

اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو تخصصهم في ضوء بعض المتغيرات

د. منى عايد العوادي د. محمود حامد محمد

قسم التربية الفنية - جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على اتجاهات طلاب قسم التربية الفنية نحو تخصصهم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين استجاباتهم التي تعزى إلى متغيرات الجنس والسنة الدراسية، ودرجة المشاركة في الأنشطة الفنية المختلفة.

تم تصميم مقياس ضم (٤٠) فقرة موزعة بالتساوي على أربعة مجالات هي: مجال الرضا الذاتي بالتخصص، والمجال الاجتماعي، والمجال المعرفي، ومجال الإنماء التخصصي، وتم التأكد من صدق وثبات المقياس. شملت الدراسة جميع طلاب قسم التربية الفنية المستمرين بالدراسة البالغ عددهم (١٣٩). ولتحليل البيانات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الاحادي.

توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب نحو التخصص إيجابية وقوية بصفة عامة، وجاء المجال المعرفي للتخصص بالمرتبة الاولى مقارنة بالمجالات الأخرى، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو التخصص، في الوقت الذي تبين أن هناك نمواً في اتجاهات الطلاب في السنوات الدراسية الثلاث الأولى نحو التخصص بشكل يتناسب طردياً مع ارتفاع المستوى الدراسي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو المجال الاجتماعي والمعرفي والإنمائي للتخصص بين طلاب المستويين الدراسيين الثالث والرابع لصالح المستوى الدراسي الثالث، إضافة إلى أن للمشاركات في الأنشطة الفنية أثر واضح وإيجابي في نمو الاتجاهات نحو التخصص. وبناء على نتائج الدراسة، تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات.

خلفية الدراسة

يعبر مسمى التربية الفنية عن التخصص الذي يؤهل طلبة كلية التربية لتعليم الفن في مدارس التعليم العام، ورغم التاريخ الطويل لهذا التخصص إلا أن مسمى (التربية الفنية) يعتبر حديث العهد، إذ لا يتعدى الأربعين عاماً، بالمقارنة بالمسمى القديم لنفس التخصص وهو (الرسم والاشغال اليدوية) الذي ينقسم إلى قسمين لكل منهما معاهده وإدارته المستقلة، وكان الاتجاه العام في تدريس المادتين سابقاً بعيداً في جوهره عن الاهتمام بالسلوك الإنساني ككل، بل يركز على الاتجاه نحو المهارة اليدوية كأساس لرفع مستوى الحرفة (محمود، ١٩٨٧). وبالنظر إلى مراحل تطور مفهوم التربية الفنية نجد أنه مر بأربع مراحل هي:

- ١ - مرحلة الصناعة (التدريب الآلي والنقل الحرفي من النماذج، في الفترة من ١٨٤٣ إلى ١٩١٦م).
- ٢ - مرحلة الفن (محاكاة الطبيعة، في الفترة من ١٩١٦ إلى ١٩٤٧م).
- ٣ - مرحلة التعبير الحر المطلق (الاعتراف بفن الطفل، في الفترة من ١٩٤٧ إلى ١٩٦٧م).
- ٤ - وأخيراً مرحلة التعبير الحر المقنن (الانتقال من مرحلة مستوى الفن إلى مستوى التربية الفنية أي التربية، من خلال الفن من ١٩٦٧ - حتى الآن (شوقي، ٢٠٠٢: ٤٧).

علماً بأن هذا التطور لم يكن في التسمية فقط بقدر ما كان التطور في الهدف والاتجاه في التعليم، إذ أصبح الهدف من ممارسة الأعمال الفنية والاستمتاع بها وسيلة لتعديل سلوك المتعلم والمساهمة في التربية العقلية والجسمية والروحية والاجتماعية، أي المساهمة في تربية النشء وتحسين هذه التربية عن طريق الفن ومن خلاله.

لذا يعد تخصص التربية الفنية من التخصصات الأساسية التي تسهم في تكوين شخصية المتعلم وبنائها بناءً متوازناً، كما اكتسب أهميته أيضاً من

كونه يتيح الفرص لتنمية قدرة المتعلمين على التعبير عن الذات، والابتكار، ويدعم القيم الإنسانية لديهم، ويعمق الارتباط بالتراث الحضاري والوطني ويوثقه، كما يسهم في صقل المهارات اليدوية لديهم (الحيلة، ١٩٩٨: ٩) إضافة إلى تقديمه للعديد من الأنشطة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة المحلية، لذا اعتبرت التربية الفنية في أي مجتمع من المجتمعات جزءاً مهماً من التربية العامة لذلك المجتمع ودعامة من دعائم نهضته ورفقيه.

لقد ساعدت المؤتمرات الدولية بدعم من اليونسكو وبعض الدول المتقدمة على استمرار هذا التطور، من خلال جهود الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن (INSEA) بدءاً من عام ١٩٤٥م حين تعقد اجتماعاتها كل ثلاث سنوات في مختلف عواصم العالم مثل باريس، ولاهاي، ومانيل، ومونتريال، وبراغ، ونيويورك، وزغرب، وبودابست ونوفي ساد وغيرها من المدن بدعوة خبراء التربية الفنية من مختلف أنحاء العالم، متناولة موضوعات في جوانب عدة من التربية الفنية مثل: أثر الفنون المرئية في تربية الفرد ونموه، ومكانة التربية البصرية الجمالية وإمكاناتها في خلق شخصية متعددة الجوانب ومتوافقة في تربيتها، وطبيعة تكوين القوى الابتكارية عند الناشئة وكيفية تنميتها لصالح الفرد والمجتمع (البسيوني، ١٩٨٥: ٢٣٦-٢٦٢).

أما على الصعيد العربي، فقد عقدت الكثير من المؤتمرات في كلية التربية الفنية بجامعة حلوان منذ عام ١٩٨٥ متناولة موضوعات عديدة منها: التربية الفنية وقضية الإنتماء، والفن والبيئة، ودور التربية الفنية في خدمة المجتمع العربي، والتربية الفنية وتنمية الطفل العربي، وغيرها من الموضوعات التي أبرزت مكانة التربية الفنية وأهميتها ودورها كتخصص فاعل في التنمية والإنتماء والثقافة وفي خدمة الفرد والمجتمع.

وفي جامعة السلطان قابوس - في سلطنة عُمان - افتتح تخصص التربية الفنية كقسم علمي اختصاصي في كلية التربية عام ١٩٩١، ويعد من الأقسام المهمة كونه القسم الوحيد على نطاق السلطنة الذي يعد أجيالاً من معلمي التربية

الفنية لمراحل التعليم العام قبل الجامعي بمختلف مستوياته، إضافة إلى سد الحاجة المتزايدة لمعلمي التربية الفنية الناجم عن النمو التعليمي المتزايد في السلطنة (الزدجالي، ٢٠٠٥). ويمثل طلبة هذا القسم الفئة المهيئة للتأهيل لتأدية تلك المهام التي ستساهم بشكل فعال في بناء المجتمع وفي إثراء الحركة الثقافية والفنية فيه. لذا يهدف تخصص التربية الفنية إلى تأمين المعرفة العلمية والمهارية للطلبة مع إكسابهم الخبرة الفنية الواسعة المدى والنظرة الشاملة اللازمة لعملية التكيف مع الأداء والممارسات الفنية الجديدة في حقل التخصص، وكذلك في التطور المطرد للحياة مع التأكيد على ضرورة الإحساس بالقيم المهنية والشعور بالمسؤولية، كما يعد الطلبة للتعليم المستمر بتنمية قدراتهم الفكرية والمهارات العملية والاتجاهات الإيجابية نحو جميع فروع الفن.

يشير شوقي (٢٠٠٢) إلى ميادين إعداد الطلبة وتأهيلهم علمياً، ومعرفياً ومهارياً لتخصص التربية الفنية كما يلي:

١ - الإعداد الأكاديمي التخصصي الذي يصقل قدرات المعلم ويمكنه من مادته التعليمية.

٢ - الإعداد التربوي وهو الإعداد المهني الذي يمكنه من نقل رسالته التعليمية بأسس منهجية سليمة.

٣ - الإعداد الثقافي وهو الإعداد العام ليكون على قدر من المعلومات والمعارف التي تمكنه من إشباع حاجة المتعلمين.

إضافة إلى ما يقدمه قسم التربية الفنية من مادة علمية تهتم بعملية إجراء البحث العلمي وكتابة التقارير والزيارات الميدانية ضمن مخطط للإنماء التخصصي، الذي اعتبره القسم جزءاً من عملية الإعداد في التخصص، كما اهتم القسم بتطوير مهارات الطلبة بإقامة المعارض السنوية لأعمالهم، ودعوتهم لحضور حلقات النقاش التي يقدمها أعضاء من الهيئة التدريسية، وحضور ورعاية معارض الطلبة التي تقيمها لجان النشاط الفني في جامعة السلطان قابوس. كذلك تهتم جامعة السلطان قابوس من خلال عمادة شؤون الطلبة

بتطوير قدرات جميع طلبتها ومنهم طلبة تخصص التربية الفنية من خلال فتح دورات للتصميم والرسم الإلكتروني على مدار السنة. وتنظم لجنة النشاط الفني في الجامعة باستمرار دورات فنية بالفنون التشكيلية والتصوير الرقمي والضوئي ولجميع الطلبة، كما أن هناك كادراً متخصصاً يقدم الرعاية والدعم المادي والمعنوي للطلبة لإقامة معارضهم الشخصية، ويفتح لهم فرص المشاركة والحضور في المسابقات الفنية خارج السلطنة وإشراكهم في بعض الأنشطة الفنية في المجتمع المحلي فضلاً عن رعايتهم أثناء دراستهم. وواصل قسم التربية الفنية تخريج دفعات من الكوادر المؤهلة علمياً وفنياً حتى بلغ إجمالي العدد الكلي للطلبة الخريجين (٤٦٣) منهم (١١٠) طالباً (٣٥٣) طالبة (الزجالي، ٢٠٠٥).

من هنا برزت أهمية دراسة اتجاهات الطلبة نحو التخصص لما لها من دور مهم في الإعداد الجيد الذي يؤهلهم للنهوض بالمسؤوليات على أكمل وجه، خصوصاً وأن الاتجاهات الايجابية تعمل على تسهيل الاستجابة للمواقف والخبرات التعليمية وتعطيها معنى ودلالة (الكندري، ١٩٩٥). وأشارت دراسة كل من بلوم (Bloom) وجاكسون (Jackson) إلى وجود علاقة إيجابية بين الاتجاهات ومستوى التحصيل الدراسي، ومعنى ذلك أن الاتجاهات الموجبة تؤدي إلى التحصيل الجيد والنجاح في المستقبل، وبالمثل فإن التحصيل الجيد والنجاح يؤديان إلى تكوين اتجاهات موجبة نحو التخصص (دوريش، ١٩٩٩).

ويشير عبد الرحمن (٢٠٠٣) إلى أن الاتجاه هو استجابة عقلية ونفسية عند الفرد نحو موضوع الاتجاه (التخصص)، تنظمها وتوجهها خبرات الفرد ومعارفه ومعلوماته وأفكاره ومعتقداته وتوقعاته عن الموضوع (التي تشكل المكون المعرفي للاتجاه)، بما يكفل تقويمها وتعميمها على تعبيرات الفرد واستجاباته الواضحة أي سلوكياته الكلية في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع

الاتجاه (التي تكون المكون السلوكي للاتجاه)، مما يجعله يتصف بأنه اتجاه سلبي أو إيجابي واصفاً لشعور الفرد (وهو المكون الوجداني للاتجاه) والمتمثل بالنواحي العاطفية الانفعالية المرتبطة بموضوع الاتجاه. وبما أن الاتجاه هو مركب من المعلومات عن التخصص والمشاعر لدى الطلبة نحوها بما يولّد نزعة واستعداداً معيناً للاستجابة لموضوع التخصص بطريقة إيجابية أو سلبية وبمقدار شديد وقوي أو ضعيف، فإن المشاعر تمثل نوعاً من الثقل الذي يعطي للاتجاهات نوعاً من الاستمرار والدافعية وتمثل جوهر الاتجاهات (درويش، ١٩٩٩). وهنا يمكن القول بأن الشخص الذي يميل إلى موضوعات الفن والتربية الفنية، سوف يحبها ويحمل لها مشاعر إيجابية منذ البداية، ثم بعد ذلك في فترة الإعداد والتحصيل الدراسي في تخصص التربية الفنية يبدأ بجمع المعلومات التي تؤيد هذه المشاعر الإيجابية، مما يولد القناعة بالتخصص ويحفزه على العمل لتحقيق طموحه وإشباع رغباته، إذ ترتبط القناعة (بالتخصص) بمشاعر الطلبة وميولهم وتوقعاتهم كما ترتبط بالدوافع والحوافز التي توجه سلوك (الطلبة) نحو تحقيق أهداف (التخصص) الذي ينتمون إليه (البوسعيد، ٢٠٠٢).

وتلعب الاتجاهات دوراً كبيراً في حياة الإنسان كقوة دافعة وراء سلوكه في أوجه حياته المختلفة، ولها دور كبير في بلورة رغباته وقراراته بشكل عام. وهذه القرارات تكون محصلة لمجمل الخبرات والمواقف التي مر بها في السابق (عسكر وآخرون، ١٩٨٣). كما أشارت دراسة درويش (١٩٩٩) إلى أن الخبرات والمواقف الاجتماعية تساهم بشكل واضح في تكوين الاتجاه وتؤثر في طرق التفكير وكيفية التعبير عن الانفعالات، فالمواقف الاجتماعية في مجال التخصص التي تحقق خبرات سارة تكون عاملاً فعالاً في بناء اتجاهات إيجابية لدى الطلبة، حيث تسعى الاتجاهات التي تحقق الاشباع للحاجات الشخصية (للطلبة) كحاجة التقدير الذاتي واحترامها وتقديرها بقدر تقديرهم للآخرين (التل وآخرون، ٢٠٠٤)، وهذا ما أكده إدواردز (Edwards) في أن الأشخاص

يتبنون الاتجاهات التي تؤدي إلى توقع أكبر لاحتمالات حدوث الآثار الطيبة، كما أشار لولر (Lawler) إلى أنه كلما حصل الفرد على المزيد مما كان يريد أو يتوقع، يصبح أكثر قناعة ورضا (درويش، ١٩٩٩).

ويعتبر الاتجاه نحو التخصص من الموضوعات المهمة التي لها أثر على مسار حياة الطلبة والسنوات الباقية من أعمارهم. ويرى إريكسون (Erickson) أن الكثير من اتجاهات الأفراد اللاحقة نحو العمل وعاداته يمكن إرجاعها إلى درجة الإحساس الناجح بالنشاط الذي تم غرسه في الكلية (عدس، ١٩٩٩).

وتأتي دراسة أحمد (١٩٩١) في نفس السياق، فقد أشارت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين الاتجاهات نحو العمل (الدراسة والأنشطة الفنية وتنفيذ الأعمال الفنية) ومستوى كفاءة أداء العمل، فعندما يكون الاتجاه الإيجابي نحو (التخصص) شديداً فإنه يولد الرضا عن (التخصص)، وهذا ما أكدته فروم (Vroom) أيضاً: إذا وصف شخص بأنه راضٍ عن شيء (التخصص)، فهذا يعني أن لهذا الشيء قيمة إيجابية (البوسعيد، ٢٠٠٢)، وبالتالي يحقق دافعية عالية نحو التعلم تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها الطالب، وتؤدي إلى تحقيقه أداءً جيداً مكتسباً صفة المبادرة في العمل، والحماس والمثابرة على الإنجاز، ومحاولة تحسين أدائه وتنمية معلوماته والعمل بجد، وإظهار نمط متسق من الأداء المرتفع (التل وآخرون، ٢٠٠٤).

ووصف نيكول وميلر (Nicola & Millar) الطلبة ذوي الدافعية العالية، بأن لديهم مثابرة وانهماكاً بإنجاز المهام والأنشطة وأنهم أكثر اهتماماً باتقانها (في البيلي وآخرون، ١٩٩٨). علماً بأن الاتجاه في السلوك الإنساني يقوم بوظائف الدافعية استثارة وتنشيطاً وحفزاً وتنظيماً وتوافقاً (الكناني وآخرون، ٢٠٠٢). وأشار ينوكومب (Unicomb) إلى عنصر الدافع في مفهوم الاتجاه، فيرى أن اتجاه الفرد نحو شيء ما يفصح عن درجة استعدادة للعمل ويحمل إدراكاً وتفكيراً وشعوراً أي استعداداً للاستجابة أيّاً كان نوعها (الكندري، ١٩٩٥). وهنا يمكن القول بأن الاتجاهات الإيجابية نحو التخصص التي تكونت ونمت بنمو

المواقف والخبرات المباشرة وغير المباشرة في موضوع (التخصص)، وخلال فترة الدراسة تعمل كموجه لسلوك الطلبة، وتدفعهم للعمل والسعي إلى تعلم خبرات ومهارات جديدة، وعلى نحو إيجابي يستجيبون بالمواظبة والحب للأعمال، والحرص على تنفيذها وعلى تأكيد ذواتهم في إطار تخصصهم، والشعور بالرضا عن أنفسهم وقدراتهم، مما يساعدهم على التكيف مع الحياة الواقعية، وتساعدتهم على التكيف الاجتماعي. وعلى العكس فالطلبة الذين لديهم اتجاه سالب نحو التخصص تكون لديهم حالة من اللامبالاة والإحباط تقودهم إلى الفشل وعدم الارتياح والتوتر الذي قد يدفعهم إلى الانتقال إلى تخصص آخر أحياناً، مما يؤدي إلى هدر للمال و الوقت و الجهد.

الدراسات السابقة

تناول الباحثون موضوع الاتجاه من جوانب عدة. ففي دراسة سكوت (Scott, 2004) بجامعة أريزونا، هدفت إلى تحديد اتجاهات المختصين في مجال التربية الفنية في التعليم العالي نحو المجال، وكشف اتجاهاتهم نحو منهاج التربية الفنية الذي يهيئ الطلبة لتدريس الفن في الكليات والجامعات من خلال مقياس تكون من (٢١) فقرة، منها (١٣) فقرة لقياس الاتجاهات نحو التربية الفنية، طبقت على عينة بلغ عددها (٨٨٩). أظهرت النتائج أن لورش العمل والخبرات المكتسبة من الأنشطة الفنية أثراً كبيراً على ارتفاع إيجابي للاتجاه نحو مجال التربية الفنية. أما دراسة زايد وآخرون (٢٠٠٤) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي، طبق مقياس (كينون) للاتجاهات نحو النشاط الرياضي على عينة عشوائية بلغت (٣٥٢) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو النشاط الرياضي، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحوه، كما توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاتجاهات لصالح الطلبة المشتركين في الأنشطة الرياضية.

كما أجرى نصر (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل الكامنة وراء

اختيار طلبة كلية التربية اختصاص معلم مجال، طبق استبيان على عينة من الطلبة بلغ عددها (١٣٣). توصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن اختيار الطلبة للتخصص كان بناءً على عوامل ذاتية ومهنية بالدرجة الأولى ثم عوامل أكاديمية واقتصادية وأخيراً على عوامل إجتماعية، كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أسباب اختيار التخصص.

أما كوالشوك (Kowalchuk, 1999) فقد أجرى دراسة هدفت إلى قياس اتجاهات الطلبة المعلمين في قسم الفن نحو التربية الفنية خلال خبراتهم التدريسية الأولى (التربية العملية)، وتوصلت إلى نتائج أهمها، إيجابية اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التربية الفنية واعتقادهم أنها مادة تخلق الابداع لدى معلمى الفن.

وسعت دراسة رايس (Rice, 1995) إلى قياس اتجاهات الطلبة المتميزين في الصف التاسع نحو أربعة جوانب للفنون المرئية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية نحو الخبرات العامة للفن، وقلة مشاركات الطلبة في الأنشطة الفنية، وأن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية نحو الفنانين من خلال تقديرهم وتثمين نتائجهم وإبداعاتهم الفنية.

وهدف دراسة جاسم وآخرون (١٩٩٥) إلى الكشف عن اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس قبل وبعد التطبيق في المدارس، طبق استبيان مكون من (٢٣) فقرة على عينة من طلبة الصف الرابع بلغ عددهم (٣٥٠)، وتوصلت إلى نتائج منها، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة قبل وبعد التطبيقات التدريسية في المدارس.

وسعت دراسة النملة (Al-namlah, 1994) إلى الكشف عن اتجاهات طلبة الجامعة نحو عالم الفن في المملكة العربية السعودية، طبق مقياس على عينة من الطلبة بتخصصات مختلفة بلغ عددها (٢٥٣)، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن اتجاهات طلبة تخصص التربية الفنية نحو الفن أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة التخصصات الأخرى، كما ظهرت فروق بين درجة اتجاهات

الطلبة المشاركين بالدورات الفنية والطلبة غير المشاركين لصالح الطلبة المشاركين، علما بأنه ليس للعمر والجنس والمستوى العلمي أثر على اتجاهات الطلبة نحو الفن.

كما قام جراى (Gray, 1992) بدراسة هدفت إلى قياس الاتجاه الفني لدى عينة من معلمى وطلبة التربية الفنية والمتخصصين بالفن بجامعة بريكهام يونك، طبق مقياس على عينة بلغ عددها (١٦٦٠)، وتوصل إلى نتائج أهمها: أن التعليم المنظم للفن والدورات الفنية تعزز اتجاهات الطلبة والمتخصصين بالفنون نحو تثمين وتقدير الفن، كما بين أن شعور معلمى وطلبة التربية الفنية والمتخصصين بالفن (عينة البحث) بأن الفن هو المادة الأكثر حاجة للتعليم المتزايد على مستوى التعليم العام (الابتدائي والثانوي).

وأجرى إدواردز (Edwards, 1992) بجامعة فلوريدا، دراسة هدفت إلى كشف الفروق بين اتجاهات الدارسين لبرنامج التربية الفنية وغير الدارسين من المعلمين نحو الفن، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات لصالح الدارسين لبرنامج التربية الفنية من المعلمين، كما توصلت أيضاً إلى أن الاتجاهات نحو الفن يمكن أن تتغير وأن الدورات التدريبية المنظمة في الفن لها أثر في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الفن.

وسعت دراسة كليف (Clive, 1983) بجامعة جورجيا إلى المقارنة بين اتجاهات المتخصصين في التربية الفنية وغير المتخصصين نحو الفن والوظائف الفنية. طبق مقياس على عينة بلغ عددها (١١١٠). توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن المتخصصين في التربية الفنية يمتلكون اتجاهات اجتماعية إيجابية نحو الفن أكثر من غير المتخصصين. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين اتجاهات المتخصصين في التربية الفنية وغير المتخصصين نحو وظائف الفن وأهميته للتربية والمجتمع والحياة.

وجاءت دراسة إيفانز (Evans, 1982) في بريطانيا لتكشف عن اتجاهات

طلبة كليات المعلمين نحو المهنة، حيث أظهرت نتائج الدراسة اقتناع الطلبة تماماً بالتخصص وبقيمة المهنة، رغم ظهور اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحو بعض المظاهر كأجور المعلم ومركزه الاجتماعي.

مشكلة الدراسة وأهميتها

يتضح من خلال العرض السابق أن الاتجاهات نحو التخصص في تحقيق التعليم الفعال علمياً ومعرفياً وعملياً لا بد وأنها تتصف بدافعية معرفية مستمرة لتساهم في تنمية الكوادر المؤهلة. وبالرغم من أهمية تخصص التربية الفنية لكونه التخصص الوحيد في سلطنة عُمان الذي يرفد مدارس جميع مناطق السلطنة بكادر مؤهل لتدريس الفن ويساهم في خدمة المجتمع جاءت أهميته هذه الدراسة من كونها الدراسة الأولى التي تجري على طلبة قسم التربية الفنية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بعد تخرج تسع دفعات من القسم مما يتطلب ضرورة الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التخصص، الذي سيمثل هويتهم المهنية مستقبلاً. وبالأخص بعد أن لاحظ الباحثان من خلال عملهما عضوي هيئة تدريس في قسم التربية الفنية واحتكاكهما المباشر مع الطلبة مرشدين أكاديميين، أن عدداً من طلبة قسم التربية الفنية من دفعة ٢٠٠٤ تحولوا إلى أقسام أخرى بعد انتهاء الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية الأولى، بعذر أنهم يفضلون تخصصاً آخر، علماً أن هؤلاء الطلبة من المتفوقين في دراستهم، ويمتلكون قدرات ومهارات فنية، لاسيما وأن اختيار الطلبة المتقدمين إلى القسم يكون بعد اجتيازهم اختبارات القدرات والمهارات الفنية. وعليه تتحدد مشكلة الدراسة فيما يلي من الأسئلة:

- ١ - ما اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية نحو تخصصهم؟
- ٢ - هل تختلف درجات اتجاهات الطلبة باختلاف الجنس؟
- ٣ - هل تختلف درجات اتجاهات الطلبة باختلاف المرحلة الدراسية؟

- ٤ - هل تختلف درجات الإتجاهات نحو التخصص باختلاف نمط الفعل (مشارك، غير مشارك)؟

فرضيات الدراسة

تتبع من أسئلة الدراسة الفرضيات التالية:

- ١ - لا يوجد تأثير رئيس دال للجنس في درجات اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم.
- ٢ - لا يوجد تأثير رئيس دال للمرحلة الدراسية في درجات اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم.
- ٣ - لا يوجد تأثير رئيس دال للمشاركات الفنية في درجات اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى مايلي:

- ١ - في الوقت الذي تحرص الجامعة والكلية والقسم على التطوير من أجل مستقبل أفضل لتعليم أفضل، فإن هذه الدراسة تعد الأولى في السلطنة (على حد علم الباحثين) التي تحاول كشف اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية نحو تخصصهم والوقوف على نوعها وشدتها، وتقديمها كمؤشرات تساعد ذوي العلاقة من أكاديمين في القسم وتربويين في الجامعة على تقييم الواقع والانطلاق منه ببرامج وخطط للمسيرية العلمية وفق الأسلوب الذي يزيد شدة الاتجاه ليرفع كفاءة الإعداد ويحقق تعلماً أكثر رسوخاً ونفعاً.
- ٢ - تحاول هذه الدراسة الإسهام في معرفتنا بالعوامل التي تطور الاتجاهات الإيجابية وتساعد على ثباتها واستقرارها، مما قد يفتح آفاقاً معرفية للقائمين بالعملية التربوية للاهتمام بهذه العوامل ووضع خطط للاستفادة منها بالشكل الذي ينمي الاتجاه الإيجابي ويطوره.

٣ - تتبع أهمية هذه الدراسة من ارتباط الاتجاه بمشاعر الطلبة حيال تخصص التربية الفنية، ولما للشعور الإيجابي والاهتمام به من دور مهم في رفع الدافعية للتعلم والتحصيل والانجاز والأداء الدراسي، فإن عملية كشف المشاعر السلبية وأسبابها سيسهل معه معالجتها وتعديلها إيجابياً ويجنب الطلبة الفشل ومشاعر الإحباط.

٤ - كما تعد مهمة لتسليط الضوء على أسباب الضعف في الاتجاهات، ووضع التوصيات الملائمة لتعديلها، مما يساعد المعنيين في القسم وفي الكلية على أخذ التدبير اللازم لتقويتها وتنميتها وزيادة شدتها.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١ - التعرف على اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية نحو التخصص وفقاً لمجالاته الآتية:

أ - مجال الرضا الذاتي للطلبة عن التخصص.

ب - المجال الاجتماعي.

ج - المجال المعرفي.

د - مجال الإنماء للتخصص.

٢ - الكشف عن الفروق بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو تخصص التربية الفنية بمجالات المقياس الأربعة.

٣ - التعرف على الفروق بين اتجاهات طلبة التربية الفنية في المراحل الدراسية الأربع نحو تخصصهم.

٤ - كشف أثر بعض المتغيرات (المشاركة في الدورات الفنية، المشاركة في المعارض الفنية، الاشتراك في الجماعات الفنية، المشاركة في المسابقات الفنية، استخدام برامج الرسم والتصميم الإلكتروني، المشاركة في أنشطة

فنية لخدمة البيئة المحلية) على اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم، وإظهار مستوى علاقتها بمجالات المقياس الأربعة.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة من كونها أجريت على طلبة قسم التربية الفنية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في خريف العام الأكاديمي ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦. كما أنها تتحدد في ضوء مقياس اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية نحو تخصصهم وتم إعداده من أجل تحقيق هدف الدراسة، وما تنعكس من نتائج تعتمد على صدق المقياس وثباته.

متغير الدراسة الرئيس

الاتجاه نحو التخصص: يقصد به موقف الطلبة نحو تخصص التربية الفنية، المتمثل باستجاباتهم العامة نحو التخصص والمبنية على مشاعرهم وافكارهم ونزعاتهم حيال الإنتماء إلى التخصص، وحيال المكانة الاجتماعية والخبرات المعرفية والبصرية التي يكسبها الإنتماء إلى التخصص، وحيال إنمائه القدرات الفنية وتنشيطه لدافعية النمو العلمي المستمر، ويقاس الاتجاه إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على مقياس اتجاهاتهم نحو التخصص (إعداد الباحثين).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم التربية الفنية بمختلف مراحل الدراسة البالغ عددهم (١٧٣). وبعد أن تم استبعاد عينة الثبات من المجتمع الكلي والبالغة (٣٠) واستبعاد الاجابات الناقصة وعددها (٤)، استقر العدد على (١٣٩) فرداً تم توزيعهم حسب متغيرات الجنس، والسنة الدراسية، كما هو موضح في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية والجنس

المجموع	الجنس		المرحلة الدراسية
	ذكور	إناث	
٣٢	٨	٢٤	الأولى
٣٧	١٢	٢٥	الثانية
٢٩	١٠	١٩	الثالثة
٤١	٧	٣٤	الرابعة
١٣٩	٣٧	١٠٢	المجموع

أداة الدراسة:

تم إعداد مقياس اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية نحو التخصص، بالرجوع إلى أدبيات ومقاييس الاتجاهات^(١)، وتمت صياغة استبانة تتكون من (٤٠) فقرة وزعت بصورة متساوية على أربعة مجالات وهي:

- ١ - مجال الرضا الذاتي بالتخصص: ويمثل الشعور الإيجابي الذي يتكون عند الطلبة، والنتائج عن قناعتهم بانتمائهم للتخصص، وبمردوده المادي والمعنوي، وفرص العمل التي تحقق طموحاتهم الوظيفية واشباع رغباتهم واستغلال قدراتهم العلمية والعملية.
- ٢ - المجال الاجتماعي للتخصص: ويمثل موقف الطلبة وقناعتهم نحو مكانة تخصص التربية الفنية في المجتمع ودوره، والفرص الاجتماعية التي يتيحها لهم، وتفاعلهم مع عملهم ومجتمعهم.

(١) منها:

- ❖ أحمد الصمادي (١٩٩٥) دراسة لبناء مقياس الاتجاه نحو الإرشاد، أبحاث اليرموك، ١١(٣)، ٦٧-٣١.
- ❖ خليل الخليلي ونصر مقابلة (١٩٩٠) دراسة تطويرية لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، أبحاث اليرموك، ٦(١)، ٨٠-٥٩.
- ❖ عامر ياسر وعلي كاظم (١٩٩٦) اتجاهات طلبة كلية التربية/ المرج نحو مهنة التدريس، مجلة قاريونس، ١٠(٤٣)، ١٨٢-١٥٣.

٣ - المجال المعرفي للتخصص: ويعبر عن موقف الطلبة حيال المعرفة البصرية التي يكسبها التخصص والخبرات المعرفية الشاملة المتمثلة بالمهارات والتقنيات، ودوره في عمليات التطوير في المستقبل.

٤ - مجال الإنماء التخصصي: موقف الطلبة تجاه النشاط العلمي والفني للتخصص في القسم (من خلال مطالبة الطلبة ببحوث ودراسات، وإشراكهم في معارض القسم، وحضورهم حلقات النقاش العلمية التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس في القسم، وزيارتهم المعارض الفنية المقامة داخل وخارج نطاق الجامعة)، وفي خارج نطاق الدراسة (من خلال الاستفادة من جميع الفرص والأنشطة التي توفرها الجامعة) وتتمى اتجاهاتهم وقدراتهم وتنشط النمو العلمي المستمر لديهم في ضوء التطلعات المستقبلية لدورهم في المجتمع؛ ملحق رقم (١).

وتم اختيار مقياس خماسي لتقدير استجابة الطلبة (عينة البحث) هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، يختار الطالب واحدة منها:

- فإذا كانت الفقرة موجبة تعطي للاستجابة درجات: (١، ٢، ٣، ٤، ٥).
- وإذا كانت الفقرة سالبة فتعطى للاستجابة درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

صدق الأداة وثباتها: عرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدقها. وبلغ عدد المحكمين (١٥) محكماً من الأساتذة المختصين في التربية الفنية، ومناهج وطرق تدريس التربية الفنية، والمختصين في القياس والتقويم، والمختصين في الأصول والإدارة التربوية بجامعة السلطان قابوس. وطلب من المحكمين ابداء آرائهم في الاستبانة من حيث دقة صياغة الفقرات ومدى ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه ومقترحاتهم بشأن التعديل المقترح إن وجد، وتم تلخيص الآراء والأخذ بالتعديلات المقترحة.

تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية حجمها (٣٠) طالباً من أفراد

مجتمع الدراسة الأصلي ومن خارج عينة الدراسة، شملت (٩) طلبة من السنة الرابعة ومثلهم من السنة الثانية، و(٦) طلبة من السنة الثالثة ومثلهم من السنة الأولى. وجاء التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٥٥) وهو يدل على اتساق مرتفع، ويعتبر معامل ثبات مقبول. ولغرض إيجاد اتساق الفقرات مع الدرجات الكلية، تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين علامات المستجيبين على كل فقرة ودرجاتهم الكلية على الاستبانة، ووجد أن جميع الفقرات تمتعت بعلاقة ارتباطية دالة ما عدا الفقرة (٢٩) حيث حصلت على علاقة ارتباطية سالبة وتم تعديلها واعادتها للمقياس، وبالتالي اعتبرت الأداة صالحة للتطبيق؛ ملحق رقم (٢).

المعالجة الإحصائية:

استخدم برنامج (SPSS) في إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شافيه، ومعامل ارتباط بيرسون لتحديد مواقع الفروق بين استجابات عينة الدراسة. ولتحديد مواقع الفروق بين الاستجابات، تم اعتماد المتوسط الوزني في خمسة مستويات يتم من خلالها توزيع المدى للمتوسطات الحسابية على النحو التالي:

المتوسط الحسابي بين (٥, ٤ - ٥) يكون مستوى الاتجاه قوياً جداً.

المتوسط الحسابي بين (٥, ٣ - ٤٩, ٤) يكون مستوى الاتجاه قوياً.

المتوسط الحسابي بين (٥, ٢ - ٤٩, ٣) يكون مستوى الاتجاه محايداً.

المتوسط الحسابي بين (٥, ١ - ٤٩, ٢) يكون مستوى الاتجاه ضعيفاً.

المتوسط الحسابي بين (١, ١ - ٤٩, ١) يكون مستوى الاتجاه ضعيفاً جداً.

متغيرات الدراسة

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

- ١ - المتغيرات المستقلة وعددها ثلاثة:
 - أ - الجنس وله فئتان (ذكر، أنثى).
 - ب - السنة الدراسية ولها أربعة مستويات (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).
 - ج - المشاركة (مشارك، غير مشارك).
- ٢ - المتغير التابع: وهو الدرجة المعبرة عن استجابات طلبة قسم التربية الفنية على مقياس اتجاهاتهم نحو التخصص الذي تم إعداده في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول الذي يسعى للكشف عن اتجاهات طلبة قسم التربية الفنية نحو التخصص وفقاً لمجالات المقياس الأربعة وهي:

- أ - مجال الرضا الذاتي للطلبة عن التخصص.
- ب - المجال الاجتماعي.
- ج - المجال المعرفي.
- د - مجال الإنماء التخصصي.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة (عينة البحث) وفقاً لكل مجال من مجالات المقياس الأربعة كل على حدة، وللمجموع الكلي كما هو موضح في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

متوسطات درجات أفراد عينة البحث وانحرافاتها المعيارية على المجالات الأربعة لمقياس الاتجاهات نحو تخصص التربية الفنية مرتبة ترتيباً تنازلياً

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجالات
١	٠,٥٠٦	٤,٠٧٩	المعرفي
٢	٠,٤٥٩	٤,٠١٤	الاجتماعي
٣	٠,٤٢٤	٣,٩٠٢	الإنماء
٤	٠,٥٠٥	٣,٨٦٢	الرضا الذاتي
	٠,٣٨٣	٣,٩٦٤	الكلي

يوضح جدول رقم (٢) حصول المجال المعرفي على أعلى متوسط حسابي (٤,٠٧٩)، ويليه المجال الاجتماعي بالدرجة الثانية، إذ جاء بمتوسط مقداره (٤,٠١٤). وجاء مجال الإنماء التخصصي في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٣,٩٠٢). أما مجال الرضا الذاتي فقد جاء بالمرتبة الأخيرة (٣,٨٦٢). ومن خلال ما تقدم، يمكن الاستنتاج بأن اتجاهات الطلبة نحو التخصص وفقاً لمجالات المقياس الأربعة تبدو إيجابية وقوية إذ تقع جميعها بين المتوسط الوزني (٤,٤٩-٣,٥٠).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني الذي يتضمن الفرضية رقم (١)، ويهدف تحديداً إلى الكشف عن الفروق بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو تخصص التربية الفنية وفقاً لمجالات المقياس الأربعة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاتجاهات الذكور والإناث من أفراد العينة نحو التخصص ونحو كل مجال من مجالات المقياس الأربع، وتم تطبيق اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين اتجاهات الذكور والإناث من أفراد عينة البحث ولكل مجال من مجالات المقياس الأربعة والدرجة الكلية للإتجاهات. كما يظهر في جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات التقديرات تبعاً لمتغير الجنس لكل مجال من مجالات المقياس الأربع والكلية للاتجاهات نحو تخصص التربية الفنية

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرضا الذاتي	ذكور	٣٧	٣,٧٧٨	٠,٥٣٣	١,١٧٦ -	٠,٢٤٢
	إناث	١٠٢	٣,٨٩٢	٠,٤٩٣		
المجال الاجتماعي	ذكور	٣٧	٤,٠٣٢	٠,٤٥٧	٠,٢٧٨	٠,٧٨١
	إناث	١٠٢	٤,٠٠٨	٠,٤٦١		
المجال المعرفي	ذكور	٣٧	٤,٠٣٨	٠,٤١٥	٠,٥٤٧ -	٠,٥٨٥
	إناث	١٠٢	٤,٠٩	٠,٥٣٧		
المجال الإنمائي	ذكور	٣٧	٣,٨٠٠	٠,٤٤٤	١,٧٢٢ -	٠,٠٨٧
	إناث	١٠٢	٣,٩٣٩	٠,٤١٣		
الدرجة الكلية	ذكور	٣٧	٣,٩١٢	٠,٣٤٧	٠,٩٥٧ -	٠,٣٤٠
	إناث	١٠٢	٣,٩٨٢	٠,٣٩٥		

يتضح من جدول رقم (٣) أنه رغم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات اتجاهات الطلاب والطالبات إلا أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) وعلى جميع مجالات المقياس والكلية، إذ ظهر الاتجاه نحو التخصص ونحو المجالات الأربعة للمقياس عند الذكور والإناث إيجابي وقوي ويقع ضمن المتوسط الوزني نفسه ($3,50 - 4,49$) مما يشير إلى التجانس الكبير في اتجاهات الذكور والإناث من طلبة قسم التربية الفنية نحو تخصصهم.

ثالثاً: وللإجابة عن السؤال الثالث الذي يتضمن الفرضية رقم (٢)، ويهدف إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين اتجاهات الطلبة في المراحل الدراسية الأربعة نحو تخصصهم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة عينة البحث حسب المراحل الدراسية الأربعة وعلى كل مجال من مجالات مقياس الاتجاه نحو تخصص التربية الفنية، كما هو موضح في جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم وفقاً لمتغير المراحل الدراسية

الترتيب لمجالات المقياس	المدى		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعداد الطلبة	المراحل الدراسية	مجال المقياس
	أعلى درجة	أقل درجة					
٤	٩٤	٥٤	٠,٤٩٤	٣,٧٥	٣٢	الأولى	مجال الرضا الذاتي
	٩٨	٥٦	٠,٤٢٢	٣,٨١	٣٧	الثانية	
	٩٤	٤٨	٠,٥٥٧	٣,٩٤	٢٩	الثالثة	
	٩٢	٤٦	٠,٥٣٨	٣,٩٤	٤١	الرابعة	
	٩٨	٤٦	٠,٥٠٥	٣,٨٦	١٣٩	المجموع	
٢	٩٦	٦٢	٠,٤٣٣	٣,٩٤	٣٢	الأولى	المجال الاجتماعي
	٩٠	٦٢	٠,٣٦١	٣,٩٥	٣٧	الثانية	
	١٠٠	٥٢	٠,٥٦٣	٤,١٢	٢٩	الثالثة	
	١٠٠	٥٢	٠,٤٧٦	٤,٠٦	٤١	الرابعة	
	١٠٠	٥٢	٠,٤٩٢	٤,٠٢	١٣٩	المجموع	
١	٩٦	٥٨	٠,٤٢٩	٣,٩٤	٣٢	الأولى	المجال المعرفي
	٩٦	٦٠	٠,٤٣١	٤,٠٨	٣٧	الثانية	
	٩٨	٥٢	٠,٥٧٤	٤,١٨	٢٩	الثالثة	
	١٠٠	٥٦	٠,٥٦٨	٤,١١	٤١	الرابعة	
	١٠٠	٥٢	٠,٥٠٧	٤,٠٨	١٣٩	المجموع	
٣	٩٢	٦٢	٠,٤٠٠	٣,٨١	٣٢	الأولى	مجال الإنماء
	٩٤	٦٢	٠,٣٩٦	٣,٧٦	٣٧	الثانية	
	٩٦	٦٨	٠,٣٦٧	٤,١٤	٢٩	الثالثة	
	٩٨	٥٤	٠,٥٠٨	٣,٩٤	٤١	الرابعة	
	٩٨	٥٤	٠,٤٢٥	٣,٩٠	١٣٩	المجموع	
	٨٩	٦١	٠,٣٥٩	٣,٨٦	٣٢	الأولى	الدرجة الكلية
	٨٧	٦١	٠,٣٠٦	٣,٩٠	٣٧	الثانية	
	٩٦	٥٦	٠,٤٢١	٤,٠٩	٢٩	الثالثة	
	٩٢	٥٨	٠,٤١٥	٤,٠١	٤١	الرابعة	
	٩٦	٥٦	٠,٣٨٤	٣,٩٦	١٣٩	المجموع	

يظهر من جدول رقم (٤) أن اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم ونحو المجالات الأربعة للمقياس إيجابية وقوية في جميع المراحل الدراسية فجميع المتوسطات الحسابية تقع ضمن المتوسط الوزني (٣,٥٠-٤,٤٩)، إلا أنه ظهر تفاوت في إرتفاع المتوسطات الحسابية للاتجاه العام نحو التخصص بإرتفاع المرحلة الدراسية للمجاميع الأربعة بالنسبة للاتجاه العام نحو التخصص، لذا نجد أن أعلى إرتفاع للمتوسط الحسابي للاتجاه نحو التخصص لطلبة المرحلة الدراسية الثالثة (٤,٠٩)، ثم يليه طلبة المرحلة الدراسية الرابعة (٤,٠١)، ويليه طلبة المرحلة الدراسية الثانية (٣,٩٠) وأخيراً طلبة المرحلة الدراسية الأولى (٣,٨٦).

أما بالنسبة لمجال الرضا الذاتي عن التخصص، فقد ظهر إرتفاع واضح للمتوسط الحسابي وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية في مجال الرضا الذاتي عن التخصص، حيث ظهر أعلى متوسط حسابي للاتجاه ضمن مجال الرضا الذاتي لدى طلبة المرحلة الرابعة والثالثة (٣,٩٤) ثم يليه طلبة المرحلة الثانية (٣,٨١) وأخيراً طلبة المرحلة الأولى (٣,٧٥). وهذا يشير إلى نمو طبيعي للاتجاه نحو مجال الرضا الذاتي عن التخصص لدى الطلبة خلال تقدم المراحل الدراسية.

أما في المجال الاجتماعي للتخصص، ظهر أعلى إرتفاع للمتوسط الحسابي للاتجاه ضمن المجال الاجتماعي للتخصص لطلبة المرحلة الدراسية الثالثة (٤,١٢) يليه طلبة المرحلة الدراسية الرابعة (٤,٠٦)، ويليه طلبة المرحلة الدراسية الثانية (٣,٩٥) وأخيراً طلبة المرحلة الدراسية الأولى (٣,٩٤).

وفي المجال المعرفي للتخصص، ظهر أعلى إرتفاع للمتوسط الحسابي للاتجاه ضمن المجال المعرفي للتخصص لدى طلبة المرحلة الدراسية الثالثة (٤,١٨)، بينما انخفض المتوسط الحسابي عن سابقه في المرحلة الدراسية الرابعة (٤,١١)، ثم تليه المرحلة الدراسية الثانية (٤,٠٨) وأخيراً المرحلة الدراسية الأولى (٣,٩٤).

أما في مجال الإنماء التخصصي، فقد ظهر أعلى متوسط حسابي بين مجموعات المراحل الدراسية الأربع لصالح طلبة المرحلة الدراسية الثالثة

(٤,١٤)، تليها المرحلة الدراسية الرابعة (٣,٩٤)، وبعدها المرحلة الدراسية الأولى (٣,٨١)، وأخيراً المرحلة الدراسية الثانية (٣,٧٦).

للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة وفقاً لمتغير المراحل الدراسية الأربع ضمن مجالات المقياس الأربعة والاتجاه العام نحو التخصص. تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما يوضحه جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لكل مجال من مجالات الاستبانة والاتجاه العام نحو التخصص وفقاً لمتغير المراحل الدراسية

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجالات المقياس
٠,٠٦٣	٢,٤٨٥	١٤١,٤٣٢	٣	٤٢٤,٢٩٧	بين المجموعات	الاتجاه العام
		٥٦,٩٢١	١٣٥	٧٦٨٤,٢٩٠	داخل المجموعات	
				٨١٠٨,٥٨٦	المجموع	
٠,٣٠٧	١,٢١٥	١٢٣,٢٦٠	٣	٣٦٩,٧٨٠	بين المجموعات	مجال الرضا الذاتي
		١٠١,٤٦٢	١٣٥	١٣٦٩٧,٢٨٥	داخل المجموعات	
			١٣٨	١٤٠٦٧,١٦٥	المجموع	
٠,٣٤٩	١,١٠٦	٩٣,٠٢٥	٣	٢٧٩,٠٧٤	بين المجموعات	المجال الاجتماعي
		٨٤,١٢٩	١٣٥	١١٣٥٧,٤١٥	داخل المجموعات	
			١٣٨	١١٦٣٦,٤٨٩	المجموع	
٠,٣١٤	١,١٩٤	١٢٢,١٠٥	٣	٣٦٦,٣١٦	بين المجموعات	المجال المعرفي
		١٠٢,٢٥٣	١٣٥	١٣٨٠٤,٢١٧	داخل المجموعات	
			١٣٨	١٤١٧٠,٥٣٢	المجموع	
٠,٠٠٢	*٥,٣٩٦	٣٥٤,٧٢٨	٣	١٠٦٤,١٨٥	بين المجموعات	مجال الإنماء
		٦٥,٧٤٥	١٣٥	٨٨٧٥,٥٥٦	داخل المجموعات	
			١٣٨	٩٩٣٩,٧٤١	المجموع	

بالرغم من وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات في جدول رقم (٤) إلا أنها فروق غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات المراحل الدراسية الأربعة في كل مجالات الدراسة والاتجاه العام لاستجابات الطلبة، واقتصرت الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات الطلبة التي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية في مجال الإنماء التخصصي.

ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، كما يوضحه جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

الفروق بين المتوسطات ودلائلها واتجاهها بين المجموعات الأربع في درجات الاتجاه نحو الإنماء التخصصي عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$)

المرحلة الدراسية المتوسط الحسابي	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
٣,٨١	٣,٧٦	٤,١٤	٣,٩٤	
الأولى	-	٠,٠٥٦	٠,٣٢٢	٠,١٢٧
الثانية	-	-	٠,٣٧٨	٠,١٨٣
الثالثة	-	-	-	٠,١٩٦

يتضح من جدول رقم (٦)، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة المرحلتين الدراسيتين الأولى والثالثة بدلالة ($\alpha = 0,05$) وهو لصالح طلبة المرحلة الدراسية الثالثة، ويستدل عليه من الفرق الظاهر بين المتوسطات الحسابية لمجال الإنماء التخصصي (٤,١٤ في مقابل ٣,٨١). كما أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة المرحلتين الدراسيتين الثانية والثالثة بدلالة أقل من ($\alpha = 0,01$) وذلك لصالح طلبة المرحلة الدراسية الثالثة، ويتضح من الفرق الظاهر بين المتوسطات الحسابية لمجال الإنماء التخصصي (٤,١٤ في مقابل ٣,٧٦).

رابعاً: ولعرض نتائج السؤال الرابع المتضمن الفرضية رقم (٣)، ويهدف

الكشف عن أثر بعض المتغيرات على اتجاهات الطلبة نحو التخصص، وإظهار مستوى علاقتها بمجالات المقياس الأربعة، تمثلت المتغيرات بنوع مشاركات الطلبة، تم وضعها في ست فئات، هي:

- ١ - المشاركة في الدورات الفنية.
- ٢ - المشاركة في المعارض الفنية.
- ٣ - الاشتراك في إحدى الجماعات الفنية.
- ٤ - المشاركة في المسابقات الفنية.
- ٥ - استخدام برامج الحاسب الآلي في الرسم والتصميم.
- ٦ - المساهمة في أنشطة فنية لخدمة البيئة المحلية.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة، كما تم تطبيق اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لكل المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة وحسب كل نمط من المشاركة لمعرفة أثره على اتجاهات الطلبة نحو التخصص بشكل عام كما يظهر في جدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو التخصص
تبعاً لمتغير المشاركات الفنية - (متغيرات الدراسة)

م	مشاركات الطلبة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١	المشاركة في الدورات الفنية	٤٧	٤,٠٨٨	٠,٣٥٩	٢,٧٩١-	١٣٧	٠,٠٠٦ دال
	لا	٩٢	٣,٩٠١	٠,٣٨٢			
٢	المشاركة في المعارض الفنية	٩٨	٣,٩٩٤	٠,٣٩٤	١,٤٢١-	١٣٧	٠,١٥٨ غير دال
	لا	٤١	٣,٨٩٣	٠,٣٥٢			
٣	المشاركة في إحدى الجماعات الفنية	٧١	٤,٠٣٣	٠,٣٧٨	٢,١٦١-	١٣٧	٠,٠٣٢ دال
	لا	٦٨	٣,٨٩٣	٠,٣٧٩			

تابع/ جدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو التخصص

تبعاً لمتغير المشاركات الفنية - (متغيرات الدراسة)

م	مشاركات الطلبة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤	المشاركة في المسابقات الفنية	٧٩	٣,٩٨٩	٠,٣٦٩	٠,٩٠٧-	١٣٧	٠,٣٦ غير دال
	لا	٦٠	٣,٩٣	٠,٤٠٢			
٥	استخدام برامج الحاسب الآلي في الرسم والتصميم	٦٠	٣,٩٨٧	٠,٣٩١	٠,٦١٠-	١٣٧	٠,٥٤٣ غير دال
	لا	٧٩	٣,٩٤٧	٠,٣٧٩			
٦	المساهمة في أنشطة فنية كخدمة البيئة المحلية	٨٣	٣,٩٩٩	٠,٣٩٥	١,٣٢٤-	١٣٧	٠,١٨٨ غير دال
	لا	٥٦	٣,٩١٢	٠,٣٦٥			

يبين الجدول رقم (٧) أن هناك اثنتين من المشاركات الفنية، وهما: الدورات الفنية واشتراك الطلبة في الجماعات الفنية كان لهما أثر إيجابي على اتجاهات الطلبة المشاركين فيهما نحو تخصصهم كما يلي:

المشاركة في الدورات الفنية ظهر أن المتوسط الحسابي لاتجاهات الطلبة المشاركين في الدورات الفنية من عينة الدراسة نحو التخصص بلغ (٤,٠٩)، بينما بلغ متوسط اتجاهات غير المشاركين في الدورات من العينة (٣,٩٠)، وأسفرت قيمة (ت) عن وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة المشاركين في الدورات واتجاهات الطلبة غيرالمشاركين في الدورات الفنية نحو التخصص ولصالح الطلبة المشاركين.

أما بالنسبة لفئة الاشتراك في إحدى الجماعات الفنية ضمن مجال الفنون التشكيلية، فقد ظهر أن متوسط اتجاهات الطلبة المشاركين في إحدى الجماعات الفنية من عينة الدراسة نحو التخصص بلغ (٤,٠٣) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لاتجاهات الطلبة غير المشاركين في الجماعات الفنية من

العينة (٣, ٨٩). وأظهرت قيمة (ت) عن وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة المشاركين في الجماعات الفنية نحو التخصص ولصالح الطلبة المشاركين.

أما بالنسبة لبقية المشاركات الفنية (متغيرات الدراسة) وهي: مشاركة الطلبة في المعارض الفنية ومشاركة الطلبة في المسابقات الفنية واستخدامهم برامج الحاسب الآلي في الرسم والتصميم ومساهماتهم ببعض الأنشطة الفنية لخدمة البيئة المحلية، فعلى الرغم من وجود فروق ظاهرية طفيفة لصالح الطلبة المشاركين في هذه الأنشطة في اتجاهاتهم نحو التخصص، إلا أنها غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$.

وللكشف عن مستوى العلاقة بين المشاركات الفنية وبين اتجاهات الطلبة نحو التخصص بمجالات المقياس الأربعة، أعطى تقدير لكل فقرة (صفر) أو (واحد) حيث يعني: (الصفر = عدم المشاركة) و(الواحد = مشاركة)، وجمعت لكل فرد عدد مشاركاته، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مجموع المشاركات الفنية وكلاً من الاتجاه العام نحو التخصص والمقياس بمجالاته الأربعة، كما يظهرها جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين مجموع المشاركات الفنية والاتجاه العام للطلبة
نحو التخصص بمجالات المقياس الأربعة

م	الاتجاه ومجالات المقياس	معامل الارتباط بين المجال ومجموع المشاركات الفنية
١	مجال الرضا الذاتي نحو التخصص	٠,٠٨٦
٢	المجال الاجتماعي للتخصص	*٠,٢٠٧
٣	المجال المعرفي للتخصص	٠,١١٥
٤	مجال الإنماء التخصصي	*٠,٢٥٤
٥	الاتجاه العام نحو التخصص	*٠,١٩٩

وظهر من خلال النتائج المبينة في جدول رقم (٨) وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مجموع المشاركات الفنية والمجال الاجتماعي ومجال الإنماء التخصصي ومع الاتجاه العام نحو التخصص. وبلغت أقوى درجة ارتباط (٠,٢٥٤) بين المشاركات الفنية والإنماء التخصصي ثم تأتي درجة الارتباط (٠,٢٠٧) بين المشاركات الفنية والمجال الاجتماعي للتخصص، وأخيراً درجة الارتباط (٠,١٩٩) بين المشاركات الفنية والاتجاه العام نحو التخصص، وجميعها ارتباطات موجبة تعني بزيادة المشاركة الفنية يرتفع الاتجاه أي أن للمشاركة أثر إيجابي على الاتجاه. أما علاقة المشاركات الفنية مع مجال الرضا الذاتي نحو التخصص والمجال المعرفي فلم تكن دالة إحصائياً.

ولمعرفة مستوى مشاركات الطلبة الفنية وأثرها في اتجاهات الطلبة نحو التخصص كاتجاه عام تم حساب النسب المئوية لاستجابات الطلبة، كما هو موضح في جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

يبين أعداد الطلبة موزعين على فئة المشاركات الفنية

مستوى المشاركة	عدد الطلبة	النسبة المئوية
قليلة	٩٨	٧٠,٥%
كبيرة	٤١	٢٩,٥%
المجموع	١٣٩	١٠٠%

ظهر من الجدول رقم (٩) أن فئة الطلبة ذات المشاركة الكبيرة التي تشمل ٥ و ٦ و ٧ مشاركات، ويشكلون نسبة (٢٩,٥%) من مجموع الطلبة. في حين ظهر أن فئات الطلبة ذات المشاركات القليلة، وتشمل ٤ مشاركات فما دون، ويشكلون (٧٠,٥%) من مجموع الطلبة (عينة الدراسة).

وللكشف عن موقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات الطلبة التي تعزى إلى متغير فئة مستوى المشاركة، تم استخدام اختبار (ت)، كما هو موضح في جدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين اتجاهات الطلبة نحو التخصص
تبعاً لمتغير مستوى المشاركات الفنية

م	الاتجاه ومجالات المقياس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		مشاركة كبيرة	مشاركة قليلة	مشاركة كبيرة	مشاركة قليلة			
١	مجال الرضا الذاتي	٣,٨٣٢	٣,٩٣٤	٠,٤٧٣	٠,٥٧٤	-١,٠٩٣	١٣٧	٠,٢٧٦
٢	المجال الاجتماعي	٣,٩٤٢	٤,١٩	٠,٤٦٤	٠,٤٠١	-٣,٠٠٥	١٣٧	٠,٠٠٣
٣	المجال المعرفي	٤,٠٣٢	٤,١٨٦	٠,٥٠٧	٠,٤٩٦	-١,٦٤١	١٣٧	٠,١٠٣
٤	مجال الإنماء التخصصي	٣,٨٣١	٤,٠٧٣	٠,٤١٦	٠,٤٠١	-٣,١٧٣	١٣٧	٠,٠٠٢
٥	الاتجاه نحو التخصص	٣,٩٠٩	٤,٠٩٦	٠,٣٧٩	٠,٣٦٧	-٢,٦٨٢	١٣٧	٠,٠٠٨

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

أ - أن متوسط اتجاهات الطلبة من فئة مستوى المشاركات الكبيرة من عينة الدراسة في الاتجاه نحو التخصص الكلي بلغ (٤,٠٩٦) بينما بلغ متوسط اتجاهات الطلبة فئة المشاركات القليلة من العينة (٣,٩٠٩) وأظهرت قيمة (ت) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) لصالح الطلبة فئة مستوى المشاركات الكبيرة باتجاهاتهم نحو التخصص.

ب - أن المتوسط الحسابي لاتجاهات الطلبة فئة مستوى المشاركات الكبيرة نحو المجال الاجتماعي بلغ (٤,١٩) بينما بلغ متوسط اتجاهات الطلبة فئة المشاركات القليلة (٣,٩٤٢) وتظهر من قيمة (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,01$) لصالح الطلبة فئة المشاركات الكبيرة نحو التخصص في اتجاهاتهم نحو المجال الاجتماعي للتخصص.

ج - أن متوسط اتجاهات الطلبة فئة المشاركات الكبيرة نحو مجال الإنماء التخصصي بلغ (٤,٠٧٣) بينما بلغ متوسط اتجاه الطلبة فئة المشاركات

الكبيرة (٣,٨٣١) وتظهر من قيمة (ت) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,01$)، لصالح الطلبة فئة المشاركات الكبيرة في اتجاهاتهم نحو الإنماء التخصصي.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات الطلبة وفقاً لمتغير فئة المشاركة في مجالي الرضا الذاتي والمجال المعرفي.

مناقشة نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية وقوية بصفة عامة لدى طلبة قسم التربية الفنية نحو تخصصهم. كما أظهره جدول رقم (٢). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن لدى الطلبة إطار معرفي عن التخصص وإطار وجداني جيد، ناجم عن الخبرات الشخصية المباشرة والمتكررة في المجالات الفنية والتربوية والثقافية التي هيئتها لهم الخطة الدراسية للتخصص.

أما فيما يتعلق باتجاهات الطلبة نحو كل مجال من مجالات المقياس الأربعة، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية وقوية نحو كل مجال من مجالات المقياس الأربعة، كما يظهرها جدول رقم (٢). نال المرتبة الاولى فيها المجال المعرفي للتخصص، ويمكن أن يعزى ذلك إلى قناعة الطلبة بالمعرفة البصرية والثقافة المعرفية والخبرات المتعلقة بتهيئتهم لمثل هذا التخصص وللمواد الدراسية التي سيقومون بتدريسها في المستقبل، وهذا ما أكد عليه عز الدين (١٣٩٧هـ) إذ أن «أهم النواحي التي يشملها الإعداد والتهيئة للطلاب تلك المتعلقة بالمعارف الجيدة التي لها صلة بالمادة التي سيقوم بتدريسها». ولعل هذه النتيجة تؤكد أن بناء المعرفة يعد أحد عناصر تشكيل الاتجاهات الصحيحة نحو التخصص.

وجاء بالمرتبة الثانية المجال الاجتماعي للتخصص، وقد يعزى هذا إلى قناعة الطلبة بأن التخصص يحقق المشاركة التفاعلية الاجتماعية والمكانة الاجتماعية، علماً بأن تخصص التربية الفنية يختلف عن بعض التخصصات

الأخرى، إذ يمكن أن يرى الطلبة ثمار عملهم ونتائجهم معروضة في المعارض داخل الجامعة وخارجها أيضاً، كما يساهم بعض الطلبة في المشاركة بالأنشطة الفنية في الجمعيات وفي مراكز الشباب في ولاياتهم خلال فترات الإجازات. ولهذه النتيجة أهمية كبيرة نظراً لمساهمتها في رفع مستوى وعي الطلبة بالدور الاجتماعي الذي يلعبه هذا التخصص، وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع ما توصل إليه كليف (Clive, 1983) في دراسته بجامعة جورجيا، التي كشفت أن لدى المتخصصين في التربية الفنية اتجاهات اجتماعية إيجابية نحو الفن، وكذلك تتفق مع ما طرحته دراسة نصر (٢٠٠٠) عن أهمية وعي الطلبة بالدور الاجتماعي للتخصص الذي يؤدي إلى زيادة دافعتهم نحوه.

أما مجال الإنماء التخصصي، فبالرغم من أن الاتجاه نحوه كان إيجابياً وقوياً أيضاً، إلا أنه جاء بالمرتبة الثالثة. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة يرون أن التخصص لم يمنح لهم فرصة كافية لمواصلة الدراسات العليا في القسم حتى الآن، كما أن البعثات الدراسية نادرة جداً، إضافة إلى انعدام استخدام التقنيات الإلكترونية للتعرف على التطورات الحديثة في الفنون اللا ملموسة بسبب افتقار القسم إلى مكتبة بصرية إلكترونية، ويقتصر اعتماد الطلبة في أبحاثهم ودراساتهم على مصادر محدودة جداً والمتمثلة بالكتب، ومهما كانت الكتب الفنية حديثة إلا أنها لا يمكن أن تواكب المعرفة البصرية والثقافية في الابداعات الفنية المتسارعة في العالم.

وفي المرتبة الأخيرة، جاء مجال الرضا الذاتي عن التخصص رغم أن الاتجاه نحوه إيجابياً وقوياً أيضاً، وقد يعزى هذا إلى أن الطلبة يرون أن هذا التخصص لا يحقق لهم ميزات مهنية جيدة تحقق رغباتهم في الوصول إلى مستوى وظيفي ومادي جيد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إيفانز (Evans, 1982) التي ظهر فيها أن طلبة كلية المعلمين مقتنعون بتخصصهم تماماً، لكن لديهم آراء سلبية حول الراتب والمركز الاجتماعي.

أما بالنسبة للسؤال الثاني الذي يهدف إلى الكشف عن الفروق بين

اتجاهات طلاب وطالبات قسم التربية الفنية نحو تخصصهم، خلصت الدراسة إلى أن ليس لمتغير الجنس دور في ظهور فروق ذات دلالة بين اتجاهات الإناث والذكور نحو التخصص ونحو مجالات مقياس الاتجاهات الأربعة، كما يظهره جدول رقم (٣). ويعزى هذا إلى أن الطلاب والطالبات يخضعون لبرنامج تعليمي موحد، وخطة دراسية موحدة، ويعيشون الظروف الدراسية والمواقف التعليمية نفسها ومتساويين في الامتيازات والواجبات، لذلك ظهر تجانس في أفكارهم ومشاعرهم نحو التخصص. وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل إليه نصر (٢٠٠٠) في دراسته على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك بعدم وجود دور لعامل الجنس في اختيارهم التخصص وتفضيله. كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ماكشفته دراسة زايد (٢٠٠٤) من عدم وجود فروق بين اتجاهات طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي.

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث الذي يهدف إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين اتجاهات طلبة التربية الفنية في المراحل الدراسية الأربع نحو تخصصهم، خلصت الدراسة كما يوضحها جدول رقم (٤) إلى أن اتجاهات الطلبة نحو مجال الرضا الذاتي عن التخصص نمت نمواً طبيعياً يتناسب طردياً مع ارتفاع المستويات الدراسية للطلبة؛ حيث ارتفعت درجة إيجابية الاتجاه بارتفاع المستوى الدراسي. ويمكن أن يعزى هذا إلى ازدياد فرص تعرض الطلبة للمواقف التعليمية وازدياد خبراتهم المباشرة وغير المباشرة في التخصص كلما تقدمت المراحل الدراسية، فكل نشاط يعرض الطلبة لعدد من المواقف التعليمية ويكسبهم معرفة، والمعرفة تبنى وتنمو بتراكم الخبرات، سيما أن المعلومة والخبرة تمثل أحد مصادر تشكيل الاتجاهات، وهذا ما أشار إليه الكنانى (٢٠٠٢) بأن «التغيير المسير الذي يسير مع الوجهة الأصلية للاتجاه يجعله أكثر إيجابية» والنتائج عن تراكم المعرفة.

وللكشف عن موقع الفروق بين اتجاهات الطلبة وفقاً للمراحل الدراسية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ملحوظة بين اتجاهات المرحلتين الدراسيتين

الثالثة والرابعة، لصالح طلبة المرحلة الثالثة وإن كانت غير دالة إحصائياً، كما يظهرها جدول رقم (٥)، لكنها مؤشر إلى أن اتجاهات طلبة المرحلة الرابعة لم تتم بشكل طبيعي في هذا المرحلة الدراسية، وقد يعزى ذلك إلى أن الضغط الموقفي الذي يتعرض له الطلبة المعلمين الناجم من تعدد أدوارهم، فهم يلعبون دور الطالب ودور الطالب المعلم معاً ولكل دور متطلباته وواجباته، مما يسبب لهم ضغطاً عملياً وتوتراً نفسياً يؤثر على الناحية الانفعالية للطلبة، فأتت استجاباتهم منخفضة، على الرغم من عدم اتفاق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جاسم (١٩٩٥)، وما أشارت إليه دراسة كوالشوك (Kowalchuk, 1999). ويمكن فهم هذا الاختلاف في ضوء اختلاف الخطط الدراسية وما تتضمنه من مقررات تدرس بالفصل الدراسي الثاني متزامنة مع التربية العملية واختلاف نوع الوسائل التعليمية التي يعلها الطلبة المعلمين باختلاف التخصصات أيضاً.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha = 0.01)$ في اتجاهات الطلبة في مجال الإنماء التخصصي، لصالح المرحلة الدراسية الثالثة مقارنة بالمرحلتين الأولى والثانية، كما يظهرها جدول رقم (٦). وقد يعزى هذا إلى ارتفاع فرص التعرض لخبرات جديدة من خلال مواقف تعليمية جديدة في المرحلة الدراسية الثالثة، نتيجة إنتهاء متطلبات اختياري جامعة في الخطة الدراسية لهذه السنة وتشمل جميعها مقررات نظرية في ميدان الإعداد الثقافي للطلبة، وتحل بدلاً عنها مقررات لمتطلب اختياري القسم وجميعها مقررات تطبيقية فنية في ميدان الإعداد الأكاديمي للطلبة.

أما بالنسبة للسؤال الرابع الذي يهدف إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات (المشاركات الفنية) على اتجاهات الطلبة نحو التخصص، خلصت الدراسة إلى ظهور فروق دالة إحصائياً بين الاتجاهات نحو التخصص لدى الطلبة المشتركين في الدورات الفنية والمنتمين إلى إحدى الجماعات الفنية

وبين اتجاهات الطلبة غير المشتركين فيها، كما يظهرها جدول رقم (٧) وقد يعزى هذا إلى أن الاشتراك في هذه الأنشطة الفنية أكسبهم خبرات ومعارف عززت خبراتهم الدراسية، وأن الخبرة هذه كانت دافعاً إلى تقوية الاتجاهات نحو التخصص، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراستا النملة وجرأى (Al-namlah, 1994; Gray, 1992). كما ظهر أن للمشاركة في الدورات الفنية والاشتراك في الجماعات الفنية بالذات أثراً كبيراً في زيادة شدة إيجابية اتجاه الطلبة نحو التخصص، مقارنة بالمشاركات في الأنشطة الأخرى، سيما أن الدورات الفنية تحتوي مواقف تعليمية متكاملة، غالباً ما تكون لموضوعات جديدة ومعاصرة، بينما بقية الأنشطة الفنية الأخرى تعتمد على الخبرات السابقة للطلبة المشتركين فيها وعلى مجهودهم الذاتي، علماً بأن درجة تفاعل الطلبة تتوقف على قدراتهم وإمكانياتهم المعرفية والمهارية في هذه الأنشطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا كل من إدواردز وسكوت (Scott, 2004; Edwards, 1992) اللتان أشارتا إلى أهمية الدورات الفنية وورش العمل، والدور الكبير للخبرات المكتسبة منهما في تعزيز الاتجاهات ورفع إيجابيتها. ويلاحظ من ذلك اتفاق هذه الدراسات التي أجريت في أماكن مختلفة من العالم على العلاقة الطردية بين الاشتراك في الأنشطة الفنية بصورة عامة والدورات الفنية والمشاركات في الجماعات الفنية بصورة خاصة وارتفاع مستوى إيجابية الاتجاهات.

كما كشفت الدراسة من جدول رقم (٨) عن وجود علاقة إيجابية بين جميع الأنشطة الفنية وبين الاتجاه نحو مجال الإنماء التخصصي، وبين الاتجاه نحو المجال الاجتماعي للتخصص وبين الاتجاه نحو التخصص بشكل عام، وتبدو هذه النتيجة منطقية، ويعزى هذا إلى أن الأنشطة الفنية تسهم في تحفيز الطلبة إلى الاطلاع المعرفي بصورة مستمرة، بما يدفعهم إلى التقصي والبحث في مجالات الفنون والمساهمة بها، مما يرفع إيجابية الاتجاه نحو مجال الإنماء التخصصي، ويعزز الاتجاه نحو المجال الاجتماعي أيضاً، فكلما زادت مشاركات الطلبة الفنية، ارتفع الاتجاه نحو المجال الاجتماعي للتخصص. إذ أن أغلب

الأنشطة الفنية تقتضي مزاولتها مشاركات جماعية، وبما أن «المشاركات الجماعية توفر فرص الانتماء إلى جماعات تعمل بروح الفريق، فيشعرون بالأهمية وأنهم مرغوب بهم، مما يؤدي إلى اندماجهم مع الجماعة (أبو حطب، ١٩٩٠: ٤١٤) و(درويش، ١٩٩٩: ١١٥).

أما بالنسبة إلى نسبة الطلبة من ذوي المشاركات الفنية القليلة فقد شكلوا أكثر من ضعف نسبة الطلبة فئة المشاركات الكبيرة كما يظهرها جدول رقم (٩). وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة رايس (Rice, 1995) التي أشارت إلى قلة مشاركات الطلبة في الأنشطة الفنية رغم امتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو الفن بصورة عامة. وقد يعزى قلة المشاركات الفنية إلى عدم ملائمة وقت النشاط للطلبة، أو عدم تنوع الممارسات في مجال النشاط ومحدوديته، فمثلاً تقتصر دورات الفنون التشكيلية على الرسم والتشكيل بالخامات فقط، علماً بأنه لاتقام دورات في مجالات الفنون التشكيلية الأخرى كالنحت والخزف أو دورات بالفنون التطبيقية كالأشغال اليدوية وصناعات الزهور وغيرها من مجالات الفنون الأخرى، وبالتالي فإن خيارات الأنشطة المتاحة أمام الطلبة قليلة، فلا يجدون الأنشطة التي تلبي رغباتهم وتنمي مهاراتهم المختلفة وتشبع هذا الجانب لديهم، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة زايد (٢٠٠٤) من قلة أعداد طلبة جامعة السلطان قابوس المشاركين في الأنشطة الرياضية.

كما خلصت الدراسة إلى أن فئة مستوى المشاركات الفنية الكبيرة كان لها أثر إيجابي واضح في ارتفاع اتجاهات الطلبة نحو التخصص بشكل عام، ونحو مجالي الإنماء التخصصي والاجتماعي للتخصص بشكل خاص، كما يظهرها جدول رقم (١٠) وتبدو هذه النتيجة مقبولة، إذ أن المشاركات الفنية تكسب الطلبة الخبرة وتزيد المعرفة لديهم في الفنون وتساعدتهم على الاندماج في المجتمع مما ينمي المشاعر الإيجابية لديهم نحو التخصص وهذه جميعها تعد من مصادر تشكيل الاتجاهات، وأخيراً يمكن أن نستنتج أن للمشاركات الفنية أثراً إيجابياً في رفع اتجاهات الطلبة نحو التربية الفنية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- ١ - توفير فرص اكمال الدراسات العليا، وذلك بفتح دراسة الدبلوم العالي والمجستير في قسم التربية الفنية، إضافة إلى زيادة فرص البعثات والمنح الدراسية، لدورها المرتقب في دعم إيجابية الاتجاهات نحو التخصص.
- ٢ - تخصيص الفصل الدراسي الثاني في المرحلة الدراسية الرابعة لبرنامج التربية العملية فقط، وترحيل ما فيه من مقررات دراسية أخرى إلى ما يسبقها من فصول دراسية، للاسهام في إزالة الضغط الدراسي النظري على الطلبة لاحتمال أن يعيق نمو اتجاهاتهم نحو التخصص.
- ٣ - ضرورة بث الوعي لدى الطلبة بأهمية خدمة المجتمع المحلي والتفاعل معه، من خلال ربط بعض مشاريعهم الفنية في بعض المقررات كالتصوير مثلاً برسم الجدران في البيئة المحلية، لما لها من دور إيجابي في تنمية الاتجاهات نحو المجال الاجتماعي للتخصص.
- ٤ - حث الطلبة على المشاركة في الأنشطة الفنية التي تقيمها الجامعة، وتحفيزهم على المشاركة في المسابقات الفنية داخل الجامعة وخارجها، لما لها من دور في تعزيز الاتجاهات ورفع إيجابيتها.
- ٥ - الاهتمام بتكثيف وتنويع الدورات الفنية التي تتولى عمادة شؤون الطلبة تنظيمها، وتنسيق أوقات إقامتها بما يلائم أوقات فراغ الطلبة ليتسنى لهم المشاركة فيها والاستفادة منها، لدورها وأثرها المهم في موضوع الاتجاهات.

كما توصلت الدراسة الحالية إلى وضع بعض مقترحات لإجراء دراسات لاحقة، كما يلي:

- ١ - إجراء دراسة مماثلة على معلمى التربية الفنية للتعرف على اتجاهاتهم نحو التخصص ومهنة تدريس الفنون.

- ٢ - إجراء دراسة في تثمان الاتجاهات الإيجابية نحو التخصص من خلال برامج تربوية.
- ٣ - القيام بدراسة اتجاهات جميع طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الفني في الجامعة.

Art Education Students' Attitudes At SQU Towards Their Major With Respect To Some Variables

Dr. Muna A. Al-Awadi

Dr. Mahmud H. Mohamed

Dept. Art Education - Sultan Qabus University
Sultante of Oman

Abstracts

This study aims to explore Students' attitudes of Art Education Department towards their major and if there are statistically significant differences attributable to gender, level of study, and students participations in various art activities.

To collect data, a 40 - item questionnaire covering four domains: self-satisfaction, social respect, cognitive aspect, and professional development, was developed. Data were obtained from (139) comprising the total population. To analyze data, means, standard deviation, t-test and one-way ANOVA were used.

Findings showed that Students had strong positive attitudes towards their major in general. The highest level of students attitudes emphasized the cognitive aspect and the social aspect of the major. There were no statistical differences found between male and female students attitudes towards the art major, while there were statistical differences among students in the third and fourth level of study in favour of the third level. The study result also showed that the participation of students in art activities had a positive effect on students attitudes of professional development. According to these results, several recommendations and suggestions were cited.

المراجع

- ١ - أبو حطب، فؤاد (١٩٩٠). نمو الانسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢ - أحمد، شكري سيد (١٩٩١). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات بدولة قطر. حولية كلية التربية، ٨ (٨)، ٢٧٩ - ٣٢٥.
- ٣ - إيفانز، ك.م. (١٩٨٢). الاتجاهات والميول في التربية، ترجمة صبحي عبد اللطيف معروف وآخرون. بيروت: منشورات عالم المعرفة ومكتبة التحرير.
- ٤ - البسيوني، محمود (١٩٨٥). أصول التربية الفنية، ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- ٥ - البوسعيدي، نجاح بنت هلال بن سعود (٢٠٠٢). السلوك القيادي لرؤساء أقسام كليات جامعة السلطان قابوس وعلاقته بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس كلية التربية.
- ٦ - البيلي، محمد عبد الله والعمادي، عبد القادر عبد الله والصمادي، أحمد عبد المجيد (١٩٩٨). علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط٢. القاهرة: مطبعة الفلاح.
- ٧ - التل، شادية أحمد والعنوم، عدنان يوسف والبطش، محمد وليد و زغلول، عماد عبد الرحيم وآخرون (٢٠٠٤). علم النفس العام، ط١. عمان: دار المسيرة.
- ٨ - الحيلة، محمد محمود (١٩٩٨). التربية الفنية وأساليب تدريسها، ط١. عمان: دار المسيرة.
- ٩ - الزدجالي، زهرة (٢٠٠٥). الدليل الأكاديمي لقسم التربية الفنية. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

- ١٠ - الكنانى، ممدوح والكندري، أحمد وجابر، أحمد محمد والموسوي، عيسى عبد الله (٢٠٠٢). المدخل الى علم النفس، ط٢. الكويت: مطبعة الفلاح.
- ١١ - الكندري، أحمد محمد مبارك (١٩٩٥). علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة، ط٢. الكويت: مطبعة الفلاح.
- ١٢ - جاسم، علي عبد وجاسم، رحيم عبد (١٩٩٥). دور التطبيقات التدريسية في تغير اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة القادسية نحو مهنة التدريس، مجلة القادسية، آذار، كلية التربية جامعة القادسية، ١ (١)، ١٧٧-١٨٨.
- ١٣ - درويش، زين العابدين (١٩٩٩). علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٤ - زايد، كاشف والجبالي، مصطفى، والشعيلي، علي (٢٠٠٤). اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي وعلاقتها ببعض المتغيرات. سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٨، ٤٨-٧٧.
- ١٥ - شوقي، اسماعيل (٢٠٠٢). مدخل إلى التربية الفنية، ط ٢. الرياض: دار الرفع.
- ١٦ - عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٣). القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط ٤. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٧ - عدس، عبد الرحمن (١٩٩٩). علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، ط ٢. عمان: دار الفكر.
- ١٨ - عز الدين، عبد الحميد (١٣٩٧ هـ). إعداد المعلمين - مشكلة تربوية أساسية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية للثقافة والعلوم، دمشق، ٤٢-٦٣.
- ١٩ - عسكر، علي والأنصاري، محمد (١٩٨٣). علم النفس البيئي . تفسير نفسي للعلاقة بين البيئة والسلوك البشري، ط ١. الكويت: دار البحوث العلمية.

٢٠ - محمود، عبد الهادي الحسيني (١٩٨٧). التربية الفنية وطرق تدريسها، ج ١. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.

٢١ - نصر، حمدان علي (٢٠٠٠). العوامل الكامنة وراء اختيار تخصص معلم مجال اللغة العربية في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك. مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر، ١٨ (٩)، ٢٧٧-٢٤٥.

22 - Al-namlah, Mohamed Abdurrahman (1994). Identifying college students' attitudes toward the art world in Saudi Arabia. (PhD), Purdue University, **DAI - A 55 - 08**, P.2254 Feb 1995.

23 - Clive, Carolyn Edwards (1983). A comparative survey of professional and lay attitudes toward art education and art careers. University Of Georgia, **DAI-A 44- 11**, P.3250, Jun, 1983.

24 - Edwards, Carol Diane (1992). A study of the effects of systematic art program and educational change model on attitudes toward art held by elementary art teachers, classroom teachers, and principals,(PhD),The Florida State University, **DAI-A 53-03**, P.693, Sep 1992.

25 - Gray, Sharon Reed (1992). The effects of modified discipline-based art instruction on main streamed students attitudes, achievement and classroom performance in a public school system. (EdD), Brigham Young University, **DAI-A 53-06**, P.1770,Dec 1992.

26 - Kowalchuk, Elizabeth A. (1999). What art student teachers say they learn and need to know. **Studies In Art Education**, 41(1), 71-90.

27 - Rice, Sally Marie (1995). A study of ninth-grade gifted students attitudes toward art. (PhD), Purdue University, **DAI-A 56-09**, p.3421, Mar 1996.

28 - Scott, Kathy Lynn (2004). A descriptive study of the status of art education for older adults in higher education: An examination of attitudes and coursework. (MA), The University Of Arizona, **MAI 42-06**, p. 1933, Dec 2004.

ملحق رقم (١)
مجالات مقياس الاتجاهات نحو تخصص التربية الفنية
والفقرات التي تمثلها

المجال	أرقام الفقرات الموجبة	أرقام الفقرات السالبة	عدد الفقرات
الرضا الذاتي بالتخصص	١، ١٧، ٢٩، ٣٧	٥، ٩، ٢١، ١٣، ٢٥، ٣٣	١٠
الاجتماعي	٦، ٢٦، ٣٠، ٣٨، ١٤، ١٨	١٠، ٢٢، ٣٤	١٠
المعرفي	١٥، ٣، ٢٣، ٢٧، ٣١	١١، ٧، ٣٩، ٣٥، ١٩	١٠
الإنماء التخصصي	٢٦، ٣٢، ٢٨، ٤٠، ٤٨	٢٤، ٢٠، ١٦، ١٢	١٠
المجموع	٢٢	١٨	٤٠

ملحق رقم (٢)

مقياس الدراسة

الرجاء الاجابة على الأسئلة، ووضع علامة (√) أمام الإجابة التي تراها مناسبة

أولاً:

- ١ - الجنس: ذكر () أنثى ()
- ٢ - السنة الدراسية: الأولى () الثانية () الثالثة () الرابعة ()

ثانياً:

- ٣ - هل شاركت في دورات فنية تخصصية: نعم () لا ()
إذا كان الجواب نعم، فما عددها؟
.....
- ٢ - هل شاركت في المعارض الفنية؟ نعم () لا ()
إذا كان الجواب نعم، فما عددها؟
.....
- ٣ - هل تشترك في إحدى الجماعات الفنية ضمن مجال الفنون التشكيلية؟
نعم () لا ()
إذا كان الجواب نعم، فما هي؟
.....

- ٤ - هل اشتركت في إحدى المسابقات الفنية؟ نعم () لا ()
إذا كان الجواب نعم، فما هي؟
- ٥ - هل تستخدم برامج الحاسب الآلي في الرسم والتصميم؟ نعم () لا ()
إذا كان الجواب نعم، فما هي؟
- ٦ - هل شاركت ببعض الانشطة الفنية في البيئة المحلية؟ نعم () لا ()
إذا كان الجواب نعم، فما هي؟

ثالثا:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أشعر بالفخر والاعتزاز لإختياري تخصص التربية الفنية					
٢	يفتح تخصص التربية الفنية المجال للتعرف على افراد مثقفين وفنانين					
٣	في اعتقادي أن تخصص التربية الفنية يجعلني أبحث عن التجديد في الافكار					
٤	أرى من المناسب الحرص على الاطلاع على ماهو جديد في مجل الفنون					
٥	أتمنى أن أكون في تخصص آخر غير تخصص التربية الفنية					
٦	أرى أن تخصص التربية الفنية يساهم في تجميل البيئة المحلية					
٧	أرى أن تخصص التربية الفنية يكسب الفرد ثقافة محدودة					
٨	أعتقد أنه من الضروري الاندماج في ساحة العمل الفني التشكيلي للاطلاع على تجارب الاخرين					
٩	تخصص التربية الفنية يحد من طموحاتي الذاتية					

تابع / ثالثا:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٠	أرى أن المجتمع ينظر إلى تخصص التربية الفنية على أنه قليل الفائدة					
١١	أعتقد أن تخصص التربية الفنية لا يكسب مهارات المعالجة الفنية للخامات المتنوعة					
١٢	أعتقد أن تخصص التربية الفنية يفقد القدرة على توظيف التكنولوجيا المتطورة كبقية العلوم الأخرى					
١٣	معدلي في الثانوية العامة أجبرني على اختيار تخصص التربية الفنية					
١٤	أشعر أن تخصص التربية الفنية يحقق سمعة طيبة ومكانة مرموقة في المجتمع					
١٥	أشعر أن تخصص التربية الفنية يكسب الفرد القدرة على التعبير عن الأحاسيس والأفكار بأعمال ذات صيغ جمالية					
١٦	أرى أن تخصص التربية الفنية أقل التخصصات حاجة إلى دورات تطويرية أو تأهيلية					
١٧	أرى أن تخصص التربية الفنية يفتح فرصاً للعمل في مجالات مختلفة					
١٨	أعتقد أن تخصص التربية الفنية يحقق فرصاً للظهور على المستويين المحلي والدولي من خلال المعارض					
١٩	تخصص التربية الفنية لا يكسب القدرة على الابتكار باستخدام خامات البيئة المحلية					
٢٠	أعتقد أن تخصص التربية الفنية لم يحظ بفرص كافية للبعثات والدراسات العليا					
٢١	تخصص التربية الفنية لا يتيح فرص الترقية					

تابع / ثالثا:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٢	أشعر أن تخصص التربية الفنية لا يعد من الأولويات ضمن خطة المدرسة					
٢٣	تخصص التربية الفنية يكسب المعلم القدرة على التعامل مع التلاميذ حتى لو كانت دافعيتهم للتعلم منخفضة					
٢٤	أرى أن تخصص التربية الفنية يفتقر لموضوعات البحوث الميدانية					
٢٥	أرى أن العائد المادي والمعنوي لا يتناسب مع الجهد المبذول في تخصص التربية الفنية					
٢٦	المتخصص في مجال التربية الفنية قادر على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع أفراد المجتمع المحلي					
٢٧	يفتح تخصص التربية الفنية آفاقاً معرفية تمي التذوق والادراك الجمالي					
٢٨	أرى أنه من الضروري متابعة المؤتمرات والندوات التي تتناول الموضوعات الفنية					
٢٩	أرى أن تخصص التربية الفنية يحقق تعليمياً غير نمطي (غير تقليدي)					
٣٠	متخصص التربية الفنية رائد وموجه للثقافة البصرية في مجتمعه					
٣١	أرى أن تخصص التربية الفنية يكسب المهارات في التقنيات المتنوعة					
٣٢	أتابع باهتمام كبير على الانترنت موضوعات التربية الفنية					
٣٣	أعتقد أن العمل في مجال التربية الفنية مريح لقلة الأعباء التدريسية					

تابع / ثالثا:

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٣٤	متخصص التربية الفنية غير مرتبط بتمية المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً					
٣٥	أعتقد أن تخصص التربية الفنية لا يكسب الفرد المفاهيم الصناعية التي يحتاج لها في الحياة العملية					
٣٦	أرى ضرورة المشاركة الشخصية في المعارض الفنية المقامة في القاعات الفنية					
٣٧	أرى أن تخصص التربية الفنية ينمي القدرات الابتكارية والابداعية					
٣٨	تخصص التربية الفنية يقدم خدمات عديدة للمجتمع					
٣٩	أعتقد أن المتخصص في التربية الفنية دوره مهمش في تطوير المقررات والمناهج الخاصة بالتربية الفنية					
٤٠	أرى ضرورة المشاركة في المسابقات الفنية المتنوعة					