جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين

إعداد
رفاء أحمد فايز محمود

إشراف
د. عبد الغني الصيفي

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وأساليب التدريس، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس–فلسطين.

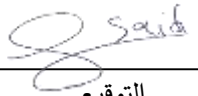
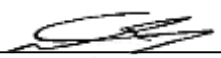
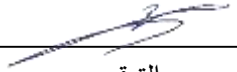
2024

دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين

إعداد

رفاء أحمد فايز محمود

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2024/09/11م، وأجيزت:

د. عبد الغني الصيفي	
المشرف الرئيسي	التوقيع
د. هبة سليم	
الممتحن الخارجي	التوقيع
د. إيناس ناصر	
الممتحن الداخلي	التوقيع

الإهداء

تَتَراءَى مَعَ امتلاكِ بُستانِ المَجْدِ أَطيافُ مَنْ نُحِبّ، فَيَحارُ المَرْءُ لِمَنْ يَقْطِفُ أزهارَه، وَلِمَنْ يُهدِي أَغاريدَ أطيارِه، وهو الذي يُؤْمِنُ أنَّ مِنْهُمْ ساقِيَه، وفيهِمْ راعِيَه، ومِنْهُمْ مَنْ عَلَّمَ صاحبَه كَيفَ يَعتلي صَهْوةً ويَزِينُ بَهْوَهُ؟ ثم يدرك أنها ثمرةُ عطاءٍ جادَ به الأحبابُ، وناجاه بالدعاء الأصحاب، فَسَطَعَ عِلْمًا يُهْتَدَى به ويُنْتَفَعُ.

الى والدتي الغالية المثالية التي بعد رحيل والدي قامت بدور الأم والأب على أكمل وجه إلى صاحبة الحبل السُّرّيّ الذي لا زال أَثَرُهُ باقيًا فيَّ إلى الآن؛ لِأَكُوْنَ (رفاء) كما أَسْمَتْنِيْ وَعَطاءً كَما رَبَّتْنِي، إلى مَنْ أبصَرْتُ بها طريقَ حياتي واستَمْدَدْتُ منها قوَّتي واعتزازي بذاتي.

إلى روح والدي الطاهرة الذي شاءَ اللهُ أَنْ يَرْحَلَ عن هذه الدنيا قبل أنْ يَرَى ثَمَرَةَ غَرْسِهِ، أسالُ اللهَ تعالى أَنْ يَتَغَمَّدَهُ بِرحمتِهِ وأَنْ يَغْفِرَ له ويرحمه ويَعْفُوَ عنه.

إلى إخوتي وأخواتي فَهُمْ مَنْ زَرَعوا في نفسي كلَّ معاني الحب والوفاء، والذين كُلَّما أَظْلَمَتِ الطَّريقُ أمامي لجأت اليهم فأنارُوها لي.

إلى شهداءِ فِلَسطين الذينَ سَطَّرُوا بدمائهم أَنْصَعَ صَفَحاتِ المجد والفداء والتضحية والعطاء.

الى أساتذتي الكرام الذين أناروا دربي بما منحوني من خبرتهم وعِلْمِهِمْ ومَعرِفَتِهِمْ

وما توفيقي إلَّا بالله، عليه توكَّلْتُ وإليه أُنِيْبُ.

رفاء محمود

الشكر والتقدير

﴿وَلَقَدۡ ءَاتَيۡنَا لُقۡمَٰنَ ٱلۡحِكۡمَةَ أَنِ ٱشۡكُرۡ لِلَّهِۚ وَمَن يَشۡكُرۡ فَإِنَّمَا يَشۡكُرُ لِنَفۡسِهِۦۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٞ﴾[لقمان:12].

الحمد لله رب العالمين حَمْدًا يُوافِي نِعَمَهُ وَيُكافِئُ مَزِيدَهُ ....وصلِّ اللَّهُمَّ أفضَلَ صلاةٍ على خاتمِ رُسُلِكَ وأنبيائِكِ سيدِنا محمدٍ وعلى آله وصَحْبِهِ أجمَعِينَ....

كما أتقدَّمُ ولساني يقف عاجزًا عن الشكر والثناء لأستاذي ومشرفي الدكتور عبد الغني الصيفي، الذي تَكَرَّمَ وتفضَّلَ بقَبول الإشراف على هذه الرسالة، والذي مَنَحَنِيْ مِنْ وَقتِهِ وخبرتِهِ الكثيرَ، فكانَ نِعْمَ المُرشِد والمُوَجِّه؛ فَجَزاهُ اللهُ خَيْرَ الجزاءِ.

كما يَطيبُ لي أنْ أتوجَّهَ بالشكر والتقدير إلى عضوَي لجنةِ المناقشة ممثلةً بالدكتورة ايناس ناصر مناقشاً داخليًّا، والدكتورة هبة سليم مناقشاً خارجيًّا؛ لِقَبولِهِما مناقشةَ هذه الرسالة، وعلى ما بَذَلاهُ مِنْ جُهدٍ في تنقيحِ هذه الرسالة حتى تَزدادَ اكتمالاً وبَهاءً.

كما أَتَقَدَّمُ بوافِرِ الشكر والعِرفانِ إلى السَّادة المحكّمينَ لأداة الدراسة، الذين لم يَبخلوا عليَّ بِعَمَلِهِمْ وعِلْمِهِمْ وَوَقْتِهِمْ وتَوجيهاتِهِمْ؛ فَلَهُمْ مِنِّي جزيلُ الشكر. كما أشكُرُ المُدَقِّقَ اللُّغَوِيَّ لِلرِّسالةِ.

واعترافًا بالفضلِ لأهلِهِ وَرَدِّ المعروف إلى ذوِيْهِ فإنَّني أتقدَّمُ بوافِرِ الشكر والعرفان إلى جامعة النجاح الوطنية ممثَّلةً في إدارتها وعمادة الدراسات العليا على إتاحة الفرصة للتقدُّمِ لِنَيلِ درجة الماجستير.

كما أشكُرُ الذينَ اكتحلتْ عيناياَ برؤيتِهِم، الجمعَ الكريمَ مِنَ الأهلِ والأقاربِ والأصدقاءِ الذينَ شَرَّفُونِي بالحضور لِمُسانَدَتِيْ، ودَعْمِي ومُشارَكتي هذه الفرحةَ الكبيرةَ.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: **رفاء أحمد فايز محمود**

التوقيع: رفاء محمود

التاريخ: **2024/09/11**

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج
الشكر والتقدير ..... د
الإقرار ..... هـ
فهرس المحتويات ..... و
فهرس الجداول ..... ح
فهرس الملاحق ..... ط
الملخص ..... ي
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها 1
1.1 المقدمة 1
1.2 مشكلة الدراسة 4
1.3 أسئلة الدراسة: 5
1.4 فرضيات الدراسة: 5
1.5 مصطلحات الدراسة 6
1.6 أهداف الدراسة 7
1.7 أهمية الدراسة 8
1.8 حدود الدراسة 9
1.9 الإطار النظري والدراسات السابقة 9
1.10 النظرية التواصلية 9
1.11 الأنشطة التعليمية في منهاج العلوم ودَوْرُها في تنمية مهارات التفكير 18
1.12 مهارات التفكير العليا 22
1.13 الدراسات السابقة 36
1.14 التعقيب على الدراسات السابقة 43
الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات 52
2.1 منهجية الدراسة 52
2.2 مجتمع الدراسة وعينتها 52
2.3 أداة الدراسة 53
2.4 صدق الأداة 54
2.5 ثبات الأداة 54
2.6 مُتَغَيِّراتُ الدِّراسة 55

2.7 إجراءات الدراسة: 55
2.8 المعالجات الإحصائية 56
الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة 58
3.1 نتائج سؤال الدراسة الاول: 58
3.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 63
الفصل الرابع: مناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات 68
4.1 مناقشة نتائج السؤال الأول 68
4.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني 71
4.3 التوصيات 77
قائمة المصادر والمراجع 79
الملاحق 91
Abstract ..... B

فهرس الجداول

جدول رقم (1): توزيع أفراد عَيِّنَةِ الدراسة تَبَعًا لِمُتَغَيِّراتِ الدراسة..... 53

الجدول رقم (2): مفتاح التصحيح 57

الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابيّة والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في التعرف على الخلفية التواصلية..... 59

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابيّة والنسب المئوية لاستجابات أفراد عَيِّنَة الدراسة في تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية..... 60

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابيّة والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب..... 61

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابيّة والنسب المئوية لاستجابات أفراد عَيِّنَةِ الدراسة على المجال الكلي 62

الجدول رقم (7): نتائج اختبار (ت) لعينةٍ واحدةٍ (One Sample t-test) لفحص المجال الكلي 63

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (ت) ((Independent Sample t-test 64

الجدول رقم (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي 65

الجدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة 66

فهرس الملاحق

ملحق (أ): قائمة أسماء محكمي أداة الدراسة..... 91

ملحق (ب): الاستبانة الأولى قبل التحكيم..... 92

ملحق (ج): الاستبانة بالشكل النهائي 97

دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين

إعداد

رفاء أحمد فايز محمود

إشراف

د. عبد الغني حمدي الصيفي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على دَوْرِ النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب العلوم للصف التاسع، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة جنين في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، من وجهة نظر معلميهم خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2023–2024).

ولتحقيق أهداف الدراسة اتَّبَعَتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ؛ حيثُ قامتِ الباحثةُ بتصميمِ استبانةٍ لِقِياسِ مَدَى استخدامِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ، وجَمْعِ البيانات من أفراد عَيِّنَةِ الدراسة. حيث تَكَوَّنَ مجتمَعُ الدراسة مِنْ جميع معلمي العلوم البالغ عددهم (285) معلم ومعلمة. وقامتِ الباحثةُ بتطبيقها إلكترونيًّا على عَيِّنةٍ ميسرة مِنْ معلمي علوم الصف التاسع في محافظة جِنينَ بَلَغ عَدَدُ أفرادِها (91) معلمٍ ومعلمةٍ في مديرية جِنين.

وأظْهَرَتْ نتائجُ الدراسةِ عدم وجود فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بَيْنَ المُتَوَسِّطاتِ الحِسابِيَّةِ لِوجهاتِ نَظَرِ المُعَلِّمِينَ حَوْلَ دَوْرِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في أنشطةِ محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهِمْ في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) وأَهَمِّيَّةَ استخدامِ النظرية التواصلية كأساسٍ لِتَصميمِ وتنفيذِ الأنشطة التعليمية في مادة علوم الصف التاسع، حيث تُعَزِّزُ هذه النظريةُ التفكيرَ العالِيَ والتفاعلَ الفَعَّالَ بين المعلم والطلاب، حيث يُؤَكِّدُ البحثُ أهميةَ تزويدِ المُدَرِّسِينَ بالتَّدريبِ والمهاراتِ اللازمةِ لِتَطبيقِ النظريةِ

التواصليةِ بِفَعاليَّةٍ داخِلَ الصَّفِّ الدِّراسي، وتَبْرُزُ الحاجةُ المُلِحَّةُ لإجراءِ المَزيدِ مِنَ الأبحاثِ والدراساتِ لِفَهْمٍ أفضلَ لِدَوْرِ النَّظريَّةِ التَّواصُليَّةِ في تنميةِ مهاراتِ التَّفكيرِ العالي وتحسينِ جَوْدَةِ التَّعليمِ في مُختَلِفِ السِّياقاتِ التَّعليميَّةِ.

وأَوْصَتِ الدراسةُ بضرورةِ اعتمادِ المُدَرِّسينَ على مبادئِ وأساليبِ النظريةِ التواصلية في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية في مادة علوم الصف التاسع لتعزيز تفكير الطلاب العالي، وبتقديمِ الدَّوراتِ التدريبيةِ وَوُرَشِ العملِ التي تُساعدُ المُدَرِّسِيْنَ على تطويرِ مهاراتِهِمْ في تنفيذِ النَّظريةِ التَّواصليَّةِ بِشكلٍ فَعَّالٍ في الصفوف الدراسية، وإجراء دراسات حول مقارنة تأثير النظرية التواصلية في البيئات التعليمية التقليدية (كالصفوف الحضورية) والبيئات الافتراضية (التعليم عن بعد) على تطوير التفكير العميق لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: النظرية التواصلية، الصف التاسع، مهارات التفكير.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعتبر التواصل ضرورة اجتماعية مهمة لدى الإنسان، حيث يعتمد وجودُهُ على مدى قدرته على التواصل مع نفسه، ومع بيئته ومع الآخرين، إذْ يحتوي على تبادل الخبرات والأفكار بشكل مستمر من أجل الوصول إلى حل للمشكلات، ومِنْ هُنا يَتَبَيَّنُ أنَّ العمليةَ التربويةَ هي عمليةُ تَواصُلٍ مستمرٍ بَيْنَ المدير والمعلمين أو بَيْنَ المعلمينَ والطلبة تهدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

النظرية التواصلية التي وُجِدَتْ بواسطة فيجوتسكي (Vygotsky) تُشَدِّدُ على أهمية البيئة الاجتماعية في تطوير المعرفة والتعلم، وأن التعلم يحدث بشكل أفضل وأكثر فعالية عندما يتم التفاعل والتواصل مع الآخرين؛ لذا النظرية التواصلية تقدم إطارًا نظريًّا لِفَهْمِ كيفيةِ تأثيرِ البيئة الاجتماعية والتواصل على عمليات التعلم، وهذا يُعَزِّزُ فَهْمَنا لكيفيةِ حُدوث التعلم في محيط التعليم والتعلم (Vygotsky, 1978).

وتعتبر النظرية التواصلية من الاتجاهات الحديثة في نظريات التعليم والتعلم، وارتبطت (Siemens) الذي قدمها عام 2004م؛ لتفسير عمليات التعلم وتوضيح خصائصها في عصر المعرفة، حيث اعتبرها البعضُ رؤيةً نظريةً حول أصول التدريس، وتعني أن الطالب منذ سنواته المبكرة بحاجة لبناء الترابطات والانتقال إلى العالَمِ الذي يعيشه؛ لتنمية مهارات بناء المعرفة (BiJdrage, 2010). وأن النظرية التواصلية بمثابة تطوُّرٍ طبيعيٍّ لِنَظَرِيَّاتِ تفسيرِ التعليم والتعلم، وتفسير عملياته لدى الطلبة في ظل العالم الرقمي بخصائصه ومتطلباته (Dobozy , Campbell , & Cameron , 2012)

وأشار خميس (2015) إلى أنَّ النظرية التواصلية قد ظهرت نتيجة لظهور اتجاهات حديثة في التعليم، والتي تتمثل في أَنَّ كثيرًا مِنَ العمليات التي تتناولها نظريات التعلم قد ألغَتْها التكنولوجيا، وأصبحت التكنولوجيا تقوم

بهذه العمليات، مثل حِفْظِ المعلومات واسترجاعها، والتي أضحَتْ عِبئًا على العقل البشري، وأَنَّ الاهتمام بإدارة المعرفة يتطلب البحث عن نظرية تشرح الربط بين الأفراد والتعليم المؤسسي، وأنَّ الأدوات التكنولوجية التي نستخدمها تؤثر في تفكيرنا وتشكله، وأصبحت هذه الأدوات أساساً للتعلم، وأَنَّ نَتَعَلُّمَ ماذا وكيف وأين نجد المعلومات التي نحتاج إليها أصبحَ هو الأساس الآن في عمليات التعلم. وقد فَرَضَ هذا كل الحاجة للبحث عن نظريات بديلة للتعلم.

ويوضح (siemens) أنَّ التعليمَ الرسمي لم يَعُدْ يفي بحاجات المتعلمين، وأن التعليم غير الرسمي من خلال مجتمعات التعلم والشبكات أصبَحَ شكلاً مُهِمًّا من الخبرات التعليمية، ويقوم بمهامَّ أساسيةٍ في تأهيل الأفراد، وهو يحدث الآن بطرائقَ متعددةٍ ومن مصادر مختلفة مدى الحياة (Siemens, 2013). حيث تمثل الأنشطة التعليمية عنصرًا هامًّا في المناهج المدرسية؛ لِما لَها مِنْ تأثير كبير في تربية الطلاب حيث تعمل على تحقيق التواصل والتفاعل بين الطلبة وإنشاء علاقات وثيقةِ الصِّلةِ بينهم، تساعد الطالب على تكوين عادات ومهارات وأساليب تفكير إبداعية (شحاته، 2017).

وبما أنَّ المعلِّمَ يُعتَبَرُ أحدَ الركائز الأساسية في النظام التعليمي، بل العنصر المؤثر فيه في أيِّ جُهْدٍ لِتَطويرِ التعليم؛ إذا أَرَدْنا تطويرَ التعليم فلا بُدَّ أنْ نَهْتَمَّ بالمعلم بمعنى أنَّهُ لا يُوْجَدُ منهجٌ أو طريقةٌ في العملية التعليمية يمكنك أن ترتفع فوق مستوى المعلم، فأصبح إعدادُ المعلم في جميع دول العالم وتنميتُه مهنيًّا مِنْ أساسيات تحسين التعليم والتعلّم (صبري و توفيق، 2017).

وَيُعتَبَرُ التَّفكيرُ أَحَدَ الأنشطةِ العقليةِ التي مَيَّزَ اللهُ بها الإنسانَ عنْ سائرِ المخلوقات، وسِرُّ تَفَوُّقِهِ يَكْمُنُ في قدرته على التفكير والتخطيط، وفي ضَوْءِ ذلك أصبحتْ عمليةُ تنمية قدرة المتعلم على اكتساب مهارات التفكير العالي مطلباً حيويًّا في عملية التعليم والتعلم بمفهومها المعاصر، وهذا يؤكِّدُ الدَّوْرَ الإيجابيَّ للمناهج والكتب المدرسية التي يمكن أنْ تساعد في تطوير القدرات المرتبطة بمهارات التفكير العليا كواحدة من طرق

التدريس والتعلم، مما يؤكد ضرورة إتاحة الفرصة لاكتساب مهارات تُسْهِمُ في تنمية المتعلم سلوكيًّا ومعرفيًّا، وانفعاليًّا، وتزوده بسلاح يُمَكِّنُهُ مِن استيعاب مُعْطَيات العصر (عبد القادر، 2014).

ونظرًا لِما تَزْخَرُ به شبكةُ الإنترنت مِنْ كَمٍّ مِنَ المعلومات أصبحَ تعليمُ التفكير شعارًا تنادي به كل الأنظمة التعليمية في العالم والعلوم، بما يُمَكِّنُ الطلبةَ مِنَ التعامل مع المواد الدراسة، وشعور الطلبة بالقدرة على التفكير السليم، مما يجعلهم أكثر قدرة على التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة (الخوالدة ، القمش ، و التل ، 2013).

حيث أكَّدَ Osborn (2014) أنَّ كتب العلوم تحتوي على الكثير من الأفكار التي تسمح للطلبة بفرص للمشاركة في المناقشة والحوار، فهي تشجع على عرض الحُجَجِ القائمة على الأدلة، وتشجع على طرح الأسئلة، كما يرى شاهين (2018) ضرورة تضمين مهارات التفكير في جميع المواد بشكل عام، وفي مادة العلوم بشكل خاص؛ لأهمية مادة العلوم في تطوير قدارت الطلبة العقلية؛ لذا لا بُدَّ مِنْ إعداد الطلبة إعدادًا يُمَكِّنُهُمْ مِن امتلاك مهارات التفكير لا سِيَّما مهارات التفكير العليا، والعمل على تنمية برامج التعليم المختلفة، التي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا؛ لِما لَها مِنْ خَلقِ جَوٍّ تَفاعُلِيٍّ والعمل على دعم العمل المشترك بين الطلبة، والتخفيف من التركيز على عملية الإلقاء للمادة الدراسية، ومساعدة الطلبة في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات النظر المختلفة، وتقييم آرائهم في مواقف كثيرة (حسن، 2016).

ويتضح مما سَبَقَ أَنَّ مناهج العلوم بحاجة الى الاهتمام بمواكبة متطلبات العصر، والتكيف معها؛ لإثراء محتواها، وأنشطتها، وتنمية مهارات التفكير العليا؛ سعيًا لتطوير أداء المتعلمين وتحسين العملية التعليمية، وتحسين قدراتهم على التفكير؛ ولذا اهتمت الباحثة بدور النظرية التواصلية كتقنية حديثة في أنشطة محتوى كتاب العلوم، والتي تُعَدُّ أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية التي تعتمد على تعدُّد وتنوع الآراء بين الأفراد وذلك لتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين في فِلَسطينَ.

1.2 مشكلة الدراسة

تُعَدُّ مادة العلوم مِنَ الركائز الأساسية في منظومة التعليم، إِذْ تَتَطَلَّبُ تطبيقَ إستراتيجيَّاتٍ تعليميةٍ حديثةٍ، وتوظيفَ التقنيات المتقدمة لِمُواكَبَةِ التطورات العلمية المستمرة، لتعزيز فَهْم الطلاب للمفاهيم العلمية، وقد أظهرتْ نتائج الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS, 2001) وجود تحديات في مستوى التحصيل العلمي لدى طلبة فلسطين (وزارة التربية والتعليم، 2012)، مما يشير إلى ضرورة إعادة تقييم وتحسين طرق تدريس العلوم في مدارس فلسطين، وبات من الضروري تَبَنِّي أساليب تعليمية تشجع الطلاب على التفكير النقدي والابتكاري، بما يتلاءم مع المستجدات العلمية الحديثة، لتحفيزهم على التميز والإبداع في هذا المجال الحيوي (العلواني، 2018).

لذا تعتبر الأنشطة التعليمية جزءًا جوهريًّا من تدريس العلوم في مختلف مراحل التعليم، حيث تلعب دورًا محوريًّا في تنمية مهارات التفكير العليا وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، حيث أكدت الاتجاهات الحديثة في التعليم العلمي على أهمية تمكين المعلمين من اكتساب وتطبيق المهارات اللازمة لتصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية بطريقة تعزز هذه المهارات لدى الطلاب (زيتون، 2001)؛ لذا تُشَكِّلُ هذه الأنشطةُ أدواتٍ محتملةً لِرَفْعِ كفاءات الطلاب العقلية والعلمية، عِلْمًا بأنه لا يزال هناك تساؤلات مطروحة حول الفعالية الحقيقية لهذه الأنشطة في تطوير مهارات التفكير العليا بشكل ملموس ومستدام. ومن الضروري إجراء مزيد من البحوث لتقييم تأثير هذه الأنشطة وتحديد الأساليب الأكثر نجاحًا في تحقيق الأهداف التعليمية في بيئة تعليمية متطورة (مازن و سمعان، 2022). وَبِناءً على ما وَرَدَ وُجُودُ ضَعْفٍ وقُصورٍ في مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم في فِلَسطينَ، وقد يرجع إلى أن طرق التدريس التي يتعرضون لها هي طرق تقليدية ، فقد أكدت العديد من الدراسات، منها دراسة القحطاني (2015) هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى تشكيلِ إستراتيجِيَّةٍ تدريسيةٍ قائمة على نظريةِ الاتصالِ لتنمية مقومات التميز، ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلاب المرحلة الثانوية، فبات من الضروري البحث عن طريقة تستند إلى منحنًى جديدٍ لتدريس مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، والخروج من بَوتقة التدريس بالطريقة الاعتيادية؛ فجاءت

هذه الدراسةُ للتعرف إلى النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع وَدَوْرِها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ.

1.3 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلِسَطينَ؟
2. هل يختلف متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين باختلاف (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

1.4 فرضيات الدراسة:

1. لا تُوْجَدُ فُرُوقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين مُتَوَسِّطاتِ استجاباتِ أفرادِ عَيِّنَةِ الدراسة حول دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين تُعْزَى لمتغيّرِ النوع الاجتماعي.
2. لا توجد فُرُوقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين تُعْزَى لمتغيّرِ المؤهل العلمي.
3. لا توجد فُرُوقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ سنوات الخبرة.

1.5 مصطلحات الدراسة

- النظرية التواصلية

- تعرف النظرية التواصلية إصطلاحا على أنها نظرية في علم الاجتماع واللغويات تركز على كيفية تفاعل الأفراد وتبادل المعلومات والأفكار من خلال اللغة والوسائط الأخرى بهدف فَهْمِ ديناميكيات التواصل وكيفية تأثيره على العلاقات الاجتماعية والفردية (McQuail, 2010).
- تعرف النظرية التواصلية إجرائيا على إنها مجموعةَ الأنشطةِ التعليمية الواردة في كتاب العلوم والتي تهدف إلى تعزيز التفاعل بين الطلبة والمعلمين وبين بعض الطلبة وبعضهم الآخر من خلال المناقشات، والتعاون، والمشاريع الجماعية.

- أنشطة كتاب العلوم

- تعرف انشطة كتاب العلوم إصطلاحا على انها جميع المهام والتمارين والتجارب العملية والخبرات التربوية المدرجة في كتاب العلوم والتي تهدف إلى تعزيز فَهْمِ الطلبة للمفاهيم العلمية وتطبيقها لتحقيق النمو الشامل والمتكامل لديهم (العمري، 2020).
- تعرف انشطة كتاب العلوم إجرائيا على إنها التمارينُ والتَّجارِبُ العِلميَّةُ والأسئلة النقاشية الواردة في الكتاب المحدد، والتي تستخدَمُ لتقييم كيفية تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة من خلال تطبيق النظرية التواصلية.

- مهارات التفكير العليا

- تعرف مهارات التفكير العليا إصطلاحا على إنها المهارات المعرفية التي تَتَجاوَزُ التَّذَكُّرَ وَالفَهْمَ البَسيطَ للمعلومات لتشملَ التحليل، والتقييم، والإبداع، وحل المشكلات. وتشمل هذه المهارات التفكير النقدي والتفكير التحليلي والتفكير الإبداعي (Bloom, Benjamin , & et al, 1956).

- تعرف مهارات التفكير العليا إجرائيا على إنها القدرات التي يُظْهِرُها الطلبةُ عند تنفيذ الأنشطة التواصلية في كتاب العلوم، مثل قدرتهم على التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، والقدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات المعقدة.
- كتاب العلوم: هو عبارة وسيلة أساسية في العملية التعليمية مهمة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، الذي أَقَرَّتْهُ وِزارةُ التربية والتعليم الفِلَسطينيَّةُ لِلعامِ الدِّراسيِّ (2023/2022) ويحتوي على الفصلين الفصل الأول والفصل الثاني (وزارة التربية والتعليم، 2018).

1.6 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1. معرفة دور النظرية التواصلية في تدريس أنشطة محتوى كتاب العلوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ، وذلك من خلال تحليل الأنشطة التواصلية الواردة في كتاب العلوم وتحديد أنواعها وأهدافها التعليمية، وتحديد مهارات التفكير العليا (مثل التحليل، والتقييم، والإبداع، وحل المشكلات) التي يلاحظ المعلمون تطوُّرَها لدى الطلبة نتيجة الأنشطة التواصلية، وتحليل آراء المعلمين حول مدى فعالية كتاب العلوم في تطبيق النظرية التواصلية ضمن المناهج الدراسية.
2. التعرف إذا ما كان هناك اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين باختلاف (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

1.7 أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية كبيرة من خلال تسليط الضوء على النظرية التواصلية وكيفية تطبيقها في تعليم العلوم، وَتُعَدُّ النظريةُ التواصليةُ نظريةً مهمةً في مَيدانِ التربية؛ لأنها تساعد على الاتصال بين الطلبة والمعلمين، وبين الطلبةِ أنفُسِهِمْ، وتُقَدِّمُ تغذيةً راجعةً للطلبة أثناء عملية التعلم حيث تلقي هذه الدراسة الضَّوْءَ على العلاقة بين الأنشطة التعليمية المستندة إلى النظرية التواصلية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. ومن خلال تحليل وجهات نظر المعلمين يمكن أن تسهم الدراسة في تطوير فَهْمٍ أعمَقَ للنظريات التعليمية وكيفية تطبيقها بشكل فعال في المناهج الدراسية، كما يمكن أن تساهم الدراسة في تعزيز الأدبيات العلمية المتعلقة بفاعلية الأنشطة التواصلية في تعليم العلوم، مما يفتح آفاقاً جديدة للبحث والتطوير في هذا المجال الحيوي.

الأهمية العملية (الإجرائية) للدراسة

تحمل هذه الدراسة أهمية عملية (إجرائية) كبيرة؛ لأنها توفر رؤى قيمة للمعلمين والمشرفين التربويين حول كيفية تحسين تعليم العلوم وتطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة. وقد تفيد طلبة الصف التاسع من خلال تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وكيفية الاتصال والتواصل بينهم، وقد تفيد العاملين في مديرية التربية والتعليم من خلال التركيز على النظرية التواصلية؛ لتسهيل الاتصال بين الطلبة والمعلمين والطلبة أنفُسِهِمْ أثناءَ عملية التعلم، ومن خلال تحليل وجهات نظر المعلمين يمكن للدراسة أن تسهم في تقديم توصيات عملية لتحسين الأنشطة التواصلية في كتب العلوم، مما يعزز من فعالية التعليم ويطور من مهارات الطلبة. وبالإضافة إلى ذلك يمكن أن تساعد النتائج في تصميم برامج تدريبية أفضل للمعلمين، تركز على تطبيق النظرية التواصلية بشكل أكثر فعالية، في النهاية تسهم هذه الدراسة في تحسين جَودة التعليم ورفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة مما يعكس تأثيرها الإيجابي على المجتمع بشكل عام.

1.8 حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب العلوم للصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ.
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة الصف التاسع.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدِّراسة أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي.2024/2023م.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في جنين.

1.9 الإطار النظري والدراسات السابقة

يَسْتَعْرِضُ هذا الفصلُ الأَدَبِيَّاتِ الخاصةَ بِكُلٍّ مِنَ النظرية التواصلية والأنشطة التعليمية في منهاج العلوم، ومهارات التفكير العليا بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفيما يأتي عرضٌ لكلٍّ مِحْوَرٍ مِنْ هذه المَحاورِ .

الإطار النظري

1.10 النظرية التواصلية

مفهوم النظرية التواصلية

انَّ نظريَّاتِ التعلم في الوقت الحالي ليس لديها القدرةُ على التعامل مع قضايا التعلم؛ لذلك أصبحَ التعليمُ في العصر الحاضر بحاجة لنظرية تصف غاياتِهِ ومَبادِئَهُ؛ لِكَوْنِها انعكاسًا للبيئة الاجتماعية الجديدة للمتعلمين، فقد ظهرت النظرية التواصلية لِكَوْنِها نظريةَ المعرفة المجتمعية التي تحمل صفة الاتصالية عام 2005، وتسعى لوضع التعلم عبر الشبكات في إطار اجتماعي فعال، حيث تتوافق النظرية التواصلية مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، القائمة على أساليب متنوعة لتدعيم بناء العقل، وتنظيم الخبرات التعليمية بأسلوب

يسمح بإنتاج علاقات جديدة تحاور العقل والحواس، حيث تفترض النظرية التواصلية أن العصر الحالي يقوم على المعلومات في كافة شؤون الحياة، ويَلْعَبُ الفردُ أيضًا دَوْرًا مُهِمًّا في إنتاج المعرفة وليس مُجَرَّدَ مُتَلَقٍّ سلبيٍّ لها (Siemens, 2006)

وتهتم النظرية التواصلية بدراسة العمليات التي يَجْرِيْ مِنْ خلالها تبادُلُ المعاني بين الأفراد عبر استخدام اللغة والرموز. حيث يُعتبر التواصل الفعّال مهما لتطوير العلاقات الإنسانية وتحقيق الأهداف المشتركة في مجالات مختلفة مثل التعليم، الأعمال، والعلاقات الاجتماعية.

وَتُعَرَّفُ النظريةُ التواصليةُ بأنَّها نظريةٌ حديثةٌ مَبْنِيَّةٌ على أنَّ التعلُّمَ يُشَكِّلُ عمليةَ إدراكِ وبِناءِ الترابطات المختلفة خلال المعلومات التي تقدَّم، ومِنْ أنَّ البيئةَ التعليمية تشكل شبكة تعليمية حقيقية يمكن للمتعلم ممارسة أنشطة التعلم الشخصي والتعاون؛ لاكتشفت إمكانياته وقدراته ومعرفة جوانب تميزه في النواحي الأكاديمية لعلاج أوجه الضعف لديه (الكناني، 2020). ويرى Aron (2008) ضرورة استخدام أساليب متنوعة من التدريس خلال التعلم الفردي والتعاوني والمناقشات الجماعية لطلاب الفصل داخل الحصة، وألَّا يَقْتَصِرَ التدريسُ على داخل الغرفة الصفّيّة، والانتقال إلى غرف المصادر، والوسائط المتعددة، واستخدام أساليب تقويم متنوعة وعرف McQuail (2010) النظرية التواصلية هي نظرية في علم الاجتماع واللغويات تركز على كيفية تفاعل الأفراد وتبادل المعلومات والأفكار من خلال اللغة والوسائط الأخرى تهدف إلى فهم ديناميكيات التواصل وكيفية تأثيره على العلاقات الاجتماعية والفردية.

المبادئ الأساسية للنظرية التواصلية:

المبدأ الأول: التفاعل الاجتماعي:

يُعَدُّ مبدأ التفاعل الاجتماعي مبدأً أساسيًّا للنظرية التواصلية، ويؤكد أهمية التفاعل بين الأفراد والجماعات في بناء المعرفة وفَهْمِ العالم، حيث يشير التفاعل الاجتماعي إلى العملية التي يتواصل من خلالها الأفراد بعضهم مع بعض، ويتبادلون المعلومات والأفكار والمعاني، حيث يشكل التفاعل الاجتماعي لَبِنَةً أساسيَّةً في بِناءِ

العلاقات الإنسانية وَفَهْمِ العالَمِ الاجتماعي، وفي إطار النظرية التواصلية يُعتَبَرُ التفاعلُ الاجتماعيُّ عنصراً محوريًّا وله اهمية كبير، حيث يُمْكِنُ مِنْ خلاله فَهْمُ كيفية تَبادُلِ المعاني وتكوين المعرفة. ويركز هذا المبدأ على أنَّ التواصل لا يحدث في فراغ، بل هو جزءٌ مِنْ عملية اجتماعية أوسعَ تُساهمُ في تشكيل تصوُّراتِ الأفراد ومَواقِفِهِمْ.

دَوْرُ التفاعل الاجتماعي في التعليم:

وفي المجال التعليمي يلعب التفاعل الاجتماعي دوراً حاسماً في تعزيز عملية التعلم؛ إِذْ يُعَزِّزُ التفاعلَ بين المعلم والطلاب وبين الطلابِ أنفُسِهِمْ ويُمَكِّنُهُمْ مِنْ فَهْمِ المواد الدراسية بشكلٍ أعمَقَ، ويساهم في تطوير مهارات التفكير العليا لديهم.

1. تشجيع المشاركة الفعّالة:

التفاعل الاجتماعي يُشجع الطلاب على المشاركة الفعّالة في العملية التعليمية، مما يعزز من فَهْمِهِمْ واستيعابهم للمفاهيم الدراسية، فيساهم هذا التفاعل في خلق بيئة تعليمية ديناميكية ومشجعة على التعاون (Vygotsky, 1978).

2. التعلم التعاوني:

يساهم التفاعل الاجتماعي في تعزيز التعلم التعاوني، حيث يعمل الطلاب معاً في مجموعات لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، ويعزز هذا النوع من التعلم من مهارات التواصل والعمل الجماعي وحل المشكلات (Johnson & Johnson, 1999).

3. تطوير مهارات التفكير العليا: من خلال التفاعل الاجتماعي، يُمكن للطلاب تطوير مهارات التفكير العليا مثل التحليل، النقد، والإبداع. والنقاشات الجماعية والمشاريع التعاونية التي تُحفز الطلاب على التفكير بطرق مبتكرة وحل المشكلات بفعالية . (Garrison , Anderson , & Archer , 2001)

لِذا يُبْرِزُ مبدأُ التفاعل الاجتماعي في النظرية التواصلية أهميةَ العلاقات والتفاعلات البشرية في عملية التعلم، من خلال تشجيع المشاركة الفعّالة والتعلم التعاوني، ويمكن تحسينُ الفَهْمِ وتعزيز تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب حيث يُعتَبَرُ التفاعلُ الاجتماعي عنصراً أساسيًّا يَجِبُ أن يُؤْخَذَ في الاعتبار عند تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية لتحقيق أفضلِ النتائج الأكاديمية.

المبدأ الثاني: السياق الثقافي والاجتماعي:

السياق الثقافي والاجتماعي كمبدأ أساسي للنظرية التواصلية يُعنى بدراسة تأثير السياقات الثقافية والاجتماعية على عملية التواصل

تعريف السياق الثقافي والاجتماعي:

السياق الثقافي والاجتماعي يشير إلى البيئة الثقافية والاجتماعية التي يَجري فيها التواصل. ويتضمن هذا السياق القيم، والمعتقدات، والأعراف، والتقاليد التي تؤثر في كيفية تفسير الأفراد للرسائل ومعانيها.

أهمية السياق الثقافي والاجتماعي في النظرية التواصلية

في إطار النظرية التواصلية يُعتَبَرُ السياقُ الثقافيُّ والاجتماعي عنصرًا حاسمًا لفهم عملية التواصل، وتتأثر طريقة تفسير الرسائل والمعاني المتبادلة بالسياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه الأفراد، مما يُبْرِزُ أهميةَ دراسةِ هذا السياق لِفَهْمِ الديناميكيات التواصلية بشكلٍ أعمقَ.

دَوْرُ السياق الثقافي والاجتماعي في التعليم

يلعب السياقُ الثقافي والاجتماعي دوراً مهمًّا في التعليم بتحديد كيفية تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي، وتفاعلهم مع بعضهم البعض. ويؤثر هذا السياق في إستراتيجيات التدريس، وطرق التعلم، والتفاعل داخل الفصول الدراسية.

1. تنوع الثقافات في الفصول الدراسية:

الفصول الدراسية غالباً ما تكون متنوّعة ثقافيًّا، وهذا التنوع يتطلب من المعلمين فَهْمَ الخلفيات الثقافية والاجتماعية للطلاب لتقديم تعليم فعال ومناسب (Banks, 2008).

2. التحفيز والتفاعل:

يؤثر السياق الثقافي والاجتماعي على مستوى تحفيز الطلاب وتفاعلهم مع الأنشطة التعليمية، ويمكن للمعلمين استخدام إستراتيجياتٍ تعليميةٍ تستند إلى الثقافة لتحفيز الطلاب وزيادة مشاركتهم (Gay, 2010).

3. بناء علاقات تفاعلية01:

يُساعِدُ فَهْمُ السِّياقِ الثقافي والاجتماعي للطلاب المعلمين على بناء علاقات تفاعلية إيجابية وتعزيز بيئة تعليمية داعمة، مما يُسْهِمُ في تحسين النتائج التعليمية . (Nieto, 2004)

وبناءً على ذلك يُعتَبَرُ السياقُ الثقافيُّ والاجتماعيُّ مبدأً أساسيًّا في النظرية التواصلية، حيث يؤثر بشكل كبير في كيفية تفسير الأفراد للرسائل ومعانيها في المجال التعليمي، ويُسْهِمُ فَهْمُ هذا السياق في تحسين التفاعل بين المعلمين والطلاب وتعزيز بيئة تعليمية شاملة وداعمة. ومِنْ خلال دَمْجِ السياق الثقافي والاجتماعي في إستراتيجِيَّات التدريس يُمْكِنُ تَحقيقُ نتائجَ تعليميَّةٍ أفضلَ وتطويرُ مهاراتِ التفكير العُليا لدى الطلاب.

المبدأ الثالث: التفاوض والمعنى المشترك

التفاوض والمعنى المشترك كمبادئ أساسية للنظرية التواصلية

يشير إلى كيفية تفاوض الأفراد حول معاني الرسائل والرموز لتحقيق فَهْمٍ مشترك.

تعريف التفاوض والمعنى المشترك:

يُعتبَرُ التَّفاوُضُ (Negotiation) والمعنى المشترك (Common Ground) مِنْ أبرَزِ المبادئ في النظرية التواصلية، حيث يشير التفاوضُ إلى العملية التي يتفق من خلالها الأفرادُ على المعاني والمفاهيم المشتركة، بينما يُقْصَدُ بالمعنى المشتركِ الفَهْمُ القائمُ على الاتفاق المشترك بين الأطراف المتواجدة في عملية التواصل.

أهمية التفاوض والمعنى المشترك في النظرية التواصلية

في سياق النظرية التواصلية يُعْتَبَرُ التَّفاوُضُ والمعنى المشترك أساسَيْنِ لِفَهْمِ كيفيةِ بِناءِ المعرفة والتفاهم بين الأفراد، كما يُؤْمِنُ بأنَّ عملية التواصل تقوم على التفاوض المستمر وبناءِ المعاني المشتركة، مما يعزز مِنْ جَودة الاتصال وفعاليته.

دَوْرُ التفاوض والمعنى المشترك في التعليم

في سياق التعليم يلعب التفاوض والمعنى المشترك دورًا حيويًّا في تحقيق الفَهْمِ العميق وبناء المعرفة. ومن خلال عمليات التفاوض وبناء المعنى المشترك يَتَعاوَنُ المعلمُ والطلاب على بِناءِ فَهْمٍ مُشتركٍ للمفاهيم والمعلومات.

1. تحفيز التفاعل:

يعزز التفاوض وبناء المعنى المشترك من التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفُسِهِمْ. ويُتِيحُ هذا التفاعلُ للأفراد تَبادُلَ وجهاتِ النظر والآراء، مما يُثْرِيْ عملية التعلم (Clark & Brennan, 1991).

2. تعزيز الفهم العميق:

يُسْهِمُ التفاوض وبناء المعنى المشترك في تعزيز الفَهْمِ العميق للمواضيع التعليمية، حيث يتم التركيز على بِناءِ فَهْمٍ مشتركٍ وتحقيق الاتفاق بشأن المفاهيم والمعلومات (Teasley & Roschelle, 1993) .

3. تنمية مهارات التفكير:

يُعزز التفاوض وبناء المعنى المشترك من تطوير مهارات التفكير العليا مثل النقد والتحليل والتفكير النقدي. وتتطلب هذه العملية التفاعل المستمر والتعاون بين الأفراد لِبِناءِ فَهْمٍ مشترك (Roschelle, 1992).

تطبيقات النظرية التواصلية في التعليم

النظريةُ التَّواصُلِيَّةُ تَطَوَّرَتْ لِتَشملَ تطبيقاتٍ واسعةً في مجال التعليم، حيث يُعنَى بدراسة كيفية تعزيز التعلم من خلال التفاعل الفعّال بين المعلم والطلاب وبين الطلابِ أنفُسِهِمْ.

1. التعليم التفاعلي:

تُشَجِّعُ على المشاركة الفعّالة للطلاب في العملية التعليمية من خلال المناقشات، والمشاريع الجماعية، والتعلم التعاوني، حيث يعزز التعليم التفاعلي مِنْ فَهْمٍ أَعْمَقَ للمفاهيم ويطور مهارات التفكير العليا لدى الأفراد مثل التحليل والنقد.

2. التغذية الراجعة المستمرة:

تُعتبر التغذية الراجعة عنصراً حاسماً في النظرية التواصلية، حيث تساهم في تحسين أداء الطلاب وتصحيح الأخطاء بشكل مستمر.

3. بناء المجتمع التعليمي:

تسعى النظرية التواصلية إلى بناء مجتمعات تعليمية تُشجع على التعاون والمشاركة الفعّالة، مما يعزز من بيئة التعلم (Smith, 2013).

النظرية التواصلية ومهارات التفكير العليا

يقتضي تصميم التعليم والتعلم من خلال النظرية التواصلية التَّركيزَ على الغايات التعليمية التي تُضاعِفُ من إمكانية نجاح عمليتَي التعليم والتعلم؛ لذلك تؤكدُ النَّظَرِيَّةُ على أنه ينبغي على المتعلمين المشاركة في الأنشطة داخل أنظمة تعليمية؛ للوصول للمعرفة وتَعَلُّمها (بن بلقاسم، 2018).

يمكن القول إنَّ النظرية التواصلية تعتبر أساسية في تحسين جَودة العملية التعليمية حيث تلعب دورًا مُهِمًّا في تدريس أنشطة العلوم وكيفية تبادل المعرفة والمفاهيم، حيث تسهم النظرية التواصلية في تنمية مهارات التفكير العليا للطلبة، وبالتالي يتيح للطلاب فَهْمَ الظواهر العلمية والمفاهيم بشكلٍ أعمقَ مِنْ خلال المناقشات والتحليل النقدي للمعلومات، وهذا يُسْهِمُ في تعزيز مهارات التفكير النقدي وتحسين فَهْمِهِمْ للمواد العلمية مِنْ خلال التفاعل والمناقشة، والتحليل والتفسير، والتطبيق العملي، واستخدام الأمثلة العملية وغيرها (مازن، 2015).

تعتبر النظرية التواصلية إطارًا مهمًّا لتطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية التي تشجع على التفكير النقدي والتحليلي.

1. تحليل المشكلات:

تُعزز النظرية التواصلية من قدرة الطلاب على تحليل المشكلات المعقدة من خلال النقاش والتفاعل مع الآخرين.

2. التقييم والنقد:

تشجع على تقييم المعلومات بشكل نقدي وتطوير وجهات نظر متعددة.

3. الإبداع والابتكار:

تدعم الأنشطة التواصلية الإبداع من خلال تشجيع الطلاب على التفكير خارج الصندوق وتقديم حلول مبتكرة. دراسة (Brown et al, 2020).

وبناءً على ما سَبَقَ تُوَفِّرُ النظريةُ التواصلية إطارًا نظريًّا قويًّا لتحسين التعليم من خلال تعزيز التفاعل والتواصل الفعّال بين المعلمين والطلاب كما تُسْهِمُ هذه النظرية أيضًا في تطوير مهارات التفكير العليا الضرورية لمواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية في العالم المعاصر.

دَوْرُ المعلم في ضَوء النظرية التواصلية:

تُعْتَبَرُ النَّظريَّةُ التواصليةُ واحدةً مِنَ النظريات التعليمية الرئيسية التي تركز على دَوْرِ التواصل في عملية التعلم والتعليم، وفي هذا السياق يلعب المعلم دوراً حيويًّا في توجيه ودعم التفاعلات التواصلية داخل الفصل الدراسي، ونظرًا للتحديات التي يُواجِهُها المعلمُ في العملية التعليمية أصبح النظر إلى إعداد المعلم بطريقة مختلفة أمرًا ضروريًّا لزيادة قدرته على إتقان المهام الموكله إليه بشكلٍ أفضلَ لكي يتمكن من ملاحقة التغيرات والتطورات التي تحدث معه بمختلف المجالات، مِمَّا يؤدي إلي تحسين وتطوير عمليتَي التعليم والتعلم وتنمية التعاون والمشاركة بين الطلبة وتشكيل المجموعات ويُعتَبَرُ المعلمُ وسيطاً أساسيًّا في هذه العملية حيث يقوم بتوجيه وتنظيم التفاعلات التواصلية وتسهيل فَهْمِ المفاهيم وبناء المعنى المشترك، ويقوم المعلم بتوجيه التواصل داخل الفصل الدراسي من خلال تحفيز الطلاب للمشاركة في المناقشات، مِمَّا يُسَهِّلُ فَهْمَ المحتوى، ويشجع على التعلم التعاوني والتفاعل بين الطلاب,، حيث يهدف هذا المقال إلى استكشاف دَوْرِ المعلم في ضَوْءِ النظرية التواصلية وتحليل كيفية تطبيق مبادئ هذه النظرية في ممارسات التعليم (نوبي ، 2017)

دَوْرُ المعلم في النظرية التواصلية

1. دَوْرُ المعلم كَمُيَسِّرٍ لِلتَّواصُلِ:

يُعَدُّ دَوْرُ المعلم كَمُيَسِّرٍ لِلتَّواصُلِ يُسْهِمُ بشكلٍ كبيرٍ في تحسين نتائج التعلم، كما يُعتَبَرُ المعلمُ الذي يَتَبَنَّى هذا الدَّوْرَ قادرًا على تحفيز الطلاب على التفكير النقدي والتعلم التعاوني . (Smith, 2013)

2. أهمية التغذية الراجعة الفورية:

تُظهر الأبحاث أن التغذية الراجعة الفورية والفعالة من المعلم تعزز من فهم الطلاب للمفاهيم وتساعدهم على تصحيح أخطائهم وتطوير مهاراتهم (Hattie & Timperley, 2007).

3. تأثير الثقافة التعليمية التفاعلية:

إنَّ الثقافة التعليمية التي تركز على التفاعل والتواصل تعزز من دافعية الطلاب وتَزيدُ مِنْ مشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية، ويُعتَبَرُ دَوْرُ المعلمِ في ضَوْءِ النظرية التواصلية أساسيًّا لِتَحقيقِ تَعليمٍ فَعَّالٍ وشامِلٍ مِنْ خِلالِ تَبَنّي دَوْرِ المُوَجِّهِ والمُيَسِّرِ لِلتَّواصُلِ، إِذْ يُمْكِنُ لِلمُعَلِّمِ تَعزيزُ بيئةٍ تعليميةٍ تفاعُليةٍ تُساهِمُ في تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وتحقيق ِنتائجَ تعليميةٍ أفضَلَ (Vygotsky, 1978).

وَتَرَى الباحثةُ أنَّ لِلنَّظريةِ التَّواصُلِيَّةِ دَوْراً مُهِمًّا في فَهْمِ دَوْرِ المعلم وأساليب توجيهه في عملية التعلم والتعليم، حيث يسهم تطبيق مبادئ هذه النظرية في تعزيز التفاعل والتفاهم بين المعلم والطلاب، واستخدام أساليب التواصل المتنوعة مثل المناقشات، والأنشطة التعاونية، والتعلم القائم على المشكلات، وتوجيه الطلاب لتطوير مهارات التواصل الفعّالة والاستماع الفعّال، وتحقيق أهداف التعلم بشكل أكثر فعالية وشمولية، حيث أصبَحَ مِنَ الضروري تَوَفُّرُ طُرُقٍ جديدةٍ لإعدادِ المعلمِ لِمُواجَهَةِ الصعوبات المختلفة، وزيادة قدرته على الإنجاز، وتأدية المهام المرتبطة به على أفضلِ نَحْوٍ لِكَيْ يَتَمَكَّنَ مِن اتِّباعِ التطورات، حيث يسعى التعلمُ في ضَوْءِ النظرية التواصلية لِدَعْمِ التَّواصُلِ الفَعَّالِ بَيْنَ المعلم والمتعلمين، مِمَّا يُؤَدّي لِتَطويرِ عمليتَي التعليم والتعلم، وتُنَمّيْ العملَ التعاوني والمشاركة داخل مجموعات التعلم، وتقوية العلاقات بين الطلبة.

1.11 الأنشطة التعليمية في منهاج العلوم ودَوْرُها في تنمية مهارات التفكير

منهاج العلوم:

لقد وَرَدَ ذِكْرُ كلمة المنهاج في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴿٤٨﴾﴾[المائدة :48]، وورد في معجم أكسفورد: وتعني مساق دراسي، ولها معنى آخر وهي كلمة مقرر، كما يقصد بكلمة منهاج في اللغة السبيل والطريق الواضح، أمّا اصطلاحًا

فقد تَفاوَتَتْ وجهاتُ نَظَرِ المُرَبّينَ في تعريفاتهم للمناهج وَفْقًا لِما تَمَّ اكتشافُهُ في مجال التعليم وتكنولوجيا التعليم، ومِنْ هذه التعريفات الحديثة للمنهاجِ أنَّهُ "مجموعة الخبرات التي تُهَيِّئُها المَدرسةُ للتلاميذ بِقَصْدِ تَمَكُّنِهِمْ مِنْ تحقيقِ نُمُوٍّ شاملٍ، مِمَّا يؤدي إلى تعديل السلوك وتحقيق غايات تربوية.

وبِناءً على ذلك تناوَلْنا مَفهومَ المِنهاجِ بِشكلٍ عامٍّ، ولا بُدَّ مِنْ تَوضيحِ منهاج العلوم، فمنهاجُ العلوم يتفق في تعريفه مع المفهوم العام للمنهاج، كما وَضَّحْناهُ بأنه مجموعة الخبرات المخططة التي التي تجري بطريقة منظمة داخل البيئة المدرسية وخارجها لتحقيق تغييرات في سلوك المتعلم، وهذا يعني أَنَّ الخِبراتِ التعليميةَ هي المُكَوِّنُ الرئيسُ للمنهاج بشكل عام ولمنهاج العلوم بشكل خاص وللخبرات التعليمية في العلوم ثلاثة مجالات أساسية: المجال المعرفي، والمجال الانفعالي، والمجال النفس حركي (شاهين، 2006).

الأهداف العامة لتدريس العلوم:

يَتَوَقَّفُ نجاحُ منهاج العلوم على قدرته على وَضْعِ أهدافٍ تُمَيِّزُهُ عن مناهج أخرى، وأَنْ تَكُونَ هذه الأهدافُ واقعية وملائمة لتلبية احتياجات الطلبة، وشاملة لجميع جوانب الخبرة العلمية وتعزز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا لكل منهج تدريسي خطوطًا عريضة ومجموعة من الأطر تعتبر جزءًا مُكَمِّلًا له، كما أنَّ أهداف المادة الدراسية بما تحتويه من أفكار ومفاهيم وتعميمات مهمةٌ في فَهْمِ المادة التعليمية، وتشمل أيضًا جميع مجالات الخبرة من اتجاهات ومهارات وميول وتفكير، وتتطور أهداف تدريس العلوم نظرًا للنمو والانفجار المعرفي حيث يتعلم الطلاب كيف يفكرون وكيف يفهمون المعلومات لِكَيْ يُسْهِمَ في تنمية التفكير لديهم بشكل عام (زيتون، 2001).

وهناك مجموعةٌ مِنْ أهداف تدريس العلوم كما أوردها (زيتون، 1996) وهي كما يأتي:

1. مساعدة الطلبة على اكتساب المعرفة العلمية: تُعَدُّ المَعرفةُ العلميةُ بجميع أشكالِها (الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والتعميمات والنظريات) مهمة كهدف رئيسٍ لتدريس العلوم لمساعدة الطلاب على اكتسابها.

2. مساعدة الطلبة على التفكير العلمي وتطويره: يؤكد التربويُّونَ أنَّ مِنْ أهدافِ تدريس العلوم هو تعليم الطلاب (كيف يفكرون)، وليس حِفْظَ المُقَرَّراتِ والمناهج المدرسية.
3. مساعدة المتعلمين على اكتساب الحقائق والاتجاهات العلمية المناسبة: من خلال ترسيخ عادات وميول علمية لديهم، عن طريق تدريس العلوم، ومن هذه الاتجاهات التي غايتُها تدريسُ العلوم: حُبُّ الاستقصاء، والموضوعية، والعقلية الناقدة.
4. مساعدة المتعلمينَ على اكتساب مهارات عمليات العلم: تحديد العمليات اللازمة لتطبيق أساليب العلم والتفسير العلمي.
5. مساعدة المتعلمينَ على اكتساب الاهتمامات والميول العلمية: كاهتمام الطالب بالعلوم وأنشطتها، يظهر ذلك الاهتمام بالقيام بأعمال المختبر ونشاطاته العلمية والمخبرية.
6. مساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات العلمية : حيث إنَّها لا تتمثل في استخدام الأجهزة والأدوات العلمية وإجراء تَجارِبَ علمية، بل تشمل استخدام مصادر ومراجع، والعمل ببعض العمليات الرياضية (زيتون، 1996).

وبناءً على ذلك ترى الباحثةُ أنَّ محتوى كتاب العلوم وما يحتويه من مفاهيم وحقائق ومعلومات ومهارات واتجاهات، يحفز الطلبة على التفكير وتنميته من خلال قدرته على تطوير القدرات العقلية لديهم وتمكنهم من الإبداع وتوليد الأفكار وتدريبهم على التفسير والاستدلال والتحليل والمقارنة والتقويم.

الأنشطة العلمية في منهج العلوم:

تُعَدُّ الأنشطةُ التربويةُ دِعامةً أساسيةً في التربية، فقد أَجْمَعَ التَّربِوِيُّوْنَ على أهمية الأنشطة التعليمية لِما لَها منْ دَوْرٍ فَعَّالٍ في تحقيق غايات تربوية، حيث يعتبر مِنْ طرق إثراء المنهاج كما أَنَّ للأنشطة التعليمية أهميةً كبيرةً لا تقل عن أهمية ما يحدث داخل حجرات الدراسة في تحقيق الأهداف، حيث أَوْلَتِ المناهجُ الحديثة اهتمامًا كبيرًا بالأنشطة الطلابية التي تمثل جانبًا هامًّا مِنْ جَوانِبِها، وتَغَيَّرَتْ جوانبُ العمليةِ التعليمية والنظرةُ

إلى القيم التربوية لهذه الأنشطة، فقد تَمَّ دَمْجُهُ في البرنامج الأكاديمي إلى جانب المواد الأخرى (الأحمري، 2008). وتَعملُ الأنشطةُ التعليميةُ على تفعيلِ دَوْرِ المنهاج وتثبيتِ الكثير مِنَ المفاهيم لدى الطالب، وكَشْفِ قُدُراتِ وَمَواهِبِ الطلبةِ وتَنميتِها، وتنمية الذكاء والتحصيل لدى الطالب بشكل عام، ويتَّخذُ مِنَ المنهاج وسيلةً لِكَيْ يَكتسِبَ الطلبةُ محتوًى علميًّا متكاملًا، ومهاراتٍ يَستطيعُ تحقيقَها في فترة زمنية قليلة (العقيل، 2011)

تَتَّصِفُ الأنشطةُ بصفةِ العمومية، وعمليةُ التَّعَلُّمِ التي تتم من خلال الأنشطة تنتقل إلى المواقف الحياتية والتعليمية، حيث تتميزُ هذه الأنشطةُ بعدة ميزات كالأنشطة السلوكية التي تنعكس على سلوك الفرد، والأنشطة التحليلية التي يقوم المتعلم من خلالها بتحليل الظواهر وتفسيرها (Svobodov & Sladek, 2008).

كما أنَّ في النشاط التعليمي عدةَ شروط ينبغي توافُرُها وهي: الوضوح، ومناسبة للمتعلمين حسب المرحلة العمرية لديهم، وأَنْ تَكُونَ قابلةً للتعديلِ ومَرِنَةً وقابلة للتغيير، ونابعة من أهداف التربية والتعليم، وأَنْ تَتِمَّ في عملية تقويم مستمرة، ويتم تطبيقه مِنْ قِبَلِ المتعلمين وإشراف المعلمين، ويرتبط بالمنهاج، ويعمل على تنمية شخصية المتعلم (العتوم، 2008).

الأنشطة العلمية في العلوم ودورها في تنمية المهارات:

تُعَدُّ الأنشطةُ العلميةُ المحرِّكَ الرَّئيسيَّ الذي له دورٌ مهمٌّ في إثارة وتحفيز التفكير للطلبة وفاعلية الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وزيادة قدرتهم على حل المشكلات، وتدريبهم على الملاحظة واكتساب المعلومات لتحقيق الأهداف (البعلي، 2012).

وللأنشطة التعليمية أهميةٌ في تعليم العلوم وتعلمها حيث وضّح المتخصصون في مجال العلوم أهمية التطبيق العملي في تعليم العلوم وتعلمها، حيث تُمَكِّنُ الطالبَ مِنْ فَهْمِ طبيعةِ العِلْمِ والتكنولوجيا والرابطة الوثيقة بينهما، واكتساب مهارات حل المشكلات وللأنشطة دَوْرٌ في إثارة دافعية التلميذ لِلعَمَلِ، وحُبِّ العلوم وتنمية اتجاهاته العلمية، وإتاحة الفرصة للتدريب على تصميم الأجهزة وتركيبها، وإتاحة الفرصة أيضًا لتنمية بعض المصادر،

مثل: مهارة الاستماع والاتصال، والعمل الجماعي والتعاون بين الأفراد والبحث والاستكشاف واستخدام المصادر (عطا الله، 2001؛ خطايبة، 2005).

وتُعْتَبَرُ الأنشطةُ التَّربويَّةُ المختبَرَ العمليَّ والتطبيقي، التي يَتِمُّ مِنْ خِلالِ اكتشافِ مَهاراتِ الطُّلَّابِ، وَتُوَفِّرُ لَهُمْ فُرَصًا كثيرةً لِصَقْلِ وتنميةِ هذه المهارات، وإكساب الطلاب العديدَ مِن المهارات التي يحتاجونها في حياتهم بشكل يومي، مثل مهارات: التفكير الإبداعي، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، والتواصل. والهدف من هذه المهارات إعدادُ جيلٍ قادرٍ على ممارسة الأنشطة واكتساب مهارات عملية تؤدي إلى تطوير عملية التعليم والتعلم لدى الطلبة، وتؤدي إلى حدوث تغيُّراتٍ في المفاهيم وأساليب التعليم والتعلم، وانتقال عملية التعليم إلى المتعلم، مِمَّا يُسْهِمُ في توفير بيئةٍ دراسية مُشَوِّقَةٍ وجاذبةٍ، تَزيدُ مِنْ مستوى التحصيل الدراسي (أبو حجر، 2011).

1.12 مهارات التفكير العليا

التفكير:

حَظِيَتْ دراساتُ التفكير بالاهتمام في مجال التربية وعِلم النفس؛ انطلاقاً مِنْ أنَّهُ عمليةٌ عقليةٌ موجودةٌ مع الإنسان مُنْذُ وُجُوْدِهِ على هذه الأرض، وتستمرُّ معه طوال حياته، فالإنسان يفكر دائماً فيما يَسِيرُ حوله من أمور وقضايا تمس مختلِفَ مجالاتِ حياته، بهدف الوصول إلى الحلول المناسبة لها، حيث يُعَدُّ التفكيرُ مِنْ أهمِّ السِّماتِ التي يتميَّزُ بها الإنسانُ، والتي كَرَّمَهُ سُبحانَهُ وتعالى ومَيَّزَهُ بها عن باقي المخلوقات، ولقد حثَّ اللهُ سبحانَهُ وتعالى البَشَرَ على التفكير في الكثير من الآيات القرآنية، فحاجته له أمرٌ حياتيٌّ. ﴿قُل لَّآ أَقُولُ لَكُمۡ عِندِي خَزَآئِنُ ٱللَّهِ وَلَآ أَعۡلَمُ ٱلۡغَيۡبَ وَلَآ أَقُولُ لَكُمۡ إِنِّي مَلَكٌۖ إِنۡ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَىٰٓ إِلَيَّۚ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلۡأَعۡمَىٰ وَٱلۡبَصِيرُۚ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ ٥٠﴾[الأنعام: 50] (إبراهيم، 2008). ويمثل التفكير عملية ذهنيةً نشطةً؛

لِكَوْنِهِ يُمَثِّلُ سلسلةً مِنَ النشاطات العقلية، والمعرفية، والوِجدانيةِ يَقُومُ بها الإنسانُ عند الحاجة؛ لاتِّخاذِ قَرارٍ ما أو حَلّ مشكلة لتحقيق هدف يسعى لتنفيذه (Abosalem, 2016).

حيث يُعتَبَرُ التَّفكيرُ المُعالَجَةَ العقليَّةَ لِبَياناتِ الخبرة في ضَوْءِ المعرفة السابقة بِهَدَفِ الوُصولِ إلى تعميمٍ أو نتيجةٍ مِنْ نوعٍ ما، وبالتالي يرتبط التفكيرُ بعملية العقل، وقدرة الطالب على توليد الأفكار واستنباط أفكار وعلاقات جديدة، والانتقال من تلقي المعلومات إلى التفكر في خصائص الأشياء والمواقف التي تتعرض لهم (زقوت، 2019). كما أَنَّ تعليمَ التفكير أصبَحَ في الآونة الأخيرة شعارًا تُنادي به كافةُ الأنظمةِ التعليمية في العالَمِ، وهناك اتفاقٌ بين التربويينَ على الكيفية التي يفضل بها تدريسها، وعلى أهميتها وضرورة تنميتها لدى الطلاب، وتمكينهم من التعامل مع المواد الدراسية واستيعابها خاصة العلوم، وينمي لديهم القدرة على النقاش الصفي، مِمَّا يَزيدُ مِنْ إثارةِ وجاذبيةِ الصَّفِّ الدِّراسيِّ، ويُقَلِّلُ مِنَ المَلَلِ فيه، فشعورُ الطالب بالقدرة على التفكير السليم يجعله أكثرَ ثقةً بنفسه وقدرة على التكيف مع المواقف التعليمية (حسين، 2009).

وهنا تؤكد الباحثةُ أهميةَ التفكير؛ فهو سلوكٌ ونشاط عقلي غيرُ مباشرٍ، يَرتبطُ ارتباطا وثيقا بالنشاط العقلي، ويعتمدُ على المعلومات التي تستقرُّ في العقل، كما أَنَّ التفكيرَ يَنبُعُ مِنَ التجرِبةِ الحِسِّيَّة، لكِنَّهُ لا يَقتَصِرُ عليها. بلْ هو انعكاسٌ للعلاقات بين الظواهر والأحداث.

خصائص التفكير:

يتميز التفكير بخصائصَ تَكْشِفُ عن ماهِيَّتِهِ وطبيعته، وهي التي أشارَ لها (جروان، 1999):

1. التفكير سلوك هادف لا يَحْدُثُ دُوْنَ غاية.
2. التفكير سلوك تطوُّرِيٌّ يَزدادُ تعقيدًا مع نمو الفرد وتراكُمِ خِبراتِهِ.
3. التفكير الفعال هو التفكير الذي يَستندُ إلى أفضلِ المعلومات الممكنِ تَوافُرِها، وَيَستَرشِدُ بالأساليب والإستراتيجيّات الصحيحة.

4. الكمال في التفكير أمرٌ غيرُ مُمْكِنٍ في الواقع، والتفكيرُ الفَعَّالُ غايةٌ يُمْكِنُ بُلُوغُها بالتدريب والمِران.
5. يَتَشَكَّلُ التفكيرُ مِنْ تَداخُلِ عناصر المحيط التي تضم الزمان أو الموقف أو المناسبة أو الموضوع الذي يجري حوله التفكير.
6. يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، وشكلية) لكل منها خصوصيتها (جروان ف.، 1999).

أهمية تنمية التفكير:

إنَّ الأفكارَ البَنَّاءَةَ التي تَنْتُجُ في أيِّ أمَّةٍ هي أعظمُ ثروةٍ تَنالُها، وأعظَمُ هَديةٍ يَنالُها جِيْلٌ مِنْ أَسلافِهِ إذا كانتِ الأُمَّةُ راسخةً في الفكر المستنير.

وتتجلى أهمية التفكير فيما يأتي:

1. المنفعة الذاتية للمتعلم:

وبعد امتلاك هذه المهارة يُصْبِحُ المتعلمُ قادراً على دُخولِ مَيادينِ المُنافَسَةِ في هذا العصر المُتَسارِعِ الذي يرتبط فيه النجاحُ والتفوقُ بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه.

2. المنفعة الاجتماعية العامة:

يكتسب أفراد المجتمع مهاراتِ التفكير السليم، مِمَّا يَخْلُقُ مُواطِنِينَ صالِحِينَ لَهُمْ دَوْرٌ إِيجابيٌّ في خِدْمَةِ مُجتمعِهِمْ.

3. الصِّحَّةُ النفسية: القدرة على التفكير الجيد تساعد الإنسان على إيجاد الراحة النفسية، وَتُمَكِّنُهُ مِنَ التَّكَيُّفِ مع الأحداث والتغيرات مِنْ حَوْلِهِ أكثرَ مِنَ الأشخاص الذين لا يفكرون جَيِّداً.
4. يُتْقِنُ الإنسانُ التَّفكيرَ السليمَ ويكتسبُ القدرةَ على التحليل والتقييم والنَّقد، مِمَّا يَجعَلُهُ يَتَسَلَّحُ بما يَحميهِ مِنَ التَّأَثُّرِ السريع وغيرِ المعقول بأفكارِ الآخرين وآرائهم.

5. التفكير قوةٌ متجددة يستفيد منها المعلمُ والمتعلمُ على حَدٍّ سَواءٍ (المانع، 1996).

مهارات التفكير وإجراءات تدريسها:

عَرَّفَ ستيرنبيرج مهاراتِ التفكير بأنها قدرةُ المتعلمِ على شرحِ وتعريفِ وفهمِ وممارسة العمليات العقلية بسرعة وإتقان، وحدد العمليات العقلية بقدرة المتعلم على إدراك العلاقات في المواقف، والقدرة على اختيار البدائل، والقدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة (Tanujayal, Mumul, & Margono, 2017). كما عَرَّفَ الشافعيُّ مهاراتِ التفكير بأنَّها عمليةُ تفكيرٍ يَقُومُ بها الطُّلَّابُ، وتَعتَمِدُ على المشاهَدَةِ والاستكشاف أثناءَ مواجَهَتِهِمْ لِمُشكلةٍ عِلميةٍ يُمارسونَ خلالها عملياتٍ عقليةً مِثْلَ وَصْفِ المشكلة وشَرْحِها، وتقديم تفسيرات واستنتاجات، وتحليلها إلى مكوناتها، وتحديد نقاط القوة والضعف، بهدف الوصول إلى حلول مقترحة للمشكلة (شافعي، 2021).

ولقد صنفت مهارات التفكير إلى ثلاثة مستويات رئيسة كما يأتي:

أَوَّلًا: العمليات المعرفية الأساسية، وتشمل: الملاحظة، والمقارنة، والاستنتاج، والتعميم، وفرض الفرضيات، والاستقراء، والاستدلال.

ثانياً: العمليات المعرفية العليا: وتشمل حَلَّ المشكلات، وإصدارَ الأحكام، والتفكيرَ النَّقديَّ، والتفكيرَ الإبداعيَّ.

ثالثاً: ما وراء العمليات المعرفية، أو التفكير من أجل التفكير (جروان، 2003).

ما هي مهارات التفكير العليا:

رَكَّزَتِ البحوثُ التَّربويةُ على تحديد أساليب التعلم والتعليم الفعالة التي تساعد المتعلمَ على تحقيق تعلُّمٍ أفضلَ، ولا يَتِمُّ ذلك إلَّا مِنْ خلال تمكينه مِن اكتساب العديد من مهارات التفكير والاتصال والتواصل وحل المشكلات، واستيعاب المعرفة العلمية والتكنولوجية والتقنيات التي لا حَصْرَ لها، مِمَّا يَجْعَلُ اكتسابَ مَهاراتِ التفكير

عمليةً ضروريَّةً لِمُواجَهَةِ الانفجار المعرفي؛ لذلك أَصْبَحَ تعليمُ مهارات التفكير لديه مكانة بارزة من تفكير الخبراء ومطوري المناهج الدراسية بأهميتها، فالطلاب بصدد بتلقي مستقبل متزايد التعقيد، بحاجة مهارات تفكير عليا في اتخاذ القرارات والاختيارات، والقيام بالمبادرات المختلفة، حيث إِنَّ المتعلم ينتقل من معرفة إلى معرفة أخرى عبر وسائط معينة هي مهارات التفكير، ولذا أصبح لا بد للمتعلم من التزود بمهارات التفكير كي يكون لديه القدرة على اجتياز مجالات التنافس بفعاليه في عصر يرتبط فيه التميز والنجاح بمدى القدرة على التفكير الجيد والسليم (كنعان، 2000).

ولتنمية مهارات التفكير العليا أهمية كبيرة في العملية التعليمية، حيث تعمل على زيادة التحصيل الدراسي في العلوم، وإِنَّ الأنشطة التي يتعرض لها الطالب تحتاج ممارسة مهارات تفكير عليا وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي في المواد، كما تعزز لديهم النموَّ الفكريَّ، وتحقيق المكاسب العلمية، كَما تَمْنَحُ مهاراتُ التفكير العليا للطلبة مِنْ ذوي صعوبات التعلم تَحسينَ قدرتهم على الفَهْمِ وإدراك المعلومات والتعامل معها بِعُمْقٍ، وزيادة الدافعية لدى المتعلمين على التعلم والوصول إلى الحلول المناسبة للمهام وتدفق الأفكار نحو تلك المهام والأنشطة، كما يكتسب المتعلمون مهاراتِ عمليَّاتِ العِلْمِ الرئيسة، وتحسين قدراتهم على التفكير، ودعم الثقة بالنفس والاستمتاع في تعَلُّمِ العلوم، وتزويدُ الطلاب بمهارات التفكير أمرٌ مهمٌّ يَعْمَلُ على إقامة علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلم، وتوفير مناخ داخل الصفوف لِتَعليمِ مهارات التفكير (إبراهيم، 2008).

حيث أَكَّدَ المختصُّونَ في التعليم العامّ أَنَّ مِنْ أهمّ الأهداف الأساسية في تدريس العلوم هو تعليمُ الطلاب كيفيةَ التفكير، وتجنب حِفْظَ المُقَرَّراتِ دُوْنَ فَهْمِها، وقدِ اهتمتِ الأَدَبِيَّاتُ العِلمِيَّةُ بذلك حيث أشارتْ إلى إمكانيةِ تطبيقِ مهاراتِ التَّفكيرِ العليا، والعمل على تنميتها لدى الطلاب، ويتم ذلك بمساعدة معلمي العلوم بتطبيق إستراتيجيَّات تدريس يضمن مِنْ خلالها ممارَسة الطلبة أنشطةً تَعْمَلُ على تحفيز التفكير لديهم وتشجيعهم على طرح الأسئلة، حيث إِنَّ امتلاكَ الفردِ لِمَهاراتِ التفكير العليا يَعني استغلالَ العقول في معالَجة الصعوبات والعراقيل التي تَظْهَرُ في المجتمع مَعَ تَسارُعِ التَّقَدُّمِ العِلمِيّ والتقني، والذي يسبب حدوث تغيير؛

لِذا يتقدم دور المنهاج في تطوير هذه العقول، والتركيز في تدريس العلوم على إعانة الطلاب في البحث والتفكير لتنمية مهارات حل المشكلات (زيتون، 2007).

ولأنَّ مادَّةَ العلوم مِنَ المواد الممتلئة بالأنشطة والخبرات العملية، ولها العديدُ مِنَ التطبيقات في حياة الطالب اليومية، توصي الباحثة بضرورةِ تغييرِ طرائقِ التدريس من التعلم التقليدي المتمركز حول المعلم، إلى التعلم المتمحور حول الطالب أو التعلم الذاتي، والبناء من خلال تحفيز الطلبة على المشاركة أثناء الحصة الدراسية عن طريق طرح الأسئلة وتوظيف الأنشطة وعمل الأبحاث والمشاريع، وعلى المعلم أنْ يُطَوِّرَ مِنَ الأدوات والمواد التي تُلْهِمُ مَهاراتِ التفكير العليا من خلال الأنشطة المناسبة لممارسة مهارات التفكير العليا في التدريس لتحفيز الطلبة على القيام بالتمارين التي تَتَدَرِجُ تحت مستوى مهارات التفكير العليا، حيثُ إنَّ العلومَ ليستْ مُجَرَّدَ تَراكُمٍ مَعرِفِيٍّ بِقَدْرِ ما هي طريقةٌ للتفكير والعمل.

مفهوم مهارات التفكير العليا:

اختلفتْ وُجهاتُ نَظَرِ العلماءِ والتَّربويينَ في مجالِ المعرفة حول مفهومِ مهاراتِ التفكير العليا، وقدْ عَرَّفَها كُلٌّ مِنْ رزوقي ومحمد (2018) بأنَّها نَمَطٌ تفكيريٌّ يَحتاجُ جُهدًا عقليًّا خاصًّا، والغموض والاستقلالية في ممارسة محاكمة عقلية، أيْ توسيع حدود المعرفة لِما تَمَّ اكتشافُهُ. ويُعَرِّفُهُ Tanujaya (2017) بِنَمَطٍ مِنْ أنماطِ التفكيرِ يَهْتَمُّ بالاستكشاف والتساؤل مِنْ خِلالِ البحث والدراسة، وَيَتَضَمَّنُ تنظيمًا ذاتيًّا لِفَهْمِ المفاهيم، وذلكَ بِهَدَفِ تحقيقِ أهدافِ التَّعَلُّمِ والتَّفاعُلِ والنجاح مع مواقفِ الحياة المختلفة.

كَما عَرَّفَها Ramos (2013) بأنَّها تَحَوُّلٌ في جوهرِ التعليم الذي يعمل على تنمية مهارات التفكير بين المتعلمِينَ، والابتعاد عن التعلم بالتلقين والحفظ، حيث إنَّ القُدُراتِ العقليةَ كالتفسير وحل المشكلات والتنبؤ تساعد المتعلمين على الانتقال في التعلم لِمَوْقِفٍ جَديدٍ بِشكلٍ كاملٍ.

كَما عَرَّفَتْها غانم (2018) بأنها "تمكن الطلاب من أداء العمليات العقلية لحل المشكلات والتفكير الناقد، بما تتضمنها مهارات التفكير العلمي، والتفكير التحليلي، والتفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي، والتفكير التقييمي.

وقد عَرَّفَها العتوم وآخرون (2007) بأنها مجموعة من المهارات وتشمل مهارات الوصف، والتنظيم، والتساؤلِ النَّاقدِ، وحلِّ الأسئلة مفتوحةِ النهاية، وتحليلِ البَياناتِ ونَمْذَجَتِها، وصياغةِ التَّنَبُّؤاتِ، والتَّحليلِ، والتَّركيبِ، والتَّطبيقِ، والتَّقويمِ.

وَتَبَيَّنَ أَنَّ مَهاراتِ التَّفكيرِ العُليا كما تناولتْها العديدُ مِنَ الدراسات والأبحاثِ التربوية، أَنَّهُ لا يُوْجَدُ تَصنيفٌ مُوَحَّدٌ لِمَهاراتِ التفكير العليا، حيث صَنَّفَها زيتون (2008) إلى مهاراتِ حَلِّ المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

وَتُعَرِّفُها الباحثةُ إجرائيًّا على أنَّها مجموعةٌ مِنَ القُدُراتِ والعملياتِ العقليةِ التي يُظْهِرُها الطَّلبةُ عندَ تنفيذِ الأنشطة التواصلية في كتاب العلوم لتحقيق أهدافٍ متنوعة، مثل قدرتهم على التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، والقدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات المعقدة.

ويَتَّضِحُ مِمَّا سَبَقَ أنَّ الباحثةَ تَبَنَّتْ –في هذه الدراسة– تَصنيفَ زيتون لمهارات التفكير العليا وكانت على النحو الآتي:

مهارات التفكير العليا وأنواعها:

تُعْتَبَرُ مهاراتُ التفكير العليا بمثابةِ مظلَّةٍ ينطوى تحت لوائها أنواعٌ مختلفة مِنْ عمليات التفكير، بما في ذلك:

التفكير الإبداعي

يُعْتَبَرُ التَّفكيرُ الإبداعيُّ مِنْ أكثرِ الأنشطة البشرية تَمَيُّزًا، حيث لا يتحققُ التقدمُ العلميُّ دُوْنَ تنمية القدرة الإبداعية، حيث اعتبَرَهُ الباحثون تفكيرًا متشعبًا وخصوصا في النصف الأيمَنِ مِنَ العقلِ.

مفهوم التفكير الإبداعي:

يُعَدُّ مَفهومُ التفكير الإبداعي من المفاهيم التي اختلف عليها العلماءُ، كما أنه لم يتفق العلماء والمربون على تعريفٍ واحدٍ للتفكير الإبداعي؛ نَظَرًا لاختلاف وجهة نظر التربويين. ومن هذه التعريفات:

عَرَّفَهُ عبد السلام (2020) على أنه "قدرة الفرد على الإنتاج الذي يُمَيَّزُ بأكبرِ قَدْرٍ مِنَ الأصالة والطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية، وذلك كاستجابة المشكلة أو موقف مثير.

والتفكير الابداعي كغيره من التفكير له مهارات يتفرد بها عن غيره من أنواع التفكير.

ويعِّرف العبد (2020) مهاارت التفكير إلابداعي بأَّنها" عمليات ذهنية يستخدمها الفرد في المواقف الابداعية؛ للوصول إلى أداء إبداعي جديد ومختلف، ويضم مهارة الطلاقة والاصالة والمرونة والحساسية للمشكلات.

أَمَّا إجرائيًّا فَتُعَرِّفُهُ الباحثةُ بأنه: عبارةٌ عن مهارة للوصول لكل ما هو جديد ذو نفع أو ميول اجتماعي، يقودنا للتفكير بشيء جديد سواء بتطوُّر ما هو قائم أو الإتيان بشيء حديث واكتساب خبرة جديدة وابتكار أفكار جديدة.

مهارات التفكير الإبداعي:

يُعْتَبَرُ تَعَلُّمُ مهاراتِ التفكير الإبداعي مهمةً بأَنَّ على كلِّ فَردٍ يَنبغيْ أَنْ يُفَكِّرَ ويَفْهَمَ ويُطَبِّقَ ما يَفْهَمُهُ في حياته، 1وهناك العديدُ مِنْ مهاراتِ التفكير الإبداعيِّ التي أشارَ إليها الباحثون، والتي اتفقت الدراسات عليها كما ورد عن (الهاجري، 2020؛ جروان ف.، 2011).

1. المرونة: وتعني القدرة على إنتاج عددٍ أكبرَ مِنَ الأفكار أو الأسئلة، وتوليد أفكار متنوعة لمهارة معينة وتغيير الحالة العقلية للفرد من خلال تغيُّرِ الموقف وعدم الإصرار على اتجاه في حدِّ ذاتِهِ، والمرونةُ عكسُ الجمود الذهني، الذي يُقْصَدُ به تَبَنِّيْ أنماطٍ ذهنية غير قابلة للتَّغير، وللمرونة أشكال: كالمرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة التخلي عن مفهوم قديم لحل مشكلة جديدة.

2. الطلاقة: وتَعنِيْ القدرةَ على إنتاج عدد كبير ومتنوع من الأفكار والبدائل والمفردات الغنية للمعلومات والمشكلات والخبرات السابقة في مدة معينة، والتحول من نوع مُعيَّنٍ مِنَ الفكر إلى نوعٍ آخَرَ. والطلاقةُ خمسةُ أنواعٍ: الطلاقةُ اللفظيةُ، وطلاقةُ الأفكار، وطلاقةُ الأشكال، وطلاقةُ التداعي.
3. الأصالة: هي أكثرُ مهارة ارتباطًا بالتفكير الإبداعي، وتُعَرَّفُ بالقدرة على التفكير بطرق جديدة وإنتاج الأفكار الماهرة، والتميز في التفكير واختراق الأفكار المألوفة، حيث تركز على النواتج الإبداعية لِلْحُكْمِ على مستوى الإبداع، أيْ إنَّ المبتكِرَ لا يُكَرِّرُ أفكارَ الآخَرِينَ.
4. الإفاضة: تَتَضَمَّنُ هذه القدرةُ الإبداعيةُ إنتاجَ وتوسيعَ تفاصيلَ حديثةٍ ومتعددةٍ للأفكار، وَتَتَضَمَّنُ هذه القدرةُ الإبداعيةُ تقديمَ تفصيلاتٍ متعددةً لأشياءَ محدودة، وتوسيع فكرة ملخصة أو تفصيل موضوع غامض.
5. الحساسية للمشكلات: يُقْصَدُ بها إدراكُ وُجُوْدِ مشكلةٍ أو حاجة أو عناصر ضعف في موقف معين، ويعني أَنَّ اكتشافَ المشكلة يمثل مرحلة أولى في البحث عن حلٍّ لها، ثم إيجاد تعديلات على أفكارٍ وَمَعارِفَ موجودةٍ.

وهذه هي مهاراتُ التفكير الإبداعي الأساسية حيث يَنْبَثِقُ عن كلِّ مهارةٍ أساسيةٍ مِنْ مهاراتِ التفكير العليا عددٌ مِنَ المهارات الفَرعية، وقد جاءتْ في أداة الدراسة على شكل أسئلةٍ وفِقراتٍ يُجيبُ عنها المعلمون .

أساليب تنمية التفكير الإبداعي لتحقيق مبادئ التعلم الفَعَّال والتواصل:

يؤكد غالبية التربويينَ والمتخصصينَ في التربية العلمية الحديثة والدراسات التربوية أَنَّهُ إذا أَرَدْنا إظهارَ النَّواتِجِ أو المُخْرَجاتِ الإبداعية لدى الطلاب، فلا بُدَّ مِن اقتراحِ مجموعةٍ مِنَ الأساليب والإستراتيجيَّاتِ التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي.

- أسلوب حلّ المُشْكِلات: حيث يحتاج تطوير أسلوب حل المشكلة الإبداعية تحسينًا دائمًا لتشجيعِ وتوفيرِ جَوٍّ مِنَ الابتكار والإبداع المتسق، ويُعَدُّ أسلوبُ حَلِّ المشكلةِ طريقًا يُحَدِّدُ الحلول النادرة للقضايا، وَيكُوْنُ ذلكَ بِتَحديدِ المشكلة، وتخطيطِ الحلِّ لَها، ومعالَجتِها، وتقييم الأفكار التي جَرَى التَّوَصُّلُ إليها.
- أسلوب التعليم بالاستكشاف: يعمل هذا الأسلوب على تطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلم، فيسلك الطالب أسلوب العالِمِ الصغير، والهدف منه جعل الطالب يفكر وينتج أفكارًا وأشياء وينتقل دوره من مستقبِل للمعلومات إلى مبتكِرٍ لها، ويصبح دور المعلم مُوَجِّهًا بدلًا مِنْ مُلَقِّنٍ لِلمعلومات.
- أسلوب استخدام التجرِبة والبحث العلمي.
- أسلوب استخدام المختبرات والمراجع العلمية الموثوقة لتصل إلى الحقيقة.
- أسلوب الاستقصاء الذي يستخدم في توليد المعرفة وابتكار الأفكار (غانم، 2004).

ثانيا: التفكير النقدي

يعتبر التفكير الناقد من أنواع التفكير الأكثر أهمية لتطور الإنسان منذ القدم، حيث بدأ قبل خمسةٍ وعشرين قرنًا مع أرسطو، ثُمَّ اتَّبَعَهُ تلميذُهُ أفلاطون وسُقْراط، وقد اهتمَّ به التربويونَ بشكل كبير في السنوات الأخيرة بسبب وضوح أثره في عملية التعلم، كما أن للتفكير الناقد أهمية من حيث تحويل المعرفة المكتسبة من عملية خامدة إلى عملية نشطة تعمل على تشغيل العقل، مما يؤدي إلى إتقان الطلبة المحتوى بشكلٍ أعمقَ، ومساعدتهم في اتخاذ القرار وحل المشاكل الحياتية التي تواجههم، والتفكير بمستويات عالية (الحارثي و سعدي، 2016).

ويرى Hashemi (2011) أنَّ التفكير الناقد لا يُوْجَدُ لدى الإنسان بالفطرة، بل يتطلب تدريبًا وممارسة مستمرة باعتباره أحد أهم عوامل تطوير وتنمية الفرد والمجتمع.

تعتبر مناهج العلوم مِنْ أهم المناهج التي تُنَمّيْ التفكير الناقد؛ لِكَوْنِها متعلقةً بتفسير الظواهر العلمية، ونقدها للوصول إلى استنتاجات صحيحة، كما أنها تمثل مجالاً خصباً لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب؛

لِما لَها مِنْ قدرةٍ على تحفيز التفكير، كما تحتوي كتب العلوم على العديد من الأفكار التي تسمح للطلاب بفرصة للمشاركة في المناقشة والحوار، مِمَّا يُشجِّعُهُم على طرح الأسئلة ومناقشتها، وتقديم الحُجَجِ القائمة على الأدلة؛ لِما لِمادَّةِ العلوم مِنْ دَوْرٍ مُهِمٍ في تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب وتدريبهم على التفسير والاستنتاج واكتشاف الأخطاء واقتراح الحلول (المعايطة، 2020).

مفهوم التفكير النقدي

لقد حاول العديد من الباحثين تقديم تعريف واضح للتفكير النقدي؛ لأنه مفهوم غامض ويتكرر غالبًا، وهناك اختلاف بين علماء النفس في تحديد مفهوم التفكير الناقد؛ نظرًا للاختلافات الفلسفية والثقافية والنظرية في النظر إلى التفكير الناقد، حيث عَرَّفَهُ العتوم والجراح وعبد الناصر (2009) بأَنَّهُ: "تفكير محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، وَيُعَدُّ عمليَّةً عقليَّةً مُرَكَّبَةً مِنْ مهاراتٍ وَمُيولٍ".

وَذَكَرَ الحَلَّاق (2010) أنه: "مهارة عقلية تُمَكِّنُ صاحبَها مِنَ التصرف الصحيح المبنيّ على التأمل للمواقف والمسائل المختلفة، وبأنه يتضمن صِفَتَينِ هُما انسجامُهُ مع المنطق وأنه تفكيرٌ تَأَمُّلِيٌّ مَبْنِيٌّ على خطوات متسلسلة".

مهارات التفكير الناقد

المهارة تَعني قدرة الفرد على القيام بمهامَّ معينةٍ بكفاءةٍ أكبرَ مِنَ العادة (زيتون،2001). وَيُقْصَدُ بمهارات التفكير الناقد أنها: مجموعةٌ مِنَ القدرات العقلية التي يستطيع الفرد من خلالها التفاعل مع المواقف التعليمية المتنوعة. وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد بسببِ تَعَدُّدِ تعريفاتِهِ النظرية، ومِنْ أشهَرِ هذه التصنيفاتِ تَصنيفُ (العتوم، الجراح، و بشارة، 2011) حيث صَنَّفَها إلى ما يأتي:

- التفسير: يُعْنَى بالتعبير عن معنى واسع للمواقف، والبيانات، والخبرات، والقواعد، والإجراءات، ويتضمَّنُ مَهاراتٍ فَرعِيَّةً متعددةً مِثْلَ التصنيف، واستخلاص المعنى، وتوضيحه.
- التحليل: يُقْصَدُ به تحديدُ العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات، وله مهارات فرعية منها فحص الآراء، واكتشاف الحُجج، وتحليلُها.
- التقويم: يوضح مصداقية الأقوال أو تَصَوُّراتِ الشَّخص (خبرته، خصائصه، حكمه، اعتقاده، رأيه) ويتضمن مهارات تقييم المطالبات وتقييم الحُجج.
- الاستدلال: يشير إلى تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص استنتاجات معقولة، وله مهارات فرعية تتمثل في فحص الأدلة وتخمين البدائل والتوصل إلى الاستنتاجات.
- الشرح: هو إظهار نتائج التفكير، وتبريرُها في ضَوْءِ الدلالة، والمفاهيم، والقياس، والسياق، والمهارات الفرعية، والحُجَج المقنِعة له، وإعلان النتائج، وتبرير الإجراءات، وتقديم الحُجَج.
- تنظيم الذات: وهو القدرة على التحقق مِنَ المِصداقية وتنظيم الأفكار والنتائج، وله مَهارتانِ فَرعِيَّتانِ هُما: (اختبار الذات، وتنظيم الذات).

وتَرَى الباحثةُ أنَّ لِلتفكيرِ الناقدِ أهمِّيَّةً كبيرةً حيثُ إِنَّهُ يَزِيدُ مِنْ مستوى التحصيل بالنسبة للطلاب، ويساعدهم على فَهْمِ المحتوى المعرفي بشكلٍ أعمَقَ، وتحليل المعلومات واتخاذ القرارات يجعل أفكارهم أكثر دقةً وصحةً، كما يساعدُ التَّفكيرُ الناقدُ الطلبةَ على رَبْطِ العِلَلِ بِمُسَبِّباتِها، وزيادة النشاط العقلي للطلبة مِمَّا يُساعدُهُم على الوصول لدرجةٍ مِنَ الإتقان، ويمكنهمْ مِن اكتسابِ مهاراتٍ متعددةٍ مثل مهارات: التفسير والاستدلال والتمييز والتقويم والمقارنة.

ثالثاً: مهارات حل المشكلات:

يُعَرِّفُ مُراد والرياشي حَلَّ المُشْكِلاتِ بِأَنَّه: "قدرة الطالب على فَهْمِ عناصرِ الموقف أو المشكلة المطروحة والعلاقات الموجودة بين هذه العناصر، وإدراك العلاقة بين المُعْطَياتِ والمطلوب وترجمة الكلمات إلى رموز

بحيث، وفي النهاية يصل إلى خُطَّةٍ مُحْكَمَةٍ لِحَلِّ المشكلة المطروحة ومِنْ ثَمَّ يُنَفِّذُها لإيجاد الحل والتأكد من دقة الحل وملاءَمَتِهِ" (علي وآخرون، 2015).

وَحَدَّدَ عصر (2001)، وعبد العزيز (2007)، والخزيم (2012) مهارات حل المشكلات في ما يأتي:

1- تحديد المشكلة: ويقصد به معرفة المعلومات المتوفرة ومعرفة الهدف المراد تحقيقه والصعوبات التي تعيق تحقيقه.

2- تمثيل المشكلة: ويَعني تركيبها في صورة أشكال وكلمات ورسوم بيانية.

3- اختيار الخطة: ويَعني اختيارَ الخُطَّةِ التي تناسب نوع المشكلة من بين أنواع وأنماط مختلفة.

4- تنفيذ الخطة: وتتمثل في ضبط العمليات وإزالة العوائق وملاءمة الإجراءات.

5- التقويم: ويتم ذلك في صياغة المخرجات وفقًا للهدف والإرشادات والخطوات والتأكد من سلامتها.

رابعًا: مهارة اتخاذ القرار

وتُعَرَّفُ مهارةُ اتِّخاذِ القَرارِ بأنَّها "عملية معقدة تتكون من عدد من المهارات والأنشطة التي تحدث في سلسلة معينة من الخطوات، وحيث تُعْتَبَرُ مهارةُ اتِّخاذِ القَرارِ مِنَ المهارات المهمة في الخدمة الاجتماعية بشكل عام وأسلوب العمل مع الجماعات على وجه الخصوص و لها أهميةٌ قصوى في تنفيذ الأنشطة، وغالبًا ما يَجِدُونَ صعوبةً في اتخاذ القرار في حياتهم سواءٌ أكانت شخصية أو عملية؛ لِما لها من أهمية قصوى في المساهمة في عملية التنمية المستدامة في القطاعات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في المجتمع (نصيف، منقريوس، و أبو المعاطي، 2009)

ويرى (عبد العزيز، 2007)، (الخزيم، 2012) أَنَّ مَهاراتِ اتِّخاذِ القَرارِ فيما يأتي:

1. جمع المعلومات التي تتعلق بالقرار.
2. تحديد الهدف من اتخاذ القرار.

3. تحديد البدائل وتحليلها وتجريبها.
4. اختيار البديل المناسب.
5. اتخاذ القرار.

مهارة التحليل

تعد مهارة التحليل من المستويات الثلاثة العليا في المجال المعرفي (العدوان و داود، 2016). وهي مهارة فكرية يقصد بها العلملية التي تتضمن فصل العناصر، والمكونات واكتشاف العلاقات بينهما، والمبادئ التنظيمية التي تحكمها، بمعنى القدرة على ادراك العناصر ومعرفة اجزائها المختلفة، ويقصد بها ايضا مهارة التمكن من تفكيك المعلومات وتجزئتها إلى عناصر ثانوية مع محاولة تحديد العلاقات بينها، ومعرفة الأسباب وراء هذه العلاقات مع التأكد من ذلك بأمثلة وحقائق تثبت مدى صحة ما تم التوصل إليهومن عمليات التحليل ايضا التعرف على العلاقات والانماط، وهي احدى مهارات التحليل ومعالجة المعلومات التي تتضمن التعرف على علاقات التناظر والتمييز بين العلاقات السببية والارتباطية (قزاميل، 2013).

مهارة التوضيح

وتحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بشرح او تبسيط او تأويل معلومة او اكثر لنفسه او للآخرين بغرض كشف معناها أو غموضها بحيث تصبح في متناول الافهام. وقد يستعان في ذلك التوضيح بأدوات التوضيح المناسبة كضرب الامثلة، واستخدام التشبيهات تو وسائل الايضاح مثل الرؤسوم والصور واللوحات ومن امثلة مهام التفكير التي تمارس فيها هذه العملية قيام الطالب بتوضيح قاعدة كتابة المعادلات الكيميائية او ضرب امثلة يوضح حالات المادة (جودت، 2003).

مهارة المقارنة

هي احدى مهارات التفكير الاساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة. وتتطلب المقارنة التعرف على اوجه الشبه واوجه الاختلاف بين شيئين او اكثر عن طريق تفحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاختلاف، وتوفر المقارنة فرصة للطلبة كيف يفكرون بمرونة ودقة بين شيئين او اكثر في آن واحد، والمقارنة تحليل للخصائص المتطابقة وغير المتطابقة، والوصول الى فهم اعمق للاشياء التي نقارن فيما بينها من اجل اتخاذ قرارات مدروسة او توضيح اي غموض (جروان، 1999).

1.13 الدراسات السابقة

جَرَى استعراضُ الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع، وَدَوْرِها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ، حيث توزعت الدراسات السابقة على محورين أساسيين هما النظرية التواصلية ومهارات التفكير العليا.

الدراسات التي تناولت النظرية التواصلية

دراسة المحلاوي (2022)

هدفت هذه الدراسة لكشف فاعلية برنامج قائم على النظرية التواصلية باستخدام مِنَصَّةِ أكادوكس Acadox في تدريس التاريخ لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والمواطَنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، من خلال المنهج التجريبي، ولتحقيق هذا الهدف جَرَى إعدادُ أَدَواتِ البحث المتمثلةِ في اختبارٍ لِمَهاراتِ القرنِ الحادِيْ والعِشرينَ، ومِقياسٍ لِمَهاراتِ المُواطَنَةِ الرَّقميَّةِ، وقد جَرَى تَطبيقُهُما على عَيِّنَةٍ مِنْ طُلَّابِ الصف الأول الثانوي عددهم (30) طالبًا، بمدرسة "العقيد أركان حرب محمد سمير الرسمية "التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية ، وَتَوَصَّلَتِ النتائجُ إلى وجودِ فَرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) بَيْنَ متوسطَيْ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقَينِ القَبْلِيّ والبَعدِيّ على اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين ككل،

وكُلّ بُعْدٍ على حِدَةٍ، وضرورة الاستفادة من رَقْمَنَةِ التعليم في التدريب المبكّرِ للطلاب لتنمية المواطَنة الرَّقمِيَّةِ مِنْ خلال برامجَ تدريبيةٍ تؤهّلُهُمْ كَمُواطِنِيْنَ رَقمِيّينَ.

دراسة سمعان ومازن (2022)

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات خَلْقِ البيئات الافتراضية لدى متخصصي تكنولوجيا التعليم. واستخدَمَ الباحثون المنهجَ الوصفيَّ في بحث أهمية البيئات الوتافتراضية وتطبيقاتها، والمنهجَ شِبْهَ التَّجريبيّ في استخدام أدوات القياس في مهارات إنشاء البيئات الافتراضية لدى متخصصي تكنولوجيا التعليم بمحافظة سوهاج البالغ وتم تطبيقها على عينة من المتخصصين البالغ عددهم (40). وَتَوَصَّلَتْ نتائجُ الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب الأدائي لبعض مهارات إنشاء البيئات الافتراضية لدى متخصصي تكنولوجيا التعليم.

دراسة قنديل (2022)

هَدَفَتْ هذه الدراسةُ إلى تحديدِ معاييرِ تصميمِ بيئةِ التَّعَلُّمِ الإلكترونيّ القائمةِ على النظريةِ الاتصاليةِ لِتَنميةِ مهاراتِ الوعيِ المعلوماتيّ لدى طلابِ تكنولوجيا التعليمِ في جامعة دمياط –مصر. وللتحقُّقِ مِنْ ذلك قامَ الباحثونَ بِإعدادِ استبيانينِ لِتَحديدِ كُلِّ مِنْ مهارات الوعي المعلوماتي المُرادِ تَنميتُها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ومعايير تصميم بيئات التعلم الإلكتروني، من خلال المنهج الوصفي التحليلي، وَتَمَّ تَقديمُ الاستبيانَينِ على الخبراء والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم. وتَكَوَّنَتْ عَيِّنَةُ الدراسةِ مِنْ أَحَدَ عَشَرَ مُحَكَّمًا مِنَ المتخصصينَ في مجال تكنولوجيا التعليم. وأظهرتْ نتائجُ الدراسة المتعلقة بمعايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني أنَّ المحكّمِينَ اتَّفقوا بنسبة 100% على أهمية كَلٍّ مِنَ المهارات الرئيسة والفَرعية لمهارات الوعي المعلوماتي.

دراسة محمد (2022)

هَدَفَتْ هذه الدراسةُ إلى قياسِ فاعليَّةِ برنامجٍ مقترَحٍ قائمٍ على النظرية الاتصالية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير المنظومي لدى طلاب الصف السادس الأساسي في إحدى مدارس إدارة كوم امبو التعليمية بمحافظة اسوان. وتَمَثَّلَتْ عَيِّنَةُ الدراسة مِنْ (32) طالبًا من طلاب الصف السادس. ولتحقيق هدف الدراسة جَرَى تَقديمُ اختبارٍ في مهارات التفكير المنظومي وبرنامج مقترح قائم على النظرية التواصلية. وفي تدريس الدراسات الاجتماعية جَرَى استخدامُ تصميمِ المجموعة الواحدة بالقياسات القَبلية والبَعدية. وَتَوَصَّلَتْ نتائجُ الدراسة إلى أهمية استخدام النظرية الاتصالية في دراسة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ومساعدة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدارس الابتدائية على كيفية التدريس باستخدام النظرية الاتصالية، وتنمية مهارات التفكير المنظومي من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين.

دراسة محمد (2021)

هدفت الدراسة إلى معرفة دور إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية الاتصالية لكي تنمي أبعاد التميز في تدريس التربية، وبعض أخلاقيات التحول الرقمي لدى الطلاب بكلية التربية جامعة حلوان. وَلِتحقيقِ ذلك جَرَى اختيارُ عَيِّنَةِ البحث وتَكَوَّنَتْ مِنْ (50) طالباً ومعلماً من طلاب الفرقة الثالثة قسم الفلسفة وعلم الاجتماع بكلية التربية جامعة حلوان محافظة القاهرة. وَجَرَى اختيارُ التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة . وجَرَت الاستعانة بأدوات البحث وهي بطاقة مذكرة أبعاد التميز في التدريس، ومقياس أخلاقيات التحول الرقمي. مبدئيًّا خلال العام الدراسي (2020–2021). وَتَوَصَّلَتْ نتائجُ هذه الدراسة إلى وجود ترابط إيجابي وذات دلالة إحصائية بين تنمية أبعاد التميز في تدريس التربية وتنمية بعض أخلاقيات التحول الرقمي، مما يدل على اهمية ودور الإستراتيجية المقترحة.

دراسة الطحان (2019)

هَدَفَتِ الدراسةُ إلى التعرُّفِ على فاعلية استخدام بيئة تدريبية إلكترونية قائمة على نظرية الاتصال المقدمة في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تنمية الحاسب الافتراضي لدى متخصصي تكنولوجيا التعليم بمحافظة دمياط. حيث استخدم الباحث منهجين: المنهجَ الوصفيَّ في تحليل الدراسات والأدبيات المتعلقة ببيئات التدريب الإلكترونية ونظرية الاتصال، والمنهجَ شِبْهَ التَّجريبيَّ بهدف دراسة أثر استخدام بيئة تدريب إلكترونية قائمة على النظرية الاتصالية في تنمية مهارات تنمية الحاسوب الافتراضي. وَتَمَثَّلَتْ عَيِّنَةُ الدراسة من (50) متخصصًا في تكنولوجيا التعليم بمحافظة دمياط جَرَى اختيارُهُمْ بطريقةٍ عشوائية. واستخدَمَ الباحثُ الاستبانةَ والاختبارَ التَّحصيليَّ كأدواتٍ للبحث. وتَوَصَّلَتْ نتائجُ الدراسة إلى أهمية توظيف بيئة التدريب الإلكترونية. وتعتمد على النظرية الاتصالية في العملية التعليمية، وأهمية تدريب المعلمين على استخدامها، واستخدام مبادئ النظرية الاتصالية ضمن البيئات الإلكترونية؛ لمرونتها وملاءمتها للتطور التكنولوجي السريع في مجالات التعلم والتدريب عبر الإنترنت.

دراسة شحاته (2017)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى معرفةِ أثرِ بيئةِ التَّعَلُّمِ الإلكترونيةِ القائمةِ على مبادئِ النظريةِ الاتِّصاليَّةِ في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. واستخدَمَ الباحثُ في الدراسة منهجَينِ: المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ، والمنهجَ شِبْهَ التَّجريبيّ. وتَمَثَّلَتْ عَيِّنَةُ الدراسة من طلاب السنة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة دمياط، وتَوَصَّلَتْ نتائجُ الدراسةِ إلى تضمينِ مهارات التفكير الناقد في بعض مُقَرَّراتِ برنامجِ إعداد المعلم، وتشجيع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وتشجيع المشاركين في العملية التعليمية على الاهتمام بتصميمِ بِيئاتِ التَّعَلُّمِ الإلكترونيةِ في ضَوْءِ النظرية الاتصالية.

دراسة القحطاني (2015)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى تشكيلِ إستراتيجِيَّةٍ تدريسيةٍ قائمة على نظريةِ الاتصالِ لتنمية مقومات التميز، ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية على مستوى مدارس تبوك، واعتمدَتِ الدراسةُ على المنهج شِبْهِ التَّجريبيّ، وذلك بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة (القَبْلِيَّة والبَعدِيَّة). وتَمَثَّلَتْ عَيِّنَةُ الدراسةِ مِنْ مجموعة تجريبية (68) تَعَرَّضَتْ للإستراتيجيَّةِ المقترحة، ومجموعة ضابطة (74) تَعَرَّضَتْ للمعاملات الاعتيادية، وقد جَرَى اختيارُهُمْ بطريقةٍ عشوائيةٍ بسيطةٍ مِنْ طلابِ الصف الأول الثانوي بِمَدارِسِ مَدينةِ تَبوك في الفصل الدراسي الثاني(2012/ 2013)م. وَتَوَصَّلَتْ نتائجُ الدراسة إلى توظيف النظرية الاتصالية في تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية لتنمية مقومات التميز، مِمَّا يؤدي إلى زيادة التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو الرياضيات.

دراسة المعارك (2012)

هَدَفَتْ هذه الدراسةُ إلى معرفةِ فعاليَّةِ استخدامِ نموذج التعلم الاتصالي على التحصيل العلمي لطلبة الصف الثالث ثانوي في مُقَرَّرِ الحاسب الآلِيّ بمدينة الرياضِ ، واستخدم المنهج شبه التجريبي وقد شملت الدراسة (59) طالبًا منهم (19) طالبًا في المجموعة التجريبية و(21) طالبًا في المجموعة الضابطة الأولى التي يُدَرِّسُها نَفْسُ المُدَرِّسِ للمجموعة التجريبية و(19) طالبًا في المجموعة الضابطة الثانية ويُدَرِّسُها مُدَرِّسٌ آخَرُ بمدرسة أخرى، وقام الباحث بتدريب معلم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة الأولى على مبادئ النظرية الاتصالية، وَجَرَى التَّطبيقُ على وَحْدَةٍ دراسيَّةٍ واحدة في مُقَرَّرِ الحاسب الآلِيّ، وكانت مدة التطبيق ثلاثة أسابيع. ولتحقيق أهداف الدراسة أُجْرِيَ اختبارٌ تحصيليٌّ للوقوف على أثر التدريس وَفْقَ النظرية الاتصالية على التحصيل الدراسي. وَأَظْهَرَتِ النتائجُ عَدَمَ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسّطاتِ دَرَجاتِ المجموعتَينِ التجريبيةِ والضابطةِ الأولى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0،05) بَيْنَ مُتَوَسّطاتِ دَرَجاتِ المجموعتينِ التَّجريبيَّةِ والضَّابطةِ في الاختبار البَعدِيّ لمستوى التحصيل الدراسي بالنسبة للطلاب في الصف الثالث الثانوي في مادة الحاسب الآلي.

دراسة Ma (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام المدخل التواصلي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الصين. وَتَكَوَّنَتْ عَيِّنَةُ الدراسة (89) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة جَرَى تَقسيمُها إلى مجموعتين: الأولى مجموعة ضابطة بَلَغَ عَدَدُها (45) طالبًا منهم (20) طالبة، وأمَّا الثانية فكانت تجريبية، وَبَلَغَ عَدَدُها (44) طالباً منهم (20) طالبةً درست المجموعة التجريبية الاستماع الناقد باستخدام وحدة تعليمية تعتمد على المنهج التواصلي. وقامَتِ الضَّابطةُ بالتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية. وَكَشَفَتِ الدراسةُ عن وُجُودِ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الاتجاه التواصلي، وأَظْهَرَتِ النتائجُ تَفَوُّقَ طُلَّابِ المجموعة التجريبية على الذكور في جميع مهارات الاستماع الناقد باستثناء مهارة التقويم.

دراسة Garrison, Anderson & Archer (2001)

هَدَفَتْ هذه الدراسةُ إلى فَحْصِ العلاقة بين التفكير النقدي، والحضور المعرفي، والتواصل عبر الكمبيوتر في التعليم عن بُعد. وَاسْتَخْدَمَ الباحثون، د. راندي جاريسون، تيري أندرسون، و والتر آرتشر، منهجية تحليل المحتوى لتقييم الحضور المعرفي ولدراسة الحوارات الإلكترونية بين الطلاب في بيئات التعليم عن بُعْدٍ. وَتَضَمَّنَتِ الدِّراسةُ تَحليلَ التَّفاعُلاتِ عَبْرَ المُنتَدَياتِ والرسائل الإلكترونية لتحديد مدى تحقيق الحضور المعرفي وتطوير التفكير النقدي بين المشارِكِينَ. اظهرت نتائج الدراسة تقييم قرارات الترميز للمبرمجين من حيث موثوقية المبرمجين باستخدام معامل الموثوقية (CR) لهولستي (1969) وكابا(k) لكوهين (1960). وَتَوَصَّلَتِ الدراسةُ إلى أنَّ التَّواصُلَ عَبْرَ الكمبيوتر يُمْكِنُ أنْ يعزِّزَ التفكيرَ النَّقديَّ والحضور المعرفي بشكل كبير عندما يَجْرِيْ تصميمُ التفاعُلاتِ بعنايةٍ لِتَشجيعِ المشاركة النشطة والتفكير العميق. كما أكَّدَتِ الدراسةُ على أهميةِ دَوْرِ المُدَرِّسِ في توجيه المناقشات وتقديم التغذية الراجعة لتعزيز الحضور المعرفي وتحفيز التفكير النقدي في بيئات التعلم عن بُعْدٍ.

دراسة Johnson & Johanson (1999)

هَدَفَتْ هذه الدِّراسةُ إلى استكشافِ كَيفِيَّةِ جَعْلِ التَّعَلُّمِ التَّعاوُنِيّ أكثرَ فعاليةً في البيئات التعليمية. وَاستَخْدَمَ الباحثان ديفيد دبليو جونسون وروجر تي جونسون من جامعة مينيسوتا، مجموعة متنوعة من الأساليب البحثية، حيث قام الباحثان باعداد اداة لتحليلُ المحتوى والمراجعة الأدبية للدراسات السابقة، بالإضافة إلى تَجارِبَ ميدانيةٍ في الفصول الدراسية. وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أنَّ التَّعَلُّمَ التَّعاوُنِيَّ يُمْكِنُ أَنْ يَكُونَ فَعَّالًا بشكلٍ كبيرٍ عندما يَجْرِيْ تَنْظِيْمُهُ بشكلٍ صحيحٍ، مع التركيز على المهام الجماعية، والمسؤولية الفردية، والتفاعل الداعم بين الأفراد. كما أَبْرَزَتِ الدراسةُ أَهَمِّيَّةَ تَدريبِ المُعَلِّمِينَ على إستراتيجِيَّاتِ التَّعَلُّمِ التَّعاوُنِيّ وتقديم دعم مستمر لهم لتحقيق أقصى استفادة من هذه الأساليب في تعزيز التعلم والمشاركة الطلابية.

دراسة Vygotsky (1978)

هَدَفَتْ هذه الدراسةُ إلى فَهْمِ كَيْفَ تَتَطَوَّرُ العملياتُ النفسيةُ العُليا لدى الأفرادِ مِنْ خِلالِ التفاعل الاجتماعي والثقافي. وَاستَخْدَمَ فيغوتسكي مجموعةً متنوعةً مِنَ الأساليب البحثية، بما في ذلك الملاحظة والمشاركة في السياقات التعليمية والاجتماعية. وَتَناوَلَتِ الدراسةُ مَواضيعَ رئيسيةً مثل دَوْرِ التفاعل الاجتماعي في التعلم، وتأثير الأدوات الثقافية كاللغة والرموز على التفكير، ومفهوم "المنطقة القريبة من التطور" التي تشير إلى الفرق بين ما يُمْكِنُ أَنْ يُحَقِّقَهُ المتعلمُ بِمُفْرَدِهِ وما يُمْكِنُ أَنْ يُحَقِّقَهُ بمساعدةِ الآخَرِينَ. وَتُقَدِّمُ الدراسةُ نظرةً شاملةً لِكيفيَّةِ تَطَوُّرِ العملياتِ النفسيةِ العُليا مِنْ خلالِ التَّفاعُلِ مَعَ البيئة الاجتماعية والثقافية، وتُؤَكِّدُ أنَّ التَّعَلُّمَ عمليةٌ اجتماعيةٌ تَعتمدُ بِشَكْلٍ كَبيرٍ على الأدوات الثقافية واللغة، وتُشيرُ إلى أهمية الدَّور الذي يَلعَبُهُ الآخَرُونَ في تعزيز النُّمُوِّ المَعرِفِيّ مِنْ خِلالِ الدَّعمِ والتوجيه.

1.14 التعقيب على الدراسات السابقة

الدراسات المتعلقة بالنظرية التواصلية:

- من حيث الاهداف

هدفت دراسة دراسة المحلاوي (2022) الى تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والمواطَنة الرقمية باستخدام مِنَصَّةِ أكادوكس.

هدفت دراسة سمعان ومازن (2022) الى تنمية مهارات خلق البيئات الافتراضية لدى مُتَخَصِّصِيْ تكنولوجيا التعليم.

هدفت دراسة قنديل (2022) الى تنمية مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

هدفت دراسة محمد (2022) الى تنمية التفكير المنظومي في تدريس الدراسات الاجتماعية.

هدفت دراسة محمد (2021) الى تنمية أبعاد التميز في تدريس التربية، وبعض أخلاقيات التحول الرقمي.

هدفت دراسة الطحان (2019) الى تنمية الجانب المعرفي لمهارات تنمية الحاسب الافتراضي لدى متخصصي تكنولوجيا التعليم

هدفت دراسة شحاته (2017) الى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية.

هدفت دراسة القحطاني (2015) الى تنمية مقومات التميز ، ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي والاتجاهات

هدفت دراسة المعارك (2012) الى رفع التحصيل العلمي للطلبة، مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة

هدفت دراسة Ma (2009) إلى الكشف عن أثر استخدام المدخل التواصلي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الصين

هدفت دراسة Vygotsky's (1978) الى فَهْمُ كَيْفَ تَتَطَوَّرُ العملياتُ النفسيةُ العُليا لدى الأفراد من خلال التفاعل الاجتماعي والثقافي

هدفت دراسة Johnson & Johnson (1999) الى استكشافُ كَيفِيَّةِ جَعْلِ التَّعَلُّمِ التَّعاوُنِيّ أكثرَ فَعاليةً في البيئات التعليمية

هدفت دراسة Garrison, Anderson & Walter (2001) فَحْصُ العلاقة بين التفكير النقدي، والحضور المعرفي، والتواصل عبر الكمبيوتر في التعليم عن بُعْدٍ.

- من حيث منهج الدراسة

اشترَكَتْ هذه الدراسةُ مَعَ بَعْضِ الدراساتِ السَّابقةِ في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، دراسة قنديل (2022)، في حينَ أنَّ دراسةَ سمعان ومازن (2022)؛ ودراسة الطحان (2019)؛ ودراسة شحاته (2017) قد استَخْدَمَتِ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ والمنهجَ شِبْهَ التَّجريبيّ، واستخدمَتْ دراسةُ محمد (2022)؛ ودراسةُ محمد (2021)؛ المنهجَ التَّجريبيَّ، واستخدمَتْ دراسةُ القحطاني (2015)؛ ودراسةُ المعارك (2012)، ودراسة Ma (2009) المَنْهَجَ شِبْهَ التَّجريبيّ.

- من حيث عينة الدراسة

حيث تألفت عينة الدراسة في دراسة المحلاوي (30) طالبًا، بمدرسة "العقيد أركان حرب محمد سمير الرسمية التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية"

تكونت عينة الدراسة في دراسة سمعان ومازن لدى متخصصي تكنولوجيا التعليم بمحافظة سوهاج البالغ عددهم (40)

وتكونت عينة الدراسة في دراسة قنديل مِنْ أَحَدَ عَشَرَ مُحَكَّمًا مِنَ المتخصصينَ في مجال تكنولوجيا التعليم.

وتكونت عينة الدراسة في دراسة محمد في إحدى مدارس إدارة كوم امبو التعليمية بمحافظة اسوان من (32) طالبًا من طلاب الصف السادس

وتكونت عينة الدراسة في دراسة محمد لدى الطلاب بكلية التربية جامعة حلوان مِنْ (50) طالباً ومعلماً من طلاب الفرقة الثالثة قسم الفلسفة وعلم الاجتماع في محافظة القاهرة

وتكونت عينة الدراسة في دراسة الطحان من (50) متخصصًا في تكنولوجيا التعليم بمحافظة دمياط جَرَى اختيارُهُمْ بطريقةٍ عشوائية.

وتكونت عينة الدراسة في دراسة شحاته من طلاب السنة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة دمياط

وتكونت عينة الدراسة في دراسة القحطاني مِنْ مجموعة تجريبية (68) تَعَرَّضَتْ للإستراتيجيَّةِ المقترحة، ومجموعة ضابطة (74) تَعَرَّضَتْ للمعاملات الاعتيادية، وقد جَرَى اختيارُهُمْ بطريقةٍ عشوائيةٍ بسيطةٍ مِنْ طلابِ الصف الأول الثانوي بِمَدارِسِ مَدينةِ تَبوك.

وتكونت عينة الدراسة في دراسة المعارك لطلبة الصف الثالث ثانوي في مُقَرَّرِ الحاسب الآلِيّ بمدينة الرياض وقد شملت الدراسة (59) طالبًا منهم (19) طالبًا في المجموعة التجريبية و(21) طالبًا في المجموعة الضابطة الأولى التي يُدَرِّسُها نَفْسُ المُدَرِّسِ للمجموعة التجريبية و(19) طالبًا في المجموعة الضابطة الثانية ويُدَرِّسُها مُدَرِّسٌ آخَرُ بمدرسة أ خرى

وتكونت عينة الدراسة في دراسة Ma (89) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة جَرَى تَقسيمُها إلى مجموعتين: الأولى مجموعة ضابطة بَلَغَ عَدَدُها (45) طالبًا منهم (20) طالبة، وأمَّا الثانية فكانت تجريبية، وَبَلَغَ عَدَدُها (44) طالباً منهم (20) طالبةً درست المجموعة التجريبية الاستماع الناقد

استَخْدَمَتْ هذه الدراسةُ الاستبانةَ كَأَداةٍ حيثُ اتَّفَقَتْ مع بعض الدراسات واختلَفَتْ مَعَ بَعضِها الآخَرِ الذي استخدم الاختبار التشخيصي أو الذي استخدم أداة تحليل المحتوى والمقابلات.

وَمِنْ خِلالِ استعراضِ تلك الدراسات السابقة تَبَيَّنَ أنَّ مَعُظَمَها تؤكِّدُ أهميةَ دَوْرِ النظرية التواصلية في تنمية وتحسين العديد من المهارات والتحصيل لدى الطلبة وأثرها الإيجابي على العملية التعليمية والتعلمية ككل.

وَلِذا تَتَمَيَّزُ الدراسة الحالية بأَنَّها الدراسةُ الوحيدةُ التي تَناوَلَتِ النَّظَرِيَّةَ التَّواصُلِيَّةَ وَدَوْرَها في تنمية مهارات التفكير العليا، وأَنَّها الدراسةُ الاولى التي استهدَفَتْ محتوى كتاب العلوم للصف التاسع والتي تعتبر مرحلة مهمة وانتقالية في حياة الأفراد وتنمية قدراتهم على التفكير، والتشجيع على التعاون والتواصل بين الطلبة داخل الفصل الدراسي.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب منها: تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة الفرضيات، واختيار منهج الدارسة المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، وبناء أداة الدراسة الاستبانة وتحديد مجالاتها وفقراتها للكشف عن دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ، والإطار النظري للدراسة، والتَّعَرُّف على نَوْعِ المعالجات الإحصائية والإجراءات المناسبة للدراسة.

الدراسات التي تناولت مهارات التفكير العليا

دراسة الشمري (2023)

هَدَفَ البحثُ إلى التَّعَرُّفِ إلى واقع ممارَسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفين التَّربوِيّينَ بمدينة تبوك. واعتمدَ البحثُ على المنهج الوصفي، حيث بنيت بطاقة الملاحظة التي تَكَوَّنَتْ مِنْ قِسمَينِ: القسم الأول معلومات عامة عن المبحوثين، والقسم الثاني تَضَمَّنَ (30) مُفْرَدَةً لِلسُّلوكِ الملخص للمهارة، على ثلاثة محاور: المحور الأول: الطلاقة، والمحور الثاني: المرونة، والمحور

الثالث: الأصالة، وَتَكَوَّنَتْ عَيِّنَةُ البحث من (41) معلمًا ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية جَرَى اختيارُهُمْ بالطريقة العشوائية؛ حيث جَرَى تطبيقُ الأداة بطريقة إلكترونية. وَبَيَّنَتْ نتائجُ البحثِ عَدَمَ وُجُودِ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة الإحصائي (0.05). كَما أَوْصَى البحثُ بِعَقْدِ الدَّوْراتِ التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية، وذلك لتدريبهم على استخدام كلِّ ما هو جديدٌ في مجال التفكير الإبداعي.

دراسة المشايخية ومي (2022)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على مدى ممارسة معلمات المجال الثاني لتقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العليا (التحليل والتقويم والإبداع) لدى طلبة الحلقة الأولى، بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عُمان، واستخدَمَتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ لهذه الدراسة، وطبقت استبانة البحث بعد التأكد من الصدق والثبات على عَيِّنَةٍ تَكَوَّنَتْ مِنْ (196) معلمةً مِنْ معلماتِ المجال الثاني بالمرحلة الحلقة الأولى. وَتَوَصَّلَتِ الدراسةُ إلى النتائج الآتية: أنَّ دَرَجَةَ مُمارَسَةِ معلماتِ المجال الثاني التقنية الواقع المعزز في تدريس مادة العلوم لتنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، التقويم، الإبداع) بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة (2.92) من وجهة نظرهن، وأوصت الدراسة بتوفير البنية التحتية التي تدعم توظيف التقانة في العملية التعليمية، وتطوير المناهج باستخدام تقنية الواقع المعزز في التدريس.

دراسة زيتون (2022)

هَدَفَتِ الدراسةُ إلى معرفةِ درجةِ ممارَسةِ معلمي العلوم في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير العليا من وجهة نظرهم بمديرية تربية عجلون. واتَّبَعَ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ المسحيَّ. وَتَكَوَّنَ مجتمعُ الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الثانوية. (الأولى الثانوية، والثانية الثانوية) في مديرية تربية عجلون ويبلغ عددهم (245) معلماً ومعلمة، وقد جَرَى اختيارُ العَيِّنَةِ باستخدام الطريقة التالية: العشوائية البسيطة حيث بلغ عددهم (123) معلماً ومعلمة بنسبة (5.1%) من مجتمع الدراسة. وَجَرَى بِناءُ استبيان يَتَكَوَّنُ مِنْ مَهاراتِ التفكير العليا. وجَرَى التَّحَقُّقُ مِنْ صِدْقِ وَثَباتِ الأداةِ. وَأَظْهَرَتِ الدراسةُ أَنَّهُ لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عند

مستوى الدلالة (α=0.05) لدرجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير العليا تُعْزَى لِمُتَغَيِّرات الجنسِ، والمؤهل العلمي، والخبرة.

دراسة الشافعي (2021)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ الحالِيَّةُ إلى التَّحَقُّقِ مِنْ فاعليَّةِ برنامج إثرائي في ضَوْءِ التعلم القائم على المشكلة لتنمية مهارات التفكير العليا والوعي العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في المدرسة الاعدادية كبيسة للبنين في محافظة الأنبار. وَتَكَوَّنَتْ مجموعةُ البحثِ مِن (50) تلميذًا جَرَى تقسيمُهُمْ إلى مجموعتين، حيث تَكَوَّنَتِ المجموعةُ التَّجريبيَّةُ مِنْ (25) تلميذًا، وَتَكَوَّنَتِ المجموعةُ الضابطةُ مِنْ (25) تلميذًا، وَقَدِ اتَّبَعَتِ الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ في إعدادِ البرنامجِ الإثرائيّ، بينما استخدمتِ المنهجَ التَّجريبيَّ في الجانبِ التَّطبيقيّ لِلبَحثِ، وأَعَدَّتِ الباحثةُ أَدَواتِ البحثِ المتمثلةَ في اختبار مهارات التفكير العليا، ومِقياسينِ لِلوعيِ العلمي، وأثبتَتِ النتائجُ أنَّ لِلبرنامجِ الإثرائيّ المُعَدِّ في ضَوْءِ التَّعَلُّمِ القائم على المشكلةِ فَعالِيَّةً وَحَجْمَ تأثيرٍ كبيرًا في تنمية مهارات التفكير العليا والوعي العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

دراسة المالكي والشهري (2020)

هَدَفَتْ هذه الدراسةُ إلى تَحديدِ مَهاراتِ التَّفكيرِ العُليا التي يَتَعَيَّنُ على معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة مُمارَسَتُها، مِنْ أَجْلِ تنميةِ هذه المهارات لدى طلابهم، وَقَدِ اتَّبَعَ الباحثانِ المنهجَ الوَصْفِيَّ، وقاما بتطبيق استبانةٍ على عَيِّنَةٍ عشوائيةٍ عُنقودِيَّةٍ مُكَوَّنَةٍ مِنْ (30) مُعلمًا مِنْ معلمي مادة الرياضيات بمدينة جدّة، وقد بَيَّنَتِ النَّتائجُ أنَّ درجةَ ممارَسَةِ معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدّة كانت ما بين متوسطةٍ ومُتَدَنِّيَةٍ، كما أَظْهَرَتِ النَّتائجُ أنَّهُ تُوْجَدُ فُروقٌ في واقعِ ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لإستراتيجيَّاتِ تَدريسِ مهاراتِ التَّفكيرِ العليا تَبَعًا لِمُتَغَيِّرِ المؤهل العلمي، كما تُوْجَدُ فُروقٌ في واقعِ مُمارَسَةِ معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لإستراتيجيَّاتِ تدريسِ مهاراتِ التفكير العليا تَبَعًا لِمُتَغيِّرِ سنواتِ الخدمة لصالِحِ المعلمينَ.

دراسة عبد القادر (2014)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير العليا المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين من وجهة نظر المعلمين، وقد تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في مهارات التفكير العليا المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في (فلسطين) من وجهة نظر المعلمين، حيث قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي الاستبانة حيث قسمت إلى أربعة محاور هي: مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، وقد انبثق عن كل محور عددٌ من الفقرات يمثل كل منها مهارة من مهارات التفكيرالعليا، وليصبح عدد الفقرات في الاستبانة (46) فِقرةً، وقد طبقت على عينة عددها (120) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات في المنطقة الوسطى بغزة. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من قائمة مهارات التفكير العليا المحددة في الدراسة الحالية، في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لكل مهارة من المهارات السابقة.

دراسة Indriyana & Kuswandono (2019)

هدفت دراسة اندراين وكوسواندن الي وصف إستراتيجيات المعلمين في تطوير مهارات التفكير العليا، حيث جَرَى استخدام المنهج المختلط، وكان المشاركون (22) معلمًا للغة الإنجليزية في المدارس الإعدادية. وَجَرَى جَمْعُ البَياناتِ مِنْ خِلالِ الاستبانات الملاحظات والمقابَلات، وأشارَتِ النتائجُ إلى الإستراتيجيَّاتِ التي اتَّبَعَها المعلمونَ لِتَطويرِ مهارات التفكير، وكانت على النحو الآتي: طرح أسئلة متباينِة على الطلاب، واستخدام المناقشات الجماعية، وتحديد أهداف التعلم للطلاب، وإعطاء التغذية الراجعة، واستثارة دافعية الطلبة للتفكير بشكل نقدي.

دراسة Ismail et al. (2017)

هدفت هذه الدراسة للتحقق من تدريب ومهارات المعلمين في تقييم مهارات التفكير العليا للطلاب، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، حيث تم اختيار 30 معلما في العلوم كعينة للبحث، وكانت أدوات البحث (المقابلة، الملاحظة، جمع الوثائق)، وكشفت النتائج أن جميع المعلمين المشاركين كانوا على علم بالعيوب في ممارساتهم التطويرية الاحترافية والمستمرة، واستمرار المعرفة، حيث ان التدريبات التي تلقونها كانت عامة اكثر من محددة بما يتعلق بانشطة تعلم وتعليم العلوم وركزت بشكل مجرد على تطوير مصطلحات مهارات التفكير العليا بدلا من الاختلافات وإجراءات التقييم، ولم تساعد بشكل كافي في غرس التفكير النقدي والمبتكر وكذلك الابداع في تعلم الطلاب، وتعد الاقتراحات حول تحسين مهارات المعلمين في تقييم تعلم العلوم بتركيز محدد على مهارات التفكير العليا ن الآليات التي تعزز من احترافية المعلمين.

دراسة Magsino (2014)

والتي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس البيولوجيا الحيوية لتنمية مهارات التفكير العليا لدى مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية، حيث تم استخدام المنهج المختلط، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبيان يضم عشرة أسئلة مفتوحة النهاية لقياس مهارات التفكير العليا لدى الطلابوتطبيقها على ، عينة قوامها (16)طالبا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة استراتيجية تعليمية فعالة ضمن المنهج التقليدي في تنمية مهارات التفكير العليا في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

دراسة Aksela (2011)

هدفت هذه الدراسة الى تنمية مهارات التفكير العليا والتعلم ذو المعنى لدى طلبة الصف التاسع بالمرحلة الثانوية باستخدام الاستقصاء بجامعة فنلندا، واستخدام المنهج التجريبي في الجانب التطبيقي للبحث، واعتبرت ان مهارات التفكير العليا تتمثل في التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم استنادا الي تصنيف بلوم للجانب

المعرفي، حيث تم استخدام بيئة التعلم المحفزة للتعلم ذو المعنى، والتي تم فيها استخدام مواقع الانترنت، والتعلم التعاوني، ودورة التعلم، وخريطة المفاهيم، وطبق البحث على (88) طالبا من طلاب قسم الكيمياء بجامعة فنلندا، وتوصل البحث الي فاعلية استخدام الاستقصاء بمساعدة الكمبيوتر في تنمية مهارات التفكير العليا والتعلم ذو المعنى.

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

تمهيد

يتَضَمَّنُ هذا الفصلُ وَصْفًا للطرق والإجراءات التي اتَّبَعَتْها الباحثةُ في تحديد مجتمع الدراسة والعَيِّنَةِ وَوَصْفِها وَشَرْحِ الخطوات والإجراءات العملية التي اتَّبَعَتْها الباحثةُ في بناء أداة الدراسة وَوَصْفِها ثُمَّ إجراءات صِدْقِ وَثَباتِ أداة الدراسة ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية التي استُخْدِمَتْ في الدراسة.

2.1 منهجية الدراسة

قامَتِ الباحثةُ باستخدامِ أسلوبِ المنهجِ الوصفيّ التَّحليليّ، وأشارَ كُلٌّ مِنْ موسى وزكية (2020) إلى أنَّ المَنْهَجَ الوصفيَّ يَهدفُ لِدراسة العلاقة بين متغيّراتِ الدراسة، وجميع المعلومات، واستخدام التحليل الإحصائي لفحص الفرضيات بهدف تفسير النتائج؛ نَظَرًا لِمُلاءَمَتِهِ لأغراضِ الدراسة، وَوَصْف خصائص ظاهرة معينة وجَمْع معلومات عنها، بهدف عدم التحيز في الوصف، كما يتعدى المنهج التحليلي الوصف ليتيح الحرية للباحثة بجمع البيانات والمعلومات اللازمة من مصادرها، وصولًا لنتائج وتعميمات، وعلاقات تفيد في إجابة أسئلة الدراسة، والتوصل إلى توصيات تتناسب مع النتائج.

2.2 مجتمع الدراسة وعينتها

تَكَوَّنَ مُجتمَعُ الدِّراسةِ مِنْ جَميعِ معلمي العلوم للمرحلة الاساسية في مَدارسِ مديرية التربية والتعليم جنين، والبالغ عددهم (285) معلم ومعلمة حَسَبَ إحصائيةِ مديريةِ التربية والتعليم للعام الدراسي 2024/2023، وقامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على عينة ميسرة من المجتمع وهم معلمين الصف التاسع ، وبلغ عدد الاستبانات المستردة (91) استبانةً، حيث يُعتَبَرُ هذا العددُ كافيًا لإجراءات الدراسة، حيث تم اختيار الصف

التاســـع لكونه يمثل مرحلة انتقاليه هامة في مســـيرة الطالب التعليمية حيث تبدا مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقييم والتركيب في التبلور والتعزز ويهدف محتوى كتاب العلوم للصــف التاســع الى تقديم مفاهيم علمية تتطلب مســـتوى اعمق من الفهم والتفاعل مما يجعل النظرية التواصـــلية وســـيلة فعاله لتحفيز تلك المهارات لدى المتعلمين وعلاوة على ذلك فان معلمي الصــف التاســع يمتلكون فهما شــاملا لقدرة الطلاب على اســتيعاب المفاهيم العلمية المعقدة مما يجعل تقييمهم لدور الانشــطة في تطوير مهارات التفكير العليا مصدرا مهما وموثوقا لهذه الدراسة والجدول (1) الآتي يُبَيِّنُ تَوزيعَ عَيِّنَةِ الدِّراسةِ تَبَعًا لِلمُتَغَيِّراتِ المستقِلَّةِ.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عَيِّنَةِ الدراسة تَبَعًا لِمُتَغَيِّراتِ الدراسة

النوع الاجتماعي	**التكرار**	**النسبة المئوية**
ذكر	25	51.8
أنثى	66	48.2
سنوات الخبرة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
أقلمن 5 سنوات	41	28.8
من 10-5 سنوات	17	62.9
أكثر من 10 سنوات	33	8.2
المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	9	1.2
بكالوريوس	51	80.6
ماجستير فأعلى	31	18.2
المجموع	91	100

2.3 أداة الدراسة

بِناءً على منهجية البحث التي اتَّبَعَتْها الباحثةُ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة خاصة من أجل معرفة دور النظرية التواصــلية في أنشــطة محتوى كتاب علوم الصــف التاســع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ، بالرجوع إلى بعض الدراسات مثل دراسة عبد الحكيم (2024) ودراسة شافعي (2021) واشتملتْ أداةُ الدراسة على جزأينِ أساسِيَّينِ هُما:

أَوَّلًا: البيانات الشخصية الخاصة بالمعلمينَ التي تتعلق بالنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
ثانيًا: تَكَوَّنَ هذا الجُزْءُ مِنْ جميعِ فِقْراتِ الاستبانة البالِغِ عَدَدُها (21) فِقْرَةً مُوَزَّعَةً على ثلاثة مجالاتٍ رئيسية هي: (التَّعَرُّفُ على الخلفية التواصلية، وتقييم مهارات التفكير العليا بناءً على النظرية، ومدى تَوافُر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب).

2.4 صدق الأداة

لِتَحديدِ صِدْقِ الأداةِ عُرِضَت الاستبانةُ في صورتها الأولية على عَدَدٍ مِنَ المُحَكّمينَ مِنْ أصحابِ الخبرة والاختصاص؛ للتحقُّقِ مِنْ مدى ملاءَمة الاستبانة للهدف الذي وُضِعَتْ مِنْ أَجْلِهِ، ومدى وضوح المفردات وسلامة الصياغة اللغوية؛ لِتَحسينِ صِدْقِها ومُلاءَمَتِها لِجَمْعِ البيانات من أفراد العَيِّنَةِ كما تَمَّتْ تعديلاتٌ على عِدَّةِ أسئلة بِناءً على ملاحظاتهم، بما في ذلك سؤالٌ يتعلق بتطوير البرامج التدريبية للمعلمين، فعلى سبيل المثال جَرَى تَغييرُ سُؤال "هل هناك اقتراحات لتطوير البرامج التدريبية للمعلمين في هذا السياق؟" إلى:"ما هي أهم الاقتراحات التي ترونها مناسبة لتطوير البرامج التدريبية لدى المعلمين في استخدام مبادئ النظرية التواصلية؟" وتَهدفُ هذه التعديلاتُ إلى ضَمانِ تَحقيقِ أقصَى قَدْرٍ مِنَ الدقة والملاءمة في جَمْعِ البيانات، مِمَّا يُعَزِّزُ جَوْدَةَ الأداة البحثية وفَعالِيَّتَها في سَبْرِ آراءِ العَيِّنَةِ المُستهدَفَة، وفي ضَوْءِ آراءِ السادة المُحكّمينَ جَرَى تَقسيمُ الاستبانة إلى ثلاثة مَحاوِرَ كُلُّ مِحورٍ يَحتوي على(7) فِقْرات، وَتَكَوَّنَتِ الاستبانةُ في صُورتِها النهائية من (21) كما يوضحها الملحق رقم (3).

2.5 ثبات الأداة

في الدراسة الحالية، تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية .(SPSS) وقد جرى ذلك عبر تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة الأساسية. تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتبين أن قيمة معامل الثبات بلغت (0.899)، وهي قيمة مرتفعة تلبي متطلبات البحث العلمي

وتعتبر مناسبة للتحليل الإحصائي. تُظهر هذه النتيجة أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والموثوقية، مما يجعلها أداة فعالة لجمع البيانات وتحليل النتائج بدقة وموثوقية عالية.

2.6 مُتَغَيّراتُ الدِّراسة

المُتَغَيّرات المستقِلَّة

1- النوع الاجتماعي، وله مُستَوِيانِ: ذَكَرٌ، وأنثى.

2- مُتَغَيّر سنوات الخبرة وله ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

3- مُتَغَيّرُ المُؤَهِّلِ العِلميّ، وله ثلاثة مستويات: دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى.

المُتَغَيّرات التابعة:

تَمَثَّلَتْ في مُتَغَيّرٍ واحدٍ هو دَوْرُ النَّظَرِيَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في أنشطةِ مُحتوَى كِتابِ علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العُليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهِمْ في فِلَسطينَ، ومِنْ مَهاراتِ التَّفكيرِ العُليا التي تَبَنَّتْها الباحثةُ في هذه الدراسةِ مَهاراتُ التَّفكيرِ النَّقدِيّ، والتفكير الإبداعيّ، والقدرة على اتِّخاذِ القرار، وحَلّ المُشْكِلاتِ المُعَقَّدَة.

2.7 إجراءات الدراسة:

قامت الباحثةُ بالإجراءات الآتية:

1- تحديد العنوان ومشكلة الدراسة.

2- الاطلاع على الأدبِ التَّربوِيّ والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغَيّراتِ البحث الحالي والإفادة منها في إعدادِ الإطارِ النَّظَرِيّ، وَبناءِ مَوادّ البحث.

3- إعداد الإطار النظري للبحث الذي يَتَضَمَّنُ المَحاوِرَ الآتِيَةَ (النظرية التواصلية، والأنشطة، ومهارات التفكير العليا).

4- إعداد الاستبانة بصورتها النهائية.

5- تحديد أفراد عَيِّنة الدراسة.

6- تَوزيعُ الاستبانة على أفرادِ عَيِّنَةِ الدراسة بشكل إلكتروني وبَعْدَ جَمْعِ البيانات جَرَى تَفريغُها في جداولَ خاصَّةٍ مِنْ أَجْلِ مُعالَجَتِها.

7- في التَّحليل الإحصائي وإجراء المعالَجات الإحصائية اللازمة استُخْدِمَ برنامج الرُّزَمِ الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

8- تحليل النتائج والخروج بناتج عديدة ومناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات.

2.8 المعالجات الإحصائية

وَتَمَثَّلَتْ في الاستجابة على فِقْراتِ الاستبانة المتعلقة بالمجالات المختلفة حول النظرية التواصُلِيَّةِ في أنشطةِ كتاب علوم الصف التاسع وَدَوْرِها في تنمية مهارات التفكير العُليا مِنْ وجهةِ نَظَرِ المُدَرِّسِينَ في فِلَسطينَ، ومِنْ أَجْلِ مُعالَجَةِ البيانات استُخْدِمَ برنامجُ الرُّزَمِ الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلكَ باستخدامِ المُعالَجاتِ الآتيةِ:

- التَّكرارات والنِّسَبُ المِئَوِيَّةُ.
- المُتَوَسِّطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لِلعَيِّنات المستقلة.
- اختبار تحليل التباين الأُحادي.
- معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج مُعامِلِ الثبات.
- اختبار (one sampel test) لِلْعَيِّناتِ الأُحادِيَّةِ المُستَقِلَّةِ.

مفتاح تصحيح الأداة

الجدول رقم (2)

مفتاح التصحيح

الدرجة	الوزن النسبي
منخفضة	أقل من 2.33
متوسطة	2.33–3.66
مرتفعة	أعلى من 3.66

الفصل الثالث

عرض نتائج الدراسة

المقدمة

تَهدفُ الدِّراسةُ لِلتَّعَرُّفِ على دَوْرِ النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العُليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلّمِيهِمْ في فِلَسطينَ، إضافةً إلى تحديدِ أَثَرِ مُتَغَيّراتِ كُلٍّ مِنَ (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي). وَبَعْدَ عمليةِ جَمْعِ البَياناتِ عُوْلِجَتْ إحصائيًّا باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يأتي عَرْضٌ للنتائجِ التي تَوَصَّلَتْ إليها الدراسة:

3.1 نتائج سؤال الدراسة الاول

قَبْلَ أَنْ نَبْدَأَ بالتحليل الإحصائي نَوَدُّ الإجابةَ عن أسئلةِ الدراسة:

1. ما هو دَوْرُ استخدام النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهِمْ في فِلَسطينَ؟

للإجابة عن هذا السؤال الأول قامتِ الباحثةُ بِحِسابِ المُتَوَسِّطاتِ الحسابِيَّةِ والانحرافاتِ المِعياريَّةِ لاستجاباتِ أَفرادِ عَيِّنَةِ الدِّراسةِ على فِقْراتِ الاستبانة وَلِمَجالِها الكُلِّيِّ؛ لِمَعرفةِ دَوْرِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في أنشطةِ مُحتوَى كتاب علوم الصف التاسع في تنميةِ مَهاراتِ التفكير العليا لدى المتعلمين مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهِمْ في فِلَسطينَ. وفيما يأتي الجدول رقم (3) يوضح ذلك.

المجال الأول: التعرف على الخلفية التواصلية

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابيّة والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في التعرف على الخلفية التواصلية

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الإجابة
1	دمج الأنشطة التفاعلية والمشروعات في الدروس تعزز الفهم بشكل أفضل لدى الطلبة.	4.29	0.64951	%85.882	مرتفعة
2	استخدام المعلم وسائل التواصل الاجتماعي يظهر كفاءة المعلم في تكامل تكنولوجيا التواصل في الدروس.	4.11	0.67783	%82.352	مرتفعة
3	استخدام المعلم لمنصات التفاعل التكنولوجي، مثل: الوسائط المتعددة، والمنصات الرقمية، يسهم في تحفيز التفكير النقدي، وتعزيز التفاعل الفعّال بين الطلبة في السياق التعليمي.	4.20	0.57458	%84.118	مرتفعة
4	فهم المعلم العميق لتطور العقل للطالب يؤثر في تعلمهم، ويعكس تفاعلًا إيجابيًّا مع مبادئ التواصلية.	4.11	0.66562	%82.236	مرتفعة
5	تقديم المعلم ردود فعل بَنَّاءة للطلاب خلال الدرس يعكس فهمه لكيفية دعم مهارات التفكير العليا.	4.20	0.60469	%84.118	مرتفعة
6	التخطيط للتدريس في ضَوْءِ المفاهيم والمهارات يُظْهِرُ فَهْمَ المعلم لنظرية التواصل.	4.18	0.68792	%83.764	مرتفعة
7	استخدام أساليب التقويم، مثل: الأسئلة الشفوية، والمشاريع، يعكس تفاعل المعلم مع القدرة التفكيرية للطلبة، ويحفز الوصول إلى تنمية مهارات التفكير العليا للطلبة.	4.17	0.65295	%83.412	مرتفعة
8	التعرف على الخلفية التواصلية	4.45	0.24853	%89.11	مرتفعة

يَتَّضِحُ مِنْ خِلالِ الجدول (3) أنَّ التَّعَرُّفَ على الخلفية التواصلية جاءَتْ بدرجةٍ مرتفعة بنسبةٍ بَلَغَتْ (89.11%)، وَمِنْ خِلالِ الجدولِ يَتَبَيَّنُ أنَّ أكثرَ الطُّرُقِ التي تُسْهِمُ في التَّعَرُّفِ على الخلفية التَّواصُلِيَّةِ هي الفِقْرَةُ رقم (1) التي نَصُّها "دَمْج الأنشطة التفاعلية والمَشروعات في الدروس تُعَزِّزُ الفَهْمَ بِشَكلٍ أفضلَ لدى الطلبة"، بِوَزْنٍ نِسْبِيٍّ كَبيرٍ جِدًّا (85.88%).

وَيُمْكِنُ مِنْ خِلالِ الجَدولِ مُلاحَظَةُ أَدْنَى فِقْرَةٍ حيثُ حَصلت الفِقْرَةُ رقم (4) التي نَصُّها "فَهْمُ المعلم العميق لتطور العقل للطالب يُؤَثِّرُ في تَعَلُّمِهِمْ، وَيَعْكِسُ تَفاعُلاً إيجابيًّا مع مبادئ التواصلية"، بِوَزْنٍ نِسبيٍّ كبيرٍ جدًّا (82.23%) مِمَّا يُؤَكِّدُ أهميةَ استخدامِ الأستاذةِ للنظريةِ التَّواصُلِيَّةِ في عمليةِ التَّعلمِ.

المجال الثاني: تَقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابيّة والنسب المئوية لاستجابات أفراد عَيِّنَة الدراسة في تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الإجابة
1	مراقبة الدروس يُمْكِنُ أنْ تُساعِدَ في فَهْمِ تأثير النظرية التواصلية مِنْ خِلالِ متابعة تفاعلِ المعلمين والطلاب في الصَّفِّ.	4.22	0.64383	%84.588	مرتفعة
2	تحليل المحتوى والأنشطة العلمية يساعد في تحديد مدى تضمين عناصر التواصل والحوار في الدروس.	4.00	0.78446	%80	مرتفعة
3	استخدام تقنيات التقييم التفاعلي، مثل: الأسئلة الفورية والمناقشات، يُمْكِنُ أَنْ يُظْهِرَ تأثير الأنشطة التواصلية على فَهْمِ الطلاب.	4.17	0.60913	%83.53	مرتفعة
4	توجيه استبانات إلى المعلمين والطلاب يمكن أن يوفر رؤى حول مستوى التفاعل والتواصل في الصف.	4.00	0.64814	%80.11	مرتفعة
5	استخدام مقاييس قياسية لتقييم فَهْمِ الطلاب ومستويات التفكير العالي يُمْكِنُ أَنْ يَكْشِفَ عن تأثير نشاطات التواصل.	4.13	0.72114	%82.70	مرتفعة
6	مقارنة أداء الطلاب قبل تنفيذ نشاطات تواصلية وبعدها تظهر تحسينات في فهمهم ومهاراتهم في العلوم.	4.05	0.66405	%81.05	مرتفعة
7	استعراض أعمال الطلاب، مثل: الأبحاث، والتقارير، يساعد في تقييم تأثير الأنشطة التواصلية في قدراتهم في التعبير والتفاعل.	4.11	0.63268	%82.35	مرتفعة
8	تقييم مهارات التفكير العليا بناءً على النظرية	4.25	0.32856	%85.05	مرتفعة

يتضح من خلال الجدول (4) أنَّ تقييمَ مَهاراتِ التفكير العليا بِناءً على النظرية جاءَتْ بدرجةٍ مرتفعة بنسبةٍ بَلَغَتْ (85.05%)، ومن خلال الجدولِ يَتَبَيَّنُ أَنَّ الفِقْرَةَ التي حازَتْ على أعلى وَزْنٍ نِسبيٍّ في مَجالِ تقييم مهارات التفكير العليا بِناءً على النظرية هي الفِقْرَةُ رقم (1) التي نَصُّها "مراقبة الدروس يمكن أنْ تُساعِدَ في

فَهْمِ تأثير النظرية التواصلية من خلال متابعة تفاعُلِ المعلمينَ والطلاب في الفصل"، بِوَزْنٍ نسبيٍّ كبيرٍ (84.58%).

وَيُمْكِنُ مِنْ خلال الجدول ملاحظةُ أدنَى هذه الفِقْراتِ حيث حصلت الفقرة رقم (2) التي نَصُّها: "تحليل المحتوى والأنشطة العلمية يساعد في تحديد إلى أيِّ مَدًى جرَى تَضمينُ عناصرِ التواصل والحوار في الدروس"، بِوَزْنٍ نِسبيٍّ كبيرٍ جِدًّا (80%) مِمَّا يَدُلُّ على أنَّ استخدامَ النظرية التواصلية داخِلَ الصَّفِّ لها دَوْرٌ إيجابيٌّ في تنمية مهارات التفكير العُليا لدى الطلبة.

المجال الثالث: مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابيّة والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الإجابة
1	تشجع الأنشطة على استخدام التوجيه الفعّال لتوجيه الطلاب نحو البحث الذاتي واتخاذ القرار وتطوير قدرتهم على التفكير.	4.29	0.59233	%85.882	مرتفعة
2	تشجع أنشطة الكتاب على مشاركة الطلاب بنشاط الفَهْمِ وبنائه، من خلال استخدام وسائل التواصل، كالحوار، والتعاون بين الطلاب .	4.20	.61439	%85.53	مرتفعة
3	يظهر تأثير النظرية التواصلية في تصميم الأنشطة لتحفيز التفاعل والمناقشات الجماعية.	4.14	0.66761	%82.942	مرتفعة
4	تُشجع الأنشطة المبنية على النظرية التواصلية على استخدام التفكير النقدي والإبداعي في تحليل المشكلات العلمية.	4.06	0.65402	%83.058	مرتفعة
5	يَتَضَمَّنُ تصميمُ الأنشطة أسئلة مفتوحة لتعزيز التفكير النقدي والتفاعل.	4.10	0.55095	%83.176	مرتفعة
6	يشجع استخدام وسائل التواصل المتنوعة، مثل: الرسوم التوضيحية، لتوضيح الأفكار.	4.07	0.70983	%84.47	مرتفعة
7	تحفيز البحث واستكشاف المعلومات يظهر تأثير النظرية في تشجيع الاستقلالية والمشاركة وتطوير قدراتهم الفكرية.	4.17	0.53684	%84	مرتفعة
8	مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب	4.31	0.35263	86.33	مرتفعة

يَتَّضِحُ مِنْ خلال الجدول (5) أنَّ مدى تَوافُرِ النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب جاء بدرجةٍ مرتفعة بنسبةٍ بَلَغَتْ (86.33%)، وَمِنْ خِلالِ الجدولِ يَتَبَيَّنُ أنَّ أعلَى فِقْرَةٍ حازَتْ على أعلى نسبةٍ في مجالِ مَدَى تَوافُرِ النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب هي الفِقْرَةُ رقم (1) التي نَصُّها" تُشَجِّعُ الأنشطةُ على استخدام التوجيه الفعّال لتوجيه الطلاب نحو البحث الذاتي واتخاذ القرار وتطوير قدرتهم على التفكير"، بِوَزْنٍ نِسْبِيٍّ كبيرٍ جِدًّا (85.88%).

وَيُمْكِنُ مِنْ خِلالِ الجدول ملاحظةُ أدنَى هذه الفِقْراتِ حيثُ حصلت الفقرة رقم (3) التي نَصُّها: "يظهر تأثير النظرية التواصلية في تصميم الأنشطة لتحفيز التفاعل والمناقشات الجماعية"، بِوَزْنٍ نِسبِيٍّ كبيرٍ جدًا (82.94%).

المجال الكلي

الجدول رقم (6)

المتوسطات الحسابيّة والنسب المئوية لاستجابات أفراد عَيّنَةِ الدراسة على المجال الكلي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الإجابة
1	التعرف على الخلفية التواصلية	4.45	89.118	مرتفعة
2	تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية	4.25	%85.05	مرتفعة
3	مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب	4.31	%86.33	مرتفعة
	المجال الكلي	4.29	%84.628	مرتفعة

يَتَّضِحُ مِنْ خِلالِ الجدول (6) أنَّ المَجالَ الكُلِّيَّ لدور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين بدرجة مرتفعة بنسبةٍ بَلَغَتْ (84.62%)، وَمِنْ خِلالِ الجدولِ يَتَبَيَّنُ أنَّ أكثرَ مَجالٍ حازَ على أعلى متوسطٍ حسابيٍّ ونسبة مئوية هو "التَّعَرُّفُ على الخلفية التواصلية"، بِوَزْنٍ نِسبِيٍّ كَبيرٍ (89.11%).

الجدول رقم (7)

نتائج اختبار (ت) لعينةٍ واحدةٍ (One Sample t-test) لفحص المجال الكلي

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الكلي	91	4.13	0.19	34.86	90	.048*

نُلاحِظُ من خلال الجدول أنَّ مستوى دلالة الاختبار هو (0.048) وهو أقلُّ مِنْ (0.05) وهو مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة، كما تَبَيَّنَ مِنْ خلال الجدول السابق أنَّ المَجالَ الكُلِّيَّ للنظرية التواصلية في أنشطة محتوى كِتابِ علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ بَلَغَ المتوسطُ الحِسابيُّ له (4.13)، وبالتالي نَجِدُ أنَّ المَجالَ الكُلِّيَّ كانَ مرتفعًا، وبِناءً عليه فإنَّ هناك علاقةً كبيرةً بَيْنَ النظرية التواصلية في أنشطةِ محتوى كتاب علوم الصف التاسع وبين تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

3.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

فحص الفرضية الأولى التي تَنُصُّ على أنه: (لا تُوْجَدُ فُرُوقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطاتِ الحسابية لِوجهاتِ نَظَرِ المعلمينَ حول دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ النوع الاجتماعي).

الجدول رقم (8)

نتائج اختبار (ت) (Independent Sample t-test)

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التعرف على الخلفية التواصلية	ذكر	25	4.23	0.50	88	-.78-	0.32
	أنثى	66	4.38	0.58			
تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية	ذكر	25	4.38	0.47	88	1.09	0.87
	أنثى	66	4.18	0.61			
مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب	ذكر	25	4.16	0.47	88	0.81	0.42
	أنثى	66	4.03	0.42			
المجال الكلي	ذكر	25	4.21	0.30	88	0.06	*.80
	أنثى	66	4.21	0.24			

يَتَّضِحُ مِنْ خلال الجدول السابق أن مستوى الدلالة للمجال الكلي بلغ (0.802)، وهي قِيْمَةٌ أعلَى مِنَ القيمة المفروضة؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير النوع الاجتماعي، وعليه فإنه لا تُوْجَدُ فُرُوقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النظرية التواصلية في أنشطةِ محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهم في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ النوع الاجتماعي على جميع مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي.

فحص الفرضية الثانية التي تَنُصُّ على: (لا تُوْجَدُ فُرُوقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطاتِ الحسابية لِوجهاتِ نَظَرِ المعلمينَ حَوْلَ دَوْرِ النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ المُؤَهِّلِ العِلمِيّ).

الجدول رقم (9)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي

المجال	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	مستوى الدلالة
	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية		
التعرف على الخلفية التواصلية	0.34	0.17	2	9.45	0.29	88	0.57	0.56
تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية	0.34	0.17	2	9.45	0.29	88	0.57	0.55
مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب	0.01	0.005	2	8.97	0.28	88	0.02	0.98
المجال الكلي	0.35	0.17	2	9.48	0.29	88	0.60	.55*

يَتَّضِحُ مِنْ خِلالِ الجدولِ السَّابِقِ أن مستوى الدلالة للمجال الكلي بلغ (0.55)، وهي قيمةٌ أعلَى مِنَ القيمة المفروضة؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغَيِّرِ المُؤَهِّلِ العِلميّ، وبالتالي يتضح أَنَّهُ لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ المُؤَهِّلِ العِلميّ على جميع مجالات الدراسة.

فحص الفرضية الثالثة التي تَنُصُّ على أَنَّهُ: (لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بَيْنَ المُتَوَسِّطاتِ الحِسابِيَّةِ لِوجهاتِ نَظَرِ المُعَلِّمِينَ حَوْلَ دَوْرِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في أنشطةِ محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهِمْ في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ سَنَواتِ الخبرة).

الجدول رقم (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة

المجال	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	مستوى الدلالة
	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية		
التعرف على الخلفية التواصلية	0.66	0.33	2	8.89	0.27	88	1.20	0.31
تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية	1.95	0.97	2	7.66	0.24	88	4.08	0.02
مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب	0.84	0.42	2	6.10	0.19	88	2.22	0.12
المجال الكلي	0.21	0.10	2	8.89	0.27	88	1.37	.26*

يَتَضِحُ مِنْ خِلالِ الجدول السابق أَنَّ مستوى الدلالة للمجالِ الكُلِّيِّ بلغ (0.26) وهي قيمةٌ أعلَى مِنَ القِيمةِ المفروضةِ؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية المتعلقة بِمُتَغَيِّرِ سَنَواتِ الخبرة، وبالتالي يتضح أنه لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النظرية التواصلية في أنشطةِ محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهِمْ في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ سَنَواتِ الخبرة على مجالات الدراسة باستثناء المجال الثالث.

نتائج السؤال الانشائي

ما التحديات التي تواجهك كمعلم داخل حجرة الصف عنط تطبيق النظرية التواصلية؟

أظهرت نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة أن المعلمين يواجهون تحديات متعددة في تطبيق النظرية التواصلية داخل حجرة الصف. وأحد أبرز هذه التحديات هو ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية، حيث أشار المعلمون إلى أن الوقت المحدود لا يكفي لتنفيذ أنشطة تفاعلية تتطلب نقاشات موسعة تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. هذا النقص في الوقت يفرض عليهم اللجوء إلى أساليب تقليدية للشرح، مما يقلل من فرص الحوار والتفاعل الفعّال. بالإضافة إلى ذلك، يواجه المعلمون تفاوتاً في قدرات الطلاب

على التعبير والمشاركة، حيث يتمتع بعض الطلاب بمهارات جيدة في التواصل، بينما يجد آخرون صعوبة في التعبير عن أفكارهم أو التفاعل مع زملائهم. هذا التفاوت يشكل تحديًا أمام تحقيق أهداف النظرية التواصلية، ويضطر المعلمون لبذل جهد إضافي لتشجيع مشاركة جميع الطلاب. كما أشار المعلمون إلى أن طبيعة المحتوى العلمي في كتاب الصف التاسع، الذي يحتوي على مفاهيم علمية معقدة، تتطلب شروحات دقيقة قد يكون من الصعب تحقيقها من خلال الحوار التفاعلي فقط، مما يجعل المعلمين بحاجة إلى الجمع بين الشرح التقليدي والنقاش لتوصيل المفاهيم بفعالية.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات

تَنَاوَلَتِ الباحثةُ في الفصل الخامس تفسيرًا لِنتائجِ أسئلةِ الدِّراسةِ، وفي ضَوْءِ الأَدَبِ التَّربوِيّ والدِّراساتِ السَّابقةِ وَمُناقَشَتِها، كما تَوَصَّلَتِ الباحثةُ إلى مجموعةٍ مِنَ التَّوصِياتِ والبُحوثِ المُستَقْبَلِيَّةِ في ضَوْءِ النتائجِ التي جَرَى عَرْضُها في الفصل الرابع.

مناقشة النتائج

4.1 مناقشة نتائج السؤال الأول

والذي نصه: ما دور استخدام النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين؟

أظهرت نتائج السؤال الأول أن الطلاب لديهم فهم قوي للخلفية التواصلية، حيث بلغت النسبة 89.11%. قد يعود هذا النجاح إلى شعور الطلاب بالراحة والثقة في صفوفهم، مما يعزز تواصلهم ونقاشاتهم. عندما يُعتبر صوت الطالب مهماً، يصبحون أكثر انخراطاً في المشاركة وتبادل الأفكار مع المعلم وزملائهم.

كما أن استخدام المناقشات والحوار داخل الصف قد يسهم في تعزيز مهارات التفكير النقدي والتحليلي. عندما يُشجع الطلاب على طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار، تنمو لديهم مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب. هذه المهارات تعتبر ضرورية لتحسين الأداء الأكاديمي وإعداد الطلاب لفهم المعرفة بشكل أعمق. تتماشى هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (شحاتة، 2017) التي أكدت على أهمية النظرية التواصلية في التعليم في تطوير مهارات التفكير النقدي.

أيضاً، لا يمكن إغفال تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التواصل وتطوير مهارات التفكير العليا. لكن يجب أن يُستخدم هذا التأثير بحذر وتوجيه من قبل المعلمين. على سبيل المثال، يمكن أن يُحفز دمج وسائل التواصل الاجتماعي في الصف الطلاب على التفاعل والمشاركة خارج الفصل، مما يعزز التعلم النشط ويعمق التفكير النقدي.

وفي النهاية يُمْكِنُ أنْ تَكُوْنَ الثَّقافةُ التواصليَّةُ في المجتمع والمدرسةُ لها دَوْرٌ كبيرٌ في تأثير فهم الخلفية التواصلية لدى الطلاب؛ فإذا كانت هناك ثقافةٌ تُشَجِّعُ على التفاعل والتبادل الفَعّالِ للمعرفة، فَمِنَ المُرَجَّحِ أَنْ يَكُوْنَ لديها تأثيرٌ إيجابيٌّ على قدرة الطلاب على فَهْمِ وتطبيقِ المفاهيم التواصلية بشكلٍ أفضلَ، وقد اتَّفَقَتْ هذه النتائجُ مع نتائجِ دراسةِ المحلاوي (2022) التي أَبْرَزَتْ أهميةَ تطبيقِ النظريةِ التواصليةِ في العمليةِ التَّعليميةِ لِما لَها مِنْ فوائدَ كبيرةٍ في تحسينِ أداءِ الطلبة.

تُشيرُ النَّتائجُ إلى أنَّ تقييمَ مهاراتِ التَّفكيرِ العالي بِناءً على النظرية قد حَقَّقَ نتائجَ ملحوظةً، حيث بَلَغَتْ نسبةُ الاستجابة 85.05%. وَيُمْكِنُ تفسيرُ هذه النتائجِ بِوُضوحٍ مِنْ خلالِ التحليل العميق للعوامل التي أدَّتْ إلى تحقيقِ هذا النجاح.

وتعزو الباحثةُ نجاحَ تقييمِ مهاراتِ التفكير العُليا بناءً على النظرية إلى أهمية العلاقة بين المعلم والطلاب في تطوير مهارات التفكير العليا، حيث يساعد التواصلُ الفعّالُ على تبادُل الأفكار ومناقشة المواضيع، والتحليل العميق، مِمَّا يُؤَدِّيْ في النهاية إلى تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

ومِنَ الجانِبِ الآخَرِ تُظْهِرُ النتائجُ أنَّ تحليلَ المحتوى والأنشطة العلمية قد لا يَكُوْنُ له تأثيرٌ مباشرٌ على تنمية مهارات التفكير العليا، أو أنَّ المعلمِينَ قد لا يَكُونونَ ملتزمِينَ بتطبيق النظريات التواصلية في تصميم الأنشطة العلمية بشكلٍ فَعّالٍ.

وبشكلٍ عامٍ تُظْهِرُ هذه النتائجُ أهميَّةَ بِناءِ عَلاقاتٍ تعليميةٍ فعّالةٍ بَيْنَ المعلم والطلاب في تحقيق أهدافٍ تعليميةٍ عالية، بالإضافة إلى ضرورةِ تطبيقِ النظريات التواصلية بشكل شامل في تصميم الدروس والأنشطة العلمية لِضَمانِ تطويرِ مهاراتِ التفكير العالي لدى الطلاب بشكل فعّال، وقد اتَّفَقَتْ هذه النتائجُ مع نتائجِ دراسة محمد (2020) التي أكَّدَتْ أَنَّ استخدامَ النظريةِ التَّواصُلِيَّةِ في عمليةِ التدريسِ يَعْمَلُ على تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير المنظومي.

كما أَظْهَرَتِ النَّتائجُ إلى أنَّ مَدَى تَوافُرِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في أنشطة كتاب علوم الصف التاسع حَقَّقَ نِسبةً عاليةً جدًّا، وَصَلَتْ إلى 86.33%. وهذا الإنجازُ يَعْكِسُ الدَّوْرَ الفَعَّالَ للنَّظَرِيَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في تصميم الأنشطة التعليمية وتنمية مهارات التفكير العالي لدى الطلاب.

وَتَعْزُوْ الباحثةُ هذه النتائجَ إلى تأثير النظرية التواصلية في تشجيع الاستقلالية والمشاركة الفعّالة للطلاب في عملية التعلم؛ فهي تُعَزِّزُ دَوْرَ الطالبِ كَمُتَعَلِّمٍ نَشِطٍ يَبْحَثُ وَيَكْتَشِفُ المعرفةَ بِنَفْسِهِ، مِمَّا يُساهِمُ في تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقييم والإبداع.

وَمِنْ ناحيةٍ أُخرَى تُظْهِرُ النَّتائجُ أنَّ الجوانبَ التي تُشَجِّعُ على التَّفاعُلِ والمناقَشات الجماعية رُبَّما لَمْ تُنَفَّذْ بشكلٍ كافٍ أو فَعَّالٍ في الأنشطةِ، مِمَّا قد يُؤَثِّرُ سَلْباً في قدرة الطلاب على تطوير مهارات التفكير العالي بشكل كامل.

وبشكلٍ عامٍ يَعْكِسُ هذا الإنجازُ العالي لِمَدَى تَوافُرِ النَّظريَّةِ التواصلية في أنشطة كتاب علوم الصف التاسع التزامَ المعلمينَ بتطبيقِ أساليبَ تعليميةٍ مَبْنِيَّةٍ على التفاعل والتواصل، مِمَّا يُساهِمُ في تحقيق أهداف التعليم وتطوير مهارات التفكير العالي لدى الطلاب. وَمَعَ ذلكَ يَجِبُ على المُعَلِّمِيْنَ العملُ على تحسينِ تصميمِ الأنشطةِ التي تُشَجِّعُ على التَّفاعُلِ والمناقَشاتِ الجَماعِيَّةِ لِضَمانِ تَحقيقِ أَقْصَى فائِدَةٍ مِنَ التَّعَلُّمِ.

4.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني

والذي نصه: هل تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

نتائج الفرضية الأولى التي تَنُصُّ على أَنَّهُ: (لا يُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النظرية التواصلية في أنشطةِ محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ النوع الاجتماعي).

وَيَتَّضِحُ مِنْ نتائجِ الدِّراسةِ عَدَمُ وُجُودِ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ في النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهِمْ في فِلَسطينَ، وذلك بِغَضِّ النظرِ عن جِنْسِ المُشارِكِ. وهذه النَّتيجةُ تُشيرُ إلى أنَّ المُدَرِّسينَ، سواءٌ أكانوا مِنَ النَّوعِ الاجتماعي الذُّكورِيّ أَمِ الأنوثي، قد قَدَّرُوا تأثيرَ النظريةِ التَّواصليَّةِ على تطويرِ مهاراتِ التفكير العالي بِشَكْلٍ مُتَساوٍ. وَتُمَثِّلُ هذه الاستنتاجاتُ فَحْصاً لِلفرضيَّةِ الأولى التي تَفْتَرِضُ عَدَمَ وُجُودِ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ النَّوعين الاجتماعِيَّينِ في تقييم المدى الذي تُسْهِمُ فيه النظريةُ التواصليةُ في تنمية مهارات التفكير العالي لدى الطلاب.

وَتَعْزُوْ الباحثةُ هذه النتائجُ إلى عِدَّةِ عَوامِلَ قد تَكُوْنُ مُؤَثِّرَةً في ثباتِ الآراء والتقييمات بين المُدَرِّسِينَ بِغَضِّ النَّظَرِ عن جِنْسِهِمْ.

وَمِنْ هذِهِ العَوامِلِ:

أَوَّلاً: يُشِيْرُ التَّوافُقُ في التقييمات بين المُدَرّسِينَ إلى وجودِ تَفاهُمٍ مشتركٍ وثقافةٍ مؤسسيةٍ تُشَجِّعُ على تطبيق النظرية التواصلية في البيئة التعليمية. وقد يَكُونُ هناك تَوَجُّهٌ مِهْنِيٌ مُوَحَّدٍ يُشَجِّعُ على استخدام أساليبِ التعليم القائمة على التَّفاعُلِ والتواصل في تنمية مهارات التفكير العالي لدى الطلاب.

ثانياً: قد يَكُوْنُ لدى المُدَرّسِيْنَ خَلْفِيَّةٌ تَعليمِيَّةٌ وَتَدريبيَّةٌ مُتَشابِهَةٌ تَجْعَلُهُمْ يَنْظُرُوْنَ إلى العملية التعليمية وفَعالِيَّتِها مِنْ مَنظورٍ مُشابِهٍ، بِغَضِّ النَّظَرِ عن جِنْسِهِمْ.

ثالثاً: قد تَكُوْنُ هناكَ عَوامِلُ ثقافيَّةٌ واجتماعيَّةٌ تُسْهِمُ في توحيد الرؤى والتوقعات بين المُدَرّسِينَ، مِمَّا يَنْعَكِسُ إيجاباً على استجابتهم المُوَحَّدَةِ تُجاهَ دَوْرِ النظريةِ التواصلية في تطوير مهارات التفكير العالي لدى الطلاب.

وبشكلٍ عامٍ تُوَضِّحُ هذه المناقشةُ أنَّ عَدَمَ وُجودِ فُرُوقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ بَيْنَ المُدَرّسِينَ بِناءً على النوع الاجتماعي يَعْكِسُ تَفاعُلاتٍ مُتَعَدِّدَةً، وتَرابُطًا قَوِيًّا بَيْنَ العواملِ التعليمية والثقافية والاجتماعية التي تُشَكِّلُ السِّياقَ التَّعليميَّ والمِهْنِيَّ لِهؤلاءِ المُدَرّسِينَ في فِلَسطينَ، وقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (محمد، 2022).

نتائج الفرضية الثانية التي تَنُصُّ على أَنَّهُ: (لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ المُؤَهِّلِ العِلميّ).

وَتُشِيْرُ نتائجُ الدِّراسةِ إلى عَدَمِ وُجُودِ فُرُوقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ في النظرية التواصلية في أنشطة كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العالي، وذلك من وجهة نظر المُدَرّسِيْنَ في فِلَسطينَ وتعزيتها لمتغير المؤهل العلمي، تعكس صورة مهمة لاستقرار واستقلالية النظرية التواصلية في السياق التعليمي المحدد.

وَمِنَ المُلاحَظِ أنَّ مُتَغَيِّرَ المُؤَهِّلِ العِلمِيِّ لِلْمُدَرِّسِيْنَ لَمْ يُؤَثِّرْ بشكلٍ كبيرٍ في تقييمِهِمْ لِدَوْرِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في تعزيز مهارات التفكير العالي لدى الطلاب. وَيُمْكِنُ تفسيرُ هذه النتائجِ بِوُجُودِ عِدَّةِ عَوامِلَ قد تُسْهِمُ في هذا الاستقرار، بما في ذلك القدرةُ الثابتةُ على فَهْمِ وتطبيقِ مبادئِ النَّظريةِ التَّواصليةِ بِشكلٍ فَعَّالٍ بِغَضِّ النَّظَرِ عن المُؤَهِّلِ العِلمِيِّ. فَعَلَى سبيلِ المِثالِ قد يَكُوْنُ لَدَى جميعِ المُدَرِّسِينَ مَهاراتٌ وخبراتٌ تَعليميَّةٌ مُشابِهَةٌ، بِغَضِّ النَّظَرِ عن مستوى درجاتِهِمُ الأكاديمية، وهذا قد يُؤَدِّيْ إلى وجهاتِ نَظَرٍ مُتَجانِسَةٍ بِشأنِ فَعالِيَّةِ النظريةِ التَّواصليَّةِ في تعزيزِ مهاراتِ التفكير العالي.

وَعلاوةً على ذلك قد تُؤَثِّرُ العواملُ الشَّخصيَّةُ والتَّجربةُ العمليَّةُ لِلمُدَرِّسِينَ في شكلِ تقييمِهِمْ لِلنَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ. وَقَدْ يَكُوْنُ لَدَى المُدَرِّسِيْنَ ذَوِيْ المُؤَهِّلاتِ الأكاديميةِ المُتَقَدِّمَةِ تَوَجُّهاتٌ تعليميَّةٌ مختلفةٌ قد تُؤَثِّرُ في تقديرِهِمْ لِلنَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ بِطُرُقٍ مختلفةٍ عن تلك التي قد يفعلُها المُدَرِّسُونَ ذَوُوْ المُؤَهِّلاتِ المتوسطةِ أو المنخفضةِ. ومع ذلك يَظَلُّ مِنَ الواضِحِ أنَّ الدراسةَ لم تَجِدْ أيَّ دليلٍ إحصائيٍّ يُشيرُ إلى وُجودِ فُروقٍ جوهريَّةٍ بينَ هذه الفئات.

وَتَعْزُوْ الباحثةُ هذه النتائجَ بِسَبَبِ التَّفاعُلِ الإيجابيِّ والتقدير المتساوي للنظرية التواصلية مِنْ قِبَلِ المُدَرِّسِيْنَ، بِغَضِّ النظرِ عن خلفِيَّتِهِمُ التَّعليمية. وهذا يُشيرُ إلى أهمِّيَّةِ وَقُوَّةِ النَّظَرِيَّةِ التَّواصُلِيَّةِ كَأداةٍ فَعَّالةٍ في تَحسينِ عمليَّةِ التَّعَلُّمِ وتنميةِ مهاراتِ التفكير العالي لدى الطلابِ في سِياقِ التَّعليمِ، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة سمعان ومازن (2022).

نتائج الفرضية الثالثة التي تَنُصُّ على أنه: (لا تُوْجَدُ فُرُوْقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ عند مستوى دِلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهِمْ في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ سَنَواتِ الخِبرةِ).

وَتُظْهِرُ نتائجُ الدِّراسةِ عَدَمَ وُجُودِ فُرُوقٍ ذاتِ دِلالةٍ في النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهِمْ في فِلَسطينَ،

بِغَضِّ النَّظَرِ عن سنوات الخبرة. وهذا يعني أنَّ المُدَرِّسِيْنَ، سَواءٌ أَكانُوا ذَوِيْ خبرةٍ طويلةٍ أو جديدة، يَرَوْنَ بشكلٍ مُتَساوٍ أَهَمِّيَّة النظرية التواصلية في تطوير مهارات التفكير العالي لدى الطلاب. وَتُمَثِّلُ هذه النتائجُ فَحْصاً للفرضيةِ الثانيةِ التي تفترضُ عَدَمَ وُجُودِ فُرُوقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ المُدَرِّسِينَ بِناءً على سنوات الخبرة في تقييم المدى الذي تُسْهِمُ فيه النظريةُ التواصليةُ في تنمية مهارات التفكير العالي لدى الطلاب.

وَلَعَلَّ مِنَ الأسبابِ المحتمَلَةِ لِعَدَمِ وُجُودِ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ بَيْنَ المُدَرِّسِينَ بِناءً على سنوات الخبرة أنَّ مَدَى الخبرةِ العمليةِ لا يُؤَثِّرُ بشكلٍ كبيرٍ على فَهْمِ المُدَرِّسِينَ لأهمية النظرية التواصلية في تطوير مهارات التفكير العالي. فعلى سبيل المثال قد يَكُوْنُ لدى المُدَرِّسِيْنَ الجُدُدِ رُؤَى واضحةٌ حَوْلَ كيفيَّةِ استخدامِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في الفصل، بينما قد يَكُوْنُ لدى المُدَرِّسِينَ ذَوِيْ الخبرةِ المُتَوَسِّطَةِ أو الطويلةِ قُدْرَةٌ على تَكييفِ تلك النظريةِ مَعَ تَجارِبِهِمُ السَّابقةِ في التَّدريس.

وَعَلاوةً على ذلك قد يَكُوْنُ لَدَى المُدَرِّسِيْنَ الجُدُدِ رَغبةٌ أكبَرُ في التَّعَلُّمِ واكتساب المهارات الجديدة، مِمَّا يَجْعَلُهُمْ يَكُوْنُوْنَ مُسْتَعِدِّيْنَ لاستخدامِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ بشكلٍ أكبرَ وأكثرَ فَعالِيَّةٍ.

وَتَعْزُوْ الباحثةُ هذه النتائجَ أنَّ عَدَمَ وُجُودِ فُرُوقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائيَّةٍ بَيْنَ المُدَرِّسِيْنَ بِناءً على سَنَواتِ الخبرةِ يُمْكِنُ أَنْ يَكُوْنَ ناتجًا عن تَفاعُلاتٍ مُعَقَّدَةٍ بَيْنَ العواملِ التعليميةِ والاجتماعية والشخصية التي تُؤَثِّرُ في اتِّجاهاتِ المُدَرِّسِيْنَ وتقييماتِهِمْ لِفَعالِيَّةِ استخدامِ النظريةِ التَّواصُلِيَّةِ في تحسينِ مهاراتِ التَّفكيرِ العالي لَدَى الطُّلابِ.

مناقشة نتائج السؤال الإنشائي: ما التحديات التي تواجهك كمعلم داخل حجرة الصف عند تطبيق النظرية التواصلية؟

أظهرت نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة أن التحديات التي يواجهها المعلمون في تطبيق النظرية التواصلية في الصف تعود إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في البيئة التعليمية.

أولاً: يعد ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية من أبرز العوامل المؤثرة. فالوقت المحدد لكل حصة غالبًا ما يكون غير كافٍ لتمكين المعلمين من تنفيذ أنشطة تفاعلية تتطلب حوارات موسعة وتفكيرًا عميقًا. إن ضغط الزمن يضطر المعلمين في كثير من الأحيان إلى اتخاذ منهجيات تعليمية تقليدية تركز على الشرح، مما يحد من فرص الحوار والنقاش بين الطلاب. هذه الديناميكية تعزز من الشعور بأن المحتوى التعليمي يجب أن يتم تغطيته على حساب جودة التعلم، مما يقوض الأهداف المرجوة من النظرية التواصلية.

ثانياً: يمكن تفسير تفاوت قدرات الطلاب على التعبير والمشاركة كعامل محوري يؤثر في تطبيق النظرية التواصلية. فكل طالب يأتي إلى الصف بخلفيات تعليمية وثقافية مختلفة، مما يؤدي إلى تفاوت في المهارات التواصلية. في هذه الحالة، يجد المعلمون أنفسهم في موقف صعب، حيث يتطلب منهم إدارة هذه الفروق بطريقة تشجع جميع الطلاب على المشاركة. ولكن، غالبًا ما يؤدي هذا التحدي إلى إغفال بعض الطلاب الذين قد لا يمتلكون الثقة أو المهارات اللازمة للتعبير عن آرائهم. وهذا بدوره قد يجعل من الصعب على المعلم خلق بيئة تفاعلية شاملة تدعم جميع الطلاب.

ثالثاً: تلعب طبيعة المحتوى العلمي دورًا مهمًا في تحديد كيفية تطبيق النظرية التواصلية. إن المواد العلمية، خاصة تلك التي تحتوي على مفاهيم معقدة، تحتاج إلى شروحات دقيقة وواضحة لضمان فهم الطلاب. هذه الحاجة إلى التفسير المفصل يمكن أن تقيد حرية المعلم في استخدام أساليب تعليمية تفاعلية، مما يجعله يميل إلى استخدام أساليب الإلقاء بدلاً من الحوار. وبالتالي، فإن التركيز على توصيل المعلومات بشكل مباشر يعيق إمكانية استخدام أنشطة تفاعلية تهدف إلى تعزيز التفكير النقدي والتحليلي، وقد تشابهت هذه النتائج مع نتائج دراسة محمد (2020).

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى عدة عوامل رئيسية تؤثر في تطبيق النظرية التواصلية داخل حجرة الصف.

أولاً: يُعزى ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية إلى النظام التعليمي المعتمد الذي يركز على تغطية أكبر قدر ممكن من المحتوى في فترة زمنية محددة. هذا النهج يؤثر سلبًا على قدرة المعلمين على تخصيص وقت كافٍ للأنشطة التفاعلية التي تعزز الحوار والنقاش.

ثانياً: تعتبر الفروق الفردية بين الطلاب في المهارات التواصلية جزءًا أساسيًا من هذه النتائج. فبعض الطلاب قد يكون لديهم خلفيات تعليمية وثقافية مختلفة، مما يؤثر على قدرتهم على التعبير عن آرائهم والمشاركة في الأنشطة الصفية. هذه الفروق تجعل من الصعب على المعلمين تطبيق استراتيجيات تفاعلية تشجع الجميع على المشاركة، مما يؤدي إلى إغفال بعض الطلاب، وبالتالي فقدان فعالية العملية التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، تشير الباحثة إلى أن طبيعة المحتوى العلمي في المناهج قد تسهم في هذه النتائج. فالمواد العلمية المعقدة تحتاج إلى شروحات دقيقة، مما يحد من فرص استخدام أساليب تعليمية تفاعلية. عندما يركز المعلم على توصيل المعلومات بشكل مباشر، قد يفقد فرصة خلق بيئة تعليمية تشجع التفكير النقدي والمشاركة الفعالة.

الاستنتاجات

1. تُظْهِرُ النتائجُ أهميةً بارزةً لاستخدامِ النظريةِ التواصليةِ كأساسٍ لِتَصميمِ وتنفيذِ الأنشطةِ التعليميةِ في مادة علوم الصف التاسع، حيث تُعَزِّزُ هذه النَّظَرِيَّةُ التَّفكيرَ العاليَ والتفاعُلَ الفَعَّالَ بَيْنَ المُعَلِّمِ والطلابِ.
2. تُبَيِّنُ النتائجُ أنَّ بيئةَ الصَّفِّ وَطُرُقَ التَّدريسِ التَّفاعُلِيَّةَ تَلْعَبُ دَوْرًا هامًّا في تنمية مهارات التفكير العالي لدى الطلاب، مِمَّا يَجْعَلُ تصميمَ الأنشطةِ التَّعليميةِ بِناءً على هذه المبادئ ضرورةً حَتْمِيَّةً.
3. يُشيرُ البحثُ إلى أنَّ تشجيعَ التَّفاعُلِ والحوارِ بَينَ المُدَرِّسِ والطُّلابِ يُعَزِّزُ فَهْمَ المَفاهيمِ العِلميَّةِ وتطوير المهارات العليا مثل التفكير النقدي وحل المشكلات.

وَيَتَبَيَّنُ أنَّ دَوْرَ المُدَرّسِ كَمُديرٍ لِلتَّعَلُّمِ يُسْهِمُ بشكلٍ كبيرٍ في تحفيزِ التَّفكيرِ العالي لدى الطلابِ وتَوْجيهِهِمْ نَحْوَ استكشافِ المفاهيمِ وتطويرِ مهاراتِ التَّفكيرِ النَّقديّ.

4. يُسَلِّطُ البحثَ الضَّوْءَ على أهمِّيَّةِ تَعزيزِ التَّفكيرِ الإبداعيّ والتفكيرِ النَّاقدِ والابتكاريّ في عمليَّةِ التَّعَلُّمِ، حيث يُمْكِنُ لِتَطبيقِ النظريةِ التواصليةِ أنْ يُسْهِمَ في تحفيزِ هذه الجوانب الأساسية لِلتَّعَلُّمِ.
5. يُؤَكِّدُ البحثُ أهميةَ تزويدِ المُدَرّسِينَ بالتَّدريبِ والمهاراتِ اللازمةِ لِتَطبيقِ النظريةِ التواصليةِ بِفَعالِيَّةٍ داخِلَ الصَّفِّ الدِّراسي.
6. تَبْرُزُ الحاجةُ المُلِحَّةُ لإجراءِ المَزيدِ مِنَ الأبحاثِ والدراساتِ لِفَهْمٍ أفضلَ لِدَوْرِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في تنميةِ مهاراتِ التَّفكيرِ العالي وتحسينِ جَوْدَةِ التَّعليمِ في مُختَلِفِ السِّياقاتِ التَّعليمِيَّةِ.
7. تبين عدم وجود فُروقٌ ذاتُ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بَيْنَ المُتَوَسِّطاتِ الحِسابِيَّةِ لِوجهاتِ نَظَرِ المُعَلِّمِينَ حَوْلَ دَوْرِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في أنشطةِ محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمينَ مِنْ وجهةِ نَظَرِ معلميهِمْ في فِلَسطينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

4.3 التوصيات

1. يَنبغي لِلْمُدَرّسِينَ الاعتمادُ على مَبادِئِ وأساليبِ النَّظريَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في تصميمِ وتنفيذِ الأنشطةِ التَّعليميَّةِ في مادَّةِ علوم الصف التاسع لتعزيز تفكير الطلاب العالي.
2. تشجيع المعلمين على التنوع والتطوير مِنْ أساليبِ التدريسِ لتشملَ استخدامَ المناهجِ التفاعليةِ والمبتكَرةِ التي تُعَزِّزُ التواصلَ والمشارَكةَ الفعّالةَ لِلطُّلابِ.
3. يَنْبَغِيْ توجيهُ الجهودِ نَحْوَ تطويرِ مهاراتِ التفكيرِ العليا لدى الطلاب، بما في ذلك التحليلُ والتفكيرُ النقديُّ وَحَلُّ المُشكِلاتِ، مِنْ خِلالِ تصميمِ الأنشطةِ التعليميةِ بما يَتَوافَقُ مع مبادئِ النَّظريَّةِ التواصلية.

4. يَنْبَغِيْ إنشاءُ بِيئَةٍ تَعليمِيَّةٍ تُشَجِّعُ على التفاعلِ والمناقَشةِ بَيْنَ المُعَلِّمِ والطلاب، وبَيْنَ الطلابِ أَنْفُسِهِمْ؛ لِتَعزيزِ عَمَلِيَّاتِ التفكيرِ العالي وتطويرِ مهاراتِها.
5. يَنْبَغِيْ تشجيعُ التَّفاعُلِ الاجتماعيّ والتَّعاوُنِ بَيْنَ الطلابِ مِنْ خلالِ استخدامِ أنشطةٍ جماعيَّةٍ ومَشاريعَ تَعاوُنِيَّةٍ، مِمَّا يُعَزِّزُ تَبادُلَ الأفكارِ، والتَّفاعُلَ البَنَّاءَ.
6. يُوْصَى بتقديمِ الدَّوراتِ التدريبيةِ وَوُرَشِ العملِ التي تُساعدُ المُدَرِّسِيْنَ على تطويرِ مهاراتِهِمْ في تنفيذِ النَّظريةِ التَّواصليَّةِ بِشكلٍ فَعَّالٍ في الصفوف الدراسية.
7. تَشجيعُ البحثِ والتطويرِ في مَجالِ تَكامُلِ النَّظَرِيَّةِ التَّواصُلِيَّةِ في المَناهِجِ التَّعليمِيَّةِ، وتطوير إستراتيجِيَّاتِ تدريسٍ فَعَّالةٍ تَعتمدُ على هذهِ النَّظَرِيَّةِ.
8. إجراء دراسات حول مقارنة تأثير النظرية التواصلية في البيئات التعليمية التقليدية (كالصفوف الحضورية) والبيئات الافتراضية (التعليم عن بعد) على تطوير التفكير العميق لدى الطلاب.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم، بسام عبد الله. (2008). *التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأحمري، فايز علي. (2008). *مدى إسهام برامج النشاط الثقافي في تحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الطائف* . مكة المكرمة: رسالة ماجستير .جامعة أم القرى.

أميطوش، موسى وكبري، زكية. (2020). التربية التحضيرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، 8(1)*، الصفحات 169 -145.

بستنجي، حنين محمود. (2021). العلاقة بين استخدام معلمي العلوم لاستراتيجية الصف المعكوس واتجاهاتهم نحو تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل. *العلوم النفسية والتربوية، المركز القومي للبحوث، 5(39)*، الصفحات 72-95.

البعلي، إبراهيم عبد العزيز. (2012). فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الإمارات العربية، عدد 31*، الصفحات 261-284.

بن بلقاسم، حبيب. (2018). توظيف الوسائط المتعددة في التعليم: مقارنة اتصالية. *جامعة الملك سعود- كلية الآداب، 30(2)*، الصفحات 229-250.

بورادوري، هابرماس، ودريدا، جاك. (2013). *كتاب الفلسفة في زمن الإرهاب: حوارات مع يورغن هابرماس وجاك دريدا*. لبنان: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

جامعة الدول العربية. (2001). *وثيقة الإطار العربي للطفولة*.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2011). *تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، ط5*. عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي. (1999). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي. (2003). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط1*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جودت، سعاد. (2003). *تدريس مهارات التفكير*. عمان : دار الشروق.

الحارثي، إبراهيم وسعدي، عبد الله. (2016). أثر استخدام التفكير على مراقبة المعرفة في مادة العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظة مسقط. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 1(10)*، الصفحات 19-31.

أبو حجر، فايز محمد فارس. (2011). دور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية. *المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص*. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

حسن، فؤاد حسين. (2016). *مفاهيم التنمية والتنمية المستدامة*. كلية الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان.

حسين، ثائر. (2009). *الشامل في مهارات التفكير. ط2* . ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الحلاق، علي. (2010). *اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واست ارتيجيات تدريسية*. عمان: دار المسيرة.

خالد، عبد القادر. (2014). مهارات التفكير العليا المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية 22(1)*، الصفحات 31-54.

الخزيم، هارون. (2012). *درجة تضمين مقرر الرياضيات للصف الرابع الابتدائي لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر المعلمين*. مكة المكرمة: رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

خطايبة، عبد الله محمد. (2005). *تعليم العلوم للجميع*. عمان، الاردن: دار المسيرة.

خميس، محمد. (2015). *مصادر التعلم الإلكتروني, الجزء الأول: الأفراد والوسائط*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

الخوالدة، فؤاد عيد والقمش، مصطفى والتل، سهير ممدوح. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مستند الىالعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف السابع. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات 1(1)*، الصفحات 50-11.

رزوقي، رعد مهدي ومحمد، نبيل رفيق. (2018). *سلسلة التفكير وأنماطه (3)*. دار الكتب العلمية.

زقوت، إسلام عبد الرحمن. (2019). *أثر استخدام إستراتيجيات لعب الأدوار على تنمية التفكيرالابتكاري في اللغة العربية المبتكرة لدى طالبات الصف الرابع بغزة*. غزة، فلسطين: أثر استخدام إستراتيجيات لعب الأدوار على تنمية التفكيرالابتكاري في اللغة العربية المبتكرة لدى طالبات الصف الرابع بغزة.

زيتون، إسراء،. (2022). درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير عالي الرتبة من وجهة نظرهم في مديرية تربية عجلون. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية المجلد (3) العدد (3)*.

زيتون، عايش محمود. (2001). *أساليب تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش محمود. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. الاردن: دار الشروق.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2008). *تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية ، تأصيل فكري وبحث امبريقي*. القاهرة: عالم الكتب.

شافعي، سحر. (2021). فاعلية برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة لتنمية مهاَ . (2021) . *المجلة الدولية* .َرات التفكير العليا والوعي العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية *للمناهج، جامعة حلوان*.

شاهين، إبراهيم. (2018). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن ألساسي بفلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(2)*، الصفحات 865-850.

شاهين، نجوى عبد الرحيم. (2006). *أساسيات وتطبيقات في علم المناهج*. مصر : دار القاهرة.

شحاته، نشوى. (2017). صميم بيئة تعلم إلكترونية في ضوء النظرية التواصلية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث, 31(31)*، الصفحات 466-417.

الشريفين، إياد. (2020). تقييم كتب العلوم المطورة للصفين الأول والرابع الأساسيين في الأردن من وجهة نظر معلمي العلوم ، *مجلة الجامعة الإسلامية للد ارسات التربوية والنفسية.المجلد29 العدد(2)* ، الصفحات 163-200.

شعيب، إيمان محمد وسيد، رضوى أمير ويوسف، أحمد محمد. (2020). اختلاف أساليب التدوين الإلكترونى وأثر على تنمية مهارات التفكير الناقد والانخراط فى التعلم في ضَوْءِ النظرية الاتصالية. *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، 43* ، الصفحات 357-447.

الشمري، عبد الله عيد، ومارية. (2023). واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة كلية التربية (أسيوط), 39(3)*، الصفحات 153-186.

صبري، عبد العظيم وتوفيق، رضا. (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الصنات، عبد القادر. (2023). أثر استخدام التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الحاسوب لدى طلبة مدارس معان. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 9(2)*، الصفحات 263-281.

الطحان، سعاد. (2019). *تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على النظرية التواصلية لتنمية مهارات تطوير أجهزة الكمبيوتر الافتراضية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمياط, كلية التربية.

عبد السالم، محمد. (2020). *التفكير الابداعي بين النظرية والتطبيق*. مكتبة نور.

عبد العزيز، سعيد. (2007). *تعلم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العبد، سعاد فضل. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الابداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الاساسيةالعبد،. *دراسات العلوم التربوية، 47(1)*، الصفحات 434-454.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2006). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. علم النفس التربوي: التفكير المبدع*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2011). *تنمية مهارت التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة.

العتوم، يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب. (2009). *تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات)، ط2*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العدوان، زيد سالم وداود، احمد عيسى. (2016). *لنظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عراقي، شيرين عباس. (2003). *فعالية برنامج في الأنشطة العملية في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية جامعة عين شمس.

عصر، حسني. (2001). *التفكير _ مهاراته وإستراتيجيات تدريسه* . الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطا الله، ميشيل كامل. (2001). *طرق واساليب تدريس العلوم*. عمان، الاردن: دار المسيرة.

العقيل، محمد. (2011). *أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية*. السعودية: رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.

العمري. (2020). تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الفيزياء للمرحلة ألاساسية العليا في ألاردن: دراسة تحليلية. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 16(4)*، الصفحات 461-475.

غانم، محمود محمد. (2004). *التفكير عند الأطفال، ط1*. عمان – الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القحطاني، علي. (2015). استراتيجية تدريس مقترحة في ضوء النظرية التواصلية لتنمية مكونات التميز وبيان أثرها على التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس, 9(3)*، الصفحات 431-451.

قزاميل، سونيا. (2013). *المعجم العصري في التربية*. القاهرة : عالم الكتب.

قطامي، نايفة. (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قنديل، منال. (2022). معايير تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على النظرية التواصلية لتنمية مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية– جامعة دمياط, 83(5)*، الصفحات 154–190.

الكناني، سلوان خلف جاسم. (2020). *البرامج التعليمية والاتجاهات الحديثة التي يقوم عليها وإستراتيجياتها*. بغداد: اليمامة للطباعة والنشر.

كنعان، عاطف. (2000). طرائق تعليم التفكير وتنميته /النظرية والتطبيق "المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. *المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين*. عمان.

مازن، حسام الدين محمد. (2015). تصميم وتفعيل بيئات التعلم الإلكتروني الشخصي في التربية العلمية لتحقيق المتعة والطرافة العلمية والتشويق والحس العلمي. *المؤتمر العلمي السابع عشر –التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية* (الصفحات 23–59). القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، دار الضيافة –عين شمس، (10–11) أغسطس.

مازن، حسام وسمعان، عماد. (2022). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام النظرية التواصلية في تنمية مهارات إنشاء البيئات الافتراضية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية, 3(3)*، الصفحات 702–722.

المالكي، عبد الملك والشهري، عبد الله. (2020). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لإستراتيجيات تدريس مهارات التفكير العليا. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة 28(1)*، الصفحات 175–213.

المانع، عزيزة. (1996). *تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ*. رسالة الخليج العربي، العدد (59).

المحلاوي، هدير. (2022). *فاعلية برنامج قائم على النظرية التواصلية باستخدام منصة Acadox في تدريس التاريخ على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والمواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعة طنطا.

محمد، عز الدين. (2022). فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية التواصلية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للتربية النوعية, المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب, 6 (24)*، الصفحات 139-170.

محمد، ولاء. (2021). استراتيجية تدريس مقترحة في ضوء النظرية التواصلية لتنمية أبعاد التميز في تعليم التدريس, وبعض أخلاقيات التحول الرقمي لدى الطالب معلم الفلسفة, بكلية التربية. *مجلة العلوم الفيوم للعلوم التربوية والنفسية, جامعة حلوان, المجلد 15(7)*، الصفحات 821-884.

محمود، إبراهيم وعبد العزيز، عبد الحميد. (2011). أثر اختلاط نمط التفاعل الإلكتروني وأسلوب توجيه الأنشطة الإلكترونية على تنمية مهارات تشكيل الخزف والقيم الجمالية لدى طلاب التربية الفنية. *المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس، تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة*.

المعارك، أحمد. (2012). أثر استخدام النموذج الاتصالي في التحصيل العلمي لطلاب الصف الثالث ثانوي في مادة الحاسب الآلي بمدينة الرياض. *جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية*.

المعايطة، هيام. (2020). مهارت التفكير التأملي المتضمنة في كتاب العلوم الحياتية للصفين التاسع والعاشر من المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *(مجلة العلوم التربوية والنفسية 4(2)*، الصفحات 1-17.

نشوان، يعقوب حسين. (1992). *الجديد في تعليم العلوم*. عمان –الأردن : دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نصيف، فهمي ومنقريوس، ماهر وأبو المعاطي، علي. (2009). *ليم وممارسة المهارات في المجالات الإنسانية والخدمة الاجتماعية*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

نوبي، ناهد عبد الراضي. (2017). معلم علوم متميز من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين. *أوراق عمل المؤتمر الدولي الثالث – مستقبل إعداد المهلم وتنميته في الوطن العربي*. القاهرة – مصر: كلية التربية جامعة 6 أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب الأكاديمية المهنية للمعلمين.

الهاجري، عبد الهادي. (2020). فاعلية توظيف التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمادة التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع في دولة الكويت. *مجلة الأندلس، (23)*، الصفحات 398-443.

وزارة التربية والتعليم. (2012). *النتائج الاولية لطلبة فلسطين في دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TEMISS 2001*. رام الله، فلسطين: منشورات وزارة دائرة القياس والتقويم.

المراجع الأجنبية

Aaron , B. (2008). *Connectivism ,globalization ,and digital divid: are source for bridging the gap.* egree of master of Artts, Faculty f school of education, university of SanFrancisco.

Abosalem, Y. (2016). Assessment techniques and students' higher-order thinking skills. *Inter-national Journal of Secondary Education, 4(1),* p. 1.

Aksela, M. (2011). *Supporting meaningful chemistry learning and higher-order thinking through computer-assisted inquiry: A design research approach.* Academic

dissertation, to be presented, with the permission of the faculty of Science of the University of Helsinki.

Bani-jaber , D., & Bataineh, A. (2021). *The Effect of Collaborative Learning Assisted With DVDs ON EFL Tenth Grade Students Communicative Competence and Attitude.*

BiJdrage, V. (2010). *Connectives: a new learning theory?* Retrieved from http:// www.elearning. Surf.n/e learning/English/3793.p38

Bloom, Benjamin , S., & et al. (1956). *Handbook I: cognitive domain.* New York: David McKay.

Bostanje, H. M. (2021). *The relationship between science teachers' use of the flipped classroom strategy and their attitudes towards developing higher-order thinking skills among upper basic stage students in Hebron.*

Clark, H. H., & Brennan, S. E. (1991). *Grounding in communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition.* American Psychological Association.

Dobozy , E., Campbell , C., & Cameron , L. (2012). Connectivism:Who is the new kid on the learning theory block ? *E-Culture Journalm,4*, pp. 7-20.

Downes, S. (2007). What Connectivism Is? Fumero, A. Aguirre,s., Tapiador, A. & Salvacha, J.(2006). Next-generation educational Web. *Dans: Proceedings of the 12th International Conference on Concurrent Enterprising (ICE2006).* Milan, Italy.

Garcia, L. (2015). Environmental Science Issues for Higher Order Thinking Skills (HOTS) Development: A case Study in Philippines. *Paper in book Biology Education and Research in A Changing Planet.* Malaysia: Library of Congress Control. Retrieved from Doi: 10.1007 1978-981-287-54-45‹. 5-2-524

Garrison , R., Anderson , T., & Archer , W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education, 15:1*, pp. 7-23.

Hashemi, S. (2011). he use of critical thinking in social science textbook of high school: A field study of fares province in Iran. *International Journal of Instruction, 4, (1),* pp. 63-78.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77(1),* pp. 81-112.

Ismail, M. H., Abdullah, N. S., Muhamad, F. M., & Ismail, M. (2017). Higher Order Thinking Skills (HOTS): Teacher Training and Skills in Assessing Science Learning. *Advanced Science Letters .23(4),* pp. 3259- 3262.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice, 38(2),* pp. 67-73. Retrieved from https://doi.org/10.1080/00405849909543834

Kesim, M. (2008). *Connectivist Approach and Restructuring of Lifelong Learning.*

Ma, T. (2009). An Emprical Study on Teaching Listening CLT. *International Education Studies, (2),* pp. 126-134.

Magsino, R. M. (2014). Enhancing Higher Order Thinking Skills in a Marine Biology Class through Problem-Based Learning. *Asia Pacific Journal of Multi-Disciplinary Research. 2(5),* pp. 1-6.

Mahzabin, Z. (2013). *Piaget's pre operational stage and the role of social and cultural development of a child psychology in Bangladeshi context.* (Doctoral dissertation, BRAC University).

McQuail, D. (2010). The future of communication studies: A contribution to the debate. *Media and communication studies interventions and intersections,* p. 27.

Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education (4th ed).* Boston: Pearson Education, Inc.

Osborne, J. (2014). Teaching critical thinking? New direction in science education. *Perspectives on the science curriculum. 95, (352),* pp. 53-62.

Ramos, J. L., Dolipas, B. B., & Villamor, B. B. (2013). Higher Order Thinking skills and Academic performance in Physics or college students: A Regression analysis. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research, 4*, pp. 48-60. Retrieved from International Journal of Innovative Interdisciplinary Research, 4.

Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *Journal of Learning Sciences, 2*, pp. 235-276.

Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Retrieved from http://ltc.umanitoba.ca/KnowingKnowledge/index.php/Main_Page/.

Siemens, G. (2013). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Retrieved 12 8, 2016, from http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

Smith, M. K. (2013). *What is Pedagogy?* The Encyclopaedia of Informal Education.

Svobodov, J., & Sladek, P. (2008). *Scientific Activities In School, School and Health 21*. contemporary School Practice and Health Education.

Tanujayal, B., Mumul, J., & Margono, G. (2017). The Relationship between Higher order Thinking skils and Academic performance of STUDENT in Mathematics instruction. *international Education Studies, 10(11)*, pp. 78-85.

Teasley, S. D., & Roschelle, J. (1993). *Constructing a joint problem space: The computer as a tool for sharing knowledge. In S. P. Lajoie (Ed.), Computers as cognitive tools: Technology in education.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Massachusetts: Harvard University Press*.

الملاحق

ملحق (1)

قائمة أسماء محكمي أداة الدراسة

الأسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
د. مازن ربايعة	دكتوراة	مناهج وأساليب التدريس	جامعة القدس المفتوحة – فرع جنين
د. حسام حزرالله	دكتوراة	مناهج وأساليب تدريس الرياضيات	جامعة القدس المفتوحة
د.أحمد عثمان	دكتوراة	مناهج وأساليب تدريس	جامعة فلسطين التقنية الخضوري
د0سعيد شواهنة	دكتوراة	أساليب تدريس عربي	جامعة النجاح الوطنية
د.سام الفقهاء	دكتوراة	التسويق	جامعة النجاح الوطنية

ملحق (2)

الاستبانة الأولى قبل التحكيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس

الموضوع: استبانة

تحية طيبة، وبعد،

فَتَقُوْمُ الباحثةُ بدراسةٍ مَيدانيةٍ عُنوانُها" **النظرية التواصلية في أنشطة كتاب علوم الصف التاسع وَدَوْرُها في تنمية مهارات التفكير العليا من وجهة نظر المدرسين في فِلَسطينَ" حيث تُعنَي الباحثةُ بالنظرية التواصلة: نظرية في علم الاجتماع واللغويات تركز على كيفية تفاعُلِ الأفراد وتبادُلِ المعلومات والأفكار مِنْ خِلالِ اللغة والوسائط الأخرى، تهدف إلى فَهْمِ ديناميكيات التواصل وكيفية تأثيره على العلاقات الاجتماعية والفردية.**

وَلِتَحقيقِ أهدافِ الدراسة أَعَدَّتِ الباحثةُ استبانةً مُستَرْشِدَةً بِما جاءَ في أَدَبِيَّاتِ الأبحاث والدراسات السابقة، راجيةً مِنكُمُ الإجابة عليها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج وأساليب التدريس/جامعة النجاح الوطنية، عِلْمًا بأنَّ البَياناتِ هي لأغراضِ البحثِ العِلميّ فقط، وسَتُعامَلُ بِمَوضوعِيَّةٍ وأمانةٍ وَسِرِّيَّةٍ تامَّةٍ.

شاكرة لكم حُسن تعاونكم

الباحثة

رفاء أحمد محمود

أَوَّلاً: البيانات الشخصية

1. **الجنس: ☐ ذكر ☐. أنثى .**
2. **المؤهل العلمي:☐ دبلوم ☐ بكالوريوس وأعلى**
3. **سنوات الخبرة: ☐أقل من 5 سنوات☐ من 5-10 سنوات☐ أكثر من 10 سنوات**

ثانياً: فقرات أداة الدراسة، الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المناسب

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المحور الأول: التعرف على الخلفية التواصلية						
	استخدام المدرس للمحادثات المتمثلة بالنقاش والحوار الدائر داخل الصف لأهمية التواصل في عملية التعلم.					
	دمج الأنشطة التفاعلية والمشروعات في الدروس يمكن تعزيز الفهم بشكل أفضل لدى الطلبة					
	استخدام المعلم الأسئلة المفتوحة وتشجيع المناقشات الجماعية، يعزز التواصل في العملية التعليمية.					
	استخدام المعلم وسائل التواصل الاجتماعي يظهر كفاءة المعلم في تكامل تكنولوجيا التواصل في الدروس.					
	استخدام المعلم لمنصات التفاعل التكنولوجي يسهم في تحفيز التفكير النقدي وتعزيز التفاعل الفعّال بين الطلبة في السياق التعليمي.					
	فهم المعلم العميق لتطور العقل للطالب، يؤثر على تعلمهم، ويعكس تفاعلًا إيجابيًّا مع مبادئ التواصلية.					
	تقديم المعلم ردود فعل بناءة للطلاب خلال الدرس تعكس فهمه لكيفية دعم مهارات التفكير العليا.					
	التخطيط للتدريس في ضوء المفاهيم والمهارات يُظْهِرُ فَهْمَ المعلم لنظرية التواصل.					
	استخدام أساليب التقويم مثل الأسئلة الشفوية تعكس تفاعل المعلم مع القدرة التفكيرية للطلبة.					
10	استخدام اساليب التقويم مثل المشاريع والأأبحاث تحفز الوصول إلى تنمية مهارات التفكير العليا للطلبة.					
المحور الثاني: تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية						

	مراقبة الدروس يمكن أن تساعد في فَهْمِ تأثير النظرية التواصلية من خلال متابعة تفاعُلِ المعلمينَ والطلاب في الصف.					
	تحليل المحتوى والأنشطة العلمية يساعد في تحديد إلى أيّ مَدًى تَمَّ تضمينُ عناصر التواصل والحوار في الدروس.					
	استخدام تقنيات التقييم التفاعلي، مثل الأسئلة الفورية والمناقشات، يُمْكِنُ أَنْ يُظْهِرَ تأثير الأنشطة التواصلية على فَهْمِ الطلاب.					
	توجيه استبانات إلى المعلمين والطلاب يمكن أن يوفر رُؤًى حول مستوى التفاعل والتواصل في الصف.					
	استخدام مقاييس قياسية لتقييمِ فَهْمِ الطلاب ومستويات التفكير العالي يمكنُ أنْ يَكشِفَ عن تأثير نشاطات التواصل.					
	مقارنة أداء الطلاب قبل وبعد تنفيذ نشاطات تواصلية تُظْهِرُ تَحسيناتٍ في فَهْمِهِمْ وَمهاراتهم في العلوم.					
	استعراض أعمال الطلاب، مثل الأبحاث والتقارير، يساعد في تقييم تأثير الأنشطة التواصلية على قدراتهم في التعبير والتفاعل.					
المحور الثالث: مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب						
	تشجع الأنشطة على استخدام التوجيه الفعّال لتوجيه الطلاب نحو البحث الذاتي واتخاذ القرار وتطوير قدرتهم على التفكير.					
	تشجع أنشطة الكتاب على مشاركة الطلاب بنشاط وبناء الفَهْمِ مِنْ خلال الحوار.					
	يظهر تأثير النظرية التواصلية في تصميم الأنشطة لتحفيز التفاعل والمناقشات الجماعية.					
	تتكامل الأنشطة مع استخدام وسائل التواصل، مثل المناقشات والتعاون بين الطلاب.					
	تُشجع الأنشطة المبنية على النظرية التواصلية على استخدام التفكير النقدي والإبداعي في تحليل المشكلات العلمية.					
	يتضمن تصميم الأنشطة أسئلة مفتوحة لتعزيز التفكير النقدي والتفاعل.					
	يشجع استخدام وسائل التواصل المتنوعة، مثل الرسوم التوضيحية، لتوضيح الأفكار.					

	تحفيز البحث واستكشاف المعلومات يظهر تأثير النظرية في تشجيع الاستقلالية والمشاركة وتطوير قدراتهم الفكرية					

المحور الرابع: الأسئلة الإنشائية

تحديات وصعوبات:

- من وجهة نظرك كمعلم بين الصعوبات أو التحديات التي تواجهك في تطبيق مبادئ النظرية التواصلية.

- ما هي الحاجات التي تدعم المدرسين لتكامل مبادئ النظرية التواصلية في ممارساته التعليمية؟

توجيهات للتطوير:

- ما هي التوجيهات التي يمكن أن يقدمها المدرسون لتحسين استخدام مبادئ التواصلية في تعليم العلوم؟

- هل هناك اقتراحات لتطوير البرامج التدريبية للمعلمين في هذا السياق؟"

شاكرة حسن تعاونكم

ملحق (3)

الاستبانة بالشكل النهائي

جامعة النّجاح الوطنيّة

كليّة الدّراسات العليا

برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس

الموضوع: استبانة

تحية طيبة، وبعد،

تقوم الباحثة بدراسةٍ مَيدانِيَّةٍ، عُنوانُها: "**النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع، ودورُها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، من وجهة نظر معلميهم في فِلَسطينَ**، وَلِتَحقيقِ أهدافِ الدراسة أَعَدَّتِ الباحثةُ استبانةً مُسْتَرْشِدَةً بِما جاءَ في أَدَبِيَّاتِ الأبحاث، والدراسات السابقة، راجيةً منكم الإجابة عنها؛ استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، في تخصص المناهج وأساليب التدريس/ جامعة النجاح الوطنية، عِلْمًا بأنَّ البَياناتِ هي لأغراضِ البحثِ العِلمِيّ فقط، وسَتُعامَلُ بموضوعيَّةٍ وأمانةٍ وَسِرِّيَّةٍ تامَّةٍ.

شاكرة لكم حُسن تعاونكم

الباحثة

رفاء أحمد محمود

أَوَّلاً: البيانات الشخصية

4. الجنس: ☐ ذكر ☐. أنثى .

5. المؤهل العلمي:☐ دبلوم ☐ بكالوريوس فأعلى

6. سنوات الخبرة: ☐أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات☐ أكثر من 10 سنوات

ثانياً: فقرات أداة الدراسة، يُرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
المحور الأول: التعرف على الخلفية التواصلية						
1	دمج الأنشطة التفاعلية والمشروعات في الدروس يُعَزِّزُ الفهم بشكلٍ أفضلَ لدى الطلبة.					
2	استخدام المعلم وسائل التواصل الاجتماعي يُظْهِرُ كفاءة المعلم في تكامل تكنولوجيا التواصل في الدروس.					
3	استخدام المعلم لمنصات التفاعل التكنولوجي، مثل: الوسائط المتعددة، والمنصات الرقمية، يسهم في تحفيز التفكير النقدي، وتعزيز التفاعل الفعّال بين الطلبة في السياق التعليمي.					
4	فهم المعلم العميق لتطور العقل للطالب يؤثر في تعلمهم، ويعكس تفاعلًا إيجابيًّا مع مبادئ التواصلية.					
5	تقديم المعلم ردود فعل بناءة للطلاب خلال الدرس يعكس فَهْمَهُ لكيفية دعم مهارات التفكير العليا.					
6	التخطيط للتدريس في ضَوْءِ المفاهيم والمهارات يُظْهِرُ فَهْمَ المعلم لنظرية التواصل.					
7	استخدام أساليب التقويم، مثل: الأسئلة الشفوية، والمشاريع، يعكس تفاعُلَ المعلم مع القدرة التفكيرية للطلبة، ويحفز الوصول إلى تنمية مهارات التفكير العليا للطلبة.					
المحور الثاني: تقييم مهارات التفكير العليا بناءً على النظرية						
1	مراقبة الدروس يمكن أن تساعد في فَهْمِ تأثير النظرية التواصلية من خلال متابعة تفاعُلِ المعلمين والطلاب في الصف.					

2	تحليل المحتوى والأنشطة العلمية يساعد في تحديد مدى تضمين عناصر التواصل والحوار في الدروس.					
3	استخدام تقنيات التقييم التفاعلي، مثل: الأسئلة الفورية والمناقشات، يمكن أن يظهر تأثير الأنشطة التواصلية على فهم الطلاب.					
4	توجيه استبانات إلى المعلمين والطلاب يمكن أن يوفر رؤى حول مستوى التفاعل والتواصل في الصف.					
5	استخدام مقاييس قياسية لتقييم فَهْمِ الطلاب ومستويات التفكير العالي يمكن أن يكشف عن تأثير نشاطات التواصل.					
6	مقارنة أداء الطلاب قبل تنفيذ نشاطات تواصلية وبعده تظهر تحسينات في فَهْمِهِمْ ومهاراتهم في العلوم.					
7	استعراض أعمال الطلاب، مثل: الأبحاث، والتقارير، يساعد في تقييم تأثير الأنشطة التواصلية في قدراتهم في التعبير والتفاعل.					
المحور الثالث: مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب						
1	تشجع الأنشطة على استخدام التوجيه الفعّال لتوجيه الطلاب نحو البحث الذاتي واتخاذ القرار وتطوير قدرتهم على التفكير.					
2	تشجع أنشطة الكتاب على مشاركة الطلاب بنشاط الفهم وبنائه، من خلال استخدام وسائل التواصل، كالحوار، والتعاون بين الطلاب.					
3	يظهر تأثير النظرية التواصلية في تصميم الأنشطة لتحفيز التفاعل والمناقشات الجماعية.					
4	تُشجع الأنشطة المبنية على النظرية التواصلية على استخدام التفكير النقدي والإبداعي في تحليل المشكلات العلمية.					
5	يتضمن تصميم الأنشطة أسئلة مفتوحة لتعزيز التفكير النقدي والتفاعل.					
6	يشجع استخدام وسائل التواصل المتنوعة، مثل: الرسوم التوضيحية، لتوضيح الأفكار.					
7	تحفيز البحث واستكشاف المعلومات يظهر تأثير النظرية في تشجيع الاستقلالية والمشاركة وتطوير قدراتهم الفكرية.					

المحور الرابع: الأسئلة الإنشائية

تَحَدِّيات وصعوبات:

- من وجهة نظرك، بوصفك معلمًا، ما الصعوبات أو التحديات التي تواجهك في تطبيق مبادئ النظرية التواصلية؟

- ما الحاجات التي تدعم المُدَرِّسِينَ؛ لتكامل مبادئ النظرية التواصلية في ممارساته التعليمية؟

توجيهات للتطوير:

- ما التوجيهات التي يُمْكِنُ أَنْ يُقَدِّمَها المُدَرِّسُونَ لِتَحسينِ استخدامِ مَبادِئِ التواصلية في تعليم العلوم؟

- ما أهمُّ الاقتراحات التي تروْنها مناسبة لتطوير البرامج التدريبية لدى المعلمين في استخدام مبادئ النظرية التواصلية؟

_____

_____

_____

_____

"أشكر لكم حُسْنَ تعاونكم"

التحليل الإحصائي

تحليل إحصائي بعنوان

(النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع ودورها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين)

- **خصائص عينة الدراسة (متغيرات الدراسة المستقلة)**

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	25	27.4	27.4	27.4
	أنثى	66	72.5	72.5	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

سنوات الخبرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أقل من 5 سنوات	41	45	45	45
	من 5-10 سنوات	17	18.6	18.6	18.6
	أكثر من 10 سنوات	33	36.2	36.2	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

المؤهل العلمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	دبلوم	9	9.8	9.8	9.8
	بكالوريوس	51	56.0	56.0	56.0
	ماجستير فأعلى	31	34.0	34.0	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

♦ **وصف أسئلة الدراسة بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري:**

1. التعرف على الخلفية التواصلية

Descriptive Statistics

Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
.64951	4.2941	5.00	1.00	91	Q1A
.67783	4.1176	5.00	1.00	91	Q2A
.57458	4.2059	5.00	2.00	91	Q3A
.66562	4.1118	5.00	1.00	91	Q4A
.60469	4.2059	5.00	2.00	91	Q5A
.68792	4.1882	5.00	1.00	91	Q6A
.65295	4.1706	5.00	2.00	91	Q7A
.24853	4.4531	5.00	3.00	91	التعرف على الخلفية التواصلية
				91	Valid N (listwise)

2. تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية

Descriptive Statistics

Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
.64383	4.2294	5.00	2.00	91	Q1C
.78446	4.0000	5.00	1.00	91	Q2C
.60913	4.1765	5.00	2.00	91	Q3C
.64814	4.0059	5.00	2.00	91	Q4C
.72114	4.1353	5.00	1.00	91	Q5C
.66405	4.0529	5.00	1.00	91	Q6C
.63268	4.1176	5.00	1.00	91	Q7C
.32856	4.2563	4.86	1.86	91	تقييم مهارات التفكير العالي بناءا على النظرية
				91	Valid N (listwise)

3. مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب

Descriptive Statistics

Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
.59233	4.2941	5.00	2.00	91	Q1E
.61439	4.2059	5.00	2.00	91	Q2E
.66761	4.1471	5.00	1.00	91	Q3E
.65402	4.0647	5.00	2.00	91	Q4E
.55095	4.1000	5.00	2.00	91	Q5E
.70983	4.0706	5.00	1.00	91	Q6E
.53684	4.1765	5.00	3.00	91	Q7E
.35263	4.3142	5.00	3.13	91	مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب
				91	Valid N (listwise)

6. المجال الكلي

Descriptive Statistics

Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
.24853	4.4531	5.00	2.88	91	التعرف على الخلفية التواصلية
.32856	4.2563	5.00	2.57	91	تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية
.35263	4.3142	5.00	2.80	91	مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب
.19234	4.2930	4.71	3.52	91	المجال الكلي
				91	Valid N (listwise)

- **نتائج اختبار (ت) (One Sample t-test) لعينة واحدة:**

One-Sample Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	
.03531	.19339	4.1308	91	المجال الكلي

One-Sample Test

Test Value = 3				
Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	
1.23083	.000	29	34.860	المجال الكلي

فحص الفرضيات

فحص الفرضية الأولى التي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور **النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين** تعزى لمتغير الجنس**).**

- **نتائج اختبار (ت) (Independent Sample t-test) للعينات المستقلة:**

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التعرف على الخلفية التواصلية	ذكر	25	4.2386	.50283	.10720
	أنثى	66	4.3846	.58288	.16166
تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية	ذكر	25	4.3896	.47315	.10088
	أنثى	66	4.1868	.61827	.17148
مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب	ذكر	25	4.1682	.47146	.10052
	أنثى	66	4.0385	.42336	.11742
المجال الكلي	ذكر	25	4.2108	.30794	.06565
	أنثى	66	4.2168	.24471	.06787

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means			
		Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
التعرف على الخلفية التواصلية	Equal variances assumed	.329	-.782-	89	.440	-.14598-
	Equal variances not assumed		-.753-	22.400	.460	-.14598-
تقييم مهارات التفكير العالي بناءا على النظرية	Equal variances assumed	.878	1.093	89	.282	.20280
	Equal variances not assumed		1.019	20.350	.320	.20280
مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب	Equal variances assumed	.420	.816	89	.420	.12972
	Equal variances not assumed		.839	27.571	.409	.12972

-.00605-	.952	89	-.060-	.802	Equal variances assumed	المجال الكلي
-.00605-	.949	29.969	-.064-		Equal variances not assumed	

فحص الفرضية الثانية التي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في **دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين** تعزى لمتغير المؤهل العلمي).

- **نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) (One Way ANOVA):**

Descriptives

Std. Error	Std. Deviation	Mean	N		
.08016	.41651	4.3194	9	دبلوم	التعرف على الخلفية التواصلية
.29781	.84234	4.2031	51	بكالوريوس	
.10876	.56516	4.0062	31	ماجستير فأعلى	
.19780	.55946	4.3542	91	Total	
.19780	.55946	4.3542	9	دبلوم	تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية
.10478	.54444	4.2434	51	بكالوريوس	
.15376	.43490	4.5536	31	ماجستير فأعلى	
.09280	.48219	4.2160	91	Total	
.10478	.54444	4.2434	9	دبلوم	مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب
.15376	.43490	4.5536	51	بكالوريوس	
.09280	.48219	4.2160	31	ماجستير فأعلى	
.16888	.47768	4.3750	91	Total	
.09545	.49600	4.0704	9	دبلوم	المجال الكلي
.06928	.19594	4.2875	51	بكالوريوس	
.05365	.27879	4.1711	31	ماجستير فأعلى	
.09273	.26228	4.3547	91	Total	

ANOVA

Sig.	F	Mean Square	Sum of Squares		
.568	.575	.170	.340	Between Groups	التعرف على الخلفية التواصلية

		.296	9.458	Within Groups	
			9.798	Total	
.552	.575	.170	.340	Between Groups	تقييم مهارات التفكير العالي بناءا على النظرية
		.296	9.458	Within Groups	
			9.798	Total	
.981	.020	.005	.011	Between Groups	مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب
		.281	8.977	Within Groups	
			8.988	Total	
.553	.603	.179	.357	Between Groups	المجال الكلي
		.296	9.481	Within Groups	
			2.710	Total	

فحص الفرضية الثالثة التي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في **دور النظرية التواصلية في أنشطة محتوى كتاب علوم الصف التاسع في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين من وجهة نظر معلميهم في فلسطين** تعزى لمتغير سنوات الخبرة).

- **نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) (One Way ANOVA):**

Descriptives

Std. Error	Std. Deviation	Mean	N		
.09390	.37561	4.4141	41	أقل من 5 سنوات	التعرف على الخلفية التواصلية
.17229	.66726	4.1333	17	من 5-10 سنوات	
.21271	.42543	4.4063	33	أكثر من 10 سنوات	
.08963	.53028	4.2929	91	Total	
.14343	.57373	4.0804	41	أقل من 5 سنوات	تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية
.10289	.39849	4.5810	17	من 5-10 سنوات	
.20516	.41033	4.2500	33	أكثر من 10 سنوات	
.08993	.53205	4.3143	91	Total	
.11470	.45880	3.9625	41	أقل من 5 سنوات	مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب
.11811	.45743	4.2933	17	من 5-10 سنوات	
.04082	.08165	4.1000	33	أكثر من 10 سنوات	
.07646	.45231	4.1200	91	Total	

.07714	.30857	4.1331	41	أقل من 5 سنوات	المجال الكلي
.07012	.27157	4.2993	17	من 10-5 سنوات	
.05443	.10886	4.2096	33	أكثر من 10 سنوات	
.04772	.28234	4.2130	91	Total	

ANOVA

Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares		
.314	1.202	.334	2	.668	Between Groups	التعرف على الخلفية التواصلية
		.278	88	8.893	Within Groups	
			90	9.561	Total	
.026	4.088	.979	2	1.959	Between Groups	تقييم مهارات التفكير العالي بناءً على النظرية
		.240	88	7.666	Within Groups	
			90	9.624	Total	
.125	2.225	.425	2	.849	Between Groups	مدى توافر النظرية التواصلية في أنشطة الكتاب
		.191	88	6.107	Within Groups	
			90	6.956	Total	
.268	1.372	.107	2	.214	Between Groups	المجال الكلي
		.078	88	2.496	Within Groups	
			90	2.710	Total	

- **ثبات أداة الدراسة**

Case Processing Summary

%	N		
100.0	91	Valid	Cases
.0	0	Excluded[a]	
100.0	91	Total	

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

N of Items	Cronbach's Alpha
21	.899

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

COMMUNICATIVE THEORY IN NINTH-GRADE SCIENCE TEXTBOOK ACTIVITIES AND ITS ROLE IN DEVELOPING HIGHER-ORDER THINKING SKILLS FROM THE POINT OF VIEW OF TEACHERS IN PALESTINE

By
Rafaa Ahmed Fayez Mahmoud

Supervisor
Dr. Abdel Ghani Saifi

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus - Palestine.

2024

COMMUNICATIVE THEORY IN NINTH-GRADE SCIENCE TEXTBOOK ACTIVITIES AND ITS ROLE IN DEVELOPING HIGHER-ORDER THINKING SKILLS FROM THE POINT OF VIEW OF TEACHERS IN PALESTINE

By
Rafaa Ahmed Fayez Mahmoud
Supervisor
Dr. Abdel Ghani Saifi

Abstract

The current study aimed to identify the role of communicative theory in the content activities of the science book for the ninth grade, in government schools affiliated with the Education Directorate in the city of Jenin in developing higher-order thinking skills among learners, from the point of view of their teachers during the second semester of the academic year (2023-2024) .

To achieve the objectives of the study, the researcher followed the descriptive analytical approach; where the researcher designed a questionnaire to measure the extent of using communicative theory in developing higher-order thinking skills among ninth-grade students, and collect data from individuals of the study sample.

The study community consisted of all science teachers, numbering (285) male and female teachers. The researcher applied it electronically to a facilitated sample of ninth grade science teachers in Jenin Governorate, the number of which reached (91) male and female teachers in Jeni Directorate

. The results of the study showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the arithmetic means of teachers' views on the role of the communicative theory in the content activities of the ninth grade science book in developing higher-order thinking skills among learners from the point of view of their teachers in Palestine, attributed to the variable (gender, academic qualification, years of experience) and the importance of using the communicative theory as a basis for designing and implementing educational activities in the ninth grade science subject, as this theory enhances higher-order thinking and effective interaction between the teacher and students, as the research confirms the importance of providing teachers with With the

training and skills necessary to apply communicative theory effectively within the classroom, there is an urgent need to conduct more research and studies to better understand the role of communicative theory in developing higher-order thinking skills and improving the quality of education in various educational contexts.

The study recommended that teachers should rely on the principles and methods of communicative theory in designing and implementing educational activities in the ninth grade science subject to enhance students' higher thinking, and to provide training courses and workshops that help teachers develop their skills in implementing communicative theory effectively in classrooms, and to conduct studies on comparing the impact of communicative theory in traditional educational environments (such as face-to-face classes) and virtual environments (distance learning) on developing deep thinking among students.

Keywords: Communicative Theory, Ninth-Grade, Thinking Skills