

دراسة فاعلية استخدام الملف الإنجازي في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الثاني المتوسط

د. محمود جمعه بني فارس

كلية التربية - جامعة طيبة

المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف فاعلية استخدام الملف الإنجازي في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الثاني المتوسط في السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية درست باستخدام البورتفوليو الإلكتروني، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: الاختبار التحصيلي، اختبار مهارات حل المشكلات، واختبار التفكير الناقد، وأظهرت النتائج المتعلقة بالتحصيل ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

المقدمة

للدراست الاجتماعية دور مهم في ميادين الحياة، ويتجلى دورها في مظاهر التقدم والانفجار المعرفي والتكنولوجي بما تقدمه من وسائل وأساليب وتطبيقات مختلفة، وامتدت استخداماتها حتى شملت كثيراً من فروع العلوم الأخرى، وتعد الدراسات الاجتماعية أداة ضرورية للتعامل بين الأفراد في الحياة اليومية، فهي تساعدهم في التعرف على المشكلات الحياتية، وتساهم في وضع حلول لهذه المشكلات، وتنمي التفكير حتى غدت من مستلزمات العصر الحاضر ومن المكونات الأساسية للثقافة.

لقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بالتعليم الإلكتروني بصفة

عامة وبملف الإنجاز (البورتفوليو الإلكتروني) بصفة خاصة وذلك بهدف استخدام أداة واقعية تعطي صورة شاملة عن أداءات ومعارف ومهارات وميول وفكر المتعلم في مؤسسات التعليم العام، ويعتبر أداة مرنة تلبى أهدافا متعددة فهو بمثابة عرض لأعمال الطالب ومعرز للتأمل والتفكير في الذات ويدعم جهود التقييم ويتواصل مع الطالب حتى بعد تركه الحياة الأكاديمية (العبيسي، ٢٠٠٩).

وترتكز ملفات البورتفوليو الإلكتروني على فلسفة التعلم البنائي التي تؤكد على أهمية بناء المتعلمين لمعرفتهم الذاتية. وتقوم الفلسفة البنائية على افتراضين أساسيين أولهما أن المعرفة لا تُكتسب بطريقة سلبية من قبل الآخرين، بل يتم اكتسابها عن طريق بنائها من خلال نشاط وتفاعل المتعلم مع العالم الخارجي من حوله، وبهذا فإن المعرفة لا تنفصل عن المتعلم الذي يسعى للحصول عليها بل مرتبطة به وبخبرته. أما الافتراض الثاني فيركز على أن وظيفة عملية المعرفة هي التكيف مع عالم الخبرة وخدمته وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة، أي أن المعرفة مهمة عندما تنفع الفرد وليس عند تطابقها مع الواقع (زيتون، ٢٠٠٢).

ولخص (مكسيموس، ٢٠٠٣) المبادئ الرئيسة للتعلم في ضوء الفلسفة البنائية على النحو الآتي: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، ومعرفة المتعلم القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، والهدف من عملية التعلم الجوهرية إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد، ومواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف للتعلم، وتتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

ومن المداخل الحديثة في التقييم، مفهوم الملف الإنجازي حيث ظهر نتيجة البحث عن بدائل للاختبارات المقننة، وأكدت عليه معظم المشروعات الحديثة لتطوير التدريس في العديد من الدول المتقدمة وله عدة تسميات تختلف باختلاف الغرض منه:

- التقييم الأصيل أو الواقعي Authentic Assessment (أبو علام، ٢٠٠١) لأن مهمات التقييم تتفق بشكل أدق مع مواقف الحياة الطبيعية غير المدرسية.
- التقييم البديل Alternative Assessment لأن هذا النوع يعتبر بديلاً للتقييم التقليدي الذي يستخدم اختبارات الورقة والقلم.
- التقييم بملفات التعلم أو الحقيبة الوثائقية Portfolio Assessment يعتبر نوعاً خاصاً من تقييم الأداء.
- التقييم الأدائي Performance Assessment (الأعسر وآخرون، ٢٠٠٠) يشير إلى مهمات أو أعمال يقوم بها المتعلم للبرهنة علي فهمه وتطبيقه للمعرفة.
- التقييم الكلي Holistic Assessment (عبد الحميد، ٢٠٠١).
- التقييم على أساس الناتج Outcome-based Assessment.

وكل عنوان من العناوين السابقة يؤكد علي تقييم يساند تدريساً نموذجياً، ولعل اختيار التقييم الحقيقي يؤكد بدرجة أوضح تنمية وتطوير أدوات تقييم تهدف إلى قياس إمكانات عقلية عليا، ويركز علي عمليات تعلم مهمة يمكن تتميتها في إطار العمل المدرسي. وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم أو المصطلحات، إلا أنها تتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقييم ومنهجياته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، وتتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب والخطأ، أو المزاوجة أو غيره (Winzer, 2002). ويعرف البورتفوليو على أنه عبارة عن جمع أعمال مختارة للطلاب تظهر تطوره ونموه في مجال معين لمدة زمنية معينة (Thomas, Brownell and Mary, 2001).

وقد أشار Yancey (2001) إلى أن الوسط الإلكتروني يعمل إلى إشباع حاجتين من حاجات المستخدمين أولهما أنه يوفر مكاناً توضع وتحفظ فيه أعمال الطلاب، وثانيها أنه من خلال الروابط الفائقة hyperlinks يسهل على إيجاد اتصالات بين الفصول وزملائهم وخبراتهم.

ويذكر (Smith and Tilema, 2003) أن التقييم الأصيل يشتمل على التأمل الذاتي Self-reflection الذي يعتبر ذات أهمية بالغة في التقييم الذاتي، كما أنه يقدم التغذية الراجعة لأنه يقيس تقدم التلميذ في الأهداف المرسومة في بداية الملف.

ومن مزاياه في المواقف التعليمية والتربوية توثيق ومتابعة تقدم الطالب في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات حل المشكلات، ويعمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وذلك لأن توثيق مدى التقدم الدراسي يتطلب الحصول على معلومات وبيانات من مصادر متعددة (الدوسري، ٢٠٠٤). ولقد أجرى أودونجو (Odongo, 2008) دراسة هدفت التعرف إلى تطبيقات الملف الإنجازي الإلكتروني كأحد أنماط إدخال التكنولوجيا المتطورة لدى طلاب الصف الحادي عشر في إحدى مدارس نيجيريا في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية. وأبرزت النتائج فاعلية استخدام تطبيقات ملفات الإنجاز الإلكتروني الحديثة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

وأجرى علام (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تحديد أثر استخدام الملف الإنجازي في تنمية المهارات الحياتية، وبقاء أثر التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية، لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ببورسعيد، وتوصلت إلى فاعلية استخدام الملف الإنجازي في تنمية المهارات الحياتية، والتحصيل من خلال بقاء أثر التعلم لدى الطلاب.

وأجرت زمبيكي (Zimbici, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التقييمات البديلة في تحفيز وتحسين مستوى كفاءة الطلبة، وأهمية دمج التقنيات في التقييمات البديلة الفعالة لمناهج الدراسات الاجتماعية للصف السابع، والتوفيق بين التقييمات البديلة والمضمون الأساسي المنقح حديثاً لمواصفات ومعايير الدولة الذي يمكن أن يزيد الدافع للتعلم، وتكونت عينة الدراسة من طلبة يمثلون مجموعة واسعة من الخلفيات الثقافية والأكاديمية، حيث شارك (٧٢) طالباً في الدراسة من الصف السابع في متوسطة إحدى

الضواحي في المنطقة الشمالية الشرقية من الولايات المتحدة، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية إدماج التقنيات في التقويم البديل لمناهج الدراسات الاجتماعية في إعداد الطلبة للعمل بشكل أفضل في أعلى المستويات.

وينبغي أن يعمل هذا التجميع المقصود على إشراك التلميذ في إعداد معايير بناء البورتفوليو وانتقاء مكوناته ومعايير تقويم محتواه واختيار مكوناته وينبغي أن ينطوي البورتفوليو على أدلة قيام الطالب بالتفكير التأملي (Barrett, 2005). ومن معايير مهمات التقويم الأصيل (الخليلي، ١٩٩٨: ١٢١) أنها:

- أساسية Essential Tasks حيث تكون من المنهج وتهتم بالصورة الكلية للموضوع، وليس بتفاصيله.
- حقيقية وواقعية Authentic Tasks حيث تركز على مشكلات من واقع حياة المتعلم، وتكون ذات أهمية وقيمة له وتستدعي استخدام المعارف والمهارات المكتسبة من المنهج في معالجتها.
- ثرية Rich Tasks بحيث تكون معالجتها تخلق مشكلات جديدة، وتثير قضايا واحتمالات واسعة.
- محفزة Engaging Tasks لتثير الفكر وتحفز المثابرة.
- منشطة Active Tasks تدعو إلى اشتراك الطلاب في صنع القرارات، وتتيح لهم فرصة الحوار والمشاركة والتفاعل فيما بينهم.
- ملائمة ومعقولة Feasible Tasks لتزود الطلاب بنشاطات تتناسب مع قدراتهم.
- منصفة وعادلة Equitable Tasks لتسمح بمختلف أنماط التفكير، وتشجع عليه.
- منفتحة Open Tasks تتسع لاحتمالية تعدد الإجابات الصحيحة لها والتي يمكن التوصيل إليها بطرق مختلفة كما أنها (أبو علام، ٢٠٠١، ١١٢).

وتتمثل خطوات إعداد البورتفوليو في:

- التجميع Collection: إن المكونات أو العناصر التي ينبغي جمعها تتحدد في ضوء الهدف من البورتفوليو، والجمهور المستهدف للاطلاع عليه والاستخدام المستقبلي لعناصر أو بنود البورتفوليو.
 - الانتقاء Selection: تتضمن معايير الانتقاء لعناصر البورتفوليو وينبغي أن تعكس أهداف التعلم المراد تحقيقها من وراء بناء البورتفوليو، وتتدرج هذه المعايير بين ما هو قومي وما هو على المستوى المحلي والمؤشرات التي تتدرج تحت تلك المعايير.
 - التفكير التأملي Reflection: وهذه الخطوة تتضمن تقييم كل مكون لمكونات البورتفوليو بالإضافة إلى التفكير التأملي والتقييم للبورتفوليو ككل.
 - التوجيه Projection: مراجعة محاولات التفكير التأملي ثم التطلع إلى المستقبل ووضع أهداف مستقبلية.
 - التقديم Presentation: في هذه المرحلة يقوم الطلاب بعرض ملفات الإنجاز على زملائهم ومعلميهم، ويكون هناك التزام من الطلاب بالتعلم المتواصل المستخدم ولكونه أداة لتعزيز التعلم فإن عملية إعداد البورتفوليو الإلكتروني تشجع الطلاب على التعلم النشط، وعلى أن يكونوا أكثر مسؤولية عن تعلمهم (Zhi- Feng, 2007).
- يمر العالم اليوم بمرحلة من التطور السريع، وما نتج عنه من اكتشافات علمية هائلة، وتطبيقات تكنولوجية واسعة النطاق، أدى إلى تغير جذري في أنماط الحياة وأساليبها، وبالتالي إلى ظهور مشكلات يحتاج حلها إلى المزيد من التطور والتقدم. وقد أضافت تلك التطورات العلمية إلى الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات كثيرة، وهذه الحصيلة تتزايد كمياً يوماً بعد يوم. وقد جعلت المستقبل أشد قرباً إلينا من الماضي وأكثر تأثيراً على حاضرننا مما يحمله من تطورات ومشكلات جديدة (أبو تايه، ٢٠٠٧).

وتعنى الدراسات الاجتماعية بتحديد المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلمين لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين من خلال تدريس مادة

الدراسات الاجتماعية، ومن بين تلك المهارات التي ركزت عليها الدراسة: مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد، والتعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات بضرورة تأهيل المتعلمين للتوافق والتكيف مع الظروف المتغيرة في القرن الحادي والعشرين (علام، ٢٠٠٥: ٣٢٩). (طوالبه واللبدي والعمرى، ٢٠١٢). ويلاحظ تدني مهارات حل المشكلات لدى الطلبة من خلال عدد من الدراسات منها: دراسة سعيد وعيد (٢٠٠٦)، ودراسة الجمل والشاذلي (٢٠٠٧).

ويحدد سعادة (٢٠٠٣) مهارات حل المشكلات بالآتي:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها: يقوم المعلم في هذه المرحلة بتهيئة المتعلمين من خلال بعض الأنشطة والوسائل لإشعارهم بوجود مشكلة، ومن ثم يسعى إلى تحديدها مع المتعلمين، وتتم صياغتها بوضوح، وتحدد المهمات التي ستتبع في حل المشكلة.
- تطوير حل تجريبي أو وضع حل مؤقت: يقوم المتعلمون في هذه المرحلة، باقتراح الحلول الممكنة أو المؤقتة، ويتم التحقق من هذه الحلول أو الفرضيات التي يقدمها المتعلمون، عبر الأنشطة الجماعية والفردية.
- اختبار أو فحص الحلول المحتملة عن طريق جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة: يتم في المرحلة اختبار أفضل الحلول أو الإجابات من المعلومات والبيانات المتوفرة، وهذا النشاط يتعلق بجمع الأدلة، وتحليلها للوصول إلى الهدف.
- الوصول إلى الحكم أو القرار: إصدار القرارات بعد عملية تحديد المشكلة، واختبار الحلول المحتملة، وتكون هذه العملية مبنية على البيانات والمعلومات التي تم جمعها واختبارها.

تطبيق القرار أو الحل النهائي: وضع خطة لتنفيذ الحل وتقويمه.

وأجرى علام (٢٠١٠) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام الملف

الإنجازي في تنمية المهارات الحياتية، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية ببورسعيد في مصر. وبينت النتائج فاعلية استخدام ملفات الإنجاز في تنمية بعض المهارات الحياتية كحل المشكلات، والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

ويُعد التفكير الناقد نوعاً من أنواع التفكير الذي نال اهتماماً كبيراً من قبل الفلاسفة التربويين، فهو يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمه الطالب، وبالتالي يحوّل عملية التعلم وتحصيل مفاهيم الدراسات الاجتماعية من عملية خاملة إلى عملية ذات نشاط عقلي مما يؤدي إلى تعلم بشكل جيد وامتقن (الحموري والوهر، ١٩٩٨). كما أنه يزيد من نشاط المتعلم ويحوّله من متلقٍ للمعرفة إلى باحث عنها ومعالج لها ويُمكنه من التصدي وحل ما يواجهه من مشكلات تعليمية وحياتية (الطراونه، ٢٠٠٦؛ السلامات، ٢٠٠٧)، ومن خلال طريقة التعليم الناقد يمارس الطالب العمليات العقلية المختلفة من ملاحظة ووصف وتصنيف وتفسير واستنتاج وتنبؤ وغيرها من عمليات العلم أثناء حله للمشكلات المختلفة، وبهذا فهو يبذل جهداً في الحصول على المعلومات واكتسابها باستخدامه للعمليات العقلية (داود، ٢٠٠٣).

لذلك فالتفكير الناقد ليس خياراً تربوياً بل ضرورة لا غنى عنها لأنه يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمه الطلبة، ذلك أن التعلم في أساسه عملية تفكير، وأن التفكير يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى وإلى ربط عناصره بعضها ببعض (عبيد، ٢٠٠٤). وهو ينمو من خلال مواجهة المشكلات والأسئلة والمواقف المحيرة ومحاولة التغلب عليها، ومواد العلوم مجالاً خصباً في إثارة الأسئلة ومواجهة المواقف وممارسة أنشطة علمية متنوعة.

والدراسات الاجتماعية تتطلب تنمية مهارات التفكير الناقد، ولا ينفصل محتوى الدراسات الاجتماعية عن المهارات العقلية، والبحوث في مجال الدراسات الاجتماعية تتطلب جمع الأدلة والشواهد، كما تقتضى التفكير الدقيق فيها،

وتقويم المصادر والتقييم والاستنتاجات، كما أن الأعمال التاريخية تتضمن وتتطلب إدراك المعلومات والمقارنة بينها وبين التفسيرات في الأعمال الأخرى وتحديد وجهة النظر (عبد الحميد، ١٩٩٧: ٥٧). وقد أكد المتخصصون في تدريس الدراسات الاجتماعية على العلاقة بينها وبين التفكير الناقد، فاعتبروا تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين هدفاً أساسياً من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية (الربضي، ٢٠٠٤).

ويعرف التفكير الناقد على أنه التصرف الصحيح والمقبول والمبني على التأمل في مسائل ومواقف معينة ويتميز بأنه تفكير معقول يؤدي إلى قرارات واستنتاجات سليمة (Ennis, 1991). وتستعرض كوتن (Cotton, 1999) مجموعة من التعاريف التي تناولت التفكير الناقد، ويبدو أهمها فيما تناوله بعض التربويين في أن التفكير الناقد يمثل القدرة على تقييم المعلومات وفحص الآراء مع اعتبار جميع وجهات النظر في الموضوع قيد الدراسة. ويرى ويكفيلد أن التفكير الناقد يتمثل بالعمليات والاستراتيجيات والتمثيلات العقلية التي يستخدمها الفرد من أجل حل المشكلات وتعلم المفاهيم واتخاذ القرارات (Wakefield, 1996).

كما يرى (المصري، ٢٠٠٣) بأنه نشاط عقلي، وتفكير في الأسباب والمسببات وإعطائها تفسيراً وحكماً موضوعياً دقيقاً بعيد عن التحيز والمحاباة. ويعرفه مارزانو على أنه: التفكير المنطقي والتأملي الذي يركز على اتخاذ قرار حول ما يعتقد الفرد ويتضمن التفكير المنطقي وتحليل المعرفة لإيجاد الأدلة الصادقة والمؤيدة لها (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٤).

واتفقت هيئة الخبراء المنبثقة عن مؤتمر جمعية علماء علم النفس الأمريكيين عام (١٩٩٠) على تعريف التفكير الناقد بأنه حكم منظم ذاتياً وهاذف يؤدي إلى التفسير والتحليل والاستنتاج وشرح الاعتبارات المتعلقة بالبراهين والمفاهيم والطرق والمقاييس والسياق، والتي بني على أساسها ذلك الحكم. والتفكير الناقد أساسي كأداة للاستقصاء، وهو مصدر غني في حياة

الفرد الشخصية والاجتماعية، وظاهرة إنسانية ذاتية التقويم وحكم هادف منظم ذاتياً، ومحرك معرفي يؤدي إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات (Facione, 1998).

مهارات التفكير الناقد

أورد واطسون وجليسر (Watson & Glaser) المهارات الرئيسة للتفكير الناقد على النحو التالي (Anat & Pinchas, 1993):

١ - الاستنتاج.

٢ - التفسير.

٣ - تقويم الحجج.

كما وضع مارزانو التصنيف التالي لمهارات التفكير الناقد (Marzano, 1992):

١ - تحليل المناقشات.

٢ - البحث.

٣ - المعايير.

٤ - الحكم على الأحكام ذات القيمة.

أما فاسيون (Facione, 1998) فقد بين أن مهارات التفكير الناقد هي:

١ - التفسير: الاستيعاب والتعبير عن الدلالة، ويشمل مهارات التصنيف وتوضيح المعنى

٢ - التحليل: تحديد العلاقات بين العبارات والمفاهيم ويشمل مهارات فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها.

٣ - التقويم: تحديد مصداقية العبارات ويشمل مهارات تقويم الادعاءات وتقويم الحجج.

٤ - الاستدلال: تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة ويشمل تقصي الأدلة وتخمين البدائل والتوصل إلى استنتاجات.

٥ - الشرح: إعلان نتائج التفكير وتبريره في ضوء الأدلة والمفاهيم والقياس والسياق والحجج المقنعة ويشمل إعلان النتائج وتبرير الإجراءات وعرض الحجج.

٦ - تنظيم الذات: قدرة الفرد على التساؤل والتأكد من المصادقية وتنظيم الأفكار، ويشمل اختبار الذات وتنظيم الذات.

من خلال مراجعة الدراسات التي تتعلق بالتفكير الناقد نلاحظ إجماعاً من قبل الباحثين والتربويين على ضرورة تعليم مهارات التفكير الناقد وتمييزها لمواجهة متطلبات الحياة المعاصرة، ويرون أن تعليم مهارات التفكير الناقد أصبح ضرورة وليس خياراً (Siegel, 1988; Mcpeck, 1985). وذلك لأن التفكير الناقد يساعد في صنع القرار من خلال توافر الأدلة والشواهد التي تدعمه، كما أنه يسهل الحصول على الإفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة ويحسن من تحصيل الطلبة، كما أن المفكر الناقد ينظر إلى الظواهر أو المشكلات من زوايا مختلفة، آخذاً بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين، ويتضمن التفكير الناقد عدداً من الإجراءات التي تساعد في تطبيق المعايير مثل طرح الأسئلة، والتوصل إلى الأحكام، وتحديد الافتراضات، كما أن تنمية مهاراته لدى الطالب تمكنه من الحصول على فهم أعمق للمحتوى وتسهيل له عملية التعلم وتمكنه من مواجهة المشكلات والتحديات التي يفرضها عصرنا الحالي (سعادة، ٢٠٠٣؛ غانم، ٢٠٠٤؛ Crow, 1989). يعتبر التفكير الناقد أحد الأهداف الأساسية لتدريس الدراسات الاجتماعية ويمكن أن يتعلمه الطالب أثناء مناقشته ودراسته للقضايا الاجتماعية التي يتعرض لها الطالب في مواقف حياته المختلفة.

ولعل أفضل الطرق لاكتساب التفكير هو صياغة الدروس في صورة مشكلات تتطلب من الطلاب ممارسة تفكيرهم الخاص للوصول إلى حل لهذه المشكلات (جروان، ١٩٩٩: ٥٧).

ويوضح أوريلي Oreilly أن البعض يعتقدون أن محتوى الدراسات الاجتماعية أهم من التفكير الناقد، بينما يفضل البعض الآخر تنمية مهارات الطالب العقلية، ويرى أيضاً أن الدراسات الاجتماعية لا ينفصل المحتوى عن

المهارات العقلية، وتتطلب البحوث جمع الشواهد كما تقتضى التفكير الدقيق فيها وتقويم المصادر والقيام بالاستنتاجات، كما أن قراءة الأعمال التاريخية تتضمن وتتطلب فهم المعلومات والمقارنة بينها وبين التفسيرات في الأعمال الأخرى (عبد الحميد، ١٩٩٧: ٥٧).

وإذا أحسن المعلم توجيه وتقويم الطلاب بطريقة جيدة فإنها تكون طريقة تفكير مفيدة، وهذه الطريقة هي التي تقوم على التحليل والتعليل لحقائق التاريخ ويزيل الصعوبات التي تواجه دراسة مادة الدراسات الاجتماعية، كما أنها لن تنشأ من مجرد استماع الطلاب إلى أساتذتهم أو قراءاتهم للنصوص التاريخية (الرفاعي وطوالبه والقاعد، ٢٠١٢). وعلى الأساتذة أن يعرفوا تماماً ماذا يعنى التفكير الناقد في إطار تخصصاتهم المعرفية المختلفة كما أن عليهم إتاحة الفرصة لطلابهم لممارسة التفكير الناقد، من خلال إجراء المقارنات وتسجيل الفروق وأوجه الشبه بين الأشياء مع ملاحظة التدرج في الصعوبة بإجراء هذه المقارنات والقيام بتلخيص بعض الموضوعات والقيام بعمليات التصنيف للحدث وتفسيره ونقده كل ذلك يساعد الطلاب على ممارسة التفكير الناقد (الربضي، ٢٠٠٤)، (الزيادات، ٢٠٠٣).

إن من الأهداف الرئيسة للمناهج الدراسية في عصر الانفجار المعرفي إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي وغرس حب المعرفة وتحصيلها وحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير (محمود وبخيت، ٢٠٠٦). وأجرت (الفضال، ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على الإطار المفاهيمي المناسب لنواتج التعلم المعرفية التي تساعد على تحسين الكفاءة المعرفية لمادة التاريخ، وأهمية استخدام أساليب التقويم المطورة في تحسين الكفاءة المعرفية لدى طلاب الثانوية العامة لمادة التاريخ، وأهم الاتجاهات التربوية المعاصرة في مادة التاريخ للمرحلة الثانوية في مصر. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة في الكفاءة المعرفية لمادة التاريخ للمرحلة الثانوية العامة عند استخدام أساليب التقويم المطورة مما ساعد على توسيع قدراتهم العقلية

باستخدام هذه الأساليب، وساعدهم على زيادة الدافعية لمادة التاريخ، وأهمية الربط بين التقويم التقليدي والأصيل لإثراء مهاراتهم التدريسية من أجل منظومة تقويم متطورة.

ومما يفسر تدني مستويات التفكير لدى الطلبة وبالتالي ضعف التحصيل غياب استراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطالب. Student - centred learning. فالمعلمون إذن مطالبون بتشجيع الطلبة على بناء المعرفة والتفكير بطرح أسئلة مفتوحة النهاية ومناسبة للمحتوى، وتوفير فرص تقود إلى التمكن من ربط المعلومات السابقة مع الحالية وطرح أنشطة تتحدى التفكير (Growther, 1999). وقد أبرزت بعض الدراسات أهمية استخدام التقويم الحقيقي كدراسة حكيم (٢٠٠٩)، ودراسة الرحيلي (٢٠٠٨).

والتعلم القائم على المشكلات بهدف حل المشكلات التي تواجه الإنسان موجود على مر العصور؛ ففي العصر الحجري تعلم الناس المهارات والوسائل لحل المشكلات من أجل العيش، وكل الأبحاث والدراسات هي محاولات حل للمشكلات وإن لم نَدْعُهَا بذلك (Duch, Groh and Allen, 2001).

وتعد الدراسة الحالية محاولة من جانب الباحث في استخدام الملف الإنجازي في خدمة العملية التعليمية من خلال ملف تعليمي حاسوبي وتقويمي، ومعرفة فاعليته في التحصيل ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال عمله مشرفاً على التربية العملية في مادة الدراسات الاجتماعية أن معظم الطلاب في المدارس لديهم قدرات محدودة في مواجهة وحل المشكلات، وإلى تدني تحصيل الطلاب، وممارسة التفكير الناقد، وهذا ناتج عن عدة أسباب منها استخدام طرائق تدريسية تقليدية تعتمد على التلقين واستقبال الطالب للمعلومات فقط، وقامت وزارة التربية والتعليم بتطوير

المناهج والكتب المدرسية في المواد المختلفة ومنها مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف المختلفة، والتي تميزت بمحتوى أقل وركزت على الأنشطة وعلى دور الطالب الإيجابي النشط في العملية التعليمية التعلمية، كما امتازت باستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة مثل الحاسوب والإنترنت، وهذا يتطلب من المعلم استخدام استراتيجيات وطرق تدريسية وتقويمية حديثة تساعد الطلاب على زيادة التحصيل بشكل مناسب وتنمية قدراتهم العقلية كالتفكير الناقد وتنمية مهارات حل المشكلات.

فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام الملف الإنجازي في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الثاني المتوسط.

أسئلة الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني في التحصيل لمادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني متوسط؟
- ٢ - هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني في تنمية مهارات حل المشكلات لمادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني متوسط؟
- ٣ - هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني في اختبار مهارات التفكير الناقد لمادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني متوسط؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- ١ - معرفة مدى فاعلية استخدام الملف الإنجازي في تقويم إنجازات الطلاب.

- ٢ - إدراك أهمية استخدام الملف الإنجازي في زيادة التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد لمادة الدراسات الاجتماعية.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع المتعلق باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني في الدراسات الاجتماعية، كما أنها تتميز ببعض الجوانب التي يمكن إبرازها في النقاط الآتية:

- ١ - أثر استخدام الملف في تقييم أعمال الطلاب بتقديم صورة كاملة عن جميع أعمال الطالب.
- ٢ - تقويم استخدامه في المملكة العربية السعودية بعد مرور فترة على تطبيق مقررات الدراسات الاجتماعية المطورة حديثاً، مما يتيح الخروج بنتائج لاستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني.
- ٣ - قد تلفت اهتمام القائمين على برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية لتطوير برامجها بما ينسجم وتعزيز قدرات خريجها.
- ٤ - يمثل مواكبة لاتجاهات التربية الحديثة التي تنادي بضرورة استخدام الملف الإنجازي في التدريس لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

محددات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- ١ - اقتصر تطبيق الدراسة على عينة من طلاب دون الطالبات في الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة.
- ٢ - تم تحديد اختبار تحصيلي، واختبار مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد.

التعريفات الإجرائية

فيما يلي عدد من مصطلحات البحث التي تم تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

الملف الإنجازي (البورتفوليو الإلكتروني): هو تجميع هادف لأعمال الطالب التي تعرض جهود الطالب وتقدمه وإنجازاته في مجال أو أكثر من مجال ما (خليل ٢٠١١). ويتبنى الباحث هذا التعريف.

التحصيل الدراسي: مجموعة المفاهيم والمهارات والمعرفة التي اكتسبها الطالب نتيجة خبرات تربوية محددة (خشان، ٢٠٠٥)، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي لوحدة (العلاقات الدولية) من كتاب الصف الثاني المتوسط الذي أعد لأغراض الدراسة.

مهارات حل المشكلات: هي تصور عقلي يحتوى على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بهدف التوصل إلى حل المشكلة (زيتون، ٢٠٠٣، ٣٢٧).

ويعرفه الباحث إجرائياً المهارات أو السلوكيات التي يقوم بها المتعلم، بهدف إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه. ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب، من خلال استجاباته على اختبار تنمية مهارات حل المشكلات.

- التفكير الناقد Critical Thinking: عملية إدراكية فكرية يتم استخدامها لتفسير وتقييم المعلومات والخبرات باستخدام مجموعة من المهارات الناقدة، التأملية والاستعدادات التي توجه الاعتقادات والتصرفات نحوها (Gingras, 2006).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه "مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم لإصدار حكم منظم ذاتياً، والذي يمكن قياسه بالعلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير الناقد الذي أعده الباحث.

المرحلة المتوسطة: هي الفترة الزمنية التي تفصل التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، ومدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات دراسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، وتم اختيار إحدى المدارس لتطبيق هذه الدراسة لتوفر أجهزة الحاسوب المتصلة بالإنترنت وأجهزة العرض اللازمة، وتكونت الدراسة من المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: ملف الإنجاز
- المتغيرات التابعة وتتضمن ثلاثة متغيرات هي: التحصيل، مهارات حل المشكلات، مهارات التفكير الناقد.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (٤٩) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، موزعين على شعبتين تم اختيارهما عشوائياً من مدرسة المنذر بن عمرو الأنصاري المتوسطة من الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، وتم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين عشوائياً، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة على مجموعات الدراسة

المجموعة	الشعبة	العدد	الطريقة
المجموعة الضابطة	أ	٢٥	الاعتيادية
المجموعة التجريبية	ج	٢٤	البورتفوليو

وللتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل البدء بالمعالجة تم اختيار المجموعتين بطريقة عشوائية، وتم الاطلاع على معدلات الفصل الدراسي الأول

لكل من المجموعتين والجدول رقم (٢) يبين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعات الدراسة.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة الاختبار للفصل الدراسي الأول

المتغير	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
معدل الفصل الأول	المجموعة التجريبية	٢٤	٣٩,٠٤١	٥,٤٨١٠٩	٤٧	٠,٤٣٥	٠,٦٦٥
	المجموعة الضابطة	٢٥	٣٩,٧٢	٥,٤٢٧٧٧			

يلاحظ من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات مجموعات الدراسة في الاختبار التحصيلي. وإن قيم (ف) المحسوبة لدرجات الطلاب في معدل الفصل الدراسي الأول تساوي (٠,٤٣٥)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0,05$). وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالمعالجة على الاختبار التحصيلي ومهارات حل المشكلات والتفكير الناقد. مما يعني تكافؤ مجموعات الدراسة قبل البدء بتطبيق الدراسة.

أدوات الدراسة

اشتملت الدراسة على الأدوات الآتية: الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات حل المشكلات، واختبار مهارات التفكير الناقد. وفيما يلي توضيح لخطوات إعداد كل أداة من الأدوات.

الأداة الأولى - الاختبار التحصيلي:

تم تحديد الهدف منه هو قياس تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمحتوى مقرر الدراسات الاجتماعية (الفصل الدراسي الثاني) ويشمل (المملكة

العربية السعودية والعالم الإسلامي، المنظمات والهيئات العربية، والمنظمات والهيئات الإسلامية، المنظمات والهيئات الدولية)، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحليل الموضوعات السابقة مسترشداً بتصنيف بلوم Bloom للقدرات المتضمنة في المجال المعرفي، كما استعان أيضاً بأسلوب تحليل المحتوى، وذلك لتحديد الوزن النسبي للأهداف المعرفية المتضمنة في الموضوعات المقررة، ثم قام الباحث بإعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في الموضوعات المقررة على الصف الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية (الفصل الدراسي الثاني)

م	مستويات الأهداف المحتوى	التذكر	الفهم	التطبيق	مجموع الأهداف	نسبة الأهمية لكل درس	عدد الحصص
١	المملكة العربية السعودية والعالم الإسلامي	٢	٢	١	٥	١٨, ١٨ %	٢
٢	المنظمات والهيئات العربية	٣	١	١	٥	٢٧, ٢٧ %	٣
٣	المنظمات والهيئات الإسلامية	١	٢	٢	٥	٢٧, ٢٧ %	٣
٤	المنظمات والهيئات الدولية	٢	٢	١	٥	٢٧, ٢٧ %	٣
	المجموع الكلي	٨	٧	٥	٢٠	١٠٠ %	١١
	نسبة أهمية الأهداف	٤٠ %	٣٥ %	٢٥ %		١٠٠ %	

تكون هذا الاختبار في صورته النهائية من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، بهدف قياس مدى تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط للمفاهيم والمعارف الواردة في وحدة العلاقات الدولية على المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق). وقد صيغت فقرات الاختبار بصورته الأولية وعددها (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

وللتحقق من صدق الاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين الخبراء والمختصين في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وكانت هذه

المجموعة مكونة من أساتذة جامعيين يحملون درجة الدكتوراه في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، ومعلمين ومشرفين تربويين في مناهج الدراسات وأساليب تدريسها. وذلك بهدف التأكد من مدى وضوح فقرات هذا الاختبار وصحتها من الناحية العلمية، ومدى دقة الصياغة اللفظية لفقرات الاختبار، ومدى شمول فقرات هذا الاختبار للمادة العلمية، ومناسبة هذا الاختبار لطلبة الصف الثاني المتوسط، ومناسبة الفقرات لمستويات الأهداف التي تندرج تحتها، وأي ملاحظات يرونها مناسبة. وبعد الإطلاع على ملاحظات وآراء المحكمين واقتراحاتهم، تم الأخذ بهذه الآراء وتعديل بعض الفقرات وحذف أخرى وتغيير بعض المموهات.

وتم تجريب الاختبار في صورته الأولية على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط بلغ عددها (٢٥) طالباً، من خارج عينة الدراسة وذلك بهدف تحديد زمن الاختبار، وقد وجد أن الزمن المناسب للإجابة على الاختبار (٣٠) دقيقة، وحساب درجة الصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار، وفي ضوء حساب درجة الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقراته، وتم استبعاد عدد من الفقرات. لذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٢٠) فقرة. ولحساب ثبات هذا الاختبار استخدمت معادلة كودر- ريتشاردسون (KR-20)، ووجد أن معامل الثبات لفقرات الاختبار (٠,٨٣)، وهي قيمة مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

الأداة الثانية - اختبار مهارات حل المشكلات:

تكون هذا الاختبار في صورته المبدئية من (٢٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، بهدف قياس القدرة على تحديد مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ولأغراض التحقق من صدق اختبار القدرة على تحديد مهارات حل المشكلات، قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وذلك للتأكد من الأمور الآتية: ملائمة فقرات الاختبار وتمثيلها لخطوات القدرة على حل المشكلة. - ملائمة البدائل في كل فقرة، تفحص

الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار والبدائل، تفحص صلاحية فقرات الاختبار للتطبيق. وتم جمع آراء المحكمين واقتراحاتهم، ومن ثم تعديل بعض الفقرات في ضوء الآراء والمقترحات المقدمة، حيث تم إعادة صياغة عددٍ من فقرات الاختبار، وحذف (٤) فقرات وإضافة فقرتين، ليتكون الاختبار بعد تحكيمه من (٢٤).

- تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٢٥) طالباً، من إحدى فصول الصف الثاني المتوسط، وتم اختيارها من خارج عينة الدراسة وذلك بهدف تحديد مدى وضوح فقرات الاختبار بالنسبة إلى الطلاب: اتسمت بعض فقرات الاختبار بالغموض وعدم الوضوح بالنسبة للطلاب، مما أدى إلى مراجعة بعضها وإجراء التعديل عليها. - حساب درجة الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار، وذلك بعد استبعاد ثلاث فقرات قلت درجة صعوبتها عن (٠,٢٠) وفقرة زادت درجة صعوبتها عن (٠,٩٠) وفقرة ذات تمييز سالب. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٢٠) فقرة.
- تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار: تم حساب الزمن الذي استغرقه كل طالب، للإجابة عن فقرات الاختبار، ومن ثم تم حساب المتوسط الحسابي، للزمن الذي استغرقه جميع الطلاب، وبذلك فإن الزمن المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار هو متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب الخمسة والعشرين وهو (٣٥ دقيقة). وللتحقق من مدى الثبات الذي يتمتع به اختبار القدرة على حل المشكلة، قام الباحث بحساب معامل الثبات، باستخدام طريقة كودر ريتشاردسون (KR-20) حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار (٠,٩٠)، وتعد هذه القيمة ملائمة لأغراض هذه الدراسة.

الأداة الثالثة - اختبار مهارات التفكير الناقد:

قام الباحث - بعد الإطلاع على الدراسات التي تناولت التفكير الناقد مثل دراسة الدردور (٢٠٠١)، والخوالدة (٢٠٠٢)، والزيادات (٢٠٠٣)، والريضي (٢٠٠٤)، والشبول (٢٠٠٤)، ثم قام بصياغة مفردات اختبار التفكير الناقد الذي

يتكون من (٥٠) فقرة موزعة على ستة مهارات فرعية، بحيث تنوعت الأسئلة فمهاراة الاستنتاج (١٥) فقرة، والتحليل (٥) فقرات، والتركيب (٥)، والتقويم (١٠)، والاستدلال (٥)، والتمييز بين الحقائق والآراء (١٠) بصورته النهائية. وتم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- بعد إعداد اختبار التفكير الناقد، عرض على مجموعة من المحكمين، لإبداء رأيهم حول صلاحية تطبيق الاختبار؛ من حيث طريقة بنائه، والدقة العلمية، وسلامة عباراته، وأخذت مقترحات المحكمين بعين الاعتبار، وأجريت التعديلات المناسبة طبقاً لذلك، واعتبرت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار. وتم تطبيق اختبار التفكير الناقد على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (٢٥) طالباً قبل إجراء الدراسة، وتم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد، وكانت النتائج كالآتي: معاملات الصعوبة تراوحت قيمتها بين (٠,٨٦-٠,١١)، معاملات التمييز تراوحت قيمتها بين (٠,٨٢-٠,٠٨)، وتم حذف الفقرات التي كانت معاملات صعوبتها أقل من (٠,٢٠)، والفقرات التي معاملات تمييزها أقل من (٠,٢٠)، واختيار الفقرات ذات التمييز الأفضل، مع مراعاة أن يبقى الاختبار ممثلاً لمهارات التفكير الناقد، وحسب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان- براون وبلغ (٠,٨٤)، وتبين كذلك من خلال العينة الاستطلاعية أن الزمن المناسب للاختبار هو ساعة واحدة، وبذلك تكون اختبار التفكير الناقد في صورته النهائية من (٥٠) فقرة، ووضعت إجابات نموذجية لأسئلة الاختبار، وسلم تصحيح من خلال إعطاء درجة (علامة) واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ. وبذلك بلغت العلامة القصوى على اختبار التفكير الناقد (٥٠) درجة والعلامة الدنيا تساوي (صفر).

تصميم الدراسة

تُعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، إذ تم توزيع الطلبة عشوائياً على شعبتين عُيِّنَت إحداهما مجموعة ضابطة وعُيِّنَت الأخرى مجموعة

تجريبية. تلقت المجموعة الضابطة المادة التعليمية بالطريقة الاعتيادية، أما المجموعة التجريبية فقد تلقت المادة التعليمية باستخدام ملف الإنجاز.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة كما يلي:

G1: O X O1 O2O3

G2: O O1 O2 O3

حيث إن:

G1: المجموعة التجريبية. G2: المجموعة الضابطة.

X: المعالجة باستخدام طريقة ملف الإنجاز O1: اختبار التحصيل.

O: علامات الطلبة على الفصل الأول.

O2: اختبار مهارات حل المشكلات O3: اختبار مهارات التفكير الناقد

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: هو الملف الإنجازي في التدريس.

- المتغيرات التابعة وتتضمن ثلاثة متغيرات: التحصيل، مهارات حل المشكلات، التفكير الناقد.

إجراءات الدراسة

من أجل إنجاز هذه الدراسة، قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

- استخدام البورتفوليو الإلكتروني لوحدة العلاقات الدولية من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط متضمنا للأهداف العامة للوحدة الدراسية، وأهداف الدروس المتضمنة في الوحدة بشكل إجرائي، والهدف من تصميم البورتفوليو الإلكتروني، وتصميم أدوات قياس تم الإشارة إليها سابقا، وكتابة العنوان /السيرة الذاتية للطلاب، وبطاقة تأمل الأعمال، وبطاقة

تقويم الأعمال، وتحديد المهام والأنشطة المطلوبة من الطالب من كتاب النشاط المرفق مع الكتاب المدرسي، وترك المجال أمام الطلاب لإنشاء مجلدات متنوعة مثل مجلد صور، ومشروعات، عروض تقديمية، والرجوع إلى الإنترنت لجمع معلومات وصور وخرائط ترتبط بالوحدة وكتابة نصوص ومقالات وشعارات ومقاطع الفيديو. وتم تقديمها إلى الطلاب على شكل برمجية CD-ROM.

- إعداد اختبار التحصيل واختبار مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد. والتأكد من صدقهما وثباتهما.
- توزيع شعب الصف الثاني المتوسط عشوائياً إلى شعبتين كمجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، واستخدام اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطي علامات الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة؛ حيث اعتمدت علامات الطلاب في الفصل الدراسي الأول للمقارنة بين المجموعتين من حيث تكافئهما.
- التقى الباحث بمعلم الدراسات الاجتماعية للصف الثاني المتوسط (معلم المجموعة التجريبية، والضابطة) في المدرسة المشمولة بالدراسة، ووضح له أهمية الدراسة وغرضها، والدور المنوط بتقديمه، وقام الباحث بتدريبه على تنفيذ الدراسة. ومتابعته أثناء قيامه بعملية التدريس، من خلال زيارته مرتين أسبوعياً في المدرسة.
- بعد الانتهاء من عملية التدريس، تم تطبيق أدوات الدراسة (اختبار التحصيل ومهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد) على عينة الدراسة (طلاب المجموعة التجريبية والضابطة). وجمعت النتائج، وتم إجراء التحليل الإحصائي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ومناقشتها:

نصَّ السؤال الأول على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية باستخدام الملف الإنجازي في التحصيل لمادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني متوسط؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التحصيل	المجموعة التجريبية	٢٤	١٦,٨٧٥	١,٣٢٩٠٢٣٨	٤٧	١١,٧٠٨	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٢٥	١٣,٠٨	٠,٩٠٩٢١٢١			

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في نتائج الطلاب على الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني، وبلغت قيمة ت المحسوبة (١١,٧٠٨) وهذه القيمة مرتبطة بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب مجموعة الدراسة على الاختبار التحصيلي يعزى إلى فاعلية البورتفوليو الإلكتروني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما يتمتع به ملف الإنجاز (البورتفوليو الإلكتروني) من ميزات تقوم على مبادئ التعلم الذاتي الذي يجعل الطالب في حالة تعلم مستمر معتمداً على نفسه في تجميع المادة التعليمية مما يجعل أثر للتعلم انعكس على مستوى التحصيل لديهم، بالإضافة إلى وجود روابط متنوعة مشوقة بالنسبة للطلاب تجعله يقبل على تعلم المادة بنوع من الرغبة والشغف في الاكتشاف، واستخدام الملف الإنجازي في تعلم الطلاب ومتابعة الأعمال بصورة دائمة ربما تساهم في احتفاظ الطلاب بالمادة التعليمية بشكل أكبر من التعلم بالطريقة التقليدية. وهذا يتفق مع تفسير (زيتون، ٢٠٠٢) بأن المعرفة يتم بنائها

من خلال الأنشطة وتفاعل المتعلم، وتوثيق ومتابعة الطلاب لأنفسهم التي تتطلب منهم الحصول على المعلومات من مصادر متنوعة (الدوسري، ٢٠٠٤).

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت تفوق المجموعة التي درست باستخدام الملف الإنجازي على التحصيل مثل: دراسة محمود وبخيت (٢٠٠٦)، دراسة الدوسري (٢٠٠٤)، دراسة السيد (٢٠٠٧)، دراسة رينولدز (Reynolds, 2010)، دراسة (Barootchi, and Keshavarz, 2002) التي أشارت جميعها إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام البورتفوليو على المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية.

ثانياً - النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها:

نصّ السؤال الثاني على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني في تنمية مهارات حل المشكلات لمادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني متوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعات الدراسة على اختبار مهارات حل المشكلات، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعات الدراسة على اختبار مهارات حل المشكلات

المتغير	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مهارات حل المشكلات	المجموعة التجريبية	٢٤	١٧,١٢٥	١,٢٦١٨	٤٧	١٢,٠٤٧٩	٠
	المجموعة الضابطة	٢٥	١٣,٣٦	٠,٨١٠٣			

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في نتائج الطلاب على اختبار مهارات حل المشكلات البعدي لصالح

المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني، وبلغت قيمة ت المحسوبة (١٢,٠٤٧٩) وهذه القيمة مرتبطة بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب مجموعة الدراسة على اختبار مهارات حل المشكلات يعزى إلى فاعلية البورتفوليو الإلكتروني.

ويمكن تفسير تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات حل المشكلات إلى أن التعلم باستخدام البورتفوليو الإلكتروني قدم للمتعلم أنشطة تركز بالغالب على استخدام مهارات حل المشكلات، وإلى أن إتقان المهارات المطلوبة من الطلاب خلق لديهم نوعاً من التحدي والإصرار على تجاوز المشكلات التي تواجههم، وأن يستمروا في البحث عن إيجاد حلول متنوعة للمشكلات التي تعترضهم في اختيار المواد التعليمية وانتقائها وهذا يتفق مع تفسير (جروان، ١٩٩٩) بأن صياغة المحتوى بطريقة مشكلات تعرض على الطلبة يساهم في استخدام مهارات التفكير لديهم للبحث عن حلول للمشكلات المعروضة عليهم. وتتفق هذه مع نتيجة دراسة علام (٢٠١٠)، بأن استخدام البورتفوليو في التدريس ينمي المهارات الحياتية لدى الطلاب ومن ضمنها مهارات حل المشكلات.

ثالثاً - النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها:

نصّ السؤال الثالث على: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني في مهارات التفكير الناقد لمادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني متوسط؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعات الدراسة على اختبار مهارات التفكير الناقد، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعات الدراسة
على اختبار التفكير الناقد التطبيق البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	المجموعة التجريبية	٢٤	١٣,٨٧٥	٠,٧٤١	٤٧	١٠,٧٢٣	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٢٥	١٠,٦٤٠	١,٢٨٧			
التحليل	المجموعة التجريبية	٢٤	٣,٩٥٨	٠,٦٩٠	٤٧	٩,٤٠٤	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٢٥	٢,٠٠٠	٠,٧٦٤			
التركيب	المجموعة التجريبية	٢٤	٤,١٦٧	٠,٥٦٥	٤٧	١٢,٢٩٢	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٢٥	١,٨٠٠	٠,٧٦٤			
التقويم	المجموعة التجريبية	٢٤	٩,٠٨٣	٠,٧١٧	٤٧	١٤,٠٢٥٢	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٢٥	٥,٦٤٠	٠,٩٥٢			
الاستدلال الاستنتاجي	المجموعة التجريبية	٢٤	٤,٣٣٣	٠,٦٣٧	٤٧	١١,١٠٤	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٢٥	١,٩٦٠	٠,٨٤١			
التمييز بين الحقائق والآراء	المجموعة التجريبية	٢٤	٩,١٢٥	٠,٧٤١	٤٧	١٣,٩٧٣	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٢٥	٥,٦٠٠	١,٠٠٠			
المجموع الكلي	المجموعة التجريبية	٢٤	٤٤,٥٤٢	٢,٢٦٥	٤٧	٢٤,٣٣١	٠,٠٠٠
	المجموعة الضابطة	٢٥	٢٧,٦٤٠	٢,٥٨٠			

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$ في نتائج الطلاب على اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني، وبلغت قيمة ت المحسوبة للمجموع الكلي (٢٤,٣٣١) وهذه القيمة مرتبطة بدلالة إحصائية $(0,000)$ ، أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب مجموعة الدراسة على اختبار مهارات التفكير الكلية تعزى إلى فاعلية البورتفوليو الإلكتروني.

بالإضافة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0,05)$

في نتائج الطلاب على اختبار مهارات الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الملف الإنجازي الإلكتروني، وبلغت قيمة t المحسوبة (١٠,٧٢٣) وهذه القيمة مرتبطة بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب مجموعة الدراسة على اختبار مهارات الاستنتاج تعزى إلى فاعلية البورتفوليو الإلكتروني، ومهارة التحليل حيث بلغت قيمة t المحسوبة (٩,٤٠٤) وهذه القيمة مرتبطة بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب مجموعة الدراسة على اختبار مهارات التحليل تعزى إلى فاعلية البورتفوليو الإلكتروني، ومهارة التركيب حيث بلغت قيمة t المحسوبة (١٢,٢٩٢) وهذه القيمة مرتبطة بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب مجموعة الدراسة على اختبار مهارات التركيب تعزى إلى فاعلية البورتفوليو الإلكتروني، ومهارة التقويم حيث بلغت قيمة t المحسوبة (١٤,٠٢٥٢) وهذه القيمة مرتبطة بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب مجموعة الدراسة على اختبار مهارات التقويم تعزى إلى فاعلية البورتفوليو الإلكتروني، ومهارة الاستدلال الاستنتاجي حيث بلغت قيمة t المحسوبة (١١,١٠٤) وهذه القيمة مرتبطة بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب مجموعة الدراسة على اختبار مهارات الاستدلال الاستنتاجي تعزى إلى فاعلية البورتفوليو الإلكتروني، ومهارة التمييز بين الحقائق والآراء حيث بلغت قيمة t المحسوبة (١٣,٩٧٣) وهذه القيمة مرتبطة بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)؛ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلاب مجموعة الدراسة على اختبار مهارات التمييز بين الحقائق والآراء تعزى إلى فاعلية البورتفوليو الإلكتروني.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يقدمه التعليم الإلكتروني بشكل عام والبورتفوليو الإلكتروني من وسائل متعددة كعناصر الصوت والصورة والحركة

والألوان، مختلفاً عن المواقف المتعارف عليها في تقديم حصص الدراسات الاجتماعية التقليدية لإيصال المادة التعليمية للطلاب، مما أدى إلى زيادة دافعيتهم ورغبتهم في التعلم، وتشويقهم نحو المادة، وإلى تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب وإيجاد التأمل الذاتي يقدم تغذية راجعة فورية لدى تحقق الأهداف التعليمية (السبيعي، ٢٠٠٢)، (Smith, 2003).

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة بفاعلية استخدام الملف الإنجازي في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، فإنه يمكن إبداء بعض التوصيات للقائمين على العملية التربوية والباحثين التربويين، التي قد تساعد أو تسهم في رفع العملية التعليمية التعلمية إلى المستوى المنشود، وهذه التوصيات هي:

- ١ - تدريب المعلمين على بناء الملف الإنجازي وكيفية استخدامه في تقييم طلبتهم.
- ٢ - تشجيع المعلمين على استخدام الملف الإنجازي لفاعليته في زيادة التحصيل لدى الطلاب.
- ٣ - تشجيع المعلمين على استخدام الملف الإنجازي وخاصة القضايا المتعلقة بمهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد.
- ٤ - إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على صفوف ومواد دراسية أخرى.

Effectiveness of Using E-Portfolio in Achievement and Problem Solving and Critical Thinking in Social Studies for Second Grade Intermediate School Students

Dr. Mahmoud J. BaniFaris

Curriculum & Instruction Dept. College of Education
Taibah University - K.S.A

ABSTRACT

This study aims to assess the effectiveness of using e-portfolio in achievement and problem solving and critical thinking in social studies for second grade intermediate school students in KSA. The sample (n=49) were randomly divided into two groups: a control group using the conventional method and one experimental using e-portfolios. The instruments used were an achievement test in social studies; problem-solving test; and critical thinking test. Data analysis showed a positive impact of e-portfolio use on the achievement, problem-solving and critical thinking for experimental group participants compared to their control group counterparts.

المراجع

- ١ - أبو تايه، خالد (٢٠٠٧). أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مختبر الفيزياء في فهم المفاهيم الفيزيائية ومهارات عمليات العلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- ٢ - أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠١). "النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات" المؤتمر العربي الأول، الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١ (القاهرة، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي)، ٩٢-١٢١.
- ٣ - الأعسر، صفاء وعبد الحميد، جابر وشريف نادية (٢٠٠٠). أبعاد التعلم: تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم. القاهرة: دار قباء.
- ٤ - جروان، فتحي (١٩٩٩). الموهبة والتفوق والإبداع، الطبعة الأولى. عمان: دار الكتاب الجامعي.
- ٥ - الجمل، علي والشاذلي، عادل (٢٠٠٧). تصور مقترح لمحتوى منهج التاريخ وتدريبه بالمرحلة الثانوية في ضوء نظريات التعلم وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ٣٩، ١١-٦٢.
- ٦ - حكيم، أريج يوسف (٢٠٠٩). أثر التعلم الإلكتروني لمفاهيم السيرة النبوية في التحصيل المعرفي لطالبات المرحلة الجامعية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، المدينة المنورة، كلية التربية، جامعة طيبة.
- ٧ - الحموري، هند والوهر، محمود (١٩٩٨). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. دراسات، العلوم التربوية، ٢٥ (١)، ١١٢-١٢٦.
- ٨ - خشان، خالد (٢٠٠٥). أثر تقديم المحتوى الرياضي في استخدام أسلوب

- حل المشكلات على التحصيل والقدرة على حل المشكلات. أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن. عمان.
- ٩ - خليل، محمد (٢٠١١). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري.
- ١٠ - الخليلي، خليل (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية. مجلة التربية (تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم)، ٢٧ (٢٦)، سبتمبر، ١١٨-١٣٢.
- ١١ - داود، إيمان (٢٠٠٣). أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- ١٢ - الدردور، عامر محمد (٢٠٠١). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ١٣ - الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). القياس والتقويم التربوي الحديث. عمان: دار الفكر.
- ١٤ - الربضي، مريم (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها. أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ١٥ - الرحيلي، تغريد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام برنامج تعليمي محوسب في تحصيل واحتفاظ المستويات المختلفة من طالبات الثالث المتوسط في مقرر التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة، المدينة المنورة، جامعة طيبة.
- ١٦ - الرفاعي، عبير محمد؛ وطوالبه، هادي محمد؛ والقاعد، إبراهيم عبد القادر (٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة

- إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، السعودية، ٤ (١)، ٣٦٩-٤٠٨.
- ١٧ - الزيادات، ماهر مفلح (٢٠٠٣). أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفة والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية. أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ١٨ - زيتون، حسن (٢٠٠٢). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.
- ١٩ - زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة، عالم الكتب.
- ٢٠ - زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- ٢١ - السبيعي، سلطان (٢٠٠٢). استخدامات الحاسوب في تدريس المواد الاجتماعية لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس السعودية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.
- ٢٢ - سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٢٣ - سعيد، عاطف محمد وعيد، رجاء أحمد (٢٠٠٦). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، ١١١، ١٠٠-١٤١.
- ٢٤ - السلامات، محمد خير (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة

- الفيزياء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- ٢٥ - السيد، سوزان عطية (٢٠٠٧). إستراتيجية مقترحة لتوظيف الملف الإلكتروني في تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مؤتمر تكنولوجيا التعليم، (نشر العلم حيوية الإبداع)، سبتمبر ٢٠٠٧ يناير ٢٠٠٨ معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.
- ٢٦ - الشبول، أريج صالح (٢٠٠٤). أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
- ٢٧ - الطراونه، محمد حسن (٢٠٠٦). أثر التدريس باستخدام دورتي التعلم: المعدلة بتوكيد التعليل الفرضي التنبؤي والاعتيادية في فهم طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- ٢٨ - الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠٢). أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٩ - طوالبة، هادي واللبدى، نزار والعمرى، جمال (٢٠١٢). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، ١٠ (٢)، ٣٤ - ١١.
- ٣٠ - عبد الحميد، جابر (١٩٩٧). قراءات في تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٣١ - عبد الحميد، جابر (٢٠٠١). اتجاهات معاصرة وتجارب في أداء التلميذ وأداء المعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

- ٣٢ - العبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٩). أثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. *المجلة التربوية*، وكالة البحوث التربوية، الأردن، ٢٣ (٩٠)، ٢٢١-٢٤٧.
- ٣٣ - عبيد، إدوارد (٢٠٠٤). أثر إستراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا: عمّان، الأردن.
- ٣٤ - علام، علي محمد (٢٠٠٥). استخدام أسلوب دورة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية وأثره على التحصيل المعرفي واتجاهات تلاميذ الثاني الإعدادي نحو مادة الجغرافيا. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية.
- ٣٥ - علام، عباس راغب (٢٠١٠). تأثير استخدام البورتفوليو في تنمية المهارات الحياتية وبقاء أثر التعلم في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. مسترجع من الموقع بتاريخ ٢٠١٢/٥/٤.
- [http:// kenanaonline. Com/users/abbasallam/topics](http://kenanaonline.Com/users/abbasallam/topics)
- ٣٦ - غانم، محمود محمد (٢٠٠٤). التفكير عند الأطفال. عمّان: دار الثقافة.
- ٣٧ - الفجال، سعاد سيد محمد إبراهيم (٢٠١٢). فاعلية استخدام أساليب التقويم المطورة على تحسين الكفاءة المعرفية لدى طلاب الثانوية العامة لمادة التاريخ. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، مصر، ٤٢، ١٣-٥٢.
- ٣٨ - مارزانو، روبرت هيوس، س. وجونز، بي. وبريسجن، بي. وراكن، أس. وسوهرسي. (٢٠٠٤). أبعاد التفكير: إطار عمل للمنهج وطرق التدريس، ترجمة: يعقوب نشوان، محمد خطاب، الطبعة الثانية. عمّان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ٣٩ - محمود، اشرف وبخيت، مؤنس (٢٠٠٦). أثر استخدام الملف الإنجازي

- (البورتفوليو) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم. المؤتمر العلمي الثامن عشر، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي ٢٥-٢٦ يوليو ٢٠٠٦، جامعة عين شمس، دار الضيافة، المجلد الأول، ١٣٨-١٧٩.
- ٤٠ - المصري، قاسم (٢٠٠٣). تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية. إربد: مطبعة الروزنا.
- ٤١ - مكسيموس، وديع (٢٠٠٣). "البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ٥-٦ إبريل ٢٠٠٣م.
- 42 - Anat, Z. & Pinchas, T. (1993). Incorporating Critical Thinking Into A Regular High School Biology Curriculum. **School Science and Mathematics**, 93(3), 137-142.
- 43 - Barootchi, N., and Keshavarz, M. (2002). Assessment of achievement through portfolios and Teacher - made Tests. **Educational Research**, 44(3), 279-288.
- 44 - Barrett, H. (2005). White paper: researching electronic portfolios and learner engagement. (retrieved on 29/02/2012), available on <http://www.electronicprtoliolios.org/reflect/whitepaper.pdf>.
- 45 - Bauch, Jerold P. (2007). Applications of Technology to Linking School, Families, and Students. file://F:\NewFolder\bauch.html
- 46 - Cotton, K. (2000). Teaching Thinking Skills. In: D.B. Wallace & H. E. Gruber (eds.), **Creative People at Work: Twelve Cognitive Case studies** (PP. 33-41), New York Oxford University Press.
- 47 - Crow, W. L. (1989). **Enhancing Critical Thinking In The Science**. (2nd Edition), Society for Science Teachers, Washington.
- 48 - Duch, B.J., Groh, S.E. and Allen, D.E. (2001). **The Power of Problem - Based Learning**. LLC. USA: Stylus Publishing.
- 49 - Ennis, R.H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. **Teaching Philoseophy**. vol. 14, No.1, march

- 50 - Facione, P.A. (1998). **Critical Thinking: What It IS, And Why It Counts**. California: Academic Press. USA.
- 51 - Gingras, C. (2006). Effects of managers' leadership styles and decision-making styles on appraisal of employees' critical thinking performance. Unpublished doctoral dissertation, Touro University International, United States.
- 52 - Growther, D.T. (1999). Cooperating With Constructivism. **Journal of College Science Teaching**, 29(1), 17-23.
- 53 - Marzano, R.)1992). The Many Faces of Cooperation Across The Dimensions of Learning. In N. Davidson, & T. Worsham, (eds) **Enhancing Thinking Through Cooperative Learning**. New York: Teachers Colleges Press: 7-28.
- 54 - Mcpeck, J. (1985). Pauls Critique. **Informal Logic**, 7,45- 54 (winter).
- 55 - Odongo, G. (2008). Integration of technology into the teaching of social studies to 11th grade students in a Midwestern urban high school. M. Ed. dissertation, Wichita State University, College of Education, Dept, of Curriculum and Instruction - Nigeria.
- 56 - Reynolds, B. (2010). Effect of digital portfolio assessment on Mathematics attitudes and self-perceptions of sixth-through eighth-grade students. Ed.D. dissertation, Trevecca Nazarene College, United States-Tennessee. Retrieved from proQuest Dissertation & Theses: Full Text. (publication No. AAT 3413062).
- 57 - Siegel, Harvey (1988). **Educations Reason: Rationality, Critical Thinking and Education**. New York and London: Routledge.
- 58 - Smith, K. & Tilema, H. (2003). Clarifying Different Types of Portfolio Use. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 28(6), December, 2003.
- 59 - Thomas, W., Brownell, C., and Mary, J. (2001). Using Student Portfolio Effectively. **Intervention in School & Clinic**, Mar, 36(4), 225.
- 60 - Wakefield, F. (1996). **Educational Psychology: Learning to Be A Problem Solver**. Boston, Toronto: Houghton Mifflin Company.
- 61 - Winzer, W. (2002). Portfolio Use in Undergraduate Special Education

- Introductory Offerings. **International Journal of Special Education**. 17(1).
- 62 - Yancey, K. (2001). Digitized student portfolios. In B. Cambridge (ed.), **Electronic Portfolios: Emerging Practices in Students, Faculty, and Institutional Learning**. Washington, DC: Stylus Publishing.
- 63 - Zhi- Feng Liu, E. (2007). Developing a personal and group-based learning portfolio system. **British Journal of Educational Technology**, 38, 1117-1121.
- 64 - Zimbici, D. (2007). Examining the Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-Efficacy. Unpublished Ph.D. thesis. Walden University, America.

