أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

د. علاء الدين عبد الحميد أيوب
كلية التربية – جامعة جنوب الوادي

د. عبدالله محمد الجغيمان
كلية التربية – جامعة الملك فيصل

أيوب، علاء؛ الجغيمان، عبدالله (٢٠١٢). أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية لعلوم المراهقة*، (٥)، ٣٤-٦٩.

الملخص

هدف البحث الحالي إلى قياس أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة البحث من (٦٤) طالباً وطالبة من الأقسام العلمية والأقسام الأدبية بالفرقتين الأولى والثانية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهم الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأدني وفقاً لدرجاتهم على مقياس تطور الحكمة (WDS) لتمثل الفئة ذات المستوى المنخفض من الحكمة. قام الباحثان بإعداد برنامج قائم على اكتساب الحكمة، وتطبيقه لمدة عشرة أسابيع. وقد تم تطبيق مقياس تطور الحكمة لاختيار الطلاب المشاركين في البرنامج، وتطبيق مقياس التفكير الجدلي المنطقي، ومقياس اتخاذ القرار في بداية البرنامج وبعد نهايته. وأظهرت نتائج اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي على بعدي التسامح مع التناقض، والمنظور الشمولي، والدرجة الكلية لمتغير التفكير الجدلي المنطقي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي على أبعاد عدم اليقين، والمعلومات والأهداف، والنتائج المترتبة على اتخاذ القرار والدرجة الكلية لمتغير خصائص المهمة، وعلى أبعاد الدافعية، والتنظيم الذاتي، ومعالجة المعلومات والدرجة الكلية لمتغير خصائص الفرد متخذ القرار، وعلى بعد الضغط الاجتماعي والدرجة الكلية لمتغير خصائص السياق. في حين أنه لم يكن هناك تأثير للبرنامج على أبعاد ضغط الوقت، الانفعالات، والالتزام الجامعي. وقد تم مناقشة وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج ومجالات البحث.

الكلمات المفتاحية: الحكمة، التفكير القائم على الحكمة، التفكير الجدلي المنطقي، اتخاذ القرار، مهارات التفكير.

أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

مقدمة Introduction

يزخر العصر الحالي بالصراعات والتناقضات والمشكلات، وتتسارع فيه التغييرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، وتزداد مطالب الحياة مما ينتج عنه مواقف ضاغطة ومصادر للتوتر وعدم اليقين، وعوامل للخطر والتهديد (الزيود، ٢٠١١). هذا العصر المليء بالتناقضات والتحديات يتطلب أفراداً قادرين على التعامل مع المشكلات الصعبة والمحيرة، وتوظيف التفكير القائم على الحكمة [*] للتعامل مع التناقضات واتخاذ القرارات الصائبة.

وقد عدت الحكمة من أغلى ما يمكن أن يمتلكه الإنسان، إذ هي عنوان لرجاحة العقل ونضج التجربة، وقد دعا النبي صلى الله عليه وسلم لابن عباس (رضي الله عنهما) بها فقال: "اللهم علمه الحكمة" [رواه البخاري]. بل أكثر من ذلك، فقد اقترن ذكر الحكمة بالقرآن الكريم في أكثر من موضع في كتاب الله عز وجل: "وأنزل الله عليك الكتاب والحكمة وعلمك ما لم تكن تعلم وكان فضل الله عليك عظيما" (النساء/١١٣)، "لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين" (آل عمران/١٦٤). بل جعل الله عز وجل الحكمة من أعظم النعم حيث قال: "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً وما يذكر إلا أولو الألباب" (البقرة/٢٦٩).

ويعد مفهوم الحكمة Wisdom في العلوم التربوية متغير مركب متعدد الأبعاد (Ardelt, 2004) يمتد تأثيره إلى مختلف مناشط الحياة، وعبر السنوات القليلة الماضية اقترح الباحثون العديد من النماذج والنظريات التي حاولت تفسير هذا المفهوم من خلال رؤى متباينة. فهناك العديد من النماذج التي وضعت عن الحكمة (Ardelt, 1997, 2004; Baltes & Smith, 2008; Brown, 2002; Brown & Greene, 2006; Sternberg, 2003; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) والتي تمثل معظمها محاولات لفهم الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية والقيمية التي يتصف بها الفرد الذي يتسم بسلوك الحكمة. ويضيف (Sternberg, 2007) أن الحكمة تعد أحد أشكال الأداء النموذجي للفرد، والتي تتضمن الاستبصار والمعرفة بالذات والعالم المحيط به، وإصدار أحكام صائبة في مسائل الحياة الصعبة.

وتشير الدراسات والبحوث (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2009; Sternberg, Reznitskaya, & Jarvin, 2007) أن الحكمة تتطلب إدراك الفرد بأن امتلاك المعرفة ليس كاف، بل

(*) اصطلح الباحثان على استخدام مفهوم "الحكمة" ليعبر عن التفكير الحكيم أو التفكير القائم على الحكمة

عليه أن يدرك أيضاً كيف ومتى يكون استخدام هذه المعرفة ضرورياً. وهذا يشير إلى أن الفرد يجب أن يكون لديه كل من القدرة المعرفية Cognitive Capacity والرؤى الشخصية Personal Insights للظروف المحيطة بالمشكلة أو الموقف، ودمج المعرفة السابقة بالحالية، وفهم كيف يمكن أن يكون لتطبيق هذه المعرفة من تأثيرات على تشكيل المستقبل (Parisi, Rebok, Carlson, Fried, Seeman, Tan, Tanner & Piferi, 2009).

وتضيف نظرية الاتزان في الحكمة The Balance Theory of Wisdom إلى ذلك بأن التفكير الحكيم يتضمن القدرة على استخدام كل من معرفة الفرد وذكاؤه وقدرته على الإبداع في سبيل تحقيق الصالح العام من خلال تحقيق التوازن بين منفعة الفرد الشخصية ومنفعة الآخرين والمجتمع بأكمله من خلال تبني قيم أخلاقية على المدى القصير والطويل (Sternberg, 2001; Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007).

وفي إطار هذه المفاهيم التي تمزج بين الحكمة والتفكير المنطقي والأحكام المتروية، فقد أظهرت أدبيات ونتائج الدراسات والبحوث (Paul, 1990; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) أن مهارات التفكير اللازمة للتجاوب بحكمة مع القضايا والمشكلات المعقدة في الحياة اليومية تتطور لدى الفرد من خلال المشاركة المستمرة للفرد في التفكير الجدلي المنطقي[*] Dialectical Thinking، ومهارات اتخاذ القرار Decision Making Skills. يؤكد التفكير الجدلي المنطقي على إحداث تكامل بين وجهتي نظر متعارضتين، فعند إنخراط الفرد في التفكير الجدلي المنطقي، فإنه يتبنى رأيه والرأي المعارض معاً عند حل مشكلة أو قضية أو اتخاذ قرار ما (Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007)، بينما تؤكد مهارات اتخاذ القرار على كيفية الاختيار من بين البدائل المتاحة لتحقيق الأهداف المتعارضة. فاتخاذ القرار يتضمن أيضاً صراعاً قيمياً، حيث يعاني الفرد صراعاً داخلياً عند مواجهته لقضية أو مشكلة ما، فأي قرار سيتخذه لن يرضي جميع الأفراد والأطراف، وقد يحقق قراره أهداف البعض ولكنه سيتعارض بالطبع مع أهداف الآخرين (Goldstein & Hogarth, 1997; Sternberg, 2008)، لذا يرى بعض الباحثين بأن اتخاذ القرار يقوم في الأساس على افتراض أن القرار الأمثل يمكن الوصول إليه من خلال نوع من التفكير المنطقي الحكيم (Miller & Byrnes, 1997, 2001; Sternberg, 2004).

وقد جاء البحث الحالي منسجماً مع الحراك العلمي الحديث في مجال الحكمة، وما أظهرته أدبيات ونتائج الدراسات والبحوث، ومستجيباً لاحتياجات الجامعات والمجتمع للعناية بالأبعاد المكونة للحكمة بما فيها تنمية مهارات التفكير الجدلي المنطقي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

---

[*] استقر الباحثان على ترجمة مصطلح Dialectical Thinking إلى التفكير الجدلي المنطقي لتعبيره الأقرب إلى مفهوم هذا المصطلح في الجانب التربوي، على الرغم من أن مراجع اللغة تشير إلى أن الترجمة الأقرب هي التفكير اللهجوي.

هدف البحث Aim of the Study

يهدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج لاكتساب الحكمة، وقياس أثره في تنمية التفكير الجدلي المنطقي ومهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة المشاركين في البرنامج.

مشكلة البحث Statement of the Problem

تجتهد المجتمعات والمؤسسات التربوية والتعليمية حتى تثبت نفسها وتجد لها مكاناً في العالم المليء بالتناقضات والتحديات التي تتطلب اتخاذ قرارات حكيمة (National Research Council, 2002). إذ أن المنافسة في القرن الحادي والعشرين لن تكون باكتساب كميات هائلة من الحقائق والمعلومات التي ينبغي استظهارها، وإنما يكون باكتساب الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في إنتاج واستنتاج وتفسير الأفكار (Sternberg, 2001; Sternberg, Jarven & Grigorenko, 2009). لذا فإنه من المفترض أن يكون هدف الجامعات ليس تقديم المعرفة فحسب، بقدر ما هو مساعدة الطلاب على اكتساب أدواتها وصناعتها وإعادة تشكيلها أيضاً من خلال استخدام وتطوير قدراتهم وإمكاناتهم العقلية لمواجهة المواقف المختلفة في الحياة والتعامل معها بإيجابية وبفكر مستقبلي.

إن العناية بتنمية القدرات والمهارات التفكيرية والوجدانية والشخصية ذات العلاقة بالحكمة أحد الوسائل المهمة في بناء أجيال قادرة على التعامل مع التحديات المعاصرة وقيادة مجتمعاتها للمنافسة العالمية في ضوء معايير أخلاقية تأخذ في الاعتبار المصلحة الفردية والمجتمعية والإنسانية على حدٍ سواء (Sternberg, 2007). وقد أشارت الدراسات العلمية في مجال علم النفس الإيجابي Positive Psychology (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) إلى أنه بالإمكان مساعدة الطلاب على توظيف إمكاناتهم العقلية للوصول إلى مستوى الحكمة للتعامل بإيجابية مع التحديات المعاصرة بما يخدم الإنسانية بعيداً عن الأنانية الشخصية أو الإقليمية وهو ما يحقق النجاح الحقيقي. كل هذا جعل الاهتمام بمفهوم الحكمة يحظى بعناية متزايدة في مجال النمو والتربية وعلم النفس (Ardelt, 2003; Baltes & Smith, 2008; Webster, 2003, 2007; Wink & Helson, 1997).

وبالرغم من أهمية العناية بمهارات التفكير بصفة عامة والمهارات القائمة على الحكمة بصفة خاصة في هذا العصر على وجه التحديد، إلا أن بعض الدراسات (Morris, 2001; Boulton-Lewis, 1995) أشارت إلى أن العديد من الخريجين لديهم مهارات تفكير سطحية أقل بكثير عما كانوا يدرسونه. وفي البيئة العربية أشارت بعض الدراسات العلمية (الجغيمان، ٢٠٠٨؛ الجغيمان، وأيوب، ٢٠١٠) إلى وجود فجوة في التعليم الجامعي العربي في العناية بمهارات التفكير بصفة عامة ومهارات اتخاذ القرار. كما تفتقر الممارسات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية إلى توفير بيئة تربوية مشجعة لمهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي ومهارات اتخاذ القرار والتدريب على استخدام المعرفة وتوظيفها (إبراهيم، ٢٠٠١؛ الجغيمان وأيوب، ٢٠١٠؛ النبهاني، ٢٠١٠). هذا كله يقود إلى الحاجة إلى

وجود نماذج وبرامج يمكن تبنيها في التعليم الجامعي تقدم أنموذجاً يمكن البناء عليه وتطويره يعنى بالمهارات المتضمنة في الحكمة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي المنطقي لدى طلاب الجامعة؟
٢. ما أثر اكتساب الحكمة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة؟

فروض البحث Hypothesis of the Study

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البرنامج في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس التفكير الجدلي المنطقي لصالح التطبيق البعدي.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البرنامج في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث Significance of the Study

يمكن تلخيص أهمية البحث فيما يلي :

١. تعد الحكمة متغير متعدد الأبعاد يؤثر في سلوكيات الطلاب في المواقف التعليمية (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009). وعلى حد علم الباحثين في الدراسة الحالية، لا توجد دراسات عربية اهتمت بدراسة التفكير القائم على الحكمة، ومن هنا تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على هذا المفهوم من خلال علاقته ببعض المتغيرات مما قد يساعد في تفسير كيف يفكر الطلاب وكيف يتصرفون، خاصة في المواقف التي تتطلب التحدي وبذل الجهد واتخاذ القرارات الحكيمة.
٢. تقدم نتائج البحث الحالي معلومات علمية مفيدة حول طبيعة الحكمة، والتفكير الجدلي المنطقي، واتخاذ القرارات لدى طلاب الجامعة (الفئة المستهدفة) كفئة مهمة ينبغي رعايتها والاستثمار فيها، مما قد يساعد في فهم أعمق لتنمية قدراتهم في رؤية القضايا والمشكلات من زوايا مختلفة واتخاذ قرارات سليمة نحوها.
٣. قد تسهم نتائج هذا البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي من خلال مساعدة صانعي القرار في تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس الجامعي بما يعزز لدى الطلاب القدرة على التعلم مدى الحياة، والقدرة على التعامل مع المتناقضات، والقدرة على اكتساب الكفاءات المحورية اللازمة لاتخاذ القرارات الصحيحة.
٤. تزويد الميدان التربوي والنفسي بنموذج لبرنامج قائم على الحكمة، مما قد يسهم في إجراء المزيد من البحوث لدراسة أثره على الجوانب المعرفية والعقلية والاجتماعية والوجدانية الأخرى.

٥. يقدم البحث الحالي فتحاً جديداً لاستخدام مقاييس جديدة تأخذ أبعاداً غير تقليدية، حيث يعد مقياس تطور الحكمة، والتفكير الجدلي المنطقي، واتخاذ القرار من المقاييس والاختبارات الحديثة التي تنحى لفحص أبعاد غير تقليدية لدى الطلاب بمختلف مراحلهم الدراسية.

مصطلحات البحث Definition of Terms

البرنامج The Program

ويعرف إجرائياً بأنه الإطار العام المنظم لعمليات التعلم والمناشط الهادفة إلى اكتساب الحكمة لدى طلاب الجامعة، ويشتمل على مجموعة من الوحدات (٨ وحدات) مقسمة إلى جلسات (١٠ جلسات) تضم الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التدريس، وأدوات التقويم وآلية التنفيذ.

الحكمة Wisdom

تشير الحكمة بأنها خلاصة المعرفة الخبراتية بالحقائق مما يجعل الفرد قادر على الحكم الجيد على الأمور الجوهرية في الحياة التي يحيط بها الشك (Baltes & Smith, 2008: 58). ويحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تطور الحكمة Wisdom Development Scale. وتشير الدرجة المرتفعة على أبعاد المقياس إلى مستوى عال من التفكير القائم على الحكمة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدن من التفكير القائم على الحكمة.

التفكير الجدلي المنطقي Dialectical Thinking

التفكير الجدلي المنطقي هو عملية عقلية تشير إلى التسوية والتكامل بين أهداف ورؤى ووجهات نظر متعارضة (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009). ويحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير الجدلي. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى عال من التفكير التفكير الجدلي المنطقي، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدني من التفكير الجدلي المنطقي.

اتخاذ القرار Decision Making

اتخاذ القرار هو عملية اختيار الفرد من بين مجموعة من البدائل وصولاً إلى نتيجة معينة تحقيقاً لأهدافه (Sanz de Acedo Lizarraga, Sanz de Acedo Baquedano, Soria Oliver & Closas, 2009). ويحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس اتخاذ القرار. وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عال من القدرة على اتخاذ القرار، والدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من اتخاذ القرار.

حدود البحث Limitation of the Study

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١. برنامج اكتساب الحكمة الذي أعده الباحثان.

٢. مقياس تطور الحكمة ومقياس التفكير الجدلي المنطقي ومقياس مهارات اتخاذ القرار المستخدمين في البحث الحالي.

٣. طلبة وطالبات الفرقتين الأولى والثانية بكلية التربية جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية، ولم يتم تضمين عينة ضابطة، وذلك لصعوبة الحصول على عينة ضابطة تتوافر فيها نفس خصائص العينة التجريبية، حيث تتنوع الخصائص السيكومترية والديموجرافية التي تحتاج إلى ضبط والذي جعل من الصعب على الباحثين توفير عينة مكافئة.

أدبيات البحث والدراسات السابقة Review of Literature

هل الحكمة مكون منفصل عن الذكاء؟ من الأسئلة التمهيدية التي يتناولها البحث التجريبي في مجال الحكمة هو ما إذا كان ينظر الأفراد إلى الحكمة على أنها مكون منفصل عن القدرات الأخرى مثل الذكاء أم لا. وقد أشارت معظم البيانات التي تم التوصل إليها من خلال استطلاعات الرأي والمقابلات الشخصية إلى أن الأفراد ينظرون إلى الحكمة كمكون منفصل، يتداخل مع الذكاء، لكنه يختلف عنه (Holliday & Chandler, 1986; Sternberg; 2003). وقد أكدت ذلك دراسة (Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007) حيث أوضحت أن الذكاء والإبداع يُعنيان بالجوانب المعرفية (الذهنية) في المقام الأول بينما تهتم الحكمة بالجوانب المعرفية والوجدانية والمنظور الشامل للمعرفة بالإضافة إلى التوجه والالتزام الأخلاقي فيها.

ومنذ أن تم التوصل إلى الطبيعة المتفردة لهذا المكون، عمل العلماء على دراسة وتطوير أدوات لقياس الحكمة ومراحل نموها وتطورها. فقد قدم (Brown, 2004) نموذجاً لتطور الحكمة Model of Wisdom Development والذي يعد إطاراً وصفياً للحكمة وكيفية تنميتها لدى الطلاب، والعوامل والمقومات التي تيسر ذلك التطور. وعلى الرغم من أن هذا النموذج ينطوي تحت مجال التربية والتعليم، إلا أنه يمكن تطبيقه على أفراد من داخل أو خارج النظام التعليمي التقليدي. ويشير نموذج براون إلى أن الحكمة تشتمل على ستة أبعاد تتداخل مع بعضها البعض (Brown, 2002,2004; Greene & Brown, 2009) هي: (١) المعرفة الذاتية Self-Knowledge: وتشير إلى إدراك الفرد لميوله واهتماماته الشخصية ونقاط القوة والضعف لديه، وما يتبناه من قيم، وتتمثل المعرفة الذاتية في قدرة الفرد على الإبقاء على الجوهر الحقيقي لشخصيته في المواقف المختلفة، كما تتمثل في الرضا الداخلي عن علاقات الفرد مع الآخرين وأهدافه؛ (٢) فهم الآخرين Understanding of Others: وتشير إلى تفهم الفرد للأفراد المختلفين في المواقف والسياقات المختلفة، والاهتمام بمعرفة الآخرين (على سبيل المثال: التحلي باللطف والتعاطف تجاه الآخرين)، والقدرة على التعاون معهم وتقديم المساعدة لهم. كما يتمثل في

امتلاك مهارات اتصال تمكن الفرد من أن يقنع الآخرين بأفكاره؛ (٣) إصدار الأحكام Judgment: ويشير إلى معرفة الفرد أن هناك العديد من الطرق للنظر إلى المسألة الواحدة خاصة عند اتخاذ القرارات المهمة، وأن الفرد عليه أن يأخذ في اعتباره وجهات النظر المتعددة، في الماضي والحاضر، بالإضافة إلى خلفية الفرد التي تؤثر على ما يصدره من أحكام، كما يتضمن القدرة على الإدراك والتمييز بدقة؛ (٤) المعرفة الحياتية Life Knowledge: وتتضمن إدراك الفرد للعلاقات المتداخلة بين الأفراد وعالمهم، بالإضافة إلى القدرة على تدبر المعاني والأسئلة العميقة في الحياة، فالمعرفة الحياتية تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الأمور الجوهرية في الحياة؛ (٥) المهارات الحياتية Life Skills: وتشير إلى قدرة الفرد على أداء أدواره المتعددة ومسؤولياته اليومية بفاعلية والتحلي بالكفاءة في النواحي العملية، كما تتمثل في القدرة على فهم الأنظمة المختلفة وتوقع المشكلات وامتلاك الأدوات والاستراتيجيات التي تستخدم في التعامل مع المواقف الحياتية المتعددة؛ (٦) الاستعداد للتعلم Willingness to Learn: ويشير عدم اكتفاء الفرد بما يمتلكه من معرفة والاهتمام والسعي الدائم لتعلم المزيد عن العالم.

وقد أشارت عدد من الدراسات والبحوث (Greene & Brown, 2009; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) إلى أن الحكمة يمكن تنميتها واكتسابها عند الطلاب عندما تُهيئ لهم فرص التعلم من الحياة Learning from life، وعندما تُهيئ لهم فرص تطبيق ما تعلموه من دروس داخل أو خارج الفصل المدرسي أو الجامعة في حياتهم. وفي علاقة الحكمة بالعمر الزمني أشارت دراسة (Baltes & Smith, 2008) أن الأفراد صغار السن كان أدائهم حكيماً في المجالات التي يمتلكون خبرة فيها (المألوفة بالنسبة إليهم)، أما الأكبر سناً أبدوا أداء حكيماً في المجالات المألوفة وغير المألوفة على حد سواء. ولكن هذا لا يعني أن العمر بمفرده يعد مؤشراً صادقاً عن مستوى الحكمة؛ فمهارات إصدار الحكم الجيد والمعرفة الدالة على الحكمة تنبع من الخبرات التي يمتلكها الفرد في النواحي المعرفية والنفسية والإجتماعية والمهنية وأيضاً التاريخية.

كما أكدت الدراسات المتتابعة لـ"براون" (Brown, 2002, 2004, 2006) وجود ثلاثة عوامل أساسية تؤثر في تطور الحكمة لدى الطلاب هي: التوجه نحو التعلم Orientation to learning، والخبرات Experiences، والتفاعل مع الآخرين Interaction with others. هذه العوامل الثلاث كلها تحدث داخل بيئة ما، حيث يدفع سياقاً أو موقفاً ما الفرد للتوجه نحو التعلم ويقدم لهم الخبرات اللازمة والأفراد الذين يتفاعل معهم داخل هذا السياق.

وبشكل عام، فالتفكير الحكيم أو التفكير القائم على الحكمة ليس مجموعة من القواعد والخيارات التي يمليها المعلم على الطلاب، ولكنه أسلوب في التفكير على الطلاب أن يتبنوه ويتقنوه. والطريقة المثلى التي من الممكن اتباعها لتشجيع الطلاب على مهارات التفكير القائم على الحكمة لا تتم من خلال إخبار الطلاب بمعلومات عن الحكمة، بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في مهارات التفكير وعملية اتخاذ القرار الحكيم.

التفكير الجدلي المنطقي Dialectical Thinking

تشير أدبيات التربية وعلم النفس إلى أهمية أنماط التفكير المتحررة من السياق التي تدعم الميل إلى تقويم الآراء والشواهد بطريقة لا تتأثر بالمعتقدات السابقة للفرد. وينظر إلى الميل نحو التفكير غير المتحيز كأحد أهم خصائص التفكير الناقد (Stanovich & West, 2007, 2008; West, Toplak & Stanovich, 2008). ويعد التفكير الجدلي المنطقي أحد أفضل الطرق لإثارة عقول الأفراد، وتحدي معتقداتهم السابقة، وتعزيز التفكير المتفتح Open-mindedness لديهم، وتأجيل التسرع في الحكم واتخاذ القرارات من خلال الارتقاء بهم إلى أعلى المراحل الذهنية، لمناقشة وجهات النظر المتعارضة لاتخاذ موقف أو قرار محدد مع تقديم وشرح الأسباب حول أفضل البدائل (Paul, 1993). ويشير (Wong, 2006) إلى أن التفكير الجدلي في المعرفة المعاصرة يحدد كشكل وصيغة للبرهان المنطقي.

وبناء على ذلك يمكن تعريف التفكير الجدلي المنطقي بأنه عملية عقلية تشير إلى التسوية والتكامل بين أهداف ورؤى ووجهات نظر متعارضة. ووفقاً لذلك فإن ميل الفرد إلى التفكير انطلاقاً من الجوانب التي لا يؤيدها وعدم السماح للاختلاف في الرأي بالتأثير على تفكيره، وقدرته على قبول الآراء التي لا تتفق مع رأى الفرد الشخصي في حالة ثبوت صحتها، وقدرته على إدراك عدم صحة آرائه الشخصية، واحتمالية التحيز في تلك الآراء، وخطر تقييم الشواهد وفقاً للتفضيلات الشخصية، جميعها خصائص مهمة للتفكير الجدلي المنطقي ومميزة للأفراد الذين يفكرون بصورة ناقدة. ولا يقتصر التفكير الجدلي على نقد ظواهر الأشياء، وإنما يتعداها إلى التفكير في العلل والمسببات، وطرح التساؤلات حول القضايا المثارة التي تسبب الأزمات؛ وذلك لكي يكون للخبرات التي يحصل عليها المتعلمون معنى وقيمة وأثر. فالتفكير بمنطق يقود المفكر إلى كشف النقاب عن وجه الحقيقة، وإلى اتخاذ قرارات صائبة.

ويزخر ميدان علم النفس الغربي بالدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة التفكير الجدلي، فقد قدم (Evans, Oven & Manktelow, 1993) دراسة عن تأثير التحيز في الآراء على التفكير المنطقي، وقاموا بتحليل ظاهرة التحيز نتيجة للآراء المسبقة، حيث يعتقد البعض أن الأفراد يقبلون الآراء الأخرى التي يمكن تصديقها دون أن يقوموا بالتفكير فيها بصورة منطقية، وأنهم لا يفكرون في تلك الآراء وشواهدها بصورة منطقية إلا عندما تكون تلك الآراء غير قابلة للتصديق. وهدفت دراسة (Chiou, 2004) إلى فحص العلاقة الشمولية بين التفكير الجدلي وتطور العلاقات الشخصية للراشدين حيث تكونت عينة الدراسة من ٤٣٢ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ممثلين لجميع الفرق الدراسية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين التفكير الجدلي للطلاب أعلى من التفكير المنهجي Formal Thinking مع الأبعاد الأربعة للعلاقات الشخصية: التسامح Tolerance، والتعاطف Empathy، والكشف عن الذات Self-disclosure، والاستقلالية أو الحكم الذاتي Autonomy. واستخدم (Cheng, 2009) ثلاثة مداخل مختلفة تمثلت في: دراسة مسحية، ودراسة تجريبية، ودراسة تنبؤية

لاكتشاف العلاقة بين التفكير الجدلي ومرونة المواجهة (التعامل) Coping Flexibility. وتوصلت الدرسات الثلاث إلى وجود ارتباط إيجابي بين التفكير الجدلي ومرونة التعامل والمواجهة.

وسعت بعض الدراسات إلى كشف العلاقة بين التفكير الجدلي والأداء على اختبارات الإبداع. فقد هدفت دراسة (Paletz & Peng, 2009) إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الجدلي والإبداع، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين التفكير الجدلي والإبداع، مع الإشارة إلى أن العلاقة محددة بالثقافة وطبيعة المهمة والعملية. كما هدفت دراسة (Yang, Wan & Chiou, 2010) للتعرف على علاقة التفكير الجدلى بالأداء الإبداعي لدى عينة من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٣ – ٤٠ سنة، وتم استخدام اختبار التفكير التباعدي لقياس الأداء الإبداعي. أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين التفكير الجدلي والأداء على اختبارات الأداء الإبداعي، وارتباط سلبي بين التفكير المنهجي Formal Thinking والأداء على اختبارات الأداء الإبداعي، كما أظهرت النتائج أن الطلاب المشاركين في التفكير الجدلي سجلوا مستويات أعلى في الأداء في الأبعاد الستة لاختبار التفكير التباعدي (الطلاقة، الانفتاح، والمرونة، والاصالة، وإدراك التفاصيل، والتسمية Naming) عن طلاب التفكير المنهجي.

مما سبق يتضح أن هذا النمط من التفكير المتفتح المتحرر من السياق يعد مؤشر قوي للاستقلال العقلي والمعرفي ونضج الشخصية؛ فالفرد القادر على ممارسة التفكير الجدلي المنطقي وغير المتحيز والقادر على تقييم الآراء والقضايا بطريقة منطقية والموازنة والتكامل بين الآراء المتناقضة هو شخص لديه قدرة عالية على اتخاذ القرار الصائب.

اتخاذ القرار Decision Making

تعد مهارات اتخاذ القرار من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، حيث أصبحت ضرورة ملحة ومن أهم المتغيرات في البيئة الاجتماعية (McGinnis & Goldstein, 2003). وتستلزم عملية اتخاذ القرار تقويماً تجريبياً، وتقويماً منطقياً وأحكاماً متروية. في التقويم التجريبي يتأمل الفرد الحلول الممكنة من وجهات نظر متنوعة، ثم يختبر كل الحدود والعقبات التي يمكن أن تؤثر في تنفيذ هذا القرار. وفي التقويم المنطقي يحدد الفرد الأهداف والأفعال الرئيسة المرتبطة بالمشكلة أو الموقف، ويختار أفضل البدائل الممكنة، ويقيم كل حل أو بديل في ضوء معايير وأهداف وخطوات منطقية ضرورية للتنفيذ، ثم يتنبأ الفرد بالنتائج النهائية في ضوء تلك القيود والظروف، يتلو ذلك إصدار الأحكام في ضوء المعلومات المتاحة. وفي هذه العملية يأخذ الفرد في اعتباره الظروف والتفضيلات والقيم المرتبطة بالموقف ثم يتخذ قراره بأفضل الوسائل لتحقيق أهداف الفرد أو الجماعة، وعند التوصل إلى حكم يقدم الفرد الأسباب التي تبرر قراره اعتماداً على أهداف واعتبارات أخلاقية وقيمية (Maker & Nielson, 1995) .

ووفقاً لأدبيات البحث والدراسات والبحوث في مجال اتخاذ القرار فإن مهارات اتخاذ القرار تعد إحدى العمليات الأساسية في التعليم والتعلم ذات الطبيعة المركبة بين الجوانب الذهنية والمعرفية والوجدانية (Sternberg, 2004; Stanovich, 2003). وقد أشارت (Hatala & Case, 2000) إلى أن عملية اتخاذ القرار تتضمن الوصول إلى قرار بعد تفكير متأنٍ بالخيارات والبدائل والنتائج المحتملة لعملية اتخاذ القرار، إضافة

إلى الأخذ بعين الاعتبار القيم الشخصية التي يؤمن بها متخذ القرار. وقد توصلت دراسة (Sanz de Acedo Lizarraga, et al., 2009) إلى وجود ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر في عملية اتخاذ القرار وهى: الخصائص المرتبطة بالمهمة أو الموقف، والخصائص المرتبطة بالفرد متخذ القرار، والخصائص المرتبطة بالسياق البيئي والاجتماعي للمهمة أو القضية موضع القرار.

وهكذا تظهر أدبيات البحث الأهمية النظرية والتطبيقية لدراسة المتغيرات الثلاثة: فالحكمة تشير إلى فهم الفرد العميق لذاته وللآخرين والاستخدام النشط للمعرفة، والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة، مع حدة الذهن Perspicacity، والبصيرة Insight، والقدرة على إصدار الأحكام Judgment (Sternberg, 2003) . والتفكير الجدلي هو القدرة على رؤية القضايا من زوايا مختلفة والتوصل إلى المصالحة (التسوية أو فض النزاع) الأكثر إقتصاداً وعقلانية من معلومات ومواقف قد تبدو متناقضة (Klein, Lin, Radford, Masuda, Choi, Lien, Yeh & Boff, 2009).

منهج البحث Methodology

استُخدم في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental، وتصميم المجموعة الواحدة ذو القياس القبلي والبعدي One group pretest-posttest design. ويمثل البرنامج الذي تم إعداده لتنمية التفكير القائم على الحكمة المتغير المستقل، وقد تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م بواقع جلسة واحدة أسبوعياً (مدة الجلسة ساعتان)، ولمدة عشرة أسابيع. ويمثل التفكير الجدلي المنطقي واتخاذ القرار المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية. وتم إجراء التطبيق القبلي في الجلسة الأولى (الجلسة التمهيدية) للبرنامج، أما التطبيق البعدي فقد تم في الجلسة الختامية للبرنامج.

مجتمع البحث

طلاب وطالبات الأقسام العلمية والأدبية بالفرقتين الأولى والثانية في كلية التربية ، جامعة الملك فيصل، في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٠/٢٠١١م.

عينة البحث Participants

تكونت عينة البحث من (٦٤) طالباً وطالبة (٢٩ طالباً، ٣٥ طالبة) من الفرقتين الأولى والثانية (٣٨ الفرقة الأولى، ٢٦ الفرقة الثانية)، من الأقسام العلمية والأقسام الأدبية (٣٠ علمي، ٣٤ أدبي)، بكلية التربية جامعة الملك فيصل، ومتوسط أعمارهم (٢٠) سنة بانحراف معياري (١,٥٠). وقد تم اختيار عينة البحث وفقاً للمراحل التالية:

- تم تطبيق مقياس تطور الحكمة Wisdom Development Scale على عينة عشوائية بلغت (281) طالباً وطالبة من الفرقتين الأولى والثانية من الأقسام العلمية والأدبية.
- تم ترتيب استجابات الطلاب على مقياس تطور الحكمة من الأعلى إلى الأدنى واختيار الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأدنى وفقاً لدرجاتهم على المقياس ليمثلوا الفئة ذات المستوى المنخفض

من الحكمة وبلغ عددهم (٧١) طالباً وطالبة، وقد تم اختيار هذه الفئة لحاجتها لتنمية التفكير القائم على الحكمة أكثر من غيرها من الفئات.

- اعتذر عن حضور البرنامج (٣) طلاب، وبلغت عينة الطلاب الذين شاركوا في التطبيق القبلي (٦٨) طالباً وطالبة، وفي التطبيق البعدي هناك طالب واحد فقط لم يكمل المقاييس، و(٣) تم استبعادهم من العينة النهائية نظراً للغياب المتكرر من جلسات البرنامج. والجدير بالذكر أن جميع الطلاب شاركوا بشكل تطوعي في البرنامج.

أدوات البحث Instruments

مقياس التفكير الجدلي Dialectical thinking Scale

استخدم الباحثان في البحث الحالي مقياس التفكير الجدلي الذي طوره كل من (Klein, et al., 2009). وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من (٢٠) مفردة، وتهدف إلى قياس بعدين هما: التسامح مع التناقض Tolerance for contradiction ، ويقيس إلى أي مدى يتقبل الأفراد وجود التناقض، والبعد الثاني المنظور الشمولي Holism perspective ويقيس إلى أي مدى ينظر الأفراد في العناصر الجوهرية في الموقف بدلاً من الموقف ككل. وتشير دراسة (Klein, et al., 2009) إلى أن هذا المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى المفردات. ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: لا أوافق على الإطلاق (٥ درجات)، لا أوافق بدرجة كبيرة (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، أوافق بدرجة كبيرة (درجتين)، أوافق بدرجة كبيرة جداً (درجة واحدة)، وقد تم عكس درجات مفردات بعد المنظور الشمولي لتشير الدرجة الكلية المرتفعة على مفردات المقياس إلى مستوى عال من التفكير الجدلي المنطقي والدرجة المنخفضة إلى مستوى متدن من التفكير الجدلي المنطقي. وقام الباحثان بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على خمس محكمين(*) من جامعة القصيم، جامعة جازان، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (388) طالباً من الفرقتين الأولى والثانية بجامعة الملك فيصل.

وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components لـ Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠,٤) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، حيث وجد أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل. ويوضح جدول (١) نتائج التحليل العاملي لمقياس التفكير الجدلي.

(*) يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير لكل من: د. حجاج غانم أستاذ مشارك علم النفس التربوي - كلية التربية بجامعة القصيم، د. عصام الطيب أستاذ مشارك علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة جازان، أ. د. إمام مصطفي سيد أستاذ علم النفس التربوي ، د. مها الماجد أستاذ مشارك اللغة العربية، د. ماثيو بيركي أستاذ مساعد اللغة الانجليزية بالمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع – جامعة الملك فيصل - السعودية.

جدول (١): نتائج التحليل العاملي لمقياس التفكير الجدلي

م	المفردات	التسامح مع التناقض	المنظور الشمولي
١٨	عند مواجهة مشكلة أو قضية محيرة يوجد لها تفسيران متناقضان ولكنهما محتملين بشكل متكافئ، فإنني أجمع المعلومات لاستبعاد أحد التفسيرين	٠,٧٧٠	
٥	عندما تكون وجهة نظر صديقي متناقضة مع وجهة نظري في مسألة أو قضية ما، فإنني عادة ما أفكر في المواطن التي يمكن أن تكون فيها كل من وجهة نظري ووجهة نظر صديقي صحيحة في نفس الوقت	٠,٧٦٤	
١٧	عندما يظهر للمشكلة حلان متكافئان كلاهما فعال ولكنهما متناقضان، فإنه ربما يكون قد تم عرض أو تقديم المشكلة بشكل ضعيف، أو ممثلة تمثيلاً ضعيفاً	٠,٧٠٨	
٣	عند تقييم ما إذا كان الشخص يؤيد فريق ما أم لا، فإن أعضاء الفريق غالباً يضعون عبارات مثل "إما معنا أو ضدنا". إن أفراد الفريق الذين يتخذون مثل هذه التصريحات يفشلون في رؤية العديد من الاحتمالات الواقعية الأخرى	٠,٦٩٥	
٢	يمكن أن يوجد في داخل الفريق الواحد التعاون والمنافسة في نفس الوقت	٠,٦٤٦	
٤	الأفراد الذين يصرون على أنه من الممكن أن يكون كلا التفسيرين المتناقضين لنفس الحدث صحيحين فإنهم أفراد غير منطقيين أو غير واقعيين	٠,٦٤٠	
١٤	يجب على الأفراد الذين غالباً ما يجيبون عن الأسئلة بإجابات غامضة أن يتخذوا موقفاً واضحاً وإعطاء إجابة أكثر دقة	٠,٥٩٨	
١٩	الحدث أو السلوك الواحد يمكن أن يحقق أهدافاً متناقضة في نفس الوقت	٠,٥٧٠	
٢٠	إذا كانت (أ) صحيحة فإن (ب) يجب أن تكون خاطئة، وإذا كانت (ب) خاطئة فإن (ج) يجب أن تكون صحيحة. أما إذا كانت (أ) خاطئة فهل ستكون (ج) صحيحة أم خاطئة؟ مثل هذه الأسئلة تؤدى إلى مهارات حل مشكلات غير فعالة في العديد من مجالات الحياة	٠,٥٦٥	
١٦	في معظم المواقف، إذا كان الفعل صحيحاً أو خطأ من الناحية الأخلاقية؛ فإنه واضح المعالم	٠,٤٨٠	
٩	الحكم على العمل من حيث الصواب أو الخطأ يعتمد على الموقف الذي يحدث فيه		٠,٨٢٣
٨	الطريقة الوحيدة الفعالة لحل أي مشكلة هو تقسيمها إلى أجزاء مختلفة وتحليل كل جزء على حدة		٠,٧٩٩
١٠	ما هو صحيح في موقف ما يمكن أن يصبح خاطئ إذا تغير الموقف		٠,٧٥٠
١٢	السلوك الواحد يمكن أن يكون له معان مختلفة عندما يكون في مواقف مختلفة		٠,٧٤٠
١١	تقييم أداء الفرد دون وجود معلومات عن خلفيته يعد شيئاً مضللاً		٠,٦٤٥
٦	إجراء تغييرات على جزء من الموقف سيكون له غالباً تأثير دال على باقي أجزاء الموقف		٠,٦٣٣
٧	في كثير من الأحيان، من غير المجدي محاولة حل المشكلة عن طريق ربطها بمشاكل أخرى		٠,٥٨٣
١	هناك العديد من البيانات التي ستظل صحيحة بغض النظر عن السياق أو الموقف الذي توجد فيه		٠,٥٤٨
١٣	الأفراد الذين يعتقدون أنه غالباً كل شيء مرتبط بشيء آخر هم أفراد غير واقعيين		٠,٥٤١
١٥	عندما يكون هناك العديد من وجهات النظر المختلفة بشأن مسألة أو موضوع ما، فإنه يجب أن تكون بعض الآراء أفضل ملائمة من غيرها		٠,٤٩٧
	الجذر الكامن	٥,٣٨٦	٥,٢٤٢
	نسبة التباين	٢٦,٩٢٨	٢٦,٢١٣
	النسبة الكلية	٥٣,١٤١	

أسفر التحليل العاملي عن عاملين تشبعت عليهم (٢٠) مفردة دون حذف أي منهم، وبلغت قيمة التباين الكلي لهما (٥٣,١٤١)، وقد تشبع على العامل الأول (١٠) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٥,٣٨٦)، وفسر نسبة (٢٦,٩٢٨%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني (١٠) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٥,٢٤٢)، وفسر نسبة (٢٦,٢١٣%) من التباين الكلي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Klein, et al., 2009) والتي تدعم البناء الثنائي للمقياس، ولذا فإن الباحثين اعتمدا البناء العاملي الثنائي في البحث الحالي.

وبلغت قيمة معاملي ثبات البعدين باستخدام معامل ثبات ألفا– كرونباخ (٠,٧٦) لعامل التسامح مع التناقض، و(٠,٨٠) لعامل المنظور الشمولي، و(٠,٧٨) للدرجة الكلية على مقياس التفكير الجدلي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($P \leq 0.01$).

استبيان اتخاذ القرار Decision Making Questionnaire

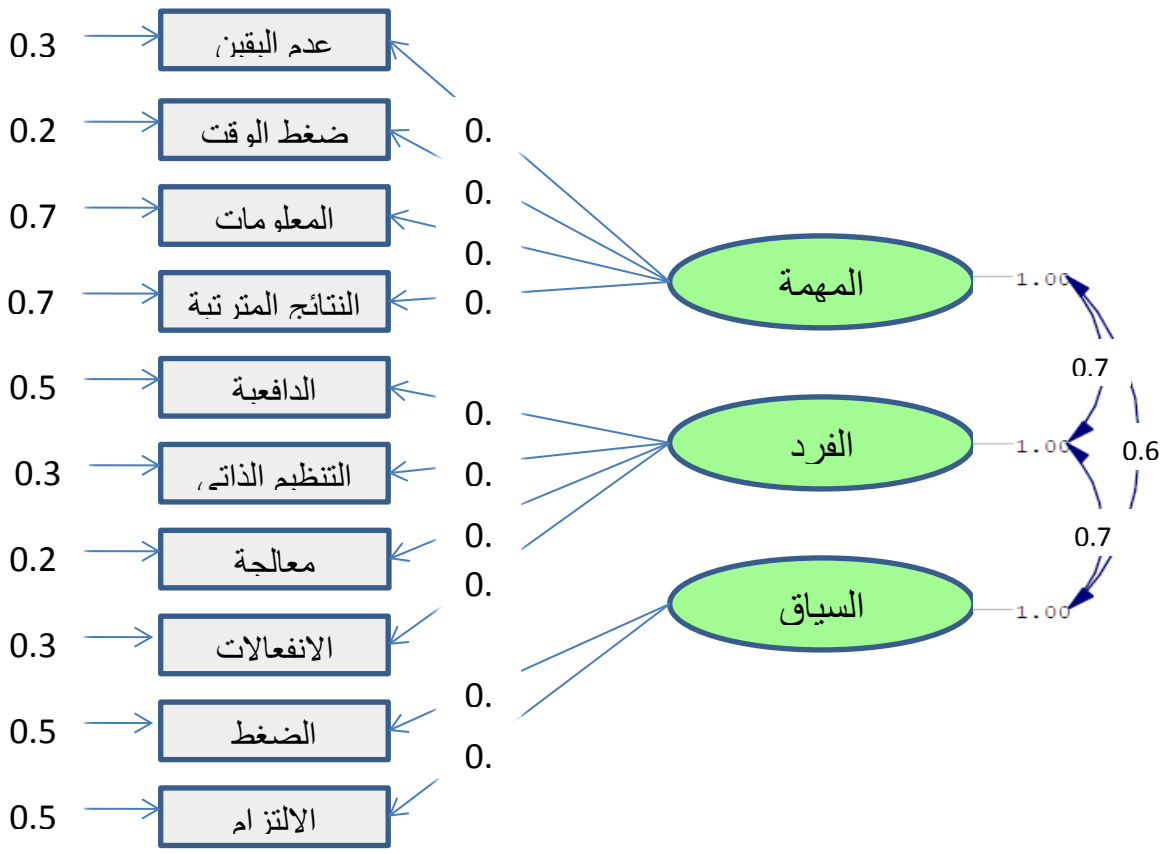
تم استخدام استبيان اتخاذ القرار الذي طوره (Sanz de Acedo Lizarraga, et al., 2009). وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تهدف إلى فحص العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار، وتستهدف الأعمار من (١٨) إلى (٢٥) سنة، وتتكون من (٦٤) مفردة موزعة على (١٠) أبعاد فرعية تم اشتقاقها من مجموعة متنوعة من المقاييس التي تزخر بها أدبيات اتخاذ القرار. وفيما يلي وصف العوامل الفرعية للاستبانة:

- عدم اليقين/القطع Uncertainty: ويتكون من (٦) مفردات تتناول مخاوف الأفراد من الشك والتردد والمخاطر والتغييرات التي يؤدي إليها اتخاذ القرار.
- ضغط الوقت والمال Time/Mony Pressure: ويشتمل على (٨) مفردات تحدد كيفية تنظيم الأفراد لأنشطتهم ومقارنة نتائج القرار المتخذ مع ما تم إنفاقه من وقت ومال.
- المعلومات والأهداف Information and Goals: ويحتوي على (٨) مفردات تدور حول أهمية وجود بيانات ملائمة وتحديد أهداف محددة لتقدير صعوبة المهمة.
- النتائج المترتبة على اتخاذ القرار Consequences of Decision: ويتكون من (٦) مفردات تحدد المسئولية الشخصية للآثار المترتبة على اتخاذ القرار.
- الدافعية Motivation: ويشتمل على (٥) مفردات، يساعد هذا البعد في عملية اتخاذ القرار ويحافظ على تحقيقه أثناء مراحله المتتابعة.
- التنظيم الذاتي Self-Regulation: ويحتوي على (٨) مفردات، يساعد هذا البعد الفرد على التخطيط ومراقبة وتقييم نتائج اتخاذ القرار.

- المعرفة Cognition: ويتكون من (٦) مفردات ويساعد هذا البعد الفرد على معالجة المعلومات وتحديد الأسباب حول الخطوات الواجب اتخاذها، وتذليل الصعوبات التي تنشأ أثناء عملية اتخاذ القرار.
- الانفعالات Emotions: ويتكون من (٥) مفردات تساعد في تهيئة الجو الملائم لاتخاذ القرار.
- الضغط الاجتماعي Social Pressure: ويشتمل على (٧) مفردات ويشير إلى نظرة الفرد في الآثار المترتبة على البيئة أو الأفراد الآخرين عند اتخاذ القرار.
- ضغط العمل Work Pressure: ويتكون من (٥) مفردات تشير إلى مراعاة القواعد والقوانين المنظمة للعمل.

الأبعاد الفرعية السابقة تندرج تحت ثلاثة أبعاد رئيسة هي (المهمة Task، والفرد Subject، والسياق Context). ويشتمل بعد العوامل المرتبطة بخصائص المهمة على (عدم اليقين، ضغط الوقت والمال، المعلومات والأهداف، النتائج المترتبة على اتخاذ القرار)، ويشمل بعد العوامل المرتبطة بخصائص الفرد متخذ القرار على (الدافعية، التنظيم الذاتي، المعرفة، الانفعالات)، ويشتمل بعد خصائص السياق البيئي على (الضغط الاجتماعي، وضغط العمل). ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت، وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: مهم بدرجة كبيرة جداً (٥ درجات)، مهم بدرجة كبيرة (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، غير مهم (درجتين)، غير مهم على الإطلاق (درجة واحدة). وقام الباحثان بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على خمسة محكمين من جامعة القصيم، وجامعة جازان، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع. اتفق المحكمون على حذف المفردات المرتبطة بضغط المال (٣ مفردات) على أن يصبح ضغط الوقت فقط، وتغيير مسمى بعد المعرفة إلى بعد معالجة المعلومات، وتغيير بعد ضغط العمل إلى بعد الالتزام الجامعي مع إجراء تعديل على المفردات. وبهذا يصبح المقياس بعد التحكيم مكوناً من (٦١) مفردة. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (٣٥٢) طالباً من الفرقتين الأولى والثانية بجامعة الملك فيصل.

وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس قام الباحثان باختبار البناء الثلاثي للمقياس (المهمة، الفرد متخذ القرار، السياق البيئي). أسفر التحليل العاملي عن ثلاث عوامل تشبعت عليهم (٥٩) مفردة مع حذف (٣) مفردات من بعد السياق البيئي (٣ مفردات من بعد الالتزام الجامعي) كان تشبعها أقل من (٠,٣)، وقد تشبع على العامل الأول (المهمة) (٢٥) مفردة ، وفسر نسبة (١٨,٧٠%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني (الفرد متخذ القرار) (٢٤) مفردة، وفسر نسبة (١٥,٩٢%) من نسبة التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث (السياق البيئي) (١٠) مفردات، وفسر نسبة (١٣,٥٣%) من نسبة التباين الكلي. وبلغت قيمة التباين الكلي للعوامل الثلاثة (٤٨,١٥%). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Sanz de Acedo Lizarraga, et al., 2009) والتي تدعم البناء الثلاثي للمقياس، ويوضح شكل (١) البناء العاملي لمقياس اتخاذ القرار.



شكل (١) البناء العاملي الثلاثي لمقياس اتخاذ القرار

وللتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل عامل أجرى الباحثان التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood Method. وقد أكد التحليل البناء العاملي للمقياس والذي تضمن عامل عدم اليقين ويتكون من (٦) مفردات، وعامل ضغط الوقت ويتكون من (٥) مفردات، وعامل المعلومات والأهداف ويتكون من (٨) مفردات، وعامل النتائج المترتبة على اتخاذ القرار ويتكون من (٦) مفردات، وعامل الدافعية ويتكون من (٥) مفردات، وعامل التنظيم الذاتي ويتكون من (٨) مفردات، وعامل معالجة المعلومات ويتكون من (٦) مفردات، وعامل الانفعالات ويتكون من (٥) مفردات، وعامل الضغط الاجتماعي ويتكون من (٧) مفردات، وعامل الالتزام الجامعي ويتكون من (٣) مفردات. ويوضح ملحق (١) نتائج التحليل العاملي لمقياس اتخاذ القرار.

أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات المسار لمفردات مقياس اتخاذ القرار تراوحت بين (٠,٤٩ – ٠,٩٥)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01)، كما تراوحت قيم معاملات المسار للأبعاد العشرة بين (٠,٤٩ – ٠,٨٧) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01). وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (١٧٤٢,٣٠) بدرجات حرية تساوي (١٦٠٧) ومستوى دلالة (P≤0.001)، أي أن قيمة (χ^2/df) تساوي (١,٠٨) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن

المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (٢) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات (Joreskog & Sorbom, 2006).

جدول (٢): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ^2/df	١,٠٨	$5> \chi^2/df >0$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,١٤	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٥	١>GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٦	١>AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٨٤	١>NFI>٠	١

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index

وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٤) بالنسبة لبعد عدم اليقين، و(٠,٦٦) لبعد ضغط الوقت، و(٠,٦٧) لبعد المعلومات والأهداف، و(٠,٧١) لبعد النتائج المترتبة على اتخاذ القرار، و(٠,٧٠) للدرجة الكلية على عامل المهمة، و(٠,٧٤) لبعد الدافعية، و(٠,٦٩) لبعد التنظيم الذاتي، و(٠,٧٣) لبعد معالجة المعلومات، و(٠,٧١) لبعد الانفعالات، و(٠,٧٠) للدرجة الكلية على عامل الفرد، و(٠,٧٦) لبعد الضغط الاجتماعي، و(٠,٦٨) لبعد الالتزام الجامعي، و(٠,٧٥) للدرجة الكلية على عامل السياق، وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($P \leq 0.01$).

مقياس تطور الحكمة Wisdom Development Scale

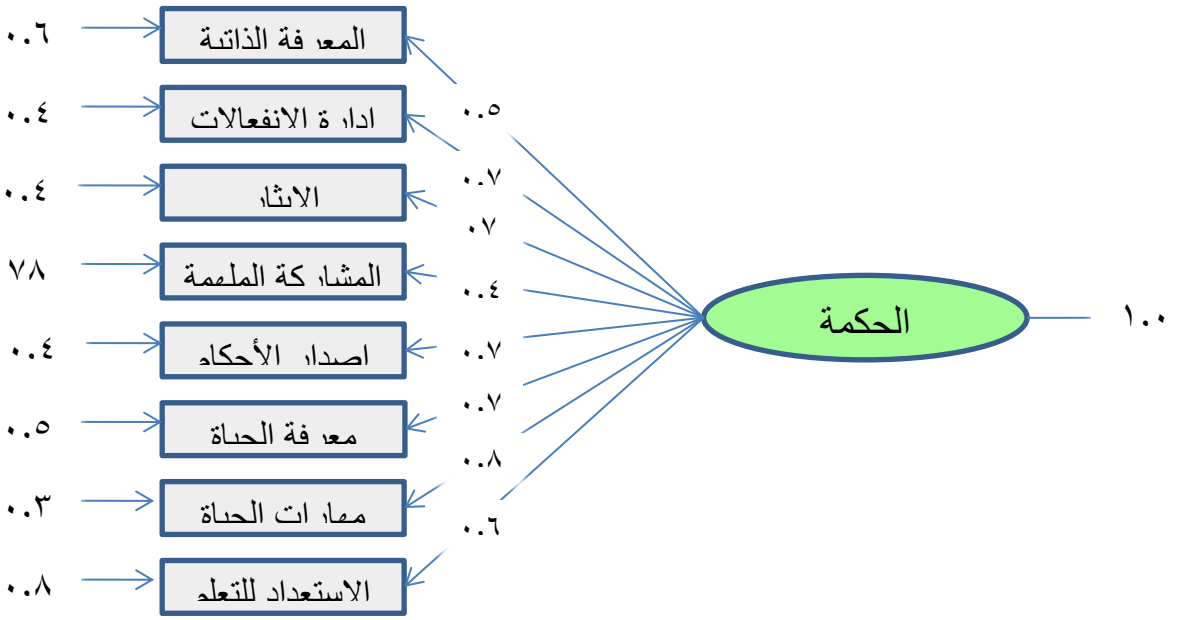
استخدم الباحثان في البحث الحالي مقياس تطور الحكمة الذي أعده كل من (Brown & Greene, 2006) استناداً على نموذج "براون" Brown's Model متعدد الأبعاد لتطور الحكمة، وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من (٦٦) مفردة، تستهدف طلاب الجامعة، وتهدف إلى قياس ثمانية أبعاد هي: المعرفة الذاتية Self-Knowledge، وإدارة الانفعالات Emotional Management، والإيثار Altruism، والمشاركة الملهمة Inspirational Engagement، إصدار الأحكام Judgment، ومعرفة الحياة Life Knowledge، ومهارات الحياة Life Skills، والاستعداد للتعلم Willingness to Learn. وتشير دراسة كل من (Brown & Greene, 2006; Greene & Brown, 2009) يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى ثبات المفردات والأبعاد.

ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: أوافق بدرجة كبيرة جداً (٥ درجات)، أوافق بدرجة كبيرة (٤ درجات)، إلى حد ما (٣

درجات)، لا أوافق بدرجة كبيرة (درجتين)، لا أوافق على الإطلاق (درجة واحدة). وقام الباحثان بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على خمسة محكمين من جامعة القصيم، جامعة جازان، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل. اتفق المحكمين على حذف مفردتين لعدم مناسبتهما للعمر الزمني لطلاب الجامعة (مفردة من بعد إصدار الأحكام، ومفردة من بعد مهارات الحياة). وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (٣٤٦) طالباً وطالبة من الفرقتين الأولى والثانية بجامعة الملك فيصل.

وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس وتشبع المفردات المفترضة لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه المفردات، قام الباحثان بإخضاع استجابات عينة الدراسة على مفردات مقياس تطور الحكمة للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل البناء الثُماني للمقياس والذي تضمن عامل الحاجة إلى المعرفة الذاتية وتكون من (٤) مفردات، والعامل الثاني: إدارة الانفعالات وتكون من (٥) مفردات، والعامل الثالث: الإيثار وتكون من (١٢) مفردة، والعامل الرابع: المشاركة الملهمة وتكون من (١٠) مفردات، والعامل الخامس: إصدار الأحكام وتكون من (٧) مفردات، والعامل السادس: معرفة الحياة وتكون من (١١) مفردة، والعامل السابع: مهارات الحياة وتكون من (١٠)، والعامل الثامن: الاستعداد للتعلم وتكون من (٥) مفردات ليصبح المجموع الكلي لفقرات مقياس تطور الحكمة (٦٦) مفردة، مما يعني صدق البناء العاملي للمقياس وكذلك صدق مفردات المقياس. ويوضح ملحق (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات المسار لمفردات مقياس تطور الحكمة تراوحت بين (٠,٣٧ – ٠,٩٢)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01)، كما تراوحت قيم معاملات المسار للأبعاد العشرة بين (٠,٤٧ – ٠,٨٢) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01). وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (٢٦,٩٩) بدرجات حرية تساوي (٢٠) ومستوى دلالة (P≥0.05)، أي أن قيمة (χ^2/df) تساوي (٠,٧٤) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهى تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح شكل (٢) البناء العاملي لمقياس تطور الحكمة.



شكل (٢) البناء العاملي لمقياس تطور الحكمة

وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١) بالنسبة لبعد المعرفة الذاتية، و(٠,٧٢) لبعد إدارة الانفعالات، و(٠,٧٥) لبعد الإيثار، و(٠,٨٠) لبعد المشاركة الملهمة، و(٠,٦٩) لبعد إصدار الأحكام، و(٠,٧٤) لبعد معرفة الحياة، و(٠,٦٨) لبعد مهارات الحياة، و(٠,٧٧) لبعد الاستعداد للتعلم، و(٠,٧٥) للدرجة الكلية على مقياس تطور الحكمة، وجاءت جميعها دالة عند مستوى (P≤0.01).

البرنامج القائم على الحكمة

الهدف العام للبرنامج:

اكتساب الحكمة لتنمية مهارات التفكير الجدلي المنطقي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

أسس بناء البرنامج:

تم تصميم وبناء الإطار النظري والعملي لبرنامج اكتساب الحكمة في ضوء كل من:

- نموذج براون لتطوير الحكمة Brown's Model of Wisdom Development (Brown, 2002, 2004; Brown & Greene, 2006; Greene &Brown, 2009).
- الخطوط الإرشادية العامة لتعليم وتدريس الحكمة (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009; Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007).

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي من ثماني وحدات موزعة على عشر جلسات، كل جلسة تتضمن التدريب على أنشطة ومحتوى معين، زمن كل جلسة ساعتان. جدول (٣) يوضح عنوان الوحدات وعدد الجلسات، والأهداف الخاصة بكل وحدة، والمحتوى.

جدول (٣) وحدات وأهداف ومحتوى البرنامج التدريبي

الوحدات	الأهداف	المحتوى
التعريف بالبرنامج عدد الجلسات: ١	• تعريف الطلاب بأهداف البرنامج ، وطبيعته ومبرراته وكيفية السير في الجلسات وورش العمل المتعلقة به، مع تحديد المخرجات المتوقعة منه.	• الأهداف العامة والأهداف التفصيلية للبرنامج • مكونات البرنامج • عدد جلسات البرنامج والزمن المحدد لكل جلسة • آليات تنفيذ الوحدات والبرنامج ككل • المخرجات المتوقعة من البرنامج
الإطار النظري للبرنامج عدد الجلسات: ٢	• تزويد الطلاب بخلفية نظرية حول الحكمة والتفكير القائم على الحكمة وأسسه ومبادئه، وطرق تنميته • تزويد الطلاب بخلفية نظرية حول التفكير التأملي والتفكير القائم على الحوار والتفكير الجدلي والفرق بينهم	• تعريف الحكمة والتفكير القائم على الحكمة • أمثلة للمواقف التي تظهر فيها الحاجة إلى التفكير القائم على الحكمة • تقديم نماذج وأمثلة في السلوك الحكيم • أنواع التفكير القائم على الحكمة (التفكير التأملي، التفكير القائم على الحوار، التفكير الجدلي) • المبادئ العامة حول تعليم الحكمة • أسباب الاهتمام بتدريس مهارات التفكير القائم على الحكمة • خطوط إرشادية لتنمية التفكير القائم على الحكمة • مفهوم التفكير التأملي، والتفكير القائم على الحوار، والتفكير الجدلي مع أمثلة توضيحية • مقارنة بين التفكير القائم على الحوار والتفكير الجدلي

التفكير التأملي عدد الجلسات: ٢	• حث الطلاب على الدخول في التفكير التأملي • يتعرف الطلاب على مفهوم القيم الذي يعد مكون مهم من التفكير الحكيم، والعلاقة بين القيم وما يقومون به من أعمال • تشجيع الطلاب على استكشاف وصياغة وتطبيق قيمهم الخاصة • إعطاء فرصة للطلاب ليراقبوا ما يمرون به من أحداث في حياتهم اليومية ويتعرفوا على مدى الارتباط بين قيمهم وأفعالهم	• أنشطة حول قراءة الأعمال الكلاسيكية في الأدب والفلسفة للتعلم والتأمل فيما تتضمنه من حكمة الحكماء • أنشطة لتعليم الطلاب استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل صريح ومباشر (مثال: قوائم المراقبة والتقييم الذاتي) • عرض لمجموعة من الأقوال المأثورة وتشجيع الطلاب على تطبيقها في مواقف جديدة • أنشطة يقوم فيها كل طالب باختيار ثلاثة قيم مهمة ويضعوا خطة لتنمية هذه القيم لديهم ثم يطلب منهم أن يراقبوا أنفسهم لمدة أسبوع ويقوموا بتسجيل ما حققوه من نجاح أو إخفاق في ممارسة هذه القيم
التفكير القائم على الحوار عدد الجلسات: ١	• أن يتعلم الطلاب تقدير قيمة وجهات النظر المتعددة عند اتخاذ القرار • التوصل إلى أن الحل الأمثل للمشكلة يتم من خلال الموازنة بين البدائل المختلفة للحل	• إشراك الطلاب في أنشطة ومناقشات وأداء مشروعات وكتابة مقالات تشجعهم على مناقشة الدروس المستفادة من قراءة الأعمال الكلاسيكية في الأدب والفلسفة وكيفية تطبيقها في حياتهم وحياة الآخرين مع التأكيد بشكل خاص على التفكير القائم على الحوار • عرض بعض القضايا على الطلاب وتشجيعهم على المناقشات مع التأكيد على الاهتمام بوجهات النظر المتعددة المرتبطة بالموقف أو القضية التي يواجهونها عند اتخاذ القرار
التفكير الجدلي عدد الجلسات: ١	• تدريب الطلاب على إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة	• أنشطة يتم فيها عرض لوجهات نظر متناقضة ومتعارضة حول بعض المواقف والقضايا ويطلب من الطلاب التوصل إلى وجهة نظر متكاملة حول كل قضية

التفكير الجدلي المنطقي في مقابل التفكير الانفعالي العاطفي عدد الجلسات: ١	• استخدام الطلاب الاستراتيجيات المتعارضة (مثال: التفكير الجدلي العقلاني في مقابل التفكير الانفعالي) • يناقش الطلاب مخاطر الاعتماد على العواطف عند اتخاذ قرارات مهمة • يفحص الطلاب بناء التفكير الجدلي المنطقي	• أمثلة لبعض الأشخاص الذين قاموا بمخاطبة عواطف الآخرين عبر التاريخ وتشجيع الطلاب على استخراج الدروس المستفادة من هذا الحدث والربط بينه وبين ما يحدث في عالمنا المعاصر من حيث استخدام (الجدل المنطقي في مقابل مخاطبة العواطف في الدعاية والإعلانات) • عرض شرائح لبعض الشعارات التي تستخدمها العلامات التجارية عندما تنشر دعاية عن منتجاتها و سؤال الطلاب عن العواطف التي تستهدفها هذه الشعارات، مثال على ذلك: الشعور بالتميز، الشعور بالانتماء إلى جماعة، الحصول على المتعة والسعادة ثم مناقشة الطلاب خطورة الاعتماد فقط على العواطف عند اتخاذ القرارات • مناقشة الطلاب عن أوجه الخطورة عند اتخاذ قرار مندفع مبني على العواطف مع التأكيد على التفكير الجدلي المنطقي • إخبار الطلاب أن كلمة "جدل" ليست بالضرورة تعني خلاف أو صراع ولكن الأفراد يشتركون في جدل ما عندما يريدون التوصل إلى استنتاجات مبنية على أسباب ودلائل • عرض شرائح لشرح بنية التفكير الجدلي المنطقي (الجدل المنطقي يبنى على أسباب ودلائل وليس العواطف، ينبغي استخدام الجدل المنطقي عند اتخاذ القرارات)
تحقيق الغايات عدد الجلسات: ١	• تشجيع الطلاب على التفكير في حقيقة أن أي موضوع يقومون بدراسته يمكن استخدامه لتحقيق غايات مفيدة أو ضارة	• عرض أمثلة في مجالات مختلفة (مثال: الفيزياء النووية التي يمكن أن تستخدم في صنع القنابل أو لتوفير مصادر الطاقة) • تشجيع الطلاب على عرض أمثلة لموضوعات يمكن استخدامها في غايات مفيدة وأخرى ضارة
التفكير الحكيم عدد الجلسات: ١	• تعزيز التفكير الحكيم	عرض إرشادات للتفكير القائم على الحكمة مع تدعيمها بأمثلة تاريخية ومعاصرة (على سبيل المثال) • الحل الأمثل لمشكلة ما ليس الذي يعود بالنفع على الفرد الذي يفكر فقط ولكن على الآخرين أيضا • الاختيار بين المنفعة الوقتية التي تتحقق على المدى القريب وما يتحقق على المدى البعيد وان يكون السبب وراء الاختيار لحل ما من بين مجموعة من الحلول هو تحقيقه للمصلحة العامة

آلية تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ جميع الجلسات ماعدا الجلسة التمهيدية على البناء الذي حدده De Saa-Perez & Garcia-Falcon, 2002 والذي يتمثل في أن كل جلسة تدريبية تتم على أربع خطوات رئيسة هي: تنشيط المعرفة السابقة وذلك بطرح أسئلة وتقديم ملخص، وأداء الأنشطة التي تشتمل عليها كل جلسة، وتقديم ملخص شامل في نهاية كل جلسة، وتكليف الطلاب بمهمة تمهيدية للجلسة القادمة.

صدق البرنامج:

للتأكد من صدق البناء النظري والعملي ومدى تحيق الأنشطة للهدف العام للبرنامج وأهداف كل وحدة تم عرض البرنامج التدريبي على خمسة محكمين(*) من المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، وجامعة القصيم، وجامعة جازان. وتم إجراء التعديلات وفقاً لاتفاق المحكمين وصياغة البرنامج في صورته النهائية.

المعالجة الإحصائية Data Analyses

للإجابة على أسئلة البحث، والتحقق من الفروض قام الباحثان بإدخال البيانات في برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية" SPSS (Version, 16.00)، واستخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Sample T Test لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي بعد التأكد من الشروط اللازمة لاختبار "ت". وتم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقياس التفكير الجدلي ومقياس اتخاذ القرار.

كما استخدم الباحثان برنامج LISREL (Version 8.8) للتأكد من صدق البناء العاملي لمقياس تطور الحكمة ومقياس اتخاذ القرار من خلال التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis. وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج)، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا η^2:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$ (رجاء أبو علام، ٢٠٠٦)

النتائج Results

اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البرنامج في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس التفكير الجدلي المنطقي لصالح التطبيق البعدي".

(*) يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير لكل من: أ.د. إمام مصطفي سيد أستاذ علم النفس التربوي ، د. تيسير خزعلي استاذ مشارك تنمية التفكير- المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، د. حجاج غانم أستاذ مشارك علم النفس التربوي - جامعة القصيم، د. عصام الطيب أستاذ مشارك علم النفس التربوي، د. راشد مرزوق أستاذ مشارك علم لنفس التربوي – جامعة جازان.

لاختبار صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Sample t-test لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على بعدي التسامح مع التناقض، والمنظور الشمولي والدرجة الكلية على مقياس التفكير الجدلي. ويوضح جدول (٤) نتائج اختبار "ت".

جدول (٤) نتائج اختبار"ت" للفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس التفكير الجدلي والدرجة الكلية

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التسامح مع التناقض	القبلي	٢٣,٨٣	١,٨٥	٦٣	٨,٤٦	٠,٠٠١	٠,٥٣٢
	البعدي	٢٦,٤٧	١,٩٢				
المنظور الشمولي	القبلي	٢٣,٥٣	١,٧٣	٦٣	٩,٦٥	٠,٠٠١	٠,٥٩٦
	البعدي	٢٨,٣٨	٣,١٧				
الدرجة الكلية	القبلي	٤٧,٣٦	٢,١٩	٦٣	١٢,٠٣	٠,٠٠١	٠,٦٩٧
	البعدي	٥٤,٨٤	٣,٩٧				

Cohen (1988): $\eta^2 < 0.5$ (ضعيف)
$0.5 \leq \eta^2 < 0.8$ (متوسط)
$\eta^2 > 0.8$ (كبير)

يتضح من جدول (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً ($p \leq 0.001$) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على كل من بعد التسامح مع التناقض في الآراء، وبعد المنظور الشمولي، والدرجة الكلية على مقياس التفكير الجدلي. وبلغ حجم الأثر كما يحسب بقيمة مربع إيتا (η^2) (٠,٥٣٢) لبعد التسامح مع التناقض، و(٠,٥٩٦) لبعد المنظور الشمولي، و(٠,٦٩٧) للدرجة الكلية على مقياس التفكير الجدلي، وبذلك يتحقق الفرض الأول. هذه النتيجة تدل على أن للبرنامج أثر إيجابي على التفكير الجدلي المنطقي لدى طلاب الجامعة.

اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المشاركين في البرنامج في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدي".

لاختبار صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Sample t-test لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد عدم اليقين، وضغط الوقت، والمعلومات والأهداف، والنتائج المترتبة على اتخاذ القرار، والدافعية، والتنظيم الذاتي، ومعالجة المعلومات، والانفعالات، والضغط الاجتماعي، والدرجة الكلية على مقياس اتخاذ القرار. ويوضح جدول (٥) نتائج اختبار "ت".

جدول (٥) نتائج اختبار"ت" للفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس اتخاذ القرار والدرجة الكلية

البعد	البعد الفرعي	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المهمة	عدم اليقين	القبلي	١٤,١٤	١,٤٠	٦٣	١٥,٦٥	٠,٠٠١	٠,٧٩٥
		البعدي	١٨,٣٠	١,٨٦				
	ضغط الوقت	القبلي	١١,٥٥	١,٤٢	٦٣	١,٤٥	٠,١٥٢	--
		البعدي	١١,٩٢	١,٦٦				
	المعلومات/الأهداف	القبلي	١٩,٢٨	٢,١٣	٦٣	١٠,١٢	٠,٠٠١	٠,٦١٩
		البعدي	٢١,٧٢	١,٧٩				
	النتائج المترتبة	القبلي	١٤,١٣	١,٥٦	٦٣	١١,٠٧	٠,٠٠١	٠,٦٦٠
		البعدي	١٥,٨١	١,٧١				
	الدرجة الكلية	القبلي	٥٩,٠٩	٣,٤٦	٦٣	٢١,٤٩	٠,٠٠١	٠,٨٨٠
		البعدي	٦٧,٧٥	٤,٣٠				
الفرد	الدافعية	القبلي	١٣,٣٣	١,٨٨	٦٣	٢,٣٨	٠,٠٢٠	٠,٠٨٢
		البعدي	١٣,٩١	١,٣٤				
	التنظيم الذاتي	القبلي	١٩,٤٧	١,٧٥	٦٣	١٠,٥٥	٠,٠٠١	٠,٦٣٩
		البعدي	٢٢,٠٣	١,٩٧				
	معالجة المعلومات	القبلي	١٤,١٤	١,٥٠	٦٣	٤,٧١	٠,٠٠١	٠,٢٦٠
		البعدي	١٥,٠٣	١,١٧				
	الانفعال	القبلي	١٢,٠٥	١,٧١	٦٣	١,٣٥	٠,١٨٤	--
		البعدي	١٢,٣٦	١,٥٤				
	الدرجة الكلية	القبلي	٥٨,٩٨	٢,٩٠	٦٣	١٠,٩٣	٠,٠٠١	٠,٦٥٥
		البعدي	٦٣,٣٣	٢,٨٢				
السياق (البيئة)	الضغط الاجتماعي	القبلي	١٦,٦٤	١,٧٩	٦٣	١٤,٢٠	٠,٠٠١	٠,٧٦٢
		البعدي	١٨,٨٣	١,٩٩				
	الالتزام الجامعي	القبلي	٩,٨١	١,٣٩	٦٣	١,٧٧	٠,٠٨١	--
		البعدي	١٠,٠٨	١,٣٦				
	الدرجة الكلية	القبلي	٢٦,٤٥	٢,١٩	٦٣	١١,٥٥	٠,٠٠١	٠,٦٧٩
		البعدي	٢٨,٩١	٢,٣٨				

أشارت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (p≤0.001) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على الأبعاد الفرعية (عدم اليقين، وبعد المعلومات والأهداف، وبعد النتائج المترتبة على اتخاذ القرار)، والدرجة الكلية لبعد خصائص المهمة. وبلغ حجم الأثر (٠,٧٩٥) لبعد عدم اليقين، و(٠,٦١٩) لبعد الأهداف والمعلومات، و(٠,٦٦٠) لبعد النتائج المترتبة على اتخاذ القرار، و(٠,٨٨٠) للدرجة الكلية على بعد المهمة. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على ضغط الوقت.

وأشارت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (p≤0.001) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على بعدى التنظيم الذاتي ومعالجة المعلومات والدرجة الكلية لبعد خصائص الفرد متخذ القرار، وفروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (p≤0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على الدافعية. وبلغ حجم الأثر (٠,٠٨٢) لبعد الدافعية، و(٠,٦٣٩) لبعد التنظيم الذاتي، و(٠,٢٦٠) لبعد معالجة المعلومات، و(٠,٦٥٥) للدرجة الكلية على بعد الفرد متخذ القرار. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الانفعالات.

كما أشارت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (p≤0.001) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على الضغط الاجتماعي والدرجة الكلية لبعد خصائص السياق البيئي. وبلغ حجم الأثر (٠,٧٦٢) لبعد الضغط الاجتماعي، و(٠,٦٧٩) للدرجة الكلية لبعد السياق البيئي. بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على الالتزام الجامعي.

وبذلك يكون الفرض الثاني تحقق جزئياً، وهذه النتيجة تدل على أن البرنامج له تأثير على تعديل الأبعاد الكلية (المهمة، الفرد متخذ القرار، السياق البيئي) والأبعاد الفرعية (عدم اليقين، والمعلومات والأهداف، والنتائج المترتبة على اتخاذ القرار، والتنظيم الذاتي، ومعالجة المعلومات، والضغط الاجتماعي، والدافعية). بينما لم يؤثر البرنامج على أبعاد (ضغط الوقت، والانفعال) لدى طلاب الجامعة.

مناقشة النتائج Discussion

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر اكتساب الحكمة في تنمية مهارات التفكير الجدلي المنطقي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة في جامعة الملك فيصل.

أولاً: أثر البرنامج على التفكير الجدلي المنطقي

أظهرت نتائج البحث الحالي عن وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى ($p\leq0.001$) على كل من: التسامح مع التناقض في الآراء، والمنظور الشمولي، والدرجة الكلية على مقياس التفكير الجدلي لدى الطلاب المشاركين في البرنامج وبلغت قيم مربع إيتا لقياس حجم الأثر (٠,٥٣٢) للتسامح مع التناقض، و(٠,٥٩٦) للمنظور الشمولي، و(٠,٦٨٧) للتفكير الجدلي المنطقي وهي قيم متوسطة التأثير.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فقرات بعد تقبل التناقض، وبعد المنظور الشمولي التي تعكس مدى ميل الطالب للتسامح في وجود تناقض في الآراء، وميل الطالب للنظر في العناصر الجوهرية للمشكلة أو الموقف بدلاً من النظر للمشكلة أو الموقف ككل، والموازنة بين وجهات النظر المختلفة، والتكامل بين وجهات النظر المتعارضة. في هذا السياق تقترح نظرية مراحل بيري الافتراضية للنمو الابستمولوجي Perry's Hypothesized of Epistemological Development أن المعتقدات الابستمولوجية المرتبطة بالأمور المطلقة هي معتقدات لا تساعد على التفكير العقلاني أو المنطقي، فالاعتقاد بوجود طريقة واحدة فعالة لحل المشكلة، أو أن نفس السلوك يظهر مع اختلاف المواقف، أو أن الحدث أو السلوك الواحد لا يحقق إلا هدف واحد، أو أن شخص إن لم يكن معنا فهو ضدنا، مثل هذه المعتقدات تنمو مع الفرد ولا تساعده على تطوير منظومة متقدمة من التفكير النقدي والتفكير الجدلي العقلاني المنطقي (Klein, et al., 2009; Schommer, 2004). ولا شك أن التفكير المنغلق له تأثيرات سلبية خطيرة على سلوك الطلاب وخاصة في مرحلة الجامعة، ولذا فإن تعديل مثل هذه الأنماط من التفكير المنغلق يعد نجاحاً للبرنامج في تنمية التفكير الجدلي العقلاني لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

كذلك يمكن إرجاع وتفسير التأثير للبرنامج الحالي إلى أن التعديل الذي طرأ على التفكير الجدلي لم يتم من خلال محاضرات أو مجرد إخبار الطلاب بمعلومات عن التفكير الجدلي المنطقي بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في عملية التفكير الجدلي. فالبرنامج أتاح للطلاب أن يقدروا قيمة وجهات النظر المتعددة والطبيعة التراكمية للمعرفة، وتنمية المهارة على إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة، وتوفير الفرصة للطلاب ليدرسوا مصادر مختلفة مما أكسبهم القدرة على تكوين رأيهم ومعرفتهم الخاصة، أو من خلال كتابة الطلاب لتقارير يدعون فيها لفرضية وفرضية مضادة وفرضية جمعية تكاملية بين فرضيتين متعارضتين. فاعلية مثل هذه الأساليب أكدتها أيضاً مجموعة من الدراسات السابقة (Paletz & Peng, 2009; Peng & Nisbett, 2000; Spencer-Redgers, Peng, Wang & Hou, 2004; Wong, 2006)، حيث أشارت إلى أن التعليم والتدريب على التفكير الجدلي المنطقي يتم من خلال ممارسة الطلاب لسلوكيات التفكير الجدلي ، كما يتم من خلال توجيههم إلى أن يلاحظوا سلوكهم ويأخذوا المبادرة في الموازنة والتكامل بين وجهات النظر المتعارضة والمتناقضة.

ثانياً: أثر البرنامج على اتخاذ القرار

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على كل من الأبعاد الفرعية: بعد عدم اليقين (p≤0.001) ، وبعد الأهداف والمعلومات (p≤0.001)، وبعد النتائج المترتبة على اتخاذ القرار (p≤0.001) وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على بعد المهمة (p≤0.001). وبلغ حجم الأثر(٠,٧٩٥) بالنسبة لليقين، و(٠,٦١٩) بالنسبة للأهداف والمعلومات، و(٠,٦٦٠) بالنسبة للنتائج المترتبة على القرار، و(٠,٨٨٠) بالنسبة للدرجة الكلية على بعد المهمة. هذه النسبة تشير إلى درجة مرتفعة من التأثير الذي أحدثه البرنامج على محددات وخصائص المهمة عند اتخاذ القرار لدى الطلاب، مما يعني نجاح البرنامج في مساعدة الطلاب للتغلب على سلوك التوتر وعدم اليقين والذي يؤثر سلبياً على اتخاذ القرار، وتحديد الأهداف مع جمع كافة المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار الصحيح، وتوقع النتائج المترتبة على القرارات التي يتخذها وأثرها على الآخرين والمجتمع. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنشطة برنامج التفكير القائم على الحكمة والتي أتاحت الفرصة للطلاب في تحديد الأهداف الخاصة بهم والتأكيد على جمع المعلومات الكافية والبحث عن المعلومات الناقصة قبل الشروع في اتخاذ القرار، كما قدمت أنشطة البرنامج للطلاب مواقف متعارضة ساعدتهم على تطوير استراتيجيات للتغلب على التردد في الاختيار من بين البدائل المتاحة في واقع يتميز بعدم اليقين. كما ركزت أنشطة البرنامج على إتاحة الفرصة للطلاب لتحمل وقبول المسئولية فيما يتخذونه من قرارات مع تحديد وتوقع أثر تلك القرارات على الآخرين وعلى المجتمع. ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة (Darling-Hammond, Austin, Cheung & Martin, 2008; Grant, Franklin & Langford, 2002; Hays, Jolly, Caldon, McCrorie, McAvoy, McManus & Rethans, 2002) من أهمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي في وضوح الرؤية، وفهم الطريقة التي يعمل بها العقل، وكيف تتولد الأفكار، وتمكين الطلاب من رسم مخططات واضحة لمسارات تفكيرهم وصولاً لاتخاذ قرارات سليمة. فالتفكير التأملي هو مدخل تساؤلي بنائي في اتخاذ القرار وحل المشكلات، فهو عملية تقود إلى بناء المعنى الذي لا يتكون إلا من خلال تدريب الطلاب على الملاحظة المستمرة أثناء تحديد الأهداف وجمع المعلومات، والاختيار من بين البدائل المتاحة لاتخاذ القرار مع توقع أثر تلك القرارات على الآخرين.

وفي المقابل لم يكن للبرنامج تأثير دال إحصائياً على بعد ضغط الوقت، وبالنظر إلى متوسطي درجات الطلاب على هذا البعد في التطبيقين القبلي (م = ١١,٥٥) والبعدي (م =١١,٩٢) يتضح أنهما منخفضان عن المتوسط الافتراضي لهذا البعد (المتوسط الافتراضي= ١٢,٥٠)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم تأثير أنشطة البرنامج على مهارات إدارة الوقت من حيث إدراك وتقدير بنية الوقت واستراتيجيات التكيف مع الضغوط لدى الطلاب المشاركين في البرنامج. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات إدارة

الوقت من السمات الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي وتحتاج إلى وقت كاف لتنميتها، إضافة إلى أنه من المحتمل أن أنشطة البرنامج لم تعط هذه المهارة العناية الكافية.

وأظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على كل من: بعد الدافعية ($p \leq 0.05$)، وبعد التنظيم الذاتي ($p \leq 0.001$)، وبعد معالجة المعلومات ($p \leq 0.001$)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على بعد الفرد (متخذ القرار) في مقياس اتخاذ القرار ($p \leq 0.001$). وبلغ حجم الأثر(٠,٠٨٢) لبعد الدافعية، و(٠,٦٣٩) لبعد التنظيم الذاتي، و(٠,٢٦٠) لبعد معالجة المعلومات، و(٠,٥٩٩) للدرجة الكلية على بعد الفرد. وهذا يشير إلى أن البرنامج قد ساعد الطلاب المشاركين على زيادة الدافعية لديهم عند اتخاذ القرار ومهارات التنظيم الذاتي، ومعالجة المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الصحيحة. ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء نموذج التنظيم الذاتي لاتخاذ القرار الذي اقترحه Miller and Byrnes, 2001 الذي يفترض أن مهارات اتخاذ القرار جزء من التنظيم الذاتي، وأن الفرد متخذ القرار يضع أهدافاً توافقية، ويأخذ إجراءات مناسبة لتحقيق هذه الأهداف. هذه العملية تتضمن إنتاج وتقويم واختيار وتعلم من الاختيارات الموجهة بالأهداف أثناء التعامل مع العوائق والتحيزات والميول التي تتداخل أثناء تحقيق هذه الأهداف (Dreyfus, 1997). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البيئة التعلمية للبرنامج التي أتاحت للطلاب فرصاً عديدة لتنمية مهارات اتخاذ القرار بشكل يدعم لديهم الدافعية والثقة في قدرتهم على معالجة المعلومات لاتخاذ قرارات سليمة.

وفي المقابل لم يكن للبرنامج تأثير دال إحصائياً على بعد الانفعالات، وبالنظر إلى متوسطي درجات الطلاب على بعد الانفعال في التطبيقين القبلي (م = ١٢,٠٥) والبعدي (م =١٢,٣٦) يتضح أنهما منخفضين عن المتوسط الافتراضي لهذا البعد (المتوسط الافتراضي= ١٢,٥٠)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود تأثير لأنشطة البرنامج على بعد الانفعال وقد يكون ذلك راجعاً إلى ما تشير إليه الدراسات السيكولوجية في أن الانفعال سمة شخصية تتميز بالثبات النسبي. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى قصر المدة الزمنية نسبياً المخصصة للبرنامج، وهو ما يقود إلى الاعتقاد بوجود حاجة إلى مزيد من الدراسات العلمية في هذا البعد.

أظهرت النتائج أن البرنامج كان له تأثير دال إحصائياً على بعد الضغط الاجتماعي ($p \leq 0.001$)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على بعد السياق البيئي ($p \leq 0.001$). وبلغ حجم الأثر(٠,٧٦٢) للضغط الاجتماعي، و(٠,٦٧٩) للدرجة الكلية على بعد السياق البيئي. وهذه النسبة تشير إلى درجة مرتفعة من التأثير الذي أحدثه البرنامج في التكيف مع متطلبات السياق الاجتماعي والبيئي. ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء ما أكده الدليل التجريبي من أن الرؤية المستقبلية التي يتبناها الأفراد في اتخاذ القرارات هي معتقدات شديدة الارتباط بالسياق الاجتماعي والبيئي، وأنها قابلة للتغير والتطور (Bond & Smith, 1996).

وفي المقابل لم يكن للبرنامج تأثير دال إحصائياً على بعد الالتزام الجامعي، وبالنظر إلى متوسطي درجات الطلاب على بعد الالتزام الجامعي في التطبيقين القبلي (م=٩,٨١) والبعدي (م=١٠,٠٨) يتضح أنهما مرتفعين عن المتوسط الافتراضي لهذا البعد (المتوسط الافتراضي= ٧,٥٠)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود تأثير لأنشطة البرنامج على بعد الالتزام الجامعي حيث لم يتم التركيز داخل أنشطة البرنامج على القواعد والقوانين المنظمة للجامعة، كما يمكن تفسيرها في حرص الطلاب على عدم خرق القواعد الجامعية وهذا ما يتضح من ارتفاع متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي.

وبشكل عام، فإن نتائج الدراسة الحالية تقدم دليلاً على الجدوى العلمية برنامج اكتساب الحكمة الذي أعده الباحثان وذلك من خلال ما أظهرته النتائج من التأثير الدال للبرنامج على تنمية مهارات التفكير الجدلي المنطقي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة المشاركين في البرنامج.

التوصيات Recommendations

تقدم نتائج هذا البحث توصيات أساسية لأعضاء هيئة التدريس ولصانعي القرار داخل مؤسسات التعليم العالي والجامعات وأهمها:

- توجيه أنظار مخططي المناهج ومطوري التعليم الجامعي إلى وضع سياسات عامة لتطوير برامج دراسية تتضمن أنشطة قائمة على الحكمة لتنمية قدرات ومهارات الطلاب لمواجهة العصر الحالي المليء بالصراعات والتناقضات والمشكلات والتغييرات التكنولوجية والثقافية والقيمية.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس إلى تضمين أنشطة معززة للحكمة والمهارات المكونة لها من ضمن مناهجهم الدراسية.
- تشجيع الباحثين إلى تطوير برامج مماثلة لتطوير المهارات المتعلقة بالحكمة يمكن استخدامها من ضمن المنهج أو من ضمن الفعاليات والأنشطة الطلابية في الجامعات.
- إشراك الطلاب في المناقشات داخل القاعات الدراسية وأداء المشروعات وكتابة المقالات وتشجعهم على مناقشة المشكلات والقضايا باستخدام التفكير التأملي، والتفكير القائم على الحوار، والتفكير الجدلي.
- تشجيع الطلاب إلى أن يكون لهم دور نشط في عملية تعلمهم، وذلك بالاستناد على وجهة نظرهم الشخصية ووجهات نظر الآخرين.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بالجامعات إلى تصميم بيئات تعلم نشطة وثرية وإتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة والانخراط للبحث عن المعلومات والتجريب والاكتشاف وممارسة المزيد من الإجراءات المعرفية المسئولة عن تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.

المراجع:

إبراهيم، فاضل (٢٠٠١). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل. *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، العدد (٣٨)، ٢٧٤-٣٣٢.

أبو علام، رجاء (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS* . القاهرة: دار النشر للجامعات.

الجغيمان، عبدالله (٢٠٠٨). تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلمين. *الكتاب العلمي للمنظمة العربية للثقافة والعلوم والتربية*.

الجغيمان، عبدالله؛ أيوب، علاء (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد (٢٠)، العدد (٦٩)، ١٢٦-١٦٦.

الزيود، نادر (٢٠١١). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الالكترونية لشبكة العلوم النفسية*، المجلد (٨)، العدد (٣١).

النبهاني، سعود (٢٠١٠). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية*، المجلد (٧)، العدد (٢)، ١١١-١٣٧.

Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology, 52,* 15-27.

Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional scale. *Research on Aging, 25,* 275-324.

Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development, 47,* 257-285.

Baltes, P. B & ،.Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature ،ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science, 3*(1), 56-64 .

Bond, M. H., & Smith, P. B. (1996). Cross-cultural social and organizational psychology. *Annual Review of Psychology, 47*, 205−235.

Boulton-Lewis, G. (1995). The SOLO taxonomy as a means of shaping and assessing learning in higher education. *Higher Education Research and Development, 14,* 143–154.

Brown, S. C. (2002). A model for wisdom development and its place in career services. *Journal of College and Employers,* 29-36 .

Brown, S. C. (2004). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development, 45*, 134-148.

Brown, S. C., & Greene, J. A. (2006). The Wisdom Development Scale (WDS): Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development, 47,* 1-19.

Cheng, C. (2009). Dialectical thinking and coping flexibility: A multimethod approach. *Journal of Personality, 77,* 471-493.

Chiou, W. B. (2004). Dialectical thinking and the development of mature interpersonal relationships among college students. *Journal of Taiwan Normal University, 49,* 133-160.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2008). *Thinking about thinking: Metacognition*. Retrieved January 16th , 2008 from. Available at: http://www.learner.org/resources/series172.html.

De Saa-Perez, P., & Garcia-Falcon, J. M. (2002). A resource-based view of human resource management and organizational capabilities development. *International Journal of Human Resource Management, 13*(1), 123-140.

Dreyfus, H.L. (1997). Intuitive, deliberative, and calculative models of expert performance. In C.E. Zsambok & G. Klein (Eds.), *Naturalistic decision making* (pp. 17_28). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Evans, J., Oven, D. E., & Manktelow, K. (1993). Reasoning, decision making and rationality. *Cognition, 49*, 165-187.

Goldstein W.M, Hogarth R.M. (1997). Judgment and decision research: Some historical context. In W.M. Goldstein, & R.M. Hogarth (Eds.), *Research on judgment and decision making: currents, connections, and controversies* (pp.3–68). Cambridge: Cambridge University Press.

Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: Anew measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality, 30*(8), 821-836.

Greene, J. A & .Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale :Further validity investigations. *INT'L J. Aging and Human Development, 68*(4), 289-320.

Hatala, R., & Case, S.M. (2000). Examining the influence of gender on medical students' decision making. *Journal of Women's Health and Gender Based Medicine, 9*(6), 617-623.

Hays, R. B., Jolly, B. C., Caldon, L. J. M., McCrorie, P., McAvoy, P. A., McManus, I. C., & Rethans, J. J. (2002). Is insight important? Measuring capacity to change performance. *Medical Education, 36*, 965-971.

Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. New York: Karger.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL (Version 8.80) [Computer software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Klein, H. A., Lin, M.-H., Radford, M., Masuda, T., Choi I., Lien, Y., Yeh, Y. & Boff, K. R. (2009). Cultural differences in cognition: Rosetta phase I. *Psychological Reports, 105*, 659-674.

Maker, C.J. & Nielson, A.B. (1995). *Teaching model in education of the gifted* (2nd ed.). Austin: PRO-ED, Inc.

McGinnis, E., & Goldstein, A. (2003). *Skill-streaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press.

Miller, D.C. & Byrnes, J.P. (1997). The role of contextual and personal factors in children's risk-taking. *Developmental Psychology, 33,* 814–823.

Miller, D.C., & Byrnes, J.P. (2001). To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. *Journal of Educational Psychology, 93*(4), 677-685.

Morris, J. (2001). The conceptions of the nature of learning of first year physiotherapy students and their relationship to students' learning outcomes. *Medical Teacher, 23*(5), 503-507.

National Research Council, Committee on Scientific Principles for Education Research. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.

Paletz, S. B. F., & Peng, K. (2009). Problem finding and contradiction: Examining the relationship between naive dialectical thinking, ethnicity, and creativity. *Creativity Research Journal, 21*, 139-151.

Parisi, J. M., Rebok, G. W., Carlson, M. C., Fried, L. P., Seeman, T. E., Tan, E. J., Tanner, E. K., & Piferi, R. L. (2009). Can the wisdom of aging be activated and make a difference societally?. *Educational Gerontology, 35,* 867-879.

Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world.* Rohnert park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

Paul, R. W. (1993). Dialogical and dialectical thinking. In *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world* (pp. 291-301). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Peng, K., & Nisbett, R. (2000). Dialectical responses to questions on dialectical thinking. *American Psychologist, 55*, 1067–1068.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Sanz de Acedo Baquedano, M. T., Soria Oliver, M., y. & Closas, A. (2009). Dvelopment and validation of a decisión-making questionnaire. *British Journal of Guidance & Counselling*, *37*(3), 357-373.

Schommer, M.(2004). Explaining the epistemological beliefs system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research Approach. *Educational Psychologist, 39*(1), 19-29.

Seligman, M. E. P & ،.Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology :An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Spencer-Rodgers, J., Peng, K., Wang, L., & Hou, Y. (2004). Dialectical self-esteem and East–West differences in psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 1416–1432.

Stanovich, K. (2003). *How to think straight about psychology* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Stanovich, K. E, & West. R. F. (2008). On the failure of intelligence to predict myside bias and one-sided bias. *Thinking & Reasoning, 14*, 129 -167.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2007). Natural myside bias is independent of cognitive ability. *Thinking & Reasoning, 13,* 225-247.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized* .New York: Cambridge University Press .

Sternberg, R. J. (2004). Why smart people can be so foolish. *European Psychologist, 9*(3), 145–150.

Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2008). Applying psychological theories to educational practice. *American Educational Research Journal, 45* (1), 150-165.

Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creative, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Sternberg, R. J., Reznitskaya, A & .Jarvin, L. (2007). Teaching for wisdom: What matters is not just what students know, but how they use it. *The London Review of Education, 5* (2), 143-158.

Sternberg, RJ. (Fall 2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist. 36*(4): 227-245.

Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development, 10,* 13-22.

Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging and Human Development, 65,* 163-183.

West, R. F., Toplak, M. E., & Stanovich, K. E. (2008). Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions. *Journal of Educational Psychology, 100,* 930-941.

Wink, P., & Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development, 4,* 1-15.

Wong, W. C. (2006). Understanding Dialectical From a Cultural-Historical Perspective. *Philosophical Psychology, 19* (2), 239 – 260.

Yang, C. C., Wan, C. S. & Chiou, W. B. (2010). Dialectical thinking and creativity among young adults: a postformal operations perspective. *Psychol Rep, 106*(1), 79-92. PMID 20402430.

The Effect of Acquiring Wisdom on the Development of Dialectical Thinking and Decision-Making Skills for the Students of King Faisal University in Saudi Arabia

Dr. Alaa Eldin A. Ayoub

Faculty of Education-South Valley University

Dr. Abdullah M. Aljughaiman

Faculty of Education- King Faisal University

ABSTRACT

The current research aimed to measure the effect of acquiring wisdom on the development of dialectical thinking and decision-making skills for university students. The participants consisted of (64) male and female students from scientific and literary sections, first and second levels, in Faculty of Education, King Faisal University, Saudi Arabia. The sample represented the low quarter according to their scores on the Wisdom Development Scale (WDS). The researchers prepared program based on acquiring wisdom and administered it for ten weeks. The Wisdom Development Scale was applied for the selection of students participating in the program. The dialectical thinking scale and the scale of decision-making were administrated at the beginning and end of the program. The results of t-test for associated groups revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the pre and post administration on the dimensions of tolerance for contradiction, holistic perspective, and the total score of dialectical logical thinking. The results also showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the pre and post administration on the dimensions of uncertainty, information and goals, consequences of decision-making, and the total score for the variable of characteristics of the task. Furthermore, there were statistically significant differences between the mean scores of the pre and post administration on the dimensions of motivation, self-regulation, information processing, and the total score for decision making skills, social pressure, and the total score of the characteristics of the context. While, there was no effect of the program on the dimensions of time pressure, emotions, and commitment to the university. Some recommendations related to the findings of the research areas are suggested.

Key Words: Wisdom, thinking based on wisdom, dialectical logical thinking, decision-making, thinking skills

ملحق (١): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس اتخاذ القرار

م	المفردات	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة "ت"
	عندما اتخذ قراراً مهماً بالنسبة لي فإنه من الضروري			
	عدم اليقين			
١	التغلب على جوانب التردد	٠,٦٩	٠,٠٥٠	**١٣,٦٨
٢	التغيير السريع لما أفضله إذا سارت الأمور بشكل خاطئ	٠,٩٢	٠,٠٣٨	**٢٤,٢٦
٣	إدراك أن الظروف يمكن أن تتغير	٠,٨٩	٠,٠٣٩	**٢٣,١٢
٤	أن أصبح واعياً إذا أدى القرار إلى أشياء جديدة	٠,٩٥	٠,٠٣٨	**٢٥,١٣
٥	تقدير (تقييم) المخاطر الشخصية المرتبطة بالقرار	٠,٨٩	٠,٠٣٦	**٢٤,٨٧
٦	معرفة ما يستلزمه القرار	٠,٧١	٠,٠٢٨	**٢٥,٦٦
	ضغط الوقت			
٧	تقدير الوقت المتاح اللازم لاتخاذ القرار	٠,٧٠	٠,٠٤٨	**١٤,٥٦
٨	تنظيم الأعمال اعتماداً على الوقت	٠,٧٦	٠,٠٤٢	**١٨,٠٦
٩	التصرف بسرعة ودقة	٠,٨٢	٠,٠٣٧	**٢٢,٢٠
١٠	التأكد من احترام الوقت المحدد	٠,٧٨	٠,٠٢٩	**٢٦,٥٨
١١	الموازنة بين النتائج والوقت المطلوب	٠,٨٣	٠,٠٢٩	**٢٨,١٦
	المعلومات والأهداف			
١٢	دراسة درجة صعوبة اتخاذ القرار	٠,٦٨	٠,٠٥٠	**١٣,٤٨
١٣	تنظيم تسلسل الأحداث إذا ما كان القرار معقداً	٠,٧٧	٠,٠٤٢	**١٨,٣١
١٤	جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات عن القرار	٠,٧٦	٠,٠٣٦	**٢٠,٩٢
١٥	تحديد المعلومات الرئيسة (المفتاحية) حول القرار	٠,٧٩	٠,٠٣٠	**٢٦,٢٤
١٦	التحقق من إمكانية وجود معلومات ناقصة	٠,٦٣	٠,٠٣٣	**١٩,٠٦
١٧	تحديد الأهداف المرجوة	٠,٨٣	٠,٠٣٣	**٢٤,٨٨
١٨	تحليل إذا ما كانت الأهداف متداخلة مع بعضها أم لا	٠,٨١	٠,٠٣٢	**٢٥,٧٠
١٩	اختيار الأحداث (الإجراءات) الملائمة لاتخاذ القرار	٠,٧٢	٠,٠٣٤	**٢١,٠٧
	النتائج المترتبة على القرار			
٢٠	توقع النتائج المترتبة على اتخاذ القرار	٠,٦١	٠,٠٥٠	**١٢,٢٨
٢١	التغلب على النتائج السلبية	٠,٦٥	٠,٠٣٤	**١٨,٨٨
٢٢	تحديد ما إذا كانت النتائج لها تأثيرات طويلة المدى	٠,٨٦	٠,٠٣٠	**٢٨,٦٨
٢٣	قبول المسئولية عن القرار	٠,٥٥	٠,٠٣٠	**١٨,١٩
٢٤	تحديد إذا ما كانت النتائج سوف تؤثر على الآخرين	٠,٨٠	٠,٠٣٠	**٢٦,٣٩
٢٥	تحديد إذا ما كانت النتائج سوف تؤثر على المجتمع	٠,٤٩	٠,٠٣٨	**١٢,٨٠
	الدافعية			
٢٦	أن يكون لديَّ دافع لصنع القرار	٠,٧٦	٠,٠٤٨	**١٦,٠٤
٢٧	أن أكون واعياً بأهمية القرار	٠,٥٣	٠,٠٣٠	**١٧,٨٩
٢٨	أن أحافظ على اهتمامي أثناء عملية اتخاذ القرار	٠,٧١	٠,٠٣٢	**٢٢,٣٤
٢٩	أن أكون واعياً للانجاز الشخصي المرتبط باتخاذ القرار	٠,٨٤	٠,٠٣٨	**٢٢,١٠
٣٠	اختيار البديل الأكثر جاذبية	٠,٦٧	٠,٠٣٤	**١٩,٦١

التنظيم الذاتي				
٣١	أعرف إلى أين أريد أن أصل	٠,٧٠	٠,٠٥٠	**١٣,٩٧
٣٢	الثقة في خبراتي الشخصية	٠,٨٤	٠,٠٤٠	**٢٠,٩٤
٣٣	الثقة في قدراتي الشخصية في التغلب على الصعوبات	٠,٩١	٠,٠٣٦	**٢٤,٨٧
٣٤	تخطيط الإجراءات التي يتعين القيام بها	٠,٧٨	٠,٠٣٥	**٢٢,١٤
٣٥	استخدام الاستراتيجيات التي تبدو أكثر فاعلية	٠,٧٢	٠,٠٣٥	**٢٠,٤٢
٣٦	مراقبة جميع مراحل عملية اتخاذ القرار	٠,٥٧	٠,٠٣٨	**١٤,٩٤
٣٧	تقدير الانجازات التي اكتسبتها من اتخاذ القرار	٠,٥٨	٠,٠٣٦	**١٦,٠٠
٣٨	تحديد الأخطاء التي ارتكبت في الاختيار	٠,٦٥	٠,٠٣١	**٢١,٢١
معالجة المعلومات				
٣٩	تحليل المعلومات عن المسألة أو الموضوع الذي يجب اتخاذ القرار فيه	٠,٦٩	٠,٠٥١	**١٣,٥٤
٤٠	التأمل في احتياجاتي لاتخاذ القرار	٠,٧٩	٠,٠٤٢	**١٨,٨٢
٤١	تحديد العوامل التي تؤثر على اتخاذ القرار	٠,٧٠	٠,٠٤٢	**١٦,٤٢
٤٢	استدعاء استراتيجيات اتخاذ القرار التي أمتلكها	٠,٨٠	٠,٠٣٨	**٢٠,٨٦
٤٣	حل المشكلات التي تظهر	٠,٦٦	٠,٠٣٤	**١٩,٦٧
٤٤	ربط أكبر عدد ممكن من الجوانب المرتبطة باتخاذ القرار	٠,٦٩	٠,٠٣٤	**٢٠,٢٣
الانفعالات				
٤٥	توليد الانفعالات التي تساعدني على تحديد القرار	٠,٦٥	٠,٠٥٢	**١٢,٥١
٤٦	التصرف بشكل انفعالي هادئ	٠,٨٦	٠,٠٣٦	**٢٤,٠٦
٤٧	التغلب على لحظات الخوف	٠,٨٢	٠,٠٣٨	**٢١,٩٧
٤٨	التحكم في اندفاعي أثناء اتخاذ القرار	٠,٨٣	٠,٠٣٦	**٢٣,٢٣
٤٩	توقع الشعور بالذنب	٠,٥٨	٠,٠٢٤	**٢٣,٩٥
الضغط الاجتماعي				
٥٠	تجنب أي صراعات مع الآخرين	٠,٥٧	٠,٠٥٣	**١٠,٨٢
٥١	صنع القرار دون ضغط خارجي	٠,٨٤	٠,٠٣٥	**٢٤,٤٤
٥٢	التكيف مع الوتيرة التي تتطلبها البيئة	٠,٧٤	٠,٠٣١	**٢٣,٦٥
٥٣	الاستماع إلى آراء الآخرين حول القرار	٠,٧٧	٠,٠٣٠	**٢٦,٥١
٥٤	تحديد إذا ما كانت نتائج القرار مقبولة اجتماعياً أم لا	٠,٧٣	٠,٠٢٨	**٢٦,٧٥
٥٥	تحديد ما إذا كان القرار يحترم القواعد الاجتماعية أم لا	٠,٥٩	٠,٠٣٤	**١٧,٣٦
٥٦	دراسة ما إذا كانت الأفكار الاجتماعية / السياسية تؤثر على القرار أم لا	٠,٥٦	٠,٠٣٢	**١٧,٧٢
الالتزام الجامعي				
٥٧	اكتشاف العلاقة بين القواعد الجامعية والاهتمامات الشخصية	٠,٧٣	٠,٠٥٠	**١٤,٥٨
٥٨	الامتثال للقواعد والقوانين الجامعية	٠,٦٨	٠,٠٤٠	**١٧,١٠
٥٩	الأخذ في الاعتبار أهداف الجامعة	٠,٦٤	٠,٠٢٢	**٢٩,٧٩
	قيمة مربع كاي (χ^2)	١٧٤٢,٣٠		

** مستوى الدلالة (٠,٠١)

ملحق (٢): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تطور الحكمة

م	المفردات	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة "ت"
المعرفة الذاتية				
١	أنا واعٍ جيداً لكل نقاط ضعفي	٠,٧٧	٠,٠٧٥	**١٠,٢٨
٢	أنا واعٍ تماماً لكل قيمي	٠,٨٦	٠,٠٧٤	**١١,٧٥
٣	أنا واعٍ تماماً لكل اهتماماتي	٠,٩٠	٠,٠٧٣	**١٢,٢٩
٤	أنا واعٍ تماماً لكل معتقداتي	٠,٩١	٠,٠٧٣	**١٢,٥٤
إدارة الانفعالات				
٥	أدير التردد "عدم اليقين" جيداً	٠,٨٩	٠,٠٧٣	**١٢,٣٢
٦	أدير الضغوط بفعالية	٠,٧٦	٠,٠٧٥	**١٠,١٩
٧	أدير مشاعري وإنفعالاتي بشكل فعال	٠,٨١	٠,٠٧٤	**١٠,٩٩
٨	احتفظ بهدوئي في المواقف العصيبة	٠,٨٢	٠,٠٧٤	**١١,٠٦
٩	لا أنزعج وأتوتر بسهولة	٠,٧٧	٠,٠٧٥	**١٠,٣٩
الإيثار				
١٠	استخدم نفوذي "تأثيري" لصالح الآخرين	٠,٧٩	٠,٠٧٤	**١٠,٦٥
١١	أتعامل مع الآخرين باحترام	٠,٧٤	٠,٠٧٥	**٩,٨٧
١٢	أُبدي تقديري تجاه الآخرين	٠,٧٩	٠,٠٧٤	**١٠,٧٠
١٣	أرى ما هو جيد في الآخرين	٠,٨٣	٠,٠٧٣	**١١,٣٥
١٤	احترم حدود الآخرين	٠,٩٢	٠,٠٧١	**١٢,٩٥
١٥	أقوم بعمل رد اعتبار للذين أسأت لهم	٠,٨٣	٠,٠٧٣	**١١,٤٤
١٦	أتعلم من الآخرين	٠,٦٦	٠,٠٧٦	**٨,٧٠
١٧	أساعد الآخرين	٠,٧٤	٠,٠٧٥	**٩,٩٥
١٨	أتعاطف تجاه الآخرين	٠,٨٠	٠,٠٧٤	**١٠,٨٩
١٩	أتفاوض مع الآخرين عند الحاجة	٠,٦٢	٠,٠٧٧	**٨,١٢
٢٠	أتلمس احتياجات الآخرين بدقة	٠,٧١	٠,٠٧٥	**٩,٤٦
٢١	أتقبل الآخرين	٠,٥٩	٠,٠٧٧	**٧,٦٣
المشاركة الملهمة				
٢٢	أنا أُلهم (أؤثر في) الآخرين	٠,٦٩	٠,٠٧٧	**٩,٠٣
٢٣	أعطي نصائح جيدة في قضايا الحياة	٠,٣٨	٠,٠٨٠	**٤,٧٧
٢٤	أتغلب على القيود المفروضة من قبل الآخرين	٠,٧٤	٠,٠٧٦	**٩,٨١
٢٥	يراني بعض الأشخاص أنني نموذجاً (قدوة)	٠,٤١	٠,٠٨٠	**٥,١٤
٢٦	أظهر الشجاعة عند الضرورة	٠,٧٠	٠,٠٧٦	**٩,٢٢
٢٧	لدى ثقة عامة فيما أعرفه	٠,٥٠	٠,٠٧٩	**٦,٣٢
٢٨	لدي ثقة في قدراتي	٠,٧٠	٠,٠٧٦	**٩,١٢
٢٩	أقدم الحجج المدعمة	٠,٨١	٠,٠٧٥	**١٠,٨٦
٣٠	أتواصل بشكل فعال مع الآخرين	٠,٥٨	٠,٠٧٨	**٧,٤٥
٣١	مستعد (وفق خطة مسبقة) لمواجهة المواقف الطارئة	٠,٥٩	٠,٠٧٨	**٧,٥٥

إصدار الأحكام				
٣٢	أنا على وعي بالطرق المختلفة في الحياة	٠,٧٩	٠,٠٧٦	**١٠,٤٣
٣٣	أنا فضولي (التساؤل الإيجابي لاستكشاف تفاصيل الأمور)	٠,٨٦	٠,٠٧٥	**١١,٤٨
٣٤	أضع في اعتباري سياق الموقف عند اتخاذ القرار	٠,٧٥	٠,٠٧٧	**٩,٧٠
٣٥	أعمل على دمج وتطبيق ما تعلمته في مرحلة من حياتي في مرحلة أخرى	٠,٧٥	٠,٠٧٧	**٩,٦٩
٣٦	أفهم كيف شكلت خلفيتي وتجاربي وجهة نظري في الأشياء والمواقف	٠,٧١	٠,٠٧٨	**٩,١١
٣٧	أعرف كيفية التصرف في العديد من المواقف	٠,٦٨	٠,٠٧٨	**٨,٧٧
٣٨	قادر على التواصل مع أفراد مختلفين عني	٠,٦٥	٠,٠٧٩	**٨,٣٠
معرفة الحياة				
٣٩	أرى الترابط بين طبيعة الأفراد والعالم الفعلي (الحياة)	٠,٤٤	٠,٠٨٣	**٥,٣٠
٤٠	أرى الترابط بين طبيعة الأفراد والأفكار	٠,٤٩	٠,٠٨٣	**٥,٩٢
٤١	أتأمل في حياتي بشكل منتظم	٠,٧٥	٠,٠٧٩	**٩,٤٠
٤٢	أدرك أن هناك دورات وتقلبات في الحياة	٠,٧٨	٠,٠٧٩	**٩,٩٧
٤٣	أبحث عن المعنى الأعمق للأحداث في الحياة	٠,٧١	٠,٠٨٠	**٨,٩٣
٤٤	أستكشف الأسئلة الأكثر عمقاً في الحياة	٠,٧٤	٠,٠٧٩	**٩,٣٧
٤٥	أرى نفسي وخبراتي في سياق أشمل	٠,٧٦	٠,٠٧٩	**٩,٦٥
٤٦	أقوم بتقييم العناصر الفرعية الكامنة في المواقف	٠,٧١	٠,٠٨٠	**٨,٩٤
٤٧	أهتم بالقضايا التي تؤثر على كل الأفراد	٠,٦٨	٠,٠٨٠	**٨,٤٦
٤٨	أتقبل ما لا أستطيع تغييره	٠,٦٩	٠,٠٨٠	**٨,٦٥
٤٩	أتقبل وجود أشياء غير يقينية (غير مؤكدة) في الحياة	٠,٥١	٠,٠٨٣	**٦,١٢
مهارات الحياة				
٥٠	أدير الوقت بكفاءة	٠,٤٤	٠,٠٧٨	**٥,٥٥
٥١	أدير أولوياتي بشكل فعال	٠,٧١	٠,٠٧٥	**٩,٣٨
٥٢	أحقق أهدافي	٠,٧٠	٠,٠٧٥	**٩,٢٨
٥٣	أتعامل مع الالتزامات المتعددة بشكل فعال	٠,٦٣	٠,٠٧٦	**٨,٣٢
٥٤	لدي أهداف واضحة في حياتي	٠,٦٣	٠,٠٧٦	**٨,٢٣
٥٥	اتخذ قرارات سليمة	٠,٣٧	٠,٠٧٩	**٤,٧٠
٥٦	استفيد من الفرص في حياتي	٠,٤٢	٠,٠٧٩	**٥,٣٠
٥٧	أقوم بمهام متعددة في آن واحد بشكل فعال	٠,٧٥	٠,٠٧٥	**١٠,٠٣
٥٨	أفي بالتزماتي تجاه الآخرين	٠,٨٦	٠,٠٧٣	**١١,٨٠
٥٩	أهتم بالأمور المهمة في حياتي	٠,٧٣	٠,٠٧٥	**٩,٧٠
الاستعداد للتعلم				
٦٠	أنا أدرك حدود معرفتي	٠,٦٧	٠,٠٧٣	**٩,٢٧
٦١	أتعلم من خبراتي	٠,٦٤	٠,٠٧٣	**٨,٧٣
٦٢	استمتع بالتعلم من أجل التعلم	٠,٧٢	٠,٠٧٢	**٩,٩٧
٦٣	أنا منفتح على التغيير	٠,٨٢	٠,٠٧١	**١١,٥٢
٦٤	أتقبل النقد البناء	٠,٨١	٠,٠٧١	**١١,٣٤
	قيمة مربع كاي (χ^2)	٢٦,٩٩		

** مستوى الدلالة (٠,٠١)