النموذج البنائي للتفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً

د / ياسر عبدالله حفنى حسن
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية بقنا
جامعة جنوب الوادى

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التوصل لنموذج بنائي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً، وتكونت عينة الدراسة من ٤٧٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكليات التربية والعلوم والآداب، جامعة جنوب الوادي بقنا، طبق عليهم مقياس التفكير القائم على الحكمة، واختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية من إعداد/ الباحث، ولمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها تم استخدام الأساليب الإحصائية: اختبار " ت "، حجم التأثير، تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، التحليل العاملي، تحليل الانحدار المتعدد، نمـــوذج المعادلة البنائية، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: وجود تأثيرات دالة إحصائياً لمتغيري النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، وأنه يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز السداسية من خلال التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح، ولقد تبين من خلال المقارنة بين الأبنية العاملية وجود اختلاف بينها لدى مجموعات الدراسة الأربع، كما تم التوصل إلى نموذج بنائي عام يؤثر فيه التفكير القائم على الحكمة على الذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، كما يؤثر فيه الذكاء الناجح على توجهات أهداف الإنجاز السداسية، وبذلك يمكن اعتبار أن الذكاء الناجح متغير وسيطة لتأثير التفكير القائم على الحكمة فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية.

الكلمات المفتاحية : النموذج البنائي ، التفكير القائم على الحكمة ، الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج ، توجهات أهداف الإنجاز السداسية.

reaching a structural model which interprets the direct and indirect effects among thinking based on Wisdom, Sternberg's Successful Intelligence Theory and Six Achievement Goals Orientations For University Gifted Students

Dr. Yaser Abdalla Hefny Hassan
Professor of Educational Psychology assistant
Faculty of Education in Qena
South Valley University

Abstract:

The study aimed at reaching a structural model which interprets the direct and indirect effects among thinking based on Wisdom, Sternberg's Successful Intelligence Theory and Six Achievement Goals Orientations For University Gifted Students. The sample of the study consisted of (470) male and female students in the third year at the faculties of Education, Arts and Science at South Valley University. The tools of the study included a scale of thinking based on Wisdom, the Successful Intelligence Scale, and the six achievement goals orientations Scale (prepared by the researcher). The following statistical techniques were used: T-test, effect size, multivariate analysis of variance *MANOVA*, factorial analysis, multiple regression analysis and structural equation modeling. The results indicated there are statistically significant effects for gender (males/females), academic specialty (scientific/literary) and the bi-reactions among them on the thinking based on Wisdom, Successful Intelligence and Six Achievement Goals Orientations. The results also indicated that Six Achievement Goals Orientations can be predicted by Thinking based on Wisdom and Successful Intelligence. It is also indicated through comparing the factorial structures that the existence of differences among the four study groups on all goodness of fit Indexes. In addition, a general structural model was reached where Thinking based on Wisdom affects Successful Intelligence and Six Achievement Goals Orientations, Successful Intelligence also affects Six Achievement Goals Orientations and thus Successful Intelligence is considered as a mediator for the effects of Thinking based on Wisdom on Six Achievement Goals Orientations.

Keywords: Structural Modeling, Thinking based on Wisdom, Sternberg's Successful Intelligence Theory, Six Achievement Goals Orientations.

مقدمة :

لقد أصبحت قضية الاهتمام ورعاية الطلاب المتفوقين ودراسة خصائصهم من القضايا التربوية والجوهرية في أي مجتمع يدرك أهمية هذه الفئة من الطلاب، انطلاقاً من اعتبارها ثروة قومية ورأس مال لا يقدر بثمن إذا أحسن استثماره وتوجيهه لخدمة المجتمعات وتطويرها، فالمتفوقون عقول المجتمعات المدبرة، وواضعوا الأهداف وراسمو خطط تحقيقها، وتقوم على كواهلهم نهضتها، وعليهم تراهن المجتمعات فى سباقها للحاق بركب التطور فى عصر أصبح يمثل امتلاك العلم محور المنافسة بين أقطابه القوية.

ومن هذا المنطلق أدركت المجتمعات المتقدمة حاجتها إلى الطلاب المتفوقين أكاديمياً من أبناء المجتمع للاستفادة منهم في مختلف المجالات العلمية، فهم عدة الحاضر وقادة المستقبل، وبفضل هؤلاء تقدمت الانسانية واستطاع العالم أن يخطو خطوات واسعة نحو التقدم والبناء، لذلك أصبح الاهتمام بهم ضرورة ملحة يفرضها التحدي العالمي الذي نشهده والمتسم بالثورة التكنولوجية والمعلوماتية، لذا تولى المؤسسات التربوية اهتماماً كبيراً بهم وتوفير الرعاية الملائمة لهم بصورة مدروسة على أسس علمية ودراسات تربوية ونفسية (أحمد يعقوب النور، ٢٠١٦).

وتعد المرحلة الجامعية فترة نمو متميزة تُكتسب خلالها المعارف الأساسية والاتجاهات المتعلقة بالمهنة، وتتحقق فيها انجازات جوهرية تتعلق بالخصائص الشخصية والنفسية التي يتوقع نموها وأدائها، ويتطلب تفوق الطلاب في هذه المرحلة إلى أن يكونوا واعين بمسئولياتهم ويبذلون الجهد الضروري بدون تأخير أو إرجاء للأنشطة التعليمية الأكاديمية، والتي بدورها تتطلب عادات استذكار منتظمة على أسس منهجية، لتحقيق الأهداف المستقبلية المرسومة لاستيفاء الطلاب لنواتج التعلم المحددة في البرامج الأكاديمية (Kagan, Cakir, Ilhan & Kandemir, 2010).

ولقد تزايد استخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Model كمدخل لتحليل البيانات في البحوث التربوية والنفسية، حيث تعد مدخل تحليل احصائي متدرج يجمع بين تحليل الانحدار والتحليل العاملي التوكيدي، ويستخدم في تقدير العلاقات السببية بين المتغيرات المقاسة والكامنة (التحليل العاملي التوكيدي) من ناحية وبين المتغيرات الكامنة ببعضها (النموذج البنائي)، وتأخذ استراتيجية نمذجة المعادلة البنائية صوراً عدة مثل: تحليل المسار بين المتغيرات المقاسة (الكلاسيكي) والتحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة البنائية (تحليل المسار بين المتغيرات الكامنة) (عبدالناصر السيد عامر، ٢٠١٦).

ويعد مصطلح توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientations من المصطلحات التي ظهرت فى مجال علم النفس فى العقود الأخيرة فى القرن العشرين، وتكمن أهميته في أن نواتج التعلم تتأثر مباشرة بتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب، والتي تتأثر بالخبرات السابقة ويمكن اعتبارها دالة للاعتقاد في أهمية مهام التعلم والمقررات الدراسية، والتي يتأثر الاهتمام بها بالعديد من المتغيرات الموقفية كالاتجاه نحو العملية التعليمية، وعمليات التقويم، والمحتوى الدراسي (Diseth, 2015; Minnaert, 2013).

ويذكر كل من (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011; Mascret, Elliot & Cury, 2017; Taghinezhad, 2018) أن توجهات أهداف الإنجاز أكثر جودة وفعالية فى الجانب التعليمي، حيث أنها تبحث عن الأسباب الكامنة وراء إنجاز الفرد لمهمة ما، ولذا يوصف هذا الاتجاه في تفسير الدافعية بأنه اتجاه كيفي يركز على كيف الدافعية وليس كم أو درجة الدافع، كما أنها تعكس أنماط تعلم تساعد الفرد على إتقان المواقف الجديدة واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنمية الانفعالات الايجابية، وتوجيه أنشطة التعلم، وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل.

كما تعد توجهات أهداف الإنجاز السداسية أحد أهم المتغيرات المؤثرة فى الأداء التعليمي لتحسين العملية التعليمية، حيث تعد بمثابة نظاماً دلالياً شاملاً للمواقف والسياقات التي ينتج عنها مخرجات معرفية وانفعالية وسلوكية لتفسير الأداء في مثل هذه المواقف، كما تعد طاقة كامنه لابد منها لتحقيق جودة نواتج التعلم، بل هي شرط أساسي لتطويره وتنميته، وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى توجيه السلوك نحو أهداف محددة، وزيادة الجهد المبذول، ورفع مستوى الأداء وتحسينه، واستخدام استراتيجيات تعليمية متطورة وفعالة في معالجة المعلومات التي يستقبلها المتعلم أثناء العملية التعليمية (Garcí a–Romero, 2015; Madjar, Weinstock & Kaplan, 2015; Thijs & Fleischmann, 2015) .

وتوجهات أهداف الإنجاز كبنية معقدة تتأثر بمتغيرات أخرى كثيرة، وبالرجوع إلى معظم الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت هذا المصطلح يتضح وجود علاقات متبادلة بين توجهات أهداف الإنجاز، وبعض المتغيرات والتي منها التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح حيث لا ينبغي إغفال أو تجاهل دور التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج كأحد المتغيرات المؤثرة فى زيادة كفاءة وجودة أداء الفرد بصفة عامة، وزيادة الكفاءة التربوية وأداء المهام التعليمية بصفة خاصة.

ولقد شهدت العقود الثلاثة الماضية اهتماماً تربوياً متزايداً بالتفكير والطرق التي يمكن تنميته من خلالها، وتكاثفت المحاولات والجهود الخاصة بتطوير التعليم من خلال تعلم مهارات التفكير العليا وعدم الاقتصار على المهارات الأساسية الخاصة بالحفظ والتذكر، حيث برز اتجاهان أساسيان: يطالب الأول بتعليم وتنمية التفكير كمادة أساسية من المواد الدراسية المقررة، يتعلم الطلاب من خلالها معلومات عن مهارات التفكير، وكيفية تطبيقها فى الحياة اليومية، فى جو يجمع بين الدراسة النظرية والتطبيقية مما يهيئ المتعلم للنجاح فى حياته وأن يكون عنصراً فعالاً فى عمله ومجتمعه، ويطالب الثاني: باستخدام التفكير كاستراتيجية للتعلم والتعليم و وتطوير مواد التعليم لتبنى على أساس أنشطة للتفكير تتخلل المواد الدراسية وليست نشاطاً مستقلاً (علاء الدين عبدالحميد أيوب ٢٠١٢؛ قصي عجاج الذيابيّ، ٢٠١٧؛ محمد عبدالهادي حسين، ٢٠١١).

وتعد الحكمة Wisdom أحد أشكال الأداء النموذجي للطلاب، والتي اكتسبت اهتماماً متزايداً في مجالات التربية وعلم النفس، كما أنها تعد نقطة نهاية مثالية للتطور الإنساني عبر الثقافات المختلفة، وقد عدت من أغلى ما يمكن أن يمتلكه الإنسان، إذ هي عنوان لرجاحة العقل ونضج التجربة، وتحمل أدبيات البحث في مجال الحكمة الكثير من أوجه الشبه الثرية مع النتائج المرتبطة بالتعليم الجامعي، حيث أقترحها البعض كأحد الأبنية التي تمثل غاية تعكس المحصلة النهائية لخبرات التعلم في المرحلة الجامعية (Bader, Salinas & Maslin–Ostrowski, 2017; Baltes & Smith, 2008; Sternberg, 2007; Webster, 2007).

ويعد التفكير القائم على الحكمة Thinking based on Wisdom عاملاً مهماً ومؤثراً فى تشكيل شخصية الطلاب وقدرتهم على التوافق فى مجالات الحياة المختلفة، لما له من أهمية فى صقل العقل الإنساني ونموه، حيث إن مجتمعنا فى أمس الحاجة إلى عقول ناقدة قادرة على مواجهة الانفجار المعلوماتي والاستفادة منه، وإلى عقول مبتكرة مجددة قادرة على مواجهة المشكلات بحلول غير تقليدية تُمكننا من اللحاق بركب التقدم والمشاركة فى تحقيقه، والسبيل إلى ذلك يتمثل فى الاهتمام بالتفكير القائم على الحكمة والذي شكل دافعاً قوياً لدى العلماء لدراسته والتعرف عليه والعوامل المؤثرة فيه، مما يساعد الطلاب على حل مشاكلهم ومواجهة التغيرات السريعة التي تواجههم فى مختلف جوانب حياتهم (Ardelt, 2003; Hooks, 2010; Staudinger & Glück,2011; Weiss, 2017).

كما أن للتفكير القائم على الحكمة دوراً مهماً وأثراً دالاً على مستوى أداء الطلاب داخل بيئة الدراسة وخارجها، حيث أن التفكير القائم على الحكمة يرتبط بمخرجات سلوكية مختلفة وبمستويات عالية من المعرفة والتحصيل، فهو ليس مجموعة من القواعد والخيارات التي يمليها المعلم علي طلابه، ولكنه أسلوب في التفكير، على الطلاب أن يتبنوه ويتقنوه، وأن الطريقة المثلى التي من الممكن اتباعها لتشجيع الطلاب على التفكير القائم على الحكمة لا تتم من خلال إخبار الطلاب بمعلومات عن الحكمة، بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في مهارات التفكير وحل المشكلات وعملية اتخاذ القرار الحكيم (Benner, Kyriakidis & Stannard, 2011; Fengyan & Hong,2012; Glück, 2017; Sternberg, 2007)

.

والتراث السيكولوجي يزخر بالعديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية دور التفكير القائم على الحكمة، فلقد توصل كل من (Brown, 2002; Staudinger & Pasupathi, 2003; Sternberg, 2007; Webster, 2003) أنه توجد علاقات دالة إحصائياً بين التفكير القائم على الحكمة والذكاء الاجتماعي والمنطق الاخلاقي والابداع، كما توصلت دراسة كل من(Ruiselová, Prokopčáková & Kresánek, 2012; Sternberg, 2001) إلى أنه توجد علاقات دالة إحصائياً بين التفكير القائم على الحكمة وفاعلية الذات واختبار دورهما في الأداء التدريسي وتشكيل الفاعلية، كما توصلت دراسة كل من (Sternberg, Jarvin & Reznitskaya, 2008) إلى أنه توجد علاقات دالة بين التفكير القائم على الحكمة ومهارات التعلم وأساليب التدريس والوسائط الفائقة، كما حاولت دراسة (Daniel, 2005) بحث تأثير التفكير القائم على الحكمة لدى أعضاء هيئة التدريس في الانجاز الأكاديمي، وأسفرت النتائج عن أن حكمة المعلمين تؤثر في الأداء الأكاديمي لطلابهم، كما توصلت دراسة كل من (Brown, 2004; Wolpe, & McDonald, 2008) إلى أن عمليات واستراتيجيات التفكير اللازمة للتجاوب بفعالية مع القضايا والمشكلات المعتدة في الحياة اليومية تتطور لدى الطالب من خلال المشاركة في أنشطة تنمي لديه التفكير القائم على الحكمة، كما توصلت دراسة كل من (Moraitou & Efklides, 2012; Sternberg, 2003b) إلى أن الطلاب ذوى التفكير القائم على الحكمة يطورون مستويات متقدمة للمعرفة الخبيرة، وأن لديهم القدرة على التعلم من الأفكار والبيئات والاستخدام السريع للمعلومات، كما توصلت دراسة كل من (Greene & Brown, 2009; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) إلى أن التفكير القائم

على الحكمة يمكن تنميته واكتسابه عند الطلاب عندما تهيأ لهم فرص التعلم من الحياة، وعندما تهيأ لهم فرص تطبيق ما تعلموه داخل أو خارج الجامعة في حياتهم، كما توصلت دراسة (Krafcik, 2015) إلى وجود علاقات إيجابية بين التفكير القائم على الحكمة والرضا عن الحياة وسمات الشخصية والذكاء الاجتماعي والتفكير الأخلاقي، كما توصلت دراسة كل من (Baltes & Smith, 2008; Staudinger & Kessler, 2009; Staudinger & Glück, 2011) إلي أن الأداء النفسي للشخصية الحكيمة، يتضمن ثلاثة جوانب ينبغي أن تتكامل في هذا السياق: بصيرة عميقة وواسعة عن الذات، تنظيم العاطفة المعقدة وما يتطلبه ذلك من تسامح مع الغموض، التوجه الدافعي الذي يتجاوز المصالح الذاتية واستثمارها في رفاهية الآخرين، وأظهرت نتائج الدراسات التي أجرتها أردلت (Ardelt, 2003; 2004; 2011) أن التفكير القائم على الحكمة يساعد الطلاب على حل المشكلات الحياتية والفهم الدقيق للحياة فضلاً عن القدرة على تطبيق الخبرات الحياتية، للمحافظة على الذات وتطويرها واستيعاب الآخرين، وهذا ما أكدته دراسة كل من (Bergsma & Ardelt, 2012) من أن الأفراد الذين لديهم مستوى جيد من التفكير القائم على الحكمة يتفاعلون بقدر من التكامل والتوازن مع جوانب حياتهم المختلفة، مما يعكس محصلة لمخرجات التعلم المتكاملة لتنميتهم.

ويشكل الذكاء الناجح Successful Intelligence أحد أهم المتغيرات المرتبطة بتوجهات أهداف الإنجاز، حيث أن الذكاء الناجح نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، فالطالب الذي يتمتع بالذكاء الناجح يستطيع تمييز نقاط القوه لديه ويستفيد منها قدر الإمكان، وفي نفس الوقت يحدد نقاط ضعفه ويجد الطرق المناسبة لتصحيحها، مما يؤدى دوراً فعالاً فى تعلم الطلاب، من خلال التوازن في استخدام قدراتهم التحليلية والابداعية والعملية، الأمر الذي قد يسهم فى توجيه الطلاب نحو أهداف الإنجاز، ويجعلهم مشاركين نشطين فى أثناء عملية تعلمهم داخل الجامعة وخارجها (ابتسام محمود عامر، حنان حسين محمود، ٢٠١٧؛ أيمن على حسن، ٢٠١٣؛ عصام على الطيب، ٢٠١٥؛ محمود محمد أبو جادو، ميادة محمد الناطور، ٢٠١٦).

وتعد نظرية الذكاء الناجح Successful Intelligence Theory واحدة من أهم النظريات التربوية التي تؤكد على تقدم العملية التعليمية بطرق مختلفة تحاول من خلالها الوصول لجميع الطلاب بقدراتهم المختلفة؛ حيث تعمل على تنمية قدرات الطلاب على التحليل والمقارنة والتقييم، وتحويل الأفكار إلى ممارسات، وإنتاج المعرفة وتسويق الأفكار الإبداعية،

مما يؤدى إلى تعزيز قدراتهم الأكاديمية، وتوفير وسيلة لمساعدة الطلاب على التعلم وفقاً لأنماط قدراتهم ومستوياتهم، وتتضمن هذه النظرية منظومة شاملة ومتكاملة من عمليات الكشف، والتدريس، والتقييم (Sternberg, 2005b; 2011;2015; Sternberg & Grigorenko, 2007).

ويؤكد كل من (Hunt, 2008; Ruiselová, 2012; Sternberg, 2005b; Sternberg & Grigorenko, 2003) على أن الذكاء الناجح يسهم في تعزيز البيئة التعليمية عن طريق تشجيع الطلاب على تطوير قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية، مما يساعد فى تحقيق مخرجات التعلم، وهو ما قد يسهم فى تحقيق مستويات عالية من النجاح والرقى المعرفي، خاصةً فى ظل الظروف التي تعاني منها الجامعات الآن، إذ يجد المحاضر نفسه أمام مجموعات كبيرة من الطلاب الذين تتباين أمزجتهم وقدراتهم وتفضيلاتهم، مما يؤثر فى كفاءة العملية التعليمية، وعليه تعد معرفة المحاضرين لقدرات الذكاء الناجح لدى طلابهم غايةً فى الأهمية، إذ إنها تساعدهم فى فهم التنوع الذي يلاحظونه عليهم، وإيجاد أُطر للتعامل مع هذا التنوع بطرق ناجحة أثناء قيامهم بعملهم، بالإضافة إلى أنها تزودهم بأطر معينة تمكنهم من تقديم محتوى المواد التعليمية المختلفة بعدة طرق وتساعدهم على توسيع استراتيجياتهم التدريسية لتصل إلى أكبر عدد من الطلاب على اختلاف مستوياتهم.

ونظراً لأهمية دور الذكاء الناجح في الحياة، فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال، وأوضحت نتائج هذه الدراسات أن الذكاء الناجح يرتبط بالعديد من المتغيرات، فلقد توصلت دراسة كل (ابتسام محمود عامر، حنان حسين محمود، ٢٠١٧؛ إسراء الصرى، مني قطيفان الفايز،٢٠١٦؛ أمجد فرحان الركيبات، يوسف محمود قطامي، ٢٠١٦؛ سالم علي الغرايبه، ٢٠١٦؛ شيماء بهيج متولى، ٢٠١٦؛ صفاء محمد أحمد، ٢٠١٢؛ عصام على الطيب، ٢٠١٥؛ على صكر الخزاعي، ٢٠١٥ ؛ على عبدالجليل أبو حمدان، ٢٠٠٨) إلى أنه توجد علاقات دالة بين الذكاء الناجح والقدرة على اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والكمالية الأكاديمية، والتسريع المعرفي، وإدارة الذات للتعلم، والتفكير الإبداعي، والتفكير ما وراء المعرفي، والتفكير الناقد، ومهارات التفكير المركب، وفعالية الذات الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية، وقوة السيطرة المعرفية، كما توصلت دراسة كل من (Kallio, 2015; Kaufman & Singer, 2004; Sternberg, 2003a) إلى أنه توجد علاقات دالة إحصائياً بين الذكاء الناجح وفعالية الذات العامة والمهنية والأكاديمية، كما يلعب الذكاء الناجح

دوراً حيوياً في النجاح في الجانب الأكاديمي، حيث تؤكد العديد من الدراسات (Sternberg, 2003a; Sternberg & Grigorenko, 2007; Zadeh, Abedi, Yousefi & Aghababaei, 2014) على أن التدريب على قدرات الذكاء الناجح التحليلية والعملية والإبداعية بشكل منفصل أو تفاعلي يؤثر على الأداء الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية، والمشاركة الصفية.

كما افترضت الكثير من الدراسات والبحوث أن الذكاء الناجح يعد واحد من أهم العوامل التي تسهم فى تحقيق التفوق الأكاديمي وزيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب، وذلك من خلال تزويد الطلاب والمتخصصين بنظام في التدريس قائم على تحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات عملية تطبيقية، وتقديم مجموعة من البرامج التعليمية والتطبيقيات العملية الخاصة بتعليم الطلاب وتنمية قدراتهم، وذلك بغرض تحسين وتطوير العملية التعليمية، فقد توصلت دراسة (Palos & Maricutoiu, 2013; Sternberg & 2002) إلى أن الذكاء الناجح يعد أحد المتغيرات التي قدمت إسهامات قيمة للتعلم فى المجال الأكاديمي، وهناك قبول عام بأن قدرات الذكاء الناجح التي يستخدمها الطلاب فى التعلم تؤثر على تحسين نواتج التعلم، ولذلك أصبح موضوع الذكاء الناجح محل اهتمام عدد كبير من الدراسات، والذي تبعه وجود عدد كبير من التفسيرات والمقاييس والنماذج فى مجال الذكاء الناجح، وتوصلت دراسة كل من (Sternberg & Grigorenko, 2003) إلى أن استخدام الطالب لقدرات الذكاء الناجح المناسبة له يمثل مبدأً رئيسياً مهماً فى تصميم المناهج وتقييم التدريس وتحسين العملية التعليمية من أجل التكيف والبناء، وأشار كل من (Stemler, Grigorenko & Jarvin, 2006) إلى أنه ينبغي على المعلمين مراعاة التباين فى قدرات الذكاء الناجح بين طلابهم أثناء عملية التدريس، لأنه عندما يستخدم الطلاب قدرات الذكاء الناجح لديهم بفعالية، فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع المستوى التحصيلي والانجاز الأكاديمي إلى أقصى حد ممكن، كما توصلت دراسات (Hunt, 2008; Palso & Maricuoiu, 2013; Sternberg & Grigorinko, 2007) إلى أن استخدام الطلاب لقدرات الذكاء الناجح وتوظيف الطلاب لتلك القدرات سوف يحسِّن من عمليات التعلم بل ويحوِّل عملية التعلم من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم، وهو ما تسعى المؤسسات التعليمية إليه لتحسين جودة التعلم والمنتج التعليمي، وسار فى نفس الاتجاه كل من (Stemler, Grigorenko, Jarvin & Sternberg, 2006) عندما أشاروا إلى أن ذكاء الفرد يكمن في قدرته على التنسيق بين المظاهر الثلاثة للذكاء، ومعرفة متى يستخدم أياً منها في الوقت المناسب، ويتوقف نجاح الفرد على إيجاد التكامل بين المظاهر الثلاثة للذكاء من خلال التوازن والتنسيق والتناغم، كما أوضح (Sternberg, 1998; 2015) إلى عدداً

من المبادئ التي يمكن توظيفها في عملية التعليم بما ينسجم مع نظرية الذكاء الناجح، تتمثل بأن الهدف من التعليم هو تشكيل الخبرات من خلال التنظيم الجيد والمرن، واسترجاع قاعدة المعرفة بسهولة، ويجب أن يدمج التعليم مكونات الذكاء الناجح الثلاثة بدلاً من الفصل بينها، أو التركيز على التعليم والتقييم الموجه نحو الذاكرة، كما يجب أن يمكّن التعليم الطلبة من تحديد مواطن قوتهم للاستفادة منها، ومواطن ضعفهم لمعالجتها، ويشير كل من (Kaufman & Singer, 2004; Sternberg, 2011) إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بالذكاء الناجح هم فاعلون ولديهم اتجاه أنهم يستطيعون فعل الأشياء، وهم يدركون محددات ما يمكنهم عمله أو انجازه، كما أنهم يستطيعون انجاز هذا العمل بطريقة جيدة وسهلة، ويؤكد كل من (Kallio, 2015; Sternberg, 2003a; Sternberg & Grigorenko, 2007; VanDeWeghe, 2004) أن أداء الطلاب فى المواد التعليمية المختلفة يتأثر بقدرات الذكاء الناجح لديهم، كما أن التفكير القائم على الحكمة يمكن تعزيزه بشكل جيد من خلال التوازن بين قدرات الذكاء الناجح الثلاث، لذا تعد دراسة قدرات الذكاء الناجح التي تتناسب والتفكير القائم على الحكمة للطلاب ضرورة تربوية، إذ إن معرفة المعلمين بقدرات الذكاء الناجح لطلابهم، يسهل عليهم مهمة تحديد مهارات التفكير؛ وينشط العملية التعليمية، ويعمل على مواجهة المواقف المعيقة للتعلم الفعّال.

كما يرتبط التفكير القائم على الحكمة للفرد فى تناوله بمهارات الذكاء الناجح فى التعليم، فالفرد يفكر فى حياته بشكل مميز ويتسم بنوع من الاستقرار والثبات ينعكس ذلك على أسلوب تعلمه، ولقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات والبحوث أن احتفاظ الطلاب بالمعلومات لفترات طويلة وقدرتهم على تطبيق المعلومات بطريقة أكثر فاعلية وتكوين اتجاهات أكثر إيجابية تجاه المقررات يتأثر كثيراً بمدى الاتفاق بين التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح لديهم، فالطلاب يمتلكون قدراً من تفضيلات مهارات التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وكلما تعرفنا على هذه التفضيلات بطريقة أكثر عمقاً استطعنا تخطيط ومراقبة وتعديل البرنامج الدراسي ليتوافق مع احتياجاتهم، والذي من شأنه أن يصل بالتعليم لأقصى درجات الفاعلية فتفوق طالب الجامعة لا يعتمد فقط على مقدار المعرفة التي يمتلكها وإنما يعتمد أيضاً على ما يفضله ويستخدمه من مهارات للتفكير وقدرات للذكاء تلبي المتطلبات الأكاديمية للدراسة (Sternberg, 2005a; VanDeWeghe, 2004).

ولقد جاءت الدراسة الحالية منسجمة مع الحراك العلمي الحديث، وما أظهرته أدبيات ونتائج الدراسات والبحوث المرتبطة، ومستجيبة لاحتياجات الجامعات والمجتمع، ومن ثم فإن الدراسة الحالية تُعد محاولة للتعرف على طبيعة العلاقات المتداخلة بين التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج من جهة، وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً من جهة أخرى، حيث إن هذا الميدان فى حاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث، والدراسة الحالية تعد بمثابة دعوة فى هذا الاتجاه.

مشكلة الدراسة :

يشهد العصر الحالي نهضة علمية وتكنولوجية غير مسبوقة في جميع المجالات، ويؤثر العلم الحديث وتطبيقاته تأثيراً بالغاً في حياتنا اليومية، وتعد الجامعة بما تقدمه من مناهج دراسية مختلفة وما تحتويه المراحل الدراسية من متغيرات ومتطلبات تجعل الطلاب وخاصة المتفوقين منهم، أمام مجابهة العديد من الصعاب والمواقف لمتطلبات هذا العصر باستجابات سليمة، إذ تعد الجامعة جزء من المجتمع الذي يشهد التغيير وعليها تقع مسئولية إعداد الكفاءات والعقول المفكرة التي تتحمل المسئولية في حركة التطور والتغيير الإيجابي.

وفى ظل هذه الأحداث تسارع الأمم إلى البحث عن أبنائها المتفوقين أكاديمياً لجعلهم فى مراكز القيادة، وتبذل الغالي والنفيس من أجل تعليمهم وتدريبهم، وتحقيق أفضل الوسائل الممكنة لاستثمار تفوقهم، حتى تستفيد من طاقاتهم المتشبعة فى شتى المجالات المعرفية والحياتية، حيث إن إنتاج المتفوقين يفوق كماً وكيفاً ما تنتجه معظم الفئات الأخرى فى المجتمع، ومن ثم يبذل التربويون كثيراً من الجهود للاهتمام بهم، وذلك بإسهامات فكرية وبحثية محاولين تنمية إمكاناتهم للوصول بها إلى أقصي مستوى ممكن من خلال إتقان لغات العصر وتكنولوجيا المعلومات، ومعالجتها بكفاءة عالية، واستثمار الوقت وإدارة الإمكانيات والمصادر المتاحة للتعلم.

وفى هذا الإطار تظهر منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية كأسلوب أكثر فعالية في معالجة المشكلات التربوية متعددة المتغيرات، وذلك من خلال تصميم واختبار النماذج النظرية التي تصف العلاقة بين هذه المتغيرات، وتقدم تفسيراً أكثر شمولاً وموضوعية للظواهر التربوية، بوصفها أسلوباً أكثر فعالية في معالجة البيانات والتحليلات التطبيقية متعددة المتغيرات (عبدالناصر السيد عامر، ٢٠١٦ ؛ ياسر فتحي المهدي، ٢٠٠٧).

كما أن المجتمعات والمؤسسات التربوية والتعليمية تجتهد حتى تثبت نفسها وتجد لها مكاناً في العالم المليء، بالتناقضات والتحديات والمشكلات التي تتطلب اتخاذ قرارات حكيمة،

إذ أن المنافسة في القرن الحادي والعشرين لن تكون باكتساب كميات هائلة من الحقائق والمعلومات التي ينبغي استظهارها، وإنما تكون باكتساب الأساليب والطرق المنطقية والعقلية والإبداعية في إنتاج واستنتاج الأفكار للتغلب على مشكلات الحياة، لذا فإنه من المفترض أن يكون هدف الجامعات ليس تقديم المعرفة فحسب، بل مساعدة الطلاب على اكتساب أدواتها وصناعتها وإعادة تشكيلها (Le, 2008; Staudinger & Kessler, 2009)

وتعد نظرية الذكاء الناجح من نظريات الذكاء الحديثة التي تركز على نوعية الذكاء وليس على كميته لدى الطلاب، كما أصبحت من الموجهات المهمة لعملية التعلم والتعليم الجامعي، إذ إن مراعاة مبادئ هذه النظرية في عملية التعليم تخرجه من النمط التقليدي، الذي يركز على تطوير المعرفة المعتمدة على التذكر، إلى التعليم التكاملي الذي يركز على تطوير خبرات الطلاب من خلال دمج مهاراتهم الإبداعية والعملية، إلى جانب مهاراتهم في التحليل والتذكر، ما يتيح للطالب أن يُفّعل قدراته بشكل متكامل مستثمراً ما لديه من نقاط القوة ومصححاً لما لديه من نقاط الضعف (Sternberg, 2011; Sternberg & Grigorenko, 2007) .

كما تعد توجهات أهداف الإنجاز أحد الموضوعات التي نالت اهتماماً خاصاً فى السنوات الأخيرة فى مجال علم النفس المعرفي، وقد أجريت فيها العديد من الدراسات والبحوث المتتابعة، وتزامن مع ذلك تزايد النظرة إلى المتعلم باعتباره يتحمل جزءاً كبيراً من المسئولية فى تعلمه والمشاركة الفعالة فيه، حيث أن توجهات أهداف الإنجاز تعبر عن مدى مشاركة الطالب الفعالة فى عملية التعلم وتحمله لمسئولية تعلمه مع مراقبة خطوات التعلم وتقويم النتائج وتعديل السلوك.

فأصبحت هذه التوجهات فى الوقت الحالي تمثل مطلباً ملحاً وأساسياً لإصلاح النظام التربوي فى جامعتنا، وذلك لأن توجهات أهداف الإنجاز توثر في تحديد الطريقة التي سوف يندمج بها الطلاب معرفياً في المواد المتعلمة مما يؤثر على مستوى إنجازهم الأكاديمي، كما أنها تتنبأ بالعديد من المتغيرات والمخرجات التعليمية المهمة، فضلاً عن أنها تعد من أهم الأسباب لإكمال العديد من المهام التعليمية (Anderman, Austin & Johnson, 2002; Duchesne, Ratelle & Feng, 2014; Erdem-Keklik & Keklik, 2013) .

كما افترضت الكثير من الدراسات والبحوث أن توجهات أهداف الإنجاز تساعد الطلاب على تجاوز العقبات التعليمية التي تقابلهم، وتحسين نوعية التعلم لديهم، وذلك من

خلال مساعدتهم كي يصبحوا متعلمين فعالين فى بيئاتهم التعليمية، ومشاركين جادين فى النشاط التعليمي، وقادرين على مراقبة مدى تقدمهم فى دراساتهم، كما تتيح التوجهات حرية استخدام الإستراتيجيات المختلفة فى التعلم والتي تناسب قدرات الطلاب وإمكاناتهم التعليمية مدعومين فى ذلك بسلوك إستراتيجي موجه ومؤثر وفعال (Cerasoli & Ford, 2014; Garcia-Romero, 2015).

وتؤكد الأدبيات النفسية على أهمية الدور المتعاظم لتوجهات أهداف الإنجاز حيث إنها تساعد على إحداث التعلم بصورة أفضل، وذلك لأنها تعمل كجسر بين الخصائص الشخصية والقدرات المعرفية، ويظهر ذلك بوضوح من خلال أن المرتفعين فى توجهات أهداف الإنجاز كانوا قادرين على التحكم فى التعلم وإدارته وتقويمه بفعالية، كما أنهم يتميزون بكونهم أكثر كفاءة وإنجازاً فى مناشط الحياة المختلفة (Hsieh, Cho, Liu & Schallert, 2008; Johnson & Kestler, 2013).

ولقد أظهرت العديد من الدراسات والبحوث أن الطلاب الذين يستخدمون توجهات أهداف الإنجاز يحصلون على درجات أفضل فى مجال المحتوى الدراسي، كما يحدث انتقال أثر تعلم لهذه التوجهات فى مراحل تعلمية أخرى، فقد توصلت دراسات: (إسلام أنور عبدالغني، نسرين محمد سعيد، ٢٠١٨؛ مروان على الحربي، ٢٠١٣؛ نجوى أحمد واعر، ٢٠٠٤؛ Brdar, Rijavec & Loncaric, 2006; Dupeyrat & Marine, 2005; Garcia-Romero, 2015; Mattern, 2005) إلى وجود تأثير موجب ودال إحصائياً لتوجهات أهداف الإنجاز على التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة وأن هؤلاء الطلاب كانوا أكثر كفاءة ونشاطاً تعليمياً وفعالية، كما توصلت دراسات (حافظ عبدالستار حافظ،٢٠٠٣؛ Diseth, 2011; 2015; Ning, 2018) إلى أن هناك تأثيراً إيجابياً مباشراً لتوجهات أهداف الإنجاز على استراتيجيات معالجة المعلومات، حيث ترتبط إيجابياً إلى حد كبير باستراتيجيات المعالجة العميقة، وتوصلت دراسات (أحمد يوسف مفرح، وشفيق فلاح علاونه، ٢٠١٤؛ ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٥؛ محمد سليمان الوطبان، ٢٠١١؛ محمد عبدالله سحلول، ٢٠٠٩؛ مسعد ربيع أبوالعلا،٢٠٠٣؛ نادية السيد الحسيني، ٢٠٠١؛ Bong, 2004; Hsieh, Sullivan & Guerra, 2007; O'keefe, Ben-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia, 2013 إلى وجود علاقات موجبة وذات دلالة إحصائية بين توجهات أهداف الإنجاز وكل من استراتيجيات التعلم والمعتقدات الذاتية والكفاءة الذاتية والشعور بقيمة الذات،

وتوصلت دراسة (Kim, Chung, Kim & Svinicki, 2015; Seegers, Van Putten & De Brabander, 2002) إلى أن هناك تأثيراً إيجابياً لتوجهات أهداف الإنجاز على بيئة التعلم الصفي، حيث أدى ذلك إلى التعلم العميق والفهم الجيد للمواد الدراسية داخل الصف الدراسي، كما أنها تنتج خبرات أكاديمية إيجابية مما يجعلها تؤثر إيجابياً على اتجاهاتهم نحو الدراسة، وفى هذا الإطار أجرى كل من (Gillet, Lafreniere, Huyghebaert & Fouquereau, 2015) دراسات عن أهمية استخدام هذه التوجهات فى الحياة الأكاديمية وتم التوصل إلى أن توجهات أهداف الإنجاز لها دور مهم فى تحقيق النمو الأكاديمي للطلاب، مما قد يكون له أثر ايجابي فى زيادة دافعتيهم للتعلم وتحقيق درجات عالية من التوافق الدراسي، كما توصلت دراسة كل من (إلهام إبراهيم وقاد، ٢٠٠٩؛ عصام على الطيب، ٢٠١١؛ ماهر محمد أبو هلال، صالح أحمد الخطيب،٢٠١١؛ مهاب محمد الوقاد، ٢٠١٢) أنه توجد علاقات دالة بين توجهات أهداف الانجاز وأساليب التفكير وعمليات ما بعد التفكير وتفضيلات أساليب التعلم، وتوصلت دراسة (إسلام أنور عبدالغني، نسرين محمد سعيد٢٠١٨) إلي أن لتوجهات أهداف الإنجاز الأثر الأكبر على الاندماج المعرفي العميق، والتحصيل الأكاديمي، وتوصلت دراسة كل من (Hejazi, Lavasani, Amani & Was, 2012; Jeffrey, 2009; Marttinen & Salmela-Aro,2012; Van Yperen, 2006) أن توجهات الأهداف تنتج آثاراً أكاديمية إيجابية من شأنها أن تفعّل الأداء الأكاديمي للطالب وتحد من تدنيه الأكاديمي، وأن الطلاب ذوي توجهات أهداف التعلم أكثر منافسة وأنهم طموحون للأداء الأكاديمي الجيد، ولديهم قناعة بوجود ارتباط وثيق بين النجاح الأكاديمي والنجاح المهني، وتوصلت دراسات: (Bounoua, Cury, Regner, Barron & Elliot, 2012; Kim et al., 2015; Tapola & Niemivirta, 2008) إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين توجهات أهداف الإنجاز والسمات الشخصية، وأن هذه التوجهات تسهم بشكل أساسي فى تحسين العلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق النجاح فى العديد من أطر الحياة اليومية، كما توصلت دراسة (Diseth, 2011; Hejazi et al., 2012; Sorić et al., 2017; Zaleski, 2012) أن تبني الطلاب أنواعاً متباينة من توجهات أهداف الإنجاز يعتمد على الاحتياجات الفردية والكفاءة ومتطلبات الموقف التعليمي، وهذا التنوع والاختلاف في تبني توجهات أهداف الانجاز يؤثر بشكل أو بآخر في انتقاء الطلاب لمهام الإنجاز الأكاديمي التي يقومون بها وفي انتقاء الطريقة التي يؤدون بها هذه المهام.

كما أشارت دراسات (محمد سليمان الوطبان،٢٠١١؛ Deemer, Carter & Lobrano, 2012; Dicke, Lüdtke, Trautwein, Nagy & Nagy, 2012; Johnson & Kestler, 2013; Wu, 2012) إلى أن الطلاب مرتفعي توجهات أهداف الإنجاز يتكيفون بطريقة أفضل فى الانتقال بين الفرق الدراسية بالمرحلة الجامعية بأفضل نتائج أكاديمية وأفضل تقدير لذواتهم وأعلى مستوى فى السلوكيات التكيفية مقارنة بأقرانهم منخفضي توجهات أهداف الإنجاز، وأشار (محمد سليمان الوطبان،٢٠١٣) إلى أن الدراسة في مجال توجهات الانجاز انتقلت من التوجهات الأحادية المستقلة بمعني تبني الفرد توجهاً واحداً في الأهداف بشكل مستقل عن بقية التوجهات إلى التوجهات المتعددة والتي تتيح للفرد تبني أكثر من توجه للأهداف في مواقف متباينة، وكذلك أوضحت دراسة (Brdar et al., 2006) أنه في الوقت الذي يمكن فيه للطالب أن يمتلك توجهاً واحداً من الأهداف مثل توجه الاتقان أو توجه الأداء، إلا أنه يمكن لطالب آخر أن يجمع بين توجهين مثل الاتقان والأداء، أو تجنب العمل وأهداف الأداء، ولعل ما يؤيد ترابط توجهات الأهداف ما عرضه (Elliot et al., 2011) من وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً بين التوجهات الستة لأهداف الإنجاز، ويؤكد كل من (Lee, McInerney, Liem & Ortiga, 2010; Mierlo & Van Hooft, 2015; Minnaert, 2013; Pintrich & Zusho, 2007) على أهمية السعي لامتلاك توجهات أهداف الإنجاز ودورها فى إبراز فعالية الطالب ومسئوليته الذاتية فى مواقف التعلم المختلفة؛ حيث إن معرفة التوجهات الدافعية التي يستخدمها الطلاب قد يفيد فى تنمية المسئولية الذاتية لديهم وحثهم على إيجاد الطرق المختلفة التي يستطيعون بها تنظيم سلوكهم لكي يحققوا أهدافهم بفاعلية أكبر.

ومن ثم يمكن القول أن توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب المرحلة الجامعية تنعكس إيجابياً على تنمية شخصية الطلاب من جميع جوانبها، حيث إن معرفة الطالب لذاته ومعرفته بمن حوله وقدرته على توظيف هذه المعرفة فى حل المشكلات التي تواجهه تشكل محور الارتكاز فى نجاح العملية التعليمية، أضف إلى هذا أن الطلاب الذين يمتلكون معرفة جيدة بذواتهم وبالآخرين من حولهم هم أكثر قدرة على اختيار الكليات المناسبة، ومن ثم أكثر قدرة على تحقيق النجاح المهني والرضا الوظيفي في المستقبل.

ويكاد يكون هناك اتفاق بين علماء علم النفس على أن إصلاح العملية التعليمية والارتقاء بها وبمخرجاتها لابد أن يتم أولاً بالكشف عن مهارات التفكير القائم على الحكمة المرتبطة بقدرات الذكاء الناجح لدى الطلاب حتى يمكن استغلال هذه المهارات فى تعليمهم،

ومن جانب آخر إمدادهم بالمهارات التي تنقصهم والتي من شأنها الإسهام فى تحسين كفاءاتهم العلمية، فلقد أشار (Sternberg et al., 2009; 2011) إلى أن التفكير القائم على الحكمة يشتمل على التوازن بين الاهتمامات والمصالح العامة، فقد رأى أن الطالب يمكن أن يتحلى بالذكاء التحليلي، أو العملي، أو الإبداعي، ولكن ليس بالضرورة أن يكون حكيماً، فالحكيم يأخذ في اعتباره المصالح الشخصية ومصالح الآخرين، وقد يغلب مصالح الآخرين على مصالحة الشخصية إذا دعت الضرورة لذلك، كما ذكر (Sternberg, 2015) أن معرفة المعلمين للتفكير القائم على الحكمة لطلابهم يجعلهم أكثر وعياً بتلك العوامل التي تؤثر فى تعلمهم، غير تلك التي تتعلق بالقدرات العقلية أو الدافعية أو الشخصية وهو ما يُمكن المعلمين من تكوين بيئة تعلم أكثر فاعلية وهو ما يؤدي بدوره إلى تعلم جيد، ويشير كل من (Mandelman, Barbot & Grigorenko, 2016) إلى أن الذكاء الناجح يحتوي على مضامين مهمة في عملية التعلم والتعليم، سواء في طرق التعليم واستراتيجياته أم في طرق التقييم، وتأتي أهميته من اشتماله على ثلاث مكونات متفاعلة؛ حيث ينبغي على المعلم معرفة ما يفهمه الطلاب بالفعل أثناء تعليمهم، بالإضافة إلى توجيههم إلى تحليل المعلومات بشكل مناسب، ووضع الأسس الإجرائية لتطبيقها عملياً، وتعليمهم طرق إنتاج وابتكار المعرفة وإعادة إنتاجها لتعظيم نواتج التعلم، كما أشار (Sternberg, 2003b; 2007) إلى أن التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب يتطلب التفكير التحليلي، الذي يتضمن تحليل المشكلات الحقيقية من خلال عملية التأمل والتفكير العميق في هذه المشكلات للحصول على أكبر كمية من المعلومات ومعالجتها للوصول إلى القرار الحكيم، وهنالك جانب مهم من التفكير التحليلي وهو ما وراء المعرفة، هذا وقد طرح ستيرنبرج في نظريته للذكاء الناجح مفهوم ما وراء المكونات وهو مشابه لما وراء المعرفة، فالإنسان عندما يريد التفكير بشكل حكيم يحتاج إلى تحديد المشكلة التي يواجها وتصميم خطة لحلها، وجمع المصادر المتعلقة بكل الحلول الممكنة لهذه المشكلة، وهذه الإجراءات ما وراء المعرفية تستخدم في التفكير الحكيم؛ وهو ما يتفق مع ما ذكره كل من (Sternberg, Reznitskaya, Jarvin, 2007) من أن مهارات التفكير القائم على الحكمة تتأثر بالمتغيرات البيئية الدراسية أكثر من تأثرها بتقييم الطلاب لقدراتهم العقلية، كما أن التفكير القائم على الحكمة أفضل من اختبارات القدرات فى التنبؤ بالتحصيل الدراسي، ولكي نكون ناجحين فيجب أن نكون مدركين لكيفية تعلم طلابنا وأساليبهم فى التفكير والتعلم، وأشار كل من (Fengyan & Hong, 2012; Macsinga, Maricutoiu & Palos, 2010) إلى أن قدرات الذكاء

الناجح تعد من القنوات المؤثرة فى العملية التعليمية، نظراً لأن معرفتنا بقدرات الذكاء الناجح التي يفضلها الطلاب تساعدنا فى تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، بما يؤدي فى النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية، ويؤكد كل من (Palos & Maricutoiu, 2013; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) إلى ازدياد اهتمام علماء النفس والتربية بالتفكير القائم على الحكمة فى العصر الحالي؛ حيث أن التفكير القائم على الحكمة، لا يتطلب إدراك الطالب للمعرفة فحسب، بل عليه أن يدرك أيضاً كيف ومتى يكون استخدام هذه المعرفة ضرورياً، وهذا يشير إلى أن الطالب يجب أن يكون لديه كل من القدرة المعرفية والرؤى الشخصية للظروف المحيطة بالموقف المشكل، ودمج المعرفة السابقة بالحالية، وفهم كيف يمكن أن يكون لتطبيق هذه المعرفة من تأثيرات في تشكيل المستقبل.

هذا من جانب ، ومن جانب آخر فلقد تباينت نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت الفروق بين الجنسين تبايناً كبيراً؛ حيث انقسمت حول نفسها فى تحديد اتجاه هذه الفروق، فهناك فريق من الباحثين أشارت نتائج دراساتهم إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى توجهات أهداف الإنجاز؛ مثل دراسات: (إسلام أنور عبدالغني، نسرين محمد سعيد، ٢٠١٨؛ ربيع عبدة رشوان، ٢٠٠٧؛ عصام على الطيب، ٢٠١١؛ ماهر محمد أبو هلال، صالح أحمد الخطيب،٢٠١١؛ محمد سليمان الوطبان، ٢٠١٣؛ نجوى أحمد واعر، ٢٠٠٤؛ Brdar et al., 2006; Bulter, 2007; David, 2012; Meece, Glienk & Blurg, 2006; Thijs & Fleischmann, 2015) ، بينما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور مثل دراسات: (عاطف محمود أبو غالي، نظمي عودة أبو مصطفى، ٢٠١٦؛ عبد القادر سليم زيارة، ٢٠١٦؛ محمد عبدالله سحلول،٢٠٠٩ ؛ معاوية محمود أبو غزال، فراس أحمد الحموري، محمود حسن العجلوني، ٢٠١٣؛ Moreno, Cervelló, González-Cutre, 2008; O'keefe et al., 2013)، وكانت الفروق لصالح الإناث فى دراسات: (أحمد يوسف مفرح، وشفيق فلاح علاونه، ٢٠١٤؛ Fouladchang, Marzooghi & Shemshiri, 2009; Pajares & Cheong, 2003)

أما بالنسبة للفروق بين التخصصات العلمية والأدبية نجد نفس الاختلاف فى النتائج بين الدراسات والبحوث فعلى حين أوضحت نتائج بعض الدراسات أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية قد يتبنون توجهات أهداف الإنجاز بشكل أعلى من الطلاب ذوي

التخصصات الأدبية ؛ مثل دراسات: (ربيع عبدة رشوان، ٢٠٠٧؛ Deemer et al., 2012; Duchesne et al., 2014; Tapola & Niemivirta, 2008; Zaleski, 2012) ، نجد أنه فى دراسة كل من (Erdem-Keklik & Keklik, 2013; Madjar et al., 2015) أوضحت النتائج أن الطلاب ذوي التخصصات الأدبية أكثر استخداماً لتوجهات أهداف الإنجاز من الطلاب ذوي التخصصات العلمية، بينما أوضحت نتائج بعض الدراسات والبحوث عدم وجود فروق فى توجهات أهداف الإنجاز بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية مثل دراسات (إسلام أنور عبدالغني، نسرين محمد سعيد،٢٠١٨؛ عصام على الطيب، ٢٠١١؛ محمد سليمان الوطبان، ٢٠١٣؛ Diseth, 2011; Fouladchang et al., 2009; Hsieh et al., 2008; Johnson et al., 2013).

وبناءً على ما سبق عرضه من طرح نظري وبعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة ينصب اهتمام الدراسة الراهنة على التعرف على التأثيرات المتداخلة بين التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً، بالإضافة إلى التعرف على تأثير تفاعل كل من النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، وكذلك بيان إمكانية التنبؤ بهذه التوجهات من خلال التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح، والوصول لنموذج بنائي عام يفسر طبيعة العلاقات والتأثيرات المتداخلة بين هذه المتغيرات مع تحديد الفروق فى البنية العاملية بينها باختلاف النوع والتخصص الأكاديمي ، ومن ثم تتحد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية:

١- هل توجد تأثيرات دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً؟

٢- هل يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز السداسية من خلال التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً؟

٣- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين (التفكير القائم على الحكمة، الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) كمتغيرات مستقلة وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً؟

٤- هل يختلف التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج فى المكونات العاملية لتوجهات أهداف الإنجاز السداسية باختلاف كل من النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرف على تأثير كل من النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٢- التحقق من إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز السداسية من خلال التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٣- التعرف على التأثيرات المتداخلة بين التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على توجهات أهداف الإنجاز السداسية، وإمكانية التوصل إلى نموذج بنائي عام سببي يفسر طبيعة العلاقات والتأثيرات المتداخلة بين هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٤- تحديد الفروق فى البناء العاملي المكون من التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية باختلاف كل من النوع (ذكور- إناث) ، والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة الحالية فى ضوء الجوانب التالية:

١- تحاول الدراسة الحالية التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المتداخلة بين التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً، وهو ما قد يفيد فى فهم طبيعة العلاقات المتبادلة والتأثيرات المشتركة لهذه المتغيرات، مما يسهم في تحسين جودة نواتج التعلم.

٢- يعد التفكير القائم على الحكمة من المكونات الأساسية فى العملية التعليمية، وبالتالي فإن معرفة الطلاب المتفوقين أكاديمياً بالمرحلة الجامعية له يمكنهم من التخطيط الواعي لاختيار حياتهم المهنية فى المستقبل، كما أن التبصير به يطور من تصميم البرامج التعليمية المقدمة لهم فى المستوى الجامعي، والتي فى ضوئها يتم تفسير كيفية تفكيرهم وطريقة تصرفاتهم خاصة في المواقف التي تتطلب التحدي وبذل الجهد واتخاذ القرارات الحكيمة.

٣- إن عملية تحديد الذكاء الناجح لدى الطلاب تُعد مسألة جوهرية فى تعزيز وتحسين نوعية التعليم لأقصى درجة ممكنة، فالمعلومات التي نحصل عليها من منظور الطلاب نحو ما يفضلونه من قدرات الذكاء الناجح لها قيمة عالية بالنسبة للمعنيين بالعملية التعليمية، كما أنها مفيدة بالنسبة لهيئة التدريس بالجامعة إذ تعينهم على تخطيط محاضراتهم حسب ما يلائم تفضيل طلابهم بفعالية أكبر، ومن ثم تجعل التعلم يبدو أكثر جاذبية وإبداعاً.

٤- تكمن أهمية الدراسة الحالية فى تناولها لتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لما لها من تأثير فى المجال الحياتي بصفة عامة والمجال التعليمي بصفة خاصة، وذلك لأنها تساعد فى تحسين محتوى المناهج وطريقة بنائها وتقديمها وتقويمها، كما أن استخدام الطلاب لهذه التوجهات الدافعية يساعدهم فى الاستمرار فى التعلم والرقى المهني الأمر الذي يوفر عليهم هدر الكثير من الجهد ويمكنهم من استثمار قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

٥- يتم فى هذه الدراسة إعداد ثلاث مقاييس لمتغيرات الدراسة (التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية) والتي قد يمكن أن يستفاد منهما فى الدراسات والبحوث المستقبلية.

٦- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية فى توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية داخل الجامعات من الاستشاريين ومصممي ومطوري المناهج الدراسية إلى وضع خطط وإعداد برامج ومقررات تعليمية تساعد الطلاب على تنمية الجوانب الايجابية وتحقيق التفوق الأكاديمي، مما يفيد المخططين التربويين بدرجة أكبر لرفع مستوى أداء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على حد سواء.

مصطلحات الدراسة:

١- نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model (SEM):

يعرف نموذج المعادلة البنائية بأنه مدخل إحصائي شامل لاختبار الفروض عن العلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات المقاسة والمتغيرات الكامنة، وهو نموذج مسار كامل للعلاقة بين مجموعة من المتغيرات يمكن وصفه أو تمثيله في شكل رسم بياني، ويعتبر نموذج المعادلات البنائية امتداداً للنموذج الخطي العام الذي يعد الانحدار المتعدد جزء منه، (Byrne, 2016; Gadelrab, 2010; Grimm, Ram & Estabrook, 2017; Hooper et al., 2008; Kline, 2016; Ullman & Bentler, 2013)

ومن ثم يمكن تعريف نموذج المعادلة البنائية بأنه منهجية أو طريقة بحثية تستخدم لتقدير وتحليل واختبار النماذج التي تحدد العلاقات بين المتغيرات المقاسة والكامنة من ناحية وبين المتغيرات الكامنة ببعضها، وللنمذجة بالمعادلات البنائية لغة موحدة، وتتمثل في مجموعة من الأشكال والأسهم المستخدمة في رسم النموذج، وينظر إليها كتوليفه تضم تحليل المسار وتحليل الانحدار والتحليل العاملي التوكيدي.

ويحدد نموذج المعادلة البنائية إجرائياً بأنه نموذج بنائي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين (التفكير القائم على الحكمة، الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) كمتغيرات مستقلة وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٢- التفكير القائم على الحكمة Thinking based on Wisdom:

يعرف التفكير القائم على الحكمة بأنه المعرفة الخبراتية بالحقائق مما يجعل الفرد قادراً على الفهم العميق لذاته وللأخرين والاستخدام النشط للمعرفة، والمشاركة الملهمة والاستعداد للتعلم، مع حدة الذهن والبصيرة والقدرة على إصدار الأحكام الصائبة فيما يتعلق بمشكلات الحياة الحقيقية، وهو متغير مركب متعدد الأبعاد يمتد تأثيره إلى مختلف مناشط

الحياة (Ardelt, 2011; Bader et al., 2017; Baltes & Smith, 2008; Brown & Greene, 2006; Hooks, 2010; Sternberg et al., 2009)

ومن ثم يمكن تعريف التفكير القائم على الحكمة فى الدراسة الحالية بأنه مجموعة من العمليات البنائية النشطة المعرفية والدافعية والسلوكية والبيئية، والتي تتكامل مع بعضها البعض، والتي تستخدم بهدف تحسين إدراك الفرد لما يلائمه في الحياة، وإظهار ذلك في استجابات سلوكية متوازنة راقية في مجالات الحياة كافة ولاسيما في المواقف المشكلة والخروج بالأفضل.

ويتحد التفكير القائم على الحكمة إجرائياً فى الدراسة الحالية تبعاً لدرجة الطالب على مقياس التفكير القائم على الحكمة المعد فى الدراسة الحالية، والمكونة من ثمانية أبعاد (الحس الذاتي، الضبط الانفعالي ، التفاعل والمشاركة ، إصدار الأحكام ، المهارات الحياتية ، التميز والجدارة ، الرغبة في التعلم ، الاستعداد للاختبار).

٣- الذكاء الناجح Successful Intelligence:

يعرف الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج بأنه نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، كما يدركها الفرد في ضوء معاييره الذاتية، ومن خلال السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه، فالفرد الذي يتمتع بالذكاء الناجح يُمّيز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان، وفي نفس الوقت يميز نقاط الضعف ويجد الطرق لتصحيحها أو التعويض عنها، كما يتميز الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الناجح بأنهم يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات الجديدة من خلال التوازن في استخدامهم للقدرات التحليلية والعملية والإبداعية (Palso & Maricuoiu, 2013; Sternberg, 2000; 2003a; 2005b; 2011; 2015; Sternberg & Grigorenko, 2003; 2007) وتتبنى الدراسة تعريف " ستيرنبرج " السابق للذكاء الناجح تعريفاً إجرائياً.

ومن ثم يمكن تعريف الذكاء الناجح فى الدراسة الحالية بأنه قدرة الطالب على تحقيق النجاح في الحياة، وفقاً لمفهومه للنجاح وفي إطار السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه، ويتم ذلك عن طريق تدعيم وتنمية مواطن القوة، وتعويض أو تصحيح مواطن الضعف لديه، بهدف التكيف مع البيئة أو تشكيلها أو انتقاء بيئات جديدة من خلال المزج بين قدراته التحليلية والعملية والابداعية.

ويتحد الذكاء الناجح إجرائياً فى الدراسة الحالية تبعاً لدرجة الطالب على اختبار الذكاء الناجح المعد فى الدراسة الحالية، والذي يعبر عن درجة الطالب فى القدرات التالية: القدرة التحليلية، القدرة العملية، القدرة الإبداعية.

٤- توجهات أهداف الإنجاز السداسية Six Achievement Goals Orientations :

تشير توجهات أهداف الإنجاز السداسية إلى التمثيلات المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الانجاز الأكاديمي المختلفة، والتي تنعكس في ميل المتعلم إلى تبني نمط من أنماط توجهات أهداف الإنجاز، والتي تأتي من ثلاثة مستويات من بعد الكفاءة (مطلقة تعتمد على المهمة، شخصية تعتمد على الذات، اجتماعية تعتمد الآخرين)، ومستويي بعد التكافؤ (الأهداف الإقدامية، الأهداف الإحجامية) والذي عرف بنموذج توجهات أهداف الإنجاز السداسي (David, 2012; Duchesne et al., 2014; Elliot et al., 2011; 2015; Johnson & Kestler, 2013; Lower & Turner, 2016; Mascret et al., 2017)

ويعرف الباحث توجهات أهداف الإنجاز السداسية فى الدراسة الحالية بأنها: إقدام أو إحجام الطالب على/عن أداء مهام أكاديمية معينة، اعتماداً على طبيعة المهمة أو نتيجة لمراقبة ذاته أو متأثراً بالآخرين ممن حوله، وفقاً لثلاثة أبعاد هي أهداف المهمة وأهداف الذات وأهداف الآخرين كمصادر لاشتقاق أهداف الإنجاز، حيث تم تصنيف كل بعد من هذه الأبعاد في ضوء الإقدام نحوه والإحجام عن عدم تحقيقه لينتج ستة أنواع مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز في إطار البناء السداسي.

وتتحد توجهات أهداف الإنجاز السداسية إجرائياً فى الدراسة الحالية تبعاً لدرجة الطالب على مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية المعد فى الدراسة الحالية، والذي يعبر عن درجة الطالب فى التوجهات الآتية: (توجه أهداف الإقدام/المهمة ، توجه أهداف الإقدام/الذات ، توجه أهداف الإقدام/الآخرين ، توجه أهداف الإحجام/المهمة ، توجه أهداف الإحجام/الذات ، توجه أهداف الإحجام/الآخرين) .

٤- المتفوقون أكاديمياً Gifted Students:

المتفوق أكاديمياً هو الطالب الذي يمتلك القدرة التي تبدو على شكل درجة عالية من التحصيل الأكاديمي دون الحاجة لأن يبذل مجهودات إضافية كالطالب العادي، وهو الارتفاع الملحوظ فى التحصيل والانجاز فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران بصفة دائمة

ومستمرة، ويتصف بمستوى مرتفع من الالتزام بالمهمة التي يقوم بأدائها، وبناءً عليه فالطالب المتفوق أكاديمياً هو الطالب الذي يظهر مستوىً رفيعاً في الأداء الأكاديمي والاستعداد العلمي، كما أنه طالب مستقل معتمد على نفسه فى تحصيل مقرراته، لديه اهتمام بالمقررات الدراسية ويستطيع أن ينقل أثر ما تعلمه بسهولة للمواقف الحياتية (خالد عبدالله حموري، ماهر تيسير شرادقة، ٢٠١٢؛ صباح حسن العنيزات، ٢٠١٧؛ طارق عبدالرؤوف عامر، ٢٠٠٧).

ويتمثل التعريف الإجرائي للطلاب المتفوقين أكاديمياً فى الدراسة الحالية بطلاب الفرقة الثالثة بجامعة جنوب الوادي، والحاصلين على معدل تراكمي ٩٠٪ فأكثر خلال العامين السابقين للدراسة الحالية في أحد البرامج أو التخصصات التي تطرحها الجامعة، والتي تضعهم ضمن أفضل (١٥٪ – ٢٠٪) من المجموعة التي ينتمون إليها فى جميع المقررات الدراسية.

فروض الدراسة :

فى ضوء مشكلة الدراسة الحالية، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، تم صياغة الفروض التالية:

١- لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٢- يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز السداسية من خلال التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٣- يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين (التفكير القائم على الحكمة، الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) كمتغيرات مستقلة وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٤- لا تختلف البنية العاملية المكونة من التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية باختلاف كل من النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

إجراءات الدراسة:

أولاً : عينة الدراسة:

١ - عينة تقنين الأدوات:

تم تقنين الأدوات المستخدمة فى الدراسة على عينة من طلاب الفرقة الثالثة (شعبة اللغة العربية وشعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية، وشعبة الرياضيات وشعبة الكيمياء بكلية العلوم) جامعة جنوب الوادي بقنا، قوامها ٢٤٠ طالب وطالبة ، تتراوح أعمارهم بين (١٩,٢ – ٢٠,٤) سنة، بمتوسط عمري قدره ١٩.٨ سنة، وانحراف معياري قدره ٠.٣٧ سنة، وقد روعي أن تتوافر فيها معظم خصائص ومواصفات العينة الأساسية للدارسة الحالية.

٢ - عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من طلاب الفرقة الثالثة بكليات [التربية (شعبة اللغة العربية – شعبة الرياضيات) ، والعلوم (شعبة الفيزياء – شعبة الكيمياء) ، والآداب (شعبة اللغة الانجليزية – شعبة التاريخ)] بجامعة جنوب الوادي بقنا، بلغ عددهم ٤٧٠ طالباً وطالبة، منهم (٢٢٧) طالباً و(٢٤٣) طالبة، مقسمين إلى (٢٢٥ من ذوى التخصصات العلمية ، ٢٤٥ من ذوى التخصصات الأدبية) ، حيث تراوحت أعمارهم بين (١٩,٤ – ٢٠,٨) سنة، بمتوسط عمري قدره ٢٠.١ سنة، وانحراف معياري قدره ٠.٤١ سنة، خلال العام الجامعي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م.

ثانياً : الأدوات المستخدمة فى الدراسة :

تم استخدام الأدوات التالية :

١– مقياس التفكير القائم على الحكمة (إعداد/ الباحث)

٢ – اختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج (إعداد/ الباحث)

٣– مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية (إعداد/ الباحث)

ويعرض الباحث الأدوات على النحو التالي:

[١] مقياس التفكير القائم على الحكمة (إعداد: الباحث)

لقد مر بناء مقياس التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بالخطوات الآتية :

١– تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت التفكير القائم على الحكمة، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة، والاطلاع على الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي تناولت الحكمة بصفة عامة والتفكير القائم على الحكمة بصفة خاصة، والتي أمكن الإفادة منها فى إعداد عبارات المقياس وتحديد أهم أبعاده الواجب توافرها لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً بالمرحلة الجامعية والتي منها .

٢- تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس التفكير القائم على الحكمة لدى فئات مختلفة فى كل من المجتمع العربي والأجنبي، والتي تم الاستفادة منها فى إعداد المقياس الحالي على النحو التالي:

⏮ لقد حاول علماء النفس والباحثون بذل جهودهم لتطوير المقاييس والتقارير الذاتية للكشف عن التفكير القائم على الحكمة، ولعل أحد أبرز هؤلاء " براون " (Brown, 2004) ، ولقد قدم "براون" عام ٢٠٠٤ نموذجاً لتطوير الحكمة Brown's Model of Wisdom Development، والمكون من ستة أبعاد للتفكير القائم على الحكمة تتداخل مع بعضها البعض، هي (معرفة الذات، فهم الآخرين ، إصدار الأحكام، معرفة الحياة، المهارات الحياتية، الاستعداد للتعلم) والتي يستخدمها الطلاب فى تفكيرهم الحكيم، واستناداً على نموذج" براون" متعدد الأبعاد لتطور الحكمة، أعد كل من (Brown & Greene, 2006) مقياساً للتفكير القائم على الحكمة، وهو استبانة تقرير ذاتي يتكون من (٦٦) مفردة، تستهدف طلاب الجامعة، وتهدف إلى قياس ثمانية أبعاد هي :المعرفة الذاتية Self-Knowledge، وادارة 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، وتتم الإجابة عن مفردات المقياس وفقاً لطريقة ليكرت؛ وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية :أوافق تماماً، أوافق، إلى حد ما، لا أوافق ، لا أوافق مطلقاً، ولقد اقترحت " أرديلت" (Ardelt, 2003) مقياساً للتفكير القائم على الحكمة Three-Dimensional Wisdom Scale (3DWS) ثلاثي الأبعاد، مكون من (٣٩) بنداً موزعة إلي جزئيين: الجزء الأول يتكون من (١٥) بنداً، والجزء الثاني: يتكون من (٢٤) بنداً، ويقيس هذا المقياس ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي Cognitive Dimension، والبعد التأملي Reflective Dimension، والبعد الوجداني Affective Dimension، وهو مقياس من مقاييس التقدير الذاتي، ويتم الإجابة على كل بند من بنوده، من خلال اختيار إجابة واحدة من خمسة بدائل متدرجة، على نمط مقياس ليكرت تمثل مقياس الشدة (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، كما طور "ويبستر" (Webster, 2003, 2007) مقياس تقرير ذاتي للحكمة Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS)، يتكون المقياس من (٤٠) مفردة تشكل خمسة

أبعاد هي: الخبرة Experience، التنظيم الانفعالي Emotional Regulation، الانفتاح العقلي Openness، روح الفكاهة Humor، التذكر والتأمل Reminiscence/Reflection ، يتم الإجابة عن بنوده من خلال تدريج ليكرت السداسي (موافق بشدة، وتعطى ستة درجات إلى غير موافق بشدة، وتعطى درجة واحدة فقط).

⏮ كما تم مراجعة بعض المقاييس العربية والتي وضعت لقياس التفكير القائم على الحكمة فى البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها: (عفراء إبراهيم العبيدي،٢٠١٥؛ محمد كمال عمر، ٢٠١٦؛ هاني فؤاد سليمان، ٢٠١٧؛ هيام صابر شاهين، ٢٠١٢).

٣- فى ضوء الخطوات السابقة تم صياغة عبارات المقياس الحالي، والتي روعي فى صياغتها أن تكون بسيطة وواضحة وذات معنى محدد، ليبلغ عدد عبارات المقياس فى بادئ الأمر (١٠٠) عبارة موزعة على الأبعاد الأساسية الثمانية للمقياس وهى: (الحس الذاتي ، الضبط الانفعالي، التفاعل والمشاركة ، إصدار الأحكام ، المهارات الحياتية ، التميز والجدارة ، الرغبة في التعلم، الاستعداد للاختبار) ولكل عبارة خمس استجابات (تنطبق علىّ دائماً – تنطبق علىّ كثيراً – تنطبق علىّ أحياناً – تنطبق علىّ قليلاً – لا تنطبق علىّ إطلاقاً).

٤- تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس التربوي (ملحق، ٤) مرفقاً به التعريفات الإجرائية للمقياس للحكم على مدى صلاحيته وصدق عباراته لقياس التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الجامعية؛ لإبداء الرأي حول هذه العبارات من حيث وضوحها ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل لازم على صياغتها.

٥- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن حذف (٨) عبارات وكان محك استبعاد العبارات هو عدم حصول العبارة على نسبة اتفاق تصل إلى ٩٠٪ من جملة المحكمين، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وبالتالي أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس بعد عمليات التعديل والحذف والإضافة (٩٢) عبارة موزعة على ثمانية أبعاد.

- الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير القائم على الحكمة:

- صدق مقياس التفكير القائم على الحكمة:

١- صدق التحليل العاملي:

١-تم التحقق من ملاءمة بيانات عينة الدراسة لإجراء التحليل العاملي من خلال اختبار KOM (التحقق من مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي) والذي يجب أن لا يقل عن (٠.٥) حسب محك كايزر، واختبار Bartlett's (التحقق من تجانس العينة واختبار فرضية عدم تماثل مصفوفة الارتباط الأصلية) ويتم ذلك عن طريق دلالة قيمة مربع كاى لاختبار بارتليت، وكانت القيم في المدى المثالي لها، مما يؤكد تحقق قابلية المصفوفة للتحليل العاملي.

٢-تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis لمقياس التفكير القائم على الحكمة باستخدام طريقة "المكونات الأساسية" Principal Components Method التي اقترحها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣ وهى من أفضل طرق التحليل العاملي من حيث الدقة ويستخلص فيها كل عامل أقصى تباين ممكن، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور (العوامل) باستخدام طريقة " الفاريماكس " Varimax Rotation ، للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وقد تم استخدام محك "كايزر" Kaiser ، الذي اقترحه "جتمان " بأخذ العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل وذلك كما ذكر صفوت فرج (١٩٩١ ، ٢٤٤) بواسطة حزمة البرامج الإحصائية فى العلوم الاجتماعية SPSS-V22، وذلك على عينة التقنين المكونة من (٢٤٠) طالب وطالبة بكليتي التربية والعلوم بقنا – جامعة جنوب الوادي.

٣- تم حذف بعض العبارات والعوامل فى ضوء مجموعة من المحكات: الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue ≥ ١ ، حذفت العبارات التي لم تتشبع بأي عامل من العوامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول ≥ ±٠.٣ طبقاً لمحك جيلفورد، حذفت العبارات التي تشبعت على أكثر من عامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول (±٠.٣) ، حذفت بعض العبارات تبعاً لحذف العامل الذي تشبعت عليه، حذفت العوامل التي تشبعت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشبعاً مقبولاً، وقد تم الإبقاء على العوامل التي تشبعت بها ثلاث عبارات فأكثر، بقيمة تشبع حدها الأدنى (±٠.٣) وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها.

وفى ضوء عمليات الحذف السابقة بلغ مجموع عدد العوامل ثمانية عوامل، وبلغ مجموع عدد العبارات المستخلصة (٨٠) عبارة موزعة على هذه العوامل.

٤- لكي تتضح معالم هذه العوامل فقد تم استخراج التشبعات الجوهرية لكل عامل على حدة، وذلك من خلال إدراج العبارة تحت العامل الذي حققت عليه أعلى التشبعات، ثم ترتيب العبارات تنازلياً بحسب حجم التشبع حتى يسهل معرفة أهم العبارات تأثيراً فى بناء العامل، وبالتالي يتم تبين معالمه النفسية ومن ثم يسهل تسميته، معتمدين فى تحقيق ذلك على المصفوفة العاملية بعد التدوير المتعامد.

٥- لقد استوعبت العوامل الثمانية المستخلصة من التحليل العاملي تبايناً بمقدار (٨٠.١٤ ٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية وذلك كما هو موضح بجدول (١) التالي:

جدول (١)

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات مقياس

(التفكير القائم على الحكمة) بعد التدوير المتعامد

رقم العامل	ترتيب العامل	الجذر الكامن	النسبة المئوية لتباين العامل
١	الحس الذاتي	١٣.٢٢	١٤.٣٧٪
٢	الضبط الانفعالي	١١.٨٧	٪ ١٢.٩٠
٣	التفاعل والمشاركة	١٠.٣٢	٪ ١١.٢٢
٤	إصدار الأحكام	٩.٨٩	٪ ١٠.٧٥
٥	المهارات الحياتية	٨.٣١	٪ ٩.٠٣
٦	التميز والجدارة	٧.٥٥	٪ ٨.٢١
٧	الرغبة في التعلم	٦.٨٣	٪ ٧.٤٢
٨	الاستعداد للاختبار	٥.٧٤	٪ ٦.٢٤
النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الستة المستخلصة = ٨٠.١٤ ٪			

يتضح مما سبق أن التحليل العاملي لعبارات مقياس التفكير القائم على الحكمة قد أسفر عن استخلاص (٨) عوامل استوعبت (٨٠.١٤ ٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة الارتباطية، كما أسفر هذا التحليل العاملي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعاً دالاً على عوامل المقياس الثمانية، ما عدا العبارات أرقام (٣ ، ١١ ، ١٧ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٤٣ ، ٥٢ ،

٥٨ ، ٦١ ، ٧٥ ، ٨٠، ٨٧) ، لم تتشبع على أي عامل من هذه العوامل تشبعاً دالاً، مما دفع الباحث إلى حذفها من المقياس ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (٨٠) عبارة موزعة على ثمانية أبعاد، مما يشير إلى وجود بناء نظري خلف المقياس وهذا يعد مؤشراً على صدقة.

٢- الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس التفكير القائم على الحكمة، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو التفكير القائم على الحكمة، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو التفكير القائم على الحكمة تتشبع عليه أبعاد المقياس الحالي الثمانية (الحس الذاتي ، الضبط الانفعالي ، التفاعل والمشاركة ، إصدار الأحكام ، المهارات الحياتية ، التميز والجدارة ، الرغبة في التعلم ، الاستعداد للاختبار) ، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدى باستخدام البرنامج الإحصائي Amos-V.22، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood في التحليل، كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض تقع فى المدى المثالي لها، مما يدل على أن نموذج العامل الواحد يحقق حسن مطابقة جيدة للبيانات، كما هى موضحة فى جدول (٢) التالي:

جدول (٢)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس التفكير القائم على الحكمة

م	المؤشر الإحصائي	قيمته	المدى المثالي للمؤشر
١	قيمة X^2 (كا^2)	٢٣.٥٢٤	أن تكون غير دالة إحصائياً
٢	درجات الحرية DF	٢٠	من صفر إلى ٢
	نسبة كا^2 = كا^2 / درجات الحرية X^2/DF	١.١٧٦=٢٠/٢٣.٥٢٤	
٣	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠.٠٢٧	من صفر إلى ٠.٠٨
٤	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٧٥	٠.٩٠ فأكثر
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل	٠.٩٥٥	٠.٩٠ فأكثر

	AGFI		
٦	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٩	٠.٩٠ فأكثر
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٨٧	٠.٩٠ فأكثر
٨	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠.٩٩٩	٠.٩٠ فأكثر
٩	مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٩٩	٠.٩٠ فأكثر

يتضح من جدول (٢) السابق أن افتراض عامل كامن واحد هو " التفكير القائم على الحكمة " تتشبع عليه كل عوامل المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية، حيث كانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ، ومؤشر حسن المطابقة المعدلة AGFI ، ومؤشر المطابقة المقارن CFI ، ومؤشر المطابقة المعياري NFI ، ومؤشر المطابقة المتزايدة IFI ، ومؤشر توكر لويس TLI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) ، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA كانت أقل من ٠.٠٥ وهى قريبة جداً من الصفر (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠.٠٨ ، ويكون النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠.٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٥ ، ٠.٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات) ، فضلاً عن أن قيمة كا^{٢} غير دالة إحصائياً وكذلك النسبة بين $X^{٢}$ (كا^{٢}) ، DF (درجات الحرية) وقعت فى المدى المثالي لها، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس التفكير القائم على الحكمة.

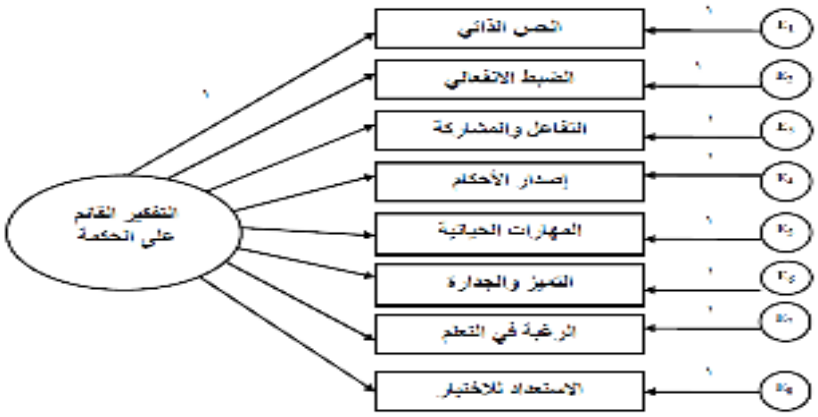
ويوضح جدول (٣) التالي الوزن الانحداري المعياري (تشبعات) لكل بعد من أبعاد المقياس على التفكير القائم على الحكمة باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام:

جدول (٣)

الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس التفكير القائم على الحكمة

التفكير القائم على الحكمة	الوزن الانحداري المعياري	التفكير القائم على الحكمة	الوزن الانحداري المعياري
الحس الذاتي	٠.٧٥٢	المهارات الحياتية	٠.٧٢٤
الضبط الانفعالي	٠.٦٣١	التميز والجدارة	٠.٨٤٧
التفاعل والمشاركة	٠.٥٨٧	الرغبة في التعلم	٠.٨١٦
إصدار الأحكام	٠.٧٨٦	الاستعداد للاختبار	٠.٨٠٨

يتضح من جدول (٣) السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة، حيث تراوحت معاملات الصدق (الوزن الانحداري المعياري) بين (٠.٥٨٧– ٠.٨٤٧) مما يؤكد صدق أبعاد المقياس وتشبعها على عامل كامن واحد هو التفكير القائم على الحكمة، والشكل التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الجامعية:



شكل (١) النموذج المفترض لمقياس التفكير القائم على الحكمة

◆ ثبات مقياس التفكير القائم على الحكمة:

تم حساب ثبات مقياس التفكير القائم على الحكمة بتطبيقه على عينة التقنين، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة " سبيرمان – براون " ، معادلة " جتمان " ، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجدول (٤) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين لمقياس التفكير القائم على الحكمة والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

م	المعامل / التفكير القائم على الحكمة	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ (α)
			(سبيرمان - براون)	جتمان	
١	الحس الذاتي	٠.٧٩	٠.٨٣	٠.٨١	٠.٧٥
٢	الضبط الانفعالي	٠.٨٣	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٧٩
٣	التفاعل والمشاركة	٠.٨٣	٠.٨٨	٠.٨٥	٠.٨٠
٤	إصدار الأحكام	٠.٧٨	٠.٨٣	٠.٨١	٠.٧٥
٥	المهارات الحياتية	٠.٨٠	٠.٨٤	٠.٨٢	٠.٧٨
٦	التميز والجدارة	٠.٨٢	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٧٨

٧	الرغبة في التعلم	٠.٨١	٠.٨٦	٠.٨٥	٠.٧٧
٨	الاستعداد للاختبار	٠.٨٢	٠.٨٧	٠.٨٤	٠.٧٩
الدرجة الكلية للمقياس		٠.٨٥	٠.٨٨	٠.٨٦	٠.٨١

يتضح من جدول (٤) السابق أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٧٥ – ٠.٨٨) ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وهى قيم مرتفعة مما يعطي مؤشراً جيداً على ثبات المقياس.

يتضح مما سبق أن مقياس التفكير القائم على الحكمة يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات والصدق مما يجعله صالحاً للاستخدام فى الدراسة الحالية.

[٢] اختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج (إعداد: الباحث)

لقد مر بناء اختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة بالخطوات الآتية:

١- تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة، والاطلاع على الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي تناولت الذكاء الثلاثي بصفة عامة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج بصفة خاصة، والتي أمكن الإفادة منها فى إعداد مفردات الاختبار وتحديد أهم أبعاده الواجب توافرها لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً بالمرحلة الجامعية والتي منها .

٢- تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج لدى فئات مختلفة فى كل من المجتمع العربي والأجنبي، والتي تم الاستفادة منها فى إعداد الاختبار الحالي على النحو التالي:

- تم مراجعة بعض المقاييس الأجنبية والتي وضعت لقياس الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج فى البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها: (Palso & Maricuoiu, 2013; Stemler et al., 2006; Sternberg, 2015; Sternberg & Grigorenko, 2002)
- كما تم مراجعة بعض المقاييس العربية والتي وضعت لقياس الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج فى البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها: (أيمن جمال غانم، ٢٠١٦؛ صفاء محمد بحيرى، ٢٠١٤؛ على عبدالجليل أبو حمدان، ٢٠٠٨؛ محمود محمد أبو جادو، وليد عاطف الصياد، ٢٠١٧ ؛ يوسف محمود قطامي، سعاد أحمد مصطفى، ٢٠١٥؛)

٣- فى ضوء الخطوات السابقة تم صياغة مفردات الاختبار الحالي، والتي روعي فى صياغتها أن تكون بسيطة وواضحة وذات معنى محدد، ليبلغ عدد مفردات الاختبار فى بادئ الأمر (١١٠) مفردة موزعة على القدرات الثلاثة الرئيسة للاختبار وهى: (القدرة التحليلية، القدرة العملية، القدرة الإبداعية) وكل قدرة رئيسة تقاس بثلاثة قدرات فرعية (لفظية ، كمية ، شكلية) ، ومن ثم تقاس القدرة التحليلية بثلاثة اختبارات فرعية (تحليلي لفظي، تحليلي كمي، تحليلي شكلي) ، أما القدرة العملية فتقاس بثلاثة اختبارات فرعية (عملي لفظي، عملي كمي، عملي شكلي) ، بينما القدرة الإبداعية فتقاس بثلاثة اختبارات فرعية (ابداعي لفظي، ابداعي كمي، ابداعي شكلي) ، ولكل مفردة في جميع الاختبارات أربع إجابات، يختار الطالب إجابة واحدة فقط منها.

٤- تم عرض الاختبار فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس التربوي مرفقاً به التعريفات الإجرائية للمقياس للحكم على مدى صلاحيته وصدق مفرداته لقياس الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الجامعية؛ لإبداء الرأي حول هذه المفردات من حيث وضوحها ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل لازم على صياغتها.

٥- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن حذف (١٢) عبارة وكان محك استبعاد المفردات هو عدم حصول المفردة على نسبة اتفاق تصل إلى ٩٠٪ من جملة المحكمين، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار، وبالتالي أصبح العدد النهائي لمفردات الاختبار بعد عمليات التعديل والحذف والإضافة (٩٨) مفردة موزعة على الثلاث قدرات.

الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج:

◆ صدق اختبار الذكاء الناجح:

١- صدق التحليل العاملي :

تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis بطريقة "المكونات الأساسية" Principal Components لهوتلنج Hottelling للاختبارات التسعة الفرعية التي تقيس الذكاء الناجح (بعد التحقق من قابلية المصفوفة للتحليل العاملي من خلال اختبار KOM، واختبارBartlett) ، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور بطريقة "الفاريماكس" Varimax Rotation للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وقد تم استخدام محك "كايزر" Kaiser ، الذي اقترحه "جتمان" بأخذ العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح، وهذا يضمن نقاء عاملياً أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها صفوت فرج (١٩٩١، ٢٤٤) ، بواسطة حزمة البرامج الإحصائية فى العلوم الاجتماعية SPSS-V.22 ، وذلك على عينة التقنين المكونة من (٢٤٠) طالب وطالبة بكليتي التربية والعلوم بقنا، جامعة جنوب الوادي.

ومن خلال نتائج التحليل العاملي تم الحصول على مصفوفة المكونات الأساسية لعوامل الاختبارات التسعة الفرعية للذكاء الناجح بعد التدوير المتعامد، وجذورها الكامنة ونسب التباين المفسر والشيوع، كما هو موضح بجدول (٥) التالي:

جدول (٥)

التشبعات ذات الدلالة على كل عامل من مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل الاختبارات التسعة الفرعية للذكاء الناجح بعد التدوير المتعامد

م	المتغيرات	العوامل			الشيوع
		الأول	الثاني	الثالث	
	اختبار القدرة التحليلية اللفظية	٠.٨٩٨			٠.٨٠٨
	اختبار القدرة التحليلية الكمية	٠.٨٧٦			٠.٧٩٠
	اختبار القدرة التحليلية الشكلية	٠.٨٥٤			٠.٧٨٤
	اختبار القدرة العملية اللفظية		٠.٨٤٥		٠.٧٦٧
	اختبار القدرة العملية الكمية		٠.٨٣٥		٠.٧١٨
	اختبار القدرة العملية الشكلية		٠.٨١٦		٠.٧٠٣
	اختبار القدرة الإبداعية اللفظية			٠.٨٢٥	٠.٦٨١

	اختبار القدرة الإبداعية الكمية			٠.٧٥٧	٠.٦٠٩
	اختبار القدرة الإبداعية الشكلية			٠.٧٣٤	٠.٥٦٥
الجذور الكامنة		٢.٤٣٢	٢.١٤٨	١.٨٤٣	٦.٤٢٣
نسبة التباين		٪٢٧.٠٢٢	٪٢٣.٨٦٧	٪٢٠.٤٧٨	٪٧١.٣٦٧

يتضح من جدول (٥) السابق أن التحليل العاملي للاختبارات التسعة الفرعية التي تقيس الذكاء الناجح قد أسفر عن ثلاثة عوامل هي (القدرة التحليلية، القدرة العملية، القدرة الإبداعية)، حيث بلغت نسبة التباين المفسر ٧١.٣٦٧٪ من التباين الكلي للمصفوفة، بينما بلغ حجم التباين العاملي (الجذور الكامنة) ٦.٤٢٣ ، وقد تم تحديد درجات التشبعات ذات الدلالة فى ضوء محك جيلفورد ±٠.٣ فأكثر.

وقد استخدم الباحث التحليل العاملى الاستكشافي من الدرجة الثانية مع عوامل الدرجة الأولى والتي تم الحصول عليها من الخطوة السابقة، ومن خلال نتائج التحليل العاملى للقدرات الثلاث (التحليلية ، العملية ، الإبداعية) تم الكشف عن وجود عامل عام واحد تشبعت عليه القدرات الثلاث بجذر كامن (٢.١٥٥) ويفسر تباين مقداره (٧١.٨٣٣ %) من التباين العاملي للمصفوفة ككل، وكانت التشبعات ذات الدلالة على العامل المستخلص لمصفوفة المكونات الأساسية للقدرات الثلاث (التحليلية ، العملية ، الإبداعية) هي (٠.٨٢٩ ، ٠.٨٦٧ ، ٠.٨٤٦) على الترتيب.

أي أن التحليل العاملى للقدرات الثلاث التي تم التوصل إليها، أشار إلى تشبعها على عامل واحد فقط هو (الذكاء الناجح)، وأنه عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله هذه المكونات الثلاثة (التحليلية ، العملية ، الإبداعية)، وبذلك يمكن القول بوجود عامل كامن عام تنتظم حوله مكونات الذكاء الناجح، وهو ما يعد تدعيم لنظرية ستيرنبرج للذكاء الناجح.

٢- صدق تمييز مفردات الاختبار :

تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق حساب معاملات تمييز المفردات بواسطة اتخاذ الدرجة الكلية لكل قدرة من قدرات الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج (التحليلي – العملي – الابداعي) محكاً للحكم على صدق مفرداتها، عن طريق أخذ أعلى وأدني ٢٧٪ من الدرجات الكلية فى كل قدرة، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ الطلاب ذوى الذكاء الناجح المرتفع (ن = ٥٩) ، وتمثل مجموعة أدني ٢٧٪ الطلاب ذوي الذكاء الناجح المنخفض (ن = ٥٩) ، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الطلاب المرتفعين

والمنخفضين على كل مفردة من مفردات الاختبار، وتم استخدام النسبة الحرجة فى المقارنة بين المتوسطات لحساب معاملات تمييز مفردات الاختبار، كما هو موضح فى جدول (٦) التالي:

جدول (٦)
معاملات تمييز مفردات اختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج

القدرة التحليلية				القدرة العملية				القدرة الإبداعية			
المفردة	التمييز	المفردة	التمييز	المفردة	التمييز	المفردة	التمييز	المفردة	التمييز	المفردة	التمييز
١	٣.٧٨	١٦	٣.٣٢	٣١	٤.٢٢	٤٦	٤.٢٢	١٦١	٣.٠٦	٧٦	٢.٧٨
٢	٣.٣٢	١٧	٣.٠٨	٣٢	٣.٤٤	٤٧	٢.٨٨	٦٢	٢.٩٦	٧٧	٢.٨٧
٣	٣.٦٥	١٨	٢.٨٨	٣٣	٤.١٢	٤٨	٤.١٢	٦٣	٤.١٢	٧٨	٣.٦٥
٤	٤.٢٢	١٩	٢.٩٦	٣٤	٣.٢٢	٤٩	٣.٢٢	٦٤	٢.٧٤	٧٩	٤.٢٢
٥	٢.٩٦	٢٠	٢.٧٨	٣٥	٣.٣٦	٥٠	٣.٣٢	٦٥	٣.٦٨	٨٠	٣.٤٤
٦	٤.١٢	٢١	٣.٦٨	٣٦	٣.٠٨	٥١	٣.٠٨	٦٦	٣.١٦	٨١	٤.١٢
٧	٣.٢٢	٢٢	٣.١٦	٣٧	٢.٨٨	٥٢	٢.٧٨	٦٧	٢.٦٤	٨٢	٣.٢٢
٨	٣.٣٢	٢٣	٢.٩٨	٣٨	٤.٢٢	٥٣	٤.٢٢	٦٨	٢.٨٥	٨٣	٣.٣٢
٩	٣.١٨	٢٤	٤.٢٢	٣٩	٣.٢٤	٥٤	٢.٧٩	٦٩	٤.١٢	٨٤	٣.٠٨
١٠	٢.٨٨	٢٥	٢.٨٦	٤٠	٤.١٢	٥٥	٤.١٢	٧٠	٣.٢٢	٨٥	٢.٨٨
١١	٢.٨٧	٢٦	٤.١٢	٤١	٣.٢٢	٥٦	٣.٢٢	٧١	٣.٣٢	٨٦	٢.٩٦
١٢	٢.٧٤	٢٧	٤.١٢	٤٢	٣.٣٢	٥٧	٣.٣٢	٧٢	٣.٠٨	٨٧	٢.٧٤
١٣	٣.٦٨	٢٨	٣.٢٢	٤٣	٣.٠٨	٥٨	٣.٠٨	٧٣	٢.٨٨	٨٨	٣.٦٨
١٤	٣.١٦	٢٩	٤.١٢	٤٤	٢.٨٨	٥٩	٤.١٢	٧٤	٢.٩٦	٨٩	٣.١٦
١٥	٢.٧٧	٣٠	٣.٢٢	٤٥	٢.٧٦	٦٠	٣.٢٢	٧٥	٢.٨٥	٩٠	٤.٤٩

٢.٥٨ < النسبة الحرجة ≤ ١.٩٦ دالة عند مستوى ٠.٠٥ ؛ ٢.٥٨ ≤ النسبة الحرجة دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٦) السابق أن جميع مفردات اختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، ومن ثم فإن الاختبار يميز تميزاً مرتفعاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين على اختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج.

◆ ثبات اختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج:

تم حساب ثبات اختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج بتطبيقها على عينة التقنين، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع) ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة " سبيرمان – براون " ، معادلة " جتمان " ، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل كيودر- ريتشاردسون ، وجدول (٧) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول (٧)
معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين لاختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

	المعامل / الذكاء الناجح	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		كيودر- ريتشاردسون
			(سبيرمان - براون)	جتمان	
١	القدرة التحليلية	٠.٨١	٠.٨٤	٠.٨٢	٠.٧٥
٢	القدرة العملية	٠.٨١	٠.٨٣	٠.٨٢	٠.٧٧
٣	القدرة الإبداعية	٠.٨٢	٠.٨٥	٠.٨٣	٠.٧٨
الدرجة الكلية للإختبار		٠.٨٣	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٧٩

يتضح من جدول (٧) السابق أن الاختبار يتميز بدرجة كبيرة من الثبات، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٧٥– ٠.٨٧) ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وهى قيم مرتفعة مما يعطي مؤشراً جيداً على ثبات الاختبار.

يتضح مما سبق أن اختبار الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات والصدق مما يجعله صالح للاستخدام فى الدراسة الحالية.

[٣] مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية: (إعداد : الباحث)

لقد مر بناء مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة بالخطوات الآتية :

١- تم الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز السداسية، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة، والاطلاع على الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي تناولت توجهات أهداف الإنجاز بصفة عامة وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية بصفة خاصة، والتي أمكن الإفادة منها فى إعداد عبارات المقياس

وتحديد أهم أبعاده الواجب توافرها لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً بالمرحلة الجامعية والتي منها.

٢- تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى فئات مختلفة فى كل من المجتمع العربي والأجنبي، والتي تم الاستفادة منها فى إعداد المقياس الحالي على النحو التالي :

- تم مراجعة بعض المقاييس الأجنبية والتي وضعت لقياس توجهات أهداف الإنجاز فى البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها (Butler, 2007; David, 2012; Elliot et al., 2011; Gavaza et al., 2014; Johnson & Kestler, 2013; Lau & Lee, 2008; Lower & Turner, 2016; Mascret et al., 2017)
- كما تم مراجعة بعض المقاييس العربية والتي وضعت لقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية فى البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها: (أحمد محمد محاسنة، ٢٠١٨ ؛ إسلام أنور عبدالغني، نسرين محمد سعيد، ٢٠١٨؛ حجاج غانم أحمد، ٢٠١٥ ؛ عبد القادر سليم زيارة، ٢٠١٦؛ عصام على الطيب، ٢٠١١).

٣- فى ضوء الخطوات السابقة تم صياغة عبارات المقياس الحالي، والتي روعي فى صياغتها أن تكون بسيطة وواضحة وذات معنى محدد، ليبلغ عدد عبارات المقياس فى بادئ الأمر (٧٥) عبارة موزعة على الأبعاد الأساسية الستة للمقياس وهى: (توجه أهداف الإقدام/المهمة ، توجه أهداف الإقدام/الذات ، توجه أهداف الإقدام/الآخرين ، توجه أهداف الإحجام/المهمة ، توجه أهداف الإحجام/الذات ، توجه أهداف الإحجام/الآخرين) ولكل عبارة خمس استجابات (تنطبق علىّ دائماً – تنطبق علىّ كثيراً – تنطبق علىّ أحياناً – تنطبق علىّ قليلاً – لا تنطبق علىّ إطلاقاً).

٤- تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس التربوي مرفقاً به التعريفات الإجرائية للمقياس للحكم على مدى صلاحيته وصدق عباراته لقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الجامعية؛ لإبداء الرأي حول هذه العبارات من حيث وضوحها ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل لازم على صياغتها.

٥- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن حذف (٦) عبارة وكان محك استبعاد العبارات هو عدم حصول العبارة على نسبة اتفاق تصل إلى ٩٠٪ من جملة المحكمين، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وبالتالي أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس بعد عمليات التعديل والحذف والإضافة (٦٩) عبارة موزعة على ستة أبعاد.

الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية :

صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية:

:١- صدق التحليل العاملي :

١- تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis لمقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية (بعد التحقق من قابلية المصفوفة للتحليل العاملي من خلال اختبار KOM، واختبارBartlett) ، باستخدام طريقة "المكونات الأساسية" Method Principal Components التي اقترحها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣ وهى من أفضل طرق التحليل العاملي من حيث الدقة ويستخلص فيها كل عامل أقصى تباين ممكن، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور (العوامل) باستخدام طريقة " الفاريماكس " Varimax Rotation ، للوقوف على التركيب العاملي للمقياس، وقد تم استخدام محك "كايزر" Kaiser ، الذي اقترحه "جتمان " بأخذ العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل وذلك كما ذكر صفوت فرج (١٩٩١ ، ٢٤٤) بواسطة حزمة البرامج الإحصائية فى العلوم الاجتماعية SPSS-V.22 ، وذلك على عينة التقنين المكونة من (٢٤٠) طالب وطالبة بكليتي التربية والعلوم بقنا – جامعة جنوب الوادي.

٢- تم حذف بعض العبارات والعوامل فى ضوء مجموعة من المحكات الآتية :

أ- الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue ≥ ١ .

ب- حذفت العبارات التي لم تتشبع بأي عامل من العوامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول ≥ ±٠.٣ طبقاً لمحك جيلفورد .

ج- حذفت العبارات التي تشبعت على أكثر من عامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول (± ٠.٣)

د- حذفت بعض العبارات تبعاً لحذف العامل الذي تشبعت عليه .

هـ – حذفت العوامل التي تشبعت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشبعاً مقبولاً، وقد تم الإبقاء على العوامل التي تشبعت بها ثلاث عبارات فأكثر، بقيمة تشبع حدها الأدنى (±٠.٣) وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها.

وفى ضوء عمليات الحذف السابقة بلغ مجموع عدد العوامل ستة عوامل، وبلغ مجموع عدد العبارات المستخلصة (٦٠) عبارة موزعة على هذه العوامل.

٣- لكي تتضح معالم هذه العوامل فقد تم استخراج التشبعات الجوهرية لكل عامل على حدة ، وذلك من خلال إدراج العبارة تحت العامل الذي حققت عليه أعلى التشبعات، ثم ترتيب العبارات تنازلياً بحسب حجم التشبع حتى يسهل معرفة أهم العبارات تأثيراً فى بناء العامل، وبالتالي يتم تبين معالمه النفسية ومن ثم يسهل تسميته، معتمدين فى تحقيق ذلك على المصفوفة العاملية بعد التدوير المتعامد.

٤- لقد استوعبت العوامل الستة المستخلصة من التحليل العاملي تبايناً بمقدار (٨١.٣٥ ٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية وذلك كما هو موضح بجدول (٨) التالي:

جدول (٨)

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات مقياس (توجهات أهداف الإنجاز السداسية) بعد التدوير المتعامد

رقم العامل	ترتيب العامل	الجذر الكامن	النسبة المئوية لتباين العامل
١	أهداف الإقدام / المهمة	١١.١٦	١٦.١٧ ٪
٢	أهداف الإحجام / المهمة	١٠.٦٩	١٥.٤٩ ٪
٣	أهداف الإقدام / الذات	٩.٧٢	١٤.٠٩ ٪
٤	أهداف الإحجام / الذات	٨.٨٣	١٢.٨٠ ٪
٥	أهداف الإقدام / الآخرين	٧.٩٤	١١.٥١ ٪
٦	أهداف الإحجام / الآخرين	٧.٧٩	١١.٢٩ ٪
النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الستة المستخلصة = ٨١.٣٥ ٪			

يتضح مما سبق أن التحليل العاملي لعبارات مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية قد أسفر عن استخلاص (٦) عوامل استوعبت (٨١.٣٥ ٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة الارتباطية، كما أسفر هذا التحليل العاملي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعاً دالاً على عوامل المقياس الستة، ما عدا العبارات أرقام (٧ ، ١٤ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٧ ، ٤٤ ، ٥٠ ، ٥٦ ، ٦٣) ، لم تتشبع على أي عامل من هذه العوامل تشبعاً دالاً، مما دفع الباحث إلى

حذفها من المقياس ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (٦٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد، مما يشير إلى وجود بناء نظري خلف المقياس وهذا يعد مؤشراً على صدقة.

٢- الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو توجهات أهداف الإنجاز السداسية، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو توجهات أهداف الإنجاز السداسية تتشبع عليه أبعاد المقياس الحالي الستة (توجه أهداف الإقدام/المهمة – توجه أهداف الإقدام/الذات – توجه أهداف الإقدام/الآخرين – توجه أهداف الإحجام/المهمة – توجه أهداف الإحجام/الذات – توجه أهداف الإحجام/الآخرين) ، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos-V.22، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood في التحليل، كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض تقع فى المدى المثالي لها، مما يدل على أن نموذج العامل الواحد يحقق حسن مطابقة جيدة للبيانات، كما هى موضحة فى جدول (٩) التالي:

جدول (٩)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية

م	المؤشر الإحصائي	قيمته	المدى المثالي للمؤشر
١	قيمة X^2 (كا^2)	١٠.١٢٥	أن تكون غير دالة إحصائياً
٢	درجات الحرية DF	٩	من صفر إلى ٢
	نسبة كا^2 = كا^2 / درجات الحرية X^2/DF	١.١٢٥=٩/١٠.١٢٥	
٣	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠.٠٢٣	من صفر إلى ٠.٠٨
٤	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٧٨	٠.٩٠ فأكثر
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠.٩٤٩	٠.٩٠ فأكثر
٦	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٩	٠.٩٠ فأكثر
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٨٨	٠.٩٠ فأكثر
٨	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠.٩٩٩	٠.٩٠ فأكثر

٩	مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٩٩	٠.٩٠ فأكثر

يتضح من جدول (٩) السابق أن افتراض عامل كامن واحد هو " توجهات أهداف الإنجاز السداسية " تتشبع عليه كل عوامل المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية، حيث كانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI، ومؤشر حسن المطابقة المعدلة AGFI ، ومؤشر المطابقة المقارن CFI ، ومؤشر المطابقة المعياري NFI ، ومؤشر المطابقة المتزايدة IFI ، ومؤشر توكر لويس TLI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) ، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA كانت أقل من ٠.٠٥ وهى قريبة جداً من الصفر (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠.٠٨ ، ويكون النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠.٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٥ ، ٠.٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات) ، فضلاً عن أن قيمة كا^{2} غير دالة إحصائياً وكذلك النسبة بين X^2 (كا^{2}) ، DF (درجات الحرية) وقعت فى المدى المثالي لها، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية.

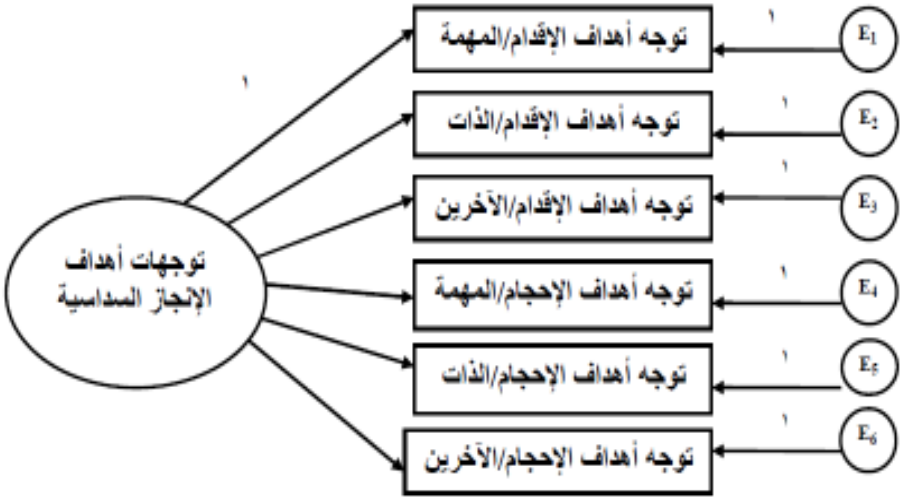
ويوضح جدول (١٠) التالي الوزن الانحداري المعياري (تشبعات) لكل بعد من أبعاد المقياس على توجهات أهداف الإنجاز السداسية باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام:

جدول (١٠)

الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية

توجهات أهداف الإنجاز السداسية	الوزن الانحداري المعياري	توجهات أهداف الإنجاز السداسية	الوزن الانحداري المعياري
توجه أهداف الإقدام/المهمة	٠.٧٤٢	توجه أهداف الإحجام/المهمة	٠.٧٣٤
توجه أهداف الإقدام/الذات	٠.٨٣٩	توجه أهداف الإحجام/الذات	٠.٨١٢
توجه أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٦٤٧	توجه أهداف الإحجام/الآخرين	٠.٦٥٨

يتضح من جدول (١٠) السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة ، حيث تراوحت معاملات الصدق (الوزن الانحداري المعياري) بين (٠.٦٤٧ – ٠.٨٣٩) مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالي وتشبعها على عامل كامن واحد هو توجهات أهداف الإنجاز السداسية، والشكل التالي يوضح النموذج المفترض لمقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الجامعية:



شكل (٢)
النموذج المفترض لمقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية

♦ ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية:

تم حساب ثبات مقياس استراتيجيات توجهات أهداف الإنجاز السداسية بتطبيقه على عينة التقنين، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع)، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة " سبيرمان – براون " ، معادلة " جتمان " ، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجدول (١١) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات:

جدول (١١) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين لمقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

م	المعامل / توجهات أهداف الإنجاز السداسية	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		عامل فا كرونباخ (α)
			(سبيرمان - براون)	جتمان	
١	توجه أهداف الإقدام/المهمة	٠.٨٢	٠.٨٦	٠.٨٤	٠.٧٧

٢	توجه أهداف الإقدام/الذات	٠.٨٣	٠.٨٨	٠.٨٦	٠.٧٩
٣	توجه أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٨١	٠.٨٤	٠.٨٢	٠.٧٦
٤	توجه أهداف الإحجام/المهمة	٠.٨١	٠.٨٥	٠.٨٣	٠.٧٦
٥	توجه أهداف الإحجام/الذات	٠.٨٢	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٧٩
٦	توجه أهداف الإحجام/الآخرين	٠.٨٠	٠.٨٣	٠.٨١	٠.٧٥
الدرجة الكلية للمقياس		٠.٨٣	٠.٨٨	٠.٨٦	٠.٨١

يتضح من جدول (١١) السابق أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٧٥ – ٠.٨٨) ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وهى قيم مرتفعة مما يعطي مؤشراً جيداً على ثبات المقياس.

يتضح مما سبق أن مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسية يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات والصدق مما يجعله صالحاً للاستخدام فى الدراسة الحالية.

ثالثاً : المعالجة الإحصائية للدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية فى معالجة النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية وهى:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار " ت " " T –Test " ، حجم التأثير (مربع معامل إيتا η^2)، تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، تحليل الانحدار المتعدد، نمـــوذج المعادلة البنائية.

رابعاً: منهج الدراسة: تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي المقارن.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

[١] - نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

والذي ينص على أنه "لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) للمتوسطات غير الموزونة ذي التصميم العاملى (٢X٢) وذلك بغرض دراسة تأثير كل من النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، وتم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) ، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لخلايا مجموعات الدراسة المختلفة.

جدول (١٢) نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير النوع والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية

المتغير المستقل	اسم الاختبار	القيمة	"ف" F	درجات الحرية	درجات حرية الخطأ	الدلالة	η^2•
النوع	بيلاى *Pillai*	٠.١٩٠	٦.١٩٠	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.١٩٠
	ويلكس *Wilks*	٠.٨١٠	٦.١٩٠	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.١٩٠
	هوتلنج *Hotelling*	٠.٢٣٤	٦.١٩٠	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.١٩٠
	روى *Roy*	٠.٢٣٤	٦.١٩٠	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.١٩٠
التخصص الأكاديمي	بيلاى Pillai	٠.١٧٦	٥.٦٤٨	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.١٧٦
	ويلكس Wilks	٠.٨٢٤	٥.٦٤٨	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.١٧٦
	هوتلنج Hotelling	٠.٢١٣	٥.٦٤٨	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.١٧٦
	روى Roy	٠.٢١٣	٥.٦٤٨	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.١٧٦
النوع X التخصص الأكاديمي	بيلاى Pillai	٠.٣٢٣	١٢.٦٠١	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.٣٢٣
	ويلكس Wilks	٠.٦٧٧	١٢.٦٠١	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.٣٢٣
	هوتلنج Hotelling	٠.٤٧٦	١٢.٦٠١	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.٣٢٣
	روى Roy	٠.٤٧٦	١٢.٦٠١	١٧	٤٥٠	٠.٠١	٠.٣٢٣

يتضح من خلال جدول (١٢) السابق أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، مع وجود حجم تأثير كبير.

كما تم الحصول على نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) للمتوسطات غير الموزونة ذي التصميم العاملى (٢X٢) لتحديد تأثير متغيري النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) والتفاعلات الثنائية بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، وحجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) ، كما هو موضح في جدول (١٣) التالي:

• يشير كل من (فؤاد عبداللطيف أبوحطب ، آمال أحمد مختار ، ٢٠٠٠ ، ٤٣٩ ؛ رشدي فام منصور ، ١٩٩٧) إلى أن التأثير الذي يفسر حوالي ١ ٪ (٠.٠١) من التباين الكلى يدل على تأثير ضعيف ، والتأثير الذي يفسر حوالي ٦ ٪ (٠.٠٦) من التباين الكلى يدل على تأثير متوسط ، والتأثير الذي يفسر حوالي ١٤٪ (٠.١٤) فأكثر من التباين الكلى يدل على تأثير كبير .

جدول (١٣)

تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملى (x2٢) لتأثير كل من النوع والتخصص الأكاديمي والتفاعلات الثنائية بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة	η^2	حجم التأثير
النوع	الحس الذاتي	١١٦٢.٦٩٨	١	١١٦٢.٦٩٨	٤٠٨.٣٩٤	٠.٠١	٠.٤٦٧	كبير
	الضبط الانفعالي	٧٨٦.٠٢١	١	٧٨٦.٠٢١	٢٧٢.٩٢٤	٠.٠١	٠.٣٦٩	كبير
	التفاعل والمشاركة	١٠٥٢.٦٤٦	١	١٠٥٢.٦٤٦	٣٦١.٧٣٤	٠.٠١	٠.٤٣٧	كبير
	إصدار الأحكام	١٧٩.٩٩٤	١	١٧٩.٩٩٤	٨٥.٤٦٧	٠.٠١	٠.١٥٥	كبير
	المهارات الحياتية	٢.٦٥١	١	٢.٦٥١	٢.٧٤٤	غيردال	٠.٠٠٦	ــــــــ
	التميز والجدارة	٣٦١.١٤٠	١	٣٦١.١٤٠	١٣٥.٥٦٣	٠.٠١	٠.٢٢٥	كبير
	الرغبة في التعلم	٢٧.٩٧٩	١	٢٧.٩٧٩	١٣.٥١٦	٠.٠١	٠.٠٢٨	صغير
	الاستعداد للاختبار	١٧١.٥٣٥	١	١٧١.٥٣٥	٥٩.٣٥٥	٠.٠١	٠.١١٣	متوط
	القدرة التحليلية	٤.٤١٧	١	٤.٤١٧	٣.٥٧٩	غيردال	٠.٠٠٨	ــــــــ
	القدرة العملية	٥٤.٥٤٦	١	٥٤.٥٤٦	٣٤.٥٦٧	٠.٠١	٠.٠٦٩	متوسط
	القدرة الإبداعية	٧١.٢٧٤	١	٧١.٢٧٤	٢٩.٤١٦	٠.٠١	٠.٠٦٠	متوسط
	أهداف الإقدام/المهمة	٤٥٦.٨١٥	١	٤٥٦.٨١٥	١٤٩.٤٣٢	٠.٠١	٠.٢٤٣	كبير
	أهداف الإقدام/الذات	٧٦٨.٥٩٤	١	٧٦٨.٥٩٤	٢٨٣.٣٠٠	٠.٠١	٠.٣٧٨	كبير
	أهداف الإقدام/الآخرين	١٠٥٤.٣٤١	١	١٠٥٤.٣٤١	٤٠٠.٢٨١	٠.٠١	٠.٤٦٢	كبير
	أهداف الإحجام/المهمة	١٨٩.٣٢٥	١	١٨٩.٣٢٥	٦٥.٩٩٠	٠.٠١	٠.١٢٤	متوسط
	أهداف الإحجام/الذات	٦١٠.٨٢٩	١	٦١٠.٨٢٩	١٨٠.٧٧٢	٠.٠١	٠.٢٧٩	كبير
	أهداف الإحجام/الآخرين	١١٨٢.٨٨٠	١	١١٨٢.٨٨٠	٢٦١.٠٦٤	٠.٠١	٠.٣٥٩	كبير
التخصص الأكاديمي	الحس الذاتي	٤٠١.٧٥٤	١	٤٠١.٧٥٤	١٤١.١١٥	٠.٠١	٠.٢٣٢	كبير
	الضبط الانفعالي	١٩٠.٩٢٩	١	١٩٠.٩٢٩	٦٦.٢٩٥	٠.٠١	٠.١٢٥	متوسط
	التفاعل والمشاركة	٧٤٧.٩١٧	١	٧٤٧.٩١٧	٢٥٧.٠١٦	٠.٠١	٠.٣٥٥	كبير
	إصدار الأحكام	٧٤.٥٤٤	١	٧٤.٥٤٤	٣٥.٣٩٦	٠.٠١	٠.٠٧١	متوسط
	المهارات الحياتية	٣٣.٩٠١	١	٣٣.٩٠١	٣٥.٠٩٤	٠.٠١	٠.٠٧٠	متوسط
	التميز والجدارة	٦٠٦.٤٦٦	١	٦٠٦.٤٦٦	٢٢٧.٦٥٢	٠.٠١	٠.٣٢٨	كبير

	الرغبة في التعلم	٧.٧٧٧	١	٧.٧٧٧	٣.٧٥٧	غيردال	٠.٠٠٨	ــــــــــ
	الاستعداد للاختبار	٥.٨٠٠	١	٥.٨٠٠	٢.٠٠٧	غيردال	٠.٠٠٤	ــــــــــ
	القدرة التحليلية	١٢٩.١٣٤	١	١٢٩.١٣٤	١٠٤.٦٤٧	٠.٠١	٠.١٨٣	كبير
	القدرة العملية	٥٧.٨٥٥	١	٥٧.٨٥٥	٣٦.٦٦٣	٠.٠١	٠.٠٧٣	متوسط
	القدرة الإبداعية	١٥٢.٥٩٧	١	١٥٢.٥٩٧	٦٢.٩٧٩	٠.٠١	٠.١١٩	متوسط
	أهداف الإقدام/المهمة	١٠٧٨.٦١٢	١	١٠٧٨.٦١٢	٣٥٢.٨٣٣	٠.٠١	٠.٤٣١	كبير
	أهداف الإقدام/الذات	٨١٠.٣٥٣	١	٨١٠.٣٥٣	٢٩٨.٦٩٣	٠.٠١	٠.٣٩١	كبير
	أهداف الإقدام/الآخرين	٦٤٢.٩٤٢	١	٦٤٢.٩٤٢	٢٤٤.٠٩٣	٠.٠١	٠.٣٤٤	كبير
	أهداف الإحجام/المهمة	٩.١٥٦	١	٩.١٥٦	٣.١٩١	غيردال	٠.٠٠٧	ــــــــــ
	أهداف الإحجام/الذات	٩٠٧.٥٥٩	١	٩٠٧.٥٥٩	٢٦٨.٥٨٨	٠.٠١	٠.٣٦٦	كبير
	أهداف الإحجام/الآخرين	٢٠٢.١٦٦	١	٢٠٢.١٦٦	٤٤.٦١٨	٠.٠١	٠.٠٨٧	متوسط
النوع X التخصص الأكاديمي	الحس الذاتي	٩.٣١٣	١	٩.٣١٣	٣.٢٧١	غيردال	٠.٠٠٧	ــــــــــ
	الضبط الانفعالي	٢.١٠٨	١	٢.١٠٨	٠.٧٣٢	غيردال	٠.٠٠٢	ــــــــــ
	التفاعل والمشاركة	٣٣٥.٨٠٠	١	٣٣٥.٨٠٠	١١٥.٣٩٥	٠.٠١	٠.١٩٨	كبير
	إصدار الأحكام	٧.٥٨٠	١	٧.٥٨٠	٣.٥٩٩	غيردال	٠.٠٠٨	ــــــــــ
	المهارات الحياتية	١٢.٠٤٨	١	١٢.٠٤٨	١٢.٤٧٢	٠.٠١	٠.٠٢٦	صغير
	التميز والجدارة	٥.٣٩٠	١	٥.٣٩٠	٢.٠٢٣	غيردال	٠.٠٠٤	ــــــــــ
	الرغبة في التعلم	٦.٦٦٢	١	٦.٦٦٢	٣.٢١٨	غيردال	٠.٠٠٧	ــــــــــ
	الاستعداد للاختبار	٣.٠٦٩	١	٣.٠٦٩	١.٠٦٢	غيردال	٠.٠٠٢	ــــــــــ
	القدرة التحليلية	١.٧٢٢	١	١.٧٢٢	١.٣٩٥	غيردال	٠.٠٠٣	ــــــــــ
	القدرة العملية	٣.٣٥٨	١	٣.٣٥٨	٢.١٢٨	غيردال	٠.٠٠٥	ــــــــــ
	القدرة الإبداعية	٨٧.٦٥٧	١	٨٧.٦٥٧	٣٦.١٧٧	٠.٠١	٠.٠٧٢	متوسط

	أهداف الإقدام/المهمة	١١.٢٨٣	١	١١.٢٨٣	٣.٦٩١	غيردال	٠.٠٠٨	ــــــــ
	أهداف الإقدام/الذات	٢٨.٣٠٥	١	٢٨.٣٠٥	١٠.٤٣٣	٠.٠١	٠.٠٢٢	صغير
	أهداف الإقدام/الآخرين	١٧١.١١٨	١	١٧١.١١٨	٦٤.٩٦٥	٠.٠١	٠.١٢٢	متوسط
	أهداف الإحجام/المهمة	٧.١٥٠	١	٧.١٥٠	٢.٤٩٢	غيردال	٠.٠٠٥	ــــــــ
	أهداف الإحجام/الذات	١٢٢.٤٢٠	١	١٢٢.٤٢٠	٣٦.٢٣٠	٠.٠١	٠.٠٧٢	متوسط
	أهداف الإحجام/الآخرين	١٦.٥٤٨	١	١٦.٥٤٨	٣.٦٥٢	غيردال	٠.٠٠٨	ــــــــ
الخطأ	الحس الذاتي	١٣٢٦.٧٠٩	٤٦٦	٢.٨٤٧				
	الضبط الانفعالي	١٣٤٢.١٥٢	٤٦٦	٢.٨٨٠				
	التفاعل والمشاركة	١٣٥٦.١٠٦	٤٦٦	٢.٩١٠				
	إصدار الأحكام	٩٨١.٣٧٩	٤٦٦	٢.١٠٦				
	المهارات الحياتية	٤٥٠.٢٥٤	٤٦٦	٠.٩٦٦				
	التميز والجدارة	١٢٤١.٤٢٨	٤٦٦	٢.٦٦٤				
	الرغبة في التعلم	٩٦٤.٤٦٩	٤٦٦	٢.٠٧٠				
	الاستعداد للاختبار	١٣٤٦.٥٧٨	٤٦٦	٢.٨٩٠				
	القدرة التحليلية	٥٧٥.٠٥٠	٤٦٦	١.٢٣٤				
	القدرة العملية	٧٣٥.٣٦٧	٤٦٦	١.٥٧٨				
	القدرة الإبداعية	١١٢٨.٨٨٨	٤٦٦	٢.٤٢٣				
	أهداف الإقدام/المهمة	١٤٢٤.٥٤٩	٤٦٦	٣.٠٥٧				
	أهداف الإقدام/الذات	١٢٦٤.٣٨٧	٤٦٦	٢.٧١٣				
	أهداف الإقدام/الآخرين	١٢٢٧.٥٣٤	٤٦٦	٢.٦٣٤				
	أهداف الإحجام/المهمة	١٣٣٦.٧٥١	٤٦٦	٢.٨٦٩				
	أهداف الإحجام/الذات	١٥٧٤.٦٩١	٤٦٦	٣.٣٧٩				
	أهداف الإحجام/الآخرين	٢١١١.٦٣٧	٤٦٦	٤.٥٣١				

يتضح من الجدول (١٣) السابق ما يلي:

١- توجد تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير النوع (ذكور- إناث) على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وكانت الفروق ذات الدلالة

لصالح الذكور فى أبعاد التفكير القائم على الحكمة [الحس الذاتي، الضبط الانفعالي، التفاعل والمشاركة، إصدار الأحكام، التميز والجدارة] وبعدي الذكاء الناجح [القدرة العملية، القدرة الإبداعية]، وأبعاد توجهات أهداف الإنجاز السداسية [أهداف الإقدام/المهمة، أهداف الإقدام/الذات، أهداف الإقدام/الآخرين، أهداف الإحجام/المهمة، أهداف الإحجام/الذات] ، بينما كانت الفروق فى بعدي التفكير القائم على الحكمة [الرغبة في التعلم، الاستعداد للاختبار] ، وتوجه أهداف الإحجام/الآخرين لصالح الإناث.

٢- توجد تأثيرات دالة إحصائياً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وكانت الفروق ذات الدلالة لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية فى أبعاد التفكير القائم على الحكمة [الحس الذاتي، الضبط الانفعالي، إصدار الأحكام، المهارات الحياتية، التميز والجدارة] وأبعاد الذكاء الناجح [القدرة التحليلية، القدرة العملية، القدرة الإبداعية]، وأبعاد توجهات أهداف الإنجاز السداسية [أهداف الإقدام/المهمة، أهداف الإقدام/الذات، أهداف الإحجام/الذات، أهداف الإحجام/الآخرين] ، بينما كانت الفروق فى بعدى التفاعل والمشاركة، وتوجه أهداف الإقدام/الأخرين لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية.

٣- توجد تأثيرات دالة إحصائياً للتفاعلات الثنائية بين النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وكان حجم التأثير فى حالة التأثيرات الدالة للتفاعلات الثنائية للنوع والتخصص الأكاديمي كما يلي:

يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين النوع والتخصص الأكاديمي من حيث تأثيرهما المشترك فى التفكير القائم على الحكمة [التفاعل والمشاركة مع وجود حجم تأثير كبير (٠.١٩٨) ، المهارات الحياتية مع وجود حجم تأثير صغير (٠.٠٢٦)] ، والذكاء الناجح [القدرة الإبداعية مع وجود حجم تأثير متوسط (٠.٠٧٢)] ، كما يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع والتخصص الأكاديمي من حيث تأثيرهما المشترك فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية [أهداف الإقدام/الذات مع وجود حجم تأثير صغير (٠.٠٢٢) ، أهداف

الإقدام/الآخرين مع وجود حجم تأثير متوسط (٠.١٢٢) ، أهداف الإحجام/الذات مع وجود حجم تأثير متوسط (٠.٠٧٢)] عند مستوى دلالة (٠.٠١).

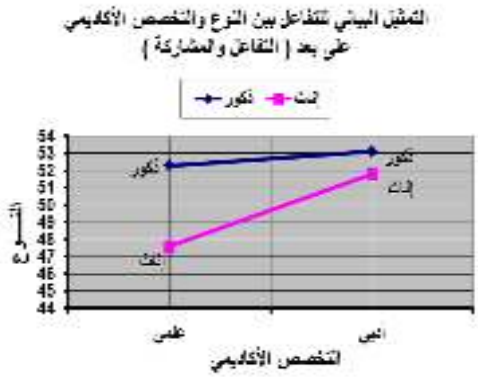
وبالتالي يمكن القول بتأثير التفاعل الثنائي تفاعل النوع والتخصص الأكاديمي، أي أن تأثير أحد المتغيرين يتحدد بمستويات المتغير الآخر، بمعنى أن الفروق الموجودة فى التخصص الأكاديمي لها تأثير على الفروق الموجودة فى النوع أي أن هناك تأثيراً متبادلاً بين المتغيرين المتفاعلين النوع والتخصص الأكاديمي على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب عينة الدراسة.

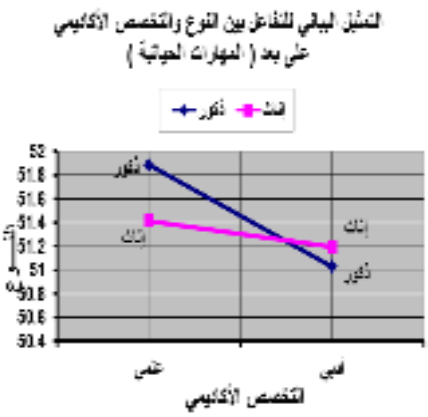
ولتحديد اتجاه الفروق في التفاعلات الثنائية بين النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب عينة الدراسة، تم استخدام اختبار "شيفيه" Scheffe للمقارنات البعدية، وكانت نتائج اتجاهات الفروق باستخدام اختبار "شيفيه" كالتالي:

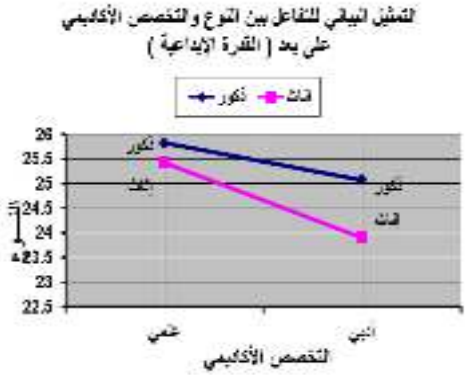
١. أكثر الفروق دلالة بين مجموعة ذكور أدبي وكل من: مجموعة ذكور علمي، ومجوعة إناث أدبي. ومجموعة إناث علمي، في التفاعل والمشاركة. وأهداف الإقدام/الآخرين، وذلك لصالح مجموعة ذكور أدبي.
٢. أكثر الفروق دلالة بين مجموعة ذكور علمي وكل من: مجموعة إناث علمي، ومجموعة إناث أدبي، مجموعة ذكور أدبي، في المهارات الحياتية، وذلك لصالح مجموعة ذكور علمي.
٣. أكثر الفروق دلالة بين مجموعة ذكور علمي وكل من: مجموعة إناث علمي، مجموعة ذكور أدبي، ومجموعة إناث أدبي القدرة الإبداعية، أهداف الإقدام/الذات، أهداف الإحجام/الذات، وذلك لصالح مجموعة ذكور علمي.

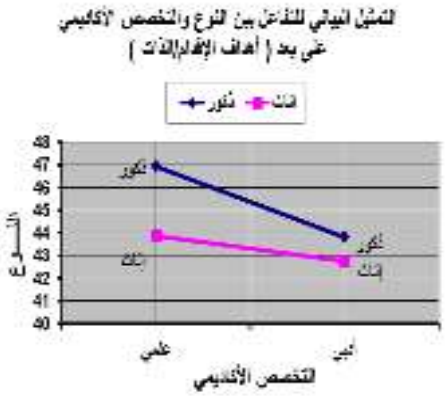
وللكشف عن التفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي تم الرجوع إلى المتوسطات الحسابية للخلايا الأربعة الداخلة فى التفاعل للتفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، وذلك للمساعدة فى رسم أشكال التفاعل لمتغيري النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية.

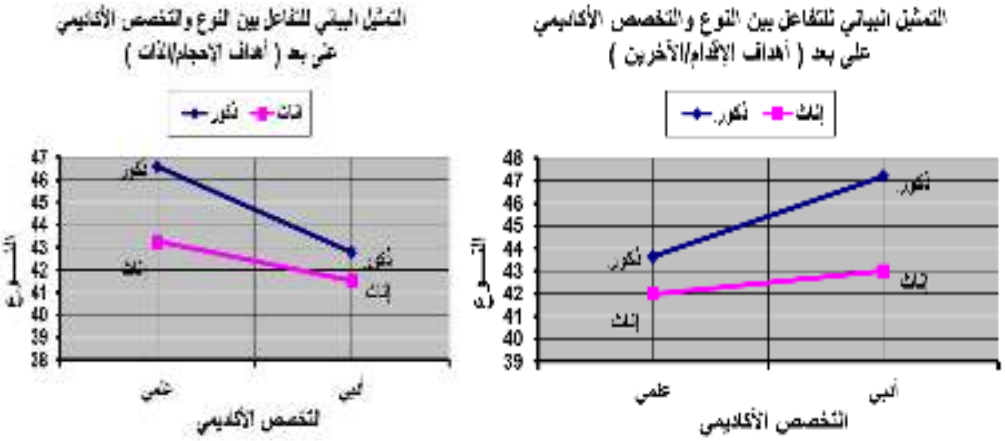
وتوضح الأشكال (٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) التالية تمثيلاً بيانياً لطبيعة التفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب عينة الدراسة.











يتضح من الأشكال السابقة أنه يوجد تفاعل دال بين النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) ذو أثر على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، أي أن أثر متغيري النوع والتخصص الأكاديمي يتوقف كل منهما على وجود الآخر عند دراسة متغيرات التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية.

ومن ثم يتضح مما سبق عرضه من نتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب عينة الدراسة، ومن ثم يمكن رفض صفرية هذا الفرض من فروض الدراسة، حيث ثبت من خلال عرض نتائج تحليل التباين أنه: " توجد تأثيرات دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

[٢] - نتائج الفرض الثاني و تفسيرها :

والذي ينص على أنه "يمكن التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز السداسية من خلال التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام تحليل الانحدار المتعددMultiple Regression Analysis ، اعتماداً على طريقة التحليل المتتابع

Stepwise Regression لبحث إمكانية التنبؤ بتوجهات أهداف الإنجاز السداسية موضوع الدراسة من خلال التفكير القائم على الحكمة، والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

وقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بغرض تحديد الأهمية النسبية لكل متغير من المتغيرات المستقلة (التفكير القائم على الحكمة، الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) وللوقوف على أهم هذه المتغيرات فى تحديد التباين فى قيمة المتغير التابع (توجهات أهداف الإنجاز السداسية)، وتم الحصول على نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد ودلالة معاملات الانحدار الجزئي كما هو موضح بالجدولين (١٤) ، (١٥) التاليين:

جدول (١٤)
تحليل تباين الانحدار المتعدد للتفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج على توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً

نتائج تحليل الانحدار / المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	R	R^2
أهداف الإقدام/المهمة	الانحدار	١٤٨٣.٠٩٦	٤	٣٧٠.٧٧٤	١١١.٦٤٥	٠.٠١	.٧٠٠	٠.٤٩٠
	البواقي	١٥٤٤.٠٥٣	٤٦٥	٣.٣٢١				
	الكلي	٣٠٢٧.١٤٩	٤٦٩					
أهداف الإقدام/الذات	الانحدار	١٥٠٤.٤١٤	٥	٣٠٠.٨٨٣	٩٨.١٣٥	٠.٠١	.٧١٧	٠.٥١٤
	البواقي	١٤٢٢.٥٦٧	٤٦٤	٣.٠٦٦				
	الكلي	٢٩٢٦.٩٨١	٤٦٩					
أهداف الإقدام/الآخرين	الانحدار	١١٨٨.٢٦٠	٥	٢٣٧.٦٥٢	٥٩.٥٣٢	٠.٠١	.٦٢٥	٠.٣٩١
	البواقي	١٨٥٢.٤٣١	٤٦٤	٣.٩٩٢				
	الكلي	٣٠٤٠.٦٩١	٤٦٩					
أهداف الإحجام/المهمة	الانحدار	٦٧٣.٧٦٣	٤	١٦٨.٤٤١	٦٦.١٣٣	٠.٠١	.٦٠٢	٠.٣٦٣
	البواقي	١١٨٤.٥١٢	٤٦٥	٢.٥٤٧				
	الكلي	١٨٥٨.٢٧٤	٤٦٩					

أهداف الإحجام/الذات	الانحدار	١٢١٠.٢٤٧	٦	٢٠١.٧٠٨	٤٥.٩٠٥	٠.٠١	٠.٦١١	٠.٣٧٢
	البواقي	٢٠٣٤.٤٠٢	٤٦٣	٤.٣٩٤				
	الكلي	٣٢٤٤.٦٤٩	٤٦٩					
أهداف الإحجام/الآخرين	الانحدار	١٦٠٢.٧٣٥	٦	٢٦٧.١٢٣	٥١.٨٠٨	٠.٠١	٠.٦٣٤	٠.٤٠٢
	البواقي	٢٣٨٧.٣٥١	٤٦٣	٥.١٥٦				
	الكلي	٣٩٩٠.٠٨٥	٤٦٩					

جدول (١٥)دلالة معاملات الانحدار الجزئي فى المعادلة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز السداسية
لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	قيمة الثابت	التفكير القائم على الحكمة											
		الحس الذاتي			الضبط الانفعالي			التفاعل والمشاركة			إصدار الأحكام		
		قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"
أهداف الإقدام/المهمة	٣.٣٧٥	٠.٨٠٠	٠.٧٩٤	٣.٩٥٢	-٠.٣٦٠	-٠.٣١٧	٥.٤٧٥						
أهداف الإقدام/الذات	٦.٨٠٩	٠.٧٧٦	٠.٧٨٣	٣.٦٥٥	-٠.٣٤١	-٠.٣٠٦	٥.٢١٢						
أهداف الإقدام/الآخرين	١٢.٧٦٣							٠.٤٨١	٠.٥٠٩	١٣.١٢٢	٠.٢٣٠	٠.٢٢٨	٥.٧١٥
أهداف الإحجام/المهمة	١٢.١٦٤	٠.٣٠٢	٠.٣٨٢	٩.١٣٤									
أهداف الإحجام/الذات	١٤.١٩٣	٠.٥٤١	٠.٥١٨	٧.٩٠٠	-٠.٤٢٨	-٠.٣٦٤	٥.٤٦٤				٠.١٩٦	٠.١٠١	٢.٥٦٠
أهداف الإحجام/الآخرين	١٢.٣٥٢	٠.٥١٢	٠.٤٤٣	٦.٨٢١				-٠.٤١٦	-٠.٣٨٤	٩.٧٨٠			

تابع جدول (١٥)دلالة معاملات الانحدار الجزئي فى المعادلة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز السداسيةلدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	التفكير القائم على الحكمة															
	المهارات الحياتية			التميز والجدارة			الرغبة في التعلم			الاستعداد للاختبار						
	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"				
أهداف الإقدام/المهمة				٠.٢٤٦	٠.٢١٣	٥.٧٦٦										
أهداف الإقدام/الذات				٠.٢٨٠	٠.٢٤٦	٦.٨٢٤	-٠.١١٥	-٠.٠٨٦	٢.٥٥٥							
أهداف الإقدام/ الآخرين	-٠.٢١١	-٠.٠٨٥	٢.٣٢٨				٢٧٦.	٢٠٣.	٤٨٤							
أهداف الإحجام/ المهمة							٠.١٥٠	٠.١٠٢	.٥٧٨	٠.١٨	٠.٢٠	٥.١٦٢				
أهداف الإحجام/ الذات				٠.٤٥	٠.٣٧٧	٩.٠٩٨	-٠.٣٠٩	-٠.٢٢٠	.٧٢٦							
أهداف الإحجام/ الآخرين	٠.٣٥	٠.١٢	٣.١٦	٠.٣٠	٠.٢٣	٥.٠٨				-٠.٣٩٠	-٠.٣٠٠	-٤.٧٠٤				

تابع جدول (١٥)

دلالة معاملات الانحدار الجزئي فى المعادلة التنبؤية لتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً

المتغيرات المستقلة / المتغيرات التابعة	الذكاء الناجح															
	القدرة التحليلية			القدرة العملية			القدرة الإبداعية			القدرة التحليلية						
	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"	قيمة B	معامل Beta	قيمة "ت"				
أهداف الإقدام/المهمة				٠.٢٠٩	٠.١١١	٣.٢١٠										

أهداف الإقدام/الذات						٠.٢٢٢	٠.١٢٠	٣.٥٤٦			
أهداف الإقدام/الآخرين	– ٠.١٨٩	٠.٠٩٢-	٢.٣٢٧								
أهداف الإحجام/المهمة	٠.٢٢٣	٠.١٣٨	٣.٤٣٥								
أهداف الإحجام/الذات						٠.٢٢٩	٠.١٠٧	٢.٦٧٧			
أهداف الإحجام/الآخرين				٠.٣٩	٠.١٦	٤.٢٠					

ومن خلال الجدولين (١٤) ، (١٥) السابقين يمكن توضيح نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة الحالية بالتفصيل كالتالي:

١- بالنسبة لتوجه أهداف الإقدام/المهمة:

بلغ معامل الارتباط المتعدد Coefficient of Multiple Correlation (R) (٠.٧٠٠) لدرجات حرية (٤ ، ٤٦٥) ، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، أما معامل التحديد Coefficient of Determination (R^2) أو قيمة التباين الحادث من المتغيرات المستقلة (التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) فى توجه أهداف الإقدام/المهمة كانت مساوية (٠.٤٩٠) ، وهى تدل على نسبة تباين ٤٩٪ من تباين المتغير التابع توجه (أهداف الإقدام/المهمة) ، كما كانت قيمة " ف " المحسوبة مساوية (١١١.٦٤٥) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهذا يؤكد أن المتغيرات المستقلة تؤدي دوراً فى الإسهام بنسبة (٤٩٪) فى التنبؤ بتوجه أهداف الإقدام/المهمة لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

ومن ثم يمكن القول بأن معاملات الانحدار الجزئي للأبعاد (الحس الذاتي، التميز والجدارة، الضبط الانفعالي، القدرة العملية) تسهم بنسبة ٤٩٪ من التباين فى قيمة المتغير التابع توجه (أهداف الإقدام/المهمة)، أما فيما يتعلق بقيم معاملات الانحدار الجزئي الخاصة بباقي الأبعاد فتم حذفها من معادلة الانحدار المتعدد نظراً لضعف تأثيرها فى التنبؤ بتوجه

أهداف الإقدام/المهمة لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً، وبناءً على ذلك تصبح المعادلة الانحدارية كالتالي:

توجه أهداف الإقدام/المهمة = ٣.٣٧٥ + ٠.٨٠٠× الحس الذاتي+ ٠.٢٤٦ × التميز والجدار −٠.٣٦٠× الضبط الانفعالي + ٠.٢٠٩× القدرة العملية

يتضح من نتائج الفرض الثاني (١) أن الأبعاد: الحس الذاتي، والتميز والجدارة، والضبط الانفعالي، والقدرة العملية منبئات بتوجه أهداف الإقدام/المهمة.

٢- بالنسبة لتوجه أهداف الإقدام/الذات:

بلغ معامل الارتباط المتعدد R (٠.٧١٧) لدرجات حرية (٤ ، ٤٦٤) ، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، أما معامل التحديد (R^2) فكان مساوياً (٠.٥١٤) ، وهى تدل على نسبة تباين ٥١٪ تقريباً من تباين المتغير التابع (أهداف الإقدام/الذات) ، كما كانت قيمة " ف " المحسوبة مساوية (٩٨.١٣٥) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يؤكد على أن المتغيرات المستقلة (التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) تؤدي قدراً فى الإسهام بنسبة (٥١٪) فى التنبؤ بتوجه أهداف الإقدام/الذات لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

ومن ثم يمكن القول بأن معاملات الانحدار الجزئي للأبعاد (الحس الذاتي، التميز والجدارة، الضبط الانفعالي، القدرة الإبداعية، الرغبة في التعلم) تسهم بنسبة ٥١٪ تقريباً من التباين فى قيمة المتغير التابع توجه (أهداف الإقدام/الذات)، وبناءً عليه يمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

توجه أهداف الإقدام/الذات = ٦.٨٠٩ + ٠.٧٧٦ × الحس الذاتي + ٠.٢٨٠ × التميز والجدارة −٠.٣٤١ × الضبط الانفعالي + ٠.٢٢٢ × القدرة الإبداعية − ٠.١١٥ × الرغبة في التعلم

يتضح من نتائج الفرض الثاني (٢) أن الأبعاد: الس الذاتي، والتميز والجدارة، والضبط الانفعالي، والقدرة الإبداعية، والرغبة في التعلم، منبئات بتوجه أهداف الإقدام/الذات.

٣- بالنسبة لتوجه أهداف الإقدام/الآخرين:

بلغ معامل الارتباط المتعدد R (٠.٦٢٥) لدرجات حرية (٥ ، ٤٦٤) ، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، أما معامل التحديد (R^2) أو قيم التباين الحادث من أبعاد التفكير القائم على الحكمة (التفاعل والمشاركة، الرغبة في التعلم، إصدار الأحكام، المهارات الحياتية) ، وبعد الذكاء الناجح (القدرة التحليلية) فكان مساوياً (٠.٣٩١) ، وهى تدل على نسبة

تباين ٣٩٪ تقريباً من تباين المتغير التابع (أهداف الإقدام/الآخرين) ، وبلغت قيمة النسبة الفائية (٥٩.٥٣٢) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يؤكد على أن المتغيرات المستقلة (التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) تؤدي دوراً فى الإسهام بنسبة (٣٩٪) فى التنبؤ بتوجه أهداف الإقدام/الآخرين لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

ومن ثم يمكن القول بأن معاملات الانحدار الجزئي للأبعاد (التفاعل والمشاركة، الرغبة في التعلم، إصدار الأحكام، المهارات الحياتية، القدرة التحليلية) تسهم بنسبة ٣٩٪ تقريباً من التباين فى قيمة المتغير التابع توجه (أهداف الإقدام/الآخرين)، وبناءً عليه يمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

توجه أهداف الإقدام/الآخرين = ١٢.٧٦٣ + ٠.٤٨١ × التفاعل والمشاركة + ٠.٢٧٦ × الرغبة في التعلم + ٠.٢٣٠ × إصدار الأحكام- ٠.٢١١ × المهارات الحياتية- ٠.١٨٩ × القدرة التحليلية

يتضح من نتائج الفرض الثاني (٣) أن التفاعل والمشاركة، والرغبة في التعلم، وإصدار الأحكام، والمهارات الحياتية، والقدرة التحليلية، منبئات بتوجه أهداف الإقدام/الآخرين.

٤- بالنسبة لتوجه أهداف الإحجام/المهمة:

بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد R (٠.٦٠٢) لدرجات حرية (٤ ، ٤٦٥) ، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، أما معامل التحديد (R^2) فبلغت قيمته (٠.٣٦٣) ، وهو ما يعني أن نسبة التباين فى بعد (أهداف الإحجام/المهمة) والتي ترجع إلى المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هى ٣٦٪، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد مساوية (٦٦.١٣٣) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يؤكد على أن المتغيرات المستقلة (التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) تؤدي دوراً فى الإسهام بنسبة (٣٦٪) فى التنبؤ ببعد أهداف الإحجام/المهمة لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

ومن ثم يمكن القول بأن معاملات الانحدار الجزئي للأبعاد (الحس الذاتي، الاستعداد للاختبار، القدرة التحليلية، الرغبة في التعلم) تسهم بنسبة ٣٦٪ تقريباً من التباين فى قيمة المتغير التابع توجه (أهداف الإحجام/المهمة)، وبناءً عليه يمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

توجه أهداف الإحجام/المهمة = ١٢.١٦٤ + ٠.٣٠٢ × الحس الذاتي + ٠.١٨٩ × الاستعداد للاختبار + ٠.٢٢٣ × القدرة التحليلية + ٠.١٥٠× الرغبة في التعلم

يتضح من نتائج الفرض الثاني (٤) أن الأبعاد: الحس الذاتي، والاستعداد للاختبار، والقدرة التحليلية، والرغبة في التعلم، منبئات بتوجهه أهداف الإحجام/المهمة.

٥- بالنسبة لتوجه أهداف الإحجام/الذات:

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن أبعاد التفكير القائم على الحكمة (التميز والجدارة، الحس الذاتي، الضبط الانفعالي، الرغبة في التعلم، إصدار الأحكام) ، ولبعد الذكاء الناجح (القدرة الإبداعية) هى أهم المتغيرات المستقلة فى التأثير المباشر على توجه أهداف الإحجام/الذات، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) ٠.٦١١ لدرجات حرية (٦ ، ٤٦٣) ، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، أما معامل التحديد (R^2) فبلغت قيمته ٠.٣٧٣ ، وهو يعني أن نسبة التباين فى توجه أهداف الإحجام/الذات والتي ترجع إلى تأثير المتغيرات المستقلة ذات الدلالة هى ٣٧٪، وكانت النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد مساوية (٤٥.٩٠٥) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يؤكد على أن المتغيرات المستقلة (التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) تؤدي دوراً فى الإسهام بنسبة (٣٧٪) فى التنبؤ بتوجه أهداف الإحجام/الذات لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

ومن ثم يمكن القول بأن معاملات الانحدار الجزئي للأبعاد (التميز والجدارة، الحس الذاتي، الضبط الانفعالي، الرغبة في التعلم، القدرة الإبداعية، إصدار الأحكام) تسهم بنسبة ٣٧٪ تقريباً من التباين فى قيمة المتغير التابع توجه (أهداف الإحجام/الذات)، وبناءً عليه يمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

توجه أهداف الإحجام/الذات = ١٤.١٩٣ + ٠.٤٥١ × التميز والجدارة + ٠.٥٤١ × الحس الذاتي – ٠.٤٢٨ × الضبط الانفعالي – ٠.٣٠٩× الرغبة في التعلم + ٠.٢٢٩ × القدرة الإبداعية + ٠.١٩٦ × إصدار الأحكام

يتضح من نتائج الفرض الثاني (٤) أن الأبعاد: التميز والجدارة، والحس الذاتي، والضبط الانفعالي، والرغبة في التعلم، والقدرة الإبداعية، وإصدار الأحكام، منبئات بتوجهه أهداف الإحجام/الذات.

٦- بالنسبة لتوجه أهداف الإحجام/الآخرين:

بلغ معامل الارتباط المتعدد R (٠.٦٣٤) لدرجات حرية (٦ ، ٤٦٣) ، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، أما معامل التحديد (R^2) فكان مساوياً (٠.٤٠٢) ، وهى تدل على نسبة تباين ٤٠٪ تقريباً من تباين المتغير التابع (أهداف الإحجام/الآخرين) ، كما كانت قيمة " ف " المحسوبة مساوية (٥١.٨٠٨) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يؤكد على أن المتغيرات المستقلة (التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) تؤدي قدراً فى الإسهام بنسبة (٤٠٪) فى التنبؤ بتوجه أهداف الإحجام/الآخرين لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

ومن ثم يمكن القول بأن معاملات الانحدار الجزئي للأبعاد (التميز والجدارة، التفاعل والمشاركة، الحس الذاتي، الاستعداد للاختبار، القدرة العملية، المهارات الحياتية) تسهم بنسبة ٤٠٪ تقريباً من التباين فى قيمة المتغير التابع توجه (أهداف الإحجام/الآخرين)، وبناءً عليه يمكن صياغة معادلة التنبؤ كالتالي:

توجه أهداف الإحجام/الآخرين = ١٢.٣٥٢+ ٠.٣٠٧ × التميز والجدارة – ٠.٤١٦ × التفاعل والمشاركة + ٠.٥١٢ × الحس الذاتي – ٠.٣٩٠× الاستعداد للاختبار + ٠.٣٩٠ × القدرة العملية + ٠.٣٥٨ × المهارات الحياتية

يتضح من نتائج الفرض الثاني (٦) أن الأبعاد: التميز والجدارة، والتفاعل والمشاركة، والحس الذاتي، والاستعداد للاختبار، والقدرة العملية، والمهارات الحياتية، منبئات بتوجهه أهداف الإحجام/الآخرين، لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

يتضح من النتائج السابقة أن بعض أبعاد التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج لم تكن لها تأثيرات دالة مباشرة قوية فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية مما يوحي بأن هذه المتغيرات قد تكون تأثيراتها فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية تأثيرات غير مباشرة وهو ما يمكن التأكد منه باستخدام أسلوب نموذج المعادلة البنائية

Structural Equation Model والذي يتيح إمكانية بناء نماذج توضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأي عدد من المتغيرات؛ حيث يمكن اعتبار المتغير تابع ومستقل فى نفس الوقت والذي يعرف بالمتغيرات الوسيطة.

فعندما يتم تحليل انحدار متغير تابع على مجموعة من المتغيرات المستقلة فإن بعض المتغيرات المستقلة لا يكون لها إسهامات دالة فى التنبؤ بالمتغير التابع أو تكون لها تأثيرات غير مباشرة قوية على المتغير التابع بالإضافة إلى تأثيرها المباشر، من ثم يجب ألا تتوقف التحليلات الإحصائية بالتوصل إلى المتغيرات ذات التأثيرات الدالة فى التنبؤ بالمتغير التابع فذلك يُنقص من تأثير بعض المتغيرات المستقلة التي يكون ارتباطها بالمتغير التابع فى بعض الأحيان أقوى من ارتباط بعض المتغيرات المستقلة ذات الدلالة فى التنبؤ بالمتغير التابع، وهو ما يمكن توضيحه من خلال الفرض التالي.

[٣] - نتائج الفرض الثالث و تفسيرها:

والذي ينص على أنه " يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين (التفكير القائم على الحكمة، الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج) كمتغيرات مستقلة وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً".

للتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام نموذج المعادلة البنائيةStructural Equation Model فى اختبار مدى مطابقة النموذج المفترض للبيانات موضوع المعالجة وإجراء التعديلات المطلوبة فيه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Amos-V.22 وطريقة أقصى احتمال ML فى تقدير معالم النموذج، حيث تم افتراض أن الذكاء الناجح يتوسط تأثير التفكير القائم على الحكمة فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

ويتمثل الهدف من هذا الفرض فى التعرف على التأثيرات المتداخلة بين التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح مع بعضها البعض، وكذلك التعرف على تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى الطلاب عينة الدراسة الحالية، وهو ما قد يساعد فى التوصل إلى نموذج عام يوضح أهم أبعاد التفكير القائم على الحكمة وأكثر قدرات

الذكاء الناجح المؤثرة فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

وفى ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث المرتبطة بالمتغيرات المتضمنة بالدراسة الحالية ونتائج الفرض السابق، تم افتراض نموذج تبادلي* Non-Recursive فيه التفكير القائم على الحكمة يوثر فى الذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، وبالتالي يعتبر التفكير القائم على الحكمة بمثابة متغيرات مستقلة (متغيرات خارجية) Exogenous وباقي المتغيرات (الذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية) تعتبر متغيرات تابعة (متغيرات داخلية) Endogenous وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها، تم استخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood من خلال البرنامج الإحصائي Amos-V.22 فى تقدير معالم النموذج، وتم فحص دلالة معاملات الانحدار، وفى ضوء ذلك تم حذف المسارات غير الدالة، ثم أعيد تقدير معالم النموذج مرة أخرى، كما تم إضافة بعض المسارات المطلوبة بين المتغيرات الموجودة بالنموذج فى ضوء مؤشرات التعديل Modification وبالتالي ظهرت بعض المتغيرات التي يمكن اعتبارها متغيرات خارجية لمتغيرات داخلية أخرى، ثم أعيد تقدير معالم النموذج مرة أخرى وتم التأكد من دلالة معاملات الانحدار للمسارات الموجودة فى النموذج وحذف المسارات غير الدالة، وأعيد التحليل مرة أخرى وتم الأخذ بمؤشرات التعديل التي تقلل من قيمة مربع كاى بمقدار ≤ ٥ (MI≤5) ويوضح الجدول التالي مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي تم التوصل إليه.

جدول (١٦)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي يفسر تأثيرات التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً

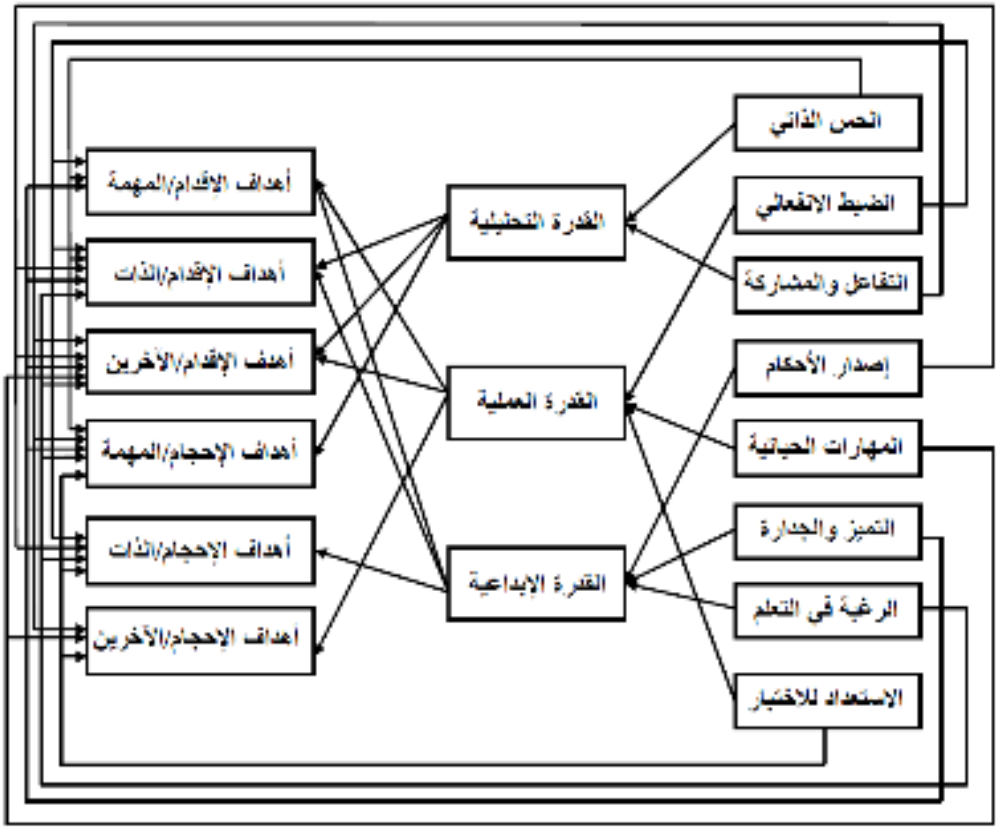
م	المؤشر الإحصائي	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	قيمة X^2 (كا^2)	٤٠.٨٧٤	أن تكون غير دالة

* النموذج التبادلي يسمح فيه بظهور تأثيرات في أي اتجاه ممكن، بينما النموذج الأحادي تكون فيه جميع المسارات من المتغيرات المستقلة إلي المتغيرات التابعة وليس العكس (Folmer et al., 2012).

			إحصائياً
٢	درجات الحرية DF	٣١	من صفر إلى ٢
	نسبة كا^{٢} = كا^{٢} / درجات الحرية X^2/DF	٤٠.٨٧٤/٣١=١.٣١٩	
٣	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠.٠٢٦	من صفر إلى ٠.٠٨
٤	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩٠	٠.٩٠ فأكثر
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠.٩٥٠	٠.٩٠ فأكثر
٦	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٧	٠.٩٠ فأكثر
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٨٩	٠.٩٠ فأكثر
٨	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠.٩٩٧	٠.٩٠ فأكثر
٩	مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٨٨	٠.٩٠ فأكثر

يتضح من جدول (١٦) السابق أن النموذج النهائي الذي تم التوصل إليه يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ويفسر بدرجة كبيرة العلاقات بين هذه البيانات، حيث كانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ، ومؤشر حسن المطابقة المعدلة AGFI ، ومؤشر المطابقة المقارن CFI ، ومؤشر المطابقة المعياري NFI ، ومؤشر المطابقة المتزايدة IFI ، ومؤشر توكر لويس TLI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) ، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA كانت أقل من ٠.٠٥ وهى قريبة جداً من الصفر (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠.٠٨ ، ويكون النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠.٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٨ ، ٠.٠٥ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات) ، فضلاً عن أن قيمة كا^{٢} غير دالة إحصائياً وكذلك النسبة بين X^2 (كا^{٢}) ، DF (درجات الحرية) وقعت فى المدى المثالي لها (أقل من ٢) .

ويوضح شكل (٩) التالي النموذج النهائي الذي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح على توجهات أهداف الإنجاز السداسية.



شكل (٩)
النموذج النهائي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح على توجهات أهداف الإنجاز السداسية

يتضح من شكل (٩) السابق طبيعة النموذج النهائي الذي يؤكد أن بعض أبعاد التفكير القائم على الحكمة يمكن اعتبارها صاحبة التأثيرات المباشرة الرئيسية فى الذكاء الناجح والتي بدورها لها تأثيرات مباشرة فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية، كما يتضح أيضاً من النموذج أن بعض أبعاد التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح لها تأثيرات مباشرة فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية، ومن ثم يمكن اعتبار أن أبعاد الذكاء الناجح متغيرات وسيطة فى تأثير أبعاد التفكير القائم على الحكمة فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

كما يوضح جدول (١٧) التالي نسبة التباين المفسر للمتغيرات التابعة (الذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية) فى النموذج والتي ترجع إلى التأثيرات المباشرة وغير المباشرة الدالة للمتغيرات المستقلة (التفكير القائم على الحكمة):

جدول (١٧)

نسبة التباين المفسر للذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية والتي ترجع إلى التأثيرات الدالة للتفكير القائم على الحكمة

المتغير	نسبة التباين	المتغير	نسبة التباين
القدرة التحليلية	٣٥٪	أهداف الإقدام/الآخرين	٣٥٪
القدرة العملية	٢٦٪	هداف الإحجام/المهمة	٣٦٪
القدرة الإبداعية	٤٧٪	هداف الإحجام/الذات	٣٧٪
أهداف الإقدام/المهمة	٤٨٪	هداف الإحجام/الآخرين	٤٢٪
أهداف الإقدام/الذات	٥٠٪		

يتضح من جدول (١٧) السابق ومن الشكل (٩) ما يلي:

١- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة فى الذكاء الناجح (القدرة التحليلية) هى (الحس الذاتي، التفاعل والمشاركة) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٣٥٪ من التباين فى الذكاء الناجح (القدرة التحليلية) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٢- يتأثر الذكاء الناجح (القدرة العملية) بـــالمتغيرات (الضبط الانفعالي، المهارات الحياتية، الاستعداد للاختبار) وتسهم هذه المتغيرات فى تفسير حوالي ٢٦٪ من التباين فى الذكاء الناجح (القدرة العملية) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٣- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة فى الذكاء الناجح (القدرة الإبداعية) هى (إصدار الأحكام، التميز والجدارة، الرغبة في التعلم) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٤٧٪ من التباين فى الذكاء الناجح (القدرة الإبداعية) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٤- تتأثر توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإقدام/المهمة) بـــالمتغيرات (الحس الذاتي، الضبط الانفعالي، التميز والجدارة، القدرة العملية، القدرة الإبداعية) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٤٨٪ من التباين فى توجه (أهداف الإقدام/المهمة) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٥- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة فى توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإقدام/الذات) هى (الحس الذاتي، الضبط الانفعالي، إصدار الأحكام، التميز والجدارة، الرغبة في التعلم، القدرة

التحليلية، القدرة الإبداعية) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٥٠٪ من التباين فى توجه (أهداف الإقدام/الذات) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٦- التأثيرات الدالة فى توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإقدام/الآخرين) كانت للمتغيرات (التفاعل والمشاركة، إصدار الأحكام، المهارات الحياتية، التميز والجدارة، الرغبة في التعلم، القدرة التحليلية، القدرة العملية) ، وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٣٥٪ من التباين فى توجه (أهداف الإقدام/الآخرين) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٧- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة فى توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإحجام/المهمة) هى (الحس الذاتي، التفاعل والمشاركة، التميز والجدارة، الرغبة في التعلم، الاستعداد للاختبار، القدرة التحليلية) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٣٦٪ من التباين فى توجه (أهداف الإحجام/المهمة) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٨- تتأثر توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإحجام/الذات) بـــالمتغيرات (الحس الذاتي، الضبط الانفعالي، إصدار الأحكام، الرغبة في التعلم، الاستعداد للاختبار، القدرة الإبداعية) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٣٧٪ من التباين فى توجه (أهداف الإحجام/المهمة) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

٩- المتغيرات ذات التأثيرات الدالة فى توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإحجام/الآخرين) هى (التفاعل والمشاركة، المهارات الحياتية، الاستعداد للاختبار، القدرة العملية) وتفسر هذه المتغيرات حوالي ٤٢٪ من التباين فى توجه (أهداف الإحجام/الآخرين) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

كما يوضح جدول (١٨) التالي معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية للتأثيرات ذات الدلالة فى النموذج النهائي الذي تم التوصل إليه:

جدول (١٨)
معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية ودلالتها الإحصائية
للتأثيرات ذات الدلالة فى النموذج النهائي

البيان / المتغيرات	معاملات الانحدار المعيارية (	معاملات الانحدار غير	الخطأ المعيار ي	النسبة الحرجة	مستو ى الدلالة

المتغير المستقبل	المتغير التابع	(β)	المعيارية (B)			
الحس الذاتي	القدرة التحليلية	٠.٤٨٤	٠.٢٣٧	٠.٠٤١	٥.٧٨٠	٠.٠١
	أهداف الإقدام/المهمة	٠.٥٠٩	٠.٥١٣	٠.٠٤٩	١٠.٤٦٩	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الذات	٠.٤٥٢	٠.٤٤٨	٠.٠٥٣	٨.٤٥٣	٠.٠١
	أهداف الإحجام/المهمة	٠.٣٢٦	٠.٣٢٩	٠.٠٨٥	٣.٨٧١	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الذات	٠.٤٧٥	٠.٤٩٦	٠.٠٦٣	٧.٨٧٣	٠.٠١
الضبط الانفعالي	القدرة العملية	٠.٤٠٢	٠.٢٤٣	٠.٠٧٦	٣.١٩٧	٠.٠١
	أهداف الإقدام/المهمة	٠.٣٤٣	٠.٣٨٩	٠.٠٤٣	٩.٠٤٧	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الذات	٠.٤٢٠	٠.٤٦٨	٠.٠٧٥	٦.٢٤٠	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الذات	٠.٢٦٦	٠.٣١٢	٠.٠٨٧	٣.٥٨٦	٠.٠١
التفاعل والمشاركة	القدرة التحليلية	٠.٥٥٤	٠.٢٥٤	٠.٠٢٨	٧.٣٧٥	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٣٨٠	٠.٣٥٩	٠.٠٤٢	٨.٥٤٨	٠.٠١
	أهداف الإحجام/المهمة	٠.٤٠٢	٠.٢٧١	٠.٠٧٢	٣.٧٦٤	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الآخرين	٠.٤٦٥	٠.٤٦٩	٠.٠٤٨	٩.٧٧١	٠.٠١
إصدار الأحكام	القدرة الإبداعية	٠.٣٢٠	٠.٣٣٧	٠.٠٤٦	٧.٣٢٦	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الذات	٠.٣٨٢	٠.٥٨٥	٠.٠٥٨	١٠.٠٨٦	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٣٧٧	٠.٥٨٨	٠.٠٦٤	٩.١٨٨	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الذات	٠.٤١١	٠.٦٦٢	٠.٠٩٥	٦.٩٦٨	٠.٠١
المهارات الحياتية	القدرة العملية	٠.٣٢٢	٠.٤٢٢	٠.٠٥٣	٧.٩٦٢	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٣١٣	٠.٧٧٢	٠.٠٩٤	٨.٢١٣	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الآخرين	٠.٢٩١	٠.٧٦٦	٠.٠٨٣	٩.٢٢٩	٠.٠١
التميز والجدارة	القدرة الإبداعية	٠.٤٤٩	٠.٣٥١	٠.٠٤٥	٧.٨٠٠	٠.٠١
	أهداف الإقدام/المهمة	٠.٤٠١	٠.٤٦٣	٠.٠٥٣	٨.٧٣٦	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الذات	٠.٣٨٦	٠.٤٣٩	٠.٠٤١	١٠.٧٠٧	٠.٠١

	أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٤٨٦	٠.٥٦٣	٠.٠٩٨	٥.٧٤٥	٠.٠١
	أهداف الإحجام/المهمة	٠.٦٥٣	٠.٥٣٩	٠.٠٨٦	٦.٢٦٧	٠.٠١
الرغبة في التعلم	القدرة الإبداعية	٠.٣٨٣	٠.٣٥٢	٠.٠٣٨	٩.٢٦٣	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الذات	٠.٥٠٢	٠.٦٦٩	٠.٠٩٦	٦.٩٦٩	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٤٩٧	٠.٦٧٦	٠.٠٨١	٨.٣٤٦	٠.٠١
	أهداف الإحجام/المهمة	٠.٦١٠	٠.٥٩١	٠.٠٧٢	٨.٢٠٨	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الذات	٠.٤٤٨	٠.٦٢٩	٠.٠٥٧	١١.٠٣٥	٠.٠١
الاستعداد للاختبار	القدرة العملية	٠.٤٧٨	٠.٣٥٩	٠.٠٦٤	٥.٦٠٩	٠.٠١
	أهداف الإحجام/المهمة	٠.٤٢٣	٠.٤٢٦	٠.٠٤٥	٩.٤٦٧	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الذات	٠.٣٢٠	٠.٤٦٧	٠.٠٧٠	٦.٦٧١	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الآخرين	٠.٣٠٤	٠.٤٥٩	٠.٠٥٤	٨.٥٠٠	٠.٠١
القدرة التحليلية	أهداف الإقدام/الذات	٠.٣٠٨	٠.٦٢٤	٠.٠٧٣	٨.٥٤٨	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٢٧٧	٠.٥٧١	٠.٠٩١	٦.٢٧٥	٠.٠١
	أهداف الإحجام/المهمة	٠.٣٥٦	٠.٥٢٤	٠.٠٧٢	٧.٢٧٨	٠.٠١
القدرة العملية	أهداف الإقدام/المهمة	٠.٢٦٣	٠.٤٩٤	٠.٠٦٩	٧.١٥٩	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٣٣٥	٠.٦٣١	٠.٠٩٨	٦.٤٣٩	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الآخرين	٠.٣١٧	٠.٦٣٧	٠.٠٧٦	٨.٣٨٢	٠.٠١
القدرة الإبداعية	أهداف الإقدام/المهمة	٠.٣٠٠	٠.٤٤٣	٠.٠٤٢	١٠.٥٤٨	٠.٠١
	أهداف الإقدام/الذات	٠.٢٩١	٠.٤٢٣	٠.٠٥٦	٧.٥٥٤	٠.٠١
	أهداف الإحجام/الذات	٠.٤٦٨	٠.٧١٥	٠.٠٧٥	٩.٥٣٣	٠.٠١

يتضح من جدول (١٨) السابق وجود تأثيرات دالة إحصائياً لبعض أبعاد التفكير القائم على الحكمة فى الذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، ووجود تأثيرات دالة إحصائياً للذكاء الناجح فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية.

ومن النتائج السابقة تتأكد صحة الفرض الثالث بأنه " يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين (التفكير القائم على الحكمة، الذكاء الناجح

وفقاً لنظرية ستيرنبرج) كمتغيرات مستقلة وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً"، حيث تم التوصل إلى نموذج بنائي عام يؤثر فيه التفكير القائم على الحكمة على الذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية، كما يؤثر فيه الذكاء الناجح على توجهات أهداف الإنجاز السداسية، وبذلك يمكن اعتبار قدرات الذكاء الناجح متغيرات وسيطة لتأثيرات التفكير القائم على الحكمة فى توجهات أهداف الإنجاز السداسية.

[٤] - نتائج الفرض الرابع و تفسيرها:

والذي ينص على أنه " لا تختلف البنية العاملية المكونة من التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية باختلاف كل من النوع (ذكو– إنـــاث) والتخصص الأكاديمي (علمـــي– أدبي) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً ".

للتحقق من صحة الفرض الرابع إحصائياً تم استخدام كل من التحليل العاملى الاستكشافي بواسطة برنامج SPSS–V.22، وكذلك التحليل العاملى التوكيدى باستخدام أسلوب النمذجة البنائية عن طريق برنامج Amos–V.22، لدراسة مدى اختلاف البنية العاملية المكونة من التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية باختلاف كل من النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمـــي– أدبي) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً، ويمكن عرض نتيجة هذا الفرض على النحو التالي:

أولاً : التحليل العاملى الاستكشافي: للتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factorial Analysis (بعد التحقق من قابلية المصفوفة للتحليل العاملي من خلال اختبار KOM، واختبارBartlett) باستخدام طريقة " المكونات الأساسية "Principal Components Method التي اقترحها هوتلنج Hottelling والتي تفسر أكبر قدر ممكن من التباين الكلي، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور باستخدام طريقة "الفاريماكس" Varimax Rotation ، وقد تم استخدام محك " كايزر" Kaiser والذي يتطلب مراجعة الجذور الكامنة Eigenvalue للعوامل الناتجة على أن تقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن أو يساوي الواحد الصحيح، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات المتغيرات على العوامل (صفوت فرج، ١٩٩١، ٢٤٤).

وقد تم تحديد الدلالة الإحصائية للتشبع على العامل وفقاً لمحك جيلفورد والذي يعد فيه التشبع دالاً إحصائياً إذا ما بلغ ٠.٣ فأكثر، ومن ثم فقد تم حذف المتغيرات التي لم تتشبع بأي عامل من العوامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول ≤ ±٠.٣ ، كما أنه تم وضع المتغير تحت العامل الذي تشبع عليه أعلى تشبعاً إذا تشبع المتغير تشبعاً دالاً إحصائياً بأكثر من عامل، ومن ثم تم الإبقاء على العوامل التي تشبع بها ثلاثة متغيرات فأكثر بقيمة تشبع حدها الأدنى ±٠.٣ ، وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها.

وقد قام الباحث بإجراء التحليل العاملي للتحقق من صحة هذا الفرض بواسطة حزمة البرامج الإحصائية فى العلوم الاجتماعية SPSS-V.22، وتوضح الجداول (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢) التالية نتائج التحليل العاملي ومصفوفة المكونات الرئيسية لأداء الطلاب المتفوقين أكاديمياً بالمرحلة الجامعة من الذكور والإناث، ومن الطلاب ذوي التخصصات العلمية والأدبية على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية بعد التدوير المتعامد.

[١] – التحليل العاملي لأفراد العينة حسب النوع (ذكور – إناث):

أ- التحليل العاملي لأفراد العينة من الذكور:

يوضح جدول (١٩) التالي مصفوفة المكونات الرئيسية لأفراد العينة من الذكور وعددهم (٢٢٧) طالباً على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية بعد التدوير المتعامد:

جدول (١٩)
التشبعات ذات الدلالة على كل عامل من مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لأفراد العينة من الذكور

م	المتغيرات	العوامل					الشيوع
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
١	الحس الذاتي	٠.٨٤٦					٠.٨٦٤
٢	الضبط الانفعالي			٠.٧٧٠			٠.٨٥٣
٣	التفاعل والمشاركة		٠.٨٢٧				٠.٨٠١
٤	إصدار الأحكام			-٠.٤٨٦			٠.٦٥٧
٥	المهارات الحياتية		-٠.٦٥٤				٠.٥٤٧

٦	التميز والجدارة	-٠.٦١٦					٠.٦٥٤
٧	الرغبة في التعلم				٠.٦٦٤		٠.٧٥١
٨	الاستعداد للاختبار		٠.٦٢٨				٠.٧٥٦
٩	القدرة التحليلية		٠.٥٦٩				٠.٥٨٤
١٠	القدرة العملية			٠.٦٦٧			٠.٦٣٦
١١	القدرة الإبداعية				-٠.٤٩٧		٠.٥٧٦
١٢	أهداف الإقدام/المهمة	٠.٥٦٧					٠.٥٤٢
١٣	أهداف الإقدام/الذات					٠.٦٣٣	٠.٧٦٤
١٤	أهداف الإقدام/الآخرين	٠.٦٢٢					٠.٥٦٩
١٥	أهداف الإحجام/المهمة				٠.٤٧٦		٠.٥٨٧
١٦	أهداف الإحجام/الذات					-٠.٤٤٣	٠.٥٢٤
١٧	أهداف الإحجام/الآخرين					٠.٥٨٤	٠.٥٨٧
الجذور الكامنة		٤.١٠٥	٢.٧٧٦	١.٧٦٢	١.٣٥٤	١.٢٦٥	١١.٢٦٢
نسبة التباين		٢٤.١٤٧٪	١٦.٣٢٩	١٠.٣٦٥٪	٧.٩٦٥٪	٧.٤٤١٪	٦٦.٢٤٧٪

يتضح من جدول (١٩) السابق أن التحليل العاملي السابق قد كشف عن خمسة عوامل هي (الحس الذاتي – التميز والجدارة، التفاعل والمشاركة– المهارات الحياتية، الضبط الانفعالي – إصدار الأحكام، الرغبة في التعلم – القدرة الإبداعية، أهداف الإقدام/الذات – أهداف الإحجام/الذات، حيث بلغت نسبة التباين ٦٦.٢٤٧٪ من التباين الكلي للمصفوفة، بينما بلغ حجم التباين العاملي (الجذر الكامن) ١١.٢٦٢ ، وقد تم تحديد درجات التشبعات ذات الدلالة فى ضوء محك جيلفورد.

أ- التحليل العاملي لأفراد العينة من الإناث:

يوضح جدول (٢٠) التالي مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية بعد التدوير المتعامد لأفراد العينة من الإناث وعددهم (٢٤٣) طالبة.

جدول (٢٠)

التشبعات ذات الدلالة على كل عامل من مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لأفراد العينة من الإناث

م	المتغيرات	العوامل					الشيوع
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
١	الحس الذاتي	٠.٨٦٨					٠.٨٠٤
٢	الضبط الانفعالي	٠.٨٤٣					٠.٧٢٠
٣	التفاعل والمشاركة	٠.٧١٥					٠.٧٧٥
٤	إصدار الأحكام				٠.٧٤١		٠.٨٠١
٥	المهارات الحياتية		٠.٧٨٣				٠.٨٩٦
٦	التميز والجدارة					٠.٧٠٦	٠.٧٥٥
٧	الرغبة في التعلم			٠.٧٧٣			٠.٧٠١
٨	الاستعداد للاختبار			-٠.٦١٥			٠.٧٧٢
٩	القدرة التحليلية		-٠.٤٧٧				٠.٦١٧
١٠	القدرة العملية		٠.٤٩٥				٠.٥٢٦
١١	القدرة الإبداعية			٠.٦٨٦			٠.٥٠٣
١٢	أهداف الإقدام/المهمة	-٠.٥٦٩					٠.٦٨٥
١٣	أهداف الإقدام/الذات				٠.٦٢٢		٠.٦٧٧
١٤	أهداف الإقدام/الآخرين		٠.٤٣٥				٠.٥٤٧
١٥	أهداف الإحجام/المهمة					-٠.٤٨٩	٠.٦٣٧
١٦	أهداف الإحجام/الذات					٠.٥٣١	٠.٥٦٨
١٧	أهداف الإحجام/الآخرين				-٠.٤٦٢		٠.٥٧٤
الجذور الكامنة		٣.٦٧٥	٢.٧٢٢	٢.١٤٢	١.٧٤٩	١.٢٦٨	١١.٥٥٦
نسبة التباين		٢١.٦١٨٪	١٦.٠١٢٪	١٢.٦٠٠٪	١٠.٢٨٨٪	٧.٤٥٩٪	٦٧.٩٧٧٪

يتضح من جدول (٢٠) السابق أن التحليل العاملي السابق قد كشف عن خمسة عوامل هي (الحس الذاتي – أهداف الإقدام/المهمة، المهارات الحياتية – القدرة التحليلية، الرغبة في التعلم – الاستعداد للاختبار، إصدار الأحكام – أهداف الإحجام/الآخرين، التميز والجدارة – أهداف الإحجام/المهمة)، حيث بلغت نسبة التباين ٦٧.٩٧٧٪ من التباين الكلي للمصفوفة، بينما بلغ حجم التباين العاملي (الجذر الكامن) ١١.٥٥٦.

[٢] – التحليل العاملي لأفراد العينة حسب التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي):

أ- التحليل العاملي لأفراد العينة ذوي التخصصات العلمية:

يوضح جدول (٢١) التالي مصفوفة المكونات الرئيسية لأفراد العينة ذوي التخصصات العلمية وعددهم (٢٢٥) طالباً على التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية بعد التدوير المتعامد.

جدول (٢١)

التشبعات ذات الدلالة على كل عامل من مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لأفراد العينة ذوى التخصصات العلمية

م	المتغيرات	العوامل					الشيوع
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
١	الحس الذاتي	٠.٩١٠					٠.٨٧١
٢	الضبط الانفعالي			٠.٦٦٧			٠.٨٣٨
٣	التفاعل والمشاركة			-٠.٥٧٢			٠.٧٣٥
٤	إصدار الأحكام		٠.٧٧٩				٠.٨٤٩
٥	المهارات الحياتية					٠.٧٥٥	٠.٨٢٤
٦	التميز والجدارة	-٠.٦١١					٠.٦٩٨
٧	الرغبة في التعلم	٠.٦٤٥					٠.٧٦٥
٨	الاستعداد للاختبار		-٠.٦٣٨				٠.٨٤٥
٩	القدرة التحليلية	٠.٥٧٢					٠.٦٩٦
١٠	القدرة العملية		٠.٧٢١				٠.٨١٠
١١	القدرة الإبداعية				-٠.٤٦٥		٠.٥٧٠
١٢	أهداف الإقدام/المهمة			٠.٥٢٥			٠.٦٧٤
١٣	أهداف الإقدام/الذات				٠.٧٠٢		٠.٨٧٣

١٤	أهداف الإقدام/الآخرين				٠.٥٧٥		٠.٥٨٠
١٥	أهداف الإحجام/المهمة					٠.٥٩٠	٠.٥٧١
١٦	أهداف الإحجام/الذات	٠.٥٨٨					٠.٦٩٣
١٧	أهداف الإحجام/الآخرين					-٠.٤٨٠	٠.٦٨٥
الجذور الكامنة		٣.٧٨٤	٢.٨٩١	٢.١٩٥	٢.١٤١	١.٥٦٦	١٢.٥٧٧
نسبة التباين		٪٢٢.٢٥٩	١٧.٠٠٦٪	١٢.٩١٢٪	١٢.٥٩٤٪	٩.٢١٢٪	٧٣.٩٨٢٪

يتضح من جدول (٢١) السابق أن التحليل العاملي السابق قد كشف عن خمسة عوامل هي (الحس الذاتي – التميز والجدارة، إصدار الأحكام – الاستعداد للاختبار، الضبط الانفعالي – التفاعل والمشاركة، أهداف الإقدام/الذات – القدرة الإبداعية، المهارات الحياتية – أهداف الإحجام/الآخرين)، حيث بلغت نسبة التباين ٧٣.٩٨٢٪ من التباين الكلي للمصفوفة، بينما بلغ حجم التباين العاملي (الجذر الكامن) ١٢.٥٧٧.

ب– التحليل العاملي لأفراد العينة ذوي التخصصات الأدبية :

يوضح جدول (٢٢) التالي مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية بعد التدوير المتعامد لأفراد العينة ذوي التخصصات الأدبية وعددهم (٢٤٥) طالباً.

جدول (٢٢)

التشبعات ذات الدلالة على كل عامل من مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لأفراد العينة ذوي التخصصات الأدبية

م	المتغيرات	العوامل					الشيوع
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
١	الحس الذاتي	٠.٨٤٦					٠.٨٠٩
٢	الضبط الانفعالي	٠.٨١٥					٠.٧٣٤
٣	التفاعل والمشاركة		٠.٧٩٩				٠.٨١٠
٤	إصدار الأحكام	-٠.٧٧٠					٠.٧٥٦
٥	المهارات الحياتية			-٠.٥٩٥			٠.٧٢٦
٦	التميز والجدارة			٠.٦٧١			٠.٧٧١
٧	الرغبة في التعلم	٠.٦١٩					٠.٦٩٤

٨	الاستعداد للاختبار				٠.٦٨٤		٠.٧٩٨
٩	القدرة التحليلية		٠.٥٦٩				٠.٦٥٣
١٠	القدرة العملية		٠.٦٧٧-				٠.٨٢٦
١١	القدرة الإبداعية		٠.٤٨٨				٠.٥٦٦
١٢	أهداف الإقدام/المهمة			٠.٦٠٣			٠.٦٢٠
١٣	أهداف الإقدام/الذات				٠.٥٤١		٠.٦٥٠
١٤	أهداف الإقدام/الآخرين					٠.٦٦٣	٠.٧٤٠
١٥	أهداف الإحجام/المهمة				٠.٤٩٧-		٠.٥٥٦
١٦	أهداف الإحجام/الذات					٠.٥١٣	٠.٥٧٩
١٧	أهداف الإحجام/الآخرين					٠.٤٨٤-	٠.٦٢٧
الجذور الكامنة		٣.٨٩٢	٢.٧٢٢	٢.٥٨٠	١.٦٠٧	١.١١٥	١١.٩١٦
نسبة التباين		٪٢٢.٨٩٤	٪١٦.٠١٢	٪١٥.١٧٦	٪٩.٤٥٣	٪٦.٥٥٩	٪٧٠.٠٩٤

يتضح من جدول (٢٢) السابق أن التحليل العاملي السابق قد كشف عن خمسة عوامل هي (الحس الذاتي – إصدار الأحكام، التفاعل والمشاركة – القدرة العملية، التميز والجدارة – المهارات الحياتية، الاستعداد للاختبار – أهداف الإحجام/المهمة، أهداف الإقدام/الآخرين – أهداف الإحجام/الآخرين)، حيث بلغت نسبة التباين ٧٠.٠٩٤٪ من التباين الكلي للمصفوفة، بينما بلغ حجم التباين العاملي (الجذر الكامن) ١١.٩١٦ .

- يتضح من خلال العرض السابق لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي للمتغيرات موضوع الدراسة ما يلي:

أن التحليل العاملي قد أسهم إسهاماً كبيراً فى الوصول إلى الأبنية البسيطة لكل مجموعة من مجموعات الدراسة بما يسر التفسير السيكولوجي للعوامل المستخلصة لدى كل مجموعة.

والمتأمل لنتائج التحليل العاملي والتي تعكسها الجداول من (١٩ إلى ٢٢) يجد أنه على الرغم من وجود التشابه فى بعض العوامل بمجموعات الدراسة إلا أنه قد حدث اختلاف فى البناء العاملي بين مجموعات الدراسة النوع (ذكور– إناث) ، التخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) .

ولكن على الرغم من اختلاف الأبنية العاملية بين المجموعات إلا أننا نلاحظ وجود قدر من التشابه بين بعض مكونات تلك الأبنية العاملية لمجموعات الدراسة، وهذا من شأنه أن يدفع إلى إجراء خطوة موضوعية من خلال محك موضوعي للتعرف على أوجه التشابه الموجودة بين عوامل مجموعات الدراسة، ولذلك تمت المقارنة بين الأبنية العاملية فى ضوء محك " كايزر " لمعاملات التشابه بين عوامل المجموعات لنفس المتغيرات.

- ♦ المقارنة بين الأبنية العاملية للمصفوفات:

لما كانت الدراسة تهدف إلى دراسة اختلاف البنية العاملية المكونة من التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية باختلاف كل من النوع (ذكور– إناث) ، التخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً، كان لزاماً بعد التوصل إلى الأبنية البسيطة للعوامل بكل مجموعة من مجموعات الدراسة القيام بالمقارنة بين الأبنية العاملية بين المجموعات، وذلك للتعرف على أوجه التشابه المختلفة بين هذه الأبنية العاملية، بحيث يؤدي إلى فهم الفروق بين مجموعات الدراسة المختلفة (النوع ، التخصص الأكاديمي) ، وقد تم ذلك تأسيساً على نتائج التحليل العاملي.

والجدير بالذكر أن عملية المقارنة بين الأبنية العاملية قد تمت باستخدام الأسلوب الذي وضعه كايزر Kaiser ١٩٧١ ، للمقارنة بين عوامل عينتين مختلفتين لنفس المتغيرات.

وفى هذا الشأن يذكر صفوت فرج (١٩٩١، ٣٠٣-٣٠٤) أن بعض الباحثين مثل " وايت وآخرين " White et al., فى عام ١٩٦٩، قد اتجهوا إلى وضع محكات تحكمية لمستويات الدلالة للتشابه من حيث إنه يمكن اعتبار العاملين متطابقين إذا كان الارتباط بينهما (٩٠.٠) فأكثر أما إذا كان معامل التشابه بينهما يتراوح بين (٨٠.٠– ٨٩.٠) فيمكن اعتباره شديد التشابه، وإذا كان معامل التشابه يتراوح بين (٦٠.٠– ٧٩.٠) فيكون العاملان متشابهان فقط، وهى حدود إجرائية لا يمكن قبولها فى كل المستويات العاملية، أي أنها قد تكون مقبولة فى عوامل الدرجة الأولى، ويتعين قبول حدود أقل منها فى مستوى عوامل الدرجات العليا.

- ● وفيما يلي عرض لنتائج المقارنات بين أبنية العوامل لمجموعات الدراسة على النحو التالي:

[١] – نتائج المقارنات بين أبنية العوامل لمجموعات الدراسة:

جدول (٢٣)العوامل المتشابهة فى مصفوفتي المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية بعد التدوير المتعامد لأفراد العينة من الذكور والإناث

مصفوفة الذكور	مصفوفة الإناث	معامل التشابه	الدلالة
الأول: الحس الذاتي – التميز والجدارة	الأول: الحس الذاتي – أهداف الإقدام/المهمة	٠.٨١٧	شدة تشابه
الأول: الحس الذاتي – التميز والجدارة	الرابع: إصدار الأحكام – أهداف الإحجام/الآخرين	٠.٧٦١	تشابه
الثاني: التفاعل والمشاركة – المهارات الحياتية	الأول: الحس الذاتي – أهداف الإقدام/المهمة	٠.٩٥٨	تطابق
الثاني: التفاعل والمشاركة – المهارات الحياتية	الثالث: الرغبة في التعلم – الاستعداد للاختبار	٠.٨٤٩	شدة تشابه
الثالث: الضبط الانفعالي – إصدار الأحكام	الثالث: الرغبة في التعلم–الاستعداد للاختبار	٠.٦٧٩	تشابه
الرابع: الرغبة في التعلم – القدرة الإبداعية	الخامس: التميز والجدارة – أهداف الإحجام/المهمة	٠.٨٣٠	شدة تشابه
الخامس: أهداف الإقدام/الذات – أهداف الإحجام/الذات	الثاني: المهارات الحياتية – القدرة التحليلية	٠.٨٢٩	شدة تشابه

جدول (٢٤)العوامل المتشابهة فى مصفوفتي المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية بعد التدوير المتعامد لطلاب التخصصات العلمية والأدبية

مصفوفة التخصصات العلمية	مصفوفة التخصصات الأدبية	معامل التشابه	الدلالة
الأول: الحس الذاتي – التميز والجدارة	الثاني: التفاعل والمشاركة – القدرة العملية	٠.٨٥٣	شدة تشابه
الثاني: إصدار الأحكام – الاستعداد للاختبار	الثالث: التميز والجدارة – المهارات الحياتية	٠.٨٢٢	شدة تشابه
الثاني: إصدار الأحكام – الاستعداد للاختبار	الخامس: أهداف الإقدام/الآخرين – أهداف الإحجام/الآخرين	٠.٦٣٢	تشابه
الثالث: الضبط الانفعالي – التفاعل	الثاني: التفاعل والمشاركة – القدرة	٠.٩٤٢	تطابق

والمشاركة	العملية		
الثالث: الضبط الانفعالي – التفاعل والمشاركة	الرابع: الاستعداد للاختبار – أهداف الإحجام/المهمة	٠.٧٤٠	تشابه
الرابع: أهداف الإقدام/الذات – القدرة الإبداعية	الثالث: التميز والجدارة – المهارات الحياتية	٠.٦٩٦	تشابه

[٢] – تفسير نتائج مقارنة العوامل لمجموعات الدراسة:

من خلال فحص معاملات التشابه فى الجدولين السابقين (٢٣) ، (٢٤) بين المجمـــــوعات المتباينة للدراسة يتضح الآتي:

١– الحصول على معامل للتطابق وأربعة معاملات لشدة التشابه ومعاملين للتشابه، عند إجراء المقارنة بين مصفوفتي المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لأفراد العينة من الذكور والإناث، كما يتضح من جدول (٢٣).

٢– الحصول على معامل للتطابق ومعاملين لشدة التشابه وثلاثة معاملات للتشابه، عند إجراء المقارنة بين مصفوفتي المكونات الرئيسية لعوامل التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية لأفراد العينة من ذوي التخصصات العلمية والأدبية، كما يتضح من جدول (٢٤).

وقد لوحظ من خلال عرض البيانات والنتائج السابقة أن هناك اتفاقاً بين بعض المصفوفات فى أحد العوامل، وبذلك يكون هذا العامل عاملاً طائفياً؛ حيث إنه ظهر فى بعض المصفوفات ولم يظهر على جميع المصفوفات، وبفحص هوية هذا العامل نجد أنه عامل (الحس الذاتي – التميز والجدارة) ، وهذا يدل على أن هذا العامل يؤثر فى بعض المجموعات ولا يؤثر فى البعض الآخر؛ حيث إنه وجد فى المصفوفة الخاصة بالذكور وكذلك المصفوفة الخاصة بالتخصصات العلمية، وبفحص مكونات هذا العامل تبين أنها للمتغيرات [الرغبة في التعلم، القدرة التحليلية، أهداف الإقدام/المهمة، أهداف الإقدام/الآخرين، أهداف الإحجام/الذات].

كما يبدو من خلال فحص بقية معاملات التشابه بين المجموعات أنه لا يوجد ثمة اتفاق بين جميع المجموعات فى عامل طائفي آخر، ولكن هذا لم يمنع من تمثيل جميع المتغيرات موضوع الدراسة بعوامل فى مجموعات الدراسة المختلفة، غير أن هذه العوامل قد اختلف تكوينها بين المجموعات كما اختلفت درجة تشابهها من مجموعة لأخرى، وهذا يعني

أن لهذه العوامل تأثيرها فى شخصيات الطلاب الذكور والإناث، العلمي والأدبي على حد سواء، غير أن درجة تأثير العامل الواحد على مجموعات الدراسة إنما تختلف باختلاف أمرين، أولهما: اختلاف البناء النفسي للعامل من عينة لأخرى بما يتفق وطبيعة كل عينة، وثانيهما: اختلاف درجة الأهمية للعامل الواحد من عينة لأخرى تبعاً لظروف وطبيعة كل عينة، ومن ثم فقد وجدت فروق بين الطلاب فى المتغيرات موضوع الدراسة (التفكير القائم على الحكمة والذكاء الناجح وفقاً لنظرية ستيرنبرج وتوجهات أهداف الإنجاز السداسية) ، وبناءً عليه نجد أن هناك اختلافاً بين الأبنية العاملية للمجموعات المختلفة للدراسة.

ثانياً: التحليل العاملى التوكيدى: للتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم إجراء التحليل العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis باستخدام أسلوب نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model ، وطريقة أقصى احتمال Maximum likelihood فى تقدير معالم النموذج، عن طريق البرنامج الإحصائي Amos-V.22، وذلك للتعرف على مؤشرات جودة المطابقة المقابلة لكل نموذج بنائي، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بينها باختلاف النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي-أدبي).

وهناك العديد من مؤشرات جودة المطابقة التي تستخدم لاتخاذ القرار بقبول نموذج مفترض من عدمه، وكل مؤشر له درجة قطع Cut-off Value يجب أن يجتازها المؤشر فى ضوء المحك الموضوع، ولقد أوضح الباحثون العديد من مؤشرات جودة المطابقة وكذلك العديد من درجات القطع المقابلة ويلاحظ على درجات القطع أنها تختلف أو تتفق من باحث لآخر لنفس المؤشر، كما أن هناك باحثين استخدموا درجات قطع مرتفعة وهناك باحثون استخدموا درجات قطع أقل، ولكن كلاهما يشير إلى قبول النموذج، ومن هذه المؤشرات (مؤشر مربع كا مقسوماً على درجات الحرية $\chi 2/df$ ، مؤشر حسن المطابقة GFI ، مؤشر حسن المطابقة المعدلة AGFI ، مؤشر المطابقة المقارن CFI ، مؤشر المطابقة المعياري NFI ، مؤشر المطابقة المتزايدة IFI ، مؤشر توكر لويس TLI ، مؤشر المعلومات لأكيك للنموذج الحالي AIC ، مؤشر الصدق المتوقع للنموذج الحالي ECVI ، مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA).

وبالنسبة لدرجات القطع المثالية لهذه المؤشرات، فإن قيم المؤشرات (GFI, AGFI, CFI, NFI, IFI, TLI) تكون قريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات)، وأن قيمة مؤشر المعلومات لأكيك للنموذج الحالي AIC أقل من نظيراتها للنموذج المشبع، وكذلك قيمة مؤشر الصدق المتوقع للنموذج الحالي ECVI تكون أقل من نظيراتها للنموذج المشبع، وتكون قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA أقل من ٠.٠٥ (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠.٠٨ ، ويكون النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠.٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٨ ، ٠.٠٥ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات)، فضلاً عن أن تكون نسبة كا^{2} إلي درجات الحرية أقل من ٢.

وينبغي ذكر أن الهدف من هذا الفرض هو المقارنة بين نموذجين بنائيين متداخلين* من خلال المقارنة بين مؤشرات جودة المطابقة للبنية العاملية المفترضة لهما، لمعرفة أيهما أفضل ملاءمة Better Fit من الآخر، وأن هناك محكات عديدة تستخدم للتعرف على دلالة الفروق Significant of Differences بين مؤشرات جودة المطابقة للنموذجين، واختيار هذه المحكات يختلف باختلاف طبيعة النموذجين، وفى هذا الصدد ينبغي ذكر أن هناك نوعان من النماذج أحدهما يسمى النماذج المتداخلة Nested Models ، والآخر يسمى النماذج غير المتداخلة Non-Nested Models.

ولقد تم إيضاح الفرق بين النماذج المتداخلة وغير المتداخلة فى العديد من المراجع منها ما ذكره كل من (Fakhroo et al., 2007; Keith et al., 2006) بأن النماذج المتداخلة هى النماذج التي يعتمد بنائها على بعضها البعض بحيث يكون هناك عوامل مشتركة بين النموذجين الخاضعين للاختبار بحيث إن أحدهما يكون متداخل فى الآخر، ومن أمثلة ذلك عندما تتم المقارنة بين النموذج ذي العامل الواحد لمقياس وكسلر والنموذج ذي العوامل الأربعة لنفس المقياس فالنموذجين يحتويان على نفس الأبعاد، ولكن الهدف هو مقارنة عاملين مختلفين لنفس المقياس، أما النماذج غير المتداخلة Non-Nested Models فهى النماذج المستقلة عن بعضها البعض أي لا يعتمد أحدهما على الآخر ومن أمثلة ذلك عند مقارنة نموذجين بنائيين لمقياسين مختلفين مثل مقياس وكسلر ومقياس كاتل.

* أن النموذجين المتداخلين هما نموذجان يحتويان على نفس المتغيرات إلا أن أحدهما تم تحويله إلى نموذج آخر سواء بإضافة قيود للنموذج أو تحرير النموذج من بعض القيود (Fakhroo et al., 2007) .

ولقد أشارت العديد من الدراسات (Cheung & Rensvold, 2002; Milfont & Duckitt, 2004; Steger, 2007; Vandromme et al., 2007) ، إلى أنه فى حالة المقارنة بين نموذجين متداخلين مثل نموذجين بنائيين مشتقين من بيانات لنفس المقياس المطبق على العينة وهو ما يسمى بالنماذج المتداخلة، يتم استخدام دلالة الفرق بين إحصائتى مربع كا المقدرة لكل نموذج $\Delta\chi 2$ ، والقيمة الناتجة تعامل كقيمة جديدة لإحصاءة مربع كا، ويتم التعرف على دلالتها الإحصائية عند درجات حرية تساوى الفرق بين درجات الحرية للإحصائتين فإذا كانت القيمة الجديدة دالة يصبح هناك فرق دال بين النموذجين والعكس صحيح بمعنى أنه إذا كان الفرق غير دال إحصائياً دل ذلك على تطابق النموذجين.

وهذا ما أكدَّه كل من (Kim et al., 2007; Libano et al., 2010; Mano & Osmon, 2008; Schinka et al.. 2007; Scoffier et al., 2009) عندما أشاروا إلى أنه عند مقارنة نموذجين متداخلين يتم اللجوء إلى التغير فى قيمة مربع كا (ΔX^2) لتحديد أي نموذج يعطي ملاءمة للبيانات أفضل من الآخر، كما أوضحوا أن المحك (ΔRMSEA) يستخدم أيضاً للمقارنة بين النماذج المتداخلة، وأن المعايير التي يمكن من خلالها أن نقرر بوجود فرق دال بين النموذجين فى ضوء محكي (ΔAIC. ΔECVI) بأن النموذج الذي يحظى بقيمة أقل يعتبر الأفضل.

ويوضح الجدولان (٢٥) ، (٢٦) التاليان مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح داخل المجموعات موضوع الدراسة النوع (ذكور– إناث) ، والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) ، والفروق بين تلك المؤشرات ودلالتها الإحصائية:

جدول (٢٥)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح داخل مجموعات الدراسة ودلالتها الإحصائية

مؤشرات جودة المطابقة	الذكور	المقبولية	الإناث	المقبولية	العلمي	المقبولية	الأدبي	المقبولية
χ^2/df	=٢٦/٣٣.٨٠٢ =١.٣٠٠	مقبول	=٢٨/٤٤.٤٤٦ =١.٥٨٧	مقبول	=١٧/١٨.٦٥٥ = ١.٠٩٧	مقبول	=١٨/٢٥.٤٢٥ = ١.٤١٢	مقبول
GFI	٠.٩٨٣	مقبول	٠.٩٧٩	مقبول	٠.٩٩١	مقبول	٠.٩٨٨	مقبول
AGFI	٠.٩٠١	مقبول	٠.٨٨٧	مقبول	٠.٩١٥	مقبول	٠.٩٠٠	مقبول
CFI	٠.٩٩٥	مقبول	٠.٩٩٠	مقبول	٠.٩٩٩	مقبول	٠.٩٩٥	مقبول
NFI	٠.٩٨٢	مقبول	٠.٩٧٦	مقبول	٠.٩٩٣	مقبول	٠.٩٨٤	مقبول
IFI	٠.٩٩٦	مقبول	٠.٩٩١	مقبول	٠.٩٩٩	مقبول	٠.٩٩٥	مقبول
TLI	٠.٩٧٦	مقبول	٠.٩٥٣	مقبول	٠.٩٩٥	مقبول	٠.٩٦٣	مقبول
RMSE	٠.٠٣٦	مقبول	٠.٠٤٩	مقبول	٠.٠٢١	مقبول	٠.٠٤١	مقبول
AIC	النموذج الأصلي = ٢٨٧.٨٠٢ النموذج المشبع	مقبول	النموذج الأصلي = ٢٩٤.٤٤٦ النموذج المشبع	مقبول	النموذج الأصلي = ٢٩٠.٦٥٥ النموذج المشبع	مقبول	النموذج الأصلي = ٢٩٥.٤٢٥ النموذج المشبع	مقبول
ECVI	النموذج الأصلي = ١.٢٦٨ النموذج المشبع	مقبول	النموذج الأصلي = ١.٢١٢ النموذج المشبع	مقبول	النموذج الأصلي = ١.٢٩٢ النموذج المشبع	مقبول	النموذج الأصلي = ١.٢٠٦ النموذج المشبع	مقبول

جدول (٢٦)

الفروق فى مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح داخل مجموعات الدراسة ودلالتها الإحصائية

المحك	الذكور	الإناث	الفروق	العلمي	الأدبي	الفروق
χ^2/df	٢٦/٣٣.٨٠٢= ١.٣٠٠=	٢٨/٤٤.٤٤٦= ١.٥٨٧=	$X^2\Delta$ توجد فروق دالة	١٧/١٨.٦٥٥= ١.٠٩٧ =	١٨/٢٥.٤٢٥= ١.٤١٢ =	$X^2\Delta$ توجد فروق دالة
RMSEA	٠.٠٣٦	٠.٠٤٩	ΔRMSEA دال لصالح الذكور	٠.٠٢١	٠.٠٤١	ΔRMSEA دال لصالح العلمي
AIC	النموذج الأصلي = ٢٨٧.٨٠٢ النموذج المشبع = ٣٠٦.٠٠	النموذج الأصلي = ٢٩٤.٤٤٦ النموذج المشبع = ٣٠٦.٠٠	ΔAIC دال لصالح الذكور	النموذج الأصلي = ٢٩٠.٦٥٥ النموذج المشبع = ٣٠٦.٠٠	النموذج الأصلي = ٢٩٥.٤٢٥ النموذج المشبع = ٣٠٦.٠٠	ΔAIC دال لصالح العلمي
ECVI	النموذج الأصلي = ١.٢٦٨ النموذج المشبع = ١.٣٤٨	النموذج الأصلي = ١.٢١٢ النموذج المشبع = ١.٢٥٩	ΔECVI دال لصالح الإناث	النموذج الأصلي = ١.٢٩٢ النموذج المشبع = ١.٣٦٠	النموذج الأصلي = ١.٢٠٦ النموذج المشبع = ١.٢٤٩	ΔECVI دال لصالح الأدبي

يتضح من جدول (٢٦) السابق أن النموذج النهائي الذي تم التوصل إليه يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ويفسر بدرجة كبيرة العلاقات بين هذه البيانات، حيث كانت قيم المؤشرات (GFI. AGFI. CFI. NFI. IFI. TLI) مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (الواحد الصحيح) ، وأن قيمة مؤشر المعلومات لأكيك للنموذج الحالي AIC كانت أقل من نظيراتها للنموذج المشبع، وكذلك قيمة مؤشر الصدق المتوقع للنموذج الحالي ECVI أقل من نظيراتها للنموذج المشبع، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA كانت أقل من ٠.٠٨ ، فضلاً عن أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً، وكذلك النسبة بين X^2 (كا^2)، DF (درجات الحرية) وقعت فى المدى المثالي لها (أقل من ٢) ، مما يعني أن النموذج

المقترح يتطابق بدرجة مقبولة مع البيانات المستمدة من كل من مجموعتي (الذكور– الإناث) ، والتخصص الأكاديمي (العلمي– الأدبي).

- وفيما يلي عرض لنتائج المقارنات بين مؤشرات جودة المطابقة لمجموعات الدراسة وتفسيرها على النحو التالي:

أسفرت عملية المقارنة بين مؤشرات جودة المطابقة لمجموعات الدراسة وتفسيرها على النحو التالي :

[١] – نتائج المقارنات بين مؤشرات جودة المطابقة لمجموعات الدراسة:

١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي للذكور، ومؤشرات جودة المطابقة المناظرة لها للإناث.

٢– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي للطلاب ذوي التخصصات العلمية، ومؤشرات جودة المطابقة المناظرة لها للطلاب ذوي التخصصات الأدبية.

[٢] – تفسير نتائج المقارنات بين مؤشرات جودة المطابقة لمجموعات الدراسة:

تأسيساً على النتائج سابقة الذكر أجريت المقارنة بين الأبنية العاملية للمجموعات المتباينة للدراسة مع بعضها البعض، ومن خلال فحص مؤشرات جودة المطابقة لمجموعات الدراسة فى الجدولين السابقين (٢٥) ، (٢٦) يتضح الآتي:

١– يوضح جدول (٢٥) أن جميع مؤشرات جودة المطابقة المقابلة للبنية العاملية للذكور والبنية العاملية للإناث حظيت بقيم مقبولة.

٢– يوضح جدول (٢٦) أن مؤشرات جودة المطابقة المقابلة للبنية العاملية للطلاب ذوى التخصصات العلمية والطلاب ذوى التخصصات الأدبية جميعها حظيت بقيم مقبولة.

٣– تشير نتائج جدول (٢٥) إلى أن مقدار الفرق فى قيمتي كا٢ بلغ (١٠.٦٤٤) ، ودرجات حرية=٢ لدى مجموعتي (الذكور– الإناث) وهو فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، مما يدل على عدم تطابق تشبعات العوامل داخل المجموعتين موضوع المقارنة، مما يشير إلى أنه توجد فروق بين مجموعتي الدراسة (الذكور– الإناث).

٤– تشير نتائج جدول (٢٦) إلى أن مقدار الفرق فى قيمتي كا^{٢} قد بلغ (٦.٧٧٠) ، ودرجات حرية = ١ لدى مجموعتي التخصص (العلمي– الأدبي) وهو فرق دال

إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، مما يدل على عدم تطابق تشبعات العوامل داخل المجموعتين موضوع المقارنة، مما يشير إلى أنه توجد فروق بين مجموعتي التخصص الدراسي (العلمي– الأدبي).

٥- تشير نتائج جدول (٢٥) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع (الذكور– الإناث) على مؤشرات جودة المطابقة (ΔRMSEA ، ΔAIC ، ΔECVI) مما يدل على عدم تطابق تشبعات العوامل داخل المجموعتين موضوع المقارنة (الذكور– الإناث) ، وكانت الفروق ذات الدلالة لصالح الذكور على مؤشري جودة المطابقة (ΔRMSEA ، ΔAIC)، ولصالح الإناث على مؤشر جودة المطابقة ΔECVI.

٦- تشير نتائج جدول (٢٦) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص الأكاديمي (العلمي– الأدبي) على مؤشرات جودة المطابقة (ΔRMSEA ، ΔAIC ، ΔECVI) مما يدل على عدم تطابق تشبعات العوامل داخل المجموعتين موضوع المقارنة (العلمي– الأدبي)، وكانت الفروق ذات الدلالة على مؤشري جودة المطابقة (ΔRMSEA ، ΔAIC) لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية، وعلى مؤشر ΔECVI لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية.

وأنه تأسيساً على ما أسفرت عنه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، يرى الباحث إمكانية رفض قبول صفرية فرض التحليل العاملي من فروض الدراسة، حيث تبين من خلال نتائج المقارنة بين الأبنية العاملية بين المجموعات وجود اختلاف بين الأبنية العاملية لدى مجموعات الدراسة والذي أظهر أن لمتغيري النوع (ذكور– إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي) دوراً مهماً فى حدوث هذا الاختلاف لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديمياً.

مراجع الدراسة

ابتسام محمود عامر، حنان حسين محمود (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، ٩٤* (٢)، ١٩٩-٢٦٦.

أحمد محمد محاسنة (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية للصورة المعرّبة لمقياس "كرستوفر واس" Christopher Was للتوجهات الهدفية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩* (١)، ٤٠٧-٤٣٦.

أحمد يعقوب النور (٢٠١٦). التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٥*، ٤٥٣-٤٧٠.

أحمد يوسف مفرح، وشفيق فلاح علاونه (٢٠١٤). التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٨*(٣)، ٥٢٨-٥٣٨.

إسراء الصرى، مني قطيفان الفايز(٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٢ (٢)،٣٧١-٣٩٧.

إسلام أنور عبدالغني، نسرين محمد سعيد (٢٠١٨).النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز (النموذج السداسي ٣×٢) والاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي في ضوء متغيري النوع والتخصص، *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤* (٣)، ١-٨٣.

إلهام إبراهيم وقاد (٢٠٠٩). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى.

أمجد فرحان الركيبات، يوسف محمود قطامي (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. *دراسات، العلوم التربوية، ٤٣* (٢)، ٦١٩-٦٣٥.

أيمن جمال غانم (٢٠١٦). *بطارية اختبارات الذكاء الناجح لطلاب المرحلة الثانوي والمرحلة الجامعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أيمن على حسن (٢٠١٣). *فعالية برنامج اثرائي باستخدام الأنشطة التعليمية في تنمية الذكاء الناجح لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

حافظ عبدالستار حافظ (٢٠٠٣). استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الإنجاز وناتج الأداء الأكاديمي معرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري دراسة تحليلية مقارنة في إطار نموذج ثلاثية هدف الإنجاز، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٣ (٤٠)، ١٦١-٢٠٦.

حجاج غانم أحمد (٢٠١٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الانجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥ (٨٦)، ١٢٥-١٨٠.

ربيع عبده رشوان (٢٠٠٥). *توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

ربيع عبده رشوان (٢٠٠٧). توجهات التعلم كمتغيرات وسيطة في تأثير سمات الشخصية وبعض المتغيرات الدافعية على الإنجاز الأكاديمي باستخدام النمذجة البنائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٧ (٥٧)، ٨١-١٧٨.

سالم علي الغرايبه (٢٠١٦). القدرة التنبؤية للذكاء الثلاثي بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، *الجمعية الأردنية لعلم النفس*، ٥(٤)، ١-١٩.

شيماء بهيج متولى (٢٠١٦). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي باستخدام نموذج التسريع المعرفي على تنمية الذكاء الناجح وإدارة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *العلوم التربوية*، ٢٤ (٤)، ١٥٥-٢١٧.

صفاء محمد أحمد (٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح وأثره على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير المركب والاتجاه نحو الابداع لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٤٠، ١٣٨-١٦٨.

صفاء محمد بحيرى (٢٠١٤). فعالية استراتيجية التعلم القائم على المشكلات لتنمية الذكاء الناجح لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية*

والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، ٦ (٤/٤ب)، ٥٠٣-٥٦٨.

صفوت فرج (١٩٩١) . التحليل العاملي فى العلوم السلوكية (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عاطف محمود أبو غالي، نظمي عودة أبو مصطفى (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى*، ٢٠ (١)، ١٠٣-١٤١.

عبد القادر سليم زيارة (٢٠١٦). *تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة* (رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية التربية، جامعة الأزهر-غزة.

عبدالناصر السيد عامر (٢٠١٦). نمذجة المعادلة البنائية: بعض القضايا المنهجية والتوصيات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ٣٧-٥٨.

عصام على الطيب (٢٠١١). الإسهام النسبي لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ٢١ (١/٧٣)، ٣٥٣-٤٥٢.

عصام على الطيب (٢٠١٥). المكونات العاملية للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل من الكمالية الأكاديمية والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥ (٨٧)، ١٧٥-٢٤٧.

عفراء إبراهيم العبيدي (٢٠١٥). الحكمة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٦ (١٠)، ١٨١-٢٠١.

علاء الدين عبدالحميد أيوب (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٢ (٧٧)، ٢٠٢- ٢٤٢.

على عبدالجليل أبو حمدان (٢٠٠٨). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر* (رسالة دكتوراة غير

منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

قصي عجاج الذيابيّ (٢٠١٧). التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. *مجلة الأستاذ*، ٢٢٠ (١)، ٤٦٥- ٥١٢.

ماهر محمد أبو هلال، صالح أحمد الخطيب (٢٠١١). العلاقات بين توجهات الأهداف والفعالية الذاتية وعمليات ما بعد التفكير والتحصيل الدراسي: التشابه حسب النوع. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، ٥ (١)، ١-١٤.

محمد سليمان الوطبان (٢٠١١). توجيهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات : دراسة على منطقة القصيم. *المجلة التربوية*، ٢٥ (٩٨)، ١٠١-١٤٣.

محمد سليمان الوطبان (٢٠١٣). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القسيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية، *مجلة العلوم التربوية*، ٢٥ (٣)، ٧٢٥-٧٥٢.

محمد عبدالله سحلول (٢٠٠٩). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك.

محمد عبدالهادي حسين (٢٠١١). *الويكس Wics : توليفة تكامل الحكمة والذكاء والإبداع*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

محمود محمد أبو جادو، ميادة محمد الناطور (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٤ (١)، ١٣-٣٧.

محمود محمد أبو جادو، وليد عاطف الصياد (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين مستند إلى نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات والعلوم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المدارس الابتدائية في الدمام. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٤ (١)، ١٥٩-١٧٤.

مروان على الحربي (٢٠١٣). نمذجة التأثيرات السببية لتوجهات أهداف الإنجاز ومهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *المجلة التربوية*، ٢٧ (٢/١٠٨)، ٣٤٥-٣٨٣.

مسعد ربيع أبو العلا (٢٠٠٣). الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجيهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان. *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٨* (٢)، ٩٧-١٣٣.

معاوية محمود أبو غزال، فراس أحمد الحموري، محمود حسن العجلوني (٢٠١٣). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة التربوية، ٢٧* (١٠٨/٢)، ١١١-١٥٤.

مهاب محمد الوقاد (٢٠١٢). التصورات الضمنية عن القدرة العقلية العامة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي التفضيلات المختلفة من أساليب التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية، ١٣* (٢)، ٨٠٩-٨٤٤.

نادية السيد الحسيني (٢٠٠١). علاقة توجهات أهداف الإنجاز بإستراتيجيات التعلم المعرفية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الإختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٧* (٢/١)، ١٦١-١٩٤.

نجوى أحمد واعر (٢٠٠٤). الفروق بين الطلاب ذوى توجهات الأهداف وفق التصنيف الرباعي في كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، *المصرية للدراسات النفسية، ٤٢* (٨٤)، ٣٥٧-٣٩١.

هاني فؤاد سليمان(٢٠١٧). القيمة التنبؤية للحكمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٧* (٩٥)، ٤٠٩-٤٤٣.

هيام صابر شاهين (٢٠١٢). اسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣* (٣)، ٤٩٥-٥٣٠.

ياسر فتحي المهدي(٢٠٠٧). منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية. *مجلة التربية والتنمية، ١٥* (٤٠)، ٩-٤١.

يوسف محمود قطامي، سعاد أحمد مصطفى (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف

الخامس. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٢ (٣)، ٨٩١-٩٠٨.

Amdur, R. & Liberzon, I. (2001). The Structure of Posttraumatic Stress Disorder Symptoms in Combat Veterans: A Confirmatory Factor Analysis of the Impact of Event Scale. *Journal of Anxiety Disorders, 15*(4), 345-357.

Ames, C. (1984). Achievement Attributions and Self-instructions Under Competitive and Individualistic Goal Structures. *Journal of Educational Psychology, 76*(3), 478-487.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3),260- 267

Anderman, E. M., Austin, C. C. & Johnson, D. M. (2002). The Development of Goal Orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds), *The Development of Achievement Motivation* (Pp. 197-220). San Diego: Academic press

Arbuckle, J. (1997). *Amos Users' Guide Version 4.1.* Chicago: SmallWaters.

Ardelt, M. (2003). Development and Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging 25*(3), 275-324.

Ardelt, M. (2004). Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept. *Human Development, 47*(5), 257-285.

Ardelt, M. .(2009) How Similar are Wise Men and Women? A Comparison Across Two Age Cohorts. *Research in Human Development, 6*(1), 9-26.

Ardelt, M. (2011). The Measurement of Wisdom: A Commentary on

Taylor, Bates, and Webster's Comparison of the SAWS and 3D-WS. *Experimental Aging Research, 37*(2), 241-255.

Bader, D., Salinas, C. & Maslin-Ostrowski, P. (2017). Using the Wisdom Development Theory to Conceptualize Student Professionalism Development in Community College. *Community College Journal of Research and Practice, 41*(4-5), 1-4.

Baltes, P. B. & Kunzmann, U. (2004). The Two Faces of Wisdom: Wisdom as a General Theory of Knowledge and Judgment about Excellence in Mind and Virtue vs. Wisdom as Everyday Realization in People and Products. *Human Development, 47*(5), 290–299.

Baltes, P. B. & Smith, J. (1990). Toward a Psychology of Wisdom and its Ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its Nature, Origins and Development* (Pp. 87-120). New York: Cambridge University Press.

Baltes, P. B. & Smith, J. (2008). The Fascination of Wisdom: Its Nature, Ontogeny, and Function. *Perspectives on Psychological Science, 3*(1), 56-64.

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A Metaheuristic (Pragmatic) to Orchestrate Mind and Virtue Toward Excellence . *American Psychologist, 55*(1), 122–136.

Banicki, K. (2009). The Berlin Wisdom Paradigm: A Conceptual Analysis of a Psychological Approach to Wisdom. *History & Philosophy of Psychology, 11*(2), 25-35.

Barrett, P. (2007). Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 815-824.

Benner P., Kyriakidis, H. P. & Stannard, D.(2011). *Clinical Wisdom and*

Interventions in Acute and Critical Care: A Thinking-in-Action Approach(2nd ed). New York, NY: Springer Publishing

Bergsma, A. & Ardelt, M. (2012). Self-Reported Wisdom and Happiness: An Empirical Investigation. *Journal of Happiness Studies, 13*(3), 481-499

Bluck, S. & Glück, J. (2004). Making Things Better and Learning a Lesson: Experiencing Wisdom Across the Lifespan. *Journal of Personality 72*(3), 543-572.

Bluck, S., & Glück, J. (2005). From the Inside Out: People's Implicit Theories of Wisdom . In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* (Pp. 84-109). New York: Cambridge University Press.

Bong, M. (2004). Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 287-296.

Bounoua, L., Cury, F., Regner, I., Barron, K., E. & Elliot, A. J. (2012). Motivated use of information about others: Linking the 2 × 2 achievement goal model to social comparison propensities and processes. *British Journal of Social Psychology, 51*, 626-641.

Brdar, I., Rijavec, M. & Loncaric, D. (2006). Goal Orientations, Coping with School Failure and School Achievement. *European Journal of Psychology of Education, 21* (1), 53-70.

Breland, B. T. & Donovan, J. J. (2005). The Role of State Goal Orientation in the Goal Establishment Process. *Human Performance, 18*(1), 23-53

Brody, N. (2003). Construct Validation of the Sternberg Triarchic Abilities

Test Comment and Reanalysis. *Intelligence, 31*(4), 319–329.

Brown, S. C. (2002). A Model for Wisdom Development and Its Place in Career Services. *Journal of College and Employers, 62*(4), 29–36.

Brown, S. C. (2004). Learning Across the Campus: How College Facilitates the Development of Wisdom. *Journal of College Student Development, 45*(2), 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), 1–19.

Bulter, R. (2007). Teachers' Achievement Goal Orientations and Associations With Teachers' Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 241–252.

Byrne, B., M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3th Ed). New York, N.Y.: Routledge

Cerasoli, C. P. & Ford, M. T. (2014). Intrinsic Motivation, Performance, and the Mediating Role of Mastery Goal Orientation: A Test of Self-Determination Theory. *The Journal of Psychology, 148* (3), 267-286

Cheung, G. & Rensvold, A. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling, 9*(2), 233-255.

Cianciolo, A.T., Grigorenko, E.L., Jarvin, L., Gil, G., Drebot, M.E. & Sternberg, R.J. (2006). Practical Intelligence and Tacit Knowledge: Advancements in the Measurement of Developing

Expertise. *Learning and Individual Differences, 16* (3), 235–253

Cury, F., Elliot, A. J., Fonseca, D. D., & Moller, A. C. (2006). The Social–Cognitive Model of Achievement Motivation and The 2X2 Achievement Framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(4), 666–679.

David, A. (2012). Structural Validation of the 3 X 2 Achievement Goal Model. *Educational Measurement and Evaluation Review,* 3, 50–59

Day, E. A., Radosevich, D. J. & Chasteen, C. S. (2003). Construct- and Criterion–Related Validity of Four Commonly Used Goal Orientation Instruments. *Contemporary Educational Psychology, 28*(4), 434–464.

Deemer, E. D., Carter, A.P. & Lobrano, M. T. (2012). Extending the 2×2 Achievement Goal Framework: Development of a Measure of Scientific Achievement Goals. *Journal of Career Assessment, 18*(4) 376–392.

Dicke, A.–L., Lüdtke, O., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagy, N. (2012). Judging Students' Achievement Goal Orientations: Are Teacher Ratings Accurate?. *Learning and Individual Differences, 22*, 844–849.

Diseth, A. (2011). Self–efficacy, Goal Orientations and Learning Strategies as Mediators between Preceding and Subsequent Academic Achievement. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 191–195.

Diseth, A. (2015). The Advantages of Task–Based and Other–Based Achievement Goals as Standards of Competence. *International Journal of Educational Research, 72*, 59–69.

Duchesne, S., Ratelle, C. F. & Feng, B. (2014). Developmental

Trajectories of Achievement Goal Orientations During the Middle School Transition: The Contribution of Emotional and Behavioral Dispositions. *Journal of Early Adolescence 34*(4) 486-517

Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 43-59.

Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Elklit, A. & Shevlin, M. (2007). The Structure of PTSD Symptoms: A Test of Alternative Models Using Confirmatory Factor Analysis. *British Journal of Clinical Psychology, 46*(3), 299-313.

Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.

Elliot, A. J. & Fryer, J. W. (2008). The Goal Concept in Psychology. In J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivational Science* (Pp. 235-250). New York: Guilford Press

Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475.

Elliot, A. J. & Mc Gregor, H. A. (2001). A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.

Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal*

of Educational Psychology, 100, 613-628.

Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648.

Elliot, A., J., Murayama, K., Kobeisy, A. & Lichtenfeld, S. (2015). Potential-based Achievement Goals. *British Journal of Educational Psychology , 85*(2), 192-206.

Erdem-Keklik, D. & Keklik, I. (2013). Exploring the Factor Structure of the 2x2 Achievement Goal Orientation Scale with High School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 84,* 646-651.

Fakhroo, H., Abd-El-Fattah, S. & Abd-El-Rahem, A. (2007). The Development and Psychometric Properties of the Arab Children's Self-Concept Scale. Paper Presented at the Annual Meeting of The Australian Association for Research in Education: Fremantle, WA, 26-29 November.

Fengyan, W. & Hong. Z. (2012). A New Theory of Wisdom: Integrating Intelligence and Morality. *Psychology Research, 2*(11), 64-75.

Ferrando, M., Ferrandiz, C., Llor, L. & Sainz, M. (2016). Successful Intelligence and Giftedness: An Empirical Study. *Anales De Psicologia, 32*(3), 672-682.

Folmer, E., Geest, M., Jansen, E., Olff, H., Anderson, T., Piersma, T. & Gils, J. (2012). Seagrass-Sediment Feedbacks: An Exploring Use of a Non-Recursive Structural Equation Model. *Ecosystems, 15*(8), 1380-1393.

Fouladchang, M., Marzooghi, R. & Shemshiri, B.(2009). The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students. *Journal of Applied*

Sciences, 9(5), 968-972.

Gadelrab, H. (2010). *Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Sensitivity to Specification Error and Descriptive Goodness-of-Fit Indices*. Germany: Lambert Academic Publishing.

García-Romero, C. (2015). Relationship Between the 3x2 Achievement Goals and Perceived Competence in Physical Education students. *Sportis Scientific Technical Journal, 1*(3), 293-310.

Gavaza, P., Muthart, T. & Khan, G. M. (2014). Measuring Achievement Goal Orientations of Pharmacy Students. American *Journal of Pharmaceutical Education, 78*(3), 54-59.

Gillet, N., Lafreniere, M. K., Huyghebaert, T. & Fouquereau, E.(2015). Autonomous and Controlled Reasons Underlying Achievement Goals: Implications for the 3 × 2 Achievement Goal Model in Educational and Work Settings. *Motiv Emot, 39*, 858-875.

Glück, J. (2017). Measuring Wisdom: Existing Approaches, Continuing Challenges, and New Developments. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences,* 1-11.

Glück, J. & Bluck, S. (2014). The MORE Life Experience Model: A Theory of the Development of Personal Wisdom. In M. Ferrari & N. M. Weststrate (Eds.), *The Scientific Study of Personal Wisdom* (Pp.75-98). New York: Springer.

Glück, J., Bluck, S., Baron, J. & McAdams, D. (2005). The Wisdom of Experience: Autobiographical Narratives Across Adulthood. *International Journal of Behavioral Development , 29*(3), 197-208.

Glück, J., Strasser, I. & Bluck, S. (2009). Gender Differences in Implicit Theories of Wisdom. *Research in Human Development, 6*(1), 27-44.

Golay, P. & Lecerf, T. (2011). Orthogonal Higher Order Structure and Confirmatory Factor Analysis of the French Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS–III). *Psychological Assessment, 23*(1), 143–152.

Greene, J. A. & Brown, S. C. (2009). The Wisdom Development Scale: Further Validity Investigations. *International Journal of Aging and Human Development, 68*(4), 289–320.

Grimm, K. J., Ram, N. & Estabrook, R. (2017). *Growth Modeling: Structural Equation and Multilevel Modeling Approaches*. New York: Guilford Publications

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th Ed). New Jersey: Prentice Hall.

Hejazi, E., Lavasani, M. G., Amani, H. & Was, C. A. (2012). Academic Identity Status, Goal Orientation, and Academic Achievement among High School Students. *Journal of Research in Education, 22*(1), 291–320.

Hewitt, A., Foxcroft, D. & MacDonald, J. (2004). Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis of the Attributional Style Questionnaire. *Personality and Individual Differences, 37*(7), 1483–1491.

Hooks, B. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York, N.Y.: Routledge.

Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53–60.

Hsieh, P., Cho, Y., Liu, M. & Schallert, D. L. (2008). Middle School Focus: Examining the Interplay between Middle School Students Achievement Goals and Self–Efficacy in a Technology–Enhanced

Learning Environment. *American Secondary Education, 36* (3), 33-50

Hsieh, P., Sullivan, J. R. & Guerra, N. S. (2007). A Closer Look at College Students: Self-Efficacy and Goal Orientation. *Journal of Advanced Academics, 18*(3), 454- 476.

Hu, l. & Bentler, P. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.

Hunt, E. (2008). Applying the Theory of Successful Intelligence to Education: The Good, the Bad, and the Ogre: Commentary on Sternberg Et al. (2008). *Perspectives on Psychological Science, 3*(6), 509-5015.

Jeffrey, L. (2009). Learning Orientations: Diversity in Higher Education. *Learning and Individual Differences,19*(2),195-208

Jitthavech, J.(2011). A Goodness-of-Fit Measure for a System-of-Equations Model. *Songklanakarin Journal of Science and Technology, 32*(5), 519-525.

Johnson, M. L. & Kestler, J. L. (2013). Achievement Goals of Traditional and Nontraditional Aged College Students: Using the 3×2 Achievement Goal Framework. *International Journal of Educational Research, 61*, 48-59.

Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T. & Kandemir, M. (2010). The Explanation of The Academic Procrastination Behaviour of University Students with Perfectionism, Obsessive- Compulsive and Five Factor Personality Traits. *Procedia Social and Behavioral*

Sciences, 2(2), 2121-2125.

Kallio, E. (2015). From Causal Thinking to Wisdom and Spirituality: Some Perspectives on a Growing Research Field in adult (Cognitive) Development. *Approaching Religion, 5*(2), 27-39.

Kaufman, S. B. & Singer, J. L. (2004). Applying the Theory of Successful Intelligence to Psychotherapy Training and Practice. *Imagination, Cognition and Personality, 23*(4), 325-355.

Keith, T., Fine, J., Taub, G., Reynolds, M. & Kranzler, J. (2006). Higher Order, Multisample, Confirmatory Factor Analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition: What Does It Measure?. *School Psychology Review, 35*(1), 108-127.

Kenny, D. A. & McCoach, D. B. (2003). Effect of the Number of Variables on Measures of Fit in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 10*(3), 333-351.

Kim, J., Chung, H., Kim, M. & Svinicki, M.D. (2015). Context-Specific Achievement Goal Orientations in Cooperative Group Work. *Learning and Individual Differences, 42*, 117-125.

Kim, S. & Knight, B. G.(2015). Adaptation of the Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS) for the Korean Cultural Context. *International Psychogeriatrics, 27*(2), 267-278.

Kim, S., Davison, M. & Frisby, C. (2007). Confirmatory Factor Analysis and Profile Analysis Via Multidimensional Scaling. *Multivariate Behavioral Research, 42*(1), 1-32.

Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th Ed). New York: Guilford Publications.

Krafcik. D. (2015). Words from the Wise: Exploring the Lives, Qualities, and Opinions of Wisdom Exemplars. *Integral Review, 11*(2), 8-39.

Kuntsi, J. & Stevenson, J. (2001). Psychological Mechanisms in Hyperactivity: II The Role of Genetic Factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(2), 211-219.

Lau, K. L. & Lee, J. C. (2008). Validation of a Chinese Achievement Goal Orientation Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 78*(2), 331-353.

Le, T. N. (2008). Cultural Values, Life Experiences, and Wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development, 66*(4), 259-281

Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. & Ortiga, Y. P.(2010). The Relationship between Future Goals and Achievement Goal Orientations: An Intrinsic-Extrinsic Motivation Perspective. *Contemporary Educational Psychology, 35,* 264-279.

Libano, M., Llorens, S., Salanova, M. & Schaufeli, W. (2010). Validity of A Brief Workaholism Scale. *Psicothema, 22*(1), 143-150.

Limbers, C., Newman, D. & Varni, J. (2009). Factorial Invariance of Child Self-Report Across Race/Ethnicity Groups: A Multigroup Confirmatory Factor Analysis Approach Utilizing the PedsQL 4.0 Generic Core Scales. *Journal of Pediatric Psychology, 19*(8), 575-581.

Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M. J., Ciani, K. D., Easter, M. A., O'keefe, P. A. & Zusho, A. (2012). The Strength of the Relation Between Performance-Approach and Performance-Avoidance Goal Orientations: Theoretical, Methodological, and Instructional Implications. *Educational Psychologist, 47*(4), 281-301.

Lower, L. M. & Turner, B. A. (2016). Examination of the 3x2 Achievement Goal Model in Collegiate Recreation: Comparison

Across Sport Programs. *Journal of Amateur Sport, 2*(2), 75-102.

MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. *Annual Review of Psychology, 51*, 201-226

Macsinga, I., Maricutoiu, L. & Palos, R.(2010). Application of the Successful Intelligence Theory to the Process of Students' Examination: A Preliminary Study Cognition. *Brain, Behavior, An Interdisciplinary Journal, 14*, 101-119.

Madjar, N., Weinstock, M. & Kaplan, A. (2015). Epistemic Beliefs and Achievement Goal Orientations: Relations Between Constructs Versus Personal Profiles. *The Journal of Educational Research, 110*(1), 32-49.

Mandelman, S. D., Barbot, B. & Grigorenko, E. L. (2016). Predicting academic performance and trajectories from a measure of successful intelligence. *Learning and Individual Differences, 51*, 387-393.

Mano, Q. & Osmon, D. (2008). Visuoperceptual-Orthographic Reading Abilities: A Confirmatory Factor Analysis Study. *Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology, 30*(4), 421-434.

Marcoulides, G. A. & Schumacker, R. E.(2009). *Advanced Structural Equation Modeling: Issues and Techniques*. New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Marttinen, E. & Salmela-Aro, K. (2012). Personal Goal Orientations and Subjective Well-Being of Adolescents. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 263-273.

Mascret, N., Elliot, A. J. & Cury, F. (2017). The 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. *Educational Psychology. 37*(3), 346-361.

Mattern, R. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(1), 27-32.

Meece, J. L., Glienke, B. B. & Burg, S. (2006). Gender and Motivation. *Journal of School Psychology, 44*(5), 351-373.

Michler, C. & Staudinger, U.M. (2008). Personal Wisdom: Validation and Age-Related Differences of a Performance Measure. *Psychology and Aging, 23*(4), 787-799.

Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost?. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77-86.

Mierlo, H.V. & Van Hooft, E. A. (2015). A Group-Level Conceptualization of the 2 × 2 Achievement Goal Framework: Antecedents and Motivational Outcomes. *Group & Organization Management, 40*(6), 776-808.

Milfont, T. & Duckitt, J. (2004). The Structure of Environmental Attitudes: A First and Second-Order Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Environmental Psychology, 24*(3), 289-303.

Miller, S., Chan, F., Ferrin, J., Lin, C. & Chan, J. (2008). Confirmatory Factor Analysis of the World Health Organization Quality of Life Questionnaire-Brief Version for Individuals with Spinal Cord Injury. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 51*(4), 221-228.

Minnaert, A. (2013). Goals are Motivational Researchers' Best Friend, but to What Extent are Achievement Goals and Achievement Goal

Orientations also the Best Friend of Educational Outcomes?. *International Journal of Educational Research, 61*, 85-89.

Moraitou, D. & Efklides, A. (2012). The Wise Thinking and Acting Questionnaire: The Cognitive Facet of Wisdom and its Relation with Memory, Affect, and Hope. *Journal of Happiness Studies, 13*(5), 849-873.

Moreno M. J., Cervelló G. E., González-Cutre C. D. (2008). Relationships Among Goal Orientations, Motivational Climate and Flow in Adolescent Athletes: Differences by Gender. *Span Journal of Psychology, 11*(1), 181-191.

Morgan, A. (2006). Developing Geographical Wisdom: Postformal Thinking About, and Relating To, the World. *International Research in Geographical and Environmental Education, 15*(4), 366-352.

Nasser, F. & Takahashi, T. (2003). The Effect of Using Item Parcels on Ad Hoc Goodness-of-Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: An Example Using Sarason's Reactions to Tests. *Applied Measurement in Education, 16*(1), 75-97.

Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.

Ning, H. K. (2018). Psychometric Properties of the 3 × 2 Achievement Goal Questionnaire in a Hong Kong Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(3) 261-272.

O'keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A. & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping Achievement Goal Orientations in a Mastery-Structured Environment and Concomitant Changes in Related Contingencies of Self-Worth. *Motivation & Emotion, 37*(1), 50-64.

Pajares, F. & Cheong, Y. F. (2003). Achievement Goal Orientations in

Writing: A Developmental Perspective. *International Journal of Educational Research, 39*(4/5), 437- 455.

Palso, R. &Maricuoiu, L. P.(2013). Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q): A New Instrument Developed for Assessing Teaching Style. *Journal of Educational Sciences and Psychology, LXV* (1), 159-178.

Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (Pp.452-502). San Diego, Ca: Academic Press.

Pintrich, P. & Zusho, T. (2007). Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (Pp. 731-810), Netherlands: Springer.

Quintana, S. M., & Maxwell, S. E. (1999). Implications of Recent Development in Structural Equation Modeling for Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist, 27*, 485-527.

Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling* (2nd Ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ruiselová, Z., Prokopčáková, A. & Kresánek, J. (2012). Personal Need for Structure Related to Counterfactual Thinking and Wisdom. *Studia Psychologica, 54*(4),287-297.

Schermelleh-Engel, K., Mossbrugger, H. & Muller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research, 8*(2), 23-74.

Schinka, J., Brown, L., Borenstein, A. & Mortimer, J. (2007). Confirmatory Factor Analysis of the PTSD Checklist in the Elderly. *Journal of Traumatic Stress, 20*(3), 281-289.

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Scoffier, S., Maiano, C. & D'arripe-Longueville, F. (2009). Factor Validity and Reliability of the Sport Friendship Quality Scale in a French Adolescent Sample. *International Journal Sport Psychology, 40*(2), 324-350.

Shah, R. & Goldstein, S. M. (2006). Use of Structural Equation Modeling in Operations Management Research: Looking Back and Forward. *Journal of Operations Management, 24*(2), 148-169.

Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. & Dillon, W. R. (2005). A Simulation Study to Investigate the Use of Cutoff Values for Assessing Model Fit in Covariance Structure Models. *Journal of Business Research, 58*(7), 935-943.

Sorić, I., Penezić, Z. & Burić, I. (2017). The Big Five Personality Traits, Goal Orientations, and Academic Achievement. *Learning and Individual Differences, 54*, 126-134.

Staudinger, U. M. & Glück, J. (2011). Psychological Wisdom Research: Commonalities and Differences in a Growing Field. *Annual Review of Psychology, 62*, 215-241.

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*(3), 239-268.

Staudinger, U.M. (2009). Personal Wisdom: Validation and Age-Related

Differences of a Performance Measure. *Psychology and Aging, 23*(4),787-799.

Steger, M. (2007). Structural Validity of the Life Regards Index. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 40*(2), 97-109.

Stemler, S. E., Grigorenko, E. L. & Jarvin, L. (2006). Identification of the Gifted in the New Millennium: Two Assessments for Ability Testing and for the Broad Identification of Gifted Students. *Korean Journal of Educational Policy, 3*(2), 7-27.

Stemler, S. E., Grigorenko, E. L., Jarvin, L. & Sternberg, R. J.(2006). Using the Theory of Successful Intelligence as a Basis for Augmenting AP Exams in Psychology and Statistics. *Contemporary Educational Psychology, 31*(3), 344-376.

Sternberg, R. J. (1998a). A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology, 2*(4), 347-365.

Sternberg, R. J. (1998b). Principles of Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychologist, 55*(2/3), 65-72.

Sternberg, R. J. (1999). The Theory of Successful Intelligence. *Review of General Psychology, 3*(4), 292-316.

Sternberg, R. J. (2000). The Theory of Successful Intelligence. *Gifted Education Intemational, 16*(1), 4-21.

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. (2002). Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychology Review, 14*(4), 383-393.

Sternberg, R. J. (2003a). Issues in the Theory and Measurement of Successful Intelligence: A Reply to Brody. *Intelligence, 31*(4), 331-337.

Sternberg, R. J. (2003b). *WICS: A Theory of Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005a). A Model of Educational Leadership: Wisdom, Intelligence, and Creativity, Synthesized. *International Journal of Leadership in Education, 8*(4), 347-364.

Sternberg, R. J. (2005b). Older but not Wiser? The Relationship between Age and Wisdom. *Ageing International, 30*(1), 5-26.

Sternberg, R. J. (2005c).The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(2), 189-202.

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

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. (2011). The Theory of Successful Intelligence. In R J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (Pp.504-527). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2015). Successful Intelligence: A Model for Testing Intelligence Beyond IQ Tests. *European Journal of Education and Psychology, 8*, 76-84.

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education. *Gifted Child Quarterly, 46*(4), 265-277.

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2003). Teaching for Successful

Intelligence: Principles, Procedures, and Practices. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2/3), 207-228.

Sternberg, R. J. & Grigorinko, E. L. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. *Theory Into Practice,43*(4), 274-280.

Sternberg, R. J. & Grigorinko, E. L. (2006). Cultural Intelligence and Successful Intelligence. *Group & Organization Management, 31*(1), 27-39.

Sternberg, R. J. & Grigorinko, E. L. (2007). *Teaching for Successful Intelligence: To Increase Student Learning and Achievement* (2nd ed). California: Corwin Press, A Sage Publication Company.

Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin

Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Reznitskaya, A. (2008). Teaching of Wisdom Through History: Infusing Wise Thinking Skills in The School Curriculum. In M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), *Teaching for Wisdom* (Pp.37-57). New York, NY: Springer

Sternberg, R. J., Reznitskaya, A. & Jarvin, L. (2007). Teaching for Wisdom: What Matters Is Not Just What Students Know, but How They Use It. *London Review of Education, 5* (2), 143-158.

Sternberg, R. J., Torff, B. & Grigorenko, E. (1998). Teaching for Successful Intelligence Raises School Achievement. *Phi Delta Kappan, 79*(9), 667-669.

Taghinezhad, A. (2018). *Motivational Goal Orientations and Second Language Acquisition*. Germany: Lambert Academic Publishing.

Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The Role of Achievement Goal Orientations in Students' Perceptions of and Preferences for Classroom Environment. *British Journal of Educational Psychology.*

78, 291-312.

Thijs, J. & Fleischmann, F. (2015). Student–Teacher Relationships and Achievement Goal Orientations: Examining Student Perceptions in an Ethnically Diverse Sample. *Learning and Individual Differences, 42*, 53-63.

Van Yperen, N. W. (2006). A Novel Approach to Assessing Achievement Goals in the Context of the 2 × 2 Framework: Identifying Distinct Profiles of Individuals With Different Dominant Achievement Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*(11), 1432-1445.

VanDeWeghe, R. (2004). Research Matters: Expert Students, Successful Intelligence, and Wisdom. *The English Journal, 94*(2), 91-94.

Vandromme, H., Hermans, D., Spruyt, A. & Eelen, P. (2007). Dutch Translation of the Self-Liking/Self-Competence Scale-Revised: A Confirmatory Factor Analysis of the Two-Factor Structure. *Personality and Individual Differences, 42*(1), 157-167.

Webster, J. (2003). An Exploratory Analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development, 10*(1), 13-22.

Webster, J. D. (2007). Measuring the Character Strength of Wisdom. *International Journal of Aging and Human Development, 65*(2), 163-183

Weiss, A. (2017). *Three Score and More: Applying the Assets of Maturity, Wisdom, and Experience for Personal and Professional Success*. New York: Bibliomotion, Inc

Williams, M., Fletcher, R. & Ronan, K. (2007). Investigating the Theoretical Construct and Invariance of the Self-Control Scale Using Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Criminal Justice, 35*(2), 205-218.

Wolpe, H. & McDonald, S. (2008). Democracy and Peace-building: Re-

thinking the Conventional Wisdom. *Journal of The Round Table, 97*(394), 137-145.

Wu, C.-C. (2012). The Cross-Cultural Examination of 3×2 Achievement Goal Model in Taiwan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 422-427.

Yao, S., Chen, H., Jiang, L. & Tam,W. (2007). Replication of Factor Structure of Wechsler Adult Intelligence Scale-III Chinese Version in Chinese Mainland Non-Clinical and Schizophrenia Samples. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 61*(4), 379-384.

Zadeh, A. S., Abedi, A., Yousefi, Z. & Aghababaei, S.(2014). The Effect of Successful Intelligence Training Program on Academic Motivation and Academic Engagement Female High School Students. *International Journal of Psychological Studies, 6*(3), 118-128.

Zaleski, D. J. (2012). The Influence of Momentary Goal Structures. *Mid-Western Educational Researcher, 23*(3), 224-242.