أثـر برنامـج تدريبـي فـي تنميـة الحكمـة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية

أ. وفاء ناجي أحمد آل عثمان[1]
د. فاطمة أحمد الجاسم[2,*]
أ.د. موسى محمد النبهان[3]

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] طالبة ماجستير – قسم تربية الموهوبين – كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين
[2] أستاذ تربية الموهوبين المشارك – قسم تربية الموهوبين –كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين
[3] أستاذ القياس النفسي والتقييم – قسم تربية الموهوبين – كلية الدراسات العليا – جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين
عنوان المراسلة*: gazran5552@gmail.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

أثر برنامج تدريبي في تنمية الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وللتحقق من هذا الهدف قام الباحثون بالتحقق من الفرض التالي: يؤدي تطبيق برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين مهارات الحكمة (التأملي، الحواري) بشكل إيجابي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. وقد تكونت عينة البحث من (24) طالبة موهوبة من المرحلة الثانوية، موزعات بالتساوي على مدرستين ثانويتين للبنات إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. طبقت أداة الحكمة في القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، بينما طبق البرنامج التدريبي "القائم على الحكمة" على أفراد المجموعة التجريبية على مدى (22) جلسة تدريبية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2014 - 2015م). وبعد المعالجة الإحصائية، جاءت النتائج كالآتي: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.001) على التطبيق البعدي لمهارات البعدين التأملي والحواري بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات.

الكلمات المفتاحية: الموهبة، الحكمة، المرحلة الثانوية.

Impact of Training on Developing wisdom in Gifted Female Students at Secondary School

Abstract:

The study aimed to investigate the effect of a wisdom-based training program on the development of wisdom of gifted students in the secondary level in the kingdom of Bahrain. In order to achieve this objective, the researchers answered this question: "Is there a valid positive impact for the implementation of a wisdom-based training program in the development of gifted students' wisdom skills in the secondary level in the kingdom of Bahrain? The sample of the study consisted of (24) gifted students from the secondary level divided equally into two groups: experimental group and control group. The wisdom tool was applied in the pre-test and post-test processes on the two groups, whereas the wisdom-based training program was applied on the members of the experimental group only over (22) training sessions in the second term of the academic year (2014/ 2015). After the statistical analysis, the results revealed statistically significant differences in the post-test levels of reflective and dialogic dimension skills between the experimental and control groups, in favor of the experimental group. This indicates the effect of the experimental program in the development of wisdom skills on gifted students.

Keywords: Giftedness, Wisdom, Secondary level.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

المقدمة:

شهد العقدان الأخيران العديد من الحركات التي طالبت بالاهتمام بالموهوبين وضرورة توفير البرامج التربوية التي تلبي احتياجاتهم، وبناء المؤسسات المؤهلة لإدارة هذه البرامج واستمرارها. إن الغرض من إعداد برامج لرعاية الموهوبين هو توفير الفرص الإثرائية لتلبية احتياجاتهم التربوية التي لا يمكن تلبيتها في الصفوف العادية، حيث تمكنهم تلك الفرص من تحقيق كامل إمكاناتهم (Clark، 2007).

تعد الشخصية الموهوبة ثروة وطنية بها ينهض المجتمع في مختلف المجالات العلمية والفنية والمهنية، فرعاية هذه القدرات رعاية فكرية وتربوية ضرورة حتمية لنهوض المجتمع والتخطيط لتحقيق الأهداف المرجوة منها، ومنهم يظهر قادة في مختلف المجالات تقوم على كواهلهم وضع الأهداف والخطط والأفكار الواعية (معاجيني، 2008).

يبدأ طلبة المرحلة الثانوية بمواجهة بعض التحديات والمشكلات التي قد تكون تدريباً لهم لما سيواجهونه في مرحلة ما بعد التخرج، فهل تزويدهم بالمعرفة والأدوات المعرفية ستكون كفيلة لنجاحهم في تخطي هذه المواقف وهذه الصعاب؟ هم بحاجة إلى مساعدتهم لتطوير أنفسهم بشكل إيجابي حتى يمارسوا السلوك الحكيم من خلال توظيف ذكائهم ومعرفتهم ومهاراتهم بالصورة المثلى.

تحتل الحكمة أعلى مستويات الإدراك الإنساني وتتضمن مجموعة من الأسس هي: أنها تتعلق بإصدار الأحكام الصائبة وأنسبها، وتخص جوانب الحياة الاجتماعية والعلاقات بين الأفراد، وأن الفطنة والبصيرة عمليتان عقليتان مهمتان في الحكمة والذكاء معاً، والدراية وهي الخبرة السابقة (رضا، 2005).

إن أهمية الحكمة تتمثل في تمكن الأفراد من تطوير أنفسهم وتفاعلهم مع الآخرين، ومن جانب آخر فهي تساعد الفرد على فهم ذاته، والقدرة على التوازن بين ما يتمناه وما يستطيعه وبين تفكيره وعواطفه. وتتطلب تنمية الحكمة التدريب على مهارات ومواقف تحاكي الواقع، بحيث تمكن الطلبة من التفكير بصورة تأملية أو منطقية، فتصبح لديهم قدرة عقلية تمكنهم من حل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم المستقبلية (Sternberg، 2007) . فتأثير الوراثة على مستوى الحكمة لدى الفرد ليس منطقياً، حيث تظهر الحكمة عادةً في فترات الرشد لحاجتها لخبرات معينة فتزداد مع تقدم العمر وهذا ما يدل على تأثير البيئة والتربية والتعليم في مستوى الحكمة لدى الأفراد (رضا، 2005).

وقد اهتم الإسلام اهتماماً شديداً بالتفكير عامة، وأكد على فضل الحكمة في قوله تعالى: ((يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ)) (البقرة، 269). أما تاريخ الحكمة كميدان من ميادين علم النفس فتاريخه قصير لا يتعدى عقدين من الزمن.

لقد بيّن الخليل بن أحمد الفراهيدي أن الحكمة ترجع إلى العلْم والحِلْم، فإذا أحكمت التجارب إنساناً قيل: إنه حكيم. وهذا يعني أن الحكمة بهذا المعنى تحديداً مكتسبة من التجارب، وأن التجربة مصدر من مصادر المعرفة الإنسانية (حسين، 2014). وورد في مدارج السالكين لابن القيم الجوزية (2003) في معنى الحكمة: "الحكمة، فعل ما ينبغي، على الوجه الذي ينبغي، في الوقت الذي ينبغي".

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تولي العملية التعليمية اهتمامها بتنمية المهارات المعرفية لطلبة المدارس، ولكنها غير كافية لمجابهة المشكلات والعوائق التي تحدث في المجتمع، لذلك يجب أن تهدف لتنمية قدرة الطلبة على استخدام هذه المعارف والمهارات بفاعلية. يمتلك الطلبة في المرحلة الثانوية الكثير من المعارف ويواجهون العديد من المشكلات الصعبة، فإن لم يبدوا اهتماماً بالآخرين والمجتمع والقيم والتفكير في المدى البعيد، فلن يكونوا أفراداً قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة بحكمة (Sternberg, 2001). إن طبيعة الحياة تحتم على الفرد التعامل مع مجموعة لا حصر لها من الخيارات اليومية الصعبة، بالإضافة لكثرة المعلومات المعرفية التي تتطلب التعامل معها بتوظيف العديد من مهارات التفكير القائم على الحكمة (Sternberg, 2009).

لذا وجب توجيه اهتمام المعنيين بالتربية والتعليم إلى الارتقاء بمعرفة الطالب لمستوى الحكمة حتى تصبح جزءاً من سلوكه، إما عن طريق تدريس الحكمة كسمة شخصية أو كمهارة لحل المشكلات الغامضة وصولاً إلى التوازن بين الاهتمامات الشخصية واهتمامات الناس والاهتمامات المجتمعية. فالموهوبون في المرحلة الثانوية في البحرين يشتركون مع الموهوبين في المرحلة الثانوية في مختلف الدول في تعرضهم لتحديات ومشاكل تختص بهذه المرحلة، وتتطلب حكمة في التفكير لاتخاذ القرار السليم والحل الأمثل. ومن هنا تنبع مشكلة البحث حيث ندرة البرامج التدريبية التي تهتم بتنمية مهارات التفكير القائم على الحكمة، وقلة الدراسات السابقة التي تبحث في هذا المجال.

وعلى ذلك، فإن مشكلة البحث تتبلور في السؤال الآتي:

س: ما أثر برنامج تدريبي في رفع مستوى الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟

فرض الدراسة:

يؤدي تطبيق برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين مهارات الحكمة (التأملي، الحواري) بشكل إيجابي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين، جانب نظري وجانب عملي، وتتحدد أهميته النظرية في:

1. تعد الحكمة من المفاهيم المعرفية الحديثة التي ظهرت في العقدين الماضيين، واستمر الاهتمام بالحكمة في الجانب التربوي لتوظيف المعارف بفاعلية.
2. يمثل الطلبة العنصر الأساسي في العملية التعليمية، ولا سيما أن المرحلة الثانوية تعد ذات أهمية بالغة من ناحية تهيئة الطلبة للحياة العملية والمهنية، وما تشكله من أهمية على مستوى الفرد والمجتمع، وماسينعكس على الفرد إذا ما تمتع بقدرات ومهارات الحكمة التي ستجعله قادراً على التغلب على المشكلات بحكمة من خلال توظيف معارفه بالشكل المطلوب، مراعياً مصالحه ومصالح الآخرين والمجتمع الذي يعيشه في المدى القصير والبعيد.
3. تزويد متخذي القرارات بمعلومات بحثية حول أهمية تنمية أبعاد الحكمة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية ودور البرامج التدريبية في ذلك.

أما في الجانب العملي فتتمثل أهمية الدراسة في:

1. إبراز أهمية البرامج التدريبية في تنمية وتطوير الحكمة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية.
2. توفير بيانات جديدة تمكن الباحثين من الاستفادة منها لإجراء المزيد من البحوث في هذا الشأن، والاستفادة منها في إعداد برامج قائمة على فكرة الحكمة.

هدف الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية بعض أبعاد الحكمة (التأمل، الحوار) لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي عرض لمصطلحات الدراسة :

- **الحكمة** (Wisdom):

عـرّف Sternberg (2009) الحكمـة بأنهـا استخدام الفـرد لمعرفته وذكائه وقدرته علـى الابداع في سبيل تحقيـق الصالـح العام، وهذا من خلال تحقيق التوازن بين منفعة الفرد الشخصية ومنفعة الآخرين والمجتمع بأكمله، وذلك بتبني قيم أخلاقية على المدى القصير والطويل. ويعرف إجرائياً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبـة في مقياس الحكمة والذي يشتمل على بعدين: التأمل، والحوار، وحددت الدرجة المرتفعة إذا وقعت (3.4 إلى أقل من 4.2)، والمرتفعة جدا إذا وقعت بين (4.2 إلى أقل من 5).

- **الموهبة** (Giftedness):

عـرّف Renzulli (2005) الموهبـة بأنها تفاعل ثلاث مجموعات من السمـات الشخصية، وهي: قدرات عامة فـوق المتوسـط، ومستويـات عالية من المثابـرة والالتزام بالمهمـة (الدافعية)، ومستويات عاليـة من القدرات الإبداعية (Renzulli, 2005). بينما تعرّف وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين الطلبة الموهوبين بين مـن يظهرون سلوكيات أو أداءات رفيعة المستوى تعكس التفاعل بين الدوائر الثلاث للسمات الإنسانية وهي: القـدرة العقلية فوق المتوسـط، والمتوسط المرتفع من الالتزام بالعمل، والمستـوى المرتفع من الإبداع، في مجال أو أكـثر من مجـالات الموهبة الآتية: القدرة العقلية العامة، الاستعـداد الأكاديمي الخاص، القيادة، التفكير الإبداعـي أو الإنتاجـي، الفنون الأدائيـة البصرية، الفنون الحسحركيـة (وزارة التربية والتعليم، 2012). وتعرّف إجرائياً بالطالبة التي حصلت على درجة عالية في عملية الكشف عن الطالبات الموهوبات في المدرسة بنـاء على ثلاث محكات، هي: اختبار تورانس للتفكير الابداعي، ومصفوفة رافن، والتحصيل الدراسي، حيث تمت معالجة النتائج إحصائياً واختيار الطالبات الحاصلات على أعلى النتائج بالنسبة لأقرانهن.

- **البرنامج التدريبي** (Training Program):

مخطـط مصمم لغرض التعليم أو التدريب بطريقة مترابطة؛ وذلك لتطوير أداء المعلم أو الطالب / المعلم بما يناسـب مجالـه، ودوره في التدريـس، وتتكون عناصر البرنامج مـن الأهداف، والمحتـوى، والأنشطة التعليمية والتعلمية، والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة، والتقويم بصورة منظمة (بوقس، 2002). فهو كما تعرّفه بهـادر (2003) مجموعـة من النشاطـات والعمليات المنظمة وفق أسـس علمية والتي ينبغـي القيام بها لبلوغ هدف معين. ويقصد به في هذه الدراسة مجموعة النشاطات والخبرات التي تهدف إلى تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

الإطار النظري:

تعـد الحكمـة (Wisdom) منذ القدم من السمـات المرتبطة بالعلماء والنخبة مـن الناس، وهي بعيدة المنـال عـن الناس العاديين، وقد بدأ العلماء في العقدين الماضيين اكتشاف جودة الحكمة الإنسانية باعتبارها نقطـة مثاليـة للتميز والتنـوع البشري. لقد تم استخـدام مفهوم الحكمة في السنوات الثـلاث عشرة الأخيرة مـن خـلال فرعـين رئيسين همـا: النظريات الضمنيـة التي تعكس وجهة نظـر الناس العاديـين، والنظريات الصريحـة التـي تعكس رؤية العلمـاء لمفهوم الحكمة، ومـا قدموه من نمـاذج لتنميته كنمـوذج برلين ونموذج بـراون. ومن النماذج الأكثر شيوعا نموذج ستيرنبرغ الذي يسعى لتزويد الطلبة بسياقات تعليمية تساعدهم في فهم مهارات التفكير الحكيم ليكونوا قادرين على حل مشكلاتهم الحياتية الصعبة بتوظيف مهارات التفكير الحكيم للتمكن من اتخاذ القرار الصحيح في حياتهم (Sternberg, 2010).

وإذا مـا نُظـر إلى تحديات الحياة اليومية، ومـا يواجهه الطلبة من صعوبة وحـيرة في التعامل معها وتوظيف حكمتهـم في اتخـاذ القرار الصحيح، تتضح الحاجـة الملحة لتنمية مهاراتهم في التفكـير القائم على الحكمة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

فبالرغم من امتلاكهم للمعرفة، الذكاء، أو القدرة على التفكير الناقد، إلا أنها وحدها لا تحقق السعادة والشعور بالرضا، ويحتاج الطلبة إلى استخدام الذكاء والإبداع والمعرفة للأفضل. فطلبة القرن الواحد والعشرين بحاجة لتنمية مهاراتهم في التفكير الحكيم، فهم من خلال مواقعهم كقادة في المستقبل يحتاجونه ليكونوا قادرين على إصدار أحكام مناسبة وعادلة تراعي مصلحتهم والآخرين وحتى المجتمع (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009).

لقد وضح Sternberg (2009) أن الحكمة تعتمد على تضمين المعرفة الرسمية وانتقاء المعرفة الضمنية من حصيلة التجارب، حيث يؤثر في تكوينها العديد من العوامل كالأهداف والقيم. فمفهوم الحكمة يرتبط بالإطار الثقافي، ففي الغرب مثلاً ترتبط الحكمة بالمعرفة، بينما في الشرق تؤكد على المعرفة والعاطفة والدين. وقد قدم ستيرنبرغ رؤية حول المؤشرات الدالة على الحكمة في نموذج (Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized-WICS)، وهي: القدرة على الاستدلال، والحصانة، والتعلم من الأفكار والبيئة، والحكم، والاستخدام الفعال للمعلومات، وحدة الذهن، إذ وفّق ستيرنبرغ في هذا النموذج بين الحكمة والذكاء والإبداع واعتبرها مهمة لقادة المستقبل لتقديم اسهامات نافعة للمجتمع، كما ركز على أهمية الحكمة كمكوّن هام في حياة الإنسان (Dixon & Moon, 2006).

ومن خلال التعريفات التي وضعها عدد من الباحثين يمكن استنباط مجموعة من الخصائص التي تميز الشخص الحكيم على النحو التالي: الانفتاح، والتنظيم العاطفي، ومعرفة الذات، والمعرفة الواسعة والعميقة، والخبرة، والنزعة إلى الخير والفضيلة، وعدم التمركز حول الذات، والاستقلالية، والفكاهة، والهدوء، والإبداع، والتفكير الناقد، والحوار الجدلي (Ardelt، 2003; Sternberg, 2009؛ أبو جادو، 2006؛ الجاسم، 2010؛ أيوب وإبراهيم، 2013).

لقد طرح Sternberg (2001) نظريته حول التوازن في الحكمة كالتوازن بين الاهتمامات الشخصية (الفرد) والاهتمامات الاجتماعية (الآخرين) والاهتمامات الخارجية (السياق أو البيئة). وهنا يتركز دور الحكمة في التوازن بين تأثير الفكرة في الفرد، وفي الآخرين، وفي المجتمع في المدى القصير وكذلك الطويل. وبيّن ستيرنبرغ أنه مفهوم مركب من مفاهيم الذكاء في نظريته الذكاء الثلاثي (التحليلي، الابداعي، العملي). ويرى أن الإنسان يمكن أن يكون ذكيا، لكنه قد لا يكون حكيماً في الوقت نفسه.

بينما عرضت Ardelt (2003) في نظريتها حول الحكمة ثلاثة أبعاد واضحة وثابتة، وتعد مؤشرات فعالة يمكن التنبؤ من خلالها، وهي: الانفعالية، والتأملية، والمعرفية. وتعد الحكمة أفضل وسيلة لبلوغ الأهداف مع الرضا النفسي، لذلك يجب أن يكون من أهداف التربية والتعليم في المؤسسات التربوية إكساب الطلبة القدرة العقلية التي يرتقون بها لحل مشكلاتهم وقراراتهم المستقبلية، وتزودهم بعقل يقظ يستخدم القيم في قراراته، وهذا يعني إمكانية تدريس الحكمة كسمة شخصية، أو شكل من أشكال التفكير، أو كمهارة من مهارات حل المشكلات.

بعد الاطلاع على الأدب السابق في تحديد أبعاد الحكمة، ووجهات النظر المختلفة حولها، يلاحظ أن أبعاد الحكمة تم تقسيمها إلى انفعالية / وجدانية، تأملية، ومعرفية كما هو في نظرية Ardelt (2003) أما Sternberg (1985) فقد حدد أبعاد الحكمة في ستة مجالات، هي: القدرة، والذكاء، والتعلم، وسلامة الرأي، وسرعة استخدام المعلومة، وحدة الذهن. بينما حدد Staudinger، Smith وBaltes (1994) خمسة مجالات، هي: المعرفة القائمة على الحقائق، والمعرفة الإجرائية الثرية، والنظرة السياقية للحياة، والنسبية، والالتباس والشك، وعدم اليقين. ويرى Belenky (1997) أن الحكمة تتمثل في بعدين هما المعرفي والإجرائي، وقسم كل بعد إلى عدة مجالات، إذ يأتي البعد المعرفي في خمسة مجالات هي: الصمت، والمعرفة، والمعرفة الذاتية، والمعرفة ذات البنية. أما البعد الإجرائي فيقع في مجالين هما: المعرفة المتصلة، والمعرفة المنفصلة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

تناول كل من(Sternberg et al., 2009) أبعاد الحكمة، وهي: البعد التأملي، والبعد الحواري، والبعد الجدلي. فالبعد التأملي هو تفكير الطلبة في توظيف قدراتهم بالتركيز على مهاراتهم ما وراء المعرفية، المتمثلة في وعيهم بأفكارهم ومعتقداتهم. والبعد الحواري: هو اهتمام الطلبة بوجهات النظر المتعددة المرتبطة بالموقف الذي يواجهونه، وإدراكهم بأن الحل الأمثل للمشكلة يتم التوصل إليه من خلال الموازنة بين البدائل المختلفة للحل. والبعد الجدلي: هو اجتهاد الطلبة في إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة بتبني كل من الرأي والرأي المعارض له.

فالبعد التأملي هو تفكير الطلبة في توظيف قدراتهم بالتركيز على مهاراتهم ما وراء المعرفية المتمثلة في وعيهم بأفكارهم ومعتقداتهم، حيث يحتاج الإنسان عند اتخاذ قرار حكيم إلى إيجاد استراتيجية يتبعها ويراقب مدى نجاحها ويجد استراتيجيات أخرى تكون مناسبة للموقف، وهذا ما يمكن للتفكير التأملي أن يعززه.

إن التفكير التأملي يقوم على تأمل وتمعن الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات، وهذا بدوره يبقي أثرا كبيرا للتعلم، وينمي القدرة على تقييم العمليات التي يتم الوصول بها إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنتائج (جروان، 2013).

ويمكن للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية تعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل مباشر وصريح من خلال أنشطة تتطلب استكشاف وصياغة قيم خاصة بهم، واستخدام قوائم الملاحظة الذاتية التي تجعل الطلبة أكثر تأملاً لذواتهم (Sternberg et al., 2009). ومن خلال التدريب على مجموعة من المهارات التي تسهم في تعزيز التفكير التأملي وهي: الملاحظة والتأمل، الوصول إلى استنتاجات، الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، وضع حلول مقترحة، وإعطاء تفسيرات مقنعة.

بينما عرض أبو نحل (2010) التفكير التأملي بأنه عملية عقلية فيها تبصر وتدبر وإعمال فكر وتوليد يقوم على تحليل المواقف والمشكلات إلى عدد من العناصر، يتأمل فيها الفرد الموقف ويستمطر الأفكار ويدرس جميع الحلول الممكنة ويتحقق من صحتها للوصول للحل والقرار السليم.

ونتيجة للتحديات التي فرضتها تكنولوجيا المعلومات في مختلف المجالات أصبحت الحياة أكثر تعقيداً، والنجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي وإنما على كيفية تطبيق هذه المعرفة. وعليه فالسعي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة وخاصة الموهوبين منهم أصبح حاجة ملحة للتكيف مع هذه التطورات وحل المشكلات التي تواجههم (بركات، 2005).

ويتناول البعد الحواري اهتمام الطلبة بوجهات النظر المتعددة المرتبطة بالموقف الذي يواجهونه، وإدراكهم بأن الحل الأمثل للمشكلة يتم التوصل إليه من خلال الموازنة بين البدائل المختلفة للحل.

إن لكل ثقافة منظومة من القيم الخاصة بها، فإذا ما تعلم الطلبة كيف يتفهمون الثقافات الأخرى بدلاً من توقعهم بأن يفهمهم الآخرون سيتعزز لديهم التفكير الحكيم، ومنهج التاريخ يسهل تنمية مهارات التفكير الحواري لدى الطلبة من خلال الاطلاع على الكثير من المصادر الأولية التاريخية عن أحداث سابقة، قد تتضمن مقالاً من جريدة صدرت في ذلك الوقت، أو شهادة أحد المعاصرين، أو حوار تم إجراؤه مع أحد سكان تلك المنطقة. وبناء على هذه المصادر يقوم الطلبة بمناقشة وتقويم مدى مصداقيتها وكتابة رأيهم الشخصي. وبذلك يدرك الطلبة قيمة وجهات النظر المتعددة والطبيعة التراكمية للمعرفة وأثر وجهة نظر شخص ما في رؤية شخص آخر إلى العالم (Sternberg et al., 2009). ومن خلال التدريب على مجموعة من المهارات التي تسهم في تعزيز التفكير الحواري وهي: الإنصات، المهارات اللفظية، المهارات غير اللفظية، التفاوض، والإقناع.

وإذا ما نظرنا إلى المؤشرات الإيجابية للموهوب المراهق ومنها علو الهمة والرغبة في الإنجاز عندما يقتنع بفكرة ما والتفاني في خدمة هذه الأفكار، فإننا ندرك أهمية الذكاء والمرونة في الحوار مع الموهوب، من

خلال توفير مصادر المعرفة والتعلم، واستجلاب اهتمامه بإنجازات المبدعين وأهل الفكر، وفتح آفاق المعارف والانشغال الإيجابي من خلال تحبيبه في القراءة، ونشر فكر الحوار وغرس قيمه في نفسه بتوفير بيئة حوارية إيجابية، وتدريب الموهوبين على مهارات الحوار، وتفعيل دور المسرح المدرسي، فمن هؤلاء يبرز صفوة العلماء والمفكرين والقادة المصلحين والمبتكرين والمخترعين (حسين، 2014).

يقصد بالبعد الجدلي اجتهاد الطلبة في إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة بتبني كل من الرأي والرأي المعارض له. حتى نستطيع تدريب الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية على مهارات التفكير الجدلي لابد من قيامهم بإحداث تكامل بين وجهتي نظر متعارضتين، فيتبنى الطالب رأيه والرأي المعارض له، ثم يفكر في إمكانية التوصل إلى حل وسط يوفق بين وجهتي النظر المتعارضتين. وبذلك يتم الجمع بين الفكرتين من خلال (فرضية جميعة)، ويستطيع القائمون في المدارس الثانوية توفير فرصة دراسة مصادر مختلفة تكسب الطلبة القدرة على تكوين رأيهم ومعرفتهم الخاصة، أو قيام الطلبة بكتابة تقارير يصفون فيها فرضية وفرضية معارضة وفرضية جميعة تجمع بين الفرضيتين المتعارضتين (Sternberg et al., 2009).

إذاً الحكمة هي أن يكون في مقدور الطالب إدراك وتحديد ما الذي يعرفه وما الذي لا يعرفه، وما الذي يستطيع معرفته وما الذي لا يستطيع معرفته، من خلال سيناريوهات تحاكي الواقع، وتتناسب وفسيولوجية الموهوب في هذه المرحلة العمرية، فيصبح قادراً على الموازنة بين مصلحته ومصلحة الآخرين ومصلحة المجتمع ككل.

وإذا ما نُظر إلى ما خلفته لنا العولمة من معلومات ومعارف هائلة ومغلوطة، ومع تزايد الاهتمام بتربية الموهوبين، ظهرت أهمية إجراء دراسات تعنى بتطوير برامج تدريبية موجهة لرعاية الموهوبين، تساعد في تطوير قدراتهم ومهارات التفكير القائم على الحكمة، وتمكنهم من مواجهة التحديات والصعوبات المحيطة بهم. لذا يسعى هذا البحث لتنمية مهارات التفكير القائم على الحكمة للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

لقد تزايد الاهتمام بمفهوم الحكمة في العقدين الماضيين، إلا إنه لا يوجد هناك إجماع على تعريفه حتى الآن. وفي ضوء البحث والاطلاع، تبين وجود دراسات شبه تجريبية حول الحكمة، بينما وجدت عدد من الدراسات الوصفية، ويتضح من خلال البحث ندرة الدراسات العربية التي اهتمت ببحث الحكمة مقارنة بالدراسات الأجنبية.

الدراسات السابقة:

يلاحظ أن موضوع الحكمة يرتبط بالفرد منذ فترة شبابه إلى كهولته، لذا سيتم استعراض الدراسات التي اهتمت بالطلبة بشكل أساسي، وسيتم التركيز في الجزء الأول على الدراسات الوصفية التي تناولت الحكمة.

هدفت الدراسة التي قام بها Thornton (2004) لبحث العلاقات بين الحكمة التقليدية كما هي قائمة في العلاقات الهرمية الاجتماعية بين الموظفين (الإداريين والمعلمين، والمستشارين، والأمناء) والطلبة، وأثرها على ثقافة المدرسة والإنجاز لدى الطلبة، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة مدرسة جريفث المتوسطة في الولايات المتحدة، وبلغت عينة الدراسة (245) من طلبة الصف الثامن، و(19) معلماً و(6) موظفين إداريين. وقد تم تصميم ثلاث استبانات من قبل الباحث إحداها تم توجيهها للطلبة، والثانية للمعلمين، والثالثة للإداريين. وتمثلت أهم النتائج بأن الحكمة التقليدية الراسخة لدى المعلمين والموظفين الإداريين في المدرسة تؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطالب.

وسعت دراسة Brown وGreene (2006) إلى تطوير مقياس جديد لقياس تطور الحكمة بناءً على نموذج مفاهيمي للحكمة تم إنجازه في دراسة سابقة من أجل فهم أفضل لمخرجات التعليم، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة إحدى الجامعات في شمال شرق أمريكا، وبلغت عينة الدراسة (1188) طالبا وطالبة. وتم استخدام مقياس تنمية الحكمة ومقياس مارلو-كراون للرغبة الاجتماعية، حيث قدمت الدراسة

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

نموذجا لتطور الحكمة، والذي يقدم إطارا لدراسة التغيرات متعددة الأبعاد التي يمكن أن يمر بها الطالب. هذه الدراسة أسست مقياسا تمهيديا لقياس بناء الحكمة، وأثبتت النتائج أن معاملات الصدق والثبات جيدة سواء في الدراسة الاستطلاعية أو الدراسة التأكيدية.

كما هدفت دراسة الشريدة، الجراح وبشارة (2009) التعرف إلى طبيعة الذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة في الأردن، ومستوى الحكمة لديهم، وقدرة نظرية الذكاءات المتعددة على التنبؤ بالحكمة لدى طلبة الجامعة. واشتمل مجتمع الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك وجامعة الحسين بن طلال، وبلغت عينة الدراسة (964) طالبا وطالبة، وتم استخدام مقياس التقدير الذاتي للحكمة (SAWS) لوبستر (Webster)، ومقياس هارمس للذكاءات المتعددة (HARMS) وكشفت النتائج أن الذكاءات الموسيقية والمكانية واللغوية والاجتماعية والرياضية والطبيعية والحركية والشخصية كانت بمستوى متوسط على التوالي، وأن الذكاء الوجودي كان بمستوى منخفض، بينما كان مستوى الحكمة الكلي وعلى أبعاد الانفتاح والفكاهة والخبرة متوسطاً لدى الطلبة، ومستوى الحكمة الكلي كان منخفضاً في بعدي التأمل/التذكر، والتنظيم العاطفي. كما فسرت الذكاءات الرياضية والحركية واللغوية والمكانية والموسيقية والشخصية والطبيعية والاجتماعية والوجودية (84 %) من التباين في مستوى الحكمة.

وهدفت دراسة Bang (2009) إلى اكتشاف كيفية ارتباط مرحلة الأنا لدى المراهقين بالحكمة، وكيف ترتبط عملية البحث عن الذات بالحكمة، وعلاقة النمو لديهم نمو الحكمة. حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلاب الجامعات من الفئة العمرية (18 – 22)، وبلغت عينة الدراسة (358) طالباً، وتم استخدام مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (WS-3D)، حيث أظهرت النتائج عدم وجود أثر له دلالة إحصائية بالنسبة للعمر على حالة هوية الأنا، وأظهر التحليل الأحادي أثرا للعمر على الحكمة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق في المتوسطات بين الأمريكيين والكوريين بالنسبة لحالة هوية الأنا وفي علامات أبعاد الحكمة التي تمت دراستها.

واستهدفت دراسة Sternberg (2009) التنبؤ بإمكانية النجاح في الجامعة، وتطور مقاييس من شأنها تقليل الاختلافات العنصرية والعرقية، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة، وبلغت عينة الدراسة (1013) طالباً من خمس عشرة مؤسسة تعليمية مختلفة، وقد تم استخدام نموذج (WICS)، حيث أظهرت النتائج أن التقييم الجديد قلّل الفروق العرقية والعنصرية بالمقارنة مع التقييمات التقليدية مثل (SAT).

كما استهدفت دراسة صادق (2010) التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الحكمة كما تدركه الطالبات الجامعيات وطرق المعرفة لديهن، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على الطالبات الجامعيات بالكليات العلمية والكليات الأدبية، وبلغت عينة الدراسة (318) طالبة، وقد تم استخدام مقياس الحكمة من إعداد الباحثة، واستبيان الاتجاهات نحو التفكير والتعلم من إعداد وتقنين نبيل محمد زايد – 2009م. وقد أظهر تحليل النتائج أن العلاقة دالة إيجابية بين مفهوم الحكمة والمعرفة المتصلة لدى الطالبات الجامعيات، وبين مفهوم الحكمة والمعرفة المنفصلة لدى الطالبات الجامعيات.

واهتمت دراسة Chen،Wu،Cheng وHsueh (2011) باكتشاف العوامل المؤثرة في عمليات تطور الحكمة من وجهة نظر المربين، وتكونت عينة الدراسة من (25) شخصية تايوانية، وقد تم استخدام المقابلة وطرح الأسئلة المفتوحة. وقد أوضحت النتائج أن عملية تطور الحكمة تشمل أربعة عوامل هي: الظروف المحيطة المهيئة، والاستيعاب والتكيف الداخلي، وتحولات العمل الفعلي، وردود الفعل على نتائج العمل.

ومن الدراسات التي هدفت إلى قياس تأثير اختلاف ثقافة المجتمع في طرق التعامل مع الصراعات الاجتماعية وعلاقة ذلك بالتقدم في العمر والحكمة دراسة. Grossmann et al (2012)، تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من الغرب المتوسط الأميركي ومن طوكيو، وشملت ثلاث فئات عمرية (25 - 40 / 41 - 59 / 60 - 75)، وقد تم استخدام مقياس وكسلر لقياس الذكاء المعرفي للمجموعة المشاركة.

وقد أظهرت النتائج زيادة الحكمة (التفكير من منظور متعدد، المرونة، حدود المعرفة) لدى الأمريكيين مع ازدياد العمر، بينما أظهرت استخدام أوسع لاستراتيجيات التفكير الحكيم لدى الفئات العمرية الشابة بين اليابانيين مقارنة بنفس الفئات العمرية الأميركية.

وهدفت دراسة الشريدة (2015) معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة والعلاقة بينهم، وتكونت عينة الدراسة من 301 طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، وأظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسطا من الحكمة على المقياس المعد، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الحكمة والتفكير ما وراء المعرفي.

وقد تبين وجود تقارب في أهداف الدراسات التي اهتمت بالطلبة ما بين التعرف إلى مستوى الحكمة لدى الطلبة كدراسة الشريدة وآخرون (2009)، وأثر حكمة المعلمين على إنجاز طلبة الصف الثامن كدراسة Thornton (2004)، والتعرف إلى العلاقة بين الحكمة وبعض المتغيرات وأثرها كالذكاءات المتعددة وطرق المعرفة لدى الطالبات (صادق، 2010؛ الشريدة، 2015) والنمو (Bang, 2009)، وتطوير مقياس جديد لقياس تطور الحكمة (Brown & Greene, 2006).

ومن الدراسات التي اتبعت نفس منهجية الدراسة (المنهج التجريبي). مثل دراسة Bailey (2009) لقياس فعالية تجربة لخدمة التعليم في تنمية الأصول الشخصية اللازمة لتحقيق التنمية البشرية المثلى، والمعروفة باسم (الحكمة)، تكونت عينة الدراسة من (609) طلاب جامعيين قسمت إلى (288) طالبا في المجموعة التجريبية و(321) طالبا في المجموعة الضابطة، وقد تم استخدام مقياس النمذجة بالمعادلة البنائية (SEM) لمقارنة تأثير كل من البيئة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية، والانفتاح، والسلوك المدني على مجالات الحكمة، وقد أوضحت النتائج أن المشاركين حققوا مكاسب كبيرة في مجالات الحكمة نتيجة لهذه التجربة، مع بقاء النتائج ذات دلالة إحصائية لمدة شهر بعد التجربة. كما أظهر المشاركون في المجموعة الضابطة انخفاضا في جميع المقاييس باستثناء المواقف المدنية.

وتناولت دراسة أيوب (2012) قياس أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب جامعة الملك فيصل، تكونت العينة من 81 طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين على أبعاد استراتيجيات المواجهة لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة أيوب وإبراهيم (2013) إلى التعرف إلى مستويات تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة في دول الخليج العربي، بلغت عينة الدراسة (618) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (18 - 23) عاماً، وقد تم استخدام مقياس تطور الحكمة الذي أعده Brown وGreene (2006). أظهرت النتائج تطوراً متوسطاً في التفكير القائم على الحكمة، وكانت هناك فروق دالة بين الجنسين في متغيرات إدارة الانفعالات ومعرفة الحياة وإصدار الأحكام لصالح الطلاب، في حين كانت الفروق دالة لصالح الإناث في بعد الاستعداد للتعلم. أيضاً أظهرت النتائج أن جميع أبعاد التفكير القائم على الحكمة فيما عدا الإدارة الذاتية قد تطورت بتطور العمر، وأن البيئة الثقافية لها تأثيرات متباينة على تطور الحكمة. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن نموذج البيئة الثقافية والعمر الزمني كان قادراً على التنبؤ بحوالي (84 %) من نسبة التباين العام في تطور التفكير القائم على الحكمة.

وتحققت دراسة منصوري (2014) من أثر فعالية التدريب على برنامج قائم على التوجيه المعرفي في تطوير الحكمة لدى طالبات الصف العاشر، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ عدد كل مجموعة (35) طالبة، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا على على الدرجة النهائية لمهارات الحكمة لصالح المجموعة التجريبية.

ويلاحظ اهتمام المدارس اهتماماً خاصاً ببناء الأساس المعرفي للطلبة، دون التركيز على إمكانية استخدام هذه المعارف والمهارات بفاعلية في مختلف مجالات حياة الطالب، لذا ظهرت الحاجة لتوجيه هذا الاهتمام

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

بتنمية الحكمة لديهم (Sternberg, 2007) . ويمكن القول إن تدريب الطلبة على الحكمة في التفكير من خلال تنمية مهارات البعد التأملي ومهارات البعد الحواري ممكنة، مع الأخذ بعين الاعتبار الحرص على انتقاء وتنوع الاستراتيجيات المناسبة لهذه المهارات والحرص على ربط الأنشطة المقدمة بمواقف تحاكي الواقع.

وإن مهارات البعد التأملي من ملاحظة وتأمل، وصولا إلى استنتاجات، رؤية بصرية، والكشف عن المغالطات، وضع حلول مقترحة، وإعطاء تفسيرات مقنعة تتناسب مع العديد من الاستراتيجيات منها استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد في اكتساب الطالب للآليات والقواعد المراد تعلمها من هذه المهارات وتحقيق أهدافها. بينما تخدم مهارات البعد الحواري من إنصات، مهارات لفظية، مهارات غير لفظية، تفاوض، وإقناع العديد من الاستراتيجيات منها استراتيجيات التعلم النشط التي تتناسب والأهداف المراد إكسابها للطالب من خلال هذه المهارات.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية :

1. الحدود الزمانية : تم تطبيق البحث في العام الدراسي (2014 /2015).
2. الحدود المكانية : اقتصر البحث على عينة من مدرسة الإيمان الخاصة – قسم البنات وأخرى من مدرسة الرفاع الغربي الثانوية للبنات وهما مدرستان من مدارس مملكة البحرين.
3. الحدود البشرية : تكونت عينة البحث من 12 طالبة موهوبة من مدرسة الإيمان الخاصة في المرحلة الثانوية و12 طالبة موهوبة من مدرسة الرفاع الغربي الثانوية للبنات.
4. الحدود الموضوعية : اقتصر البحث في تعميم نتائجه على طبيعة الأداة المستخدمة والبرنامج المستخدم الذي اقتصر بناؤه على مهارات البعد التأملي ومهارات البعد الحواري من خلال إعادة بناء عدد من الأنشطة وتكييفها باستخدام استراتيجيات متنوعة منها استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات التعلم النشط.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة في تصميمها على المنهج شبه التجريبي وذلك باستهداف مجموعتين، التجريبية والضابطة، حيث يتناسب هذا التصميم مع هدف البحث في تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على الحكمة في تنمية مستوى الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة المستهدف من مجمل الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدارس مملكة البحرين. أما مجتمع البحث المتاح فيتكون من مجمل الطالبات الموهوبات في مدرستي الإيمان الخاصة والرفاع الغربي الثانوية.

عينة الدراسة :

تكونت عينة البحث من (24) طالبة موهوبة من المرحلة الثانوية في مدارس الإيمان الخاصة ومدرسة الرفاع الغربي الثانوية، وقد تم اختيارهن بناء على نتائج اختبارات الكشف عن الطالبات الموهوبات المذكورة أعلاه في مجتمع البحث وهي اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس رافن والتحصيل الدراسي. وتشكلت العينة من (12) طالبة موهوبة في الصف العاشر في مدارس الإيمان كمجموعة تجريبية، و(12) طالبة موهوبة في الصف العاشر في مدرسة الرفاع الغربي الثانوية كمجموعة ضابطة.

للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل بدء تطبيق البرنامج في مستوى الموهبة تم حساب مجموع الرتب ومتوسط

الرتب، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين متوسط الرتب للمجموعتين تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1): نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المجموعتين على الدرجة الكلية لأدوات الكشف

الضابطة		التجريبية		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
156	13	144	12	66	144	0.35	0.755

يظهر من الجدول (1) أن متوسط رتب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للكشف تساوي (12) وهي أقل من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذي بلغ (13). وأشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق غير دال إحصائياً إذا كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.755) وهو أكبر من المستوى المحدد مسبقاً (0.05)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في درجة الموهبة قبل البدء بتنفيذ البرنامج.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل بدء تطبيق البرنامج في مستوى الحكمة تم حساب مجموع الرتب ومتوسط الرتب، وللتحقق من دلالة الفروق الحاصلة بين متوسط الرتب للمجموعتين بالقياس القبلي تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2): نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المجموعتين على مقياس الحكمة في القياس القبلي

البعد	الضابطة		التجريبية		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
التأملي	150.50	12.54	149.50	12.46	71.50	149.50	0.03	0.977
الحواري	158.50	13.21	141.50	11.79	63.50	141.50	0.49	0.630
الدرجة الكلية	156.50	13.04	143.50	11.96	65.50	143.50	0.38	0.713

يظهر من الجدول (2) أن متوسط رتب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس الحكمة في القياس القبلي تساوي (11.96) وهي أقل من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذي بلغ (13.04). وأشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق غير دال إحصائيا إذا كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.713) وهو أكبر من المستوى المحدد مسبقاً (0.05)، كما أشارت النتائج أن الفروق الحاصلة بين المجموعتين في البعدين التأملي والحواري غير دال إحصائياً إذ كان مستوى الدلالة المشاهد لهما أكبر من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في مستوى الحكمة قبل البدء بتنفيذ البرنامج.

أدوات الدراسة:

انقسمت أدوات الدراسة الى قسمين: أدوات الكشف والتعرف، وأدوات البحث.

أولا: أدوات الكشف والتعرف:

اختبار تورانس Torrance الشكلي لقياس التفكير الإبداعي صورة (B):

يهدف اختبار تورانس الشكلي الصورة (ب) إلى الكشف عن التفكير الابداعي لدى الطلبة، ويتكون الاختبار من جزأين، هما: الصورة اللفظية، والصورة الشكلية: وتتكون من ثلاثة اختبارات فرعية يعطى فيها المفحوص 10 دقائق ليجيب عن كل اختبار ليصبح مجموع وقت الاختبار (30) دقيقة، ويتضمن أبعاد التفكير التباعدي المختلفة من طلاقة وأصالة ومرونة وتفاصيل (سليمان وأبو حطب، 1973)، وفي عام (2008) تم تطوير طريقة تصحيح الاختبار كالتالي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

1. الطلاقة: الاستجابات ذات العلاقة بالمثير وتصحح في النشاط الثاني والثالث.
2. الأصالة: مجموع الاستجابات غير المألوفة وغير الشائعة.
3. التفاصيل: الإضافة على الفكرة أو الاستجابة بما يتجاوز الحد الأدنى الذي يوضح المقصود من الفكرة، وتهدف الإضافة إلى وصف للعنوان أو إضافة تفاصيل على الفكرة كالزخرفة أو التظليل، وتعطى درجة إضافية لكل إضافة من الإضافات.
4. مقاومة الإغلاق البكر: القدرة على جعل الذهن منفتحا، وتأخير عملية إغلاق الأشكال غير المكتملة بشكل سريع، وتبنى هذه القدرة على علم النفس الجشتالط والذي يظهر ميل الإنسان إلى ملء التفاصيل الناقصة لتشكيل الكل.
5. العنوان (العنونة): تعطى الدرجة الأعلى على العنوان الأكثر تجريدا، والعنوان البسيط يعطى درجة صفر، وتزداد الدرجة كلما زاد تجريد العنوان حتى تصل إلى ثلاث درجات.
6. قوة الإبداع: تقيّم في الأنشطة الثلاثة، وتشمل القائمة الإجراءات التالية: (التعبير العاطفي، طلاقة رواية القصة، الحركة والفعل، التعبير عن العناوين، تركيب الأشكال غير المكتملة، تركيب الخطوط أو الدوائر، التصور غير العادي، التصور الداخلي، التوسع أو كسر الحدود، الدعابة، إثراء الصور، تلون الصور، الخيال)، أما الخصائص السيكومترية للمقياس فقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين 0.71 و 0.93، وحسبت معاملات صدق المحتوى ومعاملات الصدق التلازمي المتعلقة بمحكات لهذه الاختبارات (Torrance, 2008).

➢ اختبار المصفوفات المتتابعة العادية لجون رافن:

من اختبارات الذكاء غير اللفظي وهو خالي من تأثير الثقافة إلى حد كبير ويهدف لتقدير المستوى العام للقدرة العقلية (العامل العام). يتألف الاختبار من مجموعة متسلسلة من المثيرات الاختبارية على شكل تصميمات وأشكال مجردة، ويتضمن التصميم عدداً من الأنماط البصرية الشكلية ذات الترتيب الأفقي والعمودي، أما المثير الاختباري فيتضمن جزءاً ناقصاً، ومهمة المفحوص أن ينتقي بديلاً واحداً من ثمانية

بدائل إذا وضع البديل مكان الجزء الناقص أكمل الشكل. وينقسم إلى جزأين: الأول يتكون من (12) فقرة للتدريب، أما الثاني فيتألف من 36 فقرة. أما الخصائص السيكومترية للمقياس فقد حسبت معاملات الثبات للإعادة في مجموعات عمرية متعددة، وقد تراوحت قيمتها بين (0.70 و0.90). وحسبت معاملات الصدق التلازمي المتعلقة بمحك لهذه الاختبارات (عبدالعال، 2012).

ثانيا: أدوات الدراسة:

1. مقياس الحكمة:

يهدف المقياس إلى تقدير مستوى الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات بعدي التفكير التأملي والحواري، ويتكون المقياس من (30) فقرة في صورته الأولية تتوزع على الأبعاد وهي التأملي والحواري والجدلي، ثم عُدل إلى 20 فقرة توزعت على بعدين رئيسيين هما التأملي والحواري.

وتمت صياغة بعض الفقرات بطريقة إيجابية وبعضها بطريقة سلبية، حيث بلغت الفقرات الإيجابية 27 فقرة، والفقرات السلبية 3 فقرات. وقد تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي لقياس الاستجابات على فقرات المقياس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وفق الدرجات (5،4،3،2،1) على الترتيب، على أن يتم تصحيح العبارات السلبية بطريقة عكسية لكل بديل من بدائل الإجابة (1، 2، 3، 4، 5)، وبذلك تتراوح درجات الطالبات على المقياس من (20) إلى (100) درجة.

صدق المقياس:

تم عرض الصورة الأولية من المقياس على سبعة من المحكمين من ذوي الاختصاص (ملحق ب)، واتفقوا جميعاً على صلاحية المقياس لما وضع لأجله، وقد التزمت الباحثة بما أبداه المحكمون من ملاحظات وتعديلات، حيث أجريت تعديلات في صياغة العبارات التي أشاروا إليها ليصبح المقياس في شكله النهائي، والجدول يبين نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس، والتي تراوحت بين (85 % إلى 100 %).

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (54) طالبة، حيث تم حساب صدق التكوين للبنود المكونة للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط كالتالي: معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد المتضمنة فيه، ومعامل الارتباط بين درجة كل بعد والآخر، ومعامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

➢ معامل الارتباط بين درجة كل بعد والآخر والأبعاد والدرجة الكلية:

تم حساب معامل الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد وللمقياس والجدول 3 يوضح هذه النتائج.

جدول (3): معاملات الارتباط بين عبارات مقياس الحكمة مع الدرجة الكلية للبعد وللمقياس

التأملي			الحواري		
رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
1	**.691	**.609	11	**.622	**.606
2	**.633	**.576	12	**.600	**.549
3	**.770	**.703	13	**.564	**.481
4	**.749	**.725	14	**.624	**.465
5	**.489	**.445	15	**.764	**.645
6	**.690	**.665	16	**.725	**.618
7	**.690	**.647	17	**.376	**.327
8	**.525	**.442	18	**.617	**.587
9	**.649	**.634	19	**.651	**.678
10	**.710	**.578	20	**.615	**.633

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (3) أن غالبية عبارات مقياس الحكمة، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد وللمقياس، وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، وفي ذلك دلالة على أن عبارات المقياس متسقة مع بعضها البعض في السمة المرغوب قياسها.

➢ معامل الارتباط بين درجة كل بعد والآخر والأبعاد والدرجة الكلية:

ويتم التحقق منه من خلال الارتباط بين الجوانب التي يقيسها المقياس، حيث تم التحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس والدرجة الكلية، ويبين الجدول 4 مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

جدول (4): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الحكمة مع الدرجة الكلية

البعد	التأملي	الحواري	الدرجة الكلية
التأملي	1	.647**	.914**
الحواري		1	.901**

** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من مصفوفة الارتباط المبينة بالجدول السابق أن جميع الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً عند مستوى (0.01)، كما أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض ارتباطاً دالاً عند نفس المستوى، وفي ذلك دلالة على أن أبعاد المقياس متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

ثبات المقياس:

تم تقييم معامل الثبات عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي. والجدول (5) يوضح نتائج الثبات لجميع أبعاد المقياس.

جدول (5): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الحكمة

البعد	كرونباخ الفا	ثبات الاستقرار
التأملي	0.853	0.621
الحواري	0.815	0.650
الدرجة الكلية	0.894	0.775

يتضح من جدول (5) أن تقديرات الاتساق الداخلي ومعاملات تجانس لفقرات المقياس تم استخراجها بحساب الاتساق الداخلي لمقياس الحكمة باستخدام معامل ألفا كرونباخ التي بلغت قيمتها للدرجة الكلية (0.894) وتعد هذه الدرجة قيمة مقبولة لثبات الاختبار. كما تم إعادة تطبيق المقياس على (30) طالبة من العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأولي، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجتي الطالبات على المقياس، وبلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.775) وتعد هذه الدرجة قيمة مقبولة لثبات الاختبار، يتضح منه أن معامل الثبات لجميع أبعاد مقياس الحكمة مرتفع مما يدل على تمتعه بثبات جيد.

2. برنامج الحكمة (البرنامج التدريبي):

قدم ستيرنبرغ نظرية التوازن في الحكمة بشكل متكامل، فهو لم يكتف بتقديم تعريف للحكمة ومادة نظرية تعني بتعليم الحكمة كمادة من المواد التي تدرس للطلبة في الصف العادي، وإنما ضمن الحكمة كمادة تدريسية تنمي قدرة الطالب على استخدام معرفته وذكائه وإبداعه لتحقيق الصالح العام من خلال مراعاة المنفعة الشخصية ومنفعة الآخرين ومنفعة المجتمع بتبني قيم أخلاقية على المدى القصير والطويل.

وترجمة لهذه النظرية وتحقيقا لأهدافها فإنه بالإمكان تزويد الطلبة بالمعرفة اللازمة لفهم مصوغات التفكير الحكيم ومساعدتهم على الانخراط النشط في اتخاذ القرار الحكيم من خلال تنمية مهارات التفكير القائم على الحكمة (Sternberg et al., 2009).

فلسفة البرنامج:

إن هدف التعليم هو تنمية قدرات الطلبة في الجوانب الشخصية والاجتماعية بالإضافة لتكريس المعرفة، من خلال تدعيمها كقدرات عقلية يرقى بها الطلبة وتؤدي للمصلحة المجتمعية، بحيث تصبح جزءاً من سلوكهم وتكون أداتهم في حل مشكلاتهم وفي اتخاذ قراراتهم المستقبلية. إن التعليم من أجل الحكمة يتم

من خلال إحداث التوازن بين مهارات الحكمة والذكاء والإبداع عن طريق توازن أنماط الأنشطة التي تقدم للطلبة لتنمية قدراتهم بشكل واسع من خلال التعرف على نقاط القوة وتعويض نقاط الضعف. فالحكمة تربية تتوازن فيها اهتمامات الفرد الشخصية مع اهتمامات الآخرين، والسياق الاجتماعي المحيط به مما ينعكس بإيجابية على المجتمع ككل.

والطالبات الموهوبات في هذه المرحلة العمرية، بحاجة إلى تعليم مهارات الحكمة حتى تتميز بنمط من التفكير الإجرائي من خلال ممارستها للحكمة كسلوك، حيث يتعدى دور التربية من أجل الحكمة إلى نقل أثر المعرفة للمواقف الحياتية وكل ماله علاقة بحياة الطالبة لتصبح الخبرة التعليمية ذات معنى يستفاد منها في كل المواقف.

وتعد تنمية مهارات التفكير التأملي والحواري والجدلي عاملا مساعدا للطلبة الموهوبين في التفكير في حقيقة أن الموضوعات التي تتم دراستها تساعد في تحقيق غاياتهم مع الأخذ بعين الاعتبار كون هذه الغايات جيدة أو سيئة، ولا يتطلب تعليم الحكمة معرفة الطلبة بمعلومات حول الحكمة وإنما بإدماجها في اتخاذ القرارات الحكيمة من خلال تنمية مهارات التفكير التأملي والحواري والجدلي القائمة على الحكمة (Sternberg et al., 2009).

▫ أهمية البرنامج:

إن تربية الموهوبين ورعايتهم ليست ترفاً فكرياً أو ممارسات تربوية زائدة عن الحاجة، إنما هي عملية جوهرية في أي نظام تربوي يؤمن بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وتقديم رعاية متكافئة لأفراده، سعياً لتحقيق النمو المتوازن مع كافة فئات المجتمع بحسب قدراتهم وإمكاناتهم.

فتقديم برامج إثرائية مبنية على أسس علمية لتلبية احتياجات هذه الفئة ضرورة ملحة، ومنها تظهر أهمية تقديم هذا البرنامج الذي يهتم بالحكمة في الجانب التربوي لتوظيف المعارف بفاعلية من خلال مساعدة الطلبة على التغلب على المشكلات بحكمة عن طريق توظيف معارفهم بالشكل المطلوب مع مراعاة مصالح الجميع، خاصة أن المرحلة الثانوية تعد ذات أهمية بالغة من ناحية تهيئة الطلبة للحياة العلمية والمهنية.

إن مفهوم فكرة هذا البرنامج تقوم على إدماج الحكمة في تعليم الطلبة لتوظيف ذكائهم وقدرتهم على الإبداع في تحقيق الصالح العام من خلال وضع نتائج أعمالهم على المدى القريب والبعيد في اعتبارهم.

▫ أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج لتنمية مهارات الحكمة في التفكير عند الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية،

وتنبثق منه الأهداف العامة والخاصة والتفصيلية كالتالي:

أن تكتسب الطالبة مهارات البعد التأملي، أن تكتسب الطالبة مهارات البعد الحواري.

➢ الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

تعددت الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي بتعدد المهارات المستهدفة. إذ استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني، والخريطة الذهنية، والقصة، ولعب الأدوار، والتعلم باللعب، والتخيل، بالإضافة إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي استراتيجية التساؤل الذاتي، والمتشابهات، وأعرف أريد أن أعرف، تعلمت، وكرة الثلج، والتي سيتم تناولها بالتفصيل كالآتي:

أولاً: استراتيجية التساؤل الذاتي: هي عبارة عن سلسلة من الأسئلة وضعها فونتين (Fountain) لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، وخلق وعي بعمليات التفكير لدى المتعلم مما يجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها. وتقدم هذه الاستراتيجية في ثلاث مراحل وكل مرحلة تتضمن عددا من الأسئلة يتناسب مع طبيعة الهدف منها: أ) مرحلة التخطيط، ب) مرحلة التدريس، ج) مرحلة التقويم.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

ثانياً: استراتيجية المتشابهات: يتضمن التدريس بالمتشابهات ثلاثة عناصر رئيسة، وهي:

1. **معرفة خلفية الطلبة لاختيار المتشابهات بحيث تكون مألوفة لكثير من الطلبة.**
2. **تحديد الصفات المرتبطة بالمتشابهة عن طريق المعلم والطلبة.**
3. **تحديد بوضوح الصفات غير المناسبة المرتبطة بالمتشابهة.**

ثالثاً: استراتيجية أعرف – أريد أن أعرف – تعلم (K.W.L): هي استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، تهدف إلى تنشيط معرفة الطلاب السابقة، وجعلها نقطة انطلاق، أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص.

وقد وضعت هذه الاستراتيجية بهدف مساعدة الطلاب على بناء المعنى وتكوينه.

وتتكون استراتيجية K.W.L من أربع فنيات تدريسية، هي:

1. K **للدلالة على كلمة** Know: What we know about the subject ? .

وهي خطوة استطلاعية، وأسلوب فني لمساعدة الطلاب على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع من معلومات وبيانات سابقة.

2. W **للدلالة على كلمة** Want: What we want to find out ?.

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية الطلاب، ويساعدهم على تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه، ويرغبون في اكتشافه.

3. L **للدلالة على كلمة** Learn: What we learned ?.

وهو سؤال تقويمي؛ لبيان مدى الإفادة من المقروء، ويستهدف مساعدة الطلاب على تعيين ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

4. H **للدلالة على كلمة** How: How can we learn more?.

رابعاً: استراتيجية كرة الثلج (SQ3R):

تعد استراتيجية SQ3R إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ حيث تقود المتعلمين إلى مجموعة من الخطوات الدقيقة المحددة التي يتفاعلون عبرها مع النص موضوع القراءة، مما ينتج عنه تحقيق مستويات عليا من الفهم.

تتكون استراتيجية SQ3R من خمس فنيات تدريسية، هي:

1. **S اختصار** Survey **وتعني أن يلقي المتعلم نظرة عامة تمهيدية على الموضوع، ووضع مخطط تمهيدي عام للمعلومات المتضمنة فيه، وكيفية سيره في قراءة هذه المعلومات.**
2. **Q اختصار** Questions **وتعني طرح الأسئلة، مع توقع إمكانية الحصول على إجابات لهذه الأسئلة عبر قراءته.**
3. **R1 اختصار** Read **وتعني اقرأ؛ حيث يحاول المتعلم الإجابة عن الأسئلة التي صاغها في الخطوة السابقة.**
4. **R2 اختصار** Recite **وتعني تسميع؛ حيث يحاول المتعلم بعد قراءته بتأن شديد الإجابة بصوت عال عن تلك الأسئلة.**
5. **R3 اختصار** Review **وتعني راجع؛ حيث يراجع المتعلم المعلومات بتكرار الأجزاء المهمة من النص بهدف التحقق من صحة الإجابات التي أجابها مسبقا.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

وبمجرد نمذجة وتكرار استخدام هذه الاستراتيجية يمكن أن يقدم المعلم لطلبته ورقة عمل إرشادية تحتوي على تلميحات أو تعليمات لكي يستخدموها في كل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية.

- المشاريع:

بحسب تنوع المهارات تتنوع المشاريع في كل بُعد من الأبعاد المستهدفة، فتنوعت بين عمل لوحة جدارية، إعداد مناظرة، رسم مخطط آلة، تخيل جلسة محاكمة، كتابة تقرير حول خطاب سياسي، إعداد مطوية، وكتابة مقال.

- أساليب التقويم:

يحتوي البرنامج التدريبي على عدة أساليب للتقويم، وهي التقويم القبلي، والتقويم البنائي المستمر، والتقويم البعدي.

- صدق البرنامج:

تم قياس البرنامج على خمسة محكمين لقياس الصدق الظاهري، وتم إجراء التعديلات حسب الملاحظات المقدمة.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الاحصائية المناسبة لطبيعة البحث، وهذه الأساليب هي:

1. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whiteny Test) للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.
3. استخدام اختبار ولكوكسن (Wilcoxon) للمقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة:

للتحقق من فرضية الدراسة الذي ينص على: "يؤدي تطبيق برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين مهارات الحكمة (التأملي، الحواري) بشكل إيجابي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين" تم إجراء العمليات الإحصائية التالية:

1. المقارنة بين متوسطي درجات مهارات الحكمة بالقياس البعدي لدى الطالبات الموهوبات في المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. المقارنة بين متوسطي درجات مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي.
3. المقارنة بين متوسطي درجات مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي.

وفيما يلي عرض للنتائج للإجابة عن فرضية البحث:

للكشف عن الفروق في مستوى الحكمة بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي تم حساب مجموع الرتب ومتوسط الرتب، ثم تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للتحقق من دلالة الفرق الحاصل بين متوسط الرتب باختلاف المجموعة، ويوضح الجدول (6) نتائج هذا الاختبار.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

جدول (6): نتائج اختبار مان ويتني للفروق بين درجات المجموعتين على مقياس الحكمة في القياس البعدي

البعد	الضابطة		التجريبية		قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
التأملي	98.50	8.21	201.50	16.79	20.50	98.50	3.01	*0.002
الحواري	105	8.75	195	16.25	27	105	2.63	*0.008
الدرجة الكلية	91.50	7.63	208.50	17.38	13.50	91.50	3.41	*0.000

* دال إحصائياً عند مستوى 0.01

ويتضح من نتائج الجدول (6) أن متوسط رتب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية على مقياس الحكمة في القياس البعدي تساوي (17.38) وهي أعلى من متوسط رتب المجموعة الضابطة الذي بلغ (7.63)، وأشارت نتائج اختبار مان وتني أن الفرق دال إحصائياً حيث كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.000) وهو أقل من المستوى المحدد مسبقاً (0.05)، كما أشارت النتائج أن الفروق الحاصلة بين المجموعتين في البعدين التأملي والحواري بالقياس البعدي دالة إحصائيا، مما يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية في مستوى الحكمة بعد تنفيذ البرنامج.

ولحساب أثر التدريب على مستوى الحكمة لدى الطالبات الموهوبات من عينة البحث، تم استخدام المعادلة التالية :

$$d = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

حيث n = عدد طالبات المجموعة التجريبية + عدد طالبات المجموعة الضابطة.

وباتباع المعادلة السابقة، تم قياس حجم أثر التدريب على كل بُعد من أبعاد مقياس الحكمة باستخدام قيمة z من الجدول 14، حيث بلغت نسبة تأثير التدريب على البعد التأملي من الحكمة (61.44 %)، كما بلغت نسبة تأثير التدريب على البعد الحواري من الحكمة 53.68 %، في حين بلغت نسبة تأثير التدريب على الدرجة الكلية للحكمة (69.61 %)، وذلك يعني أن فاعلية التدريب جيدة في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

وللتحقق من وجود فروق في مستوى الحكمة بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات من المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي تم حساب مجموع الرتب ومتوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس الحكمة في القياس القبلي والقياس البعدي، ثم تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق الحاصلة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7): نتائج اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الحكمة في القياس القبلي والبعدي

المهارة	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التأملي	الرتب السالبة*	1	1	1	2.86	****0.004
	الرتب الموجبة**	10	65	6.5		
	المتساوية***	1				
الحواري	الرتب السالبة*	2	9.50	4.75	2.32	****0.020
	الرتب الموجبة**	10	68.50	6.85		
	المتساوية***	0				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة*	1	1	1	2.99	****0.003
	الرتب الموجبة**	11	77	7		
	المتساوية***	0				

* البعدي< القبلي ** البعدي> القبلي *** البعدي= القبلي

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (7) واعتماداً على عدد الرتب الموجبة نجد أن (11) طالبة في المجموعة التجريبية كانت درجاتهن في القياس البعدي على مقياس الحكمة أعلى من درجاتهن في القياس القبلي، حيث بلغ متوسط الرتب الموجبة (7) في حين بلغ متوسط الرتب السالبة (1) وبالرجوع لقيمة مستوى الدلالة المستخرجة نجد أنها تساوي (0.003) وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً (0.05)، كما يتضح من الجدول (16) أن متوسط الرتب الموجبة لدرجات المجموعة التجريبية في في البعدين التأملي والحواري يفوق متوسط الرتب السالبة، وكانت الفروق بين الرتب دالة إحصائياً وبالتالي نخلص إلى أن الفرق الحاصل في متوسط الحكمة في القياسين القبلي والبعدي كان ذا دلالة إحصائية ولصالح القياس البعدي، مما يشير إلى تحسن في مستوى الحكمة لدى الطالبات في المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج.

وللتحقق من الفرضية التي تنص على عدم وجود فروق في مستوى الحكمة بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات من المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والقبلي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة على مقياس الحكمة في القياس البعدي والقياس القبلي، ثم تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق الحاصلة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة على القياسين البعدي والقبلي كما هو موضح بالجدول (8).

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

جدول (8): نتائج اختبار ولكوكسون للعينات المرتبطة للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس الحكمة في القياس القبلي والبعدي

المهارة	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التأملي	الرتب السالبة*	4	23	5.75	0.46	0.646
	الرتب الموجبة**	6	32	5.33		
	المتساوية***	2				
الحواري	الرتب السالبة*	5	28	5.60	0.05	0.959
	الرتب الموجبة**	5	27	5.40		
	المتساوية***	2				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة*	4	22	5.50	0.56	0.573
	الرتب الموجبة**	6	33	5.50		
	المتساوية***	2				

* البعدي< القبلي ** البعدي> القبلي *** البعدي= القبلي

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (8) الخاصة بالدرجة الكلية نجد أن متوسط الرتب الموجبة يساوي (5.50) وهو مساوٍ لمتوسط الرتب السالبة، وبالرجوع لقيمة مستوى الدلالة المستخرجة نجد أنها تساوي (0.573) وهي أعلى من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً (0.05) مما يشير إلى أن الفرق بين متوسطي المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والقبلي غير دال إحصائياً، كما يتضح من الجدول أن الفروق غير دالة إحصائياً في البعدين التأملي والحواري.

النتائج:

أظهرت نتائج البحث المتعلقة بأثر برنامج تدريبي "قائم على الحكمة" في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب المجموعتين (عينة الدراسة) في البعدين التأملي والحواري لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0.000)، مما يدعو إلى الاعتقاد بإسهام البرنامج التدريبي في تطوير مهارات كل من البعد التأملي والبعد الحواري المكونة للحكمة لدى الطالبات الموهوبات. وقد يعزى ذلك إلى مجموعة من الأسباب منها ما يتعلق بالبرنامج التدريبي من حيث المدة الزمنية المطبقة والاستراتيجيات المستخدمة والأنشطة والخبرات التي تعرضت لها الطالبات، ومنها ما يتعلق بأفراد عينة البحث ومدى استعدادهن للتدريب ورغبتهن في الاستفادة من هذه المهارات المطروحة.

أشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي القائم على الحكمة ساعد في تنمية مهارات البعد التأملي والبعد الحواري المكونة للحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية، حيث سجلت تغيراً إيجابياً في القياس البعدي لأداة الحكمة في البعد التأملي والحواري عند مستوى (0.003)، حيث وجد أن (11) طالبة في المجموعة التجريبية كانت درجاتهن في القياس البعدي على مقياس الحكمة أعلى من درجاتهن في القياس القبلي. ويمكن تفسير عدم وجود تغير إيجابي في مستوى الحكمة لطالبة واحدة في المجموعة التجريبية تغيبها عن حضور عدد من الجلسات التدريبية بسبب ظروفها الخاصة.

وقد تعلل نتيجة تحسن مهارات الحكمة مكونة في البعد التأملي والبعد الحواري إلى مراعاة التنوع في الاستراتيجيات المستخدمة بما يتناسب وطبيعة البعد المستهدف بالإضافة إلى التنوع في الأنشطة والمشاريع التي شملتها الجلسات التدريبية.

وهـذا مـا أكدته الدراسات السابقة في وجـود علاقة بين الحكمة وعدد من العوامل التـي قد تسهم وتؤثر في رفـع مستـوى الحكمـة في التفكير لدى الطلبـة وإمكانية التدريب على هـذه المهارات المرتبطـة بأبعاد الحكمة واكتسابها.

كمـا أظهرت النتائـج وجود فروق غير دالة احصائيا بـين متوسطي المجموعة الضابطـة في القياسين البعدي والقبلي، في كل من البعد التأملي والبعد الحواري المكونة للحكمة عند مستوى (0.056)، وتعلل هذه النتيجة إلى عدم تلقي المجموعة الضابطة للتدريب على البرنامج على الرغم من كونها تتمتع بنفس خصائص طالبات المجموعـة التجريبيـة لانـد ماجهم في نفس الفئة فئـة الطالبات الموهوبات، مما قد يشـير لوجود الاستعداد لديهن لتحسن مهارات الحكمة فيما لو تم التعرض للخبرات التي تعرضت لها طالبات المجموعة التجريبية.

فقـد اتضـح من خـلال نتائـج الدراسات السابقـة ارتباط تحسـن مستوى الحكمـة بعلاقتها ببعض المتغيرات وأثرها على الطلبة، مما يشير إلى إمكانية تحسن مستوى الحكمة لدى الطالبات مع مرور الوقت دون الخضوع لبرنامـج تدريبـي على مهارات بعينها والذي يفسره تعرض الطالبـات لتحديات ومشكلات في حياتهن اليومية والتي تشكل خبرات متنوعة قد تسهم في رفع مستوى الحكمة في التفكير.

تشابهـت نتائـج الدراسة الحالية مع دراسـة Bailey (2009) في تحقيق الطلبـة المشاركين في تجربة خدمة التعليـم لمكاسـب كبيرة في مجالات الحكمة، ويمكن القول إن نتيجة البحث الحـالي تتوافق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي تناولت الحكمة مثل دراسة Fung (1996) التي وضحت أثر الحكمة وفاعلية الذات في الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في السنة النهائية. ودراسة Daniel (2005) التي أشارت إلى أن الأداء الأكاديمـي لطلبة الصف الثامن يتأثر بحكمة المدرسين. كما يأمل البحث الحالي بأن تستمر الطالبات في تنميـة مهـارات البعـد التأملي ومهارات البعـد الحواري المكونة للحكمـة من خلال المناهـج الدراسية داخل المدرسة.

إن الحكمـة وأبعادهـا والمهارات المكونة لهـا تلبي حاجات الطلبة الموهوبين بناء علـى خصائص هؤلاء الطلبة في المرحلـة الثانويـة، فتدريبهم عليها بهـدف تحدي قدراتهم والكشـف عن إبداعاتهـم وميولهم، وتزويدهم بخبرات متنوعة ومتعمقة في نشاطات تفوق ما يعطى للطالب العادي، تمكنهم من مواجهة التحديات والوصول إلى الحلول المثلى واتخاذ القرارات المناسبة.

التوصيات:

في ضـوء مـا توصل إليه البحث الحالي مـن نتائج، وفي ضوء حدود البحث ومنهجـه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، كالتالي:

1. توجيـه نظـر العاملـين في التربية إلى تصميم برامـج تدريبية تعنى بتنمية الحكمـة باختلاف أبعادها ومهاراتها المكونة لكل بعد واختبار فاعليتها.
2. دعـوة الإدارات التربويـة في الدول العربية لتوجيه الاهتمام لموضـوع الحكمة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية لتهيئتهم للحياة العلمية والعملية والمهنية المقبلين عليها.
3. نشر ثقافة الحكمة في المجتمع مفهوماً واستخداماً.
4. الاهتمـام بتدريب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التفكير الجـدلي بتضمينها المنهج الدراسي أو تدريسها كوحدة إثرائية.
5. توجيـه نظـر إدارة مدارس الإيمان الخاصـة إلى أهميـة تطبيق البرامـج التدريبية في تنميـة مهارات الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

المراجع:

أبـو جادو، محمود (2006). ***نظرية الذكاء الناجح الـذكاء التحليلي والإبداعي والعملي برنامج تطبيقي.*** **عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.**

أبـو نحل، جمـال عبدالناصر (2010). ***مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشـر ومدى اكتسـاب الطلبة لها*** **(رسالة ماجستـير غير منشورة). كلية التربيـة الجامعة الإسلامية، فلسطين.**

أيوب، علاء الدين (2012). **أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكر القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهـة لحل المشـكلات الضاغطة لدى طـلاب الجامعة.** ***المجلـة المصرية للدراسـات النفسية، 22*** (2)، 202 - 241.

أيوب، علاء الدين، وإبراهيم، أسامة (2013). **تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي.** ***مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 23*** (79)، 210 - 254.

بـركات، زيـاد (2005). **العلاقـة بين التفكير التأملـي والتحصيل لدى عينة من الطـلاب الجامعيين وطلاب المرحلـة الثانويـة في ضـوء بعض المتغـيرات الديموغرافيـة،** ***مجلـة العلـوم التربويـة والنفسيـة، 4،*** 97 - 126.

بهادر، سعدية محمد علي (2003). ***برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة*** **. عماد: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.**

بوقـس، نجـاة عبد الله (2002). ***نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية*** **. جدة: الدار السعودية.**

الجاسم، فاطمة (2010). ***الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية*** **. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.**

جروان، فتحي عبدالرحمن (2013). ***تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*** **(ط6). عمان: دار الفكر.**

الجوزية، محمد (2003). ***مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين.*** **بيروت: دار الكتاب العربي.**

حسين، بدر (2014). ***الحوار مع الطفل في ضوء تنوع مصادر التلقي.*** **بيروت: دار الفكر.**

رضا، أنور طاهر (2005). **ما هي الحكمة؟ ذكاء أم ابتكار.** ***مجلة التربية، 63*** (574)، 204 - 222.

سليمـان، عبدالله، وأبـو حطب، فؤاد (1973). ***اختبـارات تورانس للتفكير الإبداعـي: كراسة التعليمات.*** **القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.**

الشريدة، محمد (2015). **مستوى التفكير ما مراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما.** ***المجلة الأردنية، 11*** (4)، 403 - 415.

الشريـدة، محمـد، الجـراح، عبد الناصـر، وبشـارة، موفـق (2009). **القـدرة التنبؤية للـذكاءات المتعددة بمسـتوى الحكمـة لدى الطلبـة الجامعيـين في الأردن.** ***اتحاد الجامعـات العربية للتربية وعلـم النفس، 11*** (1)، 110 - 136.

صـادق، يسـري. (2010). **البنيـة العاملية لمفهـوم الحكمة كما تدركـه الطالبات الجامعيـات ببعض كليات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقته بطرق المعرفة لديهن.** ***مجلة كلية التربية، 20*** (3)، 333 - 377.

عبدالعـال، محمـود (2012). ***دليـل الاختبـارات والمقاييس (اختبـارات نفسية وتربويـة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة)*** **. البحرين: جامعة الخليج العربي.**

معاجينـي، أسامـة حسـن محمد (2008). ***التجـارب الرائدة عربيـا ودوليا في تربية الموهوبـين ورعايتهم.*** **دراسـة نظريـة مسحية مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب حول رعاية الموهوبين: خيار المنافسة الأفضل، الرياض.**

منصوري، غادة صلاح (2014). *فاعلية برنامج تدريبي مستند للرعاية المعرفية لتطوير مهارات تفكير الحكمة لدى طالبات الصف العاشر في المملكة العربية السعودية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية.

وزارة التربية والتعليم (2012). *وثيقة برنامج رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الحكومية*. وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين.

Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. Research on aging, 25(3), 275-324.

Bailey, A. (2009). Cultivating wisdom through a service-learning experience (Doctoral Dissertation). Faculty of the Graduate School, University of Minnesota Twin Cities, Minneapolis, Minnesota.

Bang, H. (2009). The Relationship of Wisdom and Ego-identity for Korean and American Adolescents (Doctoral dissertation), Faculty of the Graduate College, Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma.

Belenky, M. F. (ed.). (1997). Women's ways of knowing: the development of self, voice, and mind. New York, United States: Basic Books.

Brown, S. C., & Greene, J.A. (2006). The wisdom development scale: Transalting conceptual into concrete. Journal of College Student Development, 47(1), 1-19.

Chen, L., Wu, P., Cheng, Y. & Hsueh, H.. (2011). Aqualitive Inquiry of wisdom development: educators' perspectives. Agening and Human Develoment, 72(3), 171-187.

Clark, B. (2007). Grouping up gifted: Developing the potential of children at home and school (6th ed). New Jersey: pearson Education, Inc.

Daniel, M. (2005). Teachers & Administrative staffs conventional wisdom on competition & success & eight grade student self- reported achievement. Dissertation Abstracts International. 43, 102- 365

Dixon, F. A., & Moon, S. M. (2006). The handbook of secondary gifted education. Texas: Press Inc.

Fung, M. L. (1996). A study on wisdom, wisdom in teaching, teacher efficacy, and teaching performance (Doctoral dissertation), Faculty of Graduate Studies, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia.

Grossmann, I., Karasawa, M., Izumi, S., Na, J., Varnum, M. E., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2012). Aging and wisdom: Culture matters. Psychological Science, 23(10), 1059-1066.

Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.

https://doi.org/10.20428/IJTD.9.17.2

Staudinger, U. M., Smith, J., & Baltes, P. B. (1994). Manual for the assessment of wisdom-related knowledge. Berlin, Germany: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: Atriarchic theory of human intelligence. NewYork: Cambridge University Press.

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. (2007). Culture conception of giftedness. Roper Reviews. 29 (30), 160-165.

Sternberg, R. J. (2009). Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized: A New Model for Liberal Education. Liberal Education, 95(4), 10-15.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success. USA: Corwin.

Sternberg, R. J. (2010). WICS: A New Model for School Psychology. School Psychology Internationa. 31 (6), 599-616.

Torrance, P. (2008). Torrance tests of creative thinking to be used in conjunction with the norms-technical manual. Illinois, USA: Scholastic Testing Service.