فاعلية التقويم من خلال بناء حقيبة وثائقية إلكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية في تنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة

د.انتصار عبدالعزيز ابراهيم المطوع
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية التقويم من خلال بناء حقيبة وثائقية إلكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية في تنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة ، واستخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية . وبعد تحديد معايير تقويم بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة تقييم بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية البعدي لبناء الحقيبة الوثائقية الإلكتروني وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- فاعلية بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

- فاعلية بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في تنمية تنظيم الذات للتعلُم لدى لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت الباحثة عددا من التوصيات والتي يمكن الأخذ بها في تدريب معلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية على استخدام الحقيبة الوثائقية اللإكترونية (البورتفوليو) كأداة تقويم في برنامج معلمة الصفوف الأولية. و استخدام الحقيبة الوثائقية الإلكترونية في تنفيذ الدروس .

Abstract:

This study aimed to identify the evaluation's effectiveness through construction E-portfolios in the decision of Practical Training in the development of reflective thinking, and Self-Regulation of learning

with the student teacher, and this study used the quasi-experimental approach with a control and experimental groups. After determining the standards construction of E-portfolios decision in the Practical Training, Study found the following results:

- There are significant differences between the averages of level students in the experimental and control groups, in the construction the post card of the E-portfolios in favor of the experimental group
- The effectiveness of construction E-portfolios in development of reflective thinking among students of the experimental group.
- The effectiveness of construction E-portfolios in development of self- regulation of learning with the students of the experimental group.

In the light of the results of the study, the researcher made a number of recommendations which can be introduced in the training of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia on the use of the E-portfolios as a tool for evaluating a teacher in the primary grades program. And the use of the E-portfolios in the implementation lessons.

المقدمة:

يمر التقويم في وقتنا الحاضر بتطورات متسارعه وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم ومرجعياته، ونقلة نوعية في أساليبة، وأدواته، وتقنياته، وممارساته الميدانية، ويرجع ذلك إلى ما يُفرض عليه من تحديات، وما يتطلبه النظام العالمي الجديد من الإمكانيات والكفاءات المتنوعة والمتميزة، وقد أسهمت هذه التطورات في إحداث تغييرات تربوية شاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية، والتي يمثل التقويم ركنا" أساسيا" فيها، وبالنظر إلى أساليب التقويم الشائعة يمكن ملاحظة انتشار اختبارات الورقة والقلم بصيغتها التقليدية التي تشدد على الحفظ و الاستظهار دون الاهتمام بمهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية، مما أدى إلى أن يكون التقويم هدفاً بحد ذاته وغير متكامل مع العملية التعليمية, لذلك نادى التربويون بتغيير إجراءات التقويم, ليكون التقويم قائماً على تطبيق المتعلم للمعرفة و يعطي صورة أكثر واقعية عن تفكير المتعلم و مهاراته، ويبدو هذا واضحاً فيى أنظمة التقويم الحديثة في المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم، وبخاصة الدول المتقدمة، وفي ما أظهرته كثير من الدراسات والبحوث في هذا المجال.

هذا التحول في فلسفة التقويم أدى إلى ظهور مفهوم جديد متعدد الأبعاد، ونهج نوعي مختلف لتقويم الطلبة، بديلاً عن المفهوم التقليدي الذي يركز على الجوانب المعرفية البسيطة، التي تقاس بأنواع محددة من الأسئلة التي تطلب الورقة والقلم. ويطلق عليه التقويم التربوي البديل Alternative Assessment، حيث يكون التقويم بأنشطة تُبرز تمكنهم من المهارات المعرفية، والأدائية والعملية، في سياق حقيقي يكشف عن قدراتهم على ابتكار نتاجات واقعية أصيلة متنوعه Authentic Products تتميز بدرجة عالية من الجودة والإتقان, وتحول النظر من الناتج النهائي للتعلم إلى النظر إلى عمليات التعلُم والاهتمام بمهارات التحليل, و القدرة على التطبيق والإبداع والتعاون مع الآخرين، ،جزءاً من المهام و قريباً من حياة الطلبة, والإمكانية من توظيف هذا التقويم الكيفي في رفع مستوى أداء المتعلمين، حيث يشاركون فيه مشاركة إيجابية فاعلة، تُحقق المستويات المأمولة من عملية التعليم.

وذكرت (المزروع،٢٠٠٩) إن بدايات ظهور الجهود الساعية للتقويم التربوي البديل كانت عام ١٩٨٨ وتعود إلى أرشبالد ونيومان and Newmann Archbald في كتابهما "Beyond multiple –choice- type tenderized testing, Assessing authentic academic achievement in the secondary school" الذي جاء استجابة للدعوة إلى تطوير التعليم وهدف إلى إيجاد حل بديل للتقويم التقليدي، انتشر بعد ذلك استخدام مصطلح " التقويم الحقيقي" عندما استخدم هذا المصطلح جرانت ويجنز Grant Wiggins في مقالته عام ١٩٨٩"التعليم لاختبار حقيقي" "Teaching to the authentic test"، وهناك تقويم الأداء Performance assessment أو التقويم القائم على الأداء Performance based assessment وهو نوع من التقويم يصمم لقياس تعلم الطلبة من خلال قدرتهم على أداء مهمات محددة.

وبالرغم من الاختلاف في الاهتمام بالتقويم المباشر و التقويم الحقيقي و تقويم الأداء , إلا أنها جميعا تتضمن اتجاها" جديدا" لفلسفة التقويم يشير إلى تقويم نوعي مختلف يساند التدريس ويبتعد عن التقويم التقليدي الذي يقيس الجوانب المعرفية عن طريق الورقة والقلم. ومن هنا جاء مصطلح " التقويم البديل" Alternative assessment ليعني أساليب تقويم مخالفة لطرق التقويم التقليدية. وتشترك هذه الأساليب في كونها تقويماً بديلاً، وكما ذكر (Wiggins, 1993) (Lam, 1995) (الخليلي, ١٩٩٨) (علام, ٢٠٠٤) (المزروع، ٢٠٠٩) تتميز بالخصائص التالية :

١. إجراء يرافق عمليتي التعلم و التعليم و يربطهما معا" في جميع مراحلهما.
٢. يهتم بالاستجابة لمشكلات واقعية.
٣. يعتمد على مهام أدائية وأنشطة ذات معنى.
٤. متنوع يناسب أساليب التعلم, والذكاء, والمقدرات المختلفة. يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

٥. يعتمد على أبعاد متعددة للقياس وليس بعدا" واحدا" كما في الاختبارات التقليدية؛ فيشمل وسائل متعددة" مثل الورقة والقلم والوسائط الإلكترونية.

٦. يستخدم نظام تقويم قائم على مستويات واضحة و مفهومه من الطلبة.

٧. يشرك الطالب في التخطيط و التنفيذ للمهام.

٨. ينمي مهارات التفكير العليا و يشجع الطالب على التأمل لأدائه, وتقويم نموه و إنجازه و تحديد أهداف تعلمه.

وتُعد الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) إحدى هذه الأساليب التي أصبحت تُستخدم بكثرة في المؤسسات التعليمية في العديد من الدول المتطورة في الآونة الأخيرة، نظراً لأنها تناسب أغراض التقويم البديل بدرجة جيدة، وهي تنُظم استناداً إلى مستويات ونواتج تعليمية ذات قيمة وظيفية، بحيث تُقدم أدلة قائمة على الأداء وتبرهن على اكتساب المعارف، المهارات، والاتجاهات المتعلقة بالكفاءات المهنية للمعلم (علام، ٢٠٠٤).

وتعددت التعريفات لهذا المصطلح، فقد عرف الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) بأنه تجمع منظم ومستمر لمختلف الإنجازات والملاحظات التأملية (Arter & (Baume,2001) (Forster & Masters, 1996) (Spandel, 1992. وأكد على جانب التطور المهني، فعرف الحقيبة الوثائقية بأنها توثيق التطوير المهني والتأمل الفكري للطالب المعلم المحترف، ليظهر تطور معرفته، ومهارته، وانجازاته (Lyons,1998) (Hutchings,1998) (Lyons et .(al,2002

وفي التعليم العالي تستخدم الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) على أنه تجميع بنائي لأفضل أعمال المتعلم وإنجازاته على مر الوقت وعبر سياقات متنوعه (Brown,2003) (Baume & Yorke, 2002) Nystrand et) (al.,1993. ويؤكد (Wolf & Dietz ,1998) أن الحقيبة الوثائقية هي تعبير شامل يستخدم لبيان مدى التوثيق، ما بين تجميع كثيف لانتاج الشخص إلى انتقاء لأفضل أعمال تختلف من حيث المحتوى، والبناء، ووسائل التقييم.

ويركز أخرون (Hartnell- Young,Smallwood, Kingston,& (Harley,2006) (Treuer & Jenson,2003) في أبحاثهم عن الحقيبة

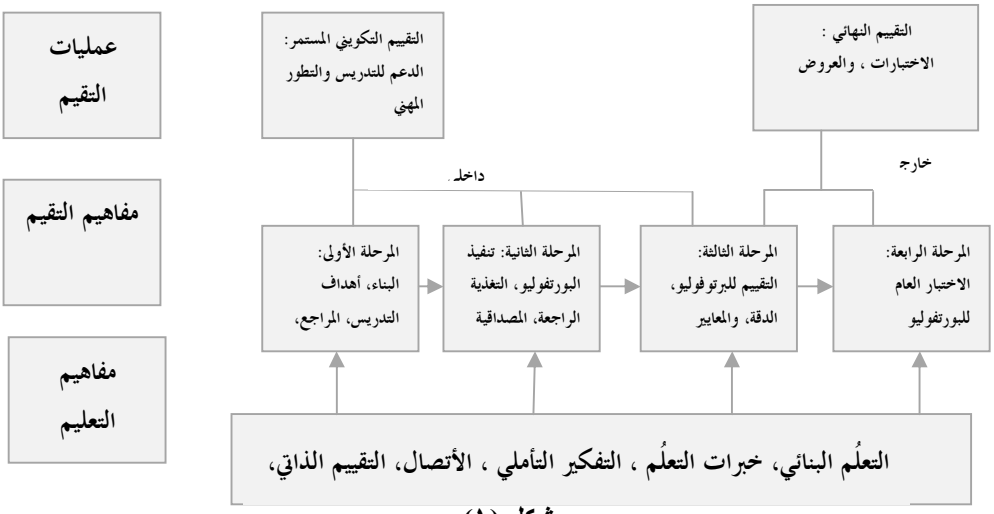
الوثائقية الإلكترونية كونها كأداة للتقييم قوية لتعلم مدى الحياة فيرونها حقيبة منظمة لتجميع انتقائي لعمل الطالب، تظهر أفضل أعماله ونموه في موضوع معين وفي فترات زمنية متتابعه.وهي نقطة التحول من التعليم الجامعي إلى معترك العمل المهني (Smith,1997) (Henscheid, 2000)

وتعرفها (الأحمد، ٢٠٠٣) بأنها حقيبة تصف رحلة سير الطالبة المعلمة في برنامج الدبلوم التربوي بمقرراته النظرية وتطبيقاته العملية، وبيان مدى إتقانها للخبرات والمهارات والتجارب التعليمية وقدرتها على تحليل الخبرات والتأمل الفكري في اختيار أفضل أعمالها وأسباب الاختيار مع الدليل الذي يدعم الاختيار وربطها بحصيلة التعلُم لإعدادها لتكون معلمة المستقبل.

وتعرف (بكار والبسام، ٢٠٠١) الحقيبة والوثائقية للمعلم: بأنها حقيبة تتضمن ما يجب أن يعمله المعلم، وما يعرفه، وما ينجزه، وكيفية الانجاز، بحيث يشير محتوى هذه الحقيبة إلى مدى نمو المعلم الأكاديمي والمهاري والوجداني والابداعي والمهني، والإضافة إلى الحوافز المادية والمعنوية التي منحت له من قبل المسئولين، وتعليقات وخطابات الاباء والطلاب، ويكون تصنيف هذا السجل محدداً لمنجزات المعلم عل فترات زمنية متتابعه، حتى تبرز معالم وتطور المعلم. ويمكن استخدامه كأداة لقياس أداء المعلم. ويُعد مفهوم ملفات الأعمال من المفاهيم التي تثير كثيراً من الإرباك لدى المربين، نظراً لأنه يختلط بمفهوم حوافظ أوراق الطلبة، أو المطويات، لذلك يفضل البعض تسميته الصحائف الوثائقية أو حوافظ الأعمال، أو يمكن الاحتفاظ بالمصطلح الإنجليزي بورتفوليو، وهو المصطلح الشائع في مجالات الفنون، والصحافة، وإدارة الأعمال، وغيرها.

على الرغم من تعدد تعريفات مفهوم الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو)، إلا أنها تشترك جميعاً في عناصر معينة. ولعل التعريف (Klenowski et al,2006) التالي يعد أكثر توضيحاً لهذا المفهوم، فقد عرف الحقيبة الوثائقية للمعلم بأنها بناء تاريخي موثق لمجموعة تم اختياره لأفضل أعمال التدريس، مثبتة بأدلة من عينات لأعمال الطلاب، ويدعم هذا التوثيق من خلال الكتابة التأملية، والمداولة، والمحادثة الجادة، وتبرز الحقيبة الوثائقية تطور التخصص في طرق التدريس والتقييم للتعلُم ومدى تحقق الأهداف المطلوبة من التعلُم ويعطي تغذية راجعه في طرق التدريس الذاتية والأقران، وقد اقترح

(Klenowski et al,2006) إطار للعمل باستخدام البورتفوليو في التعليم شكل(١) :



شكل (١)

إطار العمل لاستخدام البورتوفوليو في التقييم والتعليم

نحن نعيش في عصر التطور السريع والثورة الرقمية ، التي بدأت في ١٩٨٩ عندما توصل Tim Berners Lee في جامعة جنيف لربط جميع الحواسيب فيى العالم مع بعض فيما يسمى الانترنت، وكيف هذه الثورة الرقمية غيرت كل شئ حولنا (Besonen & Hunt,1998). ومجارة لهذا التطور التقني ظهرت الحقيبة الوثائقية الإلكترونية عام ٢٠٠٧ فقد قامت Sean Moor بدراسة على الطلبة في جامعة جورج ميسون، تهدف لتُقديم دليلاً على حدوث التعلُم لدى الطلبة ، وتبين ما تعلموه، وما يستطيعون أداءه في مجال تخصصاتهم، وتوضح إنجازاتهم وتقدمهم وذلك من خلال بناء حقيبة وثائقية إلكترونية انتقت محتوياتها بعناية. ويعرف Cambridge, (Cambridge, & Yancey, 2009) الحقيبة الوثائقية الإلكترونية بأنها تجميع منظم لأعمال ونماذج من انجازات المعلم التي تم تقويمها، وجمعها عبر فترات زمنية متتابعة، وتوضح النمو المعرفي والمهاري وتبرز التطور والتقدم في الأداء في مجال التخصص. وعرف (Heath,2002) الحقيبة الوثائقية الإلكترونية بأنها تجميع لعينات من أعمال الطلبة عبر فترات زمنية

متتابعه، تعكس هذه العينات أساليب الكتابة لمقالات متنوعة، وحلول المشكلات، وتقارير عن منجزاتهم، وجميع التطلعات التي تؤكد حصول التعلُم. وبعد ذلك شرح (Kilbane & Milman, 2003) أن الحقيبة الوثائقية الإلكترونية تبرز الفروق بين المعلمين في مهنة التدريس، حيث يركز المعلم على أعماله وتأملاته الفكرية عن أنجازاته، ويشير المعلم درجة التقدم نحو النتائج الجوهرية والأساسية للتعلُم، وهي غير باهضة الثمن وتضيف الكثير للمعلم وتطور تدريسه وخبراته المهنية. وعرف (Hunt et al,2006) أن الحقيبة الوثائقية الإلكترونية ستغير من مجرى مهنة التدريس للمعلم، لإحتوائها على تطبيقات رقمية تستخدم كأداة تعكس نقاط القوة والنمو والتطور في القدرة على التنظيم والإبداع في التدريس لدى المعلم حسب معايير قابلة للتقييم.

ويعرف (Cambridge,2010) المؤلف لكتاب E-portfolios for lifelong learning and assessment الحقيبة الوثائقية الإلكترونية على أنها عملية مستمرة لتطوير المعرفة والمهارات والقدرات والتعلُم الذاتي، وتحولها إلى مواقف تعلُمية تعكس الأهداف ومعايير الإنجاز للتعلُم، وهي تجيمع للتأملات الفكرية المتنوعة التي تشير إلى الخبرات في المجالات المتعددة ، وتبرز التقدم الكبير لتعلُم مدى الحياة. وحدد(Cambridge,2010) الأسس التي تقوم عليها الحقيبة الوثائقية الإلكترونية وهي:

١. تجميع الأدوات: وهو القدرة على البحث والتجميع الإلكتروني المناسب للأدوات، وبناء سجل رقمي لفترات زمنية متتابعه، يشير إلى التغير والتطور في المخرجات التعليمية المصاحبة للتعلُم. ويبرز ضرورة التعلُم لمدى الحياة.

٢. إدارة المعلومات: وهو الدعم التقني التطبيقي للحقيبة الوثائقية الإلكترونية والتي تبنى على أهداف تأسيسية، تنظم على أساسها المحتويات في ملفات خاصة بها داخل الحقيبة، تعكس التحليل والتجميع لبيئة التعلُم الفردي.

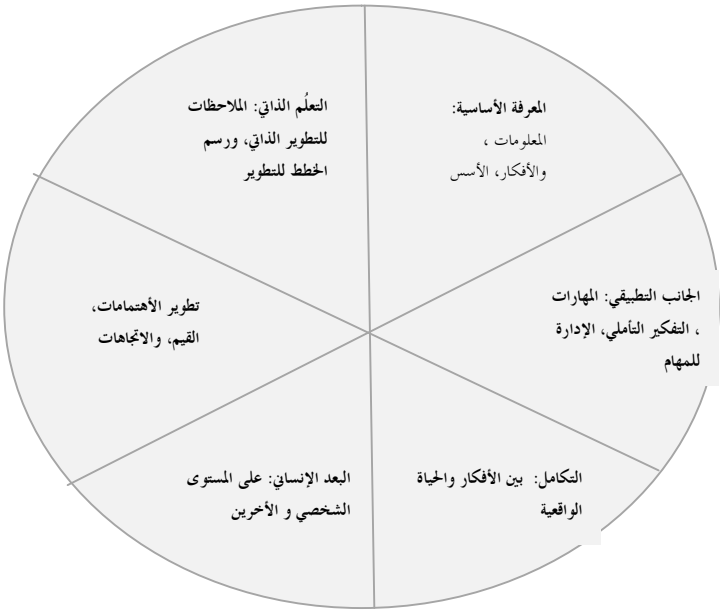
٣. التفكير التأملي: نواة بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية هو التأمل حول الأبعاد المتنوعه للتعليم مثل: الجهود، الاتجاهات، استخدام استراتيجيات التعلُم والإنجاز. والتقنية تدعم هذا الجانب في التواصل والبناء المستمر للمعرفة.

٤. التحليل والتركيب والتعبير: من خصائص الحقيبة الوثائقية الإلكترونية، ويمثل طريقة توثيق للخطوات والعمليات، فيوظف المتعلم التأمل ليعطي

صورة متكاملة تسهل وتيسير التفاعل والتواصل المستمر مع الجمهور، ويوضح هوية ورؤية المتعلم.

ويوكد ذلك (Leskes and Wright,2005) (Leskes and Miller,2006) بأن الحقيبة الوثائقية الإلكترونية ما هي إلا وسيلة للتقييم تهدف لتجميع عينات من أعمال الطلبة والتي تعكس انجازاتهم ونموهم المعرفي والمهاري لكل مقرر على حدى . وأوضح (Penny Light et al.,2012) بأن الحقيبة الوثائقية الإلكترونية أداة لقياس مدى التقدم والنمو سواء كان معرفياً أو مهارياً أو مهنياً، كما أنه سجل أكاديمي ومهني يحفظ الأعمال المتميزه والمنتقاة التي تشير إلى جهود كل متعلم على حدة، حتى يشعر المتعلم أن انجازه واقع ملموس بين يديه. وانه ايضاً اداة تعكس قدراته.

واستعرض(Fink,2003) نموذج تصنيف الخبرات لمحتويات الحقيبة الوثائقية الإلكترونية شكل (٢)فيما يلي :



شكل(٢)

تصنيف فنك (Fink) لخبرات التعلُم للحقيبة الوثائقية الإلكترونية

وأكد (Kuisma,2007) على أن للحقيبة الوثائقيةة الالكترونية عدد من المميزات : تستخدم كأداة للتفكير السليم من خلال تراكم الخبرات، ، تساعد على تقييم التدريس، وتبرز الإنجاز الظاهري للمعلم، فتطور مهارات التدريس لأجل النمو المهني للمعلم، كما تساعد على فهم الذات في صورة التأمل الفكري، تغير مفهوم التقييم إلى مفهوم جديد للتقييم أكثر أصالة يحفظ الخبرات ويجعلها مستمرة. وقد أصبحت الحقيبة الوثائقية الالكترونية أداة لقياس كفاءة المعلمين المهنية لأنها عمل مكتمل ينتجه المعلم، وبالتالي فهو يظهر معرفته ومهارته، ويقدم الدليل على نموه وانجازه.

أخذت الحقيبة الوثائقية الإكترونية (البورتفوليو) حيزاً كبيراً من فكر التربويون، فأخذ التربويون دراسة الحقيبة الوثائقية الإكترونية (البورتفوليو) من جوانب متعددة منها: أنها أداة للتقييم الذاتي، والتفكير التأملي، تنظيم الذات، وتطبيق المعرفة، واتخاذ القرارت، والنمو المعرفي والمهاري والمهني للطالبة المعلمة.

تؤكد دراسة (Paris and Ayres,1994) على أهمية الحقيبة كوسيلة تقييم مستمر تعكس تأملات التلاميذ بصورة مستمرة.ودراسة كل من (Herner-Yao et al., 2009) (Patnod & Lee,2009 تبرز أهمية الحقيبة الوثائقية للمعلمين على تطوير التفكير التأملي لديهم. ودراسة (Grant et al.,2007) (Rees, Shepherd, & Chamberlain,2005 أثر الحقيبة الوثائقية على التفكير التأملي في المهام المسندة لطلبة كلية الطب أثناء فترة التدريب وتطور الأداء لديهم. ودراسة (Eppink,2002) عن تأثير الحقيبة الوثائقية على التفكير التأملي لدى التلاميذ وتطوير المعرفة لديهم. و أكدت (الأحمد،٢٠٠٣) أن مؤخراً بدأ التأكيد في برامج إعداد المعلمين عل تحفيز المعلمين على التأمل الفكري، وذلك من خلال تحليل أفضل أعمالهم، واستخدام البورتفوليو كإحدى الوسائل لتحقيق هذا الغرض.

ويعد التفكير من الصفات التي ميز بها الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر مخلوقاته، لذا فقد ألح القرآن الكريم في أكثر من موضع في الدعوة للتفكير الباحث والتأمل الدقيق والملاحظة الواعية، فالتأمل دليل من الأدلة على عقلانية الإنسان وسبيل للوصول إلى جادة الحق. فقد استحوذ التفكير التأملي على اهتمام الأدبيات التربوية، لما له من دور كبير المحافظة على أعلى

مستويات التدريس، ويعتبر عاملاً أساسياً للتعلم الناجح والنمو المهني للمعلمين.

استحوذ التفكير التأملي على اهتمام الكثير من العلماء في علم النفس مثل جون ديوي (Dewy) عندما عرف التفكير التأملي على أنه النظر في المعتقدات بطريقة فعالة وثابته ومتأنية، وأنه شكل من أشكال المعرفة المفترضه القائمة على أرضية داعمة لها ونتائج متوقعة، فالتأمل استكشاف قدر ما من الخبرة تنجم عن الشك والحيرة في المواقف الحياتية تدفع الفرد إلى البحث الهادف للحكم على الأمور الغامضة مستفيداً مما لديه من خبرات سابقة (خريسات،٢٠٠٥).

ويعرف (Santon,1997) أن التفكير التأملي هو استكشاف موقف ما، وتحليله إلى عناصره، ووضع الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، ثم تقويم النتائج في ضؤ هذه الخطط، واتخاذ القرار، وحل المشكلة و الحكم عليها.

ويعرف (Minzberg,2004) التفكير التأملي بأنه التفكير الذي يعمل على التحقق والتحليل والتركيب والربط بين ما يشعر به الفرد، وبين ما يقرأه ، وما يعرفه، الأمر الذي يقود إلى تعزيز التعلُم وتحقيق الأبداع. فالتفكير التأملي يتجاوز معرفة ماذا حدث إلى معرفة لماذا حدث وكيف تتشابه أو تختلف الظروف مع المواقف الأخرى.

ويعرف التفكير التأملي بأنه عملية عقلية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محطة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيداً. (حبيب، ٢٠٠٣)

ويرى بياجيه Piaget أن معظم الأشخاص يستطيعون في سن السادسة عشرة من عمرهم أن يتعلموا وفقاً لمستويات معقولة من التجريد والتصور والتشكيل وقادرين على التأمل العميق في التصور الإدراكي للأشياء (السليم،٢٠٠٩)

وتؤكد النظرية البنائية للتعلم على ضرورة الممارسة التأملية في المعارف وعدم قبولها كما هي دون اخضاعها للفحص والنقد (اللحية،٢٠٠٦). ويدعم

ذلك (Davis,2000) بأن التأمل يحدث في الغرفة الصفية من خلال توظيفه في الأنشطة الأكاديمية، والتعلُّم التعاوني، إذ يمكن توظيفه في مراجعة الأعمال اليومية كالقراءة والكتابة، والكثير من الطرق التي تتطلب من التلاميذ أن يفكروا حول تعلمهم ويستجيبوا له. وتوضح العديد من الدراسات التربوية إلى أهمية تنمية التفكير التأملي وإعطاء الوقت الكافي للتأمل يساعد التلاميذ ربط المعلومات، وتدعيم تعلمهم، ووعيهم لأنماط السلوك الخاصة بهم (العبد الكريم، ٢٠٠٤) (الزعبي،٢٠١٥)، (عفانة واللولو،٢٠٠٣) (السليم ،٢٠٠٩). وأشار (McCombs,2003) إلى أن الممارس للتفكير التأملي ينبغي أن يؤمن بأهميته، وكونه أكثر المظاهر تقدماً لامتلاكه السيطرة على العقل البشري، ثم يلاحظ التأثير الإيجابي لممارسته، ثم يستخدم الأدوات المناسبة له، الأمر الذي يقود إلى تعزيز الدافعية والإنجاز أثناء القيام بالمهمات.

هذا وقد اشارت عدد من الدراسات (Costa and Kallick,2000) (Saito and Miwa,2007) (Yancey,2001) (Murph,2004) (Irby and Brown,1999) (Gama,2004) إلى أن من مميزات التعلُّم من خلال التفكير التأملي واستخدام الأدوات والاستراتيجيات المناسبة يساعد في تحسين آداء المتعلمين الأكاديمي واستيعابهم للمفاهيم ويرفع من مستوى الأداء المهاري لديهم ويحسن قدرتهم على إدارة الوقت وتنظيم الذات.

ومن الجدير بالإهتمام أن الحقيبة الوثائقية الإلكترونية هي عملية التأمل في النمو المعرفي والمهاري والقدرات لفترة من الزمن مع التركيز على التفكير التأملي، ليحقق للمتعلمين الفهم الأفضل والتعلُّم من خبراتهم (Brown, Peterson, Wilson, and Ptaszynski,2008). وقد أوضحت أدبيات المجال تعدد أنماط وأبعاد التفكير التأملي، وقد ذكرت (السليم، ٢٠٠٩) بأن (Van Manen,1977) وضع تصنيفاً للتفكير التأملي اشتمل على ثلاثة مستويات هي (المستوى التقني، المستوى العملي، المستوى النقدي)، كما أضاف كل من (Adler,1991, Gore & Zeichner,1991) التأمل الأخلاقي إلى المستويات السابقة، ووضع (Kember et al.,2000) تصنيفاً للتفكير التأملي اشتمل على أربعة مستويات هي:

١. العمل الإعتيادي Habital Action : وهو العمل الذي تعلمه سابقاً، ومن خلال الاستخدام المتكرر يصبح نشطاً يؤدي تلقائياً.

٢. الفهم Understanding Reflection : ويطلق عليه العمل التفكيري، حيث يستفيد المتعلم من المعرفة الموجودة دون محاولة تقييم تلك المعرفة.

٣. التأمل Reflection : وهو التفكير الذي يتضمن الانتقاد للافتراضات المتعلقة بالمحتوى أو عملية حل المشكلات.

٤. التأمل الناقد Critical Reflection : وتطلب مراجعة جادة للافتراضات السابقة من الوعي واللاوعي السابق للتعلم ونتائجه. وفيه يدرك المتعلم لماذا بفكر ويشعر ويعمل بالطريقة التي يعمل بها.

هذا وقد اهتمت الدراسات بتصميم وتطوير مقياس لقياس أبعاد التفكير التأملي مثل دراسة كل من (عفانة واللولو،٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية والتي تتعلق بمشكلات التدريب الميداني، وصمم اختبار يتناسب مع مشكلات التدريب الميداني. ودراسة (بركات، ٢٠٠٥) وهدفت إلى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، واستخدم لذلك مقياس التفكير التأملي. ودراسة (الشكعة، ٢٠٠٧) وهدفت إلى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا وتحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي، واستخدم لذلك مقياس التفكير التأملي.

ودراسات هدفت إلى تنمية التفكير التأملي، كدراسة (Ivala, Daniela, Gachago,Condy & Chigona,2014) أوضحت أثر رواية القصة الالكترونية على تنمية التفكير التأمليى لدى الطالبة المعلمة، ودراسة (Harland & Wondra, 2011) التي بينت أن كتابة مقالات تأملية في المدونات كان له أثر على تنمية التفكير التأملي لدى معلمين. ودراسة (خريسات، ٢٠٠٥) التي أكدت على تأثير برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات لتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الجامعة. ودراسة (Xie & Sharma,2008) برزت تأثير التغذية المرتدة من الأقران وكتابة المدونات في تعلم طلاب المستوى الثاني في الجامعة على تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم. واستفادت الباحثة من دراسات هذا الجانب في إعداد مقياس التفكير التأملي.

يعد تنظيم الذات للتعلُم أحد المتغيرات الهامة والحديثة التي استقطبت اهتمام الباحثين، الأمر الذي نقل مجال اهتمامهم من مجال التحليلات التربوية لقدرات التلاميذ التعليمية، إلى الاهتمام بشخصية الطالب لتحسين نواتج التعلُم وبيئته التعليمية، وقد اتفق العديد من الباحثين على أهمية التنظيم الذاتي للتعلم واستراتيجياته على كافة المستويات الأكاديمية، حيث يعتبر توجهاً جديداً في مجال البحوث لأداء الطالب والتحصيل الدراسي(McCaslin & Good, 1996 ; Perry,1998 ; Boekaerts,Pintrich & Zeidner, 2000; Schunk & Zimmerman, 2008). ويعرف تنظيم الذات للتعلُم بأنه عملية متكاملة تتألف من تطوير نظام لبناء السلوك الذي يؤثر في تعليم الأفراد، وهذه العملية مخططة ومتوافقة لدعم الأهداف الشخصية المتلاحقة نتيجة تغيير بيئات التعلُم (Zimmerman & Schunk,2001). ويرى (Schunk & Zimmerman,2008) أن تنظيم الذات للتعلُم هو مفهوم أكثر عمقاً لأنه يسمح بالبحث والاكتشاف للمكونات المختلفة للأداء، وهو أيضاً يفسر التفاعل المتبادل بين هذه المكونات وقد اقترح نموذجاً يتكون من ثلاثة مستويات الأول يركز على اختيار الاستراتيجيات المعرفية وتنظيم عملية النمذجة، والثاني يحتوي على تنظيم عملية التعلُم واستخدام مهارات ما وراء المعرفة، والثالث يعتمد على ضرورة تنظيم الذات وتحديد مصادر الأهداف. ويعتبر تنظيم الذات للتعلم جانباً مهماً من تعلُم التلميذ والأداء الأكاديمي في بيئة الفصل الدراسي (Perry, Phillips, & Dowler, 2004; Perry & VandeKamp,2000). ويعرفه (رشوان، ٢٠٠٥) بأنه عملية بنائية نشطة يقوم فيها المتعلم بتحديد الهدف من التعلُم ثم يحاول تخطيط معارفه ودافعيته وسلوكه وتنظيمها وضبطها ومراجعتها من أجل تحقيق الهدف، ويتم ذلك داخل سياق عملية التعلم.

ولتطوير تنظيم الذات للتعلُم بطريقة فعالة يكون بالملاحظة الذاتية والمرافبة المنظمة للآداء والاحتفاظ بالسجلات،الحكم الذاتي والمقارنة المنظمة للآداء مع الهدف، والتفاعل الذاتي والاندماج في العمليات الشخصية ومنها وضع الأهداف والتخطيط فوق المعرفي وإدارة الذات (Perry et al., 2000; 2004; Reeve et al.,2008).

وقد أكد العديد من الباحثين أن تنظيم الذات للتعلم هو الهدف الأساسي الذي يجب أن نسعى إلية في عملية التعلُم، ومن المهم أن يتعلم الطلاب كيفية

استعمال مهارات تنظيم الذات للتعلم حيث أن هذه المهارات يمكن تدريسها وتعلمها، ومن أهم هذه المهارات ما يلي (Perry et al., 2006; Perry, Hutchinson, & Thauberger, 2008; Zimmerman,1990):

١. التخطيط للتعلم وتحديد الأهداف: وتشير إلى مبادرة المتعلم إلى تحديد زمن التعلم وإدارة الوقت لإكمال المهمة العلمية وتحديد الأهداف ومستوى الإنجاز.

٢. المراقبة الذاتية للتعلم: وتشير إلى مبادرة المتعلم إلى تسجيل النتائج وتسجيل الأحداث والظواهر وعمل الملاحظات ذاتياً.

٣. التقييم الذاتي للتعلم: وتشير إلى مبادرة المتعلم إلى فحص مدى التقدم في التعلم والاستفادة من التغذية الراجعة في تحقيق أهداف التعلم.

هذا وقد أجريت عدد من الدراسات التي اهتمت بتنمية تنظيم الذات، كدراسة (Perry et al., 2008) التي كشفت عن أثر تنظيم الذات الإيجابي في الصف الدراسي ، ودراسة (Randi, 2004) التي أبرزت أهمية تنظيم الذات للمعلمات قبل الخدمة وأثره على استراتيجيات إدارة الذات للتعلُم في تحسين الأداء المهني والتنظيم الذاتي للتعلُم لدى التلاميذ في الفصل الدراسي. ودراسة (Hwang & Vrongistinos, 2002) التي الكشف عن أثر تعزيز استخدام استراتيجيات تنظيم الذات للتعلُم داخل الفصل الدراسي، اتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس استراتيجيات تنظيم الذات للتعلُم لصالح المجموعة التجريبية. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في أعداد مقياس تنظيم الذات لتعلُم.

وبناءً على ما سبق تظهر أهمية بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) لتنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلُم لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة في مقرر التربية الميدانية، حيث تقوم على الحقيبة الوثائقية الإلكترونية خبرات ثرية للمعلم والتلميذ تُعد أداة لقياس الخطوات والمنتجات التعليمية لطالبة المعلمة، وعلى الرغم من تعدد الدراسات السابقة وتنوعها إلا أنه وفي حدود علم الباحثة لا يوجد دراسة اهتمت ببناء حقيبة وثائقية إلكترونية (إي بورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية لتنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلُم لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة، إلا دراسة

(Chou & Chang, 2011) الذي أكد بان الدراسات السابقة استخدمت الحقيبة في بيئة الفصل الدراسي لتنمي التفكير التاملي، وأكد أهمية الحقيبة الالكترونية لتنمية التفكير التأملي في جميع جوانبه. ومن خلال ما تقدم تظهر أهمية بناء الحقيبة التفاعلية الإلكترونية بخبراتها المتنوعة في محتوى البرامج المقدمة للمعلمات قبل الخدمة لتنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات.

ويؤكد البحث الحالي على ضرورة الاهتمام بالجانب العملي للعملية التعليمية، التي ينبغي أن تهتم بها برامج التنمية المهنية\قبل وأثناء الخدمة، وسعياً إلى تطوير أداء المعلمين بشكل عام، ومعلمات الرياضيات بشكل خاص، والحرص على تدريبهن على التطبيقات العملية لبناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية لتنمية التفكير التأمليى وتنظيم الذات وتحسين قدراتهن وكفاءتهن المهنية، واطلاعهن باستمرار على أحدث النظريات والممارسات التربوية، والارتقاء بمستوى أداءهن.

الحاجة للدراسة:

١. ملاحظة الباحثة خلال تدريسها لمقرر التدريب الميداني للطالبات المسجلات في قسم الرياضيات الفرقة الرابعة، وجود صعوبة التقييم الذاتي للطالبة المعلمة، ولما كانت تربية الفرد وتعلُمه تعني نموه وتقدمه من خلال معرفته لنموه الأكاديمي والمهاري والمهني كيف كان وكيف أصبح، وهذا ما تأكده الدراسات في هذا المجال والمتمثل بمبدأ (التتابع الزمني في الخبرة) (Penny Light et al.,2012).

٢. لابد من الإلمام بفوائد البورتفوليو وطريقة بنائه، فالحاجه ماسة إلى دراسات تجريبية تمدنا ببيانات مهمة عن استخدام البورتفوليو في برامج اعداد المعلم.

٣. كما أكدت دراسة (Brown, Peterson, Wilson, and Ptaszynski,2008) على أهمية الحقيبة الوثائقية الإلكترونية على تنمية للتفكير التأملي والنمو المهني للطلبة المعلمة، لأنه يوجد لها سياقاً ذا معنى متكامل، ويربط الأساس النظري بمتطلبات الممارسة، ولم تقتصر الحاجة للحقيبة الوثائقيةالإلكترونية على تطوير مهارات التدريس لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة، بل يتعدى ذلك إلى تطوير تفكيرها والفهم الذاتي لديها، ويظهر ذلك في التأمل الفكري وتطبيق المعرفة في التدريس. كما أنه

تغيراً جوهرياً في سلوك التدريس مما يجعل الفهم الذاتي مفتاحاً للنمو المهني في التدريس.
٤. ظهور التقنية الذي حول النظر من الناتج النهائي للتعلُم إلى النظر إلى عمليات التعلُم, والاهتمام بمهارات التحليل و القدرة على التطبيق والإبداع والتعاون مع الآخرين.
٥. كما أن الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) تتيح الفرصه للطالبة المعلمة بالرجوع للخبرات الباقية والمستمرة والتعلم منها(Kuisma,2007).
٦. نمو البحوث التي تصف الحقيبة الوثائقية في الفصول الاعتيادية في مجالات مختلفة، وتبين الحاجة لتجريب الحقيبة الوثائقية الإلكترونية في التعليم مع ندرة الدراسات السابقة التي تناولت الحقيبةالوثائقية الإلكترونية في الوطن العربي, تحديدا في المملكة العربية السعودية -في حدود علم الباحثة-.
في ضؤ ما سبق يتضح أن الحاجة ماسة إلى ادخال الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) ضمن برنامج إعداد المعلمة قبل الخدمة، كما أن المشرفات التربويات بحاجة إلى بطاقة تقييم يسترشدون بها في تعليم معلمات الرياضيات قبل الخدمة كيف تبني الحقيبة الوثائقية الالكترونية (البورتفوليو) خاصة قيل الخدمة وكيف يتم تقويمها، وكما أن معلمات الرياضيات قبل الخدمة تجد صعوبة في بعض أشكال التأمل ولديها ضعف في مستوياته ولا تعرف هذا المصطلح وتحتاج إلى معرفة التأمل نظرية وتطبيقاً مما يفرض الحاجة إلى مزيد من الدراسات في مجال التأمل .

ومن هنا شعرت الباحثة بالحاجة إلى مواكبة هذا التطور من خلال استخدام الحقيبة الوثائقية الإلكترونية لتقييم الطالبات المعلمات في مقرر التدريب الميداني, وأثرها على تنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات ،وبالنظر إلى ما تتطلبه هذا المرحلة من تنمية الشخصية القادرة على التفكير والاختيار و مواجهة مشكلات المجتمع.

تحديد مشكلة الدراسة:

انطلاقا مما سبق جاءت الحاجة إلى هذه الدراسة لمعرفة أثر بناء حقيبة وثائقية الكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية في تنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة. إذ تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية التقويم من خلال بناء حقيبة وثائقية الكترونية

(البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية في تنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة.

ويترتب على ذلك توجه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية التقويم من خلال بناء حقيبة وثائقية الكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية في تنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما معايير تقويم بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية ؟
٢. ما فاعلية التقويم من خلال بناء الحقيبة وثائقية الكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية في تنمية التفكير التأملي لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة؟
٣. ما فاعلية التقويم من خلال بناء حقيبة وثائقية الكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية في تنمية تنظيم الذات للتعلم لدى معلمات الرياضيات قبل الخدمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. معايير تقويم بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية.
٢. فاعلية بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات.
٣. فاعلية بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في تنمية تنظيم الذات للتعلُّم لدى الطالبات المعلمات

أهمية الدراسة:

١. تنبع أهمية الدراسة من كون الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) مؤشراً من مؤشرات الحكم على فاعلية برامج إعداد المعلم قبل الخدمة في

الدول المتقدمة، لأنها أصبحت أداة قياس لكفاية المعلمين المهنية في الألفية الجديدة، إذا تعرض مدى استعداد المعلم للتدريس وتبرز قدراته الفردية كما تعرض أيضاً النمو والتقدم في خبرات الطالب المعلم المعرفية والمهارية والمهنية. (Gibson,Bernhard, Kropf, Ramirez, & Van Strat, 2001). ودليلاً موثقاً للقدرة على التقويم الذاتي (Kelly,2010).

٢. والحقيبة الوثائقية الإلكترونية تُعد أداة لقياس الخطوات والمنتجات التعليمية للمعلم وتُعرف معلمات الرياضيات قبل الخدمة بأغراض بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) نظرياً و ممارسة. (Chen and Penny Light,2010).

٣. تأتي أهمية هذه الدراسة استجابة لأهمية التأمل في عملية التعلم، حيث تؤكد الأدبيات التربوية على أنه ليس من الحكمة اعطاء تأكيد قليل على التأمل باعتباره فكرة لاحقة أو نوعاً من الترف، وضرورة توفير الفرص للتأمل باعتباره وظيفة معرفية تساعد المتعلمين على النظر والتفكر والتخمين والدراسة وتمنح عملية التعلم مساحة لتجهيزها وفهمها وربطها بالأفكار والأعمال المستقبلية.(Chen and Mazow,2002; Chen, Cannon,Gabrio, and Leifer,2005; Chen,2009)

٤. كما تأتي هذه الدراسة انسجاماً مع تأكيد الأدبيات التربوية بالدور المهم للتأمل في المحافظة على مستويات عليا لجودة التعلم والتدريس واعتباره عاملاً أساسياً للتعلُم الناجح وكذلك استجابه للتوصيات بالمزيد من الدراسات في مجال التأمل(خريسات ، ٢٠٠٥: بركات ، ٢٠٠٥؛ السليم ، ٢٠٠٩)

٥. استجابة للدعوات المستمرة من المؤتمرات العلمية والتربوية التي تؤكد ضرورة الاهتمام بتنمية مواهب المتعلمين والعمل على تطويرها والاهتمام بتعليم التفكير بكافة أنواعه ومستوياته، وأن عملية تنمية التفكير لدى المتعلمين أصبحت هدفاً مهماً من أهداف التربية والتعليم. (الغامدي، ٢٠١١)

٦. تفيد مقومي المناهج في بناء مقاييس لقياس عمليات التنظيم الذاتي للتعلُم.

٧. كما تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين والمهتمين بتوفيرها مقاييس لتقييم بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو)، ومقاييس لكل من التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلُم.

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة اختبار الفروض التالي:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية كما تقيسها بطاقة تقييم بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية للطالبات المعلمات للمجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير التأملي كما يقيسها مقياس التفكير التأملي.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية للطالبات المعلمات للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنظيم الذات كما يقيسها مقياس تنظيم الذات للتعلم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١. على عينة من طالبات قسم الرياضيات في جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن.
٢. استخدام معايير تقويم بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية من إعداد الباحثة.
٣. قياس التفكير التأملي باستخدام مقياس التفكير التأملي من إعداد الباحثة.
٤. قياس تنظيم الذات للتعلم باستخدام مقياس تنظيم الذات للتعلم من إعداد الباحثة.

مصطلحات الدراسة:

١. فاعلية Effectiveness

يعبر مصطلح الفاعلية في الدراسات التربوية التجريبية عن "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣).

وتعرف اجرائياً في هذه الدراسة أنها مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في تنمية التفكير التأملي وتنظيم الذات لدى الطالبات المعلمات، ويتم تحديد الأثر احصائياً عن طريق مربع ايتا (μ).

٢. **التقويم البديل** (Alternative Assessment)

يعرفه علام بأنه قيام الطالب بأنشطة وهام مماثلة لما يقوم به الفرد في العالم الواقعي أي التطبيق الحقيقي للمهارة في الحياة الواقعية وليس فقط في الفصول الدراسية (علام، ٢٠٠٤).

وعرفه Montgomery هو أداة تقدير لقياس استجابات الطلبة من خلال قائمة محددة واضحة لمعايير الإنتاج تشمل مستويات متدرجة لعناصر الأداء من مستوى عال إلى مستوى متدن (Andrade,2005).

ويعرف إجرائيا أنه علامات وصفية متدرجة لتقدير أداء معلمات الرياضيات قبل الخدمة في مقرر التدريب الميداني، وعادة يكون التدريج ثلاثياً على الأقل عددياً أو لفظياً.

٣. **التربية الميدانية** (Practical Training)

يقصد به العملية التربوية المنظمة والتي تهدف إلى تزويد الطالبة المعلمة بالخبرة الميدانية، وتتيح لها الفرصة لتطبيق معظم الدراسات النظرية التي تلقتها داخل الكلية، من خلال المشاهدة والمشاركة والممارسة لجوانب العملية التربوية تخطيطا وتنفيذا وتقويما، وذلك لاكسابها الكفايات التربوية لكي تتمكن بعد تخرجها من القيام بادوارها المتعددة بكفاءه وفعالية.

٤. **الحقيبة الوثائقية الإلكترونية** (E-portfolios)

يعرف (Penny Light et al.,2012) الحقيبة الوثائقية اللإكترونية بأنها أداة معبرة عن التطور التاريخي لخبرات الفرد ومنجزاته، ومن ثم فإنها أداة تشير إلى نمو مفهوم الخبرات المتراكمة لدى الفرد، كما أنه سجل أكاديمي ومهني، يشير إلى نمو مفاهيم متعددة لدى المعلم مثل مفهوم التقويم والخبرات الذاتية، الخبرات التراكمية، التفكير التأملي، التقدم المهني، النمو المعرفي، النمو المهاري، الابداع، التنظيم المنطقي، التسلسل الزمني، التكيف مع الآخرين

واحترام وجهات نظرهم، والاستقلالية، تحمل المسؤولية، التعاون الاجتماعي، فيشعر المعلم أن انجازه واقع ملموس بين يديه.

وتعرف إجرائياً بأنها حقيبة مصممه إلكترونياً وفق معايير من تصميم الباحثة تجمع عينات منتقاة من أعمال وانجازات وتأملات الطالبه المعلمه المهنية، خلال فتره معينة من الزمن (التدريب الميداني). وتُبين الحقيبة مدى إتقان الطالبة المعلمه لمهارات التدريس والتجارب التعليمية، وقدرتها على تحليل الخبرات والتأمل الفكري في اختيار أفضل أعمالها وأسباب الاختيار مع الدليل الذي يدعم اختيارها وربطها بحصيلة التعلُم، وذلك يعكس نموها المهني وتأملاتها المهنية وإسهاماتها لإعدادها لتكون معلمة المستقبل. ويتم الحكم على الحقيبه وتقويمها وفق معايير محددة ومعلومه لدى الطالبه المعلمه مسبقاً معايير التصميم ، الخبرة التدريسية، ربط المنهج بالتطورات الحديثة ، المهارات المكتسبة والإنجازات ، الدعم والتقدير للمجتمع.

٥. **التفكير التأملي** Reflective Thinking

يعرفه (الشيخلي،٢٠٠١) بأنه التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمه لفهمه، بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، وهذا النوع من التفكير يتطلب توجيه الذهن صوب التجارب والمدركات والأفكار والتركيز عليها.

عرفه (Schon,1987) على أنه قدرة حدسية للشخص تمكنه من استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيميه لوصف المواقف والأحداث وتحليلها واشتقاق الاستدلالات منها وخلق قواعد مفيده للتدريب والتعلم في مواقف أخرى مشابهة. وعرفه (Kagan,1988) بأنه طريقة الشخص المميزه في تنظيم مدركاته وموضوعات العالم المحيط وتمتاز هذه الطريقة بالثبات نسبياً مما يجعل من امكانية توقع السلوك الصادر عن هذا الشخص يسيراً.

ويعرف اجرائياً بأنه استقصاء ذهني نشط ومتأن ومستمر وحذر لأهداف معلمات الرياضيات قبل الخدمة ومفاهيمها وأفكارها واعتقاداتها وافتراضاتها وممارساتها اثناء تخطيطها وتصميمها وبنائها وتطويرها لموضوعات الحقيبة الوثائقية الإلكترونية من خلال ما تمتلكه الطالبة من أبعاد التفكير التأملي

(العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الأخلاقي، والتأمل النقدي) ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التفكير التأملي المعد من قبل الباحثة.

٦. **تنظيم الذات للتعلم Self-Regulation of Learning**

يعرفه (كامل،٢٠٠٤) بأنه عملية بنائية نشطة يكون فيها المتعلم مشاركاً في عملية تعلمه من الناحية المعرفية وما وراء المعرفية ومن ناحية الدافعية للتعلم.

ويعرف إجرائياً بأنه عملية بنائية نشطه تستخدم فيها الطالبه المعلمة إجراءات نوعية ذات ارتباط بمهارات التدريس، تساعدها على الاستخدام الفعال لمهارات تنظيم الذات وهي (التخطيط ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية،طلب العون، البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات ، والتقييم الذاتي). في معالجة مهام عملية التدريس(التخطيط والتنفيذ والتقويم)، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس تنظيم الذات للتعلم المعد من قبل الباحثة.

منهج الدراسة واجراءتها

منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي في تنفيذ الدراسة الحالية، وعلى وجه التحديد تنتمي الدراسة الحالية إلى فئة التصميمات شبه التجريبية Quazi-Exprimental Design، واستخدام التصميم المعروف بتصميم القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية و الضابطة .

عينة الدراسة:

وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبة من الطالبات المسجلات في قسم الرياضيات في السنة الرابعة كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وتم اختيارها قصدياً نظراً لظروف الدراسة وطبيعتها، حيث تم اختيار شعبتين بطريق عشوائية مثلت أحدهما المجموعة التجريبية وبلغ عدد أفرادها (٧٢) طالبة ، و مثلت الأخرى المجموعة الضابطة وبلغ عدد أفرادها (٧٨) طالبة..

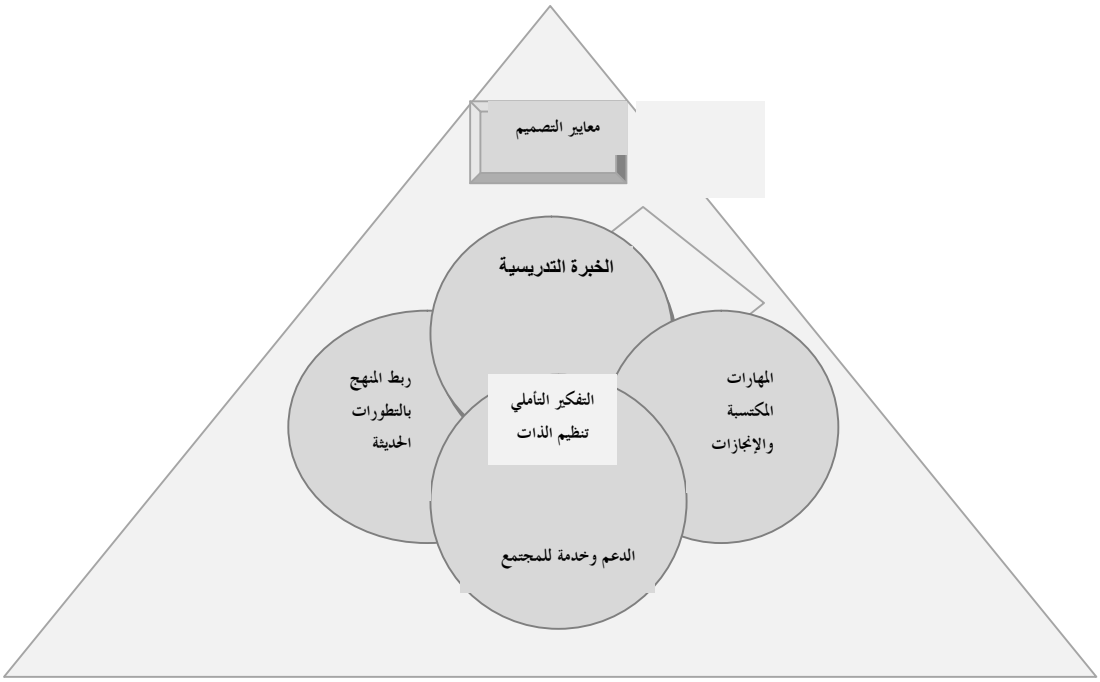
متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل هو: بناء حقيبة وثائقية الكترونية (البورتفوليو).
أما المتغيرات التابعة فهي : التفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم.

إجراءات الدراسة:

أولاً: الإعداد لتجربة الدراسة:

١. إعداد نموذج لبناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية وفق معايير من تصميم الباحثة كما في شكل (٣):



شكل (٣)

مخطط لبناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو) في مقرر التربية الميدانية

وبعد إعداد النموذج قامت الباحثة بشرح مفاهيمة وبيان خطواته وتدريب معلمات الرياضيات قبل الخدمة التي سوف تقوم بتنفيذه على استخدامه والاجابة عن أسئلتها واستفساراتها بشأنه.

٢. إعداد أدوات الدراسة:

بطاقة تقويم بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (البورتفوليو):

هدفت البطاقة إلى تقييم الحقيبة الوثائقية الإلكترونية لدى الطالبات المعلمات في السنة الرابعة لدى قسم الرياضيات، وقد اختارت الباحثة طريقة **المقياس**

المدرج لبناء البطاقة، وروعي في صياغة عباراتها محاور الخبرات التعلمة التالية (معايير التصميم، الخبرة التدريسية، ربط المنهج بالتطورات الحديثة ، المهارات المكتسبة والإنجازات ، الدعم وخدمة المجتمع.)، وقد تضمنت البطاقة في صورتها المبدئية (٦٦) عبارة، وحدد لكل عبارة أربع بدائل للاستجابة (متوفر بدرجة كبيرة، متوفر بدرجة متوسطة، متوفر بدرجة قليلة، غير متوفر) وبلغت أعلى درجة للعباره (٤) في حالى متوفر بدرجة كبيرة، والدرجة الكلية للبطاقة هي مجموع الأوزان التقديرية التي حصلت عليها الطالبة في جميع عبارات البطاقة ، وتم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين في تخصص مناهج وطرق تدريس والمتخصصين في التقنيات، وأسفر العرض عن تعديل صياغة بعض العبارات وحذف(٦) عبارات، كما طبقت البطاقة استطلاعياً على نفس العينة السابقة وتم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ (٠.٨٩) مما يدل على ثباتها،كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لمحاور البطاقة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١): معاملات الاتساق الداخلي لمحاور البطاقة

محاور البطاقة	معاملات الارتباط
معايير التصميم	٠.٨١
الخبرة التدريسية	٠٧٩
ربط المنهج بالتطورات الحديثة	٠.٧٦
المهارات المكتسبة والإنجازات	٠.٦٨
الدعم وخدمة المجتمع	٠.٨٣

وبذلك تكون البطاقة في صورتها النهائية مشتملة على (٦٠) عبارة صالحاً للتطبيق على أفراد العينة، ملحق (١)

مقياس التفكير التأملي:

هدف المقياس إلى قياس التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات في السنة الرابعة لدى قسم الرياضيات، وقد اختارت الباحثة طريقة ليكرت Likert لبناء المقياس، وروعي في صياغة عباراته أبعاد التفكير التأملي التالية (العمل الاعتيادي، الفهم، التأمل، التأمل الأخلاقي، التأمل النقدي)، وقد تضمن

المقياس في صورته المبدئية (٤١) عبارة، وحدد لكل عبارة خمسة بدائل للاستجابة (موافقة بشدة، موافقة، محايدة، غير موافقة، غير موافقة بشدة)وبلغت أعلى درجة للعباره (٥) في حالى الموافقة بشدة في العبارة الموجبة وفي حالة غير الموافقة بشدة في العبارة السالبة، والدرجة الكلية للمقياس هي مجموع الأوزان التقديرية التي حصلت عليها الطالبة في جميع عبارات المقياس، وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في تخصص مناهج وطرق تدريس والمتخصصين في علم النفس، وأسفر العرض عن تعديل صياغة بعض العبارات وإضافة (٣) عبارات، كما طبق المقياس استطلاعياً على نفس العينة السابقة وتم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ (٠.٩٢) مما يدل على ثباته، كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لمحاور المقياس كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢)
معاملات الاتساق الداخلي لمحاور مقياس التفكير التأملي

محاور المقياس	معاملات الارتباط
العمل الاعتيادي	٠.٧٣
الفهم	٠.٦٩
التأمل	٠.٧٨
التأمل الأخلاقي	٠.٨٤
التأمل النقدي	٠.٨١

كما بلغ متوسط زمن تطبيق المقياس (٣٠) دقيقة، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية مشتملاً على (٣٦) عبارة صالحاً للتطبيق على أفراد العينة، ملحق (٢)

مقياس تنظيم الذات للتعلُّم:

هدف هذا المقياس إلى قياس تنظيم الذات للتعلُّم لدى لدى الطالبات المعلمات في السنة الرابعة لدى قسم الرياضيات، وروعي في صياغة عباراته مهارات تنظيم الذات التالية (التخطيط ووضع الأهداف، المراقبة الذاتية،طلب العون،البحث عن المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات ، والتقييم الذاتي) وتضمن

المقياس في صورته المبدئية (٥٣) عبارة، وحدد لكل عبارة ثلاثة بدئل للاستجابة (تنطبق، لاأستطيع أن أقرر، لا تنطبق)، وبلغت أعلى درجة للعبارة (٣) في حالة تنطبق في العبارة الموجبة وفي حالة لا تنطبق في العبارة السالبة، والدرجة الكلية للمقياس هي مجموع الأوزان التقديرية التي حصلت عليها الطالبة في جميع عبارات المقياس، وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات والمتخصصين في علم النفس، وأسفر العرض عن تعديل صياغة بعض العبارات، كما طبق المقياس استطلاعياً على نفس العينة السابقة، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ (٠.٨٨) مما يدل على ثباته، كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لمحاور المقياس كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣)
معاملات الاتساق الداخلي لمحاور مقياس تنظيم الذات للتعلُم

محاور المقياس	معاملات الارتباط
التخطيط ووضع الأهداف	٠.٧٤
المراقبة الذاتية	٠.٨١
طلب العون	٠.٨٠
البحث عن المعلومات	٠.٧٧
الاحتفاظ بالسجلات	٠.٨٦
التقييم الذات	٠.٨٢

كما بلغ متوسط زمن تطبيق المقياس (٢٠) دقيقة، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية مشتملاً على (٤٦) عبارة صالحة للتطبيق على أفراد العينة (ملحق رقم ٣)

ثانياً : تطبيق تجربة الدراسة:

١. التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

تم التطبيق القبلي لأدوات الدراسة (مقياس التفكير التأملي، مقياس تنظيم الذات للتعلم) قبلياً على عينة الدراسة، وتم جمع إجابات أفراد المجموعتين التجريبية

والضابطة وتفريغها تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS الإحصائي وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤)
قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقييم بناء الحقيبة الإلكترونية	التجريبية	٧٢	٧٥.٢	٢.٥٤	١.٧٨	٠.٠٦١
	الضابطة	٧٨	٧٧.٥	٤.٦٦		
التفكير التأملي	التجريبية	٧٢	٥٥.٤٥	٥.١	٠.٦١	٠.٥٥
	الضابطة	٧٨	٥٤.٧	٢.٤٦		
تنظيم الذات للتعلم	التجريبية	٧٢	٤٧.٢٥	٥.٥١	١.٦٢	٠.١٠٦
	الضابطة	٧٨	٥٠	٤.٩٣		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للأدوات : (تقييم بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية، مقياس التفكير التأملي، مقياس تنظيم الذات للتعلم) وبذلك تكون الباحثة تحققت من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بتطبيق الدراسة عليها.

٢. التدريس للمجموعتين:

قامت الباحثة بتدريس طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية مقرر طرق تدريس الرياضيات (١) في الفصل الدراسي الأول وكان التدريب النظري على بناء الحقيبة الإلكترونية ،وفي الفصل الدراسي الثاني ابتدأت بإعطاء طالبات المجموعة التجريبية فكرة عن نموذج بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية وشرح مفهوم الحقيبة وكيف يتم تجميع العينات، من خلال نماذج ومشاريع متنوعه خاصة بكل جانب من جوانب الحقيبة، متابعة الطالبات في الفصل الدراسي الثاني في مقرر طرق تدريس الرياضيات (٢) ومن خلال مقرر التدريب الميداني، بإشراف وتوجيه الباحثة، كما عملت الطالبات في صورة مجموعات تعاونية، وبعد الانتهاء من بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية تم اجراء خطوة التأمل النهائي.

٣. التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من التدريب الميداني أعيد تطبيق أدوات الدراسة (مقياس التفكير التأملي، مقياس تنظيم الذات للتعلم) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وجمعت البيانات تمهيداً لتحليلها احصائياً.

ثالثاً : عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها.

١. **اختبار صحة الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية كما تقيسها بطاقة تقييم بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية". وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين: (التجريبية والضابطة) في بطاقة تقييم بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية . والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها.

جدول (٥)
اختبار (ت) لدلالة الفروق بين بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين: (التجريبية والضابطة) في بطاقة تقييم بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع آيتا
التجريبية	٧٢	٢١٣.٩	٣.٤٠	٤٧.٧	٠.٠٠	٠.٩٣
الضابطة	٧٨	٨٦.٠٥	١١.٤٨			

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى أقل من (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في بطاقة تقييم بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية البعدي، وذلك لصالح المجموعة

التجريبية حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٢١٣.٩) في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٨٦.٠٥).

وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) قد بلغ (٠.٩٣) وهذا يعني أن (٩٣%) من التباين الكلي لدرجة طالبات المجموعة التجريبية البعدي يعود لتأثير المتغير المستقل (بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية)، وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي الدرجات البعدية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية كما تقيسها بطاقة تقييم بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية".

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية من تجميع منظم لأعمال ونماذج من انجازات المعلم عبر فترات زمنية متتابعة، توضح النمو المعرفي والمهاري وتبرز التطور والتقدم في الأداء في مجال التخصص، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت باستخدام التأمل والحقيبة الوثائقية الإلكترونية لتحسين الأداء الأكاديمي كدراسة (Paris and Ayres,1994) ودراسة (Herner-Patnod & Lee,2009) ودراسة (Yao et al., 2009).

٢. **اختبار صحة الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي. والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها.

جدول (٦): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس التفكير التأملي البعدي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع آيتا
التجريبية	٧٢	١٥٩.٣٥	١٣.٦٨	١٠.٩٤	٠.٠٠	٠.٤٥
الضابطة	٧٨	٨٠.١٥	٢٥.٣٤			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى أقل من (٠.٠١)، مما يشيرإلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (١٥٩.٣٥) في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٨٠.١٥).

وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (٠.٤٥)، وهذا يعني أن (٤٥%) من التباين الكلي لدرجة التفكير التأملي البعدي ويعود لتأثير المتغير المستقل (بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية). وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على أنه" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التأملي".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية قد هيأ للطالبات عددا من الأمور التي ساعدت على تنمية التفكير التأملي والتي أشار إليها (Chou & Chang,2011) كعرض الموضوع في صورة مشكلة واشراك الطالبات في التفكير، وطرح الأسئلة التي تثير اهتمام الطالبات وتدعو إلى التساؤل والتفكير العميق، وتزويدهم بمواد قرائية مناسبة، وتهيئة البيئة المناسبة للحوار والتفاعل الإجتماعي. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية التفكير التأملي كدراسة كل من (Costa and Kallick,2000) (Murph,2004) (Yancey,2001) (Saito and Miwa,2007) (Gama,2004) (Irby and Brown,1999).

اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات للتعلم".

للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية والضابطة) في درجات التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات للتعلم. والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها.

جدول (٧)
اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس تنظيم الذات للتعلم البعدي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع آيتا
التجريبية	٧٢	١٢٠.٧٥	١٣.٦٦	١٣.٩٧	٠.٠٠	٠.٥٧
الضابطة	٧٨	٧٤.٧٥	٥.٥١			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى اقل من (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات للتعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (١٢٠.٧٥) في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة(٧٤.٧٥).

وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغ (٠.٥٧)وهذا يعني أن (٥٧%) من التباين الكلي لدرجة تنظيم الذات للتعلم البعدي يعود لتأثير المتغي المستقل (بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية). وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على أنه" لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)في التطبيق البعدي لمقياس تنظيم الذات للتعلم".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون بناء الحقيبة الوثائقية الالكترونية بخطواتها ومراحلها قد ساهم في مساعدة الطالبات على تخطيط الأهداف والمراقبة الذاتية لآدائهن ومقارنته بالأهداف وفحص مدى تقدمهن وما تعلمنه مما ساعد في تنمية مهارات تنظيم الذات للتعلم لديهن، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية تنظيم الذات للتعلم كدراسة كل من (Perry et al., 2008) (Hwang & Vrongistinos, 2002) (Randi, 2004) (السليم ، ٢٠٠٩)

خامساً: التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١- استخدام الحقيبة الوثائقية اللإكترونية (البورتفوليو) كأداة تقويم في برنامج معلمة الصفوف الأولية.

٢- تدريب المعلمات والطالبات على استخدام الحقيبة الوثائقية الإلكترونية.

٣- الإهتمام بالتعلم التأملي وتوفير الظروف الملائمة لاستخدامه في الصف المدرسي.

٤- إلقاء الضوء على أهمية تنظيم الذات لتعلم لدى الطالبات، وتوضيح استراتيجيات هذا التنظيم عن طريق تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل للمعلمات والمشرفات وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

كما تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

١- استخدام نموذج بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية للتقييم في لمجالات أخرى.

٢- دراسة فاعلية بناء الحقيبة الوثائقية الإلكترونية في تنمية متغيرات أخرى كالتفكير الناقد والدافعية للتعلم والاتجاه نحو المادة.

٣- دراسة فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الرياضيات بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية على استخدام الحقيبة الوثائقية اللإكترونية (البورتفوليو) كأداة تقويم.

٤- دراسة أثر استخدام معلمات الرياضيات بالتعليم العام للحقائب الوثائقية اللإكترونية علي تنمية مهارات التخطيط لدروس الرياضيات.

المراجع العربية:

الأحمد، نضال شعبان .(٢٠٠٣). **تجريب الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) في برنامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية ومقارنة فوائدها وصعوباتها بالبرامج المماثلة في الدول المتقدمة.** مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، المجلد ١١، العدد الثالث،يولية، ص ١٣٣- ١٧٤ .

بركات، زياد أمين (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لعينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٦(٤)، ٩٨-١٢٦.

بكار، نادية والبسام، منيرة محمد.(٢٠٠١). **البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين**. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة. العدد الثاني، ابريل، ص١٤٣- ١٦٣.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(٢٠٠٣). **تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة.**ط١. دار الفكر العربي. القاهرة، مصر.

الخليلي، خليل.(١٩٩٨). **التقييم الحقيقي في التربية.** التربية، ٢٦.

خريسات، محمد سليمان عيسى(٢٠٠٥). **أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٥). **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلُم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعه.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

الزعبي، أحمد محمد. (٢٠٠١٥). **أثر التعلُم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف الثامن.** مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد ١٦. العدد ١.

السليم، ملاك بنت محمد.(٢٠٠٩). **فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلُم لدى طالبات المرحلة الثانوية**. دراسات في المناهج وطرق التدريس. مصر، العدد ١٤٧. ص ٩٠-١٢٨.

شحاته، محسن؛ النجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات النفسية والتربوية**. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشكعة، علي (٢٠٠٧). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانية)، ٢١(٤)، ١١٤٥-١١٦٢.

الشيخلي، عبدالقادر(٢٠٠١). **تنمية التفكير الإبداعي**. عمان، وزارة الشباب.

العبد الكريم، راشد بن حسين(٢٠٠٤). **الممارسة التأملية أسلوب النمو المهني**. ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام اشراف التربية الإسلامية، جدة، شوال.

عفانة، عزو؛ اللولو، فتحية (٢٠٠٣). **مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.** مجلة التربية العلمية، ٥(١)، ١-٣٦.

علام، صلاح الدين .(٢٠٠٤). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

الغامدي، منى سعد.(٢٠١١). تصميم وحدة رياضيات باستخدام طريقة القبعات الست لديبونو واختبار العمليات العليا ومقياس القدرة على اتخاذ القرار لطالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد ٣٨، ملحق ٧.

كامل، مصطفى محمد(٢٠٠٤). التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم. **المؤتمر العلمي السادس عشر"تكوين المعلم "، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الثاني، ٨٣١-٨٥٠.

اللحية، الحسن (٢٠٠٦): **موسوعة الكفايات**. نشر ديجي إديسون، الرباط.

المزروع، هيا.(٢٠٠٩). **فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا.** مجلة اتحاد الجامعات العربية. القاهرة.العدد ٥٤، ص ١٢٧-١٥٥ .

المراجع الأجنبية:

Arter, J. A. & Spandel,V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment, Educational Measurement: Issues and Practice, Spring, 11(1), 36-44.

Andrad, Heidi.(2005). Teaching with rubrics, the good, the bad, and the ugly. **Gollege teaching**, 53 (1), 27-31.

Baume, D. (2001). A briefing on assessment of portfolios, in:LTSN Generic Center Assessment Series No. 6(York, LTSN).

Baume, D. & Yorke, M. (2002). The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education, Studies in Higher Education, 27(1), 7-25.

Besonen, P., & Hunt, A. L.(1998). **On becoming a digital teacher. In D. Fleniken & K. Atkins (Eds.), Technology and the new professional teacher: An Arkansas per- spective** (pp. 1-6). Arkansas Association of College for Teacher Education (ArACTE/ATE). Conway, AR: Conway Printing Company

Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.)(2000). **Handbook of self-regulation**. Orlando, FL: Academic Press.

Brown, G., Peterson, N., Wilson, A., and Ptaszynski, J. (2008). Out of the Classroom and Beyond. Innovat 4(5). http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=academicexcellence_pub

Brown, S.(2003).Assessment that works at work, The Newsletter for the Institute for Learning and Teaching in Higher Education, Summer, 11, 6-7.

Cambridge,D. 2010. Eportfplios for Lifelong Learning and Assessment. John Wiley & Sons, Inc,San Francisco,CA.

Cambridge,D. Cambridge, B., & Yancey, K. B. (Eds.).(2009). Electronic portfolios 2.0: Emergent research on implementation and impact. Sterling, VA: Stylus.

Chen, H. L. (2009). Using ePortfolios to Support Lifelong and Lifewide Learning. In Electronic Portfolios 2.0: Emergent Research on Implementation and Impact, edited by Darran Cambridge, Barbara Cambridge, and Kathleen Yancey, 29-35. Sterling, VA: Stylus.

Chen, H. L., Cannon, D. M., Gabrio, J., and Leifer, L.(2005). Using Wikis and Weblogs to Support Reflective Learning in an Introductory Engineering Design Course. Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, Portland, Oregon.

Chen, H. L., and Mazow, C. June,(2002). Electronic Learning Portfolios in Student Affairs. NetResults.[This is an online publication available from http://www.naspa .org/pubs/mags/nr/default.cfm] at 15/5/2014.

Chen, H. L., and Penny Light, T.(2010). Electronic Portfolios and Student Success: Effectiveness, Efficiency, and Learning, Washington. DC: Association of American Colleges and Universities.

Chou, P., Chang, C. (2011). Effect of Reflection Category and Reflection Quality on Learning Outcomes During Web-based Portfolio Assessment Process: A Case Study of High School Students in Computer Application Course. The Turkish Online Journal of Educational Technology.Jully , 10(3).101-114.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). Assessing and reporting on habits of mind, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Davis, E. A. (2000). Scaffolding students knowledge integration: Prompts for reflection in KIE. International Journal of Science Education, 22(8), 819-837.

Eppink, J. A. (2002). The effect of web-based portfolio assessment strategies on the attitudes and self-perceived growth in music learning of non-music elementary general classroom educators in a basics of music course. Unpublished doctoral dissertation. The University of Iowa, Iowa City, Iowa.

Fink, L. D. (2003). Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco: Jossey-Bass.

Forster, M. & Masters, G. (1996). Portfolios (Victoria, Australian Council for Educational Research).

Gama, C. (2004). Metacognition in interactive learning environments: The reflection assistant model. Lecture Notes in Computer Science, 3220, 668-677.

Gibson, H., Bernhard, J., Kroof, A., Ramirez, M., & Van Strat, G.(2001). Enhancing the science literacy of preservice teachers through the use of reflective journals. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, St. Louis, Michigan.

Grant,A., Vermunt, J., Kinnersley, P., & Houston, H. (2007). Exploring students perceptions on the use of significant event analysis, as part assessment process in general practice, learning how to use reflection in learning. BMC Medical Education, 7(1).1-8.

Harland, D. Wondra, J. (2011). Preservice Teachers' Reflection on Clinical Experiences: AComparison of Blog and Final Paper Assignments.

Hartnell-Young, E., Smallwood, A., Kingston, S., & Harley, P.(2006). Joining up the episodes of lifelong learning: A regional transition project. British Journal of Educational Technology, 37(6),853-866.

Heath, M.(2002). Electronic portfolios for reflective self-assessment. **Teacher Librarian**, 30(1), 19-23.

Hedberg, P.(2009). Learning Through Reflection Classroom Practice: Applications to Educate the Reflective Manager. Journal of Management Education. 33(1), 10-36.

Herner-Patnode, L. M., & Lee, H.-J. (2009). A capstone experience for preservice teachers: Building a Web-based portfolio. Educational Technology & Society, 12(2), 101-110.

Henscheid,J. M. (2000). Professing the disciplines: An analysis of senior seminar capstone courses. Columbia, SC: National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

Hunt,A. Wood, B. Terrell, M. Isom,J. (2006). Digital Portfolios: Software Selection for Student Manipulation.The Haworth Press, Inc. Vol.23, No.1/2, pp 139-147.

Hutchings, P. (1998). The course portfolio: how faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning (Washington, DC, American Association for Higher Education).

Hwang, Y., & Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievement. **Journal of Instructional Psychology**, 29(3), 147-154.

Irby, B. J., & Brown, G.(1999). A gendered dichotomy in written reflections in professional development portfolios. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Ivala, E. Gachago, D. Condy, J & Chigona, A.(2014). Digital Storytelling and Reflection in Higher Education: A Case of Pre-service Student Teachers and Their Lecturers at a University of Technology. **Journal of Education and Training Studies.** Vol. 2, No.1.217-227.

Kagan, J. (1988). Teaching as Clinical Problem Solving: A Critical Examination of Analogy and its implications. **Teaching and teacher Education**, 6(4),337-454.

Kelly, K. et al. (2010). Mapping ePortfolio Artifacts to Objectives at Different Levels. ePortfolio Day of Dialogue, California State University. http://teachingcommons.cdl.edu/eportfolio/resources/dop/mapping.html.

Kilbane, C. R., & Milman, N. B. (2003). The digital teaching portfolio handbook: A how-to-guide for educators. Boston: Allyn & Bacon.

Klenowski, V.(2002). Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles. (London, RoutledgeFalmer).

Klenowski,V. Askew,S. & Carnell, E.(2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education,31(3), 267-286.

Kuisma, R.(2007). Portfolio assessment of an undergraduate group project. .Assessment & Evaluation in Higher Education,32(5), 557-569.

Lam, T. (1995). Fairness in performance assessment. ERIC Document Reproduction Services. No. ED391 982.

Leskes,A.,and Miller,R.2006.Purposeful Pathways: Helping Students Achieve Key Learning Outcomes.Washington, DC:Association of American Colleges and Universities.

Leskes, A., and Wright, B. D. 2005. The Art and Science of Assessing General Education outcomes: A Practical Guide. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Lyons, N.(1998). With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism (New York, Teachers College Press).

Lyons, N., Hyland, A. & Ryan, N.(Eds) (2002).Advancing the scholarship of teaching and learning through a reflective portfolio process: the University College Cork experience (Cork, University College Cork).

McCaslin, M., & Good, T. L. (1996). The informal curriculum. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational

psychology (pp.622- 670). New York: Simon & Schuster Macmillan.

McCombs, B. (2003). Defending tools for teacher reflection the assessments learner centered practices (ALCP). Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478622.pdf.

Minzberg, H.(2004). Mangers, not MBs: A hard look at The Soft Practice of Meaning and Management Development (1st ed.). San Francisco, Berrett-Koehler.

Moor, S.(2007). Spiritual communities-Electronic portfolio. Retrieved from www.livemoor.com/india/portfolio.html [retrieved March 1, 2013]

Murph, J. I.(2004).Using focused reflection and articulation to promote clinical reasoning: An evidence-based teaching strategy. Nursing Education Perspectives. 25(5), 226-231.

Nystrand, M., Cohen, A. S. & Dowling, N. M. (1993). Addressing reliability problems in the portfolio assessment of college writing Educational assessment, 1, 53-70.

Paris, S. G., & Ayres, L. R. (1994). Becoming reflective student and teachers. Washington, DC: American Psychological Association.

Penny Light, T., and Chen, H., and Ittelson, J. (2012). **Documenting Learning with ePortfolios: A Guide for college instructors**.John Wiley & Sons, Inc,San Francisco,CA.

Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. **Journal of Educational Psychology**, 90, 715-729.

Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, 47, 97-108. Doi:10.1016/j.ijer. 2007.11.010

Perry, N. E., Phillips, L. & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. **The Elementary School Journal**, 106(3), 237-254.

Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. **Teachers College Record**, 106, 1854-1878. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00408.x

Perry, N. E., & VandeKamp, K. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, 33, 821-843.

Randi, J. (2004). Teachers as Self-Regulated Learners. **Teachers College Record**, 106, 1825-1853.

Rees, C., Shepherd, M., & Chamberlain, S. (2005): The utility of reflective portfolios as a methods of assessing first medical students personal and professional development. Reflective Practice, 6(1), 3-14.

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous seif-regulation: Aself-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications (pp.223-244). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Saito, H., & Miwa, K. (2007). Construction of a learning environment supporting learners reflection: A case of information seeking on Web. Computers & Education, 49(2), 214-229.

Santos, M. G. (1997). Portfolio assessment and the role of learner reflection. English Teaching Forum on line, 35(2), 10. Retrieved August 19, 2013, from http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no2/p10.htm.

Schon, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, B. L. (1997). Curricular structures for cumulative learning, In J. N. Gardner, G. Van der Veer, & Associates, The senior year

experience: Facilitating integration, reflection, closure,and transition(pp.81-94).San Franscico: Jossey-Bass.

Treuer, P., & Jenson, J. D. (2003). Electronic portfolios need standards to thrive. EDUCAUSE Quarterly, 26(2). 34-42.

Wiggins, G.(1993). Assessment: authenticity, context, and validity. Phi Delta Kappan, 75(3), 200-214.

Wolf, K. & Dietz, M. (1998). Teaching Portfolios: Purposes and Possibilities. Teacher Educatio Quarterly, 25(1),9-22.

Xie, Y., Ke, F., & Sharma, P.(2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. **The Internet and Higher Education**. 11(1), 18-24.

Yao, Y., Aldrich, J., Foster, K., & Pecina, U.(2009). Preservice Teachers Perceptions of an Electronic Portfolio as a Tool for Reflection and Teacher Certification. The Journal of Educational Research & Policy Studies, 9(1), 25-44.

Yancey, K. B. (2001). Digitized student portfolio. In B. L. Cambridge, S. Kahn, D. P. Tompkins, and K. B. Yancey (Eds.). Electronic Portfolios-Emerging Practice in Student, Faculty, and Institutional learning (pp.15-30), Washington, DC: American Association for Higher Education Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B.(1990). Self-Regulated Academic Learning and Achievement, the Emergence of a social Cognitive Perspective. **Educational Psychology Review**, 2,173-201