الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية

*منال سالم أبو حسن**

ملخص

تعرفت هذه الدراسة على الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي ومعلمات الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. اختارت الباحثة عينة تكونت من (30) معلم ومعلمة، وخلصت الدراسة بأنه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير للجنس (ذكر، أنثى) إلا أنه توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة التدريسية ولصالح ذوي الخبرات المرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة إلحاق معلمي ومعلمات بدورات تدريبية متخصصة في مجال الممارسات التدريسية.

الكلمات الدالة: الممارسات، معلمي الموسيقى، المرحلة الأساسية.

المقدمــة

السرعة والإنجاز هي الصفتان الأساسيتان للعصر الذي نعيش، كذلك فإن هناك تقويم للأداء والمنجزات بصورة مستمرة، فتعمل على تعزيز الايجابيات لديها وتلافى السلبيات ليكون لها المكانة بين الأمم المتقدمة وهذا يأتي من اهتمامها بتربية أجيالها تربية شمولية متكاملة من خلال تزويدهم بالقاعدة المعلوماتية والمهارات الحياتية والخبرات العملية والقيم السلوكية التي تجعلهم قادرين على التعامل مع المستجدات العصرية ومواجهة تحدياتها بكفاءة عالية.

لذلك سعت الدول للاهتمام بالقطاع التربوي وعملت بجد على تطويرها بكافة الوسائل والسبل التي تعود عليها بالرقي والتقدم حيث رسمت وخططت ووضعت الاستراتيجيات بما يتلاءم وضروریاتها التي تفرضها طبيعة العصر الذي تعيش فيه من أجل تحسين مخرجاتها محاولة وبجهد كبير العناية بالركيزة الأساسية فيها وهو المتعلم من خلال إكسابه المهارات والخبرات والمعارف التي تجعله عضوا فاعلا في مجتمعه. وهذا يفرض على واضعي المناهج والمربين التعامل مع التعليم والتعلم كعملية لا حدود لها وتستمر مع الإنسان كحاجة وضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات الحديثة في بيئته ومجتمعه، ومن هنا تكتسب شعارات "تعليم الطالب كيف يتعلم" وتعليم الطالب كيفية يفكر أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية غاية في الأهمية (عبد المعطي، 2008).

وتعدّ مادة الموسيقى من أسس المعرفة لدى الطالب، إذ أصبحت من مستلزمات العصر الحاضر ولا يمكن الاستغناء عن دراستها أفراد (أبو زينه، 2007).

وهناك ضرورة للتأكد بأن جميع الطلاب قادرين على الحصول على التكنولوجيا وذلك من أجل القوة الكامنة فيها لتطوير فهم المتعلمين وحفز اهتمامهم وزيادة كفاءتهم في مهارات الموسيقى من خلال اعتبارهم قلب عملية التعلم والتركيز على إعداد المتعلم القادر على حل المشكلات والتفكير وتوظيف المعرفة والمشاركة فيها واستخدامها وتوظيفها وإنتاجها من خلال التطبيقات التكنولوجية المتطورة، ويجب على صانعي القرار أن يكون لديهم دراية في تحديد متى وكيف يمكن للطلاب استخدام التكنولوجيا الأكثر فعالية، وينبغي أن تتضمن تكنولوجيا التعليم نتائج التعلم، فالمتعلم من خلال ما يقدم له من مناهج مدرسية كالموسيقى مثلاً قد يكتسب العديد من المهارات الضرورية لحياته والتي من شأنها أن تساعده في مواقفه الحياتية اليومية فنجده يخطط ويقيم ويتواصل ويحلل ويستخدم العقل الناقد من أجل حل مشكلاته والتفاعل الايجابي مع ما يواجهه (عمران وآخرون،2001).

وهذا يأتي من خلال إحداث التغيرات الجذرية في برامج من أجل إعدادهم في المدرسة وتأهيلهم للحصول على فرص عمل ومساعدتهم على التكييف المرن مع متطلبات التطوير العلمي والمهني في مختلف المجالات وأن توفر للطلبة إمكانية التعلم

* كلية الفنون والتصميم، الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2015/07/29، وتاريخ قبوله 2015/10/29.

© 2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

المستمر وأن تعمل على تطوير قدراتهم كقدرات التفكير المنطقي والاعتماد على الذات والثقة عند اتخاذ القرارات (كويران،2003).

هذا وتخضع العملية التعليمية دائماً لعمليات تطوير وتحديث في بنيتها المعرفية، بهدف الوصول إلى العالمية من خلال الاستناد إلى معايير علمية ذات طابع عالمي. ولتحقيق ذلك لابد من رصد جانبين مهمين في عملية وضع وتطوير المناهج، أولهما: التركيز على إضافة مفاهيم وموضوعات جديدة تُعنى بمعالجة قضايا ملحة ومهمة يواجهها المجتمع داخلياً وخارجياً، وثانيهما: التركيز على تحديث البنية المعرفية للعلوم المختلفة، مع النظر إليها في ضوء استراتيجيات تعليمية معاصرة أثبتت فعاليتها، من خلال دراسات جادة أنتجها الفكر التربوي المعاصر. (عبد المعطي، 2008)

هذا وخطا الأردن في السنوات الأخيرة خطوات متقدمة في المجال التربوي، ولاسيّما بعد مؤتمر التطوير التربوي الأول عام1987م، الذي أوصى بتحديث المناهج المدرسية وفق المصالح الوطنية العليا، وبما يتلاءم والمستجدات الحضارية والمتغيرات المحلية والعالمية. وبناءً على ذلك، طرأت على النظام التربوي الأردني مجموعة من الإضافات النوعية في مجال المناهج، وقد كان للتربية الموسيقية نصيب في ذلك لأول مرة في مسيرة التربية والتعليم في الأردن، حيث تمّ إعداد وثيقة مناهج التربية الموسيقية مع بداية عام 1990م، ثم بوشر بتأليف الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية (من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الخامس الأساسي)، وتمّ إنجاز أول كتاب مدرسي للصف الأول الأساسي عام 1996م، ثم تتالى صدور كتب الصفوف الأساسية الأخرى تباعاً. (علوان، 2007)

ومن خلال هذه الدراسة ستقوم الباحثة بالتعرف على موضوع "الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان، وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية"، وتأمل الباحثة أن تُوفق في طرح هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

تعد الممارسات التدريسية الصفية من الأمور الهامة لأجل تهيئة الطلبة، إلا أن هناك قصور بالكثير من الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى؛ كما أن وزارة التربية والتعليم الأردنية لا تولي أهمية بتقويم أو تصحيح هذا القصور؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على هذه المشكلة التي تؤثر بشكل أو بآخر على النتاج المعرفي لدى الطلبة؛ لذا أصبح الأمر ملحاً لأجل القيام بهذه الإجراءات التقويمية للمعلمين، كما وتتمثل مشكلة الدراسة من خلال التعرف على "الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية".

أسئلة الدراسة:

تستند الدراسة على أربع تساؤلات أساسية هي:

1- ما مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية؟

2- هل توجد فروق للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية تعزى للجنس(ذكر، أنثى)؟

3- هل توجد فروق للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية تعزى للخبرة العملية (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من عشرة سنوات)؟

4- هل يوجد فروق للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية تعزى للتفاعل ما بين متغير الجنس والخبرة العملية؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة بالتعرف على"مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية"، كذلك يمكن التعرف على الآتي:

1- التعرف على ما مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية؟

2- التعرف على وجود فروق للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية تعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

3- التعرف على وجود فروق للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية تعزى للخبرة العملية (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من عشرة سنوات)؟

4- التعرف على وجود فروق للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية تعزى للتفاعل ما بين متغير الجنس والخبرة العملية؟

أهمية الدراسة:

أ-الأهمية النظرية: يمكن توضيح أهمية الدراسة من خلال تسليط الضوء على موضوع "الممّارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، فهذه الدراسة تعمد إلى التعرف على ممارسات معلمي الموسيقى، كما يمكن الاستفادة من هذه الدراسة لإثراء البحث العلمي في مجال موضوع الدراسة، فضلاً ممّا تقدمه هذه الدراسة من تناولها مرحلة من مراحل التعليم الأساسية المهمة والتي هي مرحلة انتقالية بين المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان والمرحلة الأساسية العليا.

ب-الأهمية التطبيقية:

إذ من المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة الفئات الآتية:

- المدرسين: فالمدرسين يمكنهم الاستفادة من هذه الدراسة من خلال التعرف على الممارسات التدريسية الصفّية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.
- المدراء: كما أن المديرين يمكنهم الاستفادة من هذه الدراسة من خلال وضع منهاج لتقويم الممارسات التدريسية الصفيّة .
- الباحثون: يمكنهم الاطلاع على هذه الدارسة حال الانتهاء منها، لأجل التعرف على النتائج التي توصلت إليها، وتساعدهم في البحث والتطوير في متغيرات أخرى تخص موضوع الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

- المرحلة الأساسية: هي المرحلة الدراسية الأولى والتي تبدأ في بداية السلم التعليمي في الأردن.

- معلمي الموسيقى: هم فئة من المعلمين الذين تم إعدادهم وتأهيلهم نظرياً ومسلكياً في كليات العلوم التربوية والآداب، ويعملون مدرسين لمادة الموسيقى في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الممارسات: مجموعة من السلوكات يقوم بها المعلم لأجل تحسين التحصيل المسلكي والعلمي لدى الطلبة.

حدود الدراسة:

الزمانية: تمت هذه الدراسة في العام الدراسي 2015/2014م.

المكانية: في العاصمة الأردنية عمّان.

البشرية: معلمي ومعلمات مادة الموسيقى للمرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري (ويقسم إلى أولاً واقع التعليم الموسيقي في الأردن وثانياً سلوكيات المعلمين)

أولاً: واقع التعليم الموسيقي في الأردن:

مقدمة

تمتد جذور التعليم الموسيقي في مدارس المملكة إلى مطلع النصف الثاني من القرن العشرين، حيث ظهرت في البداية في مدارس التعليم الخاص.وكان برنامج التعليم الموسيقي المدرسي يعتمد على غناء الأناشيد الوطنية والدينية، أما المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث فقد اقتصر النشاط الموسيقي فيها على الأناشيد الوطنية والأغاني الشعبية والدينية التي تؤدى في الطابور الصباحي مثل "السلام الملكي، ونشيد العلم". ولم يكن هناك معلم متخصص في المجال الموسيقي (غوانمة، 2006).

وفي نهاية الستينات وبداية السبعينات تم إرسال بعثات لدراسة التربية الموسيقية في جمهورية مصر العربية، إذ أنه في نفس الفترة أدرج مبحث للتربية الفنية (فن وموسيقا) في معاهد المعلمين كبداية متواضعة، وكان عدد الطلبة قليل، يدرسهم معلمون ذوو قدرات موسيقية عالية في مجال العزف، لكنهم يفتقدون إلى المؤهلات الأكاديمية العلمية، وفي ذلك الوقت عقدت دورات تعليمية لمعلمي الموسيقا.

وفي منتصف الثمانينات بدأت جامعة اليرموك برفد مدارس وزارة التربية والتعليم بعدد من خريجي الموسيقا وشاركتها في ذلك الأكاديمية الأردنية للموسيقا منذ عام 1994م.

عملت وزارة التربية والتعليم إلى إدراج مبحث التربية الموسيقية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية لمرحلة التعليم الأساسي لما لها من أهمية في بناء شخصية الطالب وتنميتها في مجالات الحياة المختلفة سواء كانت دينية واجتماعية وفكرية وإبداعية وجمالية ونفسية، كما أنها تساعد في بناء وعي الإنسان الأردني، ونظرته الفنية الجمالية.

وأكّد غوانمة (2006) على الدور الرّيادي الذي اضطلعت به كل من جامعة اليرموك والأكاديمية الأردنية للموسيقا والمعهد الوطني للموسيقا بوجه خاص فقد احتضنت الأولى قسم الفنون الجميلة مطلع الثمانينيّات، وانفردت الثانية بأنها جامعة وطنيّة معتمدة للموسيقا منذُ مطلع التّسعينيّات، حيث

زودت هاتان الجامعتان الحركة الموسيقيّة الأردنيّة بأفكار وتجارب واتجاهات ومواهب كثيرة، علاوة على أنّه يمكننا القول بأنّ كافّة القيادات الفنيّة والموسيقيّة الفعّالة على السّاحة الأردنية تمُت بصلة لهاتين الجامعتين.

لقد أسندت مهمة تأليف المرحلة الأولى من منهاج الموسيقا والأناشيد للموسيقا للصفوف (1–5) إلى المعهد الوطني للموسيقا التابع لمؤسسة نور الحسين، عمان، في حين أسندت مهمة تأليف المرحلة الثانية من ذات المنهاج للصفوف (6–10) إلى الأكاديمية الأردنية للموسيقا.

المجالات الأساسية وأهم المفردات التي تضمنها منهاج التربية الموسيقية

يمكن تحديد المجالات الأساسية وأهم المفردات التي تضمنها منهاج التربية الموسيقية للصفوف (1–10) في الأردن كما يبينها نصيرات(2010) على النحو الآتي:

1. التذوق الموسيقي:

الأصوات وصفاتها، الشدة، السرعة، المدة، الدرجة، اتجاه الصوت، التدرج النغمي، المزاج الموسيقي، النغمات المتقطعة والنغمات المتصلة، السرعات الموسيقية، التعبير الموسيقي، التسارع والتباطؤ.

2. النظريات الموسيقية:

- العلامات الإيقاعية الزمنية وعلامات الصمت المساوية لكل منها: السوداء، ذات السن، ذات السنين، البيضاء، المستديرة.
- المقاييس البسيطة: 4/2، 4/3، 4/4.
- المدرج الموسيقي: الخطوط والفراغات، مفتاح صول.
- الضروب الإيقاعية: الضربة المنتظمة، النبر المتأخر.
- الكتابة الموسيقية: الحاجز المزدوج، إشارات التكرار، تدوين النغمات الموسيقية، التنقيل، الأبعاد الموسيقية.
- السلالم الموسيقية: دو الكبير، صول الكبير، فالكبير، الخماسي.
- المقامات الموسيقية: البياتي، الحجاز، السيكا.
- الكتابة الموسيقية: اللوحة الإيقاعية، الإعادات.

3. القراءة الموسيقية:

- قراءة النغمات وكتابتها وتمييزها.
- قيادة المقاييس.
- تمييز الأبعاد.

4. الأشكال الموسيقية:

- الأشكال العربية: الأهزوجة، المّوال، النشيد، الغناء البدوي، الغناء الريفي، الغناء الديني.
- الأشكال الغربية: (أ–ب)، (أ–ب–أ)، الروندو.

5. الغناء:

الغناء الفردي، الغناء الجماعي، المحاكاه، الغناء المتوافق، الغناء الدائري، الغناء الديني.

6. العزف:

عزف النغمات:(دو، ري، مي، فا، صول، لا، سي، العزف الإيقاعي، العزف اللحني).

7. تاريخ الموسيقا:

- الأحداث الموسيقية: المغنية جميلة، استقبال الرسول (صلى الله عليه وسلم) في المدينة المنورة.
- الموسيقا الشعبية: (تركيا، مصر، أفريقيا، الهند، الصين، العراق).
- الشخصيات: بتهوفن، سيد درويش.

8. ممّا الموسيقية:

ممّا القرعية (الموقعة والمنغمة) مثل التيمباني والسمسمية، وممّا النحاسية مثل الترمبت والترامبون، وممّا النفخية الخشبية مثل الناي والفلوت والاوبوا، وممّا الوترية مثل الكمان والفيولا والتشيلو والكونترباص والعود والهارب.

التحليل الموسيقي:

الجملة الموسيقية، العبارة الموسيقية، الأنماط الإيقاعية، المذهب والأغصان، القفلات الموسيقية.

9. الأنشطة والتطبيقات الموسيقية:

- العزف: عزف بعض التمارين والمقطوعات الموسيقية الواردة في الدروس.
- الغناء: غناء بعض الأغاني والنماذج الغنائية الواردة في الدروس.
- الاستماع: الاستماع للنماذج الغنائية الواردة في الدروس وتذوقها.
- الألعاب: تطبيق بعض الألعاب الموسيقية المناسبة للمادة الموسيقية الواردة في الدروس.

واقع منهاج التربية الموسيقية وسبل تطويره:

ملاحظات عامة حول واقع منهاج التربية الموسيقية لمرحلة التعليم الأساسي (غوانمة، 2006):

تمت تسمية المبحث بصورته الأولى بمنهاج (الموسيقا والأناشيد)، والتي بدأت مطلع التسعينات وانتهت عام (2005م)، ثم أعيدت تسمية المبحث بصورته الجديدة عام (2006م) في خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة باسم منهاج (التربية الموسيقية)

1. لم تتضمن الخطط القديمة الجانب التكنولوجي

والحوسبة اللازمة للمنهاج.

2. دور المعلم ودور الطالب في المنهاج القديم دور تقليدي، في حين أن الخطة الجديدة للمنهاج تعطي دوراً جديداً للمعلم (المشرف، المفسّر، المسهّل للمنهاج ...)، وتطوّر دور الطالب إلى دور المتعلم والباحث المشارك.

وعليه فقد تم التأكيد على ضرورة تطوير منهاج التربية الموسيقية للصفوف كافة وإدخال التكنولوجيا والحوسبة إلى المنهاج.

يشتمل واقع منهاج التربية الموسيقية على ثلاثة عناصر هامة يبينها الطوباسي (2007) على النحو الآتي:

1. الكتب المدرسية:

تتم طباعة الكتب المدرسية في صورتها المتكاملة بما تشتمل عليه من مواد خاصة بالمنهاج (كتاب الطالب، دليل المعلم، المواد السمعية)، مع مراعاة حوسبة المنهاج في ضوء خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة.

2. المعلمون:

يعاني الميدان من نقص في معلمي التربية الموسيقية العاملين على تدريس منهاج التربية الموسيقية في المدارس الحكومية، ولحل هذه المشكلة تم اقتراح ما يلي:

- أن يتم تعيين أكبر عدد ممكن من معلمي التربية الموسيقية ممن يحملون شهادة البكالوريوس في الموسيقا أو التربية الموسيقية في المدارس، وخاصة تلك التي يتوافر فيها آلات موسيقية وقاعات لتدريس الموسيقا.
- إدراج مساقات محددة في التربية الموسيقية لتخصص معلم الصف (التربية الابتدائية) في الجامعات الأردنية لتدعيم قدرة هؤلاء المعلمين على تدريس منهاج التربية الموسيقية عند تخرجهم من الجامعة والتحاقهم بعملهم في سلك التعليم.

3-التجهيزات الفنية:

هنالك مدارس كثيرة لا تتوفر فيها ممّا والتجهيزات الموسيقية الضرورية لتطبيق منهاج التربية الموسيقية، باعتبار أن هذه ممّا تشكل دعامة أساسية لجزء هام من المنهاج وهو الجانب التطبيقي في التربية الموسيقية.

وعليه فقد تم اقتراح أن تعطى أهمية خاصة لتوفير ممّا والتجهيزات الموسيقية من خلال الشراء عبر الموازنة العامة للوزارة سنوياً، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة زيادة المخصصات المالية اللازمة لهذا الجانب سنوياً، لتتماشى مع التوسع في عدد الطلبة وعدد المدرسين.

المصادر التعليمية اللازمة لدعم منهاج التربية الموسيقية:

ترى علوان (2007) بأن هناك عدة مصادر تعليمية لأجل دعم منهاج التربية الموسيقية، وهي على النحو الآتي:

1. الكتب الموسيقية:

- كتب في مجال النظريات الموسيقية.
- كتب في مجال التاريخ والتذوق الموسيقي.
- كتب في مجال القراءة والتدوين الموسيقي.
- كتب ثقافة موسيقية عامة.
- مدونات موسيقية عربية وأجنبية.

2. المواد السمعية والبصرية:

- مواد سمعية (أشرطة، C.D's) تتضمن أعمالاً موسيقية مشهورة كاملة (عربية وعالمية).
- مواد بصرية (أفلام فيديو، سينما، D.V.D) تتضمن أعمالاً وسيراً ذاتية لموسيقيين مشهورين.
- استراتيجيات تدريس متنوعة في: الإيقاع والنظريات والتاريخ والتذوق والقراءة والتدوين الموسيقي.

3. البرامج الموسيقية:

- برامج خاصة بالتدوين الموسيقي (Encor + Sibeluse).
- مقطوعات موسيقية خاصة باستماع وتذوق للموسيقا العالمية (Pianist).

ثانياً: سلوكيات المعلمين:

تبرز أهمية الاتجاهات المسلكية في إحداث عمليات التغير والتعديل لمتطلبات الحياة المستقبلية بما يفوق الأهداف المنشودة، كما تعتبر الاتجاهات المسلكية إحدى نواتج التنشئة الاجتماعية وأحد الركائز الأساسية الموجهة للسلوك الإنساني وتلعب الاتجاهات المسلكية دوراً هاماً، حيث يعد قياس الاتجاهات المسلكية أمراً هاماً لتحديد الدوافع والرغبات والقبول والرفض للجوانب المختلفة والمرتبطة بالحياة (الطراونة، 2000).

مراحل تكوين الاتجاهات المسلكية:

يرى السيد وآخرون (1990)، يتوجب على كل اتجاه المرور بثلاث مراحل وهي:

1- المرحلة الإدراكية: وتمثل المرحلة التي يرتبط فيها الفرد ويتصل اتصالاً مباشراً بعناصر البيئة كالمدرسة، المستوى الاقتصادي، المستوى التعليمي والنادي، والجامعة.

2-المرحلة التقييمية: وتمثل المرحلة التي ينمو فيها الاتجاه نحو شيء معين وتسمى هذه المرحلة مرحلة تقييم الفرد لعناصر البيئة التي تمثل موضوع الاتجاهات.

3- المرحلة التقريرية: وتمثل مرحلة إصدار الحكم وثبات الاتجاه فلو أتيح للفرد اختيار مهنة ما من مهن المتاحة فقد يختار مهنة التدريس في ضوء جميع المعارف المتصلة لهذه المهنة.

أنواع الاتجاهات المسلكية:

يشير المنسي (1991) ان الاتجاهات المسلكية تنقسم إلى ما يلي:

1-الاتجاه الجمعي والفردي:

هو الاتجاه الجمعي الذي يشترك فيه عدد كبير من أفراد المجتمع، أما الاتجاه الفردي فهو الاتجاه الذي يميز فرد عن آخر.

2-الاتجاه الشعوري واللاشعوري:

الاتجاه الشعوري وهو الاتجاه الذي يظهره الفرد دون حرج أو تحفظ وهذا الاتجاه غالباً ما يكون متفقاً مع معايير الجماعة وقيمها الأخلاقية.

أما الاتجاه اللاشعوري فهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد ولا يفصح عنه وغالباً لا يتفق هذا الاتجاه مع معايير الجماعة.

3-الاتجاه العام والاتجاه الخاص:

الاتجاه العام هو الذي يميز بصفة العمومية وتنتشر وتشيع بين أفراد المجتمع، أما الاتجاه الخاص فهو الذي ينصب على النواحي الذاتية الفردية.

4-الاتجاه الموجب والاتجاه السالب:

الاتجاه الموجب هو الاتجاه الذي يتفق مع رغبات الفرد وموافقته للاتجاه السالب هو الاتجاه الذي يتعارض مع رغبات الفرد وعدم موافقته.

5-الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف:

الاتجاه القوي هو الاتجاه الذي يبقى قوياً على مر الزمن نتيجة التمسك الفرد لقيمه بالنسبة له، أما الاتجاه الضعيف فهو الاتجاه الذي من السهل التخلي عنه وقبوله النحوي والتغير تحت وطأة الظروف.

ميزات الاتجاهات المسلكية:

أشارت العديد من الدراسات والبحوث العملية المختصة في موضوع الاتجاهات المسلكية نحو الممارسة على عدد من الخصائص المميزة لها وأهمها دراسة علاوي (2000) أهم الخصائص:

1- الاتجاه تكوين فرضي: ويعني بذلك تميز الاستجابات المتعددة للفرد نحو مثيرات معينة بدرجة من الاتساق والثبات، رغم تعدد المثيرات، وبما أنه يصعب ملاحظة هذه الاستجابات وتحليلها بصورة موضوعية اتفق على اعتبارها تكويناً فرضياً.

2- الاتجاه متعلم (مكتسب): حيث يمكننا النظر إلى الاتجاهات المسلكية على التمثيل النفسي داخل الفرد لإثارة المجتمع والثقافة، لأن الفرد يكتسب من مجتمعه وثقافته الاتجاهات المسلكية المناسبة نحو الآخرين.

3- الاتجاه يتكون من عناصر معرفية ووجدانية ونزعوية: ويقصد بالعنصر المعرفي الاعتقاد أو عدم الاعتقاد، وأما العنصر الوجداني فيتناول التفضيل أو عدم التفضيل، والعنصر النزوعي يتضمن الاستعداد للاستجابة ممّا يؤدي بدوره إلى ممارسة الفرد.

4- الاتجاه إما إيجابي أو سلبي أو حيادي: يكن تشبيه الاتجاه بخط مستقيم يمتد بين نقطتين أو طرفين لهذين الخطين الخط يمثل أحدهما التأييد التام (أقصى الإيجابية) للموضوع الذي يتعلق به الاتجاه، ويمثل الآخر المعارضة المطلقة (أقصى السلبية) لهذا الموضوع، وتقسيم المسافة بين هذين الطرفين إلى نصفين متساويين في نقطة نطلق عليها الحياد "Neutral" وبقدر الابتعاد عن نقطة الحياد تجاه الطرف الموجب تزداد درجة الإيجابية، وعلى العكس من ذلك بقدر الابتعاد عن هذه النقطة تجاه الطرف السالب، تزداد درجة السلبية.

مجالات الاتجاهات المسلكية:

يبين أبو سرحان(2002) على أن للاتجاه ثلاثة مجالات أساسية هي:

1- المجال المعرفي: وهو المجال الذي يتضمن حصيلة المعارف والحقائق التي تتوفر لدى الفرد، والتي لها علاقة بموضوع الاتجاهات.

2- المجال الانفعالي:

وهو المجال الذي يتضمن النواحي العاطفية والوجدانية التي يواجهها الفرد نحو موضوع معين.

3- المجال السلوكي:

وهو الاتجاه الذي يتضمن جميع الاستعدادات المرتبطة بالاتجاه التي تتوافق معه.

الدراسات السابقة:

من خلال العرض الآتي ستقوم الباحثة بترتيب الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة ترتيباً تنازلياً:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة نصيرات، (2010) بعنوان "أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن"،هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح أسس تربوية للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من خلال التعرف إلى واقع التربية الموسيقية والمعيقات التي تواجهها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي، حيث تكونت عينة الدراسة من عدد من معلمي التربية الموسيقية الموزعين على مديريات

التربية والتعليم المختلفة في الأردن، وكان من أهم نتائج الدراسة أن التربية الموسيقية حصلت على درجة متوسطة من حيث (المنهاج، المعلم، والتجهيزات المدرسية)، في حين تبين العديد من المعيقات ذات التأثير الكبير التي تواجه التربية الموسيقية (المنهاج، المعلم، والتجهيزات المدرسية)، وتوصلت الدراسة إلى أسس تربوية مقترحة في مجالات (الفلسفية التعليمية الاجتماعية الثقافية والنفسية) من وجهة نظر الخبراء المتخصصين في الموسيقا.

دراسة الطوباسي، (2009) بعنوان: "مناهج التربية الموسيقية للصفوف الثلاث الأولى في الأردن"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على واقع التعليم الموسيقي المدرسي في الأردن والتعرّف على أبرز خصائص مناهج التربية الموسيقية للصفوف الثلاثة الأولى بالإضافة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه مناهج التربية الموسيقية للصفوف الثلاثة الأولى، وقد كان من ابرز نتائج هذه الدراسة اختيار فريق من المعلمين المتميزين لتلحين الأناشيد المتوافرة في الكتب المدرسية من أجل سهولة حفظها من قبل الطلبة واعتبار تلك الأناشيد منهاجًا مساندًا لإثراء مبحث التربية الموسيقية، واختيار فريق من المعلمين ذوي الكفاءة لتسجيل حصص نموذجية وتوزيعها على المعلمين والمعلمات، بالإضافة إلى اختيار فريق محوري مهمته العمل على رفع كفايات المعلم وبناء قدراته وتطوير أساليب التعليم وتطوير الأدوات والمصادر والوسائل التعليمية، واستحداث موقع على الإنترنت من أجل متابعة المعلمين فضلاً عن الزيارات المتبادلة بين المعلمين لنقل الخبرات والمهارات.

دراسة علوان (2007)، بعنوان "الصعوبات التي تواجه معلم الموسيقا الأردن"، هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى واقع التعليم الموسيقي في الأردن، والتعرف إلى الصعوبات التي تواجه معلمي الموسيقا في الأردن، واقتراح الحلول المناسبة للتغلب على هذه الصعوبات، يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الموسيقا في الأردن، بينت النتائج أن آراء المعلمين جميعها دالة إحصائياً، وأنهم يواجهون صعوبات في المجالات جميعها بدرجة أعلى من المتوسطة، كما بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال المنهاج ولصالح مجموعة المعلمين الذين تزيد خبراتهم عن خمس سنوات، في حين لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين الذين تزيد خبراتهم عن خمس سنوات والمعلمين الذين تقل خبراتهم عن خمس سنوات، كما أشارت نتائج التحليل أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس إلا في مجال التعليم.

كما أجرى أبو عبيد (2006) دراسة بعنوان "أثر برنامج تدريبي في تدريس الموسيقى مستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم الزمري في تنمية مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان في الأردن هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تدريس الموسيقى مستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعليم الزمري (المجموعات) في تنمية مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان في الأردن، حيث تكون عدد أفراد الدراسة من (112) طالباً وطالبة من الصف السادس الأساسي وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس باستخدام البرنامج التدريبي المستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم الزمري، والأخرى ضابطة تدرس المحتوى الرياضي بدون استخدام البرنامج التدريبي. وقد أعد الباحث اختبارا لقياس مهارة الاتصال اللفظي في الموسيقى، واختبارا لقياس القدرة القرائية في الموسيقى، وطور مقياسا لقياس العلاقات الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاتصال اللفظي في الموسيقى لصالح طلبة المجموعة التجريبية، لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين تدريب المعلمين على البرنامج وجنس الطالب بالنسبة لمهارات الاتصال اللفظي في الموسيقى، يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة القرائية في الموسيقى لصالح طلبة المجموعة التجريبية، لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين تدريب المعلمين على البرنامج وجنس الطالب بالنسبة للقدرة القرائية في الموسيقى، يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في العلاقات الاجتماعية وهذا الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية.وبخصوص دلالة الفروق بالنسبة للذكور والإناث كل على حده في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للطلاب الذكور في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للقدرة القرائية في الموسيقى، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للإناث لصالح طالبات المجموعة التجريبية في القدرة القرائية في الموسيقى، توجد فوق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للذكور لصالح طلاب المجموعة التجريبية في العلاقات الاجتماعية، أما بالنسبة للإناث فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة الضابطة في العلاقات الاجتماعية. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بتنظيم محتوى كتب الموسيقى المدرسية، بحيث يتم تقديمها من خلال إبراز مهارات

الاتصال اللفظي والقدرة القرائية.

وأجرى الصرايره (2006) دراسة بعنوان "أثر الطريقة المحوسبة لمنهاج الموسيقى والطريقة المعدلة في التحصيل والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان المتوسطة"، هدفت الدراسة إلى قياس أثر الطريقة المحوسبة لمنهاج الموسيقى والطريقة المعدلة في التحصيل والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان المتوسطة ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث (170) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي وزعوا عشوائياً على ست مجموعات: ثلاث مجموعات ذكور (تجريبيتين وضابطة) ثلاث مجموعات إناث (تجريبيتين وضابطة). درست المجموعة التجريبية الأولى بالطريقة المحوسبة لمنهاج الموسيقى (برمجية الوزارة) ودرست المجموعة التجريبية الثانية بالطريقة المعدلة (برمجية الوزارة + أوراق عمل كتابية) أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً في التحصيل والتعبير الكتابي لصالح المجموعة التي درست بالطريقة المعدلة ولا يوجد أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس وكذلك الخبرة والجنس، وقد أوصى الباحث بالتوسع باستخدام الطريقة المحوسبة مع خلطها بالأعمال الكتابية وإجراء المزيد من الدراسات على الطريقة المحوسبة.

الدراسات الأجنبية:

أجرى جانج (Jang , 2002) دراسة حول الامتحان الشامل لبرامج تدريب معلمي الموسيقا في جامعات مختارة في كوريا الجنوبية، حيث ركّز على نوعية وفاعلية البرامج الدارجة لمعلمي الموسيقا في خمس جامعات، وقد هدفت الدراسة إلى فحص محتويات البرامج التدريبية لمعلمي الموسيقا على وشك التخرج في الجامعات الخمس، وتقييم هذه البرامج، واختبار مفاهيم فاعلة ومناسبة لتحسين هذه البرامج، إضافة إلى تطوير الخطوط العريضة والتوصيات الخاصة بالبرامج المذكورة. ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث باستخدام طرق وأدوات جمع المعلومات، مثل: تحليل المنهاج، وعمل دراسة تجريبية، وتصميم استبانات لمعلمي الموسيقا، واستبانات للطلبة، واختبار لعلاقة الحس السماعي بالتنسيق اليدوي، إضافة إلى اختبار للتمييز الموسيقي، كما أجرى مقابلات، وعمل على مراقبة البرامج. وبعد تحليل ما توافر لديه من معلومات توصل الباحث إلى نتائج متعددة أثبتت أن هذا البرنامج يلبي المتطلبات القانونية لحصول المعلم على شهادة الدخول لسوق العمل، كما أثبتت أن أهداف برنامج الموسيقا لم تكن موجهة نحو تطوير معلم الموسيقا بل نحو الأداء الرئيسي للطالب، أما بالنسبة للإجراءات والأساليب وطرق التدريس ومحتوى البرامج التدريبية لمعلم الموسيقا فقد أثبتت الدراسة أنها قديمة ولا تواكب العصر، كما أنها لا تلبي الحاجات العملية. قد أوصى الباحث بإجراء مراجعة إبداعية في إعداد معلمي الموسيقا في كوريا الجنوبية وتوجيه المنهاج نحو المزيد من التطبيق العملي حتى يلبي الحاجات الاجتماعية للبلد، كما أوصى بمزيد من التطور في البيئة الموسيقية للشعب.

قام ثومبسون (Thompson, 2000) بدراسة بعنوان: "المعلمون والمنفذون" في جامعة الينوي الأمريكية، هدفت إلى تقصي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الموسيقا لمرحلة ما قبل المدرسة، والصفوف الابتدائية، من خلال التركيز على الاحتياجات الخاصة لطلبة هذه المرحلة من ألعاب وتعلم مهارات ونشاطات موسيقية مختلفة تسهم بشكل فعّال في تطورهم التربوي والتعليمي، على أساس أن هذه المرحلة تعد الأكثر أهمية في المراحل التعليمية. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الموسيقية لمرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الابتدائية بحاجة لرفع كفاءتهم في عدة مجالات من أبرزها: تنفيذ آلية الدرس، وتوضيح المهارات بطرق سهلة، وتنويع الوسائل.

أجرى رش (Rush, 2000) دراسة بعنوان: "القيادة والأعمال الإدارية لمعلمي التربية الموسيقية في المدارس للمرحلة التعليمية المتوسطة"، هدفت إلى محاولة تطوير معلم التربية الموسيقية من ناحية الأعمال الإدارية والقيادية في تعليم الموسيقا. أظهرت نتائج الدراسة حاجة معلمي التربية الموسيقية في المدارس للمرحلة التعليمية المتوسطة للأعمال القيادية والإدارية في تعليم الموسيقا، وقد عكست نتائج الدراسة أهدافاً ثانوية مثل مساعدة المدارس والجامعات في تقييم مناهج الموسيقا المعمول بها لتعديلها نحو الأفضل، والتركيز على توسيع مبحثي الأعمال الإدارية والقيادية لطلبة الموسيقا في الجامعات

وفي دراسة أجراها شونج (Chong, 1991) في جامعة الينوي الأمريكية، هدفت إلى تقييم أداء معلمي التربية الموسيقية في المدارس الأساسية في سنغافورة لعامي 1990/1989م، ضمن الأسس العامة لبرنامج تدريس الموسيقا المتضمن: الأهداف، والمبادئ، وفلسفة التدريس، وزمن الحصة، وتوفر ممّا والمعدات الموسيقية، وتأهيل معلم التربية الموسيقية. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الموسيقا لا يمتلكون التدريب الكافي لوضع برنامج موسيقي هادف وفعّال، كما أن التعليم الموسيقي في مدارس سنغافورة الأساسية أكثر تركيزاً على الجانب الغنائي المستوردة موسيقاه من خارج حضارة الوطن الأم.

ما يميز موضوع البحث عن الدراسات السابقــة:

قامت الباحثة بالإطلاع على الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكانت هذه الخطوة الأولى في التعرف على ما توصل إليه الباحثين في هذا المجال، كما بنت الباحثة على هذه النتائج التي توصل إليها الباحثين وتعرف على أساسيات ومبادئ جديدة، كما وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بالآتي:

-إنها ستكشف اتجاهات معلمي الموسيقى للمرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان.

-تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها دراسة وصفية تحليلية، إذ ستقوم الباحثة بتطوير أداة قياس متمثلة في (الاستبانة) إذ تم توزيعها على عينة متمثلة في مجموعة من معلمي الموسيقى للمرحلة الاساسية في العاصمة الأردنية عمّان.

-تعد هذه الدراسة من الدراسات الوحيدة التي تبحث الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، إذ أن هناك ندرة في الدراسات التي تبحث في المسلكيات.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية للمتغيرات وارتباطاتها وكذلك تحليل وتفسير النتائج من خلال ارتباطها بالواقع.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الموسيقى للمرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان. تكونت عينة الدراسة من(30) معلم ومعلمة،ممن يدرسون الموسيقى في المرحلة الأساسية، حتى نهاية الفصل الدراسي الأول من العام 2015/2014؛ وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

أولاً: الجنس:

الجدول (1)

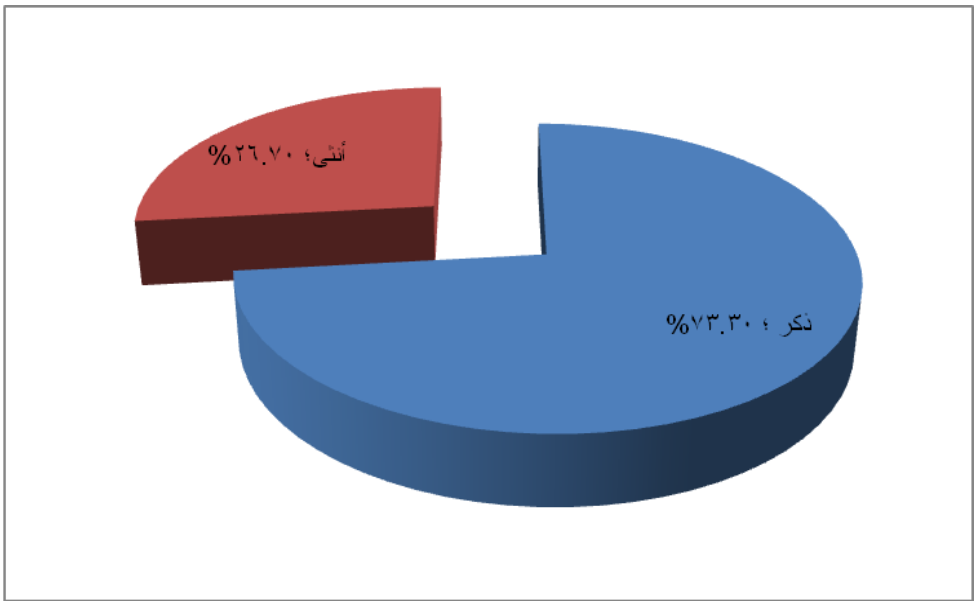
توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الجنس.

الجنس:	التكرار:	النسبة المئوية:
ذكر	22	%73.3
أنثى	8	%26.7
المجموع:	**30**	**%100**

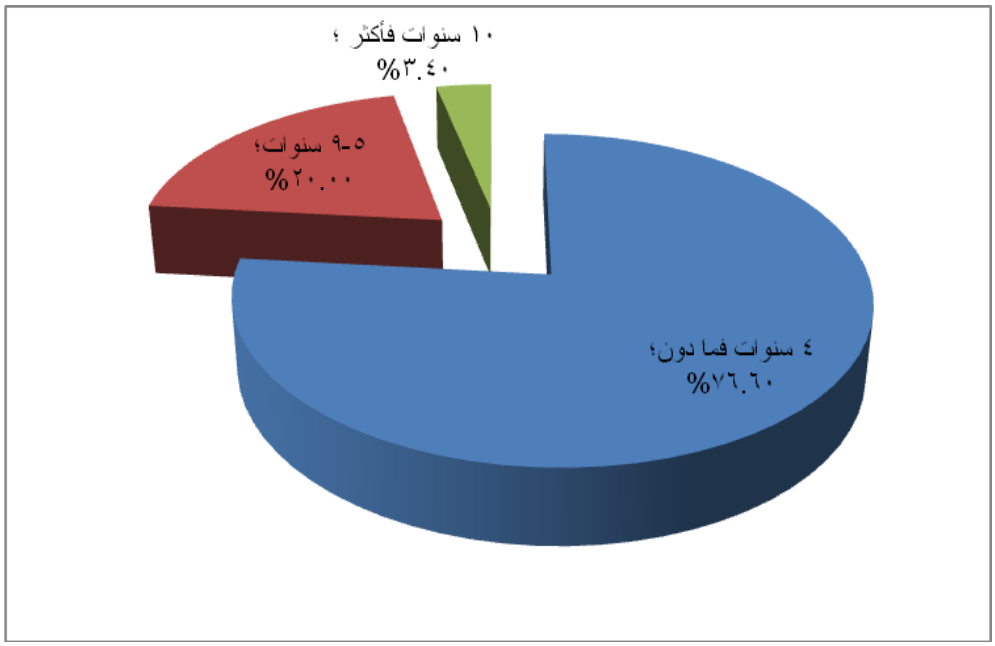
الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
4 سنوات فما دون	23	%76.6
5-9 سنوات	6	%20.0
10 سنوات فأكثر	1	%3.4
المجموع	**30**	**%100**



الشكل (1):توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الجنس.



الشكل (2): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الخبرة التدريسية.

نلاحظ من الجدول (1) بأن نسبة الذكور 73.3%، وهي النسبة الأكبر في عينة الدراسة، بينما بلغت نسبة الإناث 26.7%، والشكل رقم (1) يبين ذلك.

ثانياً: الخبرة التدريسية

وتشير البيانات الواردة في الجدول (2) أن نسبة ذوي الخبرات (4 سنوات فما دون) هي الأعلى إذ بلغت النسبة (76.6%)، وبالنسبة لذوي الخبرات (5–9) سنوات فبلغت 20.0%، وأما بالنسبة لذوي الخبرات (10) سنوات فأكثر فبلغت(3.4%)، والشكل رقم (2) يبين ذلك.

أداة الدراسـة:

لغرض الحصول على المعلومات والبيانات لتنفيذ مقاصد الدراسة اعتمدت الباحثة على بناء مقياس (استبانة) وهي أداة قياسية اعتمدت على آراء ودراسات وأدب تربوي سابق وروعي

في بناءها جعل المستجيب واعياً لهدفها ومكوناتها ودقتها ووضوحها وتجانسها بالطريقة التي تخدم غايات وأهداف الدراسة، وبالشكل الذي يخدم أهداف وأسئلة الدراسة.

صدق وثبات الدراسة:

بعد إتمام وتطوير الاستبانة، حيث وصل عدد فقرات الاستبانة (19) فقرة. ولتحقيق أغراض وأهداف الدراسة صممت الاستبانة بناءاً على نموذج ليكرت (Likert Scale) الخماسي[1]، وتألفت من جزئين، اشتمل الجزء الأول على بيانات المعلومات الشخصية، والجزء الثاني اشتمل على فقرات متعلقة بموضوع الدراسة، وقد تم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي وحددت بخمسة مستويات هي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات) أحياناً (3 درجات) نادراً (درجتين) ومطلقاً (درجة واحدة) ومن أجل التحقق من ثبات الأستبانة تم إجراء اختبار (كرونباخ ألفا) لقياس مدى ثبات أداة القياس حيث بلغت نسبة الاتساق الداخلي للمقياس (α =90.00%) وهي نسبة مقبولة لغايات البحث.

ومن خلال الإجراءات السابقة للتأكد من صدق أداة الدراسة وتحديد عينة الدراسة، تم توزيع الاستبانات على العينة المذكورة، ومن ثم تم تفريغ إجابات عينة الدراسة على جهاز الحاسوب، وتحليل البيانات باستخدام نظام التحليل الإحصائي (الإصدار التاسع عشر) (Statistical Package for Social Sciences –SPSS. Ver19).

تصميم الدراسة:

لأجل تحقيق أهداف الدراسة وأغراضها قامت الباحثة بتطوير استبانة مخصصة لهذا الغرض.

متغيرات الدراسة:

تتمثل متغيرات الدراسة في التعرف على أثر الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي ومعلمات الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان بالمتغيرات الديمغرافية المتمثلة في (الجنس، والخبرة التدريسية).

تحليل بيانات الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تحليل البيانات الإحصائية التي تم جمعها من الاستبانة التي وجهت لمجموعة من معلمي ومعلمات الموسيقى للمرحلة الاساسية في العاصمة الأردنية عمّان، وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي، إذ تضمنت الاستبانة درجة الموافقة على كل فقرة مقسمة إلى (5) فئات، حيث تم إدخال هذه الاستجابات على الحاسوب حسب ما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

درجة الاستجابة ورمزها

درجة الاستجابة	الرمز
دائماً	5
غالباً	4
أحياناً	3
نادراً	2
مطلقاً	1

وبناء على الرموز المعطاة للاستجابة تم احتساب المتوسط الحسابي للاستجابات بغرض الحكم على درجة الموافقة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وتم الحكم على قيم المتوسط الحسابي لغرض تحديد "درجة الموافقة "[2] حسب ما هو موضح بالجدول (4).

الجدول (4)

المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة

المتوسط الحسابي:	درجة الموافقة:
1-2.33	منخفض
2.34-3.67	متوسط
3.68-5	مرتفع

مناقشة النتائج:

السؤال الأول: ما مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية؟

لأجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي لاستخراج المتوسط الحسابي والانحراف لأسئلة الدراسة حيث تم تلخيصها في الجدول (5):

الجدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات موضوع الاستبانة الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية(عمّان).

العبــارة	الوسط الحسابي	متوسط أداة القياس	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1-أبدأ الحصة في الوقت المحدد.	3.33	3	0.841	متوسطة
2-أراعي الفروق الفردية بين الطلاب	3.10	3	1.43	متوسطة
3-أهمل الجوانب التطبيقية في الدرس.	3.77	3	1.046	مرتفعة
4-أعامل الطلبة بقسوة أو بخلهم.	2.66	3	0.851	متوسطة
5-أركز اهتمامي على الطلبة المتفوقين فقط.	3.55	3	1.43	متوسطة
6-أقوم بالتقويم المستمر.	3.77	3	1.446	مرتفعة
7-أعزز إجابات الطلبة.	3.60	3	1.046	متوسطة
8-أحدد الأهداف التدريسية.	3.25	3	0.851	متوسطة
9-استخدم السبورة بشكل جيد.	3.10	3	1.43	متوسطة
10-أركز على الأهداف المعرفية فقط.	3.60	3	1.046	متوسطة
11-أثير دافعية الطلبة.	3.25	3	0.851	متوسطة
12-أنوّع في أساليب التدريس.	3.10	3	1.43	متوسطة
13-أنهي الحصة مبكراً.	3.55	3	1.044	متوسطة
14-أقوم بالتركيز على استخدام الحاسوب في التدريس.	3.80	3	0.523	مرتفعة
15-أهتم بتكليف الطلبة بنشاطات بيتية.	3.85	3	0.587	متوسطة
16-أنمّي روح العمل الجماعي.	3.60	3	0.940	متوسطة
17-أستخدم العقاب البدني.	2.33	3	1.050	متوسطة
18-أشجع المشاركة الصفية.	3.20	3	1.056	متوسطة
19-أستخدم طريقة الإلقاء (المحاضرة).	3.90	3	1.43	مرتفعة
الممارسات ككل:	3.343		1.069	متوسطة

الجدول (6)

نتائج اختبار(T-Test) المتعلقة بالسؤال الثاني

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
ذكر	3.44	0.494	0.558	0.991
أنثى	3.45	0.38		

وتراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالممارسات ما بين (3.90-2.33) ويظهر الجدول (5) بأن المتوسط العام لإجابات أفراد العينة حول البعد موضوع الدراسة، بلغ (3.343)[1] – هذا المتوسط أعلى من متوسط أداة القياس (3)- "بدرجة متوسط" وأن متوسط الانحراف المعياري بلغ (1.069).

كما ونلاحظ من الجدول (5) أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات عدا الفقرة ذات الرقم (17) والذي نصها "استخدم العقاب البدني "بسبب أن متوسط الحسابي للفقرة (2.33)، أي أن استخدام العقاب البدني لا يتم اللجوء إليه ويتم إبداله بوسائل أخرى. وكذلك الفقرة رقم (4) والتي نصها (أعامل الطلبة بقسوة أو بخهم)، والذي بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.66) أي أنه يتم التعامل مع الطلبة بأسلوب حضاري بعيداً عن التوبيخ.

وتعد الفقرة رقم (19) والتي نصها: "استخدم طريقة الإلقاء (المحاضرة)" أعلى فقرة يشعروا بها عينة الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.90).

السؤال الثاني: هل توجد فروق للممارسات التدريسية

الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية تُعزى للجنس (ذكر، أنثى)؟

ولأجل التعرف على مدى احتمالية الإيجاب والقبول لهذه الفرضية، قامت الباحثة بإجراء تحليل (ت) (Independent Samples T-Test) والجدول (6) يبين ذلك.

تظهر بيانات الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدى الذكور بلغ (3.44) بانحراف معياري مقداره (0.494)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (3.45) بانحراف معياري مقداره (0.38)، ممّا يظهر الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطين، وعليه فان النتيجة لدى الذكور أعلى منها عند الإناث. وقد بلغت قيمة (t)0.558 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.991، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أعلى من مستوى 0.05 فتكون النتيجة قبول الفرضية الصفرية(H01) القائلة بأنه(لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 0.05) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

السؤال الثالث: هل توجد فروق للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية تعزى للخبرة العملية (أقل من خمس سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من عشرة سنوات)؟

ولأجل التعرف على مدى احتمالية الإيجاب والقبول لهذه الفرضية، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) والجدول (7) يبين ذلك.

لقد تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One-Way ANOVA) حيث بلغت قيمة(F) (3.541) وهي ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.000)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من مستوى (0.05) فتكون النتيجة قبول الفرضية البديلة ألا وهي (يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 0.05) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟ ورفض الفرضية الصفرية ألا وهي (لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ 0.05) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ومن أجل تحديد اتجاه هذه الفروق الإحصائية فقد تم استخدام اختبار شافيه (Schaffe)[2] لمقارنات البعدية والجدول (8) يوضح ذلك.

ويظهر الجدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ 0.05) في استجابة أفراد العينة حول (الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى تبعاً للخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات، 10 سنوات فأكثر) كانت لصالح ذوي الخبرات (10 سنوات فأكثر) عند مقارنتها مع (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات) ويشير ذلك إلى أن ذوي الخبرات المرتفعة قادرين على توصيل المعرفة للطلبة أكثر من غيرهم وهذا يعود إلى مخزون العلم والمعرفة الذي يمتلكونه مقارنة مع غيرهم، وهذا ينعكس بطبيعة الحال على تحصيل الطلبة الأكاديمي.

السؤال الرابع: هل يوجد فروق للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية تعزى للتفاعل ما بين متغير الجنس والخبرة العملية؟

ولأجل التعرف على مدى احتمالية الإيجاب والقبول لهذه الفرضية، قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين المشترك (**ANCOVA**). والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) المتعلقة بالسؤال الثالث

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع مربعات الفروق	متوسط مربعات الفروق	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3	1.009	0.504	3.541	0.000
داخل المجموعات	26	2.733	0.161		
المجموع	29	3.742			

الجدول (8)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة شافيه (Schaffe) للكشف عن مصدر الفروق في استجابة عينة الدراسة فيما يتعلق بالممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية

البعد	الخبرة التدريسية	العدد	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى	4 سنوات فما دون	23	0.14	0.04
	5-9 سنوات	6	0.56	0.00
	10 سنوات فأكثر	1	0.44	0.02

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين المشترك(ANCOVA) الأحادي لمتوسطات الدرجات الكلية المتعلقة بالسؤال الرابع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المجموعة	460.157	1	460.157	64.228	0.075
المصاحب(قبلي)	1010.020	1	1010.020	143.589	0.091
الخطأ	119.580	27	7.034		
المجموع	**11296.000**	**29**			

ويلاحظ من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لتفاعل الجنس والخبرة، إذ أن مستويات الدلالة أعلى من مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)، وهي غير دالة إحصائية وبهذا يتم قبول الفرضية الصفري ألا وهي:"لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لتفاعل متغيري الجنس (ذكر وأنثى) والخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

النتائج، الاستنتاجات والتوصيات

ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج:

أولاً: النتائج الدراسة:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة، من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية؟

تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بالممارسات ما بين (3.90-2.33) كما أن المتوسط العام لإجابات أفراد العينة حول البعد موضوع الدراسة، بلغ (3.343)- هذا المتوسط أعلى من متوسط أداة القياس (3)- "بدرجة متوسط" وأن متوسط الانحراف المعياري بلغ (1.069).

كما ونلاحظ من الجدول (9) أن اتجاهات عينة الدراسة كانت إيجابية نحو جميع الفقرات عدا الفقرة ذات الرقم (17) والذي نصها "أستخدم العقاب البدني" بسبب أن متوسط الحسابي للفقرة (2.33)، أي أن استخدام العقاب البدني لا يتم اللجوء إليه ويتم إبداله بوسائل أخرى. وكذلك الفقرة رقم (4) والتي نصها ((أعامل الطلبة بقسوة أو بخهم))، والذي بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.66)، أي أنه يتم التعامل مع الطلبة بأسلوب حضاري بعيداً عن التوبيخ.

وتعد الفقرة رقم (19) والتي نصها "أستخدم طريقة الإلقاء (المحاضرة)، أعلى فقرة يشعروا بها عينة الدراسة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (3.90).

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha\geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تُعزى لمتغير للجنس (ذكر، أنثى)؟.

تظهر بيانات التحليل الإحصائي أن الوسط الحسابي لدى الذكور بلغ (3.44) بانحراف معياري مقداره (0.494)، فيما بلغ الوسط الحسابي لدى الإناث (3.45) بانحراف معياري مقداره (0.38)، ممّا يظهر الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطين، وعليه فان النتيجة لدى الذكور أعلى منها عند

الإناث. وقد بلغت قيمة (T) 0.048 وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.829، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أعلى من مستوى 0.05 فتكون النتيجة قبول التساؤل السلبي (H0) القائل بأنه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وهذه النتيجة تتطابق مع ما توصلت إليه دراسة (علوان، 2007)، إذ بينت بأنهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص متغير الجنس.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟

لقد تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One-Way ANOVA) حيث بلغت قيمة (F) (3.541) وهي ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.000)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من مستوى (0.05) فتكون النتيجة قبول التساؤل الإيجابي القائل بأنه يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟ ورفض التساؤل السلبي القائل بأنه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات 10 سنوات فأكثر)، هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة علوان (2007)، إذ بينت بأنهُ لا توجد فروق فيما يخص خبرات التدريس لدى المعلمين.

كما تبين بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) في استجابة أفراد العينة حول (الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى تبعاً للخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات، 10 سنوات فأكثر) كانت لصالح ذوي الخبرات (10 سنوات فأكثر) عند مقارنتها مع (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات) ويشير ذلك إلى أن ذوي الخبرات المرتفعة قادرين على توصيل المعرفة للطلبة أكثر من غيرهم وهذا يعود إلى مخزون العلم والمعرفة الذي يمتلكونه مقارنة مع غيرهم، وهذا ينعكس بطبيعة الحال على تحصيل الطلبة الأكاديمي.

السؤال الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية نعزى لتفاعل متغيري الجنس (ذكر وأنثى) والخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟

من خلال إجراء التحليل الإحصائي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الدرجة الكلية لتفاعل الجنس والخبرة، إذ ان مستويات الدلالة أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهي غير دالة إحصائية وبهذا يتم قبول التساؤل السلبي ألا وهو " لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لتفاعل متغيري الجنس (ذكر وأنثى) والخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، وهذه النتيجة تتطابق مع ما توصلت إليه دراسة الصرايرة (2007)، إذ بينت بأنهُ لا يوجد أثر لتفاعل بين الخبرة والجنس.

ثانياً: الاستنتاجات:

بناء على تحليل بيانات الدراسة فقد توصلت الدراسة إلى أن:

1) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير للجنس (ذكر، أنثى)؟

2) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) للممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي الموسيقى في المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (4 سنوات فما دون، من 5–9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟ ولصالح ذوي الخبرات المرتفعة.

3) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لتفاعل الجنس والخبرة.

ثالثاً: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة، فإن الباحثة يوصي بالآتي:

1–ضرورة عمل ورش عمل وحصص إرشادية لمعلمي الموسيقى.

2–ضرورة إلحاق معلمي الموسيقى للمرحلة الأساسية في العاصمة الأردنيّة عمّان في دورات تدريبية متخصصة في مجال الممارسات التدريسية.

3–إعداد الكتب الدراسية والمناهج والمراجع التي تتناسب مع حاجة المعلم والطالب والمجتمع.

4–توفير قاعات مناسبة وتجهيزها بالوسائل المناسبة، وذلك من خلال تخصيص موازنات لأجل ذلك.

5- حثّ القائمين على خدمة القطاع التربوي بتبني استراتيجيات تعمل على تدعيم الممارسات الإيجابية لدى معلمي الموسيقى للمرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان.

6- ضرورة إجراء أبحاث جديدة في مجال الممارسات التدريسية.

7- تعميم نتائج الدراسة على القطاعات ذات الصلة.

الهوامش

مقياس ليكرت: وهي مقياس إحصائي معتمد إحصائياً على أوزان ثلاث (موافق، محايد، غير موافق) أو خمسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ويأخذ مقياس ليكرت الخماسي درجات (5، 4، 3، 2، 1) وهي تمثل هذه الأرقام مساحة من المقياس كنسبة مئوية، فهي للرقم 1 تكون 1- أقل من 20% وللرقم 2 تكون 20- أقل من 40% وللرقم3 هي 40- أقل من 60% وللرقم 4 هي 60- أقل من 80 % وللرقم 5 هي 80- 100% (أو بالعكس) ومن خلالها يمكن الحكم على إجابات عينة الدراسة.

درجة الموافقة= (5-1 ÷ 3 =4 ÷ 3 = 1.33%)

متوسط أداة القياس (لمقياس ليكرت الخماسي)=1+2+3+4+5÷ 5=3.

اختبار شافيه (Schaffe) للمقارنات البعدية: وهو مقياس يستخدم لأجل تحديد اتجاه الفروق الإحصائية في حال وجودها.

المصادر والمراجع

أبو زينة، ف (2007). مناهج تدريس الرياضيات، للصفوف الأولى، (ط1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

أبو عبيد، ا (2006). أثر برنامج تدريبي في تدريس الموسيقى مستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم الرمزي في تنمية مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أبوسرحان،ع (2002). دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، دارالخليج للنشر، عمّان.

السيد، م، سعاد جاد الله، محمد زيدان، (1990). بحوث علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الصرايره، ف (2001). أثر الطريقة المحوسبة لمنهاج الموسيقى والطريقة المعدلة في التحصيل والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمّان المتوسطة، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الطراونة، ط، م،(2000). اتجاهات الطلبة المقبولين وفقاً للائحة التفوق في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

الطوباسي،ع، (2007). مناهج التربية الموسيقية للصفوف الثلاث الأولى في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد المعطي،أ، (2008). المهارات الحياتية، (ط1)، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

علاوي، م، (2000). علم النفس، ط 3، دار المعارف، القاهرة.

علوان، ر، (2007). الصعوبات التي تواجه معلم الموسيقا في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

غوانمة، م، (2006). التجربة الأردنية في تأليف مناهج التربية الموسيقية، (ورقة عمل)، ندوة مناهج المهارات الموسيقية في ظل التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، مسقط، عُمان.

كويران،ع،(2003) مدخل إلى طرائق التدريس، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، صنعاء.

المنسي، م، (1991) علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.

نصيرات، ن، (2010). أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان،الأردن.

Chong, Sylvia Ngwik Yin. (1991). General Music Education in the Primary School in Singapore 1959-1990. Dissertation Abstract International Journal, 53, (5): 100-132.

Jang, Ki- Beom. (2002). A comprehensive Examination of Music Teacher TiningProgrammes in Selected Universities in the Republic of Korea. Dissertation Abstracts (The University of Michigan), Eric No: Aac 8814664.

Rush, Sharon Nelson. (2000). Leadership and Administrative Task of Secondary Choral Education. Dissertation Abstract International Journal, 63, (12): 90-109.

Thompson, Kelly. (2000). Curriculum- Development, Early-Childhood- Education, Special- Needs Students, Teaching- Guides, Teaching- Methods. Practitioners Music, U. S., Illinois, Eric ED 408292.

Classroom Teaching Practices of Music Teachers in the Elementary Stage in the Jordanian Capital Amman and the Effect of Sex and Teaching Experience Preparation

Manal S. Abu Hasan

ABSTRACT

This study identified teaching practices of music teachers in the classroom in the elementary stage of schools in the Jordanian capital Amman and the effect of the variables of sex and experience in teachers of music. In this study, sample consisted of (30) teachers, and was concluded that there is no statistically significant difference in the practice of classroom teaching of music teachers in the elementary stage due to the variable sex (male, female), but there are differences due to the variable of experience in teaching and in favor of those with higher expertise, and the study recommended the need to encourage teachers to attend specialized training courses in the field of teaching practices.

Keywords: Practice, Music Teachers, Elementary Stage

* Music Department, Faculty of Arts, University of Jordan, Jordan. Received on 29/07/2015 and Accepted for Publication on 29/10/2015.