تصميم تعليمي لتنمية مهارات التفكير الماهر في مادة الاخراج المسرحي لدى طلبة قسم التربية الفنية

م.أسيل اسعد عبد الزهرة السعدي

aseel_asaad1979@uomustansiriyah.ed.iq

aseel_asaad@uomisan.edu.iq

أ.د. حسين محمد علي الساقي

dr.Hussain.Muhammad@uomustansiriyah.edu.iq

أ.د. عبد الرضا جاسم حمزة الدليمي

alraza.edbs@uomustansiriyah.edu.iq

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية / قسم التربية الفنية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على اثر تصميم تعليمي لتنمية مهارات التفكير الماهر في مادة الاخراج المسرحي لدى طلبة قسم التربية الفنية لتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثون المنهج شبه التجريبي واختارت تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي وصاغت ثلاث فرضيات صفرية ، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية لعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، اذ كان عدد العينة البحث (٦٠) موزعين على قاعتان دراسيتان بالتساوي، تم اختيار العينة بصورة قصدية ، وكما حرصت على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات (الذكاء ، العمر، الاختبار القبلي لمهارات التفكير الماهر)، اعد الباحثون مقياساً للتفكير الماهر تكون من (٤٠) فقرة كل فقرة عبارة عن موقف يطلب المفحوص ابداء رأيه فيه وفق سلم تقدير ليكرت خماسي (تنطبق عليه دائما، تنطبق عليه احيانا، تنطبق عليه نادرا، لاتنطبق عليه، لا تنطبق عليه ابداً) تم ايجاد الصدق له والتحقق من ثباته طبقت الاداة على افراد عينة البحث بعد الانتهاء من تدريس مجموعتي البحث صححت اجابات افراد عينة البحث وتمت معالجتها احصائيا باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعيةspssاظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة الاخراج المسرحي بالتصميم

التعليمي على المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التفكير الماهر، وفي ضوء نتائج البحث توصل الباحثون الى استناجات منها اثر التصميم التعليمي في تنمية مهارات التفكير الماهر لدى طلبة قسم التربية الفنية وقدم الباحثون عدة توصيات منها ضرورة اعادة تصميم دروس التربية الفنية واعاده هندسة البيئة التعليمية الجامعية بما يتلائم وخصائص الطلبة والامكانات المتاحة باستخدام نماذج التصميم التعليمي.

الكلمات المفتاحية: تصميم تعليمي ، تنمية ، مهارات التفكير الماهر، الاخراج المسرحي

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of an instructional design on developing proficient thinking skills in the subject of theatrical directing among students of the Department of Art Education. To achieve this objective, the researchers adopted a quasi-experimental approach, employing a pre-test/post-test design with two groups: an experimental group and a control group. Three null hypotheses were formulated.

The study population consisted of third-year students in the Department of Art Education for the academic year (2025–2026). The research sample included (60) students distributed across two classrooms, selected purposively. The researcher ensured the equivalence of the experimental and control groups with respect to the variables of intelligence and age.

A proficient thinking test was developed, consisting of (40) items, each representing a situation in which respondents were asked to express their opinions according to a five-point Likert scale (Always applicable, Sometimes applicable, Rarely applicable, Not applicable, Never applicable). The instrument's validity was established, and its reliability was verified. The tool was administered to the study sample after the completion of teaching for both groups.

The responses of the participants were scored and statistically analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). The results revealed the

superiority of the experimental group, which studied theatrical directing using the instructional design, over the control group.

In light of these findings, the researchers concluded that instructional design has a significant effect on developing proficient thinking skills among students of the Department of Art Education. The study also presented several recommendations, including the necessity of redesigning art education lessons and re-engineering the university learning environment in alignment with students' characteristics and available resources, through the use of instructional design models.

Keywords: Instructional Design, Development, proficient thinking skills, Theatrical Directing

Aseel Asaad Abdul-Zahra

aseel_asaad@uomisan.edu.iq

Prof. Dr. Hussein Al-Saqi

dr.Hussain.Muhammad@uomustansiriyah.edu.iq

Prof. Dr. Abdul-Ridha Al-Dulaimi

alraza.edbs@uomustansiriyah.edu.iq

الفصل الاول

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

تُعدّ ممارسات التدريس في مادة الإخراج المسرحي في أقسام التربية الفنية من المجالات التي ما تزال تواجه تحديات واضحة في تحقيق التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي، على الرغم من التطورات المتسارعة في ميدان التربية والتعليم. إذ إن الاعتماد المستمر على الأساليب التقليدية في التدريس، في ظل التزايد المعرفي وتسارع وتيرة التعلم،

قد أسهم في إضعاف قدرة الطلبة على توظيف المعارف النظرية في مواقف أدائية تطبيقية، مما ينعكس سلبًا على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وفي المقابل، برز التصميم التعليمي بوصفه أحد أبرز الاتجاهات الحديثة التي أثبتت فاعليته في تطوير العملية التعليمية، لما يوفره من إطار منهجي قائم على تحليل عناصر الموقف التعليمي وتنظيمها بصورة تكاملية، بما يسهم في تحسين مخرجات التعلم وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة(الحيلة، ٢٠٢٥، ص: ٥٠).

وقد دعمت نتائج العديد من الدراسات والبحوث هذا التوجه منها دراسة كل من (علي وحمزة، ٢٠١٦) و دراسة (الفلاحي وجاسم، ٢٠٢٤) كذلك أشارت دراسة (محمد وشاراف، ٢٠٢٠) إلى أن استعمال برنامج تعليمي منظم أسهم في تنمية الذكاء الاستراتيجي لدى طلبة الجامعة، مما يدل على فاعلية التصاميم التعليمية في تعزيز أنماط التفكير المتقدم وتؤكد هذه النتائج مجتمعة أن اعتماد التصميم التعليمي يسهم في تطوير قدرات الطلبة الفكرية، وتنظيم تعلمهم بصورة أكثر عمقًا وفاعلية مقارنة بالأساليب التقليدية، وعليه، تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى تبني تصميم تعليمي ملائم في تدريس مادة الإخراج المسرحي، يعمل على تحقيق التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، ويسهم في تنمية مهارات التفكير الماهر لدى طلبة قسم التربية الفنية، بما يواكب متطلبات التطور التربوي المعاصر، ويعالج القصور الناتج عن الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريس ومن هذا انطلق الباحثون بتحديد مشكلة البحث من محاولة الاجابة عن لتساؤل الاتي :ما اثر تصميم تعليمي في تنمية مهارات التفكير الماهر لدى طلبة قسم التربية الفنية بمادة الاخراج المسرحي؟

ثانياً: اهمية البحث : تتضح معالم اهمية للبحث الحالي في مجالين

المجال الاول: الاهمية النظرية وتكمن بالنقاط الاتية

١. تتجلى الأهمية النظرية لهذا البحث في كونه يسهم في إثراء الأدبيات التربوية في مجال التصميم التعليمي، ولاسيما في تخصصات التربية الفنية التي ما تزال بحاجة إلى مزيد من الدراسات المنظمة.
٢. يقدم البحث الحالي إطارًا نظريًا يوضح العلاقة بين التصميم التعليمي وتنمية مهارات التفكير الماهر.
٣. يعزز البحث الحالي الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الانتقال من الأساليب التقليدية إلى نماذج تدريس قائمة على أسس علمية.

٤. يسهم البحث الحالي في توسيع الفهم النظري لكيفية توظيف التصميم التعليمي في المواد ذات الطابع الأدائي كالإخراج المسرحي.
٥. يحقق التكامل بين الجوانب المعرفية والمهارية. فضلاً عن ذلك، فإنه يضيف معرفة علمية حول فاعلية التصميم التعليمي في تنمية أنماط التفكير العليا لدى طلبة الجامعة، مما يجعله مرجعًا يمكن الإفادة منه في دراسات لاحقة ضمن مجالات مشابهة.

المجال الثاني : تنبع الاهمية التطبيقية للبحث الحالي من:

١. إمكانية الإفادة من نتائجه في تطوير ممارسات التدريس في أقسام التربية الفنية، من خلال اعتماد تصميم تعليمي فعّال يسهم في تنمية مهارات التفكير الماهر لدى الطلبة.
٢. يوفر البحث أنموذجا إجرائيًا يمكن أن يسترشد به تدريسو مادة الإخراج المسرحي عند تخطيط دروسهم وتنفيذها وتقويمها، بما يحقق جودة أعلى في مخرجات التعلم.
٣. مساعدة صانعي القرار التربوي في إعادة تصميم المناهج والبرامج الدراسية بما يتلاءم مع متطلبات التعليم المعاصر.
٤. يسهم في تحسين البيئة التعليمية الجامعية عبر توظيف استراتيجيات تعليمية قائمة على التحليل العلمي لخصائص الطلبة واحتياجاتهم، الأمر الذي يؤدي إلى رفع مستوى الأداء الأكاديمي وتنمية القدرات الإبداعية لديهم.

اهداف البحث : يهدف البحث الحالي الى بناء تصميم تعليمي والكشف عن اثره في تنمية مهارات التفكير الماهر لدى طلبة قسم التربية الفنية بمادة الاخراج المسرحي.

ولتحقيق هدف البحث الحالي صاغ الباحثون ثلاث فرضيات صفرية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة علىمقياس مهارات التفكير الماهر القبلي .
٢. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث التجريبة والضابطة في مقياس مهارات التفكير الماهر البعدي .

٣.لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات المجموعة التجريبة لمقياس مهارات التفكير الماهر القبلي والبعدي .

ثالثاً: حدود البحث :

١. الحدود المكانية : قسم التربية الفنية فيكلية التربية الاساسية/جامعة ميسان
٢. الحدود الزمانية : العام الدراسي (٢٠٢٥_٢٠٢٦)م.
٣. الحدود البشرية : طلبة المرحلة الثالثة / الدراسة الصباحية .
٤. الحدود الموضوعية : التصميم التعليمي ، مهارات التفكير الماهر ، مفردات مادة الاخراج المسرحية المقرة من اللجنة القطاعية.

رابعاً: تحديد المصطلحات :

- التصميم التعليمي : هو احد اهم مكونات تكنلوجيا التعليم ، ويعد من العلوم هو أحد أهم مكونات تكنولوجيا التعليم، ويعد من العلوم التربوية الحديثة في مجال التعليم والتي تعنى بتحديد شروط وخصائص ومواصفات تعليمية متكاملة للعملية التعليمية ومصادرها وعملياتها، من خلال تطبيق منهج النظم القائم على حل المشكلات، والذي يأخذ في الاعتبار جميع العوامل المؤثرة في فعالية التعليم والتعلم.(الدايل ،٢٠٢٢،ص:٣٥)

التعريف الاجرائي : وهو عملية تنظيم العملية التعليمية وفق خطوات تحددها الاهداف تعليمية ، بمسار يتضمن تحليل خصائص كل من المحتوى والمتعلمين ، بما يكفل اختيار استراتيجية ووسائل،تبني من خلالها بيئة تعلم مناسبة .

- التفكير الماهر :هو مصطلح مركب يشير إلى "الاستخدام الفعال والاستراتيجي لمجموعة من عمليات التفكير العليا (مثل التحليل، والنقد، والاستدلال، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) بطريقة واعية وموجهة نحو هدف معين، مع القدرة على مراقبة هذا التفكير وتقويمه ذاتياً". (Swartz & Perkins, 1989).

التعريف الاجرائي: هو مجموعة من المهارات الامكانيات والقدرات العقلية قابلة للقياس والملاحظة لدى طلبة قسم التربية الفنية في كلية التربية الاساسية عند تعاملهم مع مشهد اخراجي ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة جراء الاجابة عن فقرات مقياس معد من قبل الباحثون لهذا الغرض .

الفصل الثاني :الاطار النظري

المبحث الاول : التصميم التعليمي :

التصميم التعليمي هو هندسة للعملية التعليمية تشمل مجموعة من الاجراءات التي يتبعها المصمم من تخطيط للمواقف التعليمية والتي يعكسها اهداف محددة بسقف زمني ،بخطوات قابلة للملاحظة والقياس ضمن مواضيع محددة بابعاد تتسم بالجدة بالتنفيذ مختصرة للجهد والوقت ومحققةً ،افضل النتائج التعليمية (الزند ،٢٠٠٤، ص:٣٨) .

فالتصميم التعليمي يعد اطاراً تكامليا بين نظريات التعلم والتعليم ومنها (الجشتالت ، البنائية ، السلوكية ، المعرفية ، والاجتماعية) وبين النظريات التواصلية التي تعطي للتفاعل بين المعلم والمتعلم دوره في بناء معنى للحوارات وكذلك المشاركة الفاعلة ، واخيراً بين مدخل النظم ونظريات النظم العامة ، (حيث شكل هذا كله تنوعاً نظرياً لقاعدة معرفية تتسم بالمتانة في تعاملاتها مع متغيرات البيئة والتخطيط لعملية تعليمية متكاملة) (الكسواني وآخرون ،٢٠٠٧،ص:١٠٣).

يمكن لنا اجمال التفاوت بوجهات النظر بين المدرسة السلوكية والمعرفية والبنائية حول التصميم التعليمي حيث الباحثون ان إسهامات نظريات التعلم (السلوكية، المعرفية و البنائية) في بناء نماذج التصميم التعليمي، من خلال تقديم رؤى مختلفة حول طبيعة التعلم وآلية حدوثه، فقد ركزت النظرية السلوكية على دراسة التغير في السلوك الظاهري للمتعلم من دون التطرق إلى العمليات الذهنية الكامنة، بينما اهتمت النظرية المعرفية بتحليل تلك العمليات العقلية التي تؤدي إلى حدوث السلوك، في المقابل، ركزت النظرية البنائية على فهم الكيفية التي يبني بها المتعلم معارفه اعتمادًا على خبراته السابقة وتفاعله النشط مع البيئة التعليمية كل ذلك جعل التصميم اكثر تطورا .

اما عن نظريات مدخل النظم العامة فأن مدخل النظم يتفرد بمجموعة من الخصائص كما اوردتها نضال الطعاني(٢٠١٠) حيث نركز على "الرؤية التكاملية التي تنظر إلى الأحداث والمواقف وامتلاك مهارات التفكير لفهم الأحداث وتفسير المواقف المختلفة، والربط بين النظرية والتطبيق وتكون علاقات تبادلية وتفاعل مستمر بين مكوناته، وضوح أهداف النظام وتحديدها بصيغة سلوكية قابلة للقياس كما لتعزيز القيم والقدرات الإنسانية عنصرًا جوهريًا في تنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات كذاك المرونة سمة أساسية في النظم الفعّالة، يكون تسلسل منطقي ومنظم."(الطعاني ،٢٠١٠: ١٥١) وعليه فان مدخل النظم هو إطار فكري ومنهجي يُستخدم لتحليل وتخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية باعتبارها نظامًا متكاملًا يتكون من عناصر مترابطة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، يُنظر إلى التعليم من خلال هذا المدخل كعملية منظمة تهدف إلى تحقيق أهداف محددة بكفاءة وفاعلية فخدمت التصميم التعليمي حتى وصل لمرحلة النظرة الشمولية

ويرى الباحثون ان التصميم التعليمي ليس مجرد إطار لتنظيم المحتوى والوسائط، بل هو عملية تواصلية جوهرها العلاقة الفاعلة بين المرسل (المعلم أو المصمم التعليمي) والمستقبل (المتعلم)، بما يضمن إيصال الرسالة التعليمية

بفاعلية وكفاءة، وانطلاقًا من هذا الفهم، تسعى الدراسة إلى استكشاف آليات بناء تصاميم تعليمية تركز على التفاعل المتبادل، وتحقق التكامل بين المحتوى، ووسائل العرض، واساليب واستراتيجيات الإقناع والتأثير، بما يسهم في تحسين جودة التعلم، وتحفيز المتعلم، وتعزيز استعداده وتفاعله مع المعرفة.

وعلى الرغم من تعدد نماذج التصميم التعليمي وتباين هذه النماذج واختلافها بعدد الخطوات والرؤية حول اعادة تصميم البيئة النتعليمية بما يتناسب وخصائص المتعلمين وطبيعة المادة والبئية التعليمية والامكانات المتاحة وعند الاطلاع على الكثير من نماذج التصميم التعليمي منها على سبيل الذكر لا الحصر أنموذج (ديك وكاري) وأنموذج (البصلة لكوفمان) وأنموذج (غانييه) وأنموذج (كمب) وأنموذج (ARCS التحفيزي) وأنموذج (ميرل) والأنموذج العام (ADDIE) ذي الخطوات الخمسة (التحليل، التصميم ، التطوير، التنفيذ، والتقويم) الذي اختاره الباحثون لتلائمة مع طبيعة بحثهم ويعطي مرونة كبيرة في تصميم التعليم وقلة خطواته الخمسة وكما سيرد توضيح كل خطوة والاجراءات المتخذة فيها لانجاز تصميم التعليم لاحقاً.

المبحث الثاني :التفكير الماهر:

لقد نال التفكير اهتمامًا واسعًا عبر التاريخ من الفلاسفة والمربين والباحثين، إذ خصّته التيارات الفلسفية والتربوية والنفسية بعناية فائقة، نظرًا لدوره المحوري في تمكين الإنسان من التعامل مع التحديات المعرفية والعملية التي تواجهه في مختلف مجالات الحياة، سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو أخلاقية ،ويُعد التفكير من "العمليات تطويرية التي تمر بمراحل متدرجة على امتداد العمر، حيث يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة بما يُعرف بالتفكير الحس– حركي وفقًا لنظرية بياجيه، ثم ينتقل إلى مرحلة التفكير ما قبل العمليات، فالتفكير العياني، وصولًا إلى التفكير المجرد الذي يظهر في مرحلة المراهقة والبلوغ" .(Flavell, 1979, pp.911) ويُنظر إلى التفكير بوصفه سلوكًا إنسانيًا معقدًا، وعنصرًا جوهريًا في قدرة الفرد على التكيف مع بيئته، مما يستدعي بذل الجهود لتطويره وتنميته بوصفه أداة معرفية أساسية .

من خلال ما تقدم بشير الباحثون ان التفكير يعتمد على بنية معرفية تبدأ باستقبال المعلومات المرتبطة بالسياق، ثم تُعالج داخل الذاكرة قصيرة وطويلة الأمد، لتُفعّل آليات الإدراك، والتخيل، والاستنتاج، والاستدعاء، والتذكر، مما يُكوّن الأساس الذي يُبنى عليه التفكير فيكون هو حجر الزاوية لبناء التعلم.

التفكير الماهر

يُعدّ التفكير الماهر من المفاهيم التربوية الحديثة التي تندرج ضمن إطار مهارات التفكير العليا حيث قدّم العلماء والباحثون رؤى متعددة انطلقت من منطلقات نظرية متنوعة، ويُعزى هذا التباين إلى الطبيعة الفردية للتفكير، (إذ

يتأثر أسلوب كل شخص بعوامل مثل التنشئة الاجتماعية، والدوافع الذاتية، والقدرات العقلية، والخلفية الثقافية، وغيرها من المؤثرات التي تُضفي طابعاً خاصاً على طريقة تفكيره، وهذا التنوع في الأساليب والعوامل أدى إلى غياب تصور موحد لمفهوم التفكير الماهر ، سواء من حيث خصائصه أو أنماطه أو آلياته) (Maxwell, 2003:p21).

خصائص التفكير الماهر:

١.**الوعي بالذات والتفكير ما وراء المعرفي:**تحدث جون فلافل عن التفكير الماهر" بانه يتطلب إدراك الفرد لعملياته الذهنية، ومراقبة تفكيره أثناء حل المشكلات ، يُعد هذا المفهوم حجر الأساس في تطوير مهارات التفكير العليا"(Flavell, J.H. (1979) .:P,911–906(

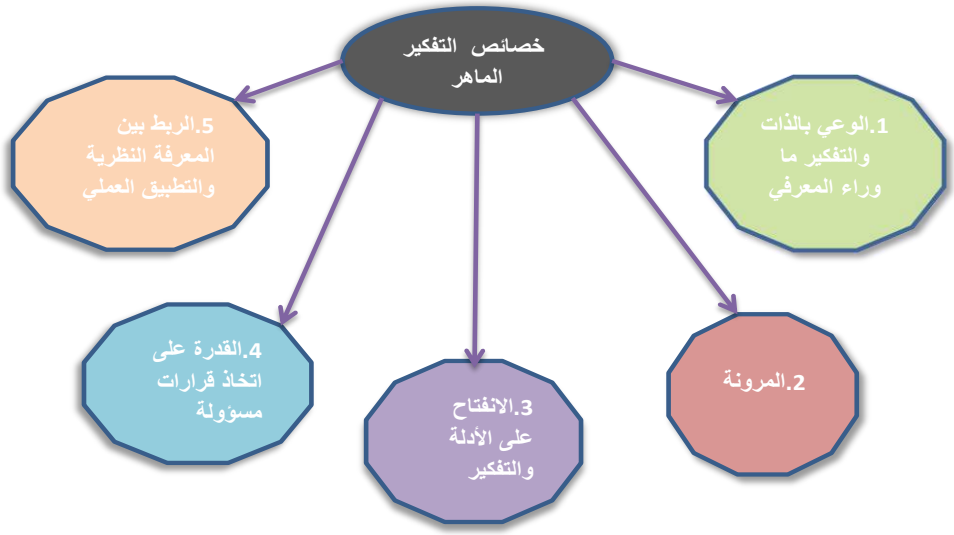
٢.**المرونة** :وفقًا لنظرية راند سبيروفي التعلم القائم على المرونة، فالتفكير الماهر "يعني القدرة المرونة المعرفيةعلى التنقل بين وجهات نظر متعددة وتعديل الاستراتيجيات حسب الحاجة فيربط بالتعلم في البيئات المعقدة وغير الخطية"(Spiro, 1987,P:24–33)

٣.**الانفتاح على الأدلة والتفكير النقدي:**كما ورد في أعمال روبرت إنيس ان التفكير الماهر "يتطلب فحص الأدلة، وتقييم الحجج، وتجنب التحيزات فهوتفكير عقلاني وتأملي يركز على اتخاذ القرار ضمن معايير دقيقة للتفكير النقدي تشمل: الوضوح، الدقة، المنطق، العمق، والإنصاف وفحص الأدلة وتقييم الحجج من دون تحيز". (Ennis, R.H. ((1996),p: 23

٤.**القدرة على اتخاذ قرارات أخلاقية ومسؤولة:**مستوحى من فلسفة **ماثيو ليبمان**في التفكير الفلسفي للأطفال، فالتفكير الماهر "لا ينفصل عن القيم، بل يتضمن بعدًا أخلاقيًا وفلسفيًا في اتخاذ القرار وكما يدعو إلى تعليم الأطفال التفكير التأملي والحوار المنطقي منذ الصغروهو لا ينفصل عن القيم الإنسانية والعدالة" (Lipman,). ((2003),p:87

٥.**الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي:**كما تؤكد ليندا دارلينج هاموندفي أبحاثها التربوية، ان التفكير الماهر "يظهر في قدرة الفرد على تحويل المعرفة إلى ممارسة فعالة وترى أن المعلم الماهر هو من يستطيع التكيف مع

السياقات التعليمية المختلفة، ويعيد النظر في استراتيجياته باستمرار " . (Darling-Hammond, L. 2006,p43) ويمكن توضيح ذلك من خلال المخطط (١)

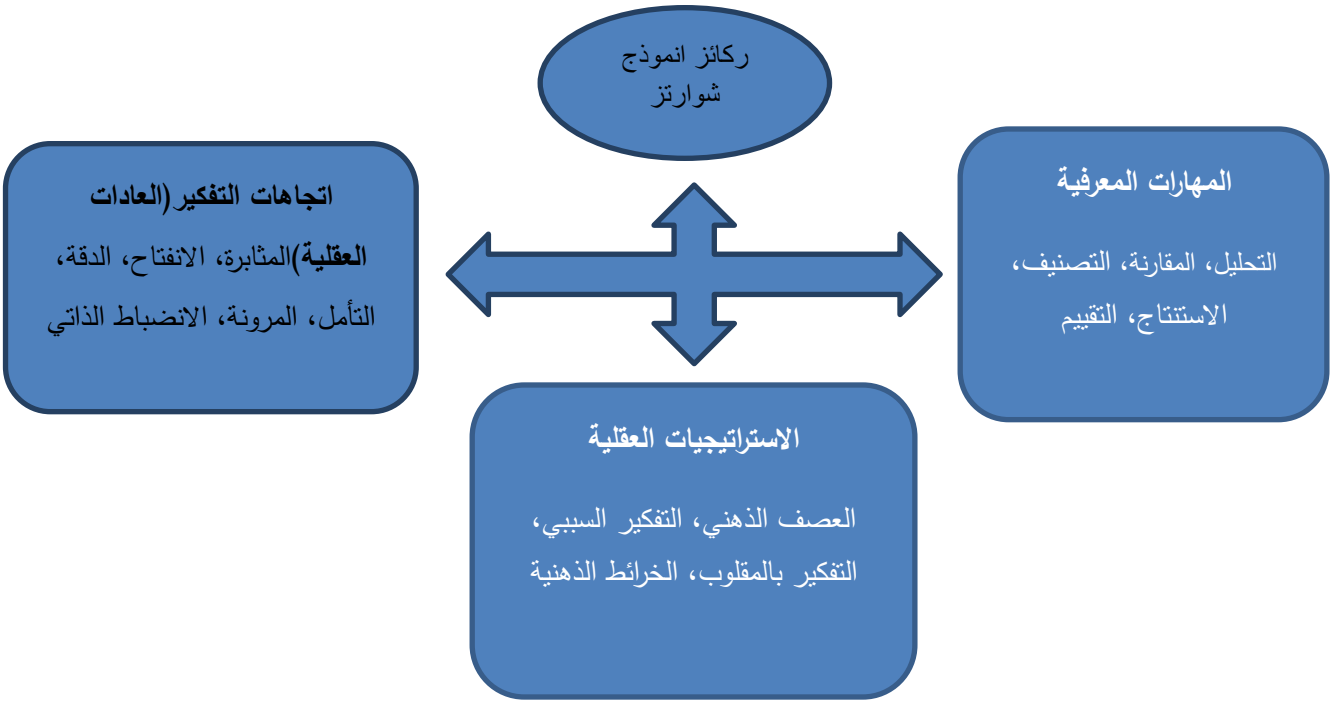


مخطط (١) خصائص التفكير الماهر

أنموذج شوارتز :

تميّز أسلوب ديفيد جيه شوارتز ، بالبساطة واقعية في تقديمه للمفاهيم وخاصة فيما يتعلق بالمجال التربوي حيث تناول مفهوم التفكير الماهر، وفسره بانه تفكير واعٍ، استراتيجي، وموجّه نحو تحقيق أهداف محددة، ويقوم على استعمال مهارات عقلية متقدمة واستراتيجيات معرفية فعّالة ، يتميز هذا التفكير "بكونه غير تلقائي لا يعتمد على الانطباعات أو العادات كذلك هو قابل للتعليم والتدريب يمكن تنميته لدى المتعلمين من خلال الممارسة والتدريب ويكون مُدمج في المواقف الحياتية أي يُستخدم لحل المشكلات، اتخاذ القرار عقلاني مبنية على تحليل الموقف، واختيار البدائل، والتأمل والتخيل وتقييم النتائج".(قطامي ،٢٠١٣، ٥٦).

فكان للآراء شوارتز اصداء حول المهارات التي تُمكِّن الفرد من ممارسة التفكير الماهر بفاعلية والتي تساعده على ان يكون عنصر فاعل وبعبارة أخرى، يرى انه ليس مجرد مهارات عقلية، بل هو سلوك عقلي منظم يقوم على تفعيل المهارة والميول الفكرية في الوقت نفسه ، وقد قسم شوارتز انموذجه الى ثلاث ركائز أساسية :



مخطط(٢) ركائز أنموذج شوارتز للتفكير الماهر

كما حدد شوارتز خصائص التفكير الماهر في انها تاخذ اشكال متعددة منها:

١. **شمولي:** وهو نوع التفكير الذي يدمج بين جانبين المعرفي والوجداني فلا يقتصر على معالجة المعلومات بل يشمل القيم والدوافع يمكن ان ينمى عبر الانشطة التاملية التي تستحضر المشاعر والرموز والدلالات الثقافية لتعزيز الاثر الوجداني .

٢. **منظم وهادف:** يسير وفق خطوات مدروسة لتحقيق غرض محدد، فهو لا يحدث عشوائياً بل يتبع تسلسلا منطقيا مبتدأ بتحديد المشكلة ثم جمع المعلومات ثم تحليلها للوصول الى استنتاجات تسهل اتخاذ القرار المناسب لتحقيق ذلك باستخدام خرائط التفكير ونموذج حل المشكلات او استراتيجيات ما وراء المعرفة

٣. **واقعي:** يُمارس في المواقف الحياتية الفعلية وليس في المختبر فقط أي انه يستعمل في مواقف حقيقية مثل المواقف التعليمية تحقق عبر سيناريوهات واقعية ودراسة حالة وهو من اهداف التربية الحديثة

٤. **قابل للتعلم والتدريب:** فالتفكير ليس فطرياً فقط بل يمكن تنميته من خلال الممارسة والتوجيه وهو يتطلب تغذية راجعة بناءه كذلك استخدام نمذجة وتكرار للمواقف ، ويتطلب بيئة محفزة حيث لا ينمو التفكير في بيئة تقليدية صارمة بل يحتاج الى مساحة للتعبير تشجع على التساؤل والنقاش والتفكير الحر فدور المعلم هنا ميسر للنقاش ومحفز **(Adams &Others,2022: p2)** .

ت	الخطوة	التطبيق التربوي
١	إثارة التفكير(تحديد المشكلة او الموقف)	يكون من خلال طرح سؤال مفتوح أو مشكلة واقعية لتحفيز الفضول وإخراج الطالب من التفكير السطحي، ودفعه نحو البحث والتحليل.
٢	تحديد نوع التفكير المطلوب (توضيح طبيعة المهمة)	تحديد ما إذا كان التفكير المطلوب نقديًا، تحليليًا، أو إبداعيًا، لتوجيه النشاط التعليمي نحو الهدف المناسب مساعدة المتعلم لتوجيه الجهود الذهنية الهادفة.
٣	اختيار الاستراتيجية المناسبة (توظيف ادوات التفكير)	اختيار أدوات تفكير الملائمة مثل المقارنة أو العصف الذهني او استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وبما يتناسب مع طبيعة المهمة .
٤	ممارسة التفكير بوعي (المراقبة الذاتية للتفكير)	تطبيق الاستراتيجية مع التركيز مراقبة الخطوات وتقيمها اثناء التنفيذ مما يعزز الوعي الذاتي بعملية التفكير وتقييمه وتعديل المسار عند الحاجة .
٥	التأمل في النتائج (مراجعة الاستنتاجات والتغذية الراجعة)	مراجعة ما تم التوصل إليه، من استنتاجات وافكار وتقييم دقة الأفكار وجودتها، وتحديد نقاط القوة والضعف ، تقديم التغذية الراجعة تحسن الاداء في المرات القادمة .

شكل(١) خطوات أنموذج شوارتز في تنمية التفكير الماهر

الدراسات السابقة :

١. **دراسة السيد (٢٠١٧)** : هدفت الدراسة الموسومة (فاعلية نموذج ديك وكاري في التصميم التعليمي لتنمية مهارات التفكير الناقد والتذوق الفني لدى طلاب كليات التربية النوعية) " سعت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر تطبيق نموذج (Dick & Carey) الذي يعد من النماذج المنظومية في التصميم التعليمي على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرة على التذوق الجمالي لدى الطلاب، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على قياس الأثر للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتم اختيار مجتمع البحث من طلاب قسم التربية الفنية بكلية التربية النوعية، وبلغت العينة (٥٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين، واستخدمت الباحثة اختباراً لمهارات التفكير الناقد (معدل ليناسب السياق الفني) ومقياساً للتذوق الفني

كأدوات لجمع البيانات، وجرى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) لمعالجة النتائج، وأظهرت الدراسة فاعلية كبيرة لنموذج التصميم التعليمي المستخدم في رفع مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، حيث مكنهم التنظيم المنطقي والخطوات الإجرائية للنموذج من تحليل وتفسير وتقييم الأعمال الفنية بناءً على معايير علمية دقيقة بدلاً من الاعتماد على الآراء الذاتية، مما انعكس إيجاباً على وعيهم وتذوقهم الجمالي.(السيد،٢٠١٧ : ٣٥٥)

٢. **دراسة حسين (٢٠١٩)** : هدفت هذه الدراسة الموسومة (برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في مادة التصميم وأثره في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة التربية الفنية)، حيث انطلقت من هدف أساسي وهو الكشف عن أثر برنامج تعليمي تم تصميمه وفق مرتكزات النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في الطلاقة والمرونة والأصالة لدى طلبة التربية الفنية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي كإطار للعمل الميداني، وطبقت على مجتمع البحث المتمثل بطلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية بجامعة بابل، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم وتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٢٠) طالباً لكل مجموعة، واعتمد الباحث اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي (النسخة الصورية) كأداة رئيسة للقياس بعد تكييفها لتناسب البيئة الفنية، وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار (T-test) ومربع كا (Chi-square) وحجم الأثر، وأسفرت النتائج عن تفوق واضح للمجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التعليمي البنائي، حيث أثبتت الدراسة أن إشراك الطالب في بناء معرفته وتجريبه الفني داخل التصميم التعليمي يؤدي بالضرورة إلى استثارة قدراته على إنتاج أفكار فنية تتسم بالأصالة والجدة مقارنة بالأساليب التي تعتمد على المحاكاة. (حسين، ٢٠١٩ : ١١٥٢)

٣. **دراسة الشمري (٢٠٢١)** : هدفت الدراسة الموسومة جاء(تصميم تعليمي وفق استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية التفكير الماهر لدى طلبة قسم التربية الفنية)، بشكل رئيس إلى بناء تصميم تعليمي محكم يعتمد على خطوات إستراتيجية تآلف الأشتات وقياس فاعلية هذا التصميم في تنمية مهارات التفكير الماهر لدى طلبة المرحلة الجامعية في تخصص التربية الفنية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث المنهج التجريبي ذا التصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار القبلي والبعدي، وقد تحدد مجتمع البحث بطلبة قسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة بجامعة بغداد، واختار الباحث عينة قصدية بلغت (٣٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين بواقع (١٥) طالباً في المجموعة التجريبية التي درست وفق التصميم التعليمي و(١٥) طالباً في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وتمثلت أداة البحث في اختبار التفكير الماهر الذي أعده الباحث لقياس القدرات الذهنية المرتبطة بالدقة والربط الابتكاري، بينما استخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة ومنها الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة "كودر ريتشاردسون" للتحقق من الثبات، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة

إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد أن التصميم التعليمي القائم على استراتيجية تآلف الأشتات ساهم بفاعلية في تحويل العمليات الذهنية لدى الطلبة من النمطية إلى ممارسات التفكير الماهر التي تتطلب دمجاً غير مألوف للعناصر الفنية(الشمري ،٢٠٢١ : ٤١٥).

مؤشرات الاطار النظري : بعد اطلاع الباحثون على مجموعة من الدراسات السابقة والتي افادت منها في الدراسة الحالية من خلال المؤشرات التالية :

١. التصميم التعليمي يسهم في تنظيم كافة جوانب العملية التعليمية من تنظيم للمحتوى في دروس تعليمية تساعد الطلبة في تنمية مهاراته في التفكير الماهر.
٢. يسهم التصميم التعليمي في تعزيز قدرات الطلبة لتحقيق الاهداف المحددة .
٣. يكون حلقة الوصل لربط المعرفة السابقة بما يقدمه من المعلومات جديدة لتثبيت الفهم لدى المتعلم .
٤. التصميم التعليمي يتيح توفير بيئة للانشطة والتدريبات الفاعلة للطالب/ة مما يعزز التعلم .
٥. يوفر التصميم التعليمي التغدية الراجعة الفورية .

الفصل الثالث

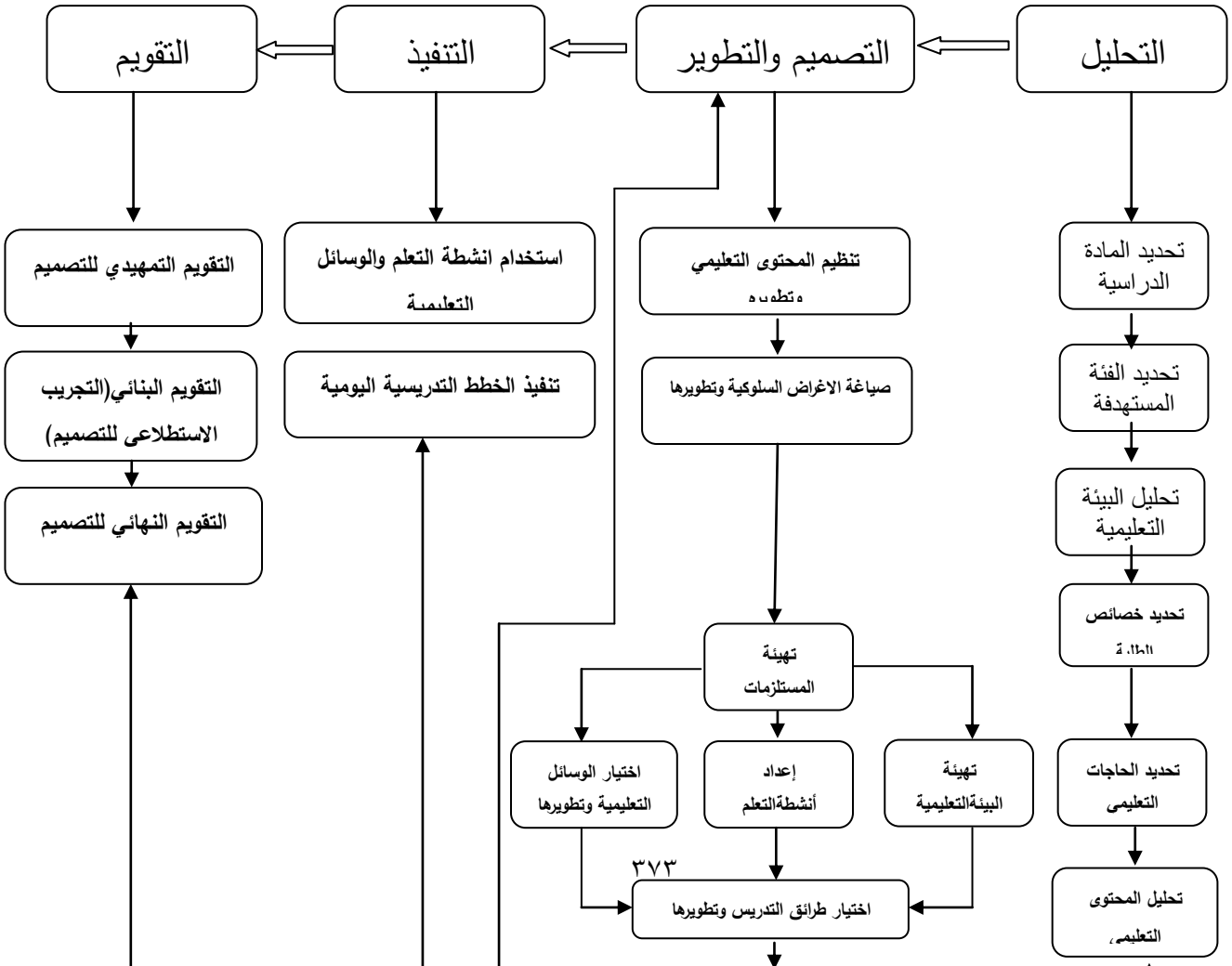
اجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي يتطلبها البحث والتي يمكن ان تتحقق بها اهدافه وفرضياته، وهي مراحل بناء التصميم التعليمي – التعلمي المقترح وتجريبه على عينة من طلبة كلية التربية الأساسية متضمنا الإشارة إلى:

اولاً: بناء التصميم التعليمي:

لتحقيق الهدف الأول للدراسة المتمثل ببناء تصميم تعليمي تعلمي وفقا للأنموذج المعرفي، اطلع الباحثون على عددٍ من الأدبيات التربوية المعنية بالتصميم التعليمي والخلفية النظرية لبناء التصاميم التعليمية التي وضحت الأسس

المعتمدة في ذلك، فضلا عن الدراسات والبحوث التي أجريت بهذا الصدد والتي تبنت نماذج جاهزة من التصاميم التعليمية وبينت فاعليتها بعد تجريبها في الميدان التربوي اختار الباحثون أنموذج (ADDIE) المتكون من خمسة مراحل وهو من أكثر النماذج شهرة وانتشارًا في مجال التصميم التعليمي، وقد طُوّر في جامعة فلوريدا في سبعينيات القرن العشرين، ضمن جهود تطوير التعليم العسكري، ثم تبنّته المؤسسات الأكاديمية والتدريبية بوصفه إطارًا منهجيًا يُوجّه عملية تصميم التعليم وفي ما يأتي بيان الإجراءات المتبعة في كل مرحلة من المراحل السابقة والأسس التي اعتمدت فيها وكما يوضحها المخطط (٣).



مخطط (٣) خطوات التصميم التعليمي

١. **مرحلة التحليل** :تُعد الأساس في عملية التصميم التعليميتضمن "تحليل احتياجات ومكونات النظام دراسة شاملة للعوامل المؤثرة، مثل تحليل العمل والمهام، وتحديد أهداف الطلبة، إلى جانب احتياجات المجتمع والبيئة الزمنية والمكانية، فضلاً عن الميزانية وقدرات الطلبة". (قطامي واخرون ،٢٠٠٠،ص:١٣٥) وتضمنت الاجراءات الاتية:

- **تحديد المادة الدراسية**: تم تحديد مفردات مادة الاخراج المسرحي المقررة من قبل لجنة عمداء كليات التربية الاساسية للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦ م
- **تحديد الفئة المستهدفة**: تمّ تحديد طلبة المرحلة الثالثة بقسم التربية الفنية في كلية التربية الاساسية للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦ كفئة مستهدفة، وقد اختيرت هذه الفئة؛ لأنها تدرس مادة الاخراج المسرحي، وهي الفئة المستهدفة ضمن مشكلة البحث.
- **تحليل البيئة التعليمية**: ان واقع تدريس مادة الاخراج المسرحي في قسم التربية الفنية يتضمن التدريس النظري ويتم تطبيقه في قاعة مهّيأة لهذا الغرض والتدريس العملي الذي يتم تطبيق إجراءاته في

قاعة المسرح، وهذه الدراسة سوف تعتمد التدريس النظري والعملي في تطبيق التصميم التعليمي في اثناء التجربة.

- **تحليل خصائص المتعلمين**: تمّ الاطلاع على معدلات نجاح الطلبة في المرحلة الثانية، اذ كانت درجاتهم تتراوح بين (٥٠-٨٦)، ومتوسط درجاتهم (٦٨) ، وتمّ الاطلاع أيضاً على أعمار الطلبة، فتبيّن أنّ مواليدهم تتراوح بين (٢٠٠٤-٢٠٠٦) وأعمارهم تتراوح بين (٢٠-٢١,٥) سن
- **تحليل الحاجات التعليمية**: تمّ توجيه الاستبانه الى عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٤٠) طال وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة في قسم التربية الفنية ممن سبق لهم دراسة مادة االاخراج المسرحي لسنة سابقة، وبعد تحليل إجابات الطلبة عن الاستبانة حسبت النسبة المئوية للمجالات السابقة تبين ان اعلى نسبة كانت لطرائق التدريس المستخدمة يراها الطلبة تقليدية تركز على الجانب النظري فقط ولا تثير دافعية الطلبة وثاني اعلى نسبة اعتماد اسلوب تقويم واحد دون التنوع باساليب التقويم وكذلك المادة العلمية تفتقر للانشطة العملية والاثرائية.
- **تحليل المحتوى التعليمي**: اعتمد الباحث في تحليل المحتوى التعليمي منهج تحليل المحتوىلأنه الطريقة العلمية التي تحدد فيها مفاهيم الاخراج المسرحي معتمداًالمفهوم وحدة للتحليل لأنه يناسب اهداف البحث، على ان يحسب المفهوم المسرحي مرة واحدة حتى اذا تكرر اكثر من مرة . وبما أنه لم يكن هنالك مقرر دراسي لمادة الاخراج المسرحي لطلبة المرحلةالثالثة بقسم التربية الفنية في كلية التربية الأساسية وان مفرداتها موزعة بين عدة مصادر تطلب استخراجها وقراءتها كوحدة واحدة ومن ثم تصنيف المفاهيم فيها الى رئيسة وثانوية واعادة ترتيبها منطقيا وفق خطوات التصميم التعليمي.

٢. **التصميم :**هو عملية تحويل نتائج التحليل إلى خطوات واضحة وقابلة للتنفيذ، من خلال إعداد المخططات الأولية والمسودات اللازمة لتطوير المنتج التعليمي. في هذه المرحلة، يتم وضع الحلول المقترحة وتحديد المواصفات التفصيلية للبرنامج التعليمي قبل تنفيذه عمليًا.(العدوان ومحمد ،٢٠١١،ص:٣١).ونضمنت هذه المرحلة الاجراءات الاتية:

- **تنظيم المحتوى:** احد أهم مقومات نجاح العملية التعليمية هي تنظيم المادة التعليمية وفقاً لحاجات الدارسين وفي هذا المجال اعتمد الباحثون على تنظيم المحتوى منطقيا بما يتناسب وتوفير بيئة مفعمة بالنشاط ومحورية المتعلم تكون الاساس الذي تنطلق منه الانشطة لتنمية مهارات التفكير لدى افراد عينة البحث.
- **تحديد الاهداف السلوكية**: وفي ضوء المفردات الدراسية المقررة والمحتوى التعليمي الذي نظم على وفق خطوات الانموذج تم صياغة عدد من الإغراض السلوكية القابلة للملاحظة والقياس بلغ عددها

(٩٦) غرضا سلوكيا ممثلة لمستويات بلوم (Bloom) الستة في المجال المعرفي ،(التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

- **تصميم اساليب التقويم وادواته:** لتقويم فاعلية التصميم التعليمي بعد انتهاء التجربة صمم الباحثون اداة متمثلة بمقياس مهارات التفكير الماهر ويمكن توضيح خطوات بناء الاداة وعلى النحو الاتي:
- **تحديد مهارات التفكير الماهر:** تم تحديد اربع مهارات رئيسة للتفكير الماهر(التحليل والتقييم المنطقي،التخيل والابداع الفني،التنظيم الذاتي والمثابرة العقلية،التواصل الفعال) تتضمن مهارات ثانوية حدد الباحثون (١٠) مواقف لكل مهارة رئيسة تمثل مهارات يجب ان يتحلى بها الطالب الذي يتقن مهارات التفكير الماهر الخاصة بدراسة مادة االاخراج المسرحي وأداء مهام تعلمها، فاصبح عدد فقرات المقياس (٤٠) فقرة تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في التربية وطرائق تدريس التربية الفنية والقياس والتقويم للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس وقد حصل المقياس على متوسط نسبة اتفاق (٨٠%) فما فوق من الخبراء،وبذلك تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس واصبح جاهز لتطبيقه على العينة الاستطلاعية.
- **التجربة الاستطلاعية لمقياس مهارات التفكير الماهر:** تم تطبيق مقياس التفكير الماهر على عينة بلغ عددها (٢٠) طالب وطالبة من غير عينة البحث للتأكد من وضوح فقراته وتعليمات الاجابة والزمن المستغرق للاجابة عن فقراته فقد تراوح الزمن بين ٣٥-٥٥ دقيقة وبمتوسط زمن ٤٥ دقيقة ، وبعد التأكد من وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار وتحديد زمن الاجابة، طبق الاختبار مرة ثانية على عينة مكونة من (١٠٠) طالبا من طلبة المرحلة الثالثة- قسم التربية الفنية في كليات التربية الأساسية الجامعة المستنصرية تم تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية لفقرات اختبار مهارات التفكير الماهر على وفق مفتاح تصحيح خماسي التقدير (تنطبق عليه دائماً،تنطبق عليه احياناً،تنطبق عليه نادراً، لا تنبطق عليه، لا تنطبق عليه ابداً) إذ طبقت هذه الطريقة على جميع استمارات العينة الاستطلاعية (عينة البناء) والبالغ عددها(**100**) استمارةلغرض ايجاد الخصائص السايكومترية للاختبار المتمثلة بالصدق والثبات والقوة التمييزية للفقرات وعلى النحو الاتي:
- القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الماهر استعمل الباحثون اسلوب المجموعتين المتطرفتين تراوحت بين وبعد استخراج القيمة التائية باستعمال الاختبار التائي(**T-test**) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على كل فقرة من فقرات الاختبار تراوحت القيمة التائية المحسوبة ما بين

(١،٩٩-٩،٩٠٦)، إذ عدت الفقرات التي حصلت على قيمة تائية (١،٩٨) فاكثر عند درجة حرية (٥٢) ومستوى دلالة (٠،٠٥) ذات دلالة احصائية وبذلك فأن معظم فقرات الاختبار مقبولة من القوة التمييزية.

- **الصدق الظاهري:** وهذا النوع من الصدق قد تحقق للاختبار الحالي عندما تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحها.
- **صدق البناء:** ويقصد به تحليل درجات الاختبار استنادا الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في ضوء مفهوم نفسي معين(**Cronbach,1976:151**) ويتم تحقيق هذا النوع من الصدق بإيجاد العلاقة الارتباطية بيندرجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاستمارات البالغ عددها (**100**) استمارة وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٨١٣-٠،٥٦٩) وفي ضوء هذه الخطوات تم الابقاء على جميع الفقرات وعد الاختبار صادقاً بنائياً على وفق هذه المؤشر.
- **الثبات:**ان الثبات يعني ان يكون الاختبار موثوقاً به ويعتمد عليه. (الظاهر،١٩٩٩ :١٤٠) ويقصدبالثبات"الى أي حد يمكن الاعتماد على نتائجه، وينظر اليه على أنه أتساق القياسات فيما بينها" (**Gronlund, 1970 ; P : 79 – 80**) ، وعندما تعتمد المعنى الثاني لثبات الاختبار الذي يعني الاتساقالداخلي للاختبار أو أتساق الفقرات في ما بينها. تكون هناك أمكانية حسابه باستخدام معادلةالفاكرونباخ (**Cronbach alpha**) لاستخراج الاتساق الداخلي للاختبار حيث بلغ معامل الثبات لمقياس التفكير الماهر (٠,٨٢) وهو معامل ثبات عالٍ ومقبول.
- **اختيار طريقة التدريس:** اختار الباحثون الإستراتيجيات التكاملية من الطرائق الفعالة التي تساعد المتعلم على التفاعل مثل (التعلم التعاوني، حل المشكلات، المحاكاة)، إذ عن طريق ربط الخبرات المتباينة في المواقف التعليمية التعلمية تتم تنمية مهارات الطلبة واثراء عقولهم وإكسابهم مقومات التفكير العلمي الذي يفجر طاقات الإبداع والخيال ،ويؤكد التواصل والقدرة على الاقناع.
- **اعداد الانشطة التعليمية:** تطلب الامر اعداد أنشطة تعليمية يمكن عن طريقها تنمية مهارات التفكير الماهر وتتفق مع الاهداف الخاصة للتصميم التعليمي المقترح وملائمة مع المادة العلمية المحددة مثل ذلك الأنشطة الاستقصائية الفردية والجمعية التي يكلف بتنفيذها الطلبة عندما يطلب منهم ذلك في إثناء عملية التعليم، وإتباع أساليب متنوعة للتعليم، فضلاً عن التغذية الراجعة والحوار والمناقشات التي تجرى مع الطلبة بعد الانتهاء من كل تطبيق او تنفيذ نشاط ، وتأكيد إجراء الممارسات الادائية من الطلبة لبعض مهارات الاخراج المسرحي وتأدية بعض الادوار من قبل الطلبة لتأكيد الفهم واكتساب المهارة بشكل فردي ضمن التدريس

العملي لمادة الاخراج المسرحي كذلك استعمل أسلوب المنافسة العلمية، ويمكن توضيحه بأن يطلب من الطلبة حل مجموعة من الأسئلة او لعب دور محدد يطلب منه.

- **اعداد الخطط التدريسية:** اعد الباحثون خطط تدريسية للموضوعات التي سيتم تدريسها في اثناء مرحلة تجريب التصميم التعليمي المقترح بلغت (١٢) خطة درس تم عرضها علة مجموعة من الخبراء والمحكمين لبيان صلاحيتها ومدى ملائمتها لتنمية مهارات التفكير الماهر.

٣. **التطوير** :تمثّل مرحلة التطوير نقطة التحوّل من التخطيط إلى الإنتاج، حيث يتم فيها بناء المواد التعليمية الفعلية التي سيستخدمها المتعلمون. وتُستند هذه المرحلة إلى نتائج مرحلتي التحليل والتصميم، مما يجعلها ترجمة عملية للأهداف التعليمية، الاستراتيجيات، وأدوات التقويم التي تم تحديدها مسبقًا.في هذه المرحلة، يتم تنفيذ الحل عمليًا، حيث تُحوَّل الخطة المكتوبة إلى درس تطبيقي أو منتج ملموس جاهز للاستخدام، مما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية. (الحموز ،٢٠٠٤، ص:١٤٥) وقد تمت اجراءات هذه المرحلة بالتزامن مع مرحلة التصميم حيث طورت الاداة وعدلت الخطط والانشطة بما يتناسب وهدف البحث.

٤. **التطبيق / التنفيذ:** تمثّل مرحلة التنفيذ النقطة التي ينتقل فيها المحتوى التعليمي من مرحلة الاعداد إلى بيئة التعلم الفاعلة، حيث يُقدّم للمتعلمين وفقًا للخطط التي تم إعدادها في مراحل التحليل، التصميم، والتطوير، وتُعد هذه المرحلة اختبارًا حقيقيًا لمدى جاهزية المواد التعليمية، وفاعلية الاستراتيجيات، ومدى توافقها مع خصائص المتعلمين والسياق التعليمي، في هذه المرحلة، يتم تنفيذ التصميم عمليًا على عينة حقيقية من المتعلمين ، بهدف تقييم مدى فاعليته وتحقيق الأهداف التعليمية؟،، **ومن اهدافها** ، "تطبيق المحتوى التعليمي في بيئة التعلم المستهدفة، **كذلك** تهيئة الظروف المناسبة لتجربة تعليمية فعّالة ، ودعم المتعلمين أثناء التفاعل مع المحتوى، وجمع ملاحظات ميدانية تُستخدم لاحقًا في التقويم والتحسين". (مازن ، ٢٠١٥،ص:٢٦) تتضمن هذه المرحلة عدة إجراءات ضرورية لتنفيذ التصميم التعليمي المقترح وتشمل الإجراءات الآتية:

- تهيئة التسهيلات الادارية: وتشمل متابعة كل التسهيلات الإدارية لعملية التجريب
- تحديد مجتمع التجريب وعينته: وهي الفئة المستهدفة والتي سوف يطبق عليها التصميم .
- ضبط المتغيرات: وتشمل اجراءات ضبط المتغيرات التي يمكن ان تؤثر في عملية التجريب.
- تطبيق التصميم التعليمي المقترح على العينة المختارة على وفق الخطط التدريسية المعدة لهذا الغرض.

٥. **التقويم** :تعد بمثابة العدسة التي يُنظر من خلالها إلى جودة التصميم التعليمي، ومدى تحقق الأهداف التعليمية، وفاعلية المحتوى، والوسائط، والاستراتيجيات المستخدمة .وهي ليست مرحلة ختامية فحسب، بل تُمارس أيضًا بشكل مستمر خلال جميع مراحل النموذج، مما يجعلها عنصرًا تكامليًا لا يُستغنى عنه،هي

المرحلة التي تُستخدم فيها البيانات المُجمعة من مرحلة التنفيذ لتقييم مدى كفاءة وفعالية التصميم، مما يساعد على تحسينه وتطويره وفقًا للنتائج المستخلصة، ومن اهدافه ،" قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، ويستخدم تحديد نقاط القوة والضعف في التصميم والتنفيذ ، كذلك جمع بيانات تُستخدم لتحسين المحتوى والوسائط بما يضمن توافق المنتج التعليمي مع احتياجات المتعلمين والسياق". (الكسواني واخرون ،٢٠٠٧،ص: ١٩٨) استعمل الباحثون في التصميم التعليمي واثناء تطبيقه ثلاث اساليب من التقويم هي:

- **التقويم التمهيدي** وتمثل بتطبيق الاختبار القبلي لمقياس مهارات التفكير الماهر
- **التقويم البنائي** : تمثل باجراء الاختبارات الشفهية في الممارسات اليومية او تقييم الادوار الادائية للطلبة من قبل تدريسي المادة.
- **التقويم الختامي:** وتمثل بتطبيق الاختبار البعدي لمقياس مهارات التفكير الماهر

ثانياً: تجريب التصميم التعليمي المقترح

١. **منهجية البحث:** استعمل الباحثون المنهج التجريبي لملائمته اهداف البحث وطبيعتهويعرف المنهج التجريبي بانه نهج علمي يُستخدم لاختبار الفرضيات عن طريق إجراء تجارب مراقبة وتحليل النتائج. يعتمد هذا المنهج على الملاحظة الدقيقة والتجربة والقياس والتحليل للوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة. (تدمري،٢٠١٥: ٨٩).

٢. **التصميم التجريبي** : وهو احد اهم المناهج البحث العلمي كونه" محاولة للتحكم في جميع المتغيرات والعوامل الاساسية ، باستثناء متغير واحد يتم تكيفه او تغييره من اجل تحديد وقياس الاثر على المتغير او المتغيرات التابعة" (الشوك،٢٠٠٤، ص: ٥٨) ، وفي ضوء ذلك وتحقيقاً لاهداف الدراسة الحالية تم اختيار التصميم ذا الضبط المحكم لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، تم تدريس المجموعتان من قبل الباحثون على ان يكون التدريس للمجموعة التجريبية وفق التصميم التعليمي والمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية.

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة الاختبار
التجريبية	العمر الزمني الذكاء	تصميم تعليمي	مهارات التفكير الماهر	اختبار مهارات التفكير الماهر البعدي
الضابطة	اختبار مهارات التفكير الماهرالقبلي	الطريقة الاعتيادية		

٣. **مجتمع البحث** :مجتمع البحث تكون من طلبة المرحلة الثالثة بقسم التربية الفنية في كلية التربية الاساسية جامعة ميسان والمستنصرية للفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٥-٢٠٢٦م.

٤. **عينة البحث** : تم اختيار عينة البحث من طلبة قسم التربة الفنية في كلية التربية /جامعة ميسان وبصورة قصدية كونها عينة تفي بما يحتاجة البحث من وجود ثلاث قاعات دراسية ، حيث بلغ عددهم ٩٠ طالب وطالبة ،عدد الطلبة في القاعة الاولى (٢١) والثانية (٣٦)والثالثة (٣٤) طالب وطالبة ،وقد تم اختيار القاعة الثالثة لتكون التجريبية والثانية لتكون الضابطة ومع استبعاد الطلبة الراسبين والاكبر سناً من كلا القاعتين اصبح العدد النهائي (٦٠) طالب وطالبة ،كما موضح بالجدول رقم (٢)

جدول (٢) عينة البحث موزعين حسب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة الراسبين والاكبر عمراً	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية	٣٦	–	٣٦
الضابطة	٣٤	٢	٣٢
المجموع	٧٠	٢	٦٨

٥. **تكافؤ مجموعتي البحث:**

قام الباحثون باجراء تكافؤ مجموعتي البحث احصائياً بالمتغيرات التي قد توثر في في سلامة التجربة وكما يلي :

- **متغير العمر** (العمر محسوب بالاشهر) :حصل الباحثون على مواليد افراد عينة البحث من قسم شؤون الطلبة وتعاملت مع اعمار الطلبة محسوبا بالاشهر وتم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاعمار افراد عينة البحث وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لافراد مجموعتي البحث وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد بالعد تم حساب القيمة التائية المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) تبين انها اصغر من القيمة الجدولية وعليه ان افراد مجموعتي البحث متكافئة بمتغير العمر وكما موضح بالجدول (٣)
- **متغير الذكاء**: استعمل الباحثون اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة ، وتبين ان المجموعتين متكافئتين بمتغير الذكاء

- **مهارات التفكير الماهر** : طبق الباحثون مقياس مهارات التفكير الماهر قبلياً على المجموعتين (الضابطة ،والتجريبة) ، حيث بينت النتائج تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي.

جدول(٣)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمتغيرات التكافؤ بين مجموعتي البحث بمتغيرات (العمر، والذكاء والاختبار القبلي) لافراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
الذكاء	التجريبية	٣٦	٤٠,٢٣٤	٩,١٠٩	٦٦	٠,٩٦٣	٢,٠٠٠	غير دالة إحصائية
	الضابطة	٣٢	٣٨ .٩٧٣	٦ .٩٧٦				
العمر بالأشهر	التجريبية	٣٦	٢٤٨,٥	٣,٧٦٦	٦٦	١,٢٦٤	٢,٠٠٠	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٢	٢٤٦,٩	٥,٨٨٩				
الاختبار القبلي	التجريبية	٣٦	١٧٢,٨١٤	٢٢,٣٢١	٦٦	٠,٤٥٥	٢,٠٠٠	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	٣٢	١٦٩,٩٦١	٢٦,٤١٠				

٦. **ضبط المتغيرات الدخيلة:**ان دقة النتائج هي هدف واجب التحقق كما اكد الحسيني (٢٠٠٤) "إذا ظهرت انها يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، لذلك وجب على الباحثون تحديدها والتمكن من السيطرة عليها لتحقيق السلامة الداخلية والسلامة الخارجية للتصميم التجريبي"(الحسيني ، وعادل،٢٠٠٤،ص:٣٣٩) ، حيث قام الباحثون بالتحكم بتلك المتغيرات من خلال ضبطها للحصول على سلامة داخلية للنتائج :

- المادة الدراسية : تم تدريس ضمن المجموعتين التجريبية والضابطة من قبل الباحثون لمادة الاخراج المسرحي والتي هي مقرة من اللجنه القطاعية للمرحلة الثالثة في كليات التربية الاساسية .

- مكان التجربة: تم تطبيق التجربة على المجموعتين في قاعة المسرح لضمان تشابه بالاحوال وعدم اختلافها .

٧. **الوسائل الاحصائية:**استعمل الباحثون برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSSلمعالج بيانات البحث احصائياً باستخدام باستعمال الوسائل الاحصائية الاتية:

- الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد للتكافؤ بين مجموعتي البحث واختبار الفرضيات بمتغير مهارات التفكير الماهر.
- الاختبار التائي (t–test) لعينتين مترابطتين لاختبار الفرضيات بمتغير مهارات التفكير الماهر بين الاختبار القبلي والبعدي
- معادلة الفا كرونباخ لاستخراج ثبات المقياس
- معامل ارتباط بيرسون Person لاستخراج الصدق البنائي لمقياس التفكير الماهر.
- مربع كاي لمعرفة دلالة معنوية الفروق بين اراء الخبراء والمحكمين للتاكد من الصدق الظاهري للمقياس.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل لها البحث وتفسيرها تبعاً لهدفي البحث وفرضياته ، ومن ثم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

اولاً:عرض النتائج وتفسيرها سيتم عرض النتائج التي توصل اليها البحث حسب اهدافه وفرضياته وكالاتي:

١. الفرضية الصفرية الاولى والتي تنص على" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير الماهر القبلي"وللتحقق من صحة الفرضية الاولى استعمل الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٥٥) وعند مقارنتها عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٨) تبين انها اصغر منها وعليه نقبل الفرضية الصفرية اي انه لا يوجد فرق ذي دلالة معنوية بين مجموعتي البحثوكما موضح في جدول (٤).

جدول(٤)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات افراد عينة البحث على مقياس مهارات التفكير الماهر القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
التجريبية	٣٦	١٧٢,٨١٤	٢٢,٣٢١	٦٦	٠,٤٥٥	٢,٠٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٢	١٦٩,٩٦١	٢٦,٤١٠				

ويعزو الباحثون هذه النتيجة الى ان افراد عينة البحث (التجريبية والضابطة) لم يألفوا سابقا المواقف التي وردت في مقياس مهارات التفكير الماهر والتي تنطوي على عمليات تفكيرية تخصصية في مجال الاخراج المسرحي الذي لم يمتلكون عنه معرفة سابقة تؤهلهم للاجابة عن المواقف التي تقيس فهمهم ودرايتهم حول تطبيق مهارات التفكير الماهر.

٢. الفرضية الصفرية الثانية: والتي تنص على"لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة مجموعتي البحث التجريبة والضابطة في مقياس مهارات التفكير الماهر البعدي بعد تطبيق مقياس التفكير الماهر على طلبة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبعد تصحيح استمارات اجابات الطلبة عن المقياس، اتضح أنّ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الاخراج المسرحي باستخدام التصميم التعليمي بلغ (١٨٨,١٢٦) وبانحراف معياري بلغ (١٣,٦٦٢)، وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة الاخراج المسرحي بالطريقة الاعتيادية (١٧٧,١٣٣) ، وبانحراف معياري قيمته (١٦,٤٢٢) وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بالعدد لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث، اتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بدرجة حرية (٦٦)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٨٤٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) أي النتيجة دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة اي ان طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق التصميم التعليمي تفوقوا على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية وكما موضح بالجدول(٥).

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات افراد العينة على المقياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
التجريبية	٣٦	١٨٨,١٢٦	١٣,٦٦٢	٦٦	٢,٨٤٣	٢,٠٠٠	دالة احصائياً
الضابطة	٣٢	١٧٧,١٣٣	١٦,٤٢٢				

ويعزو الباحثون هذه النتيجة الى إن التصميم التعليمي الذي استُخدم مع المجموعة التجريبية لم يكن مجرد تنظيم للمحتوى، بل كان موجّهًا نحو تنمية مهارات التفكير الماهر (كالتحليل، والتفسير، واتخاذ القرار). هذا النوع من التعلم يتوافق مع مبادئ البنائية التي تؤكد أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال التفاعل النشط مع المواقف التعليمية، وليس من خلال التلقي السلبي. لذلك، عندما أُتيحت للطلبة فرصة معالجة المواقف بشكل إجرائي، أصبح التعلم لديهم أعمق وأكثر ثباتًا وكذلك ربط الجانب النظري بالتطبيقي في مادة الإخراج المسرحي أسهم في تقليل الفجوة بين المعرفة والفعل، فالإخراج المسرحي بطبيعته مجال أدائي تطبيقي، وعندما يُدرّس بطريقة نظرية بحتة يفقد جزءًا كبيرًا من معناه. أما في التصميم التجريبي، فقد تم تفعيل مبدأ التعلم بالممارسة، وهو ما تدعمه فلسفة التدريس الحديثة، حيث يتعلم الطلبة بشكل أفضل عندما يمرون بخبرة مباشرة ويعيدون تأملها.

٣. الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص على " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات المجموعة التجريبة لمقياس مهارات التفكير الماهر القبلي والبعدي" وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة قام الباحثون بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات افراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث، اتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بدرجة حرية (٦٦)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٢٣٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) أي النتيجة دالة احصائياً لصالح الاختبار البعدي وكما موضح بالجدول(٦)

جدول(٦)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات افراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الماهر القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
القبلي	٣٦	١٧٢,٨١٤	٢٢,٣٢١	٦٦	٣,٢٣٣	٢,٠٠٠	دالة احصائياً
البعدي	٣٢	١٨٨,١٢٦	١٣,٦٦٢				

ويعزو الباحثون حدوث تنمية بمهارات التفكير الماهر لدى افراد المجموعة التجريبية الى:

- التصميم التعليمي تضمن استراتيجيات تكاملية مثل (التعلم التعاوني، حل المشكلات، المحاكاة) عززت من دافعية الطلبة للمشاركة، وأتاحت لهم التعبير عن آرائهم وبناء ثقتهم بأنفسهم وهذا يعزز الدافعية الذاتية، حيث يشعر الطالب بقيمة ما يتعلمه عندما يكون مشاركًا في إنتاج المعرفة، لا مجرد متلقٍ لها .
- مراعاة حاجات طلبة المرحلة الثالثة أسهمت في جعل التعلم ذا معنى بالنسبة لهم، فالطلبة في هذه المرحلة يمتلكون خبرات سابقة ويحتاجون إلى مواقف تعليمية أكثر تحديًا واستقلاليةوالتصميم التعليمي لبّى هذه الحاجات، بينما الطريقة الاعتيادية تجاهلتها، فبقي التعلم سطحيًا لدى المجموعة الضابطة .
- البيئة الصفية في المجموعة التجريبية اتسمت بالتفاعل والحوار، مما أدى إلى تنشيط عمليات التفكير العليا وفق تصنيف بلوم (التحليل، التركيب، التقويم)، في حين ركزت الطريقة التقليدية على مستويات دنيا (التذكر والفهم)، وهو ما يفسر الفارق في الأداء .
- دور الأستاذ في المجموعة التجريبية تحوّل من ملقّن إلى ميسّر، وهذا التحول أتاح للطلبة تحمل مسؤولية تعلمهم، بعكس المجموعة الضابطة التي ظل فيها الأستاذ مسيطرًا على مجريات الدرس، مما قلّل من فرص التعلم النشط .

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن تفوق المجموعة التجريبية لم يكن صدفة، بل نتيجة مباشرة لتكامل عناصر التصميم التعليمي الفعّال (الأهداف، الأنشطة، الاستراتيجيات، التقويم) بطريقة حفّزت التفكير العميق، وربطت المعرفة بالتطبيق، ووضعت الطالب في مركز العملية التعليمية، في حين أن الطريقة التقليدية قيّدت هذا الدور وأضعفت فرص التعلم الحقيقي.

ثانياً:الاستنتاجات

١- فاعلية التصميم التعليمي في تنمية مهارات التفكير الماهر لدى طلبة قسم التربية الفنية.
٢- تفوق افراد المجموعة التجريبية في الاختبارالقبلي والبعدي على المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير الماهر
٣- وجود فرق دال احصائيا بين الاختبار القبلي لافراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) والاختبار البعدي ولصالح الاختبار البعد علي مقياس مهارات التفكير الماهر
٤- التدريس بالتصميم التعليمي جعل افراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) محور للعملية التعليمية وحوله من متلقي سلبي مستوعب للمعلومات الى منتج لها وكد أن مادة الإخراج لا يمكن إتقانها كمعلوماتبل كمهارات مركبةتُبنى من خلال الممارسة الإجرائية.
٥- التصميم التعليمي عزز مهارات التفكير الماهركونها تساعد على تكوين اطر من التوسع بالمدركات وتعزيزها من خلال تغذية راجعة اثناء الممارسات التعليمية .

ثالثاً: التوصيات

١- اعتماد التصميم التعليمي في تدريس مادة الاخراج المسرحي لما له من اثر في تنمية التفكير الماهر
٢- اعتماد التصميم التعليمي كاسلوب لاعادة صياغة مفردات مادة الإخراج المسرحي والمواد الأدائية لتعتمد على وحدات تعليمية قائمة على "المشكلات الإخراجية" التي تتطلب بحثاً ومعالجة، بدلاً من السرد النظري للتاريخ أو المدارس.
٣- ضرورة تحويل قاعات الدرس من شكلها التقليدي إلى بيئات تعلم مرنة تشبه المختبرات، حيث تتوفر الأدوات التقنية البسيطة التي تسمح للطلبة بالتجريب الفوري للحلول الإخراجية.
٤- التنويع باستعمال اساليب التقويم وعدم الاعتماد على الامتحانات الورقية التقليدية أو تقليل وزنها لصالح ملفات الإنجا (Portfolios) التي توثق مراحل تطور الطالب الفكري والعملي خلال الفصل الدراسي.
٥- اشراك تدريسي اقسام التربية الفنية بدورات تدريبية على استخدام التصميم التعليمية كاسلوب لهندسة البيئة التعليمية وتدريب هم على التيسير التعليمي(Facilitation) ، حيث يقتصر دور التدريسي على طرح الأسئلة المحفزة للتفكير وتوجيه الحوار، بدلاً من تقديم الإجابات الجاهزة.

٦- تشجيع الطلبة على نقد أعمال بعضهم البعض بروح علمية، مما يعزز مهارات "التقويم" لديهم ويقلل من اعتمادهم الكلي على رأي الأستاذ.

رابعاً: المقترحات

يقترح الباحثون استكمالا وتطويرا للبحث الحالي اجراء بحوث في الموضوعات الاتية:

١- اثر تصميم تعليمي في تنمية الخيال الابداعي لدى طلبة اقسام التربية الفنية.
٢- تصميم تعليمي وفق مهارات القيادة لتنمية الذكاء العاطفي لدى طلبة قسم التربية الفنية في مادة الاخراج المسرحي.
٣- إجراء دراسة مقارنة بين أثر التصميم التعليمي على طلبة المرحلة الأولى وطلبة المرحلة الرابعة المطبقين، لمعرفة مدى مرونة التصميم التعليمي مع مستويات الخبرة المختلفة.
٤- تصميم بيئة تعليمية افتراضية تحاكي المسرح الحقيقي، وتسمح للطالب بممارسة الإخراج "إجرائياً" في فضاء افتراضي قبل الانتقال للمسرح الواقعي.

المصادر

اولاً: المصادر العربية

١. حسين، قاسم مطشر. (٢٠١٩). برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية في مادة التصميم وأثره في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة التربية الفنية .*مجلة الفنون والآداب*، جامعة بابل، العراق.
٢. الحسيني، سعد، وعادل عبد الكريم ياسين : (٢٠٠٤)، مقدمة للبحث في التربية، ط١، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
٣. الحموز، محمد عواد. (٢٠٠٤). تصميم التدريس .دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن
٤. الحيلة ، محمد محمود الحيلة، (٢٠٢٥)،تصميم التعليم: تظرية وممارسة ،ط٧، دار الميسرة ، عمان.
٥. الدايل، صفية بنت صالح. (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي قائم على عمليات التصميم التعليمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة ألاميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية .مجلة كلية التربية، مج،٣٨ ع،٤ -٣١ ٨٠

٦. رافن، جي سي. (١٩٨٣)اختبار المصفوفات المتتابعة القياس، ترجمة (فخري الدباغ وآخرون) مطبعة جامعة الموصل، العراق،.

٧. الرواضية، صالح محمد، دومي، حسن علي، العمري، و عمر حسين، (٢٠١١): التكنلوجيا وتصميم التدريس، ط١، عمان، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الاردن.

٨. الزند ، وليد خضير (٢٠٠٤) : التصميم التعليمي (جذور النظرية ونماذج وتطبيقات عملية دراسات وبحوث عربية وعالمية) ،ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض – المملكة العربية السعودية .

٩. السيد، مروة محمد. (٢٠١٧). فاعلية نموذج "ديك وكاري" في التصميم التعليمي لتنمية مهارات التفكير الناقد والتذوق الفني لدى طلاب كليات التربية النوعية .*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، مصر.

١٠. الشمري، ثامر تركي. (٢٠٢١). أثر تصميم تعليمي وفق استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية التفكير الماهر لدى طلبة قسم التربية الفنية .*مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، العراق.

١١. الشوك، نوري إبراهيم ورافع صالح الكبيسي : (٢٠٠٤) ، دليل البحاث لكتابة الأبحاث في التربية الرياضية ،دار الكتب والوثائق الوطنية، بغداد، العراق.

١٢. الشوك، علي سلوم جواد. (٢٠٠٤). التصميم التجريبي في البحوث التربوية والنفسية. دار الضياء للطباعة والتصميم.

١٣. الطعاني، نضال بهجت، (٢٠١٠)، إعداد حقيبة تعليمية وفق منحنى النظم: دراسة تحليلية. مجلة التربية العملية، العدد (١٣)، العدد الفرعي ٤.

١٤. العدوان، زيد سليمان، والحوامدة، محمد فؤاد،(٢٠٠١)، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق،ط٢، .دار المسيرة ،عمان.

١٥. علي، جاسم محمد، وحمزة، هاشم محمد. (٢٠١٦). أثر تصميم أنموذجي تعليمي تعلمي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة قسم الرياضيات .مجلة الفتح ، ديالى ، العراق.

١٦. الفلاحي، عامر كريم هظل، وجاسم، خالد جمال. (٢٠٢٤). بناء تصميم تعليمي تعلمي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة كليات التربية .مجلة واسط للعلوم الإنسانية.واسط، العراق.ب

١٧. قطامي، نايفة،٢٠١٣ نموذج شوارتز وتعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٨. قطامي، يوسف ، نوال قطامي و محمد قطامي، (٢٠٠٠) ، التصميم التعليمي: نظريات ونماذج، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن

١٩. الكسواني ،مصطفى خليل والخطيب ،ابراهيم ياسين وعبد ،زهدي محمد (٢٠٠٧)، اساسيات تصميم التدريس(ط١) ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان .

٢٠. لظاهر، زكريا إبراهيم، والنمي، عدنان، وعزام، شاكر، وأبو زينة، فريد. (١٩٩٩) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية . دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢١. مازن، حسام الدين محمد،(٢٠١٥)، تكنلوجيا تصميم التدريس الفعال،ط١،دار العلم والايمان للتشر والتوزيعدسوق ، مصر .

٢٢. محمد، جُمعة، وشرف، سردار محمد. (٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمي في تنمية الذكاء الاستراتيجي لدى طلبة الجامعة مجلة جامعة دهوك، العراق.

ثانياً: المصادر الاجنبية

1. Adams, W., Wieman, C., & Schwartz, D. L. (2009). Learning through guided discovery: The role of thinking and reasoning in science education. Boulder, CO: University of Colorado Press

2. Al-Adwan, Z. S., & Al-Hawamdeh, M. F. (2001). Instructional Design Between Theory and Practice. 2nd ed. Amman: Dar Al-Maseera.

3. Al-Heila, M. M. (2025). Instructional Design: Theory and Practice. 7th ed. Amman: Al-Maysarah Publishing.

4. Al-Husseini, S., & Yassin, A. A. K. (2004). Introduction to Educational Research. 1st ed. United Arab Emirates: University Book House.

5. Al-Kasawani, M. K., Al-Khatib, I. Y., & Abd, Z. M. (2007). Fundamentals of Instructional Design. 1st ed. Amman: Dar Al-Thaqafa Publishing and Distribution.

6. Al-Rawadieh, S. M., Doumi, H. A., & Al-Omari, O. H. (2011). Technology and Instructional Design. 1st ed. Amman: Zamzam Publishers and Distributors.

7. Al-Rifaie, H. H. A. M. (2024). The Effectiveness of an Instructional-Learning Design Based on Mastery Strategy in Achievement and Developing Skillful Thinking among Basic Education College Students.

Unpublished doctoral dissertation, College of Basic Education, University of Babylon.

8. Al-Shouk, N. I., & Al-Kubaisi, R. S. (2004). Guide for Researchers in Writing Research in Physical Education. Baghdad: National Books and Documents House.

9. Al-Taani, N. B. (2010). Preparing an Instructional Package According to the Systems Approach: An Analytical Study. Journal of Practical Education, 13(4).

10. Al-Zand, W. K. (2004). Instructional Design: The Roots of Theory, Models, and Practical Applications – Arab and International Studies and Research. 1st ed. Riyadh: King Fahd National Library.

11. Cooper, J. Measurement and analysis of behavioral techniques , Ohio, Charles, E. Merrill, 1974.

12. Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. San Francisco, CA: Jossey-Bass

13. Ennis, R. H. (1996). Critical thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

14. Ennis, R. H. (1996). Critical thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

15. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911

https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/396338.html

16. Lahmouz, M. A. (2004). Instructional Design. Amman: Dar Wael.

17. Lipman, M. (2003). Thinking in Education (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272

18. Mazen, H. D. M. (2015). Technology of Effective Instructional Design. 1st ed. Desouk, Egypt: Dar Al-Ilm wal-Iman Publishing and Distribution.

19. Qatami, Y., Qatami, N., & Qatami, M. (2000). Instructional Design: Theories and Models. 1st ed. Amman: Dar Al-Fikr Publishing and Distribution.

20. Raven, J. C. (1983). Progressive Matrices Test. Translated by Fakhri Al-Dabbagh et al. Mosul: University of Mosul Press.

21. Schwartz, D. L., & Perkins, D. N. (1989). Teaching thinking: Issues and approaches. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

22. Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, D. K. (1987). Cognitive Flexibility Theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains.

مصادر البحث كاملة مترجمة باللغة الانكليزية

1. Al-Husseini, Saad, & Yassin, Adel Abdul Karim. (2004). *Introduction to educational research* (1st ed.). University Book House, United Arab Emirates.
2. Al-Hilah, Mohammed Mahmoud Al-Hilah. (2025). *Instructional design: Theory and practice* (7th ed.). Dar Al-Masirah, Amman.
3. Raven, J. C. (1983). *Progressive matrices test measurement* (Translated by Fakhri Al-Dabbagh et al.). Mosul University Press, Iraq.
4. Al-Rifai, Hossam Halim Ubaid Mahdi. (2024). The effectiveness of an instructional–learning design based on mastery strategy in the achievement and development of skilled thinking among students of colleges of basic education.

Unpublished doctoral dissertation, College of Basic Education, University of Babylon.

5. Al-Rawadiyah, Saleh Mohammed, Domi, Hassan Ali, & Al-Omari, Omar Hussein. (2011). *Technology and instructional design*. 1st ed. Zamzam Publishers and Distributors, Amman.
6. Al-Zand, Waleed Khudair. (2004). *Instructional design: Theoretical roots, models, and practical applications (Arab and international studies and research)* (1st ed.). King Fahd National Library, Riyadh, Saudi Arabia.
7. Al-Shawk, Nuri Ibrahim, & Al-Kubaisi, Raafah Saleh. (2004). *Researcher's guide for writing research in physical education*. National Library of Books and Documents, Baghdad.
8. Al-Taani, Nidal Bahjat. (2010). Preparing an instructional package according to systems approach: An analytical study. *Journal of Practical Education*, (13), Issue 4.
9. Ali, Jasim Mohammed, & Hamza, Hashem Mohammed. (2016). The effect of a designed instructional–learning model on developing critical thinking among students of the Department of Mathematics. *Al-Fath Journal*.
10. Al-Falahi, Amer Karim Hathal, & Jassim, Khalid Jamal. (2024). Developing an instructional–learning design based on infographic technology for acquiring scientific concepts among students of colleges of education. *Wasit Journal of Humanities Sciences*.
11. Qatami, Youssef, Qatami, Nawal, & Qatami, Mohammed. (2000). *Instructional design: Theories and models* (1st ed.). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
12. Al-Kaswani, Mustafa Khalil, Al-Khatib, Ibrahim Yasin, & Abdul, Zahdi Mohammed. (2007). *Fundamentals of instructional design* (1st ed.). Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution, Amman.

13. Al-Hamouz, Mohammed Awad. (2004). *Instructional design*. Dar Wael, Amman.

14. Al-Adwan, Zaid Suleiman, & Al-Hawamdeh, Mohammed Fouad. (2001). *Instructional design between theory and practice* (2nd ed.). Dar Al-Masirah, Amman.

15. Mazen, Hossam El-Din Mohammed. (2015). *Technology of effective instructional design* (1st ed.). Dar Al-Ilm wal Iman for Publishing and Distribution, Desouk, Egypt.

16. Mohammed, Jumaa, & Sharaf, Sardar Mohammed. (2020). The effect of an educational program on developing strategic intelligence among university students. *University of Duhok Journal*.

17. .Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, D. K. (1987). Cognitive Flexibility Theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains.

18. Al-Adwan, Z. S., & Al-Hawamdeh, M. F. (2001). Instructional Design Between Theory and Practice. 2nd ed. Amman: Dar Al-Maseera.

19. Al-Heila, M. M. (2025). Instructional Design: Theory and Practice. 7th ed. Amman: Al-Maysarah Publishing.

20. Al-Husseini, S., & Yassin, A. A. K. (2004). Introduction to Educational Research. 1st ed. United Arab Emirates: University Book House.

21. Al-Kasawani, M. K., Al-Khatib, I. Y., & Abd, Z. M. (2007). Fundamentals of Instructional Design. 1st ed. Amman: Dar Al-Thaqafa Publishing and Distribution.

22. Al-Rawadieh, S. M., Doumi, H. A., & Al-Omari, O. H. (2011). Technology and Instructional Design. 1st ed. Amman: Zamzam Publishers and Distributors.

23. Al-Rifaie, H. H. A. M. (2024). The Effectiveness of an Instructional-Learning Design Based on Mastery Strategy in Achievement and Developing

Skillful Thinking among Basic Education College Students. Unpublished doctoral dissertation, College of Basic Education, University of Babylon.

24. Al-Shouk, N. I., & Al-Kubaisi, R. S. (2004). Guide for Researchers in Writing Research in Physical Education. Baghdad: National Books and Documents House.

25. Al-Taani, N. B. (2010). Preparing an Instructional Package According to the Systems Approach: An Analytical Study. Journal of Practical Education, 13(4).

26. Al-Zand, W. K. (2004). Instructional Design: The Roots of Theory, Models, and Practical Applications – Arab and International Studies and Research. 1st ed. Riyadh: King Fahd National Library.

27. Ennis, R. H. (1996). Critical thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

28. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911 https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/396338.html

29. Lahmouz, M. A. (2004). Instructional Design. Amman: Dar Wael.

30. Mazen, H. D. M. (2015). Technology of Effective Instructional Design. 1st ed. Desouk, Egypt: Dar Al-Ilm wal-Iman Publishing and Distribution.

31. Qatami, Y., Qatami, N., & Qatami, M. (2000). Instructional Design: Theories and Models. 1st ed. Amman: Dar Al-Fikr Publishing and Distribution.

32. Raven, J. C. (1983). Progressive Matrices Test. Translated by Fakhri Al-Dabbagh et al. Mosul: University of Mosul Press.

33. Schwartz, D. L., & Perkins, D. N. (1989). Teaching thinking: Issues and approaches. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

34. Gronlund, N. E. (1970). *Stating behavioral objectives for classroom instruction*. Macmillan Publishing Company.

35. Adams, W., Wieman, C., & Schwartz, D. L. (2009). Learning through guided discovery: The role of thinking and reasoning in science education. Boulder, CO: University of Colorado Press

36.