اختلاف نمط التدريب وفق نموذج أساليب تدريس "موسكا موستن" وأثره في تنمية بعض مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية

د. هاجر محمد رضا عبد الرازق
مدرس المناهج وطرق تدريس الإقتصاد المنزلي
قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية النوعية جامعة بنها

المستخلص:

استهدف البحث دراسة اختلاف نمط التدريب وفق نموذج أساليب تدريس "موسكا موستن" أثره في تنمية بعض مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج التجريبي لخمس مجموعات، المجموعة الأولى تتدرب وفق(الاسلوب الأمري)، والثانية تتدرب وفق(الأسلوب التدريبي)، والثالثة تتدرب وفق(أسلوب الأكتشاف الموجه)، والرابعة تتدرب وفق(أسلوب حل المشكلات)، والمجموعة الخامسة تتدرب وفق(طيف أساليب التدريس المختلط)، وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي، ومقياس الاتجاه نحو مهارات التطريز اليدوي، تطبيقا قبليا وبعديا على مجموعات البحث الخمس، وتم التدريب على مجموعة من طالبات المرحلة الإعدادية بعدد إجمالي ٦٠ طالبة ، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق لبعدي في الاختبار المعرفي، وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه لمجموعات البحث الخمس، كما أسفرت الدراسة عن فاعلية الأسلوب التدريبي مقارنة بالأسلوب الأمرى في الأساليب التدريسية المباشرة في كل من الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه، وأسفرت الدراسة عن فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه مقارنة بأسلوب حل المشكلات في الأساليب التدريسية غير المباشرة في بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاة، والتقارب في

فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه مقارنة بأسلوب حل المشكلات في الأساليب التدريسية غير المباشرة في الاختبار المعرفي، كما أسفرت الدراسة عن فاعلية الأساليب غير المباشرة مقارنة بالأساليب المباشرة في الاختبار المعرفي، والتقارب في فاعلية كل من الأسلوبين فى بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاة، في حين أسفرت الدراسة عن فاعلية طيف أساليب التدريس المختلط مقارنة بأساليب المباشرة وغير المباشرة في الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه.

الكلمات المفتاحية: أساليب التدريس ل"موسكا موستن" ، أساليب التدريس المباشرة، أساليب التدريس غير المباشرة، طيف أساليب التدريس المختلط، مهارات التظريز اليدوي.

Abstract:

The research aimed to study the difference in the style of training according to the “Mosca Mosten” teaching styles model, and its impact on developing some hand embroidery skills among preparatory school students. To achieve the goal of the research, the experimental curriculum was used for five groups. The first group trained according to the “imperative style,” and the second trained according to the “training style” The third group is trained according to (the guided discovery style), the fourth group is trained according to (the problem-solving style), and the fifth group is trained according to (the spectrum of mixed teaching styles). The research tools were applied, namely a cognitive test, and a skill performance observation card for some hand embroidery skills. The attitude scale toward hand embroidery skills was applied pre- and post-application to the five research groups. The training was conducted on a group of female preparatory school students with a total number of 60 students. The results of the research showed that there were statistically significant differences in favor of the post-application in the cognitive test, the observation card, and the attitude scale for the research groups. The study also resulted in the effectiveness of the training style compared to the imperative style in direct teaching styles in both the cognitive test, the note card, and the attitude scale. The study also resulted in

the effectiveness of the directed discovery style compared to the problem-solving style in the indirect teaching styles in the observation card, and the convergence in the effectiveness of the style. Directed discovery compared to the problem-solving style in indirect teaching styles in both the cognitive test and the attitude scale. The study also resulted in the effectiveness of the indirect styles compared to the direct styles in the cognitive test, and convergence in the effectiveness of both styles in the observation card and the attitude scale, while the study resulted in On the effectiveness of a spectrum of mixed teaching styles compared to direct and indirect styles in the cognitive test, observation card, and attitude scale.
Keywords: "Mosca Mostin" teaching styles, direct teaching styles, indirect teaching styles, a spectrum of styles in mixed teaching, hand embroidery skills.

المقدمة ومشكلة البحث:

تعد البرامج التدريبية أحد الجوانب الحيوية في تنمية المهارات اليدوية وتعزيز النمو الشخصي والمهني للأفراد، وتمنحهم الفرصة لاكتشاف وتطوير مهارات جديدة والاستفادة منها في مجموعة متنوعة من السياقات في حياتهم المستقبلية، مما ينعكس على تعزيز القدرات وتمكين الأفراد والمجتمعات من تحقيق التطور الشامل والشعور بالرفاهية.

إن عملية التدريب تمثل ركيزة أساسية للتنمية المجتمعية، حيث تهدف إلى تحسين مستوى المعرفة وتعزيز المهارات والكفاءات لدى أفراد المجتمع، وبواسطة هذه البرامج، يتم توفير فرص تعليمية وتدريبية تمكن المتعلمين من اكتساب المعرفة اللازمة للتعامل مع التحديات المختلفة والمساهمة في التطور الشامل للمجتمع.

وتلعب البرامج التدريبية دورًا مهمًا في تنمية المهارات اليدوية للطالبات، حيث تساهم في تطوير هذه المهارات وتعزيزها، وتحقيق الاستفادة القصوى منها في المجالات المختلفة، وهذا ما أكدت علية دراسة كل من حنان محمد (٢٠٢٢)، إيمان

محمد (٢٠٢١)، محمد عبد الرحمن (٢٠٢٠)، من خلال عدة جوانب مهمة، حيث تقدم فرصًا للتعلم المستمر والتطوير الشخصي، مما يؤدي إلى رفع مستوى التعليم وتحسين المهارات الأدائية والمهنية والمهارات الأكاديمية والتقنية، ويساعد التدريب المهني الطالبات على تنمية المهارات الحياتية، ويصبحون أكثر استقلالية وقدرة على التفكير المستقل والاعتماد على أنفسهن، وتطوير القدرة على ابتكار وصنع أشياء جديدة وفريدة، مما ينعكس على تقديرهن لأنفسهن ويعزز شعورهن بالإنجاز، كما تساعد على توجيه الأفكار والتفكير بعيدًا عن التوترات اليومية، كما أنها تعد فرصة لريادة الأعمال أو الاستثمار في المستقبل، كما أنه يعد نشاطًا اجتماعيًا يشارك فيه الشباب مع الأصدقاء أو العائلة، مما يؤدي إلى إنتاج التواصل الاجتماعي وتعزيز العلاقات الاجتماعية.

وبشكل عام، يمكن أن يكون التطريز اليدوي هواية مفيدة وممتعة للطالبات في المرحلة الإعدادية، حيث يمكن أن يساعدهن على تطوير مجموعة متنوعة من المهارات والقدرات، ويساعدهن على التركيز والانتباة إلى التفاصيل، والصبر وتحمل المسؤلية، كما يساعدهن في ان يكتسبن مهارات التنظيم والترتيب، كما تساعد مهارات التطريز اليدوي على تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الطالبات، مثل الدقة والتحكم والتركيز، وتنمية القدرات الإبداعية لديهن، حيث يمكنهن استخدام خيارهن وابتكارهن لإنشاء أنماط وتصاميم جديدة، ويساعد التطريز اليدوي على تعزيز الثقة بالنفس لدى الطالبات، حيث يشعرن بالإنجاز والرضا عند إنشاء أعمالهن الفنية، واكتساب مهارات جديدة، مثل كيفية استخدام الإبرة والخيط وأنواع الغرز المختلفة، والاستفادة من وقت فراغهن في أنشطة ممتعة وهادفة.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التدريب كأحد أستراتيجيات التنمية، منها دراسة كل من نادية محمود, سحر حربي(٢٠٢٠)، ودراسة هبة رضا

(٢٠٢٠)، ودراسة رضوي مصطفي(٢٠٢٠)، ومجدة مأمون وآخرون(٢٠٢١)، ودراسة بسمة عبد المنصف درويش (٢٠٢١) ، ونبوية عبد العظيم(٢٠٢٢).

وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتمام متزايد في ميدان طرق وأساليب التدريس، حيث بدأها "موسكا موستن" بنشر مؤلفات متعددة عن الأساليب التدريسية الحديثة، أولها عام (١٩٨٥) Mosston & Ashworth (1985) ، لحقها العديد من المؤلفات التي أظهر من خلال تطور منظوره حول أساليب التدريس المختلفة، منها دراسته Mosston, & Ashworth (1986) والتي أمكن استخدامها في التدريس لإعطاء المعلمين القائمين على العملية التعليمية مجموعة من المهارات والكفايات التدريسية التي بواسطتها يمكن تحقيق مختلف الكفاءات المنتظرة لدي المتعلمين والمتدربين والطلاب في مختلف المراحل العمرية، وأوضح Mosston & Ashworth (1990) في كتابه أن تعدد وتنوع تلك الأساليب ولَّد العديد من أهم الاستراتيجيات التدريسية والأساليب التربوية، والتي تم توظيفها في العديد من التخصصات الأكاديمية.

وفي ظل هذا التطور الهائل في جميع مناحي العلوم يصر بعض القائمين بالتدريس والتدريب على توظيف الأساليب التقليدية في إكساب متعلميهم المعارف والمعلومات والمهارات، ويخطئ هؤلاء عندما يعتقدون أن هذه هي الطريقة المثلى للتعلم والتدريب، ولذلك كان لابد من البحث عن مخرج لهذا التصور، ليفي التعلم بالغرض الأساسي له، وليحقق الأهداف الجديدة والمتجددة، حيث أكد Mosston. (1992) أن إنشاء أساليب مستحدثة للتدريس من شأنه أن يجعل عملية التعلم أكثر سلاسة ومرونة وتفي باحتياجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم، حيث وضع لذلك سلسلة من الأساليب المتتالية المترابطة والمتتابعة بعضها ببعض، يتنقل بينها المعلم بما يخدم أهداف عملية التعلم، ويضفي جو تعليمي محفز ومشجع وممتع.

وأشارت العديد من الدراسات منها دراسة كل من(1991) ,Kuhn ودراسة Jonassen, (1999)، ودراسة Cocking, (2000) ، ودراسة McKeachie, (2002) ، ودراسة Mok, Morris (2011) ، ودراسة Freeman, Eddy& McDonough (2014)، ودراسة Darling-Hammond (2021) ، و دراسة Savery, (2006). إلى وجود علاقة قوية بين التطور المهاري والأكاديمي للمتعلمين والأسلوب التدريسي المستخدم.

ورجحت العديد من تلك الدراسات أن يكون المتعلمين متحمسين ومشاركين في عملية التعلم عندما يتعرضون لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، أو عندما يدمج المعلمون مجموعة متنوعة من الأساليب، ويكون الطلاب قادرين على تجربة المواد التعلمية بطرق مختلفة، مما يساعد على تعزيز فهمهم ويوفر مسارات متعددة للتعلم.

في حين اهتمت العديد من الدراسات كدراسة كل من (2014) Valdner؛ Van den Broeck et al. (2020)؛ Abello et al. (2020) ؛ Anderson et al. (2022) بدراسة العلاقة بين أسلوب المعلم وطلابه، من حيث الفهم والاستيعاب، وشعورهم بالانتماء، وتحقيق التكامل المناسب وتنمية الدافع وتكوين الاتجاهات نحو التعلم.

وقد أشارت دراسة Sortkær.(2019) أن أسلوب المعلم في التدريس ينعكس على تصورات الطلاب عن موضوع التعلم.

كما لاحظت الباحثة من خلال تلك الدراسات أن العلاقة بين أساليب التدريس والتحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات وتكوين الإتجاهات، هي علاقة معقدة وقد تعتمد على عدد من العوامل، مثل طبيعة المحتوى التي يتم تدريسة، والعمر الزمني للمتعلمين، والخلفية الثقافية لهم، ومع ذلك، فإن الإجماع العام بين تلك الدراسات أن

دمج مجموعة متنوعة من أساليب التدريس يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على التعلم واكتساب المعارف والمهارات.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما مهارات التطريز اليدوي اللازمه والمناسبة للطالبات في المرحلة الإعدادية؟
- ما ملامح التدريب وفق أساليب تدريس "موسكا موستن" علي تنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية ؟
- ما تأثير التدريب وفق أساليب تدريس "موسكا موستن" علي تنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية ؟
- ما أثر إختلاف نمط التدريب وفق أساليب تدريس"موسكا موستن" علي تنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية ؟

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الأولى(الاسلوب الأمري) في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

ومن هذا الفرض تندرج الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الأولى(الاسلوب الأمري) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الأولى(الاسلوب الأمري) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الأولى(الاسلوب الأمري) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الثانية(الأسلوب التدريبي) في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

ومن هذا الفرض تندرج الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الثانية(الأسلوب التدريبي) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الثانية(الأسلوب التدريبي) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الثانية(الأسلوب التدريبي) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الثالثة (الأكتشاف الموجه) في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

ومن هذا الفرض تندرج الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الثالثة (الأكتشاف الموجه) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الثالثة (الأكتشاف الموجه) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الثالثة (الأكتشاف الموجه) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الرابعة (أسلوب حل المشكلات) في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

ومن هذا الفرض تندرج الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الرابعة (أسلوب حل المشكلات) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الرابعة (أسلوب حل المشكلات) في التطبيقين القبلي والبعدي

في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الرابعة (أسلوب حل المشكلات) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الخامسة (طيف أساليب التدريس المختلط) في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

ومن هذا الفرض تندرج الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الخامسة (طيف أساليب التدريس المختلط) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الخامسة (طيف أساليب التدريس المختلط) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الخامسة (طيف أساليب التدريس المختلط) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعتي البحث التي تدرسا بأساليب التدريس المباشرة (مجموعة (١) الاسلوب الأمري، مجموعة (٢) الاسلوب التدريب) في التطبيق البعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعتي البحث التي تدرسا بأساليب التدريس الغير مباشرة (مجموعة (٣) اسلوب الأكتشاف الموجه، مجموعة (٤) اسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعات البحث التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (مجموعة (١) الاسلوب الأمري، مجموعة (٢) الاسلوب التدريب)، وأساليب التدريس الغير مباشرة (مجموعة (٣) اسلوب الأكتشاف الموجه، مجموعة (٤) اسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي.

٩- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعات البحث التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (مجموعة (١) الاسلوب الأمري، مجموعة (٢) الاسلوب التدريب)، والتي تدرس بأساليب التدريس الغير مباشرة (مجموعة (٣) اسلوب الأكتشاف الموجه، مجموعة (٤) اسلوب حل المشكلات)، والتي تدرس بأساليب التدريس المختلط (مجموعة (٥) طيف أساليب التدريس المختلط)، في التطبيق البعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي.

ومن هذا الفرض تندرج الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعات البحث التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (مجموعة (١)

الاسلوب الأمري، مجموعة (٢) الاسلوب التدريب)، والتي تدرس بأساليب التدريس الغير مباشرة (مجموعة (٣) اسلوب الأكتشاف الموجه، مجموعة (٤) اسلوب حل المشكلات)، والتي تدرس بأساليب التدريس المختلط (مجموعة (٥) طيف أساليب التدريس المختلط)، في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعات البحث التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (مجموعة (١) الاسلوب الأمري، مجموعة (٢) الاسلوب التدريب)، والتي تدرس بأساليب التدريس الغير مباشرة (مجموعة (٣) اسلوب الأكتشاف الموجه، مجموعة (٤) اسلوب حل المشكلات)، والتي تدرس بأساليب التدريس المختلط (مجموعة (٥) طيف أساليب التدريس المختلط)، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لبعض مهارات التطريز اليدوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مجموعات البحث التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (مجموعة (١) الاسلوب الأمري، مجموعة (٢) الاسلوب التدريب)، والتي تدرس بأساليب التدريس الغير مباشرة (مجموعة (٣) اسلوب الأكتشاف الموجه، مجموعة (٤) اسلوب حل المشكلات)، والتي تدرس بأساليب التدريس المختلط (مجموعة (٥) طيف أساليب التدريس المختلط)، في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد مهارات التطريز اليدوي المناسبة للطالبات في المرحلة الإعدادية .

٢- توظيف بعض أساليب التدريس ل"موسكا موستن" لتنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية.

٣- التعرف على أثر التدريب بالأسلوب الأمري لتنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية.

٤- التعرف على أثر التدريب بالأسلوب التدريبي لتنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية.

٥- التعرف على أثر التدريب بأسلوب الأكتشاف الموجه لتنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية.

٦- التعرف على أثر التدريب بأسلوب حل المشكلات لتنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية.

٧- التعرف على أثر التدريب بطيف أساليب التدريس المختلط لتنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية.

٨- التعرف على أثر اختلاف نمط التدريب وفق نموذج أساليب التدريس ل"موسكا موستن" لتنمية بعض مهارات التطريز اليدوي للطالبات في المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

موضوع البحث ينطوي على أهمية كبيرة من الناحية النظرية والتطبيقية، ومنها:

١- تقديم قائمة بمهارات التطريز اليدوي المناسبة للطالبات في المرحلة الإعدادية، مما يلفت انتباة القائمين على تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية للتركيز على مهارات التطريز كإحدى المهارات اليدوية، وغيرها من المهارات اليدوية الأخرى سهلة الاكتساب بالتدريب والممارسة.

٢- توجيه نظر المعلمات والقائمين على تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية على إعداد العديد من البرامج التدريبية، وضرورة تبني أساليب تعلم متعددة في التدريس بها، لتناسب طبيعة الفئة المستهدفة وطبيعة المهارة المراد إكسابها لهم.

٣- تعزيز قيمة التعليم والتدريب بالتركيز على إشراك المتعلمين بشكل فعال وتقديم المحتوى بطرق تجعل عملية التعلم ممتعة ومثيرة. هذا يساهم في تعزيز قيمة التعليم والتدريب بالنسبة للمتدربات ويحفزهن على المشاركة بنشاط في التدريب.

٤- تنمية مهارات التدريس والتدريب، حيث يقدم فرصة للمدربات لتعلم أساليب تدريس جديدة وفعالة، هذا يعزز كفاءة المدربات ويؤثر بشكل إيجابي على جودة التدريب وفعالية تحقيق الأهداف المرجوة.

٥- تحفيز التعلم النشط والابتكار حيث يشجع على التعلم النشط والابتكار، وبالتالي يمكن للمتدربات أن يطوِّروا مهاراتهن بشكل أفضل ويكتسبن معرفة أكثر شمولية وتطبيقية.

٦- تقديم فرصًا للتعلم المستمر والتطوير الشخصي، مما يؤدي إلى رفع مستوى التعليم وتحسين المهارات الأدائية والمهنية والمهارات الأكاديمية والتقنية.

٧- يساهم البرنامج في تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات المرحلة الإعدادية، حيث تحصلن على فرصة لتطوير مهاراتهن والتعبير عن إبداعهن من خلال التطريز، وبهذا يمكن للطالبة أن تشعر بالانتماء إلى مجتمعها وتكون مشاركة نشطة فيه.

٨- من خلال تنمية مهارات التطريز اليدوي، يمكن للطالبات المساهمة في الحفاظ على التراث الثقافي والفني لمصر ونقله إلى الأجيال القادمة.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: أساليب تدريس "موسكا موستن"، ورشحت الباحثة منهم للتجريب والمقارنة أسلوبين من أساليب التدريس المباشرة، وأسلوبين من أساليب التدريس غير المباشرة، وأسلوب مختلط يدمج في مراحلة بين أساليب التدريس المباشرة وغير المباشرة، وهم كالتالي:

- التدريس بالأسلوب الأمري.
- التدريس بالأسلوب التدريبي
- التدريس بأسلوب الأكتشاف الموجه.
- التدريس بأسلوب حل المشكلات.
- التدريس بطيف أساليب التدريس المختلط

المتغير التابع: بعض مهارات التطريز اليدوي.

حدود البحث:

- يقتصر البحث الحالي على (٣٠) من طالبات المرحلة الإعدادية بمدرسة الصفوة الحديثة بمحافظة القليوبية.
- توظيف خمس أساليب تدريسية من أساليب "موسكا موستن" هم (الأسلوب الأمري، الأسلوب التدريبي، أسلوب الأكتشاف الموجه، أسلوب حل المشكلات، وطيف أساليب التدريس المختلط).
- أربعة غرز تطريز أساسية هي (غرزة الفرع، غرزة السلسلة، غرزة الحشو، غرزة البطانية)

مصطلحات البحث:

التدريب: يقصد به في البحث الحالي هو النشاط المنظم الذي يعمل وفق الأساليب التدريسية ل"موسكا موستن" لتزويد الطالبات الطالبات بالمعلومات والمهارات

والاتجاهات الخاصة ببعض غرز التطريز اليدوي (الفرع، السلسلة، الحشو، البطانية) بهدف تطوير أدائهن بما يحقق الأهداف المنشودة.

أساليب التدريس: تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها الإجراءات والنشاطات التي يقررها المدرب وينفذ أنشطة التعلم من خلالها في الفصل الدراسي وخارجه، بهدف مساعدة الطالبات الطالبات على اكتساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات.

نموذج أساليب التدريس ل"موسكا موستن" : هو إطار لتصنيف أساليب التدريس المختلفة بناءً على مستويات تحكم المعلم والطالب في عملية التعلم، حيث تستند على فكرة أن أسلوب التدريس الأكثر فعالية يعتمد على طبيعة المهمة التي يتم تدريسها والنتيجة المرجوة.

مهارات التطريز اليدوي: مجموعة من المهارات الحركية الدقيقة التي تسمح للفرد بإنشاء أنماط وتصاميم باستخدام إبرة وخيط، وتتضمن هذه المهارات القدرة على استخدام الإبرة والخيط بشكل صحيح، ومعرفة أنواع الغرز المختلفة، واختيار الأدوات والمعدات المناسبة، والقدرة على تنسيق الحركات اليدوية الدقيقة.

الإطار النظري للبحث:

التدريب : Training

يلقي التدريب أهتماما متزايدا بالمؤسسات المعاصرة باعتباره الوسيلة الأفضل لإعداد وتنمية الموارد البشرية وتحسين أدائها، وينطلق هذا الاهتمام المتزايد بالتدريب من الاعتراف بأهمية الدور الذي تلعبه الموارد البشرية في خلق تنمية القدرات التنافسية للمؤسسات للوصول لأفضل النتائج وتحسينها.

والتدريب هو نشاط مخطط يهدف إلى تنمية القدرات والمهارات الفنية والسلوكية والمعرفية للأفراد لتمكنهم من تحقيق ذاتهم من خلال تحقيق مزيج من أهدافهم الشخصية والأهداف المؤسسية بأعلى كفاءة ممكنة .

والبرامج التدريبية هي مجموعة من النشاطات المؤسسة والمخطط لها والمستمرة والهادفة الى تزويد القوى البشرية في المؤسسة بمعارف معينة وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكياتها واتجاهاتها بشكل ايجابي بناء (عائدة عبد العزيز. ٢٠١٤).

وعرفها Boller & Fletcher (2020) بأنها النظام الذي يعمل على تزويد الفرد بالمعلومات، وصقل قدراته، وتنمية مهاراته، وتغيير اتجاهاته، بهدف تطوير أدائه بما يحقق أهداف المنظومة.

ويقصد به في البحث الحالي هو النشاط المنظم الذي يعمل وفق الأساليب التدريسية ل"موسكا موستن" لتزويد الطالبات بالمعلومات والمهارات والاتجاهات الخاصة ببعض غرز التطريز اليدوي (الفرع، السلسلة، الحشو، البطانية) بهدف تطوير أدائهن بما يحقق الأهداف المنشودة.

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت أهمية التدريب ودوره في اكتساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات، منها دراسة إيمان أحمد (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على دور مهارات التطريز اليدوي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى طالبات المرحلة الجامعية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم طالبات المرحلة الجامعية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت برنامجًا تدريبيًا في التطريز اليدوي، ومجموعة ضابطة لم تتلقى أي برنامج تدريبي. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي في التطريز اليدوي ساهم في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى طالبات المرحلة الجامعية، حيث أظهرت المجموعة التجريبية مستويات أعلى من الدقة والتحكم في الحركات اليدوية مقارنة بالمجموعة الضابطة، و دراسة إيمان محمد (٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الثانوية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم طالبات المرحلة الثانوية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت

برنامجًا تدريبيًا في التطريز اليدوي، ومجموعة ضابطة لم تتلقى أي برنامج تدريبي. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي في التطريز اليدوي ساهم في تنمية مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث أظهرت المجموعة التجريبية مستويات أعلى من المهارة في استخدام الإبرة والخيط وأنواع الغرز المختلفة مقارنة بالمجموعة الضابطة، و دراسة إيمان عبد العزيز (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على دور مهارات التطريز اليدوي في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم طالبات المرحلة الابتدائية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت برنامجًا تدريبيًا في التطريز اليدوي، ومجموعة ضابطة لم تتلقى أي برنامج تدريبي. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي في التطريز اليدوي ساهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت المجموعة التجريبية مستويات أعلى من الإبداع في التعبير الفني عن أفكارهن مقارنة بالمجموعة الضابطة، و دراسة زينب أمين (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التطريز اليدوي لدى أطفال الروضة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم أطفال الروضة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت برنامجًا تدريبيًا في التطريز اليدوي، ومجموعة ضابطة لم تتلقى أي برنامج تدريبي. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي في التطريز اليدوي ساهم في تنمية مهارات التطريز اليدوي لدى أطفال الروضة، حيث أظهرت المجموعة التجريبية مستويات أعلى من المهارة في استخدام الإبرة والخيط وأنواع الغرز المختلفة مقارنة بالمجموعة الضابطة، ودراسة محمد عبد الرحمن (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على أثر تنمية مهارات التطريز اليدوي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى طالبات المرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم طالبات المرحلة الإعدادية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت برنامجًا تدريبيًا في التطريز اليدوي، ومجموعة ضابطة لم تتلقى أي

برنامج تدريبي. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي في التطريز اليدوي ساهم في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى طالبات المرحلة الإعدادية، حيث أظهرت المجموعة التجريبية مستويات أعلى من الدقة والتحكم في الحركات اليدوية مقارنة بالمجموعة الضابطة، دراسة أيمان محمد العمري (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم طالبات المرحلة الإعدادية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت برنامجًا تدريبيًا في التطريز اليدوي، ومجموعة ضابطة لم تتلقى أي برنامج تدريبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي في التطريز اليدوي كان فعالًا في تنمية مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، حيث أظهرت المجموعة التجريبية مستويات أعلى من المهارة في استخدام الإبرة والخيط وأنواع الغرز المختلفة مقارنة بالمجموعة الضابطة، ودراسة حنان محمد أبو زيد (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على دور تنمية مهارات التطريز اليدوي في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم طالبات المرحلة الإعدادية إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تلقت برنامجًا تدريبيًا في التطريز اليدوي، ومجموعة ضابطة لم تتلقى أي برنامج تدريبي. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي في التطريز اليدوي ساهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، حيث أظهرت المجموعة التجريبية مستويات أعلى من الإبداع في التعبير الفني عن أفكارهن مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويمكن تحديد دور البرامج التدريبية في تنمية المهارات اليدوية لطالبات المرحلة الإعدادية، كما ذكرها كل من Hull & Levenson, (2019) ودراسة حنان محمد (٢٠٢٢)، إيمان محمد (٢٠٢١)، محمد عبد الرحمن (٢٠٢٠) فيما يلي:

- توفير الفرصة للطالبات للممارسة والتطبيق العملي للمهارات اليدوية، حيث تعتمد تنمية المهارات اليدوية بشكل أساسي على الممارسة والتكرار، وتوفر البرامج التدريبية الفرصة للطالبات للممارسة والتطبيق العملي للمهارات اليدوية المختلفة، مما يساعد على تطويرها وتعزيزها.
- تزويد الطالبات بالمهارات والمعارف اللازمة لممارسة المهارات اليدوية، مثل: كيفية استخدام الأدوات والمعدات، وقواعد السلامة، وتقنيات الأداء الصحيحة، مما يساعد الطالبات على اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لممارسة المهارات اليدوية بشكل صحيح.
- تنمية القدرات الإبداعية والابتكار لدى الطالبات، مما يساعدهن على تطوير أفكار جديدة وابتكار أساليب جديدة لممارسة المهارات اليدوية.
- تعزيز الثقة بالنفس لدى الطالبات، حيث تساعد البرامج التدريبية الطالبات على تطوير مهاراتهم اليدوية، مما يعزز ثقتهن بأنفسهن ويزيد من تقديرهن لذاتهن.

وهناك العديد من البرامج التدريبية التي يمكن أن تساعد في تنمية المهارات اليدوية لطالبات المرحلة الإعدادية، مثل: برامج تعليم الخياطة والتفصيل والتطريز وإعادة التدوير، وبرامج تعليم فنون الرسم والتلوين، وبرامج تعليم فنون الأشغال اليدوية، وبرامج تعليم فنون الطهي.

أساليب التدريس Teaching Methods:

مفهوم أساليب التدريس:

يمكن القول بأن التدريس هو منظومة من الأعمال المخطط لها، تؤدي إلى نمو الطلاب في جوانبهم المعرفية والمهارية والوجدانية، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة، تقوم على ثلاث عناصر رئيسة: معلما ومتعلما ومنهجا دراسيا، وهذه العناصر ذات خاصية ديناميكية، والغاية من هذا النظام إكساب

الطلاب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات (توفيق مرعي ، محمد الحيلة. ٢٠٠٢).

يشير أسلوب التدريس إلى النهج أو الطريقة التي يستخدمها المعلم لتقديم التعليمات لطلابه، ويمكن أن يتأثر بعوامل مختلفة مثل الموضوع الذي يدرسه المعلم ، واحتياجات طلابهه، وأنماط تعلمهم.(Anderson & Krathwohl, 2001) .

وأساليب التدريس هي الوسائل والأساليب التي يستخدمها المعلم لتوصيل المفاهيم والمعرفة للطلاب وتوجيه تعلمهم، وتشمل هذه الأساليب مختلف الاستراتيجيات والتقنيات المستخدمة لنشر المعرفة وتعزيز التفاعل بين المعلم والطلاب.(Gardner. 2006)

وحيث أن أساليب التدريس هي عنصر مهم من عناصر المنهج المدرسي بمفهومه الحديث، يتطلب من المعلم أن يتجاوز دور الناقل والملقن للمعلومات إلى دوره الجديد يمنح من خلاله فرصا حقيقية للتعلم ولنمو قدرات واهتمامات المتعلم المختلفة، للوصول إلى التعلم الحقيقي والعميق، فقد عرفها Driscoll & Burner (2005) بأنها مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي يستخدمها المدرس لتعزيز التفاعل والتعلم لدى الطلاب، تشمل هذه الإجراءات النقاش والمناقشة والتمثيل والتعلم النشط والتعلم التعاوني والتدريس العكسي والتدريس بالمشاهدة والتدريب.

واجمع كل من Goodwin, (2022) ، Woolfolk, (2022) ، Orlich, et.al, (2023) على أن الأساليب التدريسية هي الطرق المختلفة التي يقدم بها المعلمون التعليم، بحيث يعتمد أفضل أسلوب تدريس لموقف معين على خصائص المتعلمين والمحتوى وأهداف التعلم.

في حين عرفها Cardenal, Díaz & González (2023) بأنها الطرق التي يتم بها تنفيذ الأنشطة التعليمية في الفصل الدراسي، ويمكن تصنيفها بهدف تحقيق نتائج تعليمية معينة

ويعرّف Mosten (1992) أساليب التدريس بأنها إجراءات منهجية يستخدمها المعلمون لمساعدة الطلاب على التعلم.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها الإجراءات والنشاطات التي يقررها المدرب وينفذ أنشطة التعلم من خلالها في الفصل الدراسي وخارجه، بهدف مساعدة المتدربين على اكتساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات.

الأسس النظرية التي تبنى عليها أساليب التدريس:

تلعب أساليب التدريس دورًا مهمًا في عملية التعليم والتدريب، حيث تؤثر على كيفية تعلم الطلاب للمعلومات والاحتفاظ بها، وحيث أن هناك مجموعة واسعة من أساليب التدريس التي يمكن للمدرسين استخدامها، ولكل منها مزاياها وعيوبها، يمكن أن يساعد فهم أساليب التدريس المختلفة والنظريات التي تكمن وراءها المعلمين في اختيار أكثر الأساليب فعالية لطلابهم.

وتمت دراسة مجال أساليب التدريس وتوثيقها على نطاق واسع من قبل علماء النفس والباحثين، حيث تقدم نظرية التنمية الاجتماعية لفيجوتسكي (١٩٧٨) ونظرية التطور المعرفي لبياجيه (١٩٦٩) ونظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (١٩٧٧) نظرة ثاقبة حول كيفية تعلم الطلاب وكيف يمكن للمدرسين دعم هذا التعلم بشكل أفضل، فيما يمكن تلخيص العلاقة بين أساليب التدريس والنظريات التربوية على النحو التالي:

- وفقًا Vygotsky (1978) يحدث التعلم من خلال التفاعل الاجتماعي والتعاون، حيث يعتقد أن التعلم هو عملية اجتماعية يبني الأفراد من خلالها فهمهم للعالم من خلال التفاعل مع الآخرين، وبهذا المعنى، فإن أساليب التدريس التفاعلية والتي تتمحور حول الطالب، مثل الأساليب التعاونية والقائمة على الاستقصاء، تتوافق بشكل جيد مع نظرية فيجوتسكي للتنمية الاجتماعية.

- اعتقد بياجيه Piaget (1969) أن التعلم يحدث من خلال تفاعل الأطفال مع بيئتهم، وأكد على أهمية الخبرات العملية والاستكشاف في التعلم، وتتماشى أساليب التدريس التي تعزز التعلم النشط والعملي مثل الأساليب القائمة على المشكلات أو القائمة على المشروعات بشكل جيد مع نظرية بياجيه للتطور المعرفي.
- تؤكد نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي Bandura, A. (1977) على دور النمذجة والملاحظة في التعلم، حيث تؤكد نظريته أن الأفراد يتعلمون من خلال مراقبة سلوك الآخرين ثم تقليد هذا السلوك، وتتوافق أساليب التدريس التي تعزز النمذجة والمراقبة، مثل العروض التوضيحية ودراسات الحالة، بشكل جيد مع نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي.

مما سبق تؤكد الباحثة أن هذه النظريات تسلط الضوء على أهمية التفاعل، والخبرات العملية، والنمذجة في التعلم، وتدعم استخدام أساليب التدريس التي تعزز أساليب التدريس النشطة والتي تركز على الطالب، ومع ذلك، من المهم أن يكون في الاعتبار أن أساليب التدريس المختلفة قد تكون مناسبة لمختلف المواد والطلاب وأهداف التعلم ، وأن أفضل أسلوب تعليمي هو الأسلوب الذي يتم تصميمه وفقًا للاحتياجات المحددة للمتعلمين.

نموذج موسكا موستن لأساليب التدريس:

لقد أثر التطور الحديث والمتسارع في شتى العلوم إلى وضع أساليب التدريس وطرق التعلم أمام تحدي التطوير، فصار الانتقال من المنظور القديم القائم على أن سبيل المعرفة يكون من خلال الإصغاء والتذكر، إلى منظور حديث يحقق أهداف الدرس من خلال أساليب ووسائل تتماشى والاتجاهات الحديثة لتواكب التطورات الحاصلة في مختلف مناحي الحياة، فظهرت مجموعة من أساليب التدريس المستحدثة والتي تشمل وتتدرج بالمتعلم والمعلم في التطور والتطوير من خصائصهم ومهامهم

لتسهل من اكتساب المعارف والمهارات ولتحقق التعلم الحقيقي والعميق، وكان من أهم مناحي ذلك التطور ما يعرف بأساليب التدريس ل"موسكا موستن" Mosston (1992) أو ما أطلق علية أسم طيف أساليب التدريس.

الفلسفة التي يقوم عليها نموذج "موسكا موستن" لأساليب التدريس:

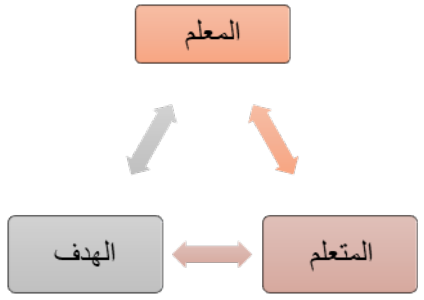
يقوم نموذج موسكا موستن لأساليب التدريس كما حددها Mosston, & Ashworth (1990) على مبدأين أساسيين، هما:

- العملية التعليمية اجتماعية بالدرجة الأولى تبنى على علاقة قوية وثقة بين المعلم والمتعلم.
- العملية التعليمية تقوم على مجموعة متنوعة من قرارات يتخذها المعلم والمتعلم.

عناصر التدريس في نموذج موسكا موستن:

ذكر((Mosston, & Ashworth (1990 أن العملية التعليمية لا تخرج عن كونها علاقة ديناميكية بين ثلاثة عناصر رئيسية، هي المتعلم والمعلم والهدف (الموضوع)، حيث تؤثر تلك العناصر كل منها في الاخر سلبا أو إيجابا، وكلما كانت العلاقة إيجابية كلما كانت النتائج أكثر إيجابية للعناصر الثلاثة، كما يبدو في الشكل التالي:

الشكل (١) عناصر الموقف التدريسي عند موسكا موستن

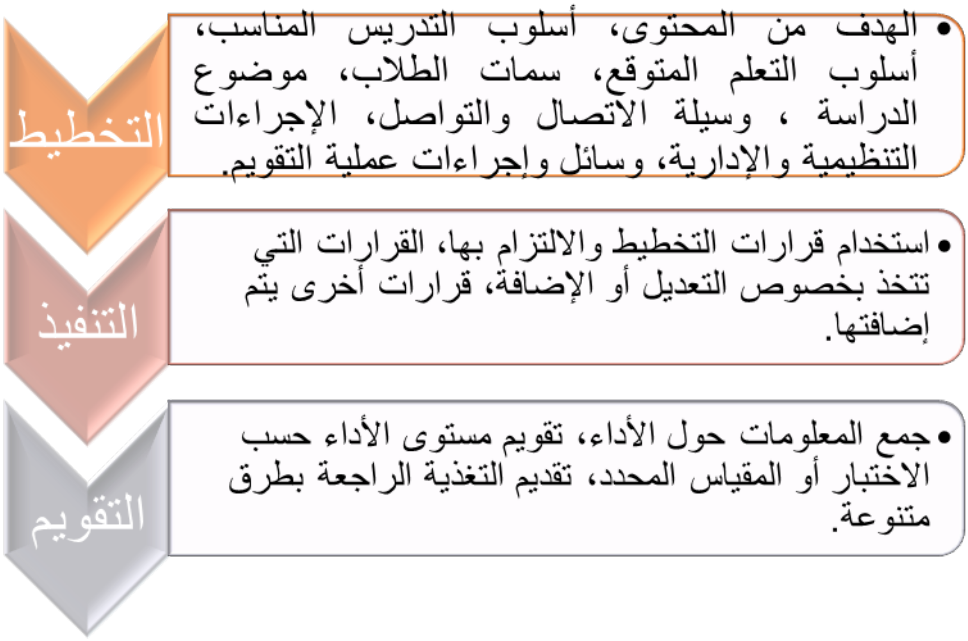


وتقوم العلاقة بين المعلم والمتعلم فى النموذج Mosston & Ashworth (1990)على أن المعلم يقوم بالتدريس، ولا يستطيع إجبار الطالب على التعلم، والمتعلم يقوم بالتعلم ولا يستطيع إجبار المعلم على التدريس، بينما تبنى العلاقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم على قرارات ذاتية لكل منهما، بمعنى أن المعلم من يتخذ كل القرارات المتعلقة بالتدريس، بينما المتعلم هو الذي يتخذ قرارة بالتعلم من عدمه، وذلك في ضوء الهدف المحدد للتعلم، فيما تتفاوت نسبة القرارات بالتفاوت بين أساليب التعلم المتدرجة.

تصميم التدريس في نموذج موستا موستن:

تتكون مراحل تصميم عملية التدريس عند Mosston (1992) من ثلاث مراحل أساسية، وتتضمن المرحلة الأولى (Pre Empact) قرارات تُتخذ مسبقاً قبل مواجهة التلاميذ تسمى(قرارات التخطيط)، وتتضمن المرحلة الثانية (Impact) قرارات تُتخذ أثناء أداء العمل وتسمى(التنفيذ)، أما المرحلة الثالثة (Post Impact) وتتضمن قرارات تُتخذ ما بعد الأداء كتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلم تسمى(تقويم)، ويمكن التمييز وتحديد مكانه الأسلوب على سلسلة مستويات أساليب التدريس عند موستن بتحديد من الذي يتخذ القرار، المعلم أم الطالب ، ضمن المقياس المتدرج من أدنى حد الى أقصى حد، كما يظهر في الشكل التالي:

الشكل (٢) مراحل عملية التدريس عند موسكا موستن



في الشكل السابق تتضح المراحل المتتابعة والمتسلسلة لعملية التدريس عند موسكا موستن

أساليب التدريس في نموذج موسكا موستن:

طيف أساليب التدريس من موسكا موستن هو إطار لتصنيف أساليب التدريس المختلفة بناءً على مستويات تحكم المعلم والطالب في عملية التعلم، حيث تستند على فكرة أن أسلوب التدريس الأكثر فعالية يعتمد على طبيعة المهمة التي يتم تدريسها والنتيجة المرجوة، حيث صنف أساليب التدريس في سلسلة متصلة ، وتم تقديم هذا الطيف في كتابه "تدريس التربية البدنية" الذي شاركت في تأليفه سارة أشوورث Mosston & Ashworth (1990).

وتتألف هذه الاساليب التدريسية من عشرة اساليب كما ذكرها Mosston (1992) إذ رتب هذه الاساليب وسلسلها على أساس المسؤولية عن اتخاذ القرارات

الدرس ونوعها وفي أي وقت تتخذ في كل اسلوب من هذه الاساليب وعلى هذا الاساس فقد قسمت الى مجموعتين :

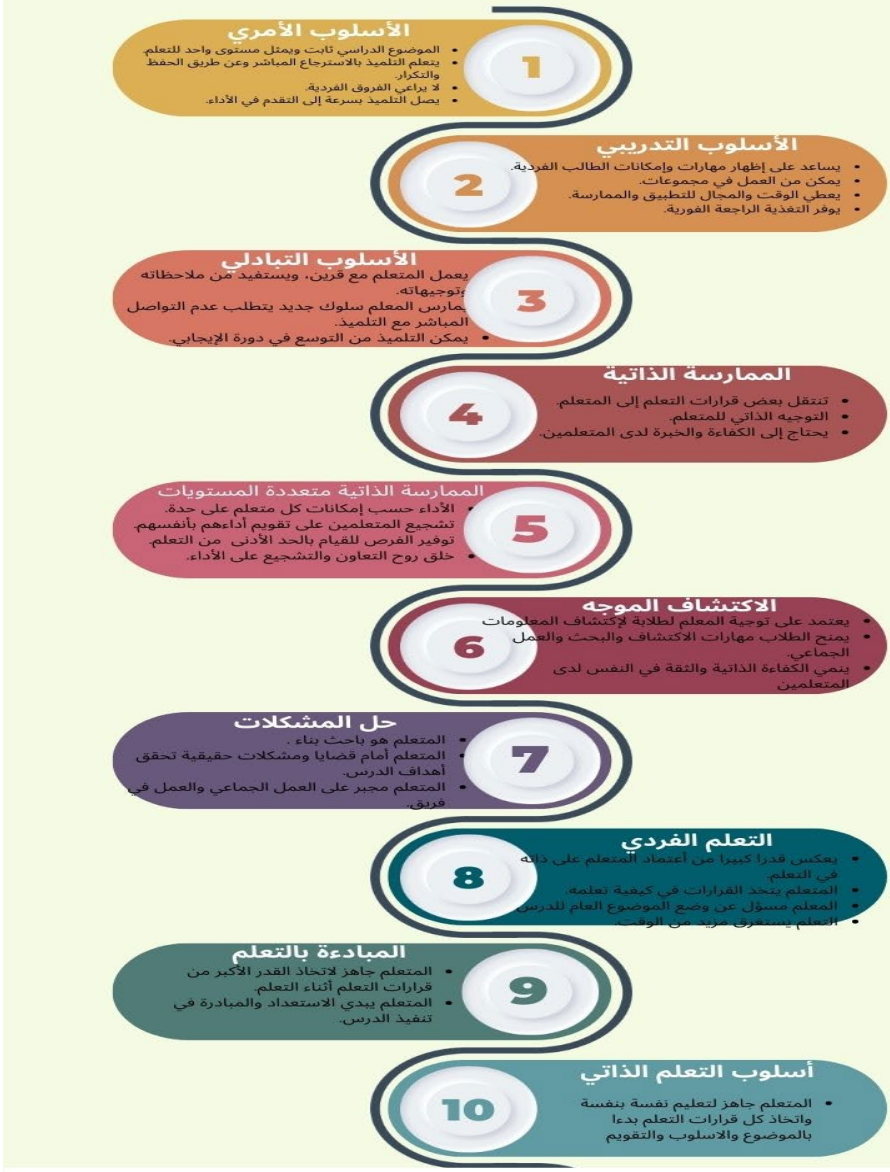
المجموعة الاولى الاساليب المباشرة : ويعرف بانه ذلك النوع الذي يتكون من اراء وافكار المدرس الذاتية وهو يقوم على توجيه عمل المتعلمين ونقد سلوكهم، ويعد هذا الاسلوب من الاساليب التي تبرر استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي حيث نجد ان المعلم في هذا الاسلوب يسعى الى تزويد طلابه بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو انها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقا لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر الطلاب للمعلومات التي قدمها لهم، وهذا الاسلوب يتلاءم مع طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة، وانواعه الاتي : (الاسلوب الامري – التدريبي – التبادلي – المراجعة أو الممارسة الذاتية – الممارسة الذاتية متعددة المستويات)

المجموعة الثانية الاساليب الغير مباشرة : تعرف بانها الاسلوب الذي يتمثل في امتصاص اراء وافكار الطلاب مع تشجيع واضح من قبل المدرس بإشراكهم في العملية التعليمية، ولابد التأكيد بانه لا يمكن تفضيل اسلوب على اسلوب اخر، كما لا يمكن اختيار اسلوب واحد او اثنين فقط واستخدامهما في جميع الحالات والظروف، لان كل اسلوب له مميزاته وعيوبه وله اهدافه ومضموناته وتطبيقاته، وبما ان مهارات التدريس تتألف من ثلاث عناصر رئيسية هي (التخطيط والتنفيذ والتقويم) وان عملية التقويم لا تنحصر على الطالب فقط وانما يجب ان تشمل المدرس ايضا من خلال تقويمه لنفسه او تقويم المشرف له لطريقته المستخدمة ولأسلوبه المتبع على هذا الاساس يمكن معرفة مدى تأثير اسلوب المدرس على المتعلمين من خلال قياس تطور هذه القنوات الاربعة وهي (المهارية والاجتماعية والعاطفية والمعرفية). وانواعه هي (اسلوب الاكتشاف الموجه – حل المشكلات – البرنامج الفردي – المبادرة – التدريس الذاتي) .

في حين أن نسبة القرارات بين المعلم والمتعلم تتفاوت من أسلوب لأخر، حيث تبدو في الأسلوب الأول (الأمري) جميع قرارات التدريس بيد المعلم بينما تكون عند المتعلم لاشيء، أما في الأسلوب العاشر والأخير (أسلوب التدريس الذاتي) جميع قرارات التعلم بيد المتعلم، في حين أن المعلم يوكل اتخاذ القرارات التدريسية لطلابه. ويتضح في شكل(٣) مجموعة طيف الأساليب التدريسية لموستن Mosston. (1992).

(MOSSTON, 1992,P56)

طيف أساليب التدريس



ووفقًا لذلك؛ فإنه يفضل استخدام أساليب التدريس المباشر المتمحورة حول مهام المعلم في تدريس مهام جيدة التنظيم ويمكن التنبؤ بها بدرجة عالية، وهذا ما أكدته دراسة Rao (2010) التي أكدت أن أسلوب التدريس الموجه من المعلم هو أكثر رسوخا وثباتا ومضمون النتائج، كما أكدت دراسة Zhong (2013) أن التدريس المباشر المتمحور حول المتعلم يعزز من صورة المعلم وكفاءته بالنسبة لطلابه، في حين أكدت دراسة Cardenal, et. al (2023) أن أسلوب التدريس المباشر له تأثير كبير على الإدراك التربوي للطلاب، ودراسة Smith & Jones, (2022) التي أكدت أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس أكثر تركيزًا على الطالب لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه التعلم من أولئك الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس أكثر تقليدية يتمحور حول المعلم، ودراسة Williams & Brown, (2021) التي أكدت أن تكوين اتجاه إيجابي نحو موضوع التعلم يتأثر بشكل مباشر بأسوب المعلم في التدريس.

بينما يكون التدريس غير المباشر أكثر ملاءمة للمهام الأقل تنظيماً والأقل قابلية للتنبؤ، وهذا ما أكدته دراسة Opdenakker (2006) حيث أكدت وجود فاعلية للممارسات الصفية وأساليب التدريس النشطة في إحداث التعلم، فيما أكدت دراسة Reeve (2006) أن الطالب عندما يشارك بفاعلية ونشاط في عملية التدريس فإن ذلك يدعم عملية إحداث التعلم الحقيقي من الجانب الاجتماعي والمعرفي والمهاري للطالب، في حين أكدت دراسة Mantzicopoulos (2003) أن خلق مناخ إيجابي من الإحترام والألفة بين المعلم وطلابة يزيد دافعية الطلاب نحو إنجاز مهام التعلم بكفاءة واهتمام، وأشارت دراسة(2016) .Wang et al إلى أن التدريس بشكل داعم ومستقل يدعم تحسين تصور الطلاب عن المهمة التعليمية ويفي باحتياجاتهم العلمية والتربوية والنفسية، كما أكدت دراسة Anderson, et al. (2022) أن زيادة مشاركة الطلاب في تنفيذ نشاطات التدريس تعمل على إحداث

التعلم الحقيقي، وتزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم، فيما أكدت دراسة Cardenal, et. al (2023)أن الأسلوب التشاركي في التعلم يساعد الطلاب على إدراك الجانب الوجداني للتعلم، وممارسة مهام التعلم بشكل ملموس، كما أكدت دراسة كل من Rueger et al. (2008) ؛ Tennant et al. (2015) ؛ (Havik 2020)؛ Rautanen et al. (2021) أن العلاقة الإيجابية بين المعلم وطلابه في التدريس ينتج عنها إنخراط الطالب في مهام التعلم بشكل واقعي وحقيقي، ويعمل على تكوين روابط إنسانية إيجابية أثناء عملية التعلم.

وأكد على ذلك دراسة كل من(Koomen (2020 ؛ Hamre (2001) and Pianta ؛Agasisti et al. (2021) أن نتائج تحصيل الطلاب واكتسابهم للمعلومات والمهارات بشكل حقيقي هو نتاج تفاعل إيجابي بين المعلم وطلابه وفق أساليب تدريس تعتمد على المتعلم كمحور في تنفيذ مهام التدريس الخاصة به.

ويؤكد هذا النموذج على أهمية اختيار اسلوب التدريس الصحيح بناءً على خصائص المهمة واحتياجات المتعلمين، وأن الجمع بين التعليمات المباشرة وغير المباشرة يمكن أن يكون فعالًا أيضًا، وهذا ما أكدته دراسة كل من Goldman (2014) التي أكدت ضرورة توظيف أساليب تدريس متعددة تنظم التفاعل بين المعلمين وطلابهم في الفصل الدراسي وأثناء التدريس، وتدعم وتفسر الجانب العاطفي للطلاب، كما اشارت دراسة Chen et al(2021) إلى أهمية تنويع أساليب التدريس وقنوات التواصل بين المعلمين وطلابهم، ودراسة Felder & Silverman, (1988) التي أشارت أنه عندما يتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، فمن المرجح أن يواجهوا أساليب تتناسب مع أساليب التعلم الفردية الخاصة بهم، مما يؤدي إلى تحسين اكتساب المعرفة.

كما أكد على ذلك دراسة أجراها Prince (2004) أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس سجلوا درجات أعلى بكثير

في الاختبارات من الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس واحد، وغالبًا ما يتضمن دمج أساليب التدريس المتعددة استراتيجيات التعلم النشط، مثل المناقشات والأنشطة العملية والعروض التقديمية، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم بشكل أفضل.

كما تعمل أساليب التدريس المختلطة، مثل الأسلوب الأمري والتدريبات الجماعية وأنشطة حل المشكلات والتجارب العملية والأكتشاف الموجه، على إشراك الطلاب بشكل فعال في عملية التعلم، وغالبًا ما تؤدي هذه المشاركة النشطة والمتعددة إلى مواقف أكثر إيجابية تجاه الموضوع حيث يرى الطلاب أنه مثير للاهتمام وذات صلة (Freeman et al., 2014).

ويؤكد Mosston & Ashworth, (1990) في نموذج أساليب التدريس المتعددة المستحدث أنه لا يمكن تفضيل اسلوب على اسلوب اخر، كما لا يمكن اختيار اسلوب واحد او اثنين فقط واستخدامهما في جميع الحالات والظروف، لان كل اسلوب له مميزاته وعيوبه وله اهدافه ومضموناته وتطبيقاته، كما أن استخدام مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يمكن أن يساعد في الحفاظ على مشاركة الطلاب وتحفيزهم، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات بشكل أفضل وتكوين الاتجاه الإيجابي لديهم.

دراسات أكدت على تأثير نموذج موسكا موستن لأساليب التدريس في التعلم:

هناك العديد من الدراسات التي استخدمت نموذج طيف أساليب التدريس كإطار لتحليل وتحسين ممارسات التدريس في الفصل الدراسي، وذلك فى التخصصات والعلوم المختلفة، وفيمايلي بعض الأمثلة على هذه الدراسات:

دراسة Yan, Wang, and Wu (2011) التي بحثت في أثر استخدام طيف موستون وأشوورث لأساليب التدريس في تعلم التوازن الكيميائي في المدرسة الثانوية، أجريت الدراسة على ١٢٠ طالبًا تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين، تلقت المجموعة

التجريبية التعليمات باستخدام طيف أساليب التدريس الخاصة بموستون وأشوورث، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليمات باستخدام الطرق التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية لديها فهم أفضل للتوازن الكيميائي من المجموعة الضابطة.

دراسة Yildiz and Kalkan (2012) التي تناولت تأثير أساليب التدريس لموستون وأشوورث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التربية الرياضية. أجريت الدراسة على ٦٠ طالباً من طلاب التربية البدنية تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، تلقت المجموعة التجريبية التعليمات باستخدام طيف أساليب التدريس الخاصة بموستون وأشوورث، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليمات باستخدام الطرق التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية كانت لديها مهارات التفكير الإبداعي أفضل بكثير من المجموعة الضابطة.

دراسة Al-Mahmood and Al-Omari (2013) التي بحثت في أثر استخدام طيف موستون وأشوورث لأساليب التدريس على تحصيل الطلاب في الرياضيات، أجريت الدراسة على ١٢٠ طالباً من الصف السابع تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، تلقت المجموعة التجريبية التعليمات باستخدام طيف أساليب التدريس الخاصة بموستون وأشوورث، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليمات باستخدام الطرق التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية حققت تحصيلاً أعلى بكثير في الرياضيات من المجموعة الضابطة.

دراسة Adeyemo (2013) التي هدفت إلى التحقق من تأثير أسلوب التدريس على الأداء الأكاديمي للطلاب في المواد العلمية في المدارس الثانوية، واستخدمت الدراسة استبيانًا لجمع البيانات من المعلمين والطلاب وتحليل النتائج لتحديد تأثير أساليب التدريس على الأداء الأكاديمي للطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة بين أساليب التدريس والأداء الأكاديمي للطالب في المواد العلمية، على وجه

التحديد ، وجدت الدراسة أن الطلاب الذين تم تعليمهم من قبل المعلمين الذين استخدموا أساليب التدريس التفاعلية والمتمحورة حول الطالب يميلون إلى أداء أكاديمي أفضل مقارنة بأولئك الذين تم تدريسهم من قبل المعلمين الذين استخدموا أساليب التدريس التقليدية القائمة على المحاضرات، بالإضافة إلى ذلك ، وجدت الدراسة أن الطلاب الذين شعروا أن معلميهم كانوا داعمين لهم والذين كانوا ينظرون إلى معلميهم على أنهم يهتمون بنجاحهم الأكاديمي يميلون إلى الأداء الأكاديمي بشكل أفضل. ووجدت الدراسة أيضًا أن الطلاب الذين شعروا أن معلميهم يستخدمون أساليب التدريس المناسبة والذين لديهم موقف إيجابي تجاه معلميهم يميلون إلى الأداء الأكاديمي بشكل أفضل.

وتقدم الدراسة دليلاً على التأثير الإيجابي لأساليب التدريس التفاعلية والمتمحورة حول الطالب على الأداء الأكاديمي للطلاب في المواد العلمية في المدارس الثانوية. وتسلط الدراسة الضوء على أهمية العلاقات بين المعلم والطالب في تعزيز نجاح الطلاب وضرورة تبني المعلمين لأساليب التدريس المناسبة لاحتياجات طلابهم وتفضيلاتهم التعليمية.

دراسة Moghadam and Delgoshaie (2014) التي تناولت أثر استخدام أساليب التدريس لموستون وأشوورث في اكتساب المهارات الحركية في التربية الرياضية. أجريت الدراسة على ٦٠ طالباً من طلاب التربية البدنية تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، تلقت المجموعة التجريبية التعليمات باستخدام طيف أساليب التدريس الخاصة بموستون وأشوورث، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليمات باستخدام الطرق التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية كانت لديها مهارات حركية أفضل بكثير من المجموعة الضابطة.

دراسة Cengiz & Koc (2015) وهدفت إلى التحقق من العلاقة بين أساليب التدريس للمعلمين والتحصيل الأكاديمي للطلاب، أجريت الدراسة على ٥٣٨ طالبًا

في الصفين السابع والثامن و ٤٠ معلمًا في ٨ مدارس مختلفة. واستخدمت الدراسة مخزون أساليب التدريس الخاصة بـ Mosston و Ashworth واختبار التحصيل القياسي، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التدريس لدى المعلمين وتحصيل الطلاب الأكاديمي. أظهرت النتائج أيضًا أن أساليب التدريس المتمحورة حول المعلم لها تأثير أعلى على تحصيل الطلاب مقارنة بأساليب التدريس المتمحورة حول الطالب.

دراسة Ghavifekr and Zare (2017) التي بحثت في أثر استخدام أساليب التدريس لموستون وأشوورث على التحصيل والدافعية لدى طلاب التربية الرياضية. أجريت الدراسة على ١٠٠ طالب من طلاب التربية البدنية تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين. تلقت المجموعة التجريبية التعليمات باستخدام طيف أساليب التدريس الخاصة بموستون وأشوورث، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليمات باستخدام الطرق التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية لديها تحصيل ودافعية أعلى بكثير من المجموعة الضابطة.

دراسة Saleh (2017) التي هدفت إلى بحث تأثير أساليب التدريس على تحصيل الطلاب في العلوم في المدارس الثانوية العامة في اليمن. استخدمت الدراسة إطار عمل أساليب التدريس عند موستن لتصنيف أساليب التدريس للمعلمين، ووجدت الدراسة أن أسلوب التدريس الأكثر شيوعًا الذي يستخدمه المعلمون هو أسلوب الأوامر، متبوعًا بالأسلوب التبادلي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التدريس وتحصيل الطلاب في العلوم ، حيث كان للاكتشاف والأساليب المتعمدة على المتعلم ذات تأثير إيجابي .

دراسة Ye & Wu (2020) التي هدفت إلى معرفة تأثير اختلاف أسلوب التدريس حسب طيف أساليب التدريس لموستن على قدرة طلاب المرحلة الإعدادية على حل المشكلات في الرياضيات، واستخدمت الدراسة أسلوب التدريس المتبادل كنهج

تدريسي يركز على الطالب حيث يتقاسم المعلم والطلاب مسؤولية قيادة المناقشات وحل المشكلات معًا. أجريت الدراسة على ٨٠ طالبًا من طلاب المدارس الإعدادية في الصين ، حيث تلقى نصف الطلاب تعليمات التدريس باستخدام أسلوب التدريس المتبادل، بينما تلقى النصف الآخر تعليمات باستخدام الأساليب التقليدية التي تركز على المعلم مثل التدريس الأمري المباشر. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا تعليمات باستخدام أسلوب التدريس المتبادل حصلوا على درجات أعلى بكثير في القدرة على حل المشكلات مقارنة بالطلاب الذين تلقوا تعليمات تقليدية بأسلوب التعلم الأمري. وتشير هذه النتائج إلى أن أسلوب التدريس المتبادل يمكن أن يكون وسيلة فعالة لتعزيز قدرة الطلاب على حل المشكلات في الرياضيات.

دراسة Liu (2020): والتي هدفت إلى معرفة تأثير أساليب التدريس المختلفة على قدرة الطلاب على فهم الاستماع للغة الإنجليزية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعه ١٦٠ طالبًا جامعيًا صينيًا تم اختيارهم بشكل عشوائي وتقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية ، كل منها تلقت تعليمات في فهم الاستماع بالإنجليزية باستخدام أسلوب تدريس مختلف: قائم على المحاضرات، أو قائم على المهام، أو قائم على العمل في المجموعة، أو قائم على التعلم الفردي. أجريت الدراسة على مدار فصل دراسي واحد، حيث أكمل الطلاب الاختبارات القبلية والبعدية لقياس قدرتهم على الفهم السمعي. وأظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعات التعليمية القائمة على أساليب التدريس غير المباشر حصلوا على درجات أعلى بكثير في الاختبار البعدي مقارنة بالطلاب في المجموعات القائمة على أساليب التدريس المباشر القائم على العروض التوضيحية. بالإضافة إلى ذلك،كانت نتائج الطلاب في المجموعة التعليمية القائمة على العمل في المجموعة عن مستويات أعلى بكثير من التحفيز والمشاركة مقارنة بالطلاب في المجموعات الأخرى. وتشير هذه النتائج إلى أن الأساليب التعليمية القائمة على المهام والعمل قد تكون أكثر فاعلية من الأساليب القائمة على

المحاضرات والأساليب الفردية في تعزيز القدرة على فهم الاستماع بالإنجليزية بين طلاب الجامعات.

دراسة Ho (2020) التي هدفت إلى التحقيق من فاعلية ثلاث أساليب مختلفة لتدريس الموسيقى، ومقارنة تأثيرها على التطور الموسيقي للطلاب. اشتملت الدراسة على ٦٣ طالبًا من مدرسة ثانوية عامة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، حيث تتلقى كل مجموعة تعليمات من المعلمين بثلاث أساليب تدريس مختلفة (المباشر أو غير المباشر أو المدمج)، واستخدمت الدراسة لجمع البيانات حول الممارسات التعليمية للمعلمين والتطور الموسيقي للطلاب نهجًا متعدد الأساليب، بما في ذلك الاستطلاعات والملاحظات والمقابلات، وأظهرت النتائج أن أسلوب التدريس المدمج ارتبط بأعلى مستويات مشاركة الطلاب وتحفيزهم وإنجازهم الموسيقي، بينما ارتبط أسلوب التدريس المباشر بأقل مستويات هذه المخرجات، ارتبط أسلوب التدريس الغير مباشر بمستويات معتدلة من انخراط الطلاب وتحفيزهم، ولكن بمستويات أقل في التحصيل الموسيقي مقارنة بأسلوب التدريس المدمج، وتشير هذه النتائج إلى أن أسلوب التدريس المدمج الذي يشتمل على أساليب تدريسية تقليدية ومبتكرة قد يكون أكثر فاعلية من الاعتماد فقط على أسلوب تدريس واحد في تدريس الموسيقى.

دراسة Chen & Lin. (2021) التي استخدمت نموذج طيف أساليب التدريس للتحقيق في فعالية أساليب التدريس المختلفة (الأمر والممارسة والأسلوب التبادلي) في تعزيز الإدراك المفاهيمي لطلاب المدارس الثانوية للطاقة في الفيزياء، وجد المؤلفون أن الأسلوب التبادلي كان الأكثر فاعلية في تحسين ادراك الطلاب المفاهيمي للطاقة، يليه أسلوب الممارسة ثم أسلوب الأمر. اقترح المؤلفون أيضًا أن أسلوب التدريس التبادلي يمكن أن يكون فعالًا بشكل خاص في مساعدة الطلاب على تطوير فهم عميق للمفاهيم العلمية.

إجراءات البحث:

التصميم التجريبي للبحث: استخدمت الباحثة التصميم شبة التجريبي ذي الخمس مجموعات، واستخدمت القياس القبلي والبعدي.

جدول(١) تصميم مجموعات البحث

أسلوب التدريس	المجموعة	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي
أساليب التدريس المباشرة	مجموعة (١) الاسلوب الأمري	- اختبار معرفي - بطاقة ملاحظة - مقياس اتجاه	-اختبار معرفي - بطاقة ملاحظة - مقياس اتجاه
	مجموعة (٢) الأسلوب التدريبي		
أساليب التدريس الغير مباشرة	مجموعة (٣) أسلوب الأكتشاف الموجه		
	مجموعة (٤) أسلوب حل المشكلات		
أساليب التدريس المختلط	مجموعة (٥) طيف أساليب التدريس المختلط		

أدوات البحث و مواد المعالجة :

- قائمة مهارات التطريز اليدوي المناسبة لطالبات المرحلة الإعدادية.
- اختبار معرفي لقياس المعارف الخاصة بمهارات التطريز اليدوي.
- اختبار الأداء المهاري لقياس الآداء في بعض مهارات التطريز اليدوي .
- بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التطريز اليدوي .
- مقياس الاتجاة نحو مهارات التطريز اليدوي لطالبات المرحلة الإعدادية.
- الجلسات التدريبية المقترحة.

الحدود المكانية: مدرسة الصفوة الحديثة بإدارة بنها التعليمية محافظة القليوبية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣ بواقع ست جلسات تدريبية لمدة ثلاث أسابيع متتالية.

مجتمع وعينة البحث: يتمثل مجتمع البحث من طالبات المرحلة الإعدادية بمدرسة الصفوة الحديثة بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، وأجري البحث على عينة قوامها ٦٠ من طالبات الصف الأول الإعدادى بالمدرسة.

متغيرات البحث: تمثلت متغيرات البحث في التالي:

أولا/ المتغير المستقل: ويتمثل في البحث الحالي في بعض أساليب تدريس "موسكا موستن" ، كالآتي:

- الاسلوب الأمري في المجموعة الأولى.
- الأسلوب التدريبي في المجموعة الثانية.
- أسلوب الأكتشاف الموجه في المجموعة الثالثة.
- أسلوب حل المشكلات في المجموعة الرابعة.
- أسلوب التدريس المختلط في المجموعة الخامسة.

ثانيا/ المتغير التابع: ويتمثل في البحث الحالي في بعض مهارات التطريز اليدوي (غرزة الفرع، السلسلة، الحشو، البطانية).

ونظرا لأن البحث الحالي يهدف إلى دراسة اختلاف نمط التدريب وفق نموذج أساليب تدريس "موسكا موستن" أثره في تنمية بعض مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، فإن إجراءات تطبيق تجربة البحث تمت على النحو التالي:

أولا: إعداد قائمة بمهارات التطريز اليدوي المناسبة لطالبات المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال:

لإعداد قائمة بمهارات التطريز اليدوي المناسبة لطالبات المرحلة الإعدادية استطلاع رأي خبراء الإقتصاد المنزلي ومعلمات الإقتصاد المنزلي بإدارتي بنها وطوخ التعليمية حول مناسبة بعض غرز التطريز اليدوي لطالبات المرحلة

الإعدادية، والجدول التالي يوضح النسبة المئوية لاستطلاع الرأي حول بعض غرز التطريز اليدوي:

جدول(٢)النسبة المئوية لاستطلاع الرأي حول بعض غرز التطريز اليدوي المناسبة لطالبات المرحلة الإعدادية

م	الغرزة	النسبة المئوية	م	الغرزة	النسبة المئوية
١	الفرع	٦٥٪	٦	البذرة	٢٥٪
٢	الروكوكو	٢٥٪	٧	السراجة	٥٠٪
٣	الحشو	٧٠٪	٨	السلسلة	٧٠٪
٤	رجل الغراب	٥٠٪	٩	الفرنسية	٥٠٪
٥	الفستون	٢٥٪	١٠	البطانية	٦٥٪

ويتضح من الدراسة الإستطلاعية أن مجموعة الغرز التالية (غرزة الفرع، غرزة السلسلة، غرزة الحشو، غرزة البطانية) هي الأنسب لطالبات المرحلة الإعدادية.

ثانيا: تصميم الجلسات التدريبية وفق بعض أساليب التدريس ل"موسكا موستن" :

اطلعت الباحثة على الأدبيات التربوية التي تناولت تصميم الجلسات التدريبية ونماذج تصميمها، وقامت بتصميم الجلسات التدريبية وفق أساليب تدريس موسكا موستن لتنمية بعض مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، حيث تم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الجلسات: تحدد الهدف العام في تنمية بعض مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
- عرض الجلسات التدريبية على مجموعة من المحكمين بهدف التحقق من مدى مناسبتها للطالبات في المرحلة الإعدادية ، ومدى صحة وسلامة الصياغة اللغوية، وأخذت الباحثة بعين الاعتبار ملاحظات المحكمين.

- زمن وعدد الجلسات: تم توزيع عينة البحث على خمس مجموعات متكافئة بواقع (٦) جلسات كالتالي:

جدول(٣) توزيع الجلسات التدريبية

	مجموعة (١)	مجموعة (٢)	مجموعة (٣)	مجموعة (٤)	مجموعة (٥)
	الاسلوب الأمري	الأسلوب التدريبي	أسلوب الأكتشاف الموجه	أسلوب حل المشكلات	أساليب التدريس المختلط
الجلسة الأولى	جلسة تمهيدية والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة	جلسة تمهيدية والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة	جلسة تمهيدية والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة	جلسة تمهيدية والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة	جلسة تمهيدية والتطبيق القبلي لأدوات الدراسة
الجلسة الثانية	مهارة تطريز غرزة الفرع	مهارة تطريز غرزة الفرع	مهارة تطريز غرزة الفرع	مهارة تطريز غرزة الفرع	مهارة تطريز غرزة الفرع
الجلسة الثالثة	مهارة تطريز غرزة السلسلة	مهارة تطريز غرزة السلسلة	مهارة تطريز غرزة السلسلة	مهارة تطريز غرزة السلسلة	مهارة تطريز غرزة السلسلة
الجلسة الرابعة	مهارة تطريز غرزة الحشو	مهارة تطريز غرزة الحشو	مهارة تطريز غرزة الحشو	مهارة تطريز غرزة الحشو	مهارة تطريز غرزة الحشو
الجلسة الخامسة	مهارة تطريز غرزة البطانية	مهارة تطريز غرزة البطانية	مهارة تطريز غرزة البطانية	مهارة تطريز غرزة البطانية	مهارة تطريز غرزة البطانية
الجلسة السادسة	جلسة ختامية والتطبيق البعدي لأدوات الدراسة	جلسة ختامية والتطبيق البعدي لأدوات الدراسة	جلسة ختامية والتطبيق البعدي لأدوات الدراسة	جلسة ختامية والتطبيق البعدي لأدوات الدراسة	جلسة ختامية والتطبيق البعدي لأدوات الدراسة

تقويم الجلسات التدريبية: تم تقويم الجلسات التدريبية في ضوء أهدافها، وتتضمن إجراءات تقويم الجلسات عددا من الخطوات التي تتمثل فيما يلي:

- إجراء قياس قبلي: تم إجراء قياس قبلي على أفراد المجموعات قبل تطبيق الجلسات.
- إجراء تقويم بنائي: قامت الباحثة أثناء تنفيذ جلسات التدريب بمتابعة تقدم الطالبات من خلال استمارة تقييم أهداف الجلسات التي أعدتها الباحثة، والتي توزع فى كل جلسة من جلسات التدريب، وكذلك اعتمدت الباحثة على مناقشة المهارة الرئيسية والمهارات الفرعية لها، للتعرف على مدى الاستفادة من الجلسة، ومعرفة مستوى التحسن لدى الطالبات، والحاجة لتلافي أوجة القصور والنقص أثناء الجلسات ومعالجتها.
- التقويم النهائي: بعد الانتهاء من الجلسات قامت الباحثة بإجراء قياس بعدي على أفراد المجموعات.
- تم عرض سيناريو الجلسات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس والاقتصاد المنزلي والملابس والنسيج، وعددهم (٧) محكمين وذلك للحكم على صدقه وإجراءاته وأهدافه ومحتواة، طلب منهم إبداء الرأي فيه، ومدى ملائمة الجلسات، في ضوء تلك الملاحظات والمقترحات، وتبين بعد الاطلاع على آراء الخبراء والمحكمين من أن جلسات التدريب مناسبة لما صممت من أجلة، حيث جاءت آراؤهم تؤكد مناسبة الجلسات، وتراوحت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين مابين (٨٣٪- ٩٦٪).

ثالثا: بناء الاختبار المعرفي وضبطه:

وذلك من خلال مايلي:

١- تحديد الهدف من الإختبار: يهدف الاختبار إلى قياس المكون المعرفي لمهارات التطريز اليدوي .

٢- تحديد أبعاد الاختبار: التزمت الباحثة في تحديد أبعاد الاختبار بالمستويات الأولى من الجانب المعرفي، وهي (التذكر والفهم والتطبيق).

٣- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار في صورة مجموعة من الأسئلة المتنوعة ما بين موضوعية ومقالية، بحيث تغطي جميع الجوانب المعرفة الأولية الخاصة بمهارة تطريز كل غرزة محددة.

٤- صياغة تعليمات الاختبار: راعت الباحثة عند صياغة تعليمات الاختبار السهولة والوضوح والملائمة لمستوى الطالبات، وأن تكون التعليمات قصيرة ومباشرة، وأن تسجل المتدربة بياناتها كاملة قبل البدء في الإجابة.

٥- الصورة المبدئية للاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع الجوانب الأساسية لموضوعات البرنامج التدريبي المقترح، وذلك في المستويات المعرفية السابق ذكرها، وقد بلغ عدد الأسئلة في الصورة المبدئية (١٦) سؤالا.

٦- ضبط الاختبار: بعد صياغة أسئلة الاختبار ووضع تعليماته، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين للتأكد من صلاحية الاختبار، ولإبداء آرائهم حول مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله، وشمول أسئلة الاختبار للموضوعات التي تضمنها البرنامج، ووضوح تعليماته ودقتها، وملائمة أسئلة الاختبار للمتدربات، وقد تم التعديل بناءا على آراء المحكمين بالحذف والتعديل والدمج، ليصبح عدد مفردات الاختبار(١٢) مفردة.

٧- التجربة الاستطلاعية للاختبار: قامت الباحثة بإجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة إستطلاعية عددها (١٠) من الطالبات، بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالآتي:

أولا: تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار: تم تقدير زمن الاختبار من خلال رصد زمن إجابة كل طالبة من طالبات العينة الإستطلاعية، وحساب مجموع الأزمنة مقسوما على عدد الطالبات، وقد بلغ زمن الاختبار (٢٠) دقيقة.

ثانيا: تحليل مفردات الاختبار: وهو تطبيق نفس الاختبار على عينة من نفس مجتمع العينة الأصلية قوامها (١٠) طالبات وذلك بغرض تحديد صعوبات المفردات والتعرف على مدى مناسبتها وحساب معاملات السهولة والصعوبة، والتمييز وقد تم استخدام المعادلة التالية لحساب معامل السهولة :

١- معامل السهولة = الإجابة الصحيحة للسؤال (المفردة) / (الإجابة الصحيحة + الإجابة الخاطئة)

٢- معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة

٣- معامل التمييز = معامل السهولة × معامل الصعوبة

جدول (٤) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار المعرفي

السؤال	معاملات			السؤال	معاملات			السؤال	معاملات			السؤال	معاملات		
	السهولة	الصعوبة	التمييز		السهولة	الصعوبة	التمييز		السهولة	الصعوبة	التمييز		السهولة	الصعوبة	التمييز
١	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤	٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٢٥	٩	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٢٤	١٣	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤
٢	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٢٤	٦	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٢١	١٠	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤	١٤	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤
٣	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٢٥	٧	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤	١١	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤	١٥	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤
٤	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٢١	٨	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٤	١٢	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٢١				

ثالثا: ثبات الاختبار: يقصد بالثبات أن يعطى الإختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد فى نفس الظروف. والهدف من قياس ثبات الإختبار هو معرفة مدى خلوه من الأخطاء التى قد تغير من أداء الفرد من وقت لأخر على نفس الإختبار. وقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على العينة الاستطلاعية التى بلغ عددهم (١٠) طالبات، حيث رصدت نتائجهم، واستخدمت الباحثة:

أ- ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات للإختبار باستخدام برنامج (SSPS) وتم الحصول على معامل ثبات (٠,٩٥٩) وهذا يدل على أن الإختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية جدًا.

ب- ثبات التجزئة النصفية:

حيث تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى الإختبار ، حيث يتم تجزئة الإختبار إلى نصفين متكافئين، يتضمن القسم الأول مجموع درجات الطالبات فى الأسئلة الفردية ، ويتضمن القسم الثانى مجموع درجات الطالبات فى الأسئلة الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بينهما ، وتوصلت الباحثة إلى الجدول التالى :

جدول (٥) ثبات الإختبار المعرفي بإستخدام التجزئة النصفية

المفردات	العدد	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٦	٠,٩٢٣	٠,٩٦٠	٠,٩٥٩
الجزء الثانى	٦			

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات الإختبار يساوى (٩٥,٦٪) ، وهو معامل ثبات يشير إلى أن الإختبار على درجة عالية جدًا من الثبات، وهو يعطى درجة من الثقة عند استخدام الإختبار كأداة للقياس فى البحث الحالى، وهو يعد مؤشراً على أن الإختبار يمكن أن يعطى النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة وفى الظروف التطبيق نفسها.

رابعا: حساب صدق الإختبار المعرفي: الصدق هو "مدى استطاعة الأداة أو إجراءات القياس، قياس ما هو مطلوب قياسه"، وقد قامت الباحثة بحساب الصدق على العينة الاستطلاعية بلغ عددهم (١٠) طالبات، حيث رصدت نتائجهم.

أ- صدق الإتساق الداخلى

ويحسب الصدق الداخلى بالجذر التربيعى لمعامل الثبات[١] ، وبالتالى فأن الصدق الداخلى للإختبار هو (٩٧,٩٣٪) وهى نسبة عالية جدًا تجعل الإختبار التحصيلى صالح لقياس ما وضع لقياسه .

ب- صدق الإتساق الداخلى بين عبارات الإختبار المعرفي:

جدول (٦) صدف الإتساق الداخلى بين أسئلة الإختبار المعرفي

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٣**	٤	٠,٧١٣**	٧	٠,٨٤٥**	١٠	٠,٧٤٩**
٢	٠,٨٧٥**	٥	٠,٩٨٩**	٨	٠,٨٧٥**	١١	٠,٩١٤**
٣	٠,٨٣١**	٦	٠,٧٧٨**	٩	٠,٧٤٦**	١٢	٠,٧٠١**

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين المفردات وإجمالى الإختبار المعرفي جميعها دالة، حيث توجد (٨) عبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، و(٤) عبارات دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على وجود إتساق داخلى مرتفع بين المفردات وإجمالى الإختبار المعرفي، ومنها فأن الإختبار المعرفي على درجة عالية من الصدق .

ج- صدق المحتوى: ويعني تمثيل فقرات الاختبار للموضوعات التي تمت تغطيتها خلال الفترة التعليمية، ويعد جدول المواصفات إحدى طرق تحديد صدق المحتوى، ويتضح هذا من خلال الجدول التالي:

(١) فؤاد البهى السيد : **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى** . القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩، ص ٥٥٣ .

جدول(٧) مواصفات الاختبار المعرفي (الأهداف والمحتوى)

الموضوعات	أسئلة الاختبار						مجموع الأسئلة	الوزن النسبي للمحتوى
	تذكر		فهم		تطبيق			
	العدد	التقدير الكمي للسؤال	العدد	التقدير الكمي للسؤال	العدد	التقدير الكمي للسؤال		
غرزة الفرع	١	١	١	٢	١	٢	٣	٢٥٪
غرزة السلسلة	١	١	١	٢	١	٢	٣	٢٥٪
غرزة الحشو	١	١	١	٢	١	٢	٣	٢٥٪
غرزة البطانية	١	١	١	٢	١	٢	٣	٢٥٪
المجموع	٤	٤	٤	٨	٤	٨	١٢	١٠٠٪
الوزن النسبي لمستويات الأسئلة	٣٣.٣٪	٢٠٪	٣٣.٣٪	٤٠٪	٣٣.٣٪	٤٠٪	١٠٠٪	

٨- الصورة النهائية للاختبار المعرفي: بعد حساب المعاملات الإحصائية، أصبح الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي في صورته النهائية، بحيث اشتمل على (١٢) مفردة، متنوعة مابين الاختبار من متعدد، وإعادة الترتيب، والسرد من خلال العصف الذهني، وتفاوت التقدير الكمي لكل مفردة اختبارية ما بين درجة واحدة ودرجتين لكل مفردة، بحيث كانت الدرجة الكلية للاختبار (٢٠) درجة، وبذلك أصبح الاختبار صالح للتطبيق في شكله النهائي.

٩- مفتاح تصحيح الاختبار: وضعت الباحثة مفتاح تصحيح الاختبار المعرفي لضمان الموضوعية وسهولة التصحيح.

رابعا: إعداد بطاقة ملاحظة الأداء لبعض مهارات التطريز اليدوي .

استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لتحديد مستوى أداء الطالبات في بعض مهارات التطريز اليدوي، وتقويم كل مهارة تقوم بها الطالبة، وقد

تم تقييم الطالبات بإعطاء درجتين إذا كان الأداء مناسب، ودرجة واحدة إذا كان الأداء مناسب إلى حد ما، وصفر إذا كان الأداء غير مناسب.

وتكونت بنود بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز من أربع مهارات رئيسية، بحيث تتضمن كل مهارة رئيسية مجموعة من العبارات التي تصف أداء الطالبات في كل خطوة من خطوات الأداء، بحيث تتضمن الجوانب المختلفة لمهارات التطريز اليدوي، واستندت الباحثة في إعداد بطاقة الملاحظة إلى النظام القائم على التحديد المسبق للسلوكيات والأداءات التي ينبغي الطالبات عينة البحث تقديمها خلال أداء المهام المطلوبة منهن.

واتبعت الباحثة في إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي إلى ملاحظة أداء الطالبات عينة البحث في بعض مهارات التطريز اليدوي، ومهمة ملاحظة الأداء تعني ملاحظة أداء الطالبات أثناء أدائهم لكل خطوة من خطوات أداء المهارة ووضع درجة الأداء في الخانة المناسبة.

٢- أسلوب تقدير مستوى الأداء: اعتمدت الباحثة في تقييم مستوى أداء الطالبات في بعض مهارات التطريز اليدوي على تقديم اختبار الأداء المهاري في بعض مهارات التطريز اليدوي الطالبات عينة البحث، وملاحظة أدائهن أثناء تنفيذ المهام المطلوبة منهن في الاختبار، وقد قامت الباحثة بتخصيص مكان في البطاقة لتقييم الأداء المهاري للمتدربات بعد أدائهن لكل مهارة، وكان الحد الأقصى لمجوع درجات التقييم في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري في بعض مهارات التطريز اليدوي هي (٢٠) درجة بواقع (٥) درجات لأداء كل مهارة، حيث تحصل الطالبة علي درجة من الدرجات التالية:

جدول(٨)أسلوب تقييم مستوى الأداء في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي

مستوى الأداء			الزمن		لم يؤد	الدرجة الكلية للمهارة الرئيسية
مرتفع	متوسط	منخفض	مناسب	غير مناسب		
٣ درجات	درجتان	١ درجة	درجتان	١درجة	صفر	٥ درجات
إذا أدت الطالبة جميع مكونات المهارة الرئيسية بدقة	إذا أدت الطالبة مكونات المهارة الرئيسية بنسبة ٧٥٪	إذا أدت الطالبة مكونات المهارة الرئيسية بنسبة ٦٠٪	إذا أدت الطالبة جميع مكونات المهارة الرئيسية في الزمن المقدر لأداء المهارة	إذا لم تؤد الطالبة جميع مكونات المهارة الرئيسية في الزمن المقدر لأداء المهارة	المهارة خاطئة أو لم تؤد المهارة على الإطلاق	إذا أدت الطالبة جميع مكونات المهارة الرئيسية بدقة وفي الزمن المقدر لأداء المهارة

٣- الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظه: قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي على النحو التالي:

- تحليل وصياغة كل مهارة من مهارات التطريز اليدوي المحددة في خطوات بسيطة ومتتابعة.
- تقسيم المهارات إلى مهارات أساسية تنبثق منها مهارات فرعية.
- مراعاة تسلسل وترتيب المهارات الأساسية والفرعية وفقا للتتابع المنطقي لأداء كل مهارة.

في ضوء ذلك اشتملت البطاقة على أربع مهارات رئيسية، تتضمن كل مهارة منها مجموعة من الأداءات الفرعية، ويوضح الجدول التالي القيمة الوزنية بالدرجات لكل مهارة من المهارات الرئيسية فيها.

جدول(٩)القيمة الوزنية بالدرجات للمهارات الرئيسية في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي

م	المهارات الرئيسية	القيمة الوزنية
١	غرزة الفرع	٥ درجات
٢	غرزة السلسلة	٥ درجات
٣	غرزة الحشو	٥ درجات
٤	غرزة البطانية	٥ درجات
إجمالي القيمة الوزنية لبطاقة الملاحظة		٢٠ درجة

٤- ضبط بطاقة ملاحظة الأداء المهاري: لتفعيل بطاقة الملاحظة وجعلها قابلة للقياس قامت الباحثة بإجراءات ضبط بطاقة الملاحظة للتأكد من صدقها وثباتها لتحديد مدى صلاحية استخدامها كأداة لتقويم الطالبات وذلك من خلال:

أولا: حساب ثبات بطاقة الملاحظة: يقصد بالثبات أن تعطى بطاقة الملاحظة نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد فى نفس الظروف. والهدف من قياس ثبات بطاقة الملاحظة هى معرفة مدى خلوها من الأخطاء التى قد تغير من أداء الفرد من وقت لأخر على نفس البطاقة. وقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على العينة الاستطلاعية التى بلغ عددهم (١٠) متعلمات، حيث رصدت نتائجهم، واستخدمت الباحثة:

أ- ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات لبطاقة الملاحظة باستخدام برنامج (SSPS) وتم الحصول على معامل ثبات (٠,٩١٢) وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة ثبات عالية.

ب- ثبات التجزئة النصفية:

حيث تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى بطاقة الملاحظة ، حيث يتم تجزئة البطاقة إلى نصفين متكافئين، يتضمن القسم الأول مجموع درجات الطالبات فى المهارات الفردية، ويتضمن القسم الثانى مجموع درجات الطالبات فى المهارات الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتوصلت الباحثة إلى الجدول التالى :

جدول (١٠) ثبات بطاقة الملاحظة بإستخدام التجزئة النصفية

المفردات	العدد	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٤	٠,٩٢١	٠,٩١٥	٠,٩١٥
الجزء الثانى	١٤			

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات بطاقة الملاحظة يساوى (٩١,٥٪) ، وهو معامل ثبات يشير إلى أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات، وهو يعطى درجة من الثقة عند استخدام بطاقة الملاحظة كأداة للقياس فى البحث الحالى، وهو يعد مؤشراً على أن بطاقة الملاحظة يمكن أن تعطى النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقها على العينة وفى ظروف التطبيق نفسها.

ثانيا: صدق بطاقة الملاحظة:

الصدق هو "مدى استطاعة الأداة أو إجراءات القياس، قياس ما هو مطلوب قياسه"، وقد قامت الباحثة بحساب الصدق على العينة الاستطلاعية بلغ عددهم (١٠) متعلمات، حيث رصدت نتائجهم، واستخدمت الباحثة

أ- صدق الإتساق الداخلى

ويحسب الصدق الداخلى بالجذر التربيعى لمعامل الثبات[٢] ، وبالتالى فأن الصدق الداخلى لبطاقة الملاحظة هو (٨٣,١٧٪) وهى نسبة عالية تجعل بطاقة الملاحظة صالحة لقياس ما وضع لقياسه .

ب- صدق الإتساق الداخلى بين المهارات الرئيسية وأبعاد بطاقة الملاحظة:

أما على مستوى الإتساق بين المهارات الرئيسية وأبعاد بطاقة الملاحظة فقد توصلت إلى النتئج التالية :

جدول(١١) معاملات الارتباط بين المهارات الرئيسية وإجمالى بطاقة الملاحظة

الأبعاد	معامل الارتباط
١	٠,٦٨٦*
٢	٠,٨٥٢**
٣	٠,٨١١**
٤	٠,٧٤٦*

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين المهارات الرئيسية وإجمالى بطاقة الملاحظة جميعها دالة ، حيث عدد (٢) مهارة رئيسية دالة عند مستوى (٠.٠١)، وعدد (٢) مهارة رئيسية دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على وجود إتساق داخلى مرتفع بين المهارات الرئيسية وإجمالى بطاقة الملاحظة، ومنها فأن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الصدق.

(١) فؤاد البهى السيد : **علم النفس الإحصائي١٥/١/١ وقياس العقل البشرى** . القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩، ص ٥٥٣ .

رابعا/ حساب زمن اختبار الأداء المهاري: المرتبط ببطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي، والذي تم تقديره في ضوء ملاحظة طالبات العينة الاستطلاعية بحساب متوسط الزمن الكلي للطالبات، وقد بلغ زمن الاختبار(٣٠) دقيقة.

٥- الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري: بعد الانتهاء من ضبط بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي، أصبحت في صورتها النهائية، بحيث تتكون من أربع مهارات رئيسية، تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية، وهي بذلك تكون صالحة للاستخدام في تقييم الأداء.

خامسا: إعداد مقياس الاتجاة نحو مهارات التطريز اليدوي .

لأغراض البحث الحالي تم بناء مقياس الاتجاة نحو مهارات التطريز اليدوي، حيث تم استطلاع آراء عدد من الطالبات ومعلمات وموجهات الاقتصاد المنزلي، حيث تم كتابة فقرات المقياس بصورته الأولية، بحيث غطت فقرات المقياس المجال الاجتماعي والانفعالي لمهارات التطريز اليدوي، واعتبرت مؤشرا كافيا لقياس اتجاه الطالبات نحو بعض مهارات التطريز اليدوي، وقد بلغ عدد فقرات المقياس بصورته الأولية (٢٢) فقرة، وكانت مستويات الاستجابة على فقرات المقياس تبع تدريج ليكرت (Likert) الثلاثي بحيث أعطى مستوى الاستجابة "موافق" الدرجة (٣)، ومستوى الاستجابه "إلى حد ما" الدرجة (٢)، ومستوى الاستجابة "لا أوافق" الدرجة (١)، وذلك في الفقرات الموجبة، وأما في حالة الفقرات السلبية فقد تم عكس الاتجاة للتقديرات.

واتبعت الباحثة في إعداد مقياس الاتجاة نحو مهارات التطريز اليدوي الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس: يهدف مقياس الاتجاة نحو مهارات التطريز اليدوي لقياس إتجاه طالبات المرحلة الإعدادية نحو بعض مهارات التطريز اليدوي، من خلال تقدير استجاباتهن على فقرات المقياس.

٢- أسلوب تقدير مستوى الستجابة: اتبعت الباحثة أسلوب تدرج ليكرت (Likert) الثلاثي لقياس مستويات الاستجابة على فقرات المقياس، بحيث أعطى مستوى الاستجابة "موافق" الدرجة (٣)، ومستوى الاستجابه "إلى حد ما" الدرجة (٢)، ومستوى الاستجابة "لا أوافق" الدرجة (١)، وذلك في الفقرات الموجبة، وأما في حالة الفقرات السلبية فقد تم عكس الاتجاة للتقديرات.

٣- الصورة المبدئية للمقياس: تم كتابة فقرات المقياس بصورته الأولية، بحيث غطت فقرات المقياس المجال الاجتماعي والانفعالي لمهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، واعتبرت مؤشرا كافيا لقياس اتجاهات الطالبات نحو بعض مهارات التطريز اليدوي.

٤- ضبط مقياس الاتجاة نحو مهارات التطريز اليدوي: لتفعيل مقياس الاتجاة وجعله قابل للقياس قامت الباحثة بإجراءات ضبط المقياس للتأكد من صدقه وثباته لتحديد مدى صلاحية استخدامه كأداة لقياس اتجاه الطالبات وذلك من خلال:

أولا/ حساب ثبات المقياس:

يقصد بالثبات أن يعطى المقياس نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد فى نفس الظروف. والهدف من قياس ثبات المقياس هو معرفة مدى خلوه من الأخطاء التى قد تغير من أداء الفرد من وقت لأخر على نفس المقياس. وقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على العينة الاستطلاعية التى بلغ عددهم (١٠) معلمات، حيث رصدت نتائجهم، واستخدمت الباحثة:

أ- ثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام برنامج (SSPS) وتم الحصول على معامل ثبات (٠,٩٧٨) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية جدًا.

ب- ثبات التجزئة النصفية:

حيث تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس، حيث يتم تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، يتضمن القسم الأول مجموع درجات الطالبات فى الأسئلة الفردية، ويتضمن القسم الثانى مجموع درجات المتعلمات فى الأسئلة الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتوصلت الباحثة إلى الجدول التالى :

جدول (١٢) ثبات المقياس بإستخدام التجزئة النصفية

المفردات	العدد	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٠	٠,٩٧١	٠,٩٨٥	٠,٩٨٥
الجزء الثانى	١٠			

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات المقياس يساوى (٩٨,٥٪) ، وهو معامل ثبات يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جدًا من الثبات، وهو يعطى درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس فى البحث الحالى، وهو يعد مؤشراً على أن القياس يمكن أن يعطى النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة وفى الظروف التطبيق نفسها.

ثانيا/ حساب صدق المقياس:

الصدق هو "مدى استطاعة الأداة أو إجراءات القياس، قياس ما هو مطلوب قياسه"، وقد قامت الباحثة بحساب الصدق على العينة الاستطلاعية بلغ عددهم (١٠) طالبات، حيث رصدت نتائجهم، واستخدمت الباحثة.

أ- صدق الإتساق الداخلى

ويحسب الصدق الداخلى بالجذر التربيعى لمعامل الثبات[٣] ، وبالتالى فأن الصدق الداخلى للمقياس هو (٩٨,٨٩٪) وهى نسبة عالية تجعل المقياس صالح لقياس ما وضع لقياسه.

ب- صدق الإتساق الداخلى بين عبارات المقياس:

جدول (١٣) صدف الإتساق الداخلى بين أسئلة المقياس

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠,٩٢٩**	٦	٠,٦٩٢**	١١	٠,٨٣٩**	١٦	٠,٨٩٩**
٢	٠,٨٦٨**	٧	٠,٦٥٥**	١٢	٠,٨٨٨**	١٧	٠,٧٤٩**
٣	٠,٩٤٥**	٨	٠,٩٤١**	١٣	٠,٩٣٥**	١٨	٠,٧٩٨**
٤	٠,٧٨٦**	٩	٠,٨٢٩**	١٤	٠,٨٥٧**	١٩	٠,٨٣٤**
٥	٠,٩٣٥**	١٠	٠,٩٧٦**	١٥	٠,٨٩٩**	٢٠	٠,٧٤٦**

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين المفردات وإجمالى المقياس جميعها دالة، حيث توجد (١٦) عبارة دالة عند مستوى (٠.٠١)، و(٤) عبارات دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على وجود إتساق داخلى مرتفع بين المفردات وإجمالى المقياس، ومنها فأن المقياس على درجة عالية من الصدق .

(١) فؤاد البهى السيد : **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى** . القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩، ص ٥٥٣ .

سادسا: التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث.

بعد أن أصبحت أدوات البحث صالحة للتطبيق، قامت الباحثة بالتطبيق القبلي على مجموعات البحث ، وذلك لتحديد المستوى المبدئي لهم، ولحساب تجانس المجموعات.

تكافؤ المجموعات قبليا فى الإختبار المعرفي:

ينص فرض التجانس فى الإختبار المعرفي على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية (الأسلوب الأمري، الأسلوب التدريبي، أسلوب الأكتشاف الموجه، أسلوب حل المشكلات ، طيف أساليب التدريس المختلط) فى القياس القبلى للاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي**"

للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية فيما يتعلق بالاختبار المعرفي قامت الباحثة بتطبيق باستخدام الأسلوب اللابارامتري كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات التجريبية قبليًا فى الاختبار المعرفي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى

جدول (١٤) تكافؤ المجموعات التجريبية فيما يتعلق بالاختبار المعرفي

المجموعات	العدد	المتوسط الرتبى	كا٢	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
الأسلوب الأمري	١٢	٣٠,٨٣	٠,١٣٤	٤	٠,٩٩٩	غير دالة
الأسلوب التدريبي	١٢	٣١,٦٧				
أسلوب الأكتشاف الموجه	١٢	٢٩,٦٧				
أسلوب حل المشكلات	١٢	٢٩,٥٠				
طيف أساليب التدريس المختلط	١٢	٣٠,٨٣				

يتضح من جدول إختبار (Kruskal-Wallis Test) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الإختبار المعرفي قبليا للمجموعات التجريبية **(الأسلوب الأمري، الأسلوب التدريبي، أسلوب الأكتشاف الموجه، أسلوب حل المشكلات ، طيف أساليب التدريس المختلط)** ومنها يوجد تكافو بين المجموعات التجريبية قبل التطبيق.

تكافؤ المجموعات قبليا فى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري:

ينص فرض التكافؤ فى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري على أنه **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات التجريبية (الأسلوب الأمري، الأسلوب التدريبي، أسلوب الأكتشاف الموجه، أسلوب حل المشكلات، طيف أساليب التدريس المختلط) فى القياس القبلى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري ل لبعض مهارات التطريز اليدوي"**

للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية فيما يتعلق بطاقة ملاحظة الأداء المهاري قامت الباحثة بتطبيق باستخدام الأسلوب اللابارامتري كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات التجريبية قبليًا فى بطاقة الملاحظة عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى

جدول (١٥) تكافؤ المجموعات التجريبية فيما يتعلق ببطاقة ملاحظة الأداء المهاري

المجموعات	العدد	المتوسط الرتبى	كا٢	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
الأسلوب الأمري	١٢	٣٠,٦٧	٠,٧٢٣	٤	٠,٩٤٨	غير دالة
الأسلوب التدريبي	١٢	٣١,٨٣				
أسلوب الأكتشاف الموجه	١٢	٣٠,١٧				
أسلوب حل المشكلات	١٢	٣٢,٦٧				
طيف أساليب التدريس المختلط	١٢	٢٧,١٧				

يتضح من جدول إختبار (Kruskal-Wallis Test) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات بطاقة ملاحظة الأداء المهاري قبليا للمجموعات **(الأسلوب الأمري، الأسلوب التدريبي، أسلوب الأكتشاف الموجه، أسلوب حل المشكلات ، طيف أساليب التدريس المختلط)** ومنها يوجد تكافؤ بين المجموعات قبل التطبيق.

تكافؤ المجموعات قبليا فى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي:

ينص فرض التكافؤ فى مقياس الاتجاه على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعات (الأسلوب الأمري، الأسلوب التدريبي، أسلوب الأكتشاف الموجه، أسلوب حل المشكلات، طيف أساليب التدريس المختلط) فى القياس القبلى لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي** "

للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية فيما يتعلق مقياس الاتجاه قامت الباحثة بتطبيق باستخدام الأسلوب اللابارامتري كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات التجريبية قبليًا فى مقياس الاتجاه عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى

جدول (١٦) تكافؤ المجموعات التجريبية فيما يتعلق بمقياس الاتجاه

المجموعات	العدد	المتوسط الرتبى	كا٢	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
الأسلوب الأمري	١٢	٣٦,٥٠	٥.٩٨١	٤	٠.٢٠١	غير دالة
الأسلوب التدريبي	١٢	٣٦,٥٠				
أسلوب الأكتشاف الموجه	١٢	٢٧,٣٣				
أسلوب حل المشكلات	١٢	٢٩,٦٧				
طيف أساليب التدريس المختلط	١٢	٢٢,٥٠				

يتضح من جدول إختبار (Kruskal-Wallis Test) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي قبليا للمجموعات التجريبية **(الأسلوب الأمري، الأسلوب التدريبي، أسلوب الأكتشاف الموجه، أسلوب حل المشكلات ، طيف أساليب التدريس المختلط)** ومنها يوجد تكافؤ بين المجموعات قبل التطبيق.

سابعا: عرض نتائج البحث ومناقشتها.

١-الفرض الأول :

وينص الفرض الأول للبحث على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الأولى (الاسلوب الأمري) في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي**" ويتفرع من الفرض الرئيس الأول الفروض الفرعية التالية:

١-١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الأولى (الاسلوب الأمري) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (١-١) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول (١٧) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٤,٣٣	١,٧٥١
البعدى	١٢	١١,٦٧	١,٥٠٦

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول (١٨) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٣,٠٨٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى الاختبار المعرفي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٤,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (١١,٦٧) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى الاختبار لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية الأسلوب الأمري في التدريس

ويمكن إرجاع فاعلية الأسلوب الأمري في إكساب المعارف والمعلومات الخاصة ببعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الأولى للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- الأسلوب الأمري يعتمد في الأساس على الأستجابة المباشرة لأوامر المعلمة، والتقيد بالمعلومات التي تقدمها للمتعلمات، مما يجعل تناول المعلومات بالحفظ والاسترجاع عمل روتيني وسهل بالنسبة للمتعلمات.
- استخدام الأسلوب الأمري مع المبتدئات في تعلم مهارات التطريز جعلة مناسب للسيطرة على المسار المعرفي للتعلم والتدريب، وكذلك استخدامه في تدارك الأخطاء بشكل سلطوي وسريع.
- يتميز أسلوب التدريس الأمري بأن تقوم المعلمة بتوصيل المعلومات للطلاب بطريقة منظمة، مع وجود مساحة صغيرة لمدخلات الطلاب أو استكشافهم.
- طبقا للنظرية السلوكية فإن أسلوب التدريس الأمري يقدم المعلم المعلومات بطريقة منظمة ومنضبطة، ويتوقع من الطلاب استيعاب المعلومات وإعادة إنتاجها، وهذا يتماشى مع المبادئ السلوكية للتعلم التحفيزي والاستجابة، واستنادا إلى مبادئ التعلم المعرفي فتؤكد هذه النظريات على أن العمليات العقلية التي ينطوي عليها التعلم مثل الذاكرة والفهم تتوافق مع الأسلوب الأمري في أسلوب معالجة المعلومات، حيث يُنظر إلى الطلاب على أنهم يعالجون ويخزنون المعلومات التي يقدمها المعلم، وهذا ما أكد علية كل من Ertmer & Newby, (1993) ، Jonassen& Land, (2000) ، Gredler, (2009)
- وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت إنه يفضل استخدام أساليب التدريس المتمحورة حول مهام المعلم في تدريس مهام جيدة التنظيم ويمكن التنبؤ بها بدرجة عالية، مثل دراسة Rao (2010) التي أكدت أن أسلوب التدريس الموجه من المعلم هو أكثر رسوخا وثباتا ومضمون النتائج، كما أكدت دراسة Zhong (2013) أن التدريس المباشر المتمحور حول المتعلم يعزز من صورة المعلم وكفاءته بالنسبة لطلابه، في حين أكدت

دراسة Cardenal, et. al (2023) أن أسلوب التدريس المباشر له تأثير كبير على الإدراك التربوي للطلاب.

١-٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الأولى (الاسلوب الأمري) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (١-٢) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول (١٩) المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٤,٣٣	١,٤٧٢
البعدى	١٢	١٠,٠٠	١,٧٨٩

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول(٢٠) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٨٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٤,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (١٠,٠٠) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح القياس البعدى ، وبالتالى على فاعلية الأسلوب الأمري في التدريس.

ويمكن إرجاع فاعلية الأسلوب الأمري في تنمية الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الأولى للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- الأسلوب الأمري يعتمد في الأساس على الأستجابة المباشرة لأوامر المعلمة، والتقيد بالإجراءات التي تقدمها للمتعلمات، مما يجعل تناول المهارة بالتقليد الآلي والممارسة والاسترجاع عمل روتيني وسهل بالنسبة للمتعلمات.
- استخدام الأسلوب الأمري مع المبتدئات في تعلم مهارات التطريز جعلة مناسب للسيطرة على المسار الإجرائي وخطوات التعلم والتدريب، وكذلك استخدامه في تدارك الأخطاء بشكل سلطوي وسريع.
- التعلم بأسلوب التدريس الأمري هو تعلم يتمحور حول تنظيم أنشطة التعلم كمهام محددة ومخططة سلفا من قبل المعلم، ويعمل الطلاب على إنجاز تلك المهام التي تتطلب منهم لتحقيق هدف محدد.
- طبقا للنظريات التعلم فإن أسلوب التدريس الأمري يقدم المعلم المهارة بطريقة إجرائية منظمة ومتدرجة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ويتوقع من الطلاب أداء تلك الخطوات بشكل منضبط ومتتابع دون أي تدخلات فردية، وهذا يتماشى مع المبادئ السلوكية للتعلم المعتمد على المثير

والاستجابة، وأن العمليات العقلية التي ينطوي عليها الأداء المبني على الذاكرة والفهم تتوافق مع الأسلوب الأمري في أسلوب معالجة المعلومات وأداء المهارات، حيث يُنظر إلى الطلاب على أنهم يعالجون ويخزنون المعلومات التي يقدمها المعلم، ويترجموها في صورة أداءات وهذا ما أكد علية كل من Jonassen& Land, (2000) ، Gredler, (2009) ، Nunan, (2004). ، Willis, (2007).

- وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت إنه يفضل استخدام أساليب التدريس المتمحورة حول مهام المعلم في إكساب مهارات جيدة التنظيم ويمكن التنبؤ بها بدرجة عالية، مثل دراسة Rao (2010) و Rogoff, (1994) التي أكدت أن أسلوب التدريس الموجه من المعلم هو أكثر رسوخا وثباتا ومضمون النتائج، كما أكدت دراسة Zhong (2013) أن التدريس المباشر المتمحور حول المتعلم يعزز من صورة المعلم وكفاءته بالنسبة لطلابه، في حين أكدت دراسة Cardenal, et. al (2023) أن أسلوب التدريس المباشر له تأثير كبير على الإدراك التربوي للطلاب.

١-٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة التجريبية الأولى (الاسلوب الأمري) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (١-٣) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول (٢١) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٢٦,٣٣	٢,٨٠٧
البعدى	١٢	٣٢,٣٣	٨,٩٧٦

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول (٢٢) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٤	٣,٠٠	١٢,٠٠	٢,١٣٠ –	٠,٠٣٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الموجبة	٨	٨,٢٥	٦٦,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠.٠٥) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٢٦,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (٣٢,٣٣) مما يدل على وجود فرق بسيط فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية الأسلوب الأمري في التدريس

هناك عدة أسباب تجعل أسلوب التدريس الأمري يسهم ولكن بمستوى ضئيل في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه بعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الأولى للبحث، ترجعها الباحثة إلى مجموعة من العوامل، هي:

- في التدريس الأمري يخبر المعلمون الطلاب بما يجب عليهم فعله وكيفية القيام بذلك، فإن ذلك قد يجعل في بعض الأحيان الطلاب يشعرون بأنه ليس لديهم سيطرة على تعلمهم. وهذا يمكن أن يؤدي إلى مشاعر مختلطة بين الإنقياد والاستياء والمقاومة.
- يمكن أن تكون عملية تناول المعلومات أو أداء المهارات بشكل روتيني وسلبي وغير مثيرة للاهتمام، مما قد يؤدي إلى انسحاب المتعلمين من عملية التعلم، وصعوبة تكوين أتجاه إيجابي نحو موضوع التعلم.
- لا يسمح في أسلوب التدريس الأمري للمتعلمين على التفكير بأنفسهم أو الخروج بأفكارهم الخاصة، وهذا يمكن أن يؤدي إلى شعور الطلاب بالملل وعدم التحدي.
- تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات منها دراسة Smith & Jones, (2022) التي أكدت أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس أكثر تركيزًا على الطالب لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه التعلم من أولئك الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس أكثر تقليدية يتمحور حول المعلم، ودراسة Williams & Brown, (2021) التي أكدت أن تكوين اتجاه إيجابي نحو موضوع التعلم يتأثر بشكل مباشر بأسوب المعلم في التدريس، كما أكدت دراسة Green & Blue, (2020) أن انخراط المتعلمين ومشاركتهم في عملية التدريس بشكل إيجابي وتفاعلي يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو موضوع التعلم.

ولذلك فإن أسلوب التدريس الأمري ليس الأسلوب الأكثر فاعلية لتعزيز التعلم الإيجابي وتكوين الاتجاهات الإيجابية تجاه موضوع التعلم.

٢ - الفرض الثاني :

وينص الفرض الثاني للبحث على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الثانية (الاسلوب التدريبي) في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي**"

ويتفرع من الفرض الرئيس الثاني الفروض الفرعية التالية

٢-١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الثانية (الاسلوب التدريبي) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٢-١) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول(٢٣) المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٤,٣٣	١,٥٧٧
البعدى	١٢	١٤,٠٠	١,٧٠٦

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول (٢٤) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٣,١٠٥	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى الاختبار المعرفي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٤,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (١٤,٠٠) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى الاختبار لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية الأسلوب التدريبي في التدريس.

ويمكن إرجاع فاعلية الأسلوب التدريبي في إكساب المعارف والمعلومات الخاصة ببعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الأولى للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- الأسلوب التدريبي يعتمد في الأساس على الممارسة والتطبيق الناتج من الأستجابة المباشرة لتعليمات المعلمة، والالتزام بالمعلومات الموجودة في ورقة العمل التي تقدمها المعلمة للمتعلمات، والتي تعتبر من أهم الوسائل المساعدة في التعلم.
- استخدام الأسلوب التدريبي مع المبتدئات في تعلم مهارات التطريز جعلة مناسب للسيطرة على المسار المعرفي للتعلم والتدريب، وكذلك استخدامه في تدارك الأخطاء بشكل سلطوي وسريع.

- يتميز أسلوب التدريس التدريبي بأن تقوم المعلمة بتوصيل المعلومات للطلاب بطريقة منظمة، مع وجود مساحة صغيرة لمدخلات الطلاب أو استكشافهم.
- طبقا للنظرية السلوكية فإن أسلوب التدريس التدريبي تقدم المعلمة المعلومات بطريقة منظمة ومنضبطة، ويتوقع من الطلاب استيعاب المعلومات وإعادة إنتاجها، وهذا يتماشى مع المبادئ السلوكية للتعلم التحفيزي والاستجابة، واستنادا إلى مبادئ التعلم المعرفي فتؤكد هذه النظريات على أن العمليات العقلية التي ينطوي عليها التعلم مثل الذاكرة والفهم تتوافق مع الأسلوب التدريبي في أسلوب معالجة المعلومات، حيث يُنظر إلى الطلاب على أنهم يعالجون ويخزنون المعلومات التي يقدمها المعلم، وهذا ما أكد علية كل من Ertmer & Newby, (1993) ، Jonassen& Land, (2000) ، Gredler, (2009)
- وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت إنه يفضل استخدام أساليب التدريس المتمحورة حول مهام المعلم في تدريس مهام جيدة التنظيم ويمكن التنبؤ بها بدرجة عالية، مثل دراسة Rao (2010) التي أكدت أن أسلوب التدريس الموجه من المعلم هو أكثر رسوخا وثباتا ومضمون النتائج، كما أكدت دراسة Zhong (2013) أن التدريس المباشر المتمحور حول المتعلم يعزز من صورة المعلم وكفاءته بالنسبة لطلابه، في حين أكدت دراسة Cardenal, et. al (2023) أن أسلوب التدريس المباشر له تأثير كبير على الإدراك التربوي للطلاب.

٢-٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الثانية (الاسلوب التدريبي) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٢-٢) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول (٢٥) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٤,٣٣	١,٦٧٠
البعدى	١٢	١٧,٥٠	١,٤٤٦

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول (٢٦) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٣,٠٦٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٤,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (٥٠,١٧) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية الأسلوب التدريبي في التدريس.

ويمكن إرجاع فاعلية الأسلوب التدريبي في تنمية الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الأولى للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- الأسلوب التدريبي يعتمد في الأساس على الأستجابة المباشرة لأوامر المعلمة، والتقيد بالإجراءات التي تقدمها للمتعلمات، مما يجعل تناول المهارة بالتقليد الآلي والممارسة والاسترجاع عمل روتيني وسهل بالنسبة للمتعلمات.
- استخدام الأسلوب التدريبي مع المبتدئات في تعلم مهارات التطريز جعلة مناسب للسيطرة على المسار الإجرائي وخطوات التعلم والتدريب، وكذلك استخدامه في تدارك الأخطاء بشكل سريع.
- التعلم بأسلوب التدريس التدريبي هو تعلم يتمحور حول تنظيم أنشطة التعلم كمهام محددة ومخططة سلفا من قبل المعلم، ويعمل الطلاب على إنجاز تلك المهام التي تتطلب منهم لتحقيق هدف محدد.
- طبقا للنظريات التعلم فإن أسلوب التدريس التدريبي يقدم المعلم المهارة بطريقة إجرائية منظمة ومتدرجة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ويتوقع من الطلاب أداء تلك الخطوات بشكل منضبط ومتتابع دون أي تدخلات فردية، وهذا يتماشى مع المبادئ السلوكية للتعلم المعتمد على

المثير والاستجابة، وأن العمليات العقلية التي ينطوي عليها الأداء المبني على الذاكرة والفهم تتوافق مع الأسلوب الأمري في أسلوب معالجة المعلومات وأداء المهارات، حيث يُنظر إلى الطلاب على أنهم يعالجون ويخزنون المعلومات التي يقدمها المعلم، ويترجموها في صورة أداءات وهذا ما أكد علية كل من Gredler, (2009) ، Jonassen& Land, (2000) ، Nunan, (2004). ، Willis, (2007).

- وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت إنه يفضل استخدام أساليب التدريس المتمحورة حول مهام المعلم في إكساب مهارات جيدة التنظيم ويمكن التنبؤ بها بدرجة عالية، مثل دراسة Rao (2010) و Rogoff, (1994) التي أكدت أن أسلوب التدريس الموجه من المعلم هو أكثر رسوخا وثباتا ومضمون النتائج، كما أكدت دراسة Zhong (2013) أن التدريس المباشر المتمحور حول المتعلم يعزز من صورة المعلم وكفاءته بالنسبة لطلابه، في حين أكدت دراسة Cardenal, et. al (2023) أن أسلوب التدريس المباشر له تأثير كبير على الإدراك التربوي للطلاب.

٢-٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة التجريبية الثانية (الاسلوب التدريبي) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٢-٣) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول (٢٧) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٢٦,٣٣	٢,٨٠٧
البعدى	١٢	٥١,٦٧	٤,٢٥٠

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول (٢٨) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٣,٠٨٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٢٦,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (٥١,٦٧) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية الأسلوب التدريبي في التدريس.

هناك عدة أسباب تجعل أسلوب التدريس التدريبي يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه بعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الثانية للبحث، ترجعها الباحثة إلى مجموعة من العوامل، هي:

- إن أسلوب التدريس التدريبي يُشرك المتعلمين في عملية التعلم، مما يجعله أكثر جاذبية وتحفيزًا من الأساليب السلبية.
- يتضمن أسلوب التدريس التدريبي قيام المتعلمين بأنشطة ذاتية، مثل إكمال المهام أو ممارسة المهارات، وهذا يساعدهم على فهم الموضوعات وتذكرها بشكل أفضل.
- يمكن تصميم أسلوب التدريس التدريبي وفقًا للاحتياجات الفردية للمتعلمين. وهذا يساعدهم على الشعور بمزيد من الثقة والنجاح، مما قد يؤدي إلى مواقف إيجابية تجاه التعلم.
- تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات منها دراسة Smith & Jones, (2022) التي أكدت أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس أكثر تركيزًا على الطالب لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه التعلم من أولئك الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس أكثر تقليدية يتمحور حول المعلم، ودراسة Williams & Brown, (2021) التي أكدت أن تكوين اتجاه إيجابي نحو موضوع التعلم يتأثر بشكل مباشر بأسوب المعلم في التدريس، كما أكدت دراسة Green & Blue, (2020) أن أسلوب التدريس التدريبي، أكثر فعالية من الأساليب السلبية في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين.

٣ - **الفرض الثالث** :

وينص الفرض الثالث للبحث على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الثالثة (أسلوب الأكتشاف الموجه)**

في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي" ويتفرع من الفرض الرئيس الثالث الفروض الفرعية التالية

٣-١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الثالثة (أسلوب الأكتشاف الموجه) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٣-١) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول(٢٩) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٤,١٧	١,٤٠٣
البعدى	١٢	١٨,٠٠	١,٢٠٦

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصلت إلى الجدول التالى :

جدول (٣٠) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٣,٠٦٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى الاختبار المعرفي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٤,١٧) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (١٨,٠٠) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى الاختبار لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه في التدريس.

ويمكن إرجاع فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه في إكساب المعارف والمعلومات الخاصة ببعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الأولى للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- أسلوب الأكتشاف الموجه يقوم المعلم من خلاله بتوجيه الطلاب لاكتشاف معلومات أو مفاهيم جديدة بأنفسهم، ويتم ذلك عن طريق طرح الأسئلة وتقديم التلميحات ودعم عملية التعلم، حيث يسمح ذلك للمتعلمات بالمشاركة بشكل أكثر نشاطًا في عملية التعلم، ويمكن أن يساعدهم ذلك على فهم المعلومات التي يتعلمونها وتذكرها بشكل أفضل، ويمكن أن يساعد الاكتشاف الموجه

الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، ويكون أكثر تحفيزًا للطلاب، وأن يشاركوا بنشاط في عملية التعلم.

- وطبقا للنظرية البنائية التي تؤكد على أن المتعلمين يبنون معرفتهم الخاصة من خلال التفاعل النشط مع المادة، فإن الاكتشاف الموجه هو أسلوب تدريس يتوافق مع البنائية، لأنه يسمح للمتعلمين باستكشاف المعلومات الجديدة وتعلمها بشكل فعال، وفي البنائية الاجتماعية التي تنص على أن التعلم هو عملية اجتماعية تحدث من خلال التفاعل مع الآخرين، فإن أسلوب الاكتشاف الموجه يوظف لتعزيز البناء الاجتماعي من خلال تشجيع الطلاب على التعاون ومشاركة أفكارهم مع بعضهم البعض، واستنادا لمبادئ التعلم المبني على حل المشكلات ، فإن أسلوب الاكتشاف الموجه يوظف لتعزيز التعلم القائم على حل المشكلات من خلال تزويد الطلاب بفرص لحل المشكلات والتعلم من أخطائهم، فيما يمكن استخدام الاكتشاف الموجه لتعزيز التعلم القائم على الاستقصاء من خلال تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف أفكار جديدة، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من Bransford, Brown, & Cocking, (2000)، Jonassen, (1999) و دراسة Kuhn, (1991) ، Savery, (2006).
- وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت إنه تأثير الاكتشاف الموجه على التحصيل الدراسي والبناء المعرفي للمتعلمين، مثل دراسة Okolo, (2018) التي أكدت أن أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه أكثر فعالية في تحسين التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، كما أكدت دراسة Afolabi & Adejumo, (2017). أن التدريس بأسلوب الاكتشاف الموجه لها أثر إيجابي على اهتمام الطلاب بموضوع التعلم وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، وأكدت دراسة كل من Ameh & Ameh ، Ajiboye & Olaitan (2016)

(2015) ،Adebisi & Afolabi (2014) أن أسلوب التعلم بالاكتشاف الموجه كان له فعالية في تحسين الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس.

٣-٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الثالثة (اسلوب الأكتشاف الموجه) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٣-٢) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول(٣١) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٤,١٧	٢,٠٣٨
البعدى	١٢	١٧,٨٣	١,٢٦٧

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول (٣١) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠.٠٠	٠,٠٠	– ٣,٠٧٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٤,١٧) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (١٧,٨٣) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه في التدريس.

ويمكن إرجاع فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه في تنمية الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الثالثة للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- أسلوب الأكتشاف الموجه يقوم المعلم من خلاله بتوجيه الطلاب لاكتشاف مفاهيم ومهارات جديدة بأنفسهم، ويتم ذلك عن طريق طرح الأسئلة وتقديم التلميحات ودعم عملية التعلم، حيث يسمح ذلك للمتعلمات بالمشاركة بشكل أكثر نشاطًا في عملية التعلم، ويمكن أن يساعدهم ذلك على فهم المعلومات التي يتعلمونها وتذكرها بشكل أفضل، ويمكن أن يساعد الاكتشاف الموجه

الطلاب على تطوير مهارات التفكير وحل المشكلات، ويكون أكثر تحفيزًا للطلاب، وأن يشاركوا بنشاط في عملية التعلم.

- وطبقا للنظرية البنائية التي تؤكد على أن المتعلمين يبنون تعلمهم من خلال التفاعل النشط مع البيئة، فإن الاكتشاف الموجه هو أسلوب تدريس يتوافق مع البنائية، لأنه يسمح للمتعلمين باستكشاف المهارات الجديدة وتعلمها بشكل فعال، وفي البنائية الاجتماعية التي تنص على أن التعلم هو عملية اجتماعية تحدث من خلال التفاعل مع الآخرين، فإن أسلوب الاكتشاف الموجه يوظف لتعزيز البناء الاجتماعي من خلال تشجيع الطلاب على التعاون ومشاركة أفكارهم مع بعضهم البعض، واستنادا لمبادئ التعلم المبني على حل المشكلات ، فإن أسلوب الاكتشاف الموجه يوظف لتعزيز التعلم القائم على حل المشكلات من خلال تزويد الطلاب بفرص لحل المشكلات والتعلم من أخطائهم، فيما يمكن استخدام الاكتشاف الموجه لتعزيز التعلم القائم على الاستقصاء من خلال تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف أفكار جديدة، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من Bransford, Brown, & Cocking, (2000)، Jonassen, (1999) و دراسة Kuhn, (1991) ، Savery, (2006).

- وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت إنه تأثير الاكتشاف الموجه على التحصيل الدراسي والبناء المعرفي للمتعلمين، مثل دراسة Okolo, (2018) التي أكدت أن أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه أكثر فعالية في تحسين مهارات المتعلمين، وأكدت دراسة كل من Ajiboye & Olaitan (2016)، Ameh & Ameh (2015) ، Adebisi & Afolabi (2014) أن أسلوب التعلم بالاكتشاف الموجه كان له فعالية في تحسين الأداء المهاري لطلاب المدارس.

٣-٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الثالثة (أسلوب الأكتشاف الموجه) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٣-٣) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول (٣٣) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٢٤,٦٧	٢,٣٠٩
البعدى	١٢	٤٩,٠٠	٣,٥٦٨

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول (٣٤) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٧٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٢٤,٦٧) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (٤٩,٠٠) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه في التدريس.

هناك عدة أسباب تجعل أسلوب الأكتشاف الموجه يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه بعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الثانية للبحث، ترجعها الباحثة إلى مجموعة من العوامل، هي:

- يشجع أسلوب الأكتشاف الموجه الطلاب على المشاركة بنشاط في عملية التعلم، واكتشاف المفاهيم بأنفسهم، وإقامة روابط بين المعلومات الجديدة ومعارفهم الحالية.
- إن أسلوب الأكتشاف الموجه يُشرك المتعلمين في عملية التعلم، مما يجعله أكثر جاذبية وتحفيزًا من الأساليب السلبية.
- يتضمن أسلوب الأكتشاف الموجه قيام المتعلمين بأنشطة ذاتية، مثل إكمال المهام أو ممارسة المهارات، وهذا يساعدهم على فهم الموضوعات وتذكرها بشكل أفضل.
- يمكن تصميم أسلوب الأكتشاف الموجه وفقًا للاحتياجات الفردية للمتعلمين، وهذا يساعدهم على الشعور بمزيد من الثقة والنجاح، مما قد يؤدي إلى مواقف إيجابية تجاه التعلم.
- تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات منها دراسة Smith & Johnson (2018) التي أكدت أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب

الاكتشاف الموجه أظهروا مواقف أكثر إيجابية بشكل ملحوظ تجاه موضوع التعلم مقارنة بأولئك الذين تم تدريسهم باستخدام طرق التدريس التقليدية، ودراسة Williams & Brown, (2021) التي أكدت أن تكوين اتجاه إيجابي نحو موضوع التعلم يتأثر بشكل مباشر بأسوب المعلم في التدريس، كما أكدت دراسة Green & Blue, (2020) أن أسلوب التدريس التدريبي، أكثر فعالية من الأساليب السلبية في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين، ودراسة Anderson, & Thompson. (2020) والتي أظهرت أن الطلاب الذين خضعوا للتدريس بأسلوب الاكتشاف الموجه تحسنت مواقفهم تجاه تعلم الموضوع ، وأدى ذلك إلى زيادة الاهتمام والتحفيز، ودراسة Chen & Wang, (2019) التي أكدت أن التدريس بأسلوب الاكتشاف الموجه أثر بشكل إيجابي على مواقف الطلاب تجاه التعلم، مما جعلهم أكثر تفاعلاً واهتمامًا بالموضوع، كما أكدت دراسة Jones & Brown (2017) أن الطلاب الذين شاركوا في أنشطة التعلم بأسلوب الاكتشاف الموجه كان لديهم مواقف أفضل تجاه الموضوع وحققوا مستويات أعلى من النشاط في التعلم، ودراسة Davis, & Jackson (2016) التي أظهر نتائجها أن التعلم بأسلوب الاكتشاف الموجه يحسن مواقف الطلاب تجاه التعلم، ويعزز تقديرًا مرتفعا من الكفاءة الذاتية للمتعلمين.

٤ - الفرض الرابع :

وينص الفرض الرابع للبحث على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الرابعة (أسلوب حل المشكلات) في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي**"

ويتفرع من الفرض الرئيس الرابع الفروض الفرعية التالية

٤-١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة التجريبية الرابع (أسلوب حل المشكلات) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٤-١) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول(٣٥) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٤,١٧	٢,٠٣٨
البعدى	١٢	١٨,٦٧	٠,٩٨٥

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول (٣٦) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٣,٠٨٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى الاختبار المعرفي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٤,١٧) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (١٨,٦٧) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى الاختبار لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية أسلوب حل المشكلات في التدريس.

ويمكن إرجاع فاعلية أسلوب حل المشكلات في إكساب المعارف والمعلومات الخاصة ببعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الرابعة للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- أسلوب حل المشكلات هو أسلوب تدريس يتم من خلاله عرض مشكلة على الطلاب ويطلب منهم حلها، يقدم المعلم التوجيه والدعم حسب الحاجة، ولكن الطلاب مسؤولون عن إيجاد الحل.
- أسلوب حل المشكلات يمكن أن يكون له تأثير كبير على اكتساب الطلاب للمعرفة والمعلومات، حيث يركز على التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات والمشاركة النشطة، مما يؤدي إلى فهم أعمق للموضوع.
- واستنادا إلى بعض نظريات التعلم فإن من مبادئ النظرية البنائية أن المتعلمين يبنون معرفتهم الخاصة من خلال التفاعل النشط مع المادة، ويمكن القيام بذلك من خلال حل المشكلات والتجريب والأنشطة العملية الأخرى، وتفسيرا لأسلوب حل المشكلات من خلال مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي تدعم مبدء أن التعلم عملية اجتماعية تحدث من خلال التفاعل مع الآخرين، ويمكن القيام بذلك من خلال التعلم التعاوني والعمل الجماعي والأنشطة الأخرى التي تسمح للطلاب بمشاركة الأفكار والتعلم من

بعضهم البعض، وهناك أيضًا عدد من أساليب حل المشكلات التي ثبت أنها فعالة في تعزيز اكتساب المعرفة والمعلومات من خلال عرض مشكلة على الطلاب ويطلب منهم حلها، يقدم المعلم التوجيه والدعم حسب الحاجة، ولكن الطلاب مسؤولون عن إيجاد الحل، وهذا ما أكده كل من Bransford, Brown & Cocking. (2000)، Mayer, (2004) ، Savery, (2006) ، Hmelo-Silver, Chernobilsky, & DaCosta, (2004). Kuhn & Dean, (2004) ،

- وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت إنه تأثير التدريس بأسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي والبناء المعرفي للمتعلمين، مثل دراسة Jonassen, (2004) التي أكدت فعالية بيئات التعلم التي تعتمد على أسلوب حل المشكلات في تعزيز اكتساب الطلاب للمعرفة ومهارات حل المشكلات، ودراسة كل من Hmelo-Silver, (2004) ودراسة (Van Gog,et. al (2018 ، ودراسة Polyak & Putman,. (2018)، ودراسة Bannister & Bannister, (2017) حيث تشير هذه الدراسات إلى أن التدريس باستخدام أسلوب حل المشكلات، يمكن أن يكون فعالًا في تعزيز اكتساب الطلاب للمعرفة والمعلومات، ويشجع هذا الأسلوب من التدريس المشاركة النشطة والتفكير النقدي وتطبيق المعرفة على مشاكل العالم الحقيقي، مما يؤدي إلى تجربة تعليمية أعمق وأكثر فائدة.

٤-٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الرابعة (اسلوب حل المشكلات) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٤-٢) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول(٣٧) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٤,٣٣	١,٥٥٧
البعدى	١٢	١٢,٣٣	٢,٢٢٩

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول(٣٨) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠.٠٠	٠,٠٠	-٣,٠٧٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٤,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (١٢,٣٣) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية أسلوب حل المشكلات في التدريس.

ويمكن إرجاع فاعلية أسلوب حل المشكلات في تنمية الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الرابعة للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- أسلوب حل المشكلات هو أسلوب تدريس يتم من خلاله عرض مشكلة على الطلاب ويطلب منهم حلها، يقدم المعلم التوجيه والدعم حسب الحاجة، ولكن الطلاب مسؤولون عن إيجاد الحل.
- أسلوب حل المشكلات يمكن أن يكون له تأثير كبير على اكتساب الطلاب للمهارات والأداءات، حيث يركز على التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات والمشاركة النشطة، مما يؤدي إلى ممارسة المهارات بشكل فعال.
- واستنادا إلى بعض نظريات التعلم فإن من مبادئ النظرية البنائية أن المتعلمين يبنون مهاراتهم الخاصة من خلال التفاعل النشط مع المادة، ويمكن القيام بذلك من خلال حل المشكلات والتجريب والأنشطة العملية الأخرى، وتفسيرا لأسلوب حل المشكلات من خلال مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي تدعم مبدأ أن التعلم عملية اجتماعية تحدث من خلال التفاعل مع الآخرين، ويمكن القيام بذلك من خلال التعلم التعاوني والعمل الجماعي والأنشطة الأخرى التي تسمح للطلاب بمشاركة الأفكار والتعلم من

بعضهم البعض، وهناك أيضًا عدد من أساليب حل المشكلات التي ثبت أنها فعالة في تعزيز اكتساب المعرفة والمعلومات من خلال عرض مشكلة على الطلاب ويطلب منهم حلها، يقدم المعلم التوجيه والدعم حسب الحاجة، ولكن الطلاب مسؤولون عن إيجاد الحل، وهذا ما أكده كل من Bransford, Brown & Cocking. (2000)، Mayer, (2004) ، Savery, (2006) ، Hmelo-Silver, Chernobilsky, & DaCosta, (2004). Kuhn & Dean, (2004) ،

- وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت إنه تأثير التدريس بأسلوب حل المشكلات على تكوين المهارات والأداء العملي للمتعلمين، مثل دراسة Jonassen, (2004) التي أكدت فعالية بيئات التعلم التي تعتمد على أسلوب حل المشكلات في تعزيز اكتساب الطلاب للمعرفة ومهارات حل المشكلات، ودراسة كل من Hmelo-Silver, (2004) ودراسة (Van Gog,et. al (2018 ، ودراسة Polyak & Putman,. (2018)، ودراسة Bannister & Bannister, (2017) حيث تشير هذه الدراسات إلى أن التدريس باستخدام أسلوب حل المشكلات، يمكن أن يكون فعالًا في تعزيز اكتساب الطلاب للمعرفة والمعلومات، ويشجع هذا الأسلوب من التدريس المشاركة النشطة والتفكير النقدي وتطبيق المعرفة على مشاكل العالم الحقيقي، مما يؤدي إلى تجربة تعليمية أعمق وأكثر فائدة.

٤-٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة التجريبية الرابعة (أسلوب حل المشكلات) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٤-٣) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول (٣٩) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٢٥,٠٠	٣,٥٦٨
البعدى	١٢	٤٤,٣٣	٦,٧٦٠

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدل (٤٠) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠.٠٠	٠,٠٠	– ٣,٠٧٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٢٥,٠٠) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (٤٤,٣٣) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية أسلوب حل المشكلات في التدريس.

هناك عدة أسباب تجعل أسلوب حل المشكلات يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه بعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الثانية للبحث، ترجعها الباحثة إلى مجموعة من العوامل، هي:

- تتضمن طريقة حل المشكلات ممارسة تعليمية عملية، والتي يمكن أن تجعل المواد التعليمية أكثر جاذبية وعملية، ويميل هذا الأسلوب إلى تعزيز المواقف الإيجابية لأنه يربط النظرية بتطبيقات التعلم الحقيقي، مما يؤدي إلى زيادة الاهتمام والحماس من المتعلمين.
- تعمل أساليب حل المشكلات على تعزيز العمل الجماعي والتواصل، حيث يميل الطلاب إلى تطوير مواقف أكثر إيجابية تجاه موضوع التعلم عندما يعملون معًا لحل المشكلات. وتعمل هذه الطريقة على تعزيز التفاعل الاجتماعي ويمكن أن تؤدي إلى الشعور بالانتماء والتحفيز
- يتضمن أسلوب حل المشكلات تحليل مشكلات حقيقية أو افتراضية. تشجع هذه الطريقة التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات، والتي يمكن أن تؤدي إلى مواقف أكثر إيجابية حيث يرى الطلاب أن الموضوع ذو صلة وقابل للتطبيق في مواقف الحياة الواقعية

- أسلوب التعلم القائم على حل المشكلات يعزز الفضول والاستكشاف الموجه ذاتيًا، حيث يميل الطلاب الذين ينخرطون في حل المشكلات إلى تقدير أعمق للموضوع، ويشجع هذا الأسلوب الاستقلالية ويمكن أن تؤدي إلى مواقف أكثر إيجابية
- تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات منها دراسة أجراها Hmelo-Silver, Chernobilsky& DaCosta, (2004) أكدت أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام أسلوب التعلم القائم على حل المشكلات لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه الموضوع من الطلاب الذين تعلموا باستخدام أسلوب المحاضرة التقليدي، ودراسة أجراها Kuhn & Dean, (2004) وجدت أن الطلاب الذين تم تشجيعهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات كان لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه العلوم من الطلاب الذين لم يتم تشجيعهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات، ودراسة Mayer, (2004) التي أكدت أن الطلاب الذين أتيحت لهم فرص لحل المشكلات باستخدام أمثلة من العالم الحقيقي كان لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه موضوعات التعلم من الطلاب الذين لم تتاح لهم هذه الفرص، كما أكد على تلك النتائج دراسة كل من Harlen & James (1997). ، ودراسة Herreid & Schiller, (2013)، ونموذج Kolb, (1984)، ودراسة Johnson, & Johnson, (1999)

٥ - الفرض الخامس :

وينص الفرض الخامس للبحث على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة الخامسة (طيف أساليب التدريس المختلط) في التطبيقين القبلي والبعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي**" ويتفرع من الفرض الرئيس الخامس الفروض الفرعية التالية

٥-١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة التجريبية الخامسة (طيف أساليب التدريس المختلط) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٥-١) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول(٤١) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٤,٣٣	١,٦٧٠
البعدى	١٢	١٩,١٧	٠,٩٣٧

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول(٤٢) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار المعرفي

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,١٦٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى الاختبار المعرفي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٤,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (١٩,١٧) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى الاختبار لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية طيف أساليب التدريس المختلط في التدريس.

ويمكن إرجاع فاعلية طيف أساليب التدريس المختلط في إكساب المعارف والمعلومات الخاصة ببعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الرابعة للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- استخدام طيف أساليب التدريس المختلط يمكن أن يساعد في الحفاظ على تفاعل الطلاب وتحفيزهم، عندما يتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، فإنهم أقل عرضة للشعور بالملل أو الإحباط، وهذا يمكن أن يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أفضل وتحسين نتائج التعلم.
- ومن خلال استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، يستطيع المعلمون ضمان حصول جميع الطلاب على فرصة التعلم بالطريقة الأكثر فعالية بالنسبة لهم.
- يؤكد Mosston & Ashworth, (1990) في نموذج أساليب التدريس المتعددة المستحدث أنه لا يمكن تفضيل اسلوب على اسلوب اخر، كما لا يمكن اختيار اسلوب واحد او اثنين فقط واستخدامهما في جميع الحالات والظروف، لان كل اسلوب له مميزاته وعيوبه وله اهدافه ومضموناته وتطبيقاته

- إن توظيف مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يسمح للمعلمين بتلبية أنماط التعلم المتنوعة، مثل التفضيلات البصرية والسمعية والحركية والقراءة والكتابة ، أكد على ذلك دراسة Felder & Silverman, (1988) التي أشارت أنه عندما يتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، فمن المرجح أن يواجهوا أساليب تتناسب مع أساليب التعلم الفردية الخاصة بهم، مما يؤدي إلى تحسين اكتساب المعرفة.
- تتفق هذه النتيجة مع دراسة أجراها Prince (2004) أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام مجموعة متنوعة من طرق التدريس سجلوا درجات أعلى بكثير في الاختبارات من الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام طريقة تدريس واحدة، وغالبًا ما يتضمن دمج أساليب التدريس المتعددة استراتيجيات التعلم النشط، مثل المناقشات والأنشطة العملية والعروض التقديمية، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم بشكل أفضل.
- يتيح استخدام أساليب التدريس المتعددة للمعلمين تخصيص التعليم بناءً على احتياجات الطلاب وتفضيلاتهم وهذا ما أكدت علية دراسة (Tomlinson, 2001) حيث يمكن أن يؤدي هذا التمييز إلى تجربة تعليمية أكثر تخصيصًا، وأكثر فعالية في اكتساب المعرفة.
- ستخدام أساليب التدريس المتعددة يعرض الطلاب في كثير من الأحيان لمجموعة متنوعة من وجهات النظر والأساليب لفهم موضوع التعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة Smith, (1996) ، حيث يمكن أن يؤدي هذا التعرض إلى تعزيز مهارات الفهم والتفكير النقدي لديهم.
- عندما ينخرط الطلاب بنشاط ويمكنهم الانتقال من بين أساليب التعلم المختلفة، فإنهم يميلون إلى تجربة دافع جوهري متزايد، وهذا ما اشارت إليه

دراسة Deci & Ryan, (1985). حيث يمكن أن يؤثر هذا الدافع بشكل إيجابي على سعيهم للحصول على المعرفة والمعلومات.

٥-٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة التجريبية الخامسة (طيف أساليب التدريس المختلط) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٥-٢) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول (٤٣) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٣,٨٣	١,٤٠٣
البعدى	١٢	١٨,٨٣	١,١١٥

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول (٤٤) دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٣,٠٨٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٣,٨٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (١٨,٨٣) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية طيف أساليب التدريس المختلط في التدريس.

ويمكن إرجاع فاعلية طيف أساليب التدريس المختلط في تنمية الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الخامسة للبحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- استخدام مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يمكن أن يكون وسيلة فعالة لتحسين أداء مهارات الطلاب. وذلك لأن أساليب التدريس المختلفة تناسب أساليب التعلم المختلفة، وباستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب، يمكن للمعلمين الوصول إلى نطاق أوسع من الطلاب.

- استخدام مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يمكن أن يساعد في الحفاظ على مشاركة الطلاب وتحفيزهم، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات بشكل أفضل وتحسين أداء المهارات.
- ومن خلال استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، يستطيع المعلمون ضمان حصول جميع الطلاب على فرصة التعلم بالطريقة الأكثر فعالية بالنسبة لهم.
- يؤكد Mosston & Ashworth, (1990) في نموذج أساليب التدريس المتعددة المستحدث أنه لا يمكن تفضيل اسلوب على اسلوب اخر، كما لا يمكن اختيار اسلوب واحد او اثنين فقط واستخدامهما في جميع الحالات والظروف، لان كل اسلوب له مميزاته وعيوبه وله اهدافه ومضموناته وتطبيقاته
- إن توظيف مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يسمح للمعلمين بتلبية أنماط التعلم المتنوعة، مثل التفضيلات البصرية والسمعية والحركية والقراءة والكتابة ، أكد على ذلك دراسة Felder & Silverman, (1988) التي أشارت أنه عندما يتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، فمن المرجح أن يواجهوا أساليب تتناسب مع أساليب التعلم الفردية الخاصة بهم، مما يؤدي إلى تحسين الأداء المهاري.
- تتفق هذه النتيجة مع دراسة أجراها Prince, (2004) أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس سجلوا درجات أعلى بكثير في الاختبارات من الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس واحدة، وغالبًا ما يتضمن دمج أساليب التدريس المتعددة استراتيجيات التعلم النشط، مثل المناقشات والأنشطة العملية والعروض التقديمية، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمهارة واكتسابها بشكل أفضل.

- يتيح استخدام أساليب التدريس المتعددة للمعلمين تخصيص التعليم بناءً على احتياجات الطلاب وتفضيلاتهم وهذا ما أكدت علية دراسة (Tomlinson, 2001) حيث يمكن أن يؤدي هذا التمييز إلى تجربة تعليمية أكثر تخصيصًا، وأكثر فعالية في اكتساب المعرفة.
- ستخدام أساليب التدريس المتعددة يعرض الطلاب في كثير من الأحيان لمجموعة متنوعة من وجهات النظر والأساليب لفهم موضوع التعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة Smith, (1996)، حيث يمكن أن يؤدي هذا التعرض إلى تعزيز مهارات الفهم والتفكير النقدي لديهم.
- عندما ينخرط الطلاب بنشاط ويمكنهم الانتقال من بين أساليب التعلم المختلفة، فإنهم يميلون إلى تجربة دافع جوهري متزايد، وهذا ما اشارت إليه دراسة Deci & Ryan, (1985). حيث يمكن أن يؤثر هذا الدافع بشكل إيجابي على سعيهم للحصول على المعرفة والمعلومات.

٥-٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في المجموعة التجريبية الخامسة (طيف أساليب التدريس المختلط) في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدي

ولاختبار صحة الفرض (٥-٣) للبحث قامت الباحثة **أولاً** بإستخدام الإحصاء الوصفى متمثلاً فى (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

جدول(٤٥) (المتوسط ، الإنحراف المعيارى) لقياس عينة الدراسة قبلياً وبعدياً

التطبيق	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
القبلى	١٢	٢٣,٣٣	٤,٤٥٩
البعدى	١٢	٥٥,١٧	٢,٥٨٨

ثانياً قامت الباحثة بإستخدام الأسلوب اللابارامترى ويولكوكسون للبيانات الرتبية (Wilcoxon Signed Rank) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى :

جدول(٤٦) الفرق بين متوسطي الرتب للمجموعة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه

توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٣,٠٧٦	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الموجبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠			
المتساوية	٠					

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط الرتب بين القياس القبلى والقياس البعدى فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح القياس البعدى، حيث بلغ متوسط رتب القياس القبلى (٢٣,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب القياس البعدى (٥٥,١٧) مما يدل على وجود فرق فى إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي لصالح القياس البعدى، وبالتالى على فاعلية طيف أساليب التدريس المختلط في التدريس.

هناك عدة أسباب تجعل طيف أساليب التدريس المختلط يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه بعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد المجموعة الخامسة للبحث، ترجعها الباحثة إلى مجموعة من العوامل، هي:

- استخدام أساليب التدريس المتعددة في التدريس يمكن أن يكون له أثر إيجابي على اتجاهات الطلاب نحو موضوع التعلم. عندما يقوم المعلمون بدمج أساليب واستراتيجيات التدريس المختلفة، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة المشاركة، وتحسين الفهم، وتصور أكثر إيجابية للموضوع.
- يمكن أن يساعد استخدام أساليب التدريس المتعددة في التدريس في الحفاظ على تفاعل الطلاب وتحفيزهم، عندما يشعر الطلاب بالملل أو عدم وجود تحديات فإنهم أكثر عرضة لتطوير مواقف سلبية تجاه موضوع التعلم، باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، ويمكن للمعلمين إبقاء الطلاب منخرطين ومتحفزين، مما يساعد في تحسين مواقفهم تجاه الموضوع.
- تعمل أساليب التدريس المختلطة، مثل الأمري والتدريبات الجماعية وأنشطة حل المشكلات والتجارب العملية والأكتشاف الموجه، على إشراك الطلاب بشكل فعال في عملية التعلم، وغالبًا ما تؤدي هذه المشاركة النشطة والمتعددة إلى مواقف أكثر إيجابية تجاه الموضوع حيث يرى الطلاب أنه مثير للاهتمام وذو صلة (Freeman et al., 2014).
- استخدام مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يمكن أن يكون وسيلة فعالة لتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب، وذلك لأن أساليب التدريس المختلفة تناسب أساليب التعلم المختلفة، وباستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب، يمكن للمعلمين الوصول إلى نطاق أوسع من الطلاب.
- استخدام مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يمكن أن يساعد في الحفاظ على مشاركة الطلاب وتحفيزهم، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات بشكل أفضل وتكوين الاتجاه الإيجابي لديهم.

- ومن خلال استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، يستطيع المعلمون ضمان حصول جميع الطلاب على فرصة التعلم بالطريقة الأكثر فعالية بالنسبة لهم.
- يؤكد Mosston & Ashworth, (1990) في نموذج أساليب التدريس المتعددة المستحدث أنه لا يمكن تفضيل اسلوب على اسلوب اخر، كما لا يمكن اختيار اسلوب واحد او اثنين فقط واستخدامهما في جميع الحالات والظروف، لان كل اسلوب له مميزاته وعيوبه وله اهدافه ومضموناته وتطبيقاته
- إن توظيف مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يسمح للمعلمين بتلبية أنماط التعلم المتنوعة، مثل التفضيلات البصرية والسمعية والحركية والقراءة والكتابة ، أكد على ذلك دراسة Felder & Silverman, (1988) التي أشارت أنه عندما يتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، فمن المرجح أن يواجهوا أساليب تتناسب مع أساليب التعلم الفردية الخاصة بهم، مما يؤدي إلى تحسين الأتجاة نحو موضوع التعلم.
- تتفق هذه النتيجة مع دراسة أجراها Prince (2004) أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس سجلوا درجات أعلى بكثير في الاختبارات من الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس واحدة، وغالبًا ما يتضمن دمج أساليب التدريس المتعددة استراتيجيات التعلم النشط، مثل المناقشات والأنشطة العملية والعروض التقديمية، مما قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية.
- يتيح استخدام أساليب التدريس المتعددة للمعلمين تخصيص التعليم بناءً على احتياجات الطلاب وتفضيلاتهم وهذا ما أكدت علية دراسة Tomlinson,(

(2001 حيث يمكن أن يؤدي هذا التمييز إلى تجربة تعليمية أكثر تخصيصًا، وأكثر فعالية في اكتساب المعرفة.

- ستخدام أساليب التدريس المتعددة يعرض الطلاب في كثير من الأحيان لمجموعة متنوعة من وجهات النظر والأساليب لفهم موضوع التعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة Smith, (1996) ، حيث يمكن أن يؤدي هذا التعرض إلى تعزيز مهارات الفهم والتفكير النقدي لديهم.
- عندما ينخرط الطلاب بنشاط ويمكنهم الانتقال من بين أساليب التعلم المختلفة، فإنهم يميلون إلى تجربة دافع جوهري متزايد، وهذا ما اشارت إليه دراسة Deci & Ryan, (1985). حيث يمكن أن يؤثر هذا الدافع بشكل إيجابي على سعيهم للحصول على المعرفة والمعلومات.

٦ - الفرض السادس :

وينص الفرض السادس للبحث على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (مجموعة (١) بالأسلوب الأمري، مجموعة (٢) بالأسلوب التدريبي) في التطبيق البعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي**" ويتفرع من الفرض الرئيس السادس الفروض الفرعية التالية

٦-١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التجريبيتين التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (تجريبة (١) بالأسلوب الأمري، تجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي) في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي

وللتحقق من صحة الفرض (٦-١) استخدمت الباحثة إختبار مان- وتني (Mann whitney (u),), وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (وبما يتفق مع عدد أفراد

العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين ، وقد توصلت الباحثة إلى:

جدول (٤٧) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين

الأساليب المباشرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان – وتني	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
الأسلوب الأمري	١٢	٨,٥٠	١٠٢,٠٠	٢٤,٠٠٠	– ٢,٩١٤	٠,٠٠٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
الأسلوب التدريبي	١٢	١٦,٥٠	١٩٨,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب المجموعة التجريبية (١) بالأسلوب الأمري والمجموعة التجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي في إجمالى بطاقة الاحتبار المعرفي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح الأسلوب التدريبي، حيث بلغ متوسط رتب الأسلوب الأمري (٨,٥٠) فى حين بلغ متوسط رتب الأسلوب التدريبي (١٦,٥٠)، وبالتالى على فاعلية الأسلوب التدريبي مقارنة بالأسلوب الأمرى في الأساليب التدريسية المباشرة.

ويمكن إرجاع فاعلية الأسلوب التدريبي مقارنة بالأسلوب الأمرى في الأساليب التدريسية المباشرة في إكساب المعارف والمعلومات الخاصة ببعض مهارات التطريز اليدوي في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي إلى مجموعة من العوامل، هي:

- أسلوب التدريس التدريبي تتيمن تزويد الطلاب بفرص لممارسة وتطبيق ما تعلموه، وغالبًا ما يتناقض هذا الأسلوب مع أسلوب التدريس الأمري، والتي يتضمن تزويد الطلاب بالمعلومات أو التعليمات.
- يسمح أسلوب التدريس التدريبي للطلاب بالتفاعل بنشاط مع المواد التي يتعلمونها، وهذا مهم لأنه يساعد الطلاب على فهم المادة وتذكرها بشكل أفضل.
- توفر أسلوب التدريس التدريبي للطلاب فرصًا لارتكاب الأخطاء والتعلم منها، وهذا أمر مهم لأنه يساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم في حل المشكلات وأن يصبحوا أكثر مرونة في مواجهة التحديات.
- يمكن أن يكون أسلوب التدريس التدريبي أكثر تحفيزًا للطلاب من أسلوب التدريس الأمري، وذلك لأنه يمنح الطلاب إحساسًا بملكية تعلمهم ويسمح لهم برؤية التقدم الذي يحرزونه.
- غالبًا ما يعتمد أسلوب التدريس التدريبي على توظيف الخبرات العملية وتطبيق المعرفة، بحيث يشرك المعلم الطلاب بشكل أكثر فعالية في عملية التعلم، مما يؤدي إلى فهم أفضل للمعلومات والاحتفاظ بها، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Freeman et al., 2014).
- تشجع أسلوب التدريس التدريبي الطلاب على فهم المفاهيم والمبادئ بدلاً من حفظ الحقائق، وهذا يعزز الفهم العميق ويساعد في الاحتفاظ بالمعرفة على المدى الطويل (Bransford et al., 2000).
- أساليب التدريب مناسبة تمامًا لتطوير المهارات والكفاءات العملية. من خلال الممارسة المتكررة والتغذية الراجعة، يمكن للطلاب صقل قدراتهم ويصبحوا ماهرين في مختلف المهام أو المواضيع (Gagne, 1985).

- المشاركة النشطة في أنشطة التدريب والممارسة يمكن أن تعزز دافعية الطلاب ومشاركتهم، عندما يرى الطلاب أهمية ما يتعلمونه ويختبرون النجاح من خلال الممارسة، فمن المرجح أن يظلوا متحفزين (Deci et al., 1991).
- تشير دراسة (Dunlosky et al.,(2013 إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال أساليب التدريب والممارسة تميل إلى الاحتفاظ بها لمدة أطول مقارنة بالمعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال الحفظ والتلقين أو التعلم السلبي.
- تؤكد دراسة Perkins & Salomon, (1992) أنه غالبًا ما تعمل أساليب التدريب على تعزيز نقل المعرفة والمهارات إلى سياقات جديدة. يمكن للطلاب تطبيق ما تعلموه على مواقف جديدة، مما يعزز فهمهم وقدرتهم على التكيف.

٦-٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (مجموعة(١) بالأسلوب الأمري، مجموعة(٢) بالأسلوب التدريبي) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي

وللتحقق من صحة الفرض (٦-٢) استخدمت الباحثة إختبار مان- وتني (Mann whitney (u),, وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (وبما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين ، وقد توصلت الباحثة إلى

جدول (٤٨) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين

الأساليب المباشرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان-وتني	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
الأسلوب الأمري	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠	-٤,٢٠٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الأسلوب التدريبي	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب المجموعة التجريبية (١) بالأسلوب الأمري والمجموعة التجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي في إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح الأسلوب التدريبي، حيث بلغ متوسط رتب الأسلوب الأمري (٦,٥٠) فى حين بلغ متوسط رتب الأسلوب التدريبي (١٨,٥٠)، وبالتالى على فاعلية الأسلوب التدريبي مقارنة بالأسلوب الأمرى في الأساليب التدريسية المباشرة.

ويمكن إرجاع فاعلية الأسلوب التدريبي مقارنة بالأسلوب الأمرى في الأساليب التدريسية المباشرة في تنمية بعض مهارات التطريز اليدوي في التطبيق البعدي في بطاقة ملاحظة الأداء لبعض مهارات التطريز اليدوي إلى مجموعة من العوامل، هي:

- أسلوب التدريس التدريبي تتيمن تزويد الطلاب بفرص لممارسة وتطبيق ما تعلموه، وغالبًا ما يتناقض هذا الأسلوب مع أسلوب التدريس الأمري، والتي يتضمن تزويد الطلاب بالمعلومات أو التعليمات.

- يسمح أسلوب التدريس التدريبي للطلاب بالتفاعل بنشاط مع المواد التي يتعلمونها، وهذا مهم لأنه يساعد الطلاب على فهم المادة وتذكرها بشكل أفضل.
- توفر أسلوب التدريس التدريبي للطلاب فرصًا لارتكاب الأخطاء والتعلم منها، وهذا أمر مهم لأنه يساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم في حل المشكلات وأن يصبحوا أكثر مرونة في مواجهة التحديات.
- يمكن أن يكون أسلوب التدريس التدريبي أكثر تحفيزًا للطلاب من أسلوب التدريس الأمري، وذلك لأنه يمنح الطلاب إحساسًا بملكية تعلمهم ويسمح لهم برؤية التقدم الذي يحرزونه.
- غالبًا ما يعتمد أسلوب التدريس التدريبي على توظيف الخبرات العملية وتطبيق المعرفة، بحيث يشرك المعلم الطلاب بشكل أكثر فعالية في عملية التعلم، مما يؤدي إلى فهم أفضل للمعلومات والاحتفاظ بها، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Freeman et al., 2014).
- تشجع أسلوب التدريس التدريبي الطلاب على فهم المفاهيم والمبادئ بدلاً من حفظ الحقائق، وهذا يعزز الفهم العميق ويساعد في الاحتفاظ بالمعرفة على المدى الطويل (Bransford et al., 2000).
- أساليب التدريب مناسبة تمامًا لتطوير المهارات والكفاءات العملية. من خلال الممارسة المتكررة والتغذية الراجعة، يمكن للطلاب صقل قدراتهم ويصبحوا ماهرين في مختلف المهام أو المواضيع (Gagne, 1985).
- المشاركة النشطة في أنشطة التدريب والممارسة يمكن أن تعزز دافعية الطلاب ومشاركتهم، عندما يرى الطلاب أهمية ما يتعلمونه ويختبرون النجاح من خلال الممارسة، فمن المرجح أن يظلوا متحفزين (Deci et al., 1991).

- تشير دراسة Dunlosky et al.,(2013) إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال أساليب التدريب والممارسة تميل إلى الاحتفاظ بها لمدة أطول مقارنة بالمعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال الحفظ والتلقين أو التعلم السلبي.
- تؤكد دراسة Perkins & Salomon, (1992) أنه غالبًا ما تعمل أساليب التدريب على تعزيز نقل المعرفة والمهارات إلى سياقات جديدة. يمكن للطلاب تطبيق ما تعلموه على مواقف جديدة، مما يعزز فهمهم وقدرتهم على التكيف.

٦-٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (تجريبة (١) بالأسلوب الأمري، تجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي"

وللتحقق من صحة الفرض (٦-٣) استخدمت الباحثة إختبار مان- وتني (Mann whitney (u),), وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (وبما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين ، وقد توصلت الباحثة إلى

جدول (٤٩) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين

الأساليب المباشرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان- وتني	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
الأسلوب الأمري	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠	-٤,٢١٢	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الأسلوب التدريبي	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب المجموعة التجريبية (١) بالأسلوب الأمري والمجموعة التجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي في إجمالى مقياس الاتجاه لبعض مهارات التطريز اليدوي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح الأسلوب التدريبي، حيث بلغ متوسط رتب الأسلوب الأمري (٦,٥٠) فى حين بلغ متوسط رتب الأسلوب التدريبي (١٨,٥٠)، وبالتالى على فاعلية الأسلوب التدريبي مقارنة بالأسلوب الأمرى في الأساليب التدريسية المباشرة.

ويمكن إرجاع فاعلية الأسلوب التدريبي مقارنة بالأسلوب الأمرى في الأساليب التدريسية المباشرة في تكوين الاتجاهات الإيجابية الخاصة ببعض مهارات التطريز اليدوي في التطبيق البعدي في مقياس الاتجاه لبعض مهارات التطريز اليدوي إلى مجموعة من العوامل، هي:

- يتيح أسلوب التدريس التدريبي للطلاب تجربة النجاح، عندما يكونو قادرين على ممارسة وتطبيق ما تعلموه، فمن المرجح أن يحققوا النجاح، ويمكن أن يؤدي هذا إلى مشاعر إيجابية حول موضوع التعلم ورغبة أكبر في تعلم المزيد حولة.
- يمكن أن يكون أسلوب التدريس التدريبي أكثر جاذبية وتحفيزًا من أسلوب التدريس الأمري، عندما ينخرط الطلاب بنشاط في تعلمهم، فمن المرجح أن يكونوا مهتمين ومتحمسين، وهذا يمكن أن يؤدي إلى موقف أكثر إيجابية تجاه موضوع التعلم.
- يساعد أسلوب التدريس التدريبي الطلاب على تطوير الشعور بالملكية في تعلمهم، عندما يشارك الطلاب بنشاط في تعلمهم، فمن المرجح أن يشعروا بإحساس بالملكية فيه، وهذا يمكن أن يؤدي إلى شعور أكبر بالرضا والتحفيز.

- غالبًا ما يعتمد أسلوب التدريس التدريبي على توظيف الخبرات العملية وتطبيق المعرفة، بحيث يشرك المعلم الطلاب بشكل أكثر فعالية في عملية التعلم، مما يزيد من ارتباط الطلاب بموضوع التعلم، وجعله أكثر تشويقًا وإمتاعًا، مما يؤدي إلى مواقف أكثر إيجابية، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من(Prince, 2004) ، Freeman et al., (2014).
- تشجع أسلوب التدريس التدريبي الطلاب على فهم المفاهيم والمبادئ بدلاً من حفظ الحقائق، وهذا يعزز الفهم العميق ويساعد في الاحتفاظ بالمعرفة على المدى الطويل (Bransford et al., 2000).
- أساليب التدريب مناسبة تمامًا لتطوير المهارات والكفاءات العملية. من خلال الممارسة المتكررة والتغذية الراجعة، يمكن للطلاب صقل قدراتهم ويصبحوا ماهرين في مختلف المهام أو المواضيع (Gagne, 1985).
- المشاركة النشطة في أنشطة التدريب والممارسة يمكن أن تعزز دافعية الطلاب ومشاركتهم، عندما يرى الطلاب أهمية ما يتعلمونه ويختبرون النجاح من خلال الممارسة، فمن المرجح أن يظلوا متحفزين، و أن يطوروا موقفًا إيجابيًا تجاه الموضوع، وهذا ما أكد علية كل من (Deci et al., 1991) و (Herrington & Oliver, 2000).
- تشير دراسة كل من Dunlosky et al.,(2013) و Nicol & Macfarlane-Dick, (2006) إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال أساليب التدريب والممارسة تميل إلى الاحتفاظ بها لمدة أطول مقارنة بالمعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال الحفظ والتلقين أو التعلم السلبي، مما يؤدي إلى تعزيز الدافع والحماس.
- تؤكد دراسة Perkins & Salomon, (1992) أنه غالبًا ما تعمل أساليب التدريب على تعزيز نقل المعرفة والمهارات إلى سياقات جديدة. يمكن

للطلاب تطبيق ما تعلموه على مواقف جديدة، مما يعزز فهمهم وقدرتهم على التكيف.

- عندما ينخرط الطلاب في أنشطة هادفة ويتم منحهم الفرص لاستكشاف اهتماماتهم، يميل التحفيز الداخلي إلى الزيادة، مما يؤدي إلى رؤية أكثر إيجابية للموضوع، وهذا ما أكدت علية دراسة (Ryan & Deci, 2000).

٧ - الفرض السابع :

وينص الفرض السابع للبحث على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التجريبيتين التي تدرس بأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بالأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي**"

ويتفرع من الفرض الرئيس السابع الفروض الفرعية التالية

٧-١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التجريبيتين التي تدرس بأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بالأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي

وللتحقق من صحة الفرض (٧-١) استخدمت الباحثة إختبار مان- وتني (Mann whitney (u),), وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (وبما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين ، وقد توصلت الباحثة إلى

جدول(٥٠) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين

الأساليب غير المباشرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان- وتني	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
أسلوب الأكتشاف الموجه	١٢	١٠,٨٣	١٣٠,٠٠	٥٢,٠٠٠	-١,٣٩٠	٠,١٦٤	غير دالة
أسلوب حل المشكلات	١٢	١٤,١٧	١٧٠,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء مساوياً (٠,١٦٤) مما يدل على عدم وجود فرقاً دال إحصائياً بين متوسط رتب المجموعة التجريبية (٣) بأسلوب الأكتشاف الموجه والمجموعة التجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات فى التطبيق البعدى للاختبار المعرفي.

ويمكن إرجاع التقارب في فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه مقارنة بأسلوب حل المشكلات في الأساليب التدريسية غير المباشرة في اكتساب المعارف الخاصة بمهارات التطريز اليدوي في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي إلى مجموعة من العوامل، هي:

- يمكن أن يكون لهما تأثير متقارب في توفير المعلومات حول موضوع التعلم، وذلك لأن طريقة الاكتشاف الموجه يمكن أن تساعد الطلاب على تعلم المفاهيم الأساسية للموضوع، في حين أن طريقة حل المشكلات يمكن أن تساعدهم على تطبيق تلك المفاهيم على مشاكل العالم الحقيقي.
- يمكن أن يكون التقارب بين طريقة الاكتشاف الموجه وطريقة حل المشكلات في توفير المعلومات حول موضوع التعلم مستمدا من مبادئ التصميم التعليمي للأسلوبين، واعتماد الأسلوبين على نفس المبادئ النظرية لنظريات التعلم وعلم النفس المعرفي.

ويمكن مناقشة هذا التقارب بناءً على مجموعة من الأبحاث والمبادئ التعليمية العامة.

- طبقا للنظرية البنائية التي تؤكد على أن المتعلمين يبنون معرفتهم الخاصة من خلال التفاعل النشط مع المادة، فإن أسلوبي الاكتشاف الموجه وحل المشكلات هما أسلوبي تدريس يتوافقا مع البنائية، لأنه يسمحا للمتعلمين باستكشاف المعلومات الجديدة وتعلمها بشكل فعال، وفي البنائية الاجتماعية التي تنص على أن التعلم هو عملية اجتماعية تحدث من خلال التفاعل مع الآخرين، فإن أسلوبي الاكتشاف الموجه وحل المشكلات يوظفا لتعزيز البناء الاجتماعي من خلال تشجيع الطلاب على التعاون ومشاركة أفكارهم مع بعضهم البعض، واستنادا لمبادئ التعلم المبني على حل المشكلات ، فإن أسلوبي الاكتشاف الموجه وحل المشكلات يوظفا لتعزيز التعلم القائم على العمل من خلال تزويد الطلاب بفرص لممارسة التعلم والتعلم من أخطائهم، فيما يمكن استخدام أسلوبي الاكتشاف الموجه وحل المشكلات لتعزيز التعلم القائم على الاستقصاء من خلال تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف أفكار جديدة، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من Bransford, Brown, & Cocking, (2000)، Jonassen, (1999) و دراسة Kuhn, (1991) ، Savery, (2006).
- التقارب بين أسلوبي الاكتشاف الموجه وحل المشكلات في التدريس يشجع المتعلمين على استكشاف المعلومات واكتشافها بشكل مستقل. يساعد هذا الاستكشاف النشط المتعلمين على بناء فهم أعمق وأكثر شمولاً لموضوع التعلم (Hmelo-Silver et al., 2007).
- غالبًا ما يتضمن أسلوبي أسلوبي الاكتشاف الموجه وحل المشكلات تقديم المعلومات ذات الصلة للمتعلمين وتعزيز استكشافهم، وهذا بدوره يدعم تطوير

مهارات التفكير النقدي، حيث يُطلب من المتعلمين تحليل المعلومات وتجميعها لحل المشكلات (Bransford et al., 2000).

- يمكن أن تكون مهام حل المشكلات محفزة بطبيعتها، لأنها تقدم للمتعلمين تحديات حقيقية يتعين عليهم التغلب عليها، وإن تقديم هذه المهام ضمن إطار اكتشاف موجه يمكن أن يجعل عملية التعلم أكثر جاذبية ومتعة (Kapur, 2010).
- كلا الطريقتين تشجعان المشاركة النشطة في المواد التعليمية، في حين أن الاكتشاف الموجه يوفر البنية والتوجيه، فإن مهام حل المشكلات تسمح للمتعلمين بتطبيق ما تعلموه بشكل مستقل (Prince, 2004).

٧-٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التجريبيتين التي تدرس بأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبية (٣) بالأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي

وللتحقق من صحة الفرض (٧-٢) استخدمت الباحثة إختبار مان- وتني (Mann whitney (u),), وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (وبما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين ، وقد توصلت الباحثة إلى

جدول(٥١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين

الأساليب غير المباشرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان– وتني	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
أسلوب الأكتشاف الموجه	١٢	١٨,٣٣	٢٢٠,٥٠	٢,٠٠٠	– ٤,١٠٣	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
أسلوب حل المشكلات	١٢	٦,٦٧	٨٠,٥٠				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب المجموعة التجريبية (٣) بأسلوب الأكتشاف الموجه والمجموعة التجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات في إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح أسلوب الأكتشاف الموجه، حيث بلغ متوسط رتب أسلوب الأكتشاف الموجه (١٨,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب أسلوب حل المشكلات (٦,٦٧)، وبالتالى على فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه مقارنة بأسلوب حل المشكلات في الأساليب التدريسية غير المباشرة.

ويمكن إرجاع فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه مقارنة بأسلوب حل المشكلات في الأساليب التدريسية غير المباشرة في تنمية بعض مهارات التطريز اليدوي في التطبيق البعدي في بطاقة ملاحظة الأداء لبعض مهارات التطريز اليدوي إلى مجموعة من العوامل، هي:

- تتيح طريقة الاكتشاف الموجه للطلاب التعلم بالممارسة، عندما يشارك الطلاب بنشاط في عملية التعلم، فمن المرجح أن يحتفظوا بالمعلومات والمهارات التي تعلموها.

- تساعد طريقة الاكتشاف الموجه الطلاب على تطوير مهارات حل المشكلات. أثناء قيام الطلاب بحل المشكلات بتوجيه من المعلم، يتعلمون كيفية تحديد المشكلات وحلها بأنفسهم.
- يمكن أن تكون طريقة الاكتشاف الموجه أكثر تحفيزًا من طريقة حل المشكلات. عندما يُعطى الطلاب مشكلة ليحلوها بأنفسهم، فقد يشعرون بالإحباط أو الإرهاق، من خلال الاكتشاف الموجه، يحصل الطلاب على دعم المعلم، مما يساعدهم على البقاء متحمسين.
- يوفر الاكتشاف الموجه منهجًا منظمًا لاكتساب المهارات، بحيث يتلقى المتعلمون التوجيه والدعم من المعلمين، مما يساعدهم على التنقل خلال عملية التعلم خطوة بخطوة (Mayer, 2004).
- تقدم طريقة الاكتشاف الموجه المهارات بطريقة تدريجية، بدءًا من المهام الأبسط ثم الانتقال تدريجيًا إلى المهام الأكثر تعقيدًا، هذه الزيادة التدريجية في التعقيد يمكن أن تسهل تنمية المهارات وبناء الثقة (Clark & Mayer, 2016).
- يتلقى المتعلمون الدعم والتغذية الراجعة في أسلوب الاكتشاف الموجه، مما يساعد في تقليل الإحباط والقلق الذي قد ينشأ عند مواجهة المشكلات الصعبة في أساليب حل المشكلات (Azevedo & Hadwin, 2005).
- يتضمن أسلوب الاكتشاف الموجه مدربين أو خبراء يوضحون التقنيات الصحيحة أو يقدمون نماذج للمتعلمين لمحاكاتها، بحيث يمكن أن تؤدي مراقبة هذه العروض التوضيحية إلى تعزيز اكتساب المهارات (Rosenshine et al., 1996).
- يتلقى المتعلمون تعليقات فورية أثناء الاكتشاف الموجه، مما يسمح لهم بتصحيح الأخطاء وتحسين مهاراتهم في الوقت الفعلي. يمكن أن تؤدي حلقة

التغذية الراجعة هذه إلى تسريع تنمية المهارات (Hattie & Timperley, 2007).

- يتضمن الاكتشاف الموجه ممارسة متعمدة وتكرارًا، وهو أمر ضروري للاحتفاظ بالمهارات ونقلها إلى سياقات مختلفة (Ericsson, 2004).
- يمكن للاكتشاف الموجه أن يقلل من العبئ المعرفي الزائد عن طريق تقسيم المهارة إلى مكونات يمكن التحكم فيها، وهذا يمكن أن يعزز التعلم الأكثر فعالية، وخاصة بالنسبة للمهارات اليدوية الجديدة على الطلاب أو المعقدة (Sweller, 1999).
- يمكن أن يكون الاكتشاف الموجه فعالاً من حيث الوقت لأنه يوفر طريقًا واضحًا لاكتساب المهارات، مما يساعد المتعلمين على تحقيق الكفاءة بسرعة أكبر (Kirschner et al., 2006).

ومع ذلك، من المهم ملاحظة أن كلتا الطريقتين يمكن أن تكونا فعالتين، اعتمادًا على المحتوى، وأهداف التعلم المحددة، وطبيعة المتعلمين من حيث عمرهم الزمني ومستوى إتقانهم للمهارة.

٧-٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التجريبيتين التي تدرس بأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بالأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي

وللتحقق من صحة الفرض (٧-٣) استخدمت الباحثة إختبار مان- وتني (Mann whitney (u),), وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (وبما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين ، وقد توصلت الباحثة إلى

جدول(٥٢) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين

الأساليب غير المباشرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان-وتني	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
أسلوب الأكتشاف الموجه	١٢	١٥,٣٣	١٨٤,٠٠	٣٨,٠٠٠	-١,٩٧٥	٠,٠٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
أسلوب حل المشكلات	١٢	٩,٦٧	١١٦,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب المجموعة التجريبية (٣) بأسلوب الأكتشاف الموجه والمجموعة التجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات في إجمالى مقياس الاتجاه نحو مهارات التطريز اليدوي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح أسلوب الأكتشاف الموجه، حيث بلغ متوسط رتب أسلوب الأكتشاف الموجه (١٥,٣٣) فى حين بلغ متوسط رتب أسلوب حل المشكلات (٩,٦٧)، وبالتالى على فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه مقارنة بأسلوب حل المشكلات في الأساليب التدريسية غير المباشرة.

ويمكن إرجاع الفرق الضئيل في فاعلية أسلوب الأكتشاف الموجه مقارنة بأسلوب حل المشكلات في الأساليب التدريسية غير المباشرة في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه بعض مهارات التطريز اليدوي في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاة نحو بعض مهارات التطريز اليدوي إلى مجموعة من العوامل، هي:

- تتضمن أسلوبي الاكتشاف الموجه ممارسة تعليمية عملية، والتي يمكن أن تجعل المواد التعليمية أكثر جاذبية وعملية، ويميل هذا الأسلوب إلى تعزيز المواقف الإيجابية لأنه يربط النظرية بتطبيقات التعلم الحقيقي، مما يؤدي إلى زيادة الاهتمام والحماس من المتعلمين

- يعمل أسلوبي الاكتشاف الموجه وحل المشكلات على تعزيز العمل الجماعي والتواصل، حيث يميل الطلاب إلى تطوير مواقف أكثر إيجابية تجاه موضوع التعلم عندما يعملون معًا، ويمكن أن تؤدي إلى الشعور بالانتماء والتحفيز.
- يمكن أن تكون مهام الاكتشاف الموجه محفزة بطبيعتها، لأنها تقدم للمتعلمين تحديات حقيقية يتعين عليهم التغلب عليها، وإن تقديم هذه المهام ضمن إطار اكتشاف موجه من قبل المعلم يمكن أن يجعل عملية التعلم أكثر جاذبية ومتعة وأمانا بالنسبة لمتدربين حديثى العمر والخبرة بموضوع التعلم(Kapur, 2010).
- طبقا للنظرية البنائية التي تؤكد على أن المتعلمين يبنون معرفتهم الخاصة من خلال التفاعل النشط مع المادة، فإن أسلوبي الاكتشاف الموجه وحل المشكلات هما أسلوبي تدريس يتوافقا مع البنائية، لأنه يسمحا للمتعلمين باستكشاف المعلومات الجديدة وتعلمها بشكل فعال، وفي البنائية الاجتماعية التي تنص على أن التعلم هو عملية اجتماعية تحدث من خلال التفاعل مع الآخرين، فإن أسلوبي الاكتشاف الموجه وحل المشكلات يوظفا لتعزيز البناء الاجتماعي من خلال تشجيع الطلاب على التعاون ومشاركة أفكارهم مع بعضهم البعض، واستنادا لمبادئ التعلم المبني على الاكتشاف، فإن أسلوب الاكتشاف الموجه يوظف لتعزيز التعلم القائم على العمل من خلال تزويد الطلاب بفرص لممارسة التعلم والتعلم من أخطائهم، فيما يمكن استخدام أسلوبي الاكتشاف الموجه لتعزيز التعلم القائم على الاستقصاء من خلال تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف أفكار جديدة، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من(Bransford, Brown, & Cocking, (2000، Jonassen, (1999) و دراسة Savery, Duffy (1996) ، Kuhn, Dean (2004).

٨ - الفرض الثامن :

وينص الفرض الثامن للبحث على أنه "**يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعات البحث التجريبية التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (تجريبة (١) بالأسلوب الأمري، تجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي) وأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي**" ويتفرع من الفرض الرئيس الثامن الفروض الفرعية التالية

٨-١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعات البحث التجريبية التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (تجريبة (١) بالأسلوب الأمري، تجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي) وأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي

وللتحقق من صحة الفرض (٨-١) استخدمت الباحثة إختبار مان- وتني (Mann whitney (u),), وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (وبما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين ، وقد توصلت الباحثة إلى

جدول(٥٣) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين

أساليب التدريس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان- وتني	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
الأساليب المباشرة	٢٤	١٢,٦٧	٣٠٤,٠٠	٤,٠٠٠	-٦,٠١٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
الأساليب غير المباشرة	٢٤	٣٦,٣٣	٨٧٢,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب أساليب التدريس المباشرة وأساليب التدريس غير المباشرة في إجمالى الاختبار المعرفي. وبالعودة إلى جدول المتوسط نجد أن هذا الفرق لصالح الأساليب غير المباشرة، حيث بلغ متوسط رتب الأساليب المباشرة (١٢,٦٧) فى حين بلغ متوسط رتب الأساليب غير المباشرة (٣٦,٣٣)، وبالتالى فاعلية الأساليب غير المباشرة مقارنة بالأساليب المباشرة.

ويمكن إرجاع فاعلية الأساليب غير المباشرة مقارنة بالأساليب المباشرة في اكتساب المعارف الخاصة بمهارات التطريز اليدوي في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي إلى مجموعة من العوامل، هي:

- أساليب التدريس غير المباشرة يقوم فيها المعلم بتوجيه الطلاب لاكتشاف معلومات أو مفاهيم جديدة بأنفسهم، ويتم ذلك عن طريق طرح الأسئلة وتقديم التلميحات ودعم عملية التعلم، حيث يسمح ذلك للمتعلمات بالمشاركة بشكل أكثر نشاطًا في عملية التعلم، ويمكن أن يساعدهم ذلك على فهم المعلومات التي يتعلمونها وتذكرها بشكل أفضل، ويمكن أن تساعد أساليب التدريس غير المباشرة الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، ويكون أكثر تحفيزًا للطلاب، وأن يشاركوا بنشاط في عملية التعلم.
- وطبقا للنظرية البنائية التي تؤكد على أن المتعلمين يبنون معرفتهم الخاصة من خلال التفاعل النشط مع المادة، فإن أساليب التدريس غير المباشرة تتوافق مع البنائية، لأنه يسمح للمتعلمين باستكشاف المعلومات الجديدة وتعلمها بشكل فعال، وفي البنائية الاجتماعية التي تنص على أن التعلم هو عملية اجتماعية تحدث من خلال التفاعل مع الآخرين، فإن أساليب التدريس غير المباشرة يوظف لتعزيز البناء الاجتماعي من خلال تشجيع الطلاب على التعاون ومشاركة أفكارهم مع بعضهم البعض، واستنادا لمبادئ التعلم

المبني على حل المشكلات ، فإن أسلوب الاكتشاف الموجه يوظف لتعزيز التعلم القائم على حل المشكلات من خلال تزويد الطلاب بفرص لحل المشكلات والتعلم من أخطائهم، فيما يمكن استخدام أساليب التدريس غير المباشرة لتعزيز التعلم القائم على الاستقصاء من خلال تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة واستكشاف أفكار جديدة، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من(Jonassen, ،Bransford, Brown, & Cocking, (2000 (1999) و دراسة Savery, (2006) ، Kuhn, (1991).ودراسة Johnson & Johnson, ، Helle, Tynjälä & Olkinuora, (2006) (1999)

- هناك مجموعة متزايدة من الأبحاث والدراسات التي تشير إلى أن أساليب التدريس غير المباشرة يمكن أن تكون أكثر فعالية من الأساليب المباشرة في توفير المعلومات والمعرفة حول موضوع التعلم، ومنها مايلي:
- تتضمن أساليب التدريس غير المباشرة عادة المشاركة النشطة وخبرات التعلم العملي، ويشارك المتعلمون بنشاط في حل المشكلات والاستقصاء والاستكشاف، مما قد يؤدي إلى فهم أعمق للمعلومات والاحتفاظ بها .(Prince, 2004)
- الأساليب غير المباشرة تشجع الطلاب على التفكير النقدي وتحليل المعلومات. ومن خلال طرح أسئلة مفتوحة وتعزيز المناقشة، تعمل هذه الأساليب على تعزيز المهارات المعرفية العليا، مثل التحليل والتركيب والتقييم .(Paul & Elder, 2006)
- غالبًا ما تعمل الأساليب غير المباشرة على تمكين المتعلمين من تحمل مسؤولية تعلمهم. إنهم يشجعون التعلم الموجه ذاتيًا والمستقل، والذي يمكن أن

يؤدي إلى زيادة التحفيز والشعور بالملكية لعملية التعلم (Deci & Ryan, 2002).

- تتضمن الأساليب غير المباشرة في كثير من الأحيان التعلم القائم على حل المشكلات، حيث يتعامل الطلاب مع مشكلات أو سيناريوهات العالم الحقيقي. ويعزز هذا النهج مهارات حل المشكلات وتطبيق المعرفة في المواقف العملية (Savery & Duffy, 1996).
- غالبًا ما يواجه المتعلمون في بيئات التدريس غير المباشرة دافعًا جوهريًا، حيث يشاركون بنشاط في استكشاف الموضوعات ذات الاهتمام والأهمية. يمكن أن يؤدي الدافع الجوهري إلى الاهتمام المستمر بالموضوع (Deci & Ryan, 1985).
- تشير الأبحاث إلى أن أساليب التعلم النشط، الشائعة في التدريس غير المباشر، تؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أفضل على المدى الطويل مقارنة بأساليب التعلم السلبي (Freeman et al., 2014).
- يمكن للطرق غير المباشرة استيعاب أساليب وتفضيلات التعلم المتنوعة، مما يسمح للطلاب بالتفاعل مع المادة بطرق تناسب احتياجاتهم الفردية (Jonassen, 1991).
- المتعلمون الذين ينخرطون في أنشطة حل المشكلات والتفكير النقدي غالبًا ما يكونون مجهزين بشكل أفضل لنقل معارفهم إلى سياقات جديدة وغير مألوفة (Perkins & Salomon, 1992).
- تتوافق الأساليب غير المباشرة مع نظريات التعلم البنائية، التي تؤكد على أهمية قيام المتعلمين ببناء فهمهم للعالم بشكل فعال. يمكن أن يؤدي هذا النهج إلى تجارب تعليمية أعمق وأكثر فائدة (Vygotsky, 1978).

- غالبًا ما تتضمن الأساليب غير المباشرة التعلم التعاوني، والذي يمكن أن يحسن مهارات الاتصال والعمل الجماعي. تعتبر هذه المهارات ذات قيمة لاكتساب المعرفة والاستعداد الوظيفي المستقبلي (Johnson & Johnson, 1994).
- وجدت دراسة أجراها Mayer (2004) أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام طريقة التدريس غير المباشرة كان أداؤهم أفضل في مهمة النقل من الطلاب الذين تعلموا باستخدام طريقة التدريس المباشر.
- وجدت دراسة أجراها Kirschner, Sweller, and Clark (2006) ذلك كان الطلاب الذين تعلموا باستخدام طريقة التدريس غير المباشرة أكثر عرضة للاحتفاظ بالمعلومات التي تعلموها من الطلاب الذين تعلموا باستخدام طريقة التدريس المباشرة.
- وجدت دراسة أجراها Linn and Songer (1993) أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام طريقة التدريس غير المباشرة كانوا أكثر عرضة لنقل المهارات التي تعلموها إلى مواقف جديدة من الطلاب الذين تعلموا باستخدام طريقة التدريس المباشرة.

وبشكل عام يشير البحث إلى أن طرق التدريس غير المباشرة يمكن أن تكون أكثر فعالية من طرق التدريس المباشرة في توفير المعلومات والمعرفة حول موضوع التعلم. وذلك لأن أساليب التدريس غير المباشرة تشرك الطلاب بشكل أكثر نشاطًا في عملية التعلم، وتساعدهم على تطوير مهارات حل المشكلات، وتجعل التعلم أكثر فائدة بالنسبة لهم.

٨-٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التجريبيتين التي تدرس بأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بالأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي

وللتحقق من صحة الفرض (٨-٢) استخدمت الباحثة إختبار مان- وتني (Mann whitney (u),), وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (وبما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين ، وقد توصلت الباحثة إلى

جدول (٥٤) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين

أساليب التدريس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان- وتني	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
الأساليب المباشرة	٢٤	٢٢,١٧	٥٣٢,٠٠	٢٣٢,٠٠٠	-١,١٦٩	٠,٢٤٢	غير دالة
الأساليب غير المباشرة	٢٤	٢٦,٨٢	٦٤٤,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء مساوياً (٠,٢٤٢) مما يدل على عدم وجود فرقاً دال إحصائياً بين متوسط رتب الأساليب المباشرة والأساليب غير المباشرة فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري.

ويمكن إرجاع عدم وجود فرقاً دال إحصائياً بين متوسط رتب الأساليب المباشرة والأساليب غير المباشرة فى التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري الخاصة بمهارات التطريز اليدوي في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي إلى مجموعة من العوامل، هي:

- قد تختلف فعالية أساليب التدريس اعتمادًا على المعرفة السابقة للمتعلمين ومستوى مهاراتهم وميولهم واتجاهاتهم الفردية، فقد يكتسب بعض المتعلمين المهارات في بيئة تعليمية مباشرة وأكثر تنظيمًا، بينما قد يفضل البعض الآخر الاستقلالية والخبرات العملية التي توفرها أساليب التدريس غير المباشرة.
- طبيعة المهارة التي يتم تدريسها، حيث يتم تعلم بعض المهارات بسهولة أكبر من خلال الطرق غير المباشرة، مثل حل المشكلات أو التعلم بالاكتشاف، بينما يتم تدريس مهارات أخرى بشكل أكثر فعالية من خلال الطرق المباشرة، مثل الأسلوب الأمري والتدريب والممارسة.
- قد تكون الطرق غير المباشرة أكثر فعالية للطلاب ذوي المستويات الأعلى من المعرفة السابقة، في حين أن الطرق المباشرة قد تكون أكثر فعالية للطلاب ذوي المستويات المنخفضة من المعرفة السابقة.
- تعتمد فعالية أساليب التدريس غير المباشرة مقارنة بالأساليب المباشرة في تطوير المهارات اليدوية والأداء العملي على عوامل مختلفة، بما في ذلك خصائص المتعلم، والأهداف التعليمية، والموضوع، والسياق، والموارد، وخبرة المعلم، وتوافر التغذية الراجعة. وآلياته، وغالبًا ما يتخذ المعلمون قرارات بشأن توظيف أساليب التدريس بناءً على هذه العوامل لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
- قد تكون الأساليب المباشرة أكثر فعالية في تنمية بعض المهارات، عندما تكون التعليمات الدقيقة خطوة بخطوة ضرورية، بينما قد تتفوق الأساليب غير المباشرة في تعزيز مهارات الإبداع وحل المشكلات (Bransford et al., 2000).

- يمكن أن تؤثر طبيعة الموضوع الذي يتم تدريسه على فعالية أساليب التدريس، قد تتطلب بعض المهارات أو المواضيع توجيهًا أكثر وضوحًا، بينما قد يستفيد البعض الآخر من التعلم التجريبي والاستكشاف (Perkins & Salomon, 1992).
- الإطار الزمني المتاح للتعلم واكتساب المهارة يمكن أن يكون عاملا مؤثرا، فقد يتم اكتساب بعض المهارات بسرعة أكبر من خلال التعليم المباشر، بينما قد يتطلب بعضها الآخر منهجًا استكشافيًا طويل المدى (Kirschner et al., 2006).

٨-٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المتعلمات في مجموعتي البحث التجريبيتين التي تدرس بأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بالأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي

وللتحقق من صحة الفرض (٨-٣) استخدمت الباحثة إختبار مان- وتني (Mann whitney (u),), وقيمة (z) كأساليب لابارامترية (وبما يتفق مع عدد أفراد العينة الصغيرة الأقل من ٣٠ فرد) للتعرف علي دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين ، وقد توصلت الباحثة إلى

جدول(٥٥) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي البحث التجريبيتين

أساليب التدريس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان- وتني	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
الأساليب المباشرة	٢٤	٢٢,٥٠	٥٤٠,٠٠	٢٤٠,٠٠٠	– ٠,٩٩٦	٠,٣١٩	غير دالة
الأساليب غير المباشرة	٢٤	٢٦,٥٠	٦٣٦,٠٠				

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء مساوياً (٠,٣١٩) مما يدل على عدم وجود فرقاً دال إحصائياً بين متوسط رتب الأساليب المباشرة والأساليب غير المباشرة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مهارات التطريز اليدوي.

ويمكن إرجاع عدم وجود فرقاً دال إحصائياً بين متوسط رتب الأساليب المباشرة والأساليب غير المباشرة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو مهارات التطريز اليدوي إلى مجموعة من العوامل، هي:

- يتمتع كلا أسلوبي التدريس بالقدرة على إشراك المتعلمين بشكل مختلف، يمكن للأساليب المباشرة جذب الانتباه من خلال التفسيرات الواضحة والمحتوى المنظم، بينما يمكن للأساليب غير المباشرة تعزيز المشاركة من خلال الأنشطة العملية والاستكشاف.
- غالبًا ما تتحسن المواقف تجاه موضوع ما عندما يدرك المتعلمون أهميته لحياتهم وأهدافهم المستقبلية، وحيث يمكن تصميم كلا أسلوبي التدريس للتأكيد على تطبيقات العالم الحقيقي والتطبيق العملي، مما يجعل الموضوع أكثر أهمية.
- يمكن أن تتطور المواقف الإيجابية عندما يتمتع المتعلمون بدرجة معينة من الاستقلالية في عملية التعلم الخاصة بهم. يمكن لكل من الأساليب المباشرة وغير المباشرة أن تسمح بدرجات متفاوتة من استقلالية المتعلم، اعتمادًا على التصميم التعليمي.
- من المرجح أن يطور المتعلمون مواقف إيجابية عندما يواجهون دافعًا جوهريًا، والذي يمكن تعزيزه من خلال كلا أسلوبي التدريس من خلال تقديم المحتوى بطريقة جذابة ومثيرة للاهتمام.
- التعليقات البناءة وفي الوقت المناسب ضرورية لتكوين موقف إيجابي. يمكن أن يشتمل كلا الأسلوبين على آليات التغذية الراجعة التي تساعد المتعلمين

على تتبع تقدمهم وإجراء التعديلات اللازمة (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

- إن تعزيز النهج الموجه نحو الإتقان، حيث يكون التركيز على تنمية المهارات والفهم بدلاً من الدرجات فقط، يمكن أن يؤدي إلى تقليل القلق ومواقف أكثر إيجابية في كلا أسلوبي التدريس (Dweck, 2006).

٩ - الفرض التاسع :

وينص الفرض التاسع للبحث على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المتعلمات في مجموعات البحث التجريبية التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (تجريبة (١) بالأسلوب الأمري، تجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي) وأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات)، وأساليب التدريس المختلط (تجريبية(٥) طيف أساليب التدريس المختلط)، في التطبيق البعدي لبعض مهارات التطريز اليدوي**" ويتفرع من الفرض الرئيس التاسع الفروض الفرعية التالية

٩-١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المتعلمات في مجموعات البحث التجريبية التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (تجريبة (١) بالأسلوب الأمري، تجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي) وأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات)، وأساليب التدريس المختلط (تجريبية(٥) طيف أساليب التدريس المختلط)، في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لبعض مهارات التطريز اليدوي

ولاختبار صحة الفرض (٩-١) قامت الباحثة بتطبيق باستخدام الأسلوب اللابارامتري كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات

التجريبية بعدياً فى الإختبار المعرفي عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى:

جدول(٥٦) دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات التجريبية بعدياً فى الإختبار المعرفي

المجموعات	العدد	المتوسط الرتبى	كا٢	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
أساليب التدريس المباشرة	٢٤	١٢,٦٧	٤٥.٥٠٦	٢	٠.٠٠٠	دال عند مستوى ٠,٠١
أساليب التدريس غير المباشرة	٢٤	٣٩,٩٢				
أساليب التدريس المختلط	١٢	٤٧,٣٣				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١). مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب أساليب التدريس المباشرة وأساليب التدريس غير المباشرة وأساليب التدريس المختلط في إجمالى الاختبار المعرفي، حيث بلغ متوسط رتب الأساليب المباشرة (١٢,٦٧) وبلغ متوسط رتب الأساليب غير المباشرة (٣٩,٩٢)، فى حين بلغ أساليب التدريس النختلط (٤٧,٣٣). وبالتالى فاعلية أساليب التدريس المختلط مقارنة بأساليب المباشرة وغير المباشرة.

ويمكن إرجاع فاعلية طيف أساليب التدريس المختلط مقارنة بأساليب المباشرة وغير المباشرة في إكساب المعارف والمعلومات الخاصة ببعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد البحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- استخدام طيف أساليب التدريس المختلط يمكن أن يساعد في الحفاظ على تفاعل الطلاب وتحفيزهم، عندما يتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، فإنهم أقل عرضة للشعور بالملل أو الإحباط، وهذا يمكن أن يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات بشكل أفضل وتحسين نتائج التعلم.

- ومن خلال استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، يستطيع المعلمون ضمان حصول جميع الطلاب على فرصة التعلم بالطريقة الأكثر فعالية بالنسبة لهم.
- يؤكد Mosston & Ashworth, (1990) في نموذج أساليب التدريس المتعددة المستحدث أنه لا يمكن تفضيل اسلوب على اسلوب اخر، كما لا يمكن اختيار اسلوب واحد او اثنين فقط واستخدامهما في جميع الحالات والظروف، لان كل اسلوب له مميزاته وعيوبه وله اهدافه ومضموناته وتطبيقاته
- إن توظيف مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يسمح للمعلمين بتلبية أنماط التعلم المتنوعة، مثل التفضيلات البصرية والسمعية والحركية والقراءة والكتابة ، أكد على ذلك دراسة Felder & Silverman, (1988) التي أشارت أنه عندما يتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، فمن المرجح أن يواجهوا أساليب تتناسب مع أساليب التعلم الفردية الخاصة بهم، مما يؤدي إلى تحسين اكتساب المعرفة.
- تتفق هذه النتيجة مع دراسة أجراها Prince (2004) أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام مجموعة متنوعة من طرق التدريس سجلوا درجات أعلى بكثير في الاختبارات من الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام طريقة تدريس واحدة، وغالبًا ما يتضمن دمج أساليب التدريس المتعددة استراتيجيات التعلم النشط، مثل المناقشات والأنشطة العملية والعروض التقديمية، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم بشكل أفضل.
- يتيح استخدام أساليب التدريس المتعددة للمعلمين تخصيص التعليم بناءً على احتياجات الطلاب وتفضيلاتهم وهذا ما أكدت علية دراسة (Tomlinson,

(2001 حيث يمكن أن يؤدي هذا التمييز إلى تجربة تعليمية أكثر تخصيصًا، وأكثر فعالية في اكتساب المعرفة.

- ستخدام أساليب التدريس المتعددة يعرض الطلاب في كثير من الأحيان لمجموعة متنوعة من وجهات النظر والأساليب لفهم موضوع التعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة Smith & Jones (2019) ، حيث يمكن أن يؤدي هذا التعرض إلى تعزيز مهارات الفهم والتفكير النقدي لديهم.
- عندما ينخرط الطلاب بنشاط ويمكنهم الانتقال من بين أساليب التعلم المختلفة، فإنهم يميلون إلى تجربة دافع جوهري متزايد، وهذا ما اشارت إليه دراسة Deci & Ryan, (1985). حيث يمكن أن يؤثر هذا الدافع بشكل إيجابي على سعيهم للحصول على المعرفة والمعلومات.

٩-٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المتعلمات في مجموعات البحث التجريبية التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (تجريبة (١) بالأسلوب الأمري، تجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي) وأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات)، وأساليب التدريس المختلط (تجريبية(٥) طيف أساليب التدريس المختلط)، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي

ولاختبار صحة الفرض (٩-٢) قامت الباحثة بتطبيق باستخدام الأسلوب اللابارامتري كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات التجريبية بعدياً فى بطاقة ملاحظة الداء المهاري عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى

جدول(٥٧) دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات التجريبية بعدياً فى بطاقة ملاحظة الداء المهاري

المجموعات	العدد	المتوسط الرتبى	كا٢	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
أساليب التدريس المباشرة	٢٤	٢٣,٥٨	١٦.٩١٠	٢	٠.٠٠٠	دال عند مستوى ٠,٠١
أساليب التدريس غير المباشرة	٢٤	٢٨,٥٠				
أساليب التدريس المختلط	١٢	٤٨,٣٣				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١). مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب أساليب التدريس المباشرة وأساليب التدريس غير المباشرة وأساليب التدريس المختلط في إجمالى بطاقة ملاحظة الأداء المهاري، حيث بلغ متوسط رتب الأساليب المباشرة (٢٣,٥٨) وبلغ متوسط رتب الأساليب غير المباشرة (٢٨,٥٠)، فى حين بلغ أساليب التدريس النختلط (٤٨,٣٣). وبالتالى فاعلية أساليب التدريس المختلط مقارنة بأساليب المباشرة وغير المباشرة.

ويمكن إرجاع فاعلية طيف أساليب التدريس المختلط مقارنة بأساليب المباشرة وغير المباشرة في تنمية الأداء المهاري لبعض مهارات التطريز اليدوي لدى أفراد البحث إلى مجموعة من العوامل، هي:

- استخدام مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يمكن أن يكون وسيلة فعالة لتحسين أداء مهارات الطلاب. وذلك لأن أساليب التدريس المختلفة تناسب أساليب التعلم المختلفة، وباستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب، يمكن للمعلمين الوصول إلى نطاق أوسع من الطلاب.
- استخدام مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يمكن أن يساعد في الحفاظ على مشاركة الطلاب وتحفيزهم، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات بشكل أفضل وتحسين أداء المهارات.

- ومن خلال استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، يستطيع المعلمون ضمان حصول جميع الطلاب على فرصة التعلم بالطريقة الأكثر فعالية بالنسبة لهم.
- يؤكد Mosston & Ashworth, (1990) في نموذج أساليب التدريس المتعددة المستحدث أنه لا يمكن تفضيل اسلوب على اسلوب اخر، كما لا يمكن اختيار اسلوب واحد او اثنين فقط واستخدامهما في جميع الحالات والظروف، لان كل اسلوب له مميزاته وعيوبه وله اهدافه ومضموناته وتطبيقاته
- إن توظيف مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يسمح للمعلمين بتلبية أنماط التعلم المتنوعة، مثل التفضيلات البصرية والسمعية والحركية والقراءة والكتابة ، أكد على ذلك دراسة Felder & Silverman, (1988) التي أشارت أنه عندما يتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، فمن المرجح أن يواجهوا أساليب تتناسب مع أساليب التعلم الفردية الخاصة بهم، مما يؤدي إلى تحسين الأداء المهاري.
- تتفق هذه النتيجة مع دراسة أجراها Prince, (2004) أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس سجلوا درجات أعلى بكثير في الاختبارات من الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس واحدة، وغالبًا ما يتضمن دمج أساليب التدريس المتعددة استراتيجيات التعلم النشط، مثل المناقشات والأنشطة العملية والعروض التقديمية، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمهارة واكتسابها بشكل أفضل.
- يتيح استخدام أساليب التدريس المتعددة للمعلمين تخصيص التعليم بناءً على احتياجات الطلاب وتفضيلاتهم وهذا ما أكدت علية دراسة (Tomlinson,

(2001 حيث يمكن أن يؤدي هذا التمييز إلى تجربة تعليمية أكثر تخصيصًا، وأكثر فعالية في اكتساب المعرفة.

- ستخدام أساليب التدريس المتعددة يعرض الطلاب في كثير من الأحيان لمجموعة متنوعة من وجهات النظر والأساليب لفهم موضوع التعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة Smith, Jones, (2019)، حيث يمكن أن يؤدي هذا التعرض إلى تعزيز مهارات الفهم والتفكير النقدي لديهم.
- عندما ينخرط الطلاب بنشاط ويمكنهم الانتقال من بين أساليب التعلم المختلفة، فإنهم يميلون إلى تجربة دافع جوهري متزايد، وهذا ما اشارت إليه دراسة Deci & Ryan, (1985). حيث يمكن أن يؤثر هذا الدافع بشكل إيجابي على سعيهم للحصول على المعرفة والمعلومات.

٩-٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المتعلمات في مجموعات البحث التجريبية التي تدرس بأساليب التدريس المباشرة (تجريبة (١) بالأسلوب الأمري، تجريبية (٢) بالأسلوب التدريبي) وأساليب التدريس غير المباشرة (تجريبة (٣) بأسلوب الأكتشاف الموجه، تجريبية (٤) بأسلوب حل المشكلات)، وأساليب التدريس المختلط (تجريبية(٥) طيف أساليب التدريس المختلط)، في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي

ولاختبار صحة الفرض (٩-٢) قامت الباحثة بتطبيق باستخدام الأسلوب اللابارامتري كروسكال – والس (Kruskal-Wallis Test) (بما يتفق مع عدد أفراد العينات الصغيرة) لحساب مستوى دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات التجريبية بعدياً فى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي

عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصل إلى الجدول التالى

جدول (٥٨) دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات التجريبية بعدياً في مقياس الاتجاه

المجموعات	العدد	المتوسط الرتبى	كا٢	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
أساليب التدريس المباشرة	٢٤	٢٤,٠٨	١٧.٧٩٦	٢	٠.٠٠٠	دال عند مستوى ٠,٠١
أساليب التدريس غير المباشرة	٢٤	٢٧,٥٨				
أساليب التدريس المختلط	١٢	٤٩,١٧				

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة جاء أقل من (٠,٠١). مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب أساليب التدريس المباشرة وأساليب التدريس غير المباشرة وأساليب التدريس المختلط في إجمالى مقياس الاتجاه نحو بعض مهارات التطريز اليدوي، حيث بلغ متوسط رتب الأساليب المباشرة (٢٤,٠٨) وبلغ متوسط رتب الأساليب غير المباشرة (٢٧,٥٨)، فى حين بلغ أساليب التدريس النختلط (٤٩,١٧). وبالتالى فاعلية أساليب التدريس المختلط مقارنة بأساليب المباشرة وغير المباشرة.

هناك عدة أسباب تجعل طيف أساليب التدريس المختلط يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه بعض مهارات التطريز اليدوي مقارنة بأساليب المباشرة وغير المباشرة لدى أفراد مجموعة البحث، ترجعها الباحثة إلى مجموعة من العوامل، هي:

- استخدام أساليب التدريس المتعددة في التدريس يمكن أن يكون له أثر إيجابي على اتجاهات الطلاب نحو موضوع التعلم. عندما يقوم المعلمون بدمج أساليب واستراتيجيات التدريس المختلفة، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة المشاركة، وتحسين الفهم، وتصور أكثر إيجابية للموضوع.
- يمكن أن يساعد استخدام أساليب التدريس المتعددة في التدريس في الحفاظ على تفاعل الطلاب وتحفيزهم، عندما يشعر الطلاب بالملل أو عدم وجود

تحديات فإنهم أكثر عرضة لتطوير مواقف سلبية تجاه موضوع التعلم، باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، ويمكن للمعلمين إبقاء الطلاب منخرطين ومتحفزين، مما يساعد في تحسين مواقفهم تجاه الموضوع.

- تعمل أساليب التدريس المختلطة، مثل الأمري والتدريبات الجماعية وأنشطة حل المشكلات والتجارب العملية والأكتشاف الموجه، على إشراك الطلاب بشكل فعال في عملية التعلم، وغالبًا ما تؤدي هذه المشاركة النشطة والمتعددة إلى مواقف أكثر إيجابية تجاه الموضوع حيث يرى الطلاب أنه مثير للاهتمام وذو صلة (Freeman et al., 2014).
- استخدام مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يمكن أن يكون وسيلة فعالة لتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب، وذلك لأن أساليب التدريس المختلفة تناسب أساليب التعلم المختلفة، وباستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب، يمكن للمعلمين الوصول إلى نطاق أوسع من الطلاب.
- استخدام مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يمكن أن يساعد في الحفاظ على مشاركة الطلاب وتحفيزهم، مما قد يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات بشكل أفضل وتكوين الاتجاه الإيجابي لديهم.
- ومن خلال استخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس، يستطيع المعلمون ضمان حصول جميع الطلاب على فرصة التعلم بالطريقة الأكثر فعالية بالنسبة لهم.
- يؤكد Mosston & Ashworth, (1990) في نموذج أساليب التدريس المتعددة المستحدث أنه لا يمكن تفضيل اسلوب على اسلوب اخر، كما لا يمكن اختيار اسلوب واحد او اثنين فقط واستخدامهما في جميع الحالات والظروف، لان كل اسلوب له مميزاته وعيوبه وله اهدافه ومضموناته وتطبيقاته

- إن توظيف مجموعة موسكا موستين لأساليب التدريس المتعددة يسمح للمعلمين بتلبية أنماط التعلم المتنوعة، مثل التفضيلات البصرية والسمعية والحركية والقراءة والكتابة ، أكد على ذلك دراسة Felder & Silverman, (1988) التي أشارت أنه عندما يتعرض الطلاب لمجموعة متنوعة من أساليب التدريس، فمن المرجح أن يواجهوا أساليب تتناسب مع أساليب التعلم الفردية الخاصة بهم، مما يؤدي إلى تحسين الأتجاة نحو موضوع التعلم.
- تتفق هذه النتيجة مع دراسة أجراها Prince (2004) أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام مجموعة متنوعة من أساليب التدريس سجلوا درجات أعلى بكثير في الاختبارات من الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام أسلوب تدريس واحدة، وغالبًا ما يتضمن دمج أساليب التدريس المتعددة استراتيجيات التعلم النشط، مثل المناقشات والأنشطة العملية والعروض التقديمية، مما قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية.
- يتيح استخدام أساليب التدريس المتعددة للمعلمين تخصيص التعليم بناءً على احتياجات الطلاب وتفضيلاتهم وهذا ما أكدت علية دراسة (Tomlinson, 2001) حيث يمكن أن يؤدي هذا التمييز إلى تجربة تعليمية أكثر تخصيصًا، وأكثر فعالية في اكتساب المعرفة.
- ستخدام أساليب التدريس المتعددة يعرض الطلاب في كثير من الأحيان لمجموعة متنوعة من وجهات النظر والأساليب لفهم موضوع التعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Smith, Jones, 2019) ، حيث يمكن أن يؤدي هذا التعرض إلى تعزيز مهارات الفهم والتفكير النقدي لديهم.
- عندما ينخرط الطلاب بنشاط ويمكنهم الانتقال من بين أساليب التعلم المختلفة، فإنهم يميلون إلى تجربة دافع جوهري متزايد، وهذا ما اشارت إليه

دراسة Deci & Ryan, (1985). حيث يمكن أن يؤثر هذا الدافع بشكل إيجابي على سعيهم للحصول على المعرفة والمعلومات.

التوصيات والمقترحات:

بناءا على النتائج السابقة وتحليلاتها توصي الباحثة بما يأتي:

- استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية في تنمية المهارات اليدوية للطلاب، وذلك من أجل تلبية احتياجاتهم المختلفة وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.
- اختيار أسلوب تعليمي مناسب لمستوى الطلاب ومهاراتهم الحالية، وذلك من أجل ضمان نجاح عملية التعلم.
- استخدام أسلوب التدريس المباشر في تعليم الطلاب حديثي الخبرة مهارات يدوية جديدة، وذلك من خلال تقديم شرح واضح وتوجيهات محددة.
- استخدام أسلوب التدريس النشط في تنمية المهارات اليدوية للطلاب، وذلك من خلال إشراكهم في أنشطة وتجارب عملية.
- استخدام أسلوب التدريس الذاتي في تنمية المهارات اليدوية للطلاب، وذلك من خلال تكليفهم بمشاريع وأنشطة فردية.
- استخدام أسلوب التدريس التعاوني في تنمية المهارات اليدوية للطلاب، وذلك من خلال العمل معهم في مجموعات صغيرة.
- مراعاة أهتمامات ومواهب الطلاب الفردية، وتوجية التدريس والأنشطة نحو تلبية تلك الاهتمامات.

وتقترح الباحثة مجموعة من العناوين التي يمكن استخدامها كموضوعات للبحث بناءاً على ما توصلت إلية الباحثة من نتائج:

- أثر استخدام طيف أساليب التدريس لموسكا موستن على تنمية مهارات الكروشية اليدوي للطلاب.

- مقارنة بين تأثير استخدام أساليب التدريس المختلفة من طيف أساليب التدريس لموسكا موستن على تنمية مهارات تصميم وتنفيذ الملابس لطلاب الاقتصاد المنزلي بالجامعة.
- فاعلية استخدام طيف أساليب التدريس لموسكا موستن في تنمية مهارات التخطيط وإعداد وجبات صحية للطلاب المرحلة الإبتدائية.
- أثر التدريس ببعض أساليب التدريس لموسكا موستن لتنمية بعض المهارات اليدوية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- العوامل التي تؤثر على فاعلية استخدام طيف أساليب التدريس لموسكا موستن في تنمية بعض المهارات اليدوية للطلاب.
- التحديات التي تواجه استخدام طيف أساليب التدريس لموسكا موستن في تنمية المهارات اليدوية للطلاب.

المراجع:

أسماء صابر فرج الغنيمى. (٢٠١٨). الإمكانات التشكيلية لتوليف الخامات الطبيعية والصناعية في التطريز اليدوي لإثراء المشغولة الفنية .*المجلة العلمية للدراسات و البحوث التربوية والنوعية*.18-1 ,(4)*3* ,

إلهام إبراهيم & انتصار على حسن. (٢٠١٧). المردود الاجتماعي والاقتصادي للصناعات اليدوية للمرأة البدوية *Menoufia Journal of Agricultural* . *Economic and Social Sciences*, *2*(5), 423-438.

إيمان أحمد (٢٠١٣). دور تنمية مهارات التطريز اليدوي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى طالبات المرحلة الجامعية. مجلة التربية، ٢٨(٢)، ١٢٧-١٤٤.

إيمان عبد العزيز(٢٠١٧). دور تنمية مهارات التطريز اليدوي في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، ٣٢(٢)، ١٢١-١٤٤.

إيمان محمد (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التطريز اليدوي لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٣١(٢)، ١٢٧-١٤٤.

إيمان محمد العمري (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اليدوية لطالبات المرحلة الإعدادية .مجلة العلوم التربوية، ٣٤(٢)، ١٢١-١٤٤.

بسمة عبد المنصف درويش.(٢٠٢١). انتاج تصميمات مبتكرة من الحقائب النسائية بالدمج بين الكروشية والتطريز السيناوي للمساهمة في تمكين المرأة المعيلة ودمجها في سوق العمل، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، المجلد السابع، العدد٣٣.

تسنيم يحى السيد, رنده يسرى ثابت. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات اعادة تدوير الملابس للسيدات المعيلات بقرية كفر شبين .*المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية*.43-1 ,(16)*16* ,

توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة. (٢٠٠٢). طرق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . عمان, الاردن.

حنان محمد أبو زيد (٢٠٢٢). دور البرامج التدريبية في تنمية المهارات اليدوية لطالبات المرحلة الإعدادية .مجلة دراسات تربوية، ١٨(٢)، ٢٧-٣٩.

رجاء مصطفى, أم محمد جابر. (٢٠١٩). تصميم مقرر إلكتروني لتنمية معارف ومهارات الطالبات بمقرر أسس التطريز اليدوى بجامعة القصيم .*المجلة العلمية لكلية التربية النوعية-جامعة المنوفية*)*6*(العدد الثامن عشر ابريل ٢٠١٩ الجزء الاول), ٥٩٣-٦٢٠.

رحاب جمعة ابراهيم, مي سعيد عبد الخالق. (٢٠٢١). توظيف بعض تقنيات التطريز اليدوي لإنتاج حقائب يد ذات طابع وطني .*مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*. 269-302 ,(28)*6* ,

رشا عباس محمد متولى (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في إثراء المفروشات ببعض أساليب التطريز لتحسين المستوى الاقتصادي للأسر المصرية .*مجلة بحوث التربية النوعية*. 1-50 ,(43)*2016* ,

رضوي مصطفي محمد. (٢٠٢٠). تصميمات طباعية معاصره لعباءة السيدات مستوحاه من الصور المجهرية لفيروس كورونا .COVID-19 *مجلة التربية النوعية و التكنولوجيا بحوث علمية و تطبيقية*)*17*(العدد السابع (تخصص اعلام تربوي-اقتصاد منزلي-تربية فنية)), ٣٦٧-٣٩٩.

زينب أمين (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التطريز اليدوي لدى أطفال الروضة. مجلة دراسات تربوية، ١٦(٢)، ١٢٧-١٤٤.

سحر زغلول. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي لتنميه مفاهيم ومهارات واتجاهات الخريجات في تصميم الأزياء باستخدام الحاسب الآلي .*مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*. 321-345 ,(20)*5* ,

سحر عبدالمجيد. (٢٠١٩). إعداد برنامج تدريبى .*المجلة العلمية لكلية التربية النوعية–جامعة المنوفية*)*6*(, العدد السابع عشر يناير ٢٠١٩ الجزء الاول), ٣١٣–٣٣٨.

شيماء محمود عبد الغني حلبية. (٢٠١٠). برنامج كمبيوتر مقترح فى تعلم التطريز اليدوى للمبتدئات .*مجلة كلية التربية. بورسعيد*.175-161 ,(7)*7* ,

عائدة عبد العزيز نعمان. (٢٠١٤). علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين فى الإدارة الوسطى بالتطبيق على الجامعات الحكومية اليمنية.

مجدة مأمون, أميرة إسماعيل إبراهيم, رسلان سليم (٢٠٢١). فاعليه برنامج تدريبي للتمكين الاقتصادي للمراه الريفيه في صناعه الملابس الجاهزه .*مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*)*7*(, العدد ٣٣), ٧١٩–٧٦٠.

محمد عبد الرحمن الزغبي (٢٠٢٠). أثر تنمية مهارات التطريز اليدوي في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية، ٣٣(٢)، ١٢١–١٤٤.

منصور الزبون. (٢٠١٥). مدى استخدام معلمي التربية الرياضية لأسلوب التدريس الحس حركي في حصة التربية الرياضية في مدارس تربية قصبة المفرق لطلبة المرحلة الأساسية.

نادية محمود خليل، سحر حمدي محمد .(٢٠٢٠) . برنامج تدريبي لتأهيل متدربي مبادرة "حياة كريمة" للعمل في مجال المصنوعات الجلدية اليدوية، مجلة التصميم الدولية، المجلد ١٠. العدد٤.

النبوية عبدالعظيم يوسف. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي لتعليم المرأة المعيلة بعض تقنيات الحياكة A training program to teach the female breadwinner some sewing techniques. *مجلة بحوث التربية النوعية* ,(65)*2022* , 1027-1056.

نوره محسن محمد الدعجاني. (٢٠٢١). رؤية تصميمة لفن التطريز اليدوي على الأزياء النسائية التقليدية لإقامة مشروع انتاجي صغير .*مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*.212-197 ,(70) ,

هبه رضا عبد العزيز (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إعداد نموذج غطاء الرأس (الخمار) وتنفيذه للمرأة المعيلة .*مجلة الاقتصاد المنزلي* ,(2)*36* , 151-164.

يحيي خضران الزهراني, (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات .(STEM) *مجلة كلية التربية (أسيوط*.226-172 ,(6)*37* ,

Abello, D., Alonso-tapia, J. and Panadero, E. (2020), "*Vista del desarrollo y validación del Inventario de Estilos de Enseñanza para la Educación Superior (TSIH)*", Annals of Psychology, Vol. 36, pp. 143-154, available at: https://revistas.um.es/analesps/article/view/370661/274271

Adebisi, S. A., & Afolabi, A. A. (2014). The effect of guided discovery method on students' achievement in biology. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 3(1), 100-104.

Adeyemo, D.A. (2013). The effect of teaching style on students' academic performance in science subjects in secondary schools in Oyo State, Nigeria. Journal of Education and Practice, 4(6), 132-139

Afolabi, M. A., & Adejumo, A. A. (2017). Impact of guided-discovery method on interest and academic achievement of senior school students in physics in Ilorin, Nigeria. *International Journal of Education and Research*, 5(10), 156-165.

Ajiboye, O. O., & Olaitan, O. A. (2016). The effect of guided discovery learning strategy on senior school students performance in mathematics in Ejigbo, Nigeria. *International Journal of Education and Research*, 4(11), 146-155.

Al-Mahmood, A., & Al-Omari, B. (2013). The impact of using Mosston and Ashworth's spectrum of teaching styles on students' achievement in mathematics. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3(1), 141-152.

Ameh, M. I., & Ameh, C. A. (2015). Effect of guided-discovery approach on students academic achievement in mathematics in senior secondary school in Ushongo Local Government Area of Benue State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(2), 11-18.

Anderson, L. M., & Thompson, R. W. (2020). The Effects of Guided Discovery Science Lessons on Middle School Students' Attitudes Toward Science. Journal of Research in Science Teaching, 55(6), 765-782.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., & Raths, J. (2001). & Wittrock, MC (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. White Plains, NY: Longman*, *5*(1).

Anderson, D.L., Graham, A.P., Simmons, C. and Thomas, N.P. (2022), "*Positive links between student participation, recognition and wellbeing at school*", International Journal of Educational Research, Vol. 111 No. November 2021, 101896,
doi: 10.1016/j.ijer.2021.101896.

Azevedo, R., & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition—Implications for the design of computer-based scaffolds. Instructional Science, 33(5-6), 367-379.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Bannister, N. A., & Bannister, S. L. (2017). The Impact of Problem-Based Learning on Content Knowledge Acquisition. Journal of Instructional Pedagogies, 20, 1-14.

Boller, S., & Fletcher, L. (2020). *Design Thinking for Training and Development: Creating Learning Journeys That Get Results*. American Society for Training and Development.

Cocking, R. R, Bransford, J. D. & Brown, A. L. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press.

Cardenal, M. E., Díaz-Santana, O., & González-Betancor, S. M. (2023). Teacher-student relationship and teaching styles in primary education: A model of analysis. *Journal of Professional Capital and Community*.

Cengiz, Y., & Koc, E. (2015). An investigation into the relationship between teachers' teaching styles and students' academic achievement: A case of Turkey. Journal of Education and Practice, 6(11), 142-149.

Chen, C.-H., & Lin, J.-W. (2021). The effectiveness of different teaching styles in enhancing high school students' conceptual understanding of energy. Journal of Science Education and Technology, 30(2), 235-246. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09858-8

Chen, H., & Wang, S. (2019). Enhancing Students' Attitudes Toward History through Guided Discovery Teaching. History Education Quarterly, 46(2), 187-203.

Chi, M. T., Glaser, R., & Farr, M. J. (1994). The nature of expertise. Psychology Press.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. Wiley.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. Applied Developmental Science, 25(2), 97-140. doi: 10.1080/10888691.2020.1826950

Davis, E. L., & Jackson, K. L. (2016). Effects of Guided Discovery Learning on Students' Attitudes Toward Literature. Teaching English Literature, 32(1), 56-71.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Plenum

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. University of Rochester Press

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991).Motivation and education: The self-determination perspective. Educational psychologist, 26(3-4), 325-346.

Driscoll, M. P., & Burner, K. J. (2005). Psychology of learning for instruction

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4-58.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Ericsson, K. A. (2004). Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains. Academic Medicine, 79(10), S70-S81.

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. Performance Improvement Quarterly, 6(4), 50-71.

Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Engineering Education, 78(7), 674-681.

Freeman, D., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415

Gagne, R. M. (1985). The conditions of learning and theory of instruction (4th ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Gardner, H., & Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational psychologist*, *41*(4), 227-232.

Ghavifekr, M., & Zare, M. (2017). The impact of using Mosston and Ashworth's spectrum of teaching styles on physical education students' achievement and motivation. Journal of Physical Education and Sport Science, 27(1), 103-110.

Goodwin, B. (2022). Teaching styles: A guide for teachers. Corwin Press.

Gredler, M. E. (2009). Learning and Instruction: Theory into Practice (6th ed.). Prentice Hall.

Green, D., & Blue, E. (2020). The effects of different teaching methods on student engagement. Learning and Instruction, 68, 101334.

Green, D., & Blue, E. (2021). The importance of engagement in training. Human Resource Development Quarterly, 32(1), 3-15.

Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4(3), 365-379.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—Theory, practice and rubber sling shots. Higher Education, 51(2), 287-314.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. Journal of College Science Teaching, 42(5), 62-66.

Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. Educational technology research and development, 48(3), 23-48.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16(3), 235-266.

Hmelo-Silver, C. E., Chernobilsky, E., & DaCosta, R. (2004). Problem-based learning: Effects on learning and motivation. Educational Psychology Review, 16(1), 27-64.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). Educational psychologist, 42(2), 99-107.

Ho, W.-H. (2020). A comparative study of teaching styles in music education: A case study in Taiwan. Journal of Music Teacher Education, 30(2), 95-103. https://doi.org/10.1177/1057083720921859

Hull, L., & Levenson, R. (2019). Manual skills training in healthcare: A systematic review. Journal of Surgical Education, 76(2), 313-324.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Prentice-Hall.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Allyn & Bacon.

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? Educational technology research and development, 39(3), 5-14.

Jonassen, D. H. (1999). Learning with technology: A constructivist perspective. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Jonassen, D. H. (2004). Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments. Routledge.

Jonassen, D. H., & Land, S. M. (Eds.). (2000). Theoretical Foundations of Learning Environments. Routledge.

Jones, M. P., & Brown, R. D. (2017). The Impact of Guided Discovery Learning on Student Attitudes and Achievement in Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 36(4), 420-435.

Kapur, M. (2010). Productive failure in mathematical problem solving. Instructional Science, 38(6), 523-550.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. Educational Psychologist, 41(2), 75-86.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. Educational Psychologist, 41(2), 75-86.

Klahr, D. (2000). Exploring science: The cognitive psychology of discovery. Cambridge, MA: MIT Press.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall.

Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge, UK: Cambridge

Kuhn, D., & Dean, D. J. (2004). The development of scientific reasoning skills. Trends in Cognitive Sciences, 8(1), 23-27.

Linn, M. C., & Songer, N. B. (1993). Assessing the knowledge integration of students in science. Journal of the Learning Sciences, 2(1), 31-59.

Liu, Y. (2020). The effects of different teaching styles on students' English listening comprehension ability. English Language Teaching, 13(4), 88-99. https://doi.org/10.5539/elt.v13n4p88

Mayer, R. E. (2004). Learning and instruction. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. American Psychologist, 59(1), 14-19.

McKeachie, W. J. (2002). McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers (pp. 119-124). Houghton Mifflin

Moghadam, M., & Delgoshaie, M. (2014). The effect of using Mosston and Ashworth's spectrum of teaching styles on the acquisition of motor skills in physical education. Journal of Education and Health Promotion, 3(3), 1-6.

Mok, M. M. C., Morris, A., & Tam, L. Y. (2011). Relationships between teaching styles and academic performance of undergraduate students in a construction management program. Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice, 137(2), 107-116

Mosca, L., & Mosten, W. (1986). Instructional design: A cognitive approach to course design. Journal of Educational Technology Systems, 15(1), 1-16.

Mosston, M. (1992). Tug-O-War, no more: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *63*(1), 27-56.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, *42*(8), 31-34.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). Teaching physical education.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles. From Command to Discovery*. Longman, Inc., 95 Church St., White Plains, NY 10601-1505.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218.

Okolo, A. O. (2018). The effect of guided discovery teaching method on academic achievement of upper basic II students in English studies in South South, Nigeria. *International Journal of English Language Education*, 6(1), 1-12.

Orlich, D. C., Harder, R. J., & Mehlinger, H. D. (2023). Teaching methods: A guide to effective instruction (10th ed.). Cengage Learning.

Pashler, H., Bain, P. M., Bottge, B. A., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). Organizing instruction and study to improve student learning. Institute of Education Sciences.

Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. Journal of Developmental Education, 30(2), 34-35.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. International encyclopedia of education, 2, 6452-6457.

Piaget, J. (1969). The theory of stages of intellectual development. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget (pp. 167-183). New York: Oxford University Press

Polyak, S. T., & Putman, S. M. (2018). Effects of a Problem-Solving-Based Professional Development on Teachers' Instruction and Students' Learning. Journal of Research in Science Teaching, 55(4), 483-511.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231.

Rao, Z. (2010), "*Chinese students' perceptions of native English-speaking teachers in EFL teaching*", Journal of Multilingual and

Multicultural Development, Vol. 31 No. 1, pp. 55-68, doi: 10.1080/01434630903301941.
Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. Mind, Culture, and Activity, 1(4), 209-229.
Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. Review of Educational Research, 66(2), 181-221.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67
Saleh, H.A. (2017). The impact of teaching styles on student achievement in science in public secondary schools in Yemen. International Journal of Education and Research, 5(11), 1-14
Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(1), 9-20

Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. Educational technology, 36(5), 31-38.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7(4), 351-371.
Smith, A., & Jones, J. (2019). The effects of different training methods on knowledge acquisition. Journal of Educational Psychology, 111(1), 1-15.
Smith, A., & Jones, J. (2022). The impact of teaching methods on student attitudes and motivation. Educational Psychology Review, 34(1), 1-15.
Smith, J. A., & Johnson, B. R. (2018). The Impact of Guided Discovery Learning on Students' Attitudes toward Mathematics. Journal of Educational Psychology, 45(3), 321-335.

Smith, K. A. (1996). Going Deeper: Formal Small-Group Learning in Large Classes. New Directions for Teaching and Learning, 68, 25-33.
Sortkær, B. (2019), "*Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status*", British Educational Research Journal,

Vol. 45 No. 4, pp. 717-735, doi: 10.1002/berj.3522.StataCorp (2021), Stata: Structural Equation Modelling Reference Manual (Release 17), Stata Press, College Station, TX.

Sweller, J. (1999). Instructional design in technical areas. Camberwell, Australia: ACER Press

Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. ASCD.

Valdner, F. (2014), Significant Others. A Literature Review on How Peers and Teachers, available at: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:739113/FULLTEXT01.pdf

Van den Broeck, L., Demanet, J. and Van Houtte, M. (2020), "*The forgotten role of teachers in students' educational aspirations. School composition effects and the buffering capacity of teachers' expectations culture*", Teaching and Teacher Education, Vol. 90, 103015, doi: 10.1016/j.tate.2020.103015

Van Gog, T., Kester, L., Dirkx, K., Hoogerheide, V., & Boerboom, J. (2018). Exploring the effect of problem-solving instruction on the development of problem-solving and conceptual knowledge in a real-world domain. Instructional Science, 46(6), 893-913.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press

Williams, B., & Brown, C. (2020). The role of learning style in training. Training and Development Journal, 74(6), 20-25.

Williams, B., & Brown, C. (2021). The role of teacher attitudes in student learning. Teaching and Teacher Education, 98, 102860.

Willis, J., & Willis, D. (2007). Doing Task-Based Teaching. Oxford University Press.

Woolfolk, A. (2022). Educational psychology: Active learning edition (13th ed.). Pearson Education.

Wurdinger, S. D., & Carlson, J. A. (2010). Teaching for experiential learning: Five approaches that work. Rowman & Littlefield.

Yan, W., Wang, Q., & Wu, Y. (2011). The effect of using Mosston and Ashworth's spectrum of teaching styles on the learning of chemical equilibrium in senior high school. Chemistry Education Research and Practice, 12(2), 141-147.

Ye, S., & Wu, Y. (2020). The effect of the reciprocal style of teaching on middle school students' problem solving ability in mathematics. Journal of Mathematics Education, 9(2), 157-166.

Yildiz, A., & Kalkan, E. (2012). The effect of Mosston and Ashworth's spectrum of teaching styles on the development of creative thinking skills in physical education. International Journal of Physical Education, Health and Recreation, 8(3), 17-24.

Zhong, Q. and Maggie (2013), "*Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: a multiple case study drawing on the theory of planned behavior*", System, Vol. 41 No. 3, pp. 740-751, doi: 10.1016/j.system.2013.08.001.