مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السابع - الجزء الأول

صفر 1443 هـ - سبتمبر 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

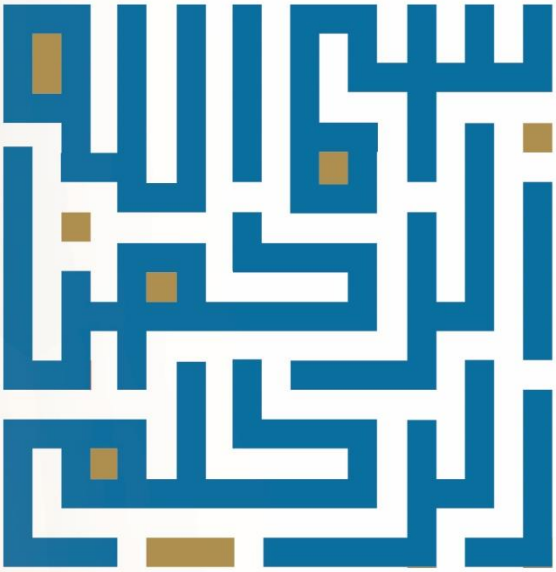
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سـابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبـد الرحمن بن علي الجهني

أسـتاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سـلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأسـتاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السـمدوني

وكيل كلية التربية للدراسـات العليا بجامعة الأزهر
وأستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د : بندر بن عبدالله الشـريف

أسـتاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسـف شاهين

أسـتاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سـليمان السلومي

أسـتاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبداللـه بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمـد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شـقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأسـتاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

د : رجـاء بن عتيق المعيلي الحربي

عميد عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد سـابقاً
وأسـتاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	استراتيجية خريطة القصة وأثرها في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. أنس بن حسين بن أحمد آل علي	1
2	درجة إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية في التنبؤ بالتنمر صورة الضحية والمتنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة د سعيد بن أحمد سعيد آل شويل	32
3	فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع في ضوء التعلم القائم على المشروع أ.د. ليلى سعيد الجهني / د. تغريد عبد الفتاح الرحيلي	84
4	نمط (د) في الشخصية لدى عينة اكلينيكية من مرضى الرهاب الاجتماعي وعينة غير اكلينيكية: دراسة ارتباطية ومقارنة د عبد المريد عبد الجابر قاسم العبدلي / د. إبراهيم بن عبدالجليل يماني	132
5	مستوى إدراك طلبة الجامعات لمفهوم الأمية الحضارية والرقمية والوجدانية: (جامعة الملك سعود أنموذجًا) د. عبدالرحمن عبدالعزيز الشعيبي / أ. صهيب صالح معمار أ. عبدالحليم علي الشهري / أ. أحمد عبدالعزيز السنيدي	178
6	فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية بالجبيل الصناعية أ. مشعل بن سعد السليمي الحربي	216
7	واقع إدارة الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية وأساليب مواجهتها (دراسة ميدانية) د. المتولي إسماعيل بدير	248
8	مؤشرات الصدق والثبات لنسخة معربة من مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية في البيئة السعودية د. يحيى مبارك خطاطبة / د. ظافر بن محمد القحطاني	312
9	شرح التباين في مدى تطور أعضاء هيئة التدريس عبر مستويات البديهة الوظيفية والاستعدادية للمشاركة في التعليم عن بعد: دراسة تطبيقية سعودية د. سامي بن غزاي السلمي / أ.موضي عزيز البلوي	360
10	مدرسة بني عمرو الابتدائية ، دراسة تاريخية حضارية (1403-1373هـ/ 1982-1953م) د. منصور بن معاضه بن سعد الكريمي	378

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

مستوى إدراك طلبة الجامعات لمفهوم الأمية الحضارية والرقمية والوجدانية (جامعة الملك سعود أنموذجاً)

إعداد

د. عبد الرحمن عبدالعزيز الشعيبي

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المشارك

بجامعة الملك سعود

أ. صهيب صالح معمار أ. عبد الحليم علي الشهري أ. أحمد عبد العزيز السنيدي

باحثوا دكتوراه في تعليم الكبار والتعليم المستمر

بجامعة الملك سعود

* تم دعم هذا البحث من قبل مركز البحوث بكلية التربية

عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود.

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض لمفهوم الأمية وأنواعها، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من ٤٤٩ طالباً وطالبة، وتطبيق استبانة مكونة من ٣٢ فقرة موزعة على أربعة محاور بواقع ثماني فقرات لكل محور.

وأظهرت النتائج أن مستوى إدراك طلاب وطالبات الجامعة لمفهوم الأمية العام ولمفهوم الأمية الحضارية ولمفهوم الأمية الرقمية ولمفهوم الأمية الوجدانية كان (متوسطاً). والنتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الدكتوراه، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية لصالح كلية العلوم، كذلك أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات. وأظهرت عدم وجود دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل التراكمي. كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها:

أنه يجب التفريق بين أنواع الأمية، وإدراجها في بعض المناهج الدراسية المناسبة وفي مقررات أصول التربية التي تدرس في برامج الإعداد العام مع شرح مفهوم الأمية وأنواعها وأبعادها، واقتراح إعادة عمل المسح الميداني على طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بشكل دوري وذلك بغرض تحديث المعلومات المتعلقة برفع مستوى الوعي بمفهوم الأمية وأنواعها، كما ينبغي إجراء دراسات مسحية على غرار هذه الدراسة في بقية الجامعات السعودية، وكذلك عقد البرامج التدريبية والندوات وورش العمل للتوعية بمفهوم الأمية وأنواعها.

كلمات مفتاحية: تعليم الكبار، مستوى الإدراك، طلاب وطالبات الجامعة، جامعة الملك سعود، الأمية.

المقدمة

مع التطورات التقنية والاقتصادية، تشكلت معضلات وإشكاليات تقف عائقًا في تقدم وتنمية الدول وتحسين مستوى الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية لأفرادها. حيث يعتبر ارتفاع نسب الأمية في المجتمعات أحد مؤشرات التخلف على عدة أصعدة، سواء الاقتصادي والتقني والسياسي والحضاري وغيرها، وخصوصًا ما تولده من عواقب اجتماعية كالبطالة وتفشي العادات السلبية وغيرها (آل ضرمان، ٢٠١٦). وارتبط مفهوم الأمية بعدم المقدرة على القراءة والكتابة لعقود مضت ومع التطورات والمستجدات التي تمر بها المجتمعات الإنسانية الحديثة، أخذ هذا المفهوم بتضمن مهارات ومفاهيم مختلفة عن مجرد معرفة القراءة والكتابة (قسايمه، ٢٠١١).

وضمنت المملكة العربية السعودية منذ عقود في خططها التنموية رعاية وعناية لموضوع الأمية وتعليم الكبار، فمع مطلع التسعينات الهجرية شهدت تطورات متقدمة وقفزات سريعة وكبيرة في مجال تعليم الكبار بعد إقرار مشروع نظام تعليم الكبار ومحو الأمية عام ١٣٩٢هـ (الحميدي، ١٩٩٢). حيث أولت المملكة لهذا المشروع اهتمامًا بالغًا حتى وصلت نسبة الأمية بين المواطنين السعوديين ٥% في العام ٢٠١٧ حسب أحدث المسوحات (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧).

وتعتبر مبادرة "التوسع في تعليم الكبار" أحدث المبادرات المتعلقة في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية حيث تعرفها الإدارة العامة للتعليم المستمر (٢٠٢٠) بأنها: "مبادرة تهدف إلى محو الأمية بين الكبار من عمر ١٥ سنة فما فوق، كما تمكن الشباب من الجنسين في الفئة العمرية من ١٥-٦٠ سنة-من خارج سلك التعليم ويحملون مؤهلات علمية متدنية-من المهارات الحياتية والمهنية بتوفير فرص التعليم والتدريب المتنوعة لهم ". وهذا التعريف يتضمن الشمولية في تقديم الخدمات التعليمية للكبار في مختلف الجوانب وليست المختصة فقط بفك الخط (القراءة والكتابة) وأيضًا توفر الخدمات خارج أسوار المدرسة. وانقسمت المبادرة إلى قسمين: أحدهما مدرسي يستهدف الكبار من الجنسين الذين لم يلتحقوا بالتعليم من أجل محو أميتهم، والجزء الآخر يسعى لتمكين الكبار من الجنسين الذين أكملوا تعليمهم النظامي من مواصلة تدريبهم وتطويرهم مهنياً للانخراط في سوق العمل والمشاركة في عجلة التنمية الاقتصادية. ومن أهداف المبادرة: خفض

نسبة الأمية إلى ٢,٥%، زيادة نسبة التوسع الكمي لمراكز الأحياء المتعلمة، زيادة نسبة البرامج التدريبية المهنية التي تمكن المرأة من دخول سوق العمل بما يقارب ١٠٠٠ برنامج تدريبي مهني، زيادة نسبة الالتحاق ببرنامج الحي المتعلم من الجنسين (الإدارة العامة للتعليم المستمر، ٢٠٢٠).

ومع الأخذ بهذه الأرقام إلا أن المفاهيم التربوية والتعليمة في محو الأمية تختلف في تفسيرها وسياقها باختلاف تركيزها على المضمون التعليمي المقدم سواء كانت معلومات أو قيماً أو مهارات أو اتجاهات، أو من ناحية المتعلم التي تهتم بمبدأ الشمولية في تنمية كافة جوانب الشخصية منها الجسدية والعقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية والمهارية على اعتبار أن المتعلم وحدة نمائية متكاملة (طلعت، ٢٠١٦).

ويعتبر طلاب المرحلة الجامعية أحد أعمدة المجتمع ويمثلون مستقبل المجتمع. فهم قادة الفكر والتغيير وعماد المجتمع ورواد التنمية على كافة المجالات في المستقبل. ولدور طلاب وطالبات الجامعة أهمية كونهم شريك في توعية المجتمع على كافة المجالات في المستقبل ومع مراجعة المصادر البحثية خلص الباحثون إلى ندرة في الدراسات التي تضمنت مفاهيم الأمية وإدراك طلبة الجامعة للأمية. ونظرًا لأهمية الموضوع وندرة الدراسات التي تناولت مفاهيم الأمية المختلفة وأيضًا دراسة مفاهيم الأمية من منظور الطلبة الجامعيين (مستقبل المجتمعات وسوق العمل)، رغب الباحثون في دراسة مستوى الإدراك لمفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات الجامعة وإبراز المفهوم وخطورة إهمال مشكلة الأمية بأنواعها المختلفة وخصوصًا الحضاري والتقني والوجداني. ومما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بمعرفة مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية وأنواعها.

أسئلة الدراسة:

تكون التساؤل الرئيسي للدراسة: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية وأنواعها؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة بحثية: ١-ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية بشكل عام؟ ٢-ما مستوى إدراك طلاب وطالبات

جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الحضارية؟ ٣-ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الرقمية؟ ٤-ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الوجدانية؟ ٥-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير (الكليات، المرحلة الدراسية، الجنس، المعدل التراكمي)؟.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في أنها قد تكشف عن مستوى الوعي والإدراك لطلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية بشكل عام وبعض أنواعها (الحضارية، الرقمية، الوجدانية) وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، ويمكن إبراز أهمية هذه الدراسة من خلال:

١-الوصول إلى الفئات الشابة المتعلمة في المجتمع من طلاب وطالبات الجامعة لما لهم من تأثير فاعل ومهم في المجتمع، فهم بحاجة إلى أن يكونوا على وعي وإدراك بالأمية وأنواعها وسبل معالجتها ومحوها، وذلك للعمل في مسيرة التعليم للوصول بمجتمع سعودي مؤهل وقادر على تنمية وطنه بلا أمية بكافة أشكالها.

٢- قد تساعد القائمين على تطوير المناهج من معالجة مفهوم الأمية وأنواعها ضمن المناهج والكتب الدراسية الجديدة من خلال المراحل العليا في التعليم العام والمرحلة الجامعية.

٣- قد تساعد متخذي القرار وراسمي السياسة التعليمية في الجامعات ولفت اهتمامهم بمشكلة الأمية وأنواعها من حيث إقامة البرامج التوعوية والمجتمعية لزيادة مستوى الإدراك والوعي لطلاب وطالبات الجامعة.

٤- إثراء البحث العلمي ومدخل لإجراء أبحاث تربوية أخرى تتناول مفهوم الأمية وأنواعها المختلفة بشكل أوسع، وتقدم بعض المفاهيم العلمية التي يمكن استخدامها والاستعانة بخطواتها لإجراء دراسات مشابهة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية بشكل عام.

٢- الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الحضارية.

٣- الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الرقمية.

٤- الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الوجدانية.

٥- بيان أثر اختلاف متغير الكليات، المرحلة الدراسية، الجنس، والمعدل التراكمي على مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية وأنواعها.

مصطلحات الدراسة:

مستوى الإدراك:

ويقصد بها ما يحققه الطالب أو الطالبة من درجة من خلال استجابتهم على مفردات الاختبار الذي أعد لتحقيق أغراض الدراسة.

مفهوم الأمية:

وهي "انخفاض مستوى معرفة الفرد في مجال معين عن المستوى الممكن موضوعيًا واجتماعيًا والمرغوب فرديًا" (الدهشان، ٢٠١٨، ٤٤٦).

وتعريفه الإجرائي لهذه الدراسة: مجموعة المعارف والحقائق التي يمتلكها الطلاب والطالبات حول مفهوم الأمية وأنواعها الحضارية، الوجدانية، والرقمية. وتقاس في هذه الدراسة بالمقياس الذي أعده الباحثون.

الأمية الحضارية:

وهي "مجمل النشـــاطات والفعاليات والنظم والعلاقات والتفاعلات والعمليات والقيم والمعايير والأعراف والاتجاهات والأنماط السلوكية والثقافية والمعنوية والمادية المتخلفة والتي لا تنسجم مع روح العصـــر وأبنيته الفكرية وأنماطه التقنية والتجديدات والمســتحدثات الحضـــارية والتمدنية" (صابر، ١٩٧٥، ٣٣).

الأمية الرقمية:

وهي افتقاد لمجموعة المهارات "المكتبية والببلوجرافية والحاســـوبية اللازمة للحصـــول على المعلومات والوصول إلى مرحلة التفكير النقدي والتعلم الذاتي" (الدهشان، ٢٠١٨، ٤٤٩)

الأمية الوجدانية: تعرف بأنها: "تجاهل المشـــاعر، وافتقاد القدرة على التعبير عنها بطرق صحيحة، وضعف القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وتفهمها، وتجاهل الآثار السلبية المترتبة على ذلك، وافتقاد القدرة على التحكم في الانفعالات، وإقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة، مما يؤدي إلى ضعف طرق التواصل الوجداني مع الذات والآخرين" (عصفور، ٢٠١٥، ٦٣١).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: مستوى الإدراك لمفهوم الأمية بشكل عام وأنواعها الحضارية والرقمية والوجدانية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

الحدود البشرية: عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود في الرياض للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

الحدود المنهجية: مقياس مســـتوى الإدراك لمفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود من خلال الاختبار الذي أعده الباحثون.

الإطار النظري

يتكون الإطار النظري للدراسة من أربعة مباحث:

المبحث الأول: الأمية.

تعتبر الأمية أحد المشكلات التي تواجه كثيراً من دول العالم، وخصوصاً الدول النامية. وتقوم كثير من هذه الدول ببذل جهود متعددة لتقليل نسبة الأمية بين أفرادها. وعندما يرد هذا المصطلح مجرداً من الإضافة فيفهم منه الأمية غالبًا (الأمية الأبجدية) وهي عدم المقدرة على فك الخط (القراءة والكتابة)، وتعتبر منظمة اليونسكو (د.ت.) مفهومًا حديثًا لمحو الأمية وهو: "القدرة على تحديد الأمور وفهمها وتفسيرها، وعلى الإبداع والتواصل، وذلك في عالم يزداد فيه الطابع الرقمي، والاعتماد على المواد المكتوبة، وثراء المعلومات وسرعة التغير". وفي هذا البحث تم توظيف هذا المصطلح بشكل عام وليس فقط محدداً بقدرات فك الخط. ويشير الدخيل (١٤٢٥) إلى أن الجهل بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة يرادف مفهوم الأمية. وأصبح امتلاك هذه المهارات من المتطلبات الأساسية للحياة المعاصرة من أجل توسيع المدارك والفهم وتطوير الذات والاستمرار في التقدم. والشخص الأمي يعرفه عبد اللطيف (٢٠١٣) بأنه: الشخص الذي فاته سن التعليم دون أن يتعلم وظل جاهلاً بالقراءة والكتابة ولم يصل إلى المستوى الحضاري. وأما عبود (١٩٩٢) فيذكر أن الأمي عندما أطلق عليه هذا الوصف كونه لا يقرأ ولا يكتب ليس من أجل القراءة والكتابة بذاتها، بل من أجل ما تؤول إليه من إزالة للغفلة والجهالة وضعف الثقافة والسقطة الأدبية. والمقصود بالأمية في هذه الدراسة: الحالة عندما يعجز الفرد عن إدراك ومعرفة الأساسيات في مجال من المجالات وعندما يترتب على هذا العجز ضرر أو قصور ينال ممارسات هذا الفرد الحياتية فإنه يعتبر أمياً في هذا المجال تحديداً (جاد، ٢٠١٥). فالأمية لها أنواع كثيرة ومتجددة مع متغيرات هذا العصر؛ فنجد تشكل أميات حديثة على سبيل المثال لا الحصر، الأمية الحضارية والثقافية والرقمية والوجدانية والمهنية وغيرها من الأميات في المجالات المختلفة. فالأمية مفهوم يتغير مع تغير المكان والزمان وقد تكون الأمية مشكلة في زمن دون زمن أو بلد دون بلد. لذا نجد أن

تعدد أنواع الأمية والجهود التي تبذل في ذلك، لأن نسبة الأمية الأبجدية في العديد من دول العالم انخفضت لمستويات جيدة وبعضها تكاد تنعدم فيها الأمية الأبجدية، مما يستلزم النظر في الأنواع الأخرى من الأمية لمعالجتها من أجل الاستمرار في النهوض والتنمية في جميع المجالات، وذلك كونها ضرورة ملحة من أجل بناء أمة منتجة وعاملة ومتكيفة مع التغيرات الحضارية وذات قدرات ومهارات متعددة وقادرة على التفاعل مع البرامج التنموية ومقدرة للعلم وأهميته ومستعينة بالتكنولوجيا المعاصرة المتجددة (الحميدي، ١٩٩٢).

فالأمية كظاهرة هي ظاهرة اجتماعية لها آثار سلبية، فهي متفشية في عدد من البلدان النامية وبعض البلاد العربية فمثلاً هناك بعض الدول الأفريقية تزيد نسبة الأمية فيها عن ٧٠% (خيلية، ٢٠١٧) وأما في المملكة العربية السعودية وهي من الدول العربية المتقدمة في مجال محو الأمية، إلا أن نسبة الأمية لا تزال أقل من المأمول فيحددها المحمود (٢٠١٨) بأنها كانت في عام ٢٠٠٠ تبلغ ١٩,٩% وانخفضت عام ٢٠١٦ إلى ٦,٩٨%، وحسب أخر المسوحات الرسمية وصلت إلى ٥% من السكان السعوديين في ٢٠١٧ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧).

ويشير قسايمه (٢٠١١) إلى أن الأمية تعتبر أحد المعضلات الرئيسية التي تواجه التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فهي إرث مركب من تراكمات الماضي. كما تلفت الروافد (٢٠٠٢) النظر إلى أن الأمية ليست ظاهرة مستقلة لوحدها، بل هي مشكلة تندرج في مجموعة من الأعراض المزمنة كالفقر والتخلف وعدم المساواة. لذا فإن فرص التعلم يجب أن تتاح للجميع بغض النظر عن ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويكون ذلك بتزويده على الأقل بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة.

المبحث الثاني: الأمية الحضارية.

يعتبر مفهوم الأمية الحضارية حديثا نسبيًا حيث يتصف بصفة مفهوم الشمولية في إدراك ومعرفة الأساسيات الحضارية وخصوصًا المجتمعات الحديثة في خضم العولمة والتقارب الثقافي والحضاري بين الشعوب ويهدف إلى العناية بأفراد المجتمع حضاريًا ولجميع جوانبه، لذلك فمحو

الأمية الحضارية مطلب أساسي في الوقت الحاضر. ويمكن إجمال مفهوم الأمية الحضارية فيما يتضمن من الأنشطة والفعاليات والسلوكيات لأفراد المجتمع حضارياً ولابد أن تتواكب مع مستحدثات العصر بكافة أشكاله وجوانبه.

وعلى الرغم من الاهتمام بمجال تعليم الكبار ومحو الأمية، وجميع الجهود العربية التي تقوم بها الدول والمنظمات في سبيل محو الأمية في السنوات الأخيرة، والتخفيف من حجم الأمية والتقليل من نسبتها ومحاولة الوصول لمحوها تمامًا؛ لكن لابد أن يقف الباحثون والمهتمون هنا عند هذه المشكلة، ويدركون بأن الرغبة الحقيقية في محو الأمية لا يقتصر فقط على تعليم الأميين الكبار القراءة والكتابة والحساب، وإنما كما ذكرها الصوفي (١٩٨٢) يجب أن تواجه مشكلة الأمية في نواحي الحياة المختلفة التي ترتبط مع المجتمع وتتفاعل معه بصفة دائمة وإيجابية ومستمرة، ويكون الاهتمام بالأمية الحضارية هو المحور الرئيس التي من خللها يمكن المواجهة؛ برفع مهارات أفراد المجتمع وقدراتهم الإنتاجية والإبداعية، للمساهمة في بناء المجتمع ودفع عجلة الاقتصاد التنموي على كافة الأصعدة. لذلك يمكن تسمية تلك المواجهة والسبيل العلاجي لتلك المشكلة بمحو الأمية الحضارية. ومن ضمن المبادرات العربية في مجال الأمية الحضارية إعلان الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار في بغداد عن مسابقة للفنانين التشكيليين في الدول العربية بمسمى "جائزة محو الأمية الحضارية لعام ١٩٨٢هـ" والذي يهدف للتوعية بالأمية الحضارية عن طريق تجسيد الأمية بمعناها الواسع عن طريق الملصقات وتصميم الشعارات والصور الفتوغرافية، بالإضافة إلى إبراز الجهود المبذولة لمكافحة الأمية في الدول العربي (مجلة الفيصل، ١٩٨١).

المبحث الثالث: الأمية الرقمية.

تكون هذا المصطلح حديثًا في ظل تكون الثورة الرقمية والحاسوبية في جميع مناحي الحياة التي تمس الأفراد، ولعل جائحة كورونا COVID-19 التي اجتاحت العالم ألزمت الكثير من الأفراد بالعمل والدراسة عن بعد باستخدام الحواسيب والأجهزة الإلكترونية المرتبطة بشبكة الإنترنت. لذلك أصبح الإلمام بمعرفة استخدام التقنية أمرًا أساسيًا وملحًا في معظم المجتمعات، سواء من

ناحية الانخراط في الفعاليات التعليمية والاجتماعية أو التعاملات الحكومية أو المصـــرفية وغيرها. فهو لا يتوقف على المهارات الأساسية لاستخدام وسائل التقنية الرقمية فحسب، بل يتعدى ذلك إلى بناء القدرات والإمكانات لاكتشـــاف المعلومات عند الحاجة إليها، وتحديد مصـــادرها وكيفية الوصول إليها، وتقييمها واستعمالها بشكل فعال. ويؤكد نابتي وبوتمجت (٢٠١٢) هذا المعنى بأن الفرد يحتاج إلى مهارات متعددة لمواجهة المتغيرات المعاصرة، وأبسط تلك المهارات كيفية استخدام الحاسـب الآلي وبرامجه المختلفة ونظم المعلومات المحوسـبة، وصـولاً إلى الإبحار في شـبكة الإنترنت والاسـتفادة من خدماتها، مثل الشـبكات الاجتماعية والاتصـالات المتعددة الوسـائط. وتشـير القحطاني (٢٠١٨) إلى أن محو الأمية الرقمية أصـبح هدفًا للدول التي تسـعى إلى بناء مجتمعات معرفية حديثة ومتطورة، من خلال إكساب شعوبها المهارات الأساسية التي تمكنهم من استخدام التقنيـات الرقميـة في حيـاتهم اليوميـة والتي يمكنهم من اســتغلال وتطوير الفرص التجـاريـة أو الاجتماعية أو الثقافية لأنفســهم ولمجتمعاتهم بشــكل عام. وتنبأ إسماعيل (٢٠٠٧) إلى أن الأمية الرقمية ربما تكون أشـد خطراً في هذا العصـر من الأمية الأبجدية، وذلك كون التقنية أمراً أسـاسـياً مثله مثل القراءة والكتابة. ولأهمية الموضـــوع، تم اعتماد معايير لمحو الأمية الرقمية للأفراد من قبل العديد من الجمعيات والمؤسسات التعليمية (الدهشان، ٢٠١٨).

وتناولت المراجع العلمية مجموعة من المصطلحات تدور مضامينها حول مفهوم يكاد يكون مشـتركاً؛ فمصـطلح " محو الأمية الرقمية " و " محو الأمية المعلوماتية" و"محو الأمية الإلكترونية " و "محو الأمية الحاسـوبية" تهدف في مجملها إلى تنمية وإكسـاب الأفراد المهارات اللازمة لاسـتخدام التكنولوجيا بصـورة مثالية. وعدم الإلمام باسـتعمال التقنية يقود إلى ما يسـميه أسـامة وبوعمامة (٢٠١٧) بـالاغتراب الرقمي ويعني: أن امتلاك وسائل التقنية الحديثة لا يعني بالضرورة الاستخدام الأمثل من قبل المسـتخدمين، فيحدث ذلك حالة من عدم التكيف مع الثورة الرقمية بسـبب عدم القدرة على اسـتخدام تلك الوسـائل اسـتخداماً مثالياً وإيجابياً. ولهذا يوضـح محمد وابن عائشـة (٢٠١٤) أن الكثير من الدارسين والباحثين يربط الأمية المعلوماتية بالأمية الحاسوبية، وهذا لا يهم

كثيرًا، نظراً لأن المستفيد يعنيه الوصول إلى المعلومة، سواء وصلته عبر القنوات التقليدية أو الإلكترونية، ولا شك أن الحاسوب وسيلة للوصول إلى المعلومات.

وهناك من يوسع دائرة مفهوم الأمية الرقمية لتكون لمقصود أعم وأشمل، يذكر الدهشان (٢٠١٨) أن محو الأمية الرقمية المعلوماتية في معناها الواسع بأنها المعرفة التي تسمح للفرد بأن يقوم بعمله بكفاءة وفاعلية في مختلف الظروف التي يوجد فيها معلوماتيًا وتقنيًا، وبالتالي يختلف مدلول المصطلح بدرجة كبيرة من شخص إلى آخر تبعا لتلك الظروف. فأضحت محو الأمية الرقمية ضرورة حتمية نظرًا للتغيرات المتعاقبة والسريعة في مختلف مجالات الحياة ومنها الجانب التقني. وفيما يلي يُبرز محمد وابن عائشة (٢٠١٤) أهميتها في عدة نقاط منها:

-إكساب الأفراد المهارات المعلوماتية اللازمة التي تمكنه من مستجدات العصر ومواجهة تحدياته.

-تأثر أنظمة التعليم بمدى تمكن الطلاب من المهارات الرقمية لإتمام تعليمهم وتحسين نتائجهم.

-المساهمة من خلال إكساب المهارات المعلوماتية والرقمية في خلق الوعي لدى المواطن الذي يمكنه من استثمار المعلومات والمستقبل بصورة أفضل.

-محو الأمية المعلوماتية والرقمية وسيلة للعبور إلى مجتمع المعلومات الذي ينبغي أن تكون فيه المعلومات بمتناول الجميع حتى تمكن من تسهيل حياتهم وتحسينها.

-محو الأمية المعلوماتية أصبح معترفاً به عالمياً على قدرة أساسية للالتحاق بركب التكنولوجيا.

المبحث الرابع: الأمية الوجدانية.

تعتبر الأمية الوجدانية أحد أنواع الأمية التي لم تنل نصيبها من الدراسات البحثية في الميادين التربوية مقارنة بالأمية الأبجدية مثلاً. وربما يعود السبب لصعوبة الإحساس بالمشكلة، وكذلك للجوانب النفسية فيها والتي يعتبر قياسها وملاحظتها أصعب من الأنواع الأخرى والتي

تكون جلية وظاهرة. وهناك تعدد في الترجمات لهذا المصطلح (Emotional illiteracy) ما بين العاطفة والوجدان والانفعال (عصفور، ٢٠١٥). ويفرق بينهم عيسى وعثمان والمغازي (٢٠١٢) بأن الوجدان أعمق من العاطفة وكذلك أعمق وأشمل من الانفعال، وأنهما يندرجان تحت الوجدان وهما جزء منه.

ومن خلال استعراض البحوث التي تناولت الأمية الوجدانية نلحظ أن هناك ربطاً مباشراً وكاملاً أو جزئياً بين الأمية الوجدانية والذكاء الوجداني على أنه محدد ومعين لمقدار الأمية لدى الأفراد. فالجانب الوجداني له أهمية ظاهرة على التوازن النفسي والاجتماعي لدى الأفراد مما يستلزم العناية به بشكل أكبر. وإن جهل الإنسان بمشاعره وعواطفه وطريقة التعامل مع مجتمعه ومحيطه الذي يعيش فيه، بلا شك سيولد مشكلات تنعكس بشكل مباشر عليه. ويؤكد هذه الفكرة عصفور (٢٠١٥) بما سماه التنور الوجداني وهو ضد الأمية الوجدانية، واعتبره علاجاً وقائياً لمواجهة كثير من المشكلات الاجتماعية. ويشير عبدالحميد (٢٠١٦) إلى أن الوعي الوجداني هو السبيل للتحصين الداخلي من فهم وإدراك للمشاعر والتعاطف مع الآخرين. وكذلك الوعي بالذات والانفعالات والعلاقات الاجتماعية. مما يساعد في إدارة الذات بشكل متوازن لنيل الرضا عن الذات والحياة.

وهذه الآثار المترتبة على هذا النوع من الأمية يجعل دراسة الأمية الوجدانية لا تقل أهمية عن الأنواع الأخرى من الأهمية باستثناء الأمية الأبجدية، لكونها بوابة لغيرها من الأنواع الأخرى. كما يؤكد الدوسري (٢٠١٣) بقوله: إن كثيراً من مشكلات وقضايا ونزاعات الحياة بين أفراد الأسرة أو المجتمع أو حتى بين الجماعات سببها في الغالب زيادة في التوتر الانفعالي مع ضعف في القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم بها. فهذه المشكلات وغيرها تزيد من ضرورة بذل الجهد للتخفيف من الأمية الوجدانية قدر المستطاع، وهذا لا يتم إلا بجهود حقيقية ومباشرة للتوعية بمثل هذه المشكلة وتذكير المختصين لإعطائها مزيداً من جهودهم وبحوثهم. وهذه الجهود والبحوث لا بد أن تتناول الأبعاد المتعددة للأمية الوجدانية كما ذكرها بهادر والجرحي وأحمد (٢٠١٢) من إدارة للذات (الوعي بالذات – التعبير عن الذات) وإدارة للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين

(الوعي الاجتماعي – العلاقات الاجتماعية) وإدارة للبيئة الاجتماعية (التنظيم الوجداني – التغيير) والقيادة الثقافية أو القيادة الموقفية (دافعية الذات – الإيحاء للآخرين).

الدراسات السابقة

على الرغم من أهمية عنوان البحث فإنه لم تتوفر دراسات في نفس الموضوع وخصوصًا البحوث الوصفية التي تضمنت الأمية الحضارية والوجدانية– على حد علم الباحثين، لكن لعلنا نورد بعض الدراسات التي تناولت بعضًا من المجالات المبحوث عنها:

–قامت الدوسري (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة وعي طلبة المدارس الثانوية العامة في الكويت بالمهارات المعلوماتية ومهارات استخدام تطبيقات الحاسوب ومهارات البحث في شبكة الإنترنت. استخدمت المنهج المسحي من خلال استبانة وزعت على عينة تطوعية غير عشوائية بلغت ١٠٠٠ طالب (٥٠٠ من الإناث و ٥٠٠ من الذكور). أسفرت نتائج الدراسة إلى: أن أغلبية المستجيبين لديهم وعي باستخدام تطبيقات الحاسوب وخدمات الإنترنت. وتبين أن المستجيبين لديهم درجة وعي كافية في استخدام الخدمات المكتبية المتعلقة بالبحث بالعنوان والبحث برأس الموضوع في الفهرس، وأن المستجيبين ليس لديهم درجة وعي في المهارات المتعلقة بتقويم المعلومات. كما أوضحت النتائج أن درجة وعي الإناث تفوق درجة وعي الذكور بمهارات الحاسوب والإنترنت الخدمات المكتبية. ويتمتع مستجيبو التخصص العلمي بدرجة وعي أكبر في مهارات الحاسوب والإنترنت مقارنةً بمستجيبي التخصص الأدبي، بينما درجة وعي مستجيبي التخصص الأدبي تفوق درجة وعي مستجيبي التخصص العلمي في المهارات المتعلقة بالخدمات المكتبية. كما تميز المستجيبون في محافظة الفروانية بدرجة وعي تفوق وعي الآخرين في المحافظات الأخرى في استخدام تطبيقات الحاسوب والإنترنت والخدمات المكتبية.

– دراسة كوفاليك (Kovalik, 2013) لفهم كيفية تطبيق مهارات محو الأمية المعلوماتية عند إجراء البحوث لطلبة الثانوية العامة. أشارت النتائج إلى أن المشاركين في الدراسة قادرون على

استخدام مصادر المكتبة لتحديد المعلومات واستخدامها، وأنهم استخدموا مجموعة متنوعة من المصادر، وأنهم يعتبرون أنفسهم مستخدمين ناجحين لخدمات المكتبة ومصادرها. ومع ذلك، أعرب المشاركون عن الحاجة للمساعدة في تحديد الموارد التي هي الأفضل لاستخدامها، وكيفية تعرف المعلومات المهمة عن تلك الموارد، وأنهم بحاجة أيضاً إلى معرفة المزيد عن كيفية استخدام الكتب للبحث.

-دراسة ريهمان والفارسي (Alfaresi, 2009&Rehman) لقياس مستوى مهارات محو الأمية المعلوماتية في المدارس الثانوية الكويتية، تم استخدام أسلوب المسح لهذه الدراسة. تألفت العينة من ٢٦٣ طالبة من طالبات الصف الحادي عشر لمحافظة العاصمة. وتبين أن غالبية الطالبات في المدارس الثانوية الكويتية يفتقرن إلى المهارات في البحث والمفهرس واستخداماتها، وكيفية اختيار مصادر المعلومات، وكيفية صياغة إستراتيجيات البحث، واختيار المصادر ذات الصلة. والأغلبية منهن لم تستفد أيضًا من المكتبات العامة أو مكتباتهن المدرسية.

- دراسة وين وشينك (Wen & Shink 2008) حاول البحث وضع معايير لقياس محو الأمية المعلوماتية لمعلمي المرحلة الابتدائية والثانوية. ولإنشاء هذه المعايير استخدم الباحثان طريقتين، هما: مناقشات المائدة المستديرة للخبراء، وثلاث جولات من الاستمارات بعد الانتهاء من المناقشات المفتوحة، والاستبانات وضعت معايير الكفاءة لمحو الأمية لمعلمي الابتدائية والثانوية، وقد تم تحديد ثلاثة مستويات: (المعايير، والمؤشرات الرئيسية، والمؤشرات الثانوية)، وثلاثة أبعاد: (المعرفة، والمهارات، والأسلوب) وبخلاف معظم الدراسات السابقة التي ركزت على المعرفة والمهارات عناصر مهمة لمحو الأمية المعلوماتية للمعلمين، أثبتت هذه الدراسة أن الأسلوب هو الدافع الأقوى لحث المعلمين على استخدام تقنيات التعليم في فصولهم.

-دراسة كوبياتكو (Kubiatko, 2007) عن معرفة مستوى الأمية الحاسوبية والأمية المعلوماتية لطلاب المدارس الثانوية وكانت الأسئلة في الاستبانة لمحو الأمية الحاسوبية ومحو الأمية المعلوماتية باستخدام أجهزة الحاسوب، والإنترنت، وتواتر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والغرض من استخدام الإنترنت وبينت نتائج الدراسة أن معظم الطلاب ما يقارب من ٧٠%

يستخدمون الإنترنت في المدرسة، وما يقرب من نصف الطلاب يستخدمون الإنترنت في المنزل، كما بينت أن هذا يحدث بسبب حقيقة أن خدمة الوصول إلى شبكة الإنترنت لا تزال باهظة الثمن لمعظم الناس في سلوفاكيا. وجاءت نتائج البحث النشاط الرئيسي للطلاب على شبكة الإنترنت والبحث عن المعلومات (عن موضوعات مقالات ومعلومات مكملة للمنهج ...)؛ ما يعني أن محو أمية الحاسوب للطلاب أخذ في التحسن، وأن استخدام الإنترنت وأجهزة الحاسوب في المدارس يتم في معظم الأحيان بعد الدروس.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض بعدد ٦١٦٢٧ طالباً وطالبة للعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ (جامعة الملك سعود، ١٤٤٠)، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤٩ طالباً وطالبة (٠,٧٦%) من مختلف الكليات والمراحل الدراسية.

المنهج وإجراءات الدراسة

منهجية البحث:

تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي لطبيعة الظاهرة المراد دراستها. يعرف بأنه: "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" (مليح، ٢٠٢٠، ٣٧). وتنبع أهمية توظيف هذا المنهج لهذه الدراسة في كونه "يوفر بياناته وحقائقه واستنتاجاته الواقعية باعتبارها خطوات تمهيدية لتحولات تعتبر ضرورية نحو الأفضل" (مليح، ٢٠٢٠، ٣٧)، وهذا ما تهدف له الدراسة.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استمارة الاستبانة، وقد تم إعداد الاستبانة على النحو التالي:

-مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها. -إعداد استبانة أولية من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات. -عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المحكمين والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم. -توزيع الاستبانة بشكل إلكتروني على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، ولقد تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين رئيسيين.

القسم الأول:

التعرف على البيانات الشخصية والديموغرافية للمبحوث (الجنس – العمر – الكلية – المرحلة الدراسية – المعدل التراكمي).

القسم الثاني:

وهو القسم الذي يعبر عن محاور ومتغيرات البحث؛ حيث تكون من ٣٢ فقرة، موزعة على أربعة محاور: ١- الأمية بشكل عام. ٢-الأمية الحضارية. ٣-الأمية الرقمية. ٤- الأمية الوجدانية. (٨ فقرات لكل محور). مع اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات القسم الثاني، وكانت الإجابات على كل فقرة مكونة من ٥ إجابات بحيث:

الفقرات في اتجاه البعد (الإيجابية): تم ترميز استجابات أفراد عينة الدراسة بحيث الدرجة "٥" تعني موافق بشدة والدرجة "١" تعني غير موافق بشدة.

- الفقرات في عكس اتجاه البعد (عكسية): تم ترميز استجابات أفراد عينة الدراسة بحيث الدرجة "٥" تعني غير موافق بشدة والدرجة "١" تعني موافق بشدة.

صدق أداة البحث:

قام الباحثون بالتأكّد من صدق وثبات الاستبانة بثلاث طرق:

أ. الصدق الظاهري:

عرض الباحثون الاستبانة على مجموعة من المحكمين؛ تألفت من ٨ من المتخصصين في مجال التعليم والقياس النفسي، وقد استجاب الباحثون لآراء المحكمين: وقاموا بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ب. صدق المقياس:

وتشمل جزأين:

أولاً: الاتساق الداخلي Internal Validity.

يقصد بصدق الاتساق الداخلي: مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، كما هو موضح فيما يلي:

١. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول: الأمية بشكل عام.

جميع القيم الاحتمالية كانت عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) (فيما عدا الفقرة رقم ٦). بمعنى أن معاملات الارتباط كانت في أغلبها ذات دلالة معنوية، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين ٠,٢٩٢ – ٠,٦٦٢؛ وبذلك تعتبر فقرات المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

٢. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني: الأمية الحضارية.

جميع القيم الاحتمالية كانت عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين ٠,٢٦١ – ٠,٧٨٩؛ وبذلك تعتبر فقرات المحور الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

٣. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث: الأمية الرقمية.

جميع القيم الاحتمالية كانت عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين ٠,٤٠٤ – ٠,٧٤٨؛ وبذلك تعتبر فقرات المحور الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

٤. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الرابع: الأمية الوجدانية.

جميع القيم الاحتمالية كانت عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$))، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين ٠,٦٣٦ – ٠,٧٦٥؛ وبذلك تعتبر فقرات المحور الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

ثانياً: الصدق البنائي.

جدول (١): محاور البحث ومعامل الارتباط لكل محور بالدرجة الكلية.

المحور	معامل الارتباط	الدلالة	النتيجة
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	٠,٥٣٢	٠,٠٠٠	ارتباط طردي متوسط
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	٠,٧٧٠	٠,٠٠٠	ارتباط طردي قوي
المحور الثالث: الأمية الرقمية.	٠,٧٥٨	٠,٠٠٠	ارتباط طردي قوي
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	٠,٧٦١	٠,٠٠٠	ارتباط طردي قوي

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات البحث بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. ويتضح من خلال الجدول (١) أن معاملات الارتباط توضح أن جميع القيم الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥ بمعنى أن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً. ونسب معامل الارتباط على التوالي هي ٠،٧٧٠ ، ٠،٧٦١ ، ٠،٧٥٨ ، ٠،٥٣٢ .

جدول (٢): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور البحث.

المحور	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	٨	٠,٥٠٣
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	٨	٠,٨١٠
المحور الثالث: الأمية الرقمية.	٨	٠,٧٩٥
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	٨	٠,٨٩٤
جميع فقرات البحث	٣٢	٠,٨٦٧

ج. ثبات الاستبانة:

تحقق الباحثون من ثبات اســـتبانة البحث؛ من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور الاستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢)، ويتضح أن قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاســتبانة ٠,٨٦٧ وهو معامل ثبات مرتفع نسـبياً، وتكون الاســتبانة في صــورتها النهائية. قابلة للتوزيع. وبذلك يكون الباحثون قد تأكدوا من صـدق وثبات استبانة الدراسـة، مما يجعلهم على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

واستخدم الباحثون اختبار كولمجوروف سمرنوف (K-S Kolmogorov-Smirnov Test) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج توضـــح أن القيمة الاحتمالية (الدلالة Sig.) لجميع محاور الدراســة كانت أقل من مســتوى الدلالة ٠,٠٥ ، وهذا يعني أن توزيع البيانات لهذه المحاور لم يكن يتبع التوزيع الطبيعي، لذلك استخدم الباحثون الاختبارات اللامعلمية للإجابة على فرضيات الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم إجراء التحليل الإحصــائي لإجابات عينة البحث باســتخدام الأســاليب الإحصــائية التالية:

١-التكرارات والنســب المئوية (Frequencies and Percentages): ويســتخدم هذا الأمر للتعرف على تكرارات استجابات أفراد عينة البحث.

٢-معاملات الارتباط (Correlation coefficient): للتحقق من صدق الاستبانة وثباتها، والعلاقة بين المتغيرات.

٣-معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient): للتعرف على ثبات استبانة البحث.

٤-المتوســط الحســابي (Mean) والوزن النســبي: للتعرف على الوزن النســبي ومتوســط استجابات أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة.

٥-اختبـار كولمجوروف-سمرنوف (K-S Kolmogorov-Smirnov Test) : لفحص اعتـداليـة توزيع البيانات (التوزيع الطبيعي).

٦-اختبار مان-ويتني يو (Mann-Whitney U): للتعرف على الفروق بين مجموعتين.

٧-اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis Test): للتعرف على الفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية لمستوى الإدراك مفهوم الأمية بمختلف أنواعها لدى أفراد عينة الدراسة

الرقم	القيمة	المستوى
١	إذا تراوحت قيمة المتوسط للبعد بين ١ – ٢,٣٣	منخفض
٢	إذا تراوحت قيمة المتوسط للبعد ما بين أكثر من ٢,٣٣ – ٣,٦٦	متوسط
٣	إذا كانت قيمة متوسط البعد أكثر من ٣,٦٦	مرتفع

وللتعرف على تقديرات أفراد العينة وتحديد مستوى إدراكهم لمفهوم الأمية؛ تم تحديد طول مفاتيح المقياس من خلال حساب المدى = أعلى استجابة – أقل استجابة ٥ – ١ = ٤، ثم تقسيمه على ثلاثة (وهي عدد المستويات) وذلك للحصول على طول الفترة ١,٣٣، وإضافته فيما بعد إلى أقل قيمة في المقياس كما يوضحه جدول (٣).

نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الأول: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية؟.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمحور الأول.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١	٣,٢٠	%٦٤,٠	١,٤٢٤	١١,٩٩١	٠,٠١٧	محايد	٦
٢	٣,١٣	%٦٢,٦	١,٣٤١	٢٠,٠٠٩	٠,٠٠٠	محايد	٧
٣	٣,٧٨	%٧٥,٦	١,٠٧٧	١٩٥,٠٤٢	٠,٠٠٠	غير موافق	٢
٤	٣,٣٣	%٦٦,٦	١,١٠١	١٨٦,٨٤٦	٠,٠٠٠	محايد	٤

٥	٣,٠٣	%٦٠,٦	١,٤٣٠	٨,٤٠٥	٠,٠٧٨	محايد	٨
٦	٤,٣٦	%٨٧,٢	٠,٩٥٤	٥١٢,٩٧١	٠,٠٠٠	موافق بشدة	١
٧	٣,٥٥	%٧١,٠	١,٢٩٠	٨٠,٢٥٤	٠,٠٠٠	غير موافق	٣
٨	٣,٣٣	%٦٦,٦	١,٤٢٧	٤٢,٢٥٨	٠,٠٠٠	محايد	٤ مكرر
الكل	٣,٤٦	%٦٩,٢	٠,٥٩٩	٢٥٢,٤٢١	٠,٠٠٠	موافق	

يوضح جدول (٤). وبتطبيق المعايير السابقة على المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الأول "الأمية بشكل عام"؛ يتضح لنا وجود مستوى متوسط من الإدراك لمفهوم الأمية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الثاني: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الحضارية؟.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمحور الثاني.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١	٢,٦٧	%٥٣,٤	١,٤١٣	٢٨,١١٦	٠,٠٠٠	محايد	٨
٢	٣,٧١	%٧٤,٢	١,١١٤	١٦٤,٥٥٢	٠,٠٠٠	موافق	١
٣	٣,٦١	%٧٢,٢	١,١٢٣	١٣٨,٥١٧	٠,٠٠٠	موافق	٣
٤	٣,٥١	%٧٠,٢	١,١٣٢	١٢٢,٧٢٦	٠,٠٠٠	موافق	٦
٥	٣,٥٩	%٧١,٨	١,٢٠٠	١٠٩,٢٥٢	٠,٠٠٠	موافق	٤
٦	٣,٥٧	%٧١,٤	١,٢٣٩	٨٣,٦١٧	٠,٠٠٠	موافق	٥
٧	٣,٦٦	%٧٣,٢	١,١٥٦	١٢٢,٦١٥	٠,٠٠٠	موافق	٢
٨	٣,٤٩	%٦٩,٨	١,٢٠٣	٧٨,٩٦٢	٠,٠٠٠	موافق	٧
الكل	٣,٤٨	%٦٩,٦	٠,٧٨٦	٢٨٤,٧١٧	٠,٠٠٠	موافق	

وللإجابة عن السؤال الرئيسي الثاني؛ قام الباحثون بتحليل فقرات المحور الثاني "الأمية الحضارية"، وذلك لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة موافقة أفراد عينة البحث المرجّح على فقرات المحور الثاني قد وصلت لدرجة أعلى من درجة الحياد. الجدول (٥) من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث كانت على التوالي الفقرات رقم: ٢، ٧، ٣، ٥، ٦، ٤، ٨، ١ بمتوسطات حسابية (٣,٧١، ٣,٦٦، ٣,٦١، ٣,٥٩، ٣,٥٧، ٣,٥١، ٣,٤٩، ٢,٦٧) على

التوالي. بمتوسط عام (٣,٤٨)، ويتضح وجود مستوى متوسط من الإدراك لمفهوم الأمية الحضارية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الثالث: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الرقمية؟.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمحور الثالث.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١	٤,١٨	%٨٣,٦	٩٣٥.	٣٤١,٤٧٩	٠,٠٠٠	موافق	١
٢	٣,٣١	%٦٦,٢	١,٣٢٧	٣٤,١٠٧	٠,٠٠٠	محايد	٧
٣	٣,٤٠	%٦٨,٠	١,٣٢١	٣٨,٤٧٢	٠,٠٠٠	محايد	٦
٤	٣,٩٦	%٧٩,٢	١,١٥٩	٢٢٦,١٧٨	٠,٠٠٠	موافق	٢
٥	٣,٤٤	%٦٨,٨	١,٢٨١	٥٨,٣٣٩	٠,٠٠٠	موافق	٥
٦	٣,٢٧	%٦٥,٤	١,٣٠٩	٤٣,٤١٦	٠,٠٠٠	محايد	٨
٧	٣,٧٠	%٧٤,٠	١,١٨٦	١٣٤,٥٢	٠,٠٠٠	موافق	٤
٨	٣,٧٥	%٧٥,٠	١,٢٠٠	١٣٧,٢٦٩	٠,٠٠٠	محايد	٣
الكل	٣,٦٣	%٧٢,٦	٠,٧٨٢	٢٧٧,٥٩٢	٠,٠٠٠	موافق	

وللإجابة عن السؤال الرئيسي الثالث؛ قام الباحثون بتحليل فقرات المحور الثالث "الأمية الرقمية"، وذلك لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة موافقة أفراد عينة البحث المرجّح على فقرات المحور الثالث قد وصلت لدرجة أعلى من درجة الحياد. ويوضح الجدول (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث كانت على التوالي الفقرات رقم: ١، ٤، ٨، ٧، ٥، ٣، ٢، ٦ بمتوسطات حسابية (٤,١٨، ٣,٩٦، ٣,٧٥، ٣,٧٠، ٣,٤، ٣,٤٠، ٣,٣١، ٣,٢٧) على التوالي. والمتوسط الحسابي العام بلغ (٣,٦٣)، يوضح وجود مستوى متوسط من الإدراك لمفهوم الأمية الرقمية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الرابع: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الوجدانية؟.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمحور الرابع

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١	٣,٦٥	%٧٣,٠	١,١٢٠	١٣٥,٩٧٨	٠,٠٠٠	موافق	٣
٢	٣,٦٨	%٧٣,٦	١,١٢٠	١٤٣,٥٩٥	٠,٠٠٠	موافق	٢
٣	٣,٤٢	%٦٨,٤	١,٠٦٤	١٦٢,٩٠٤	٠,٠٠٠	موافق	٧
٤	٣,٥٢	%٧٠,٤	١,٠٧١	١٤٠,٠٣١	٠,٠٠٠	موافق	٦
٥	٣,٤٧	%٦٩,٤	١,٠٩٠	١٤٦,٧١٣	٠,٠٠٠	موافق	٤
٦	٣,٠٣	%٦٠,٦	١,٢٠٥	٨٢,٩٤٩	٠,٠٠٠	محايد	٨
٧	٣,٤٦	%٦٩,٢	١,١٦٨	١١٠,٥٤٣	٠,٠٠٠	موافق	٥
٨	٣,٨٨	%٧٧,٦	٠,٩٨٨	٢٢٠,٣٢١	٠,٠٠٠	موافق	١
الكل	٣,٥٢	%٧٠,٤	٠,٧٩١	٣٠٢,٨٢٢	٠,٠٠٠	موافق	

وللإجابة عن السؤال الرئيسي الرابع؛ قام الباحثون بتحليل فقرات المحور الرابع "الأمية الوجدانية"، وذلك لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة موافقة أفراد عينة البحث المرجّح على فقرات المحور الرابع في الجدول (٧) ويوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرئيسي الرابع (الأمية الوجدانية) وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث كانت على التوالي الفقرات رقم: ٨، ٢، ١، ٥، ٧، ٤، ٣، ٦ بمتوسطات حسابية (٣,٨٨، ٣,٥٨، ٣,٦٥، ٣,٤٧، ٣,٤٦، ٣,٥٢، ٣,٤٢، ٣,٠٣) على التوالي. والمتوسط الحسابي العام للفقرات بلغ (٣,٥٢)، يوضح وجود مستوى (متوسط) من الإدراك لمفهوم الأمية الوجدانية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

جدول (٨): ملخص لمستوى إدراك طلاب جامعة الملك سعود بأنواع الأمية.

المحاور الرئيسية	المتوسط الحسابي	مستوى الإدراك	الترتيب
المحور الأول: الأمية بشكل عام	٣,٤٦	متوسط	٤
المحور الثاني: الأمية الحضارية	٣,٤٨	متوسط	٣
المحور الثالث: الأمية الرقمية	٣,٦٣	متوسط	١
المحور الرابع: الأمية الوجدانية	٣,٥٢	متوسط	٢

الجدول (٨) يوضح ملخص لمستوى إدراك طلاب جامعة الملك سعود بأنواع الأمية بمستوى "متوسط" لكل المحاور حسب المتوسطات الحسابية؛ حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابية كالتالي: "الأمية الرقمية"، "الأمية الوجدانية"، "الأمية الحضارية"، "الأمية بشكل عام".

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير (الكليات، المرحلة الدراسية، الجنس، المعدل التراكمي)؟.

وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيسي الخامس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات؟.

جدول (٩): المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الكليات في جميع محاور الدراسة.

الكليات	العدد	متوسطات محاور الدراسة				
		الأمية بشكل عام	الأمية الحضارية	الأمية الرقمية	الأمية الوجدانية	جميع المحاور
كلية التربية	١١٨	٢٨٨,٨٩	٢٦٨,٤٦	٢٦١,٢٩	٢٥٨,٤٤	٢٨٢,٣٩
كلية الآداب	٦٠	٢٠٠,١٩	٢٢٦,٢٥	٢١٧,٤٣	٢٠٠,٥٧	٢١٠,٣١
كلية الطب	١٤	١٨٩,٢١	١٦٤,٤٦	٢٣٨,٠٤	٢١١,٦١	١٩٣,٨٢
كلية طب الأسنان	٥	٢٣٥,٢٠	١٥٩,٧٠	٢٤٦,٤٠	١٦٤,١٠	١٩٢,٧٠
كلية الأمير سلطان بن عبدالعزيز للخدمات الطبية الطارئة	١	١٠٧,٠٠	٧٢,٠٠	١١٥,٥٠	١٠٩,٥٠	٦١,٠٠
كلية الصيدلة	٧	١٧٨,٩٣	٢٤٠,٧١	٢٥٣,١٤	٢٣٩,٥٧	٢٣٢,٦٤

كلية العلوم الطبية التطبيقية	٢٠	١٦٥,١٠	٢٢٣,٨٠	١٩٦,٢٠	٢٤٤,٩٣	٢٠٥,٢٨
كلية التمريض	١٨	١٨٤,٠٠	٢٢٩,٩٢	٢٠٩,٩٧	٢٦٩,٣١	٢٣١,٧٢
كلية الهندسة	٢٥	٢٢٠,٥٨	٢٠٩,٤٦	١٨١,٨٠	١٩٧,٧٨	١٨٧,٧٨
كلية العلوم	٣٤	٢٠١,١٨	٢٣٥,٧٢	٢٠٢,٨٤	٢٣٩,٢٩	٢٢٤,٦٢
كلية علوم الأغذية والزراعة	٨	٢١٧,٦٣	٣٢٦,٨١	٢٧٢,٠٦	٢٣٥,٨٨	٢٨٨,٥٦
كلية علوم الحاسب والمعلومات	٣١	١٩٦,٠٨	١٩٦,٥٦	٢٣٦,٥٥	٢١١,١٣	٢٠٢,٦٩
كلية العمارة والتخطيط	٣	١٧٠,١٧	٢٣٤,٣٣	٢٣٦,٨٣	١٢١,٠٠	١٨١,٦٧
كلية إدارة الأعمال	٣٨	٢٥٨,٦٦	١٩٦,٧٩	٢٣٣,٩٣	٢١٠,٣٠	٢٢٠,٠١
كلية الحقوق والعلوم السياسية	٢٥	٢٠٠,٥٦	١٨٣,٩٦	١٦٢,٢٨	١٨٣,٥٨	١٦٨,٣٠
كلية اللغات والترجمة	١٣	١٤٤,٣٥	٢١٦,٦٥	٢٦٢,٣١	٢٧٨,١٢	٢٢٨,٣١
معهد اللغويات العربية	١	٣٨٨,٥٠	٢١٣,٥٠	٢٩٥,٥٠	١٠٩,٥٠	٢٧٢,٠٠
كلية علوم الرياضة والنشاط البدني	١	١٣١,٥٠	١٢,٥٠	٢٣,٥٠	١٦٥,٠٠	١٧,٥٠
كلية السياحة والآثار	٢	٢٤١,٠٠	١٧٥,٢٥	٢٣٠,٠٠	٦٦,٧٥	١٢٩,٢٥
كلية المجتمع	٧	٢٤١,٠٠	٢٧٧,٢٩	٢٤٢,١٤	٢٠٤,٩٣	٢٢٩,٨٦
كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	١٢	١٦٨,٢٩	١١٨,٢١	١١٧,٨٨	١٧٠,٠٨	١١٤,٣٣
عمادة السنة التحضيرية – السنة الأولى المشتركة	٦	١٦٨,٩٢	١٣٤,٥٨	١٨٠,٨٣	٢٠٣,٩٢	١٥١,٤٢

جدول (١٠): نتائج اختبار كروسكال واليس تبعاً لمتغير الكليات في جميع محاور الدراسة.

المحاور	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	الدلالة
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	٥٧,٣٠٣	٢١	٠,٠٠٠
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	٤٥,٧٤٣	٢١	٠,٠٠١
المحور الثالث: الأمية الرقمية.	٣٥,٩٨٢	٢١	٠,٠٢٢
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	٣٠,٢٩٣	٢١	٠,٠٨٦
جميع محاور الدراسة	٥١,٦٣٤	٢١	٠,٠٠٠

ولاختبار الفرضـــية؛ قام الباحثون بإجراء اختبار كروســـكال واليس (Kruskal-Wallis Test).

ويبيّن الجدولان (٩،١٠) هذه النتائج لجميع محاور الدراسة:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات في محور الدراسة الأول (الأمية بشكل عام)، لصالح طلبة معهد اللغويات العربية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات في محور الدراسة الثاني (الأمية الحضارية)، لصالح طلبة كلية علوم الأغذية والزراعة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات في محور الدراسة الثالث (الأمية الرقمية)، لصالح طلبة معهد اللغويات العربية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات في محور الدراسة الرابع (الأمية الوجدانية).

بشكل عام ولجميع محاور الدراسة، يمكن استنتاج: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات، لصالح طلبة كلية علوم الأغذية والزراعة.

السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المرحلة الدراسية؟.

جدول (١١): المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية في جميع محاور الدراسة.

محاور الدراسة	المجموعات	العدد	المتوسطات
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	دبلوم/ دورة	١٩	١٨٤,٠٠
	بكالوريوس	٢١٥	١٩٩,١٣
	ماجستير	١٦٠	٢٤١,٧٣
	دكتوراه	٥٥	٢٩١,٦٥
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	دبلوم/ دورة	١٩	١٧٥,١٨
	بكالوريوس	٢١٥	١٩٠,٢٢
	ماجستير	١٦٠	٢٥٥,٠٠
	دكتوراه	٥٥	٢٩٠,٩٠
المحور الثالث:	دبلوم/ دورة	١٩	١٦٨,٠٣

الأمية الرقمية.	بكالوريوس	٢١٥	١٩٧,٨٣
	ماجستير	١٦٠	٢٥٠,٢٨
	دكتوراه	٥٥	٢٧٧,٣٥
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	دبلوم/ دورة	١٩	١٧٨,٧١
	بكالوريوس	٢١٥	٢١١,٩٤
	ماجستير	١٦٠	٢٣١,٢٨
	دكتوراه	٥٥	٢٧٣,٧٨
جميع محاور الدراسة	دبلوم/ دورة	١٩	١٤٨,٥٠
	بكالوريوس	٢١٥	١٩٢,٤٩
	ماجستير	١٦٠	٢٥٢,٠٢
	دكتوراه	٥٥	٢٩٩,٩٤

جدول (١٢): نتائج اختبار كروسكال–واليس تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية في جميع محاور الدراسة.

المحاور الرئيسية	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	الدلالة
المحور الأول	٢٧,٧٣٣	٣	٠,٠٠٠
المحور الثاني	٤١,١٠٦	٣	٠,٠٠٠
المحور الثالث	٢٨,٢٠٣	٣	٠,٠٠٠
المحور الرابع	١٢,٧٩٠	٣	٠,٠٠٥
جميع محاور الدراسة	٤٥,٤٠٣	٣	٠,٠٠٠

ولاختبار الفرضية؛ قام الباحثون بإجراء اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test). ويبيّن الجدولان (١٢،١٣) هذه النتائج لجميع محاور الدراسة:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المرحلة الدراسية في محور الدراسة الأول (الأمية بشكل عام)، وفي محور الدراسة الثاني (الأمية الحضارية)، وفي محور الدراسة الثالث (الأمية الرقمية)، وفي محور الدراسة الرابع (الأمية الوجدانية) لصالح طلبة الدكتوراه.

لذلك يمكن استنتاج: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المرحلة الدراسية، لصالح طلبة الدكتوراه في جميع المحاور.

السـؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الجنس؟.

جدول (١٤): المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة ونتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) تبعاً لمتغير الجنس في جميع محاور الدراسة.

المحاور الرئيسية	الجنس	العدد	المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	الدلالة
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	ذكر	١٥٠	٢٠٣,٨٣	٣٠٥٧٤,٥٠	١٩٢٤٩,٥٠	٠,٠١٤
	أنثى	٢٩٩	٢٣٥,٦٢	٧٠٤٥٠,٥٠		
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	ذكر	١٥٠	٢٠٧,٩٧	٣١١٩٥,٠٠	١٩٨٧٠,٠٠	٠,٠٤٨
	أنثى	٢٩٩	٢٣٣,٥٥	٦٩٨٣٠,٠٠		
المحور الثالث: الأمية الرقمية.	ذكر	١٥٠	٢٠٦,٤٧	٣٠٩٧٠,٠٠	١٩٦٤٥,٠٠	٠,٠٣٢
	أنثى	٢٩٩	٢٣٤,٣٠	٧٠٠٥٥,٠٠		
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	ذكر	١٥٠	٢٠٦,٨٩	٣١٠٣٤,٠٠	١٩٧٠٩,٠٠	٠,٠٣٦
	أنثى	٢٩٩	٢٣٤,٠٨	٦٩٩٩١,٠٠		
جميع محاور الدراسة	ذكر	١٥٠	١٩٩,١٨	٢٩٨٧٧,٥٠	١٨٥٥٢,٥٠	٠,٠٠٣
	أنثى	٢٩٩	٢٣٧,٩٥	٧١١٤٧,٥٠		

ولاختبار الفرضـــية؛ قام الباحثون بإجراء اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U)، ويبيّن الجدول(١٤) هذه النتائج حسب ما يلي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سـعود باختلاف متغير الجنس في محور الدراسـة الأول (الأمية بشـكل عام)، محور الدراسـة الثاني (الأمية الحضـارية)، محور الدراسـة الثالث (الأمية الرقمية)، محور الدراسة الرابع (الأمية الوجدانية)، لصالح الطالبات.

ويمكن اسـتنتاج: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سـعود باختلاف متغير الجنس، لصـالح الطالبات لجميع محاور الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية الرتبية.

السـؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المعدل التراكمي؟.

جدول (١٥): نتائج اختبار كروسكال–واليس تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في جميع محاور الدراسة.

المحاور الرئيسية	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	الدلالة
المحور الأول	٢,٢٥٧	٣	٠,٥٢١
المحور الثاني	٥,٨٨٥	٣	٠,١٧٧
المحور الثالث	٣,٣٥٥	٣	٠,٣٤٠
المحور الرابع	٠,٨١٧	٣	٠,٨٤٥
جميع محاور الدراسة	١,٨٢٢	٣	٠,٦١٠

ولاختبار الفرضـية؛ قام الباحثون بإجراء اختبار كروسـكال–واليس (Kruskal-Wallis Test). ويبيّن الجدول (١٥) هذه النتائج لجميع محاور الدراسة؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المعدل التراكمي في محور الدراسة الأول (الأمية بشكل عام)، ومحور الدراسة الثاني (الأمية الحضارية)، ومحور الدراسة الثالث (الأمية الرقمية)، ومحور الدراسة الرابع (الأمية الوجدانية).

ويمكن استنتاج: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المعدل التراكمي، لجميع محاور الدراسة.

مناقشة النتائج:

من خلال ما تم عرضـه من نتائج تتجلى القيمة المضـافة لهذه الدراسـة مقارنة بالدراسـات السـابقة التي تناولت مفهوم الأمية الرقمية (أو المعلوماتية) فقط، وكذلك كونها تتحقق من مستوى هذه الأمية لدى الفئة المسـتهدفة، بينما هذه الدراسـة تتوسـع لتتناول أبعاداً أخرى للأمية؛ من خلال التحقق من الأمية بشـكل عام أو الأمية الحضـارية أو الأمية الوجدانية، وكذلك تتناول هذه الدراسـة المجتمع السـعودي والذي لم تتطرق له الدراسـات السـابقة، كما أنها تتناول فروقاً إضـافية

تعزى لمتغير الكلية والمرحلة الدراسية والمعدل التراكمي. والأهم أن هذه الدراسة لا تستهدف التحقق من مستويات الأمية المختلفة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؛ وإنما تستهدف مستوى إدراكهم لهذه الأنواع من الأمية. وفيما يخص الأمية المعلوماتية أو الرقمية؛ نجد أن الدراسة الحالية تظهر وجود مستوى متوسط من الإدراك، وهذا يتفق نسبياً مع نتائج دراسة الدوسري (٢٠١٧) ودراسة كوفاليك (٢٠١٣) ودراسة كوبياتكو (٢٠٠٧)، بينما لا يتفق مع دراسة ريهمان والفارس (٢٠٠٩). كما أن الفروق بالنسبة للأنواع الأربعة من الأمية المتناولة والتي تعزى لمتغير المرحلة الدراسة جاءت دالة إحصائياً لصالح طلبة الدكتوراه ويمكن تفسير ذلك؛ بأن هذه الفئة تلقت تعليماً أكبر من غيرها، وأنها في الغالب فئة خاصة ومطلعة بشكل أكبر. كما أن الفروق بالنسبة للأنواع الأربعة من الأمية والتي تعزى لمتغير للجنس جاءت دالة إحصائياً لصالح الطالبات، ويمكن إرجاع ذلك؛ لكون الطالبات أكثر حرصاً ومتابعة ومطالعة للجديد في المجال من الطلاب. كما أن الفروق بالنسبة للأنواع الأربعة من الأمية والتي تعزى لمتغير المعدل التراكمي جاءت غير دالة إحصائياً؛ وربما لكون إدراك الأمية جانباً عاماً أكثر من كونه جانباً خاصاً يتم دراسته في المقررات الجامعية أو في التعليم العام، وهذا يبرر ألا تكون هناك فروق تعزى للمعدل التراكمي؛ كون المعدل التراكمي مرتبطاً في الغالب فيما يتم تحصيله دراسياً في الجامعة.

التوصيات

خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات:

- ينبغي على المسؤولين عن مناهج التعليم العام والمقررات التربوية في الجامعات التثقيف بمفهوم الأمية وأنواعها وأبعادها، مع توضيحها بالوقت الراهن والتفريق بينها، وإدراجها في بعض المناهج، وعقد البرامج التدريبية والندوات وورش العمل داخل الجامعة للتوعية بمفهوم الأمية وأنواعها.

- على الباحثين من أعضاء هيئة الدريس والباحثين وطلبة الدراسات العليا البحث في الأمية وأنواعها؛ من خلال إجراء الدراسات التحليلية والتجريبية الحديثة، نظرًا للتطور المتجدد والمتسارع في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر، ولأهمية الرفع بمستوى الوعي بمفهوم الأمية وأنواعها، وإجراء دراسات مسحية على غرار هذه الدراسة في بقية الجامعات السعودية.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

الإدارة العامة للتعليم المستمر. (٢٠٢٠). نبذة عن مبادرة التوسع في تعليم الكبار. مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/AdultEducation/Pages/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%AA.aspx

أسامة، عمر؛ بوعمامة، العربي. (٢٠١٧). الاغتراب الرقمي في المجتمعات الحديثة: مقاربة معرفية. مجلة رفوف بجامعة أدرار، (١٢)، ٢٧٤-٣٠١

إسماعيل، محمد إسماعيل. (٢٠٠٧). تأثيرات الأمية على تطبيق مفهوم المدينة الإلكترونية والرقمية في البلدان العربية. ملتقى تخطيط المدينة الإلكترونية: المنظمة العربية للتنمية الإدارية بدبي، ١٩-٢٩.

آل ضرمان، مزنة. (٢٠١٦). مفهوم الأمية. عالم التربية، ٥٣، ١ – ٤١.

البسام، عبدالعزيز. (١٩٨٢). محو الأمية الحضاري المفهوم: عناصره ومتضمناته. الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للامية في إطار المواجهة الشاملة للأمية الحضارية، ٢٧ – ١١٠.

بهادر، سعدية؛ الجرحي، كاميليا؛ أحمد، جمال. (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي موجه لمحو الأمية الوجدانية لدى طلبة وطالبات الصف الأول من المرحلة الثانوي. دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، ١٥(٥٦)، ٩٥-١٠٦.

جاد، الباهي. (٢٠١٥). أمية متعددة رؤية متجددة. آفاق جديدة في تعليم الكبار: جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار، ١٨، ٣٣-٤٤.

جامعة الملك سعود. (١٤٤٠). إدارة الإحصاء والمعلومات: إحصائيات العام الدراسي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ. مسترجع من http://statinfo.ksu.edu.sa

حفني، قدري. (١٩٧٧). نحو مفهوم جديد للأمية بوصفها مشكلة حضارية. تعليم الجماهير،٩، ١٩ – ٢٦.

الحميدي، عبدالرحمن سعد. (١٩٩٢). مدخل إلى علم تعليم الكبار. الرياض، السعودية: الفرزدق.

خيلية، وزيدة. (٢٠١٧). الأمية الأبجدية والأمية الإلكترونية بين المصطلح والواقع. مجلة الفكر السياسي: اتحاد الكتاب العرب، ١٨(٦٣)، ٩٧-١٢٤.

الدخيل، محمد عبدالرحمن. (١٤٢٥). قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار. الرياض، المملكة العربية السعودية: الخريجي.

الدهشان، جمال علي. (٢٠١٨) نحو أفاق جديدة لمحو الأمية المجتمعية في المجتمعات المعاصرة. المجلة التربوية بجامعة سوهاج ٥٣، ٤٤٥-٤٦٣

الدوسري، إلهام. (٢٠١٧). مهارات محو الأمية المعلوماتية لدى طلبة المدارس الثانوية العامة في الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٦٧، ١٦١ – ٢١٣.

الدوسري، فيصل. (٢٠١٣). الذكاء الوجداني. حولي، الكويت: المسيلة.

الرواف، هيا سعد. (٢٠٠٢). تعليم الكبار والتعليم المستمر: المفهوم والخصائص والتطبيقات. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي.

الصوفي، عبدالمجيد. (١٩٨٢). محو الأمية الحضاري في الأقطار العربية. الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للامية في إطار المواجهة الشاملة للأمية الحضارية، ٢٤٣ – ٢٦١.

عبدالحميد، طلعت. (٢٠١٦). محو الأمية الحضارية للجميع. تعليم الجماهير: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٤٢، (٦٢)، ١٤٣-١٥٠.

عبدالطالب، علي. (١٩٨٢). جوانب في محو الأمية الحضاري في إطار قيم المجتمع العربي. الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للامية في إطار المواجهة الشاملة للأمية الحضارية، ١١١ – ١٧٩.

عبداللطيف، محمد مصطفى. (٢٠١٣). دراسة مقارنة في برامج محو الأمية. القاهرة، مصر: طيبة.

عبود، عبدالغني. (١٩٩٢). في التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار. القاهرة، مصر: النهضة المصرية.

عصفور، إيمان. (٢٠١٥). التنور الوجداني...دعوة لمحو الأمية الوجدانية. المؤتمر السنوي الثالث عشر: العقد العربي لمحو الأمية ٢٠١٥ - ٢٠٢٤: توجهات وخطط وبرامج: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار، القاهرة، ٦٢٧ - ٦٥٢.

عيسى، هاجر؛ عثمان، أحمد؛ المغازي، إبراهيم. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، ١٢، ٨٢٤-٨٤٨.

القحطاني، أمل سفر. (٢٠١٨). مدى تضمين المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (١)، ٥٧-٩٧.

القذافي، رمضان. (١٩٨١). الأمية الحضارية. المواجهة الشاملة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٥، ٢٥ — ٣١.

قسايمه، محمد عبدالله. (٢٠١١). محو الأمية وتعليم الكبار. الرياض، المملكة العربية السعودية: خوارزم.

مجلة الفيصل. (١٩٨١). مسابقة للتشكيليين العرب. مجلة الفيصل ٥٦، ١١-١٢.

محمد، علاء الدين. (١٩٨٢). محو الأمية الحضارية وتغيير الإنسان. الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للامية في إطار المواجهة الشاملة للأمية الحضارية، ٢٠١ — ٢١٧.

محمد، يحياوي؛ ابن عائشة، نبيلة. (٢٠١٤) محو الأمية المعلوماتية كضرورة للانتقال نحو التعليم الإلكتروني. أعمال المؤتمر الدولي الثالث في العولمة ومناهج البحث العلمي، ٣٩-٤٩.

المحمود، بدر. (٢٠١٨). التغيرات التي طرأت على الأمية في المملكة العربية السعودية خلال عامي ٢٠٠٠ و٢٠١٦م. مجلة مركز البحوث الجغرافية والكارتوجرافية بجامعة المنوفية، ٢٥، ٥-٣٥.

مليح، يونس. (٢٠٢٠). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية ٣٩، ٣٦-٦٤.

نابتي، محمد؛ بوتمحت، سناء. (٢٠١٢). الثقافة الرقمية إحدى سمات مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية. أعمال المؤتمر الثالث والعشرون: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، ٣، ٢٠٧١ — ٢٠٨٧.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٧). مسح التعليم والتدريب ٢٠١٧. مسترجع من https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_ltlym_wltdryb_2017.pdf

اليونسكو. (د.ت.). محو الأمية. مسترجع من: https://ar.unesco.org/themes/literacy

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Abboud, Abdulghani. (1992). In continuing education, literacy, and adult education. Cairo, Egypt: The Egyptian Renaissance.

Abdelhamid, Talaat. (2016). Civilized literacy for all. Public Education: The Arab Organization for Education, Culture and Science, 42, (62), 143-150.

Abdullatif, Muhammad Mustafa. (2013). A comparative study of literacy programs. Cairo, Egypt: Alnahda Almasria.

Abdul-Talib, Ali. (1982). Aspects of cultural literacy within the framework of Arab society's values. The Arab Seminar to Discuss the Civilized Concept of Illiteracy in the Context of Comprehensive Confrontation of Cultural Literacy, 111-179.

Al Dhurman, Muzna. (2016). The concept of illiteracy. Alam Altarbya, 53, 1 - 41.

Al-Bassam, Abdulaziz. (1982). The cultural literacy concept: its components and implications. The Arab Symposium to Discuss the Cultural Concept of Illiteracy in the Context of Comprehensive Confrontation of Cultural Literacy, 27-110.

Aldahshan, Jamal Ali. (2018) Towards new horizons for community literacy in contemporary societies. Sohag University Educational Journal, 53, 445-463

Aldhakhel, Muhammad Abdulrahman. (1425). Readings in literacy and adult education. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Al-Khuraiji.

Al-Dossary, Elham. (2017). Information literacy skills for high school students in Kuwait. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, 167, 161--213.

Al-Dossary, Faisal. (2013). Emotional intelligence. Hawalli, Kuwait: Al-Messila.

Al-Faisal Magazine. (1981). A competition for Arab artists. Al-Faisal Magazine 56, 11-12.

Alhamidi, Abdulrahman Saad. (1992). Introduction to the science of adult education. Riyadh, Saudi Arabia: Alfarazdaq.

Al-Mahmoud, Badr. (2018). Changes in illiteracy in the Kingdom of Saudi Arabia during the years 2000 and 2016. Journal of Geographical and Cartographic Research Center at Menoufia University, 25, 5-35.

Al-Qahtani, Amal Safar. (2018). The extent to which digital citizenship is included in the educational technology course from the faculty members' viewpoint. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 26(1), 57-97.

Al-Rawaf, Haya Saad. (2002). Adult and Continuing Education: Concept, Characteristics and Applications. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Arab Bureau of Education.

Al-Sufi, Abdulmajeed. (1982). Cultural literacy in the Arab countries. The Arab Symposium to Discuss the Civilized Concept of Illiteracy in the Context of Comprehensive Confrontation of Cultural Literacy, 243-261.

Bahadur, Saadia, Al-Jarhi, Camellia, Ahmed, Jamal. (2012). The effectiveness of a counseling program aimed at eradicating emotional literacy among first-grade students of the secondary stage. Childhood Studies: Ain Shams University, 15 (56), 95-106.

Gaddafi, Ramadan. (1981). Civilized illiteracy. Comprehensive confrontation: The Arab Organization for Education, Culture and Science, 5, 25-31.

General Administration for Continuing Education. (2020). About the initiative to expand adult education. Retrieved from https://departments.moe.gov.sa/AdultEducation/Pages/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%B1%D8%A7 % D8% AA.aspx

General Authority for Statistics. (2017). Education and Training Survey 2017. Retrieved from https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_ltlym_wltdryb_2017.pdf

Hifni, Qadri. (1977). Towards a new concept of illiteracy as a civilizational problem. Public education, 9, 19-26.

Isa, Hajar; Othman, Ahmed; Maghazi, Ibrahim. (2012). Emotional intelligence and its relationship to problem-solving skills among students of the College of Education in Port Seed. Journal of the Faculty of Education at Port Said University, 12, 824-848.

Ismail, Muhammad Ismail. (2007). The effects of illiteracy on the application of the concept of electronic and digital city in Arab countries. Electronic City Planning Forum: The Arab Administrative Development Organization in Dubai, 19-29.

Jad, Bahi. (2015). Multiple illiteracy, a renewed vision. New horizons in adult education Ain Shams University, 18, 33-44.

Khailia, Wazida. (2017). Alphabetical illiteracy and electronic illiteracy between term and reality. Journal of Political Thinking: Arab Writers Union, 18 (63), 97-124.

King Saud University. (1440). Department of Statistics and Information: Statistics of the academic year 1439/1440 AH. Retrieved from http://statinfo.ksu.edu.sa

Muhammad, Aladdin. (1982). Cultural literacy and human change. The Arab Symposium to Discuss the Cultural Concept of Illiteracy in the Context of the Comprehensive Confrontation of Cultural Literacy, 201-217.

Muhammad, Yahyaoui; Ibn Aisha, Nabila. (2014) Information literacy as a necessity to move towards e-learning. Proceedings of the Third International Conference on Globalization & Research Methods, 39-49.

Nabti, Muhammad; Butthemat, Sana. (2012). Digital culture as a feature of the knowledge society: A field study. Proceedings of the 23rd Conference: Government, Society, and Integration in Building Arab Knowledge Societies, 3, 2071-2087.

Osama, Omar; Bouamama, AlArabi. (2017). Digital Alienation in Modern Societies: A Cognitive Approach. Rufoof Journal of University of Adrar, (12), 274-301

Osfor, Iman. (2015). Emotional enlightenment ... a call to emotional literacy. The 13th Annual Conference: The Arab Decade for Literacy 2015-2024: Directions, Plans and Programs: Ain Shams University - Center for Adult Education, Cairo, 627-652.

Qassaymeh, Mohammed Abdullah. (2011). Literacy and adult education. Riyadh, Saudi Arabia: Khwarazm.

UNESCO. (n.d.). Literacy. Retrieved from: https://ar.unesco.org/themes/literacy

تم بحمد الله

مستخلصات الأبحاث
باللغة الإنجليزية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

The level perception of King Saud University students about the concept of illiteracy and its types

Researcher (5)

Abdulrahman Abdulaziz Alshuaibi
Associate professor in King Saud University

Suhaib Saleh Memar
Ph.D. researcher
in King Saud University

Abdulhaleem Ali Shehri
Ph.D. researcher
in King Saud University

Ahmad Abdulaziz Alsnaidi
Ph.D. researcher
in King Saud University

* This research is supported by the Research Center at the College of Education - Deanship of Scientific Research at King Saud University.

Abstract (5)

This study aimed at revealing the level of perception of the concept of illiteracy and its types among male and female students at King Saud University in Riyadh City, the study used a destructive and analytical method. The study sample consisted of 449 male and female students. A questionnaire consisting of 32 items on four sections including the concept of illiteracy, the concept of civilization illiteracy, the concept of digital illiteracy, and the concept of emotional illiteracy (Eight items per section) has been distributed .

The results showed that the level of perception of the concept of illiteracy and its types among the students of the university was (average) as well as in the concept of civilization illiteracy. Also, the concept of digital illiteracy and emotional illiteracy were (average) as well. The results showed statistically significant differences attributable to the educational stage variables and the colleges where the students study for the doctorate students and the students of Science Colleges. However, the results showed statistically significant differences in gender for female students and did not show statistically significant differences in the GPA variable

Keywords: adult education, level of perception, university students, King Saud University, illiteracy.

Researches Abstracts

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal