦٦.١٠
	الكلي	٥٩	١٠٠.٠٠
الخبرة	أقل من عشر سنوات	١٥	٢٥.٤٢
	إحدى عشرة سنة فأكثر	٤٤	٧٤.٥٨
	الكلي	٥٩	١٠٠.٠٠
المؤهل العلمي	دبلوم	١٦	٢٧.١٢
	بكالوريوس	٢٦	٤٤.٠٧
	أعلى من بكالوريوس	١٧	٢٨.٨١
	الكلي	٥٩	١٠٠.٠٠

أداة مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم:

دلالات صدق وثبات الأداة:

أ. صدق المحتوى:

تم الإطلاع على الأدب النظري والدّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة الحالية، كدراسة خليفات (٢٠١٥)، ودراسة البطاينة وأبو رحمة (٢٠١٢)، وتم اعتماد استراتيجيات التدريس المتضمنة مناهج التربيّة الفنيّة المطورة دليل المعلم للتربية الفنية (السعود والعموش وكامل ٢٠٠٦)، وأبو نواس وحرب وقوقزه (٢٠٠٦)، كما تمّ إعداد الأداة في صورتها الأولية، وتكونت من(٢٤) فقرة وأربعة مجالات، بعد ذلك تم تحكيمها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربيّة الفنيّة والمناهج وعددهم (٧) محكمين، وبعد الأخذ بآراء المحكمين التي تمثلت بإضافة (١٠) فقرات ومجال واحد، تكونت الأداة في صورتها النهائية من (٣٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

ب. صدق البناء:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٥) معلماً ومعلمةٍ من خارج عينة البحث المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس المُطبَّقة لدى معلمي التربيّة الفنيّة من وجهة نظرهم وباستراتيجيات التدريس التابعة لها، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس المباشر باستراتيجيتها من (٠.٣٦) وحتى (١.٠٠)، وبالدرجة الكلية لها تراوحت من (٠.٣٢) وحتى (٠.٧٦)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية حل المشكلات والاستقصاء باستراتيجيتها من (٠.٥٥) وحتى (٠.٧٩)، وبالدرجة الكلية لها تراوحت من (٠.٥٢) وحتى (٠.٦٥)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التعلم التعاوني الجماعي باستراتيجيتها من (٠.٤١) وحتى (٠.٩٦)، وبالدرجة الكلية لها تراوحت من (٠.٣١) وحتى (٠.٧٩)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة باستراتيجيتها من (٠.٤١) وحتى (٠.٩٨)، وبالدرجة الكلية لها تراوحت من (٠.٣١) وحتى (٠.٦٤)، وتراوحت قيم

معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس المبني على التفكير الناقد باستراتيجيتها من (٠.٦١) وحتى (٠.٩٥)، وبالدرجة الكلية لها تراوحت من (٠.٣٧) وحتى (٠.٦٩).

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط بيرسون لعلاقة كل فقرة من الفقرات بالدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس المُطبَّقة لدى معلمي التربيّة الفنيّة من وجهة نظرهم وباستراتيجيات التدريس التابعة لها لم يقل دون معيار (٠.٢٠)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة. (عودة، ٢٠١٠)

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس بالدرجة الكلية لها؛ حيث تراوحت قيمها من (٠.٣٦) وحتى (٠.٦٩) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠٥). وكذلك تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية (Inter-correlation) لعلاقة استراتيجيات التدريس بعضها ببعض؛ إذ تراوحت قيمها من (-٠.٠١) وحتى (٠.٢٥) بدون دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٠٥).

ج. *ثبات الاتساق الداخلي والإعادة:*

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة استراتيجيات التدريس المُطبَّقة لدى معلمي التربيّة الفنيّة ولاستراتيجيات التدريس التابعة لها من وجهة نظرهم؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته (٠.٨٩) ولاستراتيجيات التدريس التابعة لها فقد تراوحت من (٠.٧٢) وحتى (٠.٨٣). ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة استراتيجيات التدريس المُطبَّقة لدى معلمي التربيّة الفنيّة ولاستراتيجيات التدريس التابعة لها من وجهة نظرهم؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وذلك عن طريق حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني بالإعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته (٠.٨١) ولاستراتيجيات التدريس التابعة لها فقد تراوحت من (٠.٨٤) وحتى (٠.٨٩).

د. *معيار التصنيف:*

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة لأداة استراتيجيات التدريس المُطبَّقة لدى معلمي التربيّة الفنيّة

ولاستراتيجيات التدريس التابعة لها ولفقرات استراتيجيات التدريس ضمن الاستراتيجية التي تتبع لها من وجهة نظرهم، وذلك على النحو التالي:

مستوى التطبيق	فئة الأوساط الحسابية
مرتفع	من (٣.٦٧) وحتى (٥.٠٠)
متوسط	من (٢.٣٤) وحتى (٣.٦٦)
منخفض	من (١.٠٠) وحتى (٢.٣٣)

إجراءات الدّراسة:

بعد الانتهاء من أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، تم تحديد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٦٤) معلما ومعلمة بمديريتي التربيّة والتعليم للواء بني كنانة ولواء بني عبيد، وفقا للاحصائيات الرسمية فيهما للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م، حيث قام الباحث نفسه بتوزيع أداة الدراسة على جميع معلمي التربيّة الفنيّة، ولم يتمكن من استعادة (٤) استبانات، وتم استبعاد استبانة واحدة، وبعد جمع أداة الدراسة تم تفريغ الإجابات، وإدخال البيانات وتحليلها وفقا لأسئلة الدراسة الحالية.

متغيرات الدّراسة:

اشتمل البحث على المتغيرات التالية:

أ. **المتغيرات المستقلة؛ وهي:**

- النوع الاجتماعي، وله فئتان (ذكر، أنثى).
- الخبرة، وله مستويان؛ هما: (أقل من عشر سنوات، إحدى عشرة سنة فأكثر).
- المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).

ب. المتغيرات التابعة؛ وهي: مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس وللاستراتيجيات التابعة لها من وجهة نظرهم فيها.

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذا البحث باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو التالي:

- ***للإجابة عن سؤال البحث الأول؛*** فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس

وللاستراتيجيات التابعة لها من وجهة نظرهم فيها، مع مراعاة ترتيب الاستراتيجيات التابعة لها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

- ***للإجابة عن سؤال البحث الثاني***؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس وللاستراتيجيات التابعة لها من وجهة نظرهم فيها، وفقًا للنوع الاجتماعي وللخبرة وللمؤهل العلمي، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها وفقًا لمتغيراتهم، متبوعًا باستخدام اختبار شيفييه للمقارنات البعدية المتعددة. ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس مجتمعة من وجهة نظرهم فيها وفقًا لمتغيراتهم، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لها كلٍّ على حده من وجهة نظرهم فيها وفقًا لمتغيراتهم، ثم تم استخدام اختبار شيفييه للمقارنات البعدية المتعددة بين الأوساط الحسابية لها من وجهة نظرهم فيها وفقًا للمؤهل العلمي.

عرض النتائج

هدف البحث إلى الكشف عن مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس، كما هدف إلى الكشف عن أثر متغيرات المعلمين الديموغرافية في مستوى تطبيقهم لاستراتيجيات التدريس، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة البحث التالية:

أوَّلًا: النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: "**ما مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم؟**".

للإجابة عن سؤال البحث الأوَّل؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس وللاستراتيجيات التابعة لها من وجهة نظرهم فيها، مع مراعاة ترتيب الاستراتيجيات التابعة لها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول(٢).

جدول ٢: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس وللاستراتيجيات التابعة لها من وجهة نظرهم فيها مرتبةً تنازليًا.

الرتبة	الرقم	المقياس والاستراتيجيات التابعة له	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
١	٢	حل المشكلات والاستقصاء	٤.٣١	٠.٤٤	مرتفع
٢	٥	التدريس المبني على التفكير الناقد	٤.٠٦	٠.٤٥	مرتفع
٣	٣	التعلم التعاوني الجماعي	٣.٤٧	٠.٢٧	متوسط

٤	١	التدريس المباشر	٣.٣٢	٠.٢٣	متوسط
٥	٤	التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٣.١١	٠.٢٦	متوسط
الكلي للمقياس			٣.٤٢	٠.١٦	متوسط

يلاحظ من جدول (٢) أنَّ مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها قد جاء (متوسطًا) وفقًا لمعيار تصنيف الأوساط الحسابية الوارد ذكره في الطريقة والإجراءات؛ حيث جاء مستوى تطبيقهم لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم وفقًا للترتيب التالي: مرتفعًا لاستراتيجية حل المشكلات والاستقصاء في المرتبة الأولى، ومرتفعًا لاستراتيجية التدريس المبني على التفكير الناقد في المرتبة الثانية، ثم متوسطًا لاستراتيجية التعلم التعاوني الجماعي في المرتبة الثالثة، ومتوسطًا لاستراتيجية التدريس المباشر في المرتبة الرابعة، ثم متوسطًا لاستراتيجية التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة في المرتبة الخامسة.

والملحق أ؛ يظهر الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي التربيّة الفنيّة مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية كلٍّ على حده.

ثانيًا. النتائج المتعلقة بسؤال البحث الذي نصَّ على: "**هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها تُعزى للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي؟**".

للإجابة عن سؤال البحث الثاني؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس وللاستراتيجيات التابعة لها من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة المؤهل العلمي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (٣).

جدول ٣: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس وللاستراتيجيات التابعة لها من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي.

المتغير ومستوياته والإحصائي	المقياس والاستراتيجيات التابعة له					
	التدريس المباشر	حل المشكلات والاستقصاء	التعلم التعاوني الجماعي	التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	التدريس المبني على التفكير الناقد	الدرجة الكلية
النوع الاجتماعي						
ذكر						
س	٣.٣٨	٤.٣٠	٣.٤٧	٣.٠٧	٤.١٣	٣.٤٣
ع	٠.٢٦	٠.٤١	٠.١٥	٠.٢٥	٠.٣٨	٠.١٢
أنثى						
س	٣.٢٩	٤.٣٢	٣.٤٧	٣.١٣	٤.٠٢	٣.٤١
ع	٠.٢٢	٠.٤٧	٠.٣١	٠.٢٧	٠.٤٨	٠.١٧
الخبرة						
أقل من عشر سنوات						
س	٣.٣٣	٤.٣٧	٣.٤٣	٣.١٥	٤.١٣	٣.٤٣
ع	٠.٢٥	٠.٤٠	٠.٢٧	٠.٢٥	٠.٥٣	٠.١٤
إحدى عشرة سنة فأكثر						
س	٣.٣٢	٤.٣٠	٣.٤٩	٣.٠٩	٤.٠٣	٣.٤٢
ع	٠.٢٣	٠.٤٦	٠.٢٧	٠.٢٦	٠.٤٢	٠.١٦
المؤهل العلمي						
دبلوم						
س	٣.٢٠	٤.١٩	٣.٤٣	٣.٠١	٣.٧٥	٣.٣١
ع	٠.١١	٠.٥١	٠.٢٥	٠.٢٥	٠.٣٣	٠.١٠
بكالوريوس						
س	٣.٢٨	٤.٣٣	٣.٤٢	٣.٠٧	٤.٣٢	٣.٤١
ع	٠.٢٠	٠.٤٠	٠.٢٢	٠.١٩	٠.٣٥	٠.١٢
أعلى من بكالوريوس						
س	٣.٥١	٤.٤١	٣.٥٨	٣.٢٦	٣.٩٤	٣.٥٥
ع	٠.٢٦	٠.٤٤	٠.٣٢	٠.٣٠	٠.٤٦	٠.١٦

س: الوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول (٣) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها ناتجة عن اختلاف مستويات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (٤).

جدول ٤: نتائج تحليل التباين الثلاثي –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	٠.٠٠٠	١	٠.٠٠٠	٠.٢٣	٠.٦٣
الخبرة	٠.٠٠٤	١	٠.٠٠٤	٢.٧٣	٠.١٠
المؤهل العلمي	٠.٥٢	٢	٠.٢٦	١٥.٩٢	٠.٠٠٠
الخطأ	٠.٨٨	٥٤	٠.٠٠٢		
الكلي	١.٤١	٥٨			

يلاحظ من جدول (٤) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الوسطين الحسابيين لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها يُعزى للنوع الاجتماعي.

كما يلاحظ من جدول (٤) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الوسطين الحسابيين لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها يُعزى للخبرة.

ويظهر جدول (٤) أيضاً وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها تُعزى للمؤهل العلمي؛ ولكون المؤهل العلمي متعدد المستويات، فقد تم استخدام اختبار شيفييه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد لصالح أيٍّ من مستويات المؤهل العلمي كانت الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها، وذلك كما هو مبين في جدول(٥).

جدول ٥: نتائج اختبار شيفييه للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها وفقًا للمؤهل العلمي.

المؤهل العلمي		دبلوم	بكالوريوس
Scheffe	الوسط الحسابي	٣.٣١	٣.٤١
بكالوريوس	٣.٤١	٠.١٠	
أعلى من بكالوريوس	٣.٥٥	٠.٢٤	٠.١٤

يتضح من جدول (٥) أنَّ الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها وفقًا للمؤهل العلمي؛ قد كانت لصالح وجهات نظر معلمي التربيّة الفنيّة من حملة المؤهلات العلمية (أعلى من بكالوريوس) مقارنةً بوجهات نظر نظرائهم من حملة المؤهلات العلمية (دبلوم، ثم بكالوريوس) على الترتيب.

في حين يلاحظ من جدول (٣) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها ناتجة عن اختلاف مستويات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس بين بعضها البعض؛ متبوعة بإجراء اختبار بارتليت Bartlett للكروية وفقًا للنوع الاجتماعي وللخبرة وللمؤهل العلمي؛ بهدف التحقق من إمكانية إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد –دون تفاعل– من عدمه بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (٦).

جدول ٦: نتائج اختبار بارتليت للكروية لمعاملات ارتباط بيرسون لعلاقة مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس بين بعضها البعض من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي.

العلاقة وفق المتغيرات	التدريس المباشر	حل المشكلات والاستقصاء	التعلم التعاوني الجماعي	التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة
حل المشكلات والاستقصاء	-٠.١٢			
التعلم التعاوني الجماعي	-٠.١٧	٠.١٦		
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	-٠.٢١	٠.٠٧	٠.١٨	

التدريس المبني على التفكير الناقد	٠.١١	٠.١٢	٠.٢٠	٠.١٧

اختبار	نسبة الأرجحية	χ^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
Bartlett للكروية	٠.٠٠٠	٥٩.١٨	١٤	٠.٠٠٠

يتضح من جدول (٦) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس بين بعضها البعض من وجهة نظرهم فيها تُعزى للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي؛ مما ترتب عليه ضرورة إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس مجتمعة من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (٧).

جدول ٧: نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس مجتمعة من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي.

الأثر	تحليل التباين المُتعدد		ف	درجة الحرية لـ:		الدلالة
	نوعه	قيمته	الكلية	الفرضية	الخطأ	الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	٠.٠٧	٠.٧١	٥	٥٠	٠.٦٢
الخبرة	Hotelling's Trace	٠.١١	١.١٢	٥	٥٠	٠.٣٦
المؤهل العلمي	Wilks' Lambda	٠.٣٢	٧.٥٧	١٠	١٠٠	٠.٠٠

يتضح من جدول (٧) عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) للنوع الاجتماعي والخبرة، ووجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) للمؤهل العلمي في مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس مجتمعة من وجهة نظرهم فيها؛ ولتحديد على أيٍّ استراتيجيةٍ من استراتيجيات التدريس كان أثر المؤهل العلمي؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس كلٍّ على حده من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (٨).

جدول ٨: نتائج تحليل التباين الثلاثي –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس كلٍّ على حدةٍ من وجهة نظرهم فيها وفقًا للنوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي.

مصدر التباين والاستراتيجيات المتأثرة به	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الجنس					
التدريس المباشر	٠.١٢	١	٠.١٢	٢.٩٧	٠.٠٩
حل المشكلات والاستقصاء	٠.٠١	١	٠.٠١	٠.٠٥	٠.٨٢
التعلم التعاوني الجماعي	٠.٠٠	١	٠.٠٠	٠.٠١	٠.٩٠
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٠.٠٥	١	٠.٠٥	٠.٨٦	٠.٣٦
التدريس المبني على التفكير الناقد	٠.٠٦	١	٠.٠٦	٠.٤٣	٠.٥٢
الخبرة					
التدريس المباشر	٠.٠٤	١	٠.٠٤	١.٠٦	٠.٣١
حل المشكلات والاستقصاء	٠.١٥	١	٠.١٥	٠.٧٧	٠.٣٨
التعلم التعاوني الجماعي	٠.٠١	١	٠.٠١	٠.١٥	٠.٧٠
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٠.١٤	١	٠.١٤	٢.٤٥	٠.١٢
التدريس المبني على التفكير الناقد	٠.١٦	١	٠.١٦	١.١٢	٠.٢٩
المؤهل العلمي					
التدريس المباشر	٠.٩٤	٢	٠.٤٧	١١.٧ ٧	٠.٠٠
حل المشكلات والاستقصاء	٠.٥٢	٢	٠.٢٦	١.٢٩	٠.٢٨
التعلم التعاوني الجماعي	٠.٢٦	٢	٠.١٣	١.٨٦	٠.١٧
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٠.٧٢	٢	٠.٣٦	٦.٢٤	٠.٠٠
التدريس المبني على التفكير الناقد	٣.٥٠	٢	١.٧٥	١٢.١ ١	٠.٠٠
الخطأ					
التدريس المباشر	٢.١٤	٥٤	٠.٠٤		
حل المشكلات والاستقصاء	١٠.٨٧	٥٤	٠.٢٠		
التعلم التعاوني الجماعي	٣.٨٠	٥٤	٠.٠٧		
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٣.١١	٥٤	٠.٠٦		
التدريس المبني على التفكير الناقد	٧.٨١	٥٤	٠.١٤		
الكلي					
التدريس المباشر	٣.١٨	٥٨			
حل المشكلات والاستقصاء	١١.٤٥	٥٨			
التعلم التعاوني الجماعي	٤.١٠	٥٨			

التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٣.٩٢	٥٨
التدريس المبني على التفكير الناقد	١١.٥٩	٥٨

يلاحظ من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس (التدريس المباشر، التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة، التدريس المبني على التفكير الناقد) من وجهة نظرهم فيها تُعزى للمؤهل العلمي؛ ولكون المؤهل العلمي متعدد المستويات، فقد تم استخدام اختبار شيفييه للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد لصالح أيٍّ من مستويات المؤهل العلمي كانت الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس (التدريس المباشر، التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة، التدريس المبني على التفكير الناقد) من وجهة نظرهم فيها، وذلك كما هو مبين في جدول(٩).

جدول ٩: نتائج اختبار شيفييه للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس (التدريس المباشر، التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة، التدريس المبني على التفكير الناقد) من وجهة نظرهم فيها وفقًا للمؤهل العلمي.

التدريس المباشر	**المؤهل العلمي**		دبلوم	بكالوريوس
	Scheffe	الوسط الحسابي	٣.٢٠	٣.٢٨
	بكالوريوس	٣.٢٨	٠.٠٧٧	
	أعلى من بكالوريوس	٣.٥١	**٠.٣٠٦**	**٠.٢٢٩**
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	**المؤهل العلمي**		دبلوم	بكالوريوس
	Scheffe	الوسط الحسابي	٣.٠١	٣.٠٧
	بكالوريوس	٣.٠٧	٠.٠٥٩	
	أعلى من بكالوريوس	٣.٢٦	**٠.٢٥٨**	**٠.١٩٩**
التدريس المبني على التفكير الناقد	**المؤهل العلمي**		دبلوم	أعلى من بكالوريوس
	Scheffe	الوسط الحسابي	٣.٧٥	٣.٩٤
	أعلى من بكالوريوس	٣.٩٤	٠.١٩١	
	بكالوريوس	٤.٣٢	**٠.٥٧١**	**٠.٣٧٩**

يتضح من جدول (٩) أنَّ الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيتي التدريس (التدريس المباشر، التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة) من وجهة نظرهم فيها وفقًا للمؤهل العلمي؛ قد كانت لصالح وجهات نظر معلمي التربيّة الفنيّة من حملة المؤهلات العلمية (أعلى من بكالوريوس) مقارنةً بوجهات نظر نظرائهم من حملة المؤهلات العلمية (دبلوم، ثم بكالوريوس) على الترتيب. كما يتضح أنَّ الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة

لاستراتيجية التدريس المبني على التفكير الناقد من وجهة نظرهم فيها وفقًا للمؤهل العلمي؛ قد كانت لصالح وجهات نظر معلمي التربيّة الفنيّة من حملة المؤهلات العلمية (بكالوريوس) مقارنةً بوجهات نظر نظرائهم من حملة المؤهلات العلمية (دبلوم؛ ثم أعلى من بكالوريوس) على الترتيب.

مناقشة النتائج:

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجات التدريس جاءت بدرجات متفاوتة (عالية، متوسطة، ومنخفضة)، وكانت بدرجة متوسطة للمجموع الكلي للمقياس، وقد يعزى ذلك إلى أن العديد من فعاليات التدريس التي تتضمنها هذه الاستراتيجيات يتم استخدامها بشكل متوسط، حيث نجد أن بعض فعاليات استراتيجيات التدريس التي جاءت بدرجة منخفضة قد أثرت على النتيجة الحالية للدراسة، إذ لا يتم استخدامها من قبل المعلمين محل البحث بشكل مكرر، كفعالية أنشطة القراءة المباشرة والبحث المسحية والزيارات الميدانية والبطاقات الخاطفة، وغيرها من الفعاليات، وذلك لأن مادة التربيّة الفنيّة تعتمد بشكل أساسي على مهارات التفكير من خلال تنفيذ الأنشطة الفنية التي تعتمد على الإبداع والإبتكار من خلال الممارسات العملية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خليفات (٢٠١٥)، التي كانت نتائجها متفاوتة من حيث تطبيق استراتيجيات التدريس، وتختلف مع نتيجة دراسة الشديفات وأبو النادي (٢٠١٥) والتي كان استخدام استراتيجيات التدريس فيها بدرجة مرتفعة.

فقد جاءت استراتيجية حل المشكلات والاستقصاء بالمرتبة الأولى وبدرجة عالية تضمنت ثلاث فعاليات (فقرات)، إذ جاءت حل المشكلات، والاستقصاء، والاكتشاف على التوالي، حيث كانت جميعها على المقياس بدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن مادة التربيّة الفنيّة تعتمد بشكل كبير على كيفية تنفيذ الأعمال الفنية والتدريب في حل المشكلات من خلال التفكير بها واستكشافها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشديفات وابو النادي (٢٠١٥) التي كان استخدام استراتيجية حل المشكلات بدرجة عالية، وتختلف مع نتيجة دراسة البطاينة وأبو رحمة (٢٠١٢) التي جاء استخدام هذه الاستراتيجية بدرجة منخفضة.

كما أظهرت النتائج أن مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التفكير الناقد قد جاء بدرجة مرتفعة أيضاً، إذ جاءت فعالية التحليل ومنظمات بصرية ومهارات ما وراء

المعرفة بدرجة مرتفعة وعلى التوالي، وقد يعزى ذلك إلى أن مادة التربيّة الفنيّة تعتمد على الخبرات البصرية، وعلى تحليل الأشكال والصور البصرية الموجودة في الطبيعة والأعمال الفنية، كما تعتمد بشكل كبير على الخيال وتنمية قدرات المتعلمين، ومن خلال ذلك نجد أن معلمي ومعلمات التربيّة الفنيّة عينة الدراسة الحالية يسعون إلى تنمية هذه المهارات لدى الطلبة، وذلك لإدراكهم بأهميتها وفعاليتها بإنتاج أعمال فنية إبداعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأحمدي (٢٠١٢) التي توصلت إلى أن استخدام استراتيجية تنمية مهارات التفكير بدرجة عالية.

وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات تدريس التعلم التعاوني الجماعي ككل جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم، حيث جاءت فعالية التعلم الجماعي والتعاوني والشبكة العنكبوتية والمناقشة وتدريب زميل بدرجة مرتفعة على التوالي، أما فعالية نظام الزمالة وفكر وانتق زميل/شارك والمقابلة فقد جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاءت الطاولة المستديرة بدرجة منخفضة، وتبدو هذه النتيجة منطقية، إذ أن هناك الكثير من الموضوعات المقترحة في مادة التربيّة الفنيّة تحتاج إلى تنفيذ أعمال فنية بشكل جماعي، حيث يتم من خلالها تبادل الخبرات ما بين الطلبة وزملائهم سواء أكان ذلك من خلال المناقشة أو تبادل الخبرات أو من خلال التواصل الاجتماعي باستخدام الشبكة العنكبوتية، أما استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لفعالية الطاولة المستديرة فقد جاء بدرجة منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة استخدامها في الفصول الدراسية في أغلب المدارس نظراً للإمكانات المتواضعة فيها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البطاينه وأبو رحمة (٢٠١٢) التي جاءت فيها استراتيجية التعلم القائم على التعلم الجماعي بدرجة متوسطة، وتختلف مع نتيجة دراسة الشديفات وأبو النادي (٢٠١٥) التي جاء استخدام استراتيجية التعلم فيها بدرجة مرتفعة.

أما مستوى استخدام معلمي التربية الفنية لاستراتيجية التدريس المباشر، فقد جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت فعالية التدريبات والتمارين والعروض التوضيحية وأسئلة وأجوبة والمحاضرة بدرجة عالية، وذلك لأن مادة التربيّة الفنيّة تعتمد على التدريبات والتمارين لتنمية المهارات المختلفة التي يحتاجها الطلبة، إضافة إلى أنها تحتاج إلى قيام المدرس باستخدام العروض التوضيحية والوسائل التعليمية المختلفة من أجل تقديم أفكار

توضح طريقة التعامل مع الخامات والمواد والأدوات، وكذلك الأسئلة والأجوبة نظراً لضرورتها في العملية التعليمية من أجل توسيع مدارك الطلبة للموضوعات المقدمة، والتعرف على مدى تقدمهم وقدرتهم على استيعاب المعلومات والمهارات المقدمة، وتحديد المستوى الذي توصلوا إليه في عملية التعلم، وتسهم كذلك في تبادل الأفكار والخبرات لديهم، أما فعالية أنشطة القراءة المباشرة والبطاقات الخاطفة والضيف الزائر فقد جاءت بدرجة منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى أن مادة التربيّة الفنيّة لا تعتمد على أنشطة القراءة والكتابة وفهم المقروء، بقدر ما تعتمد على الممارسة العملية للأعمال الفنية والرؤية البصرية للأشكال والألوان، كما نجد أنه لا توجد أية فعالية من فعاليات التدريس المباشر قد جاءت بدرجة متوسطة حسب تقديرات مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لمهارات التدريس، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البطاينة وأبو رحمة (٢٠١٢) التي جاء استخدام استراتيجيات التدريس المباشرة فيها بدرجة كبيرة بشكل عام.

أما مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجية التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة، فقد كانت في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة أيضاً، حيث جاءت فعالية التدريب وتقديم العروض التقديمية الشفوية والتدوير بدرجة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن مادة التربيّة الفنيّة تعتمد على عملية تطبيق الأفكار من خلال التدريب والتوجيه من قبل المدرس على مهارات تجميع الأفكار وتوليدها للوصول إلى مرحلة تنفيذ أعمال فنية ابتكارية، أما فعالية المناقشة ضمن الفريق والألعاب فقد جاءت بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى إدراك معلمي التربية إلى أهمية تدريس الفن من خلال اللعب والتي يمكن استخدامها في المرحلة العمرية المبكرة والصفوف الأولية والمناقسة خلال العمل ضمن الفريق، أما فعالية البحث المسحية والزيارة الميدانية والمناظرة والرواية فقد جاءت بدرجة منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى أن الإمكانات المادية للمدارس وظروف الطلبة لا تسمح بالقيام بإجراء البحوث المسحية والزيارات الميدانية والرحلات العلمية للأماكن الأثرية والمتاحف والمعارض الفنية، وربما يعزى ذلك أيضاً إلى ضعف قدرة المعلمين في تطبيقها على أرض الواقع.

وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الوسطين الحسابيين لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية

لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم يُعزى للنوع الاجتماعي، وقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف مدارس الإناث والذكور من حيث توافر الإمكانات، وربما يعزى ذلك أيضاً إلى أنه من الممكن أنهم تعرضوا لنفس الخبرات التدريسية أثناء تدريبهم على هذه الاستراتيجيات، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة خليفات (٢٠١٥) بوجود فروق دالة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وتختلف مع نتيجة دراسة العزام (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق داله تعزى للنوع الاجتماعي.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الوسطين الحسابيين لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم يُعزى للخبرة، وقد يعود ذلك إلى التزام معلمي ومعلمات التربيّة الفنيّة بالمناهج المقررة لمادة التربيّة الفنيّة، وربما يعود الى تقارب عدد سنوات الخبرة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العزام (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة، وكذلك نتيجة دراسة خليفات (٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأحمدي (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود فروق دالة تعزى لمستوى الخبرة.

وأظهرت الدارسة الحالية أيضاً وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الأوساط الحسابية لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم فيها تُعزى للمؤهل العلمي جاءت لصالح وجهات نظر معلمي التربيّة الفنيّة من حملة المؤهلات العلمية (أعلى من بكالوريوس) مقارنةً بوجهات نظر نظرائهم من حملة المؤهلات العلمية (دبلوم، ثم بكالوريوس) على الترتيب في استخدام استراتيجية (التدريس المباشر، التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة)، وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي ومعلمات التربيّة الفنيّة من حملة الدبلوم العالي والماجستير هم أكثر تأهيلاً، مما يسهل عليهم تطبيق هذه الاستراتيجيات على نحو أفضل من نظرائهم، كما بينت الدراسة وجود فروق لصالح معلمي التربيّة الفنيّة من حملة المؤهلات العلمية (بكالوريوس) مقارنةً بوجهات نظر نظرائهم من حملة المؤهلات العلمية (دبلوم؛ ثم أعلى من بكالوريوس) على الترتيب لاستراتيجية التدريس المبني على التفكير الناقد، وقد يعزى ذلك إلى تنوع خبراتهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الأحمدي (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود فروق دالة تبعاً للمؤهل العلمي، وتختلف مع نتيجة دراسة العزام (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة تعزى للمؤهل العلمي، وكذلك نتيجة دراسة خليفات (٢٠١٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات:

- تقديم المزيد من الدورات والورش التدريبية التي تُعنى بتفعيل استخدام استراتيجات التدريس التي يحتاجها معلمو التربيّة الفنيّة التي أشارت إليها نتائج الدراسة الحالية.
- تشجيع معلمي التربيّة الفنيّة على استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على البحوث المسحية والزيارات الميدانية وحلقات البحوث وغيرها.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات على مديريات أخرى، من أجل الوقوف على مستوى ممارسة معلمي التربيّة الفنيّة فيها لاستراتيجيات التدريس والعوامل المؤثرة فيها.

قائمة المراجع العربية:

أبو نواس، سميح وحرب هدايه وقوقزه، رائد. (٢٠٠٦). **دليل المعلم التربيّة الفنيّة الصّف العاشر.** إدارة المناهج والكتب المدرسية، وزارة التربيّة والتعليم الأردنية.

البطاينه، زياد وأبو رحمة. (٢٠١٢). واقع استخدام طلاب التربيّة العملية بجامعة الطائف لاستراتيجيات التدريس المعاصرة واتجاهاتهم نحوها. **المجلة الدولية المتخصصة، ١(٤)**، ١٤٦- ١٦٤.

بولرباح، نصير ونجيب، غريب. (٢٠١٤). **واقع استخدام طرق التدريس الحديثة في التربيّة البدنية والرياضية في الطور الثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح- ورقله. الجزائر.

خليفات، سالم. (٢٠١٥). درجة استخدام معلمي الفيزياء في الأردنية لاستراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج العلوم. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) ٢٩ (٥)**، ٨٢٥- ٨٦٤.

زيتون، حسن. (٢٠٠٣). **استراتيجيات التدريس.** عالم الكتاب: القاهرة.

السعود، خالد والعموش، موسى وكامل، فاتن. (٢٠٠٦). **دليل المعلم/ المعلمة التربيّة الفنيّة الصّف الأول.** إدارة المناهج والكتب المدرسية، وزارة التربيّة والتعليم الأردنية.

الشافي، أمل. (٢٠١٥). **معوقات استخدام بعض استراتيجيات التدريس الحديثة لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة: السعودية

شحاته، حسن. (٢٠٠٨). **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي.** الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

الشديفات، اشجان والنادي، هالة. (٢٠١٥). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لاستراتيجيات التدريس الفعالة من وجهة نظر الطالبات. **المجلة الدولية المتخصصة، ٤(١٠)**، ١٠٠- ١١٨.

الشقيرات، محمود. (٢٠٠٩). **استراتيجيات التدريس والتقويم**. دار الفرقان: عمان.

عبدالكريم، منذر وعاشور، محمد وعبيد، كامل. (٢٠١١). فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة. **مجلة الفتح**، ٤٧، ٣٨٨- ٤٢٢.

العدوان، زيد وداود، احمد.(٢٠١٦). **استراتيجيات التدريس الحديثة**. مركز ديبو لتعليم التفكير: عمان.

العزام، عماد. (٢٠١٧). اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ٦(٢٠)، ١٥٢- ١٦٣.

عطية، محسن. (٢٠٠٨). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

القارحي، خالد. (١٤٣١). **واقع تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الانجليزية**. رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة أم القرى.

محسن، حسين وعبدالكريم، سعد وعبدالله، مشتاق. (٢٠١٦). تأثير استراتيجيات متعددة في تطوير بعض الكفايات التدريسية. مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، **جامعة البصرة**، ٤٧(١٥٠٣- ١٨١٨)، ٢٧٤- ٢٩٠.

محمد، آمال. (٢٠١٠). **استراتيجيات التدريس والتعلم، نماذج وتطبيقات**. دار الكتاب الجامعي: العين.

الهاشمي، عبدالرحمن والدليمي، طه. (٢٠٠٨). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**. دار الشروق للنشر والتوزيع: رام الله.

اليماني، عبدالكريم. (٢٠٠٩). **استراتيجيات التعلم والتعليم**. زمزم ناشرون وموزعون: عمان.

المراجع الاجنبية:

Jagodzinski, J. (٢٠٠٩). Beyond aesthetics: Returning force and truth to art and its education. **Studies in Art Education, ٥٠**(٤), ٣٣٨-٣٥١.

Tomljenovic, Z. (٢٠١٥). An Interactive Approach to Learning and Teaching in Visual Arts Education. **CEPS Journal ٥** (٢٠١٥) ٣, S. ٧٣-٩٣.

الملحق أ

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي التربيّة الفنيّة مرتبةً تنازليًا.

الاستراتيجية	الرتبة	الرقم	مضمون الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
التعلم التعاوني الجماعي	١	٢٠	التعلم الجماعي والتعاوني	٤.٧٦	٠.٤٣	مرتفع
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٢	٢٨	التعلم عن طريق المشاريع	٤.٧٥	٠.٤٤	مرتفع
التدريس المباشر	٣	٦	التدريبات والتمارين	٤.٦٣	٠.٤٩	مرتفع
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٤	٢٥	التدريب	٤.٥٣	٠.٥٤	مرتفع
حل المشكلات والاستقصاء	٥	١١	حل المشكلات	٤.٥١	٠.٦٠	مرتفع
التدريس المباشر	٦	٨	كراس عمل/أوراق عمل	٤.٥١	٠.٥٤	مرتفع
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٧	٢٧	تقديم العروض التقديمية/شفوية	٤.٤٧	٠.٦٨	مرتفع
التدريس المباشر	٨	٥	العرض التوضيحي	٤.٣٦	٠.٥٢	مرتفع
التدريس المبني على التفكير الناقد	٩	٣٤	التحليل	٤.٢٩	٠.٦٧	مرتفع
التعلم التعاوني الجماعي	١٠	١٨	الشبكة العنكبوتية	٤.٢٩	٠.٨١	مرتفع
التدريس المبني على التفكير الناقد	١١	٣٣	منظمات بصرية	٤.٢٧	٠.٦٩	مرتفع
التعلم التعاوني الجماعي	١٢	١٤	المناقشة	٤.٢٥	٠.٦٦	مرتفع
التدريس المباشر	١٣	٣	أسئلة وأجوبة	٤.٢٤	٠.٧٥	مرتفع
التدريس المباشر	١٤	١٠	العمل في الكتاب المدرسي	٤.١٩	٠.٧٣	مرتفع
حل المشكلات والاستقصاء	١٥	١٢	الاستقصاء	٤.١٢	٠.٧٠	مرتفع
حل المشكلات والاستقصاء	١٦	١٣	الاكتشاف	٤.١١	٠.٧١	مرتفع
التعلم التعاوني الجماعي	١٧	١٧	تدريب الزميل	٤.١٠	٠.٦٦	مرتفع
التدريس المباشر	١٨	٤	المحاضرة	٣.٨٥	٠.٦٩	مرتفع
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	١٩	٢٤	التدوير	٣.٦٨	٠.٧٨	مرتفع
التدريس المبني على التفكير الناقد	٢٠	٣٢	مهارات ما وراء المعرفة	٣.٦١	٠.٩٨	متوسط
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٢١	٢٣	المناقشة ضمن الفريق	٣.٣١	٠.٧٧	متوسط
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٢٢	٢٢	الألعاب	٣.١٥	٠.٨٩	متوسط
التعلم التعاوني الجماعي	٢٣	٢١	نظام الزمالة	٣.١٢	٠.٨٩	متوسط
التعلم التعاوني الجماعي	٢٤	١٩	فكر وانتق زميلا/شارك	٢.٧٥	٠.٧٨	متوسط

التعلم التعاوني الجماعي	٢٥	١٥	المقابلة	٢.٥٨	١.٠٢	متوسط
التدريس المباشر	٢٦	١	أنشطة القراءة المباشرة	٢.١٠	٠.٧١	منخفض
التدريس المباشر	٢٧	٧	البطاقات الخاطفة	١.٩٨	٠.٨٦	منخفض
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٢٨	٣١	البحث المسحية	١.٩٢	٠.٦٥	منخفض
التعلم التعاوني الجماعي	٢٩	١٦	الطاولة المستديرة	١.٩٢	٠.٦٨	منخفض
التدريس المباشر	٣٠	٩	حلقة بحث	١.٨٣	٠.٧٢	منخفض
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٣١	٢٦	الزيارة الميدانية	١.٨٠	٠.٧١	منخفض
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٣٢	٢٩	المناظرة	١.٧٦	٠.٦٥	منخفض
التعلم القائم على التعلم عن طريق الأنشطة	٣٣	٣٠	الرواية	١.٧١	٠.٦٤	منخفض
التدريس المباشر	٣٤	٢	الضيف الزائر	١.٥٤	٠.٥٧	منخفض

مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجيات التدريس المتضمنة مناهج التربيّة الفنيّة، وبيان أثر متغيرات النوع الاجتماعي وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي على مستوى تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات، وذلك على عينة تكونت من (٥٩) معلما ومعلمة في لواءي بني كنانة وبني عبيد في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، واستخدم فيها المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لها، وقد توصلت إلى العديد من النتائج أهمها: أن مستوى استخدام معلمي التربيّة الفنيّة لاستراتيجات التدريس جاءت بدرجة متوسطة للمجموع الكلي للمقياس، كما توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين الوسطين الحسابيين لمستوى تطبيق معلمي التربيّة الفنيّة للدرجة الكلية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظرهم يُعزى للنوع الاجتماعي، وعدد سنوات الخبرة، وإلى وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى للمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، التربية الفنية، معلمو التربية الفنية، مناهج التربية الفنية.

The level of applying teaching strategies used by teachers of art from their own perspective.

Abstract

This study aimed to reveal the level of applying teaching strategies used by art teachers that are included in the curricula of art education, and to indicate the impact of gender variables, the number of years of experience, and the scientific qualification attributed to the level of applying these strategies which are used by teachers of art on a sample consisted of (٥٩) female and male teachers in the (Bani Kenanah) and (Bani Obeid) districts in the second semester of the school year ٢٠١٧/٢٠١٨. By using the descriptive approach, and questionnaires as a tool, the researcher concluded several results, the most important are the following: The level of using teaching strategies by teachers of art came into a medium degree in the total number of the scale. The researcher has also found that there was no statistic significant difference at the level of indication (α = ٠.٠٥) between the two arithmetical means in the level of applying teaching strategies by art teachers on the total degree of teaching strategies from their own perspective due to gender, the number of years of experience, and the existence of statistically significant differences attributed to a scientific qualification (higher than bachelor's degree).

Keywords: teaching strategies, art education, art education teachers, art education curricula.