برنامج أنشطة فلسفية قائم على محفزات الألعاب Gamification لتنمية قيم المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية ذات الصلة بها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. هناء حلمى عبد الحميد عيد أبو نعمة*

الملخص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج للأنشطة الفلسفية قائم على محفزات الألعاب؛ لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، حيث أعدت الباحثة كتابًا للتلميذ، ودليلا للمعلم واشتمل كتاب التلميذ على عدد من الموضوعات والأنشطة الفلسفية ونُفذ في فترة امتدت إلي عدة أسابيع بواقع حصتان أسبوعيا علي عينة قوامها ٣٢ تلميذا، وتلميذه كمجموعة تجريبية ولقياس فاعلية برنامج الأنشطة اعدت الباحثة مقياسًا لقيم الواطنة الرقمية وكذلك اختبارا له، كذلك اعدت الباحثة مقياسا للمهارات الحياتية الرقمية. وقد كشفت نتائج الدراسة بعد التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة على تلاميذ المجموعة التجريبية عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث على تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في نمو قيم المواطنة الرقمية ككل وكذلك نمو المهارات الحياتية الرقمية؛ مما يدل على تأثير (المتغير المستقل) برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في مستوى نمو (المتغير التابع) قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الفلسفية- تدريس الفلسفة للأطفال –محفزات الألعاب- المواطنة الرقمية- المهارات الحياتية الرقمية.

A Philosophical Program of Activities Based on Gamification to Develop Digital Citizenship Values and Life-Related Skills for Primary School Pupils

Dr.Hanaa Helmy Abdel Hamid Abu Nima

Abstract

□ This research aims to reveal the effectiveness of a program of philosophical activities based on gamification. To sixth-grade primary students, where the researcher prepared a book for the student, and a guide for the teacher. The student book included a number of philosophical topics and activities and was implemented in a period that spanned several weeks by two sessions per week on a sample It consisted of 32 pupils as an experimental group. To measure the effectiveness of the activities program, the researcher prepared a measure of the values of the digital homeland as well as a test for it. The results of the study after the pre and post applications of the study tools to the experimental group students revealed that there are statistically significant differences at the level of 0.01 between the averages of the degrees of the pre and post applications of the research tools to the experimental group students in favor of the post application in the growth of the values of digital citizenship as a whole as well as the growth of digital life skills; Indicates the effect of the (independent variable) program of philosophical activities based on game stimuli in the level of growth (dependent variable) values of digital citizenship, and digital life skills.

Key words: philosophical activities - teaching philosophy to children - gamification- digital citizenship - digital life skills.□

◆ مدرس المناهج وطرائق التدريس-كلية التربية-جامعة الإسكندرية.

أولا: خطة البحث

مقدمة

لقد أصبحت تكنولوجيا الاتصالات مثل الإنترنت، والهواتف الذكية النقالة، والأجهزة العاملة بالاتصال اللاسلكى بالإنترنت جزءا من الحياة اليومية وبإدخال تحسينات جذرية على إمكانية الوصول إلى المعلومات والاتصال الفوري، وعززت الابتكارات في مجال تكنولوجيا الاتصالات حرية التعبير، ويسرت سبل النقاش ووطدت أواصر المشاركة المبنية على تشارك الخبرات والتعاون في بناء المعرفة (التقرير السنوي لمفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، ٢٠١٤: ٤).

ومن ثم لم يعد هدف التربية في عصر الثورة التكنولوجية مقصوراً على تحصيل المعرفة بل الاهتمام بنشرها وإنتاجها، وتوظيفها، والاستفادة منها من منطلق أن التربية تعد الركيزة الأساسية في بناء وتكوين وتشكيل مكونات الإنسانية العقلية، والبدنية، والاجتماعية، والعقلية، والوجدانية وتأهيله؛ للتعامل مع المعرفة، والعلم، واستثمار آليات التقدم، وتفهم لغة العصر (على أحمد مكور، ٢٠٠٣: ٣٣٩).

وبرغم الأثار الإيجابية لهذه الثورة علي الفرد والمجتمع إلا أن لها عواقب ومخاطر عديدة، فلقد أصبح أبناؤنا في تواصل دائم عبر الإنترنت مع أشخاص مجهولين رقميين، وقد يتصفحون مواقع مجهولة مشبوهة وخطيرة، وأصبح شبه مستحيل مراقبة كل ما يشاهدونه من صفحات، ومن يتصلون بهم من أشخاص خاصة مع انتشار الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية المحمولة في كل مكان(مصطفي القايد،٢٠١٤: ٢١).

وقد أفرزت تلك الاجتياحات التكنولوجية عددا من القيم السلبية التي تدعو إلى الفردية والسلبية، وتضعف من قيمة الانتساب إلى الحدود الجغرافية والهوية الثقافية وتزيد من اغتراب الإنسان عن مجتمعه، وعزوفه عن المشاركة الإيجابية فيه، وفقدانه الثقة في نفسه وفي مجتمعه، كما أنها قد تقود إلى فوضى الاتصال وتهدد السيادة الوطنية (Tellier,S,2016: 93).

وإزاء ما يموج به العصر الحالي من تغيرات جذرية في المفاهيم والرؤى والمضامين وما يشهده من انفجار معرفي وتطور تكنولوجي وثورة رقمية فإن المجتمعات البشرية لم تعد بمنأى عن هذه التغيرات والتأثيرات والتداعيات، وقد بات لزامًا عليها التعامل مع التطبيقات الرقمية والاستفادة منها في مختلف المجالات مما أصبحت المؤسسات التربوية والمناهج الدراسية في أمس الحاجة إلى العصرنة؛ كي تتلائم مع متطلبات العصر الرقمي وتداعياته وتستفيد من إمكاناته الهائلة. (Windersman,F, 2014: 21)

ومن ثم أصبح من الأهمية تثقيف أبنائنا وتوعيتهم بالقواعد والضوابط والتوجهات اللازمة للتعامل الرشيد مع تلك التقنية من خلال المواطنة الرقمية الذي يؤكد على الالتزامات والواجبات التي يجب أن يلتزم بها الأفراد ويؤدونها وهم يتعاملون مع التكنولوجيا الرقمية (Ohler,J 2011: 20).

وتؤكد عديد من الدراسات ؛ مثل : دراسة أسامة زيد العابدين أحمد(٢٠١٦)، ودراسة هالة حسن الجزار(٢٠١٤)، ودراسة فهد علي الطيار(٢٠١٤)، ودراسة لمياء إبراهيم المسلماني(٢٠١٤) أن المواطنة الرقمية وما يرتبط بها من مهارات حياتية مختلفة أصبحت طوق النجاة للدول والمجتمعات من مخاطر الاجتياح الرقمي الذي يموج به العصر الحالي كونها تساعد في غرس قواعد التعامل السليم مع التكنولوجيا الرقمية بهدف ضمان تحقيق الاستفادة القصوى وفي الوقت ذاته المحافظة على الجانب القيمي والسلوكي للمواطنين في تعاملاتهم الرقمية.

والمواطنة الرقمية مصطلح يغطي مجموعة كاملة من القضايا الهامة على نطاق واسع، ويتضمن مجموعة من المبادئ التوجيهية للسلوك المسؤول والمناسب عند استخدام التكنولوجيا، وتعد المواطنة الرقمية من أهم المهارات التي يجب تنميتها لدى الطلاب ومن أهدافها: تفعيل مبادئ

الأديان والضمير في نفس كل طالب عند استخدام الإنترنت، وإعداد مواطن رقمي مواكب عصر المعلوماتية، والإلمام بالتطورات التكنولوجية ،وتزويدهم بالمعارف والمفاهيم المختلفة في مجال المواطنة الرقمية بحياته واحتياجات مجتمعه وتنمية قدراته ومهاراته في التعامل مع الإنترنت واستخدامه الآمن والصحيح لها، وتوعيتهم بكيفية حمايتهم إلكترونيا(مايك ريبيل،٢٠١٢: ٢٥).

كذلك تسهم المواطنة الرقمية في توعيتهم بالتحديات التي تواجه الأمن الفكري لديهم كالحروب العقائدية، والعسكرية، والنفسية، والإعلامية وطفرة المعلومات ونشوء الجماعات المتطرفة والإرهاب والظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتي تمثل تحديات حقيقية للأمن القومي (علي فايز الجنحي، ٢٠٠٥: ١٧٥).

ويقصد بالمواطنة الرقمية أنها جملة الضوابط المتعددة والمتمثلة في مجموعة من الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها المواطنون صغاراً وكباراً في أثناء استخدامهم تقنياتها والواجبات والالتزامات التي ينبغي أن يؤديها ويلتزم بها فى أثناء ذلك (جمال الدهشان، ٢٠١٦: ٧٩).

كما انها قدرة الأشخاص علي استخدام المصادر الإلكترونية في إنجاز الأعمال والقدرة على المشاركة في المجتمع الشبكي من خلال الاستخدام المسؤول والأخلاقي والآمن من جانب الأفراد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالالت كأعضاء في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العالمي. (Ribble,M,2013: 2)

وللمواطنة الرقمية عدد من المهارات الحياتية المرتبطة بها تسهم في جعل التعليم أكثر صلة بالحياة اليومية والتي ينبغي على الفرد ممارستها بوعي؛ مثل: القدرة على إدارة وق الشاشة، والنقد، وتقبل الآخرين، والبصمة الرقمية، والقيادة الرقمية، والتعامل مع النظم الإلكترونية ، والعمل في فريق، والقدرة علي التكيف السريع مع مستجدات العصر(المرونة)، واحترام التنوع، والتعاطف والحفاظ علي الهوية، الانخراط النشط عبر الإنترنت(منظمة اليونيسيف، ٢٠١٧: ١٢-٢٠).

كما أن للمواطنة الرقمية ومهاراتها الحياتية دور مهم حيث إنها تسهم في احترام المتعلمين لأنفسهم وللآخرين وتقدير حقوق الملكية الفكرية، كما تنمي لديهم مهارات التفكير المختلفة بما يمكنهم من فهم التغيرات المختلفة، والاستفادة من التقنية التكنولوجية الجديدة، والتعامل معها واكتساب المهارات والقيم الوطنية التي تسهم في ترسيخ مشاعر الولاء والانتماء لمجتمعه. (Isman, A, 2014: 75)

ولا شك أننا في حاجة ملحة اليوم إلى تدريب طلابنا -خاصة في المرحلة الابتدائية- في مدارسنا المصرية على اكتساب قيم المواطنة الرقمية، وكذلك تمكينهم من ممارسة المهارات الحياتية المرتبطة بها ؛ سواء على المستوى الشخصي، أو المجتمعي؛ لذلك يجب تدعيم التلاميذ وتزويدهم بالمهارات المناسبة للتعامل مع المتغيرات التكنولوجية المختلفة، وتأصيل عادات المجتمع وثقافته وقيمه بما يمكنه من مواجهة الغزو الثقافي الفكرى والأخلاقي للعالم الافتراضي.

حيث يستخدم الأطفال التقنيات الرقمية في عديد من الأغراض بما في ذلك التعلم واللعب والترفيه والتواصل مع الأصدقاء. كما أنه أصبحت المواطنة الرقمية أيضًا جزءًا إلزاميًا من الحياة اليومية؛ فضلا عن ذلك فإن كون الأطفال مواطنين رقميين نشطين يمكنهم من فهم كيفية عمل العالم، ويجدون مكانهم في الحياة. ومع ذلك ، فإن العالم الرقمي مثل العالم الحقيقي لديه –أيضًا- تعقيداته وتحدياته الخاصة؛ لذلك لا يكفتي بتزويد الأطفال بالمهارات اللازمة لوضع التكنولوجيا الحديثة في الاستخدام الجيد، بل يجب إرشادهم لحماية سلامتهم، ودعم رفاهيتهم، وتطوير سلوكيات مسؤولة في البيئات الافتراضية. وهكذا من خلال دعم ثقافة المواطنة الرقمية، ورعاية الحضور الرقمي يمكن للأطفال استخدام تفاعلاتهم الرقمية اليومية كأصول لمستقبلهم. (Rodrigo, G ,2018 :3) .

وقد أكدت دراسة كل من صبحي شعبان على شرف، ومحمد السيد أحمد الدمرداش(٢٠١٤)، ودراسة سعد حسين العتيبي (٢٠١١) أن المرحلة الابتدائية تمثل مرحلة مهمة؛ لإكساب التلاميذ قيم المواطنة الرقمية التي تعزز قدراتهم علي الإلمام بالقضايا والمشكلات

المختلفة التي يمكن أن يواجهوها في المجتمع نتيجة استخدامهم الخاطئ للإنترنت، و ما يرتبط به من مظاهر مختلفة؛ مما يستوجب إكسابهم المهارات اللازمة للتغلب على تلك المشكلات؛ ومن ثم توجيه الاهتمام لتدعيم المناهج الدراسية المختلفة في هذه المرحلة الدراسية بالأنشطة المختلفة التي تسهم في تدعيم التلاميذ وتزويدهم بقيم المواطنة الرقمية المختلفة.

وإذا كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية المرتبطة بها؛ فإن ذلك يتطلب مدخلا متميزًا يُمكن الطلاب من تحقيق ذلك؛ لذلك سوف يرتكز البحث الحالي على استخدام بعض الأنشطة الفلسفية والمنطقية المبنية على محفزات الألعاب، أو ما يسمى بالـ Gimification.

ويعد تدريس الأنشطة الإلكترونية من أدوات التعلم الإلكتروني الداعمة للتلاميذ؛ إذ يمكن من خلال توظيفها بشكل جيد تعزيز تحقيق الأهداف المنهجية المحددة سلفا. وبإمكان المعلم بناء على تحليله للأهداف التعليمية لتلك الأنشطة وخصائص التلاميذ أن يصممها بما يتلاءم وإمكاناتهم العقلية وسرعة خطواتهم في التعلم، وكذلك وضعها في قوالب تفاعلية تجذب انتباههم، وتجعلهم متفاعلين في موضوع التعلم؛ لذلك يحرص البحث الحالي على أن يكون البرنامج التعليمي مبني على بعض الأنشطة الفلسفية والمنطقية المبنية على محفزات الألعاب .

كما يعد تدريس الأنشطة الفلسفية والمنطقية المدعومة بمؤثرات الحركة والصوت والرسوم والأشكال من الأمور التي تجعل التعليم أكثر تشويقا، ويجعله غنيًا بعوامل الجذب والإثارة، ويتحول التلميذ من مجرد مستقبل للمعرفة الجاهزة إلى مشارك إيجابي في صناعة المعرفة وإعادة صياغتها بشكل جيد ومختلف (Way, U,2009: 18).

ويعد التدريس للأطفال من خلال الأنشطة الفلسفية أمر غاية في الأهمية حيث يجعلهم متعلمين نشطين، ويسهم في تحفيز نموهم وتطورهم في جميع المجالات، كما أنها تقدم خطة تدريسية تذهب بهم إلي عالم التفكير الفلسفي والتساؤل؛ مما يجعلهم يناقشون القضايا الفلسفية التي تثيرها المواقف الموجودة في الحياة عامة (Boyen, R,2009: 2-4).

ويؤكد ماثيو ليبمان Matthew Lipman (2009: 1-4) في كثير من كتاباته أن الأطفال يستفيدون من الفلسفة استفادة قصوى حيث إنها تمنحهم القدرة على التفكير بحيوية وإبداع وعقلانية (من خلال المنطق)، كذلك تمنحهم الفرصة على طرح التساؤلات والمناقشة المفتوحة، وتعدهم لاكتساب عديد من المهارات الحياتية التي يفرضها عليهم المجتمع المحيط، ومن خلالها يتعلمون كيفية صياغة الحجج المنطقية والتعبير عن أرائهم، وتنمي لديهم ثقافة الحوار المفتوح وتبادل الأراء.

وتشير عديد من الدراسات إلى أنه يمكن تدريس الأنشطة الفلسفية والمنطقية من خلال بعض الأساليب التكنولوجية والإلكترونية وخاصة أسلوب محفزات الألعاب، ومنها دراسة : ألبرك ساندبورج بيترسن، وتوماس بلوج، وبيتر أوهرستورم، وستينر ثورفالديسن Steinar Thorvaldsen&Ulrik Sandborg-Petersen& Thomas Ploug& Peter Øhrstrøm (2013) التي أكدت فاعلية محفزات الألعاب وصفحات الويب في تدريس المنطق للتلاميذ، وأنها أضفت نوع من الحماسة والدافعية لهم خلال التدريس، وأوصت الدراسة بضرورة الاعتماد على التكنولوجيا بشكل عام ومحفزات الألعاب بشكل خاص، وتضمينهم كأساليب تدريسية ناجحة .

كذلك دراسة شافير ايه، و هولز جيه، وليونهاردت ت، وبرنر ب Schäfer, A., Holz, J., Leonhardt, T., Schroeder, U., Brauner, P., Ziefle, M (2013) التي هدفت إلى تدريس الفلسفة من خلال المحفزات التربوية المختلفة كالميداليات، و قوائم التصدير والشارات المختلفة والتي أكدت فاعلية هذا الأسلوب في تدريس بعض النصوص الفلسفية، وأوصت بضرورة تعميم تلك المحفزات في مختلف المواد الدراسية .

ويعد أسلوب محفزات الألعاب من الأساليب التي تتم بالطابع التكنولوجي والترفيهي، ويقصد به مجموعة العناصر الأساسية للعب الألعاب، والتي يتم وضعها وتصميمها لاستخدامها

في سياق غير اللعب، وهو ما يجعله يأخذ منحى أهم من الألعاب أو اللعب.و هو استخدام عناصر تصميم اللعبة في لسياقات غير سياقات اللعب (Deterding, S& et al, 2011 : 23).

وتتعدد فوائد محفزات الألعاب Gamification بصفة خاصة للأطفال - والذين من بينهم تلاميذ المرحلة الابتدائية- فهي تساعدهم في تحولهم من وضع الانطواء والخجل إلى وضع الإيجابية والمشاركة والتعاون، وتحول عقليتهم من مجرد عقلية تفكر ولعب إلى عقلية تكنولوجية منتجة، وتزيد من مشاركتهم الصفية واستمرارية تعلمهم بمرح واستمتاع مستمرين؛ بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة وجذب اهتمامهم لمواصلة التعلم؛ وبناء على ذلك يتحسن أداؤهم التعليمي بشكل ملحوظ (Kiryakova, G& et al , w.d,2-3).

كما أن محفزات الألعاب Gamification تعد ذا أهمية في تحفيز المتعلمين للانخراط في الفصول الدراسية، وزيادة دافعيتهم ودمج التعلم بالمتعة والترفية، ومساعدتهم في التعلم بطريقة مشوقة ومختلفة، وزيادة التنافس الإيجابي بينهم بشكل يثير دوافعهم نحو التعلم، ويقلل من الشعور بالفشل، ويعزز الشعور بالمشاركة الإيجابية (Lee, J& Hammer, J, 2011: 22).

كما تسهم محفزات الألعاب Gamification - كما تشير دراسة كارلسون جون وآخرون Carlson John & et al (2017) - في استمتاع الأطفال خلال التدريس Gamification حيث تضفي عليهم نوع من المرح والتسلية والمتعة، وكذلك الحصول على بعض الامتيازات والتعزيزات المادية والمعنوية، وأدى ذلك إلى ممارستهم عديد من السلوكيات المرغوبة، وخلق جو من المودة المتبادلة بينهم وبين المعلم.

يتضح مما سبق أن هناك ارتباطًا مباشرًا بين محفزات الألعاب Gamification بوصفها عملا تكنولوجيا، والمواطنة الرقمية ، وأن كليهما يسعيان إلى تحقيق نوع من الاستقرار النفسي، والاجتماعي للفرد داخل مجتمعه بعيدا عن أضرار التكنولوجيا والواقع الافتراضي، كما أنهما يسهمان في تحقيق نوع من التكيف النفسي، والاجتماعي للأفراد داخل المجتمع سريع التغير والتبدل فى قيمه؛ وذلك عبر تنمية قيم المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية اللازمة لها ، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية عبر تصميم مجموعة من الأنشطة التعليمية الفلسفية والمنطقية المبنية على محفزات الألعاب Gamification ؛ لتنمية قيم المواطنة الرقمية وما يرتبط بها من مهارات حياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

مشكلة البحث

بالنظر إلى واقعنا التعليمي؛ نلحظ وجود فجوة كبيرة بين التطورات التكنولوجية والمعرفية الحادثة، وما تفرضه من تغيرات في المجالات الحياتية جميعها، وما تفرضه على تلاميذنا في المرحلة الابتدائية من ضرورة تسلحهم بالمهارات التكنولوجية والرقمية ؛ لمساعدتهم في مواجهة تلك التغيرات؛ والاستفادة بإيجابياتها في الحفاظ على هويتهم وقيمهم وعاداتهم وتقاليدهم الأصيلة، وتجنب سلبياتها التي تهدد واقعهم وأفكارهم ؛ فقد أوضحت الدراسات والإحصاءات العالمية النمو المتزايد لأعداد من يستخدمون الإنترنت حول العالم.

ويشير موقع Global Web Index في تقريره الأخير عام 2016 إلى أن عدد مشتركي الإنترنت حول العالم بلغ (٤١٩.٣ بليون) مشترك، أي ما يمثل نسبته ٤٦٪ من عدد سكان العالم، منهم (2.307) بليون مشترك في مواقع التواصل الاجتماعي، أي ٣١٪ من العدد الإجمالي لسكان العالم.

وأوضحت تقارير المركز الوطني للإحصاءات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية أن ٧١.١٪ من المتعلمين المدرجين بجميع مراحل التعليم يستخدمون الإنترنت، وأن ما يزيد عن ٤٠٪ من الأطفال في عمر ٣-٩ سنوات يستخدمونها من أي مكان. وكان المركز قد أوضح في تقرير سابق (National Center Education Statistics, 2005) أن ٥٨٪ من الأطفال

أكدوا بأنهم نشروا كلمات جارحة عبر الإنترنت، وذكر ٥٣ % من الأطفال أنهم قالوا كلمات مؤذية للأخرين عبر الإنترنت(Snyder,T & et al, 2016: 884 - 885) .

وأكدت دراسة جيدور حاج بشير(٢٠١٦) أهمية الحفاظ على قيمة مفهوم المواطنة من دخول العوامل التكنولوجية، وثورة الاتصالات الحديثة حيث اصبح طلابنا في جميع المراحل الدراسية عبارة عن جهاز مشابه للجهاز اللوحي؛ فعينه أصبحت صورة فوتوغرافية، أو مقطع فيديو، وأحاسيسه أصبحت تترجمها تغريدات ومنشورات، وأفعاله وحضوره أصبح من وراء شاشة، وعبر حركات افتراضية غابت عنها الروح الحقيقية؛ مما يستوجب ضرورة نشر ثقافة المواطنة الرقمية كبديل لتلك السمات السلبية التي باتت جزءا لا ينفصل عن شخصيتهم.

كذلك أوصت دراسة جمال الدهشان، وهزاع عبد الكريم الفويهي (٢٠١٥) بضرورة الاهتمام بتعليم مبادئ المواطنة الرقمية للمتعلمين في جميع الفئات العمرية؛ نتيجة ازدياد اعتمادهم على الإعلام الاجتماعي والرقمي؛ للحصول على المعلومات، ولتلبية حاجات التواصل وصعوبة منعهم أو حجبهم عن بعضها؛ لذلك يجب تدريبهم على كيفية الاختيار والانتقاء، والانتفاع من تلك التقنيات بالاعتماد على المواطنة الرقمية.

كذلك أوصت دراسة حنان مصطفى كفافي(٢٠١٦) بضرورة تنمية وعى التلاميذ في المرحلة الابتدائية بالمواطنة الرقمية وقضاياها؛ لأن الأطفال من سن ٨ إلى ١٢ لديهم حب استطلاع، ودوافع كبيرة؛ للبحث عما هو جديد على الإنترنت؛ مما يمكن أن يعرضها للضرر في الانخراط فيها؛ لذلك يجب التشديد على أهمية التدابير الوقائية في هذا العمر عن طريق ثقافة المواطنة الرقمية.

وعلى الصعيد الميداني أُجريت دراسة استطلاعية * باستخدام المقابلة الشخصية المعمقة على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وعددهم (٣٥) تلميذ وتلميذة بمدرسة الزهور الابتدائية التجريبية ، ودارت بعض أسئلة المقابلة حول مدي استخدامهم للهواتف الذكية أو أجهزة الحاسوب النقالة والثابتة في اللعب، والتواصل الاجتماعي مع الآخرين فجاءت إجاباتهم أن معدل استخدامهم لهذه الأجهزة قد يصل إلى ٦ ساعات يوميا، إما في اللعب أو التواصل الاجتماعي؛ خاصة الفيس بوك (face book)؛ أي أكثر من الساعات التي يقضونها مع آبائهم وأمهاتهم ومعلميهم؛ مما يعني أن اكساب تلاميذ هذه المرحلة للمهارات المرتبطة بالاستخدام الصحيح للعالم الرقمي، واستخدامه المهارات الحياتية التي تساعده في الاستفادة القصوى من العالم الرقمي، وتدعم التواصل الفعال بصورة إيجابية، وتجنب التلاميذ سلبيات الاستخدام السيىء للتكنولوجيا وتطبيقاتها، كما تؤهله ليكون مواطنًا رقميًا فعالا ومؤثرًا مع الاحتفاظ بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده وثقافته.

مما سبق نستخلص ضرورة اكساب تلاميذنا لقيم المواطنة الرقمية، وما يرتبط بها من مهارات حياتية. ويعد استخدام محفزات الألعاب من أنسب الطرق في تعليم تلاميذنا تلك القيم لكن فشلت مدارسنا في الاستجابة لتلك التغيرات؛ حيث إن واقعنا التعليمي لا يزال يعتمد على استخدام الطرائق التقليدية في عملية التدريس ولا يعطي اهتماما للأنشطة والألعاب الإلكترونية رغم أن هناك عديدًا من الدراسات التي أكدت فاعليتها في التدريس خاصة للأطفال؛ مثل: دراسة زينب تاتلي Zeynep Tatli(2018) التي أكدت الرغبة الملحة للأطفال في اللعب بالألعاب الرقمية خاصة التي ترتبط بوجود إنترنت بدلا من اللعب في الهواء الطلق، ومن ثم أوصت الدراسة بتقديم اقتراحات حول تصميم الألعاب الرقمية المناسبة لهم.

كذلك دراسة ساكاي كيوهاي، وشيوتا شينغو Sakai Kyohei&Shiota Shingo (2016) التي أكدت استمتاع الأطفال بالصف السادس الابتدائي خلال دراسة مادة الرياضيات؛ ويرجع ذلك إلى استخدام أسلوب محفزات الألعاب (التحريك التكنولوجي)، وأوصت الدراسة بضرورة

* ملحق (١).

تصميم أنشطة متنوعة في كافة المواد الدراسية بأسلوب محفزات الألعاب بحيث تبعث الرغبة الداخلية للتلاميذ نحو التعلم.

مما سبق، يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب Gamification في تنمية قيم المواطنة الرقمية، وما يرتبط بها من مهارات حياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب Gamification في تنمية قيم المواطنة الرقمية، وما يرتبط بها من مهارات حياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

٢. ما فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب Gamification في تنمية المواطنة الرقمية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

٣. ما فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب Gamification في تنمية المهارات الحياتية المرتبطة بالمواطنة الرقمية تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

أهداف البحث

١. دراسة تأثير برنامج الأنشطة الفلسفية فى تنمية قيم المواطنة الرقمية.

٢. تعرف تأثير برنامج الأنشطة الفلسفية فى تنمية المهارات الحياتية الرقمية .

أهمية البحث

تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

١- تقديم دراسة نظرية عن محفزات الألعاب Gamification، وقيم المواطنة الرقمية وما يرتبط بها من مهارات حياتية.

٢- استجابة مباشرة لكثير من توصيات البحوث والدراسات والمؤتمرات خاصة على المستوى العالمي التي أجريت في المواطنة الرقمية، والتي تؤكد ضرورة الاهتمام بإكساب قيم المواطنة الرقمية ، ومواكبة التطورات التكنولوجية.

٣- محاولة لتدريس قيم المواطنة الرقمية بما تتضمنه من مهارات حياتية مختلفة من خلال مجموعة من الأنشطة التكنولوجية غير التقليدية .

٤- قد يفيد مخططي مناهج المرحلة الابتدائية ومطوريها بإعادة النظر في هذه المناهج بحيث تركز على المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية الرقمية، وكذلك الألعاب المصاحبة للتكنولوجيا كمتطلب حيوي لمواجهة التطورات التكنولوجية الحالية.

٥- قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على التربية التكنولوجية للتلاميذ في المرحلة الابتدائية حيث تساعدهم في الحفاظ على عادات المجتمع الافتراضي وتقاليده.

٦- توفر بعض أدوات القياس التربوي والتي تتمثل في اختبار المواطنة الرقمية ومقياس له، ومقياس المهارات الحياتية الرقمية.

أدوات البحث، ومواده التعليمية

أدوات البحث*:

١. اختبار قيم المواطنة الرقمية (مواقف) لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحثة).

٢. مقياس قيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحثة).

٣. مقياس المهارات الحياتية الرقمية لدى تلاميذ السادس الابتدائي (إعداد الباحثة).

المواد التعليمية

١. برنامج الأنشطة الفلسفية في محفزات الألعاب Gamification (كتاب الطالب).

٢. دليل المعلم في استخدام برنامج الأنشطة الفلسفية في محفزات الألعاب Gamification(كتاب المعلم).

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على ما يلى:

- عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي عددها (٣٢)، حيث إن عديدًا من الدراسات الأجنبية والعربية أكدت أن تنمية المواطنة الرقمية لدى الصفوف الأولى(المرحلة الابتدائية) ذو فائدة وعائد أعلى من تلاميذ الصوف العليا(المرحلة الإعدادية والثانوية)، فكلما صغر سن التلميذ، كلما كان من الأسهل تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهاراتها الحياتية، كما أن هناك عديدًا من الكتابات والدراسات أكدت صلاحية تدريس الأنشطة الفلسفية لتلاميذ هذه المرحلة.

منهج البحث وإجراءاته:

أ- منهج البحث:

نظرًا لطبيعة البحث، وأهدافه؛ فقد استخدم البحث المنهج الوصفي في الجانب النظري من الدراسة، والمنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة " نظرًا لعدم توافر عينة تُدرس لها برنامج الأنشطة؛ لتعرف مدى فاعليته في تنمية قيم المواطنة الرقمية ، والمهارات الحياتية المرتبطة بها لديهم.

ب- إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث سيتبع البحث الخطوات التالية:

(١) الإطار النظري للبحث؛ ويشمل:

أ- تدريس الأنشطة الفلسفية للأطفال.

ب- محفزات الألعاب ، مفهومه، وأسس تصميمه، وأهميته.

ب- المواطنة الرقمية؛ مفهومها، وخصائصها.

ج- المهارات الحياتية التي تتعلق بالمواطنة الرقمية؛ مفهومها، وقيمها.

---

* آثرت الباحثة استخدام أداتين في قياس مدى نمو قيم المواطنة الرقمية نظرا لما لها من شق وجداني يفضل قياسها من خلال مقياس للاتجاه والشق الاخر مهارى يفضل قياسه من خلال اختبارا للمواقف، ونظرا لأن تمثل القيمة والسلوك وفقا لها يجب أن يسبقها قناعة وجدانية، كما أن استخدام أداتين مختلفتين يمكن من الوثوق بنتائج البحث.

د- عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

(٢) إعداد أدوات البحث الميداني ومواده التعليمية، وتشمل:

أ- برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب؛ في ضوء قائمة لأسس محفزات الألعاب ومبادئه التصميمية، مع مراعاة ما يلي:

- تحديد الغرض منه.
- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- جمع المادة العلمية الخاصة به.
- إعداد الوسائل والأنشطة التعليمية الملائمة له.
- تحديد استراتيجياته التدريسية.
- تحديد أساليب تقويمه.
- عرض برنامج الأنشطة الفلسفية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق التدريس، ورياض الأطفال؛ للتأكد من صلاحيتها.

ب- قائمة بقيم المواطنة الرقمية في صورتها الأولية، وعرضها على المحكمين، ثم ضبطها في ضوء أرائهم، وإعدادها في صورتها النهائية.

ج- قائمة بالمهارات الحياتية المرتبطة بقيم المواطنة الرقمية في صورتها الأولية، وعرضها على المحكمين، ثم ضبطها في ضوء أرائهم، وإعدادها في صورتها النهائية.

د- اختبار قيم المواطنة الرقمية في صورة مواقف في صورته الأولية، وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء آرائهم، وإعداده في صورته النهائية.

ه- مقياس قيم المواطنة الرقمية في صورته الأولية، وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء أرائهم، وإعداده في صورته النهائية.

و- مقياس قيم المهارات الحياتية في صورته الأولية، وعرضه على المحكمين، ثم ضبطه في ضوء أرائهم، وإعداده في صورته النهائية.

ز_ تحديد عينة البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من بعض المدارس الابتدائية في محافظة الإسكندرية.

ح - التطبيق القبلي لاختبار قيم المواطنة الرقمية(اختبار مواقف) ومقياسه، ومقياس المهارات الحياتية الرقمية على عينة البحث؛ لتحديد مستواهم قبل التطبيق الميداني.

ط- التطبيق الميداني لبرنامج الأنشطة.

ك- التطبيق البعدي لاختبار قيم المواطنة الرقمية(اختبار مواقف) ومقياسه، ومقياس المهارات الحياتية الرقمية على عينة البحث، لتحديد مستواهم بعد التطبيق الميداني.

ل - إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام T- Test.

(٣) تقديم ملخص لأهم نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها.

(٤) تقديم بعض التوصيات والمقترحات؛ في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.

مصطلحات البحث

برنامج الأنشطة الفلسفية القائم علي محفزات الألعاب

يعرف إجرائيًا بمجموعة من المواقف، أو الخبرات التعليمية ذات المغزي الفلسفي التي تقدم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتبني على قواعد (التحريك التكنولوجي) باستخدام مكونات الألعاب، وآلياته، وعملياته، ومراحله في مواقف فلسفية تتيح لهم تعميق التفكير فيما يرتبط بالمواطنة الرقمية، وما يرتبط بها من مهارات حياتية.

قيم المواطنة الرقمية

تعرف إجرائيًا بأنها مجموعة القواعد، والضوابط، والأعراف، والمبادئ التي يجب أن يتبعها تلاميذ الصف السادس الابتدائي في أثناء استخدام التطبيقات المختلفة للتكنولوجيا، والتي تمكنهم من تحقيق الاستفادة القصوى من هذه التطبيقات في إثراء الجانب المعرفي، والقيمي، والسلوكي مع الحفاظ على الهوية الشخصية والمجتمعية.

المهارات الحياتية الرقمية

تعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من السلوكيات، والقدرات العقلية، والاجتماعية، والانفعالية التي تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي من القيام بسلوك تكيفي وإيجابي ويجعلهم قادرين على التعامل الفعال مع متطلبات الحياة الرقمية، وتحدياتها، والمشاركة بفاعلية مع المحيط، أو الواقع الافتراضي وتغيراته.

ثانيا: الإطار النظري للبحث.

يتناول الإطار النظري ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

المحور الأول: يتضمن عرضا لتدريس الأنشطة الفلسفية للأطفال، وأهداف تدريسها، والدراسات السابقة ذات الصلة.

أما المحور الثاني: يتضمن عرضًا لطبيعة محفزات الألعاب Gamification ، ومفهومه، وأهميته في مجال التعليم، وأبعاده، وأسس تصميمه والدراسات السابقة ذات الصلة.

والمحور الثالث: يتضمن عرضًا للمواطنة الرقمية؛ من حيث: مفهومها، وأبعادها، وما يرتبط بها من مهارات حياتية رقمية مختلفة والدراسات السابقة ذات الصلة.

وفيما يلى تفصيل ما سبق:

المحور الأول: تدريس الأنشطة الفلسفية للأطفال.

يعرض هذا المحور البداية الحقيقية لتدريس الفلسفة للأطفال، وأهدافه التدريسية، والدراسات السابقة ذات الصلة.

أولا: نشأة تدريس الفلسفة للأطفال.

رغم أن النظرية الشهيرة ل (جان بياجيه، 1933 م) حول التطور المعرفي تشير إلى أن معظم الأطفال قبل عمر 11 أو 12 سنة غير قادرين على التفكير الفلسفي، وفي اعتقاده أن هذا يعود إلى أن الأطفال - قبل هذا العمر - لا يستطيعون "التفكير حول التفكير"- وهو نوع أعلى من مستوى التفكير الذي يتصف به التفكير الفلسفي.

ومع ذلك هناك مجموعة قوية من البحوث النفسية تشير إلى أن وصف بياجيه يقلل بشكل كبير من القدرات الإدراكية لدى الأطفال (أستينغتون، 1993 م - غوبنيك وآخرون، 1999 م - غوبنيك، 2009 م) أما الفيلسوف (غاريث ماثيوز Gareth Matthews) فقد قطع شوطا بعيدا في ذل،ك وناقش بإسهاب أن (بياجيه) عجز عن أن يرى التفكير الفلسفي الظاهر لدى كل طفل قام بدراسته . ويقدم (ماثيوز) عددا من الأمثلة الرائعة عن الحيرة الفلسفية لدى أطفال صغار جدا . فمثلاً: جوردان البالغ من العمر خمس سنوات: عند ذهابه للنوم في الساعة الثامنة مساءً سأل": إذا ذهبت إلى الفراش للنوم في الساعة الثامنة وصحوتُ في الساعة السابعة صباحا، كيف أتأكد حقا من أن العقرب الصغير للساعة قد دار مرة واحدة فقط؟ هل يتعين عليّ السهر طوال الليل لمراقبته؟ وإذا نظرت بعيدا حتى ولو لبرهة فلربما يدور العقرب الصغير مرتين (مايكل بريتشارد، ٢٠١٧: ٣).

وكان الفيلسوف مونين – كما يشير ميشيل طوزي(٢٠١٦: ٣٣٠)- أكثر تدقيقاً حيث قال أنه كان خطأ كبير إبعاد الفلسفة عن الأطفال، كما أن الفلسفة تعلمنا أن نعيش، والطفولة

درس في حد ذاتها لماذا لا نتواصل معها ؟ الطفل قادر من خلال مربيته بشكل أفضل على تعلم الفلسفة، كما يتعلم القراءة والكتابة. كما أننا ندهل أمام نضج أسئلة الأطفال حول بعض الموضوعات مثل تلك الأسئلة التي تنبثق عن سن ٣- ٤ سنوات، وفى هذا الصدد يشير كارل ياسبرز في كتابة مدخل إلي الفلسفة إنها لعلامة فارقة أن يجد الإنسان نفسه مصدراً للتفكير الفلسفي إنها أسئلة الأطفال كثيراً ما نسمع من أفواههم كلمات تصب مباشرة في الأعماق الفلسفية، ويملكون فى كثير من الأحيان نوعًا من العبقرية يفقدونه حينما يصبحون مراهقين.

وبرغم الدور الحيوي للفلسفة إلا أنها لا تدرس على الإطلاق في مرحلة ما قبل الجامعة في عديد من البلدان، أو وإن كانت تدرس فإن ذلك يحدث دون أي ربط بينها وبين الحياة اليومية إلا أن الموقف قد تغير تمامًا بظهور فكر ماثيو ليبمان الذي دعا إلى تدريس الفلسفة للأطفال واضعًا مجموعة من المبررات لضرورة دعوته.

وقد طرأت بداية التفكير في هذا المشروع عام ١٩٦٨ عندما فكر ماثيو ليبمان في إمكانية تدريس موضوع التفكير، أو التعقل للأطفال في المرحلة الابتدائية بطريقة جيدة تفوق ما هو قائم في مدارس أمريكا؛ لذلك اقترح ضرورة تقديم المنطق في صورة قصص(ألغاز محيرة) للأطفال لسرعة تعلق الطفل بالقصص، وفى هذه القصص لا نحتاج سوى دماغ الطفل. فالمهم أن يكون هذا الطفل هو نقطة الانطلاق نحو المناقشة العقلانية، وأن تكون المناقشة العقلانية بمثابة الوسيلة التي تعزز من يقظة ووعي وفهم الطفل، فلا يكون الشيء المكتشف شيئا عاديًا أو تافهًا (سعاد محمد فتحي محمود، ١٩٩٠: ١٠١-١٠٣).

وطور ليبمان وزملاؤه في جامعة مونتكلير المناهج الدراسية الأولى حول فلسفة تعليم الأطفال، وبدأت الفحوص الأولية لهذا المنهج في عام ١٩٦٩ واستمرت حتى الآن ، وأصبحت منهجًا كاملا للعام الدراسي بأكمله، ويمكن تطبيق هذا المنهج على الطلاب الذين يدرسون من الصف الأول إلى الثاني عشر ويتم تدريس الفلسفة للأطفال من خلال نشر قصص محددة لهم تحفزهم على التفكير والتساؤل، والتفكير النقدي وهذه القصص هي المحفزات؛ لإضفاء الطابع التخيلي بين الأطفال من خلال وضع الشخصيات الخيالية، ومن ثم فإنها توفر فرصًا للتصدي للتخيلات الأخلاقية للأطفال. وهذا هو السبب في أن استخدام القصص الفلسفية في هذا البرنامج له مكانة خاصة لتطوير الأحكام الأخلاقية للأطفال (Ghaedi, Y, 2007: 65).

ويوضح كمال نجيب (٢٠١٨: ٨١) أن برنامج ماثيو ليبمان لتدريس الفلسفة للأطفال من أكبر البرامج تأثيراً في تطور تعليم الفلسفة للأطفال في أنحاء متفرقة من عالمنا المعاصر، فقد وضع ليبمان سبع قصص تراعي في الوقت ذاته القضايا الفلسفية الكبرى وسن الأطفال وتشمل المسار المدرسي من التعليم الأولي إلي نهاية التعليم الثانوي، وهي قصص تقوى الحوار، والاقناع والديمقراطية الفكرية، والنقد، والحجاج، والحق في حرية التعبير عن الرأى.

ويوضح كانط حقيقة تدريس الفلسفة للأطفال في كونها تعليما للتفلسف لا الفلسفة؛ فالفلسفة علم لم ينجز بعد وهو في حالة تطور مستمر لا تتوقف حركته بينما يمكن أن نتعلم أو نعلم أطفالنا ممارسة الفلسفة وتوظيف مقولاتها ومنطقها ورؤاها ومنهجها في حياتنا الفكرية، وهذا يعطي إمكانية الحكم، والتأمل المنهجي، والنظر، أو ما يسمي بالتفلسف (إيوانا كورسورادي، ٢٠٠٢: ٨٥-٨٦).

ويشير ميشيل طوزي (٢٠١٦: ٣٣٢) إلي أهمية تدريس الفلسفة للأطفال، وضرورة تعزيز قدرة المعلمين التربوية على تدريس الفلسفة، وأهمية توجيه المتعلم إلى التأمل الفلسفي، وتوظيف هذه المنهجية في مواجهة القضايا المعيشة بحثًا عن حلول لها في ضوء الرؤية الفلسفية الممكنة؛ فالطفل أكثر ميلا لتعلم التفلسف من تعلم الفلسفة ذاتها عبر طرح أسئلة وجودية تعبر عن تمرسه في عملية التفلسف والتأمل الفلسفي.

كذلك يؤكد (ماثيو ليبمان) أن تدريس الفلسفة للأطفال ليس مجرد سرد مجموعة من الحقائق والنظريات لكبار الفلاسفة، ومشاهيرها وإنما المقصد هو تعليمهم التفكير والربط

بين الأشياء والعثور بأنفسهم على إجابات لأسئلتهم، وتعليمهم البحث والتقصي والحوار، وهذا يتطلب وجود معلمين يمتلكون القدرة والمهارة في مجال معالجة الأفكار، وتبادلها، وممارستها بشكل فلسفي (والتر كوهان، ٢٠٠٨: ١٠٤).

ويؤكد حسنى هاشم الهاشمي(٢٠٠٧: ٧١-٧٧) أن تلاميذ المرحلة الابتدائية بإمكانهم تعلم الفلسفة، أو التفلسف، أو التفكير الفلسفي إذا توافرت الظروف المناسبة ؛ ومنها: المعلم نفسه الذي يؤمن بأهمية تدريس التفكير الفلسفي لتلاميذه وممتلكا لها، وتكون لديه الرغبة في تدريبهم على تلك المهارات، كذلك المناهج الدراسية يجب أن تصاغ في شكل مواقف حياتية، ومشكلات وأنشطة فلسفية حرة تساعدهم في إعمال عقولهم، كما أن الإستراتيجيات التدريس دور مهم في ذلك؛ لذا يجب الاعتماد علي الإستراتيجيات التي تشجع استخدام العقل لا الحفظ، وكذلك المناخ المدرسي العام بمكوناته من مواد تعليمية، ومهمات تعليمية، واتجاهات إيجابية نحو تعليم التفلسف تسهم في نجاح برامج تعليم الفلسفة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

وهناك عديد من الدراسات العربية وغير العربية التي تؤكد إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال وبشكل مفيد، وممتع في الوقت ذاته؛ مثل: دراسة عبد الوهاب بورجاز Abdulwahab Pourghaz (2018) التي هدفت إلي قياس أثر تدريس فلسفة الأطفال في تطوير التفكير الناقد، والكفاءة الذاتية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم اختيار مجموعتين أحدهما ضابطة والأخري تجريبية طبق عليها البرنامج وبحساب الفروق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي تبين وجود اختلافات كبيرة في مكونات التفكير النقدي والكفاءة الذاتية بين هاتين المجموعتين؛ مما يدل على أن تدريس الفلسفة للأطفال تثير إيجابي في ذلك.

ودراسة كاريكو ساندور Karikó Sándor (2016) والتي هدفت إلى رصد مدى أهمية برامج ماثيو ليبمان في الفلسفة، وجدواها للأطفال، وأكدت أن برامج تدريس الفلسفة للأطفال تسهم في الاستحواذ على تفكيرهم، وتجعلهم ناقدين ومحققين، وهذا ما ساعد في انتشار برامج ماثيو ليبمان حيث طبقت في أكثر من ٤٠٠٠ مدرسة أمريكية، وترجمت موادها إلي ٤٠ لغة، وأوصت الدراسة بضرورة تعميم تدريس مثل هذه البرامج لدي الصغار خاصة في المرحلة الابتدائية.

وكذلك دراسة فاطمة فريد، وآخرون Fateme Farid &etl(2016) التي هدفت إلى دراسة الحكايات الفكاهية في "ماسنايف" وفقا لرأي ليبمان حول "عناصر التفكير الفلسفي" ولتحقيق هذا الهدف؛ تم أولا تحديد مكونات ليبمان للتفكير الفلسفي وتقسيمها إلى بعدين لمكونات التفكير الناقد والإبداعي، وفي الجزء الثاني باستخدام طريقة التحليل الاستنتاجي واستنادا إلى الإطار النظري المنصوص عليه في الجزء الأول ، تم تحديد العنصرين وتحليلهما في ثلاث حكايات روحية من "ماسنايف" أظهرت نتائج الأبحاث أن مكونات التفكير النقدي ، من حيث الشك ، أعطت ثراء أكبر للقصص، وفي المرحلة التالية كانت عناصر التفكير الابداعي أكثر حضورًا في القصص، وكانت أيضًا في المرحلة النهائية؛ لذلك تقترح الدراسة أن يستخدم المعلمون في دروسهم قصصًا ذات إمكانات فلسفية أكثر بسبب المزيد من المكونات. بالإضافة إلى ذلك يوصى بأن يستلهم مؤلفو أدب الأطفال المهتمون بإعداد قصص بموضوعات فكرية وفلسفية .

ثانيا:أهداف تدريس الفلسفة للأطفال:

تمنح الأنشطة الفلسفية التي يمارسها الأطفال في الفصل الدراسي فرصًا؛ لمساعدتهم في تحقيق هدف رئيس متمثلا في تحويل الأطفال إلى كائنات بشرية أكثر تفكيرًا ومرونة ومراعاة ومنطقية ؛ لذلك فإنه يركز على المهارات المعرفية المعقدة مثل: التفسير، والتقييم، والمراجعة، والتمييز، والانتقاد، وما شابه ذلك، وإعداد الأسس لعدد من القدرات مثل: الفضول، والانفتاح الذهني تجاه الآخرين، والقبول وما شابه ذلك (Daniel, M.F. &Auriac, E. 2011: 420).

ويضيف عبد الوهاب بورجاز Abdulwahab Pourghaz (12:2018) مجموعة من الأهداف الأخرى لتدريس الفلسفة للأطفال منها:

- تطوير القدرة على اكتشاف الافتراضات والسؤال عن الأشياء الواضحة: من خلال إجراء محادثة فلسفية يصبح الأطفال قادرين على السؤال حتى عن الأشياء التي تبدو واضحة، والمحادثة تكشف عن صعوبات من مختلف القضايا التي تبدو في البداية بسيطة وواضحة، و في مثل هذه الأحاديث يتعلم الأطفال كيفية طرح الأسئلة.

- التعرف على وجهات النظر المختلفة: حيث يشير الأطفال إلى أن وجهات النظر المختلفة يمكن أن تجلب لهم تجارب جديدة؛ لذلك فهم يتعلمون أنه لا يجب عليهم فقط احترام وجهات النظر المختلفة والاختلافات في الآراء بل أيضًا البحث عن هذه الاختلافات والترحيب بها.

-تعلم القدرة على تحليل الأسباب، والقياسات بشكل نقدي: إن المنطق وراء الحوار هو طرح الأسئلة والإجابة عليها، ويشجع الأطفال على عدم تقليد الآخرين، وعدم قبول الأشياء بصورة عمياء، كما إنها تعطيهم الأسباب لقبول فكرة أو رفضها.

- مساعدة الطلاب على تطبيق الفلسفة، ومساعدتهم على الانتقال من حالة عادية إلى حالة مدروسة، من كونهم غير مهتمين بالتفكير إلى مهتمين به، ومن التفكير المشترك إلى التفكير النقدي.

وتتحدد أهداف برامج تدريس الفلسفة للأطفال- كما يشير ماثيو ليبمان نقلا عن كمال نجيب (٢٠١٨: ٩٣-١٠٦)- في النقاط التالية:

- تحسين قدرات التفكير عند الأطفال.
- تنمية الإبداع عند الطفل.
- النمو الذاتي والنمو في العلاقات بين الشخصية.
- نمو الوعي والفهم الأخلاقي.
- اكتشاف البدائل المختلفة من خلال نفي الأفكار، وسلبها، والنظر في الإمكانات كافة.
- التمرس على النزاهة، وعدم التحيز، والموضوعية.
- الاهتمام بالاتساق أو التناسق بين الأجزاء (استخدام الكلمات بمهارة ودقة فلا يكون للكلمة الواحدة معنيان في موقف أو استعمال واحد).
- الكشف عن الأسانيد العقلية التي تقوم عليها المعتقدات؛ حيث إن كثيرًا من أعمالنا وأفكارنا يعتمد علي معتقداتنا.
- الوعي بالتناول الكلي، أو النظرة الشاملة للأمور.
- الوعي ببنية الموقف ومتطلباته، وذلك بوضعه في مواقف تتطلب اتخاذ قرار بوعي وتعقل.
- اكتشاف العلاقات بين الجزء والكل؛ مما يسهم في تنمية التفكير المنطقي والابتكاري.

ويحدد حسني هاشم الهاشمي(٢٠٠٧: ٨٤-٨٥) أهداف تدريس الفلسفة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في النقاط التالية:

- اكساب التلاميذ مزيدًا من الأفكار التي لم يفكروا فيها من قبل؛ فهم يبدأون عمل ارتباطات تقودهم إلى فهم أعمق.
- تحسين مهارات تفكيرهم، ورفع تقديرهم لذاتهم واحترام بعضهم البعض.
- تشجيع حب الاستطلاع، والقدرة على طرح الأسئلة والتأمل.
- تشجيع التفكير الناقد والابداعي والتأملي.

يتضح مما سبق أن تدريس الأنشطة للأطفال يعد أمرًا مهما للأطفال؛ لأنها تمنحهم فرصا متعددة للتفكير بشكل منطقي وعقلاني، وهذا ما سوف تبني علية الأنشطة حيث ستكون

مجموعة من المواقف والخبرات الحياتية المرتبطة بالتكنولوجيا وتطبيقاتها ولكن في سياق فلسفي.

المحور الثاني: محفزات الألعاب Gamification.

يعرض هذا المحور مفهوم محفزات الألعاب، وأهميته التربوية، وعناصره، وأسس تصميمه.

أولا: مفهوم محفزات الألعاب Gamification.

وهو مصطلح جديد مشتق من كلمة Game أي اللعب أو اللعبة، ويترجم عربيا بكلمة محفزات الألعاب أو التلعيب أو اللوعبة، و ظهر في بداية الأمر في مجال التسويق التجاري للترويج للعلامات التجارية ثم انتقل إلى أخرى بما فيها التعليم والتدريب والاعلام والصحة.

ويعد محفزات الألعاب مصطلحًا جديدًا نسبيًا ولكنه ليس مفهومًا جديدًا؛ حيث ترجع أصول محفزات الألعاب إلى الصناعة الإعلامية الرقمية ،وقد انتشر المصطلح في عام ٢٠٠٨- وكان جابي زيشرمان Gabe Zichermann أول من استخدم مصطلح محفزات الألعاب في تعريفاته، ولقد أصبحت كلمة محفزات الألعاب ملتزمة ومشتركة في المعنى مع الإثابة أو الجائزة؛ حيث تعتمد معظم أنظمة محفزات الألعاب على إضافة النقاط والمستويات والتحصيل، وتقليد العامل الحقيقي من أجل حث الأشخاص على الاشتراك والاندماج مع العالم الحقيقي والواقعي؛ للحصول على تلك الجوائز مثلما تستخدم الجوائز مع الأطفال لتغيير سلوكهم، ويتم استخدام محفزات الألعاب لدمج الأفراد في الأنشطة التي يتم القيام بها (Beza, O,2011: 2-5).

وظهرت محفزات الألعاب كطريقة لوصف الألعاب التفاعلية، والتي تستند إلى الغريزة التنافسية لدى الإنسان، وتغذية هذه الغريزة بالمكافآت مثل المكافآت الافتراضية المتمثلة في النقاط والنقود الافتراضية، والنياشين، والهدايا المجانية، وعلامات الحالة التنافسية مثل: حسابات الأصدقاء، والتغريدات، وقوائم المتميزين، وأشرطة التقدم في مراحل اللعبة.

(Anderson, J, & Rainie, L, 2017: 13)

ومحفزات الألعاب عبارة عن طريقة منهجية لاستخدام الأنشطة الأخرى غير أنشطة الألعاب للتأثير علي سلوك الأفراد وهى عملية تكامل ودمج عناصر اللعبة؛ لتشجيع الأفراد للتكيف مع التطبيقات المفيدة (Bunchball, C, 2012: 11).

كما يصفها جابي زيشرمان Gabe Zichermann(2010: 10) بأنها عملية استخدام الفكر محفزات الألعاب، وآليات اللعب؛ لتحفيز المشاركين، أو المستخدمين في حل المشكلات المختلفة.

كما أنه تطبيق لأنظمة الألعاب - المنافسة والمكافآت، وقياس سلوك اللاعب / المستخدم - في نطاقات غيرِ اللعبة مثل: العمل، والإنتاجية، واللياقة البدنية، وهو إعادة هيكلة السلوك الاجتماعي وفقا للأنظمة والمقاييس المأخوذة من الألعاب .(Woodcock, J& Johnson, M, 2017: 2-3)

كما يعرفها ميشيل شوارتز Michelle Schwartz (2016) بأنه استخدام نظام تربوي تم تطويره ضمن تصميم الألعاب في سياقات غير الألعاب ويأخذ أليات الألعاب مثل النقاط والمستويات والشارات أو لوحات الصدارة، ويتم تطبيقها خلال التدريس(Schwartz, M, 2016: 1).

وهي استخدام اللعب، والعاطفة؛ لإشراك المستخدم في نشاط ما، والذي يتبع فكرة الألعاب حيث "يشتبك اللاعبون في صراع مصطنع ، محدد بالقواعد ، وينتج عنه نتائج قابلة للقياس، ويتحقق ذلك من خلال استخدام العناصر والآليات المبنية على الألعاب في بيئة غير بيئة اللعبة

بحيث يتم تحويل الأنشطة الروتينية إلى لعبة أو تجربة ممتعة (Wood, L. C. & Reiners, T. 2015:2)

ووفق ما سبق فمحفزات الألعاب تبني على استخدام الاستجابات المصاحبة للعب في سياقات غير اللعب مثل: التعليم، والإدارة، والتسويق، وغيرها من الأنشطة، وتدعم المكافآت لدعم سلوكيات محددة مثل: المشاركة، والولاء، وتدعم المنافسة من خلال الألقاب، والنياشين، وغيرها من الطرق التي ترتكز إلى نظريات الحاجات الإنسانية والدافعية والسلوك.

كما يصبح المستخدمون هنا هم المشتركون في أداء الصراع الافتراضي، والتحديات تصبح المهام التي يؤديها المستخدمون سواء موظفين، أو عملاء في الشركات، أو الطلاب في المؤسسات التعليمية، والنقاط المعطاة كنتيجة لتنفيذ المهام، والشارات تستخدم كمكافآت لإكمال الإجراءات، والترتيب من الأعلى للأدنى يكون للمستخدمين وفقا لإنجازتهم.

(Kiryakova, G& et al , n.d,1)

مما سبق يمكن تعريف محفزات الألعاب تعريفا إجرائيا بأنها استخدام قواعد، أو تعليمات الألعاب (النقاط، والنياشين، والمستويات)، وأثار المشاركة في تلك الألعاب (كالاستمرارية، والدافعية، والتشويق)؛ لإثارة دافعية المستخدمين، وتحفيزهم (تلاميذ المرحلة الابتدائية) في مجال تعليم قيم المواطنة الرقمية.

ثانيا: أهمية محفزات الألعاب Gamification في مجال التعليم.

تسهم محفزات الألعاب بمجموعة من الفوائد للأفراد، أو الطلاب؛ حيث إن استخدام ميكانيكا الألعاب يحسن القدرات للتلاميذ في تعلم مهارات جديدة ، كما أنه يسهم في علاج إحدى المشاكل الرئيسة في التعليم الحديث الذي يتمثل في عزوف مشاركة الطلاب، وعدم تحفيزهم وبسبب ذلك؛ يحاول المعلمون استخدام تقنيات وأساليب جديدة؛ لإثارة نشاط الطلاب، وتحفيزهم على المشاركة في التعلي؛م لذلك تمثل محفزات الألعاب أحد الحلول الممكنة من خلال مكافأة الجهود والنتائج التي يحققها المتعلمين؛ مما يؤدي إلى زيادة الدافع للمشاركة والنشاط لديهم (Gaing, V, 2013: 3).

كما أنها تسهم في تنمية قيم التعاون بين المتعلمين؛ لأنهم يسعون من خلال آليات الألعاب إلى تحقيق هدف معين (الفوز) عن طريق تنفيذ أنشطة تعليمية محددة، أو التفاعل مع المحتوى التعليمي، ويعتبر التعاون في التعليم علامة بارزة للتنفيذ الفعال للنشاط على عكس الألعاب التدريبية التي تمتلك عنصراً تنافسيًا قويًا يقلل من توفير فرص التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب.

كما أن محفزات الألعاب تضفي نوع من المرح، والمتعة، والبهجة، والترفية خلال التعلم؛ مما يجعل المتعلمين ينخرطون طواعية ساعات لا تحصى في التعلم ومن ثم تطوير مهاراتهم المختلفة خاصة حل المشكلات، ويطورون عديداً من الصفات الشخصية مثل: المثابرة، والابداع، والمرونة، وتؤثر بالإيجاب على خبراتهم العاطفية، وإحساسهم بالهوية، وموقعهم الاجتماعي في المدرسة . (Lee, J& Hammer, J, 2014: 1-3)

والألعاب المحفزة لها ضرورة معرفية، وعاطفية، واجتماعية، فمن الناحية المعرفية تزيد الألعاب المحفزة من المستوى الإدراكي للمتعلمين من خلال التجريب، والاكتشاف، والتفكير المستمر، كما أن الطرق التفاعلية في الألعاب المحفزة تثير مجموعة متنوعة من المشاعر، والعواطف في المتعلم كالفضول، والفرح، والتفاؤل، والفخر. وبذلك فهم يتجنبون مشاعر القلق، والخوف من الفشل؛ لأن الفشل يمثل فرصة، أو محاولة جديدة للنجاح ، أما الناحية الاجتماعية فهي توفر جواً من التفاعل، والود بين المتعلمين وبعضهم البعض (Deterding, s&et al,2011:18).

وتذكر جين ماكجونجال Jane Mcgonigal(2010: 5-7) أن محفزات الألعاب تجعل المتعلمين مفعمين بالأمل، وتجعلهم متسمين بأربع سمات سلوكية مميزة وهي:

١- التفاؤل والرغبة في العمل وتحقيق النجاح.

٢- النسيج الاجتماعي، وتشكيل روابط اجتماعية قوية فيما بينهم خلال تعلمهم، وممارسة جهد تعاوني مكثف لفهم المهام المكلفون بها.

٣- الإنتاج ذو المعني، والايمان بأن المهمة التي ينخرطون فيها ذات مغزي وبالتالي التفاني نحو إنهاء المهمة.

٤- المثابرة والسعي المستمر نحو حل المشكلات التي تعرض عليهم .

وتضيف كاترين تريسا katherine Teresa (15: 2015) مجموعة من الفوائد الأخرى ومن بينها:

١- إعطاء الطلاب ملكية تعلمهم.

٢- توفير الحرية في التعلم، وتغيير مفاهيم الفشل لدي الطلاب بحيث لا يتضمن أي مشاعر سلبية.

٣-توفير فرص تعليمية مختلفة.

٤- اكتشاف الدوافع الذاتية للتعلم لدي الطلاب.

٥- زيادة الفهم والاستيعاب، وتشجع على التعلم السلس والفعال.

كما توضح سوزان ساندوسكاي Susan Sandusky(2016: 22) أن التعليم بمحفزات الألعاب يوفر عدداً من الفوائد المحتملة، يمكن سردها فيما يلي:

١- منح الطلاب كامل الحرية فى امتلاك آلية التعلم التى يحبونها ويستوعبونها.

٢- التحفيز على التعلم الذاتى المستمر، وإثارة لدافعية .

٣- منح فرصة التعلم باستخدام الشخصيات الافتراضية.

٤- توسيع هامش الحرية فى الخطأ والمحاولة دون أيّة انعكاسات سلبية.

٥- إتاحة التعلم بواسطة وسائل تعليمية تكنولوجية مختلفة.

٦- محاولة ربط التعليم بالحياة الواقعية والتطبيق العملى.

٧- إعداد مجموعة مناسبة وغير محدودة من المهام للطلاب.

وهناك عدد من الدراسات التي أكدت أن للمحفزات تأثيراً إيجابيًا على المستوى المعرفي، والاجتماعي، والترويحي، والعاطفي ومنها دراسة أماندا جينيفا Amanda Geneva (2017) التي ركزت على الجانب المعرفي فأشارت إلى أن استخدام المحفزات في تدريس بعض الأنشطة العلمية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في وحدة الغذاء الصحى قد أدى إلي تطوير المعرفة العلمية لديهم ، وتوسيع مداركهم العقلية، وتمييزيهم بين الغذاء الصحى وغير الصحي من الخضروات والفاكهة والأكلات السريعة التي تؤدى إلى أمراض مزمنة خاصة السمنة، وقد أضيف عامل التذوق إلى المحفزات أدى إلى زيدة تفضيلهم للأكل الصحى من الخضروات والفاكهة، والنفور من الأكلات السريعة غير المفيدة.

ودراسة جينيفر يعقوب Jennifer Jacobs (2016) التي أكدت أن استخدام أسلوب محفزات الألعاب يؤدى إلي تعزيز تحصيل التلاميذ خلال عملية التدريس لمقرر الأدب واستخدمت الشارات والنقاط وقد اثرت تاثيرا كبيرا في تحصيل الطلاب لهذا المقرر حيث كان الطلاب مدفوعون بدوافع جوهرية لأداء المهام المنوطة بهم لتحقيق الإنجاز المطلوب والحصول على المحفز المناسب.

وعلى المستوى الإجتماعى والعاطفى تؤكد ذلك دراسة ريتشارد تشاد Richard Chad (2013) التي هدفت إلى معرفة درجة التعاون والعمل الجماعى للطلاب خلال تطوير نظام عملية التعليم وتغيير السلوك بهدف الحد من السلوك الأناني لدى الأطفال، وتضمن المنهج تحديد مجموعة من الألعاب التعليمية المدعمة بتقنية المحفزات والنجاح في أداء هذه الألعاب يشترط توفير قدر كبير من التعاون فيما بينهم والفكرة هي أنه كلما تحسن المستخدمون في لعب اللعبة ، فإنهم سيصبحون أكثر تعاونا.

كذلك أكدت دراسة ستانلي يولجين ، وأثينا جويس Stanley-Yolgeçen, Athena Joyce (2018) التي هدفت إلى استكشاف تأثير محفزات الألعاب على المشاركة والدافعية للإنجاز في تدريس الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي من جنسيات متعددة ولغات محلية متنوعة بالصين وأكدت نتائج الدراسة أن الانخراط في العمل الجماعى بين الطلاب للحصول على المحفزات المنتظرة قد أدى إلي زيادة التعاون والمشاركة دون الاهتمام بجنسية كل منهم تجاه الآخر وبعض النظر عن لغته الأم أو معتقداته الدينية.

وباستقراء الفوائد السابقة لمحفزات الألعاب نجد أن منها متعلق بالفوائد العقلية؛ كالفهم، والاستيعاب والقدرة على حل المشكلات، ومنها ما هو متعلق بالفوائد الاجتماعية؛ مثل: التعاون، والإيثار، ومساعدة الآخرين، وتبادل الهدايا، كما يوجد لمحفزات الألعاب فوائد نفسية؛ حيث إنها تتيح للمتعلم حرية التعبير عن ميوله ورغباته، وأيضا فوائد تعليمية تثير روح المنافسة مع الذات ومع الآخرين خلال عملية تعلمهم.

ثالثا: عناصر محفزات الألعاب Gamification.

هناك ثلاث فئات لعناصر الألعاب المتعلقة بالمحفزات التعليمية وهي: (الميكانيكية، والديناميكية، والمكونات)، وهذه العناصر منظمة في ترتيب تنازلي من حيث التجريد، حيث إن كل ميكانيكية تنطوي تحت واحدة أو أكثر من الديناميكيات، وكل مكون ينطوي تحت واحد أو أكثر من العناصر ذات المستوى الأعلى، ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

١- المكونات :

وتعرف على أنها القرارات التي يتخذها مصمم اللعبة؛ لتحديد الهدف، والقواعد، والإعدادات والسياق، وأنماط التفاعل، وحدود الموقف داخل اللعبة التي لا تتغير من لاعب إلى آخر، وتظل ثابتة مع نفس اللاعب إذا حاول الدخول مرة ثانية.

ويرتبط اختيار المكونات بنوايا النظام والغرض منه ، ومجموعة المستخدمين المستهدفين ، وأدوات (البرامج) المعنية. ومع ذلك فإن الاستخدام الذكي لهذه المكونات؛ لتلبية متطلبات المصمم بنجاح هو أكثر تحديًا ويتطلب تفكيرا دقيقاً.

وتُقسم الآليات المحركة للعبة إلي ثلاثة أنواع، الأولى: النواحي السلوكية والنفسية للمستخدم، والثانية: آليات التغذية الراجعة وهي التي تظهر مستوى نجاح اللاعب في مهامه، والثالثة: آليات التقدم وهي المستخدمة في نمو مهارات اللاعب ذات المعني.
(Robson,K & et al,2015:780)

ويذكر كل من ليون وود توريستن رينرز Wood Lincoln& Torsten Reiners (2015: 4-5) أن من أكثر الآليات المحركة انتشارا ما يلي:

- ✓ النقاط : لقياس وتقدير عدد مرات النجاح.

- ✓ الشارات: لتمثيل النجاح والإنجازات المحددة مسبقاً، وذلك لتحفيز المستخدمين على تحقيق أهدافهم الشخصية دون منافسة مباشرة.
- ✓ لوحات الشرف (قوائم المتصدرين): وذلك بعرض أسماء المتقدمين في أول القائمة بالنسبة لباقى الزملاء.
- ✓ المهام: التي ينتقل فيها المستخدم من خلال تحدي لآخر، والتي يجب أن تكون دقيقة ومفهومة وموجزة؛ لتحقيق هدف محدد بهدف الحصول على المكافأة .
- ✓ المنافسة / التحدي: بين اثنين من المستخدمين؛ لأنها تسعى إلى التفوق على آخر.
- ✓ السلع الافتراضية : والتي يُنظر إليها على أنها ذات قيمة؛ حيث يتم استبدال النقاط وصرفها بهدايا و ألعاب افتراضية، وغالبًا ما تمنح ميزة للمستخدم ؛ مما يوفر شعورا بالفردية والتميز.
- ✓ مستويات الصعوبة: مما يوفر للمستخدمين تحديًا جديدًا عند تقدمهم ؛ فالزيادات التدريجية في الصعوبة تعني أن المستخدمين لا يفشلون أبدًا.
- ✓ الهدايا: تمنح للمستخدمين الفائزين أو المستخدمين الذين أنجزو مهامهم؛ من أجل إثابتهم لفعل ذلك، ومن ثم استمرار تحفيزهم لمهام قادمة.

٢- الميكانيكية (الآليات المحركة للعبة):

والميكانيكية أكثر تجريداً من المكونات ، وغالبًا ما ترتبط بالطبيعة المستمرة لكيفية تطور المكونات المحددة بمرور الوقت، أو كيفية تفاعل المستخدمين في إطار العمل. وهي المفاهيم التي تحدد الإجراءات المحتملة من قبل المستخدم خاصة الإرشادات التي تحدد كيفية تقدم اللعبة . (Glover, I,2013: 5) .

وتتضمن القائمة التالية بعض ميكانيكا الألعاب التالية:

- ✓ التحديات (الألغاز أو أي مهمات تتطلب مجهودا لحلها).
- ✓ الحظ (عناصر العشوائية).
- ✓ المنافسة (لاعب واحد أو مجموعة تفوز بينما يخسر الآخر أو المجموعة الأخرى).
- ✓ التعاون (يجب على اللاعبين أن يعملوا سوياً لتحقيق أهدافهم المشتركة).
- ✓ التغذية الراجعة (المعلومات حول كيفية عمل اللاعب).
- ✓ كسب الموارد (الحصول على الفائدة أو العناصر القابلة للتجميع).
- ✓ المكافآت (فوائد عمل أو إنجاز ما).
- ✓ المعاملات (التجارة بين اللاعبين مباشرة أو من خلال وسطاء).
- ✓ التحولات (المشاركة المتعاقبة بواسطة تبادل اللاعبين).
- ✓ حالة الفوز (الأشياء التي تدفع اللاعب أو المجموعة للفوز) (Boer, P, 2013: 24) .

وتدخل كل ميكانيكية في تحقيق واحدة أو أكثر من الديناميكيات كحدث عشوائي، فالجائزة التي تظهر بدون أي تنبيه قد تحفز شعور المرح، وحب الاستطلاع لدى اللاعبين، ويمكن أيضا أن تكون طريقة للحصول على مشتركين جدد، أو لإبقاء اللاعبين ذوي الخبرة مشتركين.

٣- الديناميكية (طبيعة التفاعل فى أثناء اللعبة):

ويقصد بها تحديد ردود الأفعال التي تظهر على المستخدمين خلال استخدام الآليات التي تم تنفيذها كما أنها تشكل أنماط سلوك المستخدمين التي تظهر خلال مشاركته في أداء المهام بعكس الآليات التي يتم وضعها من قبل المصمم، وتصف طبيعة ردود أفعالهم.

وهي السلوكيات الناتجة والتفاعلات بين المستخدمين التي يتم تحفيزها من قبل المكونات، والميكانيكيات الموصوفة (Bunchball,C,2012: 30).

وتتضمن القائمة التالية بعض ديناميكية الألعاب التالية:

- ✓ القيود: (الحدود الملزمة).
- ✓ المشاعر: (حب الاستطلاع - التنافس- السعادة)، والتي يمكن تسخيرها لتحقيق النتائج المرجوة.
- ✓ الرواية : (الثبات - القصة المستمرة) عن مغامراته المستمرة و نجاحاته في أداء مهامه.
- ✓ التقدم: (نمو وتطور اللاعب) خلال أداء المهام المكلف بها.
- ✓ العلاقات: (التفاعلات الاجتماعية، وتولد مشاعر من الصداقة الشديدة، والارتباطات العاطفية) بينه وبين أقرانه في تنفيذ المهمة (Boer, P, 2013: 24).

وتشمل طبيعة التفاعل- كما تشير راجات باهاريا Rajat Paharia (2013: 23-24) على الرغبات الإنسانية التالية:

- ✓ المكانة: والتي يحصل عليها المستخدم بعد الترقي أو الفوز على المنافسين التي يحقق من خلالها الشهرة والوجاهة الاجتماعية ولفت الانتباه إليه من قبل الأخرين.
- ✓ الإنجاز: يصحب الفوز للمستخدم شعور بالانجاز؛ حيث إن المستخدم يمارس جهوداً مطولة ومكررة، ومدفوعة بالعمل لتحقيق أهدافه.
- ✓ التعبير عن الذات: حيث يمنح المستخدم فرصة كاملة للتعبير عن استقلاليته وأصالته وتفرده ، وكذلك التعبير عن هويته بكل حرية.
- ✓ المنافسة: حيث تزداد المنافسة بين المستخدمين عندما تظهر نتائج أدائهم مقارنة بزملائهم، ويتم ترتيبهم من الأعلى للأدني
- ✓ الإيثار: وذلك من خلال إعطاء الهدايا للآخرين واستلامها منهم؛ حتى يتمكنوا من دخول المهمة.

رابعا: الجوانب الرئيسية لتصميم الألعاب المحفزة Gamification :

يرى ماراش فرانسيسكو Marache-Francisco(2015: 11-18) أن هناك ثلاثة جوانب رئيسية تقف وراء تصميم الألعاب المحفزة وهي أساليب الحركة الحسية ،والتي تنتج من خلال استخدام الآلات والأدوات الحسية عند استخدام الألعا،ب والحوافز العاطفية ،والالتزامات وهي ناتجة عن مدى تفاعل اللعبة مع الطلاب والأشخاص المستخدمين لها، والأبعاد المعرفية لتصميم تفاعل التلعيب وهي مرتبطة بمدى فهم المستخدم أو الطالب للعبة من عدمه، وكل هذه الجوانب مرتبطة ومتداخلة معا.

ويمكن تفصيلها كما يلي:

١-أساليب الحركة الحسية:

وذلك من خلال تقديم ألعاب بصرية تعتمد على تفعيل حواس البصر واللمس؛ لذلك فهناك أهمية للعناية بالعناصر البصرية مثل: الألوان، والصور، والرسومات ثنائية وثلاثية الأبعاد، كما أن هناك أهمية لاستخدام الأصوات والمؤثرات الصوتية ودورها في توليد ردود أفعال مناسبة من المستخدمين.

٢-الحوافز العاطفية والالتزامات.

ويقصد بها الناحية التي تشجع المستخدمين وتحفزهم على العمل، وذلك من خلال إثارة مشاعرهم، وعند تصميم محفزات الألعاب يجب مراعاة الحاجات الاجتماعية للمستخدمين؛ لتعزيز بعض الصفات والقيم الحميدة مثل: المساعدة، والايثار، والإهداءات في جو تنافسي شيق.

٣-الأبعاد المعرفية للتفاعل.

إن فكرة تصميم الألعاب الحفزة تدور حول تحويل سلوك المستخدمين نحو إنجاز مهام محددة من خلال عناصر الألعاب، والتي توجهه للتقدم من خلال نظام اللعبة، وذلك بسرد مجموعة من التعليمات والإرشادات التي تعين المستخدمين على استكمال المهام المكلفون بها.

المحور الثالث: المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية الرقمية المرتبطة بها.

يعرض هذا القسم مفهوم المواطنة الرقمية، وقيمها، وأهميتها، ومراحل تنميتها، والمهارات الحياتية المرتبطة بها.

أولا: مفهوم المواطنة الرقمية:

يعد مفهوم المواطنة الرقمية من المفاهيم الحديثة التي أحدثتها ثورة التقنيات والمعلومات ما يسمى بالمجتمعات الرقمية، وهي مجتمعات تقوم جل نشاطاتها على التقنية الحديثة، والتي فرضت على المواطنين تعلم وممارسة الكثير من الأساليب التقنية المتقدمة؛ لمواكبة التقدم التقني المعاصر، فالتقنية ووسائل الاتصال الحديثة لم تعد من سبل الترفيه والتسلية، ولم تعد أيضا محصورة على طبقة الأثرياء بل أضحت ضرورة اجتماعية لا سبيل للعيش الكريم بدونها، ووسيلة حتمية للتواصل والحصول على الكثير من الخدمات التعليمية والمعرفية والخدمية، و مفهوم المواطنة الرقمية يعد من المفاهيم الناشئة مع تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، وجنب إلى جنب مع هذا المفهوم تغيرت خصائص الإنسان الفردية والاجتماعية والثقافية.

وتعددت مفهومات المواطنة الرقمية؛ فيعرفها كامل الدسوقي الحصري(٢٠١٦: ٣٣) بأنها المحددات الثقافية الصحيحة والاجتماعية والقانونية والأمنية ذات الصلة بالتكنولوجيا، والتي تمكن الفرد من تحديد معايير استخدام التكنولوجيا بالشكل المناسب، وممارسة السلوكيات الأخلاقية في أثناء التعامل معها بما يمكنه من الاستفادة من العالم الرقمي والمساهمة في تطور المجتمع.

وتعرفها سيرسون هانكوك Searson Hancock (2015: 735) بأنها الاستخدام الآمن والمسؤول والأخلاقي لتكنولوجيا المعلومات كأعضاء في المجتمع الرقمي.

وهي تفاعل الفرد مع غيره باستخدام الأدوات والمصادر الرقمية مثل الحاسوب بصوره المختلفة، وشبكة المعلومات كوسيط للاتصال مع الآخريين باستخدام العديد من الوسائل أو الصور مثل: البريد الإلكتروني، والمدونات، والمواقع، ومختلف شبكات التواصل الاجتماعي.
(Edmonton Catholic chools, 2012: 4)

كما أنها مجموعة الأفكار والمباديء والبرامج والأساليب التي يحتاج الآباء والمعلمون والمربون والمشرفون علي استخدام التكنولوجيا أن يعرفوها حتي يستطيعوا توجيه الأبناء والطلاب ومستخدمو التكنولوجيا؛ حيث تسعى لإيجاد الطرق المثلى التي تحمي المراهقين والأطفال دون الوصول إلى حالة التحكم الحاد وخاصة أنه عمليا أصبح من المستحيل التحكم فيما يطلع عليه الأطفال والمراهقون على شبكة الإنترنت من خلال الأجهزة المحمولة(غسان مراد،٢٠١٠: ١).

ويعرفها بأنها إعداد الطلاب لمجتمع مليء بالتكنولوجيا، وذلك بتدريبهم على الالتزام بمعايير السلوك المقبول عند استخدام التكنولوجيا بالمدرسة، أو المنزل، أو أي مكان آخر (لمياء إبراهيم المسلماني، ٢٠١٤: ٢٣).

مما سبق يمكن تحديد أهم ما يتضمنه مفهوم المواطنة كما يلي:

- معرفة العالم الافتراضي أو الرقمي ومكوناته.
- امتلاك مهارات مختلفة لاستخدامها في التواصل مع قضايا العالم الرقمي.
- الالتزام بالواجبات الأخلاقية خلال التعاملات المختلفة مع العالم الرقمي.
- مواجهة سلبيات التعامل مع المجتمع الرقمي تربويا.

ثانيا: أبعاد المواطنة الرقمية:

تتعدد أبعاد المواطنة الرقمية حيث تشتمل على تسعة أبعاد تندرج تحت ثلاثة محاور رئيسية (الاحترام، والتعليم، والحماية) يمكن عرضها كما تناولها عدد من الكتابات والأدبيات الخاصة بالمواطنة الرقمية.

المحور الأول : الاحترام الرقمي

١- الوصول الرقمي:

ويقصد به إتاحة الفرص الكافية والمتكافئة لجميع أفراد المجتمع فيما يتعلق بالتكنولوجيا من حيث بنيتها الأساسية وخدماتها؛ مما يعني أن نقطة البداية في المواطنة الرقمية هي العمل نحو توفير الحقوق الرقمية المتساوية، ودعم وصول التكنولوجيا للجميع، ومن ثم فإن الاستبعاد الرقمي يجعل من الصعب تحقيق النمو للمجتمع (هالة حسن الجزار، ٢٠١٤: ٤٠٩).

ويعبر الوصول الرقمي عن المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، وعدم وجود فجوة رقمية بين المستخدمين، وتعتمد على قدرة كل شخص للوصول إلي جميع الأدوات في المجتمع الرقمي، وكيفية استخدامها على مستوى صحيح و مقبول تساعدهم في البحث عما يريدون، واستخدامها متي يشاءون، ولكي يتحقق ذلك لا بد من توفير الأماكن، وتهيئة المرافق من قبل المسئولين في تطبيق برامج التكنولوجيا في المجتمع، ومساعدة البعض مثل ذوي الاحتياجات الخاصة علي استخدام هذه التقنية كفرد من أفراد المجتمع؛ ليحصلوا على تعليم مناسب مثل أقرانهم (مايك ريبل، ٢٠١٢: ٣٤).

ويعتبر الوصول الرقمي أو الإتاحة الرقمية من العناصر الأساسية لفهم المواطنة الرقمية، ويواجه هذا المفهوم مجموعة من التحديات خاصة في المجتمعات التي يقل فيها استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ فالوصول الرقمي حق لكل مواطن من أجل تحقيق المساواة لكل المواطنين، وينبغي أن يكون هناك تمويل وتطوير مناسبين لدعم وصول التكنولوجيا العادل؛ لضمان محو الأمية التكنولوجية، ودعم التعلم التكنولوجي(Millner,D, 2005: 4).

١- السلوك الرقمي :

ويقصد به معايير السلوك والإجراءات الصحيحة التي يتبعها المواطن خلال استخدامه للتكنولوجيا؛ مما يجعله نموذجا يحتذى به، وبمعنى آخر هو الاستخدام الآمن والمسئول والأخلاقي للتكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها، وغالبا ما يتم فرض بعض القوانين على المستخدمين أو يتم حظر التقنية لوقف الاستخدام أو السلوك غير اللائق (Bailey,G & Ribbl, ,2007: 18).

ويطلق على السلوك الرقمي- كما تشير هالة الجزار (٢٠١٤) -مسمي اللياقة الرقمية؛ حيث يفرض على المستخدمين مجموعة من القواعد أو السلوكيات الأساسية التي يجب اتباعها لجعل الإنترنت مكانا أفضل للجميع بمن فيهم المستخدم، أو هي معايير السلوك المتوقع من مستخدمي التكنولوجيا الرقمية (هالة الجزار،٢٠١٤: ٤٠٤).

وتهتم المواطنة الرقمية بنشر ثقافة الإتيكيت الرقمي بين الأفراد وتدريبهم؛ ليكونوا مسؤولين في ظل مجتمع رقمي جديد؛ ليتصرفوا بتحضر مراعين القيم والمبادئ ومعايير السلوك

الصحيحة؛ لذلك ينبغي على المؤسسات التربوية تنمية التصرفات اللائقة فيهم كمواطنين رقميين حيث إن سن اللوائح والقوانين ليست كافية لمنع السلوك غير اللائق (جمال الدهشان، ٢٠١٦: ٨٠).

٢- القوانين الرقمية

العالم الرقمي له عديد من القوانين والقواعد والضوابط التي تحكم سلوك الأفراد المستخدمين من حماية حقوق الملكية الفكرية، واستخدام البرامج المختلفة. ويقصد بالقوانين الرقمية المسئولية الإلكترونية للإجراءات والتصرفات وهى القيود التشريعية التي تحكم استخدام الفرد للتكنولوجيا؛ حيث إن الإنترنت يتيح نشر وتحميل المواد المختلفة، وهذا يسبب كثير من المشكلات المرتبطة بأن المستخدم قد لا يضع في اعتباره المناسب وغير المناسب، وهنا يأتي دور القانون الرقمي الذي يجرم أفعالًا بعينها، ويضع مرتكبها تحت طائلة المحاسبة القانونية؛ لذلك يجب على الفرد أن يكون يقظا تجاه السلوكيات غير القانونية في العالم الرقمي، ويكون عضوًا فعالًا في الإبلاغ عن السلوكيات غير القانونية(لمياء إبراهيم المسلماني، ٢٠١٤: ٢٣).

وهناك عديد من المخالفات التي يمكن ارتكابها خلال التعامل مع التكنولوجيا مثل: السطو على الملكية الفكرية لبعض الناشرين والمؤلفين دون سابق إذن، والانتحال العلمي، والاعتداء على العلامات التجارية، وسرقة أعمال الآخرين، واختراق معلومات الآخرين والتعدي على هوية الآخرين أو أفكارهم على الإنترنت والتحميل غير القانوني للصوتيات وصناعة الفيروسات المدمرة (صبحي شعبان علي شرف، ومحمد السيد أحمد الدمرداش ،٢٠١٤: ٥).

المحور الثاني: التعليم الرقمي

١- الاتصالات الرقمية.

أصبح التبادل الإلكتروني للمعلومات من أبرز التغيرات الهامة التي أحدثتها الثورة الرقمية وتتنوع وسائل الاتصال ما بين البريد الإلكتروني، والهواتف النقالة والرسائل الفورية، وبذلك غيرت الاتصالات الرقمية أساليب التواصل بين الناس حيث أصبحوا قادرين على إجراء اتصالات دائمة ومباشرة مع أي فرد في أي وقت وأي مكان(جيدور حاج جيدور، ٢٠١٦: ٧٢٦-٧٢٧).

والاتصال الرقمي يندرج تحت نوعين: الأول: الاتصال غير المتزامن والذي يتم في عملية تبادل المعلومات بين المستخدمين متحررًا من زمن معين لهذا التبادل مثل: الاتصالات التي تتم عن طريق البريد الإلكتروني، وقوائم النقاش، والمنتديات، وأغلب شبكات التواصل الاجتماعية، ومثل هذا التواصل يبقي محفوظا على مر الزمن، ولكن توجد عواقب لميزة الاحتفاظ بهذا التسجيل؛ حيث ينسى المستخدمون أنه على الرغم من أنهم قد يحذفون رسالة ما فإنها تكون محفوظة في العادة في خوادم معينة، وهذا يعنى أن المستخدمين بحاجة للتفكير بما يقولونه عند التبادل الرقمي للمعلومات.

أما النوع الثاني من الاتصال الرقمي يتمثل في الاتصال التزامني، والذي يكون مقيد بزمن معين يتم فيه تبادل المعلومات بين المستخدمين عبر تقنيات معينة كالهواتف الخلوية، والمواقع التي توفر خدمة الدردشة بأنواعها المختلفة: النصية، والمصورة، والصوتية وتفيد في التعزيز الفوري، والتغذية الراجعة الناتجة من عملية التواصل بين المستخدمين (Oheler,G,2011: 40-42).

٢- محو الأمية الرقمية.

أصبح محو الأمية الرقمية هدفا للدول التي تسعي إلى بناء مجتمعات متطورة وحديثة عن طريق إكساب أبنائها المهارات الأساسية التي تمكنهم من استخدام التقنيات الرقمية في حياتهم اليومية، والتي يمكن من خلالها تطوير الفرص التجارية والاجتماعية والثقافية لأنفسهم أو عائلاتهم أو لمجتمعاتهم، ولا يتوقف محو الأمية الرقمية على المهارات الأساسية

لاستخدام التقنيات الرقمية بل يتعداه إلي بناء القدرات لاكتشاف المعلومات عند الحاجة إليها، وتحديد مكانها وكيفية الوصول إليها، واستعمالها وتقييمها (Millner,D, 2005: 5 -6).

كما يقصد بها تعليم وتدريس الآخرين كيفية استخدام التقنية الرقمية بشكل مناسب مع تقديم إيضاحات عن كيفية استخدام الأدوات الرقمية، والانتقاء من بينها والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها؛ ونظرا لدمج مستجدات التكنولوجيا في كافة المجالات بسرعة؛ فلا بد من تعليم الدارسين على استخدامها بسرعة وكفاءة عالية أخذا في الاعتبار حاجتهم إلي مستوى عالي من مهمات محو الأمية المعلوماتية(إيمان جمعة شكر، ٢٠١٤: ٧٠).

٣- التجارة الرقمية.

إن الجانب الأكبر من الاقتصاد الآن يتم من خلال القنوات التكنولوجية، ومن ثم تقع عمليات التبادل والمقايضة خلال الإنترنت بصورة مشروعة وقانونية، وبذلك ينبغي على كل من البائع و المشترى أن يكونوا على وعي بالقضايا المتعلقة بهذه العمليات؛ فقد أصبح الاتجاه السائد لدى كثير من المستخدمين هو شراء ألعاب الأطفال والملابس عبر الإنترنت. وفى الوقت ذاته ظهر على ساحة المعاملات قدرا مماثلا من المنتجات والخدمات التي تتعارض مع قوانين ولوائح بعض الدول؛ مثل تنزيل البرمجيات دون ترخيص(هالة حسن الجزار، ٢٠١٤: ٢٧) .

و تعتبر التجارة الإلكترونية أو الرقمية من التعبيرات الحديثة التي دخلت الحياة اليومية ونستخدمه في عديد من الأنشطة الحياتية ، ويقصد به أداء النشاط التجارى باستخدام الوسائط، والأساليب الإلكترونية مثل الإنترنت؛ لذلك لا بد أن يتعلم مستخدم الإنترنت أساليب تصنع منه مستهلكا فعالا في عالم جديد من الاقتصاد الرقمي(جمال الدهشان،٢٠١٤: ٥).

المحور الثالث: الحماية الرقمية

١- الحقوق والمسئوليات الرقمية.

يقصد بها المزايا والحريات الممتدة لجميع مستخدمي التكنولوجيا والتوقعات السلوكية التي معه، وتوعية الجيل بحقوقهم ومسؤولياتهم عند استخدام التقنيات الرقمية، والالتزام بسياسات الاستخدام المقبولة من قبل الجهات المختصة، والقوانين الرقمية، والأنظمة الأخلاقية في العالم الرقمي، واستخدام التكنولوجيا الرقمية بمسؤولية ووعى . كما يمكن لأي مواطن رقمي امتلاك حقوق ملكية لأعماله، أو السماح بنشر إنتاجه مجانا عبر شبكة الإنترنت، والوعي بعدم إيذاء الآخرين بالسلوكيات والكلمات غير المسئولة كالتهديد، والابتزاز، والتحرش اللفظي(رشاد أحمد حسن التخاينة،٢٠١٧: ١٨).

وتتمثل أهم الحقوق والمسئوليات التي ينبغي تدريب الطلاب عليها – كما حددها الاتحاد الأمريكي للحريات المدنية لولاية واشنطن Amierican Civil Liberties Union of Washinton state (2012: 18-20)- فيما يلي:

أ-الحقوق الرقمية: ينبغي أن يكون لكل فرد.

- هويته الرقمية الخاصة به.
- سيطرة متفردة على هذه الهوية.
- التأكد من هويات الآخرين.
- الوصول إلى المعلومات المتاحة على الإنترنت.
- الحصول على المعلومات التي يحتاج إليها الفرد بأسعار مناسبة.
- التعبير عن رأيه في إطار القواعد المشروعة.
- رفض أي مطالب لإقامة علاقات رقمية غير مرغوبة.

ب- المسئوليات الرقمية: ينبغي على الفرد أن يحرص علي:

- معاملة الآخرين باحترام مهما كان جنسهم أو دخلهم أو نوع إعاقتهم.
- حماية الهوية الرقمية من استخدامها في أمور غير مشروعة.
- اتخاذ الإجراءات المناسبة عندما تتعرض الهوية الرقمية للخطر.
- الالتزام بالقواعد والقوانين التي تحكم السلوك الرقمي.
- عدم تحميل أي مواد بشكل غير مشروع.

٢- الأمن الرقمي.

ويقصد بها اتخاذ الاحتياطات اللازمة لمنع ما يهدد الأمن الرقمي، فالطلاب يستخدمون شبكات الإنترنت لتوسعة الصداقات واستكشاف الاهتمامات، والحصول على المعلومات، والحصول على المعرفة التي يصعب الحصول عليها من المدرسة أو المجتمع، وقد يكون لهذه التعاملات بعض الأضرار مثل: تلقي الرسائل غير المرغوبة، والبرمجيات الخبيثة، وسرقة المعلومات التي تخترق خصوصية الفرد وتهدد أمنه.

ويشير مايك ريبيل (٢٠١٢: ١٧) إلى أن تحقيق الأمن الرقمي يمكن أن يكون من خلال ما يلي:

- حماية الأجهزة وأمن الشبكات.
- حماية الأمن الشخصي (سرقة الرقم السري للبريد الإلكتروني- والتصيد عبر الإنترنت).
- حماية الأمن المدرسي (القرصنة والفيروسات).
- حماية أمن المجتمع (التهديدات الإرهابية).

٣- الصحة والسلامة الرقمية.

إن التعامل غير الرشيد مع التكنولوجيا قد يعرض الأفراد لعديد من الأخطار الصحية التي تؤثر عليهم كالاجهاد النفسي، والمشكلات الاجتماعية المترتبة على الاستخدام المفرط؛ لذلك يجب توجيه انتباههم نحو معرفة الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا. كذلك الحالة المزاجية السيئة والعزلة التي أصبحت شائعة خلال استخدام التكنولوجيا وإدمان الإنترنت الذي انتشر على مستوي العالم (حنان عبد العزيز عبد القوي، ٢٠١٦: ٤٠٣).

كذلك أصبحت التكنولوجيا هي الرفيق الدائم لأغلب الأشخاص، وأصبحت متطلب لا يمكن الاستغناء عنه؛ لذلك من الواجب تبني عادات سليمة تضمن للفرد صحة وسلامة بدنية ونفسية؛ للحماية من تلك المخاطر كالتأثير السلبي على الذاكرة، وجعل وظائف الدماغ خاملة طوال الوقت، ومساهمته في الانطواء والكآبة، وقد تتسبب أيضا في الإصابة بأمراض عديدة مثل: السرطان، والأورام الدماغية، والصداع، والإجهاد العصبي؛ لذلك لا بد من موازنة النواحي الإيجابية للتكنولوجيا مع المخاطر الصحية المحتملة، والتأكد من أن المستخدمين لديهم العادات المناسبة لضمان سلامتهم(أمل القحطاني، ٢٠١٨: ٨٨).

ثالثا: أهمية المواطنة الرقمية ومبرراتها.

تشير عدد من الكتابات والأدبيات إلى تميز المواطنة الرقمية بعدد من الخصائص يتضح من خلالها الدور الكبير الذي تؤديه في إعداد مواطن قادر على تفهم القضايا الثقافية والإنسانية والاجتماعية المرتبطة بالتكنولوجيا ومنها:

- الممارسة الآمنة، والاستخدام المسئول والقانوني والأخلاقي للتكنولوجيا.
- تنمية السلوك الإيجابي خلال استخدام التكنولوجيا كالتعاون والإنتاج الإيجابي.

- تحمل مسئولية التعلم مدي الحياة.(Eugene, O, 2007, 24) .

وأصبح نشر ثقافة المواطنة الرقمية أمرا ضروريا- كما تؤكد دراسة إيمان جمعة شكر(٢٠١٤)- بسبب تزايد عدد مستخدمي الإنترنت؛ ولأنها أصبحت الكفيلة بمساعدة المعلمين والتربويين وأولياء الأمور لفهم ما يجب على الطلاب معرفته من أجل استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب فهي وسيلة لإعداد الطلاب؛ للانخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة الوطن عموما وفى المجال الرقمي خصوصا.

وتؤكد دراسة هالة الجزار (٢٠١٤) أن للمواطنة الرقمية أهمية فهي تهتم بتوعية مختلف المراحل العمرية بمفهوم المواطنة الرقمية ورفع مستوى الأمان الإلكتروني، وتمثيل الدولة بأحسن صورة من خلال السلوك الرقمي السليم، وتقليل الانعاكاسات السلبية لاستخدام الإنترنت على الحياة الواقعية ونشر ثقافة حرية التعبير الملتزمة بالأدب.

ويرجع ذلك الدور المهم إلى أن هناك مبررات قوية تستدعي الاهتمام بنشر ثقافة المواطنة الرقمية على جميع المراحل الدراسية، وأكدت دراسة جمال الدهشان (٢٠١٦) أن من مبررات الاهتمام بتنمية قيم المواطنة الرقمية للطلاب في كافة المراحل الدراسية؛ حيث تزايد عدد مستخدمي الإنترنت في الوطن العربي حيث وصل عددهم إلي ١٩٧ مليون في نهاية عام ٢٠١٧ إضافة إلى الاعتماد على التكنولوجيا في كل جوانب الحياة، ونشر ثقافة المواطنة الرقمية في المنزل والمدرسة والجامعة؛ لتعزيز حماية الطلاب من الأثار السلبية للاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا.

وتشير دراسة حنان عبد العزيز(٢٠١٦) أن أحد المبررات التى تدعو للاهتمام بالمواطنة الرقمية استخدام مستجدات ثورة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات؛ حيث أصبحت قوة الدول تقاس بما تملكه منها فمن يملكون المعرفة وتتاح لهم المعلومات هم أصحاب القوة اليوم، كذلك أصبحت المعرفة متاحة للطلاب بوفرة عبر الإنترنت لكن معظمها أصبح في طور الانتحال أو السرقة دون وعى أو إدراك منهم.

كما تعد ظاهرة (الفرانكو أراب) أحد المظاهر التي دعت إلى أهمية المواطنة الرقمية، وهي لغة تعد هجينا مكونة من حروف وأرقام إنجليزية بنطق عربي عامي، وهي مستخدمة بكثرة بين الشباب، وهي وسيلة أدت إلى تدمير اللغة العربية؛ فاللغة في طريقها للاندثار من خلال التحول والاختفاء والاندثار بسبب تلك الظاهرة التي أضحت اللغة الأولي للشباب على الإنترنت (محسن خضر، ٢٠٠٩: ١٣١).

رابعا: مراحل تنمية المواطنة الرقمية.

تحدد دراسة كل صبحي شعبان علي شرف، ومحمد السيد أحمد الدمرداش(٢٠١٤)، ودراسة لمياء التلمساني(٢٠١٤) مراحل تنمية المواطنة الرقمية، كما يلي:

١- الوعي:

ويعنى انهماك الطلاب في أن يكونوا مثقفين تكنولوجيا؛ فالتثقيف هنا أوسع من مجرد توفير المعلومات والمعارف الأساسية حول المكونات المادية والبرمجية، وإنما يحتاج الطلاب لأن يتعلموا ما هو مناسب وغير مناسب عند استخداماتهم لتلك التقنيات الرقمية الحديثة.

وهناك عدد من التساؤلات الإرشادية التي يمكن للطلاب الاستعانة بها لتنمية هذا الوعي ومنها:

- كيف يمكن لى استخدام التكنولوجيا؟
- ما مدى معرفتي بالاستخدام المناسب وغير المناسب للتكنولوجيا؟
- ما مدى معلوماتي بالأثار المترتبة على أفعالي عندما استخدم التكنولوجيا؟

٢- الفهم:

يقصد به تنمية القدرة علي تحديد الاستخدام المناسب وغير المناسب للتكنولوجيا؛ فالمستخدم بحاجة إلى أن يكون لديه فكرة عن نتيجة استخدامه للتكنولوجيا قبل الاستخدام، وهنا تطرح التساؤلات التالية:

- هل يمكن لي أن أكسر القواعد والقوانين الأخلاقية بهذا الاستخدام ولماذا؟
- هل سبق لي أن سمعت أو قرأت أوشاهدت سلوكا مثل هذا؟
- ما النتائج المترتبة علي ذلك؟
- هل يمكن للمواطنة الرقمية أن تساعدني في تحديد مدى مناسبة أعمالي؟

٣- الفعل (الممارسة الموجهة):

ويقصد به الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا بصورة مناسبة في مناخ يشجع على المخاطرة والاكتشاف وتحت إشراف المعلم ومراقبته؛ حيث من المتوقع أن يخطئوا فهم يحتاجون إلي المساعدة ومن ثم تصبح المدرسة مكان يتدرب فيه الطلاب على التكنولوجيا. ومن الممكن الاستعانة بالتساؤلات التالية لمساعدة الطلاب في استخدامها ومنها:

- هل تدرك متى تحدث أشياء غير مناسبة؟ ولماذا؟
- كيف يمكن لك أن تميز بين الاستخدام المقبول وغير المقبول للتقنيات الرقمية؟
- ما الذي تحتاجه لتصبح على وعي بممارستك للتقنيات الرقمية؟

٤- النمذجة وإعطاء المثل والقدوة:

وهنا يعطى الطلاب النموذج الواضح في الاستخدام المناسب للتكنولوجيا في قاعة التدريس، ويحتاج المعلمون إلى تخطيط الوقت مع طلابهم للتركيز على الاستخدام داخل المدرسة والمنزل والمجتمع، وهنا يؤدى الحوار والمناقشة دورا كبيرا في تحقيق ذلك.

٥- التغذية الراجعة وتحليل السلوك:

ينبغي أن يكون هناك مكان يمكن للطلاب فيه أن يناقشوا استخداماتهم للتقنيات الرقمية الحديثة ليروا كيف يمكنهم استخدامها بطريقة مناسبة، وأن ذلك يكون عن طريق النقد البناء للتمييز بين الوسائل المختلفة التي تستخدم بها هذه التقنيات الرقمية الحديثة في الفصل الدراسي، وكذلك خارجه ويجب أن يُتاح للأطفال الفرص لتحليل واستكشاف لماذا يجب أن يستخدموا التكنولوجيا بطريقة معينة؟. كما يحتاج المعلمون إلى توفير أجواء تسمح لطلابهم بطرح الأسئلة حول سبب اعتبار بعض سلوكياتهم المتعلقة باستخدام التكنولوجيا غير مناسبة.

خامسا: المهارات الحياتية الرقمية المرتبطة بالمواطنة الرقمية:

هناك مجموعة من المهارات الحياتية الرقمية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بقيم المواطنة الرقمية ، والمهارات الحياتية الرقمية يقصد بها: "مجموعة من القدرات التي يكتسبها المتعلم بصورة مقصودة عن طريق مروره بخبرات منهجية تكنولوجية، تعينه على مواجهة المواقف، والتحديات التكنولوجية المختلفة" (هدى سعد الدين،٢٠٠٧: ١٤).

ولعل الاهتمام بالمهارات الحياتية خاصة التي تتعلق بالمواطنة الرقمية تعد أحد أشكال التغيير المطلوب إحداثه في التعليم؛ بهدف إعداد الفرد جيدا للحياة في المجتمع بصفة خاصة والمجتمع العالمي بصفة عامة؛ حيث إنها تمكن المتعلم من:

- التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة.

- تنمية المواطنة الصالحة .
- حل المشكلات الحياتية المتعلقة بالتكنولوجيا.
- تنمية القدرة على التواصل مع الأخرين(حسن رياض، ٢٠٠٠: ١٨).

ويميل المربون إلى التفكير في أن الأطفال سيكتسبون هذه المهارات بأنفسهم، أو أن هذه المهارات يجب أن تنشأ وحدها في المنزل، ومع ذلك نظرا لفجوة الجيل السابق مع الجيل الرقمي الحديث كونه أول جيل ينمو تزامنا مع عصر الهواتف الذكية، ووسائل التواصل الاجتماعية فلن يستطيع الآباء ولا الأمهات أو المعلمون معرفة كيفية تجهيز الأطفال بشكل كافٍ مع هذه المهارات.وكثيرا ما يتعرض الأطفال الصغار للمخاطر الإلكترونية مثل: الإدمان على التكنولوجيا، أو التنمر عبر الإنترنت، أوالاستدراج من قبل بعض الافراد، كما أنهم قادرون على امتصاص سلوكيات سامة قد تؤثر على قدرتهم على التفاعل مع الآخرين(سجي القشيطات، وإسماعيل يس، ٢٠١٦: ١).

وقد أوصت عديد من الدراسات بضرورة محو الأمية الرقمية للمتعلمين من خلال تزويدهم بالمهارات الحياتية الرقمية؛ مثل: دراسة جيتين تورهان Çetin Turhan(2018) التي أوصت بضرورة محو الأمية الرقمية للمتعلمين، وتنمية المهارات الحياتية الرقمية، ويجب تصميم مناهج لمحو الأمية الرقمية؛ من أجل تعزيز بيئة التعلم الحقيقية التي يرتبط بها الطلاب ويستجيبون لها.

ودراسة ميهايليديس باول Mihailidis Paul (2015) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالتعلم الإلكتروني، والذي يسهم في تنمية بعض القدرات والمهارات الحياتية الرقمية اللازمة للمتعلمين في الحياة اليومية .

كما أكدت دراسة محمد إمام فارسيImam Farisi Mohammad (2016) أن التكنولوجيا أصبحت ضرورة تعليمية في العصر الرقمي العالمي. وينبغي على المقررات الدراسية؛ ومنها الدراسات الاجتماعية ضرورة تعلم مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التكنولوجيا، و المهارات الحياتية الرقمية، وتطوير كفاءات المعلمين؛ لتنمية قدراتهم لتعليم المهارات الحياتية الرقمية لتلاميذهم.

وتتعدد المهارات الحياتية الرقمية كما يشير يوهيون بارك Yuhyun Parkبحيث تشتمل علي ما يلي:

١. هوية المواطن الرقمي: القدرة على بناء هوية صحية، وإدارتها سواء بوجود اتصال على الإنترنت أو عدمه.

وتشكل الهوية الرقمية – كما تشير ليندة العابد(٢٠١٨: ٢) – نوعًا خاصًا من الهويات التي تميز مجتمعات اليوم في ظل التحولات المتسارعة، في العالم التي فككت مقولات المكان، الزمان والجغرافيا؛ للبحث في مواصفات تلك الهوية الرقمية في العالم الافتراضي الذي افرغ من الزمن والمكان في وسط منفتح على ثقافات متعددة جاذبة تسعى لتشكيل إنسان كوني بمواصفات رقيمة سعيًا؛ للكشف عن معنى العالم الافتراضي، وما أنتجه من مجتمعات افتراضية لها خصوصياتها التي تميزها عن المجتمعات المحلية، مرورا بالمواطنة الافتراضية، والمواطن الافتراضي، وما يرادفه من معاني اسمية كالكائن الافتراضي، والرقمي.

٢. إدارة وقت الشاشة : القدرة على إدارة الوقت الذي يقضيه الشخص خلف الشاشة من تعدد المهام، وانخراط المرء في الألعاب عبر الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعية مع أهمية ضبط النفس.

وهنـــاك عديـــد مـــن الآليـــات- يشـــير لهـــا فريـــق مدونـــة جامعـــة الملـــك King's blog team (2016) الـتي يمكـن مـن خلالهـا إدارة وقـت الأطفـال بشـكل يقـنن مـن استخدامهم للتطبيقات التكنولوجية؛ مثل:

- وضع بعض القيود كمنع التجول في الجهاز قبل النوم، ومنع الرسائل النصية خلال وجبات الطعام.
- تحديد بعض الأنشطة البديلة؛ كالذهاب للحدائق والمتنزهات، واللعب بالألعاب غير الإلكترونية؛ مثل: اللعب بالكرة، أو بالحبال، أو القراءة، أو التمرينات الرياضية .
- ضبط مؤقت للوقت أو التنبيه أو الجرس؛ لإعطاء إشارة مسموعة عند انتهاء الوقت المحدد لاستخدام الجهاز اللوحي.
- اسـتخدام التكنولوجيـا للسـيطرة علـى التكنولوجيـا. هنـاك العديـد مـن الإعـدادات والتطبيقات وأدوات تتيح للأبوين تقييد استخدام الجهاز تلقائيًا دون إعلام الأبناء بأنها تغلق تلقائيًا.
- عـرض مكافآت جذابة، وبدائل مقابل وقت الشاشة ، علـى سـبيل المثـال: تخطـي وقـت الشاشة اليوم لرحلة إلى مكان محبب لهم في عطلة نهاية الأسبوع.
- تجنب السماح للأطفال ببدء اليوم باستخدام الجهاز اللوحي، والقيام ببعض الأنشطة الترفيهية الأخرى قبل أن يبدءوا استخدام الشاشات.
- قضاء بضع ساعات بعيدا عن المنزل حيث لا توجد شاشات لصرف انتباه أي شخص، إعادة اكتشاف متع بسيطة.
- وضـع اتفـاق / جـدول زمـني يلتـزم الجميـع بـه في الأوقـات المسـموح بهـا لاسـتخدام التكنولوجيا.

٣. إدارة التنمـر عـبر الإنترنـت: القـدرة علـى اكتشـاف حـالات التنمـر عـبر الإنترنـت، والتعامل معها بحكمة.

ويقصد بالتنمر تعرض شخص ما للأذي إما بالكلمات، أو الأفعال عن قصد، وعادة يكون أكثـر مـن مـرة، ويشعر بالسوء بسبب ذلك، ويواجه صعوبة في إيقاف مـا يحـدث لـه. ويمكـن أن يحـدث التنمـر في أي مكـان، يمكـن أن يحـدث في منطقتـك ، وفـى أثنـاء ذهابـك إلى المدرسـة ، وفي المدرسة، وفي أثناء الاتصال بالإنترنت.

ويمكـن أن يكـون التنمـر في صـورة جسـدية- بدنيـة؛ مثـل: الضـرب، والـدفع والتـدافع، والإيماءات الوقحة، وأخذ أو كسر أشياء شخص آخر، أو في صورة عاطفية؛ مثل: السخرية من شخص ما، و ترك شخص خارج عن قصد، أو بدء الشائعات، أو الكذب على شخص ما.

(Fisher, H. L.,& etl ,2012: 12-13)

كـذلك هنـاك تنمـر تكنولـوجي تـدور أحداثـة خـلال شـبكة الإنترنـت، وذلـك باسـتخدام التكنولوجيـا، والإنترنـت، والبريـد الإلكتروني، والهواتـف المحمولـة، ووسـائل الإعـلام الاجتماعيـة، والصـور؛ لإيـذاء شـخص آخـر أو إلحـاق الضـرر بـه؛ مثـل: إرسـال رسـائل نصـية مؤذيـة ، ونشـر التصـريحات علـى الإنترنـت قاسـية أو غـير صـحيحة، وإرسـال أو نشـر الصـور الـتي لا تريـد مشاركتها، وعمل تعليقات سلبية على الإنترنت حول شخص ما، والاتفاق مع شخص ينشر شيئًا مؤذيا في محاولة لجعل شخص ما يشعر بالاستياء.

(Smith, P, 2016: 522-524)

٤. إدارة الأمن الإلكتروني :القدرة على حماية البيانات من خلال إنشاء كلمات مرور قوية، وإدارة الهجمات الإلكترونية المختلفة.

ويأخذ الأمن الإلكتروني أشكالا متعددة، منها: حماية المعلومات من الضرر بمختلف أشكاله سواء كان مصدر هذا الضرر أشخاص ؛ كالمخترقين، أو برامج كالفيروسات، وكذلك حماية المعلومات من الوصول غير المصرح به، أوالسرقة، أوسوء الاستخدام.

وللمحافظة على أمن البيانات والمعلومات عبر الإنترنت يجب أن تتوفر ثلاثة عناصر، هي: عنصر السرية: ويعني منع الوصول إلى المعلومات إلا من الأشخاص المصرح لهم فقط سواء عند تخزينها، أو معالجتها، أو عند نقلها عبر وسائل الإتصال، وكذلك تحديد صلاحية التعديل، والحذف والإضافة، وعنصر التكامل، وسلامة المحتوى والمقصود بها أن تكون المعلومات صحيحة عند إدخالها، وكذلك في أثناء تنقلها بين الأجهزة، وعنصر التوافر والإتاحة، و تعني بقاء المعلومة متوفرة للمستخدم، وإمكانية الوصول إليها في أي وقت، وعدم تعطل ذلك؛ نتيجة لخلل في أنظمة إدارة قواعد المعلومات، والبيانات أو وسائل الإتصال (صالح علي عبد الرحمن الربيعة ،٢٠١٧: ٣-٤).

٥. إدارة الخصوصية :القدرة على التعامل مع جميع المعلومات الشخصية المشتركة على الإنترنت لحماية خصوصية المرء والآخرين.

٦. التفكير الناقد: القدرة على التمييز بين المعلومات الحقيقية والخاطئة، والمحتوى الجيد والضار، وجهات التواصل الموثوقة والمشكوك فيها عبر الإنترنت. و تعرف الأخبار المزيفة في كل مكان، واكتشاف الخدعة، والدعاية، والتضليل، باعتبارها حقيقة، والتي تضخمت وانتشرت على وسائل التواصل الاجتماعي قوية لدرجة أنها يمكن أن تؤثر على الرأي العام.

إن منح مستخدمى وسائل التواصل الاجتماعى المزيد من الوعى والتحكم فى المرشحات المستخدمة؛ لإخفاء أو الوصول إلى أنواع مختلفة من العناصر الإخبارية، من شأنه أن يساعد على محاكاة الشبكات الاجتماعية الحقيقية؛ حيث يكون لدى الأفراد المزيد من الخيارات حول أنواع ودرجات تعرضهم لأفكار مختلفة، ومصادر الأخبار.

ويمكن تحقيق ذلك، من خلال تقديم توعية للمستخدمين؛ لفرز وفحص تغذية الأخبار الخاصة بهم بطرق مختلفة، ونظرا لأن المستخدمين هم الحكام لاهتماماتهم وتفضيلاتهم، و استنادا إلى أولوياتهم الخاصة، سيكون بإمكانهم أيضا الحصول على فهم أعمق لسبب رؤيتهم لأنواع معينة من المحتوى فى تغذية الأخبار الخاصة بهم بناء علي فهمهم ونقدهم لها (نسرين فوزي اللواتي،٢٠١٨: ٤).

٧. البصمة الرقمية: القدرة على فهم طبيعة البصمة الرقمية وعواقبها في الحياة العملية، وإدارتها بمسؤولية، وهي علامة تتركها عندما تتصل بالإنترنت، ولا توجد طريقة لمحو بصمتك الرقمية من الفضاء الإلكتروني ولا يمكنك سوى تقليل فرصة العثور على معلوماتك، ولكنها لا تختفي.

إن البصمة الرقمية هي مسار البيانات الذي يتركه الفرد خلال تفاعلاته في العالم الرقمي؛ فهو سجل عام لما قاله، وما قيل عنه، وأين كان، وما نقر عليه، و ما كان يبحث عنه، وعنوان IP الخاص به، وتعد البصمة الرقمية مفيدة في بعض الحالات ، مثل سهولة ربط بعض حسابات الويب بالدفع عبر الإنترنت، أو السماح لموقع ما "بتذكرك"، والذي يتجنب إدخال أسماء المستخدمين في كل مرة يرغب شخص ما في تسجيل الدخول. ومع ذلك، فإن البصمة الرقمية هي أيضًا ذات قيمة للأطراف الراغبة في مراقبة حركة المرور على موقع الويب . (Robert, D, 2017:2- 3)

٨. التعاطف الرقمي : القدرة على إظهار التعاطف واللطف والاحترام تجاه احتياجات ومشاعر الفرد والآخرين عبر الإنترنت.

وهو القدرة على فهم مشاعر الآخرين واحتياجاتهم وأفكارهم عبر الإنترنت، وهي إحدى السمات الأساسية للذكاء العاطفي، وتسمح للشخص بالتأثير فيمن حوله ومساعدتهم على بلوغ أهدافهم، وتزيد من ارتباطه بالآخرى؛ وبسبب تطور وسائل الاتصال نجد أن الأشخاص مستخدمي هذه الوسائل أصبحوا أكثر اهتماما وانسجاما مع هذه التغيرات، وأن قوة العلاقة وطبيعتها بين الأفراد أو المشاعر المكثفة من التعاطف، والدعم للغير عبر الإنترنت (أسماء حسين ملكاوى، ٢٠١٧: ٧٣).

٩. إدارة السمعة: كل شيء ينشره الأطفال – وكل شيء ينشره الآخرون لهم – وكل من يتحدث عن شخصياتهم. هي تعد عملية يتم فيها ممارسة البحث المستمر، وتحليل المعلومات حول السمعة الشخصية، أو المهنية، أو التجارية، أو الصناعية، الموجودة كمحتوي إلكتروني في جميع وسائل الإعلام على شبكة الإنترنت.ولقد أدت الطبيعة الواسعة الانتشار للإنترنت إلى تزايد عدد المستهلكين، والبائعين الذين يستعملون الإنترنت كشكل من أشكال الاتصال، سواء أكان ذلك باستخدام البريد الإلكتروني، أو الإعلانات ، أو عند القيام بالتعاملات التجارية (Garber , D, 2019 :1).

١٠. معرفة كيفية تطبيق التكنولوجيا: أو معرفة كيف - ولماذا نستخدم التكنولوجيا– للفصل بين التكنولوجيا و الحياة "الحقيقية" .

١١. العلاقات الصحية والأمنية: والتي تتضمن مواجهة التسلط عبر الإنترنت؛ مثل: إرسال المحتوى عبر الإنترنت ، والفيروسات عبر الإنترنت ، وهي من الجوانب السلبية للاتصال مع الآخرين عبر الإنترنت. يجب على الأطفال تعرف ماذا تفعل عندما تواجه علاقات ضارة.

ويعتمد الباحثون والممارسون والمستهلكون على حد سواء على تكنولوجيا الهواتف النقالة والحوسبة، والأجهزة الإلكترونية؛ مما يؤدي إلى ضرورة اتخاذ تدابير أمنية لحماية هذه المعلومات والحفاظ عليها؛ حتى تصل المعلومات إلى النقطة النهائية المقصودة - سواء كانت مستشعرات، أو تطبيقات، أو قواعد بيانات بحثية، أو مواقع إلكترونية، أو سجلات صحية إلكترونية .

١٢. القيادة الرقمية: ويقصد بها الوقوف في وجه الفتوات وخلق محتوى ملهم لهم يزيد منقيادتهم (Park, Y , 2016:3- 4)

ثالثاً: إجراءات البحث، وأدواته، ومواده التعليمية، وتنفيذه.

يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث، وإعداد أدواته، ومواده التعليمية؛ والتي تبدأ بتحديد قوائم أبعاد كل من: محفزات الألعاب، والمواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية، وخطوات إعداد برنامج الأنشطة الفلسفية، ثم إعداد دليل المعلم في تنفيذ هذه الأنشطة، وكذلك اختبار المواطنة الرقمية (اختبار مواقف)، ومقياس المهارات الحياتية الرقمية ومقياس المواطنة الرقمية ويتضح ذلك فيما يلي:

أولًا: إعداد قائمة أبعاد محفزات الأبعاد

١- تصميم مفردات القائمة:

كان لازمًا لإعداد قائمة أبعاد محفزات الألعاب، تحديد هذه الأبعاد واختيارها بشكل صائب، ويُعد تحديد أبعاد محفزات الألعاب خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم برنامج الأنشطة الفلسفية؛ حيث تمثل هذه الأبعاد - التي سيتم تحديدها - الأساس الذي ستبني عليه

برنامج الأنشطة؛ لذلك فقد حددت الباحثة مفردات (أبعاد) محفزات الألعاب بطريقة وظيفية في ضوء عدة محاور، هي:

١- الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بمحفزات الألعاب.

٢- دراسة نظرية حول محفزات الألعاب.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت أبعاد محفزات الألعاب، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثلاثة أبعاد (المكونات، والديناميكية، والميكانيكية).

٢- عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١- مدى ملاءمة الأبعاد لطبيعة محفزات الألعاب.

٢- مدى صدق أبعاد محفزات الألعاب ، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

٣- مدى مناسبة هذه الأبعاد لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: استبعاد بعض العبارات لعدم ارتباطها بمحفزات الألعاب.

٣- ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (٣) أبعاد رئيسة، المكونات، والميكانيكية، والديناميكية ويندرج تحتها (٢٨) مفردة، وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء برنامج الأنشطة الفلسفية.

ثانيًا: إعداد قائمة أبعاد المواطنة الرقمية:

١- تصميم مفردات القائمة:

لإعداد قائمة أبعاد المواطنة الرقمية كان لا بد من تحديد هذه الأبعاد واختيارها بشكل صائب، ويُعد تحديد أبعاد المواطنة الرقمية خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم برنامج الأنشطة؛ حيث تمثل هذه الأبعاد – التي سيتم تحديدها – أحد المتغيرات التابعة التي تهدف الدراسة إلى تنميتها عبر برنامج الأنشطة؛ لذلك فقد حددت الباحثة مفردات (أبعاد) المواطنة الرقمية بطريقة وظيفية؛ في ضوء محورين، هما:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بالمواطنة الرقمية.

٢- دراسة نظرية حول المواطنة الرقمية.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت أبعاد المواطنة الرقمية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثلاثة أبعاد بواقع ثلاث مفردات فرعية تندرج تحت كل بعد رئيس من أبعاد القائمة.

* ملحق (٢).

٢- عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج ، وطرائق تدريس(المواد الفلسَفية والاجتماعية)؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١- مدى ملاءمة الأبعاد لطبيعة المواطنة الرقمية.

٢- مدى صدق أبعاد المواطنة الرقمية، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

٣-مدى مناسبة هذه الأبعاد لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٤- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: الإبقاء على الأبعاد الثلاثة الرئيسة، وما تحتويه من مفردات فرعية؛ لأن هذا ما اتفق عليه معظم الكتابات العربية وغير العربية.

٣- ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (٣) أبعاد رئيسة؛ هي: الاحترام الرقمي، والتعليم الرقمي، والحماية الرقمية يتفرع عن كل بعد ثلاثة بنود فرعية. وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء برنامج الأنشطة الفلسفية.

ثالثا: إعداد قائمة المهارات الحياتية الرقمية:

١- تصميم مفردات القائمة:

لإعداد قائمة المهارات الحياتية الرقمية كان لا بد من تحديد هذه المهارات، واختيارها بشكل صواب، ويُعد تحديد المهارات الحياتية الرقمية خطوة مهمة لا بد من اجتيازها قبل تصميم برنامج الأنشطة؛ حيث تمثل هذه المهارات أحد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها عبر برنامج الأنشطة الفلسفية؛ لذلك فقد حددت الباحثة مفردات المهارات الحياتية الرقمية بطريقة وظيفية؛ في ضوء محورين، هما:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بالمهارات الحياتية الرقمية.

٢- دراسة نظرية حول المهارات الحياتية الرقمية، وفي ضوء هذين المحورين حُددت المهارات الحياتية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على اثني عشر بُعداً.

٢-عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق التدريس(المَواد الفلسفية والاجتماعية)؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١- مدى ملاءمة المهارات لطبيعة المهارات الحياتية الرقمية.

٢- مدى صدق المهارات الحياتية الرقمية لما وضعت لقياسه، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

٣- مدى مناسبة هذه المهارات لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

* ملحق (٣).

٤- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة -إن وجدت -بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: استبعاد بعد واحد؛ لعدم انتمائه للمهارات الحياتية الرقمية.

٣- ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من(٩) أبعاد رئيسة؛ وهي: هوية المواطن الرقمي، وإدارة وقت الشاشة، إدارة الأمن الإلكتروني /إدارة الخصوصية، وإدارة التنمر عبر الإنترنت، والتفكير الناقد، والبصمة الرقمية، والتعاطف الرقمي، وإدارة السمعة/العلاقات الصحية والأمنية، والقيادة الرقمية. وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء برنامج الأنشطة الفلسفية.

رابعًا: إعداد برنامج الأنشطة القائم على محفزات الألعاب (كتاب التلميذ):

قد مر إعداد برنامج الأنشطة بعدد من الخطوات سعت إلى تحديد أهدافه، وموضوعاته، ومجموعة الوسائل والأنشطة، وطرائق التدريس التي تتناسب مع طبيعة تلك الأنشطة، وتسهم في تحقيق أهدافه، وكذلك تحديد أساليب التقويم المناسبة له، ويمكن تفصيل ما سبق كما يلي:

١- إعداد برنامج الأنشطة القائم على محفزات الألعاب في صورته الأولية:

اعتمدت الباحثة على عديد من الكتابات، والدراسات السابقة في استخلاص محتوى مكوناتها، وقد صُممت هذه الأنشطة بحيث اشتملت على أبعاد المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية؛ حيث اتبعت الباحثة اتجاه الدمج في تدريسهما مباشرة في متن، أو محتوى الأنشطة التعليمية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقد تم تصميم برنامج الأنشطة الفلسفية في صورته المبدئية من خلال الخطوات الآتية:

- الخطوة الأولي: تحديد فلسفة البرنامج والأسس المنطقية لمحتواه العلمي.
- الخطوة الثانية: تحديد أهداف البرنامج، والأهداف العامة والإجرائية لكل نشاط على حدة.
- الخطوة الثالثة: تحديد الفئة المستهدفة بالتدريب(تلاميذ الصف السادس الابتدائي).
- الخطوة الرابعة: تحديد عدد الأنشطة، وما تتضمنه من جلسات.
- الخطوة الخامسة :تحديد الفنيات السلوكية التي سوف يتم الاعتماد عليها في كل جلسة.
- الخطوة السادسة: الأخذ بآراء المحكمين حيث يعرض البرنامج بصورته الأولية على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج، وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم للتأكد من مدى مناسبة برنامج الأنشطة لما يلي:
  - قيم المواطنة الرقمية المراد تنميتها.
  - المهارات الحياتية الرقمية المراد تنميتها.
  - طبيعة تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وخصائصهم العقلية.

* ملحق (٤).

- مدى الارتباط بين الأهداف السلوكية لبرنامج الأنشطة، ومحتواه، وأساليب تقويمه.
- إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وبناء على نتائج التحكيم تم تعديل وحذف وإضافة ما اتفق عليه (٨٠٪) من السادة المحكمين.

٢- إعداد برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في صورته النهائية:

بعد مراعاة تعديلات السادة المحكمين حول الوحدة التعليمية في صورتها المبدئية صارت في صورتها النهائية* بحيث احتوت علي ما يلي:

٢-أ. فلسفة برنامج الأنشطة الفلسفية:

تنطلق فلسفة برنامج الأنشطة من فلسفة ترويجية أو تحفيزية، تسخِّر عناصر اللعبة التقليدية وتقنيات تصميم الألعاب في سياقات لا علاقة لها باللعب؛ حيث يتم تطبيق فنون اللعب لأجل تحقيق أهداف تتجاوز ما تخدمه اللعبة بحد ذاتها. نحن البشر نلعب لنلهو، أو لنشبع غريزة المنافسة في دواخلنا، أو لنقضي الوقت في شيء مسل.

وتتوقف فلسفة برنامج الأنشطة الفلسفية علىٰ نقل آليات وميكانيزمات الألعاب إلى ميادين أخرى غير ترفيهية؛ بهدف حل مشاكل أو تحسين المستوى. فهو يعتمد على فهم الآليات، والتقنيات، والخصائص، والعناصر التي تسمح بإنشاء لعبة جيدة، كما يعتمد على دراسة سلوك اللاعبين، ومن ثم فهو يهدف إلى جعل الأنشطة الفلسفية(الخارجة عن نطاق ما يسمى بالألعاب) أكثر متعة وتشويقا مثلها مثل الألعاب تماما.

٢-ب. أهمية برنامج الأنشطة الفلسفية:

تأتي أهمية البرنامج في ضوء ما أكدته الدراسات السابقة من أهمية تنمية المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية من خلال البرامج المعدة بشكل جيد خاصة تلك البرامج التي تعتمد على البعد التكنولوجي، والبعد التلعيبي (محفزات الألعاب) .

٢-ج. أهداف برنامج الأنشطة الفلسفية:

٢-ج. أ – الهدف العام:

وهو الغرض العام المراد تحقيقه من برنامج الأنشطة، ويعتبر السبب الرئيسي لدراسته؛ وهو: تنمية قيم المواطنة الرقمية، وما يرتبط بها من مهارات حياتية رقمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢-ج. ب-الأهداف الإجرائية:

جاءت الأهداف الإجرائية للبرنامج، وما يرتبط به من جلسات مرتبطة بموضوعاته تصف نواتج التعلم الذي يجب أن يصل إليه كل متعلم عند الانتهاء من دراسة البرنامج، وهي تشمل ما يلي:

- الجوانب المعرفيَّة: بما تشمله من الحقائق، والمفهومات، والتعميمات، والفروض، والنظريات.
- الجوانب الوجدانيّة: وتشمل القيم، والاتجاهات، وأوجه التقدير، والميول.

* ملحق (٥).

- الجوانب المهاريَّة: وهي تمثل جانبًا مهمًا من جوانب الخبرة المدرسية، وتشتمل على مهارات اجتماعيَّة، ومهارات حركيَّة، ومهارات معرفيَّة .

٢-د. المحتوى العلمي لبرنامج الأنشطة الفلسفية:

صيغ محتوى برنامج الأنشطة على هيئة مجموعة الأنشطة التي تحوي عددًا من العناصر، والفِكر الأساسية، والثانوية بصورة واضحة، بحيث تساعد التلميذ في استيعابها بسهولة، ويسر، وتقدم في صور متعددة؛ حتى يتناسب مع قدرات المتعلمين واستعداداتهم وميولهم.

وقد اختير محتوى هذا البرنامج وفق اختيارات عدد من المتخصصين في مجال المواد الفلسفية والاجتماعية، وطرائق تدريسهما، وفي ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وكذلك طبيعة المتعلمين، وطبيعة المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية الرقمية المرتبطة بها وقد زُوِّد المحتوى بمجموعة من محفزات الألعاب(الشارات، قوائم الشرف، والنقاط، والتحديات، ولوحات الشرف، والمكافآت، والسلع الافتراضية)، والمزودة بالتحريك التكنولوجي مثل (الأساليب الحركية، والحوافز العاطفية، والأبعاد المعرفية)، كذلك اشتمل المحتوى على مجموعة من التدريبات، والأسئلة عقب كل نشاط .

٢-ه. الوسائل لبرنامج الأنشطة الفلسفية:

تضمنت موضوعات الأنشطة عددًا من الرسوم والأشكال والصور الإلكترونية والتي تعتمد على التحريك التكنولوجي بحيث تيسر فهم هذه الأنشطة.

٢-و.استراتيجيات التدريس برنامج الأنشطة الفلسفية:

اختيرت مجموعة من الإستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم مع طبيعة الأنشطة المكونة للبرنامج ، ومناسبة للخصائص العقلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومنها:

- العصف الذهني.
- حل المشكلات.
- الأسلوب القصصي.

٢-ز.أساليب تقويم برنامج الأنشطة الفلسفية:

تضمنت أنشطة البرنامج مجموعة من الأسئلة، وهي: التقويم المرحلي الذي نتعرف عبره على مدى تحقق ناتج عملية التعلم في البرنامج التعليمي خلال تدريسه، وقد تمثلت الأسئلة في نوعين، الأولي: أسئلة مقالية تنوعت من مستوى التذكر حتى التقويم، والثانية: أسئلة موضوعية تتنوع ما بين أسئلة التكملة، وأسئلة الصواب والخطأ، والمزاوجة.

وتقويم نهائي يتمثل في مقياس لقيم المواطنة الرقمية، واختبارها، ومقياس المهارات الحياتية الرقمية الذي نتعرف عبره على مدى تحقق ناتج عملية التعلم في البرنامج التعليمي بعد تدريسه.

١- ح. المراجع، والمصادر:

ألحِقت قائمة من المواد المطبوعة عقب الأنشطة في ملحق خاص بها، والتي يمكن للتلاميذ الاستعانة بها في حالة الاستزادة العلمية حول أنشطة البرنامج.

خامسا: دليل المعلم في برنامج الأنشطة:

دليل المعلم عبارة عن كتيب مطبوع يعرض: مقدمة عن أهمية برنامج الأنشطة، وأهدافه العامة والإجرائية، كما يشمل وصف التقويم، وهو يوفر للمعلم مجموعة من الإرشادات التي تساعده في التوجيه، والتفاعل مع التلاميذ خلال تدريس أنشطة البرنامج.

وقد أعِدَّ هذا الدليل وفق الخطوات التالية:

١- إعداد الدليل في صورته الأولية:

أعدت الباحثة دليل المعلم في صورته الأولية متضمنًا الجوانب التالية:

- الخطة الزمنية لتدريس برنامج الأنشطة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(١):

الخطة الزمنية لتدرس برنامج الأنشطة الفلسفية.

أنشطة البرنامج / عدد الحصص المخصصة لكل نشاط في البرنامج.	عدد الحصص
الوحدة الأولي: قيم احترام الآخر.	
النشاط الأول: حريتي في وجود الآخر. ➢ " سارة تتفلسف ..لماذا لا أمتلك فيس بوك؟" ➢ سارة مندهشة..سلوكيات خاطئة.	٢
النشاط الثاني: ضمير الإنسان. ➢ "ضمير معدوم ..نغم وصديقاتها في ورطة .. من سيساعدهن؟" ➢ ضمير غائب..ورطة لمياء.. وورطة ندي!!	٢
النشاط الثالث: : العدالة.. هدف إنساني. ➢ فرص متكافئة..من النهاردة الإنترنت في عمارتنا كلها. ➢ فرص ضائعة..وليد ذو رأي مختلف!!	٢
النشاط الرابع: صغيرات في دهشة. ➢ الصغيرات في دهشة.. لماذا لا يعمل حاسوبنا الشخصي؟ ➢ الصغيرات في دهشة.. كيف تكونت الفيروسات الضارة؟	٢
النشاط الخامس: حقيقة الشر. ➢ حقيقة ..الحوت الأزرق .. لعبة الموت	١
الوحدة الثانية: أنا والآخر.	
النشاط الأول تحاور مع الآخر. ➢ ماذا لو امتلك هاتفا نقالا؟ ➢ أيهما رقمي؟ وأيهما غير رقمي؟	١
النشاط الثاني: (تابع) تحاور مع الآخر. ➢ حركة في كل مكان. ➢ لعبة متزامن وغير متزامن.	١
النشاط الثالث: الحوار عبر دول العالم. ➢ مقالة أعجبتني	١
النشاط الرابع: الأمانة كنز. ➢ بيع واشتري أون لاين. ➢ متاجر متحركة. ➢ مكتب الأستاذ سعيد للشحن والتوريد.	٢
النشاط الرابع: السعادة في أن تسعد غيرك. ➢ جدي وجدتي سعيدان.	١

الوحدة الثالثة: حقوقي وواجباتي.	
النشاط الأول: الحق والواجب معنيان ضروريان. ➢ حقي مشروع . ➢ واجبي نحو غيري .	١
النشاط الثاني: مهمة صعبة.. من أين نبدأ؟ ➢ هويتك مسئوليتك.	١
النشاط الثالث: العقل السليم في الجسم السليم. ➢ بسنت تتسآل لماذا أشعر بآلام مفرطة يا أمي؟ ➢ رانيا تتسآل تحصيلي الدراسي يقل.. ما الحل؟	١
النشاط الرابع: التعصب سمة الجهلاء. ➢ اتركوني وحدي أنا وهاتفي. ➢ أنا جنية النار.. أنا مخلوقة نارية.	١
الوحدة الرابعة: قيم ومباديء سامية.	
النشاط الأول :كن متسامحا لا متنمرا. ➢ فعلوا هاشتاج # لا_ للتنمر_ ضد_ السمر. ➢ تعاطف مع الآخر..صديقك أخوك.	١
النشاط الثاني: النقد خطوة لبناء أفكارك. ➢ شائعات وأكاذيب العم لبيب. ➢ خليك صح وانشر الصح.	١
النشاط الثالث: جمال أخلاقك في حُسن صفاتك. ➢ مصورة سمعتها ممتازة. ➢ سمعتك من صفحتك	٢
النشاط الرابع: الشك مهم أحيانا. ➢ علياء بريئة أم متهمة؟	١
النشاط الخامس.الاتحاد قوة. ➢ فريق المواجهة. ➢ محجوب المحبوب.	١
إجمالي عدد الحصص لأنشطة البرنامج	٢٥

- بعض استراتيجيات التدريس المقترحة أنشطة البرنامج.

- الخطوات الإجرائية لتدريس أنشطة البرنامج، وقد جاءت الخطوات لكل نشاط من أنشطة البرنامج بتحديد ما يلي:

- أهداف النشاط الإجرائية: وقد رُوعِي أن تكون هذه الأهداف مناسبة للنشاط، ويمكن تحقيقها، وملاحظتها، وقياسها.
- الوسائل التعليمية: وقد رُوعِي ملاءمتها لمحتوى النشاط، بحيث تسهم في تيسير تعلم بعض أجزاء المحتوى.
- الأنشطة التعليمية: وقد رُوعِي ملاءمتها لمحتوى النشاط، ومناسبتها لاحتياجات التلاميذ التعليمية.
- أساليب التقويم: وقد رُوعِي أن تغطي معظم جوانب المحتوى، وتغطي جوانب التعلم المختلفة خاصة المعرفية، وفي الوقت ذاته تركز على قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية في هيئة مهارات يطلب من التلاميذ ممارستها.

- المراجع، والمصادر الخاصة بالبرنامج.

٢- عرض الصورة الأولية للدليل على المحكمين:

بعد إعداد الدليل في صورته الأولية يُعرَض على مجموعة من السادة المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الدليل؛ للتأكد مما يلي:

- مدى مناسبة الإستراتيجيات التدريسية المقترحة لطبيعة أنشطة البرنامج.
- مدى ملاءمة خطة سير الدرس لكل نشاط من أنشطة البرنامج.
- مدى الارتباط بين الأهداف الإجرائية، وخطة السير في تدريس النشاط، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في النقاط التالية:

- تحديد الأهداف العامة، وإدراجها ضمن دليل المعلم.
- إدراج الأهداف الخاصة لكل نشاط من أنشطة البرنامج، فهي تعطي رؤية متكاملة للمعارف، والاتجاهات، والمهارات الإيجابية التي يجب أن يكتسبها الطلاب من تعلم الوحدة.
- مراعاة البناء التتابعي للمفاهيم العلمية، والمهارات في الأنشطة المكونة للبرنامج.

٣- إعداد دليل المعلم في صورته النهائية.

لقد رُوعِيت ملاحظات السادة المحكمين؛ ليتضمن دليل المعلم* المكونات التالية:

- مقدمة الدليل:

وتشمل: (التعريف بالدليل، ومكوناته، والهدف من إعداده، والتعريف ببعض قيم المواطنة الرقمية ، والمهارات الحياتية الرقمية).

- فلسفة الدليل:

يستند هذا الدليل إلى استخدام بعض الأنشطة القائمة على محفزات الألعاب؛ لتنمية قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية، والتي تهدف إلى إيجابية المتعلم، ونشاطه في الموقف التعليمي، وجعله محوراً للعملية التعليمية.

وتدريس هذه الأنشطة لا بد أن يُعنَى في المقام الأول بتنمية قيم المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية الرقمية، وإن لم يتحقق ذلك فلا يمكن أن يتسم الموقف التعليمي بأنه موقف ناجح قد حقق أهدافه، وما من شك في أن تحقيق ذلك لن يتم إلا باستخدام مداخل، وطرائق تدريسية تساعد الطلاب في ممارسة عديد من قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية ؛ لذلك فقد تضمن هذا الدليل عدداً من الأهداف، والطرائق، والأنشطة التي تعين على تدريسها.

وهذا قد يتطلب من المعلم جهداً، ووقتًا، وإعداداً رصينًا يوضح فيه مسؤولياته في إدارة الموقف التعليمي، كما يتطلب استعانة المعلم بالوسائل والأنشطة وطرائق التدريس التي تثري موقف التعلم.

والدليل وما به من إرشادات يمكن أن يساعد معلم المرحلة الابتدائية في إكساب تلاميذ هذه المرحلة قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية والتي تسهم في تنشئة جيل قادر على استخدام تلك القيم والمهارات في تيسير جميع مشكلاته: الشخصية، والمجتمعية.

-الهدف من الدليل:

حُدد الهدف من هذا الدليل بحيث يعين المعلم على تنمية بعض قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية ؛ وذلك باستخدام كل ما هو جديد في مجال طرائق التدريس ووسائلها، وأنشطتها التعليمية، وأساليب تقويمها.

* ملحق (٦).

- الخطة الزمنية لتدريس برنامج الأنشطة:

تُدرَس الأنشطة على مدار (٢٥) حصة، والزمن الذي يستغرقه دراسة كل نشاط هو: (٤٥) دقيقة.

- إرشادات الدليل وتوجيهاته:

صيغت عدد من التوجيهات، والإرشادات العامة للمعلم عند تنفيذ أنشطة البرنامج، والتي تساعده على تحقيق الهدف الأساسي منها، وهو قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- الوسائل والأنشطة التعليمية:

تنوعت الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس أنشطة البرنامج؛ مثل: اللوحات – الخرائط الذهنية - عروض Power Point - الصور والأشكال التوضيحية، والتي يعرض عدد منها بشكل تكنولوجي (التقنيات التكنولوجية).

كما تنوعت الأنشطة التعليمية في هذا الدليل ما بين: (أنشطة فردية وأخرى جماعية).

- استراتيجيات التدريس المستخدمة:

اعتمد تدريس برنامج الأنشطة الفلسفية على عدد من الإستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم وطبيعة محفزات الألعاب، وقيم المواطنةِ الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية وخصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعُرضت تفصيلا؛ لكي يستفيد منها المعلم خلال عرضه للدروس المختلفة؛ ومنها: حل المشكلات- العصف الذهني- السرد القصصي.

- المراجع، والمصادر:

أُلحِقت مجموعة من المواد المطبوعة عقب أنشطة البرنامج في ملحقٍ خاص؛ وذلك في حال رغبة المعلم للاستزادة العلمية حول أنشطة البرنامج ، والتي ترتبط ارتباطا مباشرًا بها.

خامسًا: إعداد مقياس قيم المواطنة الرقمية، وضبطه:

اعتمد بناء مقياس قيم المواطنة الرقمية- في جانبه النظري- لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت قيم المواطنة الرقمية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت قيم المواطنة الرقمية.
- بعض المقاييس العربية، وغير العربية التي أعدت لقياس مدى نمو قيم المواطنة الرقمية.

وقد بُنى المقياس وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل الهدف منه في قياس مدى نمو قيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢- تحديد نوع مفردات المقياس:

أعد المقياس عبر صياغة مفردات موجبة (إيجابية و سلبية) وفق مقياس ليكرت ذي الخمس استجابات (موافق بشدة- موافق- غير متأكد- أرفض- أرفض بشدة) ويطلب من التلاميذ اختيار استجابة واحدة فحسب.

٣- صياغة تعليمات المقياس:

صيغت مجموعة من التعليمات في مقدمة المقياس؛ لإرشاد التلاميذ بكيفية الإجابة عن بنود المقياس، وقد حرصت الباحثة -عند صياغة تعليمات الاختبار- على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

- أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعني.
- أن توضح التعليمات الهدف من المقياس.
- أن تحدد التعليمات عدد مفردات المقياس.
- أن تؤكد التعليمات أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.
- أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في نفس الورقة المخصصة للمقياس.

٤- عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية والاجتماعية، وتكنولوجيا التعليم ؛ وذلك من أجل التأكد من:

- مدى ملاءمة مفردات المقياس لطبيعة المواطنة الرقمية.
- مدى صدق مفردات المقياس لقياس قيم المواطنة الرقمية، ووفائها بالمعنى المقصود منها.
- مدى مناسبة هذه المفردات لمستوى تلاميذ االصف السادس الابتدائي.
- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن يثري هذا المقياس_ إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وجاءت تعديلات المحكمين كما يلي: حذف بعض العبارات، ونقل بعضها، وتضمينها في بعد آخر.

٥- إلدراسة الاستطلاعية للمقياس:

أجريت دراسة استطلاعية للمقياس على عينة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي قوامها (٨٠) تلميذ وتلميذه (من مدرسة محمد زهران)؛ وذلك بهدف:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من المقياس عبر جمع زمن أول تلميذ أنهى الإجابة على المقياس ، مع زمن آخر تلميذ أنهى الإجابة على المقياس مقسمًا على اثنين، وقد كان (٥٠) دقيقة.
- حساب ثبات المقياس عبر إعادة تطبيق المقياس حيث طبقت الباحثة نفس المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين من المرة الأولي، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين، وكان معامل ثبات المقياس٨٨٪، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات المقياس، وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.
- حساب صدق مقياس قيم المواطنة الرقمية ، وحُسب صدق المقياس بطريقتين:
  - **الصدق الذاتي.**
  - **صدق المحكمين.**

- الصدق الذاتي.

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق الذاتي، والذي يساوي حسابيًّا الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبما أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس قيم المواطنة الرقمية = (٠.٨٨)، فإن قيمة معامل الصدق الذاتي للاختبار = (٠.٩٣)، وهي قيمة تُشير إلى أن مقياس قيم المواطنة الرقمية يتمتع بقدر كبير من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- **صدق المحكمين.**

بعد إعداد الصورة المبدئية للمقياس عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين: (٨٧ ٪-١٠٠٪).

٦- إعداد المقياس في صورته النهائية:

بعد التأكد من صلاحية المقياس، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء تعديلاتهم جاء المقياس في صورته النهائية• ؛ حيث تكون المقياس من(٣) أبعاد رئيسة يندرج تحتها (٤٥) قيمة فرعية.

٧- تصحيح مفردات المقياس، وتقدير درجات التصحيح:

حُسبت درجة المقياس من خلال حساب حاصل ضرب عدد القيم الفرعية (٤٥) في أعلي درجة في المقياس، وهي (٥) ومن ثم تصبح الدرجة العليا للمقياس (٢٢٥) درجة.

سادسا: اختبار قيم المواطنة الرقمية (اختبار مواقف).

اعتمد بناء اختبار قيم المواطنة الرقمية -في جانبه النظري- لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت قيم المواطنة الرقمية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت قيم المواطنة الرقمية.

وقد مر بناء الاختبار بعدد من الخطوات يمكن عرضها كما يلي:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس نمو قيم المواطنة الرقمية، التي هدف برنامج الأنشطة إلى تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ مثل قياس القدرة على: الاحترام الرقمي،(الوصول الرقمي، والسلوك الرقمي، والقوانين الرقمية)- والتعلم الرقمي(الاتصالات الرقمية، و محو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية)- والحماية الرقمية(الحقوق والمسئوليات الرقمية، والأمن الرقمي، والصحة والسلامة الرقمية)؛ وذلك بتطبيقه؛ قبليًا، وبعديًا على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢- تحديد نوع الاختبار:

أعد هذا الاختبار بحيث يكون اختبارًا شاملًا لقيم المواطنة الرقمية السابق تحديدها؛ لذلك يجب أن يصمم الاختبار على شكل مواقف، بحيث تبرز خلالها القيم المراد تنميتها.

٣- صياغة مفردات الاختبار:

صيغت مفردات الاختبار على شكل مواقف تأخذ صورة أسئلة تكملة؛ وفقًا لنمط الاختيار من متعدد؛ لأنها تُعد من أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعًا، كما أنها تقيس نواتج التعلم بكفاءة شديدة، وتتضمن كل مفردة من مفردات الاختبار على مقدمة يليها أربعة بدائل، واحدة منها تعبر عن الإجابة الصحيحة.

وقد راعت الباحثة عدة أسس عند صياغة مفردات الاختبار، أهمها:

١- صياغة المفردات بلغة بسيطة، وواضحة بشكل يمنع الغموض، أو عدم الفهم.

٢- أن تكون ذات معنى محدد.

• ملحق (٧).

٣- أن تعبر عن المهارة المراد قياسها.

٤- أن تكون البدائل – في حالة أسئلة الاختيار من متعدد - متساوية في مستوى الصعوبة بقدر الإمكان، وخاضعة لترتيب الإجابات الصحيحة في الاختبار ككل للتوزيع العشوائي.

٤- صياغة تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتدريب الطلاب على الإجابة بطريقة صحيحة عن مفرداته، وقد حرصت الباحثة - عند صوغ تعليمات الاختبار- على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

١- أن تكون التعليمات واضحة وبسيطة دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعني.

٢- أن توضح التعليمات الهدف من الاختبار.

٣- أن تحدد التعليمات عدد مفردات الاختبار.

٤- أن تؤكد التعليمات على أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.

٥- أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في الورقة المخصصة للإجابة، والمرفقة بالاختبار.

٥- الاختبار في صورته المبدئية:

تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستطلاعي مما يلي:

١- كراسة الأسئلة: وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً مفردات الاختبار، وعددها (٣٤) مفردة.

٢- ورقة الإجابة: وبها مكان لكتابة بيانات التلميذ، تليها أرقام المفردات، وأمام كل رقم حروف الاستجابات الأربع.

٦- التجريب الاستطلاعي للاختبار:

بعد صوغ مفردات الاختبار، ووضع تعليماته قامت الباحثة بتطبيقه في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية، وحجمها (٨٠) تلميذ وتلميذة (من مدرسة محمد زهران) بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية؛ وذلك بهدف قياس ما يلي:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من الاختبار عبر جمع زمن أول تلميذ أنهى الإجابة على المقياس مع زمن آخر تلميذ أنهى الإجابة على الاختبار مقسما على اثنين، وهو:٦٠ دقيقة.
- حساب ثبات المقياس عبر إعادة الاختبار، حيث طُبقت الباحثة نفس الاختبار على نفس العينة بعد أسبوعين من المرة الأولي، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين، وكان معامل ثبات المقياس٨٥٪، وهو معامل ثبات مرتفع؛ مما يدل على ثبات الاختبار، وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.
- كما حُسب معامل الارتباط للاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين الأسئلة ذات الأرقام: الفردية، والزوجية، لاختبار قيم المواطنة الرقمية، والذي بلغ ٠.٨٨. ثم حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، وبلغ معامل الثبات ٠.٩٣؛ وبالتالي

يتمتع الاختبار بدرجة معقولة من الثبات؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

- حساب صدق اختبار قيم المواطنة الرقمية؛ وحُسب صدق الاختبار بطريقتين:

- **الصدق الذاتي.**
- **صدق المحكمين.**

- الصدق الذاتي:

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق الذاتي، والذي يساوي حسابيًّا الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبما أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار المهارات الحياتية الرقمية = (٠.٨٥)، فإن قيمة معامل الصدق الذاتي للاختبار = (٠.٩٢)، وهي قيمة تُشير إلى أن اختبار المواطنة الرقمية يتمتع بقدر معقول من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين: (٨٤ ٪-١٠٠٪).

٥- الصورة النهائية للاختبار.

يتكون الاختبار في صورته النهائية * بعد ضبطه من:

- ✓ كراسة الأسئلة: ويحتوي شكلها العام على ما يلي:
- ✓ غلاف يحمل اسم الاختبار.
- ✓ صفحة لتعليمات الاختبار.
- ✓ مفردات الاختبار.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (٣٤) سؤالًا موزعة كالآتي: (١٤) موقفًا للاحترام الرقمي، (١٠) مواقف للتعلم الرقمي، و(١٠) مواقف للحماية الرقمية.

ورقة الإجابة: ويستخدمها التلميذ مرة واحدة، ويتضمن شكلها العام ما يلي:

- ✓ يوجد أعلاها مكان لكتابة بيانات التلميذ.
- ✓ تليها أرقام مفردات الأسئلة، وأمام كل رقم حروف الاستجابات المحتملة: (أ، ب، ج، د) بحيث يختار التلميذ ما يراه صحيحًا، ويضع علامة (صواب) بجوارها.

٦- تصحيح مفردات الاختبار، وتقدير درجات التصحيح:

قدرت درجات الاختبار بحيث تعطي فيهم درجة واحدة للإجابة الصواب، وصفر للإجابة الخطأ، وبما أن الاختبار يتكون من (٣٤) مفردة تتطلب استجابة محددة؛ فتصبح الدرجة النهائية له (٣٤) درجة.

سابعا: إعداد مقياس المهارات الحياتية الرقمية ، وضبطه:

اعتمد بناء مقياس المهارات الحياتية الرقمية -في جانبه النظري- لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت المهارات الحياتية الرقمية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت المهارات الحياتية الرقمية.

* ملحق (٨).

- بعض المقاييس العربية، وغير العربية التي أعدت لقياس مدى نمو المهارات الحياتية الرقمية.

وقد بُنى المقياس وفق الخطوات التالية:

١-تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل الهدف منه في قياس مدى نمو المهارات الحياتية الرقمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢-تحديد نوع مفردات المقياس:

أعد المقياس عبر صياغة مفردات موجبة (إيجابية و سلبية) وفق مقياس ليكرت ذي الخمس استجابات (موافق بشدة- موافق- غير متأكد- أرفض- أرفض بشدة) ويطلب من التلاميذ اختيار استجابة واحدة فحسب.

٣-صياغة تعليمات المقياس:

صيغت مجموعة من التعليمات في مقدمة المقياس؛ لإرشاد التلاميذ بكيفية الإجابة عن بنود المقياس، وقد حرصت الباحثة -عند صياغة تعليمات المقياس- على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

- أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعني.
- أن توضح التعليمات الهدف من المقياس.
- أن تحدد التعليمات عدد مفردات المقياس.
- أن تؤكد التعليمات أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.
- أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في نفس الورقة المخصصة للمقياس.

٢- عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ؛ وذلك من أجل التأكد من:

- مدى ملاءمة مفردات المقياس لطبيعة المهارات الحياتية الرقمية.
- مدى صدق مفردات المقياس لقياس المهارات الحياتية الرقمية ، ووفائها بالمعنى المقصود منها.
- مدى مناسبة هذه المفردات لمستوى تلاميذ االصف السادس الابتدائي.
- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن يثري هذا المقياس- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وجاءت تعديلات المحكمين كما يلي: حذف بعض البنود نهائيا؛ لأنها لا تنتمي إلي المهارات الحياتية الرقمية.

٣- إلدراسة الاستطلاعية للمقياس:

أجريت دراسة استطلاعية للمقياس على عينة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي قوامها (٨٠) تلميذ وتلميذة (من مدرسة محمد زهران)؛ وذلك بهدف:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من المقياس عبر جمع زمن أول تلميذ أنهى الإجابة على المقياس ، مع زمن آخر تلميذ أنهى الإجابة على المقياس مقسمًا على اثنين، وقد كان (٤٠) دقيقة.
- حساب ثبات المقياس عبر إعادة تطبيق المقياس؛ حيث طبقت الباحثة نفس المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين من المرة الأولى، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين، وكان معامل ثبات المقياس٨٥٪، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات المقياس، وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.
- حساب صدق مقياس المهارات الحياتية الرقمية ، وحُسب صدق المقياس بطريقتين:

- **الصدق الذاتي.**
- **صدق المحكمين.**

- الصدق الذاتي.

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق الذاتي، والذي يساوي حسابيًّا الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبما أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس قيم المواطنة الرقمية = (٠.٨٥)، فإن قيمة معامل الصدق الذاتي للاختبار = (٠.٩١)، وهي قيمة تُشير إلى أن مقياس المهارات الحياتية الرقمية يتمتع بقدر كبير من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- صدق المحكمين.

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين: (٨٦ ٪-٪١٠٠).

٤- إعداد المقياس في صورته النهائية:

بعد التأكد من صلاحية المقياس، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء تعديلاتهم جاء المقياس في صورته النهائية• ؛ حيث تكون المقياس من(٩) أبعاد رئيسة يندرج تحتها (٤٥) قيمة فرعية.

٥- تصحيح مفردات المقياس، وتقدير درجات التصحيح:

حُسبت درجة المقياس من خلال حساب حاصل ضرب عدد القيم الفرعية (٤٥) في أعلي درجة في المقياس، وهي (٥) ومن ثم تصبح الدرجة العليا للمقياس (٢٢٥) درجة.

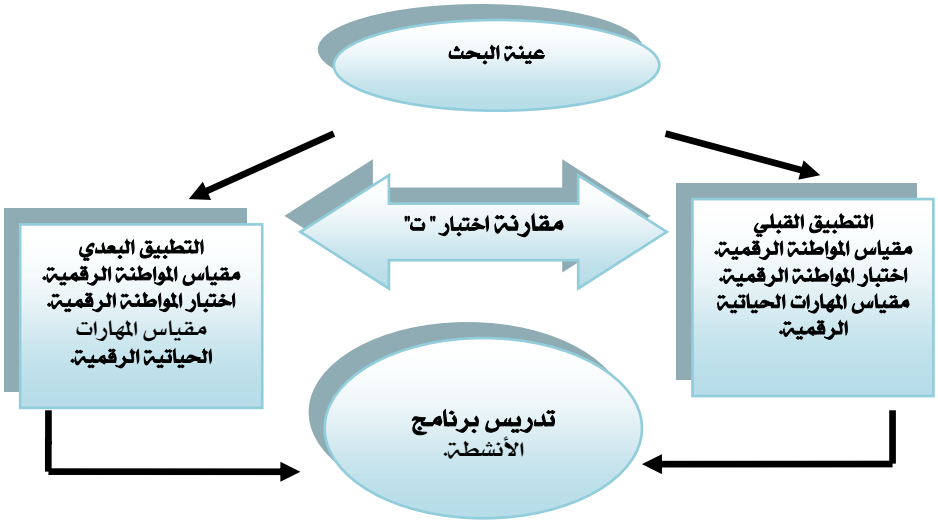
سابعًا: تنفيذ الدراسة الميدانية:

١- تحديد التصميم التجريبي:

اختيرت طريقة المجموعة الواحدة؛ نظرا لأنه لا توجد عينة يُدَرس لها برنامج الأنشطة الفلسفية؛ ولذلك اعتمد التصميم التجريبي في هذه الدراسة على وجود مجموعة واحدة.

والشكل الآتي يوضح المعالجة الإحصائية لأدوات البحث:

• ملحق (٩).



شكل (١): يوضح المعالجة الإحصائية لأدوات البحث.

٢- إجراءات البحث:

أ- تحديد الهدف من البحث:

هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية برنامج للأنشطة الفلسفية في تنمية قيم المواطنة الرقمية، و المهارات الحياتية الرقمية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والتحقق من صحة الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس قيم المواطنة الرقمية ككل.
وينبثق عن هذا الفرض عدد من الفروض الآخري:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبعد الاحترام الرقمي بالمقياس.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبعد التعليم الرقمي بالمقياس.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبعد الحماية الرقمية بالمقياس.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار قيم المواطنة الرقمية ككل.
وينبثق عن هذا الفرض عدد من الفروض الآخري:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبعد الاحترام الرقمي بالاختبار.

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبعد التعليم الرقمي بالاختبار.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبعد الحماية الرقمية بالاختبار.

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس المهارات الحياتية.

ب- اختيار عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في عينة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي عددها (٣٢) بواقع (١٥) تلميذًا وتلميذة، من مدرسة الدكتور النبوى المهندس و(١٧) تلميذ وتلميذة بمدرسة حسن فتحى الابتدائية بإدارة المنتزه التعليمية (نظرا لتوافر عدد مناسب من أجهزة الحاسب الآلي اللازمة لعرض برنامج الأنشطة).

ج- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

يهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوى المبدئي للتلاميذ فيما يخص مستوى قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية لديهم قبل البدء في تدريس برنامج الأنشطة الفلسفية.

جدول (٢):
بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليا.

الأدوات	تلاميذ الصف السادس الابتدائي	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
اختبار قيم المواطنة الرقمية.	٣٢	٦٠ دقيقة	الثلاثاء ٢٠١٩/٩/٢٤ (مجموعة مدرسة حسن فتحي).
			الأربعاء ٢٠١٩/٩/٢٥ (مجموعة مدرسة الدكتور النبوي المهندس).
مقياس قيم المواطنة الرقمية.	٣٢	٥٠ دقيقة	الثلاثاء ٢٤ /٢٠١٩/٩ (مجموعة مدرسة حسن فتحي).
			الأربعاء ٢٠١٩/٩/٢٥ (مجموعة مدرسة الدكتور النبوي المهندس).
مقياس المهارات الحياتية الرقمية.	٣٢	٤٠ دقيقة	الثلاثاء ٢٠١٩/٩/٢٤ (مجموعة مدرسة حسن فتحى).
			الأربعاء ٢٠١٩/٩/٢٥ (مجموعة مدرسة الدكتور النبوي المهندس).

د- تنفيذ برنامج الأنشطة الفلسفية:

نُفذ برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب للعام يومي الأثنين والثلاثاء من كل أسبوع لمجموعة مدرسة حسن فتحى من الفترة ٣٠ سبتمبر ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ حتى ٢٩ أكتوبر ٢٠٢٠/٢٠١٩ ، ويومي الأربعاء والخميس من كل أسبوع لمجموعة مدرسة الدكتور النبوى المهندس من الفترة ٢ أكتوبر حتى ٣١ أكتوبر ٢٠٢٠/٢٠١٩ ولقد دُرست أنشطة البرنامج من خلال الباحثة نفسها، وقد بدأ تدريس البرنامج من يوم الاثنين الموافق ٢٠١٩/٩/٣٠، حتى يوم الخميس الموافق ٢٠١٩/١٠/٣١ .

ه- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

يهدف التطبيق البعدي لأدوات البحث إلي الكشف عن المستوى الذي وصل إليه التلاميذ فيما يخص مستوى قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية لديهم بعد تدريس برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب.

جدول(٣):
بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا.

الأدوات	تلاميذ الصف السادس الابتدائي	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
اختبار قيم المواطنة الرقمية	٣٢	٦٠ دقيقة	الثلاثاء ٢٠١٩/١١/١٢ (مجموعة مدرسة حسن فتحى).
			الأربعاء ٢٠١٩/١١/١٣ (مجموعة مدرسة الدكتور النبوى المهندس).
مقياس قيم المواطنة الرقمية	٣٢	٥٠ دقيقة	الثلاثاء ١٢ /٢٠١٩/١١ (مجموعة مدرسة حسن فتحي).
			الأربعاء ٢٠١٩/١١/١٣ (مجموعة مدرسة الدكتور النبوى المهندس).
مقياس المهارات الحياتية الرقمية.	٣٢	٤٠ دقيقة	الثلاثاء٢٠١٩/١١/١٢ (مجموعة مدرسة حسن فتحى).
			الأربعاء ٢٠١٩/١١/١٣ (مجموعة مدرسة الدكتور النبوى المهندس).

رابعا: نتائج البحث، وتفسيره، والتوصيات، والمقترحات.

يتناول هذا القسم نتائج البحث، والتحقق من صحة الفروض، وأهم التوصيات، والمقترحات التي اشتقت في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

اعتمد البحث الحالي في معالجة البيانات معالجة إحصائية على برنامج (SPSS.v25)؛ وذلك للتحقق من صحة فروضه؛ ومن ثم الإجابة عن أسئلته، وتفسير ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء كل من الدراسات السابقة، والإطار النظري.

وقبل التحقق من اختبار صحة فروض البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١. رصد درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس المواطنة الرقمية واختبارها، ومقياس المهارات الحياتية الرقمية.

٢. استخدام اختبار "ت" (t-test)؛ لحساب الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس المواطنة الرقمية، واختبارها، المهارات الحياتية الرقمية. ويُعد اختبار "ت" اختبارًا بارامتريًا قويًا لحساب الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، أو مرتبطين.

٣. حساب حجم التأثير" Effect size " باستخدام مربع إيتا (Eta-squared, η2) في حالة ما إذا كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا؛ وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب) في المتغير التابع (قيم المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية الرقمية)؛ لأن الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك؛ ومن ثم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق، فكلاهما يكمل عمل الآخر، ويعوض النقص فيه، وأن استخدامهما معًا لتفسير دلالة الفروق؛ يؤدي إلى إثراء البحوث النفسية، والتربوية (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ص٧٧).

وتبين قيمة معامل إيتا η2 التأثير التجريبي لنسبة التباين الذي يرجع إلى تأثير المتغير التجريبي في المتغير التابع (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ص١١٥).

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول من البحث، وهو: **ما برنامج الأنشطة الفلسفية القائم علي محفزات الألعاب Gamification في تنمية قيم المواطنة الرقمية، وما يرتبط بها من مهارات حياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟**

يمكن الرجوع إلى أحد ملاحق البحث * حيث قدم الإطار العام لبرنامج الأنشطة القائم على محفزات الألعاب؛ من حيث: أهدافه، ومحتواه، واستراتيجيات تنفيذه، ووسائل تقويمه؛ عبر الاعتماد على الأدبيات، والدراسات السابقة.

للإجابة عن السؤال الثاني من البحث، وهو: **ما فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم علي محفزات الألعاب Gamification في تنمية المواطنة الرقمية؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟**

تطلب الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة الفرضين الأول، والثاني: وينص الفرض الأول على ما يلي: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس قيم المواطنة الرقمية ككل.

وينبثق عن هذا الفرض عدد من الفروض الآخري:

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبعد الاحترام الرقمي بالمقياس.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبعد التعليم الرقمي بالمقياس.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبعد الحماية الرقمية بالمقياس.

وللتحقق من صحة الفرض الأول، وفروعه فقد قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس المواطنة الرقمية، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة* Paired- Samples T Test؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v25)، ويوضح الجدول التالي نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس المواطنة الرقمية.

---

* ملحق (١٠).

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٣١ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٣.

جدول(٤):

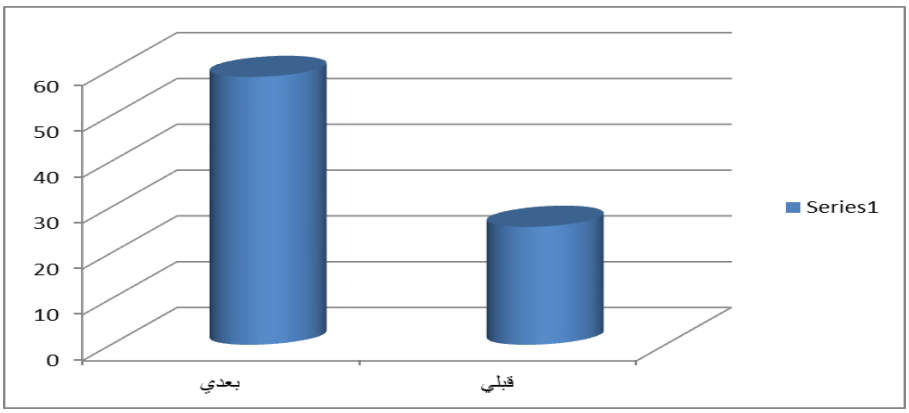
بيان بالمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المواطنة الرقمية وأبعاده.

مقياس المواطنة الرقمية	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مربع إيتا
المقياس ككل	32	قبلي	75.84	6.95	42.79	0.99
		بعدي	178.56	12.194	دالة	كبير
الاحترام الرقمي	32	قبلي	25.75	4.288	27.38	0.96
		بعدي	58.47	5.46	دالة	كبير
التعليم الرقمي	32	قبلي	24.69	4.02	28.49	0.96
		بعدي	59.03	6.51	دالة	كبير
الحماية الرقمية	32	قبلي	25.41	3.77	27.70	0.96
		بعدي	61.06	6.88	دالة	كبير

ويتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

-أنه بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس المواطنة الرقمية وأبعاده؛ لوحظ أن المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية للمقياس ككل، ومن كل بُعد من أبعاده، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب للمجموعة التجريبية.

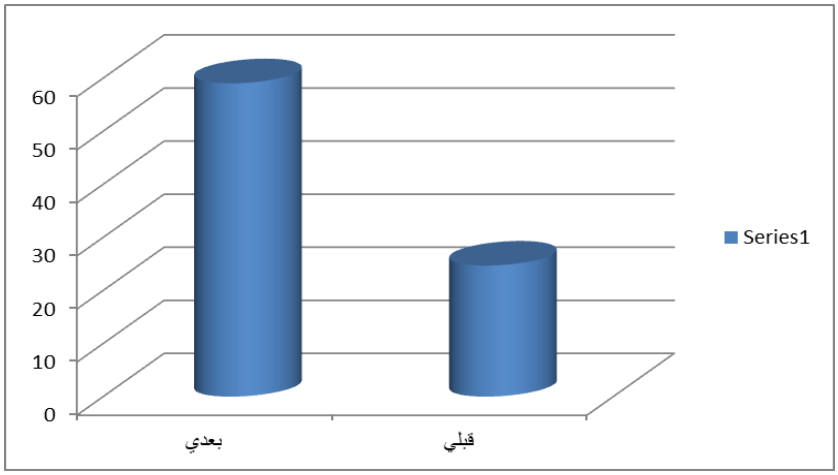
- قيمة "ت" المحسوبة لبُعد الاحترام الرقمي = (٢٧.٣٨)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١)، ومستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في تنمية بُعد الاحترام الرقمي لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في بُعد الاحترام الرقمي.



شكل(٢): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد الاحترام الرقمي.

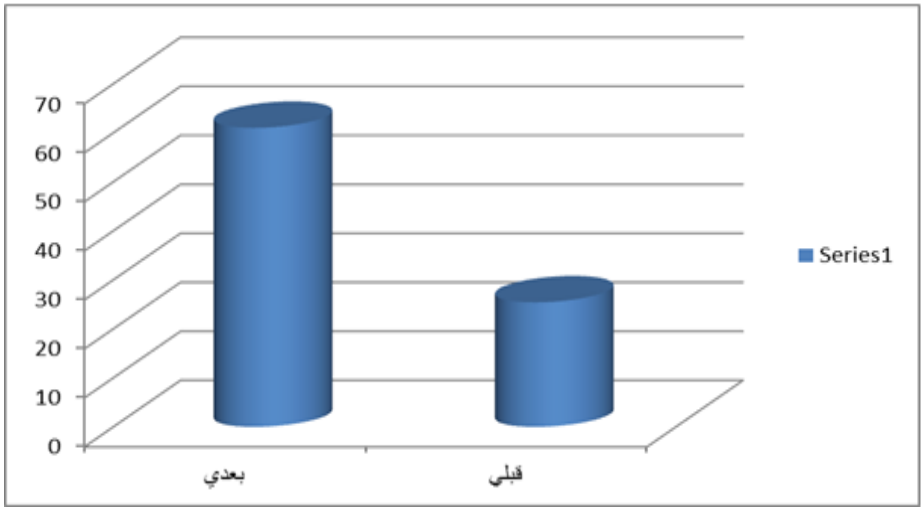
- قيمة "ت" المحسوبة لبُعد التعليم الرقمي = (٢٨.٤٩)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في تنمية بُعد التعليم الرقمي؛ لدى طلاب مجموعة البحث.

- والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي؛ وذلك في بُعد التعليم الرقمي.



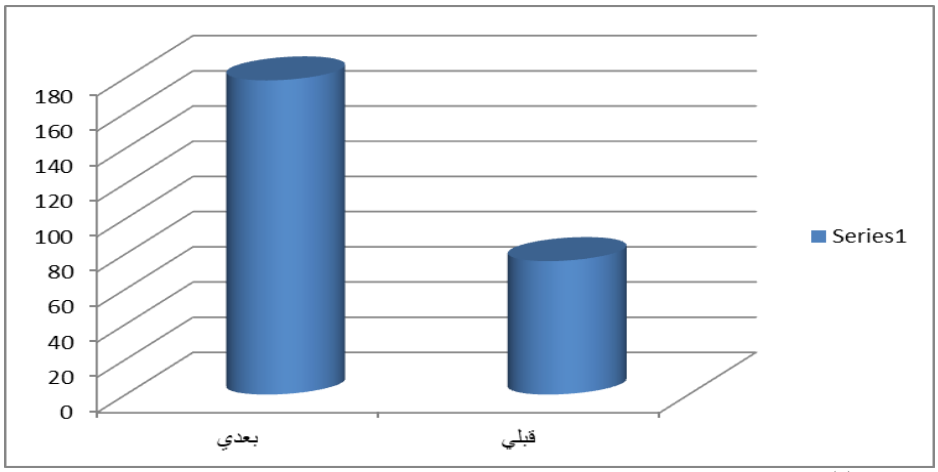
شكل(٣): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد التعليم الرقمي.

- قيمة "ت" المحسوبة لبُعد الحماية الرقمية = (٢٧.٧٠)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في تنمية بُعد الحماية الرقمية؛ لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي؛ وذلك في بُعد الحماية الرقمية.



شكل(٤): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد الحماية الرقمية.

- قيمة "ت" المحسوبة للمجموع الكلي لمقياس المواطنة الرقمية ككل = (٤٢.٧٩)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية المواطنة الرقمية بصورة كلية؛ لدى طلاب مجموعة الدراسة. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسطات نفس المجموعة فى التطبيق القبلى؛ وذلك لمقياس المواطنة الرقمية ككل.



شكل(٥):التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لمقياس المواطنة الرقمية ككل.

يتضح مما سبق أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية القبلية، والبعدية في مقياس المواطنة الرقمية، كما استخدمت الباحثة

مقياس مربع إيتا " $\eta 2$" * ؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب على المتغير التابع الأول وهو المواطنة الرقمية بأبعادها.

جدول(٥):

بيان بحجم التأثير للمتغير المستقل فى المتغير التابع.

أبعاد المقياس	الاحترام الرقمي	التعليم الرقمي	الحماية الرقمية	المقياس ككل
مربع ايتا "η^2"	٠.٩٦	٠.٩٦	٠.٩٦	٠.٩٩
قيمة d	٥.٥٠	٥.٥٠	٥.٥٠	١٦.٥
حجم التأثير	كبير	كبير	كبير	كبير

وبملاحظة قيمة كل من "η^2" للمقياس ككل(٠.٩٩)، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب كان كبيراً في الدرجة الكلية لمقياس المواطنة الرقمية (١٦.٥)؛ وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨)، كما كان حجم تأثير التدريس بالوحدة التعليمية كبيراً في المحاور الفرعية لأبعاد المواطنة الرقمية.

وينص الفرض الثاني علي "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار المواطنة الرقمية لصالح التطبيق البعدي.

ويتفرع عن هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبُعد الاحترام الرقمي لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبُعد التعليم الرقمي لصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبُعد الحماية الرقمية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني، وفروعه؛ فقد قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لاختبار المواطنة الرقمية (اختبار مواقف)، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة * Paired– Samples T Test ؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS v25). ، ويوضح الجدول التالي(٨) نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لاختبار المواطنة الرقمية.

* قيمة (d) = ٠.٢ (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d) = ٠.٥ (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d) = ٠.٨ (حجم التأثير كبير).

* قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ١٠٢ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٦٣.

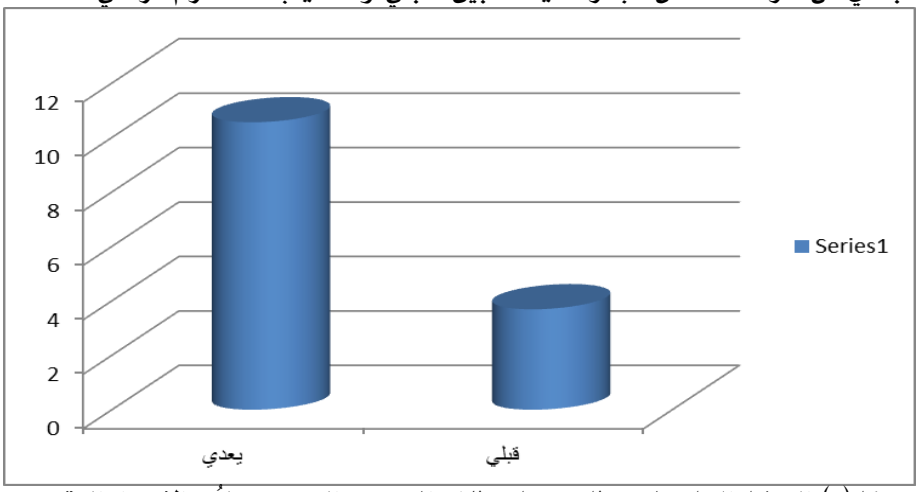
جدول(٦):
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواطنة الرقمية وأبعاده.

اختبار المواطنة الرقمية	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مربع إيتا
الاختبار ككل	٣٢	قبلي	١٠.٥٠	١.٣٦	٤١.١٢	٠.٩٨
		بعدي	٢٣.١٣	٢.٢٩	دالة	كبير
الاحترام الرقمي	٣٢	قبلي	١٠.٥٦	١.٣٦	٢٤.٢٨	٠.٩٥
		بعدي	٣.٦٩	٠.٨٢	دالة	كبير
التعليم الرقمي	٣٢	قبلي	٣.٤٥	٠.٩٤	٢٩.٠٥	٠.٩٦
		بعدي	٩.١٠	٠.٧٢	دالة	كبير
الحماية الرقمية	٣٢	قبلي	٣.٤٤	٠.٨٩	٢٤.٤٠	٠.٩٥
		بعدي	٩.٣١	٠.٧١	دالة	كبير

ويتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

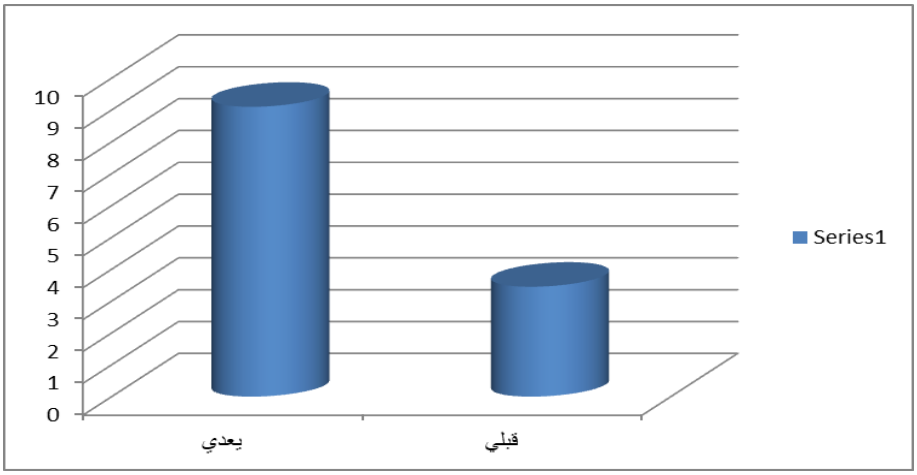
- أنه بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار المواطنة الرقمية، وأبعاده، لوحظ أن المتوسطات البعدية أعلى من المتوسطات القبلية للاختبار ككل، ومن كل بُعد من أبعاده، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب للمجموعة التجريبية.
- قيمة "ت" المحسوبة لبُعد الاحترام الرقمي = (٢٤.٢٨)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١)، ومستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في تنمية بُعد الاحترام الرقمي؛ لدى طلاب مجموعة البحث.

والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي، وذلك في بُعد الاحترام الرقمي.



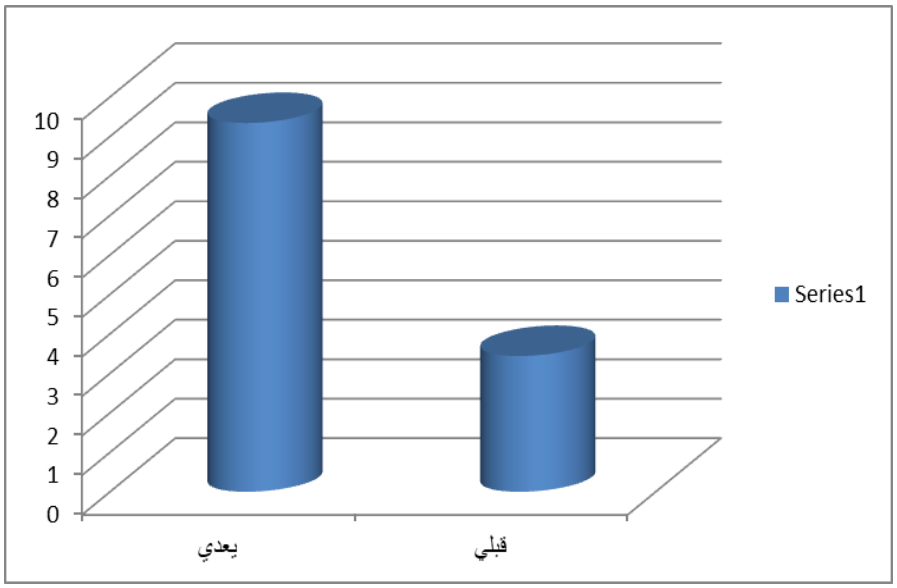
شكل(٦): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد الاحترام الرقمي.

- قيمة "ت" المحسوبة لبُعد التعليم الرقمي = (٢٩.٠٥)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في تنمية بُعد التعليم الرقمي لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي؛ وذلك في بُعد التعليم الرقمي.



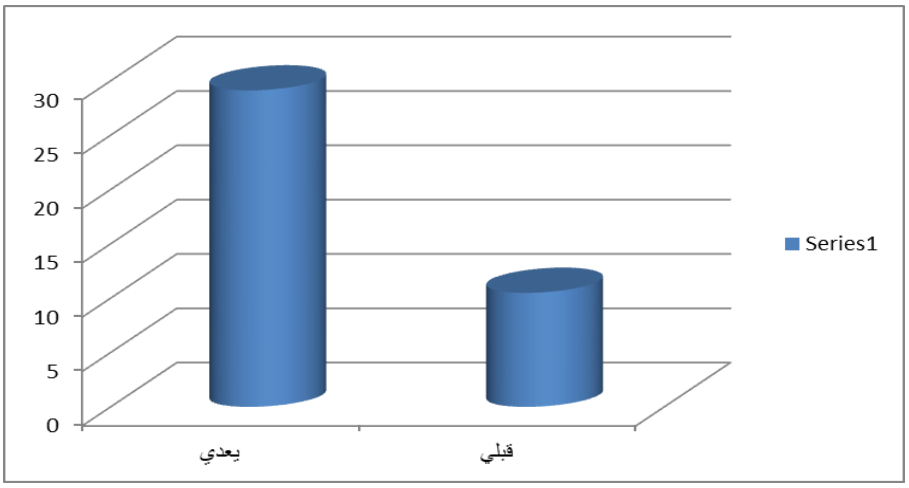
شكل(٧): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد التعليم الرقمي

- قيمة "ت" المحسوبة لبُعد الحماية الرقمية = (٥١.٠١)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في تنمية الحماية الرقمية لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي؛ وذلك في بُعد الحماية الرقمية.



شكل(٨): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لبُعد الحماية الرقمية.

- قيمة "ت" المحسوبة للمجموع الكلي لاختبار المواطنة الرقمية ككل = (٤١.١٢)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في تنمية المواطنة الرقمية بصورة كلية لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البيانى يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسطات نفس المجموعة فى التطبيق القبلى؛ وذلك لاختبار المواطنة الرقمية ككل.



شكل(٩):التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لاختبار المواطنة الرقمية ككل.

يتضح مما سبق أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية القبلية والبعدية في اختبار المواطنة الرقمية، ولذا قبل الفرض الأول وفروعه. كما استخدمت الباحثة مقياس مربع إيتا " $\eta 2$ ؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب على المتغير التابع الأول وهو المواطنة الرقمية بأبعادها، والنتائج يوضحها الجدول التالي.

جدول(٧):

نتائج حسابات حجم التأثير لاستخدام برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب على المواطنة الرقمية بأبعادها.

أبعاد المقياس	الاحترام الرقمي	التعليم الرقمي	الحماية الرقمية	المقياس ككل
مربع ايتا "η^2"	٠.٩٥	٠.٩٦	٠.٩٥	٠.٩٨
قيمة d	٥.١٢	٥.٥٠	٥.١٢	١٥.٧٤
حجم التأثير	كبير	كبير	كبير	كبير

وبملاحظة قيمة كل من: "η^2"، و "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير الوحدات التعليمية كان كبيرًا في الدرجة الكلية لاختبار النزعة العقلانية (١٥.٧٤)؛ وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨)، كما كان حجم تأثير التدريس بالوحدات التعليمية كبيرًا في المحاور الفرعية لأبعاد المواطنة الرقمية.

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث؛ وهو: **ما فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم علي محفزات الألعاب Gamification في تنمية المهارات الحياتية المرتبطة بالمواطنة الرقمية ؛ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟**

تطلب الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة الفرض الثالث:

وينص الفرض الثالث على ما يلي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس المهارات الحياتية الرقمية لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث؛ فقد قامت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لمقياس المهارات الحياتية الرقمية، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples T Test؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v25، ويوضح الجدول التالي نتائج التطبيقين؛ القبلي، والبعدي لمقياس المهارات الحياتية الرقمية.

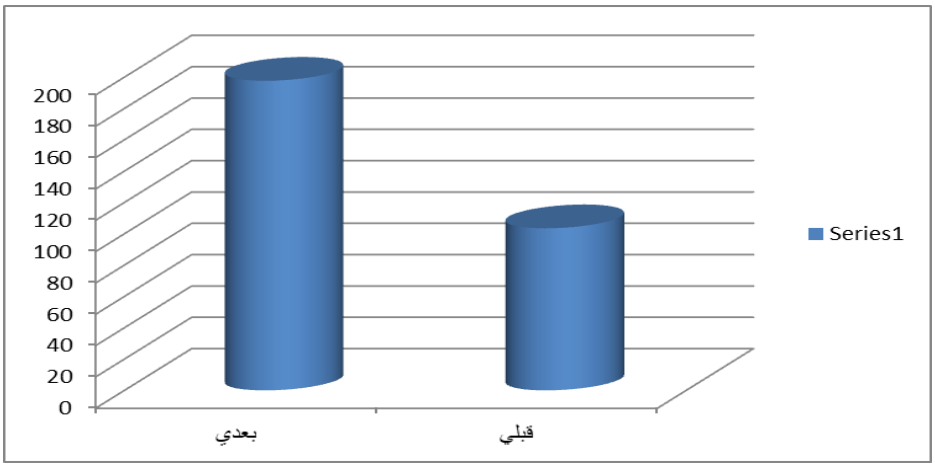
جدول (٨):

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية الرقمية.

	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس المهارات الحياتية الرقمية.	القبلي	٣٢	١٠٣.٤٧	١١.٥٠	٤٤.٤٢ دالة	٠.٩٨ حجم التأثير كبير
	البعدي	٣٢	١٩٧.٦٣	١٢.٥١		

ويتضح من نتائج الجدول السابق مايلي:

- قيمة "ت" المحسوبة للمجموع الكلي لمقياس المهارات الحياتية الرقمية ككل = (٤٤.٤٢)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣١)، ومستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي؛ وبالتالي فاعلية برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب في تنمية المهارات الحياتية الرقمية بصورة كلية؛ لدى طلاب مجموعة البحث.والتمثيل البيانى التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى عن متوسطات نفس المجموعة فى التطبيق القبلى؛ وذلك لمقياس المهارات الحياتية الرقمية ككل.



شكل(١٠):التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية لمقياس المهارات الحياتية الرقمية ككل.

يتضح مما سبق أن قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية القبلية، والبعدية في مقياس المهارات الحياتية الرقمية؛ ولذا قبل الفرض الثالث. كما استخدمت الباحثة مقياس مربع إيتا " $\eta 2$ ؛ لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل، وهو: برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب على المتغير التابع الأول وهو المهارات الحياتية الرقمية، والنتائج يوضحها جدول(٩)

جدول (٩).

نتائج حسابات حجم التأثير لاستخدام برنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب على المهارات الحياتية الرقمية.

مقياس المهارات الحياتية الرقمية	
مربع ايتا "η^2"	٠.٩٦
قيمة d	٥.٥٠
حجم التأثير	كبير

وبملاحظة قيمة كل من: "η^2"، و "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير الوحدات التعليمية كان كبيراً في الدرجة الكلية لاختبار النزعة العقلانية (٥.٥٠)؛ وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨)، كما كان حجم تأثير التدريس بالوحدة التعليمية كبيراً في تنمية المهارات الحياتية الرقمية.

تفسير نتائج البحث

يمكن أن يُعزى الأثر إلى الرغبة في معرفة ماهية المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية، وأهميتهما، وكيفية استخدامهما، والرغبة الجادة في تطبيقهما؛ فضلا عن التخطيط الجيد لبرنامج الأنشطة الفلسفية القائم على محفزات الألعاب ابتداءً من الأهداف العامة، ومروراً بالمحتوى العلمي لها، ومصادر التعليم والتعلم، وأنشطة التعليم والتعلم، واستراتيجيات التدريس المتنوعة وانتهاءً بأساليب التقويم؛ فضلا عن وجود مصادر أساسية للتشجيع والتحفير

المتمثلة فى محفزات الالعاب الإلكترونية المختلفة (كالشارات، والنقاط، وقوائم التصدير، والهدايا، والسلع الافتراضية، والنقود الافتراضية) ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

١- إن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا برنامج الأنشطة الفلسفية قد حقق نموا في قيم المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية الرقمية؛ ويرجع ذلك إلى استخدام محفزات الألعاب في تدريس الأنشطة الفلسفية، حيث إنها:

- أضفت جانبًا كبيرًا من التنافس و التحدي للتلاميذ وفى أحيانا أخرى اضفت التعاون المثمر، للحصول على أكبر عدد ممكن من الهدايا، والمكافآت الإلكترونية ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه ذلك دراسة ريتشارد تشاد Chad Richard (2013)؛ ودراسة ستانلي يولجين ، وأثينا جويس Stanley-Yolgeçen, Athena Joyce (2018) حيث أكدا أن التدريس باستخدام محفزات الألعاب يمكن الطلاب من ممارسة عديد من مهارات التعاون والتنافس الشريف خلال تعلمهم.

- كما أنها خرجت بهم من الجو التدريسي الروتيني، أو التقليدي نتيجة استخدام العامل التكنولوجي في التدريس، وجاء هذا التفسير متفقا مع دراسة كل من جيتين تورهان Turhan Çetin(2018)، ودراسة ميهايليديس باول Mihailidis Paul (2015) ، ودراسة محمد إمام فارسي Mohammad Imam Farisi (2016)؛ وساكاي كيوهاي، وشيوتا شينغو Sakai Kyohei & Shiota Shingo (2016) حيث أكدوا أن التكنولوجيا أصبحت ضرورة تعليمية في العصر الرقمي العالمي، وأوصوا بضرورة الاهتمام بالتعلم الإلكتروني لأنه افضل بكثير من التدريس التقليدي الروتيني.

٢- أثارت الأنشطة الفلسفية نفسها دافعية التلاميذ للتقدم فى دراستها؛ وذلك بسبب:

- احتوائها على عديد من القصص التى اتسمت بالمتعة والتشويق فى عرضها.

- صياغة محتوى موضوعات الأنشطة بأسلوب قصصي جذاب يتناسب مع طبيعتهم فى هذه المرحلة العمرية واتفق ذلك التفسير مع دراسة حسني هاشم الهاشمي(٢٠٠٧)، ودراسة كاريكو ساندور Karikó Sándor (2016) ، ودراسة عبد الوهاب بورجازAbdulwahab Pourghaz (2018) حيث أكدوا أن للأنشطة الفلسفية تأثير كبير في انخراط التلاميذ في المرحلة الابتدائية في عملية التعلم بشكل مشوق وممتع.

- وضع التلاميذ في مواقف يواجهوا فيها بأنفسهم قضايا ومشكلات حقيقية يتعرضون إليها فى أثناء استخدام التطبيقات التكنولوجية، وشبكة الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي ، ويطالبون فيها بإعمال العقل قبل البدء فى مواجهتها وجاء ذلك متفقا مع نتائج دراسة كل من : دراسة أسامة زيد العابدين أحمد(٢٠١٦)، ودراسة هالة حسن الجزار(٢٠١٤)، ودراسة فهد علي الطيار(٢٠١٤)، ودراسة لمياء إبراهيم المسلماني(٢٠١٤) التى تؤكد ضرورة توعية التلاميذ بقضايا العالم الافتراضي ومشكلاته وضرورة تعلم كيفيه مواجهة مشكلاته من خلال التمسك بقيم المواطنة الحياتية وما يرتبط بها من مهارات حياتية.

- جاءت الأنشطة نفسها مترابطة، ومعبرة عن واقعهم الافتراضي، ومتصلة بحياتهم الشخصية اليومية ومبنية على تقنية المحفزات مما أدى إلى سرعة تعلم ما جاء بها من معارف وقيم ومهارات وجاء ذلك متفقا مع دراسة : أليرك ساندبورج بيترسن، وتوماس بلوج، وبيتر أوهرستورم، وستينر ثورفالديسن Ulrik Sandborg-Petersen& Thomas Ploug& Peter Øhrstrøm &Steinar Thorvaldsen (2013) التي أكدت فاعلية محفزات الألعاب وصفحات الويب في تدريس المنطق للتلاميذ، وأنها أضفت نوع من الحماسة والدافعية لهم خلال التدريس.
- التنظيم الجيد لموضوعات الأنشطة الفلسفية بشكل يعكس محاور المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية المتصلة بها.
- راعي برنامج الأنشطة الفلسفية التنوع فى جوانب التعلم المختلفة؛ حيث جاءت شاملة ومتكاملة للجانب المعرفي الذي تمثل فى مجموعة المعارف، والمعلومات الموجودة في محتوي الأنشطة، والجانب الوجداني المتمثل في دفع التلاميذ بشكل مباشر، وغير مباشر إلى تكوين اتجاهات إيجابيه نحو ضرورة التمسك بقيم المواطنة الرقمية، وما يرتبط بها من مهارات حياتية، وتكوين اتجاهات سلبية نحو التفريط فيهما، والعمل بشكل غير أخلاقي خلال التطبيقات التكنولوجية المختلفة، كذلك الجانب المهاري الذي تمثل فى المهام التقويمية التى تهدف إلى توعيتهم بقيم المواطنة الرقمية والمهارات الحياتية المرتبطة بها.

٣- أبدى التلاميذ إعجابهم بمحفزات الألعاب، واستمتاعهم بدراسة الأنشطة الفلسفية؛ لما وجد بها من روح منافسة، و تحدي قوي فيما بينهم.

توصيات البحث

انطلاقا من نتائج البحث الحالي؛ فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- إعادة النظر في محتوى مناهج المرحلة الابتدائية بحيث تُدرج قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية المرتبطة بها ضمن محتواها.

٢- ضرورة إعداد معلمي المرحلة الابتدائية مهنيا وأكاديميا؛ للوعي بقضايا المواطنة الرقمية، وما يرتبط بها من مهارات حياتية؛ لتنميتها لدي تلاميذهم.

٣- عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية؛ بهدف اطلاعهم على قضايا المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية، وطرائق، ومداخل، وبرامج تنيمتها؛ كي لا تكون عائقا خلال عملية التدريس.

٤- تدريب التلاميذ على استخدام شبكة الإنترنت بما يتفق ومتغيرات العصر الرقمي، ومتطلباته وبما يسهم في تحقيق الأهداف العامة لمعظم مقررات المرحلة الابتدائية.

٥- إعادة النظر في الدور التربوي والتعليمي للوسائط التكنولوجية المتعددة؛ للاستفادة منها داخل غرفة الصف الدراسي وخارجها.

٦- تخطيط المواقف التعليمية بالشكل الذي يساعد على إشباع حاجات المتعلمين، ومراعاة اهتمامتهم، وربطها بقضايا الواقع الافتراضي.

٧- توفير الإمكانات الإلكترونية اللازمة في المدارس؛ لتنفيذ الأنشطة المختلفة بالاعتماد على محفزات الألعاب المختلفة.

مقترحات البحث

١- إجراء دراسات، وبحوث مماثلة لمختلف فروع المواد الفلسفية، كالمنطق، وعلم النفس، والتربية الوطنية.

٢- تطوير مناهج المواد الفلسفية؛ في ضوء قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية.

٣- تقويم أداء معلمي المواد الفلسفية في أثناء الخدمة؛ في ضوء مدى تمكنهم من مهارات تدريس قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية.

٤- برنامج مقترح؛ لإعداد معلم المواد الفلسفية مهنيًّا في كليات التربية؛ في ضوء المهارات الحياتية الرقمية.

٥- تقويم الجانب المهني في برنامج إعداد معلم المواد الفلسفية؛ في ضوء ما ينميه من قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية.

٦- دراسات تعني باستخدام مداخل تدريسية مختلفة؛ لتنمية قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية في المواد الفلسفية.

٧- منهج مقترح في علم الاجتماع قائم على المواطنة الرقمية، وأثره في اتجاه الطلاب نحو علم الاجتماع.

٨- تقويم مناهج الفلسفة الحالية؛ في ضوء ما تنميه من قيم المواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية الرقمية لدى الطلاب.

٩- برنامج تدريبي للمعلمين في أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على تدريس قيم المواطنة الرقمية لتنمية المواطنة المسؤولة لدى طلابهم.

١٠- برنامج تدريبي مقترح قائم على قيم المواطنة الرقمية؛ لتنمية مهارات التفكير العليا؛ لدي الطلاب المعلمين (المواد الفلسفية).

المراجع

أولا : المراجع العربية.

١. أسامة زين الدين أحمد(٢٠١٦): شبكة التواصل الاجتماعي وانعكاساتها علي بعض القيم لدي طلبة التعليم الثانوى الفني الصناعي بمحافظة أسيوط، دراسة ميدانية، مستقبل التربية العربي، عدد ١٠٠، مجلد ٣.

٢. أسماء حسين ملكاوى(٢٠١٧) : أخلاقيات التواصل الرقمي(هبرماس نموذجا)، قطر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

٣. أمل القحطاني (٢٠١٨): مدي تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

٤. إيمان جمعة شكر(٢٠١٤): العلاقة بين المواطنة الإلكترونية وتشكيل هوية الأنا للمراهقات، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، العدد ١٦، الجزء٤.

٥. إيوانا كوسورادي (٢٠٠٢): الفلسفة للأطفال، ترجمة: عبد الظاهر منذر، مجلة ديوجين، المجلس الدولي للفلسفة والعلوم الإنسانية، المجلد ١٢، العدد ١٩٢، الصفحات ٨٠-٨٦

٦. التقرير السنوى لمفوضية الأمم المتحدة الإنسان (٢٠١٤): الحق في الخصوصية في العصر الرقمي، الدورة السابعة والعشرون لمجلس حقوق الإنسان: الجمعية العامة بالأمم المتحدة.

٧. جمال الدهشان(٢٠١٦): المواطنة الرقمية مدخلا للتربية.ية في العصر الرقمي، مجلة نقد وتنوير، الكويت: مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية .

٨. ــــــــــــــــــــ، وهزاع عبد الكريم الفويهي(٢٠١٥): المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبناءنا علي الحياة في العصر الرقمي، مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية، مجلد٣، عدد ٤.

٩. ــــــــــــــــــــ(٢٠١٤): دور تكنولوجيا المعلومات ICT في دعم التحولات الديمقراطية، الديمقراطية الرقمية نموذجا، ورقة عمل مقدمة إلي المؤتمر العلمي الرابع تحت عنوان التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية، في الفترة من ٢٩ إلي ٢٠١٤/٤/٣٠، كلية التربة: جامعة المنوفية.

١٠. جيدور حاج بشير(٢٠١٦): أثر الثورة الرقمية والاستخدام المكثف لشبكات التواصل الاجتماعي في رسم الصورة الجديدة لمفهوم المواطنة: من المواطن العادي للمواطن الرقمي، رسالة دكتوراه، كلية السياسة والقانون، جامعة بسكرة بالجزائر.

١١. حسن رياض(٢٠٠٠): تنمية المهارات الحياتية لدي طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١٢.حسني هاشم الهاشمي(٢٠٠٧): فعالية برنامج قائم على المدخل القصصي في تنمية التفكير الفلسفي لدى تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة حلوان.

١٣. حنان عبد العزيز عبد القوي (٢٠١٦): المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة بمصر، كلية البنات- جامعة عين شمس نموذجا، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد ١٧، الجزء ٥ .

١٤. سامي نصار(٢٠١١): قضايا تربوية في عصر العولمة زمن بعد الحداثة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٥. سجى القشيطات، وإسماعيل يس(٢٠١٦): المهارات الحياتية الرقمية وكيفية تعليمها للأطفال، مجلة التعليم من أجل المستقبل، متاح على الموقع التالي: http// www.ism.stem.com/436712337.

١٦.سعاد محمد عمر (١٩٩٠): تدريس الفلسفة للأطفال في المدرسة الأمريكية، مجلة دراسات تربوية، العدد ٥، الجزء ٢٤.

١٧. سعد حسين العتيبي(٢٠١١): فاعلية محتوى مقرر في المواطنة الرقمية لتعزيز مفهوم المواطنة لدي طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٨. صالح علي عبد الرحمن الربيعة (٢٠١٧): الأمن الإلكتروني وحماية المستخدم من مخاطر الإنترنت، الرياض: هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات.

١٩.صبحي شعبان، وأخرون(٢٠١٤): معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية، ورقة بحثية مقدمة إلي المؤتمر السنوي السادس، كلية التربية: جامعة الموفية.

٢٠.علي أحمد مدكور(٢٠٠٣): التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة : دارالفكر العربي.

٢١.علي فايز الجحني(٢٠٠٥): مراكز البحوث ودورها في التصدي لمهددات الأمن، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

٢٢. غسان مراد(٢٠١٥): البعد الرقمي حجر الزاوية في مواطنة الغد، جريدة الحياة- الجمعة ١٦ أكتوبر٢٠١٥، متاح على الرابط التالي: Http//www.Alhayat.com/Articles.

٢٣. فهد علي الطيار(٢٠١٤): شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها علي القيم لدي طلاب الجامعة "تويتر نموذجا"، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، مجلد ٣١،عدد ٦١، الرياض.

٢٤. كامل الدسوقي الحصري(٢٠١٦): مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، المملكة العربية السعودية.

٢٥. كمال نجيب(٢٠١٨): تعليم الأطفال الفلسفة والمنطق، في : تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

٢٦. لمياء إبراهيم المسلماني(٢٠١٤): التعليم والمواطنة الرقمية" رؤية مقترحة"، عالم التربية، القاهرة: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ورابطة التربية الحديثة، العدد ٤٧، الجزء ٢.

٢٧. ليندة العابد (٢٠١٨): الهوية الرقمية والمواطن الافتراضي في الفضاء السابري، مجلة العلوم الاجتماعية: العدد الخامس أغسطس المركز الديمقراطي العربي، جامعة باتنة: الجزائر.

٢٨. مايك ربيل(٢٠١٢): المواطنة الرقمية في المدارس، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢٩. مايكل بريتشارد (٢٠١٧): فلسفة للأطفال، ترجمة: سميرة أحمد بادغيش، موسوعة ستانفورد بينية متاح على الموقع التالي:
https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/children/

٣٠. محسن خضر (٢٠٠٩): الثانية الأخيرة في التعليم والعلم والثقافة وأحوال عصرنا، القاهرة: دار العالم العربي.

٣١. مروان وليد المصري، أكرم حسن شعت(٢٠١٧): مستوى المواطنة الرقمية لدي عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، مجلد ٧، عدد ٢، جامعة فلسطين: غزة.

٣٢. مصطفي القايد(٢٠١٤): مفهوم المواطنة الرقمية Digital Citizenship، المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني، استرجعت بتاريخ: ٢٥ مايو ٢٠١٦، متاح على الرابط التالي:
http//www.new.educ.com/definition-of- Digital- Citizenship

٣٣. ميشيل طوزي (٢٠١٦): فلسفة التربية وتربية الطفل علي الفلسفة، ترجمة: محمد الادريسي، ورشيد المشهور، مجلة نقد وتنوير - العدد الرابع- الفصل الأول - السنة الثانية(مارس/آذار٢).

٣٤. نسرين فوزي اللواتي (٢٠١٨): "الأخبار الكاذبة".. حرب نفسية تستدعى المواجهة التقنية!، مجلة الأهرام للكمبيوتر والإنترنت والاتصالات، متاح على الموقع التالي:
http://aitmag.ahram.org.eg/News/100957

٣٥. هالة حسن الجزار(٢٠١٤): دور المؤسسة التربوية في غرسقيمالمواطنة الرقمية "تصورمقترح"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٥٦، الجزء ٣.

٣٦. هدى بسام سعد الدين (٢٠٠٧): المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة.

٣٧. والتر كوهان (٢٠٠٨):فلسفة للأطفال تحليل نقدي لرؤية إبداعية جديدة، ترجمة: وطفة، علي أسعد، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ،مجلد ١٠ ، العدد٣٧ الصفحات ١٠٤-١٠٩:.

ثانيا: المراجع غير العربية

38. Anderson,J& Rainie, L (2017): Gamification: Experts Expect :game layers to Expand in the Future with positive and negative results, Washington: Pew Research Center.
39. Bailey,G & Ribbl, M (2007)." Digital citizenship in schools", International Society for Technology in Education, USA: Washington.
40. Beza, O(2011): Gamification – How games can level up our everyday life? Literature Study, University of Amsterdam.
41. Boer, P (2015): Introduction to Gamification, available at: http//www.Linkedin.com/in/peitvanden Boer.
42. Bunchball,I (2012): Gamification: An Introduction to the use of Game Dynamics to Influence Behavior, New York: Free Press.
43. Centre for the Protection of National Infrastructure (2015): My Digital Footprint: A brief Guide, U K: Crown Copyright
44. Chad,R(2013): Utilizing a Modular Approach to Gamification to Improve Coopration for Children, University of Arkansas, ProQuest Dissertations Publishing, 2013. 1542492.
45. Daniel, M.F. &Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking, and philosophy for children. Educational Philosophy and Theory, 43(5), 415-435.
46. Deterding, S& et al(2011): From game design elements to game fullness: defining gamification proceedings, International Academic mind Conference: Envisioning future media environments ,Tampere, Finland.
47. Dew, U (2008): Applications of computer in teaching philosophy, London: William's house press, 1st print.
48. Farisi, M, I (2016): Developing the 21st-Century Social Studies Skills through Technology Integration, Turkish Online Journal of Distance Education, v17 n1 p16-30 Jan 2016
49. Fateme Farid &etl (2016): Philosophy for Children: Capacity Evaluation of Humorous Stories in "Masnavi" Based on "Lipman's Views on Philosophical Thinking Components" Educational Research and Reviews, v11 n12 p1154-1160 Jun 2016
50. Fisher, H. L. & et al (2012): Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study. British Medical Journal, 344, e2683.

51. Geneva, A(2017): The Effects of Gamification and Taste Exposure on Vegetable Consumption in Children .California State University, Fresno, ProQuest Dissertations Publishing, 2017. 10681099.
52. Ghaedi, Y. (2007). The possibility of teaching philosophy for children: challenges on the concept of philosophy. Journal of Curriculum Studies, 2(7), 61-94.
53. Giang, V. (2013): "Gamification" Techniques Increase Your Employees' Ability To Learn By 40%. Retrieved from Business Insider: http://whttp://www.businessinsider.com/gamification-techniques-increase-your-employeesability- to-learn-by-40-2013-9
54. Global Web Index (2015): Global Web Index Data Coverage, Available at: Http: // www. Global web index.net/hs-fs/hub.
55. Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. AACE.
56. Graber, D & Borba, M (2019): Raising Humans in a Digital World: Helping Kids Build a Healthy Relationship with Technology Paperback – Special Edition, January 15, 2019
57. http://www.camden.k12.ga.us/schoolpages/ses/newsletter%20final.pdf
58. Isman, A(2014): Digital Citizenship Turkish online, Journal of Educational Technology, To jet, Vol 13,No 1.
59. Jacobs, J(2016): Gamification in an Online Course: Promoting Student Achievement through Game-Like Elements University of Cincinnati, ProQuest Dissertations Publishing, 2016. 10301692.
60. John, C & et al(2017): Coin Counter : Gamification for Class rooms Management, Educational Journal,Vol 15, No 5.
61. King's Blogs (2016): 10 Strategies for Managing Screen Time, Education and parenting articles from the King's, v12 n5-6 p443-458. Blog team
62. Kiryakova, G& et al (w.d): Gamification in Education, Faculty of Education, Troika University.
63. Kyohei, S & Shingo, S (2016): A practical Study of Mathematics Education using Gamification, International Association for Development of the Information Society , Paper Presented at : the International Conference in Internet Technologies Society (ITS),Australia, Dec,6-8-2016.

64. Lee,J & Hammer,J (2014): Gamification in Education: What, How, Why Bother? Available at: https://www.researchgate.net/publication/258697764
65. Marache-Francisco, C., & Brangier, E. (2015): The Gamification Experience: UXD with a Gamification Background: In Gamification: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (pp. 1-20).
66. Matthew Lipman (2009): Philosophy for Children: London: Midlothian Council Educational Psychology Service.
67. McGonagall, J(2011), Gaming can make a better world, Ted speech 2010, Retrieved June 2011: http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.html
68. Milner , D (2005): " Digital Citizenship" . Digital Citizenship Gazette , 1 (1) . April .Retrieved June 6 , 2010 . from
69. Ohler, J(2011): Digital Community: Digital Citizenship Thousand oaks, California: Corwin Press Inc.
70. Øhrstrømmm ,P& et al (2013): Teaching Logic through Web-Based and Gamified Quizzing of Formal Arguments, European Conference on Technology Enhanced Learning, vol 2, no 4.
71. Paharia, R (2013): How to Revolutionize Customer and Employee Engagement with big data and Gamification, New York: Mc Grow Hill.
72. Park, Y (2016): 8 digital life skills all children need – and a plan for teaching them, available at: https://www.weforum.org/agenda/2016/09/8-digital-life-skills-all-children-need-and-a-plan-for-teaching-them/
73. Park, Y (2016): 8 Digital Life Skills for Children Needs and Plan for teaching them. Journal of Educational Technology, To jet, Vol 13,No 1.
74. Paul, M (2015): Digital Curation and Digital Literacy: Evaluating the Role of Curation in Developing Critical Literacies for Participation in Digital Culture, E-Learning and Digital Media, v12 n5-6 p443-458 Sep-Nov 2015.
75. Pourghaz, A (2018): The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy, International Journal of Instruction, Vol.11, No.3
76. Ribble, M (2013): Digital Citizenship Using Technology Appropriately, available at: http//www: Digital Citizenship, net, retrieved on: Zonov.

77. Robert, D, (2017): digital footprint Four ways to stop your social media past damaging your real-life future, Research paper, presented to Sheffield Hallam University.
78. Rodrigo, G (2018): 8 Ways on How to Teach Kids Become Good Digital Citizens, CEO of Fun Academy.
79. Ronda Bowen (2009):Philosophy for Kids: Lesson Plans Teaching Philosophy for Kids ,Lesson Plans & Worksheets for Grades 3 to 5 , Teaching Grades Pre-K to 5.
80. Sandor, K (2016): The New Responsibility and Challenge of Education: The Current and Prospective Situation of Philosophy for Children, Journal of Education, v11 n2 p105-117 May 2016.
81. Schäfer, A., & et al. (2013): From boring to scoring a collaborative serious game for learning and practicing mathematical logic for computer science education. Computer Science Education 23(2), 87–111
82. Schwartz, M (2016): Instructional Design and Research Strategist, Paper Presented to the Learning and Teaching Office, Rayon University.
83. Searson, M. and Hancock, M. (2015): Digital Citizenship within Global Contexts, Education and Information Technologies, v20 n4 p729-741 Dec.
84. Smith, P (2016): Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention: Bullying, Social and Personality Psychology Compass ,10/9 (2016), 519–532, 10.1111/spc3.12266.
85. Snyder,T & et al, (2016): Digest of Education Statistics, National Center of Education Institute of Education ,U.S Department of Education: Washington.
86. Tatli, Z(2018): Traditional And Digital Game Preferences of children : A chaid Analysis on Primary School Students, Contemporary Educational Technology, vol 9,No 90.
87. Tellier, S (2016): Citizenship and Globalization, London: Fitzroy Dearborn publishes.
88. Turhan, C (2018): An Investigation into Digital Literacy Views of Social Studies Preservice Teachers in the Context of Authentic Learning Review of International Geographical Education Online, v8 n1 p109-124 Spr 2018.
89. Windersman, F (2014): National educational technology standards for Students, technology of education, USA: Washington.

90. Wood, L. C. & Reiners, T. (2015). Gamification. In M. Khosrow-Pour (Ed.), Encyclopedia of Information Science and Technology (3rd ed., pp. 3039-3047). Hershey, PA: Information Science Reference. DOI: 10.4018/978-1-4666-5888-2.ch297

91. Woodcock, J& Johnson, M (2017): Gamification: What is it? And How to fight it? Sociological Review /Iss N 0038-0261, this version available at: http//www.eprints.ise.ac.UK/86373.

92. Yolgeçen, S& Joyce, A (2018): Effect of Digital Gamification on Primary School Student Engagement and Achievement in Social Studies in an International School in China State University of New York at Buffalo, ProQuest Dissertations Publishing, 2018. 10930448.