

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي لتنمية الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د. محمد صلاح الدين سالم*

مقدمة:

المنهج الدراسي هو جوهر العملية التعليمية، وأساس بناء منظومتها؛ ذلك لأنه دعامة أساسية من دعائم تكوين شخصية المتعلم، وتنمية معارفه، وقيمه، وميوله، واتجاهاته، وممارساته، ومهاراته السلوكية السليمة. ويقع على عاتق المنهج الدراسي عبء إعداد المتعلم للحياة، ومعايشته عصره، واندماجه فيه، وممارسته له، وانغماسه في عناصره، ومسارته لطبيعته.

وبما أننا نعيش مجتمع العصر الرقمي، وما يتسم به من انفجار معرفي كبير، بحسابه رأس المال الذي يمنح من يمتلكه القوة والهيمنة الاقتصادية والثقافية، بل ويمنحه الثقل على الخريطة الجيوبولوتيكية؛ فإن ذلك يفرض على المنهج الدراسي مواكبة المستجدات التي أفرزها هذا العصر، والأخذ بمنجزاته. وفي هذا الصدد ذكر الناقة (٢٠١٢، ٢) أن المناهج الدراسية هي مناط التعامل مع ما يدور في مجتمع العصر الرقمي من ثورات معرفية وتحولات وتدفقات ونظريات واختراعات واكتشافات وإبداعات وتطبيقات؛ ذلك أنها المسؤولة عن إقدار المتعلم على التعامل مع المعرفة بشكلٍ أعمق فهمًا وأوضح استيعابًا وأيسر استخدامًا؛ لأنها التربة التي نعدها ونهيؤها لتمكين المتعلم من معايشة المعرفة والاستغراق فيها والتعامل معها واستبطانها والاعتراف منها واستخدامها وتطبيقها في حياته وحياة مجتمعه في شتى المجالات الثقافية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية. وأضاف هارجرافز (Hargreaves, 2013, 62) أنه يقع على عاتق المناهج الدراسية عبء إعداد المتعلم القادر على الأخذ بمنجزات ثورة المعلومات والاتصالات، وإكسابه قيم مجتمع العصر الرقمي، والتحول من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها وتوظيفها.

ومن ثم بات تطوير المناهج الدراسية ضرورة حتمية لمواكبة التطور المعلوماتي التكنولوجي المتسارع وتلبية متطلبات مجتمع العصر الرقمي.

* أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المساعد - كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

ومنهج تعليم اللغة - بصفة عامة - يمكن أن يسهم بدور جوهري وفعال في تلبية متطلبات مجتمع العصر الرقمي؛ ذلك أنه إذا كانت الأدوات الحقيقية لمجتمع العصر الرقمي هي المعلومات المتوفرة والعقول المفكرة، فإن اللغة وسيلة العقول في معالجة المعلومات وتجهيزها وتوظيفها من أجل إنتاج المعرفة وخلق قيمة مضافة للمجتمع. وفي هذا الصدد أشار ترلنج وهود (Trilling & Hood, 1999, 7-8) إلى أن مهارات مجتمع العصر الرقمي المتمثلة في مهارات الاتصال والبحث عن معلومات، والعمل في فريق، ومهارات التعلم الموجه ذاتياً وغيرها، ينبغي أن تكون مكوناً أساسياً من مكونات منهج تعليم اللغة لإعداد المتعلم للانضواء في مجتمع العصر الرقمي. ولعل هذا هو ما دفع علي (٢٠٠٣، ٤٥-٤٦) إلى التأكيد على أن قدرة المجتمعات العربية على اللحاق بركب الثورة التكنولوجية يتوقف بصورة أساسية على نجاحها في تأهيل لغتها العربية لمجتمع العصر الرقمي.

ومنهج تعليم اللغة العربية . على وجه الخصوص . يمكن أن يسهم بدور فاعل في تلبية متطلبات مجتمع العصر الرقمي؛ وذلك بحكم طبيعة اللغة وتركيزها على الجانب الاتصالي والاجتماعي والمعرفي. وقد أكد طعيمة (٢٠٠٦)، وأبو شنب (٢٠٠٧)، والحسيني (٢٠٠٨)، والعربي (٢٠١٢) أهمية دور منهج اللغة العربية في هذا الشأن؛ حيث يسمح بتضمين كثير من متطلبات مجتمع العصر الرقمي بشكل كبير.

ولأهمية توجه مناهج تعليم اللغة العربية نحو مجتمع العصر الرقمي، أُقيمت ندوات، وعقدت مؤتمرات، وأجريت مشروعات، اتخذت من القرارات والتوصيات والاقتراحات ما يدعم تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لتلبية متطلبات العصر الرقمي. وعلى سبيل المثال، أقام المجلس الأعلى للثقافة في مصر مؤتمراً بعنوان التربية في مجتمع المعرفة، والذي أوصى بمراجعة جادة للمناهج الدراسية، وأساليب التعليم والتدريب حتى تواكب المعايير العلمية والعالمية وتتوفر فيها ضمانات الجودة (عبد الغفار وعيد، ٢٠٠٦). كما أقام المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر (٢٠٠٧) ندوة بعنوان الطريق إلى مجتمع المعرفة وتوطينها باللغة العربية، والتي دعت إلى توطين المعرفة ونشرها باللغة العربية، بغرسها في منظومة التربية، وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية التي تمثل قاطرتها. وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ألكسو بتونس (٢٠١٠) مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة" وذلك في إطار خطة شاملة لتحديث مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، واستخدام التقانات الحديثة في تعليمها للارتقاء بها وتحسينها والذود عن مناعتها. وفي مصر أقامت الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠١٢) مؤتمرها العلمي الثاني والعشرين بعنوان مناهج التعليم في مجتمع المعرفة، والذي قَدّم عديداً من

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي -- د. محمد صلاح الدين سالم

البحوث والدراسات حول مناهج التعليم والرؤى المستقبلية لها في مجتمع العصر الرقمي. كما عقدت جامعة المنوفية (٢٠١٥) مؤتمرها السنوي الخامس بعنوان التربية العربية في العصر الرقمي، والذي أوصى بضرورة النهوض بمناهج تعليم اللغة العربية لمواكبة متطلبات العيش في مجتمع العصر الرقمي. وكذلك أقامت جامعة الموصل (٢٠١٥) ندوة بعنوان تحديات تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي، والتي أوصت بتحسين واقع تعليم اللغة العربية، ومناهجها على مستوى الأقطار العربية لمواجهة تحديات مجتمع العصر الرقمي. كما أقامت جامعة الفيوم (٢٠١٧) مؤتمرها العلمي الدولي الرابع عشر بكلية التربية بعنوان تطوير التعليم في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل. وأقامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ألكسو (٢٠١٧) المؤتمر العلمي الخامس لمعهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة بعنوان البحث التربوي العربي ومجتمع المعرفة، والذي أوصى بضرورة تطوير المناهج الدراسية، وفي مقدمتها مناهج تعليم اللغة العربية لاستيعاب منجزات العصر الرقمي والتفاعل الإيجابي معه، والإسهام الفاعل فيه.

وتمثل مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية اللبنة الأولى التي تساعد المتعلمين في بناء نظامهم اللغوي وإكسابهم ممارسات لغوية سليمة. ولكي تواكب مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية العصر الرقمي ينبغي أن تُمكن متعلميها من المهارات والقيم والتوجيهات العقلية اللازمة للحياة فيه؛ وذلك باستثارة فضولهم إلى المعرفة وتوليدها، ونشرها، واستخدامها، وهذا بدوره يمكن أن يسهم في تنمية الفهم العميق لها؛ ذلك الفهم الذي يتجاوز مهارات التفكير الخطى إلى التفكير الديناميكي القائم على بناء ترابطات واستنتاج علاقات، وإعطاء تفسيرات واتخاذ قرارات.

وبعد تنمية الفهم العميق Deep Understanding لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الأهمية بمكان؛ فحتى يثبت المتعلم أنه تعمق في فهم ما تعلمه لا بد له أن يكون قادراً على شرح ما تعلمه بلغته الخاصة، وتفسيره، وتطبيقه في مواقف مختلفة، وتكوين وجهة نظر فيه، وأن يدرك وجهة نظر الآخرين وأفكارهم وآرائهم بموضوعية، وأن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه ذاتياً، وهذا يؤهله للعيش في مجتمع العصر الرقمي والتفاعل الإيجابي مع متغيراته؛ حيث يعد الفهم العميق نتاج مهارات تفكير تتعامل مع العلاقات الشبكية غير الخطية، والنقلات الفجائية، والتي هي كُنْه مهارات العيش في مجتمع العصر الرقمي.

وتبرز أهمية الفهم العميق مع ما يشهده مجتمع العصر الرقمي من انفجار معرفي يتطلب درجة مرتفعة من التفكير والتأمل والتعمق والوعي، وفي هذا السياق أشار أثيرتون (Atherton, 2013) إلى أن الفهم العميق يتجاوز السطحية إلى التعمق في معالجة المعلومات والمعارف

والمفاهيم، لاشتقاق معانيها ودلالاتها والترابطات بينها. وذكر نيوتن (Newton, 2000, 149) أن الفهم العميق يركز على الحجج والبراهين والتفاعل النشط وعمل ترابطات بين النماذج المختلفة والحياة الواقعية.

وبهذا فإن الفهم العميق يتضمن أكثر من مجرد حيازة معرفة، وهو بما يمد به المتعلمين من أدوات لاكتساب المعرفة، ومعالجتها، واستخدامها، وتوظيفها، ونشرها، يكون متطلبًا أساسيًا من متطلبات مجتمع العصر الرقمي.

هذا، وعلى الرغم من أهمية اللغة العربية في التوجه نحو مجتمع العصر الرقمي، والاهتمام الذي أعطي لها، ولمناهج تعليمها؛ لتلبية متطلباته والإفادة من معطياته، والاهتمام الذي أعطي لتطويرها على مستوى البحوث والدراسات والمشروعات، فإنها لا تزال قاصرة عن تلبية متطلبات مجتمع العصر الرقمي والاضطلاع بها؛ حيث يؤكد تقرير البنك الدولي لعام ٢٠٠٨ (World Bank, 2008, 85) عن إصلاح التعليم في دول إفريقيا والشرق الأوسط أن مصر لم تحقق تقدمًا يُذكر في التوجه نحو مجتمع العصر الرقمي على مستوى المناهج الدراسية والإدارة التعليمية وإعداد المعلم. وقد ورد في التقرير الإقليمي لليونسكو للعام ٢٠١٠ (UNESCO, 2010, 18) أن المناهج الدراسية في مصر لا تسير التغيرات التكنولوجية المتطلبة لإعداد المتعلمين للحياة في مجتمع العصر الرقمي. وأشار تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، إلى عدم إرساء مقومات المجتمع الرقمي في المناهج الدراسية بشكل عام في مصر، وأن مساهمة مناهج اللغة العربية في التحول إلى مجتمع العصر الرقمي تكاد تكون منعدمة" (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠١٤، ٥٢). وقد أوجزت الحسيني (٢٠٠٨، ٨) أهم مظاهر ضعف مناهج تعليم اللغة العربية في مجتمع العصر الرقمي في افتقارها إلى أساليب تعلم مستحدثة، ومهارات تواصل جديدة، مثل مهارات التواصل عن بُعد، ومهارات التواصل مع الآلة، وتنمية المهارات اللغوية اللازمة لزيادة فاعلية البحث في مصادر المعلومات النصية من مفاهيم وموسوعات، وتنمية قدرة المتعلم على التقييم الذاتي في اكتساب المهارات اللغوية. وأكد نجيب (٢٠١٢، ٣٧٥) مظاهر الضعف السابقة، حيث أشار إلى افتقار تلك المناهج - على سبيل المثال - إلى نوع جديد من المهارات الإلكترونية؛ حيث لا تزال مهارات القراءة والكتابة الورقية مستخدمة على نطاق واسع، وذلك بالرغم من اهتمام المجتمعات الغربية المتقدمة بمهارات القراءة والكتابة الرقمية.

وفي المرحلة الابتدائية أكد عزازي (٢٠١٥، ٦٦) قصور مناهج اللغة العربية، عن إعداد جيل من المتعلمين قادر على مواجهة التحديات اللغوية والثقافية والاجتماعية التي فرضتها العولمة،

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي -- د. محمد صلاح الدين سالم

وأن كثيرا من المتعلمين يتسمون بالسطحية في الفكر واللغة، وأن المستوى اللغوي لهؤلاء المتعلمين لا يساير متطلبات العصر، وأشار إلى أن الحاجة ماسة لإعادة النظر في محتوى مناهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام لتأهيلها لعصر العولمة والسماوات المفتوحة، وطغيان اللغة الإنجليزية.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي (٢٠١٢) إلى انصراف تلاميذ المدارس الابتدائية عن ممارسة القراءة الحرة، والتعامل مع مصادر معلومات متنوعة، وضعف مستوى أداء هؤلاء التلاميذ على اختبارات الأداء اللغوي، خاصة في مهارات الربط بين المعلومات، والبناء على معرفة سابقة، والاستنتاج، والاستدلال، وبشكل عام فإن مستويات الأداء اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ تكاد تكون منخفضة. وفي ذات السياق توصلت نتائج دراسة النادي (٢٠١٨) إلى أن تلاميذ المدرسة الابتدائية على مستوى مادة اللغة العربية غالبا ما يفشلون في الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إدراك علاقات أو إعطاء تفسيرات أو ربط مقدمات بنتائجها أو استنتاج حجج وبراهين، وأكدت أن مستوى الفهم اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ يتسم بالتسطح اللغوي والفهم السطحي لمضامين المنهج.

وقد جاء في تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠١٤، ١٤٩) أن نسبة تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبارات الأداء اللغوي لا تزيد عن ١٦٪ وهي لا تعكس بالضرورة فهما عميقا لما يتعلمونه، ويرجع ذلك إلى أن كثيرا من هذه الاختبارات تركز غالبا على تذكر المعلومات، وقليل ما تلقي بالأى إلى الأفهام المتعمقة.

وهكذا صار الإحساس بضعف مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مواكبة مستحدثات مجتمع العصر الرقمي واضحا وجلليا، وبات الإحساس بضعف متعلمي اللغة العربية ملموسا، ولعل هذا الإحساس هو ما دعا عبد الغفار، وعيد (٢٠٠٦، ١٥) إلى التوصية بأن يولى لتعليم اللغة العربية، وتعزيز مكانها ومكانتها في منظومة التعليم أهمية بالغة، وأن يكون إثراء المعرفة بلغتنا القومية ضرورة تربوية؛ لتستقيم حياتنا العقلية وينتظم توجهنا المعرفي والوجداني والسلوكي بلغتنا العربية. ولعله أيضا ما دفع المجالس القومية المتخصصة (٢٠١٤) إلى التوصية في تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا بتطوير أهداف التعليم الابتدائي للإفادة الكاملة من ثورة المعلومات والاتصالات وتوظيفها لخدمته، ومساعدة تلاميذه على تحقيق أكبر قدر من النمو، وفرص أكثر من التعليم تكفل لهم ممارسة أساليب التفكير العلمي والنقدي والإبداعي.

وتأسيسًا على ما سبق، بات تطوير مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لتلبية متطلبات مجتمع العصر الرقمي وتنمية مهارات الفهم العميق حاجة ملحة، ومشكلة لها ما يبررها، ويبرز أهميتها. ومن ثم لم يبق بد من وضع تصور لوحدة دراسية في اللغة العربية تستوفي متطلبات مجتمع العصر الرقمي، وتنمي مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في أن منهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لم يبين على معايير موضوعية واضحة لمتطلبات مجتمع العصر الرقمي، وقد دلّ على ذلك نتائج وتوصيات بعض الدراسات والتقارير مثل: دراسة المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي (٢٠١٢)، ودراسة عزازي (٢٠١٥)، وتقرير المجالس القومية المتخصصة (٢٠١٤)، ودراسة النادي (٢٠١٨)، والتي أشارت إلى ضعف مستويات الفهم اللغوي لدى غالبية تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأنها تقف عند حد الفهم السطحي، كما أشارت إلى حاجة مناهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية إلى مساهمة مستجدات العصر والمستحدثات التكنولوجية والتحول نحو مجتمع العصر الرقمي.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن وضع تصور لوحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي لتنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وقد تفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما معايير مجتمع العصر الرقمي الواجب تحقيقها في منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؟
٢. ما مدى تحقق هذه المعايير في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؟
٣. ما التصور المقترح لوحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير مجتمع العصر الرقمي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
٤. ما فاعلية الوحدة الدراسية في تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

محددات البحث:

اقتصر البحث على الآتي:

١. تقويم محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ إذ إنها بداية الصفوف التي يفترض فيها أن يكون التلميذ قد تمكن من احتواء النص اللغوي، والسيطرة على ما يتضمنه، ونقده، والتزود بالمعرفة منه.
٢. المهارات الأربعة الأولى للفهم العميق حسب تصنيف جرانت ويجنز Grant وWiggins، وجاي ماكتاي Jay McTighe، وهي: الشرح، والتفسير، والتطبيق، وتكوين وجهة نظر؛ وذلك لمناسبتها لمرحلة النمو العقلي عند تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
٣. وضع تصور مقترح لوحدة دراسية في اللغة العربية على ضوء معايير مجتمع العصر الرقمي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي فقط؛ وذلك لوصول تلميذ هذا الصف إلى مرحلة من النضج العقلي تؤهله للاستفادة من مهارات الفهم العميق، بالإضافة إلى أن معظم الدراسات السابقة في المرحلة الابتدائية ركزت على الصفين الرابع والخامس دون السادس.

تحديد المصطلحات:

١. مجتمع العصر الرقمي:

رأى عزازي (٢٠١٥، ٣٩) أن مجتمع العصر الرقمي يشير إلى التغيرات التي تشكلت في بداية الألفية الثالثة وأدت إلى خلق مجتمعات تكنولوجية ومراكز اتصال نتيجة لاعتماد ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة، والتي تتطلب امتلاك قدر من المهارات التكنولوجية، وتعمل على تسهيل الحياة وتحسينها. وعرف سليم (٢٠١٢، ١٢) مجتمع العصر الرقمي بأنه "ذلك الذي يقوم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتمثل المعرفة فيه رأس المال والمصدر الأساسي للإنتاج".

وهو في هذه الدراسة ذلك المجتمع الذي يقوم على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها في جميع مجالات النشاط المجتمعي لترقية الحالة الإنسانية معتمداً على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٢. معايير مجتمع العصر الرقمي:

عرفها ويج (Wiig, 2009, 22) بأنها "محاكات معرفية ومهارية وتكنولوجية ينبغي للمنهج أن يراعيها للإسهام في بناء مجتمع العصر الرقمي". وقد عرفها رالف (Ralph, 2012, 14)

بأنها "الضرورات التعليمية المعرفية والمهارية والتكنولوجية اللازمة للمتعلمين للمشاركة في مجتمع العصر الرقمي والتي تتمثل في اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها".
وُقصدَ بها في هذا البحث عبارات تصف المعارف والمهارات التي ينبغي توافرها في منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية لتأهيل التلاميذ لاكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها في بناء مجتمع العصر الرقمي.

٣. مهارات الفهم العميق:

عرّف قطامي، وعمور (٢٠٠٥، ٨٢) الفهم العميق بأنه عملية معرفية ذهنية واعية يقوم بها المتعلم لتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة.
وَعُرِّفَت إجرائياً في هذا البحث بأنها أداءات تتسم بالنشاط والعمق والبصيرة لتلميذ الصف السادس الابتدائي للشرح والتفسير والتطبيق وتكوين وجهة نظر في وحدة دراسية في اللغة العربية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم العميق المعد لهذا الغرض.

أهداف البحث:

استهدف البحث الآتي:

١. تقويم محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية على ضوء معايير مجتمع العصر الرقمي.
٢. وضع تصور مقترح لوحدة دراسية في اللغة العربية على ضوء معايير مجتمع العصر الرقمي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
٣. تنمية مهارات الفهم العميق للوحدة الدراسية المقترحة لدى لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

فروض البحث:

اختبر البحث صحة الفروض الآتية:

١. تتحقق معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية عند مستوى ٦٠٪.
٢. يتحقق مبدأ التتابع Sequence لمعايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية عند مستوى ٦٠٪.

٣. يتحقق مبدأ التوازن بين معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية عند مستوى ٦٠٪.

٤. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq ٠,٠٥$ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق لصالح متوسط درجاتهم في القياس البعدي.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهجين؛ الوصفي والتجريبي حيث أُسْتُخْدِمَ منهج البحث الوصفي في تحليل محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية على ضوء معايير مجتمع العصر الرقمي، وأُسْتُخْدِمَ منهج البحث التجريبي في التحقق من فاعلية الوحدة الدراسية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

التصميم شبه التجريبي للبحث:

أُعْتَمِدَ على تصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي لمناسبته لطبيعة البحث.

أهمية البحث:

يتوقع أن يُنتَفَعُ بنتائج هذا البحث في الآتي:

١. تنمية وعي القائمين على العملية التعليمية بأهمية تحول المناهج الدراسية نحو مجتمع العصر الرقمي.
٢. تقديم قائمة بمعايير مجتمع العصر الرقمي الواجب توافرها في منهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية يمكن استخدامها في تقويم مناهج دراسية أخرى.
٣. توجيه نظر المعلمين إلى أهمية تبني طرائق وإستراتيجيات تدريس تواكب متطلبات مجتمع العصر الرقمي، وتنمي مهارات الفهم العميق.
٤. تقديم تصور مقترح لوحد دراسية في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية قائم على معايير مجتمع العصر الرقمي يمكن أن يساهم في تطوير مناهج اللغة العربية وربطها بالتوجهات والمستجدات المعاصرة.
٥. فتح آفاق جديدة لدراسات أخرى مماثلة مرتبطة بمجتمع العصر الرقمي لتطوير المناهج الدراسية المختلفة.

خطوات البحث:

سارت البحث في الخطوات الآتية:

١. تحديد معايير مجتمع العصر الرقمي الواجب توافرها في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.
 ٢. تحليل محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة بالمرحلة الابتدائية على ضوء المعايير المعدة في الخطوة السابقة، وتفسيرها.
 ٣. إعداد وحدة دراسية مقترحة قائمة على معايير العصر الرقمي لتنمية مهارات الفهم العميق في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
 ٤. التحقق من فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة في تنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
 ٥. تقديم التوصيات، والدراسات المستقبلية المقترحة على ضوء نتائج البحث.
- وفيما يأتي عرض للإطار النظري للبحث، وخطواته وإجراءاته:
- أولاً. الإطار النظري، مجتمع العصر الرقمي وتنمية الفهم العميق في مناهج تعليم اللغة العربية:

المحور الأول - مجتمع العصر الرقمي ومناهج تعليم اللغة العربية:

١. مفهوم مجتمع العصر الرقمي:

ذكر متولي (٢٠٠٧، ٢٧) أن مجتمع العصر الرقمي هو "المجتمع الذي يعتمد في تطوره ونموه بصورة رئيسة على المعلومات والحاسبات وشبكات الاتصال" أي أنه يعتمد على ما يسميه البعض بالتقنية الفكرية، تلك التي تضم سلعاً وخدمات جديدة مع التزايد المستمر للقوة العاملة المعلوماتية التي تقوم بإنتاج وتجهيز ومعالجة ونشر وتسويق هذه السلع والخدمات. وأشار هوسل وبل (Housel & Bell, 2006, 14) إلى مجتمع العصر الرقمي بأنه "نموذج المجتمع الذي يكون فيه إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها هو القوة الرئيسية والأصول المحركة للتنمية والإنتاج والثروة، وفي هذا المجتمع تعني المعرفة القدرة على خلق قيم مضافة للعمل والاقتصاد وتحسين نوعية الحياة". أما مارتن (Martin, 2007, 208) فذكر أنه "المجتمع الذي يعتمد بشكل أساسي على المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات في شتى مجالات الحياة وتأثيره كبير على نمط حياة الإنسان بشكل عام، وتصبح المعرفة فيه سلعة يمتلكها وينتجها وينشرها ويطبّقها ويوظفها في اقتصاده وقراراته".

وفي هذا الصدد عرّف سليم (٢٠١٢، ١٢) مجتمع العصر الرقمي بأنه "ذلك المجتمع الذي يقوم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتمثل المعرفة فيه رأس المال والمصدر الأساسي للإنتاج". وذكر عزازي (٢٠١٥، ٣٩) أن مصطلح مجتمع العصر الرقمي يشير إلى التغيرات التي تشكلت في بداية الألفية الثالثة وأدت إلى خلق مجتمعات تكنولوجية ومراكز اتصال نتيجة لاعتماد ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة، والتي تتطلب امتلاك قدر من المهارات التكنولوجية، وتعمل على تسهيل الحياة وتحسينها.

والجدير بالذكر أن ظهور مصطلح مجتمع العصر الرقمي كان متزامناً مع السياق العالمي للعولمة Globalization والسوق العالمية Marketization والانفجار التكنولوجي Technology Explosion، و ثمة مصطلحات ظهرت تستخدم بوصفها مترادفات لمجتمع العصر الرقمي هي: مجتمع التقنية Technology Society، ومجتمع المعرفة Knowledge Society، ومجتمع العولمة Globalized Society، ومجتمع المعلومات Information Society، ومجتمع التعلم Learning Society (Hargeers, 2005, 75).

ومما سبق يتضح أن مجتمع العصر الرقمي ليس مجرد مشروع تقني مادي صرف بقدر ما هو تشكيل تاريخي يقوم على بيئة تؤمن بالمعرفة بدرجة أولى وبدورها المجتمعي والاقتصادي؛ بمعنى أنه لا يجب اعتبار مجتمع العصر الرقمي هو نشر ما يسمى بالثقافة الرقمية أي امتلاك القدرات على استعمال الحواسيب والربط بالشبكات، فهذه ليست إلا شروطاً لمجتمع العصر الرقمي الذي ينبغي أن ننظر إليه كنمط من العلاقات الاجتماعية والسياسية والثقافية يجعل المعرفة موضوعاً رئيساً ويقر بدورها المركزي في تشكيل ثروة المجتمعات ومفاهيمها.

ومن العرض السابق لمفهوم مجتمع العصر الرقمي يمكن استخلاص الآتي:

- المعرفة وثيقة الصلة بالتكنولوجيا إن لم تكن تابعة لها في كثير من الأحيان.
- امتلاك التقنيات وحياسة المعرفة عنصراً أساسياً لتطور مجتمع العصر الرقمي.
- رأس المال الفكري أثمن ما يمتلكه مجتمع العصر الرقمي.
- استغراق المعرفة والتقنية مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية.

٢. خصائص مجتمع العصر الرقمي:

يمكن تحديد أهم خصائص مجتمع العصر الرقمي في الآتي:

- أ- مجتمع غير محدد الشكل:

إن مجتمع العصر الرقمي لم يتبلور في شكله النهائي بعد، بمعنى أنه مثل أعلى أو فكرة مثالية تسعى معظم المجتمعات للوصول إليه؛ ولهذا فإن منظمة اليونسكو عندما أصدرت تقريرها العالمي لعام ٢٠٠٥ بعنوان "نحو مجتمعات المعرفة Towards Knowledge Societies" (UNESCO World Report, 2005) استخدمت صيغة الجمع في تناول مفهوم مجتمعات المعرفة للدلالة على أنه لا يوجد نموذج لمجتمع جاهز للتطبيق؛ ومن ثم فإن مجتمع العصر الرقمي مازال في طور التشكل والتقارب على نحو يجعل منه قارة جديدة قوامها المعرفة والتكنولوجيا والاتصالات، وهو أوسع بكثير من المجتمعات التقليدية التي تحددها اللغة المشتركة أو التضاريس الجغرافية أو الثقافة الواحدة وغيرها من العناصر المعروفة.

ب- مجتمع تقني متطور:

يعتمد مجتمع العصر الرقمي على الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والحاسبات وشبكات الاتصالات وتطبيقاتها، وهو أكثر تقدماً من مفهوم مجتمع المعلومات الذي يعتمد على الجاهزية الشبكية (Tilak, 2002, 299).

ت- مجتمع يؤمن بالمعرفة:

فالمعرفة سلعة ذات منفعة عامة؛ وهذا يعني أن المجتمع الذي ينتج المعرفة ويستعملها في مختلف نشاطاته هو المجتمع الذي يستطيع أن ينافس ويفرض نفسه، ومن ثم فإن إنتاج المعرفة وابتكارها وامتلاكها أهم ما يميز مجتمع العصر الرقمي (Holmner, 2008, 35).

ث- مجتمع متعدد الأبعاد:

حيث يقوم على إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها بكفاءة في جميع جوانب النشاط الإنساني والاقتصادي والسياسي والمجتمع المدني والثقافي والتكنولوجي والتربوي والشخصي (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٢، ٢٢٤).

ج- مجتمع رأس المال الفكري:

ويتمثل رأس المال الفكري Intellectual Capital في أصحاب المعارف التخصصية الذين يفكرون ويدعون ويبتكرون وينتجون المعرفة، وهم من أطلق عليهم دركر (Drucker, 1998, 54) عمال المعرفة Knowledge Worker ذوي الياقات البيضاء الذين يقللون الهوة بين العمل الذهني والعمل اليدوي، وتتطلب طبيعة أعمالهم معارف نظرية تخصصية دقيقة ومهارات عالية.

ح- مجتمع ديمقراطي:

إن المعرفة لا يمكن أن تتقدم وتنتشر إلا في ظل الديمقراطية والحرية بمضمونها السياسي والثقافي. فالديمقراطية هي الضامن الأول لحرية حركة المعرفة وسرعة انتشارها وسهولة استيعابها؛ ولهذا فقد أقر تقرير التنمية الإنسانية العربية الثاني للعام ٢٠٠٣ أن إطلاق حريات الرأي والتعبير هي العتبات المؤدية إلى سبل إنتاج المعرفة (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٣، ١١).

خ- مجتمع متقدم:

المجتمعات المتقدمة هي المجتمعات الأوفر حظاً في قدرتها على التطور باتجاه مجتمع العصر الرقمي؛ وذلك بفضل ما تمتلكه من قدرات بشرية وإمكانات مادية. إن مجتمع العصر الرقمي مجتمع يأخذ بصيغة التقدم والعلم والابتكار.

د- مجتمع دائم التعلم:

يتطلب من الجميع أن يتحولوا إلى متعلمين يتواصلون مع الجديد، كل في مجاله، ويقتضي ذلك اكتساب مهارات التعلم الذاتي، ومهارات التعلم المستمر مدى الحياة. إن هذا يعني أن تصبح المؤسسة التعليمية منظمة تعلم لا تقدم خدمات التعليم لطلابها فقط، بل يتعلم منتسبها (معلمون، وإداريون، وفتيون) بصورة مستمرة لتحسين أدائهم (القرني، ٢٠٠٩، ١٠٨).

ذ- مجتمع عولمي:

مجتمع العصر الرقمي يسمح بإلغاء الحدود الثقافية والاقتصادية والاجتماعية بين الشعوب، ويسمح بتدفق التقنيات والاقتصاد والقيم والأفكار عبر الحدود، وتصبح الأسواق والمنتجات أكثر عالمية والشعوب أكثر اتصالاً (Burbules & Torrs, 2008, 15).

٣. مهارات مجتمع العصر الرقمي:

ذكر ترلنج وهوود (Trilling & Hood, 1999, 6) أن ثمة ثلاثة عناصر رئيسة تعمل على توجيه وتشكيل النموذج التربوي لمجتمع العصر الرقمي تبعاً لمدى اندماجها، وهذه العناصر هي: ظهور تقنيات جديدة تختلف عما سبقها من تقنيات، وظهور افتراضات جديدة حول التعلم، وظهور مهارات جديدة للعمل والحياة في العصر الرقمي تختلف عن المهارات التي سادت في عصر الصناعة.

وقد اضطلع عديد من الباحثين والهيئات والجمعيات باقتراح مهارات ينبغي التركيز عليها والتي يحتاجها المتعلمون في مجتمع العصر الرقمي. وفي هذا الصدد ذكر ترلنج وهوود (Trilling & Hood, 1999, 7-8) أن مهارات مجتمع العصر الرقمي تتمثل في مهارات البقاء في الحياة

والعمل في العصر الرقمي، وقد حدداها في مهارات الاتصال والحوسبة، والعمل في فريق، والتعلم الموجه ذاتيًا، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، واتخاذ القرار، والتعلم مدى الحياة.

أما أيزنبرج وجونسون (Eisenberg & Johnson, 2000, 13) فقد توصلا إلى ما أسماه بالمهارات الست الكبيرة Big Six Skills للثقافة المعلوماتية وهي: تعريف أو تحديد الحاجة المعلوماتية، وتطوير استراتيجيات البحث عن المعلومات المطلوبة، وتحديد المصادر والوصول إليها، واستخدام المعلومات، ودمجها، وتقييمها.

وقد أنجزت الجمعية الدولية للتقنية في التعليم International Society For Technology in Education مشروعًا ضخمًا للمهارات التقنية التي تحتاجها المدارس الأمريكية في العصر الرقمي، أطلق عليها معايير تكنولوجيا التربية Educational Technology Standards. وقد نظمت هذه المهارات في ثلاث فئات للطلاب والمعلمين والإداريين، وصدرت في ثلاث وثائق. وقد احتوت كل فئة على ستة معايير وعدد من مؤشرات الأداء في كل منها. وقد تمثلت المعايير الرئيسية لفئات الطلاب في الآتي (International Society For Technology in Education, 2000):

- العمليات والمفاهيم الأساسية.
- القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية.
- أدوات الإنتاجية الشخصية.
- أدوات الاتصال التقنية.
- أدوات البحث التقني.
- الأدوات التقنية لحل المشكلة واتخاذ القرار.

وقد صنف المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 2003) متطلبات مجتمع العصر الرقمي في أربع فئات رئيسة هي:

- مهارات العصر الرقمي (Digital Age Literacy) وتشمل: القدرة على استخدام التقنية الرقمية وأدوات الاتصال، والشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها وتقييمها وإنتاجها للعمل في مجتمع العصر الرقمي. ومهارات الثقافة الأساسية والعلمية والاقتصادية والتقنية والبصرية والمعلوماتية و فهم الثقافات المتعددة والوعي الكوني.
- مهارات التفكير الإبداعي (Inventive Thinking) وتشمل: مهارات التكيف والتوجيه الذاتي والابتكار ومهارات التفكير العليا.

- مهارات الاتصال الفعال (Effective Communication) وتشمل: مهارات العمل في فريق والمهارات البين شخصية والمسئولية الشخصية والاجتماعية والاتصال التفاعلي.
- مهارات الإنتاجية العالية (High Productivity) وتشمل: مهارات التخطيط والإدارة والتنظيم والاستخدام الفعال للأدوات التقنية في العالم الواقعي.
- وقد طورت منظمة الشراكة (National Education Association, 2004) مهارات القرن الحادي والعشرين فيما يأتي:
 - مهارات المناهج الأساسية.
 - مهارات محتوى القرن الحادي والعشرين وتشمل: وعي كوني وثقافة مالية واقتصادية وثقافة حضارية ووعي صحي.
 - مهارات تعلم وتفكير وتشمل: تفكير ناقد ومهارات حل مشكلة واتصال وابتكار وإبداع وتعاون ومهارات ثقافة معلوماتية وإعلامية.
 - مهارات تقنية المعلومات والاتصال.
 - مهارات حياتية وتشمل: قيادة وأخلاق وتكيف وإنتاجية شخصية ومسئولية شخصية وتوجيه ذاتي ومسئولية اجتماعية.
- ونذكر تومي (Tuomi, 2005, 15) أن مهارات مجتمع العصر الرقمي هي الاتصال والحوسبة، والبحث عن معلومات، والعمل في فريق، والتعلم الموجه ذاتياً، واستخدام المعلومات في حل مشكلات عملية. ورأى جان و زو (Gen & Zhu, 2007, 208) أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً المتمثلة في المبادرة والاستقلالية وحل المشكلة والشعور بمسئولية التعلم والعمل الموجه بالأهداف والرغبة في التعلم والتغيير والتمتع بالتعلم، تمثل مهارات مهمة للألفية الثالثة.
- كذلك حدد جورتين (Gurteen, 2008, 7) مهارات عصر المعرفة في مهارات الاتصال ومهارات تقنية المعلومات ومهارات التفكير والعمل مع آخرين وتحسين المتعلم لأدائه وحل المشكلة. وأشار ماجمدار (Majumdar, 2013, 7) إلى المهارات الآتية بوصفها مهارات ضرورية لعمال المعرفة:
 - التفكير الناقد وحل المشكلات.
 - التفكير الإبداعي.
 - البحث عن المعرفة والوصول إليها والتعامل معها واستخدامها في اتخاذ القرارات.
 - الحوار والاتصال وجهاً لوجه أو عن بعد.
 - تكوين فرق عمل، والعمل في فريق.

- تطبيق واستخدام التقنية والتعامل مع الآلات بفهم ووعي.

- التعلم الذاتي والمستمر.

- فهم الثقافات الذي تحتمه العولمة للعمل في فريق فاعل ومتعدد الثقافات.

وثمة ملاحظة جديرة بالاهتمام، وهي أن المهارات المطلوبة لمجتمع العصر الرقمي تتجاوز بكثير المهارات الأساسية لاستخدام التقنية، فمهارات التقنية بالرغم من أهمية إتقان تعلمها فإنها ليست كافية لتوفير نموذج يساعد الطالب على تطبيق ما تعلمه ونقله من موقف إلى آخر. إن مجتمع العصر الرقمي يقوم على بيئة تؤمن بالمعرفة بدرجة أولى وبدورها المجتمعي والاقتصادي، ومن ثم حظيت مهارات التفكير الإبداعي والناقد، وحل المشكلات، والتواصل وجهاً لوجه أو عن بعد، والتعلم الذاتي والمستمر، والعمل التعاوني في فريق، واستخدام التقنية، بمكانة كبيرة في العصر الرقمي.

٤. متطلبات مجتمع العصر الرقمي:

لا شك أن تربية مجتمع العصر الرقمي تربية مغايرة لتربية عصر الصناعة؛ ذلك لأنها تتطلب بشراً من نوعية مختلفة، قادرين على توليد المعرفة ونشرها وتوظيفها. وثمة مجموعة من المتطلبات يحتاجها المتعلمون في مجتمع العصر الرقمي، وينبغي التركيز عليها، وهذه المتطلبات هي:

أ- قدرات تفكيرية متنوعة:

ذكر عليّ (٢٠٠٣، ١٣٨) أن أولى مسؤوليات إنسان مجتمع العصر الرقمي هي مسؤوليته نحو تنمية عقله، وقدراته وصيانة موارده الذهنية، حيث رسخت تربية الماضي نزعة التفكير الخطى القائم على تسلسل الأفكار والأحداث والربط الميكانيكي بين الأسباب والنتائج، ولكن مجتمع العصر الرقمي يحتاج إلى مهارات ذهنية أرقى وأعقد من مهارات التفكير الخطى؛ وذلك للتعامل مع أنماط العلاقات الشبكية والظواهر غير الخطية، والنقلات الفجائية.

ورأى حسنين (٢٠١٠، ٢٢١) أن مجتمع العصر الرقمي يقتضى إعلاء شأن العقل وإعماله والإفادة من قدراته اللامحدودة في التفكير والإبداع. وفي هذا الصدد أشار عليّ (٢٠٠٣، ١٤١) إلى أن إنسان مجتمع العصر الرقمي سيواجه عديداً من المواقف التي تتطلب منه سلامة الحكم على الأمور، وسرعة اتخاذ القرارات والمقارنة بين بدائل وخيارات مطروحة. ومن ثم فإن تنمية المهارات الذهنية اللازمة لتوليد المعرفة مثل؛ الاستنتاج والاستنباط والاستقراء والتحليل والتكريب بالإضافة إلى مهارات التفكير الإبداعي والناقد أصبحت ضرورة في مجتمع العصر الرقمي لأنها بمثابة البني التحتية التي تقام عليها البني المعرفية.

ولعل هذا ما دفع عليّ (٢٠٠٣، ٢٠١) إلى أن يؤكد أن نجاح المنهج الدراسي في مجتمع العصر الرقمي رهن بقدرته على مساعدة المتعلم على مواجهة تعقد الحياة من حوله، لقد كان المنهج في الماضي يكفي أن ينمي عددًا محدودًا من طرق التفكير، ولكن أمام هذا الكم الهائل من الظواهر المعقدة في مجتمع العصر الرقمي ينبغي أن يتجه المنهج إلى تزويد المتعلم بعدة معرفية وعدد من أنواع التفكير.

ب- قدرات شخصية للتعلم:

لا يقوم مجتمع العصر الرقمي بدوره إلا على أساس من منظومة للعلم والمعرفة والتقنية من خلال الاستثمار في الموارد البشرية، إن الرفاهية المعرفية لن تتحقق إلا من خلال قدرة رأس المال البشري على توليد وإثراء المعرفة.

ومن ثم فإن مفهوم المجتمع في العصر الرقمي هو المجتمع المعلم والمتعلم الذي يوفر لأفراده كل فرص التعليم والتعلم لتنمية قدراتهم الشخصية طوال مراحل حياتهم المختلفة وذلك لن يتم إلا من خلال دمج مفهوم التعلم المستمر في برامج إصلاح التعليم ومشروعاته المستقبلية (Lansdown, 2009, 11 ; Collinson, 2009, 15). وقد ورد في تقرير البنك الدولي أن المعرفة التخصصية تتغير بشكل مستمر، وهذا يتطلب اعتماد التعلم المستمر مدى الحياة لمساعدة المتعلمين أن يطوروا معارفهم ومهاراتهم باستمرار (World Bank, 2003, 12).

وفي هذا الصدد أكد كورنو (Cornu, 2005, 34) أن مجتمع العصر الرقمي هو مجتمع التعلم المستمر مدى الحياة والذي تتطور فيه المعرفة والمهارات بشكل مستمر. ورأى برون (Brown, 2008, 11) أن التعلم المستمر مدى الحياة أهم ما يحتاجه الإنسان في مجتمع العصر الرقمي. وأكد كوكس (Coakes, 2009, 136)، أن مناهج مجتمع العصر الرقمي ينبغي أن تتجه إلى إعداد المتعلم وتدريبه على أساليب التعلم التي تتفق وما سيواجهه في مواقع عمله مستقبلاً، وكيفية اندماجه في فريق، وكيفية الانتقال في العمل بين الفرق، وتحديد ما يتوقعه الفريق وما ينبغي أن يسهم به لعمل الفريق.

لقد غاب عن تعليمنا الالتفات إلى مهارات التعلم المستمر مدى الحياة ومهارات العمل في فريق، وقد أشار عليّ (٢٠٠٣، ١٣٨) إلى أن عدم تصدى المناهج الدراسية لمثل هذه المهارات يفضي بالضرورة إلى تفشي أعداد المنضمين إلى جحافل بطالة عصر المعرفة لعجزهم عن الوفاء بشروط التأهيل العلمي والمهني الدائمة التجدد والتعقد.

ت - قدرات لغوية مختلفة:

لم تعد فاعلية الفرد في مجتمع العصر الرقمي تتوقف على حصاد معارفه فقط، بل أصبحت تتوقف على قدرته على التواصل مع الغير والتفاعل معهم والتأثير فيهم، وتشير جميع الدلائل إلى أن التواصل عن بعد عبر الوسيط الإلكتروني سيقبل مفهوم التواصل اللغوي رأساً على عقب (عليّ، ٢٠٠٣، ١٥٢).

إن تقانة مجتمع العصر الرقمي تتطلب مراسيمًا جديدة للحوار، وتبادل الرأي، والتفاوض، وحسم الخلافات، والتعبير عن المشاعر والمواقف، إنها تتطلب آدابًا وطقوسًا جديدة للحوار عن بعد تختلف عن تلك التي للتخاطب وجهًا لوجه أو التراسل أو التهاتف (عليّ، ٢٠٠٣، ٢٥٦).

لقد بات التواصل عن بعد عبر الوسيط الإلكتروني، والقدرة على البحث والإبحار باللغة العربية عبر الإنترنت لاسترجاع معلومات وتحليلها وترشيحها، والقدرة على نشر وتوليد النصوص العربية آليًا من أهم متطلبات الحياة في مجتمع العصر الرقمي، وصارت القراءة والكتابة الإلكترونية مهارات لا غنى عنها لمواكبة الحياة في مجتمع العصر الرقمي. يرى عليّ (٢٠٠٣، ٥٠) أن تواصل مجتمع العصر الرقمي يتطلب مهارات لغوية جديدة استماعًا وتحديثًا وقراءة وكتابة.

وعلى سبيل المثال يتطلب مجتمع العصر الرقمي تنمية مهارات القراءة على مستوياتها المختلفة؛ القراءة العابرة **Skimming Reading**، والقراءة الانتقائية **Skipping Reading**، والقراءة العادية **Normal Reading**، والقراءة المتعمقة **In-depth Reading**.

وفي مجتمع العصر الرقمي تحظى مهارات الاستخلاص والتلخيص بمكانة كبيرة أيضًا، حيث رأى عليّ (٢٠٠٣، ٥١) أن ثمة فيضًا من المعلومات في عصر المعرفة دون ترشيح، ينبغي استخلاص جوهرها والكشف عن مواضع الزيف والتضليل فيها **Misinformation**، وتجنب التافه والمضمر، وجميعها أمور تتطلب درجة عالية من الإدراك والوعي لا يتولدان إلا من خلال اللغة ومهارات التواصل اللغوية.

ث - قدرات التعامل مع المعلومات:

لم يعد تخزين المعلومات مشكلة في مجتمع العصر الرقمي، لقد أصبحت المشكلة في كيفية البحث عن المعلومات والوصول إليها. لقد بات التنقيب عن المعلومات واستخلاصها من مناجم البيانات الرقمية أمرًا مهمًا بعد أن أصبحت البيانات الرقمية متاحة بعد توفر وسائط تخزين البيانات ذات السعة الهائلة (عليّ، ٢٠٠٣، ٩٢).

ومن هنا يمكن القول إن عملية اكتساب المعرفة في مجتمع العصر الرقمي تختلف عن سابق عهدها، حيث ركز تعليم الماضي على ماذا تعرف؟ لا كيف تعرف؟ ومع ظاهرة الانفجار المعرفي

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي -- د. محمد صلاح الدين سالم

انقلب الوضع، حيث أصبحت الأولوية للكيفية التي نحصل بها على المعرفة وكيفية إتقان أدوات التعامل معها. ومن ثم أصبح لزامًا على مناهج التعليم إكساب الطفل العربي القدرة على التعامل المباشر مع مصادر المعرفة دون وسيط بشرى في هيئة مدرس أو كتاب مدرسي وإكسابه مهارات البحث والإبحار في الإنترنت باللغة العربية.

لقد أصبح توافر المعلومات وتنوعها وإتاحة الوصول إليها ودرجة توليد المعلومات الجديدة منها وطرق استخدامها، معايير للحكم على القدرة الإبداعية للمجتمع الحديث، وفي هذا السياق يكون أحد الأهداف الجوهرية للتربية هو تنمية مجتمع قادر على الوصول إلى المعلومات وتقييمها وتوليد معلومات جديدة (Tilak, 2002, 300 ; Nerland, 2007, 340). ومن المهم هنا التأكيد على أن توظيف المعرفة حالة أرقى من مجرد الحصول عليها، لأن المعرفة يمكن في عصر التخمة المعلوماتية أن تضيع في خضم فيضانات المعلومات على الإنترنت؛ ولهذا يدعو عليّ (٢٠٠٣، ١٣٦) إلى التخلص من النزعة السلبية في التعامل مع المعرفة والانتقال من سلبية الاستقبال إلى إيجابية البحث والاستكشاف وتطبيق المعرفة واقعيًا.

إن ثمة فرقًا كبيرًا بين تحصيل المعرفة وتطبيقها عمليًا لحل المشكلات، إن توظيف المعرفة يحتاج من المتعلم أن يُنقذ بصورة أعمق إلى هيكلتها الداخلية، ويعيد بناء المعرفة من عناصرها. ج- قدرات استخدام التقنية:

ليس هناك جدال في أهمية التقنية في مجتمع العصر الرقمي، لقد انتشرت تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في شتى المجالات وعلى جميع المستويات، وعلى ما يبدو فلا حدود لتطبيقات هذه التكنولوجيا سوى حدود قدرات الإنسان المستخدم لها. لقد أضافت تكنولوجيا المعلومات لمنظومة المناهج الدراسية أشكالًا عديدة للتعليم، حيث أصبحت البرمجيات التعليمية عنصرًا مكملًا لنظم التعليم التقليدية، وقدمت للتعليم أساليب جديدة كالتعليم من خلال التفاعل مع الوسائط المتعددة التي تشمل النصوص والأصوات والرسوم الثابتة والمتحركة ومقاطع الفيديو.

وفي هذا السياق ذكر عليّ (٢٠٠٣، ٤٨-٤٩) أن تكنولوجيا المعلومات قد أفرزت مجتمعًا جديدًا مغايرًا لكل ما سبقه، مجتمعًا قائمًا على اقتصاد المعرفة، ويفرض ذلك ضرورة اللجوء إلى الوسائل الآلية التي تمدنا بها تكنولوجيا المعلومات. وتشمل هذه الوسائل؛ البرمجيات التعليمية، ونظم الترجمة الآلية، ونظم استرجاع النصوص، ونظم الفهرسة الآلية والاستخلاص الآلي، وبنوك المصطلحات، والقواميس الإلكترونية. وأكد عليّ (٢٠٠٣، ١٣٠) أنه مع التوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات، ومع انتشار الإنترنت لم يعد تعامل الفرد محصورًا في عالم الواقع فقط، بل

يزداد تعامله يوماً بعد يوم مع العوالم الافتراضية Virtual Worlds التي يزخر بها الفضاء المعلوماتي.

ولاشك أن ذلك يفرض على المناهج الدراسية تأهيل المتعلم للتعامل مع عالم الواقع وعوالم الفضاء المعلوماتي؛ فالحدود المكانية والزمنية في مجتمع العصر الرقمي قد انهارت، ولا بد لنظم التعليم والمناهج الدراسية أن تهيئ طلابها لهذه الخصائص المستجدة وذلك من خلال التعلم عن بعد، والتعلم بالمراسلة، والتعلم بالمشاركة، والتعلم من خلال العمل ولأجله. ويتطلب ذلك استحداث أساليب منهجية مغايرة ومبتكرة لاستغلال أطوار التعليم المذكورة.

لقد أضافت تقانة المعلومات أبعاداً عديدة للمنظومة التربوية فيما يخص أطوار التعليم والتعلم وأماكن تلقيه عبر مراحل العمر المختلفة، يمكن ذكرها في التعلم من خلال الآتي (عليّ، ٢٠٠٣، ١٣٥):

- البرمجيات التعليمية باعتبارها عنصراً مكملاً لنظم التعلم التقليدية.
- أسلوب الاتصال المباشر On line كصورة متطورة للتعلم بالمراسلة.
- مواقع التعليم المنتشرة على الإنترنت بأساليب التفاعل من خلال النصوص.
- أساليب التفاعل مع الوسائط المتعددة التي تشمل النصوص والأصوات والرسوم الثابتة والمتحركة، ومقاطع الفيديو.
- تبادل رسائل البريد الإلكتروني غير المباشر Of line.
- استخدام النظم الخبيرة.
- أساليب الواقع الافتراضي.

٥. مناهج التعليم والتحول نحو مجتمع العصر الرقمي:

يحتل المنهج الدراسي أهمية خاصة في مجال تكوين شخصيات المتعلمين وتنمية معارفهم ومهاراتهم وقيمهم. ويمكن القول إن ما يتعلمه الطلاب من معارف ومهارات وقيم داخل المدرسة يتوقف إلى حد كبير على طبيعة وخصائص المناهج الدراسية المقدمة لهم.

ولعل السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: ما مدى إسهام مناهج التعليم بما تحويه من بنية معرفية في تمكين التلاميذ من المعارف والمهارات والقيم اللازمة للحياة في مجتمع العصر الرقمي؟

لقد حاول ناير وسريدهاران وجاكوب (Nair, Sreedharan , Jacob, 2013) الإجابة عن السؤال السابق، حيث أجرى الباحثون دراسة هدفت إلى الوقوف على مدى إسهام المناهج الدراسية في الهند لطلاب ما قبل المرحلة الجامعية في التحول إلى مجتمع العصر الرقمي، وقد

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي -- د. محمد صلاح الدين سالم

استخدموا أداتين تمثلتا في المقابلة، واستمارة تحليل المحتوى، واستمع الباحثون لآراء (٣٤٠) معلماً من ست مقاطعات كما قاموا بتحليل محتوى مناهج اللغات والدراسات الاجتماعية والعلوم، وبعد مقابلة نتائج تحليل المحتوى مع آراء المعلمين توصل الباحثون إلى افتقار المناهج المشار إليها إلى المهارات اللازمة للتحويل إلى مجتمع العصر الرقمي مثل نشر ثقافة المعرفة، وإتاحة المناهج الدراسية للمتعلمين الفرص للعمل الجماعي والتعلم مدى الحياة، ودمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية، واعتبرتها ركائز أساسية لبناء مجتمع العصر الرقمي. وقد بحث عساف (٢٠١٢) مدى توافر متطلبات مجتمع العصر الرقمي في المناهج التجريبية الفلسطينية من وجهة نظر مدرّاء المدارس بمحافظة غزة، وأعد لهذا الغرض استبانة مكونة من (٣٧) مؤشراً موزعة على مجالات ثلاثة هي؛ استخدام المعرفة وتطبيقها، ومراعاة الاتجاهات العالمية المعاصرة، ومراعاة الحاجات المستقبلية للمتعلم. وقد توصل الباحث إلى توافر متطلبات مجتمع العصر الرقمي في المناهج الفلسطينية، وقد أرجع ذلك إلى خبرة واضعي هذه المناهج وإطلاعهم على خبرات بعض الدول المتقدمة في هذا المجال. أما السر (٢٠١٢) فقد توصل إلى نتيجة مغايرة لما توصل إليه عساف، حيث استهدف تشخيص الوضع الراهن لمناهج التعليم في البلدان العربية وفي فلسطين، ولتحقيق هذا الهدف قام بمراجعة نتائج عديد من الدراسات التي حاولت تشخيص هذا الواقع، وقد توصل الباحث من خلالها إلى تدنى نوعية التعليم وضعف مواكبته للنهضة التكنولوجية، وضعف المناهج الدراسية العربية، وقدم الباحث تصوراً للإطار العام لمناهج التعليم في البلدان العربية وفلسطين في ظل مجتمع العصر الرقمي.

وفى تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١١ (المكتب الإقليمي للدول العربية ومؤسسة محمد راشد المكتوم، ٢٠١١) والذي جاء بعنوان "إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع العصر الرقمي" اعتمد التقرير على دراسات حالة لعدد من الدول العربية لاستقصاء الوضعية والجاهزية والمتطلبات اللازمة لتسهيل ولوج الأجيال القادمة لمجتمع العصر الرقمي، حيث تم إنجاز بحث ميداني في مدن عُمان، والرباط، وصنعاء، ودبي، وأبي ظبي، وذلك لقياس مدى إسهام المناهج الدراسية في تنمية المهارات والقيم والبيئات التمكينية لدى الناشئة، وقد كشفت نتائج المسح الميداني عن تدنى نتائج عينة التلاميذ التي شملها البحث في المهارات المعرفية وهي: البحث عن المعلومات ومعالجتها، والتواصل الكتابي، وحل المشكلات، واستخدام التقانة.

وقد قام سهليج وبوسى (Sahlberg & Boce, 2010) بدراسة استهدفت الوقوف على طبيعة عملية التدريس وطبيعة بيئة التعلم في ألبانيا ودورها في التحول نحو مجتمع العصر الرقمي، وذلك على اعتبار أن المدرسة هي المكان المنوط به التحول نحو مجتمع العصر الرقمي،

حيث درّبا (١٥) ملاحظاً من جامعة تيرانا Tirana على أداة فلاندرز لملاحظة وتحليل أداء (٣٠٣) معلماً في (١٤) منطقة تعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى أن طرائق التدريس المستخدمة لا ترقى إلى ما يحتاجه مجتمع العصر الرقمي، وضعف إشراك الطلاب فيما يتعلمونه، وعدم اختلاف طرائق التدريس باختلاف المواد.

وبحثت الحسيني (٢٠٠٨) تحديد اهتمامات الطلاب القرائية في مجتمع العصر الرقمي وذلك لاتخاذها أساس لبناء مناهج مجتمع العصر الرقمي، وقد أظهرت الدراسة انخفاض الوعي التكنولوجي للطلاب، وأوصت بإعادة النظر في محتوى المناهج الدراسية وتقويم محتوى منهج اللغة العربية لتحقيق أهداف تعليمها في مجتمع العصر الرقمي، والاهتمام بالمهارات اللغوية اللازمة لزيادة فاعلية التواصل مع الآلة.

وبحث بيك (Beck, 2008) مدى التغير في دور المعلم وطرائق التعليم والتعلم في مجتمع العصر الرقمي، حيث قام بيك بملاحظة المعلمين في (١٦) مدرسة بالدنمرك وأجرى مقابلات مع هؤلاء المعلمين وطلابهم. وقد أشارت أهم نتائجها إلى أن طرائق الاستقراء والاستنتاج وأسلوب حل المشكلات والعمل على رفع كفايات الطلاب تستحثهم على إنتاج وتوليد المعرفة بشكل فاعل.

وفي هذا الإطار قدّم جان وزو (Gen & Zhu, 2007) إطاراً مرجعياً لبناء نموذج لبيئات المجتمعات الافتراضية، وقد أشار الباحثان إلى أهمية التكامل والتنوع والإبداع بين سمات المشاركين في البيئة الافتراضية كما أكد أفضلية التعلم الفردي المستمر والتعلم التشاركي لبيئة مجتمع العصر الرقمي الإلكتروني. أما كراج (Craig, 2007) فقد قام بتحليل ملفات الإنجاز لممارسات عدد من المعلمين للتحويل نحو مجتمع العصر الرقمي، وقد عرضت الدراسة لخمس أسس للنجاح كانت متوفرة بين المعلمين وهي؛ نشاط الفريق، والعمل بروح الفريق، والمساهمة الفردية والجماعية والمهنية، والقدرة على تصنيف المادة العلمية، والتطوير المستمر.

وأجرى كوك وزملاؤه (Kwok & Tan & Christopher, 2004) دراسة استهدفت بناء برنامج تفاعلي وتطبيقه في عدة دول منها هونج كونج والصين وأمريكا وذلك لإتاحة الفرص للمعلمين للخروج عن حدود الكتاب، واستخدام مصادر جديدة للمعرفة، وترسيخ أساليب تعاونية وسلوكيات تدعم ثقافة التعلم. وقد توصلت الدراسة إلى مرتكزات مهمة لبناء المعرفة والتي يتم التركيز عليها في المرحلة الأساسية والثانوية في هونج كونج وسنغافورة ومنها:

- وجود قاعدة بيانات متوفرة ومتيسرة لمجتمع التعلم.
- استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.
- اعتماد أسلوب حل المشكلات الموجودة في المجتمع ومناقشة الحلول مع المجتمع.

- توافر مصادر المعرفة وتنوعها.

من الواضح إذن أن دور المناهج الدراسية في التحول إلى مجتمع العصر الرقمي دور جوهري فالمناهج تسهم في إثراء المعرفة، وفي إعداد متعلمين قادرين على مواجهة تحديات مجتمع العصر الرقمي. وقد أظهرت نتائج معظم الدراسات السابق عرضها أن المناهج الدراسية تبتعد عن تلبية متطلبات مجتمع العصر الرقمي، وفي هذا الصدد أكد نجيب (٢٠١٢، ٣٤٤) أن المناهج الدراسية العربية لا تزال تعتمد على الحفظ والتلقين وتكريس ثقافة الصمت والسلبية، وتؤدي إلى جمود تفكير النشء والشباب وانخفاض مستوياتهم في الفهم والتحليل والمقارنة وحل المشكلات.

٦. ملامح مناهج مجتمع العصر الرقمي:

إذا كانت تلك هي متطلبات مجتمع العصر الرقمي، وهذا هو دور مناهج التعليم في التحول نحو مجتمع العصر الرقمي، فإن الأسئلة التي تطرح نفسها هنا الآن هي:

- ما ملامح المناهج الدراسية لتلبية هذه المتطلبات؟
- وما شكل المعرفة التي يتوقع أن تقدم للمتعلم في ظل مناهج تتجه نحو مجتمع العصر الرقمي؟
- وما طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة لمناهج مجتمع العصر الرقمي؟
- وما أساليب التقويم التي يمكن الاعتماد عليها في قياس تحصيل المتعلم في مجتمع العصر الرقمي؟

إن ثمة ملامح أساسية ينبغي أن تتصف بها المناهج الدراسية في توجيهها نحو مجتمع العصر الرقمي، فهي مناهج متحررة من قيد الكتاب المدرسي، تعتمد عليه ولكن ليس بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة، بل هناك مصادر أخرى متنوعة. وهي مناهج تأخذ بمعطيات التقنية المعلوماتية مع إيمانها الكامل بأن التقنية ليست هي العامل الرئيس لإحداث التحول المنشود نحو مجتمع العصر الرقمي، إنها مناهج تتبنى ثقافة الممارسة والتفكير وتهجر ثقافة الحفظ والتلقين.

وقد أشار بركين (Perkin, 1999, 6) إلى أنها مناهج موجهة من قبل المتعلمين **Students Centered** وتأخذ بنموذج تحويل المعلومات **Transformative Information Model** حيث يفكر المتعلمون فيما وراء المعلومات **Metacognition** ويعملون على مشاريع ومشكلات، ويأتون بحلول تعبر عن شخصياتهم. وأكدت كوكس (Coakes, 2009, 136) أن مناهج مجتمع العصر الرقمي ينبغي أن تتجه إلى إعداد المتعلم وتدريبه على أساليب التعلم التي تتفق وما سيواجهه في مواقع عمله مستقبلاً، وكيفية اندماجه

في فريق وكيفية الانتقال في العمل بين الفرق وتحديد ما يتوقعه الفريق وما ينبغي أن يسهم به لعمل الفريق.

وهي مناهج تتجه إلى تزويد المتعلم بعدة معرفية وعدد من أنواع التفكير مثل: التفكير الابتكاري **Creative Thinking**، والتفكير النقدي **Critical Thinking**، والتفكير العلمي **Scientific Thinking**، والتفكير العولمي **Global Thinking**، والتفكير المفهومي **Conceptual Thinking**، والتفكير الاستشراقي **Progressive Thinking**، والتفكير الجمعي **Collective Thinking**، والحوسبي **Computational Thinking**، والتفكير الحدسي **Intuitive Thinking**، والتفكير الخلافي **Controversial Thinking** (علي، ٢٠٠٣، ٢٠١).

ويتوقع في المناهج الدراسية التي تتجه نحو مجتمع العصر الرقمي أن يتصف محتواها المعرفي بالتركيز على مهام أصيلة **Authentic Tasks** ترتبط بعلاقات هادفة بالعالم الواقعي (Menas, et.al, 1993, 16). وتتصف المعرفة التي يحصل عليها المتعلمون في ظل هذه المناهج بأنها ليست هشة **Fragile Knowledge** ومفقودة سرعان ما ينساها المتعلم، ولا خاملة لا يستطيع المتعلم استخدامها بعفوية وتلقائية في المواقف الحقيقية، وليست مجزأة ومنفصلة عن السياق الواقعي الذي تستخدم فيه هذه المهارات، ولا ساذجة تعتمد تفسيرات سطحية. إنها معرفة ذكية تتصف بكونها واعية **Informed** ونشطة **Energetic** وموجهة للتفكير **Thoughtful** (Perkin, 1999, 8).

أما عن طرائق التدريس واستراتيجياته في ظل التوجه نحو مجتمع العصر الرقمي، فينبغي أن تتصف بالتنوع ويضطلع فيها المتعلم بدور أكبر **Student Autonomy** ويتحول فيها دور المعلم ليصبح موجهاً ومرشداً ومستشاراً. ومن المتوقع أن يحظى التعلم القائم على حل المشكلات **Problem Solving** أو التعلم الاستكشافي **Exploration** والتعلم التعاوني **Collaborative Learning** بدور كبير في ظل مناهج تأخذ بالتوجه نحو مجتمع العصر الرقمي.

أما عن أساليب التقويم، فلن تكون الاختبارات التقليدية كافية أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم، لذلك فقد حظيت أساليب التقويم البديل **Alternative Assessment** التي تؤكد على التقويم المعتمد على الأداء **Performance-Based Evaluation** مثل الملاحظة، والتقارير، والعرض، والحقيبة الوثائقية الإلكترونية **e-Portfolio** وغيرها باهتمام كبير لملاءمتها للمهارات المطلوبة في العصر الرقمي.

٧. اللغة وتحديات مجتمع العصر الرقمي:

إن مجتمع العصر الرقمي . وهو مجتمع العلم والتقانة . يتركز بشكل أساسي على اللغة؛ إذ إن اللغة تُعنى بنقل المعرفة واستيعابها، بل وإنتاجها. وهي ضرورية لبناء مهارات التواصل الإنساني (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٣، ١٢١).

يرى عليّ (٢٠٠٣، ٩٢) أن أهمية اللغة تزداد في مجتمع العصر الرقمي بصفتها . أي اللغة . وعاءً للمعرفة وأمضى الوسائل في تبادلها وتنميتها. ويصف تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣ دور اللغة في مجتمع العصر الرقمي بالجوهري؛ لأنها الحامل للأداتي للثقافة، وأساس رئيس من أسسها، ترتبط بمكوناتها المختلفة من فكر وإبداع وتربية وإعلام وتراث وقيم ومعتقدات، وقد باتت الثقافة في مجتمع العصر الرقمي المحور الأساسي الذي تدور في فلكه عملية التنمية (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٣، ١١٣).

واللغة العربية . بلا شك . من أبرز ملامح الثقافة العربية، وإن كانت منظومة المعرفة هي مناط الأمل في تجاوز المجتمعات العربية لتخلفها الراهن، فمنظومة اللغة من أهم مداخل بعث الحيوية في جميع أرجاء منظومة المعرفة (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٣، ١٢١).

هذا وقد تناول تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣ والذي بعنوان "تحو إقامة مجتمع المعرفة" بشيء من التفصيل وضع اللغة العربية وأهميتها في صناعة المجتمع العربي ودورها المحوري في بناء مهارات التواصل الإنسانية والأساسية في بناء مجتمع المعرفة. وثمة تحديات حقيقية توقف التقرير أمامها، تواجه اللغة العربية في مجتمع المعرفة تنظيرًا، وتعليمًا، واستخدامًا، ونقدًا، وإبداعًا. وهذه التحديات تتمثل في عدم توافر سياسة لغوية على المستوى القومي، وجمود التنظير اللغوي، وقصور العتاد المعرفي لدى اللغويين، وقصور الوعي بدور اللغة في تنمية المجتمع الحديث، والصعوبات التي تثيرها ثنائية الفصحى والعامية، وتضارب التشخيص للداء الذي تشكو منه العربية، وغياب رؤية واضحة للإصلاح اللغوي، هذا بالإضافة إلى القضايا التي تثيرها تقانات المعلومات المتعلقة بمعالجة اللغة العربية آليًا بواسطة الحاسوب، وضعف النشر الإلكتروني بها، وقلة البرمجيات المتقدمة فيها (المكتب الإقليمي للدول العربية، ٢٠٠٣، ١٢٢).

وتشير الإحصاءات المتعلقة بوجود اللغة العربية على الإنترنت إلى أنها في المرتبة السادسة عشر؛ وهذا بسبب عزوف الدول العربية عن استخدام اللغة العربية في مجال العلم (بلعيد، ٢٠٠٧، ٧٤). ومن أجل ذلك اهتم تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩ والذي بعنوان "تحو تواصل معرفي منتج" بتطوير اللغة العربية من أجل أن تصبح قادرة على إنتاج المعرفة الملائمة لمتطلبات

الواقع العربي، ودعا التقرير إلى تطوير أدوات اللغة العربية لتصبح قادرة على المساهمة في المحتوى الرقمي بما يوسع مكاسب العرب في هذا المجال (المكتب الإقليمي للدول العربية ومؤسسة محمد راشد المكتوم، ٢٠٠٩).

أما من حيث تعليم اللغة العربية وتعلمها فتوجز الحسيني (٢٠٠٨، ٧، ٨) أهم مظاهر ضعف مناهج اللغة العربية، في إهمال الجوانب الوظيفية في استخدام اللغة؛ حيث تم اختزال مهارات التواصل على المستوى القرائي والكتابي، ولم يسلم تعليم القواعد النحوية من إهمال الوظيفية والتركيز على الجوانب الصورية بالإضافة إلى عدم النفاذ إلى مضامين النصوص العميقة والكشف عن بناها والاكتفاء بالوقوف على دلالتها ومعناها العام.

وفي دراسة أجراها العربي (٢٠١٢) حول لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية، تناول الباحث بشيء من التفصيل العولمة اللغوية وآثارها الإيجابية والسلبية على لغة الطفل العربي، وأثر الحاسوب والتقنيات الحديثة والشبكات على الحصيلة اللغوية لدى الطفل العربي، وقدم الباحث بعض الاقتراحات للحد من ظاهرة التنازل اللغوي، ودعا إلى توطين المعرفة باللغة العربية، وإعادة النظر في تعليم اللغة التلقيني، والتركيز على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، وإعداد مناهج وتصميم برمجيات لتعليم اللغة العربية تستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي القائمة على نظم معالجة اللغة العربية آلياً.

٨. واقع منهج اللغة العربية في مجتمع العصر الرقمي:

أولت وزارة التربية والتعليم بمصر اهتماماً كبيراً بتطوير مناهج تعليم اللغة العربية؛ حتى تُقدم للطلاب بشكل يدفعهم إلى استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في حياتهم وممارساتهم اليومية. ومنهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية هو أحد المناهج التي تم تطويرها، وقد صدرت طبعته الأولى في عام ٢٠١٢م. ويشتمل منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية على ستة كتب؛ لكل صف كتابان، أحدهما للفصل الدراسي الأول، والآخر للفصل الدراسي الثاني.

وكتاب الصف الرابع الابتدائي (اللغة في حياتي) من تأليف حسن سيد شحاتة، وعبد العزيز النبوي، وزكريا إبراهيم، ومحمد رجب فضل الله، ومعاطي نصر، وشاكر عبد العظيم قناوي. وقد عدّل الكتاب تحت إشراف مركز تطوير المناهج وإعداد المواد التعليمية. وقد راعى مؤلفو الكتاب ومعدّلوه - كما يقولون في مقدمة كتابهم - معايير متنوعة في إعداده؛ من أهمها أن يعكس إيمان وزارة التربية والتعليم بأهمية أن يتواءم الكتاب المدرسي مع عصر المعلومات وطفراته، ومع ما أصبح متاحاً عند أطراف الأصابع من وسائل متعددة للتعلم والمعرفة، ومن إعداد جيل قادر

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي -- د. محمد صلاح الدين سالم
على التفكير والابتكار ومواجهة التحديات بالحلول الذكية. وتم تقسيم الكتاب إلى ثلاث وحدات،
تشتمل كل وحدة على ثلاثة دروس، تتصل جميعها بمضمون الوحدة وموضوعها، ولكل وحدة
فكرة، وعنوان وأهداف ودروس.

أما كتاب الصف الخامس الابتدائي (لغتي الجميلة) فمن تأليف محمد صلاح فرج، ومحمد
عبد الحميد غراب. وقد عُدّل الكتاب تحت إشراف مركز تطوير المناهج وإعداد المواد التعليمية.
وقد اعتمد مؤلفو الكتاب - كما يقولون في مقدمة كتابهم - على منهج التكامل بين فنون اللغة
العربية، حيث تعالج هذه الفنون من خلال محتوى ثقافي يتسم بالأصالة والمعاصرة، ومعايشة
واقع التلاميذ، ولم تفرد دروس خاصة للقواعد النحوية، وإنما تمت معالجتها من خلال أنشطة
الدروس وتدريباتها. وقد تم تقسيم الكتاب إلى ثلاث وحدات، تشتمل كل وحدة على ثلاثة دروس،
تتصل جميعها بمضمون الوحدة وموضوعها.

وكتاب الصف السادس الابتدائي (اللغة العربية) من تأليف حسن شحاتة، وزكريا القاضي. وقد
عُدّل الكتاب تحت إشراف مركز تطوير المناهج وإعداد المواد التعليمية. وقد راعى مؤلفو الكتاب -
كما يقولون في مقدمة كتابهم - أن يتواءم مع عصر المعلومات وطفراته، ومع ما أصبح متاحا
من وسائل متعددة للتعليم والمعرفة، رغبة في إعداد جيل قادر على التفكير والابتكار ومواجهة
التحديات بالحلول الذكية. وتم تقسيم الكتاب إلى ثلاث وحدات، تدور كل منها حول فكرة معينة،
وللوحدة عنوان وأهداف ودروس.

ومنهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية . رغم الجهود التي بذلت من قبل وزارة التربية والتعليم
لتطويره . لا يزال بعيداً كل البعد عن تلبية متطلبات مجتمع العصر الرقمي، وتأهيل تلاميذه للولوج
فيه؛ فقد أشارت نتائج دراسة حسان (٢٠١٧) إلى أن منهج اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من
وجهة نظر معلميه لا يلبي متطلبات اقتصاد المعرفة، ولا يتواءم مع عصر المعلومات وطفراته.
وأشار نجيب (٢٠١٢، ٣٧٥) إلى أن مهارات القراءة والكتابة الورقية على سبيل المثال لا تزال
مستخدمة في مناهج التعليم على نطاق واسع، وذلك رغم اهتمام المجتمعات الغربية المتقدمة
بنوع جديد من المهارات الإلكترونية، حيث تتيح للطلاب والمعلمين تطوير مواد تعليمية إلكترونية
وإجراء بحوث ومشروعات دراسية في أشكال إلكترونية. أما الحسيني (٢٠٠٨، ٨) فقد أكدت أن
تعليم اللغة العربية في عصر المعرفة مازال يفتقر إلى أساليب مستحدثة ومهارات تواصل جديدة
مثل مهارات التواصل عن بعد ومهارات التواصل مع الآلة، وتنمية المهارات اللغوية اللازمة لزيادة
فاعلية البحث في مصادر المعلومات النصية من مفاهيم وموسوعات وتنمية قدرة المتعلم على
التقييم الذاتي في اكتساب المهارات اللغوية.

المحور الثاني - تنمية الفهم العميق في مناهج تعليم اللغة العربية:

١. مفهوم الفهم العميق:

عرف اللقاني، والجمل (٢٠٠٣، ٢١٨) الفهم العميق بأنه القدرة على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه المتعلم، ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات العقلية التي يظهرها المتعلم والتي تفوق مستوى التذكر، كأن يترجم أو يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالاً أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما. أما عبد الحميد (٢٠٠٣، ٢٨٦-٢٨٧) فقد عرفه بأنه مجموعة من القدرات المترابطة التي تنمي وتعمق عن طرق الأسئلة والاستقصاء الناشئ عن التأمل والمناقشة واستخدام الأفكار. وقد عرفه كوكس وكلاك (Cox & Clark, 2005, 97) بأنه القدرة على التفسير بابتكاريه، والتفكير في المشكلات وخلق حلول لها تتسم بالجدة. أما قطامي وعمور (٢٠٠٥، ٨٢) فقد عرّفا الفهم العميق بأنه عملية معرفية ذهنية واعية يقوم بها المتعلم لتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة. وفي هذا السياق أشار الجهوري (٢٠١٢، ٢٨) إلى الفهم العميق بأنه أعمال التفكير في المهام الأكاديمية، بالترجمة والتفسير والاستنتاج، عن طريق طرح تساؤلات ذاتية تدفع بالمتعلم نحو التعمق في الفهم. وذكر أثرتون (Atherton, 2013) أن الفهم العميق يتمثل في عمل ترابطات للمفاهيم المتعلمة تتجاوز بشكل كبير الشكل السطحي لها.

ويتضح مما سبق أن الفهم العميق يتمثل في قدرة المتعلم على تكوين معنى لأجزاء المعرفة المنفصلة، وإدراك علاقاتها من خلال التبصر، والبحث، والتقصي، واستيعاب معنى الخبرة التعليمية، وتفسيرها والتوسع فيها، ووضوح الأفكار وتطبيقها في مواقف جديدة، وتقديم أدلة للقدرة على استخدام المهارات والحقائق في سياقات مختلفة بوعي وحكمة، وتصوير المشكلات وحلها بطرق مختلفة، ومن ثم فهو أكبر بكثير من مجرد حيازة معرفة أو استرجاعها.

٢. أهمية الفهم العميق:

يعد تنمية وتعميق الفهم من الأهداف الرئيسية للتعليم؛ حيث يسهم الفهم العميق في أن تصبح المعرفة الناتجة عنه ذات معنى، ومن ثم أكثر ترابطاً، واحتمالية للاسترجاع والاستخدام والتطبيق في مجالات جديدة. وقد ذكر ليثوود، وماك آدي، وباسكي، ورودرج ومور (Leithwood, McAdie, Bascie, Rodrigue, & Moore, 2006, 4) أن ممارسة الفهم العميق يساعد في الاحتفاظ طويل الأمد بالمادة المتعلمة، بالإضافة إلى إيجاد المعنى الشخصي الذي يجعل المرء أكثر تبصراً بذاته. وفي السياق ذاته أكد طلبية (٢٠٠٩، ١١١) أن الفهم العميق يتحدد بقدرة

المتعلم على تجهيز ومعالجة المعلومات عند المستوى الأعمق القائم على المعنى، وهذا يتيح له إيجاد نوع من العلاقات بين عناصر أو مكونات المادة موضوع التعلم، وأيضا تنظيم وتخطيط المعلومات، وتأمل الذات عند عملية الفهم مما يؤدي إلى احتفاظ أكثر ديمومة لهذه المعلومات ومن ثم سهولة استرجاعها.

ومن ثم تبرز أهمية الفهم العميق في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير بصورة هادفة ودقيقة، لمساعدتهم في الكشف بصورة نشطة عما يكمن تحت سطح الحقائق، والتأمل في معناها، وكذلك تنمية قدرتهم على استخدام فهمهم في تطبيقات مختلفة وسياقات حقيقية قائمة على التأمل والربط بين المعلومات السابقة واللاحقة في إطار مفاهيمي للمعرفة الموجودة ببنيتهم المعرفية، الأمر الذي يؤدي إلى ترابط الأفكار والمقارنة بينها، وفهم المتناقض منها، بالاعتماد على مهارات متعددة كالتفسير والتنبؤ والطلاقة الفكرية، واتخاذ القرار.

٣. مهارات الفهم العميق:

اقترح جرانت ويجنز Grant Wiggins وجاي ماكتاي Jay McTighe ستة أوجه يكشفان بها تعمق فهم المتعلم، وأطلقا عليها: الأوجه الستة للفهم، وهي: الشرح، والتفسير، والتطبيق، وتكوين وجهة نظر، والتعاطف أو التقمص العاطفي، ومعرفة الذات. ويمكن تناول الأوجه الستة للفهم في الآتي (ويجنز وماكتاي، ٢٠٠٨):

أ- الشرح Explain:

ويقصد به قدرة المتعلمين على أن يصوغوا بأسلوبهم الشخصي المعنى، وأن يتجاوزوا عرض الحقائق والمعلومات الصحيحة إلى تقديم آراء مبررة تبرز كيفية التوصل إلى هذه الحقائق والمعلومات، وأسباب صحتها؛ فالشرح ليس مجرد معرفة حقائق، بل التوصل إلى استنتاجات وأدلة تتسم بالتبصر والتعمق.

ب- التفسير Interpret:

ويقصد به قدرة المتعلمين على أن يوجودوا معنى أو دلالة أو شيئا معقولا، أو قيمة في الخبرة الإنسانية والبيانات والنصوص، وأن يتوصلوا إلى المعاني والتفسيرات بأنفسهم، ويتعدوا عن تقديم التفسيرات الجاهزة، وأن يكونوا معناهم الخاص بهم.

ت- التطبيق Apply:

ويقصد به قدرة المتعلمين على أن يستخدموا المعرفة بفاعلية في مواقف جديدة وسياقات حقيقية مختلفة.

ث- تكوين وجهة نظر Perspective:

ويقصد به قدرة المتعلمين على أن يقدموا نقداً متبصراً للآراء الواردة في موضوع ما، ويدركوا وجهات النظر المختلفة بشأنه، ويميزوا المعقول منها وغير المعقول، ويكونوا وجهة نظرهم الخاصة.

ج- التعاطف أو التقمص العاطفي Empathize:

ويقصد به قدرة المتعلمين على أن يدركوا أفكار الآخرين وآرائهم بموضوعية، وأن يتجردوا من الذاتية، في محاولة منضبطة منهم لأن يشعروا كما يشعر الآخرون، وأن يروا ما يراه الآخرون.

ح- معرفة الذات Self knowledge:

ويقصد به قدرة المتعلمين على أن يعوا استيعابهم ويتحكموا في عملياتهم التفكيرية، ويخططوا ويراقبوا ويقوموا تعلمهم ذاتياً.

٤. تنمية الفهم العميق في مجتمع العصر الرقمي:

تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين في جميع المراحل الدراسية بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية أصبح ضرورة مع ما يشهده مجتمع العصر الرقمي من انفجار معرفي يتطلب متعلمين على درجة عالية من الوعي والتأمل والتعمق، من أجل إكسابهم القدرة على توليد المعرفة وتوظيفها ونشرها، وفي هذا السياق أشار علي (٢٠٠٣، ٥١) إلى أن ثمة فيضانات من المعلومات في مجتمع العصر الرقمي دون ترشيح، ينبغي استخلاص جوهرها، والكشف عن مواضع الزيف والتضليل فيها، وتجنب التافه والمضر منها، وكل هذا يتطلب درجة مرتفعة من الفهم العميق.

إن تحليل المتعلمين للمعرفة وتوظيفها يتطلب منهم النفاذ إلى هيكلتها الداخلية وعناصرها بصورة أعمق لإعادة بنائها. وفي هذا الصدد أكد كلٌّ من فينويك، وهمفري، وكوين، وإنديكوت (Fenwick, L., Humphrey, S., Quinn, M., Endicott, M., 2013, 2) أن المتعلمين الذين يطورون فهماً عميقاً للمحتوى المعرفي في مستويات مختلفة من الأثر المفاهيمية يمكنهم نقل المعرفة وإجراء الترابطات اللازمة لتطبيق المهارات الفنية بفعالية ومرونة في سياقات جديدة لحل المشكلات بطرق مبتكرة. ومن ثم باتت مهارات الفهم العميق من أهم متطلبات مجتمع العصر الرقمي.

ثانياً . المنهجية والإجراءات:

اتبع في إعداد البحث المنهجية والإجراءات الآتية:

١ . تقويم محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة

الابتدائية: استهدف تقويم محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تحديد مدى مراعاة المنهج لمعايير مجتمع العصر الرقمي، وقد تم ذلك من خلال إعداد معيار التقويم، وتحليل محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية على ضوء المعيار، ويمكن توضيح خطوات هذين الإجراءين في الآتي:

أ - إعداد معيار التقويم:

مرر إعداد معيار التقويم بالخطوات الآتية:

(١) تحديد هدف المعيار:

استهدف المعيار الحكم على مدى مراعاة محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية لمعايير مجتمع العصر الرقمي.

(٢) اشتقاق بنود المعيار:

وقد تم ذلك من خلال دراسة الأدبيات التي تناولت طبيعة مجتمع العصر الرقمي، ومتطلبات التحول نحوه، ومراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بتطوير مناهج التعليم على ضوء معايير مجتمع العصر الرقمي، وإجراء مقابلات مع عدد من خبراء التعليم للوقوف على تصوراتهم لمعايير مجتمع العصر الرقمي. وعلى ضوء ذلك تم التوصل إلى خمسة مجالات لمجتمع العصر الرقمي هي: قدرات تفكيرية متنوعة، وقدرات شخصية للتعلم، وقدرات لغوية مختلفة، وقدرات التعامل مع المعلومات، وقدرات استخدام التقنية. وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بمعايير مجتمع العصر الرقمي، اشتملت على عشرة معايير، تدرج تحت هذه المجالات الخمسة، كذلك تم اشتقاق مؤشرات سلوكية من معايير التقويم وصوغها بشكل إجرائي؛ لاستخدامها في الحكم على مدى انطباق المؤشرات على محتوى المنهج، وقد بلغ عددها (٤٠) مؤشراً.

(٣) صلاحية المعيار:

للتحقق من صلاحية المعيار للحكم على مدى مراعاة محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية لمعايير مجتمع العصر الرقمي تم عرض المعيار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية؛ لاستقطاب آرائهم

في الصياغة النهائية لفئات التحليل ومدى شمولها، ومدى ارتباط المؤشرات بالمعايير؛ انطلاقاً من أن اشتقاق فئات التحليل يعد جهداً فردياً قد يثار معه الشك في تدخل العوامل الذاتية في اشتقاقها. وقد أشار أحدهم بتعديل صياغة بعض المعايير، وأوصى آخر بحذف ثلاثة معايير، وطالب ثالث بإعادة صياغة بعض المؤشرات ونقلها من المعيار الذي وضعت له لتنتمي إلى معيار آخر. وبإجراء التعديلات التي أقرها المحكمون أصبح المعيار في صورته النهائية يشتمل على (١٠) معايير، و(٣٧) مؤشراً، وبذلك أصبح قابلاً للتطبيق.

ب- تحليل محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية:

مرّ تحليل محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بالخطوات الآتية:

(١) تحديد فئات التحليل:

تحددت فئات التحليل في المؤشرات السلوكية المشتقة من معايير التقويم، حيث اعتبر كل مؤشر وحدة يتم على ضوءها التحليل.

(٢) تحديد وحدات التحليل:

اتخذت الفقرة وحدة للتحليل، حيث إنها الوحدة الطبيعية للمعنى، ويقصد بها مجموعة من الجمل التي تتناول فكرة رئيسة واحدة، وتحمل معنى تاماً.

(٣) تحديد وحدة التعداد:

اتخذ من فئات التحليل وحدة للتعداد، فعندما تنطبق وحدة من وحدات المعيار على فقرة ما من فقرات المحتوى يعطى تكرار (/) وذلك في الخانة المقابلة لها وذلك في جداول خاصة أعدت لتسجيل نتائج التحليل.

(٤) ضوابط التحليل:

أتبعت في التحليل الضوابط الآتية:

- تحليل المحتوى القائم والأنشطة الإثرائية وأسئلة التقويم.
- استبعاد العناوين الرئيسية والفرعية في محتوى المنهج من التحليل.
- في حالة النص القرآني أو الحديث يقتصر التحليل على معانيهما.
- حينما تنطبق أكثر من وحدة من وحدات المعيار على فقرة واحدة يعطى تكراراً لكل وحدة.

- تحديد مستويات نتائج التحليل كالاتي: من ٧٠ % فأكثر جيد، ومن ٦٠ إلى أقل من ٧٠ % مقبول، وأقل من ٦٠ % ضعيف، وهي نسب اتفقت عليها عديد من الدراسات مثل دراسة إبراهيم (٢٠٠٩، ١٦٤).

٥) إعداد استمارة التحليل:

تم جدولة معيار التحليل بإثبات فئات التحليل في المستوى الرأسي وتكرارات الفئات ونسبتها المئوية في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في المستوى الأفقي، وأضيفت خانتان إحداهما لمجموع التكرارات والأخرى للنسبة المئوية لمجموع التكرارات.

٦) ثبات استمارة التحليل:

للتحقق من ثبات استمارة التحليل حل الباحث عينة من منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تمثلت في محتوى الوحدة الأولى بالفصل الدراسي الأول من كل صف، وبعد مرور ثلاثين يوماً قام الباحث بنفس المهمة وفقاً لضوابط التحليل التي تم تحديدها، وتم حساب معامل ثبات التحليل باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974)، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩١,٣) وهي نسبة عالية تدل على ثبات التحليل، ومن ثم موثوقية استمارة التحليل.

٧) تحديد عينة التحليل:

تمثلت عينة التحليل في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، المتضمن في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف الثلاثة في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ م.

٨) تحديد أقسام المادة العلمية:

تم تقسيم محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية إلى فقرات، وقد بلغ عدد فقراته (٢٥١٧) فقرة؛ حيث بلغ عدد فقرات الصف الرابع (٧٨٩) فقرة، وبلغ عدد فقرات الصف الخامس (١٠٣٧) فقرة، وبلغ عدد فقرات الصف السادس (٦٩١) فقرة.

٢. إعداد الوحدة المقترحة:

أعدت وحدة (قيم وسلوكيات سامية) المقترحة على ضوء معايير مجتمع العصر الرقمي التي تم تحديدها؛ وذلك لتنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد اشتملت الوحدة على مقدمة، والأهداف التي تسعى لتحقيقها، وتكونت من ثلاثة دروس هي: أولو الألباب، وإلى أبناء المدارس، والقاضي العادل. وقد اعتمدت الوحدة على تقديم أنشطة متنوعة

للاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، تحت التلميذ على التفكير والتأمل، والإبحار عبر الإنترنت لأداء مهام معينة.

٣. إعداد اختبار الفهم العميق:

هدف هذا الاختبار إلى قياس مدى توفر مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد أُعتمد في بناء الاختبار على الأدبيات المرتبطة بالتعلم العميق وكيفية تقديره، وكذلك الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال، وقد أقتصر في قياس مهارات الفهم العميق على المهارات الأربعة الأولى من القائمة التي اقترحتها جرانت ويجنز Grant Wiggins وجاي ماكتاي Jay McTighe لمهارات الفهم العميق، وهي: الشرح، والتفسير، والتطبيق، وتكوين وجهة نظر؛ وذلك لمناسبتها لمرحلة النمو العقلي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد تكون الاختبار من اثنتي عشرة مفردة، حيث خصص لمهارات الشرح، والتفسير، وتكوين وجهة نظر تسعة أسئلة من نوع أسئلة المقال لمناسبتها لهذه المهارات، وذلك بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة، أما مهارة التطبيق فقد خصص لها ثلاثة مواقف، وأمام كل موقف أربعة بدائل متدرجة يختار التلميذ من بينها البديل الذي يعبر عن تصرفه في الموقف. وتم إعداد معيار لتصحيح أسئلة المقال؛ حتى لا يخضع التصحيح لذاتية المصحح، حيث تم وضع مؤشرات أداء لكل مهارة، وتم تخصيص درجة واحدة لكل مؤشر في حالة تحققه، أما بالنسبة لأسئلة المواقف، فقد خصص لها نظام متدرج في تقدير الدرجات وفقا لتدرج البدائل في الاتجاه الإيجابي (٤-٣-٢-١).

وبعد صوغ الاختبار في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من الخبراء في تعليم اللغة العربية، بهدف التحقق من صلاحيته كأداة لقياس مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة، على ضوء ما أشار به المحكمون، من إعادة صياغة بعض الأسئلة، وضبط بعض المفردات بالشكل.

أ- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبق الاختبار استطلاعيا على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة الفاروق عمر الابتدائية بمدينة الإسماعيلية، بلغ عددهم (٢٨) تلميذا؛ وذلك لتحديد خصائص الاختبار الإحصائية والتحقق من وضوح تعليماته.

ب- الخصائص الإحصائية للاختبار:

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية للاختبار عن الآتي:

١) حساب زمن الاختبار:

حدد الزمن المناسب للاختبار من خلال حساب الزمن الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم رُتب التلاميذ تنازليا أو تصاعديا وفقا للزمن المستغرق، وحُسب متوسط زمن الإجابة للتلاميذ الذين يقعون في الإرباعي الأعلى، والذين يقعون في الإرباعي الأدنى، واعتبر مجموع هذين المتوسطين الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار. وقد كان ناتج الإجراءات السابقة هو (٤٠) دقيقة، وهو الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار.

٢) حساب ثبات الاختبار

لتحديد معامل ثبات الاختبار اتبعت طريقة إعادة التطبيق، فطُبِق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية، ثم أُعيد تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين، ثم حُسب معامل الارتباط بين درجات الاختبار في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بالطريقة العامة، فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٦) أي أن معامل ثبات الاختبار (٧٦%) وهي قيمة مناسبة تدل على ثباته.

٣) حساب ثبات معيار تصحيح الاختبار:

اعتمد في حساب ثبات معيار تصحيح الاختبار على حساب معامل الارتباط بين درجات تصحيح الباحث لاستجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار، ودرجات تصحيح أحد الزملاء للاستجابات نفسها، حيث اختيرت عينة عشوائية من استجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار بلغت عشر استجابات، وقام الباحث بتصحيحها على ضوء معيار تصحيح الاختبار، وأعطيت استجابات التلاميذ العشر نفسها لأحد الزملاء وطلب إليه تصحيحها على ضوء معيار تصحيح الاختبار، ثم حسب معامل ثبات معيار تصحيح الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المصححين، وقد بلغت (٠,٨١)، وبالكشف عن دلالة معامل الارتباط بين درجات المصححين بدرجة حرية (١٠-٢) وجد أنها دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث كانت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند هذا المستوى تساوي (٠,٧٦٥)، مما يدعو إلى الاطمئنان إلى ثبات معيار تصحيح الاختبار بدرجة مقبولة.

وبعد حساب خصائص المقياس الإحصائية يكون قد وضع في صورته النهائية، وأصبح قابلا للتطبيق.

٤. التجربة الميدانية:

بدأت التجربة الميدانية للبحث يوم الثلاثاء الموافق ٢٠ من فبراير من عام ٢٠١٨م، وانتهت يوم الأحد الموافق ١٨ من مارس عام ٢٠١٨م، وقد تضمنت إجراءاتها اختيار عينة البحث، حيث اختيرت مدرسة عباس العقاد الابتدائية بمدينة الإسماعيلية بطريقة عشوائية، ثم اختير منها فصل

واحد من الصف السادس بالطريقة ذاتها ليمثل مجموعة البحث التجريبية، ثم طبق عليها اختبار مهارات الفهم العميق قبلها يوم الأربعاء الموافق ٢٠ من فبراير، وتم تدريس الوحدة المقترحة اعتباراً من يوم الأحد الموافق ٢٥ من فبراير، حتى يوم الأربعاء الموافق ١٤ من مارس، (حصتان أسبوعياً)، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة طبق اختبار مهارات الفهم العميق بعدياً على مجموعة البحث يوم الأحد الموافق ١٨ من مارس، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً، تمهيداً لاستخراج النتائج.

ثالثاً . نتائج البحث، مناقشتها وتفسيرها:

فيما يأتي عرض لنتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته، واختبار صحة الفروض المتعلقة بها:

الإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

ما معايير مجتمع العصر الرقمي الواجب تحقيقها في منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بمعايير مجتمع العصر الرقمي ومؤشراتها السلوكية، لاستخدامها في الحكم على مدى انطباق تلك المؤشرات على محتوى المنهج، حيث بلغت معايير مجتمع العصر الرقمي (١٠) معايير، وبلغت مؤشراتها السلوكية (٣٧) مؤشراً.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

ما مدى تحقق هذه المعايير في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية على ضوء ما تم التوصل إليه من معايير مجتمع العصر الرقمي. وقد أسفرت عملية تحليل محتوى المنهج عن عديد من النتائج التي تتعلق بالفروض البحثية التي حاول البحث التحقق من صحتها، وفيما يلي مناقشة تفصيلية لهذه الفروض:

نتائج اختبار الفرض الأول:

صيغ الفرض الأول على النحو الآتي:

تتحقق معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية عند مستوى ٦٠٪.

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي -- د. محمد صلاح الدين سالم

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيم تكرارات معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول رقم (١) قيم هذه التكرارات ونسبتها المئوية:

جدول رقم (١)

تكرارات معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية
بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية

عدد فقرات المحتوى	التكرارات	%	مستوى الدلالة
٢٥١٧	١١٩٤	٤٧,٤	ضعيف (أقل من ٦٠ %)

يتضح من الجدول السابق الآتي:

حصل منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية على (١١٩٤) تكراراً بنسبة ٤٧,٤% وذلك من مجموع فقرات المحتوى والبالغ عددها (٢٥١٧) فقرة، وهى نسبة ضعيفة (أقل من ٦٠%).

وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل، وهذا يعنى تدنى تحقق معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يتطلب تطوير محتوى المنهج لتلبية متطلبات مجتمع العصر الرقمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ناير وسريدهاران وجاكوب (Nair, Sreedharan,) (Jacob, 2013) فيما توصلت إليه من افتقار مناهج اللغات والدراسات الاجتماعية والعلوم إلى المهارات اللازمة للتحويل نحو مجتمع العصر الرقمي، مثل نشر ثقافة المعرفة، وإتاحة المناهج الدراسية للمتعلمين الفرص للعمل الجماعي، والتعلم مدى الحياة، ودمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية، واعتبرتها ركائز أساسية لبناء مجتمع العصر الرقمي، كما تتفق مع ما توصل إليه تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١١ (المكتب الإقليمي للدول العربية ومؤسسة محمد راشد المكتوم، ٢٠١١) من ضعف إسهام المناهج الدراسية في تنمية المهارات والقيم والبيئات التمكينية لدى الناشئة.

نتائج اختبار الفرض الثاني:

صيغ الفرض الثاني على النحو الآتي:

يتحقق مبدأ التتابع Sequence لمعايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية عند مستوى ٦٠٪.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيم تكرارات معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والجدول رقم (٢) يوضح قيم التكرارات ونسبتها المئوية في كل صف على حدة:

جدول رقم (٢)

تكرارات معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية
بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية

الصف	عدد فقرات المحتوى	التكرارات	%	الرتبة	مستوى الدلالة
الرابع	٧٨٩	٣٦٨	٤٦,٦	الثاني	ضعيف
الخامس	١٠٣٧	٥٢٤	٥٠,٥	الأول	ضعيف
السادس	٦٩١	٣٠٢	٤٣,٧	الثالث	ضعيف

يتضح من الجدول السابق الآتي:

احتل منهج الصف الخامس الابتدائي الترتيب الأول من حيث تحقق معايير مجتمع العصر الرقمي، حيث حصل على (٥٢٤) تكرارًا بنسبة (٥٠,٥٪) من مجموع فقرات محتوى المنهج، والبالغ عددها (١٠٣٧) فقرة، وهي نسبة ضعيفة. بينما احتل منهج الصف الرابع الترتيب الثاني، حيث حصل على (٣٦٨) تكرارًا بنسبة (٤٦,٦٪) من مجموع فقرات محتوى المنهج، والبالغ عددها (٧٨٩) فقرة، وهي نسبة أيضًا ضعيفة، بينما جاء في الترتيب الثالث والأخير منهج الصف السادس، حيث حصل على (٣٠٢) تكرارًا بنسبة (٤٣,٧٪) من مجموع فقرات محتوى المنهج، والبالغ عددها (٦٩١) فقرة وهي كذلك نسبة ضعيفة.

وثمة تفاوت واضح في تحقق معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ حيث كانت نسبة الصفوف الرابع والخامس والسادس على الترتيب (٤٦,٦٪، ٥٠,٥٪، ٤٣,٧٪)، وهذا يشير إلى اختلال محتوى المنهج في تكرار معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في مراحل متتالية من الاتساع Breadth والعمق Depth.

وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الثاني من فروض البحث وقبول الفرض البديل، وهذا يعني أن محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية لا يراعي معيار التتابع في تناوله لمعايير مجتمع العصر الرقمي، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في تنظيم محتوى المنهج وفقا لمعايير المدى Scope والاستمرارية Continuity والتتابع Sequence.

وربما يرجع هذا التفاوت إلى اختلاف مؤلفي الصفوف الثلاثة، ومن ثم اختلاف توجهاتهم ورؤاهم؛ الأمر الذي أدى إلى يأتي عمل كل فريق منهم منفصلا عن عمل الفريق الآخر، وليس ثمة أرضا مشتركة تجمع بينهم؛ ومن هنا أُهدِرَ معيار التتابع لمعايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

نتائج اختبار الفرض الثالث:

صيغ الفرض الثالث على النحو الآتي:

يتحقق مبدأ التوازن بين معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية عند مستوى ٦٠٪.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيم تكرارات معايير مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في كل مجال من مجالات مجتمع العصر الرقمي على حدة، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (٣)

تكرارات معايير مجالات مجتمع العصر الرقمي في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية

م	مجالات مجتمع العصر الرقمي	فقرات المحتوى	التكرارات	%	الرتبة
١	قدرات تفكيرية متنوعة	٢٥١٧	٢٠٦	٨	الثاني
٢	قدرات شخصية للتعلم		١٤٥	٥,٧	الثالث
٣	قدرات لغوية مختلفة		٧٠٦	٢٨	الأول
٤	قدرات التعامل مع المعلومات		٨٨	٣,٤	الرابع
٥	قدرات استخدام التقنية		٤٩	١,٩	الخامس

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- تحققت معايير مجتمع العصر الرقمي بنسب متفاوتة في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ حيث كانت معايير مجال "قدرات لغوية

مختلفة" الأكثر تكرارًا بنسبة (٢٨٪)، بينما كانت معايير مجال "قدرات استخدام التقنية" الأقل تكرارًا بنسبة (١,٩٪).

- تحققت معايير مجتمع العصر الرقمي بنسب ضعيفة في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ حيث جاءت معايير مجال "قدرات لغوية مختلفة" في الترتيب الأول حيث حصلت على (٧٠,٦) تكرارًا بنسبة (٢٨٪) وذلك من مجموع فقرات المحتوى والبالغ عددها (٢٥١٧) فقرة، وجاءت معايير مجال "قدرات تفكيرية متنوعة" في الترتيب الثاني؛ حيث حصلت على (٢٠,٦) تكرارًا بنسبة (٨٪)، بينما جاءت معايير مجال "قدرات شخصية للتعلم" في الترتيب الثالث، حيث حصلت على (١٤,٥) تكرارًا بنسبة (٥,٧٪) وحصلت معايير مجال "قدرات التعامل مع المعلومات" على الترتيب الرابع بمجموع تكرارات (٨٨) تكرارًا بنسبة (٣,٤٪)، وحصلت معايير مجال "قدرات استخدام التقنية" على الترتيب الخامس والأخير، بمجموع تكرارات (٤٩) تكرارًا، ونسبة (١,٩٪)، وجميعها نسب ضعيفة.

وتؤكد هذه النتيجة رفض الفرض الثالث من فروض البحث وقبول الفرض البديل، ويعني هذا اختلال توازن محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في تمثيله لمعايير مجتمع العصر الرقمي، حيث اهتم المنهج ببعض المعايير وأهمل أخرى، وقد تبدى ذلك في تركيز محتوى المنهج بشكل أساسي على تنمية قدرات الطلاب اللغوية وإهمال ما عداها من قدرات تفكيرية، وقدرات شخصية للتعلم وقدرات التعامل مع المعلومات، وقدرات استخدام التقنية، وجميعها تمثل قدرات أساسية للحياة في مجتمع العصر الرقمي. ويمكن عرض النتائج التفصيلية لمعايير مجالات مجتمع العصر الرقمي في الآتي:

١. النتائج الخاصة بمدى تحقق معايير مجال "قدرات تفكيرية متنوعة" في

محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية:

تم حساب قيم تكرارات مؤشرات معايير مجال "قدرات تفكيرية متنوعة" في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والجدول الآتي يوضح تكرارات المؤشرات المعيارية والنسبة المئوية لتكرارات كل مؤشر في كل صف على حدة:

جدول رقم (٤)

تكرارات المؤشرات لمعايير مجال "قدرات تفكيرية متنوعة"

م	المؤشرات المعيارية	تكرارات الصف الرابع	%	تكرارات الصف الخامس	%	تكرارات الصف السادس	%	مجموع التكرارات
١	ينمي مهارة الاستنتاج	١٧	٢	١٩	١,٨	٩	١,٣	٤٥
٢	ينمي مهارة الاستدلال	١٤	١,٧	١٤	١,٣	٧	١	٣٥
٣	ينمي مهارة التفسير	٨	١	١٢	١,١	٥	٠,٧	٢٥
٤	ينمي مهارة المقارنة بين بدائل	١٢	١,٥	١٧	١,٦	٨	١,١	٣٧
٥	يقدم مواقف للنقد وإبداء الرأي	٩	١,١	١٠	٠,٩	٦	٠,٨	٢٥
٦	يطرح أسئلة سابرة	٨	١	٥	٠,٤	٦	٠,٨	١٩
٧	يطرح قضايا للمناقشة وتبادل الأفكار والمعلومات	٤	٠,٥	١١	١	٥	٠,٧	٢٠
٨	يوجه إلى اكتشاف حلول مبتكرة لمشكلات	-	-	-	-	-	-	-
	المجموع	٧٢	٩	٨٨	٨,٤	٤٦		٢٠٦

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- احتل مؤشر "ينمي مهارة الاستنتاج" الترتيب الأول، حيث حصل على (٤٥) تكرارًا بنسبة (١,٧٪) من مجموع فقرات المحتوى والبالغ عددها (٢٥١٧) فقرة. وقد جاء تكراره في الصفوف الثلاثة بنسب متقاربة (الرابع ٢٪، والخامس ١,٨٪، والسادس ١,٣٪)، حيث حصل الصف الرابع الابتدائي على الترتيب الأول، يليه الصف الخامس، ثم الصف السادس، وهي نسب ضعيفة تعكس إهمال محتوى المنهج تمثيل هذا المؤشر خاصة في الصف السادس.
- وجاء مؤشر "ينمي مهارة المقارنة بين بدائل" في الترتيب الثاني حيث حصل على (٣٧) تكرارًا بنسبة (١,٤٪)، وقد كان تكراره في الصفوف الثلاثة بنسب متفاوتة إلى حد ما (١,٥٪، ١,٦٪، ١,١٪) وهذا يعكس القصور في معياري الاستمرارية والتتابع لهذا المؤشر.

- أما مؤشر "ينمي مهارة الاستدلال" فقد جاء في المرتبة الثالثة، حيث حصل على (٣٥) تكرارًا بنسبة (١,٣٪) وهي نسبة ضعيفة أيضًا تعكس إهمال محتوى المنهج تمثيل هذا المؤشر، وقد كان تكراره في الصفوف الثلاثة (الرابع ١,٧٪، والخامس ١,٣٪، والسادس ١٪).
 - وجاء مؤشر "ينمي مهارة التفسير"، ويقدم مواقف للنقد وإبداء الرأي" في المرتبة الرابعة حيث حصل على (٢٥) تكرارًا بنسبة (٠,٩٪)، وقد جاء تكرارهما في الصفوف الثلاثة بنسب متفاوتة كان أقلها في الصف السادس، وهذا يعكس أيضًا قصور محتوى المنهج الواضح في تحقيق معياري الاستمرارية والتتابع لمؤشرين مهمين من مؤشرات مجتمع العصر الرقمي.
 - أما مؤشر "يطرح قضايا للمناقشة وتبادل الأفكار" فقد جاء في المرتبة الخامسة حيث حصل على (٢٠) تكرارًا بنسبة (٠,٧٪)، وجاء تكراره في الصفوف الثلاثة بنسب متقاربة (٠,٥٪، ١٪، ٠,٧٪).
 - وجاء مؤشر "يطرح أسئلة سابرة" في المرتبة السادسة حيث حصل على (١٩) تكرارًا بنسبة (٠,٧٪) وهي نسبة ضعيفة جدًا تعكس إهمال محتوى المنهج تمثيل هذا المؤشر بنسبة تكافئ أهميته. والقصور واضح في معياري الاستمرارية والتتابع لهذا المؤشر أيضًا في الصفوف الثلاثة حيث كان تكراره في الصفوف الثلاثة بنسب متفاوتة (١٪، ٠,٤٪، ٠,٨٪) تعكس إهمال تحقيق معياري الاستمرارية والتتابع.
 - وقد احتل مؤشر "يوجه إلى اكتشاف حلول مبتكرة لمشكلات" المرتبة السابعة والأخيرة، حيث لم يتم تسجيل أية تكرارات في الصفوف الثلاثة لهذا المؤشر، وهذا يعكس غياب تمثيل هذا المؤشر المهم في محتوى المنهج.
- ويتضح من النتائج السابقة أن تكرارات مؤشرات معايير مجال "قدرات تفكيرية متنوعة" قد تم تمثيلها في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية بنسب ضعيفة (أقل من ٦٠٪) وهي بذلك لا تفي بمتطلبات الحياة في مجتمع العصر الرقمي، ورغم ذلك فقد احتل هذا المعيار المركز الأول بين معايير مجتمع العصر الرقمي. وقد يرجع الضعف في تمثيل مؤشرات هذا المعيار إلى سيطرة نزعة التفكير الخطى القائم على تسلسل الأفكار والأحداث والربط الميكانيكي بين الأسباب والنتائج على محتوى المنهج. ومتعلمو مجتمع العصر الرقمي كما يرى على (٢٠٠٣، ١٣٨) يحتاجون إلى مهارات ذهنية أرقى وأعدد للتعامل مع أنماط العلاقات الشبكية والظواهر غير الخطية والنقلات الفجائية التي يتسم بها مجتمع العصر الرقمي. ويؤكد

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي -- د. محمد صلاح الدين سالم
محسن (٢٠٠٤، ٩) أن المعرفة المدرسية وأبعادها الاجتماعية والأيدولوجية ذات حمولة تقليدية
منافية ومناقضة لمقتضيات ومضامين التربية من أجل تمكين الأطفال والشباب من المهارات
والقيم الملائمة لمجتمع العصر الرقمي.

ويؤكد النتائج السابقة التقرير الإقليمي لليونسكو عن الدول العربية للعام ٢٠١٠، حيث أكد
أن التعليم في الدول العربية لا يزود المتعلمين بفاعلية بالمهارات المعرفية والذهنية الأساسية،
كما أن تقويم مهارات المتعلمين وقدراتهم في مثل مهارات التفكير التحليلي والتفكير الناقد وحل
المشكلات يثير كثيرًا من الإحباط والقلق (UNESCO, 2010). وإلى النتائج ذاتها يشير تقرير
المعرفة العربي للعام ٢٠١١، إذ توصل إلى ضعف مهارات مثل؛ التحليل النقدي، والتواصل
الكتابي، وحل المشكلات، والتخطيط للمستقبل، وإدارة الوقت لدى التلاميذ في الدول العربية
(المكتب الإقليمي للدول العربية، ومؤسسة محمد راشد المكتوم، ٢٠١١).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة نجيب (٢٠١٢، ٣٤٥)، حيث توصلت
فيما يخص صياغة محتوى المناهج الدراسية إلى ندرة - إن لم يكن انعدام - التناول الجدلي
الذي يسمح بعرض النصوص المتضادة، وسيادة شكل التناول الاستنباطي أو القياسي.

٢. النتائج الخاصة بمدى تحقق معايير مجال "قدرات شخصية للتعلم" في

محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية:

تم حساب قيم تكرارات مؤشرات معايير مجال "قدرات شخصية للتعلم" في محتوى منهج اللغة
العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والجدول الآتي يوضح تكرارات المؤشرات
المعيارية والنسبة المئوية لتكرارات كل مؤشر في كل صف على حدة:

جدول رقم (٥)

تكرارات المؤشرات لمعايير مجال "قدرات شخصية للتعلم"

م	المؤشرات المعيارية	ك الصف الرابع	%	ك الصف الخامس	%	ك الصف السادس	%	مجموع التكرارات	%
١	يوفر نشاطات متنوعة للتعلم الذاتي	٥	٠,٦	٣٤	٣,٢	٨	١,١	٤٧	١,٨
٢	يوجه إلى أدوات الحصول على المعرفة	١٨	٢,٢	٢٥	٢,٤	٥	٠,٧	٤٨	١,٩
٣	ينمي اتجاهات إيجابية نحو المكتبات ومراكز مصادر التعلم	-	-	-	-	-	-	-	-
٤	يدعم قيم مواصلة التعلم مدى الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-
٥	يوفر أنشطة تعاونية	١٦	٢	١٣	١,٢	١٢	١,٧	٤١	١,٦
٦	يدعم مشاركة الطلاب في التعلم	٩	١,١	-	-	-	-	٩	١,٣
٧	ينمي اتجاهات إيجابية نحو العمل الجماعي	-	-	-	-	-	-	-	-
	المجموع	٤٨	٦	٧٢	٦,٩	٢٥	٣,٦	١٤٥	٥,٧

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- حصل مؤشر "يوجه إلى أدوات الحصول على المعرفة" على (٤٨) تكرارًا بنسبة (١,٩%) من مجموع فقرات المحتوى والبالغ عددها (٢٥١٧) وجاء تكراراته ضمن محتوى الصفوف الثلاثة بنسب متقاربة (٢,٢%، ٢,٤%، ٠,٧%)، ورغم تناول محتوى الصفوف الثلاثة لهذا المؤشر إلا أنه مُثِّلَ بنسبة ضعيفة لا تفي بمتطلبات مجتمع العصر الرقمي.
- حصل مؤشر "يوفر نشاطات متنوعة للتعلم الذاتي" على (٤٧) تكرارًا بنسبة (١,٨%) من مجموع فقرات المحتوى وهي نسبة ضعيفة جدًا لا تتفق ومتطلبات مجتمع العصر الرقمي، وقد جاءت تكراراته ضمن محتوى الصفوف الثلاثة بنسب متفاوتة (الربع ٠,٦%، والخامس ٣,٢%، والسادس ١,١%).

- حصل مؤشر "يوفر أنشطة تعاونية" على (٤١) تكرارًا بنسبة (١,٦٪) من مجموع فقرات المحتوى وهي نسبة ضعيفة جدًا لا تتفق ومتطلبات مجتمع العصر الرقمي، وقد جاءت تكراراته ضمن محتوى الصفوف الثلاثة بنسب متقاربة (الرابع ٢٪، والخامس ١,٢٪، والسادس ١,٧٪).
- حصل مؤشر "يدعم مشاركة الطلاب في التعلم" على (٩) تكرارات بنسبة (١,٣٪) من مجموع فقرات المحتوى وهي نسبة ضعيفة جدًا لا تتفق ومتطلبات مجتمع العصر الرقمي، وقد جاءت تكراراته ضمن محتوى الصف الرابع فقط، في حين لم يسجل محتوى الصفين الرابع والسادس أية تكرارات لهذا المؤشر.
- هذا ولم يتم تسجيل تكرارات لباقي مؤشرات معايير هذا المجال، وذلك رغم أهميتها في سياق مجتمع العصر الرقمي.

ويتضح من النتائج السابقة إهمال محتوى منهج اللغة العربية الاهتمام بمعايير مجال "قدرات شخصية للتعلم". وفي هذا الصدد تشير نتائج دراسة نجيب (٢٠١٢، ٣٤٣) إلى أن محتوى المناهج الدراسية تختزل شخصية التلميذ - من حيث هو إمكانات و قدرات مبدعة - لتصبح مجرد ذاكرة وظيفتها الحفظ والاسترجاع. وفي السياق ذاته يشير جونسون (Johnson, 2012, 383)، ولوني وكليونسكي (Looney & Klenoweski, 2008)، إلى الحاجة الماسة إلى تفعيل دور المنهج الدراسي في إكساب الطلاب مهارات إنتاج المعرفة، وهذا لا يتم إلا من خلال تنمية مهارات التعلم الذاتي، ورفع كفاءة المتعلمين بشكل مستمر، وتبني مهارات العمل في فريق واستخدام تكنولوجيا التعليم والاتصال في التعلم وإتاحة استخدام شبكة الإنترنت كوسيط اتصالي وتربوي.

٣. النتائج الخاصة بمدى تحقق معايير مجال "قدرات لغوية مختلفة" في محتوى

منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية:

تم حساب قيم تكرارات مؤشرات معايير مجال "قدرات لغوية مختلفة" في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والجدول الآتي يوضح تكرارات المؤشرات المعيارية والنسبة المئوية لتكرارات كل مؤشر في كل صف على حدة:

جدول رقم (٦)

تكرارات المؤشرات لمعايير مجال "قدرات لغوية مختلفة"

م	المؤشرات المعيارية	ك الصف الرابع	%	ك الصف الخامس	%	ك الصف السادس	%	مجموع التكرارات	%
١	ينمي مهارة الاستماع الناقد	٤٠	٥	٥٥	٥,٣	٣٨	٥,٤	١٣٣	٥,٢
٢	يدرب على أساليب التحدث والإقناع	٢٢	٢,٧	٤٢	٤	١٥	٢,١	٧٩	٣
٣	ينمي مهارة التفاوض	١٢	١,٥	١٤	١,٣	١٧	٢,٤	٤٣	١,٧
٤	يوجه إلى قبول رأي الآخر	١٠	١,٢	١٨	١,٧	١٥	٢,١	٤٣	١,٧
٥	ينمي مهارة القراءة المسحية	٣٧	٤,٦	٥٧	٥,٤	٤٢	٦	١٣٦	٥,٤
٦	ينمي مهارة القراءة الكشفية	٢٥	٣	٤٢	٤	٢٨	٤	٩٥	٣,٧
٧	يدرب على مهارة القراءة السريعة بفهم	٢٢	٢,٧	٢٨	٢,٧	٢٦	٣,٧	٧٦	٣
٨	يدرب على مهارة التلخيص	٣٣	٤	٤٩	٤,٧	١٩	٢,٧	١٠١	٤
	المجموع	٢٠١	٢٥	٣٠٥	٢٩	٢٠٠	٢٨	٧٠٦	٢٨

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- سجل مؤشر "ينمي مهارة القراءة المسحية" الترتيب الأول حيث حصل على (١٣٦) تكرارًا بنسبة (٥,٤%) وقد جاءت تكراراته ضمن محتوى الصفوف الثلاثة بنسب متقاربة (٤,٦%، ٥,٤%، ٦%).
- سجل مؤشر "ينمي مهارة الاستماع الناقد" الترتيب الثاني، حيث حصل على (١٣٣) تكرارًا بنسبة (٥,٢%) من مجموع فقرات المحتوى وقد جاءت تكراراته ضمن محتوى الصفوف الثلاثة بنسب متقاربة (٥%، ٥,٣%، ٥,٤%).
- سجل مؤشر "يدرب على مهارة التلخيص" الترتيب الثالث، حيث حصل على (١٠١) تكرارًا بنسبة (٤%) من مجموع فقرات المحتوى والبالغ عددها (٢٥١٧) وهي نسبة ضعيفة تعكس إهمال محتوى المنهج تمثيل هذه المهارة، وقد جاء تكراراته في الصفوف الثلاثة بنسب متفاوتة، حيث كان محتوى الصف الخامس أعلاها تمثيلاً (٤,٧%) يليه الصف الرابع (٤%)، فالسادس (٢,٧%)، وهذا يعكس والقصور الشديد في معيار التتابع لهذا المؤشر.

- سجل مؤشر "ينمي مهارة القراءة الكشفية" (٩٥) تكرارا بنسبة (٣,٧٪) من مجموع فقرات المحتوى، وحصل على الترتيب الرابع، وقد جاء تكراراته ضمن محتوى الصفوف الثلاثة (٣٪، ٤٪، ٤٪)، وهي نسب ضعيفة لا تتفق ومتطلبات مجتمع العصر الرقمي.
- سجل مؤشر "يدرب على أساليب التحدث والإقناع" (٧٩) تكرارا بنسبة (٣٪) وقد جاءت تكراراته ضمن محتوى الصفوف الثلاثة (٢,٧٪، ٤٪، ٢,١)، مما يعكس غياب معياري الاستمرارية والتتابع في تمثيل هذا المؤشر.
- حصل مؤشر "يدرب على مهارة القراءة السريعة بفهم" على الترتيب السادس، حيث سجل (٧٦) تكرارا بنسبة (٣٪) من مجموع فقرات المحتوى، وجاءت تكراراته (٢,٧٪، ٢,٧٪، ٣,٧٪).
- حصل مؤشرا "ينمي مهارة التفاوض"، و"يوجه إلى قبول رأي الآخر" على الترتيب السابع، حيث سجلا (٤٣) تكرارا بنسبة (١,٧٪) من مجموع فقرات المحتوى، وقد جاءت تكراراتهما ضمن محتوى الصفوف الثلاثة.

وفى ضوء النتائج السابقة يتضح أن مؤشرات معايير مجال "قدرات لغوية مختلفة" قد تم تمثيلها في محتوى المنهج بنسب ضعيفة (أقل من ٦٠٪) وهي بذلك لا تفي بمتطلبات مجتمع العصر الرقمي، وقد يرجع هذا إلى تركيز واضعي المنهج على تحقيق الأهداف الأكاديمية (الجانب المعرفي) الخاصة بتعليم مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وإهمال المهارات اللغوية الأخرى اللازمة لمجتمع العصر الرقمي مثل: مهارات القراءة الرقمية للبحث والإبحار باللغة العربية عبر الإنترنت؛ لاسترجاع معلومات وتحليلها وترشيحها، و مهارات الكتابة الرقمية لنشر النصوص باللغة العربية، ومهارات التواصل عبر الوسيط الإلكتروني، ومهارات الاستخلاص والتلخيص لمواجهة الإفراط المعلوماتي Over Information الخ. وعلى سبيل المثال يذكر علي (٢٠٠٣، ١٦٣) أن قراءة كتاب إلكتروني تتطلب تمكن القارئ من مهارات استعراض محتويات الكتاب والقيام بجولة سريعة في مضمونه وعبر المقالات التي كتبت عنه، ومراجعة الوثائق الإلكترونية ذات الصلة بموضوعه، وكلها مهارات تحتاج إلى تمثيل في محتوى المنهج الدراسي وتدريب وعناية من قبل المعلمين والمتعلمين.

٤. النتائج الخاصة بمدى توافر معايير مجال "قدرات التعامل مع المعلومات" في

محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية:

تم حساب قيم تكرارات مؤشرات معايير مجال "قدرات التعامل مع المعلومات" في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والجدول الآتي يوضح تكرارات المؤشرات المعيارية والنسبة المئوية لتكرارات كل مؤشر في كل صف على حدة:

جدول رقم (٧)

تكرارات المؤشرات لمعايير مجال "قدرات التعامل مع المعلومات"

م	المؤشرات المعيارية	ك الصف الرابع	%	ك الصف الخامس	%	ك الصف السادس	%	مجموع التكرارات	%
١	يوجه إلى البحث عن معلومات حول قضية أو مشكلة	٢٢	٢,٧	١٢	١,١	١٤	٢	٤٨	١,٩
٢	يوجه إلى قراءات إثرائية من مصادر متنوعة	١٣	١,٦	١٢	١,١	٧	١	٣٢	١,٢
٣	يدرب على استخدام الكلمات المفتاحية ورؤوس الموضوعات في البحث عن معلومات	-	-	-	-	-	-	-	-
٤	يوجه إلى استخدام معلومات متاحة في حل مشكلات	-	-	-	-	-	-	-	-
٥	يوجه إلى توظيف معلومات في مجالات حياتية مختلفة	-	-	٨	٠,٧	-	-	٨	٠,٣
٦	يوجه إلى اتخاذ قرارات على ضوء معلومات	-	-	-	-	-	-	-	-
	المجموع	٣٥	٤,٤	٣٢	٣	٢١	١	٨٨	٣,٤

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- احتل مؤشر "يوجه إلى البحث عن معلومات حول قضية أو مشكلة" الترتيب الأول، حيث حصل على (٤٨) تكرارًا بنسبة (١,٩%) من مجموع فقرات المحتوى البالغ عددها (٢٥١٧) فقرة، وهي نسبة ضعيفة جدًا تعكس إهمال تمثيل محتوى المنهج لمؤشر مهم

من مؤشرات مجتمع العصر الرقمي، وقد جاءت تكراراته ضمن محتوى الصفوف الثلاثة بنسب متفاوتة تعكس ضعف تمثيله في هذه الصفوف.

- جاء مؤشر "يوجه إلى قراءات إثرائية من مصادر متنوعة" في الترتيب الثاني، حيث حصل على (٣٢) تكرارًا بنسبة (١,٢%) وقد جاءت تكراراته في الصفوف الثلاثة بنسب متفاوتة.

- سجل مؤشر "يوجه إلى توظيف معلومات في مجالات حياتية مختلفة" الترتيب الثالث حيث حصل على (٨) تكرارات بنسبة (٠,٣%) وقد جاءت تكراراته ضمن محتوى الصف الخامس فقط، بينما لم يتم تسجيل أية تكرارات لهذا المؤشر ضمن محتوى الصفين الرابع والسادس، مما يعكس غياب معياري الاستمرارية والتتابع في تمثيل هذا المؤشر.

- لم يتم تسجيل أية تكرارات تذكر في باقي مؤشرات معايير هذا المجال، وذلك رغم أهميتها الكبيرة في التوجه نحو مجتمع العصر الرقمي، وهذا يعكس غياب معايير المدى والاستمرارية والتتابع في تمثيل هذه المؤشرات في محتوى المنهج.

وتشير النتائج السابقة إلى إهمال منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تنمية قدرات التلاميذ اللازمة للتعامل مع المعلومات، ولا تزال ثقافة الذاكرة ذات سيطرة على محتوى المنهج. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١١ الذي أشار إلى ضعف مساهمة المناهج الدراسية الحالية في بناء مهارات مجتمع العصر الرقمي خاصة فيما يتصل بالتعامل مع المعلومات (المكتب الإقليمي للدول العربية ومؤسسة محمد راشد المكتوم، ٢٠١١). وفي هذا الصدد يذكر مذكور، وطعيمة (٢٠٠٩، ٣٨) أن منهج اللغة العربية في عصر التدفق المعلوماتي الهائل يجب عليه تسليح التلاميذ بقدرات ثلاث هي: الانتقاء والاختيار من المعلومات المتدفقة، وإعادة صياغة المعلومات في نسق معرفي، والاستخدام الأمثل للمعرفة في توليد أفكار مبتكرة ونظريات جديدة، وفي إنتاج أشياء جديدة. ويذكر مازن (٢٠٠٩، ٣) أن تحقيق أهداف مناهج مجتمع العصر الرقمي تتطلب الإعداد الصحيح للمتعلم وتأهيله للتعامل والتواصل مع المعلومات.

ومن ثم يمكن القول إن مهمة المنهج الدراسي لم تعد إكساب التلاميذ المعرفة في مجتمع العصر الرقمي، بل في تنمية مهارات الحصول عليها، وتوظيفها، وتوليد معارف جديدة منها.

٥. النتائج الخاصة بمدى توافر معايير مجال "قدرات استخدام التقنية" في

محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية:

تم حساب قيم تكرارات مؤشرات معايير مجال "قدرات استخدام التقنية" في محتوى منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والجدول الآتي يوضح تكرارات المؤشرات المعيارية والنسبة المئوية لتكرارات كل مؤشر في كل صف على حدة:

جدول رقم (٨)

تكرارات المؤشرات لمعايير مجال "قدرات استخدام التقنية"

م	المؤشرات المعيارية	ك الصف الرابع	%	ك الصف الخامس	%	ك الصف السادس	%	المجموع	%
١	يقدم بعض أنشطة المنهج من خلال برمجيات	-	-	-	-	-	-	-	-
٢	يدرب على استخدام المعاجم الإلكترونية	-	-	-	-	-	-	-	-
٣	ينمي مهارة قراءة الكتب والمصادر الإلكترونية	-	-	١٨	١,٧	٤	٠,٥	٢٢	٠,٨
٤	يوجه إلى استخدام بنوك المصطلحات ودوائر المعارف الإلكترونية	-	-	-	-	-	-	-	-
٥	يوجه إلى إعداد أبحاث وكتابة تقارير باستخدام مواقع تعليمية عبر الإنترنت	١٢	١,٥	٩	٠,٨	٦	٠,٨	٢٧	١
٦	يتيح استخدام البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي في التعلم	-	-	-	-	-	-	-	-
٧	يتيح طرح الأسئلة وتلقي الإجابات عنها من بعد	-	-	-	-	-	-	-	-
٨	يعرض بعض وحدات المنهج وأنشطته عبر الإنترنت	-	-	-	-	-	-	-	-
	المجموع	١٢	١,٥	٢٧	٢,٦	١٠	١,٤	٤٩	١,٩

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- سجل مؤشر "يوجه إلى إعداد أبحاث وكتابة تقارير باستخدام مواقع تعليمية عبر الانترنت" (٢٧) تكرارًا بنسبة (١٪)، وهي نسب ضعيفة جدا لا تتفق ومتطلبات مجتمع العصر الرقمي.

- سجل مؤشر "ينمي مهارة قراءة الكتب والمصادر الإلكترونية" (٢٢) تكرارًا بنسبة (٨,٠٪)، وقد جاءت تكراراته ضمن محتوى الصفين الخامس والسادس، في حين خلا محتوى الصف الرابع من تمثيل هذا المؤشر مما يعكس غياب معياري الاستمرارية والتتابع في تمثيله.

- لم يتم تسجيل تكرارات لباقي مؤشرات معايير هذا المجال، وذلك رغم أهميتها الكبيرة في التوجه نحو مجتمع العصر الرقمي، مما يعكس غياب معايير المدى والاستمرارية والتتابع في تمثيل هذه المؤشرات في محتوى المنهج.

وفي هذا الصدد يشير تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١١ إلى عدم إرساء مقومات المجتمع الرقمي في المناهج الدراسية والبيئة المدرسية بشكل عام وعدم توافر أجهزة كمبيوتر وشبكات بالمدارس تفي بعدد الطلاب (المكتب الإقليمي للدول العربية ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، ٢٠١١). وفي ذات السياق تشير الأدبيات في هذا المجال إلى أن المناهج الدراسية لا تساير التغيرات التكنولوجية في المجتمع، وتفتقد عديد من مؤسسات التعليم خطة مكتوبة لدمج التقنية في مناهجها وبرامجها، كما أن ثمة عديدا من أعضاء هيئة التدريس فيها و واضعي المناهج الدراسية لا يمتدجون استخدام التقنية في مقرراتهم الدراسية لأنهم لم يحصلوا أنفسهم على التدريب الذي يحتاجونه لكي يمتدجوا الاستخدام الفعال للتقنية (Jonassen & Wilson, 2007, 12)، وحتى عند استخدام المعلمين التقنية فإن الاستخدام الأكثر شيوعًا لها هو استخدامها للتدريس (أي نقل المحتوى التعليمي) بالطريقة نفسها التي يدرس بها المعلم. وبرغم أهمية هذا الدور لدعم المعلم إلا أنه ليس كافيًا لإحداث تحول حقيقي نحو مناهج مجتمع العصر الرقمي، وإنما هو تكريس للمفهوم التقليدي للتقنية الذي يعنى أن دورها هو نقل المعرفة (التدريس المباشر) ودور الطالب هو تعلم المعرفة كما يتعلمها من المعلم، إن هذا لا يتعدى تبادلًا في الأدوار (التقنية بدلًا من المعلم). وقد أكد هورنونج وبروناك (Hornung & Bronack, 2009, 19) أن التقنية ليست أكثر فاعلية من المعلمين في التدريس للطلاب.

ينبغي إذن إعادة تصوراتنا وافترضااتنا حول دور التقنية في التعليم لتصبح أدوات لتعلم الطلاب لبناء معرفتهم الخاصة. وفي هذا السياق يذكر شوفنر (Shoffner, 2010, 220) أن دور التقنية والمعلم في التعلم هو دور غير مباشر يتمثل في حفز ودعم النشاطات التي تشجع انهماك المتعلم في التفكير الذي يمكن أن ينتج عنه التعلم وبعبارة أخرى استخدامها كشريك فكري يتعلم الطالب معها وليس فيها.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:

ما التصور المقترح لوحددة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير مجتمع العصر الرقمي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد وحدة (قيم وسلوكيات سامية) المقترحة على ضوء ما تم التوصل إليه من معايير مجتمع العصر الرقمي؛ لتنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه:

ما فاعلية الوحدة الدراسية في تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال اختيرت مجموعة البحث التجريبية بطريقة عشوائية، وتم قياس مهارات الفهم العميق لها قبل تدريس الوحدة الدراسية المقترحة وبعدها، ورصدت البيانات وعولجت إحصائيًا للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي القياسين. وتتعلق نتائج التحقق من فاعلية الوحدة الدراسية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي باختبار صحة الفرض البحثي الآتي:

نتائج اختبار الفرض الرابع:

صيغ الفرض الرابع كالاتي:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\geq 0,05$ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق لصالح متوسط درجاتهم في القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، لحساب الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق باستخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Samples T-test وقد أسفرت عن النتائج التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٩)

الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث التجريبية

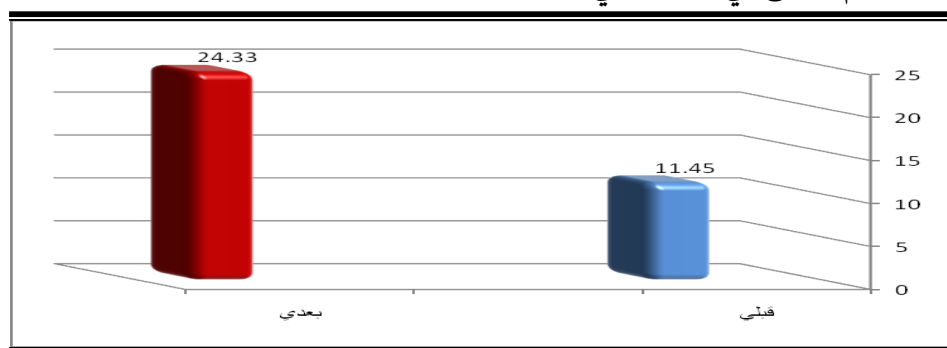
في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة η^2	حجم التأثير
القبلي	٣٣	١١,٤	٢,١٩	٢٤,١٠	٠,٨٦	كبير
البعدي		٢٤,٣	٣,٥١			

* دالة عند مستوى $\geq ٠,٠١$

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq ٠,٠١$ بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق لصالح متوسط درجاتهم في القياس البعدي. ولمعرفة حجم الفرق بين متوسطي القياسين، تم حساب حجم التأثير Effect Size باستخدام معادلة مربع إيتا، حيث بلغ حجم تأثير تدريس الوحدة الدراسية القائمة على معايير مجتمع العصر الرقمي في تنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (٨٦,٠) وهو حجم تأثير كبير.

ويتضح الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق في الشكل الآتي:



شكل رقم (١)

الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار

الفهم العميق

يتضح من الشكل السابق وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق لصالح القياس البعدي، وهذا يعني أن الوحدة

الدراسية المقترحة القائمة على معايير مجتمع العصر الرقمي كانت ذات تأثير إيجابي في تنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وتؤكد هذه النتيجة قبول الفرض الرابع من فروض البحث، وهذا يعني أن تدريس الوحدة الدراسية القائمة على معايير مجتمع العصر الرقمي كان ذا تأثير إيجابي في تنمية مهارات الفهم العميق لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقد اتفق عبد الكريم (٢٠١٧)، وآدم، ومحمد (٢٠١٧)، والعتيبي (٢٠١٦)، وأبو رية والسرجاني (٢٠١٥)، وعلي (٢٠١٢)، مع هذه النتيجة، حيث توصلت نتائج دراساتهم إلى فاعلية برامج ومداخل متعددة في تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تبني تصنيف جرانت ويجنز Grant Wiggins وجاي ماكتاي Jay McTighe لمهارات الفهم العميق أو ما أطلقا عليه الأوجه الستة للفهم، وهي مهارات مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ لأنها تساعد على توضيح نقاط الفهم المرغوبة، وتحديد الأنشطة التعليمية التي سترتقي بفهم المتعلمين، وتجنب الفهم الخطأ، وتحديد المهام التقييمية المناسبة في إظهار الفهم المطلوب وأدلة تحققه.

كذلك فإن بناء هذه الوحدة قد انطلق من تصور مؤداه أن الفهم العميق هو عملية بنائية تتطلب إدراك علاقات، وإقامة صلات، وربط للمعرفة وأجزائها لإعطاء معنى للأشياء. وفي هذه السياق أكد شاين وبراون (Chin & Brown, 2000, 109-110) أن الفهم العميق هو ناتج العمليات الإيجابية لتعلم قائم على المعنى Meaningful Meaning وهو يتطلب معرفة سابقة مناسبة، ومهام ذات معنى. وقد أشار دينج ويو (Deng & Yu, 2014, 198)، وكابكر (Kabaker, 2015) إلى أن الفهم العميق هو نتاج ما أطلقوا عليه التعلم الأعمق في الممارسة Deeper Learning in Practice والذي لا يركز فقط على معرفة ماهية المعرفة، وكيفية تطبيقها، ومتى يتم تطبيقها، ولماذا؟ ولكن يركز أيضا - وهو الأهم - على انتقال المعرفة إلى مواقف جديدة، وقد جاء بناء هذه الوحدة ترجمة صادقة لهذا التصور، حيث ركزت أهداف الوحدة على ربط التعلم بمواقف الحياة الواقعية، كما ركز محتواها على استخدام التلاميذ معرفتهم اللغوية وتوظيفها من أجل المتابعة بنجاح في حياتهم الأكاديمية.

والفهم العميق هو أيضا نتاج تعميق محتوى المقرر، وفي هذا السياق يشير نيوتن (Newton, 2000, 149) إلى أن الفهم العميق يركز على الحجج والبراهين الأساسية المطلوبة لحل مشكلة ما والتفاعل النشط وعمل ترابطات بين النماذج المختلفة والحياة الواقعية. وقد اشتمل

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي -- د. محمد صلاح الدين سالم

محتوى الوحدة المقترحة على أنشطة للملاحظة والتأمل والتفكير والمناقشة والتساؤل والتنقيب، وذلك من خلال المقارنة والتناقض، والشرح، والتحليل، والتفسير، والربط، والتطبيق، من خلال مهارات اللغة الأربعة، وفي إطار معايير مجتمع العصر الرقمي، الأمر الذي ساعد في تنشيط تفكير التلاميذ وانخراطهم في عملية التعلم.

والفهم العميق كذلك هو نتاج تعميق الممارسات التدريسية، وقد اعتمد تدريس هذه الوحدة على مجموعة متنوعة من طرائق التدريس التي تعزز التعلم النشط والإنتاج الإبداعي مثل المناقشة والمناظرة والتعلم التعاوني والاستكشاف الموجه والاستقصاء، فأثناء عملية التعلم قام التلاميذ بطرح الأسئلة وتقديم تنبؤات عن موضوع الدرس أو أحداثه وتقديم تبريرات لهذه التنبؤات، بالإضافة إلى المناقشة الفردية والجماعية، والمناظرة، هذا فضلا عن تشجيع التلاميذ على الإبحار عبر الإنترنت للبحث عن معلومات، الأمر الذي ساعد هؤلاء التلاميذ على التفكير والتأمل وتجميع المعلومات وربطها في علاقات ذات معنى، ومن ثم تنمية مهارات الفهم العميق.

رابعاً . توصيات البحث:

على ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الباحث بالآتي:

- تطوير مناهج اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية لتلبية متطلبات مجتمع العصر الرقمي والفهم العميق.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول آليات تفعيل معايير مجتمع العصر الرقمي في تنمية مهارات الفهم اللغوي العميق.
- دمج التقنية في مناهج اللغة العربية وفي نشاطات التعليم والتعلم اللغوية لتنمية مهارات الفهم العميق.
- بناء اختبارات لقياس الفهم العميق لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.
- تطوير طرائق وأساليب التدريس لتواكب مناهج مجتمع العصر الرقمي، ومهارات الفهم العميق.
- إعادة النظر في تصوراتنا وافتراساتنا حول دور التقنية في التعليم لتصبح أدوات لتعلم الطلاب لبناء معرفتهم الخاصة، وتنمية مهاراتهم اللغوية وفهمهم العميق.
- ربط المنهج بالحياة الاجتماعية من خلال الاهتمام بتوظيف المهارات اللغوية في النواحي الأكاديمية وفي الحياة بشكل عام، فيكون التعليم بالممارسة العملية ولأجلها، واعتبار المهارات اللغوية محوراً للأنشطة المدرسية.

- تدريب معلمي اللغة العربية على مهارات تكنولوجيا المعلومات الأساسية، لممارسة مهارات الثقافة المعلوماتية.
 - إثراء المناهج الدراسية بربط ما تتضمنه من خبرات مع ما تحويه شبكة الانترنت من معلومات ذات صلة.
 - استثمار ميول التلاميذ نحو الإنترنت وتدريبهم على البحث والاستقصاء والارتقاء بمهاراتهم وقدراتهم التي تتيح لهم التعامل بحكمة ووعي مع المعرفة.
- خامسًا . دراسات مستقبلية مقترحة:

- على ضوء نتائج البحث وتوصياته وامتدادًا لها، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:
- تقويم منهج اللغة العربية بالتعليم العام على ضوء معايير مجتمع العصر الرقمي وأبعاد الفهم العميق.
- تقويم دور مراكز مصادر تعلم اللغة العربية بالتعليم العام على ضوء متطلبات مجتمع العصر الرقمي وأبعاد الفهم العميق.
- تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على ضوء معايير العصر الرقمي وأبعاد الفهم العميق.
- أنشطة إثرائية مقترحة قائمة على المستحدثات التكنولوجية لتنمية مهارات الفهم اللغوي العميق المتطلبة لمجتمع العصر الرقمي.

مراجع البحث:

- إبراهيم، صفاء محمد. (٢٠٠٩). تقويم مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء دورها في تعزيز الانتماء الوطني. المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، بعنوان: كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج، في الفترة (١٥ . ١٦) يوليو. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ص ١٢٩ . ١٨٦.
- أبو رية، حنان حمدي و السرجاني، عزة محمود. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريسي مقترح في ضوء بعض المشروعات العالمية لتحسين مستوى الفهم العميق وبعض أنماط الذكاءات المتعددة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم. مجلة كلية التربية، ٦٠ ع، كلية التربية، جامعة طنطا. ص ص ٢٦٠ - ٣٢٤.
- أبو شنب، ميساء أحمد. (٢٠٠٧). تكنولوجيا تعلم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة.
- آدم، مرفت محمد ومحمد، رشا هاشم. (٢٠١٧). توظيف التعليم المتميز من خلال الكتاب الإلكتروني في تدريس الهندسة لتنمية المستويات التحصيلية العليا ومهارات التواصل الرياضي والفهم العميق لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات، مج ٢٠، ع ٤، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. ص ص ١٢٩ - ١٧٦.
- بلعيد، صالح. (٢٠٠٧). اللغة العربية في مجتمع المعرفة. الملتقى العلمي الأول، بعنوان: الطريق إلى مجتمع المعرفة وتوطينها باللغة العربية، الفترة (١٣ . ١٤) نوفمبر. الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية. ص ص ٧٢ . ٨٢.
- جامعة الفيوم. (٢٠١٧). المؤتمر العلمي الدولي الرابع عشر بعنوان: تطوير التعليم في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل. الفترة (٢٤ - ٢٦) أكتوبر. كلية التربية، جامعة الفيوم.
- جامعة المنوفية. (٢٠١٥). المؤتمر العلمي الدولي الأول، السنوي الخامس بعنوان: التربية العربية في العصر الرقمي، الفرص والتحديات. الفترة (١٢-١٣) أكتوبر. كلية التربية، جامعة المنوفية.
- جامعة الموصل، (٢٠٠٩). ندوة اللغة العربية في خطر. الفترة (١٨ . ١٩) مارس. العراق، منشورات جامعة الموصل.
- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (٢٠١٢). المؤتمر العلمي الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس وكلية التربية بالسويس، بعنوان: مناهج التعليم في

مجتمع المعرفة. الفترة (٥ . ٦) سبتمبر. تحرير محمود كامل الناقية. كلية التربية، جامعة عين شمس.

الجهوري، ناصر. (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية الجدول الذاتي في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج ٢، ع ٣٢٤. رابطة التربويين العرب. ص ١٢-٥٨.

حسان، محمود عبد العزيز. (٢٠١٧). تقويم مناهج اللغة العربية بالتعليم العام بمصر من وجهة نظر معلمها في ضوء في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة. مجلة دراسات في علوم التربية، ع ١٢، الأكاديمية العربية المفتوحة. ص ٧٤-١١٠.

حسنين، أحمد ظاهر. (٢٠١٠). تطوير التعليم ومجتمع المعرفة. المؤتمر العاشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان: ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في كتب القراءة بمراحل التعليم العام؟ وكيف نقدمها؟ أبالسرود أم الحوار أم القصة؟ الفترة (٢٢.٢١) يوليو. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ٢٢١ . ٢٥.

الحسيني، هويدا محمد. (٢٠٠٨). الاهتمامات القرائية لطلاب الجامعة في مجتمع المعرفة. الإسكندرية. مركز الإسكندرية للكتاب.

السر، خالد خميس. (٢٠١٢). تطوير مناهج التعليم العالي في البلاد العربية وفلسطين في ظل مجتمع المعرفة. المؤتمر العلمي الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس وكلية التربية بالسويس، بعنوان: مناهج التعليم في مجتمع المعرفة. الفترة (٦.٥) سبتمبر. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ١٦٨ . ٢٢٤.

سليم، محمد حسين. (٢٠١٢). تعليمنا في مجتمع العصر الرقمي. الإمارات العربية المتحدة. دار العلم للطباعة والنشر.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٦). الاتصال اللغوي في مجتمع المعرفة. مؤتمر التربية في مجتمع المعرفة. الفترة (١١ . ١٣) أكتوبر. تحرير عبد السلام عبد الغفار، ومحمد إبراهيم عيد. القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

طلبة، إيهاب. (٢٠٠٩) أثر التفاعل بين إستراتيجية التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في تحقيق الفهم المفاهيمي وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية، بعنوان: التربية

وحدة دراسية في اللغة العربية قائمة على معايير العصر الرقمي -- د. محمد صلاح الدين سالم

العلمية، المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص
ص ١٠٩-١٨٩.

عبد الحميد، جابر. (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق. القاهرة، دار الفكر
العربي.

عبد الغفار، عبد السلام و عيد، محمد إبراهيم. (٢٠٠٦). رسالة التربية في مجتمع المعرفة.
التقرير الختامي. مؤتمر التربية في مجتمع المعرفة. الفترة (١١ . ١٣) أكتوبر. تحرير
عبد السلام عبد الغفار، ومحمد إبراهيم عيد. القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

عبد الكريم، سحر محمد. (٢٠١٧). برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي NGSS
لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في
المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٨٧. رابطة التربويين
العرب. ص ص ٢١-١١١.

العتيبي، نايف عضيب فالح. (٢٠١٦). فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم
العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجامعة الإسلامية
للدراستات التربوية والنفسية. مج ٢٤، ع ٢٤. فلسطين، الجامعة الإسلامية بغزة. ص
ص ١-٢٣.

العربي، العياشي. (٢٠١٢). لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة. رسالة
ماجستير. الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري.

عزازي، حمدي. (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية في عصر العولمة، تحديات وحلول. بيروت، آ زاد
للنشر.

عساف، محمود عبد المجيد. (٢٠١٢). تقييم المناهج التجريبية الفلسطينية بالتعليم الثانوي العام
في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. المؤتمر العلمي الثاني والعشرون للجمعية المصرية
للمناهج وطرق التدريس وكلية التربية بالسويس، بعنوان: مناهج التعليم في مجتمع
المعرفة. الفترة (٦.٥) سبتمبر. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ص ٣٩٠ . ٤٢٧ .

علي، فطومة محمد. (٢٠١٢). تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدي تلاميذ
الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم الاستراتيجي. المجلة المصرية للتربية العلمية.
مج ١٥، ع ٤٤. الجمعية المصرية للتربية العلمية. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص
ص ١٥٩-٢١٦.

علي، نبيل. (٢٠٠٣). *تحديات عصر المعلومات. مهرجان القراءة للجميع*. القاهرة، دار العين للنشر.

القرني، علي حسن. (٢٠٠٩). *متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة*. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة أم القرى.

قطامي، يوسف وعمور، وأميمة. (٢٠٠٥). *عادات العقل والتفكير، النظرية والتطبيق*. الأردن، دار الفكر.

اللقاني، أحمد والجمل، علي. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

مازن، حسام محمد. (٢٠٠٩). *مدرسة المستقبل، مناهجها الإلكترونية ودورها في مجتمع المعرفة والمعلوماتية العربي*. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: *تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة*. الفترة (٢٩.٢٨) يوليو. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ٣٥٠٣.

متولي، خالد. (٢٠٠٧). *مراكز مصادر التعلم، كيف نخطط لمستقبلها؟*. بيروت، دار الكتاب العربي.

المجالس القومية المتخصصة. (٢٠١٤). *تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا*. الدورة الثامنة والخمسون، يوليو. القاهرة، رئاسة الجمهورية.

المجلس الأعلى للغة العربية. (٢٠٠٧). *وقائع الملتقى العلمي: الطريق إلى مجتمع المعرفة وتوطينها باللغة العربية*. الفترة (١٤.١٣) نوفمبر. الجزائر، المجلس الأعلى للغة العربية. محسن، مصطفى. (٢٠٠٤). *إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بين الفضاء المؤسسي والمحيط الاجتماعي*. الندوة الإقليمية الأولى: *التربية والشباب والمواطنة*. الفترة (١٩.١٧) يوليو. تونس، برنامج منح بحوث الشرق الوسط، والجمعية التونسية للدراسات حول ثقافة الشباب، ومركز البحوث الاقتصادية والاجتماعية.

مدكور، علي، وطعيمة، رشدي. (٢٠٠٩). *الوثيقة الإقليمية لمناهج تعليم وتعلم اللغة العربية*. القاهرة، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم.

المركز القومي لامتحانات والتقييم التربوي. (٢٠١٢). *تقويم نواتج التعلم لتلاميذ المدارس المعتمدة وغير المعتمدة بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء معايير الجودة*، قسم تطوير الامتحانات. استرجعت بتاريخ ٢٤ يناير ٢٠١٨ من:

<http://nceee.edu.eg/puplic/index.php/ar/2013-03-09-11-24-16/139-2013-03-28-11-48-38>

المكتب الإقليمي للدول العربية. (٢٠٠٢). *خلق الفرص للأجيال القادمة*. تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢م. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، عمان، المطبعة الوطنية.

المكتب الإقليمي للدول العربية. (٢٠٠٣). *نحو إقامة مجتمع المعرفة*. تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣م. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، عمان، المطبعة الوطنية.

المكتب الإقليمي للدول العربية، ومؤسسة محمد راشد المكتوم. (٢٠٠٩). *نحو تواصل معرفي منتج*. تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠٠٩م. الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار الغرير للطباعة والنشر.

المكتب الإقليمي للدول العربية، ومؤسسة محمد راشد المكتوم. (٢٠١١). *إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة*. تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١١م. الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار الغرير للطباعة والنشر.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ألكسو. (٢٠١٠). *مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة*. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ألكسو. (٢٠١٧). *البحث التربوي العربي ومجتمع المعرفة*. المؤتمر العلمي الخامس. الفترة (٢٨-٢٩) نوفمبر. القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية.

النادي، منى حسن. (٢٠١٨). *عمليات الاستيعاب اللغوي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. مجلة دراسات في علوم التربية، ع ١٥، الأكاديمية العربية المفتوحة. ص ص ١٢-٦٨.

الناقة، محمود كامل. (٢٠١٢). *مقدمة المؤتمر العلمي الثاني والعشرين للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس وكلية التربية بالسويس، بعنوان: مناهج التعليم في مجتمع المعرفة*. الفترة (٦.٥) سبتمبر. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ص ١. ٤.

نجيب، كمال. (٢٠١٢). *نظم التربية والتعليم ودورها في إعداد النشء لمجتمع المعرفة في المنطقة العربية*. المؤتمر العلمي الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق

- التدريس وكلية التربية بالسويس، بعنوان: *مناهج التعليم في مجتمع المعرفة*. الفترة (٦٠٥) سبتمبر. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ٣١٤ . ٣٨٧.
- ويجنز، جرانت وماكتاي، وجاي. (٢٠٠٨). *الفهم عن طريق التخطيط*، الكتاب الأول، ترجمة مدارس الظهران الأهلية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- Atherton, J. (2013). Learning and Teaching; Deep and Surface Learning. Retrieved 29 April, 2018, from: <http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm>
- Beck, S. (2008). The Teacher's Role and Approach Knowledge Society. *Cambridge Journal of Education*. 38(4), Pp.465-481.
- Brown, A. (2008). Limitation of Level, Learning Outcomes and Qualifications as Driven Towards a More Knowledge Based Society. *Us-China Education Review*. 5(1), Pp. 335-355.
- Burbules, N. & Torres, C. (2008). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. Rutledge , New York.
- Chin, C. & Brown, D. (2000). Learning in Science: A Comparison of Deep and Surface Approaches. *Journal of Research in Science Teaching*. 37(2), Pp. 109-138.
- Coakes, M. (2009). *Knowledge Management: Current Issues and Challenges*. U.S.A, IDEA Group Publishing.
- Collinson, V. (2009). Professional Development for Teacher: a World of Charge European. *Journal of Teacher Education*. 32(1), Pp. 3-19.
- Cooper, J. (1974). *Measurement and Analysis of Behavioral Techniques*. Columbus, Ohio, Charles. E. Merrill.
- Cornu, B. (2005). Teacher Training: The Context of Knowledge Society and life Learning in French. Available at: www.Izuirni.net
- Cox C. & Clark, L. (2005). *Teaching to Promote Deep Understanding*. The Cooperative Learning Center, The University of Minnesota.
- Craig, C. (2007). Illuminating Qualities of Knowledge Communities in a portfolio-Making Context. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 13(6), Pp. 617-636.
- Deng, L. & Yu, D. (2014). Deep Learning: Methods and Applications. *Foundations and Trends in Signal Processing*. 7(3-4), Pp. 197-387. Retrieved 29 January, 2017, from: <https://www.microsoft.com/en-us/research/wpcontent/uploads/2016/02/DeepLearning-NowPublishing-Vol7-SIG-039.pdf>
- Drucker, P.(1998). *Post-Capitalist Society*. Butterworth-Heinemann, Oxford.

- Eisenberg, M. & Johnson, D.(2000). "Computer Skills for Information Problem-Solving: Learning and Technology in Context". *ERIC Digest Syracuse University, NY*.
- Fenwick, L., Humphrey, S., Quinn, M., Endicott, M. (2013). Developing Deep Understanding about Language in Undergraduate Pre-service Teacher Programs through the Application of Knowledge. *Australian Journal of Teacher Education*. 39(1), Pp.1-38.
- Gen, Y. & Zhu, Z. (2007). A Learning Framework for Knowledge Building and Collective Wisdom Advancement in Virtual Learning Communities. *Educational Technology and Society*. 10(1), Pp. 206-266.
- Gurteen, D. (2008). Knowledge Management and Creativity. *Journal of knowledge Management*. 2(1), Pp 1-10.
- Hargears, A. (2005). *Teaching in the Knowledge Society*. Teacher College press.
- Hargreaves, A. (2013). *Curriculum in The Knowledge Society: Education in The Age of Insecurity*. New York: Teaches College Press.
- Holmner, M. (2008). A Critical Analysis of Information and Knowledge Societies with Specific Reference to the Interaction Between Local and Global Knowledge System. PhD, Hypothesis, University of Pretoria. Available at: www.pretoria.edu
- Hornung, C. & Bronack, S. (2009). Preparing Technology Based Teachers. *Tech Trends*. 44(4), Pp.17-20.
- Housel, T. & Bell, A. (2006). *Measuring and Managing Knowledge*. New York: Mc Graw Hill Irwin. Retrieved 29 January, 2017, from: <http://nceee.edu.eg/puplic/index.php/ar/2013-03-09-11-24-16/139-2013-03-28-11-48-38>
- International Society For Technology in Education (ISTE). (2000). *National Educational Technology Standards for Teachers*, Eugene, OR.
- Johnson, S. (2012). Learning and Teaching Language for Knowledge Society. *European Journal of Education*. 30(30), Pp. 381-389.
- Jonassen, D. & Wilson, B. (2007). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. Prentice Hall Inc., NJ.
- Kabaker, J. (2015). *Deeper Learning in Practice*. Edutopia. Retrieved 20 January, 2017, from: <https://www.edutopia.org/blog/deeper-learning-in-practice-jenniferkabaker>
- Kwok, M. & Tan, P. & Christopher, S. (2004). Scaffolding Support in Project-Based Learning Through Knowledge Community (K C).

- Collaborative Learning Strategies & Pedagogical Facilities*, 8th GCCCE Conference Proceeding.
- Lansdown, G. (2009). *Education for Knowledge Society*, New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Leithwood, K., McAdie, K., Bascie, N., Rodrigue, A., & Moore, S. (2006). Deep Understanding for all Students: The Overriding Goal for Schooling. In K. Leithwood., P. McAdie., N. Bascia, and A. Rodrigue (Eds.), *Teaching for Understanding: What Every Educator Should know*. (pp. 3-10). California, Thousand Oaks: Corwin press.
- Looney, A. & Klenowski, V. (2008). Curriculum and Assessment for The Knowledge Society: Interrogating Experience in Republic and Queensland Australia. *The Curriculum Journal*. 19(3), Pp.177-192.
- Majumdar, S. (2013). *Emerging Generic Skills for Employability in The Knowledge Society*. Colombo College, Manila.
- Martin. W. (2007). *The Global Information Society*. England, Aslib Grower.
- Means, B., John, O., Kerry, M., Morocco, C., & Zorfass, J. (1993). Using Technology To Support Education Reform. *Association For Educational Communications and Technology*, Washington.D.C
- Nair, F., Sreedharan, J., Jacob, C. (2013). Examining The Factors Influencing Participants' knowledge Sharing Behavior in Virtual Learning Communities. *Educational Technology & Society*. 12(1), Pp. 134-148.
- National Education Association. (2004). The Partnerships for 21st Century Skills. Retrieved: 10 October, 2018, From: http://www.21stcenturyskills.org/documents/august04NCLBcom_missionletter_final.pdf
- NCREL. (2003). 21st Century Skills. Retrieved 19 April, 2018, from: <http://www.ncrsl.org/engage/skills/skills.htm>
- Nerland, M. (2007). Building Professionalism in A Knowledge Society. *The Journal of Education and Work*, 20(4), Pp.335-355.
- Newton, L. (2000). *Teaching for Understanding What it is and How to doit?* New York: Routledge Falmer.
- Perkins, D. (1999). *Smart School*. New York, The Free Press.
- Ralph, D. (2012). Curriculum Reform in Remote Areas: The Needs for Knowledge Age. *Journal of Education*. 27(1), Pp. 175-190.

- Sahlberg, P. & Elona, B. (2010). Are Teachers Teaching for a Knowledge Society? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 16(1), Pp.31-48.
- Shoffner, M. (2010). Using a Resource-Based Learning Environment To Faster Self-Directed Learning in Pre-Service Teachers. *Annual Meeting of The AECT*. Long Beach, CA, Pp.215-241.
- Tilak, J.(2002). Knowledge Society, Education and Aid. *Journal of British Association for International Comparative Education*. 32(3), Pp. 297-310.
- Trilling, B. & Hood, P. (1999). Learning, Technology and Education Reform in the Knowledge Age. *Educational Technology*. 39(3) Pp. 5-17.
- Tuomi, I. (2005). The Future of Learning in the Knowledge Society: Disruptive Changes for Europe by 2010, *paper prepared for DG JRS/IPTS*.
- UNESCO. (2005). Towards Knowledge Societies. *UNESCO World Report 2005*, Paris.
- UNESCO (2010). EFA Global Monitoring Report-regional Overview: Arab States. UNESCO, Paris. Retrieved 2nd March, 2018 from: <http://unsdoc.unesco.org/image/0018/00/1865/186558e.pdf>
- United Nations Development Programme (UNDP). (2003). Building a Knowledge Society. *Arab Human Development Report 2003*. Arab Fund for Economic and Social Development, New York, Regional Bureau for Arab States
- Wiig, K. (2009). *Knowledge Management Foundations: Thinking about Thinking—How People and Organizations Create, Represent, and Use Knowledge*. Arlington, TX: Schema Press.
- World Bank. (2008). The Road Not Traveled: Education Reform in The Middle East & Africa. *MENA Development Report*, Washington.
- World Bank. (2003). *Lifelong Learning in The Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. Direction in Development Series. Washington, D C: World Bank.