



المملكة العربية السعودية

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية
في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد
والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

الطالب : علي بن مررد موسى العمري

إشراف

الأستاذ الدكتور : ضيف الله بن عواض حمود الثبيتي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

دراسة مكملة لمطالب نيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس

٢٠١٤/هـ / ١٤٣٥م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ

مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَىٰ إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا)

(طه : ١١٤)

إهداء

أهدي هذا العمل البحثي إلى :

أمي؛ أسأل الله الكريم المنان أن يسبغ عليها نعمه، وأن يرزقها تمام
العفو والعافية.

إخوتي و أخواتي حفظهم الله ورعاهم ووقفهم لكل خير.

زوجتي وأبنائي (ندى، موسى، محمد، تقى) حفظهم الله ورعاهم وأصلح شأنهم.

كما أهديه إلى كل مهتم بتطوير أعمال وبحوث التدريس.

تقدير و عرفان

لجامعة أم القرى (شرف العلم وشرف المكان) والتي تبذل الجهود المتوالية خدمة لطلابها لينعموا بفضائل العلم ويكتسبوا مكارمه؛ وحقيق علي تقديم صادق التقدير والعرفان لإدارة الجامعة، ولكلية التربية، ولقسم المناهج وطرق التدريس رئيساً وأعضاء هيئة تدريس.

لسعادة المشرف العلمي الأستاذ الدكتور ضيف الله بن عواض الثبتي؛ الذي أنار طريقي في إعداد هذه الرسالة، ولطالما استفدت من غزارة خبرته العلمية والبحثية فجزاه الله خير الجزاء وبارك له في عمره وعمله.

لنسوبي عمادة شؤون المكتبات؛ وذلك لجهودهم البناءة من خلال الاشتراك في قواعد المعلومات وإتاحتها للطلاب مما أسهم في توفير مصادر بحثية متنوعة.

لمحكمي خطة الدراسة : سعادة الأستاذ الدكتور إحسان بن محمد كنسارة، وسعادة الدكتور فوزي بن صالح بنجر نظير جهودهما في تصويب الخطة وإثراء عناصرها ومحتواها.

لمحكمي أدوات ومواد الدراسة من أصحاب السعادة أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من المتخصصين في مجال الدراسة نظير الملاحظات والآراء القيمة التي أفادت في صياغة وإخراج مواد وأدوات الدراسة.

لسعادة الأستاذ الدكتور : حسن بن عايل أحمد يحيى ، وسعادة الدكتور : فوزي بن صالح عباس بنجر؛ على تفضلهما بقبول مناقشة الرسالة والحكم عليها، وتقديم التوجيهات القيمة والآراء السديدة.

كما يتوجه الباحث بصادق التقدير والعرفان والدعاء لكل من ساند ودعم ونصح من الأساتذة الأجلاء، والزملاء الأفاضل؛ فجزاهم الله خير الجزاء.

أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية

المستخلص

إعداد الباحث : على مراد موسى العمري

هدف الدراسة : التحقق من أثر استخدام المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس : ما أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ **فروض الدراسة :** ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية. ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الوعي المعلوماتي البعدي. ٣ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد و مقياس الوعي المعلوماتي. **منهج الدراسة وتصميمها:** أجريت الدراسة وفقاً للمنهج التجريبي في ضوء تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة. **مجتمع وعينة الدراسة :** طلاب المرحلة الثانوية (نظام المقررات) في الإدارة العامة للتربية والتعليم بجدة، في ضوء عينة عشوائية بسيطة بمجموع (٦٠) طالباً مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين. **أداتا الدراسة :** اختبار التفكير الناقد(الشرقي؛ ٢٠٠٥م)، ومقياس الوعي المعلوماتي (الباحث). **الأساليب الإحصائية المستخدمة :** معامل الثبات الفا كرونباخ Alpha اختبارات (T-Test)، و تحليل التباين المصاحب ANCOVA **نتائج الدراسة :** (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الوعي المعلوماتي البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية. ٣- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ومقياس الوعي المعلوماتي. **توصيات الدراسة:** (١) التوسع في استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في التدريس. (٢) ضرورة عناية مخططي المناهج الاجتماعية بمصادر المعلومات الالكترونية عند تخطيطهم المقررات والمناهج. (٣) إدراج استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في الدليل الخاص بمعلم المقرر . (٤) حاجة المعلمين والمشرفين إلى نشرات و ندوات و دورات للتعريف بمهارات التفكير الناقد والوعي المعلوماتي، كما قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات.

Abstract

The Effect of Using Electronic Information Resources in Teaching Life Skills Course on the Development of Critical Thinking and Informational Awareness of Secondary School Students.

By : Ali Muraddid M Alomari

Objective of the study: The study aimed at exploring the effect of using electronic information resources in teaching life skills course on the development of critical thinking and informational Awareness of secondary school students, and the problem of the study was stated in the main question: What's the effect of using electronic information resources in teaching life skills course on the development of critical thinking and informational Awareness of secondary school students?

The study hypotheses: 1) There are statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) between the mean score of the experimental group students and mean score of the control group students in the critical thinking posttest in favor of the experimental group students after controlling the pretest. 2) There are no statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) between the mean score of the experimental group students and the mean score of the control group students in the informational Awareness scale in favor of the experimental group students. 3) There is a statistically significant correlation between the mean score of the critical thinking test for the experimental, and the mean score of the informational Awareness scale for the two experimental.

Methodology and design of the study: The experimental approach; of an experimental and control groups was employed. **Population and sample:** All secondary school students (courses system) in the General Directorate of Education in Jeddah. A simple random sample of (60) students; (30) for the experimental group and (30) for the control group were chosen. **Study Tools:** 1- The critical thinking test (Alshrki: 2005) 2- The informational Awareness scale (by the researcher). Statistical methods: Cronbach's Alpha Coefficient, T-Test and ANCOVA.

Results of the study:

1. There were statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) between the mean score of the experimental group students who studied using the electronic information resources method and mean score of the control group students who studied using the traditional method in the critical thinking posttest in favor of the experimental group students after controlling the pretest.
2. There were statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) between the mean score of the experimental group students who studied using the electronic information resources method and the mean score of the control group students who studied using the traditional method in the informational Awareness scale in favor of the experimental group students after controlling the pretest application.
3. There was a statistically significant correlation between the mean score of the critical thinking test for the experimental, and the mean score of the informational Awareness scale for the experimental groups.

4. Recommendations of the study:

1. Expanding the use of electronic information resources in teaching.
2. The need for social studies curriculum planners care of electronic information resources when planning courses and curriculum.
3. The inclusion of using electronic information resources in the teacher guides of life skills courses.
4. Proving brochures, seminars and courses for teachers and supervisors to get acquainted with critical thinking skills and informational Awareness. The study also provided a set of suggestions.

فهرس الموضوعات

| الصفحة | الموضوع |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| | نموذج إجازة الرسالة |
| أ | آية |
| ب | الإهداء |
| ج | تقدير وعرفان |
| د | المستخلص باللغة العربية |
| هـ | المستخلص باللغة الانجليزية |
| الفصل الأول : أبعاد الدراسة | |
| ٢ | المقدمة |
| ١٠ | مشكلة وأسئلة الدراسة |
| ١٠ | فروض الدراسة |
| ١١ | أهداف الدراسة |
| ١٢ | أهمية الدراسة |
| ١٢ | حدود الدراسة |
| ١٣ | مصطلحات الدراسة |
| الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة | |
| أولاً : الإطار النظري | |
| المبحث الأول : مصادر المعلومات الالكترونية | |
| ١٩ | تمهيد |
| ٢٠ | مفهوم مصادر المعلومات الالكترونية |
| ٢٢ | مصطلحات ومسميات رديفة |
| ٢٣ | لمحة تاريخية لتطور مصادر المعلومات الالكترونية |
| ٢٦ | أسس تقسيم مصادر المعلومات الالكترونية |

تابع فهرس الموضوعات

| الصفحة | الموضوع |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| ٢٩ | مزايا مصادر المعلومات الالكترونية |
| ٣٠ | صعوبات استخدام مصادر المعلومات الالكترونية |
| ٣٠ | دواعي استخدام مصادر المعلومات الالكترونية |
| ٣٢ | تقييم مصادر المعلومات الالكترونية |
| ٣٣ | مصادر المعلومات الالكترونية والتدريس |
| المبحث الثاني : تدريس مقرر المهارات الحياتية | |
| ٣٥ | نظام المقررات |
| ٣٦ | الفلسفة والمرتكزات |
| ٣٦ | الأسس والمبادئ |
| ٣٨ | أهداف نظام المقررات للمرحلة الثانوية |
| ٣٩ | الخطة الدراسية |
| ٣٩ | خصائص نظام المقررات |
| ٤١ | مقرر المهارات الحياتية |
| ٤١ | مفهوم المهارات الحياتية |
| ٤٣ | أهداف المهارات الحياتية |
| ٤٤ | تصنيف المهارات الحياتية |
| ٤٦ | أهمية المهارات الحياتية |
| ٤٧ | تدريس المهارات الحياتية في الأنظمة التعليمية |
| ٤٨ | عناصر تدريس مقرر المهارات الحياتية |
| المبحث الثالث : التفكير الناقد | |
| ٥٤ | مفهوم التفكير |
| ٥٥ | تصنيف عمليات التفكير |
| ٥٧ | أنماط التفكير |
| ٥٨ | علاقة التفكير بقدرات العقل الأخرى |

تابع فهرس الموضوعات

| الصفحة | الموضوع |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------|
| ٥٩ | أهمية تعليم التفكير |
| ٦٠ | مداخل تعليم التفكير |
| ٦١ | التفكير الناقد |
| ٦٢ | مفهوم التفكير الناقد |
| ٦٤ | خصائص المفكر الناقد |
| ٦٥ | معايير التفكير الناقد |
| ٦٦ | مهارات التفكير الناقد |
| ٦٦ | قياس التفكير الناقد |
| ٦٨ | التفكير الناقد والتدريس |
| ٦٩ | استراتيجيات تدريس التفكير الناقد |
| المبحث الرابع : الوعي المعلوماتي | |
| ٧٢ | مفهوم الوعي المعلوماتي |
| ٧٥ | أهمية الوعي المعلوماتي |
| ٧٦ | أهداف الوعي المعلوماتي |
| ٧٧ | مستويات الوعي المعلوماتي |
| ٧٩ | مهارات الوعي المعلوماتي |
| ٨٢ | معايير الوعي المعلوماتي |
| ٨٥ | نماذج الوعي المعلوماتي |
| ٨٨ | الوعي المعلوماتي والتدريس |
| ٩٠ | تعليق عام على الإطار النظري |
| ثانياً : الدراسات السابقة | |
| ٩١ | المحور الأول : دراسات جمعت بين التفكير الناقد والوعي |
| ٩٤ | المحور الثاني : دراسات تناولت التفكير الناقد |
| ٩٩ | المحور الثالث : دراسات تناولت الوعي |

تابع فهرس الموضوعات

| الصفحة | الموضوع |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| ١٠١ | المحور الرابع: دراسات تناولت تدريس المهارات الحياتية |
| ١٠٦ | التعليق على الدراسات السابقة |
| الفصل الثالث : عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة | |
| ١١١ | تمهيد |
| ١١١ | منهج الدراسة |
| ١١٢ | مجتمع الدراسة |
| ١١٣ | عيّنة الدراسة |
| ١١٥ | مواد وأدوات الدراسة |
| ١٢٨ | أساليب المعالجة الإحصائية |
| الفصل الرابع : عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة | |
| ١٣٠ | تمهيد |
| ١٣١ | عرض النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة واختبار صحة الفروض. |
| ١٣٣ | نتائج الإجابة عن السؤال الأول و اختبار صحة الفرض الأول. |
| ١٣٩ | نتائج الإجابة عن السؤال الثاني واختبار صحة الفرض الثاني. |
| ١٤٣ | نتائج الإجابة عن السؤال الثالث واختبار صحة الفرض الثالث. |
| ١٤٨ | تعليق عام على نتائج الدراسة |
| الفصل الخامس : ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات | |
| ١٥٣ | ملخص النتائج |
| ١٥٤ | توصيات الدراسة |
| ١٥٥ | المقترحات |
| ١٥٨ | قائمة المراجع |
| ١٧٥ | ملاحق الدراسة |

قائمة الجداول

| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| ١ - ٢ | مصطلحات رديفة لمصادر المعلومات الإلكترونية | ٢٣ |
| ١ - ٣ | إجراءات التصميم التجريبي للمجموعتين | ١١٢ |
| ٢ - ٣ | مراحل اختيار العينة | ١١٤ |
| ٣ - ٣ | معاملات الارتباط بيرسون person's بين الاختبارات الخمسة والدرجة الكلية للاختبار | ١١٨ |
| ٤ - ٣ | معاملات الثبات للاختبارات الفرعية والاختبار الكلي | ١١٩ |
| ٥ - ٣ | معاملات الارتباط بيرسون person's لمقياس الوعي المعلوماتي | ١٢٤ |
| ٦ - ٣ | نتائج قيم ثبات مهارات مقياس الوعي المعلوماتي | ١٢٥ |
| ٧ - ٣ | الخطة الزمنية لإجراءات تطبيق الدراسة | ١٢٧ |
| ١ - ٤ | نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في التطبيق القبلي بين المتوسطات الكلية لاختبار التفكير الناقد للمجموعتين | ١٣٢ |
| ٢ - ٤ | الإحصاءات الوصفية للمقياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد - الدرجة الكلية - للمجموعتين | ١٣٤ |
| ٣ - ٤ | نتائج اختبار تجانس الميل، وتجانس التباين للدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد | ١٣٥ |
| ٤ - ٤ | نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة عند الدرجة الكلية في اختبار التفكير الناقد | ١٣٦ |
| ٥ - ٤ | نتائج المقارنات البعدية (LSD) للفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة للدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد للمجموعتين | ١٣٧ |

تابع قائمة الجداول

| الصفحة | عنوان الجدول | رقم الجدول |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ١٣٨ | نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في التطبيق القبلي بين المتوسطات الكلية لمقياس الوعي المعلوماتي للمجموعتين | ٦ - ٤ |
| ١٣٩ | الإحصاءات الوصفية لمقياس القبلي والبعدي لمقياس الوعي المعلوماتي (الدرجة الكلية) للمجموعتين | ٧ - ٤ |
| ١٤٠ | نتائج اختبار تجانس الميل ، وتجانس التباين للدرجة الكلية لمقياس الوعي المعلوماتي | ٨ - ٤ |
| ١٤١ | نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية للمجموعتين عند الدرجة الكلية في مقياس الوعي المعلوماتي | ٩ - ٤ |
| ١٤٢ | نتائج المقارنات البعدية (LSD) للفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة للدرجة الكلية لمقياس الوعي المعلوماتي للمجموعتين التجريبية والضابطة | ١٠ - ٤ |
| ١٤٣ | نتائج قيم معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات اختبار التفكير الناقد ومتوسطات درجات مقياس الوعي المعلوماتي للتطبيق البعدي | ١١ - ٤ |

قائمة الأشكال

| الصفحة | عنوان الشكل | رقم الشكل |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ٢٥ | تصور لمراحل تطور مصادر المعلومات | ١ - ٢ |
| ١٤٨ | مقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد | ١ - ٤ |
| ١٤٩ | مقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للوعي المعلوماتي | ٢ - ٤ |

قائمة الملحق

| رقم الملحق | عنوان الملحق | الصفحة |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ١ | قائمة المحكمين | ١٧٦ |
| ٢ | دليل المعلم لتدريس الوحدة الخامسة : الوعي المجتمعي والولاء الوطني | ١٧٨ |
| ٣ | موافقة معدّ اختبار التفكير الناقد (أ.د. محمد الشرقي) | ٢٣٠ |
| ٤ | نموذج تصحيح اختبار التفكير الناقد | ٢٣٢ |
| ٥ | الصورة الأولية لمقياس الوعي المعلوماتي | ٢٣٤ |
| ٦ | الصورة النهائية لمقياس الوعي المعلوماتي | ٢٤٢ |
| ٧ | ورقة الإجابة الخاصة بمقياس الوعي المعلوماتي | ٢٤٩ |
| ٨ | أ. خطاب كلية التربية بشأن تسهيل مهمة الباحث. ب. خطاب الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة بشأن الموافقة على تطبيق الدراسة. | ٢٥١ ٢٥٢ |

الفصل الأول

أبعاد الدراسة

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

أبعاد الدراسة

المقدمة :

تشهد المؤسسات التربوية في العصر الحاضر متحولات عديدة بالغة الأثر في نظامها العام وعناصرها المختلفة، مما خلق فرصاً متميزة للنمو والتطور في الفكر و الأداء والمخرجات؛ إلا أنها فرص مواجهة بالعديد من الصعوبات والعوائق، فحركة تدفق المعلومات التي تشهدها المجتمعات اليوم غير مسبوقه كماً وكيفاً، إذ تعد المتحول الأبرز في أنماط الحياة البشرية وصورها المختلفة؛ ساهمت في إثراء التطور العلمي المعرفي للمجالات والأنشطة المختلفة، بل أن التطور العلمي يقوم على الصناعة المعلوماتية المعتمدة على منتجات الفكر التي تحفل بها مراكز وشبكات المعلومات.

يدعم الرؤية أعلاه، أن هناك من يقارن أهمية تكنولوجيا المعلومات بالنسبة للمعرفة والمعلومات ذاتها بأهمية الطرق والأنهار بالنسبة للثورة الصناعية من حيث هما في الحالتين القنوات السريعة للنقل والتوزيع. (النقري؛ ٢٠٠٠م : ٢٥)

إن الجهود الرصينة في توفير مصادر المعلومات لم تكن وحدها المتداولة فقط بين أطراف وفئات المستفيدين منها، حيث تشاركها ونسبة أكبر إنتاجاً وانتشاراً مصادر معلومات مرتبطة بأفراد وجماعات لا تحمل الصفة الرسمية مشكّلة ما يعرف بمجتمع المعلومات غير الرسمي، وبرغم أنها أثرت الحراك العلمي والمجتمعي إلا أنها تحمل مخاطر ومجازفات عديدة أقلها التشويش والتلوث العلمي، وذلك ما يعرف بمشكلة المعلومات التي يعرفها السريحي وشاهين (١٤٢٣هـ) بأنها " صعوبة السيطرة على ثورة المعلومات وتضخم الإنتاج الفكري وتجهيزه وإتاحته للمستفيدين". ص٤٤

والمؤسسات التربوية مطالبة بإكساب المتعلمين مهارات التحليل والتقصّي والاستنتاج عند تعاملهم مع مصادر المعلومات، حتى تدعم الموثوقية القصوى المفترضة

لمصادر المعلومات التي ترد في صيغتها الالكترونية باعتبارها الصيغة الأحدث والمنتج الأكثر تطوراً وتداولاً اليوم بين أوساط المستخدمين بمختلف شرائحهم واهتماماتهم وأغراضهم في الحصول عليها والبحث في محتواها.

ففي هذا المنحى يفترض علي (١٩٩٤م) أن تكنولوجيا المعلومات " هي الوسيلة الفاعلة لنقل نبض الحياة الواقعية وحيويتها إلى المدرسة وهي الوسيلة لشحن وعي المتعلم بإتاحة فرص التعامل المباشر وغير المباشر مع واقع الحياة". ص ٤٠٧

إن الإفادة من مصادر المعلومات الالكترونية مطلب رئيس للمؤسسات التربوية ولكل مراحلها وأنواع التعليم بها ، فالمعرفة لم تعد تتم بطريقتها التقليدية من خلال ما يقدم في المدرسة وفي حجرات التعلم من خلال المعلم فتلك المرحلة تم تجاوزها إلى التنوع المثير في مصادر الحصول عليها. (أمبوسعيدي : ٢٠٠٩م؛ ١)

وقد تزايد عدد المشتركين في خدمات النطاق العريض (الانترنت على شبكات الهاتف المحمول) في المملكة العربية السعودية بصورة متسارعة وغير مسبوقه ، ففي تقرير صادر عن هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات عام ٢٠١٣م بلغ عدد المشتركين في خدمات النطاق العريض ١٤.٨ مليون فرد، إذ تستخدم جلّ الخدمات من خلال الهواتف الذكية التي مكنت المشتركين من الولوج إلى شبكات الانترنت بشكل واسع، ويمثلون مختلف الفئات العمرية. (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات؛ ١٤٣٤هـ)

إن الوعي المعلوماتي كمصطلح يتوافق مع الثقافة الالكترونية ومجتمع المعلومات باعتبارها مصطلحات نشأت وتطورت وفق نظرية الحداثة الاجتماعية، وهي نظرية تشير إلى أن التطور الاقتصادي والتكنولوجي يولد تحولات عميقة في المجتمع وفي مجموعة من القيم الاجتماعية والاقتصادية لتكوّن ما يسمى بالخبرات التكوينية في ضوء السعي الحثيث للإفادة من المعلوماتية. (نوريس؛ ٢٠٠٦م : ٢٧٩)

ويرادف الوعي المعلوماتي معنى التعلم في ظل ثورة المعلومات، ليصبح التعلم مرتبطاً بالمعلومات ومصادرهما. (عبدالهادي؛ ٢٠٠٧م: ١١٦)

وقد نتج عن الجهود المتضافرة لجهات مختلفة ومنها جهات تعليمية تأسيس معهد للوعي المعلوماتي The Institute for Information Literacy الذي يهتم بعقد المؤتمرات العلمية وحلقات النقاش و نشر برامج الوعي المعلوماتي على اختلافها والاهتمام بالنماء و التطوير وإكساب الأفراد والمتعلمين القدرة على التفاعل مع السمات الرئيسية لمجتمع المعلومات. (بامفلج؛ ٢٠٠٩: ١٤٧)

من ذلك ما صدر عن المؤتمر الدولي للوعي المعلوماتي (NFIL) والذي شارك فيه ٦٥٠ جهة تعليمية ومنظمات وهيئات عالمية قائمة بالمهارات التي يحتاجها الطالب في دراسته وفي حياته الشخصية وعند التحاقه بالعمل منها مهارات الاتصال والمعلومات ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات. (تايلر J. Taylor؛ ٢٠٠٨: ٣٥)

بالتالي؛ يشكل الوعي المعلوماتي توجهاً بارزاً في العصر الحديث نحو الإفادة منه في مختلف القطاعات بالمجتمع وأولها التعليم، نظراً للخطوط العريضة المثلى التي يؤديها الوعي المعلوماتي متجاوزاً إكساب المعلومات وتوظيفها إلى تحديد المتعلم لحاجاته من المعلومات والوصول إليها وتطوير ذاته بصفة مستمرة.

كما يحظى التفكير بمنزلة خاصة في علم النفس المعاصر وقد تزايدت دراسة عمليات التفكير في مدارس علم النفس كالمدرسة الجشطلثية ومدرسة القياس السيكومترية ومدرسة علم النفس المعرفي وتجهيز المعلومات. (زيادة وآخرون؛ ٢٠٠٨: ٥٦)

وقد ظهرت الثورة الحقيقية لعلم النفس المعرفي والتفكير مع بزوغ المعلوماتية فيما يعرف بنظرية تجهيز المعلومات التي تعنى باكتساب ونقل وتخزين المعلومات وتحويلها إلى وجهة تطبيقية لإعادة بناء النظام المدرسي وتحسين العمل بها وفق آلية عمل العقل وكيف نفكر ونتذكر ونتعلم. (مارزانو Marzano؛ ٢٠٠٤م: ٢٨)

ويحظى التفكير الناقد بمكانة رفيعة في المجال التربوي وفي حياة الأفراد الشخصية، فالمفكر الناقد في الغالب يكون محباً للمعرفة، واسع الإطلاع، يستند للمنطق، ويبدل جهداً في البحث عن المعلومات ذات الصلة بمعالجة القضايا والمسائل المتعددة التي يواجهها. (أبو جادو ونوفل؛ ٢٠٠٧م : ٢٣٠)

وفي عصر المعلوماتية الذي نحياه اليوم تتعدد مصادر المعلومات، وأبرزها المصادر الالكترونية، ومن ثم يصبح الحكم على مصداقيتها أمراً صعباً، ومن هنا تبرز أهمية التفكير الناقد في عصر المعلومات (زيادة وآخرون، ٢٠٠٨م : ١٠٠)

كما أن العلاقة بين التفكير والمعلومات قد تقوم على علاقات خاطئة كنقص المعلومات أو زيادتها أو استخدام خاطئ لها مما يؤدي إلى الإرباك و إلى معوقات نحتاج معها إلى التنبه. (سعيد؛ ٢٠٠٨: ٣٨)

وتؤكد السياسة العليا للتعليم في المملكة العربية السعودية على أهمية التفكير واستخدام المراجع الصحيحة وتهيئتهم للحياة وتكوين الوعي الايجابي لدى الطلاب، فقد نصت المواد ٩٩ - ١٠١ - ١٠٧ على التوالي أن من أهداف التعليم الثانوي تنمية التفكير العلمي واستخدام المراجع الصحيحة، وتهيئة الطلاب لمستوى لائق في الحياة والعمل، وتكوين الوعي الايجابي للطلاب. (الأمانة العامة لسياسة التعليم؛ ١٤٢١هـ : ١٢)

لقد أبانت دراسات عديدة في التربية أن معيار التفكير كمخرج تعليمي في التعليم العام يبعث على الإحباط، فكثير من خريجي الثانويات العامة غير قادرين على ممارسة أنماط التفكير في تطبيقات المعرفة وحل المشكلات وغيرها. (جمل؛ ٢٠٠٩م : ٢١)

إن مجال الدراسات الاجتماعية يجب أن يهدف دائماً إلى تنمية التفكير الناقد والمشاركة الفاعلة وأخذ اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم المتنوعة والملحة بعين الاعتبار لأهميتها البالغة. (بار وآخرون؛ ١٤٢٠هـ: ٣٦)

وهذا ما يتضح من اهتمام وتوجه وزارة التربية والتعليم نحو تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال مجموعة من النشرات والدعوات المتنوعة للمشرفين التربويين والمعلمين، بهدف زيادة الكفاءة في مخرجات التعليم.

وفي سلم التعليم العام تحظى المرحلة الثانوية بالنصيب الأوفر من محاولات وزارة التربية والتعليم المتواترة لتطوير التعليم، ومنها نظام المقررات الذي تتبناه وتشرف عليه إدارة تطوير التعليم الثانوي التابعة للإدارة العامة للمناهج، ووفقاً للأهداف التي أعدتها للمدارس الثانوية بنظام المقررات فإن من أهدافها كما ورد بموقع الإدارة العامة للمناهج؛ تطوير التعليم الثانوي (<http://www.hs.gov.sa/pagedetails.aspx>) " السعي إلى تنمية المهارات الحياتية المتنوعة للطلاب، مثل: التعلم الذاتي ومهارات التعاون والتواصل، و تطوير مهارات التعامل مع المصادر المختلفة و التقنية الحديثة والمعلوماتية و توظيفها ايجابيا في الحياة العملية".

ويبرز من خطة نظام المقررات للمرحلة الثانوية مقرر حديث هو المهارات الحياتية ويتبع تنظيمياً وإشرافاً للإدارة العامة للمناهج (موقع الإدارة العامة للمناهج- <http://www.hs.gov.sa>) وهو مقرر إلزامي لجميع الطلاب كما تعرفه الخطة العامة ومقدر بخمس ساعات أسبوعياً طيلة الفصل الدراسي الواحد، وتتمحور مفرداته حول إكساب الطالب مهارات حياتية قائمة على الاختيارات الصحيحة والتفكير السديد في تعامله ومواقفه مع أسرته و أقرانه ومجتمعه، وتمكينه من أدوات الفهم الحياتي لسير الأمور التي تجري حوله.

وأبرز هذه المجرىات الحالية التي تحتاج إلى فهم و إدراك هي بالطبع مستحدثات ثورة المعلومات التي يطلق عليها الحمود (٢٠١١ م) "الثورة الكبرى التي مكّنت من وجود مكتبة عامة على طاولة مكتب صغير". ص٦٦

كما أن المهارات الحياتية أضحت اليوم محل الاهتمام في المؤسسات التربوية، إذ تقدم جامعة طيبة مقررًا إلزامياً لجميع الطلاب والطالبات في خطة السنة التحضيرية

بالجامعة، وترد أيضاً ضمن مفردات متنوعة ومنها مقررات طرق التدريس الموصّفة بقسم المناهج وطرق التدريس جامعة أم القرى.

إن الإجماع المتواتر من دراسات عديدة منها دراسة تومان (١٥٩ : ١٤٣١هـ) ودراسة هندأوي وسعيد (٢٠١٠م : ٤٤٩) ودراسة الشايح وشينان (٢٠١٠م : ١٣٤) ودراسة الزدجالي (٢٠٠٥م : ٦٧٧) أثبت الاستفادة من تطبيقات المعلومات والتعليم الاللكتروني في المناهج الدراسية كأهمية قصوى للتعليم كما أثبتت أنها لم تعد خياراً فقط.

وذلك ما تؤكده نتائج دراسة فراج (٢٠٠٨م : ٢١٢) في أن المستحدثات التكنولوجية ومنها الصفحات والمواقع الاللكترونية على شبكة المعلومات خلقت الضرورة التربوية القصوى للاستفادة منها.

كما أشارت التوصيات الواردة في دراسات عدة إلى أهمية توظيف التكنولوجيا وتطبيقات المعلومات والتعليم الاللكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومنها دراسة حواس (٢٠١٠م)، و دراسة زيدان (٢٠١٠م)، ودراسة طوالبه والمشاعلة (٢٠٠٨م)، ودراسة كاميتا وتزانق (Kumta & Tsang, 2003).

وأوصى المؤتمر العلمي الأول لمستقبل التربية في ضوء الثورة المعلوماتية بتوظيف التعلم الشبكي في التدريس والتركيز على التعلم القائم على مهارات الحياة، كما أوصى بإجراء دراسات عن أثرها في المناهج. (مؤتمر مستقبل التربية في ضوء الثورة المعلوماتية- جامعة جرش؛ ٢٠٠٨م : ٨٣٦)

وتؤكد التوصية التي قدمها الاتحاد الأوروبي للحكومات المحلية فيما يعرف بـ T3 (Teachers Teaching Technology) على أن يعتمد المعلم على مصادر المعلومات ونقلها إلى وعي الطلبة في مشروعات تدريب وتنمية حيوية. (هندي؛ ٢٠١٠ : ٢٢٩)

وجاء في توصيات دراسة الديبان (٢٠١١م : ١٥٣) أهمية التشجيع على استخدام مصادر المعلومات الاللكترونية والوعي بها، والتي توافقت مع توصية دراسة السيد

والزياني (٢٠١١م :٥٠) التي تحث على ضرورة توفير المستحدثات ومنها مصادر المعلومات وإتاحتها لتفاعل الطلاب وإثراءهم بها.

ويؤكد الديب (٢٠١٢: ٢٢٤) في توصيات دراسته على أهمية المهارات الالكترونية الضرورية للحياة التي تتصل بالأنشطة اليومية للطلاب في بيئته.

وتوصي دراسة كينيدي Kennedy (٢٠١٠ : ٢٧١) بإعداد طلاب المرحلة الثانوية لمجتمع المعرفة وتعليمهم كيف يتعلموا، ولكي يكونوا ناقدين وقادرين على مواجهة جميع مشكلاتهم ومتطلباتهم، و هي توصية تأتي منسجمة مع التوصيات التي جاءت في دراسة الشرقي (٢٠٠٥م: ١١٢) المتمثلة في أهمية تدريب المتعلمين على مهارات التفكير الناقد في مواقف مختلفة وذات ارتباط بحاجاتهم ومشكلاتهم التي تكون في حجات الدراسة وغيرها.

كما وجهت وزارة التربية والتعليم دعوة إلى الباحثين في مجالها حول أهمية توجيه وتركيز دراساتهم في ضوء القائمة البحثية التي أصدرتها لعامين متتالين هما العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ والعام الدراسي ١٤٣٣ /١٤٣٤هـ تحت مسمى قائمة أولوية الأبحاث المدعمة، وأرفقت وزارة التربية والتعليم بهذه الخطة ، وقد تضمنت هذه القائمة حاجة نظام المقررات في التعليم الثانوي إلى دراسات علمية تتناول جوانب متنوعة، و إخضاع المقررات والبرامج و الأنشطة التي تقدم فيه إلى دراسات وتجارب بغرض التحليل والتقويم. (<http://www.moe.gov.sa>)

ونظراً للأدوار و المهام الوظيفية للباحث خلال عمله في الإشراف التربوي، ولجان التخطيط والتطوير التربوي التي تشرف على نظام المقررات للمرحلة الثانوية، فإنه يشعر أن مقرر المهارات الحياتية يتطلب جهوداً لتفعيل مفرداته بالصورة التي تلبى حاجات المتعلمين ويكسبهم الطرق المثلى في التعاطي مع واقع الحياة اليوم، لتشكل بعداً حيويّاً ورئيساً في تحقيق أهداف هذا المقرر؛ وأن هذه الجهود غير متحققة في ظل المحتوى الحالي وطرق تدريسه.

إن المعلم عندما يجيّر هذه المصادر الالكترونية في تخطيطه للتدريس وخلال سير عمله فإنه يخلق فرص تعلم تفيد من مصادر المعلومات، من خلال تهيئة الطلاب لاكتساب القدرة على التعامل معها والإفادة منها، ويتطلب ذلك تمتّعهم بالدراية الكافية في الوصول للمناسب منها وتوظيفه بالطرق المثلى للقراءة الناقدة والتفكير في المضمون الكلي والجزئي لمصادر المعلومات، ثم إلى مرحلة تشكيل الوعي اللازم بمصادر المعلومات الالكترونية وفقاً لعوامل الأهمية، والمواصفات، وكيفية استخدامها لتحقيق أغراض تعليمية وذاتية متنوعة، مع إكساب الطالب مهارات التفكير الناقد التي تمكنه من الحكم على صحة ومسؤولية وحداثة المعلومات ودرجة شمولها للفكرة التي يبحث حولها.

لقد اكتمل استشعار الباحث لهذه المشكلة بعد حضوره للملتقى المناهج المدرسية للعام الدراسي ١٤٣٣ / ١٤٣٤ هـ الذي أقامته الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة ممثلة في إدارة التخطيط والتطوير التربوي، ففي حلقة النقاش الخاصة بمقرر المهارات الحياتية كان هناك قدر كبير من التوافق بين وجهة نظر المعلمين والطلاب على أن المقرر لا يفي بحاجات الطلاب المعرفية والمهارية في عصر المعلومات، كما أن الأنشطة تقدم من خلال أمثلة بسيطة لا تتجاوز بعض المواقف الحياتية حول التعاملات اليومية الروتينية في الأسواق والمدارس والأحياء والروابط الأسرية، لكنها تغفل حالات التعاطي والتواصل الحياتي عبر الوسائط التقنية الحديثة، وتغفل أيضاً النقد لما يتم تناوله في شؤون الحياة المتنوعة للأفراد، كما أن المقرر و برغم أنه يتضمن دروساً عن التفكير وطبيعته وأهميته وأمثلة متنوعة عنه؛ لكنه يقصر عن الأوجه المتنامية للمهارات الواقعية في حياة الناس الآن والتي تشغل الوسائط التقنية الحيّز الأبرز والأهمية الكبرى اليوم، لما ينتج عنها من كم هائل من المعلومات والأفكار في مختلف المجالات. (موقع التخطيط والتطوير بتعليم جدة www.iedu.gov.sa/subPage)

من هذه المنطلقات مجتمعة جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة التي تبلورت في العنوان : أثر استخدام مصادر المعلومات الاللكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة :

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما أثر استخدام مصادر المعلومات الاللكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرّع منه الأسئلة التالية :

١. ما أثر استخدام مصادر المعلومات الاللكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٢. ما أثر استخدام مصادر المعلومات الاللكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على الوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد و مقياس الوعي المعلوماتي.

فروض الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم صياغة الفرضيات التالية :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مصادر المعلومات الاللكترونية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في اختبار التفكير الناقد البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد الضبط القبلي للاختبار.

٢ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في مقياس الوعي المعلوماتي البعدي بعد الضبط القبلي للمقياس.

٣ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد و مقياس الوعي المعلوماتي.

أهداف الدراسة :

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ١-التحقق من أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٢-التحقق من أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٣-التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين متوسط درجات الطلاب في اختبار التفكير الناقد للمجموعتين التجريبية والضابطة ومتوسط درجات الطلاب في مقياس الوعي المعلوماتي للمجموعتين التجريبية والضابطة

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة في أنها حاولت أن تكون إضافة لأدب التدريس، كما أنها قد تفيد من خلال الإسهام في ما يلي :

- ١ التجاوب مع دعوة وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية حول إجراء دراسات متنوعة عن تطبيق نظام المقررات في المرحلة الثانوية بالتعليم العام ضمن مشروع تطوير التعليم؛ إذ تناولت هذه الدراسة أحد المقررات التي يقدمها هذا النظام.
- ٢ إغادة المسؤولين عن تطوير التعليم في ضوء نتائج الدراسة حول أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في التدريس.
- ٣ تدعيم العملية التعليمية باستخدام بعض الطرق الحديثة المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- ٤ إبراز الأهمية والآلية أمام المعلمين لتعزيز تدريسهم بمصادر المعلومات الالكترونية.
- ٥ إضافة أداة (مقياس الوعي المعلوماتي) يمكن الاستفادة منها في دراسات مستقبلية.

حدود الدراسة:

تقيدت هذه الدراسة بمجموعة من الحدود الموضوعية، البشرية، المكانية، والزمانية وذلك وفق الآتي :

حدود موضوعية :

- اقتصرت هذه الدراسة على تدريس مفردات الوحدة الخامسة من مقرر المهارات الحياتية (١) للعام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ وعنوانها : الوعي المجتمعي والولاء الوطني، وقد اختيرت الوحدة لوفرة مصادر المعلومات الالكترونية حول مفرداتها وتنوع محتواها وشمولها لمهارات حياتية ذات أبعاد رئيسة في تحقيق أهداف المقرر.

- اقتصرَت الدراسة على استخدام مصادر المعلومات الاللكترونية لتنمية بعض مهارات التفكير الناقد وهي : معرفة الافتراضات، تقويم المناقشات، التفسير، الاستباط، الاستنتاج.

- اقتصرَت الدراسة على استخدام مصادر المعلومات الاللكترونية لتنمية بعض مهارات الوعي المعلوماتي وهي : تحديد الحاجة إلى المعلومات، تخطيط الوصول إلى المعلومات، التعامل مع المعلومات، تقييم المعلومات.

حدود بشرية :

اقتصرَت هذه الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات المستوى الأول، الذين يدرسون مقرر المهارات الحياتية (١)

حدود مكانية :

اقتصرَت هذه الدراسة على المدارس المطبقة لنظام المقررات في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة، وتحديدًا مدرسة طليطلة الثانوية، بعد الاختيار العشوائي لشعبتين وتعيين واحدة منهما مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة.

حدود زمانية :

جرى تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤ / ١٤٣٥هـ وذلك من تاريخ ١٥ / ١ / ١٤٣٥هـ إلى ٢٠ / ٢ / ١٤٣٥هـ

مصطلحات الدراسة :

أثر:

عرفه مجمع اللغة العربية (١٩٩٢م : ٥) : بأنه ترك الأثر فيه، وأثر فيه ويؤثر فيه بمعنى إحداث مقدار من الأثر.

ويعرفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣م) تحت عنوان أثر التعليم على أنه " محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث للمتعلم نتيجة لعملية التعلم". ص ٢٢

ويقصد به في هذه الدراسة " مقدار النتائج التي أحدثتها الدراسة في تنمية مهارات التفكير الناقد والوعي المعلوماتي في ضوء استخدام مصادر المعلومات الالكترونية لوحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني".

مصادر المعلومات الالكترونية :

عرفها بعض الباحثين والمتخصصين عدة تعريفات مختلفة، فقد عليان وعباس (٢٠٠٧م) بأنها " كل أنواع أوعية المعلومات التي تحولت من شكلها الورقي إلى الشكل الذي يقرأ ويبحث فيه بواسطة الكمبيوتر". ص ٩٥

كما أورد سالم (٢٠٠٩م) تعريفاً لمصادر المعلومات الالكترونية بأنها " الوثائق أو المصادر التي يتم معالجتها أو إنتاجها وتخزينها واسترجاعها، وإدارتها وعرضها إلكترونياً عن طريق الحاسوب وتتاح للمستخدم في الوقت والمكان الذي يريده عن طريق شبكات الاتصال مثل الانترنت، أو نظم الأقراص المدمجة". ص ٣٤٧

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "جميع أوعية المعلومات الصادرة عن جهات عديدة رسمية أو غير رسمية وقابلة للإتاحة من خلال شبكات المعلومات أو الأقراص الليزرية للاستفادة منها في تدريس وحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني".

التدريس :

يعرفه السبحي وبنجر (١٩٩٧م) بأنه : " عملية تفاعل وتوجيه وممارسة أنشطة متعددة تعتمد على فاعلية الدارسين وجهودهم وتوجيه المعلمين وإرشادهم". ص ١٠

و يعرفه يحي و المنوفي (١٩٩٩ م) بأنه: " عملية تنسيق بين مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم ويشترك فيها الطلاب بهدف تحقيق مطالب النمو المتكامل للطلاب نمواً يساير متطلبات العصر وتنمية المجتمع". ص ١٣

ويقصد بالتدريس في هذه الدراسة: " خطة لتحقيق أهداف تعليمية إجرائية معينة من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب والطرق وأنماط التقويم في ضوء استخدام مصادر الكترونية للمعلومات لتدريس وحدة الوعي المجتمعي و الولاء الوطني".

مقرر المهارات الحياتية :

أ. المقرر : عرفه مجمع اللغة العربية (١٩٩٢ هـ) بأنه : "موضوعات رئيسة أو فرعية يتم اختيارها من بين المعارف المتضمنة في المصادر العلمية المتاحة في ضوء معايير محددة هي الأهداف". ص ٧٢٥

ويعرف الكسباني (٢٠١٠ م) المقرر بأنه: " جزء من برنامج دراسي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محددة وفق خطة محددة". ص ١٥

ب. المهارات الحياتية يعرفها إبراهيم (٢٠١٠ م) على أنها : " مجموعة من المهارات التي يحتاجها الفرد في حياته وينبغي أن يمارسها بنفسه لتبلي حاجات التعلم بصورة متكاملة ومتوازنة في نموه البدني والعقلي والاجتماعي والروحي. ص ٢٠

ويقصد بالمهارات الحياتية في هذه الدراسة: " مهارات ذات بعد وظيفي وسلوكي تمارس من خلال أشكال متعددة في الحياة العامة والشخصية وتساعد في رقي ونجاح الفرد والمجتمع".

و**بجمع المصطلحين واستخدامهما معاً** فقد عرفت وزارة التربية والتعليم- الإدارة العامة للمناهج (١٤٣١هـ) مقرر المهارات الحياتية على أنه " مهارات تربوية وتعليمية تقدم للبنين والبنات في مجال المعارف والمهارات العامة الأساسية و مهارات التعامل مع الآخرين ". ص ٥

ويقصد بمقرر المهارات الحياتية في هذه الدراسة " المقرر الإلزامي بمسمى تنظيمي مهارات حياتية (١) المعتمد في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤ / ١٤٣٥هـ، والذي يتضمن مجموعة من الوحدات الدراسية ذات العلاقة بإكساب الطلاب مهارات اجتماعية متنوعة في ضوء أهداف رسمية محددة.

التفكير الناقد :

يعرفه مصطفى (٢٠٠٢م) بأنه " القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة و عقد المقارنات و دراسة الحقائق دراسة دقيقة وتصنيف الأفكار والتمييز بينها". ص ٢٤١

ويعرف الحارثي (١٤٣٠هـ) التفكير الناقد بأنه " العملية التي يتم التأكد بها من موثوقية مصدر ما ، أو معلومة ما ، ومن دقتها". ص ١٠٠

ويقصد بالتفكير الناقد في هذه الدراسة " قدرة الطلاب الدارسين لوحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني في التمكّن من تمحيص مصادر المعلومات الالكترونية في ضوء مهارات معينة يتم تقديمها بصورة ضمنية غير مباشرة، تشمل معرفة الافتراضات، تقويم المناقشات، التفسير، الاستبطاء، الاستنتاج.

الوعي المعلوماتي :

عرفت تايلر Taylor (٢٠٠٨م) الوعي المعلوماتي بأنه: " إدراك الحاجة إلى المعلومات بجميع صورها، والولوج إلى أماكنها وفهمها وتقويمها واستخدامها وربط المعلومات بعضها ببعض ". ص ٣٨

وفي تعريف للعمران و العبيدي (٢٠٠٨ م) للوعي المعلوماتي أنه : " خليط من مهارات متعددة للمعلومات يؤدي اكتسابها إلى بناء الوعي المعلوماتي". ص١٦

ويقصد بالوعي المعلوماتي في هذه الدراسة " قدرة الطالب على معرفة مكان ومقدار المعلومات التي يحتاجها اعتماداً على وسائط الاتصال المناسبة و استخدامها وتقويمها استناداً لمهارات تشمل القدرة على تحديد الحاجة وتخطيط الوصول والتعامل مع المعلومات والقدرة على تقييمها".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري

المبحث الأول : مصادر المعلومات الالكترونية

المبحث الثاني : تدريس مقرر المهارات الحياتية

المبحث الثالث : التفكير الناقد

المبحث الرابع : الوعي المعلوماتي

ثانياً : الدراسات السابقة

المحور الأول : دراسات تناولت متغيري التفكير الناقد والوعي (الاتجاه - القيم) معا.

المحور الثاني : دراسات تناولت متغير التفكير الناقد.

المحور الثالث : دراسات تناولت متغير الوعي (الوعي بالتكنولوجيا - الوعي بالقيم

المعلوماتية - الاتجاه نحو المعلومات والتكنولوجيا).

المحور الرابع : دراسات تناولت تدريس المهارات الحياتية

أولاً : الإطار النظري

انطلاقاً من مرتكزات الدراسة في ما تحاول الوصول إليه من أهداف، فقد جرى تقسيم الإطار النظري إلى أربعة مباحث تمثل متغيرات الدراسة والمحاور العامة لها وهي : مصادر المعلومات الالكترونية، التفكير الناقد، الوعي المعلوماتي، تدريس مقرر المهارات الحياتية بالمرحلة الثانوية وفق نظام المقررات.

المبحث الأول : مصادر المعلومات الالكترونية

تمهيد

سيطرت المواد المطبوعة الوثائقية من كتب ودوريات وتقارير فترة طويلة من الزمن وحتى عهد قريب على الأشكال والأوعية الفكرية فقد كانت السمة الغالبة التي تتقل لنا التراث و الإنتاج الفكري فلا يكاد يعرف الباحث سواها في كل المكتبات العامة والأكاديمية والمدرسية والتجارية والخاصة وغيرها.

ووفقاً لزيتون (٢٠٠٥م : ٢٠) فإن مصادر المعلومات الالكترونية عندما تستخدم في التعليم فإنها تعد أحد أشكال التعليم الالكتروني الذي يتسع ليشمل جميع الأشكال الالكترونية من تعلم شبكي، واستخدام الأجهزة والبرامج الالكترونية والاتصال بنوعيه المتزامن وغير المتزامن.

بينما يرى كنسارة وعطار (١٤٣٤هـ : ٥١) إن توفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات هو هدف من أهداف التعليم الالكتروني؛ إذ يتيح ذلك فرصاً تعليمية للطلاب تقوم على المقارنة والمناقشة والتحليل والتقويم.

إن الأوعية الفكرية بدأت تجد لها أشكالاً غير تقليدية، ففي الثلاثين عاماً الماضية من خلال ما أنتجته شركات صناعة المعلومات المعتمدة على الحاسب وشبكات الانترنت باعتبارهما المكون الأبرز في مستحدثات تقنية المعلومات والداعمة لعمليات الاتصال بالمواقع ومراكز البحوث ووسائط حفظ المعلومات وإتاحة القدرات التخزينية الواسعة، والسرعة العالية في ولوج المواقع الالكترونية ووسائط الحفظ الأخرى وسبر محتواها لاسترجاع المعلومات والإفادة منها لأغراض تعليمية وبحثية متنوعة.

مفهوم مصادر المعلومات الالكترونية :

أوردت الأدبيات ذات العلاقة تعريفات متنوعة لمفهوم مصادر المعلومات الالكترونية Electronic information Resources نوردتها فيما يلي:

فقد قدّم لانكستر (Lancaster, 1989) تعريفاً لمصادر المعلومات الالكترونية بناء على اتجاهين من البناء فهي : " المصادر الالكترونية التي لها مقابل ورقي والتي تستخدم الحاسب لإنتاج و توفير و بث المعلومات الكترونياً، والمصادر الالكترونية التي ليس لها مقابل ورقي بل منتجات الكترونية تعتمد على الاتصال بين المنتج للمعلومات من جهة والمستفيد منها من جهة أخرى". ص ٣٢٠

كما عرفها قنديلجي وآخرون (٢٠٠٢م) بأنها : " مصادر المعلومات التي انتقلت من الشكل الورقي التقليدي المطبوع إلى الشكل الذي يقرأ و يبحث بواسطة الحاسوب فالكتاب الورقي المطبوع أصبح كتاباً الكترونياً E-book و الصحيفة الورقية أصبحت صحيفة الكترونية E-news paper و المجلة الورقية أصبحت مجلة الكترونية E-Journal، و المرجع التقليدي أصبح مرجعاً الكترونياً E-Reference و كذلك مختلف أنواع الوثائق و المصادر الورقية التقليدية التي

تحولت كلياً إلى الشكل الإلكتروني أو أنها لا تزال متوفرة بشكل تقليدي وورقي مطبوع إلى جانب الشكل الإلكتروني". ص ٢٧٤.

وقدم السريحي وشاهين (١٤٢٣ هـ) تعريفاً لمصادر المعلومات الإلكترونية على أنها " المصادر المقروءة آلياً التي تشمل كل المصادر الحديثة مثل أقراص الليزر والأقراص الممغنطة وغيرها من المصادر المرتبطة غالباً بالحاسب الآلي". ص ٩٧

وعرف القاموس الإلكتروني المتاح على الخط المباشر لعلم المكتبات و المعلومات ODLIS (<http://l.u.com/odlis-e-cfm>) مصادر المعلومات الإلكترونية بأنها " المقتنيات التي تتخذ الشكل الرقمي مثل الكتب و الدوريات الإلكترونية والأعمال المرجعية المتاحة على الخط المباشر أو محملة على أقراص مليزرة ، و كل من قواعد البيانات الببليوجرافية وقواعد بيانات النصوص الكاملة والمصادر المنشورة على الإنترنت".

و عرفها عليان وعباس (٢٠٠٧ م) بأنها " كل أنواع أوعية المعلومات التي تحولت من شكلها الورقي إلى الشكل الذي يقرأ ويبحث فيه بواسطة الكمبيوتر". ص ٩٥

كما أورد سالم (٢٠٠٩م) تعريفاً لمصادر المعلومات الإلكترونية فهي " الوثائق أو المصادر التي يتم معالجتها أو إنتاجها وتخزينها واسترجاعها، وإدارتها وعرضها إلكترونياً عن طريق الحاسوب وتتاح للمستخدم في الوقت والمكان الذي يريده عن طريق شبكات الاتصال مثل الانترنت، أو نظم الأقراص المدمجة". ص ٣٤٧

وقريباً من التعريف السابق فقد عرفها أيضاً النوايسه (٢٠١١م) بأنها: " كافة مصادر المعلومات المتاحة و المنتجة إلكترونياً و المتوفرة على وسائط إلكترونية و تأخذ الأشكال المتوافرة و المتاحة على الخط المباشر on-line من خلال قواعد بيانات المعلومات المتوفرة على الأقراص المتراصة CD-Roms و أقراص DVD،

ومصادر المعلومات التي يتم التعامل معها عبر شبكة الإنترنت و متوفرة على الويب
(Web) و لها رابط (Web site)". ص ٣٠

من عرض التعريفات السابقة تم استخلاص الاستنتاجات التالية:

فرّقت التعريفات بين نوعين من مصادر المعلومات الاللكترونية ، حيث ينشأ بعضها
كبديل للمصادر التقليدية بينما توجد مصادر في شكل الكتروني كامل دون
التقيّد بالنماذج التقليدية في تخطيطها وتداولها.

كما فرّقت التعريفات بين مصادر المعلومات الاللكترونية بناء على الإتاحة
والحاجة إلى الاتصال الشبكي، إذ تتاح بعضها على الشبكات مما يتطلب إجراء
الاتصال بها للوصول إليها، بينما تتوافر مصادر أخرى على الأقراص مما يعني
عدم الحاجة إلى إجراء اتصال بالشبكات.

اتفقت جلّ التعريفات السابقة على أن مصطلح مصادر المعلومات الاللكترونية هو
الأنسب والأرجح للدلالة على هذا النوع من المعلومات دون غيره من المصطلحات
والتي ترد كمصطلحات رديفة في مواضع عديدة من الأدبيات.

مصطلحات رديفة لمصادر المعلومات الاللكترونية :

ثمة مصطلحات و مسميات رديفة ترد في الأدبيات وفي مواقع الكترونية متعددة
ويقصد بها مصادر المعلومات الاللكترونية ويشترك في سياقها ووصفها أغلب
المستحدثات في مجال المعلومات من أجهزة وبرامج ويمكن جمعها وعرضها كما في
الجدول التالي :

جدول (٢- ١) مصطلحات رديفة لمصادر المعلومات الإلكترونية

| م | المصطلح باللغة العربية | ما يقابله باللغة الإنجليزية |
|---|----------------------------|----------------------------------|
| ١ | مصادر المعلومات المحوسبة | Computerized information sources |
| ٢ | مصادر المعلومات الرقمية | Digital Resources information |
| ٣ | مصادر المعلومات على الويب | Information Sources on web |
| ٤ | مصادر المعلومات الافتراضية | Virtual information Sources |

لمحة تاريخية لتطور مصادر المعلومات الالكترونية :

تظل صفة التسارع والتقدم ملحوظة وبارزة في مستحدثات المعلومات وصناعتها وإنتاجها في أشكال متعددة من المصادر، لذا من المستحسن عند تتبع المراحل الزمنية لهذه المستحدثات أن يتم ربطها مع أهم المستحدثات، يؤكد هذا الاتجاه التبعي لتطور المعلومات ما أشارت إليه الطويل (٢٠١٠) حول " سرعة التغير الشامل متعدد الوجوه للأنظمة الالكترونية والبرمجيات المشغلة لها". ص ١٢٥

ويمكن إيجاز المراحل التي مرت بها مصادر المعلومات الالكترونية في أربع مراحل كما أورد النوايسه (٢٠١١: ٣٦) وهي :

- المرحلة الأولى : حيث ارتبط أسلوب النشر بالحاسبات الآلية المركزية المرتبطة بطرفيات في هذه المرحلة و كان شبه مقصور على قواعد البيانات الببليوغرافية (Bibliographic Data bases) و كان الاتصال بطيئاً و من أشهر القواعد التي ظهرت خلال تلك الفترة قاعدة دايلوغ (Dialog) وانتهت تقريباً في عام ١٩٨١ م.
- المرحلة الثانية و التي بدأت مع ظهور الحاسبات الشخصية في أوائل الثمانينات و حتى عام ١٩٩١ تقريباً مع سرعات بدأت صغيرة ووصلت في نهاية الفترة إلى ٩٦٠٠ بت في الثانية (ب٣) و في هذه الفترة أضيف إلى ما هو موجود في السابق

بعض قواعد بيانات المختصرات Abstract و النصوص الكاملة غير المعالجة Full Text كما ظهرت في هذه الفترة البيانات المدونة في أقراص ضوئية. المرحلة الثالثة : في هذه المرحلة انتشرت القواعد المدمجة في أقراص ضوئية و توفر معها الملخصات و البيانات الببليوغرافية إضافة إلى النصوص غير المعالجة و النصوص الكاملة بشكل صور في بعض الأحيان و كان معظم تلك القواعد توزع في أقراص توضع في المكتبات ويتم الاتصال بها من داخل الجامعة عن طريق الاتصال بالإنترنت ولكن بواسطة معالجات خاصة و لا تتوفر بصورة متشعبة. المرحلة الرابعة مرحلة ثورة النشر الإلكتروني عن طريق الإنترنت حيث ظهرت:

○ المجلات الإلكترونية E-journal

○ الكتب الإلكترونية E-books

○ المكتبات الإلكترونية E- Libraries

○ المؤتمرات الإلكترونية E-Conferences

وهي متوفرة في متناول الباحث أينما وجد (سهولة المكان) ودون الحاجة إلى خبرة عريضة في الحاسب (سهولة الاستخدام) وبسرعات عالية جداً، مع قلة التكلفة.

ويمكن تصور مراحل تطور مصادر المعلومات وفقاً لقنديلجي وآخرون (٢٥: ٢٠٠٢) وأيضاً النوايسه (٢٠١١م: ٣٨) من خلال النظر إلى الشكل التالي :

الشكل رقم (٢- ١) تصور لمراحل تطور مصادر المعلومات

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>مرحلة ما قبل اختراع الورق ألواح طينية أوراق البردي جلود الحيوانات مخطوطات ... الخ</p> <p>مرحلة اختراع الورق و الطباعة المواد المطبوعة كتب ، دوريات .. الخ</p> | <p>مراحل مصادر المعلومات التقليدية</p> |
| <p>مرحلة المصغرات الفيلمية (الثلاثينات في القرن العشرين)</p> <ul style="list-style-type: none"> • أشكال ملفوفة . • أشكال مسطحة . <p>مرحلة المواد السمعية و البصرية (إبان الحرب العالمية الثانية)</p> | <p>مراحل مصادر المعلومات غير التقليدية (المستوى الأول)</p> |
| <p>الأشرطة والأقراص الممغنطة (عقد الستينات مع دخول الحواسيب)</p> <ul style="list-style-type: none"> • كشافات • مستخلصات • بيليوغرافيات <p>مرحلة النظم بالاتصال المباشر (عقد السبعينات و الثمانينات) قواعد بيانات بيليوغرافية</p> | <p>مراحل مصادر المعلومات غير التقليدية : المستوى الثاني مصادر المعلومات الإلكترونية</p> |
| <p>الأقراص المتراصة CD.ROM نهاية السبعينات وبداية الثمانينات</p> | <p>مصادر المعلومات الإلكترونية المستوى الأحدث</p> |
| <p>مرحلة شبكة الإنترنت من بداية الثمانينات من القرن العشرين</p> | |

أسس تقسيم مصادر المعلومات الالكترونية :

تواترت العديد من الأدبيات على إيراد مجموعة من الأسس المتبعة في تقسيم مصادر المعلومات الالكترونية إلى أنواعها المختلفة و تتمثل الأسس في :

- المعالجة الموضوعية.
- الجهات المنتجة.
- نوع المعلومات.
- الوسط المستخدم.
- الإتاحة وطرق الوصول الوصول الحر (المفتوح).
- نوع المحتوى.

ويمكن توصيف هذه التقسيمات كما يلي :

قنديلجي وآخرون (٢٠٠٢م: ١٥)، حمدي (٢٠٠٩م: ٦٢)، النوايسه (٢٠١١م: ٤٣)

أولاً مصادر المعلومات الالكترونية حسب المعالجة الموضوعية

تقسم هذه المصادر إلى ثلاثة أنواع هي :

١. مصادر المعلومات الالكترونية الموضوعية أو دقيقة التخصص :
وهي تلك المصادر التي تناول موضوعاً محدداً ودقيقاً مثل: مصادر المعلومات الالكترونية في أشعة الليزر، أو تناول موضوعات ذات علاقة مترابطة مع بعضها مثل مصادر المعلومات الطبية، مصادر المعلومات الزراعية، مصادر المعلومات في العلوم الاجتماعية، مصادر المعلومات في العلوم الهندسية.
٢. مصادر المعلومات الالكترونية الموضوعية ذات الشخصيات الشاملة:
وتمتاز هذه المصادر بالشمولية و التنوع الموضوعي لقواعد البيانات التي تحويها و تنفيذ هذه القواعد من المتخصصين و غير المتخصصين على السواء مثل : قاعدة بيانات دايلوغ Dialog وقاعدة بيانات Science direct .. الخ.

٣. مصادر المعلومات الالكترونية العامة :

وهي مصادر المعلومات ذات التوجهات الإعلامية و السياسية و الموجهة لعامة الناس و لكل تخصصاتهم و مستوياتهم العلمية و الثقافية مثل مصادر المعلومات الإخبارية و المعلومات التلفزيونية بكافة أشكالها.

ثانياً مصادر المعلومات الالكترونية حسب الجهات المنتجة:

و تقسم هذه المصادر إلى فئتين هما :

أ. مصادر المعلومات الالكترونية التابعة لمؤسسات ذات توجه تجاري بقصد الربح المادي إذ تقدم المعلومات كسلعة ومنتج، و من أشهر هذه المؤسسات دايلوغ Dialog و بريستل prestel و غيرها .

ب. مصادر المعلومات الالكترونية التابعة لمؤسسات ذات توجه غير ربحي في تقديمها لخدمات المعلومات وهي مؤسسات مستقلة ككيان أو تابعة لجهات بحثية أو تعليمية أو ثقافية أو منظمات و هيئات حكومية أو مشاريع مشتركة تمولها الحكومات أو الهيئات والمنظمات المشتركة في المشروع مثل مارك (MARC) و مركز المكتبات الرقمي المباشر (OCLC).

ثالثاً مصادر المعلومات الالكترونية حسب نوع المعلومات

و تقسم هذه المصادر إلى الفئات التالية :

أ- مصادر المعلومات الالكترونية الببليوغرافية :

وهي الأقدم في الظهور وذات الانتشار وتهتم بتقديم البيانات الوصفية و الموضوعية الدالة إلى المصادر كاملة النص، كما تقدم مستخلصات لها و من الأمثلة الشهيرة لهذا النوع من المصادر : Eric, Lcmark, Index chemicals.

ب- مصادر المعلومات الالكترونية غير الببليوغرافية:

وأبرزها المصادر ذات النص الكامل (Full – Text) كالمقالات العلمية في

الدوريات و أوراق العمل و بحوث و المؤتمرات و تقارير أو مطبوعات حكومية وغيرها.

رابعاً : مصادر المعلومات الالكترونية حسب الوسيط المستخدم

وأشهر نماذجها الأقراص الصلبة (Hard Disks) ، و أقراص الليزر (CD-Rom)
و أقراص الفيديو التفاعلية (DVD).

خامساً : مصادر المعلومات الالكترونية حسب الإتاحة

ويبرز وفق هذا الأساس الأنماط التالية :

- قواعد البيانات الداخلية أو المحلية (Local Data bases) وهي البيانات

و المعلومات التي تعكس نشاط وخدمات مؤسسية معينة.

- الشبكات المحلية (الإقليمية).

- شبكة الإنترنت (Internet) .

سادساً : مصادر المعلومات الالكترونية ذات الوصول الحر

تسمى بمصادر المعلومات المفتوحة Open Access of Information ويمكن

القول بأن الوصول الحر Open Access هو ذلك الذي يمكن المستخدمين من

الباحثين والقراء من التصفح للمعلومات و نسخها و طباعتها.

ويعني مفهوم الوصول الحر إلى المعلومات ما يلي:

١. الوصول Accessibility : إلى المعلومات و الوثائق العلمية لكل من يريد من

المستخدمين و تعميق ذلك أساساً على التكنولوجيا الحديثة.

٢. الاستمرارية Dilatability : و تعني التطور و النمو في إتاحة المعلومات.

٣. المجانية Free of Charg بمعنى الوصول بلا تكاليف مالية على المستخدم.

ووفقاً لما سبق؛ تصاغ وتقدم المعلومات الالكترونية في أوعية متنوعة بعضها يأخذ

المسمى التقليدي والبعض الآخر يحمل مسمى جديد يستمد من الوصف التقني

الحديث لمصادر المعلومات ويخلص الباحث إلى أهم أنواع مصادر المعلومات

الالكترونية المستخلصة من التعريفات السابقة لمصادر المعلومات الالكترونية وأسس

تقسيمها، و المتمثلة في الكتب الالكترونية، الدوريات الالكترونية، قواعد

المعلومات الالكترونية، أوراق المؤتمرات، التقارير الحكومية والكتب السنوية، موسوعات قواميس، الأطالس، الإحصائيات، الخرائط و الصور، المدونات.

مزايا مصادر المعلومات الالكترونية:

يتيح التعامل مع مصادر المعلومات الالكترونية مزايا غير مسبقة للمستخدمين وأبرز مزاياها كما عند عارف و السريحي (٢٠٠٧م : ٢٩) هي :

١. سهولة التعامل مع المصادر .
٢. السرعة في الحصول على المعلومات.
٣. التكلفة المالية القليلة أو المنعدمة.
٤. التحديث المستمر للمعلومات.
٥. سهولة الحفظ من خلال خيارات متنوعة تمنع الضياع أو العطب.
٦. حيز مساحي قليل في المنزل أو المكتبة.
٧. الإتاحة الالكترونية للمعلومات.
٨. الوسائط المتعددة من صور، فيديو، و صوت.
٩. سهولة الوصول إليها عبر الكمبيوتر الشخصي و في أي وقت.

بالتالي؛ تتميز مصادر المعلومات الالكترونية بإمكانية التحديث والإضافة إليها باستمرار وبسرعة، في حين أن مصادر المعلومات التقليدية المطبوعة بطيئة أو منعدمة التحديث، كما أن المدى الذي تغطيه أوسع من المصادر التقليدية، إضافة إلى الكم الهائل من المعلومات المتاحة للباحثين و المستخدمين، مع القدرة السريعة لمحرك البحث المساعد من خلال الكلمات المفتاحية الدلالية على الموضوع المبحوث مما يسهل اكتشاف المعلومات بطرق الكترونية لا يمكن اكتشافها بطرق البحث التقليدي في المراجع و المصادر المطبوعة.

الصعوبات التي تواجه الاستخدام الأمثل لمصادر المعلومات الالكترونية:

يواجه المستفيد عند تعامله مع مصادر المعلومات الالكترونية بالعديد من الصعوبات التي تعود لعوامل مختلفة يبرز منها العامل التقني وخبرة المستفيد والتنظيم المتاح، وكذلك طبيعة معالجة المعلومات العائدة للمصدر، وتتحدد الصعوبات التي تواجه المستفيدين في عدة نقاط وفقاً للنوايسه (٢٠١١م : ٦٥) تتمثل في :

- ١ صعوبات الوصول للمعلومات وسط الكم الهائل منها.
- ٢ افتقارها لعنصر التحليل فهي تحتاج إلى جهود لاستخلاص المعرفة.
- ٣ وجود معلومات غير واضحة.
- ٤ وجود معلومات غير مكتملة.
- ٥ بعض المصادر غير معروف مصدرها.
- ٦ نوعية البرمجة والحماية تتسبب أحياناً في صعوبة التعامل معها.

كل هذه الصعوبات ملحقة ومعروفة في أوساط مجتمع المعلومات المواجه بطوفان معلوماتي غير محكوم بدقة بأدوات الضبط الأخلاقي والقانوني؛ نظراً لتناسخ المعلومات والنقل الموظف لأغراض متنوعة وهو ما يسمح بتداخل وتضارب في المعلومات في مواقع عديدة، ويتطلب الأهمية القصوى في التثبت عند الإفادة من المعلومات، خاصة تلك التي تعرض في مواقع النقاش والمنتديات، المنقولة دون بيانات المسؤولية والنشر التي يعرف من خلالها المؤلف والناشر والتاريخ والإصدار.

دواعي استخدام مصادر المعلومات الالكترونية :

إن السعي الحثيث نحو استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في العصر الحديث ضرورة قصوى لكل من المستفيدين، الباحثين، المتعلمين، المؤلفين، وكذلك للمكتبات ومراكز المعلومات والجمعيات العلمية، حيث تتشارك الاهتمامات والأسباب الرئيسية لاستخدامها وقد أبرزها النوايسه (٢٠١١م : ٦٤) في :

١. مشكلات النشر التقليدي الورقي و المتمثلة في :

- زيادة تكاليف إنتاج وصناعة الورق.

- قلة المواد الأولية في صناعة الورق وأثارها على البيئة.

- المشكلات التخزينية للورق.

- القابلية للتلف و التمزق.

٢. متطلبات الباحث المعاصر المتمثلة في سرعة الحصول على المعلومات بغرض إنجاز أبحاثه.

٣. توفر مصادر المعلومات الجهود المبذولة من قبل الباحثين و من قبل الأفراد الذين يهيئون لهم المعلومات المطلوبة حيث أن الوصول إلى المصادر التقليدية و المعلومات الموجودة في المصادر التقليدية يحتاج إلى الكثير من الجهود و الإجراءات بعكس المصادر الالكترونية التي تختصر كثيرا من الجهود و المعاناة.

٤. تساعد الحواسيب و الأجهزة و المعدات الملحقة فيها على السيطرة على الكمّ الهائل و المتزايد من المعلومات وتخزينها و معالجتها بشكل يسهل استرجاعها.

٥. الدقة المتناهية في الحصول على المعلومات الالكترونية.

٦. مكّنت مصادر المعلومات الالكترونية المتاحة على الانترنت الباحث من التجول في كل المصادر دون حواجز جغرافية و خلال فترة قصيرة جداً للحصول على المعلومات التي يحتاجها، و التعرف على المستجدات في موضوع اهتمامه و بذلك تساعد الإنترنت على تجاوز الحدود المكانية و الزمنية و اللغوية.

٧. تتسم أغلب المصادر المعلومات الالكترونية المتاحة على الانترنت بتوفير مميزات إضافية تتمثل في تضمين النص و سائط متعددة (صور، فيديو، صوت) وكذلك إضافة الروابط حيث يتمكن الباحث من الوصول بسهولة بين الأقسام و الصفحات المتعددة للمصدر الواحد.

يتضح من النقاط السبع السابقة ارتكازها على سلبيات النشر للمصادر المطبوعة والبحث فيها وما يصاحبها من صعوبة وغموض، إضافة إلى ما تسهم به المصادر الالكترونية من توفير الوقت والجهد للباحثين والمستفيدين، لتشكل في مجملها أبرز الدواعي لاستخدام مصادر المعلومات الالكترونية.

تقييم مصادر المعلومات الالكترونية

إن التعاطي مع مصادر المعلومات الالكترونية بكل الفئات والأنواع التي تم الإتيان عليها سابقاً يحتاج إلى معرفة و مهارة لتقييم الجدوى منها والتحقق من محتواها، وقد قدم النقيب (٢٠٠٨م : ٢٥٥) مجموعة من المعايير التي نستطيع من خلالها الحكم على محتوى مصادر المعلومات الالكترونية، وهذه المعايير هي :

١. المسؤولية الفكرية : وتشمل معلومات عن المؤلف ومن في حكمه، والناشر.
٢. الموضوعية : وضوح الهدف والتفصيلات والآراء التي يتبناها المؤلف.
٣. الحداثة : تاريخ صدورها، وإمكانية تحديثها، وحداثة روابطها.
٤. التغطية : لكامل جوانب الموضوع.
٥. الشكل والتصميم : من حيث تنظيم المعلومات وعرضها وآلية تصفحها.
٦. الإبحار : السهولة في التجول بالموقع وروابطه.
٧. الأداء : إمكانية التحميل وسهولة خطواته.
٨. المقارنة : هل المعلومات التي يتيحها تحتاج لمقارنة مع مصدر آخر.
٩. الأمن : وهو من المعايير المهمة، فبعض المواقع تتطلب التزويد والتراسل ببيانات خاصة كبيانات البريد، مما يتطلب توفر برامج حماية مرخصة.

إن هذه المعايير تمثل حلقة رئيسية تقوم عليها الخطوات الإجرائية في هذه الدراسة التي تعمل على إكساب الطلاب مفاهيمها ومهاراتها، نظراً للأهمية التي تحظى بها في تمكين الطلاب من المضي في الاستفادة من هذه المصادر أو الإحجام

عنها، كما أن لها علاقة مباشرة في المهارات التي تسعى الدراسة لإكسابها طلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات سواء لتنمية مهارات التفكير الناقد، أو لتنمية مهارات الوعي المعلوماتي.

مصادر المعلومات الالكترونية والتدريس :

يمتد تأثير مصادر المعلومات الالكترونية إلى كل العلوم والمجالات دونما استثناء، فقد حققت قفزات التطور العلمي الالكتروني والتقنيات المدمجة للاتصالات والمعلومات الشبكية المباشرة وغير المباشرة تواجداً وانتشاراً في مجال التعليم بصفة عامة والتدريس على وجه الخصوص قفزات هائلة، و أتاحت فرصاً للمعلمين والمتعلمين في تحسن الأداء لممارساتهم اليومية.

يؤكد ذلك عبد الحي (٢٠٠٦م) فهو يرى " أهمية الثقافة الالكترونية وتفعيلها داخل النظام التعليمي لتحسين وتجويد التعليم ومنها التدريس من ناحية كل من الكيف والكم". ص ١٧٧

وتقدم مصادر المعلومات الإلكترونية دوراً كبيراً ومتقدماً في مجال عمليات التدريس حيث تساعد المعلومات المتوفرة على نطاق واسع في عملية التعليم ودعم و تنشيط برامج التعليم عن بعد بشكل خاص، ووفرت فرص لإتمام الأبحاث العلمية حيث تشجع المراجع الالكترونية التقدم السريع في البحث. (النوايسه : ٢٠١١م؛ ٥٩)

وتيسر مصادر المعلومات الالكترونية كجزء رئيس من التعليم الالكتروني والشبكي منافع عديدة، تبرز في كون التعليم الالكتروني الشبكي يوفر مزايا لطيفة عملية التعلم – المعلم والمتعلم – والتي يحددها مازن (٢٠٠٤م : ٢٥٨) في :

١ -زيادة مستوى التعاون بين المعلم والمتعلم.

٢ -وجود مرونة كافية لتحسين الأداء في التعلم.

٣ -تنامي روح المبادرة والتفكير لدى المتعلم.

٤ -زيادة الحصيلة الثقافية بالنسبة للمتعلم.

كما يتعزز هذا التوجه من خلال المميزات الهائلة لشبكة الانترنت والتي شجعت التربويين لاستخدامها وأهم هذه الميزات على الإطلاق الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات. (الراضي؛ ٢٠١٠م: ١٠)

إن المعلم والمتعلم سيجدان بالتأكيد صعوبات جمّة أمام هذه الوفرة الهائلة من مصادر المعلومات التي تتاح من مواقع عديدة ومختلفة على الشبكات، إلا أن هناك من يرى وجوب تدريب المعلمين لتمكينهم من أدوات الاستفادة منها و أهمية المعرفة والتدريب الجيد لتكون سبيلاً نحو الاستفادة منها، ولتكون أيضاً عملية البحث في المصادر الالكترونية ميسرة وبسيطة". (سالم؛ ٢٠٠٩: ٣٥١)

عليه؛ تتأكد الاستفادة من مصادر المعلومات الالكترونية في مجال التدريس، فعندما يحظى المعلم بتهيئة الأجهزة والبرامج المطلوبة للاتصال بالمصادر والوصول إليها، مع التدريب اللازم على استخدامها، فإنه يستطيع توظيفها والعمل على إكساب المتعلمين فرصاً عظيمة من التعلم حيث يقف معهم على مكان من الاستفادة من المعلومات من خلال إخضاعها لمحددات ناقدة قائمة على التأكد من بيانات المصدر ودقة وسلامة محتواها ودرجة إفادتها لهم في ضوء الأفكار التي يتم البحث حولها.

المبحث الثاني

نظام المقررات - تدريس مقرر المهارات الحياتية

تمهيد :

يتناول هذا المبحث تعريفاً بنظام المقررات في المرحلة الثانوية، و يتضمن وصفاً للخطة التي يقوم عليها هذا النظام والفلسفة والمرتكزات التي بني عليها مع استعراض أبرز بنودها، ثم الانتقال للمهارات الحياتية والتعريف بمقرر المهارات الحياتية الذي يعد مسرحةً لهذه الدراسة، مع نبذة عن عناصر المقرر وتدريبه.

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم، ممثلة في الإدارة العامة للمناهج وبإشراف مباشر من إدارة تطوير التعليم الثانوي تطبيق خطتها في إقرار نظام المقررات للمرحلة الثانوية، فقد بدأت من مطلع العام الدراسي ١٤٢٥ / ١٤٢٦هـ مرحلة التجريب الأولى للمشروع في مدارس محدودة موضع التجربة، لتبدأ في العام ١٤٢٨/١٤٢٩هـ مرحلة التوسع لكافة المناطق التعليمية، ثم تم إقراره ليكون نموذجاً موازياً للمرحلة الثانوية النظام العام بدءاً من العام ١٤٣١/١٤٣٢هـ ويعتمد نظام المقررات توجهات قائمة على النظرية البنائية. (<http://www.hs.gov.sa/pagedetails.aspx>)

والنظرية البنائية تستند على النمو المعرفي عبر التغيرات النمائية التي تطرأ على البناء المعرفي للفرد، وقد انعكس الاهتمام بها بعد تزايد الأهمية التي حققتها دراسات عديدة أبرزها دراسات جان بياجيه Piaget (محمد و عيسى؛ ٢٠١١م : ٣٠).

وتستند النظرية البنائية إلى مجموعة من الافتراضات العامة، منها ما أورده الصغير (٢٠٠٩م:٧٧) :

- ١ التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة غرضية التوجه.
- ٢ تتهيأ أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية.
- ٣ تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المعرفة من خلال تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

- ٤ المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى.
- ٥ الهدف من التعلم هو إحداث تكييفات مع الضغوط المعرفية.

ويقوم نظام المقررات للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية على فلسفة ومرتكزات، ومجموعة من الأسس والمبادئ أوردتها موقع الإدارة العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم (<http://www.hs.gov.sa/pagedetails.aspx>) وهي :

الفلسفة والمركزات :

تتبع سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من الدين الإسلامي الحنيف الذي كفل حق الفرد في التعلم، وحفظ كرامته وحرية الشخصية، وحضه على طلب العلم والعمل والاستفادة من جميع أنواع المعارف الإنسانية النافعة من منظور إسلامي، وقد جاءت الخطة الدراسية بنظام المقررات لتؤكد على أهداف التعليم المنبثقة من سياسة التعليم؛ مثل: العمل المنتج، والمساهمة في تنمية المجتمع، واستثمار المعارف الإنسانية النافعة، واستثمار العلم والتقنية لتحقيق التنمية بشتى أشكالها؛ من أجل رفع مستوى أمتنا وبلادنا، ومواكبة التقدم العلمي والثقافي العالمي، والتأكيد على الدور الوظيفي التعليمي بحيث يكون الأداة الرئيسية للتنمية المستدامة.

كما تؤكد هذه الخطة على التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في إطار من الأصالة والمعاصرة، ويستند التعليم الثانوي وفق هذه الخطة إلى التوجهات التربوية المعاصرة، ونظريات التعلم والتعليم التي تركز على الدور النشط للطالب في عملية تعلمه وفق النظرية البنائية، بحيث يبني بنيته المعرفية الخاصة به، ويولد المعرفة اعتماداً على خبراته الذاتية، ويدمجها في بنائه المعرفي بشكل ذي معنى، ويستخدمها أيضاً في اكتشاف البيئة المحيطة به، وحل المشكلات التي تواجهه.

الأسس والمبادئ :

يهدف نظام المقررات إلى تنمية شخصية المتعلم بشكل شمولي : معرفياً، وجسدياً، ونفسياً، ومهارياً، لذا فهو يقوم على عدد من الأسس وهي:

١. التكامل بين المقررات : يقوم النظام على طرح خطة دراسية توزع على شكل مقررات دراسية إجبارية كل مقرر عبارة عن خمس ساعات ، بحيث يدرس الطالب في كل فصل دراسي سبعة مقررات كحد أقصى، تتضمن عدداً من المقررات الاختيارية التي تثري دراسته ، وتساعد على إبراز طاقاته وتنمية ميوله ومواهبه.

٢. المرونة : يتيح النظام للطالب فرصة تسجيل عدد من الساعات التي يرغب في دراستها خلال الفصل الدراسي الواحد، كما يتيح فرص الحذف والإضافة من بين المقررات المقدمة كما يعطي الطالب فرص للدراسة بالفصل الصيفي لإتمام عدد من الساعات بحسب قدراته و في حدود ما تتيحه المدرسة.

٣. الإرشاد الأكاديمي: التوجيه والإرشاد الأكاديمي حق للطالب لمساعدته في توجيه قدراته وميوله، واختيار التخصص المناسب.

٤. التقويم : عملية التقويم وظيفة تربوية على جانب كبير من الأهمية وأساس هام في نظام المقررات تتضمن أساليب متعددة، كما يعتمد نظام التقويم لنتائج الطلاب في النظام على فك الارتباط الأفقي بين المقررات؛ فالرسوب في مقرر معين لا يتطلب إعادة السنة، فالنظام يسمح للطالب بدراسة مقررات أخرى ، ودراسة المقرر الذي رسب فيه في فصل آخر ، أو قد يدرس مقراً آخر بدلاً عنه، وتخضع بعض المقررات للتقويم المستمر.

٥. المعدل التراكمي: يقوم نظام المقررات على أساس المعدل التراكمي الذي يحسب في ضوء المعدلات الفصلية، ويمثل متوسط جميع الدرجات للمقررات الدراسية التي درسها الطالب خلال الفصول الدراسية بالمرحلة الثانوية.

وقد حمل الإصدار الخامس الصادر عن إدارة تطوير التعليم الثانوي التفصيلات العامة لخطة نظام المقررات و أدلة العمل للأقسام والوحدات ذات العلاقة، وأدلة المعلمين والإدارة المدرسية، و القبول والتسجيل، وفي ما يلي عرض موجز عن نظام المقررات : (وزارة التربية والتعليم؛ نظام المقررات، الإصدار الخامس : ١٤٣١هـ)

أهداف نظام المقررات :

يهدف نظام المقررات بالمرحلة الثانوية إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه، ويسعى إلى تحقيق الآتي:

١. المساهمة في تحقيق مرامي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من التعليم الثانوي، ومن ذلك:
 - تعزيز العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب للكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة.
 - تعزيز قيم المواطنة والقيم الاجتماعية لدى الطالب.
 - المساهمة في إكساب المتعلمين القدر الملائم من المعارف، والمهارات المفيدة وفق تخطيط منهجي يراعي خصائص الطلاب في هذه المرحلة.
 - تنمية شخصية الطالب شمولياً؛ وتنويع الخبرات التعليمية المقدمة لهما.
٢. تقليل الهدر في الوقت والتكاليف، وذلك بتقليل حالات الرسوب والتعثر في الدراسة وما يترتب عليهما من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية وكذلك عدم إعادة العام الدراسي كاملاً.
٣. تنمية قدرة الطالب على اتخاذ القرارات الصحيحة بمستقبله، مما يعمق ثقته في نفسه، ويزيد إقباله على المدرسة والتعليم، طالما أنه يدرس بناءً على اختياره ووفق قدراته، وفي المدرسة التي يريدها.
٤. رفع المستوى التحصيلي والسلوكي من خلال تعويد الطالب للجدية والمواظبة.
٥. إكساب الطالب المهارات الأساسية التي تمكنه من امتلاك متطلبات الحياة العملية والمهنية والعامة، من خلال تقديم مقررات مهارية يتطلب دراستها من قبل جميع الطلاب.
٦. تحقيق مبدأ التعليم من أجل التمكن والإتقان باستخدام استراتيجيات وطرق تعلم متنوعة تتيح للطالب فرصة البحث والابتكار والتفكير الإبداعي.
٧. تنمية المهارات الحياتية للطالب، مثل: التعلم الذاتي ومهارات التعاون والتواصل والعمل الجماعي، والتفاعل مع الآخرين والحوار والمناقشة وقبول الرأي الآخر في إطار من القيم المشتركة والمصالح العليا للمجتمع والوطن.

٨. تطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم المختلفة و التقنية الحديثة والمعلوماتية و توظيفها ايجابيا في الحياة العملية
٩. تنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج ، والإخلاص في العمل والالتزام به.

الخطة الدراسية:

هي هيكل جديد للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب ومسارين تخصصيين أحدهما للعلوم الإنسانية والآخر للعلوم الطبيعية ، يتجه الطالب للدراسة في أحدهما ، المنهج فيها يعتمد مقررات جديدة ذات بعد تكاملي تهتم بالجوانب مهارية والإعداد للحياة والتهيئة لسوق العمل، وتعتني جميع هذه المقررات بالجوانب التطبيقية والوظيفية، ويتبع ذلك تطوير في أساليب التعليم والتعلم، والتقييم.

خصائص النظام

هناك عدد من الخصائص التي يتصف بها نظام المقررات ومنها:

١. تتجه هذه الخطة نحو الأخذ بمنحى التكامل الرأسي بين المقررات، من خلال تقديم مقررات يكافئ الواحد منها مقررين أو أكثر من المقررات المجزأة.
٢. تقليل حالات الرسوب والتعثر في الدراسة، وما يترتب عليهما من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية، وهدر اقتصادي وتعليمي.
٣. الاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري من خلال تقديم مقررات مهارية ضمن البرنامج المشترك في الخطة مع مراعاة خصائص الجنسين.
٤. إتاحة الفرصة للطلاب ليختار بعض المقررات التي يرغب في دراستها، في ضوء محددات وتعليمات تراعي رغباتهم وقدراتهم، والإمكانات المتاحة.
٥. يمكن للطلاب تسريع تخرجه وفق قدراته (يمكن التخرج في سنتين ونصف).

٦. تقليل العبء الكمي عن المعلم ويقابله تحسن نوعي في الأداء على المستويين التعليمي والتربوي.

٧. يمكن معادلة بعض المقررات الدراسية بالاختبارات الدولية والشهادات والإجازات العالمية في القرآن الكريم، واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي مما يوفر الجهد والوقت لطلاب المرحلة الثانوية وذلك وفق الضوابط المعتمدة.

٨. يتوافق نظام المقررات مع أنظمة البرامج الدولية باعتبار نظام الساعات المطبق في النظامين مثل الدبلوما الأمريكية، إذ يمكن المعادلة والتحويل بين النظامين وفق ضوابط محددة.

نظام الدراسة

١. يحتاج الطالب في المتوسط إلى ٦ فصول دراسية متتابعة لإنهاء المرحلة الثانوية.
٢. تنقسم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين مستقلين تتضمن فترة التسجيل والدراسة والاختبارات.
٣. يعتمد نظام الدراسة على نظام المواد الدراسية (المقررات)، وتكون أوزانها ٥ ساعات لكل مقرر.
٤. تضع المدرسة جدولاً مدرسياً من (٦- ٨) حصص يومياً، بحيث يكون الحمل الدراسي للطالب ما بين ٦- ٧ مقررات للفصل الدراسي. ومن ١- ٣ مقررات للفصل الدراسي الصيفي، وفي "برنامج التسريع" يمكن للطالب المتميز والذي حصل على معدل ممتاز أن يصل حملة الدراسي إلى ٨ مقررات للفصل الدراسي وذلك وفق إمكانيات المدرسة.
٥. لا يزيد بقاء الطالب في المدرسة أكثر من ٥ سنوات دراسية.
٦. يحدد نصاب المعلم بـ ٢٤ حصة أسبوعياً توزع بواقع:
 - ٢٠ ساعة تدريسية (حصة) /أسبوعياً.
 - ٤ حصص توزع بين الإرشاد الأكاديمي أو النشاط الطلابي أو بهما معاً.
 - لا يزيد عدد الطلاب في الشعب عن ٣٥ طالباً ولا يقل عن ١٥ طالباً.

مقرر المهارات الحياتية في مشروع نظام المقررات:

يقع مقرر المهارات الحياتية ضمن البرنامج المشترك لكل الطلاب والطالبات ويتبع لمجال المهارات العامة، ويقدر بخمس ساعات (خمس حصص أسبوعياً) وله مستويين :

١. مقرر المهارات الحياتية (١) بمعدل خمس ساعات وهو مقرر إلزامي لكل الطلاب والطالبات.

٢. مقرر المهارات الحياتية (٢) بمعدل خمس ساعات، وهو مقرر اختياري ويعتبر مقرر المهارات الحياتية (١) متطلب لهذا المقرر.

المهارات الحياتية :

بعد أن تم التعريف بنظام المقررات للتعليم الثانوي، فإنه يجدر تبيان ماهية المهارات الحياتية من رؤية متنوعة تتناول أبعادها والأهداف التي تحققها، وطرق تدريس المهارات الحياتية والأنشطة والتطبيقات وأساليب التقويم المناسبة.

مفهوم المهارات الحياتية :

يختلف النظر لمفهوم المهارات الحياتية وفقاً لطبيعة الشمول والتكامل فيما بينها، مع اختلاف المعايير والأهداف والسياسات لكل نظام تعليمي، كما أن طبيعة المرحلة التعليمية التي تدرس بها تعد عاملاً آخر من عوامل اختلاف النظر لمفهوم المهارات الحياتية.

إذ يعرفها مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٧م) بأنها " مهارات متعددة ومتكاملة مرتبطة بمعارف وقيم واتجاهات، يتم إكسابها للمتعلم، لتجعل منه قادراً على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية الشخصية والاجتماعية والوظيفية بأعلى قدر ممكن من التفاعل مع مجتمعه ومشكلاته". ص ٤

و يعرفها علي (٢٠٠٩): بأنها " السلوك المعتمد على معارف ومعلومات ومهارات يدوية واتجاهات وقيم، والحاجة إلى إتقانها من كل فرد حسب عمره وطبيعة مجتمعه وموقفه في هذا المجتمع. ليتفاعل بايجابية وموضوعية مع متغيرات العصر سواء كانت مدركات معلومات أو مواقف أو مشكلات ". ص ٢٦

وعرف هيجنر Hegner المهارات الحياتية بأنها " مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بصورة مقصودة التي تمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعله مواطناً صالحاً. (عبد الكريم؛ ٢٠٠٩: ٢٦)

ويعرفها إبراهيم (٢٠١٠م) على أنها " مجموعة من المهارات التي يحتاجها الفرد في حياته وينبغي أن يمارسها بنفسه لتبلي حاجات التعلم بصورة متكاملة ومتوازنة في نموه البدني والعقلي والاجتماعي و الروحي. ص ٢٠

وفي مقدمة الدليل الخاص بمقرر المهارات الحياتية (الإدارة العامة للمقررات: ١٤٣٣) فقد تم التعريف على أنها " مهارات تربوية وتعليمية تقدم للبنين والبنات في مجال المعارف والمهارات العامة الأساسية و مهارات التعامل مع الآخرين ". ص ٥

من التعريفات السابقة يتضح التباين، نظراً لاعتبار مهارات الحياة امتداداً لتكوين المتعلم وفق منظومة القيم التي تؤكد عليها الأنظمة التعليمية، لكن ما تجمع عليه التعريفات يكمن في :

الأهمية الراسخة لدورها في إشراك المتعلمين بفاعلية في شؤون الحياة.

تمكين المتعلمين من إدراك العلاقات والتفاعل الناجح و المثمر تجاه الأسرة، المجتمع، العمل.

أهمية مهارات الحياة المتعلقة بالاتصال، والتعامل مع مستجدات العصر.

أهداف المهارات الحياتية :

إن برامج ومهارات التربية من أجل الحياة تأخذ منحى هام في البرامج التربوية على وجه العموم لدورها في خلق جيل قادر على المشاركة والبناء في المجتمع والوطن، وعلى المستوى الشخصي، ولعل أهم الأهداف التي يراد تحقيقها من البرامج والمقررات التي تقدم المهارات الحياتية كما أورد رياض وآخرون (٢٠٠٨ : ١٨) هي:

- ١ - إكساب المتعلم الثقة بقدرته على التعامل مع متغيرات الحياة.
- ٢ - تنمية مهارات المواطنة الصالحة.
- ٣ - تنمية القدرة على حل المشكلات الحياتية في البيئة المحيطة والعامية.
- ٤ - تنمية القدرة على مهارات الاتصال.
- ٥ - تنمية القدرة على الاستدلال المنطقي والتفكير العلمي.

ووفقاً لحمادة (٢٠١٢ : ١٨٣) يمكن أن تضيف برامج ومقررات تنمية المهارات الحياتية أدواراً تسعى لها التربية الحديثة مثل :

- ١ - تحقيق متطلبات التنمية البشرية في العصر الحديث.
- ٢ - التنظيم المخطط والمقصود لإكساب المتعلم المعارف والمهارات الحياتية.
- ٣ - بناء شخصية المتعلم القادرة على مواجهة الصعوبات وتحمل المسؤولية.
- ٤ - تزويد المتعلم بمهارات تحقق الرضا بالنفس.
- ٥ - التكيف مع متطلبات العصر.

ويشير سويد (٢٠٠٣ : ١٤) إلى أن ثورة المعلومات والاتصالات قدمت لنا وقائع وتحديات مما يجعل الحاجة ملحة إلى تفكير عقلي ناقد ، وأن العمل في المستقبل هو عمل الفكر لمواجهة التحديات في الحياة.

لعل مجمل الأهداف لبرامج ومقررات المهارات الحياتية يدور في فلك النظرية البنائية التي تؤكد على أهمية الدور الفاعل للمتعلم في تخطيط وتنفيذ تعلمه، وإشراكه في المسؤوليات والواجبات المترتبة عليه تجاه المجتمع بصورة منتظمة ومنهجية وهي رؤية تحتم التخطيط الجيد عند تدريس المهارات الحياتية، وتأخذ في الحسبان حاجة ومطالب المجتمع لجيل يتسم بالقدرة على مواجهة الصعاب والتحديات.

تصنيف المهارات الحياتية :

تتنوع التصنيفات الواردة في الأدبيات للمهارات الحياتية الواجب تضمينها في برامج ومقررات المهارات الحياتية، فهي تشمل قوائم من المفردات التي تقتضي وجوب إدراجها كدروس أو أنشطة ذات أبعاد محددة.

ويعد تصنيف مركز إعداد المناهج بولاية يوتاه في الولايات المتحدة الأمريكية (Utah State Board of Education, 2001) شاملاً لكل المهارات فقد أصدر دليلاً للمعلم بعنوان المهارات الحياتية حيث تضمن تنمية المهارات الحياتية التي تعد انعكاساً لآراء التربويين والآباء والتلاميذ ورجال الأعمال والمجتمع والتي يحتاجها المتعلم في جميع مستويات التعليم ويتمثل تصنيف المهارات وفقاً ليوستف وسالم (2011م : 9) في :

مهارات التعلم مدى الحياة.

مهارات التفكير الناقد.

مهارات الاتصال الفعال

مهارات التعاون.

مهارات المواطنة المسئولة.

مهارات الحصول على وظيفة.

مهارات شخصية أخرى مثل الفطنة، الشجاعة، بذل الجهد، المرونة، الصداقة والمبادرة، التكامل، التنظيم، الصبر، المثابرة، حل المشكلات، المسؤولية.

وقد تضمن الدليل المكونات الفرعية لكل مهارة والأنماط السلوكية التي يجب أن يؤديها المتعلم كما تضمن عدداً من الأنشطة ومصادر التعلم وأساليب التقويم.

فيما يرى إبراهيم (٢٠١٠ : ٢٠) أن المهارات الحياتية تأخذ قطاعاً عريضاً من مهارات متنوعة تشمل :

مهارة التعامل مع الآخرين.

مهارات التفكير .

مهارة اتخاذ القرار.

مهارة الاتصال والتواصل الاجتماعي.

مهارة إدارة الوقت.

مهارة حل المشكلات.

مهارة التعامل مع الضغوط.

مهارة التقدير.

إن التنوع المثير في قائمة المهارات الحياتية الواجب تضمينها في المقررات الدراسية، يحتم على واضعي المقرر التخطيط الشامل لإدراجها فيه، وتختلف البرامج التي تقدم المهارات الحياتية بحسب طبيعة الأهداف التعليمية العامة النابعة من احتياجات مجتمعية، كما أن عصر المعلومات الذي نعيشه أحدث حاجة ملحة لتلبية متطلبات الحياة في ضوء متغيراته، وتسارع رتم الحياة في كل المجالات، مما يعني توافر قائمة من المهارات الحياتية تتطلب معالجة البرامج والمقررات التربوية لها في صيغ تعليمية مناسبة ومعينة للمتعلمين.

أهمية المهارات الحياتية:

بينت العديد الأدبيات التربوية أهمية المهارات الحياتية للمتعلمين في ظل عوامل عديدة ذات علاقة بحاجات المتعلم، وحاجات المجتمع وسوق العمل وضغوطات الحياة المتواصلة في كل المجالات.

ففي سياق المطالب الاجتماعية من المدارس فإن من أهم المطالب وجود مفردات ومقررات مرنة موجهة ومرتبطة بالواقع والحياة وسوق العمل والتغيرات المختلفة التي تطرأ على حياة الناس من فترة لأخرى. (سالم؛ ٢٠٠٨م : ٩٧)

ويؤكد حسان (٢٠٠٤م : ٩٨) أن ما يحقق أهداف التعليم الثانوي عادة هو إكساب الطلاب مهارات حياتية هامة منها مهارة التوقع (Anticipatory) التي تعني القدرة على مواجهة المواقف الجديدة، ومهارة التشارك (Participatory) من خلال التعاون والتحاور والتعاطف في العديد من القضايا التي تهتم بالطالب.

وفي استطلاع حول رأي قيادات الأعمال في ماليزيا -الذين سيوظفون الطلاب بعد تخرجهم- عن المهارات التي يقدرونها أفضل تقدير في موظفيهم فإنهم كثيراً ما يؤكدون على أهمية المهارات الاجتماعية التي تعتمد على تقدير الحياة ومسايرة الآخرين والميل والتعاطف، وأن على المدارس تعليم هذه المهارات. (جابر : ٢٠٠٤م ، ١٢٧)

ووفقاً لعبد المنعم وعبدالباسط (٢٠٠٦ : ٢٣) تزداد أهمية العلاقة بين الدراسات الاجتماعية والحياة اليومية من خلال عدد من الأوجه :

تزيد اهتمام المتعلمين بكثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية الحاضرة.

تكوين الاتجاه الإيجابي نحو المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.

تعد مسؤولية عن الحاسة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي للمتعلمين، وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وضبطها.

تنمية قدرة المتعلمين على النقد والتحليل ووزن الأدلة، واتخاذ القرارات والأحكام الإيجابية بعيداً عن التحيز أو التعصب.

إن الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية أضحت أكثر تعقيداً وتشابكاً مما يتطلب أهمية السرعة في التعلم وفهم الحياة في ضوء الانفجار المدهش للعلوم والمعارف، مما يتطلب تغيير مناسب في أساليب وطرق التدريس لمواجهة التحديات التي تلامس وتؤثر في حياة المتعلمين.

تدريس المهارات الحياتية في الأنظمة التعليمية :

هناك العديد من البرامج الخاصة بتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين حول العالم وهذه البرامج تأتي في صورة مقررات، وكذلك على هيئة أنشطة تعليمية متنوعة لمختلف المراحل في الدول ذات الأنظمة المرنة التي تسمح للمدارس بذلك، وتزيد بعض المدارس بإتاحة اختيار الوحدات والأنشطة الخاصة بالمهارات المتاحة التي ينبغي للمدرسة إكسابها للمتعلمين. (حمادة: ٢٠١١م: ١٩١)

إذ تؤكد أهداف التعليم الثانوي في بريطانيا على تنمية الكفاءة التكنولوجية لدى الطلاب عن طريق إكسابهم الاتجاهات العلمية والتكنولوجية التي تقابل متطلبات المجتمع وتغييراته ذات العلاقة بحياة ودراسة الطلاب، كما يجب أن يقدم له مقررات ذات صلة بذلك. (رياض؛ ٢٠٠٨م، ٢٩٤)

و في التعليم الماليزي الذي يشارك في اقتراح مناهجه أعضاء من كل أطياف المجتمع (من المهتمين بالتربية و رجال الأعمال وأولياء الأمور) والذين تتال أفكارهم القبول والتطبيق؛ ويبرز منها الأنشطة والبرامج المستقلة حول المهارات الحياتية التي

تحل مشكلات المتعلمين في التعليم، وفي التكيف، وفي البيئة المحلية والعامية وإكسابهم الدافعية. (أبو النصر؛ ٢٠٠٩: ١٩٧)

وعربياً تبرز تجربة سلطنة عمان في وضع مادة للمهارات الحياتية في كل المراحل التعليمية للصفوف من ١- ١٢ تشمل جميع المهارات التي يجب إكسابها للمتعلمين والتي تتعلق بالأسرة، المدرسة، الحي، العلاقات الاجتماعية، البيئة، التقنية والاتصال، العمل و الوظيفة، وغيرها. (مكتب التربية العربي؛ ٢٠٠٧م: ٩)

وفي المملكة العربية السعودية تتركز الجهود في المرحلة الجامعية، بينما لا تحظى المرحلتان الابتدائية والمتوسطة بالقدر المناسب من برامج تنمية المهارات الحياتية، فيبرز في خطط الجامعات السعودية للسنة التحضيرية تقديم مقررات لتنمية المهارات الحياتية الخاصة بالدراسة والاتصال والتقنية كما في جامعة طيبة، وتقدم جامعة أم القرى، و جامعة الملك عبد العزيز مقررين في مهارات الاتصال في الحياة والجامعة والعمل، وفي جامعة الملك سعود يتم تدريس مقرري مهارات الاتصال، ومهارات تطوير الذات.

بالتالي؛ نجد أن تدريس المهارات الحياتية يأتي في مجمله غاية في التنوع والمزج ما بين تدريسه في خطة منفصلة أو استحدثته في برامج وأنشطة رديفة؛ مع وجود إيمان تربوي بضرورة وأهمية تدريس هذه المهارات الحياتية نظير الأثر العميق الذي تحدثه في المتعلمين، وبالتالي في تحقيق الأهداف العامة للعملية التدريسية والتربوية.

عناصر مقرر المهارات الحياتية

إن مقرر المهارات الحياتية يركز على العناصر الأساسية :

١. الأهداف العامة للمقرر، والأهداف الفرعية للمفردات.
٢. مفردات المقرر : وحدات تتضمن معارف ومهارات وقيم واتجاهات.
٣. استراتيجيات التدريس، و الوسائل التعليمية المناسبة.

٤. أساليب التقويم المناسبة.

وبالرجوع لموقع وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية - بوابة التخطيط التطوير (<http://www.ed.edu.sa>)، و دليل المعلم (الإدارة العامة للمقررات المدرسية؛ ١٤٣٣هـ) يمكن تلخيص النقاط الأساسية البارزة في عناصر المقرر وذلك وفق الآتي :

(١) الأهداف

تتشكل معالم الأهداف العامة لمقرر المهارات الحياتية من مطالب المجتمع، ومن سياسة التعليم العام في المملكة، ومن حاجات المتعلمين الشخصية والاجتماعية لتسند إنجاز أعمالهم و كذلك طموحهم للمستقبل.

إن مقرر المهارات الحياتية يسعى لتحقيق عدة أهداف لنظام المقررات للمرحلة الثانوية التي سبق الإشارة إليها في مطلع البحث وهي :

إكساب الطالب المهارات الأساسية التي تمكنه من امتلاك متطلبات الحياة العملية والمهنية والعامة، من خلال تقديم مقررات مهارية يتطلب دراستها من قبل جميع الطلاب.

تتمية المهارات الحياتية للطالب، مثل: التعلم الذاتي ومهارات التعاون والتواصل والعمل الجماعي، والتفاعل مع الآخرين والحوار والمناقشة وقبول الرأي الآخر، في إطار من القيم المشتركة والمصالح العليا للمجتمع والوطن.

فيما نص دليل المعلم على وجوب تحقق الأهداف التعليمية العامة التالية :

- ١ وعي وتتمية الطلاب بالمهارات الشخصية و الاجتماعية.
- ٢ تدعيم الاستقرار على المستوى الشخصي والأسري والاجتماعي.
- ٣ اكتساب مهارات التفكير العلمي.
- ٤ تخطيط واستثمار الوقت بايجابية.
- ٥ تتمية الوعي المسؤول تجاه المجتمع والوطن.

وتعتبر الأهداف العامة خطوط عريضة لما يؤمل أن يحققه المتعلم من مهارات وقيم واتجاهات بعد إنهاء كافة دروس ووحدات المقرر، والتي تقتضي مشاركته وتفاعله فيها، بينما تركز الأهداف الفرعية على السلوك المتوقع إحداثه بعد إنهاء متطلبات الدرس لتعزيز جوانب مهارية متنوعة في حياة المتعلم.

(٢) محتوى المقرر

حيث تترجم الأهداف السابقة إلى مفردات تتناسب مع الخصائص والحاجات المتعلمين، لتظهر ارتباطاً فيما بينها (الأهداف والمحتوى)، مع مراعاة الآتي:

- ١ - تغطية المفردات لكامل الأهداف والمطالب وحاجات المتعلمين.
- ٢ - التنظيم الجيد للمفردات والدروس.
- ٣ - التدرج في ذلك وفقاً للتتابع والتكامل.
- ٤ - التركيز على المناشط والتطبيقات المحققة لأهداف المقرر.

وتتركز وحدات المقرر على دروس وأنشطة عن :

١. المهارات الشخصية والاجتماعية.
٢. الأدوار والمسؤوليات تجاه الأسرة والمجتمع المحيط.
٣. مهارات التفكير في المواقف الحياتية.
٤. استثمار أوقات الفراغ.
٥. الوعي المجتمعي والوطني تجاه قضايا عامة متنوعة.

لقد تم بناء وحدات مقرر المهارات الحياتية لتحقيق مجموعة غنية من المعارف الإنسانية، المهارات، و القيم والاتجاهات المرغوبة التي تحقق للمتعم القدرة على التعامل الإيجابي في المواقف المعيشية المتنوعة التي تواجهه على مختلف الأصعدة الحياتية مما يحقق له التوازن والوعي بمجريات الأمور العامة والتفاعل البناء على مستوى الأسرة والمجتمع المحيط، و مع الأحداث والقضايا العامة.

٣) استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية

لقد تم تصميم جميع المقررات في نظام المقررات للتعليم الثانوي وفقاً للنظرية البنائية في التعليم، وهي التي تنادي بأهمية دور المتعلم في تحصيل معارفه ومهاراته وقيمه واتجاهاته، وحتى يكون المقرر مناسباً لذلك فقد تم التأكيد على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية، ومن أهم الاستراتيجيات التي تحقق النمو البنائي للمتعلمين في هذا المقرر :

١. التعلم الذاتي.
٢. التعلم التعاوني.
٣. حل المشكلات.
٤. تمثيل الأدوار والملاحظة.
٥. الحوار والمناقشة للقضايا و الأحداث الجارية.

كما تزداد أهمية استخدام الوسائل التعليمية المناسبة عند تخطيط وتنفيذ هذه الدروس، وذلك وفقاً لما يحقق أهداف المقرر الفرعية، مما يعني حاجة المعلمين للتدريب على استخدام جملة من الوسائل التعليمية، مع أهمية توافرها في المدرسة وإتاحتها للاستخدام دونما قيود، ويقدم دليل المعلم خيارات عديدة مقترحة من الوسائل التعليمية وفقاً للمواقف التدريسية وتباين أهدافها لتتيح للمعلم الاسترشاد بهذه الخيارات المقترحة.

ويجدر التنبيه أن جميع مدارس نظام المقررات تحظى بتجهيز في الوسائل التعليمية ومن هذا التجهيز :

- تتوافر في كل الفصول سبورات ذكية.
- يتوافر مركز مصادر تعلم مجهز من الفئة الأولى (الفئة الأكبر).
- يتوافر مسرح مدرسي وصالة نشاط متعددة الأغراض.

يتم التقييم وفقاً لنظام المقررات من خلال أساليب متعددة تحقق الأهداف التعليمية للمقرر وتراعي تنوعها ومجالاتها ومن ذلك :

المشاركة بالمناقشة والحوار.

المشروعات.

التقارير والبحوث.

الاختبارات القصيرة

الواجبات المنزلية.

التطبيقات و الأنشطة.

الاختبارات الفصلية الختامية.

ويستخدم معلم مقرر المهارات الحياتية جلّ هذه الأساليب التقييمية، في سبيل مراعاة تحقيق الأهداف العامة والفرعية للمقرر، ويجدر الذكر بأن هذا المقرر لا يستهدف التحصيل الدراسي، بقدر ما يسعى لبناء روابط من المفاهيم والوعي والمهارات لدى المتعلمين تجاه شؤون الحياة والمجتمع.

إجمالاً؛ فإن متطلبات الحياة آخذة في التوسع والازدياد كما ونوعاً كما أن دور التعليم حيال المستجدات في تكنولوجيا المعلومات أضحت غاية في الأهمية، بهدف تنمية المهارات الحياتية وفق منهجية علمية سليمة ومخطط لها، ليستطيع المتعلم مجابهة الصعاب و التعايش مع تلك المتطلبات وفق الصواب ليكون عضواً فاعلاً إيجابياً في مجتمعه، قادراً على إدارة شؤون حياته وفق قيم مجتمعه، وبدرجة عالية من التفكير والوعي وذلك ما تسعى له هذه الدراسة.

المبحث الثالث : التفكير الناقد

تمهيد :

يسلّط هذا المبحث الضوء على مفهوم التفكير والخصائص التي تميز عملياته المختلفة والتصنيفات والمستويات التي أوردتها الأدبيات بمصادرها المختلفة، كما يقدم هذا المبحث عرضاً مفصلاً عن التفكير الناقد، خصائصه، مهاراته، قياسه، وكيف يكون فعالاً و كيف يتم تدريسه، وما ينبغي للمعلم القيام به حيال تكريس التفكير الناقد كهدف رئيس للتربية في المقررات، والمناشط المتنوعة أثناء عملية التدريس، أو كبرنامج مستقل، وفق أدوار مختلفة تناسب الموقف التعليمي.

إن التقدم المضطرد في علم دراسة العقل والتفكير أحدث وفرة في المصادر والأبحاث ولقيت أصداء واسعة في ميدان التعليم والمردود الذي تحقق في الميدان التعليمي، لكن الشواهد والملاحظات تقول أن رغبات المجتمع في ما يحققه المتعلمون لازالت ضعيفة، كما تشير إلى أن المناهج وطرق التدريس في معظم مدارسنا قد نجحت في نقل الحقائق إلى معظم التلاميذ لكنها فشلت في إكسابهم مهارات التعلم والاستدلال المنطقي ذات المستويات الأعلى، مما يعني الحاجة الملحة في الإتيان بطرق تدريس جديدة وأساليب حديثة، وكذلك مداخل تربوية جديدة. (برور Brwer، ٢٠٠٠م : ١٢)

إن التفكير يظل سمة المجتمعات الناجحة لما يسهم به من تطوير في الأفكار والتعاملات للأفراد وانعكاسه بالتالي على المجتمعات، وعلى المدارس أن تتبنى أهميته العظيمة بممارسات تقود إلى إبرازه كسلوك يلتزمه المتعلمين.

مفهوم التفكير **Thinking** :

ثمة تنوع مثير في التعريف بالتفكير نظراً لاختلاف مدارسه، صاحب ذلك تنوع خلفيات المؤلفين والباحثين، ووجود متغيرات عديدة في ميادين التربية وعلم النفس، مما جعل من الصعوبة حصر مفهوم التفكير في ملامح معينة، كما أن حداثة علم التفكير أسهم أيضاً في صعوبة تعريف التفكير.

ومع ذلك فقد حدثت جهود مبكرة للتعريف بالتفكير أشهرها محاولة جون ديوي John Dewey تعريف التفكير في ثلاثينيات القرن الفائت وأن التفكير هو " النشاط العقلي الذي يرمي إلى حل مشكلة ما". (زيادة وآخرون؛ ٢٠٠٨ : ٥٩).

وعرف دي بونو De Bono (١٩٨٩) التفكير فهو: " الفحص والتقصي المدروس للخبرة من أجل تحقيق هدفاً ما ، بهدف الفهم أو اتخاذ قرار أو حل مشكلة أو الحكم على الأشياء". ص ٥٨

كما قدم بارل Barel تعريفاً للتفكير فهو: " سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس". (جروان؛ ٢٠٠٧م : ٤٤)

وعرف ويلسون (Wilson, 2003) التفكير بأنه " عمليات عقلية كالتذكر والفهم والتقبل بهدف إحداث معرفة". ص ٣

وقدم البكر (١٤٢٨هـ) تعريفاً للتفكير على أنه " إدراك علاقات بين عناصر موقف معين مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج ، وإدراك العلاقة بين العلة والمعلول أو السبب والنتيجة أو إدراك العلاقة بين شيء معلوم وشيء غير معلوم ، أو إدراك العلاقة بين العام والخاص". ص ١٦

ويعرف جروان (٢٠٠٧ م) التفكير بأنه " سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، بهدف البحث عن معنى في موقف أو خبرة، وأنه سلوك هادف

متطور، يتشكل من داخل القابليات والعوامل الشخصية، والعمليات المعرفية وفوق المعرفية، والمعرفة الخاصة بالموضوع الذي يدور حوله التفكير". ص ٤٥

وعرف سعادة (٢٠١١ م) التفكير بأنه " مفهوم يتألف من العمليات العقلية المعقدة كحل المشكلات، والعمليات الأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، ومن الاتجاهات والميول والمعرفة الخاصة بالموضوع". ص ٤٠

إجمالاً؛ فقد حملت التعريفات السابقة للتفكير مؤشرات دالة على طبيعته وحدوثه والدرجة التي يتشكل بها وأبرز هذه المؤشرات حول طبيعة التفكير هي:

١. يرتبط التفكير بعقل الإنسان في عملياته المختلفة، وهو يحدث بطريقة فردية.
٢. تتمايز عمليات التفكير بين البسيط والمعقد حسب نضج مراحل نمو الفرد.
٣. النمو المتواصل للتفكير يكون بالمران والتعلم.
٤. تحفز المواقف والمشكلات على بعث التفكير.
٥. يمكن ملاحظة وتتبع أثر التفكير بالقياس.

تصنيف عمليات التفكير:

تجرى عمليات التفكير وفق محددات مختلفة تبعاً لنمطه وطريقة التغلب على الصعوبات والعوائق التي تواجه الفرد وتحد من ممارساته العملية والشخصية، لتكون طريقة التفكير ودرجة صعوبتها من أهم المعالم التي يمكن أن تساعد في تصنيف عمليات التفكير وفق مستويات متدرجة أو متباينة.

أ تصنيف التفكير وفقاً لدرجة العمق والتدرج في الصعوبة :

صنف زيتون (٢٠٠٣ : ٩) الأنماط التفكيرية للعقل وفقاً للمهام التي يؤديها مع الخبرات، ومستوى النضج والتعليم إلى ثلاث مراحل متدرجة في درجة الصعوبة تبدأ من السهل إلى الأكثر صعوبة وهي :

١. مستويات التفكير البسيطة: ولها مرحلتان أساسيتان تتمثل في عملية التذكر، وفي عملية إعادة صياغة المهمة بذات الطريقة والخطوات.
 ٢. مستويات التفكير الوسيطة: وتتضمن مجموعة من العمليات الذهنية تشمل الاستفسارات، التصنيف والترتيب، إجراء المقارنة، و التطبيق.
 ٣. مستويات التفكير المتقدمة (المركبة) : وتتضمن عمليات تتطلب جهداً و فيراً من التفكير مثل مهام التفكير في حل المشكلات، التفكير الناقد، التفكير الابتكاري، التفكير في التفكير.
- ويوافق ذلك ما ذكره سعادة (٢٠١١م : ٦٠) من تصنيف التفكير إلى مستويين :
- ١ التفكير الأساسي : يعادل المستويات الثلاث الأولى عند بلوم.
 - ٢ التفكير المركب : يعادل المستويات العليا من الأهداف عند بلوم.

ب تصنيف التفكير وفقاً لدرجة الفاعلية :

اعتمد جروان (٢٠٠٧م : ٤٩) هذا التصنيف لتبيان أهمية قيام التفكير على خطوات منتظمة ومنهجية والابتعاد عن العشوائية في ممارسة التفكير وصولاً للدقة ومن ثم صحة المعلومات والقرارات المتخذة تجاه أمر ما ، ويصنف التفكير إلى مستويين رئيسيين هما التفكير الفعال Effective Thinking و التفكير غير الفعال In – Effective Thinking.

فالتفكير الفعال ممنهج يتصف بالدقة والتنظيم ومن يمارسه يكون واضحاً و يعتمد على مصادر موثقة للمعلومات، يفحص وجهات النظر المختلفة، وهو مرن يقبل تعدد الأفكار، ويصدر الأحكام بتأني في ضوء النتائج والأحداث دون عاطفة وميل.

بينما لا يتبع في النوع الآخر (التفكير غير الفعال) معايير تتسم بالدقة والوضوح والمنهجية، ويبنى على العاطفة والعشوائية وإصدار أحكام غير مدروسة بعناية.

أنماط التفكير Style of Thinking:

تشيع أنماط مختلفة للتفكير تعنى بوصف الأبعاد التي تقوم عليها خطوات التفكير وكذلك درجة قربها وابتعادها عن الواقع، ومنهجية هذه الخطوات والاستراتيجيات التي تستند عليها، ويبرزها زيادة وآخرون (٢٠٠٨م : ٦٤) في الأنماط الشائعة التالية:

١. التفكير الثنائي (التفكير التقاربي والتباعدي):

يميل التفكير التقاربي Convergent Thinking إلى النزعة التحليلية للوصول إلى الاستنتاجات المفضية إلى الحل من خلال البيانات المتوافرة، ويعتبر التفكير الناقد هو أحد أنماط التفكير التقاربي.

بينما التفكير التباعدي Divergent Thinking لا يلتزم بالطرق المتبعة، وهو متعدد ومتشعب الاتجاهات، وبالتالي فإن التفكير التباعدي يقترب من التوافق مع المعنى العام للتفكير الإبداعي.

٢. التفكير الخيالي Imaginative thinking :

وهذا النمط غير مستند إلى الواقع، فهو يستمد مادته من عناصر متخيلة، إذ تؤثر الحاجات الداخلية للفرد في تشكيكه، وهو تفكير لا يلتزم بقواعد المنطق والمشاهدات الواقعية والأحداث الخارجية.

٣. أنماط التفكير المرتبطة باتخاذ القرارات :

- أ التفكير التركيبي Synthesitic Thinking وأهم خصائصه : التواصل لبناء أفكار جديدة، تركيب الأفكار المختلفة، التطلع للأفكار ووجهات النظر التي تتيح حلولاً أفضل، الربط بين وجهات النظر المتعارفة، الابتكارية.
- ب التفكير المثالي Idealistic Thinking وأهم خصائصه : تكوين وجهات نظر مختلفة للأشياء، التوجه المستقبلين، الاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد

له وللناس والمجتمع، يهتم بالقيم الاجتماعية، يراعي الأفكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، علاقاته مفتوحة، ويثق في الآخرين، يستمتع بالمناقشات مع الناس، غير مجادل.

ج التفكير البرجماتي أو العملي Pragmatic Thinking وأهم خصائصه: التحقيق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، يؤمن بالتجريب، إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء من الخامات المتاحة، تناوله للمشكلات تدريجي، الاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية، البحث عن الحل السريع، القابلية للتكيف.

د التفكير التحليلي Analytic Thinking وأهم خصائصه : جمع المعلومات، تعريف المشكلة، البحث عن حلول بديلة، وضع القرارات، اختيار أفضلها، تقييم النتائج للتأكد من البديل الأفضل وإلا بدأ العملية من جديد.

ه التفكير الواقعي Realistic Thinking وأهم خصائصه: الوصول للفهم الجديد ، الاعتماد على الملاحظة والتجريب، والاعتماد على الأشياء الواقعية.

التفكير وعلاقته بقدرات العقل الأخرى :

١ التفكير والتذكر :

التذكر قدرة عقلية تعمل عندما يتذكر الفرد معلومة معينة سبق أن احتفظ بها في الذاكرة. وقد تطلب هذه العملية التعرف على هذه المعلومة من بين معلومات أخرى أو استدعاء نفس المعلومة من تلك الذاكرة، وبالرغم من أن عملية التذكر هذه تمثل أدنى مستويات التفكير، إلا أنها تعد أساسية لحدوث عمليات التفكير الأعلى منها ، فنحن لا نستطيع أن نمارس عمليات التفكير الأخرى دون اعتبار لوجود هذه العملية. (زيتون، ٢٠٠٣ : ١٢)

٢ التفكير والإبداع :

يشير زيادة وآخرون (٢٠٠٨م : ٧٠) بأن التفكير الإبداعي هو تفكير نوعي توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن

معروفة سابقاً، وهو ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة وله أربع مهارات رئيسة تتمثل في الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتفاصيل.

٣ التفكير والذكاء :

اهتم علماء النفس بدراسة العلاقة بين التفكير والذكاء، وقد أورد الحارثي (١٤٣٠هـ : ١٦) أهم آراء العلماء في هذا الصدد من ذلك :

عالم النفس الشهير (بياجيه Piaget) الذي يرى أن التفكير الإنساني موجه نحو فهم العالم. وأن " التفكير المنطقي " هو العامل الرئيس في تنمية الذكاء، وعلى هذا قدم بياجيه إسهاماً في تحديد العوامل التي تؤثر في تعليم الأطفال كيف يفكرون، وأن تفكير الطفل عملية إيجابية نشطة وليس عملية سلبية متلقية.

- ستيرنبرج Sternberg والذي يرى أن الذكاء " قدرة عامة " تنتظم على أساس أنها متضمنة عدداً من الذكاءات الأقل منها عمومية وهي :
الذكاء التحليلي Analytic ، والذكاء الابتكاري Creative والذكاء العملي Practical وأن تنمية هذه الذكاءات يتم في برامج تنمية التفكير.
لما سبق؛ يتضح استناد التفكير على مجموعة من القدرات التي يؤديها العقل، فالتفكير يستلزم ممارسة جهود متنوعة قائمة على النشاط الذهني بمراحل متعددة تتدرج من البسيط إلى الممارسات المتقدمة المعقدة.

أهمية تعليم التفكير

تبرز أهمية ومبررات تعليم التفكير بتعبيرات إجرائية تفضي إلى تعديل في سلوك الفرد ونماء لشخصيته، وتتمثل في : (زيادة وآخرون؛ ٢٠٠٨م : ٧٧)

- يزيد من إنسانية وكرامة الإنسان.

- تُحقق ذاته وثقة في نفسه.
- يُسرع في تأهيله وإعداد للمجتمع.
- يجعله مستعداً لملاقاة المستقبل.
- قادراً على التوائم مع المتغيرات والمستجدات الاجتماعية والثقافية.
- يزيد من الإيجابية والمشاركة في تطوير المجتمع والثقافة.
- يحوله إلى باحث عن المعرفة ومعالج لها في واقع الحياة.
- يُعزز إيمانه بقدرة الخالق سبحانه و تعالى.

بالتالي؛ تتجلى أهمية تعليم التفكير في كونه أصبح هدف رئيس من أهداف التربية، فهو يقدم الفرص العظيمة إلى تغيير استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس من الطرق التقليدية الرتيبة التي تحد من نضج التعلم إلى تلك التي تجعل من المتعلم أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعل مع ما حوله.

مداخل تعليم التفكير

تتفق كل المصادر التربوية على أهمية تعليم التفكير والمبررات التي يستند عليها عديدة وواضحة، إلا أن الآراء تتبع ثلاثة مذاهب في تنمية التفكير لدى المتعلمين يجملها زيتون (٢٠٠٣م : ١٠١) في المداخل التالية :

١ منظور تعليم التفكير بطريقة مستقلة، ويتحقق من خلال برامج مستقلة مصممة لتعليم مهارة أو أكثر من مهارات التفكير، ومن أمثلة ذلك برنامج الكورت Cort، برنامج القبعات الست Six Thinking Hats، برنامج التفكير الإبداعي...الخ.

٢ منظور تعليم التفكير بطريقة مدمجة، ويتحقق ذلك أثناء تدريس المواد من خلال تهيئة البيئة الصفية، وإتباع المعلم للأسئلة الحافزة التي تستثير تفكير طلابه، ويطلق على هذا المنظور " منظور التعليم من أجل التفكير".

٣ منظور تعليم التفكير بطريق التجسير، ويتم ذلك بالجمع بين المنظورين السابقين كأن يقوم المعلم بتعليم واحدة من مهارات التفكير للطلاب بشكل مباشر وصریح أثناء تدريس المحتوى المعتاد في المنهج الدراسي النظامي العادي.

إجمالاً؛ فإن تعليم التفكير مبدأ عام متفق عليه تماماً في مجمل المصادر التربوية، بينما يعزى تعدد مداخل التفكير إلى تباين الإمكانيات في البيئة المدرسية، وإعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، وبناء المناهج والمقررات، كما أن تعدد تخصصات التربويين ساهمت في تناوله من خلال رؤى واستراتيجيات تتوقف على كيفية توظيف التفكير من خلالها، وتجتمع المصادر على أهمية وضوح الهدف عند تدريس التفكير أياً كان المدخل.

التفكير الناقد

تمهيد

يشهد العصر الحديث تحولات متسارعة فهو عصر المعلومات والتكنولوجيا، إذ تنهمر المعلومات بكم هائل لا نستطيع مجاراتها والتأكد من مصادرها، و من ثم الاستفادة المثلى منها، وتتزايد لذلك أهمية التفكير الناقد، للمتعلمين ولكل أفراد المجتمع، وباعتبار المتعلمين هم لبنة المجتمع؛ فإن تدريس التفكير الناقد و توظيف مهاراته يشكل البعد الأبرز في إكسابها لهم، فهو يمكنهم من التعاطي مع المعلومات والتأكد من صحة المصدر وحدثته واكتمال معلوماته ومن الاستفادة منها وتوظيفها بالبناء عليها وفقاً لخبراته.

في هذا الصدد يشير حبيب (٢٠٠٣م) إلى " أن الاتجاه نحو التنافس، والتهيئة للعمل والوظيفة والتوافق مع متطلبات المستقبل، يفرض على المدارس والمعلمين أهمية تنمية قدرات الطلاب على إنجاز عمليات التحليل وتقويم المعلومات التي يتعرضون إليها، ومن ثم العمل على نقدها". ص ٣٩٦

و يرتكز هذا الأمر على قيام القائمين على التربية بتهيئة المعلمين من خلال تدريبهم وتشجيعهم على استخدامه في تخطيط وتنفيذ وتقييم أعمالهم التدريسية، وكذلك بناء المقررات وفقاً لذلك.

مفهوم التفكير الناقد Definition of Critical Thinking

حظي التفكير الناقد بتوافر أدبيات متنوعة حاولت التعريف به وبمهاراته ونماذجه وتدريبه، وفي سياق تعريف التفكير الناقد يتبين تعدد التعريفات التي تباينت في شمولها لجوانبه المختلفة، كما تركز بعض التعريفات إلى مهاراته باعتبار أهميتها الكبرى و أنها خلاصة الهدف من تدريس التفكير الناقد.

إن النقد في المعجم الوسيط (مجمع اللغة العربية؛ ١٩٩٢ : حرف ن) يعني أظهر عيوب الشيء ومحاسنه، أما أصل كلمة ناقد Critical وفق ما ذكره جروان (٢٠٠٧م : ٦٦) فإنها تعني التمييز وإطلاق الحكم.

ويرى باير (Bayer: 1985,271) أن التفكير الناقد أكثر تعقيداً من مهارات التفكير الأساسية "فهو ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم، والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي إدعاء من أي مصدر، للحكم على صحته و صلاحيته وقيمه الحقيقية".

أما إنيس (Ennis :1998,12) فيعرف التفكير الناقد بأنه "التفكير التأملي والاستدلالي الذي يركز على قرار يجب فعله".

وينقل أبو جادو وصالح (٢٠٠٧م : ٢٦٦) مجموعة من التعريفات لمؤلفين و متخصصين قام الباحث باختيار ما يتناسب وطبيعة الدراسة ومنها :

- تعريف باول Paul (2003): التفكير الناقد يعني تصحيح التفكير في مسعى المعرفة المعنوية والموثوقة حول العالم.

-تعريف ديان Diane (2004) : هو استخدام المهارات المعرفية أو الاستراتيجيات التي تزيد من احتمالية النتيجة المرغوبة، وهو يستخدم لوصف التفكير الهادف، وهو تفكير ذاتي، يتم استخدامه في حل المشكلات التي تواجه الفرد، ويعمل على تشكيل الاستنتاجات، واتخاذ القرارات.

-تعريف كوتن Cotton (2004) بأنه القدرة على تقييم المعلومات وفحص الآراء مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر في الموضوع قيد البحث والدراسة.

ويعرف حبيب (٢٠٠٣م : ٥٨٨) التفكير الناقد بأنه " نوع من التفكير المسؤول الذي ييسر عمليات الوصول للحكم".

ويعرف مارازانو وآخرون Marazano (٢٠٠٤م : ٤٨) التفكير الناقد بأنه: "تقويم صدق وصلاحيّة الأفكار للاستخدام".

ويعرف الحارثي (١٤٣٠هـ : ١٠٠) التفكير الناقد بأنه عبارة عن "العملية التي يتم التأكيد بها من موثوقية مصدر ما ، أو معلومة ما ، ومن دقتها".

من التعريفات السابقة يتبين مجموعة من العناصر التي تنتمي للتفكير الناقد أو تتقاطع معه ، فهي عناصر ضمنية أو مكمله له وهي :

١ التأمّل والاستدلال.

٢ الخبرة الذاتية.

٣ فحص الآراء والأدلة والإدعاءات.

٤ فحص وجهات النظر المتباينة.

٥ إصدار الأحكام.

مجمال العناصر السابقة تضيق أو تتوسع بحسب الموقف الذي يتطلب النقد ، ولا تقوم عمليات التفكير الناقد إلا بالاستناد على معاييرها لنستطيع الحكم على نزاهة الحكم أو القرار المتخذ وأنه الأنسب وفقاً لما يتوافر من معلومات.

خصائص المفكر الناقد Attributes of a Critical Thinker

أوردت الأدبيات التي تناولت التفكير الناقد مجموعة من خصائص التفكير الناقد وما يتصف به من يقوم بعمليات التفكير الناقد.

إذ يورد إنيس Ennis (أبو جادو وصالح ، ٢٠٠٧م : ٢٣٢) مجموعة من خصائص المفكر الناقد لعل من أبرزها :

- اتساع دائرة الاهتمامات والميول وإبداء الاهتمام بالبدائل.
 - محاكمة مدى مصداقية مصادر المعلومات.
 - التحقق من الأسباب والاستنتاجات والافتراضات.
 - القبول فقط بما هو مناسب من الأسئلة والفرضيات.
- ووفقاً لحافظ وآخرون (٤٣٠ هـ : ٢٣) فإن للمفكر الناقد خصائص هي :

- القدرة على تمحيص المعلومات بالمنطق.
 - الحساسية نحو المشكلات والقدرة على تحديدها.
 - الميل إلى التحليل والتنظيم عند التعامل مع المعلومات.
 - انفتاح الذهن نحو الأفكار والخبرات الجديدة.
 - الابتعاد عن الأحكام الذاتية.
- وينقل سعادة (٢٠١١م : ١٠٤) مجموعة من خصائص المفكر الناقد التي قدمها باير (Bayer) وهي خصائص أساسية و مهمة وتتمثل في :

١- توافر القابليات أو الميول ، أو النزعات (Dispositions)

٢- توافر المحكات المنافسة (Criteria)

٣- القدرة على المجادلة Argument

٤- الاهتمام بالاستدلال Inferring

٥- توافر إجراءات تعمل على تطبيق المحكات

بالتالي؛ فالمفكر الناقد يتصف بسعة الأفق والإطلاع وتوافر المنطق والحجة لديه، ويتصف كذلك بالرؤية الواضحة، والمرونة في التعامل مع الآراء المتباينة، وتتركز جهوده في جمع المعلومات من مصادر متنوعة واستخدام المعايير الصحيحة عند تتبع مجموعة المعلومات لتقييمها والحكم عليها بموضوعية تامة.

إن التفكير الناقد وسيلة مثالية للتحقق والاستقصاء، مما يعني أنه يعطي أبعاداً غاية في الأهمية والقوة عند إعداد المتعلمين لمواجهة متطلبات الحياة على كافة الأصعدة الشخصية والاجتماعية والعملية الوظيفية.

معايير التفكير الناقد:

يتفق المتخصصون والباحثون وفقاً لحافظ وآخرون (١٤٣٠هـ: ٢٤)، و الحارثي (١٤٣٠هـ : ١١٠) على عدد من المعايير والمواصفات الواجب توافرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف ما وهي :

- ١ التوضوح : بأن تكون مفهومة للآخرين.
- ٢ الصحة : التوثيق من خلال الدلائل والأرقام.
- ٣ الدقة : محددة ومفصلة بشكل كاف.
- ٤ الترابط : بين عناصرها المختلفة.
- ٥ العمق : عند معالجتها.
- ٦ الإحاطة : تؤخذ المعلومات من جميع جوانب الظاهرة أو الموقف.
- ٧ المنطق : التنظيم والترابط وصولاً لمعان واضحة ومحددة.
- ٨ الدلالة : بالتعرف على الظاهرة أو المواقف مقارنة بغيرها.

وتبقى هذه المعايير المتفق عليها كعناصر تقييم لكل عملية يتم بها ممارسات لأوجه التفكير الناقد أياً كان نوعها ومجالها.

مهارات التفكير الناقد :

لقد انعكس تعدد تعريفات التفكير الناقد ، والرؤى التي انطلقت منها على تعدد مهارات التفكير الناقد ، ومع ذلك فقد تكررت العديد من المهارات عند مجموعة من المتخصصين إذ يدور حولها قدر كبير من الاتفاق ، وهي مهارات تتنوع ما بين مهارات أساسية ومهارات تفصيلية أوردها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠١٠ م : ٤٥) كما يلي :

- ١ التمييز بين الحقائق والادعاءات والافتراضات.
 - ٢ التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة وغير المرتبطة.
 - ٣ تحديد مستوى دقة العبارات.
 - ٤ تحديد مصداقية العبارات.
 - ٥ التعرف على المعطيات الغامضة.
 - ٦ تعرف حالات عدم الاتساق.
 - ٧ اتخاذ قرار بشأن الموضوع.
 - ٨ التنبؤ بما يترتب عليه القرار.
- وبرأي الباحث؛ تتوافق هذه المهارات مع قائمة المهارات المعتمدة في اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد Watson- Glaser Critical Thinking Appraisal والتي يقوم عليها اختبار الشرقي (٢٠٠٥ م) المستخدم في قياس مهارات التفكير الناقد لعينة الدراسة الحالية وتشمل: معرفة الافتراضات، الاستنتاج، الاستنباط، التفسيري، وتقويم المجادلات والحجج.

قياس التفكير الناقد Critical Thinking Measurement

قدم عدد من الباحثين دراسات متنوعة حول استحداث مقاييس للتفكير الناقد ، تقدر سمات التفكير الناقد وفقاً لخصائص ومهارات متنوعة وفي مراحل مختلفة من

التعليم، و لعل أكثر المقاييس شهرة وتداولاً في قياس مهارات التفكير على الصعيد العالمي كما أورد سعادة (٢٠١١م : ١١٢) و أبو جادو وصالح (٢٠٠٧م : ٣٠١) هي :

١. اختبار كورنال للتفكير الناقد (Cornel Critical Thinking Test).

٢. اختبار روس للعمليات المعرفية العليا (Ross Test of Higher Cognitive Processes).

٣. اختبار نيوجيرسي للمهارات المنطقية (Reasoning Skills New Jersey Test of).

٤. اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد (Watson- Glaser Critical Thinking Appraisal).

ويتكون اختبار (واطسون وجليسر) للتفكير الناقد بصورته الأصلية من خمسة اختبارات فرعية هي على النحو الآتي :

١ الاختبار المعرفي الافتراضي (Recognition of Assumptions) حيث أن

الافتراض هو ما يُسلم بصحته، وهو يشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة أو عدم صدقها.

٢- الاختبار الاستنتاجي (Inference) حيث يعرف الاستنتاج بأنه حكم يستخلصه الفرد من حقائق مشاهدة أو مفترضة في ضوء حقائق معطاه.

٣ الاختبار الاستنباطي (Deduction): ويشير إلى القدرة على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة.

٤ الاختبار التفسيري (Interpretation): ويشير إلى القدرة على تحديد المشكلة وأبعادها، ومدى القبول بنتائجها.

٥ اختبار تقويم الجادلات والحجج (Evaluation of Arguments): ويشير إلى التمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، ودرجة قوة الحجة، ومدى

كفاية المعلومات لإطلاق الأحكام.

لقد قدمت هذه الاختبارات مؤشرات عديدة عند تطبيقها ، كما أبانت أهمية إيلاء التفكير الناقد الأهتمام عند التخطيط في مجمل العمليات التربوية التي تقدمها المدارس من برامج وأنشطة متنوعة.

التفكير الناقد والتدريس :

ينطبق على التفكير الناقد ما ينطبق على التفكير في مداخل تدريسه والتي تم الإتيان عليها فيما سبق (تدريس مستقل، المزج في التدريس، التجسير) وهي مداخل محل خلاف بين الباحثين حول فاعلية أيأ منها عن الأخريتين.

وبصرف النظر عن المداخل بحسب أبو جادو وصالح (٢٠٠٧م : ٢٤٦) فإن التفكير الناقد له تصورات عامة عند تدريسه منها :

- ١ التفكير الناقد مهارة تعليمية – تعليمية للمتعلمين كمصدر تأمل وتفكير.
- ٢ المشكلات والأسئلة والقضايا تفيد كمصدر من مصادر الدافعية للتعلم.
- ٣ الواجبات (Assignment) محور محدد أكثر من المحاضرات الموجهة.
- ٤ الأهداف والطرائق والتقويم تعزز استخدام المحتوى أكثر من الكتابة.
- ٥ الطلبة يتعاونون (Collaborate) في تعلم وتعزيز تفكيرهم.

ويعد التفكير الناقد أحد أهم مميزات التفكير العلمي، حيث يشكل جزءاً مهماً في كل عملية للتفكير، و أن كل ما يتميز به التفكير العلمي يتميز به التفكير الناقد من حيث الموضوعية، وإخضاع المعلومات والبيانات لمعايير موحدة، والقدرة على التفسير والاستنتاج، والحكم برؤية. (أبو جادو وصالح؛ ٢٠٠٧م : ٢٤٦)

وتشير الريضي إلى مجموعة من الأدوار التي يفترض توافرها في المعلم عند تدريس التفكير الناقد ومن هذه الأدوار:

- ١ -مخطط Planner
- ٢ تشكيل المناخ الصفي Climate Builder

| | |
|--------------------------------------------------------------|---|
| المبادرة Initial | ٣ |
| التركيز Focuser | ٤ |
| المحافظة على الاستمرارية Sustainer | ٥ |
| توفير مصادر للمعلومات Resource Person | ٦ |
| توجيه الأسئلة السابرة Proper | ٧ |
| نمذجة السلوكيات النقدية Model (أبو جادو وصالح؛ ٢٠٠٧م : ٢٤٩) | ٨ |

وفيما يلي بعض الشروط العامة التي يجب على المعلم مراعاتها من أجل التصميم الأمثل لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب، والتي أوردها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (٢٠١٠ م: ٤٥) على النحو التالي

- ١ مراعاة حاجات الطلاب.
- ٢ أهداف المقرر الدراسي.
- ٣ مراعاة المهارات الفرعية التي أهداف المقرر الدراسي.
- ٤ تحديد الوقت والمكان المناسب.

بالتالي؛ فإن التمهيد والتقديم الجيد للمهارة يمثل الخطوة الأكثر أهمية في إكساب المتعلمين المهارة، مما يدعو المعلمين لتكثيف جهودهم في هذه المرحلة، والحث على الدافعية في المقام الأول حتى يأتون خطواتها التالية في درجة عالية من الاستيعاب، ويسهل عليهم لاحقاً توظيفها كمهارات حياتية ناجحة ومفيدة.

استراتيجيات تدريس التفكير الناقد Critical Thinking Strategies

تورد الأدبيات مجموعة من الاستراتيجيات التي وضعت من أجل تدريس التفكير الناقد في خطوات ومنهجية متناسقة وتحقق الغرض وتشمل عناصر تخطيطية تسهّل الممارسات والأدوار بين المعلم وطلابه، ويمكن تحديد أهم الاستراتيجيات ذات الأبعاد التعليمية – التعلمية في تدريس مهارات التفكير الناقد وفقاً لـ أورد (٢٠١١: ١٠٦، أبو جادو وصالح (٢٠٠٧: ٢٦٠)، وجروان (٢٠٠٧: ٧٢) فيما يلي :

إستراتيجية سميث Smith Strategy لتقويم صحة مصادر المعلومات

يتم في ضوئها عرض خطة تعليمية عن مهارة تقويم صحة مصادر المعلومات كأحدى مهارات التفكير الناقد، بالاستفادة من إستراتيجية معالجة المعلومات التي تؤكد التأويل.

وتوضح الإستراتيجية أهمية المعايير اللازمة لتقويم مصادر المعلومات والتأكد من صحة محتواها، وتتضمن مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات المقدرة على التفسير من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، وتتألف من العناصر التالية :

- ١ مقدمة للدرس.
- ٢ عرض الدرس.
- ٣ التدريبات على مهارة التفكير الناقد.
- ٤ خاتمة الدرس.

إستراتيجية أوريلي O'Reilly Strategy لتدريس مهارة تحديد الدليل وتقويمه

يقوم مبدأ هذه الإستراتيجية على الشك في المعلومات التي يتدرب عليها، وعلى استخراج البراهين والحجج، وهناك دليل مساعد وإرشادي لها، و التدريب على هذه الإستراتيجية يحتاج وقتاً كافياً، وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية :

- ١ عرض المهارة وتحديد المهام والأدوار.
- ٢ طرح الأسئلة وتحليلها.
- ٣ استشارة التساؤلات والتحقق.
- ٤ تقييم التساؤلات واستخراج الدليل.
- ٥ تقييم الدليل.

إستراتيجية باير Beyer Strategy

تقوم هذه الإستراتيجية على عدد من الخطوات وعلى استجابة المعلم في التمهيد الكاف والمناسب مع طرح الأمثلة وتتضمن الإجراءات التالية :

- الخطوة الأولى : تقديم المهارة.
- الخطوة الثانية: شرح المهارة نظرياً.
- الخطوة الثالثة : العرض التوضيحي للمهارة.
- الخطوة الرابعة: مناقشة العرض التوضيحي (مراجعة ما قام به المعلم).
- الخطوة الخامسة: تطبيق المهارة عملياً.
- الخطوة السادسة: التفكير التأملي فيما قام به الطلبة من عمل.

استراتيجيات القراءة الناقدة Strategies for Reading Critically

وهي تركز على أهمية القراءة في تنمية الفكر الناقد لدى المتعلمين كمدخل للتفكير الناقد وبدافع ذاتي، وتتم من خلال جانبين هما عملية إصدار أحكام في القراءة، ويتم إصدار الأحكام من خلال تقييم الترابط والدقة في النصوص، والجانب الآخر هو القراءة التي يتم فيها استخدام التساؤل، والتحليل، والحجج والبراهين والأدلة، ثم إصدار حكم وفقاً لمعيار معتبر.

إجمالاً؛ حاول هذا المبحث إبراز التفكير كحقل مستقل له حضوره الواسع في الأدبيات ذات العلاقة، بل يشكل عمق أدبيات التربية وعلم النفس، كما تم الإتيان على التفكير الناقد والتعريف به ومعاييره وبمهاراته، وقياسه، وكيف يمكن تعليمه وعلاقته بالتدريس، وكانت العلامة الجديرة بالنقاش في ذلك هو تحول التفكير الناقد في التدريس إلى مهام وظيفية تستغل خطوات التدريس كمرتكز لتوظيفه كمهارة شبه دائمة يستثمرها المتعلمون في الارتقاء بالأفكار محل النقاش، وفي سياق حياتهم العامة والشخصية.

المبحث الرابع : الوعي المعلوماتي

تمهيد :

أسهم الإنتاج المتسارع في مصادر المعلومات الالكترونية من خلال وسائط وأشكال متعددة في بناء مجتمع قائم على المعلومات Information Society ، فالمدارس والكلية الأكاديمية والمكتبات ومراكز المعلومات تحاول جاهدة أن تبرز جهودها في إكساب المتعلمين والمستفيدين طرق الإفادة من خدمات المعلومات والتعامل مع مصادرها بأشكالها المتنوعة.

وتحاول المدارس بوصفها الوجه الأول لمجتمع المعلومات مجابهة هذا التحدي من خلال توظيف خدمات المعلومات في المقررات الدراسية والمناشط والمشاركات المتنوعة التي تتم في القاعات الدراسية والمرافق المساندة في المدرسة.

كما أن ظهور مفهوم الوعي المعلوماتي ونماذجه ومهاراته ، وسريانه كمتطلب هام ومثالي لمواجهة طوفان المعلومات الممتد في كل العلوم والحقول ، جعل منه الدليل والحل الأنسب لتمكين المتعلمين من معرفة حاجاتهم من المعلومات والإفادة منها بطرق وأدوات سليمة في ظل طوفان المعلومات وتراكم كبير لمصادرها.

إن الثقافة الالكترونية ومجتمع المعلومات والوعي المعلوماتي نشأت وتطورت وفق نظرية الحدائة الاجتماعية ، وهي نظرية تشير إلى أن التطور الاقتصادي والتكنولوجي يولد تحولات عميقة في المجتمع وفي مجموعة من القيم الاجتماعية والاقتصادية لتكوّن ما يسمى بالخبرات التكوينية نحو الإفادة من المعلوماتية. (نوريس؛ ٢٠٠٦م : ٢٧٩)

تعريف الوعي المعلوماتي:

الوعي في اللغة مشتق من وعى وهو بمعنى حفظ وقدّر، فالوعي يعني الحفظ والتقدير. (الرازي؛ ١٩٩٩م : ٧٢٩) ، وفي الجانب الاصطلاحي تتنوع التعريفات التي تتناول الوعي المعلوماتي بتنوع خلفيات المتخصصين والباحثين المهتمين ، وهذا ما جعله

يكتسب أهميته في أكثر من مجال كالتعليم العالي والتعليم العام والإعلام
والمؤسسات والهيئات العلمية الثقافية والاجتماعية.

فقد عرفه تومسون و هينلي (Thompson and Henley, 2000) بأنه " معرفة كيف
تتعلم مع المقدرة على الوصول للمعاني من خلال المعلومات". ص ١٩

كما عرفته الجمعية الأمريكية للمكتبات بأنه " القدرة على تحديد وقت
الاحتياج للمعلومات و القدرة على تحديد مكان هذه المعلومات وتمييزها وكذلك
تقييمها واستخدامها بفعالية". (www. Ala.org/ala)

وتعرفه ماكنزي (Mckenzie, 2000) بأنه " مقدرة على الوصول إلى المعلومات
وترجمتها إلى معان مفهومة وصناعة أفكار جديدة". ص ٢٣

وفي محاولة صادرة عن المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم(اليونسكو
Unesco) في مؤتمر دولي يعرف بإعلان براغ المنعقد في عام ٢٠٠٣م تم تقديم تعريف
للعوي المعلوماتي على أنه " تحديد الحاجات و الاهتمامات المعلوماتية والقدرة على
تحديد مكانها و تقييمها و تنظيمها و إعدادها بكفاءة واستخدامها والاتصال
بالمعلومات لمعالجة القضايا فهو شرط المشاركة في مجتمع المعلومات وجزء أساس من
حقوق الإنسان للتعلم مدى الحياة". (Webber and Johnston, 2006: 14)

وعرف القاموس الالكتروني المتاح على الخط المباشر لعلم المكتبات و المعلومات
On Line Dictionary Of Library & Information- ODLIS عام ٢٠٠٣م الوعي
المعلوماتي بأنه " اكتساب مهارة الوصول للمعلومات التي يحتاجها الفرد وفهم كيفية
تنظيم واستخدام التقنية في عمليات البحث وتقييم المعلومات، والاستفادة منها بفعالية
و فهم للبنى الأساس للتقنية التي تعد أساس نقل المعلومات و تأثير العوامل الاجتماعية
و السياسية و الثقافية على ذلك. (<http://l.u.com/odlis-e-cfm>)

كما ورد تعريف في النشرة الختامية للمنتدى القومي للوعي المعلوماتي (NFIL National Forum On Information literacy) بموقعه على شبكة الانترنت (www.infolit.org/index.html) حيث عرف الوعي المعلوماتي بأنه "القدرة على معرفة متى تكون هناك حاجة للمعلومات أو المشكلة التي في متناوله ليكون قادراً على تمييز وتحديد مكان المعلومات و تقييمها واستخدامها".

وتقدم جوي تايلر J. Taylor (٢٠٠٨م) تعريفاً شمولياً للوعي المعلوماتي فهو: " إدراك الحاجة إلى المعلومات بجميع صورها ، والولوج إلى أماكنها وفهمها وتقويمها واستخدامها وربط المعلومات بعضها ببعض". ص ٣٨

ويستخلص العمران و العبيدي (٢٠٠٨م) تعريفاً للوعي المعلوماتي فهو " خليط من مهارات متعددة للمعلومات يؤدي اكتسابها إلى بناء الوعي المعلوماتي". ص ١٦

في ضوء استعراض جملة التعريفات السابقة للوعي المعلوماتي يتضح تعدد مصادر الاهتمام بمفهوم الوعي المعلوماتي ما بين هيئات دولية ومؤسسات بحثية وتعليمية وباحثين أفراد ، كما يتضح أن نشوء الاهتمام بالوعي المعلوماتي بدأ متزامناً مع بواذر الاستفادة من الشبكة الدولية للمعلومات -الانترنت- وظهور مصطلح الانفجار الفكري وتضخم المعلومات وبالتالي صعوبة السيطرة عليها.

كما تعددت الأفكار التي تضمنتها التعريفات السابقة ما بين مهارات المعلومات ومهارات الوعي بها ، وكذلك التأكيد على أهميته في جوانب وحقول متعددة كالتعليم في المدارس والجامعات أو على الصعيد الشخصي للأفراد في حياتهم.

وإجمالاً فإن أبرز ما حملته التعريفات السابقة يكمن في :

التوافق الواضح في المدلول العام للتعريفات برغم تنوع جهة الصدور ما بين مؤسسات وهيئات وأفراد.

نشوء الوعي المعلوماتي يكون من خلال إدراك الحاجة إلى المعلومات.

المقدرة في الوصول لمصادر المعلومات و استرجاعها.

التمكن من نقد وتقييم المعلومات

التمتع بمهارات التعلم المفرد.

التأكيد على التعليم من خلال مراحل وصوره المتنوعة (التعليم المستمر).

أهمية الوعي المعلوماتي :

يساعد الوعي المعلوماتي في تيسير التعايش مع المتغيرات التقنية المتزايدة ومواجهة تنوع المعلومات وأهدافها المتنوعة، وكذلك إدراك التغيرات المختلفة ليستطيع الفرد من اتخاذ القرارات والأحكام المناسبة والموضوعية حول المواقف الحياتية العامة.

في هذا الاتجاه يحدد ماكول Mackall (٢٠٠٦ م : ٤٢) أهمية الحاجة إلى

التعامل الواعي مع المعلومات في ضوء عدة نقاط :

أن هناك تنوعاً في المصادر المعلوماتية منها مصادر أساسية (كالمقابلات والحوارات والملاحظة)، ومنها مصادر ثانوية (تقارير وبحوث).

أن هناك صياغات متعددة للمعلومة بعضها صياغات مضللة من خلال المهارات الأسلوبية التي تشوّه الحقيقة أو تخفيها.

أن هناك معلومات زائدة عن الحد، مما يتطلب تحديد الهدف.

كما أن هناك مجموعة من الملامح التي تتحدد في ضوءها أهمية الوعي المعلوماتي للمتعلمين، يوردها العمران والعيدي (٢٠٠٨ : ٣٣) كالتالي :

١. تزداد أهمية الوعي المعلوماتي في البيئة الحياتية في ظل التغيرات التقنية الحاصلة في بيئة المعلومات.

٢. تزايد المعلومات بسرعة هائلة و دون هيئة واضحة.

٣. الحاجة إلى التأكد من موثوقية المعلومات التي نحتاجها.

٤. الحاجة إلى استخلاص الإجابات المباشرة للاستفسارات من خلال كم هائل من المعلومات في الإنتاج الفكري.
٥. تنوع الأشكال التي ترد من خلالها المعلومات من صور ورسوم ونصوص.
٦. يزيد الوعي المعلوماتي من كفاءة المتعلمين في إدارة وتقويم المعلومات المطلوبة.
٧. يزيد من كفاءة التعلم إلى أبعد من حدود الفصول الدراسية.

إن الوعي المعلوماتي يزيد من قدرات المتعلمين على التعلم، من خلال المقررات الدراسية، وفي جميع البرامج التي تقدم للطلبة ويشاركون في مناشطها، ويؤدي اكتساب مهارات الوعي المعلوماتي إلى مضاعفة فرص التعلم الموجه ذاتياً، والقدرة على تنويع مصادر المعلومات مما يمكنهم من زيادة قدراتهم وإثراء معارفهم ومهاراتهم في المجالين الدراسي والحياتي، كل هذا يتطلب مراعاة مفهوم ومهارات الوعي المعلوماتي عند بناء وتصميم محتوى المقررات الدراسية.

أهداف الوعي المعلوماتي :

يرى دياب (٢٠٠٧م : ٣٩) توزيع أهداف الوعي المعلوماتي إلى ثلاثة أهداف رئيسية هي الأهداف المعرفية، الأهداف المهارية، و الأهداف الوجدانية وقام بتفصيل هذه الأهداف الرئيسية إلى مهام ووظائف كالتالي :

أولاً الأهداف المعرفية Knowledge Objectives :

١. فهم مصادر المعلومات.
٢. فهم أشكال وأنواع مصادر المعلومات ودرجاتها وأشكالها المختلفة.
٣. معرفة الطرق الصحيحة للوصول لمصادر المعلومات وآلية البحث فيها.
٤. معرفة أساليب النشر المعرفي وطرقه المختلفة.

ثانياً الأهداف المهارية Skills Objectives :

١. القدرة على التحقق من الحاجة للمعلومات
٢. إعداد إستراتيجية بحث دقيقة تضمن استرجاع المعلومات وفقاً للحاجة.
٣. تقييم المعلومات المسترجعة.
٤. تنظيم المعلومات بالتحليل و التلخيص والربط بغية الوصول لفهم كامل ومعرفة جديدة وصحيحة.

ثالثاً الأهداف الوجدانية Attitudinal Objectives

١. التحلي بالصبر والمثابرة والثقة بالنفس عند البحث عن المعلومات.
٢. التدرج في التدريب على البحث عن المعلومات.
٣. أهمية المراجعة والتأكد والفحص عند البحث عن مصادر المعلومات وعند البحث في محتوياتها والأفكار التي تتضمنها.
٤. البحث عن المعلومات هي طرق ووسائل تتطور وتتمو وفقاً للحاجة إليها وللنمو في أساليبها المختلفة.

بالتالي؛ يحقق الوعي المعلوماتي جملة من الأهداف تتجاوز الوصول للمعلومات بمصادرها المتعددة إلى كشف محتواها والقدرة على الفهم بما يحقق الحاجة منها، مما يعني تهيئة متعلمين قادرين على التمييز بين ما يقدم لهم وفقاً لمعايير تمكنهم من ذلك التمييز تبعاً لحاجتهم من المعلومات ومكانها وإخضاعها لنقد بناء وتصور كامل عن دقة مصدرها وقربها من التساؤلات التي يبحث حولها.

مستويات الوعي المعلوماتي :

ورد في الأدبيات تقسيمات متباينة لمستويات الوعي المعلوماتي تأخذ في الاعتبار المستوى الرتبي للمهارات أو نوع الوسيط المعلوماتي المستخدم، حيث ترى ماكينزي (Mckenzie, 2000 : 23) أن الوعي المعلوماتي له أبعاد هي :

١. تصنيف المعلومات.
٢. اختيار المعلومات.
٣. التفسير والترجمة إلى فهم ومعرفة ووعي.
٤. التوصل لأفكار جيدة وجديدة.
٥. تطوير الأفكار والاستعانة بأفكار الآخرين.

بينما نجد تقسيماً مختلفاً لمستويات الوعي المعلوماتي تعتمد على أشكال الوسائط والأدوات المستخدمة كما هو تقسيم دياب (٢٠٠٧م : ٤١) الذي يرى مستويات الوعي المعلوماتي تتمثل في :

- ١ - الوعي المكتبي Library Literacy : قائم على مصادر المعلومات المتاحة في المكتبات ومراكز مصادر التعلم ويتضمن هذا المستوى مجموعة من المهارات التي تتيح استخدام المكتبة بطريقة مثلى.
- ٢ - الوعي الحاسوبي Computer Literacy : قائم على الوصول لمصادر المعلومات التي تتيحها برامج تعمل على الحاسب.
- ٣ - الوعي الرقمي Digital Literacy : فهم قائم على الشبكات المختلفة للمعلومات وما يتاح من خلالها من الوصول لبوابات ومراصد المعلومات واسترجاعها ومعالجتها بالصور المناسبة.
- ٤ - الوعي البحثي Research Literacy : مرتبط بمفاهيم البحث وطرقه وخطوات إعداده ونقد مصادر المعلومات والوعي بالحقوق والقوانين الفكرية وهو مستوى متقدم من الوعي المعلوماتي.

وفي رؤية مختلفة لتايلر J. Taylor (٢٠٠٨م) فإن " مستويات الوعي المعلوماتي ليست مهارات مكتبية أو مهارات الحاسب أو الثقافة الرقمية فهي في مجملها

لا تكوّن الوعي المعلوماتي فهو ليس برنامجاً أو طريقة بل يقوم على التفكير والاستنتاج وعلى تطوير المعلومات وفهمها وإدراكها". ص ٢٩

وتجمل أوجه الوعي المعلوماتي التي وردت عن المتخصصين في مفاهيم لها مستويات متوازية في فئات وتشمل وفقاً لبامفلح (٢٠٠٩م : ١٣٥)

The Information Technology Conception مفهوم تقنية المعلومات

The Information Sources Conception مفهوم مصادر المعلومات

The Information Process Conception مفهوم عمليات المعلومات

The Information Control Conception مفهوم ضبط المعلومات

The Knowledge Construction Conception مفهوم بناء المعرفة

The Knowledge Extension Conception مفهوم امتداد المعرفة

The Wisdom Conception مفهوم الحكمة

ويشير عبدالهادي (٢٠٠٧م) " أن الوعي المعلوماتي يستخدم بالتبادل مع مصطلحات أخرى مثل محو الأمية المعلوماتية، ومحو الأمية المعرفية، والتوعية المعلوماتية، والثقافة المعلوماتية، وأن استخدام الوعي المعلوماتي هو الأسلم على اعتبار أنه امتداد لهذه المصطلحات وأنه يضمها كاملة". ص ١١٥

لما سبق؛ تأخذ مستويات الوعي المعلوماتي بمسمياتها المتنوعة نوع الحاجة المعلوماتية، والإمكانات المتوفرة كعوامل معتبرة، كما أن الوعي المعلوماتي يظل المصطلح الأبرز في الأدبيات للدلالة على هذه المستويات.

مهارات الوعي المعلوماتي :

إن التراكم المتواصل في كم المعلومات وتنوع الصور التي ترد من خلالها شكّل سمة جديدة لهذا العصر، كما أحدث حالة من التحدي أمام الإفادة منها، مما أسهم في حث المؤسسات والجمعيات التربوية نحو توجيه الاهتمام بهذه الحالة.

وقد نتج عن المؤتمر الدولي للوعي المعلوماتي (NFIL) والذي شارك فيه ٦٥٠ جهة تعليمية ومنظمات وهيئات عالمية قائمة بالمهارات التي يحتاجها الطالب في دراسته وفي حياته الشخصية وعند التحاقه بالعمل، وتشمل : (تايلر Taylor : ٢٠٠٨ ، ٣٥)

١ مهارات الاتصال والمعلومات :

- المعرفة الإعلامية والمعلوماتية : التحليل والبحث والإدارة والدمج والتقييم وفهم دور الإعلام في المجتمع.
- مهارات الاتصال الشفهي والاتصال بوسائل الإعلام المختلفة.

٢ مهارات التفكير وحل المشكلات :

- التفكير الناقد والتفكير المنظم، التدريب على الفهم الهادف، فهم الترابط بين الأنظمة.
- تحديد المشكلة وصياغة حلها.
- البراعة الإبداعية بتطوير الأفكار ودمجها وتوصيلها للآخرين.

٣ المهارات الشخصية والقيادية :

- توضيح أهمية فرق العمل، العمل بفعالية مع الآخرين، التعاطف، احترام وجهات النظر الأخرى.
- الاعتماد على النفس وتوجيهها ذاتياً؛ تحمل المسؤولية والمرونة والعمل على وضع أهداف عالية القيمة.
- المسؤولية الاجتماعية من خلال السلوك الأخلاقي والشخصي في بيئات المجتمع المختلفة.

كما يمكن اكتساب مهارات الوعي المعلوماتي من خلال الإجابة على الأسئلة الموزعة وفق المراحل التي أوردها العمران والعبيدي (٢٠٠٨ م : ١٧)

١. تعريف المشكلة وطرح أسئلة جيدة

- ما هي المشكلة المعلوماتية التي أواجهها ؟ أو السؤال الذي يتطلب إجابة ؟

- ما هي المعلومات التي احتاجها ؟
 - ماذا أعرف عنها ؟
 - ماذا أعرف عن البحث عن المعلومات ؟
٢. استراتيجيات البحث عن المعلومات
- أين أستطيع البحث عن المعلومات المطلوبة ، وما المصادر المتاحة ؟
 - أي نوع من قواعد البيانات يمكن أن أجد فيه معلومات مناسبة ؟
 - ما أنواع المصادر التي تساعدني في حل المشكلة ؟
 - هل احتاج إلى مساعدة في إيجاد المصادر ؟
٣. اختيار وتقويم المصادر
- كيف أستطيع البحث عن المصادر بكفاءة ؟
 - هل أعرف الكلمات المفتاحية التي تساعدني في بحثي عن المعلومات ؟
٤. البحث الإلكتروني
- هل المصادر التي وجدتها تجيب عن أسئلتني ؟
 - هل أكون حذراً عند اختيارها ، بحيث تحتوي على تفاصيل وأفكار أدق ؟
 - هل وجدت كل المصادر التي تتعلق بموضوعي ؟
٥. تنظيم وإعادة هيكلة المعلومات
- كيف أستطيع جمع المعلومات وإعادة صياغتها ؟
 - هل أبني نماذج وأنماطاً في ترتيب المعلومات ؟
 - كيف أرتب المعلومات ؟
 - هل أستطيع أن أبني أداة مساعدة في عمل هيكله العمل ؟
 - هل اكتفيت من المعلومات ؟
٦. ربط النتائج مع البحث
- كيف أستطيع إنهاء هذا العمل بكفاءة ؟
 - ما هي أفضل صيغ الربط ؟

- ماذا احتاج لربط المعلومات ؟

٧. تقييم العمل

أ. تقويمه كمنتج :

- هل كونت منتج معلوماتي كفاء ؟

- هل طابقت عملي مع المقاييس والمعايير الموجودة ؟

- هل هو أفضل عمل موجود ضمن مجال معين ؟

ب. تقويمه كعملية :

- هل استخدمت مصادر حديثة ؟

- هل طريقة البحث كافية ؟

- هل المصادر جيدة ؟

مما سبق؛ فإن مهارات الوعي المعلوماتي تتضمن مجموعة من القدرات التي يستطيع المتعلم من خلالها مواجهة مشكلة كم المعلومات وسبر محتواها وممارسة أنواع من التفكير الناقد واستخدام أساليب وطرق التعلم الذاتي المتنوعة، و ممارسات سلوكية واجتماعية، ويجب أن يهيأ للمتعلم سبل التمكين من القدرات لإدراك حاجته إلى المعلومات، و على تحديد مكانها وتقييمها لاستخدامها على الوجه الأمثل.

معايير الوعي المعلوماتي :

أحدث النمو الهائل في حجم المعلومات وانتشارها الفائق إرباكاً واسعاً وتداعيات ملحوظة على صعيد الجمعيات والمؤسسات التربوية، مما جعلها تبذل جهوداً في حلقات وحوارات مكثفة حول التعامل معها، وقد انطلقت هذه الجهود من رؤى وحاجات مختلفة لكنها تتقاطع مع أهمية مواجهة الطوفان المعرفي.

ففي مطلع الألفية الثالثة صدر في بريطانيا معايير وطنية للمعلومات بهدف الإفادة من قطاع المعلومات ومحو الأمية المعلوماتية ويرمز لها اختصاراً (SCONUL) وقد صيغت في سبع نقاط كما أورد ويبرو جنستون (Webber & Johnston,2006) وهي :

- ١ -التحقق من الحاجة للمعلومات.
- ٢ -تحديد مصادر المعلومات الملبية للحاجة المعلوماتية.
- ٣ -إستراتيجية تحديد موقع المعلومات.
- ٤ -الوصول إلى المعلومات.
- ٥ -تقييم المعلومات.
- ٦ -تنظيم وعرض المعلومات للأخرين بأسلوب مناسب.
- ٧ -الإضافة للمعرفة والتأليف.

كما توصلت جمعية الاتصالات التربوية والتقنية (AECT) بالمشاركة مع جمعيات مهنية مختصة إلى تسعة معايير للوعي المعلوماتي بالنسبة للمتعلم ، وهذه المعايير تتضح من خلال مجموعة من المؤشرات تتدرج تحت ثلاث بنود كما أوردت تايلر Taylor (٢٠٠٨ : ٣٥) وهي :

- ١ -الوعي المعلوماتي :
 - المتعلم الواعي معلوماتياً قادر بكفاءة على الوصول إلى المعلومات .
 - المتعلم الواعي معلوماتياً قادر على تقويم ونقد المعلومات.
 - المتعلم الواعي معلوماتياً يستخدم المعلومات بدقة وإبداع.
- ٢ -التعليم الذاتي (المستقل) :
 - المتعلم الذي يكون ذاتياً هو واع معلوماتياً يتعقب المعلومات المتعلقة باهتماماته الشخصية.
 - المتعلم الذي يكون متعلماً ذاتياً هو واع معلوماتياً يقدر النتاج الأدبي.
 - المتعلم الذي يكون متعلماً ذاتياً هو واع معلوماتياً يجتهد في الوصول للتمييز في البحث عن المعلومات والمعرفة. .

- المشاركة الإيجابية في التعلم التعاوني وفي المجتمع.
- ممارسة السلوك الأصيل في ما يتعلق بالمعلومات وتقنياتها.
- المشاركة جيداً في مجموعات لدعم وتوليد المعلومات.

ووفقاً للعمران والعبيدي (٢٠٠٨م : ١٧) فإن المؤسسة الأسترالية والنيوزلندية

للوعي المعلوماتي (ANZIL) تشير إلى أن من يتمتع بالوعي المعلوماتي له القدرة على :

- إدراك حاجتهم للمعلومات.
- تقرير حجم المعلومات التي يحتاجونها.
- الحصول بكفاءة على المعلومات التي يريدونها.
- تقويم المعلومات التي يصلون لها ومصادرها.
- تصنيف وحفظ ومعالجة المعلومات التي يحصلون عليها، ويقومون بعرض المعلومات التي توصلوا إليها بالمعرفة التي لديهم.
- استخدام المعلومات التي توصلوا إليها في تعلمهم، وإيجاد معرفة جديدة يحلون من خلالها المشكلات التي تواجههم ، ويستخدمونها في اتخاذ قراراتهم .
- فهم القضايا الاقتصادية والقانونية والاجتماعية والسياسية والثقافية المتعلقة باستخدام المعلومات.
- الوصول إلى المعلومات مع مراعاة الأمور القانونية والأخلاقية.
- استخدام المعلومات من أجل أداء الواجبات الوطنية والمسؤوليات الاجتماعية.
- استخدام الوعي المعلوماتي كجزء من التعلم الذاتي والمستمر.

ويعتقد الباحث أن الجهود الصادرة عن المؤسسات والجمعيات العلمية حظيت بقبول ورضا واسع كونها قللت من الفجوة الرقمية، إضافة إلى أن هذه المعايير قدمت المساعدة كدليل إرشادي حول آلية التعامل مع المشكلات التي أحدثتها وفرة غير

منضبطة في مصادر المعلومات مما يستدعي تمكين المتعلم لمواجهتها وقدرته على سبر محتواها والإفادة بما يحقق هدفه ويجب عن الاستفسارات.

نماذج تطبيقية لبناء الوعي المعلوماتي :

يقصد بهذه النماذج عملية تأطير لجهود متنوعة تهدف إلى إشاعة الوعي المعلوماتي في المدارس والكليات، وتشمل مجموعة من الخطوات حول جمع وتصنيف المعلومات، وتقصي أبعادها وربط بعضها ببعض.

و أبرز هذه النماذج المطبقة والذائعة الانتشار في البيئة التعليمية كما أورد العمران والعبدي (٢٠٠٨ م : ٢٥) تتمثل في الآتي :

١- **الدبليوات الثمان (8ws)** : طور هذا النموذج أنيت لامب (Annette Lamb) ويعتمد على تحفيز المتعلم وإثارة اهتمامه ، وذلك من أجل تحقيق الهدف الخاص لتنمو مهارات المعلومات لديه ، ويتم ذلك من خلال عدد من الخطوات تبدأ بالاستكشاف وتنتهي بتقويم المشروع.

٢- **الطريق إلى المعرفة (Pathways to knowledge)** : طور هذه النموذج مارجوري باباز وأن تيببي (Marjorie Pappas; Ann Tepe) ويعتمد على وضع خطة لحل المشكلة المعلوماتية، وتنفيذ البحث الصفي، وهذه الخطة تقوم مقام سلسلة الخطوات التي عادة ما تتبع في النماذج الأخرى، وتركز على استمرارية تشجيع الطلاب على البحث عن المعلومات والاستكشاف، كما تعتمد على التقويم أثناء البحث عن المعلومات.

٣- **عمليات المعلومات (Information Process)** : صمم هذا النموذج كارول كوهلاثيو (Carol Kuhlthau)، ويتميز أنه يتعامل مع المشاعر وردود الأفعال، وقسم كارول نموذجه بحسب المشاعر التي تعترى المتعلم في كل مرحلة من مراحل البحث.

٤- الخطوات التسع (Nine steps) طوّرها آن إرفينج (Anne Irving) ، ويعتبر من أوائل النماذج التي استخدمت في هذا المجال ، لذا فمعظم النماذج تقدم إطاراً ودليلاً للتعليم والتعلم، يسترشد به الطلاب في أداء مشروعاتهم من البداية وحتى النهاية شاملاً بذلك التقويم.

٥- عمليات البحث (Research Process) : وضعت باربارا ستريبلينج وجودي بيتس (Barbara stripling and Judy Pitts) هذا النموذج لحل المشكلة المعلومات، ويتكون من عشر خطوات، ويركز الطلاب في الخطوة الأولى في هذا النموذج على تعريفهم للموضوع المراد البحث فيه، ثم يطلب منهم أن يفكروا في الإعداد لمهمتهم عن طريق أسئلة مختلفة، وإكمال المهمة وفق الخطوات المحددة .

٦- أنا أبحث (I search) : بنى كين ماكروري (Ken macrorie) هذا النموذج وهو يعتمد على الدافعية الذاتية للمتعلم للبحث عن المعلومات في مجال اهتماماته الشخصية، إلا أن بعض الطلاب يحتاج أحياناً إلى مساعدة في اختيار الموضوع، لذا يمكن إعطاؤهم بعض المساعدة عند الاختيار.

٧- دورة البحث (Research Cycle) : الذي وضع هذا النموذج ماكيزي (McKenzie) والغرض منه تلبية احتياجات الطلاب لتنفيذ البحوث الصفية ويتميز هذا النموذج بتركيزه على الطالب كمنتج للمعلومات لذا فهو يبني قدرات الطالب على وضع الأسئلة، والبحث عن الإجابات، وتحليل المعلومات، واتخاذ القرارات، وبناء القدرات التفكيرية لدى الطلاب.

٨- المهارات الست الكبرى (The Big 6) : وضعه مايكل إيزنبرج وروبرت بيركوتيز (Michael Eisenberg & Robert Berkowitz) ، وهو نموذج مستخدم على نطاق واسع، ويفترض النموذج، أن هناك ست مهارات رئيسة ضرورية لحل مشكلة المعلومات، ويقدم هذا النموذج موقفاً نظامياً تجاه مشكلة المعلومات وحلها،

ويعتمد في ذلك على مهارات التفكير الناقد ، وهو جيد في حل المشكلات المعلوماتية وفي استخدامه في حل الواجبات المدرسية ، وفي الحياة اليومية.

ويستخدم هذا النموذج في الآلاف من المدارس الكليات و الشركات و برامج التدريب بالولايات المتحدة الأمريكية ، نظراً لمرونته الكافية عند استخدامه ، وفي مستويات متعددة سواء للمتعلمين أو غيرهم من الأفراد والموظفين في برامج التعليم المستمر. (Shambles: 2008)

وتتلخص المهارات الكبرى في ست مهارات رئيسة ولها تفرعات لكل مهارة رئيسة توضحها تحقق تكاملاً مثالياً لتكوين النموذج أوردها إيزنبرج و بيركowitz Eisenberg and berkowitz (٢٠٠٦م : ٥) وهي على النحو التالي

المهارة الأولى تحديد المهمة :

١. تحديد المشكلة

٢. تحديد المتطلبات المعلوماتية.

المهارة الثانية وضع إستراتيجية البحث عن المعلومات :

١. تحديد مدى مجموعة المصادر.

٢. ترتيب المصادر حسب الأولوية.

المهارة الثالثة تحديد مكان الوصول أو الإتاحة :

١. تحديد موقع المصادر

٢. إيجاد المعلومات داخل المصادر

المهارة الرابعة استخدام المعلومات :

١. التفاعل مع المعلومات

٢. استخلاص المعلومات ذات الصلة و الاستفادة منها

المهارة الخامسة إنتاج المعلومات وعرضها :

١. التعبير عن المعلومات المجمعّة من مصادر متعددة

٢. عرض المعلومات و النتائج .

المهارة السادسة التقييم :

١. الحكم على فعالية المنتج

٢. الحكم على كفاءة حل المشكلة المعلوماتية

إن هذه النماذج تؤكد على استخلاص الأفكار النابعة من جهود المتعلمين، وفقاً لاستراتيجيات بحث وتتبع مخطط لها بالتشارك بين المعلمين والمتعلمين، وكذلك بين المتعلمين مع بعضهم البعض، كما تمثل بعض النماذج دعوة للتعلم الذاتي، وفي مجمل النماذج السابقة تأكيد على السعي الحثيث في تبني الوعي المعلوماتي كخيار استراتيجي لتطوير وإنماء الوعي لدى المتعلمين.

الوعي المعلوماتي في التدريس :

يجدر التأكيد بعد استعراض أهمية الوعي المعلوماتي، و نماذجه التطبيقية على توافر مساهمات متعددة وواضحة لكيفية إحلال الوعي المعلوماتي كمفهوم بارز ومهم في النظام التعليمي، عطفاً على قدرتها في تشكيل هذا الوعي الهام في مسيرة المتعلمين الدراسية وفي شؤون حياتهم.

إن هذه النماذج للوعي المعلوماتي قد أصبحت ذاتة في الوسط التعليمي كما تعتبر مصدراً للتعلم في الحياة، حيث تسمح للمتعلمين بالسيطرة على المحتوى المعلوماتي من خلال الاكتشاف والعروض والتقييم مما يسهل على المتعلمين القدرة والسيطرة على آلية تعليمهم. (Moore ; 2008 : 6)

ووفقاً لإيزنبرج و بيركowitz Eisenberg and berkowitz (٢٠٠٦م : ٧) فإنه يمكن تعلم المهارات الست الكبرى على أفضل وجه عند دمجها في المنهاج والأنشطة من خلال قيام المعلمين بالآتي :

استخدام مصطلحات المهارات الست الكبرى عند إعطاء مهمات أو أنشطة.

استعراض العمليات مع الطلاب بالنسبة لمهمة معينة.
طرح أسئلة أساسية وتركيز الانتباه على إجراءات محددة في المهارات الست
الكبرى لإنجازها.

ووفقاً لما أورده متولي (٢٠٠٨م : ١٤١) تنظر جامعة ألاسكا Alaska إلى الطالب
الواعي معلوماتياً بأنه قادر على الوصول إلى صفات تعليمية تتمثل في :

- ١ المعرفة بتحديد الحاجة إلى المعلومات.
 - ٢ الإلمام بالأشكال و الأنواع المختلفة من مصادر المعلومات.
 - ٣ إدراك فائدة اكتساب المعلومات على الخط المباشر.
 - ٤ تقييم المعلومات و المصادر بشكل نقدي.
 - ٥ القدرة على دمج المعلومات المكتسبة في رصيده المعرفي و الاستفادة منها في
مفاهيم جديدة.
 - ٦ استخدامها بشكل أخلاقي في ضوء فهم القضايا الاقتصادية و القانونية
والاجتماعية التي تعمل المعلومات في سياقها.
- و تذكر بامفطح (٢٠٠٩ : ١٣٦) أنه يمكن تقديم برامج الوعي المعلوماتي في
المؤسسات التعليمية من خلال استراتيجيات متنوعة منها :
- إعطاء واجبات وتكاليف محددة لتعليم أساسيات مهارات الوعي المعلوماتي.
عقد ورش عمل متخصصة حول مفهوم وأهمية الوعي المعلوماتي.
الاعتماد على أساليب التعلم الذاتي من خلال تقديم مفردات في المقررات عن
الوعي المعلوماتي أو دروس على الويب.
- ووفقاً لمحددات أوردها تايلر Taylor (٢٠٠٨ : ٣٥) فإن مهارات الوعي المعلوماتي
لا بد أن تدرّس في الوقت والمكان الذي يحتاجها الطلاب فيه ومنها :
- أهمية تعاون المعلمين.
يتم تدريسها ربطاً مع المقررات الدراسية.

المرونة عند جدولة وتخطيط مهارات الوعي المعلوماتي.

بالتالي؛ يتضح تركيز الجهود الرامية إلى تأكيد أهمية وإكساب الوعي المعلوماتي في التدريس، عبر إدخال برامج متبناه وفقاً لنموذج تطبيقي جاهز، أو تصميم نموذج يراعي البيئة المدرسية وتنظيمها ويخطط له بالتعاون مع الإدارة والمعلمين ومركز مصادر التعلم.

إن النماذج التطبيقية للوعي المعلوماتي التي تم استعراضها تتسم بمزايا نوعية تجعل منها خيار مناسب لتبني أحدها في المدارس لإكساب المتعلمين مفهوم وأهمية وأهداف الوعي المعلوماتي.

كما رجح من الأدبيات الكفاءة العالية والمرونة المتحققة من نموذج المهارات الست الكبرى، إذ يمثل الدليل الشامل للمدارس الثانوية نحو إكساب الوعي المعلوماتي للمتعلمين عن طريق توصيف مناسب للمهام وفقاً للمهارات الست الكبرى والمهام التفصيلية لكل مهارة منها، مما يجعل منه النموذج الأنسب للبناء عليه واستخدامه في تنمية مفهوم ومهارات الوعي المعلوماتي في المرحلة الثانوية نظام المقررات التي تمثل عينة الدراسة الحالية.

تعليق عام على الإطار النظري :

قدمت المباحث الأربعة السابقة إجمالاً عاماً لأركان هذه الدراسة جاءت في تقسيمات وتفصيلات المتغيرات الرئيسية وهي: مصادر المعلومات الالكترونية، تدريس المهارات الحياتية، التفكير الناقد، والوعي المعلوماتي.

وقد ساعدت الأدبيات التي تم الرجوع إليها في تصوير أبعاد الدراسة ومتغيراتها، كما أسهمت في إعداد خطة الدراسة العامة وعناصرها، كما قدمت إحالات إلى مراجع ودراسات ذات إرتباط وصلة بأبعاد ومتغيرات الدراسة.

ثانياً : الدراسات السابقة :

وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية ومتغيراتها فقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى أربعة محاور تمثلت في :

- دراسات تناولت متغيري التفكير الناقد والوعي (الاتجاه - القيم) معاً.
- دراسات تناولت متغير التفكير الناقد.
- دراسات تناولت متغير الوعي (الوعي بالتكنولوجيا - الوعي بالقيم المعلوماتية - الاتجاه نحو المعلومات والتكنولوجيا).
- دراسات تناولت تدريس المهارات الحياتية.

المحور الأول : دراسات تناولت متغيري التفكير الناقد والوعي (الاتجاه - القيم - المفاهيم - التقدير) معاً:

هدفت دراسة نجم الدين (١٤٣١هـ) إلى معرفة أثر إستراتيجية قائمة على رسوم الكاريكاتور على تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاتجاه نحو مقرر التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة، باستخدام المنهج التجريبي، فيما تمثلت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة بلغ عددها ٨٣ طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكانت أدوات الدراسة ممثلة في اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه (من إعداد الباحثة)، فيما استخدم اختبار الشرقي لمقياس التفكير الناقد، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية في التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، والاتجاه نحو التاريخ.

واستهدفت دراسة حواس (٢٠١٠) فعالية برنامج قائم على الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستماع الناقد والميل نحو التعليم الالكتروني، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، باستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي في الأداتين وهما مهارات التفكير الناقد وكذلك مقياس الميل، وقد نتج عن الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي مما يعني فعالية هذا البرنامج في تنمية مهارة النقد والميل نحو التعليم الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

و استهدفت دراسة زيدان (٢٠١٠ م) فاعلية المقال الصحفي في تدريس علم الاجتماع لتنمية التفكير الناقد والوعي بالقضايا الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الشرقية بمصر، وتكونت العينة المختارة عشوائياً من ٨٠ طالباً على مجموعتين ضابطة وتجريبية تم تعيينهما عشوائياً، باستخدام أداتين هما اختبار للتفكير الناقد ومقياس الوعي الاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية لفاعلية المقال الصحفي في تنمية التفكير الناقد، وتنمية الوعي الاجتماعي بقضايا مصر.

و قام الشايح و شينان (٢٠١٠) بإجراء دراسة بهدف معرفة أثر استخدام الكتب الالكترونية على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو استخدام الحاسوب في تعلم الأحياء للصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض على عينة مقدره ب (٦٥) طالباً والتصميم المستخدم هو تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة (عندما لا يتحقق التوزيع العشوائي للأفراد داخل المجموعات) واستخدام اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري المقنن على البيئة السعودية، بينما قام الباحث بإعداد مقياس إتجاه، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي لصالح التجريبية، بينما لم تشر نتائج الاتجاه لوجود فروق ذات دلالة إحصائية.

واستهدفت دراسة عمار (٢٠١٠م) فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على نظم الكمبيوتر على التحصيل والتفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة سوهاج (مصر)، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم القائم على المجموعة الواحدة، من خلال اختبارين قبلي وبعدي، وقد استخدم الباحث مقياس للتفكير الناقد، واختبار لمواقف القيم الاقتصادية، والوعي بها، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث لصالح التطبيق البعدي في مهارات التفكير الناقد، ومستوى الوعي بالقيم الاقتصادية.

وأجرى سميل وآخرون (Small & et. , 2009) دراسة عن أثر المكتبات ومراكز مصادر التعلم بمدارس مدينة نيويورك New York وما يستخدم فيها من الوسائط المتعددة والأنشطة الالكترونية بها على مجمل التحصيل الدراسي وكذلك قياس الاتجاه نحوها، وهي دراسة تجريبية ووصفية وكانت العينة ممثلة في طلاب المرحلة الثانوية واستخدم للدراسة اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استخدام المكتبة الالكترونية و التحصيل، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي نحو استخدام المكتبات الالكترونية من قبل الطلاب.

وفي دراسة لعبد الفتاح (٢٠٠٨م) بهدف قياس الفاعلية لبرنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الفيوم، وقد تكونت العينة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الدراسات الاجتماعية، وكانت أدوات الباحث اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد، ومقياس للوعي بالقضايا الاجتماعية معد من قبل الباحثة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في كل من اختبار التفكير الناقد، وفي مقياس الوعي بالقضايا الاجتماعية.

وأجرى الجيزاوي (٢٠٠٦ م) دراسة لتحديد الفاعلية لبرنامج الكتروني متعدد الوسائط في تنمية التفكير الناقد والمفاهيم الاجتماعية وتقدير الذات للطلاب المعاقين سمعيا في المرحلة الإعدادية، وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (٥٦) طالب ينقسمون بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تم تعيينهما بطريقة عشوائية في مدرسة الأمل الإعدادية لمعاقبي السمع بمحافظة المنوفية بمصر، وقد أعد الباحث اختبارا للتفكير الناقد، واختبار للمفاهيم الاجتماعية ومقياس لتقدير الذات، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختباري التفكير الناقد والمفاهيم الاجتماعية.

كما أجرى كل من ساندرس و موريسن (Sanders & Morrison, 2001) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن فاعلية مقرر في الأحياء تم تصميم مفرداته عبر الانترنت في تنمية مهارات التفكير الناقد وكذلك اتجاهات الطلاب نحو التعلم القائم على الانترنت، وقد نتج عن هذه الدراسة فاعلية المقرر عبر الانترنت على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ، كما أن الاتجاهات نحو التعلم القائم على الانترنت جاءت في صورة إيجابية، وأن اتجاهات الإناث كانت أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور نحو التعلم القائم على الانترنت.

المحور الثاني : دراسات تناولت متغير التفكير الناقد

أجرى الهلال (٢٠١٢ م) دراسة استهدفت فاعلية التدريس باستخدام التعليم الالكتروني القائم على شبكة المعلومات - الانترنت- في تنمية التفكير الناقد

والمفاهيم الرياضية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت، استخدم الباحث المنهج التجريبي ، وبلغ عدد العينة العشوائية المختارة (٩٤) طالب وطالبة، في مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي تم تعيينهما عشوائياً وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارات التفكير الناقد والمفاهيم الرياضية، مما يشير لفاعلية برامج التعليم الإلكتروني عبر شبكة المعلومات في تحقيق الفاعلية عند التدريس بها.

و قدم النجدي و الشيخ (٢٠١١م) دراسة حاولت تقصي أثر التعلم الإلكتروني على التفكير الناقد لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة، وقد استخدم الباحثان المنهجين الوصفي والتجريبي من خلال عينتين الأولى عشوائية قوامها (٢١٤) دارساً من الجنسين والأخرى عينة قصدية بعدد (٦٥)، وكان اختبار المهارات بواسطة نموذج واطسون - جليسر المعدل، وقد أشارت النتائج لوجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في تنمية التفكير الناقد مع الحاجة إلى تطوير البوابة الإلكترونية والمقررات بما يدعم تنمية مهارات التفكير الناقد.

وأجرى بني دومي (٢٠٠٩م) دراسة تجريبية استهدفت فاعلية التعلم الإلكتروني في الرياضيات على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في محافظة الكرك في الأردن، واستخدم العينة القصدية بعدد (٤٧) طالبة في مجموعتين ضابطة وتجريبية واستخدم مقياس اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد المعدل على البيئة الأردنية، وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين.

وفي دراسة أجراها الحربي (١٤٣٠هـ) هدفت إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي يقوم على مهارات التفكير الناقد لمعلمي مادة التاريخ بمحافظة ينبع السعودية على تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلابهم في ثانويات المحافظة، إذ صمم برنامج تدريبي لهذا الغرض، استخدم لذلك اختبار الشرقي للتفكير الناقد، كما صمم الباحث اختباراً للتحصيل الدراسي، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٢) معلماً و (٥٤٠) طالباً، تم اختيارهم عشوائياً بينما بلغ عدد المعلمين (٢٢) يمثلون كامل مجتمع الدراسة، حيث جرى تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي تم تعيينهما عشوائياً، وأسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية تشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

و أجرى عبدالمعاطي (٢٠٠٨ م) دراسة استهدفت تصميم اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، بعد دراستهم مقرر التعليم الإلكتروني المصمم عبر الانترنت، وقد تضمنت الدراسة عرضاً للإطار النظري ولكيفية إعداد الاختبار، وبعد التجريب الاستطلاعي بلغ الثبات للمقياس (٠,٧٩) بينما تم تحديد زمن الاختبار في ستين (٦٠) دقيقة وتكون من خمس (٥) مهارات رئيسية في خمس وعشرون (٢٥) مفردة، وبمجموع درجات يبلغ مائة (١٠٠) درجة.

و أجرى طوالبه و المشاعلة (٢٠٠٨م) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأنشطة المعتمدة على مصادر التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن إذ تألفت العينة المختارة عشوائياً من (٧٤) من طلبة البكالوريوس في تخصص التربية الإسلامية من الجنسين بقسم التعليم الابتدائي، في مجموعتين تم تعيينها عشوائياً، واستخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد - ٢٠٠٠ - وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس المعززة بمصادر التعلم الإلكترونية لصالح

المجموعة التجريبية في المجموع العام للمهارات ولكل من مهارة التحليل، والتقييم والاستدلال، بينما لم تشر إلى فروق لمهاتري الاستقراء والاستنتاج، كما لم تشر الدراسة إلى فروق لصالح أي من الجنسين أو للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى الشرقي (٢٠٠٥ م) دراسة قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض وعلاقته بمتغيرات الرغبة في الالتحاق بالأقسام الأكاديمية، وبالتحصيل الدراسي، وقد استخدم الباحث عينة عشوائية من مدارس الرياض الثانوية، بلغ عددهم (٢٨٨) طالب، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض كان بدرجة متوسطة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لصالح الرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية عنها في الأقسام الأدبية، وأن هناك علاقة طردية بين مستوى التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

وأجرى روف (Ruff, 2005) دراسة استهدفت تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السنة الأولى بالجامعة، واستخدم الباحث لهذا الغرض عينة عشوائية طبقية مكونة من (٣٩) طالباً وقام بتقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية باستخدام مهارات التفكير الناقد، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، واستخدم الباحث مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد، وكشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أن الذكور أكثر تفوقاً من الإناث في متغير الجنس.

كما أجرى سيدك و روهاني (Sediq and Rowhani, 2005) دراسة لتقصي أثر المواد التفاعلية في الكتب الالكترونية في تعلم الرياضيات، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين واحدة مجموعة ضابطة والأخرى تجريبية، وقد أبانت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، كما أبانت نتائج الدراسة أيضا وجود أثر للمواد التفاعلية في الكتب الالكترونية على مختلف الأنشطة المتضمنة بهذه النوعية من الكتب في تعلم الطلاب.

كما أجرى كاميتا و تزانق (Kumta & Tsang, 2003) دراسة استهدفت أثر برنامج تعليمي يعتمد على الوسائط المتعددة في شبكة الانترنت في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الكلية الصحية المستوى الأخير في ولاية أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث عينة عشوائية قوامها (١٦٣) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث درست المجموعة التجريبية بواسطة شبكة الانترنت القائم على الوسائط المتعددة إضافة للمناهج العادي بينما درست المجموعة الضابطة وفق المنهج المعتاد، وقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في امتلاك مهارات التفكير الناقد.

وأجرى هتشوك (Hitchcock,2001) دراسة استهدفت الطلاب المنتظمين في دورة للتفكير بجامعة ماك ماستر في تورنتو بكندا، عددهم (٤٠٢) طالب حيث تم توزيعهم على ثلاث مجموعات، مجموعة بالطريقة الطريقة المعتادة ومجموعتان بالتدريس بواسطة الحاسب والانترنت تم اختبار واحدة بالطريقة الموضوعية والأخرى باختبار المقال، واستخدم المقياس الخاص باختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وقد

دلت الفروق الإحصائية عن تميز المجموعة التي درست بالحاسب والانترنت وتم إخضاعها لاختبار المقال حيث حصلت على أعلى الدرجات.

المحور الثالث : دراسات تناولت متغير الوعي (الوعي بالتكنولوجيا- الوعي بالقيم المعلوماتية والتكنولوجية- الاتجاه نحو المعلومات والتكنولوجيا):

أجرى السيد (٢٠١١م) دراسة عن أثر استخدام المصادر المرجعية الالكترونية في إكساب مهارات استخدامها والاتجاه نحوها، مستخدماً المنهج التجريبي، وتألفت عينة الدراسة العشوائية من (٦٨) طالب من كلية التربية المستوى الثاني بجامعة حلوان بمصر، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثلت أداتي الدراسة في بطاقة ملاحظة ومقياس للاتجاه، وقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي مما يعني عدم وجود أثر لاستخدام المصادر المرجعية الالكترونية في التدريس، بينما أشارت نتيجة الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تكوين اتجاه إيجابي لصالح المجموعة التجريبية.

و أجرى أحمد (٢٠٠٩م) دراسة استهدفت فاعلية برنامج مقترح في التربية التكنولوجية لطلاب المرحلة الثانوية في القاهرة في تنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة، وقد تم اختيار العينة عشوائياً وهي ممثلة في الطلاب المنتمين لجماعة نشاط مدرسي، وطبق الأداتين قبلياً وبعدياً، حيث كشفت النتائج الصادرة عن مقياس الوعي و الاختبار المهاري إلى إسهام البرنامج في تنمية الوعي التكنولوجي والجانب الأدائي لمهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة.

وفي دراسة ميدانية لغازي (٢٠٠٩م) هدفت إلى قياس دور المدرسة الثانوية العامة في إكساب طلابها قيم المعلوماتية وتمثلت عينة الدراسة في (٧٧٠) طالب وطالبة بمحافظة كفر الشيخ بمصر، وقد صممت الباحثة مقياساً للدراسة من ٦٠ عبارة، وقد بلغ ثباته (٠,٨٤) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، ودلت نتائج الدراسة على ارتفاع القيم عند طلاب القسم العلمي عنها عند طلاب القسم الأدبي، كما دلت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) تعزى للجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لصالح طلاب التجمعات الحضرية عنهم في الأرياف.

وفي دراسة قام بإعدادها جوهري، والعمودي (٢٠٠٩م) عن واقع ومستوى الوعي المعلوماتي بجامعة الملك عبدالعزيز شطر الطالبات وقد تم استخدام العينة العشوائية الطبقية تم توزيعها على أربع كليات وبلغ عدد أفراد العينة (٢٣٤) طالبة و (١٣٥) عضو هيئة تدريس، وقد نتج عن الدراسة وجود قصور في مهارات البحث عن المعلومات لدى الطالبات إذ بلغت النسبة فقط ٤٠ %، وقصور واضح أيضاً لدى الطالبات في الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات بلغ قرابة ٤٩ % بينما كانت دواعي الاحتياج لمهارات المعلومات لإعداد التكاليفات لعضوات هيئة التدريس أكثر منها لدى الطالبات.

كما أجرى فراج (٢٠٠٨م) دراسة عن فاعلية برنامج متعدد المصادر الالكترونية في مقرر أساليب تدريس العلوم في تنمية الوعي بالتعلم الذاتي والاتجاه نحو مصادر التعلم الالكتروني لدى طلاب الدبلوم بكلية التربية جامعة عين شمس وقد اختار عينة مكونة من (٦٦) طالباً في مجموعتين باختبار قبلي وبعدي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الوعي وفي

مقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية مما يعني صلاحية البرنامج متعدد المصادر الالكترونية لطلاب كلية التربية.

و قام قنديل (٢٠٠١م) بدراسة استهدفت تأثير التدريس بالوسائط المتعددة على التحصيل والابتكار والوعي بتكنولوجيا المعلومات للصف الثالث الإعدادي بمحافظة القاهرة من خلال عينة عشوائية بسيطة قوامها (١٤٤) تلميذ تم تقسيمهم لمجموعتين متساويتين واستخدم الاختبار القبلي والبعدي في التحصيل و اختبار وليامز للابتكار ومقياس الوعي بالمعلومات وخلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار التحصيل والابتكار ما عدا قدرة الطلاقة التي أظهرت فروق لصالح المجموعة التجريبية، بينما أسفرت عن تأثيرها في الوعي بتكنولوجيا المعلومات، وأسفرت كذلك عن ارتباط موجب بين التحصيل والابتكار والوعي بالمعلومات مما يعني التنبؤ بالأداء في المتغير الآخر.

كما أجرى مجيد (Majid, 2001) بدراسة استهدفت الوعي التقني واستخدام المدرسين لمصادر المعلومات الالكترونية في دولة ماليزيا تهدف إلى البحث في العلاقة بين المعرفة التقنية واستخدامها في التدريس، وكانت الأداة ممثلة في دراسة الحالة Cause Study كما درست العلاقة وفقاً للسن، الجنس، المستوى التعليمي، ولم تشر إلى فروق فيها، بينما كشفت الدراسة عن قوة العلاقة الإحصائية بين المعرفة بالحاسب واستخدام مصادر المعلومات الالكترونية، وتزايد الوعي بالتقنية.

المحور الرابع : دراسات تناولت تدريس المهارات الحياتية:

حاولت دراسة آل داوود (١٤٣٣هـ) تحديد آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية وتقديم آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المختصين

والممارسين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لعينتين الأولى تمثلت في معلمي التربية الإسلامية والثانية تمثلت في مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس إذ بلغ العدد الإجمالي (٢٠٨) ممارساً ومختصاً، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تضمنت الأهمية القصوى للمهارات الحياتية الوطنية والمهارات الحياتية الاجتماعية، الشخصية، والاقتصادية، كما أن الآليات المقترحة لتضمين تلك المهارات كانت مناسبة بدرجة عالية.

وهدفت دراسة آل عارم (٤٣٣ هـ) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الصفية المرتبة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في إكساب بعض المهارات الحياتية البيئية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة أبها، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، فيما كان نوع العينة قصدية بسيطة بمجموع (٥٧) طالباً في مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متوسط طلاب المجموعة التجريبية في كل المهارات والدرجة الكلية في ختام البرنامج المقترح.

وهدفت دراسة سيد (٢٠١٣ م) إلى التعرف على فاعلية استخدام المدخل القصصي في تدريس الفلسفة على تنمية بعض المهارات الحياتية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية، باستخدام المنهج التجريبي لعينة عشوائية بسيطة من مجموعتين للصف الثاني الثانوي بمحافظة بني سويف بمصر وبمجموع ٦٠ طالبة على مجموعتين بالتساوي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للمهارات الحياتية واختبار لمهارات التفكير العليا، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار المهارات الحياتية، واختبار التفكير الناقد الخاص بالمهارات للعليا.

وهدفت دراسة الآغا (٢٠١٢ م) إلى استقصاء فاعلية توظيف إستراتيجية Seven E,s البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مديرية خان يونس بفلسطين، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة مع القياس قبلي -بعدي، فيما تكونت العينة (عشوائية بسيطة) من ٨٠ طالباً ينقسمون إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية هذه الإستراتيجية البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة للصف الخامس الأساسي.

وهدفت دراسة الزيودي (٢٠١٢ م) إلى قياس دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعلم نحو الاقتصاد المعرفي في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال عينة عشوائية عنقودية وعددهم (١٠١٩) وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة معدة من قبل الباحث، وقد دلت نتائج الدراسة أن دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعلم نحو الاقتصاد المعرفي في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية كانت بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الطالبات في متغير الجنس، ولصالح طلاب المرحلة الأساسية في متغير المراحل الدراسية.

وهدفت دراسة الغامدي (١٤٣٢ هـ) إلى معرفة فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال عينة عشوائية بسيطة عددها ثلاثون (٣٠) طالباً حيث أعد الباحث قائمة بالمهارات الحياتية، وقائمة أخرى

بالأنشطة التعليمية كما أعد مقياس للمهارات الحياتية لهذا الغرض، وقد توصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط في كافة المجالات الاجتماعية والعلمية والبيئية والصحية.

وحاولت دراسة يوسف وسالم (٢٠١١م) معرفة أثر تصميم مقرر الكتروني على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد بجامعة المنوفية بمصر واتجاهاتهم نحو المقررات الالكترونية، وتم استخدام اختبار معرفي عملي للمهارات الحياتية ومقياس للاتجاه كأدوات للدراسة، بينما تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة بإتباع طريقة العينة العشوائية البسيطة، وقد جرى تقسيمهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية تم تعيينهما عشوائياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المقررات الالكترونية في العملية التعليمية وفي تنمية المهارات الحياتية له أثر كبير وفعال في تنمية المهارات الحياتية ويجعل اتجاهات الطلبة نحوها أكثر إيجابية.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٠م) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على المنطق غير الشكلي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة بورسعيد (مصر) باستخدام المنهج التجريبي عند تطبيق البرنامج المقترح على العينة العشوائية التي تمثلت في مجموعتين ضابطة وتجريبية وقد تم الاعتماد على اختبار في المهارات الحياتية من إعداد الباحثة وقد بينت النتائج وجود أثر كبير للبرنامج من خلال وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية بعد التطبيق البعدي للاختبار في ختام البرنامج.

وهدفت دراسة السوطري (٢٠٠٨م) إلى قياس أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي لطلبة الصف السابع الأساسي في محافظة عمان التعليمية، إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي، واشتملت عين الدراسة على (١١٢) معلماً ومعلمة، و (١١) مشرفاً ومشرفة، و (١٥٩) طالباً وطالبة، كما تمثلت أدوات الدراسة في استبانة، ومقياس للمهارات المتضمنة في وحدات برنامج تم إعداده من قبل الباحث، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن جميع المهارات الحياتية كانت على درجة كبيرة جداً من الأهمية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي للتطبيق لكل المهارات الحياتية المتضمنة في البرنامج.

وهدفت دراسة الشرييني (٢٠٠٥م) إلى معرفة فعالية برنامج مقترح لتنمية منظومة المهارات الحياتية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية في مصر باستخدام المنهج التجريبي ذو التصميم القائم على المجموعة الواحدة قبلية وبعدياً، وقد تمثلت العينة العشوائية البسيطة من (٣٧) طالباً وطالبة، كما تمثلت أدوات الدراسة في مقياسين هما مقياس الوعي الغذائي ومقياس الوعي البيوتكنولوجي وقد جاءت النتائج مؤكدة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في كلا المقياسين مما يؤكد فعالية برنامج منظومة المهارات الحياتية المرتبطة بالتدريس.

التعليق على الدراسات السابقة:

بقراءة فاحصة لما جاءت به الدراسات السابقة وأشارت إليه؛ فقد تم استخلاص النقاط التالية :

١. جلّ الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي، فيما عدا ست دراسات هي : دراسة آل داوود (١٤٣٣هـ) ودراسة الزيودي (٢٠١٢م) ودراسة جوهري والعمودي (٢٠٠٩)، ودراسة غازي (٢٠٠٩م)، ودراسة الشرقي (٢٠٠٥م)، ودراسة مجيد (Majid, 2001).
٢. جلّ الدراسات السابقة كانت عينتها الطلاب ما عدا أربع دراسات هي دراسة آل داوود (١٤٣٣هـ) ودراسة السوطري (٢٠٠٨م) ودراسة الحربي (١٤٣٠هـ) - جزء من العينة معلمون- ودراسة مجيد (Majid, 2001).
٣. إن أكثر الدراسات السابقة تمثلت عينتها في طلاب المرحلة الثانوية، ثم طلاب المرحلة الجامعية، ثم المرحلة الإعدادية، بينما كان طلاب المرحلة الابتدائية في دراسة واحدة فقط هي دراسة حواس (٢٠١٠م).
٤. تعددت التخصصات التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد شملت معظم التخصصات، كما تناول عدداً منها الدراسات التربوية العامة.
٥. جلّ الدراسات السابقة استخدمت العينة العشوائية البسيطة، ما عدا دراسة النجدي والشيخ (٢٠١١م)، ودراسة بني دومي (٢٠٠٩م) فقد استخدمتا العينة القصدية، ودراسة جوهري والعمودي (٢٠٠٩م)، والدراسة التي أجراها روف (Ruff, 2005) التي استخدمت العينة العشوائية التطبيقية، وتتوافق الدراسة الحالية مع هذا التوجه باستخدام العينة العشوائية البسيطة.
٦. دلّت نتائج جلّ الدراسات السابقة على وجود الأثر التجريبي ذو الدلالة الإحصائية ما عدا دراسة بني دومي (٢٠٠٩م) ودراسة قنديل (٢٠٠١م) إذ لم

تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المتغيرات التابعة، وقد ساهمت هذه النتائج في توجيه الفرض الخاص بمتغير التفكير الناقد.

٧. استخدمت جلّ الدراسات السابقة التصميم القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة، بينما اعتمدت بعض الدراسات على مجموعة واحدة كدراسة حواس (٢٠١٠م)، ودراسة عمار (٢٠١٠)، ودراسة أحمد (٢٠٠٩م)، فيما استخدمت دراسة واحدة ثلاث مجموعات وهي الدراسة التي أجراها هتشوك (Hitchcock,2001)، وتشترك الدراسة الحالية مع توجه جلّ الدراسات السابقة في استخدام التصميم القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة.

٨. أجريت أغلب الدراسات التجريبية السابقة بهدف معرفة أثر العامل التجريبي المرتكز على استخدام تقنية المعلومات الالكترونية بمسمياتها المتنوعة مثل التعليم الالكتروني، الانترنت، مصادر التعلم، المكتبات الالكترونية والكتب الالكترونية على متغيرات تابعة تمثل في أغلبها متغيرات التفكير الناقد، والوعي التكنولوجي والاتجاه نحو تقنية المعلومات وفق المسميات السابقة، وذلك على النحو التالي :

أ دراسات تناولت أثر استخدام تقنية المعلومات على التفكير الناقد، مثل دراسة طوالبه والمشاعلة (٢٠٠٨م)، ودراسة بني دومي (٢٠٠٩م)، ودراسة النجدي والشيخ (٢٠١١م)، دراسة زيدان (٢٠١٠م)، ودراسة هتشوك (Hitchcock,2001).

ب دراسات تناولت أثر استخدام تقنية المعلومات الالكترونية على تنمية الوعي بتقنية المعلومات، وكذلك الاتجاه نحوها (بمسمياتها المختلفة) كدراسة فراج (٢٠٠٨م)، ودراسة الشايح وشينان (٢٠١٠م)، ودراسة أحمد (٢٠٠٩م)، ودراسة قنديل (٢٠٠١م)، ودراسة سميل وزملاءه (Small and et. , 2009).

٩. الدراسات السابقة استخدمت اختبارات متنوعة للتفكير الناقد، وذلك وفق التوزيع التالي :

أ. تصميم اختبار التفكير الناقد من قبل الباحثين أنفسهم كدراسة الهلال (٢٠١٢م)، ودراسة حواس (٢٠١٠م)، ودراسة زيدان (٢٠١٠م)، ودراسة عبد العاطي (٢٠٠٨م) ودراسة الجيزاوي (٢٠٠٦م).

ب. استخدم اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد في دراستين هما دراسة عبدالفتاح (٢٠٠٨م)، ودراسة النجدي والشيخ (٢٠١١م).

ت. استخدم اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد في دراسة بني دومي (٢٠٠٩م) ودراسة طوالبه والمشاعلة (٢٠٠٨م)، ودراسة روف (Ruff, 2005)، ودراسة هتشوك (Hitchcock, 2001).

ث. اختبار الشرقي للتفكير الناقد الذي تم استخدامه في دراسة الشرقي (٢٠٠٥م)، ودراسة نجم الدين (١٤٣١هـ) ودراسة الحربي (١٤٣٠هـ).

١٠. تركزت الأساليب الإحصائية المستخدمة في العديد من الدراسات السابقة على اختبارات (t)، مما يشير لتناسبه التام مع متغيري الدراسة الحالية.

١١. قدمت الدراسات السابقة مقاييس متنوعة للوعي بمسمياته المختلفة جميعها كانت من إعداد الباحثين أنفسهم، وذلك ما يوافق الدراسة الحالية في إعداد وتصميم مقياس للوعي المعلوماتي خاص بمتغير الوعي المعلوماتي.

إن جميع الدراسات السابقة لم تتناول مصادر المعلومات الالكترونية وأثرها في التدريس لتنمية التفكير الناقد أو الوعي المعلوماتي، لأي مقرر دراسي، و في أي مرحلة تعليمية، مما يؤكد الأهمية للدراسة الحالية، كونها غير مبحوثة مسبقاً ولا يوجد دراسة تتقاطع معها في العنوان أو المحتوى سواء كانت منشورة باللغة العربية أو بلغة أخرى بحسب ما توصل إليه الباحث في ضوء ما تقتنيه وتتيحه المكتبات

الجامعية والوطنية ومراكز البحوث وقواعد المعلومات المشتركة في قاعدة مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

إجمالاً؛ أفاد الباحث كثيراً من الدراسات السابقة، ويمكن إجمال مواطن الإفادة المتحققة منها في ما يلي :

أ. تحديد وصياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها.

ب. إعطاء المؤشرات الرئيسة في بناء فروض الدراسة.

ت. إعطاء المؤشرات الأولية في آلية بناء مواد و أدوات البحث.

ث. الإفادة من الاستشهادات المرجعية في الوصول لدراسات ذات صلة بمشكلة الدراسة الحالية وأبعادها.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- مواد وأدوات الدراسة.
- الأساليب الإحصائية.

الفصل الثالث : إجراءات الدراسة

تمهيد

يجمع هذا الفصل من الدراسة الخطوات الإجرائية في اختيار وتصميم وتطبيق مواد وأدوات الدراسة وفقاً للمنهج المتبع والمناسب لتحقيق أهداف الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، كما تتضمن الخطوات التصميمية للتأكد من صدق وثبات اختبار التفكير الناقد، ومقياس الوعي المعلوماتي، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها كسبيل للتحقق من فروض الدراسة.

منهج الدراسة:

من منطلق أهداف الدراسة المرتكزة على قياس أثر مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ فقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة.

ففي هذا الشأن يرى العساف (٢٠٠٣م) " أن اختلاف الظاهرة الإنسانية عنها في العلوم الطبيعية أدى إلى الاختلاف أيضاً في أثر المنهج التجريبي في دراستهما، مما اضطر علماء المنهجية للبحث عن منهج أكثر ملائمة للظواهر الإنسانية، فتوصلوا إلى أهمية إجراء تعديل للمنهج التجريبي ليتناسب مع طبيعة الظاهرة الإنسانية ذات التعقيد والقابلية للتأثر من عوامل متعددة ومتنوعة، ليتوصلوا إلى تسميته بالمنهج شبه التجريبي". ص ٣٠٣

ووفقاً لما أورده النعيمي (٢٠٠٦م : ٣٣) فإن هذه الدراسة تتبع التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين غير المتكافئة نظراً لعدم اكتمال الشرط الأول من الشروط والمحددات التالية :

العشوائية في تعيين و توزيع المشاهدات في كلتي المجموعتين.
تطبيق الاختبار القبلي للأفراد في كلتي المجموعتين.

تقديم المعالجة التجريبية للأفراد في المجموعة التجريبية.
تطبيق الاختبار البعدي لكليتي المجموعتين.
كما يؤخذ في الاعتبار العوامل التي تؤثر على الصدق الداخلي مثل تاريخ الميلاد، والنضج، وأدوات القياس.

وبالتالي تحددت ملامح هذا التصميم في اختيار مجموعتين ضابطة وتجريبية وتم تطبيق اختبار التفكير الناقد ومقياس الوعي المعلوماتي قبلياً وبعدياً على المجموعتين.

و يهدف التطبيق القبلي إلى التأكد من التجانس بين أفراد المجموعتين قبل البدء في إدخال الأثر المتمثل في المتغير التجريبي (المستقل) على المجموعة التجريبية فقط، ثم التطبيق البعدي للمجموعتين. (عبيدات وآخرون؛ ٢٠٠٥م : ٣١٥).

ويوضح الجدول التالي إجراءات التصميم التجريبي للمجموعتين :

جدول رقم (٣ - ١) إجراءات التصميم التجريبي للمجموعتين

| المجموعة | العدد | التطبيق القبلي | العامل التجريبي | التطبيق البعدي |
|--------------|-------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| مج ١ تجريبية | ٣٠ | اختبار التفكير الناقد مقياس الوعي المعلوماتي | استخدام مصادر المعلومات الالكترونية | اختبار التفكير الناقد مقياس الوعي المعلوماتي |
| مج ٢ ضابطة | ٣٠ | اختبار التفكير الناقد مقياس الوعي المعلوماتي | التدريس المعتاد وفقاً لدليل المعلم المعتمد رسمياً | اختبار التفكير الناقد مقياس الوعي المعلوماتي |

مجتمع الدراسة

يعرف النجار (٢٠١٠م) المجتمع Population بأنه " مجتمع بيانات أو مشاهدات أو علامات يحدد هويته الباحث، ويمثل جميع عناصر الظاهرة في الدراسة". ص ٢٨٧
يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب المستوى الأول في جميع مدارس المرحلة الثانوية المطبقة لنظام المقررات وعددها (٤٢) مدرسة ثانوية للبنين بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة جدة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ .

عينة الدراسة

من مجتمع الدراسة السابق تم اختيار عينة عشوائية بسيطة نظراً لتجانس أفراد عينة الدراسة ووقوعهم في مستوى دراسي واحد، وهي كما يعرفها البلداوي (٢٠٠٧م) بأنها: " العينة التي يتم اختيارها بطريقة تعطي لكل وحدة واحدة من المجتمع الإحصائي فرصة الظهور نفسها في كل مرة من مرات الاختيار ولكل عينة احتمال الاختيار نفسه من بين العينات الممكنة". ص ٥٩

وقد جرى اختيار العينة العشوائية البسيطة في هذه الدراسة وفقاً للآتي :

- ١ -حصر المدارس الثانوية للبنين المطبقة لنظام المقررات في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة جدة، والتي يبلغ عددها (٤٢) ثانوية.
- ٢ -التأكد من التمثيل الجيد للمدارس في ضوء المبنى المناسب، وعدد الشعب الدراسية للمقرر، وعدد الطلاب في الشعبة الواحدة، وقد توافرت خصائص التمثيل الجيد في كل المدارس الثانوية المطبقة لنظام المقررات.
- ٣ -الاختيار العشوائي لمدرسة من قائمة المدارس الثانوية التي تتوزع على مكاتب التربية والتعليم التابعة لمدينة جدة الخمسة وهي الشمال، الشرق، الجنوب، الصفا، النسيم؛ وقد وقع الاختيار على مكتب الشرق ومنه وقع الاختيار على مدرسة طليطلة الثانوية.
- ٤ -الاختيار العشوائي لشعبتين من شعب المدرسة المختارة من إجمالي (٥) شعب دراسية مسجلة في هذا المقرر، ووقعت القرعة على الشعبة (أ) وعدد طلابها (٣٢) طالب، والشعبة (د) وعدد طلابها (٣٢) طالب.
- ٥ -التعيين العشوائي من الشعبتين بحيث تكون واحدة مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة حيث جاءت الشعبة (أ) كمجموعة ضابطة.

ويلخص الجدول التالي مراحل اختيار وتعيين العينة العشوائية

جدول رقم (٣ - ٢) مراحل اختيار العينة

| م | الخطوة | الإجراء | النتيجة |
|---|---------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| ١ | حصر مجتمع الدراسة. | مراجعة قسم التخطيط والتطوير - المشرف على برنامج المقررات. | الإجمالي : ٩٢ مدرسة مدارس البنين : ٤٢ مدرسة |
| ٢ | اختيار المدرسة عشوائياً. | بالقرعة وفقاً لتوزيع مكاتب التربية والتعليم الخمسة لمحافظة جدة | بالقرعة : مكتب الشرق. بالقرعة: طليطلة الثانوية |
| ٣ | اختيار الشعب عشوائياً. | بالقرعة وفقاً لعدد الشعب بالمدرسة وعددها (٥) شعب. | شعبة أ - شعبة د. |
| ٤ | تعيين المجموعتين عشوائياً | بالقرعة تصنيف الشعبتين إلى تجريبية وضابطة. | الشعبة أ: مج ضابطة. الشعبة د : مج تجريبية. |

خصائص عينة الدراسة :

متوسط أعمار الطلاب في المستوى الأول بالمدرسة يبلغ ١٦,٥ عاماً وبدرجة عالية من التجانس في المدى الزمني للعمر من ١٦ - ١٧ عام. توزع إدارة المدرسة الطلاب على الشعب وفقاً لمعدلاتهم ما بين تحصيل مرتفع ومتوسط ومنخفض مما يحقق درجة عالية من التشابه بين الشعب الدراسية. عدد الساعات التدريسية موحد للمجموعتين، موزعة على ستة أسابيع دراسية.

متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل :

استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية (١) طبعة ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ الوحدة الخامسة من المقرر : الوعي المجتمعي والولاء الوطني.

المتغيران التابعان :

١. مهارات التفكير الناقد.

٢. مهارات الوعي المعلوماتي.

مواد وأدوات الدراسة الدراسة:

أ - دليل المعلم : قام الباحث بإعداد دليل تدريس يساعد معلم مقرر المهارات الحياتية على استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية (١) من أجل تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات، ويتضمن الدليل العناصر التالية : (أنظر الملحق رقم ٢)

١. المقدمة : وهي محاولة لإبراز أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات والتعريف بالمقرر وطبيعته داخل نظام المقررات.

٢. أهداف الدليل.

٣. التعريف بمصادر المعلومات الالكترونية وأهمية استخدامها في التدريس من قبل معلم المهارات الحياتية لتنمية مهارات التفكير الناقد والوعي المعلوماتي.

٤. مجموعة من الإرشادات والتوجيهات العامة للمعلم.

٥. الأهداف العامة لمقرر المهارات الحياتية (١) وأهداف الوحدة الخامسة من المقرر.

٦. المحتوى (قائمة بدروس الوحدة الخامسة: الوعي المجتمعي والولاء الوطني) وعدد الساعات التدريسية.

٧. استراتيجيات وطرق التدريس المقترحة.

٨. أساليب وبدائل لتقويم تعلم الطلاب

٩. قائمة مراجع ومصادر للإحالة والإطلاع من قبل معلم المهارات الحياتية.

١٠. قائمة المراجع والمصادر للدليل.

١١. نماذج تخطيط الدروس باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية بهدف تنمية التفكير الناقد، والوعي المعلوماتي.

ب- اختبار مهارات التفكير الناقد

استخدم الباحث اختبار الشرقي (٢٠٠٥م) المبني على غرار مقياس واطسون وجليسر للتفكير الناقد Watson- Glaser Critical Thinking Appraisal ذو المهارات الخمسة الرئيسة لهذا المقياس وهي :

معرفة الافتراضات

- الاستنتاج

- الاستبطان

- التفسير

- تقويم المناقشات.

وقد طبق الشرقي اختباره للتفكير الناقد على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وأثره على التخصص المرغوب والتحصيل الدراسي وقد بلغ الثبات الكلي للمقياس (٠,٧٣).

ويرى الباحث أن اختبار الشرقي يعد من أحدث الاختبارات في مجاله، كما أنه مصمم بتقنين على البيئة السعودية إذ تم تعديل بعض فقراته بعد تطبيقه عدة مرات من قبل عدد من الباحثين في تخصص المناهج وطرق التدريس، وفي تخصص علم النفس المعرفي، كما أنه يتمتع بثبات مناسب تم قياسه عند كل مرة لتطبيقه من قبل الباحثين ففي دراسة الحربي (١٤٣٠هـ) بلغ ثباته (٠,٨٠)، وفي دراسة نجم الدين (١٤٣١هـ) بلغ ثباته (٠,٨٣)، وقد حصل الباحث على موافقة خطية من معد الاختبار لتطبيقه في هذه الدراسة ملحق رقم (٣).

الهدف من الاختبار

يتمثل الهدف من الاختبار في معرفة أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية على التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمقرر المهارات الحياتية من خلال تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بإتباع ما يلي :

- ١ -التطبيق القبلي للاختبار لأهمية التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية ومستوى التفكير الناقد المتوافر لديهم قبل التجربة وقياس أثر التطبيق على التفكير الناقد بعدياً.
- ٢ -المقارنة البعدية بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية بغرض التحقق من مدى وجود فروق في التفكير الناقد بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- ٣ -تحديد أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

توصيف الاختبار

يتكون الاختبار من المكونات الرئيسية المتمثلة في القدرة على التفكير الناقد وهي:

١. معرفة الافتراضات ، ويتضمن (١٢)فقرة (الفقرات من ١ - ١٢)
٢. التفسير ، ويتضمن (١٥) فقرة (الفقرات من ١٣ - ٢٧)
٣. تقويم المناقشات ويتضمن (١٥) فقرة (الفقرات من ٢٨ - ٤٢)
٤. الاستنباط، ويتضمن (١٢) فقرة (الفقرات من ٤٣ - ٥٤)
٥. الاستنتاج ، ويتضمن (١٥) فقرة (الفقرات من ٥٥ - ٦٩)

تصحيح الاختبار

الدرجة التامة للاختبار تبلغ (٦٩) درجة بحيث يخصص درجة لكل فقرة في الاختبار، ويتم إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وذلك في ضوء نموذج التصحيح المصاحب للاختبار المعد من قبل الشرقي (٢٠٠٥م).

صدق الاختبار

أعطى حساب صدق الاختبار من قبل معدّ الاختبار باستخدام معامل الارتباط بيرسون **person's** مؤشر جيد للتطبيق حيث جاءت فقرات ومحاور الاختبار دالة عند مستوى ٠,٠١ ما عدا اختبار الاستنتاج الذي جاءت دلالاته عند مستوى ٠,٠٥ .

وقام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية وذلك لمزيد من التحقق والملائمة لمجتمع الدراسة وقد تألفت من (٢٥) طالباً في شعبة دراسية بمدرسة القدس الثانوية، كما تم حساب صدق الاختبار عن طريق معامل الارتباط بيرسون **person's** (الاتساق الداخلي) لمحاور الاختبار الفرعية وعددها خمس اختبارات والدرجة الكلية له ومستوى الدلالة لها، حيث يؤكد الدرايبع ورشيد (٢٠٠٤) على أهمية التحقق من الصدق في ضوء الارتباط و قدرته على تفسير درجة قوة واتجاه العلاقة". ص١٤٦

جدول (٣- ٣) معاملات الارتباط بيرسون **person's**

بين الاختبارات الخمسة والدرجة الكلية للاختبار

| الاختبار | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|------------------|----------------|---------------|
| معرفة الافتراضات | ٠,٦٠٤ | ٠,٠١ |
| التفسير | ٠,٥٦٨ | ٠,٠١ |
| تقويم المناقشات | ٠,٥٤٤ | ٠,٠١ |
| الاستنباط | ٠,٥٨٢ | ٠,٠١ |
| الاستنتاج | ٠,٤٣٤ | ٠,٠٥ |

يتضح من الجدول (٣- ٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) ما عدا معامل ارتباط الاستنتاج فهو دال عند مستوى (٠,٠٥) وهي نتيجة مرضية تجيز استخدام الاختبار لقياس مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة الحالية.

ثبات الاختبار

يعرف سيد وسالم (٢٠٠٤ م) الثبات بأنه " إعطاء نفس النتائج إذا ما قيس نفس

الشيء مرات متتالية ". ص٢٩٢

وباستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد، و استخدام حزمة البرامج الإحصائية في الدراسات الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (spss) ، فقد بلغت نسبة المعامل الكلية للثبات (٠,٨٩)، بينما تراوحت معاملات الثبات للأجزاء الفرعية بين (٠,٧٧ - ٠,٧٧) وتعتبر نسب معامل الثبات السابقة جديرة بقبول استخدامه.

جدول رقم (٣ - ٤) معاملات الثبات للاختبارات الفرعية والاختبار الكلي

| الاختبار | معرفة الافتراضات | تقويم المناقشات | التفسير | الاستنباط | الاستنتاج | الاختبار الكلي |
|--------------|------------------|-----------------|---------|-----------|-----------|----------------|
| معامل الثبات | ٠,٧٣ | ٠,٧٦ | ٠,٧٧ | ٠,٧١ | ٠,٧٤ | ٠,٨٩ |

حساب زمن الاختبار : حسب زمن الاختبار باستخدام المعادلة الشائعة التالية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{متوسط أسرع ٣ طلاب} + \text{متوسط أبطأ ٣ طلاب}}{٢}$$

$$ز = \frac{٥٦+٣٢}{٢} = ٤٤ \text{ دقيقة}$$

ج- مقياس الوعي المعلوماتي :

الهدف من المقياس :

أعد الباحث هذا المقياس، و يتمثل الهدف من بناء مقياس الوعي المعلوماتي في تحقيق جملة من المطالب الخاصة بقياس متغير تابع لهذه الدراسة وهو الوعي المعلوماتي من خلال :

١. قياس مستوى الوعي المعلوماتي لدى عينة الدراسة في ضوء تدريسهم وحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني من مقرر المهارات الحياتية (١).

٢. المقارنة القبليّة بين طلاب المجموعتين التجريبيّة والضابطة بهدف تحديد التكافؤ في مستوى الوعي المعلوماتي.

٣. المقارنة البعدية بين طلاب المجموعتين التجريبيّة والضابطة بغرض تحديد مقدار الأثر، ومدى وجود فروق بين المجموعتين في مهارات الوعي المعلوماتي.

٤. قياس أثر استخدام مصادر المعلومات الإلكترونيّة في تنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب المجموعة التجريبيّة.

توصيف المقياس :

يشير الباحث إلى الإفادة المتحققة عند بناء المقياس من الإطار النظري والدراسات السابقة، وأهم ما أفاد منه الباحث عند بناء المقياس :

أ. مفهوم الوعي المعلوماتي الذي يحظى بتوافق عدد كبير من المنظمات العلمية و الباحثين والمتخصصين حيث تحددت عناصر المفهوم في خطوات تبدأ من الحاجة إلى المعلومات، وتنتهي بتقييم المعلومات التي تم الوصول لها.

ب. كتاب تعليم مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا- المهارات الست الكبرى في المدارس المتوسطة والثانوية (The Big 6) تأليف مايكل إيزنبرج، و روبرت بيركوتيز (Michael Eisenberg and Robert Berkowitz) وهو نموذج يستخدم في الآلاف من المدارس والكليات والشركات و برامج التدريب بالولايات المتحدة الأمريكية، نظراً لمرونته الكافية عند استخدامه للمتعلمين أو في برامج التعليم المستمر. (Shambles:2008)، وهو كتاب مترجم من قبل مدارس الظهران الأهلية في العام ٢٠٠٦م.

ت. مجموعة من الدراسات السابقة التي استخدم بها مقاييس للوعي أو الاتجاه أو القيم المعلوماتية (التكنولوجية) مع تفهم أغراض الدراسات السابقة ومناهجها وحدودها، مثل دراسة زيدان (٢٠١٠) التي اهتمت ببناء مقياس للوعي بالقضايا

الاجتماعية، ودراسة عمار (٢٠١٠م) التي اهتمت ببناء مقياس للقيم التكنولوجية، ودراسة جوهري والعمودي (٢٠٠٩م) التي استخدمت المهارات الست الكبرى كمقياس للوعي المعلوماتي لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة، ودراسة أحمد (٢٠٠٩م) وقنديل (٢٠٠١م) ودراسة مجيد Majid, (2001) وجميعها استهدفت بناء مقياس للوعي ببرامج وأجهزة التكنولوجيا.

ث. كما أفاد الباحث من الدراسات التي قامت بتصميم مقياس للاتجاه باعتباره يتشارك مع الوعي في بعض الخواص الوجدانية خاصة مرحلة الشعور بالحاجة إلى المعلومات وبأهميتها، مثل دراسة الشائع وشينان (٢٠١٠)، ودراسة يوسف وسالم (٢٠١١) ودراسة السيد (٢٠١١) ودراسة حواس (٢٠١٠) ودراسة سميل وآخرون (Small and et. , 2009).

وفيما يلي عرض بأهم المهارات المتضمنة بمقياس الوعي المعلوماتي التي رأى الباحث جدارتها كمؤشرات تقيس ما لدى طلاب المرحلة الثانوية من وعي معلوماتي قبل وبعد دراسة أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدميته :

المهارة الأولى تحديد الحاجة إلى المعلومات

تدور تفاصيل هذه المهارة في تحديد منشأ الحاجة إلى المعلومات، وما يتبعها من وصف لحدود الحاجة إلى المعلومات، مع تصور عام عن طبيعة المعلومات محل الحاجة.

المهارة الثانية : تخطيط الوصول إلى المعلومات :

إن هذه المهارة تعنى بالتخطيط القائم على المتاح والمتوافر من المعلومات، مع الاختيار وفقاً للحاجة المعلوماتية، تحديد جهة المعلومات، وأيضاً تحديد صفة جهة المعلومات، ثم بناء إستراتيجية بحث عن خطوات النفاذ إلى المعلومات.

المهارة الثالثة : التعامل مع المعلومات :

تقوم هذه المهارة على القدرة والدراية بتمييز المعلومات وفقاً لمقابلة الحاجة إلى المعلومات، و تمييز المعلومات وفقاً لنوع الوسيط المستخدم، والكشف عن روابط الوسيط، وعن بيانات المسؤولية، ثم المهارات المتعلقة بتتبع واسترجاع المعلومات المتجمعة، وصولاً إلى القدرة على تلخيص المعلومات وتنظيمها في صيغ مناسبة.

المهارة الرابعة : تقييم المعلومات

إن الوعي بمهارة تقييم المعلومات يتطلب قدرة واضحة على إيجاد علاقات بين المعلومات المرشحة، والتحقق من توافق / تضارب المعلومات المرشحة، مع بيان دقة المعلومات، وتختتم باستطاعة الطالب بناء وتطوير أفكاره بناء على تلك المعلومات المتجمعة، مما يعني قدرته على إنتاج أفكار جديدة خاصة به.

صياغة تعليمات المقياس :

تحظى تعليمات المقياس بأهمية خاصة لما توفره من إيضاحات عن الهدف من المقياس وكيفية التعامل معه وحل فقراته، وتكتب في الصفحة الأولى من المقياس جملة من التعليمات وفقاً للزماني وآخرون (٢٠٠٩م: ١٣٤) ينبغي توفرها تشمل الهدف والزمن وطريقة الإجابة وغيرها، وقد تم مراعاة ذلك في مقدمة المقياس (ملحق رقم ٦).

طريقة تصحيح المقياس :

بلغ عدد فقرات المقياس ٤٥ فقرة جاءت بصورة متدرجة حسب مقياس ليكرت الرباعي وهي غالباً وتعطى (٤) درجات، و أحياناً وتعطى (٣) درجات، ونادراً وتعطى (٢) درجتان، و أبداً وتعطى (١) درجة واحدة.

بالتالي؛ تتراوح نتائج المقياس في متوسطات تتراوح بين درجة (١) واحدة، وأربع (٤) درجات، وعليه تكون النتيجة العامة مقياس الوعي المعلوماتي مقدرة من ١ - ٤ درجات، للطالب وللمجموعة.

الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين) :

بعد بناء المقياس في صورته الأولية (ملحق رقم ٥)، تم استعراضه من قبل المشرف على الدراسة؛ حيث منح الإذن بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وإجمالاً فقد حظي المقياس بموافقة جلّ المحكمين؛ إذ أشارت توجيهاتهم وملاحظاتهم إلى نقاط محدودة تمثلت في دمج فقرتين (٣ - ٤)، وحذف الفقرة رقم (١٠)، بينما لم تشر ملاحظاتهم وتوجيهاتهم إلى أي تعديلات في محاور المقياس الأساسية أو إضافة فقرات جديدة، وقد تم تنقيحه وتعديله بحسب ما تمليه أهمية التحكيم في البحث العلمي حتى تم إخراجه في صورته النهائية (ملحق رقم ٦).

التجربة الاستطلاعية للمقياس :

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطلاب بلغ عددهم (٢٥) طالباً يمثلون العينة الاستطلاعية ذاتها في اختبار التفكير الناقد، وذلك للتحقق من صلاحيته من حيث الزمن المناسب للإجابة عليه، ومناسبة فقراته، والتأكد من عامل الصدق والثبات للمقياس ككل وللمهارات الفرعية له.

تحديد زمن المقياس :

حسب الزمن باستخدام المعادلة الشائعة السابقة المستخدمة في تحديد زمن اختبار التفكير الناقد حيث أخذ متوسط زمن أسرع ثلاثة طلاب (٣٠ دقيقة)، ومتوسط زمن آخر ثلاث طلاب (٤٠ دقيقة) مقسوماً على عددهم (٢)، وذلك عند تسليم الإجابة وقد بلغ الزمن (٣٥ دقيقة) مع عشرة دقائق إضافية للتعليمات وتسليم واستلام أوراق المقياس والإجابة بمجموع (٤٥) دقيقة.

الصدق التكويني (الاتساق الداخلي) للمقياس :

في ضوء تقسيم مقياس الوعي المعلوماتي إلى أربعة مهارات رئيسية تمثل كل مهارة منها محور مستقل؛ فقد تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل بيرسون بين كل محور من المقياس والدرجة النهائية، يوضحها الجدول التالي :

جدول (٣- ٥) معاملات الارتباط بيرسون person's

لمقياس الوعي المعلوماتي

| الاختبار | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|--------------------------------------------|----------------|---------------|
| المحور الأول : تحديد الحاجة إلى المعلومات | ٠,٩٤٠ | ٠,٠١ |
| المحور الثاني : تخطيط الوصول إلى المعلومات | ٠,٩٦٩ | ٠,٠١ |
| المحور الثالث : التعامل مع المعلومات | ٠,٩٥١ | ٠,٠١ |
| المحور الرابع : تقييم المعلومات | ٠,٩٦٨ | ٠,٠١ |

من الجدول (٣- ٥) يؤشر معامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور والدرجة النهائية للمقياس إلى وجود معامل ارتباط قوي، ومن ثم إلى قوة المقياس تحديد مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإلى قوة الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس.

حساب ثبات المقياس :

باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لحساب ثبات مقياس الوعي المعلوماتي من خلال حزمة البرامج الإحصائية في الدراسات الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences فقد بلغت نسبة المعامل الكلية للثبات (٠,٩٦٥)، بينما تراوحت معاملات الثبات للأجزاء الفرعية بين (٠,٨١٥ - ٠,٩١٧) وتعتبر نسب معامل الثبات للمقياس عالية و جديرة بقبول استخدامه.

جدول رقم (٣ - ٦) نتائج قيم ثبات مهارات مقياس الوعي المعلوماتي

باستخدام معامل ألفا كرونباخ - Alpha Cronbach

| المهارة | عدد الفقرات | قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|--------------------------------|-------------|--------------------------------|
| ١ - تحديد الحاجة إلى المعلومات | ٩ | ٠,٨٢٢ |
| ٢ - تخطيط الوصول إلى المعلومات | ١٠ | ٠,٩١٧ |
| ٣ - التعامل مع المعلومات | ١١ | ٠,٨١٥ |
| ٤ - تقييم المعلومات | ١٥ | ٠,٩١٠ |
| الوعي المعلوماتي الكلي | ٤٥ | ٠,٩٦٥ |

الإجراءات التطبيقية للدراسة :

إثر الانتهاء من أعمال التحكيم والوصول إلى الصيغ النهائية، وقياس الصدق والثبات، فإن الإجراءات التطبيقية للدراسة جاءت وفق المراحل التالية:

أولاً : مرحلة الإجراءات الإدارية

١ في ضوء موافقة القسم، تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة لتنفيذ التجربة موجه من عمادة كلية التربية إلى الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة (ملحق رقم ٨ - أ).

٢ الحصول على موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة بتنفيذ التجربة في إحدى مدارسها الثانوية المطبقة لنظام المقررات (ملحق رقم ٨ - ب).

ثانياً : مرحلة التطبيق القبلي

تبرز أهمية التطبيق القبلي في التأكد من تجانس العينة والتكافؤ فيما بينها، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً : اختبار التفكير الناقد، ومقياس الوعي المعلوماتي وذلك في يومين متتاليين بتاريخ ١٥ - ١٦ / ١ / ١٤٣٥ هـ للمجموعتين التجريبيية والضابطة بإشراف مباشر من الباحث وبمساعدة معلم المهارات الحياتية، مع الاستهلال بشرح وافٍ عن طبيعة الاختبار والمقياس وأهدافهما، وشرح التعليمات الخاصة لكل منهما.

ثالثاً : المرحلة التنفيذية للدراسة

بدأت إجراءات التنفيذ لخطوات التجربة محل الدراسة في ٢١/١/١٤٣٥ هـ، إذ تولى الباحث التدريس لطلاب المجموعة التجريبيية (الشعبة د) وعددهم (٣٠) طالب بعد استبعاد (٢) طالبين اثنين لتغييهم عن الاختبار باستخدام مصادر المعلومات الاللكترونية، فيما تولى معلم المقرر تنفيذ الدروس اليومية بالطريقة المعتادة كما في دليل المعلم الرسمي والخاص لمقرر المهارات الحياتية لطلاب المجموعة الضابطة (الشعبة أ) وعددهم (٣٠) طالباً بعد استبعاد (٢) طالبين اثنين لتغييهم كذلك عن الاختبار، وتتم الحصص يومياً بواقع ساعة دراسية وبمجموع (٥) ساعات في الأسبوع للمجموعتين، ليبلغ المجموع العام للساعات التدريسية (٢٠) عشرون ساعة تدريسية، حيث اختتمت التجربة في ١٦/٢/١٤٣٥ هـ.

رابعاً : مرحلة التطبيق البعدي

تم إتمام دروس الوحدة الخامسة (الوعي المجتمعي والولاء الوطني) حسب الخطة الزمنية المحددة للمجموعتين وبنفس عدد الساعات المقدرة بالتساوي لكل منهما، ولغرض تحديد أثر استخدام مصادر المعلومات الاللكترونية في تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي فقد تم إجراء التطبيق البعدي لأداتي الدراسة : اختبار

التفكير الناقد، ومقياس الوعي المعلوماتي في يومين متتالين وتحديداً بتاريخ (١٩ - ٢٠ / ٢ / ١٤٣٥ هـ)، ويلخص الجدول التالي الخطة الزمنية لهذه الإجراءات.

جدول رقم (٣ - ٧) الخطة الزمنية لإجراءات تطبيق الدراسة

| التطبيق القبلي: ١٥ - ١٦ / ١ / ١٤٣٥ هـ | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------|
| الوحدة الخامسة | العنوان (الزمن) | المجموعة التجريبية | المجموعة الضابطة | تاريخ التنفيذ |
| الدرس الأول والثاني | تطبيق النظام + الذوق العام (٥ ساعات) | التدريس باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية (من قبل الباحث) | التدريس وفق الطريقة المعتادة وفقاً لدليل المعلم (من قبل المعلم) | ١٤٣٥/١/٢١ هـ |
| الدرس الثالث | الوطنية والمواطنة (٥ ساعات) | | | ١٤٣٥/١/٢٨ هـ |
| الدرس الرابع | السلوك المسؤول (٥ ساعات) | | | ١٤٣٥/٢/٥ هـ |
| الدرس الخامس | التطوع (٥ ساعات) | | | ١٤٣٥/٢/١٢ هـ |
| التطبيق البعدي: ١٩ - ٢٠ / ٢ / ١٤٣٥ هـ | | | | |

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تحقيقاً لمعالجة إحصائية مناسبة فقد تم الاستناد إلى مجموعة من الطرق الإحصائية الوصفية والاستدلالية، كما تم الاستناد إلى مجموعة من الأساليب الإحصائية وفقاً لأغراض الدراسة ونوع الفروض، وذلك من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences نورد منها ما يلي :

الأعمدة والجداول التكرارية.

مقاييس النزعة المركزية.

معامل الارتباط بيرسون person's لحساب الصدق التكويني (الاتساق الداخلي) لكل من اختبار التفكير الناقد ومقياس الوعي المعلوماتي؛ وذلك في ضوء دراسة استطلاعية.

معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتحقق من ثبات كل من اختبار التفكير الناقد ومقياس الوعي المعلوماتي في ضوء دراسة استطلاعية. اختبار ت (T-Test) للعينات المستقلة بغرض المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بغرض الضبط القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولغرض بيان مدى وجود أثر من عدمه في التطبيق البعدي نظير استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في التفكير الناقد والوعي المعلوماتي.

معادلة LSD لكشف نتائج الفروق البعدية للمتوسطات الحسابية لكل من اختبار التفكير الناقد، ومقياس الوعي المعلوماتي.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

- تمهيد.
- عرض النتائج المتعلقة باختبار صحة فروض الدراسة.
- نتائج الإجابة عن السؤال الأول واختبار صحة الفرض الأول.
- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني واختبار صحة الفرض الثاني.
- نتائج الإجابة عن السؤال الثالث واختبار صحة الفرض الثالث.
- تعليق عام على نتائج الدراسة

الفصل الرابع

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

يعرض هذا الفصل النتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة والمثلة بفروض الدراسة من خلال اختبار صحتها، ثم يعقب ذلك المناقشة والتفسير لهذه النتائج في ضوء ما تشير إليه الدلالة الإحصائية المستخرجة من واقع التحليل الإحصائي.

لقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، في ضوء دراستهم الوحدة الخامسة (تنمية الوعي المجتمعي والولاء الوطني)، اعتماداً على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد تم تحليل نتائج الدراسة من خلال البرنامج الحاسوبي المسمى بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences من خلال مجموعة من الأدوات المناسبة لفروض الدراسة، أبرزها اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test).

ولصعوبة ضبط المتغيرات وعناصرها كونها منتمة للعلوم الاجتماعية ، فقد تم اللجوء إلى اختبار تحليل التباين المصاحب Analysis of Covariance الذي يعرف اختصاراً باختبار أنكوفأ (ANCOVA) بغرض اختبار فروض الدراسة، إذ يرى عودة والخليلي (٢٠٠٠م) أنه " يصعب على الباحث الضبط التجريبي للمتغير الذي يسهم في

تباين الخطأ للملاحظات مما يؤدي إلى التحيز في تقدير التباين الناتج عن المعالجة، لذلك يجب أن يلجأ إلى الضبط الإحصائي باستخدام تحليل التباين المصاحب الذي يسهم في إمكانية تخفيض التباين في المشاهدات الذي يعزى للخطأ التجريبي، ويعمل على إزالة ذلك الجزء من المشاهدة أو العلاقة في المتغير التابع والذي يمكن التنبؤ به من المتغير المصاحب". ص ٥١١

عرض النتائج بالإجابة عن أسئلة الدراسة و اختبار صحة الفروض.

في ضوء المعالجة الإحصائية و النتائج التي تم استخراجها من مجموعة الأدوات المستخدمة في التحليل من خلال البرنامج (SPSS)، فقد تم إدراج نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T-Test للفروق في التطبيق القبلي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم لحق ذلك إدراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد.

وفي خطوة تالية تم اختبار صحة الفرض الأول من الدراسة من خلال إيراد النتائج الجدولة المتعلقة بتحليل نتائج المتغير المصاحب (ANCOVA) وتفسير ومناقشة أرقامها ودلالاتها لكل من مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة مع استخلاص نتائج المقارنة البعدية (LSD) التي تبين الفرق بين المتوسطات البعدية للدرجات.

وبذات النهج السابق وفي خطوة أخرى تتعلق باختبار صحة الفرض الثاني من الدراسة؛ تم اختبار الفرض الخاص بالعلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير الناقد ومهارات الوعي المعلوماتي لكل مجموعة؛ وبعد عرض نتائج الدراسة تم مناقشة النتائج وتفسيرها بدءاً بالفرض الأول ثم الفرض الثاني ثم الفرض الثالث.

ويتضح العرض السابق من خلال الخطوات الإجرائية التالية :

تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد :

جدول رقم (٤ - ١) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test)

للفروق في التطبيق القبلي بين المتوسطات الكلية لاختبار التفكير الناقد للمجموعتين التجريبية

والضابطة

| المجموعة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | اختبار Levene's لتجانس التباين | | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة | متوسط الاختلاف |
|-----------|----|---------|-------------------|--------------------------------|-------|--------|-------------|---------------|----------------|
| التجريبية | ٣٠ | ٣٠,٦٣٣٣ | ٤,٤٤٤٩٤ | ٠,٢٧٥ | ١,٢١٢ | ١,١٩٣ | ٥٨ | ٠,٢٣٨ | ١,٥٠٠٠٠ |
| الضابطة | ٣٠ | ٢٩,١٣٣٣ | ٥,٢٦٣٦٢ | د.غ | | | | | |

يوضح الجدول (٤ - ١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (Levene's)، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، ومتوسط الاختلاف، ومن القيم الظاهرة في الجدول نجد التقارب بين قيمتي المتوسط الحسابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي للتفكير الناقد، إذ تبلغ قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٣٠,٦٣٣٣)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة عند (٢٩,١٣٣٣)، وعند النظر إلى قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) التي تبلغ (١,١٩٣) بدرجة حرية (٥٨) عند مستوى دلالة يبلغ (٠,٢٣٨) وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فيما بلغ متوسط الاختلاف (١,٥٠٠٠٠) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة، وبالتالي تحقق التكافؤ بينهما، وهو ما يبعث الاطمئنان حول صحة الإجراءات عند تطبيق الدراسة.

نتائج الإجابة عن السؤال الأول واختبار صحة الفرض الأول :

للإجابة عن السؤال الأول : ما أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ والمتمثل في الفرض الأول التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ 0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في اختبار التفكير الناقد البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد الضبط القبلي للاختبار.

و للتحقق من الفرض الأول تم استخدام مجموعة من أدوات الإحصاء الوصفي تشمل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي يلخصها الجدول التالي :

جدول رقم (٤ - ٢) الإحصاءات الوصفية للقياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير
الناقد - الدرجة الكلي - لمجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة

| الضابطة (ن = ٣٠) | | التجريبية (ن = ٣٠) | | المجموعة |
|--------------------|---------|----------------------|---------|-------------------|
| بعدي | قبلي | بعدي | قبلي | القياس |
| ٣٠,١٣٣٣ | ٢٩,١٣٣٣ | ٤٣,٤٦٦٧ | ٣٠,٦٣٣٣ | المتوسط |
| ٤,٤٤٦٨٨ | ٥,٢٦٣٦٢ | ٣,١١٥٤٠ | ٤,٤٤٤٩٤ | الانحراف المعياري |
| ١٩,٧٧٥ | ٢٧,٧٠٦ | ٩,٧٠٦ | ١٩,٧٥٧ | التباين |
| ٢١,٠٠ | ١٩,٠٠ | ٣٦,٠٠ | ١٧,٠٠ | أقل درجة |
| ٣٨,٠٠ | ٣٧,٠٠ | ٥٠,٠٠ | ٣٨,٠٠ | أعلى درجة |
| ١٧,٠٠ | ١٨,٠٠ | ١٤,٠٠ | ٢١,٠٠ | المدى |

يوضح الجدول (٤ - ٢) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية تبلغ (٤٣,٤٦٦٧) وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة والتي تبلغ (٣٠,١٣٣٣).

وللتحقق من كون الفروق بين متوسطي الدرجات الكلية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد هي فروق ذات دلالة إحصائية ؛ فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، فوقفاً لعودة والخيلي (٢٠٠٠ م) يعمل هذا الاختبار على " ضبط أثر الاختبار القبلي و أنه بمعزل عن التأثير في درجات الاختبار البعدي، مع التأكد من شروط خاصة استخدامه وهي تجانس الميل وتجانس التباين". ص ٥١٢

ويلخص الجدول التالي نتائج اختبار تجانس الميل، وتجانس التباين :
جدول رقم (٤ - ٣) نتائج اختبار تجانس الميل، وتجانس التباين للدرجة الكلية
لاختبار التفكير الناقد

| الاختبار | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| اختبار تجانس الميل بين المتغير المصاحب والعامل التجريبي | ١,٩٣ | غ. د |
| تجانس التباين (Levene's) للاختبار البعدي | ٠,٩٩ | غ. د |

يتضح من الجدول (٤ - ٣) أن قيمة (ف) لاختبار تجانس الميل التي تبلغ (١,٩٣) هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\geq ٠,٠٥$) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيية والضابطة في الاختبار البعدي تعود إلى التفاعل مع الاختبار القبلي للتفكير الناقد.

ويتضح أيضاً أن قيمة (ف) في اختبار تجانس التباين تبلغ (٠,٩٩) مما يعني أنها قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\geq ٠,٠٥$) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى التجانس في تباين درجات المجموعتين التجريبيية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد.

إجمالاً؛ ولتحقق الشروط اللازمة لاستخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA فقد تم استخدامه للكشف عن المتوسطات البعدية للمجموعتين التجريبيية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد، يلخص ذلك الجدول التالي :

جدول رقم (٤ - ٤) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة عند الدرجة الكلية في اختبار التفكير الناقد

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة اختبار (ف) | مستوى الدلالة | مربع إيتا (η^2) حجم الأثر |
|-----------------------------|----------------|-------------|----------------|-------------------|---------------|-------------------------------------|
| الموديل المصحح | ٣١٤٥,٢١٨ | ٢ | ١٥٧٢,٦٠٩ | ٢٣٨,١٥٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٨٩٣ |
| intercept التقاطع | ٥٥٢,٧٩٠ | ١ | ٥٥٢,٧٩٠ | ٨٣,٧١٦ | ٠,٠٠١ | ٠,٥٩٥ |
| التغاير (الاختبار القبلي) | ٤٧٨,٥٥٢ | ١ | ٤٧٨,٥٥٢ | ٧٢,٤٧٣ | ٠,٠٠١ | ٠,٥٦٠ تأثير متوسط |
| الأثر التجريبي (المجموعة) | ٢٢٦٨,٩٨٢ | ١ | ٢٢٦٨,٩٨٢ | ٣٤٣,٦١٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٨٥٨ تأثير كبير |
| الخطأ | ٣٧٦,٣٨٢ | ٥٧ | ٦,٦٠٣ | | | |
| المجموع | ٨٤٧٧٦,٠٠٠ | ٦٠ | | | | |
| المجموع المصحح | ٣٥٢١,٦٠٠ | ٥٩ | | | | |

توضح البيانات الملخصة في الجدول (٤ - ٤) أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين بعد ضبط الاختبار القبلي تساوي (٣٤٣,٦١٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq ٠,٠٥)$.

فيما كانت قيمة حجم الأثر تساوي (٠,٨٥٨) وذلك عند المعالجة التجريبية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهي قيمة أشارت إلى وجود أثر كبير لاستخدام مصادر المعلومات الالكترونية على تنمية التفكير الناقد (الدرجة الكلية)، بالتالي تشير القيم السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لاختبار التفكير الناقد (الدرجة الكلية)، وهي فروق تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية.

إن النتائج السابقة للفرض الأول تبين قبول الفرض الموجه الذي نصّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في اختبار التفكير الناقد البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد الضبط القبلي للاختبار".

جدول رقم (٤ - ٥) نتائج المقارنات البعدية (LSD) للفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة للدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد للمجموعتين التجريبية والضابطة

| *متوسط الاختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ | | المتوسط المعدل | المجموعة |
|-------------------------------------------------|------------|----------------|-----------|
| الضابطة | التجريبية | | |
| ١٢,٤٤٩ * | - | ٤٣,٠٢٤ | التجريبية |
| - | - ١٢,٤٤٩ * | ٣٠,٥٧٦ | الضابطة |

يوضح الجدول رقم (٤ - ٥) تباعد قيمتي المتوسط المعدل للمجموعتين الضابطة والتجريبية، إذ أن قيمة المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية بلغت (٤٣,٠٢٤) وهي قيمة أعلى من قيمة المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة التي بلغت (٣٠,٥٧٦)، فيما جاءت قيمة متوسط الاختلاف (١٢,٤٤٩) وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\geq 0,05$) لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعزى لأثر العامل التجريبي (المتغير المستقل) وهو استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية التفكير الناقد (الدرجة الكلية).

وبالانتقال إلى الفرض الثاني المتعلق بمقياس الوعي المعلوماتي؛ يوضح الجدول التالي الفروق في التطبيق القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

جدول رقم (٤ - ٦) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test)

للفروق في التطبيق القبلي بين المتوسطات الكلية لمقياس الوعي المعلوماتي

للمجموعتين التجريبية والضابطة

| المجموعة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | اختبار Levene's لتجانس التباين | | قيمة اختبار | درجة الحرية | مستوى الدلالة | متوسط الاختلاف |
|-----------|----|---------|-------------------|--------------------------------|-------|-------------|-------------|---------------|----------------|
| التجريبية | ٣٠ | ٢,٢١٨٨ | ٠,٠٧١٩٤ | ٠,١٢٤ | ٠,٧٢٦ | ٠,٢٦٠ | ٥٨ | ٠,٧٩٦ | ٠,٠٠٤٥٧ |
| الضابطة | ٣٠ | ٢,٢٢٣٣ | ٠,٠٦٤١٥ | د.غ | د.غ | | | | |

يوضح الجدول رقم (٤ - ٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (Levene's)، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، ومتوسط الاختلاف، ومن القيم الظاهرة في الجدول نجد التقارب بين قيمتي المتوسط الحسابي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي المعلوماتي، إذ تبلغ قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢,٢١٨٨)، بينما كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة عند (٢,٢٢٣٣)، وعند النظر إلى قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test) التي تبلغ (٠,٢٦٠) بدرجة حرية (٥٨) عند مستوى دلالة يبلغ (٠,٧٩٦) نجد أنها قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq ٠,٠٥)$ فيما بلغ متوسط الاختلاف (٠,٠٠٤٥٧)، وذلك ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبالتالي تحقق التكافؤ بينهما، الأمر الذي يبعث الاطمئنان حول صحة الإجراءات عند تطبيق الدراسة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني واختبار صحة الفرض الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ والمتمثل في الفرض الثاني التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في مقياس الوعي المعلوماتي البعدي بعد الضبط القبلي للاختبار.

و للتحقق من الفرض الأول تم استخدام مجموعة من أدوات الإحصاء الوصفي تشمل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي يلخصها الجدول التالي :

جدول رقم (٤ - ٧) الإحصاءات الوصفية للمقياس القبلي والبعدي لمقياس الوعي المعلوماتي (الدرجة الكلية) للمجموعتين التجريبية والضابطة

| الضابطة (ن = ٣٠) | | التجريبية (ن = ٣٠) | | المجموعة |
|--------------------|---------|----------------------|--------|-------------------|
| بعدي | قبلي | بعدي | قبلي | المقياس |
| ٢.٢٣٢٧ | ٢.٢٢٣٣ | ٣.٢٢٢٢ | ٢.٢١٨٨ | المتوسط |
| ٠.٠٦٤٣٦ | ٠.٠٦٤١٥ | ٠.١٠٠٨٢ | ٠.٧١٩٤ | الانحراف المعياري |
| ٠.٠٠٤ | ٠.٠٠٤ | ٠.٠١٠ | ٠.٠٠٥ | التباين |
| ٢.٣٦ | ٢.٣٥ | ٣.٥٣ | ٢.٣٦ | أعلى درجة |
| ٢.٠٨ | ٢.١٠ | ٣.٠٦ | ٢.٠٦ | أقل درجة |
| ٠.٢٧ | ٠.٢٦ | ٠.٤٦ | ٠.٣١ | المدى |

يوضح الجدول (٤ - ٧) أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الوعي المعلوماتي في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية تبلغ (٣.٢٢٢٢) وهي قيمة

أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة والتي تبلغ (٢.٢٣٢٧).

وللتحقق من كون الفروق بين متوسطي الدرجات الكلية للمجموعتين التجريبيية والضابطة في مقياس الوعي المعلوماتي هي فروق ذات دلالة إحصائية ؛ فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، فوفقاً لعودة والخليلي (٢٠٠٠ م) يعمل هذا الاختبار على " ضبط أثر الاختبار القبلي و أنه بمعزل عن التأثير في درجات الاختبار البعدي، مع التأكد من شروط خاصة استخدامه وهي تجانس الميل وتجانس التباين". ص ٥١٢

ويلخص الجدول التالي نتائج اختبار تجانس الميل، وتجانس التباين :

جدول رقم (٤ - ٨) نتائج اختبار تجانس الميل، وتجانس التباين للدرجة الكلية لمقياس الوعي المعلوماتي

| الاختبار | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---------------------------------------------------------|------------|---------------|
| اختبار تجانس الميل بين المتغير المصاحب والعامل التجريبي | ٠,٥١٥ | غ. د. |
| تجانس التباين (Levene's) للتطبيق البعدي | ٣,٠٦٦ | غ. د. |

يتضح من الجدول (٤ - ٨) أن قيمة (ف) لاختبار تجانس الميل التي تبلغ (٠,٥١٥) هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيية والضابطة في التطبيق البعدي تعود إلى التفاعل مع التطبيق القبلي للوعي المعلوماتي.

ويتضح أيضاً أن قيمة (ف) في اختبار تجانس التباين تبلغ (٣,٠٦٦) مما يعني أنها قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية تعود إلى التجانس في تباين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المعلوماتي.

إجمالاً؛ ولتحقق الشروط اللازمة لاستخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA فقد تم استخدامه للكشف عن المتوسطات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لمقياس الوعي المعلوماتي، يلخص ذلك الجدول التالي :

جدول رقم (٤ - ٩) نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة عند الدرجة الكلية في مقياس

الوعي المعلوماتي

| مربع إيتا (η^2) حجم التأثير | مستوى الدلالة الإحصائية | قيمة اختبار (ف) | متوسط المربعات | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين |
|---------------------------------------|----------------------------|----------------------|-------------------|----------------|-------------------|-----------------------------|
| ٠,٩٧٣ | ٠,٠٠٠ | ١٠٣٧,٩١١ | ٧,٣٤٩ | ٢ | ١٤,٦٩٨ | الموديل المصحح |
| ٠,٤١١ | ٠,٠٠٠ | ٣٩,٧٩٩ | ٠,٢٨٢ | ١ | ٠,٢٨٢ | intercept التقاطع |
| ٠,٠٢٧ تأثير ضعيف | ٠,٢١٢ غ.د. | ١,٥٩٦ | ٠,٠١١ | ١ | ٠,٠١١ | التغاير (الاختبار القبلي) |
| ٠,٩٧٣ تأثير كبير | ٠,٠٠٠ | ٢٠٧٥,٧٣٩ | ١٤,٦٩٨ | ١ | ١٤,٦٩٨ | الأثر التجريبي (المجموعة) |
| | | | ٠,٠٠٧ | ٥٧ | ٠,٤٠٤ | الخطأ |
| | | | | ٦٠ | ٤٦١,٤٣٨ | المجموع |
| | | | | ٥٩ | ١٥,١٠٢ | المجموع المصحح |

توضح البيانات الملخصة في الجدول (٤ - ٩) أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين بعد ضبط التطبيق القبلي تساوي (٢٠٧٥,٧٣٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\geq ٠,٠٥)$.

فيما كانت قيمة حجم الأثر تساوي (٠,٩٧٣) وذلك عند المعالجة التجريبية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهي قيمة أشارت إلى وجود أثر كبير لاستخدام مصادر المعلومات الالكترونية على تنمية الوعي المعلوماتي (الدرجة الكلية)، بالتالي تشير القيم السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المعلوماتي (الدرجة الكلية)، وهي فروق تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية.

إن النتائج السابقة للفرض الثاني تبين رفض الفرض الصفري الذي نصّه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في مقياس الوعي المعلوماتي البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد الضبط القبلي للمقياس".

جدول رقم (٤ - ١٠) نتائج المقارنات البعدية (LSD) للفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة

للدرجة الكلية لمقياس الوعي المعلوماتي للمجموعتين التجريبية والضابطة

| *متوسط الاختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ | | المتوسط المعدل | المجموعة |
|-------------------------------------------------|-----------|----------------|-----------|
| الضابطة | التجريبية | | |
| ٠,٩٩٠ * | - | ٣,٢٢٣ | التجريبية |
| - | - ٠,٩٩٠ * | ٢,٢٣٢ | الضابطة |

يوضح الجدول رقم (٤ - ١٠) تباعد قيمتي المتوسط المعدل للمجموعتين الضابطة والتجريبية، إذ أن قيمة المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية بلغت (٣,٢٢٣) وهي قيمة أعلى من قيمة المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة التي بلغت (٢,٢٣٢)، فيما جاءت قيمة متوسط الاختلاف (٠,٩٩٠) وتعتبر هذه القيمة دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq$) لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعزى لأثر العامل التجريبي (المتغير المستقل) وهو استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية الوعي المعلوماتي (الدرجة الكلية).

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث واختبار صحة الفرض الثالث :

للإجابة عن السؤال الثالث : هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد و مقياس الوعي المعلوماتي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($0,05 \geq$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد ومتوسط درجات الطلاب في مقياس الوعي المعلوماتي.

جدول رقم (٤ - ١١) قيم معامل الارتباط بيرسون بين متوسط درجات اختبار التفكير الناقد ومتوسطات درجات مهارات مقياس الوعي المعلوماتي للقياس البعدي

| المجموعة | العدد | معامل الارتباط بيرسون بين مهارات التفكير الناقد ومهارات الوعي المعلوماتي | مستوى الدلالة |
|-----------|-------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| التجريبية | ٣٠ | *٠,٤٠٤ | دالة إحصائياً ٠,٠٠٨ |
| الضابطة | ٣٠ | ٠,٢٨٩ | غير دالة إحصائياً ٠,١٢٢ |

يوضح الجدول (٤ - ١١) أن معامل الارتباط بيرسون بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ومقياس الوعي المعلوماتي بلغ (٠,٤٠٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($0,05 \geq$)، وبالنسبة للمجموعة الضابطة فقد بلغ معامل الارتباط (٠,٢٨٩) وهي قيمة تعتبر غير دالة إحصائياً عند مستوى ($0,05 \geq$).

إن النتائج السابقة للفرض الثالث تبين قبول الفرض الموجه الذي نصه:

" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد و مقياس الوعي المعلوماتي."

مناقشة نتائج اختبار صحة الفرض الأول :

تبين نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي، وهي فروق تشير إلى أن المتوسط ذو القيمة الأكبر يشير إلى المجموعة التجريبية، مما يدل على أن جميع مهارات التفكير الناقد التي تم اختبارها قد تأثرت في ضوء استخدام مصادر المعلومات الالكترونية.

ويعزى هذا التأثير المبين في ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية عنه في متوسط المجموعة الضابطة إلى الإسهام المتوقع لمصادر المعلومات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد؛ وذلك بعد استخدامها في تدريس وحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني من مقرر المهارات الحياتية، من خلال مجموعة من الأنشطة والتطبيقات التي تم توظيفها في تدريس الوحدة وشارك الطلاب في تنفيذها ومناقشتها بصيغ متعددة من الأدوار والأنماط ما بين المدرسة والمنزل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كاميتا و تزانق (Kumta & Tsang, 2003) التي التي أثبتت أثر الوسائط المتعددة القائمة على شبكة الانترنت في تنمية مهارات التفكير الناقد، و دراسة طوالبه و المشاعلة (٢٠٠٨م) التي أثبتت أثر استخدام مصادر التعلم الالكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة عمار (٢٠١٠م) التي أثبتت فعالية استخدام التعلم القائم على نظم الكمبيوتر على التفكير الناقد، ودراسة النجدي والشيخ (٢٠١١م) التي أثبتت أثر التعلم الالكتروني على

التفكير الناقد، ودراسة الهلال (٢٠١٢) التي أثبتت أيضا أثر استخدام شبكة المعلومات في تنمية التفكير الناقد.

وتعد نتائج الدراسة الحالية امتداد لنتائج الدراسات السابقة والتي قامت على مداخل وطرق وبرامج واستراتيجيات متعددة، درست التفكير الناقد كمتغير تابع وأثبتت عبرها الأثر والفعالية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومن هذه الدراسات دراسة نجم الدين (١٤٣١ هـ)، ودراسة حواس (٢٠١٠ م)، ودراسة زيدان (٢٠١٠ م) ودراسة سميل وآخرون (Small and et. , 2009)، ودراسة الجيزاوي (٢٠٠٦ م)، ودراسة ساندرس و موريسن (Sanders & Morrison, 2001) .

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بني دومي (٢٠٠٩ م) وهي الدراسة الوحيدة التي أثبتت عدم وجود أثر للتعليم الالكتروني على تنمية التفكير الناقد. إجمالاً؛ يتبين الأثر الواضح الذي أكدته الدراسة من خلال نتائج الفرض الأول المتمثل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\geq 0,05$) ناتج عن استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

مناقشة نتائج اختبار صحة الفرض الثاني :

ترفض نتائج الدراسة المتعلقة بالفرض الثاني الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\geq 0,05$) بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في مقياس الوعي المعلوماتي البعدي، وهي فروق تشير إلى أن المتوسط ذو القيمة الأكبر يشير إلى المجموعة التجريبية، مما يدل على أن جميع مهارات الوعي المعلوماتي المستهدفة والتي تم قياسها قد تأثرت ونمت في ضوء التدريس باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية.

ويعزى هذا التأثير المبين في ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية عنه في متوسط المجموعة الضابطة إلى الأثر البارز لمصادر المعلومات الالكترونية في تنمية مهارات

الوعي المعلوماتي؛ وذلك بعد استخدامها في تدريس وحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني من مقرر المهارات الحياتية، من خلال مجموعة من الأنشطة والتطبيقات التي تم توظيفها في تدريس الوحدة وشارك الطلاب في تنفيذها ومناقشتها بصيغ متعددة من الأدوار والأنماط ما بين المدرسة والمنزل.

ونظراً لكون هذه الدراسة فاتحة الدراسات التربوية لمتغير الوعي المعلوماتي إثر تناولها هذا المتغير كدراسة تجريبية في حقل المناهج وطرق التدريس؛ فإن النتائج المتعلقة بالفرض الثاني تأخذ حكم الدراسات المبادرة، و تظل مقارنة نتائجها محكومة بإجراء دراسات تجريبية حول الوعي المعلوماتي كمتغير تابع.

وبصفة عامة فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع جملة الدراسات السابقة التي تناولت الوعي ومنها دراسة أحمد (٢٠٠٩ م) التي أثبتت فاعلية برنامج في التربية التكنولوجية في تنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة، و دراسة فراج (٢٠٠٨ م) التي أثبتت فاعلية المصادر الالكترونية في تنمية الوعي بالتعلم الذاتي والاتجاه نحو مصادر التعلم الالكتروني، ودراسة قنديل (٢٠٠١ م) التي أثبتت تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في الوعي بتكنولوجيا المعلومات.

إجمالاً؛ يتبين الأثر الواضح الذي أكدته الدراسة من خلال نتائج الفرض الثاني المتمثل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\geq 0,05$) ناتجة عن استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية مهارات الوعي المعلوماتي.

مناقشة نتائج اختبار صحة الفرض الثالث :

تبين نتائج الدراسة المتعلقة قبول الفرض الثالث الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ومقياس الوعي المعلوماتي.

وتعزى هذه العلاقة الإيجابية بين مهارات التفكير الناقد ومهارات الوعي المعلوماتي إلى استخدام مصادر المعلومات الالكترونية؛ قياساً بعدم وجود علاقة ارتباطية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في المتغيرين، مما يعني الأثر البارز لمصادر المعلومات الالكترونية في تدريس وحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني.

كما أن العلاقة بينهما تظهر في ملامح متنوعة أخرى، فعند النظر إلى مهارات التفكير الناقد والتي شملت مهارات : معرفة الافتراضات، الاستنتاج، الاستنباط، التفسير، وتقويم المناقشات؛ نجد أنها تتواءم في طبيعتها وأهدافها مع بعض مهارات الوعي المعلوماتي والتي شملت مهارات : تحديد الحاجة إلى المعلومات، تخطيط الوصول إلى المعلومات، التعامل مع المعلومات، و تقييم المعلومات.

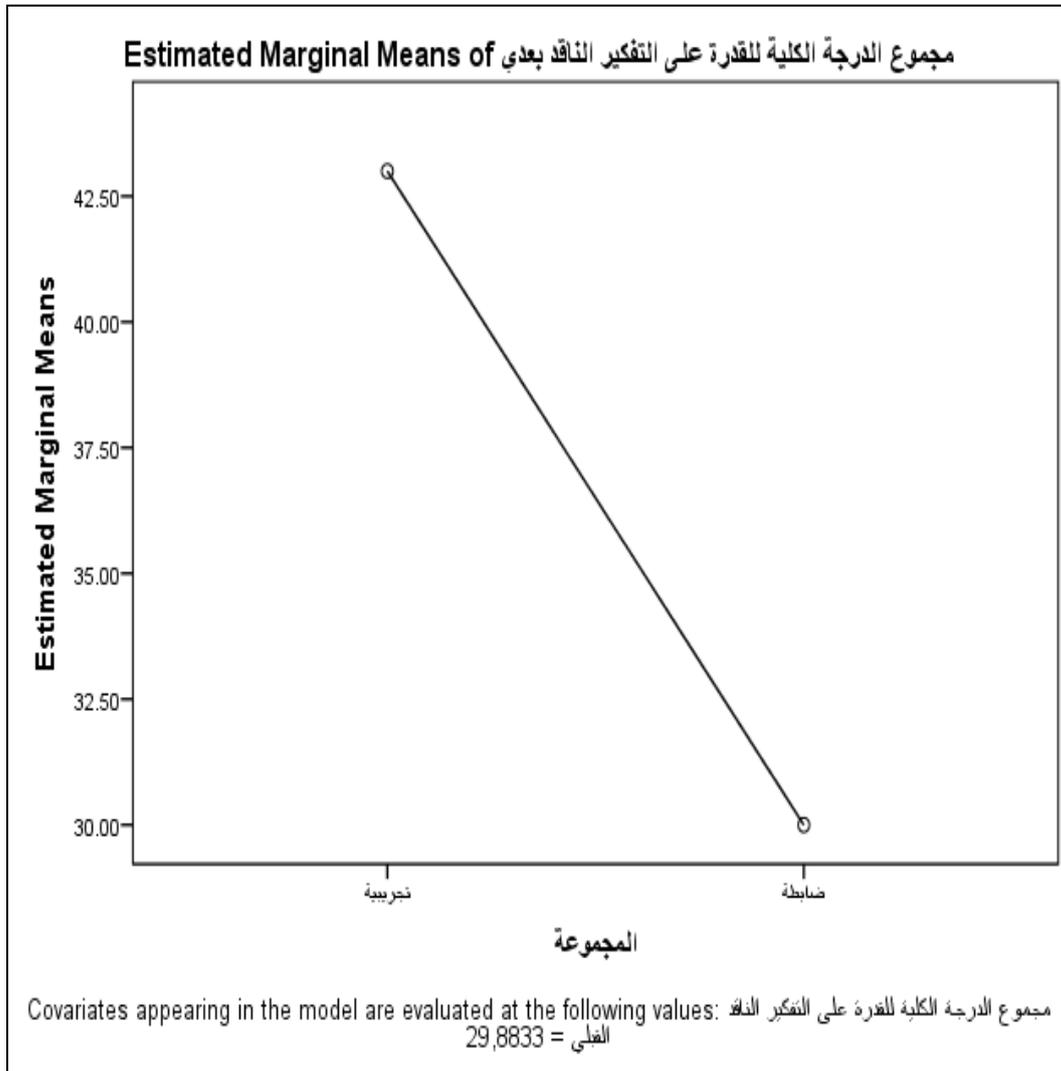
بالتالي؛ فإن الارتباط بين مهارات التفكير الناقد ومهارات الوعي المعلوماتي كان طبيعياً ويتماشى مع التأثير المتوقع لاستخدام مصادر المعلومات الالكترونية في التدريس بينما لم تحدث الطريقة المعتادة التي تستخدم عادة في التدريس أي أثر في العلاقة بين المتغيرين، بالرغم أن الباحث لم يصل لأي دراسة بحثت العلاقة بين التفكير الناقد والوعي المعلوماتي.

تعليق عام على نتائج الدراسة

وفقاً للنتائج السابقة، فقد تبين الأثر الإيجابي الذي يحدثه استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد، إذ أبرزت الفروق ارتفاعاً في متوسط درجات المجموعة التجريبية مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد البعدي، يوضح ذلك الشكل التالي.

شكل (٤ - ١) مقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

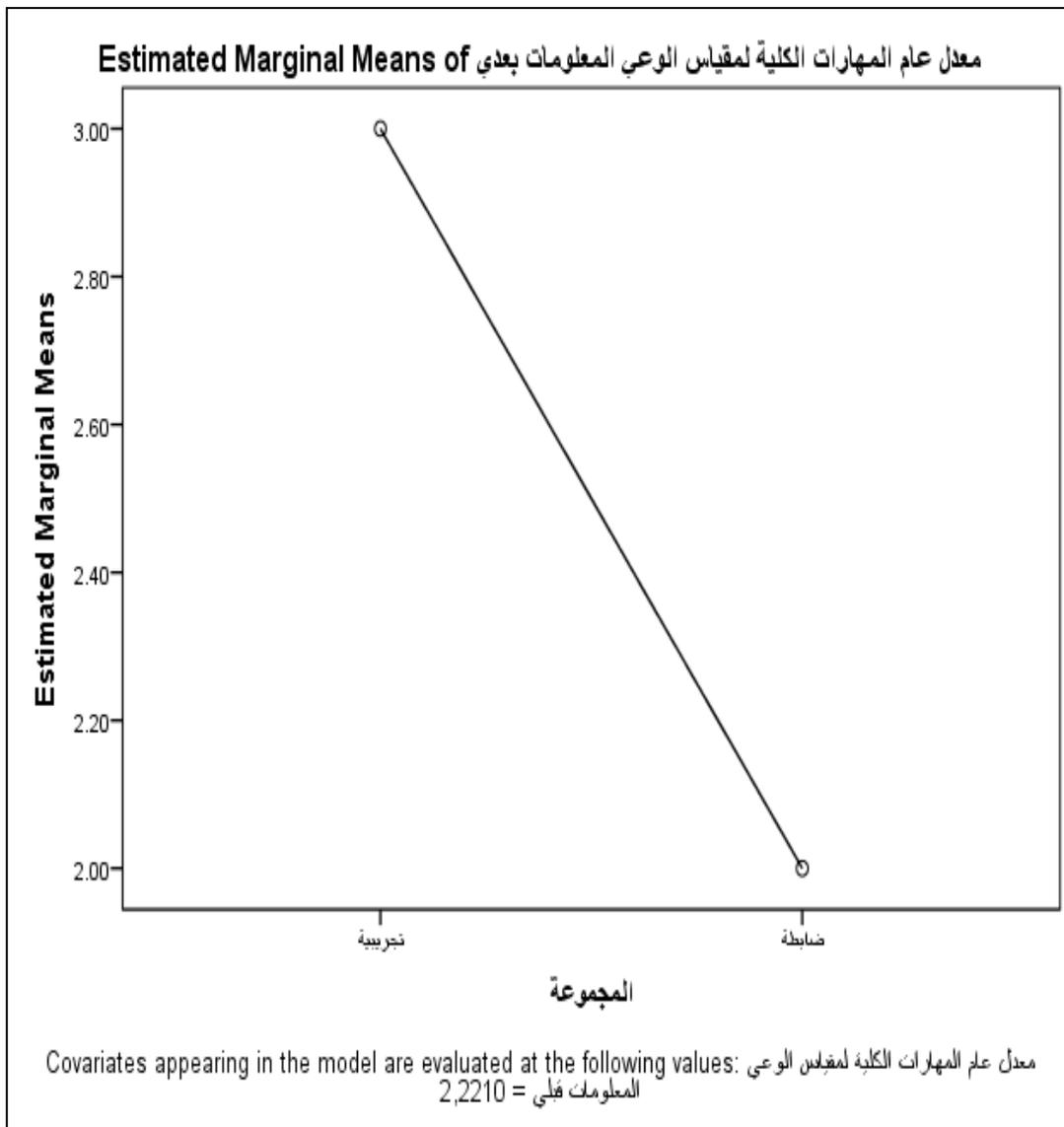
في الاختبار البعدي للتفكير الناقد



كما أبانت نتائج الدراسة ارتفاعاً إيجابياً في الأثر الذي يحدثه استخدام مصادر المعلومات الالكترونية، فقد أبرزت الفروق ارتفاعاً في متوسط درجات المجموعة التجريبية مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للتطبيق البعدي لمقياس الوعي المعلوماتي، يوضح ذلك الشكل التالي.

شكل (٤ - ٢) مقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المعلوماتي



إن خلاصة ما تم استعراضه من نتائج لهذه الدراسة يمكن إجماله في القدرة الكبيرة والأثر المتحقق من التدريس باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد، و مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولعل ما أسهم في تحقق هذا الأثر يعود إلى :

استخدام منتجات تقنية المعلومات في التدريس يحقق نجاحاً على الأرجح وفق ما أظهرته جلّ الدراسات السابقة.

استخدام مصادر المعلومات الالكترونية يوفر بدائل متعددة للمعلمين في عناصر التدريس الأربعة، كما يسهم في إعداد خطط مرنة للدروس تتعكس على حفز الطلاب نحو التعلم.

استخدام مصادر المعلومات الالكترونية يقدم تسهيلات تتناسب مع طبيعة مفردات وحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني التي تستدعي النقاش وتبادل الأفكار والآراء حيال قضايا حياتية عديدة تمس الطالب والمجتمع.

استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في التدريس يسهم في الاستغلال الأمثل للقدرات التي يتمتع بها الطلاب في استخدام الأجهزة التقنية الحديثة من أجهزة حاسبات ما بين مكتبية ومحمولة، إضافة إلى استخدامهم هواتف نقالة حديثة تمكنهم من الولوج لشبكة المعلومات (الانترنت)، مما يؤدي إلى الاستجابة السريعة لمتطلبات استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في المدرسة من خلال جهاز العرض، و الشبكة المتوفرة بالمدرسة، أو في المنزل عند إعداد الواجبات المدرسية المطلوبة حسب الخطة.

الوفرة الهائلة والمتنوعة لمصادر المعلومات الاللكترونية ذات العلاقة بمفردات وحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني، مما انعكس على حفز الطلاب على المبادرة والمشاركة وهما أساسين في اكتساب مهارات التفكير الناقد.

كما أن هذه الوفرة الهائلة لمصادر المعلومات الاللكترونية إذا اقترنت مع برنامج مخطط لتنمية الوعي المعلوماتي؛ فإنها تكسب الطلاب المهارات الأساسية للوعي المعلوماتي، وتضيف لهم رؤية عميقة تجاه التعامل مع تنوع وتعدد المصادر.

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

- أولاً : ملخص النتائج
- ثانياً : توصيات الدراسة
- ثالثاً : المقترحات

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

يلخص هذا الفصل نتائج الدراسة التي كشفت عنها الدراسة في ضوء الفروض والمعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم إتباعها بالتوصيات الإجرائية المتوافقة مع النتائج المستخلصة، ثم اقتراح مجموعة من الدراسات المستقبلية من المتوقع أن تستكمل جوانب رئيسة ذات علاقة بمشكلة الدراسة وتسهم في إثراء بحوث التدريس نحو التطوير والتقدم.

ملخص نتائج الدراسة :

بعد التحليل الإحصائي للبيانات فقد أوضحت نتائج الدراسة ما يلي :

١ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في اختبار التفكير الناقد البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد الضبط القبلي للاختبار.

٢ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في مقياس الوعي المعلوماتي البعدي لصالح متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بعد الضبط القبلي للمقياس.

٣ وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\geq 0,05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد و مقياس الوعي المعلوماتي.

ثانياً : توصيات الدراسة :

وفقاً للنتائج المستخلصة من بيانات التحليل الإحصائي للدراسة وتفسيرها؛ توصي الدراسة بما يلي :

١. إن التأثير الواضح الذي أحدثه استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد والوعي المعلوماتي، يؤكد أهمية التوسع في استخدام مصادر المعلومات الالكترونية وإدراجه كبديل تدريسي عند تخطيط وتنفيذ وتقييم الدروس والوحدات، وذلك في مختلف التخصصات بالمرحلة الثانوية.

٢. أكدت نتائج الدراسة أهمية استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في التدريس وهي نتيجة تتسجم مع نتائج الدراسات السابقة، بالتالي يجدر بمخططي مناهج الدراسات الاجتماعية العناية بذلك عند تخطيطهم للمقررات والمناهج للمرحلة الثانوية، إذ يفضل إلحاق المقرر بقرص ضوئي مكتنز بمصادر المعلومات وروابط الكترونية تعزز الدروس والوحدات.

٣. إتباعاً للتوصية السابقة فإنه يجدر بمخططي مناهج الدراسات الاجتماعية إدراج استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في الدليل الخاص بمعلم مقرر المهارات الحياتية.

٤. نظراً لإعداد دليل (محكم) يعين المعلم على توظيف استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في التدريس، فإن الدراسة توصي المعلمين القائمين

على تدريس مقرر المهارات الحياتية بتضمين استخدام مصادر المعلومات الالكترونية عند تخطيط وتنفيذ وتقييم الدروس والوحدات.

٥. كشفت نتائج الدراسة أن واقع تدريس الطلاب وفق النمط والطريقة المعتادة لم يحقق لهم نتائج مرضية في التفكير الناقد والوعي المعلوماتي، مما يعني حاجة المعلمين والمشرفين إلى نشرات و ندوات و دورات للتعريف بمهارات التفكير الناقد والوعي المعلوماتي، وآلية تدريس هذه المهارات بطرق ونماذج متنوعة للتفكير الناقد، وللوعي المعلوماتي.

٦. نظراً لاحتمال تباين المعلمين في القدرة على توظيف مصادر المعلومات الالكترونية في التدريس، فإنه يجدر بمخططي البرامج التدريبية إدراج دورات تدريبية تتناسب مع متطلبات توظيف و استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في التدريس.

ثالثاً : مقترحات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة، والتوصيات السابقة، ولطبيعة البحوث والدراسات التربوية التي تتأكد علاقة متغيراتها بجوانب متعددة أثناء وبعد الدراسة؛ لذا تقترح هذه الدراسة إجراء ما يلي من الدراسات:

١. دراسة فعالية تصميم و بناء وحدة دراسية عن الوعي المعلوماتي ضمن مقرر المهارات الحياتية.

٢. دراسة فعالية برنامج تدريبي الكتروني لمعلمي المهارات الحياتية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم.

٣. دراسة فعالية برنامج تدريبي إلكتروني لمعلمي المهارات الحياتية لتنمية مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلابهم.

٤. دراسة أثر مصادر المعلومات الإلكترونية على متغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي، والدافعية وغيرها.

٥. دراسة صعوبات استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في تعلم الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة.

المراجع

المراجع

١. إبراهيم، سليمان عبدالواحد (٢٠١٠): المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلومات القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
٢. أبو جادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧ م): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط١ عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣. أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٩ م): تطوير المدارس القاهرة: دار روابط العالمية للنشر والتوزيع.
٤. أحمد، فرج عبده (٢٠٠٩ م): برنامج مقترح في التربية التكنولوجية لتنمية الوعي التكنولوجي وبعض مهارات التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج (٣) ع (٢). ص ١٣ - ٦٠
٥. الإدارة العامة للمقررات الدراسية (١٤٣٣ هـ): دليل المعلم لمقرر المهارات الحياتية- البرنامج المشترك. الرياض: وزارة التربية والتعليم.
٦. الآغا، حمدان يوسف (٢٠١٢ م) إلى استقصاء فاعلية توظيف إستراتيجية Seven E,s البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية بجامعة الأزهر- غزة.
٧. الأمانة العامة لسياسة التعليم (١٤٢١ هـ): سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الأسس والأهداف، الرياض.
٨. أمبوسعيدي، عبد الله خميس (٢٠٠٩ م): من أين يستمد المعلم معلوماته، مجلة التطوير التربوي -وزارة التربية والتعليم (عمان) ع (٥٠). ص ٦٦ - ٦٩

٩. أمبوسعيدي، عبد الله خميس (٢٠١١م): أهم المهارات الحياتية اللازمة لبناء شخصية الطالب وفقاً لأهداف التعليم، مجلة التطوير التربوي -وزارة التربية والتعليم (عُمان) - ع (٦٣) . ٨٠ - ٨٤
١٠. إيزنبرج، مايكل؛ وبيركوتر، روبرت (٢٠٠٦م): تعليم مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا - المهارات الست الكبرى في المدارس المتوسطة والثانوية، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام : دار الكتاب التربوي.
١١. بار، روبرت وآخرون (١٤٢٠هـ) : تعريف الدراسات الاجتماعية -ترجمة عبدالرحمن محمد الشعوان الرياض: جامعة الملك سعود- النشر العلمي.
١٢. بامفلح، فاتن سعيد (٢٠٠٩م) : خدمات المعلومات في ظل البيئة الالكترونية ط ١ القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
١٣. برور، جون (٢٠٠٠) : مدارس تعليم التفكير، ترجمة محمد الأنصاري، ط ١ الكويت : دار الشروق.
١٤. البكر، رشيد النوري (١٤٢٨هـ) : تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي ط ٢ الرياض: مكتبة الرشد.
١٥. البلداوي، عبدالحميد عبدالمجيد (٢٠٠٧م) : أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي باستخدام SPSS عمان : دار الشروق.
١٦. بني دومي، حسن علي (٢٠٠٩م) : فاعلية التعلم الالكتروني في الرياضيات على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في محافظة الكرك، مجلة كلية التربية- عين شمس ع (٣٣) . ص ٤ - ٣٦
١٧. بوازفير، جاك (٢٠١١م) : تكوين التفكير النقدي النظرية والتطبيق جدة: جامعة الملك عبد العزيز- مركز النشر العلمي.
١٨. تايلر، جوي (٢٠٠٨م) : الوعي المعلوماتي ومراكز مصادر التعلم ترجمة حمد العمران الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية السلسلة الثانية (٦٠) .
١٩. تومان، مسعود محمد (١٤٣١هـ) : أثر استخدام الخرائط الالكترونية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه لمادة الجغرافيا لطلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة بيشة ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بجامعة أم القرى مكة المكرمة .

٢٠. جابر، جابر عبدالحميد (٢٠٠٤م): نحو تعليم أفضل - إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي القاهرة : دار الفكر العربي.
٢١. جرجيس، جاسم محمد (٢٠٠٢) : قطاع المعلومات في الوطن العربي ط١ دمشق: دار الفكر.
٢٢. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧م): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٢ عمان: دار الفكر.
٢٣. جمل، محمد جهاد (٢٠٠٩م) : تنمية مهارات التفكير من خلال المناهج الدراسية العين : دار الكتاب الجامعي.
٢٤. جوهري، عزة ؛ و العمودي، هدى (٢٠٠٩م) : الوعي المعلوماتي بجامعة الملك عبد العزيز شطر الطالبات دراسة تقييمية واستشراافية، دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات، مج (١٤) ع(٣) ص ١٠ - ٨٠.
٢٥. الجيزاوي، صبري إبراهيم (٢٠٠٦م) : فاعلية برنامج الكتروني متعدد الوسائط في تنمية مفاهيم مناهج الدراسات الاجتماعية والتفكير الناقد والوعي بالذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية للمعاقين سمعياً، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة الأزهر -مصر.
٢٦. الحارثي، إبراهيم أحمد (١٤٣٠هـ) : تعليم التفكير ط٤ الرياض :مكتبة الشقري.
٢٧. حافظ، عبد الرشيد وآخرون (١٤٣٠) : التفكير والبحث العلمي جدة : مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز.
٢٨. حبيب، مجدي (٢٠٠٣م) : تعليم التفكير في عصر المعلومات، ط١ القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٩. الحربي، عبدالرحيم نويج (١٤٣٠هـ) : فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التاريخ في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلابهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى مكة المكرمة.
٣٠. حسان، حسن محمد (٢٠٠٤م) : التربية وقضايا المجتمع المعاصرة مصر - المنصورة: العالمية للنشر والتوزيع.

٣١. الحلفاوي، وليد (٢٠٠٦م): مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات، ط١ عمان : دار الفكر.
٣٢. حمادة، سلوى علي (٢٠١٢م) : برامج لتنمية المهارات الحياتية، مجلة القراءة والمعرفة ع (١٣٢). ص ٢- ٤١
٣٣. حمدي، أمل وجيه (٢٠٠٩م): المصادر الالكترونية للمعلومات، ط٢ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٣٤. الحمود، عمر حمدو (٢٠١١م): اقتصاد المعرفة وتحديات التعليم العربي ط١ الرياض: دار عالم الكتب.
٣٥. حواس، نجلاء يوسف (٢٠١٠م) : برنامج مقترح قائم على الكمبيوتر لتنمية مهارة الاستماع الناقد والميل نحو التعليم الالكتروني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة- مصر، ع (١٠٧). ص ٩٤ - ١٣٩
٣٦. ال داوود، إبراهيم محمد إبراهيم (١٤٣٣هـ): دراسة لتحديد آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية وتقديم آليات مقترحة لتضمين بعض المهارات الحياتية في مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المختصين والممارسين، رسالة دكتوراه غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس جامعة أم القرى- مكة المكرمة.
٣٧. الديبان، ماضي إبراهيم (٢٠١١م) : تنمية اتجاهات الوعي المعلوماتي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة دراسات المعلومات ع (١٠). ص ١٠١ - ١٥٧
٣٨. الدرايب، ماهر و حسين، رشيد (٢٠٠٤م): الإحصاء في التربية ط١ عمان : دار صفاء.
٣٩. دياب، مفتاح محمد (٢٠٠٧م) : قضايا معلوماتية عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
٤٠. الديب، عيد عبد الغني (٢٠٠٢م) : استشراف المستقبل في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم قبل الجامعي - دراسة تقويمية، جامعة جنوب الوادي سوهاج، المجلة التربوية، ع (١٧) يناير. ص ١٢- ٤٥

- ٤١.الديب، أشرف أحمد (٢٠١٢ م): أسس التربية التكنولوجية لطلاب مرحلة التعليم الأساسي ومحاورها المقترحة في ضوء المستويات المعيارية للتعليم قبل الجامعي، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة المنصورة : كلية التربية بدمياط، قسم التربية.
- ٤٢.دي بونو ج. (١٩٨٩ م) : تعليم التفكير. ترجمة عادل ياسين، الكويت: مؤسسة التقدم العلمي.
- ٤٣.الرازي؛ أبو بكر محمد (١٩٩٩ م) : مختار الصحاح ط ٩ بيروت: مكتبة لبنان.
- ٤٤.الراضي، أحمد علي (٢٠١٠ م) : التعليم الإلكتروني ط ١ عمان : دار أسامة.
- ٤٥.رياض، حسن رياض وآخرون (٢٠٠٨ م) : تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية ومناهج المستقبل، القاهرة : المركز القومي للتنمية التربوية.
- ٤٦.الربيعاني، أحمد حمد (٢٠٠٨ م) : المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، المجلة العربية للتربية مج(٢٨)ع(١) ص ١٥٩ - ١٩٢.
- ٤٧.الزاملي، علي وآخرون (٢٠٠٩ م) : مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي ط ١ الكويت : دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٤٨.الزدجالي، ميمونة درويش (٢٠٠٥ م) : فاعلية مراكز مصادر التعلم في تقديم المعرفة الإسلامية المتكاملة لتلاميذ التعليم الأساس في سلطنة عمان، بحث مقدم إلى مؤتمر تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة المنعقد في ٣ - ٤ مايو ٢٠٠٥ م مسقط. ص ٦٨ - ١٠٧
- ٤٩.الزند؛ وليد خضر ؛ وعبيدات، هاني (٢٠١٠ م) : المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها أريد : عالم الكتب الحديث.
- ٥٠.زيادة، مصطفى والفقهي، إسماعيل، وسالم، أحمد (٢٠٠٨ م) : المعلم وتنمية مهارات التفكير الرياض : مكتبة الرشد
- ٥١.زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣ م) : تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة القاهرة: عالم الكتب.

٥٢. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥م) : التعليم الالكتروني الرياض : الدار الصولتية.
٥٣. زيدان، محمد سعيد (٢٠١٠م) : فاعلية المقال الصحفي في تدريس علم الاجتماع
لتنمية التفكير الناقد والوعي بالقضايا الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية،
مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية- مصر ع (٢٩) نوفمبر. ص ٢- ٤١
٥٤. الزيودي، ماجد محمد (٢٠١٢م) : دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في تنمية المهارات الحياتية لطلبة
المدارس الحكومية الأردنية، المجلة العربية لتطوير التفوق ع (٥) مج (٣).
ص ٨٣ - ١٣٢

٥٥. سالم، أحمد محمد (٢٠٠٩م) : الوسائل وتقنيات التعليم (٢) المفاهيم المستحدثات
التطبيقات ط١ الرياض : مكتبة الرشد.

٥٦. سالم، رائد خليل (٢٠٠٨م): المدرسة والمجتمع ط١ عمان: مكتبة المجتمع
العربي.

٥٧. السبحي، عبدالحى أحمد؛ و بنجر، فوزي صالح (١٩٩٧م): طرق التدريس
واستراتيجياته، جدة : دار زهران للنشر والتوزيع.

٥٨. السريحي، حسن و شاهين، شريف (١٤٢٣هـ) : مقدمة في علم المعلومات ط٢
جدة : دار الخلود.

٥٩. سعادة، جودت أحمد (٢٠١١م): تدريس مهارات التفكير ط١ عمان : دار الشروق.

٦٠. سعيد، سعاد جبر (٢٠٠٨م) : سيكولوجية التفكير والوعي بالذات ط١ عمان :
عالم الكتب الحديثة.

٦١. السوطري، حسن عمر سعيد (٢٠٠٨م) : أثر استخدام بعض أساليب التدريس
الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على
الاقتصاد المعرفي، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات العليا بالجامعة
الأردنية- عمان.

٦٢.سويد، عبدالمعطي (٢٠٠٣م) : مهارات التفكير ومواجهة الحياة ط١ العين : دار الكتاب الجامعي.

٦٣.سيد، أحمد فايز (٢٠١١م): الكتاب الالكتروني إنتاجه ونشره، الرياض : مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية السلسلة الثانية (٧٤).

٦٤.سيد، عمرو جابر قرني (٢٠١٣ م) : فاعلية استخدام المدخل القصصي في تدريس الفلسفة على تنمية بعض المهارات الحياتية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة بني سويف- مصر.

٦٥.السيد، يسري، والزياني، منى (٢٠١١ م) : وعي معلمي التعليم بالخاص بمملكة البحرين بمستحدثات تكنولوجيا التعليم وعلاقته باتجاهاتهم نحو توظيفها في التدريس مجلة الطفولة والتربية ع (٨) ج (٣). ص ١٧ - ٥٥.

٦٦.الشايح، فهد سليمان و شينان، علي سعود (٢٠١٠م) : أثر استخدام الكتب الالكترونية على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو استخدام الحاسوب في تعلم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني ثانوي بمدينة الرياض، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية مج(٧) ع (١) يونيو. ص ١١٢ - ١٥٣

٦٧.شحاتة، حسن و النجار، زينب (٢٠٠٣م) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٦٨.الشربيني، محي الدين عبده (٢٠٠٥م) : فعالية برنامج مقترح لتنمية منظومة المهارات الحياتية المرتبطة بتدريس العلوم لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم -القاهرة إبريل ٢٠٠٥م.

٦٩.الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٥م) : التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين مج(٦) ع (٢) يونيو ٢٠٠٥م. ص ص ٨٩ - ١١٦

٧٠. الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٩م): مجتمعات التعلم عمان : دار اليازوري.
٧١. طوالبه، محمد عبدالرحمن و المشاعلة، مجدي سليمان (٢٠٠٨م) : أثر استخدام التعلم المبني على الأنشطة المعتمدة على مصادر التعلم الالكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة، المجلة التربوية ع (٨٩) مج (٢٣) ديسمبر.
٧٢. الطويل، رواء زكي (٢٠١٠م): مستقبل المعلوماتية والتنمية للدول النامية في الألفية الثالثة، ط١ عمان : دار زهران للنشر والتوزيع.
٧٣. عارف، محمد جعفر؛ والسريحي، حسن عواد (٢٠٠٧م): الانترنت والبحث العلمي ط٢ جدة : خوارزم العلمية.
٧٤. ال عارم، صالح جابر محمد (١٤٣٣هـ) : فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الصفية المرتبة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في إكساب بعض المهارات الحياتية البيئية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة أبها، رسالة ماجستير غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس جامعة أم القرى - مكة المكرمة.
٧٥. عبد الحي، رمزي أحمد (٢٠٠٦م) : نحو مجتمع الكتروني ط١ القاهرة: زهراء الشرق.
٧٦. عبدالرؤوف، طارق عامر (٢٠١٠): البحث العلمي والبحث التربوي القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
٧٧. عبد الكريم، غادة قصي (٢٠٠٩) : أثر البرنامج القائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.
٧٨. عبدالفتاح، آمال جمعة (٢٠٠٨م) : فاعلية برنامج مقترح باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الفيوم.

٧٩. عبد المعاطي، حسن الباتع (٢٠٠٨م) : التفكير الناقد في عصر المعلوماتية، مجلة دراسات المعلومات ع ٢. ص ١٤٩ - ١٨١
٨٠. عبدالهادي، محمد فتحي (٢٠٠٧م) : مجتمع المعلومات القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
٨١. عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٥م) : البحث العلمي عمان : دار الفكر.
٨٢. العساف، صالح حمد (٢٠٠٣م) : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ط ٩ الرياض : مكتبة العبيكان.
٨٣. العقلا، سليمان صالح (٢٠٠٦م) : إفادة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود من مصادر المعلومات الالكترونية، مجلة المكتبات والمعلومات العربية، س (٢٩) ع (١) ص ٥ - ٤٢.
٨٤. عليان، ربحي مصطفى؛ و عباس، هدى زيدان (٢٠٠٧م) : المكتبات الالكترونية ودورها في التعليم عن بعد الرياض : الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (أعلم) - مكتبة الملك عبدالعزيز العامة.
٨٥. علي، عادل (٢٠٠٩) : استراتيجيات المهارات الحياتية، القاهرة : دار الجامعة الجديدة.
٨٦. علي، نبيل (١٩٩٤م) : العرب وعصر المعلومات، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة.
٨٧. عمار، حارص عبدالجابر (٢٠١٠) : فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والوعي بالقيم الاقتصادية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة سوهاج.
٨٨. العمران، حمد إبراهيم؛ والعبيدي، هديل شوكت (٢٠٠٨م) : الوعي المعلوماتي والحكمة أسس المعلومات وقواعد التطبيق الرياض : مكتبة الرشد.
٨٩. عودة، أحمد سليمان؛ الخليلي، خليل يوسف (٢٠٠٠م) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، إربد : دار الأمل.

٩٠. عياد، فؤاد إسماعيل سلمان؛ سعد الدين؛ هدى بسام محمد (٢٠١٠): فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، مج (٤) ع (١) يناير ٢٠١٠. ص ١٧٤ - ٢١٨
٩١. غازي، رجاء فؤاد (٢٠٠٩ م): دور المدرسة الثانوية في إكساب طلابها قيم المعلوماتية بحث مقدم إلى مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية رؤى واستراتيجيات- المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة ٢٢- ٢٤ مارس ٢٠٠٩م. ص ٧٨١ - ٨٩٠
٩٢. الغامدي، ماجد سالم حميد (١٤٣٢هـ): فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة- قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-الرياض.
٩٣. فراج، محسن حامد (٢٠٠٨ م): فاعلية برنامج متعدد المصادر الالكترونية في مقرر أساليب تدريس العلوم في تنمية الوعي بالتعلم الذاتي والاتجاه نحو مصادر التعلم الالكتروني لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية جامعة عين شمس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر، ع (١٤١). ٣- ٣٢
٩٤. قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠١ م): تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر، ع (٧٢).
٩٥. قنديلجي، عامر إبراهيم؛ وعليان، ربحي؛ والسامرائي، إيمان (٢٠٠٢م): مصادر المعلومات من عصر المخطوطات إلى عصر الانترنت عمان: دار الفكر.
٩٦. قنديلجي، عامر إبراهيم (٢٠٠٨ م): البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية ط١ عمان: دار المسيرة.
٩٧. الكسباني، محمد علي السيد (٢٠١٠م): مصطلحات في المناهج وطرق التدريس ط١ الاسكندرية: مؤسسة حورس للنشر.

٩٨. كفسارة؁ إفسان محمد و عطار؁ عبءالله (١٤٣٤هـ) : إءارة الءوءءة ففء الءعلفم الالءرونف؁ مكة المكرمءة : المؤلفان.

٩٩. كفنءف؁ كفرف (٢٠١٠م) : إءاءءء ءصففم مناهء المرحلة الءانوفءة لءلبفة مطالب مءءمء المعرفة؁ ءرءمة مكءب ءرففة العربف لءول الخلفء؛ ورقء عمل مقءمة لئءوءة الءعلفم الءانوفء الواقع والاءءاهاء الءءفءة المنعقءة فف ءبف -الإماراء العربفة المءءة. ص ٢٤٥ - ٢٨٧

١٠٠. مارازانو؁ روبرء ء. وآءرون (٢٠٠٤) : أبعاء ءءكفر إءار عمل للمنهء وطرق ءءرفس ءرءمة فعقوب نشوان ومحمد خطاب؁ ط٢ عمان: ءار الفرقان.

١٠١. مازن؁ ءسام محمد (٢٠٠٤) : مناهءنا ءعلفمفة وءكنولوءفا الءعلفم الالءرونف والشبكف لبناء مءءمء المءلوماءفة العربف. ورقء عمل مقءمة إءى المؤءمر العلمف الساءس عشر للءمعة المصرفة للمناهء وطرق ءءرفس ٢٠ - ٢١/٧/٢٠٠٤م. ص ٢٥٢ - ٢٩٧

١٠٢. ماكول؁ ءو (٢٠٠٦ م) : البءء ومءالءة المءلوماء؁ ءرءمة فاسر شعبان؁ القاهرة : نهضة مصر للنشر والءوزفع.

١٠٣. مءولف؁ نارفمان إسماعل (٢٠٠٨ م) : رفء كفافة الوعى المءلوماءف وانءكاساءة على ءءمفة ءءاففة والءءوفر البءءف. مءلة مكءبة الملك فهد الوطنفة مء (١٤) ع (٢). ص ١٤١ - ١٤٢.

١٠٤. مءءف عزفز إبراهفم (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ) مءمء مصءلءاء ومفاهفم الءعلفم والءعلم القاهرة : عالم الكءب.

١٠٥. مءمء اللغة العربفة(١٩٩٢م) : المءمء الوسفء القاهرة : ءار عمران للنشر والءوزفع.

١٠٦. محمد؁ شءف عبءالباقف؛ و عفسف؁ مصءطفف محمد (٢٠١١م) : اءءاهاء ءءفءة فف علم النفس المءرف؁ ط١ عمان : ءار المسفرة.

١٠٧. محمد، مها أحمد (٢٠١٠م) : مصادر المعلومات الالكترونية دراسات لاتجاهات الأكاديميين نحو إفادتهم من تلك المصادر، الاتجاهات الحديثة في المكتبات و المعلومات، مج ١٦ ع(٣٣). ص ١٥٩ - ٢١٣.
١٠٨. محمد، ولاء غريب (٢٠١٠م) : استخدام المنطق غير الشكلي في تنمية المهارات الحياتية لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد ع (٨) يونيو. ص ١١٢ - ١٢٩
١٠٩. مصطفى، فهيم (٢٠٠٢م) : مهارات التفكير في مراحل التعليم العام رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي القاهرة : دار الفكر العربي.
١١٠. مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٧م): وثيقة منهج المهارات الحياتية للصفوف(١- ١٢) في الدول الأعضاء بمكتب التربية، مسقط : برنامج المهارات الحياتية.
١١١. مؤتمر مستقبل التربية في ضوء الثورة المعلوماتية (٢٠٠٨م) : توصيات المؤتمر العلمي الأول بجامعة جرش الخاصة المنعقد خلال الفترة من ١ - ٣ / ٤ / ٢٠٠٨م الأردن : جرش.
١١٢. موقع إدارة التخطيط والتطوير التربوي- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة ملتقى المناهج المدرسية للعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ www.jedu.gov.sa/subPage تاريخ تصفح الرابط ٤/٦/١٤٣٤هـ.
١١٣. موقع الإدارة العامة للمناهج- وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (<http://www.hs.gov.sa/pagedetails.aspx>) تاريخ تصفح الرابط ٩/٥/١٤٣٤هـ.
١١٤. موقع وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الصفحة الرئيسية (<http://www.moe.gov.sa>) تاريخ تصفح الرابط ١٣/٥/١٤٣٤هـ.
١١٥. موقع وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية - بوابة التخطيط التطوير (<http://www.ed.edu.sa>) تاريخ تصفح الرابط ١٣/٥/١٤٣٤هـ.
١١٦. نبهان، يحيى محمد(٢٠٠٨م): استخدام الحاسوب في التعليم ط١ عمان: دار المسيرة.

١١٧. النجار، رضا محمد (٢٠٠٧م): معايير تقييم مصادر المعلومات المرجعية المتاحة على الانترنت، دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات مج(١٢) ع(٣) ص ١١٩ - ١٤٨.
١١٨. النجار، نبيل جمعة (٢٠١٠م): الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية، ط١ عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
١١٩. النجدي، سمير والشيخ، رنده (٢٠١١م): أثر التعلم الالكتروني على التفكير الناقد لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد. مج (٣) ع (٥) كانون الثاني. ص٣- ٤١
١٢٠. نجم الدين، حنان عبد الجليل (١٤٣١هـ): أثر استراتيجية تدريسية قائمة على رسوم الكاريكاتور في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر التاريخ لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة، رسالة دكتوراه غير منشورة في المناهج وطرق التدريس كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة.
١٢١. النداف، عصام؛ شقر، عامر؛ الشنطي، أيمن (٢٠٠٧م): استرجاع نظم المعلومات ط١ عمان: دار البداية.
١٢٢. النعيمي، محمد عبدالعال (٢٠٠٦م): تصميم وتحليل التجارب في البحث العلمي ط١ عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
١٢٣. النقري، معن عبدالمجيد (٢٠٠٠م): المعلومات - المعلوماتية، القاهرة: دار رضا للنشر والتوزيع.
١٢٤. النقيب، متولي (٢٠٠٨م): مهارات البحث عن المعلومات القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.
١٢٥. النوايسة، غالب عوض (٢٠١١م): مصادر المعلومات الالكترونية في المكتبات ومراكز المعلومات ط١ عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٢٦. نوريس، بيبا (٢٠٠٦م): الفارق الرقمي - فقر المعلومات والانترنت الدولي، ترجمة هشام عبدالله ط١ عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
١٢٧. الهلال، أحمد جاسم (٢٠١٢): فعالية التدريس باستخدام التعليم الالكتروني على تنمية مفاهيم التفكير الناقد والمفاهيم الرياضية لدى طلاب كلية التربية جامعة الكويت، المجلة التربوية ع (١٠٢) ج (٢). ص ٥٥ - ١٠١

١٢٨. هنداوي، أسامة سعيد؛ وسعيد، أحمد محمد (٢٠١٠م) : أثر اختلاف دمج مصادر التعلم المستخدمة في التعلم المدمج على التحصيل والدافعية نحو التعلم، مجلة كلية التربية : جامعة الأزهر، ع (١٤٤) ج (٢).

١٢٩. هندي، محمد حماد (٢٠١٠م) : أثر استخدام برنامج تدريبي عن بعد على وعي معلمي العلوم الزراعية ببعض مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (١١٢) . ص ١ - ٣٢

١٣٠. هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (١٤٣٤هـ) : النشرة الالكترونية لأعمال وتقارير الهيئة ع (٩) متاح على الرابط : (<http://www.citc.gov.sa>) تاريخ الدخول ١٠/١٠/١٤٣٤هـ.

١٣١. هيل، مايكل و. (٢٠٠٤م): أثر المعلومات في المجتمع طبيعتها قيمتها استعمالها أبو ظبي : مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

١٣٢. الوردي، زكي؛ والمالكي، مجبل(٢٠٠٢م): المعلومات والمجتمع ط١ عمان: دار الوراق.

١٣٣. وزارة التربية والتعليم (١٤٣١هـ) : الخطة العامة لنظام المقررات للمرحلة الثانوية الإصدار الخامس، الرياض : الإدارة العامة للمناهج - إدارة تطوير التعليم الثانوي.

١٣٤. يحيى، حسن عايل و المنوي، سعيد جابر (١٩٩٩م): المدخل إلى التدريس الفعال ط٥ الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

١٣٥. يوسف، يسريه و سالم، هيام (٢٠١١م) : تصميم مقرر الكتروني وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب كلية الاقتصاد واتجاهاتهم نحو المقرر الالكتروني. المؤتمر السنوي (العربي السادس - الدولي الثالث لكلية التربية النوعية بالمنصورة للفترة من ١٣ - ١٤ / ابريل ٢٠١١م.

136. American Library Association presidential committee on information literacy (report released, jan 1989)Washington DC. <http://www.Ala.org/ala/acrl/acrlpubs/presidential.htm>. visited 17/5/2013

137. Beyer, B. (1985) : Critical Thinking. What's is it? Social Education, (49) (4) 1985, p.269-277.

138. Ennis R. (1998): Goals for Critical Thinking Curriculum. Developing Minds. Alexandria, Virginia ASCD.

139. Hitchcock, D. (2001): The effectiveness of computer assisted instruction in critical thinking . Department of philosophy . McMaster University .

<http://www.humanities.mamaster.ca/hitchckd/effectiveness.htm>.

visited 10/4/2013.

140. Kumta S. & Tsang P. (2003) : Fostering critical thinking skills through a web based territorial Program for final year medical student –A Randomized controlled Study. Journal of Educational Multimedia & Hypermedia. 12 (3), p 267-272 <http://wwwhighbeam.com/doc/ig-114926311.html>. visited 01/4/2013

141. Lancaster W.(1989): Electronic publishing in library trends. winter pp 320-324.

142. Majid Shaheen (2001) : Computer literacy and Use of Electronic Information Sources, A Case study of International Islamic University Malaysia Asian Library.

143. Mckenzie J. A. (2000) : Technology; questioning, research and the information literate school. Bellingham, WA: For Press.

144. Moore, P (2008) : Information literacy : What's It All About ? Wellington. Council for Educational Research.

145. Retiz, M(2013) : Odlis- on line dictionary of library and information science. <http://l.u.com/odlis-e-cfm>. visited 10/4/2013

146. Ruff L. (2005) : The development of critical thinking skills and dispositions in first year college students : Infusing critical thinking instruction into a first year transitions course Dissertation Abstracts International.

147. Sanders, D. & Morrison A. (2001) : Student Attitudes Toward Web-Enhanced Instruction in an Introductory Biology Course. Journal of Research on Computing in Education. 33 (3) 251-263. Available at :

<http://www.iste.org/33/3/abstracts/sanders.cfm> visited 07/4/2013

148. Sedig, Kameran & Rowhani, Sonja (2005) : E-Book Plus: Role of interactive visuals in exploration of mathematical information and e-learning. *Journal of Computers and Science Teaching*. 24(3), 273-299.
149. Shambles s (2008): Information literacy Models. Available at :
[http://www. Shambles.net/pages/learning/infolit/info.mod](http://www.Shambles.net/pages/learning/infolit/info.mod). visited 11/4/2013
150. Small R. and Snyder J. and Parker K. (2009): The impact of new York's school libraries on student achievement and motivation. *School Library Media Research*, v 12 (peer reviewed journal)

<http://www.ebscohost.com.ehost/in12-5-1434h>. visited 17/5/2013
151. The National Forum On Information literacy – NFIL available at :
<http://www.infolit.org/index.html>. visited 12/5/2013
152. Thompson, H and Henley, S (2000) : Information literacy, Fostering. National standards and goals 2000. Englewood, CO : Libraries Unlimited.
153. Webber, Sheila and Johnston, bill (2006): information literacy definitions and models. <http://www.dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>. visited 19/5/2013
154. On Line Dictionary Of Library & Information- ODLIS
available at : <http://www.l.u.com/odlis-e-cfm> visited 05/4/2013.
155. Wilson V. (2003) : Education forum teaching thinking skills report. Available at : [http://www.scotland.gov.uk/library3/ Education/ftts03](http://www.scotland.gov.uk/library3/Education/ftts03) visited 11/5/2013.

الملاحق

ملحق رقم ١

قائمة المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين

| الاسم | الدرجة العلمية - جهة العمل | التخصص |
|------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------|
| أسماء زين صادق الأهدل. | أستاذ جامعة الملك عبدالعزيز - كلية التربية | المناهج وطرق التدريس |
| أمير عبد الله القرشي | أستاذ جامعة الملك فيصل - كلية التربية | مناهج الدراسات الاجتماعية |
| حسن عايل يحيى أحمد | أستاذ جامعة الملك عبدالعزيز - كلية التربية | المناهج وطرق التدريس |
| يعقوب يوسف الكندري | أستاذ جامعة الكويت - كلية العلوم الاجتماعية | علم اجتماع التربية |
| إحسان محمد عثمان كنسارة | أستاذ جامعة أم القرى - كلية التربية | تقنيات التعليم |
| فوزي صالح عباس بنجر | أستاذ مشارك جامعة أم القرى - كلية التربية | المناهج وطرق التدريس |
| رياض عبد الرحمن الحسن | أستاذ مشارك جامعة الملك سعود - كلية التربية | المناهج وطرق التدريس |
| إبراهيم أحمد عالم | أستاذ مشارك جامعة أم القرى - كلية التربية | تكنولوجيا التعليم |
| مرضی غرم الله الزهراني | أستاذ مشارك جامعة أم القرى - كلية التربية | المناهج وطرق التدريس |
| عبدالله يحيى حسن المحيا | أستاذ مشارك جامعة الملك خالد - كلية التربية | تعليم الكتروني |
| حنان عبد الجليل نجم الدين | أستاذ مساعد جامعة الملك عبدالعزيز - كلية التربية | المناهج وطرق التدريس |
| ذياب بن مقبل هارب الشراري | أستاذ مساعد جامعة الجوف - كلية التربية | المناهج وطرق التدريس |
| أحمد محمد ال خيره | أستاذ مساعد جامعة المجمعة - كلية التربية | المناهج وطرق التدريس |
| مسعود محمد تومان | أستاذ مساعد جامعة الملك خالد | المناهج وطرق التدريس |

تابع قائمة المحكمين

| | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------|
| علم المعلومات | أستاذ مساعد جامعة أم القرى - معهد البحوث العلمية | جمعان عبد القادر حمدان |
| تقنيات التعليم | أستاذ مساعد جامعة الباحة - كلية التربية | عماد جمعان عبدالله الزهراني |
| مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية | أستاذ مساعد جامعة الباحة - كلية التربية | عادل مشعل الغامدي |
| مناهج وطرق تدريس الرياضيات | أستاذ مساعد جامعة الحدود الشمالية | هلال مزعل العنزي |
| مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية | أستاذ مساعد جامعة الطائف | حمد حمود السواط |
| مناهج وطرق تدريس العلوم | طالب دكتوراه جامعة أم القرى | فؤاد عبدالله سواد |
| مناهج و وسائل تعليمية | محاضر جامعة حائل - كلية التربية | محمد بن عبدالعزيز التميمي |
| الماجستير في : الإشراف التربوي | مشرف تربوي إدارة التربية والتعليم - جدة | أحمد بن عبد الرحمن الشريف |

ملحق رقم ٢

دليل المعلم

لتدريس الوحدة الخامسة من مقرر المهارات الحياتية (١)

باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية



المملكة العربية السعودية

جامعة أم القرى

كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس

(برنامج الدكتوراه)

دليل المعلم

لتدريس وحدة الوعي المجتمعي والولاء الوطني بمقرر المهارات الحياتية
لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية

إعداد الطالب

علي بن مررد موسى العمري

٤٣١٧٠٠٨٢

إشراف

الأستاذ الدكتور : ضيف الله بن عواض حمود الثبيتي

الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ

دليل معلم المهارات الحياتية في تدريس الوحدة الخامسة من المقرر

باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية

أخي وزميلي المعلم وفقه الله

بين يديك دليل تدريس يساعدك على استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية (١) لطلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات، ويتضمن الدليل العناصر التالية :

١. المقدمة : لإبراز أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات والتعريف بالمقرر وطبيعته.
٢. أهداف الدليل.
٣. التعريف بمصادر المعلومات الالكترونية وأهمية استخدامها في التدريس من قبل معلم المهارات الحياتية لتنمية مهارات التفكير الناقد والوعي المعلوماتي.
٤. مجموعة من الإرشادات والتوجيهات العامة للمعلم.
٥. الأهداف العامة التعليمية لمقرر المهارات الحياتية (١) وأهداف الوحدة الخامسة من المقرر.
٦. المحتوى (قائمة بدروس الوحدة الخامسة: الوعي المجتمعي والولاء الوطني) وعدد الساعات التدريسية.
٧. استراتيجيات و طرق التدريس المقترحة.
٨. أساليب وبدائل لتقويم تعلم الطلاب
٩. قائمة مراجع ومصادر للإحالة والإطلاع من قبل معلم المهارات الحياتية.
١٠. قائمة المراجع والمصادر للدليل.
١١. نماذج تخطيط الدروس باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية بهدف تنمية التفكير الناقد ، والوعي المعلوماتي.

المحتويات

| م | العنوان | الصفحة |
|----|-------------------------------------------------|--------|
| ١ | المقدمة | ٢ |
| ٢ | أهداف الدليل | ٣ |
| ٣ | مصادر المعلومات الالكترونية | ٤ |
| ٤ | التفكير الناقد | ٨ |
| ٥ | الوعي المعلوماتي | ١٠ |
| ٦ | توجيهات عامة للمعلم | ١٦ |
| ٧ | الأهداف العامة التعليمية - أهداف الوحدة الخامسة | ١٧ |
| ٨ | المحتوى (قائمة الدروس) والساعات التدريسية | ١٧ |
| ٩ | استراتيجيات وطرق التدريس المقترحة | ١٨ |
| ١٠ | الوسائط التعليمية المقترحة | ١٩ |
| ١٠ | بدائل وأساليب التقويم المقترحة | ١٩ |
| ١١ | مصادر إثرائية مقترحة للمعلم | ٢٠ |
| ١٢ | نماذج تخطيط الدروس للوحدة الخامسة | ٢٤ |
| ١٣ | قائمة مصادر الدليل | ٢٦ |
| ١٤ | نماذج عرض - أنشطة | ٣٢ |

دليل معلم المهارات الحياتية في تدريس الوحدة الخامسة من المقرر

باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية

أولاً : مقدمة :

يشهد العصر الحديث تحولات متسارعة فهو عصر المعلومات والتكنولوجيا ، إذ تنهمر المعلومات بكم هائل لا نستطيع مجاراتها والتأكد من مصادرها ، و من ثم تقلّ الإفادة المثلى منها ، لذلك تتزايد أهمية التفكير الناقد للمتعلمين ولكل أفراد المجتمع ، وباعتبار المتعلمين لبنات المجتمع الأساس؛ فإن تدريس التفكير الناقد و توظيف مهاراته يشكل البعد الأبرز في إكسابها لهم ، فهو يمكّنهم من التعاطي مع المعلومات والتأكد من صحة المصدر وحدثه واكتمال معلوماته ومن الإفادة منها وتوظيفها بالبناء عليها وفقاً لخبراته.

ثم أن ظهور مفهوم الوعي المعلوماتي ونماذجه ومهاراته ، وسريانه كمتطلب هام ومثالي لمواجهة طوفان المعلومات الممتد في كل العلوم والحقول ، جعل منه الدليل والحل الأنسب لتمكين المتعلمين من معرفة حاجاتهم من المعلومات والإفادة منها بطرق وأدوات سليمة في ظل طوفان المعلومات وتراكم كبير لمصادرهما.

وتقدم مصادر المعلومات الإلكترونية دور كبير ومتقدم في مجال عمليات التدريس حيث تساعد المعلومات المتوفرة على نطاق واسع في عملية التعليم بصفة عامة وفي تنمية مهارات التفكير الناقد ، ومهارات الوعي المعلوماتي على وجه الخصوص.

كما يعتبر نظام المقررات بالمرحلة الثانوية بمثابة الحل الأمثل الرامي إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية ، حيث يهدف إلى تحقيق مجموعة من الرؤى في إصلاح التعليم وجعله أكثر مواءمة لاحتياجات الطالب ومجتمعه ، ومن أهم ما يهدف له تعزيز قيم المواطنة والقيم الاجتماعية لدى الطالب ، المساهمة في إكساب المتعلمين القدر الملائم من المعارف والمهارات ، ومن ضمن الأهداف العامة التعليمية لنظام المقررات: (<http://www.hs.gov.sa/pagedetails.aspx>)

تتعمية قدرة الطالب على اتخاذ القرارات الصحيحة بمستقبله، مما يعمق ثقته في نفسه، ويزيد إقباله على المدرسة والتعليم، طالما أنه يدرس بناءً على اختياره ووفق قدراته، وفي المدرسة التي يريدتها.

إكساب الطالب المهارات الأساسية التي تمكنه من امتلاك متطلبات الحياة العملية والمهنية والعامية، من خلال تقديم مقررات مهارية يتطلب دراستها من قبل جميع الطلاب.

تتعمية المهارات الحياتية للطالب، مثل: التعلم الذاتي ومهارات التعاون والتواصل والعمل الجماعي، والتفاعل مع الآخرين والحوار والمناقشة وقبول الرأي الآخر، في إطار من القيم المشتركة والمصالح العليا للمجتمع والوطن.

تطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم المختلفة و التقنية الحديثة والمعلوماتية و توظيفها ايجابيا في الحياة العملية

ثانياً : أهداف الدليل

يتركز الغرض الإجرائي من إعداد هذا الدليل في الآتي :

١. إثراء معلم المهارات الحياتية بالتوصيف المناسب لعناصر الدليل الرئيسية والتي تتمثل في مصادر المعلومات الالكترونية، التفكير الناقد، والوعي المعلوماتي.

٢. تزويد معلم المهارات الحياتية بقدر مناسب من التوضيحات حول طبيعة التدريس باستخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي.

٣. تذكير معلم المهارات الحياتية بأهداف المقرر العامة التعليمية، والأهداف السلوكية بالوحدة الخامسة من المقرر.

٤. إعانة معلم المهارات الحياتية في تخطيط وتنفيذ وحدات ودروس الوحدة الخامسة من المقرر، وفقاً لاستخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الوعي المعلوماتي.

٥. إحالة معلم المهارات الحياتية إلى قائمة مقترحة بالمراجع والمصادر ذات العلاقة مما يعزز الثراء المعرفي المطلوب في هذا الاتجاه.

ثالثاً : التعريف بمصطلحات الدليل الرئيسة

فيما يلي نبذة تعريفية مختصرة عن :

١- مصادر المعلومات الالكترونية.

٢- تنمية التفكير الناقد.

٣- تنمية الوعي المعلوماتي.

١- مصادر المعلومات الالكترونية :

قدم لانكستر (Lancaster, 1989) تعريفاً لمصادر المعلومات الالكترونية

بناء على اتجاهين من البناء فهي : " المصادر الالكترونية التي لها مقابل ورقي والتي

تستخدم الحاسب لإنتاج و توفير و بث المعلومات الكترونياً ، والمصادر الالكترونية التي

ليس لها مقابل ورقي بل منتجات الكترونية تعتمد على الاتصال بين المنتج للمعلومات من

جهة والمستفيد منها من جهة أخرى". ص ٣٢٠

و عرفها عليان وعباس (٢٠٠٧م) " كل أنواع أوعية المعلومات التي تحولت من شكلها

الورقي إلى الشكل الذي يقرأ ويبحث فيه بواسطة الكمبيوتر". ص ٩٥

كما أورد سالم (٢٠٠٩م) تعريفاً لمصادر المعلومات الالكترونية فهي " الوثائق

أو المصادر التي يتم معالجتها أو إنتاجها وتخزينها واسترجاعها، وإدارتها وعرضها

الالكترونية عن طريق الحاسوب وتتاح للمستخدم في الوقت والمكان الذي يريده عن طريق

شبكات الاتصال مثل الانترنت، أو نظم الأقراص المدمجة". ص ٣٤٧

أنواع مصادر المعلومات الالكترونية:

- الكتب الالكترونية
- الدوريات الالكترونية
- قواعد المعلومات الالكترونية
- أوراق المؤتمرات
- التقارير الحكومية والكتب السنوية.
- موسوعات قواميس ، أطلاليس ، الإحصائيات ، الخرائط و الصور.
- المدونات الالكترونية

مزايا مصادر المعلومات الالكترونية:

يتيح التعامل مع مصادر المعلومات الالكترونية مزايا غير مسبوقة

للمستفيدين وأبرز مزاياها كما عند عارف و السريحي (٢٠٠٧م : ٢٩) هي :

١. سهولة التعامل مع المصادر .
٢. السرعة في الحصول على المعلومات.
٣. التكلفة المالية القليلة أو المنعدمة.
٤. التحديث المستمر للمعلومات.
٥. سهولة الحفظ من خلال خيارات متنوعة تمنع ضياعها أو عطبها.
٦. حيز مساحي قليل في المنزل أو المكتبة.
٧. الإتاحة الالكترونية للمعلومات.
٨. الوسائط المتعددة من صور فيديو صوت.

الصعوبات التي تواجه الاستخدام الأمثل لمصادر المعلومات الالكترونية:

حدد النوايسة (٢٠١١م : ٦٥) الصعوبات التالية:

- ١ صعوبات الوصول للمعلومات وسط الكم الهائل منها.
- ٢ افتقارها لعنصر التحليل فهي تحتاج إلى جهود لاستخلاص المعرفة.
- ٣ وجود معلومات غير واضحة.
- ٤ وجود معلومات غير مكتملة.

- ٥ بعض المصادر غير معروف مصدرها.
- ٦ نوعية البرمجة والحماية تتسبب أحياناً في صعوبة التعامل معها.

مصادر المعلومات الالكترونية والتدريس :

يمتد تأثير مصادر المعلومات الالكترونية إلى كل العلوم والمجالات دونما استثناء، فقد حققت قفزات التطور العلمي الالكتروني والتقنيات المدمجة للاتصالات والمعلومات الشبكية المباشرة وغير المباشرة تواجداً وانتشاراً في مجال التعليم بصفة عامة والتدريس على وجه الخصوص قفزات هائلة، و أتاحت فرصاً للمعلمين والمتعلمين في تحسن الأداء لممارساتهم اليومية، إذ يؤكد ذلك عبد الحى (٢٠٠٦م) "أهمية الثقافة الالكترونية وتفعيلها داخل النظام التعليمي لتحسين وتجويد التعليم ومنها التدريس من ناحية الكيف والكم". ص ١٧٧

وتقدم مصادر المعلومات الالكترونية دور كبير ومتقدم في مجال عمليات التدريس حيث تساعد المعلومات المتوفرة على نطاق واسع في عملية التعليم ودعم و تنشيط برامج التعليم عن بعد بشكل خاص، ووفرت فرص لإتمام الأبحاث العلمية حيث تشجع المراجع الالكترونية التقدم السريع في البحث. (النوايسة : ٢٠١١م؛ ٥٩)

وتيسر مصادر المعلومات الالكترونية كجزء رئيس من التعليم الالكتروني والشبكي منافع عديدة، تبرز في كون التعليم الالكتروني الشبكي يوفر مزايا لطيفة عملية التعلم - المعلم والمتعلم - والتي يحددها مازن (٢٠٠٤م : ٢٥٨) في الآتي :

- ١ -زيادة مستوى التعاون بين المعلم والمتعلم.
- ٢ -وجود مرونة كافية لتحسين الأداء في التعلم.

- ٣ تنامي روح المبادرة والتفكير لدى المتعلم.
- ٤ زيادة الحصيلة الثقافية بالنسبة للمتعلم.

كما يتعزز هذا التوجه من خلال المميزات الهائلة لشبكة الانترنت والتي شجعت التربويين لاستخدامها وأهم هذه الميزات على الإطلاق الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات. (الراضي؛ ٢٠١٠م: ١٠)

إن المعلم والمتعلم سيجدان بالتأكيد صعوبات جمة أمام هذه الوفرة الهائلة من مصادر المعلومات التي تتاح من مواقع عديدة ومختلفة على الشبكات، إلا أن هناك من يرى " وجوب تدريب المعلمين لتمكينهم من أدوات الاستفادة منها و أهمية المعرفة والتدريب الجيد لتكون سبيلاً نحو الإفادة منها، ولتكون أيضاً عملية البحث في المصادر الالكترونية ميسرة وبسيطة". (سالم؛ ٢٠٠٩م: ٣٥١)

٢- التفكير الناقد

يعرف باير Bayer (١٩٨٥ : ٢٧١) التفكير الناقد أنه " ذلك النوع من التفكير القابل للتقييم، والمتضمن للتحليلات الهادفة والدقيقة والمتواصلة لأي إدعاء من أي مصدر، للحكم على صحته و صلاحيته وقيمته الحقيقية". ويعرفه كوتن Cotton بأنه " القدرة على تقييم المعلومات وفحص الآراء مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر في الموضوع قيد البحث والدراسة". (أبوجادو وصالح، ٢٠٠٧م: ٢٣٢) ويعرف الحارثي (١٤٣٠هـ : ١٠٠) التفكير الناقد بأنه عبارة عن " العملية التي يتم التأكد بها من موثوقية مصدر ما، أو معلومة ما، ومن دقتها".

خصائص المفكر الناقد Attributes of a Critical Thinker

يورد إنيس Ennis مجموعة من خصائص المفكر الناقد وأبرزها:

- اتساع دائرة الاهتمامات والميول وإبداء الاهتمام بالبدائل.
 - محاكمة مدى مصداقية مصادر المعلومات.
 - التحقق من الأسباب والاستنتاجات والافتراضات.
 - القبول بما هو مناسب من الأسئلة والفرضيات. (أبو جادو وصالح، ٢٠٠٧م : ٢٣٢)
- معايير التفكير الناقد:**

يتفق المتخصصون والباحثون وفقاً لما أورده حافظ وآخرون (١٤٣٠ : ٢٤) و الحارثي (١٤٣٠هـ : ١١٠) على عدد من المعايير والمواصفات الواجب توافرها في التفكير الناقد عند معالجة ظاهرة أو موقف ما وهي :

- ١ الوضوح : بأن تكون مفهومة للآخرين.
- ٢ الصحة : التوثيق من خلال الدلائل والأرقام.
- ٣ الدقة : محددة ومفصلة بشكل كاف.
- ٤ الربط : بين عناصرها المختلفة.
- ٥ العمق : عند معالجتها.
- ٦ الإحاطة : تؤخذ المعلومات من جميع جوانب الظاهرة أو الموقف.
- ٧ المتطق : التنظيم والترابط وصولاً لمعان واضحة ومحددة.

مهارات التفكير الناقد :

يدور حول المهارات التالية قدر كبير من الاتفاق بين الباحثين، وهي :

- ١ التمييز بين الحقائق والادعاءات.
- ٢ التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة وغير المرتبطة.
- ٣ تحديد مستوى دقة العبارات.
- ٤ تحديد مصداقية العبارات.
- ٥ التعرف على المعطيات الغامضة.

٦ تعرف حالات عدم الاتساق.

٧ اتخاذ قرار بشأن الموضوع.

(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج؛ ٢٠١٠ : ٤٥)

التفكير الناقد والتدريس :

إن الأدوار التي يفترض توافرها في المعلم عند تدريس التفكير الناقد هي :
التخطيط، تشكيل المناخ الصفّي، المبادرة، التركيز، الاستمرارية، توفير مصادر
للمعلومات، توجيه الأسئلة السابرة، و السلوك النقدي. (أبو جادو وصالح؛ ٢٠٠٧ م : ٢٤٩)

كما أن أهم الشروط العامة التي يجب على المعلم مراعاتها عند تصميم الدروس
لتنمية التفكير الناقد لدى الطلاب هي : حاجات الطلاب، أهداف المقرر الدراسي،
مراعاة المهارات الفرعية، مراعاة أهداف المقرر الدراسي، تحديد الوقت والمكان
المناسب. (المركز العربي للبحوث التربوية ؛ ٢٠١٠ : ٤٥)

إستراتيجية سميث Smith Strategy لتقويم صحة مصادر المعلومات

وتعد هذه الإستراتيجية من أهم استراتيجيات تدريس التفكير الناقد، ويتم
في ضوءها عرض خطة تعليمية عن مهارة تقويم مصادر المعلومات كإحدى مهارات
التفكير الناقد، بالاستفادة من إستراتيجية معالجة المعلومات التي تؤكد
التأويل، وتوضح الإستراتيجية أهمية المعايير اللازمة لتقويم مصادر المعلومات والتأكد
من صحة محتواها، وتتضمن مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات المقدرة على
التفسير من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، وتتألف من العناصر التالية :

١ - مقدمة وعرض للدرس.

٢ - التدريبات على مهارة التفكير الناقد.

٣ - خاتمة الدرس.

٣- الوعي المعلوماتي

عرف طومسون و هينلي (Thompson and Henley, 2000) الوعي المعلوماتي بأنه " معرفة كيف تتعلم مع المقدرة على الوصول للمعاني من خلال المعلومات". ص١٩

كما ورد تعريف في النشرة الختامية للمنتدى القومي للوعي المعلوماتي (NFIL National Forum On Information literacy) بموقعه على شبكة الانترنت (www.infolit.org/index.html) حيث عرف الوعي المعلوماتي بأنه "القدرة على معرفة متى تكون هناك حاجة للمعلومات أو المشكلة التي في متناوله ليكون قادراً على تمييز و تحديد مكان المعلومات و تقييمها واستخدامها".

بينما تعطي جوي تايلر J. Taylor (٢٠٠٨م) تعريفاً شمولياً للوعي المعلوماتي يتمثل في " إدراك الحاجة إلى المعلومات بجميع صورها، والولوج إلى أماكنها وفهمها وتقويمها واستخدامها وربط المعلومات بعضه ببعض". ص٣٨

ويستخلص العمران و العبيدي (٢٠٠٨م) تعريفاً للوعي المعلوماتي فهو "خليط من مهارات متعددة للمعلومات يؤدي اكتسابها إلى بناء الوعي المعلوماتي". ص١٦

أهمية الوعي المعلوماتي :

يورد العمران والعبيدي (٢٠٠٨ : ٣٣) مجموعة من الملامح التي تتحدد في ضوءها أهمية الوعي المعلوماتي للمتعلمين وأبرزها :

١. تزداد أهمية الوعي المعلوماتي في البيئة الحياتية في ظل التغيرات التقنية الحاصلة في بيئة المعلومات.
٢. تزايد المعلومات بسرعة هائلة ودون هيئة واضحة.
٣. الحاجة إلى التأكد من موثوقية المعلومات التي نحتاجها.
٤. الحاجة إلى استخلاص الإجابات المباشرة للاستفسارات من خلال كم هائل من المعلومات في الإنتاج الفكري.

٥. تنوع الأشكال التي ترد من خلالها المعلومات من صور ورسوم ونصوص ومليميديا.
٦. يزيد الوعي المعلوماتي من كفاءة المتعلمين في إدارة وتقييم المعلومات المطلوبة.
٧. يزيد من كفاءة التعلم إلى أبعد من حدود الفصول الدراسية.

أهداف الوعي المعلوماتي :

يرى دياب (٢٠٠٨م : ٣٩) توزيع أهداف الوعي المعلوماتي إلى ثلاث أهداف رئيسية هي الأهداف المعرفية، الأهداف المهارية، و الأهداف الوجدانية وقام بتفصيل هذه الأهداف الرئيسية إلى مهام ووظائف كالتالي :

أولاً الأهداف المعرفية Knowledge Objectives :

١. فهم مصادر المعلومات.
٢. فهم أشكال وأنواع مصادر المعلومات ودرجاتها وأشكالها المختلفة.
٣. معرفة الطرق الصحيحة للوصول لمصادر المعلومات وآلية البحث فيها.
٤. معرفة أساليب النشر المعرفي وطرقه المختلفة.

ثانياً الأهداف المهارية Skills Objectives :

١. القدرة على التحقق من الحاجة للمعلومات
٢. إعداد إستراتيجية بحث دقيقة تضمن استرجاع المعلومات وفقاً للحاجة.
٣. تقييم المعلومات المسترجعة.
٤. تنظيم المعلومات بالتحليل و التلخيص والربط للوصول لفهم كامل ومعرفة جديدة وصحيحة.

ثالثاً الأهداف الوجدانية Attitudinal Objectives

١. التحلي بالصبر والمثابرة والثقة بالنفس عند البحث عن المعلومات.
٢. التدرج في التدريب على البحث عن المعلومات.

٣. أهمية المراجعة والتأكد والفحص عند البحث عن مصادر المعلومات وعند البحث في محتوياتها والأفكار التي تتضمنها.

٤. البحث عن المعلومات هي طرق ووسائل تتطور وتتمو وفقاً للحاجة منها وللنمو في أساليبها المختلفة.

مستويات الوعي المعلوماتي :

ورد في الأدبيات تقسيمات متباينة لمستويات الوعي المعلوماتي تأخذ في الاعتبار المستوى الرتبي للمهارات أو نوع الوسيط المعلوماتي المستخدم، حيث ترى ماكينزي (Mckenzie, 2000 : 23) أن الوعي المعلوماتي له أبعاد هي :

١. تصنيف المعلومات.
٢. اختيار المعلومات.
٣. التفسير والترجمة إلى فهم ومعرفة ووعي.
٤. التوصل لأفكار جيدة وجديدة.
٥. تطوير الأفكار والاستعانة بأفكار الآخرين.

مهارات الوعي المعلوماتي :

نتج عن المؤتمر الدولي للوعي المعلوماتي (NFIL) والذي شارك فيه ٦٥٠ جهة تعليمية ومنظمات وهيئات عالمية قائمة بالمهارات التي يحتاجها الطالب في دراسته وفي حياته الشخصية وعند التحاقه بالعمل وهي حسب ما أورد تايلر J. Taylor (٢٠٠٨ : ٣٥)

١ مهارات الاتصال والمعلومات :

- المعرفة الإعلامية والمعلوماتية : التحليل والبحث والإدارة والدمج والتقييم وفهم دور الإعلام في المجتمع.
- مهارات الاتصال الشفهي والاتصال بوسائل الإعلام المختلفة.

٢ مهارات التفكير وحل المشكلات :

- التفكير الناقد والتفكير المنظم، التدريب على الفهم الهادف، فهم الترابط بين الأنظمة.
- تحديد المشكلة وصياغة حلها.
- البراعة الإبداعية بتطوير الأفكار ودمجها وتوصيلها للآخرين.

٣ المهارات الشخصية والقيادية :

- توضيح أهمية فرق العمل، العمل بفعالية مع الآخرين، التعاطف، احترام وجهات النظر الأخرى.
- الاعتماد على النفس وتوجيهها ذاتياً؛ تحمل المسؤولية والمرونة والعمل على وضع أهداف عالية القيمة.
- المسؤولية الاجتماعية من خلال السلوك الأخلاقي والشخصي في بيئات المجتمع المختلفة.

أبرز النماذج التطبيقية لبناء الوعي المعلوماتي :

أبرز هذه النماذج المطبقة والذائعة الانتشار في البيئة التعليمية كما أورد العمران والعبيدي (٢٠٠٨م : ٢٥) تتمثل في المهارات الست الكبرى (**The Big 6**) وهو نموذج مستخدم على نطاق واسع، ويفترض النموذج ، أن هناك ست مهارات رئيسة ضرورية لحل مشكلة المعلومات ، ويقدم هذا النموذج موقفاً نظامياً تجاه مشكلة المعلومات وحلها ، ويعتمد في ذلك على مهارات التفكير الناقد ، وهو جيد ليس في حل المشاكل المعلوماتية فقط وإنما يمكن استخدامه في حل الواجبات المدرسية ، وفي الحياة اليومية.

وتتلخص المهارات الكبرى في ست مهارات رئيسه ولها تفريعات تحقق تكاملاً
مثالياً لتكوين النموذج هي :

المهارة الأولى تحديد المهمة :

١. تحديد المشكلة

٢. تحديد المتطلبات المعلوماتية.

المهارة الثانية وضع إستراتيجية البحث عن المعلومات :

١. تحديد مدى مجموعة المصادر.

٢. ترتيب المصادر حسب الأولوية.

المهارة الثالثة تحديد مكان الوصول أو الإتاحة :

١. تحديد موقع المصادر

٢. إيجاد المعلومات داخل المصادر

المهارة الرابعة استخدام المعلومات :

١. التفاعل مع المعلومات

٢. استخلاص المعلومات ذات الصلة و الاستفادة منها

المهارة الخامسة إنتاج المعلومات وعرضها :

١. التعبير عن المعلومات المجمعّة من مصادر متعددة

٢. عرض المعلومات و النتائج .

المهارة السادسة التقييم :

١. الحكم على فعالية المنتج

٢. الحكم على كفاءة حل المشكلة المعلوماتية

الوعي المعلوماتي و التدريس :

يجدر التأكيد بعد استعراض أهمية الوعي المعلوماتي، و نماذجه التطبيقية على
توافر مساهمات متعددة وواضحة لكيفية إحلال الوعي المعلوماتي كمفهوم بارز
وهام في النظام التعليمي، عطفاً على قدرتها في تشكيل هذا الوعي الهام في مسيرة
المتعلمين الدراسية وفي شؤون حياتهم.

إن هذه النماذج للوعي المعلوماتي قد أصبحت ذائعة في الوسط التعليمي كما تعتبر مصدراً للتعلم في الحياة، حيث تسمح للمتعلمين بالسيطرة على المحتوى المعلوماتي من خلال الاكتشاف والعروض والتقويم مما يسهل على المتعلمين القدرة والسيطرة على آلية تعليمهم. (Moore ; 2008 : 6)

ووفقاً لإيزنبرج و بيركowitz Eisenberg and berkowitz (٢٠٠٧ : ٧) فإنه يمكن تعلم المهارات الست الكبرى على أفضل وجه عند دمجها في المنهاج والأنشطة من خلال قيام المعلمين بالآتي :

استخدام مصطلحات المهارات الست الكبرى عند إعطاء مهمات أو أنشطة.
استعراض العمليات مع الطلاب بالنسبة لمهمة معينة.
طرح أسئلة أساسية وتركيز الانتباه على إجراءات محددة في المهارات الست الكبرى لإنجازها.

و يمكن تقديم برامج الوعي المعلوماتي في المؤسسات التعليمية من خلال استراتيجيات متنوعة أوردت منها بامفلج: (٢٠٠٩ : ١٣٦)
إعطاء واجبات وتكاليف محددة لتعليم أساسيات مهارات الوعي المعلوماتي.
عقد ورش عمل متخصصة حول مفهوم وأهمية الوعي المعلوماتي.
الاعتماد على أساليب التعلم الذاتي من خلال تقديم مفردات في المقررات عن الوعي المعلوماتي أو دروس على الويب.

بالتالي؛ يتضح تركيز الجهود الرامية إلى تأكيد أهمية وإكساب الوعي المعلوماتي في التدريس، عبر إدخال برامج متبناه وفقاً لنموذج تطبيقي جاهز، أو تصميم نموذج يراعي البيئة المدرسية وتنظيمها ويخطط له بالتعاون مع الإدارة

رابعاً : توجيهات عامة للمعلم

عزيزي معلم المهارات الحياتية إليك قائمة تذكيرية ببعض التوجيهات بغرض مساعدتكم في التهيئة المناسبة للممارسات المهنية، ولتلبية متطلبات التعلم لأبنائنا الطلاب؛ ومن المؤكد أنها تنال عنايتكم الدائمة :

١. الاستعانة بالله دائماً، والإخلاص له في القول والعمل.
٢. يشكّل السعي الحثيث نحو التنمية المهنية بالالتحاق بالبرامج التدريبية، والأساليب الإشرافية أهم خصائص المعلم الناجح.
٣. التعاون البناء مع الإدارة، والزملاء المعلمين مطلب دائم لخلق فرص النجاح لمنظومة العمل التربوي.
٤. إن فهم خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية، تساعد المعلم في فهم طبيعة التعامل و إدراك احتياجاتهم.
٥. إن العمل في المدارس المطبقة لنظام المقررات، يحقق فرصاً حقيقية للمعلم نحو النجاح المهني، نظراً لما تحظى به من توافر التجهيزات والخدمات المساندة، والمرونة في النظام.
٦. يساعد التخطيط الجيد للوحدات والدروس، واستكمال سجلات المتابعة وفق المواعيد المنتظمة في تحقيق قدر عال من الأهداف التعليمية والانضباط والمتابعة لأوجه تعلم الطلاب.
٧. إن التنوع في الاستراتيجيات والطرق التدريسية، والمواد والوسائط التعليمية، وبدائل التقويم يزيد من دافعية الطلاب وتشوقهم مما يساعد في إتقان التعلم.
٨. يقوم نظام المقررات على التعلم البنائي، مما يتطلب حفز الطلاب نحو المبادرة في قيادة تعلمهم، وإشاعة أنماط التعلم الذاتي والتعاوني.

خامساً : الأهداف العامة التعليمية لمقرر المهارات الحياتية (١) :

نص دليل المقرر على أنه بعد إنهاء دراسة الوحدات، فإنه من المفترض الوصول إلى الأهداف التعليمية العامة التالية: (الإدارة العامة للمقررات الدراسية ١٤٣٣هـ)

- ١ وعي وتنمية الطلاب بالمهارات الشخصية والاجتماعية.
- ٢ تدعيم الاستقرار على المستوى الشخصي والأسري والاجتماعي.
- ٣ اكتساب مهارات التفكير العلمي.

- ٤ تخطيط واستثمار الوقت بايجابية.
- ٥ السلوك الواع والمسؤول تجاه المجتمع والوطن.

أهداف الوحدة الخامسة الوعي المجتمعي والولاء الوطني

- يؤمل من الطالب في نهاية الوحدة الخامسة :
- الاقتناع بأهمية تطبيق النظام والمحافظة عليه.
 - الارتقاء بالذوق العام في سلوكيات المواطن الصالح.
 - الوعي بمسؤوليات المواطنة وممارستها بفاعلية.
 - تنمية الاستعداد لتحمل المسؤولية تجاه أنفسهم ومجتمعهم.
 - غرس روح المبادرة للأعمال الخيرية والتطوعية التي تسهم في تأهيل معنى المواطنة الصالحة.
 - تعزيز المهارات الايجابية لدى الطلاب.

سادساً : قائمة دروس وعدد ساعات تدريس الوحدة الخامسة :

- الدرس الأول : تطبيق النظام والمحافظة عليه.
 - الدرس الثاني : الذوق العام.
 - الدرس الثالث : الوطنية والمواطنة.
 - الدرس الرابع : السلوك المسؤول.
 - الدرس الخامس : التطوع.
- الساعات الإجمالية ٢٠ ساعة /٤ أسابيع (بمعدل ساعة يومياً).

ويوضح الجدول التالي توزيع دروس الوحدة على أسابيع فترة التطبيق، وهي ذات الفترة للمجموعة الضابطة.

| الدروس | التاريخ | الأسبوع |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------|
| الوحدة الخامسة : الوعي المجتمعي والولاء الوطني { ٢٠ ساعة } تطبيق النظام والمحافظة عليه + الذوق العام | ١٤٣٥/١/٢١ ١٤٣٥/١/٢٥ | الثاني عشر |
| الوطنية والمواطنة | ١٤٣٥/١/٢٨ ١٤٣٥/٢/٢ | الثالث عشر |
| السلوك المسؤول | ١٤٣٥/٢/٥ ١٤٣٥/٢/٩ | الرابع عشر |
| التطوع | ١٤٣٥/٢/١٢ ١٤٣٥/٢/١٦ | الخامس عشر |

سابعاً : استراتيجيات وطرق التدريس المقترحة :

- التعلم الذاتي.
- التعلم التعاوني.
- حل المشكلات.
- تمثيل الأدوار والملاحظة.
- الحوار والمناقشة للقضايا و الأحداث الجارية.
- العروض والتطبيقات العملية.

ثامناً الوسائط التعليمية المقترحة :

- جهاز الحاسب المحمول الخاص بالطالب.
- السيبورات الذكية.
- الجهاز الرئيس للعرض (جهاز المعلم).

أقراص تحمل مصادر معلومات متنوعة.
وصلات لاسلكية تتيح الاتصال بالانترنت.
شبكة الحاسب الداخلية بمركز مصادر التعلم.
مواقع المكتبات ومراكز المعلومات.
مواقع الكترونية أخرى.

تاسعاً بدائل و أساليب التقويم المقترحة:

المشاركة بالمناقشة والحوار.
المشروعات والعروض.
التقارير والبحوث.
الاختبارات القصيرة
الواجبات المنزلية.
التطبيقات و الأنشطة.

عاشراً : قائمة بالمصادر المقترحة لإثراء معلم المهارات الحياتية حول استخدام مصادر المعلومات الالكترونية، وتنمية التفكير الناقد، والوعي المعلوماتي

١. أبو جادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧ م): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط ١ عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢. أبو دية، عدنان أحمد (٢٠١١ م) : أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات ط ١ عمان : دار أسامة .
٣. الإدارة العامة للمقررات الدراسية (١٤٣٣ هـ) : دليل المعلم لمقرر المهارات الحياتية- البرنامج المشترك. الرياض : وزارة التربية والتعليم.
٤. امبوسعيدي، عبد الله خميس (٢٠١١ م): أهم المهارات الحياتية اللازمة لبناء شخصية الطالب وفقاً لأهداف التعليم، مجلة التطوير التربوي ع (٦٣) .

٥. إيزنبرج، مايكل؛ وبيركوتر، روبرت (٢٠٠٦م): تعليم مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا - المهارات الست الكبرى في المدارس المتوسطة والثانوية، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي.
٦. بامفلح، فاتن سعيد (٢٠٠٩م): خدمات المعلومات في ظل البيئة الالكترونية ط١ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٧. برور، جون (٢٠٠٠): مدارس تعليم التفكير، ترجمة محمد الأنصاري، ط١ الكويت: دار الشروق.
٨. البكر، رشيد النوري (١٤٢٨هـ): تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي ط٢ الرياض: مكتبة الرشد.
٩. تايلر، جوي (٢٠٠٨م): الوعي المعلوماتي ومراكز مصادر التعلم ترجمة حمد العمران الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية السلسلة الثانية (٦٠).
١٠. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧م): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٣ عمان: دار الفكر.
١١. حبيب، مجدي (٢٠٠٣م): تعليم التفكير في عصر المعلومات، ط١ القاهرة: دار الفكر العربي.
١٢. الحلفاوي، وليد (٢٠٠٦م): مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات، ط١ عمان: دار الفكر.
١٣. حمادة، سلوى علي (٢٠١٢م): برامج لتنمية المهارات الحياتية، مجلة القراءة والمعرفة ع (١٣٢).
١٤. حمدي، أمل وجيه (٢٠٠٩م): المصادر الالكترونية للمعلومات، ط٢ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٥. خوج، فخرية (٢٠٠٩م): الدور المتغير للمعلم السعودي في عصر المعلوماتية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية رؤى واستراتيجيات، القاهرة ٢٢ - ٢٤ مارس
١٦. دياب، مفتاح محمد (٢٠٠٨م): قضايا معلوماتية عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- ١٧.الراضي، أحمد علي (٢٠١٠م) : التعليم الالكتروني ط١ عمان : دار أسامة.
- ١٨.رياض، حسن محمد (٢٠٠٠م) : تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية ومناهج المستقبل، القاهرة : المركز القومي للتنمية التربوية.
- ١٩.الزند؛ وليد خضر وهاني عبيدات (٢٠١٠ م) : المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها أريد : عالم الكتب الحديث.
- ٢٠.الزيادات، ماهر و محمد قطاوي (٢٠١٠م): الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها ط١ عمان: دار الثقافة.
- ٢١.زيتون، حسن (٢٠٠٥م) : التعليم الالكتروني الرياض : الدار الصولتية للنشر.
- ٢٢.سالم، أحمد محمد (٢٠٠٩م) : الوسائل وتقنيات التعليم (٢) المفاهيم المستحدثات التطبيقات ط١ الرياض : مكتبة الرشد.
- ٢٣.سعادة، جودت (٢٠١١م): تدریس مهارات التفكير ط١ عمان : دار الشروق.
- ٢٤.سلامه، عبد الحافظ (٢٠٠٦م) : مصادر التعلم والمعلومات ط١ الرياض : دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- ٢٥.الشهري، منصور (٢٠٠٥م): دور المعلم في عصر المعلوماتية، مجلة المكتبات والمعلومات العربية س(٢٥)ع(٤). ص ص ٥ - ٣٢
- ٢٦.عبد الحي، رمزي (٢٠٠٦م): نحو مجتمع الكتروني ط١ القاهرة: زهراء الشرق.
- ٢٧.عبد المعاطي، حسن الباتع (٢٠٠٨ م) : التفكير الناقد في عصر المعلوماتية مجلة دراسات المعلومات ع ٢.
- ٢٨.علي، عادل (٢٠٠٩) : استراتيجيات المهارات الحياتية، القاهرة : دار الجامعة الجديدة.
- ٢٩.العمران، حمد و هديل العبيدي (٢٠٠٨م): الوعي المعلوماتي والحكمة أسس المعلومات وقواعد التطبيق الرياض : مكتبة الرشد.

٣٠.قنديلجي، عامر (٢٠٠٨م): البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية ط١ عمان :دارالمسيرة.

٣١.كيندي، كيري (٢٠١٠م): إعادة تصميم مناهج المرحلة الثانوية لتلبية مطالب مجتمع المعرفة، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج؛ ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الثانوي الواقع والاتجاهات الجديدة المنعقدة في دبي -الإمارات العربية المتحدة. ص ٢٤٥ - ٢٨٧

٣٢.مارازانو، روبرت وآخرون (٢٠٠٤) : أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب، ط٢ عمان: دارالفرقان.

٣٣.متولي، ناريمان إسماعيل (٢٠٠٨م) : رفع كفاية الوعي المعلوماتي وانعكاساته على التنمية الثقافية والتطوير البحثي. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية مج (١٤) ع (٢). ص ص ١٤١ - ١٤٢.

٣٤.المحيسن، إبراهيم (٢٠٠٥م) : المعلوماتية والتعليم - القواعد والأسس النظرية، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان.

٣٥.مصطفى، فهيم (٢٠٠٢م) : مهارات التفكير في مراحل التعليم العام رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي القاهرة : دار الفكر العربي.

٣٦.مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٧)، وثيقة منهج المهارات الحياتية للصفوف (١-١٢) في الدول الأعضاء بمكتب التربية، مسقط : برنامج المهارات الحياتية.

٣٧.النوايسة، غالب عوض (٢٠١١م): مصادر المعلومات الالكترونية في المكتبات ومراكز المعلومات ط١ عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

٣٨.وزارة التربية والتعليم (١٤٣١هـ) : الخطة العامة لنظام المقررات للمرحلة الثانوية الإصدار الخامس، الرياض : الإدارة العامة للمناهج - إدارة تطوير التعليم الثانوي.

قائمة المصادر

- أبو جادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧ م) : تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط ١ عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الإدارة العامة للمقررات الدراسية (١٤٣٣ هـ) : دليل المعلم لمقرر المهارات الحياتية- البرنامج المشترك. الرياض : وزارة التربية والتعليم.
- إيزنبرج، مايكل؛ وبيركوتر، روبرت (٢٠٠٦ م) : تعليم مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا - المهارات الست الكبرى في المدارس المتوسطة والثانوية، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام : دار الكتاب التربوي.
- بامفلح، فاتن سعيد (٢٠٠٩ م) : خدمات المعلومات في ظل البيئة الالكترونية ط ١ القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
- تايلر، جوي (٢٠٠٨ م) : الوعي المعلوماتي ومراكز مصادر التعلم ترجمة حمد العمران الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية السلسلة الثانية (٦٠).
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧ م) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط ٣ عمان: دار الفكر.
- حافظ، عبد الرشيد وآخرون (١٤٣٠) : التفكير والبحث العلمي جدة : مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز.
- حبيب، مجدي (٢٠٠٣ م) : تعليم التفكير في عصر المعلومات، ط ١ القاهرة: دار الفكر العربي.
- دياب، مفتاح محمد (٢٠٠٨ م) : قضايا معلوماتية عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الراضي، أحمد علي (٢٠١٠ م) : التعليم الالكتروني ط ١ عمان : دار أسامة.
- زيتون، حسن (٢٠٠٥ م) : التعليم الالكتروني الرياض : الدار الصولتية للنشر.
- سالم، أحمد محمد (٢٠٠٩ م) : الوسائل وتقنيات التعليم (٢) المفاهيم المستحدثات التطبيقات ط ١ الرياض : مكتبة الرشد.
- سعادة، جودت (٢٠١١ م) : تدريس مهارات التفكير ط ١ عمان : دار الشروق.

- عارف، محمد؛ والسريحي، حسن (٢٠٠٧م): الانترنت والبحث العلمي ط٢ جدة : خوارزم العلمية.
- عبد الحي، رمزي (٢٠٠٦م): نحو مجتمع الكتروني ط١ القاهرة: زهراء الشرق.
- العمران، حمد وهديل العبيدي (٢٠٠٨م): الوعي المعلوماتي والحكمة أسس المعلومات وقواعد التطبيق الرياض : مكتبة الرشد.
- قنديلجي، عامر (٢٠٠٨ م): البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية ط١ عمان : دار المسيرة.
- مارازانو، روبرت وآخرون (٢٠٠٤) : أبعاد التفكير إطار عمل للمنهج وطرق التدريس ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب، ط٢ عمان: دار الفرقان.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٧)، وثيقة منهج المهارات الحياتية للصفوف (١-١٢) في الدول الأعضاء بمكتب التربية، مسقط : برنامج المهارات الحياتية.
- موقع الإدارة العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم، متاح على الرابط الالكتروني (<http://www.hs.gov.sa/pagedetails.aspx>)
- النوايسة، غالب عوض (٢٠١١م): مصادر المعلومات الالكترونية في المكتبات ومراكز المعلومات ط١ عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣١هـ) : الخطة العامة لنظام المقررات للمرحلة الثانوية الإصدار الخامس، الرياض : الإدارة العامة للمناهج- إدارة تطوير التعليم الثانوي.
- Lancaster,W.(1989): Elctronic puplicing in library trends. winter pp 320-324.
- The National Forum On Information literacy – NFIL available at :
<http://www.infolit.org/index.html>. visited 12/5/2013
- Thompson, H and Henley, S (2000) : Information literacy, Fostering. National standards and goals 2000. Englewood, CO : Libraries Unlimited.
- Moore, P (2002) : Information literacy : What's It All About ? Wellington. Council for Educational Research.

نماذج تخطيط الدروس المقررة ضمن الوحدة الخامسة وفقاً لطبيعة
استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تنمية التفكير الناقد والوعي
المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية

| | | اليوم : التاريخ | الوحدة الخامسة / تطبيق النظام والمحافظة عليه | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | الشعبة | كيف يحافظ النظام على الحياة؟ | التمهيد | |
| التقويم | الوسائط المستخدمة | المحتوى / الإجراءات والأنشطة | الأهداف السلوكية | |
| <p>س١: علل مستنداً لمصدر معلومات إلكتروني:</p> <ul style="list-style-type: none"> - الحاجة للنظام والتشريع ضرورة ملحة - النظام له خاصية الإلزام والالتزام . <p>س٢: أجمع الدلائل من أكثر من مصدر معلومات بمرکز مصادر التعلم حول " أن الشريعة الإسلامية مصدر التشريع والأنظمة في المملكة العربية السعودية"، مبدئياً رأيك حيالها.</p> <p>س٣: بين رأيك في طبيعة التقيد بالنظام عند:</p> <ul style="list-style-type: none"> - تسجيل المقررات في بداية الفصل. - مواقف السيارات المجاور للمدرسة. - التسجيل من خلال المواقع الإلكترونية. | <p>- جهاز العرض الرئيس</p> <p>- الحاسب المحمول للطلاب</p> <p>- شبكة الاتصال بالانترنت</p> <p>- قرص ضوئي مكتنز بمصادر معلومات ذات علاقة.</p> | <p>بيان عناصر الدرس الرئيسية والفرعية والتي تشتمل على تعريف النظام وأهميته وقيمة ذلك المنعكسة على الفرد والمجتمع، والعمل على إشراك الطلاب بفعالية في ذلك مع التركيز على :</p> <ul style="list-style-type: none"> - الاستشهاد بالمعلومات من خلال مواقع إلكترونية. - ترك مساحة للطلاب للبحث عن معلومات وتجميعها من خلال شبكة المدرسة، أو الانترنت. - مناقشة طبيعة المعلومات المستقاة في ضوء معايير بيانات المسؤولية ودقة واكتمال المعلومات وحداتها وأهميتها في إثراء عناصر الدرس. ❖ يمكن إتباع مجموعة من الخيارات التدريسية مثل : -تعلم تعاوني. -تعلم ذاتي. - مناقشة وحوار. -تقارير حول المعلومات المستقاة. - طلب الرأي ومن ثم إصدار أحكام في ضوء المعايير السابقة. | <p><u>يؤمل من الطالب بعد إنهاء مطالب الدرس أن يتمتع بالقدرة على :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> ١. تعريف معنى النظام. ٢. بيان أهمية النظام في حياة الفرد والمجتمع. ٣. الالتزام بمهارة الانتظام والالتزام تجاه المجتمع. ٤. بيان القيم السامية والمثل العليا والتقاليد الحميدة . ٥. إصدار حكم على أفعال تتعلق بالنظام في مواقع مختلفة. | |
| أجمع من مصادر الكترونية معلومات عن النظام وأثره على المجتمعات. | | | الواجب | |

| | الشعبة | التمهيد ما أوجه التعامل الساندة في الأسواق والشوارع؟ | الوحدة الخامسة / الذوق العام |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التقويم | الوسائط المستخدمة | المحتوى / الإجراءات والأنشطة | الأهداف السلوكية |
| <p>ابحث في مصادر و روابط الكترونية ثم أجب عن الآتي :</p> <p>س١: للمناداة آداب لا بد من مراعاتها؛ ما هذه الآداب؟ مستدلاً بآيات كريمة وأحاديث نبوية توضحها .</p> <p>س٢: ما أكثر مظاهر الذوق انعداماً في المجتمع؟ وما الحلول لذلك؟.</p> <p>س٣: هل الأخلاق لدى الإنسان فطرية أم مكتسبة؟ مع التمثيل.</p> | <p>- جهاز العرض الرئيس</p> <p>- الحاسب المحمول للطالب</p> <p>- شبكة الاتصال بالانترنت</p> <p>- الشبكة الداخلية للمدرسة</p> <p>- قرص ضوئي مكتنز بمصادر معلومات ذات علاقة.</p> | <p>قبل البدء في الدرس من المهم مناقشة الواجب السابق والتوصل لأحكام وقرارات في ضوء المعايير المعتمد عليها في الحكم على المعلومات ومصادرها، ثم عند شرح نقاط الدرس الرئيسية نستخدم المصادر الالكترونية المتنوعة في تبيان الذوق العام معنى وأهمية ومهارة وأسباب ضعفه وتدنيه عند بعض أفراد المجتمع، مع أهمية الآتي :</p> <p>- ترك مساحة للطلاب للبحث عن معلومات وتجميعها من خلال شبكة المدرسة، أو الانترنت.</p> <p>- مناقشة طبيعة المعلومات المستقاة في ضوء معايير بيانات المسؤولية ودقة واكتمال المعلومات وحداتها وأهميتها في إثراء عناصر الدرس.</p> <p>❖ يمكن إتباع مجموعة من الخيارات التدريسية مثل :</p> <p>-تعلم تعاوني.</p> <p>-تعلم ذاتي.</p> <p>- مناقشة وحوار.</p> <p>-تقارير حول المعلومات المستقاة.</p> <p>- طلب الرأي ومن ثم إصدار أحكام في ضوء المعايير السابقة.</p> | <p>يؤمل من الطالب بعد إنهاء مطالب الدرس أن يتمتع بالقدرة على :</p> <p>١. تعريف معنى الذوق العام.</p> <p>٢. اكتساب مهارات التعامل بذوق في مجالات الحياة .</p> <p>٣. بيان أهمية آداب السلوك في الإطار الأخلاقي .</p> <p>٤. تشخيص أسباب ضعف وتدني مستوى الذوق العام في المجتمع .</p> |
| | | أكتب عناوين وبيانات المسؤولية لمصادر معلومات الكترونية تناولت أهمية مراعاة الذوق العام في المجتمع. (لا تقل عن ثلاث مصادر). | الواجب |

| الوحدة الخامسة / السلوك المسؤول | | اليوم : التاريخ | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التمهيد | ما واجباتك تجاه مجتمعك؟ | الشعبية | |
| الأهداف السلوكية | المحتوى / الإجراءات والأنشطة | الوسائط المستخدمة | التقويم |
| <p>يتوقع من الطالب بعد الدرس أن يكون قادر على :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. بيان ماهية السلوك المسؤول . 2. الوعي بالذات وتوجيهها نحو الاندماج في المجتمع. 3. تحمل المسؤولية تجاه ما يصدر منه من سلوك. 4. الارتقاء بالسلوك ومستوى أدائه وممارساته. 5. المساعدة على اتخاذ القرار والالتزام بكل تبعاته. | <p>يتم الاتيان على نقاط الدرس من مفاهيم وعناصر مع التنبيه والتركيز على : الاستشهاد بالمعلومات من خلال مواقع الكترونية.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ترك مساحة للطلاب للبحث عن معلومات وتجميعها من خلال شبكة المدرسة ، أو الانترنت. - مناقشة طبيعة المعلومات المستقاة في ضوء معايير بيانات المسؤولية ودقة واكتمال المعلومات وحدثها وأهميتها في إثراء عناصر الدرس. ❖ يمكن إتباع مجموعة من الخيارات التدريسية مثل : -تعلم تعاوني. -تعلم ذاتي. - مناقشة وحوار. -تقارير حول المعلومات المستقاة. - طلب الرأي ومن ثم إصدار أحكام في ضوء المعايير السابقة. | <ul style="list-style-type: none"> -جهاز العرض الرئيس -الحاسب المحمول للطالب -شبكة الاتصال بالانترنت -الشبكة الداخلية للمدرسة - قرص ضوئي مكتنز بمصادر معلومات ذات علاقة. | <p>معتمداً على مصدر معلومات أو رابط الكتروني أجب عن : س١ : علل</p> <ul style="list-style-type: none"> - وجود علاقة بين العمر الزمني والعمر العقلي لتكوين المسؤولية الفردية عن السلوك . - الفئة العمرية من 15 (فما فوق) في الشريعة الإسلامية تكون ذات مسؤولية مدنية على الشخص نفسه تجاه سلوكه وتجاوزه الجنائي. س٢: ما درجة تفاوت المسؤولية في السلوك بين الرجل والمرأة في الإسلام؟ س٣: ماهي حدود المسؤولية في حالة الترشيح لأحد الدوائر الانتخابية ؟ بين وجهة نظرك تجاه تلك المعلومات. |
| الواجب | أكتب تقرير عن نماذج سلوكية مختلفة عند التعامل مع المواقع الالكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي، فيما يتعلق بنقل الأخبار ومصادقتها وما ينبغي حيال ذلك. | | |

| الوحدة الخامسة / الوطنية والمواطنة | | اليوم : التاريخ | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التمهيد | ماذا تعني الحقوق والواجبات ؟ | الشعبة | |
| الأهداف السلوكية | المحتوى / الإجراءات والأنشطة | الوسائط المستخدمة | التقويم |
| <p>يؤمل من الطالب بعد إنهاء مطالب الدرس أن يتمتع بالقدرة على :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. تعريف المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالوطن والمواطنة. 2. التفريق بين مفهومي الوطنية والمواطنة. 3. العلاقة بين القيم الدينية والمواطنة. 4. تحديد مسؤوليات المواطن تجاه وطنه. 5. الارتقاء بسلوك المواطنة الصالحة. 6. بيان الطرائق المختلفة لممارسة سلوك المواطن الصالح. 7. تقدير النماذج الصائبة للمواطنة. | <p>يتم استقاء أفكار ومعلومات عن عناصر الدرس الوطنية والمواطنة من خلال ما يتاح في الانترنت، والشبكة الداخلية للمدرسة، وأقراص ضوئية مكتتزة وفق الآتي :</p> <ul style="list-style-type: none"> - الاستشهاد بالمعلومات من خلال مواقع الكترونية. - ترك مساحة للطلاب للبحث عن معلومات وتجميعها من خلال شبكة المدرسة، أو الانترنت. - مناقشة طبيعة المعلومات المستقاة في ضوء معايير بيانات المسؤولية ودقة واكتمال المعلومات وحداتها وأهميتها في إثراء عناصر الدرس. ❖ يمكن إتباع مجموعة من الخيارات التدريسية مثل : <ul style="list-style-type: none"> -تعلم تعاوني. -تعلم ذاتي. - مناقشة وحوار. -تقارير حول المعلومات المستقاة. - طلب الرأي ومن ثم إصدار أحكام في ضوء المعايير السابقة. | <p>-جهاز العرض الرئيس -الحاسب المحمول للطالب -شبكة الاتصال بالانترنت - الشبكة الداخلية للمدرسة - قرص ضوئي مكتنز - بمصادر معلومات ذات علاقة.</p> | <p>بالرجوع إلى مصادر المعلومات الالكترونية ومواقع وروابط متنوعة؛ اختر أحد الموضوعات التالية</p> <ul style="list-style-type: none"> - تلخيص مقال قصير عن :- وطني وطن المجد والتوحيد - ثروات بلادي . - ملخص عن الوطن مبيناً أهم خصائصه . - كيف تُسهم الأسرة السعودية في تعزيز الانتماء للوطن وتنمية سلوك المواطن الصالح في أبنائها ؟ |
| الواجب | بالرجوع لمصادر معلومات الكترونية، ما هي سمات المواطنة الحقة؟ مع أهمية ذكر بيانات المصدر كاملة. | | |

| الوحدة الخامسة / التطوع | | اليوم : التاريخ | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التمهيد | ما أهمية خدمة المجتمع بالطرق المنظمة ؟ | الشعبة | |
| الأهداف السلوكية | المحتوى / الإجراءات والأنشطة | الوسائط المستخدمة | التقويم |
| <p>يؤمل من الطالب بعد الدرس أن يتمكن بالقدره على:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. تعريف مفهوم التطوع . 2. بيان فوائد التطوع للفرد والمجتمع وميزاته . 3. إيضاح عوامل نجاح التطوع. 4. اكتساب المهارات الاجتماعية الايجابية . 5. تحديد المجالات التي يمكن التطوع فيها . 6. تقييم تجارب متنوعة في التطوع. | <p>تستبين ماهية وفوائد ومهارات التطوع ومجالاته من : - الاستشهاد بالمعلومات من خلال مواقع الكترونية. - ترك مساحة للطلاب للبحث عن معلومات وتجميعها من خلال شبكة المدرسة ، أو الانترنت. - مناقشة طبيعة المعلومات المستقاة في ضوء معايير بيانات المسؤولية ودقة واكتمال المعلومات وحداثها وأهميتها في إثراء عناصر الدرس. ❖ يمكن إتباع مجموعة من الخيارات التدريسية مثل : -تعلم تعاوني.- تعلم ذاتي. - مناقشة وحوار. -تقارير حول المعلومات المستقاة. - طلب الرأي ومن ثم إصدار أحكام في ضوء المعايير السابقة.</p> | <p>- جهاز العرض الرئيس - الحاسب المحمول للطلاب - شبكة الاتصال بالانترنت - الشبكة الداخلية للمدرسة - قرص ضوئي مكتنز بمصادر معلومات ذات علاقة.</p> | <p>س١ : في ضوء ما ورد بأحد مصادر المعلومات الالكترونية هل الخبرة والمهارة ضرورية للمتطوع؟ ثم ناقش ذلك من وجهة نظرك . س٢: تنتشر الجمعيات الخيرية والمجتمعية في المملكة العربية السعودية؛ من خلال الموقع الالكتروني لأحدها: (أ) اكتب نبذة عن الجمعية . (ب) حدد الأهداف العامة. س٣: ما المؤسسات الحكومية والأهلية التي تتيح الخدمة التطوعية لأفراد المجتمع؟ ما درجة هذه الاتاحة؟ ناقش ذلك مبيناً رأيك.</p> |
| | <ol style="list-style-type: none"> 1 - هل تستطيع التطوع في جمعية حكومية / أهلية / خيرية من خلال الانترنت ؟ بين ذلك بالأمثلة. 2 - من خلال موقع جمعية تطوعية؛ بين أهمية التطوع؛ والمنفعة العائدة على الفرد والمجتمع/ ناقش ذلك. | | |
| الواجب | | | |

نماذج عرض وأنشطة دروس الوحدة الخامسة

الوعي المجتمعي والولاء الوطني

الشريحة ١

الوحدة الخامسة
الوعي المجتمعي والولاء الوطني

الشريحة ٢

دروس الوحدة :
تطبيق النظام والمحافظة عليه
الذوق العام
الوطنية والمواطنة
السلوك المسؤول
التطوع

الشريحة ٣

الفكرة العامة للوحدة
المجتمع
يتطور ويتمازج
بزيادة الوعي بين أفرادها

الشريعة ٤

الدرس الأول : تطبيق النظام والمحافظة عليه
رقى المجتمع مرتبط بتطبيق النظام

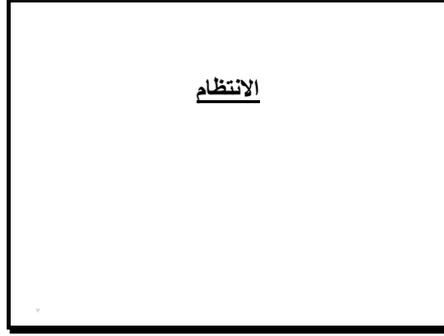
الشريعة ٥

تعريف النظام
تعريف ١
تعريف ٢

الشريعة ٦

أهمية النظام بالنسبة:
للفرد
للمجتمع.

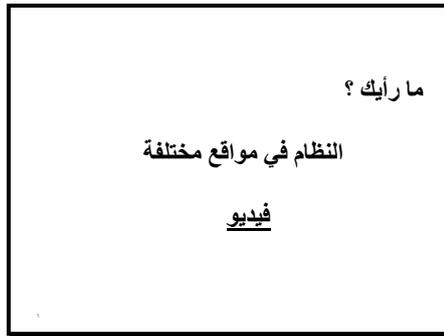
الشريحة ٧



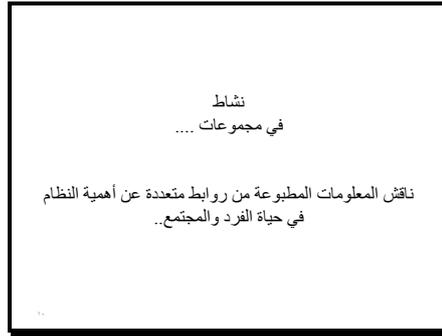
الشريحة ٨



الشريحة ٩



الشريحة ١٠



الشريحة ١١



الشريحة ١٢



الشريحة ١٣

١- مصدر المعلومات
فرد- أكثر (اثنان أو أكثر-هيئة أو مؤسسة)
التخصص-المؤهل
نوعه : مرجع (موسوعة- معجم)، كتاب،
دورية، تحقيق صحفي، مدونة، منتدى، ... الخ

الشريحة ١٤

٢- حداثة المعلومات
تاريخها-حداثة الرابط

الشريحة ١٥

٣- قيمة المعلومات
الارتباط بالموضوع.
مدى اكتمالها (تغطية جوانب الموضوع)
هل المعلومات جديدة بالنسبة لنا ؟
(إضافة نوعية)
وجود الإحالات (المصادر والاستشهادات)

الشريحة ١٦

نشاط

- للمجموعات ...
- بين أيديكم ملف النظام وأثره في حياتنا...
- ناقش مدى وجود مصدر للمعلومات وصفته.
- ناقش حداثة المعلومات.

١٦

الشريحة ١٧

نشاط

- أيضا ناقش من الملف السابق
- مدى تغطية المعلومات الواردة لجوانب النظام من حيث :
 - التعريف.
 - أهمية النظام بالنسبة للفرد.
 - أهمية النظام بالنسبة للمجتمع.
 - صور النظام أو أمثلة عن النظام.
 - المشكلات وطرح حلول مناسبة للمشكلات.

١٧

الشريحة ١٨

واجب:

أجمع من مصادر الكترونية معلومات عن النظام وأثره على المجتمعات.



١٨

الشريعة ١٩

الدرس الثاني :
الذوق العام
التعريف

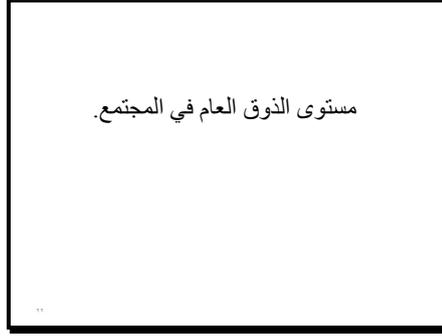
الشريعة ٢٠

التعامل بذوق في مجالات الحياة .

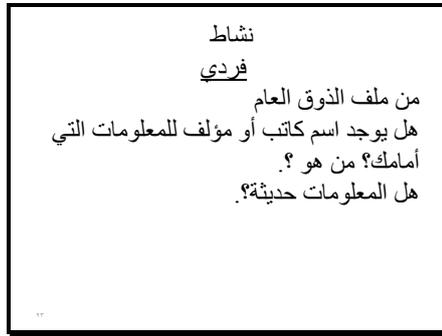
الشريعة ٢١

آداب السلوك في ضوء إطار أخلاقي .

الشريحة ٢٢



الشريحة ٢٣



الشريحة ٢٤



الشريعة ٢٥

الإجابة :
أ. مننديات
الاستنتاج : لا يوجد مصدر للتعريف سواء كان
مؤلف، كاتب، جهة رسمية أو بحثية.

الشريعة ٢٦

إن قاعدة التعامل مع المعلومات المتاحة في
المننديات تقتضي عدم التسليم بصحتها.

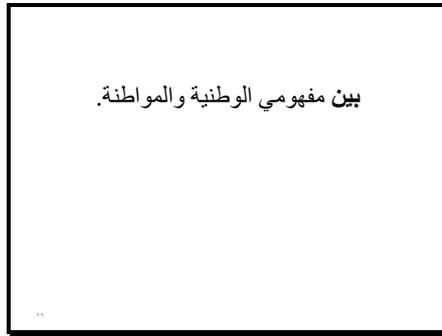
الشريعة ٢٧

واجب :
١ - أكتب عناوين وبيانات المسؤولية لمصادر معلومات الكترونية تناولت
أهمية مراعاة الذوق العام في المجتمع. (لا تقل عن ثلاث مصادر).
إيضاح :
العنوان : عنوان المصدر ورابطه الالكتروني. (إن وجد)
بيانات المسؤولية تشمل المؤلف ومن في حكمه (مؤسسة علمية، محقق،
مترجم،...) وتشمل الناشر ومكان وتاريخ النشر. (إن وجد)

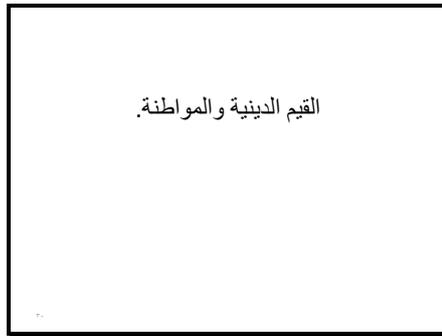
الشريحة ٢٨



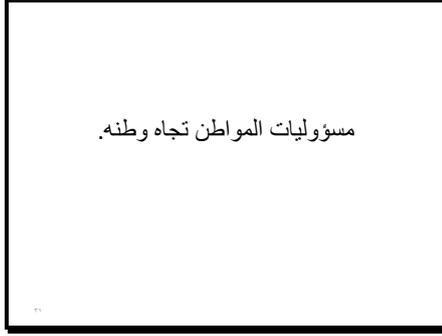
الشريحة ٢٩



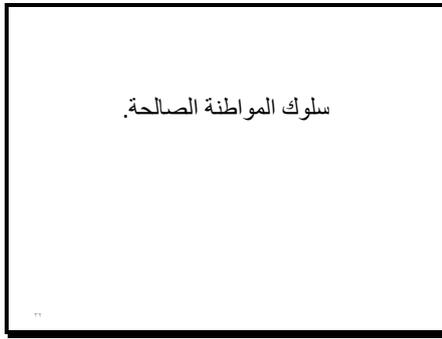
الشريحة ٣٠



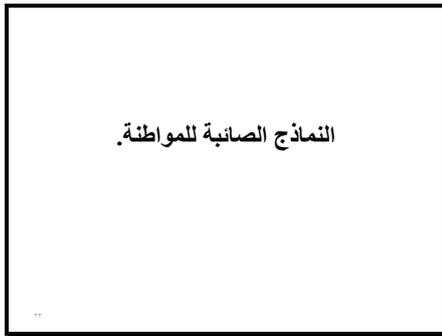
الشريعة ٣١



الشريعة ٣٢



الشريعة ٣٣



الشريحة ٣٤

نشاط
فردى
من ملف الوطنية والمواطنة لخص بأسلوبك
موضوع-مقال- أهم الأفكار الواردة في أحد
المصادر.

٣٤

الشريحة ٣٥

واجب :

بالرجوع لمصادر معلومات الكترونية، ما هي سمات المواطنة الحققة ؟ مع
أهمية ذكر بيانات المصدر كاملة.

٣٥

الشريحة ٣٦

الدرس الرابع

السلوك المسؤول

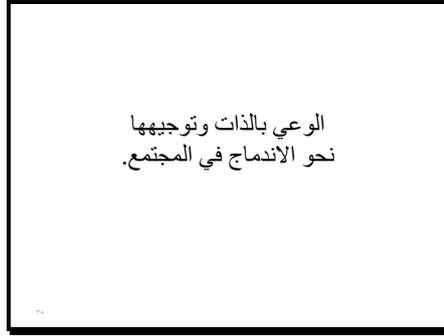


٣٦

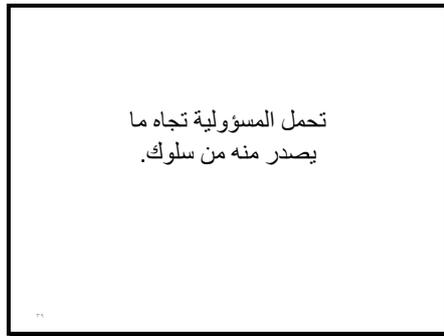
الشريحة ٣٧



الشريحة ٣٨



الشريحة ٣٩



الشريحة ٤٠

الارتقاء بالسلوك ومستوى أدائه وممارساته.
اتخاذ القرار والالتزام بتبعاته.

الشريحة ٤١

نشاط ٥
ناقش مع أفراد المجموعة قيمة المعلومات عن
السلوك المسؤول في ضوء الملف الموجود
أمامك :
مجموعة ١ : (ملف مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني- إصدارات ونشرات)
مجموعة ٢ : ملف موسوعة ويكيبديا
مجموعة ٣ : ملف المنتديات
مجموعة ٤ : ملف التقارير والتحقيقات
مجموعة ٥ : ملف المقال

الشريحة ٤٢



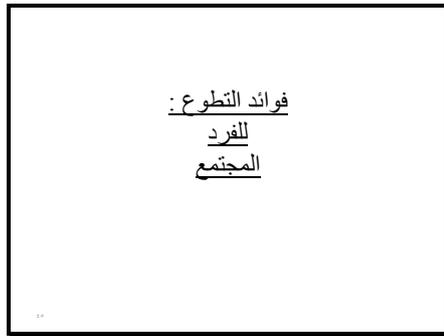
الشريحة ٤٣



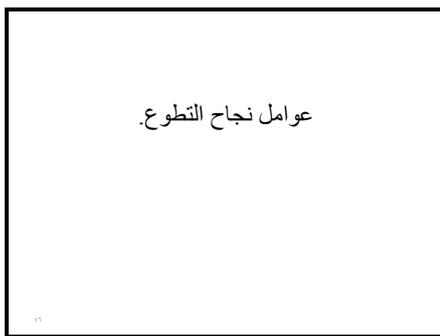
الشريحة ٤٤



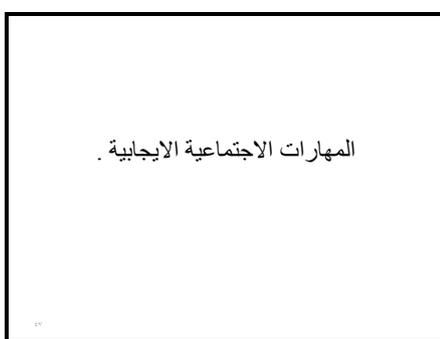
الشريحة ٤٥



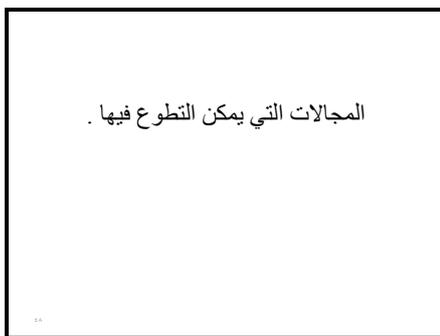
الشريحة ٤٦



الشريحة ٤٧



الشريحة ٤٨



تجارب متنوعة في التطوع

فيديو

رأيك في هذه التجارب..

٤٩

واجب :

- ١ - هل تستطيع التطوع في جمعية حكومية / أهلية / خيرية من خلال الانترنت ؟ بين ذلك بالأمثلة.
- ٢ - من خلال موقع جمعية تطوعية؛ بين أهمية التطوع؛ والمنفعة العائدة على الفرد والمجتمع/ ناقش ذلك.

٥٠

ملحق رقم ٣

موافقة معدّ اختبار التفكير الناقد (أ.د. محمد الشرقي)

ملحق رقم ٤

نموذج تصحيح اختبار التفكير الناقد

اسم الطالب: المدرسة : الفصل.....

الاختبار الثالث : تقويم المناقشات

| رقم الإجابة | قوية | ضعيفة |
|-------------|-----------------------|-----------------------|
| ١ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٢ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٣ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٤ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٥ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٦ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٧ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٨ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٩ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٠ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١١ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٢ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٣ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٤ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٥ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

الاختبار الثاني : التفسير

| رقم النتيجة | مترتبة | غير مترتبة |
|-------------|-----------------------|-----------------------|
| ١ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٢ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٣ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٤ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٥ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٦ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٧ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٨ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٩ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٠ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١١ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٢ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٣ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٤ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٥ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

الاختبار الأول : معرفة الافتراضات

| رقم الافتراض | وارد | غير وارد |
|--------------|-----------------------|-----------------------|
| ١ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٢ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٣ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٤ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٥ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٦ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٧ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٨ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٩ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٠ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١١ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٢ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٣ | - | - |
| ١٤ | - | - |
| ١٥ | - | - |

الاختبار الخامس : الاستنتاج

| رقم الاستنتاج | صالح تماما | مضلل صدقه | بيانات ناقصة | مضلل خطوه | خاطن تماما |
|---------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| ١ | <input type="radio"/> |
| ٢ | <input type="radio"/> |
| ٣ | <input type="radio"/> |
| ٤ | <input type="radio"/> |
| ٥ | <input type="radio"/> |
| ٦ | <input type="radio"/> |
| ٧ | <input type="radio"/> |
| ٨ | <input type="radio"/> |
| ٩ | <input type="radio"/> |
| ١٠ | <input type="radio"/> |
| ١١ | <input type="radio"/> |
| ١٢ | <input type="radio"/> |
| ١٣ | <input type="radio"/> |
| ١٤ | <input type="radio"/> |
| ١٥ | <input type="radio"/> |

الاختبار الرابع : الاستنباط

| رقم النتيجة | صحيحة | غير صحيحة |
|-------------|-----------------------|-----------------------|
| ١ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٢ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٣ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٤ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٥ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٦ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٧ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٨ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ٩ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٠ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١١ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٢ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ١٣ | - | - |
| ١٤ | - | - |
| ١٥ | - | - |

ملحق رقم ٥

الصورة الأولى لمقياس الوعي المعلوماتي

سعادة الأستاذ الدكتور /

سعادة الدكتور /

سعادة الأستاذ /

وفقه الله

وفقه الله

وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يجري الباحث دراسة تجريبية كجزء من متطلبات برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى، يشرف عليها سعادة الأستاذ الدكتور ضيف الله الشبتي؛ وهي بعنوان : أثر استخدام مصادر المعلومات الالكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، و تتطلب هذه الدراسة إعداد مقياس للوعي المعلوماتي من قبل الباحث؛ الذي يؤمل من الله الحكيم العليم ثم من سعادتكم تحكيمه لما لمس منكم من دراية واهتمام، إذ يرجى التأشير على مدى انتماء المهارات الفرعية للمهارة الأساس من عدمه، وكذلك مدى مناسبة صياغة العبارات من عدمه، كما نؤكد أن الملاحظات والآراء التي سيتفضل بها سعادتكم ستحظى بالعناية الفائقة كما تمليه أهمية التحكيم في البحث العلمي، مع كامل التقدير للوقت والجهد الذي يتيحه سعادتكم للبحث العلمي، ، وفقكم الله وركاكم....

الباحث : علي بن مررد موسى العمري الزهراني

٠٥٥٦٦٩٨٨١٨ --- almrdded@gmail.com

| اسم المحكم | جهة العمل | |
|----------------|-------------------|--|
| الدرجة العلمية | الهاتف- الجوال | |
| التخصص | البريد الالكتروني | |

إيضاحات حول آلية بناء المقياس :

أهم ما أفاد منه الباحث عند بناء المقياس :

- ٣ - العناصر التي توافقت عليها معظم مفاهيم الوعي المعلوماتي الصادرة عن المنظمات العلمية و الباحثين والمتخصصين ، حيث تحددت العناصر في خطوات تبدأ من الحاجة إلى المعلومات، وتنتهي بتقييم المعلومات التي تم الوصول لها.
 - ٤ - كتاب مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا - المهارات الست الكبرى في المدارس المتوسطة والثانوية (**The Big 6**) تأليف مايكل ايزنبرج، و روبرت بيركوتيز (Michael Eisenberg and Robert Berkowitz) وهو نموذج يستخدم في الآلاف من المدارس والكليات و الشركات و برامج التدريب بالولايات المتحدة الأمريكية، نظراً لمرونته الكافية عند استخدامه للمتعلمين أو في برامج التعليم المستمر، وقد تم ترجمة الكتاب من قبل مدارس الظهران العالمية في العام ٢٠٠٦م.
 - ٥ - مجموعة من الدراسات السابقة التي استخدم بها مقاييس للوعي أو الاتجاه أو القيم المعلوماتية (التكنولوجية) مع تفهم أغراض الدراسات السابقة ومناهجها وحدودها.
- سيستخدم الباحث مقياس ليكرت الثلاثي بدرجات استجابة متدرجة (غالباً- أحياناً- نادراً).

رأي المحكم حيال مناسبة المقياس الثلاثي لاستجابات الطلاب :

المحور الأول : مهارة تحديد الحاجة إلى المعلومات./ تكمن حاجتي إلى المعلومات من مصدر الكتروني في :

| م | المهارة | الانتماء للمحور | | الأهمية | | وضوح الصياغة | |
|----|---------------------------------------|-----------------|-------|---------|----------|--------------|-----------|
| | | لا تنتمي | تنتمي | مهمة | غير مهمة | مناسب | غير مناسب |
| ١ | المساعدة في حل الواجبات الدراسية | | | | | | |
| ٢ | المساعدة في فهم دروس المقررات | | | | | | |
| ٣ | الاشتراك في مسابقات على مستوى المدرسة | | | | | | |
| ٤ | الاشتراك في مسابقات عامة | | | | | | |
| ٣ | إعداد التقارير المطلوبة | | | | | | |
| ٥ | إعداد البحوث الصفية المطلوبة | | | | | | |
| ٦ | معرفة الأخبار ذات الشأن المحلي | | | | | | |
| ٦ | معرفة الأخبار ذات الشأن العالمي | | | | | | |
| ٧ | بناء الثقافة الشخصية | | | | | | |
| ٨ | تنمية مهارتي في هواية محببة | | | | | | |
| ٩ | التواصل الاجتماعي مع الزملاء | | | | | | |
| ١٠ | التشارك مع مجموعة لها نفس اهتماماتي | | | | | | |

ملاحظات المحكم حول المحور الأول :

المحور الثاني : مهارة تخطيط الوصول إلى المعلومات / عند رغبتني الوصول إلى معلومات من مصدر الكتروني فإني أحاول :

| م | المهارة | الانتماء للمحور | | الأهمية | | وضوح الصياغة | |
|----|-----------------------------------------------------------|-----------------|-------|---------|----------|--------------|-----------|
| | | لا تنتمي | تنتمي | مهمة | غير مهمة | مناسب | غير مناسب |
| ١ | الاستعانة بأخصائي مركز مصادر التعلم | | | | | | |
| ٢ | سؤال أحد المعلمين عن مكان وجودها | | | | | | |
| ٣ | سؤال أحد الزملاء عن مكان وجودها | | | | | | |
| ٤ | استهداف مواقع معروفة مسبقاً تتواجد بها المعلومات المطلوبة | | | | | | |
| ٥ | استهداف مواقع المكتبات ومراكز المعلومات | | | | | | |
| ٦ | زيارة مواقع لجهات تعليمية رسمية | | | | | | |
| ٧ | الاستفادة من أي رابط الكتروني . | | | | | | |
| ٨ | معرفة روابط المواقع الخاصة بالمقررات | | | | | | |
| ٩ | توسيع خيارات البحث عن المعلومات | | | | | | |
| ١٠ | تضييق خيارات البحث عن المعلومات | | | | | | |

ملاحظات المحكم حول المحور الثاني :

المحور الثالث : مهارة التعامل مع المعلومات / عندما أريد معلومات من مصادر الكترونية فإنني أتمكن من :

| م | المهارة | الانتماء للمحور | | الأهمية | | وضوح الصياغة | | التعديل المقترح |
|----|---------------------------------------------------------|-----------------|-------|---------|----------|--------------|-----------|-----------------|
| | | لا تنتمي | تنتمي | مهمة | غير مهمة | مناسب | غير مناسب | |
| ١ | تحديد المصطلحات الدالة على الحاجة المعلوماتية | | | | | | | |
| ٢ | الاعتماد على الكلمات الشائعة في الانترنت | | | | | | | |
| ٣ | البحث في المنتديات والمدونات | | | | | | | |
| ٤ | البحث في الكتب والدوريات. | | | | | | | |
| ٥ | البحث في قواعد المعلومات التي تشرف عليها مؤسسات مؤهلة. | | | | | | | |
| ٦ | المشاركة في مجموعات الاهتمام لتبادل المعلومات ومناقشتها | | | | | | | |
| ٧ | استخدام البريد الالكتروني في البحث عن المعلومات. | | | | | | | |
| ٨ | تجميع المعلومات في ملف واحد | | | | | | | |
| ٩ | تلخيص المعلومات التي تم جمعها. | | | | | | | |
| ١٠ | تنظيم المعلومات التي تم جمعها | | | | | | | |
| ١١ | عرض المعلومات بطريقة مناسبة | | | | | | | |

ملاحظات المحكم حول المحور الثالث :

المحور الرابع : مهارة تقييم المعلومات / بعد وصولي للمعلومات الالكترونية فإنني قادر على :

| م | المهارة | الانتماء للمحور | | الأهمية | | وضوح الصياغة | |
|----|--------------------------------------------------------|-----------------|-------|---------|----------|--------------|-----------|
| | | لا تنتمي | تنتمي | مهمة | غير مهمة | مناسب | غير مناسب |
| ١ | تمييز المعلومات بناء على درجة قربها من حاجتي | | | | | | |
| ٢ | تمييز المعلومات بناء على مناسبتها للموضوع | | | | | | |
| ٣ | مقارنة المعلومات المستقاة بالخلفية السابقة عن الموضوع | | | | | | |
| ٤ | تحليل أفكار المعلومات المتجمعة | | | | | | |
| ٥ | الربط بين المعلومات المتجمعة | | | | | | |
| ٦ | التأكد من دقة المعلومات. | | | | | | |
| ٧ | مراجعة المعلومات من خلال مصدر معلومات آخر | | | | | | |
| ٨ | تقدير اكتمال المعلومات من جوانبها المختلفة. | | | | | | |
| ٩ | تقدير حداثة المعلومات | | | | | | |
| ١٠ | تقدير درجة الفائدة من المعلومات المتجمعة. | | | | | | |
| ١١ | تضمين المعلومات المستفادة في العمل المطلوب مني إنجازه. | | | | | | |
| ١٢ | توثيق المعلومات وفقاً لمصادرها. | | | | | | |

| التعديل المقترح | وضوح الصياغة | | الأهمية | | الانتماء للمحور | | المهارة | م |
|-----------------|--------------|-------|----------|------|-----------------|-------|----------------------------------------------------|----|
| | غير مناسب | مناسب | غير مهمة | مهمة | لا تنتمي | تنتمي | | |
| | | | | | | | التأكد من وجود فسخ (ترخيص) رسمي لمصدر المعلومات | ١٣ |
| | | | | | | | إبداء الرأي حول الفائدة المتحققة من مصدر المعلومات | ١٤ |
| | | | | | | | استخلاص أفكار جديدة عن الموضوع. | ١٥ |

ملاحظات المحكم حول المحور الرابع :

ملاحظات و توجيهات عامة للمحكم حول المقياس :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

جزاكم الله خيراً وبارك لكم الوقت والجهد...

ملحق رقم ٦

الصورة النهائية لمقياس الوعي المعلوماتي



المملكة العربية السعودية

جامعة أم القرى

كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس

(برنامج الدكتوراه)

مقياس الوعي المعلوماتي

إعداد الطالب

علي بن مررد موسى العمري

٤٣١٧٠٠٨٢

إشراف

الأستاذ الدكتور : ضيف الله بن عواض حمود الشبيبي

الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي طالب المرحلة الثانوية وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

هذا مقياس للوعي المعلوماتي تم بناءه تبعاً لدراسة علمية، وليس له علاقة بتحصيلك؛ إذ ستستخدم مخرجاته لأغراض البحث العلمي فقط، والمرجو منك قراءة التعليمات والإرشادات التالية بعناية تامة :

١. يتضمن هذا المقياس أربعة محاور بمجموع (٤٥) فقرة والمطلوب الإجابة على كامل الفقرات الواردة في كل المحاور الأربعة.
٢. المدة المحددة للإجابة هي (٤٥) دقيقة.
٣. تم ترميز فقرات المقياس بالأرقام ١- ٢- ٢- ٤- -٤٥.
٤. تم ترميز الإجابات لفقرات المقياس بالحروف أ- ب- ج- د.
٥. كل فقرة يتبعها أربع بدائل (أ - غالباً) (ب- أحياناً) (ج- نادراً) (د- أبداً) والمطلوب اختيار ما يتوافق معك بدقة وأمانة.
٦. يرجى القراءة الفاحصة لكل فقرة في المقياس ثم الإجابة في الورقة الخاصة بالإجابة.
٧. اختيار إجابة واحدة فقط.
٨. لا تصرف وقتاً طويلاً عند الإجابة على إحدى فقرات المقياس، انتقل لإجابة الفقرة التالية ثم عد للإجابة عليها لاحقاً إذ سيسمح بمراجعة ختامية .
٩. يتم البدء في الإجابة عندما يؤذن لذلك.
١٠. لا تعتمد التخمين في إجابتك، ولا تترك أي فقرة.

وفقكم الله وبارك فيكم،،،،

المحور الأول : مهارة تحديد الحاجة إلى المعلومات

تكمن حاجتي إلى المعلومات من مصدر إلكتروني في :

| الدرجة | | | | المهارة | م |
|--------|--------|---------|--------|-----------------------------------|---|
| أبدًا | نادرًا | أحيانًا | غالبًا | | |
| | | | | المساعدة في حل الواجبات الدراسية | ١ |
| | | | | المساعدة في فهم دروس المقررات | ٢ |
| | | | | الاشتراك في المسابقات (الأنشطة) | ٣ |
| | | | | إعداد التقارير | ٤ |
| | | | | إعداد البحوث | ٥ |
| | | | | معرفة الأخبار المحلية | ٦ |
| | | | | معرفة الأخبار العالمية | ٧ |
| | | | | بناء الثقافة الشخصية | ٨ |
| | | | | تنمية مهارتي في هوايات محببة | ٩ |

المحور الثاني : مهارة تخطيط الوصول إلى المعلومات

عند رغبتني الوصول إلى معلومات من مصدر الكتروني فإني أحاول :

| م | المهارة | الدرجة | | | |
|----|---------------------------------------------------------|--------|--------|---------|--------|
| | | أبدًا | نادرًا | أحيانًا | غالبًا |
| ١٠ | الاستعانة بأخصائي مركز مصادر التعلم | | | | |
| ١١ | سؤال أحد المعلمين عن مكان وجودها | | | | |
| ١٢ | سؤال أحد زملاء عن مكان وجودها | | | | |
| ١٣ | زيارة مواقع معروفة مسبقاً تتواجد بها المعلومات المطلوبة | | | | |
| ١٤ | زيارة مواقع المكتبات ومراكز المعلومات | | | | |
| ١٥ | زيارة مواقع لجهات تعليمية رسمية | | | | |
| ١٦ | الاستفادة من أي رابط الكتروني . | | | | |
| ١٧ | معرفة روابط المواقع الخاصة بالمقررات | | | | |
| ١٨ | توسيع خيارات البحث عن المعلومات | | | | |
| ١٩ | تحديد خيارات البحث عن المعلومات | | | | |

المحور الثالث : مهارة التعامل مع المعلومات

عندما أريد معلومات من مصادر الكترونية فإني أتمكن من :

| م | المهارة | الدرجة | | | |
|----|---------------------------------------------------------------|--------|--------|---------|--------|
| | | أبدًا | نادرًا | أحيانًا | غالبًا |
| ٢٠ | تحديد المصطلحات الدالة على الحاجة المعلوماتية | | | | |
| ٢١ | الاعتماد على الكلمات الشائعة في الانترنت | | | | |
| ٢٢ | البحث في المنتديات والمدونات | | | | |
| ٢٣ | البحث في الكتب والدوريات الالكترونية | | | | |
| ٢٤ | البحث في قواعد المعلومات التي تشرف عليها مؤسسات علمية موثوقة. | | | | |
| ٢٥ | المشاركة في مجموعات الاهتمام لتبادل المعلومات ومناقشتها | | | | |
| ٢٦ | استخدام البريد الالكتروني في البحث عن المعلومات. | | | | |
| ٢٧ | تجميع المعلومات في ملف واحد | | | | |
| ٢٨ | تلخيص المعلومات التي تم جمعها. | | | | |
| ٢٩ | تنظيم المعلومات التي تم جمعها | | | | |
| ٣٠ | عرض المعلومات بطريقة مناسبة | | | | |

المحور الرابع : مهارة تقييم المعلومات

بعد وصولي للمعلومات الالكترونية فإنني قادر على :

| الدرجة | | | | المهارة | م |
|--------|--------|---------|--------|--------------------------------------------------------|----|
| أبدأ | نادرًا | أحيانًا | غالبًا | | |
| | | | | تمييز المعلومات بناء على درجة قربها من حاجتي | ٣١ |
| | | | | تمييز المعلومات بناء على مناسبتها للموضوع | ٣٢ |
| | | | | مقارنة المعلومات المستقاة بالخلفية السابقة عن الموضوع | ٣٣ |
| | | | | تحليل أفكار المعلومات المتجمعة | ٣٤ |
| | | | | الربط بين المعلومات المتجمعة | ٣٥ |
| | | | | التأكد من دقة المعلومات. | ٣٦ |
| | | | | مراجعة المعلومات من خلال مصادر معلومات أخرى | ٣٧ |
| | | | | تقدير اكتمال المعلومات من جوانبها المختلفة. | ٣٨ |
| | | | | تقدير حداثة المعلومات | ٣٩ |
| | | | | تقدير درجة الفائدة من المعلومات المتجمعة. | ٤٠ |
| | | | | تضمين المعلومات المستفادة في العمل المطلوب مني إنجازه. | ٤١ |
| | | | | توثيق المعلومات وفقاً لمصادرها. | ٤٢ |
| | | | | التأكد من وجود فسح (ترخيص) رسمي لمصدر المعلومات | ٤٣ |
| | | | | إبداء الرأي حول الفائدة المتحققة من مصدر المعلومات | ٤٤ |
| | | | | استخلاص أفكار جديدة عن الموضوع. | ٤٥ |

الملحق رقم ٧

ورقة الإجابة الخاصة بمقياس الوعي المعلوماتي

مقياس الوعي المعلوماتي - ورقة الإجابة

الرقم : ()

الاسم :

| المحور الثاني | أ | ب | ج | د |
|---------------|---|---|---|---|
| ١٠ | | | | |
| ١١ | | | | |
| ١٢ | | | | |
| ١٣ | | | | |
| ١٤ | | | | |
| ١٥ | | | | |
| ١٦ | | | | |
| ١٧ | | | | |
| ١٨ | | | | |
| ١٩ | | | | |

| المحور الأول | أ | ب | ج | د |
|--------------|---|---|---|---|
| ١ | | | | |
| ٢ | | | | |
| ٣ | | | | |
| ٤ | | | | |
| ٥ | | | | |
| ٦ | | | | |
| ٧ | | | | |
| ٨ | | | | |
| ٩ | | | | |

| المحور الرابع | أ | ب | ج | د |
|---------------|---|---|---|---|
| ٣١ | | | | |
| ٣٢ | | | | |
| ٣٣ | | | | |
| ٣٤ | | | | |
| ٣٥ | | | | |
| ٣٦ | | | | |
| ٣٧ | | | | |
| ٣٨ | | | | |
| ٣٩ | | | | |
| ٤٠ | | | | |
| ٤١ | | | | |
| ٤٢ | | | | |
| ٤٣ | | | | |
| ٤٤ | | | | |
| ٤٥ | | | | |

| المحور الثالث | أ | ب | ج | د |
|---------------|---|---|---|---|
| ٢٠ | | | | |
| ٢١ | | | | |
| ٢٢ | | | | |
| ٢٣ | | | | |
| ٢٤ | | | | |
| ٢٥ | | | | |
| ٢٦ | | | | |
| ٢٧ | | | | |
| ٢٨ | | | | |
| ٢٩ | | | | |
| ٣٠ | | | | |

ملحق رقم ٨

٦ خطاب كلية التربية بشأن تسهيل مهمة الباحث.

٧ خطاب الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة بشأن الموافقة على تطبيق الدراسة.

الرقم: ٥٣ / ١ / ٢٧
التاريخ: ١٤٢٥ / ١ / ١٨
المرفقات: ٢

إلى : مدير ثانوية طليطلة .

من : مدير إدارة التخطيط والتطوير

بشأن : تسهيل مهمة الباحث / علي مرشد موسى العمري

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

إشارة إلى خطاب عميد كلية التربية ، بجامعة أم القرى الرقم ٤٣٥٠٠٠٨٨٤٥ وتاريخ ١٤٣٥/١/١٤ هـ حول تسهيل مهمة الباحث علي مرشد موسى العمري ، لتطبيق بحثه الذي بعنوان " أثر استخدام مصادر الاللكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية لتنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ويرغب الباحث في تطبيق أداة بحثه (استبانة) على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في تعليم جدة ، حيث تم فحص أداة البحث وتبين استيفائها لضوابط الوزارة بهذا الخصوص.

نأمل منكم تسهيل مهمة الباحث بتمكينه لتطبيق أداة بحثه على عينة من طلاب المرحلة الثانوية ؛شاكرين ومقدرين تعاونكم واهتمامكم بالبحث العلمي .
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

خليل بن فراج الوافي

١٨
١٤٢٥ هـ

