



**فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم التشاركي
في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم التربية الفنية في
تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين
بشعبة التربية الفنية وأثره على أدائهم التدريسي**

إعداد

د/ محمود الراعي محمد عبد العظيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بكلية التربية بنين القاهرة جامعة الأزهر

فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم التشاركي في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم التربية الفنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية وأثره على أدائهم التدريسي

محمود الراعي محمد عبد العظيم.

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية بنين القاهرة جامعة الأزهر.

البريد الإلكتروني: drmr2030@gmail.com

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين تخصص التربية الفنية، ولتحقيق الهدف أعد الباحث اختباراً تحصيلياً، وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي، بُنيتا وفقاً للمعايير القومية الأكاديمية لإعداد المعلم (NARS) وتحققت لهما دلالات مناسبة من الصدق والثبات، وتمثلت مواد المعالجة التجريبية في البرنامج المقترح، تم تطبيقها على عينة من طلاب كلية التربية—جامعة الأزهر قوامها (٢٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (١٠) عشرة طلاب، وضابطة (١٠) عشرة طلاب مع القياس القبلي والبعدي، حيث أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الجانب المعرفي باستخدام اختبار التحصيل المعرفي، وكذلك في الجانب الأدائي باستخدام بطاقة الملاحظة، مع أحجام أثر كبيرة، كما تبين تفوق المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الجانبين المعرفي والأدائي، حيث أشارت هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي في تطوير مهارات التدريس الإبداعي، وأوصى البحث بدمج التعلم التشاركي في برامج إعداد المعلمين.

الكلمات/المفتاحية: التعلم التشاركي – التدريس الإبداعي – إعداد معلم التربية الفنية- NARS.



The Effectiveness of a Proposed Educational Program Based on Collaborative Learning, Based on National Standards for Preparing Art Education Teachers, in Developing Creative Teaching Skills Among Art Education Students and Teachers and Its Impact on Their Teaching Performance

Mahmoud El-Raai Mohamed Abdel-Azim

Assistant Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Education for Boys, Cairo – Al-Azhar University.

Email: drmr2030@gmail.com

ABSTRACT:

The current research aimed to identify the effectiveness of an educational program based on collaborative learning in developing creative teaching skills among students/teachers specializing in art education. To achieve the goal, the researcher prepared an achievement test and an observation card for teaching performance, which were built according to the National Academic Standards for Teacher Preparation (NARS) and achieved appropriate indications of validity and reliability. The experimental treatment materials were represented in the proposed program, which was applied to a sample of students from the Faculty of Education - Al-Azhar University consisting of (20) students who were divided into two experimental groups (10) ten students, and a control group (10) ten students with pre- and post-measurement. The results showed statistically significant differences at the level of (0.01) in favor of the experimental group in the cognitive aspect using the cognitive achievement test, as well as in the performance aspect using the observation card, with large effect sizes. It also showed the superiority of the experimental group between the pre- and post-applications in the cognitive and performance aspects. These results indicated the effectiveness of the educational program based on collaborative learning in developing creative teaching skills. The research recommended integrating collaborative learning into teacher preparation programs. Teachers.

Keywords: Collaborative learning – Creative teaching – Pre-service art teacher preparation – NARS.

مقدمة البحث:

تُعد عملية إعداد معلم التربية الفنية إحدى الركائز الأساسية لتحقيق جودة التعليم في مختلف المراحل الدراسية، لا سيما في ظل التحولات التربوية المعاصرة التي تُعلي من شأن تنمية التفكير الإبداعي والابتكار لدى المتعلمين، فالمعلم لا بد أن يكون لديه القدرة على نقل المعرفة، وأن يمتلك المهارات والكفايات التربوية والفنية التي تمكنه من توظيف الفنون التشكيلية بما يساهم في تطوير المهارات المعرفية والأدائية لدى طلابه، حيث يزيد ذلك من جودة المخرجات التعليمية، ويعمل على بناء شخصية متكاملة ومؤثرة إيجاباً في المجتمع.

ويلزم لهذا الإعداد برامج تعليمية متكاملة تجمع بين المعرفة والتطبيقات العملية، مع التركيز على الجوانب التربوية والنفسية التي تمكن المعلم من فهم احتياجات المتعلمين وتوجيههم نحو التعبير الفني البناء، وتحفيز التفكير الإبداعي لدى الطلاب، مما يجعله فاعلاً في تعزيز الثقافة البصرية داخل المدرسة والمجتمع على حد سواء.

ويمثل الإعداد التربوي لمعلمي التربية الفنية حجر الزاوية في بناء الكفاءات المهنية، حيث يمكنهم من اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس بفعالية، وقد بينت دراسة الربيعي (٢٠٢١) أن العديد من معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة يفتقرون إلى مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس، الأمر الذي يؤثر سلباً على جودة التعليم الفني، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج الإعداد التربوي لتشمل تدريباً مكثفاً على هذه المهارات.

وفي ظل التطورات المتسارعة على الصعيد التكنولوجي، أصبح من الضروري أن تتضمن برامج الإعداد التربوي تدريباً على دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، حيث أشارت دراسة أبوزيد وعبد العزيز (٢٠٠٩) إلى فاعلية استخدام المقرر الإلكتروني المقترح ساهم في تنمية مهارات المعلمين في تصميم وإنتاج وحدات تعليمية إلكترونية، وتعزيز اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، مما يشير إلى وجود حاجة لإضافة مكونات تكنولوجية في برامج الإعداد المهني لتأهيل المعلمين.

وفي ظل التحديات المتسارعة في بيئات التعليم المعاصر، تُعد مهارات التدريس الإبداعي ضرورة تربوية تدعم فعالية العملية التعليمية ومخرجاتها، حيث أظهرت دراسة الحمادي (٢٠٢١) أن معلمي التربية الإسلامية يمارسون مهارات التدريس الإبداعي بمستوى متوسط، مما يدعو إلى تطوير برامج تدريبية لرفع جودة التدريس وتحفيز التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

وفي ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة الساعية إلى الارتقاء بمهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، برزت مجموعة من الدراسات التي أكدت على فاعلية البرامج التدريبية في هذا المجال أجرت أحمد ومحمود (٢٠٢٢) دراسة استهدفت التعرف على فاعلية بناء برنامج قائم على التعلم السريع لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ودلت النتائج على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التلاميذ على التعبير والتحدث الإبداعي.

وفي الاتجاه نفسه، هدفت دراسة عبد النعيم (٢٠٢٢) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح يستند إلى نظرية الإبداع/ الجاد في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتأثيره في زيادة اندماج التلاميذ داخل الموقف التعليمي وتنمية قدراتهم على التفكير. وقد كشفت النتائج عن نجاح البرنامج في رفع مستوى الأداء التدريسي الإبداعي لدى المعلمين، وفي الوقت ذاته تعزيز مشاركة التلاميذ وانخراطهم في عملية التعلم.

كما تناولت شوشة (٢٠٢٠) في دراستها قضية تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية، وخلصت إلى أن التدريب المبني على الإبداع أسهم في رفع كفاءتهم التدريسية، وهو ما يعكس الحاجة الماسة لأن تتبنى كليات التربية مناهج تقوم على الإبداع باعتباره عنصراً محورياً في إعداد معلم المستقبل.

وعززت دراسات أحدث هذا التوجه؛ حيث بينت شرف (٢٠٢٢) وجود علاقة قوية بين مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طلاب شعبة الرياضيات، مما يشير إلى أهمية تضمين مكونات الإبداع في برامج إعداد المعلمين. كما سلطت رشوان (٢٠٢٢) الضوء على فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وتعزيز الكفاءة الذاتية، مؤكدة على ضرورة دمج الاستراتيجيات الرقمية المعاصرة في العملية التعليمية. وأكدت الكوري (٢٠٢٢) بدورها أن استخدام استراتيجيات تدريس إبداعية يساهم بفاعلية في تحسين أداء المعلمين، خصوصاً في البيئات التعليمية التفاعلية. في حين أظهرت دراسة الشويخ (٢٠٢١) أن مهارات التدريس الإبداعي تمثل حجر الزاوية في رفع مستويات الإبداع لدى التلاميذ داخل الصف، الأمر الذي يعزز الحاجة إلى تدريب المعلمين على تلك المهارات ضمن برامج الإعداد.

وعلى ضوء ما سبق، يتضح أن تنمية مهارات التدريس الإبداعي لا تمثل ترفاً تربوياً، بل أصبحت ضرورة أساسية يفرضها واقع التعليم في القرن الحادي والعشرين. كما أن هذه الدراسات مجتمعةً تعكس الدور المحوري للبرامج التعليمية والتدريبية المخططة بعناية في تطوير تلك المهارات، سواء في مرحلة إعداد المعلم قبل الخدمة أو أثناءها، مع ملاحظة أن هذه الجهود البحثية شملت تخصصات متعددة (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، التربية الفنية)، وهو ما يعزز إمكانية تعميم النتائج وبنائها قدراً أكبر من المصادقية والموثوقية.

وتبرز أهمية المعايير القومية الأكاديمية كإطار مرجعي أساسي في صياغة برامج إعداد معلم التربية الفنية، فهي لا تقتصر على وضع محددات عامة، بل تُسهم في تحديد المهارات والكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ليصبح قادراً على أداء دوره التربوي بكفاءة عالية. وفي هذا السياق، أوضحت دراسة علي وآخرون (٢٠٢١) أن تطبيق المعايير القومية، يشكل عاملاً مهماً وفعالاً في رفع مستوى برامج إعداد المعلمين، إذ يتيح إيجاد حالة من التوازن بين الجوانب المعرفية، والمهارات الذهنية، والقدرات المهنية والشخصية، كما كشفت دراسة الشمري وعلي (٢٠١٩) أن التزام المعلمين بالمعايير المهنية لا ينعكس فقط على جودة إعدادهم، بل يمتد ليؤثر بشكل مباشر في تحسين ممارساتهم التدريسية.

ومن بين المداخل التربوية التي تلاقت مع تلك المعايير، يبرز التعلم التشاركي بوصفه استراتيجية حديثة تستهدف إعادة صياغة دور الطالب داخل الصف، بحيث لا يكون متلقياً سلبياً، بل شريكاً فاعلاً في بناء المعرفة. هذه الاستراتيجية تقوم على خلق بيئة تعليمية قائمة على التفاعل المتبادل، بما يُتيح تبادل الخبرات بين المعلم والمتعلم، ويُعزز من جودة الأداء التدريسي على نحو مستدام.

وقد أظهرت نتائج بحوث متعددة أن اعتماد التعلم التشاركي في برامج إعداد المعلمين يُسهم بفاعلية في تنمية مهارات التفكير النقدي، وتعزيز مهارات التواصل، ورفع مستوى الكفاءة المهنية، إضافةً إلى إكساب المعلمين قدرة أكبر على استيعاب المحتوى العلمي وتطبيقه. ومن ذلك ما توصل إليه Li, Ding, & Cai (2022) الذين أكدوا أن البيئات التفاعلية القائمة على التعاون تُمثل بيئة خصبة لصل مهارات المعلمين قبل الخدمة. وفي السياق ذاته، بينت دراسة Khasawneh وآخرون (٢٠٢٣)

أن التعاون المهني بين المعلمين يؤدي إلى تحسين نوعية التعليم، ورفع مستوى الرضا المهني، وتطوير استراتيجيات تدريسية قادرة على تلبية احتياجات المتعلمين.

وتشير الأدبيات التربوية كذلك إلى أن التعلم التشاركي لا يقتصر على تحسين جوانب الأداء التقليدي، بل يمتد لیسهم في تنمية الإبداع الجماعي، إذ أثبتت بعض الدراسات في التعليم العالي – استنادًا إلى نموذج – Slavin & Sawyer أن اعتماد فرق صغيرة لحل المشكلات يُنتج أفكارًا أكثر ابتكارًا وفاعلية. وقد انعكس هذا الأثر أيضًا في مجال تدريس اللغة، حيث أظهرت دراسة (Rababah 2019) أن دمج التعلم التشاركي في تعليم الكتابة الإنجليزية ساعد على رفع مستوى الإبداع اللغوي لدى الطلاب.

أما في السياق الرقمي، فقد كشفت دراسة (Gökdemir 2024) أن معلمي الفنون البصرية في تركيا يتمتعون بمستويات مرتفعة من كفاءات (TPACK) المعرفة التكنولوجية والبيداغوجية (المحتوى)، وهو ما يؤكد أن إعداد المعلم المعاصر ينبغي أن يجمع بين التأهيل الفني والتقني، ليتمكن من تفعيل بيئات تعلم إبداعية مواكبة للتحويلات التكنولوجية.

وعلى المستوى النظري، قدّم كل من (Gillies 2016) و (Fosnot 2013) و (Gauntlett 2011) تفسيرات معمقة لدور التعلم التعاوني في تطوير بيئات صفية محفزة على الإبداع. حيث يرى Gillies أن التعاون داخل الصف يُعزز التفكير الإبداعي لدى كل من المعلمين والمتعلمين، بينما يذهب Fosnot إلى أن المعرفة تبنى بفاعلية أكبر عندما يتورط المتعلمون في مواقف تشاركية لحل المشكلات. أما Gauntlett فقد سلط الضوء على البعد الاجتماعي والثقافي للإبداع، معتبرًا إياه عملية جماعية تشكل من تفاعل الأفراد مع وسائط ومجتمعات مختلفة، وليس مجرد ملكة فردية.

وتعكس بعض التجارب العالمية العملية هذا التوجه، مثل برنامج الفن والتصميم في جامعة لندن للفنون، الذي يضع التعلم القائم على المشاريع والحوار النقدي المستمر في صلب عملية الإعداد، بما يُسهم في صقل المهارات الإبداعية وتنمية الذائقة الجمالية لدى المعلمين المتدربين (Gauntlett, 2011). وفي السياق ذاته، أظهرت دراسة (Griniuk 2021) أن إشراك المعلمين قبل الخدمة في أنشطة جماعية قائمة على التصميم الفني والتفكير التشاركي يُنمي من قدراتهم الإبداعية، ويعزز وعيهم الجمالي، خاصة عند إدماجهم في ممارسات تعليمية واقعية تحفز على التجريب والعمل الجماعي.

ومن منظور السياسات التعليمية، تُولي النظم التربوية الحديثة اهتمامًا خاصًا بمراجعة برامج إعداد المعلمين بصفة دورية لضمان توافقها مع متغيرات الواقع المعاصر، سواء تلك المرتبطة بالتكنولوجيا، أو بمتطلبات سوق العمل، أو بحاجات المتعلمين المتجددة. وفي هذا الإطار، يُنظر إلى تنمية الإبداع والابتكار على أنها مكونات أساسية لفعالية معلم التربية الفنية، نظرًا للطبيعة التطبيقية والتفاعلية لهذا التخصص، الذي يتطلب استثارة التفكير الخلاق وتنمية الحس الجمالي لدى المتعلمين (رشوان، ٢٠٢٢).

وقد أكدت وثائق الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٥) في مصر على أهمية إدماج استراتيجيات التعلم النشط، والتفكير النقدي والإبداعي ضمن برامج إعداد معلمي التربية الفنية، معتبرة أن جودة الخريجين مرهونة بقدرة مؤسسات الإعداد على توفير بيئة تعليمية محفزة على الإبداع والإنتاج الفكري. ومن ثم، يُعد اعتماد استراتيجيات التعلم التشاركي أحد المسارات الفاعلة لتفعيل هذه المعايير، إذ يتيح للطلاب/المعلمين فرصًا واسعة لتبادل الخبرات، والمشاركة في

أنشطة قائمة على التعاون والحوار، بما يُسهم في صقل مهاراتهم المهنية والاجتماعية. ويؤهلهم لتوظيف هذه المهارات داخل الفصول الدراسية.

وتُبرز الدراسات السابقة مجتمعةً الحاجة الملحة إلى تطوير برامج إعداد حديثة تراعي خصوصية تخصص التربية الفنية، وتستفيد من الاتجاهات العالمية التي تؤكد مركزية الإبداع في العملية التعليمية. غير أن تحليل الواقع التربوي في كليات إعداد المعلمين بمصر يُظهر وجود فجوة واضحة بين ما تقدمه المقررات الدراسية وما يتطلبه الميدان، خاصة في مادة قائمة على التجريب والإبداع مثل التربية الفنية، حيث ما زالت العديد من البرامج تركز على الجانب النظري أكثر من الممارسات التطبيقية (الدهشان، ١٩٩٢).

وعليه، يمكن القول إن دمج المعايير القومية مع استراتيجيات التعلم التشاركي يشكل ركيزة أساسية لرفع مستوى كفاءة خريجي كليات التربية الفنية، وإعدادهم لتطبيق استراتيجيات تدريس تقوم على الإبداع، والتفكير النقدي، والعمل الجماعي. وهو ما يُبرز الحاجة إلى تصميم برامج مقترحة حديثة تستند إلى هذه الأسس، لسد الفجوة بين الجانب الأكاديمي ومتطلبات الواقع العملي.

الإحساس بالمشكلة:

في ضوء التحولات التربوية المعاصرة التي تؤكد على دور المعلم كمحفز للإبداع وموجه للتفكير المنتج، أصبحت مهارات التدريس الإبداعي من المكونات الأساسية التي ينبغي أن يتسم بها معلم التربية الفنية، ومع ذلك، لاحظ الباحث من خلال متابعته الميدانية للبرامج الأكاديمية، وما لمس من تفاعل طلاب شعبة التربية الفنية في إحدى كليات التربية، وجود ضعف واضح في امتلاكهم للمهارات المرتبطة بتقديم دروس تتسم بالابتكار والتجديد، وتعتمد على استراتيجيات تفاعلية قائمة على الإبداع البصري والتعبير الفني الحر.

وقد تعزز هذا الإحساس من خلال متابعة الباحث أداء طلاب شعبة التربية الفنية أثناء التربية العملية، وقيامه بإجراء الاختبارات الشفهية للطلاب في مادة التربية العملية، حيث تبين أن كثيرًا من هؤلاء الطلاب/المعلمين يعتمدون في تدريسهم على أساليب تقليدية تفتقر إلى التفاعل، والممارسة الحقيقية الفاعلة لمهارات التدريس الإبداعي أثناء التربية العملية، فضلًا عن ضعف توظيف أدوات تنوع التدريس، وكذلك ضعف استخدام الوسائل والوسائط المناسبة، وعدم تصميم أنشطة تعليمية مفتوحة الاستجابات، كما كشفت اللقاءات غير الرسمية مع بعضهم للتعرف على الجوانب المعرفية المرتبطة بتلك المهارات عن محدودية وعيم بأهمية مهارات التدريس الإبداعي، سواء في تخطيط الدروس، وإعداد البيئة الصفية، أو في إدارة الحوار الفني، أو في تقديم تغذية راجعة محفزة على الابتكار.

ومن جانب آخر، أشار عدد من نتائج الدراسات الحديثة إلى أن معظم برامج الإعداد الحالية تركز بشكل كبير على الجوانب المعرفية في المجال الفني، مع إغفال تنمية المهارات المهنية التي ترتبط مباشرة بمهارات التدريس الإبداعي، مثل التخطيط المتنوع، واستخدام استراتيجيات تعليم نشط، وتوظيف أساليب تقويم بديلة، وإدارة التفاعل الصفّي بأساليب مرنة ومحفزة مثل دراسة دراسة محمد (٢٠١٨)، ودراسة عبد الحميد (٢٠٢٠)، ودراسة الخطيب (٢٠٢١)، ودراسة رشوان (٢٠٢٢)، حيث أشارت جميعها إلى تدني مستوى معلمي التربية الفنية والطلاب/المعلمين في مهارات التدريس الإبداعي، وأوصت بضرورة تبني واستخدام استراتيجيات حديثة كالتعلم التشاركي في إعداد هؤلاء المعلمين.

في ضوء هذه المؤشرات، نشأ لدى الباحث شعور بوجود مشكلة حقيقية في واقع إعداد معلمي التربية الفنية قبل الخدمة، وهو ما يُعد حاجزًا كبيرًا أمام تحقيق أهداف مادة التربية الفنية القائمة على الإبداع، والخيال، والتفكير الإبداعي، والتعبير الجمالي.

مشكلة البحث:

تعاني برامج إعداد معلمي التربية الفنية بكليات التربية جامعة الأزهر من ضعف التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، وقلة الممارسات التي تنمي مهارات التدريس الإبداعي، وهو ما ظهر من خلال المتابعة الميدانية وتحليل أداء الطلاب/المعلمين في التربية العملية، حيث تبين تدني مستواهم في تصميم وتنفيذ دروس تفاعلية مبتكرة، هذا القصور يتعارض مع متطلبات المعايير القومية لإعداد المعلم، ويبرز الحاجة إلى برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة التربية الفنية ورفع كفاءتهم التدريسية داخل الصف.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم التشاركي في ضوء المعايير القومية لإعداد معلمي التربية الفنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية وأثره على أدائهم التدريسي؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم التشاركي في ضوء المعايير القومية لإعداد معلمي التربية الفنية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية وأثره على أدائهم التدريسي.

أهمية البحث:

أهمية نظرية:

- يمكن أن يسهم البحث الحالي في إثراء الأدبيات المتعلقة بإعداد معلم التربية الفنية باستخدام استراتيجية التعلم التشاركي.
- يقدم تصورًا علميًا لبرنامج تدريبي قائم على المعايير القومية، مما يعزز من مواءمة الإعداد الأكاديمي مع متطلبات المهنة.

أهمية تطبيقية:

- يمكن أن يفيد المعنيين بإعداد معلمي التربية الفنية في تطوير البرامج الأكاديمية بكليات التربية والفنون.
- يمد الميدان التربوي بأدوات علمية لقياس مهارات التدريس الإبداعي والأداء التدريسي.
- يساعد في تفعيل المعايير القومية في برامج إعداد معلمي التربية الفنية.

أسئلة البحث

١. ما مهارات التدريس الإبداعي المناسبة للطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
٢. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية؟
٣. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية؟

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس البرنامج المقترح) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس البرنامج المقترح) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب طلاب المجموعتين الضابطة (التي تدرس بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي تدرس البرنامج المقترح) في التطبيق البعدي لاختبار الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب طلاب المجموعتين الضابطة (التي تدرس بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي تدرس البرنامج المقترح) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث:

البرنامج التعليمي المقترح: يعرف بأنه مجموعة من الخبرات التعليمية المنظمة والمخطط لها مسبقاً، والتي تم تصميمها وفق مبادئ واستراتيجيات التعلم التشاركي، ويُقصد به في هذا البحث البرنامج الذي أعده الباحث وفق مبادئ التعلم التشاركي ومعايير إعداد معلم التربية الفنية القومية، ويتضمن وحدات وأنشطة وينفذ على طلاب شعبة التربية الفنية بهدف تنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهم.

استراتيجية التعلم التشاركي: تعرف إجرائياً بأنها استراتيجية تعليمية قائمة على التفاعل الجماعي، وتبادل الخبرات بين الطلاب/المعلمين، في بيئة تعليمية تتيح المشاركة التفاعلية والتعاون في إنجاز المهام.

المعايير القومية: تعرف بأنها مجموعة من المؤشرات والأطر المرجعية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية، والتي تحدد الكفايات التي ينبغي أن يتسم بها خريجو مؤسسات إعداد معلمي التربية الفنية.

مهارات التدريس الإبداعي: يقصد بها هنا مجموعة من القدرات التي تمكن المعلم من استخدام أساليب تدريسية تفاعلية قائمة على الابتكار وحل المشكلات والتعبير الفني، وتشجع المتعلمين على التفكير الإبداعي، وتشمل مهارات مثل: تنويع طرق الشرح، التدريس، تصميم أنشطة مفتوحة،

استخدام وسائط متعددة، وتقييم الأداء بطرق غير تقليدية، من خلال مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم باعتبارها المهارات الرئيسة للتدريس.

الأداء التدريسي: يعرف اجرائياً بأنه السلوك المهني التطبيقي الذي يظهره الطالب المعلم أثناء تخطيط وتنفيذ وتقييم دروس التربية الفنية في ضوء مهارات الإبداع من حيث تنوع طرق الشرح، التدريس، تصميم أنشطة مفتوحة، استخدام وسائط متعددة، وتقييم الأداء بطرق غير تقليدية، ويُقاس من خلال بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.

الاطار النظري للبحث:

يتناول الاطار النظري للبحث مهارات التدريس الابداعي، وأهمية تنميتها للطالب/ المعلم بشعبة التربية الفنية ودور التعلم التشاركي في تنميتها، وأهم الدراسات التي تناولت مهارات التدريس الابداعي والتعلم التشاركي وأوجه الاستفادة منها في البحث الحالي.

أولاً: مهارات التدريس الابداعي وأهمية تنميتها للطالب/ المعلم بشعبة التربية الفنية

يُعد التدريس الإبداعي من أبرز الركائز التي تسهم في تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية، ففي ظل التطورات المتسارعة في ميادين المعرفة والتكنولوجيا، لم يعد الأسلوب التقليدي في التعليم كافياً لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، وهنا تبرز أهمية مهارات التدريس الإبداعي، التي تمكن المعلم من اتباع طرق واستراتيجيات حديثة لتوصيل المعرفة، وإثارة الدافعية للإبداع مما يعزز من المشاركة النشطة في الصف.

وفي ظل المتغيرات التربوية المعاصرة، باتت الحاجة ملحة لإعداد معلم يتمتع بقدرات مهنية متقدمة تمكنه من الاستجابة لتحديات التعليم في القرن الحادي والعشرين، وعلى رأسها القدرة على ممارسة التدريس بطريقة إبداعية، وتزداد أهمية هذه الحاجة في مجال التربية الفنية، الذي يقوم جوهرياً على تنمية التفكير الابتكاري، والتذوق الجمالي، والتعبير الحر، وهي جميعها تتطلب من المعلم امتلاك مهارات تدريسية إبداعية، تعزز من دور المتعلم كمشارك نشط في العملية التعليمية.

والمعلم المبدع لا يكتفي بنقل المعلومات، بل يسعى إلى إلهام طلابه وتحفيزهم على التعلم الذاتي، مستفيداً من الاستراتيجيات المتنوعة التي تثير الإبداع، واستخدام التقنيات الحديثة بطريقة تفاعلية، وأساليب يمكن تطبيقها لتحقيق بيئة تعليمية أكثر حيوية وفاعلية.

ماهية مهارات التدريس الابداعي:

تُعد مهارات التدريس الإبداعي من المحاور الرئيسة في إعداد المعلم المعاصر، لما لها من دور كبير وفعال في تنمية المهارات المختلفة لدى المعلم، والذي ينعكس على أداء طلابه وتعزيز تفاعلهم مع المواقف التعليمية، وتحقيق أهداف التعلم في ضوء التحولات المتسارعة في المجتمع والعلم والتكنولوجيا.

ويرى كلا من Jeffrey, B., & Craft, A. (2020) أن التدريس الإبداعي يقوم على تصميم مواقف تعليمية تستثير الجوانب الوجدانية والمعرفية والاجتماعية للمتعلم، مع توظيف أساليب تخيلية محفزة، بما يُعزز المشاركة النشطة والفهم الأعمق للموضوعات التعليمية.

وفي إطار أكثر حداثة، يرى Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2021) أن مهارات التدريس الإبداعي تتمثل في قدرة المعلم على تصميم خبرات تعليمية تثير فضول المتعلمين، وتستجيب لحاجاتهم المتنوعة، وتشجع التفكير الأصيل، من خلال تقديم فرص لتعدد الحلول والتفاعل الحر.

وتعرف هنا اجرائيا بأنها: مجموعة من القدرات التي تمكن المعلم من استخدام أساليب تدريسية تفاعلية قائمة على الابتكار وحل المشكلات والتعبير الفني، وتشجع المتعلمين على التفكير الإبداعي، وتشمل مهارات مثل: تنوع طرق الشرح، تصميم أنشطة مفتوحة، استخدام وسائط متعددة، وتقييم الأداء بطرق غير تقليدية.

يتضح من العرض أن الباحثين العرب والأجانب قد اتفقوا على السمات الجوهرية لمهارات التدريس الإبداعي، مثل:

- الأصالة والطلاقة والمرونة.
 - تهيئة بيئات محفزة على التفكير.
 - التفاعل الإيجابي مع حاجات المتعلمين.
 - الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.
- بينما ركز الباحثون العرب على أبعاد العملية التعليمية التقليدية (تخطيط – تنفيذ – تقييم)، حيث انصب تركيز الباحثين الأجانب على بناء بيئات تعليمية مرنة ومنفتحة تُشرك المتعلم كشريك في التعلم، لا مجرد متلقٍ.
- من خلال العرض السابق، يمكن استخلاص السمات المشتركة التي تشكل ملامح مهارات التدريس الإبداعي كما اتفقت عليها الدراسات:

١. التركيز على التفكير الإبداعي: جميع التعريفات تقريبًا شددت على أن جوهر التدريس الإبداعي يتمثل في دمج مهارات مثل الأصالة والطلاقة والمرونة في الأداء التدريسي، بما يعكس فهمًا عميقًا لمفهوم الإبداع في التعليم.
٢. دور المعلم المصمم والميسر: لم يعد المعلم ناقلًا للمعلومة، بل أصبح مصممًا لخبرات تعليمية، وميسرًا لتعلم ينطلق من المتعلم، ويستجيب لحاجاته الفكرية والنفسية والاجتماعية.
٣. البيئة الصفية الداعمة للإبداع: أغلب التعريفات أكدت أن بيئة التعلم يجب أن تتسم بالانفتاح، وتوفير فرص متعددة للحوار والتجريب، وكسر النمطية في عرض المعرفة.
٤. تنوع المجالات التعليمية: بعض التعريفات ركزت على المهارات في سياق التخطيط والتنفيذ والتقييم، ما يعكس شمولية النظرة إلى التدريس الإبداعي باعتباره ممتدًا عبر جميع مراحل العملية التعليمية.

أما من حيث الفروق بين التعريفات، فيلاحظ أن التعريفات الأحدث تميل إلى التركيز على احتياجات المتعلم وتفرد أكثر من تلك السابقة التي ركزت على أداء المعلم وصفاته الشخصية، كما أن الاتجاهات المعاصرة أصبحت تُعلي من شأن التفاعل بين المعلم والمتعلم في بناء المعرفة بصورة تشاركية، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي.

أهمية تنمية مهارات التدريس الإبداعي:

تُعد مهارات التدريس الإبداعي من الدعائم الرئيسة التي تساهم في رفع جودة التعليم الفني، إذ يواجه معلمو التربية الفنية تحديات متزايدة في تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة وتحفيز قدراتهم الفنية والفكرية، ولذلك، يعد تنمية هذه المهارات ضرورة ملحة لضمان تحقيق أهداف التربية الفنية في تنمية التفكير الإبداعي والتعبير الفني الحر، ويمكن لتنمية تلك المهارات أن يفيد في:

تحفيز الإبداع لدى الطلاب من خلال التدريس الفني الإبداعي، حيث ذكر Reynolds, P., & Owen, L. (2017) أن استخدام الأساليب التفاعلية مثل العصف الذهني الفني والتعلم القائم على المشاريع يساعد في تحفيز الطلاب على التفكير الإبداعي بشكل أكثر فعالية، حيث تؤدي هذه الأساليب إلى زيادة قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم الفنية بشكل غير تقليدي، مما يساهم في تطوير مواهبهم الفنية ويعزز من قدرتهم على الابتكار في المشاريع الفنية.

التعاون والتفاعل بين المتعلمين داخل الصف الدراسي يمكن أن يزيد من قدرة المتعلمين على التعاون بشكل فعال، حيث يوفر لهم الفرص للتفاعل مع زويهم والتعلم بشكل تعاوني، مما يساعد في تحسين التواصل بين الطلاب وتعزيز بيئة تعليمية تشجع على التعاون الفني، وتبادل الأفكار الفنية بطريقة مبتكرة.

استخدام التكنولوجيا في التدريس الإبداعي للفنون، فهو أحد الوسائل الفعالة لتعزيز مهارات الطلاب الفنية، وفقاً لدراسة Norton, S., & King, D. (2020) فإن دمج أدوات وتقنيات التكنولوجيا مثل البرمجيات الفنية والتطبيقات الرقمية في التعليم الفني يساهم في تعزيز الإبداع لدى الطلاب.

مما سبق يمكن القول بأهمية تنمية مهارات التدريس الإبداعي في مجال التربية الفنية، حيث تساهم هذه المهارات في تحفيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وتطوير مهارات التعاون والتفاعل داخل الصف، كما تساهم التنمية المهنية المستمرة والتكنولوجيا في تعزيز هذه المهارات. من خلال التدريب المستمر والابتكار في استخدام أساليب التدريس، يمكن تحقيق نتائج تعليمية فعالة ومستدامة في مجال الفنون، وفقاً لما أشارت إليه البحوث والدراسات الأكاديمية.

خصائص التدريس الإبداعي:

يتسم التدريس الإبداعي بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن الأساليب التقليدية، من أبرزها:

١. المرونة في استخدام طرق واستراتيجيات متنوعة، والاستجابة للمتغيرات الصفية.
 ٢. التركيز على تنمية التفكير والتعبير الشخصي، وليس مجرد حفظ المعارف.
 ٣. توظيف بيئة محفزة تتيح للمتعلم حرية في التجريب والابتكار.
 ٤. دمج الحواس والوسائط في تقديم المحتوى، بما يراعي أنماط التعلم المختلفة.
 ٥. تقدير الفروق الفردية والتعامل معها كمدخل للإبداع وليس عائقاً.
- ويشير Robinson & Aronica (2015) إلى أن التدريس الإبداعي يتطلب من المعلم أن يكون "مُصمماً للتعلم"، يتوقع المفاجآت، ويتيح الفرصة للمتعلمين للقيام بدور المنتجين للمعرفة لا مجرد متلقين.

في هذا السياق، أكدت دراسة (Zhou & Brown, 2015) أن التدريس الإبداعي في الفنون البصرية يُعدّ أكثر فاعلية في تعزيز التعلّم العميق عندما يُركز المعلم على توليد بيئة صفية داعمة للتعبير والانفتاح والتنوع في النتائج.

أبعاد مهارات التدريس الإبداعي:

أولاً: التخطيط الإبداعي

يشير التخطيط الإبداعي إلى قدرة المعلم على بناء رؤية تعليمية شاملة تنطلق من فهمه العميق للأهداف، والمتعلمين، والمحتوى، والوسائل، والسياق الزمني والمكاني للتدريس، فهو لا يقتصر على مجرد تنظيم عناصر الدرس، بل يتطلب صياغة أهداف تعليمية مرنة، تتسم بالانفتاح وتحفز مهارات التفكير العليا، كما يشمل تصميم أنشطة متعددة الوسائط ومتكاملة مع المحتوى الفني (Wiggins & McTighe, 2005).

وقد أثبتت الدراسات أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً قائماً على نموذج TPACK أظهروا تحسناً ملحوظاً في بناء خطط دراسية تدمج التكنولوجيا بفاعلية في تصميم الموقف التعليمي، مما أدى إلى تنمية مهارات التخطيط لديهم، كما في دراسة عبد الغفور ومحمد ومرغني (٢٠٢٣) التي أكدت على فاعلية هذا النموذج في تمكين المعلم من توظيف الوسائط الحديثة في إعداد الدروس بطريقة إبداعية ومنظمة.

ويشمل التخطيط الإبداعي أيضاً قدرة المعلم على التنبؤ بالبدائل الممكنة، وتطوير خطط مرنة تستجيب لتغيرات الواقع الصفّي، مع تضمين عناصر تقييم مستمر أثناء التنفيذ، كاستراتيجيات التغذية الراجعة والتقويم البنائي، وهي ممارسات تُمكن من تعديل المسار التعليمي بما يتناسب مع استجابات الطلاب.

يتطلب التخطيط الإبداعي في التعليم الفني وعياً عميقاً بفلسفة المحتوى الفني، والاطلاع على خصائص النمو لدى المتعلمين، وإتقان تصميم بيئات تعلم تعزز التجريب والانفتاح والتعددية. ويُعدّ نموذج **Backward Design** الذي طرحه Wiggins و (McTighe, 2005) إطاراً منهجياً فعالاً لتحقيق تخطيط منظم ومبدع:

- يُحدد المعلم النتائج التعليمية النهائية المرغوبة بدايةً، تشمل المفاهيم الجوهرية والأسئلة الأساسية التي توجه وحدة التعلم.
- ثم يُحدّد أدوات التقييم المناسبة التي تبين مدى تحقيق الطلاب لهذه النتائج عبر تنفيذ مهام أداء حقيقية.
- وفي المرحلة الأخيرة، تُصمم الأنشطة وبيئات التعلم بحيث تحقّق الإبداع، وتتيح التعاون والتجريب، وتدعم التكوين الفني المتعدد الأبعاد.

ثانياً: التنفيذ الإبداعي

التنفيذ الإبداعي يمثل الترجمة الفعلية للخطة التعليمية داخل الصف، ويعتمد على قدرة المعلم على تحويل النشاط المرسوم إلى تجربة تعلم محفزة وتفاعلية. ويتطلب ذلك مهارات إدارة مرنة، وتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة، وتوجيه الأنشطة بما يلائم ميول الطلاب، ويفتح المجال أمامهم للتعبير والإبداع.

وقد أكدت دراسة شرف (٢٠٢١) أن تطبيق استراتيجيات التعلم بالمشروعات أسهم في تطوير قدرة المعلمين على تنفيذ أنشطة صفية محفزة، تركز على العمل التعاوني، وتُشرك المتعلم في التخطيط والتنفيذ، مما رفع من مستوى دافعية الطلاب، وأسهم في تحسين مخرجات التعلم.

أما دراسة المسرحي (٢٠١٦) فقد أظهرت أن التدريب على التفاعل الصفّي ومهارات التواصل أدى إلى تحسين ملحوظ في تنفيذ الحصص، لا سيما في استخدام استراتيجيات مثل العصف الذهني، والتعلم بالاكتشاف، والتعبير الفني الحر، وهي أنشطة تتطلب من المعلم حضوراً ذهنياً وقدرة على التعامل مع المواقف الطارئة.

مما سبق يمكن القول أن التنفيذ الإبداعي يقتضي أيضاً تعزيز ثقافة التعلّم التأملي داخل الصف، من خلال توظيف استراتيجيات تسمح للطلاب بتحليل أعمالهم وأعمال زملائهم، والحديث عنها، والتفكير في تحسينها، وتعد هذه الممارسات مكوّناً أصيلاً في التربية الفنية، حيث تنتقل المعرفة من الإلقاء إلى الاكتشاف والتجريب.

وفي المجمل، فإن التنفيذ الإبداعي يتطلب تكاملاً بين الجاهزية المهنية، والمرونة النفسية، والتنوع في استخدام الاستراتيجيات، والقدرة على استثمار الموارد داخل الصف وخارجه، وهو ما يميز المعلم المبدع القادر على تحويل لحظات التعلم إلى فرص لاكتساب مهارات فنية ووجدانية متقدمة.

ثالثاً: التقويم الإبداعي

يُمثل التقويم الإبداعي بعداً جوهرياً في التدريس الإبداعي، إذ يركّز على تقييم أداء المتعلم في مواقف حقيقية ومعقدة، ويعتمد على أدوات تخرج عن نطاق الاختبارات التقليدية، مثل: ملفات الإنجاز، سجلات الملاحظة، العروض الصفية، الخرائط الذهنية، والمقابلات التقييمية، ويهدف هذا النمط من التقويم إلى الكشف عن المهارات الفعلية لدى المتعلم، وتمكينه من إدراك نقاط القوة والضعف في أدائه.

ويُعد التقويم الإبداعي محورياً أساسياً في التدريس الإبداعي، لما له من دور في دعم عمليتي التعليم والتعلم خاصة في التربية الفنية التي تقوم على التعبير والابتكار. فهو لا يقتصر على الحكم على النتائج النهائي، بل يهتم بمتابعة عمليات التفكير والتحليل واتخاذ القرار والتعبير الذاتي أثناء الإنجاز الفني. ويختلف عن التقويم التقليدي بمرونته واعتماده مواقف أدائية واقعية تعزز استقلال المتعلم وتطوره (محمود، ٢٠١٩)، كما أظهرت دراسة الفقيه (٢٠١٦) أن تدريب الطالبات المعلمات على استراتيجيات متنوعة مثل التقويم الذاتي، وتبادل التقويم بين الزملاء، ومهام الأداء المفتوحة، يساهم في تطوير وعيهم النقدي ورفع مستوى تفاعلهم مع إنتاجات الطلاب، مما يؤكد ضرورة إدماج مكون صريح للتقويم الإبداعي في برامج إعداد معلمي التربية الفنية قبل الخدمة.

ويشكل التقويم التكويني أحد الدعائم الأساسية في التدريس الإبداعي لمادة التربية الفنية، إذ يهدف إلى تقديم تغذية راجعة مستمرة تدعم المتعلم خلال سير عملية التعلم، وتُسهم في تحسين أدائه وتطوير ممارساته الفنية. في هذا السياق، يشير Bamford (2009) إلى أن التقويم التكويني في البيئات الإبداعية يعزز عمليات اتخاذ القرار لدى المتعلم، ويدفعه نحو تأمل عمله الفني وتعديله، مما يساهم في بناء الثقة وتوسيع الفهم الفني. ويُعد هذا النوع من التقويم أداة فعالة في ملاحظة عمليات النمو الإبداعي اللحظي، مثل الاستكشاف البصري، واختيار الأدوات والوسائط، والتفاعل مع بيئة التعلم.

أما التقويم الأصيل فيُعنى بتصميم مهام واقعية تُقوِّم قدرة المتعلم على تطبيق المفاهيم الفنية والمعارف الجمالية في سياقات حقيقية ومتكاملة. ويؤكد (Wiggins and McTighe 2005) أن هذا النوع من التقويم يُعد أكثر عمقاً وفعالية من الاختبارات التقليدية، لأنه يرتبط بقدرة المتعلم على حل المشكلات، والتعبير عن الذات، وفهم السياق الاجتماعي والثقافي للعمل الفني، ففي التربية الفنية، تتجلى هذه المهام في مشاريع تعالج قضايا بيئية أو مجتمعية، أو إنتاج أعمال تفاعلية تحمل رسالة إنسانية.

إلى جانب ذلك، يُعد ملف الإنجاز الفني (Portfolio) أداة جوهرية في التقويم الإبداعي، إذ يُوفّر وسيلة شاملة لتتبع التطور الفني والفكري لدى المتعلم عبر الزمن. وتُشير نتائج دراسة (Dorn and Sabol 2006) إلى أن استخدام المحافظ الرقمية والفعالية يساعد على توثيق المسار الفني للطالب، ويسهم في إظهار قدرته على التأمل، وإعادة بناء المعالجة الفنية استناداً إلى التغذية الراجعة والتحليل الذاتي.

دور برامج إعداد المعلم في تنمية مهارات التدريس الإبداعية:

تُعد مهارات التدريس الإبداعية أحد الركائز الأساسية التي يُبنى عليها الأداء الفعّال للمعلم في القرن الحادي والعشرين، حيث تتطلب بيئات التعلم المتغيرة معلمين قادرين على التخطيط المرن، والتنفيذ التفاعلي، والتقويم التشاركي للمواقف التعليمية، وقد أصبح من الضروري أن تسهم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في تنمية هذه المهارات، من خلال محتوى علمي وتطبيقي يتسم بالتجديد والابتكار، ويهدف هذا العرض إلى تحليل دور برامج إعداد المعلم في تعزيز المهارات الإبداعية لديه، من خلال استعراض علمي موثق للدراسات المنشورة ذات الصلة.

أولاً: التكامل بين النظرية والتطبيق في بناء الإبداع

تركز برامج الإعداد الحديثة على ضرورة الدمج بين الجوانب النظرية والتطبيقية في تدريب المعلمين، وهو ما ينعكس بشكل مباشر على نمو مهاراتهم الإبداعية، فقد أوضحت دراسة عبد الغفور، أحمد خلف ومحمد، أحمد سيد ومرغني، أماني حامد (٢٠٢٣) أن البرنامج التدريبي القائم على نموذج TPACK أدى إلى تمكن طلاب كليات التربية من دمج التكنولوجيا بفاعلية داخل التخطيط والتنفيذ والتقويم، حيث أدى إلى تنمية قدراتهم على التفكير الإبداعي، وحل المشكلات الصفية.

ثانياً: التعلم بالمشروعات كوسيلة لتعزيز التفكير الإبداعي

أثبتت نماذج التعلم القائم على المشروعات فعاليتها في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب المعلمين، إذ توفر بيئة تعلم قائمة على التجريب والعمل الجماعي والاستقصاء. وأكدت دراسة شرف (٢٠٢١) أن إدماج مشروعات تطبيقية داخل برنامج إعداد معلمي الرياضيات أسهم في تطوير مهاراتهم في تصميم أنشطة مفتوحة، والتفاعل مع أفكار الطلاب بصورة محفزة، مما نَهَى لديهم الإبداع المهني.

ثالثاً: التدريب الميداني وتفعيل الإبداع العملي

يؤدي التدريب الميداني المنظم إلى تمكّن الطالب المعلم من التفاعل بواقع التعليم ومواجهة التحديات الصفية، وقد بيّنت دراسة المسرحي (٢٠١٦) أن معلمات الرياضيات اللاتي خضعن لتدريب

ميداني يركز على استراتيجيات تدريس تفاعلية أظهرن تحسناً كبيراً في الأداء الإبداعي داخل الصف، وحققن قدرة أعلى على التفاعل مع أنماط تعلم متنوعة.

رابعاً: تقويم غير تقليدي لتنمية الوعي

ومن ادوات التقويم هذه ملفات الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الاقران، باعتبارها وسائل تكشف عن جوانب متعددة من الأداء التربوي، وفي هذا السياق، أوضحت دراسة الجندي (٢٠١٨) أن اعتماد هذه الأساليب في تقويم طلاب معلمي التاريخ عزز من قدرتهم على التأمل النقدي وتطوير الذات، وأسهم في رفع وعيهم المهني.

خامساً: البيئة الداعمة للإبداع في برامج الإعداد

تُظهر الدراسات أن البيئة التعليمية الغنية بالحوار، والدعم النفسي، وتعدد مصادر التعلم، تُمكن المعلمين قبل الخدمة من التعبير عن أفكارهم بحرية وتنمية ثقتهم في اتخاذ قرارات تدريسية مبتكرة. وفي دراسة (Nisa Ulaini & Azmi Fitrisia 2025)، أدى استخدام مشروعات فنية مرتبطة بسياقات ثقافية واقعية إلى تعزيز المهارات الإبداعية لدى طلاب المعلمين في مجالات التفكير الناقد، والتعاون، والإنتاج الفني الأصيل.

يتضح من العرض السابق أن برامج إعداد المعلم الناجحة هي التي تتجاوز التلقين النظري إلى ممارسات ميدانية فعالة، وتوظف استراتيجيات تعليم نشط، وتقييمات بديلة، وتكنولوجيا تعليمية حديثة. هذه البرامج لا تكتفي بتأهيل المعلم مهنيًا، بل تُعده مبدعًا قادرًا على التجديد، وصانعًا لمواقف تعليمية محفزة. من هنا، فإن تطوير برامج الإعداد بما يعزز أبعاد المهارات الإبداعية يُعد استثمارًا مباشرًا في جودة العملية التعليمية ككل.

ويرتبط اكتساب المعلم لهذه المهارات بجودة برنامج الإعداد قبل الخدمة. وقد بيّنت دراسة مرعي والحيلة (٢٠٠٢) أن أغلب برامج الإعداد العربي تركز على الجانب المعرفي النظري، مع ضعف في التدريب العملي والميداني على مواقف تتطلب الإبداع التربوي.

ويوصي حسن (٢٠٢١) بضرورة إدماج وحدات تدريبية مخصصة لتنمية الإبداع، تشمل مشاغل تعليمية، وتدريبًا ميدانيًا في بيئات تعليمية حقيقية، ومهامًا قائمة على حل المشكلات واتخاذ القرار.

التحديات التي تواجه تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي التربية الفنية قبل الخدمة:

أصبحت مهارات التدريس الإبداعي من المتطلبات الأساسية في إعداد المعلم المعاصر، لا سيما في تخصص التربية الفنية الذي يقوم على الإنتاج التعبيري، والابتكار التقني، والتفاعل البصري. ومع ذلك، تواجه برامج الإعداد الأكاديمي لمعلمي التربية الفنية قبل الخدمة عددًا من التحديات التي تعيق تكوين مهاراتهم الإبداعية في مجالات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وقد أشارت دراسة Zhou & Brown (2015) إلى أن بناء ثقافة تدريس إبداعي يتطلب تدخلًا مؤسسيًا يبدأ من تصميم المناهج، مرورًا ببرامج التدريب، وانتهاءً بنظم التقييم، وفيما يلي عرض تحليلي لأبرز هذه التحديات:

• ضعف التكامل بين المعرفة التخصصية والمعرفة التربوية والتقنية:

أحد أهم التحديات البنيوية يتمثل في غياب التكامل المنهجي بين المعرفة الفنية، والمعرفة التربوية، والمعرفة التقنية – ما يُعرف بنموذج – TPACK وهو إطار ضروري لتمكين المعلم من تحويل المحتوى الفني إلى مواقف تعليمية محفزة للإبداع، وقد أوضحت دراسة Wiryanto, Fakhrudin

(2023) Subrata, Suprayitno, & Wardani أن تصميم مواد تعليمية قائمة على نموذج TPACK أدى إلى تحسن كبير في التفكير الإبداعي لدى معلمي المستقبل، مع فاعلية واضحة في التخطيط وتنفيذ المشاريع الإبداعية، كذلك أكدت (2024) okdemir في دراستها حول معلمي التربية الفنية في تركيا أن مستوى وعيهم بمفاهيم TPACK كان مرتفعاً، إلا أنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب العملي والتكامل المعرفي في السياق التدريسي.

• محدودية البيئة الجامعية في دعم الإبداع التربوي:

تُعد البيئة التعليمية الجامعية التي تعتمد على المحاضرات التقليدية والأنشطة النمطية من العوامل التي تُضعف فرص التجريب الفني والابتكار التربوي؛ فقد بينت دراسة Ssegantebuka et al. (2021) أن برامج إعداد معلمي التربية الفنية تعاني من نقص حاد في الموارد اللازمة، مثل الأدوات الفنية، المساحات العملية، والدعم اللوجستي، مما يضيق مجال الابتكار والتجريب داخل الصف، وأكد الباحثون أن هذا النقص يؤدي إلى تأثير سلبي مباشر على جودة التدريب التربوي والفني المقدم للمتدربين، ودعوا إلى تعزيز البنية المؤسسية عبر مراجعة توزيع الموارد وضمان بيئات تعليمية مرنة.

• قصور في التدريب الميداني كمساحة للتجريب:

على الرغم من أهمية التدريب الميداني في صقل المهارات التربوية، إلا أن العديد من البرامج لا توفر للطالب المعلم الحرية الكافية لتصميم وتنفيذ أنشطة صفية مبتكرة، وقد أوضحت دراسة كلا من (2021) Bakar, Ismail, & Hamzah، أن معظم معلمي التربية الفنية قاموا بتنفيذ دروس تقليدية معدة مسبقاً دون أن يُتاح لهم تعديلها بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب، هذه المحدودية تُضعف ثقة المعلم بقدراته على التجريب والاستجابة للمواقف الطارئة داخل الصف.

• ضعف الكفاءات التربوية والتقنية لدى أعضاء هيئة التدريس:

يُعد نقص الخبرات الميدانية لدى بعض القائمين على تدريس المقررات التربوية والتخصصية عائقاً أمام نقل ممارسات تدريسية إبداعية للطلبة المعلمين، حيث أظهرت دراسة Phillips, Koehler & Mishra (2022) أن غياب نموذج المعلم المبدع في كليات التربية يؤدي إلى تشكل أنماط تدريسية تقليدية لدى الطلاب، إذ يتعلمون وفق ما يُعرض عليهم، وليس وفق ما ينبغي أن يمارسوه في بيئات القرن الحادي والعشرين.

• ضعف الاستخدام المبدع للتكنولوجيا:

لا تزال التكنولوجيا التعليمية تُستخدم بشكل سطحي في كثير من برامج الإعداد، مثل الاختصار على عروض الشرائح، دون التوظيف الحقيقي للأدوات الرقمية التي تحفز الإبداع مثل البرمجيات التفاعلية، والتصميم الرقمي، والواقع المعزز، وقد بينت دراسة Mokgwathi, Achieng, & Ramoroka (2023) أن افتقار معلمي الفنون للتدريب المنظم على التكنولوجيا يعيق توظيفهم لها بطريقة فعالة داخل الحصة، مما يُضعف من فرص إثارة الإبداع لدى المتعلمين.

• غياب المعايير المهنية الواضحة لتقويم الإبداع:

لا تزال عملية تقويم مهارات التدريس الإبداعي تخضع لاجتهادات فردية في معظم مؤسسات إعداد المعلم، في ظل غياب أدلة مقننة أو أدوات تقويم بنائية تعكس الأداء الحقيقي في مجال الإبداع،

وهذا ما أوصى به كلا من (Tondeur, van Braak, Siddiq, & Scherer (2017) بضرورة تضمين أدوات تقويم مثل ملفات الإنجاز (Portfolios) وهياكل التقييم (Rubrics) ضمن مراحل التخطيط والتقويم، لضمان تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين.

مما سبق يتضح أن التحديات التي تواجه تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الفنية قبل الخدمة ليست مجرد صعوبات إجرائية، بل ترتبط ببنية البرامج نفسها، وتكامل عناصرها، ووعي القائمين عليها، وقلة الخبرة الميدانية لدى طلاب كليات التربية الفنية، واعتماد كثير من برامج الإعداد على النموذج التقليدي، وضعف إمكانيات البنية التحتية (خامات، أدوات، قاعات مناسبة)، وغياب ثقافة الابتكار عن بعض المشرفين التربويين (الموجهين)، وأعضاء هيئة التدريس.

ومن هنا، تبرز الحاجة إلى إعادة تصميم برامج الإعداد على أسس حديثة تراعي التداخل بين المحتوى والفن والتكنولوجيا، وتوفر بيئات تطبيقية وتجريبية محفزة، وتتبنى أدوات تقويم تركز على النوع لا الكم، حتى يكون المعلم القادم قادراً على الإبداع لا التكرار.

كما يتضح أن تنمية مهارات التدريس الإبداعي لا تواجه تحدياً واحداً بل منظومة معقدة من العقبات تبدأ من قصور برامج الإعداد في تقديم تكوين معرفي متكامل، ومروياً بضعف البنية المؤسسية والمناخ الجامعي غير المحفز، وانتهاءً بندرة الممارسات العملية التي تتيح للمعلم فرصة التجريب والتفكير النقدي. إن تجاوز هذه التحديات يتطلب إعادة هيكلة شاملة لبرامج إعداد المعلم، تركز على تكامل المحتوى والتكنولوجيا والتربية، وتعزيز ثقافة الإبداع، وتمكين الطالب المعلم من التفاعل مع مواقف تعليمية حقيقية. فالإبداع لا يُدرّس نظرياً فقط، بل يُبنى تدريجياً في سياق ميداني داعم ومتجدد.

العلاقة بين مهارات التدريس الإبداعي والتقويم وإدارة الصف:

يرتبط الأداء الإبداعي للمعلم ارتباطاً وثيقاً بقدرته على إدارة الصف بفعالية وتصميم أساليب تقويم متنوعة تواكب طبيعة التفكير الإبداعي. فالمعلم المبدع لا يلجأ إلى الضبط الصفي التقليدي أو التقويم القائم على الحفظ والاسترجاع، بل يبتكر وسائل لإشراك الطلاب وتحفيزهم على التأمل وتقييم الذات.

أشارت دراسة عبد الله محمد عبد القادر الشربيني (٢٠٢١) إلى أن برامج إعداد المعلم التي تعتمد على تنمية مهارات التقويم الأصيل، مثل ملفات الإنجاز وتقييم الزملاء، ترفع من مستوى الأداء الإبداعي لدى المعلم أثناء تنفيذ الدروس. كما أظهرت دراسة فاطمة حسن عبد الجليل الغنام (٢٠٢٢) أن تدريب المعلم قبل الخدمة على استراتيجيات إدارة الصف القائمة على الاحترام والتفاوض والمشاركة يساهم في خلق بيئة صفية محفزة للابتكار.

ويلاحظ أن المعلم المبدع يُفعل أدوات تقويمية مثل ملاحظة الأداء، والمشاريع الفنية، وتقييم السرد الشخصي، بما يتماشى مع خصوصية التربية الفنية كحقل تعليمي بصري وجداني. تُبين هذه الأدلة أن مهارات التدريس الإبداعي لا يمكن فصلها عن مهارات التقويم التكويني وأساليب الإدارة الصفية النشطة. فكلاهما يُسهم في بناء بيئة تعليمية داعمة للإبداع، ويعكس مدى نضج المعلم في تكييف أدواته التربوية بما يتناسب مع طبيعة المتعلم.

التكامل بين مهارات التدريس الإبداعي والاتجاهات التربوية الحديثة:

في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، يزداد الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم بما يعزز من تكامل مهارات التدريس الإبداعي مع الاتجاهات التربوية الحديثة، ويشمل ذلك تبني استراتيجيات مثل التعلم المتمركز حول المتعلم، والتعليم القائم على الكفايات، والتعلم المدمج، إلى جانب الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي والتفكير التصميمي، وتُعد مهارات التدريس الإبداعي بمثابة الأساس في بناء بيئات تعلم مرنة ومحفزة تدعم التعبير الحر وحل المشكلات، خاصة في تخصصات قائمة على الأداء كالتربية الفنية.

وفي هذا السياق، تشير دراسة (Zaky, Y. A. M., & Al Mulhim, E. N. (2024) إلى أن دمج نموذج التفكير التصميمي (Design Thinking) في برامج إعداد المعلم يساهم في بناء وحدات تعليمية رقمية قائمة على التصميم الإبداعي وحل المشكلات، حيث طبق الباحثان المنهج شبه التجريبي في بيئة "صناعة تعليمية (makerspace)"، وخلصا إلى تطور واضح في مهارات إنتاج محتوى تعليمي إبداعي لدى الطلاب المعلمين.

كما أشارت دراسة المرعي والعنزي (٢٠٢٢) إلى فاعلية استراتيجية الصف المعكوس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في التربية الفنية، واعتمدت الدراسة على اختبار تورانس لقياس الإبداع، وكشفت عن تحسين كبير في الجوانب الإبداعية مثل الأصالة والمرونة والطلاقة، كنتيجة لتفعيل أنشطة تفكيرية داخل الصف، وتحميل المحتوى الرقمي للتفاعل خارج الصف.

وفي دراسة أخرى، أوضح الكندري (٢٠٢٣) أن دمج أدوات التحول الرقمي – مثل السبورة التفاعلية وبرامج الرسم ثلاثي الأبعاد – في إعداد معلمي التربية الفنية أدى إلى رفع كفاءتهم في توظيف أساليب تدريس إبداعية، كما عززت هذه الأدوات من مستوى التفاعل والانخراط الإبداعي لدى المتعلمين، وأوصت الدراسة بإعادة هيكلة برامج الإعداد المهني لتشمل تدريبًا مكثفًا على الوسائل الرقمية الحديثة.

وعليه، فإن الاتجاهات التربوية الحديثة لا تلغي مهارات التدريس الإبداعي بل توسع إمكاناتها، من خلال دمجها في سياقات تكنولوجية ومرتكزة على المتعلم، مما يتطلب مراجعة جذرية لمناهج إعداد المعلم، مع التركيز على الجوانب التطبيقية والتفاعلية لا النظرية فحسب.

ولقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية مهارات التدريس الإبداعي من زوايا متعددة، سواء في سياق برامج إعداد المعلمين، أو توظيف البيئات الرقمية، أو استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، وتشير هذه الدراسات إلى أهمية تهيئة بيئة تعليمية محفزة، وتدريب المعلم على استخدام التكنولوجيا التربوية، وتطوير كفاءته الذاتية لتحقيق ممارسات تدريسية مبتكرة.

في مراجعة منهجية حديثة، تناول (Han and Abdrahima (2023 ما يقارب ثمانين دراسة عن الإبداع في التعليم العالي خلال الفترة من ٢٠١٨ إلى ٢٠٢٣، وأوضحت النتائج أن مرونة بيئة التعلم وتفاعل الطلاب يمثلان منطلقًا أساسيًا للإبداع التدريسي. كما شددت المراجعة على أهمية تطوير آليات للتقويم وبرامج تدريبية تمكن المعلمين من أداء أدوار أكثر ابتكارًا، وهو ما ينسجم مع الحاجة إلى إعداد معلم التربية الفنية وفق معايير تركز على الإبداع والتفاعل.

وفي دراسة نوعية أخرى، قام (Fischer and Barabach 2023) باستكشاف تصورات أساتذة التعليم المهني في ألمانيا حول مفهوم وممارسات الإبداع التدريسي، لتكشف النتائج عن تباين واضح بين المفاهيم النظرية والتطبيقات العملية. وأوصت بضرورة ادخال مهارات الإبداع كجزء في برامج إعداد معلم التربية الفنية، بحيث يصبح من توجه فردي إلى مكون أساسي يدعم جودة التدريس.

أما Yang (2024) فقد ركزت على العلاقة بين جودة أداء معلم الفنون واتجاهاته نحو الإبداع وتأثير ذلك في تطوره المهني، من خلال مراجعة تحليلية لخمسين دراسة. وأظهرت النتائج أن الاتجاه نحو الإبداع يعد متغيرًا مؤثرًا يمكن أن يتنبأ بدرجة تطور المعلم ونموه المهني، مما يبرز ضرورة تضمين مهارات الإبداع ضمن أدوات تقييم الأداء المهني للمعلم، خاصة في مجالات تعتمد على التعبير الفني مثل التربية الفنية.

وفي السياق العربي، هدفت دراسة رشوان (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أثر التعلم التشاركي الإلكتروني على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا في التربية الفنية، من خلال توظيف بيئة تعليمية رقمية تعتمد على منصات التواصل مثل YouTube و Facebook. وقد بينت النتائج تحسناً ملموساً في مستوى الأداء التدريسي والكفاءة الذاتية، مما يدل على أن دمج التعلم التشاركي الرقمي يساهم في تطوير خبرات معلم التربية الفنية.

كما سعت المداح (٢٠٢٤) إلى اختبار فاعلية بيئة تعليمية افتراضية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض القلق لدى طلاب شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية، واستخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، بما يعكس فاعلية البيئة الافتراضية في تنمية مهارات التدريس الإبداعية لدى الطلاب/المعلمين.

وفي مجال الإبداع التربوي، أشارت دراسة (Zaky and Al Mulhim 2024) إلى أن دمج نموذج التفكير التصميمي (Design Thinking) ضمن بيئة "الماكروبيس" أسهم في تمكين الطلاب/المعلمين من تطوير محتوى رقمي قائم على حل المشكلات. وأظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في مهارات التخطيط والتصميم الإبداعي، وهو ما يبرهن على جدوى توظيف استراتيجيات حديثة تدعم الإبداع في برامج إعداد المعلم.

من خلال هذه الدراسات، يتضح أن تنمية مهارات التدريس الإبداعي تتطلب تضافر عناصر متعددة، منها تصميم بيئات تعلم تفاعلية، تدريب المعلمين على تقنيات رقمية حديثة، وتوفير مناهج تعليمية تشجع على التفكير المرن والإبداعي.

كما تشير الدراسات السابقة إلى تنوع المداخل التي تم من خلالها تناول مهارات التدريس الإبداعي، حيث برزت الأطر التقنية، والتربوية، والتصميمية كوسائل رئيسة لتنمية هذه المهارات، لكنها ظلت في أغلبها إما موجّهة لفئات ما بعد الخدمة أو تركز على النواحي العامة للتدريس دون تخصيص دقيق لتخصص التربية الفنية.

إلا أن البحث الحالي يتميز بتركيزه على فئة المعلمين قبل الخدمة، تحديداً في مجال التربية الفنية، وهو تخصص يتطلب معالجات تربوية وفنية متخصصة، فبينما ركزت الدراسات الأجنبية على مهارات التفكير التصميمي أو جودة الأداء التدريسي بشكل عام، فإن هذا البحث يربط بوضوح بين المهارات

التدريبية الإبداعية والبعد المهني لتأهيل المعلم، وفقاً للمعايير القومية الأكاديمية المصرية (NARS) التي تُعد مرجعاً معتمداً لتحديد مخرجات برامج إعداد المعلمين.

كذلك، يختلف البحث الحالي عن معظم الدراسات العربية السابقة التي انصب تركيزها على أثر التكنولوجيا في دعم الأداء، أو فاعلية بيئة افتراضية في تقليل القلق، حيث أنه يبني برنامجاً تعليمياً متكاملًا يقوم على التعلم التشاركي، والذي يدمج الطالب/المعلم في مواقف جماعية تسهم في تعزيز التفكير الإبداعي.

كما أنه يقدم مساهمة أصيلة على المستوى المهني، من خلال توظيف تصميم شبه تجريبي دقيق، يعتمد على قياس المهارات التدريبية في أبعادها الثلاثة (التخطيط – التنفيذ – التقييم) بشكل تكاملي، وهو ما تفتقر إليه كثير من الدراسات السابقة التي تناولت هذه المهارات بشكل مجزأ أو دون مرجعية معيارية واضحة.

وأخيراً، فإن اعتماد البحث الحالي على بطاقة ملاحظة مبنية على معايير وطنية متخصصة يعكس التزاماً علمياً ومنهجياً بجودة القياس والتقييم، ويعزز من صلاحية نتائجه وتوصياته في تحسين برامج إعداد معلمي التربية الفنية، بما يربط بين السياسات التعليمية الحديثة وواقع الأداء المهني الفعلي.

وبالتالي، فإنه لا يمثل فقط استكمالاً لما سبق من جهود بحثية، بل يعد تطويراً لها، عبر تقديم نموذج تدريبي تطبيقي يمكن تعميمه وتكييفه ضمن خطط كليات التربية الفنية في مصر والعالم العربي، ويُتوقع أن يسهم نتائجه في تحسين جودة إعداد المعلم، ورفع كفاءته في ضوء مستجدات التعليم الحديثة وتحدياته التكنولوجية والمهنية.

ثانياً: التعلم التشاركي ودوره في تنمية مهارات التدريس الإبداعي

شهدت العقود الأخيرة تحولاً جوهرياً في الفلسفات التربوية من النماذج التقليدية القائمة على التلقين إلى استراتيجيات تعلم نشطة تركز على دور المتعلم بوصفه شريكاً في بناء المعرفة، وبعد التعلم التشاركي من أبرز هذه الاتجاهات، إذ يؤكد على التفاعل الاجتماعي والتعلم من خلال العمل الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرار، مما يخلق بيئة تعليمية نابضة بالحياة، ومع تزايد الاهتمام بإعداد معلم متمكن يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، برز التعلم التشاركي كخيار فعال يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع التربوي.

وتعتمد استراتيجية التعلم التشاركي على بناء بيئة تعليمية يتعاون فيها المتعلمون فيما بينهم لتحقيق أهداف مشتركة، من خلال تبادل الخبرات وتكامل الأدوار، ضمن مجموعات صغيرة أو كبيرة، مع توفير بيئة محفزة على الحوار والتفاعل، وقد أصبح هذا المدخل التعليمي محوراً رئيساً في العديد من البرامج التربوية، خاصة تلك التي تُعنى بإعداد معلمي التخصصات التطبيقية كالتربية الفنية، حيث يتطلب التعلم خبرات جماعية، ومواقف أدائية، ومهارات تعاونية إبداعية.

وقد أشار Johnson & Johnson (2014) إلى أن التعلم التشاركي ينقل العملية التعليمية من التلقي السلبي إلى التفاعل الإيجابي، ويُعد من أكثر الأساليب فاعلية في رفع مستوى المشاركة وتطوير المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى المتعلمين، لاسيما في التخصصات التي تجمع بين البعد المعرفي والمهاري كالتربية الفنية.

ماهية استراتيجية التعلم التشاركي:

يُنظر إلى استراتيجية التعلم التشاركي على أنها من الاتجاهات التعليمية المعاصرة التي تركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل الجماعي والعمل التعاوني بين المتعلمين. وتعتمد هذه الاستراتيجية على مبدأ أن التعلم يصبح أكثر فاعلية عندما يُبنى ضمن سياق اجتماعي يسمح بتبادل الأفكار، وتكامل وجهات النظر، والتفاعل المستمر، مما يعزز من المشاركة النشطة والتعلم العميق.

ويشير كلا من (Dillenbourg (1999) و (Gillies (2016) إلى أن التعلم التشاركي يتضمن تنظيم الطلاب في مجموعات صغيرة وبمشاركة فعالة بين المتعلمين أفراد المجموعة يسعون إلى تحقيق إنتاج مشترك وبتعاون حقيقي لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة عن طريق التفاعل والحوار والتفاوض الفكري، ضمن بيئة تعليمية تدعم التفكير الجماعي ودمج الخبرات.

وتجمع هذه الرؤى بين البعدين الاجتماعي والمعرفي للتعلم التشاركي، حيث يتم التركيز على مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتأمل، والتقويم، بوصفها أدوات جوهرية لإنتاج معرفة قائمة على الفهم وليس الحفظ فقط.

وبناء على ذلك، يُمكن تعريف استراتيجية التعلم التشاركي إجرائيًا في هذا البحث على أنها: استراتيجية تعليمية قائمة على التفاعل الجماعي، وتبادل الخبرات بين الطلاب/المعلمين، ويُنفذ البرنامج في بيئة تتيح المشاركة التفاعلية والتعاون في إنجاز المهام.

أهمية استراتيجية التعلم التشاركي في إعداد معلم التربية الفنية:

تكتسب استراتيجية التعلم التشاركي أهمية متزايدة في مجال إعداد معلمي التربية الفنية، نظرًا لما توفره من بيئة تعليمية تفاعلية تُعزز من نموهم المهني والتربوي على المستويين الفردي والجماعي. فهي تُساهم في تطوير قدرات المعلم قبل الخدمة على اتخاذ قرارات تعليمية جماعية، وتنمية مهاراته في القيادة والتخطيط التعاوني، والعمل ضمن فريق، وهي جميعها مكونات أساسية في بناء الكفاءة المهنية للمعلم المعصري.

وقد بيّن Slavin (1980) أن دمج التعلم التشاركي في برامج تدريب المعلمين يساهم في تمكينهم من تحليل السياقات التعليمية، وإدارة النقاشات الصفية، وتقديم التغذية الراجعة التكوينية بشكل فعال، وهي جوانب ضرورية لبناء بيئة تعليمية نشطة ومحفزة. ومن منظور نظري، أوضحت نظرية (Vygotsky (1978 أن التعلم يحدث بصورة أكثر عمقًا عندما يكون محاطًا بسياقات اجتماعية داعمة، إذ يُعد التعاون بين الأقران من العوامل الرئيسة في بناء المعنى وتطوير القدرات العقلية العليا.

الأسس النظرية التي يستند إليها التعلم التشاركي:

يقوم التعلم التشاركي على مجموعة من النظريات التربوية والمعرفية التي تشكل الإطار الفلسفي والتطبيقي له منها:

النظرية البنائية: (Constructivism)

تُعد النظرية البنائية من المرتكزات الأساسية للتعلم التشاركي، حيث تفترض أن المعرفة لا تُنقل بشكل مباشر، بل تُبنى من خلال تفاعل المتعلم مع بيئته المحيطة؛ وقد أكد Piaget (1970) أن التعلم يحدث نتيجة لعمليات تنظيم ذاتي يتفاعل فيها المتعلم مع المواقف والخبرات، من خلال التكيف والاستيعاب؛ وفي ضوء هذا المنظور، يصبح النشاط الجماعي في التعلم التشاركي فرصة لبناء المعرفة

عبر حل المشكلات، وتبادل الآراء، وإعادة تنظيم المفاهيم بطريقة تعكس الفهم الشخصي والعميق؛ كما أن السياقات التعاونية تسهم في تحفيز التفكير التأملي والنقدي، وهي خصائص محورية في التربية الفنية. وقد دعمت (2013) Fosnot هذا التوجه بالتأكيد على أن التعلم يصبح أكثر فاعلية عندما يُمارس ضمن بيئات غنية بالتفاعل والمعنى، وليس من خلال الحفظ والتلقين.

النظرية الاجتماعية الثقافية: (Sociocultural Theory)

ترتكز هذه النظرية، التي أسسها (Vygotsky 1978)، على فكرة أن التعلم يحدث بشكل أكثر فعالية في إطار اجتماعي، حيث يشكل التفاعل مع الآخرين مصدراً أساسياً لنمو القدرات الذهنية؛ وتُعد "منطقة النمو القريب (ZPD)" من أبرز المفاهيم التي قدمها Vygotsky، وهي تشير إلى المساحة بين ما يستطيع المتعلم إنجازه بمفرده وما يمكنه إنجازه بمساعدة الآخرين.

وفي سياق التعلم التشاركي، يتم استثمار هذه المنطقة من خلال بناء مجموعات عمل توفر الدعم التبادلي، مما يُسهم في الارتقاء بالأداء الفردي والجماعي؛ وتُعد هذا النموذج التفاعلي مناسباً بشكل خاص في تأهيل أعداد معلمي التربية الفنية، حيث يوفر فرصاً للتعلم من خلال التوجيه، والتغذية الراجعة، والمشاركة في الممارسات الفنية داخل بيئة الفصل الدراسي.

نظرية التعلم الجماعي: (Collaborative Learning Theory)

تُبرز هذه النظرية، كما عرضها (Dillenbourg 1999)، أهمية التعاون المنظم في بناء الفهم المشترك، حيث يرى أن المتعلمين عندما ينخرطون في عمليات تفاوض على المعنى ضمن مجموعات صغيرة، فإنهم لا يكتفون بمشاركة المعرفة، بل يعيدون تشكيلها وصياغتها بطرق أكثر عمقاً ومرونة؛ ويعزز هذا النموذج استخدام مهارات التفكير العليا، مثل التحليل والنقد والتقويم، وهي ضرورية لإعداد معلمين مبدعين؛ كما أن العمل التشاركي داخل هذه المجموعات يُعد وسيلة فعالة لاكتساب مهارات التصميم، وتقدير العمل الفني، وتوسيع المدارك الفنية من خلال الحوار البناء وتبادل وجهات النظر.

النظرية الإنسانية في التعلم: (Humanistic Learning Theory)

تنطلق النظرية الإنسانية من مركزية المتعلم ككائن مستقل يمتلك القدرة على التطور الذاتي متى ما أُتيحت له بيئة آمنة ومحفزة. وقد شدد (Rogers 1969) على ضرورة احترام مشاعر المتعلم وإتاحة المجال له للتعبير الحر والتفاعل الإيجابي، في حين تناول (Maslow 1970) مفهوم الحاجات الإنسانية، مؤكداً أن التعلم الحقيقي لا يتحقق إلا عندما يُشبع الفرد احتياجاته النفسية والاجتماعية، ويوفر التعلم التشاركي مناخاً تعليمياً يعزز من احترام الذات والانتماء والتقدير المتبادل، مما يُعد بيئة مثالية لنمو الإبداع والانخراط في التفكير النقدي. كما أن هذا التوجه الإنساني يُعد بالغ الأهمية في إعداد معلم التربية الفنية، نظراً لما يتطلبه هذا التخصص من تفاعل وجداني، وتقدير للذات، ووعي بالجماليات، والتواصل مع الآخرين على مستوى شخصي ومهني.

مما سبق يمكن القول أن استراتيجية التعلم التشاركي تقوم على تكامل نظريتين يجمع بين البناء المعرفي (كما في البنائية)، والتفاعل الاجتماعي (وفق النظرية الاجتماعية الثقافية)، والدعم الوجداني (من خلال النظرية الإنسانية)، بالإضافة إلى بنية تعاونية جماعية تُعزز من قدرات التفكير المركب (كما في نظرية التعلم الجماعي)؛ وهذا التكامل يجعل التعلم التشاركي نموذجاً تربوياً مناسباً

لتخصصات قائمة على التطبيق والتفاعل مثل التربية الفنية، حيث تسهم هذه الاستراتيجية في بناء مهارات مهنية متقدمة، وتُعد المعلم ليكون فاعلاً ومجدداً في ممارساته داخل الصف وخارجه.

الفرق بين التعلم التشاركي والتعلم التعاوني:

يمثل كل من التعلم التعاوني والتعلم التشاركي نموذجين من نماذج التعلم الجماعي التي برزت خلال النصف الثاني من القرن العشرين، غير أن التمييز المفاهيمي بينهما بدأ يتبلور بوضوح مع نهاية التسعينيات، خاصة في ظل التحول نحو التعلم النشط. ويكمن الاختلاف الجوهرى بين النموذجين في طبيعة تفاعل المتعلمين وتنظيم الأدوار بينهم.

ويرى (Dillenbourg 1999) أن التعلم التعاوني يقوم على تقسيم المهام التعليمية إلى أجزاء محددة يتولى كل فرد من أفراد المجموعة تنفيذ جزء منها بشكل مستقل، ثم يتم تجميع تلك الأجزاء لاحقاً لتحقيق الهدف النهائي؛ في حين يعتمد التعلم التشاركي على تفاعل معرفي متزامن بين جميع أعضاء المجموعة، حيث يتم بناء الفهم بصورة جماعية من خلال الحوار والنقاش وتبادل وجهات النظر، دون فصل صريح بين الأدوار أو المهام، مما يعكس توجهاً نحو التكامل المعرفي المشترك.

ويُعد الدور الذي يؤديه المعلم أحد العناصر التي تفرق بين الاستراتيجيتين، ففي بيئات التعلم التعاوني، يقوم المعلم بدور المشرف والمنظم، فهو من يضع الأهداف، ويحدد المهام، ويوزع الأدوار داخل المجموعة، ويضمن التوازن في الأداء وتحقيق المشاركة المتساوية بين المتعلمين؛ أما في التعلم التشاركي، فإن دور المعلم يتحول إلى ميسر للتعلم وموجه عام لسير العملية التعليمية، ما يمنح المتعلمين حرية أكبر في إدارة تفاعلهم وتحديد آليات العمل داخل المجموعة. (Gillies, 2016)

ويؤدي هذا الاختلاف في الأدوار إلى نتائج تربوية مختلفة، حيث يعزز التعلم التعاوني المسؤولية الفردية ضمن السياق الجماعي، بينما يركز التعلم التشاركي على تطوير المهارات التفاوضية والتفكير النقدي من خلال العمل التكاملية غير المهيكل بشكل صارم.

وقد أوضح (Panitz 1996) أن الفرق بين المفهومين لا يقتصر على الإجراءات التنظيمية، بل يمتد إلى الأسس الفلسفية والتربوية الكامنة وراء كل منهما؛ فهو يرى أن التعلم التعاوني يُعد نموذجاً تعليمياً منظمًا يتم فيه توظيف استراتيجيات محددة لتحقيق أهداف تعليمية آنية، بينما يمثل التعلم التشاركي نمطاً من العلاقات التربوية المفتوحة التي تقوم على الاحترام المتبادل والتفاعل الحر بين الأفراد، بما يعكس فلسفة تشاركية عامة في التعلم والمعيشة؛ ومن هذا المنطلق، يكون التعلم التشاركي أكثر توافقاً مع السياقات التي تتطلب انفتاحاً فكرياً وابتكاراً، مثل التربية الفنية، حيث تُبنى المعرفة والخبرة من خلال الحوار والتجريب والعمل الجماعي الحر.

ورغم وضوح هذه الفروقات النظرية، إلا أن الواقع التربوي يشير إلى أن الفصل الصارم بين النموذجين قد لا يكون عملياً دائماً، حيث تتداخل خصائص كل منهما في بيئات التعلم المتنوعة؛ بل إن الدمج بين التعلم التعاوني والتعلم التشاركي في ممارسات تعليمية هجينة يمكن أن يعزز من فاعلية العملية التعليمية، من خلال الجمع بين التنظيم البنائي وضبط الأداء من جهة، والتفاعل الحر الإبداعي من جهة أخرى؛ وهذا ما يجعل من التكامل بين النموذجين استراتيجية فعالة لإعداد المعلمين، خاصة في المجالات التي تتطلب ممارسة عملية وتعاوناً حقيقياً بين المتعلمين.

في ضوء ما سبق من تمييز بين مفهومي التعلم التعاوني والتعلم التشاركي، يتضح أن التعلم التشاركي يتسم بدرجة أعلى من المرونة الفكرية والانفتاح المعرفي، ويُوفر بيئة تعليمية قائمة على

الحوار والتفاعل الحر الذي يعزز من التفكير الإبداعي والممارسات التأملية؛ وهو ما يجعل هذا النموذج التربوي أكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالي، الذي يهدف إلى تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الفنية قبل الخدمة؛ فالتربية الفنية بطبيعتها تتطلب مواقف تعليمية تُشرك المعلم في تفاعل جمالي ووجداني ومهاري مع الآخرين، كما تتطلب مهارات عليا مثل النقد والتحليل والتخطيط الجماعي للمشروعات الفنية، وهي كلها عناصر تتوافق بصورة مباشرة مع فلسفة التعلم التشاركي؛ لذا، فإن تبني هذا النموذج في برامج إعداد معلم التربية الفنية لا يسهم فقط في تطوير مهاراته المهنية، بل يعزز أيضاً من قدراته الإبداعية ووعيه التربوي، ويُهيئه للعمل في بيئات تعليمية ديناميكية تضع المتعلم في مركز العملية التعليمية.

أهداف التعلم التشاركي:

يسعى التعلم التشاركي إلى إعادة تشكيل العملية التعليمية، عبر تعزيز المشاركة الفعلية للمتعلمين في بناء المعرفة وتطوير المهارات من خلال التعاون والحوار داخل بيئات تعليمية مرنة، حيث تُسهم في تفعيل دور المتعلم، وتوفر له فرصاً متكاملة للمشاركة المعرفية والاجتماعية، وتُنمّي لديه مهارات القيادة والتفاعل الجماعي. (Johnson & Johnson, 2014)

كما تشير نتائج دراسة مندور (٢٠٢٠) إلى أن التعلم التشاركي يُعد من الوسائط الفاعلة في تطوير مهارات التواصل، وتحفيز التفكير النقدي لدى المتعلمين، إذ يعتمد على تبادل وجهات النظر، وبناء المعرفة المشتركة، واتخاذ القرارات في سياقات جماعية. هذا النوع من البيئات يفتح المجال أمام المتعلم للانتقال من موقع المتلقي إلى دور الشريك في إنتاج المعنى، بما يتماشى مع التوجهات الحديثة في التربية التي تؤكد على ضرورة التفاعل الاجتماعي كشرط أساسي للتعلم العميق، وهو ما يتفق مع ما طرحه (Vygotsky (1978 في نظريته الثقافية الاجتماعية.

وفي ضوء هذه الرؤية، يتجلى التعلم التشاركي بوصفه استراتيجية تجمع بين النمو المعرفي، وتطوير المهارات الاجتماعية، وتعزيز الوعي الذاتي، مما يجعله إطاراً مثالياً لإعداد معلمي التربية الفنية، حيث يتطلب هذا التخصص تكاملاً بين المعرفة النظرية والممارسة العملية، إلى جانب حس نقدي وتواصل فني نشط داخل الجماعة الصفية. ومن هنا، تتضح أهمية توظيف هذا النموذج التربوي في تطوير كفاءة المعلم، وتعزيز أدائه في بيئات تعليمية قائمة على التفاعل والابتكار.

ارتباط أهداف التعلم التشاركي بأبعاد مهارات التدريس الإبداعي:

يتضح من تحليل أهداف استراتيجية التعلم التشاركي أنها تُسهم بصورة فاعلة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الفنية قبل الخدمة، وذلك لما تتيحه من بيئة تعليمية تفاعلية تُشجع التفكير الجماعي، وتُرسخ الممارسات التأملية والتطبيقية، وهو ما ينعكس بشكل مباشر على أبعاد التدريس الثلاثة: التخطيط، التنفيذ، والتقويم.

أولاً: في مجال التخطيط الإبداعي، يعمل التعلم التشاركي على تحفيز المعلم المتدرب على صياغة أهداف تعليمية متعددة الأبعاد، تأخذ بعين الاعتبار اختلاف أنماط التعلم والتفاعل الجماعي.

وقد أشار Johnson & Johnson (2014) إلى أن مثل هذه البيئات تعزز من قدرة المعلمين على بناء خطط تعليمية تتوافق مع مواقف الحياة الواقعية، وتدعم المهارات القيادية والتنظيمية لديهم، وهي عناصر جوهرية في التخطيط الإبداعي.

ثانيًا: على مستوى التنفيذ، يُسهم التعلم التشاركي في تفعيل مهارات التواصل الفعال، وإدارة الصف بطريقة تشاركية، وتحفيز الحوار الجماعي بين الطلاب: وقد أظهرت دراسة من دور (٢٠٢٠) أن تطبيق هذا النموذج في بيئات التعلم يسهم في تطوير مهارات التعبير، والتفاوض، والعمل الجماعي، وهي مكونات رئيسة في تنفيذ الدروس بصورة إبداعية.

ثالثًا: في بعد التقويم الإبداعي، يسمح التعلم التشاركي بإعادة تعريف عملية التقييم بحيث لا تقتصر على إصدار أحكام فردية، بل تشمل التأمل الجماعي، والتقويم الذاتي، وتقديم تغذية راجعة بناءة من الأقران؛ وهذا ما يُعزّز من فاعلية المعلم في تبني أساليب تقويمية بديلة مثل التقييم التكويني والتقويم الأصيل، حيث يُصبح التقييم ذاته أداة تعليمية تُنمي الفهم وتُشرك الطالب في مراجعة تجربته التعليمية؛ وفي هذا السياق، تدعم نظرية Vygotsky (1978) فكرة أن التعلم يصبح أكثر فعالية عندما يتم ضمن سياق اجتماعي تشاركي، يُوفر فرصًا للتقويم الجماعي والمراجعة المشتركة.

بناءً على ما تقدم، فإن استراتيجية التعلم التشاركي تُعد مدخلًا متكاملًا لتنمية مهارات التدريس الإبداعي، إذ توفر إطارًا مرئيًا يسمح للمعلم تحت الإعداد بتطوير قدراته في تصميم المواقف التعليمية، وتنفيذها بفعالية، وتقويمها بصورة تشاركية، بما يُعزز من استقلاليتهم المهنية واستعدادهم للابتكار داخل بيئة الصف.

مبادئ التعلم التشاركي:

التفاوض المتبادل على المعنى: حيث أوضح (Dillenbourg 1999) أن جوهر التعلم التشاركي يتمثل في الحوار الفاعل بين المتعلمين بهدف بناء فهم جماعي؛ فالهدف ليس مجرد إنجاز المهمة، بل التوصل إلى تفسير مشترك و"معنى" مشترك يتم بناؤه من خلال التفاعل المعرفي المتبادل.

التقدم المعرفي الجماعي: فيرى Bereiter و (Scardamalia 2006) أن التعاون الحقيقي يقوم على التقدم المعرفي الجماعي من خلال تطوير الأفكار باستمرار، في حين يؤكد Vygotsky (1978) أن التعلم يبني اجتماعيًا عبر التفاعل داخل "منطقة النمو القريب"، مما يعني أن المعرفة تنمو بشكل أعمق عندما يُنظر إليها كعملية جماعية تتجاوز حدود التعلم الفردي.

التفكير التشاركي باعتباره فلسفة جماعية: فجاء في فلسفة Stahl (2006) أن المعرفة الجماعية تتشكل من حوارات متكررة، وأسئلة مفتوحة، ومداولات داخل المجموعة. فالتفكير الجماعي ليس مجرد حل للمهام، بل هو عملية نشطة لإنتاج معنى جماعي. وهو ما يُعرف بـ"معرفة المجموعة" (Group Cognition)، حيث يُعد الجميع مساهمًا في صياغة الفهم.

تعتمد استراتيجية التعلم التشاركي على هذه المبادئ الأربعة بصورة متكاملة، حيث يُنتج التعلم من خلال التفاعل والتفاوض والمعالجة الجماعية للمفاهيم؛ وهي تختلف عن النماذج التعاونية التي تركز على تقسيم المهام والمسؤولية الفردية؛ وبذلك، تُعد هذه المبادئ الأساس النظري لتطبيقات تعليمية تتطلب الممارسات الإبداعية والتفكير النقدي، مثل التربية الفنية.

ربط مبادئ التعلم التشاركي بمهارات التدريس الإبداعي في التربية الفنية:

يمثل التعلم التشاركي مدخلًا تعليميًا فاعلاً في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، نظرًا لما يتضمنه من مبادئ تعزز التفاعل، التفكير النقدي، وبناء المعرفة المشتركة، وهي كلها عناصر جوهرية في إعداد معلم التربية الفنية. ويتجلى أثر هذه المبادئ بوضوح عند ربطها بالأبعاد الثلاثة لمهارات التدريس الإبداعي: التخطيط، التنفيذ، والتقويم.

ففي مهارات التخطيط الإبداعي، يُعد مبدأ التفاوض المتبادل على المعنى أساسًا في تنمية قدرة المعلم على تصميم أنشطة مرنة تسمح بإعادة تشكيل الخبرات وفق تفاعلات المتعلمين، حيث يساعد هذا النوع من التخطيط على بناء دروس مفتوحة النهاية، تسمح بالتعددية في التعبير والاختيار، وهو عنصر حيوي في بيئات التربية الفنية.

إضافة إلى ذلك، يُسهم مبدأ التفكير التشاركي في تطوير وعي المعلم بكيفية تصميم دروس تستثير التفكير الجماعي من خلال الأسئلة الإشكالية، والمهام المتعددة الوسائط، مما يعزز من قدرة المعلم على بناء بيئات تعليمية تفاعلية.

وفي مهارات التنفيذ الإبداعي، تظهر أهمية مبدأ البناء الاجتماعي للمعرفة، حيث يتدرب المعلم على تنظيم أنشطة صفية تركز على التفاعل الجماعي، وتبادل وجهات النظر البصرية والتقنية؛ وهذا يدفعه لتبني دور الميسر لا الملقن، وتوظيف ممارسات تشجع على الاستقلال الذاتي، والتجريب، والارتجال الفني ضمن السياقات الصفية.

كذلك، يُمكن مبدأ التقدم المعرفي الجماعي المعلم من توجيه الحصة نحو إنتاج معرفي مشترك، يتطور باستمرار من خلال التغذية الراجعة المتبادلة بين الطلبة، مما يُعزز من مرونة الأداء التدريسي، وقدرته على توجيه النقاش نحو تحولات معرفية جديدة.

أما في مهارات التقويم الإبداعي؛ فتُمثل مبادئ التعلم التشاركي أساسًا لبناء تصور بديل للتقويم، حيث لا يقتصر على الحكم الخارجي من المعلم، بل يمتد إلى تقويم جماعي تشاركي؛ فمبدأ التفاوض المعرفي يسمح بإشراك الطلبة في تحليل الأعمال الفنية ونقدتها ضمن جلسات مفتوحة، مما يعزز تقويم النظراء، ويطوّر مهارة المعلم في قراءة الأعمال قراءة متعددة الزوايا.

أما مبدأ التفكير التشاركي، فيدعم التحول من التقويم التقليدي إلى ما يُعرف بـ"التقويم التأملي التوليدي"، الذي يُعد أداة لتحليل العملية الإبداعية وليس فقط المنتج النهائي، ما يُمكن المعلم من تتبع مسارات التفكير لدى الطلاب أثناء تنفيذهم للأعمال، وهي مهارة جوهرية في التدريس الإبداعي.

إن الربط بين مبادئ التعلم التشاركي ومهارات التدريس الإبداعي يبرز كيف أن الاستراتيجية التشاركية لا تُعد فقط أداة تعليمية، بل منهجًا لإعادة تشكيل دور المعلم، وتوسيع إمكاناته في تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويمها بطرق مرنة وتشاركية؛ وبما أن التربية الفنية تعتمد على الانفتاح، والتجريب، والاتصال الوجداني والبصري، فإن البيئة التشاركية تُعد التربة الخصبة لنمو هذه المهارات بشكل متكامل.

دور التعلم التشاركي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة التربية الفنية

دور التعلم التشاركي في تطوير مهارات التخطيط الإبداعي:

يُعد التخطيط الإبداعي بعدًا جوهريًا في كفاءة المعلم المبدع، إذ يقوم على صياغة سيناريوهات تعليمية متنوعة تراعي احتياجات المتعلمين وطبيعة المادة الفنية، ولقد تناولت دراسة Guo, Chen (2025) نموذج التخطيط التشاركي المشترك للدروس (SCLP)، حيث أُتيح لمعلمي ما قبل الخدمة التعاون عبر منصات رقمية ونظم تعلم تعاوني لتحليل الأنشطة وصياغة أهداف مرنة، ودلت النتائج على تنمية مهارات التخطيط الإبداعي لديهم.

أثر التعلم التشاركي في تطوير مهارات التنفيذ الإبداعي:

في سياق تنفيذ الدرس، يعزز التعلم التشاركي من تعامل المعلم المبدع مع بيانات تعليمية تفاعلية، حيث يطبق الطالب المعلم الدرس ضمن فريق صغير، يتبادل فيه الأدوار ويجرب استراتيجيات متنوعة لتنشيط المتعلمين. وقد أظهرت الدراسة نفسها (SCLP) أن التجارب التشاركية داخل مجموعات عمل افتراضية أو فعلية أسهمت في تعزيز قدرة المعلمين على إدارة الصف بشكل ديناميكي، واستخدام وسائل تعليمية متنوعة، ومواكبة تغذية راجعة آنية من زملائهم داخل المجموعة.

هذه الممارسات تعزز من كفاءة التنفيذ الإبداعي للدرس الفني، حيث يتحول المعلم من منفذ إلى ميسر إبداعي قادر على إشراك الطلبة في عملية الإبداع الفني ذاته.

دور التعلم التشاركي في تنمية مهارات التقويم الإبداعي:

يساهم التعلم التشاركي في تطوير مهارات المعلم في التقويم الإبداعي من خلال التأكيد على أن التقويم ليس مجرد تصنيف نهائي، بل عملية مستمرة من التفاعل الجماعي وتحليل الأداء في أثناء العملية التعليمية. في نموذج SCLP، شارك الطلاب والمعلمون في تقييم خطط الدروس والتعديلات التطبيقية، وساهموا في بناء أدوات تقييم جماعية مثل معايير الأداء (rubrics) والملاحظات الذاتية وتقييم الأقران، مما يعكس نموذجًا عمليًا لتقويم تشاركي يدعم عملية النمو المهني.

وهذا النوع من التقويم يُمكن المهتمين بمجال التربية الفنية من توظيف طريقة تقييمية تأملية وتوليدية تتناسب مع الطبيعة الإبداعية للتخصص، وتشجع الطالب على المراجعة والتحسين الذاتي والجماعي.

من خلال ما سبق فإن نموذج SCLP الذي تناولته الدراسة، يتضح أن التعلم التشاركي يوفر إطارًا تربويًا موثوقًا لتطوير ثلاثة أبعاد رئيسية في التدريس الإبداعي:

- التخطيط الجماعي المرن والمتنوع.
- التنفيذ التشاركي التفاعلي.
- التقويم التعاوني البناء.

هذه الممارسات تجعل من التحول نحو نموذج تعليمي إبداعي حقيقي جزءًا من إعداد معلم التربية الفنية، بحيث يصبح أكثر تفاعلاً وابتكاراً واستعداداً لمواجهة التحديات التربوية الحديثة.

كيفية تطبيق التعلم التشاركي في إعداد معلم التربية الفنية:

تحديد الأهداف التعليمية: ينطلق تطبيق التعلم التشاركي من صياغة أهداف تعليمية تعكس طبيعة تخصص التربية الفنية، مثل تنمية التفكير النقدي والعمل الفني الجماعي وتقدير الجماليات؛ وتؤكد الأبحاث الحديثة مثل (Guo et al., 2025) SCLP أن التخطيط التشاركي يساعد في صياغة أهداف دقيقة ومتنوعة تُوفر أساسًا صلبًا للدرس الفني في سياق تشاركي.

تكوين مجموعات متنوعة: تناولت دراسة (Ramdani et al., 2022)، أن تشكيل مجموعات تضم أفرادًا بخلفيات وقدرات مختلفة يعزز التفاعل المعرفي ويؤدي إلى نتائج أعلى في التفكير الإبداعي والنقدي والمبتا معرفي.

توزيع الأدوار داخل المجموعة: لتفعيل التفاعل الجماعي، يُوزع داخل كل مجموعة أفراد بتخصصات أو مهام مختلفة (مثل المنسق أو صانع القرار الفني أو الكاتب)، مما يُبني تنظيم العمل والتعاون الفعلي.

تنفيذ الأنشطة التشاركية: يتم تطبيق الخطط التشاركية عبر تنفيذ مشروعات فنية جماعية، تُمكن المعلم المشارك من استخدام استراتيجيات متنوعة واختبار تقنيات التفاعل المباشر بين الطلاب، وتتلقى تغذية راجعة فورية من زملائه.

تنفيذ التقويم التشاوري: يشمل ذلك استخدام rubrics مشتركة وتقييم الأقران والتقويم الذاتي داخل المجموعات. يسלט هذا النهج الضوء على أهمية التقويم كأداة للتعليم والتحسين المستمر، وليس مجرد تقييم نهائي.

كما أن استخدام هذه الاستراتيجيات لا يعزز فقط المهارات الفنية، بل يسهم في تنمية جوانب شخصية واجتماعية ضرورية لبناء معلم قادر على قيادة التعلم في صفوفه المستقبلية بروح تعاونية، ومرونة ذهنية، وابتكار تربوي.

مما سبق يمكن القول بمدى استفادة البحث الحالي من الإطار النظري بشكل مباشر في تحديد الأبعاد الرئيسة لمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الفنية قبل الخدمة، حيث ساعد الإطار النظري في توضيح مفهوم التدريس الإبداعي وخصائصه وعلاقته باستراتيجيات التعلم التشاركي؛ كما أسهم في تحديد الأبعاد الثلاثة المستهدفة (التخطيط – التنفيذ – التقويم)، وذلك استناداً إلى نماذج نظرية حديثة أبرزها نموذج (Fosnot 2013) في البنائية، الذي يؤكد أهمية البيئة التشاركية في بناء المعرفة، وكذلك إلى ما أشار إليه (Gillies 2016) من دور التعلم التعاوني في توفير بيئة محفزة على التفكير الإبداعي، وقد مكن هذا الإطار الباحث من صياغة أهداف البحث وأدواته بشكل يتسق مع الأسس النظرية للتعلم التشاركي، ووضع مبررات علمية واضحة لتوظيفه كمدخل لتنمية مهارات التدريس الإبداعي.

ويتميز البحث الحالي بأصالته العلمية من خلال دمج بين البعدين النظري والتطبيقي، وتوظيفه استراتيجية حديثة قائمة على التعلم التشاركي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي في أبعادها الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) في إطار متكامل، كما يسعى البحث إلى سد فجوة معرفية مهمة من خلال تركيزه على إعداد معلمي التربية الفنية قبل الخدمة، وهو مجال لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدراسات الميدانية؛ وإضافة إلى ذلك، يقدم البحث الحالي نموذجاً تطبيقياً يمكن أن يسهم في تطوير برامج إعداد المعلم، ويعزز من كفاءته المهنية وقدرته على توظيف أساليب تدريس مبتكرة تتوافق مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين.

وتناولت دراسات متعددة العلاقة بين التعلم التشاركي وتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي ما قبل الخدمة، خصوصاً في مجالات الفنون والتربية الفنية. ففي دراسة (Taylor 2020) أنشئ مجتمع ممارسة تشاركي بين معلمي الفن بالتعاون مع متحف الفن المعاصر في لوس أنجلوس، وأكدت النتائج أثره في تبادل الممارسات المهنية وتعزيز الكفاءة الذاتية.

كما قدمت (Wood & Meyer 2020) نموذجاً قائماً على الخدمة المجتمعية، يبين دوره في دعم النمو المهني والتعاون بين الطلبة والمجتمع. وفي السياق ذاته.

وأظهرت دراسة (Griniuk 2021) أن التعلم القائم على الأداء الفني الجماعي يعزز الخيال والإبداع العاطفي لدى المتعلمين.

بينما كشفت (Chounta 2022) من خلال تحليلات التفاعل التشاركي أن إدارة الديناميكيات الصفية ترفع من مستوى التفكير النقدي واتخاذ القرار، وهما من ركائز التدريس الإبداعي.

عربيًا، أثبتت دراسة رشوان (٢٠٢٢) فاعلية بيئة إلكترونية تشاركية في تنمية مهارات التخطيط والتنفيذ لدى معلمات التربية الفنية، في حين أوضحت المداح (٢٠٢٤) أن البيئة الافتراضية التشاركية تساهم في تحسين الأداء التطبيقي مثل إدارة الصف وتقديم التغذية الراجعة.

أما (Lee 2023) فقد تناولت أثر الفن التشاركي الاجتماعي في تعزيز الدافعية والوعي المجتمعي.

بينما ركز (Fischer & Barabach 2023) على تصورات معلمي التعليم المهني حول الإبداع التدريسي، مبيّنين أهمية الخبرات الجماعية في بلورة هذه التصورات. وقد دعمت مراجعة (Han & Abdrahima 2023) هذه النتائج، حيث خلصت إلى أن البيئات التعليمية التفاعلية تمثل إطارًا خصبًا لتنمية الإبداع في التعليم العالي.

كذلك، أظهرت دراسة (Zaky & Al Mulhim 2024) أن دمج التفكير التصميمي داخل بيئات "الماكروبسيس" ينمي من مهارات التخطيط والتقييم لدى معلمي التربية الفنية قبل الخدمة.

ويكشف هذا العرض أن ثمة توجهًا عالميًا وعربيًا نحو اعتماد البيئات التشاركية كآلية فاعلة لتنمية الكفاءات التدريسية، خاصة في مجالات التخطيط المرن والتنفيذ الابتكاري والتقييم الأصيل. غير أن الدراسة الحالية تتميز بتركيزها على هذه الأبعاد الثلاثة بشكل متكامل، مع توظيف تصميم شبه تجريبي وأدوات قياس دقيقة، واستنادها إلى المعايير القومية (NARS) في بناء البرنامج التدريبي، بما يضفي عليها قيمة تطبيقية جديدة في ميدان إعداد معلمي التربية الفنية.

اجراءات البحث:

التصميم التجريبي:

استخدم البحث الحالي التصميم التجريبي المعروف باسم المجموعة الضابطة ذو الاختبار القبلي والبعدي، ويشتمل على مجموعة تجريبية واحدة وأخرى ضابطة.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي لبيان أثر المتغير المستقل وهو البرنامج التعليمي المقترح القائم على استراتيجية التعلم التشاركي على المتغير التابع وهو مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية، وأثره على أدائهم التدريسي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- ١- المحتوى: مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية.
- ٢- العينة: عينة من الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة.

٣- المعالجة: البرنامج التعليمي المقترح القائم على استراتيجية التعلم التشاركي.

أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية:

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في:

- ١- استبانة تحديد مهارات التدريس الابداعي للطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين (اداة جمع بيانات).
- ٢- اختبار التحصيل المعرفي لمهارات التدريس الابداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية.
- ٣- بطاقة ملاحظة أداء الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية لمهارات التدريس الابداعي.

مواد المعالجة التجريبية:

تمثلت مواد المعالجة التجريبية في: البرنامج التعليمي المقترح القائم على استراتيجية التعلم التشاركي.

أولاً: بناء أدوات البحث وضبطها

١. استبانة تحديد مهارات التدريس الابداعي للطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين (اداة جمع بيانات).
- الهدف من الاستبانة:

استهدفت هذه الاستبانة تحديد مهارات التدريس الابداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

- إجراءات التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التدريس الإبداعي لمعلمي شعبة التربية الفنية:

اتباع البحث الحالي مجموعة من الخطوات المنهجية المنظمة للتوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التدريس الإبداعي المناسبة لطلاب/معلمي شعبة التربية الفنية، وذلك على النحو الآتي:

- تحليل وثيقة المعايير القومية الأكاديمية لخريجي كليات التربية الفنية:

يُعد الاعتماد على المعايير القومية الأكاديمية لخريجي كليات التربية الفنية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد خطوة أساسية لضمان مصداقية وموضوعية الأدوات البحثية في هذا المجال، إذ تمثل هذه المعايير الإطار المرجعي الرسمي الذي يحدد الكفايات والمهارات الواجب توافرها في خريج برامج إعداد معلم التربية الفنية؛ ومن ثم، فإن تحليل هذه الوثيقة واعتمادها كأساس لبناء قائمة مهارات التدريس الإبداعي يُسهم في تحقيق صدق المحتوى للأداة البحثية، ويضمن ملائمة المهارات المختارة لاحتياجات معلم التربية الفنية قبل الخدمة، فضلاً عن توافقها مع الاتجاهات التربوية الحديثة ومتطلبات سوق العمل.

وانطلاقاً من ذلك، اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات العلمية المنظمة للتوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التدريس الإبداعي، وذلك على النحو الآتي:

١. نقل نصوص المعايير حرفياً كما وردت في الوثيقة الرسمية مع توثيق رقم الصفحة بدقة ضماناً للمصداقية العلمية.

٢. صياغة المهارات المستخلصة بصياغة سلوكية إجرائية إبداعية تعكس أبعاد الإبداع الثلاثة (الطلاقة – المرونة – الأصالة)، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.

٣. الربط المباشر بين نص المعيار والصياغة السلوكية بما يضمن تحويل البنود العامة إلى مهارات عملية تطبيقية يمكن استخدامها في إعداد بطاقة الملاحظة والأدوات البحثية.

وقد أسفر هذا التحليل عن تحديد عدد من المهارات الإبداعية موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية هي:

- **مجال التخطيط الإبداعي:** وتضمن (١٠) مهارات فرعية مثل صياغة أهداف معرفية ووجدانية ومهارية مبتكرة تتناسب مع خصائص المتعلمين وسياق البيئة، والتخطيط لأنشطة فنية متنوعة تحقق تكاملاً بين المجالات الفنية المختلفة، وتحديد محتوى وخامات تتناسب مع البيئة المحلية وتحفز التجريب الفني، إضافة إلى تصميم وحدات تعليمية توظف خامات وأدوات غير تقليدية تحفز البحث والاكتشاف الفني، وربط الخطة التعليمية بالقيم الجمالية والثقافية، والتخطيط لمهام فنية مفتوحة تتيح حرية التعبير الإبداعي.
- **مجال التنفيذ الإبداعي:** واشتمل على (١٠) مهارات فرعية، من أبرزها استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تتناسب مع طبيعة الموضوع الفني، وتشجيع التجريب بالخامات والأدوات، وتوجيه الطلاب لإيجاد حلول متعددة للمشكلات الفنية، وتوظيف الوسائط المتعددة والتكنولوجيا في توضيح المفاهيم الفنية، وإتاحة حرية اختيار الأدوات أو الموضوعات وفق ميول الطلاب، وتهيئة بيئة صفية محفزة على الإبداع، وإشراك الطلاب في إدارة النشاط الفني وتقسيم الأدوار.
- **مجال التقويم الإبداعي:** وضم (٨) مهارات فرعية، مثل تصميم أدوات تقويم متنوعة تتناسب مع طبيعة النشاط الفني، وتعديل معايير التقويم وفق نوع الخامة أو التقنية الفنية، وإشراك الطلاب في وضع بعض معايير التقييم والنقد الذاتي، وتقديم تغذية راجعة نوعية تساعد المتعلم على تطوير أدائه الفني دون إصدار أحكام نهائية، واستخدام الحوارات الصفية والمعارض كوسائل تقويمية مستمرة، وتقويم العمل الفني وفق معايير ترتبط بالتعبير والتجريب والابتكار وليس بمطابقة النماذج؛ وبذلك بلغ إجمالي المهارات المستخلصة من الوثيقة (٢٨) مهارة فرعية تمثل الأساس العلمي الذي بُنيت عليه القائمة الأولية.
- **إعداد القائمة الأولية للمهارات:**

في ضوء نتائج تحليل الوثيقة، وبلاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التدريس الإبداعي في التربية الفنية، صاغ الباحث قائمة أولية موسعة للمهارات تضمنت جميع المهارات المستخلصة من المعايير القومية مضافاً إليها بعض المهارات التي أوصت بها الدراسات الحديثة ذات الصلة.

وقد بلغ عدد المهارات في هذه القائمة:

- التخطيط الإبداعي (١٠) مهارات فرعية.
- التنفيذ الإبداعي (١٠) مهارات فرعية.
- التقويم الإبداعي (٨) مهارات فرعية.

ليصبح إجمالي المهارات في القائمة الأولية (٢٨) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة محاور رئيسية ، صيغت جميعها بصياغة سلوكية واضحة قابلة للتطبيق والقياس الميداني.

• ضبط القائمة الأولية:

عُرضت القائمة الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات المناهج، ومناهج وطرق تدريس التربية الفنية، وبلغ عددهم (٩) محكمين؛ وطلب منهم تقدير مدى أهمية وملاءمة كل مهارة لطلاب/معلمي شعبة التربية الفنية باستخدام مقياس تدريجي (موافق بشدة - موافق - غير موافق)، مع إتاحة الفرصة لإضافة مقترحات جديدة أو تعديل الصياغة عند الحاجة.

• معالجة نتائج التحكيم وإعداد القائمة النهائية:

تم حساب نسب اتفاق الخبراء على كل مهارة، والاحتفاظ بالمهارات التي حققت نسبة اتفاق مرتفعة (٨٠٪ فأكثر)، كما أخذت المقترحات المقدمة بعين الاعتبار من خلال تعديل صياغة بعض المهارات أو إضافة أخرى جديدة حازت موافقة أغلبية المحكمين، وحُذفت المهارات التي نالت نسبة اتفاق منخفضة.

وقد أسفر ذلك عن التوصل إلى القائمة النهائية للمهارات التي تضمنت التخطيط الإبداعي (٦) مهارات فرعية نهائية، التنفيذ الإبداعي (٧) مهارات فرعية نهائية، والتقويم الإبداعي (٥) مهارات فرعية نهائية، وبذلك بلغ إجمالي المهارات في القائمة النهائية (١٨) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة محاور رئيسية، صيغت جميعها بصياغة سلوكية إجرائية واضحة قابلة للتطبيق والقياس الميداني.

يتضح من استعراض الإجراءات السابقة أن القائمة النهائية لمهارات التدريس الإبداعي قد خضعت لعملية مراجعة علمية دقيقة من خلال التحكيم، وهو ما أسفر عن تقليص عدد المهارات من (٢٨) مهارة فرعية في القائمة الأولية إلى (١٨) مهارة فرعية في القائمة النهائية موزعة على المحاور الثلاثة؛ ويرجع هذا الانخفاض إلى عدة اعتبارات أبرزها:

- حذف المهارات المتشابهة أو المتداخلة التي اقترح المحكمون دمجها في صياغة واحدة أكثر شمولاً لتجنب التكرار.
- استبعاد المهارات التي لا تتناسب مع طبيعة إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة أو التي اعتبرها الخبراء غير ملائمة لمستوى طلاب شعبة التربية الفنية.
- حذف المهارات التي حصلت على نسب اتفاق منخفضة من المحكمين أقل من (٨٠٪)، نظراً لعدم اتفاق غالبية الخبراء على ضرورتها في ضوء المعايير القومية ومتطلبات إعداد المعلم.
- تعديل صياغة بعض المهارات لتكون أكثر إجرائية وقابلية للتطبيق الميداني، مما أدى إلى دمج بعض المهارات الجزئية في صياغة واحدة متكاملة.

وبذلك يكون تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه: ما مهارات التدريس الإبداعي المناسبة للطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

٢. اختيار التحصيل المعرفي لمهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية.

في ضوء أهداف البحث وما أسفرت عنه القائمة النهائية لمهارات التدريس الإبداعي قام الباحث بتصميم اختبار التحصيل المعرفي لمهارات التدريس الإبداعي؛ واتبع في تصميمه الإجراءات التالية:

• تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية بكلية التربية.

• تحديد محتوى الاختبار:

تم تحديد محتوى الاختبار من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات ذات الصلة، وفي ضوء أهداف البحث، وقائمة المهارات التي تم التوصل إليها في ضوء المعايير القومية الأكاديمية وتحكيم الخبراء، وقد تم تحليل هذه المهارات وتحويلها إلى أهداف معرفية سلوكية تعكس المستويات العليا للتفكير، وتشمل الفهم، التطبيق، التحليل، والإبداع حيث تكون الاختبار في صورته الأولية من (٦٠) سؤالاً من أسئلة الاختيار من متعدد، حول الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس الإبداعي.

• التصميم العام للاختبار:

تم تصميم الاختبار بحيث تضمن ثلاثة أجزاء أساسية:

الجزء الأول: يتضمن البيانات الأساسية للمتعلم.

الجزء الثاني: يتضمن الهدف من الاختبار، وتعليمات الاختبار، ومثال توضيحي لكيفية الإجابة عن الاختبار.

الجزء الثالث: يشتمل على أسئلة الاختبار؛ وتتمثل في (٦٠) سؤالاً من أسئلة الاختيار من متعدد في صورته النهائية.

• التقدير الكمي للاختبار:

تم استخدام التقدير الكمي بالدرجات حتى يمكن التعرف على درجة قياس الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي في كل مكون من مكونات الاختبار، وتم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة الخطأ، وعليه تكون الدرجة الكلية للاختبار (٦٠) درجة تمثل الصورة النهائية لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات التدريس الإبداعي.

• ضبط الاختبار:

اتبع الباحث في ضبط الاختبار الإجراءات التالية:

• صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين؛ (٩) محكمين بهدف التأكد من:

- سلامة الصياغة الإجرائية لمفرداته ووضوحها.
- دقة التعليمات التي تم وضعها.
- صلاحية الاختبار للاستخدام في قياس ما وضع لقياسه.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون وقد تلخصت في تغيير بعض صياغات الأسئلة لتناسب عينة البحث، ولم يتم حذف أي أسئلة من الصورة الأولية للاختبار، حيث جاءت نسب اتفاق المحكمين أعلى من (٨٠٪) النسبة التي حددها الباحث لقبول البند الاختباري، وبعد التحقق من توفر معايير الصدق الظاهري للاختبار؛ والذي كشف عنه الإجراء السابق، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من الطلاب/ المعلمين بشعبة التربية الفنية بكلية التربية بنين جامعة الأزهر- من خارج عينة البحث الأساسية- بلغ عددهم (١٠) طلاب.

● التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (١٠) طلاب/معلمين من طلاب شعبة التربية الفنية بكلية التربية بنين جامعة الأزهر، وذلك لحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وحساب زمن الاختبار، والاتساق الداخلي لأسئلته ومستوياته، وثبات درجاته، وفيما يلي بيان ذلك:

● حساب زمن الاختبار:

تم حساب المتوسط الزمني الذي استغرقه جميع أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار ككل؛ حيث تم قسمة الزمن الذي استغرقه جميع طلاب العينة الاستطلاعية (٦٠) على عدد الطلاب/المعلمين (١٠)، وقد وجد أن الزمن المناسب لانتهاء جميع الطلاب من الإجابة على جميع مفردات الاختبار (٦٠) دقيقة، بما فيها زمن قراءة التعليمات.

● الصدق الداخلي (اتساق البنود):

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار على العينة الاستطلاعية (ن=١٠)، وجاءت جميعها موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت بين (٠,٤٠ - ٠,٧٥). وهذا يؤكد أن البنود تتسق مع بعضها وتقيس نفس البعد، مما يعزز صدق الاختبار.

● ثبات الاختبار التحصيلي:

للتحقق من ثبات الاختبار، تم استخدام طريقتين:

معادلة كرونباخ α :

بلغ معامل الثبات الكلي ($\alpha = 0.82$) وهو معامل مرتفع يدل على اتساق داخلي جيد بين بنود الاختبار.

طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان-براون):

بعد تقسيم البنود إلى نصفين (فردى/زوجي)، وحساب معامل الارتباط بينهما ثم تصحيحه بمعادلة سبيرمان-براون، بلغ معامل الثبات (٠,٨٠) وهو معامل جيد جدًا.

وبناءً على ذلك، يتمتع الاختبار التحصيلي بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يؤهله للتطبيق في الدراسة الأساسية.

● معاملات السهولة والصعوبة والتمييز:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل بند من بنود الاختبار، وجاءت النتائج كما يلي:

تراوحت معاملات السهولة بين (٠,٣٥ - ٠,٧٠)، وهو ما يشير إلى أن معظم البنود تراوحت بين السهولة المتوسطة والمعتدلة، وهي النسبة المقبولة في بناء الاختبارات.

تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٣٠ - ٠,٦٥) وهي ضمن الحدود المقبولة تربوياً.

تراوحت معاملات التمييز بين (٠,٣٥ - ٠,٦٠) مما يدل على أن البنود قادرة على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة.

وبذلك فإن الاختبار التحصيلي يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة من حيث الصدق والثبات ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز، مما يجعله صالحاً للتطبيق في البحث الحالي على عينة البحث الأساسية مكوناً من (٦٠) سؤالاً من أسئلة الاختيار من متعدد لقياس الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي للطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية بكلية التربية بنين بجامعة الأزهر.

٣- بطاقة ملاحظة أداء الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية لمهارات التدريس الإبداعي.

● الهدف من البطاقة:

تم تحديد الهدف الرئيس من إعداد البطاقة، وهو رصد وتقييم مستوى أداء الطالب/المعلم بشعبة التربية الفنية في تطبيق مهارات التدريس الإبداعي (التنفيذ - التقويم) أثناء المواقف التعليمية داخل حجرة التربية الفنية، وذلك في ضوء المعايير القومية الأكاديمية لخريج كليات التربية الفنية، وأبعاد الإبداع التربوي (الطلاقة - المرونة - الأصالة).

● اختيار أسلوب التقييم:

اختار الباحث أسلوب العلامات ليدل بذلك على درجة أداء المتعلم للمهارة، وذلك لما يتحده هذا الأسلوب من وضع علامة (√) أسفل المكان المخصص وفور قيام المتعلم بأداء المهارة.

● تحديد المهارات التي تضمنتها البطاقة:

استناداً إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات التدريس الإبداعي، تم تحديد ثلاثة مجالات رئيسة تمثل مراحل الموقف التعليمي، وهي:

١. التخطيط الإبداعي: ويشمل المهارات السابقة المرتبطة بتنفيذ الدرس، مثل صياغة الأهداف السلوكية، اختيار المحتوى، والخامات، وتصميم الأنشطة.

٢. التنفيذ الإبداعي: ويشمل المهارات الأدائية أثناء الحصة، مثل استخدام الاستراتيجيات المتنوعة، إدارة بيئة صفية محفزة، وتشجيع حرية التعبير والتجريب.

٣. **التقويم الإبداعي:** ويشمل المهارات التي تعكس تقييم الأعمال الفنية بطرق متنوعة ومرنة، وتقديم تغذية راجعة بناءة.

تم تحويل كل بعد رئيس إلى مجموعة من المهارات السلوكية الإجرائية القابلة للملاحظة والقياس، بحيث:

- صيغت المهارات بشكل واضح ومباشر يصف السلوك المتوقع من الطالب/المعلم.
- تم ترتيب المهارات ترتيبًا منطقيًا يعكس تسلسل الأداء التدريسي داخل الحصّة.
- بلغ عدد المهارات (١٨) مهارة موزعة كالآتي: التخطيط الإبداعي (٦ مهارات)، التنفيذ الإبداعي (٧ مهارات)، والتقويم الإبداعي (٥ مهارات)، وقد روعي عند صياغة هذه المهارات:
- ارتباطها المباشر بمفهوم التدريس الإبداعي وخصائصه.
- شمولها لجميع مراحل الموقف التعليمي.
- إمكانية ملاحظتها ميدانيًا وتقديرها بمستويات أداء واضحة.

• تعليمات البطاقة:

تم وضع تعليمات البطاقة، بحيث تكون واضحة وشاملة لأسلوب التقييم المستخدم، كما تم تحديد معيار لتحديد مستوى أداء المتعلمين لكي يفرق الملاحظ بين مستوى الأداء الجيد والضعيف، وتم تحديد خمس مستويات لأداء المهارة، فإذا قام الطالب:

- أ- ينفذ المهارة بإبداع ومرونة وتكامل تام (ممتاز) = ٥ درجات .
- ب- ينفذ المهارة بإتقان مع وجود عناصر إبداعية واضحة (جيد جدًا) = ٤ درجات.
- ج- ينفذ المهارة بشكل مقبول مع بعض القصور (جيد) = ٣ درجات.
- د- يظهر أداء متردد أو جزئي للمهارة (متوسط) = ٢ درجتان.
- هـ- لا ينفذ المهارة أو ينفذها بطريقة غير مناسبة (ضعيف) = ١ درجة واحدة.

• ضبط بطاقة الملاحظة:

• تقدير صدق البطاقة:

تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين (٩) المتخصصين في التربية الفنية والمناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من:

- مدى ملائمة المهارات لأبعاد التدريس الإبداعي.
 - وضوح صياغة العبارات وسهولة ملاحظتها.
 - مدى شمولية البطاقة لجميع جوانب الأداء التدريسي الإبداعي.
- وقد أخذت ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار في تعديل وصياغة بعض المهارات وإعادة ترتيبها؛ ولم يتم حذف أو إضافة مهارات أخرى عما تضمنته البطاقة في صورتها الأولية.

• التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من مجتمع البحث (من غير عينة البحث الأساسية) بلغت (١٠) من الطلاب/ المعلمين بشعبة التربية الفنية بكلية التربية بنين جامعة الأزهر، وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات البطاقة، وثبات درجاتها، وفيما يلي بيان ذلك:

• حساب الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة الملاحظة:

جرى حساب صدق الاتساق الداخلي عبر معاملات الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية لدى العينة الاستطلاعية (n=10)، وتراوحت القيم بين (٠,٧٦-٠,٨٩)، وجميعها دالة عند (٠,٠١) بما يشير إلى إسهام كل المهارات في القياس الكلي.

• ثبات مفردات بطاقة الملاحظة:

حُسب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، فبلغت القيمة الكلية (٠,٩٠)، كما تراوحت قيم المحاور بين (٠,٨٤-٠,٨٨)، وهي قيم مرتفعة تدل على اتساق داخلي جيد جداً. وللتوكيد، حُسبت التجزئة النصفية وصُحِّحت بمعادلة سبيرمان-براون، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٧). وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات وصالحة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

• الصورة النهائية للبطاقة:

بعد الانتهاء من حساب كل من صدق وثبات بطاقة الملاحظة، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للاستخدام في قياس أداء الطلاب/ المعلمين بشعبة التربية الفنية لمهارات التدريس الإبداعي متضمنة (١٨) مهارة فرعية بعد حذف البنود الغير مناسبة لمستوى عينة البحث من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، أو التي قل نسبة الاتفاق عليها (٨٠٪) من عدد المحكمين، لتصبح الدرجة القصوى لكل مهمة خمس درجات بمجموع كلي من الدرجات (٩٠) درجة للبطاقة.

ثانياً: بناء مواد المعالجة التجريبية وضبطها

تمثلت مواد المعالجة التجريبية في: البرنامج التعليمي المقترح القائم على استراتيجية التعلم التشاركي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية، وأثره على أدائهم التدريسي؛ وقد مر بناء البرنامج بالخطوات التالية:

أسس بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على التعلم التشاركي في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم التربية الفنية، استناداً إلى مجموعة من الأسس الفلسفية والنفسية والتربوية والمنهجية، وهي:

١. الأسس الفلسفية: انطلق البرنامج من فلسفة التربية الفنية المعاصرة التي تؤكد على أهمية الإبداع في تنمية شخصية المتعلم، وتنمية قدراته على التعبير الفني والتفكير الناقد، فضلاً عن مراعاة القيم الجمالية والتذوق الفني. (Eisner, 2002)

٢. الأسس النفسية: راعى البرنامج خصائص النمو العقلي والانفعالي للطلاب/المعلمين قبل الخدمة، واستند إلى مبادئ التعلم النشط التي تستثير الدافعية الداخلية، وتعزز الثقة بالنفس من خلال المشاركة الجماعية والعمل التعاوني. (Eisner, 2002)

٣. الأسس التربوية: استند البرنامج إلى المعايير القومية لإعداد معلم التربية الفنية، والتي تؤكد على أهمية امتلاك المعلم لمهارات تدريس إبداعية في التخطيط والتنفيذ والتقويم (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٥).

٤. الأسس النظرية: يستند البرنامج إلى النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي التي تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي في التعلم، وتُعد استراتيجية التعلم التشاركي امتدادًا لهذه النظرية في إتاحة الفرص للتعلم الجماعي وتبادل الخبرات بين الأقران. (Vygotsky, 1978)

نموذج بناء البرنامج:

اعتمد البرنامج في بنائه على نموذج كمب (Kemp) لتصميم البرامج التعليمية؛ لما يتميز به من شمولية ومرونة في مراعاة جميع عناصر الموقف التعليمي بدءًا من تحديد الاحتياجات وتحليل خصائص المتعلمين، مرورًا بتحديد وصياغة الأهداف التعليمية، وتصميم المحتوى التعليمي والأنشطة، وانتهاءً بالتنفيذ والتقويم. (Kemp, Morrison, & Ross, 1994) وقد تم اختيار هذا النموذج لملاءمته لطبيعة البرامج التدريبية التي تعتمد على التعلم التشاركي، وذلك وفقًا للمراحل التالية:

١. تحليل الاحتياجات التعليمية في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم التربية الفنية.
٢. تحديد الأهداف العامة والإجرائية التي توجه إعداد الوحدات التعليمية.
٣. اختيار المحتوى التعليمي الملائم لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم الإبداعي.
٤. اختيار الأنشطة والوسائل التشاركية التي تدعم تحقيق الأهداف.
٥. تنفيذ البرنامج عبر وحداته الثلاث بطريقة تفاعلية تشاركية.
٦. التقويم القبلي والبعدي والتكويني لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

أهداف البرنامج:

- الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج التعليمي المقترح القائم على التعلم التشاركي إلى تحقيق ما يلي:

- تنمية مهارات التخطيط الإبداعي للدروس الفنية لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية بكلية التربية.
- تنمية مهارات التنفيذ الإبداعي للدروس الفنية لدى الطلاب/المعلمين باستخدام استراتيجيات التعلم التشاركي.
- تمكين الطلاب/المعلمين من تطبيق أساليب التقويم الإبداعي في الأداء التدريسي وتقييم الأعمال الفنية.
- تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم التشاركي والعمل الجماعي.
- تحسين الأداء التدريسي بما يتوافق مع المعايير القومية لإعداد معلم التربية الفنية.

- الأهداف الإجرائية للبرنامج:

يتوقع من الطلاب/المعلمين بعد الانتهاء من البرنامج أن يكونوا قادرين على تحقيق ما يلي:

أ- في مجال التخطيط الإبداعي:

١. تحديد مفهوم التخطيط الإبداعي وأبعاده في التربية الفنية.
٢. صياغة أهداف تعليمية فنية ابتكارية وفق المعايير القومية.
٣. اختيار محتوى فني متنوع يدعم إبداع المتعلمين.
٤. تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة للتعلم التشاركي.
٥. تنظيم خطة درس تراعي الفروق الفردية وخصائص المتعلمين.
٦. إعداد خطة درس جماعية وفق أساليب التعلم التشاركي.

ب- في مجال التنفيذ الإبداعي:

١. تحديد خصائص التنفيذ الإبداعي للدروس الفنية.
٢. استخدام استراتيجيات تعلم تشاركي متنوعة تناسب المحتوى الفني.
٣. توظيف الأدوات والخامات الفنية بطرق مبتكرة أثناء التنفيذ.
٤. إدارة وقت الحصة والأنشطة الصفية بأساليب تنظيمية إبداعية.
٥. إشراك المتعلمين في مواقف تعليمية تفاعلية وتعاونية.
٦. مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين.
٧. عرض المحتوى بأساليب بصرية محفزة على الإبداع.

ج- في مجال التقويم الإبداعي:

١. شرح مفهوم التقويم الإبداعي وبيان الفرق بينه وبين التقويم التقليدي.
٢. تصميم أدوات تقويم تشاركية تراعي جوانب الإبداع لدى المتعلمين.
٣. إشراك المتعلمين في وضع معايير تقويم الأعمال الفنية.
٤. توظيف التغذية الراجعة لتحسين الأداء التدريسي والأعمال الفنية.
٥. تقييم الأعمال الفنية بطرق تشاركية قائمة على التعاون وتحليل الأداء.

المحتوى العام للبرنامج:

تكون البرنامج من مجموعة خبرات تعليمية وأنشطة عملية مصممة وفقاً لدمج مهارات التدريس الإبداعي نظمت في ثلاث وحدات تعليمية في: (التخطيط، التنفيذ، والتقويم)، مع توظيف استراتيجيات التعلم التشاركي التي تتيح فرصاً للتفاعل والعمل الجماعي وتبادل الخبرات الفنية بين الطلاب/المعلمين؛ بما يساهم في رفع كفاءتهم المهنية وتحقيق الأهداف المحددة.

تنظيم محتوى البرنامج:

الوحدة الأولى: التخطيط الإبداعي لدروس التربية الفنية

- الهدف العام: تنمية مهارات التخطيط الإبداعي لدروس التربية الفنية.
- الأهداف السلوكية:

١. يحدد مفهوم التخطيط الإبداعي وأبعاده.
 ٢. يصوغ أهدافاً تعليمية فنية بصورة ابتكارية.
 ٣. يختار محتوى فني مناسباً يدعم الإبداع.
 ٤. يحدد الأنشطة التعليمية الملائمة لاستراتيجية التعلم التشاركي.
 ٥. ينظم خطة درس تراعي خصائص المتعلمين.
 ٦. يعد خطة درس جماعية وفق أساليب التعلم التشاركي.
- المحتوى العلمي: مفهوم التخطيط الإبداعي، صياغة الأهداف، عناصر خطة الدرس الإبداعي، تحليل المحتوى الفني.
 - الأنشطة التشاركية: إعداد خطط دروس جماعية، عصف ذهني لصياغة أهداف متنوعة، مناقشات نقدية لخطط دراسية متنوعة، تصميم خريطة مفاهيم لمحتوى الدرس.
 - الوسائل التعليمية: أوراق عمل، عروض تقديمية، نماذج خطط، سبورة ذكية أو تقليدية.
 - التقويم: اختبار قبلي وبعدي، بطاقة ملاحظة خطة الدرس، تقييم جماعي للخطة.

الوحدة الثانية: التنفيذ الإبداعي لدروس التربية الفنية

- الهدف العام: تنمية مهارات التنفيذ الإبداعي للدروس الفنية باستخدام التعلم التشاركي.
- الأهداف السلوكية:

١. يحدد خصائص التنفيذ الإبداعي للدروس.
٢. يستخدم استراتيجيات تعلم تشاركي متنوعة.
٣. يوظف أدوات وخامات فنية بطرق مبتكرة.
٤. يدير وقت الحصة والأنشطة بأساليب تنظيمية إبداعية.
٥. يشرك المتعلمين في مواقف تعليمية تفاعلية وتعاونية.
٦. يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
٧. يعرض المحتوى بأساليب بصرية محفزة.

- **المحتوى العلمي:** مفهوم التنفيذ الإبداعي، مهارات تنفيذ الدروس، استراتيجيات التعلم التشاركي(العصف الذهني – التعلم التبادلي – المشروعات الفنية)، إدارة الصف الإبداعية، توظيف الخامات والأدوات الفنية.
 - **الأنشطة التشاركية:** تمثيل أدوار المعلم داخل مجموعات، تنفيذ دروس مصغرة جماعية، تصميم نشاط جماعي لتقديم مفهوم فني، تبادل عرض الدروس بين الزملاء ومناقشتها.
 - **الوسائل التعليمية:** أدوات فنية متنوعة، أوراق ملاحظات، نماذج أعمال فنية، فيديوهات لأساليب عرض مبتكرة.
 - **التقويم:** بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، تقييم الزملاء، تقويم جماعي بعد كل نشاط.
- الوحدة الثالثة: التقويم الإبداعي للأداء التدريسي والأعمال الفنية**
- **الهدف العام:** تمكين الطلاب/المعلمين من استخدام أساليب تقويم إبداعية وتشاركية.
 - **الأهداف السلوكية:**
 ١. يشرح مفهوم التقويم الإبداعي.
 ٢. يميز بين التقويم التقليدي والتقويم الإبداعي.
 ٣. يصمم أدوات تقويم تراعي جوانب الإبداع.
 ٤. يشارك المتعلمين في وضع معايير تقويم الأعمال الفنية.
 ٥. يوظف التغذية الراجعة لتحسين الأداء.
 ٦. يستخدم بطاقات تقويم جماعية.
 ٧. يقيم الأعمال الفنية بطرق تشاركية.
 - **المحتوى العلمي:** مفهوم وأهداف التقويم الإبداعي، أدوات التقويم التشاركي، التغذية الراجعة البنائية، معايير تقويم العمل الفني الإبداعي.
 - **الأنشطة التشاركية:** إعداد بطاقات تقويم ضمن مجموعات، تقويم متبادل بين الزملاء، تقويم تشاركي لأعمال طلابية، نقاش جماعي لمعايير التقييم الفني.
 - **الوسائل التعليمية:** بطاقات تقويم متنوعة، عينات أعمال فنية، جداول تقييم، أوراق تأمل فردي.
 - **التقويم:** اختبار بعدي، تقييم الأداء في تقويم الأعمال، بطاقة ملاحظة سلوك التقويم الجماعي.

ضبط البرنامج وتحكيمة:

بعد إعداد البرنامج في صورته الأولى تم عرضه على مجموعة من (٩) خبراء متخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الفنية؛ للتأكد من ملاءمة الأهداف، ودقة المحتوى العلمي، وارتباطه بالمعايير القومية، ومدى صلاحية الأنشطة والوسائل التعليمية، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم.

زمن تطبيق البرنامج:

يُطبق البرنامج على مدار (٨) أسابيع، بواقع وحدتين تدريبيتين أسبوعيًا، بإجمالي (٣٢) ساعة تدريبية.

البرنامج في صورته النهائية:

وفي ضوء آراء المحكمين وما أبدوه من ملاحظات، قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين، ليصبح البرنامج بوحداته التعليمية الثلاث في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق التجريبي وفق الخطة الزمنية المحددة.

إجراءات التجربة النهائية:

تم إجراء التجربة النهائية على النحو التالي:

أ. اختيار العينة:

تمت التجربة على عينة من الطلاب المعلمين بشعبة التربية الفنية بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة، حيث بلغ عدد المجتمع الأصلي للعينة (٣٠) طالبًا من الطلاب/المعلمين، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٠) طلاب من الطلاب المعلمين، والعينة الأصلية ضمت (٢٠) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية قوامها (١٠) طلاب، وأخرى ضابطة قوامها (١٠) طلاب أيضًا من الطلاب/المعلمين المقيدون بشعبة التربية الفنية.

ب. تنفيذ التجربة:

تم تنفيذ التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م ولمدة شهرين كاملين، حيث قام الباحث بالاجتماع مع أفراد المجموعة التجريبية وشرح لهم طبيعة البرنامج، وأهدافه، واستراتيجية التدريس القائم عليها البرنامج التعليمي المقترح، ولما كان البرنامج التعليمي قائم على التعلم التشاركي ونظمت وحداته في صورة وحدات تعليمية، فقد قام الباحث بتقسيم طلاب المجموعة التجريبية إلى مجموعتين ضمت كل مجموعة (٥) طلاب ليدرسوا البرنامج وفقا لاستراتيجية التعلم التشاركي، وحدد لهم مهام كل عضو في المجموعة ودوره فيها، وتسليم كل دارس نسخة ورقية من البرنامج ووحداته، وجميع الخامات والأدوات، والوسائل التعليمية التي تعينه على تحقيق أهداف البرنامج وأنشطته، ومتابعتهم أثناء التنفيذ، وتذليل كل المشكلات التي واجهتهم؛ سواء صعوبة فهم بعض الموضوعات؛ أو شرح طريقة أداء كان فيها صعوبة على بعض الدارسين.

ج. التطبيق القبلي:

تم تطبيق أدوات القياس قبلياً (اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة) على عينة البحث بمجموعتها التجريبية والضابطة، وبعد تصحيح الإجابات، ورصد الدرجات، قام الباحث بتحليل نتائج التطبيق باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "ت" T. test عن طريق برنامج الإحصاء الحاسوبي (SPSS) وذلك لزوم الضبط التجريبي، حيث يتم معرفة مدي تجانس أفراد العينة في المداخل التجريبية التي تعرضوا لها في التطبيق وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية:

التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لكل من الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي، تم استخدام معادلة مان-ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للجوانب المعرفية والجوانب الأدائية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

نتائج اختبار مان – ويتني لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي

الجانب	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
المعرفي	تجريبية	10	11.80	118.00	37.00	.990	غير دال
	ضابطة	10	9.20	92.00			
الأدائي	تجريبية	10	11.10	111.00	44.00	.648	غير دال
	ضابطة	10	9.90	99.00			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "U" لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل من الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي بلغت على الترتيب (٣٧ – ٤٤) كما بلغت قيمة "Z" المناظرة لهما (٠.٩٩٠ – ٠.٦٤٨) وهي قيم غير دالة إحصائية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا معناه تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التدريس الإبداعي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من فروض البحث تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار مان – ويتني Mann-Whitney لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ نظرا لصغر حجم المجموعتين.
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لمعرفة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي، والبعدي والتبعي للمجموعة التجريبية.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- $r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$ حجم الأثر معادلة حجم الأثر
ويتم تفسير حجم الأثر في ضوء القيم

أكبر من 0.50	0.30 < 0.50	0.10 < 0.30
كبير	متوسط	صغير

د. القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، تم القيام بالقياس البعدي للمجموعتين، التجريبية والضابطة، باستخدام أداة البحث (اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة) وجدولة درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تمهيداً للمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

نتائج البحث (عرضها ومناقشتها وتفسيرها) أولاً: عرض النتائج

١- النتائج المرتبطة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس البرنامج المقترح) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢): قيمة "Z" لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لاختبار الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي للمجموعة التجريبية

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى
السالبة	0	.00	.00	2.807	0.01	0.888	كبير
الموجبة	10	5.50	55.00				
التساوي	0						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي بلغت (٢,٨٠٧) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وتُعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت الرتب الموجبة (القياس البعدي أعلى من القياس القبلي) أكبر من الرتب السالبة (القياس البعدي أقل من القياس القبلي)، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة (r) وقد بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٨٨) وهي تشير إلى أن حجم الأثر كان كبيراً، وهذا يُعد مؤشراً على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي لدى المجموعة التجريبية.

كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الجوانب المعرفية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الجوانب المعرفية

القياس القبلي		القياس البعدي	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
16.700	2.983	50.900	3.414

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبذلك يتم قبول الفرض.

٢- النتائج المرتبطة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس البرنامج المقترح) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة للجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤)

قيمة "Z" لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي للمجموعة التجريبية

الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى دلالة	حجم الأثر	مستوى
السالبة	0	.00	.00	2.805			
الموجبة	10	5.50	55.00		0.01	0.887	كبير
التساوي	0						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "Z" لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي بلغت (٢,٨٠٥) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وتُعزى هذه الفروق لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت الرتب الموجبة (القياس البعدي أعلى من القياس القبلي) أكبر من الرتب السالبة (القياس البعدي أقل من القياس القبلي)، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة (r) وقد بلغت قيمة حجم الأثر (٠,٨٨٧) وهي تشير إلى أن حجم الأثر كان كبيراً، وهذا يُعد مؤشراً على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي لدى المجموعة التجريبية.

كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الجوانب الأدائية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الجوانب الأدائية

القياس القبلي		القياس البعدي	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
26.900	3.510	80.300	4.423

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبذلك يتم قبول الفرض.

٣- النتائج المرتبطة بالفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب طلاب المجموعتين الضابطة (التي تدرس بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي تدرس البرنامج المقترح) في التطبيق البعدي لاختبار الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج اختبار مان – ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي.

المجموعة العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	تفسير حجم الأثر
تجريبية 10	15.50	155.00	.000	-	0.01	0.846	كبير
ضابطة 10	5.50	55.00		3.784			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "U" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجوانب المعرفية بلغت (صفر) كما بلغت قيمة "Z" المناظرة لها (٣,٧٨٤) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجوانب المعرفية، وتُعزى هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط الرتب لها أعلى من المجموعة الضابطة، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة (r)، وقد بلغت

قيمته (٠,٨٤٦) وهي تشير إلى أن حجم الأثر كبير، كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
3.071	17.100	4.423	80.300

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات التدريس الإبداعي للمجموعة التجريبية، وبذلك يتم قبول الفرض، وكذلك الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه "ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية؟".

٤- النتائج المرتبطة بالفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب طلاب المجموعتين الضابطة (التي تدرس بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي تدرس البرنامج المقترح) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتي لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار مان – ويتي لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم الأثر	تفسير حجم الأثر
تجريبية	10	15.50	155.00	0.000	-	0.01	0.847	كبير
ضابطة	10	5.50	55.00		3.790			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "U" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجوانب المعرفية بلغت (صفر) كما بلغت قيمة "Z" المناظرة لها (٣,٧٩٠) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجوانب الأدائية، وتُعزى هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط الرتب لها أعلى من المجموعة الضابطة، كما تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة (٢)، وقد بلغت قيمته (٠,٨٤٧) وهي تشير إلى أن حجم الأثر كبير، كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط
المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي
2.943	28.00	4.423	80.300

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي للمجموعة التجريبية، وبذلك يتم قبول الفرض، وكذلك الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه "ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب/المعلمين بشعبة التربية الفنية؟".

ثانيًا: تفسير النتائج ومناقشتها

أ- فاعلية البرنامج في تنمية الجوانب المعرفية:

أثبتت النتائج وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي داخل المجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي ($r=0.888$, $Z=2.807$) «أثر كبير»، كما ظهرت فروق دالة بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح التجريبية ($r=0.846$, $Z=-3.784$, $U=0.000$) «أثر كبير». وقد جاء متوسط المجموعة التجريبية في البعدي مرتفعًا مقارنة بالضابطة (٨٠,٣٠ مقابل ١٧,١٠)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج التشاركي في بناء المعرفة المرتبطة بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التربية الفنية قبل الخدمة.

ويرتبط هذا التحسن بطبيعة التعلم التشاركي الذي يوفر بيئة بنائية نشطة يتشارك فيها المتعلمون صياغة المفاهيم وحل المشكلات، بما يتسق مع التصور البنائي الذي يؤكد «بناء المعرفة عبر التفاعل الاجتماعي» (Fosnot)، ومع ما تشير إليه أدبيات التعلم التعاوني في تعزيز التفكير الإبداعي داخل بيئات تعلم محفزة.

ب- فاعلية البرنامج في تنمية الجوانب الأدائية:

أظهرت النتائج فروقاً دالة لصالح القياس البعدي داخل المجموعة التجريبية في الأداء التدريسي (2.805، $r=0.887$ «أثر كبير»)، كما ظهرت فروق دالة بين التجريبية والضابطة في البعدي لصالح التجريبية (0.000، $U=3.790$ ، $r=0.847$ «أثر كبير»). وارتفع متوسط الأداء في التجريبية مقارنة بالضابطة في البعدي (٨٠,٣٠ مقابل ٢٨,٠٠).

ويُعزى الارتفاع إلى أن التعلم التشاركي ينقل المتدربين من «تعلم الوصفة» إلى «ممارسة الموقف» عبر مهام أدائية حقيقية وتغذية راجعة جماعية، ما يترجم المعرفة إلى كفايات تخطيط وتنفيذ وتقييم داخل الدرس الفني. هذا يتوافق مع منطق «التصميم العكسي» في التخطيط ثم توظيف استراتيجيات نشطة في التنفيذ، وانعكاسها على جودة الأداء.

وقد تعزو النتائج السابقة للعديد من الأسباب أبرزها:

- تتسق هذه النتائج مع الأساس البنائي-الاجتماعي؛ فالتعلم التشاركي يفعل «منطقة النمو القريب» عبر التفاعل والدعم بين الأقران، ما يفسر التحسن المعرفي السريع ثم انتقاله إلى الممارسة الصفية. في تخصص التربية الفنية تحديداً، تُعدّ المداولات الجماعية والنقد النظير منصّاتٍ طبيعية للبناء المشترك للمعنى وتنمية الطلاقة والمرونة الأصليتين في الإبداع. هذا التفسير يتوافق مع أدلة عربية حديثة بينت أن البيئات التشاركية – بما فيها البيئات الافتراضية – ترفع جودة الأداء التطبيقي (إدارة صف، تغذية راجعة، تنفيذ نشط).
- وبُنيت فاعلية البرنامج على مواءمته الدقيقة للمعايير القومية الأكاديمية (NARS) بما يضمن استهداف نواتج تعلم معيارية في التخطيط والتنفيذ والتقييم، ثم قياسها بأدوات موثوقة؛ فقد تُبَيّن بطاقة الملاحظة بمعامل ألفا مرتفع (٠,٩٠) وأقرّت محتوياتها من تسعة محكمين متخصصين، ما يرفع صدق النتائج وقابليتها للتعميم المنضبط. بذلك لا تُقرأ الدلالة الإحصائية بمعزل عن الدلالة العملية المرتبطة بمعايير مهنية وطنية.
- البنية التصميمية للبرنامج كانت سبباً مباشراً في هذا الأثر: اعتماد نموذج كمب (Kemp) أتاح معالجة تكاملية لعناصر الموقف التعليمي (تحليل الاحتياجات، صياغة الأهداف، بناء المحتوى، التقويم)، فانتقل المتعلم من التخطيط الورقي إلى الأداء الواقعي عبر مهامٍ أدائية أصيلة، ما يفسر القفزة الكبيرة في المؤشرين المعرفي والأدائي معاً.
- أظهرت الزيادة الكبرى في المؤشر الأدائي أنّ البرنامج نجح في تحويل المعرفة إلى ممارسة؛ إذ صُمّمت أنشطة تشاركية ملموسة (تخطيط دروس جماعي، عصف ذهني، نقد متبادل للأعمال، خرائط مفاهيم) فأنتجت «تعلماً قابلاً للنقل» إلى الحصّة الفعلية، وهو ما سبق أن دعمته دراسات عربية ركزت على التعلم بالمشروعات والتدريب على التفاعل الصفّي بوصفهما رافعتين للتنفيذ الإبداعي.
- وعلى مستوى المقارنة بالرصيد البحثي، تتوافق النتائج مع مراجعات منهجية ودراسات أجنبية حديثة ترى أن البيئات التشاركية حاضنة للإبداع في التعليم العالي وإعداد المعلم (تنشيط التفاعل، إعادة تصميم الخبرات بصورة جماعية)، وتوصي بدمج ممارسات التصميم التشاركي والتفكير التصميمي في الإعداد المهني؛ وهو ما التقطه البرنامج هنا فعلياً لكن داخل إطارٍ معياري وقياسي تجريبي محكّم.

- أما الإضافة النوعية للبحث الحالي فتكمن في ربط الأثر بمعايير NARS وإثبات تكامل الأبعاد الثلاثة ضمن تصميم كمب وأدوات قياس معيارية؛ كثير من الأعمال السابقة كانت أحادية البعد أو غير معيارية التصميم، بينما قدّم هذا البحث دليلاً تجريبياً على أثر مترامز في التخطيط والتنفيذ والتقييم داخل سياق التربية الفنية قبل الخدمة.
- ويُعزّز تفسير الفاعلية كذلك بتضمين البرنامج لممارسات تقويم أصيل؛ إذ وُظِّفت مهام أداء واقعية وتغذية راجعة بنائية ونقد زُملائي منظم، وهي آليات ترفع الوعي المهني وتمكّن من «تصحيح المسار» أثناء التدريس، فتنعكس مباشرة على جودة التنفيذ والتقييم الصفي.
- أخيراً، وعلى الرغم من قوة الأثر، تظل حدود العينة (طلاب/معلمون قبل الخدمة في كلية التربية – بنين، جامعة الأزهر) عاملاً يستدعي تعميمًا حذرًا، لكن قوة الاتساق الداخلي للأدوات وتكافؤ المجموعتين قبلياً، مع الثبات المرتفع، تجعل من نتائج الفاعلية موثوقة وقابلة للاختبار التكراري في سياقات مماثلة.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع عدد من الدراسات العربية التي أكدت دور استراتيجيات التعلم التشاركي في تحسين الأداء المعرفي والمهاري للطلاب؛ فقد بينت دراسة شرف، أحمد أحمد لطفي (٢٠٢١) فاعلية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة الرياضيات، وهو ما يتسق مع ما أثبتته البحث الحالي من أثر إيجابي للتعلم التشاركي في رفع مستوى مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم. كما أوضحت دراسة المدّاح (٢٠٢٤) أثر البيئات التشاركية الافتراضية في تحسين إدارة الصف وتفعيل التغذية الراجعة، وهو ما يلتقي مع نتائج البحث الحالي في تأكيد قدرة السياقات التعاونية على تعزيز مهارات التنفيذ. وكذلك دعمت دراسة مندور (٢٠٢٠) دور التعلم التشاركي في تنمية مهارات التواصل والتفكير النقدي، وهي مهارات مرافقة للتنفيذ الإبداعي، الأمر الذي يتفق مع ما توصل إليه البحث الحالي، وعلى المنوال ذاته، أظهرت دراسة Rababah (2019) أثر التعلم التعاوني في تحسين الكتابة الإبداعية، مما يعزز الرأي القائل بأن التعلم التعاوني والتشاركي يعدان بيئة محفزة للإبداع بمختلف مجالاته.

كما تتفق نتائج البحث مع دراسة Johnson & Johnson (2014) التي أبرزت فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التنظيم والقيادة والتخطيط الجماعي، ومع دراسة Gillies (2016) التي بينت أثر البيئات التشاركية في تعزيز التفكير الإبداعي وتفعيل التفاعل الصفي، بالإضافة إلى مراجعة Han & Abdrahima (2023) التي أكدت أن البيئات النشطة التعاونية حاضنة أساسية للإبداع في التعليم العالي.

وفي المقابل، يختلف البحث الحالي عن بعض هذه الدراسات من حيث طبيعة المعالجة واتساع نطاقها. فقد اقتصرَت دراسة شرف (٢٠٢١) على بعد التنفيذ، ولم تتناول الأبعاد الثلاثة بشكل تكاملي، كما ركزت دراسة Awang & Ramly (2021) على تنوع استراتيجيات التنفيذ والتقييم دون ربطها الصريح بالمعايير القومية لإعداد المعلم، وكذلك انحصرت دراسة المدّاح (٢٠٢٤) في جانب إدارة الصف والتغذية الراجعة، بينما لم تتناول التخطيط أو التقييم بصورة متكاملة، أما دراسة Rababah (2019) فقد ركزت على جانب إبداعي لغوي جزئي (الكتابة)، ولم تستهدف إعداد المعلم بصفة مباشرة، وفي السياق الأجنبي، ركزت دراسة Johnson & Johnson (2014) و Gillies (2016) على الجانب العام للتعلم التعاوني دون تخصيصه لمجال التربية الفنية أو ربطه بالمعايير القومية.

وبذلك يمكن القول إن البحث الحالي يتفق في اتجاهه العام مع معظم الأدبيات التي أكدت أثر التعلم التشاركي في تعزيز الأداء والإبداع، غير أنه أضاف قيمة نوعية من خلال تناوله لمهارات التدريس الإبداعي الثلاثة في تكامل واحد (التخطيط-التنفيذ-التقويم)، وربطه بمرجعية المعايير القومية NARS، واعتماده على تصميم تعليمي محكم (نموذج كمب) وأدوات قياس معيارية، وهو ما لم يتحقق في معظم الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. إدماج التعلم التشاركي ضمن الخطط الدراسية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية، باعتباره مدخلاً معتمداً لتنمية مهارات التدريس الإبداعي.
٢. إعداد وحدات تدريبية معيارية تستند إلى المعايير القومية لإعداد المعلم (NARS)، بحيث تُركز على تطوير أبعاد التدريس الإبداعي الثلاثة: التخطيط، التنفيذ، التقويم.
٣. توفير أدلة عملية للمشرفين وأعضاء هيئة التدريس تتضمن استراتيجيات لتفعيل التعلم التشاركي داخل قاعات الدرس وورش العمل الفنية، مع نماذج للأنشطة وروبوتات للتقويم الأصيل.
٤. تنفيذ برامج تدريبية وتنمية مهنية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس، بهدف رفع كفاءتهم في تصميم وتوظيف استراتيجيات التعلم التشاركي وتوظيفها بما يضمن تحقيق الأثر المطلوب.
٥. تهيئة بيئات تعلم محفزة من خلال إعادة تنظيم القاعات الدراسية لتكون صالحة للعمل التعاوني، وتزويدها بموارد تشاركية وأدوات رقمية تسهل التفاعل والإبداع.

المقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم المقترحات التالية:

١. إجراء دراسات موسعة على عينات أكبر وأكثر تنوعاً من طلاب كليات التربية الفنية، للتحقق من إمكانية تعميم نتائج البحث الحالي.
٢. تنفيذ بحوث طولية لمتابعة أثر التعلم التشاركي على معلمي التربية الفنية في مرحلة التدريب الميداني ثم عند ممارسة التدريس الفعلي بالمدارس.
٣. مقارنة فاعلية استراتيجيات تعاونية متعددة (مثل التعلم بالمشروعات، التعلم القائم على المشكلات، والتعلم التعاوني بأنماطه المختلفة) في تنمية كل بُعد من أبعاد التدريس الإبداعي.
٤. استكشاف فاعلية التعلم التشاركي في البيئات الرقمية عبر توظيف الفصول الافتراضية أو أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية، لقياس مدى إمكانية نقل الأثر إلى التعلم عن بُعد.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبوزيد، أمل محمد محمود محمد، وعبد العزيز، هدى أنور. (٢٠٠٩). فاعلية مقرر إلكتروني مقترح في طرق تدريس التربية الفنية على تصميم وإنتاج وحدة إلكترونية والاتجاه نحو دراسة المقرر إلكترونياً لدى معلم التربية الفنية قبل الخدمة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١١ (١)، ٣٠-١.
- أحمد، رقية محمود، ومحمود، شيماء حسن. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على التعلم السريع لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وأثره على تنمية مهارات التحدث الإبداعي لدى تلاميذهم. *المجلة التربوية - كلية التربية، جامعة سوهاج*، ١٠٤، ٩٠٧-٩٨٣.
- الجندي، أروى السعيد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على التاريخ الرقمي في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التاريخ قبل الخدمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- الحمادي، أمل خليفة أحمد. (٢٠٢١). مستوى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ١٠ (٩)، ٢٩-٤٤.
- الخطيب، صفاء حسن محمود. (٢٠٢١). تقويم واقع إعداد معلمي التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء متطلبات مهارات التدريس الإبداعي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٢ (١٤٢)، ٢٥-٦٠.
- الدهشان، جمال. (١٩٩٢). بعض مشكلات إعداد وتدريب معلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة ومقترحات للتغلب عليها في ضوء الواقع التعليمي في مصر. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، ٨ (٦)، ١٥٥-١٨٩.
- الربيعي، عوني هادي عبود. (٢٠٢١). مهارات تدريس التربية الفنية لدى مدرسي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة في بابل. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، ١١ (٢)، ٨١٧-٨٥٢.
- رشوان، فاطمة الزهراء كمال أحمد. (٢٠٢٢). توظيف التعلم التشاركي الإلكتروني في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التدريس الإبداعي ومستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الفنية. *المجلة التربوية - كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٩٧ (٢)، ٨١٧-٨٢٥.
- شحاتة، حسن سيد. (٢٠٢١). المستحدثات التكنولوجية وتطوير مهارات المعلمين والتدريب المدمج نموذجاً. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، ٢ (٢)، ١٣٥-١٥٠.
- شرف، احمد احمد لطفي. (٢٠٢١). فاعلية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، بنها*، ٣٢ (١٢٧)، ٤٠٥-٤٣٠.

- _____ (٢٠٢٢). العلاقة بين مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية - جامعة بنها. *مجلة كلية التربية - جامعة بنها*، ٣٣(١٣٢)، ٩٣-١١٨.
- الشمري، منصور محمد صالح، و علي، نور الدين عيسى آدم. (٢٠١٩). تقييم جودة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية في ضوء المعايير المهنية. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات الاختصاصية*، ٦(١٨)، ١٤٢-١٥٨.
- شوشة، بسمة محمد فريد. (٢٠٢٠). تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣١(١٢٤)، ٥١٦-٥٥٠.
- الشويخ، سعاد عبد السلام مفتاح. (٢٠٢١). مهارات التدريس الإبداعي وأثرها على إبداع الطلاب. *مجلة فكر وإبداع*، ١٣٧، ٣٠٩-٣٥٥.
- عبد الحميد، عبير سرور. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية للطلاب معلم التربية الفنية. *مجلة كلية التربية، اسيوط*، ٣(٣١)، ٣٠٦-٣٤٤.
- عبد الغفور، احمد خلف ومحمد، أحمد سيد ومرغني، أماني حامد. (٢٠٢٣). برنامج تدريبي قائم على نموذج TPACK لتنمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية. *مجلة كلية التربية جامعة اسيوط*، ٣٩(٥)، ١-٣٤.
- عبد النعيم، حنان ناجي. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين في تحسين مستوى الاندماج في التعلم لطلابهم. *المجلة الدولية للبحوث والدراسات في التربية الخاصة*، ٢(٤)، ١٠٧-١٢٨.
- علي، ناهد محمود أحمد، وعبد العزيز، هدى أنور محمد، والشريف، صالح أحمد. (٢٠٢١). معايير الجودة الشاملة ودورها في إعداد معلم التربية الفنية: دراسة وصفية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٦(١)، ١٥١-١٧٢.
- الفقيه، مشاعل بنت محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي وعادات العقل لدى الطالبات المعلمات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٦٨(٢)، ٣٥٧-٤١٠.
- الكندري، فواز محمد عبد الله. (٢٠٢٣). استراتيجيات وفنيات تدريس التربية الفنية في ضوء التحول الرقمي. *مجلة كلية التربية، طنطا*، ٨٩(٤)، ٣٢٥-٣٥٠.
- الكوري، أثير حسني محمد. (٢٠٢٢). دور استراتيجيات التدريس الإبداعية في تنمية مهارات المعلمين في قصبة إربد. *مجلة نقد وتنوير للدراسات الإنسانية*، ١٣(٤)، ١٥٣-١٦٤.
- محمد، جهاد فرج. (٢٠١٨). التعلم التشاركي كمدخل لتنمية مهارات الذكاء الثقافي لدى طلاب كلية التربية الفنية. *المجلة العلمية لجمعية إمسيا التربية عن طريق الفن*، ١٤(١٣)، ٢٤١-٢٨٠.



محمود، عبير سرور عبد الحميد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج التربية العملية التدريبي لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة معلمي التربية الفنية وأثره على التحصيل والأداء التدريسي لهم. *مجلة الفنون التشكيلية والتربية الفنية، جامعة أسيوط*، (١)٣، ٤٨-١٨١.

المдах، داليا السيد. (٢٠٢٤). فاعلية بيئة تعليمية افتراضية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض القلق لدى طلاب شعبة التربية الفنية. *مجلة كلية التربية النوعية - جامعة كفر الشيخ*، (١)٣٥، ٢١٠-١٨٥.

مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢). *المناهج والتدريس: من منظور المنهج التكاملي*. عمان: دار المسيرة.

المرعي، هدى خدعان، والعززي، سالم مبارك. (٢٠٢٢). فاعلية استراتيجيات الصف المعكوس لتدريس التربية الفنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية، الأزهر*، (١٩٥)٤١، ٦٩٣-٧٣٢.

المسرحي، ياسمين بنت أحمد يحيى. (٢٠١٦). مدى توافر مهارات الأداء التدريسي الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، ٩، ٢٢٣ - ٢٥٩.

مندور، محمد عبد الله. (٢٠٢٠). أثر التعلم التشاركي على تنمية مهارات التواصل وإنتاج مصادر التعلم الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة البحث العلمي في التربية - كلية البنات - جامعة عين شمس*، (٣)٢١، ٢٢٥-٢٥١.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠١٥). *دليل اعتماد كليات ومعاهد التعليم العالي*. الإصدار الثالث.

ثانياً: المراجع العربية مترجمة

Abu Zaid, Amal Mohamed Mahmoud Mohamed, and Abdel Aziz, Hoda Anwar. (2009). The effectiveness of a proposed electronic course in art education teaching methods on the design and production of an electronic unit and the attitude towards studying the course electronically among pre-service art education teachers. *Journal of Educational and Psychological Research*, 1(1), 1-30.

Ahmed, Ruqayya Mahmoud, and Mahmoud, Shaimaa Hassan (2022). An accelerated learning-based training program to develop creative teaching skills among primary school Arabic language teachers and its impact on developing their students' creative speaking skills. *Educational Journal - Faculty of Education, Sohag University*, 104, 907-983.

Al-Gendy, Arwa Al-Saeed (2018). The effectiveness of a digital history-based program in developing some creative teaching skills among pre-service history teachers. *Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Benha University*.

- Al-Hamadi, Amal Khalifa Ahmed (2021). The level of Islamic education teachers' practice of creative teaching skills and its relationship to some variables. *International Specialized Educational Journal*, 10(9), 29–44.
- Al-Khatib, Safaa Hassan Mahmoud (2021). Evaluating the reality of preparing art education teachers in faculties of specific education in light of the requirements for creative teaching skills. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 12(142), 25–60.
- Al-Dahshan, Jamal (1992). Some Problems in the Preparation and Training of In-Service Basic Education Teachers and Suggestions for Overcoming Them in Light of the Educational Reality in Egypt. *Journal of Psychological and Educational Research*, 8 (6), 155-189.
- Al-Rubaie, Awni Hadi Abboud (2021). Art Education Teaching Skills of Intermediate Art Teachers in Babylon. *Journal of the Babylon Center for Humanities Studies*, 11 (2), 817-852.
- Rashwan, Fatima Al-Zahraa Kamal Ahmed (2022). Employing Collaborative E-Learning in Light of 21st Century Skills to Develop Creative Teaching Skills and Levels of Self-Efficacy among Art Teachers. *Educational Journal - Faculty of Education, Sohag University*, 97 (2), 817-825.
- Shahata, Hassan Sayed (2021). Technological Innovations and the Development of Teacher Skills: Blended Training as a Model. *Journal of Educational Technology and Digital Learning*, 2 (2), 135-150.
- Sharaf, Ahmed Ahmed Lotfy (2021). The Effectiveness of Project-Based Learning in Developing Creative Teaching Skills among Mathematics Students at the Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education, Benha*, 32(127), 405-430.
- Sharaf, Ahmed Ahmed Lotfy (2022). The Relationship between Creative Teaching Skills and Self-Efficacy among Mathematics Students at the Faculty of Education, Benha University. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 33(132), 93-118.
- Al-Shammari, Mansour Mohamed Saleh, and Ali, Nour El-Din Issa Adam (2019). Evaluating the Quality of Teaching Performance of Art Education Teachers in Light of Professional Standards. International. *Journal for Publishing Specialized Research and Studies*, 6(18), 142-158.
- Shousha, Basma Mohamed Farid (2020). Developing Creative Teaching Skills among Mathematics Students at Faculties of Education. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*. 31(124), 516-550.



- Al-Shuwaikh, Suad Abdel Salam Miftah (2021). Creative teaching skills and their impact on students' creativity. *Fikr wa Ibd'a Journal*, 137, 309–355.
- Abdel Hamid, Abeer Sarwa (2020). The effectiveness of a proposed program based on active learning in developing some life skills for art education student teachers. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 3(31), 306–344.
- Abdel Ghafour, Ahmed Khalaf and Mohamed, Ahmed Sayed and Marghani, Amani Hamed (2023). A training program based on the TPACK model to develop creative planning, implementation, and evaluation skills among Arabic language teachers. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 39(5), 1–34.
- Abdel Naeem, Hanan Naji (2022). The effectiveness of a program based on creative teaching skills for teachers in improving their students' engagement in learning. *International Journal of Research and Studies in Special Education*, 2(4), 107–128.
- Ali, Nahed Mahmoud Ahmed, Abdul Aziz, Huda Anwar Mohammed, and Al-Sharif, Saleh Ahmed (2021). Total Quality Standards and Their Role in Preparing Art Teachers: A Descriptive Study. *Journal of Research in Education and Psychology*, 36(1), 151–172.
- Al-Faqih, Mashael bint Mohammed (2016). The Effectiveness of a Training Program to Develop Creative Teaching Skills and Habits of Mind among Female Student Teachers. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 168(2), 357–410.
- Al-Kandari, Fawaz Mohammed Abdullah (2023). Strategies and Techniques of Teaching Art Education in Light of the Digital Transformation. *Journal of the Faculty of Education, Tanta*, 89(4), 325–350.
- Al-Kouri, Atheer Hosni Mohammed (2022). The Role of Creative Teaching Strategies in Developing Teacher Skills in Irbid. *Journal of Criticism and Enlightenment for Humanities*, 13(4), 153–164.
- Mohammed, Jihad Farag (2018). Collaborative Learning as an Approach to Developing Cultural Intelligence Skills among Students of the Faculty of Art Education. *Scientific Journal of the Emsia Association for Education through Art*, 14(13), 241–280.
- Mahmoud, Abeer Sarwa Abdel Hamid (2019). The Effectiveness of a Practical Education Training Program in Developing Creative Teaching Skills among Student Art Teachers and Its Impact on Their Achievement and Teaching Performance. *Journal of Fine Arts and Art Education, Assiut University*, 3(1), 48–181.

- Al-Madah, Dalia Al-Sayed (2024). The Effectiveness of a Virtual Learning Environment in Developing Creative Teaching Skills and Reducing Anxiety among Art Education Students. *Journal of the Faculty of Specific Education*, Kafrelsheikh University, 35(1), 185-210.
- Marai, Tawfiq Ahmed, and Al-Hila, Muhammad Mahmoud (2002). *Curricula and Instruction: From an Integrative Approach Perspective*. Amman: Dar Al-Masirah.
- Marai, Huda Khad'an, and Al-Anzi, Salem Mubarak (2022). The Effectiveness of the Flipped Classroom Strategy for Teaching Art Education in Developing Creative Thinking Skills among Primary School Students. *Journal of Education, Al-Azhar*, 41(195), 693-732.
- Al-Masrahi, Yasmine Bint Ahmed Yahya (2016). The Extent of Availability of Creative Teaching Performance Skills among Primary School Mathematics Teachers. *The Arab Journal of Studies*.
- Mandour, Mohamed Abdullah. (2020). The Impact of Collaborative Learning on Developing Communication Skills and the Production of Digital Learning Resources among Educational Technology Students. *Journal of Scientific Research in Education - Faculty of Girls - Ain Shams University*, 21(3), 225-251.
- National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education (2015). *Guide to Accreditation of Colleges and Institutes of Higher Education. Third Edition*.

ثالثاً: المراجع الأجنبية

- Awang, Halimah Binti, & Ramly, Mohd Ismail Bin. (2021). Enhancing creativity in visual arts teachers through active and collaborative learning strategies. *International Journal of Instruction*, 14(2), 233–246. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14214a>
- Bamford, A. (2009). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Chounta, I. A. (2022). Collaborative learning analytics: Mapping interactions and outcomes. *Computers & Education*, 187, 104582. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104582>
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier Science.
- Dorn, C. M., & Sabol, F. R. (2006). The effectiveness and use of digital portfolios for the assessment of art performances in selected secondary schools. *Studies in Art Education*, 47(4), 344–362. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650577>



- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fischer, M., & Barabach, A. (2023). Vocational teachers' conceptions of creative teaching: A German perspective. *Teaching and Teacher Education*, 127, 103950. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103950>
- Fischer, S., & Barabach, A. (2023). Conceptualizations and implementation of creativity in higher vocational teacher education – A qualitative study of lecturers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 15, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s40461-023-00163-9>
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. Teachers College Press.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting: The Social Meaning of Creativity, from DIY and Knitting to YouTube and Web 2.0*. Polity Press. <http://www.progedjournal.org/9westminsterresearch.westminster.ac.uk/9Wikipedia+9>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gökdemir, M. A. (2024). Exploring Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among visual arts teachers. *International Journal of Progressive Education*, 20(5), 11–23. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2024.1063.2> <http://www.progedjournal.org/>
- Griniuk, M. (2021). *Arts-based action research on enhancing children's creativity through affect within participatory performance art and performance pedagogy*. *Creativity Studies*, 14(2), 577–592. <https://doi.org/10.3846/cs.2021.13775>
- Guo, C., Chen, X., & Chen, J. (2025). *Enhancing prospective teachers' professional development through shared collaborative lesson planning*. *Behavioral Sciences*, 15(6), 753. <https://doi.org/10.3390/bs15060753>
- Han, W., & Abdrahim, N. A. (2023). *The role of teachers' creativity in higher education: A systematic literature review and guidance for future research*. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101302>
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2001). The universalization of creativity in education. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 17–34). London, UK: Continuum.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841–851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Using technology to revolutionize cooperative learning: An opinion. *Frontiers in Psychology*, 5, 1156. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01156>
- Kemp, J. E., Morrison, G. R., & Ross, S. M. (1994). *Designing effective instruction*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Khasawneh, Yazan Jamal Ahmad, Alsarayreh, Ruba, Ajlouni, Ahmad A. A., Eyadat, Hussein M., Ayasrah, Mohammad N., & Khasawneh, Mohammad A. S. (2023). An examination of teacher collaboration in professional learning communities and collaborative teaching practices. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(3), 446–452. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4841>
- Lee, H. (2023). Art as pedagogy: A multiple case study of participatory socially engaged art. *Visual Arts Research*, 49(1), 88–106. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.49.1.0088>
- Li, Xiaoyan, Ding, Meixia, & Cai, Jinfa. (2022). Teacher learning about collaborative learning: A case study. *ZDM – Mathematics Education*, 54, 721–735. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01350-w>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality (2nd ed.)*. Harper & Row.
- Panitz, T. (1996). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. ERIC Document Reproduction Service No. ED448443. Retrieved from https://faculty.cascadia.edu/mpanitz/tpanitz/CCCCTEDAR_TICLE.htm
- Phillips, M., Koehler, M. J., & Mishra, P. (2022). Sustaining teacher professional learning in STEM: Lessons from TPACK-guided development. *Education Sciences*, 12(6), 402. <https://doi.org/10.3390/educsci12060402>
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child (D. Coltman, Trans.)*. Orion Press.
- Rababah ,H. A. (2019). English language teachers' practices of cooperative learning strategy and its effect on students' writing performance. *International Journal of Instruction*, 12(1), 35–50. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1213a>
- Ramdani, D., Susilo, H., Suhadi, & Sueb. (2022). The effectiveness of collaborative learning on critical thinking, creative thinking,



- and metacognitive skill ability: Meta-analysis on biological learning. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1607–1628. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1607>
- Reynolds, P., & Owen, L. (2017). *Enhancing student creativity through creative teaching practices in the arts*. *International Journal of Art and Design Education*, 36(4), 405–417. <https://doi.org/10.1111/jade.12156>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Viking.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97–115). Cambridge University Press. [Taylor & Francis Online+11SCIRP+11Wikipedia+11](https://doi.org/10.1017/9780521875886.006)
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Ssegantebuka, J., Tebenkana, T., Edopu, R., Sserunjogi, P., & Kanuge, J. B. (2021). Challenges facing tutors in the teaching of visual arts education in national teacher colleges in Uganda. *Journal of Education and Learning*, 10(4), 51–64. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n4p51>
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. MIT Press. [academia.edu+15direct.mit.edu+15openlibrary.org+15](https://www.mit.edu/~gms/academic/2006/group-cognition/)
- Taylor, K. V. (2020). Developing a visual art community of practice: A participatory action research study of a museum-based partnership for art teachers in Los Angeles. *Professional Development in Education*, 49(1), 168–183. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770838>
- Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2017). A multilevel analysis of the impact of school ICT policy on teachers' use of digital technology in education. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1372–1387. <https://doi.org/10.1111/bjet.12529>
- Ulaini, N., & Fitrisia, A. (2025). Project-based learning to improve students' 4Cs skills in art education. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(1), 215–227. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i1.6051>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Wiryanto, F., Fakhruddin, A., Subrata, H., Suprayitno, & Wardani, H. K. (2023). *Fostering creative thinking skills in prospective elementary school teachers: Developing teaching materials based on the project-oriented TPACK approach*. International Journal of Teaching and Learning, 12, 1–20. Retrieved from <https://injournal.org/index.php/12/article/view/359>
- Wood, L., & Meyer, M. (2020). *A participatory approach to service learning in creative arts education: A win-win learning opportunity for campus and community?* Journal of Education, 65, 31–54. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i65a02>
- Yang, L. (2024). *The predictive roles of arts teachers' professional quality and creative style orientation on their professional development*. Journal of Law and Sustainable Development, 12(1), e02582. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v12i1.2582>
- Zaky, Y. A. M., & Al Mulhim, E. N. (2024). *Teacher education: Design thinking approach in makerspaces to produce quality educational video games with a visual identity and improve design thinking skills*. Education Sciences, 14(7), 718. <https://doi.org/10.3390/educsci14070718>
- Zhou, M., & Brown, D. (Eds.). (2015). *Educational learning theories* (2nd ed.). Education Open Textbooks. Dalton State College. <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>