



فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي بمقرر لغتي الخالدة لطالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة

إعداد

أ/ سلمى بنت مبارك الحجيلي

ماجستير في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة طيبة - المدينة المنورة

د/نبيلة بنت طاهر التونسي

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية - جامعة طيبة - المدينة المنورة

فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي بمقرر لغتي الخالدة لطالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة

إعداد

أ / سلمى بنت مبارك الحجيلي

ماجستير في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة طيبة - المدينة المنورة

د / نبيلة بنت طاهر التونسي

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية - جامعة طيبة - المدينة المنورة

الملخص العربي

استهدف البحث الحالي تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث متوسط من خلال ملف الإنجاز الإلكتروني، ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثتان قائمة بمهارات التفكير التأملي في اللغة العربية لطالبات الصف الثالث المتوسط، واختبارًا لقياسها، وتم التحقق من صدقه وثباته، كما أعدتا ملفًا للإنجاز الإلكتروني لوحدتي "حقوق وواجبات وأعلام معاصرون المضمنة في مقرر لغتي الخالدة لطالبات المرحلة المتوسطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الكسب في مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وكذلك طالبات العينة تعزى لاختلاف المجموعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الكسب في كل مهارة من المهارات الفرعية للتفكير التأملي لدى طالبات العينة تعزى لاختلاف المجموعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الكسب للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير التأملي الكلي، وأوصى البحث بضرورة تطوير مناهج لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بشكل عام ومنهج ثالث متوسط بشكل خاص في ضوء تنمية مهارات التفكير التأملي:

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التأملي، ملف الإنجاز الإلكتروني، مقرر لغتي الخالدة، طالبات المرحلة المتوسطة.

The Effectiveness of E- Achievement Profile ((E-portfolio)) In the Development of the Reflective Thinking Skills in My Immortal Language Curriculum for the Intermediate School Students to Medina

Salma Bit Mubark Al-hejali

Master in Curriculum and Methods
of Teaching Arabic Language
Education College – Taibah University

Dr. Nabila Bit Tahir Al-Tunisi

Assistant Prof. Curriculum and methods
of teaching Arabic Language
Education College – Taibah University

Study summary

The present research aimed at developing the reflective thinking skills of the third grade students through the electronic achievement file. To achieve this aim the researchers build a list of reflective thinking skills in Arabic Curriculum for third grade students, The study on the absence of statistically significant differences between the mean gain in the reflective thinking skills of the sample students due to the difference of the group, and the absence of statistically significant differences between the averages of the gain in each skill of the reflective thinking among the students eye There were no statistically significant differences between the average gain of the experimental and control groups in the test of total reflective thinking skills. The study recommended the need to develop the curricula of my immortal language in the intermediate stage in general and a third intermediate curriculum in particular in the light of the development of meditative thinking skills.

Key words: Reflective thinking skills, E- Achievement Profile ((E-portfolio), my timeless language course, middle school students.

مقدمة الدراسة:

إن إعمال العقل والتفكير والتدبر في ما خلق الله والتبصر بحقائق الوجود من الأمور التي عظمها الدين الإسلامي، لأنها وسائل الإنسان لاكتشاف سنن الكون ونواميس الطبيعة وفهمها وتطويعها لسعادته، كما أنها وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده وفي استخلاص الدروس والعبر من التاريخ (السبيعي، ٢٠٠٩، ص ٤٤).

وقد حث القرآن الكريم على التفكير والتأمل والتدبر في غير موضع، قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَطْلًا تُسَبِّحَانَا فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (١٩١)﴾. {آل عمران}، ولقد اهتمت الأوساط التربوية بعملية التفكير، تقديراً لأهميته، ولكونه ضرورة حتمية لتقدم المجتمعات وحضارتها، فأصبح التفكير بذلك فناً له أصوله، وقواعده، ومهاراته التي تتطلب التنمية والتوجيه، كما أن مهمة تنمية مهارات التفكير لدى كل فرد في المجتمع وتعليمها تأخذ مكان الصدارة في ملامح فلسفة التربية، وهي من أولويات مهام السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية في جميع مراحل التعليم العام- لاسيما المرحلة المتوسطة- فمن أبرز أهدافها، تشويق المتعلم إلى البحث والمعرفة، وتعويدته على التأمل فيما حوله، وتشجيعه على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٤، ص ٧٧).

فالطالب الذي يتوصل لنتيجة معينة بعد الفحص والتحليل والتفسير بنفسه سيكون قادراً على تطبيقها، والتوصل لقواعد، ونتائج، وقوانين، ونظريات جديدة، في حين أن الطالب الذي اعتاد أن يستقبل القاعدة والنتيجة من معلمه ينشأ على استقبال المعلومات مما يضر بقدراته العقلية ضرراً بالغاً، ويقتل فيه عمليات التفكير الابتكاري والتأملي والإبداعي والتخيل والبحث والاستقصاء والتصدي لحل المشكلات (الفار، ٢٠١١، ص ٥)، ومن بين أنواع التفكير المختلفة التي يسعى التربويون لتنميتها لدى الطلاب: التفكير التأملي، فلقد ظهر في كتابات كثير من المربين في علم النفس التربوي ومن بينهم بينيه (Binet) وديوي (Dewey) وجيمس (James). ولكن هذا الاهتمام اختفى من الدراسات التربوية في عهد ازدهار المدرسة السلوكية التي لم تعط الاهتمام لذلك النوع من التفكير الراقى (الفار، ٢٠١١، ص ٤٠).

ومع ظهور النظرية البنائية زاد الاهتمام بالتفكير التأملي إذ تركز البنائية على استخدام العقل والأفكار التي يمتلكها المتعلم لتكوين خبرات ومعلومات جديدة، فالتعلم هنا يتم عند تعديل هذه الأفكار، أو إضافة معلومات جديدة لها، أو إعادة تنظيمها، وهذا ما يحققه التفكير التأملي

الذي يعرف بأنه: "القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه" (بركات، ٢٠٠٥، ص ٦٥)، ويتضمن العديد من المهارات أهمها: الملاحظة البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة (العفون، ٢٠١٢، ص ص ٢١٧-٢١٨).

ولقد لقي التفكير التأملي وتنمية مهاراته اهتمامًا كبيرًا لدى كثير من الباحثين كما في دراسة أبو نحل (٢٠١٠م) التي تناولت مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلاب لها. ودراسة أبو بشير (٢٠١٢م) التي تناولت أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وأظهرت تفوق المجموعة التجريبية في جميع أبعاد اختبار مهارات التفكير التأملي المستخدم في الدراسة.

إن تضمين أسس التفكير التأملي في المنهج الدراسي يفيد في التخلص من التسرع والتفكير بشكل روتيني، ويوجه الأنشطة للخطط التي توصل إلى نتيجة نرغب بها، وذلك عبر طرق مختلفة توصلنا في النهاية إلى إنتاج عمل جيد (Boydston, 2008, p125). وهذا يتطلب من المعلم إثراء المنهج بأنشطة تعليمية تنمي مهارات التأمل ومستوياته، والتركيز على نوعية المحتوى العلمي وليس على الكم، ومساعدة الطلاب في تنظيم المادة العلمية بطريقة تنمي مهاراتهم التأملية (الجديبة، ٢٠١٢، ص ٢٠).

ومن أبرز أساليب التقويم البديل التقويم بملفات الإنجاز (Portfolio)، حيث تعد إحدى الصيغ التي تستخدم بكثرة في المؤسسات التعليمية في الآونة الأخيرة، وذلك لأنها تناسب أغراض التقويم البديل من حيث تركيزها على عمليات تعلم يمكن تنميتها داخل المدرسة وخارجها (عباس، والعبسي، ٢٠٠٩، ص ٢٤١). وقد أكدت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية أهميته واعتماده وذلك في وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧). الأمر الذي يؤدي إلى مجارة التطور الكبير الذي تشهده العملية التعليمية والذي يعتمد على إنجاز المتعلم وتوظيف معارفه السابقة (المالكي، ١٤٣٣، ص ٣).

وملف الانجاز (Portfolio) هو "مجموعة من السجلات التراكمية تضم مجمل أعمال الطالب، وتشير إلى مهاراته، وأفكاره، وميوله، وإنجازاته المختلفة كل هذا يتم وضعه في ملف يصنف في محاور معينة لإعطاء صورة متكاملة عن المتعلم" (رسالن، ٢٠٠٥، ص ٣١٩)،

ويشير فيرونكا (Veronika,2008) إلى أنه سجلات تعمل على تقييم وإظهار العمل والمعرفة التي تحققت للطالب، كما تبين هذه السجلات الأنشطة، والمهارات، والخبرة، ورؤية الطالب الخاصة به، فهو أداة مهمة تحقق الثقافة الذاتية والتعلم مدى الحياة (P6)، وفي عصر الابتكارات التقنية الحديثة، واستخدام الحاسب الآلي في تخزين المعلومات واسترجاعها. ظهرت ملفات الإنجاز بصورتها الإلكترونية والتي تتضمن مجموعة هادفة من أعمال التلميذ قائمة على الوسائط المتعددة والمحفوظة على شبكة الانترنت أو على وسائط إلكترونية أخرى مثل القرص المضغوط (CD) أو القرص الرقمي (DVD) (George and John,2005).

ملف الإنجاز بصورته الإلكترونية يعد اختياريًا يسمح بتفعيل التكنولوجيا داخل الصف الدراسي، ويقدم بيانًا فعليًا عما يمكن للتلميذ أن يقوم بعمله، مع الاحتفاظ بعينات من أعماله وإنجازاته وجهوده ونشاطاته في عروض للوسائط التعليمية المتعددة (Multimedia) يمكن أن تتضمن: نصًا تعليميًا (Text) - رسوميًا بيانيًا (Graphic) - شريط صور متحركة ناطقة (فيديو) (Video) - قرصًا مرئيًا (FloppyDesk) - شريط تسجيل سمعي (Audio) - أقراصًا مدمجة (CDRoms) (عزيز، ٢٠٠٥، ص ٣٦٦).

كما أن اختيار ملف الإنجاز الإلكتروني كأداة للتقويم ورد في توصيات كثير من المؤتمرات والندوات العالمية (كالمؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢٠١١) حيث أوصى باستخدام الأساليب الحديثة في عملية التقويم مثل ملف الإنجاز، والتقويم الذاتي.

مشكلة البحث:

جاء هذا البحث في إطار السعي لتوظيف المستحدثات التقنية في التعليم العام، واقتراح أسلوب تربوي حديث يمكّن المعلم من متابعة تقييم طلابه، وإمدادهم بالتغذية الراجعة المناسبة بصورة مستمرة لتحسين أدائهم، مع الحرص على تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم، والتي أشارت العديد من الدراسات إلى تدني مستواها لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية كدراسة إبراهيم (٢٠١١) والحرثي (٢٠١١)، كما أظهرت نتائج دراسة القحطاني (١٤٣٨، ١٥٧) وجود تفاوت في تضمين مهارات التفكير التأملي في منهج الفقه لطالبات المرحلة المتوسطة حيث جاءت مهارة الوصول إلى الاستنتاجات في الترتيب الأول بنسبة ٥٥،٣٨٪، تليها مهارة الرؤية البصرية في الترتيب الثاني بنسبة ٢٤،٨٢٪، تليها مهارة إعطاء

تفسيرات مقنعة في الترتيب الثالث بنسبة ١٢,٦٢٪، ثم جاءت مهارة وضع حلول مقترحة في الترتيب الرابع بنسبة ٣,٧٩٪، تليها مهارة الكشف عن المغالطات في الترتيب الخامس بنسبة ٣,٣٨٪، ولقد أجرت الباحثتان دراسة مقارنة شخصية مع بعض معلمات اللغة العربية، حول تفعيل التفكير التأملي وتنمية مهاراته لدى الطالبات، وأفادت المعلمات بأن تنمية مهاراته لا تحظى بالاهتمام الكبير، وذلك لعدم التنوع في أساليب تنميتها لدى الطالبات، والاقتصار على أسلوب الحوار والأسئلة الشفهية أثناء الحصص الدراسية فقط.

ومما سبق يتضح تدني مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات والناجحة عن اقتصار المعلمات على أسلوب الحوار، وعدم استخدام أساليب حديثة تساعد على التفكير والتأمل وتراعي ميولهن وتناسب سمات العصر وتقنياته، لذلك جاء البحث الحالي بهدف التعرف على فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي بمقرر لغتي الخالدة لطالبات الصف الثالث المتوسط.

وبناءً على ما تقدم طرح الباحثتان التساؤلات الآتية:

- ١- ما مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟
- ٢- ما فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي ككل بمقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة؟
- ٣- ما فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي الفرعية بمقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- تحديد مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة.
- ٢- التحقق من فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي الكلية في منهج اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة.
- ٣- التحقق من فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي الفرعية في منهج اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

- يكتسب البحث أهمية تربوية وعلمية، وذلك من أنه قد يسهم في:
- ١- مسايرة ما ينادي به التربويون في الوقت الحالي من تفعيل أساليب تقويم حديثة كملف الإنجاز الإلكتروني، مما قد يسهم في تعزيز قدرات الطالبات وتنمية مهارات التفكير التأملي لديهن.
 - ٢- توجيه أنظار المعلمات والمشرفات التربويات إلى تبني أساليب تقويم حديثة في تقويم المقررات عامة ومقرر لغتي خاصة.
 - ٣- مساعدة الطالبات على تنمية مهارات التفكير التأملي وفق قدراتهن وميولهن.
 - ٤- تقديم الفائدة للمسؤولين بوزارة التربية والتعليم في تأصيل ثقافة ملف الإنجاز الإلكتروني.
 - ٥- فتح المجال لإجراء دراسات وبحوث لاحقة للبحث الحالي انطلاقاً من متغيراته ونتائجه.

مصطلحات البحث:**١- مهارات التفكير التأملي في مقرر لغتي الخالدة:**

عرّف (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص ٤٤٧) التفكير التأملي بأنه: "عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة، وتقويمها، والتحقق من صحتها قبل الاختيار، أو الوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل"، ويعرفه أبو نحل (٢٠١٠م) بأنه "هو التفكير نفسه، وهي عملية عقلية فيها نظر، وتدبر، وتبصر، واعتبار، وإعمال للفكر، وتقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف الذي أمامه، واستمطار الأفكار، ودراسة جميع الحلول الممكنة والتحقق من صحتها، للوصول إلى الحل السليم للموقف المشكل" (ص ٤٩).

ويرتكز على خمس مهارات: (العفون، ٢٠١٢، ص ١٢٩): الملاحظة (الرؤية البصرية): عرض جوانب المشكلة، والتعرف على مكوناتها، بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً، والكشف عن المغالطات: تحديد الفجوات في المشكلة، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية، والوصول إلى استنتاجات: التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة، وإعطاء تفسيرات مقنعة: إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على المعلومات السابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها، ووضع حلول مقترحة: وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

وتعرفه الباحثتان إجرائياً: بأنه نشاط عقلي هادف يقوم على تأمل طالبات المرحلة المتوسطة للمقرر اللغة العربية لعدة مهارات منها: مهارات الملاحظة البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية، ويقاس باختبار التفكير التأملي المعدّ لذلك.

٢- ملف الإنجاز الإلكتروني:

عرف (قطيط، ٢٠١١، ص ١٤٩) ملف الإنجاز الإلكتروني بأنه "مجلد أو سجل لتجميع أعمال المعلم أو المتعلم من دروس ومحاضرات ومشاريع وتمارين، حيث توظف الوسائط المتعددة في عرض هذه الأعمال سواء كانت صوتاً، أو نصاً، أو مقاطع فيديو، أو صوراً ثابتة، أو رسوماً بيانية، أو عروضاً تقديمية، ويتم التنقل بمكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية (Links)، ويمكن نشره على شبكة الانترنت أو على أسطوانات مدمجة (CD's)، وعرف (عزيز، ٢٠٠٥) الملفات الإلكترونية بأنها "مجموعات انتقائية هادفة من أعمال التلميذ قابلة للتسجيل على أقراص إلكترونية (CD)" (ص ٣٦٥).

ويمكن تعريف ملف الإنجاز الإلكتروني إجرائياً بأنه: تجميع منظم لإنجازات الطالبة (المهام والأنشطة) في مادة لغتي الخالدة والتي تتفق مع أهداف المقرر على ذاكرة تخزينية "Flash Memory" حيث تبرز قدرة الطالبة على تصنيفها وتنظيمها. وتكون هذه الإنجازات على شكل أوراق عمل، وخرائط مفاهيم، ومطويات، ومقاطع فيديو، وعروض تقديمية، وصور ثابتة. وتوضع لها معايير خاصة لقياس مهارات التفكير التأملي المتضمنة تلك الإنجازات.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **الحد الزمني:** تطبيق البحث في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ.
- **الحد المكاني:** عينة من مدارس البنات المتوسطة بالتعليم العام الحكومي التابع لوزارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، و يتم اختيارها بطريقة قصدية "عمدية".
- **الحد الموضوعي:** يقتصر البحث الحالي على الوحدتين: الأولى "حقوق وواجبات"، والثانية "أعلام معاصرون" من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط، لأنها من أكثر الوحدات التي تتضمن موضوعات يمكن ممارسة مهارات التفكير التأملي.
- **الحد البشري:** الاقتصار على طالبات الصف الثالث المتوسط، لأنهم قد وصلن إلى درجة من النضج العقلي والجسمي يؤهلهم لممارسة التفكير التأملي بشكل مقبول.

الإطار النظري للبحث الحالي:

يتضمن البحث الحالي على مهارات التفكير التأملي لطالبات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وملف الإنجاز الإلكتروني.

المحور الأول: التفكير التأملي في مقرر لغتي الخالدة لطالبات المرحلة المتوسطة:

للتفكير انواع متعددة، ومنها مهارات التفكير التأملي وستتناول الباحثتان المحاور الآتية:

أولاً: تعريف التفكير التأملي، وأهميته لطالبات المرحلة المتوسطة:

التأمل في اللغة: التثبت، وتأملت الشيء أي نظرت إليه مستثباتاً له. وتأمل الرجل: تثبت في الأمر والنظر (ابن منظور ٢٧/١١)، وفي الاصطلاح ترى الباحثتان العديد من التعريفات الخاصة بالتفكير التأملي يرجع معظمها تاريخياً إلى ديوي (Dewey, 1933) والذي عرف التأمل بصفة عامة على أنه " تلك الحسابات الدقيقة والفعالة المرتبطة بمعتقد ما أو معرفة ما في ضوء السياق المحيط بها، والتي تنتهي بنتائج مستقاة أو مستندة إلى مقدمات".

ومن التعريفات العامة التي يمكن استخلاصها عن التفكير التأملي التعريف الذي قدمه الباحثان ريد و كاننج (Reed & Canning, 2010, p120-121) في أنه "نوع من التفكير الذي يختلف عن العمليات الأخرى التي يطلق عليها اسم الفكر، ويشمل حالة من الشك والتردد، والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو إلى التفكير، وعمل البحث والاستفسار، والعثور على المواد التي يمكن أن تحل هذا الشك وصولاً إلى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب، كما يعرفه جريفت وفريدن (Griffith & Frieden, 2000) بأنه "الدراسة المستمرة للأفكار والافتراضات المتوافرة في ذهن الشخص، بحيث تسهم في تعزيز وتدعيم ما لديه من آراء وأفكار".

بينما يراه (عزيز، ٢٠٠٥) بأنه "عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها قبل الاختبار والوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل" (٤٤٦)، وينبه كل من (عفانة واللولو، ٢٠٠٢) إلى بعد مهم في التفكير التأملي حين عرفاه بأنه " قدرة الطالب المتعلم على تبصر المواقف التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية، في هذه المواقف واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناءً على دراسة واقعية للموقف التعليمي". ص ص ٤-٥

يتضح من التعريفات السابقة للتفكير التأملي أنها تتفق في الآتي: التفكير التأملي نشاط عقلي، مبني على الخبرات السابقة للمتعلمين، ويحلل جوانب المواقف إلى عناصرها المختلفة،

يعتمد على الفرضيات التي يصوغها المتعلمون، يربط المعلومات السابقة بالمعلومة الحالية، ثم تصحيح المفاهيم الخاطئة، وإيجاد حلول للمشكلات الناتجة من المواقف الجديدة. فالتأمل في مخلوقات الله عز وجل سبباً في زيادة الإيمان ورسوخه في النفس، كذلك التأمل في جميع الأمور يقود الفرد لإصدار قرارات جديدة وغالباً ما تكون سديدة لبعدها عن التسرع والعشوائية. كما أن التأمل نوع من النشاطات العقلية التي تساعد الطلاب على تكوين وتطوير مهارات تفكيرهم العليا، ووقد أشار (Mucahit Coskun, 2011, 382) إلى أهمية التفكير التأملي والتي نظر لها من عدة زوايا مختلفة على النحو الآتي: من الناحية التقييمية فإنه يمكن النظر إلى التفكير التأملي على أنه أحد وسائل التقييم الذاتي، حيث يقوم المتعلم بتقييم ذاته تلقائياً فور استجابته للموقف، وتنمية القدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية، ويساعد المتعلم على الربط بين الخبرات السابقة للمتعلم والمواقف الجديدة (ربط النظرية بالتطبيق).

كما يؤكد (Isaac, 2013, p 196) أيضاً على أهمية التفكير التأملي كأحد ركائز جودة التعليم حيث يرى أن التعليم القائم على الجودة ما هو إلا مجموعة المعارف والمهارات المستندة إلى التفكير التأملي ومهارات التفكير العليا والتي يمكن أن تكتسب من خلال النظام التعليمي، وهذا النمط من التعليم الذي يركز على ضرورة التفكير التأملي ومهارات التفكير العليا إنما هو بمثابة الدافع والحافز لأي مجتمع ولأي دولة نحو التقدم ومنافسة الدول الأخرى وتحقيق سبق عليها.

ثانياً: مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية ومستوياته لطالبات المرحلة المتوسطة:

مهارات التفكير التأملي: تعد مهارات التفكير التأملي متطلباً مهماً، فالفرد الذي يمتلك مثل هذه المهارات يكون مستقلاً في تفكيره، ومراقباً له وقادراً على اتخاذ قرارات مناسبة في حياته (خوالدة، ٢٠١٢، ص ١١٥)، ويشمل التفكير التأملي خمس مهارات أساسية ذكرها كل من (عفانة، واللولو، ٢٠٠٢)، و(عبيد، وعفانة، ٢٠٠٣)، و(البعلي، ٢٠٠٦)، و(قرني، ٢٠٠٩) و(أبو نحل، ٢٠١٠)، و(العفون، ٢٠١٢) وهي كالآتي:

- ١- الملاحظة (الرؤية البصرية): عرض جوانب المشكلة، والتعرف على مكوناتها، بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.
- ٢- الكشف عن المغالطات: تحديد الفجوات في المشكلة، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية.

- ٣- الوصول إلى استنتاجات: التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.
- ٤- إعطاء تفسيرات مقنعة: إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على المعلومات السابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.
- ٥- وضع حلول مقترحة: وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

وتتفق الباحثتان مع التعريفات السابقة لوضوح عباراتها، وكفايتها في تفسير المعنى المقصود لتلك المهارات، فيما يتم قياس مهارات التفكير التأملي الموجودة في المحتوى المدرسي من خلال اختبار معد لقياسها، أما عن مستويات التفكير التأملي: يعتبر التفكير التأملي أحد النشاطات العقلية التي يقوم بها الفرد في أغلب الأحيان لكن دون إن يدرك المستوى الذي يصنف فيه نشاطه هذا، وقد يعتمد معظم الأشخاص على هذا النشاط كتنشيط يومي، ويطلقون عليه لفظ (تأمل) لكن ليس كل نشاط تأملي يحقق الفائدة المنشودة منه عن طريق الممارسة العابرة، ويتضح ذلك من المستويات التي صنفت إليها التأمل الذي يمكن للفرد ممارسته، حيث اختلفت تصنيفات الباحثين لها تبعاً للإجراء المتخذ فيها أو تبعاً للغرض من استخدام مثل هذا النوع من التفكير. (الحارثي، ٢٠١١)

تحدد مستويات التفكير التأملي في أربعة مستويات هي:

- **العمل الاعتيادي (الروتين):** وهو ذلك العمل المتكرر الذي يؤديه الفرد فيصبح نشاطاً يؤديه تلقائياً.
 - **الفهم:** ويطلق عليه اسم العمل التفكيري، إذ يفيد الطالب من المعرفة الموجودة دون محاولة تقويم تلك المعرفة.
 - **التأمل:** وتشير إلى جميع الأنشطة الانفعالية أو العقلية التي يشترك فيها الأفراد بهدف استكشاف خبراتهم، والتعمق فيها وصولاً إلى تقديرات وفهم جديدة.
 - **التأمل الناقد:** ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات التفكير التأملي، وينطوي حول تحولات جوهرية في وجهات النظر، ويتحقق عندما يصبح الفرد قادراً على تبرير وجهات نظره، وأفكاره، ومشاعره، وإجراءاته (ريان، ٢٠١٠، ص ٦٣).
- وترى (الحارثي، ٢٠١١) بأنه "مهما اختلفت مستويات التفكير التأملي، فإن الاستخدام غير المنظم للتأمل العادي لا يعطي النتائج ذاتها المرجو تحقيقها عند اعتماده كأسلوب منظم للتفكير

واستكشاف العلاقات بين المعارف حتى الوصول لاستنتاجات صحيحة ، وبالتالي فإن التفكير التأملي لا يطلق على السلوك الاعتيادي للفرد إنما على النشاط العقلي المنظم نحو حل المشكلات وفهم الأحداث المختلفة، ويمكن للفرد الانتقال من النشاط الاعتيادي للتأمل بالممارسة والتدريب على مواقف مختلفة تساعده على الوصول لمرحلة التمكن من المهارات الممثلة للتفكير التأملي"، ومن هنا تجد الباحثان أنه كلما زاد اهتمام المعلم بتنمية مهارات التفكير التأملي عند الطلاب، استطاع أن يصل بهم إلى أعلى مستوياته، فالطالب الذي يتمكن من تلك المهارات، يستطيع أن يربط بين موضوعات التعلم والعالم الخارجي، مع قدرته على إصدار الأحكام وتوضيح الآراء.

المحور الثاني: ملف الإنجاز الإلكتروني وتنمية مهارات التفكير التأملي:

تعد التطورات التكنولوجية المرتبطة بالتعليم ذات أهمية واسعة في تحسين العملية التعليمية والتعلمية، ولقد تأثرت كل عناصر الموقف التعليمي بهذه المستجدات التكنولوجية، كما أصبح اكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي وغرس حب المعرفة وتحصيلها في عصر الانفجار المعرفي من الأهداف الرئيسة للمنهج الدراسي الذي أدمجت فيه التكنولوجيا بشكل فعال (قطيط، ٢٠٠٩، ص ٣٧٧).

أولاً: تعريف ملف الإنجاز الإلكتروني وأهميته في العملية التعليمية:

تعددت التعريفات الخاصة بملف الإنجاز الإلكتروني، ومنها: تعريف "هيويت" (Hewett, 2004) بأن ملفات الإنجاز الإلكترونية: "عبارة عن مجموعة من الأفكار والأعمال التي تُظهر المعلومات بشكل تكنولوجي، مما يساعد على تحسين الممارسات التعليمية وذلك بزيادة خبرات التعلم الأصيل وتنمية كفايات الطلاب ومهاراتهم" (p10)، ويعرفه (قطيط، ٢٠٠٩) بأنه: "مجموعة من الأفكار المختارة والمنظمة بدقة، والأهداف والإنجازات المحاطة بالتفكير التأملي والتقويم الذاتي" (ص ٣٨٠)، بينما يشير كل من "غلبهار" و"تنماز" (Gulbahar, Y&Tinmaz, H, 2006) لبعد مهم يظهر في ملف إنجاز المتعلم حين عرفاه بأنه: "مجموعة من أعمال وانعكاسات المتعلم تُظهر نموه على مدار العملية التعليمية، ويتم تخزينها في أشكال إلكترونية" (p2)

وتعرفه أبو مطلق (٢٠١٢) بأنه: "حافضة لتجميع أفضل الأعمال المتميزة للمتعلم وإنجازاته، بصيغ مختلفة (صور، نصوص كتابية، عروض تقديمية، فيديو، رسوم بيانية) وتختلف محتوياته حسب الهدف من استخدامه، ويتم التنقل بين هذه المحتويات باستخدام روابط" (ص ٢٦)، كما

يوضح " كستانون" و"لا رونزو" (Costantino & Lorenzo , 2002 ,p60) في تعريفهما للملف الإلكتروني الفرق بينه وبين الملف الورقي في أنه: " انقضاء متأن لمجموعة من الوثائق النموذجية تركز على أفضل أعمال المتعلم وإنجازاته، ويختلف عن الملف الورقي في كونه يعتمد على طريقة الوسائط المتعددة التي تسمح للمتعلم بعرض وثائق عمليتي التعليم والتعلم، ووثائق التفكير التأملي في أشكال مختلفة (صوتية، فيديو، بياني ونصي)، ويستخدم فواصل إلكترونية Links بدلاً من الفواصل الورقية، وينشر على شبكة الإنترنت أو على أسطوانة مدمجة (CD)".

ومن التعريفات السابقة لمف الإنجاز الإلكتروني يتضح بأنه: تجميع متأن لأبرز أعمال المتعلم، خلال فترة زمنية معينة، تختلف محتوياته باختلاف الهدف من إنشائه، نستطيع من خلاله قياس تقدم نمو المتعلم، يعتمد في عرضه على الوسائط المتعددة (صوت، صورة، فيديو)، يتم التنقل بين محتوياته عن طريق روابط إلكترونية، تتعدد وسائل نشره، سهولة تخزينه وحمله.

ولقد ازدادت أهميته في التعليم، لما له من أثر واضح في العملية التعليمية، وفي تقويم أداء الطلاب وتنمية مهاراتهم، وتتجلى هذه الأهمية لعدة أسباب ذكرها "شانج" (Chang, 2001) بالآتي:

- الاستخدام كأداة تقييمية في تقويم التحصيل الدراسي للأفراد أو البرامج الدراسية القائمة بأكملها.
- تقديم "أدلة دامغة وملموسة" لدعم التحصيل الدراسي للطلاب، أو علاج أوجه النقص والقصور فيه على حد سواء.
- التخطيط للمستقبل، فمثلاً عندما يتفاعل المعلم مع فصل دراسي جديد، فإنه يمكن أن يراجع ويتعرف بنفسه على مستويات إتقان وكفاءة طلابه الجدد، والتخطيط على هذا الأساس من أجل تقديم دروسه لهم بما يتناسب مع مستوياتهم الراهنة.
- الاستخدام كأداة في تحديد مستويات الجدارة والاستحقاق والقابلية للتخرج.
- تقديم واستعراض أفضل أعمال ومساهمات الطلاب، وقدرتهم على الوصول إلى مستويات أعلى من التفوق الدراسي.
- الاستخدام كأحدى إستراتيجيات قبول والتحاق الطلاب بالجامعات من خلال استخدام ملفات إنجاز الطلاب في تحديد مدى كفاءتهم وجدارتهم في الالتحاق بالجامعة، وتمكين الإداريين والمشرفين على عملية القبول من تقييم قدرات واستعدادات الطلاب المتقدمين للنجاح مستقبلاً في مؤسساتهم الجامعية.

ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات والأدبيات مثل (قطيط، ٢٠١١)، و(تركي، ٢٠١٢)، و(علام، ٢٠١٠)، و(خليل، ٢٠١١)، وتشانغ (Chang Barker, 2005)، و"باتلر" (Butler, 2006)، تستخلص الباحثان أهمية ملف الإنجاز الإلكتروني لكل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، مما سبق تجمل الباحثان أهمية ملف الإنجاز الإلكتروني في كونه أداة يتم استخدامها لضمان استمرارية العمل والأداء نحو تحقيق أهداف معدة مسبقاً. كما يساعد في التقييم الشامل للطلبة في جميع الجوانب النظرية والتطبيقية داخل المدرسة وخارجها. ويسر متابعة تقدم الطلبة وإبراز نواحي القوة حتى يمكن تعزيزها، ونواحي الضعف حتى يمكن علاجها.

ثانياً: محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني:

برغم الاختلاف بين العلماء في تحديد محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني بشكل عام، حسب ما ذكرته "باريت" (Barret, 2001, p 37) في أن محتويات ملفات الإنجاز الإلكترونية تختلف من شخص لآخر حسب فلسفته التربوية في تنظيم محتويات الملف. ويذكر (المحمدي، ٢٠١٤) أن الاختلاف بين محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني يعود إلى التطور التقني المطرد، والجمهور المستهدف، وفلسفة الشخص في التنظيم. إلا أن هناك اتفاق على محتويات تُعد هي الرئيسة لملف الإنجاز، فقد أشار "بولوك" و"هاوك" (Bullock & Hawk, 2001, P87) إلى أربعة مكونات رئيسة لا بد من توافرها في ملفات الإنجاز الإلكترونية، وهي: الهدف المنشود، الجمهور المستهدف الوصول إليه، النواتج والمخرجات التي تؤكد حدوث التعلم، تأملات المتعلمين.

وقد وضعت العلي (Ali, 2005, p.4) محتويات أخرى لملف الإنجاز الإلكتروني تمثلت في: صفحة العنوان وتشتمل على: اسم الطالب القائم على الملف، واسم المعلم، والسنة والتاريخ ويمكن إضافة صورة الطالب، وفهرس المحتويات: ويقدم ملخصاً لما يشتمل عليه ملف الانجاز أو الروابط الإلكترونية التي ترشد القارئ أو المشاهد، ونماذج من الأعمال: وينبغي أن يتضمن كل نموذج أول مسودة لهذا النموذج وآخر مسودة تم تطويرها من قبل الطالب لقياس التقدم في النموذج، ويمكن تضمين ثلاث مسودات على أن يكون من بينهم الأولى والأخيرة، وسيرة ذاتية مختصرة للطالب، ثم تقرير تأملي من الطالب حول ملاحظاته وانطباعاته، وخطاب إلى القراء والمشاهدين، ومساحة تخصص لتعليقات المشاهدين أو القراء.

فيما أشارت دراسة (شاهين، ٢٠٠٧م، ص٧) إلى أن محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني تكونت من وسائط إلكترونية تمثلت بمواد صوتية، ومقاطع فيديو، ومصورات كتابية، ودروس

ومحاضرات على شكل عروض تقديمية، وأضافت (البلادي، ٢٠١٢م، ص ٣٠) بعض المحتويات لملف الإنجاز الإلكتروني، ومنها: روابط إلكترونية، وصور ثابتة ومتحركة، ونصوص كتابية.

ثالثاً: مراحل وخطوات بناء ملف الإنجاز الإلكتروني:

يمر إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني بعدة مراحل مهمة تحددها (كوجك، ٢٠١٢، ص ٩٧-٩٨)، على الترتيب الآتي:

- تقرير نوع ملف الإنجاز الإلكتروني وأهدافه، والتي يجب أن تبنى في ضوء ما نرجو أن يصل إليه المتعلم من سلوكيات ومهارات وقيم، وهذه جميعها تصاغ ضمن المستويات المعيارية (Standards)، ومقاييس التقدير المتدرجة (Rubrics) المعتمدة من الجهات المسؤولة، أو التي يضعها المعلم.
- وضع توظيف دقيق للسياق التي تقاس به نتائج العملية التعليمية.
- تحديد المستهدفين من ملف الإنجاز الإلكتروني (طلاب، أولياء أمور، معلمين، إداريين، جهات التوظيف...).
- تحديد المحتوى، والفئات التي سوف تصنف فيها المدخلات وأنها تتناسب مع السياق.
- تحديد نوع برامج الحاسب الآلي التي تتناسب مع سياق ملف الإنجاز الإلكتروني.
- تحديد نوع وشكل ملف الإنجاز الإلكتروني الذي سوف تجمع فيه المدخلات المختارة.
- تجميع المدخلات المتنوعة المسجلة على وسائط متعددة، وهي تعتبر مؤشرات على مستوى تحصيل وإنجازات الطالب في ضوء أقسام ملف الإنجاز الإلكتروني وأهداف كل قسم، ويصمم بحيث يوفر علاقات وروابط (Links)، لتسهيل الانتقال بين الأقسام.
- تسجيل صوتي لتعليقات الطالب على أعماله، كذلك تسجيل صوتي لتعليقات الزملاء على تلك الأعمال.
- تعليق كتابي أو صوتي للمعلم وهو يقيم الأعمال، وانطباعاته، وملاحظاته على تلك الأعمال.
- تصميم روابط لتنظيم وربط الأهداف بأعمال الطالب ومقاييس التقدير التي تستخدم في تقييم الأعمال.
- يقوم الطالب بتقديم ملف الإنجاز الإلكتروني للجهات المعنية، مستخدماً وسائل العرض والتقديم التي أعدها الطالب لهذا الغرض.

▪ يعقد المعلم جلسة جماعية مع الطلاب لتقييم أعمالهم من حيث مدى جودة ملف الإنجاز وفاعليته لتحقيق الأهداف المنشودة.

وتتفق الباحثتان مع دراسة (البلادي، ٢٠١٢، ٧٢) في تلخيص خطوات ومراحل إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني بأربع مراحل هي: تحديد الأهداف والمستخدمين، وتحديد الأدوات المستخدمة، تحديد المحتوى وطريقة نشره، وعرض الأعمال من خلال الوسائط المتعددة، تقويم الملف في ضوء الأهداف المحددة مسبقاً.

رابعاً: ملف الإنجاز الإلكتروني وتعلم اللغة العربية:

أصبحت ملفات الإنجاز جزءاً رئيساً من تقويم المتعلمين في العلوم المختلفة بصفة عامة وفي اللغة بصفة خاصة . فهي تعتبر أداة تدريس تساعد في تطوير عملية تعلم اللغة وتطوير المهارات اللغوية لدى المتعلمين (Chau,2010).

كما أنه يجب الاهتمام باللغة كمهارات عند تعليمها وتعلمها، وقياس تلك المهارات بأدوات تركز على الجانب التطبيقي الممارس للغة وعدم الاقتصار على الجانب النظري، وهذا ما توفره ملفات الإنجاز والتي تعنى في الأساس بقياس الممارسة والتطبيق في اللغة (عرفان، ٢٠٠٤، ص ٣٨)

ويذكر (علام، ١٤٢٨هـ) "أن ملف الإنجاز أستخدم بدرجة أكبر في مجالات المهارات اللغوية، وبخاصة الكتابة، وذلك لأهمية هذه المهارات في التواصل، والتعبير اللفظي، وكتابة التقارير، والمقالات، والملخصات، وغير ذلك، مما يبرز أهمية استخدام هذا الملف في تقويم أداء الطالب وتعلمه لمواد اللغة العربية على وجه الخصوص. كما أشار أيضاً إلى أن محتويات ملف الإنجاز من أشعار ومقالات، وعينات من قصص قصيرة قام بكتابتها، كل هذا يظهر الكفاءة اللغوية للطالب في مواقف واقعية ذات معنى وفي إطار لغوي متكامل" (ص ١٩٦-٣٢٦).

ولقد أكد العديد من الباحثين العلاقة الايجابية بين استخدام الطلاب لملف الإنجاز وتنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي والفهم القرائي كدراسة (قحوف، ١٤٢٨هـ)، و(الأغا، ٢٠٠٤) فقد أثبتت دراساتهم أن الأنشطة القرائية المتضمنة في ملف الإنجاز قد أثرت في لغة الطلاب، مما زاد من مصطلحاتهم السمعية واللفظية، وذكرت (فلمبان، ٢٠١٠، ص ٦٣-٦٨) أن ملف الإنجاز يمكن أن يهتم بمهارة واحدة من مهارات اللغة العربية، كتقويم مهارات الكتابة (رسم الحروف واتصالها، اتجاه الكتابة، علامات الترقيم، الشكل، وغيرها)، وقد يتناول عدة مهارات لغوية، أو جميع المهارات، كما يمكن أن يعنى بتنمية مهارات

أخرى إلى جانب مهارات اللغة العربية مثل: البحث، والاستقصاء، والإبداع الفني في الإخراج والتصميم، وتنظيم المحتوى، ولكن يكون التركيز على الجانب اللغوي أكثر.

بينما يلاحظ كل من (Liviana, & Darya, 2012, pp 1:4) إلى فعالية ملفات الانجاز الإلكترونية في تنمية فنون اللغة (قراءة - كتابة) بدرجة أعلى ثم تليها الاستماع والتحدث مقارنة بالملفات الورقية، كما يشير أيضاً إلى أن ملفات الإنجاز الإلكترونية كانت الأفضل من حيث تعلم فنون اللغة ومهاراتها وأنماطها مقارنة بالملفات الورقية. حيث ساعدت الملفات الإلكترونية الطلاب على أن يقدموا وبشكل إبداعي بل وينتجوا أعمال لغوية مختلفة عبر الفيديو والحاسوب جنباً إلى جنب مع قدرتهم على إنتاج الأنشطة الكتابية المعتادة، كما يمكن القول أن ملف الانجاز الإلكتروني وإن كان في ظاهرة يعمل على تحسين مهارة الكتابة والقراءة إلا أنه ضمناً وبشكل غير مباشر يحسن مهارتي الاستماع والتحدث، كما أشارت "روبين وآخرون (Reuben, & et. al, 2011, pp 34: 36) أن الملفات الإلكترونية تعمل على إتاحة مزيد من الفرص النقاشية من خلال العروض التقديمية التي يقدمها كل طالب على حده أمام زملائه وهو الأمر الذي يزيد من تفعيل مهارة التحدث الفعال وينمي القدرة على التلخيص لديهم ومهارات الحوار كما تنمي قدرة الطلاب على تعلم كيفية استنتاج الأفكار الرئيسية والمهمة واللازم تضمينها في الملف الخاص بهم بعد فهمها جيداً، وأخيراً تنمي مهارات توظيف الأفكار المقروءة كتابياً داخل الملف بما يحقق الأهداف المرجوة منه، ومن ذلك يتضح الدور الكبير الذي يقدمه ملف الإنجاز بصورته الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة العربية إلى جانب تنمية جوانب النمو الأخرى لدى الطلاب والرقى بمستواهم اللغوي نحو الأفضل.

إجراءات البحث الميدانية

استهدف البحث التعرف على فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ولهذا فقد تطلب لتحقيق هذا الهدف إعداد أدوات البحث الآتية:

أ) قائمة مهارات التفكير التأملي في مقرر لغتي الخالدة لطالبات المرحلة المتوسطة:

استهدفت هذه القائمة تحديد مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة، وقد اعتمدت الباحثتان على مجموعة من المصادر للبناء هذه الأداة وهي: البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير التأملي في اللغة العربية ومهاراته،

والأدبيات المتعلقة بالتفكير التأملي ومهاراته، وأهداف منهج اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة، وأخيراً الخصائص النمائية لطالبات المرحلة المتوسطة، وتكونت الصورة الأولية لقائمة المهارات من خمس مهارات رئيسية هي: مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة وضع حلول مقترحة، وتضمنت كل مهارة رئيسية مجموعة من المهارات الفرعية بلغ عددها ثمان وعشرين مهارة فرعية، وتم عرضها على الخبراء والمحكمين لإقرارها، وطلبت الباحثتان من المحكمين إبداء الرأي حول القائمة فيما يلي: مدى مناسبة مهارات التفكير التأملي لطالبات المرحلة المتوسطة، ومدى أهمية هذه المهارات لطالبات المرحلة المتوسطة، وسلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات، وإضافة أو حذف ما يروونه مناسباً، وتم تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين: ولقد حددت الباحثتان معياراً لاختيار المهارات، وهي المهارات التي حظيت بنسب اتفاق بين المحكمين من ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ وذلك من خلال حساب الوزن النسبي لمهارات التفكير التأملي في منهج اللغة العربية.

(ب) إعداد اختبار لمهارات التفكير التأملي في مقرر لغتي الخالدة:

الاختبار هو: "إجراء منظم لقياس تحصيل المتعلمين لأهداف تعليمية محددة، وقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع ما، أو وحدة تعليمية معينة، وهي على نوعين، إما اختبارات مقننة، أو اختبارات من إعداد المعلم" (الكسباني، ٢٠١٠م، ص ٧٦). والاختبار الجيد لا بد أن يتسم بمواصفات، أبرزها: الموضوعية، وهو أن يعطي النتائج نفسها مهما اختلف المصححون، والصدق، وهو أن يقيس ما أعد لقياسه، والثبات، وهو أن يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة، والشمول، وهو أن تغطي مفرداته جميع موضوعات المنهج. (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤م، ص ١٥٩)، و(عزيز، ٢٠٠٥م، ص ٢٧٩)، وقد استخدمت الباحثتان اختباراً لقياس مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مادة لغتي الخالدة في وحدتي (حقوق وواجبات وأعلام معاصرون) حيث تم بناؤه من نوع الاختيار من متعدد، وتم إعداده تبعاً للخطوات التالية:

▪ **الإطلاع على الأدب التربوي المتصل بالبحث، وبخاصة الدراسات السابقة التي أعدت**

اختبارات مشابهة كدراسة العماوي (٢٠٠٩)، والقطراوي (٢٠١٠)، والحارثي (٢٠١١)،

والزهراي (١٤٣٣).

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى معرفة فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مادة لغتي الخالدة في وحدتي (حقوق وواجبات وأعلام معاصرون)، وذلك للوقوف إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين مجموعتي البحث في مهارات التفكير التأملي.
- **تحديد مهارات التفكير التأملي:** اعتمدت الباحثتان على قياس المهارات التي يعتمد قياسها على المحتوى التعليمي المقدم للطالبة، وتتمثل المهارات المراد قياسها لدى الطالبات فيما يلي: (مهارة الملاحظة البصرية، مهارة الكشف عن المغالطات، مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، مهارة الوصول إلى استنتاجات، مهارة وضع حلول مقترحة).
- **صياغة فقرات الاختبار:** قامت الباحثتان بصياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد على صورة (صورة أو عبارة مفردة)، ويندرج تحتها أربع بدائل مشنقة منها، وتقيس إحدى المهارات المحددة مسبقاً، مع مراعات وضوح العبارات ومناسبتها لمستويات الطالبات.
- **إعداد الاختبار في صورته الأولية:** أعدت الباحثتان صورة مقترحة لاختبار مهارات التفكير التأملي في مادة لغتي الخالدة، تتكون من إحدى عشر صفحة: الصفحة الأولى وتشمل على جزأين، الأول يحوي بيانات الطالبة (الاسم، المدرسة، السنة الدراسية، تاريخ الاختبار)، والجزء الثاني ويشتمل على: تعليمات الاختبار، بينما تحتوي بقية الأوراق على الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير التأملي. ويطلب من الطالبة الإجابة عن أسئلة الاختبار في التطبيق القبلي، كما يطلب منها إعادة الإجابة عن الأسئلة مرة أخرى في التطبيق البعدي، وتم بناء الاختبار في صورته الأولية حيث يحتوي على (٤٠) مفردة موزعة على المهارات الخمس للتفكير التأملي كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (١) جدول مواصفات اختبار قياس التفكير التأملي

النسبة المئوية	عدد الأسئلة	رقم السؤال الذي يقيسها	المهارة
٢٢,٥ %	٩	٩ - ١	الملاحظة (الرؤية البصرية)
١٧,٥ %	٧	١٦ - ١٠	الكشف عن المغالطات
١٧,٥ %	٧	٢٣ - ١٧	إعطاء تفسيرات مقنعة
٣٠ %	١٢	٣٥ - ٢٤	الوصول إلى استنتاجات
١٢,٥ %	٥	٤٠ - ٣٦	وضع حلول مقترحة
١٠٠ %	٤٠		المجموع

▪ **التأكد من صلاحية الاختبار:** تم التحقق من صلاحية الاختبار، وفقاً للخطوات الآتية:

أ) صدق الاختبار:

يعد الصدق مطلباً أساسياً لأي مادة بحثية، كما يعرف الاختبار الصادق بأنه "هو الاختبار الذي يقيس ما وضع الاختبار من أجل قياسه" (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤، ص ١٦٠). ولذلك تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة المحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية بشكل عام، والمناهج وطرق التدريس بشكل خاص بهدف التأكد من: صلاحية التعليمات المقدمة للطالبة، مناسبة مفردات الاختبار لطالبات الصف الثالث متوسط، مناسبة كل سؤال في اختبار مهارات التفكير التأملي لقياس المهارات التي وضع لقياسها، صحة الإجابة المختارة في اختبار مهارات التفكير التأملي (صحة الإجابة المطروحة لكل سؤال)، سلامة وسلاسة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، كما طلبت الباحثتين من المحكمين تعديل أو إضافة أو حذف ما يروونه مناسباً.

وقد أشار المحكمون آراءهم حول الاختبار كما يلي:

- أشار بعض المحكمين إلى تغيير وحذف بعض الأسئلة لارتباطها بالجانب المعرفي للطالبات، وبعدها عن التفكير التأملي.
- رأى عدد من المحكمين إعادة صياغة بعض الأسئلة وبعض البدائل المطروحة لعدد منها، وقد تم التعديل حسب ما يراه المحكمون، ويوضح الجدول التالي الفقرات المعاد صياغتها:

ب) التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير التأملي:

بعد صياغة مفردات الاختبار في صورتها المبدئية، وعرضها على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم وإجراء التعديلات التي اقترحوها، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٢٨) طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط وذلك بهدف: حساب صدق الاتساق الداخلي، وحساب معامل الثبات للاختبار، وتحديد معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار، وتحديد الزمن المناسب للاختبار، ثم التحقق من وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته.

١- صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Validity

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٨) طالبة، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٧) التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) نتائج صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار التفكير التأملي (ن = ٢٨)

مهارات اختبار التفكير التأملي									
المهارة الأولى: مهارة الرؤية البصرية									
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٦	٢	**٠,٦٤	٣	**٠,٦٢	٤	**٠,٥٩	٥	**٠,٦٩
المهارة الثانية: مهارة الكشف عن المغالطات									
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٦	**٠,٦٢	٧	**٠,٦٠	٨	**٠,٧٣	٩	**٠,٥٤	١٠	**٠,٥٧
١١	**٠,٥٩	—	—	—	—	—	—	—	—
المهارة الثالثة: مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة									
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١٢	**٠,٧٣	١٣	**٠,٦٤	١٤	**٠,٦٨	١٥	**٠,٧٤	—	—
المهارة الرابعة: مهارة الوصول إلى استنتاجات									
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١٦	*٠,٤٥	١٧	**٠,٦٢	١٨	**٠,٦٤	١٩	**٠,٥٠	٢٠	**٠,٦٦
٢١	*٠,٤٧	٢٢	**٠,٤٩	٢٣	**٠,٥٦	٢٤	**٠,٦٧	٢٥	**٠,٦٢
المهارة الخامسة: مهارة وضع حلول مقترحة									
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٢٦	**٠,٧٢	٢٧	**٠,٧٠	٢٨	**٠,٦٦	٢٩	**٠,٦٩	٣٠	**٠,٧٠

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥)، مما يدل على اتساق جميع مفردات اختبار التفكير التأملي، وبالتالي تمتعها بدرجة مناسبة من الصدق الداخلي.

٢- ثبات الاختبار: Test Reliability

يعنى ثبات أداة الدراسة "التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم (العساف، ٢٠٠٣م، ص ٤٣٠)، وقامت الباحثتان بالتحقق من ثبات اختبار التفكير التأملي بالطريقة "طريقة ألفا-كرونباخ": حيث قامت الباحثتان بحساب معامل

الثبات ألفا-كرونباخ للمهارات وللدرجة الكلية لاختبار التفكير التأملي، مستخدمة في ذلك برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الباحثتان:

جدول (٣) معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير التأملي بطريقة ألفا-كرونباخ (ن=٢٨)

م	مهارات اختبار التفكير التأملي	عدد المفردات	معامل الثبات
١	المهارة الأولى: مهارة الرؤية البصرية	٥	٠,٧٠٨
٢	المهارة الثانية: مهارة الكشف عن المغالطات	٦	٠,٦٦١
٣	المهارة الثالثة: مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة	٤	٠,٦٤٥
٤	المهارة الرابعة: مهارة الوصول إلى استنتاجات	١٠	٠,٧٧٢
٥	المهارة الخامسة: مهارة وضع حلول مقترحة	٥	٠,٧٣٥
	معامل الثبات العام	٣٠	٠,٨٥٣

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن معاملات الثبات لاختبار التفكير التأملي بطريقة ألفا-كرونباخ تراوحت بين (٠,٦٤٥)، و(٠,٧٧٢)، وهي قيم مقبولة من الناحية الإحصائية لمعامل الثبات، كما بلغت قيمة معامل الثبات العام للاختبار ككل (٠,٨٥٣)، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، مما يدل على أن المهارات والدرجة الكلية لاختبار التفكير التأملي تتمتع بدرجة كبيرة من الثبات.

٣- التجربة الاستطلاعية لاختبار التفكير التأملي في مقرر لغتي الخالدة لطالبات المرحلة المتوسطة:

أ) معامل الصعوبة لمفردات الاختبار:

يعنى معامل الصعوبة للمفردة: "نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة". وتم حساب معامل الصعوبة وفقاً للمعادلة: (الزيود وعليان، ١٩٩٨، ص ١٧٠)

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الإجابات غير الصحيحة على الفقرة من المجموعتين العليا والدنيا}}{\text{عدد الذين حاولوا الإجابة عن الفقرة}} \times 100$$

وكان الهدف من حساب درجة الصعوبة ل فقرات الاختبار هو حذف الفقرات التي تقل درجة صعوبتها عن (٠,٢٠) أو تزيد عن (٠,٨٠)، وهو الحد المعقول حسبما يقرره المختصون في القياس والتقييم. (أبو دقة، ٢٠٠٨، ص ١٧٠)

ب) معامل التمييز لمفردات الاختبار:

يعنى معامل التمييز: "قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الطلبة الممتازين والطلبة الضعاف". وتم حساب معامل التمييز وفقاً للمعادلة: (الزيود وعليان، ١٩٩٨، ص ١٧١)

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}} \times 100$$

وكان الهدف من حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار هو حذف الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (٠,٢٠)، لأنها تعتبر ضعيفة (أبو دقة، ٢٠٠٨، ص ١٧٢).

ولحساب معامل التمييز قامت الباحثتان بتقسيم أوراق الطالبات في العينة الاستطلاعية إلى مجموعتين: عليا ودنيا، ورتبت الدرجات التي حصلت عليها الطالبات ترتيباً تنازلياً، ثم قسمت هذه الدرجات بالتساوي إلى مجموعتين متساويتين، الأولى: تمثل المجموعة العليا، والثانية: تمثل المجموعة الدنيا، ثم حسب معامل التمييز لكل مفردة كما سبق، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات اختبار التفكير التأملي (ن=٢٨)

رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٤٣	٠,٣٦	١١	٠,٦١	٠,٥٠	٢١	٠,٦٤	٠,٤٣
٢	٠,٥٧	٠,٤٣	١٢	٠,٦٤	٠,٤٣	٢٢	٠,٦١	٠,٥٠
٣	٠,٥٤	٠,٥٠	١٣	٠,٥٠	٠,٦٤	٢٣	٠,٦٤	٠,٥٧
٤	٠,٥٠	٠,٥٧	١٤	٠,٥٧	٠,٤٣	٢٤	٠,٦١	٠,٥٠
٥	٠,٤٦	٠,٦٤	١٥	٠,٦١	٠,٦٤	٢٥	٠,٥٧	٠,٤٣
٦	٠,٥٧	٠,٤٣	١٦	٠,٥٠	٠,٥٧	٢٦	٠,٦٤	٠,٥٠
٧	٠,٦١	٠,٥٠	١٧	٠,٦٤	٠,٥٧	٢٧	٠,٦١	٠,٦٤
٨	٠,٤٦	٠,٣٦	١٨	٠,٦١	٠,٥٠	٢٨	٠,٦٨	٠,٦٤
٩	٠,٥٧	٠,٥٧	١٩	٠,٦٨	٠,٣٦	٢٩	٠,٧١	٠,٤٣
١٠	٠,٥٠	٠,٦٤	٢٠	٠,٥٧	٠,٤٣	٣٠	٠,٦٤	٠,٥٧

يتضح من نتائج الجدول الموضحة أعلاه ما يلي: إن معامل الصعوبة كان مناسباً لجميع الفقرات، حيث تراوحت قيمته بين (٠,٤٣ - ٠,٧١)، وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في المستوى المعقول من درجة الصعوبة كما قرره المختصون في القياس والتقويم، كما أن معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار كان مناسباً لجميع الفقرات؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٣٦ - ٠,٦٤).

٤- تحديد الزمن المناسب للاختبار:

تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقته أول طالبة انتهت من الإجابة عن أسئلة الاختبار الموضوعية (الاختبار من متعدد) في التجربة الاستطلاعية، حيث بلغ (٣٠) دقيقة، كما تم حساب الزمن الذي استغرقته آخر طالبة انتهت من الإجابة على الاختبار، وقد بلغ (٥٠) دقيقة، ثم تم حساب متوسط الزمن اللازم لتطبيق الاختبار كالتالي: زمن تطبيق الاختبار = $\frac{2}{(50 + 30)} = 40$ دقيقة، ومنها حُسب الزمن اللازم للإجابة على

كل مفردة من مفردات الاختبار كالتالي: زمن الإجابة على المفردة الواحدة = $30/40 = 33$ ،
 ٣٣ دقيقة، وبذلك أصبح زمن الإجابة على المفردة الواحدة يساوي (٣٣،١)، والزمن الكلي
 اللازم لتطبيق الاختبار يساوي (٤٠) دقيقة.

٥- الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن قامت الباحثتان بإعداد الاختبار وصياغة مفرداته وعرضه على المحكمين
 وإجراء التعديلات التي أوصوا بها، والتأكد من صدقه وثباته يكون الاختبار في صورته النهائية،
 ملحق رقم " " متكوّنًا من (٣٠) فقرة، وصالحاً للتطبيق على عينة التجربة الأساسية.

أ) إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني لوحدي "حقوق وواجبات وأعلام معاصرون":

مرت مرحلة إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني لوحدي حقوق وواجبات، وأعلام معاصرون
 بمرحلتين: المرحلة الأولى: تصميم بطاقة بمعايير تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني: والمرحلة الثانية:
 إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني على ذاكرة تخزينية (Flash Memore)، وذلك وفق الخطوات الآتية:

أولاً: تصميم قائمة بمعايير تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني:

وقد تم إعداد بطاقة الملاحظة في هذا البحث وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من القائمة:

هدفت البطاقة إلى تحديد الشروط الواجب توافرها في ملف الإنجاز الإلكتروني،
 لاستخدامها في تنمية مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية.

٢- صياغة بنود القائمة:

وقد تم إعداد هذه القائمة استرشاداً بالكتابات النظرية التي تناولت ملف الإنجاز
 الإلكتروني، والدراسات الميدانية التي تناولته، ومنها دراسة (المحمدي، ٢٠١٤)، و(البلادي،
 ٢٠١٢م)، و(البركاتي، ٢٠١٢م)، (شاكور، ٢٠١١م)، و(صلاح الدين، ٢٠١٠م)، و(المدهوني،
 ٢٠١٠م)، و(مازن، ٢٠٠٩م)، و(كامل، ٢٠٠٩م)، و(شاهين، ٢٠٠٧م). وتم صياغة الصورة
 الأولية لبطاقة التقويم لملف الإنجاز الإلكتروني: وتم تحديد المعايير الأساسية للبطاقة وفقاً
 لمحتويات الملف وقسمت إلى محورين رئيسيين، و(٤٠) مؤشراً فرعياً.

٣- التأكد من صدق قائمة المعايير اللازمة لملف الإنجاز الإلكتروني:

اتبعت الباحثتان الخطوات الآتية لضبط قائمة المعايير التي صممت بها ملف الإنجاز كما يلي:
 أ) صدق قائمة المعايير: قامت الباحثتان بالتأكد من صدق القائمة بعرضها على مجموعة من
 المحكمين المتخصصين بلغ عددهم (١٠) محكمين للحكم على صدقها، وذلك من خلال:
 مدى دقة بنود القائمة كمعايير لتصميم ملف الإنجاز الإلكتروني، حذف أو إضافة أو

تعديل أي بنود يراها المحكمون، والحكم على مدى الدقة العلمية لبنود القائمة، والحكم مدى وضوح الصياغة اللغوية لبنود القائمة، وقد اعتبرت الباحثان نسبة اتفاق (٨٠ %) من المحكمين على بنود القائمة، معياراً للصدق الظاهري لقائمة معايير ملف الإنجاز.

جدول (٥) نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية بنود قائمة المعايير (عدد المحكمين = ١٠)

عناصر قائمة المعايير	عدد البنود	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
المحور الأول: بنود عامة	٩	٨٣	٩٢,٢٢ %
المحور الثاني: واجهة الاستخدام	٤	٣٦	٩٠,٠٠ %
المحور الثالث: الخلفية والألوان	٤	٣٥	٨٧,٥٠ %
المحور الرابع: النص	٦	٥٥	٩١,٦٧ %
المحور الخامس: الصور والرسوم	٢	١٩	٩٥,٠٠ %
المحور السادس: مفاتيح التحكم	٤	٣٧	٩٢,٥٠ %
المحور السابع: معايير خاصة بالأنشطة	٧	٦٢	٨٨,٥٧ %
المحور الثامن: معايير خاصة بمكونات ملف الإنجاز الإلكتروني	٤	٣٧	٩٢,٥٠ %
عناصر قائمة المعايير	عدد البنود	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
الدرجة الكلية للتقييم	٤٠	٣٦٤	٩١,٠٠ %

يتضح من الجدول (١٠) نسبة اتفاق المحكمين على مدى صلاحية البنود التي احتوتها القائمة (٩١,٠٠ %)، وهي نسبة مرتفعة يمكن الاعتماد عليها، مما يؤكد صلاحية قائمة المعايير كأداة يتم في ضوءها تصميم وتقييم ملف الإنجاز الإلكتروني.

ب) تقييم ملف الإنجاز الإلكتروني:

قامت الباحثتان بعرض ملف الإنجاز الإلكتروني بعد الانتهاء من تصميمه على مجموعة من المحكمين المتخصصين بلغ عددهم (١٥) محكماً (ملحق رقم ١) مصحوباً ببطاقة لتحكيم ملف الإنجاز الإلكتروني (ملحق رقم ٢) في ضوء معايير تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني التي سبقت أن أعدتها الباحثتان، وكان هدف الباحثتين أخذ آراء المحكمين والتعرف على مدى تحقق معايير التصميم في ملف الإنجاز الإلكتروني، واستخدمت الباحثتان الطريقة التالية للحكم على ملف الإنجاز الإلكتروني، حيث تم اعطاء وزن للبدائل: (متحقق = ٣، متحققة إلى حد ما = ٢، غير متحققة = ١)، ثم قامت الباحثتان بتصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة لفئات الإجابة - أقل قيمة لفئات الإجابة) / عدد البدائل = $(3 - 1) / 3 = 0,67$ ، وعلى هذا فإنه تم استخدام

المعيار (٠,٦٧) للتفسير النتائج والحكم على قيم المتوسطات كالتالي: من ١ - ١,٦٧ تشير إلى درجة أن المعيار غير متحقق في ملف الإنجاز الإلكتروني، ١,٦٨ - ٢,٣٤ تشير إلى أن المعيار متحقق بدرجة منخفضة، ٢,٣٥ - تشير إلى أن المعيار متحقق بدرجة مرتفعة، ويوضح الجدول التالي نتائج تقييم برمجية ملف الإنجاز الإلكتروني في ضوء قائمة المعايير:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية لعناصر التقييم الرئيسية (عدد المحكمين = ١٥)

الرتبة	درجة التحقق	المتوسط الحسابي	عناصر تقييم ملف الإنجاز الإلكتروني
٤	مرتفعة	٢,٩١	المحور الأول: بنود عامة
٢	مرتفعة	٢,٩٥	المحور الثاني: واجهة الاستخدام
٨	مرتفعة	٢,٨٤	المحور الثالث: الخلفية والألوان
٦	مرتفعة	٢,٨٩	المحور الرابع: النص
٧	مرتفعة	٢,٨٤	المحور الخامس: الصور والرسوم
١	مرتفعة	٢,٩٥	المحور السادس: مفاتيح التحكم
٣	مرتفعة	٢,٩٢	المحور السابع: معايير خاصة بالأنشطة
٥	مرتفعة	٢,٩٠	المحور الثامن: معايير خاصة بمكونات ملف الإنجاز الإلكتروني
	مرتفعة	٢,٩٠	الدرجة الكلية للتقييم

يتضح من الجدول (١١) أن قيم المتوسطات الحسابية لعناصر التقييم الرئيسية لبرمجية ملف الإنجاز الإلكتروني تراوحت ما بين (٢,٨٤ - ٢,٩٥)، وهي قيم تدل على أن البرمجية راعت في تصميمها وبدرجة مرتفعة معايير تصميم البرمجيات، كما بلغ متوسط الدرجة الكلية للتقييم (٢,٩٠) من أصل (٣)، مما يؤكد على أن ملف الإنجاز الإلكتروني مناسب وصالح للتطبيق على طالبات البحث الحالي.

ثانياً: إعداد وتصميم ملف الإنجاز الإلكتروني:

تم إعداد وتصميم ملف الإنجاز الإلكتروني الخاص للبحث الحالي، وفقاً للنقاط الآتية: التخطيط، التصميم، وتشمل: الإعداد، كتابة السيناريو، وإنشاء البرنامج، والتقويم، واخيراً التجريب.

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

يقصد بمجتمع البحث: "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء يكونون موضوع مشكلة البحث" (عبيدات، وآخرون، ٢٠١٤م، ص ٩٦).

وعليه تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الثالث متوسط بمدارس المرحلة المتوسطة التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، في الفصل الدراسي

الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ هـ / ١٤٣٦ هـ، أما عينة البحث فتعرّف بأنها: "جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عددًا من الأفراد من المجتمع الأصلي". (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤م، ص ٩٧). ومن أجل تطبيق البحث تطلب الأمر توافر بعض الإمكانيات المادية في المدرسة وتوافر المهارات الأساسية لاستخدام الحاسب الآلي لدى الطالبات، لذلك تم اختيار العينة بطريقة عمدية "قصدية"، وعلى ذلك تم اختيار المدرسة المتوسطة العاشرة لتوفر المواصفات التي تم تحديدها، وهي:

- توافر معامل مطورة للحاسب الآلي، وجميع الإمكانيات المادية لتطبيق التجربة.
- وجود مصادر تعلم وأمينية لمصادر التعلم مسئولة عن تجهيز الأجهزة ومساعدة الطالبات.

وتكونت عينة البحث الحالي من (٤٩) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط من العام الدراسي ١٣٣٥-١٤٣٦ هـ، تم اختيارها بطريقة عشوائية بيانها كآتي:

- (٢٥) طالبة من طالبات المدرسة المتوسطة العاشرة في المدينة المنورة، يمثلن المجموعة الضابطة.
- (٢٤) طالبة من طالبات المدرسة المتوسطة العاشرة في المدينة المنورة، يمثلن المجموعة التجريبية.

جدول (٧) يوضح عدد طالبات عينة البحث من كل مجموعة

المدرسة	المجموعة	الفصل	عدد الطالبات
المتوسطة العاشرة	التجريبية	٢-٣	٢٥
المتوسطة العاشرة	الضابطة	١-٣	٢٤
المجموع			٤٩

رابعاً: تنفيذ تجربة البحث: اتبعت الباحثتان الإجراءات التالية:

١- تطبيق أدوات البحث قُبلياً: طُبِق الاختبار القبلي لمهارات التفكير التأملي على المجموعتين التجريبية والضابطة في الموافق: ٧-١١-١٤٣٥ وقد أُعطي للطالبات فكرة عن الاختبار وكيفية الإجابة عن الاختبار، وتوضيح الهدف من تطبيق الاختبار عليهن، والتنويه إلى أن عدم الاهتمام بالاختبارات يعطي صورة غير صادقة عن بعض قدراتهن التي يقبها الاختبار.

٢- **تدريس المجموعتين (الضابطة، والتجريبية):** حيث درست المجموعة التجريبية بعد تدريب المعلمة على كيفية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني، والتأكد من استيعابها لها قامت المعلمة بتدريس المجموعات الموافق: ١٦-١١-١٤٣٥ وانتهت: ٢٧-١-١٤٣٦ الموافق. ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية بالفترة المحددة والمعلمة ذاتها، ومع المتابعة الدورية من الباحثين من أجل التأكد من أن المعلمة تقوم بالتدريس وفقاً لمعايير ملف الإنجاز الإلكتروني وتراعي ما يلي: تطبيق خطوات التجربة، وتنظيم وقت الحصة وفقاً لخطوات التدريس والأنشطة، واستخدام الأساليب المتبعة في ملف الإنجاز الإلكتروني.

وبما أن ملف الإنجاز الإلكتروني استخدم كأداة تعليمية، وضعت قائمة من إستراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس مواضيع الوحدة المختارة، وأيضاً تم تحديد واختيار الأنشطة المراد البحث حولها وذلك لغرض التحضير المسبق للدرس، إلى جانب التغذية الراجعة من خلال التقويم والواجبات المنزلية، فالطالبة تقوم بتجميع أكبر مشاركة ممكنة من الوسائط المتعددة لتضعها في ملفها الإنجازي بقسم "حقيبة انجازي" وبذلك تشارك كل طالبة بتعريف أو صورة أو مقطع فيديو أو بحث في ملف وورد أو عرض تقديمي. من ثم تقوم الباحثان بالاطلاع عليها بمشاركة معلمة المادة واختيار أفضل المشاركات وعرضها أثناء الحصة الدراسية من خلال العرض الآلي لكي تعم الفائدة لجميع الطالبات. ويتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية بدون استخدام عرض وسائط متعددة من إنتاج الطالبات.

نتائج البحث:

سعى البحث الحالي لتنمية مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية باستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني، وسعت الباحثان للتحقق من الفرضين التاليين:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف الثالث المتوسط في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي الكلي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف الثالث المتوسط في التطبيق البعدي لمهارات التفكير التأملي الفرعية في اللغة العربية.

١- بيان فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي ككل في مقرر لغتي

الخالدة لطالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة:

أما عن نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) للفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير التأملي:

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

المجموعة الضابطة (ن=٢٤)		المجموعة التجريبية (ن=٢٥)		مجالات اختبار مهارات التفكير التأملي
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
١,٠٥	٣,٣٣	١,١٩	٣,٣٦	مهارة الرؤية البصرية
١,٢١	٢,٩٢	١,٣١	٣,٢٨	مهارة الكشف عن المغالطات
١,١٢	١,٩٦	٠,٦٠	٢,٦٤	مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة
١,٥٢	٤,٢٩	١,٩٢	٥,٢٤	مهارة الوصول إلى استنتاجات
١,١٤	٢,٤٢	١,١٥	٣,٠٨	مهارة وضع حلول مقترحة
٣,٩٤	١٤,٩٢	٤,٠٤	١٧,٦٠	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق ما يلي: بالنسبة لمهارة الرؤية البصرية: بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة الرؤية البصرية (٣,٣٦) وبانحراف معياري (١,١٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٣,٣٣) بانحراف معياري (١,٠٥)، وكان الفرق الظاهري بين المتوسطين (٠,٠٣) ولصالح المجموعة التجريبية، بالنسبة لمهارة الكشف عن المغالطات: بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة الكشف عن المغالطات (٣,٢٨) بانحراف معياري (١,٣١)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢,٩٢) وبانحراف معياري (١,٢١)، وكان الفرق الظاهري بين المتوسطين (٠,٣٦) ولصالح المجموعة التجريبية، بالنسبة لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة: بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة (٢,٦٤) وبانحراف معياري (٠,٦٠)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١,٩٦) بانحراف معياري (١,١٢)، وكان الفرق الظاهري بين المتوسطين (٠,٦٨) ولصالح المجموعة

التجريبية، بالنسبة لمهارة الوصول إلى استنتاجات: بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة الوصول إلى استنتاجات (٥,٢٤) وبانحراف معياري (١,٩٢)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٤,٢٩) بانحراف معياري (١,٥٢)، وكان الفرق الظاهري بين المتوسطين (٠,٩٥) ولصالح المجموعة التجريبية، بالنسبة لمهارة وضع حلول مقترحة: بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارة وضع حلول مقترحة (٣,٠٨) وبانحراف معياري (١,١٥)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢,٤٢) بانحراف معياري (١,١٤)، وكان الفرق الظاهري بين المتوسطين (٠,٦٦) ولصالح المجموعة التجريبية، بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار: بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي (١٧,٦٠) وبانحراف معياري (٤,٠٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٤,٩٢) بانحراف معياري (٣,٩٤)، وكان الفرق الظاهري بين المتوسطين (٢,٦٨) ولصالح المجموعة التجريبية، وللتأكد من أثر البرنامج المقترح قامت الباحثتان باستخدام متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمجالات اختبار مهارات التفكير التأملي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) للفروق بين متوسطي

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير التأملي البعدي

المتغير المستقل	الاختبار	قيمة الاختبار	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المجموعة (تجريبية/ ضابطة)	Wilks Lambda	٠,٧٨٨	٢,٣١	٠,٠٦٠	غير دالة إحصائياً

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة ولكس لامبدا Wilks Lambda (٠,٧٨٨)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة لاختبار "ف" الخاص بها (٠,٠٦٠)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥). وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التأملي البعدي، ولمعرفة ما إذا كانت هناك في فروق في مهارات التفكير التأملي في كل مجال من المجالات المكونة للاختبار، وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لكل مهارة على حده، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

٢- بيان فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي الفرعية في مقرر لغتي

الخالدة لطالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة:

تم التحقق من فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير التأملي الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) لدلالة الفرق بين متوسطي

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات التفكير التأملي الفرعية

المهارات الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الرؤية البصرية	بين المجموعات	٠,٠٠٩	١	٠,٠٠٩	٠,٠٠٧	٠,٩٣٤	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٥٩,٠٩	٤٧	١,٢٦			
	المجموع	٦٠٨,٠	٤٩				
	المجموع المصحح	٥٩,١٠	٤٨				
الكشف عن المغالطات	بين المجموعات	١,٦٢	١	١,٦٢	١,٠١	٠,٣١٩	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٧٤,٨٧	٤٧	١,٥٩			
	المجموع	٥٤٨,٠	٤٩				
	المجموع المصحح	٧٦,٤٩	٤٨				
إعطاء تفسيرات مقنعة	بين المجموعات	٥,٦٩	١	٥,٦٩	٧,٢٨	٠,١	٠,١٣ (تأثير متوسط)
	داخل المجموعات	٣٦,٧٢	٤٧	٠,٧٨			
	المجموع	٣٠٣,٠	٤٩				
	المجموع المصحح	٤٢,٤١	٤٨				
الوصول إلى استنتاجات	بين المجموعات	١١,٠١	١	١١,٠١	٣,٦٥	٠,٠٦٢	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٤١,٥٢	٤٧	٣,٠١			
	المجموع	١٢٧٠,٠	٤٩				
	المجموع المصحح	١٥٢,٥٣	٤٨				
وضع حلول مقترحة	بين المجموعات	٥,٣٩	١	٥,٣٩	٤,١٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٠٨ (تأثير متوسط)
	داخل المجموعات	٦١,٦٧	٤٧	١,٣١			
	المجموع	٤٣٩,٠	٤٩				
	المجموع المصحح	٦٧,٤٨	٤٨				

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة "ف" بلغت (٠,٠٠٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة الرؤية البصرية، بينما بلغت قيمة "ف" في مهارة كشف المغالطات ١,٠١ وفي مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة ٧,٢٨، وفي مهارة الوصول إلى استنتاجات ٣,٦٥، وفي مهارة وضع حلول مقترحة ٤,١٠ وقد تباينت دلالاتها الإحصائية كما

هو موضح بالجدول السابق، وعلى الرغم من أن نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاختبار، إلا أن الباحثة عمدت إلى استخدام اختبار "ت" لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في الدرجة الكلية للاختبار مهارات التفكير التأملي - بصرف النظر عن المهارات الفرعية- تعزى لمتغير المجموعة، ويوضح الجدول التالي النتائج التي توصلت إليها الباحثتان:

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي الكلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (مربع إيتا)
التجريبية	٢٥	١٧,٦٠	٤,٠٤	٤٧	٢,٣٥	٠,٠٢٣	دالة عند ٠,٠٥	٠,١١
الضابطة	٢٤	١٤,٩٢	٣,٩٤					

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة اختبار "ت" بلغت (٢,٣٥)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي (عند الدرجة الكلية للاختبار)، وجاءت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة مربع إيتا (٠,١١)، وهي تشير إلى حجم تأثير متوسط للمتغير المستقل على المتغير التابع وتدل على أن (١١ %) من التباين في الدرجة الكلية لمهارات التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني.

تفسير نتائج البحث:

وترجع الباحثتان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النتائج ككل لعدة أسباب، من أهمها:

- الفترة الزمنية التي طبقت بها تجربة الدراسة بلغت (٩) أسابيع، قد لم تكن كافية لتنمية مهارات التفكير التأملي، ويُعزى ذلك إلى أن متوسطات الكسب للمجموعة التجريبية

بشكل عام كانت أكبر من متوسطات الكسب للمجموعة الضابطة مما يدل على أن هناك كسب لصالح المجموعة التجريبية وقد يكون قصر الفترة الزمنية هو السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائياً.

- الوجدتان المختارة "حقوق وواجبات وأعلام معاصرون" من كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول محتواها العلمي (الأهداف، والمفاهيم، والحقائق، والاستنتاجات) نوعاً ما لم تكن متنوعة وبالتالي شكلت صعوبة في تنمية مهارات التفكير التأملي بشكل كبير وخاصةً مهارات (إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة وضع حلول مقترحة، ومهارة الرؤية البصرية)، وقد يعود السبب إلى جمود محتوى لغتي الخالدة مما يعيق الطالبات في إعطائهن تفسيرات علمية مقنعة، واقتراح حلول لمشكلات أو صعوبات قد تواجههن بالواقع، وتعد مناهج لغتي الخالدة بكافة مراحل المرحلة المتوسطة وبكافة وحداتها تتصف بقصور محتواها العلمي للتفسيرات وإعطاء المقترحات والآراء بشكل واسع وقلة الصور المعبرة عن معلومات ومفاهيم وحقائق تلك المناهج.
- من خلال مراجعة الأدبيات السابقة - على حسب علم الباحثين - لم يطبق المتغير المستقل ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير التأملي على عينات من مراحل التعليم العام حيث كانت الدراسات السابقة التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير التأملي ووجود دور لملف الإنجاز الإلكتروني في تلك التنمية، وذلك مثل دراسة كل من: Ferial, M., Awwad, M.& Nofal, N.,(2013) ؛ و Ayan & Sefero(2011) ، حيث كانت عينتها على طلاب المرحلة الجامعية، مما يشير إلى أن مهارات التفكير التأملي تعد من المهارات التي تقيس المستويات العقلية العليا، ولذا قد يكون سبب جوهرى بأن اكتساب مهارات التفكير التأملي لطالبات المرحلة المتوسطة يكون فوق مستواهن العمري.
- أن انقطاع التجربة لمدة اسبوعين حيث بدأت التجربة بتاريخ ١٦/١١/١٤٣٥هـ، وبعد أن بدأت التجربة لمدة أسبوعين توقف تطبيق التجربة بسبب إجازة عيد الأضحى المبارك لمدة أسبوعين، وقد يكون هذا الانقطاع سبب في فقدان بعض ترابط المهارات المكتسبة في بداية التجربة مما أدى إلى ضعف في تنمية مهارات التفكير التأملي.

توصيات البحث:

- في ضوء ما خلص إليه البحث من نتائج فإنه يوصي بما يلي:
- حث المعلمات على إدراج ملف الإنجاز الإلكتروني وتطبيقاته في تقويم الطالبات بصفة مستمرة وعلى فترات زمنية طويلة.
- عقد ورش عمل لتدريب معلمات اللغة العربية على كل من ملف الإنجاز الإلكتروني، وعلى مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية.
- تطوير مناهج لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة بشكل عام ومنهج ثالث متوسط بشكل خاص في ضوء تنمية مهارات التفكير التأملي.
- ربط منهج لغتي الخالدة بالظواهر العلمية التي تستند على إعطاء الرأي والتفسيرات المقنعة وتوسيع مدارك الطالبات.
- إعداد أدلة علمية لمعلمات اللغة العربية لتدريبهم على قياس مهارات التفكير التأملي في مناهج اللغة العربية.

مقترحات البحث:

- تقويم مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية لدى تلاميذ وطلاب المراحل الدراسية المختلفة.
- دراسة تحليلية لمناهج لغتي الخالدة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير التأملي.
- برنامج تدريبي لمعلمات اللغة العربية قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية مهارات التفكير التأملي وتحقيق الثقة بالذات.
- برنامج قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية لطالبات المرحلة الثانوية.
- فاعلية إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع لتنمية مهارات التفكير التأملي في اللغة العربية لطالبات المرحلة المتوسطة.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- إبراهيم، عطيات محمد يس، (٢٠١١). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية، العدد الأول، المجلد الرابع عشر*، ص ص ١٠٣-١٤٠.
- ٣- إبراهيم، مجدي عزيز، (٢٠٠٥). *التفكير من منظور تربوي تعريفه - طبيعته - مهاراته - تنميته - أنماطه*، (ط١)، القاهرة، عالم الكتب.
- ٤- ابن منظور، (٢٠٠٣). *لسان العرب*، ط (٢)، ج (٥)، القاهرة، دار الحديث.
- ٥- أبو بشير، أسماء عاطف، (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.
- ٦- أبو مطلق، هناء خليل محمود، (٢٠١٢). فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.
- ٧- أبو نحل، جمال عبد الناصر، (٢٠١٠). مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
- ٨- الأغا، حياة زكريا، (٢٠٠٤ م): استخدام ملفات الإنجاز والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر بفلسطين، رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، جامعة عين شمس: مصر.

- ٩- أنيس، إبراهيم، ومنصّر، عبدالحليم، والصوالحي، عطية، وأحمد، محمد خلف الله، (١٩٧٢).
المعجم الوسيط، ط (٢)، ج (٢-١).
- ١٠- بركات، زياد أمين، (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين. العدد (٤)، المجلد (٦)**، ديسمبر، ص ٩٨-١٢٦.
- ١١- البركاتي، نيفين بنت حمزة، (١٤٢٩). فاعلية استخدام ملف الانجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى. **مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٨٥)، الجزء الثاني**، ديسمبر، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ١٨٣-٢٣٠.
- ١٢- البعلي، إبراهيم عبد العزيز (٢٠٠٦). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (١١١)، فبراير، ص ١٥-٥٠.
- ١٣- البلادي، فاطمة عودة البلادي، (٢٠١٢). أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني E-portfolio على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة طيبة، كلية التربية، المدينة المنورة.
- ١٤- الحارثي، إبراهيم أحمد، (٢٠٠٩). **أنواع التفكير**، الرياض، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- ١٥- خليل، محمد أبو الفتوح، (٢٠١١). **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، الرياض، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- ١٦- رسلان، مصطفى، (٢٠٠٥). **تعليم اللغة العربية**، (ط١)، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ١٧- ريان، عادل (٢٠١٠). دلالة التمايز في مستويات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء فعالية الذات الرياضية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، فلسطين، العدد ٢٠، ص ٤٩-٧٩.

- ١٨- الزهراني، هيلة بنت عبيد (١٤٣٣). أثر استخدام الخرائط الإلكترونية في تحصيل مقرر الجغرافيا وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- ١٩- السبيعي، معيوف، (٢٠٠٩). **تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية**، (ط١)، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- ٢٠- شاهين ، سعاد أحمد، (٢٠٠٧). أثر التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي على تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني - E Portfolio لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ، **مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، العدد ١ ، المجلد ١٧ ، ص ص ٣-٣٩**.
- ٢١- عباس، محمد خليل؛ والعبسي، محمد مصطفى، (٢٠٠٩). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا**، (ط٢)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٢٢- عبید، ولیم، وعفانة عزو، (٢٠٠٣). **التفكير والمنهاج المدرسي**، بيروت، مكتبة الفلاح.
- ٢٣- عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن (٢٠١٤م). **البحث العلمي مفهومه وأدواته** (١٦)، الأردن، دار الفكر.
- ٢٤- عرفان، خالد محمود، (٢٠٠٤). **التقويم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا**، (ط١)، القاهرة ، عالم الكتب.
- ٢٥- عزيز، مجدي، (٢٠٠٥). **تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها**، (ط١)، القاهرة، عالم الكتب.
- ٢٦- العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٣ م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط٣، مكتبة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض.
- ٢٧- عفانة، عزو؛ واللولو، فتحية، (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. **مجلة التربية العملية - مصر**، مج ٥، ع ١، ص ص ١-٣٦.
- ٢٨- العفون، نادية حسين، (٢٠١٢). **الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير**، (ط١)، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٢٩- علام، صلاح الدين (٢٠١٠). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، (ط٤)، عمان، دار المسيرة.

- ٣٠- العماوي، جيهان، (٢٠٠٥). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بمدارس خان يونس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- ٣١- الغامدي، صالح بن سفر، (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية لمعلمي (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية في مجالي طرق التدريس والتقويم، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية تحت رعاية المجلس الدولي للغة العربية المقام في دبي ٧-١٠ مايو الموافق ٢٧-٣٠ جماد الآخر ١٤٣٤هـ بعنوان "اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها".
- ٣٢- الفار، زياد يوسف عمر، (٢٠١١). مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة.
- ٣٣- فلمبان، آدار عبد الله، (٢٠١٠). واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- ٣٤- القحطاني، شروق بنت سعيد بن عبيد القحطاني (١٤٣٨). تقويم منهج الفقه لطالبات المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير التأملي. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام.
- ٣٥- قحوف، أكرم إبراهيم (٢٠٠٧ م): أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الانجاز (البورتغليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس:مصر.
- ٣٦- قرني، زبيدة محمد، (٢٠٠٩). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد (١٤٩)، أغسطس ص ١٨١-٢٣٦.
- ٣٧- القطراوي، عبدالعزيز جميل عبدالوهاب (٢٠١٠). أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية.
- ٣٨- قطيط، غسان يوسف، (٢٠٠٩). حوسبة التقويم الصفّي، (ط١)، عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- ٣٩- قطييط، غسان يوسف، (٢٠١١). *حوسبة التدريس*، (ط١)، عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٤٠- كوجك، كوثر حسين، (٢٠١٢). *البورتفوليو في التعليم والتعلم رؤية شاملة*، (ط١)، القاهرة، عالم الكتب.
- ٤١- مازن، حسام الدين محمد، (٢٠٠٩م). *التربية العلمية لتوظيف مهارات تكنولوجيا المعلوماتية في تصميم وإعداد واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية*، ورقة عمل منشورة في *مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الثالث عشر*، (٣-٤) أغسطس - ٢٠٠٩، القاهرة، ص ص ٤٠٩-٤٣٨.
- ٤٢- المالكي، عوض مسفر محمد، (١٤٣٣). *فاعلية استخدام ملفات الإنجاز في تحسين أداء طلاب الصف الأول متوسط في مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة الليث*، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- ٤٣- المحمدي، عبدالله غانم (٢٠١٤). *فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني (E -Portfolio) في اكتساب بعض المفاهيم العلمية المقررة في مادة الأحياء لطلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة*، رسالة ماجستير.
- ٤٤- المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١١). *تعلم فريد لجيل جديد، المنعقد في الرياض في الفترة من ١٨-٢١ ربيع الأول ١٤٣٢ هـ*.
- ٤٥- الهويدي، زيد (٢٠٠٤م). *أساسيات القياس والتقويم التربوي*، الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي.
- ٤٦- وزارة التربية والتعليم، (١٤٢٧). *وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة*، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- Chi-Cheng Chang and Kuo-Hung Tseng(2009):Use and performances Of Web-based portfolio assessment, *British Journal of Educational Technology*, Vol 40 No 2 2009 358-370.
- 2- Lee, Quynh(2012): E-Portfolio for Enhancing Graduate Research Supervision, Quality Assurance in Education: *An International Perspective*, v20 n1 p p54-65.

- 3- Isaac A. Odiba & Pauline A. Baba, (2013): Using Reflective Thinking Skills for Education Quality Improvement in Nigeria, *Journal of Education and Practice* , Vol.4, No.16, PP196- 201.
- 4- Mucahit Coskun, (2011): Evaluation of Geographic Information System (GIS) Based Teaching Process According to Primary Education Students' Reflective Thinking Skills. Middle-East *Journal of Scientific Research*, 7 (3): PP381- 386.
- 5- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: What remains untold? *Educational Research*, 47 (1):PP 25-44.
- 6- Reed & Canning, (2010):Reflective Practice in the Early Years. SAGE Publications Ltd. PP 120 - 121.
- 7- Rodgers, C. (2002) Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking, *Teachers College Record*, Vol. 104(4), pp. 805-840.
- 8- Rudd, R. D. (2007). Defining Critical Thinking. Techniques, 82(7),PP 46-49.
- 9- S. Chee Choy & Pou San , (2012): Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom?. *International Journal of Instruction* , Vol.5, No.1,p167
- 10- Wang, S. (2004). Learning experiences in developing electronic portfolios in a Master's Educational Technology Program: A Case Study. PhD Dissertation, Ohio University-US
- 11- Yousef Namvar1, and other, (2009): Studying the Impact of Web-Based Learning (Weblog) With a Problem Solving Approach on Student's Reflective Thinking, iJET – Volume 4, Issue 2, June 2009 p. 33- 38.