

أثر تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تحسين مهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات الصف التاسع في مدرسة عائشة بنت عبد الله الراسبية للتعليم الأساسي (٥-٩) بمحافظة مسقط: دراسة تجريبية

نادية البوسعيدي وعبد المجيد صالح بوعدة

١,١ المقدمة

تعد المعلومات اليوم عنصراً حيوياً في تشكيل ملامح الحضارة الإنسانية، فبعد أن كانت المعلومات محدودة وبسيطة واستيعابها في تناول الجميع، أصبحنا اليوم نعيش فيما يعرف بعصر غرق المعلومات، إذ تتدفق المعلومات كالسيل الجارف، وقد ساعد التطور التكنولوجي على سرعة انسيابها، فتنوعت أشكالها وتعددت وبكميات هائلة. ولقد مثلت ثورة المعلومات في الألفية الثالثة طفرة كبيرة في العالم، ما أدى إلى صعوبة التعامل مع التدفق المعلوماتي الذي يزداد غزارةً وتطوراً بشكل متسارع، ومن هنا تنبعت حكومات دول العالم إلى أهمية الاستفادة من إفرازات هذه الثورة بما يحقق لها التقدم والتحول نحو ما يعرف بمجتمعات المعرفة، وقد استدعى ذلك ضرورة تكثيف الجهود للقضاء على الأمية المعلوماتية في المجتمع، ومن تلك الجهود القرار الرسمي الذي أصدره الرئيس الأمريكي باراك أوباما (Obama, 2009) بتحديد شهر أكتوبر من عام ٢٠٠٩ على أنه الشهر الوطني للوعي المعلوماتي في الولايات المتحدة الأمريكية، حث فيه الشعب الأمريكي على أهمية امتلاك المهارات المعلوماتية التي تمكنهم من العمل بكفاءة في عصر المعلومات، كما ركز على الدور الذي تقوم به المؤسسات التعليمية في تعليم الطلبة المهارات اللازمة التي تساعدهم على الاستفادة من المعلومات بالشكل الملائم.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن برامج الوعي المعلوماتي تكون ناجحة، ويتقبلها الطلبة عندما يتم ترسيخها ضمن المناهج الدراسية، بما يؤدي إلى إكساب الطلبة المهارات المعلوماتية التي تمكنهم من العمل بكفاءة وفاعلية في مجتمع المعرفة، إذ يمثل التضخم المعلوماتي تحدياً كبيراً أمام عقولهم فيما يتعلق بكيفية استيعابه، فكلما زادت المعلومات المتوافرة زادت حدة الأرق والتوتر لديهم حول كيفية الوصول إلى المعلومة المناسبة بأقل جهد وفي الوقت المناسب، فاقترح بوندي (Bundy, 2004) تطبيق برامج الوعي المعلوماتي على أنها إطار مشترك يدعم العملية التعليمية في كل مستوى من مستويات التعليم؛ لتحقيق التعلم مدى الحياة، بدلاً من أسلوب النقل والحفظ، الذي لم يعد يجدي نفعاً في ظل بيئة غنية بمعلومات دائمة التغيير، وأكد عارف (٢٠١١) على ضرورة تطوير برامج

● ماجستير علم المكتبات والمعلومات - وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان / أستاذ قسم دراسات المعلومات - جامعة السلطان قابوس .

المعلوماتية على رفع مستوى المهارات المعلوماتية لدى طلبة المدارس، وذلك عندما يتم دمج البرنامج ضمن نطاق العملية التعليمية، ويتم تدريسه بالتعاون بين معلم المادة الدراسية واختصاصي مصادر التعلم.

١,٢. مشكلة الدراسة

تُعد مراكز مصادر التعلم مرحلة متطورة لما كان يعرف سابقاً بالمكتبات المدرسية، وقد استحدثت لتواكب ثورة المعلومات التي يشهدها العالم اليوم، وترتكز أهدافها بما يتوافق مع تحقيق رؤيتها التي تنص على أن «مركز مصادر التعلم: بنية أساسية لتعلم مستدام» (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٩)، وهي تهدف إلى إعداد طلبة لديهم القدرة على الحصول على المعرفة بشكل مستقل مع تنمية قدراتهم الإبداعية والنقدية إزاء ما يواجههم من تدفق معلوماتية.

ومن خلال عمل أحد أعضاء فريق البحث- اختصاصية مصادر التعلم- لاحظ أن التكاليف والبحوث المقدمة من الطالبات تفتقر إلى الحد الأدنى من أساسيات البحث العلمي، فضلاً على أن لديهن ضعفاً في إدراك احتياجاتهن المعلوماتية، وصعوبة الوصول إلى المعلومات من مصادرها المتعددة، ناهيك عن افتقارهن إلى النظرة النقدية والإبداعية في مواجهة الموقف التعليمي أو حل المشكلة المعلوماتية.

وانطلاقاً مما سبق، فقد استشعر وجود مشكلة لديهن في كيفية التعامل مع المعلومات من مصادرها

للوعي المعلوماتي ضمن المناهج التعليمية، على أن يتم تدريس تلك المهارات بما يتناسب مع مراحل التعليم المختلفة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وأن يشارك اختصاصيو مصادر التعلم مع المعلمين في تدريس هذه المهارات للطلبة في ظل المفاهيم الحديثة للتعلم.

والجدير بالذكر أن برامج الوعي المعلوماتي أصبحت وثيقة الصلة بالعملية التعليمية، وتدريسيها بين أوساط الطلبة يعد ضرورة ملحة لتحقيق التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، وهو ما يجعل مراكز مصادر التعلم تتحمل مسؤولية المشاركة في تدريس برامج الوعي المعلوماتي، فلا يمكن الاستفادة من مقتنياتها بمعزل عن العملية التعليمية (الغانم، ٢٠١٠). ويؤكد قاسم (٢٠٠٥) على أن ترسيخ برامج الوعي المعلوماتي يُعد مسؤولية مشتركة بين المؤسسات التعليمية ومرافق المعلومات، ويقع العبء الأكبر في ذلك على المكتبات المدرسية.

ويذكر وايتويرث Whitworthe (٢٠١٢) أن اختصاصيي المعلومات يشاركون في تدريس برامج الوعي المعلوماتي؛ بسبب معرفتهم التقنية في معالجة المعلومات، وامتلاكهم للقيم المهنية الأخلاقية المتمثلة في المساواة وحرية الوصول إلى المعلومات. وتشير تايلور Taylor (٢٠٠٨) إلى أن تعليم الطلبة مهارات الوعي المعلوماتي هو الهدف الأساسي الذي ينبغي أن يكون محور اهتمام مركز مصادر التعلم.

وتأتي هذه الدراسة من منطلق ما ذكر آنفاً للكشف عن أثر تطبيق برنامج متكامل للوعي

على تحسين مهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

١,٣. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تحسين مهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وذلك باختبار العلاقات السببية بين عناصر النموذج على النحو الآتي:

- ١- التعرف إلى العلاقة بين تدريس مهارة تحديد المشكلة المعلوماتية واكتساب الطالبات لمهارات الوعي المعلوماتي.
- ٢- التعرف إلى العلاقة بين تدريس مهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات واكتساب الطالبات لمهارات الوعي المعلوماتي.
- ٣- التعرف إلى العلاقة بين تدريس مهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها واكتساب الطالبات لمهارات الوعي المعلوماتي.
- ٤- التعرف إلى العلاقة بين تدريس مهارة استخدام المعلومات واكتساب الطالبات لمهارات الوعي المعلوماتي.
- ٥- التعرف إلى العلاقة بين تدريس مهارة التأليف واكتساب الطالبات لمهارات الوعي المعلوماتي.
- ٦- التعرف إلى العلاقة بين تدريس مهارة التقييم

المختلفة، وأن هناك تحدياً يواجه الطالبات في العملية التعليمية يقف عائقاً أمام استيعابهن للاستفادة من الكم الهائل من المعلومات، ليقترّب الوضع مما يسمى الأمية المعلوماتية.

وعليه، فقد ارتأى فريق البحث ضرورة إعداد برنامج متكامل في مهارات الوعي المعلوماتي، يتم تدريسه بالتعاون بين المعلم واختصاصي مصادر التعلم، ويدعم المناهج الدراسية، ما قد يؤدي إلى إكساب الطلبة المهارات المعلوماتية التي تمكنهم من التعلم مدى الحياة، إذ تُعد هذه المهارات وسيلة فعالة لإعداد جيل مثقف معلوماتياً، وقادر على مواكبة التطورات الحاصلة في العالم، وهذا ما أقره المنتدى الدولي للوعي المعلوماتي (NFIL, 1998) في توصيته بأن الجيل الجديد سيكون أئمن مورد للولايات المتحدة الأمريكية إذا ما تم تعليمه مهارات الوعي المعلوماتي.

وقد ذكر ماركلس وستريتفيلد Markless and Streatfield (٢٠١٢) أن برنامج تدريس مهارات الوعي المعلوماتي سيكون أكثر نجاحاً وفاعلية إذا عدّ جزءاً مكملًا للعملية التعليمية، كما أن اختصاصي مصادر التعلم بدؤوا يشاركون في تدريس هذه المهارات باعتماد برامج متكاملة منطقيًا مبنية على واحد من ثلاثة نماذج معتمدة في تدريس مهارات الوعي المعلوماتي، وهي (The Big-6. Plus Model Exit Model)، وعليه، تأتي هذه الدراسة لتتعرف إلى أثر تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى (The Big-6 Skills Model) في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية

لإستراتيجيات البحث عن المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة استخدام المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة التأليف لصالح المجموعة التجريبية.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في جودة أداء المشروع النهائي لصالح المجموعة التجريبية.

٧- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين مهارة التقييم الذاتي المرحلي ونتائج الاختبار البعدي لمهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

٨- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين مهارة التقييم الذاتي الختامي

الذاتي واكتساب الطالبات لمهارات الوعي المعلوماتي.

٧- التعرف إلى العلاقة بين تدريس نموذج المهارات الست الكبرى وتحسين جودة أداء المشروع النهائي.

١,٤. أسئلة الدراسة وفروضها

اعتماداً على نموذج المهارات الست الكبرى، وبالنظر في العلاقات السببية بين العناصر الأساسية للنموذج واكتساب الطالبات لمهارات الوعي المعلوماتي، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

١- ما أثر تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تحسين مهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، حاولت الدراسة اختبار صحة الفروض الآتية وفقاً لعناصر نموذج المهارات الست الكبرى:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة تحديد المشكلة المعلوماتية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة التخطيط

ونتائج تقييم المشروع النهائي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

١,٥. حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في موضوع الوعي المعلوماتي، وأثر تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى في رفع مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلبة المدارس.

- الحدود المكانية: تغطي الدراسة طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة عائشة بنت عبد الله الراقبية للتعليم الأساسي (٥-٩).

- الحدود الزمنية: جُمعت بيانات الدراسة خلال شهر سبتمبر وأكتوبر ونوفمبر من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

١,٦. أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الوعي المعلوماتي، إذ يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية وجوهر التعلم مدى الحياة، كما أن حاجة الطالب للتسلح بمثل هذه المهارات أصبح ضرورة لا بد منها للتعامل مع إفرازات ثورة المعلومات بكفاءة عالية، وعليه تمثل مراكز مصادر التعلم المدرسية نقطة البداية لإكساب الطالب مهارات الوعي المعلوماتي.

١,٧. مصطلحات الدراسة

تناولت هذه الدراسة عدداً من المصطلحات، وعليه فسوف تقدم بعض التعريفات للمصطلحات

ذات العلاقة الوثيقة بموضوعها.

١. الوعي المعلوماتي (Information Literacy)

عرف معهد الاعتماد لاختصاصيي المعلومات (CILIP, 2015) الوعي المعلوماتي بأنه معرفة متى تحتاج إلى المعلومات ولماذا؟ وأين تجدها؟ وكيف تقيمها، وتستخدمها بطريقة أخلاقية؟

٢. نموذج المهارات الست الكبرى (The Big-6 Model)

نموذج تسلسلي منطقي لتعليم الطلبة من مختلف الأعمار المهارات المعلوماتية التي تساعدهم على حل مشكلة معلوماتية أو اتخاذ قرار معين، ويتضمن النموذج ست مراحل تبدأ بتحديد المشكلة المعلوماتية بوضوح، ثم التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات، وكيفية الوصول إليها، واستخدامها وتأليفها، وأخيراً تقييمها (إيزنبرج وبيركوتز، ٢٠٠٦).

٢. الإطار النظري للدراسة

يُعد مصطلح الوعي المعلوماتي من المصطلحات الديناميكية التي تتطور باستمرار؛ نظراً لارتباطه بالمعلومات، فالمعلومات تموبغزارة ومن المحال توقف نموها، كما أنه من الضروري معرفة الفرق بينه وبين المصطلحات الأخرى المرتبطة به، وتعد جزءاً منه مثل مصطلح «المهارات المكتبية» و«المهارات التكنولوجية»، حتى لا يتم الخلط بينهما.

وهذا ما أوضحته تايلور Taylor (٢٠٠٨) التي

وضعت الجمعية الأمريكية لأنماء المكتبات المدرسية والجمعية التربوية للتقنية والاتصال ثلاثة معايير للوعي المعلوماتي، وهي:

- المعيار الأول: الطالب الواعي معلوماتياً يستطيع الوصول إلى المعلومات بفاعلية وكفاءة.
- المعيار الثاني: الطالب الواعي معلوماتياً يستطيع تقييم المعلومات باقتدار وبأسلوب ناقد.
- المعيار الثالث: الطالب الواعي معلوماتياً يستطيع استخدام المعلومات بدقة وإبداع (AASL& AECT, 1998).

٢،١،٢. المعايير العربية الموحدة للوعي المعلوماتي

أصدر الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (أعلم) النسخة العربية لمعايير الوعي المعلوماتي بالمكتبات المدرسية، وهي تشمل ستة معايير على النحو الآتي:

- المعيار الأول: الطالب الواعي معلوماتياً قادرٌ على الوصول إلى المعلومات بكفاءة وفاعلية.
- المعيار الثاني: الطالب الواعي معلوماتياً قادرٌ على تنظيم المعلومات التي يحصل عليها وتحليلها.
- المعيار الثالث: الطالب الواعي معلوماتياً قادرٌ على تطبيق المعلومات التي يحصل عليها في مجالات الحياة المختلفة.
- المعيار الرابع: الطالب الواعي معلوماتياً قادرٌ على تقييم المعلومات التي يحصل عليها.

رأت أن مهارات المكتبة تركّز فقط على مساعدة الطالب على كيفية استخدام مصادر المعلومات، فعلى سبيل المثال: كيفية استخدام الموسوعات، وفهرس المكتبة، فنلاحظ أن هذه المهارات لا تتطلب التفكير الناقد في المعلومات وتقويمها وربطها بمعارف سابقة لتوليد معرفة جديدة. كما أشارت إلى أن معرفة استخدام الحاسوب تُعد مرحلة تمهيدية لإكساب الطالب مهارات الوعي المعلوماتي، وأكدت على أنه أداة لتسهيل عملية التعلم. وذكرت أن الوعي المعلوماتي لا يعني تعليم الطلبة كيفية استخدام الحاسوب لإيجاد المعلومة فقط، وإنما تعليمهم كيفية استخدام تلك المعلومة بالطريقة الصحيحة.

ومن هنا عرّفت جمعية المكتبات الأمريكية (ALA, 1989) الوعي المعلوماتي على أنه «قدرة الفرد على تمييز المعلومات التي يحتاجها، وتحديد مكانها، وتقييمها، واستخدامها لحل مشكلة معينة، وعرضها في شكل ذي معنى، وهي تساعد على العيش بنجاح في بيئة تقنية المعلومات».

٢،١. معايير الوعي المعلوماتي

سعت العديد من المنظمات والجمعيات والهيئات إلى وضع معايير خاصة للوعي المعلوماتي، بهدف وضع مؤشرات وتوجيهات واضحة لمساعدة مرافق المعلومات المختلفة على تبني الأطر اللازمة للارتقاء بمستوى الوعي المعلوماتي لدى المستخدمين.

٢،١،١. المعايير الوطنية الأمريكية للوعي المعلوماتي

Tool for Real-time) هو اختصار لـ (TRAILS) (Assessment of Information Literacy Skills) وهو عبارة عن مشروع تبنته مكتبات جامعة KENT في عام ٢٠٠٤ وأتاحته للجميع عام ٢٠٠٦.

ويتلقى الدعم من رابطة الشراكة بين مكتبات الجامعة ومعهد المكتبات والمعلومات ومحو الأمية التعليمية (ILILE) الذي بدوره يتلقى التمويل من معهد المتاحف وخدمات المكتبات ووزارة التعليم الأمريكية؛ ليكون أداة من الأدوات المستخدمة في قياس مستوى مهارات الوعي المعلوماتي، ويعتمد على أسلوب أسئلة الاختيار المتعدد ذات أربعة مستويات تعليمية (المستوى ٣، ٦، ٩، و ١٢).

وقد تم الاستناد عند صياغة هذه الأسئلة إلى معايير الجمعية الأمريكية للمكتبات المدرسية Standards for the 21st-Century Learner، وهي عبارة عن معايير وضعتها الجمعية لتطوير مهارات الوعي المعلوماتي لدى الطالب، وتتمثل في الآتي: التفكير الناقد والحصول على المعرفة، والتلخيص، واتخاذ القرارات، وتطبيق المعرفة، وتقاسم المعرفة والمشاركة الأخلاقية والفاعلة، ومواصلة تطوير الذات شخصياً وفنياً، وقد قسم كل معيار وفق البنود الآتية: المهارات، والتدابير، والمسؤوليات، وإستراتيجيات التقويم الذاتي (AASL.2007).

كما استند إلى المعايير الأساسية الموحدة في الولايات المتحدة الأمريكية (Common Core State Standards Initiative) وهي عبارة عن مجموعة

- المعيار الخامس: الطالب الواعي معلوماتياً لديه دراية بأخلاقيات التعامل مع المعلومات.

- المعيار السادس: الطالب الواعي معلوماتياً يشارك بفاعلية في العمل الجماعي (العربي والبسيوني، ٢٠١٣).

٢,٢. قياس الوعي المعلوماتي

أجرى وولش (Walsh, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأدوات والأساليب الأكثر استخداماً في مجال قياس مستوى مهارات الوعي المعلوماتي لدى الطلبة، واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى لعينة تمثل بعض الدراسات في هذا المجال بلغ عددها (٩١) دراسة منشورة في قواعد بيانات متخصصة. وتوصلت نتائج التحليل إلى أن هناك تسعة أنواع لأساليب القياس المستخدمة وهي: التحليل البليوجرافي، والمقال، والدرجات النهائية، وأسئلة الاختيار المتعدد، والملاحظة، والمسابقات، والتقويم الذاتي، والمحاكاة. وأفادت النتائج: أن أسلوب أسئلة الاختيار المتعدد كان الأكثر شيوعاً واستخداماً بنسبة (٣٤,١%)؛ وذلك بسبب سهولة استخدامه، وتوفره بنماذج جاهزة على شبكة الإنترنت. وأوضحت الدراسة أن هناك اختلافاً كبيراً بين هذا الأسلوب والاستبانة ذات الأسئلة القليلة التي تركز على قياس مهارة محددة، فهو أكثر شمولاً إذ يتضمن ما يقارب (٦٠) سؤالاً يتم صياغتها بدقة استناداً إلى أحد المعايير العالمية في الوعي المعلوماتي.

٢,٢,١. مقياس TRAILS

أن TRAILS يعد من أدوات اختبارات المعرفة والاستطلاعات، التي تقيس مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطالب، وتتميز بكونها ذات أسئلة موحدة ومقننة، ويمكن بها قياس كفاية عدد كبير من الطلبة بكل سهولة.

٢,٣. نموذج المهارات الست الكبرى

هو عملية تتكون من ست خطوات رئيسة يمر بها الأفراد عند مواجهة مشكلة أو اتخاذ قرار يستند إلى المعلومات، ويضم جُملة من المهارات المعلوماتية والتكنولوجية تستخدم معاً لحل المشكلة المعلوماتية، ويوفر قاعدة عريضة من المهارات يمكن أن تُستخدم في تطوير المناهج والأطر التعليمية (Eisenberg, 2008).

٢,٣,١. خطوات نموذج المهارات الست الكبرى

يشتمل النموذج على ست خطوات رئيسة تسلسلية يستخدمها الطالب عند البحث عن حل للمشكلة المعلوماتية، وهي على النحو الآتي:

١. مهارة تحديد المشكلة المعلوماتية (Task Definition)
٢. التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات (Information Search Strategies)
٣. تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها (Location and Access)
٤. استخدام المعلومات (Use of Information)

معايير أكاديمية تساعد على محو أمية الطالب في الرياضيات واللغة الإنجليزية. وتتص هذه المعايير على ما ينبغي أن يتعلمه الطالب في كل مرحلة دراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وقد وضعت هذه المعايير للتأكد من أن جميع الطلبة لديهم المهارات والقدرات التي تمكنهم من النجاح بعد تخرجهم من المدرسة، سواء كان ذلك في مرحلة الدراسة الجامعية، أو في وظائفهم، أو حتى على مستوى حياتهم الشخصية. وقد تبلورت هذه المعايير في الآتي: البحث المستند إلى الأدلة، والوضوح والترابط، والمحاذة مع الكلية وتوقعات الوظيفة، ومهارات التفكير العليا، والبناء وفق المعايير، والاطلاع على تجارب الدول الأخرى لتمكين الطلبة من النجاح على مستوى الاقتصاد العالمي (NGA & CCSSO, 2009).

والجدير بالذكر أن TRAILS يعد خدمة مجانية متاحة على الإنترنت؛ لتمكين الطلبة من أداء الاختبار على الخط المباشر بكل سهولة، وقد تم إعداده خصيصاً لمساعدة المعلمين وأمناء المكتبات على معرفة نقاط القوة والضعف في مستوى مهارات الوعي المعلوماتي لدى الطالب. وتشير الإحصاءات في الموقع الخاص به إلى أنه يستخدم من أكثر من (٨,٩٠٠) اختصاصي معلومات في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية وفي أكثر من (٣٠) دولة، ويدير أكثر من (٢٨٨,٠٠٠) طالب (TRAILS, 2010). ويذكر تشانغ وآخرون (Chang et al., 2012)

٥. التآليف (Synthesis)

٦. التقييم الذاتي (Evaluation Self) (أيزنبرج وبيركوتز، ٢٠٠٦).

٣. الدراسات السابقة

يُعد نموذج المهارات الست الكبرى من أشهر نماذج الوعي المعلوماتي، وقد أعده وطوره كلٌّ من مايكل إيزنبرج وروبرت بيركوتز (Michael Eisenberg and Robert Berkowitz) وكان ذلك عام ١٩٩٠ في الولايات المتحدة الأمريكية. ويتكون هذا النموذج من ست خطوات رئيسة تطبق عند بحث الطالب عن حل للمشكلة المعلوماتية، ولضمان نجاح تطبيق هذا النموذج في إكساب الطلبة مهارات الوعي المعلوماتي، لا بد من التعاون بين اختصاصي المعلومات ومعلمي المواد الدراسية، ويتم تدريس خطوات هذا النموذج في حل مشكلة معلوماتية في موضوع البحث الرئيس الذي يقدمه الطلبة في المادة الدراسية (عارف، ٢٠١١).

وقد استخدم هذا النموذج لتدريس طلبة المدارس كيفية حل المشكلة المعلوماتية لما يزيد على عشرين عاماً، ويتميز بمرونته؛ إذ يمكن تطبيقه في جميع المواد الدراسية، ولجميع الأعمار، وفي مختلف المراحل الدراسية (GreenWell. 2013). ويشير كويبر وفولمان وتيرول (Kuiper, Volman and Terwel 2005) إلى أنه مع كثرة استخدام نموذج المهارات الست

الكبرى في مدارس الولايات المتحدة، إلا أنه توجد دراسات قليلة فقط تناولته معتمدة المنهج التجريبي.

ويمراجعة الأدب المكتوب في نموذج المهارات الست الكبرى، تبين عدد من الدراسات التي ركزت أهدافها على استخدام هذا النموذج في تدريس مهارات الوعي المعلوماتي، منها دراسة جووي ما ولينغ لين وتشون ما (Jui Ma, Ling Lin and Chun, 2005) التي طبقت في إحدى المدارس الصينية، إذ تؤكد الدراسة على أهمية تدريس برامج المكتبة الدراسية باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى، لما يوفره من نهج منطقي في إكساب الطلبة الطرق الفاعلة في استخدام التكنولوجيا وممارسة التفكير الناقد. وأوصى أمناء المكتبة المدرسية المعلمين باستخدام هذا النموذج في تدريس المناهج الدراسية.

وفي الصين أيضاً، أعد كلٌّ من تشن وأي ما (Chen and Ima. 2012) دراسة تجريبية بهدف الكشف عن أثر دمج مهارات الوعي المعلوماتي في تدريس مناهج مادة العلوم على اكتساب الطلبة مهارات حل المشكلات العلمية باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى. وطبقت الدراسة على طلبة الصف السابع، وذلك باختيار شعبتين دراستيتين بواقع (٢٠) طالباً في كل شعبة، مثلت إحداهما المجموعة الضابطة والأخرى المجموعة التجريبية بطريقة عشوائية. وتم اختيار وحدة تعليمية من المنهج وتدريبها باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى للمجموعة التجريبية، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة

وأوصى بأن يركز المعلمون على مساعدة الطلبة كي يصبحوا أكثر إدراكاً لأنفسهم؛ لأن ذلك يُعد من الأهداف المهمة في العملية التعليمية.

وعلى صعيد الدراسات العربية تم استخدام نموذج المهارات الست الكبرى لقياس مستوى الوعي المعلوماتي، ولم يستخدم بهدف تدريس برامج الوعي المعلوماتي. ومنها دراسة إبراهيم (٢٠٠٩) التي استخدمت نموذج المهارات الست الكبرى أداة لقياس مستوى الوعي المعلوماتي لدى طالبات البكالوريوس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك بتصميم استبانة وفق خطوات النموذج. وفي ذات السياق اعتمد كل من العوفي والعزري (Al- and Azri. 2013) على نموذج المهارات الست الكبرى لقياس مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة السلطان قابوس، وذلك باستخدام النموذج في تصميم أداة الدراسة.

وبعرض الدراسات السابقة المرتبطة بمدى فاعلية تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى في التدريس وتحليلها، يتبين لنا اتفاقها على الآثار الإيجابية لهذا النموذج في إكساب الطلبة مهارات الوعي المعلوماتي. كما كشفت عن فاعلية النموذج ونجاحه سواء كان تطبيقه في تدريس المناهج الدراسية أم في تقديم برامج المكتبة.

٤. منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وقد عرفه كل من الجادري وأبو حلو (٢٠٠٩، ٢٣٣) بأنه «المنهج الذي يقوم على التجربة العلمية؛ للكشف عن

التقليدية لمدة خمسة أسابيع، وبإجراء اختبار قبلي وبعدي. وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية تفوقت بشكل كبير على المجموعة الضابطة في حل المشكلات العلمية.

وفي نفس الإطار أجرى كورسيتش (Curcic, 2011) دراسة تجريبية بهدف التعرف إلى فعالية تدريس حل المشكلة المعلوماتية في بيئة الويب باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى. وشملت الدراسة الطلبة الذين يعانون صعوبات القراءة، بواقع (٢٠) طالباً من الصف السابع والثامن. وأظهرت نتائج الاختبار القبلي والبعدي تحسناً ملحوظاً في درجات الطلبة في المجموعة التجريبية. وتؤكد الدراسة على فعالية النموذج في إكساب الطلبة المهارات الأساسية لحل المشكلات المعلوماتية.

ومن جانب آخر هدفت دراسة بوت (Bot. 2008) إلى الكشف عن أثر التعاون بين اختصاصي المعلومات ومعلمي المواد الدراسية في تدريس طلبة الصف الخامس والسادس مهارات الوعي المعلوماتي اعتماداً على نموذج المهارات الست الكبرى لتنفيذ مشروع بحثي. وخلصت الدراسة إلى أن هناك آثاراً إيجابية لهذا المشروع التعاوني، وأوصت بضرورة استخدام نموذج المهارات الست الكبرى لتدريس الطلبة المهارات المعلوماتية. أما بوش (Paush ٢٠٠٩) فقد قدم نتائج تجربته في تعليم طلابه المهارة السادسة من المهارات الست الكبرى وهي مهارة التقييم الذاتي، مشيراً إلى صعوبة تعليم الطلبة هذه المهارة،

التجريبي، وإنما اعتمدت على أداة الملاحظة، وبقيت دراسة واحدة ذات أبعاد متعددة لا يمكن تصنيفها ضمن أي فئة من الفئات السابقة.

٤،١. إجراءات المنهج التجريبي

أشارت عبد الوارث (٢٠١١) إلى أن إجراءات المنهج التجريبي تتحدد بالخطوات الآتية:

- ١- الشعور بمشكلة الدراسة، ومعرفتها وتحديدتها بشكل دقيق.
- ٢- صياغة الفروض، واستنباط ما يترتب عليها.
- ٣- اختيار التصميم التجريبي المناسب لطبيعة مشكلة الدراسة.
- ٤- تنفيذ التجربة.
- ٥- تحديد البيانات وتنظيمها ومعالجتها وتحليلها ومناقشتها.
- ٦- كتابة النتائج.

٤.٢. تصميم التجربة

التصاميم شبه التجريبية (Quasi-experimental):

هو التصميم الذي يعتمد على دراسة الظواهر دون التحكم في المتغيرات، إذ لا يمكن للباحث استخدام الأسلوب العشوائي في توزيع أفراد العينة على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، ومع أن الأفراد لن يتم توزيعهم بشكل عشوائي على

العلاقات السببية بين المتغيرات، وذلك في ضوء ضبط كل العوامل المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة، باستثناء عامل واحد يتحكم فيه الباحث وبغيره؛ لغرض قياس تأثيره في المتغير أو المتغيرات التابعة».

وأشار كل من جول وبورج (2006 Galland Borg) إلى أن المنهج التجريبي يوفر دقة كبيرة في اختبار الفروض المتعلقة بالعلاقات السببية، للتأكيد على أن العلاقات الملاحظة بين المتغيرات هي فعلاً علاقات سبب وأثر. وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة السببية بين المتغير المستقل (تدريس مهارات الوعي المعلوماتي باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى) والمتغير التابع (مستوى اكتساب مهارات الوعي المعلوماتي).

ويُعد المنهج التجريبي هو الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية من أجل تحقيق أهدافها، وهذا ما أكدّه كلٌّ من كوفرجانكي وويب (Kouforgiaanni and Wiebe.2006) في دراسة هدفت إلى التعرف إلى أنواع المناهج البحثية الأكثر استخداماً في الدراسات التي تبحث في موضوع تدريس الوعي المعلوماتي، واعتمدت الدراسة منهج تحليل المحتوى لما يقارب من ١٢٢ دراسة منشورة في قواعد بيانات متخصصة عام ٢٠٠٥. وكشفت النتائج أن نسبة ٦٥٪ من هذه الدراسات استخدمت المنهج التجريبي بالاعتماد على أسلوب المقارنة مع المجموعة الضابطة، بينما اعتمدت ما نسبته ٢٧٪ على أسلوب التطبيق في مجموعة واحدة فقط دون المقارنة مع المجموعة الضابطة. بينما لم تستخدم ٧٪ منها المنهج

إذ إنه كان من الصعوبة إجراء الاختيار العشوائي للعينه، لذلك اختارت الباحثة شعبتين من شعب الصف التاسع بطريقة عشوائية، وقد مثلت إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة بطريقة عشوائية، وخضعت كلتا المجموعتين لاختبار قبلي وبعدي، كما هو موضح في الجدول رقم (١).

ويمكن تمثيل التصميم بالرموز الآتية:

O X O (المجموعة التجريبية)

O O (المجموعة الضابطة)

إذ إن (O) تعبر عن الاختبارين القبلي والبعدي، و(X) تعبر عن المتغير المستقل.

المجموعتين، إلا أن المعالجة تتم بشكل عشوائي، بمعنى أن اختيار أي من هاتين المجموعتين لتمثل المجموعة التجريبية لا بد أن يتم بطريقة عشوائية، ويشمل التصميم ذا المجموعة الضابطة غير المكافئة واختبارين قبلياً وبعدياً، وتصميم السلسلة الزمنية، وتصميم التكافؤ الدوري.

وبناءً على ذلك استخدمت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي (Quasi-experimental) ذا المجموعة الضابطة غير المكافئة واختبارين قبلياً وبعدياً؛ لأنه التصميم الأنسب مع عينة الدراسة الحالية التي تكونت من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة عائشة بنت عبد الله الراسبية؛

الجدول رقم (١) التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الضابطة غير المكافئة واختبارين قبلي وبعدي

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية		تطبيق البرنامج التدريبي على العينة التجريبية (التدريس بأسلوب نموذج المهارات الست الكبرى لإعداد المشروع النهائي في مادة الدراسات الاجتماعية)	
الضابطة	تم تطبيق الاختبار القبلي	لم يطبق البرنامج التدريبي على العينة الضابطة (التدريس بالأسلوب التقليدي المعتاد لإعداد المشروع النهائي في مادة الدراسات الاجتماعية)	تم تطبيق الاختبار البعدي

وهذا ما أكده عدس (١٩٩٩)، فقد رأى أنه إذا تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة المدارس، فمن الأنسب استخدام التصميم شبه التجريبي؛ وذلك لصعوبة تشكيل المجموعات بطريقة عشوائية؛ لأن الصفوف الدراسية قائمة ومشكلة من إدارة المدرسة، وبالتالي يصعب على الباحث تفكيكها وإعادة تشكيلها بالطريقة العشوائية؛

وفناء الحالات، وتفاعلات عملية الاختيار.

ويتفق كلٌّ من (Stangor, 2015) وعدس (١٩٩٩) على أنه نظراً لكون المجموعة الضابطة في هذا التصميم لا تتكافأ والمجموعة التجريبية؛ لأن توزيع أفراد العينة لم يتم بشكل عشوائي، فإن ذلك سيؤثر في درجة الصدق الداخلي للتجربة، الأمر الذي يحتم على الباحث إيجاد نوع من التكافؤ بين المجموعتين قدر الإمكان.

ومن هنا تم السعى إلى إيجاد نوع من التكافؤ بين المجموعتين، وذلك من خلال درجات الاختبار القبلي الذي خضعت له كلتا المجموعتين، فإذا أظهرت نتائج الاختبار القبلي فروقاً بسيطة بين المجموعتين، فيمكن اعتباره نوعاً من التكافؤ، أما إذا كانت الفروق كبيرة فسوف يتم استخدام أسلوب التباين المشترك (Analysis of Covariance)، وهو أسلوب إحصائي يعمل على تعديل العلامات التي تحصل عليها مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي في ضوء الفروق التي تظهر بينهما في الاختبار القبلي (Gay, Mills & Airsian, 2006).

وعند تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبإجراء اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent-sample T test)، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مستوى مهارات الوعي المعلوماتي، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

وذلك لتجنب إحداث خلل في العملية التدريسية اليومية. ومن مزايا هذا التصميم أنه بسبب استخدامه لمجموعات قائمة ومشكلة سابقاً، يعمل على خفض تأثير العوامل المتولدة عن إجراءات التجربة، كما أن الأفراد قد لا يكونون مدركين تماماً، لكونهم مشتركين في التجربة.

٤,٣. الصدق الداخلي

يركز الصدق الداخلي على ضبط المتغيرات الدخيلة، التي قد تؤثر في صحة المعالجة التجريبية، وذكر ستانجور (Stangor, 2015) أن العوامل التي تهدد الصدق الداخلي للدراسات التي تستخدم التصميم شبه التجريبي، تتفاوت على حسب نوع التصميم التجريبي الذي يعتمد عليه الباحث، ويُعد التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الضابطة غير المكافئة واختبارين قبلي وبعدي من أفضل التصاميم في ضبط العوامل المهددة للصدق الداخلي؛ وذلك بسبب وجود المجموعة الضابطة والاختباران القبلي والبعدي اللذين سيساعدان بشكل كبير على ضبط الكثير من هذه العوامل.

ويؤكد عدس (١٩٩٩) في هذا السياق على أن استخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الضابطة غير المكافئة واختبارين قبلي وبعدي يضمن ضبط معظم العوامل التي تؤثر سلباً في الصدق الداخلي إلى حد مقبول، والمتمثلة في الأحداث العرضية، والنضج، والعملية الاختبارية، وأدوات القياس، والانحدار الإحصائي، والاختيار الاختلافي،

الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت»
ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٧	٤٠,٠٠	٧,٣٩٥٤٢	٠,٧٩٥	٠,٤٣١
الضابطة	٢٧	٤١,٧٧	٨,٩٧١٤٦		

كما سعت الباحثة إلى ضمان تكافؤ أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في مختلف الجوانب؛ وذلك باختيار جميع أفراد العينة من نفس النوع (إناث)، والمرحلة الدراسية (الصف التاسع)، والمدرسة (مدرسة عائشة الراسية)، والمادة الدراسية (الدراسات الاجتماعية)، ومعلمة المادة.

٤.٤. الصدق الخارجي

يشير الصدق الخارجي إلى إمكانية تعميم نتائج التجربة الحالية على بيئات أو مجموعات أخرى مشابهة ومماثلة لعينة الدراسة. ويذكر عدس (١٩٩٩) أن أهم عامل يهدد الصدق الخارجي في التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الضابطة غير المكافئة واختبارين قبلي وبعدي هو التفاعل بين الاختبار القبلي والمعالجة، الأمر الذي يجعل النتائج قابلة للتعميم فقط في حالة المجموعات التي يتم اختبارها قبلياً.

وتعزى درجة خطورة هذا العامل إلى كل من طبيعة الاختبار القبلي، وطبيعة المعالجة، وطول مدة التجربة.

وبناءً على ذلك، فقد حاولت الباحثة ضبط المتغيرات المؤثرة في عامل التفاعل بين الاختبار القبلي والمعالجة بالطرق الموضحة في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣) ضبط عامل التفاعل بين الاختبار القبلي والمعالجة

م	العوامل المؤثرة	كيف تم ضبطها
١.	طبيعة الاختبار القبلي	- بنيت أسئلة الاختبار القبلي بطريقة يصعب تذكرها، فلم تجزأ وتعنون بأسماء المهارات الست الكبرى للنموذج. - طبيعة أسئلة الاختبار القبلي غير مألوفة حتى يسهل تذكرها لاحتوائها على مصطلحات لم تدرسها الطالبات من قبل. - عدم معرفة الطالبات أثناء تأدية الاختبار القبلي، بخضوعهن لبرنامج تدريبي فيما بعد، ولم تحتفظ الطالبات بنسخة من الاختبار.
٢.	طبيعة المعالجة	- قيست فعالية المعالجة المستخدمة لاختبار صحة فروض البحث، باستخدام أسلوب مقارنة درجات الاختبار البعدي بين المجموعتين وليس الاختبار القبلي.
٣.	طول مدة التجربة	- استغرقت التجربة ثلاثة عشر أسبوعاً، وهي مدة طويلة لا تمكن الطالبات من تذكر الأسئلة.

٤,٥. مجتمع الدراسة وعينته

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة عائشة بنت عبد الله الراقبية للتعليم الأساسي (٥-٩)، والبالغ عددهن (٢٠٤ طالبات).

٤,٥,١. العينة الاستطلاعية للدراسة

تكونت العينة الاستطلاعية للدراسة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة عاتكة بنت أبي صفرة بولاية المصنعة بمحافظة جنوب الباطنة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وبلغ عدد الطالبات المشاركات في العينة الاستطلاعية (٢٥) طالبة، واستخدمت هذه العينة للتحقق من ثبات أداة القياس في هذه الدراسة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٥/٢٠١٦.

٤,٥,٢. العينة الفعلية للدراسة

تم اختيار سبعين دراسيتين من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرسة عائشة بنت عبد الله الراقبية للتعليم الأساسي (٥-٩) بطريقة عشوائية؛ إذ إنه من الصعب إعادة تشكيل الفصول في المدارس لكونها قائمة ومشكلة سابقاً، ويرجع السبب في اختيار طالبات الصف التاسع؛ لأن هذه المرحلة تُعد مرحلة فاصلة في حياة الطالب قبل الانتقال إلى المرحلة الثانوية، ما يستدعي امتلاك عدد من المهارات المعلوماتية اللازمة لحل المشكلات، أو لاتخاذ قرار أو لإنجاز مهمة معينة، ولا سيما أن نموذج المهارات

الست الكبرى ينظر إليه على أنه مجموعة مهارات حياتية أساسية وضرورية إلى جانب كونه نموذجاً تعليمياً.

أما عن سبب اختيار مدرسة عائشة بنت عبد الله الراقبية للتعليم الأساسي (٥-٩)؛ فقد تم بطريقة عشوائية من بين جميع مدارس الحلقة الثانية (٥-٩) إناث في ولاية السيب بمحافظة مسقط. ويرجع اقتصار عينة الدراسة على الإناث دون الذكور لأن نظام التعليم في هذه المرحلة يقتضي الفصل بين الإناث والذكور؛ وبما أن طبيعة الدراسة الحالية قائمة على تطبيق برنامج تدريبي يحتاج إلى فترة من الزمن فإنه تعذر توافر هذا الوقت في مدارس الذكور. وتم تطبيق الدراسة على هذه العينة بواقع عدد (٢٩) طالبة في كل شعبة، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة بطريقة عشوائية.

٤,٦. أدوات جمع البيانات

استخدمت الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي: أداة القياس، وأداة تقييم المشروع، وأداة التقييم الذاتي.

٤,٦,١. أداة القياس

يُقصد بأداة القياس في هذه الدراسة: الاختبار القبلي والبعدي للتجربة، وهو عبارة عن مجموعة من أسئلة الاختيار المتعدد.

أ- هدف أداة القياس: التعرف إلى مستوى مهارات الوعي المعلوماتي (تحديد المشكلة المعلوماتية،

د- أسس تصميم أداة القياس: تم مراعاة مجموعة من الأسس التي ينبغي تقنين أداة القياس على ضوءها، وهي على النحو الآتي:

١. انتقاء أسئلة الأداة من أسئلة المستوى الثالث والسادس والتاسع الخاصة باختبار (TRAILS) واستبعاد أسئلة المستوى الثاني عشر؛ وذلك لملاءمتها مع عينة الدراسة المكونة من طالبات الصف التاسع الأساسي.

٢. صممت أداة القياس بناءً على خمسة محاور، كل محور يمثل مهارة من مهارات نموذج المهارات الست الكبرى، وهي على النحو الآتي: تحديد المشكلة المعلوماتية، والتخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات، وتحديد أماكن المعلومات، وكيفية الوصول إليها، واستخدام المعلومات، والتأليف. وتم استثناء مهارة التقييم؛ لأن هذه المهارة يتم تدريسها للطلبة بطريقة التقييم الذاتي لأعمالهم من حيث تقييم الفاعلية في الإنتاج وكفاية الأداء. ولا توجد أسئلة في اختبار (TRAILS) يمكن بها قياس هذه المهارة.

ويتوافق هذا التصميم وتصميم أداة دراسة (Chang et al., 2012) من حيث بناؤها وفق محاور نموذج المهارات الست الكبرى، التي هدفت إلى قياس مستوى كفاية الوعي المعلوماتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في سنغافورة.

٣. فرز جميع أسئلة المستوى الثالث والسادس والتاسع من اختبار (TRAILS)، والبالغ عددها

والتخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات، وتحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها، واستخدام المعلومات، والتأليف) لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة، وبعد تطبيقها لملاحظة أثر فاعلية البرنامج التدريبي.

ب- مصادر إعداد أداة القياس: اعتمدت الباحثة في إعداد هذه الأداة على مقياس (TRAILS).

ج- ثبات أداة القياس: وللتحقق من ثبات أداة القياس، طبقت على عينة عشوائية مكونة من (٢٥) طالبة من الصف التاسع الأساسي بمدرسة عاتكة بنت أبي صفرة للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة، وتم حساب ثبات القياس بأسلوب التجزئة النصفية. «وفي هذا الأسلوب يطبق الباحث الاختبار مرة واحدة على مجموعة المفحوصين، وبعد إكمالهم للإجابات يتم تصحيحها، ثم توزع علامات الأسئلة إلى مجموعتين هما: مجموعة علامات الأسئلة الفردية لتمثل المتغير (س)، ومجموعة علامات الأسئلة الزوجية لتمثل المتغير (ص)، ثم تحدد العلاقة الارتباطية بين علاماتي النصفين» (الزامل، الصارمي وكاظم، ٢٠٠٩، ٢٦٣).

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٩١)، وباستخدام معادلة سبيرمان-بروان لتصحيح معامل ثبات التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات (٠,٩٥٢) وهو معامل ثبات مرتفع وموجب.

ب- مصادر إعداد أداة تقييم المشروع: تم الاعتماد في إعداد هذه الأداة على نموذج المهارات الست الكبرى.

ج- أسس تصميم أداة تقييم المشروع: تم مراعاة مجموعة من الأسس التي ينبغي تقنين أداة تقييم المشروع وفقها، وهي على النحو الآتي:

١. صممت أداة تقييم المشروع بناءً على مقياس تقدير رقمي ثلاثي كما هو موضح في الجدول (٤):
الجدول رقم (٤) مقياس تقدير رقمي ثلاثي لأداة تقييم

المشروع

مقياس التقدير الرقمي	دلالة الرقم
١	متدنٍ
٢	متوسط
٣	مرتفع

٢. تم صياغة (١٧) بنداً للتقييم، كل بند يعكس مهارة من المهارات الست الكبرى.

٣. تم التركيز على المهارات الأساسية التي يجب توفرها في التقرير المعد وفق أسس البحث العلمي.

٤.٦،٣. أداة التقييم الذاتي

يقصد بأداة التقييم الذاتي في هذه الدراسة: الاستمارة التي استخدمتها طالبات المجموعة التجريبية في تقييم ذواتهن من جانبين: الجانب الأول، ويسمى التقييم المرحلي،+ ويقوم على تقييم

(٢٤٠) سؤالاً، بمعدل (٨٠) سؤالاً لكل مستوى، وتم توزيعها حسب المهارات الخمس للنموذج، وفقاً لمدى ملائمتها لقياس كل مهارة.

٤. استبعاد الأسئلة التي لا تناسب قياس أي من المهارات الخمس المذكورة، والأسئلة المتشابهة، والأسئلة التي لا تناسب مع الدين الإسلامي والثقافة العربية.

٥. طوعت بعض الأسئلة بما يتناسب مع مادة الدراسات الاجتماعية.

٦. اختيرت (٥) أسئلة من كل مستوى لكل مهارة، بناءً على أهميتها وملاءمتها لقياس تلك المهارة، وبذلك تكونت أداة القياس من (٧٥) سؤالاً، بواقع (١٥) سؤالاً لكل مهارة.

٧. ترجمت الأسئلة المنتقاة من اختبار (TRAILS) إلى اللغة العربية.

٨. قدم الاختبار للعيينة بشكل ورقي.

٤.٦،٢. أداة تقييم المشروع

يقصد بأداة تقييم المشروع في هذه الدراسة: استمارة درجات تقييم المشروع النهائي المعد من طرف طالبات المجموعة التجريبية والضابطة.

أ- هدف أداة تقييم المشروع: التعرف إلى مدى اكتساب طالبات المجموعة التجريبية لمحتوى البرنامج التدريبي وتطبيقه بشكل فعلي في إعداد التقرير الخاص بمادة الدراسات الاجتماعية وفق نموذج المهارات الست الكبرى.

٢. أعدت خمس استمارات للتقييم الذاتي المرحلي (الكفائية)، تختص كل استمارة بتقييم مهارة من المهارات الست الكبرى الآتية: تحديد المشكلة المعلوماتية، والتخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات، وتحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها، واستخدام المعلومات، والتأليف. إذ يجب على الطالبات تعبئة كل استمارة بعد الانتهاء من مرحلة تقديم كل مهارة، ويُعد هذا الأسلوب مناسباً لتعليم الطلبة كيفية التقييم الذاتي المرحلي حسب ما أشار إليه كل من إيزنبرج وبيركوتز Eisenberg and Berkowitz (٢٠٠٦).

٣. أعدت الباحثة استمارة للتقييم الذاتي الختامي (الفاعلية)، إذ يجب على الطالبات تعبئة هذه الاستمارة بعد الانتهاء من تسليم المشروع النهائي؛ لتقييم ذواتهن في مستوى جودة المخرج النهائي. وهذا الأسلوب ذكره كل من إيزنبرج وبيركوتز Eisenberg and Berkowitz (٢٠٠٦) على أنه يساهم في تعليم الطلبة كيفية الحكم على مدى تحقق الهدف النهائي من حل المشكلة المعلوماتية.

٤,٧. صدق أدوات الدراسة

اتبع في تحقيق صدق الأداة أسلوب الصدق الظاهري (Face Validity)؛ وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء الأكاديميين في مجالي علم المعلومات والتربية بكليتي الآداب والعلوم الاجتماعية، والتربية في جامعة السلطان قابوس،

الإجراءات والخطوات المتبعة أثناء حل المشكلة المعلوماتية بعد كل مهارة من المهارات (الكفائية)، والجانب الثاني ويسمى التقييم الختامي ويقصد به تقييم المنتج النهائي (الفاعلية).

أ- هدف أداة التقييم الذاتي: إكساب طالبات المجموعة التجريبية مهارة التقييم الذاتي، وهي من المهارات التي تؤكد عليها نظم التعليم الحديثة اليوم. وذكر الدخيل (٢٠١٤) أن نظام التعليم في فنلندا يشجع الطلبة على ممارسة التقييم الذاتي.

ب- مصادر إعداد أداة التقييم الذاتي: اعتمد في إعداد هذه الأداة على نموذج المهارات الست الكبرى.

ج- أسس تصميم أداة التقييم الذاتي: تم مراعاة مجموعة من الأسس التي ينبغي تقنين أداة التقييم الذاتي على ضوءها، وهي على النحو الآتي:

١. صممت أداة التقييم الذاتي بناءً على مقياس تقدير اسمي ثلاثي، كما هو موضح في الجدول (٥):

الجدول رقم (٥) مقياس تقدير اسمي ثلاثي لأداة

التقييم الذاتي

الدرجة الرقمية	الرمز	مقياس التقدير الاسمي
٣		بدرجة كبيرة
٢		بدرجة متوسطة
١		بدرجة قليلة

التعليمية، وهو نموذج المهارات الست الكبرى. ويشير جرينول (Greenwell, 2013) إلى أن استخدام النماذج التعليمية يُوفر نهجاً منتظماً لتحقيق الأهداف التعليمية المتوقعة؛ وذلك لما تحتويه هذه النماذج من نظريات قائمة على التعلم والبحث والممارسة، ويزيد استخدامها من فرصة تحقق التعلم في العملية التعليمية.

٤,٨,١. تصميم محتوى البرنامج التدريبي

تم إعداد خطة تدريبية لتدريس نموذج المهارات الست الكبرى، كما هو موضح في الجدول (٦):

إذ بلغ عددهم أربعة محكمين، كما تم عرضها على محكم من قسم الإحصاء في كلية العلوم، ومحكم من قسم اللغة الإنجليزية والترجمة، وثلاثة محكمين آخرين من وزارة التربية والتعليم، واستعين بمحكمين متخصصين من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية.

٤,٨. البرنامج التدريبي

أعد برنامج تدريبي لتدريس الطالبات مهارات الوعي المعلوماتي اعتماداً على أحد النماذج

الجدول رقم (٦) خطة تدريبية لتدريس نموذج المهارات الست الكبرى

اليوم التاريخ	الحصة الوقت	الموضوع	الأهداف الرئيسية	الأهداف الفرعية	الوسائل المستخدمة	المنفذ	الأنشطة التطبيقية	ملاحظات
الأحد ٢٠١٥/٩/٦	الحصة (١,٢,٣) من ٧:١٠ إلى ٨:٤٠	تطبيق الاختبار القبلي	١. قياس مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطالبات قبل تنفيذ البرنامج التدريبي.	١. معرفة مدى إلمام الطالبات بمهارات الوعي المعلوماتي.	الاختبار القبلي	الباحثة + اختصاصية المركز	---	---
الثلاثاء ٢٠١٥ /٩/٨	الحصة الثانية من ٧:٥٥ إلى ٨:٣٥	- التعريف بالوعي المعلوماتي - التعريف بنموذج المهارات الست الكبرى	١. تعريف الطالبات بمفهوم الوعي المعلوماتي، ونموذج المهارات الست الكبرى	١. تعريف الطالبات بأهمية اكتساب مهارات الوعي المعلوماتي في ظل الثورة المعلوماتية. ٢. تعريف الطالبات بأهمية النموذج في حل المشكلات المعلوماتية	عرض تقديمي + مقاطع فيديو	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	---	---

اليوم التاريخ	الحصة الوقت	الموضوع	الأهداف الرئيسية	الأهداف الفرعية	الوسائل المستخدمة	المنفذ	الأنشطة التطبيقية	ملاحظات
الأحد ٢٠١٥/٩/١٣	الحصة الثالثة من ٨:٤٠ إلى ٩:٢٠	تدريس المهارة رقم (١) تحديد المشكلة المعلوماتية.	١. إكساب الطالبات مهارة تحديد المشكلة المعلوماتية. ٢. القدرة على اختيار الموضوع وتحديده أو توسيعه. ٣. القدرة على صياغة أسئلة تستند إلى الموضوع الرئيس.	١. القدرة على تحديد المعلومات اللازمة لإتمام المهمة. ٢. القدرة على اختيار الموضوع وتحديده أو توسيعه. ٣. القدرة على صياغة أسئلة تستند إلى الموضوع الرئيس.	عرض تقديمي + مقاطع فيديو + أنشطة جماعية	الباحثة + أخصائية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	إعداد كتيب عن محافظات سلطنة عمان	---
الخميس ٢٠١٥/٩/١٧	الحصة الثانية من ٧:٥٥ إلى ٨:٣٥	١. تسليم الواجب المنزلي الخاص بالمهارة الأولى ومناقشته. ٢. تعبئة استمارة التقييم الذاتي	١. معرفة مدى إلمام الطالبات بمهارة تحديد المشكلة المعلوماتية وفهمها. ٢. معرفة جوانب القصور في البرنامج التدريبي والصعوبات التي تحد من نجاحه	١. المتابعة المستمرة لأداء الطالبات. ٢. معرفة جوانب القصور في البرنامج التدريبي والصعوبات التي تحد من نجاحه	استمارة التقييم الذاتي المرهلي لمهارة تحديد المشكلة المعلوماتية	الباحثة + أخصائية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	---	---
الأحد ٢٠١٥/٩/٢٠	الحصة الثالثة من ٨:٤٠ إلى ٩:٢٠	تدريس المهارة رقم (٢) التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات	١. إكساب الطالبات مهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات ٢. القدرة على تحديد أي المصادر أفضل بالنسبة للمشروع. ٣. القدرة على تقييم مواقع الإنترنت.	١. القدرة على وضع قائمة بالمصادر المحتملة ذات الصلة بموضوع المشروع. ٢. القدرة على تحديد أي المصادر أفضل بالنسبة للمشروع. ٣. القدرة على تقييم مواقع الإنترنت.	عرض تقديمي + مقاطع فيديو + أنشطة جماعية	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	إعداد قائمة بأهم معايير تقييم مصادر المعلومات	---

اليوم التاريخ	الحصة الوقت	الموضوع	الأهداف الرئيسية	الأهداف الفرعية	الوسائل المستخدمة	المنفذ	الأنشطة التطبيقية	ملاحظات
الخميس ٢٠١٥/٩/٢٩	الحصة الثانية من ٧:٥٥ إلى ٨:٣٥	١- تسليم الواجب المنزلي الخاص بالمهارة الثانية ومناقشته ٢- تعبئة استمارة التقييم الذاتي	١. معرفة مدى إلمام الطالبات بمهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات وفهمها لها. ٢- تعبئة استمارة التقييم الذاتي	١. المتابعة المستمرة لأداء الطالبات. ٢. معرفة جوانب القصور في البرنامج التدريبي والصعوبات التي تحد من نجاحه.	استمارة التقييم الذاتي المرحلي لمهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات الاجتماعية	الباحثة + أخصائية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	---	---
الخميس ٢٠١٥/١٠/١ الإثنين ٢٠١٥/١٠/٥ الأربعاء ٢٠١٥/١٠/٧ الأحد ٢٠١٥/١٠/١١	الحصة الثالثة من ٨:٤٠ إلى ٩:٢٠	تدريس المهارة رقم (٣) تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها	١. إكساب الطالبات مهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها ٢. القدرة على استخدام المنطق البوليني (AND, OR, NOT). ٣. القدرة على استخدام الفهارس والكلمات المفتاحية.	١. القدرة على تحديد أماكن وجود المصادر في المكتبة. ٢. القدرة على استخدام المنطق البوليني (AND, OR, NOT). ٣. القدرة على استخدام الفهارس والكلمات المفتاحية.	عرض تقديمي + مقاطع فيديو + أنشطة جماعية	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	اختيار الكلمات المفتاحية	---
الأحد ٢٠١٥/١٠/٢٥	الحصة الثانية من ٧:٥٥ إلى ٨:٣٥	١. تسليم الواجب المنزلي الخاص بالمهارة الثالثة ومناقشته. ٢. تعبئة استمارة التقييم	١. معرفة مدى إلمام الطالبات بمهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها وفهمها لها. ٢. معرفة مدى إلمام الطالبات بمهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها وفهمها لها.	١. المتابعة المستمرة لأداء الطالبات. ٢. معرفة جوانب القصور في البرنامج التدريبي والصعوبات التي تحد من نجاحه.	إستمارة التقييم الذاتي المرحلي لمهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	---	---

اليوم التاريخ	الحصة الوقت	الموضوع	الأهداف الرئيسية	الأهداف الفرعية	الوسائل المستخدمة	المنفذ	الأنشطة التطبيقية	ملاحظات
الأحد ٢٠١٥/١١/١ الثلاثاء ٢٠١٥/١١/٣ الأربعاء ٢٠١٥/١١/٤	الحصة الثالثة من ٨:٤٠ إلى ٩:٢٠	تدريس المهارة رقم (٤) استخدام المعلومات	١. إكساب الطالبات مهارة استخدام المعلومات ٢. القدرة على التلخيص بإيجاز مع توثيق المصدر.	١. القدرة على استخلاص المعلومات ذات الصلة بالموضوع من مختلف مصادرها (الورقية والإلكترونية والمرئية والمسموعة). ٢. القدرة على التلخيص بإيجاز مع توثيق المصدر.	عرض تقديمي + مقاطع فيديو + أنشطة جماعية	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	استخدام بطاقات الملاحظات	---
الأحد ٢٠١٥/١١/١٥	الحصة الثانية من ٧:٥٥ إلى ٨:٣٥	١. تسليم الواجب المنزلي الخاص بالمهارة الرابعة ومناقشته. ٢. تعبئة إستمارة التقييم	١. معرفة مدى إلمام الطالبات بمهارة استخدام المعلومات وفهمهن لها. ٢. معرفة جوانب القصور في البرنامج التدريبي والصعوبات التي تحد من نجاحه.	١. المتابعة المستمرة لأداء الطالبات. ٢. معرفة جوانب القصور في البرنامج التدريبي والصعوبات التي تحد من نجاحه.	إستمارة التقييم الذاتي المرهلي لمهارة استخدام المعلومات	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	---	---
الثلاثاء ٢٠١٥/١١/١٧ الأربعاء ٢٠١٥/١١/١٨ الأحد ٢٠١٥/١١/٢٢	الحصة الثالثة من ٨:٤٠ إلى ٩:٢٠	تدريس المهارة رقم (٥) التأليف	١. إكساب الطالبات مهارة التأليف ٢. القدرة على إعداد قائمة ببيوغرافيا	١. القدرة على تنظيم المعلومات من مصادر مختلفة في صورة كلية منطوية. ٢. القدرة على إعداد قائمة ببيوغرافيا	عرض تقديمي + مقاطع فيديو + أنشطة جماعية	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	تركيب الصور	---

اليوم التاريخ	الحصة الوقت	الموضوع	الأهداف الرئيسية	الأهداف الفرعية	الوسائل المستخدمة	المنفذ	الأنشطة التطبيقية	ملاحظات
الخميس ٢٠١٥/١١/٢٦	الحصة الثانية من ٧:٥٥ إلى ٨:٣٥	١. تسليم الواجب المنزلي الخاص بالمهارة الخامسة ومناقشته. . تعبئة ٢ استمارة التقييم	١. معرفة مدى إلمام الطالبات بمهارة التأليف وفهمهن لها.	١. المتابعة المستمرة لأداء الطالبات. ٢. معرفة جوانب القصور في البرنامج التدريبي والصعوبات التي تحد من نجاحه.	إستمارة التقييم الذاتي المرحلي لمهارة التأليف	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	---	---
الإثنين ٢٠١٥/١١/٢٩	الحصة الثالثة من ٨:٤٠ إلى ٩:٢٠	تدريس المهارة رقم (٦) التقييم الذاتي	١. إكساب الطالبات مهارة التقييم الذاتي ٢. القدرة على التقييم الذاتي النهائي	١. القدرة على التقييم الذاتي المرحلي. ٢. القدرة على التقييم الذاتي النهائي	عرض تقديمي + مقاطع فيديو + أنشطة جماعية	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	قيمي نفسك	---
الثلاثاء ٢٠١٥/١١/٣٠	الحصة الثانية من ٧:٥٥ إلى ٨:٣٥	١. تسليم الواجب المنزلي الخاص بالمهارة السادسة ومناقشته. . تعبئة ٢ استمارة التقييم	١. معرفة مدى إلمام الطالبات بمهارة التقييم وفهمهن لها.	١. المتابعة المستمرة لأداء الطالبات. ٢. معرفة جوانب القصور في البرنامج التدريبي والصعوبات التي تحد من نجاحه.	إستمارة التقييم الذاتي الختامي	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	---	---

اليوم التاريخ	الحصة الوقت	الموضوع	الأهداف الرئيسية	الأهداف الفرعية	الوسائل المستخدمة	المنفذ	الأنشطة التطبيقية	ملاحظات
الثلاثاء ٢٠١٥/١٢/٨	الحصة (١،٢،٣) من ١٠:٧ إلى ٤٠:٨	تطبيق الاختبار البعدي	١. قياس مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطالبات بعد تنفيذ البرنامج التدريبي	١. التعرف إلى مدى نجاح تنفيذ البرنامج التدريبي في اكساب الطالبات مهارات الوعي المعلوماتي	الاختبار البعدي	الباحثة + اختصاصية المركز + معلمة الدراسات الاجتماعية	---	---
الأربعاء ٢٠١٥/١٢/٩	الحصة الثانية من ٧:٥٥ إلى ٨:٣٥	تقييم مشروعات الطالبات	١. التعرف إلى مدى قدرة الطالبات على تطبيق نموذج المهارات الاستكباري بشكل فعلي في حل مشكلة معلوماتية	١. التعرف إلى مدى نجاح تنفيذ البرنامج التدريبي في اكساب الطالبات مهارات الوعي المعلوماتي	استمارة تقييم المشروع النهائي	معلمة الدراسات الاجتماعية	---	---

٤,٨,٢. إجراءات تنفيذ الخطة التدريبية

د- اختيار الفئة المستهدفة: وتمثلت في المجموعة

التجريبية من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة عائشة بنت عبد الله الراقبية بمحافظة مسقط.

هـ- اختيار القائمين بالتدريس: تم اختيار معلمة مادة الدراسات الاجتماعية، واختصاصية مركز مصادر التعلم، للتعاون مع الباحثة في تدريس الطالبات.

٤,٨,٣. مراحل تطبيق البرنامج التدريبي

اتبعت ثلاث مراحل في تطبيق البرنامج التدريبي، وكل مرحلة تضمنت عدداً من الخطوات الإجرائية، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

أ- اختيار المحتوى التدريبي: تم إعداد دليل تدريس مهارات الوعي المعلوماتي باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى، يتضمن المحتوى التدريبي بشكل متتابع ومرتب ترتيباً منطقياً وزمنياً، اعتماداً على كتاب (تعليم المهارات المعلوماتية والتكنولوجيا: نموذج المهارات الست الكبرى) للمؤلفين مايكل إيزنبرج وروبرت بيركوتز (٢٠٠٦)، وقد دمج محتوى البرنامج مع المشروع البحثي الخاص بالطالبات في مادة الدراسات الاجتماعية.

ب- تم إعداد دليل الطالب نحو تعلم مهارات الوعي المعلوماتي باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى.

ج- تحديد أساليب التدريب: تم استخدام عدد من الأساليب التدريبية لتدريس الطالبات نموذج المهارات الست الكبرى، وتتضمن هذه الأساليب ما يأتي:

١. أسلوب المحاضرة، إذ تم تقديم الدروس التدريبية على هيئة عروض تقديمية

٢. أسلوب الحوار والنقاش

٣. أسلوب العصف الذهني لتوليد الأفكار والحلول

٤. الواجبات المنزلية

الجدول رقم (٧) مراحل تطبيق البرنامج التدريبي

المرحلة الأولى (الإجراءات القبليّة)	المرحلة الثانية (الإجراءات الأثنائية)	المرحلة الثالثة (الإجراءات البعديّة)
<p>١. تحديد الفئة المستهدفة (شعبتين من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرسة عائشة بنت عبد الله الراسية)، بطريقة عشوائية.</p> <p>٢. تحديد المجموعة التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية.</p> <p>٣. تحديد المادة الدراسية التي سوف يطبق عليها البرنامج التدريبي. (مادة الدراسات الاجتماعية) بطريقة عشوائية</p> <p>٤. الاتفاق مع معلمة المادة واختصاصية مركز مصادر التعلم للتعاون مع الباحثة في تنفيذ البرنامج.</p> <p>٥. إجراء الاختبار القبلي لقياس مستوى الوعي المعلوماتي لدى طالبات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي.</p> <p>٦. التأكد من التكافؤ بين أفراد العينة عن طريق درجات الاختبار القبلي.</p> <p>٧. تحديد حصتين دراسيتين أسبوعياً في الجدول المدرسي لتطبيق المشروع.</p>	<p>١. طُبِق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط.</p> <p>٢. هُيئت طالبات المجموعة التجريبية للبرنامج، من خلال عقد محاضرة تم فيها توضيح أهداف البرنامج، وألية تنفيذها، والنتائج المتوقعة.</p> <p>٣. قُسم أفراد العينة التجريبية البالغ عددها (٢٩) طالبة إلى ست مجموعات، في كل مجموعة (٥) طالبات؛ لأداء التدريبات الجماعية.</p> <p>٤. طبقت جميع الحصص داخل مركز مصادر التعلم؛ لأنه البيئة المناسبة لتعلم مهارات الوعي المعلوماتي.</p> <p>٥. وُزِع دليل الطالب نحو تعلم مهارات الوعي المعلوماتي باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى؛ ليسهل معرفة الخطوات واستيعابها.</p> <p>٦. وُزِعَت ملفات، بواقع ملف واحد لكل طالبة؛ للاحتفاظ بنسخ من استمارات الواجب المنزلي، وإستمارات التقييم الذاتي المرحلي.</p> <p>٧. دُرست الطالبات باستخدام العروض التقديمية (البوربوينت)، وبعض مقاطع الفيديو؛ لتقريب الفهم، مع المناقشات وطرح الأسئلة، وحل التدريبات الجماعية، أثناء الحصة.</p> <p>٨. دُرست مهارة واحدة فقط من مهارات الست الكبرى في الحصة الواحدة؛ لضمان الاستيعاب.</p> <p>٩. إلزام الطالبات بتقديم المهمة الخاصة بتلك المهارة في الحصة الموالية، وتكون تلك الحصة مخصصة لمناقشة أدائهن للمهمة والصعوبات التي واجهتهن، مع تعبئة الاستمارة الخاصة بالتقييم الذاتي المرحلي.</p> <p>١٠. أعيد تدريس أي مهارة من المهارات، عندما لوحظ أن الطالبات لم ينفذن المهمة بالشكل المطلوب.</p>	<p>١. أُجري الاختبار البعدي لقياس مستوى مهارات الوعي المعلوماتي لدى أفراد العينة في كلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية) بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي.</p> <p>٢. استخلصت الفروق بين نتائج الاختبار البعدي لكلتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية)؛ لتحديد أثر فاعلية البرنامج التدريبي، وتقدير مستوى اكتساب مهارات الوعي المعلوماتي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.</p> <p>٣. تم استلام المشروع النهائي (التقرير) من الطالبات.</p> <p>٤. ملأت الطالبات الاستمارة الخاصة بالتقييم الذاتي الختامي.</p>

٤،٨،٤. صدق البرنامج التدريبي

عن المعلومات، وتحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها، واستخدام المعلومات، والتأليف). كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

ويهدف عرض نتائج الاختبار القبلي إلى: التعرف إلى مستوى الوعي المعلوماتي لدى المجموعتين الضابطة والتجريبية، ومدى تكافؤهما قبل تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، ورصد الفروق بين نتائجه ونتائج الاختبار البعدي في فصل مناقشة النتائج.

عرضت خطة البرنامج التدريبي على مجموعة من الخبراء الأكاديميين في مجال علم المعلومات والتربية بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، وكلية التربية بجامعة السلطان قابوس للتأكد من صدقها، وقد بلغ عددهم ثلاثة محكمين، واستعانت الباحثة بثلاثة محكمين آخرين متخصصين في مجال علم المعلومات من جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة بني سويف؛ وذلك لإبداء رأيهم حول البرنامج التدريبي ومدى ارتباطه بنموذج المهارات الست الكبرى، ومدى مناسبة المحتوى مع الفئة العمرية، والأهداف، والزمن المحدد لكل حصة تدريبية، والتمارين والواجب المنزلي.

٥. نتائج الدراسة

سوف يتم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفقاً لأربعة محاور: يعرض المحور الأول نتائج الاختبار القبلي، ويعرض المحور الثاني نتائج الاختبار البعدي، بينما يعرض المحور الثالث نتائج تقييم المشروع النهائي، أما المحور الرابع فإنه يعرض نتائج قياس مهارة التقييم الذاتي.

٥.١. نتائج الاختبار القبلي

سوف يتم تحت هذا المحور عرض أهم نتائج الاختبار القبلي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وذلك وفقاً لنموذج المهارات الست الكبرى (تحديد المشكلة المعلوماتية، والتخطيط لإستراتيجيات البحث

الجدول رقم (٨) الفرق في المتوسطات الحسابية وقيمة «ت» ومستوى

الدلالة لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي في جميع المهارات

م	المهارة	الفرق بين المتوسطين	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية	النتيجة
١.	تحديد المشكلة المعلوماتية (Task Definition)	(٠,٢) لصالح المجموعة التجريبية	٠,٤٦١	(٠,٦٤٦) (٠,٠٥)<	عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية
٢.	التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات (Information Search Strategies)	(٠,٩) لصالح المجموعة الضابطة	١,٢٦٥	(٠,٢١١) (٠,٠٥)<	عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية
٣.	تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها (Location and Access)	(٠,٣) لصالح المجموعة الضابطة	٠,٤٦٦	(٠,٦٤٣) (٠,٠٥)<	عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية
٤.	استخدام المعلومات (Use of Information)	(٠,٤) لصالح المجموعة الضابطة	٠,٥٦٧	(٠,٥٧٣) (٠,٠٥)<	عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية
٥.	التأليف (Synthesis)	(٠,٤) لصالح المجموعة الضابطة	٠,٦٤٨	(٠,٥٢٠) (٠,٠٥)<	عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

٥.٢. نتائج الاختبار البعدي

يعرض هذا المحور أهم نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وسيتم عرضها وفقاً لفروض الدراسة المبنية على نموذج المهارات الست الكبرى. كما هو موضح في الجدول رقم (٩). ويتمثل الهدف من عرض نتائج الاختبار البعدي في: اختبار صحة فروض الدراسة، ورصد إمكانية وجود فروق بين نتائجه ونتائج الاختبار القبلي في فصل مناقشة النتائج.

الجدول رقم (٩) الفرق في المتوسطات الحسابية وقيمة «ت»

ومستوى الدلالة لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي في جميع المهارات

م	الفرض	الفرق بين المتوسطين	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية	النتيجة
١.	توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة تحديد المشكلة المعلوماتية لصالح المجموعة التجريبية.	(٤,٥) لصالح المجموعة التجريبية	٧,٣٧٥	$(٠,٠٥) > (٠,٠٥)$	إثبات صحة الفرض
٢.	توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.	(٢,٦) لصالح المجموعة التجريبية	٥,١٧٣	$(٠,٠٥) > (٠,٠٥)$	إثبات صحة الفرض
٣.	توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها لصالح المجموعة التجريبية.	(٥,٦) لصالح المجموعة التجريبية	٩,٠٨٣	$(٠,٠٥) > (٠,٠٥)$	إثبات صحة الفرض
٤.	توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة استخدام المعلومات لصالح المجموعة التجريبية.	(٥,٨) لصالح المجموعة التجريبية	٧,٣٢١	$(٠,٠٥) > (٠,٠٥)$	إثبات صحة الفرض
٥.	توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارة التأليف لصالح المجموعة التجريبية.	(٦,٤) لصالح المجموعة التجريبية	١٠,٥١٢	$(٠,٠٥) > (٠,٠٥)$	إثبات صحة الفرض

٥,٣. نتائج تقييم المشروع النهائي

سوف يتم تحت هذا المحور عرض نتائج تقييم المشروع النهائي المعد من طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك وفقاً لاستمارة تقييم المشروع النهائي المبنية على نموذج المهارات الست الكبرى. كما هو مبين في الجدول رقم (١٠)

ويهدف عرض نتائج تقييم المشروع النهائي إلى التعرف إلى مدى اكتساب طالبات المجموعة التجريبية لمحتوى البرنامج التدريبي وتطبيقه بشكل فعلي في إعداد التقرير الخاص بمادة الدراسات الاجتماعية وفق نموذج المهارات الست الكبرى.

الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت»

ومستوى الدلالة لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في جودة أداء المشروع النهائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٩	٣٧,١٠٣٤	٨,١١٦٧٦	١٣,٣٣٨	٠,٠٠٠
الضابطة	٢٩	١٧,٠٠٠٠	٠,٠٠٠٠		

٥.٤. نتائج قياس مهارة التقييم الذاتي

سوف يتم تحت هذا المحور عرض نتائج قياس مهارة التقييم الذاتي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وفقاً لاستمارة التقييم الذاتي لكل المهارات. كما هو مبين في الجدول رقم (١١).

ويهدف عرض نتائج قياس مهارة التقييم الذاتي إلى التعرف إلى مدى اكتساب طالبات المجموعة التجريبية لمهارة التقييم الذاتي المرحلي المتمثل في كفاية عملية حل المشكلة المعلوماتية؛ وذلك باختبار مدى الترابط بين نتائجها ونتائج الاختبار البعدي. ومهارة التقييم الذاتي الختامي المتمثل في فاعلية نتيجة المشروع النهائي، وذلك باختبار مدى الترابط بين نتائجها ونتائج تقييم المشروع النهائي.

الجدول رقم (١١) معامل ارتباط بيرسون» ومستوى الدلالة مهارة التقييم الذاتي المرحلي والختامي

ونتائج الاختبار البعدي لمهارات الوعي المعلوماتي ونتائج تقييم المشروع النهائي لدى طالبات المجموعة التجريبية

مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون	المتغيرات
٠,٢٩٤	٠,٢٠٢-	نتائج مهارة التقييم الذاتي المرحلي X نتائج الاختبار البعدي لمهارات الوعي المعلوماتي
٠,٠١٧	٠,٤٤٠+	نتائج مهارة التقييم الذاتي الختامي X نتائج تقييم المشروع النهائي

٦. مناقشة نتائج الدراسة

سوف يتم عرض المناقشة بناءً على متغيرات نموذج المهارات الست الكبرى (The Big-6 Skills Model)، إذ سيتم مناقشة كل مهارة باعتبارها محوراً مستقلاً. أما المحور الأخير فسيحاول رصد تأثير النموذج بكل مهاراته في تحسين جودة أداء المشروع النهائي، ثم مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة في مستوى التوافق والاختلاف.

٦.١. مهارة تحديد المشكلة المعلوماتية (Task Definition)

أشارت نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي لمهارة تحديد المشكلة المعلوماتية لصالح المجموعة التجريبية، إذ ارتفع متوسط المجموعة التجريبية عن متوسط المجموعة الضابطة بمقدار (٥,٤).

ويمكن تفسير ذلك بكون طالبات المجموعة التجريبية قد خضعن للبرنامج التدريبي، الذي تم فيه تدريبهن مهارة تحديد المشكلة المعلوماتية، إذ تم تدريبهن على الدقة في اختيار الموضوع وتحديد أو توسيعه، وصياغة أسئلة فرعية تستند إلى الموضوع الرئيس، واتباع خطوات منهج البحث العلمي، وتحديد المعلومات اللازمة لحل المشكلة المعلوماتية وتقييمها، وقد أسهم ذلك في رفع مستوى مهارة تحديد المشكلة المعلوماتية لديهن، وانعكس ذلك في تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة في أداء الاختبار البعدي.

وبناءً على ما تم عرضه، تتلخص أهم نتائج

الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- تتكافأ المجموعتان التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الوعي المعلوماتي قبل تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.
- رصدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الوعي المعلوماتي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في تقييم جودة أداء المشروع النهائي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباط عكسية ضعيفة ليس لها دلالة إحصائية بين نتائج مهارة التقييم الذاتي المرحلي ونتائج الاختبار البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة ارتباط طردية متوسطة دالة إحصائياً بين نتائج مهارة التقييم الذاتي الختامي ونتائج تقييم المشروع النهائي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ويعود سبب ذلك إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد خضعن للبرنامج التدريبي، الذي تم فيه تدريبهن مهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات، إذ تم تدريبهن على التفكير الإبداعي في استحضار أكبر عدد ممكن من مصادر المعلومات المحتملة لحل المشكلة المعلوماتية، ثم اختيار أفضل هذه المصادر وفق معايير محددة مثل (الحدثة، والدقة، والموثوقية، والتوافر)، كما تم التركيز على تدريبهن على كيفية تقييم مواقع الإنترنت، وقد أسهم ذلك في رفع مستوى مهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات لديهن، وانعكس ذلك في تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة في أداء الاختبار البعدي.

ومما يدعم صحة هذا التفسير وفاعلية البرنامج التدريبي، هو أن الفرق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية كان ضعيفاً في الاختبار القبلي لمهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات إذ بلغ (٠,٩) لصالح المجموعة الضابطة، بينما ارتفع في الاختبار البعدي بدرجة كبيرة ليصل إلى (٢,٦) لصالح المجموعة التجريبية. وهو ما يشير إلى نجاح البرنامج التدريبي في رفع مستوى مهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات.

وتتفق هذه النتيجة مع المعيار الثاني من معايير الوعي المعلوماتي، التي وضعتها جمعية أمناء المكتبات المدرسية الأمريكية والجمعية التربوية للتقنية والاتصال (AASL& AECT, 1998)، ويركز

ومما يؤكد صحة هذا التفسير وفاعلية البرنامج التدريبي، هو أن الفرق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية كان ضعيفاً في الاختبار القبلي لمهارة تحديد المشكلة المعلوماتية إذ بلغ (٠,٢) لصالح المجموعة التجريبية، بينما ارتفع في الاختبار البعدي بدرجة كبيرة ليصل إلى (٤,٥) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى نجاح البرنامج التدريبي في رفع مستوى مهارة تحديد المشكلة المعلوماتية.

وتتفق هذه النتيجة مع المعيار الثاني من معايير الوعي المعلوماتي التي وضعتها جمعية أمناء المكتبات المدرسية الأمريكية والجمعية التربوية للتقنية والاتصال (AASL& AECT, 1998)، ويركز هذا المعيار على أن الطالب الواعي معلوماتياً يستطيع تقييم المعلومات باقتدار وبأسلوب ناقد، إذ إن طالبات المجموعة التجريبية استطعن تقييم طبيعة المعلومات اللازمة لحل المشكلة المعلوماتية ونوعها.

٦,٢. مهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن

المعلومات (Information Search Strategies)

كشفت نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي لمهارة التخطيط لإستراتيجيات البحث عن المعلومات لصالح المجموعة التجريبية، إذ ارتفع متوسط المجموعة التجريبية عن متوسط المجموعة الضابطة بمقدار (٣,٦).

المجموعتين الضابطة والتجريبية كان متدياً في الاختبار القبلي لمهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها إذ بلغ (٣, ٠) لصالح المجموعة الضابطة، بينما ارتفع في الاختبار البعدي بدرجة كبيرة ليصل إلى (٦, ٥) لصالح المجموعة التجريبية. وهو ما يدعم نجاح البرنامج التدريبي في رفع مستوى مهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها.

وتتوافق هذه النتيجة والمعيار الأول من معايير الوعي المعلوماتي، التي وضعتها جمعية أمناء المكتبات المدرسية الأمريكية والجمعية التربوية للتقنية والاتصال (AASL & AECT, 1998)، الذي ينص على أن الطالب الواعي معلوماتياً يستطيع الوصول إلى المعلومات بكفاءة وفاعلية.

٦,٤. مهارة استخدام المعلومات (Use Information)

أوضحت نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي لمهارة استخدام المعلومات لصالح المجموعة التجريبية، فقد ارتفع متوسط المجموعة التجريبية عن متوسط المجموعة الضابطة بمقدار (٨, ٥).

ويمكن تفسير ذلك بكون طالبات المجموعة التجريبية قد خضعن للبرنامج التدريبي، الذي تم فيه تدريبهن على مهارة استخدام المعلومات، إذ تم تدريبهن على كيفية استخلاص المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وتدوينها في بطاقات الملاحظة مع

هذا المعيار على أن الطالب الواعي معلوماتياً يستطيع تقييم المعلومات باقتدار وبأسلوب ناقد، إذ إن طالبات المجموعة التجريبية استطعن تقييم مصادر المعلومات المحتملة لحل المشكلة المعلوماتية.

٦,٣. مهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول

إليها (Location and Accesses)

بينت نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي لمهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها لصالح المجموعة التجريبية، فقد تجاوز متوسط المجموعة التجريبية متوسط المجموعة الضابطة بمقدار (٦, ٥).

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد خضعن للبرنامج التدريبي، الذي تم فيه تدريبهن مهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها، إذ تم تدريبهن على الاستخدام الفعلي لإستراتيجيات البحث المختلفة للوصول إلى أماكن المعلومات مثل (استخدام تصنيف ديوي العشري، والفهارس المطبوعة والإلكترونية، والمنطق البوليني AND, OR, NOT)، ومحركات البحث، والكلمات المفتاحية). وقد أسهم ذلك في رفع مستوى مهارة تحديد أماكن المعلومات وكيفية الوصول إليها لديهن، وانعكس ذلك في تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة في أداء الاختبار البعدي.

ومما يؤيد صحة هذا التفسير وفاعلية البرنامج التدريبي، هو أن الفرق بين متوسط درجات

التجريبية، إذ تجاوز متوسط المجموعة التجريبية عن متوسط المجموعة الضابطة بمقدار (٤, ٦).

ويمكن تفسير ذلك بأن طالبات المجموعة التجريبية قد خضعن للبرنامج التدريبي، الذي تم فيه تدريسهن مهارة التأليف، إذ تم تدريبهن على كيفية تنظيم المعلومات المستقاة من مصادر متعددة بطريقة ذات معنى، والتوصل إلى استنتاجات مستندة إلى أدلة، ومقارنة وجهات النظر ومقابلتها اعتماداً على عدة مصادر، وإعداد جداول ورسوم بيانية ومخططات هيكلية، وإعداد قائمة المصادر وفق نظام الاستشهاد المرجعي للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، وقد أسهم ذلك في رفع مستوى مهارة التأليف لديهن، وانعكس ذلك على تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة في أداء الاختبار البعدي.

ومما يرجح صحة هذا التفسير وفاعلية البرنامج التدريبي، هو أن الفرق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لمهارة التأليف كان ضعيفاً، إذ بلغ (٤, ٠) لصالح المجموعة الضابطة، بينما ارتفع في الاختبار البعدي بدرجة كبيرة ليصل إلى (٤, ٦) لصالح المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى نجاح البرنامج التدريبي القائم على نموذج المهارات الست الكبرى في رفع مستوى مهارة التأليف.

وتتوافق هذه النتيجة ونتيجة دراسة (Curric, 2011) التي توصلت إلى أن مهارة التأليف في نموذج المهارات الست الكبرى قد ساهمت في تحسين مستوى

الإشارة إلى الاستشهاد المرجعي للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، ومراعاة أخلاقيات المعلومات والابتعاد عن السرقات الأدبية، كما تم تدريبهن على كيفية التمييز بين الحقيقة والرأي والتحيز، ولفت انتباهن إلى الفرق بين البيانات والمعلومات. وقد أسهم ذلك في رفع مستوى مهارة استخدام المعلومات لديهن، وانعكس ذلك في تفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة في أداء الاختبار البعدي.

ومما يؤكد صحة هذا التفسير وفاعلية البرنامج التدريبي، هو أن الفرق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية كان ضعيفاً في الاختبار القبلي لمهارة استخدام المعلومات إذ بلغ (٤, ٠) لصالح المجموعة الضابطة، بينما ارتفع في الاختبار البعدي بدرجة كبيرة ليصل إلى (٨, ٥) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى نجاح البرنامج التدريبي في رفع مستوى مهارة استخدام المعلومات.

وتتفق هذه النتيجة والمعيار الثالث من معايير الوعي المعلوماتي، التي وضعتها جمعية أمناء المكتبات المدرسية الأمريكية والجمعية التربوية للتقنية والاتصال (AASL&AECT, 1998)، ويشير هذا المعيار إلى أن الطالب الواعي معلوماتياً يستطيع استخدام المعلومات بدقة وإبداع.

٦,٥. مهارة التأليف (Synthesis)

كشفت نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي لمهارة التأليف لصالح المجموعة

ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى أن مهارة التقييم الذاتي من المهارات التي يصعب اكتسابها خلال فترة تدريبية قصيرة، وإنما لا بد من تعويد الطالبات عليها في العملية التعليمية، وهي مهارة تتطلب درجة كبيرة من المصداقية والثقة، إذ إن الطالبة تتحمل مسؤولية الحكم على أدائها قبل المعلمة، وأن تكون مشاركة نشطة في عملية التعلم، وأن تدعم نقاط القوة، وتتغلب على نقاط الضعف بعد كل مرحلة، ما يؤدي إلى إكساب الطالبات مهارة إدراك كيفية التعلم، أو ما يعرف بمهارات ما وراء المعرفة، وهذا ما أكدته كل من إيزنبرج وبيركوتز (٢٠٠٦).

وتتوافق هذه النتيجة وتجربة بوش Pausch (٢٠٠٩) في تدريس طلابه مهارة تقييم أنفسهم، إذ توصل إلى أن غرس هذه المهارة في الطلبة يعد أمراً صعباً، ويحتاج وقتاً، وبالتالي ينبغي على المعلمين أن يبذلوا جهداً أكبر في مساعدة طلابهم على أن يتعلموا كيفية تقييم أنفسهم، وإدراك مواطن قوتهم وضعفهم.

٦,٨. أثر تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى في تحسين جودة أداء المشروع النهائي

أشارت نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في جودة أداء المشروع النهائي لصالح المجموعة التجريبية، إذ ارتفع متوسط المجموعة التجريبية عن متوسط المجموعة الضابطة بمقدار (١, ٢٠).

المجموعة التجريبية في كتابة النصوص بشكل أفضل.

٦,٧. مهارة التقييم الذاتي (Evaluation Self)

وأظهرت نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون (Pearson) أنه:

- توجد علاقة ارتباط عكسية ضعيفة ليس لها دلالة إحصائية بين نتائج مهارة التقييم الذاتي المرهلي ونتائج الاختبار البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠, ٢٠٢).

- توجد علاقة ارتباط طردية متوسطة دالة إحصائياً بين نتائج مهارة التقييم الذاتي الختامي ونتائج تقييم المعلمة للمشروع النهائي المقدم من طرف طالبات المجموعة التجريبية، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠, ٤٤٠).

وتبين هذه النتيجة أنه على الرغم من تدريس طالبات المجموعة التجريبية مهارة التقييم الذاتي المرهلي والختامي، إلا أن درجة اكتسابهن لمهارة التقييم الذاتي المرهلي في حل المشكلة المعلوماتية بالمقارنة مع نتائج أدائهن في الاختبار البعدي كانت ضعيفة، بينما ارتفعت إلى حد متوسط درجة اكتسابهن لمهارة التقييم الذاتي الختامي لجودة مشروعاتهن بالمقارنة مع نتائج تقييم المعلمة، وهذا يشير إلى أن الطالبات بدأن يكتسبن مهارة التقييم الذاتي.

فعلي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وهي تتوافق ونتائج دراسات كل من (Jui Ma. Ling Lin and Chun، و(Curcic، و(Ma. 2005)، و(Chen and I Ma.2012)، و(Bot. 2008). إذ إن جميع هذه الدراسات اتفقت على فاعلية نموذج المهارات الست الكبرى في حل إشكالات طلاب المدارس المهارات الأساسية في حل المشكلات المعلوماتية، وإعداد التقارير البحثية؛ لما يوفره من نهج منطقي في إكسابهم الطرق الفاعلة في استخدام مصادر المعلومات المختلفة، والتكنولوجيا، وممارسة التفكير النقدي.

٧. الخاتمة

تناولت الدراسة أثر تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى (The Big-6 Skills Model) في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تحسين مهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة عائشة بنت عبد الله الراقية للتعليم الأساسي (٥-٩).

وكشفت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في مستوى مهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات المجموعة التجريبية بالمقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة، وتبين ذلك بوضوح في نتائج الاختبار البعدي، وجودة أدائهن للمشروع النهائي، وتعزى هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي المبني على نموذج المهارات الست الكبرى.

وعليه، فقد تبلورت استنتاجات الدراسة الحالية في الآتي:

ويمكن تفسير ذلك بأن طالبات المجموعة التجريبية قد خضعن لبرنامج تدريبي لمدة ثلاثة عشر أسبوعاً، درس فيه جميع مهارات نموذج الست الكبرى، فقد دربن على كيفية إعداد تقرير في حل مشكلة معلوماتية معينة وفق مهارات هذا النموذج، وطبقن كل مهارة من المهارات الست الكبرى في التقرير البحثي المطلوب تقديمه في مادة الدراسات الاجتماعية، وقد أسهم ذلك في تحسين جودة أدائهن في إعداد التقارير، فتميزت تقارير طالبات المجموعة التجريبية بالتسلسل المنطقي في كتابتها، بدءاً بالمقدمة، ثم الموضوع، فالخاتمة، واستخدمن بطاقات الملاحظات، وأنواعاً مختلفة من مصادر المعلومات المطبوعة والإلكترونية، ونظام الاستشهاد المرجعي للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، بينما اعتمدت طالبات المجموعة الضابطة في كتابة تقاريرهن على الإنترنت فقط في الحصول على المعلومات، واستخدمن النقل الحرفي للمعلومات دون الإشارة إلى مؤلفها، وخلت تقاريرهن من المقدمة والخاتمة.

وانعكس كل ذلك في تفوق طالبات المجموعة التجريبية على الضابطة في جودة أداء المشروع النهائي المتعلق بحل مشكلة معلوماتية في مادة الدراسات الاجتماعية.

وتُعد هذه النتيجة المحصلة النهائية للبرنامج التدريبي القائم على تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى، التي تبين نجاح البرنامج التدريبي بشكل

جيل واعٍ ومثقفٍ معلوماتياً، قادرٍ على التعلم مدى الحياة.

١،٧. التوصيات:

وبناءً على الاستنتاجات المستخلصة من هذا البحث، تتقدم الدراسة الحالية بمجموعة من التوصيات أهمها:

١- وضع سياسة وطنية وأدلة توجيهية لاستحداث برامج لتدريس مهارات الوعي المعلوماتي في جميع مدارس السلطنة.

٢- أهمية دمج تدريس مهارات الوعي المعلوماتي باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى ضمن المناهج الدراسية لإكساب الطلبة هذه المهارات، بما يزيد من قدرتهم على التعلم مدى الحياة.

٣- اعتماد برامج لتأهيل اختصاصيي مصادر التعلم والمعلمين في المدارس لتدريس برامج الوعي المعلوماتي.

٧- أهمية إدراك المعنيين في قسم المناهج في وزارة التربية والتعليم بأهمية تصميم المناهج الدراسية بما يتوافق وفلسفة مهارات الوعي المعلوماتي.

٨- تدريس الطلبة في قسم دراسات المعلومات مقرر الوعي المعلوماتي، حتى يكونوا أكثر قدرة على تطوير برامج الوعي المعلوماتي في بيئة عملهم.

٩- طرح مقرر الوعي المعلوماتي ليكون متطلباً

١- يُعد نموذج المهارات الست الكبرى من النماذج المتكاملة في تدريس مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلبة المدارس، إذ إنه يضم معظم المهارات المعلوماتية التي يحتاجها الطلبة لمواجهة الفرق المعلوماتي في هذا العصر.

٢- يقدم نموذج المهارات الست الكبرى الإطار المنطقي لإكساب الطلبة المهارات المكتبية، والمهارات التكنولوجية، والمهارات المعلوماتية؛ ليتمكنوا من تطبيقها في مواقف واحتياجات حقيقية.

٣- يعمل نموذج المهارات الست الكبرى على تعزيز مهارة التقييم الذاتي لدى الطلبة، وتعد هذه المهارة جزءاً مهماً في العملية التعليمية.

٤- يوجد ترابط وثيق بين نموذج المهارات الست الكبرى ومقياس (TRAILS) المستخدم لقياس مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلبة المدارس.

٥- يعد المنهج التجريبي أفضل المناهج في التعرف إلى أثر نموذج المهارات الست الكبرى وفعاليتها في إكساب الطلبة مهارات الوعي المعلوماتي.

وختاماً، يمكن القول: إن تدريس الطلبة مهارات الوعي المعلوماتي باستخدام نموذج المهارات الست الكبرى في مرحلة التعليم الأساسي يمكنهم من تحقيق النجاح والتفوق في مراحل التعليم العالي، واستمرار الطلبة في تطبيق المهارات الست الكبرى في سياقات تعليمية وشخصية مختلفة، من شأنه إعداد

مكتبة جرير.

- تايلور، جوي. (٢٠٠٨). الوعي المعلوماتي ومراكز مصادر التعلم؛ ترجمة حمد العمران. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- الجادري، عدنان حسين وأبو حلو، يعقوب. (٢٠٠٩). الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية. الأردن: مكتبة الجامعة.

- الدخيل، عزام محمد. (٢٠١٤). تعلمهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

- الزالملي، علي؛ الصارمي، عبدالله وكاظم، علي. (٢٠٠٩). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. الأردن: مكتبة الفلاح.

- عارف، إبراهيم كمال الدين. (٢٠١١). مراكز مصادر التعلم المدرسية: الدليل التطبيقي في بيئة التعلم الإسكندرية: دار الثقافة العلمي.

- عبد الوارث، سميرة علي (٢٠١١). البحث التربوي والنفسي: دليل تصميم البحوث. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٩). أساسيات البحث التربوي (ط.٣). الأردن: دار الفرقان.

- العربي، أحمد والبسيوني، بدوية. (٢٠١٣). المعايير العربية الموحدة للوعي المعلوماتي: مبادئ توجيهية للمكتبات العامة والمدرسية والجامعية العربية. الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات: جدة.

- الغانم، هند عبد الرحمن. (٢٠١٠). مراكز مصادر

للتخرج لكل الطلبة المنتسبين لجامعة السلطان قابوس؛ لإكسابهم مهارات البحث عن المعلومات وتقييمها لتوظيفها في عملية التعلم المستمر مدى الحياة.

٧،٢ المقترحات:

يقترح إجراء الدراسات الآتية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية:

١- إجراء دراسة مسحية لقياس مستوى الوعي المعلوماتي لدى طلبة المدارس في سلطنة عمان باستخدام مقياس (TRAILS).

٢- إجراء دراسة تهدف إلى التعرف إلى اتجاهات اختصاصيي مصادر التعلم في سلطنة عمان نحو تدريس طلبة المدارس برامج الوعي المعلوماتي.

المصادر

أولاً: المصادر باللغة العربية

- إبراهيم، هند. (٢٠٠٩). مهارات محو الأمية المعلوماتية لدى طالبات البكالوريوس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة مسحية. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٥ (١)، ٦-٧٢.

- إيزنبرج، مايكل وبيركوتز، روبرت. (٢٠٠٦). تعليم مهارات المعلوماتية والتكنولوجيا: المهارات الست الكبرى the big6؛ ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

- بوش، راندي. (٢٠٠٩). المحاضرة الأخيرة. الرياض:

- Retrieved in (October 5. 2014) from:
http://umanitoba.ca/libraries/units/education/media/InformationLiteracyStandards_final.pdf
- ALA. (1989). A progress report on information literacy: An update on the American Library Association Presidential Committee on information literacy: Final report. Retrieved in (September 7. 2014) from:
<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progressreport>
- Al-Aufi. A.. & Al-Azri. H. (2013). Information literacy in Oman's higher education:a descriptive- inferential approach. Journal of Librarianship and Information Science.45 (4). 335- 346. Retrieved in (October 8. 2014) from:<http://ezproxy.squ.edu.om:2932/content/45/4/335>
- Bot. R. C. (2008). Collaboration in the elementary setting while introducing the Big6 research process and a pathfinder (Master Dissertation. College of St. Scholastica. Duluth. Minnesota). Retrieved in (October 8.2014)<http://ezproxy.squ.edu.om:2145/docview/288082324?pq->
- Bundy. A. (2004. October). Zeitgeist: Information literacy and educational change. the 4th Frankfurt Scientific Symposium. Germany. Retrieved in (September 20. 2014) from:
<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/3301>
- Chen. L.C.. & I M. W. (2012). The Effects
- التعلم: المفهوم ومعوقات التطبيق. دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات، ١٥ (١)، ١٠٢-١٤٤.
- قاسم، حشمت. (٢٠٠٥). المعلومات والأمية المعلوماتية في مجتمعنا المعاصر. الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات. ع (٢٣)، ١٥-٢٩.
- ماركلس، شارون وستريقتيلد، ديفيد. (٢٠١٢). ثلاثة عقود من محو الأمية المعلوماتية: إعادة تعريف الحدود المتغيرة. سوزي أندريتا (محرر)؛ ترجمة أحمد خضير. التغيير والتحدي: محو الأمية المعلوماتية للقرن الحادي والعشرين (ص ١-٣٩). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- وايتويرث، أندرو (٢٠١٢). القدرة على الاتصال في عصر المعلوماتية: نحو نظرية نقدية لتعليم محو الأمية المعلوماتية. سوزي أندريتا (محرر)؛ ترجمة أحمد خضير. التغيير والتحدي: محو الأمية المعلوماتية للقرن الحادي والعشرين (ص ١٢٥-١٧٧). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤). دليل مراكز مصادر التعلم. استرجع بتاريخ ١٥ ديسمبر (٢٠١٤) من:
<http://forum.moe.gov.om/showthread.php?t=584387>

ثانياً: المصادر باللغة الإنجليزية:

- AASL. (2007). Standard for the 21st-century learner. Retrieved in (August 4. 2014) from:
<http://www.ala.org/aasl/standards-guidelines/learning-standards>
- AASL& AECT .(1998). Information Literacy Standards For Student Learning.

- Greenwell. S. (2013). Using the I-learn model for Information literacy Instruction: An experimental study (Doctoral Dissertation. The University of Kentucky. USA). Retrieved in (September 24. 2014) from: http://uknowledge.uky.edu/edc_etds/6
- Jui Ma. T., Ling Lin. M., & Chun Ma. T. (2005). A school library program based on information literacy: a case study of national experimental high school at Hsinchu Science Park. Retrieved in (October 8. 2014) from: <http://ezproxy.squ.edu.om:2145/docview/236047003?pq->
- Koufogiannakis. D. & Wiebe. N. (2006). Effective methods for teaching information literacy skills to undergraduate students : A systematic review and meta-analysis. Evidence Based Library and Information Practice. 1 (3). 3-43. Retrieved in (November 10. 2014) from: <http://eprints.rclis.org/8343>
- Kuiper. E., Volman. M. & Terwel. J. (2005). The web as an information resource in K-12 education: strategies for supporting students in researching and processing information. Review of Educational Research. 34(3). 285-329. Retrieved in (Mars 28. 2015) from: <http://rer.sagepub.com/content/75/3/285>
- NFIL. (1998). A Progress report on information literacy: An update on the
- American Library Association Presidential Committee on Information literacy: Final report. Retrieved in (January 13. 2015) from: <http://www.ala.org/acrl/publications/>
- of Integrating Information Literacy into Science Instruction on Seventh-Grade Students' Problem-Solving and Academic Achievement. Retrieved in (October 8. 2014) from: <http://ezproxy.squ.edu.om:2048/login?url=http://doi.ieeecomputersociety>
- CILIP. (2015). Information Literacy- Definition. Retrieved in (October 1. 2015) from: <http://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-campaigns->
- Curcic. S. (2011). Addressing the needs of students with learning disabilities during their interaction with the web. Multicultural Education & Technology Journal . 5 (2). 151-170. Retrieved in (October 8. 2014) <http://ezproxy.squ.edu.om:2596/doi/full/10.1108/17504971111142673>
- Eisenberg. M. (2008). Information Literacy: Essential Skills for the information age. DESIDOC Journal of library & information technology. 28(2). - 47. Retrieved in (October 12. 2014) <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&>
- Gall. M. & Borg. W. (2006). Educational research: An Introduction. New Jersey: Pearson Education. Inc.
- Gay. L., Mills. G., & Airasian. P. (2006). Educational research: Competencies for analysis and applications. New Jersey: Pearson Education. Inc.

٢) أمل فاضل عباس. المحفوظات: إجراءات الحفظ والصيانة والفرز والتشذيب في مؤسسات ومراكز المعلومات العراقية. جامعة بغداد. مجلة كلية الآداب. ع ٨٩. ص ٢٩٩.

٣) شعيب حاج (٢٠١١م). تسيير أرصدة المصالح الولائية للأرشيف - ولاية تلمسان نموذجاً. أطروحة ماجستير مجازة في قسم علم المكتبات والعلوم الوثائقية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران. ص ٩٤.

٤) أمل فاضل عباس. المرجع السابق. ص ٣٠٠.

٥) مسيلي أمينة. التشريعات الأرشيفية ومدى تطبيقها بمصالح الأرشيف: دراسة حالة مصلحة أرشيف بلدية وادي العثمانية. أطروحة ماجستير. قسم تقنيات أرشيفية. معهد علم المكتبات والتوثيق. جامعة قسنطينة. الجزائر. يونيو ٢٠١٣م. ص ٣١.

٦) مسيلي أمينة. المرجع نفسه. ص ٣٧.

٧) السيد محمد أحمد السريتي. منهج البحث العلمي. كلية العلوم الاقتصادية والمالية الإسلامية - جامعة أم القرى. مكتب المروة للخدمات العلمية. ص ٢١.

٨) محمود عبد الكريم الجندي (رجب - ذو الحجة ١٤٣٣هـ/ مايو - نوفمبر ٢٠١٢م). مناهج البحث في مقالات دوريات المكتبات والمعلومات العربية - دراسة تحليلية، الرياض، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، مج

whitepapers/progressreport

- NGA& CCSSO. (2009). Common Core State Standards Initiative. Retrieved in (October 12, 2014) from: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/>

- Obama. B. (2009). National information literacy awareness month. Retrieved in (September 20, 2014) from: http://www.whitehouse.gov/the__press__office/Presidential-Proclamation-National-Information-Literacy-Awareness-Month/

- Stangor. Ch. (2015). Research Methods for the Behavioral Sciences. USA: Cengage Learning.

- TRAILS. (2010). Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills.

- Retrieved in (November 1, 2014) from: <http://www.trails-9.org/about2.php?page=about>

- Walsh. A. (2009). Information literacy assessment: Where do we start? .Journal of Librarianship and Information Science. 41 (1). 19-28. Retrieved in (October 5, 2014) from: doi:10.1177/0961000608099896

(الهوامش)

١) سلوى علي ميلاد. الأرشيف ماهيته وإدارته. القاهرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع. ١٩٨٦م. ص ٢٧ - ٢٨.

- ١٨، ٢٤، ص ص ٢٩٨، ٣١٢، ٣١٤.
- (٩) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية -
منتدى الماجستير، متاح على الرابط:
<http://www.alimam-master.com/showthread.php?t=1371>
- (١٠) شروق زايد نافل العتيبي. (٢٠١٧م). واقع
مركز الوثائق بجامعة الملك سعود: دراسة
حالة. رسالة ماجستير غير منشورة أجزيت في
قسم علم المعلومات. كلية الآداب. جامعة الملك
سعود. إشراف: د. عصام أحمد عيسوي.
- (١١) صالح بابا، محجوب محمد. إدارة الوثائق والأرشيف
الإلكتروني بين التشريع والمُتطلبات والوسائل.-
Cybrarians Journal. ع 32 (سبتمبر 2013) -
شوهده في 20 مارس 2016م. متاح على الرابط:
http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id=647:archives&catid=263:papers
- (١٢) عبد الكريم بجاجة. اللائحة التنفيذية للقانون
الاتحادي رقم (٧) لعام ٢٠٠٨م بشأن المركز
الوطني للوثائق والبحوث وتنظيم الأرشيف
الحكومي. وزارة شؤون الرئاسة. ندوة المركز
الوطني للوثائق والبحوث. دولة الإمارات
العربية المتحدة. ٢٣ يناير ٢٠١٣م.
- (١٣) شعيب حاج (٢٠١١م). تسيير أرصدة
المصالح الولائية للأرشيف - ولاية تلمسان
نموذجاً. أطروحة ماجستير مجازة في قسم
- علم المكتبات والعلوم الوثائقية. كلية العلوم
الاجتماعية. جامعة وهران.
- (١٤) منصور بن بخيت التمساح (١٤٢٨هـ/٢٠٠٨م). « تجربة المملكة العربية
السعودية في إنشاء الأرشيف الوطني: حالة
تطبيقية لمعهد الإدارة العامة بالرياض،
قدمت هذه الورقة في ندوة (الأرشيف
الوطني). مسقط. سلطنة عُمان. خلال
الفترة من ١٦-١٨ من شوال عام ١٤٢٨هـ.
- (١٥) فهد إبراهيم العسكر (١٤١٦هـ / ١٩٩٥م).
التوثيق الإداري المملكة العربية السعودية.
ط٢. الرياض. مكتبة الملك فهد الوطنية.
السلسلة الأولى (١٨). ص ٦٥.
- (١٦) انظر: ديوان رئاسة مجلس الوزراء.
المركز الوطني للوثائق والمحفوظات.
تعميم صادر بشأن إنشاء مراكز للوثائق
في الأجهزة الحكومية رقم (٢٥٧) بتاريخ
١٢/١/١٤١٨هـ.، سيتم تناول هذا القرار
لاحقاً في هذه الدراسة.
- (١٧) الأمم المتحدة قسم إدارة المحفوظات
والسجلات. مسرد مصطلحات حفظ الدفاتر.
شوهده في ١٠/٢/٢٠١١م. متاح على الرابط:
<http://www.un.org/arabic/archives/unrecordsmgmt/unrecordsresources/glossaryofrecordkp.html#ya>
- (١٨) سلوى علي ميلاد. قاموس مصطلحات

٧. الوثائق والأرشيف. ص ٧.
- ١٩) سالم عبود الألويسي، محمد محجوب كامل، مرجع سابق. ص ٦٢.
- ٢٠) سلوى علي ميلاد. نفس المرجع. ص ٧.
- ٢١) سالم عبود الألويسي، محمد محجوب كامل، المرجع السابق. ص ٦٢.
- ٢٢) سالم عبود الألويسي، محمد محجوب كامل. نفس المرجع. ص ٦٣.
- ٢٣) الأمم المتحدة قسم إدارة المحفوظات والسجلات. مسرد مصطلحات حفظ الدفاتر. شوهدي في ١٠ / ٢ / ٢٠١١ م. متاح على الرابط:
- <http://www.un.org/arabic/archives/unrecordsmgmt/unrecordsresources/glossaryofrecordkp.html#ya>
- ٢٤) الأمم المتحدة قسم إدارة المحفوظات والسجلات. نفس المرجع. متاح على الرابط:
- <http://www.un.org/arabic/archives/unrecordsmgmt/unrecordsresources/glossaryofrecordkp.html#ya>
- ٢٥) أبو الفتوح حامد عودة. الأعمال الورقية في المنظمات وربطها بنظم المعلومات. القاهرة. المكتبة الأكاديمية. مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات. ١٦٤. مج ٨. يوليو ٢٠٠١ م. ص ٩٢.
- ٢٦) أبو الفتوح حامد عودة. نفس المرجع. ص ٩٢.
- ٢٧) سالم عبود الألويسي، محمد محجوب كامل. الأرشيف تاريخه - أصنافه - إدارته، الطبعة الأولى، ١٩٧٩ م. بغداد. دار الحرية للطباعة. ص ٦٩.
- ٢٨) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق، ص ص ٧٢ - ٧٣.
- ٢٩) سلوى على ميلاد. ترتيب ووصف الوثائق الأرشيفية. ص ١٠٠.
- ٣٠) محمد حسن جاد الله. إدارة الوثائق الجارية في الهيئات والمؤسسات والمنظمات. ص ص ٧١ - ٧٣.
- ٣١) المبروك التبينني. أدوات العمل الأرشيفية أو ركيزة التصرف الوثائقي. منتديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات. شوهدي في ١١ / ٣ / ٢٠١٥ م. متاح على الرابط:
- <http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469>
- ٣٢) الأمم المتحدة قسم إدارة المحفوظات والسجلات. المرجع السابق. متاح على الرابط:
- <http://www.un.org/arabic/archives/unrecordsmgmt/unrecordsresources/glossaryofrecordkp.html#ya>
- ٣٣) المبروك التبينني. المرجع السابق. متاح على الرابط:
- <http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469>
- ٣٤) محمد إبراهيم السيد. تطبيق مفهوم النظم

(٤٢) محمد حسن جاد الله. نفس المرجع. ص ٣٥، جمال الخولي. الوثائق لإدارية بين النظرية والتطبيق. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية. ١٩٩٣م. ص ١١٥.

(٤٣) أبو الفتوح حامد عودة. الأعمال الورقية في المنظمات وربطها بنظم المعلومات. القاهرة. المكتبة الأكاديمية. مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات. ع ١٦. مج ٨. يوليو ٢٠٠١م. ص ٨٢.

(٤٤) للمزيد : انظر: ناهد حمدي أحمد. علوم الوثائق النشأة والمضمون. القاهرة. المكتبة الأكاديمية. مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات. ع ١٦. مج ٨. يوليو ٢٠٠١م. ص ١٥ - ١٦.

(٤٥) المبروك التبيني. المرجع السابق. متاح على الرابط:

<http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469>

(٤٦) يوسف أولاد حسيني. الأرشيف عند المكتبيين. موقع مجلة الابتسامة الموسوعة العلمية. شوهده في ١١/٤/٢٠١٦م. متاح على الرابط: http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_187733.html

(٤٧) المبروك التبيني. المرجع السابق. متاح على الرابط:

<http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469>

(٤٨) أنظر: سيد حسب الله. محمد الغزالي عبد

على برنامج إدارة الوثائق الجارية. الرياض. مجلة المكتبات والمعلومات العربية. س ١٢. ع ٣٤. يوليو ١٩٩٢م. ص ١٣٤.

(٣٥) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق، ص ١٣٦.

(٣٦) المبروك التبيني. المرجع السابق. متاح على الرابط:

<http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469>

(٣٧) المبروك التبيني. نفس المرجع. متاح على الرابط:

<http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469>

(٣٨) المبروك التبيني. نفس المرجع. متاح على الرابط:

<http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469>

(٣٩) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق. ص ١٣٤.

(٤٠) انظر: سيد حسب الله. محمد الغزالي عبد الله. المحفوظات في الأجهزة الحكومية - دراسة ميدانية عن المحفوظات في المملكة العربية السعودية. معهد الإدارة العامة. ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م. ص ٦٥.

(٤١) سلوى علي ميلاد. ترتيب ووصف الوثائق الأرشيفية. ص ١٠٠، محمد حسن جاد الله. إدارة الوثائق الجارية في الهيئات والمؤسسات والمنظمات. ص ٧٣.

السابق. ص ص ١٠٠-١٠١، أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق، ص ص ١٠٧-١٠٨، ١١٤.

(٥٩) انظر: قائمة الترحيل. معجم مصطلحات الشامي. متاح على الرابط: <http://www.alshami.com>

(٦٠) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق، ص ١٢٧.

(٦١) محمد إبراهيم السيد. المدخل إلى تصنيف وفهرسة الوثائق أو الترتيب والوصف. ص ٣٢.

(٦٢) للمزيد عن طبيعة الوثائق الخاصة وتكوينها انظر: سلوى علي ميلاد. الأرشيف ماهيته وإدارته. ص ص ١١-١٣.

(٦٣) للمزيد عن طبيعة الوثائق الخاصة وتكوينها انظر: سلوى علي ميلاد. نفس المرجع، ص ٢٤.

(٦٤) المبروك التبيني. المرجع السابق. متاح على الرابط:

<http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469>

(٦٥) محمد إبراهيم السيد. المدخل إلى تصنيف وفهرسة الوثائق أو الترتيب والوصف. ص ١٤.

(٦٦) انظر تفصيلات هذه اللائحة وشرحها والتعليق عليها في الصفحات التالية من هذه الدراسة.

الله. المحفوظات في الأجهزة الحكومية. ص ٦٥.

(٤٩) انظر: أبو الفتوح حامد عودة. دراسة حول حالة المحفوظات في المنظمات الإدارية في مصر وتوصيات لتطويرها. القاهرة. الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية. مطبعة دار الكتب المصرية. ١٩٩٧م. ص ١٠.

(٥٠) يوسف أولاد حسيني. الأرشيف عند المكتبيين. المرجع السابق. متاح على الرابط:

http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_187733.html

(٥١) سلوى علي ميلاد. ترتيب ووصف الوثائق الأرشيفية. ص ٩٩.

(٥٢) محمد حسن جاد. المرجع السابق. ص ٩٨.

(٥٣) انظر البند العاشر من هذه المادة الثانية لاحقاً في الصفحات التالية.

(٥٤) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق، ص ١١٧.

(٥٥) وفاء صادق أمين. الخدمات الأرشيفية. القاهرة. (د.ن). ٢٠٠٣م، ص ٥٨.

(٥٦) سلوى علي ميلاد. ترتيب ووصف الوثائق الأرشيفية. ص ١١٨.

(٥٧) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق، ص ١٠٧.

(٥٨) للمزيد انظر: سلوى علي ميلاد. المرجع

- ٦٧) محمد إبراهيم السيد. نفس المرجع، ص ١٤.
- ٦٨) المبروك التبيني. المرجع السابق. متاح على الرابط:
http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469
- ٦٩) المبروك التبيني. نفس المرجع. متاح على الرابط:
http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469
- ٧٠) محمد إبراهيم السيد. المرجع السابق، ص ١٤.
- ٧١) وفاء صادق أمين. المرجع السابق. ص ٦٤ - ٦٥.
- ٧٢) المبروك التبيني. أدوات العمل الأرشيفية... المرجع السابق. متاح على الرابط:
http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469
- ٧٣) وفاء صادق أمين. المرجع السابق، ص ٦٥ - ٦٦.
- ٧٤) المبروك التبيني. المرجع السابق. متاح على الرابط:
http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469
- ٧٥) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق. ص ١٢٩.
- ٧٦) المبروك التبيني. المرجع السابق. متاح على الرابط:
http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469
- ٧٧) سلوى علي ميلاد. قاموس المصطلحات في الوثائق والأرشيف. ص ١١ - ١٢.
- ٧٨) انظر: المبروك التبيني. المرجع السابق. متاح على الرابط:
http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=9469
- ٧٩) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق. ص ١٣١.
- ٨٠) سيد حسب الله. محمد الغزالي عبد الله. المحفوظات في الأجهزة الحكومية. ص ٩٢، ١١٩.
- ٨١) شروق زايد نافل العتيبي. (٢٠١٧م). واقع مركز الوثائق بجامعة الملك سعود: دراسة حالة. رسالة ماجستير غير منشورة أجازت في قسم علم المعلومات. كلية الآداب. جامعة الملك سعود. ص ٢١٣.
- ٨٢) نفس المرجع. ص ٢١٤.
- ٨٣) انظر: سلوى علي ميلاد. الأرشيف ماهيته وإدارته. ص ٣٢، سبق أن أشار الباحث في الصفحات السابقة إلى أن مراكز الوثائق بالأجهزة الحكومية لم تكن قد نشأت حتى تاريخ اعتماد هذه اللوائح عام ١٤١٦هـ.
- ٨٤) سلوى علي ميلاد. ترتيب ووصف الوثائق الأرشيفية. ص ٩٨ - ١٠٣.
- ٨٥) انظر أيضاً نص المادة الخامسة من (لائحة الوثائق والمحفوظات المالية) الصادرة بالأمر السامي رقم ٥٩٥/م بتاريخ ١٠/٥/١٤٢١هـ.
- ٨٦) محمد إبراهيم السيد. المدخل إلى تصنيف

متبعة في الأجهزة الحكومية بالدولة منذ مستهل القرن العشرين، فالمحفوظات المستغنى عنها « التي تكون غير لازمة لمضي زمن حفظها هذه توضع في أكياس وترتبط الأكياس بالدوبار، وتختتم بالرصاص، وتتمر، وترسل على هذه الحالة إلى الدفتر خانة المصرية بمقتضى حاظلة تطبع بدفاتر الكويبا، ويبين فيها تاريخ الإرسال ونمر الأكياس ووزن كل منها». (ناهد أحمد حمدي. أسس تصنيف الوثائق وإدارة الملفات في الأجهزة الحكومية. ص ٢١).

Claes Gränström. Maria Pia Rinaldi (٩٦
Mariani. Jean Le Pottier. Garry M.
Peterson. Committee on Archival Legal
Matters. INTERNATIONAL COUNCIL
ON ARCHIVES. ICA Study 19 - ICA/
.CLM 1996-2004.2006.p19

(٩٧) انظر: سلوى علي ميلاد. الأرشيف ماهيته وإدارته. ص ٣١.

(٩٨) النموذج: يصمم عادة على هيئة استمارات أو سجلات أو دفاتر أو بطاقات أو رسائل نموذجية أو غير ذلك، وتكون هذه النماذج عادة مطبوعة، ولا بد أن يحتوي النموذج على: اسم النموذج والغرض منه، وهيئة النموذج أو شكله، والبيانات التي يتم ملؤها بالمعلومات المطلوبة، ويعد تبسيط العمل وتوحيده من الأغراض الأساسية لإنشاء النماذج،

وفهرسة الوثائق أو الترتيب والوصف. ص ١٩.

(٨٧) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق. ص ١٤٠.

(٨٨) انظر: سلوى علي ميلاد. الأرشيف ماهيته وإدارته. ص ٣٢.

(٨٩) سلوى علي ميلاد. ترتيب ووصف الوثائق الأرشيفية. ص ١٠٠.

(٩٠) ناهد أحمد حمدي. تطور لوائح المحفوظات المصرية - المقتنيات الأرشيفية (تكوينها وتمييزها). القاهرة. الهيئة المصرية العامة لدار الكتب والوثائق القومية. ١٩٩٦م. ص ١٥.

(٩١) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق، ص ١٤١.

(٩٢) سلوى علي ميلاد. الأرشيف ماهيته وإدارته. ص ٣٦، أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق، ص ١٣١.

(٩٣) أشرف عبد المحسن الشريف. المرجع السابق، ص ١٤٢.

(٩٤) سلوى علي ميلاد. قاموس مصطلحات الوثائق والأرشيف والمعلومات (إنجليزي - فرنسي - عربي). القاهرة. الدار المصرية اللبنانية. ٢٠٠٥م. ص ٣٦-٣٧، ٨٥.

(٩٥) يذكر أن هذه القواعد تشابهت مع ما نصت عليه لوائح المحفوظات المصرية التي كانت

الأكاديمية. مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات. ص ٤٤ - ٤٥.

١٠٢ (انظر التعليق على محضر الإتلاف (نموذج رقم (١) إتلاف).

١٠٣ (يوسف أولاد حسيني. الأرشيف عند المكتبيين. المرجع السابق. متاح على الرابط:

http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_187733.html

١٠٤ (سلوى علي ميلاد. ترتيب ووصف الوثائق الأرشيفية. ص ٩٩.

١٠٥ (أنظر: سيد حسب الله. محمد الغزالي عبد الله. المحفوظات في الأجهزة الحكومية. ص ٦٥.

بالإضافة إلى أنها تُعد مصدرًا مهمًا من مصادر المعلومات التي يتم نقلها، وتداولها، وحفظها، وهو يعمل على توفير الجهد والوقت في جمع المعلومات المطلوبة، والمعروف أن كل نموذج يصمم لتنفيذ عملية محددة ولتحقيق غرض واحد أو أكثر من الأغراض، ويتطلب ذلك استخدام دليل رمزي لتمييز النموذج عن غيره ليسهل التعرف عليه بمجرد ذكر رقمه، كما يستخدم رقمه للتعرف إليه مكان حفظه لتسهيل الوصول إليه. للمزيد حول المواصفات العامة للنماذج والرقابة عليها انظر: أبو الفتوح حامد عودة. الأعمال الورقية في المنظمات. ص ٨٧ - ٩٠.

٩٩) وفاء صادق أمين. المرجع السابق، ص ٧١.

١٠٠ (انظر صور لهذه النماذج الواردة في لائحة الإتلاف وغيرها من اللوائح في الملحق رقم (من هذه الدراسة.

١٠١ (تحسب المخازن للوثائق بواقع قدم مربع لكل واحد ونصف قدم مكعب من الوثائق، ويذكر وليستد Wilsted أن «استخدام الرفوف المتحركة ذات الكثافة العالية يمكن أن يزيد القدرة الاحتزانية بالنسبة للوثائق إلى ثلاثة أضعاف لتصل إلى حوالي ٥, ٤ قدم مكعب من الوثائق لكل قدم مربع واحد من مساحة المخزن». جمال الخولي. الاتجاهات الحديثة في دراسة الوثائق الإدارية - دراسة مقارنة في الأرشيفات النوعية. القاهرة. المكتبة