# الفصل الأول

# مدخل التعريف بالدراسة

أولاً: مقدمة

ثانياً: مشكلة الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: مصطلحات الدراسة

سادساً: محددات الدراسة

**أولاً: مقدمة**

يزخر العصر الحالي بالصراعات والتناقضات والمشكلات، وتتسارعُ فيه التغييرات والتحديات الاجتماعية والتكنولوجية والثقافية والقيمية، وتزداد مطالب الحياة مما ينتج عنه مواقفٌ ضاغطةٌ ومصادِّر للتوتر وعدم اليقين. هذا العصر المليء بالمشكلات والتحديات يتطلب أفرادٌ قادرون على التعامل مع المشكلات الصعبة والمُحيرة، والموازنة بين الاهتمامات الشخصية الداخلية والاهتمامات الخاصة بالآخرين والاهتمامات الخاصة بالبيئة، ولا يمكن أن يتحقق ذلك دون توظيف التفكير القائم على الحكمة لدى الأفراد.

وتُعد الحكمة أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي التي اكتسبت اهتماماً متزايداً في مجالات التطور والتربية وعلم النفس (Ardelt, 2003; Baltes & Smith, 2008; Sternberg, 1985, 1998, 2001; Webster, 2003, 2007; Wink & Helson, 1997). وتشير بعض الأعمال التجريبية أنَّ العديد من لبنات الحكمة الهامة تنبثق خلال مرحلتي المراهقة والشباب (Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001; Staudinger & Pasupathi, 2003)، وأن مرحلة المراهقة تعد فترةً حاسمةً لتطور الحكمة (Richardson & Pasupathi, 2005). وعلى الرغم من أنه من غير المُرجحِ أن يكون طلاب المرحلة الثانوية قد حققوا مستوياتٍ عاليةٍ من الحكمة، فإن تطور الحكمة كمتصل Continuum يتوزع عليه جميع الأفراد، بما فيهم طلاب المرحلة الثانوية، يمكن أن تمثّل موضوعاً جديراً بالبحث والدراسة.

ويُعد مفهوم الحكمة Wisdom في العلوم النفسية والتربوية متغيراً مركباً متعددُ 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 رؤىً متباينة. فهناك العديد من النماذج التي وُضِعت عن الحكمة (Ardelt, 1997, 2004; Baltes & Smith, 2008; Brown, 2002; Brown & Greene, 2006; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) والتي تمثّل معظمها محاولاتٍ لفهم الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية والقيمية التي يتصف بها الفرد الذي يتسمُ بسلوك الحكمة. (أيوب، ٢٠١٢).

وتشير الدراسات والبحوث (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2009; Sternberg, Reznitskaya, & Jarvin, 2007) إلى أن الحكمة لا تتطلب إدراك الفرد المعرفة فقط ، بل عليه أن يدرك أيضاً كيف ومتى يكون استخدام هذه المعرفة ضرورياً؟. وهذا يشير إلى أن الفرد يجب أن يكون لديه كلاً من القدرة المعرفية Cognitive Capacity والرؤى الشخصية Personal Insights للظروف

المحيطة بالمشكلة أو الموقف، ودمج المعرفة السابقة بالحالية، وفهم كيفية إمكان أن يكون لتطبيق هذه المعرفة تأثيرات في تشكيل المستقبل (أيوب، ٢٠١٢؛ Parisi, Rebok, Carlson, Fried, Seeman, Tan, Tanner, & Piferi, 2009).

وقد اقترح الباحثون العديد من نماذج الحكمة لوصف الخصائص المعرفية والعاطفية، والاجتماعية، والأخلاقية التي تُميِّز الأشخاص الذين يُنظر إليهم كحُكماء (Ardelt, 2004; Sternberg, 2003a, 2003b). وتركّز دراسات النظريات الضمنية للحكمة على تحديد الخصائص التي تميز الشخص الحكيم، وتمايز الحكمة عن المصطلحات الإيجابية الأخرى مثل الإبداع والذكاء (Clayton & Birren, 1980; Hershey & Farrell, 1997; Holliday & Chandler, 1986; Staudinger, Lopez & Baltes, 1997; Sternberg, 1985; Takahashi & Bordia, 2000). في هذه الدراسات وأمثالها، يُطلب من المشاركين أن يقدِّروا أوصافاً نمطيةً متعددةً للشخص الحكيم أو للحكمة.

ويرى ستيرنبرج أن الموهبة هي جزءٌ كبيرٌ من الحكمة بحيث أنَّ الموهبة لديه تتكون من ثلاث عواملٍ أساسيةٍ وهي الذكاء الإبداعي لتوليد الأفكار، والذكاء التحليلي في تقييم الأفكار، والذكاء العملي في تنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين لتقييم ومتابعة الأفكار، والحكمة لضمان القرارات وتنفيذها من أجل الصالح العام لجميع أصحاب المصلحة، والموهبة في الحكمة هي مسألة التوازن الماهر لمختلف المصالح وعلى المديين القصير والطويل في اتخاذ القرارات، في حين أن الذكاء والإبداع ليسا كافيينِ فقط لتحديد الحكمة (Sternberg, 2008).

وأكدت دراسة (Liena & Malgozata, 2012) أن خصائص الحكمة لدى الطالبات الموهوبات ترتبط بالخصائص المعرفية والاجتماعية. ويرى كل من (Heng & Tam, 2009) أن المعرفة التجريبية والتفكير وفهم الذات وخدمة المجتمع أداة قوية لتمييز الحكمة لدى الطلاب الموهوبين.

ومن أبرز أدوات القياس المعروفة لوصف الخصائص المعرفية والعاطفية والاجتماعية والأخلاقية التي تميز الأشخاص هو نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية. والعوامل الخمس الكبرى للشخصية هي خمس تجمعاتٍ لأبرز سمات الشخصية يمثل كل عاملٍ تجريداً لمجموعةٍ من السمات المتناغمة، وهي تنظيم هرمي لسمات الشخصية يتضمن خمسة أبعادٍ أساسية هي (العصابية، الانبساط، المقبولية، الضمير الحي، الانفتاح على الخبرة ) ( فزاع، ٢٠١١).

والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية هي نموذجٌ يهدف إلى تجميع السمات الانسانية المتناثرة في فئاتٍ أساسية، وهذه الفئات تبقى محافظةً على وجودها كعواملٍ لا يمكن الاستغناء عنها في وصف

الشخصية الانسانية (Goldberg, 1993)، وجميع الأشخاص لديهم مقدارٌ من هذه الخصائص، إذ توجد بمقاديرٍ مختلفة وتتأثر بالعوامل الذاتية والثقافية والبيئية، وهي مستقرةٌ نسبياً عبر الزمن.

وبناءً على ما سبق فإن التفكير القائم على الحكمة لدى الموهوب لا يتحقق إلا بتمتعه بالعوامل الشخصية، لذا تحاول الدراسة الحالية التعرف على القدرة التنبؤية للعوامل الخمس الكبرى للشخصية على التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

**ثانياً: مشكلة الدراسة**

يبلغ تطور الحكمة ذُروته في مرحلة البلوغ في صورة نموٍ ذاتيٍ إيجابيٍ وتفكيرٍ مميزٍ لمرحلة ما بعد العمليات المجردة (Cook–Greuter, 2000)، حيث يفتقد الأشخاص أثناء السنوات المبكرة من البلوغ إلى النضج، والتعقيد المعرفي، ومهارات التفكير المجرد اللازمة للقيام بأفعالٍ واعيةٍ واتخاذ قراراتٍ عقلانية، مما يحد من القدرة على التصرف بحكمة. كما تتضمن الحكمة مجموعةٌ من العوامل التي تتكامل مع بعضها البعض، بما في ذلك العوامل المعرفية والشخصية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية وعواملٌ مرتبطةٌ بالخبرة، وهذا يؤكد أنَّ الحكمة مكونٌ معقدٌ ومتعدد الأبعاد، وأن الحكمة قابلةٌ للتطور، وأن السياقات البيئية والثقافية يمكن أن تيسِّر أو تعوق نمو الحكمة لدى الأفراد على مدار حياتهم.

ويُعد طلاب المرحلة الثانوية من الفئات التي تواجه العديد من العقبات والصعاب والضغوط بمختلف أنواعها، والتي تلعب دوراً مهماً في تكوين شخصياتهم وتوجيه تفكيرهم، ومدى قدرتهم على التعامل مع تلك الصعاب والتغلب على تلك العقبات، فضلاً عن دور التنشئة الاجتماعية والثقافية ودورها في تشكيل سماتهم الشخصية، ويعتبر الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية عماد المستقبل، والذين يقع على عاتقهم الدور الكبير في عملية بناء وتطوير المجتمع، وبالتالي فإن التعرف على الإسهام النسبي للعوامل والسمات الشخصية التي يتحلى بها هؤلاء الطلبة في مستوى التفكير القائم على الحكمة لديهم تلعب دوراً أساسياً في تقديم الرعاية المناسبة لهم.

ومن ذلك تبرز مشكلة الدراسة الحالية في افتقار المكتبة النفسية العربية إلى دراسةٍ تكشف عن طبيعة العلاقة والتأثيرات المباشرة لكل عاملٍ من العوامل الخمس الكبرى للشخصية على التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

**وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:**

١- هل يتباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية لديهم؟

٢- هل تتمتع العوامل الخمس الكبرى للشخصية بالقدرة على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعلومية الخصائص الخمس الكبرى للشخصية لديهم؟

٤- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟

**ثالثا: أهداف الدراسة**

**وتتحدد اهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:**

١- التعرف على تباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية لديهم.

٢- تحديد قدرة العوامل الخمس الكبرى للشخصية على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة.

٣- التنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعلومية الخصائص الخمس الكبرى للشخصية لديهم.

٤- التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

**رابعاً: أهمية الدراسة**

١- قلة الدراسات التي تناولت مفهوم التفكير القائم على الحكمة في المجال العربي في حد علم الباحث، ومن هنا تحاول الدراسة الحالية إلقاءُ الضوء على مفهومها من خلال علاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية التي قد تُسهم في معرفة كيف يفكر الطلاب الموهوبين وخاصةً في المواقف التي تتطلب قراراتٍ حكيمة.

٢- أن الحكمة تأتي كاستحداثٍ تربويٍ تطبيقيٍ في مجالٍ حديثٍ من مجال تعليم الموهوبين وأن نقلهُ إلى العربية يفتح المجال في إجراء المزيد من البحوث المستفيضة ذات الصلة بالموضوع ليُحدث تطوراً في مجال تعليم الموهوبين.

٣- تنبع أهمية الدراسة الحالية في تحديد بروفيلات التفكير القائم على الحكمة والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية مما يساعد في تقديم البرامج الملائمة لتلك البروفيلات.

٤- تقدم الدراسة الحالية فتحاً جديداً لاستخدام مقاييسٍ جديدةٍ تأخذ أبعاداً غير تقليدية، حيث يُعد مقياس تطور الحكمة، ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية من المقاييس الحديثة التي تنحو لفحص جوانبٍ غير تقليديةٍ لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

٥- تفيد نتائج الدراسة في التوصل إلى نموذجٍ بنائيٍ يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد التفكير القائم على الحكمة، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية، مما يفيد في إقامة البرامج لتعزيز التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

**خامساً: مصطلحات الدراسة**

**الحكمة Wisdom**

تشير الحكمة إلى خلاصة المعرفة الخبراتية بالحقائق مما يجعل الفرد قادراً على الحكم الجيد على الأمور الجوهرية في الحياة التي يحيط بها الشك (Baltes & Smith, 2008: 58). كما يشير التفكير القائم على الحكمة إلى كل ما يؤدي إلى تحسين إدراك الفرد لما يلائمه في الحياة (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009).

ويحدد التفكير القائم على الحكمة إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تطور الحكمة Wisdom Development Scale (تعريب وتقنين أيوب، ٢٠١٢). وتشير الدرجة المرتفعة على أبعاد المقياس إلى مستوىً عالٍ من التفكير القائم على الحكمة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوىً متدنٍ من التفكير القائم على الحكمة.

**العوامل الخمس الكبرى للشخصية The Big Five Personality Traits**

يعتبر مفهوم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تصنيفاً شاملاً لسمات الشخصية يشتمل أنماطاً متماسكةً من الأفكار والمشاعر والآمال، داخل نموذج مفاهيمي عام، يصف بناء الشخصية في مدىً

واسعٍ من الثقافات المختلفة. وتتمثّل هذه العوامل الخمسة في: الانبساطية، والعصابية، والمقبولية أو الطيبة، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة (Costa & McCrae, 1995).

وتقاس العوامل الخمس الكبرى للشخصية في هذه الدراسة اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية الذي تم تطويره في الدراسة الحالية والمكون من عدد من الأبعاد هي (الانبساطية، والعصابية، والمقبولية أو الطيبة، ويقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة).

**الموهوبون Gifted**

هم أولئك الأطفال أو الشباب الذين يُظهرون أداءً متميزاً، أو إمكانيةٌ للأداء بمستويات إنجازٍ عالية، وبدرجةٍ استثنائيةٍ، عند مقارنتهم بآخرين في مثل عمرهم، أو خبرتهم، أو بيئتهم. ويُظهر هؤلاء قدرةً عاليةً على الإنجاز في المجالات العقلية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو يتفوقون في مجالٍ أكاديميٍ محدد، وهم لذلك يحتاجون إلى خدماتٍ لا تُقدم عادةً في المدارس العادية (U.S. Department of Education, 1993).

وقد تم تحديدهم في الدراسة الحالية وفقاً لمعاييرٍ محددةٍ من قِبل المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية، وبشكل عام، يشترط في الطلاب الموهوبين توافر المعايير التالية:

- الترشيح باستخدام المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين.
- الحصول على درجةٍ مئينيةٍ تقع ضمن أعلى ٥% على اختبار المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين المقنن على البيئة السعودية، والذي يجريه المركز الوطني للقياس والتقويم.

**سادساً: محددات الدراسة**

تم تنفيذ هذه الدراسة ضمن المحددات التالية:

١. الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدارس المملكة العربية السعودية.

٢. تم تنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م.

٣. مقياس تطور الحكمة الذي أعده (Brown & Greene, 2006) استناداً على نموذج "براون" Brown's Model، وقام (أيوب، ٢٠١٢) بترجمته وتقنينه على البيئة العربية، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المعد في الدراسة الحالية من قِبل الباحث.

# الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة وفروض الدراسة

**أولاً: الموهبة**

**ثانياً: التفكير القائم على الحكمة**

**ثالثاً: العوامل الخمس الكبرى للشخصية**

**رابعاً: فروض الدراسة**

# أولاً: الموهبة

**أولاً: الموهبة**

**مقدمة:**

لاشك أن الثروة البشرية هي المحرك الأساسي لكل القوى والموارد، وبدونها تصبح الثروات والإمكانيات عديمة القيمة، ولن تتحول هذه الموارد إلى طاقة هائلة إلا عند وجود الإنسان المبدع القادر على اكتشافها واستغلالها وهذا يتطلب فكر وجهد منظم وهادف، والطلبة المبدعون هم الثروة البشرية التي يجب على الدول اكتشافها، وإطلاق طاقاتها واستثمارها لصالح تقدمها، وتوجيههم التوجيه السليم وذلك ليسهموا في نهوض مجتمعاتهم ورقيها وتقدمها.

وتقدم النماذج التفاعلية الحديثة للموهبة مفهوم الموهبة كبناءٍ معقدٍ يتألف من عوامل معرفية وشخصية ووجدانية، (Renzulli, 2005; Ziegler & Heller, 2000)، وينظر الباحثون في مجال الموهبة إلى تلك العوامل على أنها مترابطةٌ ومتفاعلة؛ فطريقة أداء الفرد لعمل ما بطريقةٍ معرفيةٍ تتأثر بالجوانب الشخصية والوجدانية للفرد، وتؤثر فيها أيضا(Ziegler & Heller, 2000)، وتطور الموهبة يتطلب تزاوج القدرة العقلية، وكثيرٌ من العوامل غير العقلية، بصرف النظر عن المجالات التي تظهر فيها الموهبة، هذه العوامل يمكن أن تكون لها تأثيرات أو إسهامات نسبية متباينة على تطور الأداء الموهوب (إبراهيم، وأيوب، ٢٠١٠).

ويختلف الباحثون في تعريف مفهوم الموهبة باختلاف الاتجاهات النظرية والخبرات العملية التي ينطلقون منها، وقد تطورت مدلولات هذه المفاهيم مع مرور الزمن واتساع المعارف الإنسانية في شتى المجالات والميادين ولاسيما في النصف الثاني من القرن العشرين (الجابر، ٢٠٠٩).

بالإضافة إلى ذلك تداخلت المسميات التي أطلقت على مفهوم الموهبة عبر تاريخ تطوره ومن أشهرها مصطلح الموهبة Giftedness والتفوق Talent، والإبداع Creativity، ويعزى هذا التداخل إلى استخدام المؤلفين والكتاب والباحثين لهذه المصطلحات بمعنى متساوٍ في المراجع العربية والأجنبية (القريطي،٢٠٠٥؛ هالان وكوفمان، ٢٠٠٦/٢٠٠٨). وقد أشار تورانس Torrance كما ورد في (النافع، القاطعي، الضبيان، الحازمي، والسليم، ٢٠٠٠) إلى أن هذا الاختلاف أحدث عدة أمور منها: استخدم مصطلح الموهبة بمعنى التفوق فأدى ذلك إلى الربط بين الذكاء والتحصيل الدراسي، واستخدم مصطلح الموهبة بمعنى الإبداع فتم التركيز على الأصالة والمرونة والطلاقة، واستخدم مصطلح الموهبة أيضاً بمعنى المواهب الخاصة في مجال معين مثل الفنون والآداب.

ومن خلال تتبع مفهوم الموهبة نجد أنه قد تطور عبر التاريخ من الرؤية الأحادية للموهبة والتي ساوت بين الموهبة والذكاء المرتفع إلى الرؤية متعددة الأبعاد التي تتضمن عوامل عقلية وعوامل أخرى وجدانية وبيئية، بالإضافة إلى تعدد المجالات التي تظهر فيها الموهبة (الجغيمان، معاجيني، أيوب، أبو عوف، أبو ناصر، وباناجه، ٢٠٠٩؛ جروان ٢٠٠٨أ؛ ٢٠٠٨ب).

ويعد تعريف مارلاند الذي قدمه للكونجرس الأمريكي (١٩٩٣) أحد التعريفات الأكثر شهرة واستخداماً في أمريكا والغرب والمعروف باسم تقرير مارلاند Marland Report. ويعرّف هذا التقرير الأطفال الموهوبين بأنهم " أولئك الأطفال أو الشباب الذين يظهرون أداءً تحصيلياً متميزاً أو إمكانية للأداء بمستويات عالية بدرجة متميزة عند مقارنتهم بالآخرين الذين هم في مثل عمرهم أو خبرتهم أو بيئتهم، وهؤلاء الأطفال والشباب يظهرون قدرة أدائية عالية في المجالات العقلية والإبداعية أو المجالات الفنية، و يمتلكون قدرة قيادية غير عادية، ويتميزون في حقل أكاديمي معين، وهم لذلك يتطلبون خدمات أو أنشطة لا تقدمها عادة المدارس العادية، وهذه المواهب العالية توجد لدى الأطفال والشباب من مختلف المجموعات الثقافية، وفي مختلف المستويات الاقتصادية وفي كل مجالات العمل الإنساني" (جروان، ٢٠٠٨أ؛ الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩؛ القريطي، ٢٠٠٥).

وجاء جانييه (Gagné, 1985; 2003) بنموذجٍ يفرّق فيه بين الموهبة والتفوّق، حيث أرجع الموهبة إلى أسبابٍ وراثية، بينما التفوّق فهو يرجع إلى أسبابٍ بيئية، فالموهبة تتوفر فيها قدرة فوق متوسطة تظهر في القدرات: العقلية والإبداعية والوجدانية والنفس حركية، وهي طاقة كامنة لدى الفرد، أما التفوق فهو أداءٌ فوق المتوسط، ويكون ناتج عن الموهبة إذا ما توفرت البيئة المناسبة، وعلى هذا فكل متفوّق موهوب، وليس كل موهوب متفوّق.

وانتشرت نظرية جاردنر (Gardner, 2003) للذكاءات المتعددة على نطاقٍ واسع بعد أن نشر جاردنر كتابه أطر العقل عام ١٩٨٣، فقد أشار جاردنر إلى أن الإنسان يملك عدّة أنواعٍ من الذكاء تصل إلى ثمانية أنواع، ومن أهم المبادئ التي قامت عليها هذه النظرية هي أن الذكاء أنواعٌ عديدةٌ متنوعة وليس نوعًا واحدًا، وتختلف هذه الأنواع في النمو لدى الفرد الواحد، وأن كل فرد يملك مجموعة من أنواع الذكاء وأن هذه الأنواع ديناميكية وحيوية وأنه يمكن تحديد وتمييز وتعريف هذه الأنواع. وهذه الأنواع هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسدي أو الحركي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي. وتؤكد هذه النظرية على أن الذكاء يكمنُ في القدرة على حل المشكلات وتقديمُ منتجاتٍ ذات أهمية، وهي تركز على الجانب البيولوجي

للذكاء وعلى أهمية التنشئة الثقافية لجوانب الذكاء في نفس الوقت (السرور، ٢٠٠٣؛ عفانة، والخزندار، ٢٠٠٤).

وفي عام ١٩٩٧ ظهرت نظرية الذكاء الناجح Theory of Successful Intelligence والتي طورها ستيرينبيرج Sternberg عن النظرية الثلاثية للموهبة (Sternberg, 2005)، والتي أشارت إلى أن الموهبة هي مزيج من القدرة التحليلية والقدرة الإبداعية التركيبية والقدرة العملية، وتختلفُ الموهبة من شخصٍ إلى آخر بناءً على قدرته في مزج هذه القدرات الثلاث في حل المشكلات واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة، وفي السنوات الأخيرة أضاف ستيرنبرج مكونٌ رابع وهو الحكمة Wisdom.

وفي البيئة العربية عرف إسماعيل (٢٠٠٩) الموهوب بأنه ذلك الفرد الذي يُظهِر أداءً متميزًا، مقارنةً مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية (القدرة العقلية العالية، القدرة الإبداعية العالية في أي مجالٍ من مجالات الحياة، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على القيام بمهاراتٍ متميزة، أو مواهبَ متميزة، القدرة على المثابرة، والالتزام والدافعية العالية، والمرونة، والأصالة في التفكير) كسماتٍ شخصيةٍ عقليةٍ تميز الموهوب عن غيره من العاديين.

وأشار جروان (٢٠٠٨أ) إلى أن الموهبة هي الأداء المتقدم الاستثنائي أو القدرة الكامنة على الأداء المتميز فيما يختصُ بالذكاء، أو الإبداع، أو القيادة، أو الفنون، أو مجالاتٍ أكاديميةٍ محددة، حيث يأتي الطلبة ذوي المواهب المتميزة من جميع البيئات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

ونتيجة لكثرة التعريفات التي تناولت الموهبة، استخلص (Gagne, 2003) وجهة نظر متعددة من خلال تصنيف يشتمل على خمسة عناصر هي:

١. تعريفات تركز على الإنجازات البارزة للموهوبين.

٢. تعريفات تعتمد على درجات الذكاء.

٣. تعريفات تعتمد على الأداء البارز في مجالات فنية وأكاديمية.

٤. تعريفات تعتمد على النسبة المئوية للموهوبين في كل أمة وتتراوح بين ٢-٣%.

٥. تعريفات الابتكارية التي تعتمد على الأداء في مجال معين.

وتتبنّى برامج الموهبة في المملكة العربية السعودية تعريف ميرلاند الأمريكي لتعريف الطلاب الموهوبين مع تعديل طفيف عليه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥): أولئك الذين يمتلكون قدرات واستعدادات

عالية تؤهلهم لإنجازٍ وأداءٍ متميز، ويحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطى ما تقدمه المدرسة في برامجها العادية، وذلك لمساعدتهم على تطوير أنفسهم ومجتمعهم، ويشمل ذلك الطلبة الذين يتميزون في إحدى القدرات الآتية، أو في بعضها سواءً بشكل إنجازٍ ظاهر أو استعدادٍ محتمل: القدرة العقلية العامة، واستعداد أكاديمي خاص، والتفكير الإبداعي، والقدرة القيادية.

**خصائص الموهوبين:**

يتميز الموهوبون بخصائصٍ تختلف عن غيرهم، فهم في وضعٍ يتطلب تلبية احتياجاتهم الخاصة، والوقوف على مواطن القوة وتطويرها، ومواجهة المشكلات المعيقة، ومعالجتها وفق بيئةٍ غنيةٍ تعمل على تنمية تلك الطاقات الكامنة التي لديهم. وتتعدد الخصائص التي يتميز بها الموهوبين، إلا أن هناك اتفاقاً حول وجود تباينٍ لديهم بين الجانب العقلي من ناحية، والجوانب الاجتماعية الوجدانية من ناحيةٍ أخرى.

وتؤكد (Van Tassel-Baska, 1993) على أهمية مراعاة ذلك التباين الذي يؤثر عليهم؛ حيث إنهم يظهرون أداءً متميزاً يدل على وجود قدراتٍ عقليةٍ عالية وفي المقابل وجود خصائص اجتماعية وجدانية قد تدفعهم تجاه الإنجاز والتفوق، وقد تقودهم للوقوع فريسةً للعديد من المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

ويذكر رينزولي صفات الموهوب من منطلق الالتزام بالمهمة وهي التفاؤل، والشجاعة، والانضباط الشخصي، والإحساس بالمصير، والإحساس بالقوة لتغير الأشياء، والتفكير بعقلانية عند أي موضوع (Renzulli, 2002).

وهناك بعض الخصائص المشتركة للموهوبين ذكوراً وإناثاً، وبعض الصفات المختلفة فالصفات المشتركة للجنسين وهي (الانضباط الذاتي، والاستقلال الذاتي، وحب المرح، والقدرة على مقاومة الضغوط، والمغامرة، وتفضيل التعقيد، والتفكير المتشعب، والذاكرة القوية، والمعرفة الواسعة، والقيم والحكم الجمالي)، وتتمثل الصفات الخاصة بالموهوبات في (حب المدرسة، والمعلمة، والقراءة، والنشاط الدرامي والمسرحي والموسيقي، والخيال الواسع)، بينما تتمثل صفات الموهوبين في (كراهية المدرسة، التسويف في عمل الواجبات المدرسية، وغير تقليدي، وغالباً يكون محباً للوحدة لمتابعة أفكاره الخاصة) (Gross, 2013).

ويشير (Renzulli, 2005) إلى وجود مزايا وعيوب للمراهقين الموهوبين، وتتمثل المزايا في: الفهم أعلى من أقرانهم، والقدرات اللغوية المتقدمة، ولديهم درجةٌ عاليةٌ من الإبداع، والتفكير السريع، ومستوىً

عالٍ من التركيز، والقدرة على التفكير في مستوى الكبار. بينما تتمثلُ العيوب في: يجدون صعوبة في الاتصال مع أقرانهم، واحتكار المحادثات، وحل المشاكل الفريدة التي قد تتعارض مع ما شرحَ المعلم، وينهون العمل بسرعةٍ كبيرة، ويتورطون في مشروعات ويفتقدون المواعيد النهائية.

وقد أستنتج (حجازي، ٢٠٠٩) من خلال التعريفات السابقة للموهبة وما توارث في التراث التربوي والنفسي مجموعةً من الخصائص والسمات التي يتميز بها الموهوبين وهي:

١. التفوق العقلي: يتسم الموهوبون بالقدرة العقلية العالية فالموهوب يتربعُ على قمة السلم الهرمي في استجاباته لاختبارات الذكاء، وكذلك في اختبارات التفكير الابتكاري.

٢. القدرة على أداء الأعمال بكفاءةٍ عالية، وذلك بما يمتلكهُ من مهاراتٍ متميزةٍ تنبئُ بتحقيق إنجازاتٍ عظيمةٍ مستقبلاً وبما يمتلكه من طاقةٍ حيويةٍ هائلة يسخّرها للسيطرة على الأشياء.

٣. القدرة العالية على الفهم والإدراك في تصور العلاقات بمختلف مستوياتها كالعلاقات الزمانية والمكانية والمجردة بين الأشياء والأفكار والوقائع، ويُظهرون مرونةً في التفكير في إنتاج البدائل الجديدة والحلول التي تتصف بالجدية والأصالة والحداثة، فالموهوبون يتعلمون عن طريق الاكتشاف ويرفضون أساليب الحفظ والتقليد.

٤. تميزهم بالاستقلالية والثقة بالنفس إلى درجة المخاطرة والمغامرة في القيام بالمهام الصعبة وفي تناول الأشياء وتجريبها، وتلعبُ دافعيةُ الموهوب المتزايدة دوراً في رغبته في التعلم وفي الاكتشاف والفضول المعرفي فهو كثير الأسئلة والتساؤل مما يسبب الإزعاج والقلق للوالدين ومعلميه في أحيانٍ كثيرة.

٥. الحساسية للمشكلات والمواقف: إذ أن الموهوب المبدع أكثر حساسيةً للمشكلات الاجتماعية، والمواقف التعليمية، فهو غالباً ما يميل إلى اكتشاف التناقض في المواقف، ويُظهر العناصر المفقودة في حل المشكلة.

وحدد القحطاني (٢٠١٢) أبرز خصائص الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية فيما يلي:

١. السمات التعليمية (يميل الموهوب إلى التفوق وحب المناقشة، لديه حصيلةٌ كبيرةٌ من المعلومات عن موضوعاتٍ شتى، لديه القدرة على إدراك العلاقات السببية بين الأشياء، لا يمل من العمل المستمر ولديه القدرة على تركيز الانتباه لمدة أطول من العاديين).

٢. السمات الدافعية (غالبًا ما يكون متعصبًا لرأيه وعنيداً، يستطيع أن يكتشف الخطأ ويميز بين الخطأ والصواب والحسن والسيئ، يهتم بأمور الكبار التي لا يبدي مَن هو في سنه أيُ اهتمامٍ بها).

٣. السمات الإبداعية (يحب الاستطلاع ودائم التساؤل، يحاول إيجاد أفكارٍ وحلولٍ لكثيرٍ من المسائل، يتمتع بسعة الخيال وسرعة البديهة، لا يخشى الاختلاف مع الآخرين، يتمتع بروح الفكاهة والدعابة).

٤. السمات القيادية (كفءٌ في تحمل المسؤولية وينجز ما يوكل إليه، ذو ثقةٍ كبيرةٍ بنفسه ولا يخشى من التحدث أمام الجمهور، محبوبٌ بين زملائه، لديه القدرة على القيادة والسيطرة، يشارك في معظم الأنشطة المدرسية والاجتماعية).

وفي ضوء ما تم ذكره من خصائصٍ وسماتٍ للموهوبين وما أشارت إليه الدراسات السابقة والبحوث يمكن تحديد خصائص الموهوبين في أربعة خصائص رئيسية هي:

١. الخصائص العقلية والمعرفية وتشمل القدرة على الحفظ والاستيعاب لكمٍ كبيرٍ من المعلومات (قوة الذاكرة)، والقدرة على الفهم المتقدم، وحب الاستطلاع والاكتشافات، وتنوع الاهتمامات، وارتفاع مستوى النمو اللغوي، والقدرة على تناول المعلومات، ومرونة التفكير، والتجميع الشمولي للمعلومات والأفكار، وارتفاع مستوى رؤية العلاقات، والقدرة على توليد الأفكار، والقدرة على استنتاجِ حلولٍ وبدائل (الهاشمي، ٢٠٠٧).

٢. الخصائص الاجتماعية والانفعالية وتشمل تحمل المسؤولية والاهتمام بقضايا الآخرين، والقدرة العالية على القيادة والاتصال، والاستقلالية والنضج الانفعالي الواعي في سنٍ مبكر، والاتزان الانفعالي الواعي، واللعب والاتصال مع الأطفال الأكبر منهم سنًا، وهم من ذوي الثقة الكبيرة بأنفسهم وجريئين في التحديات، ومحبوبون بين زملائهم، واجتماعيون لا يفضلون العزلة، وأكثر واقعية، وأكثر استمتاعٍ بالحياة ممن حولهم، وأكثر التزامًا بالمهمات التي توكل إليهم، وأكثر استقراراً وأكثر انفتاحاً ودافعيةً نحو المجتمع ( ذهب، ٢٠١٢).

٣. الخصائص الجسمية وتشمل أنهم أكثر طولاً ووزنًا من الأطفال العاديين، ومن حيث الصحة البدنية بحيث يكونوا أقل عرضةً للأمراض من الأطفال العاديين، وأما المشي فهم يمشون في سنٍ مبكر، وهم ينامون لفتراتٍ قليلة.

٤. الخصائص الإبداعية وتشمل القدرة العالية على الخيال، والحساسية العالية من المشكلات، والأصالة العالية في التفكير، والتفكير بأكثر من حلٍ للمشكلات، والتصرف في حكمةٍ للمشكلات، وعلى قدرٍ عالٍ من حب اكتشاف الغموض، ومفكرون لديهم القدرة على الإبداع والربط بين المعلومات والأشياء والأفكار والحقائق التي تبدو وكأن ليس لها علاقةٌ ببعضها (الخليلي، ٢٠١١).

ويرى الباحث بأن هذه الصفات والخصائص لا تظهر كلها مجتمعة وعلى الوالدين ملاحظتها في المنزل أثناء اللعب وممارسة الهوايات والأنشطة الأسرية ويمكن للمعلمين ملاحظتها أثناء اليوم الدراسي والأنشطة المختلفة داخل وخارج المدرسة.

ويذكر كل من (Mofield & Chakraborti-Ghosh, 2010) أنه بالرغم من أهمية تطوير المجالات المعرفية للموهوبين، والاهتمام بتلبية احتياجاتها، إلا انه غالباً ما يتم العناية بها على حساب السمات الشخصية والعاطفية؛ وذلك لأن معظم الموهوبين لديهم نضجٌ عقليٌ ومعرفيٌ بارز، يوجَه الاهتمام إليه بشكل أكبر من الاهتمام بالنضج الشخصي والعاطفي لديهم، والذي قد يُغْفَل عنه، مما يعرضهم للخطر.

لذا تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على التأثيرات والاسهامات النسبية للعوامل والسمات الشخصية على التفكير القائم على الحكمة، والتوصل إلى نموذجٍ بنائيٍ يفسر طبيعة العلاقة والتأثير بين العوامل الشخصية والمتمثلة في العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

# ثانياً: التفكير القائم على الحكمة

**ثانياً: التفكير القائم على الحكمة**

**مقدمة:**

تُعد الحكمة من أغلى ما يمكن أن يمتلكه الإنسان، إذ هي عنوانٌ لرجاحة العقل ونضج التجربة، وقد دعا النبي صلى الله عليه وسلم لابن عباس (رضي الله عنه) بها فقال: "اللهم علمه الحكمة" [رواه البخاري]. بل أكثر من ذلك، فقد اقترن ذكر الحكمة بالقرآن الكريم في أكثر من موضعٍ في كتاب الله عز وجل: (وأنزل الله عليكَ الكتابَ والحكمةَ وعلمكَ ما لمْ تكنْ تعلم وكانَ فضلُ اللهِ عليكَ عظيما) (النساء/١١٣)، ("لقد منّ الله على المؤمنين إذ بُعث فيهم رسولاً من أنفسِهم يتلو عليهم آياتهِ ويزكيهم ويعلمهم الكتابَ والحكمةَ وإن كانوا من قبلُ لفي ضلالٍ مبين) (آل عمران/١٦٤). بل جعل الله عز وجل الحكمة من أعظم النعم حيث قال: (يؤتي الحكمة من يشاء ومَن يؤتَ الحكمة فقد أُوتي خيراً كثيراً وما يذكّرُ إلا أولو الألباب) (البقرة/٢٦٩) (أيوب، ٢٠١٢).

ويعد مفهوم الحكمة Wisdom في العلوم التربوية متغيراً مركباً 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 رؤىً متباينة. فهناك العديد من النماذج التي وُضعت عن الحكمة (Ardelt, 2004; Baltes & Smith, 2008; Brown, 2002; Brown & Greene, 2006; Sternberg, 2005 ; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) والتي تمثل معظمها محاولاتٍ لفهم الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية والقيمية التي يتصف بها الفرد والذي يتسم بسلوك الحكمة (أيوب، ٢٠١٢).

كما كانت الحكمة موضوعاً مركزياً في الفلسفات القديمة، لا سيما فيما يتعلق بالدين والفلسفة (Kekes, 1983; Robinson, 1990) بيد أنَّه لم يكن موضوعاً رئيساً للبحث العلمي، وظلت البحوث العلمية في الحكمة محدودةٌ جداً، وخاصةً في علم النفس. وتوفر بحوث علم النفس، بتركيزها على التفكير والسلوك، خاصة في سياقٍ اجتماعي، أرضيةً مثاليةً للأعمال عبر الثقافية حول الحكمة. وعلى النقيض من مواضيعٍ عديدةٍ في مجال البحوث النفسية، فقد تمتَّع مفهوم "الحكمة" بخلفية تاريخية وفكرية ثرية، وحملت أدبياتهُ العديد من الارتباطات الدينية والفلسفية التي بدت كأنها يستعصي إخضاعها للبحث التجريبي (أيوب وابراهيم، ٢٠١٣؛ Staudinger & Baltes 1994; Staudinger & Glück 2011). لذلك، استندت الأعمال النفسية في الحكمة غالباً إلى تحليلات تاريخية وفلسفية تعود إلى قرونٍ مضت (Assmann, 1994; Brugman 2006; Curnow, 1999).

ومنذ نهايات القرن الماضي، برزت عدة مجالاتٍ للبحوث النفسية عن الحكمة تضمنت دراسة مفاهيم الأفراد عن الحكمة، وصياغة مفهوم الحكمة وقياسها، وفهم تطورها. ويمكن تصنيف بحوث الحكمة إلى ثلاث فئات:

(١) بحوث اهتمت بدراسة ما أسماه ستيرنبرغ (Sternberg, 1985) النظريات الضمنية للحكمة Implicit Theories of Wisdom التي تهتم بفهم كيف يُعرِّف عامة الناس الحكمة.

(٢) بحوث اهتمت بتحليل الأداء المتعلق بالحكمة Wisdom-Related Performance. أُجري هذا النوع من البحوث بشكل أساسي من قبل الباحثين في معهد ماكس بلانك بألمانيا (Baltes & Staudinger, 1993, 2000).

(٣) بحوث تناولت الحكمة كبناءٍ متعدد الأبعاد يمكن قياسه من خلال التحليل الكامن Latent Analysis (e.g., Ardelt, 1997, 2003; Webster, 2003).

**مفهوم الحكمة:**

منذ بدايات البحوث النفسية عن الحكمة، ظل السؤال عن ماهية "الحكمة" هو السؤال الأكثر أهمية، إن لم يكن هو محور البحث. في كثير من الكتابات، تتعلق الحكمة بمجموعة من الاستبصارات والاستدلالات والمهارات التي يمكن أن تعبّر عن نفسها بطرقٍ عديدةٍ مختلفة، إحداها هو "الشخص الحكيم" Wise Person.

ويقترح بعض الباحثين (Staudinger & Glück, 2011) أن يقتصر استخدام مفهوم "الحكمة" أو "الحكيم" على المسائل الوجودية والقضايا غير اليقينية في الحياة، حيث يُدعَى الشخص أو القرار "حكيماً" فقط عندما تتوافر فيه مجموعة من المعايير بشكلٍ كامل".

ويقترح باحثون آخرون التمييز بين نوعين من التطور الإيجابي للكبار هما الزيادة في التكيف والزيادة في النمو (e.g., Staudinger & Kessler 2009; Staudinger & Kunzmann 2005). ووفقاً لهذا التمييز، فإن المستوى العالي من التكيف، الذي بالتأكيد يُعد أمراً إيجابيا ووظيفياً، لكنه ليس كافياً حتى يوصف الشخص بالحكيم.

وفي المقابل، فإن مفهوم الحكمة وفقاً لـ (Staudinger & Glück, 2011) يرتبط فقط بإتقان الجدل الأساسي حول القضايا التي تشكل (أو تصوغ) الوجود البشري، مثل العلاقة الجدلية بين الخير والشر، والإيجابية والسلبية، والتبعية والاستقلال، والشك واليقين، والتحكم والافتقار إلى السيطرة، والفناء

والخلود، والقوة والضعف، والإيثار والأنانية. وتحتضن الحكمة كل هذه التناقضات في الحياة، ويستدل الحكماء من خلالها للاستبصارات الحكيمة.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت الحكمة ومنها أن الحكمة هي: الفهم العميق للبشر، والأشياء والأحداث والمواقف مما يؤدي إلى القدرة على الاختيار أو التصرف بشكلٍ مستمر للحصول على أفضل النتائج بأقل وقتٍ وجهد. ومنها أن الحكمة هي القدرة على التطبيق الأمثل بفعاليةٍ وكفاءةٍ للفهم والمعلومات للحصول على النتائج المرغوبة (عبد الحافظ، ٢٠٠٢).

حيث ذهب كلاً من (Baltes & Smith, 2008) بتعريف الحكمة على أنها الخبرة في مجالات الحياة الأساسية وذلك يتطلب معرفةٌ واقعيةٌ عن الحياة والمعرفة الإجرائية عن مشاكل الحياة ومعرفة ظروف الحياة المختلفة والتنبؤُ بها وتتطلب قيماً متعددة.

وأشار الخولي (٢٠٠٢) إلى الحكمة بأنها استيعاب ما هو واقعيٌ أو صوابٌ مع أفضل اختيارٍ للقرارات. وفي أغلب الأحوال تتطلب الحكمة من الشخص أن يتحكم في مشاعره حتى تُحدد مبادئ الشخص ومنطقه ومعرفته أفعاله.

ويفرق الباحث بين المعرفة والحكمة فالمعرفة ليست الحكمة بل هي امتلاك المعلومات لكن الحكمة هي القدرة على استغلال هذه المعلومات وتطبيقها، وبالتالي فالحكمة مرحلة من التفكير أرقى من المعرفة. والذكاء أيضًا ليس هو الحكمة، فالذكاء هو القدرة على التفكير واستيعاب المعلومات واستنتاجُها بشكلٍ أسرع من المعتاد.

وتضمنت الحكمة لدى (Bassett, 2005) ثلاثةُ كفاءاتٍ وهي: (١) البصيرة وهي إدراك ما لا يستطيع الآخرون رؤيته بوضوح. (٢) التفكير الشمولي والرؤية المنهجية وهي القدرة على التمييز بين ما يتكون منة الأشياء وما هي الأجزاء المختلفة. (٣) توازن المصالح بمعنى توازن ثلاث مستويات وهي مصلحة الشخص نفسه والآخرين والمؤسسات.

ويتفق في ذلك (Sternberg, 2005) حيث يرى أن الحكمة ماهي إلا تطبيق الذكاء والإبداع نحو الصالح العام من خلال تحقيق التوازن بين داخل الشخص ونفسه والعلاقات الشخصية والمصالح على المدى القصير والطويل، وهي ليست مجرد وسيلة للتفكير في شيءٍ بل هي وسيلةٌ لتحقيق الأشياء.

وتتطلب الحكمة وفقاً لـ (Birren & Svensson, 2005) عملية صنع القرار الناتجة من خبرة الفرد وكذلك اختيار النتائج البديلة من خلال الترتيب العالي والمنطق الجدلي وكذلك إدارة الفرد الذاتية للعواطف والاستنتاجات السريعة والإجراءات.

ويرى Sternberg (2005) أن هناك ثلاثةُ عوامل شخصية تسهّل الحكمة وهي الخبرة، الظروف البيئية الملائمة، والمقترح التجريبي، وتستخدم هذه العوامل في التخطيط للحياة وإدارتها ومراجعتها.

ويضيف (Sternberg, 2008) أن الحكمة تعد أحد أشكال الأداء النموذجي للفرد، والتي تتضمن الاستبصار والمعرفة بالذات والعالم المحيط به، وإصدار أحكامٍ صائبةٍ في مسائل الحياة الصعبة.

مما سبق، يتضح أنَّ الحكمة تتضمن مجموعةٌ من العوامل التي تتكامل مع بعضها البعض، بما في ذلك من عواملٍ معرفيةٍ وشخصيةٍ وجدانيةٍ واجتماعيةٍ وأخلاقيةٍ وعوامل مرتبطةٍ بالخبرة، وهذا يؤكد أنَّ الحكمة مكونٌ معقدٌ ومتعدد الأبعاد، وأن الحكمة قابلةٌ للتطور، وأن السياقات البيئية والثقافية يمكن أن تيسّر أو تعوق نمو الحكمة لدى الأفراد على مدار حياتهم.

**تطور التفكير القائم على الحكمة:**

ساهم (Kilburg, 2006) في تطوير نموذجٍ عمليٍ لتنمية الحكمة لاستخدامها من قبل المدربين التنفيذيين فقد وصف نموذجاً معقداً للحكمة التنفيذية يتألف من ستة مجالات هي: (١) النظم وهو ما يمثل طريقة عمل المنظمة؛ (٢) يضم واجهات العلاقات السلوكية للمنظمة؛ (٣) المجال الذاتي للسلطة التنفيذية؛ (٤) مجال الحكمة الإنسانية اسناداً إلى نموذجٍ للحكمة الصريحة؛ (٥) مجال الحواجز أي مواجهة العقبات القيادية؛ (٦) المجال البيئي وهو ما يمثل جوانب متعددةٍ من الزمان والمكان.

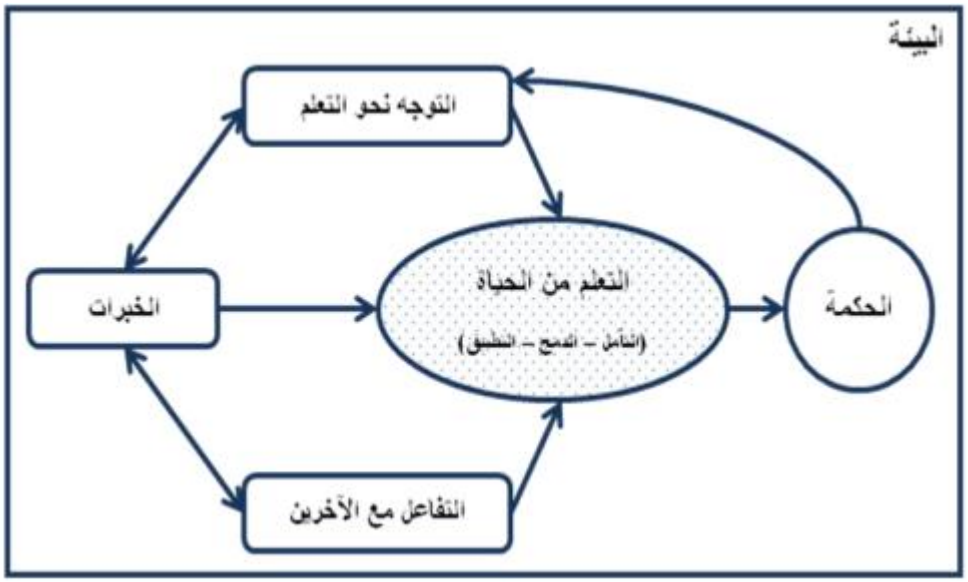
واقترح (Ludden, 2015) نموذجاً لتطبيق مفهوم الحكمة يعتمد على تراكم المعرفة والخبرة والمجتمع المحلي والتفكير النقدي والمشورة والعمل وفق الشجاعة والتعاون في إطار التنشئة الروحية، وأعتمد في بنائه على تصور الشخص الحكيم ذي القدرات التي اقترحها كل من (Birren & Svensson, 2005)، وكذلك اعتمد في بناء تفعيل تراكم المعرفة والخبرة والمجتمع المحلي الذي دعا إليه "ستيرنبرج"، واعتمد في بناء التفكير وخصوصا التفكير النقدي إلى ما ذهبت إليه (Ardelt, 2003) وهو التأمل في الأحداث من وجهة نظرٍ مختلفة وتجنب الذاتية في الحكمة.

وأكد (Swartz, 2012) أنه لتعليم الحكمة لابد من: (١) أن يشمل التدريس الخبرات المتنوعة وراء أي تجربةٍ وانجازٍ مهم؛ (٢) لابد من وضع العاطفة في عين الاعتبار في التدريس؛ (٣) تعليم أنماط

اتخاذ القرار في ظل الشكوك؛ (٤) دمج الذاتية والموضوعية الداخلية والخارجية مع العلم؛ (٥) هناك العديد من المعارف تختلف باختلاف الثقافات لابد من تعلمها لأنها تدعم الحكمة.

**نموذج براون لتطور الحكمة:**

أشارت العديد من الدراسات (أيوب، ٢٠١٢؛ أيوب وابراهيم، ٢٠١٣، أيوب والجغيمان، ٢٠١٢) إلى أن نموذج براون لتطور الحكمة (Brown, 2004a) Brown's Model of Wisdom Development يتضمن إطاراً عاماً يصف الحكمة، وكيف تتطور، والظروف التي تيسر تطور الحكمة. ويقترح هذا النموذج وجود ستة أبعادٍ للحكمة، وبقدر مدى عمق وتحفيز الطلاب من أجل الاستمرار في عملية التعلم من الحياة، فإن خبراتهم تنمو وتتطور في واحدة أو أكثر من الأبعاد الستة للحكمة. وعلى الرغم من أنَّ هذا النموذج تم صياغته في نطاق التربية، فإنه يمكن تعميم النموذج على الأفراد داخل وخارج النظم التعليمية التقليدية على حدٍ سواء. ويوضح الشكل (١) "نموذج براون لتطور الحكمة".




شكل (١) "نموذج براون لتطور الحكمة

هذا النموذج هو نموذجٌ ضمنيٌ من حيث أنه يستكشف الأفكار العامة عن الحكمة، وصريحٌ من حيث أنه تم تطويره في ضوء الدراسة النظرية وآراء الخبراء على حدٍ سواء. وقد حدد Brown (2004a) في نموذجه الجوانب المعرفية للحكمة والشروط التي تسهل تطورها. في أحد الدراسات، أجرى Brown (2004b) ثلاثُ مقابلاتٍ منظمة، طلب فيها من عدد من الطلاب حديثي التخرج التأمل في الجوانب البارزة من تجاربهم في الجامعة. تم ترشيح المشاركين من مسؤولي الجامعة على أساس إنجازهم

الأكاديمي المتميز والقدرة المدركة على تكامل خبراتهم الجامعية. ومثل المشاركون تنوعاً في التخصص والعرق، والجنس، والدين. واستخدم براون أسلوباً قائماً على أُسسٍ نظريةٍ لتحليل البيانات التي جمعت من خلال المقابلات. وأسفر ترميز النصوص الأولية للبيانات عن عددٍ كبيرٍ من المفاهيم الفردية، جمعت وصنفت في خمس فئاتٍ رئيسة وفئةٌ واحدةٌ حاسمةٌ "مركزية" في الترميز الانتقائي النهائي. كانت الحكمة أحد هذه الفئات الرئيسة، وعُرِّفت بأنها معرفة الذات، وفهم الآخرين، والقدرة على إصدار الأحكام، ومعرفة الحياة ومهاراتها، والرغبة في التعلم.

ووفقاً للنموذج، فإن الحكمة تتطور عندما يتنقل الطلاب خلال عملية "التعلم من الحياة"، متضمنة التأمل، والتكامل، والتطبيق. ويحدد النموذج الظروف التي تيسر تنمية الحكمة بصورة مباشرة أو غير مباشرة والتي تحفز عملية "التعلم من الحياة"، وهي: توجه الطلاب نحو التعلم، والخبرات، والتفاعلات مع الآخرين، والبيئة. وفي هذا النموذج، تتكون الحكمة من ستة عواملٍ أو أبعادٍ مترابطة هي: معرفة الذات، وفهم الآخرين، وإصدار الأحكام، ومعارف الحياة، ومهارات الحياة، والرغبة في التعلم.

- معرفة الذات Self-Knowledge: يصف هذا البعد كيف يدرك الفرد اهتماماته الخاصة جيداً، ومواطن القوة والضعف، والقيم. وتتسم معرفة الذات بأصالة الشخصية والاحتفاظ بصدقها في مختلف السياقات، ومركز نجاح وإنجاز ورضا داخلي فيما يتعلق بالعلاقات والأهداف.
- فهم الآخرين Understanding of Others: يصف هذا البعد فهم الفرد العميق لمجموعةٍ متنوعةٍ من الناس في سياقاتٍ مختلفة، واهتمام حقيقي بمعرفة الآخرين (الانتباه، والتعاطف)، والقدرة على إشراكهم في مداخل أو معالجات مختلفة، والاستعداد لمساعدتهم، وامتلاك مهارات اتصالٍ متقدمةٍ تمكّن الفرد من التعبير عن أفكاره بطريقةٍ ذات معنى للآخرين.
- الحكم Judgment ويشير إلى إدراك المرء أنَّ هناك طرقاً مختلفة للنظر إلى القضايا عند اتخاذ القرارات، وأن على المرء أن يراعي مجموعةً متنوعةً من وجهات النظر حول الماضي والسياق الحالي، فضلاً عن تأثير خلفية الشخص ذاته. ويتسم الحكيم بحدّة الإدراك والبصيرة.
- معارف الحياة Life Knowledge وتشمل الاعتراف بالترابط بين الناس والعالم الطبيعي والمعارف والأفكار، والقدرة على إلقاء نظرةٍ على المعاني والأسئلة العميقة للحياة والوجود. وتتميز معارف الحياة بقدرةٍ على فهم القضايا المركزية، وأن يجد الشخص طريقه في الأوقات الحرجة، وفهم الحقائق عن الحياة وعدم يقينيتها على امتداد العمر.

- المهارات الحياتية Life Skills هي الكفاءة العملية، والقدرة على فهم النظم واستباق المشكلات بأدواتٍ واستراتيجياتٍ للتعامل مع السياقات المتعددة في الحياة. وتشمل المهارات الحياتية القدرة على إدارة الأدوار اليومية المتعددة والمسؤوليات بشكل فعال.
- الاستعداد للتعلم Willingness to Learn ويصف اهتمام الفرد المستمر بالتعلم والمعرفة عن العالم. وتتطور الحكمة من خلال التعلم من الحياة، حيث أنها تعكس الخبرات التي تعلموها، داخل وخارج الصف الدراسي، وداخل وخارج الحرم الجامعي، ودمج وتطبيق هذه الخبرات في حياتهم.

ووفقاً لهذا النموذج، هناك ثلاثة شروطٍ تيسّر تطور الحكمة بشكلٍ مباشر هي (أيوب، ٢٠١٢): توجه الفرد نحو التعلم، والتجارب أو الخبرات، والتفاعل مع الآخرين. هذه الشروط تجري في بيئةٍ معينة، وفي سياقٍ يؤثر على اتجاه الفرد نحو التعلم والتطور. ويغذي هذا السياق الخبرات بمجرد شروع الفرد في العمل داخل تلك السياقات.

- التوجه نحو التعلم Orientation to Learning ويشير إلى اتجاه ومستوى مشاركة الفرد وقدرته على اكتساب المعرفة، عندما يواجه الأنشطة والناس. وقد يشمل هذا توجهاً عاماً نحو الحياة، وربما يتنوع بحسب المجالات أو المواقف الخاصة، بالإضافة إلى ماضي الشخص كما تبدو في أي تفاعلاتٍ جديدة.
- الخبرات أو التجارب Experiences وتشمل أيُ نشاطٍ منظمٍ وغير منظم. ويتضمن التفاعلات مع الآخرين Interactions with Others جميع الخبرات العامة مع الآخرين، والتجارب مع الناس المختلفين عن الفرد، في علاقاتٍ معينة مثل الصداقات، والأسرة، والخبرات مع الأفراد ذوي النفوذ.
- البيئة Environment وتشير إلى المحيط العام، حيث يوفر السياق فرصاً لتفاعل الفرد تجاه التعلم والخبرات المتنوعة والتفاعل مع الآخرين، في توليفاتٍ مختلفةٍ لإنتاج الحكمة.

وقد كان نموذج بروان لتطور الحكمة أساساً للبحوث المتعلقة بصنع القرار في مرحلة الجامعة، وأُستخدم كإطار عملٍ لتوجيه السياسات والممارسة في الأوساط التعليمية (Brown, 2002; Brown & Greene, 2006).

وأخيرا، يمكن القول أنَّ هناك جدلاً مستمراً حول المكونات الأساسية للحكمة والخصائص المرتبطة بها، وكيفية اكتسابها وتطورها. وبشكل عام، يُنظر إلى الحكمة على أنها أعلى أشكال النمو الإنساني، وأن بلوغ هذه المرحلة النهائية يتطلب النمو المستمر في النواحي العقلية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية، كما تتطلب قدراً من التكامل بين الأبعاد العقلية والوجدانية والأخلاقية، وإلماماً بمعارفٍ تقريريةٍ وإجرائيةٍ وسياقية، وقدرٍ كبيرٍ من النسبية، وعدم اليقين، وأن النمو في الحكمة يحدث على مدار الحياة، وإن كانت مرحلتي المراهقة والشباب تُعد حاسمةً في تطور لبنات الحكمة الأساسية.

**الحكمة والموهبة:**

يرى ستيرنبرج أن الموهبة هي جزءٌ كبيرٌ من الحكمة بحيث أن الموهبة لديه تتكون من ثلاثة عواملٍ أساسية وهي الذكاء الإبداعي لتوليد الأفكار، والذكاء التحليلي في تقييم الأفكار، والذكاء العملي في تنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين لتقييم ومتابعة الأفكار، والحكمة لضمان القرارات وتنفيذها من أجل الصالح العام لجميع أصحاب المصلحة، والموهبة في الحكمة هي مسألة التوازن الماهر لمختلف المصالح وعلى المديين القصير والطويل في اتخاذ القرارات، في حين أن الذكاء والإبداع ليسا كافيين فقط لتحديد الحكمة (Sternberg, 2008).

وأكدت دراسة (Liena & Malgozata, 2012) أن خصائص الحكمة لدى الطالبات الموهوبات ترتبط بالخصائص المعرفية والاجتماعية. ويرى كل من (Heng & Tam, 2009) أن المعرفة التجريبية والتفكير وفهم الذات وخدمة المجتمع أداةٌ قويةٌ لتمييز الحكمة لدى الطلاب الموهوبين.

وبناءً على ما سبق فإن الموهبة تتكون من ثلاثة ذكاءاتٍ هي (الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي) ولا تتحقق الحكمة للموهوب إلا بتمتعه بالخصائص المعرفية والشخصية ويمكن تنميتها من خلال عرض مشاكل تحتاج إلى مشورةٍ وحلها وفقاً للصالح العام وتحقيق التوازن بينهم، وتقديم أمثلةٍ من الحكمة للتفكير والتحليل ومعرفة القرارات الحكيمة، وتعليم التفكير الجدلي.

**الحكمة والذكاء والشخصية:**

ينظر العديد من الباحثين للحكمة على أنها عمليةٌ شاملةٌ للعديد من المهارات الشخصية والعاطفية والمعرفية والسلوكية وتجربة الحياة (Birren & Svensson, 2005). في حين شاهد الآخرين الحكمة على أنها القدرة المعرفية واستخدام المنطق وإصدار الأحكام والتأمل وإيجاد الحلول (Ardelt, 2003). وهناك وجهة نظر أخرى ترى الحكمة الجمع بين الشخص والآخرين والاحتياجات والظروف والثقافة

والمجتمع (Sternberg, 1998). وخلصت المفاهيم أن الذكاء ليس كافياً ليؤدي قرارات حكيمة (Birren & Svensson, 2005).

وفي هذا الصدد أكد كل من (Baltes & Staudinger, 2000) أن الذكاء سواءٌ السائل أو المتبلور لا يمثل إلا ١٥% من الأداء الحكيم لدى الفرد. وأكدت دراسة كل من (Staudinger & Kunzmann, 2005) أن متغير الشخصية أقوى تنبؤاً من متغير الذكاء بالنسبة لأداء الحكمة.

وفي دراسة لكل من (Staudinger & Pasupathi, 2003) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء والشخصية والحكمة بين المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩١) مراهقاً تراوحت أعمارهم (١٤-٢٠)، وقُدمت لهم مشكلاتٌ من الحياة وتم تقييم الاستجابات وفق لمعيار نموذج برلين وهي (المعرفة الحقيقية، المعرفة الإجرائية، المدى الزمني للحياة، القيمة النسبية، إدارة الغموض)، وأظهرت النتائج أن الذكاء والشخصية ظهرت كأقوى المنبئات بأداء الحكمة لدى المراهقين.

ووفقاً لـ (Jeste & Harris, 2010) فإن الذكاء يختلف عن الحكمة. فالذكاء يوفر المعرفة الأساسية لإنجاز المهام لدعم الحياة اليومية للذات وللآخرين في حين الحكمة تشمل المعارف، وإصدار الحكم، والمرونة في حل مشاكل الحياة الرئيسة من أجل الصالح العام.

وأشار كلايتون (Clayton & Birren, 1980) أن الذكاء المتبلور هو مُحددٌ زمنياً (المعرفة المكتسبة اليوم قد تكون لا تتناسب مع متطلبات العصر) والحكمة هي الخالدة (المعرفة الذي يحمله الشخص تساعده عبر عقودٍ من الزمن).

وبالمثل تميزت الحكمة عن الذكاء لدى (Sternberg, 2005) حيث اعتبر أن الشخص يتميز بالدهاء في الشخصية (وذلك بالتواصل والتعامل مع كثيرٍ من الناس المختلفين) ويوماً بعد يوم تكون لديه إدارةٌ للحياة، وأن يستخدم الذكاء في مواضعٍ حتى يصل إلى الحكمة المطلوبة بحيث يستخدم ذكاء الفرد الإبداعي لصياغةٍ جيدةٍ للمشاكل، والذكاء التحليلي للتأكد من الحلول ما إذا كانت جيدة، والذكاء الشخصي للفرد العملي لإقناع الآخرين من قيمة أفكاره الإبداعية.

وتوجد علاقةٌ متبادلةٌ بين الحكمة والذكاء والإبداع ولكنَّ الذكاء ليس كافياً لإيجاد القرارات الحكيمة فهو لا يمثل إلا ١٥% من الأداء الحكيم للفرد في حين يكون متغير الشخصية أقوى تنبؤاً للحكمة من الذكاء والسبب في ذلك أن الذكاء يوفر المعرفة الأساسية لإنجاز المهام في حين الحكمة تتطلب المعارف وإصدار الأحكام وحل المشكلات فهي الخالدة على مر العصور بخلاف الذكاء فهو محددٌ بزمن اكتساب

المعرفة، ويمكن استخدام الذكاء في مواضعٍ حتى يصل إلى الحكمة المطلوبة بحيث يستخدم ذكاء الفرد الإبداعي لصياغة جيدة للمشاكل، والذكاء التحليلي للتأكد من الحلول ما إذا كانت جيدة، والذكاء الشخصي للفرد العملي لإقناع الآخرين من قيمة أفكاره الإبداعية. فهذه الذكاءات الثلاثة المكون الأساسي للموهبة لدى الأفراد (أيوب، ٢٠١٢).

كما أن تنمية التفكير على الحكمة يسهم في تنمية العديد من المتغيرات العقلية والشخصية ففي البيئة السعودية أعدَّ (أيوب، ٢٠١٢) برنامجٌ تدريبيٌ لتنمية التفكير القائم على الحكمة وقياس أثره في تحسين استراتيجيات المواجهة لحلِّ المشكلات الضاغطة لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. وقد تكوّنت عينة البحث من (٨١) طالباً – تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين (٣٨ للمجموعة التجريبية، و٤٣ للمجموعة الضابطة)– من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهم الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأدنى وفقاً لدرجاتهم على مقياس استراتيجيات المواجهة لحلّ المشكلات الضاغطة. قام الباحث بإعداد برنامجٍ لتنمية التفكير القائم على الحكمة، وتطبيقه لمدة عشرة أسابيع. وقد تمّ تطبيق مقياس استراتيجيات المواجهة في بداية البرنامج وبعد نهايته. وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب ANCOVA وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة (حلّ المشكلة عقلانياً منطقياً، أسلوب التجنّب، التوجّه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجّه الايجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي. في حين أنه لم يكن هناك فروقٌ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية.

كما هدفت دراسة كل من (أيوب والجغيمان، ٢٠١٢) إلى إعداد برنامج قائم على الحكمة وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الجدلي المنطقي واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة البحث من (٦٤) طالباً وطالبةً من الأقسام العلمية والأقسام الأدبية بالفرقتين الأولى والثانية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهم الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأدنى وفقاً لدرجاتهم على مقياس تطور الحكمة (WDS) لتمثّل الفئة ذات المستوى المنخفض من الحكمة. قام الباحثان بإعداد البرنامج، 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 فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي على بعدي التسامح مع التناقض، والمنظور الشمولي، والدرجة الكلية لمتغير التفكير الجدلي المنطقي. كما أظهرت النتائج وجود فروقٍ دالةٍ 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 تأثيرٌ للبرنامج على أبعاد ضغط الوقت، الانفعالات، والالتزام الجامعي.

**الحكمة والعمر الزمني**

وتشير عدة دراسات أن المعرفة المتصلة بالحكمة تنمو نمواً حاداًّ من مرحلة المراهقة إلى مرحلة البلوغ (Baltes & Staudinger, 2000; Pasupathi, Staudinger, & Baltes, 2001). وتشير الدراسات إلى النمو الحادِّ في المعرفة المتصلة بالحكمة بين (١٥-٢٥) عام (Pasupathi, Staudinger, & Baltes, 2001). ولكنَّ الاستقرار يتم بين الأعمار ٢٠ – ٨٩ (Baltes & Staudinger, 2000). وهذه الدراسات اهتمت بدراسة الحكمة باستخدام معاييرٍ قياسيةٍ لتقييم مستويات الحكمة في ردود المشاركين إلى مواقف الحياة الافتراضية.

فاكتساب الحكمة، يتم بعد مرور الإنسان بخبراتٍ معينةٍ ووصوله إلى سنٍ معين، فتحدث تغيّرات في سلوكه. وتلك الخبرات هي العملية التعليمية، سواءً تمّت في إطارٍ منهجٍ دراسيٍ وخُطةٍ دراسية، أو من خلال موقفٍ حياتي أضاف إلى الشخص ما يجعله يعدّل من سلوكه. ولا شك أن ما يتعلمه الإنسان من المواقف الحياتية اليومية يفوق كثيراً ما يحصّله من تعلمٍ خلال سنوات الدراسة ذلك أن الخبرات الحياتية مستمرة طوال حياة الشخص، بدءاً من ميلاده وانتهاءً بوفاته (عزت، ٢٠١٠).

وما يكتسبه الإنسان خلال عملية التعلم، يُقسم إلى ثلاث نواحٍ أو مجالاتٍ أساسية وهي (المجال المعرفي، والمجال المهاراتي أو ما يسمى النفس حركي، المجال الانفعالي أو ما يسمى الاتجاهات أو القِيم). وعملية اكتساب المعرفة التي تشتمل هذه المجالات، هي عملية تتكيف فيها نماذج استجابةٍ سابقةٍ مع تغيراتٍ بيئيةٍ جديدة. وينطوي التعلم على تعديل سلوك الشخص وإعادة تنظيمه (بما في ذلك تعديل إدراك الفرد واتجاهاته وصورته الذاتية)، كما ينطوي اكتساب المعرفة على تغيراتٍ دائمةٍ نسبياً، تطرأُ على السلوك وتكون محصلة التكرار أو الممارسة ( يوسف، ٢٠٠٧).

وفي دراسة طولية قام بها (Ardelt, 2004) هدفها تقييم الحكمة من خلال الصفات المعرفية والتأملية ونضوج الصفات الشخصية وذلك للأعمار من ٢٧ إلى ٥٢ سنة، وجدت أن الحكمة العملية تميل إلى الازدياد على مدى ٢٥ عاما، وأن المسار الوظيفي النفسي كان له أثرٌ إيجابيٌ على درجة الحكمة للمرأة في سن ٦١ سنة.

وأخيراً، يمكن القول أنَّ هناك العديد من المكونات الأساسية للحكمة والمتغيرات والخصائص المرتبطة بها، وكيفية اكتسابها وتطورها. وبشكلٍ عام، يُنظر إلى الحكمة على أنها أعلى أشكال النمو الإنساني، وأن بلوغ هذه المرحلة النهائية يتطلب النمو المستمر في النواحي العقلية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية، كما تتطلب قدراً من التكامل بين الأبعاد العقلية والوجدانية والأخلاقية، وإلماماً بمعارفٍ تقريريةٍ وإجرائيةٍ وسياقية، وقدرٍ كبيرٍ من النسبية، وعدم اليقين، وأن النمو في الحكمة يحدث على مدار الحياة، وإن كانت مرحلة المراهقة تعد حاسمةً في تطور لبنات الحكمة الأساسية، كما تلعب السمات الشخصية باختلاف أبعادها وعواملها على تشكيل التفكير القائم على الحكمة.

# ثالثاً: العوامل الخمس الكبرى للشخصية

**ثالثاً: العوامل الخمس الكبرى للشخصية**

**مقدمة:**

تُعد الشخصية من المواضيع الأساسية التي تعَرض لها علماء النفس بالبحث والدراسة، وهي تمثل البنية الأكثر تعقيداً وتداخلاً في البناء الإنساني باعتبارها نتاج إشباع حاجاتٍ بيولوجيةٍ ونفسيةٍ فطريةٍ ومكتسبة خاضعة لسيرورة التنشئة الاجتماعية في كل مراحلها بدءاً من الطفولة، ثم المراهقة والرشد وأخيراً الشيخوخة.

إن الفروق الفردية التي تميز الشخص عن الآخر ماهي إلا مؤشرٌ نفسيٌ وعقليٌ ووجدانيٌ واجتماعيٌ يدل على التباين والاختلاف في الشخصية بين الأفراد والتي تُترجم على أساس جملة الصفات أو الأبعاد أو السمات التي تطبع الشخصية وتحدد استجاباتها ونمط سلوكها.

ويعتبر موضوع الشخصية من بين أهم المواضيع التي أهتم بها الباحثون في المجال السيكولوجي وذلك من خلال ربطه بجملةٍ من المتغيرات المحيطة بالفرد سواءً كانت متغيراتٍ نفسيةٍ، اجتماعيةٍ، أو تربوية وذلك بهدف استخبار ردود أفعاله واستجاباته وسلوكه اتجاهها.

كما تعرفها دافيدوف (٢٠٠٥) على أنها تلك الأنماط المستمرة والمتسمة نسبياً بالإدراك والتفكير والإحساس والسلوك التي تبدو لتعطي الناس ذاتيتهم المميزة. والشخصية تكوين اختزالي يتضمن الأفكار، والدوافع، والانفعالات، والميول، والاتجاهات، والقدرات، والظواهر المشابهة.

ويرى إيزنك Eysenck أن الشخصية هي التنظيم الثابت والدائم إلى حدٍ ما لطباع الفرد، ومزاجه وعقله، وبنية جسمه والذي يحدد توافقه الفريد لبيئته (الجبل، ٢٠٠٠).

ويذكر نعيمة (٢٠٠٢) أن الشخصية هي نظامٌ نفسيٌ وعصبيٌ يتميز بالتعميم والتمركز ويخص الفرد ولديه القدرة على نقل العديد من المنبهات المتعادلة وظيفياً.

ويضيف سفيان (٢٠٠٤) بأن الشخصية هي نظامٌ شاملٌ منه الأنظمة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها وتنعكس على سلوك الفرد وتميزه عن غيره.

ومن خلال ما سبق يظهر أن أراء الباحثين في علم النفس اختلفت في تعريفهم للشخصية، فمنهم من يرى أن الشخصية ما هي إلا مجموعةٌ من الاستعدادات والقدرات والميول تُترجم من خلال سلوك الفرد، ومنهم من يرى أنها أسلوبٌ توافقيٌ بين رغباته ومتطلبات البيئة التي يعيش فيها، ومنهم من يؤكد أنها

تنظيمٌ متكاملٌ يتم من خلال مراحل النمو المختلفة، وعموماً فكل هذه التعاريف متكاملة وتجتمع في أن الشخصية هي حصيلة مراحل نمو الإنسان في كل الأجهزة والوظائف التي تصدر عنها.

**محددات الشخصية:**

تتحدد الشخصية خلال مراحل العمر التي يمر بها الفرد، حيث تُبنى شخصيته تدريجياً من خلال اكتسابه للعديد من الخصائص التي يتسم بها سلوكه باستمرار في أغلب مواقفه. وتسهم العديد من العوامل في تشكيل بنية الشخصية، ويمكن تصنيفها إلى العوامل الوراثية والتي تتمثل في الصفات الموروثة وهذه العوامل تؤثر في المضمون الداخلي للشخصية، أما كيفية إظهار هذا المضمون فإنه مرهون بمطالب البيئة وما تحدده من مسارات، والعوامل البيئية حيث إن شخصية الفرد لا تحكمها العوامل الوراثية فقط ولكن تفاعل هذه العوامل مع البيئة، فالعديد من سمات الشخصية تتكون جرَّاء مؤثرات البيئة من خلال ما يتلقاه الفرد من تربيةٍ وتنشئةٍ اجتماعيةٍ وخبراتٍ حياتيةٍ وتعليمية، ولهذا التفاعل تأثيره على الفرد من بداية حياته، ويتزايد تأثيره في سلوكه وخصائصه الاجتماعية والخلقية إلى أن تصبح سماتٌ بارزةٌ لشخصيته (فايق، ٢٠٠٣).

ويشير العبيدي (٢٠٠٨) إلى وجود مجموعةٍ من العوامل التي تساهم مجملةً في بناء شخصية الفرد، ومن أبرز تلك العوامل الأولى المتمثلة بخبرات الفرد خاصةً التي تخصُ كلُ فردٍ وتميزه عن غيره، وهي خبراتٌ ترتبط بالعوامل الوراثية ومؤثراتها على الشخصية، وأيضا الخبرات العامة المشتركة للأفراد، وهي خبراتٌ ترتبط بالعوامل الاجتماعية والبيئية المؤثرة على التكوين الشخصي للفرد، وهذه المحددات هي:

١- المحددات البيولوجية للشخصية: وهي تمثل مجموع القدرات والاستعدادات والصفات العقلية والجسمية، التي يُولد الفرد مزوداً بها والتي يتشابه جميع أفراد النوع فيها، وتتمثل بعض تلك الصفات والمكونات في استعداد الفرد الطبيعي للاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية التي تعتمد بدورها اعتماداً كبيراً على سلامة الجهاز العصبي وأجهزة الحس لديه، وعلى سماته المزاجية ودوافعه، وعلى قدرته على التوافق مع البيئة، وتؤثر العوامل البيولوجية في تكوين الشخصية (حامد، ٢٠٠٧).

٢- محددات عضوية الجماعة: إن الشخصية ليست شيئاً ثابتاً لا يقبل التغيير من الولادة، فمن الخصائص الأساسية للإنسان قدرته على التغيير نتيجة ما يمر به من خبراتٍ وتعلم، ولكي نفهم أبرز الخصائص في شخصية الإنسان نحتاج إلى معرفةٍ تفصيليةٍ عن خبرات الفرد الماضية ببيئته وثقافته التي تنشَّأ فيها من أجل الحكم على سلوكه ونمو شخصيته (المعمر، ٢٠٠٩).

٣- محددات الدور: إن الدور الذي يؤديه الفرد في الحياة إنما يشير إلى كلٍ من الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يوجد فيه، وفكرة الدور تمدنا بإدارةٍ تفيد خصوصاً في تحليل عملية التطبيع الاجتماعي والتثقيف، والدور هو ما يتوقعه المجتمع من الفرد الذي يحتل مركزاً معيناً داخل الجماعة، ويحدد كل مجتمعٍ الأدوار الاجتماعية التي يتوقع من أفراده القيام بها في حياتهم العادية، وتختلف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد باختلاف ثقافاتهم (حامد، ٢٠٠٧).

٤- محددات الموقف: فلا يمكن النظر إلى الشخصية كما لو كانت مستقلةً عن المواقف التي تمر بها وتوجد فيها، فحتى العمليات البيولوجية أو الفسيولوجية تتطلب وجود أجهزةٍ داخلية أو عواملٍ بيئيةٍ ومواقف تتحقق فيها. فالموقف الذي يوجد فيه الفرد يلعب دوراً هاماً في سلوكه، فقد يكون الفرد قائداً في موقفٍ وتابعاً في آخر رغم توافر شروط القيادة لديه في كلتا الحالتين (طلبه، ٢٠٠٣).

ومن خلال العرض السابق لتعريفات ومحددات الشخصية يستخلص الباحث بأن الشخصية عبارةٌ عن تنظيمٍ متكامل الأجزاء والمكونات يحتوي على خصائص الفرد الفسيولوجية، والعقلية، والاجتماعية، وتفاعل الفرد مع الآخرين في الوسط الاجتماعي.

**العوامل الخمس الكبرى للشخصية:**

قبل الحديث عن عوامل الشخصية ينبغي توضيح المقصود بكلمة "عامل" إذ عرَفه عبدالخالق بأنه مفهومٌ رياضيٌ مستمدٌ من استخدام منهج التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بين مجموعةٍ من المقاييس السلوكية ويعرف العامل في معجم وولمان Wolman بأنه التأثير الكامن والمسؤول عن جزءٍ من الفروق الفردية لعدد من المظاهر السلوكية (عبدالخالق، ١٩٩٢). كما تم تعريفه بأنه مقدارٌ كميٌ يمتد بين قطبين بحيث يكون لكل فردٍ درجةٌ على هذا العامل.

وتُعد العوامل الخمس الكبرى للشخصية نتاج دراساتٍ اعتمدت على مراجعة معاجم اللغة لإعداد قوائمٍ بالسمات الملائمة لوصف شخصية الأفراد التي بدأها عالما النفس الألمانيان ألبورت Allpor، وأودبيرت Odbert (الموافي، وراضي، ٢٠٠٦).

ويذكر الرويتع (٢٠٠٧) أنه عند الحديث عن العوامل الخمسة يجب الإشارة إلى أن تيوس وكريستال هما أول من وصل إليهما بشكلٍ واضحٍ في الستينيات من القرن الماضي إلا أنها لم تستقطب الانتباه حتى عقد الثمانينيات حيث تناولتها أعمال عدة باحثين من أهمهم جولدبيرج Goldberg، وكوستا Costa،

وماكري McCrae، وربما لم تصادف نظريةٌ إجماعاً مثلما وجدت نظرية العوامل الخمسة، إذ أنَّ نموذج العوامل الخمسة الكبرى يرقى إلى مرتبة النظرية النفسية، وتتوافر للنموذج معظم معايير وشروط النظرية الجيدة، فالنموذج يتصف بالملائمة ولا يتعارض مع نظرياتٍ مقبولةٍ في الوقت الراهن، ويتضمن نوعاً من التصنيف العلمي، وهو قابلٌ للتطبيق العملي، ويتصف النموذج بالعالمية. وفيما يلي عرضٌ لنماذج العوامل الكبرى للشخصية.

**أولاً: نموذج كاتل للشخصية**

اعتمد كاتل على قائمة ألبورت Allport كنقطة انطلاقٍ لتحليلاته للوصول إلى سمات الشخصية، فتوصل من خلالها إلى (١٦٠) سمة، ثم أضاف (١١) سمة أخرى، وباستخدام التحليل العاملي توصل إلى (١٦) عاملاً أساسياً في الشخصية وهي: التآلف، والذكاء، والثبات الانفعالي، والسيطرة، والاندفاعية، والامتثال، والمغامرة، والحساسية، والارتياب، والتخيل، والدهاء، والحنكة، والراديكالية، وكفاية الذات، والتنظيم الذاتي، والتوتر. ووجه كل من جابر عبدالحميد (١٩٩٠)، وبارفين وجون Pervin and John (2001) عدةُ انتقاداتٍ لهذه العوامل من أهمها أنها: عواملٌ ضيقةٌ ومتشابكة، حيث يحتوي كل عاملٍ على عددٍ قليلٍ من السمات، فضلاً عن الارتباطات المتبادلة بين هذه العوامل غير متسقة، وذلك تبعاً لنتائج الدراسات التي كشفت عن عدم الوصول إلى هذا الكم من العوامل في عيناتٍ مختلفة، وغير قابلةٍ للتحقق التجريبي، وغير قابلةٍ للتعميم عبر الثقافات المختلفة، وتتسم بالشمولية، بحيث تشمل معظم سمات الشخصية.

وبدراسة تحليلية قام بها كاتل وكريج Cattell and Krug (1986) وذلك بمراجعة (٥٠) دراسة منشورة تحتوي عينات من أعمارٍ زمنيةٍ وبيئاتٍ ثقافيةٍ مختلفة استخدمت اختبار كاتل للشخصية، وباستخدام تحديد عدد العوامل باستخدام اختبار الاحتمال الأقصى، أظهرت النتائج مصداقية العوامل الستة عشر في نموذج كاتل، وهذا يحقق عالمية هذه العوامل وقابليتها للتعميم عبر الثقافات المختلفة وكذلك شموليتها.

كما توصل كاتل وكاتل Cattell and Cattell (1995) باستخدام التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق مقياس كاتل (16PF) على عينةٍ مكونةٍ من (٣٤٩٨) فرداً، منهم (١٧٤٩) من الذكور، (١٧٤٩) من الإناث إلى وجود ارتباطاتٍ موجبةٍ وسالبةٍ دالةٍ إحصائياً بين المكونات المختلفة للشخصية، وكذلك ظهور خمسة عواملٍ من الدرجة الثانية تحقق درجة مقبولة من

الصدق العاملي أطلق عليها Global Factor وهي: الانبساط، والقلق، وشدة الاتزان، والاستقلالية، والضبط الذاتي.

**ثانياً: نموذج آيزنك للشخصية**

حدد آيزنك أربعة عوامل اعتبرها وحدات أساسية مصدرية ومستقلة للشخصية (جابر، ١٩٩٠؛ عبد الخالق، ١٩٩٣؛ Eysenk & Eysenk, 1992; Leving & Jackson, 2004) وهي:

**العامل الأول: الانبساط Extraversion** ويتصف الفرد المنبسط بأنه شخصٌ اجتماعيٌ يحب التواجد مع الآخرين وله صداقاتٌ عديدة وغير محبٍ للقراءة أو الدراسة منفرداً، ويسعى وراء الاستثارة ويتطوع لعمل الأشياء غير المفروضة عليه، مندفعٌ وسريع التصرف، محبٌ للتغيير وحاضر الإجابة دائماً، متفائلٌ غير متشائم ويأخذ الأمور ببساطة، مرحٌ وضحوك، دائم الحركة والنشاط، سريع الانفعال ويميل للعدوان، ولا يسيطر على انفعالاته بدقة ويتميز بذاكرةٍ أطول للأرقام، ويميل بالتركيز على التفاصيل بالنسبة للمواقف الجديدة، ويفضل الصور الأكثر إشراقاً وألواناً.

**العامل الثاني: العصابية Neuroticism** وهي بنيةٌ أوليةٌ وليست مجرد زُملةٌ من الأعراض، وهي مشتقة من استثارة الجهاز العصبي المستقل، ويشبه فكرة عدم الاتزان الانفعالي، فالأفراد الذين يقعون عند طرف بُعد العصابية يميلون إلى التعرض للقلق ويسهل استثارتهم، ويُحتمل أن يشكون من الصداع والأرق وفقدان الشهية، وبالرغم من احتمالية تعرضهم للاضطرابات العصبية في ظل الظروف الضاغطة المتكررة إلا أن معظمهم لا يواجهون إلا مشكلاتٍ قليلةٍ ويؤدون عملهم ويقومون بواجبهم الأسري والمجتمعي على نحوٍ مناسبٍ وسليم، ويعتبر سلوك العصابي أقل وضوحاً من سلوك المنبسط .

**العامل الثالث: الذهانية Psychoticism** ويوصف الشخص الذي يحصل على درجةٍ مرتفعةٍ على هذا البعد بأنه عدوانيٌ وقاس، مما يؤدي إلى سلوكٍ مضاد للمجتمع، وأقل طلاقةً من الناحية اللغوية، وتركيزه أقل وذاكرته أضعف، وبطئٌ جداً في الأعمال العقلية والإدراكية، على عكس الدرجة المنخفضة على المقياس توحي بالسواء والعادية وعدم التعرض لمثل هذه الظواهر السابقة.

**العامل الرابع: الكذب Lie** ويوصف الأشخاص الذين يحصلون على درجاتٍ مرتفعة على هذا البعد بأنهم يتسمون بالدفاعية والحساسية والجمود والسلبية وفقد الشعور بالأمن وضعف الاستبصار بالذات، والتوتر، والخداع والتزييف، أما الدرجة المنخفضة فتوحي بقدرٍ كبير من الاستقلال والإفصاح والنضج ورغبةٍ في الإقرار بالعيوب.

وقد أظهرت نتائج الدراسات والبحوث اختلاف نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي حول عدد العوامل المستخرجة من نموذج آيزنك للشخصية. حيث توصلت دراسة ساتو Sato (2005) إلى وجود عاملين فقط هما العصابية، والانبساط. أو عاملين ثنائيي القطب هما العصابية والذهانية مقابل الكذب، والانبساط مقابل الكذب كما أظهرته دراسة الأنصاري (٢٠٠٢). أو ثلاثة عواملٍ هي العصابية، والانبساط، والذهانية كما في دراسة جاكسون وفرانسيس Jackson and Francis (2004). أو أربعة عواملٍ مستقلةٍ عن بعضها البعض هي العصابية، والانبساط، والذهانية، والكذب كما أسفرت عنها نتائج دراسات (الرويتع والشريفي، ٢٠٠٢؛ Francis, Lewis & Ziebertz, 2006; Navratil & Lewis, 2006). أو خمسة عواملٍ هي الانبساطية، والعصابية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية كما توصلت إليها نتائج دراسة جاكسون وآخرون Jackson, Furnham, Ford & Cotter (2000).

**ثالثاً: نموذج كوستا وماكري للشخصية**

قدَم هذا النموذج كوستا وماكري (١٩٨٥) حيث بدأ بتحليل اختبار كاتل للشخصية 16PF، واستخرجا ثلاثة عواملٍ للشخصية هي الانبساط والعصابية والانفتاح على الخبرة، ثم أضافا بعد ذلك للمقياس المقبولية ويقظة الضمير (Rossier, Meyer de Stadelhofen & Berthoud, 2004). وبذلك أصبح مقياس كوستا وماكري يتكون من خمسة عواملٍ مستقلة هي (العصابية والانبساط والانفتاح على الخبرة والمقبولية ويقظة الضمير) ويتكون كل عاملٍ من ست سمات، وأُستخدم هذا النموذج كإطارٍ لدمج العديد من السمات في مقاييس الشخصية، ويشمل ما وضعه أيزنك وجاكسون وسبيلبيرج Goldberg, (1992) وأطلقا على المقياس الجديد اسم استخبار الشخصية المنقح للعصابية والانبساطية والصفاوة.

**رابعاً: نموذج العوامل الخمسة للشخصية لجولدبيرج**

استناداً إلى كل من (عبدالخالق والأنصاري، ١٩٩٦؛ كاظم، ٢٠٠٢؛ Goldberg, 1993) فإن تاريخ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يرجع إلى أسماءٍ عديدة، فتوصل فيسك Fiskc إلى استخراج خمسة عواملٍ للشخصية عن طريق التحليل العاملي لقائمة كاتل لدى عيناتٍ مختلفةٍ باستخدام التقارير الذاتية وتقديرات الملاحظين والأقران. كما توصل كل من توبس وكيرستال Tupes and Christal عن طريق التحليل العاملي لقائمة كاتل إلى خمسة عواملٍ للشخصية أطلقا عليها: الانبساط أو الاستبشار Surgency، والطيبة Ablenses، والاتكالية Dependability، والاتزان الانفعالي Emotional Stability، والتهذيب.

وقد توصلت نتائج الدراسات والبحوث إلى وجود تناقضٍ حول مصداقية نموذج العوامل الخمس الكبرى في البيئات المختلفة، فتوصل الأنصاري (١٩٩٧) إلى عدم قابلية العوامل الخمس الكبرى للتكرار عبر ثقافةٍ شرقية. بينما توصل كل من (كاظم، ٢٠٠١؛ McCrae, Löckenhoff, & Costa, 2005; Gosling, Rentfrow & Swann, 2003) إلى تمتع النموذج بالصدق عبر الثقافات والبيئات المختلفة.

ويشير العديد من الباحثين (Connor & Paunonen, 2007; John & Srivastava, 1999; McMartin, 1995) إلى فاعلية نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأكثر ملائمةً في تحديد جوانب وتركيب الشخصية مقارنةً بنموذج العوامل الثلاثة لأيزنك ونموذج العوامل الستة عشر لكاتل، حيث–ووفقاً للتحليل العاملي–فإن تركيب الشخصية يمكن وضعه في إطارٍ مفهومي يحتوي على السمات الخمس الرئيسة.

وقد ذكر أبو هاشم (٢٠٠٧) أن نموذج كوستا وماكري، ونموذج جولدبيرج يتشابهان في عدد العوامل، وفي محتوى العامل الثالث الضمير الحي، والرابع الاتزان الانفعالي ولكنهما يختلفان في موقع العاملين الأول والثاني إذ أن الدفء Facet من صفات الانبساطية لدى كوستا وماكري ومن صفات المقبولية في نموذج جولدبيرج، والعامل الخامس تم اعتباره الانفتاح على الخبرة لدى كوستا وماكري والعقلية في نموذج جولدبيرج.

وأضاف الموافي وراضي (٢٠٠٦) أنه يجب النظر إلى نموذج جولدبيرج على أنها أكثر النماذج وصفاً وشموليةً للشخصية الإنسانية مقارنةً بنموذجي "كاتل"، و"أيزنك" فهي ذات مدىً متوسط، ليست قليلة العدد كعوامل "أيزنك" ولا كثيرة العدد كعوامل "كاتل".

وتتبنى الدراسة الحالية نموذج جولدبيرج حيث تتوافر قائمة لقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (المقبولية، الضمير الحي، الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة)، حيث أنها القائمة التي اعتمد عليها كوستا وماكري في بناء قائمة NEO–FFI. ويرى كاظم (٢٠٠١) أن نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية يرمي في النهاية إلى الكشف عن وجود أبعادٍ أساسية في الشخصية ذاتُ استقرارٍ وثباتٍ على المستوى الجغرافي "برغم تباين المواقع والثقافات"، أو على المستوى الأفقي داخل بناء شخصية الفرد الواحد أو الجماعة التي يعيش فيها الفرد.

**مقاييس العوامل الخمسة:**

**أولاً: قائمة الشخصية المنقحة للعصابية والانبساطية والصفاوة (NEO – PI – R)**

تعد قائمة الشخصية المنقحة للعصابية والانبساطية والصفاوة The Revised Neuroticism, Extraversion and Openness Personality Inventory الذي أعده كوستا وماكري Costa and McCre، بهدف قياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية وهي: العصابية والانبساط والانفتاح على الخبرة، ثم أضافا عليها كلاً من عامل الطيبة ويقظة الضمير، والتي تتكون من (١٨٠) بنداً، تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي لوعاء بنودٍ مشتقةٍ من عديدٍ من اختبارات الشخصية. كما قاما أيضاً بتطوير قائمة من الصفات التي تقيس العوامل الخمس الكبرى للشخصية، والتي أُشتقت أساساً من قائمة جولديبرج Goldberg للصفات الثنائية القطب، وتتكون القائمة من (٤٠) صفةً أضافا إليها قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وذلك من خلال التقدير الذاتي وتقدير الملاحظين (Pervin & John, 2001).

**ثانياً: قائمة العوامل الخمس NEO Five–Factors Inventory**

تعد قائمة كوستا وماكري Costa and McCrae (١٩٩٢) أول أداة قياسٍ موضوعية تهدف إلى قياس العوامل الأساسية الكبرى للشخصية بواسطة مجموعةٍ من البنود (٦٠) بنداً ولكل مقياسٍ فروعٍ مكونةٍ من (١٢) عبارة، يجاب عن كل واحدةٍ منها باختيار بديل من خمسة، وتم استخراجها عن طريق التحليل العاملي لبنودٍ مشتقةٍ من العديد من اختبارات الشخصية، وتختلف هذه القائمة عن القوائم الأخرى التي تهدف إلى قياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية، في أن الأخيرة اعتمدت أساساً على منهجٍ للمفردات اللغوية المشتقة من معاجم اللغة، في حين اعتمدت هذه القائمة على منهج الاختبارات التي تعتمد على عباراتٍ في قياسها (الشنبري، ٢٠٠٧).

**ثالثاً: مقياس العوامل الخمس الكبرى The Big Five Factors**

وضع هذا المقياس جولدبيرج Goldberg عام (١٩٩٢) ويتكون المقياس من (١٠٠) بند، ولكل عاملٍ من العوامل الخمسة (٢٠) بنداً ويعتمد هذا المقياس على منهجٍ للمفردات اللغوية المشتقة من معاجم اللغة (الشنبري، ٢٠٠٧).

وقد قام أبو هاشم (٢٠٠٧) بدراسةٍ هدفت إلى التعرف على طبيعة المكونات الأساسية للشخصية في ضوء نموذج كلٍ من: كاتل، وأيزنك، وجولدبيرج، وكذلك مدى التداخلات بين النماذج الثلاثة في قياس

الشخصية لدى طلاب الجامعة، وطبق عليهم مقياس التحليل الإكلينيكي (CAQ)، ويحتوي ستةُ عشرَ سمةٍ للشخصية تمثل السمات السوية (PF16)، واختبار آيزنك للشخصية، وقائمة العوامل الخمس الكبرى، وباستخدام معاملات الارتباط، والتحليل العاملي الاستكشافي أظهرت النتائج تمايز المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كاتل لدى طلاب وطالبات الجامعة عما افترضه كاتل حيث تشبعت على أربعة عواملٍ هي: الانسجام مقابل الاندفاعية، والمغامرة مقابل الاطمئنان، والتخيل، وفعالية الذات. وتمايز المكونات الأساسية للشخصية في نموذج آيزنك لدى طلاب وطالبات الجامعة عما افترضه آيزنك حيث تشبعت على عاملين هما: الذهانية مقابل الكذب، والانبساط. وتمايز المكونات الأساسية للشخصية في نموذج جولدبيرج لدى طلاب وطالبات الجامعة عما افترضه جولدبيرج حيث تشبعت على عاملين هما: الانفتاح مقابل العصابية، والمقبولية. كما أشارت النتائج إلى أن المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كلٍ من كاتل وآيزنك وجولدبيرج لدى طلاب وطالبات الجامعة متداخلة إلى حدٍ ما حيث تشبعت على سبعة عواملٍ هي: الانسجام مقابل العصابية، وعدم الاطمئنان مقابل الثبات الانفعالي، والذهانية مقابل الكذب، والانبساط، والضمير، وفعالية الذات، والراديكالية.

وقد حظي نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية بقبول العديد من الباحثين، نظراً لأنه يضم العديد من سمات الشخصية في خمسة عواملٍ كبرى تقدم وصفاً دقيقاً وشاملاً للشخصية يضم معظم السمات التي أُتيحت في مجال الشخصية، وينظمها في وحدةٍ متكاملة، وتتحدد هذه العوامل فيما يلي (الأنصاري، ٢٠٠٢؛ عبدالمجيد، ٢٠١٠؛ كاظم، ٢٠٠٢ Costa & McCrae, 1992; Connor & Paunonen, 2007; Gosling, Rentfrow & Swann, 2003; John & Srivastava, 1999):

| العوامل | السمات |
|---|---|
| العصابية<br>Neuroticism | القلق Anxiety: الخوف، النرفزة، الهم والانشغال، سرعة التهيج.<br>العدوانية الغاضبة Hostility Anger: حالة الغضب الناتجة عن الاحباطات.<br>الاكتئاب Depression: انفعالي، منقبض أكثر منه مرح ويؤدي ذلك إلى الهم والقلق والانفعالية الدائمة والحالة المزاجية القابلة للتغيير.<br>الشعور بالذات Self-consciousness: الشعور بالإثم والحرج والقلق |

| | |
|---|---|
| | الاجتماعي الناتج عن عدم الظهور أمام الآخرين في صورةٍ مقبولة.<br>الاندفاع Impulsiveness: عدم القدرة على ضبط الدوافع وفيه يشعر الفرد بالتوتر والقلق وسرعة الاستثارة.<br>الضغط Stress والقابلية للانجراح Vulneralility: عدم قدرة الفرد على تحمل الضغوط، وبالتالي يشعر الفرد بالعجز أو اليأس والاتكال وعدم القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة. |
| الانبساط<br>Extraversion | الدفء أو المودة Warmth: ودود، حسن المعشر، لطيف، يميل إلى الصداقة.<br>الاجتماعية Gregariousness: يحب الحفلات، له أصدقاءٌ كثيرون، يحتاج إلى أناسٍ حوله، يتحدث معهم، يسعى وراء الإثارة، يتصرف بسرعةٍ دون تردد.<br>توكيد الذات Assertiveness: حب السيطرة والسيادة والخشونة وحب التنافس وكذلك الزعامة، يتكلم دون تردد، واثقٌ من نفسه مؤكدٌ لها.<br>النشاط Activity: الحيوية وسرعة الحركة وسريعٌ في العمل محباً له، وأحياناً ما يكون مندفعاً.<br>البحث عن الإثارة Excitement–Seeking: مغرمٌ بالبحث عن المواقف المثيرة الاستفزازية ويحب الألوان الساطعة والأماكن المزدحمة أو الصاخبة.<br>الانفعالات الإيجابية Positive Emotions: الشعور بالبهجة والسعادة والحب والمتعة وسرعة الضحك. |
| الانفتاح على الخبرة<br>Openness | الخيال Fantasy: لديه تصوراتٌ قويةٌ وكثيرةٌ وحياةٌ مفعمةٌ بالخيال، عنده أحلامٌ كثيرةٌ وطموحاتٌ غريبة، كثرة أحلام اليقظة ليس هروباً من الواقع وإنما بهدف توفير بيئةٍ تناسب خيالاته، ويعتقد بأن هذه الخيالات تشكل جزءاً مهماً في حياته وتساعده على البقاء والاستمتاع بالحياة.<br>المشاعر Feelings: التعبير عن الحالات النفسية أو الانفعالات بشكلٍ أقوى من الآخرين، والتطرف في الحالة حيث يشعر الفرد بقمة السعادة ثم ينتقل فجأةً إلى قمة الحزن، كما تظهر عليه علامات الانفعالات الخارجية، كالمظاهر |

| | |
|---|---|
| | الفيزيولوجية، المصاحبة للانفعال في أقل المواقف الضاغطة أو المفاجئة.<br>الأفعال Actions: الرغبة في تجديد الأنشطة والاهتمامات والذهاب إلى أماكن لم يسبق زيارتها في السابق، ويجب أن يجرب وجباتٍ جديدةٍ وغريبةٍ من الطعام والرغبة في التخلص من الروتين اليومي والمغامرة.<br>الأفكار Ideas: الانفتاح العقلي والفطنة وعدم الجمود والتجديد أو الابتكار في الأفكار والدهاء والتبصر.<br>القيم Values: الميل لإعادة النظر إلى القيم الاجتماعية والسياسية والدينية، فالفرد المتفتح للقيم نجده يؤكد القيم التي يعتنقها ويناضل من أجلها على حين نجد العكس بالنسبة للفرد غير المتفتح للقيم فإنه مسايرٌ للأحزاب السياسية على سبيل المثال ويقبل جميع التشريعات التقليدية.<br>الجمال Beauty: محبٌ للفن والأدب، متحمس، يقدر الشعر والموسيقى، يتذوق الفن وليس بالضرورة أن يمتلك موهبة فنية. |
| الطيبة "المقبولية" Agreeableness | الثقة Trust: يشعر بالثقة تجاه الآخرين، واثقٌ من نفسه، جذابٌ من الناحية الاجتماعية، غير متمركزٍ حول ذاته، يثق في نوايا الآخرين.<br>الاستقامة Straightforwardness: مخلص، مباشر، صريح، مبدع، جذاب.<br>الإيثار Altruism: حب الغير والرغبة في مساعدة الآخرين، متعاون، المشاركة الوجدانية في السراء والضراء مع الآخرين.<br>الإذعان أو القبول Compliance: قمع المشاعر العدوانية والعفو والنسيان تجاه المعتدين، والاعتدال واللطف، والتروي في المعاملة مع الغير أثناء الصراعات.<br>التواضع Modesty: متواضعٌ غير متكبر، لا يتنافس مع الآخرين.<br>معتدل الرأي Tender–Mindedness: متعاطفٌ مع الآخرين ومعينٌ لهم ويدافع عن حقوق الآخرين وبالذات الحقوق الاجتماعية أو السياسية. |
| يقظة الضمير | الاقتدار أو الكفاءة Competences: بارع، كفء، مدرك، متبصر أو حكيم، |

| | |
|---|---|
| Consciousness | ويتصرف بحكمةٍ مع المواقف الحياتية المختلفة.<br>منظم Order: مرتب، مهذب، أنيق، يضع الأشياء في مواضعها الصحيحة.<br>ملتزم بالواجبات Dutifulness: ملتزمٌ لما يمليه ضميره ويتقيد بالقيم الأخلاقية بصرامة.<br>مناضلٌ في سبيل الإنجاز Achievement striving: مكافح، طموح، مثابر، مجتهد، ذو أهدافٍ محددةٍ في الحياة، مخطط، جاد.<br>ضبط الذات Self-Discipline: القدرة على البدء في عملٍ ما أو مهمة ومن ثم الاستمرار حتى إنجازها دون الإصابة بالكلل أو الملل. والقدرة على التدعيم الذاتي من أجل انجاز الأعمال دون الحاجة إلى التشجيع من قبل الآخرين.<br>التأني أو الروية Deliberation: النزعة إلى التفكير قبل القيام بأي فعل ولذلك يتسم الفرد بالحذر والحرص واليقظة والتروي قبل اتخاذ القرار أو القيام بأي فعل. |

وجميع الأشخاص لديهم مقدارٌ من هذه الخصائص، إذ توجد بمقادير مختلفة وتتأثر بالعوامل الذاتية والثقافية، وهي مستقرةٌ نسبياً عبر الزمن، وتظهر عند جميع الأفراد بغض النظر عن الجنس والعمر والثقافة. ويمكن توضيح خصائص الأفراد في كل عاملٍ من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (McCre & John, 1992).

**مميزات نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية**

يعد نموذج العوامل الخمس الكبرى في الشخصية من أوسع نماذج الشخصية انتشاراً حيث تناولته العديد من الدراسات في مجال علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي التنظيمي، وعلم النفس الإكلينيكي لدراسة الفروق الفردية (Rosellini & Brown, 2011).

ويعتبر نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية نموذجاً شاملاً، يوفر قواعد واسعةً لوصف سمات الشخصية، وكذلك تنظيم وتشخيص أمراض الشخصية، حيث أشارت العديد من الدراسات أنه يحتوي تقريباً على كل أبنية الشخصية التي تم تحديدها في نماذج أخرى للشخصية، خصوصاً تلك التي أُخذت من مضامين خاصة تعرف كل عاملٍ على حدة (McCrae & Terracciano, 2005).

ويبدو أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يرتقي إلى مرتبة النظرية النفسية، حيث تتوافر للنموذج معظم معايير وشروط النظرية الجيدة، فالنموذج يتصف بالملاءمة ولا يتعارض مع نظريات مقبولةٍ في الوقت الراهن، ويتضمن نوعاً من التصنيف العلمي قابلاً للتطبيق العملي (الموافي وراضي، ٢٠٠٦).

وقد استنتج Botwin أن مقاييس العوامل الخمسة تمثل أداةً موضوعيةً ومفيدةً لتقييم الشخصية، وقد تُقَدم جسراً مفيداً بين البحث الأساسي في سيكولوجية الشخصية وعلم النفس التطبيقي (محيسن، ٢٠٠٥).

هذا وقد برهنت العديد من الدراسات صدق وثبات نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية على جميع الفئات العمرية ولكلا الجنسين، وفي العديد من المجتمعات (الرويتع، ٢٠٠٧؛ كاظم، ٢٠٠٢؛ McCrae & Terracciano, 2005; Guenole & Chernyshenko, 2005; Yik, Russell & Suzuki, 2003)، وبناءً على ما سبق فإن العديد من الباحثين يرون أن نموذج العوامل الخمس الكبرى أداةٌ مفيدةٌ في تقييم الشخصية وقابلةٌ للتطبيق على مختلف الثقافات.

وعلى الرغم من النقد الذي وُجه إلى نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية إلا أنه هو المسيطر على مجال البحث العلمي في الوقت الحاضر حيث يوجد إجماعٌ في مجال علم النفس يتعلق بهوية العوامل الخمسة وتفسيراتها وقيمها الأساسية بالنسبة لتحليل الشخصية (Ewen, 1998).

**التفكير وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية:**

يرى الخالدي (٢٠١٤) أن العوامل الخمس الكبرى للشخصية تتدخل في تحديد نمط التفكير. وأن هناك العديد من المصطلحات المرتبطة بمفهوم التفكير، ومن أهمها الإدراك، والوعي، وشدة الإحساس، والفكر، والخيال. وأن عملية التفكير تتضمن أيضاً التعامل مع المعلومات، كما في حالة صياغتنا للمصطلحات، والإسهام في عملية حل المشكلات، والاستنتاج واتخاذ القرارات. يعتبر التفكير أعلى الوظائف الإدراكية التي يندرج تحليلها وتحليل العمليات التي تُسهم في التفكير ضمن إطار علم النفس الإدراكي.

هدفت دراسة ذيب (٢٠١٠) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتفكير الجانبي لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى التعرف على أثر كلٍ من متغيري الجنس والتخصص العلمي على تلك العلاقة. واستخدم الباحث لتحقيق هذه الأهداف اختبار التفكير الجانبي لـ "دي بونو"، وكذلك قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية لكوستا وماكري، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينةٍ

بلغت (٢٥٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى التفكير الجانبي عند طلبة الجامعة وأن سمة المقبولية هي أقل السمات ظهوراً لدى عينة الدراسة، كما لا توجد علاقةٌ دالةٌ إحصائياً بين التفكير الجانبي وسمات العصابية والانبساطية والمقبولية على عكس السمات الأخرى.

وحاولت دراسة السكري (٢٠١٠) إلى الكشف عن العلاقة بين عوامل الشخصية الخمس الكبرى وأساليب التفكير المختلفة والفروق بين المرتفعين والمنخفضين في عوامل الشخصية الخمس الكبرى في أساليب تفكيرهم وإمكانية التنبؤ بأساليب التفكير المختلفة من خلال تلك العوامل الخمس الكبرى، وللتوصل إلى النتائج استخدم الباحث مجموعةٌ من الأدوات وطبقها على عينةٍ من طلاب الجامعة حيث استخدم بطارية العوامل الخمس الكبرى التي وضعها تاتوم واختبار أساليب التفكير لهاريسون وبراميسون وبارليت وقائمة أساليب التفكير لستيرنبيرج. وتوصل الباحث إلى أنه توجد علاقةٌ موجبةٌ بين أساليب التفكير والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وأنه توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية لصالح الطلبة المرتفعين في عوامل الشخصية الخمس، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عشرة أساليب تفكيرٍ من أصل (١٣) أسلوبٍ أمكن التنبؤ بها من خلال عوامل الشخصية الخمس الكبرى.

وأجرى Fortunato and Furey (2009) دراسةٌ هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط التفكير الثلاثة: التفكير الماضي، والتفكير الحاضر، والتفكير المستقبلي، والعوامل الخمس الكبرى للشخصية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١٩) طالباً وطالبةً من الطلاب الجامعيين. وقد أظهرت النتائج أن أنماط التفكير الثلاثة ترتبط بشكلٍ مختلفٍ مع العوامل الخمس الكبرى للشخصية.

وهدفت دراسة Chamorro-Premuzic and Reichen-Bacer (2008) إلى معرفة أثر العوامل الخمس الكبرى للشخصية والخوف من التقييم في التفكير المتقارب والمتباعد لدى عينة من (٨٢) طالباً جامعياً في بريطانيا، وقد أظهرت النتائج أن الشخصية الانبساطية والمنفتحة قد تتنبأ بالتفكير المتباعد في ظل الخوف من التقييم وعدم التقييم، أما الشخصية العصابية فارتبطت عكسياً مع التفكير المتباعد في ظل الخوف من التقييم، وأشارت النتائج إلى أن أثر الشخصية العصابية في التفكير المتباعد قد فُسر بالكامل في ظل الخوف من التقييم من خلال الشخصية الانبساطية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن التفكير المتباعد لدى العصابيين كان ضعيفاً لأنهم أكثر انطواءً.

وأجرى Furnham and Bactiar (2008) دراسةٌ هدفت إلى التعرف على معرفة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وبعض أنماط التفكير الإبداعي، وقد أشارت النتائج إلى أن عامل الانبساطية في الشخصية ارتبط مع جميع أنماط التفكير الإبداعي، كما أشار تحليل الانحدار المتعدد إلى أن أكثر من ٤٧% من التباين في التفكير المتباعد يعود إلى العوامل الخمس الكبرى للشخصية.

وتناولت دراسة Kadivar and Shokri (2008) النموذج البنائي للعوامل الكبرى للشخصية ومقاربات التعلم وأنواع التفكير في تأثيرهم على التحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من (٤١٩) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة تخصص علم النفس بجامعة طهران بإيران، واستخدم الباحثين قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية من إعدادهم، واختبار خاص بمقاربات التعلم، وكذا خمسةُ أبعادٍ للتفكير إضافةً إلى درجات الطلاب الأكاديمية، وتوصلت النتائج إلى أن كلاً من سمة الصفاوة ويقظة الضمير لديهما تأثيرٌ إيجابيٌ على التعلم، فيما وجدت أن سمة العصابية لديها تأثيرٌ سلبيٌ على التحصيل الأكاديمي، في حين أن سمة الصفاوة ترتبط إيجاباً بالتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة Palut (2008) إلى فحص العلاقة بين أساليب التفكير ومركز الضبط الخارجي لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة مرمرة في تركيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) من طالبات معلمات تم اختيارهن من بين (٦٠٠) طالبةٍ معلمةٍ في كلية التربية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقةٍ سلبيةٍ بين مركز الضبط الخارجي وأساليب التفكير (التشريعي، القضائي، الهرمي، العالمي، الليبرالي)، وعدم وجود علاقةٍ مع أساليب التفكير الأخرى (التنفيذي، المحلي، المتحفظ، الملكي، الأقلية، الفوضوي، الداخلي، الخارجي).

وأجرى Sofo, Berzins and Colapinto (2008) دراسةٌ هدفت إلى الكشف عن الفروق في أساليب التفكير بين طلبة الجامعة في كل من الصين واستراليا وإيطاليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالباً أسترالياً، و(٢٤٣) طالباً إيطالياً، و(٦٥) طالباً صينياً، منهم (٣١٦) طالباً و(١٣٤) طالبة. وتم استخدام مقياس أساليب التفكير الذي طوره "سوفو" (2002)، الذي يتكون من خمسة أساليب تفكير (الشرطي، الاستقصائي، الاكتشافي، المستقل، الإبداعي). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات دالةٍ إحصائياً بين الطلبة الصينين من جهة والطلبة الأستراليين والإيطاليين من جهة أخرى، كما أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في أسلوب التفكير الشرطي تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور.

وسعت دراسة شاهين (٢٠٠٨) إلى التحقق من مدى التشابه والاختلاف في أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) طالبةٍ مصرية، و(٢٩٦) طالبةٍ إماراتية. وأظهرت النتائج وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً في ستةٍ من أساليب التفكير (التنفيذي، والليبرالي، والمحافظ، والأقلية، والداخلي، والخارجي) لصالح طالبات الإمارات العربية المتحدة.

وهدفت دراسة تشانغ Zhang (2006) إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية في البيئات غير الأكاديمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٩) فرداً مثّلوا آباء طلاب إحدى المدارس الثانوية الصينية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقةٍ إيجابيةٍ بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، إضافة إلى تأكيد فاعلية نظرية "ستيرنبرغ" بأساليب التفكير في المواقف الأكاديمية وغير الأكاديمية.

وأجرى Balkis and Bayezid (2005) دراسةٌ هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى طلبة السنة الثالثة في جامعة "دوكز أيلول" في مدينة أزمير التركية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦٧) طالباً وطالبةً أجابوا على مقياسٍ في أساليب التفكير ومقياس "هولند" في أنماط الشخصية، وأظهرت النتائج وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وأظهرت النتائج وجود اختلافاتٍ في أساليب التفكير تعزى إلى الجنس والتخصص، حيث يميل الذكور إلى أسلوب التفكير القضائي في حين تميل الإناث إلى الأسلوب التنفيذي، وأظهرت النتائج أن طلاب العلوم الاجتماعية يميلون إلى استخدام أسلوب التفكير المحافظ أكثر من طلاب العلوم الطبيعية والفنون التشكيلية واللغات الأجنبية، في حين يميل طلاب الفنون الجميلة إلى استخدام نمط القلة بشكلٍ متكررٍ أكثر من طلاب العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية واللغات الأجنبية.

وأجرى أيضاً Zhang and Huang (2001) دراسةٌ هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والأبعاد الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة شنغهاي في الصين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٨) طالباً وطالبة، منهم (١٤٩) طالباً و (٢٥٩) طالبة، وقد أظهرت النتائج وجود مستوىً عالٍ في كل أساليب التفكير، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقةٍ قويةٍ بين أساليب التفكير الإبداعية والأكثر تعقيداً مع أنماط الشخصية الانبساطية والمنفتحة على الخبرة، ووجود علاقةٍ بين أساليب التفكير البسيطة ونمط الشخصية العصابية، وعدم وجود علاقةٍ بين أساليب التفكير ونمطي الشخصية المقبولية ويقظة الضمير.

وهدفت دراسة Cano-Garcia and Hughes (2000) إلى فحص العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط التعلم، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الطلبة الذين يفضلون القيام بالعمل منفردين لديهم أسلوب التفكير الداخلي، والطلبة غير الراغبين بالإبداع والتصميم وحل المشكلات لا يوجد لديهم أسلوب التفكير التشريعي، والطلبة الذين يتّبعون القواعد والإجراءات والأنظمة لديهم أسلوب التفكير التنفيذي، وهؤلاء هم من لديهم تحصيلٌ أكاديميٌ مرتفع.

يتضح مما سبق تنوع الدراسات والبحوث في تناولها للعوامل الخمس الكبرى للشخصية بالتفكير وأنواعه المختلفة لدى عيناتٍ وثقافاتٍ متباينة، وعلى الرغم من عدم وجود دراساتٍ تناولت العوامل الخمس الكبرى للشخصية في علاقتها بالتفكير القائم على الحكمة إلا أنه يمكن القول أن نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية يُعد أداةً مفيدةً في علاقتها وتأثيرها وإسهامها في المجالات العقلية والمعرفية، وتؤدي دوراً كبيراً في تطور العمليات العقلية ومهارات التفكير. لذا يحاول الباحث في الدراسة الحالية إلى قياس القدرة التنبؤية للعوامل الخمس الكبرى في الشخصية على أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

# رابعاً: فروض الدراسة

## رابعاً: فروض الدراسة

في ضوء أدبيات الدراسة وما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- لا يتباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) لديهم.

٢- لا تتمتع العوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) بالقدرة على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة.

٣- لا يمكن التنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعلومية الخصائص الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) لديهم.

٤- لا يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية) والمتغير التابع (التفكير القائم على الحكمة) لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

# الفصل الثالث

# أدوات وإجراءات الدراسة

**أولاً: منهج الدراسة**

**ثانياً: متغيرات الدراسة**

**ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة**

**رابعاً: أدوات الدراسة**

**خامساً: إجراءات الدراسة**

**سادساً: الأساليب والمعالجات الإحصائية**

يتناول هذا الفصل منهجية الدراسة وإجراءاتها، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من الفروض، فيبدأ بعرض منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة والخصائص السيكومترية لها، وينتهي بعرضٍ للإجراءات المتبعة وخطة المعالجات الإحصائية للبيانات.

**أولاً: منهج الدراسة**

في ضوء طبيعة الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التنبؤي الذي يقوم على دراسة التغيرات في مستويات وأبعاد المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، كما تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، وقد شارك في التطبيق فريق من مراكز الموهوبين بالمناطق المختلفة بالمملكة العربية السعودية، وتم عقد عدة ورش عمل مع الفريق لتوضيح الهدف من الدراسة وطبيعة الأدوات وإجراءات التطبيق، وقد شارك الطلاب في التطبيق بشكل تطوعي، ولم يُجبر أحدٌ على إكمال المشاركة أو إكمال الاستجابة على الأدوات.

**ثانياً: متغيرات الدراسة**

تتمثّل متغيرات الدراسة في المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل:** العوامل الخمسة الكبرى للشخصية
- **المتغير التابع:** أبعاد التفكير القائم على الحكمة

**ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة**

**١. مجتمع الدراسة**

تكّون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الموهوبين بالصف الأول والثاني الثانوي في المدارس الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م، والبالغ عددهم (٩٨٢) طالباً وفقاً لاحصائيات مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ – ١٧) سنة، بمتوسطٍ زمنيٍ قدرهُ (١٦,٩٠) سنة، وانحرافٌ معياريٌ قدرهُ (٠,٩٦).

وقد تم تحديد مجتمع الدراسة من الطلاب الموهوبين وفقاً لمعاييرٍ محددةٍ من قِبل المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية. وبشكلٍ عام، يُشترط في الطلاب الموهوبين توافر المعايير التالية:

- الترشيح باستخدام استمارة المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين.
- الحصول على درجة مئينية تقع ضمن أعلى ٥ % على مقياس المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين المقنن على البيئة السعودية، والذي يُجريه المركز الوطني للقياس والتقويم خصِّيصاً لاختبار طلاب برامج موهبة. ويوضح جدول (٣-١) توزيع مجتمع الدراسة على مناطق المملكة.

**جدول (٣-١): توزيع مجتمع الدراسة على المناطق التعليمية**

| المنطقة التعليمية | عدد الطلاب | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الشرقية | ١٨١ | %١٨.٤٣ |
| الوسطى | ٢٨٩ | %٢٩.٤٢ |
| الجنوبية | ١٥٦ | %١٥.٩٠ |
| الغربية | ٢٥٣ | %٢٥.٧٦ |
| الشمالية | ١٠٣ | %١٠.٥٠ |
| **المجموع** | **٩٨٢ طالب** | |

**٢. عينة الدراسة**

تم اختيار العينة بطريقةٍ ميسرةٍ من مجتمع الدراسة حيث تم مخاطبة المناطق التعليمية المختلفة لتطبيق الأدوات للدراسة، واستهدفت العينة (٢٠٠) طالب ولكن أثناء التطبيق في بعض المناطق تم استبعاد (١٩) طالب مفقودة بياناتهم، لذا بلغت العينة الفعلية (١٨١) طالب. وتُمثل العينة الفعلية نسبة (١٨,٤٣%) من مجتمع الدراسة. وفيما يلي توزيع عينة الدراسة وفقاً للمناطق بالمملكة العربية السعودية.

**جدول (٣-٢): توزيع عينة الدراسة على مناطق المملكة العربية السعودية**

| المنطقة التعليمية | عدد الطلاب | النسبة المؤية |
|---|---|---|
| الشرقية | ٢٠ | %١١.٤ |
| الوسطى | ١١٨ | %٦٥.١٩ |
| الجنوبية | ١١ | %٧.٢ |
| الغربية | ١٣ | %٦.١ |
| الشمالية | ١٩ | %١٠.٤٩ |
| المجموع | ١٨١ طالب | |

**٣. عينة الدراسة الاستطلاعية**

تم اختيار العينة الاستطلاعية بطريقةٍ قصديةٍ من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي لبعض المدارس الثانوية بمدينة الرياض وعددهم (١٧٢) طالب؛ وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس تطور الحكمة ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (وتم اختيار العينة الاستطلاعية بطريقة قصدية، نظراً لعدم التعاون من بعض المدارس، وحرصاً من الباحث على تطبيق المقياسين بما لا يُضعف الخصائص السيكومترية للمقياس).

**رابعاً: أدوات الدراسة**

**١. مقياس تطور الحكمة Wisdom Development Scale**

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس تطور الحكمة الذي أعده كل من (Brown & Greene, 2006) استناداً على نموذج "براون" Brown's Model متعدد الأبعاد لتطور الحكمة، وقام (أيوب، ٢٠١٢) بترجمته وتقنينه على البيئة العربية، وهو استبانة تقرير ذاتي تتكَّون من (٦٤) مفردة، 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 بأنه يتمتع بمواصفاتٍ سيكومتريةٍ جيدةٍ 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).

**الخصائص السيكومترية لمقياس تطور الحكمة:**

**أولاً: الصدق**

**أ. صدق المحكمين**

قام الباحث بعرض مقياس تطور الحكمة على سبعة محكمين من جامعة الملك فيصل، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة القصيم، وجامعة جازان، والجامعة الإسلامية، وجامعة حلوان، ومؤسسة موهبة. اتفق المحكمون على مناسبة المقياس لطلاب المرحلة الثانوية مع تعديل بعض الألفاظ، وقام الباحث بإجراء التعديلات في ضوء أراء ومقترحات المحكمين، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على أبعاد وعبارات المقياس بين (٨٥,٧% -١٠٠%).

**ب. صدق البناء العاملي**

للتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس قام الباحث بتطبيق المقياس على عينةٍ استطلاعيةٍ تكونت من (١٧٢) طالبٍ من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وإجراءُ تحليلٍ عاملي استكشافيٍ 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 عاملٍ بعد تدويره. وقد تم انتقاءُ المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٤) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر. وبلغت قيمة التباين الكلي للعوامل (٤٣,٧١%)، وأسفر التحليل العاملي عن ثمان عوامل. ويوضح جدول (٣-٣) نتائج التحليل العاملي لمقياس تطور الحكمة.

**جدول (٣-٣): نتائج التحليل العاملي لمقياس تطور الحكمة (ن = ١٧٢)**

| المفردات | العوامل | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الإيثار | معرفة الحياة | مهارات الحياة | المشاركة الملهمة | إصدار الأحكام | إدارة الانفعالات | الاستعداد للتعلم | المعرفة الذاتية |
| ١ | ٠,٧٧٠ | ٠,٦٤٧ | ٠,٦٣٨ | ٠,٦٢١ | ٠,٥٠٣ | ٠,٥٤٧ | ٠,٥٩٨ | ٠,٥٣٥ |
| ٢ | ٠,٥٠٨ | ٠,٦٨٨ | ٠,٦٠٤ | ٠,٥٢٧ | ٠,٦٤٧ | ٠,٦١٢ | ٠,٥١٧ | ٠,٦٠٧ |
| ٣ | ٠,٦٠٢ | ٠,٧٤٢ | ٠,٦٤٥ | ٠,٥٥٨ | ٠,٦١٢ | ٠,٦٣٠ | ٠,٦٣٤ | ٠,٦٥٣ |
| ٤ | ٠,٦٧٨ | ٠,٦١٦ | ٠,٧١٥ | ٠,٦٧٦ | ٠,٧٣٠ | ٠,٦٥١ | ٠,٥٢١ | ٠,٥٢٧ |
| ٥ | ٠,٧٤١ | ٠,٦٥٦ | ٠,٦٥٧ | ٠,٧١٤ | ٠,٧٥١ | ٠,٧٥٨ | ٠,٦١٥ | |
| ٦ | ٠,٨٤٢ | ٠,٦١٠ | ٠,٦٥٤ | ٠,٧٢٠ | ٠,٧٥٨ | | | |
| ٧ | ٠,٧١٤ | ٠,٦٠٩ | ٠,٧٤٦ | ٠,٦٩٢ | ٠,٦٤٤ | | | |
| ٨ | ٠,٧٣٢ | ٠,٧٦٨ | ٠,٥١٢ | ٠,٥٨٨ | | | | |
| ٩ | ٠,٧٤٠ | ٠,٥٥٥ | ٠,٦٣٨ | ٠,٧٣٧ | | | | |
| ١٠ | ٠,٦٨٩ | ٠,٦٨٧ | ٠,٧٧١ | ٠,٦١٥ | | | | |
| ١١ | ٠,٧٢٢ | ٠,٧١٧ | | | | | | |
| ١٢ | ٠,٧٨٣ | | | | | | | |
| **الجذر الكامن** | ٦,١٣ | ٥,١٥ | ٤,٣٨ | ٤,٠٧ | ٣,١٣ | ٢,٠٧ | ١,٦٨ | ١,٣٦ |
| **نسبة التباين** | %٩,٥٨ | %٨,٠٥ | %٦,٨٤ | %٦,٣٦ | %٤,٨٩ | %٣,٢٣ | %٢,٦٣ | %٢,١٣ |
| **النسبة الكلية** | %٤٣,٧١ | | | | | | | |

يتضح من جدول (٣-٣) ما يلي:

**العامل الأول (الإيثار):** وتشبع عليه (١٢) مفردة، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٦,١٣)، وفسر نسبة (٩,٥٨%) من التباين الكلي.

**العامل الثاني (معرفة الحياة):** وتشبع عليه (١١) مفردة، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٥,١٥)، وفسر نسبة (٨,٠٥%) من التباين الكلي.

**العامل الثالث (مهارات الحياة):** وتشبع عليه ١٠ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٤,٣٨)، وفسر نسبة (٦,٨٤%) من التباين الكلي.

**العامل الرابع (المشاركة الملهمة):** وتشبع عليه ١٠ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٤,٠٧)، وفسر نسبة (٦,٣٦%) من التباين الكلي.

**العامل الخامس (إصدار الأحكام):** وتشبع عليه ٧ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٣,١٣)، وفسر نسبة (٤,٨٩%) من التباين الكلي.

**العامل السادس (إدارة الانفعالات):** وتشبع عليه ٥ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٢,٠٧)، وفسر نسبة (٣,٢٣%) من التباين الكلي.

**العامل السابع (الاستعداد للتعلم):** وتشبع عليه ٥ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (١,٦٨)، وفسر نسبة (٢,٦٣%) من التباين الكلي.

**العامل الثامن (المعرفة الذاتية):** وتشبع عليه ٤ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (١,٣٦)، وفسر نسبة (٢,١٣%) من التباين الكلي.

**ثانياً: الثبات**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس تطور الحكمة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ. ويوضح جدول (٣-٤) قيم معاملات ألفا كرونباخ.

**جدول (٣-٤) قيم معاملات ألفا كرونباخ (ن=١٧٢)**

| م | البعد | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| ١ | الإيثار | ٠,٧٤ |
| ٢ | معرفة الحياة | ٠,٧٢ |
| ٣ | مهارات الحياة | ٠,٧٣ |
| ٤ | المشاركة الملهمة | ٠,٧٣ |
| ٥ | إصدار الأحكام | ٠,٧٤ |
| ٦ | إدارة الانفعالات | ٠,٧٦ |
| ٧ | الاستعداد للتعلم | ٠,٧٥ |
| ٨ | المعرفة الذاتية | ٠,٧٧ |
| | المقياس ككل | ٠,٧٨ |

يتضح من النتائج أن جميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات المقياس.

**٢. مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية**

هو مقياسٌ من إعداد الباحث ويتكون من (٣٤) مفردة، تستهدف الطلاب في المرحلة الثانوية، وتهدف إلى قياس العوامل الخمس لكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية).

وقد أعدَّ الباحث المقياس الحالي من خلال مرحلتين هما:

- الاستفادة من بعض الأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت العوامل الخمس الكبرى للشخصية مثل: (أبو هاشم، ٢٠٠٧؛ البيالي، ٢٠٠٩؛ شقفة، ٢٠١١).
- الاستفادة من بعض الأدوات والمقاييس المرتبطة بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية مثل مقياس جولدبيرج (Goldberg, 1992) تعريب وتقنين أبو هاشم (٢٠٠٧)؛ وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية إعداد (Costa & McCrae, 1992) تعريب وتقنين الأنصاري (١٩٩٧).

**أولاً: الصدق**

**أ. صدق المحكمين**

قام الباحث بعرض مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية على سبعة محكمين من جامعة حلوان، والجامعة الاسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة تبوك، ومؤسسة الملك عبدالعزيز للموهبة والإبداع، وجامعة القصيم، وجامعة الملك فيصل. اتفق المحكمون على مناسبة المقياس لطلاب المرحلة الثانوية مع تعديل بعض العبارات، وقامَ الباحث بإجراء التعديلات في ضوء أراء ومقترحات المحكمين، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على أبعاد وعبارات المقياس بين (٨٥,٧% –١٠٠%).

**ب. صدق البناء العاملي**

للتحقق 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 عاملٍ 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 (٣-٥) نتائج التحليل العاملي لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية.

**جدول (٣-٥): نتائج التحليل العاملي لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (ن = ١٧٢)**

| م | المفردات | العصابية | الانبساطية | يقظة الضمير | الانفتاح على الخبرة | المقبولية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر بالانهيار إذا تم وضعي في مواقف ضاغطة | ٠,٧٣١ | | | | |
| ٢ | لدي ميول عدوانية تجاه الآخرين | ٠,٦٨٨ | | | | |
| ٣ | أشعر بحساسية من الآخرين | ٠,٥٨٧ | | | | |
| ٤ | أندفع في فعل أشياء قد أندم عليها لاحقاً | ٠,٥٥٤ | | | | |
| ٥ | انفعالاتي غير مستقرة | ٠,٧٥٤ | | | | |
| ٦ | أشعر بالتوتر والقلق | ٠,٦٢٧ | | | | |
| ٧ | اصطدم بمواقف لم أكن متهيئاً لها تماماً | ٠,٥٦١ | | | | |
| ٨ | أشعر بأنني أقل من الآخرين | ٠,٦٧٢ | | | | |
| ٩ | أنا شخصية نشيطة جداً | | ٠,٥٧٩ | | | |
| ١٠ | أندمج مع الجماعة بسهولة | | ٠,٦٨١ | | | |
| ١١ | أحب الذهاب الى المدن الترفيهية | | ٠,٦٠٨ | | | |
| ١٢ | أحب أن أقوم بواجباتي مع من أحب | | ٠,٥٤٩ | | | |
| ١٣ | أعتبر نفسي شخصية مرحة | | ٠,٥٣٨ | | | |
| ١٤ | اللقاءات والمناسبات الاجتماعية تسبب لي الملل | | ٠,٦٣٦ | | | |
| ١٥ | أتجنب المناقشات التي تحتوي على اختلاف في وجهات النظر | | ٠,٦٧٤ | | | |
| ١٦ | أنا منظم في إنجاز أعمالي | | | ٠,٦٥٤ | | |
| ١٧ | لدي خطط واضحة لتحقيق أهدافي وطموحاتي | | | ٠,٥٦٩ | | |
| ١٨ | إذا التزمت بعمل فإني أؤديه وأتابعه إلى النهاية | | | ٠,٥٠٨ | | |
| ١٩ | أؤدي أعمالي بنفسي أفضل من أن يؤديها عني أحد | | | ٠,٥٩٥ | | |
| ٢٠ | أفكر في عواقب الأفعال قبل القيام بها | | | ٠,٥٦٢ | | |
| ٢١ | أحافظ على ممتلكات الغير كأنني أحافظ على ممتلكاتي الشخصية | | | ٠,٥٥٥ | | |
| ٢٢ | أنقل النقاش والمحادثات إلى مستويات أعلى | | | ٠,٥٣١ | | |
| ٢٣ | أحرص على مراعاة مشاعر الآخرين وآلامهم | | | | ٠,٦٥٣ | |

**تابع جدول (٣-٥): نتائج التحليل العاملي لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية (ن = ١٧٢)**

| م | المفردات | العصابية | الانبساطية | يقظة الضمير | الانفتاح على الخبرة | المقبولية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | أفضل التعاون مع الآخرين على أن أتنافس معهم | | | | ٠,٥٥٤ | |
| ٢٥ | أستمتع بسماع الأفكار الجديدة | | | | ٠,٦٢٩ | |
| ٢٦ | تستهويني قراءة النصوص الأدبية | | | | ٠,٥٠٩ | |
| ٢٧ | لأن عالمنا متغير يفترض تغيير القوانين بشكل متطور | | | | ٠,٥٩٧ | |
| ٢٨ | أمتلك خيالاً واسعاً | | | | ٠,٦٥٨ | |
| ٢٩ | أعتقد بأن لدى الآخرين أهدافاً جيدةً وإيجابية | | | | | ٠,٥٢٢ |
| ٣٠ | أنا أثق في الآخرين | | | | | ٠,٦١٣ |
| ٣١ | أحافظ على النظام | | | | | ٠,٥٥١ |
| ٣٢ | أحب الاستماع إلى من يوجهني بشكل جيد | | | | | ٠,٤٨٧ |
| ٣٣ | أحب جذب الانتباه إلى شخصيتي | | | | | ٠,٤٨٨ |
| ٣٤ | أتساهل مع من يسئ إلي | | | | | ٠,٥٧٧ |
| | **الجذر الكامن** | ٣,٩٨ | ٢,٩٦ | ٢,٦٧ | ٢,٤٨ | ١,٨٦ |
| | **نسبة التباين** | %١١,٧١ | %٨,٧١ | %٧,٨٥ | %٧,٢٩ | %٥,٤٧ |
| | **النسبة الكلية** | %٤١,٠٣ | | | | |

أسفر التحليل العاملي عن خمسِ عواملٍ تشبعت عليهم (٣٤) مفردة دون حذف أي مفردة. وبلغت قيمة التباين الكلي لهم (٤١,٠٣%)، وقد تشبع على العامل الأول العصابية (٨) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٩٨)، وفسر نسبة (١١,٧١%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني الانبساط (٧) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٩٦)، وفسر نسبة (٨,٧١%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث يقظة الضمير (٧) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٦٧%)، وفسر نسبة (٧,٨٥%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع الانفتاح على الخبرة (٦) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٤٨)، وفسر نسبة (٧,٢٩%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الخامس المقبولية (٦) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٨٦)، وفسر نسبة (٥,٤٧%) من التباين الكلي.

**ثانياً: الثبات**

قام الباحث بحساب ثبات مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ. ويوضح جدول (٣-٦) قيم معاملات ألفا كرونباخ.

**جدول (٣-٦) قيم معاملات ألفا كرونباخ**

| م | البعد | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| ١ | العصابية | ٠,٧٤ |
| ٢ | الانبساط | ٠,٧٤ |
| ٣ | الضمير الحي | ٠,٧٢ |
| ٤ | الانفتاح على الخبرة | ٠,٧٣ |
| ٥ | المقبولية | ٠,٧٥ |
| | المقياس ككل | ٠,٧٧ |

يتضح من النتائج أن جميع معاملات الثبات السابقة مرتفعة وموجبة وتشير إلى ثبات المقياس.

**ثالثاً: تصحيح المقياس**

مفردات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من نوع التقرير الذاتي يُجيب عنها الطلاب في ضوء مقياس خماسي التدريج (لا تنطبق علي إطلاقاً، تنطبق علي قليلاً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي تماماً) وتعطي الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة.

**خامساً: إجراءات الدراسة**

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من الفروض؛ استخدم الباحث المنهج التنبؤي، وقد مرت عملية التحقق من الفروض بعدة مراحلٍ يمكن تحديدها في النقاط التالية:

١. الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة المتمثلة في الحكمة والعوامل الخمس الكبرى للشخصية.

٢. الاطلاع على المقاييس التي تناولت الحكمة والعوامل الخمس الكبرى للشخصية وذلك في البيئة العربية والأجنبية.

٣. تم طلب مقياس تطور الحكمة والذي يتناسب مع أهداف الدراسة ممن استخدمه في البيئة السعودية.

٤. تم بناء مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية في صورته الأولية (كراس المقياس، ورقة الإجابة الخاصة بالمقياس) وذلك في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس.

٥. عرض المقياس على المحكمين في صورته الأولية، والتعديل على ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

٦. مخاطبة مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع للحصول على أعداد ومدارس الطلاب الموهوبين بالصف الأول والثاني الثانوي في العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م.

٧. تم تطبيق المقياسين (تطور الحكمة، مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية) على العينة الاستطلاعية وذلك لحساب الصدق والثبات لهم.

٨. بعد حساب الصدق والثبات للمقياسين تم تطبيقهم على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٤ / ٢٠١٥م.

٩. تم إدخال بيانات عينة الدراسة للمقياسين (تطور الحكمة، العوامل الخمس الكبرى للشخصية) ومن ثَم إجراء التحليلات الإحصائية لهم وتفسير النتائج في ضوء ما وُضع من فروض.

١٠. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، مع تقديم المقترحات والدراسات المستقبلية.

**سادساً: الأساليب والمعالجات الإحصائية**

للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من الفروض، تم إدخال البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS (Version, 16.00). وللتحقق من الفرض الأول استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتحليل العنقودي Cluster Analysis، وللتحقق من الفرض الثاني تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وللتحقق من الفرض الثالث تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد باستخدام أسلوب Stepwise، وللتحقق من الفرض الرابع تم إدخال البيانات على برنامج LISREL (Version, 8.8) واستخدم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model. وللتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

# الفصل الرابع
# نتائج الدراسة ومناقشتها

**أولاً: نتائج الدراسة**

**ثانياً: مناقشة النتائج**

# أولاً: نتائج الدراسة

- نتائج الفرض الأول
- نتائج الفرض الثاني
- نتائج الفرض الثالث
- نتائج الفرض الرابع

# أولاً: نتائج الدراسة

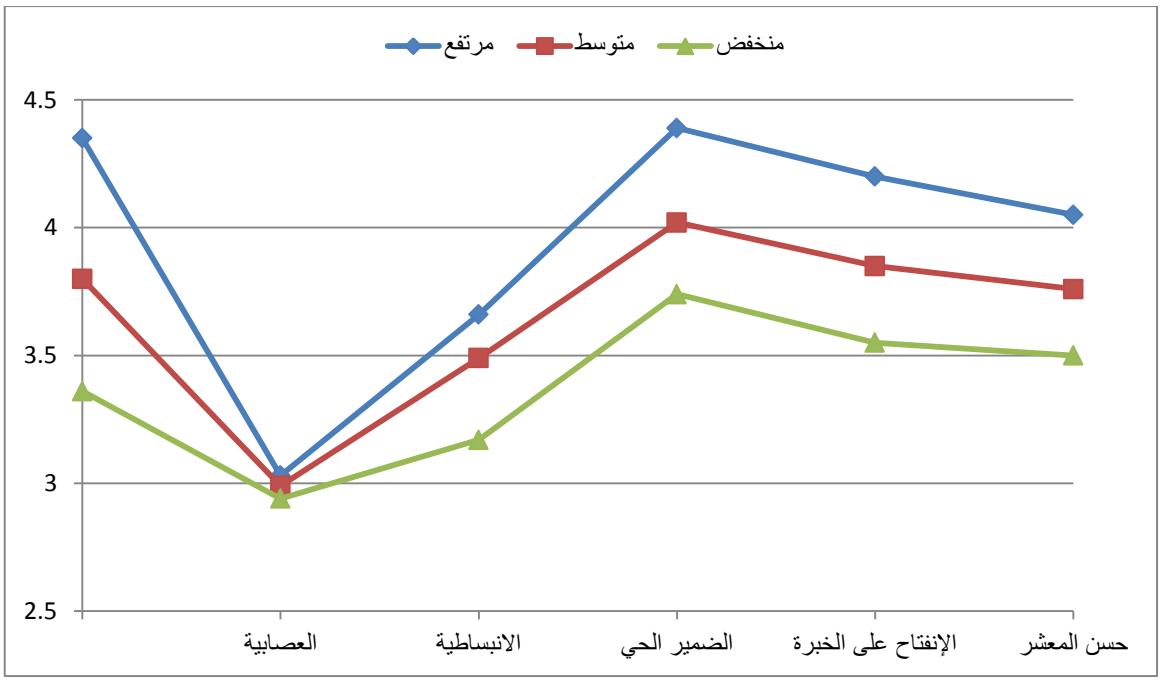
## نتائج الفرض الأول:

للتحقق من الفرض الأول والذي ينص على "**لا يتباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) لديهم**"، تم تحويل درجات الطلاب على (العصابية، والانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية) إلى درجاتٍ معيارية نظراً لاختلاف عدد المفردات والأبعاد والدرجة الكلية داخل كل مقياس، وإجراء الأسلوب الإحصائي التحليل العنقودي، مع اتخاذ التفكير القائم على الحكمة كمحك لتصنيف الطلاب. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ثلاث مجموعات من الطلاب في ضوء ثلاث مستوياتٍ من الحكمة (الأداء المنخفض، الأداء المتوسط، الأداء المرتفع). ويوضح جدول (٤-١) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع وفقاً للمستويات الثلاث.

**جدول (٤-١): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع وفقاً للمستويات الثلاث**

| المتغيرات | المستوى المنخفض | | المستوى المتوسط | | المستوى المرتفع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | م | ع |
| العصابية | ٢٣,٥٣ (٢,٩٤) | ٥,٤٠ | ٢٣,٩٣ (٢,٩٩) | ٥,٢٣ | ٢٤,٢٥ (٣,٠٣) | ٦,٠٨ |
| الانبساطية | ٢٢,٢٢ (٣,١٧) | ٢,٧٧ | ٢٤,٤٤ (٣,٤٩) | ٣,١٤ | ٢٥,٦١ (٣,٦٦) | ٣,٨١ |
| الضمير الحي | ٢٦,١٩ (٣,٧٤) | ٤,٠٦ | ٢٨,١٤ (٤,٠٢) | ٣,٣٥ | ٣٠,٧٦ (٤,٣٩) | ٣,١٥ |
| الانفتاح على الخبرة | ٢١,٢٩ (٣,٥٥) | ٢,٨٤ | ٢٣,١٠ (٣,٨٥) | ٢,٧٩ | ٢٥,١٩ (٤,٢٠) | ٢,٩٣ |
| المقبولية | ٢١,٠٠ (٣,٥٠) | ٣,١٥ | ٢٢,٥٨ (٣,٧٦) | ٢,٩٦ | ٢٤,٣١ (٤,٠٥) | ٣,١٤ |

ويوضح الجدول (٤-١) تصنيف الطلاب إلى ثلاث مجموعات وفقاً للتفكير القائم على الحكمة (المستوى المرتفع – المستوى المتوسط – المستوى المنخفض)، وما يرتبط بكل مجموعةٍ من مستوياتٍ مختلفةٍ للمتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، وحسن المعشر).




**شكل (٤-١): المستويات المختلفة للمتغيرات المستقلة في ضوء التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب**

يتضح من الشكل (٤-١) ما يلي:

- أن الطلاب ذوي مستوى التفكير القائم على الحكمة المرتفع درجاتهم مرتفعة على أبعاد (الضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية)، ودرجاتهم متوسطة على بعد الانبساطية، ومنخفضة على بعد العصابية.
- أن الطلاب ذوي مستوى التفكير القائم على الحكمة المتوسط درجاتهم مرتفعة على بعد الضمير الحي، ومتوسطة على بعدي الانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ودرجاتهم منخفضة على بعدي الانبساطية والعصابية.
- أن الطلاب ذوي مستوى التفكير القائم على الحكمة المنخفض درجاتهم متوسطة على بعد الضمير الحي، ودرجاتهم منخفضة على أبعاد (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية).

**نتائج الفرض الثاني:**

للتحقق من الفرض الثاني والذي ينص على "**لا تتمتع العوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) بالقدرة على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة**"، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA – بعد التحقق من افتراضات استخدامه – باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Version, 16.00). ويوضح جدول (٤-٢) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعات على المتغيرات المستقلة (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) وفقاً للتفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

**جدول (٤-٢): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA**

| المتغيرات | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | Sign. | Scheffe |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **العصابية** | بين المجموعات | ١٥,٧٤٠ | ٢ | ٧,٨٧٠ | ٠,٢٥ | ٠,٧٨ | --- |
| | داخل المجموعات | ٥٤١٧,٦٢٧ | ١٧٤ | ٣١,١٣٦ | | | |
| | المجموع | ٥٤٣٣,٣٦٧ | ١٧٦ | | | | |
| **الانبساطية** | بين المجموعات | ٣٤٩,٨٤٢ | ٢ | ١٧٤,٩٢١ | ١٦,٣٦ | ٠,٠١ | ج>ب>أ |
| | داخل المجموعات | ١٨٦٠,٧١٢ | ١٧٤ | ١٠,٦٩٤ | | | |
| | المجموع | ٢٢١٠,٥٥٤ | ١٧٦ | | | | |
| **الضمير** | بين المجموعات | ٦٢٢,٣١٦ | ٢ | ٣١١,١٥٨ | ٢٤,٧٨ | ٠,٠١ | ج>ب>أ |
| | داخل المجموعات | ٢١٨٤,٥٤٢ | ١٧٤ | ١٢,٥٥٥ | | | |
| | المجموع | ٢٨٠٦,٨٥٩ | ١٧٦ | | | | |
| **الانفتاح على الخبرة** | بين المجموعات | ٤٤٩,٠٢٨ | ٢ | ٢٢٤,٥١٤ | ٢٧,٥٨ | ٠,٠١ | ج>ب>أ |
| | داخل المجموعات | ١٤١٦,٤٤١ | ١٧٤ | ٨,١٤٠ | | | |
| | المجموع | ١٨٦٥,٤٦٩ | ١٧٦ | | | | |
| **المقبولية** | بين المجموعات | ٣٢٢,٤٧٥ | ٢ | ١٦١,٢٣٧ | ١٦,٩٧ | ٠,٠١ | ج>ب>أ |
| | داخل المجموعات | ١٦٥٢,٩١٥ | ١٧٤ | ٩,٥٠٠ | | | |
| | المجموع | ١٩٧٥,٣٩٠ | ١٧٦ | | | | |
| **المقياس ككل** | بين المجموعات | ٧٤٥٦,٣١٦ | ٢ | ٣٧٢٨,١٥٨ | ٣٠,٦١ | ٠,٠١ | ج>ب>أ |
| | داخل المجموعات | ٢١١٩٥,٢٥٤ | ١٧٤ | ١٢١,٨١٢ | | | |
| | المجموع | ٢٨٦٥١,٥٧١ | ١٧٦ | | | | |

أ: الأداء المنخفض؛ ب: الأداء المتوسط؛ ج: الأداء المرتفع

أظهرت النتائج وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطات الانبساطية وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيمة (F=16.36)، وفي متغير الضمير الحي أشارت النتائج وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى (*p*<0.01) بين متوسطات الضمير الحي وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيمة(F=24.78)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطات درجات الطلاب في الانفتاح على الخبرة وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيمة (F=27.58). وأشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطات درجات الطلاب في متغير المقبولية وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) لدى الطلاب حيث بلغت قيمة (F=16.97). وبالنسبة للدرجة الكلية على المقياس أظهرت النتائج وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) لديهم حيث بلغت قيمة (F=30.61).

بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين كل من متوسطات العصابية وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيم (F=0.25) وهي قيمةٌ غير دالةٍ إحصائياً.

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc، وكانت النتائج كالتالي:

**بالنسبة لمتغير الانبساطية:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى (*p*<0.01) بين متوسطي درجات الانبساطية للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٣,٣٩)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٢,٢٢).

**بالنسبة لمتغير الضمير الحي:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى (*p*<0.01) بين متوسطي درجات الضمير للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٤,٥٨)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (٢,٦٣)، وبين متوسطي درجات

الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٩٥).

**بالنسبة لمتغير الانفتاح على الخبرة:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٣,٩٠)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٢,٠٨). وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٨١).

**بالنسبة لمتغير المقبولية:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٣,٣١)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٧٣)، وأشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى ($p<0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٥٨).

**بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١٥,٩٠)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٧,٩٣). وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٧,٩٧).

**جدول (٤-٣) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc**

| المتغيرات | | الأداء المنخفض | الأداء المتوسط |
|---|---|---|---|
| الانبساطية | الأداء المرتفع | ٣,٣٩** | -- |
| | الأداء المتوسط | ٢,٢٢** | |
| الضمير | الأداء المرتفع | ٤,٥٨** | ٢,٦٣** |
| | الأداء المتوسط | ١,٩٥** | |
| الانفتاح على الخبرة | الأداء المرتفع | ٣,٩٠** | ٢,٠٨** |
| | الأداء المتوسط | ١,٨١** | |
| المقبولية | الأداء المرتفع | ٣,٣١** | ١,٧٣** |
| | الأداء المتوسط | ١,٥٨* | |
| الدرجة الكلية | الأداء المرتفع | ١٥,٩٠** | ٧,٩٣** |
| | الأداء المتوسط | ٧,٩٧** | |

** دال عند مستوى (٠,٠٠١)  * دال عند مستوى (٠,٠٥)

**نتائج الفرض الثالث:**

للتحقق من الفرض الثالث والذي ينص على "**لا يمكن التنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعلومية الخصائص الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) لديهم**". قام الباحث بتحليل الانحدار المتعدد على استجابات الطلاب باستخدام أسلوب Stepwise وذلك بعد التحقق من توافر شروط تحليل الانحدار في البيانات. وقد تم تحديد متغيرات (العصابية، والانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية) كمتغيراتٍ تنبؤيه، وتحديد التفكير القائم على الحكمة كمتغيرٍ تابعٍ مُتنبأٍ به. ويظهر جدول (٤-٤) نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

**جدول (٤-٤) تحليل الانحدار المتعدد للعوامل الخمس الكبرى للشخصية على التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية**

| النموذج | *B* | *الخطأ المعياري* | *B* | *t-value* | *الدلالة* | *R* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | ١٢٦,٠٦٨ | ١٥,٣٣٥ | --- | ٨,٢٢ | ٠,٠١ | ٠,٥٦ |
| الضمير | ١,٩٥٠ | ٠,٤٣٦ | ٠,٣٤٢ | ٤,٤٧ | ٠,٠١ | |
| الانبساطية | ١,٧١٨ | ٠,٤٨٨ | ٠,٢٥٦ | ٣,٥٢ | ٠,٠١ | |
| الانفتاح على الخبرة | ١,٤٦١ | ٠,٥٥٧ | ٠,٢٠٨ | ٢,٦٢ | ٠,٠١ | |
| العصابية | ٠,٧٢٢- | ٠,٣٠٠ | ٠,١٧٤- | ٢,٤١- | ٠,٠٥ | |

$R^2 = \sqrt[3]{R}$ ** $P \leq 0.01$ *** $P \leq 0.001$

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن نموذج (الضمير الحي، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والعصابية) استطاع التنبؤ بحوالي ٥٦% من نسبة التباين العام في أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار ($R^2$=0.33).

**نتائج الفرض الرابع:**

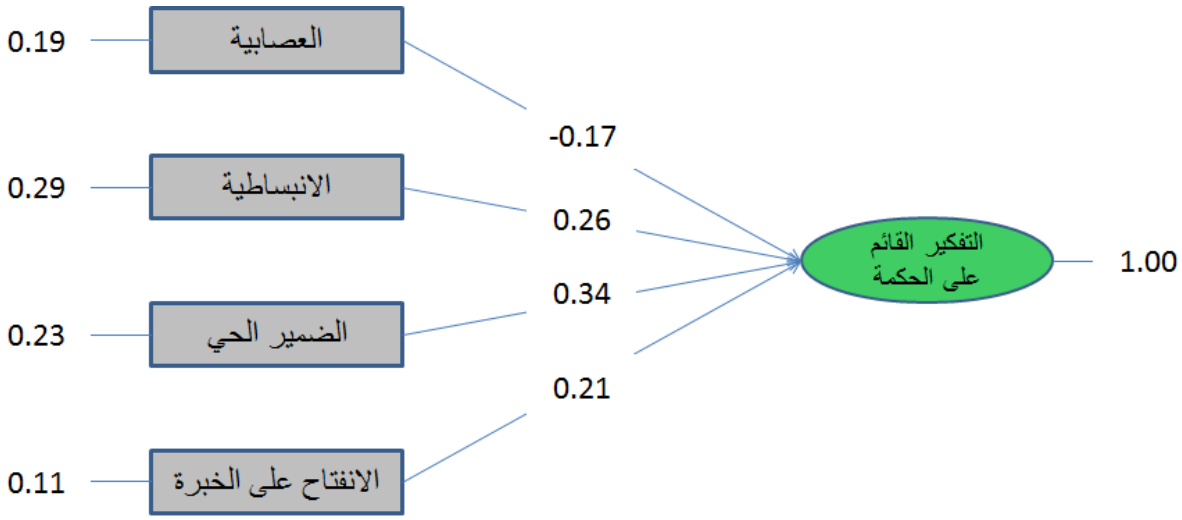
للتحقق من الفرض الرابع والذي ينص على "**لا يمكن التوصل إلى نموذجٍ بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية) والمتغير التابع (التفكير القائم على الحكمة) لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية**" تم صياغة نموذجٍ افتراضيٍ مبدئيٍ في ضوء النتائج السابقة واعتماداً على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation، وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها ، استخدم الباحث طريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood Method في تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model. ويوضح جدول (٤-٥) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات.

**جدول (٤-٥): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات**

| مؤشرات حسن المطابقة | القيمة | المدى المثالي للمؤشر | قيمة أفضل مطابقة للمؤشر |
|---|---|---|---|
| مربع كاي $\chi^2$ | ١٣٦,٧٤ | أن تكون غير دالة | |
| مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) | ٠,٠٩ | ١>RMSEA>٠ | صفر |
| مؤشر حسن المطابقة (GFI) | ٠,٩١ | ١>GFI>٠ | ١ |
| مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) | ٠,٩٢ | ١>AGFI>٠ | ١ |
| مؤشر المطابقة المعياري (NFI) | ٠,٩٠ | ١>NFI>٠ | ١ |

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

أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي ($\chi^2$) بلغت (١٣٦,٧٤) وهي قيمةٌ غير دالةٍ إحصائياً 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. وشكل (٤-٢) يوضح المسار التخطيطي لنموذج المعادلة البنائية الافتراضي بعد حساب البارامترات التي يتضمنها النموذج.




**شكل (٤-٢): النموذج البنائي المفسر لطبيعة العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع**

من شكل (٤-٢) يتضح أن أقوى التأثيرات بهذا النموذج هو تأثير الضمير الحي في التفكير القائم على الحكمة (٠,٣٤٢)، يليه تأثير الانبساطية في التفكير القائم على الحكمة (٠,٢٥٦)، يليه تأثير الانفتاح على الخبرة في التفكير القائم على الحكمة (٠,٢٠٨)، أما أضعف التأثيرات هو التأثير السلبي للعصابية في التفكير القائم على الحكمة (-٠,١٧٤).

# ثانياً: مناقشة النتائج

- مناقشة نتائج الفرض الأول
- مناقشة نتائج الفرض الثاني
- مناقشة نتائج الفرض الثالث
- مناقشة نتائج الفرض الرابع

## ثانياً: مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة تباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية لديهم، والتعرف على قدرة العوامل الخمس الكبرى للشخصية على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة، وتحديد أيٍ من العوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) أكثر تنبؤاً بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأخيراً التوصل إلى نموذجٍ بنائيٍ يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية) والمتغير التابع (التفكير القائم على الحكمة) لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

### أولاً: تباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى الموهوبين باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية

أظهرت نتائج التحليل العنقودي وجود ثلاث مجموعات من الطلاب في ضوء ثلاث مستوياتٍ من الحكمة (الأداء المنخفض، الأداء المتوسط، الأداء المرتفع). وأشارت النتائج أن الطلاب ذوو مستوى التفكير القائم على الحكمة المرتفع درجاتهم مرتفعة على أبعاد (الضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية)، ودرجاتهم متوسطة على بعد الانبساطية، ومنخفضة على بعد العصابية.

وتشير هذه النتائج إلى الارتباط الإيجابي بين التفكير القائم على الحكمة والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لديهم، فقد جاء مستوى بعد الضمير الحي مرتفعاً بما يعكسه هذا البعد من المثابرة والتنظيم لدى الطلبة الموهوبين لتحقيق الأهداف المرجوة، إلى جانب أن الطلبة الموهوبين ذوي مستوى التفكير القائم على الحكمة المرتفع غالباً ما يكونوا منظمين ويؤدون واجباتهم باستمرارٍ واخلاص. وجاء مستوى بعد الانفتاح على الخبرة مرتفعاً بما يشير إلى أن الطلبة الموهوبون ذوي التفكير القائم على الحكمة بدرجة عالية يمتازون بالنضج العقلي والاهتمام بالثقافة، وعلى أنهم خياليون، ابتكاريون، يبحثون عن المعلومات بأنفسهم وهي سماتٌ عامةٌ مميزةٌ للطلبة الموهوبين. وجاء مستوى المقبولية بدرجة مرتفعة لدى الطلبة الموهوبين ذوي التفكير القائم على الحكمة بدرجة عالية، بما يعكس هذا العامل كيفية التفاعل مع الآخرين، فالدرجة المرتفعة تدل على أن الأفراد يكونون أهلُ ثقةٍ ويتميزون بالود والتعاون والإيثار والتعاطف والتواضع، ويحترمون مشاعر وعادات الآخرين، وهي سماتٌ تميز الموهوب الذي يتسم بالحكمة. كما يتسم الموهوب بالانبساطية وذلك لأنه شخصٌ اجتماعي يحب التواجد مع الآخرين وله

صداقاتٌ عديدة، ويسعى وراء الاستثارة ويتطوع لعمل الأشياء غير المفروضة عليه، مندفعٌ وسريعُ التصرف، محبٌ للتغيير وحاضرٌ للإجابة دائماً متفائل غير متشائم ويأخذ الأمور ببساطة، مرحٌ وضحوك، دائم الحركة والنشاط سريع الانفعال ويميل للعدوان، ولا يسيطر على انفعالاته بدقة، وتلك الصفات تبرر المستوى المتوسط للانبساطية لدى الطلاب الموهوبين الذين يمتلكون مستوى مرتفع من التفكير القائم على الحكمة. أما مستوى العصابية فقد جاء بدرجةٍ منخفضةٍ لدى الطلبة الموهوبين ذوي التفكير القائم على الحكمة بدرجةٍ عالية، بما يشير إلى خصائصٍ مميزةٍ لدى الطلبة الموهوبين تبتعد كثيراً عن السمات الممثلة للعصابية مثل الاستعداد للإصابة بالاضطراب النفسي وعدم الثبات الانفعالي، والمبالغة في الاستجابة الانفعالية، وكذلك القلق، والاكتئاب، والشعور بالذنب، وانخفاض احترام الذات، والتوتر، وعدم المعقولية، والخجل، وتقلب المزاج، والانفعالية وهي سماتٌ يندر وجودها لدى الطلبة الموهوبين المتسمين بالتفكير القائم على الحكمة والموضوعية بدرجةٍ عالية.

كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوو مستوى التفكير القائم على الحكمة المتوسط درجاتهم مرتفعة على بعد الضمير الحي، ومتوسطة على بعدي الانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ودرجاتهم منخفضة على بعدي الانبساطية والعصابية. ويمكن تفسير ارتفاع بعد الضمير الحي لدى الطلاب ذوي مستوى التفكير القائم على الحكمة المتوسط إلى أن بعد الضمير الحي بدرجةٍ كبيرةٍ يرتبط بشخصية الطالب الموهوب وتربيته والبيئة الاجتماعية والقيم التي يتسم بها الطلبة في المجتمع، وقد انعكست مستويات أبعاد الانفتاح على الخبرة والمقبولية على التفكير القائم على الحكمة، فيما بقيت مستويات أبعاد الانبساطية والعصابية منخفضة متأثرةً بخصائص الطلبة الموهوبين حيث أن سماتهم الشخصية التي تبتعد عن السمات المميزة لهذين البعدين، إذا ما توفرت مستويات متوسطة من الحكمة.

بينما أشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي مستوى التفكير القائم على الحكمة المنخفض درجاتهم متوسطة على بعد الضمير الحي، ودرجاتهم منخفضة على أبعاد (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية). وتشير هذه النتائج إلى أن الانخفاض في أبعاد العوامل الخمس الكبرى للشخصية أدى إلى انخفاض مستويات التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين.

وتتفق هذه مع الأطر النظرية التي أكدت أن من أهم السمات المميزة للعوامل الخمس الكبرى للشخصية هي: الاجتماعية والتوكيدية، والخيال، والثقة بالنفس، والعواطف الايجابية، والتنظيم، والاعتدال (Costa, McCrae & Jonsson, 2002). وهذه السمات ترتبط أيضاً بسمات الشخص المفكر الايجابي والحكيم، أما الشخص المتسم بالعصابية فإنه يتسم بالقلق، والعدائية، والاكتئاب، وعدم القدرة

على التكيف الإيجابي مع الضغوط وهذه السمات يتسم بها صاحب التفكير السلبي غير الحكيم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السليم (٢٠٠٦) التي أكدت على وجود علاقةٍ موجبةٍ بين العصابية والتشاؤم، وتتفق مع دراسة Gutierrez et al., (٢٠٠٥) التي أثبتت وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ بين الانبساطية وتحمل المسؤولية والتي تُعد أحد الجوانب الايجابية للحكمة.

**ثانياً: قدرة العوامل الخمس الكبرى للشخصية على التمييز بين أداء الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة**

أظهرت نتائج تحليل التباين أن أداء الطلاب في التفكير القائم على الحكمة يختلف بدرجاتٍ متفاوتةٍ باختلاف (الانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية)، حيث كان الطلاب ذوي الأداء المرتفع هم الأعلى في كل من (الانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية)، في حين كان الأداء المتوسط متوسطٌ أيضاً في كل المتغيرات، وكان الأداء الأقل هو الأدنى في كل المتغيرات، إلا أن هذه التأثيرات جاءت متباينةً من حيث مستوى الدلالة، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه أن الانفتاح على الخبرة كانت أكثر المتغيرات تمييزا بين الأداء في مستوياته الثلاثة المرتفع والمتوسط والمنخفض. وأظهرت نتائج اختبار شيفيه الخاصة بالانفتاح على الخبرة أن الفروق كانت دالة بين المجموعات الثلاث. وهذا يظهر بوضوح تأثر أداء التفكير القائم على الحكمة بالانفتاح على الخبرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يتيحه الانفتاح على الخبرة من تحررٍ من السياق واستقلالٍ فكريٍ ومعرفيٍ ومرونةٍ في التفكير، مما يجعل الفرد أكثر قدرةٍ على ممارسة مستوياتٍ أعلى من التفكير الناقد وتقييم الآراء والقضايا التي تُعرض عليه بطريقةٍ عقلانيةٍ سليمة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بارون (Baron,1993) بأن التفكير المتفتح أكثر اتصالاً بمهارات التفكير الناقد، حيث يتضمن هذا النوع من التفكير عملياتٍ عقليةٍ تؤدى إلى صياغة اعتقادات ذات أهمية إبستمولوجيةٍ أكثر دقة، وشبكاتٍ أكثر اتساقاً تساعد الفرد على الوصول إلى خياراتٍ أفضل للأفعال، كما أنه يحرر الفرد من قيود الأحكام المسبقة ومن ثم يسمح بقدرٍ أكبرٍ من المرونة في التفكير.

وأظهرت النتائج وجود تأثيرٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير الضمير الحي على أداء الطلاب في التفكير القائم على الحكمة. وتشير نتائج اختبار "شيفيه" أن الفروق كانت دالة بين المجموعات الثلاث. وتعني هذه النتيجة أن الضمير الحي يقوم بدورٍ فاعلٍ في تمايز أداء الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الشخص يقظ الضمير يتسم بالكفاءة والبراعة والتصرف الحكيم والترتيب والدقة والطموح والمثابرة والاستمرار في إنجاز الأعمال

دون كلل أو ملل، ودون الحاجة إلى تشجيع الآخرين، وتتفق هذه النتيجة مع كل من (Ang, Van Dyne & Koh, 2006) التي أوضحت أن عامل يقظة الضمير يحمل العديد من الصفات الإيجابية التي تتمثل بسمات الشخص المتزن انفعالياً، والقدرة على حل المشكلات التي يواجهها، وتحمل المسؤولية، بالإضافة إلى العمل الجاد، والقدرة على مواجهة الصعوبات والكفاءة في التعامل مع التحديات، وكلها من سمات التفكير القائم على الحكمة والتفكير الإيجابي.

كما أظهرت النتائج وجود تأثيرٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير المقبولية على أداء الطلاب في التفكير القائم على الحكمة. وتشير نتائج اختبار "شيفيه" أن الفروق كانت دالة بين المجموعات الثلاث. وتعني هذه النتيجة أن عامل المقبولية يقوم بدورٍ فاعلٍ في تمايز أداء الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أكدته دراسة (بدير، ٢٠٠٦) والتي أشارت إلى أن أهم صفات الشخص ذو التفكير القائم على الحكمة هي الثقة بالنفس، واحترام الأخلاق، والصبر والاحتمال، والتفاؤل وتلك الصفات تماثل الشخص المتصف بالمقبولية.

وأيضاً أظهرت النتائج وجود تأثيرٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لمتغير الانبساطية على أداء الطلاب في التفكير القائم على الحكمة. وتشير نتائج اختبار "شيفيه" أن الفروق كانت دالة بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، وبين الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط. وتعني هذه النتيجة أن عامل الانبساطية يقوم بدورٍ فاعلٍ في تمايز أداء الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Zhao & Seibert, 2006) بأن مستوى التفكير للشخص الانبساطي يميل إلى تفسير العالم الخارجي باستخدام المنطق ويرتبط الانبساط بالمشاعر الإيجابية والشعور بالسعادة والرضا وهذا من أهم ما يميز التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين.

بينما أظهرت النتائج عدم وجود تأثيرٍ دالٍ إحصائياً لمتغير العصابية على أداء الطلاب في التفكير القائم على الحكمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Wong, 2012) من وجود ارتباطٍ سلبيٍ بين التفكير الإيجابي وكل من الاضطراب النفسي، والقلق، والتوتر، والاكتئاب، والغضب وهذه السمات تتناقض مع المتسمين بالتفكير القائم على الحكمة.

**ثالثاً: القدرة التنبؤية للعوامل الخمس الكبرى للشخصية في التفكير القائم على الحكمة لدى الموهوبين**

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن نموذج (الضمير الحي، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والعصابية) استطاع التنبؤ بحوالي ٥٦% من نسبة التباين العام في التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء طبيعة المرحلة الثانوية التي تتطلب من الطلاب الاعتماد على الذات والاستقلالية التي تتيح قدراً أكبر من استكشاف الطلاب لذاتهم وانفعالاتهم، كما تتيح لهم البيئة بما تحتويه من تنافسٍ واحتكاكٍ اجتماعي وفهماً أفضل للذات، ويؤدي إلى تحسين إدراك الفرد لما يلائمه في الحياة. كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء أدبيات النظرية حيث أشار (Rubin & Schulkind, 1997a, 1997b) أنَّ الترميز المتميز للخبرات والشخصية قد يسهل نمو الحكمة أثناء فترة المراهقة من خلال تسهيل تطوير قاعدة معرفية أساسية خلال هذه الفترة الزمنية.

وأقترح (Staudinger & Kessler, 2009) أن الأداء النفسي للشخصية الحكيمة يتكون عند ثلاثة جوانب هي: بصيرةٌ عميقةٌ وواسعةٌ عن الذات والآخرين والعالم، وتنظيم العاطفة المعقدة وما يتطلبه ذلك من تسامحٍ مع الغموض، والتوجه الدفعي الذي يتجاوز المصالح الذاتية واستثمارها في رفاه الآخرين والعالم.

كما أجرت كل من (Zhang & Huang, 2001) عدة دراسات في جنوب شرق أسيا، توصلت من خلالها إلى وجود قدرٍ من التداخل بين أنماط التفكير وبين أبعاد الشخصية. حيث تبين لهما أن أنماط التفكير الأكثر تعقيداً وإنتاجاً للإبداعية ترتبط بالانبساط والانفتاح على الخبرة، في حين ترتبط أنماط التفكير البسيطة بالعصابية.

وتتفق النتيجة الحالية إلى حدٍ كبيرٍ مع ما توصلت إليه دراسة شلبي (٢٠٠٢)، ودراسة أبو هاشم، وكاظم (٢٠٠٨)، ودراسة Zhang & Hung (2001)، ودراستي Zhang (2006).

ومن جانب آخر يبرر الباحث عدم تنبؤ متغير المقبولية بالتفكير القائم على الحكمة بأن متغير المقبولية يتضمن الثقة تجاه الفرد لنفسه وتجاه الأخرين، والاستقامة، والإيثار، وقمع المشاعر العدوانية والعفو والنسيان تجاه المعتدين، والتواضع، والاعتدال في الرأي وكل هذه المؤشرات متضمنة في التفكير القائم على الحكمة.

**رابعاً: النموذج البنائي التنبؤي بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع**

أظهرت النتائج مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. وأشارت النتائج إلى أن أقوى التأثيرات بهذا النموذج هو تأثير الضمير الحي في التفكير القائم على الحكمة، يليه تأثير الانبساطية في التفكير القائم على الحكمة، يليه تأثير الانفتاح على الخبرة في التفكير القائم على الحكمة، أما أضعف التأثيرات هو التأثير السلبي للعصابية في التفكير القائم على الحكمة.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء مؤشرات كل عاملٍ من العوامل الخمس الكبرى للشخصية. فبالنظر إلى مؤشرات عامل الضمير الحي فإنها تدور حول ما يمتلكه الفرد من الاقتدار والكفاءة، والتنظيم، والمثابرة من أجل الانجاز، وضبط الذات، والنزعة إلى التأمل والتفكير قبل القيام بأي فعل وكل تلك المؤشرات تؤثر بشكلٍ أكبرٍ على التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين. ويأتي في المستوى الثاني من حيث التأثير في التفكير القائم على الحكمة عامل الانبساطية والذي يتضمن مؤشرات تدور حول ما يمتلكه الفرد الموهوب من الدفء والمودة، والاجتماعية، وتوكيد الذات، والنشاط، والبحث عن الاثارة، والانفعالات الايجابية.

ويعد الانفتاح العقلي أحد الخصائص الشخصية المهمة التي تسهم في تطور الحكمة (Staudinger & Pasupathi, 2003). وقد اقترح (Staudinger & Pasupathi, 2003)أن القدرات المتداخلة بين الذكاء والشخصية التي تتعلق بالحكمة تتضمن الذكاء الاجتماعي والمنطق الأخلاقي، والإبداع. وارتبطت كل هذه القدرات بمستوياتٍ أعلى من المعارف المتصلة بالحكمة في بحوثٍ أُجريت على عيناتٍ من البالغين (Pasupathi & Staudinger, 2001; Staudingeret, Lopez, & Baltes, 1997; Staudinger & Pasupathi, 2003).

أما أضعف التأثيرات هو التأثير السلبي للعصابية في التفكير القائم على الحكمة، وهذا أمر متوقع لأن العصابية تشير إلى القلق والعدوانية والاكتئاب والقلق الاجتماعي والاندفاعية وتلك المؤشرات لا ترتبط بالطلاب الموهوبين وترتبط عكسياً بالأفراد ذوي التفكير القائم على الحكمة.

وقد اقترح بعض الباحثين أنَّ الحكمة تتطور في مرحلة الشباب بشكلٍ أساسي (Richardson & Pasupathi, 2005: 139). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع هذا التوجه الذي يرى أنَّ اللبنات الأساسية للحكمة تنمو وتتبلور في مرحلتي المراهقة والشباب.

# الفصل الخامس
# (ملخص الدراسة والتوصيات والمقترحات)

**أولاً: ملخص الدراسة**

**ثانياً: توصيات الدراسة**

**ثالثاً: الدراسات المقترحة**

**أولاً: ملخص الدراسة**

**أهداف الدراسة:**

**هدفت الدراسة الحالية إلى:**

١. التعرف على تباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية لديهم.

٢. تحديد قدرة العوامل الخمس الكبرى للشخصية على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة.

٣. التنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعلومية الخصائص الخمس الكبرى للشخصية لديهم.

٤. التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

**أسئلة الدراسة:**

**حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:**

١. هل يتباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية لديهم؟

٢. هل تتمتع العوامل الخمس الكبرى للشخصية بالقدرة على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة؟

٣. هل يمكن التنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعلومية الخصائص الخمس الكبرى للشخصية لديهم؟

٤. هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟

**فروض الدراسة:**

في ضوء أدبيات الدراسة وما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. لا يتباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) لديهم.

٢. لا تتمتع العوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) بالقدرة على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة.

٣. لا يمكن التنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعلومية الخصائص الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) لديهم.

٤. لا يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية) والمتغير التابع (التفكير القائم على الحكمة) لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

**منهج الدراسة:**

في ضوء طبيعة الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التنبؤي الذي يقوم على دراسة التغيرات في مستويات وأبعاد المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، كما تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥م، وقد شارك في التطبيق فريق من مراكز الموهوبين بالمناطق المختلفة بالمملكة العربية السعودية، وتم عقد عدة ورش عمل مع الفريق لتوضيح الهدف من الدراسة وطبيعة الأدوات وإجراءات التطبيق، وقد شارك الطلاب في التطبيق بشكلٍ تطوعي، ولم يُجبر أحدٌ على إكمال المشاركة أو إكمال الاستجابة على الأدوات.

**متغيرات الدراسة:**

تتمثّل متغيرات الدراسة في المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل:** العوامل الخمسة الكبرى للشخصية
- **المتغير التابع:** أبعاد التفكير القائم على الحكمة

**مجتمع وعينة الدراسة:**

**مجتمع الدراسة:**

تكّون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الموهوبين بالصف الأول والثاني الثانوي في المدارس الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م، والبالغ عددهم (٩٨٢) طالباً وفقاً لاحصائيات مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ – ١٧) سنة، بمتوسطٍ زمنيٍ قدرهُ (١٦,٩٠) سنة، وانحرافٌ معياريٌ قدرهُ (٠,٩٦).

وقد تم تحديد مجتمع الدراسة من الطلاب الموهوبين وفقاً لمعاييرٍ محددةٍ من قِبل المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية. وبشكلٍ عام، يُشترط في الطلاب الموهوبين توافر المعايير التالية:

- الترشيح باستخدام استمارة المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين.
- الحصول على درجة مئينية تقع ضمن أعلى ٥ % على مقياس المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين المقنن على البيئة السعودية، والذي يُجريه المركز الوطني للقياس والتقويم خصِّيصاً لاختبار طلاب برامج موهبة.

**عينة الدراسة:**

تم اختيار العينة بطريقةٍ ميسرةٍ من مجتمع الدراسة حيث تم مخاطبة المناطق التعليمية المختلفة لتطبيق الأدوات للدراسة، واستهدفت العينة (٢٠٠) طالب ولكن أثناء التطبيق في بعض المناطق تم استبعاد (١٩) طالب مفقودة بياناتهم، لذا بلغت العينة الفعلية (١٨١) طالب. وتُمثل العينة الفعلية نسبة (١٨,٤٣%) من مجتمع الدراسة.

**أدوات الدراسة:**

استخدم الباحث الأدوات التالية:

**١. مقياس تطور الحكمة Wisdom Development Scale**

استخدم الباحث في الدراسة الحالية مقياس تطور الحكمة الذي أعده كل من (Brown & Greene, 2006) استناداً على نموذج "براون" Brown's Model متعدد الأبعاد لتطور الحكمة، وقام (أيوب، ٢٠١١) بترجمته وتقنينه على البيئة العربية، وهو استبانة تقرير ذاتي تتكَّون من (٦٤) مفردة، 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. 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).

**٢. مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية**

هو مقياسٌ من إعداد الباحث ويتكون من (٣٤) مفردة، تستهدف الطلاب في المرحلة الثانوية، وتهدف إلى قياس العوامل الخمس لكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية). ومفردات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من نوع التقرير الذاتي يُجيب عنها الطلاب في ضوء مقياس خماسي التدريج (لا تنطبق علي إطلاقاً، تنطبق علي قليلاً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي تماماً) وتعطي الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ) في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة.

**نتائج الدراسة:**

**الفرض الأول:** لا يتباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) لديهم.

**أظهرت نتائج** التحليل العنقودي وجود ثلاثِ مجموعاتٍ من الطلاب في ضوء ثلاثِ مستوياتٍ من الحكمة (الأداء المنخفض، الأداء المتوسط، الأداء المرتفع).

- أن الطلاب ذوي مستوى التفكير القائم على الحكمة المرتفع درجاتهم مرتفعة على أبعاد (الضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية)، ودرجاتهم متوسطة على بعد الانبساطية، ومنخفضة على بعد العصابية.
- أن الطلاب ذوي مستوى التفكير القائم على الحكمة المتوسط درجاتهم مرتفعة على بعد الضمير الحي، ومتوسطة على بعدي الانفتاح على الخبرة، والمقبولية، ودرجاتهم منخفضة على بعدي الانبساطية والعصابية.
- أن الطلاب ذوي مستوى التفكير القائم على الحكمة المنخفض درجاتهم متوسطة على بعد الضمير الحي، ودرجاتهم منخفضة على أبعاد (العصابية، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية).

**الفرض الثاني:** لا تتمتع العوامل الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) بالقدرة على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة.

**أظهرت النتائج** وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطات الانبساطية وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيمة ($F=16.36$)، وفي متغير الضمير الحي أشارت النتائج وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطات الضمير الحي وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيمة($F=24.78$)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطات درجات الطلاب في الانفتاح على الخبرة وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيمة ($F=27.58$). وأشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالةٍ

إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطات درجات الطلاب في متغير المقبولية وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) لدى الطلاب حيث بلغت قيمة (F=16.97). وبالنسبة للدرجة الكلية على المقياس أظهرت النتائج وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطات درجات الطلاب وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) لديهم حيث بلغت قيمة (F=30.61). بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين كل من متوسطات العصابية وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع – المتوسط – المنخفض) حيث بلغت قيم (F=0.25) وهي قيمةٌ غير دالةٍ إحصائياً.

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية Post Hoc، وكانت النتائج كالتالي:

**بالنسبة لمتغير الانبساطية:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى ($p$<0.01) بين متوسطي درجات الانبساطية للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٣,٣٩)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٢,٢٢).

**بالنسبة لمتغير الضمير الحي:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى ($p$<0.01) بين متوسطي درجات الضمير للطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٤,٥٨)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (٢,٦٣)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٩٥).

**بالنسبة لمتغير الانفتاح على الخبرة:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى ($p$<0.01) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٣,٩٠)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٢,٠٨). وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٨١).

**بالنسبة لمتغير المقبولية:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٣,٣١)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٧٣)، وأشارت النتائج إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً عند مستوى ($p<0.05$) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١,٥٨).

**بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس:** بينت المقارنات أن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المنخفض لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (١٥,٩٠)، وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع والأداء المتوسط لصالح الأداء المرتفع، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٧,٩٣). وبين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المتوسط والأداء المنخفض لصالح الأداء المتوسط، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٧,٩٧).

**الفرض الثالث:** لا يمكن التنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعلومية الخصائص الخمس الكبرى للشخصية (العصابية، الانبساطية، الضمير، الانفتاح على الخبرة، المقبولية) لديهم.

**أظهرت نتائج** تحليل الانحدار المتعدد أن نموذج (الضمير الحي، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والعصابية) استطاع التنبؤ بحوالي ٥٦% من نسبة التباين العام في أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار ($R^2=0.33$).

**الفرض الرابع:** لا يمكن التوصل إلى نموذجٍ بنائيٍ يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (العصابية، والانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية) والمتغير التابع (التفكير القائم على الحكمة) لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

**أظهرت النتائج** أن قيمة مربع كاي ($\chi^2$) بلغت (١٣٦,٧٤) وهي قيمةٌ غير دالةٍ إحصائياً وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشرٍ وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات.

**ثانياً: توصيات الدراسة**

على ضوء ما أسفرت الدراسة من نتائج، يقترح الباحث التالي:

١. التركيز على تنمية العوامل الشخصية الكبرى لدى الطلبة بشكلٍ عام والطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بشكلٍ خاص، من خلال تعزيز البرامج الاثرائية والتدريبية المتعلقة بذلك، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نموذج (الضمير الحي، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والعصابية) استطاع التنبؤ بحوالي ٥٦% من نسبة التباين العام في أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

٢. تعزيز التفكير القائم على الحكمة لدى الطلبة الموهوبين من خلال دمج مهارات التفكير في المناهج والبرامج الإثرائية المقدمة لهم، لما للتفكير من ارتباطٍ بالعوامل الخمس للشخصية.

٣. توفير برامج توعية وتأهيل الآباء والأمهات وأولياء الأمور للطلبة الموهوبين لإتباع الأساليب الحديثة في التنشئة بهدف تكوين الشخصية السليمة لدى أفراد المجتمع من مرحلة الطفولة أو المراهقة المبكرة، بغية تنمية الاستعدادات اللازمة للتوافق النفسي.

٤. على المسؤولين أثناء إعداد المناهج الدراسية بصفةٍ عامة الاهتمام بتنمية العوامل الخمس الكبرى للشخصية.

٥. توظيف الأبعاد الخاصة بالحكمة في برامج الطلاب الموهوبين حتى يصل الطلاب إلى أعلى درجات الحكمة المطلوبة.

٦. أن يحتوي التدريس على الخبرات المتنوعة التي تسهم في تطوير العوامل الكبرى للشخصية والتفكير القائم على الحكمة.

٧. لابد أن يوضع في عين الاعتبار الجوانب الشخصية والوجدانية والعاطفية في اسلوب التدريس لأنه يسهم بشكلٍ كبيرٍ في تطور الحكمة.

٨. ضرورة عقد دوراتٍ تدريبيةٍ للمعلمين على كيفية توظيف الأنشطة الخاصة بالحكمة والعوامل الخمس الكبرى للشخصية حتى نستطيع الحصول على طلابٍ يتمتعون بحكمةٍ عاليةٍ وتكامليةٍ في الشخصية.

٩. التركيز في الأنشطة الصفية على تنمية العوامل الخمس الكبرى للشخصية، والتقليل من العصابية لدى الطلاب لما لها من أثرٍ سلبيٍ على التفكير بشكلٍ عام والتفكير القائم على الحكمة بشكلٍ خاص.

١٠. بناءُ أنشطةٍ تعتمد على النموذج المقترح من هذه الدراسة للحكمة وتنميته لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية.

**ثالثاً: الدراسات المقترحة**

- إجراءُ بحوثٍ مشابهةٍ حول التفكير القائم على الحكمة والعوامل الخمس للشخصية وعلاقتها بمتغيّراتٍ ديموغرافيةٍ ونفسيةٍ للطلبة الموهوبين في المراحل العمرية المختلفة لم يتناولها البحث الحالي.

- إجراءُ دراسات مقارنة بين الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس الكبرى.

- إجراءُ دراساتٍ مشابهةٍ للبحث الحالي على عيناتٍ مختلفةٍ من الطلبة الموهوبين في مراحل دراسية مختلفة.

- دراسةٌ تقويميةٌ لبرامج الموهوبين في ضوء تطور أبعاد الحكمة لدى الطلاب الموهوبين.

- دراسةُ أثر التنشئة الوالدية على الحكمة لدى الموهوبين.

# المراجع

**أولاً: المراجع العربية**

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

**أولاً: المراجع العربية**


إبراهيم، أسامة؛ أيوب، علاء (٢٠١٠). الإسهام النسبي لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في أداء الطلاب الموهوبين في البرامج الإثرائية الصيفية. *مجلة بحوث كلية الآداب*، جامعة المنوفية، ٨٢، ١٠٢-١٤٤.

أبو هاشم، السيد (٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة (دراسة عاملية). *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٧٠، ٢١٠-٢٧٤.

أبو هاشم، السيد؛ كمال، صافيناز (٢٠٠٧). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة،الشبكة المعلوماتية.

إسماعيل، أحمد (٢٠٠٩). *مراكز رعاية الموهوبين في المنطقة العربية*. الكويت: مكتبة الكويت للنشر العلمي.

الأنصاري، بدر (١٩٩٧). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية في المجتمع الكويتي. *مجلة دراسات نفسية*، ٧(٢)، ٢٧٧-٣١٠.

الأنصاري، بدر(٢٠٠٢). *المرجع في مقاييس الشخصية: تقنين على المجتمع الكويتي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أيوب، علاء (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحلّ المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٢(٧٧)، ٢٠٢-٢٤١.

أيوب، علاء؛ إبراهيم، أسامة (٢٠١٣). تطور الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي "دراسة عبر ثقافية"، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣(٧٩)، ٢١٠-٢٤٢.

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.

بدير، كريمان (٢٠٠٦). *التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم: رؤى نفسية وتربوية معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

البيالي، عبدالله (٢٠٠٩). العوامل الخمس الكبرى في الشخصية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى ضباط الشرطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

جابر، عبدالحميد (١٩٩٠). *نظريات الشخصية (البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث)*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجابر، أحمد (٢٠٠٩). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين*. القاهرة: مكتبة مبارك.

الجبل، فوزي (٢٠٠٠). *الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية*. الاسكندرية: المكتبة الجامعية.

جروان، فتحي (٢٠٠٨أ). *أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم*. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (٢٠٠٨ب). *الموهبة والتفوق والإبداع*. الطبعة الثالثة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجغيمان، عبدالله؛ معاجيني، أسامة؛ أيوب، علاء؛ أبوعوف، طلعت؛ أبو ناصر، فتحي؛ باناجه، سوزان (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *دراسة غير منشورة مودعة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية*، الرياض.

حامد، رفيق (٢٠٠٧). *الشخصية الانسانية*. بيروت: مكتبة بيروت للنشر والتوزيع.

حجازي، سناء (٢٠٠٩). *الابداع ورعاية الموهبة لدى الاطفال*. عمان: دار المسيرة للصحافة والطباعة والنشر.

الخالدي، حسن (٢٠١٤). العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالتفكير. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمارات.

الخليلي، عدنان (٢٠١١). *تعليم الموهوبين والمتفوقين*. الكويت: مؤسسة الكويت للنشر العلمي.

الخولي، محمد (٢٠٠٢). *الحرية الإنسانية والعلم: مشكلة فلسفية*. بيروت: مطبعة الهلال.

دافيدوف، ليندة (٢٠٠٠)، *موسوعة علم النفس*. ترجمة سيد الطواب، ومحمود عمر، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

ذهب، تهاني (٢٠١٢). *قراءات في تعليم وأدب الموهوبين في السودان*. القاهرة: مكتبة مصر العامة.

ذيب، إيمان (٢٠١٠). التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة. *الأستاذ*، (٢٠١)، ٤٦٣-٥٤٠.

الرويتع، عبدالله (٢٠٠٧). مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية. *دراسات عربية في علم النفس*، ٦(٢)، ١-٣٦.

الرويتع، عبدالله؛ الشريفي، حمود (٢٠٠٢). صورة سعودية لمقياس ايزنك المعدل للشخصية (EPQ-R). الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، *بحوث ودراسات اللقاء السنوي العاشر*، ٤٦٧-٥٠٨.

السرور، ناديا (٢٠٠٣). *مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين*. الطبعة الرابعة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سفيان، نبيل (٢٠٠٤). *الشخصية والإرشاد النفسي*. القاهرة: ايترك للطباعة والنشر والتوزيع.

السكري، عماد (٢٠١٠). عوامل الشخصية الخمس الكبرى وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات النفسية*، ٢٠(٢٨)، ٥١-١٠٧.

السليم، هيلة (٢٠٠٦). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

شاهين، نبوية (٢٠٠٨). أساليب التفكير لدى طالبات المرحلة الجامعية في جمهورية مصر والإمارات العربية المتحدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ. *مجلة كلية الآداب*، ٤(٣)، ١٢٨-١٣٨.

شقفة، عطا (٢٠١١). الاتجاهات السياسية وعلاقتها بالانتماء السياسي والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة. رسالة دكتواره غير منشورة، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

شلبي، أمينة (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المراحل الجامعية: دراسة تحليلية مقارنة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٢(٣٤)، ٨٧-١٤٢.

الشنبري، فريال (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف.

طلبة، أحمد (٢٠٠٣). *علم النفس العام*. القاهرة: مكتبة غريب.

عبد الحافظ، محمد (٢٠٠٢). *مدخل إلى دراسة الفلسفة*. القاهرة: مكتبة دار المعارف.

عبدالخالق، أحمد (١٩٩٣). *استخبارات الشخصية*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالخالق، أحمد؛ الأنصاري، بدر (١٩٩٦). العوامل الخمس الكبرى في مجال الشخصية. *مجلة علم النفس*، (٣٨)، ٦-١٩.

عبدالمجيد، نصرة (٢٠١٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية. *مجلة دراسات نفسية*، رابطة الأخصائيين النفسيين، ٢٠(٤)، ٦٠٥-٦٤٤.

العبيدي، ثامر (٢٠٠٨). *الشخصية الانسانية وأسرارها*. بيروت: المطبعة الجديدة.

عزت، أيمن (٢٠١٠). *التخلف العقلي وأثر الرعاية والتدريب فيه*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عفانة، عزوز؛ الخزندار، نائلة (٢٠٠٤). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*. فلسطين: دار المقداد للنشر والتوزيع.

فايق، أحمد (٢٠٠٣). *مدخل عام لعلم النفس*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فزاع، حمد (٢٠١١). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلاب الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الدمام.

القحطاني، محمد (٢٠١٢). *واقع تعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة دار القلم.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥). *الموهوبون والمتفوقون (خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم)*. القاهرة: دار الفكر العربي.

كاظم، على (٢٠٠١). نموذج العوامل الخمس الكبى في الشخصية: مؤشرات سايكومترية من البيئة العربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١(٣٠)، ٢٧٧-٢٩٩.

كاظم، علي (٢٠٠٢). القيم النفسية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٢)، ١٢-٤٠.

محيسن، عون (٢٠٠٥). الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

المعمر، غانم (٢٠٠٩). *الخجل وعلاقته ببعض أبعاد الشخصية*. الرياض: مكتبة دار القلم.

الموافي، فؤاد؛ حامد، راضي (٢٠٠٦). الخصائص السيكو مترية لاستبيان العوامل الخمس الكبرى للأطفال (BFQ-C) لدى عينة من الأطفال المصريين في مرحلة الطفولة المتأخرة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٦(٥٣)، ١-٢٥.

النافع، عبد الله؛ والقاطعي، عبد الله؛ والضبيبان، صالح؛ والحازمي، مطلق؛ والسليم، الجوهرة (٢٠٠٠). *برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

نعيمة، محمد (٢٠٠٢). *التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية*. الاسكندرية: دار الثقافة العلمية.

الهاشمي، محمد (٢٠٠٧). *الأساليب العلمية لرعاية الموهوبين في الوطن العربي*. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر والتوزيع.

هالان، دانيال ب؛ كوفمان. جيمس م (٢٠٠٦/٢٠٠٨). *سيكولوجيا الأطفال غير العاديين وتعليمهم*. ترجمة عادل عبدالله محمد، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

يوسف، محمد (٢٠٠٧). *علم نفس النمو*. بيروت: مكتبة دار الحكمة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). *برنامج رعاية الموهوبين المدرسي*. الرياض: وكالة الوزارة للتعليم، الإدارة العامة للموهوبين.

## ثانياً: المراجع الأجنبية


Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group Organization and Management, 31*(1), 100-123.

Ardelt, M. (2003). Development and empirical assessment of a three-dimensional wisdom 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*, 257–85.

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

Assmann, A. (1994). Wholesome knowledge: Concepts of wisdom in a historical and cross-cultural perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavio*r (Vol. 12, pp. 187–224). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Balkis, M. & Bayezid, G. (2005). The Relationship Between thinking Styles and Personality Types. *Social Behavior and Personality,* 33(3), 283-294.

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

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 75–80.

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist, 55*, 122–136.

Baron, J. (1993). Why teach thinking? *Applied Psychology: An International Review, 42*, 191-214.

Bassett, C. (2005). The attitude of gratitude. *Journal Awareness and Transformation, 1*(28), 5-6.

Birren, J. E., & Svensson, C. M. (2005). Wisdom in history. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 3–31). New York: Cambridge University Press.

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. (2004a). Where this path may lead: Understanding post-college decision making. *Journal of College Student Development, 45*, 375-390.

Brown, S. C. (2004b). 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: Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development, 47*, 1-19.

Brugman, G.M. (2006.) Wisdom in aging. In J. E. Birren, & K. W. Schaie, K. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 445-476). Burlington, MA, Academic Press.

Cano-Garcia, F. & Hughes, E. H. (2000). Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement. *Educational Psychology, 20*(4), 413-430.

Cattell, R. & Cattell, H. (1995). Personality Structure and the New Fifth Edition of The 16 PF. *Educational and Psychological Measurement, 55*(6), 926-937.

Cattell, R. & Krug, S. (1986). The Number of Factors in the 16 PF: A Review of the Evidence with Special Emphasis on Methodological Problems. *Educational and Psychological Measurement, 46*(3), 509-522.

Chamorro-Premuzic, T. & Rrichen-Bacher, L. (2008). Effects of personality and Threat of Evaluation on Divergent and Convergent Thinking. *Journal of Research in Personality, 42*(4), 1095-1101.

Clayton, V. P. & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. *Life-Span Development and Behavior, 3*, 103-135.

Connor, M. & Paunonen, S. (2007). Big Five Personality Predictors of Post secondary Academic Performance. *Personality and Individual Differences, 43*, 971-990.

Cook-Greuter, S. R. (2000). Mature ego development: A gateway to ego transcendence? *Journal of Adult Development, 7*, 227–240.

Costa, P. T., Jr., McCrae, R. R., & Jónsson, F. H. (2002). Validity and utility of the Revised NEO Personality Inventory: Examples from Europe. In B. de Raad & M. Perugini (Eds.), *Big Five assessment* (pp. 61–77). Seattle, WA: Hofgrebe & Huber.

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality Inventory (NEO-PI-R) and NEW Five-Factor Inventory (NEW-FFI) Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Costa, P. & McCrae, R. (1995): Domains and Facets: Hierarchical Personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment, 64*(1), 21-50.

Curnow, T. (1999). *Wisdom, Intuition and Ethics*. Aldershot: Ashgate

Ewen, R. B. (1998). *An Introduction to Theories of personality*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eysenck, H. & Eysenck, M. (1992). *Personality and Individual differences*. New York: Plenum.

Fortunato, V. & Furey, J. (2009). The Theory of Mind Time and Relationships between Thinking Perspective and the Big Five Personality Traits. *Personality and Individual Differences, 47*(4), 241-246.

Francis, L., Lewis, C. & Ziebertz, H. (2006). The short From Revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQR-S). *A German Edition, Social Behavior and Personality, 34*(2), 197-204.

Furnham, A. & Bachtiar, V. (2008). Personality and Intelligence as Predictors of Creativity. *Personality and Individual Differences, 45*(7), 613-617.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamination of the definition. *Gifted Child Quarterly, 29*, 103- 112.

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp 60 - 74). Boston: Allyn & Bacon.

Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, April 21, Chicago.

Goldberg, L. (1993). The Structure of Phenotypic Personality traits. *American Psychologist, 48*(1), 26-34.

Goldberg, L. R. (1992). The Development of the Markers for the Big-Five Factor Structure. *Psychological Assessment, 4*(1), 26-42.

Gosling, S., Rentfrow, P. & Swann, W. (2003). A Very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality, 37*, 504-528.

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

*Gross, G. (2013). Who Is the Gifted Child?. The Huffington Post*. Retrieved April 21, 2014, from http://www.huffingtonpost.com/dr-gail-gross/who-is-the-gifted-child_b_4119720.html.

Guenole, N. & Chernyshenko, O. (2005). The Suitability of Goldberg's Big Five IPIP Personality Markers in New Zealand: A Dimensionality, Bias, and Criterion Validity Evaluation. *New Zealand Journal of Psychology, 34* (2), 86-96.

Gutierrez, J. et al. (2005). Personality and Subjective well-being: Big Five Correlates and Demographic variables. *Personality and Individual Differences. 38*, 1561 - 1569.

Heng, M. A. & Tam, B. Y. (2009). Practical intelligence and wisdom in gifted education. In L. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1157-1172). New York: Springer.

Hershey, D. A., & Farrell, A. H. (1997). Perceptions of wisdom associated with selected occupations and personality characteristics. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 16*, 115–130

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

Jackson, C. & Francis, L. (2004). Primary Scale Structure of the Eysenck Personality Profiler (EPP). *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 22*(4), 295-305.

Jackson, C., Furnham, A., Ford, L. & Cotter, T. (2000). The Structure of the Eysenck Personality Profiler. *British Journal of Psychology, 91*(2), 223-239.

Jeste, D. V., & Harris, J. C. (2010). Wisdom- A Neuroscience Perspective. *Journal of the American Medical Association, 306*(14), 1602-1603.

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138). New York: Guilford Press.

Kadivar, P., & shokri, O. (2008). A structural model of personality factors, learning approaches, thinking styles, and academic achievement. *World Scientific, Engineering Academy, and Society*, 233-241.

Kekes, J. (1983). Wisdom. *American Philosophical Quarterly, 20*, 277-286.

Kilburg, R. (2006). *Executive Wisdom.* Washington, D.C.: American Psychological Association.

Leving, S. & Jackson, C. (2004). Eysenck's theory of crime revisited Factors or Primary scales?. *Legal and Criminological Psychology, 9*, 135-153.

Liena, L. & Malgozata, R. (2012). Wise Female Students' Characteristics Evaluated by Themselves and Peers. *Journal of Psychology Baltic, 13*(1), 87-97.

Ludden, V. (2015). *Wisdom-based leadership: A model for leadership training and development*. Proceedings – 2015 AHRD International Research Council in the America's.

McCrae, R. & John, O. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality, 60*, 175-215.

McCrae, R. R. & Terracciano, A. (2005). Universal Features of Personality Traits from the Observer Perspective: Data from 50 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(3), 547-561.

McCrae, R. R., Löckenhoff, C. E., & Costa, P. T. (2005). A step toward DSM-V cataloguing personality-related problems in living. *European Journal of Personality, 19*(4), 269-286.

McMartin, J. (1995). *Personality Psychology: A Student Centred Approach.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Mofield, E. L., & Chakraborti-Ghosh, S. (2010). Addressing Multidimensional Perfectionism in Gifted Adolescents with Affective Curriculum. *Journal for the Education of the Gifted, 33* (4), 479-513.

Navratil, M. & Lewis, C. (2006). Temporal Stability of the Czech Translation of the Eysenck Personality Questionnaire Revised Abbreviated: Test- Retest Data Over One Week. *Individual Differences Research, 4*(3), 208-212.

Palut, B. (2008). The Relationship between Thinking Styles and Level of Externality: A study of Turkish Female Preschool Student Teachers. *Social Behavior and Personality, 36*(4), 519-528.

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.

Pasupathi, M., & Staudinger, U. M. (2001). Do advanced moral reasoners also show wisdom? Linking moral reasoning and wisdom-related knowledge and judgment. *International Journal of Behavioral Development, 25*(5), 401-415.

Pasupathi, M., Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology, 37*, 351-361.

Pervin, L. & John, O. (2001). *Personality: Theory and research*. University of California, Berkeley: New York.

Renzulli, J. S. (2002). Expanding the Conception of Giftedness to Include Co Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan, 84*(1), 33-58.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (2nd ed., pp. 246-79). New York: Cambridge University Press.

Richardson, M. J., & Pasupathi, M. (2005). Young and growing wiser: Wisdom during adolescence and young adulthood. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.) *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* (pp. 139-159). Cambridge University Press.

Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the Ages. In R. J. Sternberg, (Ed.), *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development* (13-24). New York: Cambridge University Press

Rosellini, A. & Brown, T. (2011). The NEO Five-Factor Inventory: Latent Structure and Relationships with Dimensions of anxiety and Depressive Disorders in Large Clinical sample. *Assessment, 18*(1), 27-38.

Rossier, J., Meyer de Stadelhofen, F., & Berthoud, S. (2004). A comparison of the hierarchical structures of the NEO-PI-R and of the 16PF5. *European Journal of Psychological Assessment, 20*, 27-38.

Rubin, D. C., & Schulkind, M. D. (1997a). Distribution of autobiographical memories across the lifespan. *Memory & Cognition, 25*, 859-866.

Rubin, D. C., & Schulkind, M. D. (1997b). Distribution of important and word-cued autobiographical memories in 20-, 35-, and 70-year-old adults. *Psychology and Aging, 12*, 524-535.

Sato, T. (2005). The Eysenck Personality Questionnaire Brief Version: Factor Structure and Reliability. *The Journal of Psychology, 139*(6), 545-552.

Sofo, F., Berzins, M. & Colapinto, C. (2008). Thinking Styles of Australian, Chinese and Italian University Students. *International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations, 8*(2), 21-31.

Staudinger, M. U. & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology, 62*, 215-241.

Staudinger, U. M. & Kessler, E.-M. (2009). Adjustment and Personality Growth - Two trajectories of positive personality development across adulthood. Smith, M. C. & Reio, T. Jr. (Eds.). *The Handbook on adult development and learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1994). Psychology of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (Vol. 2, pp. 1143-1152). New York: MacMillan.

Staudinger, U. M., & Kunzmann, U. (2005). Positive adult personality development: Adjustment and/or growth? *European Psychologist, 10*, 320–329.

Staudinger, U. M., & Pasupathi, M. (2003). Correlates of wisdom related performance in adolescence and adulthood: Age graded differences in "paths" toward desirable development*. Journal of Research on Adolescence, 13*, 239-268.

Staudinger, U. M., Lopez, D., & Baltes, P. B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality, and more? *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 1200-1214.

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 607–627.

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology, 2*, 347–365.

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

Sternberg, R. J. (2003a). Rediscovering wisdom. *Psychology Teacher Network, 13*(1), 1–2.

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

Sternberg, R. J. (2005). Older but not wiser? The relationship between age and wisdom. *Ageing International, 30*(1), 5-26.

Sternberg, R. J. (2008). The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. *The Leadership Quarterly, 19* (3), 360–371.

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.

Swartz, A. (2012). Wisdom, the body, and adult learning: Insights from neuroscience. In E. Tisdell & A. Swartz, (Eds), *Adult education and the pursuit of wisdom* (pp. 15-24). San Francisco: Jossey-Bass.

Takahashi, M., & Bordia, P. (2000). The Concept of Wisdom: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal of Psychology, 35* (1), 1-9.

U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Van Tassel-Baska, J. (1993). Theory and research on curriculum development for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Monks, A. H. Passow (Eds) *International handbook of research and development of giftedness and talent.* New York: Pergamon Press

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.

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

Wong, S. S. (2012). Negative Thinking Versus Positive Thinking in a Singaporean student sample: Relationships with psychological well-being and psychological maladjustment. *Learning and Individual Differences, 22*(38), 76-82.

Yik, M. & Russell, J. & Suzuki, N. (2003). Relating Momentary Affect to the Five-Factor Model of Personality: A Japanese Case. *Japanese Psychological Research, 45*(2), 80-93.

Zhang, L. & Huang, J. (2001). Thinking Styles and the Five-Factor Model of Personality. *European Journal of Personality, 15*(6), 465-476.

Zhang, L. (2006). Thinking Styles and the Big Five Personality Traits Revisited. *Personality and Individual Differences, 40*, 1171-1187.

Zhao, H. & Seibert, S. E. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status: a meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology, 91*(2), 259-271.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 3-21). Oxford: Elsevier Science Ltd.

# الملاحق

# ملحق (١)

## مقياس تطور الحكمة

## تعريب وتقنين أيوب (٢٠١٢)

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**عزيزي** الطالب /

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

يسرني أن أقدم لكم هذا المقياس والذي صمم خصيصا للحصول على بعض البيانات التي تخدم مباشرة أهداف البحث العلمي الذي أتولى إعداده استكمالا لمتطلبات الحصول علي درجة الماجستير في التربية.

وقد أعد هذا المقياس المرفق للتعرف على وجهة نظركم في موضوع يخدم دراسة بعنوان التفكير القائم على الحكمة كمنبئ بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. علماً بأن إجابتك سوف تكون في غاية السرية التامة ولن تكون سوى لغرض البحث العلمي.

**شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاملكم معنا**

**الباحث:** عبدالرحمن ظافر ال دحيم

**الجزء الأول (محور البيانات الشخصية):**

**الرجاء الإجابة على الأسئلة التالية بكل دقة وذلك بالكتابة في الفراغ المقابل:**

١- الاسم : ( اختياري)

٢- العمر:

٣- اسم المدرسة:

٤- الصف: أول ثانوي ( ) ثاني ثانوي ( )

٥- المنطقة التعليمية:

## (مقياس تطور الحكمة)

**الجزء الثاني :**

**من فضلك ضع علامة ( √ ) في الجزء الذي يعبر عن رأيك إزاء كل جملة من الجمل التالية :**

| م | المفردات | أوافق بدرجة كبيرة جداً | أوافق بدرجة كبيرة | إلى حد ما | لا أوافق بدرجة كبيرة | لا أوافق على الإطلاق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أنا واعٍ جيداً بكل نقاط ضعفي | | | | | |
| ٢ | أنا واعٍ تماماً بكل قيمي | | | | | |
| ٣ | أنا واعٍ تماماً بكل اهتماماتي | | | | | |
| ٤ | أنا واعٍ تماماً بكل معتقداتي | | | | | |
| ٥ | أتعامل مع حالة "عدم اليقين" جيداً | | | | | |
| ٦ | أتعامل الضغوط بفعالية | | | | | |
| ٧ | أستخدم مشاعري وانفعالاتي بشكل فعال | | | | | |
| ٨ | احتفظ بهدوئي في المواقف العصيبة | | | | | |
| ٩ | لا أنزعج أو أتوتر بسهولة | | | | | |
| ١٠ | استخدم نفوذي "تأثيري" لصالح الآخرين | | | | | |
| ١١ | أتعامل مع الآخرين باحترام | | | | | |
| ١٢ | أُبدي تقديري تجاه الآخرين | | | | | |
| ١٣ | أدرك ما هو جيد في الآخرين | | | | | |
| ١٤ | احترم حدود الآخرين | | | | | |
| ١٥ | أرد الاعتبار للذين أسيء إليهم | | | | | |
| ١٦ | أتعلم من الآخرين | | | | | |
| ١٧ | أساعد الآخرين | | | | | |
| ١٨ | أتعاطف مع الآخرين | | | | | |
| ١٩ | أتفاوض مع الآخرين عند الحاجة | | | | | |
| ٢٠ | أتلمس احتياجات الآخرين بدقة | | | | | |
| ٢١ | أتقبل الآخرين | | | | | |
| ٢٢ | أنا أُلهم (أؤثر في) الآخرين | | | | | |

| م | المفردات | أوافق بدرجة كبيرة جداً | أوافق بدرجة كبيرة | إلى حد ما | لا أوافق بدرجة كبيرة | لا أوافق على الإطلاق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٣ | أعطي نصائح جيدة في قضايا الحياة | | | | | |
| ٢٤ | أتغلب على القيود المفروضة من قبل الآخرين | | | | | |
| ٢٥ | يري بعض الأشخاص أنني قدوة أو نموذجا يحتذى | | | | | |
| ٢٦ | أظهر شجاعة عند الضرورة | | | | | |
| ٢٧ | لدى ثقة عامة فيما أعرفه | | | | | |
| ٢٨ | لدي ثقة في قدراتي | | | | | |
| ٢٩ | أقدم الحجج المدعمة | | | | | |
| ٣٠ | أتواصل بشكل فعال مع الآخرين | | | | | |
| ٣١ | أكون مستعدا لمواجهة المواقف الطارئة وفق خطة مسبقة | | | | | |
| ٣٢ | أنا على وعي بالطرق المختلفة في الحياة | | | | | |
| ٣٣ | أنا فضولي (التساؤل الإيجابي لاستكشاف تفاصيل الأمور) | | | | | |
| ٣٤ | أضع في اعتباري سياق الموقف عند اتخاذ القرار | | | | | |
| ٣٥ | أعمل على دمج وتطبيق ما تعلمته في مرحلة من حياتي في مرحلة أخرى | | | | | |
| ٣٦ | أفهم كيف شكلت خلفيتي وتجاربي وجهة نظري في الأشياء والمواقف | | | | | |
| ٣٧ | أعرف كيفية التصرف في العديد من المواقف | | | | | |
| ٣٨ | قادر على التواصل مع أفراد مختلفين عني | | | | | |
| ٣٩ | أرى الترابط بين طبيعة الأفراد والعالم الفعلي (الحياة) | | | | | |
| ٤٠ | أرى الترابط بين طبيعة الأفراد والأفكار | | | | | |
| ٤١ | أتأمل في حياتي بشكل منتظم | | | | | |
| ٤٢ | أدرك أن هناك دورات وتقلبات في الحياة | | | | | |
| ٤٣ | أبحث عن المعنى الأعمق للأحداث في الحياة | | | | | |
| ٤٤ | أستكشف الأسئلة الأكثر عمقاً في الحياة | | | | | |
| ٤٥ | أرى نفسي وخبراتي في سياق أشمل | | | | | |
| ٤٦ | أقوم بتقييم العناصر الفرعية الكامنة في المواقف | | | | | |
| ٤٧ | أهتم بالقضايا التي تؤثر على كل الأفراد | | | | | |

| م | المفردات | أوافق بدرجة كبيرة جداً | أوافق بدرجة كبيرة | إلى حد ما | لا أوافق بدرجة كبيرة | لا أوافق على الإطلاق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤٨ | أتقبل ما لا أستطيع تغييره | | | | | |
| ٤٩ | أتقبل وجود أشياء غير يقينية (غير مؤكدة) في الحياة | | | | | |
| ٥٠ | أدير الوقت بكفاءة | | | | | |
| ٥١ | أدير أولوياتي بشكل فعال | | | | | |
| ٥٢ | أحقق أهدافي | | | | | |
| ٥٣ | أتعامل مع الالتزامات المتعددة بشكل فعال | | | | | |
| ٥٤ | لدي أهداف واضحة في حياتي | | | | | |
| ٥٥ | اتخذ قرارات سليمة | | | | | |
| ٥٦ | استفيد من الفرص في حياتي | | | | | |
| ٥٧ | أقوم بمهام متعددة في آن واحد بشكل فعال | | | | | |
| ٥٨ | أفي بالتزاماتي تجاه الآخرين | | | | | |
| ٥٩ | أهتم بالأمور المهمة في حياتي | | | | | |
| ٦٠ | أنا أدرك حدود معرفتي | | | | | |
| ٦١ | أتعلم من خبراتي | | | | | |
| ٦٢ | استمتع بالتعلم من أجل التعلم | | | | | |
| ٦٣ | أنا منفتح على التغيير | | | | | |
| ٦٤ | أتقبل النقد البناء | | | | | |

# ملحق (٢)

## مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية

## إعداد الباحث

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**عزيزي** الطالب /

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

يسرني أن أقدم لكم هذا المقياس والذي صمم خصيصا للحصول علي بعض البيانات التي تخدم مباشرة أهداف البحث العلمي الذي أتولى إعداده استكمالا لمتطلبات الحصول علي درجة الماجستير في التربية.

وقد أعد هذا المقياس المرفق للتعرف على وجهة نظركم في موضوع يخدم دراسة بعنوان التفكير القائم على الحكمة كمنبئ بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. علماً بأن إجابتك سوف تكون في غاية السرية التامة ولن تكون سوى لغرض البحث العلمي .

**شاكرين ومقدرين لكم حسن تعاملكم معنا**

**الباحث :** عبدالرحمن ظافر ال دحيم

**الجزء الأول ( محور البيانات الشخصية):**

**الرجاء الإجابة علي الأسئلة التالية بكل دقة وذلك بالكتابة في الفراغ المقابل :**

١- الاسم : ( اختياري)

٢- العمر :

٣- اسم المدرسة:

٤- الصف : أول ثانوي ( ) ثاني ثانوي ( )

٥- المنطقة التعليمية :

**الجزء الثاني :**

**من فضلك ضع علامة( √ ) في الجزء الذي يعبر عن رأيك إزاء كل جملة من الجمل التالية:**

| | العبارة | لا تنطبق علي إطلاقاً | تنطبق علي قليلاً | تنطبق علي أحياناً | تنطبق علي كثيراً | تنطبق علي تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر بالانهيار إذا تم وضعي في مواقف ضاغطة. | | | | | |
| ٢ | لدي ميول عدوانية تجاه الآخرين. | | | | | |
| ٣ | أشعر بحساسية من الآخرين. | | | | | |
| ٤ | أندفع في فعل أشياء قد أندم عليها لاحقاً. | | | | | |
| ٥ | انفعالاتي غير مستقرة. | | | | | |
| ٦ | أشعر بالتوتر والقلق. | | | | | |
| ٧ | أصطدم بمواقف لم أكن متهيئاً لها تماماً. | | | | | |
| ٨ | أشعر بأنني أقل من الآخرين. | | | | | |
| ٩ | أنا شخصية نشيطة جداً | | | | | |
| ١٠ | أندمج مع الجماعة بسهولة. | | | | | |
| ١١ | أحب الذهاب الى المدن الترفيهية. | | | | | |
| ١٢ | أحب أن أقوم بواجباتي مع من أحب. | | | | | |
| ١٣ | أعتبر نفسي شخصية مرحة | | | | | |
| ١٤ | اللقاءات والمناسبات الاجتماعية تسبب لي الملل. | | | | | |
| ١٥ | أتجنب المناقشات التي تحتوي على اختلاف في وجهات النظر. | | | | | |
| ١٦ | أنا منظم في إنجاز أعمالي. | | | | | |
| ١٧ | لدي خطط واضحة لتحقيق أهدافي وطموحاتي. | | | | | |
| ١٨ | إذا التزمت بعمل فإني أؤديه وأتابعه الى النهاية. | | | | | |
| ١٩ | أؤدي أعمالي بنفسي أفضل من أن يؤديها عني أحد. | | | | | |
| ٢٠ | أفكر في عواقب الأفعال قبل القيام بها. | | | | | |
| ٢١ | أحافظ على ممتلكات الغير كأنني أحافظ على ممتلكاتي الشخصية. | | | | | |
| ٢٢ | أنقل النقاش والمحادثات إلى مستويات أعلى. | | | | | |
| ٢٣ | أحرص على مشاعر الأخرين وآلامهم | | | | | |

| | العبارة | لا تنطبق علي إطلاقاً | تنطبق علي قليلاً | تنطبق علي أحياناً | تنطبق علي كثيراً | تنطبق علي تماماً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | أفضل التعاون مع الآخرين على أن أتنافس معهم. | | | | | |
| ٢٥ | أستمتع بسماع الأفكار الجديدة. | | | | | |
| ٢٦ | تستهويني قراءة النصوص الأدبية. | | | | | |
| ٢٧ | لأن عالمنا متغير يفترض تغيير القوانين بشكل متطور | | | | | |
| ٢٨ | أمتلك خيالاً واسعاً. | | | | | |
| ٢٩ | أعتقد بأن لدى الأخرين أهدافاً جيدة وإيجابية. | | | | | |
| ٣٠ | أنا أثق في الآخرين. | | | | | |
| ٣١ | أحافظ على النظام. | | | | | |
| ٣٢ | أحب الاستماع إلى من يوجهني بشكل جيد. | | | | | |
| ٣٣ | أحب جذب الانتباه إلى شخصيتي. | | | | | |
| ٣٤ | أتساهل مع من يسئ إلي. | | | | | |

# ملحق (٣)

## خطاب موجه الى مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع

(طلب الباحث لأسماء الموهوبين في المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية لعام ٢٠١٥م)

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة / مشرف برنامج التلمذة واندية الابتكار في مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والابداع

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

**افيدكم بأني أحد طلاب الماجستير في مجال تربية الموهوبين في جامعة الملك فيصل بالأحساء ، وانفاذاً لمتطلبات تطبيق أدوات الرسالة التي تحمل العنوان ((** التفكير القائم على الحكمة كمنبئ بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية **)) ، فإن لدي الرغبة منكم في الحصول على البيانات التالية :**

- **الحصول على بيانات الطلاب الموهوبين الذين طبق عليهم مقياس (موهبة) للأعوام (٢٠١٢،٢٠١٣،٢٠١٤)**
- **أو بيانات الطلاب الذين شاركوا في فعاليات (موهبة) من الطلاب في المرحلة الثانوية للعام ١٤٣٦/٢٠١٥**

**وذلك لأغراض الدراسة والبحث العلمي مع التعهد بالمحافظة على سرية المعلومات ،**
**آمل التكرم بالإفادة حيال ذلك .**

ولكم خالص الشكر والتقدير

الباحث / عبدالرحمن بن ظافر ال دحيم

الرقم الاكاديمي / ٢١٣١٠٢٢٨٠

البريد الالكتروني /Aserb2001@hotmail.com

ص.ب/١١٤٢٨

الرمز البريدي/٣٩١

١٤٣٦/٧/٢٣هـ

# ملحق (٤)

## الخطاب الوارد من مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity
موهبة

سعادة الباحث الأستاذ / عبد الرحمن بن ظافر آل دحيم حفظه الله

طالب ماجستير في تربية الموهوبين بجامعة الملك فيصل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى خطابكم بتاريخ ١٤٣٦/٧/٢٣هـ والمتضمن مساعدتكم في الحصول على بيانات الطلاب الموهوبين الذين طبق عليهم مقياس موهبة للأعوام ( ٢٠١٢- ٢٠١٣- ٢٠١٤) وهم الأن في المرحلة الثانوية ،وذلك لأغراض الدراسة والبحث العلمي مع تعهدكم بالمحافظة على سرية المعلومات، ونظراً لوجود صعوبة في تحديد أسماء الطلاب لكثرتها مرفق لكم قائمة بأسماء المدارس التي شارك منها طلاب في فعاليات موهبة المختلفة، ونفيدكم علماً أن مقياس موهبة لا يطبق على طلاب المرحلة الثانوية

متمنين لكم التوفيق والسداد

ولكم خالص التحية والتقدير، ،

مشرف التلمذة واندية الابتكار

أ. عبدالرحمن بن معيض القثامي

info@mawhiba.org.sa
www.mawhiba.org.sa
ص.ب. ٣٠٠٨٢٠ الرياض ١١٣٧٢ المملكة العربية السعودية هاتف: ٢٨١٤٤١١ ١١ ٩٦٦+ فاكس: ٢٨١٤٤٠٠ ١١ ٩٦٦+
P.O. Box 300820 Riyadh 11372 - Kingdom of Saudi Arabia - Tel: +966 11 2814411 - Fax: +966 11 2814400

| المدينة | أسماء المدارس |
|---|---|
| جدة | ابن البيطار الثانوية – الإمام عبدالله بن سعود الثانوية – الخندق الثانوية – مجمع الثغر الثانوي- مدائن الفهد الثانوية – نهاوند الثانوية |
| الدمام | الإمام الغزالي الثانوية – الضاحية الثانوية الأهلية – الشاطئ الثانوية – الملك عبدالله بن عبدالعزيز الثانوية – سعيد بن جبير الثانوية – شمس الجزيرة الثانوية الاهلية – الحصان الثانوية الاهلية – المنذر بن الزبير الثانوية الاهلية |
| الرياض | ثانوية عثمان بن أبي العاص – ثانوية الأمجاد الأهلية – ثانوية الملك سلمان بن عبدالعزيز – ثانوية المعتمد بن عباد – ثانوية شبه الجزيرة الأهلية – مدارس نجد للمرحلة الثانوية – ثانوية الأمير محمد بن نايف بديراب – ثانوية صقلية – ثانوية الشفاء الأهلية – ثانوية الشعلة الأهلية – ثانوية الامير محمد بن سعود الكبير- معهد العاصمة النموذجي – ثانوية منارات الرياض – ثانوية أبي بكر المخزومي – ثانوية العز بن عبدالسلام – مدرسة نهاوند الثانوية – ثانوية البيروني – ثانوية الجبل الأهلية – ثانوية التضامن الأهلية – ثانوية عبدالرحمن الغافقي – ثانوية السنابل الأهلية |
| جيزان | مدرسة معاذ بن جبل الثانوية – ثانوية المعبوج للبنين – مدرسة الواصلي الثانوية – مدرسة الرازي الثانوية – مدرسة الشواجرة الثانوية |
| الهفوف | ثانوية أبي فراس الحمداني – مدارس الأنجال الأهلية – مدارس الكفاح الأهلية – مدرسة الأقصى الثانوية – مدرسة الفيصلية الثانوية |
| حائل | الثانوية النموذجية – ثانوية الأمير مقرن بن عبدالعزيز – ثانوية حراء – ثانوية الصديق – ثانوية السمراء – ثانوية حنين – مدرسة ابن رجب الثانوية- مدارس المجد الأهلية |
| وادي الدواسر | مدرسة المعتلى الثانوية – ثانوية الخماسين – مجمع الأمير سلطان بن عبدالعزيز المرحلة الثانوية – مدرسة الولامين الثانوية |

| المدينة | أسماء المدارس |
|---|---|
| أبها | ثانوية الضباب – مدرسة الحكمة الثانوية بأبها – ثانوية الملك عبدالله بن عبدالعزيز – ثانوية منارات عسير – ثانوية يحيى بن أكثم |
| الخرج | ثانوية الامير سلمان بن محمد بالدلم – ثانوية الضبيعة – ثانوية السلمية – ثانوية الأمير ناصر بن عبدالعزيز |
| مكة | ثانوية الشيخ صالح الخزامي – ثانوية عثمان بن عفان – ثانوية الإنجاز الأهلية – ثانوية الإمام الكسائي – ثانوية عين جالوت – مدرسة الحديبية الثانوية – مدرسة الفرقان الأهلية – مدرسة طلحة بن عبيد الله الثانوية – مدارس عكرمة الثانوية |
| الطائف | ثانوية الملك خالد – ثانوية الحوية – مدارس دار التوحيد الثانوية – مدرسة حطين الثانوية – ثانوية القيروان |
| الافلاج | ثانوية الملك فهد – ثانوية ليلى |
| تبوك | مجمع الأمير فهد بن سلطان بن عبدالعزيز التعليمي – مدارس رياض الحكمة الثانوية – مدرسة الملك عبدالله بن عبدالعزيز الثانوية – مدرسة محمد الفاتح الثانوية للبنين – مدرسة ابن رشد الثانوية |
| حوطة بني تميم | ثانوية الحريق – ثانوية نعام |
| القصيم | ثانوية الروغاني – ثانوية محمد بن حمد الشبيلي – مجمع الفاخرية التعليمي القسم الثانوي – ثانوية الخير الأهلية – مجمع الأمير سلطان بن عبدالعزيز التعليمي الثانوي – ثانوية النجاشي – ثانوية أنجال القصيم |
| نجران | ثانوية ابن خلدون – ثانوية الملك عبدالعزيز – مدرسة عبدالله بن عمر الثانوية – مدرسة نجران الثانوية |
| الجوف | ثانوية الجزيرة – ثانوية الملك سعود – ثانوية جابر بن حيان |
| الدوادمي | مدرسة مصدة الثانوية – ثانوية الجزيرة بالدوادمي |
| الباحة | ثانوية الأمير محمد بن سعود – مدارس دار الفيصل الأهلية |
| المجمعة | ثانوية الملك فيصل – ثانوية تمير |
| الارطاوية | مجمع القاعية التعليمي – ثانوية الملك عبدالله |

# ملحق (٥)

## خطاب تسهيل مهمة الباحث

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Higher Education
KING FAISAL UNIVERSITY
(037)

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك فيصل
( ٠٣٧ )

الموضوع:.....

**إلى من يهمه الأمر**

**السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

يفيد قسم التربية الخاصة بأن طالب الماجستير / عبد الرحمن ظافر فهد الدحيم رقمه الاكاديمي (213102280) والمقيد ببرنامج ماجستير تربية الموهوبين ، كلية التربية – جامعة الملك فيصل ويقوم بتطبيق دراسته علي عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

**عنوان البحث:**

**" التفكير القائم علي الحكمة كمنبئ بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدي الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية "**

لذا نأمل منكم تسهيل مهمة الباحث مما يعود نفعه على الجميع.

وتقبلوا وافر التحية والشكر،،،،،،

**رئيس قسم التربية الخاصة**

**د. عبد الحميد بن عبدالله العرفج**

الرقم: التاريخ: المرفقات:

www.kfu.edu.sa
Kingdom of Saudi Arabia P.O.Box 400 Al-Hassa - 31982 Tel: 035800000 Fax: 035816980 المملكة العربية السعودية ص.ب ٤٠٠ الأحساء - ٣١٩٨٢ الهاتف : ٠٣٥٨٠٠٠٠٠ فاكس : ٠٣٥٨١٦٩٨٠
مطابع جامعة الملك فيصل 2459

# ملحق (٦)

## قائمة بأسماء السادة المحكمين

- قائمــة أسمـــاء المحكمـــين: (حسب الترتيب الأبجدي) العدد:٧

| الاسم | الصفة العلمية | الجهة العلمية |
|---|---|---|
| أ.د. أحمد حسن عاشور | أستاذ علم النفس التربوي | جامعة تبوك |
| أ.د. أسامة إبراهيم | أستاذ علم النفس التربوي | مؤسسة موهبة |
| د. آمنة أبا الخيل | أستاذ التربية الخاصة المشارك | جامعة الملك عبدالعزيز |
| أ.د. بندر الشريف | أستاذ علم النفس التربوي | الجامعة الإسلامية |
| أ. د. حجاج غانم | أستاذ علم النفس التربوي | جامعة القصيم |
| د. راشد مرزوق | أستاذ مشارك علم النفس التربوي | جامعة جازان |
| د. علي عبدرب النبي حنفي | أستاذ مشارك بالتربية الخاصة بكلية التربية | جامعة الملك سعود |
| د. محمد محمد عبدالمنعم | أستاذ مشارك بقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية | جامعة الملك فيصل |
| أ.د. مصطفى الحاروني | أستاذ علم النفس التربوي | جامعة حلوان |

# ملحق (٧)

## قائمة بأسماء المتعاونين في تطبيق الأدوات

- **في منطقة الرياض وضواحيها قام الباحث بتطبيق الأدوات على الطلاب بنفسه بينما في بقية المدن والمناطق في المملكة العربية السعودية كان التطبيق على النحو التالي :**

| المنطقة | الاسم | المؤهل |
|---|---|---|
| جدة | أ. مصعب السعيد | ماجستير ادارة اعمال |
| تبوك | أ. محمد العنزي | بكالوريوس تربية |
| الجوف | أ. زياد السالم | بكالوريوس تربية |
| المجمعة وتمير | أ. سعد بن شنار | بكالوريوس تربية |
| الأحساء | أ. عادل عاشق القحطاني | ماجستير تربية موهوبين |
| الأفلاج | أ. مسفر فهد الدوسري | بكالوريوس لغة عربية |
| القصيم | أ. مازن الحصيين | بكالوريوس تربية |
| وادي الدواسر | أ. مترك الدوسري | ماجستير ادارة تربوية |
| جيزان | أ. هيثم حكمي | ماجستير تربية موهوبين |
| الدمام | أ. محمد العتيبي | ماجستير تربية موهوبين |
| أبها | أ. يزيد الجاسر | ماجستير لغة انجليزية |
| حائل | أ. حمود السلوة | بكالوريوس تربية بدنية |