



ISSN: 2957-3874 (Print)

Journal of Al-Farabi for Humanity Sciences (JFHS)

<https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/95>

مجلة الفارابي للعلوم الإنسانية تصدرها جامعة الفارابي



الامية الرقمية وعلاقتها بالعافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية

الدكتور وليد عبد المنعم المالكي

وزارة التربية - مديرية تربية الرصافة / الأولى

Digital Illiteracy and Its Relationship to Psychological Well-Being among Secondary School Teachers

Dr. waleed Abdul munem almaliky

Al- resafa first education directorate

waleed.Abd1102a@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

مستخلص البحث

البحث الحالي التعرف على:

1. الامية الرقمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية
 2. دلالة الفروق الاحصائية الامية الرقمية تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص)
 3. العافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية
 4. دلالة الفروق الاحصائية العافية النفسية تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص)
 5. العلاقة ذات الدلالة الاحصائية بين الامية الرقمية والعافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث ما يأتي: -
- تم تبني مقياس الامية الرقمية اعداد (Ng, 2012) والذي يتكون من (١٦) فقرة موزعة على اربع مجالات هي (الاتجاه، التقني، المعرفي، والاجتماعي) كذلك تم تبني مقياس العافية النفسية اعداد (Rkyff, 1989) والذي يتكون من (١٦) فقرة موزعة على اربع مجالات (تقبل الذات، الاستقلال الذاتي، التقبل في التراث النفسي، النمو الشخصي)، إذ سوف يطبق الباحث المقياسين على عينة قوامها (٤٠٠) من مدرسي المرحلة الاعدادية ولكلا الجنس وللأختصاصين (العلمي - الادبي) وبواقع (٢٤٠) مدرسة و (١٦٠) مدرس للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥، وظهرت النتائج ما يلي:
1. أظهرت النتائج أن مدرسي المرحلة الإعدادية يعانون من الأمية الرقمية، وعدم وجود فروق في الأمية الرقمية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.
 2. أوضحت النتائج أن مدرسي المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى ملحوظ من العافية النفسية وعدم وجود فروق في العافية النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.
 3. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الأمية الرقمية والعافية النفسية.
- الكلمات المفتاحية: الامية الرقمية، العافية النفسية، مدرسي المرحلة الاعدادية.

Abstract

The research aimed to identify:

1. Digital literacy among secondary school teachers.
2. The statistical significance of differences in digital literacy according to the variables of gender and specialization.
3. Psychological well-being among secondary school teachers.
4. The statistical significance of differences in psychological well-being according to the variables of gender and specialization.

1.The statistically significant relationship between digital literacy and psychological well-being among secondary school teachers. To achieve the objectives of the research, the researcher adopted the following:The Digital Literacy Scale developed by Allan Ng (2012), which consists of (16) items distributed across four domains: (attitudinal, technical, cognitive, and social). In addition, the Psychological Well-Being Scale developed by Carol Ryff (1989) was adopted, which consists of (16) items distributed across four domains: (self-acceptance, autonomy, positive relations in psychological heritage, and personal growth).The researcher applied both scales to a sample of (400) secondary school teachers of both genders and both specializations (scientific and literary), including (240) female teachers and (160) male teachers during the academic year 2024–2025. The results revealed the following:The results showed that secondary school teachers suffer from digital illiteracy, with no statistically significant differences in digital literacy according to the variables of gender and specialization. The results indicated that secondary school teachers enjoy a noticeable level of psychological well-being, with no statistically significant differences in psychological well-being according to the variables of gender and specialization.

2.The results also showed a correlational relationship between digital literacy and psychological well-being.

Keywords: Digital literacy, psychological well-being, secondary school teachers.

الفصل الأول التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث: The Research Problem

المرحلة الإعدادية من المراحل التعليمية المهمة في إعداد الطلبة علمياً ونفسياً واجتماعياً لما لها من دور فاعل في بناء شخصية الطالب وتنمية قدراته الفكرية والمعرفية ويقع على عاتق المدرسين في هذه المرحلة مسؤوليات تربوية وتعليمية كبيرة تتطلب منهم مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، ومع التقدم السريع في وسائل الاتصال والتقنيات الرقمية، إذ أصبح من الضروري أن يمتلك المدرسون مهارات رقمية وقدرات نفسية تساعدهم على أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية داخل البيئة التعليمية إلا أن العديد من مدرسي المرحلة الإعدادية قد يواجهون تحديات متعددة تتمثل في ضعف استخدام التقنيات الحديثة وصعوبة التكيف مع متطلبات التحول الرقمي فضلاً عن الضغوط المهنية والنفسية الناتجة عن أعباء العمل والتغيرات المستمرة في النظام التعليمي الأمر الذي قد يؤثر في مستوى أدائهم المهني وعافيتهم النفسية. إذ تعد الأمية الرقمية من المشكلات التربوية والاجتماعية المعاصرة التي برزت بصورة واضحة مع التطور السريع في تقنيات المعلومات والاتصال، إذ أصبح امتلاك المهارات الرقمية ضرورة أساسية للمشاركة الفاعلة في الحياة التعليمية والمهنية والاجتماعية (اليونسكو، ٢٠٢١: ٨٧) وتشير دراسة Ng, (2012) أن الأمية الرقمية تؤثر سلباً في التحصيل الدراسي والكفاءة التعليمية، إذ يواجه المدرسون الذين يفتقرون إلى المهارات الرقمية صعوبة في استخدام مصادر التعلم الإلكتروني والتفاعل مع البيئات التعليمية الحديثة، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الإنجاز الأكاديمي وضعف القدرة على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية ((Ng, 2012,p1065) كذلك اشارت دراسة Van Dijk, (2020) أن ضعف الثقافة الرقمية يسهم في زيادة الفجوة الرقمية بين الأفراد والمجتمعات، ويؤدي إلى محدودية فرص العمل والتواصل الفاعل مع المجتمع الرقمي (Van Dijk, 2020,p231) وفي السياق نفسه أكدت دراسة Eshet-Alkalai, (2004) وجود آثار سلبية متعددة للأمية الرقمية منها ضعف القدرة على التحقق من المعلومات، وزيادة التعرض للمعلومات المضللة، وضعف مهارات التفكير الناقد والتواصل الإلكتروني، فضلاً عن انخفاض الثقة في استخدام التكنولوجيا الحديثة (Eshet-Alkalai, 2004,p93) كما أشارت دراسة Reddy et al (2020) إلى أن انخفاض المهارات الرقمية لدى الطلبة أدى إلى تدني مستوى الاستفادة من التعليم الإلكتروني خلال فترات التعلم عن بعد الأمر الذي انعكس سلباً على أدائهم الأكاديمي والنفسي (Reddy et al, 2020,p83) وفي ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المتسارعة أصبح المدرسون يواجهون العديد من الضغوط النفسية والتحديات اليومية التي قد تؤثر سلباً في مستوى العافية النفسية لديهم مثل القلق والتوتر وضعف التوافق النفسي والاجتماعي، إذ أشارت دراسة Keyes (2002) أن انخفاض مستوى العافية النفسية يرتبط بظهور مشكلات نفسية وسلوكية متعددة، منها الاكتئاب والضغط النفسي وضعف الدافعية وانخفاض مستوى الرضا عن الحياة (Keyes, 2002,p207) كما أوضحت دراسة Diener et al (2010) أن ضعف العافية النفسية يؤثر سلباً في الأداء الأكاديمي والاجتماعي، إذ يعاني المدرسون ذوو العافية النفسية المنخفضة من صعوبة التكيف مع المواقف الحياتية والضغط المختلفة، فضلاً عن انخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي والشعور بالعزلة النفسية (Diener et al., 2010,p187) وأكدت دراسة Ryff & Singer, (2008) أن انخفاض العافية النفسية قد يؤدي إلى تراجع مستوى الصحة النفسية والجسمية، ويؤثر في قدرة المدرس على تحقيق التوازن الانفعالي والتوافق مع البيئة المحيطة (Ryff & Singer, 2008,p13) ومن خلال ملاحظة الباحث للواقع التعليمي يتبين أن هناك تفاوتاً واضحاً في مستوى امتلاك المدرسين للمهارات الرقمية ولا سيما لدى بعض منهم مما ينعكس على قدرتهم في استخدام التقنيات الحديثة بصورة فعالة، لذلك

برزت الحاجة إلى دراسة الأمية الرقمية وعلاقتها بالعافية النفسية والتعرف على أسبابها وآثارها السلبية، سعياً إلى وضع حلول ومعالجات تساهم في تعزيز الوعي الرقمي والاستقرار النفسي لدى مدرسي المرحلة الإعدادية وبناء على ما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الآتي:

ما العلاقة بين الأمية الرقمية والعافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية؟

ثانياً: أهمية البحث Importance Research

تستمد هذا الدراسة أهميتها من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية

١. تناولها لمفاهيم حديثة من مفاهيم علم النفس الإيجابي وهو العافية النفسية وكذلك تناولها مفهوم الأمية الرقمية.
٢. ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم الأمية الرقمية وعلاقتها بالعافية النفسية.
٣. تسليط الضوء على مفهوم الأمية الرقمية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية لما لها من أهمية في زيادة وعيهم بأنفسهم ولدراسة الأمية الرقمية بالمستوى الفكري لديهم.
٤. يمكن الاستفادة من نتائج هذه البحث في، التوعية بضرورة إعداد برامج تدخل مبكر لتحسين الجوانب التكنولوجية والصحية في الشخصية لدى المدرسين.
٥. توجيه انتباه الباحثين لمزيد من الدراسات التي تتناول الأمية الرقمية وخاصة للمدرسين.
٦. توجيه انتباه القائمين على الرعاية الصحية للمدرسين إلى أهمية عقد المزيد من الندوات التوعوية والتثقيفية لنشر ثقافة الوعي لزيادة العافية النفسية.

٧. دعوة الباحثين إلى إعداد المزيد من البرامج الوقائية للمدرسين المحتمل تعرضهم للمشاكل الصحية.

ثالثاً: أهداف البحث: Aims of Research

يهدف البحث الحالي التعرف علي:-

١. الأمية الرقمية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية
٢. دلالة الفروق الاحصائية الأمية الرقمية تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص)
٣. العافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية
٤. دلالة الفروق الاحصائية العافية النفسية تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص)
٥. العلاقة ذات الدلالة الاحصائية بين الأمية الرقمية والعافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية

رابعاً: حدود البحث: Limitations of Research

الحدود المكانية: مدارس الإعدادية التابعة الى المديرية العامة لتربية الرصافة / الأولى.

الحدود الزمانية: لسنة ٢٠٢٤-٢٠٢٥

الحدود البشرية: مدرسي المرحلة الإعدادية ولكلا الجنسين (ذكور، اناث) وللتخصص (العلمي، والادبي).

خامساً: تحديد المصطلحات: Terms Definition

أولاً: الأمية الرقمية: عرفها

- (Reddy et al., 2022, p22) وهي المفهوم العام أو الإطار الأوسع للمعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة للتنقل واستخدام الأدوات الرقمية بفعالية للوصول إلى المحتوى، وتقييمه، وإنشائه، ومشاركته من أجل تحقيق تأثير اجتماعي بناء (Reddy et al., 2022, p80) التعريف النظري: تبنا الباحث تعريف ونظرية (Reddy et al., 2022) ومقياس (Ng, 2022) التعريف الاجرائي: وهي الدرجة التي يحصل عليها المدرس بعد اجابته على فقرات المقياس الأمية الرقمية.

ثانياً: العافية النفسية: وعرفها:

- (Ryff, 1989)

بأنها عدد من الممارسات السلوكية التي تؤدي الى ارتفاع مستويات الرضا لدى الشخص عن حياته بشكل عام، إذ حددها بعدة عوامل هي: (تقبل الذات، الاستقلال الذاتي، التقبل في التراث النفسي، النمو الشخصي) (Ryff, 2008: 22) التعريف النظري: تبنا الباحث تعريف ونظرية Rkyff,

(1989)، ومقياس (Ryff, 1989)، التعريف الإجرائي: يشير الى مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص من الاستجابة عن مقياس العافية النفسية.

الفصل الثاني: إطار نظري

أولاً: الامية الرقمية

ظهر مفهوم الأمية الرقمية لأول مرة في أدبيات التربية والتكنولوجيا على يد Paul Gilster عام (١٩٩٧)، إذ أشار إلى أنها تمثل ضعف قدرة الفرد على استيعاب المعلومات واستخدامها بمختلف أشكالها من خلال المصادر الرقمية المعروضة عبر الحاسوب، وفي السياق ذاته، أوضح (Nelson, Courier & Joseph, 2011, p65) أن الأمية الرقمية تتمثل في ضعف الفرد على فهم النصوص الرقمية متعددة الوسائط وإنتاجها بما يحقق التواصل الفعال مع الآخرين، كما بين (Marsh (2016 أن هذا المفهوم يرتبط بقدرة الأفراد على بناء تفاعلات تعليمية متنوعة مع الاستخدام الملائم للأدوات الرقمية وإيصال رسائل ذات دلالة ضمن البيئات الاجتماعية المختلفة (Marsh, 2016, p178) ولا يقتصر مفهوم الأمية الرقمية على مجرد امتلاك مهارات تقنية في استخدام الأجهزة الحديثة، بل يمتد ليشمل الأنشطة والممارسات التي يوظف فيها الأفراد التكنولوجيا الرقمية لتحقيق أهداف تعليمية واجتماعية وشخصية، كما تتضمن القدرة على البحث عن المعلومات الرقمية، وتحليلها، وتنظيمها، وتقييمها، وإنتاج معلومات جديدة باستخدام الوسائط التكنولوجية المختلفة (Kim & Yang, 2016, p129) ويتميز الأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من الكفاءة الرقمية بقدرتهم على الوصول إلى المعلومات المطلوبة بسهولة والتنقل داخل البيئة الرقمية بوعي وكفاءة فضلاً عن التحقق من دقة المعلومات وتوظيفها بصورة أخلاقية في عملية التواصل مع الآخرين، وفي ظل التحول الرقمي المتسارع، أصبحت المهارات الرقمية من الكفاءات الأساسية التي يحتاجها الأفراد للتفاعل والتواصل الفاعل عبر التقنيات الحديثة (Öztürk, 2021, p,31) كما أن تنمية مهارات الأمية الرقمية تمثل قضية جوهرية في بيئات العمل المعاصرة، إذ ترتبط اتجاهات الأفراد نحو استخدام التكنولوجيا بمدى امتلاكهم لهذه المهارات (Langub & Lokey-Vega, 2017, p322) وقد أشارت الدراسات إلى أن العاملين الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من الكفاءة الرقمية يكونون أكثر تقبلاً لاستخدام التكنولوجيا وأكثر استعداداً لدمج التقنيات الرقمية في أداء مهامهم المختلفة (Breakstone et al., 2018, p77) كذلك فإن الأمية الرقمية لا تعني القدرة على تشغيل الحاسوب فحسب، وإنما تشمل أيضاً التفكير النقدي في التعامل مع المعلومات الرقمية، وفهم طبيعة المحتوى الإلكتروني وتحليل مصداقيته، إضافة إلى دمج المعلومات الجديدة وتوظيفها بطريقة صحيحة لتحقيق الأهداف المطلوبة، ومن ثم فإنها تمثل مجموعة من المهارات المعرفية والتقنية التي تساعد الأفراد على تقييم المعلومات المنشورة عبر الإنترنت واستخدامها بصورة واعية وفعالة (Gilster, 1997, p) وبعبارة أخرى تتضمن الأمية الرقمية قدرة الفرد على استخدام التكنولوجيا في البحث عن المعلومات والوصول إليها وفهمها وتقييم مدى موثوقيتها واستخدامها بالشكل المناسب. (Breakstone et al., 2018, p33)

• النظرية التي فسرت الأمية الرقمية (Multidimensional Digital Literacy Theory)

تفسر الأمية الرقمية في ضوء النظرية الحديثة التي قدمها (Reddy et al, 2022) من خلال إطار يعرف بالكفاءات الرقمية متعددة الأبعاد، والذي يرى أن الامية الرقمية لا ترتبط فقط بتوافر التكنولوجيا أو إمكانية الوصول إلى الإنترنت، بل تنتج عن تداخل مجموعة من العوامل المعرفية والتقنية والاجتماعية. ويشير هذا الإطار إلى أن الكفاءات الرقمية تقوم على أربعة أبعاد رئيسة تتمثل في: البعد المعرفي، والاتجاهات، والمهارات التقنية، والجانب الاجتماعي. وتؤكد هذه النظرية أن ظهور الأمية الرقمية يحدث نتيجة ضعف الفرد في أحد هذه الأبعاد أو أكثر، إذ لا يقتصر الأمر على غياب الأجهزة أو ضعف الاتصال بالشبكة وإنما يمتد إلى قصور المهارات العقلية اللازمة لتحليل المعلومات وتقييمها بصورة نقدية، فضلاً عن ضعف القدرة على توظيف هذه المهارات ضمن الأنشطة الحياتية اليومية مثل التعلم الإلكتروني، والعمل الرقمي، والاستفادة من الخدمات الإلكترونية المختلفة. كما توضح النظرية أن الأمية الرقمية تتأثر بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بالفرد، حيث يسهم المستوى التعليمي، والوضع الاقتصادي، وطبيعة البيئة الثقافية في تحديد فرص اكتساب المهارات الرقمية وتطويرها، لذلك تزداد معدلات الأمية الرقمية بين الفئات التي تقتصر على فرص التدريب أو الموارد التقنية المناسبة. وتتنظر هذه النظرية إلى الأمية الرقمية بوصفها ظاهرة متغيرة ومتجددة باستمرار، لأنها ترتبط بالتطور السريع للتكنولوجيا وظهور مهارات رقمية حديثة يحتاج الأفراد إلى اكتسابها لمواكبة التحولات الرقمية المتلاحقة. ومن هذا المنطلق، فإن فهم الأمية الرقمية لا يعتمد فقط على قياس مدى امتلاك الأجهزة أو استخدام الإنترنت، بل يتطلب تقييم قدرة الأفراد على توظيف المهارات التقنية والمعرفية والاجتماعية بصورة مترابطة وفعالة في حياتهم اليومية، الأمر الذي يعكس الطبيعة متعددة الأبعاد للفجوة الرقمية ومستويات الاندماج الرقمي المختلفة (Reddy et al., 2022, p318)

ثانياً: العافية النفسية:

برز مفهوم العافية النفسية في إطار التوجهات الحديثة لعلم النفس الإيجابي، إذ اهتم الباحثون بدراسة الجوانب الإيجابية في شخصية الإنسان بدلاً من التركيز على الاضطرابات والمشكلات النفسية فقط، فظهرت مفاهيم متعددة مثل الأمل، والتفاؤل، وجودة الحياة، والطمأنينة، والعافية النفسية، إلى جانب الاهتمام بدراسة بعض الجوانب السلبية كالحزن والاكتئاب والقلق والخوف والتعاسة (عبد العال، ومظلوم، ٢٠١٣: ٣٤) وقد أصبح مفهوم العافية النفسية من المفاهيم التي حظيت باهتمام واسع في السنوات الأخيرة، لما له من أهمية في تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الأفراد، ويعد نموذج Carol Ryff من أبرز النماذج التي تناولت العافية النفسية في علم النفس الإيجابي، إذ منح هذا المفهوم مكانة متميزة في الفكر الإنساني من خلال ربطه بالسعادة وتحقيق الذات وجودة الحياة والانفعالات الإيجابية والتفاؤل (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١١). كما أن الفرد الذي يتمتع بعافية نفسية مرتفعة يكون أكثر قدرة على إدارة الأزمات والتعامل مع الضغوط والصعوبات الحياتية بمشاعر إيجابية (أبو الحلاوة، ٢٠١٤: ٥٠) ويرى أبو هاشم والقدر (٢٠١٢) أن العافية النفسية تمثل مؤشراً مهماً يمكن من خلاله التعرف إلى مستوى سعادة الفرد وتوافقه النفسي، وقد اعتمدت على نموذج العوامل الأربع للعافية النفسية، والتي تشمل: تقبل الذات، التقبل في التراث النفسي والاستقلال الذاتي، والنمو الشخصي، (أبو هاشم، والقدر، ٢٠١٢: ٥٠)

أولاً: تقبل الذات

يشير مفهوم تقبل الذات إلى نظرة الفرد الإيجابية والمتوازنة نحو ذاته، بما تتضمنه من أفكار وانفعالات وخبرات مختلفة، فقد عرفه (Fung 2011) بأنه تقبل الفرد لنفسه بصورة غير مشروطة مع فهم ذاته دون إصدار أحكام نقدية أو أخلاقية عليها، كما يتضمن التوافق بين صورة الفرد الواقعية عن ذاته والصورة المثالية التي يسعى للوصول إليها

ثانياً: التقبل في التراث النفسي

يرى (Carl Rogers 1944) أن مفهوم التقبل من المفاهيم القديمة التي امتدت جذورها إلى العديد من الفلسفات والثقافات الإنسانية، إذ أكدت فلسفات متعددة مثل الهندوسية واليوجا أهمية التقبل والرضا النفسي كما تناول العديد من المفكرين والفلاسفة هذا المفهوم في كتاباتهم، وأشارت الديانات السماوية إلى أهمية شعور الإنسان بالتقبل والرضا عن ذاته. كذلك اهتمت دراسات نفسية عديدة بدراسة تقبل الذات وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي والصحة النفسية. (Rogers, 1944: 60)

ثالثاً: الاستقلال الذاتي

يعد الاستقلال الذاتي من السمات الأساسية للشخصية، إذ يرتبط بامتلاك الفرد لصفات إيجابية مثل الجرأة، وتحمل المسؤولية، والشجاعة، والصبر، والقدرة على اتخاذ القرار. كما يمثل قيمة اجتماعية مهمة يسعى المجتمع إلى تعزيزها لدى الأفراد، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس، ولاسيما علماء المدرسة الإنسانية، لما له من دور في تمكين الفرد من مواجهة صعوبات الحياة والتحديات المختلفة وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي (زهران، ٢٠١٣: ١٠)

رابعاً: النمو الشخصي

يشير النمو الشخصي إلى قدرة الفرد على تطوير إمكانياته وتنمية قدراته وتحسين كفاءته الشخصية في مختلف مجالات الحياة، ويرى الجندي والتلاحمة (٢٠١٧) أن النمو الشخصي يتجسد في وعي الفرد بقدراته وسعيه المستمر إلى تطويرها والارتقاء بها، فضلاً عن تمتعه بالمرونة والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة (الجندي، والتلاحمة، ٢٠١٧: ٦٩).

• النظرية التي فسرت العافية النفسية: نظرية Carol Ryff, 1989 تعد نظرية العافية النفسية التي قدمتها Carol Ryff, 1989 من أبرز النظريات التي تناولت مفهوم العافية النفسية بوصفها حالة إيجابية تتجاوز مجرد غياب الاضطراب النفسي، إذ ركزت على تحقيق الفرد للتكامل النفسي والنمو الشخصي والقدرة على التكيف مع متطلبات الحياة، وقد استندت Ryff في بناء نظريتها إلى عدد من الاتجاهات النفسية والإنسانية، ولاسيما أفكار كل من ماسلو وروجرز وإريكسون، الذين أكدوا أهمية تحقيق الذات والنمو النفسي في تكوين الشخصية السوية (Ryff, 1989, p71) وترى Ryff أن العافية النفسية تمثل حالة من الأداء النفسي الإيجابي الذي يظهر من خلال شعور الفرد بالرضا عن حياته وقدرته على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين وتحقيق أهدافه والتمتع بالاستقلالية والكفاءة في مواجهة المواقف الحياتية المختلفة، كما تؤكد أن الإنسان الذي يتمتع بعافية نفسية يكون أكثر قدرة على التوافق النفسي والاجتماعي وأكثر شعوراً بالسعادة والاستقرار النفسي (Ryff & Keyes, 1995, p22) وقد حددت Ryff أربع أبعاد أساسية للعافية النفسية، وهي: تقبل الذات (Self-Acceptance)، الاستقلال الذاتي (Autonomy) التقبل في التراث

النفسى، نمو الشخصية (Personal Growth) وتؤكد النظرية أن العافية النفسية لا تتحقق بصورة ثابتة بل تتأثر بعوامل متعددة مثل الخبرات الحياتية والظروف الاجتماعية وطبيعة العلاقات الإنسانية ومستوى الضغوط التي يواجهها الفرد، كما تشير إلى أن امتلاك الفرد لمستوى مرتفع من العافية النفسية يساعده على التكيف مع المشكلات والضغوط وتحقيق التوازن النفسى والاجتماعي وقد استخدمت نظرية Ryff على نطاق واسع في الدراسات النفسية والتربوية لكونها تقدم تصوراً شاملاً للعافية النفسية كما استخدم المقياس الذي طورته الباحثة لقياس مستوى العافية النفسية لدى مختلف الفئات العمرية والمهنية، ومن بينها فئة المدرسين، نظراً لما تتطلبه المهنة من استقرار نفسى وقدرة على التكيف مع الضغوط المهنية والاجتماعية . (Ryff, 2014,p 72)

الفصل الثالث منهج البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل استعراضاً للخطوات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف البحث، بما في ذلك تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة الممثلة، ووصف أداتي المستخدمتين، والإجراءات الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة الأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

١. منهج البحث: Research Method

أعتمد البحث، الحالي المنهج الوصفي الارتباطي، إذ يقوم على وصف وتفسير وتحديد الظروف القائمة بين الوقائع من خلال جمع البيانات وتبويبها وتفسيرها وتحليلها، فقد اعتمد البحث الحالية المنهج الوصفي الارتباطي (الامام، وآخرون، ١٩٩٠: ١٣٤).

٢. مجتمع البحث Research Population "يتكون مجتمع البحث من مدرسي المرحلة الاعدادية في المديرية العامة لتربية الرصافة / الاولى في بغداد للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥)، والبالغ عددها (٧١٠٦)، بواقع (١٧٨٥) من الذكور و (٥٣٢١) من الاناث".

٣. عينة البحث Research Sample: "قام الباحث باختيار عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقيّة العشوائية إذ بلغ مجموع العينة (٤٠٠)، من المدرسين ومن كلا الجنسين، والاختصاصيين العلمي والادبي، بنسبة (٦٪) من مجتمع البحث.

٤-أدوات البحث:

أولاً: مقياس الامية الرقمية

تم تبني مقياس الامية الرقمية الذي طوره (Ng, 2012) وتمت موافقته وترجمته من قبل الباحث الى اللغة العربية من خلال مختصين في اللغة العربية والانكليزية، وتكون المقياس من (١٦) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (الاتجاه، التقني، المعرفي، والاجتماعي) وهو مقياس ليكرت خماسي (وافق بشدة، اوافق، محايد، لا اوافق، لا اوافق بشدة)، كما تم الحصول على معاملات ثبات كافية لجميع الأبعاد الفرعية، مما يدل على موثوقية المقياس في قياس الأمية الرقمية.

التحليل الاحصائي للفقرات:

القوة التمييزية لفقرات مقياس الامية الرقمية: تشير القدرة التمييزية إلى مدى قدرة الفقرة أو الاختبار على التفرقة بين المفحوصين ذوي الأداء المرتفع وأولئك ذوي الأداء المنخفض في الاختبار بشكل عام، إذ يتم استبعاد الفقرات التي لا تمتلك هذه القدرة أو تعديلها لتحسين أدائها وتحليل هذه الخاصية طبقت الباحثة المقياس على أفراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) مدرس ومدرسة، وتم ترتيب درجاتهم الكلية من الأعلى إلى الأدنى بعد ذلك تم تحديد المجموعتين المتطرفتين بنسبة ٢٧٪ من الأفراد لكل مجموعة بحيث ضمت المجموعة العليا ١٠٨ أفراد والمجموعة الدنيا ١٠٨ أفراد لاستخراج القوة التمييزية لكل فقرة استخدمت الباحثة اختبار تائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمقارنة متوسط درجات المجموعتين على كل فقرة من فقرات المقياس مع اعتبار القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على قدرة الفقرة على التمييز وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت مميزة إحصائياً، حيث تجاوزت قيمتها التائية المحسوبة القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) بدرجة حرية (٣٩٨) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٥). يوضح الجدول (١) نتائج حساب القوة التمييزية لجميع فقرات المقياس. جدول رقم (١)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الامية الرقمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية		مستوى الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	المحسوبة	الجدولية	
١	٤.١٢٣	٠.٤٥٦	٣.١٢٣	١.٥٦٧	٨.٦٤٥		دالة

دالة	٢	٧.٧٦٣	٠.٤٥٦	٤.١٢٣	١.٧٨٩	٨.٨٨٩	١,٩٦
دالة	٣	٣.٦٧٨	١.٧٦٥	٤.٤٣٢	١.٢٧٤	٤.٩٥٦	
دالة	٤	٤.٣٦٧	١.٨٩٩	٣.٣٩٧	٠.١٩٦	٤.٧٩٨	
دالة	٥	٥.٧٦٥	١.٩٨٧	٣.٥٤٣	١.٦٧٥	٦.٨٣٤	
دالة	٦	٤.١٨٧	٠.٩١٢	٢.٢٩٨	١.٦٥١	٨.٩٩٨	
دالة	٧	٣.٣٢٣	١.٤٨٧	٢.٢١٢	١.٣٥٤	٤.٢٤٣	
دالة	٨	٣.٧٧١	١.٢٣٢	٢.٠٩٨	١.٠١٢	٧.٦٩٨	
دالة	٩	٣.٤٨٧	١.٤٩٨	٢.٥٥٤	١.٢٦٥	٣.٥١٢	
دالة	١٠	٤.١٨٧	٠.٩١٢	٢.٢٩٨	١.٦٥١	٨.٩٩٨	
دالة	١١	٣.٣٢٣	١.٤٨٧	٢.٢١٢	١.٣٥٤	٤.٢٤٣	
دالة	١٢	٣.٧٧١	١.٢٣٢	٢.٠٩٨	١.٠١٢	٧.٦٩٨	
دالة	١٣	٣.٤٨٧	١.٤٩٨	٢.٥٥٤	١.٢٦٥	٣.٥١٢	
دالة	١٤	٣.٧١٢	١.٢٦٥	٢.٠١٢	١.١٣٢	٧.٧٧٦	
دالة	١٥	٤.١٩٨	٠.٩٩٨	٢.٨٤٣	١.٥٩٨	٥.٩٨٧	
دالة	١٦	٣.٨٧٦	١.١٧٦	٢.٤٩٨	١.٣٥٤	٦.٤٣٧	

الاتساق الداخلي) حساب ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية يشير هذا الأسلوب الى أهم الطرق المستخدمة لتقييم الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، حيث يعكس صدق الاتساق مدى توافق الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه ولتحديد صدق كل فقرة اعتمد الباحث على معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) بين درجات كل فقرة ودرجات المجال الكلي نظراً لأن درجات الفقرات متصلة ومتدرجة وقد تكونت عينة حساب صدق الفقرات من (٤٠٠) مدرس ومدرسة وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بمستوى جيد من الصدق لقياس الظاهرة المستهدفة ويوضح الجدول (٢) نتائج معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات المقابلة لها جدول رقم (٢)

حساب ارتباط درجة فقرة البعد بالدرجة الكلية لمقياس الامية الرقمية

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	قيم معامل ارتباط	رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	قيم معامل الارتباط
١	الاتجاه	٤	٠,٦٩٩ ٠,٧١٦ ٠,٤٨١ ٠,٥٥٠	٣	المعرفي	٤	٠,٩٥٤ ٠,٦٨٩ ٠,٤٠٩ ٠,٦٣٢
٢	التقني	٤	٠,٦١١ ٠,٥٣٤ ٠,٥٩٠	٤	الاجتماعي	٤	٠,٥٩٨ ٠,٤٣٢ ٠,٤٤٤

٠,٤٢١				٠,٥٠٩			
-------	--	--	--	-------	--	--	--

الخصائص السايكومترية لمقياس الامية الرقمية

■ الصدق: Validity:

أ-الصدق الظاهري:

يشير الصدق الظاهري الى أحد مؤشرات الصدق المهمة ويتم التحقق منه من خلال استشارة عدد من المختصين والخبراء لتقدير مدى تمثيل الفقرات أو العبارات للصفة المراد قياسها وقد اعتمدت الباحثة في مقياس الامية الرقمية على هذا الأسلوب عند إعداد الفقرات، إذ تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجالي العلوم التربوية والنفسية لتقييم مدى صلاحيتها وقدرتها على قياس الامية الرقمية وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس عندما اتفق الخبراء على أن الفقرات تمثل المحتوى المقصود بدقة، وأنها مناسبة لغرض قياس الامية الرقمية لدى المدرسين ونسبة (٨٦٪) صدق البناء (Constrcut Validity):يشير صدق البناء إلى مدى قدرة الاختبار أو المقياس على قياس الظاهرة أو السمة السلوكية المقصودة بدقة، وهو يشمل جميع أنواع الصدق الأخرى، وقد تحققت الباحثة من صدق البناء في هذه الدراسة باستخدام مؤشرين رئيسيين، هما: أولاً، التمييز بين المجموعتين المتطرفتين لمعرفة قدرة الفقرات على التفريق بين الأفراد ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض، وثانياً، تحليل علاقة درجة فقرة البعد بالدرجة الكلية للمقياس بما يضمن أن كل فقرة تسهم بشكل فعال في قياس الظاهرة المستهدفة.

ثانياً: ثبات المقياس Scales Reliability:

ولاستخراج ثبات المقياس اعتمد الباحث طريقتين هما: -

١. طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest :

يتم حساب الثبات من خلال الارتباط بين درجات مجموعة من المدرسين على المقياس عند تطبيقه مرتين بفواصل زمني محدد ولغرض تطبيق هذه الطريقة أعيد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) مدرس ومدرسه بعد فترة زمنية بلغت (١٤) يوم من التطبيق الأول ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجتين وأظهرت النتائج أن معامل الثبات بلغ (٠.٨٩)، وهي قيمة تشير إلى استقرار جيد لإجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن.

٢. معادلة ألفا كرونباخ: Cronbach's Alpha

تعد طريقة معامل الفا كرونباخ مثال لطرق تحليل التباين في حساب معامل الثبات للاختبارات المرجعة إلى لتي تعد إحدى طرق تحليل التباين لحساب الثبات للاختبارات غير المعتمدة على السرعة، وقد تم تطبيق هذه الطريقة على درجات العينة الأساسية المكونة من (٤٠٠) مدرس ومدرسة، وبلغ معامل ألفا للمقياس ككل (٠.٨٧)، وهو ما يُعد مؤشراً جيداً على الثبات الداخلي للمقياس ويعكس اتساق الفقرات في قياس الظاهرة المستهدفة.

جدول (٣) قيم ثبات مقياس الامية الرقمية بطريقة الاعادة والفا كرونباخ

المجال	اعادة الاختبار	الفاكرونباخ
الاتجاه	٠,٧٨	٠,٨٠
التقني	٠,٧٩	٠,٨١
المعرفي	٠,٧٧	٠,٨٥
الاجتماعي	٠,٧٥	٠,٨٣

- المقياس بالصيغة النهائية: أظهر التحليل الإحصائي لكل فقرة من فقرات مقياس الامية الرقمية أن المقياس النهائي يتكون من (١٦) فقرة من نوع الجملة التقريرية، كل فقرة تقابل خمس اختيارات للإجابة (١,٢,٣,٤,٥) من الإجابة التي تعطى عند تعديل الدرجة وبذلك يكون مدى درجات الاستجابة على المقياس ما بين (١٦) و (٨٠) درجة مع وجود قيمة متوسطة نظرية هو (٤٨) درجة

ثانياً: مقياس العافية النفسية:

تم تبني مقياس العافية النفسية الذي اعده (Rkyff, 1989), الذي طبق على الافراد الراشدين بشكل عام بعمر (٦٥-١٨) سنة, إذ تكون المقياس من (١٦) فقرة موزعة على اربع مجالات هي: (تقبل الذات, الاستقلال الذاتي, التقبل في التراث النفسي, النمو الشخصي), وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً, موافق بدرجة كبيرة, موافق بدرجة متوسطة, غير موافق, غير موافق على الاطلاق). التحليل الاحصائي لل فقرات:

القوة التمييزية لفقرات مقياس العافية النفسية يشير كابلان وساكارو (١٩٨٢) إلى أن تمييز الفقرة يعكس قدرة كل فقرة على التفرقة بين الأفراد الذين حصلوا على درجات عالية في المقياس وأولئك الذين حصلوا على درجات منخفضة, ويعرف هذا الأسلوب باسم طريقة المجموعتين الطرفيتين ولتطبيق هذا الأسلوب قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) مدرس ومدرسة وتصحيح استمارات الإجابة بعد ذلك تم ترتيب درجات الأفراد من الأعلى إلى الأدنى لكل نمط على حدة وتم تحديد المجموعتين الطرفيتين بنسبة ٢٧٪ من الأفراد في كل مجموعة بحيث ضمت المجموعة العليا ١٠٨ مدرس والمجموعة الدنيا ١٠٨ مدرس لحساب القوة التمييزية لكل فقرة, استخدمت الباحثة اختبار تائي لعينتين مستقلتين (t-test) لمقارنة متوسط درجات المجموعتين على كل فقرة من فقرات المقياس مع اعتبار القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على قدرة الفقرة على التمييز وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت مميزة إحصائياً حيث تجاوزت قيمتها التائية المحسوبة القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) بدرجة حرية (٣٩٨) وبمستوى دلالة (٠.٠٥). ويوضح الجدول (٤) نتائج حساب القوة التمييزية لجميع فقرات المقياس. جدول رقم (٤) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس العافية النفسية

مستوى الدالة	القيمة التائية الجدولية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
		القيمة المحسوبة	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي
دالة	١,٩٨	٤٦٥.٨	٤٦٥.١	١٧٦.٣	٤٦٥.٠	٨١٢.٤
دالة		١٤٣.٨	٥٨٧.١	٤٧٦.٢	٩٩٨.٠	٣٤٣.٤
دالة		٦٧٦.٤	٣١٢.١	١٧٦.٣	٠.٢٣.١	١٧٦.٤
دالة		٦٤٣.٣	٩٦٥.٠	٦٤٣.٢	٣٨٧.١	٣٨٧.٣
دالة		٥٥٤.٦	٣٨٧.١	٤٨٧.٢	٠.٩٨.١	٠.٣٢.٤
دالة		٨٨٧.٩	٤٣١.١	٢٧٦.٢	٨٨٧.٠	٣٧٦.٤
دالة		٤٤٣.٣	٣٥٤.١	٢٤٣.٢	٦١٢.١	٢٧٦.٣
دالة		٨٣٢.٣	٢٩٨.١	١٢٣.٣	٤٧٦.١	١١٢.٤
دالة		٥٩٨.٥	١٤٣.١	٢٩٨.٢	٤٩٨.١	٥٢٣.٣
دالة		١٤٣.٩	٠.٤٣.١	١٤٣.٢	١٨٧.١	٠.٦٥.٤
دالة		٩٩٨.٨	٦٥١.١	٢٩٨.٢	٩١٢.٠	١٨٧.٤
دالة		٢٤٣.٤	٣٥٤.١	٢١٢.٢	٤٨٧.١	٣٢٣.٣
دالة		٦٩٨.٧	٠.١٢.١	٠.٩٨.٢	٢٣٢.١	٧٧١.٣
دالة		٥١٢.٣	٢٦٥.١	٥٥٤.٢	٤٩٨.١	٤٨٧.٣
دالة		٧٧٦.٧	١٣٢.١	٠.١٢.٢	٢٦٥.١	٧١٢.٣
دالة		٩٨٧.٥	٥٩٨.١	٨٤٣.٢	٩٩٨.٠	١٩٨.٤

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن جميع القيم الثانية المحسوبة ذات دلالة إحصائية مقارنة بالقيم الثانية في الجدول عند ثلاثة مستويات دلالة ودرجات الحرية (٣٩٨)، إذ تتمتع جميع الفقرات في المقياس بقوة تمييزية عالية. الاتساق الداخلي (أرتباط درجة فقرة المجال بالدرجة الكلية للمقياس: يمكن التحقق من صدق الفقرة من خلال دراسة العلاقة بين درجة فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث يشير ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية إلى أن الفقرة تقيس نفس المفهوم الذي يقيسه المقياس ككل (Anastasi, 1976, p 154) ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية واعتمدت الدرجة الكلية كمعيار داخلي لتقييم صدق الفقرات، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨)، مما يدل على أن فقرات المقياس تعكس بدقة المجالات التي تنتمي إليها يوضح الجدول (٥) نتائج معاملات الارتباط لكل فقرة. جدول رقم (٥) حساب ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للعافية النفسية

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	ارقام الفقرات	قيم معامل ارتباط فقرات مجال بالدرجة الكلية
١	تقبل الذات	٤	٤	٠,٦٩٩
			٥	٠,٧١٦
			٩	٠,٤٨١
			١٣	٠,٠٥٠٠
٢	الاستقلال الذاتي	٤	٣	٠,٦١١
			٦	٠,٥٣٤
			١٠	٠,٥٩٠
			١٤	٠,٥٠٩
٣	التقبل في التراث النفسي	٤	٢	٠,٤٧١
			٧	٠,٦٦٢
			١١	٠,٦٦٧
			١٥	٠,٦٩٧
٤	نمو الشخصي	٤	١	٠,٧٠٥
			٨	٠,٦٦١
			١٢	٠,٦٥٨
			١٦	٠,٢٧١

الخصائص السايكومترية لمقياس العافية النفسية

أولاً : صدق المقياس : تم التحقق من صدق المقياس الحالي من خلال الاجراءات الاتية:

أ- الصدق الظاهري:

تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس العافية النفسية من خلال تحديد التعريف واعداد الفقرات وقد تم تحقيقه عندما اتفق الخبراء المتخصصون في العلوم التربوية والنفسية على صلاحية الفقرات في قياس العافية النفسية.

ب- صدق البناء (Constrcut Validity): إذ تحقق الباحث من صدق البناء من خلال القوة التمييزية والاتساق الداخلي

ثانياً : ثبات المقياس Scales Reliability :

تم حساب الثبات بطريقتي اعادة الاختبار والفاكرونباخ والاتي:

أ- طريقة الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest :

ولغرض تقدير الثبات باستخدام هذه الطريقة، أعيد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) مدرس ومدرسة بعد فترة زمنية بلغت (١٤) يوماً من التطبيق الأول، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وأظهرت النتائج أن قيمة الثبات للمقياس ككل بلغت (٠.٧٨)، وهي قيمة تشير إلى استقرار جيد

ب- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة الفاكرونباخ على استجابات عينة التحليل الاحصائي التي بلغت (٤٠٠) استجابة، وبعد تطبيق المعادلة كانت قيم الثبات للمقياس ككل (٠.٧٩) وهذه القيمة مقبولة وذات معامل ثبات عال لذلك يتميز هذا المقياس بالاتساق الداخلي والجدل (٦) يوضح معامل ثبات المجالات. جدول (٦) قيم ثبات مقياس العافية النفسية بطريقة الاعادة والفا كرونباخ

المجال	اعادة الاختبار	الفاكرونباخ
تقبل الذات	٠,٧٣	٠,٧٨
الاستقلال الذاتي	٠,٧٥	٠,٧٧
التقبل في التراث النفسي	٠,٧٦	٠,٧٥
نمو الشخصية	٠,٧٢	٠,٧٦

المقياس بصيغته النهائية : أظهر التحليل الإحصائي لكل فقرة من فقرات مقياس العافية النفسية أن المقياس النهائي يتألف من (١٦) فقرة من نوع الجملة التقريرية، كل فقرة تقابلها خمس اختيارات متدرجة وعليه فإن من الإجابات لإعطائها في تعديل الدرجات (١,٢,٣,٤,٥)، بحيث كان مدى درجات الاستجابة للمقياس بين (١٦) و (٨٠) درجة، وكان المتوسط النظري (٤٨) درجة.

الفصل الرابع: تفسير النتائج ومناقشتها:

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم الحصول عليها ويفسرهما بما يتماشى مع الأهداف المحددة ويناقشها وفقاً للإطار النظري المعتمد في هذه الدراسة والبحوث السابقة، مستخلصاً سلسلة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الهدف الاول : التعرف على الامية الرقمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية

لتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بتطبيق مقياس الامية الرقمية، والمكون من (١٦) فقرة، على عينة البحث التي بلغت (٤٠٠) مدرس ومدرسة وأظهرت نتائج التحليل أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على المقياس بلغ (٥١.٦٧١) درجة، بانحراف معياري قدره (١١.٩٣٥) وعند اختبار دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٤٨) درجة، تبين أن الفرق كان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٩١) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) بدرجة حرية (٣٩٩) وتشير هذه النتائج إلى أن مدرسي المرحلة الاعدادية يعانون من الامية الرقمية بشكل ملحوظ يوضح الجدول (٧) نتائج هذا التحليل جدول (٧) الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الامية الرقمية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الامية الرقمية	٤٠٠	٥١,٦٧١	١١,٩٣٥	٤٨	٢,١٩١	١,٩٦	دالة

يمكن تفسير نتيجة أن مدرسي المرحلة الإعدادية يتصفون بمستوى من الأمية الرقمية في ضوء تصور (Prasad Reddy et al , 2022) ، الذي يؤكد أن امتلاك المهارات الرقمية والتكنولوجية أصبح من المتطلبات الأساسية لنجاح العملية التعليمية المعاصرة وأن ضعف الكفايات الرقمية لدى المدرسين ينعكس سلباً على فاعلية التدريس والتفاعل مع التقنيات الحديثة داخل البيئة التعليمية وترى هذه الرؤية أن الأمية الرقمية تنتج عن مجموعة من العوامل منها ضعف التدريب التكنولوجي، وقلة فرص التطوير المهني، وعدم مواكبة المستجدات التقنية، فضلاً عن محدودية استخدام الوسائل الرقمية في الممارسات التعليمية اليومية، لذلك فإن ظهور مستوى من الأمية الرقمية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية يمكن تفسيره بضعف الخبرات التقنية وعدم توفر بيئة تعليمية داعمة لاستخدام التكنولوجيا بصورة مستمرة كما يشير (Prasad Reddy et al , 2022) إلى أن التحول الرقمي في التعليم يتطلب إعداد مستمر للمدرسين وتنمية مهاراتهم في استخدام التقنيات الحديثة، لأن المدرس يعد المحور الأساسي في توظيف التكنولوجيا داخل الصف الدراسي، وعليه فإن النتيجة الحالية تعكس الحاجة إلى برامج تدريبية وتطويرية تساهم في رفع مستوى الوعي والكفاءة الرقمية لدى المدرسين، بما ينسجم مع متطلبات التعليم الحديث.

الهدف الثاني: التعرف على الامية الرقمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغيري: الجنس (ذكور - أناث) والتخصص (علمي - ادبي). لتحقيق هذا الهدف استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري الجنس، التخصص تبين من الجدول (٨) بعدم وجود فروق في الامية الرقمية تعزى للجنس، حيث كانت القيمة المحسوبة (١,٠٣٢) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٣) وتبين كذلك بعدم وجود فروق في الامية الرقمية تعزى للتخصص، حيث كانت القيمة المحسوبة (٠,١٠)، اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٣)، بينما تبين عدم وجود فروق في يعزى للتفاعل بين متغيري الجنسي والتخصص والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) نتيجة التحليل التباين الثنائي لدرجات مقياس الامية الرقمية بالنسبة للجنس والتخصص

الدالة	قيمة ف		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٣,٨٣	١,٠٣٢	٤٢,٠٢٣	١	٤٢,٠٢٣	الجنس
غير دالة		,٠١٠	٦,٨٧	١	٦,٨٧	التخصص
غير دالة		,٥٤٢	١٠,٢٦٩	٢	١٠,٢٦٩	الجنس*التخصص
			٩,٧١٣	٣٩٦	٣٨٤٦,٣٧٩	الخطأ
				٣٩٨	٣٨٦٦,١٧٧	الكل

يمكن تفسير عدم وجود فروق في الأمية الرقمية تبعاً لمتغير الجنس بأن التطورات التكنولوجية الحديثة أصبحت متاحة لجميع المدرسين بصورة متقاربة إذ يتعرض الذكور والإناث لخبرات رقمية وتعليمية متشابهة داخل البيئة التعليمية والمجتمعية مما أدى إلى تقارب مستويات المعرفة والمهارات الرقمية بينهم، كما أن استخدام الوسائل التقنية والهواتف الذكية وشبكات الإنترنت لم يعد مقتصرًا على جنس دون آخر الأمر الذي أسهم في تقليل الفروق في مستوى الأمية الرقمية أما عدم وجود فروق في الأمية الرقمية تبعاً لمتغير التخصص فيمكن تفسيره بأن البيئة التعليمية الحالية تفرض على جميع المدرسين بمختلف تخصصاتهم العلمية والإنسانية، استخدام الوسائل والتقنيات الرقمية في أداء مهامهم التعليمية والإدارية، مما يجعل مستوى التعامل مع التكنولوجيا متقارباً بينهم، فضلاً عن أن برامج التدريب والتطوير المهني المقدمة للمدرسين غالباً ما تكون موحدة ولا تقتصر على تخصص معين الأمر الذي يؤدي إلى تشابه مستوى الكفايات والمهارات الرقمية لدى مختلف التخصصات.

الهدف الثالث: التعرف على العافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية

أشارت نتائج التحليل أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على المقياس بلغ (٥٢,٥٥٤) درجة، بانحراف معياري قدره (١٠,٢٤٧) وعند اختبار دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٤٨) درجة، تبين أن الفرق كان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٣٣٤)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٣٩٩) ، وتشير هذه النتائج إلى أن مدرسي المرحلة الاعدادية يتمتعون بمستوى ملحوظ من العافية النفسية، ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا التحليل.

الجدول (٩) الاختبار التائي الاحادي لمقياس العافية النفسية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية ^١		الدالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
العافية النفسية	٤٠٠	٥٢,٥٥٤	١٠,٢٤٧	٤٨	٢,٣٣٤	١,٩٦	دالة

يمكن تفسير نتيجة أن مدرسي المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى ملحوظ من العافية النفسية في ضوء نظرية العافية النفسية التي قدمتها Carol (Ryff, 1989) إذ ترى النظرية أن العافية النفسية تتمثل في قدرة الفرد على تحقيق التوازن النفسي والتكيف الإيجابي مع متطلبات الحياة المختلفة، من خلال امتلاكه مجموعة من الخصائص الإيجابية مثل تقبل الذات، والاستقلال الذاتي، والنمو الشخصي، والقدرة على إدارة البيئة المحيطة. وعليه فإن تمتع مدرسي المرحلة الإعدادية بمستوى ملحوظ من العافية النفسية يمكن تفسيره بقدرتهم على التكيف مع طبيعة العمل التربوي وما يتضمنه من مسؤوليات وضغوط مهنية، فضلاً عن امتلاكهم مستوى من الاستقرار النفسي والقدرة على بناء علاقات إيجابية داخل البيئة المدرسية، كما أن الخبرات المهنية والتفاعل المستمر مع الطلبة والزملاء يساهمان في تعزيز الشعور بالإنجاز والكفاءة الشخصية كذلك تؤكد (Ryff 1989) أن الأفراد الذين يمتلكون أهدافاً واضحة في حياتهم ويسعون إلى تطوير ذواتهم وتحقيق النمو الشخصي يكونون أكثر شعوراً بالرضا والاستقرار النفسي، وهذا ما قد ينطبق على مدرسي المرحلة الإعدادية بوصفهم يسعون إلى أداء رسالتهم التعليمية والتربوية بصورة فاعلة، مما ينعكس إيجاباً على مستوى العافية النفسية لديهم. الهدف الرابع: التعرف على العافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - أنثى) والتخصص (علمي - أدبي). لتحقيق هذا الهدف استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري الجنس، والتخصص تبين من الجدول (١٠) عدم وجود فروق في العافية النفسية تعزى للجنس، حيث كانت القيمة المحسوبة (٠,٥٩) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٣)، كذلك عدم وجود فروق بالنسبة للتخصص، حيث كانت القيمة المحسوبة (٠,٨١)، أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٣)، كذلك تبين عدم وجود فروق يعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص والجدول رقم (٩) يوضح ذلك. جدول رقم (٩)

نتيجة التحليل التباين الثنائي لدرجات مقياس العافية النفسية بالنسبة للجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدالة
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	٤٩,٦٦٢	١	٤٩,٦٦٢	٠,٥٩	٣,٨٣	غير دالة
التخصص	٦,٣٦٩	١	٦,٣٦٩	٠,٨١		غير دالة
الجنس*التخصص	٦٥,٧٦٠	٢	٦٥,٧٦٠	١,٢٢		غير دالة
الخطأ	١١٢١٨,١٢١	٣٩٦	٢٨,٣٢٩			
الكل	١١٤١٧,٧٥٠	٣٩٨				

مكن تفسير عدم وجود فروق في العافية النفسية تبعاً لمتغير الجنس بأن الظروف المهنية والاجتماعية التي يواجهها المدرسون متشابهة إلى حد كبير، إذ يتعرض الذكور والإناث لنفس بيئة العمل والمتطلبات والضغوط المهنية داخل المدرسة مما يؤدي إلى تقارب مستوى العافية النفسية بينهم، كما أن فرص التفاعل الاجتماعي والدعم المهني المتاحة لكلا الجنسين تساهم في تعزيز التوازن والاستقرار النفسي بصورة مقاربة أما عدم وجود فروق في العافية النفسية تبعاً لمتغير التخصص فيمكن تفسيره بأن طبيعة العمل التربوي والمهام التعليمية التي يؤديها المدرسون سواء في التخصصات العلمية أم الإنسانية تتشابه في كثير من الجوانب من حيث المسؤوليات والضغوط والتعامل مع الطلبة والإدارة المدرسية، إضافة إلى ذلك فإن البيئة المدرسية والخبرات المهنية المشتركة تساهم في تكوين مستوى متقارب من التوافق النفسي والعافية النفسية لدى مختلف التخصصات. الهدف الخامس: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين الامية الرقية والعافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية

لغرض التعرف على العلاقة بين الامية الرقية والعافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية. تم حساب العلاقة الارتباطية وفقاً لمعامل بيرسون، إذ تبين أن معامل الارتباط دالة احصائياً لان القيمة المحسوبة البالغة (٤,٤٩٩) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦)، النتائج كما موضحة في الجدول (١٠). جدول (١٠) يبين معامل الارتباط المحسوبة بين الامية الرقية والعافية النفسية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية

المتغيرات	معامل الارتباط	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	الدالة
الامية الرقية والعافية النفسية	٠,٣١٢	٤,٤٩٩	١,٩٦	دالة

يمكن تفسير هذه النتيجة بوجود علاقة ارتباطية بين الأمية الرقية والعافية النفسية بأن مستوى امتلاك المدرس للمهارات والمعارف الرقية يؤثر بصورة مباشرة في قدرته على التكيف مع متطلبات البيئة التعليمية والحياتية الحديثة، إذ إن انخفاض الكفايات الرقية قد يؤدي إلى الشعور بالقلق والضغط وصعوبة مواكبة التطورات التكنولوجية مما ينعكس سلباً على مستوى العافية النفسية، في المقابل فإن امتلاك المهارات الرقية والقدرة على استخدام التقنيات الحديثة يساهمان في تعزيز الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس والقدرة على أداء المهام التعليمية بصورة أفضل الأمر الذي يدعم العافية النفسية لدى المدرسين.

كما يمكن تفسير هذه العلاقة بأن التقدم التكنولوجي أصبح جزء أساس من الحياة المهنية والتعليمية وبالتالي فإن القدرة على التعامل الإيجابي مع الوسائل الرقية تساعد المدرس على تقليل الضغوط المهنية وتحقيق قدر أكبر من التوافق النفسي والاجتماعي مما يؤدي إلى تحسن مستوى العافية النفسية.

الاستنتاجات: Conclusio

١. أظهرت النتائج أن مدرسي المرحلة الإعدادية يعانون من الأمية الرقية، مما يشير إلى الحاجة إلى تطوير مهاراتهم التقنية بما ينسجم مع متطلبات التعليم الحديث والتحول الرقمي .
٢. بينت النتائج عدم وجود فروق في الأمية الرقية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، الأمر الذي يدل على أن مستوى التعامل مع التقنيات الرقية متقارب بين جميع المدرسين بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم الدراسي .
٣. أوضحت النتائج أن مدرسي المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى ملحوظ من العافية النفسية، مما يعكس قدرتهم على التكيف مع متطلبات البيئة التعليمية ومواجهة الضغوط المهنية بصورة إيجابية .
٤. كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في العافية النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، مما يدل على تشابه الظروف المهنية والاجتماعية التي يعيشها المدرسون داخل البيئة المدرسية .
٥. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الأمية الرقية والعافية النفسية، مما يشير إلى أن مستوى امتلاك المهارات الرقية قد يكون له دور في تعزيز التوافق النفسي والشعور بالاستقرار والكفاءة لدى المدرسين.

التوصيات: Recommendations

١. ضرورة إقامة دورات تدريبية وورش عمل مستمرة لمدرسي المرحلة الإعدادية تهدف إلى تنمية مهاراتهم الرقية وتعزيز قدرتهم على استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية .
٢. توفير بيئة تعليمية داعمة تتضمن الأجهزة والتقنيات الحديثة وخدمات الإنترنت بما يساهم في تقليل مستوى الأمية الرقية لدى المدرسين .
٣. اهتمام المؤسسات التربوية ببرامج الإرشاد والدعم النفسي التي تساعد المدرسين على المحافظة على مستوى جيد من العافية النفسية ومواجهة الضغوط المهنية .
٤. تشجيع المدرسين على توظيف الوسائل والتطبيقات الرقية في التدريس لما لذلك من أثر إيجابي في تطوير الأداء المهني وزيادة الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس .

٥. تعزيز التعاون بين وزارة التربية والمؤسسات الأكاديمية في إعداد برامج تطوير مهني تجمع بين تنمية المهارات الرقمية وتحسين الجوانب النفسية والاجتماعية للمدرسين .

٦. إجراء دراسات وبحوث مستقبلية تتناول الأمية الرقمية والعافية النفسية لدى عينات ومراحل تعليمية مختلفة، للكشف عن العوامل المؤثرة فيهما وسبل معالجتهما.

المقترحات:

١. إجراء دراسة تتناول فاعلية البرامج التدريبية الرقمية في خفض مستوى الأمية الرقمية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية وتحسين أدائهم المهني .
٢. إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين الأمية الرقمية وبعض المتغيرات النفسية والتربوية الأخرى، مثل الرضا الوظيفي، والضغط المهني، والدافعية المهنية لدى المدرسين .

٣. إجراء دراسة مقارنة بين مدرسي المراحل الدراسية المختلفة (الابتدائية، المتوسطة، الإعدادية) في مستوى الأمية الرقمية والعافية النفسية .

٤. إجراء دراسة تبحث في أثر استخدام التقنيات التعليمية الحديثة والتعلم الإلكتروني في تعزيز العافية النفسية لدى المدرسين والطلبة.

المصادر REFERENCES

- ابو الحلاوة، محمد (٢٠١٤): علم النفس الإيجابي ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية، إصدارات مؤسسة العلوم النفسية العربية، (٣٤)١.
- ابو هاشم، السيد (٢٠١٠): النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠ (٨١).
- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون. (١٩٩٠) القياس والتقويم. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.
- الجندي، نبيل، وتلاحمه، جبارة (٢٠١٧): درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١١ (٢).
- زهران، محمد، وزهران، سناء (٢٠١٣): العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس، مجلة الارشاد النفسي، القاهرة، ١ (٣٦):.
- عبد العال، تحية، ومظلوم، مصطفى. (٢٠١٣): الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية، دراسة في علم النفس الإيجابي، مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٩٤ (٩٣): ٧٩-١٦٣.
- Breakstone, J., McGrew, S., Smith, M., Ortega, T., & Wineburg, S. (2018). Why we need a new approach to digital literacy. Phi <https://doi.org/10.1177/0031721718762419>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2010). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. *Oxford Handbook of Positive Psychology*, 2, 187–194.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
- Kim, E. M., & Yang, S. (2016). Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or Internet information literacy?. *Journal* <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1083961>.
- Langub, L. W., & Lokey-Vega, A. (2017). Rethinking instructional technology to improve pedagogy for digital literacy: A design case in a graduate early childhood education course. *TechTrends*, 61(4), 322-330. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-018>.
- Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media education*, 7(2), 178-195. <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8759/8534>.
- Nelson, K., Courier, M., & Joseph, G. W. (2011). An investigation of digital literacy needs of students. *Journal of Information Systems Education*, 22(2), 95-110. Retrieved from <https://aisel.aisnet.org/jise/vol22/iss2/2>.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078.
- Öztürk, G. (2021). Digital citizenship and its teaching: A literature review. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4 (1) , 31-45. <http://doi.org/10.31681/jetol.857904>.

- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital Literacy: A Review in the South Pacific. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(1), 83–108.
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2022). *Digital literacy: A review in the South Pacific. Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 83–108. Springer.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39.
- Van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*. Cambridge: Polity Press.