أنموذج تصميم تعليمي مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس مادة المسرح المدرسي

Building a Proposed Instructional Design Model Based on Multiple Intelligences Theory to Teach School Theatre

رؤى طالب محمد
Ruaa Taleb Mohammed
كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل
قسم التربية الفنية
fin٧٧٩.ruaa.taleb@student.uobabylon.edu.iq
أ.م.د طالب سلطان حمزة
Talib Sultan Hamza
كلية الفنون الجميلة/جامعة بابل
قسم التربية الفنية
talibsultan١٩٦٩@gmail.com

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى بناء أنموذج تصميم تعليمي مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس مادة المسرح المدرسي، وذلك في محاولة للارتقاء بمستوى التعليم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة في المجالات الفنية التي تتطلب تفعيل الذكاءات بشكل متكامل. اقتصرت الحدود الموضوعية على بناء الأنموذج المقترح، والحدود المكانية على جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة، والحدود الزمانية على العام الدراسي ٢٠٢٥.٢٠٢٦ اتبع البحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع البحث من (١٢٠) طالباً وطالبة من المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية بكلية الفنون الجميلة، في حين بلغت عينة البحث (٢٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة غير قصدية. اعتمدت الباحثة استمارة تقييم خبراء كأداة رئيسة لقياس فاعلية الأنموذج المقترح.توصل البحث إلى عدد من النتائج، أبرزها تقديم مخطط متكامل للأنموذج التعليمي المقترح الذي يراعي الذكاءات المتعددة في تدريس المسرح المدرسي. وأوصى البحث بضرورة اعتماد التصميمات التعليمية المستندة إلى نظريات حديثة مثل نظرية الذكاءات المتعددة عند إعداد المناهج، وتشجيع المعلمين على توظيف المسرح التربوي لتنمية مهارات التفكير والتعبير والتفاعل الاجتماعي لدى الطلبة. كما اقترح البحث بناء برنامج تدريبي للمدرسين وفق هذه النظرية، وتصميم تعليمي مماثل لتنمية الإبداع الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية.

الكلمات المفتاحية (التصميم التعليمي، نظرية الذكاءات المتعددة)

Abstract

This research aims to construct a proposed educational design model based on the Theory of Multiple Intelligences for teaching the subject of school theatre, in an attempt to elevate the level of education and achieve the desired educational goals in artistic fields that require the activation of intelligences in an integrated manner. The objective limits were confined to constructing the proposed model, the spatial limits to the University of Babylon / College of Fine Arts, and the temporal limits to the academic year .٢٠٢٦-٢٠٢٥The research followed the experimental approach. The research population consisted of (١٢٠) male and female students from the third stage in the Department of Art Education at the College of Fine Arts, while the research sample amounted to (٢٤) male and female students chosen non-randomly. The researcher adopted an expert evaluation form as the main tool to measure the effectiveness of the proposed model.

The research reached a number of results, most notably presenting an integrated diagram of the proposed educational model that takes into account multiple intelligences in teaching school theatre. The research recommended the necessity of adopting instructional designs based on modern theories, such as the Theory of Multiple Intelligences, when preparing curricula, and encouraging teachers to employ educational theatre to develop students' thinking, expression, and social interaction skills. The research also suggested constructing a training program for teachers according to this theory, and a similar instructional design for developing artistic creativity among students of the Department of Art Education.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث

اولاً/ مشكلة البحث: في ظل التطورات الحديثة في ميدان التربية والتعليم، بات من الضروري تبني أساليب تدريسية فعّالة تراعي احتياجات المتعلمين المختلفة وتسهم في تحسين جودة التعليم. ويُعد التصميم التعليمي من أبرز هذه الأساليب كونه عملية منظمة تهدف إلى تطوير بيئات التعلم بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة. إلا أن الواقع التربوي لا يزال يشهد هيمنة الطرائق التقليدية القائمة على الإلقاء والحفظ، والتي تتجاهل الفروق الفردية وأنماط التعلم المتنوعة، مما يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي وضعف الدافعية نحو التعلم. وفي هذا السياق، تبرز نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر كإطار نظري واعد يمكن من خلاله تطوير التصميمات التعليمية، إذ تفترض تعدد أنماط الذكاء (اللغوي، المنطقي، البصري، الجسدي، الموسيقي، الاجتماعي، الذاتي، الطبيعي) واختلافها من متعلم لآخر. غير أن الأدبيات التربوية تشير إلى ضعف توظيف هذه النظرية في الممارسات التدريسية، حيث لا يزال المعلمون يركزون على الذكاءين اللغوي والمنطقي فقط، متجاهلين تنوع الذكاءات الأخرى، مما يعيق تفاعل الطلبة مع المادة التعليمية، خاصة في المواد الفنية التي تتطلب تفعيلاً متكاملاً للذكاءات كالمسرح المدرسي.. وبناء على ما سبق، يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الاتي :ما أنموذج تصميم تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة المسرح المدرسي؟

ثانيا/ اهمية البحث :١. يكشف مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة لدى الافراد وتحديدا طلبة المدارس والجامعات.

٢. يمكن أن يسهم البحث الحالي في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والسماح لهم بالتعلم من أي مكان وفي أي زمان.

٣. يمكن إفادة الباحثين والعاملين في مجال التربية الفنية ومعاهد وكليات الفنون الجميلة.

٤. يسهم البحث في تطوير فاعلية المسرح المدرسي بوصفه وسيلة تعليمية تربوية، من خلال توظيف نماذج تصميم تعليمي حديثة تساعد على تنظيم الأنشطة المسرحية وتحقيق أهداف تعليمية واضحة.

٥. يقدّم البحث إطارًا تطبيقياً يمكن الإفادة منه في إعداد وتنفيذ العروض المسرحية المدرسية بطريقة منهجية، مما يسهم في تنمية التفكير الإبداعي والتعبير الفني لدى الطلبة.

ثالثاً/ هدف البحث: بناء انموذج تصميم تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس مادة المسرح المدرسي.

رابعا/حدود البحث: ١ـ الحدود الزمانية: ٢٠٢٥ ـ ٢٠٢٦.

٢ـ الحدود المكانية: جامعة بابل ـ كلية الفنون الجميلة.

٣ـ الحدود الموضوعية: بناء انموذج تصميم تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة المتمثلة في تدريس مادة المسرح المدرسي.

خامساً/ تعريف المصطلحات:

اولاً/ الانموذج لغة: عرفه الفيروز آبادي بأنه:

"مثال الشيء، والأنموذج لحن (لحن لغوي)"

اصطلاحاً/ عرفه كل من الشبلي، بأنه: " تنظيم يعطي صورة عن شيء أو يصف طريقة لعمل ما ويتألف من خطوات يصف العلاقة والأدوات والوسائل التي ينبغي استخدامها "

وعرفه عبد الرحمن وزنكنة، بأنه:" صيغ من الأطر التنظيمية التي تقوم على وجهات نظر تفسيرية لتحقيق الأهداف وتوجيه الأنشطة وتوظيف متتابعة يتم إتباعها في معالجة بنية المادة العلمية "

ثانياً/ التصميم التعليمي: يعني هندسة للشيء بطريقة ما على وفق محكات معينة. أو عملية هندسية لموقف ما. ويعرف بأنه: إجراء منهجي يحدد الخطوات اللازمة لتصميم التعليم وتنظيمه وتقويمه وتنفيذه، بما يراعي الخصائص الإدراكية للمتعلمين. " كذلك جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية التصميم التعليمي بأنه عملية منطقية تتضمن الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتخطيطه وتنفيذه وتطويره وتقويمه، بما يتوافق مع الخصائص الإدراكية للمتعلمين. كما يمثل علماً وتقنيةً تعني بوصف أفضل السبل بتحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة وتطويرها وفق شروط محددة.

التعليم/لغةً: مصدر علم، مشتق من الجذر (علم) الذي يدل على الأثر الذي يتميز به الشيء من غيره، ومنه العلامة. ويقال: أعلم الفارس إذا جعل له علامة في الحرب. وسميت الراية علماً لأنها علامة يهتدى بها. فالتعليم بهذا يحمل دلالة وضع العلامات والتمييز والهداية، وجمع العلم أعلام أيضاً.

اصطلاحا: التعلم هو تغير يطرأ على سلوك الكائن الحي نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب، في إطار ظروف وشروط معينة. ولا يمكن فهم هذا التغير السلوكي بمعزل عن التفاعل المعقد بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، والتي تشمل النضج، والتغيرات البيو كيميائية، والنفسية والفيزيائية.

التعريف الاجرائي للتصميم التعليمي: هو مجموعة الإجراءات اللازم اتباعها عند تطوير المقررات الإلكترونية التي تقدمها الجامعة من حيث الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم، التقويم، التصميم الفني، التفاعل والتغذية الراجعة، وتقنيات التعليم في ضوء عمليات التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم لتطوير مادة المسرح المدرسي.

ثالثاً: الذكاءات المتعددة:

لغةً/ الذكاء : حدة الفؤاد والذكاء سرعة الفطنة وقلب ذكي وصبي ذكي إذا كان سريع الفطنة ،والذكاء في الفهم أن يكون فهما تاما سريع القبول.

اصطلاحا: يرى جاردنر أن الذكاء " قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المشكلات أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي. "

الذكاءات المتعددة أجرائياً: قدرات ومهارات عقلية منطقية وشخصية ولغوية ومكانية وجسمية واجتماعية، تميز أسلوب طلبة كلية الفنون الجميلة قسم التربية الفنية في فهم وأدراك العلاقات بين أجزائها، وكيفية معالجتها، واكتشاف حلول للمشكلات.

المسرح المدرسي اصطلاحاً:

عرفه بلخيري بأنه: "المسرح المدرسي هو مسرح تعليمي تربوي، يراد به غرس وتثبيت قيم ومعلومات في أذهان التلاميذ. ويتولى التلاميذ بأنفسهم تشخيص العرض المسرحي تحت إشراف مربي"

عرفه هارف بأنه:

"مجموعة من العروض المسرحية التي تقدم داخل المدرسة لمجموعة تلاميذ وطلاب المدرسة الواحدة او مدارس عديدة، تقدم هذه العروض في مناسبة معينة اومن دون مناسبة ويتبنى عملية إخراجها مشرف فني او مدرب فني تابع للنشاط المدرسي او يقوم بإخراجها معلم او مدرس"

وعرفه النواصرة بأنه:

" المسرح الذي يقتصر على وجوده مكانياً في المدرسة حيث ان فريق العمل فيه يتألف من المعلم والمتعلمين الذين يعملون كفريق واحد لإنتاج المسرحية ومواضيعه عادة تكون مأخوذة من المناهج الدراسية أو من مواضيع تربوية وتاريخية ودينية تهم المتعلمين"

الفصل الثاني: المبحث الاول / مفهوم التصميم التعليمي:

التصميم التعليمي عملية منهجية أو منظومة لتخطيط منظومات التدريس لتعمل بأعلى درجة من لكفاية والفاعلية لتسهيل التعلم عند الطلبة، ويشكل التصميم التعليمي جسراً رابطاً بين النظرية التربوية والتطبيق الميداني، إذ يمكن من خلاله تحويل النظريات المجردة إلى ممارسات تدريسية قابلة للتنفيذ، وذلك عبر تحديد مواصفات السلوك التدريسي الكفيلة بتحقيق الأهداف المنشودة. ويعتمد في منهجه على أسلوب النظم، حيث تصمم العملية التعليمية ككل متكامل يتكون من مدخلات (أهداف، محتوى، خصائص المتعلمين) تتفاعل من خلال عمليات منظمة (استراتيجيات وأنشطة) لتنتج مخرجات تعليمية محددة. وهذا التصور يجعل من التصميم التعليمي أداة فعالة لتطوير التعليم وتحسين مخرجاته في مختلف التخصصات. كما يمثل التصميم التعليمي ركيزة

أساسية من ركائز تكنولوجيا التعليم، ويقوم على مفاهيم ومبادئ علمية، يأتي على رأسها نظرية النظم العامة. تنظر هذه النظرية إلى العملية التعليمية باعتبارها منظومة متكاملة، تفرض تطبيق مدخل النظم عند تصميم الوسائل، ومصادر التعلم، والدروس، والوحدات، والمقررات، والمناهج، بل والعملية التعليمية بأكملها، بما يحقق التفاعل المنشود بين عناصرها. حيث يمثل العملية الشاملة التي تتولى بناء البرامج التعليمية بدءاً من التخطيط الأولي وصولاً إلى التنفيذ النهائي، مستفيدة من النماذج المتعددة المعدة خصيصاً للمصمم التعليمي. ويتمثل جوهر هذا التصميم في توجيه الاهتمام نحو عملية التعلم بمكوناتها كافة، والتحكم الدقيق بها في ضوء مخرجات التعلم المستهدفة. ويبرز دور التصميم التعليمي بشكل خاص في ظل التحول من التعليم التقليدي القائم على المواجهة المباشرة إلى أنماط التعليم المدمج، حيث تزداد الحاجة إلى تصميم التعلم وتطبيقه بدقة وعناية لضمان تحقيق المتعلم للأهداف المرسومة. ويمكن النظر إليه أيضاً باعتباره خطة عامة تتألف من عمليات فرعية متسلسلة ومترابطة، تعمل بتناغم وانتظام ذاتي من أجل بلوغ هدف محدد أو مجموعة من الأهداف.

حيث ترجع الجذور التاريخية لنظريات التصميم التعليمي الى :

١ –تمت دراسة العديد من المواضيع في مجالات التربية وعلم النفس، خاصة فيما يتعلق بسيكولوجية الفروق. الفردية وعمليات التعلم الذاتي والتعلم المبرمج.

٢–كما تناولت الأبحاث نظريات التعلم وسلوك الإنسان، حيث تم التركيز على أهمية ضبط المثيرات والاستجابات في السياق التعليمي من خلال استخدام جداول التعزيز المتنوعة.

٣–بالإضافة إلى ذلك، تم استكشاف دور التكنولوجيا الهندسية في تعزيز التعلم الذاتي عند استخدام الألات، مما يساعد المتعلم على التقدم وفق سرعته الخاصة.

٤–كما تم دراسة أهمية الوسائل السمعية والبصرية في عملية التعلم، وكيفية استخدام المتعلم لأكثر من حاسة من حواسه الخمسة في الوقت نفسه.

وتظهر اهمية التصميم التعليمي فيما يأتي :

١–تحقيق تعليم فعال ومواكب للتطور: يساعد التصميم التعليمي في مواجهة التغيرات السريعة والتطور لتكنولوجي، عبر توفير نماذج واستراتيجيات تعليمية فعالة تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بأقل وقت وجهد ممكن.

٢–تزويد المعلم بنماذج وأدوات إرشادية: يقدم التصميم التعليمي للمعلم نماذج علمية تسهل عليه تخطيط دروسه وتنظيم المحتوى بأسلوب منهجي، مما يقلل العشوائية ويساعده في أداء أدواره التعليمية بكفاءة.

٣-تركيز على الأهداف التعليمية والمخرجات: يوجه التصميم التعليمي الانتباه إلى أهمية تحديد الأهداف العامة والسلوكية للمادة الدراسية، لضمان تحقيق نواتج تعلم واضحة ومتناسقة بين الأهداف والأنشطة والتقييم.

٤-تعزيز دور المتعلم والتفاعل في العملية التعليمية: يركز التصميم التعليمي على دور المتعلم كمشارك نشط في التعلم، مما يعزز التفاعل ويؤدي إلى تحقيق أعلى مستويات الإتقان في التعلم.

٥-تحسين النظم التعليمية وبيئة التعلم: يسهم التصميم التعليمي في تطوير النظم التعليمية المختلفة، ودعم بيئة علمية متكاملة ومتناسقة بين الأهداف، الأنشطة، والتقييم، مما يسهل عملية التعلم لكل من المعلم والطالب.

خطوات التصميم التعليمي تتمثل بالآتي :

المرحلة الأولى: (التحليل) تحليل خصائص المتعلمين الفئة المستهدفة الخبرات السابقة، الدافعية، الفروق الفردية. تحديد الاحتياجات التعليمية. تحليل البيئة التعليمية والموارد المتاحة.

المرحلة الثانية: (التصميم)تحديد وصياغة الأهداف التعليمية بدقة وفق المستويات المعرفية (مثل تصنيف بلوم) تحديد المحتوى الدراسي، وتحليله إلى وحدات أو موضوعات منظمة. اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف.

المرحلة الثالثة: (التطوير)اختيار وتطوير المواد التعليمية (نصوص، وسائط متعددة، أنشطة تمارين)

اختيار وتطوير أدوات التقييم اختبارات، استبيانات، أساليب، (تقويم تكويني ونهائي)

كما توجد مراحل أخرى وهي كالاتي :

المرحلة الرابعة/التنفيذ (التطبيق): تمثل مرحلة التنفيذ المرحلة التي يحدث فيها التطبيق الفعلي للتعليم داخل بيئات التعلم الحقيقية، حيث يتم تدريب المتعلمين سواء في الصف التقليدي، أو عبر منصات التعليم الإلكتروني، أو باستخدام الحقائب التعليمية. وتتحمل هذه المرحلة مسؤولية تطبيق جميع الوسائل والمنتجات التعليمية التي تم إنتاجها في المراحل السابقة على المتعلمين.

المرحلة الخامسة:(التقويم) تعد هذه المرحلة من المراحل التي يستطيع من خلالها التحقق من مدى تحقيق الأهداف التعليمية. وتنقسم هذه المرحلة إلى نوعين رئيسيين: التقويم التكويني الذي يرافق عملية التعلم، والتقويم الختامي الذي يأتي في نهايتها، ويهدف كلا النوعين إلى دعم عمليات التحسين والتطوير المستمرة.كذلك نوضح المكونات الأساسية لتصميم التعليم والمتمثلة بالآتي :

١-المقاصد: تشمل الأهداف العامة والأهداف الخاصة ونتائج التعلم.

المحتوى: يتضمن المعلومات والبيانات والرسائل التي يجب تدريسها أو إيصالها إلى المتعلمين

الأنشطة: تشمل استراتيجيات التدريس والرسائل التي يُراد تعليمها أو إيصالها إلى المتعلمين.

التقويم: تشمل عملية وضع الاختبارات والامتحانات تقييم المتعلمين وقياس تقدمهم ومدى تحقيقه للأهداف لمحددة.

نماذج التصميم التعليمي: عادة ما يعتبر النموذج تجريداً وتبسيطاً للنظام، بوصفه مرجعاً مفترضاً يحظى بالتزام شبه مطلق بالنظام المرجعي. وهذا الالتزام متوقع سواء أكان النموذج قاصداً وصف النظام المرجعي، أو وضع المعايير والتنبؤ بها، أو تفسير العناصر المكونة له. كما قد يعتمد النموذج على مجموعة من الإجراءات المنفذة أو الوحدات البنائية للنظرية. وترتبط إحدى المشكلات الرئيسية في مطبوعات نماذج التصميم التعليمي بالتعريف الأساسي لأي نموذج، إذ يتلاشى الالتزام به عند التعرض للعمليات الفعلية التي تمثل دقة النموذج. ويمكن استخدامه لتشكيل عملية التدريس من حيث التخطيط والتدريس والتصميم، بالإضافة إلى توجيه التعليم داخل السياق التعليمي. يحتوي هذا الأنموذج على أهداف محددة وقيم وأساس منطقي واضح يحدد كيفية توجيه مسار التعليم، سواء من خلال الاستنتاج أو الإدراك الشخصي أو من خلال مناقشة البيانات التي تثير الارتباط أو ترتيبها بشكل منطقي هرمي في جوهره، يمثل كل أنموذج تصميما لتخطيط الدروس بهدف تحقيق تدريس المحتوى وتعزيز نوعية التفكير.

تمثل نماذج التصميم التعليمي بالآتي:

اولاً/ أنموذج كمب: يتسم أنموذج كمب برؤية شاملة تأخذ في الاعتبار جميع العناصر الأساسية في عملية التخطيط للتعليم أو لتدريب بمختلف مستويته. يساعد هذا الانموذج المعلمين في وضع خطط استراتيجيات التعليم، بما في ذلك تحديد الأساليب والطرق والوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف المقرر أو المساق. كما يعد من النماذج المعتمدة والموثوقة في مجال التصميم التعليمي، حيث يمكن توظيفه لتصميم وحدة تعليمية أو برنامج تعليمي متكامل، وقد استخدمه طلاب التربية بشكل واسع في مقرر تصميم التدريس. اعتمد كمب الشكل البيضاوي في بناء هذا النموذج، فجعل العنصر الأول من عناصره العشرة في المركز، ووزع العناصر التسعة الأخرى حوله بشكل دائري، مع إحاطة جميع العناصر بعمليتي التقويم والمراجعة. ويتميز النموذج بالمرونة الكاملة أثناء الاستخدام، وإمكانية التبادل والتفاعل بين عناصره المختلفة، كما يتسم بالشمولية واحتوائه على التقويم والمراجعة كآليتين مستمرتين.

ثانياً/ انموذج (جيرلاك وايلي): يعود هذا الأنموذج الى فيرنون جيرلاش ودونالد آيلي ودونالد إيلي، اللذين طورا أنموذجاً تعليمياً يحمل اسميهما، يقوم على فكرة أساسية هي اعتبار المعلم مصمماً للتدريس. ويعتمد النموذج على المنحى المنظومي في عمليتي التعليم والتعلم، مستوعباً معظم العناصر الأساسية اللازمة لبناء المضامين التدريسية. كما يحدد النموذج طبيعة العلاقات المتداخلة بين مكوناته، مقدمًا بذلك نمطاً تتابعياً قابلاً للتطوير إلى

استراتيجية تدريسية فعالة. وقد ورد هذا النموذج بالتفصيل في كتابهما "التعليم والوسائل: منحى منظومي"، والذي جاء تلبية للحاجة الملحة إلى تصور مفهومي متكامل للتعليم والتعلم.

ثالثا/ أنموذج ديك وكاري: طوّر "والتر ديك" و"لو كاري" عام ١٩٩٦ نموذجًا تعليميًا يُعد من أشهر النماذج في مجال التصميم التعليمي. يجمع هذا النموذج بين الدقة النظامية والمرونة التطبيقية، حيث يبدأ بتحديد الأهداف التعليمية شكل منهجي، ثم ينتقل عبر مراحل تحليل المهام وخصائص المتعلمين وتصميم التقويم وتطوير المواد التعليمية. يتميز النموذج بكونه عمليًا يقدم أدوات تطبيقية مثل نماذج التمرينات والأوراق العملية، مما يجعله مناسبًا لكل من المشاريع التعليمية الصغيرة ذات الأهداف المحددة والمشاريع الشاملة ذات النطاق الواسع. يعتبر هذا النموذج إطارًا متكاملاً يمكن الاعتماد عليه لتحقيق أهداف تعليمية فعالة وقابلة للقياس".

رابعاً/ أنموذج سميث وراجان: ألفت"باتريشيا سميث" و"تيم راجان" عام ١٩٩٣ نموذجاً متطوراً للتصميم التعليمي يجمع بين أسس نموذج النظم التقليدي وأحدث النظريات في علم النفس الإدراكي كما يتميز هذا النموذج بتركيزه على تصميم الاستراتيجيات التعليمية، حيث يُخصص حوالي نصف مراحله لهذا الجانب الحيوي ويحافظ النموذج على لهيكل الأساسي للتصميم بالنظم من خلال تحديد مخرجات التعلم المستهدفة قبل بدء عملية التطوير، مع دمجه لرؤى متطورة تتجاوز المفاهيم السلوكية التقليدية ثم يجمع النموذج بذلك بين منهجية النظم المنظمة ومراعاة الجوانب الإدراكية المعاصرة، مما يجعله إطاراً شاملاً يتناسب مع التوجهات الحديثة في مجال لتطوير التعليمي .

خامساً/ أنموذج برجمان ومور: ركز نموذج (برجمان ومور) على أحد الموضوعات الراهنة التي تحظى باهتمام كبير في مجال تكنولوجيا التربية والتدريب. يتضمن هذا النموذج ستة أنشطة رئيسية هي: (التحليل، التصميم، التطوير، الإنتاج، التأليف، التقويم)، حيث يحدد كل نشاط استراتيجيات المدخلات والمخرجات والتقويم. وتوفر مخرجات كل نشاط المدخلات اللازمة للنشاط الذي يليه، ويُعتبر كل خط أفقي في النموذج مرحلة مستقلة. ويؤكد برجمان ومور على أهمية تقويم مخرجات كل نشاط قبل الانتقال إلى النشاط التالي. كما أن الإرشادات التي يقدمها النموذج لتنفيذ التقويم تُعد إرشادات شاملة وقيمة، حتى في حال استخدام الفرد لنموذج آخر لتطوير المنتجات الخاصة بالفيديو التفاعلي والوسائط المتعددة.

سادساً/ أنموذج وونج ورولسون: يبدأ أنموذج ونج ورولسون بتحديد الأهداف التدريسية، الأهداف التدريسية، وذلك في ضوء الأهداف العامة المستقاة من المنهج الدراسي والسياسة المدرسية. وقد تم تحديد هذه الأهداف أيضاً على ضوء المعرفة القبلية للمتعلمين، حيث يمثل قياسها ومعرفتها محدداً مهماً ومدخلاً رئيساً لتحديد الأهداف التدريسية. اعتمد الباحثان في بناء هذا النموذج على فكر جانيه المتعلق بتحليل المهمة، والذي بين أن استيعاب مهمة ما في مستوى معين من الترتيب الهرمي يعتمد على استيعاب المهام المرتبطة بها في المستويات الأبسط، باعتبارها متطلبات أساسية.

المبحث الثاني/ نظرية الذكاءات المتعددة:

يعد مصطلح (الذكاء المتعدد) مصطلحاً حديثاً نسبياً فقد ظهر على يد العالم هوارد كاردنر (Howard Gardner)عالم النفس في جامعة هارفرد في الولايات المتحدة الامريكية ببين ماهية الذكاء في كتابه أطر العقل (Frames Of Mind) عام (١٩٨٣)، منذ ذلك الحين وحتى الآن، برز اتجاهان رئيسيان في دراسة مفهوم الذكاء اتجاه تقليدي ينادي بالثبات على مبدأ العامل العام الواحد الأساسي للذكاء، واتجاه حديث يقول بتعدد الذكاءات استناداً إلى أسس ثقافية وبيولوجية، وهو ما تتبناه نظرية الذكاءات المتعددة. وتعرف هذه النظرية الذكاء بأنه إمكانية بيولوجية نفسية تتضمن ثلاثة عناصر رئيسية: مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من حل المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية، والقدرة على خلق أو ابتكار نتاج مفيد أو تقديم خدمة ذات قيمة داخل ثقافة معينة، وأخيراً القدرة على اكتشاف أو خلق مشكلات ومسائل تمكن الفرد من اكتساب معارف جديدة. يرى جاردنر أن هذه الذكاءات تعمل في الحياة العادية بتناسق وانسجام على نحو نموذجي، وقد يختفي استقلال هذه الذكاءات عن بعضها، إلا أنه عندما يكون هناك تركيز في المشاهدة أو المراقبة المخصصة لغرض معين، فإن الطبيعة المميزة لكل ذكاء تظهر بوضوح. ومن ثم يمكن تحديد البروفيل العقلي للفرد، والاعتماد على هذه المعرفة في تعزيز الفرص التعليمية المتاحة له وتعزيز حرية الاختيار. كما يؤكد على أن هناك جهوداً عديدة لتحديد وتفصيل الذكاءات الرئيسية، تمتد من التقسيم الثلاثي في القرون الوسطى (الذي ضم الفنون الحرة الثلاثة: النحو والبلاغة والمنطق، والتي شكلت جزءاً من المنهج، بالإضافة إلى الموسيقى والهندسة والفلك التي كانت تشتمل عليها مناهج التعليم للسنوات الثلاث بين درجتي البكالوريوس والماجستير) وصولاً إلى قائمة عالم النفس التي تضم خمسة أساليب للاتصال هي (اللغوي، والإيماءات الاجتماعية، والأيقوني، والرياضي المنطقي، والموسيقي).

وهناك العديد من اوجه الاختلاف بين وجهة نظر النظريات التقليدية ووجهة نظر نظرية الذكاءات المتعددة حول مفهوم الذكاء فيما يلي عرض ملخص لأهم هذه الاختلافات:

١. طريقة القياس: ترى النظريات التقليدية أن الذكاء قابل للقياس عبر اختبارات قصيرة تعتمد على الأسئلة والإجابات المحددة، مثل مقياس ستانفورد–بينه ومقياس وكسلر. في المقابل، ترى نظرية الذكاءات المتعددة أن تقييم الذكاء يتم من خلال ملاحظة أنماط التعلم وأساليب حل المشكلات لدى الأفراد، ولا تعتمد على الاختبارات التقليدية القصيرة.

٢. طبيعة الذكاء: تفترض النظريات التقليدية أن الذكاء كمية ثابتة يولد بها الفرد وتلازمه مدى الحياة. أما نظرية الذكاءات المتعددة فترى أن جميع الأفراد يمتلكون كل أنواع الذكاءات، ولكن بنسب متفاوتة، حيث يكون لكل شخص بروفيل عقلي فريد يعبر عن تركيبته الذكائية المميزة.

٣. قابلية التطور: ترى النظريات التقليدية أن الذكاء لا يتغير عبر سنوات العمر. بينما تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة إمكانية تحسين وتنمية جميع الذكاءات، مع الإشارة إلى أن بعض الأفراد قد يتميزون في نوع واحد من الذكاءات أكثر من أقرانهم.

٤. مكونات الذكاء: تحصر النظريات التقليدية الذكاء في قدرات لفظية ومنطقية بشكل أساسي. في حين توسع نظرية الذكاءات المتعددة المفهوم ليشمل أنماطاً ونماذج عديدة من الذكاءات، تعكس طرقاً مختلفة للتفاعل مع العالم وفهمه.

قام هوارد جاردنر بتحديد ثمانية أنواع أساسية من الذكاء في نظريته "الذكاءات المتعددة" تتمثل بالآتي:

١- (الذكاء اللغوي) هو القدرة على توظيف اللغة بشكل فعال للتعبير عما يجول في العقل، وكذلك لفهم الآخرين والتواصل معهم. من خلال هذا النوع من الذكاء، تبرز المهارات اللغوية لدى الفرد بشكل واضح. ويشير جاردنر إلى أن مستقبل هؤلاء الأفراد غالباً ما يكون في المهن التي تعتمد على اللغة، مثل (الشعر، وكتابة القصص، والصحافة). وتعد الرموز الكتابية التي ظهرت منذ أكثر من (٣٠) ألف سنة دليل على امتلاك البشر لهذا النوع من الذكاء. ويتمركز هذا الذكاء في منطقة الفص الصدغي الأيسر من المخ، وكذلك في الفصوص الأمامية. كما يبدأ هذا الذكاء في الظهور منذ الطفولة المبكرة، ويستمر في التطور حتى سن متقدمة، كما أنه يتأثر بشكل كبير بالمثيرات البيئية، مثل رواية القصص اللغوية، والتدريب على التذوق الأدبي. حيث يتميز الأفراد ذوو الذكاء اللغوي بمجموعة من الخصائص السلوكية والمعرفية التي تعزز قدرتهم على توظيف اللغة بفاعلية، فهم قادرون على عرض أفكارهم بسهولة ولباقة، ويمتلكون مفردات لغوية غنية مقارنة بأقرانهم، ويستمتعون بالألعاب الكلامية كالكلمات المتقاطعة وتكوين الجمل. يتحدثون بطلاقة ويوضحون أفكارهم بالكتابة والكلام، ويميلون إلى حكاية القصص، ويشاركون بفعالية في المحادثات والمناقشات.

٢- (الذكاء الرياضي) يتميز الأفراد الذين يمتلكون ذكاءً رياضياً بحبهم للمفاهيم والقيم المجردة، وميلهم الدائم إلى الرجوع للأصل في فهم وتحليل الأمور. يستمتعون بالتفكير في أسباب الظواهر باستخدام المنطق، ويفضلون التحدث والتفكير بالأرقام والنسب المحددة، ويجتهدون في استخلاص المبادئ العامة التي تحكم الظواهر المختلفة، حيث يميلون إلى التفكير الكلي انطلاقاً من تحليل الجزئيات. وهم غالباً ما يفضلون العمل في ميادين تتطلب تفكيراً علمياً كالفيزياء والكيمياء، أو مجالات الرياضيات والهندسة والبرمجة، حيث يمكنهم توظيف قدراتهم التحليلية والاستدلالية. ينشط هذا النمط من الذكاء بشكل خاص في مواقف حل المشكلات والمواقف التي تستدعي التحدي الفكري، حيث يحتاج الفرد إلى توظيف التفكير المنطقي والاستدلالي للوصول إلى حلول مبتكرة. ومن أبرز السبل التي تسهم في تنمية هذا النمط من الذكاء(تشجيع المتعلم على تلخيص المواد الدراسية التي يدرسها تلخيصاً مبدئياً، حيث يساعده ذلك على استخلاص الأفكار الرئيسية وتنظيمها في إطار منطقي

مترابط. كما أن تدريبه على المقارنة والموازنة بين موضوعات علمية مختلفة، كتلك المتعلقة بالفيزياء أو غيرها من المفاهيم العقلية، يعزز قدرته على اكتشاف العلاقات والروابط بين الظواهر المتباينة. كذلك، فإن إتاحة الفرصة للمتعلم لتصميم مناقشات منطقية حول أفكار أو عمليات معينة ينمي لديه مهارات الاستدلال والحجاج، ويدربه على بناء حجج متماسكة قائمة على أسس علمية سليمة. إضافة إلى ذلك، فإن إشراكه في دراسات تجريبية تُجرى بطريقة علمية منهجية يمنحه فرصة لتطبيق التفكير المنطقي في سياقات عملية واقعية، فيتعلم كيفية وضع الفرضيات واختبارها وتحليل النتائج للوصول إلى استنتاجات دقيقة.

٣ . (الذكاء المكاني) يتميز الأفراد ذوو الذكاء المكاني بقدرة عقلية عالية على التخيل، خاصة فيما يتعلق بالصور والهياكل والأشكال ثلاثية الأبعاد. يجيد هؤلاء الرسم والتصوير، ويلاحظون التفاصيل الدقيقة في اللوحات الفنية والأعمال البصرية، كما يقدرون الجمال والفن في الصور والأشكال من حولهم. لديهم ذاكرة فوتوغرافية قوية تمكنهم من تذكر الأحداث والمشاهد والأماكن بتفاصيلها الدقيقة، ويستطيعون تخيل الأشياء من زوايا مختلفة وتصور كيف ستبدو عند تغيير مواقعها أو أشكالها. كما يميل أصحاب هذا الذكاء إلى تفضيل المهن التي تتطلب قدرات بصرية مكانية عالية، مثل: التصوير الفوتوغرافي، والتصميم الكرافيتي، والرسم، والهندسة المعمارية، وتصميم الديكور الداخلي، وتخطيط المدن، وكل الوظائف التي تحتاج إلى قدرة عقلية على التخيل والتعامل مع الصور والأماكن والفراغات. كما أنهم يبدعون في قراءة الخرائط وفهم الاتجاهات، وتجميع القطع المبعثرة لتكوين صورة متكاملة، وتصور كيفية عمل الآلات والأجهزة من خلال النظر إلى مخططاتها. كما يتميز الافراد ذوو الذكاء المكاني بمجموعة من الخصائص السلوكية والمعرفية التي تعكس قدراتهم البصرية العالية. فهو قادر على رسم رسومات بيانية دقيقة تعبر عن أفكاره وتصوراته، ويجيد توظيف الخطوط والأشكال لنقل المعاني بدقة. كما يستمتع بالألعاب التي تعتمد على التخيل المكاني كألعاب المتاهات، حيث يجد متعة في إيجاد المسارات والحلول ضمن فراغات معقدة. ويميل هذا الفرد بطبيعته إلى صنع النماذج والرسوم والأشكال ثلاثية الأبعاد، مستمتعاً بتحويل الأفكار المجردة إلى كائنات مرئية ملموسة. كما أنه يحب تصميم خرائط توضيحية للأماكن، ويجيد رسمها وتخطيطها بطريقة تعكس فهمه العميق للعلاقات المكانية والمسافات بين الأشياء. هذه الخصائص تجعل منه مفكراً بصرياً بارعاً قادراً على التعامل مع العالم من حوله من خلال عدسة المكان والفراغ.

٤.(الذكاء الاجتماعي) يمثل الذكاء الاجتماعي قدرة الفرد على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم، والتمييز بينها بدقة. يتضمن هذا النوع من الذكاء حساسية عالية للتعبيرات الوجهية، ونبرات الصوت، والإيماءات الجسدية، والقدرة على التمييز بين مختلف أنواع هذه الإشارات التواصلية. كما يشمل القدرة على الاستجابة لهذه الإيماءات بفعالية وبأسلوب براغماتي يؤثر في مجموعة من الناس ويدفعهم لاتباع خط معين من الفعل أو السلوك.الأفراد الذين يمتلكون ذكاءً اجتماعياً متقدماً يسهل عليهم فهم الآخرين والتعاطف معهم، ويمتلكون مهارات تواصل ممتازة تمكنهم من بناء علاقات اجتماعية ناجحة. كما أنهم قادرون على العمل ضمن

فرق بفاعلية، وقيادة المجموعات، وحل النزاعات الاجتماعية، والتأثير على من حولهم. وهم غالباً ما يفضلون المهن التي تتطلب تفاعلاً اجتماعياً مكثفاً كالتدريس، والاستشارة النفسية، والقيادة، والإدارة، والعلاقات العامة، والتفاوض، والعمل الدبلوماسي. كما ينشط هذا النمط من الذكاء عندما يفكر المتعلم في إنجاز شيء ما بالتعاون مع الآخرين، أو عندما يواجه مواقف تتطلب فهماً اجتماعياً وتفاعلاً جماعياً. ولتنمية هذا النمط من الذكاء، يمكن اتباع استراتيجيات متنوعة تعزز الوعي الاجتماعي والمهارات التفاعلية لدى المتعلمين، من أبرزها: تشجيع الافراد على العمل الجماعي وحل المشكلات بشكل تعاوني، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والمسرحية التي تحاكي مواقف الحياة الواقعية، وتدريبهم على قراءة لغة الجسد وفهم الإشارات غير اللفظية، وتعزيز قدرتهم على الاستماع الفعال والتعاطف مع الآخرين، وإشراكهم في مناقشات جماعية تتطلب تبادل الأدوار وفهم وجهات النظر المختلفة

٥- (الذكاء الطبيعي) هو القدرة على الخبرة في إدراك وتصنيف الأنواع الحية المتعددة من نباتات وحيوانات في بيئة الفرد المحيطة، ويتضمن أيضاً حساسية عالية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى مثل تشكيلات السحاب والجبال والتكوينات الجيولوجية. كما يشمل هذا الذكاء المقدرة على التمييز بين الأشياء غير الحية كالسيارات والأحذية الرياضية وأغلفة الأسطوانات، أي القدرة على الملاحظة الدقيقة والتصنيف المنهجي لعناصر العالم المادي. يميل أصحاب هذا الذكاء إلى الاهتمام بالتفاصيل البيئية وفهم العلاقات بين الكائنات الحية والظواهر الطبيعية من حولهم. كما يتميز الافراد ذوو الذكاء الطبيعي بحس مرهف تجاه العالم الطبيعي من حوله، حيث لديهم إحساس عميق بالطبيعة يدفعه للتفاعل معها والتأمل في عناصرها. كما أنهم مشاهدون جيدون لما يحدث حولهم، ويرصدون التغيرات البيئية والظواهر الطبيعية بدقة واهتمام. كما يحرصون على قراءة الكتب والمجلات التي توضح خصائص الطبيعة وتشرح أسرار الكائنات الحية والظواهر البيئية، سعياً منهم لتوسيع معرفتهم وفهمهم أعمق للعالم الطبيعي. كما أنهم يستمتعون بزيارة حدائق الحيوان والمحميات الطبيعية، حيث يجدون في هذه الأماكن فرصة للتواصل المباشر مع الكائنات الحية ومراقبتها في بيئاتها القريبة من الطبيعية. هذه الخصائص تعكس شغفهم بالعالم الطبيعي وقدرتهم على التعامل معه بوعي وفهم.

٦.(الذكاء الجسمي الحركي) يمثل هذا النوع من الذكاء قدرة الفرد على توظيف المهارات الحسية الحركية والتنسيق بين العقل والجسم، من خلال إيجاد تناسق متقن لمختلف الحركات التي يؤديها الجسم بكامل أطرافه أو بجزء منها. يتفوق في هذا النوع من الذكاء الحرفيون والأطباء الجراحون والراقصون أكثر من غيرهم، نظراً لما تتطلبه أعمالهم من دقة حركية وتنسيق عال بين العقل والجسم. يتركز هذا الذكاء في القشرة الدماغية المسؤولة عن الحركة، حيث يغلب نشاط النصف الأيسر من الدماغ لدى الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى، في حين يغلب نشاط النصف الأيمن لدى الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى. والإصابات التي تلحق بهذه المناطق الدماغية قد تؤدي إلى فقدان القدرة على الحركة، إذ يتعذر على الفرد القيام بحركات بسيطة كفتح علبة عصير أو تخطي حاجز ما، مما يؤكد ارتباط هذا الذكاء بسلامة البنية العصبية المسؤولة عن التحكم الحركي. ولتنمية

هذا النمط من الذكاء، يمكن اتباع مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تحفز التكامل الحسي الحركي لدى المتعلمين، من اهمها تشجيع المتعلم على بناء وإنشاء أشياء ملموسة باستخدام جسده ويديه، ودمجه في أنشطة رياضية تعلمه دروساً معينة كرياضة الكاراتيه التي تجمع بين التركيز الذهني والأداء الحركي، وتعريفه بكيفية ممارسة رياضات جسمية معروفة في ثقافات أخرى لتوسيع مداركه الحركية، وإتاحة الفرصة له لتعليم غيره كيفية استخدام جهاز تدريبي معين، مما يعزز فهمه الحركي من خلال الشرح والتطبيق العملي .

مؤشرات الإطار النظري

١ .تحلل خصائص الفئة المستهدفة من المتعلمين من حيث الخبرات السابقة، والدافعية، والفروق الفردية، لتكييف المحتوى والاستراتيجيات وفقاً لاحتياجاتهم.

٢ .تحدد الاحتياجات التعليمية بدقة من خلال التعرف على الفجوات بين المعارف الحالية والمخرجات المطلوبة، لضمان ملاءمة التصميم التعليمي.

٣ .تصوغ الأهداف التعليمية وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي بما يضمن تدرج الأهداف من المعرفة والفهم إلى التحليل والتقويم والإبداع.

٤ .تنظم المحتوى التعليمي بما يتناسب مع الأهداف التعليمية من خلال ترتيب منطقي وتكامل بين المفاهيم يراعي مستوى المتعلمين.

٥.تسهم نظرية الذكاءات المتعددة في تفعيل استخدام أساليب تدريس متنوعة تتيح للمتعلمين توظيف جميع أنواع ذكاءاتهم داخل البيئة التعليمية.

٦.تساعد نظرية الذكاءات المتعددة على التعرف إلى نقاط القوة والضعف في ذكاءات الطلبة، ما يتيح إمكانية معالجتها أو تنميتها عبر خطط تربوية مناسبة.

٧. تعمل نظرية الذكاءات المتعددة على تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم، من خلال مراعاة الفروق الفردية وتشجيعهم على استثمار ذكاءاتهم في مواقف تعليمية مختلفة.

٨. يشكل المسرح المدرسي نظاما تربويا تكامليا يدمج بين البعد المعرفي والمهاري والوجداني، ويعمل على تحويل المحتوى التعليمي إلى خبرة تعلمية حية قائمة على التفاعل والأداء.

٩. يسهم المسرح المدرسي في تنمية القدرات الإدراكية والتحليلية لدى الطلبة من خلال تفكيك النصوص لدرامية وبناء الشخصيات وفهم العلاقات بين عناصر العرض المسرحي.

١٠. يعزز المسرح المدرسي التعلم القائم على الخبرة المباشرة، إذ يتيح للطلبة ممارسة الأدوار وتحمل لمسؤوليات ضمن سياق درامي يحاكي الواقع ويثري الفهم العميق.

١١. ينمي المسرح المدرسي الحس الجمالي والبصري عبر تنظيم التكوين المسرحي وتوزيع الحركة والإضاءة والفضاء، مما يجعله مجالاً خصباً لتفعيل القدرات البصرية لدى المتعلمين

١٢. يوظف المسرح المدرسي عناصر العرض الدرامي بوصفها أدوات تعليمية استراتيجية تسهم في ترسيخ المفاهيم وتنمية مهارات التعبير والتفكير الإبداعي داخل البيئة المدرسية.

الفصل الثالث / إجراءات البحث:

أولاً/ مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية بكلية الفنون الجميلة / جامعة بابل للعام الدراسي ٢٠٢٥. ٢٠٢٦، والبالغ عددهم (١٢٠) طالباً وطالبة ممن يدرسون مادة المسرح المدرسي.

ثانياً/ عينة البحث: تتألف عينة البحث من (٢٤) طالباً وطالبة بنسبة (٢٠٪) من مجتمع البحث تم اختيارها بطريقة غير قصدية.

ثالثاً/ منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي المقترح وذلك بما ينسجم مع هدف البحث

رابعاً/ أداة البحث: تم اعتماد استمارة خبراء لتقييم النموذج التعليمي.

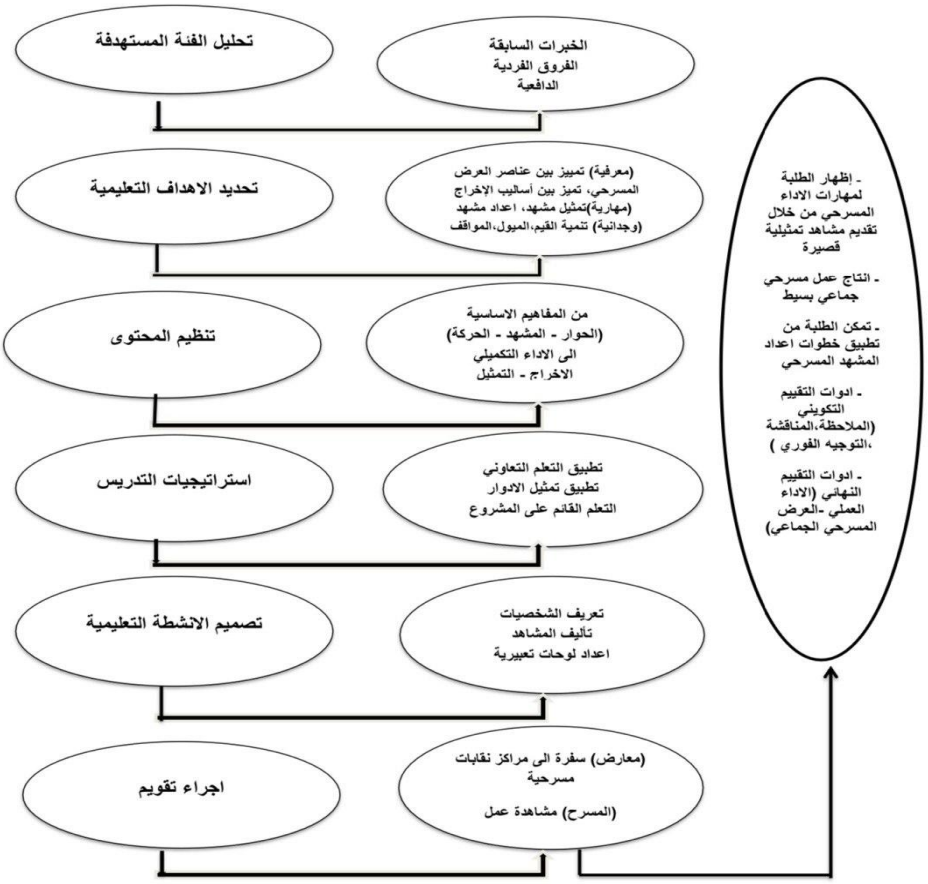
خامساً/صدق الأداة :قامت الباحثة ببناء فقرات أداة بحثها بصيغتها الأولية ملحق(١) ثم توزيعها على السادة المحكمين ملحق(٢) لإبداء آرائهم السديدة والبالغ عددهم (٥) وقم تم الخروج بالصيغة النهائية ملحق(٣) للأداة بعد حذف فقرتين من الفئة الثانوية للعمليات (أدوات التقييم) و(توظيف نتائج التقييم) واضافة فقرات للمخرجات وبعد جمع الاستمارات وتحليلها، بلغت نسبة اتفاق السادة المحكمين على فقرات الأنموذج التعليمي (٨٥٪)، وهي نسبة عالية تدل على تمتع الأنموذج بمستوى عالٍ من الصدق الظاهري، وبناءً على ذلك تم إجراء التعديلات المقترحة التي أشار إليها بعض المحكمين قبل اعتماده بصيغته النهائية لتطبيقه على عينة البحث.

سادساً/ثبات الأداة: تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)، وقد أظهرت النتائج أن أدوات البحث تتمتع بدرجة عالية من الثبات مما يؤهلها للاستخدام في الدراسة الميدانية.

سابعاً/ الوسائل الإحصائية: تم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج ((SPSS ، وتشمل:(الوسط الحسابي، الانحراف المعياري،اختبار(T) للعينات المرتبطة والمستقلة ،معامل الارتباط (بيرسون) للتحقق من الصدق والثبات) **الفصل الرابع:**

اولاً / النتائج

ثانياً/الاستنتاجات



مخطط (١) يمثل النتائج والاستنتاجات

ثالثاً/ التوصيات:

١. ضرورة اعتماد التصميمات التعليمية المبنية على نظريات حديثة مثل نظرية الذكاءات المتعددة عند إعداد المناهج الدراسية، وخاصة في المواد التي تتطلب تفاعلاً ومهارات متعددة كالمسرح المدرسي.

٢. تشجيع المعلمين على توظيف المسرح التربوي كأداة فعالة لتنمية مهارات التفكير، التعبير، والتفاعل الاجتماعي لدى الطلبة.

٣. ضرورة توفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة للإبداع، من خلال تبني استراتيجيات تعلم نشط وتمثيلي وتعاوني.

رابعاً: المقترحات:

١. بناء برنامج تدريبي للمدرسين على وفق نظرية الذكاءات المتعددة وأثره في تحسين مخرجات التعليم الفني.

٢. تصميم تعليمي مقترح وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية الإبداع الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية.

احالات البحث:

١. مجد الدين بن يعقوب الفيروز آبادي: معجم القاموس المحيط، ط٢، (بيروت: دار المعرفة للطباعة والتوزيع ،٢٠٠٧)، ص١٩٩.

٢. إبراهيم مهدي الشبلي: التعليم الفعال والتعلم الفعال، (الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع،٢٠٠٠)، ص١٣

٣. عدنان حقي عبد الرحمن، أنور حسين وزنكنة: الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، (بغداد: شركة الوفاق للطباعة ،٢٠٠٧)، ص ٤١.

٤. محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط٢، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٣)، ص٢٥

٥. محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم نظرية وممارسة، مصدر سابق، ص ٢٥.

٦. أبي الحسين احمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة، ج١، (دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٧٩)، ص١٠٩

٧. تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٣)، ص١٤

٨. هوارد جاردنر :الذكاءالمتعدد في القرن الحادي والعشرين ،تر:عبدالحكيم أحمدالخازمي،ط٢، (القاهرة :دار الفجر، ٢٠٠٧)،ص٣٦.

٩. سعد على زاير، خضير عباس جري: تصميم التعليم وتطبيقاته فى العلوم الإنسانية، (عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ٢٠٢٠، ص٢١.

١٠. سعد على زاير, خضير عباس جري: تصميم التعليم وتطبيقاته فى العلوم الإنسانية، (عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، ٢٠٢٠ ،ص٢١.

١١. محمد عطية خميس: عمليات تكتلوجيا التعلم، (القاهرة: دار الكتب، ٢٠٠٣)، ص ٨.

١٢. عبد اللطيف بن الصفي الجزار: مقدمة في تكنلوجيا التعليم النظرية والعملية، (القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس ،١٩٩٥)، ص٢٥٣.

١٣. منذر مبدر العباسي، وصفي محمد التميمي: التصميم التعليمي بين النظرية والتطبيق، (عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ٢٠١٩)، ص ١٢١

١٤. عادل سرايا: التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، ط٢، (عمان: دار وائل للنشر،٢٠٠٧)، ص ٦١.

١٥. عبد القادر محمد احمد علي: تصميم البرامج التعليمية وفق تقنيات التعليم، (عمان; دار غيداء للنشر والتوزيع ،٢٠١٨) ،ص٢٢

١٦. صفية صالح الدايل: أثر برنامج تدريبي قائم على عمليات التصميم التعليمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية، المجلد ٣٨، ع٤ج ٢٠، ٢٠٢٢، ص ٤٨.

١٧. حسن جامع: تصميم التعليم، (عمان: دار الفكر، ٢٠٠٩)، ص٦٩

١٨. حسن ربحي مهدي: تكنلوجيا التعليم والتعلم، (عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٥)، ص ٧٨ .

١٩. حسين هاشم الفتلي: علم التدريس والتعلم وفنونه (المبادئ، النظريات، النماذج، الاستراتيجيات)، (عمان: دار الوضاح للنشر،٢٠١٦)، ص ٣٤٦.

٢٠. صالح محمد الرواضية، حسن علي بني دومي، عمر حسين العمري، التكنلوجيا وتصميم التدريس، (عمان: زمزم ناشرون وموزعون،٢٠١١)، ص١٧٢.١٧٣.

٢١. حسن حيال محيسن الساعدي: المُعلمُ الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه، ط٢، (ديالى: مكتب الشروق للطباعة والنشر ،٢٠٢٠)، ص. ص١٢٥

٢٢. كنت جاستفسون، روبرت برانش: استعراض نماذج التطوير التعليمي، تر: بدر بن عبد الله الصالح، ط٣، (المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية ،٢٠٠٣)، ص٩٣.

٢٣. كنت جاستفسون، روبرت برانش: استعراض نماذج التطوير التعليمي، مصدر سابق، ص٨٧

٢٤. كنت جاستفسون، روبرت برانش: استعراض نماذج التطوير التعليمي، مصدر سابق، ص ٦٧-٦٨

٢٥. زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، (عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع ،٢٠١١)، ص١٧٧

٢٦. نبيل رفيق محمد إبراهيم: الذكاء المتعدد، (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١١)، ص. ص٦٢_٦١.

٢٧. راشد مرزوق راشد: علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة، (القاهرة: عالم الكتب ،٢٠٠٥)، ص. ص٢٤-٢٣.

٢٨. هناء حسين الفلفلي: علم النفس التربوي، (عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ،٢٠١٢)، ص. ص٢٢٥_٢٢٤.

٢٩. عواطف محمد محمد حسانين: سيكولوجية التعلم (نظريات – عمليات معرفية – قدرات عقلية)، (القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ٢٠١٢)، ص. ص٣٣٥_٣٣٤.

٣٠. هناء حسين الفلفلي: علم النفس التربوي، مصدر سابق، ص٢١٧.

٣١. وليم كرامز: محاور الذكاء السبع، (القاهرة: دار الخلود للتراث ،٢٠١١)، ص. ص٧-٦.

٣٢.حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، (القاهرة: دار عالم الكتب،٢٠٠٣)، ص ١٦٣.

٣٣.وليم كرامز: محاور الذكاء السبع، مصدر سابق، ص ٧.

٣٤.هناء حسين الفلفلي: علم النفس التربوي، مصدر سابق، ص ٢١٩.

٣٥.جابر عبد الحميد جابر:الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق ،(القاهرة: دار الفكر العربي ،٢٠٠٣)،ص١١

٣٦.حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور البنائية، مصدر سابق، ص ١٦٧.

٣٧.ثوماس آرمسترونج: الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، تر: مدارس الظهران الاهلية، (السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦)، ص ٣.

٣٨.هناء حسين الفلفلي: علم النفس التربوي، مصدر سابق، ص ٢١٩.

٣٩.ياسر خلف الشجيري، حيدر عبد الكريم الزهيري: اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، مصدر سابق، ص. ص٥٠٣_٥٠٢.

٤٠.حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مصدر سابق، ص١٦٥.

المصادر:

١. ابراهيم، نبيل رفيق محمد: الذكاء المتعدد، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠١١
٢. احمد، عبد القادر محمد، علي: تصميم البرامج التعليمية وفق تقنيات التعليم، عمان; دار غيداء للنشر والتوزيع ،٢٠١٨
٣. ثوماس، آرمسترونج: الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، تر: مدارس الظهران الاهلية، (السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ٢٠٢٠
٤. جابر، عبد الحميد جابر:الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق ،القاهرة: دار الفكر العربي ،٢٠٠٣
٥. جامع، حسن: تصميم التعليم، عمان: دار الفكر، ٢٠٠٩
٦. الجزار، عبد اللطيف بن الصفي: مقدمة في تكنلوجيا التعليم النظرية والعملية، القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس ،١٩٩٥
٧. حسانين، عواطف محمد محمد: سيكولوجية التعلم نظريات – عمليات معرفية – قدرات عقلية، القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ٢٠١٢
٨. الحيلة، محمد محمود: تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٣
٩. الدايل، صفية صالح: أثر برنامج تدريبي قائم على عمليات التصميم التعليمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية، المجلد ٣٨، ع٤ج ٢٠، ٢٠٢٢،
١٠.راشد، مرزوق راشد: علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة، القاهرة: عالم الكتب ،٢٠٠٥

١١.الرحمن، عدنان حقي عبد أنور حسين، زنكنة: الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، بغداد: شركة الوفاق للطباعة ،٢٠٠٧
١٢.الرواضية، صالح محمد، حسن علي بني دومي، عمر حسين العمري، التكنلوجيا وتصميم التدريس، عمان: زمزم ناشرون وموزعون،٢٠١١
١٣.زاير سعد على، خضير عباس جري: تصميم التعليم وتطبيقاته فى العلوم الإنسانية، عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ٢٠٢٠
١٤.زكريا أبي الحسين احمد بن فارس بن: معجم مقاييس اللغة، ج١، دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٧٩
١٥.زيتون، حسن حسين، كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: دار عالم الكتب،٢٠٠٣
١٦.سرايا، عادل: التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، ط٢، عمان: دار وائل للنشر،٢٠٠٧
١٧.الشبلي، إبراهيم مهدي: التعليم الفعال والتعلم الفعال، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع،٢٠٠٠
١٨.العباسي، منذر مبدر، وصفي محمد التميمي: التصميم التعليمي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع، ٢٠١٩
١٩.العدوان، زيد سليمان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع ،٢٠١١
٢٠.الفتلي، حسين هاشم: علم التدريس والتعلم وفنونه المبادئ، النظريات، النماذج، الاستراتيجيات، عمان: دار الوضاح للنشر،٢٠١٦
٢١.الفلفلي، هناء حسين: علم النفس التربوي، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ،٢٠١٢
٢٢.الفيروز آبادي، مجد الدين بن يعقوب: معجم القاموس المحيط، ط٢، (بيروت: دار المعرفة للطباعة والتوزيع ،٢٠٠٧).
٢٣.كنت جاستفسون، روبرت برانش: استعراض نماذج التطوير التعليمي، تر: بدر بن عبد الله الصالح، ط٣، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية ،٢٠٠٣
٢٤.كوافحة، تيسير مفلح: صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٣
٢٥.محمد خميس عطية: عمليات تكتلوجيا التعلم، القاهرة: دار الكتب، ٢٠٠٣
٢٦.محيسن الساعدي حسن حيال: المُعلمُ الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه، ط٢، ديالى: مكتب الشروق للطباعة والنشر ،٢٠٢٠
٢٧.مهدي حسن ربحي: تكنلوجيا التعليم والتعلم، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٥
٢٨.هوارد جاردنر:الذكاءالمتعدد في القرن الحادي والعشرين ،تر:عبدالحكيم أحمدالخازمي،ط٢، القاهرة :دار الفجر، ٢٠٠٧
٢٩.وليم كرامز: محاور الذكاء السبع، القاهرة: دار الخلود للتراث ،٢٠١١.

الملاحق:

الملحق (١) الاداة بصيغتها الاولية

ت	الفئة الرئيسة	الفئة الثانوية	يصلح	لا يصلح	البديل
١	المدخلات	تحليل الفئة المستهدفة: تحليل خصائص المتعلمين من حيث الخبرات السابقة في التمثيل والتعبير الفني، وتحديد مستويات الدافعية، والفروق الفردية في القدرات والأنماط التعلمية، باستخدام أدوات تشخيصية(استبيانات، مقابلات، اختبارات قبليّة).			
		تحديد الاحتياجات التعليمية: تحديد الفجوات بين ما يمتلكه الطلبة من معارف ومهارات حالية، باستخدام أدوات تشخيصية دقيقة مثل الاستبانات والاختبارات الأولية.			
		صياغة الأهداف التعليمية: بناء الأهداف التعليمية وفق تصنيف بلوم، تبدأ من تمييز عناصر العرض المسرحي وتعريف الشخصيات الدرامية وصولاً إلى ابتكار أداء تعبيري، شاملاً الأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية.			
		تنظيم المحتوى: تنظيم المحتوى المسرحي تدريجياً، من المفاهيم الأساسية (الحوار، المشهد، الحركة) إلى الأداء التكاملي (الإخراج، التمثيل)، مع مراعاة أنماط الذكاء المختلفة.			
		لأساس النظري: اعتماد نظرية الذكاءات المتعددة كأساس نظري لبناء النموذج، مع التركيز على الذكاءات المرتبطة بالمجال المسرحي (اللغوي، الحركي، البصري، الموسيقي، الاجتماعي)			

٢	العمليات	استراتيجيات التدريس: توظيف استراتيجيات متنوعة مثل: التعلم التعاوني، تمثيل الأدوار، والتعلم القائم على المشروع، عبر تكليف الطلبة بإعداد عروض مسرحية قصيرة تُراعي اهتماماتهم وقدراتهم المختلفة.			
		تصميم الأنشطة التعليمية: تخطيط أنشطة تستهدف الذكاءات المتعددة، مثل تأليف مشهد غنائي (ذكاء موسيقي)، تحليل الشخصيات)لغوي/منطقي)، تنفيذ مهام جماعية (اجتماعي)، إعداد لوحات تعبيرية(بصري/مكاني).			
		أدوات التقييم: اعتماد تقييم تكويني ونهائي باستخدام أدوات مثل: الملاحظات العملية أثناء البروفات، التقارير الفردية، وتقييم العرض المسرحي النهائي.			
		توظيف نتائج التقييم: تحليل نتائج التقييم واستخدامها لتعديل الأنشطة أو الاستراتيجيات التعليمية، بما يضمن تحسين النموذج وتحقيق الأهداف بدقة			
٣	المخرجات	سيتم الخروج بأنموذج تصميم تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس ماده المسرح المدرسي وفقاً للآراء المحكمين			

ملحق (٢)

أسماء المحكمين

ت	اسم المحكم والدرجة العلمية	التخصص الدقيق	مكان العمل
١	أ.د عباس نوري الفتلاوي	فلسفة التربية الفنية وطرائق تدريس الفنون	جامعة بابل ـ كلية الفنون الجميلة
٢	أ.م. د عامر عبد الرضا عبد الحسين	فلسفة التربية الفنية	جامعة بابل ـ كلية الفنون الجميلة
٣	أ.د محمد عودة سبتي	فلسفة	جامعة بابل ـ كلية الفنون الجميلة
٤	أ.د حيدر عبد الأمير رشيد	التربية التشكيلية	جامعة بابل ـ كلية الفنون الجميلة
٥	أ.م. د خضير جاسم راشد	مناهج وطرائق تدريس التربية الفنية	جامعة بابل ـ كلية الفنون الجميلة

ملحق (٣)

الاداة بصيغتها النهائية

ت	الفئة الرئيسة	الفئة الثانوية	يصلح	لا يصلح	البديل
١	المدخلات	تحليل الفئة المستهدفة: تحليل خصائص المتعلمين من حيث الخبرات السابقة في التمثيل والتعبير الفني، وتحديد مستويات الدافعية، والفروق الفردية في القدرات والأنماط التعلمية، باستخدام أدوات تشخيصية(استبيانات، مقابلات، اختبارات قبليّة).			
		تحديد الاحتياجات التعليمية: تحديد الفجوات بين ما يمتلكه الطلبة من معارف ومهارات حالية، باستخدام أدوات تشخيصية دقيقة مثل الاستبانات والاختبارات الأولية.			
		صياغة الأهداف التعليمية: بناء الأهداف التعليمية وفق			

		تصنيف بلوم، تبدأ من تمييز عناصر العرض المسرحي وتعريف الشخصيات الدرامية وصولاً إلى ابتكار أداء تعبيري، شاملاً الأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية.			
		تنظيم المحتوى: تنظيم المحتوى المسرحي تدريجياً، من المفاهيم الأساسية (الحوار، المشهد، الحركة) إلى الأداء التكاملي (الإخراج، التمثيل)، مع مراعاة أنماط الذكاء المختلفة.			
٢	العمليات	استراتيجيات التدريس: توظيف استراتيجيات متنوعة مثل: التعلم التعاوني، تمثيل الأدوار، والتعلم القائم على المشروع، عبر تكليف الطلبة بإعداد عروض مسرحية قصيرة تُراعي اهتماماتهم وقدراتهم المختلفة.			
		تصميم الأنشطة التعليمية: تخطيط أنشطة تستهدف الذكاءات المتعددة، مثل تأليف مشهد غنائي (ذكاء موسيقي)، تحليل الشخصيات)(لغوي/منطقي)، تنفيذ مهام جماعية (اجتماعي)، إعداد لوحات تعبيرية(بصري/مكاني).			
		أدوات التقييم: اعتماد تقييم تكويني ونهائي باستخدام أدوات مثل: الملاحظات العملية أثناء البروفات، التقارير الفردية، وتقييم العرض المسرحي النهائي.			
		توظيف نتائج التقييم: تحليل نتائج التقييم واستخدامها لتعديل الأنشطة أو الاستراتيجيات التعليمية، بما يضمن تحسين النموذج وتحقيق الأهداف بدقة			
٣	المخرجات	اظهار الطلبة لمهارات الأداء المسرحي من خلال تقديم مشاهد تمثيلية قصيرة.			

		انتاج عمل مسرحي جماعي بسيط.			
		تمكن الطلبة من تطبيق خطوات اعداد المشهد المسرحي.			
		أدوات التقييم التكويني (الملاحظة، المناقشة، التوجيه الفوري).			
		أدوات التقييم النهائي (الأداء العملي، العرض المسرحي النهائي).			