المملكة العربية السعودية

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم علم النفس

الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)

إعداد

يوسف بن سيف السلمي

إشراف الدكتور

طارق بن عبدالعالي السلمي

أستاذ علم نفس التعلم المشارك

متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في تخصص علم نفس التعلم

الفصل الدراسي الثاني

١٤٤١هـ/٢٠٢٠م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

المستخلص باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية وبلغ حجم عينة الدراسة (٥٣٣) طالباً (١١٨) طالباً من محافظة الكامل (٤١٥) طالباً من مدينة مكة المكرمة من طلاب المرحلة الثانوية والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة (مقياس الذكاء التفاعلي، مقياس المعتقدات المعرفية، مقياس الأمن الفكري)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأسفرت النتائج أن مستوى الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية للعينة في المستوى المتوسط وأوضحت النتائج أن مستوى الأمن الفكري للعينة في المستوى المرتفع، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري دالة إحصائياً وكذلك وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين المعتقدات المعرفية والأمن الفكري، وأسفرت النتائج وجود تأثيرات ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة للدرجة الكلية على مقياس الذكاء التفاعلي تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل، ووجود تأثيرات ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة للدرجة الكلية على مقياس المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة للدرجة الكلية لمقياس الأمن الفكري تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وأسفرت النتائج أنه يمكن التنبؤ من خلال المتغيرات المستقلة (الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية) بالمتغير التابع (الأمن الفكري) لدى عينة الدراسة. وقد أوصت الدراسة بتفعيل دور المدرسة في التوعية بأهمية تنمية مهارات الذكاء التفاعلي والعملية البنائية للعلم وحث الطلبة على البحث عن المعرفة واستقصائها بأنفسهم لمواجهة الأفكار

المتطرفة، ودمج مهارات الذكاء التفاعلي في المنهج الدراسي بشكل مباشر وغير مباشر، وتوصي الدراسة الباحثين باستخدام أدوات الدراسة الحالية التي قام الباحث ببنائها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء التفاعلي، المعتقدات المعرفية، الأمن الفكري.

Abstract in English:

The current study aimed to know the relationship between interactive intelligence and Epistemological Beliefs and their relationship to intellectual security in light of some demographic variables. The size of the study sample reached (533) students (118) students from Al-Kamil Governorate (415) students from the city of Makkah Al-Mukarramah from high school students who were chosen in a way Stratified random to achieve the goals of the study, the researcher prepared the study tools (interactive intelligence scale, Epistemological Beliefs scale, intellectual security scale), and the researcher used the descriptive relational approach, and the results revealed that the level of interactive intelligence and cognitive beliefs of the sample at the intermediate level and the results showed that the level of intellectual security of the sample in The high level, the results revealed a positive relationship between interactive intelligence and intellectual security, a statistically significant function, as well as a positive relationship statistically between Epistemological Beliefs and intellectual security, and the results resulted in the presence of statistically significant effects between the averages of students 'scores for the total degree on the scale of interactive intelligence according to the geographical location variable at Significance level (0.05). The differences were in favor of Al Kamil Governorate, and the presence of statistically significant effects Among the averages of the students 'scores for the total score on the scale of Epistemological Beliefs according to the geographical location variable at the level of significance (0.05), and the results showed that there are statistically significant differences between the averages of students' degrees for the total degree of the measure of intellectual security according to the geographical location variable at the level of significance (0.05), and the results resulted It is possible to predict through the independent variables (interactive intelligence and Epistemological Beliefs)

with the dependent variable (intellectual security) in the study sample. The study recommended activating the school's role in raising awareness of the importance of developing interactive skills and the structural process of science and urging students to search for knowledge and investigate it for themselves to face extremist ideas, and integrate interactive intelligence skills in the curriculum directly and indirectly, and the study recommends researchers to use the current study tools that the researcher Building it.

Key words: interactive intelligence, Epistemological Beliefs, intellectual security.

الإهـــداء

إلى من شجعني للرقي والتطور وتحقيق الرؤية وطني الغالي

إلى معلمي الأول ومن أرشدني مثال التفاني والإخلاص وحب النجاح والدي رحمه الله الذي توفي قبل نهاية هذا العمل بأيام قليلة

إلى من قدمت سعادتي وراحتي على سعادتها والدتي الفاضلة

إلى من لم تبخل بمساعدتي يوماً ما زوجتي العزيزة

إلى من أمدوني بالنصح والإرشاد والتشجيع إخواني وأخواتي

إلى من أتشوق لرؤية مستقبلهم المشرق بإذن الله أبنائي وفلذة كبدي

إلى كل أساتذتي وكل من كان لنا سندا وعوناً بالجهد والدعاء وصادق المشاعر

أهديكم هذه الثمرة اليانعة التي ختمت بها مسيرتي الاكاديمية والعلمية في مرحلة الدكتوراه سائلاً الله تعالى لي ولكم التوفيق والسداد والإخلاص.

شكر وتقدير

بعد أن أمتن الله علي بتوفيقه وفضله بإتمام هذا العمل العلمي أتوجه بالشكر والثناء لله سبحانه وتعالى على ما يسر لي من أسباب التوفيق والنجاح ومن الواجب في نهاية هذا الإنتاج العلمي أن أتقدم بالشكر والجزيل بعد شكر الله إلى سعادة الدكتور طارق بن عبدالعالي السلمي أستاذ علم نفس التعلم المشارك بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى المشرف العلمي والذي منحني التوجيهات الرشيدة والدعم منذ بدأت فكرة هذه الرسالة العلمية وحتى خرجت بهذه الصورة الرصينة فعرفت منه الإخلاص وحب العلم والصبر فله الشكر والتقدير وخالص الدعاء كما أتقدم بالشكر لسعادة الدكتور ياسر حفني وسعادة الدكتور محمد الشريدة على آرائهم القيمة عند مناقشة وتحكيم خطة البحث.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى سعادة البروفسور بنيان باني الرشيدي أستاذ علم التربوي بقسم علم النفس بجامعة حائل وسعادة الدكتور محمد محمود عبدالوهاب أستاذ القياس والتقويم المشارك بقسم علم النفس بجامعة أم القرى على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإبداء آرائهما السديدة وملحوظاتهم القيمة التي لها جميل الأثر على هذه الرسالة العلمية.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لعينة الدراسة على ما وجدته لديهم من صبر والتزام أثناء تطبيق المقاييس وأقدم شكري لإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة ومدير مكتب التعليم بمحافظة الكامل وزملائي مدراء المدارس والهيئة التعليمية الذين استقبلوني بالحفاوة والتقدير وهي: ثانوية الحسين بن على، وثانوية الإمام البيهقي، وثانوية شعاع المعرفة وثانوية الملك عبدالعزيز، وثانوية الإمام النسائي بمكة المكرمة وثانوية الكامل وثانوية الخطاب بن محرز السلمي بمحافظة الكامل.

قائمة المحتويات

المستخلص باللغة العربية.....أ

المستخلص باللغة الانجليزية.....ج

الإهـداء.....هـ

شكر وتقدير.....و

قائمة المحتويات.....ز

قائمة الجداول.....ي

قائمة الاشكال.....م

قائمة الملاحق.....ن

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة.....١

المقدمة:.....٢

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:.....٥

أهداف الدراسة:.....٩

أهمية الدراسة:.....١١

مصطلحات الدراسة:.....١٣

حدود الدراسة:.....١٦

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....١٨

الإطار النظري:.....١٩

المبحث الأول: الذكاء التفاعلي Interactive Intelligence.....١٩

المبحث الثاني: المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs..... ٤١
المبحث الثالث: الأمن الفكري Intellecutual Security..... ٥٠
ثانياً: الدراسات السابقة:..... ٦٩
المحور الأول: الدراسات التي تناولت الذكاء التفاعلي..... ٦٩
التعليق على الدراسات التي تناولت الذكاء التفاعلي..... ٧٤
المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية:..... ٧٧
التعليق على الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية ٨٠
المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الأمن الفكري..... ٨٢
التعليق على الدراسات التي تناولت الأمن الفكري:..... ٨٧
التعقيب على الدراسات السابقة:..... ٨٩
الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة..... ٩١
منهج الدراسة:..... ٩٢
مجتمع الدراسة:..... ٩٣
عينة الدراسة:..... ٩٣
أدوات الدراسة:..... ٩٦
الأساليب الإحصائية:..... ١١٦
إجراءات الدراسة:..... ١١٧
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها..... ١١٩
عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:..... ١١٩
نتائج السؤال الأول..... ١٢٠
نتائج السؤال الثاني..... ١٢٤

نتائج السؤال الثالث ١٢٨
نتائج السؤال الرابع: ١٣٤
نتائج السؤال الخامس: ١٤٠
نتائج السؤال السادس: ١٤٨
نتائج السؤال السابع: ١٥٧
نتائج السؤال الثامن: ١٦٠
الفصل الخامس: ملخص الدراسة والتوصيات والمقترحات ١٦٥
ملخص الدراسة: ١٦٦
التوصيات: ١٧٣
المقترحات: ١٧٤
قائمة المراجع ١٧٥
المراجع والمصادر العربية: ١٧٦
المراجع الأجنبية: ١٩١
الملاحق ١٩٥

قائمة الجداول

الجدول (١) تكرارات حجم مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي ٩٣

الجدول (٢) التكرارات والنسبة المئوية لحجم العينة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي..... ٩٤

الجدول (٣) التكرارات والنسبة المئوية تبعاً لمتغير الصف الدراسي..... ٩٥

الجدول (٤) قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد التي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠) ١٠٠

الجدول (٥) الارتباطات البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية ١٠٢

الجدول (٦): قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء التفاعلي وأبعاده.....١٠٣

الجدول (٧) قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد التي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠) ١٠٧

الجدول (٨) الارتباطات البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية ١٠٩

الجدول (٩): معاملات الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية وأبعادها (ن=٥٠) ١٠٩

الجدول (١٠) قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد التي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس (ن =٥٠)١١٣

الجدول (١١) الارتباطات البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية.....١١٥

الجدول (١٢): معاملات الثبات لمقياس الأمن الفكري وأبعاده.....١١٦

الجدول (١٣) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.....١٢٠

الجدول (١٤) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء التفاعلي وأبعاده ١٢٢

الجدول (١٥) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المعتقدات المعرفية ١٢٤

الجدول (١٦) المعتقدات المعرفية الشائعة لدى عينة الدراسة (ن=٥٣٣) ١٢٦

الجدول (١٧) المعتقدات المعرفية الشائعة لدى مدينة مكة (ن = ٤١٥).....١٢٦

الجدول (١٨) المعتقدات المعرفية الشائعة لدى محافظة الكامل (ن= ١١٨).....١٢٧

الجدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة (ن=٥٣٣).....١٢٨

الجدول (٢٠) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأمن الفكري ١٢٩

الجدول (٢١) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأمن الفكري وأبعاده ١٣١

جدول (٢٢) معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري (ن = ٥٣٣)١٣٢

جدول(٢٣)معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين المعتقدات المعرفية والأمن الفكري(ن= ٥٣٣)١٣٣

الجدول (٢٤) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء التفاعلي.....١٣٤

الجدول (٢٥) نتائج تحليل التباين الثنائي تبعاً لمتغيري الصف الدراسي والموقع الجغرافي.....١٣٦

الجدول (٢٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للمعتقدات المعرفية.....١٤٠

الجدول (٢٧) نتائج تحليل التباين الثنائي تبعاً لمتغيري الصف الدراسي والموقع الجغرافي.....١٤٢

الجدول (٢٨) نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية.....١٤٧

الجدول (٢٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للأمن الفكري ١٤٨

الجدول (٣٠) نتائج تحليل التباين الثنائي تبعاً لمتغيري الصف الدراسي والموقع الجغرافي.....١٥٠

الجدول (٣١) نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية.....١٥٧

جدول (٣٢): نتائج اختبار الارتباط المتعدد بين متغيري الدراسة.....١٥٨

جدول (٣٣) مصفوفة الارتباط لمتغيري الدراسة.....١٥٨

جدول (٣٤) اختبار أثر الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية مجتمعة على الأمن الفكري (مكةالمكرمة) ١٥٩

جدول (٣٥): نتائج اختبار الارتباط المتعدد بين متغيري الدراسة.....١٦١

جدول (٣٦) مصفوفة الارتباط لمتغيري الدراسة.....١٦١

جدول (٣٧) اختبار أثر الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية مجتمعة على الأمن الفكري ١٦٢

قائمة الاشكال

شكل (١) هرم الحاجات لماسلو ٥٩

شكل (٢) يوضح النسبة المئوية لتوزيع عينة الدراسة.....٩٥

شكل (٣) يوضح النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة على الصفوف الدراسية.....٩٥

قائمة الملاحق

ملحق (١) إحصائية بمجتمع الدراسة.....١٩٦

ملحق (٢) قائمة بأسماء المحكمين.....١٩٨

ملحق (٣) خطاب تسهيل مهمة الباحث.....٢٠٠

ملحق (٤) خطاب الموافقة على تطبيق أدوات الدراسة ٢٠٢

ملحق (٥) الصورة الأولية لمقياس الذكاء التفاعلي.....٢٠٤

ملحق (٦) الصورة النهائية لمقياس الذكاء التفاعلي ٢١٠

ملحق (٧) مقياس المعتقدات المعرفية (الصورة الأولية).....٢١٥

ملحق (٨) مقياس المعتقدات المعرفية (الصورة النهائية) ٢١٩

ملحق (٩) مقياس الأمن الفكري (الصورة الأولية).....٢٢٤

ملحق (١٠) مقياس الأمن الفكري (الصورة النهائية) ٢٢٩

ملحق (١١) استشارة إحصائية من وحدة الاستشارات والتحليل الاحصائي بكلية التربية ٢٣٤

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

مقدمة:

الإنسان كائن اجتماعي يتفاعل مع بيئته بإيجابية يغير ويعدل فيها وتعكس هذه البيئة العديد من التغيرات على الإنسان تحت مبدأ التكيف وفي عصر أصبح فيه العالم قرية صغيرة وتجاوز الحدود الزمانية والمكانية والثقافية وفي وقت أتيحت فيه المعرفة بشتى أنواعها ومواجهة ثورة معرفية رقمية هائلة أصبح الطلاب أمام تحدي كبير جداً فكيف يتفاعل وماهي مصادر المعرفة وطرق اكتسابها وماهي مهددات الأمن على مستوى الفكر والتصورات الداخلية للطالب حول كثير من القضايا التي تلامس أمنه الفكري وتقف أمام نمو وازدهار رؤية الوطن الطموحة.

يتناول الباحث عدد من المتغيرات في الدراسة الحالية متمثلة في الذكاء التفاعلي الذي عرفه الباحث بأنه القدرة على التواصل الفعال والتأثير على الآخرين والتأثر بهم ومعرفة رغباتهم مما يكسب الأنسان خبرة وتغيير في سلوكه وأفكاره لتحقيق أهدافه والنجاح. والذكاء التفاعلي مفهوم حديث وشكل جديد من أشكال الذكاءات الحديثة يناسب هذا العصر التفاعلي الرقمي حيث فرق الباحث بين مصطلح الذكاء التفاعلي والاجتماعي لغوياً وعبر التاريخ السيكولوجي للنظريات والدراسات المفسرة للذكاء التفاعلي والذكاء الاجتماعي فقد فرقت معاجم اللغة العربية بين مفهوم الذكاء الاجتماعي والذكاء التفاعلي وجاء في معجم تهذيب اللغة "التفاعل والافتعال لا يكاد يكون إلا باشتراك الفاعلين فيه مثل التخاصم والاختصام" (مرعب، ٢٠٠١: ١٠٥)، وفي جمهرة اللغة "الاجتماعي مأخوذ من اجتمع وجمع وهو خلاف التفريق جمعت الشيء أجمعه جمعاً إذا ضممت بعضه إلى بعض واجتمع القوم اجتماعاً لفرح أو خصومه" (بعلبكي، ١٩٨٧: ٤٨٣)، وهذا ما يفرق بين مفهوم الذكاء التفاعلي الذي يؤكد على عملية الاشتراك والتأثير والتأثر بينما مفهوم الذكاء الاجتماعي الذي يشير إلى الاجتماع دون حالة من التأثير والذكاء الاجتماعي يتطلب التواجد

والمزامنة وهذا يخالف ما يحدث في الفضاء السيبراني من تفاعل بدون اجتماع الأفراد وبذلك يرى الباحث أن مفهوم الذكاء التفاعلي يشير بشكل واضح إلى حالة التأثير والتأثر بين الفرد والآخرين.

إن المشاركة والتفاعل المتبادل لدى الطلاب مع بعضهم أو مع معلميهم أو بشكل عام مع جميع عناصر البيئة التعليمية المادية والاجتماعية والافتراضية من حولهم هو مصدر ورافد للمعرفة يتشكل هذا وفق عامل التوازن الذي أشار له بياجيه من خلال التفاعل بين مصادر العالم الاجتماعي والعالم المادي والعامل الوراثي (النضج) فالطالب نشط أثناء تفاعله ويبحث عن المعلومة وينظمها بهدف الوصول إلى إجابات معينة بغية تحقيق حالة التوازن العقلي(الزغول، الهنداوي، ٢٠١٩). وهنا يبرز دور الذكاء التفاعلي والذي أطلق عليه جاردنر ذكاء العلاقات مع الآخرين في نجاح عملية التعلم والتعليم وسرعة اكتساب المعرفة (طه، ٢٠٠٦).

وترتبط عملية التفاعل بتشكل المعتقدات المعرفية لدى الطلاب وهذا ما تفسره وتوضحه النظرية المعرفية الاجتماعية فالمعتقدات المعرفية لدى الطالب تتشكل من خلال عملية التفاعل الاجتماعي والنمذجة وتتكون المعرفة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي التي تتيح للطالب فرصة للتعلم من خلال تفاعل الطالب مع المعلم أثناء الدرس أو مع زملائه عند ملاحظته لسلوكهم وتفوقهم وتقليدهم وبالتالي توفير فرص للتعلم نشطة تتمحور حول الطالب وتقوده نحو التعلم (البدراني،٢٠١٨).

وتعرف المعتقدات المعرفية بأنها "منظومه متكاملة تتكون من الأفكار والخبرات والتصورات والتي يكونها الافراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها (Wood & Kardash, 2002: 210)" اختلف العلماء في عدد عوامل المعتقدات المعرفية وثنائيتها وهل هي

مستقلة المكونات أو متصلة وكذلك علاقتها بالعمليات المعرفية بل أن بعض العلماء أوضح أن لمعتقدات المعرفية هي العلميات المعرفية بحد ذاتها.

وتؤثر المعتقدات المعرفية في عملية التعلم والتعليم بشكل مباشر وأن الأفراد ذوو التفكير المعقد يعتقدون بأن هنالك كماً هائلاً من المعرفة قابل للتطور ولم تكتشف بعد وأن هنالك القليل من المعرفة تتصف بالثبات والأفراد ذوو التفكير البسيط يعتقدون أن المعرفة فيها قدر كبير من الثبات، وأن هنالك معلومات قليلة قابلة للتغيير (Schommer & Walker,1995) ولهذا من المهم أن يكون لدى الطلاب جانب من الوعي بمعتقداتهم المعرفية للسير بهم نحو الإثراء المعرفي وأن يكونوا ناقدين للمعلومة وغير متلقين وسلبيين مما يحميهم من الأفكار المشبوهة والمتطرفة والمتصلبة والتي يتأثر بها مستوى الأمن الفكري حيث أن من يمتلك المعرفة هو المؤهل للقيادة والانسان لابد أن يكون مصدر للمعرفة وليس مستهلك لها (الخزاعي،٢٠١٦).

إن المعتقدات المعرفية تؤثر على المظاهر المختلفة للتعلم فالطلاب لديهم أفكار مختلفة حول مجتمعهم وثقافتهم وعاداتهم قد تبقى راسخة لا تتغير مهما تقدم الطالب في المرحلة العمرية لذلك تبقى المؤسسات التربوية مصدراً لتحرير فكر الطالب من المعتقدات المتصلبة والخاطئة وميدان لتعزيز الأمن الفكري حيث تعرفه خليوي بأنه " سلامة فكر الطالب من الأفكار الخاطئة والانحرافات الفكرية وشعوره بالانتماء والوطنية ويتمثل في القيم الإنسانية كتقبل الآخر وعدم الشعور بالتهديد والإقصاء (خليوي،٢٠١٨: ٣٠٨).

ويظهر دور المدرسة الثانوية كمصنع للقوى الشبابية ومحط اهتمام المختصين والعاملين في مجال علم النفس حيث تتشكل لدى طلبة المرحلة الثانوية الكثير من الافكار والتي من المهم ان تكون في سياق صحيح ومصدر واضح جلي عندما يتم الإعتناء من المسؤولين والمعلمين للتعليم

بطرق التعامل المرن البناء الذي يستثير ويستثمر أفكار الطلبة بطريقة الذكاء الاجتماعي التفاعلي، وليس كما هو معمول في بعض المدارس والتي (حمد، فخري، ٢٠١٧).

إننا نعيش اليوم في وقت يتطلب المزج بين الفكر والمعلومة والأسلوب والمهارات وكيف يمتلك الطالب مهارة التعامل مع المعلومة وتحليلها ونقدها وتقويمها وربطها بمحصوله المعرفي وما يملكه من قدرات تقوده إلى عالم الثراء الفكري وتشكيل حصانه ضد الأفكار المشبوهة وتوجيه الطالب نحو الإبداع في مختلف نواحي الحياة (السليمان، ٢٠١٧)

المتعلم هو محور العملية التعليمية ودوره نشط ويجب أن يتعامل مع مواقف التفاعل الاجتماعي واكتساب مهارات الذكاء التفاعلي وأساليب الحوار مع الآخر وتقبل الآراء المختلفة والتعامل معها بأفكار ناقدة منتجة للمعرفة غير متلقية ولا مستهلكة مما يحقق مستوى من الأمن الفكري يبعده عن التطرف حيث يرتبط التطرف والتعصب بالتصلب في الرأي والتقليد الأعمى ومن هنا جاءت فكرة إجراء الدراسة الحالية التي تتناول الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أنتجت لنا الثورة الرقمية الكثير من الأخطار متمثلة في وسائل التفاعل الاجتماعي وما تعكسه على تكون المعتقدات نحو المعرفة لدى الطلاب، وما يصاحب ذلك من تهديدات للأمن الفكري فالطالب في حالة تفاعل مستمر مع عالمه الواقعي والافتراضي وفي حالة من الحيرة أثناء مواجهته للكثير من التعددية الثقافية عبر الفضاء السيبراني والعالم الواقعي مما يشكل خطراً واضحاً يستدعي أن يقف أمامه الباحثين لفهمه وتفسيره وضبطه.

إن التعددية الثقافية لسكان مكة المكرمة وتفاعلهم مع ثقافات مختلفة جعل من ذلك مصدر خطر على السياق الثقافي والاجتماعي في مجتمعنا السعودي يتطلب فهمه وإدراكه لعدم تشكيل معتقدات وأفكار سلبيه وخاطئة لدى الطلاب وتبصير الطلاب بأساليب تتيح للطالب أثناء تفاعله مع هذه التعددية الثقافية التحليل والنقد ورفض كل ما من شأنه تشكيل معتقد معرفي سلبي وتفاعل هدام، ويبقى مجتمع القرية الأقل تداخلاً مع الآخر وصراعاً وتأثر بالحياة المدنية والاستقلال الذاتي ومحافظة على القيم الثقافية والاجتماعية من مجتمع المدينة وبالتالي تكون صور التفاعل أقل صراعاً وكل ذلك يتطلب من المتعلم والمعلم الوعي الذاتي بأهمية هذه الأفكار وتأثيرها على السلوك.

إن أفكار المتعلم وموقفه من طبيعة المعرفة وإجراءاتها ومن طبيعة التعلم كسلوك والوعي الذاتي بانعكاس هذه الأفكار على التعلم في سياقه الاجتماعي التفاعلي وما يواجهه المتعلم من ثورة هائلة في المعلومات عبر الفضاء الرقمي وكم معرفي هائل أظهر تحدي حقيقي يتطلب من المتعلم التعامل معه وتكوين خارطة لقدراته العقلية ومهاراته لمواجهة هذا التحدي بتفاعل ذكي يعتمد على العمل الحصيف وفهم الثقافات الأخرى والاتصال الفعال والمعلوماتية والحاسوبية (تيغزة،٢٠٠٥).

جاءت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) لتعبر عن طموحات الوطن وتعكس قدراته وإمكانياته البشرية من خلال محاور الرؤية الرئيسية: مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، وطن طموح. لذلك يستوجب على الباحثين توجيه أبحاثهم لتعزيز رؤيتنا الوطنية والاهتمام ببناء شخصية أبناء هذا الوطن وتعزيز جوانب إكساب الطالب مهارات ومعارف وسلوكيات حميدة ونافعة وتأهيل الطالب تفاعلياً وفكرياً لمواكبة هذه الرؤية الطموحة والكشف عن الخلل في نظامنا التربوي وسد الفجوة التي تمنعنا من مجاراة المستقبل ومحاربة الأفكار المشبوهة والسلوكيات الشاذة الدخيلة

والأفكار المتصلبة والمتشددة التي سببت لمجتمعنا كثير من الأزمات السابقة وتخطفت الشباب في كثير من المراحل من أحضان الوطن إلى بؤر الإرهاب والصراع.

أوصت العديد من الدراسات بأهمية دراسة الذكاء التفاعلي ودراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري بصورة منفردة وأهمية تحسين المعتقدات المعرفية لتحقيق الأمن الفكري حيث أشارت دراسة النملة (٢٠١٥) إلى أهمية المعتقدات المعرفية في تحقيق الأمن الفكري وتنمية التفكير وعدم الاعتماد على أسلوب الحصانة الفكرية والتلقين من الخارج في تحقيق الأمن الفكري للطلاب واوضحت توصيات دراسة علوان (٢٠١٤) بأن تعريض الطلاب إلى خبرات تفاعلية تعليمية ناجحة مع تقديم تغذية راجعة تعزيزية تزيد من المعتقدات المعرفية الإيجابية لديهم، وأوصت دراسة كتفي (٢٠١٥) بضرورة التعرف على مكونات ومظاهر الذكاء التفاعلي لدى الطالب لتنميته مهاراته الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بشكل آمن وهذا دور الأساتذة والمعلمين والمؤسسات التعليمية وأوصت دراسة كرمة وميرة (٢٠١٤) بضرورة بحث الطلبة عن المعارف من كافة حقول المعرفة وبعدة طرق متعددة وتدريبهم على المسئولية الاجتماعية من خلال تنمية مهارات الذكاء التفاعلي من خلال المنهج التعليمي.

وتستهدف الدراسة الحالية عينة المراهقة المتأخرة (طلاب المرحلة الثانوية) التي لها خصائصها الاجتماعية الانفعالية كما ذكر المفدى (١٤٢٧) والتي تختلف عن مرحلة الشباب ومرحلة الطفولة حيث تتأثر المراهقة المتأخرة بعمليات التفاعل الاجتماعي وتتصف مرحلة المراهقة لمتأخرة بالنزعة للتمرد على السلطة والرغبة في الاستقلالية وتكوين علاقة وثيقة مع جماعة الأقران وتتميز جماعة الأقران بشدة التماسك والضغط على أفرادها. وقد تكون جماعة الرفاق مرجعية فكرية خاطئة تقدم أفكار مشوهه وتعزز التمرد واتخاذ قدوات منحرفة ذات اتجاهات فكرية شاذة.

ومما سبق هناك حاجة ماسة لمعرفة أهمية الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لطلاب المرحلة الثانوية في منطقة مكة المكرمة نظراً لقلة الدراسات التي تناولت الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية والأمن الفكري في البيئة السعودية وبناءً على توصيات الدراسات السابقة في إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس هل للمعتقدات المعرفية والذكاء التفاعلي علاقة ذات دلالة إحصائية بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل، ومنه تتفرع التساؤلات التالية:

١. ما مستوى الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟
٢. ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟
٣. ما مستوى الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟
٤. هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري للطلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟
٥. هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والأمن الفكري للطلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟
٦. هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي –الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٧. هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي –الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٨. هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٩. هل يمكن التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة؟

١٠. هل يمكن التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الكامل؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. معرفة مستوى الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل.

٢. معرفة مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل.

٣. معرفة مستوى الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل.

٤. الكشف عن العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري للطلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل.

٥. الكشف عن العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين المعتقدات المعرفية والأمن الفكري للطلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل.

٦. الكشف عن تأثيرات الصف الدراسي (الأول ثانوي– الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٧. الكشف عن تأثيرات الصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي –الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٨. التعرف على تأثيرات الصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي –الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة –محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٩. التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة.

١٠. التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الكامل.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

١. قلة الدراسات العربية بصورة عامة و المحلية بصورة خاصة في حدود علم الباحث التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية المتمثلة في الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة.

٢. الفئة العمرية التي تناولتها الدراسة هي مرحلة المراهقة المتأخرة والتي يتعرض فيها الطالب إلى العديد من أحداث الحياة الضاغطة والصراعات المتنوعة التي توثر على اكتسابهم للمعرفة ومهارات الذكاء التفاعلي لديهم.

٣. تسهم الدراسة الحالية في تقديم أدبيات نظرية في كيفية ترابط الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية والأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية

٤. تظهر أهمية الدراسة الحالية في دراسة الذكاء التفاعلي وتأثيره في المعتقدات المعرفية والأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية

٥. توضح هذه الدراسة أهمية متغير الذكاء التفاعلي والذي يتأثر بالكثير من جوانب حياة الفرد على مستوى التفاعل المادي والاجتماعي والافتراضي ودراسته تمثل قضية مهمة لإحداث التغيير في سلوك الأفراد وتنمية هذه القدرة في المستقبل لكي يحقق الأفراد مستوى من الأمن الفكري.

٦. تتناول هذه الدراسة متغيرات معرفية لها تأثير على مستوى الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية في هذا العصر المحمل بالصراعات الثقافية والتوترات المتلاحقة على أبنائنا على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

٧. تتناول الدراسة الحالية بناء تصور نظري مقترح يتوافق مع رؤية (٢٠٣٠) في تأصيل العلاقة بين العملية التعليمية والأمن الفكري وبناء مجتمع حيوي.

ب- الأهمية التطبيقية

١. قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحديد الاحتياجات التدريبية والمعرفية للفئة التي استهدفتها عينة الدراسة.
٢. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في توجيه نظر العاملين في ميدان التعليم إلى ضرورة التكامل في عملية إثراء البيئات التعليمية وعلاج القصور إن وجد لدى الطلاب في مهارات الذكاء التفاعلي ومعتقدات المعرفية لتحقيق الأمن الفكري.
٣. قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تقديم برامج تدريبية تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٤. من الممكن أن تساعد الدراسة الحالي في تضمين أنشطة في المقررات الدراسية قائمة على مهارات الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية الإيجابية في تحقيق الأمن الفكري.
٥. من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في إصلاح العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية تعزيز دور التفاعل الاجتماعي في العلمية التعليمية وتنمية النواحي الفكرية وبناء شخصية وطنية للطالب.
٦. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية المعلمين في معرفة أهمية العلاقة بين الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية والأمن افكري من أجل توفير بيئات تعليمية محفزة للمتعلمين.

مصطلحات الدراسة:

١- **الذكاء التفاعلي:** القدرة على التواصل الفعال والتأثير على الآخرين والتأثر بهم ومعرفة رغباتهم مما يكسب الأنسان خبرة وتغيير في سلوكه وأفكاره لتحقيق أهدافه والنجاح.

ويعرف الذكاء التفاعلي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس الذكاء التفاعلي من إعداد الباحث.

تعريف أبعاد الذكاء التفاعلي:

١- الكفاءة الاجتماعية: هي مجموعة المهارات التي تعزز التوافق الاجتماعي للفرد مع الآخرين وتجعله يحظى بقبولهم ليحقق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية ليشبع حاجاته النفسية والاجتماعية.

٢- الادراك الاجتماعي: هو ما يتضمن تصوراتنا عن خصائص الأشخاص الذين نتفاعل معهم وعن أسباب سلوكهم.

٣- الكفاءة الذاتية: هي اعتقاد الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين والحصول على فوائد إيجابية من خلال خبراته الاجتماعية.

٤- التفاعل مع العالم الواقعي: هو العملية التي يؤثر فيها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر وردود الأفعال.

٥- التفاعل مع العالم الافتراضي: هو تفاعل المستخدم عبر التقنية والانترنت مع الآخرين ومشاركتهم والتواصل وإقامة علاقات افتراضية وتبادل الأفكار والمشاعر والاهتمامات المختلفة.

٢- **المعتقدات المعرفية:** بأنه "منظومه متكاملة تتكون من الأفكار والخبرات والتصورات والتي يكونها الافراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها" (Wood & Kardash,2002: 261).

وتعرف المعتقدات المعرفية إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث.

تعريف أبعاد المعتقدات المعرفية:

١. **المعرفة البسيطة:** تشير إلى اعتقاد بأن المعرفة بسيطة منتظمة كقطع أو أجزاء صغيرة منفصلة عن بعضها البعض إلى اعتقاده بأن المعرفة معقدة ومركبة وترتبط فيما بينها بدرجات عالية.

٢. **المعرفة المؤكدة:** وهي هل المعرفة ثابتة يقينية أو غير ثابته وغير يقينية وقابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت.

٣. **القدرة الفطرية:** تشير إلى اعتقاد الفرد بأن القدرة على التعلم أولية فطرية موروثة وثابته منذ الميلاد إلى اعتقاده بأن القدرة على التعلم مكتسبة ومتطورة.

٤. **السلطة الكلية** تشير إلى اعتقاد الفرد الخارجي بأن السلطة مصدر للمعرفة إلى اعتقاد الفرد الداخلي بأن الخبرة الشخصية هي مصدر المعرفة.

٥. **التعلم السريع:** تشير إلى اعتقاد الفرد بأن التعلم يحدث بسرعة أو أنه لا يحدث مطلقاً إلى اعتقاد بأن التعلم يحدث بصورة تدريجية خلال فترة زمنية معينة.

٣- **الأمن الفكري:** هو حالة واعية بضرورة الانتماء للوطن وحماية مقدراته والحفاظ على منظومة القيم والمعتقدات الاجتماعية لدى الفرد من الأفكار الخاطئة وتقييم الافتراضات حول المسائل الفكرية بأسلوب ناقد مبني على الدليل والبرهان.

ويعرف الأمن الفكري إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس الأمن الفكري من إعداد الباحث.

تعريف أبعاد الأمن الفكري:

١- **البعد الفكري للأمن الفكري:** هو نتاج عملياتنا العقلية في التعامل الأحداث التي نعايشها في ضوء تصوراتنا الشخصية وقيمنا الاجتماعية والثقافية. للأمن الفكري وتمثله العبارات.

٢- **البعد الانفعالي للأمن الفكري:** يشمل هذا البعد تأثير الاتجاهات والقيم والميول التي نشعر بها على سلوكنا المتعلق بالأمن الفكري.

٣- **بعد المواطنة للأمن الفكري:** هي السلوك اليومي الملاحظ على تصرفات الافراد تجاه الوطن الذي يعيشون فيه وينتمون له.

٤- **البعد السيبراني للأمن الفكري:** تأثير ما يدور في فضاء الانترنت والتقنية على مفهوم الأمن الفكري للأمن الفكري.

٥- **البعد الديني للأمن الفكري:** هي الرقابة الذاتية النابعة من الامتثال لأمر الله عز وجل والالتزام بالدليل الشرعي في العبادات والمعاملات للأمن الفكري.

٦- **البعد الثقافي للأمن الفكري:** البعد الثقافي هو المعارف التي انتقلت من جيل إلى جيل واجتمع عليها الأفراد واتفقوا عليها.

حدود الدراسة:

أولاً / الحدود الموضوعية:

حددت الدراسة في المتغيرات التالية: الذكاء التفاعلي، المعتقدات المعرفية، بالأمن الفكري، المتغيرات الديموغرافية (الموقع الجغرافي محافظة الكامل كمجتمع قروي له خصائص اجتماعية وسكانية ومدينة مكة المكرمة الذي له خصائص اجتماعية وتركيبة سكانية مختلفة، والصف الدراسي في المرحلة الثانوية)

ثانياً / الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وفي محافظة الكامل

ثالثاً / الحدود الزمانية:

تم تطبق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١هـ

رابعا: الحدود البشرية

طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل

خامسا: الحدود الأدائية:

تتحدد الدراسة الحالية بالأدوات التالية:

١. مقياس الذكاء التفاعلي من إعداد الباحث

٢. مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث.

٣. مقياس الأمن الفكري من إعداد الباحث

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

-المبحث الأول: الذكاء التفاعلي

-المبحث الثالث: المعتقدات المعرفية

-المبحث الرابع: الأمن الفكري

ثانياً: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

الإطار النظري:

سوف يستعرض الباحث في هذا الفصل أهم المحاور ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة

المبحث الأول: الذكاء التفاعلي Interactive Intelligence

الذكاء Intelligence

يعد مفهوم الذكاء من القضايا الجدلية في علم النفس حيث تعددت تعريفات الذكاء بتعدد التوجهات النظرية لعلماء الذكاء وفي فهمهم للذكاء والتعرف على ماهيته وحقيقته وهل هو مكون واحد متماسك أو مكونات فرعية ومنهم من يقول إنه متعدد الوجوه والاشكال (عدس،١٩٩٧). وجاء في معجم اللغة العربية الذكاء بمعنى الفطنة (المرسي، ١٤٢١: ١٣٢)

عرف بينية الذكاء بأنه "القدرة على اتخاذ اتجاه ذهني محدد والاستمرار فيه والقدرة على الملائمة والنقد الذاتي" ويعرفه ابنجهاوس Ebbinghaus بأنه "نشاط فعال يعمل على التكامل وفهم العناصر المختلفة في شكل موحد له معنى". ويعرفه شترن Shtirn بأنه "القدرة العامة للفرد على ملائمة تفكيره وشعوره بالمواقف الجديدة وظروف الحياة" ويعرفه بورنج Boring بأنه "ما تقيسه اختبارات الذكاء" ويعرفه جاردنر Gardner بأنه بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقلة نسبياً عن بعضها البعض كل نوع منها تختص به منطقة معينة من الدماغ (الزغول والهنداوي، ٢٠١٩: ٣١٥).

النظريات الكلاسيكية المفسرة للذكاء:

بدأت جهود دراسة الذكاء وقياسه على يد السير فرانسيس جالتون "Galton" في نهاية القرن التاسع عشر حيث بدأت جهود جالتون لتطوير اختبار للقدرة العقلية يقوم على المهارات الحركة والادراكية وجاءت بعد ذلك في بدايات القرن العشرين جهود العالم الفرنسي ألفرد بينية

وسيمون Alfred Binet & Simon بإيعاز من وزارة المعارف الفرنسية بهدف تحديد قدرات الطلاب العقلية وصمم بينية وسيمون اختبار يقوم على قدرات عقلية كالتذكر والانتباه والاستيعاب والابتكار وانتقلت محاولات بينية إلى أمريكا وتم تعديلها بما يناسب البيئة الامريكية (الزغول والهنداوي، ٢٠١٩). ونشر صورته الأولى لمقياس الذكاء مع مساعده سيمون عام (١٩٠٥) والصورة الثانية عام (١٩٠٨) وحدد بينية من خلال اختباره للذكاء مجموعة من المهام مرتبطة بالعمر الزمني (طه،٢٠٠٦).

وجاءت **نظرية العاملين two-factor theory** على يد مؤسسها تشارلز إدوارد سيبرمان (Edward Spearman) في بداية القرن العشرين كرفض للتوجه الأحادي للذكاء عند بينية وحصره في قدرة واحدة وابتكر سيبرمان أسلوب إحصائي واستخدم التحليل العاملي وتوصل لطبيعة مكونات الذكاء بطريقة إحصائية حيث أن هنالك عامل عام يفسره وجود ارتباط على أساس منطقي وإحصائي بين العمليات العقلية المختلفة وسماه بالعامل العام (General Factor) وعامل خاص (Specific Factor) يرتبط به حيث يشكل العامل العام القدرة العامة الأساسية، أما العامل الخاص يمثل جانب أو فرع من مظاهر النشاط العقلي (السليمان، ٢٠١٧). ظهر أسلوب عاملي آخر على يد العالم تومسون من خلال **نظرية العوامل المتعددة (Multiple factor theory)** اعتبر تومسون أن التحليل العاملي أسلوب صادق لفهم القدرات العقلية ألا انه يعبر عن فهم النشاط العقلي احصائياً ولا يعبر عن واقع نفسي واعتبر أن هنالك مجموعة من الروابط تشكل مهارات تمثل العامل العام تتداخل مع بعضها دون أن يرفض مبدأ العامل العام ووافق ثورندايك (Thorndike) الذي قدم تفسيراً ونظرية للذكاء من خلال الوصلات العصبية في المخ حيث اعتبر ثورندايك أن الذكاء يعتمد على وجود قدر كبير من الوصلات وبالتالي الأشخاص الأكثر ذكاء لديهم عدد أكبر من الوصلات في المخ وصمم ثورندايك اختباره وميز بين ثلاثة أنواع من **الذكاء وهي الذكاء**

المجرد والميكانيكي والاجتماعي ومثل كلٌ من تومسون وثورندايك توجه مضاد ومخالف لسيبرمان في تاثير عامل عام واحد فقط بل هنالك عوامل عامة توثر في الذكاء (طه،٢٠٠٦).

نظرية العوامل الطائفية كان للعالم ثرستون (Thurston) اقترح أسلوبه في التحليل العاملي والتدوير المتعامد للمحاور فلم يتوصل للعامل العام وانما استخرج مجموعة من العوامل الطائفية حيث قام بدراسة عام ١٩٤١استخدم فيها ٦٠ اختباراً وطبق على ٧١٠ أطفال وتوصل إلى عوامل طائفية وهي: العامل الادراكي، العامل العددي، طلاقة الكلمات، العامل المكاني، العامل الطائفي، التذكر، الاستدلال (أبوحطب، ٢٠١١).

جاء مفهوم النظريات الهرمية في القدرات العقلية في الاتجاه الكلاسيكي لدراسات الذكاء على أساس تصنيف القدرات العقلية بحيث تتدرج كل عملية عقلية ضمن مستويات متدرجة وفقا لما يتطلبه نوع النشاط العقلي فتكون على شكل هرمي "تراتبي" (السليمان، ٢٠١٧). وأشهرها نموذج سيريل بيرت "Syril Burt" حيث حدد بيرت عام (١٩٤٩) خمسة مستويات للقدرات العقلية تبدأ بالذكاء العام والذي يمثل قمة الترتيب ثانياً مستوى العلاقات يشمل الفهم والاستخدام، ثالثاً مستوى الارتباطات ويشمل عوامل الذاكرة والعادات التي تم اكتسابها، رابعاً مستوى المدركات وهي العمليات التي تتعلق بالادراك والحركات التآزرية، وأخيراً مستوى الإحساس الحركي وهو أقل مستوى حيث يمثل قاعدة الترتيب (أبو حطب، ٢٠١١).

النموذج الهرمي عند فرنون "Vernon" قدم فرنون نموذجاً هرمياً يأتي في قمته العامل العام (G) في ويتقاسم المستوى الثاني عاملان أساسيان هما عامل القدرات اللفظية والقدرات المكانية الميكانيكية ويأتي في المستوى الثالث مجموعة من العوامل الجمعية الصغرى تمثل تجميعات تحت

كل من العاملان الأساسيين القدرات اللفظية والقدرات المكانية الميكانيكية والمستوى الرابع الذي يمثل قاعدة النموذج هي العوامل الخاصة (طه، ٢٠٠٦).

نظرية الذكاء السائل والمتبلور Fluid and crystallized intelligence قدم كاتل 'Cattell' ١٩٧١ نظريته في الذكاء حيث حدد الذكاء العام في قمة الترتيب يليه نوعين من القدرات هما الذكاء السائل الذي يتمثل في القدرات الغير لفظية وهذه النوع من الذكاء متحرر من العوامل الثقافية ولا يرتبط بالتعليم الرسمي والذكاء الصلب أو المتبلور فهو يشير إلى القدرات اللفظية والعددية ويتأثر بالبيئة والعوامل المدرسية والثقافية ووضع حلاً وسطاً للجدل القائم حول ما هو أكثر تأثيراً في الذكاء العوامل البيئية أم العوامل الوراثية؟ (الزغول والهنداوي ،٢٠١٩).

نموذج كارول Carroll أواخر التسعينات ضم نموذج كارول ثلاث مستويات من طبقات الذكاء على شكل هرم مقلوب رأسه للأسفل المستوى الأول أعلى الهرم يضم القدرات المتخصصة والضيقة والمستوى الثاني يضم قدرات أوسع نطاقاً مثل الذكاء السائل والذكاء المتبلور والمستوى الثالث والذي يمثل رأس الهرم المقلوب يمثل الذكاء العام (طه،٢٠٠٦).

في الاتجاه الآخر من النظريات التصنيفية الهرمية العاملية في الذكاء تبرز نظرية المصفوفة ومن أشهر هذه النماذج نموذج جيلفورد Guilford "بنية العقل" توصل جيلفورد في نظريته بنية العقل المكعب الشكل ثلاثي الابعاد وعن طريق التحليل العاملي إلى مايزيد عن ١٥٠ قدرة عقلية موزعة على ثلاثة أبعاد هي بعد المحتوى وبعد العمليات وبعد النواتج (الزيات، ٢٠٠٦).

الاتجاهات الحديثة في دراسات الذكاء:

سعت النظريات المعرفية المفسرة للذكاء للإجابة على سؤال كيف نفهم الذكاء من خلال التفسير الوظيفي وبرز اتجاه **معالجة المعلومات** من خلال مساهمة مجالات علوم الكمبيوتر

والذكاء الصناعي ودراسات علم اللغة وتطور النظرة إلى عقل الانسان بأنه نظام معالجة رمزي وأن النظام الرئيس هو الذاكرة التي تقوم بترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها ومعالجتها (قطامي، ٢٠١٣).

نظرية الذكاءات المتعددة "Multiple Intelligences Theroy" للعالم الأمريكي هوارد جاردنر (Howard Gardner) أحد النظريات المهمة في النظريات المعرفية المفسرة للذكاء واعترف جاردنر بالقدرة العامة (الذكاء) ألا أنه انتقد الاعتماد الكلي على نتائج اختبارات الذكاء وعلى قدرتها في التصنيف حيث إن الاعتماد على درجة كلية للذكاء يحد من قدرات الفرد وهنالك قدرات حقيقية متعددة ونادى جاردنر لاستخدام هذه القدرات المتعددة في شتى المجالات التعليمية والحياتية وحددها في ثمانية ذكاءات هي:

١- الذكاء المنطقي: وهو ما يطلق عليه التفكير العلمي القائم على الأرقام والرموز في المجالات العلمية وتعتمد عليه اختبارات الذكاء التقليدية.

٢- الذكاء اللغوي: وما يتعلق بالقدرة على استخدام اللغة والتراكيب اللغوية وتكوين الجمل وتعلم اللغات وتتشبع اختبارات الذكاء التقليدية بهذا النوع من الذكاء.

٣- الذكاء المكاني: ويتمثل في قدرة الفرد على معرفة الاحجام والابعاد ومعرفة أنماط الأشكال والتدوير الذهني للتمثيلات المعرفية واستخدام الخرائط.

٤- الذكاء الحركي الجسدي: ويقصد بهذا النوع القدرة على التآزر الحركي العصبي ومهارة استخدام الحركات الدقيقة عند أصحاب الحرف والجراحين والنحاتين والمهارات الكبيرة عند لاعبي القوى والرياضين ومعرفة الحركات والايماءات (جاردنر، ٢٠١١).

٥- الذكاء الموسيقي أو الايقاعي: وهو مايظهر في القدرة على الأداء الايقاعي وتأليف النغمات وطبقات الصوت والانشاد.

٦- الذكاء بين الافراد: هو قدرة الفرد على فهم النوايا والدوافع ورغبات الأفراد للعمل بفعالية مع الآخرين ويظهر في وقت مبكر ويظهر هذا الذكاء عند القادة والسياسيين والمعالجين النفسيين والاحصائيين الاجتماعيين والتربويين وموظفي العلاقات العامة والتسويق والدعاية والاعلان.

٧- الذكاء داخل الشخص: هو قدرة الفرد على فهم ذاته ومعرفة ميوله ورغباته وقدراته ومخاوفه وإدراك مشاعره الداخلية

وأطلق جاردنر الذكاءات الشخصية على كلا النوعين (الذكاء بين الأفراد والذكاء داخل الشخص) وتطور الحديث كثيراً عن الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي لدى العلماء ومنهم جولمان الذي أصدر نظرية الذكاء الوجداني القائم على هذين النوعين من الذكاء نظراً لأهمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي فقد حظيا بإهتمام بالغ في كثير من الدراسات.

٨- ذكاء التعرف على الطبيعة: وهو من أحدث أنواع الذكاء لدى جاردنر مقارنة بالأنواع الأخرى من الذكاء ويتعلق بمدى معرفة الفرد بعناصر الطبيعة والاجناس المتعددة والنباتات والحيوانات والكائنات الحية وبيئاتها الطبيعية ومثال جاردنر المشهور لهذا النوع من الذكاء العالم داروين صاحب النظرية التطورية (حسين،٢٠٠٣).

نظرية ستيرنبرغ Sternberg theory

بدأ ستيرنبرغ بطرح مفاهيم نظريته في وقت مبكر منذ كان طالباً في مرحلة الدكتوراه عام ١٩٧٧ حيث يرى ستيرنبرغ أن الذكاء بنية تتألف من ثلاثة أبعاد وأطلق عليها النظرية الثلاثية للذكاء 'Triarchic theory of intelligence' وهي بعد المكونات والبعد السياقي وبعد الخبرات وتوسع سيترنبرغ في نظريته حتى توصل إلى ثلاثة أنواع من الذكاء وهي الذكاء التحليلي وهو ما تقيسه الاختبارات التقليدية والذكاء التركيبي الإبداعي وهو ما يتعلق بالإبداع في الفن والتجارة والتمثيل وحل المشكلات والنوع الثالث هو الذكاء العلمي وهو القدرة على التطبيق واستخدام الأفكار وتنفيذها عملياً وأطلق على نظريته "الذكاء الناجح" 'Successful Intelligence' مبررا أيجاد هذه الأنواع من الذكاء إلى أن النجاح هو ما يحققه الفرد في حياته وعلى المستوى الشخصي من خلال السياقات الثقافية والاجتماعية المحيطة به والقدرة على التكيف بعكس مقاييس الذكاء التقليدية التي صممت أصلاً لهدف التعرف على المتأخرين دراسياً (Sternberg,2003)

الذكاء التفاعلي Interactive Intelligence

جاء في أدبيات علم النفس عدة مصطلحات لمفهوم الذكاء التفاعلي الاجتماعي كذكاء العلاقات الشخصية interpersonal intelligence (جاردنر،٢٠١١) والذكاء بين الأفراد interpersonal intelligence (السليمان، ٢٠١٧) والذكاء البينشخصي interpersonal intelligence (المامي،٢٠١٨) والذكاء الاجتماعي social intelligence (أبو حطب، ٢٠١١) كمصطلحات مرادفة للذكاء التفاعلي الاجتماعي وهنالك من اعتبر الذكاء التفاعلي جزء من الذكاء الاجتماعي social intelligence وسوف يستخدم الباحث في هذه الدراسة مصطلح الذكاء التفاعلي Interactive intelligence لأن التفاعل هو الميزة في السلوك البشري الذكي فالتفاعل

الاجتماعي Interaction social هو حالة من التأثر والتأثير المتبادل والتي تظهر في السلوك الذكي لدى الانسان وينتج عن هذا التفاعل خبرة تساهم في تشكيل الأبنية العقلية لدى الفرد مما يمكنه من حل المشاكل المستقبلية في المواقف المشابهة بسهولة ولعل ما ذكره بياجيه Piaget صاحب نظرية النمو المعرفي من أن الذكاء هو ما يحققه الانسان من تفاعل مع بيئته حيث أن الانسان والبيئة في حالة من التفاعل المستمر وأن الذكاء هو القدرة على التكيف (العتوم،٢٠١٥).

تعريف الذكاء التفاعلي:

عرف بوزان (3 :2007) الذكاء التفاعلي الاجتماعي "بأنه قدرة الفرد على التعايش مع الآخرين والارتباط بهم".

قارن أبو حطب بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وفق نموذجه الرباعي للعمليات المعرفية حيث عرف الذكاء الاجتماعي (التفاعلي) "بأنه قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها وهي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين كالمعلومون والأطباء والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون ورجال السياسة والدعاية والإعلان وغيرهم الذكاء الشخصي الذي يتعلق بالجانب الوجداني للفرد ومعرفته لذاته (أبوحطب، ٢٠١١)

وكان أول تعريف للذكاء التفاعلي في صورته التقليدية لدى ثورندايك "Thorndike" "بأنه القدرة على التواصل مع الآخرين والتفاعل الاجتماعي وتشكيل العلاقات والصداقات" (الزغول، ٢٠١٢: ٧٤).

وعرفه المفتي (٢٠٠٤) بأنه "قدرة الفرد على اكتشاف الحالة النفسية والمزاجية للآخرين وبالتالي الاستجابة لهم بطريقة مناسبة"،وعرفه واورا (2009) بأنه مجموعة من المهارات التي تميز الشخص الذي لديه القدرة على التواصل الاجتماعي الفعال مع الآخرين (أبو يونس، ٢٠١٣).

كما عرفه جاردنر Gardner "أنه ذكاء يتطلع لخارج الفرد نحو الآخرين وهو معرفة سلوك الآخرين ومشاعرهم ودوافعهم" (جاردنر،٢٠١٢: ٣٨٥).

وعرفت السليمان الذكاء بين الأشخاص (التفاعلي) في نظرية الذكاءات المتعددة "بأنه قدرة الفرد على فهم النوايا والدوافع ورغبات الأفراد للعمل بفعالية مع الآخرين" (السليمان،٢٠١٧: ٢٩٤).

وعرف الزغول و الهندواي الذكاء التفاعلي بأنه القدرة على فهم الآخرين والاستجابة بشكل لائق ولبق مع الافراد من ذوي الأمزجة والدوافع المختلفة والقدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات إضافة إلى القدرة على التعرف على رغبات الآخرين (الزغول، الهنداوي، ٢٠١٩: ٣٢٥).

ويستنتج الباحث أن العلاقات الاجتماعية وما تحدثه من تفاعل عميق على المستوى الوجداني والسلوكي والمعرفي تنتج لنا خبرة وتعلم جديد وسلوك ذكي يختلف عن الذكاء الشخصي للفرد وادراكه لذاته فالذكاء التفاعلي قدرة معرفية متداخلة مع قدرات أخرى تنتج لنا تعلم جديد يشبه التفاعل الكيميائي بين العناصر. حيث أن التفاعل الكيميائي هو تحول عنصرين أو أكثر لإنتاج مادة أو مواد جديدة مبتكرة تفيد الإنسانية ويتحكم في نواتج التفاعل كمية المواد المتفاعلة(تشانغ، ٢٠١٤)، فالتفاعل الاجتماعي العميق ينتقل من مجرد العمليات الاجتماعية إلى مستوى أعمق هو العلاقات الاجتماعية.

ويعرف الباحث الذكاء التفاعلي بأنه القدرة على التواصل الفعال والتأثير على الآخرين والتأثر بهم ومعرفة رغباتهم مما يكسب الأنسان خبرة وتغيير في سلوكه وأفكاره لتحقيق أهدافه والنجاح. ويفصل الباحث خصائص التعريف الذي أورده في التالي:

١. القدرة على التواصل الفعال

٢. الأستمرارية في التأثير والتأثر

٣. معرفة رغبات الآخرين

٤. اكتساب الخبرة

٥. تغيير في السلوك والأفكار

٦. تحقيق الأهداف والنجاح

وأيدت دراسة قام بها كوبي وآخرون Kobe et al (2001) فكرة استقلال الذكاء التفاعلي عن الذكاء الذاتي (الشخصي) وقسمت الدراسة الذكاء الاجتماعي إلى

١. الذكاء الذاتي (الشخصي)

٢. الذكاء التفاعلي

١. **الذكاء الذاتي:** وهو القدرة على معرفة الفرد لنفسه من خلال أفكاره وانفعالاته ويتطلب هذا النوع تقدير الذات والاهتمام من قبل الآخرين وبهم وهذا النوع من الذكاء موجه نحو الداخل.

٢. **الذكاء التفاعلي:** وهو القدرة على معرفة الآخرين والاندماج معهم ويتطلب الانتباه الدقيق لردود أفعال الآخرين والفروق بينهم

ويؤيد جاردنر فصل الذكاءالتفاعلي أو ما أسماه بالذكاء بين الأشخاص عن الذكاء الشخصي (الذكاء الذاتي) لأن الأول موجه نحو الخارج بينما الذكاء الشخصي موجه نحو الداخل (جاردنر،٢٠١١).

ويتمركز كلا النوعين في الفصين الجبهيين المسؤولان عن السلوك الاجتماعي والكلام والتواصل والتخطيط والوظائف العقلية العليا حيث أن المصاب بمرض pick وهو نوع من الخرف يصيب الفص الجبهي ينتج عنه اضطراب واضح في التفاعل والتواصل الاجتماعي (عبدالرؤوف وعيسى، ٢٠١٨).

إنه من الصعب الفصل بين مناطق المخ المسئولة عن الذكاء الذاتي والذكاء التفاعلي والذي يتمركزان في الفصين الجبهيين وهما المسؤولان عن السلوك والتفاعل الاجتماعي والسلوك الأخلاقي والكلام ومهارة الكتابة والعمليات العقلية ا لعليا (كحلة، ١٤٣٣).

ومن جانب آخر مفهوم الذكاء الذاتي هو مفهوم الذكاء الشخصي لدى كل من جاردنر في نظرية الذكاءات المتعددة ونموذج فؤاد أبو حطب الرباعي للعمليات المعرفية وحدداً أبو حطب (٢٠١١) ثلاثة أنواع من الذكاء هي الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني على متصل واحد ويقع بينهما الذكاء التفاعلي الاجتماعي باعتبار أن سمات الشخصية تنتمي للذكاء الوجداني الذي يشمل الذكاء الشخصي هذا يؤكد أن هناك اختلاف بين الباحثين حيث أن أبوحطب يشير بأنهم على متصل واحد وهناك تكامل بينهم وتداخل ولكن لكل ذكاء مميزات معينة ولكن يكملون بعضهم البعض.

ويرى الباحث أن هذا سبب مقنع لفصل الذكاء الشخصي أو الذاتي عن الذكاء التفاعلي، وفي التراث النفسي هنالك وجهات نظر مختلفة يمثلها كل من فرويد ووليم جيمس حول أدراك الشخص لذاته (الذات الشخصية) و (الذات الاجتماعية) التي تمثل أساس الذكاء الشخصي (الذاتي) والذكاء التفاعلي لدى وليم جيمس وأريكسون. تحدث عن فرويد في مكونات الشخصية (الهو والأنا والأنا الأعلى) وهذا المفهوم يتموضع داخل الفرد ويمثل الذكاء الشخصي أو الذاتي والذي يخضع لعوامل بيولوجية وغرائزية بينما يمثل الذكاء التفاعلي جانب آخر في التراث النفسي يمثل وجهة نظر وليم جيمس وما تحدث عنه أريك أريكسون في نظرية النمو الاجتماعي النفسي في دور الفرد في عالمه الاجتماعي وأهمية الدور الاجتماعي في تشكيل قدرات الفرد وفهمه لذاته من خلال ما أسماه وليم جمس الذات الاجتماعية (جاردنر،٢٠١٢)

إن هذه الفروق التاريخية في مفهوم الشخصية قادت الباحث إلى الفصل بين الذكاء الذاتي الشخصي والذكاء التفاعلي الاجتماعي وهو الصورة الحديثة كما استنتجه الباحث للذكاء الاجتماعي حيث أن معرفة الشخص لذاته ومعرفته للآخرين وطريقة التعامل معهم لا تكفي لإحداث السلوك الذكي فالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ينقسم إلى قسمين يختلفان في الدرجة هما العمليات الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية (زهران،٢٠٠٣).

النظريات التي تناولت الذكاء التفاعلي:

تعد جهود العالم إدوارد ثورندايك Thorndike عام (١٩٢٥) بداية الجهود العلمية التي طرحت مفهوم الذكاء الاجتماعي بشكل صريح حيث رفض فكرة العامل الواحد في القدرات العقلية وأكد على تنوع مفهوم القدرات العقلية إلى ثلاثة أنواع الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي توقف بعد ذلك الاهتمام بطرح مفهوم الذكاء الاجتماعي حتى ظهرت نظرية بنية العقل

لجيلفورد Guliiford والتي أكملت ما بدأه الاتجاه العاملي السيكومتري في تفسير الذكاء بأن الذكاء يتكون من عوامل حسب نتائج التحليل العاملي لاختبارات الذكاء ومن خلال ما يعرف باسم مكعب جيلفورد في صورته الأحدث بأن العوامل المتعددة للقدرات العقلية تصل إلى ١٥٠ قدرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: العمليات Operation و النواتج Products المحتويات Contents (أبوحطب،٢٠١١).

وأوضح جيلفورد في نظرية بنية العقل بأن هنالك خمسة أنماط للعمليات وستة أنماط للنواتج وخمسة أنماط للمحتوى تتضمن المحتوى السلوكيbehavioral وهو نوع من المعلومات التي تتعلق بسلوك الآخرين وحالاتهم العقلية كما تظهر في حركاتهم التعبيرية. والقدرات التي تتضمن معلومات سلوكية تمثل الذكاء الاجتماعي. حيث تمثل كل خلية في مكعب جيلفورد قدرة عقلية تمثل ثلاثة أبعاد هي العلمليات، والنواتج، والمحتوى ويظهر اهتمام العالم جيلفورد بالذكاء الاجتماعي وأهمية في تشكيل القدرات العقلية من خلال بعد المحتوى السلوكي (Guilford,1954).

لم تكن النظريات العاملية هي الوحيدة التي تناولت مفهوم الذكاء التفاعلي بل تم تناوله على شكل موسع ومفصل في النظريات المعرفية المفسرة للقدرات العقلية مع ظهور المنحى المعرفي لدراسة الذكاء برزت نظرية جاردنر Gardner في الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence حيث تم تسليط الضوء على الذكاء التفاعلي وأطلق عليه الذكاء ات الشخصية وجمع جاردنر في كتابة أطر العقل الحديث عن الذكاء التفاعلي فيما أطلق عليه نوعي الذكاء الشخصي والذكاء بين الشخصي حيث أن النوع الأول موجه إلى داخل الفرد وهو يهتم بفحص الفرد لمشاعره الذاتية ومعرفتها، والنوع الثاني البين شخصي موجه للخارج نحو الخارج باتجاه نحو سلوك الآخرين

ومشاعرهم ودوافعهم والذي دفع جاردنر للحديث عن الذكاء الشخصي والذكاء البين شخصي هو ما استند عليه في نظريته وما وضعه من معايير في قبول أي نوع من أنواع الذكاء (جاردنر، ٢٠١٢)

وفي نفس الاتجاه المعرفي أكد ستيرنبرغ (Sternberg,2003) في نظرية الذكاء الثلاثي (الذكاء التحليلي، الذكاء العملي، الذكاء الإبداعي) على دور العوامل الاجتماعية والثقافية التي يكتسب من خلالها الفرد الخبرة ليتصرف بشكل ذكي في المواقف المختلفة وفي سياقات مختلفة محدداً مكونات رئيسية للذكاء البشري تتكون من:

١- المكون البيئي: ويتعلق بالبيئة الخارجية للفرد حيث يرجع الذكاء في هذا المكون إلى العالم الخارجي المحيط بالفرد ويندرج تحت هذا المكون الذكاء العملي المرتبط بالذكاء الاجتماعي.

٢- المكون العاملي: وهو ما يتعلق بالعوامل الداخلية للفرد ويشتمل على الذكاء السائل الفطري والمتبلور المكتسب.

٣-مكون الخبرة وهو التعامل مع المستجدات والمواقف من خلال الخبرة والمعالجة السريعة حيث إن الاعتيادية والألفة بالمهام تجعل الفرد أكثر سرعة لحلها وإنجازها.

نظريات نفسية ساهمت في تفسير الذكاء التفاعلي بشكل ضمني:

نظرية التعلم الاجتماعي للعالم البرت باندورا "Albert Bandura" عن أهمية التفاعل الاجتماعي في سلوك الانسان وأن السلوك ناتج تفاعل حتمي بين البيئة والشخص والسلوك وتنطلق نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory من افتراض إن الانسان كائن اجتماعي يعيش صمن أفراد ويتفاعل معهم ويتأثر بهم ويتأثرون به محدداً مصادر مختلفة لهذا التفاعل وهي التفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية والتفاعل الغير مباشر ويتمثل في

وسائل الإعلام المختلفة وتفاعل غير مباشر متمثل في الرموز والأساطير والقصص والروايات الأدبية والدينية (الزغول، ٢٠١٢).

النظريات البنائية المعرفية:

أ- **نظرية جان بياجية "Jean Piaget"** ربط بياجية بين النمو المعرفي وعملية التفاعل حيث حدد أربعة عوامل تؤدي للنمو المعرفي هي النضج والتفاعل مع العالم المادي والتفاعل مع العالم الاجتماعي والتوازن والتي تشتمل على تفاعل قدرتين فطريتين هما القدرة على التنظيم والقدرة على التكيف من أجل تحقيق التواؤم مع البيئة التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها فالعقل عند بياجيه ليس صفحة بيضاء تنطبع عليها المعارف وإنما يمتاز بالفعالية والنشاط فالأفراد يتفاعلون مع البيئة على نحو نشط وفعال مما يكسبهم هذا التفاعل تطورات في الوظائف والأنشطة المعرفية (الزغول،٢٠١٢).

ب- **نظرية فيجوتسكي "Vygotsky"** في النمو المعرفي الاجتماعي، درس فيجوتسكي النمو المعرفي عبر مراحل النمو المختلفة واهتم فيجوتسكي بدور التفاعل مع البيئة الخارجية والسياق الاجتماعي الذي ينشأ فيه الطفل وهو يعاكس بياجيه في اتجاه النمو المعرفي حيث أكد فيجوتسكي على أن النمو المعرفي يتجه من الخارج إلى الداخل وبالتالي فإن النمو المعرفي يعتمد على التفاعل الاجتماعي للطفل مع البيئة الاجتماعية وكأن التفاعل الاجتماعي هو الذي يقود عملية النمو المعرفي، وانتقد فيجوتسكي اختبارات الذكاء التقليدية كونها اختبارات ثابته بينما الطفل يحتاج إلى بيئة ديناميكية لا تتوقف عند معرفة المستوى الحالي للطفل بل تراعي المستويات الفردية لكل طفل ويجب على الفاحص أن يحدد السؤال التالي ومدى صعوبته وفق قدرات كل طفل (منصور،٢٠١١).

مكونات الذكاء التفاعلي:

أشار جولمان "Golman" (2006) إلى بعدين هما المكونين الرئيسين للذكاء الاجتماعي (التفاعلي):

١- الوعي الاجتماعي: وهو الوعي بمشاعرنا واحاسيسنا تجاه الآخرين ويتألف من:

أ- التعاطف الأولي: وهو إدراك المشاعر الأولية غير اللفظية والتي تظهر في لغة الجسد ونبرة الصوت.

ب- الإصغاء مع التقبل الكامل: ويعني الاستماع الجيد للآخرين

ت- التعاطف الدقيق المضبوط: ويقصد به فهم المشاعر والأفكار ونوايا ودوافع الآخرين.

ث- المعرفة الاجتماعية: وتعني فهم كيف يعمل العالم الاجتماعي المحيط بنا وكيف تبنى العلاقات وتتطور.

٢- إدارة العلاقات الاجتماعية: وهي فهم مشاعر الآخرين ونواياهم وأفكارهم من خلال الوعي الاجتماعي الذي يدركه الفرد من خلال تفاعله مع العالم الاجتماعي عبر الوقت ويتألف هذا البعد من:

أ- التفاعل غير اللفظي مع الآخرين

ب- تقديم فعاليتنا الذاتية للآخرين

ج- الاهتمام بحاجات الآخرين والتصرف وفق الموقف المناسب.

د- التأثر بالتفاعلات الاجتماعية التي يمر بها الفرد.

قسم ونج وزملائه (Wong, et al., 1995) الذكاء التفاعلي (الاجتماعي) إلى مكونين هما:

١. الذكاء التفاعلي المعرفي الذي يعني قدرة الفرد على فهم أو ترميز مختلف السلوكيات اللفظية وغير اللفظية.

٢. الذكاء التفاعلي السلوكي والذي يعني الفاعلية في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين

وقسم سيلفر وآخرون (Silvera, et al., 2001) الذكاء التفاعلي (الاجتماعي) إلى ثلاث مكونات:

١. معالجة المعلومات الاجتماعية

٢. المهارات الاجتماعية

٣. الوعي الاجتماعي

الذكاء التفاعلي في الفضاء السيبراني

تنطبق خصائص تعريف الذكاء التفاعلي على صور الذكاء التفاعلي في العالم والواقعي والعالم الافتراضي باختلاف بعض المعايير فالأصدقاء في مواقع التواصل الاجتماعي يختلفون عن الأصدقاء في العالم الواقعي من حيث العدد وكذلك رغبات الآخرين تختلف كما أن ما نحدثه من تأثير في وسائل التواصل يختلف بقدر ما نمتلكه من مهارات في صياغة وصناعة المحتوى كالتصوير والتصميم بعكس العالم الواقعي الذي يعتمد كثيرا على الانصات والتحدث ولغة الجسد ولعل هذا الموضوع يحتاج إلى مزيد من الدراسات لكشف مزيد من الفروق بين التفاعل في العالم الواقعي والعالم الافتراضي.

الذكاء التفاعلي والتقنية:

١- الذكاء الصناعي والذكاء التفاعلي:

مفهوم الذكاء في علم النفس هو من القضايا الرئيسية التي تناولها علم النفس منذ أكثر من مائة سنة ومنذ ظهور الاتجاه المعرفي في علم النفس لدراسة الذكاء البشري أصبح هنالك مفهوم آخر للذكاء غير البشري ارتبط بالاتجاه المعرفي في علم النفس يسمى الذكاء الصناعي (Artificial Intelligence AI) الذي أصبحت فيه الآلة تحاكي الإنسان ولها القدرة على التعلم وحل المشكلات واتخاذ القرار من خلال خوارزميات ذكية وبدأ الحديث عن الذكاء الصناعي عام ١٩٥٦ في مؤتمر لبحث آفاق هذا العلم الجديد في كلية دارتموث ولاية نيوهامبشير بالولايات المتحدة وتطور هذا المفهوم وأثر في فهمنا للذكاء البشري وعلاقة الانسان بالبيئة الافتراضية وتفاعل الانسان بالحاسوب (Human Computer Interaction HCI) (طه،٢٠٠٦).

٢- الذكاء الرقمي والذكاء التفاعلي:

هذا المفهوم الجديد للذكاء غير البشري أثر كذلك في تفاعلاتنا البيئية فظهر لنا التفاعل مع ما يعرف بأنترنت الأشياء والبيانات الضخمة في عصر الثورة الرقمية فلم يعد تفاعل الانسان مع البيئة المادية والاجتماعية فقط، ولكن هذا التفاعل شمل البيئات الرقمية الافتراضية والتفاعل مع الحاسوب وهذا أنتج لنا ذكاء جديد وهو الذكاء الرقمي (Digital Intelligence DQ) الذي تحدث عنه جاردنر في كتابه أطر العقل بأنه أحد أنواع الذكاء التي من المحتمل أن تكون أحد الذكاءات المتعددة في المستقبل وهذا النوع من الذكاء يلبي المعايير الثمانية التي حددها جاردنر في تصنيفه للذكاءات المتعددة وأسند جاردنر هذا النوع من الذكاء إلى أنطونيو باترو (جاردنر،٢٠١٢).

يمكننا تعريف الذكاء الرقمي بأنه مجموعة شاملة من الكفاءات التقنية والمعرفية والفوق معرفية والاجتماعية والعاطفية التي تستند إلى القيم الأخلاقية العالمية وتمكن الأفراد من مواجهة التحديات وتسخير فرص الحياة الرقمية (الدهشان، ٢٠١٩).

ويستنتج الباحث أن الفرق الجوهري بين مفهوم الذكاء الرقمي والذكاء التفاعلي هو أن الذكاء الرقمي معني بتحويل الأفكار إلى تطبيقات تقنية أو تصاميم مع الحفاظ على القيم والمعايير الأخلاقية وتحقيق مستويات عالية من الأمن السيبراني وأمن المعلومات وبذلك تصبح البيئة الرقمية والافتراضية طرف في عملية التفاعل بينما الذكاء التفاعلي يشير إلى أن البيئة الرقمية أو الافتراضية ما هي إلا وسيط لعملية التفاعل بين البشر ومن هنا نجد أن الذكاء التفاعلي في هذا العصر يشمل جوانب ومهارات تقنية للتفاعل مع الآخرين من خلال امتلاك الأفراد لمهارات الذكاء الرقمي فالذكاء التفاعلي ليس هو المفهوم السابق للذكاء الاجتماعي الذي نادى به ثورندايك فليس من الذكاء الاجتماعي أن لا تكون متفاعل مع الآخرين من خلال هاتفك الذكي أو بريدك الكتروني أو لا تكون لديك حسابات في وسائل التواصل الاجتماعي إن سمة الذكاء في عصر الثورة الرقمية هو القدرة على التفاعل.

٣- الذكاء التفاعلي والاتصال

يقوم الذكاء التفاعلي على الاتصال بين الأفراد وتنقسم مهارات الاتصال إلى مهارات لفظية وغير لفظية تتراوح النسبة التي نقضيها في التواصل مع الآخرين من ٥٠ إلى ٨٠ % من أوقات اليقظة في حياتنا اليومية وتترتب مهارات الاتصال اللفظي على النحو التالي الاستماع ثم التحدث فالقراءة ثم الكتابة وتتكون مهارات الاتصال غير اللفظي من تعابير الوجه والايماءات ولغة الجسد (بوزان، ٢٠٠٧).

ويفسر الباحث الفرق بين مهارات الاتصال في العالم الواقعي والعالم الافتراضي الذي أصبح يشكل بيئة تفاعلية يقضي فيها العديد من الناس وقتاً طويلاً في التواصل مع الآخرين والتسوق والمعرفة وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية، لذلك تختلف مهارات الاتصال اللفظي عن التفاعل مع العالم الواقعي حيث تحتل القراءة والكتابة مقدمة المهارات يليها التحدث والاستماع بينما نجد ظهور مهارات غير لفظية مثل الرموز والإعجابات والإيموجي تبرز في عالمنا الافتراضي نعبر بها عن مشاعرنا وتواصلنا مع الآخرين في ظل تأخر مهارات غير لفظية أخرى كتعابير الوجه ولغة الجسد.

قياس الذكاء التفاعلي:

استبعد ثورندايك في وقت مبكر استخدام الاختبارات اللفظية في قياس الذكاء التفاعلي وكذلك أبدى شكوكه حول استخدام الصور كمحتوى تتألف منه اختبارات الذكاء التفاعلي وأن الأسلوب الأمثل الذي يقياس به الذكاء بالتفاعلي هو الحياة الواقعية من خلال مواقف مختلفة، وقال سبيرمان بقدرة اختبارات الذكاء التي تقيس التفاعل الاجتماعي من نوع التفسيرات عند بينية أو إكمال الصور والتي تتضمن بعض التفاعل الشخصي في قدرتها على قياس الذكاء التفاعلي بينما يرى جيلفورد أن الأمر يتطلب تحليلاً لطبيعة المعلومات التي تستثير الذكاء التفاعلي وبالتالي فإنه يمكن قياس الذكاء التفاعلي باختبارات لفظية تتجنب المحتوى اللغوي الصريح وتتجه نحو المحتوى السلوكي الذي يقيس الجوانب التعبيرية للسلوك مثل وضع الجسم والحركات والأصوات والألفاظ وتعبيرات الوجه (أبو حطب، ٢٠١١).

ويجدر بالباحث ذكر رأي جاردنر حول قياس الذكاء التفاعلي الذي ترأس "مشروع الطيف" وهو إنشاء مجموعة من المقاييس التي يتمكن بها المرء من التحقق من الهيئة العقلية للمفحوصين

ولكي يكون التقويم طبيعياً قدر الإمكان تم تصميم بطارية الطيف واعترف جاردنر بصعوبة المهمة وأنها تحتاج وقت وجهد ومال وأن أغلب اختبارات الذكاءات المتعددة ومن ضمنها الذكاء التفاعلي تركز على مقاييس التقرير الذاتي وهي لا تمثل مؤشراً موثوقاً ألا أن جاردنر يؤكد بأنه لا يعني الاستغناء عنها إذ يمكن بواسطتها نتعلم الكثير عن كيفية إدراك الناس لأنفسهم وأن تقديمنا لمهمات تتعلق بالمتشابهات والمصفوفات والأشكال يتداخل فيه عدة أنواع من الذكاء كالذكاء اللغوي والمكاني والحركي لذلك وجد جاردنر أنه من المهم ان لايشغل نفسه بكيفية قياس الذكاء وإنما التركيز على ما يستطيع الناس انجازه سواء مواقف طبيعية أو صور أو اختبارات الورقة والقلم (جاردنر، ٢٠١٢).

ومن أشهر اختبارات الذكاء التفاعلي الاجتماعي مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي: وهذا المقياس تأثر بأفكار ثورندايك وحصل له عدة تعديلات ويتكون من خمسة أبعاد واختبار جيلفورد وأوسوليفان (الدمرداش، ٢٠١٦).

أهمية الذكاء التفاعلي في العملية التعليمية:

يلاحظ أن العملية التعليمية في نظامنا التربوي لا توفر آلية للتعامل مع أصحاب الذكاء التفاعلي الذي يعتبر أحد جوانب الصحة النفسية الإيجابية لان النظام التعليمي يسعى لإعداد الطالب علمياً ومهنياً بينما قدرات الذكاء التفاعلي هي التي تحدد نجاحه في المستقبل أثناء انخراطه في المجتمع وهذا يتطلب من المدرسة القيام بجهود مضاعفة في تنمية مهارات الذكاء التفاعلي لدى الطلاب (عبد، ٢٠١٨).

يجب على المؤسسات التربوية مراعاة كثير من الجوانب لزيادة عملية التفاعل الاجتماعي وتنمية مهارات الذكاء التفاعلي وتتمثل في التعرف على قدرات الطلاب العامة والخاصة وتوجيه

الطالب في المرحلة الثانوية توجيه تربوياً ومهنياً صحيحاً بما يتناسب مع قدراته وإمكانياته ومعالجة نواحي القصور لديه وإتاحة صور التفاعل المختلفة مع البيئة التعليمية من خلال وسائل التقنية في المدرسة والمكتبة المدرسية والمعلمين والمسابقات الثقافية والأنشطة اللاصفية والتعليم عن بعد لزيادة الآفاق المعرفية والعقلية للطالب في جو من التفاعل المحفز وتقديم الرعاية والاهتمام بالطلاب المتفوقين والموهوبين وإتاحة الفرصة لهم لإظهار نبوغهم وأن يجدو التقدير الاجتماعي وتوجيههم توجيه مناسب بما يضمن تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم إلى أقصى حد ممكن (مخيمر،٢٠٠٠).

يؤكد فيجوتسكي Vygotsky في نظريته المعرفية الاجتماعية أن السياق الثقافي يؤثر في النمو المعرفي والاجتماعي من خلال مستويين: أولهما مستوى المؤسسات الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة والجامعة والأدوات المساعدة لها أما المستوى الثاني فهو التفاعل الاجتماعي بين الطفل والراشدين الذين يمدونه بمهارات اجتماعية تساعده في حل المشكلات التي تواجهه فالمدرسة ليست مجرد مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في البعض الآخر (درويش، ٢٠٠٥).

تشكل المدرسة مجموعة من التفاعلات الاجتماعية التي تكسب الطالب الخبرة والممارسة والمهارات الجديدة وتنمي قدرات الطالب العقلية من خلال تفاعل الطالب مع زملائه الطلاب وتفاعله مع المعلمين وملاحظته لعملية التفاعل بين المعلمين أنفسهم والعديد من العلاقات الاجتماعية مثل علاقة الأسرة بالمدرسة وعلاقته بجماعة الأقران فالمدرسة تشكل مصدر لأكتساب الذكاء التفاعلي وتنميته من خلال عملية التفاعل الاجتماعي الواسعة وطويلة المدى والتي تمتد لسنوات الداراسة في التعليم العام (زهران، ٢٠٠٣).

إن إرتباط الطالب في المرحلة الثانوية بمجموعة أصدقاء أمر طبيعي وإيجابي من الناحية النفسية والاجتماعية وتشكل مجموعة الأصدقاء في المدرسة أو الحي يمر بمرحلة تلقائية تدريجية يصعب ملاحظتها وبالتالي يبرز دور الآباء والمعلمين والمربين في ملاحظة المجموعات غير الصالحة فمن الخطأ أن ينتظر المربين الطالب أن يندرج في مجموعة ثم يتم التدخل حيث أن دور المربي يجب أن يبدأ قبل ذلك من خلال عمليتين رئيسيتين: ١- اعطاء المراهق المعايير التي على ضوئها يتم اختيار الصديق ٢- المساهمة في تشكيل مجموعة الأصدقاء (المفدى، ١٤٢٧).

أهمية الذكاء التفاعلي لا تتعلق بالطالب فحسب بل تصل إلى المعلم ففاقد الشيء لا يعطيه فالمعلم هو من يقود الطالب نحو بناء علاقات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها ويعد قدوة للطالب، وارتفاع الذكاء التفاعلي لدى المعلم يساعده في تنمية ميوله واتجاهاته الإيجابية نحو العملية التعليمية وهنالك عدد من المهارات يجب توفرها في المعلم تدل على ذكاءه التفاعلي وأهمها حسن التصرف في المواقف الاجتماعية والمختلفة وإدارة المواقف الصعبة بحكمة والقدرة على تذكر الوجوه والاسماء وتبادل الاحترام مع الآخرين والشخص الذكي تفاعلياً يمتلك شخصية قيادية مؤثرة في الآخرين (أبو يونس،٢٠١٣).

المبحث الثاني: المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

جاء في معاجم اللغة العربية معنى المعتقدات من الاعتقاد وهو ربط القلب على الشيء بالتكليف وقيل سكون النفس إلى الشيء (السيوطي، ٢٠٠٤: ٧٣) المعرفة والعرفان إدراك الشيء بتفكر وتدبر لأثره وهو أخص من العلم ويضاده الإنكار (الاصفهاني، ١٤١٢: ٥٦٠).

تعرف شومر ووالكر (Shommer, & Walker, 1995:28) المعتقدات المعرفية "بأنها مجموعة التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب"

ويعرفها فيرين وآخرون (Fernie et al., 2009: 286) بأنها معرفة الفرد الراسخة أو معتقداته حول نظامه المعرفي الخاص ومعلوماته حول العوامل المؤثرة في أدائه والتنظيم والوعي بالحالة الراهنة للمعرفة وتقييم أهمية الفكر والذكريات".

وعرفها وود و كارداش (Wood & Kardash, 2002: 261) إلى أنه "منظومه متكاملة تتكون من الأفكار والخبرات والتصورات والتي يكونها الافراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها"

وعرفها بنترش Pintrich بأنها تتضمن المعرفة الشخصية معارف الفرد ومعتقداته حول طبيعة التعلم والذكاء والتعليم والغرفة الصفية، والمعتقدات المحددة بالمجال حول مجالات الدراسة والمعتقدات حول الذات (Hofer & Pintrich, 1997).

ويعرفها هوفر (Hofer, 2008: 14) هي مجموعة محددة من الأبعاد الخاصة بالمعتقدات حول المعرفة والتعلم والمنظمة كنظريات والتي تقدم في اتجاهات قابلة للتنبؤ عقليًا وتنشط في السياق وتعمل بطريقة معرفية وما وراء المعرفية.

يستنتج الباحث مما سبق أن المعتقدات المعرفية: هي تصورات المتعلم العقلية لطبيعة المعرفة واكتسابها وتبريرها ودرجة تعقيدها وسرعة تعلمها.

النماذج النفسية المفسرة للمعتقدات المعرفية:

بدايات الاهتمام بدراسة المعتقدات المعرفية:

وينظر إلى المعتقدات المعرفية من جانبين، الأول يمثل وجهة النظر التطورية، ويمثله علماء نفس النمو، والثاني يمثل وجهة النظر التربوية، ويمثله علماء النفس التربوي، وتشير وجهة النظر التطورية والتي يمثلها بيري أن معتقدات الفرد المتعلم حول السمات المعرفية المختلفة؛ متماسكة، ووثيقة الصلة ببعضها، وأنها أحادية البعد، وتخضع للتغيير مع مرور الزمن والنمو والمعرفة مرتبطان حيث لا يمكن أن يكون هنالك نمو بدون معرفة ومن أجل أن تزيد معرفتنا وتتطور لابد ان يكون هنالك عامل نمائي على أي مستوى (سحلول،٢٠١٤).

قد بدأ التركيز على المعتقدات في مجال التعليم، من وجهة نظر تطورية من خلال **أعمال بيري (1970-1980) Peary** والتي شكلت الأساس لبحوث المعتقدات المعرفية اللاحقة حين أشار إلى عدة مراحل للمعتقدات المعرفية هي:

- الثنائية أن الأفراد الذين يحملون الأفكار المزدوجة حول طبيعة المعرفة يعتقدون أن الحقائق مطلقة، أي إما صح وإما خطأ، ويتم نقلها إلى الفرد عن طريق خبير، أو جهة ذات سلطة
- التعددية أما الأفراد الذين يدركون المعرفة بأسلوب تعددي؛ فهم يرون أن المعرفة تتألف من الآراء الشخصية، والحقائق المطلقة، وجل اعتمادهم على الآراء الشخصية، وقليل ما يكون اعتمادهم على السلطة
- النسبية تشمل الأفراد الذين يعتبرون المعرفة مركبة تركيباً نشيطاً وشخصياً وأن الحقائق المطلقة لا يمكن أن تكون لديهم لأن الحقيقة تعتبر شيئاً نسبياً في تفسيرات الفرد الشخصية للخبرات التي يمر بها.

- الالتزام وهم الأفراد الذين يدركون المعرفة بأسلوب الالتزام، فهم يرون فضلاً عن التفكير النسبي هناك معتقدات معينة ومحددة، هي أكثر قيمة من غيرها (الربيع، الجراح،٢٠١١).

كان لإسهامات **شومر Schommer** الأثر الواضح في أبحاث المعتقدات المعرفية حديثاً والتي تمثل وجهة النظر التربوية في دراسة المعتقدات المعرفية وانتقدت الابعاد التي تناولها بيري على اعتبار ان بيري تناول المعتقدات المعرفية بطريقة أحادية وأنها تنمو وتتطور وفق مراحل نمائية وأطوار ثابته وأشارت شومر أن المعتقدات المعرفية تتطور في نسق غير ثات وغير خطي واقترحت كبديل نموذجاً خماسي الأبعاد على شكل متصل متدرج أو ثنائي القطب (تيغزة، ٢٠٠٥).

١. بنية المعرفة وهو بعد يهتم بالمعرفة هل هي متصلة وتكون كلية متكاملة أم وحدات صغيرة منفصلة.
٢. ثبات المعرفة – الاعتقاد في المعرفة اليقينية: ويتجسد في هل المعرفة ثابتة يقينية أو غير ثابته وغير يقينية وقابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت وفيها يرى الفرد المعرفة بجانبيها المتغير والثابت.
٣. مصدر المعرفة هل المعرفة يتم الحصول عليها من السلطة أم أنها عملية ذاتية
٤. ضبط اكتساب المعرفة هل القدرة على التعلم ثابته أم هل هي متغيرة ومتطورة
٥. سرعة اكتساب المعرفة هي بين مرحلتين هل اكتساب المعرفة سريع أو لا تكتسب مطلقاً أم تكتسب بالتدريج (Schommer,1994)

رغم ما قدمته شومر Schommer من أبعاد خمسة للمعتقدات المعرفية أنَّ هذه الأبعاد الخمسة مع أنها لا تشمل كل مظاهر المعتقدات المعرفية، إلا أنها تعدُّ نقطة بداية لهذا الخط

من البحث. وقد توصل التحليل العاملي إلى أربعة أبعاد معرفية فقط هي: (القدرة الثابتة، والمعرفة البسيطة، والمعرفة المؤكدة، والتعلم السريع). (Schommer, 1994).

وطورت شومر نموذج المعتقدات المعرفية على أساس مرتبط بالسياق الثقافي للفرد واشتمل على ستة أنظمة نفسية هي: آراء وأفكار مرتبطة بالثقافة، والمعتقدات حول طرق المعرفة، المعتقدات حول المعرفة نفسها، المعتقدات حول التعلم، والأداء داخل الصف، والتعلم المنظم ذاتياً (Schommer,2004:97).

تضمن نموذج **هوفر وبنترتش (Hofer & Pintrich, 1997)** تفسير لطبيعة المعرفة وفرق بين:

١. طبيعة المعرفة: وهو فهمها وهل كونها مطلقة أم نسبية وهل هي سياقية أم بنائية ويندرج تحتها معتقدين للمعرفة هما يقينة المعرفة وهو الاعتقاد الثابت حول طبيعة المعرفة أو النسبية وعدم الثبات المطلق وبساطة المعرفة هل هي واضحة وبسيطة أم معقدة وعميقة.

٢. طبيعة اكتساب المعرفة: ويشمل مصدر المعرفة هل هو خارجي أم الفرد نفسه وهل مصدر المعرفة يحكمه المنطق والدليل وتبرير المعرفة وهو تقييم الفرد لاكتسابه للمعرفة وهل هناك آراء متعددة أم التبرير حتمي وتفسير المعرفة واحد.

ربط **نموذج هوفر وبنترتش Hofer & Pintrich** بين النمو المعرفي ودراسة النظريات المعرفية في مساعدتنا لفهم المعتقدات المعرفية للمتعلمين والمعلمين لذلك يجب أن نهتم بما يدور في الصف سواء من المعلم والمتعلم وتنمو وتتغير المعتقدات المعرفية م خلال تفعيل المصادر المتنوعة في بناء المعرفة ويتم هذا البناء من خلال التفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة وتكون

المعتقدات المعرفية أكثر عمقاً عندما ترتبط بالدافعية وتوجهات الأهداف **(Hofer & Pintrich, 1997)**

إن التصور عن المعتقدات المعرفية على أنها متعددة الأبعاد دفع الباحثين إلى حصرها وتعدد بذلك حصر هذه الابعاد **ويؤيد براتن (Braten ,2010)** هذا الرأي أنه بالرغم من أن البحث يُشير إلى أهمية المعتقدات المعرفية بالنسبة لدافعية الطلاب وتعلمهم وأدائهم، إلا أن تعقيد هذه العلاقة بين هذه التراكيب لم يُفهم جيدًا بعد (سحلول،٢٠١٤).

اقترح وود وكارداش (Wood & Kardash, 2002) نموذج للمعتقدات المعرفية يتكون من خمسة معتقدات مستقلة وهي متغير تابع تؤثر فيها متغيرات أخرى كالاندماج والدافعية والتنظيم وتوجهات الأهداف وهي مكون مهم للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية وهذه المعتقدات لدى وود وكارداش هي:

١. سرعة اكتساب المعرفة من خلال هذا البعد يتضح هل المعرفة تكتسب بسرعة ومرة واحدة أما بشكل متنامي وتحتاج لمزيد من الخبرات والمواقف التعليمية حتى تكتسب أو لا تكتسب أبداً.

٢. بنية المعرفة هل المعرفة متصلة ككتلة واحدة أم منفصلة على شكل أجزاء متعددة متناغمة.

٣. تعديل المعرفة وتفسيرها هل هي مرنة ويمكن أن تطبق مرة أخرى في مواقف مشابهة حسب الحاجة أم جامدة لا يمكن تطبيقها مرة أخرى ولا يمكن تفسيرها.

٤. خصائص الطلاب الناجحين يسير هذا البعد في اتجاه هل هؤلاء الطلاب الناجحين لهم خصائص تميزهم دون الآخرين منذ ولادتهم أم بإمكان أي طالب مع المثابرة والجد والاجتهاد أن يكون ناجحاً.

٥. إمكانية الوصول للحقيقة هل الحقيقة موضوعية يمكن الوصول إليها عن طريق البحث والتقصي أم أنه ليس هنالك حقيقة مطلقة ولا يمكن الوثوق في المعلومات التي نقرأها.

وفي عالمنا العربي برزت بعض الدراسات التي كان هدفها التعرف على المعتقدات المعرفية لدى المعلمين في مملكة البحرين حيث **أوضح فضل واليماني (١٩٩٥)** أن أبعاد المعتقدات المعرفية تتكون من محاور متصلة ثنائية وهي كالتالي:

١. النسبية – اليقين: حيث النسبية تدل أن تصديق النظرية العلمية نسبي وليس مطلق وأن الحكم على النظرية يختلف من شخص لآخر ومن ثقافة إلى أخرى والجانب الآخر لهذا المحور هو اليقين يدل على قطعية النظرية وصدقها وتتفوق عليها من النظريات بموضوعيتها وهي انعكاس للواقع ووصف موضوعي له.
٢. الاستقراء – الاستنباط: الاستقراء هو الانتقال من الجزء إلى الكل ومن الخاص إلى العام وعلى النقيض من ذلك هل بناء المعرفة يكون من خلال العموميات والانتقال للجزئيات والذي يسمى بالاستنباط.
٣. متصل السياق – اللاسياق: هل المعرفة مستقلة عن السياق الثقافي للمجتمع أم متداخلة معه وتوثر في العلم ونتائجه وعملياته.
٤. متصل العمليات – المحتوى: يمثل المحتوى الكم المعرفي الناتج عن العملية التراكمية للعلم والتي تتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين والتي تتميز النمو والتطور والعمليات تدل على العمليات العقلية النشطة عند الملاحظة والقياس والتصنيف والتفسير والاستنتاج والتنبؤ والضبط والتقويم والفروض والتجريب.

٥. متصل النفعية – الواقعية: النفعية هي مدى الفائدة من النظرية العلمية وملائمتها للتطبيق بغض النظر عن صدقها وما تقدمه للواقع أما الواقعية فتمثلها قيمة النظرية العلمية ومدى تعبيرها عن الواقع الذي نعايشه.

العوامل المؤثرة في تشكيل المعتقدات المعرفية:

١. النضج

يؤثر مستوى النضج على المعتقدات المعرفية فالطفل يتسم بمعتقدات معرفية غير مستقلة وغير عميقة ومع زيادة التفاعل الاجتماعي وانتقال الطفل من الأسرة إلى المدرسة تتغير طبيعة معتقداته المعرفية (Schommer1998) وهذا يتطلب مراعاة جوانب النمو النفسي والانفعالي والاجتماعي لكل مرحلة عمرية وتزداد المعتقدات المعرفية عمقاً لدى الطفل عندما يعطى حرية في التفكير والاختيار وإبداء الرأي واستقلال في شؤونه الخاصة.

٢. العوامل الثقافية والاجتماعية

تتأثر المعتقدات المعرفية بالسياقات الثقافية والاجتماعية حيث إنها نتاج النشاط الثقافي والاجتماعي وتفاعل الطلاب مع بيئاتهم الاجتماعية ومحيطهم الثقافي الذي له دور في تكوين المعتقدات المعرفية وتوليد هذه المعتقدات لا يتم فقط عن طريق عقول الطلاب ولكن ينتج كذلك عن طريق تفاعلهم مع بييئاتهم الثقافية والتفاعل مع وسائل الاعلام وشبكات التواصل الاجتماعي التي أصبحت من المؤثرات القوية في تشكيل المعتقدات المعرفية للطلاب (Bromm,2008).

٣. عملية التعليم والتعلم

تسهم عملية التعليم والتعلم في تشكيل المعتقدات المعرفية من خلال أساليب التدريس التي يتلقاها المتعلم داخل الصف الدراسي وتؤدي إلى تغيير أو تعديل المعتقدات المعرفية فالتعليم الذي يعتمد على السرعة والدقة يرتبط باعتقاد أن التعلم سريع والاختبارات التي تركز على الحفظ لاتسمح

بتعزيز مبدأ أن المعرفة عميقة بل يعزز التعلم السطحي لذلك أفضل أساليب التدريس التي تعطي للطالب مساحة من التفكير والحرية والتجارب والتحفيز وترفع مستوى الدافعية (Hofer,2008) .

٤. الفروق الفردية

الفروق الفردية بين الطلاب تنعكس على المعتقدات المعرفية في سمات الطلاب الشخصية واستراتيجيات التعلم لديهم ومعالجتهم للمعلومات وحل المشكلات وطلب المساعدة وخلفيتهم الثقافية والمستوى التعليمي والاقتصادي وما يملكونه من معرفة (Hofer, 2001)

أهمية المعتقدات المعرفية في العملية التعليمية:

عندما ينتقل الطلاب من مرحلة إلى أخرى فإنها تنتقل معهم أفكارهم حول معتقداتهم المعرفية لأنها قد تكونت نتيجة تفاعلهم مع البيئة والأحداث والخبرات التي مروا بها ومن الصعب تغييرها وتصبح المعتقدات هي الأداة التي يستخدمها لمراقبة المعرفة ومعالجتها والتخطيط لها وتقييمها (الزعبي والشرع والسلامات، ٢٠١٢).

هنا تبرز أهمية تغيير معتقدات الطلاب المعرفية ضمنياً من خلال عمليات الأنشطة العلمية والاستقصاء وعرض نماذج وتكوين مجموعة عمل تعاونية أو تصريحاً من خلال التعبير عن المعتقدات المعرفية من خلال الدرس مباشرة من هنا تبرز أهمية اكساب الطلاب مهارات التعلم والتعليم التي تعكس طبيعة العلم والمعرفة مع الحفاظ على الاستقصاء العلمي كطريقة للحصول على المعرفة (Tsia,2002).

توثر المعتقدات المعرفية على المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والمهارات العليا كحل المشكلات واتخاذ القرار وهذا ما يؤكد على أهميتها للطلاب فالمعتقدات المعرفية للطلاب تؤثر على المظاهر المختلفة للتعلم فهذه المعتقدات نتيجة تفاعل مع المجتمع ومتغيراته وأحداثه وعاداته وليس

بالضروري أن تتغير مع الطالب كلما انتقل إلى مرحلة أخرى ففي بعض الأحيان تكون راسخة لا تتغير (Mason,2003).

تنبع أهمية المعتقدات المعرفية من خلال ارتباطها بالعلمية التعليمية من خلال بعدين هما سرعة التعلم وضبط التعلم وهذا الارتباط يكون للمتعلم والمعلم بحد سواء وترتبط بنواحي معرفية كالذكاء والمثابرة والدافعية والتخطيط والتنظيم والتقييم وبعد وجداني يرتبط بالميول والاتجاهات. وذكر هوفر hofer (2002) أن المعتقدات المعرفية من أقوى المتغيرات النفسية تأثيرا على التعلم وبصفة عامة فإن المعتقدات المعرفية توثر على تعاملات الفرد اليومية في جوانب الحياة المختلفة فالمعارف والمهارات واكتساب الخبرات وعملية التعلم بشكل عام تتأثر بشكل كبير بمعتقدات الفرد المعرفية (الحربي،٢٠١٨)

المبحث الثالث: الأمن الفكري Intellecutual Security

جاء في معاجم اللغة العربية أن الأمن هو عدم توقع مكروه في الزمن الآتي وأصله طمأنينة النفس وزوال الخوف (القاهري،١٩٩٠: ٦٣) والفكر هو إعمال الخاطر في الشيء (المرسي،٢٠٠٠: ٧).

تعريف الهماشي (٢٠٠٨: ٧) هو شعور الدولة والمواطن باستقرار القيم والمعارف والمصالح محل الحماية ووحدة السلوك الفردي والجماعي في تطبيقها والتصدي لكل من يعبث بها.

يعرف الأمن الفكري "بأنه القدرة أو المحافظة على سلامة الأفكار والمعتقدات الصحيحة لدى الأفراد مع تزويدهم بأدوات البحث والمعرفة وبيان طرق التفكير الصحيح ويكمل هذا ويتممه مسلك الأدب والتربية وحسن الاتصال (الصقعبي،٢٠٠٩: ٧).

الامن الفكري هو سلامة أفكار ومعتقدات الإنسان الدينية والسياسية مما قد يشكل خطراً عل نظام الدولة وأمنها وهذا يؤدي على الارتقاء بفكره ويحقق امانه الشخصي والذي ينعكس على مجتمعه بالاستقرار والأمن في جميع مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وغيرها (الوشاحي،٢٠١٥: ٤٩٦)

جاء مفهوم الأمن الفكري عند نصير (٢٠١٠: ١٢) "بأنه النشاط والتدابير المشتركة بين الدولة والمجتمع؛ لتجنيب الأفراد شوائب عقدية أو فكرية أو نفسية تكون سببا في انحراف السلوك والأفكار والأخلاق عن جادة الصواب، أو سبباً للإيقاع في المهالك"

وفي إطار الأمن الوطني الأمن الفكري هو "بأنه سلامة فكر الانسان من الانحراف أو الخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للامور الدينية والسياسية والاجتماعية مما يؤدي لحفظ النظام العام وتحقيق الأمن والطمأنينة والاستقرار في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من مقومات الأمن الوطني" (المالكي ،٢٠٠٦: ٤٩).

وفي إطار المؤسسات التعليمية الأمن الفكري هو "سلامة فكر الطالب من الأفكار الخاطئة والانحرافات الفكرية وشعوره بالانتماء والوطنية ويتمثل في القيم الإنسانية كتقبل الآخر وعدم الشعور بالتهديد والإقصاء" (خليوي،٢٠١٨: ٣٠٨).

وذكر اللويحق بأن الأمن الفكري (٢٠١٣: ١١٧) "هو تحقيق الطمأنينة على سلامة الفكر والاعتقاد والاعتصام بالله والأخذ من المصادر الصحيحة مع التحصين من الباطل والتفاعل الرشيد مع الثقافات الأخرى ومعالجة مظاهر الانحراف الفكري في النفس والمجتمع" (اللويحق، ٢٠١٣: ١١٧).

فيما عرف رقية الأمن الفكري "بأنه صيانة نفوس المجتمع الواحد وحماية ثقافتهم وقيمهم وثوابتهم وكل شؤونهم وتحصينهم من كل فكر منحرف أو دخيل أو وافد أو مستورد ولا يتفق البتة مع الثوابت والمنطلقات الرئيسية والأصيلة لهم" (رقية، ٢٠١٦: ٤٧)

وبذلك يستنتج الباحث أن الأمن الفكري هو حالة واعية بضرورة الانتماء للوطن وحماية مقدراته والحفاظ على منظومة القيم والمعتقدات الاجتماعية لدى الفرد من الأفكار الخاطئة وتقييم الافتراضات حول المسائل الفكرية بأسلوب ناقد مبني على الدليل والبرهان.

مفاهيم ارتبطت بالأمن الفكري:

١. **الحصانة الفكرية:** هي الزخم الفكري والثقافي الذي يمتلكه الفرد بالعلم والمعرفة والتثقيف ولحماية عقله من الآثار السلبية والفكرية الشاذة في المجتمع سواء عن طريق التلقي المباشر أو وسائل التواصل الاجتماعي أو من الأصدقاء أو عن طريق التلقين غير المباشر (الكبيسي، ٢٠١٨).
٢. **الاعتدال:** عرفه الجرجاني (١٩٨٣) بأنه الامر المتوسط بين طرفي الافراط والتفريط أو هو الاستقامة والميل إلى الحق (إسماعيل، ٢٠١٩: ١٤٧).
٣. **الوسطية:** هو التوسط في الأمور باختيار أفضلها وأحسنها وأعدلها فالوسطية هي الخيرية والأفضلية وكل وسط يصاحب الخير ويكون هو الأفضل أو هي الاعتدال والقصد في تحقيق شريعة الله تعالى فهماً وسلوكاً (السديس، ٢٠١٧: ٢٣).
٤. **التطرف الفكري:** مفهوم التطرف الفكري بأنه مجموعة من المعتقدات والاتجاهات والمشاعر والأفعال والاستراتيجيات ذات الطبيعة البعيدة عن الحد المعتدل او العادي في مواقف الصراع

ويتجلى التطرف بوصفه شكل حاداً من حالات الدخول في صراع مع طرف آخر ويعني التطرف الانحياز بشمل الغلو (الشويعر،٢٠١١)

٥. **الإنحراف الفكري:** هو عدم الاتساق أو تطابق الفكر الشخصي بانطباعاته وتصوراته وآرائه مع مجموعة المبادئ والقيم العقائدية والثقافية والاجتماعية والسياسية المستقرة في المجتمع وهذه الحالة من الانحراف قد تكون فردية أو جماعية (الهماش، ٢٠٠٨).

إن الأمن سواء كان نفسياً أو إجتماعياً أو فكرياً أو سياساً أو أي صورة من صور الأمن يعني إطمئنان أفراد المجتمع على أن يحيوا حياة طبيعية لا يخافون على أنفسهم ولا على عقولهم ولا أموالهم واعراضهم ودينهم من أن يعتدي عليها أحد ويأمنون في المستقبل من وقوع أي مكروه عليهم (الاتربي،٢٠٠١).

عناصر الأمن:

تتشارك عدة عناصر في شتى صور الأمن (الأمن النفسي، والأمن الاجتماعي، والأمن الوطني، والأمن الغذائي وغيرها) لتشكل مفهوم الأمن بشكله الواسع وهذه العناصر هي:

١. الأمن حاجة أساسية لنهضة الأمم
٢. الأمن حالة شعورية يتطلب الاحساس به والعلم على تحقيقه
٣. ضرورة تكفله الشريعة والقانون.
٤. الأمن حصانة وحماية للعقول والأنفس.
٥. يرتبط بالزمان والمكان حيث لابد أن يتوفر الأمن في كل مكان وزمان (بدوي،١٩٨٢).

النظريات النفسية المفسرة للأمن:

اهتم علماء النفس بمفهوم الأمن وتناولته العديد من النظريات النفسية مبينة أهميته في تشكيل الشخصية السوية للفرد وسيتطرق الباحث للنظريات النفسية التي تناولت مفهوم الأمن كمفهوم عام يحتوي على الأمن الفكري وغيره من صور الأمن الأكثر خصوصية.

نظرية التحليل النفسي:

لم يقدم **فرويد Freud** تفسيراً متفائلاً حول الطبيعة البشرية بل جعل الاشخاص في صراعات داخلية مستمرة مع الغرائز والدوافع الشعورية واللاشعورية وهو يؤيد وجهة نظر حتمية السلوك البشري فكل شيء نفعله ونقوم به هو محدد بغرائز الحياة والموت في داخلنا وشخصياتنا تتحدد مسبقاً قبل سن الخامسة وأن لا سبيل من التحرر من الحتمية وممارسة الارادة الحرة إلا بقدرة الفرد على نقل اللاشعور إلى مستوى الشعور، ربط فرويد بين الغرائز والدوافع الداخلية وتحديد وتوجيه السلوك فعندما يشعر الجسم بالحاجة الفسيولوجية أو السيكولوجية يشعر الشخص بحالة من التوتر والضغط وهنا تقوم الغريزة بتلبية الرغبات وخفض التوتر والضغط النفسي وقسم فرويد الغرائز إلى قسمين: أولاً غرائز الحياة التي يمثلها البحث عن الأمن والبقاء والطعام والهواء والجنس وثانياُ غرائز الموت التي يريد الانسان العودة إليها فهي مصير كل كائن حي ويتمثل في صور العدوان والارهاب والرغبة في القتل وهذا ما يفسر لنا وجهة نظر فرويد في مسألة الحاجة للأمن الفكري وحدوث التطرف الفكري والارهاب والعدوان فالأمن الفكري تدفعنا إلية غريزة الحياة والارهاب والتطرف تدفعنا إلية غريزة الموت المتمثلة في العدوان (الزغول والدبابي وعبدالرحمن، ٢٠١٩).

وفي الاتجاه الحديث للتحليل النفسي **ترى كارين هورني Karen Horney أن** الحاجة للأمن هي محرك للسلوك البشري فإذا وصل عدم الشعور بالأمن إلى الطفل في السنوات الأولى من عمره من خلال أساليب العقاب البدني من قبل الوالدين فإنه ينمو إليه شعور شامل بأن العالم مكان عدائي

وخطر وهو ما تسميه هورني بالقلق الأساسي ومن أسباب القلق الأساسي أساليب العقاب والإيذاء البدني والأشكال الخفية من الترهيب من قبل الوالدين الذي يقود الشخص إلى الشعور بالنقص والعجز وفقدان الأمل في البيئة الاجتماعية حيث يراها الفرد مصدر للعدائية وانعدام العدالة ويلعب القلق الأساسي الدور الأبرز في تشكيل الشخصية لأنه المسئول عن تكوين الأساليب السلوكية لدى الفرد وتثبيتها وتشكل دوافع للسلوك عبرت عنها هورني بعشر حاجات عصابية غير عقلانية هي مصدر الصراع الداخلي والتي تصبح جزء من الشخصية وهي:

١. الحاجة العصابية للحب والقبول وهي الحاجة لإرضاء الآخرين وأن يكون مقبولاً.
٢. الحاجة العصابية لشريك مسيطر وهي ا لحاجة فيعدم الرغبة في العيش وحيداً والخوف من أن يهجره الناس
٣. الحاجة العصابية إلى تقييد الحرية والسلطة من خلال التواجد في مكان مغمور وفي الظل.
٤. الحاجة العصابية للقوة حيث يعتقد أن القوة تحميه من إيذاء الناس وبالتالي تتملكه مشاعر من القلق والكراهية الحقد والشعور بالنقص.
٥. الحاجة العصابية إلى استغلال الآخرين وهي محاولة السيطرة عليهم واستغلالهم.
٦. الحاجة العصابية للمكانة المرموقة وهي حيث يتحدد تقدير الشخص لنفسه بقدر ما يجده من تقدير له عند الآخرين.
٧. الحاجة العصابية إلى الاعجاب الشخصي وهي تعكش تضخم صورة الذات لدى الشخص
٨. الحاجة العصابية إلى الطموح والانجاز حيث تدفعهم هذه الحاجة إلى أن يكونوا مشهورين بغض النظر عن الطريقة في الوصول للشهرة والغنى والتقليل من نجاحات الآخرين.

٩. الحاجة العصابية إلى الاكتفاء الذاتي والاستقلال فشل الشخص في الحصول على الأمان والدفيء تجعله يعزل نفسه عن الآخرين ويرفض اقامة العلاقات معهم.

١٠. الحاجة العصابية إلى الكمال حيث تدفع هذه الحاجة الفرد إلى المثالية الزائدة وعدم تقبل الخطأ والتعرض للنقد (هريدي، ٢٠١١)

يرى إريك فروم Fromm S. Erich أننا عندما نتدرج في مراحل النمو فإن الفرد يحقق الاستقلال الذاتي مقابل انخفاض مستوى الشعور بالأمن حيث يتجه أفراد المجتمع إلى الاستقلال الشخصي وبالتالي يفتقد الشخص إلى العلاقات الآمنة لذلك ألف كتابة "الهروب من الحرية" حيث أن الحرية المطلقة للمجتمع تتداخل مع الشعور بالأمن للفرد في الحضارة الغربية حيث أن الناس أصبحوا في القرن العشرين يشعرون بمزيد من الحرية ومزيد من الوحدة وعدم الأهمية في حين الأفراد الأقل حرية يشعرون بمزيد من الانتماء والأمن فالسعي نحو الحرية المطلقة يقابله الابتعاد عن الانتماء والشعور بالأمن وحدد فروم ثلاث آليات نفسية للهروب من الجوانب السلبية للحرية وسعياً لاستعادة الأمن المفقود هي:

١. السلطة الاستبدادية وهي محاولة فرض السيطرة على الآخرين ورؤية معاناة الآخرين أو العكس من ذلك تقبل السيطرة والاستبداد من الآخرين وهي ما تسمى ماهر السادية

٢. التدمير وتظهر من خلال إزالة الأشياء والاشخاص أو المؤسسات المهددة حيث ان هؤلاء الاشخاص والمؤسسات هي مهددات لأمنه.

٣. المسايرة التلقائية وهي الامتثال لقواعد المجتمع التي تحكم السلوك وفيها تتملك الفرد ذات مزيفة غير حقيقية تدفعه للمسايرة التلقائية للمجتمع ويكتسب الأمن بشكل مؤقت يفقده كلما عادت وسيطرت عليه الذات الحقيقية يحافظ على ذات غير الحقيقية كلما أستمر في الامتثال للمجتمع (الزغول والدبابي وعبدالرحمن، ٢٠١٩).

نظرية أريكسون Erickson حدد أريكسون ٨ مراحل في النمو النفسي الاجتماعي للفرد تعكس هذه المراحل رؤية الفرد لهوية الأنا الفاعلة لديه وأطلق على كل مرحلة أزمة من أزمات النمو لايد أن يتجاوزها الفرد ويشبعها بطريقة مرضية تبدأ من المرحلة الأولى (الثقة مقابل عدم الثقة) وتعتمد هذ المرحلة الأولى من نمو الانسان على استجابات الوالدين لحاجات الطفل الجسمية والنفسية مما يساعد في تكوين وتشكيل هوية الأنا فإذا شعر الطفل بأن تلبية حاجاته سيتم فإنه سيعمم هذا الإحساس نحو الآخرين وعد تجاوز هذه الأزمة وشعور الطفل بالخوف وعدم الثقة في هذه المرحلة ينتج عنه الخوف والشك والقلق سوف ينعكس عليه في المراحل الأخرى من عمره مما سيوثر على نموه النفسي والاجتماعي في مراحل حياته اللاحقة (الزغول والدبابي وعبدالرحمن،٢٠١٩).

النظرية السلوكية:

أكدت النظرية السلوكية على مبدأ المثير والاستجابة والتركيز على العوامل الخارجة كدوافع للسلوك يمكن قياسها وملاحتها وضبطها والتحكم بها وأهملت المشاعر والعوامل الداخلية للفرد فالأمن شعور متعلم وفق قوانين التعلم الشرطي ومبادئه عند **إيفان بافلوق Ivan Pavlov** فكلما ارتبط الأمن بخبرة سارة ومرغوبة لدى الفرد وتكرار هذا الارتباط عمم هذا الشعور في المواقف الحياتية وعلى العكس عندما ترتبط المواقف الحياتية بخبرات سيئة وغير مرغوبة فإنها تسبب الشعور بالخوف والقلق، ومن التجارب التي تناولت تحويل مفهوم الشعور بالخوف إلى الشعور بالأمن ما قام به كنيدي Kennedy حيث طبق أسس الاشراط الكلاسيكي على ما سماه بمخاوف الفصل الدراسي التي تنشأ من مقاومة التلاميذ للعودة إلى المدرسة بعد فترة انقطاع معينة حيث يحدث الخوف نتيجة قلق الانفصال فالانفصال مثير غير شرطي ينشأ القلق كاستجابة غير شرطية عندما يقترن الانفصال مع المدرسة كمثير شرطي تظهر استجابات الخوف والقلق مع المدرسة

ولكن عندما تقدم مكافآت وتعزيز للحضور فإن الاستجابة المضادة تأخذ في التكوين وترتبط مع المدرسة لتحل محل القلق والخوف (الشرقاوي، ٢٠١٧)

ركز **سكنر Skinner** في نظريته على السلوك الاجرائي وأن كثير من استجابتنا تظهر على شكل إرادي مكتسب وقلل من دور السلوك الاستجابي عند بافلوف فطبيعة السلوك الاجرائي وتكراره يمكن تعلمه وتعديله بواسطة التعزيز الذي يتبع السلوك ويختلف السلوك الاجرائي في أنه يعمل على تعديل البيئة الخارجية ويحدث تغيير فيها بعكس السلوك الاستجابي الذي لا يتحكم في البيئة ولا يحدث التغيير فيها، وقدم سكنر من خلال برامج تعديل السلوك وربط الأداء المرغوب بمبدأ التعزيز والسلوك أو الأداء غير المرغوب بالعقاب العديد من نماذج التطوير في مجال الأداء الوظيفي والسلامة والأمن فالعقوبات المرورية المتمثلة في المخالفات والغرامات المالية صورة من صور العقاب السالب الذي يساهم ف التقليل من السلوك الخاطئ في القيادة وكذلك الإجراءات الجزائية والعقوبات المقامة في المحاكم والجهات المختصة فالتعزيز والعقاب لهما دور بارز في تنمية الأمن والحفاظ عليه حيث أن مبادئ التعزيز والعقاب تحافظ على سلوك الافراد في المجتمع وتضبط علاقة الفرد بالنظام (الخطيب،٢٠٠٣).

النظرية الإنسانية:

وأكدت النظرية الإنسانية في علم النفس على مفهوم الأمن والإحساس بالأمن وأنه حاجه سيكولوجية أساسية وجاء بعد الحاجات الفسيولوجية في هرم ماسلو وتتمثل الحاجة للأمن في الحاجة للأمن والحماية والاستقرار والحرية والتخلص من الخوف والقلق (غباري، ٢٠٠٨).

فلا حياة ولا تعليم ولا ريادة لأمة من الأمم دون الأمن ويشكل الأمن الفكري نوعاً من أنواع الأمن الأكثر أهمية لأنه يختص بالعقول وحصانتها وتهيئتها لاستقبال المعرفة واكتشافها وقبولها ورفضها والتطبيق والعمل بمقتضى المعرفة الصحيحة.

هرم الحاجات لماسلو شكل (١)

نظرية أنساق المعتقدات:

يرتبط الأمن بالعمليات المعرفية وتكوين الأبنية العقلية وهذا تؤكده نظرية أنساق المعتقدات وتقدم تفسيراً معرفياً للتطرف والأمن الفكري بأن التطرف أسلوب تفكير مقاوم للتغيير وتقبل الرأي الآخر يرى روكيش Rokeach أن لكل فرد بناء معرفي ومعتقدات خاصة عن الحياة والعلاقات الاجتماعية والسياسية وتنظم تلك المعتقدات في نسق كلي يشكل منظومة معرفية متمثلة في المعتقدات والاتجاهات الخاصة بكل فرد (الخولي ومتولي، ٢٠١٨).

ويتبع كل تفكير نمط معين من الأفراد قسمهم روكيش إلى نمطين من التفكير نمط الذهن المنفتح ونمط الذهن المنغلق ويشير روكيش إلى أن الجمود الذهني هو تكوين معرفي للأفكار والمعتقدات والمنظمة في نسق مغلق نسبياً بحيث تظهر على شكل تفكير وسلوك يتوافق مع أيدولوجية بعض عن النظر عن مضمونها ويقابل الجمود الذهني أو نمط التفكير المنغلق نمط التفكير المنفتح وفيه يكون التفكير نامياً ومتطوراً والتغيير والاعتراف بالخطاء (رزوقي وسهيل، ٢٠١٨).

أبعاد الأمن الفكري:

هنالك عدة أبعاد تحتوي على مظاهر سلوكية ومعرفية ووجدانية تكون في مفهوم الأمن الفكري وهي:

١. البعد الفكري:

يظل جانب الفكر وما يحمله من معتقدات وصور ذهنية وقناعات ومبادئ هو دافع للسلوك ووثيق الصلة بجوانب أخرى كالمشاعر والانفعالات والتوافق لذلك فإن الأفكار الجامدة هي طريق لرفض الآخر وتدعوا للتشدد ورسم صورة نمطية يصعب تغييرها، بعكس المرونة المعرفية التي تعد واحدة من السمات المميزة للفرد حيث تسمح له بالتكيف مع متطلبات البيئة تستلزم المرونة المعرفية ديناميكية في التغيير مع ما يتوافق مع الموقف في البيئة وتعديل في العمليات الذهنية لذلك تساعد المرونة المعرفية في عمليات التفاعل الاجتماعي والتخطيط والتفكير (الخولي،٢٠١٨)

ويستنتج الباحث بأن البعد الفكري للأمن الفكري هو تصوراتنا الشخصية الناتجة عن عملياتنا العقلية في تعاملنا مع الأحداث والمواقف اليومية في ضوء العوامل الثقافية والاجتماعية والانفعالية المختلفة.

٢. البعد الانفعالي:

تلعب الانفعالات دوراً هاماً في سلوك الفرد وتكيفه مع البيئة الاجتماعية حيث أن قدرة الفرد على السيطرة والتحكم في انفعالاته تمكنه من اكتساب المهارات الاجتماعية والتعامل مع المواقف الطارئة وتأجيل اشباع عواطفهم وتحقيق الرضا وتحمل المسئولية وضبط النفس (Hofmann, 2009).

ويتلخص بذلك أن البعد الانفعالي للأمن الفكري هو تأثير الانفعالات والعواطف والاتجاهات والقيم والميول على سلوكنا المتعلق بالأمن الفكري

٣. بعد المواطنة

عندما يشعر الفرد بالمواطنة والتوحد مع وطنه والانتماء إليه هو كذلك ينتمي لمجتمعة ويساير سلوك المجتمع تجاه هذا الوطن إن هذا الانتماء للوطن وللمجتمع يصنع سلوكاً وهوية تسمى المواطنة وعاطفة وشعور تسمى الوطنية وكل سلوك يخرج بالفرد عن هويته وانتمائه ووطنيته يشكل خللاً في المواطنة ويعاكس توجهات الوطن ويجعل من الفرد أداة في يد الأعداء (لزهر، ٢٠١٥).

ويعرف الباحث بعد المواطنة بأنه السلوك اليومي الملاحظ على تصرفات الأفراد تجاه الوطن الذي يعيشون فيه وينتمون له.

٤. البعد السيبراني

قدم لنا الفضاء السيبراني العالم كقرية صغيرة وسهل عملية التواصل بين الأفراد وهذا التواصل أصبح سمه بارزة وأزال الفوارق الحضارية والثقافية وزاد من التفاعلية والحضور الدائم والتشاركية مما صنع ثورة في عملية الاتصال وسمح بتبادل الأفكار والقناعات والآراء مما ساعد المغرضين والحاقدين والأعداء لإستغلال هذا الفضاء السيبراني لشن الحروب الفكرية على شباب الوطن واستغلال وسائل التواصل لتكون منصة لبث سموم التطرف والانحلال بسهولة مستغلين الهويات الافتراضية وخداع صغار السن والشباب (رقية، ٢٠١٦).

ويستنتج الباحث بأن البعد السيبراني للأمن الفكري هو تأثير ما يدور في فضاء التقنية والانترنت على مفهوم الأمن الفكري وانتمائنا الوطني وعلى منظومة القيم الاجتماعية لدى الفرد.

٥. البعد الديني

جاءت الشريعة الإسلامية بضروريات خمس تحفظ الانسان وهي حفظ الدين والنفس والمال والعرض والعقل والامن هو أساس حفظ الضروريات الخمس ويلامس مباشرة حفظ جانب الدين من ناحيتين هما: الوجود والعدم فالوجود هو تحقيق الدين بعقائده وأعماله وأركانه ونظمه والعدم هو درء كل مفاسد الدين الواقعة والمتوقعة والوقوف عن نهي الشريعة عن كل ماهو حرام (اللويحق، ٢٠١٣)

إن الوسطية هي وسيلة فعالة لتحقيق الأمن الفكري والبعد عن التطرف الفكري والانحلال الفكري والوسطية بدورها تهيئ العقل للتكيف والتفاعل الاجتماعي والتعامل مع الثقافات والأفكار المختلفة داخل حدود وأطر دينية وشرعية فالأمن الفكري يستمد وجوده من قواعد الشريعة الإسلامية من خلال النهي عن الابتداع في الدين فق قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (من أحدث في أمرنا هذا ما ليس منه فهو رد) وتحريم الافتاء بغير علم وتنظيم العمل والعلاقات مع غير المسلمين (الهماش،١٤٣٠).

ويستخلص الباحث أن البعد الديني للأمن الفكري هو الرقابة الذاتية النابعة من الامتثال لأمر الله عز وجل ونهيه واتباع نبيه صلى الله عليه وسلم والاقتداء به.

٦. البعد الثقافي

يتسم هذا العصر بالانفتاح والثورة المعلوماتية والمعرفية مما أنتج لنا العديد من القضايا والمشكلات الثقافية من أهمها قضية الحفاظ على الأمن الفكري للشباب وهذه القضية بالتحديد صنعت للتربويين تحدي جديد يتطلب منهم التعامل مع الكم الهائل من المعلومات والمعارف بدرجة عالية من الوعي وتعزيز معنى الهوية الثقافية للشاب السعودي في مواجهة ثقافات جديدة قادمة من العالم الآخر عبر الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي المتزايد والحفاظ على ثقافة أصيلة أختص بها المجتمع السعودي لسنوات طويلة نابعة من عروبته وعقيدته الإسلامية وكيفية الحفاظ على الهوية السعودية الثقافية (القحطاني، ٢٠١١).

ويستنتج الباحث بأن البعد الثقافي هو المعارف التي انتقلت من جيل إلى جيل أتفق عليها الأفراد واتفقوا على المحافظة عليها.

مؤشرات اضطراب الأمن الفكري

تحيط باضطراب الأمن الفكري لدى الشباب عدة أمور متمثلة في:

١- تدني مستوى الشعور بالأمن النفسي

إن فقدان شعور الأفراد بالأمن النفسي يعود لأسباب اجتماعية أو ذاتية تتعلق بالحالة الذهنية والعصبية التي ترتبط بالطموح والزائد والرغبة في التميز وحب الظهور والرغبة في لفت الانتباه وعند عدم تحقيق هذه الحاجات والرغبات فيشعر الفرد أنه مضطهد وأن حقوقه مسلوبة ويعيش في حالات من الاضطراب الفكري الذي ينتهي بأنواع من السلوك الذي يوصف بالتطرف والعنف (Cornal, 2004).

٢- عدم التوافق

التوافق حالة من الانسجام بين الفرد وبيئته وإشباع حاجاته الفسيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية مما ينتج عنها السلوك السوي المتوافق لذلك يسمى من يفتقد إلى التوافق بمعتل الصحة النفسية ويأخذ سوء التوافق صور من سوء التوافق الاجتماعي أو المهني أو الأسري أو الدراسي أو الديني، إن عدم قدرة الفرد على التخفيف من أزماته النفسية وسوء توافقه بطرق واقعية أو حيل دفاعية معتدلة تجعله يلجأ إلى أساليب ومحاولات شاذة لحل أزمته ولا يستطيع الاحتفاظ بتوازنه النفسي فيلجأ إلى العنف والاجرام (راجح، ١٩٨٥).

٣- الأفكار اللاعقلانية

الفرد يفكر ويشعر ويتصرف بشكل متآن وهذا هو الغالب بين البشر، وأن اتجاهات وأفكار الفرد حول خبراته هي التي تولد الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية ويتوقف ذلك على كيفية إدراك الفرد وتفسيره للأحداث الت تتضمن عوامل خارجية تمثل أسباب ولكن الأفراد بإمكانهم تجاوز جوانب القصور البيئية والاجتماعية والبيولوجية ويتعلمون أسلوب تفكير عقلاني من شأنه أن يغير ويضبط السلوك (الشناوي،١٩٩٤).

مستويات تحقيق الأمن الفكري:

حدد النملة (٢٠١٥) عدد من المستويات في تحقيق الأمن الفكري هي:

المستوى الأول: هو المنع والحجب

ويدور حول منع الأفكار والدعوات المختلفة من الوصول للأفراد واختراق منظومتهم الفكرية ولكن هذا المستوى تجاوزه الزمن مع هذا التدفق المعلوماتي الهائل وقنوات التقنية التي تحاصر

المجتمعات من كل مكان وأصبح هنالك بدائل للحصول على المعلومات المحجوبة والأمن الفكر لا يتعايش مع أحادية الرأي وإقصاء الآخر وأصبح هذا المستوى غير مجدي مع ظهور الإعلام الجديد الذي يتسم بحرية التعبير وسعة الانتشار وسرعة التداول وتنوع المصدر فأصبح المتلقي هو صانع الخبر وهو مصدر المعلومة.

المستوى الثاني: الحصانة الفكرية (التحصين المعرفي)

وهو التسليح الذاتي ضد الأفكار الفاسدة والدعوات المضللة، هذا المستوى يعيب عليه أنه يعطي فرصة لكي تتغلب الفكرة الأقوى المصحوبة بالحجة وعوامل مساعدة مؤثرة في الوقت ذاته منها التأثير العاطفي وإقحام البعد الديني والعرقي والقبلي فالأفكار التي نعدها كتحصين في هذا المستوى قد لا تجد قبول وتأثير في تحقيق الأمن الفكري فهناك منظومات فكرة متباينة نتعامل معها.

المستوى الثالث: تنمية المهارات التفكير والنقد والابداع.

عندما يستقبل العقل المعلومات يكون لديه القدرة على تنقيتها وفلترتها مما يشوبها من أوجه قصور ونقص وتداخل وأهداف مشبوهة وتناقضات فكرية معقدة، وإن عرض كل معلومة على اختبارات عقلية ومنطقية وإقامة الدليل والحجة والعقل والبرهان والثوابت كفيل بترجيح كفة المعلومة الصحيحة وإزاحة المعلومات الزائفة والخاطئة.

مسئولية تحقيق الأمن الفكري:

يتحقق الأمن الفكري بجهد تشاركي بين المؤسسات الرسمية وغير الرسمية وبين الدولة والمجتمع وبين الأسرة والمدرسة فهو جهد تشاركي يقع على عاتق الجميع وتمثله المؤسسات التالية:

المؤسسات الدينية، الأسرة، والمؤسسات التعليمية، والمؤسسات الأمنية، والمؤسسات البحثية والعلمية، والمؤسسات الثقافية والإعلامية، والمؤسسات المعنية بالشباب، والمؤسسات القضائية والتنظيمية، والمؤسسات الإصلاحية، والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية (المالكي، ٢٠٠٩).

المعرفة وعلاقتها بالأمن الفكري:

أوضح غيراردي ونيكوليني Gherardi, S. & Nicolini أن المعرفة في الأمن الفكري تتطلب التكامل بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية وتعتمد في المقام الأول على الانتقال من المجتمع إلى المدرسة وهذا يعني أهمية دور المجتمع وتحديد مشكلاته ثم تنظيم خبرات المعرفة وهذا ما يجعلنا نراعي التنوع في المعرفة من خلال الابعاد التالية:

١. المعرفة المفاهيمية التقريرية وتشمل مجموعة التعريفات والمصطلحات والنماذج المرتبطة بالأمن الفكري.
٢. المعرفة الإجرائية أو العملية وترتبط بمجموعة الأداءات والممارسات التي يجب أن يقوم بها الطالب حتى يستفيد من برامج الامن الفكري.
٣. المعرفة المرتبطة بمهارة حل المشكلات وتتضمن المهارات الذهنية للطالب واكتسابه لمهارات حل المشكلات والتعامل معها بشكل فردي وتعاوني ضمن مجموعة او اتخاذ القرار وإصدار الاحكام (القحطاني، ٢٠١١).

أهمية الأمن الفكري في العلمية التعليمية:

من مظاهر الاهتمام بالأمن الفكري هو نشره في مؤسسات التعليم ومراحل التعليم المختلفة وذلك بإعداد المناهج التي تدعوا إلى الاعتدال ونبذ التطرف والانحلال والإرهاب والمنبثقة من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم والتي تحافظ على ثقافتنا وتعد المدرسة هي المؤسسة التعليمية

التي يعتمد عليها في بناء الفكر وتعلم طرق التفكير ومهاراته وأن تكون في مقدمة كل سياسة إصلاحية في المجتمع ومرجع لقيادة كل تغيير إلى الأفضل في المجتمع (الحوشان، ٢٠١٥).

ونظراً للتقدم المذهل في مجال التواصل مع الآخر عبر التقنية والانترنت ازدادت سرعة انتشار الأفكار في المجتمعات وأصبح العالم كقرية واحدة أصبحت مسؤوليات المدرسة أكبر في تحصين أفكار الشباب وتربيتهم تربية إسلامية صحيحة لاسيما وأن المدرسة هي المكان الذي تكون فيه التربية مخطط لها وموجهه وهادفة بخلاف المؤسسات الاجتماعية الأخرى وجميع أركان العملية التعليمية من معلم ومنهج وطالب يتم تفاعلهم داخل المدرسة، فالمدرسة تعزز قيم الأمن الفكري وتنمي مفهوم الوطنية والمواطنة والانتماء لدى الطلاب وصولاً إلى المجتمع كافة (الوشاحي، ٢٠١٥).

وحدد عبدالوهاب (٢٠١٦) عدة أدوار للمدرسة في تحقيق الأمن الفكري للطلاب وهي:

١. فتح باب الحوار مع الطلاب في المدرسة

٢. إقامة الأنشطة التوعوية التي تؤكد على أهمية الأمن الفكري.

٣. تعزيز انتماءات الطلاب الوطنية وزيارة المعالم الحضارية للوطن.

٤. تنظيم لقاءات للطلاب المتميزين مع القيادات الوطنية.

٥. إقامة ندوات ومحاضرات للعلماء والمفكرين تؤكد على أهمية الانتماء للوطن.

٦. إقامة مسابقات توعوية وتثقيفية للطلاب حول مضامين الأمن الفكري وكشف الأفكار المنحرفة.

ويضيف الباحث على أدوار المدرسة في تحقيق الأمن الفكري:

٧. إعداد البرامج التدريبية التي من خلالها يتم تنمية مهارات الذكاء التفاعلي

٨. تنمية مهارات التفكير الناقد للطلاب في داخل الصف الدراسي والأنشطة اللاصفية.

أهمية تعزيز الأمن الفكري بالمرحلة الثانوية

المرحلة الثانوية مرحلة انتقالية من التعليم العام إلى التعليم الجامعي وهي مرحلة المراهقة تتشكل فيها الكثير من مقومات الانتماء والوطنية وسلوك المواطنة وهنالك نقاط توضح أهمية تعزيز الأمن الفكري بالمرحلة الثانوية ذكرها المحمادي (٢٠١٢):

١. غرس القيم والمبادئ الإنسانية التي تعزز روح الانتماء للوطن والتمسك بالدين.

٢. السعي نحو تحصين أفكار الطلبة من الانجرار خلف التيارات الفكرية.

٣. توفير سياج فكري آمن لدى الطلبة مبني على إعمال العقل قبل العاطفة والتصدي لكل المؤثرات الخارجية.

٤. ترسيخ مفهوم الفكر الوسطي المعتدل.

٥. غرس ثقافة الحوار والمناقشة والاختلاف لا الخلاف

٦. بث روح المحبة والتعاون بين الطلبة

٧. تنمية مبدأ الإحساس بالمسئولية في نفوس الطلبة تجاه الوطن والحفاظ على مقدراته ومكتسباته.

المهددات والمعوقات في تحقيق الامن الفكري:

لخص تربان (٢٠١٢) مهددات ومعوقات الامن الفكري في جانبين:

١. الجانب الأول: مهددات للأمن الفكري تتعلق بالفرد ونابعه من ذاته كالجهل بأمور ومقاصد الشريعة أو السمات الشخصية والقدرات العقلية وغيرها من الأمور الذاتية.

٢. الجانب الثاني: مهددات للأمن الفكري تتعلق بالبيئة المحيطة للفرد وعلاقة الفرد بها كضعف التوافق وقصور دور الأسرة والمدرسة والأعلام الموجه للشباب والغزو الفكري والظروف الاقتصادية والفساد الأخلاقي.

ثانياً: الدراسات السابقة:

على حد إطلاع الباحث في قواعد البيانات لم يتوصل إلى دراسة عربية ربطت متغيرات الدراسة الحالية معاً ، ولذلك سيكون عرض الدراسات السابقة في ثلاثة محاور:

١. الدراسات التي تناولت الذكاء التفاعلي.

٢. الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية.

٣. الدراسات التي تناولت الأمن الفكري.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الذكاء التفاعلي

قام بجركفست وستيرمان وكوكيانين (Bjrkqvist, Streman, Kaukianinen, 2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء التفاعلي والتقمص العاطفي والسلوك في مواقف النزاع وبلغت عينة الدراسة (٧٦٨) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياس الذكاء الاجتماعي وقائمة تقدير السلوك وأسفرت نتائج

الدراسة عن وجود علاقة بين الذكاء التفاعلي ودوره الفعال في مقاومة العدوان والتعامل مع جميع أشكال وسلوكيات النزاع.

وفي دراسة قام بها لستر (Lister,2007) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مواجهة العنف لمستخدمي الحاسب الآلي لدى المراهقين والسوكيات الاجتماعية الإيجابية والسلوكيات العدوانية وبلغ حجم العينة (٤٨٤) من طلبة المرحلة الثانوية واستخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت أدوات الدراسة استبيان السلوكيات الإيجابية والسلوكيات العدوانية في وسائل التواصل الاجتماعي وأسفرت نتائج الدراسة بأن المراهقين أفادوا بأن مواجهتهم للسلوك العدواني في الحياة العادية أكثر من مواجهتها على وسائل التواصل وارتبط العدوان والسلوكيات الإيجابية على الانترنت بأسلوب المواجهة.

وفي دراسة الخزرجي والعزي (٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء التفاعلي و التحصيل الدراسي في ديالى والتي استخدم فيها المنهج الوصفي الارتباطي وبلغت عينت الدراسة ١٤٠ طالبة واستخدمت الباحثتين مقياس الذكاء التفاعلي من إعدادهما، وأسفرت النتائج عن تمتع طالبات معهد المعلمات بديالى بذكاء اجتماعي عالٍ ووجود فروق دالة احصائياً في مستوى الذكاء التفاعلي لدى طالبات معهد المعلمات تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الأول – الخامس) لصالح طالبات الصف الخامس.

قام الدراوشة (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأمن النفسي والذكاء التفاعلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء عكا واتبع المنهج الوصفي وبلغت حجم عينة الدراسة ٣١٢ طالب وطالبة قسمت إلى (١١٧) طالب و(١٩٥) طالبة وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدم الباحث مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي ومقياس الذكاء التفاعلي المستند

على نظرية ستيرنبرغ وأسفرت النتائج وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء التفاعلي بين افراد العينة تعزى لمتغير الصف الدراسي ووجود علاقة دالة بين الذكاء التفاعلي والأمن النفسي.

وفي دراسة نستر وكولدبيك (Nestler, Coldbeck, 2011) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين التكيف الاجتماعي والمشكلات السلوكية لدى المراهقين وبلغت العينة (٧٧) واستخدم البحث المنهج الوصفي ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي وقائمة تحديد المشكلات السلوكية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة في تشكيل السلوك الاجتماعي وخفض المشكلات السلوكية.

وقام العبابنة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والذكاء التفاعلي بالمشكلات السلوكية لدى المراهقين على عينة بلغت ١٠٣٠ طالب وطالبة واختار الباحث عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية العنقودية واتبع المنهج الوصفي واستخدم مقياس ترومسو (٢٠٠١) للذكاء التفاعلي ومقياس شاتيه (١٩٩٨) للذكاء الانفعالي واظهرت النتائج أن الوعي الاجتماعي أحد أبعاد الذكاء التفاعلي أسهم بمقدار ١٩,٢١٪ بعلاقة عكسية مع المشكلات السلوكية وأسهمت المهارات الاجتماعية بما مقداره ١,٤٠٪ بعلاقة عكسية بالمشكلات السلوكية.

قامت الستاوي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الشخصي (التفاعلي – الذاتي) وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل وبلغ حجم العينة ٢١٢ طالباً وطالبة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت مقياس شرر (١٩٩٦) للذكاء الشخصي (التفاعلي والذاتي) وقائمة ستيرنبرغ (١٩٩٧)

لأساليب التفكير السائدة واسفرت النتائج عن مستوى عالي من الذكاء التفاعلي والذكاء الذاتي لدى عينة الدراسة ووجود علاقة دالة احصائياً بين الذكاء التفاعلي وأسلوب التفكير الحكمي.

وقام العزام (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والميل للسلوك العدواني لدى طلبة جامعة اليرموك وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٥ طلب وطالبة واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية واستخدم الباحث مقياس ستيرنبرغ للذكاء التفاعلي ومقياس بس وبيري للميل للسلوك العدواني واسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية دالة احصائياً بين الذكاء الاجتماعي وجميع أبعاد مقياس الميل للسلوك العدواني.

كما قام الحربي (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والامن النفسي لدى طلاب جامعة القصيم واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وبلغ حجم العينة ١٤٨ طالبا واستخدم مقياس الأمن النفسي من إعداد الدليم وفاروق والفته ١٩٩٣ ومقياس الذكاء التفاعلي لأبو هاشم ٢٠٠٨ واسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين الأمن النفسي والذكاء الاجتماعي لدى أفراد العينة.

وفي دراسة النعيمات (٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والسلوك الاندفاعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية وتعليم لواء المزار الجنوبي واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتألفت عينة الدراسة من ٥٤٦ طالباً وطالبة من الصفوف العليا في التعليم الأساسي تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية واستخدم الباحث قائمة السلوك الاندفاعي لترتش (1980) Truch ومقياس الذكاء التفاعلي للدهني (٢٠١٠) وأسفرت النتائج عن مستوى مرتفع جداً في الذكاء التفاعلي لدى عينة الدراسة ووجود علاقة ارتباط عكسية

دالة احصائياً بين السلوك الاندفاعي والذكاء التفاعلي كما لم تظهر فروق تعزى لصالح الصف الدراسي في مستوى الذكاء التفاعلي.

وفي دراسة قامت بها جاسم (٢٠١٨) هدفت لمعرفة التسامح وعلاقته بالذكاء التفاعلي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية استخدمت فيه الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ تلميذ وتلميذة وقامت الباحثة بإعداد مقياس التسامح اعتمادا على نظرية البورت وبناء مقياس للذكاء التفاعلي اعتماداً على نظرية توني بوزان وأسفرت النتائج أن تلاميذ الصف السادس يتمتعون بمستوى مرتفع من التسامح والذكاء التفاعلي وأظهرت النتائج ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح والذكاء التفاعلي بين درجات أفراد العينة.

وقامت المامي (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الشخصي والذكاء التفاعلي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في موريتانيا على عينة بلغت ٢٠٠ طالباً وطالبة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وقامت ببناء أدوات الدراسة وأسفرت لنتائج عن علاقة سالبة بين الذكاءين الشخصي والتفاعلي والسلوك العدواني ومستوى متوسط من الذكاء التفاعلي لدى الطلاب الذكور.

وقامت شفيق (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة التنبؤية بين الذكاء التفاعلي البينشخصي والتسامح وتقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإسكندرية على عينة بلغ حجمها (٣٢٣) طالب وطالبة من الكليات العلمية والكليات النظرية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ولتحقيق اهداف الدراسة أستخدمت مقياس التسامح لهيرتلند Heartland (2005) ومقياس تقدير الذات لروزمنبرج Rosenberg (1998) ومقياس الذكاء التفاعلي البينشخصي لراجح (٢٠١٤)

وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال موجب بين المتغيرات الثلاثة وإمكانية التنبؤ بالذكاء التفاعلي بدلالة التسامح وتقدير الذات.

التعليق على الدراسات التي تناولت الذكاء التفاعلي

أهداف الدراسات التي تناولت الذكاء التفاعلي:

هدفت دراسة الدراوشة (٢٠١٠) ودراسة الحربي (٢٠١٤) معرفة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والأمن النفسي فيما اتفقت دراسة لستر Lister (2007) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مواجهة العنف لمستخدمي الحاسب الآلي لدى المراهقين والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية والسلوكيات العدوانية. مع دراسة كل من نستر وكولدبيك Nestler & Coldbeck (2011) التي هفت لدراسة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والمشكلات السلوكية لدى المراهقين، ودراسة العبابنة (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والمشكلات السلوكية. ومع دراسة العزام (٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والميل للسلوك العدواني ومع دراسة النعيمات (٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والسلوك الاجتماعي. ودراسة المامي (٢٠١٨) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الشخصي والذكاء التفاعلي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية. واتفقت دراسة جاسم (٢٠١٨) ودراسة شفيق (٢٠١٩) في دراسة العلاقة بين الذكاء التفاعلي والتسامح، واتفقت معها جزئياً بجركفست وستيرمان وكوكيانين Bjrkqvist, Streman, Kaukianinen, (2000) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء التفاعلي والتقمص العاطفي والسلوك في مواقف النزاع فيما استهدفت دراسات الخزرجي والعزي (٢٠١٠) والستاوي (٢٠١٣) العلاقة بين الذكاء التفاعلي ومتغيرات أخرى (التحصيل الدراسي، وأساليب التفكير السائدة)

عينة الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء التفاعلي:

اتفقت دراسة كل من بجركفست وستيرمان وكوكيانين Bjrkqvist, Streman, Kaukianinen, (2000)؛ لستر Lister (2007)؛ الدراواشة (٢٠١٠)؛ ونستر وكولدبيك Nestler & Coldbeck (2011)؛ والعبابنة (٢٠١٢)؛ والنعيمات (٢٠١٤)؛ وجاسم (٢٠١٨)؛ والمامي (٢٠١٨) في عينة الدراسة حيث تم استخدام عينة مكونة من طلاب التعليم العام المرحلة الثانوية ما عدا دراسة جاسم (٢٠١٨) حيث استخدمت الباحثة طلاب التعليم العام المرحلة الابتدائية، واتفقت دراسة كل من الخزرجي والعزي (٢٠١٠)؛ والعزام (٢٠١٣)؛ والستاوي (٢٠١٣)؛ والحربي (٢٠١٤)؛ وشفيق (٢٠١٩) في عينة الدراسة المستخدمة حيث كانت العينة طلاب وطالبات المرحلة الجامعية

أدوات الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء التفاعلي:

اتفقت دراسة كل من بجركفست وستيرمان وكوكيانين Bjrkqvist, Streman, Kaukianinen, (2000)؛ لستر Lister (2007)؛ الخزرجي والعزي (٢٠١٠)؛ ونستر وكولدبيك Nestler & Coldbeck (2011)؛ وجاسم (٢٠١٨)؛ والمامي (٢٠١٨) في استخدام أداة من إعداد الباحثين، واتفقت دراسة كل من الدراوشة (٢٠١٠)؛ والعزام (٢٠١٤) في استخدام مقياس ستيرنبرغ للذكاء التفاعلي، فيما استخدمت دراسة العبابنة (٢٠١٢)؛ و الستاوي (٢٠١٣) والحربي (٢٠١٤)؛ والنعيمات (٢٠١٤)؛ شفيق (٢٠١٩) في استخدام مقاييس أخرى للذكاء التفاعلي مثل مقياس (ترومسو (٢٠٠١)، وشرر (١٩٩٦)؛ وأبو هاشم (٢٠٠٨)؛ والدهني (٢٠١٠)، و مقياس الذكاء التفاعلي البينشخصي لراجح (٢٠١٤)).

المنهج المستخدم في الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء التفاعلي

اتفقت الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي لملائمته لمتغيرات الدراسة وهذا ما يؤكد ملائمة المنهج الوصفي في دراسة الذكاء التفاعلي.

نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء التفاعلي:

اتفقت نتائج دراسة كل من بجركفست وستيرمان وكوكيانين Bjrkqvist, Streman, Kaukianinen, (2000) ؛ ولستر Lister (2007)؛ ونستر وكولدبيك Nestler & Coldbeck (2011)؛ والعبابنة (٢٠١٢)؛ والعزام (٢٠١٣)؛ والنعيمات (٢٠١٤)؛ والمامي (٢٠١٨) على وجود علاقة ارتباط عكسية بين الذكاء التفاعلي والمشكلات السلوكية والميل للسلوك العدواني، والسلوك الاندفاعي ودور الذكاء التفاعلي في مقاومة العدوان والتعامل مع جميع أشكال وسلوكيات النزاع والسلوك العدواني، وأفاد المراهقين بأن مواجهتهم للسلوك العدواني في الحياة العادية أكثر من مواجهتها على وسائل التواصل وارتبط العدوان والسلوكيات الإيجابية على الانترنت بأسلوب المواجهة، وعن وجود علاقة في تشكيل السلوك الاجتماعي وخفض المشكلات السلوكية. وجود علاقة بين التكيف الاجتماعي وتشكيل السلوك الاجتماعي وخفض المشكلات السلوكية. فيما اتفقت دراسة الدراوشة (٢٠١٠)؛ ودراسة الحربي (٢٠١٤)؛ في وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الذكاء التفاعلي والأمن النفسي، فيما اتفقت دراسة كل من الخزرجي والعزي (٢٠١٠)؛ والستاوي (٢٠١٣)؛ والنعيمات (٢٠١٤)؛ وجاسم (٢٠١٨) في وجود مستوى مرتفع من الذكاء التفاعلي لدى عينة الدراسة، وتوصلت دراسة الخزرجي والعزي (٢٠١٠)؛ وجاسم (٢٠١٨)؛ وشفيق (٢٠١٩) إلى وجود علاقة ارتباط دالة احصائياً بين الذكاء التفاعلي مع عدد من المتغيرات مثل (التحصيل والصف الدراسي، والتسامح وتقدير الذات). ولم تسفر نتائج دراسة الدرواشة (٢٠١٠) عن وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء التفاعلي بين افراد العينة تعزى لمتغير الصف الدراسي، وأشارت نتائج دراسة شفيق بإمكانية التنبؤ بالذكاء التفاعلي من خلال التسامح وتقدير الذات.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية:

أجرى بولسن وفيلدمان Paulsen & Feldman (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن الآثار الشرطية والتفاعلية في المعتقدات المعرفية الأربعة لطلاب الجامعة فيما يتعلق (بالقدرة على التعلم وسرعة التعلم، وتركيب المعرفة واستقرار المعرفة) ضمن التعلم المنظم ذاتيًا. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٢) طالبًا وطالبة يدرسون في إحدى الجامعات الحكومية ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية لهوفر Hofer ومقياس استراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ) أسفرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لصالح الطلاب الذين يمتلكون معتقدات أكثر تعقيدًا حول المعرفة العلمية. وكما بينت أن الطلاب يستخدمون عمليات تعليمية منتجة عندما تزداد تصوراتهم حول قدرتهم على التعلم والسرعة في التعلم

وهدفت دراسة فان Phan (2008) للكشف عن العلاقة التنبؤية بين طرق تعلم الطلاب ومعتقداتهم المعرفية والفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتيًا. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٣) من طلبة الجامعة وتم تطبيق استبانة طرق التعلم المكون من (٢٠) كما تم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية لشومر Schommer (1990) ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا والفاعلية الذاتية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود معتقدات واضحة لدى الطلاب حول طبيعة المعرفة والتعلم، وترتبط باستخدام التعلم الذاتي مثل التدريب والتفكير الناقد والتنظيم والحقائب التعليمية، وترتبط ببعد الدراسة المعمقة ارتباطًا دالاً لغايات الإتقان وتحسين الفعالية الذاتية أثناء التعلم.

أجرى ساديغي Sadeghi (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتسويف الاكاديمي على عينة بلغت ٢٧٥ طالباً في المرحلة الثانوية واستخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياس المعتقدات المعرفية لشومر (1990) Schommer وأوضحت النتائج أن المعتقدات ماوراء المعرفية ارتبطت ارتباط موجب بالتسويف الاكاديمي كما تنبأت المعتقدات ماوراء المعرفية بالتسويف الاكاديمي.

وأظهر دراسة المومني والخزعلي (٢٠١٥) التي هدفت إلى معرفة العلاقة المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلو على عينة مكونة من (٣٦٨) طالباُ وطالبة من الصف الأول ثانوي واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي ومقياس الحاجة إلى المعرفة المعرب من قبل أبو مخ (٢٠١٠) ومقياس المعتقدات المعرفية الذي قام بتطويره إسماعيل (٢٠٠٨) وأشارت النتائج إلى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية.

هدفت دراسة الديسطي (٢٠١٦) إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وعلاقتهما بمستوى العنف لدى طلاب الجامعة واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي على عينة كان قوامها (٣٦٠) طالباً وطالبة اختيرت بطريقة العينة العشوائية المنتظمة ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياس العنف الجامعي لعدنان العتوم وغادة دراغمة (٢٠١٤) ومقياس المعتقدات المعرفية لفاتن فاروق (٢٠١١) وأسفرت النتائج عن مستوى مرتفع من المعتقدات المعرفية ووجود علاقة عكسية بين مستوى المعتقدات المعرفية ومستوى العنف وعدم وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والصف الدراسي والسكن في القرية أو المدينة.

وأشارت دراسة محاجنة (٢٠١٧) المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٧) طالباُ وطالبة وقامت الباحثة بتعريب وتقنين مقياس المعتقدات المعرفية الذي أعده وانج وزهانج وزهانج وهو Wang, Zhang, Zhang, Hou (2013) وأظهرت النتائج أن مستوى المعتقدات والفاعلية الذاتية لدى عينة الدراسة مرتفع وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المعتقدات المعرفية والفاعلية تعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي والتفاعل بينهما كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى المعتقدات المعرفية والفاعلية الذاتية لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة علوان (٢٠١٨) إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات الابستيمولوجية والانفتاح على الخبرة عند طلبة الجامعة على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة تم اختيارها بطريقة عشوائية واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وقام ببناء مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس الانفتاح على الخبرة واسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة احصائياً بين الانفتاح على الخبرة والمعتقدات الابستمولوجية ومستوى مرتفع من المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة.

كما قامت الكلية وعفيفي وعفيفي (٢٠١٨) بدراسة تناولت المعتقدات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة المنبئة بالتحصيل في المواد الشرعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب من الصف الأول الثانوي الأزهري بمركز فاقوس محافظة الشرقية، وتم استخدم المنهج الارتباطي، وتم استخدام مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس مهارات ما وراء المعرفة لإسماعيل (٢٠٠٨) وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

وقام الخريبي (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تحديد الفروق بين بعض طلاب كليات الجامعة في العلاقة بين السياق النفسي والاجتماعي والمعتقدات المعرفية والدافعية وتم اختيار عينة الدراسة (٩٠٤) من الطلبة الجامعيين بأسلوب العينة العشوائية وستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وأعد الباحث أدوات الدراسة: مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس المعتقدات الدافعية ومقياس السياق النفسي والاجتماعي الجامعي وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للسياق النفسي والاجتماعي والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية.

التعليق على الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية

أهداف الدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية:

اتفقت دراسة بولسن وفيلدمان Paulsen & Feldman (2005) التي هدفت إلى الكشف عن الآثار الشرطية والتفاعلية في المعتقدات المعرفية ضمن التعلم المنظم ذاتيًا مع دراسة فان Phan (2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة التنبؤية بين طرق تعلم الطلاب ومعتقداتهم المعرفية في التعلم المنظم ذاتيًا واتفقت معها دراسة محاجنة (٢٠١٧) جزئيا التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهدفت دراسات ساديغي Sadeghi (2011) ؛ ودراسة المومني والخزعلي (٢٠١٥)؛ ودراسة الديسطي (٢٠١٦)؛ ودراسة علوان (٢٠١٨)؛ ودراسة الكلية وعفيفي وعفيفي (٢٠١٨)؛ ودراسة الخريبي (٢٠١٩) إلى دراسة المعتقدات المعرفية مع متغيرات أخرى مثل (التسويف الاكاديمي، والحاجة إلى المعرفة والجنس، والانفتاح على الخبرة، ومهارات ما وراء المعرفة المنبئة بالتحصيل، والسياق النفسي والاجتماعي والمعتقدات الدافعية).

العينة في الدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية:

اتفقت دراسة كل من بولسن وفيلدمان Paulsen & Feldman (2005) ودراسة فان Phan (2008) ؛ ودراسة الديسطي (٢٠١٦)؛ ودراسة علوان (٢٠١٨)؛ ودراسة الخريبي (٢٠١٩) على عينات من طلبة المرحلة الجامعية، واتفقت دراسة كل من ساديغي Sadeghi (2011) ؛ودراسة المومني والخزعلي (٢٠١٥)؛ ودراسة محاجنة (٢٠١٧)؛ ودراسة الكلية وعفيفي وعفيفي (٢٠١٨).

أدوات الدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية:

اتفقت دراسة كل من علوان (٢٠١٨)؛ ودراسة الخريبي (٢٠١٩)؛ على استخدام مقاييس من إعداد الباحث، واتفقت دراسة كل من فان Phan (2008)؛ ودراسة ساديغي Sadeghi (2011) في استخدام مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد شومر Schommer (1990) ، كما اتفقت دراسة كل من المومني والخزعلي (٢٠١٥)؛ ودراسة الكلية وعفيفي وعفيفي (٢٠١٨) على استخدام مقياس المعتقدات المعرفية لإسماعيل (٢٠٠٨)، فيما استخدمت دراسة كل من بولسن وفيلدمان Paulsen & Feldman (2005)؛ ودراسة الديسطي (٢٠١٦)؛ ودراسة محاجنة (٢٠١٧) مقاييس أخرى تم اعدادها من باحثين آخرين (مقياس المعتقدات المعرفية لهوفر Hofer، ومقياس المعتقدات المعرفية لفاتن فاروق (٢٠١١)، ومقياس المعتقدات المعرفية لوانج وزهانج وزهانج وهو Wang, Zhang, Zhang, Hou (2013).

المنهج المستخدم في الدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية

اتفقت الدراسات السابقة التي تناولت محور المعتقدات المعرفية على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وهذا يدل بأنه المنهج المناسب لدراسة متغير المعتقدات المعرفية.

نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المعتقدات المعرفية:

اتفقت نتائج دراسة كل من فان Phan (2008)؛ ودراسة محاجنة (٢٠١٧)؛ ودراسة علوان (٢٠١٨) على وجود مستوى مرتفع من المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة، وأسفرت نتائج دراسة المومني والخزعلي (٢٠١٥) عن وجود مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة، واتفقت نتائج دراسة كل من بولسن وفيلدمان Paulsen & Feldman (2005)؛ ودراسة فان Phan (2008) ؛ ودراسة محاجنة (٢٠١٧) في وجود علاقة دالة احصائياً بين المعتقدات المعرفية والتعليم المنظم ذاتياً والفعالية الذاتية وكلما كان التعليم وأن الطلاب يستخدمون عمليات تعليمية منتجة تزداد تصوراتهم حول قدرتهم على التعلم، وتوصلت نتائج عدد من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة دالة احصائياً مع عدد من المتغيرات والمعتقدات المعرفية كدراسة ساديغي Sadeghi (2011)؛ ودراسة المومني والخزعلي (٢٠١٥)؛ ودراسة الديسطي (٢٠١٦)؛ ودراسة علوان (٢٠١٨)؛ ودراسة الكلية وعفيفي وعفيفي (٢٠١٨)؛ ودراسة الخريبي (٢٠١٩) مع عدد من المتغيرات (التسويف الاكاديمي، والحاجة إلى المعرفة والجنس، ومهارات ما وراء المعرفة المنبئة بالتحصيل، والسياق النفسي والاجتماعي) وأظهرت دراسة الديسطي (٢٠١٦) وجود علاقة عكسية دالة احصائياً بين مستوى المعتقدات المعرفية ومستوى العنف وعدم وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والصف الدراسي والسكن في القرية أو المدينة. ولم تظهر نتائج دراسة الديسطي (٢٠١٦)؛ ودراسة محاجنة (٢٠١٧) وجود علاقة دالة احصائياً بين الصف الدراسي والمعتقدات المعرفية.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الأمن الفكري

قام القحطاني (٢٠١١) بدراسة تناولت المتغيرات البيئية وتوكيد الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية المنهج الوصفي التحليلي وكانت عينة البحث قوامها (١١٨) طالباً وقام الباحث ببناء قائمة بسلوكيات الأمن الفكري موزعة على أربعة أبعاد هي: الدقة في جمع البيانات وموثوقية

مصادرها وبعد استقراء محتوى المصادر المختلفة وبعد معالجة الشائعات والتحصين الفكري وبعد اخلاقيات التعامل مع البيانات والأفكار وأسفرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس قائمة الأمن الفكري وتعزى هذه الفروق إلى بعض المتغيرات الديموغرافية كالحالة الاجتماعية (عالية –متوسطة – فقيرة) عند مستوى دلالة إحصائية٠,٠١ لصالح الحالة الاجتماعية المتوسطة.

استهدفت دراسة الحريري (٢٠١٣) تحديد درجة التنافر المعرفي في مفهوم الأمن الفكري واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة من طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود مكونة من (٧١٩) طالبا صمم الباحث مقياساً للتنافر المعرفي في مفهوم الأمن الفكري مكون من ٤١ عبارة ويقيس ستة ابعاد تمثل التنافر المعرفي في مفهوم الأمن الفكري وهي: مفهوم الامن الفكري كمفهوم تقني ومفهوم الامن الفكري كمفهوم نفسي واجتماعي ومفهوم الامن الفكري كمفهوم سياسي ومفهوم الامن الفكري كمفهوم مرتبط بحرية التعبير ومفهوم الامن الفكري كمفهوم مرتبط بمواجهة الأفكار الهدامة والضالة ومفهوم الامن الفكري كمفهوم مرتبط بالملكية الفكرية وأوضحت النتائج نسبة تقدر بـ(٧٨٪) من الطلاب يرون أن مفهوم الأمن الفكري المرتبط بمواجهة الأفكار الهدامة و الضالة. وأوضحت النتائج أن نسبة تقدر بـ (٧٤٪) من الطلاب ترى أن الأمن الفكري يعني أمن الملكية الفكرية ونسبة من الطلاب تقدر بـ (٦٦٪) تعدّ مفهوم الأمن الفكري مفهوماً سياسياً.و نسبة تقدر بـ (٦٦٪) من الطلاب ترى أن مفهوم الأمن الفكري مرتبط بحرية الرأي.و ترى نسبة (٦٦٪) منهم أن مفهوم الأمن الفكري ما هو إلّا مفهوم نفسي و اجتماعي. ونسبة تقدر بـ (٦٤٪) من الطلاب ترى أن مفهوم الأمن الفكري مفهوم تقني.

قامت علي (٢٠١٤) تحديد درجة التنافر المعرفي في مفهوم الأمن الفكري بدراسة فاعلية برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري للشباب باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية لمحاكمة قيم الفكر المتطرف والتكفيري وتعزيز قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي من خلال برنامج تدريبي صمم باختبار بعدي وقبلي من إعداد الباحث عبارة عن قائمة بسلوكيات قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن لها خمسة أبعاد هي: التيسير والرفق في العبادات والفتوى والمعاملات وبعد حرية العقيدة لأصحاب الديانات الأخرى وبعد الجهاد واخلاقه واحكامه وبعد التسامح والتفاعل مع أصحاب الديانات والحضارات الأخرى وبعد تقدير علماء الدين وأهل السنة والجماعة وطبقت القائمة على عينة تكونت من ٢٢ طالب وطالبة أعمارهم من ١٤-١٨ سنة وأسفرت النتائج عن تحقيق البرنامج فعاليته في تحقيق الأمن الفكري ومحاكمة قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن وعدم وجود فروق تعزى لعامل الجنس.

كما قام علي (٢٠١٧) بدراسة بعنوان الأمن الفكري وعلاقته بالذكاء الانفعالي واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة القاهرة وفق لمتغير ي النوع والتخصص واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من ٦٣٣ طالب وطالبة من طلبة جامعة القاهرة وتم تطبيق مقياس الأمن الفكري من إعداد الباحث والمكون من ٢٠ عبارة والتأكد من خصائصه السيكومترية ومقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق ٢٠٠٢ ومقياس اتخاذ القرار من إعداد عبدون ١٩٩٩ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الأمن الفكري وكلٍ من الذكاء الانفعالي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة كما كشفت الدراسة بإمكانية التنبؤ بالأمن الفكري في ضوء متغيري الذكاء الانفعالي واتخاذ القرار. علي (٢٠١٧)

وأشارت دراسة قاسم (٢٠١٧) والتي هدفت لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الناقد والوعي الديني لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب الموهوبين بالجامعة وفق متغيرات المرحلة الدراسية (بكالوريوس – دراسات عليا) والتخصص (علمي – أدبي) واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين وتكونت عينة الدراسة من ١٧٦ طالب وطالبة ٦٧ طالباً و ١٠٩ طالبة وطبقت الباحثة أدوات الدراسة التالية: مقياس الأمن الفكري من إعداد الباحث والمكون من ٦٠ مفردة ومقياس الذكاء لأحمد زكي صالح ٢٠٠٨ ومقياس الخصائص السلوكية للتعرف على الطلبة الموهوبين من إعداد الباحثة وأعدت الباحثة برنامج إرشادي وأسفرت نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في الأمن الفكري ووجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الأمن الفكري لصالح القياس البعدي وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الأمن الفكري مما يدل على فعالية البرنامج ووجود الأثر على الحياة الواقعية للطلاب.

وقام الزهراني (٢٠١٧) بدراسة بعنوان الأمن الفكري وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من ١٢٥ طالباُ من المرحلة المتوسطة والثانوية واستخدم الباحث مقياس الزهراني (٢٠١٦) للأمن الفكري ومقياس نيو لقياس سمات الشخصية تقنين عامر جبريل المرابحة وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة في المرحلة المتوسطة والثانوية يتمتعون بمستوى عالى من الأمن الفكري في الدرجة الكلية وفي معظم الأبعاد وأسفرت النتائج عن علاقة طردية بين سمات الشخصية والأمن الفكري حيث يزداد الأمن الفكري مع سمات الانبساطية والإنفتاحية والموافقة ويقل مع العصابية.

كما استهدفت دراسة عرب (٢٠١٨) المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالانتماء الوطني والأمن الفكري لدى عينة من طالبات ومنسوبات جامعة الملك عبدالعزيز استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة تكونت من ١٦٨٤ طالبة ومنسوبة واستخدمت الباحثة مقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد أحمد عبدالمجيد صمادي وصلاح محمد عثمانة ٢٠٠٨ ومقياس الانتماء الوطني من إعداد أحمد حسن ٢٠٠٨ ومقياس الأمن الفكري من إعداد مجده كشكي ونجوى العتيبي (٢٠١٦) وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الانتماء الوطني والمسؤولية الاجتماعية ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الانتماء الوطني والأمن الفكري ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الانتماء الوطني والأمن الفكري.

وفي دراسة العنزي والرشيدي والعنزي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على دور المنهج الخفي في تعزيز الأمن الفكري في التعليم السعودي من وجهة نظر طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي والمعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام وفق لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي وتم إعداد أدوات الدراسة استبانة واحدة للطلاب والأخرى للمعلمين وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية بسيطة مكونه من (٢١٩٠) فرداً وجاءت نتائج البحث بأن المنهج الخفي يسهم في تعزيز الأمن الفكري في التعليم السعودي بدرجة كبيرة من وجهة نظر عينة الدراسة وأن مكون الخلفية الثقافية ومستوى الأداء للمعلم جاء في المركز الأول كمعزز للأمن الفكري واستخدام المعلم لأسلوب الحوار في مناقشة طلابه واستخدام الطلاب لمكتبة المدرسة والمصادر جاءتا في المركز الأول بالإسهام في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب وأن أسباب ضعف المنهج الخفي من وجهة نظر الطلاب هو الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي ثم الزملاء والأقران

وأشارت النتائج إلى وجود فروق في متوسط الدرجات تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلاب في درجة اسهام المنهج الخفي في تعزيز الأمن الفكري.

التعليق على الدراسات التي تناولت الأمن الفكري:

أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الأمن الفكري:

هدفت دراسة كل من الحريري(٢٠١٣)؛ ودراسة علي(٢٠١٤)؛ ودراسة علي (٢٠١٧)؛ ودراسة قاسم (٢٠١٧) معرفة العلاقة بين الأمن الفكري وعدد من المعتقدات المعرفية (تحديد درجة التنافر المعرفي في مفهوم الأمن الفكري، وفاعلية برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري للشباب باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية لمحاكمة قيم الفكر المتطرف والتكفيري وتعزيز قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن، والذكاء الانفعالي واتخاذ القرار، و فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الناقد والوعي الديني لتحقيق الأمن الفكري)، وهدفت دراسة القحطاني (٢٠١١)؛ ودراسة الزهراني (٢٠١٧)؛ ودراسة عرب (٢٠١٨)؛ ودراسة العنزي والرشيدي والعنزي (٢٠١٩) إلى معرفة العلاقة بين الأمن الفكري وعدد من المتغيرات المختلفة (المتغيرات البيئية، والسمات الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالانتماء الوطني، والتعرف على دور المنهج الخفي).

عينة الدراسات السابقة التي تناولت الأمن الفكري:

اتفقت دراسة كل من القحطاني (٢٠١١)؛ ودراسة علي (٢٠١٤)؛ في اختيار عينة من طلاب التعليم العام المرحلة الثانوية واتفقت معهم جزياً دراسة ودراسة العنزي والرشيدي والعنزي (٢٠١٩) حيث شملت عينة الدراسة بالإضافة لطلاب المرحلة الثانوية معلمي المرحلة الثانوية واتفقت معهم جزئياً ودراسة الزهراني (٢٠١٧) حيث شملت عينة الدراسة طلاب المرحلة المتوسطة بالإضافة لطلاب المرحلة الثانوية، واتفقت دراسة كل من دراسة الحريري (٢٠١٣)؛ ودراسة علي (٢٠١٧)؛

ودراسة قاسم (٢٠١٧)؛ ودراسة عرب (٢٠١٨) على اختيار عينة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية.

أدوات الدراسات السابقة التي تناولت الأمن الفكري:

اتفقت دراسة كل من القحطاني (٢٠١١)؛ ودراسة علي (٢٠١٤) على بناء قائمة بسلوكيات الأمن الفكري مكونة من عدة أبعاد، واتفقت دراسة كل من الحريري (٢٠١٣)؛ ودراسة علي (٢٠١٧)؛ ودراسة قاسم (٢٠١٧)؛ ودراسة العنزي والرشيدي والعنزي (٢٠١٩) على استخدام مقاييس للأمن الفكري من إعداد الباحثين، واتفقت دراسة كل من الزهراني (٢٠١٧)؛ ودراسة عرب (٢٠١٨) باستخدام مقاييس من إعداد باحثين آخرين (مقياس الزهراني (٢٠١٦) للأمن الفكري؛ ومقياس الأمن الفكري من إعداد مجده كشكي ونجوى العتيبي (٢٠١٦)).

المنهج المستخدم في الدراسات السابقة التي تناولت الأمن الفكري:

اتفقت دراسة كل من القحطاني (٢٠١١)؛ ودراسة الحريري (٢٠١٣)؛ ودراسة علي (٢٠١٧)؛ ودراسة الزهراني (٢٠١٧)؛ ودراسة عرب (٢٠١٨)؛ ودراسة العنزي والرشيدي والعنزي (٢٠١٩) على استخدام منهج البحث الوصفي، واختلفت معها دراسة كل من علي (٢٠١٤)؛ ودراسة قاسم (٢٠١٧) على استخدام منهج البحث شبه التجريبي.

النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة التي تناولت الأمن الفكري:

اتفقت جزئياً نتائج دراسة كل من علي (٢٠١٤)؛ ودراسة عرب (٢٠١٨) على وجود علاقة ارتباط دالة احصائياً بين الأمن الفكري ومحاكمة قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن، والأمن الفكري والانتماء الوطني والمسؤولية الاجتماعية، وتوصلت نتائج دراسة كل من الحريري (٢٠١٣)؛ ودراسة

علي (٢٠١٤)؛ ودراسة علي (٢٠١٧)؛ ودراسة قاسم (٢٠١٧) إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين الأمن الفكري وعدد من المتغيرات المعرفية (تحديد درجة التنافر المعرفي في مفهوم الأمن الفكري، وفاعلية برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري للشباب باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية، والذكاء الانفعالي واتخاذ القرار، و فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الناقد والوعي الديني لتحقيق الأمن الفكري)، وتوصلت نتائج دراسة كل من القحطاني (٢٠١١)؛ ودراسة الزهراني (٢٠١٧)؛ ودراسة العنزي والرشيدي والعنزي (٢٠١٩) إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين الأمن الفكري وعدد من المتغيرات المختلفة (متغيرات بيئية، وسمات الشخصية، والمنهج الخفي).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن هنالك اهتماماً من قبل الباحثين على المستوى العالمي والعربي بمتغيرات الدراسة الحالية ويمكن تحديد أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة على النحو التالي:

واستفاد الباحث من الاطلاع على الدراسات السابقة في ربط متغيرات الدراسة الحالية وتحديد منهج الدراسة الحالية وتحديد العينة والاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة وبناء أدوات الدراسة الحالية وتحديد الأساليب الإحصائية وتصميم الجداول وتحليل النتائج وتفسيرها والاستفادة من المقترحات والتوصيات في الدراسات السابقة.

لاحظ الباحث الاهتمام البحثي بتطوير متغيرات الدراسة عبر عدة سنوات وأن الباحثين السابقين تناولوا مفاهيم الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية والأمن الفكري بطريقة بنائية تراكمية مما دفع الباحث إلى ربط متغيرات الدراسة الحالية مع بعضها والاستفادة من هذا البناء النظري التراكمي وأن تكون هذه الدراسة تسير على نفس النهج في تراكمية العلم.

استفاد الباحث من تناول مفهوم الذكاء التفاعلي كمفهوم جديد يتعلق بحياتنا في عالمنا الاجتماعي الحقيقي وعالمنا الافتراضي وكذلك نظرة طلاب المرحلة الثانوية ومعتقداتهم حول العلم والمعرفة وربطهما بمتغير الأمن الفكري الذي تناول أبعاد متعددة لم تتناولها الدراسات السابقة مجتمعة وربطت متغيرات الدراسة بتأثير الثورة الرقمية في الفضاء السيبراني.

وهذه هي الدراسة الأولى في حدود علم الباحث التي تناولت دراسة الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدام ثلاث متغيرات مجتمعة لم يتم تناولها في حدود علم الباحث واستخدام عدة أنواع من المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة (المنهج الوصفي المسحي، المنهج الوصفي المقارن، المنهج الوصفي التنبؤي) وتم تقسيم عينة الدراسة على مجتمع المدينة والقرية والمقارنة بينهما.

الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية
- إجراءات الدراسة

تمهيد

في هذا الفصل سيتم استعراض المنهج والإجراءات التي تتضمن الأدوات وحساب خصائصها السيكومترية كما يتضمن الفصل وصف المجتمع وأسلوب المعاينة ونوع العينة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

منهج الدراسة:

١. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمعالجة السؤال الرابع والخامس، والذي يقوم على دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة فيها ويشمل عمليات التنبؤ بمستقبل الظواهر التي يدرسها وهو أكثر مناهج البحث استخداماً في البحوث النفسية والتربوية (عليان، ٢٠٠١).

٢. المنهج الوصفي المسحي في السؤال الأول والثاني والثالث: حيث تستخدم البحوث المسحية كأساس للحصول على البيانات التي يمكن التعبير عنها في صورة تكرارات باستخدام أدوات جمع المعلومات كالمقابلة والاستبيان والاختبار ونستخدم البحوث المسحية عندما نرغب في معرفة معلومات الناس حول موضوع معين دون معرفة سبب تفكيرهم في هذه المعلومة. (أبو علام، ٢٠٠٥).

٣. المنهج الوصفي الارتباطي المقارن في معالجة السؤال الخامس والسادس والسابع : وهو الدراسات التي تبحث بشكل جاد عن أسباب حدوث الظاهرة عن طريق إجراء مقارانات بين الظواهر المختلفة لاكتشاف العوامل التي تصاحب الحدث (عباس، نوفل، العبسي، أبو عواد. ٢٠٠٧)

٤. المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي في معالجة السؤال التاسع والعاشر: هو أحد أنواع دراسات العلاقات حيث إذا ارتبط متغيران ارتباط مرتفعاً يمكن استخدام درجات أحد المتغيرين في التنبؤ بدرجات المتغير الآخر ويشار للمتغير الذي نتنبأ منه بالمنبئ أما المتغير الذي نتنبأ به فيعرف بالمحك (أبو علام، ٢٠٠٥).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهم ٣٣٨٤٠ طالباً، وطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الكامل والبالغ عددهم ٤١٧ طالباً جميعهم من الذكور من طلاب المرحلة الثانوية ومن الصفوف الثلاثة الصف الأول ثانوي، والصف الثاني ثانوي طبيعي، والصف الثالث ثانوي طبيعي حسب إحصائية إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة ملحق (١) يوضح الجدول (١) تكرارات حجم مجتمع الدراسة.

الجدول (١) تكرارات حجم مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي

مجتمع الدراسة	العدد
طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة	٣٣٨٤٠
طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الكامل	٤١٧
مجموع مجتمع الدراسة	٣٤٢٥٧

عينة الدراسة:

عرف النبهان (٢٠٠١) عينة البحث بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع.

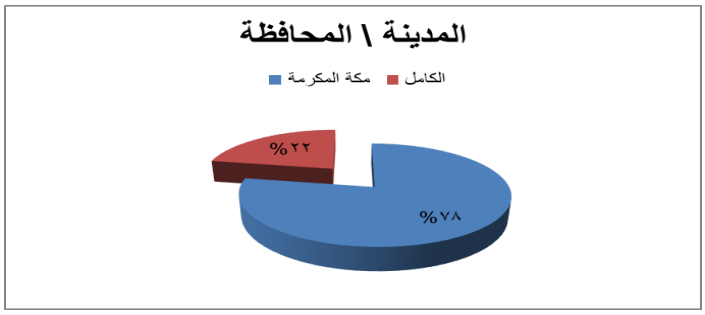
قام الباحث في هذه الدراسة باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية لاعتقاد الباحث أنها تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً صحيحاً حيث قام الباحث بتقسيم مجتمع الدراسة في مكة المكرمة إلى خمس فئات حسب الموقع الجغرافي مكتب تعليم الوسط، ومكتب التعليم بالغرب، ومكتب تعليم الشمال، ومكتب تعليم الشرق ومكتب التعليم بجنوب مكة المكرمة وقام باختيار مدرسة ثانوية من كل مكتب بطريقة عشوائية طبقية مراعياً الباحث أن أفراد هذه الفئات يحملون خصائص المجتمع و يمثلونه تمثيلاً صحيحاً وبمستوى لا يمكن الحصول عليه عند استخدام أنواع أخرى من العينات. وقام الباحث بإختيار مدرستين من خمسة مدارس ثانوية بمحافظة الكامل بطريقة عشوائية طبقية هي: مدرسة الكامل الثانوية وعدد طلابها (٢١٤) طالباُ وتمثل أكثر من نصف عدد أفراد المجتمع ومدرسة الخطاب بن محرز السلمي الثانوية وعدد طلابها (٦٨) طالباُ وبناء عليه فإن عدد أفراد العينة في محافظة الكامل يمثلون مجتمعهم الأصلي ويحملون خصائصه بمستوى لا يمكن الحصول عليه عند استخدام أنواع أخرى من العينات.

وصف عينة الدراسة:

الجدول (٢) التكرارات والنسبة المئوية لحجم العينة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي

الموقع الجغرافي	العدد	النسبة المئوية
مدينة مكة المكرمة	٤١٥	٧٧,٩
محافظة الكامل	١١٨	٢٢,١
المجموع الكلي	٥٣٣	١٠٠

يتبين من خلال الجدول (٢) ان نسبة الأفراد من مدينة مكة المكرمة بلغت ٧٨٪، كما بلغت النسبة المئوية لأفراد محافظة الكامل ٢٢٪.

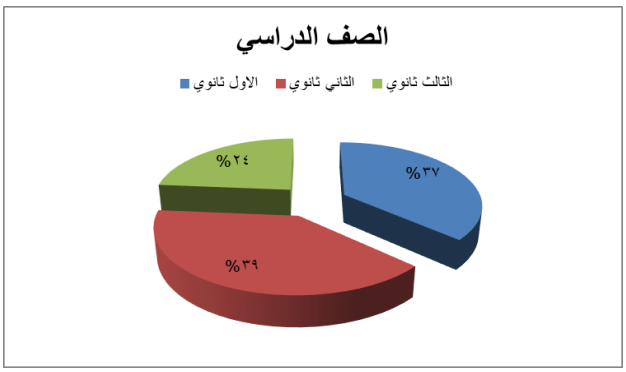


شكل (٢) يوضح النسبة المئوية لتوزيع عينة الدراسة

الجدول (٣) التكرارات والنسبة المئوية تبعاً لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الاول ثانوي	196	36.8
الثاني ثانوي	211	39.6
الثالث ثانوي	126	23.6
المجموع الكلي	533	100.0

يتبين من خلال الجدول (٣) ان نسبة الأفراد الصف الثاني ثانوي هي الأعلى حيث بلغت (٤٠٪) كما بلغت النسبة المئوية لأفراد الصف الأول ثانوي (٣٧٪) وأخيراً الصف الثالث ثانوي(٢٤٪)



شكل (٣) يوضح النسبة المئوية لتوزيع أفراد العينة على الصفوف الدراسية

أدوات الدراسة:

الدراسة الاستطلاعية

قام الباحث بعمل استفتاء يتضمن أسئلة مفتوحة حول متغير الدراسة الحالي الذكاء التفاعلي على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية من خارج عينة الدراسة حول متغير الذكاء التفاعلي لمعرفة وجهة نظرهم وآرائهم وتصوراتهم الذاتية حول متغير الذكاء التفاعلي من أجل أن يعكس هذا الفهم تصوراً لدى الباحث ولكي يتم تصميم العبارات بما يتلائم مع أفراد العينة وقام الباحث بعد ذلك ببناء مقياس الذكاء التفاعلي بما يتناسب مع خصائص وثقافة مجتمع الدراسة.

أولاً/ مقياس الذكاء التفاعلي:

اطلع الباحث على العديد من مقاييس الذكاء التفاعلي كمقياس مغازي (٢٠٠٥) الذي حدد أربعة أبعاد في مقياس الذكاء التفاعلي الاجتماعي هي: البعد الأول القدرة على مواجهة وحل المواقف الاجتماعية الصعبة والبعد الثاني القدرة على فهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية والبعد الثالث القدرة على بث روح الدعابة والمرح والنكتة والبعد الرابع القدرة على فهم السلوك الاجتماعي أمثلة الشعبية والحكم النفسية ويتكون المقياس من (٧٨) بند على شكل مواقف سلوكية لها عدة بدائل يقوم الفاحص بتحديد خيار واحد يناسبه. واطلع الباحث على مقياس ستيرنبرغ وآخرون للذكاء التفاعلي الاجتماعي ترجمة سالم الغرايبة (٢٠٠٥) والذي يتكون من (٤٨) بند مقسمه على سبعة أبعاد هي: الكفاءة الاجتماعية، بعد القراءة، بعد التخطيط، بعد الموضوعية، بعد الفكر الاستقصائي، بعد عدم التعصب، بعد حل المشكلة.

كما اطلع الباحث على مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء التفاعلي الاجتماعي المكون من مواقف سلوكية وعبارات موزعة على أربعة أبعاد هي:

١. الحكم في المواقف الاجتماعية والذي يتكون من (٣٠) موقف سلوكي و(٤) بدائل يختار المفحوص ما يمثله من هذه البدائل.

٢. التعرف على الحالة العقلية للمتكلم و١٨يتكون البعد من عبارات لفظية و(١٨) مصطلح يقوم المفحوص باختيار المصطلح المناسب أمام كل عبارة.

٣. ملاحظة السلوك الإنساني ويمثل هذا البعد (٤٠) فقرة صواب وخطأ

٤. روح الفكاهة أو الشعور بالدعابة ويمثل هذا البعد (١٥) موقف سلوكي لها أربعة بدائل يقوم المفحوص باختيار ما يمثله من هذه البدائل (اللوانسة، ٢٠٠٩).

وصف مقياس الذكاء التفاعلي:

يتكون مقياس الذكاء التفاعلي في الدراسة الحالية من صفحة التعليمات وهي عبارة عن إرشادات عامة للطلاب عن طبيعة المتغير وكيفية الاستجابة على البدائل الخمسة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) مع وجود مثال توضيحي يسهل على الطالب طريقة الاستجابة بين البدائل وتبلغ عدد عبارات المقياس ٥٢ عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي:

٦- **الكفاءة الاجتماعية:** وتمثلها العبارات (١-١١)

٧- **الادراك الاجتماعي:** وتمثله العبارات (١٢-٢٢).

٨- **الكفاءة الذاتية:** وتمثلها العبارات (٢٣-٣٢).

٩- **التفاعل مع العالم الواقعي:** ويمثل هذا البعد العبارات (٣٣-٤٢).

١٠- **التفاعل مع العالم الافتراضي:** ويمثل هذا البعد العبارات (٤٣-٥٢).

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح كل عبارة لكل مفحوص على حدة حيث يختار المفحوص من خمسة بدائل ما يوافق وجهة نظرة ويمثل ما يعتقده ويقابل هذه البدائل درجات من (٥ – ١) بحيث يحصل على (دائماً = ٥، غالباً = ٤، أحياناً = ٣، نادراً = ٢، أبداً = ١) وتأخذ العبارات السالبة الدرجات من (١ – ٥). وأقل درجة يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء التفاعلي (٥٢) وأعلى درجة يحصل عليها (٢٦٠) ويتم تحديد مستوى الذكاء التفاعلي وفق المعيار التالي:

- ٥٢ – ≤١٢٢ ذكاء تفاعلي منخفض.
- >١٢٢ – ≤١٩٢ ذكاء تفاعلي متوسط.
- >١٩٢– ٢٦٠ ذكاء تفاعلي مرتفع.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء التفاعلي:

١- الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض النسخة الأولية على عدد من المحكمين باستخدام استمارة تحكيم تم إعدادها لهذا الغرض موضحة مدى ملائمة العبارة للبعد وسلامة الصياغة وبعد إجراء التعديلات اللازمة في النسخة الأولية للمقاييس قام الباحث بإخضاع النسخ النهائية للتحليل الإحصائي من خلال فحص البنود ومدى ارتباطها بالمتغير والابعاد وحساب الثبات الصدق استعداداً لتطبيقها على عينة الدراسة وقام الباحث باختيار عينة من طلاب المرحلة الثانوية وعددهم (٥٠) طالب من خارج عينة الدراسة المستهدفة.

وقد تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى اتفاق البند مع الهدف و قياسه و مدى تمثيله لذلك الهدف، و بلغ مجموع عدد المحكمين (٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وخارجها ملحق (٢) حيث طُلب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، كما طُلب منهم النظر إلى مدى شمولية الأداة وتنوع محتواها وتقويم الصياغة اللغوية والإخراج، وأية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يراه المحكم ضرورياً، وقد قام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين و اقتراحاتهم والتعديل عليها في ضوء توصيات و آراء المحكمين، و حدد الباحث ما نسبته ٨٥٪ لاتفاق المحكمين كحد أدنى لقبول الفقرة، وقد اعتد الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المشار اليها أعلاه وأن ذلك بمثابة الصدق الظاهري، وصدق المحكمين لأداة الدراسة، ولذا اعتبر أن الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

٢- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي والذي يعتمد على حساب درجة ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية على عينة مكونة من (٥٠) طالب من المرحلة الثانوية فقد تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالبًا خارج عينة الدراسة المستهدفة، ثم تم حساب معاملات الارتباط للفقرات مع المقياس والأبعاد التي تتبع لها، وذلك كما في الجدول (٤).

الجدول (٤) قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد التي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

البعد	الفقرة	الارتباط للفقرة مع:		البعد	الفقرة	الارتباط للفقرة مع:	
		البعد	الدرجة الكلية للمقياس			البعد	الدرجة الكلية للمقياس
الكفاءة الاجتماعية	1	0.476^{**}	0.345^{*}	الكفاءة الذاتية	27	0.552^{**}	0.670^{**}
	2	0.511^{**}	0.313^{*}		28	0.621^{**}	0.421^{**}
	3	0.543^{**}	0.335^{*}		29	0.520^{**}	0.344^{*}
	4	0.632^{**}	0.423^{**}		30	0.552^{**}	0.317^{*}
	5	0.489^{**}	0.376^{**}		31	0.626^{**}	0.397^{**}
	6	0.637^{**}	0.392^{**}		32	0.594^{**}	0.449^{**}
	7	0.550^{**}	0.326^{*}	التفاعل مع العالم الواقعي	33	0.607^{**}	0.509^{**}
	8	0.560^{**}	0.484^{**}		34	0.615^{**}	0.448^{**}
	9	0.617^{**}	0.552^{**}		35	0.366^{**}	0.342^{*}
	10	0.287^{*}	0.442^{**}		36	0.421^{**}	0.334^{*}
	11	0.430^{**}	0.408^{**}		37	0.450^{**}	0.521^{**}
الادراك الاجتماعي	12	0.394^{**}	0.376^{**}		38	0.453^{**}	0.423^{**}
	13	0.522^{**}	0.513^{*}		39	0.612^{**}	0.538^{**}
	14	0.399^{**}	0.315^{*}		40	0.514^{**}	0.353^{*}
	15	0.490^{**}	0.288^{*}		41	0.728^{**}	0.661^{**}
	16	0.551^{**}	0.481^{**}		42	0.474^{**}	0.301^{*}
	17	0.532^{**}	0.351^{*}	التفاعل مع العالم	43	0.426^{**}	0.305^{*}
	18	0.450^{**}	0.398^{**}		44	0.593^{**}	0.456^{**}

	19	0.530**	0.577**	الافتراضي	45	0.609**	0.374**
	20	0.541**	0.352*		46	0.532**	0.436**
	21	0.528**	0.354*		47	0.581**	0.319*
	22	0.285*	0.441**		48	0.512**	0.334*
الكفاءة	23	0.682**	0.553**		49	0.532**	0.321*
الذاتية	24	0.615**	0.549**		50	0.587**	0.386**
	25	0.640**	0.441**		51	0.487**	0.321*
	26	0.691**	0.590**		52	0.432**	0.670**

(*دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α) (**دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ≥α)

يلاحظ من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد الكفاءة الاجتماعية قد تراوحت من (٠.٢٨٧) وحتى (٠.٦٣٧) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٣١٣) وحتى (٠.٥٥٢) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد الادراك الاجتماعي قد تراوحت من (٠.٢٨٥) وحتى (٠.٥٥١) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٢٨٨) وحتى (٠.٥٧٧) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد الكفاءة الذاتية قد تراوحت من (٠.٥٢٠) وحتى (٠.٦٩١) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٣١٧) وحتى (٠.٦٧٠) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد التفاعل مع العالم الواقعي قد تراوحت من (٠.٣٦٦) وحتى (٠.٧٢٨) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٣٠١) وحتى (٠.٦٦١) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد التفاعل مع العالم الافتراضي قد تراوحت من (٠.٤٢٦) وحتى (٠.٦٠٩) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٣٠٥) وحتى (٠.٦٧٠) مع المقياس.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع المقياس، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الجدول (٥).

الجدول (٥) الارتباطات البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية

البعد	الكفاءة الاجتماعية	الادراك الاجتماعي	الكفاءة الذاتية	التفاعل مع العالم الواقعي	التفاعل مع العالم الافتراضي	الدرجة الكلية
الكفاءة الاجتماعية	1					
الادراك الاجتماعي	٠.426**	1				
الكفاءة الذاتية	٠.602**	٠.399**	1			
التفاعل مع العالم الواقعي	٠.720**	٠.501**	٠.649**	1		
التفاعل مع العالم الافتراضي	٠.٦٥٤**	٠.٥٤٣**	٠.283*	٠.326*	1	
الدرجة الكلية	٠.776**	٠.708**	٠.785**	٠.844**	٠.566**	1

*دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α **دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ≥α

يلاحظ من الجدول (٥) أنَّ قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس قد تراوحت من (٠.٢٨٣) وحتى (٠.٧٢٠)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبين المقياس من (٠.٥٦٦) وحتى (٠.٨٤٤). من خلال النتائج السابقة يتبين أن المقياس يتمتع بدلالات صدق جيدة.

حساب ثبات مقياس الذكاء التفاعلي:

تم حساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ Cronbach's α بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٦)

الجدول (٦): قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء التفاعلي وأبعاده

البعد	عدد الفقرات	ثبات الاتساق الداخلي
الكفاءة الاجتماعية	١١	٠.٨٠
الادراك الاجتماعي	١١	٠.٧٨
الكفاءة الذاتية	١٠	٠.٨١
التفاعل مع العالم الواقعي	١٠	٠.٧٧
التفاعل مع العالم الافتراضي	١٠	٠.٨١
المقياس ككل	٥٢	٠.٨٧

يلاحظ من الجدول (٦) أنَّ قيمة ثبات المقياس قد بلغت ٠.٨٧، وتراوحت قيم معاملات ثبات الأبعاد من (٧٧.٠) وحتى (٠.٨١). من خلال النتائج السابقة يتبين أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات جيدة.

ثانياً/ مقياس المعتقدات المعرفية

الدراسة الاستطلاعية

قام الباحث بعمل استفتاء مفتوح يتضمن أسئلة مفتوحة حول متغير المعتقدات المعرفية على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية من خارج عينة الدراسة حول مفهوم المعتقدات المعرفية لدى أفراد العينة لمعرفة وجهة نظرهم وآرائهم حول متغير المعتقدات المعرفية من أجل أن يعكس هذا الفهم تصوراً لدى الباحث ولكي يتم تصميم العبارات بما يتلائم مع أفراد

العينة وقام الباحث بعد ذلك بإجراء التعديلات اللازمة بما يتناسب مع خصائص وثقافة مجتمع الدراسة.

مقياس المعتقدات المعرفية:

اطلع الباحث على العديد من مقاييس المعتقدات المعرفية كمقياس خطاطبة (٢٠١٥) للمعتقدات المعرفية المكون من (١٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد تمثل المعتقدات المعرفية وهي: أولاً ثبات المعرفة، ثانياً: تبرير المعرفة، ثالثاُ: مصدر المعرفة، رابعاً: احتمالية اكتساب المعرفية. كما اطلع الباحث على مقياس كما اطلع الباحث على مقياس المومني (٢٠١٥) للمعتقدات المعرفية والذي يتكون من (٢٤) عبارة موزعة على أربعة مجالات تمثل المعتقدات المعرفية وهي: المجال الأول سرعة اكتساب المعرفة، المجال الثاني المعرفة المؤكدة، المجال الثالث بنية المعرفة، والتحكم بالمعرفة. واطلع الباحث على مقياس وانج وزهانج وزهانج وهو Wang, Zhang, Zhang, Hou (2013) ترجمة وتقنين محاجنة (٢٠١٧) وعدد عباراته (٣١) عبارة وتقيس خمسة أبعاد فرعية تمثل المعتقدات لمعرفية هي: البعد الأول المعرفة البسيطة، والبعد الثاني المعرفة المؤكدة، البعد الثالث القدرة الفطرية، والبعد الرابع: السلطة الكلية، والبعد الخامس التعلم السريع.

قام الباحث بصياغة عبارات المقياس وفق خمسة أبعاد تمثل المعتقدات المعرفية وفق نموذج شومر Schommer والذي يقيس خمسة معتقدات معرفية تتعلق ببنية المعرفة وهو بعد يهتم بالمعرفة هل هي متصلة وتكون كلية متكاملة أم وحدات صغيرة منفصلة. ثبات المعرفة – الاعتقاد في المعرفة اليقينية – ويتجسد في هل المعرفة ثابتة يقينية أو غير ثابته وغير يقينية وقابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت وفيها يرى الفرد المعرفة بجانبيها المتغير والثابت. ومصدر المعرفة يوضح هل المعرفة يتم الحصول عليها من السلطة أم أنها عملية ذاتية ضبط اكتساب المعرفة هل القدرة على

التعلم ثابته أم هل هي متغيرة ومتطورة سرعة اكتساب المعرفة هي بين مرحلتين هل اكتساب المعرفة سريع أو لا تكتسب مطلقاً أم تكتسب بالتدريج (Schommer,1994)

قام الباحث بعرض النسخة الأولية على عدد من المحكمين باستخدام استمارة تحكيم تم إعدادها لهذا الغرض موضحة مدى ملائمة العبارة للبعد وسلامة الصياغة وبعد إجراء التعديلات اللازمة في النسخة الأولية للمقاييس قام الباحث بإخضاع النسخ النهائية للتحليل الأحصائي من خلال فحص البنود ومدى ارتباطها بالمتغير والابعاد وحساب الثبات الصدق استعداداً لتطبيقها على عينة الدراسة وقام الباحث باختيار عينة من طلاب المرحلة الثانوية وعددهم (٥٠) طالب من خارج عينة الدراسة المستهدفة.

وصف مقياس المعتقدات المعرفية:

يتكون المقياس من صفحة للتعليمات تحتوي إرشادات عامة عن طبيعة المتغير وكيفية الاستجابة والاختيار من خمسة بدائل هي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة، مع وجود مثل توضيحي يوضح كيفية الاستجابة وعدد عبارات المقياس (٣١) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي:

٦. **المعرفة البسيطة:** وتمثله العبارات (١-٨)

٧. **المعرفة المؤكدة:** وتمثله العبارات (٩-١٤)

٨. **القدرة الفطرية:** وتمثله العبارات (١٥-٢١)

٩. **السلطة الكلية** وتمثله العبارات (٢٢-٢٦)

١٠. **التعلم السريع:** وتمثله العبارات (٢٧-٣١).

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح كل عبارة لكل مفحوص على حدة حيث يختار المفحوص من خمسة بدائل ما يوافق وجهة نظرة ويمثل ما يعتقده ويقابل هذه البدائل درجات من (٥-١) بحيث يحصل على (٥ = أوافق بشد، ٤ = أوافق، ٣ = محايد، ٢ = أعارض، ١= أعارض بشدة) وأقل درجة يحصل عليها المفحوص على مقياس المعتقدات المعرفية (٣١) وأعلى درجة (١٥٥) ويتم تحديد مستوى المعتقدات المعرفية وفق المعيار التالي:

- ٣١- ≤٧٢ معتقدات معرفية منخفضة
- >٧٢- ≤١١٣ معتقدات معرفية متوسطة
- > ١١٣-١٥٥ معتقدات معرفية مرتفعة

١- الصدق الظاهري:

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى اتفاق البند مع الهدف و قياسه و مدى تمثيله لذلك الهدف، و بلغ مجموع عدد المحكمين (٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وخارجها ملحق(٢) حيث طُلب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، كما طُلب منهم النظر إلى مدى شمولية الأداة وتنوع محتواها وتقويم الصياغة اللغوية والإخراج، وأية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يراه المحكم ضرورياً، وقد قام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين و اقتراحاتهم والتعديل عليها في ضوء توصيات و آراء المحكمين، و حدد الباحث ما نسبته ٨٥٪ لاتفاق المحكمين كحد

أدنى لقبول الفقرة. وقد اعتمد الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المشار اليها أعلاه وأن ذلك بمثابة الصدق الظاهري لأداة الدراسة، ومما سبق يتضح بأن الأداة حصلت على نسبة مقبولة ويمكن الاعتماد عليها في قياس ما أعدت لقياسه.

الاتساق الداخلي:

الجدول (٧) قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد التي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

البعد	الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	البعد	الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
المعرفة البسيطة	1	٠.542**	٠.426**	القدرة الفطرية	17	٠.389**	٠.432**
	2	٠.589**	٠.408**		18	٠.375**	٠.422**
	3	٠.661**	٠.540**		19	٠.669**	٠.522**
	4	٠.561**	٠.284*		20	٠.608**	٠.344*
	5	٠.584**	٠.456**		21	٠.343*	٠.297*
	6	٠.591**	٠.421**	السلطة الكلية	22	٠.552**	٠.345*
	7	٠.690**	٠.525**		23	٠.495**	٠.481**
	8	٠.532**	٠.361**		24	٠.529**	٠.398**
المعرفة المؤكدة	9	٠.659**	٠.549**		25	٠.529**	٠.359*
	10	٠,655**	٠.433**		26	٠.593**	٠.433**
	11	٠.801**	٠.511**	التعلم السريع	27	٠.729**	٠.348*
	12	٠.707**	٠.487**		28	٠.844**	٠.577**
	13	٠.732**	٠.471**		29	٠.696**	٠.596**

	14	٠.582**	٠.509**		30	٠.717**	٠.488**
القدرة	15	٠.552**	٠.353*		31	٠.780**	٠.644**
الفطرية	16	٠.389**	٠.387**				

*دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α **دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ≥α

يلاحظ من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد المعرفة البسيطة قد تراوحت من (٠.٥٣٢) وحتى (٠.٦٩٠) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٢٨٤) وحتى (٠.٥٤٠) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد المعرفة المؤكدة قد تراوحت من (٠.٥٨٢) وحتى (٠.٨٠١) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٤٣٣) وحتى (٠.٥١١) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد القدرة الفطرية قد تراوحت من (٠.٣٤٣) وحتى (٠.٦٦٩) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٢٩٧) وحتى (٠.٥٢٢) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد السلطة الكلية قد تراوحت من (٠.٤٩٥) وحتى (٠.٥٩٣) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٣٤٥) وحتى (٠.٤٨١) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد التعلم السريع قد تراوحت من (٠.٦٩٦) وحتى (٠.٨٤٤) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٣٤٨) وحتى (٠.٦٤٤) مع المقياس.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع المقياس، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الجدول (٨).

الجدول (٨) الارتباطات البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية

البعد	المعرفة البسيطة	المعرفة المؤكدة	القدرة الفطرية	السلطة الكلية	التعلم السريع	الدرجة الكلية
المعرفة البسيطة	1					
المعرفة المؤكدة	٠.412**	1				
القدرة الفطرية	٠.312*	٠.333*	1			
السلطة الكلية	٠.383**	٠.343*	٠.432**	1		
التعلم السريع	٠.511**	٠.598**	٠.512**	٠.502**	1	
الدرجة الكلية	٠.614**	٠.754**	٠.621**	٠.666**	٠.761**	1

*دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α

**دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ≥α

٢- ثبات مقياس المعتقدات المعرفية:

الجدول (٩): معاملات الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية وأبعادها (ن=٥٠)

البعد	عدد الفقرات	ثبات الاتساق الداخلي
المعرفة البسيطة	٨	٠.٧٣
المعرفة المؤكدة	٦	٠.٧٨
القدرة الفطرية	٧	٠.٧٧
السلطة الكلية	٥	٠.٨١
التعلم السريع	٥	٠.٧٥
المقياس ككل	٣١	٠.٨٣

تم حساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ Cronbach's α بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٩) حيث أن قيمة ثبات المقياس قد بلغت ٠.٨٣ وتراوحت قيم معاملات ثبات الأبعاد من ٠.٧٣ وحتى ٠.٨١. من خلال النتائج السابقة يتبين أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات جيدة.

ثالثاً/ مقياس الأمن الفكري:

قام الباحث ببناء مقياس للأمن الفكري يتناسب مع مجتمع وعينة ومتغيرات الدراسة الحالية وقد اطلع الباحث على العديد من الأدوات المتوفرة ورغم قوتها وسلامة منهجها واعدادها ألا أن هنالك جوانب تؤثر في تحقيق الأمن الفكري تم اغفالها في العديد من المقاييس مثل جانب البعد السيبراني للأمن الفكري والبعد الانفعالي والبعد الثقافي.

ومن المقاييس التي اطلع عليها الباحث مقياس الأمن الفكري للشباب للكشكي والعتيبي (٢٠١٧) والذي يتكون من (٥٠) عبارة واطلع الباحث على مقياس الأمن الفكري من اعداد الفهمي المعمر (٢٠١٩) والمكون من (٤٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: البعد الوطني والبعد الديني والبعد الفكري والبعد الشخصي واطلع الباحث على مقياس الزهراني (٢٠١٦) المكون من (٢٦) عبارة موزعة على أربعة محاور: المحور الأول تعزيز الأمن الفكري من خلال تنمية الحوار والتواصل مع الأسرة. المحور الثاني تعزيز الأمن الفكري من خلال تنمية قيم الانتماء والوطنية. المحور الثالث تعزيز الأمن الفكري من خلال تنمية مهارات التفكير المنطقي. المحور الرابع تعزيز الأمن الفكري من خلال تنمية قيم الوسطية والاعتدال.

الدراسة الاستطلاعية

قام الباحث بعمل استفتاء يتضمن أسئلة مفتوحة حول متغير الأمن الفكري على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية من خارج عينة الدراسة حول متغير الأمن الفكري لمعرفة وجهة نظرهم وآرائهم وتصوراتهم الذاتية حول متغير الأمن الفكري من أجل أن يعكس هذا الفهم تصوراً لدى الباحث ولكي يتم تصميم العبارات بما يتلائم مع أفراد العينة وقام الباحث بعد ذلك ببناء مقياس الأمن الفكري بما يتناسب مع خصائص وثقافة مجتمع الدراسة ومتغيرات الدراسة وقام الباحث بعرض النسخة الأولية على عدد من المحكمين باستخدام استمارة تحكيم تم إعدادها لهذا الغرض موضحة مدى ملائمة العبارة للبعد وسلامة الصياغة وبعد إجراء التعديلات اللازمة في النسخة الأولية للمقاييس قام الباحث بإخضاع النسخ النهائية للتحليل الإحصائي من خلال فحص البنود ومدى ارتباطها بالمتغير والابعاد وحساب الثبات الصدق استعداداً لتطبيقها على عينة الدراسة وقام الباحث باختيار عينة من طلاب المرحلة الثانوية وعددهم (٥٠) طالب من خارج عينة الدراسة المستهدفة.

وصف المقياس

يتكون مقياس الامن الفكري من صفحة عنوان وصفحة تحتوي على التعليمات والإرشاد وكيفية الاستجابة واختيار بديل من ضمن خمسة بدائل هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً، وتبلغ عدد عبارات المقياس (٥٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد:

٧- **البعد الفكري للأمن الفكري:** وتمثله العبارات (١-٧)

٨- **البعد الانفعالي للأمن الفكري:** وتمثله العبارات (٨-١٣)

٩- **بعد المواطنة للأمن الفكري:** وتمثله العبارات (١٤-٢٥)

١٠- **البعد السيبراني للأمن الفكري:** وتمثله العبارات (٢٦-٣٤)

١١- **البعد الديني للأمن الفكري:** وتمثله العبارات (٣٥-٤٢)

١٢- **البعد الثقافي للأمن الفكري:** وتمثله العبارات (٤٣-٥٠)

تصحيح المقياس

يتم تصحيح كل عبارة لكل مفحوص على حدة حيث يختار المفحوص من خمسة بدائل ما يوافق وجهة نظرة ويمثل ما يعتقده ويقابل هذه البدائل درجات من (٥ – ١) بحيث يحصل على (دائماً = ٥، غالباً = ٤، أحياناً = ٣، نادراً = ٢، أبداً = ١) وتأخذ العبارات السالبة الدرجات من (١ – ٥). وأقل درجة يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء التفاعلي (٥٠) وأعلى درجة يحصل عليها (٢٥٠) يتم تحديد مستوى الأمن الفكري وفق المعيار التالي:

- ٥٠ – ≤١١٧ أمن فكري منخفض
- ١١٧< – ≤١٨٤ أمن فكري متوسط
- ١٨٤< – ٢٥٠ أمن فكري مرتفع

الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن الفكري

١ – صدق المقياس:

الصدق الظاهري:

تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى اتفاق البند مع الهدف و قياسه و مدى تمثيله لذلك الهدف، و بلغ مجموع عدد المحكمين (٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وخارجها ملحق(٢) حيث طُلب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث

مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، كما طُلب منهم النظر إلى مدى شمولية الأداة وتنوع محتواها وتقويم الصياغة اللغوية والإخراج، وأية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يراه المحكم ضرورياً، وقد قام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين و اقتراحاتهم والتعديل عليها في ضوء توصيات و آراء المحكمين، وقد اعتمد الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المشار اليها أعلاه وأن ذلك بمثابة الصدق الظاهري لأداة الدراسة، ومما سبق يتضح بأن الأداة حصلت على نسبة مقبولة ويمكن الاعتماد عليها في قياس ما أعدت لقياسه.

الاتساق الداخلي:

الجدول (١٠) قيم معاملات ارتباط الفقرة مع البعد التي تنتمي له والدرجة الكلية للمقياس (ن =٥٠)

البعد	الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	البعد	الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الفكري للأمن الفكري	1	0.533**	٠.343*	البعد السيبراني للأمن الفكري	26	0.413**	٠.663**
	2	0.546**	٠.323*		27	0.441**	٠.543**
	3	0.405**	٠.312*		28	0.345*	٠.332*
	4	0.555**	٠.421*		29	0.356*	٠.314*
	5	0.534**	٠.387**		30	0.585**	٠.432**
	6	0.486**	٠.394**		31	0.596**	٠.553**
	7	0.583**	٠.484**		32	0.342*	٠.521**
البعد الانفعالي للأمن الفكري	8	0.689**	٠.544**		33	0.332*	٠.339**
	9	0.332*	٠.512**	البعد الديني للأمن	34	0.529**	٠.321*
	10	0.328*	٠.478**		35	0.443**	٠.336*
	11	0.656**	٠.443**		36	0.558**	٠.543**

	12	0.576**	٠.521**	الفكري	37	0.486**	٠.442**
	13	0.524**	٠.435*		38	0.654**	٠.564**
	14	0.311*	٠.455*		39	0.521**	٠.321*
	15	0.302*	٠.276*		40	0.753**	٠.663**
	16	0.355*	٠.443**		41	0.618**	٠.312*
بعد المواطنة للأمن الفكري	17	0.514**	٠.331*	البعد الثقافي للأمن الفكري	42	0.510**	٠.332*
	18	0.315*	٠.532**		43	0.630**	٠.445**
	19	0.445**	٠.577**		44	0.449**	٠.387**
	20	0.543**	٠.352*		45	0.753**	٠.445**
	21	0.590**	٠.354*		46	0.636**	٠.312*
	22	0.432**	٠.417**		47	0.577**	٠.321*
	23	0.309*	٠.556**		48	0.759**	٠.311*
	24	0.602**	٠.654**		49	0.447**	٠.432**
	25	0.544**	٠.546**		50	0.510**	٠.310*

*دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α **دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ≥α

يلاحظ من الجدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات البعد الفكري للأمن الفكري قد تراوحت من (٠.٤٠٥) وحتى (٠.٥٨٣) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٣١٢) وحتى (٠.٤٨٤) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات البعد الانفعالي للأمن الفكري قد تراوحت من (٠.٣٢٨) وحتى (٠.٦٨٩) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٤٣٥) وحتى (٠.٥٤٤) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد المواطنة للأمن الفكري قد تراوحت من (٠.٣٠٢) وحتى (٠.٦٠٢) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٢٧٦) وحتى (٠.٦٥٤) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات البعد السبراني للأمن الفكري قد تراوحت من (٠.٣٣٢) وحتى (٠.٥٩٦) مع بعدها، وتراوحت من

(٠.٣١٤) وحتى (٠.٦٦٣) مع المقياس، وأنَّ قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد الديني للأمن الفكري قد تراوحت من (٠.٤٤٣) وحتى (٠.٧٥٣) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٣١٢) وحتى (٠.٦٦٣) مع المقياس. وأخيرا، تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات البعد الثقافي للأمن الفكري من (٠.٤٤٧) وحتى (٠.٧٥٩) مع بعدها، وتراوحت من (٠.٣١٠) وحتى (٠.٤٤٥) مع المقياس.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع المقياس، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الجدول (١١).

الجدول (١١) الارتباطات البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية

البعد	البعد الفكري للأمن الفكري	البعد التفاعلي للأمن الفكري	بعد المواطنة للأمن الفكري	البعد السيبراني للأمن الفكري	البعد الديني للأمن الفكري	البعد الثقافي للأمن الفكري	الدرجة الكلية
البعد الفكري للأمن الفكري	1						
البعد التفاعلي للأمن الفكري	٠.554**	1					
بعد المواطنة للأمن الفكري	٠.452**	٠.443**	1				
البعد السيبراني للأمن الفكري	٠.422**	٠.54**	٠.451**	1			
البعد الديني للأمن الفكري	٠.532**	٠.532**	٠.364*	٠.436*	1		
البعد الثقافي للأمن الفكري	٠.511**	٠.456**	٠.363*	٠.421*	٠.409**	1	
الدرجة الكلية	٠.655**	٠.776**	.697**	.473**	٠.618**	٠.632**	1

*دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α

**دال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 ≥α

يلاحظ من الجدول (١١) أنَّ قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس قد تراوحت من (٠.٣٦٣) وحتى (٠.٥٥٤)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبين المقياس من

(٠.٤٧٣) وحتى (٠.٧٧٦). من خلال النتائج السابقة يتبين أن المقياس يتمتع بدلالات صدق جيدة.

٢-ثبات المقياس:

الجدول (١٢): معاملات الثبات لمقياس الأمن الفكري وأبعاده

البعد	عدد الفقرات	ثبات الاتساق الداخلي
البعد الفكري للأمن الفكري	٧	٠,٨٢
البعد التفاعلي للأمن الفكري	٦	٠,٨١
بعد المواطنة للأمن الفكري	١٢	٠,٨٣
البعد السيبراني للأمن الفكري	٨	٠,٧٩
البعد الديني للأمن الفكري	٨	٠,٧٦
البعد الثقافي للأمن الفكري	٩	٠,٨٠
المقياس ككل	٥٠	٠,٨٦

تم حساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ Cronbach's α بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٢) حيث أن قيمة ثبات المقياس قد بلغت ٠.٨٦ وتراوحت قيم معاملات ثبات الأبعاد من ٠.٧٦ وحتى٠.٨٦. من خلال النتائج السابقة يتبين أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات جيدة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) و الأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق أدوات الدراسة وللإجابة على سؤال الدراسة الرابع والخامس.

٢- معامل الثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

٣- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني والثالث.

٤- اختبار تحليل التباين الثنائي للإجابة عن أسئلة الدراسة الرابع والخامس والسادس.

٥- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في السؤال الخامس والسادس.

٦- اختبار تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن سؤالي الدراسة السابع والثامن.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل واتخذ الباحث الإجراءات التالية:

١. تقدم الباحث بطلب خطاب رسمي من سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى موجه إلى سعادة مدير عام التعليم بمنطقة مكة المكرمة وتضمن الخطاب تسهيل مهمة الباحث ملحق (٣)

٢. حصل الباحث على خطاب رسمي من إدارة التعليم موجهة للمدارس في مدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل بالموافقة على إجراء الدراسة وتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أدوات الدراسة ملحق (٤)

٣. قام الباحث بعمل استفتاء مفتوح حول مفاهيم متغيرات الدراسة الحالية على عينة استطلاعية (٤٥) طالب من خارج عينة الدراسة لمعرفة توجهاتهم حول متغيرات الدراسة ومعرفة صياغة فقرات الأدوات ومعرفة المفهوم العام لدى أفراد العينة حول متغيرات الدراسة ملحق (١)

٤. قام الباحث بإعداد وإخراج أدوات الدراسة بشكل لائق بحيث تجمع على شكل بطارية واحدة وبتنسيق يحمل عدم تشتيت المفحوصين أثناء قراءة تعليمات والبنود والإجابة عليها.

٥. باشر الباحث بنفسه إجراءات التطبيق والإشراف المباشر على استجابات المفحوصين بالتعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية في المدارس الثانوية بمكة المكرمة ومحافظة الكامل الذي ساهموا في نجاح التطبيق وتحفيز الطلاب على المشاركة والتفاعل. وكانت مدة التطبيق (٤٥) دقيقة لكل مجموعة من أفراد العينة وبدأ التطبيق على عينة الدراسة بتاريخ ٢٦ / ٥ / ١٤٤١هـ واستمر التطبيق الميداني لمدة ثلاثة أسابيع.

٦. استخدم الباحث أساليب التحفيز المعنوي وقام بشرح تعليمات في مدة استغرقت (٢٠) دقيقة أوضح فيه الباحث فكرة عامة عن الدراسة وأهميتها وأهدافها وأكد لهم أن المشاركة تطوعية وليست إجبارية أبداً وتهيئتهم والإجابة على استفساراتهم وتنبيههم بعدم التسرع في الإجابات أو عدم الجدية لأنه هذا سوف يؤثر على مصداقية النتائج وتعميمها.

٧. وبعد جمع استمارات المفحوصين تم فرزها لمعرفة مدى صلاحيتها للتحليل الاحصائي واستبعاد ما لايصلح للتحليل وبعد ذلك تم ترميز البيانات وادخالها في برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) والتوصل إلى النتائج ومناقشتها وصياغة التوصيات والمقترحات.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (١٣) يبين نتائج ذلك. وللحكم على مستوى الذكاء التفاعلي لأفراد الدراسة تم استخدام المعيار التالي:

- ٥٢ – ≤١٢٢ ذكاء تفاعلي منخفض
- >١٢٢ – ≤١٩٢ ذكاء تفاعلي متوسط
- >١٩٢– ٢٦٠ ذكاء تفاعلي مرتفع

الجدول (١٣) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
1	4.07	0.93	6	27	3.53	1.05	39
2	3.77	1.02	25	28	3.67	1.08	31
3	3.69	1.06	30	29	3.58	1.06	37
4	3.81	1.05	20	30	4.17	0.99	3
5	3.83	1.06	17	31	4.16	0.89	5
6	2.90	1.22	50	32	4.17	0.97	4
7	2.66	1.24	52	33	3.80	1.15	22
8	3.20	1.22	48	34	3.82	1.11	19
9	3.76	0.99	26	35	3.44	1.16	43
10	3.88	1.06	14	36	3.98	1.05	9

32	1.02	3.66	37	40	1.05	3.53	11
33	1.09	3.66	38	1	1.10	4.21	12
24	1.19	3.77	39	49	1.25	3.02	13
10	0.98	3.95	40	27	1.10	3.72	14
7	1.00	4.06	41	16	1.06	3.87	15
13	1.14	3.89	42	36	1.12	3.62	16
15	1.20	3.88	43	34	1.10	3.66	17
2	1.06	4.19	44	41	1.04	3.53	18
38	1.25	3.57	45	35	1.12	3.62	19
46	1.35	3.26	46	21	1.10	3.81	20
12	1.19	3.92	47	23	1.05	3.77	21
42	1.24	3.52	48	18	1.16	3.82	22
51	1.37	2.89	49	8	1.04	4.00	23
47	1.33	3.25	50	44	1.12	3.38	24
11	1.16	3.92	51	28	1.03	3.71	25
45	1.36	3.31	52	29	0.97	3.70	26
متوسط	26,87	191,78	الدرجة الكلية				
متوسط	26.95	189.57	مدينة مكة المكرمة				
مرتفع	25.21	199.56	محافظة الكامل				

يتبين من خلال الجدول (١٣) ان المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس الذكاء التفاعلي تراوحت ما بين (٢.٦٦- ٤.٢١) بانحراف معياري تراوح ما بين (٠.٨٩ - ١.٣٧) وكان أعلى متوسط للفقرة

(١٢) والتي تنص على (أميز أسماء زملائي في الصف الدراسي) ,أدنى متوسط كان للفقرة (٧) والتي تنص على (أشارك في أعمال تطوعية خارج المدرسة). وبلغ المتوسط العام للدرجة الكلية للعينة ككل (١٩١.٧٨) بانحراف معياري (٢٦.٨٧) وبذلك يكون مستوى الذكاء التفاعلي للعينة في المستوى المتوسط، كما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة مدينة مكة المكرمة (١٨٩.٥٧) بانحراف معياري (٢٦.٩٥) وبذلك يكون مستوى الذكاء التفاعلي لعينة مدينة مكة المكرمة في المستوى المتوسط. أما المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة محافظة الكامل بلغ (١٩٩.٥٦) بانحراف معياري (٢٥.٢١) وبذلك يكون مستوى الذكاء التفاعلي لعينة محافظة الكامل في المستوى المرتفع، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء التفاعلي كما في الجدول (١٤)

الجدول (١٤) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء التفاعلي وأبعاده

البعد	المتوسط الحسابي للعينة الكلية	الانحراف المعياري للعينة الكلية	المتوسط الحسابي لعينة مدينة مكة المكرمة	الانحراف المعياري لعينة مدينة مكة المكرمة	المتوسط الحسابي لعينة محافظة الكامل	الانحراف المعياري لعينة محافظة الكامل
الكفاءة الاجتماعية	39.10	6.27	38.52	6.32	41.16	5.66
الادراك الاجتماعي	40.65	6.72	40.63	6.70	40.71	6.75
الكفاءة الذاتية	38.08	6.67	37.17	6.45	41.28	6.46
التفاعل مع العالم الواقعي	38.04	6.49	37.44	6.54	40.14	5.86
التفاعل مع العالم الافتراضي	35.70	6.31	35.49	6.11	36.42	6.93

وللحكم على أبعاد مقياس الذكاء التفاعلي أستخدم الباحث المعيار التالي:

- الكفاءة الاجتماعية ١١– ٢٧ منخفض >٢٧– ٤٠ متوسط >٤٠– ٥٥ مرتفع

- الإدراك الاجتماعي ١١- ٢٦ منخفض <٢٦- ٤٠ متوسط <٤٠- ٥٥ مرتفع
- الكفاءة الذاتية ١٠- ٢٣ منخفض <٢٣- ٣٨ متوسط <٣٨- ٥٠ مرتفع
- التفاعل مع العالم الواقعي١٠- ٢٧ منخفض <٢٧- ٣٨ متوسط <٣٨- ٥٠ مرتفع
- التفاعل مع العالم الافتراضي١٠- ٢٤ منخفض <٢٤- ٣٦ متوسط <٣٦- ٥٠ مرتفع

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة المامي (٢٠١٨) في مستوى الذكاء التفاعلي لدى عينة الدراسة وتختلف مع دراسة الستاوي (٢٠١٣) حيث كانت العينة من طلاب المرحلة الجامعية ويختلف المتوسط العام للدرجة الكلية في الدراسة الحالية مع دراسة النعيمات (٢٠١٤) التي أظهرت مستوى مرتفع من الذكاء التفاعلي الاجتماعي كانت عينة الدراسة من المدن ولم تشمل مجتمع القرية وتختلف مع نتائج دراسة جاسم (٢٠١٨) التي كانت تستهدف عينة من طلاب المرحلة الابتدائية التي أسفرت عن مستوى مرتفع من الذكاء التفاعلي كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية في مستوى الذكاء التفاعلي المرتفع لدى عينة طلاب محافظة الكامل مع دراسة دراسة النعيمات (٢٠١٤) حيث كانت العينة من طلاب المرحلة الثانوية في المحافظات ودراسة جاسم (٢٠١٨) التي أشارت إلى مستوى مرتفع من الذكاء التفاعلي ويشير ارتفاع مستوى الذكاء التفاعلي للطلاب في مجتمع القرية (محافظة الكامل) إلى ارتفاع مكونات الذكاء التفاعلي التي أشار إليها جولمان "Golman" (2006) وهي: الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية. نتيجة لزيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتواصل بين سكان القرية ويفسر ذلك ستيرنبيرغ في نظريته للذكاء من خلال المكون البيئي للذكاء الذي يتعلق بالبيئة الخارجية للفرد حيث يعود الذكاء في هذا المكون إلى العالم الخارجي المحيط بالفرد ويندرج تحت هذا المكون الذكاء العملي المرتبط بالذكاء التفاعلي الاجتماعي بعكس الطلاب في المدينة الذين تقل لديهم فرص التفاعل وهذا ما يؤكده فيجوتسكي على أن النمو المعرفي يتجه من الخارج إلى الداخل وبالتالي فإن النمو المعرفي يعتمد على التفاعل

الاجتماعي للطالب مع البيئة الاجتماعية وأن التفاعل الاجتماعي هو الذي يقود عملية النمو المعرفي.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (١٦) يبين نتائج ذلك. ولسهولة الحكم على المقياس تم استخدام المعيار التالي:

- ٣١- ≤٧٢ معتقدات معرفية منخفضة
- >٧٢- ≤١١٣ معتقدات معرفية متوسطة
- > ١١٣-١٥٥ معتقدات معرفية مرتفعة

الجدول (١٥) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المعتقدات المعرفية

رقم الفقرة	الانحراف المعياري	لمتوسط الحسابي	ترتيب الفقرة	الفقرة	الانحراف المعياري	لمتوسط الحسابي	ترتيب الفقرة
1	0.96	3.82	6	17	1.13	3.39	22
2	0.9	4.23	1	18	1.03	3.80	9
3	0.91	3.93	5	19	1.17	3.62	15
4	1.12	3.64	14	20	1.16	3.49	19
5	1.14	3.79	10	21	0.97	4.14	2
6	1.02	3.97	4	22	1.06	3.81	7
7	1.03	3.72	12	23	1.22	3.24	25
8	1,00	3.75	11	24	0.95	3.81	8
9	1.17	3.29	23	25	1.03	3.56	17

10	0.99	4.01	3	26	1.03	3.72	13
11	1.25	3.27	24	27	1.12	3.42	21
12	1.10	3.49	18	28	1.32	2.7	30
13	1.1٠	3.57	16	29	1.14	2.86	28
14	1.32	2.99	27	30	1.3٠	2.33	31
15	1.3٠	3.21	26	31	1.12	3.43	20
16	1.35	2.78	29				
الدرجة الكلية					**17.48**	**108.78**	**متوسط**
مدينة مكة المكرمة					17.45	107.62	**متوسط**
محافظة الكامل					18.45	112.82	**متوسط**

يتبين من خلال الجدول (١٥) ان المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس المعتقدات المعرفية تراوحت ما بين (٢.٣٣- ٤.١٤) بانحراف معياري تراوح ما بين (٠.٩٠ - ١.٣٥) وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (١٠٨,٧٨) بانحراف معياري (١٧,٤٨) وكان في المستوى المتوسط كما بلغ المتوسط الحسابي لمدينة مكة المكرمة (١٠٧,٦٢) بانحراف معياري (١٧,٤٥) وكان في المستوى المتوسط. وأخيراً بلغ المتوسط الحسابي لمحافظة الكامل (١١٢.٨٢) بانحراف معياري (١٨.٤٥) وكان في المستوى المتوسط. ويتفق هذا مع دراسة المومني والخزعلي (٢٠١٥) ويختلف مع دراسة الديسطي (٢٠١٦) ودراسة علوان (٢٠١٨) التي أسفرت نتائجها عن مستوى مرتفع في المعتقدات المعرفية يعود سبب الاختلاف إلى إختلاف عينة الدراسة حيث كانت العينة من طلاب المرحلة الجامعية ويتضح مساهمة عامل النضج وأساليب التعلم والتعليم في مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة.

ويبين الجدول (١٦) ترتيب المعتقدات المعرفية حيث كان ترتيب المعتقدات المعرفية كالتالي:

الجدول (١٦) المعتقدات المعرفية الشائعة لدى عينة الدراسة (ن=٥٣٣)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
المعرفة البسيطة	3.857	0.633	مرتفع	الأول
المعرفة المؤكدة	3.438	0.741	مرتفع	الرابع
القدرة الفطرية	3.489	0.680	متوسط	الثالث
السلطة الكلية	3.627	0.622	متوسط	الثاني
التعلم السريع	2.947	0.813	متوسط	الخامس

يتبين من خلال الجدول (١٦) أن ترتيب المعتقدات المعرفية أولا المعرفة البسيطة في الترتيب الأول ثم السلطة الكلية، فالقدرة الفطرية، فالمعرفة المؤكدة، واخيراً التعلم السريع بالترتيب الخامس وهذا ما اختلف مع دراسة محاجنة (٢٠١٧) حيث كانت المعتقدات الأكثر شيوعاً بالترتيب هي: المعرفة الكلية ثم المعرفة البسيطة ثم المعرفة المؤكدة ثم المعرفة الفطرية ثم التعلم السريع واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محاجنة (٢٠١٧) في أن التعليم السريع أقل المعتقدات المعرفية شيوعاً، ويتضح من هذه النتائج أن درجات أفراد العينة مرتفعه في بعد المعرفة البسيطة ومتوسطة في باقي الأبعاد ويؤثر في مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلاب عوامل متعددة: النضج، وعملية التعلم والتعليم والسياق الثقافي والاجتماعي والفروق الفردية.

الجدول (١٧) المعتقدات المعرفية الشائعة لدى مدينة مكة (ن = ٤١٥)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
المعرفة البسيطة	3.778	0.621	مرتفع	الأول
المعرفة المؤكدة	3.400	0.754	متوسط	الرابع

القدرة الفطرية	3.483	0.688	متوسط	الثالث
السلطة الكلية	3.565	0.614	متوسط	الثاني
التعلم السريع	2.958	0.779	متوسط	الخامس

يتبين من خلال الجدول (١٧) أن ترتيب المعتقدات المعرفية أولا المعرفة البسيطة في المستوى المرتفع وكان في المستوى المتوسط السلطة الكلية، فالقدرة الفطرية، فالمعرفة المؤكدة، واخيراً التعلم السريع بالترتيب الخامس.

الجدول (١٨) المعتقدات المعرفية الشائعة لدى محافظة الكامل (ن= ١١٨)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
المعرفة البسيطة	4.131	0.600	مرتفع	الأول
المعرفة المؤكدة	3.572	0.677	متوسط	الثالث
القدرة الفطرية	3.508	0.651	متوسط	الرابع
السلطة الكلية	3.847	0.600	متوسط	الثاني
التعلم السريع	2.908	0.923	متوسط	الخامس

يتبين من خلال الجدول (١٨) أن ترتيب المعتقدات المعرفية كانت أولا المعرفة البسيطة كان في الترتيب الأول ثم السلطة الكلية، فالمعرفة المؤكدة، فالقدرة الفطرية، واخيراً التعلم السريع بالترتيب الخامس.

الجدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المعتقدات المعرفية لدى عينة الدراسة (ن=٥٣٣)

البعد	المتوسط الحسابي للعينة الكلية	الانحراف المعياري للعينة الكلية	المتوسط الحسابي لعينة مدينة مكة المكرمة	الانحراف المعياري لعينة مدينة مكة المكرمة	المتوسط الحسابي لعينة محافظة الكامل	الانحراف المعياري لعينة محافظة الكامل
المعرفة البسيطة	30.86	3.63	30.22	3.62	33.05	3.60
المعرفة المؤكدة	20.63	2.74	20.40	2.75	21.43	4.68
القدرة الفطرية	24.42	4.68	24.38	4.69	24.56	4.65
السلطة الكلية	18.14	2.62	17.83	2.61	19.24	2.60
التعلم السريع	14.74	3.81	14.79	3.78	14.54	3.92

وللحكم على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية استخدم الباحث المعيار التالي:

- المعرفة البسيطة ٨- ١٩ منخفض >١٩- ٣٠ متوسط >٣٠- ٤٠ مرتفع
- المعرفة المؤكدة ٦- ٢٦ منخفض >٢٦- ٤٠ متوسط >٤٠- ٥٥ مرتفع
- المعرفة الفطرية ٧- ١٦ منخفض >١٦- ٢٥ متوسط >٢٥- ٣٥ مرتفع
- السلطة الكلية ٥- ١٢ منخفض >١٢- ١٩ متوسط >١٩- ٢٥ مرتفع
- التعلم السريع ٥-١٠ منخفض >١٠- ١٥ متوسط >١٥- ٢٥ مرتفع

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (٢٠) يبين نتائج ذلك. وللحكم على مستوى الأمن الفكري لأفراد الدراسة تم استخدام المعيار التالي:

- ٥٠ - ≤١١٧ أمن فكري منخفض
- >١١٧ - ≤١٨٤ أمن فكري متوسط

- ١٨٤< – ٢٥٠ أمن فكري مرتفع

الجدول (٢٠) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الأمن الفكري

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة
1	4.09	1.20	16	26	3.61	1.18	41
2	4.12	1.12	13	27	2.76	1.24	48
3	3.84	1.15	31	28	4.01	1.17	22
4	3.97	0.99	25	29	3.83	1.07	32
5	3.94	0.97	28	30	4.04	1.13	20
6	4.09	1.04	17	31	3.60	1.26	42
7	3.67	1.07	39	32	4.23	1.14	5
8	3.41	1.25	44	33	4.30	1.02	1
9	4.11	1.12	15	34	4.12	1.00	14
10	4.23	1.01	4	35	3.95	1.11	27
11	3.73	1.18	34	36	3.72	1.09	36
12	3.19	1.28	46	37	3.64	1.12	40
13	3.73	1.12	35	38	4.00	1.07	23
14	4.13	1.04	11	39	4.09	1.05	18
15	3.15	1.33	47	40	4.13	0.98	12
16	3.90	1.06	29	41	4.24	1.00	3
17	4.05	1.00	19	42	4.18	0.94	10
18	3.98	1.09	24	43	4.19	0.95	9

38	1.10	3.69	44	7	0.98	4.21	19
2	1.00	4.28	45	45	1.38	3.30	20
6	0.97	4.22	46	26	1.12	3.95	21
37	1.09	3.71	47	30	1.22	3.87	22
33	1.20	3.79	48	49	1.18	2.57	23
21	1.05	4.04	49	50	1.14	2.55	24
8	1.02	4.20	50	43	1.18	3.54	25
مرتفع	27,27	194,10	الدرجة الكلية				
مرتفع	27.44	190.83	مدينة مكة المكرمة				
مرتفع	23.35	205.59	محافظة الكامل				

يتبين من خلال الجدول (٢٠) ان المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس الأمن الفكري تراوحت ما بين (٢.٥٥- ٤.٣٠) بانحراف معياري تراوح ما بين (٠.٩٤ - ١.٣٨) وكان أعلى متوسط للفقرة (٣٣) والتي تنص على (أرى أن طاعة ولي الأمر في غير معصية الله من طاعة الله)، أدنى متوسط كان للفقرة (٢٤) والتي تنص على (أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي لفهم القضايا الفكرية). وبلغ المتوسط العام للدرجة الكلية للعينة ككل (١٩٤.١٠) بانحراف معياري (٢٧.٢٧) وبذلك يكون مستوى الأمن الفكري للعينة في المستوى المرتفع، ويتفق هذا مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٧) ودراسة الحريري (٢٠١٣). كما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة مدينة مكة المكرمة (١٩٠.٨٣) بانحراف معياري (٢٧.٤٤) وبذلك يكون مستوى الأمن الفكري لعينة مدينة مكة المكرمة في المستوى المرتفع. أما المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة محافظة الكامل بلغ

(٢٠٥.٥٩) بانحراف معياري (٢٣.٣٥) وبذلك يكون مستوى الأمن الفكري لعينة محافظة الكامل في المستوى المرتفع لدى الطلاب في المملكة العربية السعودية

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء التفاعلي كما في الجدول (٢١)

الجدول (٢١) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأمن الفكري وأبعاده

البعد	المتوسط الحسابي للعينة الكلية	الانحراف المعياري للعينة الكلية	المتوسط الحسابي لعينة مدينة مكة المكرمة	الانحراف المعياري لعينة مدينة مكة المكرمة	المتوسط الحسابي لعينة محافظة الكامل	الانحراف المعياري لعينة محافظة الكامل
البعد الفكري للأمن الفكري	27.71	4.75	27.30	4.74	29.19	4.47
البعد الانفعالي للأمن الفكري	22.39	4.18	22.07	4.22	23.52	3.85
بعد المواطنة للأمن الفكري	43.20	6.20	42.54	6.26	45.53	5.39
البعد السيبراني للأمن الفكري	34.50	5.54	33.96	5.54	36.41	5.12
البعد الديني للأمن الفكري	31.94	5.64	31.37	5.59	33.93	5.36
البعد الثقافي للأمن الفكري	32.11	5.61	31.56	5.57	34.05	5.33

وللحكم على أبعاد مقياس الأمن الفكري اتبع الباحث المعيار التالي:

- البعد الفكري ٧- ١٦ منخفض >١٦- ٢٧ متوسط >٢٧- ٣٥ مرتفع
- البعد الانفعالي ٦- ١٤ منخفض >١٤- ٢٢ متوسط >٢٢- ٣٠ مرتفع
- بعد المواطنة ١٢- ٣٢ منخفض >٣٢- ٤٤ متوسط >٤٤- ٦٠ مرتفع
- البعد السيبراني ٩- ٢٣منخفض >٢٣- ٣٤ متوسط >٣٤- ٤٥ مرتفع

- البعد الديني ٨- ٢٠ منخفض >٢٠- ٣٢ متوسط >٣٢- ٤٠ مرتفع
- البعد الثقافي ٨ - ٢٠ منخفض >٢٠- ٣٢ متوسط >٣٢- ٤٠ مرتفع

وهذا يتفق مع دراسة الحريري (٢٠١٣). ويستنتج الباحث من هذه النتائج أن ارتفاع مستوى الأمن الفكري يعود إلى ارتفاع درجة الوعي بمفهوم الأمن الفكري وتحقيق طلاب المرحلة الثانوية لمستوى متقدم من الأمن الفكري يعتمد على التفكير والنقد لكل معلومة يجدها الطالب أمامه ومن المظاهر الملاحظة في وزارة التعليم في الاهتمام بالأمن الفكري ونشره في مؤسسات التعليم ومراحل التعليم المختلفة وذلك بإعداد المناهج التي تدعوا إلى الاعتدال ونبذ التطرف والانحلال والإرهاب والمنبثقة من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم والتي تحافظ على ثقافتنا وتعد المدرسة هي المؤسسة التعليمية التي يعتمد عليها في بناء الفكر وتعلم طرق التفكير ومهاراته وأن تكون في مقدمة كل سياسة إصلاحية في المجتمع ومرجع لقيادة كل تغيير إلى الأفضل في المجتمع (الحوشان، ٢٠١٥). وهذا ما انعكس على النتائج ومستوى الأمن الفكري لدى عينة الدراسة.

نتائج الإجابة على السؤال الرابع: هل توجد علاقة دالة احصائياً بين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون والجدول (٢٢) يبين ذلك.

جدول (٢٢) معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري (ن = ٥٣٣)

المتغير	الأمن الفكري
الذكاء التفاعلي	0.478**

يتبين من خلال الجدول (٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.478 وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq$

0.01) واتفقت الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج دراسة الدراوشة (٢٠١٠) ودراسة الحربي (٢٠١٤) في ووجود علاقة دالة احصائياً بين الذكاء التفاعلي والأمن النفسي كأحد صور الأمن التي تشكل الأمن الفكري واتفقت جزئياً مع دراسة بجركفست وستيرمان وكوكيانين Bjrkqvist, Streman, Kaukianinen, (2000) التي أشارت نتائجها إلى علاقة الذكاء التفاعلي ودوره الفعال في مقاومة العدوان والتعامل مع جميع أشكال وسلوكيات النزاع ويتضح من ذلك العلاقة الايجابية بين الذكاء التفاعلي بأبعاه المختلفة ومفهوم الأمن الفكري، إن قدرات الطلبة في مهارات الذكاء التفاعلي وتنميتها تساهم بشكل مباشر في ارتفاع مفهوم الأمن الفكري لديهم

نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة دالة احصائياً بين المعتقدات المعرفية والأمن الفكري؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون والجدول (٢٣) يبين ذلك.

جدول(٢٣)معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين المعتقدات المعرفية والأمن الفكري(ن= ٥٣٣)

المتغير	الأمن الفكري
المعتقدات المعرفية	0.511**

يتبين من خلال الجدول (٢٣) أن قيمة معامل الارتباط بلغ بين المعتقدات المعرفية والأمن الفكري (٠.٥١١) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الديسطي (٢٠١٦) في وجود علاقة بين الذكاء التفاعلي وخفض مستوى العنف حيث كانت عينة الدراسة من طلاب الجامعة واتفقت جزئياً مع دراسة علوان (٢٠١٨) التي أشارت إلى علاقة ايجابية بين الذكاء التفاعلي والانفتاح على الخبرة الذي يمثل أحد صفات الأفراد المحققين لمستوى مرتفع من الأمن الفكري.

نتائج السؤال السادس: هل يوجد تأثيرات دالة احصائياً للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعل المشترك بينهما على الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والجداول (٢٤) يبين نتائج ذلك.

الجدول (٢٤) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء التفاعلي

البعد	المدينة	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الاجتماعية	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	38.65	6.25
		الثاني ثانوي	160	38.93	6.04
		الثالث ثانوي	87	37.49	6.89
		الكلي	415	38.52	6.32
	الكامل	الأول ثانوي	28	42.50	5.84
		الثاني ثانوي	51	40.59	5.62
		الثالث ثانوي	39	40.95	5.58
		الكلي	118	41.16	5.66
الادراك الاجتماعي	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	39.96	6.78
		الثاني ثانوي	160	40.93	6.13
		الثالث ثانوي	87	41.36	7.48
		الكلي	415	40.63	6.70
	الكامل	الأول ثانوي	28	41.11	8.23
		الثاني ثانوي	51	40.59	6.70
		الثالث ثانوي	39	40.59	5.73
		الكلي	118	40.71	6.75
الكفاءة الذاتية	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	36.94	6.54
		الثاني ثانوي	160	37.59	6.58
		الثالث ثانوي	87	36.83	6.03

		الكلي	415	37.17	6.45
	الكامل	الأول ثانوي	28	43.32	7.00
		الثاني ثانوي	51	40.24	6.64
		الثالث ثانوي	39	41.18	5.56
		الكلي	118	41.28	6.46
التفاعل مع العالم الواقعي	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	36.69	6.64
		الثاني ثانوي	160	38.48	6.39
		الثالث ثانوي	87	36.97	6.45
		الكلي	415	37.44	6.54
	الكامل	الأول ثانوي	28	42.50	5.19
		الثاني ثانوي	51	39.33	6.24
		الثالث ثانوي	39	39.49	5.46
		الكلي	118	40.14	5.86
التفاعل مع العالم الافتراضي	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	35.83	6.22
		الثاني ثانوي	160	35.21	6.11
		الثالث ثانوي	87	35.36	5.91
		الكلي	415	35.49	6.11
	الكامل	الأول ثانوي	28	38.21	6.45
		الثاني ثانوي	51	35.86	7.13
		الثالث ثانوي	39	35.87	6.96
		الكلي	118	36.42	6.93
الدرجة الكلية	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	188.30	27.73
		الثاني ثانوي	160	191.70	26.20
		الثالث ثانوي	87	188.11	26.83
		الكلي	415	189.57	26.95
	الكامل	الأول ثانوي	28	207.29	24.81
		الثاني ثانوي	51	196.29	27.92
		الثالث ثانوي	39	198.28	20.82
		الكلي	118	199.56	25.21

يبين الجدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة وفقاً لمتغيري الصف الدراسي والموقع الجغرافي ويتبين من خلال النتائج وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للذكاء التفاعلي ولمعرفة جوهرية هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والجدول (٢٥) يبين نتائج ذلك.

الجدول (٢٥) نتائج تحليل التباين الثنائي تبعاً لمتغيري الصف الدراسي والموقع الجغرافي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
الكفاءة الاجتماعية	الموقع الجغرافي	766.51	1	766.51	20.10	0.00*
	الصف الدراسي	94.21	2	47.11	1.24	0.29
	الموقع الجغرافي * الصف الدراسي	88.26	2	44.13	1.16	0.32
	الخطأ	20093.22	527	38.13		
	الكلي	20925.33	532			
الادراك الاجتماعي	الموقع الجغرافي	0.01	1	0.01	0.00	0.99
	الصف الدراسي	9.71	2	4.86	0.11	0.90
	الموقع الجغرافي * الصف الدراسي	51.25	2	25.63	0.57	0.57
	الخطأ	23782.45	527	45.13		
	الكلي	23923.69	532			
الكفاءة الذاتية	الموقع الجغرافي	1709.10	1	1709.10	41.19	0.00*
	الصف الدراسي	98.35	2	49.18	1.19	0.31

	الموقع الجغرافي * الصف الدراسي	208.54	2	104.27	2.51	0.08
	الخطأ	21869.44	527	41.50		
	الكلي	23642.69	532			
التفاعل مع العالم الواقعي	الموقع الجغرافي	805.78	1	805.78	20.01	0.00*
	الصف الدراسي	95.23	2	47.62	1.18	0.31
	الموقع الجغرافي * الصف الدراسي	364.95	2	182.47	4.53	0.01*
	الخطأ	21220.82	527	40.27		
	الكلي	22382.32	532			
التفاعل مع العالم الافتراضي	الموقع الجغرافي	120.19	1	120.19	3.03	0.08
	الصف الدراسي	149.13	2	74.57	1.88	0.15
	الموقع الجغرافي * الصف الدراسي	56.34	2	28.17	0.71	0.49
	الخطأ	20923.18	527	39.70		
	الكلي	21153.97	532			
الدرجة الكلية	الموقع الجغرافي	10883.04	1	10883.04	15.44	0,00*
	الصف الدراسي	1234.95	2	617.48	0.88	0,42
	الموقع الجغرافي * الصف الدراسي	3068.39	2	1534.19	2.18	0,11
	الخطأ	371513.77	527	704.96		
	الكلي	384140.75	532			

*دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر من خلال النتائج في الجدول (٢٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة لبعد **الكفاءة الاجتماعية** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف = ٢٠.١٠) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي، وبلغت قيمة اختبار (ف =١.٢٤) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف = ١.١٦) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتوسطات درجات الطلبة على بعد **الادراك الاجتماعي** تبعا للموقع الجغرافي والصف الدراسي والتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث تراوحت قيم اختبار (ف = ٠.٥٧ – ٠.٩٩) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة لبعد **الكفاءة الذاتية** مع دراسة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ٤١.١٩) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=١.١٨) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٢.٥١) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وهذا يتفق جزئياً مع دراسة محاجنة (٢٠١٧) في عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الكفاءة الذاتية والصف الدراسي لدى عينة الدراسة.

أما بعد **التفاعل مع الواقع الواقعي** أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف = ٢٠.٠١) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل وهذا يعزز النتائج السابقة في مستوى الذكاء التفاعلي والكفاءة الاجتماعية لصالح الطلاب في القرية (محافظة الكامل) لوجود تفاعل اجتماعي والقيام بأدوار اجتماعية أكبر من فرص التفاعل لدى الطلاب في المدينة (مدينة مكة المكرمة) في الحياة الواقعية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=١.٢٤) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٤.٥٣) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتوسطات درجات الطلبة على بعد **التفاعل مع الواقع الافتراضي** تبعا للموقع الجغرافي والصف الدراسي والتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث تراوحت قيم اختبار (ف=٠.٧١ – ٣.٠٣) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وعدم وجود الفروق في التفاعل في العالم الافتراضي قد يعود إلى تساوي فرص الحصول على خدمات الانترنت في محافظة الكامل ومكة المكرمة وكذلك تساوي المهارات التقنية لدى عينة الدراسة.

وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة للدرجة الكلية على مقياس الذكاء التفاعلي تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف = ١٥.٤٤) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل وهذا يفسره وجود فرص للتفاعل الاجتماعي ساهمت في النمو المعرفي للطلاب على مستوى

القرية مقابل ضعف فرص التفاعل في مجتمع المدنية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف = ٠.٨٨) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$ وهذا ما يتفق جزئياً مع دراسة الدراوشة (٢٠١٠) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء التفاعلي بين افراد العينة تعزى لمتغير الصف الدراسي. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف =٢.١٨) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$. وقد تدل هذه النتيجة على تنوع المهارات التي تعزز التوافق الاجتماعي للفرد مع الآخرين وتجعله يحظى بقبول الآخرين في مجتمع القرية وقد تقل فرص الكفاءة الاجتماعية في مجتمع المدن نتيجة للاستقلالية الذاتية للطلاب في مجتمع المدينة التي يقابلها انخفاض الشعور بالأمن كما ذكر إريك فروم Fromm S. Erich.

نتائج السؤال السابع: هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والجداول (٢٦) يبين نتائج ذلك.

الجدول (٢٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للمعتقدات المعرفية

البعد	المدينة	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة البسيطة	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	30.72	5.46
		الثاني ثانوي	160	29.98	4.78
		الثالث ثانوي	87	29.54	4.15

		الكلي	415	30.19	4.96
	الكامل	الأول ثانوي	28	34.54	4.89
		الثاني ثانوي	51	32.69	5.37
		الثالث ثانوي	39	32.46	3.73
		الكلي	118	33.05	4.80
المعرفة المؤكدة	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	20.67	4.29
		الثاني ثانوي	160	21.27	4.37
		الثالث ثانوي	87	18.30	4.64
		الكلي	415	20.40	4.53
	الكامل	الأول ثانوي	28	22.82	5.06
		الثاني ثانوي	51	20.84	3.90
		الثالث ثانوي	39	21.21	3.27
		الكلي	118	21.43	4.06
القدرة الفطرية	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	23.94	5.03
		الثاني ثانوي	160	24.59	4.70
		الثالث ثانوي	87	24.86	4.57
		الكلي	415	24.38	4.82
	الكامل	الأول ثانوي	28	24.43	4.33
		الثاني ثانوي	51	24.67	4.77
		الثالث ثانوي	39	24.51	4.55
		الكلي	118	24.56	4.56
السلطة الكلية	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	17.94	3.09
		الثاني ثانوي	160	17.44	3.09
		الثالث ثانوي	87	18.30	2.94
		الكلي	415	17.82	3.07
	الكامل	الأول ثانوي	28	20.04	3.50
		الثاني ثانوي	51	19.33	2.99
		الثالث ثانوي	39	18.54	2.49
		الكلي	118	19.24	3.00
التعلم السريع	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	15.12	4.39
		الثاني ثانوي	160	14.50	3.33
		الثالث ثانوي	87	14.68	3.85

		الكلي	415	14.79	3.90
	الكامل	الأول ثانوي	28	15.86	4.42
		الثاني ثانوي	51	14.10	4.72
		الثالث ثانوي	39	14.18	4.56
		الكلي	118	14.54	4.62
الدرجة الكلية	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	108.39	16.25
		الثاني ثانوي	160	107.77	14.38
		الثالث ثانوي	87	105.68	14.43
		الكلي	415	107.58	15.18
	الكامل	الأول ثانوي	28	117.68	15.30
		الثاني ثانوي	51	111.63	15.13
		الثالث ثانوي	39	110.90	12.52
		الكلي	118	112.82	14.50

يبين الجدول (٢٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة وفقاُ لمتغيري الصف الدراسي والمدينة ويتبين من خلال النتائج وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية ولمعرفة جوهرية هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والجدول (٢٧) يبين نتائج ذلك.

الجدول (٢٧) نتائج تحليل التباين الثنائي تبعاً لمتغيري الصف الدراسي والموقع الجغرافي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
المعرفة البسيطة	الموقع الجغرافي	851.79	1.00	851.79	35.35	0.00*
	الصف الدراسي	150.94	2.00	75.47	3.13	0.04*
	المدينة * الصف الدراسي	19.08	2.00	9.54	0.40	0.67

	الخطأ	12700.04	527.00	24.10		
	الكلي	13626.07	532.00			
المعرفة المؤكدة	الموقع الجغرافي	205.31	1.00	205.31	11.02	0.00*
	الصف الدراسي	213.16	2.00	106.58	5.72	0.00*
	المدينة * الصف الدراسي	202.07	2.00	101.04	5.42	0.01*
	الخطأ	9822.22	527.00	18.64		
	الكلي	10510.19	532.00			
القدرة الفطرية	الموقع الجغرافي	0.45	1.00	0.45	0.02	0.89
	الصف الدراسي	15.58	2.00	7.79	0.34	0.71
	المدينة * الصف الدراسي	8.92	2.00	4.46	0.20	0.82
	الخطأ	11974.46	527.00	22.72		
	الكلي	12038.02	532.00			
السلطة الكلية	الموقع الجغرافي	170.51	1.00	170.51	18.43	0.00*
	الصف الدراسي	24.29	2.00	12.15	1.31	0.27
	المدينة * الصف الدراسي	56.92	2.00	28.46	3.08	0.05*
	الخطأ	4875.12	527.00	9.25		
	الكلي	5141.00	532.00			
التعلم السريع	الموقع الجغرافي	0.25	1.00	0.25	0.02	0.90
	الصف الدراسي	91.74	2.00	45.87	2.79	0.06

	المدينة * الصف الدراسي	24.61	2.00	12.30	0.75	0.47
	الخطأ	8678.29	527.00	16.47		
	الكلي	8780.17	532.00			
الدرجة الكلية	الموقع الجغرافي	3224.20	1.00	3224.20	14.32	0.00*
	الصف الدراسي	1202.79	2.00	601.40	2.67	0.07
	المدينة * الصف الدراسي	446.89	2.00	223.45	0.99	0.37
	الخطأ	118618.90	527.00	225.08		
	الكلي	122450.27	532.00			

*دال احصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$

يظهر من خلال النتائج في الجدول (٢٧) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة لبعد **المعرفة البسيطة** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ٣٥.٣٥) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل ويفسر هذه النتيجة العوامل الثقافية والاجتماعية تتأثر المعتقدات المعرفية بالسياقات الثقافية والاجتماعية حيث أنها نتاج النشاط الثقافي والاجتماعي وتفاعل الطلاب مع بيئاتهم الاجتماعية ومحيطهم الثقافي الذي له دور في تكوين المعتقدات المعرفية وتوليد هذه المعتقدات لا يتم فقط عن طريق عقول الطلال ولكن ينتج كذلك عن طريق تفاعلهم مع بيئاتهم الثقافية والتفاعل مع وسائل الاعلام وشبكات التواصل الاجتماعي التي أصبحت من المؤثرات القوية في تشكيل المعتقدات المعرفية للطلاب (Bromm,2008) . كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً

للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٣.١٣) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ ويفسر هذه النتيجة تأثر المعتقدات المعرفية لدى الطلبة بعامل النضج وعملية التعلم والتعليم والفروق الفردية بين الطلبة. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٤٠) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$. ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تبعاً للصف الدراسي تم استخدام اختبار شيفيه للفروق البعدية والجدول (٢٨) يبين نتائج ذلك.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة لبعد **المعرفة المؤكدة** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١١.٠٢) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل فالمعتقدات المعرفية للطلاب نتيجة تفاعل مع المجتمع ومتغيراته وأحداثه وعاداته وليس بالضروري أن تتغير مع الطالب كلما انتقل إلى مرحلة أخرى ففي بعض الأحيان تكون راسخة لا تتغير (Mason,2003). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٥.٧٢) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$. وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٥.٤٢) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٠٥. ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تبعاً للصف الدراسي تم استخدام اختبار شيفيه للفروق البعدية والجدول (٢٥) يبين نتائج ذلك.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة لبعد **القدرة الفطرية** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي والصف الدراسي والتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف

الدراسي حيث تراوحت قيم اختبار (ف= ٠.٠٠٢ – ٠.٣٤) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α.

أما بعد **السلطة الكلية** أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١٨.٤٣) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل ويفسر هذه النتيجة مستوى الذكاء التفاعلي الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية تجاه السلطة المجتمعية (الوالدين والمدرسة والمعلمين) بعكس مجتمع المدينة الذي ينخفض لديه مستوى الذكاء التفاعلي والكفاءة الاجتماعية والتفاعل مع العالم الواقعي نتيجة الاستقلالية الذاتية وانخفاض صور التفاعل الاجتماعي في مجتمع المدينة واتجاههم إلى أن المعرفة نتيجة خبرة شخصية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=١.٣١) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٣.٠٣) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتوسطات درجات الطلبة على بعد **التعلم السريع** تبعا للموقع الجغرافي والصف الدراسي والتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث تراوحت قيم اختبار (ف = ٠.٠٠٢ – ٢.٧٩) وهي قيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α.

وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة للدرجة الكلية على **مقياس المعتقدات المعرفية** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١٤.٣٢) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح

محافظة الكامل وهذا يختلف مع دراسة الديسطي (٢٠١٦) حيث أشارت نتائجه إلى عدم وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والصف الدراسي والسكن في القرية أو المدينة.

، وكما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٢.٦٧) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٩٩) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وهذا يتفق جزئياً مع دراسة الديسطي (٢٠١٦) حيث أشارت نتائجه إلى عدم وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والصف الدراسي والسكن في القرية أو المدينة لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. وقد يفسر هذا الاتفاق الجزئي مع دراسة الديسطي (٢٠١٦) هو تأثر المعتقدات المعرفية للطلاب بعامل الفروق الفردية ومستوى التعليم والنضج فتتقارب المعتقدات المعرفية لكل مرحلة عمرية وفي كل مرحلة دراسية.

الجدول (٢٨) نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية

البعد	الصف الدراسي		الفرق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائية
المعرفة البسيطة	الاول ثانوي	الثاني ثانوي	0.63	0.43
		الثالث ثانوي	0.82	0.34
	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	0.19	0.94
المعرفة المؤكدة	الاول ثانوي	الثاني ثانوي	−0.19	0.905
		الثالث ثانوي	1.78*	0.00
	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	1.97*	0.00

*دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يتبين من خلال الجدول (٢٨) عدم وجود فروق بعدية لبعد المعرفة البسيطة بين متوسطات الدرجات تبعاً لمتغير الصف الدراسي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق بعدية لبعد المعرفة المؤكدة بين الصف الأول ثانوي والثاني ثانوي. وبينت النتائج وجود فروق بعدية بين الصف الأول ثانوي والثالث ثانوي ولصالح الاول ثانوي. وأظهرت النتائج وجود فروق بعدية بين الصف الثاني ثانوي والثالث ثانوي ولصالح الثاني ثانوي ويفسر هذه النتائج هو وجود عينة الدراسة في مرحلة عمرية واحدة (مرحلة المراهقة المتأخرة).

نتائج السؤال الثامن: هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة السادس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والجداول (٢٩) يبين نتائج ذلك.

الجدول (٢٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للأمن الفكري

البعد	المدينة	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الفكري للأمن الفكري	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	27.07	4.75
		الثاني ثانوي	160	27.19	4.77
		الثالث ثانوي	87	27.93	4.69
		الكلي	415	27.30	4.74
	الكامل	الأول ثانوي	28	30.43	4.45
		الثاني ثانوي	51	29.47	4.49
		الثالث ثانوي	39	27.92	4.25
		الكلي	118	29.19	4.47

البعد التفاعلي للأمن الفكري	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	22.40	4.01
		الثاني ثانوي	160	21.88	4.39
		الثالث ثانوي	87	21.80	4.31
		الكلي	415	22.07	4.22
	الكامل	الأول ثانوي	28	24.54	5.22
		الثاني ثانوي	51	23.29	3.54
		الثالث ثانوي	39	23.08	2.94
		الكلي	118	23.52	3.85
بعد المواطنة للأمن الفكري	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	41.96	6.36
		الثاني ثانوي	160	42.33	5.95
		الثالث ثانوي	87	44.05	6.45
		الكلي	415	42.54	6.26
	الكامل	الأول ثانوي	28	45.64	5.49
		الثاني ثانوي	51	46.22	5.64
		الثالث ثانوي	39	44.56	4.94
		الكلي	118	45.53	5.39
البعد السيبراني للأمن الفكري	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	33.93	5.60
		الثاني ثانوي	160	33.42	5.43
		الثالث ثانوي	87	35.02	5.53
		الكلي	415	33.96	5.54
	الكامل	الأول ثانوي	28	37.71	5.52
		الثاني ثانوي	51	36.67	4.98
		الثالث ثانوي	39	35.13	4.84
		الكلي	118	36.41	5.12
البعد الديني للأمن الفكري	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	30.93	6.11
		الثاني ثانوي	160	31.20	4.96
		الثالث ثانوي	87	32.54	5.53
		الكلي	415	31.37	5.59
	الكامل	الأول ثانوي	28	35.32	5.26
		الثاني ثانوي	51	34.02	5.61
		الثالث ثانوي	39	32.82	4.98
		الكلي	118	33.93	5.36

البعد الثقافي للأمن الفكري	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	31.55	6.19
		الثاني ثانوي	160	31.69	5.09
		الثالث ثانوي	87	31.33	5.22
		الكلي	415	31.56	5.57
	الكامل	الأول ثانوي	28	35.61	6.06
		الثاني ثانوي	51	34.67	5.06
		الثالث ثانوي	39	32.13	4.66
		الكلي	118	34.05	5.33
الدرجة الكلية	مكة المكرمة	الأول ثانوي	168	189.40	27.97
		الثاني ثانوي	160	190.41	26.36
		الثالث ثانوي	87	194.38	28.34
		الكلي	415	190.83	27.44
	الكامل	الأول ثانوي	28	213.75	26.12
		الثاني ثانوي	51	206.22	24.46
		الثالث ثانوي	39	198.92	17.64
		الكلي	118	205.59	23.35

يبين الجدول (٢٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة وفقاً لمتغيري الصف الدراسي والمدينة ويتبين من خلال النتائج وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للأمن الفكري ولمعرفة جوهرية هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والجدول (٣٠) يبين نتائج ذلك

الجدول (٣٠) نتائج تحليل التباين الثنائي تبعاً لمتغيري الصف الدراسي والموقع الجغرافي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
البعد الفكري للأمن الفكري	الموقع الجغرافي	303.07	1.00	303.07	13.89	0.00*
	الصف الدراسي	34.16	2.00	17.08	0.78	0.46

	المدينة * الصف الدراسي	154.86	2.00	77.43	3.55	0.03*
	الخطأ	11497.19	527.00	21.82		
	الكلي	11980.65	532.00			
البعد التفاعلي للأمن الفكري	الموقع الجغرافي	222.75	1.00	222.75	12.99	0.00*
	الصف الدراسي	63.65	2.00	31.82	1.86	0.16
	المدينة * الصف الدراسي	10.98	2.00	5.49	0.32	0.73
	الخطأ	9035.78	527.00	17.15		
	الكلي	9297.05	532.00			
بعد المواطنة للأمن الفكري	الموقع الجغرافي	624.89	1.00	624.89	17.07	0.00*
	الصف الدراسي	16.65	2.00	8.33	0.23	0.80
	المدينة * الصف الدراسي	204.44	2.00	102.22	2.79	0.06
	الخطأ	19288.61	527.00	36.60		
	الكلي	20434.12	532.00			
البعد السيبراني للأمن الفكري	الموقع الجغرافي	486.94	1.00	486.94	16.55	0.00*
	الصف الدراسي	41.23	2.00	20.61	0.70	0.50
	المدينة * الصف الدراسي	215.49	2.00	107.75	3.66	0.03*

	الخطأ	15501.45	527.00	29.42		
	الكلي	16311.25	532.00			
البعد الديني للأمن الفكري	الموقع الجغرافي	536.42	1.00	536.42	17.64	0.00*
	الصف الدراسي	16.93	2.00	8.47	0.28	0.76
	المدينة * الصف الدراسي	222.58	2.00	111.29	3.66	0.03*
	الخطأ	16029.18	527.00	30.42		
	الكلي	16890.96	532.00			
البعد الثقافي للأمن الفكري	الموقع الجغرافي	585.39	1.00	585.39	19.35	0.00*
	الصف الدراسي	202.59	2.00	101.30	3.35	0.04*
	المدينة * الصف الدراسي	144.24	2.00	72.12	2.38	0.09
	الخطأ	15943.32	527.00	30.25		
	الكلي	16752.47	532.00			
الدرجة الكلية	الموقع الجغرافي	19089.70	1.00	19089.70	27.16	0.00*
	الصف الدراسي	1268.30	2.00	634.15	0.90	0.41
	المدينة * الصف الدراسي	5060.21	2.00	2530.10	3.60	0.03*
	الخطأ	370412.18	527.00	702.87		
	الكلي	395512.53	532.00			

*دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يظهر من خلال النتائج في الجدول (٣٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة **للبعد الفكري للأمن الفكري** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١٣.٨٩) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل ويجدر بالباحث ذكر تفسير إريك فروم Fromm S. Erich للأمن وعلاقته بالحرية والشعور بالاستقلالية حيث كل ما زادت الحرية والاستقلالية قل الشعور بالأمن والانتماء ولوجود طلاب القرية تحت عوامل ضبط اجتماعية أكثر من طلاب المدينة الذين يشعرون بدرجة حرية واستقلالية أكبر يقل مستوى الأمن لديهم . كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٧٨) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف =٣.٥٥) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة للبعد **الانفعالي للأمن الفكري** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١٢.٩٩) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن ضبط الانفعالات تمكن الفرد من اكتساب المهارات الاجتماعية والتعامل مع المواقف الطارئة وتأجيل اشباع العواطف وتحقيق الرضا وتحمل المسئولية وضبط النفس وهذا مما يزيد من مستوى وشعور الفرد (Hofmann, 2009). وهذه المهارات تزيد لدى الطلاب في مجتمع القرية (الكفاءة الاجتماعية) كما أشارت الدراسة الحالية في نتائج بعد الكفاءة الاجتماعية على مقياس الذكاء التفاعلي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=١.٨٦) وهي قيمة غير دالة احصائياً

عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٣٢) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة لبعد **المواطنة للأمن الفكري** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١٧.٠٧) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٢٣) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٢.٧٩) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α.

أما البعد **السيبراني للأمن الفكري** بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١٦.٥٥) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف =٠.٧٠) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٣.٦٦) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وتقسيراً لهذه الفروق التي قد تعود للمسايرة التلقائية وهي الامتثال لقواعد المجتمع التي تحكم السلوك، وفيها تتملك الفرد ذات مزيفة غير حقيقية تدفعه للمسايرة التلقائية للمجتمع ويكتسب الأمن بشكل مؤقت

يفقده كلما عادت وسيطرت عليه الذات الحقيقية يحافظ على ذات غير الحقيقية كلما أستمر في الامتثال للمجتمع (الزغول والدبابي وعبدالرحمن، ٢٠١٩).

أما البعد **الديني للأمن الفكري** بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١٧.٦٤) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٢٨) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٣.٦٦) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وتقع احتمالية تفسير هذه النتيجة لاختلاف المعايير ومستوى التدين في مجتمع القرية وللاختلافات الثقافية والعرقية والتعددية في مجتمع المدينة.

أما البعد **الثقافي للأمن الفكري** بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١٩.٣٥) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل. ويظهر هذا التفسير في تمسك سكان القرية بالعادات التقاليد المتوارثة عبر الأجيال وتوحدها وعم تداخلها مع ثقافات أخرى كما هو الحال في مجتمع المدينة حيث تعددت الثقافات وتداخلت. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٣.٣٥) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار

(ف=٢.٣٨) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تبعاً للصف الدراسي تم استخدام اختبار شيفيه للفروق البعدية والجدول (٣١) يبين ذلك.

وأخيراً أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة **للدرجة الكلية لمقياس الأمن الفكري** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ٢٧.١٦) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل وهذا يتفق جزئياً مع نتائج دراسة القحطاني (٢٠١١) في وجود علاقة بين الأمن الفكري وبعض المتغيرات الديموغرافية (الحالة الاجتماعي) وتفسر هذه النتيجة في تمسك الأفراد في مجتمع القرية بمفهوم الأمن الفكري بشعورهم بالأمن النفسي نتيجة تحقيق رغباتهم بالعدالة الاجتماعية وعدم الرغبة في الاستقلالية والحرية والانفتاح على الثقافات الأخرى وعدم شعورهم بأن حقوقهم مسلوبة وبعدهم عن الصراعات الفكرية والاجتماعية التي تنتهي بأنواع من السلوك الذي يوصف بالتطرف والعنف. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٩٠) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٣.٦٠) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α.

الجدول (٣١) نتائج اختبار شيفيه للفروق البعدية

البعد	الصف الدراسي		الفرق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائية
البعد الثقافي للأمن الفكري	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	-٠.28	٠.87
		الثالث ثانوي	٠.55	٠.68
	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	٠.83	٠.41

*دال احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$

يتبين من خلال الجدول (٣١) عدم وجود فروق بعدية للبعد الثقافي للأمن الفكري بين متوسطات الدرجات تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

نتائج السؤال التاسع: هل يمكن التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة؟

للإجابة عن سؤال الدراسة السابع تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، والجدول (٣٢) يبين نتائج ذلك.

لاختبار مدى ملاءمة بيانات الدراسة لتحليل الانحدار الخطي والاختبارات المعلمية، تم اختبار الارتباط الخطي المتعدد، وذلك على النحو التالي:

اختبار الارتباط الخطي المتعدد Multicollinearity

وتشير هذه الظاهرة إلى وجود ارتباط خطي شبه تام بين متغيرين أو أكثر، يعمل على تضخيم قيمة معامل التحديد R^2 ويجعله أكبر من قيمته الفعلية، ولهذا تم احتساب قيمة معامل تضخم التباين عند كل متغير حسب الفرضية التي يتم اختبارها، وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول (٣٢): نتائج اختبار الارتباط المتعدد بين متغيري الدراسة

المتغير	معامل تضخم التباين VIF
المعتقدات المعرفية	1.118
الذكاء التفاعلي	1.119

يبين الجدول (٣٢) أن قيم معامل تضخم التباين كانت أكبر من العدد ١ وأقل من العدد ١٠، مما يشير إلى عدم وجود مشكلة الارتباط الخطي المتعدد بين متغيرات الدراسة. ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة للتأكد من عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات.

جدول (٣٣) مصفوفة الارتباط لمتغيري الدراسة

المتغير	الذكاء التفاعلي	المعتقدات المعرفية
الذكاء التفاعلي	1.000	
المعتقدات المعرفية	0.402**	1.000

(**) عند مستوى دلالة ٠.٠١

يبين الجدول (٣٣) أن معامل الارتباط كان بين المتغيرين والذي بلغ (٠.٤٠١)، وهذا يدل على عدم وجود ظاهرة الارتباط الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة، حيث إنها كلها جاءت أقل من (0.80)، وعليه فإن العينة تخلو من مشكلة الارتباط الخطي العالي المتعدد (Guajarati, 2004, 359) وقد تم اخضاع هذه الفرضية لتحليل الانحدار الخطي المتعدد، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣٤) اختبار أثر الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية مجتمعة على الأمن الفكري (مكةالمكرمة)

المتغير التابع	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	المتغيرات المستقلة	المعاملات (B)	الخطأ المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الأمن الفكري	0.748	0.551	72.58	0.000	قيمة الثابت(α)	51.876	13,183		
					الذكاء التفاعلي	0.560	0.066	8.459	0.000*
					المعتقدات المعرفية	0.371	0.115	3.221	0.002*

* يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

أظهرت نتائج الجدول (٣٤) أن للمتغيرات المستقلة أثر ذو دلالة إحصائية حيث كانت قيمة (ف = ٣١٤.٩٢) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ ٠.٠٥، كما وأشارت قيمة معامل التحديد (R^2=0.551) إلى أن ما نسبته 55.1% من التباين في الأمن الفكري يمكن تفسيرها من خلال المتغيرات المستقلة. (الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية)

كما وأظهرت النتائج أن قيمة **B** عند (الذكاء التفاعلي) قد بلغت (0.560) وأن قيمة (ت = 8.459)، وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ ٠.٠٥، مما يشير إلى أن الأثر لهذا المتغير دال احصائياً وهذا ما يتفق جزئيا مع دراسة العبابنة (٢٠١٢) في القدرة التنبؤية للذكاء التفاعلي مع المشكلات السلوكية ودراسة شفيق (٢٠١٩) وإمكانية التنبؤ بالذكاء التفاعلي بدلالة التسامح ويتفق جزئياً مع دراسة علي (٢٠١٧) بإمكانية التنبؤ بالأمن الفكري في ضوء متغيري الذكاء الانفعالي كأحد أشكال الذكاء. أما قيمة **B** عند (المعتقدات المعرفية) فقد بلغت (0.371) قيمة (ت = 3.221)، وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ ٠.٠٥ مما يشير إلى أن

أثر هذا المتغير دال احصائياً وهذا يتفق جزئياً مع دراسة الديسطي (٢٠١٦) في وجود علاقة عكسية بين المعتقدات المعرفية ومستوى العنف ويتفق جزئياً مع دراسة علوان (٢٠١٨) في وجود علاقة دالة بين مستوى المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة.

وبهذا تكون معادلة التنبؤ كالتالي:

$$Y=\alpha+\beta1X1+\beta2X2$$

$$Y= 51.876+0.560\ X1 + 0.371\ X2$$

حيث أن = **Y** المتغير التابع

α =قيمة الثابت Constant أوIntercept

$\beta1$= ميل ألإنحدار *y* على المتغير المستقل الأول

$\beta2$= ميل ألإنحدار *y* على المتغير المستقل الثاني

X1= المتغير المستقل الأول

X2= المتغير المستقل الثاني

نتائج السؤال العاشر: هل يمكن التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الكامل؟ للإجابة عن سؤال الدراسة العاشر تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، والجداول (٣٥) يبين نتائج ذلك.

لاختبار مدى ملاءمة بيانات الدراسة لتحليل الانحدار الخطي والاختبارات المعلمية، تم اختبار الارتباط الخطي المتعدد، وذلك على النحو التالي:

اختبار الارتباط الخطي المتعدد Multicollinearity

وتشير هذه الظاهرة إلى وجود ارتباط خطي شبه تام بين متغيرين أو أكثر، يعمل على تضخيم قيمة معامل التحديد R^2 ويجعله أكبر من قيمته الفعلية، ولهذا تم احتساب قيمة معامل تضخم التباين عند كل متغير حسب الفرضية التي يتم اختبارها، وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول (٣٥): نتائج اختبار الارتباط المتعدد بين متغيري الدراسة

المتغير	معامل تضخم التباين VIF
المعتقدات المعرفية	1.334
الذكاء التفاعلي	1.331

يبين الجدول (٣٥) أن قيم معامل تضخم التباين كانت أكبر من العدد ١ وأقل من العدد ١٠، مما يشير إلى عدم وجود مشكلة الارتباط الخطي المتعدد بين متغيرات الدراسة. ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الدراسة للتأكد من عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات.

جدول (٣٦) مصفوفة الارتباط لمتغيري الدراسة

المتغير	الذكاء التفاعلي	المعتقدات المعرفية
الذكاء التفاعلي	1.000	
المعتقدات المعرفية	0.501**	1.000

(**) عند مستوى دلالة ٠.٠١

يبين الجدول (٣٦) أن معامل الارتباط كان بين المتغيرين والذي بلغ (٥٠١.٠)، وهذا يدل على عدم وجود ظاهرة الارتباط الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة، حيث أنها كلها جاءت أقل من (0.80)، وعليه فإن العينة تخلو من مشكلة الارتباط الخطي العالي المتعدد (Guajarati, 2004, 359) وقد تم اخضاع هذه الفرضية لتحليل الانحدار الخطي المتعدد، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣٧) اختبار أثر الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية مجتمعة على الأمن الفكري

المتغير التابع	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	المتغيرات المستقلة	المعاملات (B)	الخطأ المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الأمن الفكري	0.778	0.603	314.92	0.000	قيمة الثابت(α)	16,087	7,231		
					الذكاء التفاعلي	0.632	0.034	18.375	0.000*
					المعتقدات المعرفية	0.511	0.061	8.363	0.000*

* يكون التأثير ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$)

أظهرت نتائج الجدول (٣٧) أن أثر المتغيرات المستقلة هو ذات دلالة احصائية حيث كانت قيمة (ف = 314.92) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ ٠.٠٥، كما وأشارت قيمة معامل التحديد (R^2=0.603) إلى أن ما نسبته 60.3% من التباين في الأمن الفكري يمكن تفسيرها من خلال المتغيرات المستقلة. (الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية). وأظهرت النتائج أن قيمة **B** عند (الذكاء التفاعلي) قد بلغت (0.632) وأن قيمة (ت= 18.375)، وهي قيمة دالة

احصائياً عند مستوى دلالة α≥ ٠.٠٥، مما يشير إلى أن الأثر لهذا المتغير دال احصائياً وهذا يتفق جزئيا مع دراسة العبابنة (٢٠١٢) في القدرة التبنؤية للذكاء التفاعلي مع المشكلات السلوكية ودراسة شفيق (٢٠١٩) وإمكانية التنبؤ بالذكاء التفاعلي بدلالة التسامح ويتفق جزئياً مع دراسة علي (٢٠١٧) بإمكانية التنبؤ بالأمن الفكري في ضوء متغيري الذكاء الانفعالي كأحد أشكال الذكاء. أما قيمة **B** عند (المعتقدات المعرفية) فقد بلغت (0.511) قيمة (ت= 8.363)، وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة α≥ 0.05، مما يشير إلى أن أثر هذا المتغير دال احصائياً وهذا يتفق جزئياً مع دراسة الديسطي (٢٠١٦) في وجود علاقة عكسية بين المعتقدات المعرفية ومستوى العنف ويتفق جزئياً مع دراسة علوان (٢٠١٨) في وجود علاقة دالة بين مستوى المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة. وتفسر هذه النتيجة في ضوء ما ورد في الأدب النظري في الدراسة الحالية حيث تتأثر المعتقدات المعرفية بالسياقات الثقافية والاجتماعية حيث إنها نتاج النشاط الثقافي والاجتماعي وتفاعل الطلاب مع بيئاتهم الاجتماعية ومحيطهم الثقافي الذي له دور في تكوين المعتقدات المعرفية وتوليد هذه المعتقدات لا يتم فقط عن طريق عقول الطلاب ولكن ينتج كذلك عن طريق تفاعلهم مع بيئاتهم الثقافية والتفاعل مع وسائل الاعلام وشبكات التواصل الاجتماعي التي أصبحت من المؤثرات القوية في الذكاء التفاعلي وتشكيل المعتقدات المعرفية للطلاب (Bromm,2008)، وهذا التفاعل بين المعتقدات المعرفية والذكاء التفاعلي يظهر على مستوى الأمن الفكري لدى عينة الدراسة بشكل عام حيث اتفقت إجابة التساؤل السابع والثامن في إمكانية التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية.

. وبهذا تكون معادلة التنبؤ كالتالي :

$$Y=\alpha+\beta1X1+\beta2X2$$

$$Y= 16.087+0.632\ X1 + 0.511\ X2$$

حيث أن = **Y** المتغير التابع

α =قيمة الثابت Constant أوIntercept

$\beta 1$= ميل ألإنحدار *y* على المتغير المستقل الأول

$\beta 2$= ميل ألإنحدار *y* على المتغير المستقل الثاني

X1= المتغير المستقل الأول

X2= المتغير المستقل الثاني

الفصل الخامس: ملخص الدراسة والتوصيات والمقترحات

- التوصيات
- المقترحات

ملخص الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على خمسة فصول حيث استعرض الباحث الفصل الأول مدخل الدراسة وتناول فيه مقدمة الدراسة التي تناول فيه مقدمة عامة تحدث فيها عن كل متغير من متغيراتها وعن الأبحاث السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة كما تناول مشكلة الدراسة والتي تمثلت في المقارنة في مستويات الذكاء التفاعلي والأمن الفكري وأبعادهما لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل ومعرفة مستوى المعتقدات المعرفية لديهم ومعرفة التفاعلات بين متغيرات الدراسة لدى طلاب المدينة والمحافظات حيث أدرك الباحث دور التفاعلات الاجتماعية والمعتقدات في الحصول على المعرفة في مستوى الأمن الفكري وأهميتها في حماية عقول الشباب من الكثير من القضايا الفكرية الخطيرة

كما استعرض الباحث تساؤلات الدراسة التي كانت كالتالي:

١. ما مستوى الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

٢. ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

٣. ما مستوى الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

٤. هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري للطلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

٥. هل يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والأمن الفكري للطلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

٦. هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٧. هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٨. هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٩. هل يمكن التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة؟

١٠. هل يمكن التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الكامل؟

كما هدفت الدراسة الحالية للإجابة على تساؤلاتها بالتفصيل

واستعرض الباحث أهمية الدراسة التطبيقية والنظرية ومصطلحات الدراسة والحدود الموضوعية التي تحددت بعنوان الدراسة الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة) والحدود المكانية في مدينة مكة المكرمة والزمان الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

كما تناول الباحث في الفصل الثاني ثلاثة مباحث أساسية الأول الذكاء التفاعلي وتناول فيه التعريفات والاتجاهات النظرية المفسرة للذكاء التفاعلي أو المساهمة ضمنياً في تفسير الذكاء التفاعلي ومكونات الذكاء التفاعلي والذكاء التفاعلي والاتصال وقياس الذكاء التفاعلي ودور الذكاء التفاعلي في العلمية التعليمية وفي المبحث الثاني تناول الباحث متغير المعتقدات المعرفية من حيث تعريفاتها ونظرياتها وأبرز المنظرين وأبعادها وأبرز الدراسات الأجنبية والعربية المفسرة لأبعاد المعتقدات المعرفية ودور المعتقدات المعرفية في العملية التعليمية وفي المبحث الثالث والأخير تناول الباحث مفهوم الأمن الفكري من حيث تعريفاته وأبعاده النظريات النفسية المفسرة للأمن الفكري ومتطلبات تحقيقه ودور الأمن الفكري في العلمية التعليمية كما تناول الباحث في الفصل الثاني من هذه الدراسة الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة والتعقيب على كل محور من محاور الدراسة والتعقيب على الدراسات السابقة.

وفي الفصل الثالث استعرض الباحث منهج وإجراءات الدراسة حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لموضوع الدراسة وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في صفوفه الثلاثة (الأول، الثاني، الثالث،) في مدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل وتم سحب عينة الدراسة بالطريقة الطبقية وتكونت من ٥٣٣ حيث توزعت عينة الدراسة ٤١٥ طالباً في مكة المكرمة و١١٨ طالباً في محافظة الكامل.

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة بعد إخراج الخصائص السيكومترية على عينة استطلاعية قوامها ٥٠ فرد من خارج عينة الدراسة وكانت أدوات الدراسة كالتالي: مقياس الذكاء التفاعلي من إعداد الباحث ومقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث و مقياس الأمن الفكري من إعداد الباحث واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق أدوات الدراسة والإجابة على سؤال الدراسة الرابع والخامس.

٢- معامل الثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

٣- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني والثالث.

٤- اختبار تحليل التباين الثنائي للإجابة عن أسئلة الدراسة السادس والسابع والثامن.

٥- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للإجابة على أسئلة الدراسة السادس والسابع والثامن.

٦- اختبار تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن سؤالي الدراسة التاسع والعاشر.

استعرض الباحث في الفصل الرابع نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها حيث أظهرت نتائج التساؤل الأول ما مستوى الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

أن المتوسط العام للدرجة الكلية للعينة ككل (١٩١.٧٨) بانحراف معياري (٢٦.٨٧) وكان مستوى الذكاء التفاعلي للعينة في المستوى المتوسط. كما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة مدينة مكة المكرمة (١٨٩.٥٧) بانحراف معياري (٢٦.٩٥) وبذلك يكون مستوى الذكاء التفاعلي لعينة مدينة مكة المكرمة في المستوى المتوسط. أما المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة محافظة الكامل بلغ (١٩٩.٥٦) بانحراف معياري (٢٥.٢١) وبذلك يكون مستوى الذكاء التفاعلي لعينة محافظة الكامل في المستوى المرتفع.

واسفرت نتائج التساؤل الثاني: ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (١٠٨,٧٨) بانحراف معياري (١٧,٤٨) وكان في المستوى المتوسط كما بلغ المتوسط الحسابي لمدينة مكة المكرمة (١٠٧,٦٢) بانحراف معياري (١٧,٤٥) وكان في المستوى المتوسط. وأخيراً بلغ المتوسط الحسابي لمحافظة الكامل (١١٢.٨٢) بانحراف معياري (١٨.٤٥) وكان في المستوى المتوسط.

وأظهرت نتائج التساؤل الثالث: ما مستوى الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ومحافظة الكامل؟

أن المتوسط العام على مقياس الأمن الفكري للدرجة الكلية للعينة ككل (١٩٤.١٠) بانحراف معياري (٢٧.٢٧) وبذلك يكون مستوى الأمن الفكري للعينة في المستوى المرتفع. كما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة مدينة مكة المكرمة (١٩٠.٨٣) بانحراف معياري (٢٧.٤٤) وبذلك يكون مستوى الأمن الفكري لعينة مدينة مكة المكرمة في المستوى المرتفع. أما المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لعينة محافظة الكامل بلغ (٢٠٥.٥٩) بانحراف معياري (٢٣.٣٥) وبذلك يكون مستوى الأمن الفكري لعينة محافظة الكامل في المستوى المرتفع.

وبينت نتائج السؤال الرابع: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٧٨) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

وكشفت نتائج السؤال الخامس: أن قيمة معامل الارتباط بين المعتقدات المعرفية والأمن الفكري بلغ (٠.٥١١) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

وأسفرت نتائج السؤال السادس: يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على الذكاء التفاعلي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

بينت النتائج وجود تأثيرات ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة للدرجة الكلية على مقياس الذكاء التفاعلي تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف =١٥.٤٤) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل. كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثيرات ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٨٨) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود تأثيرات ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٢.١٨) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α.

وأسفرت نتائج التساؤل السابع: هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

بينت النتائج وجود تأثيرات ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة للدرجة الكلية على **مقياس المعتقدات المعرفية** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ١٤.٣٢) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0.05 ≥α، وكانت التأثيرات لصالح محافظة الكامل. كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثيرات ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٢.٦٧) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 ≥α. وأخيراً بينت النتائج عدم وجود تأثيرات ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف

الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٩٩) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ (٠.٠٥)

واظهرت نتائج التساؤل الثامن: هل يوجد تأثيرات دالة احصائيا للصف الدراسي (الأول ثانوي – الثاني ثانوي – الثالث ثانوي) والموقع الجغرافي (مكة المكرمة – محافظة الكامل) والتفاعلات المشتركة بينهما على الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة **للدرجة الكلية لمقياس الأمن الفكري** تبعاً لمتغير الموقع الجغرافي حيث بلغت قيمة اختبار (ف= ٢٧.١٦) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) $\alpha \leq$، وكانت الفروق لصالح محافظة الكامل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٠.٩٠) وهي قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 $\alpha \leq$. وأخيراً بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للتفاعل بين الموقع الجغرافي والصف الدراسي حيث بلغت قيمة اختبار (ف=٣.٦٠) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة 0.05 $\alpha \leq$.

وبينت نتائج التساؤل التاسع: هل يمكن التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة؟

أن أثر المتغيرات المستقلة هو ذا دلالة احصائية حيث كانت قيمة (ف= ٣١٤.٩٢) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ ٠.٠٥، كما أشارت قيمة معامل التحديد (R^2=0.551) إلى أن ما نسبته 55.1% من التباين في الأمن الفكري يمكن تفسيرها من خلال المتغيرات المستقلة. (الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية).

وأسفرت نتائج التساؤل العاشر: هل يمكن التنبؤ بالأمن الفكري من خلال الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الكامل؟

أن أثر المتغيرات المستقلة هو ذا دلالة احصائية حيث كانت قيمة (ف= ٣١٤,٩٢) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq$ ٠.٠٥، كما أشارت قيمة معامل التحديد (R^2=0.603) إلى أن ما نسبته 60.3% من التباين في الأمن الفكري يمكن تفسيرها من خلال المتغيرات المستقلة. (الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية)

التوصيات:

- من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بمايلي:
- تفعيل دور المدرسة في التوعية بأهمية تنمية مهارات الذكاء التفاعلي والعملية البنائية للعلم وحث الطلبة على البحث عن المعرفة واستقصائها ونقدها بأنفسهم لمواجهة الأفكار المتطرفة.
- تصميم برامج تدريبية قائمة على مهارات الذكاء التفاعلي والتفكير والمعتقدات المعرفية الإيجابية وكيفية لتنمية مفهوم الأمن الفكري لدى الطلاب.
- دمج مهارات الذكاء التفاعلي في المنهج الدراسي بشكل مباشر وغير مباشر.
- تفعيل دور مركز مصادر التعلم والمكتبات المدرسية في إكساب الطلاب مهارة البحث عن المعرفة واكتسابها بأنفسهم في حصص النشاط.
- توعية المعلمين بأن طرق اكتسابهم للمعرفة ومهارات الذكاء التفاعلي لديهم تؤثر على تدريسهم للطلاب بشكل أيجابي.

- توصي الدراسة الحالية الباحثين باستخدام أدوات الدراسة الحالية التي قام الباحث ببنائها (مقياس الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية ومقياس الأمن الفكري) حيث توفرت لها خصائص سيكومترية جيدة وراعت أبعاد رئيسية في فهم وتكوين الذكاء التفاعلي والأمن الفكري والمعتقدات المعرفية.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث والدراسات التالية:

- الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري لدى الطالبات في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة ومحافظة الكامل وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية.
- إجراء المزيد من الدراسات التجريبية التي تهدف إلى تنمية مهارات الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لتحقيق الأمن الفكري
- إجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الجامعية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى تباين مهارات الذكاء التفاعلي في العالم الواقعي والعالم الافتراضي لدى طلبة المرحلة الجامعية.
- الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتهما بالأمن الفكري في بيئات أخرى.

قائمة المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

المراجع والمصادر العربية:

أولاً: المصادر

المحكم المحيط الأعظم لأبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي تحقيق عبدالحميد الهنداوي ٢٠٠٠.

تهذيب اللغة لمحمد بن أحمد بن الأزهري الهروي أبو منصور تحقيق محمد عوض ٢٠٠١.

المفردات في غريب القرآن لأبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني تحقيق صفوان الداودي ١٤١٢هـ.

التوقيف على مهمات التعاريف لزين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري، تحقيق عبدالخالف ثروت ١٩٩٠.

معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم لعبدالرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي. تحقيق محمد عبادة ٢٠٠٤.

جمهرة اللغة لأبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي ٣٢١هـ.

ثانياً/ المراجع:

إبراهيم، رزق سند وإبراهيم، سناء محمد. (١٤٣٠). مناهج البحث في علم النفس. الرياض: مكتبة الشقري.

أبو حطب، فؤاد. (٢٠١١). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٥). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو يونس، إيمان محمود محمد. (٢٠١٣). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي بمحافظة خان يونس. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الاسلامية غزة.

الأتربي، هويدا محمود. (٢٠١١). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها: تصور مقترح. مجلة مستقبل التربية العربية المركز العربية للتعليم والتنمية. (٧٠) ١٥٧-٢٢٤.

إسماعيل، منهل يحيى. (٢٠١٩). الوسطية والاعتدال سمة الخطاب القرآني: سورة المائدة نموذجاً. مجلة العلوم الإنسانية جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية. (٢) ١-١٥.

البدراني، فيصل عذال. (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

بدوي، أحمد. (١٩٨٢). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: لبنان.

بوزان، توني. (٢٠٠٧). قوة الذكاء الاجتماعي. الرياض: مكتبة جرير.

تربان، كمال محمد. (٢٠١٢). الأمن الفكري. أكاديمية فلسطين للعلوم الأمنية.

تشانغ، ريموند. (٢٠١٤). الكيمياء العامة المفاهيم الأساسية. الرياض: العبيكان.

تيغزة، أمحمد بوزيان. (٢٠٠٥). إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة: المعتقدات الإبستمولوجية Beliefs Epistemological وتفكير التفكير كنماذج الناقد والتفكير Metacognition. ندوة العولمة وأولويات التربية. الرياض: جامعة الملك سعود. ٦٨٤-٦٣١.

جاردنر، هوارد. (٢٠١٢). أطر العقل. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جاسم، ندوى سلمان. (٢٠١٨). التسامح وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد. (٥٧) ٢٩٩-٣٣٠.

الحربي، بدر فيحان. (٢٠١٤). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة القصيم. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحريري، أحمد بن سعيد (٢٠١٣). درجة التنافر المعرفي في مفهوم الأمن الفكري: بحث مسحي وصفي على عينة من طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. مجلة البحوث الأمنية كلية الملك فهد الأمنية. (٥٥) ١٣-٧١ .

حسين، محمد عبدالهادي. (٢٠٠٣). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. عمان: دار الفكر.

حمد، بنى. فخري، أسام. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي معرفي لتنمية الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية. (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة مؤته، الأردن.

الحوشان، بركة بن زامل بن بركة. (٢٠١٥). أهمية المدرسة في تعزيز الأمن الفكري. دورية الفكر الشرطي بالشارقة. (٩٤) ٢٣١-٢٥٨.

الخريبي، تامر نسيم محمد. (٢٠١٩). الفروق بين بعض طلاب كليات الجامعة في العلاقة بين السياق النفسي الاجتماعي والمعتقدات المعرفية والدافعية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس. (٢١٨) ٣٥٩-٤٠٨.

الخزرجي، ضمياء. العزي، أحلام. (٢٠١٠). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. مجلة ديالى. (٤٧) ٣١٩-٣٥١.

الخزاعي، علي صكر جابر. (٢٠١٦). محددات إدارة المعرفة على وفق المعتقدات المعرفية لدى أساتذة الجامعة. كلية التربية جامعة القادسية.

خطاطبة، عبدالمنعم محمد حسين. (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك إربد: كلية التربية قسم علم النفس.

الخطيب، جمال. (٢٠٠٣). تعديل السلوك الإنساني. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خليوي، أسماء بنت فراج. (٢٠١٨). الأمن الفكري وعلاقته بالتسامح لدى طلبة الجامعة. مجلة أوروك للعلوم الإنسانية جامعة المثنى كلية التربية للعلوم الإنسانية. (٤) ٣٠٤-٣٢٩.

الخولي، محمد عبدالله. متولى، محمد عبدالقادر. (٢٠١٨). بعض المتغيرات المعرفية وما وراء المعرفية المنبئة بالتطرف الفكري لدى عينة من طلاب جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط. (١٢) ١-٦٢.

الدراوشة، عمر موفق. (٢٠١٠). الأمن انفسي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء عكا. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة عمان العربية.

درويش، زين العابدين. (٢٠٠٥). علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.

الدمرداش، أسماء طه محمد. (٢٠١٦). إدارة الغضب وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية جامعة حلوان. (٤) ١٠٦٤-١١١٢.

الدهيشان، جمال علي خليل. (٢٠١٩). تنمية الذكاء الرقمي DQ Digital Intelligence لدى أطفالنا أحد متطلبات الحياة في العصر الرقمي. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية استونيا. (٤) ٥١-٨٨.

الديسطي، على محمد عبدالمعطي. (٢٠١٦). مجلة الخدمة الاجتماعية الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. (٥٥) ٧٥-١٠٠.

راجح، أحمد عزت. (١٩٨٥). أصول علم النفس. الإسكندرية: المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر.

رزوقي، رعد. سهيل، جميلة. (٢٠١٨). التفكير وأنماطه. القاهرة: دار الكتب العلمية.

رقية، أهجو. (٢٠١٦). وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على زعزعة الأمن الفكري. مجلة الأطروحة للعلوم الانسانية المغرب: دار الأطروحة. (١) ٤٥-٥٤.

الزعبي، طلال. الشرع، إبراهيم. السلامات، محمد خير. (٢٠١٢). معتقدات الطالبات الإبستمولوجية حول العلم في كلية العلوم التربوية في الجامعتين الأردنية والحسين بن طلال وأثرها في أنماط تعلمهن واتجاهاتهن العلمية. مجلة جامعة الملك سعود، (١) ١٠١-١٤٢.

الزغول، عماد عبدالرحيم. (٢٠١٢). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق.

الزغول، عماد عبدالرحيم. الهنداوي، على فالح. (٢٠١٩). مدخل إلى علم النفس. عمان: دار المسيرة.

الزغول، رافع عقيل. الدبابي، خلدون إبراهيم. عبدالرحمن، عبدالسلام هاني. (٢٠١٩). نظريات الشخصية. عمان: دار المسيرة.

زهران، حامد. (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، محمد علي حسن. (٢٠١٧). الأمن الفكري وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط مصر. (١) ٤٤٥-٤٧٢.

الزيات، فتحي. (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الستاوي، أسيل محمود. (٢٠١٣). الذكاء الشخصي وعلاقته بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل. مجلة العلوم التربوية والنفسية الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. (١٠٣) ٥٩٤-٦٣٢.

سحلول، وليد شوقى شفيق. (٢٠١٤). بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض: (٤٥) ١-٢٨.

سحلول، وليد شوقى شفيق. (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات وما وراء المعرفية حوله وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية بالزقايق. (٨٤) ١٥٩-٢١١.

السديس، عبدالرحمن عبدالعزيز. (٢٠١٧). بلوغ الآمال في تحقيق الوسطية والاعتدال. المملكة العربية السعودية: دار الوطن للنشر.

السليمان، نورة بنت ابراهيم. (٢٠١٧). القدرات العقلية مفاهيمها، قياسها، نظرياتها. لرياض: الفالحين للطباعة والنشر.

الشرقاوي، أنور محمد. (٢٠١٧). التعلم نظريات وتطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشناوي، محمد محروس. (١٩٩٤). نظريات الارشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب.

الشويعر، محمد عبدالله. (٢٠١١). الحوار والأمن الفكري. مركز الدين والسياسة للدراسات. الرياض.

آل الشيخ، هيا. (٢٠٠٩). مكونات مفهوم الأمن الفكري وأصوله. بحث منشور في المؤتمر الوطني الأول الأمن الفكري والمفاهيم والتحديات. كرسي جائزة الأمير نايف بن عبدالعزيز للأمن الفكري.

الصقعبي، مروان. (٢٠٠٩). أبعاد تربوية وتعليمية في تعزيز الأمن الفكري. المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات" كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري جامعة الملك سعود.

طلعت، منصور. (٢٠١١). التفكير واللغة ل. س. فيجوتسكي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طه، محمد. (٢٠٠٦). الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. الكويت: عالم المعرفة.

عبابنة، فادي محمد عايد. (٢٠١٢). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي بالمشكلات السلوكية لدى المراهقين. (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة اليرموك، الأردن.

عباس، محمد خليل. نوفل، محمد بكر. العبسي، محمد مصطفى. أبو عواد، فريال محمد. (٢٠٠٧). مدخل مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

عبد، خنساء. (٢٠١٤). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات. مجلة جامعة ديالى. (٦٥) ٥٦١-٥٩٤.

عبد، خنساء عبدالرزاق. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. معهد الفنون الجميلة للبنين بعقوبة. مجلة جامعة ديالا. (٧٥) ١٧٢-٢٠٠.

عبدالحميد، شاكر. (٢٠١٧). التفسير النفسي للتطرف والإرهاب. القاهرة: مكتبة الإسكندرية.

عبدالرؤوف، طارق. عيسى، إيهاب. (٢٠١٨). الذكاء الاجتماعي والذكاء العاطفي. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبدالوهاب، أماني عبدالمقصود. (٢٠١٦). الدور التربوي والاجتماعي للمؤسسات التربوية في تعزيز الأمن الفكري لدى الشباب الجامعي. المؤتمر العلمي السادس والدولي الثاني "التربية العربية وتعزيز الأمن الفكري في عصر المعلوماتية – الواقع والمأمول"، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية. مصر: عدد خاص.

عبيدات، ذوقان. عبدالحق، كايد. عدس، عبدالرحمن. (٢٠١١). البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه. عمان: دار الفكر.

العتوم، عدنان. الجراح، عبدالناصر ذياب. الحموري، فراس أحمد. (٢٠١٥). نظريات التعلم. عمان: دار المسيرة.

العتوم، عدنان. (٢٠١٤). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

عدس، محمد عبدالرحيم. (١٩٩٧). الذكاء من منظور جديد. عمان: دار الفكر.

عرب، أروى حسني. (٢٠١٨). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالانتماء الوطني والأمن الفكري لدى عينة من طالبات ومنسوبات جامعة الملك عبدالعزيز. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط. (٢) ٩٢-١١٣.

العزام، عبدالناصر أحمد. (٢٠١٣). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالميل للسلوك العدواني لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة دراسات في التعليم العالي جامعة أسيوط. (٥) ٢٥-٥٤.

عسكر، علي وجامع، حسن والفرا، فاروق وهوانه، وليد. (٢٠٠٣). البحث العلمي التربوي النفسي والاجتماعي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية مناهجه وأدواته ووسائله الإحصائية. المملكة الأردنية الهاشمية: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.

علوان، طالب. ميره، أمل. (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية. العراق: (١٠٦) ٢٨٠-٣٣٣.

علوان، طلال غالب. (٢٠١٨). المعتقدات الابستيمولوجية وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة عند طلبة الجامعة. مجلة حوليات آداب عين شمس جامعة عين شمس. (٤٦) ٤٢٥-٤٣٩.

علي، عاطف سيد عبدالجواد. (٢٠١٧). الأمن الفكري وعلاقته بالذكاء الانفعالي واتخاذ القرار لدى طلبة جامعة القاهرة. مجلة الارشاد النفسي جامعة عين شمس. القاهرة: (٥٢) ١٤٣-٢٠٢.

علي، عزة فتحي. (٢٠١٤). برنامج مقترح لتحقيق الأمن الفكري للشباب باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية لمحاكمة قيم الفكر المتطرف والتكفيري وتعزيز قيم الوسطية والانتماء والولاء للوطن. مجلة رابطة التربويين العرب القاهرة: (٥٠) ٩١-١٤٧.

عليان، ربحي مصطفى. (٢٠٠١). البحث العلمي أسسه ومناهجه وأساليبه وإجراءاته. عمان: بيت الأفكار الدولية.

العنزي، نوف بنت عطالله. الرشيدي، سارة بنت محمد. العنزي، عطاف بنت لاحق. (٢٠٢٠). كتاب ملخصات الأبحاث بالمؤتمر التاسع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية تعزيز الشخصية السعودية لمجتمع حيوي. جامعة الملك سعود.

غباري، ثائر أحمد. (٢٠٠٨). الدافعية النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

فضل، نبيل. اليماني، سعيد. (١٩٩٧). بروفيل المعتقدات العلمية لمعلمي العلوم بدولة البحرين. المجلة التربوية. (٤٢) ١٣٧-١٨٣.

قاسم، سالي صلاح عنتر. (٢٠١٧). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية التفكير الناقد والوعي الديني لتحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب الموهوبين بالجامعة. القاهرة: مجلة الارشاد النفسي. (٥١) ٦٩-١٤٧.

القحطاني، غانم مذكر عائض. (٢٠١١). المتغيرات البيئية وتوكيد الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية. المنوفية: (١) ٤٧-٧٦.

قطامي، يوسف. (٢٠١٣). النظرية المعرفية في التعلم. عمان: دار المسيرة.

الكبيسي، عبدالواحد حميد. (٢٠١٨). دور الحصانة الفكرية في مواجهة الصنمية الفكرية من وجهة نظر طلبة جامعة الانبار. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية كلية التربية للعلوم الإنسانية. (٤) ٢١٩-٢٤٠.

كتفي، جميلة. (٢٠١٥). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارة الاتصال التنظيمي في الجامعة الجزائرية. رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية.

كحلة، ألفت حسين. (١٤٣٣). علم النفس العصبي. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

الكشكي، مجده السيد على. العتيبي، نجوى ثواب. (٢٠١٧). مقياس الأمن الفكري للشباب. مكتبة الأنجلو المصرية.

كرمة، صفاء طارق. ده مير، نورجان عادل. (٢٠١٤). قوة الذكاء الاجتماعي في تفعيل المسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الكلية، نجلاء. عفيفي، منال شمس الدين. عفيفي، هبه السيد (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة المنبئة بالتحصيل في المواد الشرعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. (١٦) ١٦٨-١٩١.

لزهر، مساعدية. (٢٠١٥). علاقة الالتزام بالأمن الفكري. مجلة دراسات وأبحاث جامعة الجلفة. (١٨) ١٤٨-١٩٧.

اللوانسة، هشام سالم. (٢٠٠٩). العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والحكم الخلقي عند المعلمين والمعلمات في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا جامعة عمان العربية.

اللويحق، عبدالرحمن. (٢٠١٣). الأمن الفكري في ضوء السنة النبوية. بجث منشور حاصل على جائزة نايف بن عبدالعزيز آل سعود للسنة النبوية الدورة السادية الطبعة الأولى.

المالكي، عبدالحفيظ عبدالله. (٢٠٠٦). نحو بناء إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية.

المالكي، عبدالحفيظ عبدالله. (٢٠٠٩). الأمن الفكري مفهومه، أهميته ومتطلبات تحقيقه. مجلة البحوث الأمنية. الرياض: (٤٣) ١٥-٧٤.

محاجنة، هديل أحمد حسن. (٢٠١٧). المعتقدات المعرفية وعلاقاتها بالفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة عمان العربية كلية العلوم التربوية والنفسية.

المحمادي، طلال. (٢٠١٢). دور التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المعمر، ريم عبدالله سعود. (٢٠١٩). أحادية الرؤية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة والأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية قسم علم النفس.

مغازي، إبراهيم محمد. (٢٠٠٥). مقياس الذكاء الاجتماعي بناؤه وخواصه السيكومترية. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية. (١) ٤٢-١٠٣.

المفدى، عمر عبدالرحمن. (١٤٢٧). علم نفس المراحل العمرية النمو من الحمل إلى الشيخوخة والهرم. الرياض: مطبعة دار طيبة.

مقابلة، نصر يوسف. (٢٠١٩). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ماوراء المعرفية بالتسويف الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. غزة: (٧) ٤٣٠-٤٦١.

المومني، إبراهيم على محمد. (٢٠١٨). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتهما بالذكاءين الاجتماعي واللغوي لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. عمان: (٤) ١٤٩-١٦٣.

المومني، عبداللطيف. خزعلي، قاسم. (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. المجلة الأردنية في العلوم التربوية الأردن: (٤) ٤٩٧-٥٠٩.

المومني، علاء ذيب سليمان. (٢٠١٥). العلاقة بين اسلوب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك إربد: كلية التربية قسم علم النفس.

النبهان، موسى. (٢٠٠١). أساسيات الاحصاء في التربية والعلوم الانسانية والاجتماعية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

نصير، محمد محمد. (٢٠١٠). الأمن والتنمية. الرياض: مكتبة العبيكان.

النعيمات، بيان حابس. (٢٠١٤). السلوك الاندفاعي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية وتعليم لواء المزار الجنوبي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مؤتة كلية الدراسات العليا قسم علم النفس.

النملة، عبدالرحمن سليمان. (٢٠١٥). الأمن الفكري: مستويات التفكير واتجاهات التطبيق. مجلة فكر. مركز العبيكان للأبحاث والنشر. (١١) ٤٠-٤١.

هريدي، عادل محمد. (٢٠١١). نظريات الشخصية. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

الهماش، متعب بن شديد. (٢٠٠٨). إستراتيجية تعزيز الأمن الفكري. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري كرسي الأمر نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

الوشاحي، غادة السيد السيد. (٢٠١٥). دور كلية التربية في تحقيق الأمن الفكري لطلابها (دراسة ميدانية). المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط. (٣) ٤٧٩-٥٥١.

References:

Lister. (2007). Aggression And Prosocial Behavior In Adolescents Internet And Face to Face Interactions Master of Arts, college of bowling green state university.

Bjrkqvist, K. Streman, K Kaukianinen,A (2000). The Social Intelligence Aggression & Violent Behavior. (5) 191-200.

Brome, R. (2008). Thinking and knowing about knowledge: A plea for and critical remarks on psychological research programs on epistemological beliefs. In M. Hoffmann. Len hard, & Seeger (Eds). Activity and sign-grounding mathematics education (191-193). New York: Springer.

Cornell, U. (2004). Intellectual Safety, Moral Atmosphere, and Epistemology in College ue Classrooms, Journal of Adu It Development. (11) 87-101.

Ferine, B. A, Spada, S & Macon A. (2009). Metacognitive Beliefs About Procrastination: Development and Concurrent Validity of a Self-Report Questionnaire. Journal of Cognitive Psychotherapy. (4) 283- 293.

Goleman, d. (2006). Social Intelligence. Copyright, Published, by Simon 8 Schuster Inc.

Guilford, J. (1954). Psychometric Methods. New York: Mc Graw-Hill.

Gujarati, D. (2004) Basic Econometrics. 4th Edition, McGraw-Hill Companies, New York.

Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for Learning and teaching. Educational Psychology Review. (4) 353-354.

Hofer, B. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across.

Hofmann, W. (2009). Impulse and self-control From a Dual-Systems Perspective, Journal of the Association for Psychological Science. (2) 162-176.

Nestler, J. Coldbeck, L. (2011). Apolit Study of social group training for adolescent with borderline intellectual functioning and emotional Intelligence. Personality and individual differences. (137) 393-404.

Paulsen, M & Feldman, F. (2005). The conditional and interaction effects on epistemological beliefs on the self regulated learning of college students. Research in higher Education. (7) 622- 628.

Phan, H. (2008). Multiple regression analysis of epistemological beliefs learning approaches, and Self-regulated Learning. Electronic journal in educational Psychology. (1) 157-184.

Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between Meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and Mohaghegh Ardabil universities, Procedia - Social and Behavioral Sciences. (30) 287 – 291.

Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. Alexander (Eds.), Beliefs about text and about text instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 25-39

Schumer, & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs Similar across domains. Journal of Educational Psychology. (3) 424-432.

Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs. British Journal of Educational Psychology. (44) 551-562.

Schommer, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief system: Introducing the Embedded systematic Model and Coordinated Research Approach. Educational Psychology. (29) 39-49.

Silvera, D. H., Martinussen, M. & Dahl, T. I (2001). Tromso Social Intelligence Scale a Self-Report Measure of Social Intelligence Scandinavian Journal of Psychology. (42) 313-319.

Sternberg, R (2003). Giftedness According to the Theory of succeful Intelligence. In N. Colangelo & G. Davis. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Tsia, chin- chung. (2002). "Nested Epistemologies: Science Teacher's Belifs of Teaching Learning. and Science". International Journal of Science Education. (24) 771-783.

Wood, P. & Kardash, G. (2002) Epistemological Beliefs and Dispositions: Are we measuring the same construct. Poster Session Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 84 the Chicago, IL.

Wong, C. T., Day, J. D., Maxwell, S. E. & Meara, N. M. (1995). A Multitrait – Study of Academic and Social Intelligence in College Students, Journal of Educational Psychology. (87) 117-133.

الملاحق

- ملحق (١) إحصائية بمجتمع الدراسة
- ملحق (٢) قائمة المحكمين
- ملحق (٣) خطاب تسهيل مهمة باحث
- ملحق (٤) خطاب موافقة على تطبيق أدوات الدراسة
- ملحق (٥) مقياس الذكاء التفاعلي (الصورة الأولية)
- ملحق (٦) مقياس الذكاء التفاعلي (الصورة النهائية)
- ملحق (٧) مقياس المعتقدات المعرفية (الصورة الأولية)
- ملحق (٨) مقياس المعتقدات المعرفية (الصورة النهائية)
- ملحق (٩) مقياس الأمن الفكري (الصورة الأولية)
- ملحق (١٠) مقياس الأمن الفكري (الصورة النهائية)
- ملحق (١١) استشارة إحصائية من وحدة الاستشارات والتحليل الاحصائي بكلية التربية – جامعة أم القرى

ملحق (١)
إحصائية بمجتمع الدراسة

إحصائية عامة للمدارس الحكومية (بنين-بنات) خلال العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ

الجنس	المرحلة	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد الطلاب					عدد المعلمين	عدد الاداريين	عدد العمال
				سعودي	نسبة السعودي	غير سعودي	نسبة غير السعودي	المجموع			
بنين	المرحلة الابتدائية	272	3693	56191	61%	35406	39%	91597	5832	584	74
	المرحلة المتوسطة	156	1537	27512	64%	15407	36%	42919	2858	217	32
	المرحلة الثانوية	102	1864	23855	70%	9985	30%	33840	2488	184	11
	التعليم المستمر	27	116	439	27%	1170	73%	1609	0	10	0
	المجموع	**557**	**7210**	**107997**	**64%**	**61968**	**36%**	**169965**	**11178**	**995**	**117**
بنات	مرحلة الطفولة المبكرة	99	427	10221	99%	88	1%	10309	698	247	65
	المرحلة الابتدائية	268	3701	59168	62%	35804	38%	94972	6254	1354	336
	المرحلة المتوسطة	162	1459	28742	66%	15090	34%	43832	3135	583	126
	المرحلة الثانوية	115	2072	27426	71%	11224	29%	38650	3029	523	97
	التعليم المستمر	50	174	1447	64%	826	36%	2273	0	1	17
	المجموع	**694**	**7833**	**127004**	**67%**	**63032**	**33%**	**190036**	**13116**	**2708**	**641**
الاجمالي		**1251**	**15043**	**235001**	**65%**	**125000**	**35%**	**360001**	**24294**	**3703**	**758**

البيانات من نظام نور بتاريخ ١٤٤١/٢/٢٣هـ

بيانات مدارس المرحلة الثانوية بنين -مقررات-حسب مكاتب التعليم الحكومية

مكتب تعليم الكامل

م	الرقم الوزاري	اسم المدرسة	الثاني الثانوي		الثالث الثاني		المجموع		عدد الثلثين
			عدد الفصول	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد الطلاب	
١	٢٢٤٢٨	شذا بن بريد السلمي الثانوية	١	-	١	١٦	٢	١٦	-
٢	٢٢٤٢٢	الخطاب بن محرز السلمي الثانوية	-	-	١	٢٠	١	٢٠	-
٣	٢٢٤٢١	عمار بن الخطاب السلمي الثانوية	١	-	١	١٨	٢	١٨	-
٤	٢٢٤٢٣	ثعلبة بن الخطاب السلمي الثانوية	-	-	١	٢١	١	٢١	-

مكتب تعليم الكامل

م	اسم المدرسة	ذكاء صفية	الشعب الدراسية	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	مجموع الطلاب	عدد المعلمين
١	الخطاب بن محرز السلمي الثانوية مقررات	٦	١٤	٢٧	٢١	-	٤٨	١٢
٢	ثانوية الكامل مقررات	١٤	١٤	١٣٧	٦٤	٨	٢٠٩	٢٢
٣	ثعلبة بن الخطاب السلمي الثانوية مقررات	٨	١٤	٣١	٢	-	٣٣	١٢
٤	عمار بن الخطاب السلمي الثانوية مقررات	٤	١٤	٢٤	-	-	٢٤	١٤
٥	شذا بن بريد السلمي الثانوية مقررات	٤	١٤	٢٨	-	-	٢٨	١١

البيانات من نظام نور بتاريخ ١/ ١٤٤١/٢هـ

ملحق (٢)
قائمة بأسماء المحكمين

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجهة الاكاديمية
١	محمد مترك القحطاني	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود
٢	هشام محمد مخيمر	أستاذ	صحة نفسية	جامعة أم القرى
٣	بشرى إسماعيل ارنوط	استاذ	علم النفس الإرشادي	جامعة الملك خالد
٤	ربيع عبده رشوان	استاذ	قياس وتقويم	جامعة القصيم
٥	زهرة موسى جعفر	استاذ	علم نفس تربوي	جامعة ديالى - العراق
٦	ياسر محمد حفني	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة أم القرى
٧	محمد خليفة الشريدة	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة الحسين بن طلال - الاردن
٨	عبدالله أحمد العطاس	أستاذ مشارك	إرشاد تربوي ومهني	جامعة أم القرى
٩	محمد محمود عبدالوهاب	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	جامعة أم القرى
١٠	نوار محمد الحربي	أستاذ مشارك	علم نفس تعلم	جامعة أم القرى
١١	صالح يحيى الغامدي	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	جامعة الملك عبدالعزيز
١٢	محمد أحمد بخيت	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة طيبة
١٣	نورة عبدالرحمن القضيب	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	جامعة الأميرة نورة
١٤	صالح شويت السعيدي	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	جامعة الكويت - الكويت
١٥	حنان محمد الفايز	أستاذ مساعد	علم النفس الإكلنيكي	جامعة الملك سعود
١٦	اسلام أنور عبدالغني	أستاذ مساعد	علم نفس تعلم	جامعة القصيم
١٧	خديجة عبود آل معدي	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	جامعة الملك خالد
١٨	سامية عبدالفتاح الحلفاوي	أستاذ مساعد	صحة نفسية	جامعة الملك خالد
١٩	جواهر محمد الزيد	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	جامعة الملك سعود
٢٠	حسن حسين فلمبان	مشرف تربوي	إحصاء وبحوث	تعليم منطقة مكة المكرمة

ملحق (٣)
خطاب تسهيل مهمة الباحث

الموضوع: بشأن تسهيل مهمة الباحث / يوسف السلمي

سعادة مدير إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد؛

تهديكم وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي أطيب التحايا، ونفيد سعادتكم بأن الطالب / يوسف بن سيف رازق السلمي، أحد طلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى ، بصدد تطبيق دراسة علمية وذلك استكمالا للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس.

عليه نأمل من سعادتكم التكرم بالاطلاع والإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداة الدراسة وفق البيانات أدناه . (مرفق نسخة من أداة الدراسة).

عنوان الدراسة	الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)			
عينة الدراسة	طلاب المرحلة الثانوية العامة بمكة المكرمة ومحافظة الكامل			
نوع الاستبانة	ورقية			
للتواصل مع الباحث	الجوال	٠٥٤٦٨٨٨١٦٦	البريد الإلكتروني	Abu_saif_10 @hotmail.com

بالإضافة إلى تزويده بإحصائية رسمية بالعدد الكلي لطلاب المرحلة الثانوية بتعليم مكة المكرمة

شاكرين لكم كريم تعاونكم وصادق تجاوبكم.

وتقبلوا أطيب التحية

وكيل الجامعة

للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د عبدالوهاب بن عبدالله الرسيني

أسامة دغريري

الرقم: ٤١٠١٠٦٤٦٢٩ التاريخ: ١٥ / ٤ / ١٤٤١هـ المشفوعات: (١٢)لفة

ملحق (٤)
خطاب الموافقة على تطبيق أدوات الدراسة

https://emw.moe.g

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة
إدارة التخطيط والتطوير

وزارة التعليم

إلى : مركز الاتصالات الإدارية
الرقم المرجعي : 41676631

24252
1441/05/03
ه

الموضوع: الموافقة على تطبيق دارسة يوسف السلمي

تعميم لجميع المدارس الثانوية (بنين)

المكرم قائد مدرسة / .....الثانوية وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى خطاب وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة ام القرى رقم ٤١٠١٠٦٤٦٢٩ وتاريخ ١٤٤١/٤/١٥هـ بشأن طالب الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه/ يوسف بن سيف رازق السلمي والذي يعد دراسة بعنوان:

" الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة) "

وحيث إن الدراسة تتطلب تطبيق بعض المقاييس النفسية على طلاب المرحلة الثانوية، عليه آمل بعد الاطلاع التعاون مع الباحث وتسهيل تطبيق بحثه، شاكرين لكم حسن تعاونكم في خدمة البحث العلمي.

وتقبلوا تحياتي وتقديري.

مدير عام التعليم بمنطقة
مكة المكرمة

د. أحمد بن محمد الزائدي

ملحق (٥)
الصورة الأولية لمقياس الذكاء التفاعلي

سعادة الدكتور/ ..... الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة علمية وذلك كجزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه بقسم علم النفس "علم نفس التعلم" بكلية التربية بجامعة أم القرى بعنوان: **الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة).**

واستكمالاً لمتطلبات الدراسة فإن الباحث قد قام بإعداد مقياس للذكاء التفاعلي (والذي يقابل الذكاء الاجتماعي في أدبيات علم النفس) ويعرفه الباحث بأنه " القدرة المستمرة على التأثير على الآخرين والتأثر بهم ومعرفة رغباتهم مما يكسب الأنسان خبرة وتغيير في سلوكه وأفكاره لتحقيق أهدافه ".

ركز الباحث على مفهوم الذكاء التفاعلي وأن التفاعل الاجتماعي لأن التفاعل هو الميزة في السلوك البشري الذكي فالتفاعل الاجتماعي Interaction social هو حالة من التأثر والتأثير المتبادل والتي تظهر في السلوك الذكي لدى الانسان وينتج عن هذا التفاعل خبرة تساهم في تشكيل الأبنية العقلية لدى الفرد مما يمكنه من حل المشاكل المستقبلية في المواقف المشابهة بسهولة ولعل ما ذكره بياجيه Piaget صاحب نظرية النمو المعرفي من أن الذكاء هو ما يحققه الانسان من تفاعل مع بيئته حيث أن الانسان والبيئة في حالة من التغير المستمر وأن الذكاء هو القدرة على التكيف (العتوم، ٢٠١٥).

أطلع الباحث على العدد من النظريات التي فسرت الذكاء التفاعلي مثل نظرية ثورندايك وجيلفورد وجاردنر وستيرنبرج وبعض النظريات التي تناولت الذكاء التفاعلي ضمنياً مثل نظرية بياجيه وفيجوتسكي وباندورا والعديد من المقاييس التي تناولت الذكاء التفاعلي (الاجتماعي) مثل مقياس جامعة جورج واشنطن ومقياس جيلفورد أوسوليفيان ومقياس ستيرنبرج وفي البيئة العربية مقياس إبراهيم المغازي ولأن الذكاء التفاعلي بهذا المفهوم (الذكاء الاجتماعي) قديم في أدبيات علم النفس ونظراً للثورة في مجال التقنية والانترنت وظهور أشكال للتفاعل الاجتماعي غير تقليدية أصبح من الأجدر النظر لمفهوم الذكاء التفاعلي بمنظور آخر فقد أقترح الباحث تصوراً نظرياً لمفهوم الذكاء التفاعلي

abu_saif_10@hotmail.com

يتكون من خمسة أبعاد هي: الكفاءة الاجتماعية، الادراك الاجتماعي، الكفاءة الذاتية، التفاعل مع العالم الواقعي، التفاعل مع العالم الافتراضي.

وسوف تكون الإجابة على كل عبارة وفقاً لمقياس خماسي يعبر عن درجة الممارسة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وسوف تكون العينة من طلاب المرحلة الثانوية، والمأمول من سعادتكم تحكيم المقياس من حيث:

- مناسبته لقياس ما وضع من أجله.
- درجة وضوح الصياغة اللغوية للعبارات.
- إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً لغرض الدراسة.

وقد تم اختياركم بالتحكيم، وذلك من ثقة الباحث بعلمكم العميق، وخبرتكم الواسعة في مجال الدراسة، لذا يرجوا الباحث منكم التعاون معه وإبداء آرائكم وتوجيهاتكم، حيث تعد مشاركتكم خطوة أساسية في نجاح هذه الدراسة، والباحث يشكر لكم مقدماً ما سوف تقومون به من جهد فجزاكم الله خيرا.

الباحث: يوسف سيف السلمي

إسم المحكم:	الدرجة العلمية:
القسم:	الجامعة/الجهة:

abu_saif_10@hotmail.com

م	العبـــارة	انتمائها للبعد		وضوح اللغة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأول / الكفاءة الاجتماعية: هي مجموعة المهارات التي تعزز التوافق الاجتماعي للفرد مع الآخرين وتجعله يحظى بقبولهم ليحقق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية يشبع حاجاته النفسية والاجتماعية						
١	لدي علاقات اجتماعية جيدة مع زملائي					
٢	احتفظ بمشاعر الود لكل شخص على حده					
٣	أستطيع تغيير مجرى الحديث مع الآخرين بسهولة					
٤	سلوكي يتوافق مع ثقافة مجتمعي الذي انتمي إليه					
٥	أستطيع التحدث بسهولة في حضور الآخرين					
٦	أبادر بالأعمال الاجتماعية في المدرسة					
٧	أشارك في أعمال تطوعية خارج المدرسة					
٨	ينظر إلى زملائي كقدوة لهم					
٩	تجد تصرفاتي قبولاً لدى الآخرين					
١٠	أراعي في تعاملي مع الآخرين اللباقة في الحديث					
١١	أستمتع بإجراء حوارات هادفة مع الآخرين					
البعد الثاني / الادراك الاجتماعي: هو ما يتضمن تصوراتنا عن خصائص الأشخاص الذين نتفاعل معهم وعن أسباب سلوكهم (موجه نحو الآخرين)						
١٢	أعرف أسماء زملائي في الصف الدراسي					
١٣	أتكيف مع المواقف والاخبار السيئة.					
١٤	أستدل بتعبيرات الاخرين عن سلوكهم تجاه بعضهم					
١٥	أفهم تعبيرات وجوه الآخرين					
١٦	أفسر دوافع سلوك الآخرين نحوي					
١٧	أشارك الآخرين التفكير في حل مشاكلهم					
١٨	أتنبأ بسلوك الآخرين في المواقف الاجتماعية					
١٩	أضع نفسي مكان الآخرين قبل الحكم عليهم					
٢٠	أهتم بخصائص زملائي عند الحديث معهم					
٢١	أكون انطباعات عن الأشخاص أثنا التعامل معهم					
٢٢	أربط بين المناسبات الاجتماعية والغاية من حضورها					
البعد الثالث / الكفاءة الذاتية: اعتقاد الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين والحصول على فوائد إيجابية من خلال خبراته الاجتماعية (موجه لداخل الفرد)						
٢٣	أبذل الجهد المناسب لتحقيق أهدافي					
٢٤	أستطيع الخروج من المواقف المحرجة بسهولة					
٢٥	أثق في قدرتي في التعامل مع المواقف المفاجئة					
٢٦	أمتلك حلولاً مختلفة لأي موقف يواجهني					
٢٧	أمتلك التوازن عن مواجهتي للمواقف الصعبة					
٢٨	أستطيع تحقيق أهدافي الاجتماعية					

abu_saif_10@hotmail.com

		انتمائها للبعد		وضوح اللغة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
تابع البعد الثالث / الكفاءة الذاتية: اعتقاد الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين والحصول على فوائد إيجابية من خلال خبراته الاجتماعية (موجه لداخل الفرد)						
٢٩	أجيد لغة الحوار الناجح في المواقف الاجتماعية المختلفة					
٣٠	أستطيع التعامل مع الافراد الذين يقفون في سبيل تحقيق أهدافي					
٣١	أعتمد على قدراتي الذاتية في الوصول لأهدافي					
٣٢	أستفيد من تجاربي الناجحة في الماضي وأطبقها في المستقبل					
البعد الرابع / التفاعل مع العالم الواقعي: هو العملية التي يؤثر فيها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر وردود الأفعال						
٣٣	أعمل مع أصدقائي لتحقيق هدف مشترك					
٣٤	التنافس مع أقراني يجعلني أحقق نتائج أفضل					
٣٥	أميل إلى التهدئة وعدم التصعيد في حال الصراع مع الآخرين					
٣٦	أجيد فن الانصات عندما يتحدث الآخرين					
٣٧	يهتم الآخرين بالحديث معي					
٣٨	يتفاعل الآخرين مع تعبيرات وجهي					
٣٩	أستمتع بمشاركة الآخرين في مناسباتي					
٤٠	يفيدني التواصل مع الآخرين في مواقف كثيرة					
٤١	أمتلك القدرة في تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين					
٤٢	اهتمامي بأمور الآخرين ينتج انطباع إيجابي عني					
البعد الخامس / التفاعل مع العالم الافتراضي: هو تفاعل المستخدم عبر التقنية والانترنت مع الآخرين ومشاركتهم والتواصل وإقامة علاقات افتراضية وتبادل الأفكار والمشاعر والاهتمامات المختلفة.						
٤٣	أمتلك حسابات في وسائل التواصل الاجتماعي					
٤٤	تشكل الرموز (الملصقات، الايموجي) في وسائل التواصل معاني نفهمها اجتماعياً					
٤٥	أستطيع التعبير عن مشاعري في وسائل التواصل الاجتماعي بشكل صحيح					
٤٦	أتقن التواصل مع الآخرين بواسطة البريد الإلكتروني					

abu_saif_10@hotmail.com

		انتمائها للبعد		وضوح اللغة		التعديل المقترح
		تنتمي	لاتنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
تابع البعد الخامس / التفاعل مع العالم الافتراضي: هو تفاعل المستخدم عبر التقنية والانترنت مع الآخرين ومشاركتهم والتواصل وإقامة علاقات افتراضية وتبادل الأفكار والمشاعر والاهتمامات المختلفة.						
٤٧	تحفزني الردود التي تصلني في وسائل التواصل الاجتماعي لمزيد من التفاعل					
٤٨	عدد أصدقائي في وسائل التواصل الاجتماعي ثابت					
٥٠	أرد بالمثل على التعليقات التي تزعجني في وسائل التواصل					
٥١	تمكنت من تحويل علاقاتي في العالم الافتراضي إلى صداقات واقعية وحقيقية					
٥٢	أتابع أشخاص في وسائل التواصل الاجتماعي ينتمون لاهتماماتي					
٥٣	أستمتع بمشاركة أخبار الآخرين في وسائل التواصل					

abu_saif_10@hotmail.com

ملحق (٦)
الصورة النهائية لمقياس الذكاء التفاعلي

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم علم النفس

مقياس الذكاء التفاعلي

بيانات الطالب:

الاسم "اختياري"		الصف الدراسي	
المنطقة		التخصص	

٢٠١٩/١٤٤١

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يهدف هذا المقياس إلى التعرف علي بعض السمات والخصائص التي قد تميز البعض منا عن الآخر في بعض المواقف الحياتية، ويتكون من (٥٢) عبارة. والمطلوب منك قراءة كل عبارة جيداً ثم اختيار الاستجابة التي تنطبق عليك من بين البدائل المتاحة، وإن كان الموقف لا يتضمن أي بديل مما تفعله فاختر أقرب بديل يعبر عن ذلك.وتكون اجابتك باختيار بديل من خمسة بدائل هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبداً) مثال:

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أحب القراءة	✓				

- فإذا كان محتوى العبارة ينطبق عليك تماما فضع علامة (✓) تحت دائماً
- فإذا كان محتوى العبارة ينطبق عليك كثيراً فضع علامة (✓) تحت غالباً.
- وإذا كان محتوى العبارة ينطبق عليك فى بعض المواقف فقط فضع علامة (✓) تحت أحياناً
- وإذا كان محتوى العبارة لاينطبق عليك كثيراً فضع علامة (✓) تحت نادراً .
- وإذا كان محتوى العبارة لاينطبق عليك تماما فضع علامة (✓) تحت أبداً .

وهذا المقياس لا يستخدم إلا لغرض البحث العلمي، والاستجابات عليه سرية، ولا توجد اجابة صحيحة وآخرى خاطئة، ولكن تكون اجابتك صحيحة بقدر ما تعبر عن سلوكك الحقيقي، والاستجابة الصحيحة هي ما ترد إلى الذهن مباشرة وبدون تفكير طويل، ولن يستغرق منك وقتاً طويلاً.

وشكرا على تعاونك ومصداقيتك في الإجابة

الباحث / يوسف سيف السلمي

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أستطيع إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع زملائي					
٢	اظهر مشاعر الود للآخرين					
٣	أستطيع تغيير مجرى الحديث مع الآخرين بسهولة					
٤	أمارس سلوك يتوافق مع ثقافة مجتمعي					
٥	أستطيع التحدث بسهولة أمام الآخرين					
٦	أبادر بالأعمال الاجتماعية داخل المدرسة					
٧	أشارك في أعمال تطوعية خارج المدرسة					
٨	أدرك نظرة زملائي لي كقدوة لهم					
٩	أشعر بقبول الآخرين لتصرفاتي					
١٠	أراعي في تعاملي مع الآخرين اللباقة في الحديث					
١١	أرغب بإجراء حوارات هادفة مع الآخرين					
١٢	أميز أسماء زملائي في الصف الدراسي					
١٣	أتكيف مع الاخبار السيئة.					
١٤	أستدل بتعبيرات وجوه الاخرين عن سلوكهم تجاه بعضهم					
١٥	أستطيع فهم تعبيرات وجوه الآخرين					
١٦	أرى أن لدي القدرة على تفسير دوافع سلوك الآخرين تجاهي					
١٧	أشارك الآخرين التفكير في حل مشاكلهم					
١٨	أتوقع ردات فعل الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة					
١٩	أضع نفسي مكان الآخرين قبل الحكم عليهم					
٢٠	أتفهم خصائص زملائي النفسية عند الحديث معهم					
٢١	أكون انطباعات مبدئية عن الأشخاص أثناء التعامل معهم					
٢٢	أعرف الغاية من حضور المناسبات الاجتماعية					
٢٣	أبذل الجهد المناسب لتحقيق أهدافي					
٢٤	أرى أني أستطيع التخلص من المواقف المحرجة بسهولة					
٢٥	أثق بقدرتي على التعامل مع المواقف المفاجئة					
٢٦	أعتقد أن لدي حلولاً مختلفة لأي موقف اجتماعي يواجهني					
٢٧	أمتلك التوازن عن مواجهتي للمواقف الاجتماعية الصعبة					
٢٨	أستطيع تحقيق أهدافي الاجتماعية					
٢٩	أجيد لغة الحوار الناجح في المواقف الاجتماعية المختلفة					

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٣٠	أستطيع التعامل مع الافراد الذين يقفون في سبيل تحقيق أهدافي					
٣١	أعتمد على قدراتي الذاتية في الوصول لأهدافي					
٣٢	أستفيد من تجاربي الناجحة وأطبقها في المستقبل					
٣٣	أعمل مع أصدقائي لتحقيق هدف مشترك					
٣٤	اتنافس مع أقراني لأحقق نتائج أفضل					
٣٥	أميل إلى عدم التصعيد في حال الصراع مع الآخرين					
٣٦	أجيد فن الانصات عندما يتحدث الآخرين					
٣٧	أرى أن الآخرين يهتمون بالحديث معي					
٣٨	أرى أن الآخرين يتفاعلون مع تعبيرات وجهي					
٣٩	أرغب في مشاركة الآخرين في مناسباتي الاجتماعية					
٤٠	أستفيد من التواصل مع الآخرين في مواقف كثيرة					
٤١	أمتلك القدرة في تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين					
٤٢	أرى أن اهتمامي بالآخرين يكون انطباع إيجابي عني					
٤٣	أرى من الضروري أن يكون لدي حسابات في وسائل التواصل الاجتماعي					
٤٤	أستطيع فهم معنى الرموز (الملصقات، الايموجي) في وسائل التواصل الاجتماعي					
٤٥	أستطيع التعبير عن مشاعري في وسائل التواصل الاجتماعي بحرية					
٤٦	أجيد التواصل مع الآخرين بواسطة البريد الإلكتروني					
٤٧	تحفزني الردود التي تصلني في وسائل التواصل الاجتماعي لمزيد من التفاعل					
٤٨	يتزايد عدد أصدقائي في مواقع التواصل الاجتماعي					
٤٩	أرد بالمثل على التعليقات التي تزعجني في وسائل التواصل					
٥٠	تمكنت من تحويل علاقاتي في العالم الافتراضي إلى صداقات واقعية وحقيقية					
٥١	أتابع أشخاص في وسائل التواصل الاجتماعي ينتمون لاهتماماتي					
٥٢	أشارك أخبار الآخرين في وسائل التواصل					

ملحق (٧)
مقياس المعتقدات المعرفية (الصورة الأولية)

سعادة الدكتور/ ..... الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة علمية وذلك كجزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه بقسم علم النفس "علم نفس التعلم" بكلية التربية بجامعة أم القرى بعنوان: **الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة).**

واستكمالاً لمتطلبات الدراسة فإن الباحث سيقوم بتقنين مقياس (المعتقدات المعرفية) من إعداد وانج وزهانج وزهانج (٢٠١٣) وتقنين وترجمة هديل محاجنة (٢٠١٧) وتعرف المعتقدات المعرفية بأنها "منظومه متكاملة تتكون من الأفكار والخبرات والتصورات والتي يكونها الافراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها" وسوف تكون الإجابة على كل عبارة وفقاً لمقياس خماسي يعبر عن درجة الممارسة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، معارض، معارض بشدة) ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي: المعرفة البسيطة، والمعرفة المؤكدة، والقدرة الفطرية، والسلطة الكلية، والتعلم السريع، وسوف تكون العينة من طلاب المرحلة الثانوية، والمأمول من سعادتكم تحكيم المقياس من حيث:

- مناسبته لقياس ما وضع من أجله.
- درجة وضوح الصياغة اللغوية للعبارات.
- إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً لغرض الدراسة.

وقد تم اختياركم بالتحكيم، وذلك من ثقة الباحث بعلمكم العميق، وخبرتكم الواسعة في مجال الدراسة، لذا يرجوا الباحث منكم التعاون معه وإبداء آرائكم وتوجيهاتكم، حيث تعد مشاركتكم خطوة أساسية في نجاح هذه الدراسة، والباحث يشكر لكم مقدماً ما سوف تقومون به من جهد فجزاكم الله خيرا.

الباحث: يوسف ين سيف السلمي

إسم المحكم:	الدرجة العلمية:
القسم:	الجامعة/الجهة:

abu_saif_10@hotmail.com

مفردات المقياس

م	العبـــارة	انتمائها للبعد		وضوح اللغة		التعديل المقترح
		تنتمي	لاتنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الأول: المعرفة البسيطة تشير إلى اعتقاد بأن المعرفة بسيطة منتظمة كقطع أو أجزاء صغيرة منفصلة عن بعضها البعض إلى اعتقاده بأن المعرفة معقدة ومركبة وترتبط فيما بينها بدرجات عالية.						
١	انزعج عندما لايخبر المعلم الطلبة بإجابات واضحة عن المشكلات المعقدة					
٢	كثير من النظريات تعقد الأشياء					
٣	إن الأفكار البسيطة هي الأفضل					
٤	ينبغي أن يركز المعلم على الحقائق بدلاً من النظريات					
٥	الأشياء أكثر سهولة مما يعتقده المعلمون					
٦	العلم سهل فهمه لأنه يتعامل مع الحقائق					
٧	كلما زادت معرفتك حول الموضوع، زاد مستوى المعرفة التي ينبغي عليك أن تعرفها					
٨	يمكن أن تدرس شيئا ما لسنوات لكن تبقى غير قادر على فهم حقيقته					
البعد الثاني: المعرفة المؤكدة وهي هل المعرفة ثابتة يقينية أو غير ثابته وغير يقينية وقابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت						
٩	الحقيقة تعني أشياء مختلفة حسب طبيعة فهم الأفراد لها					
١٠	لايوجد شيء يمكن وصفه بأنه حقيقة أخلاقية مطلقة					
١١	أحب المعلمين الذين يقدمون مقترحات مختلفة ويعطون الطلبة حرية اتخاذ القرار حول الأفضل منها					
١٢	إذا كان هناك جدل بين اثنين حول قضية معينة، فإن واحداً منهما لايد أن يكون مخطئاً					
١٣	أن القيم الأخلاقية التي تحكم سلوكي يمكن أن تطبق على جميع الأفراد					
١٤	حقائق اليوم سوف تكون صحيحة في الغد					

abu_saif_10@hotmail.com

م	العبـــارة	انتمائها للبعد		وضوح اللغة		التعديل المقترح
		تنتمي	لاتنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الثالث: القدرة الفطرية تشير إلى اعتقاد الفرد بأن القدرة على التعلم أولية فطرية موروثة وثابته منذ الميلاد إلى اعتقاده بأن القدرة على التعلم مكتسبة ومتطورة.						
١٥	لن يكون بعض الأفراد حاذقين مهما كان حجم الجهد الذي يبذلونه					
١٦	إن الطلبة الأذكياء لايجب عليهم بذل الكثير من لاجهد للنجاح في المدرسة					
١٧	لا يستطيع الناس عمل الكثير حول حدود ذكائهم					
١٨	يعتمد تحصيلك في المدرسة على مستوى ذكائك					
١٩	يختلف الأفراد في إمتلاكهم لمهارات التعلم					
٢٠	يولد بعض الأفراد أذكياء					
٢١	يولد بعض الأفراد ولديهم استعدادات خاصة					
البعد الرابع: السلطة الكلية تشير إلى اعتقاد الفرد الخارجي بأن السلطة مصدر للمعرفة إلى اعتقاد الفرد الداخلي بأن الخبرة الشخصية هي مصدر المعرفة.						
٢٢	ينبغي على الأفراد التقيد بالقانون دائماً					
٢٣	ينبغي على الوالدين تعليم أبنائهم كل ما يجب عليهم معرفته حول الحياة					
٢٤	ينبغي إعطاء الأبناء الحرية للتساؤل حول سلطة والديهم					
٢٥	عندما يخبرني فرد يمتلك السلطة أن أقوم بشيء معين، فإنني أقوم به.					
٢٦	إن المشككين بالسلطة أفراد مشاغبون					
البعد الخامس: التعلم السريع تشير إلى اعتقاد الفرد بأن التعلم يحدث بسرعة أو أنه لايحدث مطلقاً إلى أعتقاد بأن التعلم يحدث بصورة تدريجية خلال فترة زمنية معينة						
٢٧	الطلبة الذين يتعلمون الأشياء بسرعة هم الأنجح					
٢٨	إذا حاول فرد فهم المشكلة بجهد، فإنه سوف يتعرض للارتباك					
٢٩	إذا لم تتعلم شيئاً بسرعة، فإن لن تتعلمه أبداً					
٣٠	إذا لم تفهم وحدة دراسية أول مرة، فإن مراجعته مرة أخرى لن تكون مفيدة.					
٣١	محاولة حل مشكلة ليس لها حل سريع هو مجرد مضيعة للوقت					

abu_saif_10@hotmail.com

ملحق (٨)
مقياس المعتقدات المعرفية (الصورة النهائية)

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم علم النفس

مقياس المعتقدات المعرفية

بيانات الطالب:

الاسم "اختياري"		الصف الدراسي	
المنطقة		التخصص	

٢٠١٩/١٤٤١

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يهدف هذا المقياس إلى التعرف علي بعض السمات والخصائص التي قد تميز البعض منا عن الآخر في بعض المواقف الحياتية، ويتكون من (٣١) عبارة. والمطلوب منك قراءة كل عبارة جيداً ثم اختيار الاستجابة التي تنطبق عليك من بين البدائل المتاحة، وإن كان الموقف لا يتضمن أي بديل مما تفعله فاختر أقرب بديل يعبر عن ذلك.وتكون اجابتك باختيار بديل من خمسة بدائل هي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، معارض، معارض بشدة) مثال:

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
١	تستهويني السرعة في القيادة					✓

- فإذا كان محتوى العبارة لا ينطبق عليك تماما فضع علامة (✓) تحت معارض بشدة
- فإذا كان محتوى العبارة لا ينطبق عليك كثيراً فضع علامة (✓) تحت معارض.
- وإذا كان محتوى العبارة ينطبق عليك فى بعض المواقف فقط فضع علامة (✓) تحت محايد
- وإذا كان محتوى العبارة ينطبق عليك كثيراً فضع علامة (✓) تحت أوافق.
- وإذا كان محتوى العبارة ينطبق عليك تماما فضع علامة (✓) تحت أوافق بشدة .

وهذا المقياس لا يستخدم إلا لغرض البحث العلمي، والاستجابات عليه سرية، ولا توجد اجابة صحيحة وآخرى خاطئة، ولكن تكون اجابتك صحيحة بقدر ما تعبر عن سلوكك الحقيقي، والاستجابة الصحيحة هي ما ترد إلى الذهن مباشرة وبدون تفكير طويل، ولن يستغرق منك وقتاً طويلاً.

وشكرا على تعاونك ومصداقيتك في الإجابة

الباحث/ يوسف بن سيف السلمي

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١	انزعج عندما لايخبر المعلم الطلبة بإجابات واضحة عن المشكلات المعقدة					
٢	أرى أن كثير من النظريات تعقد الأشياء					
٣	أفضل تجزئة وتبسيط الأفكار					
٤	أعتقد بأنه يجب أن يركز المعلم على الحقائق الثابته بدلاً من النظريات					
٥	أرى أن التعلم أكثر سهولة مما يعتقده المعلمون					
٦	أتصور أن العلم سهل فهمه لأنه يتعامل مع الحقائق					
٧	أعتقد أن استمرار التعلم يزيد من الإحتياج للمعرفة					
٨	أؤيد أن فهم حقيقة موضوع ما غير مقترنه بدراسته لفترة طويلة					
٩	أعتقد أن المعرفة مختلفة حسب فهم الأشخاص لها					
١٠	أعتقد أنه لايوجد شيء يمكن وصفه بأنه حقيقة مطلقة					
١١	أميل للمعلمين الذين يقدمون مقترحات مختلفة ويتيحون حرية الإختيار لطلابهم					
١٢	أعتقد بأنه إذا اختلف شخصين حول قضية معينة فإن أحدهما على صواب والآخر على خطأ					
١٣	أرى أن القيم الأخلاقية التي تحكم سلوكي يمكن أن تطبق على الجميع					
١٤	أعتقد أن حقائق اليوم سوف تكون صحيحة في الغد					
١٥	أعتقد أن بعض الافراد ليس بإمكانهم أن يكونوا بارعين مهما بذلوا من جهد					
١٦	أرى أن الطلبة الأذكياء لايبذلون كثيراً من الجهد لأجل النجاح في المدرسة					
١٧	أعتقد أن الناس غير قادرين على زيادة معدل ذكائهم					
١٨	أعتقد أن التحصيل الدراسي يعتمد على مستوى الذكاء					
١٩	أرى أن الأفراد يختلفون في إمتلاكهم لمهارات التعلم					
٢٠	أميل إلى أن بعض الأفراد يولدون اذكياء					
٢١	أعتقد أن بعض الأفراد يولدون ولديهم استعدادات خاصة					

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
٢٢	أرى أنه ينبغي على الأفراد التقيد بالقانون دائماً					
٢٣	أعتقد أن الوالدين مسئولين عن تعليم أبنائهم كل المعارف					
٢٤	أميل إلى حرية الأبناء في التساؤل حول سلطة الوالدين عليهم					
٢٥	أنفذ ما يأمرني به صاحب السلطة					
٢٦	أعتقد أن لمشككين بالسلطة أفراد مشاغبون					
٢٧	أرى أن الطلبة الذين يتعلمون الأشياء بسرعة هم الأنجح					
٢٨	أعتقد أن بذل الجهد في فهم مشكلة ماء يسبب الارتباك					
٢٩	أرى أنه إذا لم تتعلم شيئاً بسرعة، فإنك لن تتعلمه أبداً					
٣٠	أتوقع أن فهم الدرس يكون من المرة الأولى					
٣١	أعتقد أن المشكلة التي لا تحل سريعاً غير قابلة للحل					

ملحق (٩)
مقياس الأمن الفكري (الصورة الأولية)

سعادة الدكتور/ ..... الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بدراسة علمية وذلك كجزء من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه بقسم علم النفس "علم نفس التعلم" بكلية التربية جامعة أم القرى بعنوان: **الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة).**

واستكمالاً لمتطلبات الدراسة فإن الباحث قد قام بإعداد مقياس للأمن الفكري والذي يعرف بأنه "**انضباط عملية التفكير لدى الأفراد بحيث يحفظ لهم عقولهم وفهمهم من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمهم للأمور الدينية والسياسية والثقافية**" وسوف تكون الإجابة على كل عبارة وفقاً لمقياس خماسي يعبر عن درجة الممارسة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ويتكون المقياس من ستة أبعاد هي: البعد الثقافي، البعد الديني، البعد السيبراني، بعد المواطنة، البعد الانفعالي، البعد الفكري،. وسوف تكون العينة من طلاب المرحلة الثانوية "ذكور"، والمأمول من سعادتكم تحكيم المقياس من حيث:

- مناسبته لقياس ما وضع من أجله.
- درجة وضوح الصياغة اللغوية للعبارات.
- إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً لغرض الدراسة.

وقد تم اختياركم بالتحكيم، وذلك من ثقة الباحث بعلمكم العميق، وخبرتكم الواسعة في مجال الدراسة، لذا يرجوا الباحث منكم التعاون معه وإبداء آرائكم وتوجيهاتكم، حيث تعد مشاركتكم خطوة أساسية في نجاح هذه الدراسة، والباحث يشكر لكم مقدماً ما سوف تقومون به من جهد فجزاكم الله خيرا.

الباحث: يوسف سيف السلمي

إسم المحكم:	الدرجة العلمية:
القسم:	الجامعة/الجهة:

abu_saif_10@hotmail.com

مفردات المقياس

م	العبـــارة	انتمائها للبعد		وضوح اللغة		التعديل المقترح
		تنتمي	لاتنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
أولاً / البعد الفكري للأمن الفكري: هو نتاج عملياتنا العقلية في التعامل الأحداث التي نعايشها في ضوء تصوراتنا الشخصية وقيمنا الاجتماعية والثقافية.						
١	أتعاون مع الجهات الأمنية في الإبلاغ عن أصحاب الفكر المنحرف					
٢	يضايقني الشخص الذي ينقل الافكار دون تثبت					
٣	الأفكار متطرفة بداية ظهورالإرهاب					
٤	أفضل التعددية الفكرية في حواراتنا الوطنية					
٥	أستطيع تفسير الصراعات الفكرية					
٦	أفضل تنشيط الذهن والعقل بدل استخدام التلقين					
٧	أميل إلى المعرفة قائمة على الأدلة والبراهين					
ثانياً / البعد الانفعالي للأمن الفكري: يشمل هذا البعد تأثير الاتجاهات والقيم والميول التي نشعر بها على سلوكنا المتعلق بالأمن الفكري						
٨	أستطيع ضبط انفعالي عند مشاهد اضطهاد وظلم المسلمين					
٩	يضايقني الشخص الذي ينقل كلاما ضد رجال أمن المملكة العربية السعودية					
١٠	يستهويني التسامح في مبادئ حقوق الانسان					
١١	أميل الى اساليب حوار منفتحة من أجل اسعاد الاخرين					
١٢	درجة استثارتي من قبل أصحاب الخطاب الديني العاطفي معدومة					
١٣	عاطفتي الدينية لا تتعلق بتعاملي مع الديانات الآخرى					
رابعاً / بعد المواطنة للأمن الفكري: هي السلوك اليومي الملاحظ على تصرفات الافراد تجاه الوطن الذي يعيشون فيه ينتمون له.						
١٧	أحافظ على مقدرات الوطن في ممارساتي اليومية					
١٨	أميل إلى متابعة اخبار القنوات الوطنية .					
١٩	أؤيد أن الأمن الفكري يرتبط بتحقيق وحدة الصف والتلاحم					
٢٠	أؤيد أن تحقيق الامن الفكري يسهم في جودة الحياة					
٢١	تأييد الجماعات الإسلامية يتعارض مع قيم المواطنة					

abu_saif_10@hotmail.com

م	العبـــارة	انتمائها للبعد		وضوح اللغة		التعديل المقترح
		تنتمي	لاتنتمي	مناسبة	غير مناسبة	
٢٢	أعرف حقوقي وواجباتي تجاه وطني					
٢٣	أشارك في المناسبات الوطنية التي تعكس الانتماء للوطن					
٢٤	أؤيد أن البيعة حق شرعي لولي الأمر لايقبل المساس					
٢٥	أتعاون مع الجهات الأمنية في الإبلاغ عن أصحاب الفكر المنحرف					
خامساً / البعد السيبراني للأمن الفكري: تأثير ما يدور في فضاء الانترنت والتقنية على مفهوم الأمن الفكري.						
٢٦	أثق في وسائل التواصل الاجتماعي فهي مصادر موثوقة في نظري					
٢٧	تستخدم مواقع التواصل الاجتماعي لنقل المعرفة وفهم القضايا الفكرية					
٢٨	الفضاء السيبراني نافذة لخرق الأمن الفكري					
٢٩	أشعر بخطورة الحروب السيبرانية تجاه وطني					
٣٠	أمارس الحرية المطلقة أثناء تواجدي في مواقع التواصل الاجتماعي					
٣١	ما ينشر في برامج التواصل من الدعوة للمظاهرات مرفوض					
٣٢	ألتزم بالوسطية في حواري مع الآخرين بوسائل التواصل الاجتماعي					
٣٣	أرفض في وسائل التواصل الاجتماعي نشر كل ما من شأنه المساس بالنظام العام					
٣٤	أهتم بالكشف عن الشائعات في فضاء الانترنت للتحذير منها					
٣٥	أرفض نشر المحتوى الرقمي الذي يدعوا للفتن وزعزعة الأمن					
سادساً / البعد الديني للأمن الفكري: هي الرقابة الذاتية النابعة من الامتثال لأمر الله عز وجل والالتزام بالدليل الشرعي في العبادات والمعاملات.						
٣٦	أرى أن طاعة ولي الأمر في غير معصية الله من طاعة الله					

abu_saif_10@hotmail.com

٣٧	أميل إلى سماع الخطاب الديني الذي يعتمد على العاطفة.					
٣٨	التطرف الفكري مصدره الجهل بأمور الدين					
٣٩	إعلان الجهاد ليس هو الحل المناسب لنصر الأمة					
٤٠	مظاهر التشدد والانحلال مظهران من مظاهر التطرف الفكري					
٤١	أميز الخطاب الديني القائم على العقل والتفكير والبرهان					
٤٢	أؤيد أن البدعة في الدين من أسباب الانحراف الفكري					
٤٣	التزم بوسطية الإسلام في سلوكي وأفكاري					
٤٤	أفضل تطبيق الشريعة الاسلامية فهو تقي المجتمع من الجرائم					
سابعاً / البعد الثقافي للأمن الفكري: البعد الثقافي هو المعارف التي انتقلت من جيل إلى جيل واجتمع عليها الأفراد واتفقوا عليها.						
٤٥	يساعد الأمن الفكري في حماية قيمنا الثقافية الأصيلة.					
٤٦	أحافظ على هويتي العربية الإسلامية في ممارساتي اليومية					
٤٧	إقامة المهرجانات الثقافية له فوائد فكرية على المجتمع					
٤٨	أشعر بالفخر بلغتي العربية					
٤٩	أستمتع بالفعاليات الثقافية في المملكة العربية السعودية					
٥٠	أستنتج أن الأمن الفكري يحقق الانفتاح على الثقافات الأخرى					
٥١	أؤيد مصادرة المطبوعات التي تنال من الذات الإلهية					
٥٢	أقدر جهود الأجهزة الرقابية في المحافظة على ثقافتنا					

abu_saif_10@hotmail.com

ملحق (١٠)
مقياس الأمن الفكري (الصورة النهائية)

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم علم النفس

مقياس الأمن الفكري

بيانات الطالب:

الاسم "اختياري"		الصف الدراسي	
المنطقة		التخصص	

٢٠١٩/١٤٤١

عزيزي الطالب:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يهدف هذا المقياس إلى التعرف علي بعض السمات والخصائص التي قد تميز البعض منا عن الآخر في بعض المواقف الحياتية، ويتكون من (٥٠) عبارة. والمطلوب منك قراءة كل عبارة جيداً ثم اختيار الاستجابة التي تنطبق عليك من بين البدائل المتاحة، وإن كان الموقف لا يتضمن أي بديل مما تفعله فاختر أقرب بديل يعبر عن ذلك.وتكون اجابتك باختيار بديل من خمسة بدائل هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبداً) مثال:

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أحب ممارسة الرياضة	✓				

- فإذا كان محتوى العبارة ينطبق عليك تماما فضع علامة (✓) تحت دائماً
- فإذا كان محتوى العبارة ينطبق عليك كثيراً فضع علامة (✓) تحت غالباً.
- وإذا كان محتوى العبارة ينطبق عليك فى بعض المواقف فقط فضع علامة (✓) تحت أحياناً
- وإذا كان محتوى العبارة لاينطبق عليك كثيراً فضع علامة (✓) تحت نادراً .
- وإذا كان محتوى العبارة لاينطبق عليك تماما فضع علامة (✓) تحت أبداً .

وهذا المقياس لا يستخدم إلا لغرض البحث العلمي، والاستجابات عليه سرية، ولا توجد اجابة صحيحة وآخرى خاطئة، ولكن تكون اجابتك صحيحة بقدر ما تعبر عن سلوكك الحقيقي، والاستجابة الصحيحة هي ما ترد إلى الذهن مباشرة وبدون تفكير طويل، ولن يستغرق منك وقتاً طويلاً.

وشكرا على تعاونك ومصداقيتك في الإجابة

الباحث / يوسف بن سيف السلمي

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أرفض تأثير الأصدقاء على مستوى علاقتي بعائلتي					
٢	يزعجني الشخص الذي ينقل الأفكار دون دليل					
٣	أرى أن الأفكار المتطرفة تؤدي إلى السلوك الإرهابي					
٤	أرى أن الصراعات الفكرية تؤدي إلى التأثير على عقول الأفراد					
٥	أفضل تنشيط الذهن والعقل بدل الاعتماد على التلقين					
٦	أميل إلى التثبت من صحة المعلومات قبل تصديقها					
٧	أستطيع بناء علاقات اجتماعية مع ثقافات متعددة					
٨	أستطيع ضبط انفعالي عند مشاهدة اضطهاد وظلم المسلمين					
٩	يضايقني الشخص الذي ينقل كلاما سلبياً ضد رجال الأمن					
١٠	أرى أن التسامح أحد أهم مبادئ حقوق الانسان					
١١	أميل الى أساليب حوار منفتحة من أجل إسعاد الاخرين					
١٢	أتجنب الاستماع للخطاب الديني المبني على العاطفة					
١٣	أستطيع ضبط عاطفتي الدينية بحيث لا تحدد تعاملي مع الديانات الاخرى					
١٤	أحافظ على ممتلكات الوطن في ممارساتي اليومية					
١٥	أميل إلى متابعة أخبار القنوات الوطنية .					
١٦	أعتقد أن الأمن الفكري يرتبط بتحقيق وحدة الصف والتلاحم					
١٧	أرى بأن تحقيق الأمن الفكري يسهم في التنمية					
١٨	أرى أن تأييد الجماعات المتطرفة يتعارض مع قيم المواطنة					
١٩	أعرف حقوقي وواجباتي تجاه وطني					
٢٠	أشارك في المناسبات الوطنية التي تعكس الانتماء للوطن					
٢١	أؤيد أن البيعة حق شرعي لولي الأمر لايقبل المساس					
٢٢	أتعاون مع الجهات الأمنية في الإبلاغ عن أصحاب الفكر المنحرف					
٢٣	ثق في المحتوى الذي تقدمه وسائل التواصل الاجتماعي					
٢٤	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي لفهم القضايا الفكرية					
٢٥	أرى أن فضاء الانترنت نافذة لخرق الأمن الفكري					

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٦	أشعر بخطورة الحروب السيبرانية تجاه وطني					
٢٧	أمارس الحرية المطلقة أثناء تواجدي في مواقع التواصل الاجتماعي					
٢٨	أرفض الدعوات للمظاهرات في وسائل التواصل الاجتماعي					
٢٩	ألتزم بالوسطية في حواري مع الآخرين بوسائل التواصل الاجتماعي					
٣٠	أبتعد عن نشر كل ما من شأنه المساس بالنظام العام في وسائل التواصل					
٣١	أهتم بالكشف عن الشائعات في فضاء الانترنت للتحذير منها					
٣٢	أرفض نشر كل ما يدعو للفتن وزعزعة الأمن					
٣٣	أرى أن طاعة ولي الأمر في غير معصية الله من طاعة الله					
٣٤	أميل إلى سماع الخطاب الديني الذي يعتمد على الدليل والبرهان.					
٣٥	أرى أن التطرف الفكري مصدره الجهل بأمور الدين					
٣٦	أعتقد أن إعلان الجهاد ليس هو الحل الوحيد لنصر الأمة					
٣٧	أرى أن مظاهر التشدد والانحلال مظهران من مظاهر التطرف الفكري					
٣٨	أميز الخطاب الديني القائم على العقل والتفكير والبرهان					
٣٩	أرى أن البدعة في الدين من أسباب الانحراف الفكري					
٤٠	التزم بوسطية الإسلام في سلوكي وأفكاري					
٤٢	أفضل تطبيق الشريعة الإسلامية لأنها تقي المجتمع من الجرائم					
٤٣	يساعد الأمن الفكري في حماية قيمنا الثقافية الأصيلة.					
٤٤	أحافظ على هويتي العربية الإسلامية في ممارساتي اليومية					
٤٥	إقامة المهرجانات الثقافية له فوائد فكرية على المجتمع					
٤٦	أشعر بالفخر بلغتي العربية					
٤٧	أؤيد المحافظة على الهوية الثقافية في المملكة العربية السعودية					
٤٨	أستنتج أن الأمن الفكري يحقق الانفتاح على الثقافات الأخرى					
٤٩	أؤيد مصادرة المطبوعات التي تنال من الذات الإلهية					
٥٠	أقدر جهود الأجهزة الرقابية في المحافظة على ثقافتنا					

ملحق (١١) استشارة إحصائية من وحدة الاستشارات والتحليل الاحصائي بكلية التربية – جامعة أم القرى

جامعة أم القرى
كلية التربية
وكالة الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي
وحدة الاستشارات والتحليل الإحصائي

استشارة إحصائية

اسم الباحثة: يوسف بن سيف السلمي **القسم:** علم النفس

المرحلة: دكتوراه **اسم المشرف:** سعادة الدكتور/ طارق بن عبد العالي السلمي

عنوان الدراسة: الذكاء التفاعلي والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما بالأمن الفكري في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة مقارنة)

طبيعة الاستشارة: مراجعة الجانب الإحصائي.

الإفادة: تم مراجعة الجانب الإحصائي، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرار والنسب المئوية
- المتوسطات الحسابية
- الانحرافات المعيارية
- تحليل التباين الثنائي
- اختبار شيفيه
- الانحدار المتعدد

وجميع الأساليب صحيحة ومناسبة، وعلى ذلك تم إعطاء الباحث تلك الإفادة

مع خالص التمنيات بالتوفيق ،،،،

المشرف على وحدة الاستشارات والبحوث الإحصائية
أ.د. ربيع بن سعيد طه

وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث العلمي
د. عبد الله بن محمد آل تميم