فاعلية أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي الفعّال لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن

آيات سالم موسى الحراحشة (*) أ.د. راتب عاشور (†)

تاريخ الإرسال 2023/9/19 تاريخ القبول 2023/10/24

الملخّص

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي الفعال لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحثان دليل أنشطة التفكير الموجه واختبارًا لمهارات التواصل الشفوي، حيث تم تطبيقه على عينة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة إيدون بني حسن التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، وبلغت عينة البحث (40) طالبة، تم تقسيمهما إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لأثر فاعلية أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي الفعال في جميع الأبعاد، وكانت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن لأنشطة التفكير الموجه مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وأوصى الباحثان بضرورة تركيز معلمي اللغة العربية على أنشطة التفكير الموجه، باعتبارها ذات أهمية بالغة في تحسين مهارات التواصل الشفوي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الموجه، التواصل الشفوي.

(*) جامعة اليرموك.
(†) جامعة اليرموك.

The Effectiveness of Directed Thinking Activities in Improving Effective Oral Communication Skills for Eighth-Grade Female Students in Jordan

Abstract

The aim of this research is to examine the effectiveness of directed thinking activities in enhancing the oral communication skills of eighth-grade female students in Jordan. To achieve the research objectives, the two researchers developed a guide for directed thinking activities and an oral communication skills test. These were applied to a sample of eighth-grade students at Idon Bani Hassan School within the Directorate of Education in Al-Mafraq Qasabah District. The research sample consisted of (40) female students, and a quasi-experimental method was employed by the researchers. The research results indicated statistically significant differences across all dimensions. Consequently, the researchers recommended that Arabic language teachers should emphasize directed thinking activities, due to their significant impact on improving students' oral communication skills.

Keywords: directed thinking, oral communication.

المقدمة

تعدّ اللغة الوسيلة الأبرز للتواصل بين البشر، وهي أداة تفاهم وتعبير عن مشاعر النفس الإنسانية ودواخلها، ومن المعلوم أن التعبير في اللغة يتطلب مهارة التحدث، واستقبال اللغة يتطلب مهارة الاستماع، فاللغة العربية تتميز بالفصاحة والبلاغة واستخدام الأساليب المناسبة في التعبير. ويعد الاستماع من أهم مهارات اللغة التي تسهم في تطوير الوعاء الثقافي والمعرفي للفرد، وليس أدل على ذلك من أن القرآن الكريم قد قدم الاستماع في كثير من الآيات؛ ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولًا﴾ [الإسراء: 36]، وقوله تعالى ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: 78]، لذلك فالسمع آلة تلقٍ يكتملُ بها العقلُ درايةً وإدراكًا لمرمى الكلام، وتوجّه المتلقي إلى الفهم وتفعيل العقل والحواس لاستثارة فكرة في مدركاته الحسية، ما يؤدي إلى نقل المتلقي لاتخاذ موقف تعبيري يتناسب مع ما استمع إليه من لغة.

ولأن اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد يعبرون من خلالها عن أفكار وانفعالات ومشاعر ترافقهم في حياتهم، فهي تتطلب منهم فهم المشكلات وتشكيل الاتجاهات واكتساب القيم؛ فاللغة بذلك لها مهارات تعين ناطقيها على تطوير أفكارهم وفهم ما يدور حولهم، وهذه المهارات اللغوية تتمثل في: الاستماع، والمحادثة والقراءة والكتابة، إذ تعد مهارات أساسية في العملية التعليمية التعلمية خلال المراحل الدراسية للفرد، ولا يكتسب الفرد معارف علمية وتراث حضاري وإرث ثقافي إلا من خلالها. وباستقراء استخدام هذه المهارات في الحياة اليومية، فإن الاستماع يستأثر بالوقت الأكبر في سلوك الأفراد اليومي، تليه المحادثة، ثم القراءة، فالكتابة، فالفرد يستمع ويتحدث ويقرأ

ويكتب، ومن هنا فإن الاستماع يعد أبرز مهارة بين المهارات اللغوية في بناء اللغة (جاسم، 2020).

فالاستماع أهم خطوة من خطوات المهارات اللغوية، إذ إنه يمثل جانبًا عمليًا من جوانب اللغة، فحين يقضي الفرد وقتًا في تعلم قواعد اللغة وحفظ المفردات وفهمها، ليتمكن من صياغة التراكيب، فإنه يحتاج إلى الاستماع لتلك المفردات، فيحلل مهاراته ويدركها ويطورها، فيكتب نصًا بديعًا. وتكمن أهمية الاستماع في تنمية عملية التفكير وتعزيزها لدى الفرد، بحيث يقوم بإشغال قدراته العقلية بما يسمعه من حديث؛ فالاستماع الجيد يعزز عملية التواصل مع الآخر (مصطفى، 2007).

إن تنمية مهارات التواصل الشفوي الفعّال تكمن في تنمية القدرة على التفكير وتعزيزها لدى الطلبة، إذ يحتفظ الفرد في ذاكرته بقدر كافٍ من المعلومات. وهنا تتطلب عملية التواصل الشفوي أن تكون منتظمة بما يرد على لسان المتكلم، وبما يُمكّن المستمع من ربط ما يحتفظ به من مخزون معرفي، وتقييمه وصياغة استجابته المحددة لها، فالاستماع الجيد يُشكل نصف عملية التواصل (التميمي ويعقوب، 2015).

ولمهارة الاستماع عمليات يتم من خلالها تحقيق تفكير موجه نحو تطوير المهارات اللغوية وصولًا إلى تعزيز عملية التفكير لدى الطلبة، ومن هذه المهارات التواصل الشفوي، حيث يُعد عنصرًا مهمًا في عملية الاتصال اللغوي، وبناء علاقات وتفاعل اجتماعي بين الأفراد. ومن هنا فإن اللغة تأخذ وجهين سمعي وشفوي، وهذا يعني أهمية أن تُعطى الأولوية في تعليم اللغة إلى الجانب الشفوي؛ لأن الأفراد يستخدمون الكلمة أكثر من كتابتها، وتكمن أهمية التواصل الشفوي وتنميته لدى طلبة المرحلة الأساسية في كونه يساعد المتعلم في قوة تعبيره عن عواطفه وانفعالاته

وأحاسيسه وأفراحه وأحزانه وآلامه، كما تمكنه من القدرة البارعة على وصف الطبيعة ومظاهرها، وما يجري أمامه من أحوال المجتمع؛ لذلك فمن الضروري تدريب الطلبة على مهارات التواصل الشفوي؛ لينتج لغة بصورة أدبية فعالة، تحدث تأثيرًا لدى متلقيها، فالتواصل الشفوي يكون بذلك عملية تفاعل ديناميكي تبادلي بين مرسل ومستقبل، سواء كان هذا التفاعل بين فرد وآخر، أو بين مجموعة أفراد، وبما يُحدث تكاملًا شفويًا بين تواصل لفظي وتواصل غير لفظي (كبشة، 2021).

يأتي التواصل الشفوي كأحد الأنشطة اللغوية حيث عرفه يونس (2000، 180) بأنه: نشاط لغوي يتطلب تفاعلًا بين اثنين فأكثر وتستخدم فيه لغة منطوقة؛ لتبليغ رسالة من متحدث إلى مستمع.

أما القاضي (2011، 7) فقد عرَّف التواصل الشفوي بأنه: عملية يقوم بها فرد أو أكثر عبر عدة وسائل، بنقل معلومات ومعانٍ وأحاسيس وآراء إلى أفراد آخرين؛ للتأثير على أفكارهم بشكل لغوي أو غير لغوي.

كما عرَّف مدكور وآخرون (2016، 128) التواصل الشفوي بأنه: تفاعل في رموز منطوقة وغير منطوقة بين طرفين أحداهما مرسل (متكلم أو متحدث) يبدأ الحوار، والثاني مستقبل (مستمع) يكمل الحوار بشرط إيجابية طرفي التواصل.

ومن أهداف التواصل الشفوي تبادل المعلومات بين الآخرين، فالتعاون يحقق أهدافًا محددة، وبث روح الانسجام والتفاهم بين الناس، والتفاعل في أداء الأعمال بأفضل الطرق (خضر، 2013).

فالتواصل الشفوي يمكن أن يكشف عن المواهب الخلّاقة لدى الطالب، كما يمكن أن يضيف مفاهيم وأفكارا جديدة إلى مخزونه المعرفي؛ مما يُمكّنه من زيادة الثروة اللغوية لديه، وبما يُحقّق الابتكار في التأليف القصصي، والعديد من المهارات اللغوية،

وصولًا إلى أن يصبح متمتعا بشخصية قيادية يمتلك مهارة الخطابة ومواجهة الجمهور.

ويرتبط التواصل الشفوي بعدة عناصر وهي: المرسل الذي يُصدِر الرسالة، ويتولى الحديث، والمستقبل (المتلقي للرسالة)، الذي يتلقى الأفكار والمعلومات والمشاعر، وهو المستجيب تعبيرًا، والرسالة وهي موضوع عملية التواصل، والمتضمنة لمجموعة رموز قام بها المرسل إلى المستقبل، وقناة التواصل وهي أداة تواصل تمر من خلالها رسالة يقدمها المرسل إلى المستقبل، وتشمل صوت المرسل، والكتب، والخرائط، والمطبوعات، والرسوم، والصور، والأفلام، واللوحات، والحاسوب، وأخيرًا التغذية الراجعة، وهي عنصر منوط بتحليل المرسل لما قام ببثه إلى المستقبِل، إذ يشتمل هذا التحليل تعرف درجة تأثير الأسلوب على المتلقي، وقد يكون التأثير على شكل انفعالات مثل: الانزعاج، أو الفرح، أو الحزن، أو الضحك، أو البكاء، أو الدهشة (أبو صواوين، 2005)، (حمدي،2017).

ومن أكثر النِعم التي وهبها الله سبحانه وتعالى للفرد، أن جعل له عقلًا يزخر بقدرات هائلة من المعلومات، والتي يمتلكها نتيجة توظيف هذه القدرات في الاستدلال على كل ما يتعلق بحياته، سواء في جانب الإيمان بوجود الله تعالى، أو ما يتعلق بما في الكون من ظواهر، والتي تتطلب من الفرد أن يفكر في الإنسان ويتأمل ويتدبر ويتخيل ما فيه. لكن التطور التكنولوجي الذي يشهده هذا العصر أصبح ينتقل بعقل الإنسان من حالة قبول المعلومات إلى حالة كيفية معالجة هذه المعلومات، والتفكير بقيمتها، ومدى فاعليتها في حياته اليومية (عفانة وعبيد، 2003).

ولأن التفكير الموجه مرتبط باللغة ومهاراتها، فإن مهارة الاستماع تسهم إلى حد كبير في أن يكون التفكير موجهًا نحو هدف معين، فحين يقوم المعلم بتنظيم

نشاط حول نص من النصوص اللغوية، ويبدأ الطلبة بالاستماع الجيد، وصولًا إلى توجيه التفكير نحو تحديد الفكرة الرئيسة من النص. وبناء على مهارات التواصل الشفوي يختزل الطلبة فكرة مستقلة عن النص المسموع، وبذلك يمكن فهم التفكير الموجه في تشكيل قناعة لفكرة اختزلت في ذاكرته (الكبيري، 2022).

ويُعد التفكير مفهوم عام أشار إليه القرآن الكريم في أكثر من موضع فقد قال تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْآيَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ [البقرة: 219]، وقال تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: 44].

ويعرف زانغ (Zhang, 2002) التفكير بالعملية العقلية، والتي تستند إلى اكتساب معارف ومعلومات والتمكن من فهمها، وذلك بالاعتماد عليها وصولًا إلى تفكيرٍ عملي وتحليلي وإبداعي.

وعرفه ويلسون (Wilson, 2003) بأنه: عملية عقلية يتم من خلالها التعرف على كثير من الموضوعات، وتذكرها وتقبلها وفهمها.

وعرف جروان (2007) التفكير بالسلوك الهادف، والذي يحدث خلال موقف معين يتطلب حلًا، حيث يتطور هذا السلوك نحو التغيير بحسب نمو الفرد وتراكم خبراته.

فالتفكير يتضمن كل نوع من أنواع الأنشطة العقلية والسلوك المعرفي، إذ تُمارَس تلك الأنشطة بالرموز بتمثل الشيء أو الحدث، أي القيام بمعالجة أشياء وأحداث بالرموز دون اللجوء إلى نشاط ظاهر، بحيث تتضمن تلك الرموز صورًا ذهنية، وكلمات، ومفاهيم، وأرقام، وإيماءات، وتصورات حركية، وتوترات عضلية، إضافة إلى عمليات إدراك حسي، وذلك بالاعتماد على خبرات تم تعلمها مسبقًا، وتتم عملية التفكير من خلال تنظيم معلومات سابقة بطرق جديدة، بحيث تنقل المتعلم من أشياء تعلمها مسبقًا إلى أشياء لم يتعلمها من قبل (الأشقر، 2011).

وعلى ضوء ما سبق فإن التفكير سلوك داخلي مرتبط بالقدرات العقلية للفرد، وأن نموه مرتبط بالميول والاتجاهات والاهتمام بموضوع معين دون آخر، فكلما زاد اهتمام الفرد بذلك الموضوع نما مستوى التفكير لديه وأعمل عقله للوصول إلى فكرة ذهنية، من خلال أنشطة التأمل والتحليل والاستنتاج؛ وذلك لاتخاذ قرار بشأن ما يؤرق عقله من موقف اجتماعي، أو اقتصادي، أو أي مجال آخر من مجالات الحياة. فالتفكير يتأتى للفرد بما خفي عن عقله، من خلال ما يتعرض له من مؤثرات خارجية؛ لذلك فهو نشاط عقلي ناجم عن تعرض الدماغ لمؤثر خارجي، فيتم استقباله بالحواس الخمس للفرد وصولًا إلى هدف منشود.

وارتبط مفهوم التفكير الموجَّه بموضوع اللغة؛ فهو أفكار تتعلق باللغة أولًا، ومن ثم بالدلالة اللفظية، والتي تتوافر غالبًا في حيز موضوعي واقعي، وتكون في صورة نصوص مكتوبة أو كلمات منطوقة؛ فقد عُرِف التفكير الموجّه باستخدامه مع الآخرين والكلام معهم، لكن هذا النوع من التفكير ليس مجرد كلمات منطوقة؛ إذ إن اللغة أكثر اتساعًا من أي كلام منطوق (أبو ديب، 2021).

ويُعرف أبو ملوح (2002، 30) التفكير الموجه بأنه: "نوع من أنوع التفكير، والذي يساعد الطالب على الاستبصار أي الإدراك السريع والمفاجئ لعناصر المواقف المشكَّلة خارجية كانت أم داخلية".

وأشار عفانة واللولو (2003، 50) إلى تعريف كاغان (Kagan, 1988) للتفكير الموجه بأنه: "طريقة تنظيمية مميزة يقوم فيها الفرد لما يدركه من موضوعات تحيط به، حيث يسيطر الطالب من خلالها بالسيطرة على عمليات التفكير التي يمارسها، وبما يقوده إلى توقعات سليمة ودقيقة في إصدار حكمه على الأشياء؛ لذلك فهو تفكير تأملي يوجه عمليات العقل إلى هدف محدد، من خلال تراكم مجموعة من

الظروف على شكل مشكلات، بحيث يقوم الفرد بمجموعة من الاستجابات وصولًا إلى حلول معينة ودقيقة، ومن هنا فهو تفكير هادف لحل المشكلات".

ويرى عفانة وعبيد (2003، 50) أن "التفكير الموجه هو تفكير تأملي، إذ يوجه عمليات العقل إلى هدف محدد، إذ إن ظروفًا معينة تؤدي إلى مشكلة، وهذه المشكلة تحتاج إلى عدة استجابات تهدف في النهاية للوصول إلى حل معين".

ويؤكد المواجدة وآخرون (2013) أن التفكير الموجه هو التفكير التأملي، حيث يوجه عمليات التفكير إلى أهداف محددة، لذلك فهو نشاط عقلي لحل مشكلة، حيث يستند على الاستنباط والاستقراء وبتفكير واع، وبخطوات منظمة تؤدي إلى حل للمشكلات.

ويُعد التفكير الموجه أحد أنماط التفكير، حيث يعتمد على الموضوعية، والبحث في السببية عند مواجهة المشكلة التي تُفسر ظاهرة أو حدث معين، وهو تفكير تأملي قديم الاصطلاح. وقد نال اهتمام المربين عند بحوثهم في علم النفس، لاسِيما ما يتعلق بالمواقف التعليمية الصفية، أو في إعداد الطلبة أثناء عملهم في مهنة التعليم (كشكو، 2005).

ويتطلب هذا النوع من التفكير تحليلًا للموقف إلى عناصر مختلفة، والبحث في إيجاد علاقة داخلية بين عناصره؛ لذلك فإن الطالب يستخدمه عند شعوره بالارتباك تجاه مشكلات أو مسائل يود إيجاد حلول لها، ويتم هذا النوع من التفكير حين لا يجد طريقًا واضحًا لحل المشكلة، عندها يلجأ إلى تحليل عناصرها، فيفترض لها فرضيات، ثم يختبرها بهدف إيجاد حلول لها (ابراهيم، 2005).

ومما سبق يُستنتج أن التفكير الموجه عملية ذهنية تقوم على ربط معارف جديدة بخبرات سابقة، من خلال توجيه العقل إلى التأمل في مشكلة أو مسألة يواجهها الطالب، فيستنبط من النصوص ويستقرئ منها مهام متداخلة، وذلك باستخدام أنشطة

تُحدَّد لكل مهمة، وبالتالي فالتفكير الموجه يقوم بترتيب علاقات متناقضة؛ لإجراء مقارنة بينها بعمق، وتحديد الهدف المراد الوصول إليه، وهو إيجاد حلول لأفكار متداخلة في ذهن الفرد؛لذلك فهو بصورته التعليمية نشاط عقلي يمارسه المتعلم في موقف تعليمي يواجهه، فيحدد مواطن القوة والضعف فيه، كاشفًا ما يتناقض من مغالطات منطقية واضحة، وصولًا إلى حلول لاتخاذ قرارات تُبنى على ما تم دراسته منطقيًا لموقف تعليمي معين.

وتكمن أهمية التفكير الموجه في ضرورته للطالب؛ وذلك لأنه يتطلب تناغم الدمج بين العقل وبين ما تعلمه الطالب، ومن هنا فإن تغير أسلوب المعلم على الطالب يعزز التفكير لديه، فيتكرر التفكير بكافة أنماطه في عدة مجالات، إذ إن التفكير الموجه يُبنى على التحليل والمقارنة في كافة مراحله، كما أنه يجعل الطالب أكثر سيطرة على أفكاره، وبما يحقق استخدامها في الوقت المناسب بنجاح، إضافة إلى أنه يسهم في مساعدة الطالب على ممارسة التفكير الجيد خلال تعامله مع المشكلات والمواقف التعليمية المتعددة، للوصول إلى حلول مناسبة لها. (عبدالوهاب، 2005).

لذلك فإن أهمية التفكير الموجه تكمن في أنه يسهم في مساعدة الطالب على بناء أنشطة جديدة لتطبيق معرفة جديدة في مواقف ومشكلات معقدة خلال أنشطة حياته اليومية، كما أنه يحفز الطالب على تقييم معتقداته وما يفترضه في ضوء ما يتاح له من معلومات، كما يقلل من اندفاعه نحو اتخاذ قرارات عاجلة، بل يجعله أكثر تأنّيا على التحليل والمقارنة، من خلال الربط بين وجهات نظر مختلفة؛ مما يسهم في حل مشكلاته.

وتُعد ممارسة مهارة التفكير ضرورية؛ لتحقيق تكيف الطالب مع البيئة المحيطة، وتحقيقًا لأهداف وطموحات يسعى إليها، إذ إنه من حق الإنسان على مجتمعه أن يطور مهاراته؛ لكي يصبح فردًا فاعلًا في مجتمع يتطور يومًا بعد يوم، وقد اتفق عدد من الباحثين على خمس مهارات للتفكير الموجه: العفون والصاحب (2012)، (Dervent, 2015)، العصيمي (2019). وهي كما يلي:

1. التأمل والملاحظة: وتتمثل هذه المهارة في قدرة الطالب على تحليل معلومات يحصل عليها من خلال حواسه مباشرة، وإدراك العلاقة بين أجزائها، والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات من خلال معرفته السابقة، وملاحظة المشكلة من جميع جوانبها.
2. الكشف عن المغالطات: وتشير هذه المهارة إلى مدى تمكن الطالب من تحديد الفجوات من الموضوع؛ وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة، أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات البديلة في إنجاز المهام التربوية.
3. الوصول إلى استنتاجات: وتعني تمكن الطالب من التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع، والتوصل إلى نتائج مناسبة.
4. إعطاء تفسيرات مقنعة: وتشير إلى تمكن الطالب من إعطاء معنى منطقي للنتائج والعلاقات المترابطة، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع.
5. وضع حلول مقترحة: وتعني قدرة الطالب على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح.

علاقة التفكير الموجه بالتواصل الشفوي

تكمن علاقة التفكير الموجه في مهارات التواصل الشفوي في أن تلك المهارات جاءت نتيجة لعمليات التفكير الموجه، فالفرد حين يبدأ بالتحدث أو الاستماع فإنه يقوم بعمليات عقلية، فيتأمل ويفكر ويفسر ويبرر ما يمكن أن يوصله إلى قناعة معينة تجاه الموضوع الذي استمع إليه ويريد التحدث به. ومن هنا فإن شعبان (2011) يذكر أن الفرد قبل أن يتحدث يقوم بتوظيف العقل بمجموعة من العمليات، لذلك حين ينتج لغة شفوية فإنه يخطط للتحدث، وللجملة التي يريد عرضها، ولمكونات الحديث وترتيب أفكاره، كما أنه يبرمج صوته بحيث يكون مسموعًا ومفهومًا. ولأن اللغة ترتبط بخيال وتفكير المتعلم فإن استخدام المعلم لأنشطة التفكير الموجه كاستراتيجية تدريسية فهي تتناسب واللغة وتميزها في ذهن المتعلم، كتنوع المفردات، وتباين معانيها بحسب توافقها مع الموضوع، وهذا يحتاج إلى خيال واسع وعمق في فهم المعاني، فاللغة في هذا السياق على علاقة وثيقة بالتفكير. وهذه العلاقة تحتم على المعلمين توظيف التفكير في تدريس اللغة (الزهراني، 2022).

لذلك فإن المهمات التعليمية ارتبطت بالعمليات العقلية، فلا يُعقل أن ينجح المتعلم في تنفيذ موقف صفي ما لم يكن قد وظّف العقل في اهتمامه بموضوع معين ففسر وحلل ورتب أفكاره بشكل متسلسل؛ ليسهل عليه التواصل الشفوي متحدثًا أو مستمعًا.

وقد أجريت بعض الدراسات السابقة حول مهارات التواصل الشفوي، وذلك على النحو الآتي:

أجرى علي (2016) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الرياض خلال التعليم الممتع، وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي، حيث اختار الباحث عينة تكونت من (31) طفلًا من طلبة رياض الأطفال في محافظة

الدقهلية في مصر، كما قام بتصميم برنامج مهارات التواصل الشفوي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية للدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التواصل الشفوي لصالح القياس البعدي.

وقامت كبشة (2019) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف فعالية استراتيجية الاستماع التشاركي في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واختارت الباحثة عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بلغت (60) طالبًا، كما صممت أدوات الدراسة المتمثلة في استبانة موجهة إلى عينة الدراسة، واختبار مهارات الاستماع، وبطاقة ملاحظة لمهارات التحدث، ودليل المعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التواصل الشفوي (الاستماع، التحدث) لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية.

كما قامت ستوم (2019) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واختارت الباحثة عينة بلغت (72) طالبة من الصف الرابع الأساسي في غزة، كما تم تصميم برنامج قائم على القصص الرقمية، واختبار مهارات الاستماع، واختبار التحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ودرجاتهن في التطبيق المؤجل للاختبار نفسه.

مشكلة البحث وسؤالها

تبلورت مشكلة البحث من خلال ملاحظة الباحثيْن أن هناك قصورًا لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مدارس المفرق الأساسية الحكومية في عدم اتقان مهارات التواصل الشفوي الفعال في مبحث اللغة العربية، ويسعى البحث الحالي إلى معرفة أثر أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي الفعال لدى افراد البحث.

وتبرز أهمية هذه المهارة باعتبارها إحدى أهم خطوة من خطوات المهارات اللغوية، والأكثر قدرة على تنظيم التفكير، ومن هنا ظهرت أهمية البحث في الإجابة عن السؤال الآتي: ما مدى فاعلية أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي الفعال لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن؟

هدف البحث

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي الفعال لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في أنه يعد من الأبحاث الحديثة في الأردن (حسب علم الباحثين)، إضافة إلى ما يتوقعه الباحثان من مساهمة البحث في مساعدة الطالبات على توظيف أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي الفعّال، في مبحث اللغة العربية، وقد يسهم البحث في الكشف عن أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية، ونقل الطالب إلى إثارة ما يمتلكه من مهارات التفكير نحو تطوير قدراته اللغوية، كما يمكن أن تسهم نتائج هذه البحث في تزويد المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين بمخزون معرفي؛ لمتابعة معلمي اللغة العربية وتوجيههم نحو

توظيف أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات اللغة العربية، ومنها مهارة التواصل الشفوي الفعّال، وإلى الكشف عن دور المعلمين في استخدام أنشطة التفكير الموجه، كما يؤمل عند استخراج نتائج هذا البحث التقدم بتوصيات تتعلق بأهمية أنشطة التفكير الموجه.

التعريفات الإجرائية

التفكير الموجه: مجموعة من الأنشطة التي يقدمها الباحثان لمجموعة تجريبية من طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن.

التواصل الشفوي الفعّال: عملية عقلية تؤديها طالبات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التواصل الشفوي، بحيث يتمكنَّ من التعبير عما استمعن إليه وتأثرن به بطريقة تتناسب وقدراتهن.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: مهارة التواصل الشفوي.

الحدود المكانية: مدارس محافظة المفرق الحكومية والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية.

الحدود البشرية: أفراد من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة أيدون بني حسن الثانوية للبنات التابعة لمدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022

الطريقة والإجراءات

تتضمن منهجية البحث، وعينته وأدواته، ومتغيراته، وتوضيح الإجراءات التي اتبعها الباحثان في تنفيذ هذا البحث، والمعالجة الإحصائية.

منهج البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي؛ للكشف عن أداء طالبات الصف الثامن الأساسي؛ وذلك لإيجاد العلاقة السببية بين المتغيرين المستقل: أنشطة التفكير الموجه، والتابع: مهارات التواصل الشفوي، وذلك من خلال اختبار بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أفراد البحث

اعتمد الباحثان على أفراد البحث تم اختيارهن بالطريقة القصدية المتيسرة لصفين دراسيين من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة إيدون بني حسن الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، إحداهما للمجموعة التجريبية والأخرى للمجموعة الضابطة.

أدوات البحث:

قام الباحثان بإعداد أداتي الدراسة (اختبار التواصل الشفوي، ودليل المعلم) وذلك باتباع الخطوات التالية:

أولًا. اختبار التواصل الشفوي: تم تصميم اختبار التواصل الشفوي؛ لتحقيق أهدافها، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، والمتعلقة بأنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي الفعّال، وقد أفاد الباحثان عند تصميم الاختبار ودليل المعلم، من دراسة علي (2016)، ودراسة كبشة (2021)، ودراسة ستوم (2019).

وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية في تصميم الاختبار:

أ- اختيار نصوص مهارات التواصل الشفوي من كتاب اللغة العربية/ الجزء الثاني للصف الثامن الأساسي، وكانت النصوص تتناسب ومستوى الطالبات، وموضوع الدراسة.

ب-تم تصميم الاختبار، وقد اشتملت فقراته على (30) فقرة؛ لقياس مهارات التواصل الشفوي، حيث تضمن مقياس مهارات التواصل الشفوي خمس مهارات، وهي: ترتيب الأفكار، والتفسير، والتحليل، وإثارة الاهتمام، وتسلسل الأحداث، حيث صممت الفقرات بما يتناسب والمهارات المعتمدة في الدراسة الحالية، حيث تم اختيار فقرات الاختبار من دروس الاستماع الأربعة المشار إليها في دليل المعلم الذي تم تصميمه لهذه الغاية.

ثانيًا. دليل المعلم: تم تصميم دليل المعلم الذي يحتوي على أنشطة التفكير الموجه لمهارات لتواصل الشفوي، حيث تضمن الدليل ما يلي:

أ- أربعة دروس للاستماع من أربع وحدات دراسية من كتاب الفصل الثاني لمبحث اللغة العربية للصف الثامن الأساسي، وهي: الثالثة عشرة (غرناطة)، والرابعة عشرة (عالم البحار السحري)، والخامسة عشرة (ما أجمل الحياة)، والسادسة عشرة (في ذكرى الاستقلال).

ب-وضع الأهداف العامة والخاصة مع مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات عند وضع الأهداف.

ج- تحديد المفاهيم والوسائل والأساليب، والاتجاهات، والمهارة المتوقعة من الطالبات.

د- تحديد المدة الزمنية لتطبيق الأهداف العامة والخاصة.

صدق أداة البحث

للتأكد من صدق أداة البحث (اختبار التواصل الشفوي ودليل المعلم)، قام الباحثان بعرضهما على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المناهج وطرائق التدريس، إضافة إلى مشرفين تربويين من وزارة التربية والتعليم؛ وذلك لإبداء آرائهم حول مناسبة الأداتين بفقراتهما للهدف المصمم من أجله، ومراعاة المادة للفروق الفردية، ومدى مناسبة المفردات للمستويات التي تقيسها، إضافة وضوح الأهداف المرجو تحقيقها من أداتي الدراسة. وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة للأداتين، حيث تم اعتمادهما بصورتيهما النهائية.

ثبات أداة البحث

للتأكد من ثبات اختبار التواصل الشفوي تم استخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (test – retest)، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة من طالبات الصف الثامن، من خارج أفراد البحث، وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار القبلي، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على الأفراد نفسهم، وقد استغرق عقد الامتحان ساعتين كاملتين، وقام الباحثان باستخراج نتائج الاختبار، إذ تم حساب معامل الثبات، بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، كما هو مبين في الجدول (1):

الجدول (1)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
ترتيب الأفكار	0.79	0.73
التفسير	0.81	0.70
التحليل	0.80	0.71
إثارة الاهتمام	0.82	0.75
تسلسل الأحداث	0.84	0.79
الدرجة الكلية	0.85	0.81

نتائج البحث

سؤال البحث: ما فاعلية أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي الفعال لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن على اختبار مهارات التواصل الشفوي الفعال في القياسين القبلي والبعدي تبعًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، كما يتضح في الجدول (2):

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن على اختبار مهارة التواصل الشفوي الفعال في القياسين القبلي والبعدي تبعًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما في الجدول رقم (2):

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن على اختبار مهارة التواصل الشفوي الفعال ككل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	20	16.40	4.751	25.70	3.570	25.696	.817
ضابطة	20	16.20	3.833	18.40	3.648	18.404	.817

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن على اختبار مهارة التواصل الشفوي الفعال في القياسين القبلي والبعدي وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار مهارة التواصل الشفوي الفعال ككل وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما في الجدول (3):

جدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات **طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن** على اختبار **مهارة التواصل الشفوي الفعال ككل وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	1.172	1	1.172	.088	.769	.002
المجموعة	531.413	1	531.413	39.816	.000	.518
الخطأ	493.828	37	13.347			
الكلي	1027.900	39				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن على اختبار مهارة التواصل الشفوي الفعال وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (39.816) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لأنشطة التفكير الموجه مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

كما يتضح من الجدول (3) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا ($\eta 2$) ما نسبته (51.8%) من التباين المُفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع وهو اختبار مهارة التواصل الشفوي الفعال.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار مهارة التواصل الشفوي الفعال وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار مهارة التواصل الشفوي الفعال وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
			الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي		
ترتيب الأفكار	تجريبية	20	3.70	1.490	5.90	.447	5.918	.280
	ضابطة	20	3.60	1.536	4.40	1.667	4.382	.280
التفسير	تجريبية	20	3.50	2.039	5.50	1.100	5.548	.265
	ضابطة	20	3.40	1.603	3.80	1.436	3.752	.265
التحليل	تجريبية	20	3.10	1.997	4.90	1.373	4.893	.339
	ضابطة	20	3.20	1.765	3.60	1.536	3.607	.339

إثارة الاهتمام	تجريبية	20	2.80	1.881	4.80	1.361	4.800	.327
	ضابطة	20	2.90	1.774	3.40	1.465	3.400	.327
تسلسل الأحداث	تجريبية	20	3.30	2.179	4.60	1.314	4.623	.308
	ضابطة	20	3.10	1.518	3.20	1.508	3.177	.308

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والمتوسط الحسابي المعدل في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار مهارة التواصل الشفوي الفعال الناتج عن اختلاف المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA) لأثر المجموعة على القياس البعدي لكل بعد من ابعاد اختبار **مهارة التواصل الشفوي الفعال بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم**

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
ترتيب الأفكار القبلي (المصاحب)	ترتيب الأفكار بعدي	.888	1	.888	.570	.456	.017
التفسير القبلي (المصاحب)	التفسير بعدي	.042	1	.042	.030	.864	.001
التحليل القبلي (المصاحب)	التحليل بعدي	1.333	1	1.333	.581	.451	.017
إثارة الاهتمام القبلي (المصاحب)	إثارة الاهتمام بعدي	1.272	1	1.272	.597	.445	.018
تسلسل الأحداث القبلي (المصاحب)	تسلسل الأحداث بعدي	.218	1	.218	.115	.737	.003
المجموعة	ترتيب الأفكار بعدي	23.418	1	23.418	15.039	.000	.313
هوتلنج = 1.519	التفسير بعدي	32.044	1	32.044	22.883	.000	.409
ح=000.	التحليل بعدي	16.410	1	16.410	7.154	.012	.178
	إثارة الاهتمام بعدي	19.475	1	19.475	9.147	.005	.217
	تسلسل الأحداث بعدي	20.758	1	20.758	10.959	.002	.249
الخطأ	ترتيب الأفكار بعدي	51.385	33	1.557			
	التفسير بعدي	46.210	33	1.400			
	التحليل بعدي	75.700	33	2.294			
	إثارة الاهتمام بعدي	70.265	33	2.129			
	تسلسل الأحداث بعدي	62.509	33	1.894			
الكلي المصحح	ترتيب الأفكار بعدي	79.100	39				
	التفسير بعدي	91.100	39				
	التحليل بعدي	97.500	39				
	إثارة الاهتمام بعدي	95.600	39				
	تسلسل الأحداث بعدي	95.600	39				

يظهر من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وفقا لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة) في جميع الأبعاد، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لأنشطة التفكير الموجه مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، علماً بأنّ حجم الأثر للأبعاد قد تراوح ما بين (17.8%-40.9%).

مناقشة النتائج

من خلال العرض السابق للنتائج، وتحليل البيانات، ومعالجتها إحصائيا، يمكن تفسير النتائج على النحو الآتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التواصل الشفوي الفعال لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التواصل الشفوي الفعال ككل بعديًا (18.40) وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التواصل الشفوي ككل بعديًا (25.70) ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أسلوب المعلمة في إثارة تفكير الطالبات، وإلى أساليب التعزيز والتحفيز للطالبات معنويًا وماديًا، كهدية عينية أو زيادة درجة على تحصيلهن الدراسي؛ مما جعلهن في حالة تحد للكشف عن أفكار جديدة في الاستماع والتحدث بلغة أكثر تميزًا، وإلى تكثيف الأنشطة المرافقة (شفويًا وتحريريًا) وتوظيفها في عرض دروس الاستماع، إضافة إلى أسلوب تبادل الأدوار بين المرسل والمستقبل، كما أن إجراءات التدريس باستخدام أنشطة التفكير الموجه المعدة في البحث، وبما تضمنه من أنشطة التفكير الموجه قد أثارت لدى الطالبات التأمل والاستنتاج والتفسير الذي يفضي إلى وضع حلول مقترحة، إذ أظهرت طالبات المجموعة التجريبية تميزًا بعد تلقيهن أنشطة التفكير الموجه، بعكس طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لم يتدربن على الأنشطة، ولم يخضعن لأي إجراء كما حصل عند تدريس المجموعة التجريبية، حيث لم يظهر عند

التحليل فروق كبيرة بين الاختبارين القبلي والبعدي؛ مما يشير إلى وجود فاعلية واضحة لأثر أنشطة التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي، وقد يكون اختيار الباحثيْن لدروس الاستماع، وما تضمنته طريقة عرض نصوص الاستماع، سواء نبرة صوت المعلمة، وما رافقه من تفاعل مع بعض المواقف في النصوص قد أدى إلى إثارة انتباه الطالبات في ترتيب أفكارهن، وظهرت قدرتهن على تسلسل الأحداث وتحليلها وتفسيرها، إضافة إلى ذلك فإن أسلوب المعلمة في الخروج عن الطريقة الاعتيادية في عملية التدريس بالتلقين والمحاضرة، واللجوء إلى التدريب المكثف، واستخدام اللغة السليمة في عملية الإلقاء، قد ساهمت جميعها في تنمية مهارات التواصل الشفوي، كما أن توزيع فقرات الاختبار على مهارات التواصل الخمس والتدريب المكثف من قبل المعلمة والذي استغرق مدة حصتين لكل مهارة قد أظهرن تفوقًا في الاختبار البعدي، كما أكدت كبشة (2021) على أن تكثيف عملية التدريب على البرنامج التدريبي تسهم في إظهار فاعلية للأنشطة، ووضوح أهدافه في تنمية مهارات التواصل الشفوي، وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة علي (2016)، ودراسة ستوم (2019)، ودراسة كبشة (2021).

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه الباحثان من نتائج للبحث، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تدريب الكوادر التعليمية على أنشطة التفكير الموجه، ومتابعتها في الميدان.
- ضرورة تركيز معلمي اللغة العربية على تحسين مهارات التواصل الشفوي لدى الطلبة.
- إجراء دراسات مستقبلية تبحث في الكشف عن فاعلية التفكير الموجه في تحسين مهارات التواصل الشفوي في المراحل التعليمية الأخرى.

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، مجدي. (2005). التفكير من منظور تربوي تعريفه – طبيعته – مهارته – تنميته – أنماطه، القاهرة: عالم الكتب.

أبو ديب، فادي. (2021). التفكير الموجه والتفكير الهوامي عند كارل غوستاف يونغ، مجلة ثقافات البحرينية،3، 86–89..

أبو صواوين، راشد. (2005). تنمية مهارات التواصل الشفوي – التحدث والاستماع دراسة علمية تطبيقية، ط1، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

أبو ملوح، محمد. (2002). تنمية التفكير في الهندسة واختزال القلق نحوها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة في ضوء مدخلي فان هايل ومخططات المفاهيم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأشقر، فارس. (2011). فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، ط1، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

التميمي، رافد، ويعقوب، بلال. (2015). المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، الجامعة العراقية: مجلة مداد الآداب، (11)، 266–291.

جاسم، مصطفى. (2020). مهارات اللغة العربية لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة المدمجين في الصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر معلمي المادة، مجلة الفتح، (82): 426– 453.

جروان، فتحي. (2007). تعليم التفكير– مفاهيم وتطبيقات، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

حمدي، عبير. (2017). فن الاتصال الفعال، ط1، القاهرة: دار سما للنشر والتوزيع.

خضر، إبراهيم .(2013). مهارات الاتصال، ط1، القدس: دار الجندي للنشر والتوزيع.

الزهراني، سهيل .(2022). أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التحدث والتفكير التأملي لطلاب الصف الثالث المتوسط، جامعة أسيوط، المجلة العلمية، 38 (4): 172–173.

ستوم، عائشة. (2019). فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

شعبان، ماهر. (2011). مهارات التحدث العملية والأداء، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، فاطمة. (2005). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري، المجلة المصرية للتربية العلمية، 8 (4): 159-212.

العصيمي، خالد. (2019). أثر استخدام استراتيجية مكارثي (4MAT) لتدريس العلوم في تصويب التصورات البديلة وتنمية التفكير التأملي والقيم العلمية لدى طالب الصف الثاني المتوسط. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10 (2): 219-280.

عفانة، عزو، واللولو، فتحية. (2003). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، جامعة عين شمس: مجلة التربية العلمية، 5 (1): 1-36.

العفون، نادية، والصاحب، منتهى. (2012). التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

علي، إبراهيم. (2016). برنامج مقترح قائم على التعليم الممتع لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الرياض، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 97 (1): 211-260.

القاضي، هيثم. (2011). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، (7): 3-14.

كبشة، آية. (2021). استراتيجية الاستماع التشاركي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، جامعة المنصورة: مجلة كلية التربية، 116 (2): 87-116.

الكبيري، بيان. (2022). فاعلية استراتيجية (DLTA) في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في اللغة الإنجليزية، جامعة المنصورة: مجلة كلية التربية، 118: 235-264.

كشكو، عماد. (2005). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مدكور، علي، ومبارك، أحمد، ومحمد، صابر. (2016). تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي لتلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي، مصر: مجلة العلوم التربوي، 24 (4): 154-124.

مصطفى، عبدالله. (2007). مهارات اللغة العربية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المواجدة، بكر، وحمزة، محمد عبد الوهاب، وعودة الله، ازدهار. (2013). أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف معلم الصف في جامعة الإسراء، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 33 (1): 149.

يونس، فتحي. (2000). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية

Dervenr, F (2015). *The effect of reflective thinking on the teaching practice of preservice physical education teachers*. Issue in Educational Research, 25(3), 260-275.

Wilson, Valerie (2003)."Education forum on teaching thinking skills report". Availed on line at: www.scotland.gov.uk. /library3/education /ftts.3.asp.

Kagan, J (1988). *Teaching as Clinical Problem Solving: A critical Examination of Analogy and its Implications,* Teaching and Teacher Education, 6 (4), p337- 454.

Zhang, L (2002). *Thinking styles: Their relationship with modes of thinking and academic performance,* Educational psychology,22(3): PP. 331-348.