برامج الوعي المعلوماتي في المدارس:
قراءة تحليلية ورؤية مستقبلية

أ. رشا أحمد محمود رشدان
باحثة دكتوراه – قسم المكتبات والوثائق والمعلومات
كلية الآداب – جامعة القاهرة

مستخلص:

انطلاقا من أن الدور التربوي والتعليمي والثقافي الذى يجب أن تقوم به المكتبة المدرسية في خدمة طلابها لا ينفصل عن دورها التوعوي الذى يمكِّنها من أن تعد طالبًا يعتمد على نفسه في الحصول على المعلومة التي يحتاجها في حياته من مصادرها المختلفة ويقيمها ويقف على مدى صحتها وتوثيقها بل وينتج – بناء على ما جمعه من معلومات – معارف وخبرات جديدة خاصة به تشكل ثقافته ومواقفه وسلوكه إزاء مواقف الحياة المختلفة، فإن هذه الورقة البحثية تأتي لتؤكد على مسئولية المكتبة المدرسية في تبنى هذا الدور العظيم لتثقيف الطلاب معلوماتيًا في ظل ما نعانيه في مجتمعنا من غياب الوعي المعلوماتي المستدام لدى أغلب أفراده، حيث يتناول البحث قراءة تحليلية للإنتاج الفكري حول مفهوم الوعي المعلوماتي وأهدافه ونماذجه وبرامجه، ومن ثم وضع رؤية مستقبلية لإكساب الوعي المعلوماتي لدى طلاب المدارس.

ويمكن بلورة أهداف البحث فيما يلي:

- تحديد مفهوم الوعي المعلوماتي.
- نماذج الوعي المعلوماتي وتداولها في أدبيات الإنتاج الفكري.
- استعراض الإنتاج الفكري الذي تناول تعليم الوعي المعلوماتي وبرامجه في المدارس ومكتباتها.
- تصور رؤية مستقبلية لإكساب طلاب المدارس مهارات الوعي المعلوماتي.

الكلمات الدالة:

محو الأمية المعلوماتية – الثقافة المعلوماتية – الوعي المعلوماتي – التربية المكتبية – مهارات المكتبة.

أولاً: مفهوم الوعي المعلوماتي:

لقد ظهر نتيجة للاستخدام الواسع للوعي المعلوماتي العديد من التعريفات من قبل المؤسسات والمنظمات المهنية والأفراد التي وصفت الوعي المعلوماتي وحددت معناه، حيث عرفت جمعية المكتبات الأمريكية الوعي المعلوماتي باعتباره مجموعة من القدرات التي تتطلب من الأفراد الاعتراف بالحاجة إلى المعلومات وأن يكون لديهم القدرة على تحديد وتقييم واستخدام المعلومات المطلوبة بشكل فعال(١)، واتفق ذلك مع تعريف The AlA glossary of library and information science حيث ذكرت أن الوعي المعلوماتي يعني: "القدرة على التفاعل بشكل مناسب مع المعلومات مثل التعبير عن الاحتياجات المعلوماتية بوضوح والوصول إلى هذه الاحتياجات المعلوماتية وتقييم واستخدام المعلومات بفاعلية، كما يساعد الوعي المعلوماتي على التعلم مدى الحياة(٢)، وسنجد هناك تعريفات ركزت على الهدف من الوعي المعلوماتي مثل تعريف Anderson.A الذي عرفه بأنه: "جوهر التعلم مدى الحياة ومعرفة متى تكون المعلومات مطلوبة، بحيث يكون أفضل ما نجده المعلومات المطلوبة وكيفية تحديد موقع المعلومات داخل الأنظمة المستخدمة، وكيفية تقييم المحتوى، وإنشاء المعلومات بدقة والموثوقية والتحيز، وكيفية استخدام المعلومات بشكل فعال وخلاق في اتخاذ القرار أو حل المشكلات لتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية والمهنية والتعليمية"(٣)، ويؤكد ذلك المفهوم ليس فحسب علي مهارات الوعي المعلوماتي التي تُكْتَسَب إنما تطرق إلي أهميته وأهدافه من اتخاذ قرار وحل مشكلات لتحقيق ما يحتاجه الشخص لتلبيه أهدافه في الحياة سواء اجتماعية أو مهنية.

وقد ربطت الإفلا IFLA تعريف الوعي المعلوماتي بأهميته حيث عرفته بأنه: "المعارف والمهارات اللازمة لتحديد المعلومات اللازمة لأداء مهمة محددة بشكل صحيح أو حل مشكلة أو البحث بفاعلية وتنظيم المعلومات وإعادة تنظيمها وتفسيرها وتحليلها بمجرد الحصول عليها، وتقييم دقة وموثوقية المعلومات بما في ذلك الاعتراف الأخلاقي بالمصادر من حيث الحصول عليها والتواصل واستخدامها لتحقيق الإجراءات والنتائج(٤).

وبعد استعراض التعريفات السابقة، فإننا إذا أردنا أن نضع تصورا شاملاً لمفهوم الوعي المعلوماتي كما أشارت إليه أغلب المؤسسات والدراسات والمعايير العربية والدولية

يمكننا القول بإن الوعي المعلوماتي يعد أمرًا محوريًّا للسعي للتعلم مدى الحياة بغرض تحقيق التنمية الشخصية والمهنية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وهو الأساس الذي يعتمد عليه في حل المشكلات واتخاذ القرارات، يقوم هذا الأساس على مهارات عدة مثل الاعتراف بالحاجة للمعلومات وتحديد الاحتياج لها ثم تحديد مصادرها وتقنيات الوصول لها ومن ثم تقييمها واستخدامها ودمجها مع معلومات جديدة لتشكيل معرفة مع إمكانية نشرها ومشاركتها.

ثانيًا: نماذج الوعي المعلوماتي:

لقد طُوِّرَ العديد من نماذج الوعي المعلوماتي على مر السنين، وتعد هذه النماذج مهمة؛ لأنها تشتمل علي نظريات متعددة للتعلم وهي لا تستند إلى التدريس والتعليم فحسب بل تقوم علي البحث والممارسة: لذا يمكننا القول بإن هذه النماذج وكيفية تطويرها تسهم في إلقاء الضوء على الطرق التربوية والتعليمية للوعي المعلوماتي، وباستعراض أهم ما تناوله الإنتاج الفكري عن نماذج الوعي المعلوماتي، سنجد Lesher, T. M تذكر أن غالبية نماذج الوعي المعلوماتي وُضِعَت بناء على سنوات خبرة مؤلفيها في العمل مع الطلاب وتلبيه احتياجاتهم المكتبية والمعلوماتية اللهم إلا دراسات قليلة استنبطت نماذجها من مناهج تحليل المحتوي والملاحظة ودراسة الحالة(٥)، أما عما يعنيه تصميم نموذج للوعي المعلوماتي، فيفيدنا Greenwell, S. C. بأن تصميم النموذج يأتي من أجل أن يوفر للمدرب منهجية لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ويضمن تصميم النموذج وضع عناصر محددة للعملية التعليمية، وهذه العناصر هي: أهداف التدريس والاستراتيجيات التعليمية المستهدفة وتقييم تعليم الطلاب. وأشار Greenwell أنه علي الرغم من أن أمناء المكتبات كانوا يقدمون التعليم لعقود من الزمن، لكنه كان في الغالب دون استخدام أي نموذج(٦).

وفيما يلي استعراض أهم هذه النماذج :

١) نموذج المهارات BIG6:

أشارت Al-Issa.R أن هذا النموذج طُوِّرَ بواسطة Michael Eisenberg و Berkowitz في عام ١٩٩٠ وهو واحدٌ من أكثر النماذج المعروفة التي استخدمت على نطاق واسع في كل من الولايات المتحدة ودوليًّا لا سيما على مستوى K-12[7]، وهذا أيضًا

ما تراه دراسة Greenwell, S. C أن هذا النموذج يعد أكثر النماذج انتشارًا واستخدامًا في تعليم الوعي المعلوماتي، وقد أُسْتُخْدِم لأول مرة في عام ١٩٨٧ كنموذج لحل مشكلة المعلومات لأكثر من عشرين عامًا في المدارس(٨).

ويعد هذا النموذج بمثابة دليل للطلاب في إجراء البحوث. ويركز على عملية حل مشاكل المعلومات، ويتألف من ٦ مراحل(٩) وهي:

١. تعريف المهمة.
٢. استراتيجيات البحث عن المعلومات.
٣. الموقع والوصول.
٤. استخدام المعلومات.
٥. توليف المعلومات.
٦. تقييم المعلومات.

وفي الحديث عن مميزات هذا النموذج، نجد منهج المهارات الست الكبار يتناول تسعة موضوعات رئيسية كما يتصورها مؤلفوها كالآتي :

١- إنه نهج عام لحل مشكلة المعلومات ويمكن تطبيقه على أي حالة من المشكلات المعلوماتية.

٢- إنه تسلسل هرمي للتفكير النقدي يتضمن مستويات إدراكية أعلي.

٣- يعد نهجًا أساسيًا وقابلًا للتحويل يجعل هناك صلة بين المدرسة والحياة الحقيقية بدلًا من التركيز على البحث.

٤- لا يعد حل مشكلة المعلومات دائمًا عملية خطية خطوة بخطوة إنما تُشَجَّع حلقات العودة.

٥- لا يتطلب من جميع الطلاب القيام بالأشياء بنفس الطريقة تمامًا إنما تشجعه المهارات الست الكبار على الاعتراف بالاختلافات في الأسلوب الشخصي والعروض، كما تستوعب الجانب العاطفي للبحث عن المعلومات وكذلك الأنماط الشخصية في البحث عن المعلومات واستخدامها.

٦- يوفر بنية واسعة لمناهج مهارات المكتبات والمعلومات.

٧- إنها مثالية لدمج تعليم المهارات مع منهج مجال المادة.

٨- تعد عملية لحل مشكلات المعلومات ويمكن تقديمها ومراجعتها وعلاجها وممارستها كمهارات فردية أو مجموعة متنوعة لحل المشكلات.

٩- يعد نهجًا من أعلى لأسفل والتركيز فيه يكون على الصورة الكبيرة قبل التركيز على التفاصيل، ومع ذلك يُذَكَّر الطلاب دائمًا كيف تستخدم مهارات معينة لتنسج مع العملية الشاملة.

وبالنظر إلى هذه النقاط، سنجد أن أهم نقاط القوة في هذا النموذج هي ما يتمتع به من مرونة بقدر الإمكان تنطبق على جميع المواد الدراسية وجميع الأعمار وعبر جميع مستويات الصف.

٢) نموذج عملية البحث عن المعلومات The information search process(ISP) :

تناولت دراسات عدة هذا النموذج والذى يعود إلى kuhlthau في عام ١٩٨٩، ويعد هذا النموذج أحد النماذج الرئيسية المستخدمة في فهم ودراسة عملية البحث والذي يشتمل علي المنظور النظري ويعتمد على أعمال جون ديوي وجورج كيلي ويتكون من ست مراحل: البدء/ الاختيار / الاستكشاف / الصياغة / التجميع / العرض التقديمي والتقييم [١٠].

وأشارت دراسة Lesher [11] أن Kuhlthau وضع نموذجًا من ست مراحل لعملية البحث وحدد بعدها الأفكار والمشاعر التي تتزامن مع كل مرحلة، وقد توصل للنتائج التالية:

المرحلة	المهمة	الأفكار والخواطر النموذجية
١	بدء الموضوع	عدم اليقين والخوف
٢	تحديد الموضوع	التفاؤل
٣	استكشاف المعلومات	الارتباك والإحباط والشك
٤	تشكيل التركيز	الوضوح
٥	جمع المعلومات	الثقة
٦	الاستعداد الحاضر	الرضا والإنجاز
٧	تقييم العملية	

يقدم نموذج بعض الأفكار المثيرة للاهتمام حول سلوك الطلاب العاطفي أثناء عملية البحث، وكأنه يوفر خريطة طريق للطالب في كل مرحلة من مراحل عملية البحث وهو يوفر المقياس الذي يمكن للطلاب من خلاله قياس حالتهم الذهنية والاعتراف بأنه عند اكتمال كل مرحلة سيظهر شعور متزايد بالثقة والإنجاز.

كما قدمت Lesher عرضًا للنماذج التالية:

٣) نموذج Pappas and Tepe's Pathways to Knowledge Model1997

وقد قدم هذا النموذج ست مراحل في عملية جمع المعلومات وهى: التقدير ما قبل البحث– البحث – الترجمة – الاتصالات – التقييم، وقد قدم Pappas and Tep عرضاً تقديميًا يمكن استخدامه بواسطة الطلاب والمدربين كخريطة بصرية لجمع المعلومات وتحليلها وتطبيقها باستخدام استراتيجيات مختلفة لتلبية الاحتياجات الفردية .

٤) نموذج Stripling and Pitts Research process model (1998)

وقد ركز عمل باربرا ستريبلج وجودي بيتس في الثمانينات على الحاجة لمستوي عال من التفكير في عملية البحث ويعُرف النموذج باسم REACTS والذي يطُلق عليه نموذج العملية الإلزامية وهو يقوم على التفكير النقدي في جوهره ويركز علي المهارات التي تضمن تفكيرًا رفيعًا في المستوى الذي يؤدي في النهاية إلي جودة العمل، وهو يتضمن العناصر التالية: التذكير/ التوضيح/ التحدي/ التمويل/التوليف

حيث تتضمن كل خطوة أسئلة عاكسة لمساعدة الطالب في التركيز علي تلك الأنشطة:

١. اختيار موضوع واسع.
٢. الحصول على لمحة عامة.
٣. تضييق الموضوع.
٤. تطوير بيان الأطروحة.
٥. صياغة الأسئلة.
٦. خطة للبحث.
٧. البحث والتحليل والتقييم.
٨. تقييم الأدلة.
٩. إنشاء الاستنتاجات.
١٠. إنشاء وتقديم المنتج النهائي[12].

وتضيف دراسة Teresa M. Lesher أن Stripling and Pitts وضع تصنيفًا بحثيًّا يحدد ستة مستويات من التفكير لمهام البحث والتي تختلف من مجرد البحث عن الحقائق إلي توليد مفاهيم جديدة حول القضايا المعقدة هذا بجانب تصنيف ردود الفعل علي البحث وبالتالي ربط عمليات البحث والتفكير معًا لخلق فرص لتطوير مهارات التفكير النقدي، والأمر لا يقف فقط علي النظر في مستوى فكر البحث ولكن أيضًا النظر في نوع ومستوي المنتج الذي يجب علي الطالب إنشاؤه كرد فعل علي البحث، حيث أوضحوا في دراستهم أن المعلمين الذين يقومون بتصميم مهام البحث يجب أن يخططوا بعناية للمرحلة الثانية من المهمة وهى منتج الطالب، إذ يجب علي الطالب إنشاء منتج وأنهم إن لم يستخدموا المعرفة المكتسبة من بحثهم فإن المعرفة ستصبح خاملة وكأنها ميتة وعلى المعلمين أن يقوموا بدورهم في تشجيع الطلاب علي إنتاج منتجً فكروا فيه في أبحاثهم ويتفاعلون معه بدلًا من مجرد نسخه وإعادة صياغته(١٣).

٥) نموذج التعلم القائم على حل المشكلات Problem-Based Learning (PBL)

ويهدف هذا النموذج كما اوضحت دراسة Greenwell, S. C. (2013)[14] أنه يزيد من قدرة الطلاب على تحديد احتياجاتهم من المعلومات والعثور عليها باستخدام موارد المعلومات المناسبة والعمل على حل المشكلات، ويعتبر هذا النهج مماثلا لمعايير ACRL للوعي المعلوماتي.

٦) نموذج الركائز السبع لمحو الأمية المعلوماتية

The seven pillars model for information literacy – society of college, National and university libraries

وقد نُشر نموذج مهارات المعلومات SCONUL اختصار لـ The society of college ,national and university حيث طورته جمعية الكليات والمكتبات الوطنية والجامعية، ثم أُعيد نشره في نموذج الركائز السبع في عام ٢٠٠٤ وقد أُعْتُمِدَ هذا النموذج في عديد من الكليات والجامعات في المملكة المتحدة وفي جميع أنحاء أوربا، ويقدم هذا النموذج عملية تكرارية يمكن لمستخدمي المكتبة بواسطتها الوصول إلى كفاءة وخبرة من خلال ممارستهم للمهارات المميزة، ويعترف هذا النموذج بأن مهارات تكنولوجيا المعلومات ومهارات المكتبة الأساسية تسير جنباً إلي جنب.

٧) نموذج الوجوه السبعة للوعي المعلوماتي:

The seven faces of information literacy

ويعود هذا النموذج لكريستين بروس Christine bruce الذي اقترحه عام ١٩٩٧ وهو نموذج علائقي يستند إلى ظاهرة محو الأمية المعلوماتية، ويشمل نموذج وجوه بروس السبعة ما يلي:

- **الوجه الأول:** مفهوم تكنولوجيا المعلومات.
- **الوجه الثاني:** مفهوم مصادر المعلومات.
- **الوجه الثالث:** عملية المعلومات.
- **الوجه الرابع:** التحكم في المعلومات.
- **الوجه الخامس:** بناء المعلومات.
- **الوجه السادس:** تمديد المعرفة.
- **الوجه السابع:** مفهوم الحكمة[١٥].

وبعد استعراض العديد من نماذج الوعي المعلوماتي نجد Lesher[15] تشير أنه بالرغم من وجود النماذج عديدة لمهارات المعلومات إلا أن الجميع اقترح بأن البحث عن المعلومات هو عملية لحل المشكلات وإن المكتبة تقدم وسيلة مناسبة لتعليم الطلاب كيفية التفكير وحل المشكلات بطريقة منهجية، والاختلافات في النماذج يأتي في المقام الأول في المصطلحات وتقسيم المهارات الواسعة إلي مكونات.

ثالثاً: تعليم الوعي المعلوماتي وبرامجه في المدارس ومكتباتها:

يزخر الإنتاج الفكري بدراسات عدة تمحورت حول الوعي المعلوماتي، منها ما تناول مفهومه وتاريخه ونماذج الوعي المعلوماتي ومعاييره ومنها ما ارتبط بدراسته ومدى معرفته و تطبيقه في مختلف المؤسسات ولدي مختلف الأفراد، إلا أن هناك فجوة في كم الدراسات التي تناولت برامج تعليم الوعي المعلوماتي، وقد أشارت دراسة[١٦] Teresa m lesher(2002) إلى أن أول تطور مهم حدث في تعليم الوعي المعلوماتي هو التحول الذي حدث من مهارات المكتبة إلى الوعي المعلوماتي، ويأتي ثاني تطور في مفهوم نهج عملية

حل مشكلة المعلومات ففي عام ١٩٨١ حينما وضعت المكتبة البريطانية لمجلس المدارس British Library and Schools Council الأساس لرؤية جديدة لمهارات المعلومات، حيث صِيغَت تسعة أسئلة لاستخدام المعلومات وحددت كمبادئ توجيهية مناسبة لتطوير المناهج الدراسية في مجال استخدام المعلومات، وهذه المبادئ التسعة خدمت كأساس للنماذج التعليمية للمكتبة المدرسية المتطورة، وهي:

١- ما الذي أنا بحاجه لفعله؟ (صياغة وتحليل الاحتياجات، اختيار الموضوع).
٢- أين يمكنني أن أذهب (تحديد وتقييم المصادر المحتملة).
٣- كيف يمكنني الحصول على المعلومات؟
٤- ما الموارد التي يجب استخدامها؟
٥- كيف يمكنني استخدام الموارد؟
٦- ما الذي يجب علي تسجيله؟
٧- هل حصلت على المعلومات التي احتاجها؟ (التفسير والتحليل والتوليف والتقييم).
٨- كيف يمكنني تقديمه؟ (العرض والتواصل وتشكيل الموضوع).
٩- ماذا تعلمت؟

وتذكر lasher إنه أُهْتُمَّ بتطوير مهارات المعلومات لتكون مكونًا من المناهج الدراسية على المستويين الابتدائي والثانوي وأُعْتُرِفَ بها في مجال التعليم الأسترالي منذ عام ١٩٨٩ حيث حُدِّدَت الكفاءات القائمة على المعلومات في جميع مجالات التعلم الرئيسية.

كما قدمت دراسة (Troy.A swanson 2004)[17] تطبيقًا عمليًّا لنموذج الوعي المعلوماتي النقدي كما هو مطبق في كلية مورين Moraine وقد شمل ٤ جلسات طُبقت على ٢٢ طالبًا قام بها أمين المكتبة حول تعريف المعلومات وتحديد الملاءمة والمصداقية وإنشاء استراتيجيات للبحث واستخدام أدوات المعلومات وقد خُصصت للدورة في الفصل الدراسة من ٨ إلي ٩ أسابيع، ورُوجِعَ فيها أوراق الطلاب البحثية والذين استخدموا فيها ١٤٤ مصدرًا، حُدِّدَ فيها ١٣٩ أى ٩٦,٥% منهم مصادر مناسبة وذات مصداقية، كما اعتمدت الدراسة علي اختبار جيد يقيس مهارات الوعي المعلوماتي لديهم.

وتضيف دراسة Bruce, Christine (2004)[18] إن هناك نهجًا مختلفًا لتعليم الوعي المعلوماتي في مختلف مراحل العملية التعليمية ففى غانا مثلًا يتعلم طلاب الدراسات العليا التقييم النقدي والاستفادة من مصدر المعلومات بما في ذلك قواعد البيانات الإلكترونية ومرافق الإنترنت، وفى أستراليا يمارس الطلاب تجربة البحث على الإنترنت وينشئون مواقع الويب التي تنظم موارد المعلومات، وفى نيوزيلندا نجد المعلم يقرأ روايات غير خيالية للأطفال ويطرح الأطفال أسئلة تكون إجابتها في النص والعكس ومن ثم يتعلمون كيفية البحث وتقييم المعلومات.

ومن الدراسات التي سعت لمعرفة كيفية تصميم دورات الوعي المعلوماتي المعتمدة دراسة zachrey,I (2010)[19] حيث ناقشت النماذج التي أُنْشِئَت لدعم تعليم الوعي المعلوماتي بشكل كامل حيث تقوم الدراسة لتشجيع تعلم الطلاب في كليات المجتمع في كاليفورنيا وكيفية معالجة هذه المهارات في برامج السنة الأولي في كليات مجتمع كاليفورنيا، وقد قدمت الدراسة وصفًا للدورة التدريبية وتقنيات الوعي المعلوماتي المستخدمة فيها.

ويمكننا القول بإن دراسة Anderson ,A.L(2016)[20] جاءت أيضًا لتسد فجوة الإنتاج الفكري حول ممارسة تعليم الوعي المعلوماتي ولتسمح لأمناء المكتبات التعرف على كيفية تعليمه، حيث قامت الدراسة بجمع البيانات من قبل أمناء المكتبات المشاركين فقط في تدريس الوعي المعلوماتي لكليات المجتمع الريفي واعتمدت على تحليل الوثيقة ومراقبة التدريس للوقوف على جلسات التعليمات الصفية للوعي المعلوماتي وعرض أهم الموضوعات التي تناولتها هذه الجلسات في خمسة برامج، وناقشت الدراسة كيف قام أمناء المكتبات بتدريس الموضوعات المختلفة للوعي المعلوماتي، وقد شملت جميع جلسات الوعي المعلوماتي تدريس استخدام مصادر المعلومات مثل: جوجل وقواعد البيانات والبروتكولات والبحث بالأنظمة المختلفة، بالإضافة إلى تحديد الكلمات الرئيسية Keywords للمعلومات المطلوبة والحصول على مصدر استرجاع المعلومات بناء على استراتيجية بحث مناسبة، واستخدام إما نمط MLA أو ALA للإشارة إلى المصدر وأن جميع البرامج تناقش تقييم الموثوقية والصدق والملكية الفكرية والتوقيت ووجهه النظر للموارد المحتملة، كما تناولت الدراسة الأوقات التي استغرقوها في التدريس وأماكن تدريبهم، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى

عدم وجود تكافؤ فرص بين هذه البرامج وداخل البرنامج أيضًا، فليس كل برنامج قادرًا على توفير تعليم الوعي المعلوماتي لجميع الطلاب.

وإننا إذا انتقلنا إلى كيفية وضع برامج تدريس الوعي المعلوماتي، سنجد أن المعيار الأسترالي والنيوزيلاندي للوعي المعلوماتي[٢١] ذكر أن برامج الوعي المعلوماتي يمكن أن تتم من خلال:

- دروس إضافية فى المناهج.
- فصول دراسية إضافية / حزم ذاتية تكمل البرامج.
- دروس أو حزم جزء من المناهج.
- تصميم مناهج دراسية أكثر فاعلية تمكن الطلاب من التفاعل المستمر والتفكير في المعلومات.

وهناك دراسات ركزت على تدريس الوعي المعلوماتي مستقلًا عن المناهج الدراسية مثل دراسة Mcdonough,B.A[22] التي ذكرت أن الوعي المعلوماتي يقوم على ضرورة التدريس الصريح للمعلومات بدلًا من المهارات والأدوات وأنه يجب للطلاب أن يفهموا السياق الأكاديمي لبحثهم وفحص الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لإنتاج واستهلاك المعلومات كنتيجة طبيعية لتدريس الوعي المعلوماتي، كما تسهل مشاركة الطلاب في المحادثات العلمية وتشجعهم على التفكير في البحث كمهمة بناء المعنى وليس جمع المعلومات، ويتفق ذلك مع ما قاله[٢٣] Zachery, I. (2010) بأن دورات الوعي المعلوماتي المتكاملة هي أمثل طريقة لتعلم الطلاب، وتدرس أيضًا كدورات معتمدة، وقد ذكر Zachery أن دورات المكتبة المعتمدة هي دورات قائمة بذاتها وتعد دورات تمهيدية تقوم بتطوير الأساس في مفاهيم ومهارات البحث التي ستؤثر إيجابًا على التعلم في السنوات الأكاديمية المستقبلية، كما قدمت Teresa M. Lesher (2002)[24] تصور Loertscher أربعة مستويات للتدريس القائم على الموارد، وأنه في المستوى الأول يأتي أمين المكتبة ليخدم دور الدعم حيث يتبع المعلم دور الريادة في تخطيط الوحدات التعليمية والمشاريع بعد تمييز احتياجات الطلاب حيث يقوم أيضًا أمين المكتبة بصياغة الأسئلة وإنتاج الصوتيات والمرئيات المساهمة في نجاح التعليم، وفي المستوى الثاني يعتمد المعلم وأمين المكتبة نهج

التصميم التعليمي ويشارك أخصائي المكتبة المدرسية في كل خطوة من خطوات التطوير والتنفيذ وتقييم الوحدة التعليمية ولكن ليس من الضرورة أن يشارك فعليًا في عملية التدريس، أما المستوى الثالث فينطوي على أمين المكتبة بشكل كامل إذ إن المحتوى الكامل للوحدات التعليمية يعتمد على موارد وأنشطة برنامج المكتبة، وفي المستوى الرابع يساهم أمين المكتبة في المناهج الدراسية للتنمية على مستوى المدرسة أو المنطقة.

بينما يري الجانب الآخر دمج الوعي المعلوماتي مع الحصص، فيذكر جون تايلور نقلًا عن حمد بن إبراهيم العمران[٢٥] أنه ينبغى أن يقبل المعلمون دمج المهارات فى جميع الحصص إذ إنه يجب على الطلاب أن يمارسوا مهارات الوعي المعلوماتي لأنها إن لم تمارس تُفقد، كما أن الطلاب بحاجة لاستخدام هذه المهارات في مواقف متنوعة، وهنا يأتي دور اختصاصي المعلومات الذى يقوم بدور مهم في عملية دمج مهارات الوعي المعلوماتي بالتعاون مع المعلمين، وأضاف العمران إلى أن إجراء البحوث يعد من العوامل المساعدة لدمج مهارات الوعي المعلوماتي، وعلى الرغم من أن تايلور يرى أنه عند تدريس مهارات الوعي المعلوماتي بمعزل عن المواد الدراسية، فإن الطلاب لن يتذكروا مهارات الوعي المعلوماتي لأنهم لا يرون حاجه لهذه المهارات، كما أنهم لم يتلقوا بشكل مباشر أي تدريب على استخدام هذه المهارات.

وهناك دراسات وجدت أنه يمكن تعلم الوعي المعلوماتي بأنشطة أخرى بعيدًا عن ربط الوعي المعلوماتي بالمناهج الدراسية أو تدريسه مستقلا؛ حيث تقر دراسة Oliver batchelor[26] أنه بالنسبة للمكتبات التي ليس لها برنامج تدريسي للوعى المعلوماتي فإن الأحداث الخاصة يمكن أن توفر فرصة ممتازة لتعزيز مهارات تقييم المعلومات وزيادة الوعي بالأخبار الزائفة، ويمكن استضافة حدث حول: "مخاطر الأخبار المزيفة" حيث يتمتع أمناء المكتبات بفرصة لزيادة استخدام مواردهم.

وقد حاولت نادية بنت محمد بن سعيد البوسعيدي (٢٠١٩)[٢٧]، قياس أثر تطبيق استخدام نموذج الست الكبرى في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تحسين مهارات الوعي المعلوماتي وذلك باستخدام المنهج التجريبي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في مستوى مهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات العينة التجريبية.

تعليم الوعي المعلوماتي فى المدارس:

يمكننا القول بإنه كما ظهرت دراسات تناولت الوعي المعلوماتي من منظور تخصصات عدة مثل الإعلام وتكنولوجيا التعليم واستراتيجيات التدريس باعتباره محورًا للتعلم الذاتي يرتبط بكل الفروع والمهن والتخصصات، فهناك دراسات تناولت الوعي المعلوماتي من رحم المدارس والمكتبات المدرسية، إذ لا يمكن أن ينعزل تعليم الوعي المعلوماتي عن دور المدارس وذلك لدورها المهم في حياة كل طالب لما تقوم به من دور تربوي وثقافي وتعليمي يسهم في تشكيل وعى الطالب وإعداده ليكون مواطنًا مثقفًا وواعيًا يخدم نفسه ومجتمعه ووطنه، وباعتبار المكتبة أهم مرفق تعليمي بالمدرسة فيقع عليها العبء الأكبر في إكساب الطلاب المهارات التي تعينهم ليكونوا مواطنين مثقفين معلوماتيًا.

وبالنظر إلي الدراسات العربية والأجنبية التي قدمت تجارب لتطبيق برامج الوعي المعلوماتي في المدارس عمومًا، نجد دراسة غادة السيد مصطفى أحمد عسكر(٢٠١٣)[٢٨] والتي هدفت إلى توجيه تلميذات المرحلة الإعدادية لبناء بيئات تعلم شخصية لهن على الإنترنت كنشاط علمي للبحث حول مجموعة من القضايا الحياتية العامة وتحديد مدى فاعلية ذلك في تنمية بعض عناصر الوعي المعلوماتي، وقد اقتصر البحث على التلميذات اللاتي يتوفر لديهن شبكة إنترنت بمنازلهن، وحددت عسكر للطالبات الأدوات السهلة والأكثر شعبية لهن لاستخدامها في بناء بيئة التعلم الشخصية بداية من موقع I google واستخدام البريد الإلكتروني والدردشة الفورية وموقع flickr، وقد اقتصر البحث على عناصر الوعي المعلوماتي ذات العلاقة بالعمل على الإنترنت، وهذه العناصر هي: عنصر التخطيط وعنصر التجميع وعنصر الإدارة وعنصر العرض، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في التوصل إلى نموذج تنفيذي تستعين به التلميذات في بناء بيئات التعلم الشخصية الخاصة بهن، كما استخدم البحث المنهج شبه التجريبي في التطبيق وذلك من خلال القياس القبلي والبعدي لعناصر بناء الوعي المعلوماتي باعتبار بيئة التعلم الشخصية متغيرًا مستقلًا والوعي المعلوماتي متغيرًا تابعًا، وطُبِّقَ على مجموعة واحدة من تلميذات المرحلة الإعدادية مكونة من خمس وعشرين تلميذة.

ثم جاءت دراسة رانيا سعد السيد قاسم (٢٠١٥)[٢٩] لتركز على مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بنظم التعليم المصري والبريطاني والأمريكي بمدارس الإسكندرية؛ حيث تطرقت الدراسة أيضًا لمدى توافر مهارات الوعي المعلوماتي لدى الطلاب والصعوبات التي يواجهها الطلاب عند البحث عن المعلومات كفاءات الوعي المعلوماتي, والمخاطر الأخلاقية لاستخدام الإنترنت, والأضرار الاجتماعية لاستخدام الإنترنت, والمخاطر الثقافية ومصادر المعلومات الإلكترونية, وأوجه استخدام الطلاب لمصادر المعلومات الإلكترونية ودور المكتبة في النهوض بالوعي المعلوماتي.

كما ركزت دراسة ندى خطاب مبارك خليفة (٢٠١٧)[٣٠] أيضًا على المرحلة الثانوية؛ حيث هدفت إلى رصد وقياس مهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت، مع رصد الصعوبات التي تواجه أمينة المكتبة في نشر وتنمية مهارات الوعي المعلوماتي، واستخدمت الدراسة في ذلك المنهج المسحي الميداني، وكانت من أهم نتائج الدراسة ارتفاع نسبة أهمية المعلومات للثقافة العامة لدى الطالبات، وأن من أكثر مصادر المعلومات استخدامًا مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة ٨٦,٣%، تليها الكتب بنسبة ٦٧,٩%.

وهناك دراسة أخرى تناولت واقع الوعي المعلوماتي لدى طلاب المدارس الثانوية وهي دراسة أحمد يسرى حامد على (٢٠١٧)[٣١] بمحافظة المنوفية، وقد قامت دراسته علي بيان الوعي المعلوماتي للطلاب في البحث عن المعلومات، مستخدمه المنهج الوصفي الميداني للوقوف على السبل التي تُتَّبَع بالمدارس لرفع مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلاب، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: عدم قدرة عينة الدراسة على تحديد احتياجاتهم البحثية، وأن اهتمامهم للبحث عن المعلومات يكون بغرض إعداد الأبحاث والواجبات المدرسية، فضلًا عن قلة استخدام عينة الدراسة للمكتبة المدرسية في البحث عن المعلومات.

ومن الدراسات التي اهتمت بالوعي المعلوماتي بالمدارس، دراسة Russell, Pia (٢٠٠٤)[٣٢] والتي كشفت عن السياسة التي تتبعها وزارة التربية والتعليم لمحو الأمية المعلوماتية في أونتاريو للأطفال حتى سن الثانية عشرة بقصد تطوير سياسة محو الأمية

المعلوماتية التي تتبناها الوزارة، وقد وجد الباحث إن المدافعين عن المكتبات وممولين الوزارة واختبار محو الأمية المعلوماتية لهم أثر كبير على تطوير سياسة محو الأمية المعلوماتية، كما وجدت الدراسة أن الحالة الراهنة للمكتبات المدرسية في كندا أثرت على سياسة الوعي المعلوماتي. وقد كشفت الدراسة أن السياسة الحالية لمحو الأمية المعلوماتية في أونتاريو تتبنى بيئة تعليمية تعتمد على عدم المساواة في الوصول إلى مهارات المعلومات، فضلًا عن النقص الشديد الذى حدث في برامج المكتبة المدرسية على مدى العقد الماضي والذى كان له أثر سلبى أيضا على الوعي المعلوماتي، لذا ترى الدراسة أن الدعوة إلى قضية محو الأمية المعلوماتية من قبل أمين المكتبة المعلم هي مهمة وجزء ضروري من عمل أمين المكتبة.

وفي عام ٢٠٠٦ تناولت دراسة Jackson, C. M. (2006)[٣٣] كيفية تحقيق واكتساب مهارات محو الأمية المعلومات من خلال صفحة موقع مكتبة المدرسة الثانوية وقامت الدراسة علي اختبار موقع المكتبة الإلكتروني ومدى معالجته لمشكلة الأمية المعلوماتية، فسعت الدراسة لإنشاء صفحة لموقع المكتبة المدرسية بغرض تحديد الصعوبات التي يواجهها الطلاب أثناء البحث ولمحو الأمية المعلوماتية وتلبية احتياجاتهم ولإجراء البحث نُظِّمَت مهارات الوعي المعلوماتي من خلال توليفة من نماذج الوعي المعلوماتي وشملت خمس خطوات هى: التخطيط والتحقيق – تحديد موقع – تحليل وتنظيم – تواصل – تقييم، وقد عرض ما تناوله الباحثون والمعلمون من أن الطلاب يواجهون صعوبة في مهام كل خطوة من الخطوات الخمس، وانتهت الدراسة بإمكانية بتقديم نموذج لتخطيط وتنفيذ صفحة مكتبة على الويب لدعم مهارات الوعي المعلوماتي لدي الطلاب.

أما دراسة Zheng, S. Y. (2010)[٣٤] فقد تطرقت لدور المكتبة لدعم الوعي المعلوماتي ولكن من خلال الكشف عن العلاقة بين مكتبة المدرسة والابتكار التعليمي في مدينة مكاو، وذلك للوصول إلى تلخيص الوضع الحالي للابتكار في مكاو، ومن ثم اكتشاف التغيير اللازم لوظائف مكتبات المدارس الابتدائي والثانوي من أجل تحقيق الابتكار وربط ذلك مع حالة تعليم الوعي المعلوماتي في الداخل والخارج والوقوف على دور مكتبات مدارس الابتدائي والثانوي في تعليم الوعي المعلوماتي، وانتهت الدراسة بتقديم نصائح قابلة للتنفيذ

بهذه المكتبات لتسهيل دور المكتبة لأداء التغيير وتحسين الجودة الشاملة للطلاب وتنمية قدراتهم الإبداعية.

بينما هدفت دراسة Espejo, P. (2011)[٣٥] إلى دراسة تأثير جدول مرن في المكتبات المدرسية على دمج مهارات الوعي المعلوماتي في المناهج الدراسية الأساسية، وقد اقتصر نطاق الدراسة على المدارس الابتدائية من الصف السادس إلى الثامن كما اقتصر على أمناء المكتبات، وقد اتفق جميع المشاركين أن الجدول المرن هو أفضل طريقة لإدراج مهارات الوعي المعلوماتي والتكنولوجيا في المناهج الدراسية، أما عن الجدول الزمنى الثابت فقد أظهرت النتائج أن استخدامه يتسبب في عدم وجود وقت إضافي متاح للمعلمين لجلب طلابهم إلى مكتبة المدرسة، بينما دمج الجدول المرن يعطى فرصة للمعلمين لجلب الطلاب نحو المكتبة والسماح لهم لتطبيق المهارات التي تعلموها ومواصلة عمل المشاريع القائمة وإجراء بحوثهم بقصد تزويدهم بالمهارات اللازمة للوعي المعلوماتي التي تمكنهم من القيام بدور نشط في تعليمهم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أمناء المكتبات الذي لديهم جدول مرن تمكنوا من تدريس مهارات الوعي المعلوماتي أما أمناء المكتبات الثلاث الذين لديهم جدول زمنى ثابت حاولوا دمج مهارات الوعي المعلوماتي لكنهم شعروا أنه نظرًا لعدم إعطائهم أي درجات فإن الطلاب لم يأخذوا فصولهم بجدية، وتقترب هذه الدراسة من دراسة Warner, S. G. (2008)[٣٦] التي سعت للتعرف على مدى العلاقة بين أنماط الجداول الثابتة والمرنة على معايير الاختبار لمهارات المعلومات ، واستخدمت في ذلك تصميمًا تجريبيًّا لتحديد علاقة بين متغير مستقل والجدول المرن (مجموعة العلاج) والجدول الزمنى الثابت (مجموعة الضبط) وتأثيرهما على المتغير التابع والمتمثل في التعاون ومهارات الوعي المعلوماتي وتكامل المناهج الدراسية لعدد ٢٣ فصلًا في المرحلة الابتدائية بجنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية.

تستكشف دراسة Comstock, S. L. (2012)[37] الوعي المعلوماتي ولكن من منظور مختلف؛ حيث قامت دراسته على دراسة الحالة الإثنوغرافية ethnographic والتي تهتم بدراسة حالة تجارب ومواقف الوعي المعلوماتي للطلاب المراهقين بالمدرسة الثانوية

بالنسبة لمكتبتهم المدرسية وأمناء المكتبات، فحاولت الدراسة معرفة ماذا يعنى الوعي المعلوماتي للطلاب في سياق سلوك المعلومات الخاص بهم بالنسبة لمكتبة المدرسة.

وقد ركزت الدراسة على فضاء المعلومات information universe وكيف يحل الطالب مشاكل المعلومات المدرسية في سياق سلوكه المعلوماتي اليومي، ولحل هذه المشكلة استندت الدراسة على توظيف منهجية دراسة الحالة، فضلًا عن تحليل مناقشات المستخدم ومحادثتهم حول هذا الأمر لتحديد أنماط المعرفة التي تحدد الوعي المعلوماتي للطلاب في سن المراهقة، وكذلك توظيف Every life information seeking (ELIS) لوصف العالم الصغير للطلاب المراهقين من خلال تحليل محادثاتهم، حيث وجد أنه يُتَجَاهَل مجالات المعرفة من طلاب المدارس الثانوية في مهارات المعلومات، وهذا يكون له أثر على وصول الطلاب للمعلومة وتحديدها.

كما تطرقت دراسة Schofield, C. K. (2012)[٣٨] إلى الوقوف على تصورات أمناء مكتبات مدارس الثانوي العام بولاية كونيتيكت وأمناء مكتبات كليات ولاية كونيتيكت وجامعة ConnSCU فيما يتعلق بكفاءات الطلاب في مجال الوعي المعلوماتي مع التعرف على الأوليات التعليمية لأمناء مكتبات المدارس الثانوي ومدى مشاركة المكتبة في التواصل مع المدارس الثانوية ومدى التناسب بين مواردها وأهداف التعليم، فحاولت الدراسة معرفة رؤية أمناء المكتبات المدرسية والجامعية لكفاءات الوعي المعلوماتي لدى الطلاب ولأى درجة يعتقدون أن برامج بريدج وبرامج التوعية يمكن أن تعزز تعليم الوعي المعلوماتي، وقد رأت الدراسة أن عدم وجود تعاون بين المستويات التعليمية يسهم في عدم وجود كفاءات وعى معلوماتي لدى طلاب السنة الجامعية الأولى، وبرغم مما توصلت إليه الدراسة في بحثها حول العلاقات بين الوعي المعلوماتي واهتمامات التعليم العام حتى المرحلة الجامعية بولاية كونيتيكت في أن طرق الموارد والتعليمات المتاحة لطلاب المدارس الثانوي العام مناسبة للأهداف التعليمية التي يجرى تطويرها في المدارس ومناسبة للتوجيهات المقدمة من المجلس، إلا أن نتائج الدراسة أفادت أيضًا بأن هناك طرقًا أساسية لا يستخدمها واضعو السياسة التعليمية وأمناء المكتبات المدرسية لتحقيق أهداف الوعي المعلوماتي المتضمنة في منهج المعايير الدولية الأساسية المشتركة التي اعتمدته الدولة وكذلك معايير الجمعيات

المهنية، كما أفادت نتائج الدراسة أن أمناء المكتبات في ConnSUC غير راضين عن مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطلاب.

من الدراسات الحديثة التي تطرقت لدور المكتبة المدرسية لمحو أمية الطلاب المتعددة بقصد إنتاج طلاب قادرين على النجاح في الحياة خارج المدرسة، دراسة Carello, A.[39] (2017) وقد اهتمت هذه الدراسة البحثية النوعية بالدور الوظيفي للمكتبات المدرسية فى أربع مدارس مستقلة من أجل فهم أفضل لكيفية استخدام الطلاب الصغار للمكتبات وتطوير العديد من مهارات محو الأمية المتعددة (الرقمية – الإعلامية – اللمسية – المطبوعة) بحيث تكون قدرة الطلاب على جعل عالمهم الخاص من خلال: مصادر المعلومات الرقمية والإعلامية واللمسية والمطبوعة، وباعتبار هذه المصادر ضرورية لتقوم المكتبة المدرسية بدعم جيل من الطلاب المولودين في العصر الرقمي في عالم يهتمون فيه بالتكنولوجيا في الوقت الذى تهتم فيه المكتبات المدرسية بالموارد الورقية.

رؤية مستقبلية لإكساب طلاب المدارس مهارات الوعي المعلوماتي:

على الرغم مما يذكره تايلور نقلًا عن حنان صادق بيزان (٢٠١٥)[٤٠] أنه يجب تدريس الوعي المعلوماتي في الوقت والمكان الذي يحتاجه الطلاب فيه وأن تدريسه بمعزل عن المواد الدراسية يتسبب في عدم تذكر مهارات الوعي المعلوماتي وأن ربطها بالمقرر يعد حافزًا لهم لتعلم مهارات الوعي المعلوماتي، إلا أن هذا التصور يدعو إلى ممارسة الوعي المعلوماتي في فهم المقررات الدراسية فحسب والتي قد لا ترتبط بالحياة والمشكلات اليومية، كما أن هذا التصور يقوم على أن يكون الطالب مرتبطًا بمنهج يشجعه على البحث والتفكير وأن الطالب يتذكر المنهج بعد تخرجه، وهذا بالرغم من أن معظم طلابنا يدرسون المناهج من أجل الوصول للنجاح الدراسي فاقدين فيه متعة التعلم.

وبالنظر إلى مهارات الوعي المعلوماتي ومفهومه وما يرتبط به من مبادئ التعلم الذاتي مدى الحياة واكتساب مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وتحقيق التنمية في مختلف المجالات فيمكننا القول بإن ربط مهارات الوعي لمعلوماتي بمواقف ومعلومات حياتيه يحتاجها الطالب تعد دافعًا للبحث عن المعلومة واكتساب مهارات الوعي المعلوماتي بل ويشعرهم ذلك بمتعة التعلم بعيدًا عن ضغط المناهج الدراسية، وبالتالي يمكن جعل برنامج

الوعي المعلوماتي محور برنامج مقرر المكتبة الذى يدرسه الطالب في المدرسة ويمكن ربطه كمقرر مستقل مع بعض عناصر المقرر الدراسي.

لذا يعد وضع رؤية مستقبلية لتدريس الطلاب مهارات الوعي المعلوماتي أمرًا لا يتعلق فقط بوجود معايير عربية ودولية للوعي المعلوماتي إنما ينسحب لضرورة وجود مقرر مستقل للوعي المعلوماتي يمكن أن يرتبط مع مناهج الدراسة، وفي بعض النقاط لا بد أن يستقل عنها، ووضع هذا المقرر يحتاج تضافر جهود ومؤسسات وهيئات، إذ أن المقرر الذي وضعته وزارة التربية والتعليم لا يخرج عن كونه مهارات مكتبية نظرية تتناول تاريخ الحاسبات الإلكترونية تارة وأنواع المعاجم في إطار نظري تارة أخرى، وقلما يتطرق لإكساب الطلاب الجانب المهارى في التعامل مع المعلومات المتاحة في مختلف مصادر المعرفة، بل ويحتاج الأمر أيضا تدريب الموجهين وأمناء المكتبات المدرسية على معرفة الهدف من المقرر وأهميته واستراتيجيات تدريسه.

الأمر لا يتوقف علي إعداد مقرر، إنما يجب أيضا أن تتحول قضية الوعي المعلوماتي وإكساب مهاراته لدى طلابنا قضية قومية تتبناها الدولة، وتخصص المقرر المكتبي ليدرسه جميع الطلاب، مثل مقرر الحاسب الآلي حيث إن مقرر المكتبة حتى الآن هو مقرر اختياري بالمدارس يدرسه أقل من ثلث الفصل ولا ينضم للمجموع الدراسي، وسنجد أكثر من دراسة مثل: دراسة WALSH,JOHN(2013)[٤١]، ودراسة Zachery, I. (2010) [٤٢] تعرضت إلي ما قام به رئيس الولايات المتحدة أوباما فى عام ٢٠٠٩ حينما اعتبر الأمر قضية قومية؛ حيث أعلن عن اختيار شهر أكتوبر كشهر وطني للوعى المعلوماتي لزيادة الوعي لمعرفة المعلومات حتى يفهم كل المواطنين أهميته الحيوية، وقد وقع الرئيس أوباما على تطوير الوعي المعلوماتي كأولوية قصوى لجميع الأمريكيين من أجل الولايات المتحدة ، وصرح أنه من الضروري أن يكون جميع الأمريكيين بارعين في المهارات اللازمة للتنقل بفاعلية في عصر المعلومات، وأضاف Zachery أن أوباما صرح بأنه يجب على المعلمين إعداد الطلاب للبحث عن المعلومات وإيجادها وتفسير المعلومات التي يمكن تطبيقها على الاحتياجات التعليمية وقرارات الحياة.

الهوامش:

(1) American Library Association . Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Retrieved from:
(2) http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553#ildef.
(2) Michael Levine-Clark& Toni Mcarter (2013) . The AlA glossary of library and information science. Chicago: American library Association.chicago.
(3) Anderson, A. L. (2016). Conceptualization and practice of information literacy instruction in community colleges (Order No. 10126603). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1797616503). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1797616503?accountid=178282.
(4) The International Federation of Library Associations and Institutions (2006). Guidelines on information literacy for lifelong learning. Retrieved from: https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf.
(5) Lesher, T. M. (2002). Information literacy instruction for kuwaiti students and the role of cultural relevance (Order No. 27707188). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2312419076). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/2312419076?accountid=178282.
(6) Greenwell, S. C. (2013). Using the I-LEARN model for information literacy instruction: An experimental study (Order No. 3583722). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1566492984). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1566492984?accountid=178282.
(7) Al-Issa, R. (2013). Concepts of information literacy and information literacy standards among undergraduate students in public and private universities in the state of kuwait (Order No. 3585427). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

(1512229804). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1512229804?accountid=178282
(8) Greenwell, S. C. (2013). Using the I-LEARN model for information literacy instruction: An experimental study (Order No. 3583722). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1566492984). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1566492984?accountid=178282
(9) Lesher, T. M. (2002). Ibid.
(10) Al-Issa, R. (2013). Ibid.
(11) Lesher, T. M. (2002). Ibid.
(12) Al-Issa, R. (2013). Ibid.
(13) Lesher, T. M. (2002). Ibid.
(14) Greenwell, S. C. (2013). Ibid.
(15) Al-Issa, R. (2013). Ibid.
(16) Lasher, T. M. (2002). Ibid.
(17) Swanson, T.A. (2004). A Radical Step: Implementing A Critical Information Literacy Model. portal: Libraries and the Academy 4(2), 259-273. doi:10.1353/pla.2004.0038.
(18) Bruce, Christine. (2002). Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. A Background Paper. Retrevied from: https://www.researchgate.net/publication/27466455
(19) Zachery, I. (2010). The effect of information literacy competency on student learning and success in three california community colleges (Order No. 3421710). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (751931732). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/751931732?accountid=178282.
(20) Anderson, A. L. (2016). Conceptualization and practice of information literacy instruction in community colleges (Order No. 10126603). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1797616503). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1797616503?accountid=178282
(21) Bundy, Alan L. (2004). Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, staards and practice Second edition. Retreived from:

https://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/79068/anz-info-lit-policy.pdf.

(22) McDonough, B. A. (2014). Critical information literacy in practice: An interpretive synthesis (Order No. 3619056). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1530479613). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1530479613?accountid=178282.

(23) Zachery, I. (2010). The effect of information literacy competency on student learning and success in three california community colleges (Order No. 3421710). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (751931732). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/751931732?accountid=178282.

(24) Lesher, T. M. (2002). Ibid

(٢٥) حمد بن إبراهيم العمران (٢٠٠٨). الوعي المعلوماتي ومراكز مصادر التعلم. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

(26) Oliver Batchelor (2017). Getting out the truth: the role of libraries in the fight against fake news. Reference Services Review, 45(2),143-148.Retrevied from: https://doi.org/10.1108/RSR-03-2017-0006.

(٢٧) نادية بنت محمد بن سعيد البوسعيدي (٢٠١٩). أثر تطبيق نموذج المهارات الست الكبرى في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تحسين مهارات الوعي المعلوماتي لدي طالبات الصف التاسع في مدرسة عائشة بنت عبدالله الراسبية للتعليم الأساسي ٥-٩ بمحافظة مسقط: دراسة تجريبية. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية. ٢٥ (١)، ٣١١-٣٥٨.

(٢٨) غادة السيد مصطفى أحمد عسكر (٢٠١٣) . فاعلية بيئة تعلم شخصية محددة المصدر في تنمية بعض عناصر الوعي المعلوماتي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة.

(٢٩) رانيا سعد السيد قاسم (٢٠١٥). مهارات الوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بنظم التعليم المصري والبريطاني والأمريكي بمدارس الإسكندرية (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الإسكندرية.

(٣٠) ندي خطاب مبارك خليفة. ندى خطاب مبارك خليفة (٢٠١٧). الوعي المعلوماتي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة حولي بدولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حلوان.

(٣١) أحمد يسرى حامد على (٢٠١٧) . الوعي المعلوماتي لدى طلاب الثانوية بمحافظة المنوفية: دراسة ميدانية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بنها.

(32) Russell, P. (2004). Information literacy and education policy: An instrumental case study of the ontario public school curriculum (Order No. MQ95383). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305070457). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/305070457?accountid=178282.

(33) Jackson, C. M. (2006). The high school library web site: Scaffolding information literacy skills (Order No. 3250134). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305333086). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/305333086?accountid=178282

(34) Zheng, S. Y. (2010). School education and library in macao (Order No. 10339657). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1870384761). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1870384761?accountid=178282

(35) Espejo, P. (2011). Warner, S. G. (2008). Information literacy and flexible scheduling for elementary media centers: A quantitative study in southeastern georgia (Order No. 3336681). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304380163). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/304380163?accountid=178282.

(36) Warner, S. G. (2008). Information literacy and flexible scheduling for elementary media centers: A quantitative study in

southeastern georgia (Order No. 3336681). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304380163). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/304380163?accountid=178282

(37) Comstock, S. L. (2012). A case study of legitimate literacies: Teens' "small world" and the school library (Order No. 3600661). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1448286066). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1448286066?accountid=178282

(38) Schofield, C. K. (2012). An examination of the information literacy expectations and practices of librarians in connecticut state colleges and universities and connecticut public high schools (Order No. 3573634). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1435584653). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1435584653?accountid=178282

(39) Carello, A. (2017). The impact of school library design on the development of multiple literacy skills in early childhood students (Order No. 10265345). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1911980251). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1911980251?accountid=178282.

(٤٠) حنان صادق بيزان (٢٠١٥). الوعي المعلوماتي ومهارات التعلم الذاتي: قراءة تحليلية ورؤية مستقبلية. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات. ٢ (١)، ٥٨-٦٨.

(41) Walsh, J. (2013). The effects of targeted, connectivism-based information literacy instruction on latino students information literacy skills and library usage behavior (Order No. 3608497). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1496772857). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1496772857?accountid=178282

(42) Zachery, I. (2010). Ibid