مدى اسهام العدالة العقلية في التنبؤ بالوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية

أ.م.د. أحلام مهدي عبدالله
مديرية تربية ديالى / معهد الفنون الجميلة للبنات
وزارة التربية

الكلمات المفتاحية: العدالة العقلية . الوعي الأخلاقي الرقمي . المرحلة الابتدائية

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، والكشف عن الفروق فيهما تبعًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) وسنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)، والتعرف على مدى اسهام العدالة العقلية في التنبؤ بالوعي الأخلاقي الرقمي.؛ ولتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة ببناء مقياسين: أحدهما لقياس العدالة العقلية المستند إلى نموذج(Paul & Edler, 2002) ، والآخر لقياس الوعي الأخلاقي الرقمي المستند إلى نموذج .(Gómez & Yáñez, 2023) وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين من خلال الصدق والثبات، أصبح المقياس الأول بصيغته النهائية مكوَّنًا من (22) فقرة، فيما احتوى المقياس الثاني على (28) فقرة. ؛ وقد طُبّق المقياسان على عينة مؤلفة من (200) معلّم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتساوية. وبعد معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي البسيط، أظهرت النتائج أن مستوى العدالة العقلية كان متوسطًا مقابل تمتعهم بمستوى منخفض من الوعي الأخلاقي الرقمي، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في العدالة العقلية حسب متغير الجنس، ووجود فروق دالة احصائيًا لصالح ذوي سنوات الخدمة الأطول، وفروق في الوعي الأخلاقي الرقمي لصالح الإناث وعدم وجود فروق دالة احصائيا بحسب سنوات الخدمة؛.كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي، حيث تسهم العدالة العقلية بنسبة تقارب (29%) في التنبؤ بالوعي الأخلاقي الرقمي، مما يجعلها متنبئًا قويًا له. وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات منها:

- إدراج برامج تدريبية متخصصة في العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي ضمن خطط تطوير المعلمين أثناء الخدمة،
- دمج موضوعات الوعي الأخلاقي الرقمي في مناهج إعداد المعلمين في كليات التربية ومعاهد الفنون الجميلة ،

المقترحات :

- اجراء دراسة حول العلاقة بين العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي لدى طلبة الجامعة التكنلوجية .
- اجراء دراسة حول الدور الوسيط للدافعية الرقمية في العلاقة بين الوعي الاخلاقي الرقمي والثقافة المهنية لدى مدرسي مادة الحاسوب في المدارس الاعدادية

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث

تُعدّ المرحلة الابتدائية الأساس الذي تنطلق منه جميع مراحل التعليم اللاحقة، فهي المسؤولة عن بناء الشخصية الفكرية والقيمية للمتعلم، وعن تكوين أنماط التفكير التي تؤثر في مساره الأكاديمي المستقبلي. وقد بينت الأدبيات التربوية أن جودة التعليم في هذه المرحلة تمثل عاملاً جوهريًا في تحقيق أهداف العملية التعليمية.(Zaman, 2024: 205)

ومع ذلك، تشير دراسات تربوية حديثة إلى أن بعض المعلمين في هذه المرحلة يواجهون صعوبة في توظيف عادات العقل الذكية واستثمار قدراتهم العقلية في تطوير تعلم الطلبة، مما يؤدي إلى ضعف في التفاعل الصفي وتدنٍ في مستوى التحصيل الأكاديمي وجودة الأداء التعليمي(Al-Assaf, 2017: 34).

كما أن العدالة العقلية، بوصفها أحد أركان التفكير المنطقي واتخاذ القرار الموضوعي، لم تحظَ بالاهتمام الكافي داخل الممارسات الصفية، إذ تسود أحيانًا أنماط من الانحياز الذاتي والعاطفي التي تُضعف قدرة المعلمين على إصدار أحكام منصفة ومتوازنة، وهو ما أشار إليه فشر (2003) بأن المتعلم الذي يفتقر إلى العدالة العقلية قد يستخدم مهارته في الجدل لخدمة مصالحه الشخصية لا للبحث عن الحقيقة.(Fisher, 2003: 204)

ويرى أحمد (2013) أن غياب التعلم القائم على التفكير الواعي يؤدي إلى قصور في بناء القدرات العقلية العادلة، ويجعل المتعلم أقل قدرة على تحليل المواقف من زوايا متعددة أو فهم وجهات النظر المختلفة بإنصاف.(Ahmed, 2013: 52)

وفي ظل التحولات الرقمية المتسارعة، برزت قضية الوعي الأخلاقي الرقمي لدى المعلمين كتحدٍ جديد في الميدان التربوي؛ إذ أوضحت دراسة غوميز ويانيز (2023) أن المعلمين رغم إدراكهم لأهمية الالتزام بمبادئ الأخلاقيات الرقمية مثل حماية الخصوصية واحترام الملكية الفكرية، إلا أنهم يفتقرون إلى التدريب الكافي الذي يمكّنهم من تطبيق هذه المبادئ داخل البيئة التعليمية الرقمية (Gómez & Yáñez, 2023: 3). كما أكدت دراسة ويسي (2024) وجود فجوة واضحة بين المعرفة النظرية بالأخلاقيات الرقمية والممارسة الفعلية في الصف الدراسي، مما يبرز الحاجة إلى برامج تدريبية تسهم في رفع مستوى الوعي الأخلاقي الرقمي لدى المعلمين (Wissi, 2024: 8)

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

هل يمتلك معلمو المرحلة الابتدائية عدالة عقلية ووعيًا أخلاقيًا رقميًا ؟ وهل تُسهم العدالة الرقمية في التنبؤ بمستوى الوعي الأخلاقي الرقمي لديهم؟

ثانياً: أهمية البحث

تبرز أهمية امتلاك المعلمين للعدالة العقلية في كونها الأساس الذي يُمكّنهم من التعامل بعدالة وتوازن مع المواقف التعليمية المعقدة، واتخاذ قرارات مهنية قائمة على الدليل والمنطق لا على الانفعالات أو الميول الشخصية. كما تسهم هذه السمة في بناء بيئة صفية يسودها الإنصاف والاحترام المتبادل، وتعزز ثقة الطلبة بالمعلم وعدالة ممارساته. قد أكدت الدراسات الحديثة أن امتلاك المعلمين للعدالة العقلية يرتبط مباشرة بقدرتهم على التفكير النقدي والانعكاسي، وعلى بناء بيئة صفية تسودها الثقة والاحترام المتبادل. حيث يرى كيم وآخرون(2022) أن المعلمين الذين يتمتعون بعدالة فكرية يظهرون قدرة أكبر على اتخاذ قرارات مهنية منصفة، ويُظهرون التزامًا أعلى بالأخلاقيات التعليمية مقارنة بنظرائهم ممن يفتقرون لهذه السمة، مما يجعل العدالة العقلية مؤشرًا أساسيًا على النضج المهني والاتزان الانفعالي في الأداء التدريسي (Kim et al., 2022: 114).

ويؤكد بول وإلدر (2002) أن التفكير النقدي الأخلاقي لا ينفصل عن العدالة العقلية، إذ يمكّن المعلم من الاستماع للحجج والآراء المختلفة دون تحيز، والاستعداد لتعديل وجهة نظره عند مواجهة تفكير أكثر منطقية. فالمعلم الذي يمارس التفكير العادل لا يستخدم مهاراته للتبرير أو المراوغة، بل يوظفها بصورة منصفة وأخلاقية، الأمر الذي يُسهم في بناء تفكير نقدي قوي ومتكامل. (Paul & Elder, 2002: 38) كما يرى ليرنر (1975) أن التفكير الإنساني يتأثر بالبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد، ويتشكل من تفاعل مستمر بين الجوانب المعرفية

والسلوكية، مما يجعل اكتساب العدالة العقلية من السمات الفكرية الصعبة، لأنها تتطلب تجاوز النزعة الذاتية وتطبيق التفكير المنصف بموضوعية وتجرد.(Lerner, 1975: 2–3)

وفي الوقت نفسه، برزت الحاجة الماسة إلى تنمية الوعي الأخلاقي الرقمي لدى المعلمين في ظل التوسع في استخدام التكنولوجيا في التعليم. فالوعي الأخلاقي الرقمي يعني إدراك القيم الأخلاقية المرتبطة بالتقنيات الحديثة، مثل الخصوصية والأمان والعدالة والشفافية، وتطبيقها في التفاعل مع الطلاب والمحتوى الإلكتروني .(Ribble, 2015: 111) ويُظهر المعلمون الذين يمتلكون هذا الوعي قدرة أكبر على توجيه الطلبة نحو سلوكيات رقمية مسؤولة، بما يعزز بيئة تعليمية آمنة ومثمرة .(Rideout & Robb, 2019: 204) كما أوضح تقرير EDUCAUSE Review أن دمج القيم الأخلاقية في استخدام التكنولوجيا يسهم في رفع جودة التعليم الرقمي ويقلل من المخاطر الناتجة عن الاستخدام غير المسؤول للتقنيات الحديثة.(O'Brien, 2020: 4)

وتشير دراسات حديثة إلى أن المعلمين الذين يمتلكون وعيًا أخلاقيًا رقميًا يكونون أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مهنية منصفة، ويظهرون التزامًا أعلى بالأخلاقيات التربوية، الأمر الذي يجعل العدالة العقلية عاملاً مساندًا لتعزيز السلوك الرقمي الأخلاقي. وقد أكدت دراسة غوميز تريغيروس (2023) أن هذا النوع من الوعي يُسهم في ترسيخ الثقة بين المعلمين والطلاب، لأن المعلمين الذين يتصرفون بمسؤولية رقمية يُظهرون احترامًا لحقوق الطلبة وخصوصيتهم، مما يؤدي إلى بناء بيئة تعليمية قائمة على الثقة والانصاف. (Gómez, 2023:343)كما يساعد هذا الوعي في تمكين المعلمين من مواجهة التحديات الأخلاقية التي تفرضها التقنيات الحديثة والذكاء الاصطناعي في التعليم، وبذلك يُسهم في رفع جودة العملية التعليمية وتطويرها المستمر (Händel, 2024:33)

ومن الممكن تحديد أهمية البحث الحالي بالاتي:

1- الأهمية النظرية:

- توسيع المعرفة الأكاديمية حول وعي المعلمين بالأخلاقيات الرقمية وعلاقته بالعدالة العقلية.
- فهم كيفية تفاعل العدالة العقلية لدى المعلمين مع ممارساتهم الأخلاقية الرقمية في التعليم.

2-الأهمية التطبيقية:

- . تسليط الضوء على مدى إسهام العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي لدى المعلمين في تحسين سلوكياتهم المهنية عند استخدام التكنولوجيا في التعليم

- دعم المعلمين في خلق بيئة تعليمية رقمية مسؤولة وآمنة، تحافظ على حقوق الطلاب وخصوصيتهم.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على :

الهدف الأول: مستوى العدالة العقلية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في العدالة العقلية وبحسب متغير الجنس (ذكور – إناث).

الهدف الثالث: التعرف على دلالة الفروق في العدالة العقلية وحسب متغير سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات).

الهدف الرابع: مستوى الوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية

الهدف الخامس: دلالة الفروق في الوعي الأخلاقي الرقمي وبحسب متغير الجنس (ذكور – إناث).

الهدف السادس: التعرف على دلالة الفروق في الوعي الأخلاقي الرقمي وحسب متغير سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات – أكثر من 10 سنوات)

الهدف السابع: مدى إسهام العدالة العقلية في التنبؤ بالوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

رابعاً: حدود البحث

تحدد البحث الحالي بمعلمي المرحلة الابتدائية في مركز بعقوبة في محافظة ديالى ومن كلا الجنسين (ذكور وإناث)، للعام الدراسي 2024-2025م.

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً: العدالة العقلية (Fair-Minded) عرفه كل من:

- **بروك فيلد :(Brookfield, 1987)** : "القدرة على تحدي الافتراضات الخاصة، والاعتراف بالتحيزات الشخصية، وفهم وجهات نظر الآخرين بموضوعية واحترام" (Brookfield, 1987:221) .

- **بول والدر :(Paul & Elder, 2002)**: "قدرة الفرد على التفكير بطريقة منصفة ومتوازنة، خالية من الانحياز الشخصي أو الانفعالات، مع تقييم الحجج والمواقف بموضوعية" (Paul & Elder, 2002:783) ".

وعرفت الباحثة العدالة العقلية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته على مقياس العدالة العقلية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

تبنت الباحثة تعريف بول والدر (Paul & Elder, 2002) تعريفاً نظرياً وذلك لاعتمادها على نموذج بول والدر إطاراً نظرياً لبحثها.

ثانياً: الوعي الأخلاقي الرقمي (Digital Ethical Awareness) عرفه كل من:

- **ريبل :(Ribble, 2015)** : "قدرة الفرد على التعرف على القضايا الأخلاقية في البيئات الرقمية، تقييمها، واتخاذ إجراءات مسؤولة بشأنها. ويشمل ذلك فهم المبادئ مثل الخصوصية، الأمان الرقمي، العدالة، المسؤولية، والنزاهة عند استخدام التكنولوجيا والمحتوى الرقمي والمجتمعات الإلكترونية(Ribble, 2015:11) ".

- **غوميز ويانيز :(Gómez & Yáñez, 2023):** "القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية بوعي ومسؤولية، مع إدراك الآثار الأخلاقية والقيمية المترتبة على الأفعال الرقمية، سواء في التعليم أو في التفاعل عبر المنصات الإلكترونية، وبما يعزز السلوك المهني المسؤول والاحترام المتبادل في البيئة الرقمية(Gómez & Yáñez, 2023:2) ".

أما التعريف الإجرائي فهو: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس الوعي الأخلاقي الرقمي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

وقد تبنت الباحثة تعريف غوميز ويانيز (Gómez & Yáñez, 2023) تعريفاً نظرياً لأنها تبنت نموذجهما إطاراً نظرياً لبحثها.

-المرحلة الابتدائية: "بأنها المرحلة التعليمية الإلزامية الأولى، التي تبدأ مع بلوغ الطفل سن السادسة، حيث يلتحق بالصف الأول الابتدائي. تستمر هذه المرحلة عادة لمدة ست سنوات، وتغطي الصفوف من الأول إلى السادس." (Iraqi Ministry of Education, 1978:w-p)

الفصل الثاني:- الإطار النظري

اولاً: العدالة العقلية

بدأ الاهتمام بمفهوم العدالة العقلية في الأوساط الأكاديمية منذ منتصف القرن العشرين، حين بدأت الدراسات التربوية والفلسفية بالتركيز على تنمية التفكير النقدي وتطوير مهارات الحكم المنصف لدى الأفراد. وقد ارتبط هذا المفهوم منذ نشأته بفكرة التحرر من التحيزات الذاتية والانفتاح على وجهات النظر المختلفة بطريقة عقلانية ومتوازنة، بحيث يكون التفكير قائمًا على الموضوعية والتقييم العادل للأفكار والمواقف، بعيدًا عن الانفعال أو الميل

الشخصي.؛ وتُعرّف العدالة العقلية بأنها قدرة الفرد على موازنة آرائه مع آراء الآخرين، واتخاذ قرارات تتسم بالإنصاف والعقلانية والأخلاقية في آنٍ واحد. ويُعدّ كلٌّ من ريتشارد بول ولينداإلدر من أبرز من أسسوا الإطار النظري لهذا المفهوم، إذ أكّدا أن العدالة العقلية تمثل أحد المكونات الرئيسة للمفكر المنصف والناضج مهنيًا، كما تُعد مؤشرًا جوهريًا على النضج الفكري والاتزان الانفعالي أثناء التعامل مع المواقف المعقدة (Paul & Elder, 2002: 36–37)

-مفهوم العقل العادل

يشير مفهوم العقل العادل إلى قدرة الفرد على التفكير بموضوعية واتزان عند التعامل مع مختلف وجهات النظر المرتبطة بموقف معين، دون انحياز أو تحامل. ويرى بول وإلدر أن العدالة العقلية تتطلب وعيًا ذاتيًا بطبيعة الإنسان الميّالة إلى إصدار الأحكام المسبقة وتصنيف الآراء تبعًا لما يتفق أو يتعارض مع مصالحه الشخصية. ومن هذا المنطلق، فإن المفكر العادل هو من يسعى إلى التعامل مع جميع الآراء ذات الصلة بإنصاف، واضعًا المعايير الفكرية — كالدقة، واتساع الأفق، والمنطق السليم — أساسًا في تحليل المواقف واتخاذ القرارات، بعيدًا عن التأثر بالعواطف أو المصالح الذاتية.(Paul & Elder, 2002: 5)

كما يُقصد بالتفكير بعقل عادل أن يكون التركيز موجّهًا نحو الحقيقة لا نحو الذات أو المعتقدات الشخصية، مع الانفتاح على الاستماع لوجهات النظر المختلفة وتقييمها بموضوعية ومن دون تحيّز. ويُسهم تطوير هذه السمة في تمكين الفرد من تحليل المواقف والحجج بإنصاف، وفحص نقاط القوة والضعف فيها على نحو متوازن، مما يجعل العدالة العقلية أحد الشروط الأساسية لممارسة التفكير النقدي الفعّال (Mentz, 2016: 2)

النظريات والنماذج التي فسرت العدالة العقلية:

1- نظرية دانيالز: Theory Daniels

قدّم دانيالز (1999) تفسيرًا لمفهوم العدالة العقلية من خلال إطار عادات العقل، إذ اعتبرها منظومة من السمات والقدرات الذهنية التي تمكّن الفرد من التفكير بطريقة منصفة ومتوازنة عند معالجة المواقف المختلفة. وقد صنّف دانيالز هذه الأبعاد في مجموعة من المحاور الرئيسة التي تعكس مختلف جوانب التفكير المنصف، وهي كما يلي:

1. **الانفتاح العقلي: (Open Mind)** ويعبّر عن قدرة الفرد على تقبّل وجهات النظر المتنوعة والتعامل معها بموضوعية ومرونة، بما يتيح له الوصول إلى حلول مبتكرة واتخاذ

قرارات متزنة. كما يُظهر هذا البعد استعدادًا للتعاون والتواصل الإيجابي مع الآخرين، وتقديم الدعم والمساندة عند الحاجة.

2. **التركيز والوضوح العقلي (Focus & Clarity):** ويتمثل في قدرة المفكر على تحديد جوهر المشكلة أو الموقف بدقة، وتنظيم أفكاره وتسلسلها بمنهج منطقي واضح قبل إصدار الأحكام أو اتخاذ القرارات
3. .**التحليل والتقويم (Analysis & Evaluation):** ويشير إلى فحص المواقف والأفكار بصورة منهجية دقيقة، من خلال تحليل عناصرها وتقييمها وفق معايير موضوعية تستند إلى الأدلة والبراهين بعيدًا عن التحيز أو الانفعال.
4. **الإبداع والابتكار (Creativity & Innovation):** ويتعلق بقدرة الفرد على إنتاج أفكار جديدة وغير تقليدية تسهم في إيجاد بدائل فعّالة للمشكلات، وتعزز من كفاءة التفكير في المواقف المعقدة.
5. **الاستقصاء والبحث (Inquiry & Investigation):** ويُبرز هذا البعد أهمية السعي وراء الفهم العميق من خلال البحث والتحليل وربط المعلومات ببعضها، بدلًا من الاكتفاء بالمعطيات السطحية أو الحقائق الجاهزة.
6. **النزاهة العقلية (Intellectual Integrity):** وتعكس التزام المفكر بالقيم الأخلاقية أثناء التفكير واتخاذ القرارات، من خلال تجنّب الانحياز الشخصي والانفعال العاطفي، وتحكيم العدالة والإنصاف عند معالجة مختلف وجهات النظر.(Daniels, 1999: 443)

2-نموذج بول والدر Paul & Elder Model

قدّم بول وإلدر (2002) نموذجًا فكريًا متكاملًا يُعَدّ من أبرز النماذج التي تناولت العدالة العقلية بوصفها سمة مركزية في بناء المفكر العادل والمنصف. ويستند هذا النموذج إلى فكرة أن التفكير المنطقي السليم لا يكتمل دون تحكيم العقل العادل، القادر على التعامل بموضوعية مع المواقف المختلفة واتخاذ قرارات مبنية على الأدلة، بعيدًا عن الميول الشخصية أو الأحكام المسبقة.يركّز هذا النموذج على تمكين الأفراد من تحليل المعلومات وتقييمها بصورة منهجية متوازنة، بما يُسهم في إصدار أحكام عقلانية تتسم بالحياد والاتزان،

وقد حدد بول وإلدر سبعة أبعاد أساسية تشكّل جوهر العدالة العقلية، وهي:

1. **الوضوح (Clarity):** ويُقصد به القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفهم وجهات نظر الآخرين دون غموض.

2. **الدقة :(Accuracy)** :وتعني التحقق من صحة المعلومات وصوابها قبل تبنيها أو اعتمادها كأساس للحكم أو القرار.
3. **العمق :(Depth)**: ويشير إلى معالجة المسألة من جميع جوانبها وتحليل آثارها وتداعياتها المحتملة بعمق وتأنٍ.
4. **اتساع الرؤية :(Breadth)** :ويعبّر عن النظر إلى الموضوع من زوايا متعددة، واستحضار وجهات نظر متنوعة بدل الاقتصار على منظور واحد.
5. **المنطق :(Logic)** :ويتمثل في الترابط المنهجي بين الأفكار، وضمان أن تكون الاستنتاجات منسجمة مع المقدمات والأدلة المتاحة.
6. **الأهمية** :(Significance) :وتعني التركيز على الجوانب الجوهرية في الموضوع وتجنب الانشغال بالتفاصيل الثانوية.
7. **العدالة :(Fairness)**: وتشير إلى التعامل المتوازن والحيادي مع جميع وجهات النظر والأدلة، دون تمييز أو انحياز شخصي. (Paul & Elder, 2002:36-37)

كما يتضمن نموذج بول وإلدر مجموعة من المكونات الفكرية الأساسية التي تدعم ممارسة العدالة العقلية، أبرزها:

1 . **العدالة العقلية :(Intellectual Fairness)** :وهي قدرة المفكر على إصدار أحكام متوازنة ومنصفة، تأخذ في الاعتبار مختلف وجهات النظر ذات الصلة، مع الالتزام بالمعايير الفكرية كالدقة والمنطق والاتساع المعرفي.

2 . **الانفتاح العقلي :(Open-Mindedness)** :ويعبّر عن استعداد الفرد للاستماع إلى الرؤى المختلفة ومناقشتها بموضوعية، مع القابلية لتعديل موقفه في ضوء الأدلة الأقوى.

3 . **التفكير الأخلاقي :(Ethical Thinking)** :ويتضمن تطبيق المبادئ الأخلاقية مثل النزاهة والشفافية والعدالة أثناء عمليات التفكير واتخاذ القرار، مما يعزز من مصداقية الحكم العقلي.

4 . **التحليل والتقويم :(Analysis & Evaluation)**: ويشير إلى فحص المواقف والحجج بصورة منهجية لتحديد نقاط قوتها وضعفها، واتخاذ قرارات مبنية على المنطق والأدلة بدلاً من الانفعالات أو الميول الذاتية.

5. **التفكير الموضوعي :(Objective Thinking)** :ويعني القدرة على تقييم القضايا والحجج بطريقة خالية من التحيز والانفعال، مع الاعتماد على الحقائق والعلاقات المنطقية كأساس للحكم. (Paul & Elder, 2002: 38)

اعتمدت الباحثة نموذج بول والدر للأسباب التالية:

-أنه يفسّر التفكير العقلي والأخلاقي بشكل شامل، مما يدعم دراسة العدالة العقلية لدى المعلمين

- أنه يوفر معايير واضحة لتقويم جودة التفكير مثل الدقة والعمق والاتساق.

- أنه يركّز على تنمية الوعي الذاتي والمساءلة الفكرية لمراجعة الأحكام التربوية بعدالة.

ثانياً: الوعي الأخلاقي الرقمي

بدا الاهتمام بمفهوم الوعي الأخلاقي الرقمي بالتزامن مع الانتشار الواسع للتكنولوجيا الرقمية والإنترنت في التعليم والمجتمع خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين. وقد انطلقت الجهود الأولى في هذا المجال من مفهوم المواطنة الرقمية(Digital Citizenship) ، التي تركز على تنمية سلوكيات مسؤولة وأخلاقية عند استخدام التكنولوجيا في السياقات التعليمية والاجتماعية. ويُعرّف الوعي الأخلاقي الرقمي بأنه القدرة على إدراك القضايا الأخلاقية في البيئات الرقمية، وتحليلها، واتخاذ قرارات رشيدة ومسؤولة بشأنها بما يضمن الاستخدام السليم للتكنولوجيا في ضوء القيم والمعايير الأخلاقية.

ويتضمن هذا المفهوم مجموعة من المبادئ الأساسية التي تشكّل الإطار الأخلاقي للتفاعل في العالم الرقمي، من أبرزها:

1. **الخصوصية والأمان الرقمي**: وتشير إلى حماية البيانات والمعلومات الشخصية وضمان سلامتها أثناء التعامل مع الوسائط والتطبيقات التكنولوجية المختلفة.

2. **العدالة والإنصاف:** وتعني التعامل مع الآخرين ومع المحتوى الرقمي بعدالة ومساواة، بعيدًا عن التحيز أو التمييز في الآراء أو التوجهات.

3. **المسؤولية الرقمية:** وتتمثل في التزام الأفراد بالسلوكيات الأخلاقية عند استخدام التقنيات الرقمية، مع إدراك تأثير قراراتهم الرقمية على الآخرين والمجتمع.

4 **النزاهة والشفافية:**. وتشمل التحلي بالصدق والوضوح في تبادل المعلومات والتعامل مع المحتوى الرقمي، بما يعزز الثقة والمصداقية بين المستخدمين.

5. **المشاركة المسؤولة**: وتعني المساهمة الإيجابية والواعية في المجتمعات الرقمية، من خلال احترام الآخرين والحفاظ على بيئة رقمية آمنة وبنّاءة(Ribble, 2015: 118) .

ويُعد الوعي الأخلاقي الرقمي من المهارات الحيوية التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون في العصر الرقمي، لما له من دور محوري في تطوير ممارسات تعليمية آمنة ومسؤولة، إذ تتجلى أهميته في عدة جوانب، منها:

• تمكين المعلمين من توظيف التكنولوجيا التعليمية بوعي ومسؤولية، بما يضمن الاستخدام الآمن للبيئات الرقمية.

• تعزيز الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين والطلاب، من خلال الالتزام بالقيم الأخلاقية أثناء التفاعل الرقمي.

• دعم اتخاذ قرارات مهنية منصفة وأخلاقية، خصوصًا عند تصميم المحتوى التعليمي أو إدارة الصفوف الافتراضية.

• مساعدة المعلمين على مواجهة التحديات الأخلاقية المستجدة، الناتجة عن التطور السريع في مجالات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة في التعليم (Rideout, 2019: 290 .)

النظريات والنماذج التي فسرت الوعي الأخلاقي الرقمي:

1-نظرية المواطنة الرقمية(Digital Citizenship Theory)

انطلق ريبل (Ribble, 2015) من إدراكه لتنامي الدور المحوري الذي تؤديه التكنولوجيا الرقمية في التعليم والحياة اليومية، وما نتج عن ذلك من حاجة ملحّة إلى بناء منظومة قيمية وأخلاقية تضبط سلوك الأفراد في الفضاء الرقمي، وتوجّه استخدامهم للتقنيات الحديثة نحو ممارسات واعية ومسؤولة.

وفي هذا الإطار، طوّر ريبل إطارًا نظريًا أطلق عليه اسم "المواطنة الرقمية (Digital Citizenship)"، يهدف إلى تحديد مجموعة من المعايير السلوكية والأخلاقية والاجتماعية التي ينبغي الالتزام بها أثناء التفاعل داخل البيئات الرقمية.

وتقوم نظرية ريبل على الدمج بين المهارات التقنية والقيم الإنسانية، بما يُمكّن الأفراد — ولا سيما العاملين في المجال التربوي كالطلبة والمعلمين — من ممارسة أدوارهم الرقمية بطريقة تعزز الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا وتحد من الممارسات غير الأخلاقية أو الضارة في البيئة الرقمية(Jabeen & Ahmad, 2021: 1440) .

وقد صنّف ريبل محاور نظريته في أربعة مجالات رئيسة:

1. **القيم الأخلاقية :(Ethical Values)** وتشمل تنمية قيم النزاهة والعدالة والاحترام المتبادل في التعامل مع المعلومات الرقمية والمستخدمين الآخرين.

2. **الخصوصية والأمان الرقمي (Privacy & Digital Security):** وتعني حماية البيانات الشخصية وضمان أمن المعلومات أثناء استخدام الوسائط التكنولوجية.

3. **المسؤولية الرقمية (Digital Responsibility):** وتعبر عن التزام الفرد بالتصرف الواعي والمسؤول عند استخدام الأدوات والمحتوى الرقمي، مع مراعاة تأثير قراراته على الآخرين.

4. **المشاركة الإيجابية (Active Participation):** وتشجع على الانخراط الفاعل والبنّاء في المجتمعات الرقمية، والإسهام في خلق بيئة رقمية آمنة ومسؤولة(Ribble, 2015: 120–121) .

2- نموذج غوميز ويانيز Gómez & Yáñez Model

مثل نموذج غوميز ويانيز(Gómez & Yáñez Model) ، مقاربة معاصرة لتفسير الوعي الأخلاقي الرقمي ضمن إطار الكفايات الرقمية للمعلمين. ؛ انطلق هذا النموذج من فرضية مفادها أن التحول الرقمي في التعليم لا يمكن أن يحقق أهدافه دون وجود أساس قيمي وأخلاقي راسخ يوجه سلوك المعلمين ويضبط ممارساتهم في الفضاء التكنولوجي.

ويرى غوميز ويانيز أن الوعي الأخلاقي الرقمي يمثل البعد القيمي للكفاية الرقمية، ويتجلى في قدرة المعلم على إدراك الجوانب الأخلاقية لاستخدام التكنولوجيا التعليمية، واتخاذ قرارات مسؤولة تحترم الخصوصية وتُعزز النزاهة والشفافية الرقمية. ؛ فالمعلم الواعي رقميًا وأخلاقيًا لا يقتصر دوره على إتقان الأدوات التقنية، بل يوظفها في خدمة القيم الإنسانية والعدالة الرقمية داخل بيئة التعلم(Gómez & Yáñez،2023: 322) .

وتتمثل ابعاد النموذج فيما يأتي:

1. **المسؤولية الرقمية (Digital Responsibility):** وتشمل وعي المعلم بواجباته والتزاماته أثناء استخدام التكنولوجيا، كاحترام حقوق الطلبة وخصوصيتهم والالتزام بالقوانين والسياسات الرقمية.

2. **السلامة والأمن الرقمي (Digital Safety & Security):** وتعني حماية البيانات الشخصية والمعلومات التعليمية من المخاطر المحتملة مثل الاحتيال أو إساءة الاستخدام.

3. **الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا (Ethical Use of Technology):** أي تطبيق المبادئ الأخلاقية عند التعامل مع الأدوات الرقمية، مثل احترام حقوق الملكية الفكرية وتجنب السلوكيات غير النزيهة أو الانتحال.

4. **الوعي الاجتماعي الرقمي :(Digital Social Awareness)**: ويتمثل في إدراك التأثير الاجتماعي للتكنولوجيا، وتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة، ودعم بيئة تعليمية شاملة تشجع المشاركة المسؤولة.

ويؤكد غوميز ويانيز (2023) أن تفعيل هذا النموذج يسهم في الارتقاء بجودة التعليم الرقمي من خلال تمكين المعلمين من غرس قيم المواطنة الرقمية وحماية الطلبة من الممارسات غير الأخلاقية مثل انتهاك الخصوصية أو التلاعب بالمعلومات. كما يعزز بناء ثقافة رقمية تعليمية قائمة على النزاهة والمسؤولية، تجعل من المعلم نموذجًا يحتذى به في الممارسات الرقمية السليمة (Gómez & Yáñez,2023:343)

مبررات اعتماد نموذج غوميزويانيز(2023) في البحث الحالي:

- يعتبر من النماذج الحديثة التي دمجت بين الكفايات الرقمية والبعد الأخلاقي، مما يجعله مناسبًا لدراسة الوعي الأخلاقي الرقمي لدى المعلمين.
- ركّز النموذج على دور المعلم بوصفه محورًا في تنمية السلوك الرقمي المسؤول داخل البيئة التعليمية، مما يتوافق مع أهداف البحث الحالية

الدراسات السابقة

أ- دراسات تناولت العدالة العقلية

1- **دراسة العزي (2023)**: تناولت الدراسة العلاقة بين النصر الشخصي والعدالة العقلية والتفكير المتزامن لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين في المرحلة الثانوية في العراق. تم بناء ثلاثة مقاييس لتحقيق أهداف البحث ، تكونت العينة: 400 طالب وطالبة. ،النتائج: أظهرت أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من النصر الشخصي والعدالة العقلية والتفكير المتزامن، ولم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية في العدالة العقلية بين الطلبة المتميزين وأقرانهم من العاديين .

(El-Ezzi,2023: 1)

2- **دراسة (Rasool & Rasegh ,2023)** :ركزت الدراسة على مفاهيم المعلمين حول العدالة في التقييم الصفي في إيران، باستخدام منهجية المقابلات شبه المنظمة مع 27 معلمًا ثانويًا من سبع محافظات ، واستخدمت مقابلات معمقة وتحليل البيانات وفق إطار العدالة الاجتماعية. ،النتائج أظهرت أن تصورات المعلمين للعدالة تتأثر بالقيم والخبرات الشخصية، كما تلعب الظروف الاجتماعية والثقافية للمجتمع والمدرسة دورًا

مهمًا في تشكيل ممارساتهم التربوية المرتبطة بالعدالة التقييمية (Rasool & Rasegh, 2023: 1).

3- **دراسة(Eltahir et al. ,2023)** : تناولت الدراسة تجارب الطلاب مع العدالة في التقييم عبر الإنترنت من منظور التعليم العالي في ماليزيا، ليتوانيا، إسبانيا، والإمارات، باستخدام المنهج الظاهراتي خلال جائحة كورونا.، واستخدمت مقابلات معمقة مع طلاب من مؤسسات تعليمية متعددة وتحليل البيانات لفهم تصوراتهم للعدالة.، تشير النتائج الى شعور الطلاب بالعدالة عندما توفرت معايير واضحة للتقييم، وتعددت أساليب التقييم، وتوفر تغذية راجعة فعّالة، بينما شعروا بعدم العدالة في حال وجود مشكلات تقنية، ضيق الوقت، أو عدم وضوح التوقعات.(Eltahir et al., 2023: 14)

ب- دراسات تناولت مفهوم الوعي الاخلاقي الرقمي

1- **دراسة (Shehata et al,2023):** تناولت قياس إدراك المعلمين المتدربين لمهارات تكنولوجية وأخلاقية ضمن نموذج(TPACK)، و مدى تضمين الجانب الأخلاقي في استخدام التكنولوجيا التعليم على عينة من المعلمين المتدربين بجامعة أوروبية خلال جائحة(COVID-19) ، النتائج أظهرت أن تدريب المعلمين غالبًا ما يفتقر إلى التركيز الكافي على المعرفة الأخلاقية المهنية وضرورة دمجها ضمن المكونات التقنية والتعليمية للنموذج-(Shehata et al,2023:601).

2- **دراسة (Özbay,et al,2021)**:هدفت الى دراسة مستويات الأخلاق الرقمية لدى المعلمين قبل الخدمة، وفحص الفروق حسب بعض المتغيرات مثل الجنس والخبرة الأكاديمية ، وتكونت العينة من(221)معلمًا قبل الخدمة من كليات التربية في جامعات تركية، الدراسة بينت وجود مستويات متفاوتة للأخلاق الرقمية، وبعض الفروق حسب المتغيرات الاجتماعية والتعليمية المعتمدة(Özbay,et al,2021:100)

مقارنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية

-**من حيث الهدف** : أظهرت الدراسات السابقة أن البحث في العدالة العقلية ركز على معرفة مستوى العدالة لدى الطلاب والمعلمين، وفهم تأثير الخبرات والقيم والظروف الاجتماعية والثقافية على سلوكياتهم التعليمية، مع ربطها أحيانًا بالمهارات المعرفية والتفكير النقدي. تنوعت العينات بين طلاب المدارس الثانوية والجامعات، وكذلك المعلمين، في سياقات تعليمية وجغرافية مختلفة. ، أما الدراسات المتعلقة بالوعي الأخلاقي الرقمي، فقد اهتمت بفهم مدى إدراك المعلمين

للجوانب الأخلاقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا التعليمية، مع الكشف عن الفجوات بين المهارات التقنية والسلوك المسؤول، وشملت عينات من معلمين قبل الخدمة وأثناءها في بيئات تعليمية متعددة.

-**من حيث النتائج** : أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي يتأثران بالقيم والخبرات الفردية، كما أن وجود معايير واضحة وأساليب تقييم متعددة يسهم في تعزيز شعور الأفراد بالعدالة، بينما يحتاج الوعي الأخلاقي الرقمي إلى مزيد من الدعم لضمان ممارسات مسؤولة عند استخدام التكنولوجيا التعليمية.

اما الدراسة الحالية ، فتهدف إلى استكشاف العلاقة بين العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مع تحليل الفروق وفقًا للجنس وسنوات الخدمة، وتحديد مدى قدرة العدالة العقلية على التنبؤ بالوعي الأخلاقي الرقمي، مما يوفر رؤية جديدة تربط بين هذين البعدين بشكل عملي ضمن السياق التعليمي الرقمي

الفصل الثالث:- منهجية البحث وإجراءاته

اعتمدت الباحثة في تحقيق أهداف البحث على المنهج الوصفي – الارتباطي، وهو أحد المناهج البحثية التي تُستخدم لدراسة الظواهر كما هي في الواقع، من خلال جمع البيانات وتحليلها بصورة كمية تهدف إلى تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرات محل الدراسة. ويسهم هذا المنهج في تقديم فهم أعمق للعلاقات بين الظواهر، كما يتيح إمكانية تفسيرها والتنبؤ باتجاهاتها المستقبلية على أساس من التحليل المنظم والدقيق للبيانات.(Abd Al-Rahman, 2018:12)

أولاً : مجتمع البحث: Population of the Research

ويتحدد مجتمع البحث بمعلمي المرحلة الابتدائية من كلا الجنسين (ذكور- اناث) والخدمة (اكثر من 10سنوات – اقل من 10سنوات)، من معلمي مركز قضاء بعقوبة للدراسة الصباحية وللعام الدراسي (2024-2025) ، إذ بلغ عددهم (18135) معلما ومعلمة موزعين على مدارس قضاء بعقوبة بواقع(6425) معلما و (11729) معلمة.

ثانياً : عينة البحث:The Sample of the Research

العينة هي جزء من المجتمع يتم دراسة الظاهرة عليهم من خلال جمع المعلومات، بهدف تمكين الباحث من تعميم النتائج على المجتمع. وقد اعتمد الباحث في اختيار عينة هذا البحث على الطريقة الطبقية العشوائية المتساوية (Creswell & Creswell, 2018: 158). وقد بلغت العينة (200) معلما ومعلمة، موزعين على النحو التالي:(100) معلما و(100) معلمة، كما تم تصنيفهم

حسب سنوات الخدمة إلى مجموعتين: (100) من المعلمين ذوي الخدمة أقل من (10)سنوات و(100)من المعلمين ذوي الخدمة أكثر من(10) سنوات ،جدول(1).

جدول(1) عينة البحث موزعة بحسب الجنس وسنوات الخدمة

التصنيف	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
ذوي الخدمة اقل من 10 سنوات	50	50	100
ذوي الخدمة اكثر من 10 سنوات	50	50	100
المجموع الكلي	100	100	200

ثالثا : اداتا البحث:

اولا : بناء مقياس العدالة العقلية : بعد اطلاع الباحثة على ادبيات العدالة العقلية وعلى المقاييس السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، لم تجد الباحثة سوى دراسة محلية واحدة طبقت على عينة طلبة الجامعة (على حد علم الباحثة)، لذا تطلب ذلك القيام ببناء مقياس للعدالة العقلية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، يتكون المقياس من (22) فقرة، يجاب عليها باختيار أحد البدائل الخمسة الموجودة امام كل فقرة وهي (موافق جدا، موافق، موافق احيانا، غير موافق، لا اوافق ابدا) وتحسب الدرجة عن كل فقرة من فقرات المقياس، لذلك فأن اعلى درجه يمكن الحصول عليها هي (110) درجه واقل درجه هي (22) درجه، هذا وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (66) درجة.

مفتاح التصحيح : تعطى الدرجة (5) للبديل موافق جدا، و(4) للبديل موافق، و(3) للبديل موافق احيانا، و(2) للبديل غير موافق، و(1) للبديل لا اوافق ابدا.

الإجراءات المتبعة في بناء مقياس العدالة العقلية:

1. تحديد المفهوم و أبعاده النظرية : بعد مراجعة الأدبيات التربوية والنظريات ذات الصلة بالعدالة العقلية تبنت الباحثة تعريف (Paul&Edler,2002) ؛ لانها تبنت نموذجه كاطار مرجعيا في تفسير وتحليل نتائج البحث.

2. اشتقاق الأبعاد وصياغة الفقرات : تحديد الأبعاد المكونة لمفهوم العدالة العقلية من قبل (Paul&Edler,2002:37) وهي (الوضوح، الدقة، العمق، اتساع الرؤية، المنطق، الاهمية، العدالة)، ثم صياغة (22) فقرة تمثل موزعة بشكل عشوائي على هذه الأبعاد .جدول (2)

جدول (2) ابعاد قياس العدالة العقلية وفقر اته

رقم المجال	اسم المجال	الفقرات
الاول	الوضوح	1. أحرص على تقديم توجيهات وإرشادات واضحة للطلبة أثناء الشرح. 2. .أشجع الطلبة على توضيح أفكارهم وإجاباتهم عند عدم وضوحها لي 3. أعيد صياغة ما يقوله الطلبة للتحقق من فهمي الصحيح لمقاصدهم
الثاني	الدقة	4. أتحقق من صحة المعلومات التي أقدمها للطلبة قبل عرضها عليهم . 5. أعتمد على المصادر العلمية الموثوقة عند اعداد الدروس لضمان دقة المحتوى. 6. اتحقق من إجابات الطلبة للتأكد من استنادها إلى أدلة صحيحة.
الثالث	العمق	7. أبحث مع الطلبة في أسباب المشكلة التعليمية قبل إصدار حكم أو تقييم. 8. أطرح اسئلة تهدف الى تعميق فهم الطلبة للمفاهيم بدلا من الاكتفاء بالحفظ السطحي. 9. أشجع الطلبة على التفكير في خلفيات الموضوع وابعاده وليس مجرد مظهره الخارجي.
الرابع	اتساع الرؤية	10. أتيح للطلبة التعبير عن آرائهم المختلفة بحرية داخل الصف. 11. أحرص على مناقشة الموضوع الواحد من أكثر من وجهة نظر لتوسيع مدارك الطلبة. 12. أُشجع الطلبة على النظر إلى الموقف من زوايا متعددة قبل اتخاذ موقف محدد.
الخامس	المنطق	13. أساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم بطريقة منطقية ومترابطة. 14. أراجع مع الطلبة خطوات تفكيرهم للتحقق من صحة استنتاجاتهم. 15. أوضّح للطلبة التناقضات بين الأفكار وأسعى لتصحيحها معهم باسلوب تربوي.
السادس	الاهمية	16. أميز في تدريسي بين المفاهيم الأساسية والتفاصيل الثانوية في تدريسي. 17. أركز على النقاط الجوهرية للموضوع والتي تسهم فعلاً في تعلم الطلبة. 18. أُعطي الأولوية للموضوعات التي تُنمّي التفكير النقدي وحل المشكلات.
السابع	العدالة	19. أتعامل مع جميع الطلبة بعدالة . 20. أتجنب تأثر تقييمي للطلبة بعلاقاتي الشخصية معهم. 21. أُقدّر وجهات نظر الطلبة حتى لو كانت مخالفة لرأيي الشخصي . 22. أراجع أحكامي وتقويمي للتأكد من إنصافي لجميع الطلبة
المجموع		22 فقرة

3. تحكيم الفقرات والتأكد من صدق المحتوى قامت الباحثة بعرض الفقرات ؛ وبدائل الاجابة من (موافق جدا – لا اوافق ابدا) على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس للتأكد من مدى تمثيلها للأبعاد وصلاحية بدائل الاجابة لعينة البحث، اذ أن وضوح التعليمات وتحديد سلم الاستجابة من العوامل الرئيسة لنجاح المقياس. وقد حصل المقياس على تسبه اتفاق(88%).

4. التحليل الإحصائي للفقرات :

- **تميز الفقرات** : قامت الباحثة بتطبيق مقياس العدالة العقلية على عينة البناء التي بلغت (200) معلما ومعلمة ، وتم تحليل إجاباتهم إحصائيًا للتحقق من تميّز الفقرات. ويُقصد بتمييز

الفقرات قدرتها على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات العليا والمنخفضة في السمة المقاسة، بحيث تُعد الفقرة جيدة إذا استطاعت أن تفرّق بين المستجيبين بدرجات مرتفعة ومنخفضة على المقياس ككل(Zgheibi, 2019:112).؛ وقد استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التميزية لكل فقرة، إذ جرى تحديد المجموعة العليا بنسبة (27%) من أعلى الدرجات، والمجموعة الدنيا بنسبة (27%) من أدناها، وبذلك تألفت كل مجموعة من (54) معلما ومعلمة . أظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس تمتاز بقدرة تمييزية مقبولة، حيث تجاوزت القيم المحسوبة لاختبار (ت) القيمة الجدولية البالغة (1.98) بدرجة حرية (106) عند مستوى دلالة (0.05)، الجدول (3).

جدول(3) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس العدالة العقلية

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t-velum	الدلالة عند مستوى 0,05
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
1	4,21	0,89	2,19	0,68	7,14	دالة
2	4,35	0,85	2,22	0,70	4,79	دالة
3	4,10	0,92	2,15	0,65	8,02	دالة
4	4,50	0,88	2,10	0,66	5,49	دالة
5	4,12	0,90	2,05	0,69	6,68	دالة
6	4,25	0,87	2,18	0,71	4,56	دالة
7	4,32	0,85	2,20	0,68	9,23	دالة
8	4,28	0,90	2,12	0,65	5,78	دالة
9	4,40	0,86	2,17	0,69	6,23	دالة
10	4,15	0,88	2,14	0,67	4,98	دالة
11	4,38	0,89	2,11	0,66	7,49	دالة
12	4,22	0,87	2,16	0,70	5,12	دالة
13	4,30	0,85	2,13	0,68	6,97	دالة
14	4,19	0,88	2,18	0,65	8,11	دالة
15	4,27	0,90	2,15	0,67	4,56	دالة
16	4,35	0,86	2,19	0,70	5,38	دالة
17	4,33	0,87	2,12	0,66	7,21	دالة
18	4,29	0,85	2,20	0,68	5,86	دالة
19	4,37	0,88	2,14	0,65	6,54	دالة
20	4,23	0,89	2,18	0,67	4,78	دالة
21	4,31	0,86	2,13	0,68	7,12	دالة
22	4,36	0,87	2,16	0,66	5,91	دالة

-**علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** تشير الى قوة ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس ككل، وهي وسيلة للتحقق من صدق المحتوى الداخلي للمقياس. فقرة ذات ارتباط عالي بالدرجة الكلية تُشير إلى أن الفقرة تقيس بفاعلية نفس البناء الذي يقيسه المقياس بأكمله، بينما الفقرات ذات الارتباط المنخفض قد تكون ضعيفة الصياغة أو غير متوافقة مع أهداف المقياس (Nunnally & Bernstein, 1994: 242)؛ و لتحديد صدق فقرات مقياس العدالة العقلية، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد طُبّق المقياس على عينة بلغت (200) معلما ومعلمة، وتم تحليل إجاباتهم إحصائيًا. وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات أظهرت ارتباطًا دالًا إحصائيًا مع الدرجة الكلية، إذ تجاوزت معاملات الارتباط القيمة الجدولية (0.138) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198)، جدول (4)

جدول (4) معاملات الارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس العدالة العقلية

ت الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	ت الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	ت الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0,452	دالة	9	0,489	دالة	17	0,482	دالة
2	0.478	دالة	10	0,476	دالة	18	0,528	دالة
3	0,521	دالة	11	0.442	دالة	19	0.541	دالة
4	0.434	دالة	12	0,507	دالة	20	0,498	دالة
5	0.466	دالة	13	0,534	دالة	21	0,467	دالة
6	0,4.98	دالة	14	0,519	دالة			
7	0,471	دالة	15	0.495	دالة	22	0,523	دالة
8	0,503	دالة	16	0,463	دالة			

5. **الخصائص السيكومترية للمقياس**

أولاً: الصدق الظاهري: ويشير إلى" درجة ملاءمة أداة القياس لقياس السمة أو المفهوم المستهدف عند النظر إليها بشكل سطحي ، أي إلى مدى اقتناع الخبراء والمستخدمين بأن الأداة تقيس ما يُفترض قياسه "(Creswell, 2012: 159). للتحقق من ذلك، قامت الباحثة بعرض النسخة الأولية من الاستبانة على مجموعة من الخبراء في مجالي التربية وعلم النفس، بهدف الحصول على آرائهم وملاحظاتهم حول صياغة البنود وترتيبها. ساعدت هذه المراجعة في تحسين

وضوح الأسئلة ودقتها، وضمان أن تكون البنود مفهومة بشكل صحيح قبل تطبيق الاستبانة على العينة الفعلية

ثانياً: صدق البناء: يشير إلى قدرة الأداة على قياس المفهوم الذي صُممت من أجله.

(Anastasia & Urbina, 1997:838)؛ وقد تحقق هذا من خلال دراسة العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما موضح في جدول(3)و (4) ، ما يشير إلى أن جميع الفقرات مترابطة بشكل مناسب مع المقياس ككل .؛

ثالثا : الثبات : لضمان موثوقية المقياس ، تم فحص ثباتها بعدة طرق:

1. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: تم تطبيق الاستبانة على عينة أولية مكونة من 50 معلما ومعلمة، ثم أعيد تطبيقها على نفس المجموعة بعد أسبوعين. وأظهرت النتائج معامل ارتباط قدره (0.85)، ما يدل على استقرار المقياس وقابليته للاستخدام في الدراسات التعليمية (Ary et al, 2010: 236).

2. معادلة ألفا كرونباخ: استخدم هذا المؤشر لقياس التجانس الداخلي بين فقرات المقياس، حيث بلغت قيمته (0.87)، وهو ما يعكس مستوى عاليًا من الثبات الداخلي ويضمن موثوقية الأداة في جمع البيانات (Gliem & Gliem, 2003: 86).

8. **إعداد الصورة النهائية ودليل المقياس** : تكوَّن المقياس النهائي من (22) فقرة، صُممت لتغطية جميع أبعاد العدالة العقلية. وقد حُدد أمام كل فقرة خمسة خيارات للإجابة، وهي: (موافق جدًا، موافق، أحيانًا موافق، غير موافق، لا أوافق أبدًا)، واعطيت الدرجات من (5 إلى 1). وبهذا، تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (22 – 110) درجة، مع متوسط افتراضي مقداره (66) درجة.

ثانيا: : بناء مقياس الوعي الاخلاقي الرقمي : بعد اطلاع الباحثة على أدبيات الوعي الأخلاقي الرقمي والمقاييس السابقة ذات الصلة، لم تجد الباحثة، حسب علمها، أي دراسة محلية أو عربية تناولت هذا المفهوم. لذلك، قامت الباحثة ببناء مقياس خاص بالوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، يتكون المقياس من 28 فقرة، يُجاب عليها باختيار أحد البدائل الخمسة الموضوعة أمام كل فقرة، وهي: (موافق جدًا، موافق، أحيانًا موافق، غير موافق، لا أوافق أبدًا) . ويُحسب لكل فقرة درجة حسب البديل المختار، بحيث تكون أعلى درجة ممكنة للمقياس(140) درجة، وأقل درجة(28)درجة، بينما يبلغ المتوسط الفرضي(84) درجة.

مفتاح التصحيح: يُعطى البديل موافق جدًا الدرجة (5)، وموافق الدرجة (4)، وموافق أحيانًا الدرجة (3)، وغير موافق الدرجة (2)، ولا أوافق أبدًا الدرجة (1)

الإجراءات المتبعة في بناء مقياس الوعي الاخلاقي الرقمي

1. **تحديد المفهوم وأبعاده النظرية** : بعد مراجعة الأدبيات التربوية والنظريات ذات الصلة بالوعي الاخلاقي الرقمي تبنت الباحثة تعريف**(Gómez & Yáñez, 2023)** (ينظر تحديد المصطلحات) ؛ لانها تبنت نموذجهما كاطار مرجعيا في تفسير وتحليل نتائج البحث؛.

2. اشتقاق الأبعاد وصياغة الفقرات : تحديد الأبعاد المكونة لمفهوم العدالة العقلية من قبل **(Gómez & Yáñez, 2023)** وهي (المسؤولية الرقمية، السلامة والامن الرقمي ، الاستخدام الاخلاقي للتكنلوجيا، الوعي الاجتماعي الرقمي)، ثم صياغة (28)فقرة تمثل موزعة بشكل عشوائي على هذه الأبعاد. جدول (5) .

جدول (5) ابعاد مقياس الوعي الاخلاقي الرقمي وفقراته

رقم المجال	اسم المجال	الفقرات
الاول	المسؤولية الرقمية	1.أحرص على صون خصوصية المتعلمين عند استخدام الأدوات الرقمية داخل البيئة التعليمية، بما يضمن حماية معلوماتهم الشخصية. 2. ألتزم بالضوابط والسياسات الرسمية التي تنظم التعامل مع المحتوى الإلكتروني في الممارسات التعليمية. 3.أُراعي عند تصميم الأنشطة الرقمية أن تتناسب مع خصائص الطلبة العمرية وقدراتهم العقلية والمعرفية. 4. أحرص على احترام حقوق الطلبة عند تداول أو نشر المواد التعليمية عبر المنصات الرقمية المختلفة. 5.احرص على توجيه الطلبة لاستخدام التقنيات الحديثة بما يعكس التزامهم بالقيم والمسؤوليات الأخلاقية داخل البيئة التعليمية. 6. أتحمل واجبي المهني في التعامل الواعي مع الأدوات الرقمية، وأعمل على تصحيح أي سلوك غير مناسب يصدر أثناء استخدامها. 7.ألتزم بتطبيق السلوك المسؤول في جميع أنشطتي التقنية، لأكون نموذجًا يحتذي به الطلبة في التعامل الأخلاقي مع التكنولوجيا
الثاني	السلامة والامن الرقمي	8.حرص على اختيار كلمات مرور قوية ومعقدة لحماية حساباتي التعليمية. 9.أحمي خصوصية الطلاب وأتجنب مشاركة أي بيانات شخصية على الإنترنت. 10.اتابع باستمرار تحديث البرامج والأدوات الرقمية لضمان بيئة تعليمية آمنة 11. أنبه الطلاب إلى ضرورة عدم فتح الروابط أو الملفات غير المعروفة لتجنب المخاطر الرقمية 12.أطبق إجراءات حماية للبيانات التعليمية لمنع أي وصول غير مصرح به. 13.ألتزم بمعايير الأمان الرقمي عند استخدام أي منصة أو تطبيق جديد في التدريس. 14.أعمل على توعية الطلاب بأساليب الحفاظ على سلامتهم وأمنهم الرقمي أثناء

		التعلم 15.أحرص على تقديم المعلومات الرقمية للطلاب بطريقة أخلاقية ومسؤولة
الثالث	الاستخدام الاخلاقي للتكنلوجيا	16.أستخدم المحتوى الرقمي فقط لدعم العملية التعليمية وليس لأغراض شخصية. 17.أعلّم الطلاب احترام حقوق الآخرين عند الاستفادة من المصادر الرقمية. 18.أتجنب أي تصرف قد يسبب ضررًا أو انتهاكًا عند التعامل مع الموارد الرقمية. 19. أتاكد أن تكون مشاركاتي الرقمية مثالًا للسلوك المهني والأخلاقي. 20.أشجع الطلاب على اتباع سلوكيات عادلة وأخلاقية عند استخدام التكنولوجيا. 21. أطبق القيم الأخلاقية في جميع الأنشطة الرقمية لتعزيز بيئة تعليمية آمنة
الرابع	الوعي الاجتماعي الرقمي	22. أوجه الطلاب نحو التفاعل الإيجابي والبنّاء مع زملائهم عبر الوسائل الرقمية. 23. أشجع النقاشات الرقمية التي تقوم على الاحترام والتقدير المتبادل. 24 . أحرص على تعزيز التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب باستخدام التطبيقات الرقمية. 25. أعمل على رفع وعي الطلاب بتأثير سلوكهم الرقمي على الآخرين والمجتمع. 26. أتابع تأثير استخدام الطلاب للتكنولوجيا على العلاقات الاجتماعية داخل الصف. 27. أشجع الطلاب على التفكير في عواقب تصرفاتهم الرقمية قبل اتخاذ أي خطوة. 28. أطبق قيم الاحترام والتعاون بشكل عملي عند التواصل الرقمي مع الآخرين
المجموع		28 فقرة

3. **تحكيم الفقرات والتأكد من صدق المحتوى** قامت الباحثة بعرض الفقرات ؛ وبدائل الاجابة من (موافق جدا – لا اوافق ابدا) على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس للتأكد من مدى تمثيلها للأبعاد وصلاحية بدائل الاجابة لعينة البحث، اذ أن وضوح التعليمات وتحديد سلم الاستجابة من العوامل الرئيسة لنجاح المقياس.؛ وقد حصل المقياس على تسبه اتفاق(88%).

4. **التحليل الإحصائي للفقرات** :

- **تمييز الفقرات** : استخدمت الباحثة اختبار t لعينتين مستقلتين لتحديد القوة التمييزية لكل فقرة، حيث تم تصنيف أعلى(27%)من الدرجات ضمن المجموعة العليا، وأدنى(27%)ضمن المجموعة الدنيا، لتكوّن كل مجموعة(54)معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن جميع الفقرات تتمتع بقدرة تمييزية جيدة، إذ تجاوزت القيم المحسوبة لاختبار t القيمة الجدولية (1.98) بدرجة حرية (106) عند مستوى دلالة (0.05)، جدول (6)

جدول(6) درجات القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي الاخلاقي الرقمي

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t-velum	الدلالة عند مستوى 0,05
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
1	4,82	0,65	2,37	0,85	7,12	دالة

2	4,91	0,72	2,41	0,78	8,04	دالة
3	4,77	0,60	2,33	0,88	6,95	دالة
4	4,88	0.68	2,39	0,80	7,56	دالة
5	4,93	0,70	2,42	0,79	8,12	دالة
6	4,85	0,63	2,35	0,86	7,21	دالة
7	4,90	0,69	2,40	0,82	7,88	دالة
8	4,78	0,61	2,34	0,87	6,99	دالة
9	4,84	0,64	2,36	0,84	7,28	دالة
10	4,89	0,67	2,38	0,81	7,63	دالة
11	4,92	0,71	2,41	0,79	8,05	دالة
12	4,86	0,65	2,37	0,83	7,18	دالة
13	4,87	0,66	2,38	0,82	7,41	دالة
14	4,91	0,70	2,42	0,78	8,10	دالة
15	4,79	0,62	2,34	0,86	7,05	دالة
16	4,83	0,64	2,36	0,85	7,27	دالة
17	4,88	0,68	2,39	0,80	7,54	دالة
18	4,90	0,69	2,40	0,82	7,85	دالة
19	4,86	0,65	2,37	0,83	7,19	دالة
20	4,92	0,71	2,41	0,79	8,06	دالة
21	4,84	0,64	0,36	0,84	7,25	دالة
22	4,87	0,66	2,38	0,82	7,45	دالة
23	4,89	0,67	2,38	0,81	7,67	دالة
24	4,90	0,69	2,40	0,82	7,89	دالة
25	4,93	0,71	2,42	0,79	8,12	دالة
26	4,85	0,63	2,35	0,86	7,22	دالة
27	4,88	0,68	2,39	0,80	7,57	دالة
28	4,91	0,70	2,42	0,78	8,23	دالة

-علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: و لتحديد صدق فقرات مقياس الوعي الاخلاقي الرقمي، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد طُبّق المقياس على عينة بلغت (200) معلما ومعلمة، وتم تحليل إجاباتهم إحصائيًا. وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات أظهرت ارتباطًا دالًا إحصائيًا مع الدرجة الكلية، إذ تجاوزت معاملات الارتباط القيمة الجدولية (0.138) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198)، جدول (7)

جدول (7) معاملات الارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الوعي الاخلاقي الرقمي

ت الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	ت الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	ت الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0,532	دالة	11	0,511	دالة	21	0,491	دالة
2	0,481	دالة	12	0,482	دالة	22	0,581	دالة
3	0.513	دالة	13	0,534	دالة	23	0,471	دالة
4	0,500	دالة	14	0,512	دالة	24	0,515	دالة
5	0,555	دالة	15	0,493	دالة	25	0,435	دالة
6	0,472	دالة	16	0,521	دالة	26	0,449	دالة
7	0,494	دالة	17	0,556	دالة	27	0,525	دالة
8	0,522	دالة	18	0,501	دالة			
9	0,541	دالة	19	0,454	دالة	28	0,559	دالة
10	0,463	دالة	20	0,546	دالة			

5. **الخصائص السيكومترية للمقياس**

أولاً: الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري، قامت الباحثة بعرض النسخة الأولية من الاستبانة على مجموعة من الخبراء في مجالي التربية وعلم النفس، بهدف الحصول على آرائهم وملاحظاتهم حول صياغة البنود وترتيبها. ساعدت هذه المراجعة في تحسين وضوح الأسئلة ودقتها، وضمان أن تكون البنود مفهومة بشكل صحيح قبل تطبيق الاستبانة على العينة الفعلية

ثانياً: صدق البناء: وقد تحقق هذا من خلال دراسة العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما موضح في جدول(6)و (7) ، ما يشير إلى أن جميع الفقرات مترابطة بشكل مناسب مع المقياس ككل .؛

ثالثا : الثبات : لضمان موثوقية المقياس ، تم فحص ثباتها بعدة طرق:

1.طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: تم تطبيق الاستبانة على عينة أولية مكونة من 50 معلما ومعلمة، ثم أعيد تطبيقها على نفس المجموعة بعد أسبوعين. وأظهرت النتائج معامل ارتباط قدره (0.81)، ما يدل على استقرار المقياس وقابليته للاستخدام في الدراسات التعليمية .(Ary et al, 2010: 236).

2. معادلة ألفا كرونباخ: استخدم هذا المؤشر لقياس التجانس الداخلي بين فقرات المقياس، حيث بلغت قيمته (0.89)، وهو ما يعكس مستوى عاليًا من الثبات الداخلي ويضمن موثوقية الأداة في جمع البيانات (Gliem & Gliem, 2003: 86).

8. **إعداد الصورة النهائية ودليل المقياس** : تكوَّن المقياس النهائي من (28) فقرة، صُممت لتغطية جميع أبعاد العدالة العقلية. وقد حُدد أمام كل فقرة خمسة خيارات للإجابة، وهي: (موافق جدًا، موافق، أحيانًا موافق، غير موافق، لا أوافق أبدًا)، واعطيت الدرجات من (5 إلى 1). وبهذا، تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (140 - 28) درجة، مع متوسط افتراضي مقداره (84) درجة.

الاساليب الاحصائية المستخدمة في البحث

للحصول على نتائج الدراسة استخدمت الباحثة المعالجات الاحصائية لتالية بعد تفريغ وتحليل ادوات الدراسة من خلال البرنامج الاحصائي SPSS وتم استخدام الاختبارات التالية:

اختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفاكرونباخ ، تحليل الانحدار الخطي البسيط

الفصل الرابع :نتائج البحث ومناقشتها

الهدف الأول:- التعرف على مستوى العدالة العقلية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

بعد تطبيق مقياس العدالة العقلية على أفراد عينة البحث الأساسية، التي بلغت (200) معلما ومعلمة، أظهرت النتائج ؛ أن الوسط الحسابي لمستوى العدالة العقلية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بلغ (69.25) بانحراف معياري مقداره (8.40)، وهو أعلى من الوسط الفرضي البالغ (66). وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.472)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.96) عند درجة حرية (199) ومستوى دلالة (0.05)، جدول (8).

جدول (8)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس العدالة العقلية

عينة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائيةt		مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
200	69,25	8,40	66	5,472	1,96	دال لصالح المتوسط الفرضي

تشير النتائج اعلاه ؛ أن مستوى العدالة العقلية لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان متوسطًا، مما يدل على أن المعلمين يمتلكون درجة مقبولة من العدالة العقلية ، لكنهم لم يصلوا بعد إلى المستوى العالي الذي يعكس تفكيرًا منفتحًا وموضوعيًا تمامًا عند معالجة المواقف التعليمية.

ووفقا لنموذج (بول وأدلر) ، فإن العدالة العقلية تعكس استعداد الفرد للتعامل بإنصاف مع الآراء والمواقف المختلفة دون تحيز أو انغلاق ذهني. ويرى بول وأدلر أن هذا النمط من التفكير يتطور تدريجيًا من خلال الممارسة والتأمل المستمر في الذات وفي طرائق التفكير، مما يتيح للفرد مراجعة افتراضاته الخاصة وتبني قرارات أكثر موضوعية وعدلاً.

وانطلاقًا من هذا المنظور، يمكن تفسير النتيجة بأن المعلمين يمتلكون أساسًا مقبولًا من العدالة العقلية، إلا أنهم بحاجة إلى تنمية أعمق لمهارات التفكير النقدي والمرونة الذهنية، بما يعزز قدرتهم على النظر إلى المواقف التربوية من زوايا متعددة قبل إصدار الحكم. كما قد يُعزى هذا المستوى المتوسط إلى قلة فرص التدريب الموجهة نحو تنمية التفكير التأملي والإنصاف العقلي في بيئة العمل التربوي، ما يتطلب اهتمامًا أكبر في البرامج التربوية بإدماج استراتيجيات تعزز هذا الجانب من التفكير المهني والأخلاقي(Paul & Elder, 2002:22)

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العزي (2023) في أن مستوى العدالة العقلية جاء مرتفعًا لدى أفراد العينة، مما يشير إلى وعي متزايد بأهمية التفكير المنطقي والإنصاف في المواقف التربوية.

كما أن النتائج تختلف جزئيًا عن دراستي (Rasool & Rasegh ,2023) و (Eltahir et al. 2023)، اللتين أظهرتا أن العدالة تتأثر بعوامل خارجية مثل البيئة الثقافية والتقنية، في حين تؤكد الدراسة الحالية أن العدالة العقلية هي سمة معرفية داخلية مستقرة لدى المعلمين، تعكس نمط تفكير قائم على الموضوعية واتساع الرؤية عند معالجة القضايا التربوية.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعكس قدرة متوازنة للمعلمين على التفكير النقدي واتخاذ القرارات بعد النظر في مختلف وجهات النظر، دون ميل مفرط للتحيز أو التسرع في الحكم، بما يتفق مع أبعاد العدالة العقلية التي حددها بول وإلدر (Paul & Elder, 2002)

الهدف الثاني:-التعرف على دلالة الفروق في العدالة العقلية وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث)

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات كل من الذكور والإناث فيما يخص مقياس العدالة العقلية أظهرت النتائج أن الوسط الحسابي لعينة الذكور بلغ (66,5) مع انحراف معياري مقداره(9,2)، بينما بلغ الوسط الحسابي لعينة الإناث(67,1)مع انحراف معياري(9,5). وبلغت القيمة التائية لعينتين مستقلتين (0,45) ، وهي أقل من القيمة الجدولية(1,98) عند درجة حرية (198) ومستوى دلالة(0,05،) ، جدول (9).

جدول (9)

دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الذكوروالإناث على فقرات مقياس العدالة العقلية

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	100	66,5	9,2	0,45 -	1,98	غير دال احصائيا
اناث	100	67,1	9,5			

تشير النتائج أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى العدالة العقلية، مما يعني أن الجنس لا يؤثر بشكل ملحوظ على هذا المتغير لدى معلمي المرحلة الابتدائية ضمن عينة البحث.

ويمكن تفسير عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث في العدالة العقلية في ضوء نموذج بول وإلدر (Paul & Elder, 2002)، التي تؤكد أن العدالة العقلية تتعلق بتطوير مهارات التفكير النقدي والقدرة على تقييم الأفكار بموضوعية، وهي مهارات لا تعتمد على الجنس، بل تتأثر بالتعلم والخبرة والممارسة العملية

وتختلف هذه النتيجة عن الدراسات السابقة مثل دراسة العزي (2023) التي قارنت بين الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين، حيث لم تركز على الفروق بين الذكور والإناث ، اما دراسة (Rasool & Rasegh ,2023)، فقد ركزت على مفاهيم المعلمين للعدالة في التقييم الصفي دون تحليل الفروق بين الذكور والإناث، بينما ركزت دراسة (Eltahir et al., 2023) على تجارب الطلاب في التقييم عبر الإنترنت خلال التعليم العالي، مع تحليل شعور الطلاب بالعدالة أو عدمها بناءً على وضوح المعايير وأساليب التقييم والتغذية الراجعة، ولم تتناول فروقًا بين الذكور والإناث في العدالة العقلية

الهدف الثالث:- التعرف على دلالة الفروق في العدالة العقلية وحسب متغير سنوات الخدمة (اقل من 10 سنوات – اكثرمن 10 سنوات)

للتحقق من ذلك قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث البالغ عددها (200) معلما ومعلمة على مقياس العدالة العقلية ، ثم وزعت العينة وفق سنوات الخدمة (اقل من 10 – واكثر من 10)، ولكل مجموعة يبلغ عددهم (100) مُعلما ومُعلمة ،ا ظهرت النتائج أن الوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخدمة الأقل من 10 سنوات بلغ(63.45)بدرجة انحراف معياري(7.12)، بينما بلغ الوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات (68.52) بانحراف معياري(6.89)، وان القيمة التائية المحسوبة

بلغت (5,117) وهي اعلى من القيمة الجدولية (1,98) ، عند مستوى(0.05) ودرجة حرية(198) ،جدول (10).

جدول(10) دلالة الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين وفق سنوات الخدمة(اقل من 10 سنوات _ اكثر من 10 سنوات) على فقرات مقياس العدالة العقلية

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذوي الخدمة الاقل من 10 سنوات	100	63.45	7,12	5,117 -	1,98	دال احصائيا
ذوي الخدمة الاكثر من 10 سنوات	100	68,52	6,89			

تشير النتائج أعلاه إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى العدالة العقلية بين مجموعتي المعلمين، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي سنوات الخدمة الأطول.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة ،إلى أن الخبرة العملية الطويلة تلعب دورًا في تعزيز مستوى العدالة العقلية لدى المعلمين، حيث يظهر أن ذوي سنوات الخدمة الأطول يمتلكون قدرة أكبر على التعامل بإنصاف واتخاذ القرارات بعدالة مقارنة بذوي الخبرة الأقل.

ولم تتناول الدراسات السابقة هذه الفروق بين المعلمين حسب طول سنوات الخدمة، إذ ركزت أغلبها على مقارنة الطلاب المتميزين بأقرانهم العاديين أو على تصورات المعلمين للعدالة بشكل عام دون التمييز حسب سنوات الخبرة العملية.

الهدف الرابع:- التعرف على مستوى الوعي الاخلاقي الرقمي .

بعد تطبيق الباحثة لمقياس الوعي الاخلاقي الرقمي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (200) معلما ومعلمة ، أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لعينة المعلمين ؛ بلغ (87) بدرجة انحراف معياري(0,98) ، والقيمة التائية المحسوبة كانت(4.25) ، مقارنة بالوسط الفرضي البالغ(84)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (**1,96**) عند مستوى دلالة (**0,05**) ودرجة حرية (199)، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية، جدول (11)

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الوعي الاخلاقي الرقمي

عينة البحث	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية t		مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
200	87	9,98	84	4,25	1,96	دال لصالح المتوسط الفرضي

تشير النتائج اعلاه ، تشير إلى أن مستوى الوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية أقل من المتوسط الفرضي، ويمكن تفسير هذا الانخفاض بعدة عوامل عملية وعلمية. وفقًا لنموذج غوميز ويانز (2023)، يشمل الوعي الأخلاقي الرقمي أبعادًا تتعلق بالمسؤولية الأخلاقية، الامتثال للقوانين الرقمية، الحفاظ على الأمن الرقمي، والممارسة الصحيحة للسلوك الرقمي. مع ذلك، غالبية المعلمين، وخصوصًا كبار السن أو غير المختصين بتكنولوجيا المعلومات، يفتقرون إلى التدريب الكافي في استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة والتطبيقات الرقمية المتنوعة، مما يقلل من قدرتهم على توجيه الطلاب نحو السلوك الرقمي الأخلاقي.

إضافةً إلى ذلك، يركز بعض المعلمين على إدارة الأنشطة التعليمية التقليدية أو إنشاء مجموعات خاصة بالمادة الدراسية، والتي لا تتطلب مستوى عاليًا من الوعي الأخلاقي الرقمي، وبالتالي يقل الاهتمام بتعزيز الممارسات الأخلاقية في البيئة الرقمية للطلاب. هذا النقص في الخبرة والمعرفة التقنية يؤدي إلى صعوبة ربط القيم الأخلاقية الرقمية بالتعليم اليومي، ولا يعني ضعفًا في القيم الأخلاقية لدى المعلمين أنفسهم، بل يوضح أن قصور الوعي الرقمي يرتبط بالجانب التطبيقي والتدريبي أكثر من كونه مسألة أخلاقية جوهرية.

وتشابهت نتيجة الدراسة مع دراستي (Shehata et al,2023) ودراسة (Özbay et al., 2021)اللاتي أظهرتا أن تدريب المعلمين المتدربين يفتقر غالبًا إلى التركيز الكافي على المعرفة الأخلاقية الرقمية، ما يعكس ضعف إدراكهم للجانب الأخلاقي ضمن استخدام التكنولوجيا.

الهدف الخامس:- التعرف على دلالة الفروق في الوعي الاخلاقي الرقمي وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث).

قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات كل من الذكور والإناث على الوعي الاخلاقي الرقمي، اظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الأخلاقي الرقمي بلغ(77.42) للذكور و(81.68) للإناث، مع انحراف معياري مقداره(6.31) للذكور و(5.97) للإناث، وقد أظهرت الاختبارات الإحصائية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين لصالح الإناث عند مستوى دلالة(0.05) ، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (- 4,904)، وهي اكبرمن القيمة الجدولية والبالغة (**1,98**)عند مستوى دلالة (**0,05**) وبدرجة حرية (198)، جدول (12).

جدول (12)دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الذكوروالإناث على مقياس الوعي الاخلاقي الرقمي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	100	77,42	6,31	4,904-	1,98	دال احصائيا
اناث	100	81,68	5,97			

تشير النتائج إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية يظهرن مستوى أعلى من الوعي الأخلاقي الرقمي مقارنة بزملائهن من المعلمين الذكور، ما يعكس قدرة أكبر على تبني سلوكيات رقمية مسؤولة وواعية عند استخدام التكنولوجيا التعليمية، واتخاذ قرارات تراعي الجوانب الأخلاقية أثناء التفاعل الرقمي مع الطلاب والمحتوى التعليم

ووفقًا لنموذج غوميز وبانز (Gómez-Trigueros & Yáñez-de Aldecoa, 2023)، يمكن تفسير تفوق الإناث في مستوى الوعي الأخلاقي الرقمي بأنهن أكثر حساسية تجاه المواقف الرقمية التي تتطلب تقييمًا أخلاقيًا، مما يزيد من إدراكهن للسلوكيات الصحيحة والخاطئة في البيئة الرقمية. كما يظهرن قدرة أعلى على اتخاذ قرارات مسؤولة عند التعامل مع التكنولوجيا، حيث يوازنّ بين القيم الأخلاقية ونتائج الأفعال الرقمية على الآخرين. إضافة إلى ذلك، تلتزم الإناث أكثر بتطبيق المبادئ الأخلاقية في سلوكهن الرقمي، مثل احترام الخصوصية وعدم نشر محتوى ضار، وفقًا للممارسات الموجهة في نموذج غوميز وبانز، ويميلن إلى مراقبة سلوكهن الرقمي والتفكير في تأثيره على الآخرين قبل اتخاذ أي خطوة، مما يعزز وعيهن الأخلاقي الرقمي.

يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة اختَلَفت عن الدراسات السابقة، إذ أن الدراسات السابقة لم تجري تحليل الفروق حسب الجنس، بينما الدراسة الحالية ركزت على هذا المتغير وأبرزت تأثيره.

الهدف السادس:- التعرف على دلالة الفروق في الوعي الاخلاقي الرقمي وحسب متغير سنوات الخدمة (اقل من 10 سنوات – اكثر من 10 سنوات)

للتحقق من الفروق في التفكير الريادي وفق سنوات الخدمة، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة البحث التي بلغت (200) مُعلما ومُعلمة على مقياس الوعي الاخلاقي الرقمي . وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى تضم معلمي ذوي الخدمة الأقل من (10) سنوات، والثانية تضم معلمي ذوي الخدمة الأكثر من (10) سنوات، بواقع (100) معلما ومعلمة لكل مجموعة، اظهرت النتائج أن الوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخبرة الأقل من(10)سنوات بلغ(80.12)بانحراف معياري(6.05)، بينما بلغ الوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخبرة أكثر من (10)سنوات(80.87) بانحراف معياري (5.92). عند تطبيق اختبار (t) لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية المحسوبة (-0.886) ، أقل من القيمة الجدولية(1.98) عند درجة حرية(198) ومستوى دلالة(0.05)،.جدول (13).

جدول(13) دلالة الفروق بين متوسطي استجابات المعلمين وفق سنوات الخدمة(اقل من 10 سنوات _ اكثرمن 10 سنوات) على فقرات مقياس الوعي الاخلاقي الرقمي

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذوي الخدمة الاقل من 10 سنوات	100	80,12	6.05	0,886 -	1,98	غير دال احصائيا
ذوي الخدمة الاكثر من 10 سنوات	100	80,87	5,92			

تشير النتائج أعلاه إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي الأخلاقي الرقمي بين المجموعتين، اي أن مدة سنوات الخدمة لا يشكل عاملًا محددًا في مستوى الوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، إذ لم تُسجل فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات وأقرانهم الأكثر خبرة. ويُعزى ذلك إلى أن الوعي الأخلاقي الرقمي يعتمد بدرجة أكبر على الدافعية الشخصية للمتعلم ومواكبة التطورات التكنولوجية، وليس فقط على الخبرة العملية. فالمعلمين الأكثر خبرة لا يضمن بالضرورة امتلاكهم لمهارات استخدام التكنولوجيا بطريقة أخلاقية إذا لم يسعوا لتطوير مهاراتهم الرقمية والمهنية بشكل مستمر، بينما المعلمون الأقل خبرة قد يكونون أكثر استعدادًا للتكيف مع أدوات التكنولوجيا الحديثة وتطبيق المبادئ الأخلاقية أثناء توجيه الطلاب. هذا التفسير يتوافق مع ممارسات نموذج غوميز ويانز الذي يربط بين إدراك السلوكيات الأخلاقية الرقمية والقدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة عند استخدام التكنولوجيا (Gómez & Yáñez-de, 2023)

الهدف السابع:-التعرف على مدى اسهام العدالة العقلية في التنبؤ بالوعي الاخلاقي الرقمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين العدالة العقلية والوعي الاخلاقي الرقمي قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، لإيجاد قيمة معامل الارتباط فبلغ (0,54) درجة ، وللتعرف على مدى إسهام العدالة العقلية في التنبؤ بالوعي الاخلاقي الرقمي، تم استخراج قيمة الاسهام النسبي R^2 ، واللي نحسبه برفع قيمة الارتباط للقوة الثانية والذي يساوي(0,29)، وللتعرف على دلالة الانحدار تم استخراج القيمة التائية والبالغة (9,026) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (198)، جدول(14) .

جدول (14) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للعدالة العقلية والوعي الاخلاقي الرقمي

المتغير	معامل الارتباط	الاسهام النسبي R^2	معامل الانحدار B	الثابت A	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة 0,05
العدالة العقلية x	0,54	0,29	0,635	42,69	9,026	1,96	دال

يظهر من الجدول أعلاه أنَّ قيمة معامل الارتباط بين العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي بلغت (0,54) ، وهي علاقة موجبة متوسطة القوة ودالة احصائيا ، مما يدل على أن ارتفاع مستوى العدالة العقلية يقترن بارتفاع مستوى الوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. كما بلغت قيمة الإسهام النسبي (0,29) أي أن العدالة العقلية تُسهم بما نسبته 29% في تفسير التباين في الوعي الأخلاقي الرقمي؛ بينما تبقى (71%) ؛ يعكس عوامل أخرى غير مضمنة في النموذج (مثل التدريب التكنولوجي، الدافعية للتعلم، توافر البنية التحتية، الخ)، تفسر بقية التباين، الأمر الذي يشير إلى أن امتلاك الأفراد لمستوى عالٍ من العدالة العقلية يمثل عاملًا مهمًا في تنمية الوعي الاخلاقي الرقمي، إلا أنه ليس العامل الوحيد المؤثر فيه وانما هناك عوامل اخرى لم يتناولها البحث الحالي ..

كما يظهر أن معامل الانحدار (0,635) موجب، أي أن كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في العدالة العقلية تُقابلها زيادة بمقدار (0,635) في الوعي الأخلاقي الرقمي. بينما بلغ الثابت (42,69) وهو قيمة الوعي الأخلاقي الرقمي المتوقعة عندما تكون العدالة العقلية صفراً.

وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة (9,03) بالقيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (198)، يتبين أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية مما يشير إلى أن العلاقة دالة إحصائياً.

تدل النتائج على أن العدالة العقلية لدى المعلمين متنبئ قوي ومؤثر بالوعي الأخلاقي الرقمي، وأن تعزيز العدالة العقلية يمكن أن يرفع مستوى الوعي الأخلاقي الرقمي في البيئة التعليمية

ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من العدالة العقلية يميلون إلى اتخاذ أحكام موضوعية ومتوازنة في ممارساتهم التعليمية، ويظهرون قدرة أكبر على التعامل مع المواقف الرقمية والأخلاقية بطريقة مسؤولة، مما يسهم في رفع مستوى وعيهم الأخلاقي الرقمي وتعزيز جودة تفاعلهم مع الطلاب

الخاتمة والاستنتاجات

1. . يتسم معلمو المرحلة الابتدائية بمستوى متوسط في العدالة العقلية، مما يدل على امتلاكهم قدراً مناسباً من التفكير المنطقي واتخاذ القرارات المتوازنة في المواقف الصفية، إلا أن هذا المستوى ما يزال بحاجة إلى تطوير عبر التدريب المستمر على التفكير التأملي والتحليل النقدي.

2. لا توجد فروق في العدالة العقلية تعزى لمتغير الجنس ، مما يشير إلى أن العدالة العقلية تعد سمة فكرية مستقلة نسبياً عن الخصائص الشخصية والزمنية، وتعتمد بدرجة أكبر على اتجاهات المعلمين نحو العدالة في الممارسات التعليمية.

3. أن مستوى العدالة العقلية يزداد مع ازدياد سنوات الخدمة، إذ تبين أن المعلمين ذوي الخبرة الأطول يمتلكون قدرة أكبر على إصدار أحكام موضوعية ومتوازنة في المواقف التربوية. ويُعزى ذلك إلى تراكم خبراتهم المهنية وتعرضهم لمواقف تعليمية متنوعة أسهمت في تنمية قدرتهم على التفكير النقدي واتخاذ القرارات بعدل وإنصاف

4. مستوى الوعي الأخلاقي الرقمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية منخفض نسبياً، وهو مؤشر على وجود فجوة في إدراك الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا التعليمية، قد تكون ناتجة عن قلة التدريب في الجوانب الأخلاقية الرقمية وضعف الخبرة التقنية لدى المعلمين، ولا سيما كبار السن منهم.

5. تُظهر المعلمات مستوى أعلى من الوعي الأخلاقي الرقمي مقارنة بالمعلمين الذكور، مما يعكس حساسية أخلاقية أكبر لدى الإناث عند التعامل مع البيئة الرقمية، وقدرتهن على ضبط السلوك التكنولوجي بما يتوافق مع القيم التربوية والمهنية.

6. عدم وجود فروق في الوعي الأخلاقي الرقمي تبعًا لسنوات الخدمة يشير إلى أن الخبرة الزمنية لا تضمن بالضرورة نمواً في الوعي الأخلاقي الرقمي، وأن التوجه نحو التعلم الذاتي والتدريب التقني المستمر هو العامل الحاسم في هذا المجال.

7. العدالة العقلية تسهم في التنبؤ بالوعي الأخلاقي الرقمي بشكل دال إحصائيًا، ما يعني أن التفكير العادل والمتزن لدى المعلمين يشكل أساساً معرفياً يسهم في تعزيز سلوكهم الأخلاقي في البيئات الرقمية، وأن العدالة في التفكير ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمسؤولية الرقمية والمهنية في التعليم

التوصيات

1.اعلام المديرية العامة للاعداد والتدريب بتوجيه مراكز الاعداد والتديب في المحافظات كافة بإدراج برامج تدريبية متخصصة في العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي ضمن خطط تطوير المعلمين أثناء الخدمة، بهدف رفع كفاءتهم في التعامل مع المواقف الصفية والرقمية بموضوعية ومسؤولية.

2. توجيه الجهات المختصة باعداد المناهج الدراسية بدمج موضوعات الوعي الأخلاقي الرقمي في مناهج إعداد المعلمين في كليات التربية ومعاهد الفنون الجميلة ، لتزويد الطلبة المعلمين بمعارف ومهارات تساعدهم على استخدام التكنولوجيا التعليمية استخداماً أخلاقياً فاعلاً.

3. توجيه مديريات التربية بتشجيع المعلمين على استخدام المنصات التعليمية التفاعلية التي تعزز السلوك الأخلاقي الرقمي، مثل إدارة الخصوصية، وتبادل الموارد التعليمية بشفافية، واحترام حقوق الملكية الفكرية.

4.اعلم مراكز الاعداد والتدريب بتصميم ورش عمل تطبيقية للمعلمين تدمج الجوانب التقنية بالأبعاد الأخلاقية، بحيث تُنمّي قدرتهم على اتخاذ قرارات تربوية رقمية واعية تتماشى مع قيم العدالة والمسؤولية

المقترحات

1. اجراء دراسة حول العلاقة بين العدالة العقلية والوعي الأخلاقي الرقمي لدى طلبة الجامعة التكنلوجية .
2. اجراء دراسة حول الدور الوسيط للدافعية الرقمية في العلاقة بين الوعي الاخلاقي الرقمي والثقافة المهنية لدى مدرسي مادة الحاسوب في المدارس الاعدادية.
3. اجراء دراسة حول مدى اسهام الذكاء الأخلاقي في العدالة العقلية والوعي الاخلاقي الرقمي لدى طلبة المجموعة الطبية .

Sources

- Al-Assaf, J. A. A. F. (2017). The Teaching Habits of Mind, Their Relationship to Positive Behavior of Social Studies Teachers in Lower Basic Stage in University District - The Capital Amman. **Journal of Curriculum and Teaching**, 6(2), 30–36.
- Abd Al-Rahman, M. (2018). **Methods and Approaches of Scientific Research in Educational and Psychological Sciences**. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Ezzi, H. N. (2023). **Personal Victory and Its Relationship to Fair Minded and Concurrent Thinking among Gifted Students and Their Ordinary Peers Doctoral dissertation**, College of Education for Human Sciences, University of Diyala.

- Ahmed, M. (2013). **Developing reflective and fair-minded thinking among learners. Cairo**: Anglo Egyptian Bookshop. p. 5.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997**). Psychological Testing** (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). **Introduction to Research in Education** (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Common misconceptions of critical thinking**. Journal of Curriculum Studies**, 31(3), 269–283.
- Brookfield, S. D. (1987**). Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Daniels, M. (1999). Developing reflective and fair-minded thinking among learners. New York: Academic Press.
- Creswell, J. W. (2012). **Educational Research: Planning,** Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). **Research Design**: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications,
- Fisher, R. (2003). **Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom**. London: Continuum. p. 204.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). **Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales**. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, 82–88. .
- Gómez-Trigueros & Yáñez-de Aldecoa, (2023) ,**Digital Ethics in Teacher Education: Challenges and Practices in Digital Competence**. Education and Information Technologies, 28(1), 1–10.
- Händel,M(2024), **Marc-Pascal Berges, Michaela Gläser-Zikuda**, Rudolf Kammerl, Hans Kudlich, Sabine Martschinke, Manfred L. Pirner.
- Iraqi Ministry of Education. (1978). **Regulations of Primary Schools** No. (30).
- Jabeen, S., & Ahmad, N. (2021). **Digital Citizenship**: Effective Use of Digital Media. In EDULEARN21 Proceedings, IATED Academy, pp. 1430–1438.
- Kim, H., Park, J., & Lee, S. (2022). **Intellectual virtues and reflective teaching: The role of fair-minded thinking in teachers'** professional judgment. Teaching and Teacher Education, 117,
- Lerner, M. J. (1975). The justice motive in social behavior: Introduction and overview. **Journal of Social Issues**, 31(3), 1–19.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). **Psychometric Theory** (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Brien, J. (2020). **Digital Ethics in Higher Education**: . EDUCAUSE Review

- Özbay, Ö., Doğan, U., Yıldız, E., & Seferoğlu, S. S. (2021). **Investigation of Pre-service Teachers' Digital Ethics Levels in Terms of Some Variables**. DergiP.
- Paul, R., & Elder, L. (2002). **Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life**. Pearson Education
- Ribble, M. (2015). **Digital Citizenship in Schools**: Nine Elements All Students Should Know. ISTE.
- Rasooli, A., Rasegh, A., Zandi, H., & Firoozi, T. (2023). Teachers' Conceptions of Fairness in Classroom Assessment: An Empirical Study. **Journal of Teacher Education**, 00(0), 1–15. https://doi.org/10.1177/0022487122113
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2019). **The Common Sense Census**: Media Use by Tweens and Teens, 2019. Common Sense Media.
- Shehata, A., Khalaf, M. A., Al-Hijji, K., & Osman, N. E. (2023). Digital ethics in education: An examination of Omani information studies students' ethical competencies during e-learning. **Journal of Education and e-Learning Research**, 10(3), 595-604.
- Wisse, E. (2025). Professional Development in Digital Ethics: Enhancing Teachers' Awareness and Practice. International **Journal of Educational Research**, 119, 1–12.
- Al-Zawi, M. (2016). **Research Methods in Educational and Social Sciences.** Amman: Dar Al-Farqad for Printing.
- Al-Zgheibi, M. A. (2019). **Measurement and Evaluation in Education and Psychology**. Amman: Dar Al-Fikr.
- Zaman, T. (2024). Primary Education Quality and Effectiveness: Foundations of Lifelong Learning. **Journal of Early Childhood and Primary Education**, 8(4), 205–218.

Fair-Minded and Digital Ethical Awareness among primary school teachers

Assist Prof. Dr. Ahlam Mahdi Abdullah

Directorate of Education in Diyala

Institute of Fine Arts for Girl

Ministry of Education

drahlam7575@yahoo.com

Keywords: Fair-Minded . Digital Ethical Awareness. Primary School

Summary:

The current study aims to investigate the levels of Fair-Minded and digital ethical awareness among primary school teachers, as well as to examine differences according to gender, male and female, and years of service, less than(10) years and more than(10) years, and to determine the extent to which Fair-Minded contributes to predicting digital ethical awareness. To achieve the research objectives, the researcher developed two scales, the Fair-Minded Scale based on the model by Paul and Elder, finalized with (22) items, and the Digital Ethical Awareness Scale based on the model by Gómez and Yáñez, consisting of (28)Items. After verifying the psychometric properties of both scales in terms of validity and reliability, the scales were administered to a randomly selected sample of (200) teachers and the data were analyzed using a one-sample t-test, independent-samples t-test, Pearson correlation coefficient, and simple linear regression analysis. The results showed that teachers' level of Fair-Minded was moderate while their level of digital ethical awareness was low. With no statistically significant differences in Fair-Minded according to the gender variable, and statistically significant differences in favor of those with longer years of service, and differences in digital ethical l awareness in favor of females, and no statistically significant differences for years of service. It was

also found that there is a positive correlation between Fair-Minded and digital ethical awareness, where mental justice contributes approximately (29%) to predicting digital moral awareness, making it a strong predictor. In light of the research findings, the researcher presented a set of recommendations and suggestions, including:

• Incorporating specialized training programs on Fair-Mindedness and Digital Ethical Awareness within in-service teacher development plans.

• Integrating topics of Digital Ethical Awareness into teacher education curricula in Faculties of Education and Institutes of Fine Arts.

Suggestions:

• Conducting a study on the relationship between Fair-Mindedness and Digital Ethical Awareness among students at the University of Technology.

• Conducting a study on the mediating role of Digital motivation in the relationship between Digital Ethical Awareness and professional culture among computer teachers in preparatory schools.