جامعة عين شمس
كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

أثر استخدام "البورتفوليو " كأسلوب للتقويم الشامل في تنمية بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الأساسية

دراسة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

(قياس وتقويم تربوي)

محمد عبده أحمد الصبري

إشـــــراف

أ . د/ سليمان الخضري الشيخ
أستاذ علم النفس التربوي
رئيس قسم علم النفس سابقًا

أ . د/ مختار أحمد الكيال
أستاذ علم النفس التربوي
رئيس قسم علم النفس

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة:

"أثر استخدام "البورتفوليو" كأسلوب للتقويم الشامل في تنمية بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الأساسية".

مقدمة:

لقد شهد التقويم التربوي عامة، وتقويم تحصيل الطلبة وأدائهم خاصة في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم، ومرجعياته، ونقلة نوعية في أساليبه، وأدواته، وتقنياته، وممارساته الميدانية، وقد أسهمت هذه التطورات في إحداث تغيرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية - ولعل التقويم بالبورتفوليو من أبرزها - التي تسمح بالتركيز على النواتج التربوية، والمهارات التعليمية المعرّفة جيدًا، بما يتيح للتلاميذ أن يظهروا، أو يوضِّحوا كافة الدلائل والمؤشرات، والإثباتات على أنهم حققوا هذه النواتج، أو أتقنوا هذه المهارات، فالتقويم هنا يكشف عن كيف يفكّر التلميذ، وكيف يفهم الموضوع الدراسي، وكيف يتعلم، وما دوره، وما الذي يقوم به، وكيف ينمو أو يتقدم (وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ٢٠٠٧، ص ٩)*.

وهذا المدخل التقويمي الجديد – البورتفوليو - له آثاره الإيجابية أيضًا على مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ، مما يجعلهم على وعي بنقاط ضعفهم، ونقاط قوتهم في أي مادة دراسية أثناء فترة التعلم، مما يجوّد من أدائهم، فيرتفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، كما أكدتها نتائج دراسة (إلهام الشلبي، وفريال أبو عواد، ٢٠١٤، ص

* اعتمد الباحث في التوثيق أسلوب APA 6 وفي المراجع العربية بتقديم الاسم على اسم العائلة.

٥٣؛ آلاء شنار ٢٠١٦، ص ٣٣)، (Mustafa, A. & Ezgi, G.2009, P 76)، بأن هذا المدخل لا يقتصر دوره التقويمي على رصد الأداء التحصيلي المرتبط بالمقررات الدراسية فقط، بل يمتد إلى رصد المستويات التي أحرزها المتعلم من العمليات المعرفية، وما وراء المعرفية، ومهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات، كما أشارت نتائج دراسة (محمد أبو دية، ٢٠١٦، ص ١١٥)، (Huang, J, Yang, S. & change, M, 2011, P 104) إلى أنه من السمات الأساسية لهذا الأسلوب تنمية المهارات التنظيمية، والقدرة على تنفيذها، وتعزيز الثقة بالنفس.

والمتتبع لبعض محاولات الإصلاح التربوي في اليمن يرى أن عملية التقويم تكاد تكون مهملة تمامًا، فلابد أن يكون للتقويم الدور الرئيس في أي عملية الغاية منها الإصلاح التربوي.

١. ويرى الباحث أن الوسيلة الأساسية - إن لم تكن الوحيدة للتقويم من خلال الواقع الملموس في مدارسنا اليوم في اليمن - هي الامتحانات التقليدية، وما يرافقها من مساوئ وسلبيات عديدة، كما ذكرتها الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي أن هناك نقاط ضعف يعاني منها التقويم في اليمن من أهمها: عدم توفر مقاييس دقيقة تتصف بالموضوعية، والصدق والثبات، وإهمال إنجازات الطلاب، وتفشي ظاهرة الغش التي تكرس لديهم مهارة الحفظ، وظاهرة الدروس الخصوصية، كما أن مدارسنا اليوم لا تهتم في تعليم أبنائها مهارات التفكير المختلفة التي تعدهم للحياة، ومواجهة تحديات المستقبل، وزد على ذلك تبنيها الأساليب التقليدية للتقويم، وهو أدنى مستوى من مستويات التعلم التي تنادي بها النظريات المعرفية؛ مما يتوجب علينا إعادة النظر في طرق، وإستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم (مشروع الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي، ٢٠٠٧، ص ص ١٣- ٣٦؛ أحمد

الحضرمي، ٢٠٠٨، ص ص ٣١- ٣٩؛ بدر الأغبري، ١٠١٤، ص ٢٥؛ رشاد العامري، ٢٠١٥، ص ص ١٧-١٩؛ أحمد على الحاج، ٢٠١١، ص ص ١٩٢-١٩٣)، انطلاقًا مما سبق سعى الباحث إلى استخدام "البورتفوليو" كأسلوب للتقويم؛ للتعرّف على ما قد يحدثه استخدام هذا المدخل في تحقيق الأهداف التربوية العامة المراد تدريسها في مادتي التربية الإسلامية، والعلوم.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام "البورتفوليو" كأسلوب للتقويم الشامل في تنمية التحصيل الدراسي (لمادتي التربية الإسلامية، والعلوم)، وبعض المتغيرات المعرفيّة (التفكير الناقد، مهارات ما وراء المعرفة) وغير المعرفيّة (تقدير الذات)، لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في الجمهوريّة اليمنيّة "العاصمة صنعاء أنموذجًا؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

٢. معرفة أثر استخدام البورتفوليو كأسلوب للتقويم الشامل في تنمية التحصيل الدراسي، والتفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة، وتقدير الذات.

٣. تحديد معالم الإطار النظري للدراسة من حيث مفهوم البورتفوليو، وأهميته، وخطوات إعداده، وآلية تطبيقه، والأخذ به، وما يستلزم لضمان نجاحه، وإعداد المقاييس المتدرجة، وكيفية تقدير الدرجات.

مصطلحات الدراسة:

اعتمد الباحث على التعريفات الآتية لمصطلحات الدراسة كتعريفات إجرائية، وهي:

١. **التقويم (Evaluation):**

يعرف جابر عبد الحميد التقويم بأنه "عملية جمع للبيانات وتحليلها بطريقة منظمة؛ لكي تحدد مدى تحقيق الأهداف، ولكي تتخذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل" (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي، ١٩٩٨، ص ٣).

٢. التقويم الشامل (Comprehensive Evaluation):

هو "تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، وفق معايير ومستويات جودة محددة، مستمر باستمرار العملية التعليمية، ولا يقتصر على امتحان الورقة والقلم، وإنما يشتمل – أيضًا - على أساليب أخرى متنوعة".

٣. البورتفوليو (Portfolio):

"تجميع هادف ومنظم لأعمال المتعلم وإنجازاته في مجال دراسة معينة، خلال فترة زمنية محددة؛ بغرض تقويم أدائه" (وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ٢٠٠٧، ص ٦).

٤. التفكير الناقد (Critical Thinking):

تبنى الباحث تعريف جابر عبد الحميد جابر، وأحلام الباز كتعريف إجرائي على أنه " قدرة الطالب على إصدار حكم منظم ذاتيًا، وهادف في المواقف التي تتطلب الحكم على القضايا العلمية، والاجتماعية، أو أثناء مناقشة موضوع ما يؤدي إلى التحليل، والتقييم، والاستنتاج التي بُني على أساسها ذلك الحكم، معبرًا عنها بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الفرعية".

٥. مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Thinking Skills):

هي "مجموعة من مهارات التفكير العليا والتي تتضمن التفكير بعملية التفكير التي تجعل التلميذ على وعي باستخدام العمليات المعرفية (التخطيط، المراقبة، التقويم) في معالجة وإنجاز المهام المعرفية المختلفة، ويتم حسابها إجرائيًا من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلميذ بالإجابة عن فقرات هذا الاختبار".

٦. تقدير الذات (Self-Esteem):

هو "التقييم الذي يضعه التلميذ لذاته (سلوكه، ودوافعه، وانفعالاته، وأفكاره)، والتي يعتقد أنها متوافرة فيه، ويتضمن الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو ذاته، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس تقدير الذات".

٧. التحصيل الدراسي (Academic Achievement):

هو "مقدار المعلومات التي اكتسبها التلاميذ من خلال تعلم موضوعات دراسية مقررة، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أحد الاختبارات التحصيلية، أو بالدرجة التي يضعها له المعلم، أو بكلتيهما معًا".

محددات الدراسة:

- **الحد المكاني:** مدرستان من مدارس أمانة العاصمة الأساسية.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٦ – ٢٠١٧م.
- **الحد المجالي:** تطبيق مشروع مدخل التقويم باستخدام "البورتفوليو" في تنمية بعض المتغيرات المعرفية (التفكير الناقد، مهارات ما وراء المعرفة)، وغير المعرفية (تقدير الذات)، والتحصيل الدراسي في مادتي التربية الإسلامية والعلوم.
- **الحد البشري:** تلاميذ الصف الثامن الأساسي.

الإطار النظري والدارسات السابقة:

أولًا: البروتفوليو:

مسوغات استخدام البورتفوليو:

يذكر كلٌ من (خالد عرفان، ٢٠٠٥، ص ص ٣٠-٣١؛ جاسم محمد، ٢٠١٣، ص ٢٦؛ سوزان عجيب، ٢٠١٥، ص ٦٧؛ عيسى صنيتان، ٢٠١٧، ص ٢٥٣)، (Forget, G. & simon, M., 2000, P 4 ; Alis, Mooris. & Maria Parks, 2010, P 369; Lily, O.& Ditza, M.017, P 85,)، المسوغات الآتية لاستخدام البورتفوليو: الشمولية في

القياس فهو يعمل على تقويم التلميذ في جميع الجوانب (المعرفية، الوجدانية، المهارية، الاجتماعية)، والاستمرارية فهو يستمر مع التلميذ من قبل أن يدخل المدرسة حتى تخرجه، وبعد تخرجه، وفي جميع مراحل حياته، والتعاون إذ يشترك فيه (المعلمون، الآباء، الموجهون، الأخصائيون الاجتماعيون، التلاميذ، الأصدقاء،...)، والتشخيص كون البورتفوليو يقدّم تشخيصًا متتابعًا مبينًا جوانب القوة والضعف، والتنوع في تقويم شتى الجوانب الخاصة بالشخصية، والاهتمام بإظهار الفروق الفردية بين التلاميذ، والمرونة في التقويم سواءً في جوانب التعلم، أو في المدى الزمني، والواقعية.

كما تذكر (Lily, O. &Ditza, M, 2017, P 77) بعض المسوغات التي منها: أنه يساعد التلاميذ على التفكير التأملي، كما إن إنشاء البورتفوليو يستدعي استخدام نهج بنّاء للتعلم المهني يستند إلى مفهوم بناء المعرفة مع مرور الوقت.

الغرض من البورتفوليو :

يختلف الغرض من بورتفوليو إلى آخر حسب ما يراه المعلم، أو المؤسسة التعليمية، ووردت عدة أغراض كما ذكرها (توفيق عبد المحسن، ٢٠١٤، ص ص ٦٣- ٨٩؛ نبيلة العتيبي، وفهد العليان، ٢٠١٧، ص ٢٣٨)، (Huang, J., Yang, S. & change, M, 2011, P 106; Khan, B., Begum, S. 2012, P 369).ومن أهمها:

أ. توثيق تحصيل التلاميذ، وجهودهم، وتقدمهم.

ب. الاهتمام بقياس وتقويم أداء التلاميذ.

ج. الاحتفاظ بالأعمال المتميزة لكل تلميذ مع تقييمه.

د. مساعدة التلاميذ على تقييم أنفسهم ذاتيًا.

ه. تقديم تقرير عن تحصيل التلميذ وتقدمه إلى التلميذ نفسه، أوولي الأمر، أو المدرسة، أو المعلم الآتي، أو جهة التوظيف بالمستقبل.

و. تقييم نوعية التدريس، أو المنهج الدراسي.

ز. تزويد المجتمع، أو الوزارة بما تقدمه المدرسة وإنجازاتها.

ح. يستخدم كأداة للتطوير المهني، والتدريب، والتعلم للمعلمين.

أهمية تطبيق البورتفوليو:

إن استخدام البورتفوليو من شأنه أن يحقق مكاسب نفسية وتربوية- إن جاز التعبير- نحن في أمس الحاجة إليها، وهذا ما يؤكده الباحثون، وتؤكده الدراسات، منها دراسة (أكرم قحوف، ٢٠٠٧، ص ٨٠؛ محمد رجب، ٢٠٠٨،ص ٨٤، محمود عمر، ٢٠٠٨، ص ٢٤؛ هناء مطلق، ٢٠١٢، ص ٣١؛ نوال العتيبي، ٢٠١٦، ص ١٢٢٢؛ رانية قريطم، ٢٠١٧، ص ٣٨؛ علي نصار، وشاهيناز اللوح، ٢٠١٧، ص ٣٧٣؛)، (Raija Kuisma,2007, P568) ومن هذه المكاسب:

أ. يشجع التلميذ على تأمل جهوده، ونتائج أعماله، ويعلّمه ذلك التقويم الذاتي.

ب. يكسب التلميذ اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، والتعليم، والمادة الدراسية.

ج. ينمّي الثقة بالنفس لدى التلميذ، ويخفض مستوى القلق لديه.

د. استخدام البورتفوليو يمثل خبرة متفردة للتعلم.

ه. يزيد من وعي التلميذ بتقدمه التدريجي في عملية التعلم، وينمي لديه مهارات ما وراء المعرفة.

و. اعتماده على أساليب متنوعة لقياس جوانب متعددة لأداء التلميذ بشكل حقيقي.

ز. يربط بين عناصر العملية التعليمية: التدريس، والتقويم، والمنهج.

ح. استخدام البورتفوليو يشرك الجميع في التقويم (الآباء، معلمو الصف، الأخصائي النفسي والاجتماعي، الطبيب)؛ لاتخاذ قرارات تعليمية، وعلاجية، وإرشادية أفضل للتلاميذ.

كما تعتبر عملية التقويم ملازمة وموجهة لعملية التدريس، وبحسب التوجهات الجديدة في التعليم؛ فإن أي تطوير أو تحسين في العملية التعليمية لابد أن يصاحبها تطوير في عمليات وإجراءات التقويم المصاحب لها، وبناءً على أن ملف الإنجاز كان ملازماً للمعلم في كافة مراحل عمله، فقد أصبح يتأمل ويتفكر ويقوّم أدوات وإجراءات وإستراتيجيات تقييمه لطلبته بهدف تحسينها، والتي تساعده في التحقق من فعالية أساليب التدريس المستخدمة من قبله، فأصبح على المعلم التفكير مليًا في إستراتيجية وأداة التقييم الأكثر مناسبة لكل موقف تعليمي، ويخطط لتعزيز مهارته في اختيار الأداة الأكثر ملاءمة، والتي تستطيع تقييم التعلم بشكل أكثر دقة، مما قد يؤثر إيجابًا على مهاراته في التقويم.

ومن هنا فقد اهتمت العديد من الدراسات بدراسة البورتفوليو لأهميته، وأخذت هذه الدراسات أبعادًا عدة، وبيئات مختلفة؛ لما له من أهمية كبيرة، وعلاقة تمس حياة التلميذ ومستقبله، كدراسة (جاسم محمد، ٢٠١٣) التي هدفت إلى التحقق من تطبيق السجل التقييمي لتحفيز الأداء لدى التلاميذ العراقيين دارسي اللغة الإنجليزية في بعض مهارات كتابة الإنشاء، ومن أجل تحقيق ذلك تم اختيار (٦٠) طالب عشوائيًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وضابطة بالتساوي، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة طردية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في البورتفوليو ودرجات اختبار تقييم الكتابة، ودراسة (موسى جودة، ٢٠١٤) التي هدفت إلي التعرف على ملف الإنجاز كأداة تقويم بديل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في قطاع غزة، وبيان مدى تأثير متغيرات كل من: الجنس، وسنوات الخدمة، ونوع المرحلة الدراسية على وجهة النظر عن ملف الإنجاز، تكونت العينة من (١٥٠) معلمًا ومعلمة للرياضيات، وأوضحت النتائج وجود نظرة سلبية عن ملف الإنجاز من وجهة نظر معلمي الرياضيات كأداة تقويم بديل، ودراسة (محمد أبو دية، ٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام حقائب العمل في تنمية المهارات الكتابية في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة، وبلغ عدد العينة (٦٠) تلميذًا موزعين بالتساوي كمجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم الباحث قائمة المهارات

الكتابية، واختبار المهارات الكتابية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاختبار البعدي، وفي المهارات الكتابية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (آلاء شنار، ٢٠١٦) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام ملفات البورتفوليو على تحصيل واتجاهات تلاميذ الصف الخامس في مادة اللغة العربية في نابلس، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) تلاميذ كمجموعة ضابطة، و(٧٦) تلاميذ كمجموعة تجريبية، واستخدمت الباحثة اختبارات التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاهات، وملف الإنجاز، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في التحصيل ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (رانية قريطم، ٢٠١٧) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام البورتفوليو في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين نواتج التعلم المستهدفة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكانت عينة الدراسة (٥٠) تلميذة موزعين بالتساوي على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس (استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، نواتج التعلم المعرفية، نواتج التعلم الوجدانية لمادة العلوم)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، ونواتج التعلم المعرفية، والوجدانية في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (عيسى صنيتان، ٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام البورتفوليو في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلبة الصف السادس في مادة لغتي الجميلة بمدينة بريدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة (٨٥) معلمًا، و(١٢) مشرفًا من شمال بريدة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أهمية استخدام ملف الإنجاز لدى معلمي ومشرفي مادة لغتي الجميلة في مدينة بريدة كانت مرتفعة بدرجة عالية.

ودراسة (Stone, B., 2008) التي هدفت إلى اختبار أثر بناء ملف الإنجاز في التعلم والتأمل التفكيري للطلبة المعلمين في الجامعة، بلغت العينة (٨٥) طالبًا معلمًا، تم اختيارهم

عشوائيًا من كلية التربية جامعة كاليفورنيا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، تعرضت المجموعة الأولى منذ بداية البرنامج إلى تعرف معلومات عن ملف الإنجاز وبنائه، وتعرضت المجموعة الثانية إلى التدريب على بنائه في بداية آخر فصل لتخرجهم، وبيّنت النتائج تمكّن الطلبة المعلمين في المجموعة الأولى من إكمال الملف واستخدامه، أما المجموعة الثانية فلم يكمل منهم سوى (٢٠%)، كما عبّرت المجموعة الأولى أن ملفات الإنجاز تساعد على التفكير التأملي، ودراسة (Behzad, N. 2010) وتهدف إلى تحديد تأثير تقييم البورتفوليو على درجات الامتحانات النهائية في مهارة الكتابة لدى تلاميذ اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وكانت عينة الدراسة (٤٠) تلميذًا جامعيًا، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى قسمين تجريبية، وضابطة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وذكرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين تم تقييم عملهم بالبورتفوليو قد حصلوا على درجات أعلى في الفحص النهائي من التلاميذ الذين تم تقييمهم بالطريقة التقليدية، ودراسة (Khan, B., Begum, S., 2012) التي هدفت إلى معرفة أثر البورتفوليو للتطوير المهني والتعلم للمعلمين كأداة بديلة عن مراكز التطوير المهني ومراكز التدريب، وتكونت عينة الدراسة من (٦) مشاركين في برنامج الماجستير، في جامعة خاصة في باكستان، وقد أجريت الدراسة باستخدام النمط النوعي للبحوث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الدور الإيجابي للبورتفوليو كأداة للتطوير المهني في مكان العمل، ودراسة (Oakley, G., Pegrum, M., & Johnston, S., 2014) التي هدفت إلى تقديم البورتفوليو الإلكتروني للمعلمين قبل الخدمة كأداة للتفكير والنمو، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) معلمًا قبل الخدمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إنشاء منصة ويكي (wiki)، وطُلب منهم أن يعكسوا أعمالهم وكتاباتهم عليها من خلال ست وحدات خلال العام، وقد أوضح المعلمون أنهم يقدّرون اكتساب المهارات التأملية، وعزز لديهم الثقة.

أنواع وصيغ البورتفوليو:

يعلّل (صلاح الدين علام،٢٠٠٧، ص ١٩٢) تعدد أنواع البورتفوليو وصيغه باختلاف الهدف منها، ويوضّح الشكل التخطيطي الآتي بعض هذه الصيغ الشائعة الاستخدام في التقويم:

شكل (١) يوضّح بعض صيغملفات الأداء.

أ. الصيغة المثالية Ideal Format: تهدف لمعاونة التلميذ؛ ليصبح قادرًا على تقويم سيره بدراسته تقويمًا واعيًا مستبصرًا.

ب. صيغة العرض Show Case Format: تهدف لعرض عيّنات من أعمال التلميذ على الآباء والمعلمين، وغيرهم من أفراد المجتمع المحلي.

ج. صيغة التوثيق Documentation Format: تهدف لتقديم سجل منظم لإنتاج التلميذ،ونتائج التقويم الكمي والكيفي لأعماله.

د. صيغة التقويم Evaluation Format: تهدف لتقويم تقرير متقن عن تحصيل التلميذ وإنتاجه لولي أمره، وللمسؤولين في المدرسة.

ه. صيغة صفية Class Format: تهدف لإعلام الآباء والمسؤولين في المدرسة بأحكام المعلم عن إنجازات كل تلميذ.

ثانيًا: التفكير الناقد:

تعريفه:

تعرف الجمعية الفلسفية الأمريكية (American Philosophical Association) بأنه "حكم منظم ذاتي، يهدف إلى التفسير والتحليل والتقويم والاستنتاج، فضلاً عن ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والطرائق والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم الوصول إليه" (في حسين أيوب، ٢٠١٤، ص ٣١٢؛ رشاد العامري، ٢٠١٥، ص ١٤؛ سامية محي الدين، ٢٠١٨، ص ٢٥) ، وعرفه (Chouari, A., &Machit, M, 2016, P 22; Paul , R.W. & Elder, 2014, P 48) بأنه "فن التحليل وتقويم الفكر مع وجهة نظر لتحسينه"، وتتفق معه (سوسن مجيد، ٢٠٠٨، ص ٥٤).

أهمية التفكير الناقد:

ذكرت بعض الدراسات والبحوث (محمد القطيطي، ٢٠١٦، ص ١٠١؛ عبد الهادي محمد، ٢٠١٦، ص ٤٢؛ طارق عامر، وإيهاب المصري، ٢٠١٧، ص ص ٣٠- ٨٠؛ نبيل نوفل، ٢٠١٧، ص ٣٨؛ سعدية أحمد، ٢٠١٨، ص ١٣٠؛ إياد الدليمي، وعمر الهويمل، ٢٠١٨، ص ٥٥٤؛ هالة أبو زيد، ٢٠١٨، ص ٢٩)، (Osborne, 2014, P 373) وغيرها من الدراسات أهمية تعليم التلاميذ التفكير الناقد لخصها الباحث في الآتي:

أ. إن التفكير الناقد عبادة ومطلب شرعي، دعت إليه الشريعة الإسلامية.

ب. يحسن ويطور من مقدرة التلميذ على فهم محتوى المقرر الدراسي، فيجعله سهلاً في فهمه وسلسًا في استيعابه.

ج. يتعلم خلاله التلميذ كيف يؤيد رأي ما قرأه، أو سمعه، استنادًا إلى دليل واضح.

د. يخلق جوًا صفيًا متفاعلًا بين المدرس، والتلميذ، والمنهج.

ه. يكتسب التلميذ من خلاله مهارات التفكير التحليلي والإبداعي، وبناء العلاقات، وحل المشكلات، والحصول على حلول وبدائل مختلفة.

و. يصقل مهارة التلميذ - كما المدرس - في تقييم المنهج الدراسي الذي بين يديه.

ز. يقاوم التبعية العمياء، والتقليد دون وعي، وهذا يعني التحرر من الافتراضات والاعتقادات الخاطئة.

مهارات التفكير الناقد:

تعددت الاتجاهات النظرية في تحديد وتصنيف مهارات التفكير الناقد تبعًا لتعدد تعريفاته، والأطر النظرية المفسّرة له، إلا أن أغلب الدراسات والبحوث منها (كريمة ميلاد،٢٠١٣، ١٣؛ ٤٢؛ هيام سالم، ٢٠١٩، ٢٢؛ وجدان الكركي، وسرى المحادين، ٢٠١٩، ص ٣٣٤)؛ (Tumkaya, Aybak, ,Aldag, Habibe, 2009, 13; Paul , R.W. & Elder, 2014, P 51) صنّفت مهارات التفكير الناقد إلى المهارات الآتية: تقويم الحجج، الاستنتاج، الاستدلال، التعرف على المغالطات، التفسير.

إستراتيجيات تنمية التفكير الناقد:

ذكر بعض الباحثين أنواعًا من الإستراتيجيات لتنمية التفكير الناقد (ممدوح عبدالمجيد، ٢٠١٥، ٣٨٢؛ معالي العجمي، ٢٠١٨، ص ٥٨؛ معين النصراوين، ٢٠١٩، ص ٧٢٩) ومن هذه الإستراتيجيات (الكلمات المترابطة وتحديد وجهات النظر، باير (Bayer)، (CAT) أساليب التقدير في الفصل(Classroom Appreciation Teaching)، التدريس القائمة على حل المشكلات واتخاذ القرار، التعلم التعاوني، خرائط التفكير القائمة على الدمج بين المحتوى ومهارات التفكير من خلال المنظمات البيانية)، ويرى الباحث في هذا السياق ضرورة الإشارة إلى أنه لا توجد إستراتيجية، أو برنامج بعينه يُعد الأفضل في تنمية مهارات التفكير الناقد، وأن كل مدخل أو إستراتيجية يخدم مهارات التفكير الناقد بشكل ما، وفي ضوء ظروف معلوماتية معينة.

ثالثًا: مهارات ما وراء المعرفة Metacognition :

تعريفها: عرفها (عواطف حسانين، ٢٠١٨، ص ٣٠٠) أن ما وراء المعرفة هي" مهارات عقلية معقدة، تُعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير"، كما عرفها (Bacow, I., Pincus, D., Ehrenreich, j.& Brody L, 2009, P 727; Baker, L., 2010, P 204; Jausovec, N, 2011, P 201) بأنها "التفكير في التفكير"، أو" المعرفة بالمعرفة "

أهمية مهارات ما وراء المعرفة:

تذكر دراسة (أشواق الفقيه، ٢٠١٣، ص ١٩؛ السيد بريك، ٢٠١٥، ص ٥٦؛ نبيلة العتيبي، وفهد العليان، ٢٠١٧، ص ٢٣٩)، (Spada, M., Mohiyeddini, C. & Wells, A, 2008, P 238; Ozoya& Ataman, 2009, P 69) أن مهارات ما وراء المعرفة لها أدوار مهمة وفعالة في العملية التربوية، فهي أحد الأسباب التي تجعل بعض المبتدئين يتعلمون بسرعة أكبر في مجالات جديدة عن مبتدئين آخرين، وتساعد على تحقيق القراءة الفعالة، والاحتفاظ بما تم تعلمه، وتهيئ للتلاميذ الفرصة للسيطرة على الأعمال العقلية وتحمل المسؤولية نحو أداء هذه الأعمال، ويتضاءل دور المعلم كمصدر للضبط داخل الفصل إلى حد كبير، وتسهل البناء النشط للمعرفة، وتنمي لديهم التأمل الذاتي في أعمالهم، وانتقال أثر التعلم، كما أنها تساعد على تنظيم خطوات حل المشكلات، وتقليل مستوى القلق لدى التلاميذ، وتنمية الميول والاتجاهات نحو المادة.

مهارات ما وراء المعرفة:

من خلال استقراء الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات ما وراء المعرفة، أشار (نزار الزغبي، ٢٠١٧، ص ٧٥٧) أن مهارات ما وراء المعرفة تتضمن مراقبة نشطة لعمليات المعرفة من خلال التخطيط للمهام، ومراقبة الاستيعاب، وتقويم

الأداء، وهو ما ذكره أيضًا (حسن شحاته، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ص ١٤٩؛ نورا الفرابلي، ٢٠١٤،ص ١٤؛ السيد بريك، ٢٠١٥،ص ٥٩)، ويوضّح (Flavell, 1979, P 90) مهارات ما وراء المعرفة في ثلاث مهارات، تُمثل في مجموعها بعدًا أطلق عليه التنظيم الذاتي، وتشمل: التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي (In Jausovec, N, 2011, P 208)، ويؤكده (Ozsoya, G. & Ataman, A., 2009,68).

إستراتيجيات ما وراء المعرفة:

وحدّد الباحثون العديد من الإستراتيجيات مثل (مشرق مجول، ٢٠١٥، ص ص ٣٩٦ – ٤٠٠؛ يعقوب الشطي، ٢٠١٨، ص ١٢) (Fisher, R., 2005, P 20; Halms, M. & Jacobes, A.2008, Pp 11-12; Ozsoya, G. & Ataman, A., 2009, Pp 69-72; Baker, L., 2010, P 207) ومنها: إستراتيجية (التفكير بصوت مرتفع، التساؤل الذاتي، الحوار والمناقشة، المحاضرة، التعلم التعاوني، النمذجة، التغذية الراجعة، التلخيص، الخريطة التصورية، الجداول الذاتية).

رابعًا: تقدير الذات Self-Esteem:

تعريفه: إن مفهوم تقدير الذات حسب التعريف الأكثر انتشارًا في الوقت الحالي والذي وضعه (Nathenyiag.B, 1993)، والمُتبنى من قبل المجلس القومي لتقدير الذات إنه "خبرة الفرد في أن يكون قادرًا على إدارة ومعالجة تحديات الحياة، والشعور بأنه جدير بالسعادة" (في جواهر قناديلي، ٢٠١٦، فقرة ١)، وهو ما ذكره أيضًا (شيماء المصري، ٢٠١٨، ص ٢٢؛ سمية قدي، ٢٠١٩، ص ٤٩)، (Sentuna, M., 2015, P 98; Chen, C., 2018, p 31)

أهمية تقدير الذات:

يُعد تقدير الذات ذا أهمية كبرى، سواءً كان سلبًا أم إيجابًا، فهو يُعد بمثابة مؤشر هام من المؤشرات الدالة على مدى تمتع الفرد بالقدر الكافي من الصحة النفسية من عدمه، وقد

أشارت كثير من الدراسات والأبحاث مثل دراسة (حنان المنياوي، ٢٠١٢، ص ٤٢؛ مريم اللحياني، ٢٠١٥، ص ٣٢؛ يوسف الكندري، ٢٠١٦، ص ٤٦)

أسباب تقدير الذات المنخفض والمرتفع:

يذكر(بهية ندا، ٢٠١٧، ص ٩٠؛ إبراهيم يونس،٢٠١٧، ص ٧٢؛ مبارك بقنة، ٢٠١٨، فقرة ٣)، (Orth, , Robins, Widaman, & Conger, 2014, P 627; Khusaifan, S,. & Samak, Y., 2017,P4093) أن التقدير العالي أو المتدني للذات سببه هو تأثير الوالدين، أو المعلمين، أو الأصدقاء، والجدول (١) الآتي يوضح بعض هذه التأثيرات:

الجدول (١): أسباب تقدير الذات المرتفع والمنخفض

تقدير الذات المرتفع	تقدير الذات المنخفض
• يعلقون عليه آمالا متوازنة، لذلك كان الطفل يشعربالتحدي، ويطمح للنجاح. • يخبرونه بما يجيده. • يشعرون بالرضا عن أنفسهم فحذا حذوهم في قوة احترام الذات. • يظهرون له أنه محبوب. • كانوا يشعرون بالانتماء إليه. • عندما لا يشعرونالسعادة كانوا يوضحون له أنه ليس السبب. • يعاملونه بطريقة طيبة. • يظهرون له أن بإمكانه تجاوز الصعاب والعقبات.	• يعلقون على الطفل الكثير من الآمال والتوقعات، لدرجة أنه كان يشعر بالفشل باستمرار. • أعطوه رسالة مفادهاأنه لا جدوى منه ولا حاجة إليه. • لا يشعرون بالرضا عن أنفسهم لذلك حذا حذوهم في ضعف احترام الذات. • جعلوه يشعر بأنه مكروه. • جعلوه يشعر بأنه غريب بينهم. • يشعرون بالتعاسة، ويلقون باللوم عليه ويجعلونه هو المسؤول. • يعاملونه بطريقة سيئة. • يشعرون بالعجز وقلة الحيلة فتعلم منهم أنه عاجز.

إعداد الباحث

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٧٧) تلميذًا، تم تحديدها عشوائيًا، (٣٧) تلميذًا يمثلون المجموعة التجريبية من الصف الثامن الأساسي، الشعبة (ب) بمدرسة فرسان التكنولوجيا،

و(٤٠) تلميذًا يمثلون المجموعة الضابطة من الصف الثامن الأساسي، الشعبة (أ) بمدرسة الغد المشرق، بالعاصمة صنعاء، وبلغت أعمارهم بمتوسط حسابي (١٣.٧٨)، وبانحراف معياري (٤١.٥٠).

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والإجابة عن تساؤلاتها، أُستخدمت الأدوات الآتية:

١. اختبار التفكير الناقد (إعداد جابر عبد الحميد، أحلام الباز).
٢. اختبار تقدير الذات (إعداد الباحث).
٣. اختبار مهارات ما وراء المعرفة (إعداد الباحث).
٤. البورتفوليو - إعداده وتصميمه - (إعداد الباحث).
٥. أنشطة البورتفوليو (إعداد الباحث مع معلمات المواد).
٦. قواعد مقاييس التقدير المتدرجة (إعداد الباحث).
٧. أدوات برنامج الجلسات التدريبية، والتوعية (إعداد الباحث).

متغيرات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

١. المتغير المستقل Independent Variable:

طريقة التقويم بالبورتفوليو "portfolio" التي تم استخدامها مع المجموعة التجريبية فقط.

٢. المتغيرات التابعة Dependent Variables:

وتتمثل في:

أ. المتغيرات المعرفية:

وهي: التفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة، والتحصيل الدراسي.

ب. المتغيرات غير المعرفية:

وتتمثل في تقدير الذات.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي.

خطوات الدراسة :

أُتبع في هذه الدراسة مجموعة من الخطوات، والتي تتمثل إجمالًا في:

١. الاطلاع على المراجع العربية، والأجنبية، والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة؛ لجمع المادة العلمية؛ لبناء الإطار النظري، وأدوات الدراسة، وصياغة فروض الدراسة.
٢. تصميم أدوات الدراسة.
٣. حساب صدق، وثبات أدوات الدراسة.
٤. تحديد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وعينة الدراسة الأساسية.
٥. تنفيذ الجلسات التوعوية، والإرشادية لمعلمتي مادتي التربية الإسلامية، والعلوم، بالصف الثامن الأساسي؛ للتعريف ببرنامج البورتفوليو، وأهميته، وكيفية إعداده، وتنفيذه، وتصحيحه، وبلغت عدد الجلسات (٢١)جلسة، كما تم عقد جلسة توعوية وإرشادية للتلاميذ، وعقد لقاء مع أولياء الأمور.
٦. التطبيق القبلي للاختبارات (التفكير الناقد، مهارات ما رواء المعرفة، تقدير الذات)، على المجموعتين (التجريبية، والضابطة).
٧. بناء وتصميم البورتفوليو، وتطبيقه على المجموعة التجريبية.

٨. تصحيح البورتفوليو.
٩. التطبيق البعدي للاختبارات (التفكير الناقد، مهارات ما رواء المعرفة، تقدير الذات)، على المجموعتين (التجريبية، والضابطة).
١٠. إعداد كشوفات الدرجات.
١١. المعالجة الإحصائية للبيانات؛ لمعرفة أثر استخدام البورتفوليو في متغيرات الدراسة.
١٢. استخلاص النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.
١٣. تقديم التوصيات، والمقترحات في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

أُستخدم في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، التحليل العاملي التوكيدي، الاتساق الداخلي، معامل ثبات ألفا كرونباخ، اختبار "ت" T- test، مربع إيتا.

نتائج الدراسة، ومناقشتها:

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في نتيجة أدائهم في (المحصلة الشهرية الثانية، والامتحان النهائي، والمجموع الكلي)[1] للتحصيل الدراسي في مادة (التربية الإسلامية) في التطبيق البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج في الجدول (٢) كالآتي:

---

(1) يقصد بالمحصلة الشهرية الثانية: متوسط مجموع درجات أعمال السنة عن الأشهر الثلاثة (فبراير، ومارس، وأبريل) = ٢٠ +٢٠ + ٢٠ ÷ ٣
ويقصد بالامتحان النهائي: هو اختبار نهاية الفصل الدراسي الثاني، وتكون الدرجة العظمى فيه (٣٠)°.
ويقصد بالمجموع الكلي: هو متوسط مجموع درجات المحصلة الثانية + درجة الاختبار النهائي وتساوي (٥٠)°

جدول (٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية.

التربية الإسلامية	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
المحصلة الشهرية (٢)	التجريبية	37	18.95	1.201	3.651	.001	.145	مرتفع
	الضابطة	40	17.33	2.515				
الامتحان النهائي	التجريبية	37	27.81	3.230	3.508	.001	.141	مرتفع
	الضابطة	40	24.80	4.195				
المجموع الكلي	التجريبية	37	46.76	4.166	3.767	.000	.155	مرتفع
	الضابطة	40	42.13	6.458				

يلاحظ من الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية، وبحجم تأثير مربع إيتا، الذي بلغ (٠.١٦)، وهو حجم تأثير مرتفع.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في نتيجة أدائهم في (المحصلة الثانية، والامتحان النهائي، والمجموع الكلي) للتحصيل الدراسي في مادة (العلوم) في التطبيق البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج في الجدول (٣) كالآتي:

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في مادة العلوم.

العلوم	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
المحصلة الشهرية (٢)	التجريبية	37	18.57	1.608	4.659	.000	.224	مرتفع
	الضابطة	40	16.65	1.968				
الامتحان النهائي	التجريبية	37	26.84	3.990	3.697	.000	.154	مرتفع
	الضابطة	40	23.50	3.929				
المجموع الكلي	التجريبية	37	45.41	5.413	4.159	.000	.187	مرتفع
	الضابطة	40	40.15	5.655				

يلاحظ من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في مادة العلوم، وبحجم تأثير مربع إيتا، الذي بلغ (٠.١٩)، وهو حجم تأثير مرتفع.

أي أنّ هذين الفرضين قد تحققا، فقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية في المحصلة الثانية، والامتحان النهائي، والمجموع الكلي في مادتي التربية الإسلامية، والعلوم، وبحجم تأثير مرتفع، ويفسّر الباحث ذلك أن هذا المدخل التقويمي الجديد – البورتفوليو - له آثاره الإيجابية على مستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهو أسلوب تعليم وتقويم أصيل، ركز على الأداء أكثر من تركيزه على المعرفة والحفظ، وأسهم بتسهيل تحويل التلاميذ لمعارفهم النظرية إلى خبرات وممارسات ومهارات عملية.

كما يمكن تفسير هذه النتائج – أيضًا - بأن البورتفوليو ساعد التلاميذ على بناء النموذج الشمولي التكاملي في عملهم؛ وبالتالي ساعد التلاميذ على استخدام مهاراتهم المختلفة؛ لتنمية وتحسين مهارات أخرى، كما أن البورتفوليو تضمّن خطة عملية إجرائية، وأسهمت في تنظيم تفكير وتخطيط التلاميذ في آلية تعزيز مهاراتهم التعلميّة، وتحسينها بشكل منظم، تزيد من إمكانية تحقيق أهدافهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (محمد جبر، ٢٠١٥؛ رانية قريطم، ٢٠١٧؛ مصطفى نوح، ٢٠١٣؛ عيسى صبيان، ٢٠١٧)، (Mustafa,A. & Ezgi, G.2009; Behzad, N. 2010)

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في القياس البعدي لاختبار التفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة، وتقدير الذات"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج في الجدول (٤) كالآتي:

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في القياس البعدي لاختبار التفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة، وتقدير الذات

المتغير	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
التفكير الناقد	التجريبية	37	80.11	3.762	8.850	.000	.500	مرتفع
	الضابطة	40	68.68	7.173				
مـــا وراء المعرفة	التجريبية	37	81.11	7.412	4.324	000	.196	مرتفع
	الضابطة	40	72.43	10.097				
تقدير الذات	التجريبية	37	154.08	9.473	5.340	.000	.226	مرتفع
	الضابطة	40	140.75	12.146				

يلاحظ من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة، وتقدير الذات، وبحجم تأثير مربع إيتا، وهو حجم تأثير مرتفع.

أي أنّ هذا الفرض قد تحقق، ويفسّر الباحث ذلك أن استخدام البورتفوليو قيد الدراسة كان ذا فاعلية، وأهمية تربوية كبيرة في التفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة، وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي (المجموعة التجريبية)، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إجراءات البورتفوليو، وأنشطته التي ساعدت على تنمية التفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة، وتقدير الذات، ومن خلال التدريب العملي على استخدام الإستراتيجيات المختلفة، كما أن استخدام بطاقات التأمل، وبطاقات التفكير أثناء تنفيذ نشاط البورتفوليو،

كل هذا ساعد التلميذ على تنمية مهارات التفكير الناقد لديه، كما أن استخدام البورتفوليو، وقيام التلاميذ بالأنشطة المتعددة أثناء تعلّمهم الوحدات المقررة في مادتي التربية الإسلامية، والعلوم، ساعدهم في تنمية قدراتهم على البحث، والتأمل، والتفكير الناقد، وزيادة دافعيتهم للتعلم، والمشاركة الإيجابية للتلاميذ أثناء تنفيذ النشاط.

وحول اتفاق، أو اختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج البحوث السابقة، فإنه حسب علم الباحث لم تجر دراسة سابقة حاولت الربط بين استخدام البورتفوليو ومتغيرات الدراسة (التفكير الناقد، مهارات ما وراء المعرفة، تقدير الذات)، إلا إنه بشكل عام هناك أثر كبير لاستخدام البورتفوليو في تنمية هذه المتغيرات.

التوصيات:

في ضوء الدراسة الحالية ونتائجها، فإن الباحث يوصي بالآتي:

١. تغيير بناء المناهج المدرسية، وفقًا للأسلوب الجديد "البورتفوليو".
٢. أن تتبنى وزارة التربية والتعليم سياسة تربوية، وتعليمية تهدف إلى توعية القائمين على العملية التعليمية بمفهوم البورتفوليو، ودوره، وكيفية استخدامه، وتقويمه.
٣. عمل دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على كيفية التقويم باستخدام البورتفوليو.
٤. وضع معايير محددة، ومقننة من قبل خبراء في هذا المجال، يُستند إليها في تقويم البورتفوليو.
٥. إصدار دليل عملي إرشادي يتضمن كيفية استخدام البورتفوليو من قِبل المعلمين، والموجهين، والإداريين، والتلاميذ، وأولياء الأمور.

٦. العمل على توعية أولياء الأمور بأهمية البورتفوليو في تنمية مهارات أبنائهم، من خلال مجالس أولياء الأمور داخل المدارس، وتوزيع النشرات التربوية؛ لتعريفهم بأدوارهم الحقيقية.
٧. تضمين البورتفوليو كأسلوب تدريس، وتقويم في برامج إعداد المعلمين في الكليات التربوية.
٨. توفير قنوات اتصال دائمة بين المدرسة، والأسرة؛ تدعيمًا لدور المدرسة في التطبيق الفعال للبورتفوليو.
٩. زيادة الاهتمام بأساليب دمج برامج مهارات التفكير الناقد، ومهارات ما وراء المعرفة ضمن المناهج الدراسية.

أولًا: المراجـــــــع العربيـــــــــــة:

إبراهيم يونس.(٢٠١٧). *قوة علم النفس الايجابي*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

أحمد على الحاج. (٢٠١١). *مسيرة تحديث التعليم في اليمن ـــــــ تحدياته المستقبلية وإستراتيجية تطويره*. صنعاء: المتفوق للطباعة والنشر.

أحمد محمد الحضرمي.(٢٠٠٨). *أساسيات وأساليب الإدارة الحديثة للتربويين*. الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم.

أشواق محمد علي الفقيه. (٢٠١٣). *أثر استخدام المدخل المفتوح في تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفية لحل المشكلة الرياضية لطالبات الصف الثاني الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة إب، اليمن.

أكرم إبراهيم السيد قحوف. (٢٠٠٧). *أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفوليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

آلاء مازن إسماعيل شنار. (٢٠١٦). *أثر استخدام ملفات الانجاز على تحصيل واتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

إلهام الشلبي، وفريال أبو عواد. (٢٠١٤). أثر إستراتيجية البورتفوليو في بناء المفاهيم العلمية السليمة وتعديل المفاهيم البديلة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع(٣٠)، ٤٨ – ٦٧.

إياد أحمد الدليمي، وعمر عبد الرزاق الهويمل. (٢٠١٨). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثامن في الأردن - دراسة وصفية تحليلية – *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، جامعة مؤتة، ٢٦(٣)، ٥٤٨ -٥٧٤.

بدر سعيد الأغبري. (٢٠١٤). واقع التعليم العام في اليمن. مجلة التربية، جامعة صنعاء، ع(٤٥)، ابريل، ٢٠١٤، ١٥٦– ١٩١.

بهية جمعة السيد ندا. (٢٠١٧). نمذجة العلاقات بين المتغيرات النفسية ونمط الشخصية D وتقدير الذات لدى جامعة المنوفية. رسالة دكتوراه منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة المنوفية.

توفيق محمد عبد المحسن. (٢٠١٤). الاتجاهات الحديثة في التقييم فلسفة سيجما وبطاقة القياس المتوازن. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي (١٩٩٨). *معجم علم النفس والطب النفسي*(ط.٧). القاهرة: دار النهضة العربية.

جاسم عبد الماجد محمد. (٢٠١٣). *تطبيق السجل التقييمي لتحفيز الأداء لدى الطلبة العراقيين دارسي اللغة الإنجليزية في بعض مهارات كتابة الإنشاء*، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة المستنصرية، العراق.

جواهر قناديلي. (٢٠١٦). *تقدير الذات*. جامعة أم القرى. السعودية، تاريخ الإتاحة ١١/١٥/ ٢٠١٦ في http.//slideplayer.com/slide/5338595/

حسن شحاته، وزينب النجار. (٢٠٠٣). *معجم مصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسين محمد أيوب. (٢٠١٤). علاقة التفكير الناقد بمهارة حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة التربية وعلم النفس*، ٤(٣٢)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٠٧ – ٣٤٩.

حنان محمود بحر المنياوي. (٢٠١٢). *الإساءة اللفظية التي يواجهها الأطفال وعلاقتها بتقدير الذات*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

خالد عرفان. (٢٠٠٥). *التقويم التراكمي الشامل*. القاهرة: عالم الكتب.

رانية يوسف علي قريطم. (٢٠١٧). *استخدام البورتفوليو في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين نواتج التعلم المستهدفة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمنهور، كلية التربية.

رشاد نعمان العامري. (٢٠١٥). *التفكير الناقد مهارات ومفاهيم*. صنعاء: الوسطية للنشر والتوزيع.

سامية صبحي أحمد محي الدين. (٢٠١٨). *التفكير الناقد واتخاذ القرار وحل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي على مفرطي استخدام الإنترنت والعاديين*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

سعدية سعيد أحمد. (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الناقد والتعلم في مادة التفسير لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة الباحة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (١٤) مايو (٢٠١٨)، ١٢٩ – ١٥٠.

سمية قدي. (٢٠١٩). *تقدير الذات وعلاقته بصعوبات تعلم القراءة*، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

سوزان عبد العزيز عبد الرزاق عجيب. (٢٠١٥). درجة ملاءمة ملف الإنجاز لتقييم طالبات المرحلة *المتوسطة في التربية الفنية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات مدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السيد رمضان بريك. (٢٠١٥). التفكير ما وراء المعرفي مفاهيم وتطبيقات، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

شيماء مصطفى رجب المصري. (٢٠١٨). *فعالية برنامج إرشادي في رفع مفهوم الذات لدى عينة من اليتيمات*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٧). *التقويم التربوي البديل*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طارق عبد الرؤوف عامر، وإيهاب عيسى المصري. (٢٠١٧). التفكير الناقد والتفكير التأملي، (ط١). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الهادي السيد أبو زيد محمد. (٢٠١٦). *أساليب التفكير الناقد وعلاقتها بالتفكير النقدي والتفكير الابتكاري*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

علي محمد نصار، وشاهيناز بكر اللوح. (٢٠١٧). أثر توظيف ملف الإنجاز في تنمية القدرة الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٥ (٢)، ٣٦٩- ٣٨٩.

عواطف محمد محمد حسانين. (٢٠١٨). *سيكولوجية القدرات العقلية والتكوين العقلي (الموهبة والإبداع)*، (ط.١). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

عيسى بن صنت بن صنيتان. (٢٠١٧). واقع استخدام ملف الإنجاز في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى طلبة الصف السادس في مادة لغتي الجميلة بمدينة بريدة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨(٣)، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٢٧ – ٢٣٥.

كريمة النفاتي ميلاد. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل النوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ليبيا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مبارك بقنة. (٢٠١٨). تقدير الذات. منتدى صيد الفوائد. استرجعت في تاريخ ٢٠١٨/٤/٢٠ من:
https://saaid.net/aldawah/190.htm

محمد بن حمد القطيطي. (٢٠١٦). التفكير الناقد وتفعيله المدرسي. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع(١٧٦)، يونيه ٢٠١٦، ٩٧ – ١٠٧.

محمد جبر. (٢٠١٥). *قلق الامتحان والتحصيل الدراسي. علاج القلق عند الأطفال*. استرجعت في تاريخ ٢٠١٧/١٢/٣١. من : http.//mawdoo3.com .

محمد فايز أبو دية. (٢٠١٦).*أثر استخدام حقائب العمل في تنمية المهارات الكتابية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة*، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

محمد كمال يوسف رجب. (٢٠٠٨). فعالية استخدام تقييم البورتفوليو Assessment portfolio في تنمية الابتكار لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، السنة (٢) يونيو، ع(٤). ٨٢- ٩٩.

محمود أحمد عمر. (٢٠٠٨). التقويم الشامل واقعه، واتجاهات تطويره ليناسب المرحلة الثانوية، *المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي*، ١٠-١٣ مايو ٢٠٠٨، رؤى وتوجهات باحثين وخبراء، وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم، القاهرة.

مريم حميد اللحياني. (٢٠١٥). التنافر المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، ٤٣(٣)، ٢٠١٥، ٤٢ – ٦١.

مشرق محمد مجول. (٢٠١٥). إستراتيجية ما وراء المعرفة رؤية نظرية. مجلة كلية التربية الإنسانية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع(٢١)، حزيران ٢٠١٥، ٣٩٣ – ٤٠٨.

مصطفى محمد جاويش نوح. (٢٠١٣). *ملف الإنجاز البورتفوليو كأحد أساليب التقويم في ضوء المعايير القومية لجودة التعليم في مصر*. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

معالي ناصر العجمي. (٢٠١٨). فاعلية برنامج النظام الذكي لنظام المعرفة في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة في الكويت، *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، ٩(١٧)، ٢٠١٨، ٥١ – ٧٧.

معين سلمان النصراوين. (٢٠١٩). أثر تدريس مادة الحاسوب باستخدام أنشطة التفكير الناقد في تنمية مستوى التفكير بما وراء المعرفة، *مجلة دراسة العلوم التربوية، ٤٦* (١)، ٢٠١٩، ٧٢٧ – ٧٤٢.

ممدوح محمد عبد المجيد. (٢٠١٥). مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة بمحتوى مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية: دراسة تحليلية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٦٢)، يونيو، ٣٧٣-٣٩٥.

موسى محمد جودة. (٢٠١٤). ملف الإنجاز كأداة تقويم بديل من وجهة نظر معلمي الرياضيات في قطاع غزة، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥(٢)، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٦٤٥ – ٦٧٠.

نبيل فوزات نوفل. (٢٠١٧). التفكير الناقد بداية التنوير، *مجلة الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب، ١٨* (٦٣)، الربيع الثالث، ٢٠١٧، ٢٩ – ٤٨.

نبيلة بنت منير العتيبي، وفهد بن علي العليان. (٢٠١٧). فاعلية استخدام ملف الانجاز لمقرر لغتي الخالدة في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في الرياض. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦* (٢)، شباط، ٢٣٤ – ٢٥٣.

نزار محمد يوسف الزغبي. (٢٠١٧). أنماط السيطرة المخية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة حائل في ضوء متغير النوع والكلية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١(١٧٦)*، ديسمبر ٢٠١٧، ٧٥٣- ٧٨٥.

نوال سعد العتيبي. (٢٠١٦). أهمية استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) كأداة تقويمية للمتعلم والمعلم من وجهة نظر معلمات الرياضيات بمكة المكرمة، *مجلة تربويات الرياضيات، ١٩* (١)، يناير، ٢٠١٦، ١٠٨ – ١٥٠.

نورا صبري حامد الفرابلي. (٢٠١٤). *فعالية برنامج إثرائي لمهارات ما وراء المعرفة في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، كلية التربية.

هالة محمد أبو زيد. (٢٠١٨). أثر استخدام المدونات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة (جامعة الزيتونة أنموذجًا)، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

هناء خليل أبو مطلق. (٢٠١٢). فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلّمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

هيام مصطفى عبدالله سالم. (٢٠١٩) استخدام البورتفوليو كاستراتيجية للتقويم البديل في تنمية كل من التفكير التأملي وأداء طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة رابطة التربويين العرب ع(٦٠)*، ١٧٩ – ٢٣٢.

وجدان خليل الكركي، وسرى راضي المحادين. (٢٠١٩). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي، *مجلة العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، ٤٦(١)، ٢٠١٩، ٣٢١ – ٣٤٢.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي. صنعاء.

وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. (٢٠٠٦). *واقع التقويم الشامل في المدارس الابتدائية*. القاهرة.

يعقوب يوسف رجب الشطي. (٢٠١٨). مدى توظيف مهارات التفكير فوق المعرفي في فصول التعليم المدمج لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٦٩(١)، يناير، ٥-٣٩.

يوسف محمد حسن الكندري. (٢٠١٦). أثر استخدام التقويم التكويني على التحصيل وتقدير الذات والاتجاه نحو التعلم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adam, D. p & Jennifer, D. C. (2002). Self- esteem and persistence in the face of failure. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 83(3), 711- 724.

Alis, M. & Maria, P. (2010). *Twelve tips for introducing e-portfolios with undergraduate students*. London, UK: Oxford Press.

Bacow, I., Pincus, D., Ehrenreich, j.& Brody L.,. (2009). The metacognitions questionnaire for children: Development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders . *journal of Anxiety Disorders*,(23), 727-736.

Baker, L.(2010). International encyclopedia of education. University of Maryland: International Encyclopedia of Education, ID: Doc 9634285-01

Behzad Nezakatgoo.(2010).The Effects of Portfolio Assessment on Writing of EFL Students. *PHD thesis*, Allameh Tabatabie University, Tehran, Iran

Chouari, A., & Machit, M. (2016) Teacching and Assessing 21st Century Critical Thinking Ckills in Morocco: A Caes Study, Arab World English Journal, 7(4), 21 – 41.

Fisher, Robert. (2005). *Teaching children to think*. (2nd ed.). Cheltenham, UK: Nelson Thornes.

Forget, G. R. & simon, M.)٢٠٠٠ (. Organizational Issues Related to Portfolio Assessment Implementation in the classroom. *PHD thesis*, Faculty of Education, University of Ottawa.

Huang, J., Yang, S. & change, M. (2011). The effect of Portfolio satisfaction on students learning motivation and Internet self-efficacy. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), 103- 118.

Jausovec, N. (2011). *Metacognition. Encyclopedia of Creativity* (Second Edition), University of Maribor. Slovenia: Elsevier Inc, (2), 201-209.

Khan, B.& Begum, S. (2012). Portfolio: A professional development and learning tool for teachers. International Journal of Social Science and Education, 2(2), 363-377.

Khusaifan, S,. & Samak, Y. (2017). Demographics of Minimizing Child Bullying by Maximizing Child Self- Esteem A Study from the Assuit Governorate, Egypt, Using GIS and Structural Equation Modelling. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 4, 11, 4090-4097.

Lily, O. B. & Ditza, M. (2017). Portfolio as 'Documenting Experience'. the *series Professional Learning and Development in Schools and Education Higher*, 14, 75-90

Mustafa, aydogdo & Ezgi, Guven. (2009). The effectiveness of the portfolio on achievement and permanence in the "Systems of body structures " Unit in the sixth grade science and technology lesson. *Journal of Turkish Science Education*,6(2), 64- 81.

Oakley, G., Pegrum, M., & Johnston, S. (2014) Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: Lessons learnt. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42(1), 36-50.

Orth, U., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R, D. (2014). Is Low Self-Esteem a risk factor for depression? Finding from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Developmental Psychology*, 50, 2, 622-633.

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

Ozsoya, Gokhan & Ataman, Aysegul. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. International Electronic, Journal of Elementary Education, 1(2), 67-82.

Paul , R.W. & Elder. (2014). *The miniature guide to critical thinking* concepts & *tools*, 7th edition, Foundation for Critical Thinking.

Raija Kuisma. (2007). Portfolio & evaluation in higher education. *journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 572- 597.

Sentuna, M. (2015). Investigation of job satisfaction, organization, commitment and self – esteem of physical education teachers according to gender. *International online Journal of educational science,* 7(2), 93 -101.

Spada, M., Mohiyeddini, C. & Wells, A. (2008). Measuring metacognition associated with emotional distress: Factor structure and predictive validity of the metacognition questionnaire. *journal personality and Individual Differences,*45, 238-242.

Stone, B.(2008). Problems, Pitfalls, and Benefits of Portfolios. *Teacher education Quarterly*, 25(1), 105 – 114.

Tumkaya Songul, Aybek, Aldag, & Habibe. (2009). An Investigation of University Student Critical Thinking Disposition and Perceived Prblem Solving, Skills. Eurasian Journal of Education Research, Issue 36, summer 2009, 51 – 74.