



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا
في فلسطين ومستوى امتلاك طلبة الصفّ العاشر له

أميرة حمدان موسى عبيدات

رسالة ماجستير

القدس / فلسطين

1444هـ / 2022 م

التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا

في فلسطين ومستوى امتلاك طلبة الصف العاشر له

إعداد

أميرة حمدان موسى عبيدات

بكالوريوس في اللغة العربية وآدابها من جامعة القدس / فلسطين

المشرف الدكتور: محسن محمود حسين عدس

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج أساليب التدريس
العامة / عمادة الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1444هـ/2022 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
أساليب تدريس

إجازة الرسالة



التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا
في فلسطين ومستوى امتلاك طلبة الصف العاشر له

اسم الطالبة: أميرة حمدان موسى عبيدات

الرقم الجامعي: 22010040

المشرف: د. محسن محمود حسين عدس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2022/11/28 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتوافقهم:

 التوقيع:	د. محسن محمود عدس	رئيس لجنة المناقشة
 التوقيع:	أ.د. عفيف حافظ زيدان	الممتحن الداخلي
 التوقيع:	د. علي محمد أبوراس	الممتحن الخارجي

القدس - فلسطين

1444 هـ / 2022 م

الإهداء

:أهدي هذا الجهد المتواضع إلى

من أفنى سني عمره ليسعدنا..... أبي

إلى رمز التضحية والحنان والعطاء..... أمي

إلى كلّ نفسٍ أبيّة صامدة على هذه الأرض

إلى أسرانا البواسل الذين يقضون مضاجع السجان، ويهزمون السلاسل والقيود

إلى الذين رووا الأرض بدمائهم العطرة

أميرة حمدان موسى عبيدات

إقرار:

أقرّ أنا معدة الرسالة بأنّها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما تمّ الإشارة له حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة، أو أيّ جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

 التوقيع:

أميرة حمدان موسى عبيدات

التاريخ: 2022/11/28

شكر وتقدير

قال تعالى: " وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ ۗ" (لقمان: 12)

أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى من دعمني، ووقف بجانبني، وساندني، وكان عونًا لي، لإكمال مسيرتي بنجاح مشرفي الفاضل الدكتور: محسن عدس أطال الله في عمره، وأدام عطاءه، كما أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة الأساتذة الأفاضل: الأستاذ الدكتور عفيف زيدان، والدكتور علي أبوراس على جهودهما ونقدتهما البناء لإخراج الدراسة في أحسن صورة فجزاهم الله خيرًا.

كما أشكر أعضاء لجنة تحكيم الأدوات على تقديمهم الدعم والنصيحة والتوجيه فبارك الله فيهم، كما أتقدم بالشكر لمركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم على تسهيل مهمتي لإتمام هذه الدراسة بنجاح.

كما أشكر جامعة القدس، وأخصّ عمادة الدراسات العليا ودائرة المناهج والأساليب على الدعم والتسهيل الذي قدّم إليّ أثناء إعدادي لهذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر لكل من مدّ لي يد العون، وكان معينًا لي، وساندني بالجهد والدعاء، لكم مني خالص الشكر والامتنان.

أميرة حمدان موسى عبيدات

المخلص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وامتلاك طلبة الصف العاشر له، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، إذ تألف مجتمع الدراسة من قسمين: أولاً: مجتمع المقررات الدراسية، وهي مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، واعتمدت الباحثة في تحليل المحتوى على المجتمع كاملاً، ثانياً: المجتمع البشري يتكوّن من (986) طالباً وطالبة من الصف العاشر، من مديرية القدس الشريف، وتم اختيار عينة وقد بلغت (247) منهم (157) طالبة و(90) طالباً اختيروا بالعينة العشوائية العنقودية بنسبة (25%) من المجتمع، ولتحقيق أهداف الدراسة طوّرت الباحثة أداتي الدراسة، الأولى مقياس التفكير القائم على الحكمة، لقياس مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر للتفكير القائم على الحكمة، والأداة الثانية إطار تحليل المحتوى حيث قامت الباحثة ببنائه في ضوء أبعاد التفكير القائم على الحكمة، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

إنّ مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا تتضمن التفكير القائم على الحكمة بدرجات متفاوتة، وإنّ مكوّن الإيثار قد حصل على أعلى نسبة وقد بلغت (45.1%)، بينما حصل بُعد معرفة الذات على أقل نسبة وبلغت (3.3%)، كما بيّنت النتائج أنّ التفكير القائم على الحكمة كان متتابعاً كلما تقدمنا في المرحلة الدراسية تزداد عملية التتابع في التفكير القائم على الحكمة باستثناء الصف الثامن إذ لم يكن هناك تتابع، وأظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكذلك للمجالات، ما عدا مجال (إدارة الانفعالات، الإيثار، معرفة الحياة، الاستعداد للتعلم)، حيث كانت الفروق لصالح الذكور في مجال إدارة الانفعالات، ولصالح الإناث في مجالات (الإيثار، معرفة الحياة، الاستعداد للتعلم).

وتوجد فروق دالة إحصائية في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يُعزى لمتغير التحصيل السابق في اللغة العربية، وكذلك للمجالات، وأنّ الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (متوسط) و(منخفض) لصالح (متوسط)، وبين (مرتفع) و(منخفض) لصالح (مرتفع)، وبين (مرتفع) و(متوسط) لصالح (مرتفع).

بناءً على هذه النتائج أوصت الباحثة بمراجعة مقررات اللغة العربية، والتركيز على بعد معرفة الذات في محتوى مقررات اللغة العربية، وإجراء المزيد من الدراسات بهدف التعرف إلى التفكير القائم على الحكمة للمرحلة الدنيا والثانوية، وعقد دورات للمعلمين لتدريبهم على التدريس وفق التفكير القائم على الحكمة.

Wisdom-Based thinking in Arabic language courses at the upper basic stage in Palestine and the level of possession of it by 10th students.

Prepared by: Ameera Hamdan Mousa Obidat

Supervised by:Dr. Mohsen Mahmoud Adas

Abstract

This study aims to address the logical reasoning behind Arabic language curricula for elementary grades in Palestine and how far tenth-grade students are aware of them. The researcher uses the descriptive analytical approach. The study population two sections: The first comprises is about study curricula. They are the Arabic language curricula for elementary grades. The researchers relied on the entire population for content analysis. The human population comprises 986 grade-tenth students. A sample of (247) students was chosen out of (157) males and (90) females according to cluster random sampling of(25%)of the population. To achieve the goals of this study, the researcher developed the two study tools. The first is about logical reasoning,. The second tool is content analysis. The study shwed the following result:

concluded that Arabic language curricula for elementary grades include logical reasoningin varying degrees and proportions. Altruism scored the highest percentage(45.1%) whereas self-knowledge scored (3.3%). The findings also showed that logical reasoning was sequential. The greater the academic grade the greater the sequential process of logical reasoning except for the eighth grade,when there was no relay. The findings show that there were no differences in the averages of the tenth-grade students' possession of logical reasoning at the Directorate of Jerusalem. This is due to gender as well as areas excluding (Emotion management, altruism, knowledge of life, and willingness to learn). The differences were in favor of males in the area of managing emotions, and in favor of females in the areas of (altruism, knowledge of life, and willingness to learn).

There are statistically significant differences in the averages of the grade-tenth students' possession of logical reasoning behind at the Directorate of Jerusalem. It is due to the variable of the previous achievement in the Arabic language, as well as in other areas. The differences in the total score were between (medium) and (low) in favor of (medium), between (high) and (low) in favor of (high), and between (high) and (medium) in favor of (high).

Based on these findings, the researcher recommends reviewing the Arabic language curricula and focusing on the dimension of self-knowledge in the content of the Arabic language curricula. The researcher also recommends conducting more studies with the aim of identifying logical reasoning in lower and secondary stages and conducting training courses for teachers to train them to teach according to logical reasoning.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يتميّز هذا العالم المعاصر، بالتطور العلمي المذهل الآخذ بالتسارع، والنمو المتزايد، ولن يتمكن الفرد من مسايرة هذا العصر، ما لم يكن على درجة كبيرة من التمكن من جملة من مقدمات الحياة العلمية والعملية، لذلك أصبح الاستثمار الحقيقي في دول العالم كافة هو استثمار العقل البشري، وإعداد هذا الفرد القادر على مواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها، والقادر على التفكير السليم، في الاتجاه الصحيح، مما يمكنه ذلك على استعمال المعلومات الوظيفية التي تفيده في التكيف مع المتغيرات المختلفة (التميمي والنعمي، 2022).

ويعد التفكير عملية واعية يقوم بها الفرد بوعي، وفهم، وإدراك تام من خلال ما يتأثر به من السياقات التي تحيط به سواء كانت معرفية، أو اجتماعية، أو ثقافية، ويستخدم الإنسان التفكير ليتمكن من التعامل مع العالم بفعالية أكبر؛ لتحقيق أهدافه، وخطته، وغاياته بعد نمذجة هذا العالم الذي يعيش فيه، فالتفكير إعمال للعقل في مشكلة من أجل الوصول إلى حل لهذه المشكلة؛ لأن علاقة التفكير مع المشكلة علاقة متداخلة يتأثر أحدهما بالآخر، فالتفكير لا يحدث إلا إذا كانت هناك مشكلة تواجه الفرد، ويشعر بها، وتؤثر به فيعمل على إيجاد حل لهذه المشكلة (مرعي وأحمد، 2020).

والتفكير بمعناه الشمولي والواسع يمكن اعتباره سعيًا وراء معنى في الموقف، أو الخبرة على الرغم من وضوح هذا المعنى، أو غموضه، الأمر الذي يتطلب من المفكر تأملًا، وإمعان نظر في مكونات ذلك

الموقف، وتلك الخبرة، وهومهارةً عمليةً يمارسُ بها الفردُ ذكاءه بالاعتمادِ على الخبرة، ويستطيعُ من خلاله اكتشاف تلك الخبرة من أجل التوصلِ إلى هدفٍ مطلوبٍ، ويتعلّقُ كذلك بعملية إصدارِ للأحكام، وحلّ للمشكلات، يتمكّنُ الفردُ من خلاله من تحقيقِ أهدافه، وهوما يحفّزُ الفردَ للعملِ لمساعدته على التّعاملِ مع متطلبات الحياة، واكتسابِ المعارفِ والخبرات، وفهمٌ لطبيعة الأشياء، وتحليلها، وتفسيرها، وتقييمها، ويساعدهُ كذلك على التّخطيط، واتّخاذِ القرارات، ومعالجة المعلومات، والتكيفِ مع الواقع(عبد العزيز، 2013).

وقد جاءت الدّراساتُ الحديثةُ التي قامَ بها ستيرنبرغ وزملاؤه على أنّ التّفكيرَ يسمُحُ للفردِ على فحصِ القضايا من عدّةِ جهاتٍ نظرٍ مختلفةٍ، كذلك يُمكنُ الفردَ من الانفتاحِ على المعرفة، وتوظيفها، ممّا يجعله قادراً على التّغيير، وعلى التّمييزِ بين الاختلافات، والتناقضاتِ بين الأفكارِ والمفاهيم، فالفردُ عندما يجيّدُ عملية التّفكيرِ، والمعرفةِ الواسعةِ في الحياة، فذلك يساعدهُ على تنميةِ الحكمةِ لديه، ومن الممكنِ أن يظهرَ ذلك في وقتٍ مبكرٍ من مرحلة المراهقة (Boraswki, 2017)، ومن يملكُ القدرةَ على التّفكيرِ، فإنّ لديه قدرةً فريدةً على النّظرِ إلى المواقفِ، وإيجادِ حلولٍ لها، كذلك فإنه يمتلكُ عقلًا منطقيًا حكيماً (Liew, 2013)، وترتبطُ الحكمةُ بالتّفكيرِ الخلاقِ، والبصيرة، ممّا يعني ارتباطَ التّفكيرِ الحكيمِ بالإبداعِ، وهو الإبداعُ الذي يراعى فيه المصلحةُ العامة، ولكي تكونَ حكيماً عليك أن تكونَ مفكراً عملياً جيداً (Sternberg, 2001).

يفترضُ نموذجُ الحكمةِ أنّ النّطورَ النّشطَ، والمعرفيَّ يساعدهُ الإنسانَ تدريجيّاً على التّعاملِ مع العديد من الأنشطة، وضغوطاتِ الحياة في مرحلة البلوغ، والتي بدورها تُعزّزُ نموّه المعرفي، والعاطفي، كما أنّها تُمكنُ الفردَ من حلّ معضلاتِ الحياة، وتنفيذِ قراراتٍ في حياته، وتساعدُهُ على تقديمِ المشورةِ للآخرين، وإدارةِ وقيادةِ المجتمع، وتحقيقِ نظرةٍ ثاقبةٍ، والبحثِ عن معنى الحياة، إذ يلعبُ التّفكيرُ الديالكتيكي دوراً مهماً في دراسة الحكمة، إذ أنّها تزدهرُ في جومن التّجربة، والعلاقاتِ الاجتماعيّةِ التي يسودها جومن الإيجابية كالحبِّ، والصّدقة، والتّسامح، والتّعاطفِ (Ruisel, 2005). وتساعدُ الحكمةُ على امتلاكِ المعرفةِ الواقعيّة، والإستراتيجياتِ المتعلقةِ بالتّعاملِ مع الحياة، والتي من الممكنِ أن يستخدمها الفردُ لتقديمِ النّصحِ والإرشادِ للآخرين فيما يتعلّقُ بمشكلاتِ الحياة (Igarashi et al, 2018).

كما تُوكّدُ فضيلةُ (Fadilah, 2016)، على أنّ الحكمةُ هي نتيجةُ التّفكيرِ المعرفي، والإبداعي، والنّقدي، وعمليةُ التّعلمِ في تحديدِ المشاكلِ التي حدثتْ أثناء النّظرِ في جميعِ الجوانبِ المؤثّرة، وترتبطُ الحكمةُ

بالتفكير الإيجابي ارتباطاً وثيقاً، فالأفراد المنفتحون، والإيجابيون يولدون عاطفةً نفسيةً ثابتةً حتى يتمكنوا من إدارة أنفسهم جسدياً ونفسياً، ويمكن تطوير الحكمة من خلال المكونات الداخلية والخارجية للفرد، فالجوانب الداخلية للحكمة هي الإدراك، والتأمل، والعاطفة، بينما العوامل الخارجية يمكن أن تؤثر على الحكمة كالعمر، والجنس، والبيئة، وتجارب الحياة، والثقافة، كما أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الحكمة هم الأفراد الذين يرون الظاهرة من وجهات نظرٍ مختلفة، ويكونون قادرين على التحكم في أنفسهم بشكلٍ مؤثرٍ من خلال إظهار موقفٍ ثابتٍ، ولا يتأثر بسهولة بالظروف، وهم أكثر اهتماماً بتنمية الآخرين، والبصيرة والرفاهية من المصالح الشخصية.

وتوصل المعنى البياجي الجديد (نسبة إلى بياجيه)، إلى أن التفكير الحكيم مرتبطٌ بالاتجاه المتسامح، ومنفتح العقل، وهو يُعدُّ من خصائص الحكمة الشخصية، وقد أثبتت التجارب على أن الفرد يسهل عليه التفكير بحكمة عند الاسترخاء، وعندما يكون الشخص في مزاج عالٍ (القرنة وعبدالله، 2017)، فالحكمة تدور حول فهم، ومعالجة المعضلات، وشكوك الوجود البشري بكل تعقيداتها، والحوافز المتنافسة، فهي فضيلة اجتماعية، ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بكيفية تفكيرنا في الآخرين، وكيف نتصرف في العالم الاجتماعي، وقد جادل ستيرنبرغ بأن الحكمة يجب أن تكون جزءاً من التعليم؛ لأن الحكمة جزء مهم من ازدهار الإنسان فردياً، وجماعياً، وذلك من خلال تركيز المناهج الدراسية على المهارات المعرفية، وتعليم الفرد كيفية التفكير، بأن تعطي مساحة للطلاب للتفكير في إنجازاتهم، وإنجازات المجتمع، والقيم، والاهتمامات، وأن تركز المناهج على تقديم الحكمة، والابتعاد عن التدريس الدعائي (Guthrie, 2013).

ويرى زانغ (Zhang, 2020)، أن تعليم الحكمة يجلب العديد من المزايا للتدريس، في كونها تساعد في تشكيل تفكير الطلاب، إذ يقترح أن يتم الاستفادة من الموارد التقنية الحديثة، والسعي إلى خلق بيئة تعليمية جيدة، وتوجيه الطلاب للبحث، والتقصي، فلا يجب علينا أن نركز على المعرفة فقط، بل يجب أيضاً أن نولي اهتماماً بتنمية مهارات الطلبة.

ويمكن التفكير الحكيم من فهم طبيعة المنهج الذي يُعزِّز الحكمة من خلال تضمينه للقصص، والمواقف التعليمية التي تنمي الحكمة، هذه النماذج تعمل على تعزيز قيمة التفكير الحكيم من مثل تقدير وجهات النظر المتنوعة، والانفتاح الذهني، وذلك من خلال توفير السياقات الثقافية، والتجريبية، التي تؤثر على الطلاب (Huynh & Grossmann, 2018)، إن تعليم الطلاب كيفية توظيف المعرفة من شأنه أن يعزِّز ويطور التفكير الحكيم لديهم، بالإضافة إلى أن الحكمة تُعدُّ طريقاً إلى عالم أفضل وأكثر انسجاماً،

كما يُمكنُ من خلالها أن ندخلَ القيمَ إذ لا يُمكنُ أن يكونَ المرءُ حكيماً وهوبعيداً عن القيم التي تجنبهُ الاندفاعَ والطيشَ، هذه الأسبابُ وغيرها كفيلاً بجعلِ المنهجِ الدراسيِّ متضمناً للحكمة التي من شأنها أن تطوّرَ قدرةَ الفردِ على التفكيرِ بحكمةٍ (Sternberg, 2001).

وتتّصفُ اللغةُ العربيّةُ بصفاتٍ عديدةٍ تجعلُ لها قدرةً كبيرةً على تذليلِ الصعابِ، وأن تكونَ قوّةً في مجابهةِ الحياةِ، وتستطيعُ استيعابَ كلِّ جديدٍ من العلمِ، والحكمةِ، والفلسفةِ، وأنواعِ المعارفِ الأخرى، نظراً لتتوّعِ فروعها وحيويّتها، فهي غنيّةٌ بأصواتها . وتراثها اللفظيِّ (التميمي والنعمي، 2022)، فكلماتها تشكّلُ وعاءً يستطيعُ الفردُ من خلالها التّعبيرَ ومعالجةَ المعرفةِ، والمعلوماتِ، إذ يتعلّمُ الفردُ من خلالِ سلسلةٍ من الكلماتِ ذاتِ المدخلاتِ السمعيةِ، والمكتوبةِ، كما تهدفُ اللغةُ إلى تنميةِ ملكةِ التّفكيرِ النقدي، والإبداعِ، والتّحليلِ العلميِّ عندِ الطلبةِ بمستوياته المختلفةِ، واكتسابِ مهاراتٍ في البحثِ، والتّجريبِ، والاستقصاءِ، وغرسِ القيمِ الاخلاقيّةِ، والتّعبيرِ عن مشاعره بايجابيّةٍ، واستثمارِ أوقاتِ الفراغِ؛ لمواجهةِ المشكلاتِ الحياتيّةِ الطّارئةِ، ومعالجتها بالعقلِ والحكمةِ، (Agnieszka, 2010)، وعلى ضوء ذلك فإنّ تضمينَ التّفكيرِ الحكيمِ في مقرّرِ اللغةِ العربيّةِ يساعدُ على تنميةِ المهاراتِ، والقدراتِ التي يتمتّعُ بها الفردُ بما في ذلك مهارةِ الإسهابِ في اللغةِ. ويعدُّ مقرّرُ اللغةِ العربيّةِ الأكثرُ تأثيراً، وارتباطاً بواقعِ حياةِ الأفرادِ في علاقتهِ بكلِّ من المتطلباتِ الشخصيةِ، الأسريّةِ، والمجتمعيّةِ (بوفرسن وبوفرسن، 2021).

وللمرحلةِ الأساسيّةِ العليا (بداية المراهقة) أهميةٌ كبيرةٌ في حياتهم العمليّةِ، والعلميّةِ، ففي هذه المرحلةِ تحدثُ تغييراتٌ في حياةِ البالغِ من النّواحي الجسميّةِ، والعقليّةِ، الانفعاليّةِ، والاجتماعيّةِ، وينشأ عن ذلك اختلافاتٍ انفعاليّةٍ لاختلافِ السرعاتِ النسبيّةِ للنمو الجسديِّ والنّفسيِّ للفردِ، بحيثُ يشعُرُ بالحيرةِ والارتباكِ، ومن ثمّ يميلُ سلوكه أحياناً إلى عدمِ الاعترافِ بالواقعِ، وتكونُ لديه ميولٌ إلى الاستقلالِ، ويميلُ إلى البحثِ عن المثلِ العليا، وتحملِ المسؤوليّةِ، واكتسابِ القيمِ، وتزدادُ لديه الحساسيّةُ الاجتماعيّةُ، واتّخاذُ بعضِ القراراتِ في حياته، كأنّ يختارَ المجالَ العلميِّ أو الأدبيِّ، وغيرها من القراراتِ المصيريّةِ (منصور وآخرون، 2014)، من هنا تكمنُ أهميّةُ تدريبِ الطّلابِ على التّفكيرِ الحكيمِ من أجلِ تنميةِ المهاراتِ الحكيمّةِ. إذ ليسَ علينا فقط تعليمُ الطّلابِ مهاراتِ القراءةِ والتّخصّصاتِ، ولكن علينا الاهتمامُ بالتّفكيرِ الحكيمِ لمتابعةِ نهجِ مسؤولٍ، وحياةٍ سعيدةٍ، فالحكمةُ تُعدُّ من أنواعِ الخبرةِ التي تندمجُ في الذّكاءِ والشّخصيّةِ، وهي خبرةٌ يمكنُ صقلها في جميعِ الأعمارِ (Ferrari, 2009).

2.1 مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة في مجال التدريس لمقرّر اللغة العربيّة، فقد تبين تدمر الطلبة من تعلم اللغة العربيّة جراء عنائهم من عمليّة الحفظ، والاستنكار، التي يركّز عليها بعض المعلمين، وشعورهم بالملل جراء تحويلهم من مشاركين إلى متلقين، واقتصار دورهم على أسلوب التلقين، والاعتماد على الجانب العقلي في مقدار حفظهم للمعلومات، مما شكّل قصوراً لديهم في عدم القدرة على التعبير، واتخاذ قرارات مصيريّة في حياتهم، وعدم قدرتهم على مواجهة المشكلات بحكمة، وافتقارهم إلى الكثير من المهارات.

كذلك من خلال دراسة الباحثة لتصميم المنهاج وتحليله تعرّفت إلى أنّ صدق المنهاج يجب أن يتضمّن على التفكير القائم على الحكمة الأمر الذي سيساعد الطالب على تشكيل وجهات نظر شخصية بالاستناد إلى وجهات نظر الآخرين، وأن يكون له دوراً نشطاً في عمليّة تعليمه، بالإضافة إلى تنمية قدراته ومهاراته التي ستساعده على مواجهة العصر المليء بالصراعات، والتناقضات، والمشكلات، والتغيرات التكنولوجيّة، والثقافيّة، والقيميّة.

وتشير بعض الأعمال التجريبيّة إلى أنّ العديد من لبنات الحكمة تنبثق من خلال مرحلتي المراهقة، والشباب، والتي تُعد حاسمة لتطورها (أمحديش والشريفة، 2019)، كما أنّ التعامل بحكمة يسهم في تأصيل الكثير من السلوكيات الإيجابية ومن أهمّها: الشعور بالمسؤوليّة، والمثابرة في الأداء، والمعرفة بطبيعة العمل، وظروفه، الأمر الذي من شأنه سيعمل على الشعور بالرضا وزيادة السعادة (عبد الواحد، 2020).

كما أوصت بعض الدراسات بإجراء المزيد من الدراسات، والبحوث حول التفكير القائم على الحكمة، ومن هذه الدراسات: دراسة الحمداني والغزي (2020)، فقد أوصت بإجراء دراسة طوليّة تتبّع الحكمة لدى الطلبة من المرحلة الإعداديّة، وحتى دخول الجامعة، وأوصت دراسة حسن (2020)، بإجراء تقويم لمعرفة مدى تضمين مناهج اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة لأبعاد الحكمة.

بناءً على ما سبق فقد رأت الباحثة ضرورةً إلى عمل هذه الدراسة الحاليّة للكشف عن التفكير القائم على الحكمة في مقرّرات اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في فلسطين، ومعرفة مستوى امتلاك طلبة الصفّ العاشر له.

3.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ومستوى امتلاك طلبة الصف العاشر له، ومعرفة ما إذا كانت مستويات الامتلاك تختلف باختلاف النوع الاجتماعي، والتحصيل الدراسي السابق في اللغة العربية.

4.1 أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما التفكير القائم على الحكمة المتضمن في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟

السؤال الثاني: هل تحقق مقررات اللغة العربية مبدأ التتابع في عرضها للتفكير القائم على الحكمة للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟

السؤال الثالث: كيف توزعت أبعاد التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟

السؤال الرابع: ما مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة؟

السؤال الخامس: هل تختلف مستويات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة باختلاف النوع الاجتماعي، والتحصيل الدراسي السابق في اللغة العربية؟

5.1 الفرضيات

انبثقت عن السؤال الخامس الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لامتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لامتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي السابق في اللغة العربية (عالٍ، متوسط، منخفض).

6.1 أهمية الدراسة

تكمُن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه، من حيث التعرف إلى التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية فلم تكن هناك أي دراسة تناولت التفكير القائم على الحكمة في المناهج الدراسية - على حد علم الباحثة..

فعلى الصعيد التطبيقي قد تفيّد هذه الدراسة في توجيه اهتمام المختصين بتطوير المناهج، لتطوير مقرّر اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا وفقاً للتفكير القائم على الحكمة، وقد تعيّن المشرفين التربويين في التركيز على التفكير القائم على الحكمة في العملية الإشرافية للمعلم، وقد تسهم في عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تبصيرهم بالتفكير القائم على الحكمة.

أمّا على الصعيد البحثي فقد تفتح أفقاً جديدةً أمام الباحثين، وطلبة الدراسات العليا، لإجراء مزيد من البحوث التربوية حول موضوع التفكير القائم على الحكمة، قد تثري البحث العلمي.

7.1 حدود الدراسة

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية (الأوقاف) التابعة لمديرية القدس الشريف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2023/2022.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية (الأوقاف) التابعة لمديرية القدس الشريف.

الحدود المفاهيمية: حددت هذه الدراسة بالمصطلحات، والمفاهيم الإجرائية الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة

التفكير:

يمثل التفكير أعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني، ويأتي في المرتبة المتقدمة من مراتب النشاط العقلي فقد عرفه عبد العزيز (2009)، بأنه " فيض من النشاط العقلي الذي يقوم به الدماغ كاستجابة لملايين، أو بلايين المثيرات المرئية، وغير المرئية المستقبلية عن طريق الحواس الخمس، أو غيرها من المثيرات".

كذلك عرفته دهلوي (1427)، بأنه " هو عمليات النشاط العقلي التي يقوم بها الفرد من أجل الحصول على حلول دائمة، أو مؤقتة لمشكلة ما، وهو عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف، أو تنتهي ما دام الإنسان في حالة يقظة، وهو أرقى العمليات العقلية، والنفسية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتطورة".

التفكير القائم على الحكمة :

يعتبر مفهوم الحكمة من المفاهيم القديمة، التي عرفتها البشرية، إذ تعود أصول هذا المفهوم إلى ما يزيد عن خمسة آلاف سنة، وقد بقي موازياً لمفهوم الفلسفة، فيدرس القضايا الكبرى، ويحاول أن يجيب عن الأسئلة التي تحير الناس، والمتعلق بالكون والوجود (جبريل، 2019).

لذلك فقد تعدد مفهوم الحكمة تبعاً للنظريات والمفاهيم الفلسفية التي تناولتها:

الحكمة لغةً كما جاءت في المصباح المنير: " مأخوذة من الحكمة بفتح الحاء والكاف والميم، وهوما يوضع للذابة كي يذلها راكبها فيمنع جماحها، ومنه اشتقت الحكمة؛ لأنها تمنع صاحبها من أخلاق الأراذل (بن حميد، 1423 هـ، ص 5)".

وأنها " العلم والتّفقه، والحكمة يقال الصّمت حكمٌ، الحكمُ من أسماء الله تعالى، والحاكمُ، وفي التّنزيل: (أَفَعَيَّرَ اللَّهُ أَنْبِيَاءَ حَكَمًا)(الأنعام، 114)، الحكمة معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، والعلم والتّفقه، وفي التّنزيل العزيز: (وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ)(لقمان، 12)، والعدل. والحكيم من أسماء الله تعالى، وذو الحكمة والفيلسوف والجمع حكماء" (أنيس وآخرون، 2004، ص 190) ."

"وحكم: الله سبحانه وتعالى أحكم الحاكمين، وهو الحكيم له الحكمُ، سبحانه وتعالى. قال الليث: الحكم لله تعالى. وقول الأزهري: من صفات الله الحكمُ، وقيل الحكيم ذو الحكمة، والحكمة عبارة عن معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، ويقال لمن يحسن دقائق الصناعات ويتقنها: حكيمٌ، وفي الحديث: إنّ من الشّعِرِ لحكما أي إنّ في الشّعِرِ كلامًا نافعا يمنع من الجهل والسّفه، وينهى عنهما، ويقول الجوهري: الحكمُ الحكمةُ من العلم، والحكيمُ العالم، وصاحب الحكمة (ابن منظور، 1414، ص 140-141) ."

وأنها: " القدرة على الحكم الصحيح في الأمور المتعلقة بالحياة، والسلوك، وسلامة الحكم عند اختيار الأساليب في بلوغ الغايات، وهي عكس حماقة (Simpson&Weiner, 1989, p.223) ."

وفي الاصطلاح قد جاءت بعدة مفاهيم: فيرى ابنُ سينا أنّ التّفكيرَ الحكيمَ " صناعةٌ نظرٌ يستفيدُ بها الإنسانُ تحصيلُ ما عليه الوجودُ كلّهُ في نفسه، وما عليه الواجبُ ممّا ينبغي أن يكسبه فعله؛ لتشرق بذلك نفسه، وتستكمل، وتصيرُ عالمًا معقولًا، مضاهيًا للعالم الموجود (صليبا، 1982، ص 492) ."

وقال ديكارت: " ليس المقصودُ بالحكمة الاتّصافُ بالحيطة، أو الأخذُ في الأمور بالأحزم فقط، وإنّما المقصودُ بها المعرفةُ الكاملةُ بجميع ما يمكن أن يعرف، لتدبيرِ الحياة، وحفظِ الصّحة، واختراعِ الصّناعات (صليبا، 1982، ص 492) ."

بينما يُعرّف أمين (2012، ص 219): التفكير الحكيم " بأنّه نظرة عميقةً عمليّةً مباشرةً إلى معاني الأشياء وأغراضها، تصدر عن ذكاءٍ حادٍ نفاذٍ دقيق الملاحظة، يستمدّها من تجارب الحياة، ومن مخالطته العمليّة بالحياة اليوميّة، ويسمى الرّجل ذوالنظرات هذه حكيمًا، وتسمى الكلمة المشتملة على هذه النظرة حكمة ظن ومن هذا قيل: إنّ من الشّعِرِ لحكمة، وقيل: الحكمة ضالة المؤمن، وأحيانًا يلحظ في الحكيم إنه يضيف إلى هذه النظرات الصّائبة العمل على وفقها، وسمي لقمان حكيمًا؛ لأنّه ينطق بالحكمة ويعمل بها ."

يعرّف كرامي وآخرون (karami et al, 2020, p.242) التّفكيرَ الحكيمَ بأنّه: "ممارسةٌ تعكسُ العمليّةَ التّتمويّةَ التي من خلالها يزدادُ الأفرادُ في معرفةِ الدّاتِ، والاندماجِ الدّاتي، والسّمودِ الدّاتي، فضلًا عن فهمِ

أعمق للحياة، تتضمن هذه الممارسة تنظيمًا ذاتيًا أفضل، وخيارات أخلاقية، مما يؤدي إلى مصلحة أكبر للذات وللآخرين".

وأنها " عبارة عن خصائص شخصية مركبة تجمع بين الجانب المعرفية والتأملية، والوجدانية في الأداء الإنساني بهدف تحقيق الأفضل له ولغيره(Ardelt,2004, p.278)".

بينما ويبستر(Webster, 2007,p.164) فيقول بأنه " القدرة والكفاءة، والإصرار، والعزم على تطبيق الخبرات الحياتية الحرجة؛ لتسهيل التطور الأمثل للذات وللآخرين".

عرّف بالتس وسميث(Baltes & Smith, 2008,p.58)التفكير الحكيم على أنه " الخبرة في مجالات الحياة الأساسية، ويتطلب معرفة واقعية عن الحياة، ومعرفة إجرائية عن مشاكل الحياة، ومعرفة ظروف الحياة المختلفة، والتنبؤ بها، وتتطلب قيمًا متعددة".

كذلك تعني " تطبيق للمعرفة الضمنية التي تتوسطها القيم بهدف تحقيق الصالح العام (Sternberg, 1998, p. 353)".

" أحد أشكال الأداء الإنساني النموذجي، وتتضمن الاستبصار، والمعرفة بالذات، والعالم، وإصدار أحكام صائبة في مسائل الحياة الصعبة كما عرفها(عبدالله، 2017. ص 147)".

يقول إريكسون بأن التفكير الحكيم: "الفضيلة النهائية التي يمكن للإنسان اكتسابها إذا ما تمكن من تحقيق مراحل النماية بنجاح، وأنها تتحقق بتكامل الأنا من خلال التراكم المعرفي، والقدرة على إصدار أحكام ناضجة، وتحقيق درجة شاملة، ومتكاملة القدرة على الفهم(Bao,et,al,2022,p.1)".

وقد عرّف ستودينجر (Staudinger, 2003,p 753)التفكير الحكيم بأنه " المعرفة والحكم المتعلق بأحوال الفرد، وهي أعلى أشكال المعرفة والمهارة".

أما جرين وبراون(Green &Brown,2006) فقد عرّف التفكير القائم على الحكمة بأنه: " نمط من أنماط التفكير يتكوّن من ثمانية أبعاد وهي:(معرفة الذات، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الحكم، ومعرفة الحياة، والمهارات الحياتية، والاستعداد للتعلم ".

وتعرّفهُ الباحثة إجرائيًا بأنّه:

مجموعةً من المهاراتِ والمعارفِ التي تتضمّنُ التّفكيرَ القائمَ على الحكمةِ، والتي يقاسُ من خلالهِ الدّرجةُ التي سيحصلُ عليها المستجيبُ من خلالِ استجابتهِ على فقراتِ مقياسِ التّفكيرِ القائمِ على الحكمةِ المُستخدَمُ في هذهِ الدّراسةِ، والذي طوّرتهُ الباحثةُ من مقياسِ جرين وبراون (Green & Brown, 2006)، كذلك هي مجموعةُ المهاراتِ والمعارفِ التي تتضمّنُ التّفكيرَ القائمَ على الحكمةِ، والتي ستستخدمُها الدّراسةُ الحاليّةُ بهدفِ الكشفِ عن درجةِ تضمينها في مقرّراتِ اللغةِ العربيّةِ للمرحلةِ الأساسيّةِ العليا في فلسطين، وذلك من خلالِ استخدامِ إطارِ تحليلِ المحتوى.

المرحلةُ الأساسيّةُ العليا: هي مرحلةُ التّعليمِ التي تشملُ الصّفوفَ من الخامسِ إلى العاشرِ حسبِ النظامِ التّعليميّ في فلسطين.

الصّف العاشر: أحدِ صفوفِ المرحلةِ الأساسيّةِ العليا حسبِ النّظامِ التّعليميّ في فلسطين حيثُ تتراوحُ أعمارُهم ما بين (15 و16) عامًا حسبِ النّظامِ التّعليميّ في فلسطين.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

يتناول هذا الفصل كلاً من الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والتي تمحورت حول الحكمة، والتفكير القائم على الحكمة وتحليل محتوى المقررات والمناهج الدراسية.

حيث اشتمل الإطار النظري على: مدلولات الحكمة، والحكمة في الأدب العربي، والحكمة في علم النفس التربوي، نموذج الحكمة، والحكمة والتدريس، وتحليل محتوى المقررات.

وقد تم عرض الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة، والمتعلقة بموضوع الدراسة، ورُتبت الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

1.1.2 مدلولات الحكمة

يقول الله سبحانه وتعالى: (يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ ۚ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ) (البقرة، 269)، ربطت الآية الكريمة بين الحكمة والخير، ووجه هذا الارتباط أن الحكمة تشتمل المعاني الصائبة من السداد في القول، والفعل، فإن الحكمة إتقان العلم، وإجراء الفعل على وفق ذلك العلم،

ومن شاء إيتاءه هذه الحكمة فيكون قابلاً لفهم الحقائق، منقاداً إلى الحق إذا لاحت (بن حميد، 1423 هـ) وقد وردت كلمة الحكمة في مواضع عديدة من القرآن الكريم، وقد ذهب المفسرون إلى تفسيرها في كل موضع بحسب السياق الذي وردت فيه، فتارة تفسر بالسنة، وتارة تفسر بأنها الكتب السماوية، وتارة تفسر بالموعظة، وتارة تفسر بأنها الهدى، والنبوة، والرشاد، والعدل، ويراد بها أيضاً العلم، وتفسر بأنها الحلم، ووردت مراداً للتفقه، وتتجاوز الحكمة المعلومات الجزئية إلى المفاهيم الكلية، مع نوع من التتابع بين معارف الحكيم، والمواقف العملية له (الذيابي، 2017) و(الحارثي، 1440 هـ). وتشتمل الحكمة في القرآن على العناصر الآتية وهي: المعرفة، والفهم، وأفضل الطرق الممكنة للجدل، فهي تجتمع لتقودنا إلى الاستقامة الشاملة؛ لأن الحكمة القرآنية هي شكل من أشكال المعرفة، والفهم، التي تنتج البر الشامل في حياة المرء، وتتضمن كذلك بأنها أفضل حجة، أو تفكير ممكن (Adeel, 2019).

وقال النبي (صلى الله عليه وسلم): " لا حسد إلا في اثنتين: رجل آتاه الله مالا فسلط علىهلكته في الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها " (ناصر الدين، 2012).

وقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): " نعم المجلس مجلس ينتشر فيه الحكمة "، والحكمة في هذا الحديث بمعنى الموعظة، والإرشاد أي أحسن، وأفضل مجلس هو مجلس تجتمع فيه الناس، ويتم إرشادهم، ووعظهم، وهدايتهم إلى طريق الخير، والصالح، والابتعاد عن مذمة الناس (الصراف، 2005).

وقد أشاد الإمام أبو حامد الغزالي بفضل الحكمة فقال: " والحكمة رأس الأخلاق الحسنة " (الهيبي، 2012)، وقد أشارت العقيد (2017) إلى أن الحكمة تمثل الفصل والتمييز بين الإصابتة في القول والفعل.

وفي العصور القديمة اعتبرت الحكمة هدية من الله إلى الحكماء، والعلماء، معلمي النخبة، وهي بعيدة عن تناول الناس العاديين، ولكن أرسطو اختلف مع هذا الرأي إذ يقول: بأنها ليست حكراً على عدد قليل من الناس، لكنها جزء لا يتجزأ في القرارات، والخيارات التي تصنف التجربة اليومية، والتي تبدو عادية، وندوية إذ أشار إليها " بالحكمة العملية " (العاسمي، 2015) لذلك أطلق لفظ الحكمة عند اليونانيين على العلم، ثم أطلق على إحدى الفضائل الأصيلة، وهي: الحكمة، والشجاعة، والعفة، ثم أطلق بعد ذلك على العلم مع العمل. لذلك قيل الحكمة هي استعمال النفس الإنسانية باقتباس العلوم النظرية، واكتساب الملكة التامة على الأفعال الفاضلة قدر الطاقة البشرية. وقيل: الحكمة معرفة الحقائق على ما هي عليه

بقدر الاستطاعة، وهي العلمُ النَّافعُ المعبرُ عنه بمعرفة ما للإنسان، وما عليه، أوهي معرفة الحقِّ لذاته، ومعرفة الخير لأجل العمل به(صليبا، 1982).

فلكي تكونَ حكيماً لا يكفي أن تعرفَ الشيءَ الصَّحيحَ الَّذي ينبغي عليك فعله، بل عليك أن تفعلَ ذلك، وكما يقول أرسطو: إنَّ الحكمةَ يتمُّ تعلُّمها، ولكن لا يمكنُ تدريسها، هذا يعني أن الحكمةَ نتاجُ التَّجربة، إذ يصبحُ المرءُ حكيماً من خلال مواجهةِ المواقفِ الصَّعبة، والغامضة، واستخدامِ الحكمةِ لتحديد ما يجبُ القيامُ به، والحصولُ على التَّغذيةِ الراجعة، فيصبحُ المرءُ ممارساً حكيماً من خلالِ ممارسةِ الحكمة. إنَّ امتلاكَ حكمةٍ عمليَّةٍ يجعلُكَ تعرفُ الشيءَ الصَّحيحَ الَّذي يجبُ أن تفعله، وتريدَ أن تفعله (schwartz & sharpe, 2006).

إضافةً إلى ما قاله أرسطو فقد ميَّزَ بينَ الحكمةِ العمليَّة، والنَّظرية، فالأولى هي علاقةٌ توجيهيَّةٌ تنطوي على معرفةِ الأسبابِ، والمبادئِ التي تجلبها، وتتضمنُ الأخيرةُ معرفةَ المبادئِ الأولى، والحقائقِ الأساسيَّة، وعلى رأسها الحقائقُ المتعلقةُ بالحياةِ الجيِّدة(Lehrer et al, 1996).

إنَّ مفهومَ الحكمةِ يشملُ تحليلها إلى العناصرِ المكوِّنة لها، فهي تتكوَّن من ذكاءٍ، ومعرفةٍ، وإرادةٍ، فالذكاءُ اللَّماخُ، والمعرفةُ الواسعةُ، والإرادةُ الصَّلبةُ تكوَّن معاً الحكمةَ، وعلى مقدارِ كمالِ هذه العناصرِ يكونُ كمالها، فالذكاءُ لا يجعلُ الإنسانَ حكيماً، والمعرفةُ بدون ذكاءٍ تجعلُ استفاضةً صاحبها منها محدودةً، وتجعلُ وظيفتهُ مجردَ الحفظِ، والنقلِ، والمعرفةُ دونَ ذكاءٍ توخُّرُ ولادةِ الموقِفِ الحكيِّم، ولا يكفي الذكاءُ اللَّماخُ، ولا الخبرةُ الواسعةُ في جعلِ الإنسانِ حكيماً ما لم يملكِ قوَّةَ الإرادةِ، إذإنَّها وحدها هي التي تجعلُنا ننصاعُ لأمرِ الخبرة، وهي التي تنتجُ سلوكاً يختفي فيه الفارقُ بينَ النَّظريةِ، والتَّطبيقِ(ناصر الدين، 2012).

2.1.2 الحكمةُ في الأدبِ العربيِّ:

إنَّ الأدبَ العربيَّ غنيٌّ بالحكمِ غنيِّ عظيمًا، وهويتفوقُ بها على الأدبِ الغربيِّ، سواءً كان غنيًّا في نثره أوفي شعره وفي جميعِ العصورِ، ففي النثرِ نجدُ الخطيبَ يخطُبُ، وخطبته كلها ليست إلا حكمًا مترابطةً، وأبدعَ في الجاهليَّةِ كثيرٌ من أمثالِ بنِ صفيِّ، وتتابعُ التدفقُ في الإسلامِ من أمثالِ حكمِ الأحنفِ بنِ قيسِ، وتتوعَّدُ مناحي الحكمِ تبعًا لتتوَّع مناحي الحياة؛ من حكمِ خَلقيَّة، ودينيَّة، واقتصاديَّة، وسياسيَّة،

واجتماعية، وفنية. والشعر العربي مليء كذلك بالحكم العظيمة من عهد لبيد، وزهير بن أبي سلمى، وأبدع فيه أبو العتاهية، كذلك المتنبي (أمين، 2012).

ففي الأدب الجاهلي كانت الحكمة عبارة عن تجارب إنسانية عابرة، وهي وليدة الفطرة، وسجية الأثر المادية للبيئة الضيقة، ولطبيعة الصحراء القاسية، ولا بد أن يتمثل العربي بالصبر على المكاره، والصبر على مواجهة مشاق الصحراء، وشظف عيشها، فمن الملاحظ أن أكثر حكمهم تعالج هذه الناحية، ومن أشهر حكمائهم: زهير بن أبي سلمى، ولبيد بن ربيعة، وطرفة بن العبد، وأمّية بن أبي الصلت (الصراف، 2005). وقد كان الشاعر يفرغ خلاصة تجاربه، وخبراته في الحياة، ويتوجه بها إلى قومهم يحثهم فيها على مكارم الأخلاق، والعفة، والكرم، وما إلى ذلك، وتكمن أهمية الحكمة في هذا العصر في أنها قولٌ بليغٌ موجزٌ صائبٌ، يصدر عن عقلٍ، وتجربةٍ، وخبرةٍ بالحياة، وتتضمن حكماً مسلماً تقبله العقول، وتتقاد له النفوس والمشاعر مستجيبةً له (ضيف، 2012)، فالحكمة قولاً وفعلاً وفي الاعتقاد (عمر، 2016)، إذ إن الحكمة ترتبط بالمعرفة، والاستنارة، والتعلم، والتفلسف، والعلم (سيد، 2017).

وأكثر ما يلفت النظر أن أبيات الحكمة في الشعر الجاهلي قليلة تأتي في ثنايا القصيدة ذلك لأن القصيدة تشتمل على عدة أغراض شعرية ومن ضمنها الحكمة، ومنتشرة في قصائد هنا وهناك، وأكثرها للنصح، أو الموعظة، وضرب المثل، وغرض الحكمة قلما يأتي بقصيدة مستقلة بذاتها من دون أن تتداخل مع الأغراض الأخرى، ومن الملاحظ على شعر حاتم الطائي في الحكمة نجده ما هو إلا خلاصة تجربة عاشها الشاعر تحمل متحدثاً عن العبر، والدروس التي يمكن على الإنسان تعلمها، وأن يأخذ منها كل ما هو نافع له، وأن الحياة التي تحياها ما هي إلا حكمة بالغة فيها الكثير من الأمور المهمة والتي علينا أن نفتدي بها (الصراف، 2005).

ومثلاً وجدت الحكمة في الشعر، وجدت كذلك في النثر أيضاً، وخاصة في الأمثال، والخطب الوعظية، وهناك من الخطباء من ذاع صيئهم في قول الحكمة من أبرزهم قس بن ساعدة (الصراف، 2005)

ولا شك أن العرب المسلمين بإدراكهم لمنزلة الحكمة في القرآن الكريم، والحديث الشريف قد جنح بهم تفكيرهم إلى إجهاد عقولهم؛ لإثبات ذاتهم بالتفكير الجاد، والحكمة البليغة، وهكذا ما مضى وقت من الزمن على ظهور الإسلام، حتى أخذ العقل الإسلامي ينضج، ويشبع بالتعاليم الجديدة عقيدةً، وفكراً، وحكمةً، فظهر حكماء عرفوا برجاحة العقل، وأصالة التفكير، وبُعد النظر، وقد احتلوا مكانة رفيعة بين قومهم،

وتناقل النَّاسُ حكمهم اعترافًا بفضلهم، وتقديرًا لمكانتهم وسيادتهم، وفي مقدمة هؤلاء الحكماء العرب المسلمين الذين ظهوروا في صدر الإسلام الإمام عليُّ بنُ أبي طالبٍ (كرم الله وجهه)، وهو الإمامُ التَّقِيُّ الورعُ الزَّاهِدُ في الدنيا المرغِبُ في الآخرة استخلصَ العبرَ، والمواعظَ، وسجَّلها في حكمِ خالدةٍ استمدَّ معانيها من الدِّينِ الإسلاميِّ (حسين، 2006).

وعندما ننتقلُ إلى العصرِ الأمويِّ بتسليطِ الضوءِ على أدباءِ جنحوا إلى أدبِ الحكمةِ بصورةٍ بيانيَّةٍ واضحةٍ، فلا نجدُ من ينافسُ عبدَ اللهَ بنَ المقفَعِ (106 هـ / 145 هـ) وهو فارسيُّ الأصلِ. نشأ بالبصرةِ في ولاءِ آلِ الأَهمِّ، وهم قومٌ معروفون بالفصاحةِ، وخالطَ الأعرابَ، وأخذَ عنهم كما تلقَى العلمَ، والأدبَ على يدِ علماءِ البصرةِ، وأدبائها (الصراف، 2005)، وهو إمامُ الطَّبَقَةِ الأولى من العصرِ العباسيِّ، وصاحبُ الطَّرِيقَةِ التي آخت بينَ التَّفكيرِ الفارسيِّ، والبلاغةِ العربيَّةِ، وهوكاتبٌ حكيمٌ، تغلَّبَ عليه الحكمةُ في كلِّ شيءٍ، وكلُّ ما وصلَ إلينا من آثاره لا يخرجُ عن المواضيعِ الحكيمَةِ، فكليَّةٌ، ودمنةٌ، والأدبانِ الكبيرِ، والصغيرِ كتبَ ترمي إلى تهذيبِ الأخلاقِ، وإصلاحِ النفوسِ، ولقد كان القفطيُّ موفِّقًا لما عدَّه من الحكماءِ (مردم، 2017). كما يعدُّ المتنبِّي أعلى مقامًا من شعراءِ عصره في الحكمةِ، فقد تضمَّنَتْ قصائدهُ مطلعَ حكيمي (درار، 2016). فذيوغُ الحكمةِ وانتشارها وتداولها يعزى إلى التركيبِ اللغويِّ، والصيغِ البنائيَّةِ التي تفرِّضُ نفسها، وما تحملُه من القيمِ والفضائلِ، وهذا ما ميَّزَ شعرَ المتنبِّي عن غيره من شعراءِ عصره (خالد، 2007).

ففي العصرِ الحديثِ ظهرتِ الحكمةُ لدى كثيرٍ من الشعراءِ من أمثالِ الباروديِّ ففي شعره تتفرَّغُ الحكمةُ عن محاورٍ عديدةٍ، وكلِّها تنطلقُ من نظرةِ الشَّاعرِ للحياةِ، ومن تجاربه، ومن المواقفِ وهي: اهتمامه بالحكمةِ، وقناعتهُ الشَّخصيَّةُ بأهميتها بالحياةِ، وفي النَّظرةِ للحياةِ والموتِ، وللدهرِ وتقلباته، وحكمتهُ في نظريتهِ للحياةِ، وفي الدَّعوةِ إلى محاسنِ الأخلاقِ، واتِّباعِ الرأْيِ السَّديدِ، وعدمِ موافقةِ الهوى (الجاجي، 2017). وقد كانَ لشوقي نصيبٌ من الحكمةِ فقد استقى مصدرَ حكمتهِ من خلفيتهِ الثقافيَّةِ الواسعةِ، ومن معارفه، وخبراته الطويلةِ في الحياةِ التي تقلبُ من خلالها بينَ الاغترابِ، والاستقرارِ، واختلاطه بكلِّ طبقاتِ المجتمعِ، ومن الصِّراعِ السِّياسيِّ، والفكريِّ في مجتمعه (Al-rifai, 2017).

3.1.2 الحكمةُ في علمِ النَّفسِ التَّربويِّ:

تعدُّ الحكمةُ أحدَ مفاهيمِ علمِ النَّفسِ الإيجابيِّ التي اكتسبتْ اهتمامًا متزايدًا في مجالاتِ التَّطوُّرِ، والتَّربِيَةِ، وعلمِ النَّفسِ. وتحملُ أدبياتُ البحثِ في مجالِ الحكمةِ الكثيرَ من أوجهِ الشَّبهِ الثَّريَّةِ مع أدبياتِ البحثِ في التَّعلُّمِ داخلِ الكليَّاتِ، والجامعاتِ، والكثيرِ من النَّتائِجِ المرتبطةِ عادةً بالتَّعلُّمِ العالِي، وتشيرُ بعضُ الأعمالِ التجريبيَّةِ أنَّ العديدَ من لَبَناتِ الحكمةِ الهامةِ تنبثقُ خلالَ مرحلتِي المراهقةِ، والشبابِ (أيوب وإبراهيم، 2013).

كما يعدُّ مفهومُ الحكمةِ متغيرًا مركبًا متعددَ الأبعادِ يمتدُّ تأثيرُهُ إلى مختلفِ مناشطِ الحياةِ، عبرَ السَّنواتِ القليلةِ الماضيةِ. اقترحَ الباحثونَ العديدَ من النماذجِ والنظرياتِ التي حاولتْ تفسيرَ هذا المفهومِ من خلالِ رؤى متباينةٍ، وهناك العديدُ من النماذجِ التي فسرتْ مفهومَ الحكمةِ منها (أرديلت، وبراون وجرين، وسترنبيرغ، وسميث)، والتي تحاولُ معظمُها فهمَ الجوانبِ المعرفيَّةِ، والوجدانيَّةِ، والاجتماعيَّةِ، والأخلاقيَّةِ، والقيميَّةِ التي يتَّصفُ بها الشَّخصُ الذي يتَّسمُ بسلوكِ الحكمةِ (الذبابي، 2017).

وصفَ علماءُ النَّفسِ الحكمةَ بأنَّها: البحثُ عن المسارِ المعتدلِ بينَ التطرّفِ، والديناميكيَّةِ بينَ المعرفةِ والشكِّ، والانفصالِ الكافي عن المشكلةِ المطروحةِ، والتَّسقيقِ المتوازنِ بينَ العاطفةِ، والدَّافعِ والفكرِ (Stuadinger, 2008)، اتَّخذتْ برامجُ البحثِ النَّفسيِّ الأولى حولَ الحكمةِ منظورًا معرفيًّا، حيثُ صوِّرتِ الحكمةَ شكلاً من أشكالِ المعرفةِ الخبيرةِ، أو الذِّكاءِ العمليِّ، ومنذُ عامِ (2000) اتَّسعتِ المجالاتُ اتساعًا كبيرًا، ثمَّ صوِّرتِ الحكمةَ على أنَّها مزيجٌ من أبعادِ الشَّخصيَّةِ، أو تجاوزُ الذاتِ، أو تطبيقُ الأفكارِ المكتسبةِ من التَّفكيرِ في الحياةِ (Sternberg & Gluck, 2021)

إذُتمثلُ الحكمةُ موضوعًا مثيرًا للبحوثِ النفسيَّةِ لسببينِ على الأقلِّ، أوَّلًا: تهدفُ دراسةُ الحكمةِ لاستمرارِ التَّحسُّنِ، والتَّطوُّرِ الثقافيِّ لحالةِ الإنسانِ. والثاني: تجسّدُ البحوثُ النَّفسيَّةُ في الحكمةِ التَّحفيزَ على التَّعاونِ المعرفيِّ، والعمليَّاتِ النَّحفيزيَّةِ الانفعاليَّةِ. فالبحوثُ النَّفسيَّةُ للحكمةِ على مدى العقودِ القليلةِ الماضيةِ برهنتْ على أنَّه من الممكنِ التَّحقُّقِ من هذه التَّركيبيَّةِ المعقدةِ مع التَّجربةِ الصَّارمةِ (جروان، 2016).

في الأيَّامِ الأولى لعلمِ النَّفسِ قدَّمَ (ستانلي هول) في كتابه " مفاهيم رائدة " لدى كبار السنِّ، وربَّما كان أوَّلَ طبيبٍ نفسيٍّ تحدَّثَ عن مفهومِ الحكمةِ، حيثُ ربطَ تطوُّرَ الحكمةِ لدى الشَّخصِ مع أوَّلِ ظهورِ في مرحلةِ البلوغِ، وما تلاها من مراحلٍ، ويتمثَّلُ ذلكُ الظَّهورُ في التَّأمُلِ، والهدوءِ النَّفسيِّ، وعدمِ التَّحيزِ، والرَّغبةِ في استخلاصِ الدُّروسِ الأخلاقيَّةِ، وبعبارةٍ أخرى، فقد وصفتِ الكتاباتُ النَّفسيَّةُ في وقتٍ مبكرٍ الحكمةَ باعتبارها

نقطة النهاية المثالية للتنمية البشرية. ولم يكن حتى عام (1970) أي بحث تناول الحكمة تجريبياً على المستوى النفسي (Clayton, 1975) على النقيض من معظم الموضوعات النفسية الأخرى، فمفهوم الحكمة له تاريخ فكري غني، ويحمل الكثير من المعاني الدينية، والفلسفية، إلا أنه يكاد عصياً عن التحدي لأيمحاولة لدراسة تجريبية (Staudinger & Baltes, 1996) لذلك، يستند العمل النفسي في مجال الحكمة على التحليل التاريخي لهذا المفهوم، فضلاً عن أدبياته الفلسفية المعاصرة، ومنذ عام (1970) تمّ بحث خمسة مجالات نفسية للحكمة وهي: (أ) تقديم تعريف علمي للحكمة، (ب) تصور وقياس الحكمة، (ج) فهم تطوير الحكمة، (د) التحقيق في ثبات الحكمة، (هـ) تطبيق المعرفة النفسية حول الحكمة (Baltes & Staudinger, 2000).

إنّ جذور الاهتمام بالحكمة يعود إلى أقدم حضارة عرفت البشرية، وهي الحضارة السومرية (5000 ق.م)، إذ تشير أدبيات " دائرة المعارف البريطانية " إلى أنّ الألواح السومرية القديمة تضمنت الأملاط الفلسفية التي حملت في معناها الحكم، والمواعظ، التي مثلت الأساس في وضع ما يطلق عليه اليوم " أدب الحكمة المبكر "، ومثالاً على ذلك الحكمة السومرية القديمة (الإبراهيمي، 2018).

واهتم العلماء من كافة التخصصات الفلسفية، والدينية، والانثروبولوجيا الثقافية، والسياسية، والتربوية، وعلم النفس بدراسة الحكمة، وقد تنامي هذا الاهتمام في الآونة الأخيرة منذ السبعينات من القرن الماضي، وتركز الاهتمام بدراسة النظريات المفسرة للحكمة، وأبعادها، والعمليات المتضمنة بها، ويعود هذا الاهتمام إلى الأسباب الآتية:

- ارتباطها بطبيعة المجتمعات الصناعية التي أصبحت مجتمعات تتصف بالتنوع، والتعددية، ولم يعد واضحاً للفرد كيف يعيش حياته، واحتياجه إلى التوجيه، والحكمة تشبع مثل هذه الحاجة.
- الحكمة أحد أهم دعائم رأس المال الاجتماعي، تكتسب، وتمثل رافداً أساسياً للأجيال القادمة في المجتمع.
- إن الحكمة تساعدنا على أن نرى العالم، وأن نفهم كل شيء فيه.
- والحكمة تمثل أحد المفاهيم التي تجسد التعاون، والتوازن بين العمليات المعرفية، والعاطفية، والدافعية

- الحكمة توصفُ بأنها نقطةُ نهايةٍ مثاليّةٍ للتطوّرِ الإنسانيّ، ويقترحُ البعضُ أنه يجبُ تعزيزُ الحكمة، وتعلّمها هدفٌ رئيسيٌ للتربية.

- دراسةُ الحكمة تهدفُ إلى السعيِ الدائمِ إلى تحقيقِ ما هو أمثلٌ، ومزيدٌ من التطوّرِ للظروفِ الإنسانيّة، وتسمحُ بدراسةِ التّكاملِ بينَ العمليّاتِ المعرفيّة، والانفعاليّة، والدافعيّة.

- السّعيُ لمعرفةِ العمليّاتِ النّفسيّةِ الّتي تتضمّنُها الحكمةُ للمساعدةِ في اكتسابها، وتنميتها، واستدماجها في المناهجِ التربويّة، والبرامجِ التدريبيّةِ للمعلمين، ولطلّاب.

- إنّ إستراتيجيةَ التنميةِ الشّاملةِ الّتي تحقّقُ التنميةَ المستدامة، والمتكاملةَ في كافّةِ المجالاتِ للارتقاءِ بنوعيّةِ الحياة، وتحقيقِ قدرةٍ ذاتيّةٍ للتكيفِ معِ مستجداتِ، وتحدياتِ القرنِ، فهذا لا يأتي بدونِ بناءِ جيلٍ قادرٍ، مفكّرٍ، وحكيم.

- طرحَ الباحثونِ الحكمةَ كأحدِ المؤشّراتِ الّتي يمكنُ أن تفسّرَ محصّلةَ مخرجاتِ التّعلّمِ المعقّدة.

- السّعيُ الدائمُ لمحاولةِ فهمِ محصّلةِ مخرجاتِ التّعلّمِ عن طريقِ دراسةِ الحكمةِ لدى الخريجين كأحدِ أهمّ المفاهيمِ المركّبةِ الّتي يمكنُ أن تعكسَ المحصّلةَ النّهائيّةَ لخبراتِ التّعلّمِ المتكاملةِ (جبريل، 2019).

- تساعدُ الحكمةُ على توظيفِ ذكاءِ الشّخصِ، ودرجةِ الإبداعِ لديه، والمعارفِ الّتي اكتسبها في تحقيقِ إنجازاتٍ ذواتٍ معنويّة، كما أنّ لها دورٌ في تأطيرِ القرارِ الحكيمِ، والفعلِ الحكيمِ، وتساعدُ في إعادةِ التّوازنِ

- تجسّدُ القيمُ الرّغبةَ في تنميةِ الذاتِ، وتحقيقِ مستوى عالٍ من القياديّة، واحتلالِ الدّورِ الاجتماعيّ المناسبِ، والعملِ على تطويرِ المجتمعِ بصدقٍ، وأمانةٍ، وطموحٍ، ومسؤوليّةٍ، ولا يكونُ ذلكُ إلا لمنُ يمتلكُ الحكمةَ (حسين، 2011).

- تمثّلُ الحكمةُ أهمّ الخصائصِ الإنسانيّةِ في الكونِ، وتعبّرُ عن المعرفةِ الفلسفيّةِ، بوصفها مصدرًا لتعرفِ علمِ الأساطيرِ، والمجادلاتِ الفلسفيّةِ، والقصصِ التاريخيّةِ الّتي تحملُ في مضامينها الحكمةَ، وتكمنُ أهميّتها في تحسينِ صورةِ العالمِ المعاشِ (الإبراهيمي، 2018).

وقدُ أكّدَتْ صادقٌ (2010) على ضرورةِ أن تهتمَّ المؤسساتُ التعليميّةُ بتنميةِ الخصائصِ الوجدانيّةِ، والمعرفيّةِ الّتي من شأنها إكسابُ الشّبابِ مهاراتِ التّعاملِ معِ القضاياِ الحيّاتيّةِ في إطارٍ متوازنٍ من الاهتماماتِ الشّخصيّةِ، واهتماماتِ الآخرين، والظّروفِ البيئيّةِ المحيطةِ لتحقيقِ الصّالحِ العامّ.

- ضرورة السعي الدائم من جانب المجتمعات للاستفادة من المعرفة الفعلية، وتطبيقها، ونقل هذه الخبرات، والمعرفة المتراكمة لدى الكبار للأجيال القادمة لاستخدامها في تلبية الحاجات الأكاديمية، والاجتماعية، وقد أكدت الدراسات التي تناولت الحكمة على أن سيادة الحكمة في داخل المؤسسات التعليمية يؤدي إلى نموًا إيجابيًا للمتعلّم، وتحسّن مخرجات التعلّم، ورفع الأداء الأكاديمي، وتحسّن نسبة حضور الطلاب، وتحسّن المناخ العامّ المؤسسي (جبريل، 2019).

يؤكد ستيرنبرغ (Sternberg, 2001) على أنه يجب تضمين الحكمة في المنهج المدرسي ذلك لأنّ تطوير الحكمة مفيد لأنّ الأحكام التي نصدرها يمكن أن تحسّن نوعيّة حياتنا، وسلوكنا (Kekes, 1983).

1.3.1.2 النظريات المفسرة للحكمة:

يجد الباحث في التراث السيكولوجي اتجاهات نظرية متعددة حاولت تفسير الحكمة، هذه الاتجاهات تتبلور حول محورين: أحدهما يندرج تحت التصورات الضمنية للحكمة: يركّز على الاعتقادات، والتصورات العقلية التي يكوّنها الناس عن الحكمة في أنفسهم أو غيرهم، وكذلك سمات الشخص الحكيم كما يرونها، ويعود هذا التوجه إلى العمل الذي بدأه كلايتون، وبيرن (Clayton & Birren, 1980)، ووضعت نموذجها الخاص بالحكمة والذي يصوّر الحكمة على أنها سمة شخصية، ذات ثلاثة جوانب (معرفية، وتأملية، وسلوكية) يشير الجانب المعرفي إلى فهم الظواهر الحياتية، كذلك الأحداث المرتبطة بالشخص، ومن يحيطون به، بينما الجانب التأملي يشير إلى قدرة المرء للوصول إلى الحقيقة كاملة باستخدام الاستبصار، والوعي بالذات، في حين يشير الجانب الوجداني إلى قدرة الفرد على ضبط انفعالاته، وسلوكياته، والابتعاد عن الذاتية (Ardelt, 2003).

أمّا المحور الآخر: يندرج تحت التصورات الصريحة: وهي ترمز على خبرة الباحثين، دون النظر لوجهة نظر الناس العاديين، ويمثل هذا المنحنى منحنى برلين في الحكمة، وترجع بدايته إلى كتابات أردلت (بخيت، 2020).

1. النظرية الضمنية Tacit Theoretical:

تعد أبحاث كلايتون، وكلايتون وبيرنمن الأعمال المبكرة في هذه النظرية، حيث درجت عدّة أبعاد لأزواج من الكلمات مرتبطة بالحكمة قدر الإمكان على ثلاث عينات من البالغين من مختلف الأعمار، وتضمّنت

هذه الدراسات مصطلحات مثل مجرب، عملي (براجماتي)، متفاهم، وواسع المعرفة، وقد نشر ستيرنبرغ سلسلة من الدراسات التي هدفت إلى استكشاف النظريات الضمنية لفهم الحكمة. في إحدى الدراسات طلب من (200) من أساتذة الآداب، وإدارة الأعمال، والفلسفة، والفيزياء، أن يعطوا تقديرات لتمييز مجموعة من السلوكيات التي تم التوصل إليها من دراسة تمهيدية لمجموعات مناظرة من الأفراد يعملون في تلك المجالات فيما يتعلق بمفهوم الأساتذة عن الفرد المثالي في كونه حكيمًا، أو ذكيًا، أو مبدعًا في تلك المهنة، كما سئل أفراد من العامة أن يقدموا هذه التقديرات لشخص افتراضي مثالي دون اعتبار للمهنة، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل من التقييمات الثلاثة، ووجد أنه في جميع المجموعات باستثناء الفلسفة كان أعلى معامل للارتباط بين الحكمة والذكاء، وفي مجموعة الفلسفة كان معامل الارتباط الأعلى بين الذكاء والإبداعية، وكان معامل الارتباط الأدنى في جميع المجموعات بين الحكمة والإبداعية (حسن، 2015)

وبشكل عام أظهرت الدراسات الضمنية التي تهتم بالحكمة وجود المكونات الآتية المكون المعرفي الذي يرتبط بامتلاك واستخدام المعرفة، والمكون الوجداني المتعلق بالمبادئ الأخلاقية، والمكون الانعكاسي المرتبط بالتصورات البين شخصية (جروان، 2016).

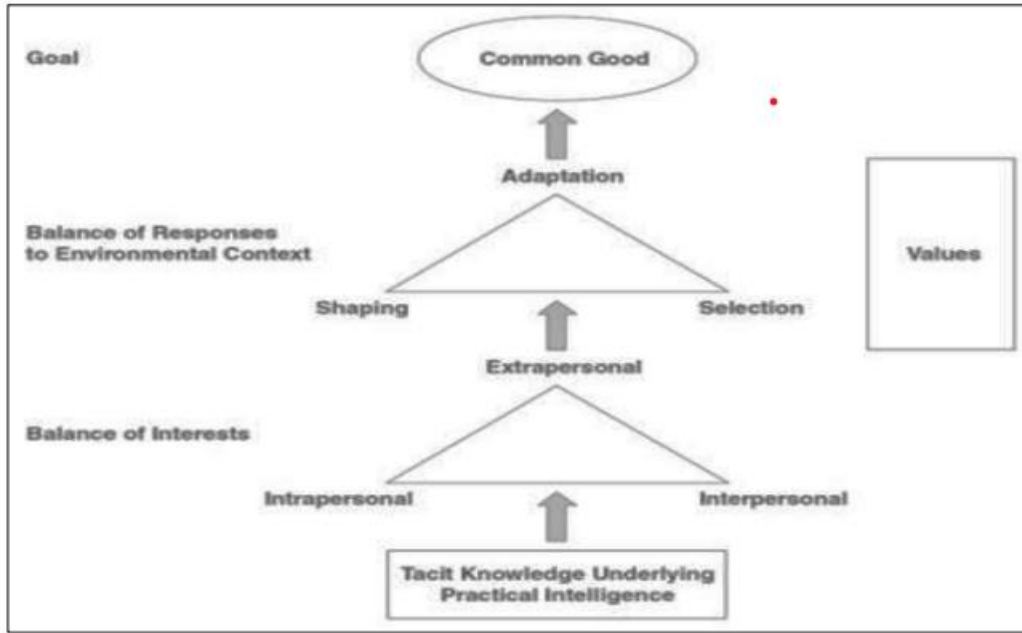
2 . النظريات الصريحة Explicit Theoretical:

ركزت النظريات الصريحة للحكمة على المظاهر السلوكية التي تتداخل مع النظريات المعرفية القديمة، فنظرية الشخصية " لأريكسون "، ونظرية النمو المعرفي " لبياجيه تؤكدان على تطبيق المعرفة العملية البراغماتية في السعي لتحقيق الأداء البشري الاستثنائي في كتاب بياجيه عن " مرحلة التطور المعرفي "، وصف أنواعًا مختلفة من التفكير الذي يحدث خلال مرحلة الطفولة. ويرى ريجل الحكمة (الحجة المنطقية في السعي وراء معرفة الحقيقة، أو الواقع)، والمرتبطة بالتفكير التأملي للحكمة، وهذا يؤدي إلى تحقيق التوازن بين المعلومات، والحقيقة التي تنموي السياق التاريخي. فالحكمة وفقًا لنظرية ستيرنبرغ تتضمن تشكيل الحكم عندما لا توجد مصالح أو ترسم قرارًا واضحًا (العاسمي، 2015). وهناك نظرية جديدة للحكمة، والتي تركز على أن يكون المرء عقلائيًا، ومعرفيًا، وعمليًا، وأخلاقيًا، إذ تدعي أن الشخص الحكيم، هو شخص عقلائي، وملتزمًا التزامًا عميقًا بزيادة مستوى عقلائيته (Ryan, 2012).

3 . نظرية التوازن لـ ستيرنبرغ A Balance Theory Of Wisdom:

البدايات الأولى لنظرية التوازن، والتي اقترحها ستيرنبرغ (Sternberg,1990a) تعودُ لبحثٍ بعنوانٍ " النظرياتُ الضمنيةُ في الذكاء، الإبداع، الحكمة " والذي عرض فيه مجموعةً من الدراساتِ فحصَ من خلالها التّصوراتِ الضمنيةُ للحكمة،وقد كشفَ من خلالِ دراساته في فحصِ التّصوراتِ الضمنيةُ للحكمة عن ستمكوّناتٍ عامليّةٍ للحكمة وهي: القدرةُ على الاستدلال، والذكاء، والتّعلّم من الأفكار، والبيئة، والحكم، وسرعة استخدام المعلومات، وحدةِ الدّهن (جبريل، 2019).

ربطَ ستيرنبرغ نظريتهُ في الحكمة بالأساسِ المعرفيِّ بنظريتهِ في الذكاءِ الثلاثيِّ، ثمّ أعادَ فكرتهِ عن الحكمة، وقدمَ نظريّةَ التّوازنِ على أساسِ أطرٍ نظريّةٍ متعدّدةٍ من وجهاتِ نظرٍ مختلفةٍ، ثمّ تأثرتُ نظريتهُ بالتّصوراتِ الصّريحةِ لمجموعةِ برلينَ للحكمة، وبالأطرِ النظريةِ بمراحلِ التطورِ العقليِّ لبياجيه، وتوكّدَ نظريتهُ على أنّ الذكاءَ النّاجحَ، والإبداعَ هما أساسُ الحكمة، وإن كانا غيرَ كافيين للحكمة (جبريل، 2019)، وفي ضوءِ ذلك عرّفَت الحكمةُ على أنّها تطبيقُ للذكاءِ النّاجحِ، والإبداعِ، والمعرفةِ نحوَ منفعةٍ مشتركةٍ من خلالِ التّوازنِ للاهتماماتِ (داخل الشخصية)، والاهتماماتِ (بين الشخصية) للآخرين، والاهتماماتِ الأكبرِ (خارج الشخصية) قصيرةً، وطويلةً المدى، من خلالِ غرسِ القيمِ من أجلِ التّكيفِ مع تشكيلِ البيئاتِ القائمةِ، واختيارِ البيئاتِ الجديدةِ. ويمثّلُ الشّكلُ الآتي نظريّةَ التّوازنِ عند ستيرنبرغ (Sternberg,2010) (جبر، 2019).



الشكل 1.2 نظرية التوازن في الحكمة لـ ستيرنبرغ (Sternberg,2001,p 231)

وهكذا فإنَّ الحكمة تستلزمُ كلاً من الذكاء، والإبداع؛ لأنَّهما يطبقان ليس فقط في خدمة الحدودِ الخصوصيةِ للفردِ، وإنما أيضًا الأفراد الآخرين للاهتماماتِ الأكبرِ (حبيب، 2017).

والحكمةُ بوصفها توازنُ بين الأهدافِ، والاستجاباتِ، والمصالحِ، بواسطة الذكاءِ الناجحِ وصولاً إلى الصالحِ العامِّ، وهذا يتطلبُ تطبيقَ توازنِ المصالحِ داخلِ الشَّخصِ، وبينَ الأشخاصِ، وخارجهم من أجلِ التكيفِ مع، وتشكيلِ البيئةِ، واختبارها، والحكمِ على كيفية تحقيقِ الصالحِ العامِّ مع مراعاةِ القيمِ، وفكرةِ التَّوازنِ بينَ اهتماماتِ الشَّخصِ، واهتماماتِ الآخرين، والبيئةِ المحيطةِ إضافةً تمتازُ بها نظريَّةُ التَّوازنِ على نموذجِ برلين، فعندما يتصرَّفُ الفردُ، وفقاً لفكرةِ التَّوازنِ، فإنه ينشدُ المصلحةَ العامَّةَ، وهي الهدفُ النهائيُّ للحكمةِ (جبريل، 2019). ويعُدُّبروجمان نظريَّةَ توازنِ الحكمةِ بأنَّها : ذكاءٌ عمليٌّ عالي المستوى، ويرى ستيرنبرغ أنَّ هذا التَّوازنَ يتأثرُ بمجموعةٍ من العواملِ وهي: (جبريل، 2019)

- الأهدافُ: يختلفُ النَّاسُ على أساسِ المدى الَّذين يسعون إليه من أجلِ الصَّالحِ العامِّ.
- موازنةُ الاستجاباتِ لسياقةِ البيئةِ: يختلفُ النَّاسُ في موازنتهم للاستجاباتِ لسياقاتِ البيئةِ فهم يختلفون في طريقةِ التَّفاعلِ مع السِّياقِ: التَّكيفِ، أو يشكُلُ البيئةَ، أو يغيِّرُ البيئةَ.
- موازنةُ المصالحِ: يوازنُ النَّاسُ المصالحَ بطرقٍ متعددةٍ.
- موازنةُ المدى القريبِ، والمدى البعيدِ: النَّاسُ يختلفون في تحديدِ اهتماماتهم القريبية، والمستقبلية، والموازنة بينها.
- تحصيلُ المعرفةِ المضمرة(الضمنية): يختلفُ النَّاسُ في تحصيلهم للمعرفةِ المضمرةِ.
- الإفادةُ من المعرفةِ المضمرةِ: يختلفُ النَّاسُ في طريقةِ الاستفادةِ من المعرفةِ الضمنيةِ التي حصلوها، وكيف تكونُ مكتملةً.
- القيمُ: يختلفُ النَّاسُ في القيمِ، وهي تتوسَّطُ إفادتهم من الذكاءِ، والإبداعِ في موازنةِ المصالحِ، والقيمِ تتغيَّرُ عبرَ الزَّمانِ، والمكانِ، وهذه القيمُ لها دورٌ في موازنةِ المصالحِ.
- لقد قامَ ستيرنبرغ في تحديدِ أبعادِ الحكمةِ، والأشخاصِ الَّذين يتَّصفون بالحكماءِ، وذلك من خلالِ الأبحاثِ، والدراساتِ التي قامَ بها، وتحليلِ القياسِ بالمتعددِ الأبعادِ، وقد توصلَ من خلالها إلى ستَّةِ أبعادٍ للحكمةِ وهي:

- أ. القدرة على التفكير والاستدلال: وتتضمن القدرة الجيدة على حلّ المشكلات، والتفكير المنطقي، والتمييز بين الصواب، والخطأ، وتناول المعلومات، والأفكار من منظور جيد.
- ب. الفطنة: وتشمل الاهتمام بالآخرين، وتقديم النصيحة، من خلال التعامل معهم، والقدرة على معرفة الذات معرفة جيدة.
- ج. التعلّم من الأفكار، والبيئة: وتشمل الاهتمام بالأفكار، والتعلّم من أخطاء الآخرين.
- د. الحكم: وهو التفكير قبل الفعل، أو قبل اتخاذ القرار، والتفكير طويل المدى، والتفكير قبل الكلام، وتوضيح الأفكار بشكل مناسب، ومفهوم.
- هـ. الاستخدام السريع، والفعال للمعلومات، وتشمل توفر الخبرة، والقدرة على البحث عن المعلومات، والقدرة على تغيير الأفكار على أساس الخبرة.
- و. حدة الذهن والبصيرة: وتشمل الحدس، والقدرة على تطوير الحلول التي تتسم بالصواب، والقدرة على قراءة ما بين السطور، وإدراك ما وراء الظاهر (Baltes, 2004).

2.3.1.2 نموذج الحكمة:

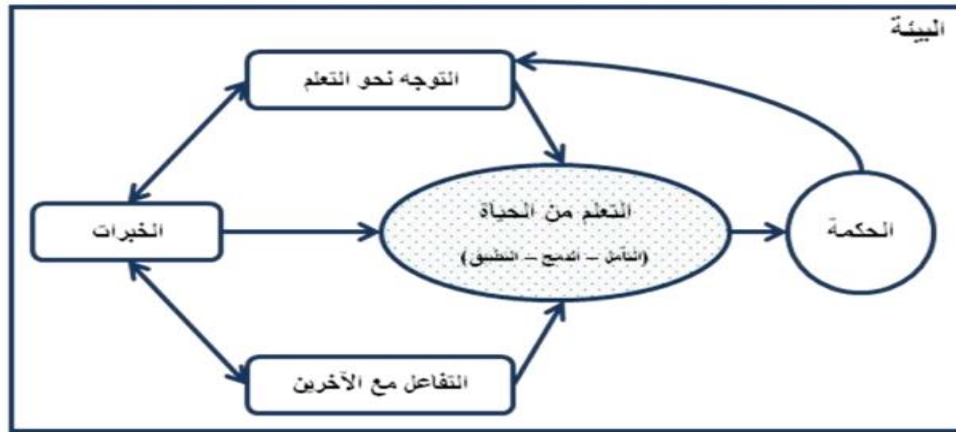
هناك العديد من نماذج الحكمة، ولكن في هذه الدراسة سنسلط الضوء على نموذجين وبراون.

1. نموذجين، وبراون لتطور الحكمة (Greene & Brown):

أخذ النماذج التي فسرت الحكمة، وجمعت بين التصورات الضمنية، والتصورات الصريحة ما قدمه براون (Brown, 2004) من تصور نظري في الحكمة، ونموها، قدم براون هذا النموذج ليعكس وجهة نظره في المفهوم من خلال تناوله باعتباره مفهوماً متعدد الأبعاد قابلاً للتنمية، لذلك لا يعد إطاراً عاماً يصف الحكمة فقط، بل يتعدى النظرة المفاهيمية، والبنوية إلى طرح فكرة نمو الحكمة، وتطورها، والعوامل، والظروف التي تيسر عملية النمو، حيث يعد هذا النموذج ضمنياً من حيث الحكمة أن يستكشف الأفكار العامة عن الحكمة، وصريحاً من حيث أنه تم تطويره في ضوء الدراسة النظرية على حدّ سواء (الناهي وعبود، 2018).

حدّد براون (Brown,2004) في نموذجهِ الجوانبَ المعرفيّة للحكمة، والشّروطَ التي يسهلُ تطوُّرها، واستخدمَ أسلوبًا قائمًا على أسسٍ نظريّةٍ لتحليلِ البياناتِ التي جُمعتُ من خلالِ المقابلاتِ، وأسفرَ ترميزُ النّصوصِ الأوليّةِ للبياناتِ عن عددٍ كبيرٍ من المفاهيمِ الفرديّةِ، جُمعتُ وصُنفتُ في خمسِ فئاتٍ رئيسيّةٍ، وفئةٍ واحدةٍ حاسمةٍ مركزيّةٍ في التّرميزِ الانتقائيّ النهائيّ، كانتِ الحكمةُ أحدُ هذه الفئاتِ الرئيسيّةِ، ووفقًا للنّموذجِ فإنّ الحكمةَ تتطوّرُ، وتتموعدنما ينتقلُ الفردُ خلالَ عمليّةِ التّعلّمِ من الحياةِ متضمّنةً التأمّلَ، والتّكاملَ، والتّطبيقَ (أيوب وإبراهيم، 2013).

وقد قدّمَ براون (Brown,2004) نموذجًا لتطوّرِ الحكمةِ، والذي يعدُّ إطارًا وصفيًا للحكمةِ، فقد رأى أنّ هناك مجموعةً من الظروفِ التي تسهّلُ من تطوِيرِ الحكمةِ، ونموّها سواءً أكانَ بشكلٍ مباشرٍ، أو بشكلٍ غيرٍ مباشرٍ (عبد الفتاح وحليم، 2014). كما في الشكل الأتي (أيوب وإبراهيم، 2013):



الشكل (2.2) نموذج جرين وبراون لتطوّر الحكمة (Green & Brown, 2009)

فالحكمةُ عندَ براون لها مفهومٌ شاملٌ، يتضمّنُ أبعادًا متعدّدةً منها ثمانيةً أبعادٍ تعملُ بشكلٍ متوازنٍ وهي: الوعي بالذاتِ، إدارة الانفعالاتِ، والإيثارُ، والعطاءُ، والحصافةُ، ومعرفة الحياةِ، والمهاراتُ الحياتيّةُ، والرغبةُ في التّعلّمِ (العنزي، 2021).

وقد وضعَ جرين وبراون (Green & Brown, 2009) نموذجًا يتكوّنُ من ستةِ عواملٍ مترابطةٍ وهي:

- معرفة الذات (Self- Knowledge): يصفُ هذا البعدُ كيف يدركُ الفردُ اهتماماته الخاصة، ومواطنَ القوَّة، والضعفِ، والقيم. وتتَّسَّمُ معرفةُ الذاتِ بأصالة الشخصية، والاحتفاظُ بصدقها في مختلفِ السياقاتِ، ومركزِ نجاحِ، وإنجازِ، ورضا داخلي فيما يتعلَّقُ بالعلاقاتِ، والأهدافِ.
 - فهمُ الآخرين (Understanding of others): يصفُ هذا البعدُ فهمَ الفردِ العميقَ لمجموعةٍ متنوِّعةٍ منَ النَّاسِ في سياقاتٍ مختلفةٍ، واهتمامٍ حقيقيٍّ بمعرفةِ الآخرين (الانتباه، والتعاطف)، وأوالقْدرةِ على إشراكهم في مداخل، أو معالجاتٍ مختلفةٍ، والاستعدادِ لمساعدتهم، وامتلاكِ مهاراتِ اتِّصالٍ متقدمةٍ تمكِّنُ الفردَ منَ التعبيرِ عن أفكاره بطريقةٍ ذاتِ معنى للآخرين.
 - الحكمُ (Judgment): ويشيرُ إلى إدراكِ الفردِ أنَّ هناك طرقاً مختلفةً للنظرِ إلى القضايا عندَ اتِّخاذِ القراراتِ، وأنَّ عليه مراعاةَ مجموعةٍ متنوِّعةٍ منَ وجهاتِ النَّظرِ حولَ الماضي، والسياقِ الحالي، فضلاً عن تأثيرِ خلفيَّةِ الشَّخصِ ذاته، ويتَّسَّمُ الحكيمُ بحدَّةِ الإدراكِ، والبصيرةِ.
 - معارفُ الحياة (Life Knowledge): وتشملُ الاعترافَ بالترابطِ بينَ النَّاسِ، والعالمِ الطَّبِيعيِّ، والمعارفِ، والأفكارِ، والقْدرةِ على إلقاءِ نظرةٍ على المعاني، والأنشطةِ العميقةِ للحياة، والوجودِ، وتتميَّزُ معارفُ الحياةِ بالقْدرةِ على فهمِ القضايا المركزيَّة، وأنَّ يجدَ الشَّخصُ طريقةً في الأوقاتِ الحرجة، وفهمِ حقائقِ الحياة، وعدمِ يقينيَّتها على امتدادِ العمرِ.
 - المهاراتُ الحياتيَّةُ (Life Skills) وهي: الكفاءةُ العمليَّةُ، والقْدرةُ على فهمِ التَّنظيمِ، واستباقِ المشكلاتِ، بأدواتِ، واستراتيجيَّاتٍ للتَّعاملِ معَ السياقاتِ المتعددةِ في الحياة، وتشملُ المهاراتُ الحياتيَّةُ القْدرةَ على إدارةِ الأدوارِ اليوميَّةِ المتعددة، والمسؤوليَّاتِ بشكلٍ فعالٍ.
 - الاستعدادُ للتَّعلُّمِ (Willingness to learn)، ويصفُ اهتمامَ الفردِ المستمرَّ بالتَّعلُّمِ، والمعرفةِ عنِ العالمِ، وتطوُّرِ الحكمةِ منَ خلالِ التَّعلُّمِ منَ الحياة، حيثُ إنَّها تعكسُ الخبراتِ التي تعلموها داخلَ الصِّفِّ الدَّرَاسيِّ وخارجِه، ودمجِ هذه الخبراتِ، وتطبيقها في حياتهم.
- ووفقاً لهذا النموذجِ، فإنَّ هناك ثلاثُ شروطٍ تيسرُ تطوُّرَ الحكمةِ بشكلٍ مباشرٍ، هي: توجُّهُ الفردِ نحوَ التَّعلُّمِ، والتَّجاربِ، أو الخبراتِ، والتَّفاعلِ معَ الآخرين. هذه الشُّروطُ تجري في بيئةٍ معيَّنةٍ وفي سياقٍ يؤثِّرُ على اتِّجاهِ الفردِ نحوَ التَّعلُّمِ، والتَّطوُّرِ، ويغذي هذا السياقُ الخبراتِ بمجردَ شروعِ الفردِ في العملِ داخلَ تلكَ السياقاتِ (حسن، 2020).

ويخبرنا جرين وبراون (Green & Brown, 2009)، عن تطوّر الحكمة، فهي تتطوّر عندما يمرّ الناس من خلال عملية التعلّم من الحياة، حيث يعكسون، ويطبّقون الدروس التي تعلموها داخل الفصل وخارجه، ومن الشروط التي تعمل على تطويرها توجّه الشخص للتعلّم، والتجارب والتفاعل مع الآخرين، كل هذه الظروف تحدث في بيئة معينة مع سياق يؤثر على توجّه الشخص للتعلّم والتطوير، بحيث يتمّ تقديم الخبرات، يشير التوجيه إلى التعلّم إلى الموقف، ومستوى المشاركة، وإمكانية اكتساب المعرفة عندما يتفاعل المرء مع الأنشطة، والأشخاص، كما يمكن أن تتطوّر من خلال التجارب أو أي نشاط يمارسه الشخص سواءً كان منظماً أو غير منظّم، إذ يشمل التفاعل مع الآخرين جميع التجارب العامّة معهم، وكذلك التجارب مع أشخاص مختلفين عنه، وخاصةً في العلاقات مثل الصداقات، والتجارب مع الأشخاص المؤثرين، فالبيئة لها دور كبير في عملية التنمية فهي توفر الظروف التي يتفاعل فيها الشخص، وتوجهه إلى عملية التعلّم، وتتويج الخبرات، والتفاعلات المتبادلة مع الأشخاص في مجموعات مختلفة لإنتاج الحكمة، وهذا ما تمّ التأكيد عليه في هذا النموذج.

ونموذج براون (Brown, 2004) لتنمية الحكمة له طبيعةً ضمنيّة، وصريحةً وقويّة، وذلك لأنّ النموذج قد تمّ تطويره من تصوّرات المشاركين للحكمة، تتمتع المكونات لمقياس الحكمة بصلاحيّة قويّة في المحتوى نظراً لفحصها من قبل العديد من مجموعات التركيز من الأفراد والخبراء (Greene & Brown, 2006).

ويعتمد البحث الحالي على هذا النموذج الذي وضعه كل من براون وجرين، وقد وضعاه لقياس التفكير القائم على الحكمة، حيث يُعدّ من أهمّ النماذج، والنظريات المفسّرة للحكمة، ففي مفهومها يريان أنّ الحكمة هي عملية نتاج التعلّم من الحياة، إذ أنّ خبرة الفرد مع المعرفة تؤدي إلى الحكمة، وقد وضحا في هذا النموذج ماهية الحكمة، وكيفية تطورها، وبيننا الظروف والعوامل التي تؤدي إلى تنمية الحكمة وتطورها، كما أنّ هذا النموذج يشتمل على أبعاد كلّ من: التأمّل، والتكامل، والتطبيق (نجمي، 2022).

3.3.1.2 الحكمة والتدريس:

دور الفروق الفردية في تطوير الحكمة من التجارب الصعبة، والمواقف في الحياة: تتناول العديد من الباحثين دراسة الحكمة من خلال التركيز على الفروق الفردية في المواقف، وتجارب الحياة وأنها تلعب دوراً مهماً في مدى حكمة الفرد، ممّا يشير إلى أنّ التجارب يمكن أن تكون عاملاً مهماً

في التنبؤ بحكمة الفرد، ويمكن أن تكون التجارب الصعبة مفيدة في حل مشكلات الحياة، والنزاعات الاجتماعية، فهي توفر فرصة للتطور، والتعبير عن رؤية أكبر، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات معينة للتأمل الذاتي. يؤكد العلماء على أن التعلم من التجارب يساهم في الحكمة، عندما تبنى على الخصائص الشخصية من الشعور بالانفتاح، والانفتاح، وتنظيم العاطفة، والتعاطف، إلى جانب التأمل الذاتي (Huynh&Grossman,2018).

بناءً على الدراسات، والأبحاث التي أجريت والمتعلقة بدور الفروق الفردية في تطوير الحكمة من التجارب الصعبة، والمواقف في الحياة يستطيع المعلمون أن يقوموا بتشجيع الطلاب على تطوير الحكمة من خلال مناقشة كيفية تطبيق هذه الاختلافات الفردية، والخبرات على حياة الطلاب، وتجاربهم، كما يُعتبر التأمل الذاتي عنصرًا أساسيًا في تطوير الحكمة (Weststrate et al,2018) وبالتالي يجب أن يركز التدريس على تنمية الحكمة عند الطلاب من خلال جعل الطلاب يفكرون في تجارب الحياة التي مروا بها، والتحديات التي تواجههم بسببها، وكيفية التعلم منها، ودمج هذه التجارب في قصة حياتهم الحالية، ويمكن كذلك تطبيق نفس الممارسات في المناقشة، والنظر في تجارب الحياة الصعبة التي مر بها الآخرون، إذ يعد الاعتماد على تجارب حياة الطلاب عنصرًا حاسمًا في التعليم الذي يركز على الحكمة، ويمكن أن يؤدي تشجيع الطلاب على الاعتماد على الفروق الفردية، والتفكير فيها إلى التبصر، والمناقشة حول تنمية الحكمة، وكذلك كيفية تعلم المرء تطبيق الحكمة عبر مواقف مختلفة في الحياة (Huynh&Grossman,2018).

كما يمكن للمعلم أن يقدم نماذج من الحكماء للطلاب؛ كي يتفكروا في الأسباب التي أدت إلى جعلهم حكماء، والظروف التي ساعدتهم على ذلك، واستخدام القصص، والأمثال، واتباع بعض الاستراتيجيات التي تعزز التفكير الحكيم، واستغلال تجاربهم اليومية، مع تعويدهم على الابتعاد عن التفكير بالذات عند التفكير بالمواقف، كما يجب عليه أن يأخذ بعين الاعتبار الثقافات المتعددة للطلاب، والطبقة الاجتماعية لهم (Huynh&Grossman,2018).

يؤكد جريجورينكو، وجارفين، وسترنبرغ أن التدريس لأساليب التعلم المتنوعة، والمستند إلى الذاكرة، والقدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية، والحكمة تؤدي إلى تحسين الإنجاز، والتحصيـل الدراسي، وقد استخدم سترنبرغ مدخل التعلم من أجل الحكمة في تدريس مقرّر في قسم علم النفس بجامعة تافس،

وأظهرت نتائجها على أن هناك تحسناً في التحصيل الدراسي في جميع المستويات، والمراحل التعليمية، وفي مجموعة متنوعة من الموضوعات، والمجالات الدراسية (حسن، 2015).

كما أنه بالإمكان تدريب الطلاب على الحكمة، إذ تشير نتائج التجارب الميدانية إلى أن التدريب على التفكير الذاتي البعيد، يمكن أن يعزز التفكير الحكيم في الحياة اليومية (Grossman et al, 2012).

يقول ستيرنبرغ (Sternberg, 2001) "المرء لا يعلم الأطفال ما يفكرون فيه، بل كيف يفكرون، فتنمية التفكير الحكيم تتطلب ممارسة مستمرة، ومنهجية للعقل، والعاطفة يقوم بها الطالب، ويدعمها المعلم"، يحتاج الطالب إلى الانخراط في الأنشطة التي تعزز قدرتهم على التفكير بطريقة التأمل، والحوار، ويتمثل دور المعلم في توفير السقالات لتنمية الطالب لأنواع التفكير المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، يجب على المعلمين استخدام الفرص التي تنشأ بشكل طبيعي في الفصل لتشجيع التفكير الحكيم (Linely & Joseph, 2004).

في التفكير التأملي، يصبح أداء الفرد موضوعاً للتفكير، فمفهوم التفكير التأملي لا يقتصر على الوعي، وتنظيم العمليات المعرفية، فهو يشمل التفكير ما وراء المعرفة، والذي يتضمن الإدراك، والمعرفة بالأداء المعرفي، يمكن للمدرسين مساعدة الطالب على ممارسة التفكير التأملي من خلال تصميم أنشطة تعليمية تسمح للطلاب باستكشاف، وتشكيل قيمهم الخاصة، وكذلك يمكن تعليم الطلاب من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة ذلك يساعد على تحسين أداء الطلاب مثل فهم أعمق للمحتوى، وفي تحسين أداء الفرد المتعلم. كما أن للتفكير الحواري فائدة في تنمية الحكمة عند الطلاب، فهو يعتمد على توليد الأفكار وتداولها من وجهات نظر مختلفة حول قضية ما فتأتي الحلول من الترجيح الدقيق للبدائل، ويمكن تعزيزه في البيئات التعليمية، وذلك من خلال قراءة، ومناقشة وجهات نظر مختلفة (Anderson et al, 2001). يتم تعزيز التفكير الجدلي في الفصل الدراسي عندما يمنح الطلاب فرصاً لبناء فهمهم الخاص للمادة، ولكن يشترط أن يكون هناك تكامل بين المواد الدراسية، بحيث يتم التغلب على الحدود الفاصلة بين مجالات المحتوى، مثل الأدب والتاريخ، وغيرها. كما يجب على المعلمين توفير نماذج للتفكير الحكيم، وتشجيع الطلاب على ذلك (Linely & Joseph, 2004).

يشتمل التفكير النقدي على تحليل الحجج، واستنتاج الأحكام، وإصدارها، وتحديد الافتراضات، بالإضافة إلى اتخاذ القرار، والتعامل مع الآخرين، يدل ذلك على أن التفكير النقدي يهتم بتعليم القدرات التحليلية

والاستدلالية، وعلى المهارات الفكرية، بينما برامج تعليم الشخصية تهتم بالتطور الاجتماعي، والأخلاقي والكفاءات الاجتماعية، والأخلاقية وهذا ما تتضمنه الحكمة إذ أنها تشمل على المعرفة والتفكير النقدي، والأخلاق الإيجابية، والتي يجب أن يمارسها الطلاب داخل الصفوف الدراسية من خلال تصميم الأنشطة، وهذه المبادرات التعليمية المصممة لتعزيز التفكير النقدي، وتنمية الشخصية تتوافق مع اقتراح ستيرنبرغ للتدريس من أجل الحكمة (Linley&Joseh, 2004).

فعند تدريس الحكمة يمكن للمعلمين توفير بيئات التعلم المناسبة، بحيث يحصل المتعلمون على الفرصة، والتي تمكنهم من اتخاذ قراراتهم الحكيمة. يقول ستيرنبرغ " يمكنك تقديم خبرات تعليمية تساعد الأشخاص على اتخاذ قراراتهم الحكيمة (Guthrie, 2013).

ويضيف نورمان (Norman, 1996) على ذلك أنه يجب على الشخص الذي يُعلم الحكمة أن يسمح للمتعلم بممارسة قدرته على إصدار الأحكام؛ ولكي يصبح المرء حكيماً لا يجب عليه فقط إن يصدر الأحكام، وإنما يجب أن يكتسب مهارة التقييم لهذه الأحكام، وأن يكون لديه قدرة على توليد الأسئلة، التي تساعد على إصدار الأحكام، وإذا أخطأ المتعلم في صدور الأحكام فعلى المعلم أن يبين سبب خطأ الحكم للمتعلم، ولا يكتفي بقوله بأنه خاطئ.

لقد وضع ستيرنبرغ (Sternberg et al,2007) برنامجاً لتعليم الحكمة، والتي من الممكن أن تساعد المدرسة، والمعلمين، والقائمين على المناهج الدراسية في تعزيز مهارات التفكير الحكيم لدى الطلاب، والتدريس من أجل الحكمة، وقد ضم هذا البرنامج لتسهيل تطوير مهارات التفكير الحكيم، والنقدي لدى أطفال المدارس الإعدادية من خلال إدخال هذه المهارات في مناهج التاريخ، ويكون ذلك بتزويد الطلاب بسياقات تعليمية تمكنهم من صياغة فهمهم الخاص لتشكيل التفكير الحكيم لديهم، ولا يعتمد التدريس في هذا البرنامج على التلقين، بل تزويد الطلاب بتجارب في مختلف العمليات المعرفية، والعاطفية، والتي تمكنهم من اتخاذ القرار الحكيم.

بناءً على ذلك فقد اقترح ستيرنبرغ (Sternberg et al,2007) ستة إجراءات لتدريس الحكمة، وتضمينها في المناهج الدراسية وهي:

1 . تشجيع الطلاب على قراءة الأعمال الأدبية، والفلسفية، والكلاسيكية؛ للتعلم والتفكير في حكمة الحكماء، فهذه القراءة تجعل الطلاب ينخرطون في التفكير التأملي، والتفكير في أدائهم لزيادة تنمية

تفكير ما وراء المعرفة لديهم، وعلى إدراكهم لعواطفهم، ومعتقداتهم، يمكن للمدرسين مساعدة الطلاب على تطوير التفكير الحكيم من خلال تصميم أنشطة تعليمية تسمح للطلاب باستكشاف، وتشكيل قيمهم الخاصة، كذلك يمكن تعليم الطلاب من خلال استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة، والتي تساعدهم على طرح الأسئلة، وتوليدها حول قضايا معينة في التاريخ، والأدب. ووصف تجاربهم الخاصة، من خلال هذا النشاط يتعرف الطلاب على فوائد التفكير في تجارب الفرد، فالحكمة تتطوي على القدرة على التعلم من الماضي، سواء كان ذلك من تجارب الفرد، أو من تجارب الآخرين، فالتفكير الانعكاسي في تجارب المرء الحياتية هومهارة مهمة يحصل عليها الطلاب لممارستها في هذا النشاط، كما أن وجود الطلاب يبتكرون مبادئهم الخاصة على مدار العام يساعدهم في جعل التفكير في تجارب الحياة المختلفة عادة ذهنية.

2. إشراك الطلاب في مناقشات صفية، والمشروعات، والمقالات التي تشجعهم على مناقشة الدروس التي تعلموها من الأعمال الأدبية التي قرؤوها، وكيف يمكن تطبيق هذه الدروس على حياتهم، وحيات الآخرين، مما يؤدي إلى تطوير التفكير الحواري، والجدلي، والتفكير الانعكاسي، ويكون ذلك في منهج التاريخ، وربط العلاقات بين التاريخ، والتجارب اليومية، فعند دراسة شخصية تاريخية، وأدبية، يفحص الطلاب إنجازاته، وكيف يقوم بتحسين مجتمعه، ثم يأخذ الطلاب في الاعتبار احتياجات مدارسهم، ومجتمعاتهم الصفية، ويضعون خطة لتلبية هذه الاحتياجات، الهدف من هذه الأنشطة هو السماح للطلاب برؤية أهمية الشخصيات، والأحداث التاريخية في حياتهم الخاصة، من أجل تطوير قدرتهم على الاستفادة من التجارب السابقة، وأن يصبحوا مساهمين نشطين في مجتمعهم. ويفضل أن ينخرط الطلاب في مناقشات مفتوحة، ومشاريع مدرسية، فإن ذلك يساعدهم الطلاب على تشكيل عده وجهات نظر، واختيار الأفضل منها عندما يُنظر إلى الحلول من مصلحة جماعية، ومصلحة مجتمعية، ويمكن للمدرسين تغذية قدرة الطلاب على التفكير بشكل حواري من خلال اقتراح الأنشطة التي يتم فيها عرض، ومناقشة وجهات نظر مختلفة، ومتعددة.

تُظهر بعض الدراسات التجريبية التي بحثت في فعالية نقاشات الطلاب لتطوير التفكير الحواري تحسينات في قدرة الطلاب على حل المشكلات غير المنظمة بعد مشاركتهم في المناقشات (Kuhn et al,1997)

هذه الأنشطة تُعلم الطلاب بتقدير أهمية وجهات النظر المختلفة، وطبيعة بناء المعرفة، وتأثير وجهة نظر الفرد على العالم، أما التفكير الديالكتي، فإنه يؤكد على مراعاة التكاملي في التفكير من خلال تقديم فرص دراسية من مصادر مختلفة، وتمكين الطلاب من بناء معرفتهم الخاصة، أو من خلال مهام الكتابة التي

تتطلب توليف الأفكار. تشير الدراسات التجريبية إلى تأثير التفكير المرن، والديناميكي في الحصول على المعرفة، حيث لا يقتصر مصدر المعرفة على المعلم أو الكتاب فقط، بل الطالب عليه أن يكون مشاركاً في صنع المعرفة، وأن تكون المشاركة نشطة في الحصول على عملية التعلم، من خلال المثابرة في أداء المهمات، يؤدي ذلك إلى فهم أعمق للمواد التي يتم تدريسها (Songer & Linn, 1991).

3. تشجيع الطلاب على دراسة ليس فقط الحقيقة، ولكن أيضاً السير الذاتية للأدباء، واستخلاص القيم الإيجابية منها، مما يؤدي ذلك إلى استكشاف القيم الخاصة بهم، وتشكيلها، وتطبيقها، مثلاً يختار الطلاب ثلاث قيم يعتبرونها مهمة، ويطورون خططهم الخاصة لتحسين شخصياتهم، ثم يراقب الطلاب سلوكهم لمدة أسبوع، يسجلون في إحدى المجالات نجاحاتهم، وإخفاقاتهم في ممارسة القيم المختارة، يتيح هذا النشاط للطلاب استكشاف القيم الخاصة بهم وتشكيلها، وتطبيقها، كما يساعد على إعطاء الطلاب الفرصة لمراقبة الأحداث في حياتهم اليومية، والتعرف على الروابط بين القيم، والأفعال.

4. زيادة التركيز على التفكير النقدي، والإبداعي، والعملي في سبيل الفائدة، والمصلحة العامة، وذلك من خلال إشراك الطلاب في الأنشطة التي تقودهم إلى تجاوز المحتوى الذي درسوه (التفكير الإبداعي) من أجل تطبيق هذه المعرفة على بيئتهم (التفكير العملي) لتعزيز التفكير الحكيم. كذلك يمكن تشجيع الطلاب على النظر في نتيجة تفكيرهم، وأن الحل الأفضل ليس الذي يفيد الفرد وحده، بل هو الحل الذي يساعد الآخرين، يجب أن يكون الصالح العام هو المبدأ التوجيهي في الاختيار بين الحلول الممكنة المختلفة، يتم عرض موضوع للنقاش على الطلاب يتناول الطلاب الموضوع من الجوانب المختلفة، ويتعرفون على الأسباب التحليلية، والعملية، والإبداعية، ويتم دفعهم إلى التفكير في هذه الأسباب.

ويوجد سببان لاعتماد التفكير الناقد في المنهج المدرسي: (العاسمي، 2015)

- الآثار الإيجابية المرتبطة بشروط الحكمة المتعلقة بمنهج الدراسة العادية، نشأت من منهج الحكمة، وليس بالتحديد من تنفيذ منهج دراسي جيد.
- إن المناهج الجيدة التي تنطوي على التفكير النقدي سواء ركزت بشكل واضح على الحكمة أم لا، فمن المحتمل أن تزيد من مهارات الحكمة ذات الصلة.

5. تشجيع الطلاب على البحث عن حلول واختيار الحل الذي يفيد الصالح العام بدلاً من الفرد، على سبيل المثال نطلب من الطلاب التفكير في العواقب التي أحدثتها الاختراعات التكنولوجية، من خلال

قراءة، والمناقشات، كما يُدرك الطّلاب أنه عند اختيارِ الوجباتِ السريعةِ أو الأجهزةِ الكهربائيّةِ، فإننا نقدّر الوقت، والتكلفةَ على جودةِ الطّعامِ والصّحةِ، هنا الطّلابُ أصبحوا على درايةٍ بالعواقبِ المتعددةِ لقراراتٍ معينةٍ، وقد تعلموا كيفيةَ تحليلِ خياراتهم الخاصةِ فيما يتعلّقُ بمجموعةٍ متنوّعةٍ من الاهتماماتِ، والأهدافِ.

6 . المعلمُ هو نموذجٌ يُحتذى به في الحكمةِ، والتّفكيرِ الحكيمِ ليس مجموعةً من القواعدِ، أو القرارات التي يُمكنُ للمدرّسِ أن يحددها للطّلابِ لنسخها؛ إنّه نوعٌ من التّفكيرِ يحتاجُ الطّلابُ إلى تبنيه، وإتقانه من خلالِ مشاركتهم في الأنشطةِ المعدةِ لذلكِ، ونمذجةِ المعلمِ. على المعلمين ألا يضيعوا فرصةَ الأحكامِ الجيدةِ التي يصدرها الطّلابُ، وأن يقومَ بالتّناءِ عليها، وخاصةً عندما يظهرون مراعاةً للآخرين، وأفكارهم، أو عندما يقدمون حلاً يعودُ بالفائدةِ على الفصلِ ككلٍ بدلاً من أنفسهم، فالمعلمُ الأكثرُ فاعليّةً هو المعلمُ الذي يمكنه إنشاءَ مجتمعٍ في غرفةِ الصّفِ، يتمُّ فيه ممارسةُ الحكمةِ، بدلاً من الوعظِ، يمكنُ تحقيقُ الحكمةِ في الحياةِ الواقعيّةِ، وليس فقط على الورقِ، والتي من الممكنِ أن تؤديَ إلى وجودِ أكثرِ تناغمٍ.

كما ترتبطُ الحكمةُ بمهاراتِ التّفكيرِ التحليليّةِ، والإبداعيّةِ، والعمليّةِ، كذلكِ المعرفيّةِ، بالإضافةِ إلى اتّصالها بالذكاءِ الاجتماعيّ، والعاطفيّ مع نفس الفردِ، ومع غيره ، لذلك فإنّ هناك متطلباتٍ تحتاج إليها الحكمةُ من مثل: المعرفة غير النظاميّة وهي التي يكتسبها الفردُ من مدرسة الحياة، وهذه تكون مضمرةً، وتتطلبُ تفكيرًا تحليليًا لمشكلات العالم الواقعيّ، والتي من الممكنِ أن نتوصلَ إلى حلولٍ لها من خلالِ التّفكيرِ الإبداعيّ، وما يميّز الحكمةُ عن غيرها اعتمادها بشكلٍ كبيرٍ على التّفكيرِ العمليّ الذي يوازن بين المصالحِ، مع التّكليفِ مع البيئةِ بما يخدمُ الصّالح العام، كما أنّ لها ارتباطاً بالذكائين الاجتماعيّ والعاطفيّ، والذكاء بين وداخل الشّخص وهذا ما أثبتتهُ التّجاربُ والأبحاثُ التي أُجريت من قبل علماء النفس (حبيب، 2018).

وتتساءل باسيت (Basset, 2005)، كيف يمكن تعليمُ الحكمةِ؟؟ هل هو ممكن؟؟ فهي ترى أنّ الحكمةَ عمليّةٌ تنمويّةٌ أي تعلّم تحويليّ هدفه الرئيسي هو خلقُ تحولٍ هيكليّ عميقٍ في المقدماتِ الأساسيّةِ للفكرِ والمشاعرِ، والانفعالِ، تحولٌ في الوعي بشكلٍ كبيرٍ ودائمٍ، وطريقة وجودنا في العالم. يقول كرانتون التعلّم التحويليّ: هو عملية فحص، واستجواب، والتحقّق من صحة ومراجعة التصورات، إذ لا يمكن ترك هذا التعلّم المهم للعقل الخطابيّ وحده، بل يجب تعزيز الخيال من خلال الفن، والاستعارة. وبناءً على ذلك فقد وضعت باسيت (Basset, 2005) تصورًا لتدريس الطّلاب الحكمة من الصّور التي أن نعترف باحتياجات، وأولويّات الأفراد، وأن نأخذ بعين الاعتبار سياق القصة، ومستوى نضج الطّلبة، بالإضافة إلى الفروق

النمائية، والخلفية الثقافية، والظروف، والفرص المتاحة للأشخاص في القصة قبل التوصل إلى الاستنتاجات.

كما يجب أن نراعي التفاعلات التعاونية، والتعاطف مع الآخرين التي تراعي مشاعر الآخرين، وتشجيع التفاعل مع الطلبة، وأن يفرق الطلبة بين المنطقي، وغير المنطقي، وما الحكمة التي يجب أن يلتزم بها قولاً وعملاً من خلال رواية القصص، ذلك يساعد الطلاب على تحديد مسار التفكير، وتحديد اللحظات التي يكون لدى الفرد تفاعل غير واقعي، أن نناقش كيفية اتخاذ القرارات بطريقة أفضل بالاعتماد على الماضي، والقرارات الحمقاء السابقة، والتي سببها عدم تنظيم الانفعالات، وأيضاً أن يصبح الطالب ممتكاً للقدرة الجيدة في طرح الأسئلة المتعلقة بالقضايا المهمة في واقع الحياة، وأن يستطيع اكتشاف المشكلات، ولديه قدرة على الانفتاح، كما يؤكد هالبيرن (Halpern, 2001) على أن الحكمة تمثل قدرة المتعلم على تطبيق المعرفة في العالم الحقيقي من أجل تحقيق الغايات والأهداف كحل مشكلات شخصية، أو اجتماعية، واكتساب القيم، والذكاء الاجتماعي، والقدرة على اتخاذ القرارات، فلا يكفي أن تعلم المدرسة المهارات، بل يجب عليها أن تنقل هذه المهارات إلى العالم الذي يعيش فيه المتعلم وهذا ما جاء به أيضا ستيرنبرغ.

إضافة إلى ذلك فقد تم اقتراح بعض البرامج التي من الممكن أن تستخدم في تدريس الحكمة ومن بينها برنامج فلسفة الأطفال، فقد تم تصميم البرنامج لتطوير مجتمع استقصائي في الفصل الدراسي، أي وجود مواقف استكشافية جماعية، ويمكن أن يُطبق هذا البرنامج ما قبل المدرسة أي من سن (3 سنوات إلى 16 عاماً)، وأكثر، كذلك تم تصميم (C4P) حول سلسلة من الروايات التي كتبها (ليمان)، والتي تهدف إلى إثارة الأسئلة بهدف النقاش، يُصدر الطلاب أسئلة المناقشة، ويقوم المعلم بتسهيل المناقشة، وأنشطة المتابعة، فهذا البرنامج يسمح بالمناقشة الحرة البعيدة عن القيود، فليمان يدعم مهارات الاستفسار والتفكير للتعلم في الفصل الدراسي والتي تدعم صنع المعنى والقرار، وبالتالي على المعلم أن يقوم بمشاركة الطلاب، وتحفيزهم من أجل تطوير مهارات التفكير، وخاصة التفكير النقدي (Guthrie, 2013).

ويرى جرينوبراون (Brown, 2009 Green &)، أن الحكمة والخبرة والتعلم عملية متبادلة، حيث إن المعرفة تؤدي إلى الحكمة، والحكمة تؤدي إلى التوجه نحو التعلم، مما يزيد الخبرة والتفاعل مع الآخرين، مما يؤدي إلى تعلم الفرد من الخبرات الحياتية، والعملية، وتحقيق التوازن بين المعرفة، والوجدان، وهذا يحتاج إلى درجة عالية من الدافعية، والمهارات المعرفية، وترفر المناخ المناسب لذلك.

أما بالنسبة للمرحلة المناسبة لتعليم الحكمة فإنّ الأبحاث والدراسات التي أُجريت تشير إلى أنّ الحكمة لا تزداد مع تقدّم العمر في مرحلة البلوغ، وأنّ تدريس الحكمة، وتنميتها يجب أن تتمّ في سنٍ أصغر؛ لتحقيق أقصى قدرٍ من الفعاليّة، إلى جانب وجود استعدادٍ نمائيٍّ معرفيٍّ لدى الطّلاب في هذه المرحلة، يؤكّد ستيرنبرغ على ضرورة تعلّم الحكمة في سنواتٍ ما قبل المراهقة؛ لأنّ الطّلاب سيواجهون مجموعةً جديدةً من تحديات الحياة مع دخولهم مرحلة المراهقة، وقد جادل ستيرنبرغ حول أنّه يجب أن تكون الحكمة جزءًا من التعليم؛ لأنها جزءًا مهمًا من ازدهار الإنسان، فرديًا، واجتماعيًا، وأنّ التعليم يجب أن يشتمل على المهارات المتعلقة بالحكمة، وتعليم كيفية التّفكير، بأن يعطي المعلم مساحةً للطّلاب للتّفكير في الإنجاز، والمجتمع، والقيم، والاهتمامات، وأنّ يشجّع الطّلاب على المناقشات الصّفيّة، في القضايا التي تشتمل على وجود وجهات نظرٍ متعددة (Guthrie, 2013). فالغرض من التّعليم هو تطويرّ ليس فقط المعرفة والمهارات، وإنّما أيضًا استخدام المعرفة والمهارات بشكلٍ فعّالٍ (Sternberg et al, 2007).

وقد توصلت الأبحاث إلى أنّ الرّاشدين الأكبر عمرًا يؤدّون أداءً مماثلًا لأداء الرّاشدين الأصغر عمرًا (هم الأكبر من عمر 25 عامًا)، في نموذج برلين للحكمة، ويبدو أنّ الحكم، والمعرفة المرتبطة بالحكمة تبرز ما بين أعمار (14-25) عامًا، بل أنّه عندما يجمعُ العمرُ المتقدّم مع سياقات الخبرة المرتبطة بالحكمة مثلًا لتخصّصات المهنيّة التي تشتمل على التّدريب، والخبرة في أمور الحياة (مثل علم النفس الإكلينيكي)، فإنّه يمكن ملاحظة مستوياتٍ عاليةٍ من الأداء المرتبطين بالحكمة، ففي دراستين من دراسات التّدخل التّجريبية وجد ستاودنجر، ورفاقه أنّه سواءً في حالة تزويد المشاركين بنوعٍ معيّنٍ من سياقات الأداء الاجتماعيّة، أو من خلال تعليمهم إستراتيجيةً معيّنّة للبحث عن المعلومات؛ فإنّ الأداء المرتبط بالحكمة قد زاد زيادةً لها دلالةٌ كبيرة؛ ولذلك فإنّ التّدخلات التّجريبية التي تساعد الأفراد على تتبع ذكرياتهم، وبناء جوانب استبصارٍ مرتبطة بها، يمكن أن تحسّن من الأداء المرتبط بالحكمة، إلا أنّ تنشيط المعلومات المجردة، أو المعارف المجردة عن الحكمة لا يؤدي إلى الزيادات في الأداء (القرنة وعبدالله، 2017).

أما كلايتون فقد توصل إلى أنّ مفهوم الحكمة يزداد تمايزًا مع تقدّم العمر، وأنّ الحكمة تتضح في مرحلة الرشد كما يخبرنا تشادويك، فالحكمة تزيد كلّما تقدّم العمر حيث يزيد الفهم، والقدرة على حلّ الصّراعات، ويزيد النّمومعرفي، والانفعالي، والاجتماعي، ممّا يساعد على اكتساب المعرفة والحكمة، وقد أظهرت بعض النتائج إلى أنّ مرحلة المراهقة فترةً مهمّة فيما يتعلّق بنمو الحكمة، والخبرة بالمشكلات الحياتية الصّعبة. ويرى البعض أنّ التّقدم في العمر ضروريٌّ لاكتساب الحكمة، ولكنّه غير كافٍ، ذلك لأنّ هناك

دراساتٍ أكدت على أنّ ذوي العمرِ المتوسطِ والأقلِّ سنًا كانت لديهم حكمةٌ أعلى مقارنةً بغيرهم، بينما دراساتٌ أخرى تنفي وجود أيّ علاقةٍ بين العمرِ والحكمةِ (جبريل، 2019).

يرى ويبستر (Webster, 2014)، أنّ الحكمةَ في المستوى الأعلى من الأداءٍ لذلك فهو يرى الأشخاصَ الحكماءَ يتفحصون ماضيهم، ويخططون لمستقبلهم، بناءً على ذلك فإنّ هناك ارتباطاً وعلاقةً إيجابيةً بين الحكمةِ والزمنِ فكلّما تقدّم الرّمنُ نمتِ الحكمةُ.

وهناك دليلٌ على تغيّرِ الحكمةِ المرتبطةِ بالعمرِ إذ وجدت آرديلت (Ardelt, 2010)، أنّ طلّابَ الجامعاتِ سجلوا درجاتٍ عاليةً مثل كبارِ السنِّ، ومع ذلك فإنّ كبارِ السنِّ المتعلمين بالجامعة يميلون إلى الحصولِ على درجاتٍ أعلى بشكلٍ ملحوظٍ في الأبعادِ الانعكاسيّةِ، والعاطفيّةِ للحكمةِ، والنّتيجةُ الإجماليّةُ مقارنةً بطلّابِ الجامعاتِ الحاليين، تشيرُ الدّلائلُ النّوعيّةُ إلى أنّ العديدَ من كبارِ السنِّ أصبحوا أكثرَ حكمةً مع تقدّمِ العمرِ من خلالِ التّعلّمِ من تجاربِ الحياةِ، وبالتالي فإنّ الحكمةَ تزدادُ مع تقدّمِ العمرِ للأفرادِ الذين لديهم الفرصةُ، والحافزُ لمواصلةِ تنميتها (Ambrosi-Randic & plaviscic, 2015).

4.1.2 تحليل محتوى المقررات والمناهج الدراسيّة :

يمثلُ تحليلُ المحتوى " أحدَ الأساليبِ العلميّةِ الذي يسعى إلى تقديم وصفٍ موضوعيّ، وكميّ منظمٍ لمضمونٍ تعليميّ، ومن خلالِ تحليلِ المحتوى لمادةٍ دراسيّةٍ معيّنة يمكنُ التّعرفَ على مجموعةِ الحقائق، والمفاهيمِ والتّعميماتِ، والمهاراتِ، والاتّجاهاتِ، والقيمِ المتضمنةِ فيها (الدرّيج، 2011). ولقد بلغت أهميةُ تحليلِ المحتوى درجةً كبيرةً، فقد تعدتِ الإجابةَ عن الأسئلةِ المتعلقةِ بمحتوى الكتبِ المدرسيّةِ، وحلّ بعضِ المشكلاتِ المختلفةِ، والمساعدةُ في اتّخاذِ القرارِ إلى مجالاتٍ أوسعَ وأشملَ فقد أوصتِ إحدى المؤتمراتِ بضرورةِ تحليلِ محتوى الرّسائلِ الإعلاميّةِ، والأدبيّةِ، والتّعليميّةِ، والتّركيزِ على بثّها لقيمٍ تُعلي قدرَ التّعليمِ، والثّقافةِ، والعملِ، ففي مجالِ التّربيةِ والتّعليمِ تكمنُ أهميّةُ تحليلِ المحتوى في إنّه أسلوبٌ بحثيّ للكشفِ عن متغيّراتِ الدّراسةِ، والتّعرفِ إلى خصائصها، كما يفيّدُ المناهجُ في اختيارِ نتائجِ التّعلمِ، وتحديدِ عناصرِ المحتوى، وتحديدِ طرقِ التّعليمِ والتّعلمِ، وتقويمها، والسّماحِ بإجراءِ مقارنةٍ بينَ ما درّسه الطلبة، وما تعلموه بالفعل، كما يساعدُ في الكشفِ عن مفرداتِ الاختبارِ (أبوعمشة، 2015).

أما عن أهدافِ تحليلِ المحتوى في العمليّةِ التّربويّةِ فقد ذكرَ الهاشمي وعطيّة (2009) جملةً من الأهدافِ التي برزت في المجالِ التّربويّ، والكتبِ المدرسيّةِ خاصّةً ومنها:

1. التّعرّف إلى ماهية المحتوى، ومكوناته من الأفكار، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والاتجاهات، والمهارات.
2. تحسين نوعيّة الكتب المدرسيّة، والموادّ التعليميّة، ورفع كفايتها اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التّربويّ
3. اكتشاف جوانب الكفاية، والقصور في الكتب المدرسيّة، والموادّ التعليميّة التي تقدّم إلى الطّلبة بقصد تحسينها، وبيان أيّ الموضوعات فيها أكثر قيمة.
4. تقديم العون لمؤلفي الكتب، والناشرين، والمعنيين بإعداد الكتب المدرسيّة عن طريق تزويدهم بما ينبغي تضمينه في المحتوى، وما ينبغي تجنبه، وذلك عندما يكون التحليل لأغراض التخطيط، وتصميم الكتب المدرسيّة.
5. تحديد أنماط التّفكير، والمهارات العقلية التي ينميها الكتاب المدرسيّ.
6. إجراء موازنة بين المحتوى، وحاجات الطلبة، وميولهم، واحتياجاتهم.
7. تعرّف المستويات المعرفيّة، والأهداف التي يشدد عليها الكتاب المدرسيّ.
8. تحديد مستوى العلاقة بين شكل المحتوى، ووضوح المادة التي يقدمها الكتاب المدرسيّ، ومعرفة مدى كفايته في معالجة الموضوعات التي يتناولها، بالإضافة إلى تحديد القيم السائدة فيه، وبيان نوعها، والتّعرّف إلى المستوى الذي يمكن أن يؤدّيه محتوى الكتاب في مجال التنشئة الاجتماعيّة، والنفسية للمتلقين، كما يمكننا تحليل الخصائص اللغويّة، وتحديد تكرارات ورودها في النصوص.
9. اشتقاق الأهداف التّدرسيّة، واختيار إستراتيجيات التّدرّس الملائمة، والوسائل التعليميّة، ومساعدة المعنيين في بناء الاختبارات التّحصيليّة، وفق جداول المواصفات، ومن الأهداف أيضًا الكشف عن نوايا المؤلّف، والأهداف التي يسعى إليها من خلال النصّ أو المحتوى الذي يقدّمه.
10. وتضيف الباحثة إلى أنّ من أهداف التحليل في الدّراسة الحاليّة الكشف عن مدى توفر التّفكير القائم على الحكمة في مقرّرات اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في فلسطين، والتّعرّف عليها من خلال بطاقة التحليل التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض، الأمر الذي يساعد في مواكبة التّطورات الحاصلة على المقرّرات الدّراسية.

يقوم تحليل المحتوى على جملة من المبادئ التي أوردها الهاشمي وعطية(2014)، حيث يؤكد على أن تحليل المحتوى يكشف عن الهوية الفكرية، والعلمية لصاحب النص، وأنه يعبر عن البيئة الداخلية، والخارجية لصاحبه، وإن تحليله يكشف عن البيئة الاجتماعية، والثقافية والسياسية في المجتمع المحلي الذي يعيش فيه صاحب النص، ومن الممكن أن يكشف عن أشياء عن المجتمع الخارجي بفضل ما حصل من تطور في عمليات الاتصال.

قد تكون أهداف التحليل ظاهرة، وقد تكون باطنة، كذلك فإن التحليل يعد من أدوات البحث المسحي، وهو وسيلة من وسائل البحث العلمي، وأن نجاح التحليل مرهون بموضوعية المحلل وعدم تحيزه، ولا تستطيع أن تقول عن التحليل أنه عملية تقييم؛ لأن عملية التحليل تنتهي عند تجزئة الكل، وإرجاعه إلى أجزائه.

فالتحليل يقدم وصفاً كمياً، وكيفية للمعلومات التي يتضمنها المحتوى من دون تدخل من الباحث، كما ينبغي للباحث أن يقوم بعملية موازنة بين قيمة الأهداف التي يسعى المحلل إليها، والتكلفة المادية والجهد، من الضروري أن نشير إلى أن تحليل المحتوى في الأساس يتوجه نحو مادة الاتصال الظاهرة المقروءة أو المسموعة.

من أهم خصائص تحليل المحتوى:

1. إنه أسلوب للوصف، إذ يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي لمادة الاتصال، فعلى الباحث أن يقتصر على تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات مسجلاً لكل فئة خصائصها، ومستخرجاً السمات العامة التي تتصف بها، فالوصف يمثل الحدود التي يقف عندها الباحث إزاء ما يقوم بتحليله. فالباحث محايد يتقبل ما ينتج عن التحليل، ودون إقحام لمشاعره، فهو يقوم بعملية تسجيل أمين للاتجاهات، والظواهر.

2. إنه أسلوبٌ موضوعيٌّ فعلى الباحث أن ينظر إلى الموضوع دون تأثر كبيرٍ بالذات المدركة، فهنا يجب التركيزُ فقط على ما يخدمُ الموضوع، دون تشتيتٍ للجهد فيما لا يخدمُ القضية، فالموضوعيةُ سمةٌ من سماتِ التعاملِ مع الحقائق بعيدًا عن المشاعر، والمصالح الشخصية، فهو مؤرِّخٌ يرصدُ الوقائع كما أدركها.

3. إنه أسلوبٌ منظَّمٌ يعني أن يتمَّ التحليلُ في ضوءِ خطةٍ علميةٍ تتضح فيها الفروض، وتتحدَّد على أساسها الفئات، وتبيَّن من خلالها الخطوات التي مرَّ بها التحليلُ إلى أن نصل إلى النتائج، وهذا التنظيمُ يساعدنا في أن نضع إطارًا تأخذ كلُّ فئةٍ فيه مكانها، فالتحليلُ يجب أن يحكمَ خطةً علميةً واضحةً تحدِّد للباحث خطوات العمل، وتيسِّر له كتابة البحث، كما تبرهن للقارئ على وجود منهجٍ علميٍّ.

4. إنه أسلوبٌ كميٌّ على الباحث أن يقومَ بترجمة ملاحظاته إلى أرقامٍ عدديةٍ، أو تقديراتٍ كميةٍ، وأن يرصد مدى تكرار كلِّ ظاهرةٍ تبدو في الكتب موضوع الدراسة، والتقدير الكميُّ يمكن من التحقق من صدق التحليل وثباته، فضلًا عن إمكانية إعادة عملية التحليل، وإجراء التجارب.

5. إنه أسلوبٌ علميٌّ إن التحليل يُعدُّ أسلوبًا من أساليب البحث العلميِّ فهو يهدف إلى دراسة ظواهر المضمون، ووضع قوانينٍ لتفسيرها، والكشف عن العلاقات التي تربط بين بعضها البعض، فهذا من سمات التفكير العلميِّ ذاته.

6. إنه يتناول الشكل والمضمون يقصد بالمضمون في علوم الاتصال ما تنقله أداة من أدوات الاتصال من أفكار، ومعارف، وحقائق، بهدف تغيير رأيه، أو تزويده بمعلومات، وقيم، وأتجاهات، ففي تحليل الكتب يتناول المحتوى اللغوي، والثقافي الذي تشتمل عليه هذه الكتب بهدف تنمية الاتجاهات الثقافية، كما لا يقتصر على ذلك بل يتعداه إلى تناول الشكل المادي للمادة المراد تحليلها.

7. إنه يتعلق بظاهر النص يهتم أسلوب التحليل بدراسة الضمون الظاهر لمادة الاتصال، وتحليل المعاني الواضحة التي تنقلها الرموز المستخدمة، إن التعلق بظاهر النص، والنقيد بالمعاني الواضحة فيه يقلل من درجة الاختلاف بين المحللين، ويساعد غيرهم على الوصول إلى ما وصلوا إليه من أحكام.

8. إنه يُستخدم في مجال العلوم الاجتماعية يتم استخدام التحليل في أوائل الثلاثينات من قبل طلاب الصحافة والإعلام، كذلك استخدم من قبل علماء الاجتماع، ودارسوا الأدب، كما استخدم لدراسة المضمون الذي تنقله وسائل الاتصال المختلفة من صحف إلى إذاعة وغير ذلك.

9. مجالات العمل به كثيرة إن مجالات العمل التي يتصدى تحليل المحتوى لها كثيرة، فهو يساعد في وصف المادة الإعلامية، وإبراز خصائصها، وما يميزها عن غيرها من مواد قد تكون معدة لنفس الأهداف، يساعد تحليل المحتوى على الكشف عن الخلفية الفكرية الكامنة وراء النصّ دون تأويلات من الباحث، أو اجتهادات ذاتية تفتقر الدليل الموضوعي عليها.

10. إن تأثير تبطُّ بالبحث الأساسي إنّه أسلوبٌ بحثيٌّ يساعد في حلّ مشكلةٍ معينةٍ فتحدد فئات التحليل ووحداثُ التسجيل، والقياس، والمعالجات المنهجية المختلفة بما في ذلك تفسير البيانات، وهذا متوقف على طبيعة المشكلة موضوع الدراسة، ممّا يعني ضرورة الارتباط الوثيق بين تحليل المحتوى، ومشكلة الدراسة.

11. أن له منطلقات لمصادقته يستند تحليل المحتوى ذاته كأسلوب من أساليب البحث العلمي لعدد من المنطلقات التي يلزم التسليم بها، حتى يكون للتحليل مصداقية، ومن بين تلك المنطلقات إن المعاني التي يستوعبها المحتوى هي نفسها المعاني التي يقصدها المرسل، ونفسها التي يتوقع أن يفهمها الجمهور من الرسالة (طعيمة، 2004).

2.2 الدراسات السابقة:

اطّلت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الحكمة، والتفكير القائم على الحكمة، والتي طبقت في البيئات العربية، والأجنبية، وهي على النحو الآتي:

1.2.2 الدراسات العربية:

أجرى الشامي (2022)، دراسة هدفت إلى بناء برنامج قائم على التفكير القائم على الحكمة، ومعرفة أثره في مهارات اتخاذ القرار، وقد تكونت العينة من (60) طالبا من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل للعام الجامعي 2022/2021 تم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، اعتمد الباحث المنهج التجريبي، وقد تم استخدام مقياس مهارات اتخاذ القرار قبل البرنامج وبعده، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والبعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات

المجموعتين على المقياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على المقياس في القياسين البعدي والتتبعي.

أجرت حلمي (2022)، دراسة تهدف إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية الحكمة في تعديل المعتقدات اللاعقلانية، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الجامعة مرتفعي الضغوط الأكاديمية، حيث بلغ عدد العينة (أحد عشر) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة بنها بالتخصصات العلمية، والأدبية بأقسام التعليم العام ، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على المجموعة الواحدة حيث استخدمت القياس القبلي والبعدي للعينة، ويتكون البرنامج التدريبي من (16) جلسة يتضمن أنشطة قائمة على أبعاد الحكمة، وطبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي (2021/2020)، واستخدمت الباحثة مقياس الحكمة لارديلت، ومقياس المعتقدات اللاعقلانية، مقياس الضغوط الأكاديمية، وبرنامج تنمية الحكمة، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الحكمة، وتعديل المعتقدات اللاعقلانية، لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية.

وفي دراسة مختار (2022)، فقد استهدف البحث التعرف على فاعلية التدريس عبر منصة Google Meet الافتراضية، باستخدام نموذجين قائمين على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، ومهارات التفكير القائم على الحكمة، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من الطلبة من السنة الثانية تخصصي الكيمياء، والفيزياء بكلية التربية بالرسنق جامعة التقنية، والعلوم التطبيقية، حيث بلغ عدد العينة (88) طالبا وطالبة، مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام (2021/2020)، وقد استخدم المنهج الوصفي في إعداد قائمة مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وفي قائمة أبعاد التفكير القائمة على الحكمة، والمنهج التجريبي في فاعلية برنامج التدريس عبر المنصة، أما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث الأدوات الآتية: اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي، إعداد مقياس التفكير القائم على الحكمة، واستخدام المنصة الافتراضية في تطبيق البرنامج القائم على نموذج الاستقصاء التقدمي، ونموذج التعلم التفاعلي في مقرر طرق تدريس العلوم، وكانت نتائج البحث على النحو التالي:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات الطلبة المجموعات الثلاث في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعات الثلاث في القياس البعدي

لمقياس التفكير القائم على الحكمة لصالح المجموعتين التجريبيتين، وذلك في بعض أبعاد الحكمة المتمثلة في الأبعاد الآتية (إدارة الانفعالات، الايثار، المشاركة الملهمة، إصدار الأحكام، مهارات الحياة، والدرجة الكلية للتفكير القائم على الحكمة)، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة، وذلك لبعض أبعاد التفكير القائم على الحكمة المتمثلة في (المعرفة الذاتية، معرفة الحياة، والاستعداد للتعلم) وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى التي تم التدريس لها باستخدام نموذج التعلم التقارغي، والتجريبية الثانية التي تم التدريس لها باستخدام نموذج الاستقصاء التقدمي في القياس البعدي لكل من اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس التفكير القائم على الحكمة، وكذلك فاعلية التدريس عبر المنصة الافتراضية باستخدام كل من نموذجي التعلم التقارغي، والاستقصاء التقدمي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، والتفكير القائم على الحكمة.

وقد أجرى جميل وأحمد (2021) دراسة، هدفت إلى التعرف إلى دلالة الفروق في التقييم الذاتي للحكمة وفقا لمتغيرات الجنس والعمر والمهنة، وقد تألفت عينة البحث من (146) من منتسبي جامعة بغداد للعام الدراسي 2018-2019، (الطلبة، الموظفين، الأساتذة)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقد استجابت العينة على قائمة التقييم الذاتي للحكمة لوبستر، والتي تتكون من ستة أبعاد، وأظهرت النتائج امتلاك عينة البحث تقييم ذاتي للحكمة عالي، ولكل الأبعاد، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة وفقا لمتغيري الجنس، والعمر، والمهنة ولكل الأبعاد، باستثناء بعد تنظيم الذات الانفعالي فيما يتعلق بمتغير المهنة ولصالح المدرسين.

وفي دراسة ياسين (2021)، فقد كان هدف الدراسة التعرف إلى مستوى التفكير القائم على الحكمة، والتعرف إلى مستوى التسامح الاجتماعي، والكشف عن العلاقة بينهما، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة، حيث بلغ عدد العينة (100) طالب وطالبة، منهم (50) طالبا من المرحلة الثالثة، و(50) طالبا من المرحلة الرابعة، في العام الدراسي (2019/2020)، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، أما الأدوات فقد استخدمت مقياس التفكير القائم على الحكمة، ومقياس التسامح الاجتماعي، وتوصل البحث إلى أن مستوى التفكير القائم على الحكمة، وكذلك مستوى التسامح الاجتماعي يقع ضمن المتوسط، وأن هناك علاقة ايجابية بين التفكير القائم على الحكمة، وبين التسامح الاجتماعي، وأيضا لا توجد فروق

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة في التفكير القائم على الحكمة، وبين التسامح الاجتماعي وهذا يعزى لمتغير المرحلة الدراسية (ثالثة ورابعة).

هدفت دراسة حسين (2021)، إلى معرفة مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مدرسي مادة التاريخ في محافظة ديالى، ومعرفة العلاقة بينه وبين تحصيل طلبتهم، تكونت عينة البحث من (189) مدرس ومدرسة وتم اختيار العينة بالطريقة العنقودية العشوائية، استخدمت الباحثة مقياس التفكير القائم على الحكمة لبراون وكرين (2009)، والذي تبنته من قبل دراسة محمد (2016)، تكون المقياس من (36) فقرة، أظهرت النتائج أن مدرسي مادة التاريخ يتمتعون بمستوى عال من التفكير القائم على الحكمة، وأن معامل الارتباط ضعيف طردي ايجابي لكلا الجنسين.

وقد أجرت حسن (2021)، دراسة هدفت إلى استنتاج مهارات التدريس من أجل الحكمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والتعرف بواقع معرفتهم بها، وممارساتهم لها، واكتشاف اعتقاداتهم حولها، وبناء برنامج تدريب عن بعد لتميتها، وقياس فاعلية البرنامج في تدريبهم، استخدمت الباحثة المنهجين النوعي والتجريبي، أما العينة فقد تكونت من ثماني معلمات، ومعلمين اثنين من عدة مدارس ثانوية بمحافظة أسوان تخصص اللغة العربية، واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات في دراستها وهي: استبانة مهارات التدريس من أجل الحكمة، اختبار الجوانب المعرفية لمهارات التدريس من أجل الحكمة، ومقياس الجوانب الأدائية لمهارات التدريس من أجل الحكمة، ومقياس الجوانب الوجدانية لمهارات التدريس من أجل الحكمة، وبرنامج تدريب عن بعد لمعلمي اللغة العربية على مهارات التدريس من أجل الحكمة، إعداد قائمة بمهارات التدريس من أجل الحكمة، طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020 في محافظة أسوان، وتم التوصل إلى وجود فروق دالة أحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسط رتب الإشارة الموجبة والسالبة، ومتوسط الوزن في أدوات البحث بعد تطبيق البرنامج أعلى منه قبل التطبيق، وأثبتت فعالية في تنمية المهارات.

في دراسة عبد الواحد (2020)، هدف البحث إلى التحقق من أثر التدريب على بعض أبعاد الحكمة في الصمود الأكاديمي، طبقت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر حيث بلغ عددها (59) طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية بلغت (29)، أما الضابطة فقد تكونت من (30) طالبا، من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية علم النفس للعام الجامعي (2021/2020)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، أما الأدوات فقد استخدم الباحث للدراسة مقياس الحكمة، ومقياس الصمود

الأكاديمي، والبرنامج التدريبي، وتوصل الباحث إلى أنّ هناك فروق بين القياسين القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الصمود الأكاديمي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الصمود الأكاديمي.

أما دراسة حسن (2020)، فقد هدفت إلى استنتاج أبعاد الحكمة التي تضمنتها الكتابات التربوية والنفسية، وتحديد درجة تضمين منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لأبعاد الحكمة، وتحديد شكل التضمين، وصياغة أسس لتطوير المنهج وفق أبعاد الحكمة، وبناء تصور مقترح؛ لتطور منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وفقا لأبعاد الحكمة، وقد طُبِقَ البحث على جميع كتب اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية للعام (2018-2019) بصفوفها الثلاثة، في جمهورية مصر العربية، والبالغ عددهم خمسة كتب، وقد تمّ دراسة المجتمع كاملا، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمّ إعداد الأدوات الآتية: استطلاع رأي، استبانة أبعاد الحكمة، بطاقة تحليل منهج اللغة العربية، وقد أظهرت نتائج التحليل عن تدني درجة تضمين أبعاد الحكمة صراحة في منهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة، وخاصة التفكير الإبداعي

وسعت دراسة المرشود (2020)، إلى التعرف إلى العلاقة بين أبعاد الحكمة، واليقظة العقلية، والتعرف إلى العلاقة بين أبعاد الحكمة، ومهارات فعالية الحياة، حيث كانت العينة من طالبات جامعة القصيم، ويبلغ عددها (371) طالبة بجامعة القصيم، بمتوسط العمر الزمني (21-34) عاما، وأعدت الباحثة مقياس الحكمة، ومقياس اليقظة العقلية، ومقياس مهارات فعالية الحياة، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة في الحكمة واليقظة العقلية، ومهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم تبعا لمتغير الفرقة الدراسية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة في الحكمة لدى الطالبات تبعا لمتغير التخصص، كذلك يوجد إسهام نسبي دال إحصائيا عند مستوى الدلالة لأبعاد الحكمة في التنبؤ باليقظة العقلية، ومهارات فعالية الحياة.

وفي دراسة الزيات (2020)، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على الحكمة لتنمية مهارة حل المشكلات الصفية، وطبقت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية شعبة علم النفس جامعة دمايط، حيث تكونت العينة من (60) طالبة، طالبة من الفرقة الثالثة شعبة علم النفس موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة تتكون من (30) طالبا، ويبلغ متوسط أعمارهم (18.5)، اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الباحثة مقياس مهارة حل المشكلات الصفية، ومقياس

الحكمة، وبرنامج تدريبي قائم على الحكمة، وكتيب من إعداد البحثة كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج أنه يوجد فاعلية للبرنامج القائم على الحكمة في تنمية مهارة حل المشكلات الصفية، لدى طلبة كلية التربية، وأن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس مهارة حل المشكلات الصفية لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة أبو العلاء (2020)، فهدفت إلى التوصل إلى تأثير برنامج تنموي قائم على توظيف المحطات العلمية المدمجة على التفكير المستند إلى الحكمة، وبعض المهارات الموجهة نحو المستقبل في ضوء استشراف كفاءات القرن الحادي والعشرين، إذ قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على عينة من طالبات كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية، حيث بلغ عدد العينة (50) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة شعبتي الاقتصاد المنزلي وبلغت (25) طالبة، والتربية الفنية وبلغت (25) طالبة، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي، كان ذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2018/2019)، أما أدوات الدراسة فكانت مقياس التفكير المستند إلى الحكمة براون (2006)، واختبار المهارات الموجهة نحو المستقبل، والبرنامج التنموي، وتوصل البحث إلى تأثير البرنامج التنموي إذ لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التفكير المستند إلى الحكمة، والمهارات الموجهة نحو المستقبل، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات الطالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي لأبعاد التفكير المستند إلى الحكمة، والمهارات الموجهة نحو المستقبل تبعا للتخصص.

أجرى الحمداني والغزي (2020)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الجامعة، وقد كانت العينة من طلبة جامعة ذي قار، حيث بلغ عددها (500) طالب وطالبة، من الدراسة الصباحية، والتخصصات العلمية، والإنسانية للسنة الدراسية (2018/2019)، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة، أما الأدوات فقد استخدم الباحثان مقياس التفكير القائم على الحكمة وفق نموذج براون (2009)، أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتفكير القائم على الحكمة، وبعدم وجود فروق دالة إحصائية وفق متغيري الجنس، والتحصيل الدراسي.

وكان الهدف من دراسة بخيت (2020)، هو الكشف عن العلاقة بين الحكمة والوعي بالذات، ومكوناتها لدى أعضاء هيئة التدريس، تكونت العينة من أعضاء هيئة التدريس من كليات جامعة جنوب الوادي، حيث بلغ عدد العينة (150) عضوا تتراوح أعمارهم من (25-70) عاما، واعتمد الباحث على المنهج

الوصفي الارتباطي المقارن، أما أداة الدراسة فقد استخدم الباحث مقياس الحكمة، ومقياس الوعي بالذات وكانا من إعداد الباحث، وتبين من النتائج وجود علاقة ايجابية بين الحكمة والوعي بالذات، وأبعادهما لدى العينة، ووجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية لكل من الحكمة والوعي بالذات، وأبعادهما، ووجود فروق دالة بين ذوي التخصصات النظرية، والعملية في الدرجة الكلية لكل من الحكمة، والوعي بالذات، وأبعادهما في اتجاه التخصصات النظرية، وتباين مستوى الحكمة، والوعي بالذات بتباين المرحلة العمرية في اتجاه المسنين، أن الوعي بالذات أسهم في التنبؤ بالحكمة.

هدفت دراسة عبده(2020)، إلى التعرف على فاعلية تنفيذ برنامج إثرائي مقترح في ضوء الفلسفة الواقعية لتنمية اليقظة العقلية والتفكير القائم على الحكمة لدى الطالب معلم الفلسفة، بكلية التربية . جامعة حلوان، حيث بلغ عدد العينة(70) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة، شعبة فلسفة واجتماع، اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي بمجموعتين ضابطة وتجريبية، استخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية وكان من إعداد الباحثة، ومقياس التفكير القائم على الحكمة(مقياس براون)، طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي(2019 - 2020)، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الأدائين القبلي والبعدي لأداتي البحث وكان ذلك لصالح الأداء البعدي، يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الأداء البعدي لأداتي البحث لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من تنمية اليقظة العقلية، والتفكير القائم على الحكمة لدى الطالب المعلم بشعبة الفلسفة والاجتماع

أما دراسة عبد الرازق وآخرون(2019)، فقد هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية، ومدى استمرارية فاعلية البرنامج في تطوير قدرات الطلاب المتفوقين دراسيا بعد الانتهاء من البرنامج بعشرة أسابيع، تكونت العينة من(32) طالبا من المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية العامة بمحافظة الاسكندرية، تراوحت أعمارهم بين(16-18) عاما من الحاصلين على(97%) من مجموع الدرجات الكلية في الشهادة الإعدادية، اعتمد البحث المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة بثلاث قياسات(قبلي، وبعدي، وتتبعي)، استخدم الباحثون مقياس التفكير القائم على الحكمة إعداد الباحث، وبرنامج إرشادي إعداد الباحث، أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي على مقياس التفكير القائم على الحكمة، ولصالح القياس

البعدي، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين دراسيا في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس التفكير، والدرجة الكلية للمقياس.

أجرى آل دحيم وأيوب (2019) دراسة بهدف تبيان مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية لديهم، وتحديد قدرة هذه العوامل على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة، والتنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمعلوماتية الخصائص الخمس الكبرى، والتوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقة بين العوامل والتفكير القائم على الحكمة، تكونت العينة من (181) طالبا من الموهوبين بالمرحلة الثانوية، استخدم الباحثان مقياس التفكير القائم على الحكمة، ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وقد تم تطبيق الأدوات في الفصل الدراسي الثاني 2014/2015، وقد اعتمدا المنهج الوصفي التنبؤي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أبعاد (الانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والقبولية) وفقا لمستويات التفكير القائم على الحكمة، وكانت الفروق لصالح المستوى الأعلى، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من متوسطات العصابية وفقا لمستويات التفكير القائم على الحكمة، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن النموذج استطاع التنبؤ بحوالي 56% من نسبة التباين العام في التفكير القائم على الحكمة، وأن تأثير العوامل الخمس الكبرى للشخصية على التفكير القائم على الحكمة كانت لعوامل (الضمير الحي والانبساطية، والانفتاح على الخبرة والعصابية) على التوالي.

وفي دراسة علي (2019)، استهدف البحث التعرف إلى التفكير المستند للحكمة، والتعرف إلى التنظيم الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين التفكير المستند للحكمة، والتنظيم الانفعالي، تكونت العينة من طلبة المرحلة الإعدادية من مدارس إعداديات مديرية الكرخ الأولى ببغداد، حيث بلغ عدد العينة (300) طالبا وطالبة من التخصصين العلمي، والإنساني تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية حيث اختارت الباحثة (8) مدارس إعدادية منها (4) مدارس للذكور، و(4) مدارس للإناث، وقد قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة وهما: مقياس التفكير المستند للحكمة، ومقياس التنظيم الانفعالي، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد توصلت إلى النتائج الآتية: وجود تفكير مستند للحكمة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ووجود تنظيم انفعالي لديهم، ويوجد علاقة ارتباطية بين التفكير المستند للحكمة، والتنظيم الانفعالي.

وقد هدفت دراسة صقر وآخرون(2019)، إلى التعرف على علاقة التفكير القائم على الحكمة باتخاذ القرار، حيث بلغ عدد العينة(80) مديرا من مديري المدارس التابعة لإدارة سيدي سالم التعليمية - محافظة كفر الشيخ، مما تتراوح أعمارهم ما بين(38-59) عاما، واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي(2018 / 2019)، أما الأدوات فقد استخدموا مقياس تطور الحكمة لبراون(2006)، ومقياس اتخاذ القرار، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مكون إدارة الانفعالات وعملية اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات المديرين والوكلاء على مقياس التفكير القائم على الحكمة، ومقياس اتخاذ القرار، وبعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات مجموعتي(ذكور وإناث) على المقياسين.

أما دراسة أمحديش والشريدة(2020)، فقد هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي في تنمية الحكمة، وقد طبقت الدراسة على عينة من طالبات جامعة الملك خالد، حيث بلغ عدد العينة في المجموعة التجريبية(59) طالبة، و(58) طالبة في المجموعة الضابطة، وقد اعتمدا على المنهج شبه التجريبي، أما أدوات الدراسة فقد قام الباحثان ببناء برنامج تدريبي يستند إلى مهارات التفكير التأملي، كما استخدموا مقياس تطور الحكمة لبراون(2006)، وتوصل الباحثان إلى وجود أثر دال إحصائيا لبرنامج التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى الطالبات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس الحكمة تعزى لكل من(التخصص، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي).

أما دراسة الناهي وعبود(2018)، فقد هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث بالمراحل الدراسية الأربعة، وتخصصاتهم العلمية والإنسانية، تم اختيار العينة من طلبة جامعة البصرة للعام الدراسي(2017/2018) بالطريقة العشوائية التطبيقية حيث بلغت 766 طالبا وطالبة من التخصصات العلمية، والإنسانية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد قامت الباحثتان ببناء مقياس للتفكير القائم على الحكمة مناسبة لطلبة الجامعة بالرجوع إلى نموذج جرين وبرون بنسخته المطورة، وأظهرت النتائج بأن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من التفكير، وأن هناك فروق في التفكير تعزى للمتغيرات الأتية (الجنس وكانت لصالح الإناث)،(والمرحلة الدراسية وكانت لصالح المرحلة الرابعة)، ووجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والتخصص وكانت لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين المرحلة الدراسية والجنس وكانت لصالح الذكور.

هدفت دراسة الإبراهيمي (2018)، إلى معرفة أثر الحكمة في الأداء التعبيري، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة حيث بلغت عينة البحث (128) طالبا وطالبة، وقد حددها الباحث قصديا متوسطة الزوراء للبنات، ومتوسطة الجزائر للطلاب، وقد اختار الباحث عشوائيا شعبتين من كل مدرسة من طلبة الصف الأول المتوسط في مركز محافظة الديوانية للعام الدراسي (2016-2017)، اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، أما أدوات الدراسة فقد طبق الباحث تجربة حيث صاغ الباحث ستين هدفا سلوكيا للموضوعات التي درست في أثناء مدة التجربة، وأعدّ خططا تدريسية يومية لتدريس العينة، ثم طبق اختبارا في الأداء التعبيري طبقت بعد الانتهاء من مدة التجربة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال الحكمة على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار الأداء.

وجاءت دراسة عبد الله (2017)، بهدف التعرف إلى الحكمة، والتفكير الحدسي، والتعرف إلى العلاقة بينهما، وطبقت الباحثة البحث على عينة من مدرّاء المدارس المتوسطة والإعدادية في محافظة كربلاء، حيث بلغت العينة (98) مديرا ومديرة للعام الدراسي (2014 / 2015)، اختيرت بالطريقة العشوائية، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي، تبنت الباحثة مقياس ارديلت ثلاثي الأبعاد لقياس الحكمة، وتبنت مقياس التفكير الحدسي، وأظهرت النتائج أنّ مدرّاء المدارس لا يمتازون بالحكمة، والتفكير الحدسي، أما العلاقة الارتباطية فكانت ضعيفة بين الحكمة والتفكير الحدسي، وغير دالة إحصائيا بين الذكور، والإناث.

وأما هدف دراسة رمضان والدّرس (2017)، فكان إعداد برنامج لتنمية الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقون عقليا، ومعرفة أثر تنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لديهم، طبق الباحثان الدراسة على عينة بلغت (44) طالبا وطالبة متفوقون عقليا من طلاب المرحلة الثانوية، وهم طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة سمادون الثانوية المشتركة، ومدرسة جريس الثانوية المشتركة، والتابعتين لإدارة أشمون التعليمية - مديرية التربية والتعليم بمحافظة المنوفية للعام الدراسي (2016 / 2017)، اعتمد الباحثان المنهج التجريبي، واستخدما مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لأرديلت، ومقياس الصمود النفسي كأداتا للدراسة، وتوصل الباحثان إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين

متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي على مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، ومقياس الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قام الذيابي (2017)، بدراسة بهدف التعرف على التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية / الجامعة المستنصرية، والتعرف إلى دلالة الفرق في التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير الجنس، بلغت عينة البحث (60) طالبا وطلبة بالتساوي بين الذكور، والإناث من كلية التربية / الجامعة المستنصرية، اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وقد استخدم الباحث مقياس (جرين وبراون 2006) لقياس التفكير القائم على الحكمة والذي قننه (أيوب 2012) على البيئة العربية، يتكون المقياس من (64) فقرة يقيس ثمانية أبعاد، وقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة لا يمتلكون بعضاً من أبعاد التفكير وهي (الايثار، المشاركة الملهمة، إصدار الأحكام، المهارات الحياتية) لكنهم يتمتعون ببعض الأبعاد (معرفة ذاتية، وإدارة الانفعالات، ومعرفة الحياة، والرغبة في التعلم)، ولا توجد فروق دالة إحصائية في التفكير القائم على الحكمة تبعاً لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مكونات التفكير القائم على الحكمة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور في الأبعاد (إدارة الانفعالات، الايثار، إصدار الأحكام، ومعرفة الحياة)، وهناك فروق دالة إحصائية لصالح الإناث في مكون (الرغبة بالتعلم) ولا توجد فروق دالة إحصائية لمتغير الجنس في مكونات (المعرفة الذاتية، والمشاركة الملهمة، والمهارات الحياتية).

وقد قام ناصر وآخرون (2016)، بدراسة هدفها التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على حل المشكلات الاجتماعية في تنمية الحكمة، والسلوك القيادي، طبقت الدراسة على عينة من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في ممكلة البحرين، حيث بلغت العينة (56) طالبة من الصف الثالث من المسار العلمي تخصص (كيمياء وأحياء)، تم اختيارهن بالطريقة القصدية من مدرستين متشابهتين في الظروف والخصائص، اعتمد الباحثون في الدراسة على المنهج شبه التجريبي، أما الأدوات فقد تم استخدام مقياس التقدير الذاتي للحكمة لويستر (2007)، ومقياس السلوك القيادي لقياس أثر البرنامج، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي، والبعدي بين الموهوبات في المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح الطالبات الموهوبات في المجموعة التجريبية في جميع أبعاد الحكمة، والجردة الكلية للمقياس، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، والطالبات الموهوبات في جميع مهارات السلوك القيادي، والدرجة الكلية للمقياس،

وبينت النتائج فاعلية مدخل المشكلات الاجتماعية في تنمية الحكمة، والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

وجاءت دراسة آل عثمان(2015)، تهدف إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية مهارات الحكمة، وقد طبقت الباحثة الدراسة على عينة من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، حيث بلغ عددها(24) طالبة موزعين بالتساوي على مدرستين ثانويتين للبنات في مملكة البحرين، وتم اختيارهن بناء على نتائج اختبارات الكشف عن الطالبات الموهوبات في العام الدراسي(2015/204)، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي،وقد انقسمت الأدوات إلى قسمين أولاً: أدوات الكشف والتعرف(اختبار تورانس، واختبار المصفوفات المتتابعة العادية لجون)، وأدوات البحث وهي مقياس الحكمة في ضوء مهارات بعدي التفكير التأملي، والحواري وبرنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين مهارات الحكمة، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في علامات التطبيق البعدي لمهارات البعدين التأملي والحواري بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في علامات التطبيق البعدي في مهارات البعدين التأملي، والحواري لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات.

أجرت الشريدة(2015)، دراسة بهدف التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى الحكمة، ومعرفة العلاقة بينهما، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة، إذ تكونت عينة الدراسة من(301) طالبا، وطالبة في مرحلة البكالوريوس من مختلف السنوات الدراسية، والتخصصات المختلفة،من الكليات العلمية والعلوم الإنسانية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي(2015/2014)، وقد اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة، أما الأدوات فقد استخدم مقياس تطور الحكمة لبراون وجرين، مقياس شراوودينسن لقياس التفكير ما وراء المعرفي، أظهرت نتائج هذه الدراسة على أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسطا من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى الأبعاد الفرعية، كما أنهم يمتلكون مستوى متوسطا من الحكمة، على المقياس ككل، وعلى الأبعاد، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة أبعادها، كما أنه يكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال الدرجة الكلية للتفكير المعرفي، وبعد تنظيم المعرفة فقط.

وفي دراسة عبد الفتاح وحليم(2014)، فقد هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الصمود النفسي، وكل من الحكمة وفاعلية الذات، تكونت عينة الدراسة من(540) طالبا وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدما مقياس الصمود النفسي، ومقياس الحكمة، ومقياس فاعلية الذات كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور، والإناث في أبعاد الصمود النفسي، وفي الدرجة الكلية للصمود النفسي، في حين يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة بين متوسطي درجات الذكور، والإناث في بعد الصلابة لصالح متوسط درجات الذكور، وبعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الفرقة الأولى، والفرقة الرابعة في الصمود النفسي بأبعاده الأربعة(الصلابة، التفاؤل، وفرة الموارد، الهدف المراد تحقيقه، وفي الدرجة الكلية للصمود النفسي. يوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين جميع الأبعاد، والدرجة الكلية للصمود النفسي، وجميع الأبعاد، والدرجة الكلية للحكمة لدى طلبة الجامعة، كما يوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين جميع الأبعاد، والدرجة الكلية للصمود النفسي، وجميع الأبعاد، والدرجة الكلية لفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، وأيضا يوجد تأثير موجب دال إحصائيا للصمود النفسي على كل من: فاعلية الذات والحكمة، ويوجد تأثير موجب دال إحصائيا للحكمة على فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة.

أما دراسة غرايبة(2014)، فقد هدفت إلى تقصي العلاقة بين التفكير المسند إلى الحكمة، ومنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك، تكونت العينة من(1443) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالطريقة المايصرة، استخدم الباحث مقياس التفكير المسند إلى الحكمة، ومقياس منظومة القيم المطور، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، أظهرت النتائج أن مستوى التفكير المسند إلى الحكمة لدى طلبة جامعة اليرموك كان متوسطا، وأن مستوى منظومة القيمة لدى الطلبة كان متوسطا، وهناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الأبعاد المعرفية للتفكير المسند إلى الحكمة، وبين القيم الدينية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد التفكير التأملي، وبين القيم الدينية، والاجتماعية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين البعد الانفعالي للتفكير، وبين القيم الدينية، والاجتماعية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين البعد المعرفي للتفكير، وبين القيم الدينية، والاجتماعية.

لقد قام أيوب وإبراهيم(2013)، بدراسة تهدف إلى التعرف على مستويات تطور التفكير القائم على الحكمة، تكونت عينة البحث من(618) طالبا وطالبة من طلاب الجامعات بكل من السعودية(226)، وسلطنة

عمان (209)، والبحرين (183)، وتراوحت أعمارهم من (18-23) عاما في الفصل الدراسي من العام الجامعي (2011 / 2012)، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، أداة البحث مقياس تطور الحكمة لبراون وجرين (2006)، وأظهرت النتائج تطورا في التفكير القائم على الحكمة لدى عينة البحث، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في متغيرات إدارة الانفعالات، ومعرفة الحياة، وإصدار الأحكام ولصالح الطلاب، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث في بعد الاستعداد للتعلم، وأن جميع أبعاد التفكير القائم على الحكمة فيما عدا الإدارة الذاتية قد تطورت بتطور العمر، وأن البيئة الثقافية لها تأثيرات متباينة على تطور الحكمة، كما بينت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن نموذج البيئة الثقافية والعمر الزمني كان قادرا على التنبؤ بحوالي (84 %) من نسبة التباين العام في تطور التفكير القائم على الحكمة.

أجرى أيوب (2012)، بحثا بهدف إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة، وقياس أثره في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة، وكانت العينة من طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغت العينة (81) طالبا . قسموا إلى مجموعتين (38 للمجموعة التجريبية، و43 للمجموعة الضابطة)، من طلاب السنة التحضيرية، وهم الذين يمثلون الإرباعي الأدنى وفقا لدرجاتهم على مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة، اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية التفكير القائم على الحكمة، وتم تطبيقه لمدة عشرة أسابيع، وطبق مقياس استراتيجيات المواجهة في بداية البرنامج وبعد نهايته، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة، والدرجة الكلية بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد استراتيجيات المواجهة، والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي، لا توجد فروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية.

2.2.2 الدراسات الأجنبية.

هدفت دراسة تشيكا وآخرون (Checa et al, 2022) إلى التعرف إلى أثر برنامج قائم على التعليم العاطفي، والمعرفة الذاتية، بهدف تطوير الصحة النفسية والعاطفية، وعلاقته بالحكمة، طبقت الدراسة على عينة من طلبة السنة الثالثة، والرابعة المختصين في التربية البدنية من جامعة جيان في إسبانيا ، حيث بلغ عدد العينة (100) طالبا وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين (20-29) عاما، استخدم الباحثون مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (3S,WS) أرديلت، يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد: البعد المعرفي، والبعد الانعكاسي، والبعد العاطفي، وتم تطبيق المقياس قبل وبعد تطبيق البرنامج الذي يعتمد على تحسين التنمية الشخصية، والوعي بالذات، اعتمد الباحثون على المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج على أن هناك تحسن في الحكمة الانعكاسية(البعد الانعكاسي) دون اختلاف واضح بين الجنسين،في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الاختبار القبلي والبعدي لمتغيري البعدين العاطفي، والمعرفي،أي أن الذكور كانت لديهم قيم أعلى في جميع المتغيرات عن النساء،إذ أظهر المقياس ككل فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة لصالح الرجال،إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج أنه من الممكن لهذا البرنامج أن يؤدي إلى تحسين التنمية الشخصية، والوعي الذاتي، والحكمة وخاصة الحكمة الانعكاسية لدى الطلاب.

قام شولشة(Cholich, 2021)، بدراسة هدفها تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية بناء على نظرية الحكمة لويستر، من أجل تقييم مستوى استعداد الطلاب لمواجهة العالم المتأثر بوباء فيروس كورونا، اشتملالمجتمع الإحصائي للبحث على كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث إلى السادس من العام الدراسي 2019 ، حيث بلغ عدد صفحات الكتب(98، 112، 129، 152)، وقد تم استخدام طريقة العد، أما وحدة التحليل فكانت عبارة عن صفحات(نصوص، عناوين الفصول، صور، أسئلة، أنشطة)، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، أما أداة التحليل المستخدمة في هذا البحث فكانت استمارة استبيان استقصائية تعتمد على الأبعاد الخمسة لنظرية ويبستر(2007)، بعد التجارب الصعبة، وبعد التنظيم العاطفي، وبعد المراجعة والتفكير في الحياة، وبعد الانفتاح على التجربة والفكاهة)، أظهرت النتائج أنه في تصميم كتب الدراسات الاجتماعية، تم فقط مراعاة بعد الانفتاح على التجربة بشكل كاف، بينما تم إهمال بعد الفكاهة، والذكريات، والتفكير في جميع الصفوف تقريبا، ولم يكن التنظيم العاطفي كثيرا في الاعتبار في الصفوف الأخرى باستثناء الصف الثالث لم يتم أخذها في الاعتبار، وكان الاهتمام ببعده التجارب الصعبة في مستوى مناسب بالنسبة للصفوف الأخرى باستثناء الصف الرابع.

هدفت دراسة عبد العزيز وعبد الجواد (Abdelaziz & Abdelgwad, 2021)، دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين الحكمة، والخوف من مرض كوفيد(19) بين طلاب الجامعات، وضرورة التعامل مع الآثار الجانبية للمرض، تكونت عينة الدراسة من (382) طالبا وطالبة من كلية التربية جامعة المنيا، حث بلغ متوسط أعمارهم (18-26) عاما، أما أدوات الدراسة فقد تكونت من مقياسين وهما: مقياس الخوف من كوفيد 19، ومقياس الحكمة وأبعاد الخمسة لويبستر (2003)، اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الحكمة، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين درجات عينة الدراسة على مقياس الخوف من كوفيد 19، ودرجاتهم على مقياس الحكمة وأبعادها، لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين الجنسين في الدرجة الكلية للخوف من كوفيد 19، ومقياس الحكمة، يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين التجربة والدرجة الكلية للحكمة، والخوف من كوفيد 19 بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم، والفكاهة كأبعاد للحكمة والخوف من كوفيد 19.

وفي دراسة نيجاتي وآخرون (Nejatifar et al, 2021)، فقد هدفت إلى التحقق من العلاقة بين أبعاد الحكمة، والحيوية الأكاديمية، والرفاهية النفسية لدى الطالبات الموهوبات، شملت عينة البحث جميع طالبات المرحلة الثانوية الأولى لمدارس الموهوبين سامباد في مدينة أصفهان في العام الدراسي 2019/2020 في مدينة إيران، إذ تكونت العينة من (85) شخصا تم اختيار العينة عشوائيا، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي، أما الأدوات التي اعتمدها الباحثان فتكونت من استبيان أبعاد الحكمة لأرديلت (2003)، واستبيان الحيوية الأكاديمية لديغانيزادة وهوسينشاري (2011) واستبيان الرفاهية النفسية لريف (1955)، وقد أظهرت النتائج أن بين أبعاد الحكمة علاقة إيجابية، ومعنوية بالحيوية الأكاديمية، والرفاهية النفسية، وأظهرت النتائج أن المعرفة والانعكاس تنبئ الحكمة، وكانت الحياة الأكاديمية، والحكمة التأملية، والعاطفية تنبئ بالرفاهية النفسية للطالبات الموهوبات.

أجرت ليلي وآخرون (Laila et al, 2021)، دراسة لتحديد فاعلية الكتب المدرسية بالاعتماد على الحكمة المحلية في تحسين مهارات الكتابة والقراءة، وقد كانت عينة البحث مكونة من طلاب المرحلة الابتدائية من طلبة الصف الرابع وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية حيث بلغ عددها (32) طالبا من مدرسة بورنجان وحددت المدرسة قصدا، في اندونيسيا، اعتمد الباحثون على المنهج شبه التجريبي بمجموعتين ضابطة

وتجريبية، استخدم الباحثون الاختبار لقياس مهارات القراءة والكتابة قبل وبعد تطبيق البرنامج الذي يعتمد على الكتب القائمة على الحكمة والتي أعدت من قبل الخبراء والباحثين، وقد خضعت المجموعة التجريبية للعلاج، أظهرت النتائج أن الكتب المدرسية المبنية على الحكمة المحلية كانت أكثر فاعلية من المواد التعليمية التي لم يتم دمجها بالحكمة في تحسين مهارات القراءة، والكتابة لدى الطلاب في المستقبل.

وقد أجرى سواندي وبراتيوي (pratiwi, 2021Suwandi &) دراسة بهدف الكشف عن مؤشرات الحكمة المحلية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية، تضمنت عينة البحث كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في أندونيسيا، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي النوعي، وقد استخدمتا بطاقة تحليل محتوى، وكان النص هو وحدة التحليل المستخدمة هي التحليل، أظهرت النتائج بوجود مؤشرات على الحكمة المحلية في كتب القراءة بشكل أساسي ومنها قيم الوطنية، والانضباط، والعمل الجاد، والإبداع، والسيادة، والديموقراطية، والاحترام، والإنجاز، والسلام، وحب القراءة، والقيادة، والمسؤولية، كما أظهرت النتائج وجود مواقف تحفز الطلاب على الاهتمام بالبيئة، وتنمي الحس الوطني لديهم.

وجاءت دراسة آرتي وإخسان (Arti & Ikhsan, 2020)، التعلم في الهواء الطلق القائم على الحكمة، وقدرته على تحسين مهارات التفكير النقدي، وإتقان المفهوم، تكونت العينة من 14 مدرسة ثانوية في بانتول بإندونيسيا، بما في ذلك 14 معلما، و40 طالبا أجريت في عام (2019)، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وقد استخدمتا مقابلة مع المعلمين واستبيان مفتوح للطلاب، أظهرت النتائج أن قلة من المدرسية شجعوا الطلاب على التعلم في الهواء الطلق، وأن مستوى إتقان التفكير النقدي والمفاهيم لدى الطلاب كان منخفضا، استخدم المعلمون عرض (البوبوينت) في أنشطة التعليم لتوضيح مواد كائنات التعلم غير الملموسة، وأن هناك علاقة ارتباطية بين التعلم في الهواء الطلق، والتعلم القائم على الحكمة، ومهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، ومستوى إتقان المفهوم.

في دراسة سياريقة وآخرون (Syarifah et al, 2020)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الحكمة الموجودة في مواد التدريس الأدبي في كتاب اللغة الاندونيسية للصف الثامن من المدرسة الإعدادية، يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وعينة البحث تكونت من مادة التدريس الأدبي في اللغة الإندونيسية للصف الثامن من مناهج المدرسة الإعدادية للعام 2013، وقد استخدم الباحثون بطاقة تحليل محتوى، وأظهرت النتائج إلى وجود العديد من الحكمة في كتاب اللغة الاندونيسية الذي يتناول مواد التدريس الأدبي من مثل القيم الأخلاقية، والاجتماعية، وصنع القرار، وتشكيل الشخصية .

وسعت دراسة بولوير وآخرون (Boulware et al, 2019)، إلى تقييم آثار دورة اليقظة عبر الانترنت على الحكمة، شملت عينة الدراسة معلمي المدارس الابتدائية العامة، تم أخذ العينة من مدن متعددة في جميع أنحاء الولايات المتحدة من المدارس العامة، والابتدائية في العام ما بين (2014/2015)، بلغ عدد العينة (12) معلم ومعلمة (11 معلمة ومعلم واحد) من الفئة العمرية (26-57) عاما وكان لهم مجموعة من الخبرات التدريسية (من 1 / 36) سنوات الخبرة، اعتمد الباحثون المنهج التجريبي حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، حيث استخدمت الدراسة الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبتين، تم تطبيق برنامج تدريب اليقظة الذهنية على المجموعتين بموعدين مختلفين للكشف عن المدى الطويل لأثر البرنامج وفاعلية قائمة الانتظار، تم استخدام مجموعة من المقاييس بعد الانتهاء من البرنامج وهي: مقياس أرديلت ثلاثي الأبعاد، مقياس التعاطف مع الذات، استبيان اليقظة، أظهرت النتائج أن تدريب اليقظة الذهنية عبر الانترنت كانت له فعالية كبيرة في الوعي الذهني، والتغيرات في الحكمة المعرفية مما يعني فهم الاهتمامات الشخصية / الداخلية، وكانت هناك زيادة كبيرة في الاهتمام الواعي لدى أولئك الذين أكملوا التقييمات عبر الانترنت، كان هناك تغيير كبير في الحكمة المعرفية في الاختبار البعدي عن الاختبار القبلي بناء على مقياس ثلاثي الأبعاد للحكمة، مع زيادة غير كبيرة في البعد العاطفي، وانخفاض غير كبير في البعد الانعكاسي نتيجة للتدريب الذهني، بينما أظهر التعاطف مع الآخرين تغيرا هامشيا ولم تظهر أي مقاييس أخرى تغيرات كبيرة نتيجة لتدريب اليقظة.

أجرى سانتوسا وآخرون (Santosa et al, 2019)، دراسة بهدف الكشف عن فاعلية مواد التدريس القائمة على الحكمة في تعزيز مهارة الكتابة الإبداعية، حيث تكونت العينة من (45) طالبا من طلاب الصف الثاني في المدرسة الابتدائية كومبارت باندونيسيا في العام الدراسي 2018 / 2019، اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، أما أدوات القياس فقد استخدم اختبار قياس مهارات التعبير قبل وبعد تطبيق البرنامج، إذ يقوم البرنامج على استخدام مواد تعليمية قائمة على الحكمة في كل نشاط تعليمي وخاصة التي لها علاقة بالكتابة الإبداعية، أظهرت النتائج وجود فروق قبل وبعد استخدام المواد التعليمية القائمة على الحكمة تجاه مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب، وإتقان الطلاب لتحقيق معايير الكتابة الإبداعية.

أما دراسة شارما وديوانجان (Sharma & Dewangan, 2017)، فقد هدفت إلى معرفة أثر دورة القيادة على تعزيز الحكمة لدى الطلاب، تكونت العينة من (104) مشاركا من الطلاب، وكانت أعمارهم ما بين (19-22)، خضع الطلاب لاختبار قبلي قبل بداية الدورة، ثم خضع الطلاب لبرنامج القيادة المعتمد

على الحكمة والذي يتضمن التدريب على اليقظة، والمحاكاة، والمناقشة، وكتابة المجالات، كانت مدة البرنامج 18 أسبوعاً، استخدم الباحثان مجموعة مقاييس منها: استبيان التفكير الانعكاسي، مقاييس الاتقان الشخصي، استبيان تنظيم العاطفة، مقياس اليقظة والوعي، مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، أظهرت النتائج وجود فروق كبيرة في مختلف المكونات المستهدفة بعد التدخل، وخاصة في التقييم العاطفي، والتفكير الانعكاسي، والانبساط، والضمير وكان لها تأثير كبير في الحكمة العاطفية، وتشير التحليلات إلى وجود تنبؤات متباينة في أبعاد الحكمة الثلاثة، وأظهرت الدراسة وجود فوائد عديدة لممارسة اليقظة، وأن الاتقان الشخصي، وتجربة اليقظة اليومية كان لها تأثيراً إيجابياً في مكونات الحكمة، كذلك فإن العمل المعتاد، القمع العاطفي كان لها تأثيراً إيجابياً في المكونات المعرفية للحكمة .

أما دراسة جابر وآخرون (Jabar et al, 2017)، فقد هدفت إلى التعرف على مستوى قوة الأنا، ومستوى الحكمة والعلاقة بينهما عند طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من جامعة بغداد، المسجلين في الدراسة الصباحية للعام 2015 / 2016، من الكليات العلمية، والإنسانية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، اعتمد الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة فقد استخدم الباحثون مقياس قوة الأنا (لبارون)، ومقياس الحكمة لويستر (2009)، أظهرت النتائج في هذا البحث بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مستوى قوة الأنا باختلاف (الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية)، لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الحكمة تعزى لمتغيرات الدراسة، لا توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين قوة الأنا والحكمة.

هدفت دراسة محمد (Mohammed, 2016)، إلى التعرف على التفكير القائم على الحكمة بناء على متغير النوع الاجتماعي، ونوع التخصص، والسنة الدراسية، وقد تكونت العينة من (470) طالباً وطالبة من جامعة القادسية في العراق، وقد كانت العينة عشوائية طبقية، من السنة الدراسية الثانية والرابعة، في العام الدراسي (2015/2016)، قامت الباحثة ببناء مقياس للتفكير القائم على الحكمة بالرجوع إلى مقياس جرين وبراون (2006)، أظهرت النتائج أن لدى طلاب الجامعة تفكير قائم على الحكمة، وهذا يعود إلى الفترة العمرية التي يمرون بها بأنها تتصف بالحكمة، يتأثر التفكير بالسنة الدراسية فهناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالح السنة الرابعة، ولا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وفي دراسة ديمايكل وآخرون (Demichelis et al, 2015)، والتي هدفت إلى استكشاف أثر تعليم الحكمة في فصل اللغة الإنجليزية بين الأجيال في المدرسة الثانوية، تكونت العينة من (13) مشاركا تم اختيارهم من شمال تورنتو تتراوح أعمارهم ما بين (18-27)، وعشرة حكماء تتراوح أعمارهم ما بين (60-89)، خضع المشاركون إلى مقياسين قبل تطبيق البرنامج وهما: مقياس الحكمة لتقييم الذاتي، ومقياس الرضا الزمني، كما خضعوا للمقياسين بعد الانتهاء من البرنامج، كانت مدة البرنامج (3) أسابيع، وقد أظهرت النتائج لم يتم الكشف عن وجود فروق كبيرة بين حكمة الطلاب وحكمة كبار السن، ومع ذلك يشير القياس القبلي والبعدي إلى انخفاض كبير في تقدير الحكماء لتجاربهم الحياتية الحرجة، والفكاهة، كما أظهر كبار السن زيادة في رضاهم عن الحياة، يكشف التحليل النوعي لحكمة كبار السن والطلاب عن اختلافات كبيرة بين الحكماء والطلاب في الانعكاسات الشخصية، والواجبات الصفية، وفي طريقة تصورهم للحكمة والمعرفة، وتشير التحليلات إلى وجود اختلاف بين الأجيال في الحكمة لجميع الأبعاد على مقياس التقييم الذاتي.

أما دراسة كيلبورن (Kilborn, 2014)، فقد هدفت إلى استكشاف أثر منهج للتربية البدنية قائم على العافية ومسترشد بالحكمة، أجريت الدراسة في مدرسة ثانوية في ألبرتا في كندا حيث شملت عينة الدراسة 20 طالبة وطالب واحد في الفصل الصباحي، و 27 طالبة وطالب واحد في الفصل بعد الظهر تكونت العينة من خليط من الطلاب من الصف (10 إلى 12)، تتراوح أعمارهم ما بين (15-18)، أما مدة الدراسة فقد كانت مدتها (125) ساعة على مدار فصل دراسي واحد (أي ما يقارب 5 شهور) يحضر الطلاب المنهج المعد لمدة (80) دقيقة في العام (2012)، استعان الباحث بمعلمة لتدريس المنهج القائم على العافية، استخدم الباحث أدوات للدراسة وهي الملاحظة الصفية فقد كان مراقبا مشاركا، ومراقبا غير مشارك، والمقابلات، والكتابات التأملية لممارسة المعلمة، أظهرت نتائج الدراسة الإجرائية على أن المنهج الموجه نحو العافية والذي يسترشد بالحكمة يشجع على الكمال في العديد من الجوانب من بينها طرق الحصول على المعرفة، وأبعاد الذات والتي تشمل الجوانب العقلية، والعاطفية، والروحية، وأن هذا المنهج يجعل المدرسين متفتحين على رؤية إمكانات الطلاب من خلال استكشافهم للجوانب الإبداعية الموجودة لديهم، وأن هذا التكامل يساعد الطلاب على الوصول إلى حالة التوازن بين نفسه، وبين الآخرين.

وهدف دراسة مصطفى (Mustafa, 2014)، إلى التعرف على مستوى التفكير الحكيم لدى عينة من القيادات التربوية في مدارس الانروا في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (227) مشاركا منهم (117) من الذكور، و (110) من الإناث من مدارس الانروا في الأردن، في العام (2011/2012)، واستخدم

الباحثون مقياس التفكير القائم على الحكمة المطور لبراون وجرين، وقد اعتمدا المنهج الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التفكير القائم على الحكمة عالية بشكل عام لدى العينة، ولا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وأن هناك فروق دالة إحصائية بين استجابات المشرفين، والمدرسين، والمدرسين المساعدين في الأبعاد الآتية (الحكم، المهارات الحياتية، الاستعداد للتعلم) وعلى أداة الدراسة ككل لصالح المشرفين، ولا توجد فروق دالة إحصائية تعزى للمؤهلات العلمية على جميع مكونات المقياس بشكل عام، وتوجد فروق دالة إحصائية تعزى إلى حضور دورات التطوير المهني على الأبعاد الآتية (الايثار، الإلهام، الحكم، المهارات الحياتية، الاستعداد للتعلم، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين أعمار العينة، ومستوى حكمتهم.

3.2.2 التّعيب على الإطار النظري والدراسات السابقة

1.3.2.2 التّعيب على الإطار النظري

تعقيبًا على الإطار النظري لاحظت الباحثة بأن الحكمة قد تطرق إليها الفلاسفة منذ القدم، وقد أولوها اهتمامًا كبيرًا، وحثوا على تعلمها، وتعليمها، وقد دلت على مدلولات مختلفة كعمليات التفكير، والتبصر، والتأمل، وغير ذلك كما ناقش الحكماء والفلاسفة القدماء مفهومها كل من منظاره.

وإن أدبنا العربي بمختلف العصور يوجد للحكمة مكانة بين الشعراء، والأدباء، والخطباء فهي لم تكن مقصورة على فئة معينة، فقد تناولوها في أشعارهم، وفي خطبهم، وقد جاءت الحكمة بمدلولات متنوعة، ومن ذلك أنها تدل على التأمل، والتبصر في الحياة ونظرة الفرد إلى الآخرة، وتجارب الحياة المختلفة، داعين إلى التعلم من تلك التجارب، وإن دل على شيء إنما يدل على قيمة الحكمة عبر العصور، فالحكمة تحمل في طياتها الكثير من المعاني والدلالات، داعين من خلالها إلى الموعظة، والتحلي بمكارم الأخلاق، والقيم الحميدة، متأثرين بما ورد عن النبي من الأخلاق الحميدة، وما دعا له الصحابة من بعده، والتابعين، فالأدب يتأثر بالبيئة التي يولد فيها.

وترى الباحثة أن التفكير القائم على الحكمة يمكن له أن يتطور وينمو بغض النظر عن الفترة العمرية فالصغير، والمتوسط عمرًا، والكبير يمكنه أن يكون حكيماً ولكن يحتاج إلى المقومات التي تساعده على ذلك، ويكون ذلك من خلال مرور الفرد بتجارب صعبة في الحياة، بالإضافة إلى وجود المعرفة الكافية للتعامل مع هذه المواقف، وأن يكون الفرد بعيداً عن الأنا والمصالح الشخصية، وأن يمتلك الاستبصار

العميق في البحث عن حلول مجدية تساعده في تخطي الكثير من مصاعب الحياة وتكسبه الحكمة الرشيدة.

2.3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة ونتائجها سواء كانت دراسات عربية، أو أجنبية تجريبية، أو وصفية، لاحظت الباحثة أن هناك توافق بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الحكمة كدراسة حسين (2021)، التي تناولت مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مدرسي مادة التاريخ، ودراسة حسن (2021)، التي هدفت إلى استنتاج مهارات التدريس من أجل الحكمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، كذلك دراسة حسن (2020) التي هدفت إلى استنتاج أبعاد الحكمة التي تتضمنها الكتابات التربوية، وتحديد درجة تضمين منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لأبعاد الحكمة، أما دراسة عبد الرزاق وآخرون (2019) فقد تناولت التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب المتفوقين دراسياً بالمرحلة الثانوية، وكذلك دراسة آل دحيم فقد تناولت مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، كما لاحظت الباحثة على دراسة علي (2019) أنها استهدفت التعرف إلى التفكير المستند للحكمة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، بينما دراسة صقر وآخرون (2019) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير المستند للحكمة، واتخاذ القرار لدى مدرّاء المدارس، كما لاحظت التوافق بين دراسة الباحثة، ودراسة الإبراهيمي في معرفة أثر الحكمة في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وجاءت دراسة عبدالله (2017) والتي تهدف إلى التعرف إلى الحكمة لدى عينة من مدرّاء المدارس، أما دراسة رمضان والدرس (2017) فتهدف إلى إعداد برنامج لتنمية الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً، كما لاحظت الباحثة وجود تشابه بين الدراسة الحالية ودراسة ناصر وآخرون (2016) في فعالية برنامج قائم على الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وفي دراسة آل عثمان (2015) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة لدى عينة من الطالبات الموهوبات، فهذه الدراسات توافقت فيماها تناولت طلبة المدارس، ومعلميها، ومدرّائها، كذلك المناهج الدراسية.

وفي الدراسات الأجنبية لاحظت الباحثة وجود توافق بين الدراسة الحالية كدراسة شولشة (Cholich, 2021)، كذلك في دراسة نيجاتي وآخرون (Njatifar et al, 2021)، ودراسة ليلي

وآخرون (Laila et al,2021)، ودراسة سوانديوبراتيوي (Suwandi &Pratiwi, 2021)، ودراسة آرتي وإخسان (Arti 2020)، ودراسة سياريغه وآخرون (Syarifah et al,2020)، وبولوير وآخرون (Boulware et al,2019)، ودراسة سانتوسا وآخرون (Santosa et al,2019)، ودراسة شارما وديوانجان (Sharma &Dewangan, 2017). فهذه الدراسات قد تناولت تحليل محتوى الكتب المدرسية للكشف عن الحكمة فيها، والطلبة في المرحلة الثانوية، والابتدائية، واعتماد الحكمة في تحسين المهارات، والكشف عن الحكمة عند المدرء والمدريين.

أما باقي الدراسات فإنها تختلف عن الدراسة الحالية في أنها تناولت الطلبة الجامعيين، في إعداد برامج تقوم على التفكير القائم على الحكمة، أو الكشف عن الحكمة لديهم، أو معرفة علاقة الحكمة بالمتغيرات لديهم، كدراسة الشامي (2022)، ودراسة حلمي (2022)، ودراسة مختار (2022)، وجميل وأحمد (2021)، وياسين (2021)، ودراسة عبد الواحد (2020)، ودراسة المرشود (2020)، والزيات (2020)، وأبو العلا (2020)، والحمداني والغزي (2020)، وبخيت (2020)، وعبد (2020)، والناهي وعبود (2018)

ودراسة الزيابي (2017)، وعبد الفتاح وحليم (2014)، وغرايبة (2014)، وأيوب وإبراهيم (2013)، وأيوب (2012). كذلك فإن الدراسات الأجنبية تختلف عن الدراسة الحالية بتناولها للتدريس العالي، وطلبة الجامعات، والتعرف على مستوى التفكير لدى الطلبة الجامعيين وعلاقة بعض المتغيرات بها كدراسة تشيكا وآخرون (Ceca et al,2022).

ودراسة عبد العزيز وعبد الجواد (Abdelaziz&Abdelgwad,2021)، وجابر وآخرون (Jabar et 2017)، ودراسة محمد (Mohammed,2016)، ومنها ما تناولت تدريس الحكمة في الفصول الدراسية كدراسة ديمايكل وآخرون (Demichelis et al,2015)، ودراسة كيلبورن (Kilborn,2014).

أما ما يميّز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة العربية والأجنبية هو: الكشف عن التفكير القائم على الحكمة في المقررات الدراسية للغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، وما إذا كان المنهج الدراسي يهتم بالتفكير القائم على الحكمة، وذلك بسبب عدم وجود دراسات تناولت المنهج الوصفي التحليلي، على حد علم الباحثة، كذلك ما يميّز هذه الدراسة تناولها للمرحلة الأساسية العليا وقياس التفكير القائم على الحكمة

في هذه المرحلة، وتحديدًا طلبة الصف العاشر الأساسي إذ لاحظت الباحثة قلةً في الدراسات التي تناولت المرحلة الأساسية العليا - على حد على الباحثة ..

وقد استفادت الباحثة من بعض الدراسات السابقة في تحديد أداة قياس التفكير القائم على الحكمة، وتحديدًا مقياس جرين وبراون (Green & Brown, 2006)، الذي قامت الباحثة بتطويره، كذلك استفادت منها في بناء إطار تحليلي للمحتوى الذي يعتمد على التفكير القائم على الحكمة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لإجراءات الدراسة، حيث يتحدث عن منهجية الدراسة، والمنهج المتبع، ويصف مجتمع الدراسة وعينتها، كذلك يصف أدوات الدراسة، وطريقة إعدادهما، ويشتمل على إجراءات التحقق من صدق الأدوات وثباتها، ووحدة التحليل، وخطوات تطبيق أدوات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة للوصول لنتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة

نظراً لأن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف إلى التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ومستوى امتلاك طلبة الصف العاشر له، فإن الباحثة قد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي؛ بهدف تحليل المقررات للكشف عن التفكير القائم على الحكمة في هذه المقررات، وتحليل المضمون والتعليق على النتائج، إذ يعد تحليل المحتوى من البحوث الوصفية، ذلك لأنه يصف ظاهر المحتوى، أو المضمون الصريح للمادة (الهاشمي وعطية، 2014) كما اعتمدت الدراسة أيضاً لمعرفة مستوى امتلاك الطلبة للتفكير القائم على الحكمة المنهج الوصفي والذي يقوم على جمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة المدروسة بقصد التعرف على وضعها وجوانب قوتها وضعفها (طعيمة، 2004).

2.3 مجتمع الدراسة

أولاً:تكوّن مجتمعُ الدّراسة من جميع مقرّرات اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في فلسطين، وتبدأ من الصّف الخامس إلى الصّف العاشر الأساسيّ، بجزئيه الأول والثّاني، الطّبعة الثّانية لعام(2020)، والذي قرّرت وزارة التّربية والتّعليم تدريسهِ للطلّبة منذُ العام(2017).

الجدول(1.3): وصفٌ لمجتمعِ الدّراسة(مقرّرات اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا)

الصفّ	الجزء	عدد الوحدات	الصفّحات
الخامس	الأول	10 وحدات	101 - 4
الخامس	الثاني	10 وحدات	117 - 4
السادس	الأول	10 وحدات	121 - 4
السادس	الثاني	10 وحدات	125 - 4
السابع	الأول	10 وحدات	103 - 2
السابع	الثاني	10 وحدات	124 - 4
الثامن	الأول	8 وحدات	112 - 4
الثامن	الثاني	8 وحدات	145 - 4
التاسع	الأول	10 وحدات	137 - 4
التاسع	الثاني	10 وحدات	134 - 4
العاشر	الأول	9 وحدات	143 - 4
العاشر	الثاني	9 وحدات	143 - 4

ثانياً: تكوّن المجتمعُ البشريُّ من طلبة الصّف العاشر المسارِ الأكاديميّ للعامِ الدّراسيّ(2023/2022)، والبالغ عددهم(986) طالباً وطالبة، منهم(358) طالباً و(628) طالبةً في مدارس الأوقاف التّابعة لمديريّة القدس الشّريف حسب إحصائيّة مديريّة القدس.

3.3 عينةُ الدّراسة

اعتمدتِ الباحثةُ مجتمعَ مقرّرات اللّغة العربيّة جميعهً في تحليلِ المحتوى(عينةُ الدّراسة مجتمعها)، أمّا المجتمعُ البشريُّ فقد تمّ اختيارُ عينةٍ من المجتمعِ البشريّ قوامها(247) طالباً وطالبةً من طلبة الصّف العاشر المسارِ الأكاديميّ بما نسبته(25%) من المجتمعِ الأصليّ، تمّ اختيارهم بالعينة العشوائيّة العنقوديّة، من مدارس الأوقاف التّابعة لمديريّة القدس الشّريف، منهم(157) طالبةً و(90) طالباً. والجدول(2.3) يبيّن توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب متغيرات الدّراسة.

الجدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	نكر	90	37.0
	انثى	153	63.0
التحصيل السابق في اللغة العربية	منخفض	21	8.6
	متوسط	113	46.5
	مرتفع	109	44.9

يبين الجدول (2.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات النوع الاجتماعي أن نسبة (37%) للذكور، ونسبة (63%) للإناث. ويبين متغير التحصيل السابق في اللغة العربية أن نسبة (8.6%) منخفض، ونسبة (46.5%) متوسط، ونسبة (44.9%) مرتفع.

4.3 أدوات الدراسة:

1.4.3 أداة تحليل المحتوى:

قامت الباحثة ببناء أداة تحليل المحتوى وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات، والدراسات التي لها علاقة بالتفكير القائم على الحكمة، والحكمة كذلك الرجوع إلى الأدبيات والدراسات النفسية التي تناولت أسلوب تحليل المحتوى للاستفادة من خصائصه، وخطواته، وتقنيات إعداد أدواته، وأتباع المنهجية السليمة في بناء أداة تحليل المحتوى، حيث اشتملت أداة التحليل على فئات رئيسية ثمانية وهي: (معرفة الذات، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهم، وإصدار الحكم، ومعرفة الحياة، والمهارات الحياتية، والاستعداد للتعلم) والتي تهدف إلى الكشف عن التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وتندرج تحت كل فئة رئيسية مجموعة من المؤشرات والتي تدلّ وتعبّر عن الفئات الرئيسية للتحليل حيث بلغ عدد المؤشرات (38) مؤشراً، وسيتم التحليل من خلالها.

1.1.4.3 صدق التحليل:

صدق الحكمين (الصدق الظاهري):

قامت الباحثة بعرض الأداة بصورتها الأولى (ملحق 1) على مجموعة من المحكمين (ملحق 2) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية، وعلم النفس، واللغة وآدابها وطرائق تدريسها؛ لمعرفة مدى ملاءمة المؤشرات للفئات الرئيسية، فتنوعت آراء المحكمين بالموافقة على المؤشرات، أو تعديلها، أو إعادة صياغتها، أو حذفها، وقد أسفرت عملية التحكيم عن إجراء بعض التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وقد خرجت أداة التحليل بصورتها النهائية (ملحق 3) بناءً على آرائهم حيث اشتملت على (8) فئات و (36) مؤشراً .

2.1.4.3 ثبات التحليل:

لعمل ثبات التحليل قامت الباحثة بعدة إجراءات:

أولاً: حلت الباحثة عينة من المادة المراد تحليلها وفق الخطوات المنهجية لتحليل المحتوى مستخدمة في ذلك أداة التحليل المعدة والخاصة بالدراسة الحالية وهي أداة تحليل في التفكير القائم على الحكمة، بعد ذلك أعادت الباحثة عملية التحليل مرة أخرى بعد مضي أسبوعين من عملية التحليل الأولى.

ثانياً: قامت الباحثة بعرض العينة المراد تحليلها على أخصائي في التحليل، ومن أهل الخبرة والدراية في هذه العملية، حيث قام المحلل بتحليل العينة نفسها التي حللتها الباحثة، وزودته بالمادة بالإضافة إلى أداة التحليل، وقائمة بتعريف الفئات الرئيسية.

ثالثاً: تم حساب ثبات التحليل بطريقتين، وذلك بهدف إيجاد النسبة المئوية للاتفاق، ويقصد بها درجة الباحث في ضوء مدى اتفاه مع أغلبية الباحثين الآخرين (طعيمة، 2004). وفق المعادلة الآتية:

$$R = \frac{2(C_{12})}{C_1 + C_2}$$

حيث R = معامل الثبات، و $C_1 + C_2$ = عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان (أو الباحث بنفسه في مرتي التحليل)، و C ترمز للفئة.

$C_1 + C_2$ = مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين.

أولاً: الثبات الضمن شخصي : قامت الباحثة بحساب الثبات الضمن شخصي وفق المعادلة السابقة، وقد بلغت نسبة اتفاق الباحثة مع نفسها (0.935) كما يظهر في الجدول (3.3).

الجدول (3.3): نتائج ثبات تحليل (ضمن شخصي)

النسبة المئوية	الاتفاق	التحليل الثاني للباحثة	التحليل الأول للباحثة	الفئات
100	2	2	2	معرفة الذات
93.33	7	8	7	إدارة الانفعالات
85.71	3	4	3	الإيثار
92.30	6	7	6	المشاركة الملهمة
93.33	7	7	8	إصدار الحكم
100	1	1	1	معرفة الحياة
100	5	5	5	المهارات الحياتية
90.90	5	6	5	الاستعداد للتعلم
0.935	36	40	37	المجموع

يلاحظُ من الجدول (3.3) أنّ نسبةً اتّفاقِ الباحثةِ مع نفسها قد بلغت (0.935)، وترى الباحثةُ أنّ هذه النسبةً مناسبةً لإجراء التحليل. ثانياً: الثّباتُ البين شخصي: تمّ حسابُ نسبةِ الاتّفاقِ بينِ الباحثةِ والمحلِّ الآخرِ، وقد بلغت (0.914)، كما يظهرُ في الجدول (4.3). الجدول (4.3): نتائجُ ثباتِ تحليل (بين شخصي)

النسبة المئوية	الاتفاق	تحليل المحلل	تحليل الباحثة	الفئات
100	2	2	2	معرفة الذات
92.30	6	6	7	إدارة الانفعالات
100	3	3	3	الإيثار
90.90	5	5	6	المشاركة الملهمة
85.71	6	6	8	إصدار الحكم
100	1	1	1	معرفة الحياة
88.88	4	4	5	المهارات الحياتية
90.90	5	6	5	الاستعداد للتعلم
0.914	32	33	37	المجموع

يلاحظُ من الجدول (4.3) أنّ نسبةً اتّفاقِ الباحثةِ مع المحللِ الآخرِ قد بلغت (0.914)، وترى الباحثةُ أنّ هذه النسبةً مناسبةً لإجراء التحليل.

2.4.3 مقياس التفكير القائم على الحكمة:

قامت الباحثة بتطوير مقياس التفكير القائم على الحكمة لجرين وبراون (Green & Brown, 2006)، وذلك بإجراء تعديل على الفقرات، إما بإضافة أو تغيير أو حذف لبعض الفقرات بناءً على آراء المحكمين، وقد تكون المقياس من (64) فقرة تتضمن ثمانية أبعاد وهي: (معرفة الذات، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهم، وإصدار الحكم، ومعرفة الحياة، والمهارات الحياتية، والاستعداد للتعلم)، وقد تم بناء الفقرات بناءً على مقياس ليكرت الخماسي والمكون من خمسة بدائل وهي: (كبيرة جدًا، وكبيرة، متوسطة، وقليلة، وقليلة جدًا)، بحيث تعطى عند التصحيح (1-5) وتكون الدرجة (5) هي الأعلى بينما الدرجة (1) هي الأقل.

1.2.4.3 صدق أداة التفكير القائم على الحكمة:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري)، لإجراء صدق الأداة قامت الباحثة بعرض الأداة بصورتها الأولية والمكونة من (64) فقرة موزعة على (8) فئات (ملحق 1) على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (13) محكمًا (ملحق 2)، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وأساليب التدريس في الجامعات الفلسطينية، والأردنية، بالإضافة إلى بعض المشرفين من حملة شهادة الدكتوراة في المناهج وأساليب التدريس في مديريات التربية والتعليم في فلسطين لمعرفة ما إذا كانت الأداة تقيس ما وضعت لأجله، ومعرفة مدى ملاءمة الفقرات، وسلامة الأداة من الناحية اللغوية وأنها لا تقيس شيئًا آخر، إضافة إلى جعل الأداة مقننة يمكن استخدامها في بحوث ودراسات أخرى فمن هنا تكمن أهمية الصدق للأداة (غنيم، 2004). وقد تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وإضافة البعض الآخر، وحذف فقرة وإضافة فقرة مكانها بناءً على آراء السادة المحكمين، فأصبحت الأداة بصورتها النهائية (64) فقرة (ملحق 3).

الصدق العاملي: الاتساق الداخلي، وللتحقق من الصدق العاملي لفقرات الأداة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة وحسابه مع الدرجة الكلية للأداة، والجدول (5.3.أ/ب) يبين ذلك.

الجدول (5.3.أ): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة.

الرقم	Rقيمة	الدالة	الرقم	Rقيمة	الدالة	الرقم	Rقيمة	الدالة
-------	-------	--------	-------	-------	--------	-------	-------	--------

الإحصائية			الإحصائية			الإحصائية		
0.000	0.622*	45	0.000	0.595*	23	0.000	0.447	1
	*			*			**	
0.000	0.688*	46	0.000	0.656*	24	0.000	0.399	2
	*			*			**	
0.000	0.665*	47	0.000	0.516*	25	0.000	0.431	3
	*			*			**	
0.000	0.515*	48	0.000	0.535*	26	0.000	0.461	4
	*			*			**	
0.000	0.403*	49	0.000	0.581*	27	0.000	0.441	5
	*			*			**	
0.000	0.561*	50	0.000	0.530*	28	0.000	0.514	6
	*			*			**	
0.000	0.663*	51	0.000	0.545*	29	0.000	0.352	7
	*			*			**	
0.000	0.640*	52	0.000	0.549*	30	0.000	0.569	8
	*			*			**	
0.000	0.654*	53	0.000	0.647*	31	0.000	0.442	9
	*			*			**	
0.000	0.564*	54	0.000	0.604*	32	0.000	0.283	10
	*			*			**	
0.000	0.581*	55	0.000	0.583*	33	0.000	0.478	11
	*			*			**	
0.000	0.668*	56	0.000	0.525*	34	0.000	0.562	12
	*			*			**	
0.000	0.590*	57	0.000	0.576*	35	0.000	0.543	13
	*			*			**	

الجدول (5.3ب): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتكوير القائم على الحكمة.

0.000	0.715*	58	0.000	0.631*	36	0.000	0.637	14
	*			*			**	

0.000	0.687*	59	0.000	0.666*	37	0.000	0.537	15
	*			*			**	
0.000	0.670*	60	0.000	0.563*	38	0.000	0.322	16
	*			*			**	
0.000	0.738*	61	0.000	0.474*	39	0.000	0.521	17
	*			*			**	
0.000	0.542*	62	0.000	0.656*	40	0.000	0.484	18
	*			*			**	
0.000	0.569*	63	0.000	0.614*	41	0.000	0.456	19
	*			*			**	
0.000	0.611*	64	0.000	0.613*	42	0.000	0.579	20
	*			*			**	
			0.000	0.582*	43	0.000	0.541	21
				*			**	
			0.000	0.574*	44	0.000	0.542	22
				*			**	

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

واتضح من الجدول (3.5.1/ب) وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، ويدل ذلك على وجود اتساقٍ داخلي بين الفقرات.

2.2.4.3 ثبات أداة التفكير القائم على الحكمة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (50) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة خارج العينة، وقد أشرفت الباحثة على تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية، وتم حساب معامل كرونباغ الفا للمجالات، وللدرجة الكلية كما يظهر في الجدول (3.6).

الجدول (3.6): نتائج معامل الثبات للمجالات:

معامل الثبات	عدد الفقرات	المجالات
0.740	5	معرفة الذات
0.711	5	إدارة الانفعالات

0.872	12	الإيثار
0.861	10	المشاركة الملهمة
0.791	7	إصدار الحكم
0.869	10	معرفة الحياة
0.895	10	المهارات الحياتية
0.798	5	الإستعداد للتعلم
0.964	64	الدرجة الكلية

يلاحظُ من الجدول (6.3) أن معامل الثبات كان (0.96)، وهي درجة مقبولة في البحوث التربوية.

5.3 خطوات وإجراء تطبيق أدوات الدراسة.

1.5.3 الخطوات الإجرائية لتحليل المحتوى:

1. هدف التحليل: هدفت عملية التحليل إلى التعرف إلى التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، والذي يُدرس خلال العام الدراسي 2022/2023.
2. عينة التحليل: تمثلت عينة التحليل من جميع مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين والمطبقة خلال العام الدراسي 2022/2023.
3. فئات التحليل: فئات التحليل في هذه الدراسة هي أبعاد التفكير القائم على الحكمة والتي تتكوّن من ثمانية أبعاد وهي: (معرفة الذات، إدارة الانفعالات، الإيثار، المشاركة الملهمة، إصدار الحكم، معرفة الحياة، والمهارات الحياتية، والاستعداد للتعلم).
4. وحدة التحليل: اعتمدت الباحثة أكثر من وحدة تحليل، تبعاً لموضوع الدراسة، وما يتناسب معها. فتم اعتماد وحدة الكلمة وهي أصغر وحدات التحليل، كذلك اعتمدت الباحثة وحدة الموضوع.
5. إعداد أداة التحليل: اعتمدت الباحثة على أداة تحليل المحتوى لرصد نتائج تحليل مقررات اللغة العربية، والتي تشتمل على الفئات الثمانية للتفكير القائم على الحكمة، ووحدة التحليل، والتكرارات، والنسب المئوية.

6. ضوابط عملية التحليل:

لكي تتم عملية التحليل بشكل سليم وجيد كان لا بد من تحديد ضوابط في عملية التحليل:

- شملت عملية التحليل جميع مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا والتي تدرّس في العام الدراسي 2023/2022

- لن تشمل عملية التحليل دليل المعلم.

- تمّ استثناء مقدمة الكتاب والغلاف من عملية التحليل.

- اشتمل التحليل على كلّ ما ورد في المقررات من بداية الصفحة الرابعة إلى نهاية الكتاب، وكما ورد في وصف مجتمع الدراسة، من جميع وحدات المقررات بما تشتمل عليه الوحدة من دروس استماع وقراءة ونحو وإملاء، وبلاغة، وخط، واللغة، والتّقويم، والأنشطة، والمشاريع.

7. خطوات عملية التحليل:

1. قراءة محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا قراءة تحليلية.

2. تحليل كلّ ما ورد في الوحدات الدراسية من دروس استماع وقراءة ونحو وإملاء، وبلاغة، وخط، واللغة، والتّقويم، والأنشطة، والمشاريع.

3. اعتماد الكلمة والموضوع كوحدة تحليل.

4. تفرغ نتائج التحليل وتصنيفها في القائمة المعدة لرصد النتائج.

5. تحويل النتائج إلى تكرارات ونسب مئوية.

3.5.2 مقياس التفكير القائم على الحكمة:

بعد التّحقق من صلاحية مقياس التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الصفّ العاشر، ومن خلال تحليل فقراته إحصائياً متمثلةً بالصدق والثبات، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة والبالغ (247) طالباً وطالبة وذلك بعد الحصول على الموافقة الأصولية، وتسهيل المهمة من الجهات المسؤولة، وأثناء التطبيق وضحت الباحثة لأفراد العينة بأنّ التطبيق لأغراض البحث العلمي، وأنّ نجاح الباحثة في هذه المهمة يعتمد على دقة الإجابات وصدقها والتعامل مع المقياس بجدية تامة، وطلبت الباحثة من أفراد العينة قراءة التعليمات قبل البدء بالإجابة على الفقرات وقد كانت مدة تطبيق المقياس أسبوعين كاملين حيث طُبّق في مدارس الأوقاف التابعة لمديرية القدس الشريف، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الأداة من أفراد العينة بعد استجاباتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أنّ عدد الاستبانات المستردة الصالحة والتي

خضعت للتحليل الإحصائي هي (243) استبانة، أجرت الباحثة المعالجة الإحصائية الملائمة للأداة، وتم استخراج النتائج، ثم مناقشتها، وبعدها ختمت الدراسة ببعض التوصيات.

6.3 المعالجة الإحصائية.

1.6.3 تحليل المحتوى:

استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية، كما استخدمت معادلة هولستي لحساب ثبات التحليل.

2.6.3 مقياس التفكير القائم على الحكمة:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقامًا معينة)، وذلك تمهيدًا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقًا لأسئلة الدراسة وبيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t- test) واختبار تحليل التباين الاحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباغ ألفا (Cronbach Alhpa)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For) Social Sciences.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تضمّن هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو "التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين ومستوى امتلاك طلبة الصف العاشر له" وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تمّ اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	أقل من 2.33
متوسط	3.66-2.33
عالية	أعلى من 3.66

نتائج أسئلة الدراسة

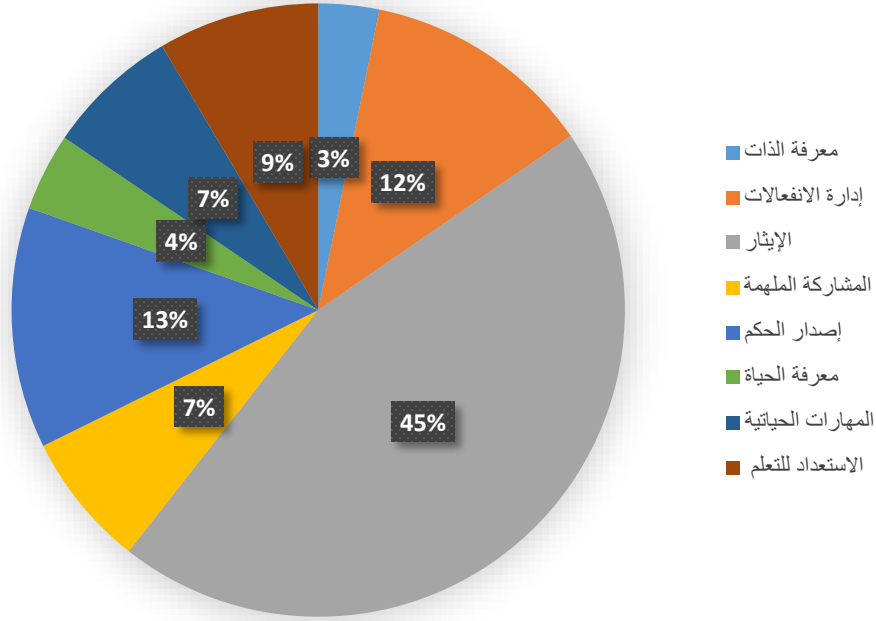
1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما التفكير القائم على الحكمة المتضمن في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟"

للإجابة على السؤال الأول تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية للتفكير القائم على الحكمة المتضمنة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين والجدول (1.4) يوضح ذلك.

جدول (1.4): التكرارات والنسب المئوية للتفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

الأوزان النسبية	التكرارات	أبعاد التفكير القائم على الحكمة
3.2%	462	معرفة الذات
12.2%	1729	إدارة الانفعالات
45.2%	6377	الإيثار
7.1%	1009	المشاركة الملهمة
12.7%	1793	إصدار الحكم
4.1%	584	معرفة الحياة
6.6%	939	المهارات الحياتية
8.5%	1208	الاستعداد للتعلم
100%	14101	المجموع

يتضح من الجدول (1.4) أن الأوزان النسبية لأبعاد التفكير القائم على الحكمة تراوحت ما بين (3.2%) لمعرفة الذات و(45.2%) للإيثار، حيث حصل بعد الإيثار على أعلى وزن نسبي مقارنةً ببقية الأبعاد وهي (45.2%)، ويليه بعد إصدار الحكم بنسبة بلغت (12.7%)، وقد اقتربت من هذه النسبة إدارة الانفعالات حيث كانت النسبة (12.2%)، أما بعد الاستعداد للتعلم فقد بلغت نسبته (8.5%)، بينما المشاركة الملهمة فقد كانت نسبته (7.1%)، وحصلت المهارات الحياتية على نسبة (6.6%)، وكما تلاحظ الباحثة على أن نسبة معرفة الحياة كانت منخفضة مقارنةً ببقية النسب حيث بلغت (4.1%)، وأقل منها معرفة الذات حيث بلغت نسبتها (3.2%). وهي الأقل من بين الأبعاد، والشكل (1.4) يوضح ذلك.



الشكل (1.4) الأوزان النسبية لأبعاد التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

ووكما لاحظت الباحثة من الشكل (1.4) أن بعد الإيثار هو الأكثر تكراراً ونسبةً من بقية الأبعاد والأوزان النسبية الأخرى، بينما كان بعد معرفة الذات هو الأقل نسبةً، أما بقية الأبعاد فكانت بأوزانٍ نسبيةً متفاوتةً.

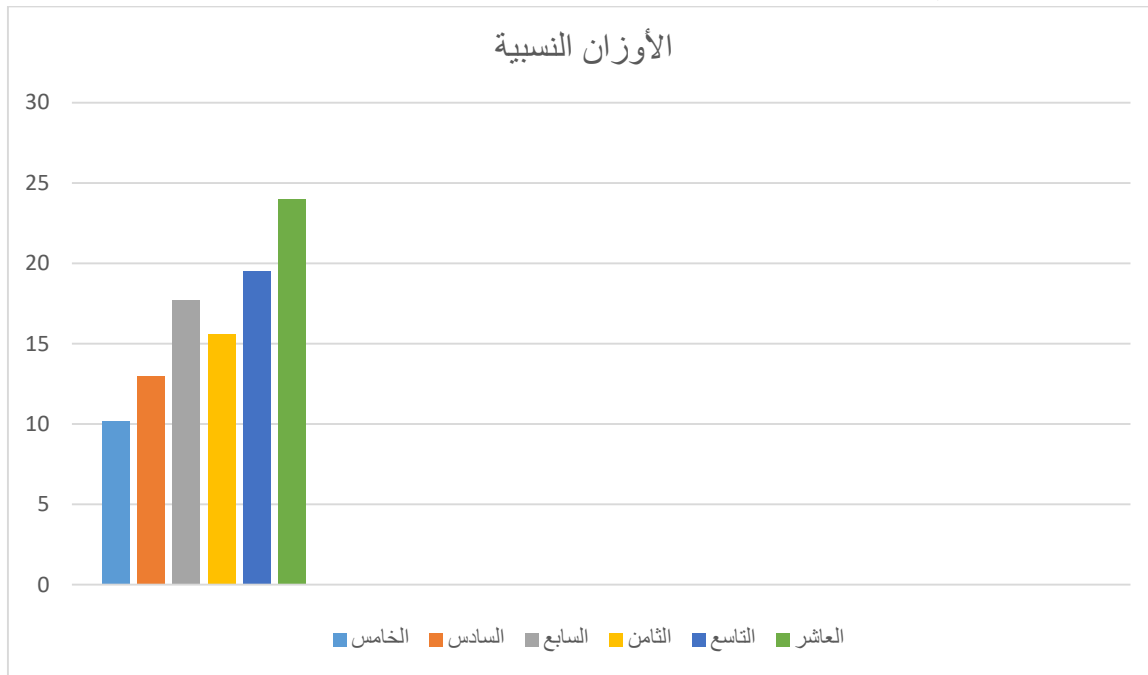
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تحقق مقررات اللغة العربية مبدأ التابع في عرضها للتفكير القائم على الحكمة للمرحلة الأساسية العليا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والأوزان النسبية للتفكير القائم على الحكمة في كلِّ صفٍّ من صفوف المرحلة الأساسية العليا وبيئ الجدول (2.4) التكرارات، والأوزان النسبية للتفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

جدول (2.4) التكرارات، والأوزان النسبية للتفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية في صفوف المرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

الوزن النسبي	مجموع التكرارات	الصف
10.2%	1441	الخامس
12.9%	1815	السادس
17.7%	2498	السابع
15.6%	2201	الثامن
19.5%	2755	التاسع
24.0%	3355	العاشر
100%	14065	المجموع

إذ يوضح الجدول (2.4) أن التكرارات، والأوزان النسبية للتفكير القائم على الحكمة من الصف الخامس الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي كانت في تتابع وجاءت مرتبةً ترتيباً تصاعدياً، فكانت تزداد كلما تقدمنا في المرحلة الدراسية، باستثناء الصف الثامن يكن هناك تتابع، وكما تلاحظ الباحثة أن عدد التكرارات والأوزان النسبية في الصف العاشر كانت هي الأعلى مما يؤكد على وجود عملية التتابع في التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. ويمكن ملاحظة التتابع في صفوف المرحلة الأساسية العليا من خلال الشكل (2.4).



الشكل (2.4) الأوزان النسبية للتفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: كيف توزعت أبعاد التفكير القائم على الحكمة في مقررات

اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟ "

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والأوزان النسبية الكلية والفرعية لكل من أبعاد التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين والجدول الآتي يظهر التكرارات، والأوزان النسبية في صفوف المرحلة الأساسية.

جدول (3.4) التكرارات، والأوزان النسبية لأبعاد التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

المجموع	العاشر		التاسع		الثامن		السابع		السادس		الخامس		أبعاد التفكير القائم على الحكمة
	الوزن النسبي %100	التكرارات	الوزن النسبي %100	التكرارات	الوزن النسبي %100	التكرارات	الوزن النسبي %100	التكرارات	الوزن النسبي %100	التكرارات	الوزن النسبي %100	التكرارات	
462	14.5	67	15.8	73	16.4	76	16.4	76	18.1	84	18.6	86	معرفة الذات
1729	27.2	470	19.7	342	12.2	211	16.1	280	13.9	241	10.6	185	إدارة الانفعالات
6377	24.5	1567	21.7	1385	14.5	926	18.3	1172	9.7	619	10.5	672	الإيثار
1009	12.7	129	15.8	160	15.8	160	21.2	214	19.9	201	14.3	145	المشاركة الملهمة
1793	24.5	441	19.7	354	20.1	361	18.7	336	11.5	207	5.2	94	إصدار الحكم
584	31.3	183	13.3	78	20.2	118	14.2	83	11.9	70	8.9	52	معرفة الحياة
939	20.1	189	15.8	149	13.8	130	16.1	152	20.7	195	13.2	124	المهارات الحياتية
1208	25.5	309	17.7	214	18.1	219	15.3	185	16.3	198	6.8	83	الاستعداد للتعلم
14101	23.7	3355	19.5	2755	15.6	2201	17.7	2498	12.8	1815	10.2	1441	المجموع الكلي

وكما لاحظت الباحثة من الجدول (3.4) أن معرفة الذات كانت أكثر تكراراً في محتوى كتاب الصف الخامس حيث بلغت التكرارات (86) بوزن نسبي (18.6%)، بينما كانت أقل تكراراً في محتوى كتاب الصف العاشر حيث بلغت التكرارات (67) ووزن نسبي مقداره (14.5).

بينما كانت إدارة الانفعالات الأكثر تكرارًا في محتوى كتاب الصف العاشر بواقع (470) تكرارًا ووزن نسبي (27.2%)، والأقل تكرارًا في محتوى كتاب الصف الخامس حيث بلغت عدد التكرارات (185) تكرارًا ووزن نسبي (10.6%).

وكما لاحظت الباحثة أن أكثر تكرارات الإيثار كانت في محتوى كتاب الصف العاشر، حيث بلغت التكرارات

(1567) تكرارًا، ووزن نسبي (24.5%)، أما التكرارات الأقل فقد كانت في محتوى كتاب الصف السادس بواقع (619) تكرارًا ووزن نسبي (9.7%).

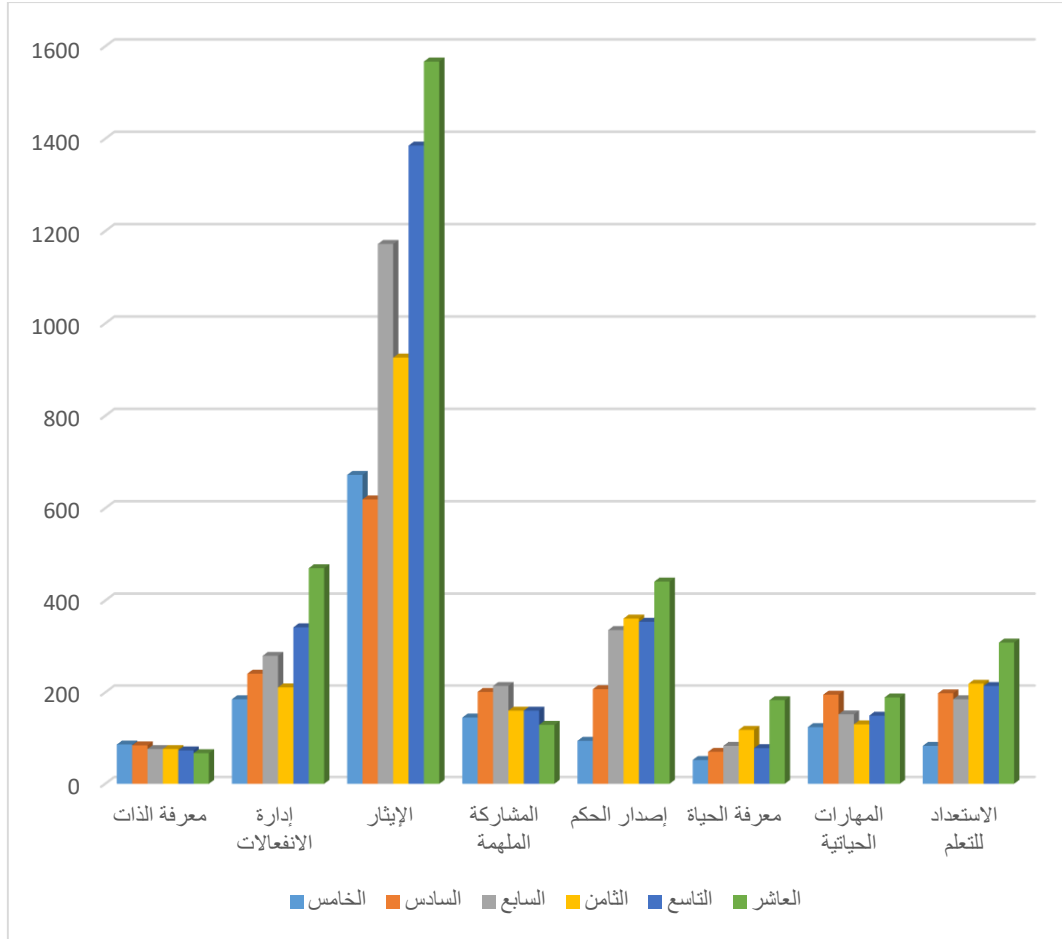
وعندما لاحظت الباحثة على المشاركة الملهمه وجددها أكثر تكرارًا في محتوى كتاب الصف السابع بواقع (214) تكرارًا بوزن نسبي (21.2%)، بينما كانت أقل تكرارًا في محتوى كتاب الصف العاشر بعدد تكرارات (129) تكرارًا ووزن نسبي (12.7%).

أما إصدار الحكم فقد كانت الأكثر تكرارًا في محتوى كتاب الصف العاشر بعدد تكرارات بلغت (441) تكرارًا ووزن نسبي (24.5%)، وكانت الأقل تكرارًا في محتوى كتاب الصف الخامس بعدد تكرارات بلغت (94) تكرارًا ووزن نسبي (5.2%).

وفي كتاب الصف العاشر كانت معرفة الحياة الأكثر تكرارًا، حيث بلغ عدد التكرارات في محتوى الكتاب (183) تكرارًا ووزن نسبي (31.3%)، وكانت في محتوى كتاب الصف الخامس الأقل تكرارًا حيث بلغ عدد التكرارات (52) ووزن نسبي (8.9%).

ولاحظت الباحثة على المهارات الحياتية بأنها بلغت في محتوى كتاب الصف السادس (195) تكرارًا ووزن نسبي (20.7%)، وهي بذلك تكون الأكثر تكرارًا، بينما محتوى كتاب الصف الخامس فقد كان الأقل تكرارًا بها حيث بلغت التكرارات (124) تكرارًا ووزن نسبي (13.2%).

أما بعد الاستعداد للتعلم فقد كانت الأكثر تكرارًا في محتوى كتاب الصف العاشر بعدد تكرارات (309) تكرارًا ووزن نسبي (25.5%)، بينما محتوى كتاب الصف الخامس كان الأقل تكرارًا بعدد تكرارات (83) ووزن نسبي (6.8%). والشكل (3.4) يوضح ذلك.



الشكل (3.4) التكرارات، والأوزان النسبية لأبعاد التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين.

وفيما يلي نتائج تحليل مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء التفكير القائم على الحكمة حيث تم حساب الوزن النسبي الكلي والفرعي لأبعاد التفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في محتوى كل كتاب من كتب المرحلة الأساسية العليا حيث يظهر الجدول الآتي التكرارات والأوزان النسبية الفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة في محتوى مقررات اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.

جدول (4.4): التكرارات والأوزان النسبية الفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرّر اللغة العربية للصّف الخامس الأساسي.

الوزن النسبي الكلي	الوزن النسبي الفرعي	التكرارات	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
0.4%	7.0%	6	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
0.2%	5.0%	4	السماح بحرية الاختيار	2	
1.4%	24.0%	21	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
2.7%	45.0%	39	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة	4	
1.1%	19.0%	16	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
5.8%	100%	86	المجموع		
4.4%	35.0%	64	توجيه السلوك نحو الاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
3.4%	27.0%	50	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
4.0%	31.0%	58	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	
0.9%	7.0%	13	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
12.7%	100%	185	المجموع		
40.5%	87.0%	585	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	10	الإيثار
1.0%	2.0%	15	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11	
0.2%	0.4%	3	تعزيز المبادرات التطوعية التي تهدف إلى حل المشكلات	12	

%3.0	%6.0	37	الأخذ بمبدأ النمذجة والقوة والتجارب الشخصية	13	
%2.5	%5.0	32	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	14	
47.2 %	%100	672	المجموع		
%4.6	%46.0	67	تعزيز القيادة الأخلاقية	15	المشاركة الملهمة
%2.6	%26.0	38	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	16	
%0	%0	%0	السماح بتقييم النتائج والحلول	17	
%2.7	%28.0	40	التتويج في عرض السياقات والمواقف	18	
%9.9	%100	145	المجموع		
%0.6	%10.0	9	السماح بالتفاضل، إجراء المقاضلات والموازنة / المقارنات	19	إصدار الحكم
%3.6	%56.0	53	توظيف مهارات التفكير المختلفة	20	
%0.2	%3.0	3	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	21	
%0.6	%10.0	9	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	22	
%1.3	%21.0	20	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	23	
%6.3	%100	94	المجموع		
%1.0	%17.0	9	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	24	معرفة الحياة
%0.2	%6.0	3	تنمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	25	
%3.0	%77.0	40	ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه	26	

27	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	0	%0	%0
المجموع				
28	تتمية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	5	%4.0	%0.3
29	توظيف الاتصال غير اللفظي	45	%36.0	%3.1
30	تقديم مشاريع ريادية جماعية	0	%0	%0
31	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	64	%52.0	%4.4
32	تتمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	10	%8.0	%0.6
المجموع				
33	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	55	%66.0	%3.8
34	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	4	%5.0	%0.2
35	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	14	%17.0	%0.9
36	تتمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	10	%12.0	%0.6
المجموع				
المجموع				
		1441		%100

يتضح من الجدول (4.4) أن أكثر المؤشرات معرفة الذات تكراراً هي التفاعل مع البيئة المحيطة حيث بلغت التكرارات (39) ووزن نسبي فرعي (45.0%)، وأقل المؤشرات تكراراً هو حريّة الاختيار بواقع (4) تكرارات ووزن نسبي فرعي (5.0%).

وكما لاحظت الباحثة على إدارة الانفعالات أن أكثر المؤشرات تكرارًا كانت توجيه السلوك نحو الاتجاهات الإيجابية بعدد تكرارات (64)، ووزن نسبي فرعي بلغ (35.0%)، بينما كانت إثارة الانفعالات العاطفية الأقل بعدد التكرارات حيث بلغ عددها (13) تكرارًا ووزن نسبي فرعي (7.0%).

أما الايثار فقد كان مؤشر تعزيز العمل الجماعي، والتعاوني الأكثر تكرارًا حيث بلغ عدد التكرارات (585) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي (87.0%)، أما الأقل تكرارًا فكان مؤشر تعزيز المبادرات التطوعية بعدد تكرارات (3)، ووزن نسبي فرعي (0.4%).

وكما لاحظت الباحثة على المشاركة الملهمه أن أكثر المؤشرات تكرارًا كانت التنوع في عرض السياقات بعدد تكرار (40) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (28.0%)، وأقلها كان لمؤشر السماح بإبداء الأسباب بعدد تكرارات بلغ (38) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (26.0%)، بينما لم يكن هناك أي تكرار لمؤشر السماح بتقييم النتائج والحلول.

أما أكثر مؤشرات إصدار الحكم فقد كان لمؤشر توظيف مهارات التفكير، حيث بلغ عدد تكرار المؤشر (53) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي (56.0%)، أما أقل مؤشر فكان لتشكيل وجهات نظر فقد بلغ عدد التكرارات فيه (3) تكرارات، ووزن نسبي فرعي (3.0%).

ولاحظت الباحثة على معرفة الحياة فقد بلغ أكثر مؤشرات تكرارًا لربط المحتوى بالدور الاجتماعي للمتعلم حيث بلغ عدد تكراراته (40) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي (77.0%)، أما الأقل تكرارًا فكان لمؤشر تنمية القدرة على الدحض حيث بلغ عدد تكراراته (3) تكرارات، ووزن نسبي فرعي (6.0%)، في حين لم يكن هناك أي تكرار لمؤشر السماح بممارسة التأمل الذاتي التقدي في الخبرة.

وكان مؤشر السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة هو الأكثر تكرارًا من مؤشرات المهارات الحياتية حيث بلغ عدد التكرارات (64) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (52.0%)، وكان الأقل تكرارًا لتنمية القدرة على تنظيم المهمات (5) تكرارات، ووزن نسبي فرعي بلغ (4.0%)، بينما لم يكن هناك أي تكرارات لمؤشر تقديم مشاريع ريادية جماعية.

وكما لاحظت الباحثة على الاستعداد للتعلم فقد كان أعلى مؤشراتنا للاستعانة بمصادر تعلم حيث بلغ عدد المؤشرات (55) مؤشراً، وبوزن نسبي بلغ (66.0%)، أما أقلها في عدد التكرارات فكان لمؤشر الإبداع والابتكار بعدد تكرارات (4)، وبوزن نسبي فرعي (5.0%).

ولاحظت الباحثة على الوزن النسبي الكلي لجميع المؤشرات الفرعية في الجدول (4.4) فوجدت أن مؤشر تعزيز العمل الجماعي والتعاوني الأعلى وبوزن نسبي كلي بلغ (40.5%) من مكونات الإيثار.

جدول (5.4): التكرارات والأوزان النسبية والفرعية والكلية للتكبير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف السادس الأساسي.

الوزن النسبي الكلي	الوزن النسبي الفرعي	التكرارات	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
0.3%	7.0%	6	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
0.2%	5.0%	4	السماح بحرية الاختيار	2	
1.1%	24.0%	20	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
3.0%	56.0%	47	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة	4	
0.3%	8.0%	7	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
5.0%	100%	84	المجموع		
1.0%	22.0%	53	توجيه السلوك نحو الاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
4.3%	33.0%	79	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
5.3%	41.0%	98	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	
1.0%	4.0%	11	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	

%12.0	100	241	المجموع		
%23.1	%68.0	420	10	الإيثار	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية
%2.6	%8.0	48	11		إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية
%0.2	%0.6	4	12		تعزيز المبادرات التطوعية التي تهدف إلى حل المشكلات
%4.2	%12.4	77	13		الأخذ بمبدأ النمذجة والقدوة والتجارب الشخصية
%4.0	%11.0	70	14		تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية
%34.1	%100	619	المجموع		
%4.9	%44.7	90	15	المشاركة	تعزيز القيادة الأخلاقية
%3.9	%35.3	71	16	المهمة	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات
%0	%0	0	17		السماح بتقييم النتائج والحلول
%2.2	%20.0	40	18		التنوع في عرض السياقات والمواقف
%11.0	%100	201	المجموع		
%0.7	%6.7	14	19	إصدار الحكم	السماح بالتفاضل، إجراء المقاضلات والموازنة / المقارنات
%8.2	%71.4	148	20		توظيف مهارات التفكير المختلفة
%1.4	%12.5	26	21		إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا
%0.0	%0.4	1	22		السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية
%0.9	%9.0	18	23		الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات
%11.2	%100	207	المجموع		

%1.0	%23.0	16	24	تممية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	معرفة الحياة
%1.0	%27.0	19	25	تممية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	
%2.0	%50.0	35	26	ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه	
%0	%0	0	27	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	
%4.0	%100	70	المجموع		
%0.2	%3.0	5	28	تممية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	المهارات الحياتية
%2.5	%23.0	45	29	توظيف الاتصال غير اللفظي	
%0	%0	0	30	تقديم مشاريع رياضية جماعية	
%5.0	%47.0	92	31	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	
%2.9	%27.0	53	32	تممية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	
%11.0	%100	195	المجموع		
%4.0	%32.3	64	33	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	الاستعداد للتعلم
%0.4	%4.1	8	34	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	
%2.0	%14.1	28	35	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	
%5.3	%49.5	98	36	تممية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	
%11.7	%100	198	المجموع		
%100		1815	المجموع		

يتضح من الجدول (5.4) أن أكثر المؤشرات معرفة الذات تكراراً هي التفاعل مع البيئة المحيطة حيث بلغت التكرارات (47) تكراراً، ووزن نسبي فرعي (56.0%)، وأقل المؤشرات تكراراً هو حرية الاختيار بواقع (4) تكرارات ووزن نسبي فرعي (5.0%).

وقد لاحظت الباحثة على إدارة الانفعالات وتوجدت أن أكثر المؤشرات تكراراً هي منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين، حيث بلغت التكرارات في هذا المؤشر (98) تكراراً، ووزن نسبي فرعي (41.0%)، بينما كالمؤشر إثارة الانفعالات للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي أقل تكراراً، حيث بلغ عدد تكراراته (11) تكراراً، ووزن نسبي فرعي (4.0%).

أما الإيثارة فلاحظت الباحثة أن تعزيز العمل الجماعي والتعاوني كان أكثرها تكراراً حيث بلغت التكرارات فيه (420) تكراراً ووزن نسبي فرعي (68.0%)، والأقل تكراراً كان للمبادرات التطوعية التي تهدف لحل مشكلات فكانت تكراراته (4) تكرارات، ووزن نسبي فرعي (0.6%).

أما بالنسبة للمشاركة الملهمه فإن السماح بتقييم النتائج والحوار لم يكن بها أي تكرارات، والأكثر تكراراً كان لمؤشر تعزيز القيادة الأخلاقية بعدد تكرارات (90) تكراراً، ووزن نسبي فرعي بلغ (44.7%)، أما أقلها فكان لمؤشر التنوع في عرض السياقات بعدد تكرارات (40) تكراراً، ووزن نسبي فرعي (20.0%).

كان مؤشر توظيف مهارات التفكير المختلفة الأكثر تكراراً بتكرارات (148) تكراراً، ووزن نسبي فرعي بلغ (71.0%)، أما أقلها تكراراً فكان مؤشر السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية بعدد تكرارات بلغت تكراراً واحداً، ووزن نسبي بلغ (0.4%).

أما معرفة الحياة فكان أكثر مؤشرات تكراراً فكان لربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم حيث بلغ عدد تكراراته (35) تكراراً، ووزن نسبي بلغ (50.0%)، وأقلها تكراراً لتنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الخادعة بعدد تكرارات (16)، ووزن نسبي بلغ (23.0%)، بينما السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي لم يكن لها أي تكرار.

وقد لاحظت الباحثة على المهارات الحياتية فوجدت أن أكثر مؤشرات تكراراً كانت لمؤشر السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة، حيث بلغ عدد تكراراته (92) تكراراً، ووزن نسبي فرعي

بلغ (47.0%)، وأقلها مؤشراً لمؤشر تنمية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة بعدد تكرارات (5) تكرارات، وبوزن نسبي فرعي (3.0%)، لم يكن هناك أي تكرار لمؤشر المشاريع الريادية.

كان مؤشر تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية من أكثر المؤشرات تكراراً في بعد الاستعداد للتعلم حيث بلغ عدد تكراراته (98) تكراراً، وبوزن نسبي فرعي (49.5%)، أما أقلها تكراراً فكان لمؤشر إتاحة الفرصة للإبداع واستثمار القدرات خاصة داخل إطار المدرسة وخارجها، حيث بلغت تكراراته (8) تكرارات، وبوزن نسبي فرعي (4.1%) تكراراً.

وبالنظر إلى الوزن النسبي الكلي لجميع المؤشرات الفرعية في الجدول (5.4) كان لمؤشر تعزيز العمل الجماعي والتعاوني الأعلى بوزن نسبي كلي بلغ (23.1%) من مكونات الإيثار.

جدول (6.4): التكرارات والأوزان النسبية والفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف السابع الأساسي.

الوزن النسبي الكلي	الوزن النسبي الفرعي	التكرارات	المؤشرات	م	الفئة الرئيسة للتحليل
%0.2	%8.0	6	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
%0.1	%5.0	4	السماح بحرية الاختيار	2	
%0.8	%26.0	20	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
%1.2	%41.0	31	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة	4	
%0.6	%20.0	15	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
%3.0	%100	76	المجموع		
%1.6	%14.6	41	توجيه السلوك نحو الاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
%4.2	%38.0	107	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
%4.6	%41.4	116	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	

%0.6	%6.0	16	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
11.0 %	%100	280	المجموع		
39.2 %	%84.0	981	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	10	الإيثار
%1.4	%3.0	35	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11	
%0.0	%0.0	1	تعزيز المبادرات التطوعية التي تهدف إلى حل المشكلات	12	
%2.4	%5.0	62	الأخذ بمبدأ النمذجة والقدوة والتجارب الشخصية	13	
%3.7	%8.0	93	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	14	
47.0 %	%100	117 2	المجموع		
%4.0	%42.0	89	تعزيز القيادة الأخلاقية	15	المشاركة الملهمة
%4.0	%44.0	95	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	16	
%0.0	%0	0	السماح بتقييم النتائج والحلول	17	
%1.2	%14.0	30	التنوع في عرض السياقات والمواقف	18	
%9.2	%100	214	المجموع		
%0.4	%3.0	10	السماح بالتفاضل، إجراء المفاضلات والموازنة / المقارنات	19	إصدار الحكم
%8.7	%65.0	219	توظيف مهارات التفكير المختلفة	20	
%1.6	%13.0	42	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	21	
%0.4	%3.0	10	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	22	

%2.2	%16.3	55	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	23	
13.3 %	%100	336	المجموع		
%2.0	%60.0	50	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	24	معرفة الحياة
%0.2	%6.0	5	تنمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	25	
%1.1	%34.0	28	ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه	26	
%0	%0	0	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	27	
%3.3	%100	83	المجموع		
%0.6	%10.0	15	تنمية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	28	المهارات الحياتية
%1.6	%27.0	41	توظيف الاتصال غير اللفظي	29	
%0	%0	0	تقديم مشاريع ريادية جماعية	30	
%3.5	%58.0	88	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	31	
%0.3	%5.0	8	تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	32	
%6.0	%100	152	المجموع		
%2.6	%37.0	68	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	33	الاستعداد للتعلم
%0.1	%1.5	3	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	34	
%1.0	%13.5	25	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	35	
%3.5	%48.0	89	تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	36	
%7.2	%100	185	المجموع		

%100		2498	
------	--	------	--

يتضح من الجدول (6.4) أنّ أكثر المؤشرات لمعرفة الذات تكرارًا هي التفاعل مع البيئة المحيطة حيث بلغت التكرارات (31) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي (41.0%)، وأقل المؤشرات تكرارًا هو حرية الاختيار بواقع (4) تكرارات ووزن نسبي فرعي (5.0%).

ولاحظت الباحثة على إدارة الانفعالات تفوجت أنّ أكثر مؤشرات تكرارًا كان مؤشر منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية حيث بلغ عدد تكراراتها (116) تكرارًا، ووزن نسبي بلغ (41.4%)، في حين كان الأقل تكرارًا في مؤشر إثارة الانفعالات العاطفية حيث بلغ عدد تكراراتها (16) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (6.0%).

أما بعد الإيثار فأكثر مؤشرات تكرارًا هي تعزيز العمل الجماعي والتعاوني حيث بلغ عدد تكراراته (981) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (84.0%)، أما أقلها في عدد التكرارات فكان لمؤشر المبادرات التطوعية وبعدد تكرار (1)، أما الوزن النسبي الفرعي له فكان (0.0%) مقارنة مع المؤشرات الأخرى.

في بعد المشاركة الملهمه كان الأكثر تكرارًا لمؤشر السماح بإبداء الأسباب والتعليقات بعدد تكرارات بلغت (95) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (44.0%)، أما التنوع في عرض السياقات فكان لمؤشر التنوع في السياقات الأقل تكرارًا حيث بلغ عدد تكراراته (30) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي (14.0%)، في حين لم يكن هناك أي تكرارات للسماح بتقييم النتائج والحلول، فكانت تكراراته صفرًا.

كان مؤشر توظيف مهارات التفكير من أكثر المؤشرات تكرارًا في بعد إصدار الحكم فقد بلغ عدد تكراراته (219) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (65.0%)، بينما مؤشري الموازنة والمقارنات، وممارسة التنبؤات فقد بلغ عدد تكرارهما (10) تكرارات، ووزن نسبي فرعي (3.0%).

وفي بعد معرفة الحياة كان المؤشر الأكثر تكرارًا لمؤشر تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة بعدد تكرارات بلغت (50) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (60.0%)، أما أقلها فكان في مؤشر الدحض والتفنيد باستخدام الحجج حيث بلغ عدد تكراراته (5) تكرارات، ووزن نسبي فرعي بلغ (6.0%) أما السماح بممارسة التأمل النقدي لم يكن لها أي تكرارات.

وكما لاحظت الباحثة على مؤشر السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة فوجدت أن الأكثر تكراراً في بعد المهارات الحياتية بعد تكرارات (88) تكراراً، وبوزن نسبي فرعي بلغ (58.0%)، أما أقلها فكان لتتمة القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بعد تكرارات (8) تكرارات، وبوزن نسبي فرعي (5.0%)، بينما مؤشر المشاريع الريادية فكانت تكرارته صفرًا.

أما في بعد الاستعداد للتعلم فلاحظت الباحثة أن أكثر مؤشرات تكراراً لتتمة القدرة على بناء المعرفة الذاتية بعد تكرارات (89) تكراراً، وبوزن نسبي فرعي (48.0%)، أما أقلها فكان لمؤشرات إتاحة الفرصة للإبداع بعد تكرارات بلغت (3) تكرارات، وبوزن نسبي (1.5%).

وبالنظر إلى الوزن النسبي الكلي لجميع المؤشرات الفرعية في الجدول (6.4) كان لمؤشر تعزيز العمل الجماعي والتعاوني الأعلى بوزن نسبي كلي بلغ (39.2%) من مكونات الإيثار.

جدول (7.4): التكرارات والأوزان النسبية والفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف الثامن الأساسي.

الوزن النسبي الكلي	الوزن النسبي الفرعي	التكرارات	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
0.2%	8.0%	6	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
0.1%	5.2%	4	السماح بحرية الاختيار	2	
1.2%	53.5%	27	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
1.3%	38.1%	29	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة	4	
0.4%	13.2%	10	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
3.2%	100%	76	المجموع		
3.0%	26.5%	56	توجيه السلوك نحو الاتجاهات الايجابية	6	إدارة

	%				الانفعالات
7	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	35	16.5 %	%1.5	
8	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	105	50.0 %	%5.0	
9	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	15	7.0 %	%0.6	
	المجموع	211	100 %	%10.1	
10	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	756	81.6 %	%34.3	الإيثار
11	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	31	3.3 %	%1.4	
12	تعزيز المبادرات التطوعية التي تهدف إلى حل المشكلات	4	0.4 %	%10.2	
13	الأخذ بمبدأ النمذجة والقوة والتجارب الشخصية	57	6.2 %	%2.6	
14	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	78	8.5 %	%3.6	
	المجموع	926	100 %	%42.1	
15	تعزيز القيادة الأخلاقية	68	42.5 %	%3.0	المشاركة الملهمة
16	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	76	47.5 %	%3.5	
17	السماح بتقييم النتائج والحلول	0	0 %	%0	
18	التنوع في عرض السياقات والمواقف	16	10 %	%0.7	
	المجموع	160	100 %	%7.2	
19	السماح بالتفاضل، إجراء المقاضلات والموازنة / المقارنات	18	4.9 %	%0.8	إصدار

20	الحكم	توظيف مهارات التفكير المختلفة	241	66.8 %	10.9%
21		إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	63	17.5 %	2.8%
22		السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	1	0.3 %	0.0%
23		الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	38	10.5 %	1.7%
المجموع					
24	معرفة الحياة	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	65	55.1 %	2.9%
25		تنمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	12	10.2 %	0.5%
26		ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه	41	34.7 %	1.8%
27		السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	0	0 %	0%
المجموع					
28	المهارات الحياتية	تنمية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	5	3.8 %	0.2%
29		توظيف الاتصال غير اللفظي	16	12.3 %	0.7%
30		تقديم مشاريع ريادية جماعية	0	0 %	0%
31		السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	78	60.0 %	3.5%
32		تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	31	23.9 %	1.4%

%6.0	%100	130	المجموع	
%2.8	28.3 %	62	33	الاستعداد للتعلم
%0.1	%1.8	4	34	
%3.0	30.6 %	67	35	
%3.9	39.3 %	86	36	
%10.0	%100	219	المجموع	
%100		2201	المجموع	

يَتَضَحُّ من الجدول (7.4) أَنَّ أَكْثَرَ المؤشّراتِ لمعرفةِ الذاتِ تَكَرَّرًا هي التَّفَاعُلُ مَعَ البيئَةِ المحيطةِ حيثُ بلغتِ التَّكراراتُ (29) تَكَرَّرًا، ووزنِ نسبيّ فرعيّ (38.1%)، وأقلُّ المؤشّراتِ تَكَرَّرًا هو حُرِّيَّةُ الاختيارِ بواقع (4) تَكَرراتٍ ووزنِ نسبيّ فرعيّ (5.0%).

ولاحظتِ الباحثةُ علميًّا مَنحَ فرصَةِ التَّعبيرِ عَنِ المشاعرِ الشَّخصيَّةِ فوجدتها الأكثرَ تَكَرَّرًا في بعدِ إدارةِ الانفعالاتِ حيثُ بلغَ عددُ تَكَرراتِها (105) تَكَرَّرًا، ووزنِ نسبيّ فرعيّ بلغَ (50.0%)، بينما مؤشّرُ إثارةِ الانفعالاتِ للوصولِ إلى الاتزانِ العاطفيّ فقدَ كانَ الأقلُّ في عددِ التَّكراراتِ، حيثُ بلغتِ (15) تَكَرَّرًا، ووزنِ نسبيّ فرعيّ (7.0%).

وفي بعدِ الإيثاريكانَ لمؤشّرِ تعزيزِ العملِ الجماعيّ النَّصيبِ الأكبرِ في عددِ التَّكراراتِ حيثُ بلغتِ (756) تَكَرَّرًا، ووزنِ نسبيّ فرعيّ (81.6%)، وهي كذلكُ منْ أَكْثَرَ المؤشّراتِ في الوزنِ النَّسبيّ الكليّ حيثُ بلغتِ (34.3%)، وبذلكَ تكونُ منْ أَكْثَرَ المؤشّراتِ تَكَرَّرًا في محتوى كتابِ الصِّفِّ الثَّامنِ، أمَّا الأقلُّ تَكَرَّرًا فكانَ للمبادراتِ التَّطوعيَّةِ بعددِ تَكَرراتِ (4) تَكَرراتٍ، ووزنِ نسبيّ بلغَ (0.4%).

في بعد المشاركة المهمة كان مؤشر السماح بإبداء الأسباب والتعليقات الأكثر تكراراً حيث بلغ عدد تكراراته

(76) تكراراً، ووزنٍ نسبيّ بلغ (47.5%)، أمّا أقلها فكان لمؤشر التنوع في عرض السياقات والمواقف حيث بلغ عدد التكرارات (16)، ووزنٍ نسبيّ فرعيّ بلغ (10%)، وتكرارات مؤشر السماح بتقييم النتائج والحلول كانت صفراً.

وبالنظر إلى إصدار الحكم فإن مؤشرات أعلى والأكثر لتوظيف مهارات التفكير المختلفة حيث كانت (241) تكراراً، ووزنٍ نسبيّ فرعيّ بلغ (66.8%)، وأقلها السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية كانت تكراراً واحداً ووزنٍ نسبيّ فرعيّ (0.3%)، أمّا من حيث المؤشر الكلي لهذا المؤشر فكانت (0.0%).

السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية لم يكن لها أي تكرار في محتوى كتاب الصف الثامن وهو مؤشر في بعد معرفة الحياة، أمّا المؤشر الأكثر والذي بلغ عدد تكراراته (65) تكراراً، ووزنٍ نسبيّ (55.1%) هو مؤشر تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة، وأقلها في مؤشر الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والأدلة بعدد تكرارات (12) تكراراً، ووزنٍ نسبيّ (10.2%).

في المهارات الحياتية كان مؤشر تقديم مشاريع ريادية جماعية لم يكن لها أي وجود في محتوى كتاب الصف الثامن فقد بلغ عدد تكراراته صفراً، أمّا الأكثر فكان للتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة حيث بلغ عدد تكراراته (78) تكراراً، ووزنٍ نسبيّ فرعيّ (60.0%)، أقلها تنظيم المهامات بعدد تكرارات (5) تكرارٍ ووزنٍ نسبيّ فرعيّ (3.8%).

في الاستعداد للتعلم مؤشر فرصة الإبداع واستثمار القدرات الخاصة فقد كان عدد تكراراته (4) تكرارات ووزنٍ نسبيّ فرعيّ (1.8%)، وهو الأقل بين مؤشرات الاستعداد للتعلم، وفي تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية بلغ عدد تكرارها (86) تكراراً، ووزنٍ نسبيّ فرعيّ بلغ (39.3%).

جدول (8.4): التكرارات والأوزان النسبية والفرعية والكليّة للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرّر اللغة العربية للصف التاسع الأساسي.

الوزن النسبي الكلي	الوزن النسبي الفرعي	التكرارات	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
%0.4	%16.5	12	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
%0.2	%11.0	8	السماح بحرية الاختيار	2	
%0.8	%32.9	24	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
%0.3	%15.0	11	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة	4	
%1.0	%24.6	18	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
%3.0	%100	73	المجموع		
%3.3	%27.2	93	توجيه السلوك نحوالاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
%2.0	%16.6	57	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
%5.9	%48.0	164	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	
%1.0	%8.2	28	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
%12.2	%100	342	المجموع		
%43.0	%85.5	1185	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	10	الإيثار
%1.0	%1.9	26	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11	
%0.2	%0.4	6	تعزيز المبادرات التطوعية التي تهدف إلى حل المشكلات	12	
%2.3	%4.6	63	الأخذ بمبدأ النمذجة والقُدوة والتجارب الشخصية	13	
%3.8	%7.6	105	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	14	

%50.3	%100	1385	المجموع	
%2.2	%39.3	63	15	المشاركة الملهمة
%2.7	%48.2	77	16	
%0	%0	0	17	
%0.7	%12.5	20	18	
%5.6	%100	160	المجموع	
%0.5	%4.0	14	19	إصدار الحكم
%7.6	%59.6	211	20	
%3.4	%29.0	103	21	
%0.1	%0.9	3	22	
%0.8	%6.5	23	23	
%12.4	%100	354	المجموع	
%1.5	%56.4	44	24	معرفة الحياة
%0.2	%10.3	8	25	
%0.9	33.3	26	26	
%0	%0	0	27	
%3.0	%100	78	المجموع	
%0.1	%2.0	3	28	

المهارات	29	توظيف الاتصال غير اللفظي	22	14.8%	1.0%
الحياتية	30	تقديم مشاريع ريادية جماعية	0	0%	0%
	31	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	110	73.9%	4.0%
	32	تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	14	9.3%	0.5%
		المجموع	149	100%	6.0%
الاستعداد	33	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	56	26.2%	2.0%
للتعلم	34	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	7	3.2%	0.2%
	35	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	88	41.2%	3.1%
	36	تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	63	29.4%	2.2%
		المجموع	214	100%	7.5%
		المجموع	2755		100%

يظهر الجدول (8.4) أن أكثر مؤشرات معرفة الذات كانت مؤشر السماح بتقييم المتعلم لذاته، وقد بلغ عدد تكراراتها (24) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (32.9%)، أما أقلها تكرارًا فكانت لمؤشر السماح بحرية الاختيار، حيث بلغ عدد مؤشرات (8) تكرارات، ووزن نسبي فرعي (11.0%).

أما إدارة الانفعالات، فكان مؤشر منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين أكثرها تكرارًا حيث بلغ عدد التكرارات لهذا المؤشر (164) تكرارًا، ووزن نسبي فرعي بلغ (48.0%)، أما مؤشر إثارة الانفعالات فقد بلغ عدد تكرارها (28) تكرارًا ووزن نسبي (8.2%)، وبذلك يكون هذا المؤشر الأقل في عدد التكرارات.

وكما لاحظت الباحثة على بعد الإيثار فقد كان أعلى تكرارات مؤشرات مؤشّر تعزيز العمل التعاوني والجماعي في محتوى كتاب الصف التاسع، حيث بلغ عدد تكراراته (1185) تكرارًا ووزن نسبي

بلغ (85.5%) ووزن كلي بلغ (43.0%)، وبذلك يكون هذا المؤشر الأعلى من بين المؤشرات الأخرى، أما أقلها في بعد الإيثار كان لمؤشر المبادرات التطوعية حيث بلغ عدد التكرار في هذا المؤشر (6) تكرارات، ووزن نسبي بلغ (0.4%).

في المشاركة المهمة لاحظت الباحثة أن مؤشر التنوع في عرض السياقات والمواقف الأقل في عدد تكراراته، حيث بلغ (20) تكراراً ووزن نسبي بلغ (12.5%)، أما مؤشر السماح بتقييم النتائج والحلول، لم يكن هناك أي تكرارات لهذا المؤشر، بلغ مؤشر السماح بإبداء التعليقات والأسباب (77) تكراراً ووزن نسبي (48.2%) وهو الأعلى في بعد المشاركة المهمة.

ولاحظت الباحثة من خلال الجدول (8.4) أن بعد إصدار الحكم بلغ أعلى مؤشر فيه لتوظيف مهارات التفكير المختلفة حيث بلغت التكرارات (211) تكراراً، ووزن نسبي فرعي (59.6%)، أما أقلها فكان في مؤشر ممارسة التنبؤات المستقبلية بعدد تكرارات (3) تكرارات، ووزن نسبي فرعي (0.9%).

في معرفة الحياة فكان هناك (44) تكراراً ووزن نسبي فرعي (56.4%) في مؤشر التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة، أما القدرة على الدحض والتفنيد فكان عدد تكراراته أقل حيث بلغت (8) تكرارات، ووزن نسبي (10.3%).

أما مؤشر ممارسة التأمل الذاتي النقدي فكانت تكراراته صفراً.

أما المهارات الحياتية فإن مؤشر تنمية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة قد بلغت (3) تكرارات، ووزن نسبي (2.0%)، أما أكثرها ففي مؤشر التكيف مع المواقف بتوليد أفكار جديدة، حيث بلغ عدد التكرارات فيه (110) تكرارات، ووزن نسبي فرعي (73.9%). أما تقديم المشاريع لم يكن لديها أي تكرارات.

في بعد الاستعداد للتعلّم لاحظت الباحثة أن مؤشر تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة كان الأكثر بعدد تكرارات بلغت (88) تكراراً، ووزن نسبي (41.2%)، وأقلها إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار فقد بلغ عدد تكراراته (7) تكرارات، ووزن نسبي (3.2%).

جدول (9.4): التكرارات والأوزان النسبية والفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف العاشر الأساسي.

الوزن النسبي الكلي	الوزن النسبي الفرعي	التكرارات	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
%0.1	%8.9	6	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
%0.1	%7.4	5	السماح بحرية الاختيار	2	
%1.0	%35.8	24	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
%1.0	%30.0	20	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة	4	
%0.3	%17.9	12	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
%2.0	%100	67	المجموع		
%4.0	%26.0	122	توجيه السلوك نحو الاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
%1.0	%5.7	27	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
%8.3	%59.6	280	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	
%1.2	%8.7	41	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
%15.0	%100	470	المجموع		
%41.0	%87.0	1360	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	10	الإيثار
%0.2	%0.5	9	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11	
%0	%0.0	1	تعزيز المبادرات التطوعية التي تهدف إلى حل المشكلات	12	
%2.1	%4.5	72	الأخذ بمبدأ النمذجة والقوة والتجارب الشخصية	13	

%4.0	%8.0	125	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	14	
%47.2	%100	1567	المجموع		
%1.9	%50.4	65	تعزيز القيادة الأخلاقية	15	المشاركة الملمة
%1.3	%34.9	45	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	16	
%0	%0	0	السماح بتقييم النتائج والحلول	17	
%0.5	14.7	19	التنوع في عرض السياقات والمواقف	18	
%3.7	%100	129	المجموع		
%0.6	%5.5	23	السماح بالتفاضل، إجراء المقاضلات والموازنة / المقارنات	19	إصدار الحكم
%6.4	%51.8	218	توظيف مهارات التفكير المختلفة	20	
%3.4	%27.3	115	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	21	
%0.0	%0.7	3	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	22	
%1.8	14.7	62	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	23	
%12.2	%100	421	المجموع		
%4.0	%73.8	135	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	24	معرفة الحياة
%0.2	%4.9	9	تنمية القدرة على الدحض والتقنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	25	
%1.1	%21.3	39	ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه	26	
%0	%0	0	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	27	
%5.3	%100	183	المجموع		
%0.5	%10.6	20	تنمية القدرة على تنظيم المهام المطلوبة والإجراءات،	28	

			وترتيبها حسب الأهمية		المهارات
29	توظيف الاتصال غير اللفظي	23	%12.2	%0.6	الحياتية
30	تقديم مشاريع ريادية جماعية	0	%0	%0	
31	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	94	%49.7	%2.8	
32	تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	52	%27.5	%1.5	
المجموع					
189			%100	%5.4	
33	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	72	%23.3	%2.1	الاستعداد للتعلم
34	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	4	%1.3	%0.1	
35	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	102	%33.0	%3.0	
36	تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	131	42.4	%4.0	
المجموع					
309			%100	%9.2	
المجموع					
3355			%100	%100	

يُتضمن الجدول (9.4) أنّ أكثر مؤشرات معرفة الذات تكرارًا كانَ لمؤشر السّماح بتقييم المتعلّم لذاته حيثُ بلغَ عددُ تكراراته هذا المؤشر (24) تكرارًا ووزنٍ نسبيّ فرعيّ بلغَ (35.8%)، أمّا أقلّها فكانَ مؤشر السّماح بحريّة الاختيار بعددِ تكراراتٍ بلغت (5) تكراراتٍ ووزنٍ نسبيّ فرعيّ بلغَ (7.4%).

وكما لاحظت الباحثة على إدارة الانفعالات وجدّت أنّ مؤشر منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين فقدَ بلغَ (280) تكرارًا، ووزنٍ نسبيّ بلغَ (59.6%)، وأقلّها كانَ في مؤشر إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين فقدَ بلغَ عددُ تكراراتها (27) تكرارًا، ووزنٍ نسبيّ فرعيّ (5.7%).

وبالنظر إلى مؤشر تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية في بعد الإيثار لاحظت الباحثة أنّه كانَ له نصيبًا كبيرًا في محتوى كتاب الصفّ العاشر من حيثُ عددِ تكراراته حيثُ بلغت التكراراتُ

1360) تكرارًا، ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ بلغ (87.0%)، ووزنٍ نسبيٍّ كليٍّ بلغ (41.0%)، وبهذا يكون لهذا المؤشر الأكثرُ تكرارًا من بين مؤشرات التحليل في محتوى الصفِّ العاشر، وأقلُّها في بعد الإيثار كان لمؤشر المبادرات التطوعيَّة التي تهدف لحلِّ المشكلات بتكرارٍ واحدٍ، ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ (0.0%) مقارنةً بباقي المؤشرات.

ولاحظت الباحثة على المشاركة الملهمة أنَّ أكثر مؤشرات تكرارًا كان لتعزيز القيادة الأخلاقيَّة بعدد تكراراتٍ بلغت (65) تكرارًا، ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ بلغ (50.4%)، بينما أقلُّها كان التنوع في عرض السياقات والمواقف بعدد تكراراتٍ بلغت (19) تكرارًا ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ بلغ (14.7%)، أمَّا السَّماح بتقييم النتائج والحلول فلم يكن هناك أيُّ تكرارٍ.

وقد لاحظت الباحثة على إصدار الحكم فوجدت أنَّ مؤشِّر توظيف مهارات التفكير المختلفة فكان عدد تكراراته (218) تكرارًا، ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ بلغ (51.8%)، ومؤشِّر السَّماح بممارسة التنبؤات المستقبلية كان عدد تكراراتها (3) تكراراتٍ ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ (0.7%).

في بعد معرفة الحياة فكان مؤشِّر تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة الأكثر تكرارًا، حيث بلغ عدد تكراراته (135) تكرارًا، ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ بلغ (73.8%)، أمَّا أقلُّها فكان مؤشِّر القدرة على الدَّحض والتفنيد بعدد تكراراتٍ بلغت (9) تكراراتٍ، ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ بلغ (4.9%). بينما التأمُّل النقديِّ الذاتيِّ لم يكن لها أيُّ تكراراتٍ.

وفي الاستعداد للتعلم كان مؤشِّر إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار أقلُّها بعدد التكرارات حيث بلغت (4) تكراراتٍ، ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ (1.3%)، أمَّا مؤشِّر تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية فقد بلغ عدد تكراراته (131) تكرارًا، ووزنٍ نسبيٍّ فرعيٍّ (42.4%).

بالنظر إلى ملخص نتائج التحليل لاحظت الباحثة أنَّ مقررات اللغة العربيَّة للمرحلة الأساسيَّة العليا في فلسطين قد احتوت على جميع أبعاد التفكير القائم على الحكمة، ولكن بأوزان متفاوتة، وكان تركيز

المحتوى على بعد الإيثار، يليه إصدار الحكم، ثم إدارة الانفعالات، ثم الاستعداد للتعلم، يليه المشاركة المهمة، يأتي بعدها المهارات الحياتية، ثم تليها معرفة الحياة، وأقلها تركيزاً معرفة الذات بالترتيب. كان ترتيب أبعاد التفكير القائم على الحكمة من الأقل تكراراً إلى الأكثر تكراراً: معرفة الذات، ثم معرفة الحياة، وتليها المهارات الحياتية، ثم المشاركة المهمة، ويتبعها الاستعداد للتعلم، وتليها إدارة الانفعالات، وإصدار الحكم، ثم الإيثار.

جاء ترتيب الصفوف الدراسية في المرحلة الأساسية العليا حسب التكرارات، والأوزان النسبية لأبعاد التفكير القائم على الحكمة من الأقل تكراراً إلى الأكثر تكراراً كالآتي: الصف الخامس، ثم الصف السادس، بعدها الصف السابع، وانخفضت النسبة في عدد التكرارات في الصف الثامن إذ لم يكن هناك تتابع، ثم ازدادت في الصف التاسع، يليها الصف العاشر.

يزداد الوزن النسبي لأبعاد التفكير القائم على الحكمة بالتقدم خلال الصفوف الخامس، والسادس، والسابع، والتاسع، والعاشر، من حيث عملية التتابع في التفكير القائم على الحكمة، ولكن التتابع يتحقق في الصف الثامن.

كان المؤشر الأكثر تكراراً من مؤشرات أبعاد التفكير القائم على الحكمة من بين المؤشرات جميعها، هو مؤشر تعزيز العمل التعاوني والتفاعلات الاجتماعية وهو أحد مؤشرات بعد الإيثار، وكان ذلك في جميع مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا.

من المؤشرات التي لم يكن لها أي تكرارات في مقررات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا هي السماح بتقييم النتائج والحلول، والسماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة، وتقديم مشاريع ريادية جماعية إذ كانت تكراراتها صفراً.

أما باقي المؤشرات فكان وجودها في مقررات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تفاوت وتختلف من صف إلى آخر.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع " ما مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس

الشريف للتفكير القائم على الحكمة؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر للتفكير القائم على الحكمة في مديرية القدس الشريف والجدول (10.4) يوضح ذلك.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	معرفة الذات	4.05	0.65	عالية	80.9
8	الاستعداد للتعلم	3.96	0.81	عالية	79.1
3	الإيثار	3.91	0.66	عالية	78.3
7	المهارات الحياتية	3.78	0.74	عالية	75.7
5	إصدار الحكم	3.74	0.72	عالية	74.9
4	المشاركة الملهمة	3.69	0.72	عالية	73.8
6	معرفة الحياة	3.59	0.75	متوسطة	71.8
2	إدارة الانفعالات	3.51	0.77	متوسطة	70.2
	الدرجة الكلية	3.77	0.59	عالية	75.4

يلاحظ من الجدول (10.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية هو (3.77) وانحراف معياري (0.586) وهذا يدل على أن مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة جاءت بدرجة عالية، ونسبة مئوية (75.4%).

ولقد حصل مجال معرفة الذات على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.04)، يليها مجال الاستعداد للتعلم بمتوسط حسابي (3.95)، ومن ثم مجال الإيثار بمتوسط حسابي (3.91)، يليه مجال المهارات الحياتية بمتوسط حسابي (3.78)، ومن ثم مجال إصدار الحكم بمتوسط حسابي (3.74)، يليه مجال المشاركة الملهمة بمتوسط حسابي (3.68)، وجاءت بدرجة عالية، ومن ثم مجال معرفة الحياة بمتوسط حسابي (3.58)، يليها مجال إدارة الانفعالات بمتوسط حسابي (3.51)، وجاءت بدرجة متوسطة.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال معرفة الذات وجدول (11.4) يبيّن ذلك.

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال معرفة الذات.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	أستطيع تحديد اهتماماتي	4.23	0.898	عالية	84.6
3	أنا واعٍ بكل قيمتي	4.18	0.918	عالية	83.6
5	أنا واعٍ بكل معتقداتي الفكرية وما أؤمن به	4.17	0.918	عالية	83.4
2	أنا واعٍ تماما بكل نقاط قوتي	4.03	0.852	عالية	80.6
1	أنا واعٍ (مدرك) بكل نقاط ضعفي	3.62	1.019	متوسطة	72.4
	الدرجة الكلية	4.05	0.65	عالية	80.9

يلاحظ من الجدول (11.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية هو (4.04)، وانحراف معياري (0.646) وهذا يدلّ على أنّ مجال معرفة الذات جاء بدرجة عالية، ونسبة مئوية (80.9%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (11.4) أنّ (4) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أستطيع تحديد اهتماماتي " على أعلى متوسط حسابي (4.23)، يليها الفقرة " أنا واعٍ بكل قيمتي " بمتوسط حسابي (4.18). وحصلت الفقرة " أنا واعٍ (مدرك) بكل نقاط ضعفي " على أقلّ متوسط حسابي (3.62)، يليها الفقرة " أنا واعٍ تماما بكل نقاط قوتي " بمتوسط حسابي (4.03).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال إدارة الانفعالات وجدول (12.4) يبيّن ذلك.

جدول(12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال إدارة الانفعالات.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	أثق بنفسي وقدراتي الانفعالية	4.08	0.965	عالية	81.6
1	أستطيع التعامل بطريقة مناسبة مع من يحاول استنزائي	3.82	1.068	عالية	76.4
4	أستطيع أن أسيطر على انفعالاتي	3.38	1.201	متوسطة	67.6
2	أستطيع إخفاء انفعالاتي	3.33	1.154	متوسطة	66.6
5	لا أنزعج عندما يتحدث الآخرون بغضب	2.95	1.260	متوسطة	59.0
	الدرجة الكلية	3.5111	0.77289	متوسطة	70.2

يلاحظ من الجدول(12.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.51) وانحراف معياري(0.772) وهذا يدل على أنّ مجال إدارة الانفعالات جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية(70.2%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم(12.4) أنّ فقرتين جاءتا بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أثق بنفسي وقدراتي الانفعالية " على أعلى متوسط حسابي(4.08)، يليها الفقرة " أستطيع التعامل بطريقة مناسبة مع من يحاول استنزائي " بمتوسط حسابي(3.82). وحصلت الفقرة " لا أنزعج عندما يتحدث الآخرون بغضب " على أقلّ متوسط حسابي(2.95)، يليها الفقرة " أستطيع إخفاء انفعالاتي عند حديثي مع الآخرين " بمتوسط حسابي(3.33).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الإيثار ويظهر جدول(13.4) ذلك.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الإيثار

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	أتعامل مع الآخرين باحترام	4.40	0.905	عالية	88.0
5	أحترم حدود الآخرين	4.38	0.842	عالية	87.6
8	أساعد الآخرين	4.19	0.943	عالية	83.8
4	أدرك ما هو صحيح في تعاملي مع الآخرين	4.17	0.883	عالية	83.4
3	أبدي تقديري تجاه الآخرين	4.07	0.951	عالية	81.4
9	أتعاطف مع الآخرين	4.03	1.073	عالية	80.6
12	أتقبل الآخرين	3.78	1.041	عالية	75.6
10	أتناقش وأتاور مع الآخرين	3.76	1.121	عالية	75.2
7	أتعلم من الآخرين	3.73	1.101	عالية	74.6
6	(أرد الاعتبار للذين أسيء إليهم	3.69	1.244	عالية	73.8
11	أدرك احتياجات الآخرين بدقة	3.42	0.985	متوسطة	68.4
1	أستخدم تأثيري (قوتي ونفوذتي) لصالح الآخرين	3.36	1.157	متوسطة	67.2
	الدرجة الكلية	3.9143	0.66189	عالية	78.3

يلاحظ من الجدول (13.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.91) وانحراف معياري (0.661) وهذا يدل على أن مجال الإيثار جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (78.3%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (13.4) أن (10) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "أتعامل مع الآخرين باحترام" على أعلى متوسط حسابي (4.40)، ويليهما الفقرة "أحترم حدود الآخرين" بمتوسط حسابي (4.38). وحصلت الفقرة "أستخدم تأثيري (قوتي ونفوذتي) لصالح

الآخرين " على أقلّ متوسطٍ حسابيٍّ (3.36)، يليها الفقرة "أدرك احتياجات الآخرين بدقة " بمتوسطٍ حسابيٍّ (3.42).

وتمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المشاركة الملهمّة والجدول (14.4) يبيّن ذلك.

جدول (14.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لمجال المشاركة الملهمّة.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	أظهر شجاعة عند الضرورة	4.21	0.970	عالية	84.2
7	لدي ثقة في قدراتي	4.19	0.929	عالية	83.8
6	لدي ثقة عامة فيما أعرفه	4.09	0.951	عالية	81.8
8	أقدم الحجج والبراهين المدعمة والتي تدعم رأبي	3.66	1.088	متوسطة	73.2
9	أتواصل بشكل فعّال مع الآخرين	3.59	1.166	متوسطة	71.8
2	أعطي نصائح جيدة في قضايا الحياة	3.55	1.186	متوسطة	71.0
3	أنتغلب على القيود المفروضة علي من قبل الآخرين	3.54	1.084	متوسطة	70.8
10	أكون مستعداً لمواجهة المواقف الطارئة وفق خطة مسبقة	3.47	1.122	متوسطة	69.4

66.0	متوسطة	1.133	3.30	أنا ألهم (أثر في) الآخرين	1
66.0	متوسطة	1.107	3.30	يرى بعض الاشخاص أنني انموذج أوقدوة يحتذى بها	4
73.8	عالية	0.71830	3.6889	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (14.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.68) وانحراف معياري (0.718) وهذا يدل على أنّ مجال المشاركة المهمة جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (73.8%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (14.4) أنّ (3) فقرات جاءت بدرجة عالية و(7) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أظهر شجاعة عند الضرورة " على أعلى متوسط حسابي (4.21)، يليها الفقرة " لدي ثقة في قدراتي " بمتوسط حسابي (4.19). وحصلت الفقرة " يرى بعض الاشخاص أنني انموذج أوقدوة يحتذى بها " والفقرة " أنا ألهم (أثر في) الآخرين " على أقل متوسط حسابي (3.30)، يليها الفقرة "أكون مستعداً لمواجهة المواقف الطارئة وفق خطة مسبقة " بمتوسط حسابي (3.47).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال إصدار الحكم.

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال إصدار الحكم.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أنا على وعي بالطرق المختلفة في الحياة	3.95	1.027	عالية	79.0
6	أعرف كيفية التصرف في العديد من المواقف	3.88	0.957	عالية	77.6
2	أنا فضولي في اكتشاف تفاصيل الأمور ((التساؤل الإيجابي	3.86	1.122	عالية	77.2

76.4	عالية	1.011	3.82	5	أفهم كيف شكلت خلفيتي وتجاربي وجهة نظري في الحياة
75.0	عالية	1.075	3.75	4	أعمل على دمج وتطبيق ماتعلمته في مرحلة من حياتي (في مرحلة أخرى)
71.4	متوسطة	1.266	3.57	7	أنا قادر على التواصل مع افراد مختلفين(كذوي الاحتياجات الخاصة، (أومن لديهم صعوبات في التعلم
67.2	متوسطة	1.095	3.36	3	أضع في اعتباري سياق الموقف عند اتخاذ القرار(الظروف وآراء الآخرين
74.9	عالية	0.72148	3.7425		الدرجة الكلية

يلاحظُ من الجدول(15.4) أنَّ المتوسطَ الحسابيَّ للدرجة الكلية(3.74) وانحراف معياري(0.721) وهذا يدلُّ على أنَّ مجالَ إصدارِ الحكمِ جاءَ بدرجةٍ عاليةٍ، وبنسبةٍ مؤية(74.9%).

كما وتشيرُ النتائجُ في الجدولِ رقم(15.4) أنَّ(5) فقراتٍ جاءتْ بدرجةٍ عاليةٍ وفقرتين جاءتا بدرجةٍ متوسطةٍ. وحصلتِ الفقرةُ " أنا على وعي بالطرق المختلفة في الحياة " على أعلى متوسطٍ حسابي(3.95)، يليها الفقرةُ " أعرف كيفية التصرف في العديد من المواقف " بمتوسطٍ حسابي(3.88). وحصلتِ الفقرةُ " أضع في اعتباري سياق الموقف عند اتخاذ القرار(الظروف وآراء الآخرين)" على أقلَّ متوسطٍ حسابي(3.36)، يليها الفقرةُ "أنا قادر على التواصل مع افراد مختلفين(كذوي الاحتياجات الخاصة، أومن لديهم صعوبات في التعلم)" بمتوسطٍ حسابي(3.57).

وتمَّ حسابُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ لاستجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ على فقراتِ الاستبانةِ التي تعبرُ عن مجالِ معرفةِ الحياةِ وجدول(16.4) يبيِّن ذلك.

جدول(16.4): المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريةُ لاستجاباتِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ لمجالِ معرفةِ الحياةِ.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	أدرك ان هناك دورات وتقلبات في الحياة	4.12	0.999	عالية	82.4
5	أبحث عن المعنى الأعمق لأحداث في الحياة	3.81	1.090	عالية	76.2
3	أتأمل في حياتي بشكل منتظم	3.67	1.083	متوسطة	73.4
6	أستشكف الاسئلة الأكثر عمقا في الحياة	3.65	1.156	متوسطة	73.0
7	أرى نفسي وخبراتي في سياق أشمل المقصود استخدام خبراتي في مواقف أكثر قوة (وشمولية ، على نطاق واسع)	3.62	1.051	متوسطة	72.4
1	أرى الترابط بين طبيعة الافكار والعالم الفعلي (الحياة)	3.56	1.079	متوسطة	71.2
2	أرى الترابط بين طبيعة الأفراد والأفكار	3.54	0.980	متوسطة	70.8
8	أقوم بتنظيم العناصر الموجودة في المواقف	3.39	1.117	متوسطة	67.8
9	أهتم بالقضايا التي تؤثر في كل الأفراد	3.36	1.206	متوسطة	67.2
10	أقبل وجود أشياء غير يقينية (غير مؤكدة) في الحياة	3.16	1.258	متوسطة	63.2
	الدرجة الكلية	3.5885	0.74780	متوسطة	71.8

يلاحظُ من الجدول (16.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.58) وانحراف معياري (0.747) وهذا يدلُّ على أنَّ مجالَ معرفة الحياة جاءَ بدرجةٍ متوسطةٍ، وبنسبةٍ مؤية (71.8%).

كما وتشيرُ النتائجُ في الجدول رقم (16.4) أنَّ فقرتين جاءتا بدرجةٍ عاليةٍ و(8) فقراتٍ جاءتُ بدرجةٍ متوسطةٍ. وحصلتِ الفقرةُ " أدرك ان هناك دورات وتقلبات في الحياة " على أعلى متوسطٍ حسابي (4.12)، يليها الفقرةُ " أبحث عن المعنى الأعمق لأحداث في الحياة " بمتوسطٍ حسابي (3.81). وحصلتِ الفقرةُ " أقبل وجود أشياء غير يقينية (غير مؤكدة) في الحياة " على أقلِّ متوسطٍ حسابي (3.16)، يليها الفقرةُ " أهتم بالقضايا التي تؤثر في كل الأفراد " بمتوسطٍ حسابي (3.36).

وتَمَّ حساباً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المهارات الحياتية والجدول (17.4) يظهر ذلك.

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المهارات الحياتية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
10	أهتم بالأمر المهمة في حياتي	4.21	0.940	عالية	84.2
5	لدي أهداف واضحة في حياتي	4.02	1.083	عالية	80.4
9	أفي بالتزاماتي تجاه الآخرين	4.00	0.981	عالية	80.0
3	أحقق أهدافي	3.91	0.992	عالية	78.2
7	أستفيد من الفرص في حياتي	3.90	1.075	عالية	78.0
2	أدير أولوياتي بشكل فاعل	3.73	0.991	عالية	74.6
6	أأخذ قرارات سليمة	3.72	1.023	عالية	74.4
4	أتعامل مع الالتزامات المتعددة بشكل فاعل	3.63	1.030	متوسطة	72.6
8	أقوم بمهام متعددة في آن واحد بشكل فاعل	3.55	1.068	متوسطة	71.0
1	أدير الوقت بكفاءة	3.16	1.177	متوسطة	63.2
	الدرجة الكلية	3.7827	0.74392	عالية	75.7

يلاحظ من الجدول (17.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.78) وانحراف معياري (0.743) وهذا يدل على أن مجال المهارات الحياتية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (75.7%). كما وتشير النتائج في الجدول رقم (17.4) أن (7) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أهتم بالأمر المهمة في حياتي " على أعلى متوسط حسابي (4.21)، يليها الفقرة " لدي أهداف واضحة في حياتي " بمتوسط حسابي (4.02). وحصلت الفقرة " أدير الوقت بكفاءة " على أقل متوسط حسابي (3.16)، يليها الفقرة "أقوم بمهام متعددة في آن واحد بشكل فاعل " بمتوسط حسابي (3.55).

وتَمَّ حسابُ المتوسطاتِ الحسابية والانحرافاتِ المعيارية لاستجاباتِ أفرادِ عينةِ الدّراسةِ على فقراتِ الاستبانةِ التي تعبرُ عن مجالِ الإستعدادِ للتعلمِ كما يظهرُ الجدولُ (18.4).

جدول (18.4): المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعياريةُ لاستجاباتِ أفرادِ عينةِ الدّراسةِ لمجالِ الإستعدادِ للتعلمِ

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	أتعلم من خبراتي	4.19	0.942	عالية	83.8
1	أنا أدرك حدود معرفتي	4.11	0.979	عالية	82.2
4	أنا منفتح على التغيير	3.88	1.111	عالية	77.6
3	أستمتع بالتعلم من أجل التعلم	3.84	1.125	عالية	76.8
5	أقبل النقد البناء (النقد الإيجابي الذي يكون في مصلحتي)	3.76	1.237	عالية	75.2
	الدرجة الكلية	3.9572	0.80647	عالية	79.1

يلاحظُ من الجدول (18.4) أنّ المتوسطَ الحسابيَّ للدرجةِ الكلية (3.95) وانحراف معياري (0.806) وهذا يدلُّ على أنّ مجالَ الإستعدادِ للتعلمِ جاءَ بدرجةٍ عاليةٍ، وبنسبةٍ مؤية (79.1%).

كما وتشيرُ النتائجُ في الجدولِ رقم (18.4) أنّ جميعَ الفقراتِ جاءتْ بدرجةٍ عاليةٍ. وحصلتِ الفقرةُ " أتعلم من خبراتي " على أعلى متوسطٍ حسابي (4.19)، يليها الفقرةُ " أنا أدرك حدود معرفتي " بمتوسطٍ حسابي (4.11). وحصلتِ الفقرةُ " أقبل النقد البناء (النقد الإيجابي الذي يكون في مصلحتي) " على أقلّ متوسطٍ حسابي (3.76)، يليها الفقرةُ "أستمتع بالتعلم من أجل التعلم " بمتوسطٍ حسابي (3.84).

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل تختلفُ متوسطاتُ امتلاكِ طلبةِ الصفِّ العاشريِّ مديريّةِ

القدس الشريفِ للتفكير القائم على الحكمة باختلافِ متغيراتِ الدّراسة: النوع الاجتماعيّ، والتّحصيل

الدّراسي السابق في اللغة العربيّة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تحويله للفرضيتين الآتيتين:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين

المتوسطات الحسابية لامتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة	90	3.6813	0.67846	1.839	0.067
الكلية	153	3.8238	0.52043		

يتبين من خلال الجدول (19.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.839)، ومستوى الدلالة (0.067)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال (إدارة الانفعالات، الإيثار، معرفة الحياة، الاستعداد للتعلم)، حيث كانت الفروق لصالح الذكور في مجال إدارة الانفعالات، ولصالح الإناث في مجالات (الإيثار، معرفة الحياة، الاستعداد للتعلم)، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين

المتوسطات الحسابية لامتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي السابق في اللغة العربية.

تمّ فحصُ الفرضية الثانية بحسابِ المتوسطاتِ الحسابية لاستجابة أفرادِ عينةِ الدّراسة على متوسطاتِ امتلاكِ طلبةِ الصّفِ العاشريّ في مديريّةِ القدس الشريفِ للتّفكيرِ القائمِ على الحكمةِ يعزى لمتغيرِ التّحصيلِ السّابقِ في اللّغةِ العربيّة.

جدول(20.4): المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعياريّةُ لاستجابة أفرادِ عينةِ الدّراسة لمتوسطاتِ امتلاكِ طلبةِ الصّفِ العاشريّ في مديريّةِ القدس الشريفِ للتّفكيرِ القائمِ على الحكمةِ يعزى لمتغيرِ التّحصيلِ السّابقِ في اللّغةِ العربيّة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التحصيل السابق في اللغة العربية	
0.73815	3.2753	21	منخفض	الدرجة الكلية
0.57333	3.6127	113	متوسط	
0.43284	4.0307	109	مرتفع	

يلاحظ من الجدول رقم (20.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشري في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يعزى لمتغير التحصيل السابق في اللغة العربية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (21.4):

جدول(21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشري في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يعزى لمتغير التحصيل السابق في اللغة العربية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	15.342	2	7.671	27.096	0.000
داخـل المجموعات	67.947	240	0.283		

			242	83.289	المجموع	
--	--	--	-----	--------	---------	--

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (27.096) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يعزى لمتغير التحصيل السابق في اللغة العربية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

جدول (22.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل السابق في اللغة العربية.

مستوى الدلالة	الفروق في المتوسطات		المتغيرات	
0.008	-0.33740*	متوسط	منخفض	الدرجة الكلية
0.000	-0.75538*	مرتفع		
0.008	0.33740*	منخفض	متوسط	
0.000	-0.41798*	مرتفع		
0.000	0.75538*	منخفض	مرتفع	
0.000	0.41798*	متوسط		

يلاحظ من الجدول (22.4) أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (متوسط) و (منخفض) لصالح (متوسط)، وبين (مرتفع) و (منخفض) لصالح (مرتفع)، وبين (مرتفع) و (متوسط) لصالح (مرتفع).

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة، والتي تهدف إلى التعرف إلى التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ومستوى امتلاك الطلبة الصف العاشر له.

1.5 مناقشة نتائج الدراسة

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينص السؤال الأول على: "ما التفكير القائم على الحكمة المتضمن في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟"

أظهرت نتائج تحليل مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، أن مقررات اللغة العربية تتضمن التفكير القائم على الحكمة وهي: (معرفة الذات، وإدارة الانفعالات، الإيثار، والمشاركة الملهم، وإصدار الحكم، ومعرفة الحياة، والمهارات الحياتية، والاستعداد للتعلم)، كما أظهرت أن الأوزان النسبية لأبعاد التفكير القائم على الحكمة جاءت متفاوتة، حيث كان الوزن النسبي الأعلى لبعد الإيثار، وخاصة مؤشر تعزيز العمل الجماعي، والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية، حيث كانت تكراراته لها نصيب كبير في محتوى اللغة العربية، وتلاها إصدار الحكم، بعد ذلك إدارة الانفعالات، حيث كان الوزن النسبي لها متقاربا، ويأتي بعد ذلك الاستعداد للتعلم، ثم المشاركة الملهم، وتليها المهارات الحياتية، ومعرفة الحياة، أما الوزن النسبي الأقل فكان لبعد معرفة الذات.

وتعزو الباحثة تركيز المحتوى على بعد الإيثار والمشمول على مؤشر التفاعلات الاجتماعية والعمل التعاوني، ذلك لأنه من غايات تدريس المقرر أن تطرح الأنشطة، والأسئلة في مقررات اللغة العربية بطريقة استكشافية تعاونية، لتحفيز المتعلمين، وإدماجهم في التطبيقات العملية، كما يهدف المقرر إلى تعزيز

المشاركة من أجل تبادل الأفكار من خلال التواصل، هذا يساعد في أن تكون الأفكار واضحة للجميع، ويساعدهم على فهم المادة الدراسية، واستخدام طرق تقويم جماعية وفردية.

وقد بينت الدراسات كدراسة مختار (2022) إلى فاعلية التدريس الذي يبنى على التفكير القائم على الحكمة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق قبلية وبعديّة، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي، كما دعت دراسة بهجت وآخرون (2020) إلى ضرورة وجود تكامل بين التفكير الحكيم والعلوم التطبيقية، هذا يساعد على توجيه الطلاب نحو المنفعة.

وأثبتت الدراسات كدراسة الزيات (2020) إلى أن التفكير القائم على الحكمة يسهم في تنمية مهارة حلّ المشكلات، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج القائم على التفكير الحكيم، ومهارة حلّ المشكلات.

وفي دراسة بخيت (2020) أظهرت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الحكمة، والوعي بالذات كلما كان هناك تفكير حكيم ازداد الوعي بالذات.

إن تركيز المحتوى على جانب الايثار، أدى إلى انخفاض نسبة الأبعاد الأخرى وخاصة معرفة الذات، الأمر الذي جعل الطالب يستقل من محتوى اللغة العربية، ويشعر بأن المحتوى لا يسمح له بحرية الاختيار، وترى الباحثة أن اهتمام المحتوى بهذا المؤشر، يزيد من اتجاهات الطالب نحو تعلم اللغة العربية، ويعزز من ذاته، ومن ثقته بنفسه، وخاصة في هذه المرحلة، وتليها معرفة الحياة بنسب قليلة جدًا.

وقد اتفقت هذه الدراسة الحالية مع دراسة حسن (2020) التي أظهرت نتائجها انخفاض بعض أبعاد الحكمة في محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "هل تحقق مقررات اللغة العربية مبدأ التتابع في عرضها للتفكير القائم على الحكمة في المرحلة الأساسية العليا؟"

أظهرت النتائج أن مجموع تكرارات التفكير القائم على الحكمة جاءت مرتبة ترتيباً تصاعدياً من الصف الخامس إلى الصف العاشر، بمعنى أن مجموع التكرارات يزداد مع التقدم في المرحلة الدراسية، باستثناء الصف الثامن فلم يكن هناك تتابع، وتعزو الباحثة عدم وجود التتابع في الصف الثامن، قد يكون السبب في ذلك عدم

وضع مصفوفة التتابع، والمدى للكتب قبل البدء بالتأليف، وقد يكون السبب عائد إلى اختلاف فريق التأليف في صفوف المرحلة الأساسية، إذ أن تتابع المحتوى يؤدي إلى تنظيم المادة الدراسية، ويؤدي إلى تحقيق التعلّم المرغوب فيه، وجعل التعلّم ذي معنى، ويسهل توصيل المعلومات للطالب.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: "كيف توزعت أبعاد التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟"

أظهرت النتائج أن أكثر مؤشرات معرفة الذات تكراراً كان في الصف العاشر وهو أعلى صفوف المرحلة الأساسية، وهو مؤشر تقييم المتعلم لذاته، وكان ذلك في جميع مقررات اللغة العربية، وقد روعي في هذا المؤشر عملية التتابع إذ بدأ من الصف الخامس وازداد مع تقدم الطلبة في المرحلة الدراسية، ذلك لأن المحتوى يعدّ التقييم جزءاً لا يتجزأ من عمليات التعليم والتعلم، ويوفّر للطلبة تغذية راجعة، وواضحة ومستمرة عن تعلمهم، وازدياده في هذا الصف بالتحديد بسبب النضج العقلي والإداركي لدى طلبة الصف العاشر.

ويتفق ذلك مع دراسة بخيت (2020) حيث بينت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الحكمة والوعي بالذات. أما أقل المؤشرات تكراراً في معرفة الذات في جميع صفوف المرحلة هو مؤشر السماح بحرية الاختيار، فلم يأت ذلك إلا في المشروع وكان ذلك في نهاية كل مقرر من مقررات اللغة العربية، تعزوا الباحثة ذلك إلى عزوف واضعي المنهج لهذا المؤشر عائد للمرحلة العمرية النمائية، إذ ربما يروون أن ذلك لا يتماشى مع خصائصهم المتقلبة والمتغيرة، فلم يكن هناك مجالاً لاختيارهم أي مما ورد في المحتوى، وترى الباحثة أن مؤشر حرية الاختيار ينمي شخصية المتعلم، ويعزز ثقته بنفسه، ويسمح له بالتعبير عن آرائه بحرية، ويساعد في اتخاذ القرارات، ويعودهم الاستقلالية.

أما بالنسبة لمؤشرات إدارة الانفعالات فقد كان مؤشر منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية، ومشاعر الآخرين أكثر المؤشرات تكراراً في صفوف المرحلة الأساسية عدا الصف الخامس فقد كان توجيه السلوك نحو الاتجاهات الإيجابية هو الأكثر تكراراً في إدارة الانفعالات، تعزوا الباحثة ذلك إلى أن ارتباط المحتوى بالمشاعر الوجدانية للمتعلم فعملية التعلّم تسير في ثلاثة اتجاهات الجانب المعرفي، والمهاري، والوجداني، فهولا يقل أهمية عن الجانبين المعرفي، والمهاري، فالتربية الوجدانية من عواطف وميول الطلبة تساعد على

تحقيق الأهداف المنشودة، ويوفر بيئة تعليمية يسودها الحب والاهتمام، إذ يشعر المتعلم نتيجة ذلك بأهمية وجوده، وأهمية مشاعره، ويعزز من روح الانتماء للعملية التعليمية، فالمعرفة يجب أن تكون مرتبطة بالمهارة والوجدان.

بينما كان المؤشر الأقل تكرارًا في مؤشرات إدارة الانفعالات هو الوصول إلى حالة الاتزان العاطفي، وكان ذلك في جميع صفوف المرحلة، وهي أن نصل بالطالب إلى مرحلة من التوازن العاطفي، بحيث يستطيع أن يسيطر على انفعالاته بشكل جيد، إذ لم تكن تكرارته كثيرة في المحتوى، وترى الباحثة أن تحقيق التوازن العاطفي في هذه المرحلة يسمح للمتعم بالسيطرة على انفعالاته، ويحد من السلوكيات العدوانية بين الطلبة وخاصة في هذه المرحلة النمائية، والتي يسعى فيها الطالب إلى إثبات نفسه وذاته سواء في المجتمع المدرسي، أم خارج المدرسة، ويسمح للطالب بأن يكون قادرًا على التعرف على شعورنا تجاهه، وشعوره تجاه الآخرين.

وأظهرت النتائج المؤشر الأكثر تكرارًا من بين مؤشرات الإيثار هو تعزيز العمل الجماعي، والتعاوني، والتفاعلات الاجتماعية وكان ذلك في جميع مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التعم التعاوني ينقل الطلبة من التعلم الفردي إلى التعليم الجماعي، بحيث يستمعون إلى بعضهم بعضًا، ما يتيح لهم الفرصة المناسبة للنقاش، والتفسير الذي يدعم فهمهم، فالطالب يسعى إلى تحقيق أهدافه عن طريق التعاون، فهو يوفر الوقت والجهد، ويحقق تعلمًا متكاملًا، وتنمية الاتصال والتواصل، والتفاعل الإيجابي، كما أنه يساعد في تنمية الذكاء الاجتماعي عند بعض الطلبة، وتبادل الأفكار فيما بينهم.

أما مؤشر تعزيز المبادرات التطوعية التي تهدف إلى حل المشكلات فكان من أقل المؤشرات تكرارًا في جميع صفوف المرحلة، هذا يدل أن عرض المشكلات في محتوى صفوف المرحلة كان قليلًا جدًا، ففي محتوى كتاب الصف السابع كان تكرارًا واحدًا، كذلك في محتوى كتاب الصف العاشر، هذا يدل على إهمال المحتوى للمبادرات التي تعمل على حل المشكلات، والتي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا وخاصة مهارة حل المشكلات، تعزو الباحثة ذلك إلى تركيز المحتوى على القضايا الوطنية بشكل كبير في محتوى المقررات الدراسية.

ولاحظت الباحثة على مؤشرات المشاركة الملهمه فوجدت أن مؤشرات متفاوتة بين صفوف المرحلة الأساسية فأكثر المؤشرات تكراراً كانت لمؤشر القيادة الاخلاقية في الصفوف الخامس والسادس، والعاشر، فقد كان تركيز المحتوى على الأخلاق والقيم فيهما، باستثناء الصفوف السابع والثامن، والتاسع فقد كان أكثر مؤشرات المشاركة الملهمه هي السماح بإبداء الأسباب والتعليلات، وتم إهمال مؤشر تقييم النتائج والحلول، تعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام المحتوى في تنمية الأخلاق وخاصة في بداية المرحلة كذلك في نهاية المرحلة كالصف العاشر، إذ تعتبر هذه المرحلة من أكثر المراحل التي يجب الاهتمام بها من حيث تنمية وتعزيز القيادة الأخلاقية، وقد أكدت دراسة ناصر وآخرون (2016) على أن البرنامج التدريبي كان له دور كبير في تعزيز السلوك القيادي وتنمية الحكمة، وكانت هناك فروق في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية عند الطالبات الموهوبات في جميع مهارات السلوك القيادي، كذلك في دراسة شارما وديوانجان (Sharma & Dewangan, 2017) في معرفة أثر دور القيادة على تعزيز الحكمة لدى الطلاب، وأظهرت النتائج وجود فروق قبل وبعد البرنامج، وكان لصالح القياس البعدي.

وكذلك لاحظت الباحثة على مؤشرات إصدار الحكم فوجدت أن المؤشر الأكثر تكراراً توظيف مهارات التفكير المختلفة، حيث يهدف المحتوى في المرحلة الأساسية إلى امتلاك الطلاب لمهارات التفكير العليا، وقد جاء هذا المؤشر الأعلى في التكرارات في جميع مقررات اللغة العربية في هذه المرحلة، وقد راعى المحتوى هذه المهارات من بينها الاستدلال، وحل المشكلات، والاستقراء، والاستنتاج، ففي دراسة الشريدة (2015) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى الحكمة والعلاقة بينهما، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة وأبعاده، مما يعني أن مهارات التفكير المختلفة تنمي التفكير القائم على الحكمة، أما المؤشر الأقل تكراراً في هذا البعد فقد كان مؤشر السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية ففي الصف السادس كان تكراراً واحداً وكذلك في الصف الثامن، مما يعني إهمال المحتوى لهذا المؤشر إذ ترى الباحثة ضرورة تنمية هذا الجانب عند الطلاب، وتعويد الطلاب على أن يتنبؤوا بأحداث مستقبلية من شأنه أن ينمي الخيال العقلي، وتوسيع مداركهم.

أما مؤشرات معرفة الحياة فقد أهمل مؤشر السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة، تعزو الباحثة ذلك إلى اكتظاظ المحتوى بالمفاهيم والحقائق، وابتعاد المحتوى عن الأنشطة التي تساعد الطالب على تأمل الحلول، وتأمل الخبرة التي اكتسبها نتيجة عملية التعلم ومروره بالخبرات، ذلك لأن هناك مدة زمنية محددة

يجب أن يتم إنهاء المحتوى خلال تلك المدة الزمنية المحددة لذلك، ومن المحتمل أن تكون الأنشطة التي تستدعي التأمل في الخبرة بحاجة إلى وقت أطول لممارستها، ومحتوى المقرر لا يسمح بذلك، أما عن باقي المؤشرات فقد كان هناك تفاوتاً في عدد مؤشرات هذا البعد فأقلها كان مؤشر تنمية القدرة على الدحض والتقنييد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة في جميع صفوف المرحلة ما عدا الصف السادس فقد كان المؤشر الأقل تكررًا في هذا الصف هو تنمية القدرة على التفريق بين الآراء الزائفة والخادعة، أما أكثر المؤشرات تكرارًا فقد تراوح بين ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه وكان ذلك في الصفوف من الخامس إلى السابع أما باقي صفوف المرحلة فقد كان المؤشر الأعلى تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق الزائفة والخادعة تعزواً للباحثة ذلك إلى أن في صفوف الثامن والتاسع والعاشر تغير النضج العقلي كلما تقدمنا في المرحلة العمرية فتزداد نمو القدرات العقلية والفكرية، وتنمو القدرات المعرفية كلما تقدمنا في المرحلة لذلك نجد تركيز المحتوى كلما تقدمنا في المرحلة الدراسية على التمييز والتفريق، فنرى في دراسة المرشود (2020) أن مهارات فعالية الحياة أظهرت وجود علاقة بينها وبين أبعاد الحكمة.

أما بالنسبة لمؤشرات المهارات الحياتية فقد لاحظت الباحثة أن أعلى المؤشرات السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة، وأقلها في عدد التكرارات كان في تنمية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية، وأن المحتوى قد راعى هذا الجانب ذلك لأن من أهدافه أن يكون المتعلم قادرًا على توليد الأفكار الجديدة، وفي جانب آخر قد أهملنا لتنظيم والترتيب، وجاء بنسب قليلة من حيث عدد التكرارات في المحتوى، وترى الباحثة أنه من الضروري أن يمتلك المتعلم مهارة التنظيم وتعد من المهارات الحياتية التي يجب على المتعلم أن يمتلكها، إذ يجب أن تكون من أهداف المحتوى امتلاك الطالب للمهارات الحياتية، كما أن رؤية الوزارة الجديدة تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية للمتعلم وذلك من خلال ما تقوم به من دورات وأنشطة خارج المحتوى تدعم ذلك مما يؤكد على عدم اشتمال المحتوى لكافة المهارات الحياتية.

أما ما يخص مؤشر تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية فقد كانت تكراراته من أعلى المؤشرات في بعد الاستعداد للتعلم، أما أقل المؤشرات فهو إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة، ولاحظت الباحثة على المحتوى أنه قد راعى جانب تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية للمتعلم، وقد جاء ذلك من ضمن أهداف المحتوى، والمبحث وكان ذلك في جميع مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، كما أن التركيز على تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية تساعد الطالب

على تحمّل المسؤولية بنفسه، وإتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة، وتدني تكرارات الإبداع في جميع مقرّرات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا يعود سبب ذلك إلى اكتناظ المحتوى، وأنّ الإبداع والابتكار يحتاج إلى فترة زمنية طويلة لذلك جاء بتكرارات قليلة في مقرّرات المحتوى.

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: " ما مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر مديريّة القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة"؟

أظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للتفكير القائم على الحكمة جاءت بدرجة عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى تضمين مقرّرات اللغة العربية للتفكير القائم على الحكمة، إذ بلغت التكرارات في مقرّر الصف العاشر (3355) تكراراً للتفكير القائم على الحكمة، وقد كانت النسبة الأعلى من بين مقرّرات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، وقد انعكس ذلك على طلبة الصف العاشر بامتلاكهم للتفكير القائم على الحكمة بدرجة عالية، بالإضافة إلى مراعاة التتابع في مقرّر اللغة العربية للتفكير القائم على الحكمة، إذ اشتمل المحتوى على جميع أبعاد التفكير القائم على الحكمة وجاءت جميعها بتكرارات عالية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحمداني والغزي (2020) إذ هدفت الدراسة إلى التعرف إلى التفكير القائم على الحكمة لدى الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة يتمتعون بالتفكير القائم على الحكمة، واتفقت الدراسة مع دراسة آل دحيم (2019)، ودراسة علي (2019) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى التفكير المستند للحكمة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج وجود تفكير مستند للحكمة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، واتفقت مع دراسة محمد (Mohammed, 2016) في أنّ لدى الطلاب تفكير حكيم.

كما اختلفت مع دراسة الذيابي (2017) في أنّ الطلاب لا يمتلكون بعضاً من أبعاد التفكير القائم على الحكمة، ومع دراسة الناهي (2018) في أنّ الطلبة يمتلكون مستوى متوسطاً من التفكير، كذلك لم تتفق مع دراسة الشريدة (2015) في أنّ الطلبة يمتلكون التفكير الحكيم بدرجة متوسطة ودراسة غرابية (2015) فقد جاء المستوى بدرجة متوسطة،

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: " هل تختلف متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة باختلاف النوع الاجتماعي، والتحصيل الدراسي السابق في اللغة العربية؟"

وتم تحويلة للفرضيتين الآتيتين:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

بينالمتوسطات الحسابية لامتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال (إدارة الانفعالات، الإيثار، معرفة الحياة، الإستعداد للتعلم)، حيث كانت الفروق لصالح الذكور في مجال إدارة الانفعالات، ولصالح الإناث في مجالات (الإيثار، معرفة الحياة، الإستعداد للتعلم).

تعزو الباحثة ذلك إلى أن طبيعة المرحلة العمرية تؤثر تأثيراً كبيراً على العاطفة، فقد كانت إدارة الانفعالات لصالح الذكور ذلك أن الذكور في هذه المرحلة يتحكمون بعواطفهم بدرجة كبيرة أكثر من الإناث وأكثر انضباطاً، كما أن اختلاف الطبيعة الذكورية والهرمونات الذكورية عن الهرمونات الأنثوية التي تلعب دوراً كبيراً في التأثير على عواطفهن، إذ أن الإناث يكن أكثر حساسية وقلقاً في مشاعرهن في هذه المرحلة، بينما الذكور يتصرفون بأكثر حزمًا، وسيطرة على المشاعر، فلا تظهر مشاعرهم بسهولة.

أما الإيثار والاستعداد للتعلم ومعرفة الحياة فكان ذلك لصالح الإناث، وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام الإناث بجانب التعليم أكثر من الذكور، كما أن الإناث أكثر تعاوناً من الذكور.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الذيابي (2017) في وجود فروق لصالح الذكور في إدارة الانفعالات، ولصالح الإناث في بعد الاستعداد للتعلم، وقد اختلفت مع دراسة محمد (Mohammed, 2016) بعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد، كذلك لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد في دراسة مصطفى (Mustafa, 2014).

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

بيناً المتوسّطات الحاسوبية لامتلاك طلبة الصفّ العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يُعزى لمتغير التحصيل الدراسي السابق في اللغة العربية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أنّه توجد فروق دالة إحصائياً في المتوسّطات الحاسوبية لامتلاك طلبة الصفّ العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يُعزى لمتغير التحصيل السابق في اللغة العربية، وأنّ الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (متوسّط) و (منخفض) لصالح (متوسّط)، وبين (مرتفع) و (منخفض) لصالح (مرتفع)، وبين (مرتفع) و (متوسّط) لصالح (مرتفع).

تعزو الباحثة السبب في هذه النتيجة أنّ الطلبة ذوي التحصيل العالي، يتمتّعون بمهارات تفكير عليا في معظمهم، كما أنّهم يفضلون بناء معرفتهم بأنفسهم، ولديهم استعداد للتعلم في معظم الأوقات، كما أنّهم يربطون المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، ويواكبون كلّ ما هو جديد، ويلجأون إلى التدوين لكلّ ما يتعلموه، لديهم توجهات إيجابية نحو ما يقومون به، وما يتعلمونه، ويستغلون الفرص بصورة جيدة، ويتمتّعون بقدرة استيعابية عالية، يخططون حياتهم، وينظمون أوقات دراستهم، كما تعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام ذوي التحصيل المرتفع بالأنشطة العلمية المتنوعة، وحبهم لممارسة كلّ ما هو جديد، ذلك ممّا يزيد من درجة امتلاكهم للتفكير القائم على الحكمة.

وربما تعود هذه النتيجة كذلك إلى وجود علاقة بين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وبين التفكير القائم على الحكمة، بحيث كلما امتلك الطالب تفكيراً حكيماً كلما كان مستوى التحصيل الدراسي مرتفعاً. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أمحيدش والشريدة (2019) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الحكمة تعزى للمستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

2.5 التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

- مراجعة مقررات اللغة العربية وتضمن المحتوى بالمؤشرات التي جاءت بتكرارات قليلة جداً، والمؤشرات التي لم ترد، بحيث يتم تضمين التفكير القائم على الحكمة بأوزانٍ نسبيةٍ متوازنةٍ، والتركيز على بعد معرفة الذات، ومراعاة التتابع في مقرّر الصف الثامن.

- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، والثانوية..

- عقد دورات للمعلمين وفق برامج لتدريبهم على التدريس بالتفكير القائم على الحكمة.

- إعداد دراسات تجريبية لاستقصاء أثر طرائق، وإستراتيجيات تدريسٍ مختلفةٍ في مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع.

المراجع العربية:

آل دحيم، عبد الرحمن ظافر فهد وأيوب، علاء الدين عبد الحميد.(2019). التفكير القائم على الحكمة كمنبئ بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8(28)، 76-113.

آل عثمان، وفاء ناجي أحمد والنبهان، موسى محمد خليفة ياسين والجاسم، فاطمة أحمد.(2015). أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي، المنامة

الإبراهيمي، مكي فرحان كريم.(2018). أثر الحكمة في الأداء التعبيري عند طلبة المرحلة المتوسطة.مجلة كلية التربية، جامعة القادسية، (9) ج 2، العراق، 317 - 342

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم.(1968). معجم لسان العرب،مج 12، ط 3 ، دار صادر بيروت، بيروت.

أبوالعلا، هالة سعيد عبدالعاطي.(2020). برنامج تنموي قائم على توظيف المحطات العلمية المدمجة وتأثيره على التفكير المستند إلى الحكمة وبعض المهارات الموجهة نحوالمستقبل في ضوء استشراف كفاءات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (128)، 303-36

أبوعمشة، خالد حسين.(2015). تحليل المحتوى: مفهومه، أهميته، فوائده، خصائصه، أهدافه، أنواعه، شروطه، دار الألوكة للنشر والتوزيع.

أمحديش صالحه أحمد والشريفة، محمد خليفة.(2020). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد " أباها ".مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(3)، 427-449 .

أمين، أحمد.(2012). فيض الخاطر: مقالات أدبية واجتماعية، ج 8، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

أنيس، إبراهيم والصوالحي، عطية ومنتصر، عبد الحليم وأحمد، محمد خلف الله.(2004). المعجم الوسيط، ط 4، مكتبة الشروق الدولية.

أيوب، علاء الدين عبد الحميد.(2012). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة.المجلة المصرية للدراسات النفسية، 22(77)، 202 - 241.

أيوب، علاء الدين عبد الحميد وإبراهيم، أسامة محمد عبد المجيد.(2013). تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي " دراسة عبر ثقافية ".المجلة المصرية للدراسات النفسية، 23(79)، 210-242.

بخيت، حسين محمد حسين.(2020). الحكمة والوعي بالذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي دراسة تنبؤية مقارنة.المجلة المصرية للدراسات النفسية، مصر، 30(107)، 124 - 176.
بن حميد، صالح بن عبدالله.(1423). مفهوم الحكمة في الدعوة، ط 3. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

بهجت، مجاهد مصطفى وحميد، عفاف عبد الغفور وكمارا، محمد موسى.(2020). التكامل بين الحكمة والعلوم التطبيقية " رؤيا مقترحة في التعليم الجامعي ".مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(2)، 530 - 550.

بوفرسن، فوزي علي وبوفرسن، نادية علي.(2021). المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الأساسية المتوسطة بدوية الكويت، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، (2) 1، 145-182.

التميمي، أميرة محمود خضير والنعمي، ليث عثمان نصيف.(2022). التفكير الجاد في اللغة العربية: رؤية أكاديمية. مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد .

الجاجي، خنساء محمد ديب.(2017). الحكمة في شعر محمود سامي البارودي.مجلة العلوم الإسلامية الدينية، 2(2)، 19-35.

جبر، لؤي خزعل.(2019). التنظيم المعرفي للانفعال والتقاؤل والسعادة والحكمة.مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد،(131)، 279 – 302.

جبريل، فاروق مصطفى السعيد.(2019). سيكولوجية الحكمة، مكتبة نانسي، دمياط الجديدة.

جروان، ولاء فوزي.(2016). الحكمة وعلاقتها بكل من سمات الشخصية والرضا عن الحياة لدى عينة من المسنين في محافظة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

جميل، بيداء هاشم وأحمد، بشرى عثمان.(2021). الحكمة لدى عينة من منتسبي جامعة بغداد " الطلبة، والموظفين، والتدريسيين " .مجلة الآداب،(137)، 235 – 256.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(2017). الإبداع، والحكمة، والمصادقية: استكشاف الدور التربوي. المركز القومي للنشر، القاهرة.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(2018). مفهوم الحكمة: المدخل السيكولوجي، المتطلبات والأسس النظرية.المؤتمر السنوي العربي الثالث عشر - الدولي العاشر: التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء إستراتيجيات التنمية المستدامة، مج 1، المنصورة: جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية، 49-73.

الحارثي، سيف بن منصور بن علي.(1440 هـ). التبيان لمعاني مفردة الحكمة في القرآن.مجلة جامعة طيبة. للآداب والعلوم الإنسانية،(17)، 79-130.

حسن، أيمن علي.(2015). أساليب التفكير الشخصية والميول المهنية والحكمة. المكتبة التربوية، الإسكندرية.

حسن، سعاد جابر محمود.(2020). تصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الحكمة.المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(3)، 289-356.

حسن، سعاد جابر محمود.(2021). فاعلية برنامج تدريب عن بعد في تنمية مهارات التدريس من أجل الحكمة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، عدد ابريل، 612-698.

حسين، شلوف.(2006). شعر الحكمة عند المتنبي بين النزعة العقلية والمتطلبات الفنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجمهورية الجزائرية.

حسين، محمد عبد الهادي.(2011). توليفة تكامل الحكمة والذكاء والإبداع. دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

حسين، منى زهير.(2021). مهارات التفكير القائم على الحكمة لدى مدرسي مادة التاريخ في محافظة ديالى وعلاقتها بتحصيل طلبتهم.مجلة نسق، 32(3)، 614-634.

حلمي، أمنية حسن محمد.(2022). تنمية الحكمة كمدخل لتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية من طلاب الجامعة.المجلة التربوية، ج 93، 1721-1783.

الحمداني، عبد الهادي مايح والغزي، علي عبود ثجيل.(2020). التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الجامعة.مجلة جامعة ذي قار للعلوم الإنسانية، 1(10)، 115-149.

خالد، عبد المعرضي زكريا.(2007). الحكمة في شعر البارودي.فيلولوجي: سلسلة في الدراسات الأدبية واللغوية، جامعة عين شمس،(84)، 238 - 297.

درار، عزاز علي العوض.(2016). الصور الشعرية في العصر العباسي موازنة بين أبي تمام والبحتري وأبي الطيب المتنبي في الوصف والمدح والحكمة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، حنتوب، جامعة الجزيرة، السودان.

الدرنج، محمد.(2011). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الربط.

دهلوي، مرفت بنت فيصل بن زكريا.(1427 هـ). أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الذيانّي، قصي عجاج سعود.(2017). التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية.مجلة الاستاذ، 1(220)، 465-512.

رمضان، أحمد ثابت فضل والدرس، علاء سعيد محمد.(2017). تنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المفقوين عقليا.مجلة التربية الخاصة،(21)، 83-170

الزّيّات، فاطمة محمود السيّد.(2020). فعالية برنامج قائم على مهارات الحكمة لتنمية مهارة حل المشكلات الصفية لدى الطلبة المعلمين.المجلة التربوية، ج 78، 2209-2263.

سيّد، هبة زيدان.(2017). التنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.مجلة المعرفة التربوية، 5(10)، 308-349.

الشّامي، حمدان ممدوح إبراهيم.(2022). فاعلية برنامج قائم على التفكير القائم على الحكمة في مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.مجلة البحث العلمي في التربية،(23)، ج 3، 71-103.

الشّريفة، محمد خليفة ناصر.(2015). مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما.المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(4)، 403-415.

صادق، يسرية أنور.(2010). البنية العاملية لمفهوم الحكمة كما تدركه الطالبات الجامعيات ببعض كليات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقته بطرق المعرفة لديهن.مجلة كلية التربية، 20(3)، 333 - 377.

الصّراف، ورود وليد حمود حسين.(2005). أشعار الحكمة في ديوان الحماسة لأبي تمام. دراسة موضوعية فنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة.

صقر، السيد أحمد محمود، أبوخشبة، السعيد عبدالله إبراهيم، وزايد، أمل محمد أحمد.(2019). التفكير القئم على الحكمة وعلاقته باتخاذ القرار لدى مديري المدارس.مجلة كلية التربية، 19(1)، 143-169.

صليبا، جميل.(1982). المعجم الفلسفي، ج 1. دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.

ضيف، شوقي.(2012). تاريخ الأدب العربي العصر الجاهلي، ط 11، دار المعارف، القاهرة، مصر.

طعيمة، رشدي أحمد.(2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته. دار الفكر العربي، القاهرة.

العاسمي، رياض نايل.(2015). دور التربية في تنمية الحكمة في المنهج المدرسي.مجلة نقد وتنوير، مصر، (3)، 16- 52.

عبد الرزاق، محمود محمد محمد، النجار، سميرة أبو الحسن عبد السلام وإبراهيم، قيوليت فؤاد.(2019). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بالمرحلة الثانوية.المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،(19)، 137-158.

عبدالعزیز، سعيد.(2009). تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

عبد العزیز، سعيد.(2013). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ط 3 . دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد الفتاح، فاتن فاروق وحليم، شيري مسعد.(2014). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد ،(15)، 90-134

عبدالله، رجاء ياسين.(2017). الحكمة وعلاقتها بالتفكير الحدسي لدى مدرء المدارس المتوسطة والاعدادية.مجلة الباحث،(23)، 143-175.

عبدالواحد، إبراهيم سيد أحمد.(2020). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد الحكمة في الصمود الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 2(4)، 1 - 54

عبد، ولاء محمد صلاح الدين محمد.(2020). برنامج إثرائي مقترح في ضوء الفلسفة الواقعية لتنمية اليقظة والتفكير القائم على الحكمة لدى الطالب معلم الفلسفة بكلية التربية جامعة حلوان.المجلة التربوية جامعة سوهاج، ج 77، 625-670.

العقدي، جنان محمد مهدي.(2017). ملامح الحكمة وأساليبها في نهج الإمام الحسن العسكري " عليه السلام ".مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، 28(3)، 857 – 865.

علي، بشرى حسين.(2019). التفكير المستند للحكمة وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.مجلة أبحاث الذكاء، 13(29)، 75-98.

عمر، محمد كمال أبو الفتوح أحمد.(2016). الحكمة في علاقتها بتشكيل هوية الأنا لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية.مجلة كلية التربية، 32(2)، 428-490.

العنزي، عبدالله بن قريطان.(2021). تغاير القياس للبناء العاملي لمقياس الحكمة الشخصية عبر الجنسين.مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، المدينة المنورة،(6)، 114 – 152

غرايبة، جمالات محمد.(2015). التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

غنيم، محمد عبد السلام.(2004). مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، مكتبة يوسف الرميض لنشر وتوزيع الكتب بكافة مجالاتها.

القرنة، داود سليمان وعبد اللاه، عنتر صلحي.(2017). دليل جامعة كيمبريدج للذكاء،. مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية.

مختار، إيهاب أحمد محمد.(2022). فاعلية التدريس عبر منصة Meet Google الافتراضية باستخدام نموذجين قائمين على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي والتفكير القائم على الحكمة لدى الطلبة المعلمين.مجلة كلية التربية، 37(1)، 1-94.

مردم، خليل.(2017). ابن المقفع، ج 2، مؤسسة هنداوي سي آي سي للنشر، المملكة المتحدة

المرشود، جوهرة صالح.(2020). الإسهام النسبي لأبعاد الحكمة في التنبؤ باليقظة العقلية ومهارات فعالية الحياة لدى طالبات جامعة القصيم.مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، 28(9)، 45-1.

مرعي، وليد فائق وأحمد، محمود علي.(2020). تعليم التفكير في اللغة العربية. مؤسسة دار الصادق الثقافية، العراق.

منصور، عبد المجيد سيد أحمد والتويجري، محمد بن عبد المحسن والفقهي، إسماعيل محمد.(2014). علم النفس التربوي، ط 9. مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية.

ناصر، أمينة علي أحمد، النبهان، موسى محمد خليفة ياسين والجاسم، فاطمة أحمد.(2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المشكلات الاجتماعية في تنمية الحكمة والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة.

ناصرالدين، يعقوب عادل.(2012). مفهوم الحكمة وأبعادها شرعا ووضعا.مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 33(1)، 35-1.

الناهي، بتول غالب وعبود، زينب علي.(2018). قيلس التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الجامعة.مجلة أبحاث ميسان، 14(28)، 82-61.

نجمي، فيصل بن علي يحيى.(2022). التفكير القائم على الحكمة لدى القادة الأكاديميين بجامعة نجران.مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، المدينة المنورة،(9)، 1-45.

الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن.(2009). تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية وتطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن.(2014). تحليل مضمون المناهج المدرسية، ط3، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الهيتمي، قوام الدين عبد الستار.(2012). آيات الحكمة: دراسة تحليلية وموضوعية.مجلة البحوث والدراسات الإسلامية، العراق،(28)، 135-197.

ياسين، عفيفة طه.(2021). التفكير القائم على الحكمة وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طالة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة البصرة.مجلة الخليج العربي، (1)49، 481-508.

المراجع الأجنبية.

Abdelaziz,A.F.A.&Abdelgwad,M.A.Z.(2021).Fear of COVID-19 And Its Relationship To Wisdom Of University Students,**Psychology And Education**, 58 (3),1342-1353.

Adeel,M.A(2019). concept of wisdom in the Qur'ān. in: Epistemology of the Quran. **Sophia Studies in Cross-cultural Philosophy of Traditions and Cultures**, vol 29. Springer, Cham.

Agnieszka,U.(2010).Vocabulary As A Reflection Of Life Wisdom,**Institute Of English Studies University Of Rzeszow**, 182-188.

Ambrosi-Randić, N., & Plavšić, M (2015). The Role of Education in Development of Wisdom. **BulgarianComparativeEducationSociety**.13 (2),11-17.

Anderson,L.W,& Krathwohl,D.R.&Airasias,P.W.&Cruikshank,K.A.&Mayer,R.E.& Pintrich,P.R.& Rath,J.&Wittrock,M.C.(2001).**Ataxonomy For Learning, Teaching,And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives**. Copyright:By Addison Wesley Longman,inc.

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

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

Ardelt, M.(2010). Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. **Journal of Adult Development**, 17(4), 193–207.

Arti,Y.& Ikhsan.(2020).The profile of Junior High School students' critical thinking skills and concept mastery level in local wisdom based on outdoor learning.**Journal of Physics: Conference Series**,1–9.

Bao,D.& Zhou,L.&Ferrari,M.&Feng,Z.&Cheng,Y.(2022). The Role Of Wisdom In The Cross- Cultural Adaptation Of Chinese Visiting Scholars To Canada: A Mediation Model,**Frontiers In Psychology**, 13,1–13.

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M.(2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. **American Psychologist**, 55 (1), 122–136.

Baltes, P. B.(2004). **Wisdom As Orchestration Of Mind And Virtue**,Max Planck Institute for Human Development, Berlin,Book in preparation

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

Bassett, C.(2005). Emergent wisdom: Living a life in widening circles. **ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation**, 27, 6–11.

Boulware,J.N. & Huskey, B.& Mangelsdort,H.H.& Nusbaum,H.C.(2019).The Effects of Mindfulness Training on Wisdom in Elementary School Teachers.**Journal of Education, Society and Behavioural Science**, 30 (3),1–10.

Borawski,M.(2017). Supporting The Development Of Wisdom: The Dialogical Perspective,**Roczniki Psychologiczne Annals Of Psychology**, 3,563–578.

Brown,S.C.(2004).Where This Path May Lead: Understanding Career Decision–Making for Postcollege Life,**Journal of College Student Development**,45 (4).375–390.

Checa,M.A, & Montoro M.V.P,&Sanchez.D.M.(2022).Application of a Program to Improve Personal Development in Future Physical Education Teachers of the Degree in Education and Its Relationship with Wisdom,**Sustainability**,14,(3)1–13.

Cholicheh,K.S.(2021).Content Analysis of Elementary School Social Studies Books based on Webster's Wisdom Theory.**Journal of Research in Educational Systems**,15 (53),147–156.

Clayton, V. P.(1975). Erikson's theory of human development as it applies to the aged: Wisdom as contradictory cognition. **Human Development**, 18, 119–128.

Clayton, V. P., & Birren, J. E.(1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. In P. B. Baltes & J. O. G. Brim (Eds.), **Life-span development and behavior**, New York: Academic Press. 3, 103–135.

Demichelis,C.& Ferrari,M.& Rozin,T.(2015).Teaching for Wisdom in an Intergenerational High-School-English Class.**Educational Gerontology**,41,551–566.

Fadilah,L.F.Z.(2016).Wisdom: The Development Across Life-Span.**Psychology & Humanity**,747–752.

Ferrari,M.(2009).Teaching For Wisdom In Public Schools To Promote Personal Giftedness,L.V. Shavinina (ed.), **International Handbook on Giftedness**,1099–1100.

Guthrie,C.E.(2013).**Teaching For Wisdom In English Language Arts: Secondary School Teachers' Beliefs About Literature And Life Learning In The Classroom**, A Master Message That Is Not Published, University Of Toronto.

Green,J.A,& Brown,S.C.(2006).The Wisdom Development Scale: Translating the Conceptual to the Concrete,**Journal of College Student Development**,47,(1),1–19.

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

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

Halpern,D.F.(2001).Why Wisdom ?. **Educational Psychologist**,36,(4),253–256.

Huynh,A.& Grossman,i.(2018). A Pathway For Wisdom Focused Education,**Journal Of moral Education**, 1465–3877.

Igarashi,H.& Levenson,M.R.& Aldwin,C.M.(2018). The Development of Wisdom: A Social Ecological Approach, **Journals of Gerontology: Psychological Sciences**,73,(8),1350–1358

Jabar,F.& Alrubaie,J.& Gabbar,F.& Yehaia,S.(2017).The Strength of the Ego and their Relationship with the Wisdom of the University Students.**International Journal of Science and Research (IJSR)**, 6,(2),1420–1433.

Karami,S.& Ghahremani,M.& Martinez,F.A.P.& Gentry,M.(2020).A Polyhedron Model of Wisdom: A Systematic Review of the Wisdom Studies in Psychology, Management and Leadership, and Education,**Roeper Review**, 42 (4),241–257.

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

Kilborn,M.L.(2014).**(Re)conceptualizing Curriculum in (Physical) Education: Focused on Wellness and Guided by Wisdom**,PH.D Is Not Published, University of Alberta.

Kuhn, D., & Shaw, V. & Felton, M.(1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning, **Cognition and Instruction**, 15, 287–315.

Laila,A.& Budiningih,C.A.&Syamsi,K.(2021).Textbooks based on local wisdom to improve reading and writing skills of elementary school students,**International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)**,10 (3),886~892.

Lehrer, K., & Lum, B. J., & Slichta, B. A., & Smith, N. D. (Eds.). (1996). **Knowledge, teaching and wisdom**. Dordrecht: Kluwer.

Liew,A.(2013).DIKIW: Data, Information, Knowledge, Intelligence, Wisdom and their Interrelationships, **Business Management Dynamics**,2,(10),49–62.

Linley,P.A & Joseph,S.(2004). **Positive Psychology In Practce**. Published By John Wiley & Sons, Inc.

Mohammed,F.H.(2016).Wisdom – Based Thinking For University Students.**IJRDO–Journal of Social Science and Humanities Research**, 1 (6),52–82.

Mustafa,S.A.Y.(2014).Level of Wisdom–Based Thinking among the Educational Leaders at UNRWA Schools in Jordan,**International Journal of Humanities and Social Science**,4,(3),216–234.

Nejatifar,S.& Pordanjani,S.R.& Aghaziarati,A.(2021). Investigating the Relationships of Dimensions of Wisdom with the Academic Vitality and Psychological Well–Being in Gifted Female Students.**Journal Of Assessment And Research In Counseling And Psychology**,3 (2),50–59.

Norman,A.P.(1996). Knowledge Teaching And Wisdom.**Kluwer Academic Publishers**, 253–266.

AL – Rifai,N.Y.(2017). Wisdom In The Poetry Of Ahmad Shawqi.**Advances in Social Sciences Research Journal**,4 (11),227–250.

Ruisel,I.(2005).Wisdom’s role in interactions of affects and cognition,**Studia Psychologica**,(4),277–289.

Ryan, S.(2012).Wisdom, Knowledge and Rationality. **Acta Analytica**, 27, 99–112.

Santosa,A.B.& Basuki,Y.& Puspita,A.M.I.(2019). The Effectiveness of Local Wisdom–Based Teaching Materials in Enhancing Creative Writing Skills of Elementary School Students,**Journal of English Language Teaching and Linguistics**,4 (3), 349–359.

Schwartz,B.&Sharp,K.E.(2006). Practical Wisdom: Aristotle Meets Positive Psychology, **Journal of Happiness Studies**,7,377–395.

Sharma,A.& Dewangan,R.L.(2017).Can Wisdom Be Fostered: Time To Test The Model Of Wisdom,**Cogent Psychology**,4,(1),1–17.

Simpson,J.A & Weiner,E.S.C.(1998). **The Oxford English Dictionary**, Clarendon Press ; Oxford ; New York: Oxford University Press

Songer, N. B. & Linn, M. C. (1991). How do views of science influence knowledge integration, **Journal of Research in Science Teaching**, 28, 761–784.

Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom–related performance? **Journal of Personality and Social Psychology**, 71(4), 746–762

Staudinger, U. 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. (2008). A Psychology Of Wisdom: History and Recent Development, **Research in Human Development**, 5 (2), 107–120.

Staudinger, U. M. (2016). Wisdom, **Encyclopedia Of Mental Health**, 4, 375–381.

Sternberg, R. J. (1990a). **Wisdom: Its Nature, Origins, And Development**, Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1998). A Balance Theory of Wisdom. **Journal Author Gateway**, (4), 2, 347–365.

Sternberg, R. J. (2001). Why Schools Should Teach For Wisdom: The Balance Theory Of Wisdom In Educational Settings. **Educational Psychologist**, 36 (4), 227–245.

Sternberg, R. J., & 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.(2010).**Teaching for creativity**. In **R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.)**, *Nurturing creativity in the classroom*, 394–414. Cambridge University Press.

Sternberg, R.J, & Glück, J.(2021). **How Has Wisdom Been Studied in Psychology? In Wisdom: The Psychology of Wise Thoughts, Words, and Deeds** (pp. 58–82). Cambridge: Cambridge University Press.

Suwandi,S.&Pratiwi,U.V.(2021).Local Wisdom in the Picture Storybook for Elementary School Students in Sukoharjo Regency,**Budapest International Research and Critics Institute–Journal**, 4 (1),1262–1271.

Syarifah,M.M.& Suyitno,& Suwandi,D.S.(2020).The Local Wisdom Value in Literary Teaching Material in Indonesian Language Textbook,**CONVASH 2019, 2 November 2019, Surakarta, Central Java, Indonesia**.

Webster, J. D.(2007).Measuring The Character Strength Of Wisdom.**The International Journal of Aging and Human Development** ,65(2):163–83

Webster, J. D.(2014). **Time to be wise. Temporal perspective and wisdom**. Enschede: the Netherlands: University of Twente.

Weststrate, N. M., Ferrari, M., Fournier, M. A., & McLean, K. C.(2018). “It was the best worst day of my life”: Narrative content, structure, and process in wisdom–fostering life event memories. **The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences**,73 (8),1373–1359.

Zhang,Q.(2020).Cultivation of College Students' Innovation Thinking in English Under the Idea of Wisdom Education,**Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, (523),135-138.

الملاحق



ملحق رقم(1)
أداة الدراسة في نسختها الأولية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير أساليب التدريس

مقياس التفكير القائم على الحكمة

الاستاذ الدكتور / _____ المحترم /

تحية طيبة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ومستوى امتلاك طلبة الصف العاشر له"، وتحقيقاً لأهداف البحث فقد طورت الباحثة مقياس التفكير القائم على الحكمة الذي أعده كل من جرين وبراون (Greene & Brown, 2006) ويتكون المقياس من (64) فقرة، وأعطيت لكل فقرة (5) بدائل يختار منها المستجيب البديل الذي ينطبق عليه.

أما إطار التحليل فقد قامت الباحثة ببنائه وفقاً للتفكير القائم على الحكمة، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات التربوية، وقد تكون الإطار من (38) فقرة للأبعاد الثمانية .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية، يرجى تفضلكم بإبداء آرائكم بشأن مدى ملاءمة هذا المقياس في قياس ما أعد من أجله، أو أية ملاحظات أخرى...

التفكير القائم على الحكمة: يتضمن عدة أبعاد للحكمة وهي: المعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم.

مع فائق الاحترام

الباحثة: أميرة عبيدات

الأداة الاولى

مقياس التفكير القائم على الحكمة

معرفة الذات (Self – Knowledg): ويقصد بها كيف يدرك الشخص اهتماماته الخاصة بشكل جيد، وماهي مواطن القوة والضعف لديه، والقيم التي يؤمن بها. وتقيسها الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	أنا واع جيداً بكل نقاط ضعفي			
2	أنا واع تماماً بكل قيمي			
3	أنا واع تماماً بكل اهتماماتي			
4	أنا واع تماماً بكل معتقداتي الفكرية			

إدارة الانفعالات: (Emotional Management): وتشير إلى المواءمة في كيفية مواجهة المواقف العصبية والسيطرة على الانفعالات والعواطف الذاتية. وتقيسها الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
5	أتعامل مع حالة عدم اليقين جيداً (الشك واليقين)			
6	أتعامل مع الضغوط بفاعلية			

			استخدام مشاعري وانفعالاتي بشكل فعال	7
			احتفظ بهدؤني في المواقف العصبية	8
			لا انزعج أو أتوتر بسهولة	9

الإيثار: (Altruism): ويقصد به تصرف الشخص تصرفاً أخلاقياً، ويهدف بذلك أن يعم الخير على غيره من الأشخاص دون انتظار أي مقابل لهذا الفعل، فالشخص هنا يفضل المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.

وتقيسه الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
10	أستخدم نفوذي (تأثيري) لصالح الآخرين			
11	أتعامل مع الآخرين باحترام			
12	أبدي تقديري تجاه الآخرين			
13	أدرك ماهو جيد مع الآخرين			
14	أحترم حدود الآخرين			
15	أرد الاعتبار للذين أساء اليهم			
16	أتعلم من الآخرين			
17	أساعد الآخرين			
18	أتعاطف مع الآخرين			
19	أتفاوض مع الآخرين عند الحاجة			
20	ألمس احتياجات الآخرين بدقة			
21	أقبل الآخرين			

ة: (Inspirational Engagement) يتضمن اتجاها عاما نحو التعامل بلطف، والاهتمام
بالآخرين فضلا عن القدرة على فهم تصورات الآخرين ومشاعرهم، والتعامل معهم بعدالة ونزاهة،
واحترام
وتقيسه الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
22	انا ألهم (أثر في) الآخرين			
23	أعطي نصائح جيدة في قضايا الحياة			
24	أغلب على القيود المفروضة من قبل الآخرين			
25	يرى بعض الاشخاص أنني انموذج او قدوة يحتذى			
26	أظهر شجاعة عند الضرورة			
27	لدي ثقة عامة فيما اعرفه			
28	لدي ثقة في قدراتي			
29	أقدم الحجج المدعمة			
30	أتواصل بشكل فعال مع الآخرين			
31	أكون مستعدا لمواجهة المواقف الطارئة وفق خطة مسبقة			

إصدار الحكم: (Judgment): وتعني إدراك الشخص أنّ هناك طرائق متنوعة لاتخاذ القرار،
وعليه أن يراعي وجهات النظر التنوع حول الماضي والسياق الحالي، والشخص الحكيم يتسم
بالإدراك، والبصيرة.
وتقيسه الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
32	أنا على وعي بالطرق المختلفة في الحياة			
33	أنا فضولي (التساؤل الايجابي)			

			لاكتشاف تفاصيل الامور)	
			أضع في اعتياري ظروف الموقف عند اتخاذ القرار	34
			أعمل على دمج وتطبيق ماتعلمته في مرحلة من حياتي في مرحلة اخرى	35
			أفهم كيف شكلت خلفيتي وتجاربي وجهة نظري في الحياة	36
			أعرف كيفية التصرف في العديد من المواقف	37
			أنا قادر على التواصل مع افراد مختلفين	38

معرفة الحياة: (**Life Knowledge**): وتعني فهم المعاني والأسئلة العميقة للحياة والوجود، وأن يجد الشخص طريقه في الأوقات الحرجة التي يمر بها، وفهم حقائق الحياة، وأن يدرك عدم يقينية هذه الحقائق طوال العمر. وتقيسها الفقرة الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
39	أرى الترابط بين طبيعة الافكار والعالم الفعلي (الحياة)			
40	أرى الترابط بين طبيعة الافراد والافكار			
41	أتأمل في حياتي بشكل منتظم			
42	أدرك ان هناك دورات وتقلبات في الحياة			
43	أبحث عن المعنى الأعمق للاحداث في الحياة			
44	أستشكف الاسئلة الأكثر عمقا في الحياة			

			أرى نفسي وخبراتي في سياق اشمل	45
			اقوم بتنظيم العناصر الفرعية الكامنة في المواقف	46
			أهتم بالقضايا التي تؤثر في كل الافراد	47
			أقبل مالا استطيع تغييره(مثل العقبات والصعوبات)	48
			أقبل وجود اشياء غير يقينية في الحياة(غامضة / مجهولة)	49

المهارات الحياتية:(Life Skills): وتعني القدرة على إدارة الأدوار اليومية المتعددة، والمسؤوليات بشكل فاعل.

وتقيسه الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
50	أدير الوقت بكفاءة			
51	أدير اولوياتي بشكل فعال			
52	أحقق اهدافي			
53	أتعامل مع الالتزامات المتعددة بشكل فعال			
54	لدي أهداف واضحة في حياتي			
55	أأخذ قرارات سليمة			
56	أستفيد من الفرص في حياتي			
57	أقوم بمهام متعددة في آن واحد بشكل فعال			
58	أفي بالتزاماتي تجاه الآخرين			

			أهتم بالأمور المهمة في حياتي	59
--	--	--	------------------------------	----

الاستعداد للتعلم: **(Willingness to Learn)**: وتعني اهتمام الشخص المستمر بالتعلم، والمعرفة عن العالم، وتتطور الحكمة من خلال الحياة؛ إذ أنها تعكس الخبرات التي تعلموها داخل الفصل الدراسي وخارجه، وتطبيق هذه المعرفة في الحياة العملية للشخص. وتقيسها الفقرات الآتية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
60	أنا ادرك حدود معرفتي			
61	أتعلم من خبراتي			
62	أستمتع بالتعلم من اجل التعلم			
63	أنا منفتح على التغيير			
64	أقبل النقد البناء			

الأداة الثانية
بطاقة تحليل وفقا للتفكير القائم على الحكمة

التعديلات	غير مناسبة	مناسبة	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
			القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	المعرفة الذاتية
			السماح بحرية الاختيار	2	
			السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
			التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية	4	
			تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	إدارة الانفعالات
			توجيه السلوك نحو الاتجاهات الايجابية	6	
			إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
			منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	
			إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
			توظيف التعاطف وبناء علاقات ايجابية مع الآخرين	10	

			11	الإيثار	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية
			12		إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية
			13		تعزيز المبادرات التطوعية التي تهدف إلى حل المشكلات
			14		يأخذ بمبدأ النمذجة والقوة والتجارب الشخصية
			15		تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية
			16	المشاركة الملهمة	تعزيز القيادة الأخلاقية
			17		السماح بإبداء الأسباب والتعليقات
			18		تعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة
			19		السماح بتقييم النتائج والحلول
			20		التنوع في عرض السياقات والمواقف
			21	إصدار الأحكام	السماح بالتفاضل، إجراء المفاضلات والموازنة / المقارنات
			22		توظيف مهارات التفكير المختلفة بعرض المشكلات والقضايا التي تحتاج حل / حلول متعددة
			23		إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا
			24		السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية
			25		إثارة التساؤلات للكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات
			26	معرفة الحياة	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة
			27		تنمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين
			28		ربط المحتوى بقيمة الدور

			الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه		
			السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	29	
			تنمية القدرة على تنظيم المهام المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	30	مهارات الحياة
			توظيف الاتصال اللفظي وغير اللفظي	31	
			تقديم مشاريع ريادية جماعية	32	
			السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	33	
			تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	34	
			توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	35	الاستعداد للتعلم
			إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج إطار المدرسة	36	
			تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	37	
			تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	38	

ملحق رقم(2)
ملحق قائمة بأسماء المحكمين

مكان العمل	الاسم	ت
جامعة القدس المفتوحة /الخليل	أ. د عادل رتيان	1
جامعة القدس	أ. د عفيف زيدان	2
جامعة القدس	أ. د عمر الريماوي	3
جامعة القدس	د. أيناك ناصر	4
مديرية شمال الخليل	د. جنان أبوجودة	5
جامعة النجاح الوطنية	د. سهيل صالحه	6
مديرية جنوب الخليل	د. ابتسام عرجان	7
جامعة فلسطين التقنية خضوري	د. مصعب عبوشي	8
جامعة اليرموك	د. راتب عاشور	9
جامعة بير زيت	د. مشهور مشاهرة	10

جامعة النجاح الوطنية	د. رقية عرار	11
جامعة النجاح الوطنية	د. سعيد شواهنة	12
معلم في مدرسة الأمة الثانوية	أ. محمد عويسات	13

ملحق رقم (3)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

مقياس التفكير القائم على الحكمة

الطالب /ة العزيز /ة

أمامك فقرات تعبر عن بعض من طريقة تفكير تجاه العديد من المواقف، يرجى التفضل بقراءة الفقرات بصورة دقيقة، والإجابة عنها **بوضع علامة (√) أمام كل فقرة** تحت أي بديل من بدائل الإجابة الذي تجده ينطبق على أكثر من غيره.

وتذكر أنّ الإجابة لأغراض البحث العلمي، ولا حاجة لذكر اسمك، علماً أن نجاح الباحث في مهمته يعتمد على دقة الإجابة وموضوعيتها، وترجو الباحثة عدم ترك أية فقرة بدون إجابة. وتقبلوا فائق الشكر

ملاحظة: يرجى وضع دائرة على النوع الاجتماعي والتحصيل السابق لك في اللغة العربية :

1 - النوع الاجتماعي: (ذكر) (أنثى)

2 - التحصيل السابق في اللغة العربية: منخفض (59 فأدنى) متوسط (60-79) مرتفع (80 فأعلى)

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة			
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا
1	أنا واع (مدرك) بكل نقاط ضعفي				

					2	أنا واع تماما بكل نقاط قوتي
					3	أنا واع بكل قيمي
					4	أستطيع تحديد اهتماماتي
					5	أنا واع بكل معتقداتي الفكرية وما أؤمن به
					6	أستطيع التعامل بطريقة مناسبة مع من يحاول استفزازي
					7	أستطيع إخفاء انفعالاتي عند حديثي مع الآخرين
					8	أثق بنفسي وقدراتي الانفعالية
					9	أستطيع أن أسيطر على انفعالاتي
					10	لا أنزعج عندما يتحدث الآخرون بغضب
					11	أستخدم تأثيري (قوتي ونفوذتي) لصالح الآخرين
تنطبق علي بدرجة					الفقرات	ت
قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا		
					12	أتعامل مع الآخرين باحترام
					13	أبدي تقديري تجاه الآخرين
					14	أدرك ما هو صحيح في تعاملي مع الآخرين
					15	أحترم حدود الآخرين
					16	أرد الاعتبار للذين أسيء (إليهم) (كالاعتذار)
					17	أتعلم من الآخرين
					18	أساعد الآخرين
					19	أتعاطف مع الآخرين
					20	أتفاوض وأتجاوز مع الآخرين عند الحاجة
					21	أدرك احتياجات الآخرين بدقة
					22	أقبل الآخرين
					23	أنا ألهم (أثر في) الآخرين

					أعطي نصائح جيدة في قضايا الحياة	24
					أثقل على القيود المفروضة علي من قبل الآخرين	25
					يرى بعض الأشخاص أنني نموذج أوقدوة يحتذى بها	26
					أظهر شجاعة عند الضرورة	27
					لدي ثقة عامة فيما أعرفه	28
					لدي ثقة في قدراتي	29
					أقدم الحجج والبراهين المدعمة والتي تدعم رأيي	30
					أتواصل بشكل فعال مع الآخرين	31
					أكون مستعداً لمواجهة المواقف الطارئة وفق خطة مسبقة	32
					أنا على وعي بالطرق المختلفة في الحياة	33
تنطبق علي بدرجة					الفقرات	ت
قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
					أنا فضولي في اكتشاف تفاصيل الأمور (التساؤل الإيجابي)	34
					أضع في اعتباري سياق الموقف عند اتخاذ القرار (الظروف وآراء الآخرين)	35
					أعمل على دمج وتطبيق ما تعلمته في مرحلة من حياتي (في مرحلة أخرى)	36
					أفهم كيف شكلت خلفيتي وتجاري في وجهة نظري في الحياة	37
					أعرف كيفية التصرف في	38

					العديد من المواقف	
					أنا قادر على التواصل مع أفراد مختلفين(كذوي الاحتياجات الخاصة، أو من لديهم صعوبات في التعلم).	39
					أرى الترابط بين طبيعة الافكار والعالم الفعلي (الحياة).	40
					أرى الترابط بين طبيعة الأفراد والافكار.	41
					أتأمل في حياتي بشكل منتظم.	42
					أدرك ان هناك دورات وتقلبات في الحياة.	43
					أبحث عن المعنى الأعمق لأحداث في الحياة.	44
					أستشكف الاسئلة الأكثر عمقا في الحياة.	45
					أرى نفسي وخبراتي في سياق أشمل المقصود استخدام خبراتي) في مواقف أكثر قوة وشمولية ، على نطاق واسع.	46
					اقوم بتنظيم العناصر الموجودة في المواقف.	47
					أهتم بالقضايا التي تؤثر في كل الأفراد.	48
					أتقبل وجود أشياء غير يقينية (غير مؤكدة) في الحياة.	49
					أدير الوقت بكفاءة.	50
					ت	الفقرات
					تنطبق علي بدرجة	
					كبيرة جدا	
					كبيرة	
					متوسطة	
					قليلة	
					قليلة جدا	
					أدير أولوياتي بشكل فاعل	51
					أحقق أهدافي	52

					أتعامل مع الالتزامات المتعددة بشكل فاعل	53
					لدي أهداف واضحة في حياتي	54
					أأخذ قرارات سليمة	55
					أستفيد من الفرص في حياتي	56
					أقوم بمهام متعددة في آن واحد بشكل فاعل	57
					أفي بالالتزاماتي تجاه الآخرين	58
					أهتم بالأمور المهمة في حياتي	59
					أنا أدرك حدود معرفتي	60
					أتعلم من خبراتي	61
					أستمتع بالتعلم من أجل التعلم	62
					أنا منفتح على التغيير	63
					أقبل النقد البناء(النقد الإيجابي الذي يكون في مصلحتي)	64

الصورة النهائية لأداة الدراسة الثانية

التكرارات	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
	السماح بحرية الاختيار	2	
	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة	4	
	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
	توجيه السلوك نحو الاتجاهات الإيجابية	6	إدارة الانفعالات
	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	
	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	10	الإيثار
	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11	

	12	تعزيز المبادرات التطوعية واقتراح حلول التي تهدف إلى حل المشكلات	
	13	الأخذ بمبدأ النمذجة والقوة والتجارب الشخصية	
	14	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	
	15	تعزيز القيادة الأخلاقية	المشاركة الملهمة
	16	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	
	17	السماح بتقييم النتائج والحلول	
	18	التتبع في عرض السياقات والمواقف	
	19	السماح بالتفاضل، إجراء المقاضلات والموازنة / المقارنات	إصدار الحكم
	20	توظيف مهارات التفكير المختلفة	
	21	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	
	22	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	
	23	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	
	24	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	
	25	تنمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	معرفة الحياة
	26	ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه	
	27	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	
	28	تنمية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	المهارات الحياتية
	29	توظيف الاتصال غير اللفظي	
	30	تقديم مشاريع ريادية جماعية	

	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	31	
	تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	32	
	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	33	الاستعداد للتعلم
	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	34	
	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	35	
	تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	36	

ملحق رقم (4)

كتاب تسهيل مهمة

ملحق رقم (5)

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2022/9/3

السادة مركز البحث والتطوير المحترمين

وزارة التربية والتعليم،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة اميرة حمدان موسى عبيدات، ورقمها الجامعي (22010040) ، بإجراء دراسة بعنوان:

" التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الاساسية العليا في فلسطين

ومستوى امتلاك طلبة الصف العاشر له "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل

الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program



د. محسن عدس

منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

نماذج من تحليل مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا

نموذج من تحليل مقرر اللغة العربية للصف الخامس

الدرس والصفحة	الجملة / الكلمة	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
خطوات المشروع ص 117	"يشتترط في اختيار المشروع أن يتماشى مع ميول الطلبة ويشبع حاجاتهم "	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
ص 101	" سلسلة من النشاط الذي يقوم به الفرد أو الجماعة "	السماح بحرية الاختيار	2	
أقيم ذاتي ص 116	"أن أوظف لغتي العربية العظيمة في الاتصال والتواصل " التقييم:مرتفع، متوسط، منخفض	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
أوقد شمعة ص 66 ميزات المشروع ص 117	نذكر موقفا تتعامل فيه بإيجابية غير ما ورد في الفقرة الثالثة " لا يقتصر على البيئة المدرسية، إنما يمتد إلى بيئة الطلبة لمنحهم فرصة التفاعل مع البيئة وفهمها "	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني. في بيئات مختلفة	4	
مع الكتاب ص 110 جمالنا نصنعه بأنفسنا ص 74	:نحدد البيت الشعري الذي يدل على يقرأ الشاعر في الكتاب ما يبهج النفس، ويحزنها " إذا حققت لنفسك سماع كل ما هوجمى؛ فلن يتحدص لسانك إلا بما هوجمى "	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
أوقد شمعة ص 64	" فلتكن يا صاحبي، من ذوي العزم، قدمك فوق الثرى، وهمتك فوق الثريا "	توجيه السلوك نحو الاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
يوجد عليّ شيء فأبخل به !	" فاقترب منه كلبٌ يلهثُ يكاد يأكل التراب من شدة الجوع، فألقى إليه الرغيف الأول "	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	

ص 4 مقصد نبيل ص 28	" سبحان من سَخَّرَ لهذا القط الأعمى من يقوم بإطعامه، ولم يحرمه الرزق "			
ص 88 الذكرى التي لا تموت ص 84 تعبير ص 84	" أسترجع ذكرياتي التي لا تفارقني منذ سنين " " أجلس كل صباح هنا على باب المخيم، أسترجع ذكرياتي " بماذا ستشعر لو جلست في حديقة، وكانت ورودها، وسيفانها، وأوراقها لها لون واحد "	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	
أبائع أنت أم مشتر ص 24	" وضبط نفسه "	إثارة الانفعالات العاطفية للوصل إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
ص 119 المشروع	" يحفل تاريخنا النضالي بالآلاف من القادة الذين برزوا في مسيرة النضال الوطني، نختار شخصية وطنية، ونكتب تقريراً عنها "	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	10	الإيثار
شجرة النخيل ص 94	" يستخدم بعض الناس العصي لقطف ثمار الزيتون، ما رأينا في ذلك؟ "	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11	
جمالنا نصنعه بأنفسنا ص 70	" قد تواجهنا بعض المشكلات في تجميل البيئة، مثل عدم تعاون أهل الحي كيف يمكننا التغلب على ذلك؟ "	تعزيز المبادرات التطوعية واقترح الحلول التي تهدف إلى حل المشكلات	12	
يجود عليّ بشيء فأبخل به ! ص 4	" خرج عمر بن عبيد . رحمه الله . وكان يعرف بكرمه "	يأخذ بمبدأ النمذجة والقوة والتجارب الشخصية	13	
المشروع ص 103	" النكبة ذكرى أليمة على شعبنا الفلسطيني، وما زالت آثارها ماثلة حتى اليوم، أصمم وزملائي مجلة حائط عن النكبة وآثارها على الشعب الفلسطيني "	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	14	
جمالنا	" ابدأ بتجميل سريرك، ومرآتك وغرفتك "	تعزيز القيادة الأخلاقية	15	المشاركة

نصنعه بأنفسنا ص 77				الملهمة
لست أنسى قريتي ص 46	" نذكر سببا آخر يجعل الشاعر بجب قرينته غير ما ورد في النص "	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	16	
----- -	-----	السماح بتقييم النتائج والحلول	17	
ص 33	يا دير ياسين ، هكذا انتهت رحلتي، الوجبة السريعة استيقظت وأنا فراشة ،	التنوع في عرض السياقات والمواقف	18	
من نعم الخالق سبحانه وتعالى ص 7	نوازن بين أهمية الماء المنزل من السماء في الآيتين (10-11) وماء البحر في الآية رقم (14)	السماح بالتفاضل، إجراء المفاضلات والموازنة / المقارنات	19	إصدار الحكم
التعبير ص 12 ص 107	" نضع عنوانا للنص " " نقترح خطة لاستغلال العطلة الصيفية بما هونافع "	توظيف مهارات التفكير المختلفة	20	
كي لا تغرق السفينة ص 25	" ما واجبنا تجاه مجتمعنا حتى نحمله من الفساد ؟ " ومن واجبنا جميعا أن نحافظ على مجتمعنا من أيدي العابثين، والمفسدين "	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	21	
حياتنا والشبكة العنكبوتية ص 94	" لوتركنا أنفسنا محكومين للشبكة العنكبوتية، كيف ستكون حياتنا؟ "	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	22	
حياتنا والشبكة العنكبوتية ص 92	" كان لانتشار الشبكة العنكبوتية في حياتنا آثاره الإيجابية والسلبية "	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	23	
الذكرى	" قال المحلل: الكبار سيموتون، والصغار	تنمية القدرة على التفريق	24	

معرفة الحياة	بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	سينسون، بماذا نردّ عليهم ؟ "	التي لن تموت ص 85
25	تنمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والدلائل	" مرّم الله تعالى الإنسان وفضله على سائر المخلوقات ما الدليل على ذلك من الآيات "	من نعم الخالق سبحانه وتعالى ص 8
26	ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلّم. وبأهدافه	" فقد قتلته قوة من جنود الاحتلال بعدما اشتبك معهم "	سرّ الغياب ص 13
27	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	----- --	----- --
28	تنمية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	" نرتب الفكر الآتية حسب تسلسلها في النص: _____ "	الوجبة السريعة ص 63
29	توظيف الاتصال غير اللفظي	نتأمل الصور الآتية:	تعبير ص 71
30	تقديم مشاريع ريادية جماعية	-----	----- ---
31	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	نكتب فقرة في حدود خمسة أسطر بعنوان (بلادنا جميلة)	التعبير ص 93
32	تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	"نقرأ الفقرة الآتية، ونملأ الجدول بما هو مطلوب "	الإملاء ص 97
33	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	" بالرجوع إلى الموسوعة الفلسطينية، أو الشبكة العنكبوتية نبحث عما يأتي	نشاط ص 54
34	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار	" العيش في بيئة جميلة يدخل إلى النفس السرور نقترح طرائق لتجميل البيئة في	جمالنا نصنعه

بأنفسنا ص 75	مدرستنا "	القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة		
مراجعة ص 112	: "نكمل الخريطة المفاهيمية الآتية	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	35	
نشاط ص 111	" نبحث عن الفرق في المعنى بين مرحلتي الكهولة والشباب "	تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	36	

نموذج من تحليل مقرر اللغة العربية للصف السادس

الدرس	الجملة / الكلمة	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
المشروع ص 121	"يشترط في اختيار المشروع أن يتماشى مع ميول الطلبة ويشبع حاجاتهم "	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
المشروع ص121	" سلسلة من النشاط الذي يقوم به الفرد أوالجماعة "	السماح بحرية الاختيار	2	
أقيم ذاتي ص 120	" أن أكتب بخطي النسخ والرقعة مع مراعاة أصوله "	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
المشروع ص 127	" ننظم معرضا مدرسيا بعنوان " كي لا ننسى " من خلال جمع صور عن بعض القرى الفلسطينية المدمرة	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة.	4	
قطوف من شعر الحكمة ص 42	"وارغب بنفسك عما لا صلاح له "	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
فلسطين ص 68	" أحبّ الزيت والزيتون والزعتر، ويكني أحبك موطني أكثر "	توجيه السلوك نحوالاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
علامات الإعراب الأصلية	" من أجل الوقوف مع إخوانه الفلسطينيين "	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	

في الأسماء ص 20				
ليلى ص 21	" ولكنه الحب البريء الذي خلا "	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الأخرين	8	
التعبير ص 85	" ولكن الولد كان يحب مدرسته، وأمه، والزيتون فوق في حيرة "	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
التعبير ص 61	" ناقش تأثير التلوث الصوتي على المجتمع الفلسطيني "	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	10	الإيثار
سنايل الحكمة ص 66	"ناقش الهدف الذي ترمي إليه الحكمة القائلة شرارة تحرق غابة منسعة "	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11	
من لآلئ العربية ص 112	" نقترح حولا أخرى لمعالجة رداءة الخط "	تعزيز المبادرات التطوعية واقترح حلول التي تهدف إلى حل المشكلات	12	
الإملاء ص 118	" يكنه بعد إسلامه كان رأس الحربة في مواجهة أعداء الإسلام "	يأخذ بمبدأ النمذجة والقذوة والتجارب الشخصية	13	
نشاط ص 101	" نجمع مجموعة من الصور لمكة المكرمة، والمدينة المنورة والقدس، ومدينة القيروان ظن ونتحدث عن أهمية كل مدينة من الناحية الدينية "	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	14	
خلق الاعتذار ص 88	" يعرب المخطئ عن ندمه على خطئه، ويطلب إلى من أخطأ بحقه أن يسامحه "	تعزيز القيادة الأخلاقية	15	المشاركة الملهمة
حب الوطن ص 76	" نعلل ما يأتي: تضحية الإنسان بحياته "	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	16	

----- -----	-----	السماح بتقييم النتائج والحلول	17	
استماع ص 107 ص 51	فصاحة وملاحة التلوث الضوئي	التنوع في عرض السياقات والمواقف	18	
تعبير ص 15	" نقابل بين رجل يعمل في أحد المصانع فيكسب قوته بعرق جبينه، ورجل آخر يمد يده إلى الناس مستعظبا "	السماح بالتفاضل، إجراء المفاضلات والموازنة / المقارنات	19	إصدار الحكم
بلادي ص 79	نقترح عنوانا آخر للأبيات "	توظيف مهارات التفكير المختلفة	20	
حادث على الطريق ص 79	" الالتزام بقوانين السير يضمن الأمان ويحفظ حياة الإنسان "	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	21	
خلق الاعتذار ص 90	" ماذا نفعل لو كنا مكان بلال بن رباح في هذا الموقف "	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	22	
قطوف من شعر الحكمة ص 42	" قابل الشاعر بين موقفين من الشرف إيجابي وسلبي نوضحهما "	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	23	
التعبير ص 40	" أجبر هؤلاء المهجرون على الخروج من بيوتهم ذات ليلة من ليالي أيار سنة 1948	تتمية القدرة على التفرقة بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	24	معرفة
حديث ضيف إبراهيم عليه السلام ص 8	" كلمة ضيف الواردة في الآيات مفرد دلّ على جمع، تثبت ذلك من الآيات "	تتمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	25	الحياة
من	" بالعلم نسموونرتقي "	ربط المحتوى بقيمة الدور	26	

الأحرف التي تكتب ولا تلفظ ص 13 الفرق النبه ص 98	" أمسك الولد بالورق المنقوع، وأخذ يعلم ابنه صناعة السلال خطوة خطوة "	الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه		
----- -----	-----	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	27	
التعبير ص 25	" ها أنا أعدت تنظيم البلاد يا أبت "	تنمية القدرة على تنظيم المهام المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	28	المهارات الحياتية
تعبير ص 40	" نكتب ما رواه أحدهم مستعينين باللوحة الآتية "	توظيف الاتصال غير اللفظي	29	
----- -----	-----	تقديم مشاريع ريادية جماعية	30	
التعبير ص 49	" نكتب قصة حول ما يقوم به التلميذ في إمطة الأذى عن الطريق "	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	31	
مراجعة القواعد اللغوية ص 117	" نحدد علامات إعراب الكلمات الملونة "	تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	32	
نشاط ص 123	" بالرجوع إلى أحد مصادر المعرفة نكتب مجموعة من النوادر والطرائف، ونقرأها أمام زملائنا "	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	33	الاستعداد للتعلم
المشروع ص 123	" بمناسبة يوم اللغة العربية أنشئ وزملائي في الصف مكتبة مدرسية متنوعة، وأدعومديرية التربية، والمجتمع المحلي لحفل افتتاحها "	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	34	

الإملاء ص 118	" نقرأ الفقرة الآتية ثم نستخرج منها ما يليها "	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	35	
نشاط ص 119	" نبحث في الانترنت عن أسباب قوة اللغة العربية وضعفها "	تممية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	36	

نموذج من تحليل مقرر اللغة العربية للصف السابع

الدرس	الجملة / الكلمة	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
المشروع ص 103	"يشترط في اختيار المشروع أن يتماشى مع ميول الطلبة ويشبع حاجاتهم "	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
المشروع ص 103	"المشروع شكل من أشكال منهج النشاط ويقوم الطلبة (أفراداً أو مجموعات) بسلسلة من ألوان النشاط "	السماح بحرية الاختيار	2	
أقيم ذاتي ص 102	" أن أتمثل قيما واتجاهات إيجابية تجاه ديني، ولغتي، ووطني، ومجتمعي، وبيئتي " التقييم: مرتفع، متوسط، منخفض	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
المشروع ص 103	" لا يقتصر على البيئة المدرسية، وإنما يمتد إلى بيئة الطلبة لمنحه فرصة التفاعل مع البيئة وفهمها "	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة	4	
ص 126	" نزور بعض الأسرى المحررين، ونكتب عن معاناتهم في سجون الاحتلال الصهيوني "			
مراجعة	" عزيز النفس يترفع عن الصغائر "	تعزيز مفهوم تقدير الذات	5	

الاسم المجروح ص 120 الجملة الخامسة من تلميزة إلى والدتها الفقرة الرابعة ص 37	" غير ناسية حقّ جسدي، ونفسي عليّ فأرقّه عن نفسي "	والنفس في مختلف الجوانب		
الخط ص 100	" وطني أفيده بروحي وأبذل في خدمته قصارى جهدي "	توجيه السلوك نحوالاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
الهمزة المتطرفة المتفرقة ص 99 تدريبات إملائية	" لذلك يجب أن نقدم لهم الرعاية والحنان "	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
صوني دموعك ص 118	" رقرق دمعك هزّ قلبي الباكي كفى البكا، نفسي تراق فذاك هيفاء لا تبكي بحق أبوتي هيفاء قد هدّ البكاء أباك "	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	
تطبيقات على كان وأخواتها ص 46	" فأمسى يفكر في عالم الأحلام المشحون بالحرية "	إثارة الانفعالات العاطفية للوصل إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
نشاط ص 91 نشاط	" نكتب حديثا شريفا يحضّ على طلب العلم " " نعود إلى المكتبة، ونكتب موضوعا عن	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	10	الإيثار

ص 117	حرب اليمامة "			
الضيف المقيم ص 96	" لم تعد التكنولوجيا مقتصرة على التلفاز هذه الأيام نناقش هذا القول "	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11	
استماع عمالة الأطفال ص 101	" نقترح حلولاً بديلة لعمالة الأطفال "	تعزيز المبادرات التطوعية واقترح حلول التي تهدف إلى حل المشكلات	12	
مراجعة الأحرف ص 97 صوني دموعك ص 117	" اشتهر عمر بن الخطاب بالعدل والرحمة " " عبد القادر الحسني قائد مجاهد فلسطيني من مدينة القدس "	يأخذ بمبدأ النمذجة والقُدوة والتجارب الشخصية	13	
وضع خطة المشروع ص 103	" تحديد دور كل فرد في المجموعة، ودور المجموعة بشكل كلي "	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	14	
مراجعة الاسم المجروح ص 120	" كلمة حقّ في وجه ظالم شجاعة "	تعزيز القيادة الأخلاقية	15	المشاركة الملهمة
استماع معركة عين جالوت ص	" لماذا انتصر المسلمون في معركة عين جالوت "	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	16	

113				
----- ----	-----	السماح بتقييم النتائج والحلول	17	
القراءة ص 4 استماع ص 28 استماع ص 101	حفظ اللسان آداب الطريق عمالة الأطفال	التتويج في عرض السياقات والمواقف	18	
الضيف المقيم ص 96	" نوازن بين التلفاز ، والشبكة العنكبوتية(الإنترنت) من حيث الإيجابيات والسلبيات لكل منهما "	السماح بالتفاضل، إجراء المفاضلات والموازنة / المقارنات	19	إصدار الحكم
التعبير ص 123	نعود إلى درس(ذوالعصابة الحمراء) ونلخصه بأسلوبنا في حدود خمس وسبعين كلمة، ونضع عنوانا آخر مناسباً له "	توظيف مهارات التفكير المختلفة	20	
العمل في الإسلام ص 104	" تصور أنّ بناء لم يتقن بناء مدرسة أو عمارة سكنية، ماذا ستكون النتيجة "	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	21	
العمل في الإسلام ص 104	" لو أنّ البشر توقفوا عن العمل ماذا سيحدث؟"	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	22	
نشاط ص 101	" نبحث عن تواصل اجتماعي أخرى غير التلفاز ونكتب في إيجابياتها وسلبياتها "	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	23	
وتستمرّ المعانة ص 65	" يتخذ منها الاحتلال وسيلة يتمترس خلفها؛ كي يحكمي أمنه المزعوم، ويصب من ورائها حمم نيرانه على شعب أعزل "	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	24	معرفة الحياة
الابتسام	" نذكر دليلاً من القرآن الكريم، وألسنة	تنمية القدرة على	25	

لغة القلوب ص 55	النبوية يؤكد أهمية الابتسامه "	الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	
العمل في الإسلام ص 102	" ودعا الإسلام إلى إتقان العمل، وتطويره من أجل الحصول على كسب أعلى "	ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه	26
----- -----	-----	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	27
التعبير ص 99	" نقرأ القصة الآتية، ونكتب الأحداث المهمة بتسلسل على شكل نقاط "	تنمية القدرة على تنظيم المهام المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	28
تعبير ص 38	"نعيد ترتيب العناصر الآتية بشكل صحيح لتكوين إعلان(أنظر إلى الصورة) "	توظيف الاتصال غير اللفظي	29
----- -----	-----	تقديم مشاريع ريادية جماعية	30
التعبير ص 101	" نكتب فقرة بالجملة المفتاحية الآتية: يعدّ نسيم الصباح أنقى هواء نتنفسه "	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	31
التعبير ص 84	" نستخرج الفكرة الرئيسة، ونحدد عناصر القصة فيما يأتي:"	تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	32
المشروع ص 104	" نحضر درسا من دروس اللغة العربية للصف السابع على أي وسيلة تكنولوجية، ونعرضه أمام المعلم "	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	33
المشروع ص 103	" أن يرتبط بواقع الطلبة ويكسر الفجوة بين المدرسة والمجتمع "	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	34
التدريبات	" نستخرج من النص الآتي الكلمات	تقديم التغذية الراجعة	35

الإملائية تطبيقات عامة ص 120	المختومة بالألف ونصنفها حسب الجدول الآتي "	بطرق مختلفة		
مراجعة الأحرف ص 98	" أمضيت في المكتبة ساعتين لكتابة تقرير عن القدس "	تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	36	

نموذج من تحليل مقرر اللغة العربية للصف الثامن

الدرس	الجملة / الكلمة	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
ميزات المشروع ص 112	" يستجيب المشروع لميول الطلبة، وحاجاتهم ويثير دافعيتهم و رغبتهم بالعمل "	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
المشروع ص 112	" سلسلة من النشاط الذي يقوم به الفرد أوالجماعة "	السماح بحرية الاختيار	2	
أقيم نفسي ص 141	" أن أتعرف مفاهيم بلاغية، كالطباق، والمقابلة "	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
نشاط ص 129	" ننظم زيارة إلى هيئة مكافحة الفساد، ونسجل أهم المهمات التي تقوم بها "	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة	4	
الضحك مرآة السعادة ص 45	" وقد حرص الإسلام على كل ما يرفع عن النفس الكآبة، ويرفع عنها الملل "	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
قوة العلم ص 100	" فربّ ذي ثروة بالجهل محتقر وربّ ذي خلّة بالعلم محترم "	توجيه السلوك نحوالاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
الأطفال	" جلست الأم ذات مساء تساعد أبناءها في	إبراز قيمة التعاطف	7	

الكبار ص 59	مراجعة دروسهم "	والمشاركة الوجدانية مع الأخرين	
قلعة الشقيف ص 43	" ارتسمت على وجهه ابتسامة " " تهلل وجهي فخرا واعتزازا بهذا الصمود الأسطوري للفدائيين الفلسطينيين "	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8
رفع الفعل المضارع ص 16	" أبصر شيخا مقرورا من شعبي في ليل الغربة يتقلب "	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9
تعبير ص 91	" نكتب تقرير عن بعض النساء الفلسطينيات اللواتي تركن بصمة في المجتمع "	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	الإيثار 10
قوة العلم ص 102	" العلم سلاحٌ ذو حدين نناقش هذه العبارة "	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11
الفساد معول يهدم المجتمع ص 115	" نقترح إجراءات أخرى من شأنها محاربة الفساد والقضاء على الظاهرة "	تعزيز المبادرات التطوعية واقترح حلول التي تهدف إلى حل المشكلات	12
صناعة النجاح وتجاوز الفشل ص 37	" كان أديسون قبل التوصل إلى اختراع المصباح يعد التجارب الفاشلة "	يأخذ بمبدأ النمذجة والقذوة والتجارب الشخصية	13
نشاط ص 69	" نكتب تقريرا عن أنواع الورد في غزة "	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	14
عمروبن الجموح ص 78	" عمروبن الجموح زعيم من زعماء يثرب في الجاهلية..... وذوي المروءات فيها "	تعزيز القيادة الأخلاقية	المشاركة الملهمة 15
الذكاء ص 34	" نوضح الأسباب التي دفعت العلماء إلى توسيع مفهوم الذكاء "	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	16
----- -----	-----	السماح بتقييم النتائج والحلول	17
نص شعري	خجلت ورب البيت	التنوع في عرض	18

ص 128 نص قراءة ص 49	في ذكرى معركة الكرامة	السياقات والمواقف		
الحرب الإلكترونية ص 97	"نوزان بين أدوات الحرب القديمة، والأدوات التكنولوجية من حيث التكاليف والنتائج "	السماح بالتفاضل، إجراء المفاضلات والموازنة / المقارنات	19	إصدار الحكم
الرسالة الإخوانية ص 106	" أضع مخططا من خمس خطوات على شكل نقاط يساعدني في كتابة رسالة لأبي الذي يعمل في بلاد الغربية "	توظيف مهارات التفكير المختلفة	20	
أهمية الوحدة ص 4	"توضح بمثال من الواقع كيف تتحقق مقولة: " اختلاف الرأي لا يفسد للود قضية "	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	21	
لنا الصدر ص 79	" وقال أصيحابي: الفرار أوردى: فقلت: هما أمران أحلاهما مرُّ لو كنا مكان الشاعر ماذا ستختار ؟	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	22	
أهمية الوحدة ص 4	" وفي المقابل للتفرق والاختلاف آثار سلبية خطيرة "	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	23	
استماع ذاكرة الفلسطيني ص 22	" لاستكمال الرواية الصهيونية الكاذبة القائمة على تزييف التاريخ "	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	24	معرفة الحياة
ذاكرة الفلسطيني ص 22	" ودليلا يدحض افتراءات الآخرين على عروبة فلسطين منذ أكثر من ستة آلاف عام "	تنمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	25	
العمل ناموس الحياة ص 45	" وفي التاريخ لا يحكم على الإنسان بمقدار عمره، وإنما بمقدار عمله وأثره في الحياة "	ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه	26	
----- -----	-----	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	27	

شروط التلخيص ص 37	" القدرة على التمييز بين الرئيسي، والثانوي فترتب الأفكار من خلال الأهم فالمهم فالأقل أهمية "	تنمية القدرة على تنظيم المهام المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	28	المهارات الحياتية
وفوق كل ذي علم علم ص 5	"وفوق كل ذي علم علم عليم " عبر عن الصورة	توظيف الاتصال غير اللفظي	29	
----- -----	-----	تقديم مشاريع رياضية جماعية	30	
الرسالة الإخوانية ص 140	" نكتب رسالة من ابن لأبيه الأسير في سجون الاحتلال يبشره بنجاحه وتقوه "	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	31	
زيت ص 19	" نحدد الأوصاف التي نعت الزوج زوجته وهي تهم بتعبئة صفايح الزيت "	تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	32	
مشروع ص 114	" الوحدة الوطنية مطلب وطني لدحر الاحتلال الصهيوني، نبحت في آليات تعزيز الوحدة الوطنية بين فئات الشعب الفلسطيني المختلفة ونكتب بحثا حول ذلك "	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	33	الاستعداد للتعلم
المشروع ص 134	" نزرع الأشغال والورود في حديقة المدرسة "	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	34	
مراجعة الإعراب والبناء ص 9	" نتذكر الإعراب: تغيير العلامة الموجودة في آخر الكلمة بتغيير العوامل الداخلة عليها "	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	35	
نشاط ص 119	" نعود إلى المكتبة ونكتب قصة حري داحس والغبراء بين قبيلتي عبس وذبيان "	تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	36	

نموذج من تحليل مقرر اللغة العربية للصف التاسع

الدرس	الجملة / الكلمة	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
المشروع ص 134	" يستجيب المشروع لميول الطلبة، وحاجاتهم ويثير دافعيتهم ورغبتهم بالعمل "	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
المشروع ص 137	" سلسلة من النشاط الذي يقوم به الفرد أو الجماعة "	السماح بحرية الاختيار	2	
أقيم ذاتي ص 136	" أن أكتب المقالة بأنواعها المختلفة " التقييم: مرتفع متوسط منخفض	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
نشاط ص 64	" نكتب قصة عن أسير من بلدنا، ونقرأها في الإذاعة المدرسية "	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني. في بيئات مختلفة	4	
الرياضة والصحة ص 114	" لأنها تعطي شعورا بالطاقة، والنشاط، مما يخفف من حدة التعب النفسي "	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
شكرا لك يا سيدتي ص 137	" أتمنى أن تحسن سلوكك يا بني "	توجيه السلوك نحو الاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
التعزية ص 97	" بل تسارع إلى تقديم يد العون "	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
هي وبلادي ص 65	" فأجبتها مبتسما: أنسيت في حيفا تموج بحرها المسترسل	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	
ومن يكتمها ص 89	" هل يجوز أن يظل ساكتا عن الحق، أيكتم الشهادة ؟ "	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	

الإيثار	10	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	"ترجع إلى أحد كتب الحديث الشريف، ونستخرج من ثلاثة أحاديث تحمل معنى التسامح"	نشاط ص 21
	11	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	" ما زال الشعب الفلسطيني يتطلع بعين فدوى طوقان لتحقيق آماله وطموحاته نناقش ذلك "	صلاة إلى العام الجديد ص 93
	12	تعزيز المبادرات التطوعية واقتراح حلول التي تهدف إلى حل المشكلات	" على عاتق الشباب إيجاد الحلول المناسبة لحوادث المرور المتكررة نقتراح بعض الحلول "	الموت المتربص على الطرق ص 39
	13	يأخذ بمبدأ النمذجة والقوة والتجارب الشخصية	" عاش الشهيد عرفات عيش الثائرين حتى قضى دفاعا عن فلسطين "	تطبيقات عامة ص 130
	14	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	" هناك قرارات أصدرتها الأمم المتحدة بخصوص قضية اللاجئين الفلسطينيين، نكتب نصوص تلك القرارات بالرجوع إلى مصادر البحث "	من ذاكرة جدي ص 133
المشاركة الملهمة	15	تعزيز القيادة الأخلاقية	" فقد ظلّ حذرا من ارتكاب خطأ يفقده ثقة معامه الصبور "	صنع المبالغة ص 133
	16	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	" نبين سبب كتابة الهزمة فيما تحته خطوط على هذه الصورة "	الهزمة المنظرية ص 43
	17	السماح بتقييم النتائج والحلول	-----	----- -----
	18	التنوع في عرض السياقات والمواقف	كيف نعتني بأنفسنا إرادة الحياة	قراءة ص 66 شعر

ص 104				
تغريبية المطر ص 55	" نوازن بين روح الشاعرة قبل المطر وبعده "	السماح بالتفاضل، إجراء المفاضلات والموازنة / المقارنات	19	إصدار الحكم
التعليم المهني رفعة وتميز ص 78	" يتعرض شعبنا لاحتلال إحلالي يستهدف الأرض والإنسان كيف يمكن توظيف التعليم المهني في الصمود والثبات على الأرض الفلسطينية "	توظيف مهارات التفكير المختلفة	20	
المقالة الصحفية ص 122	" الإضراب عن الطعام الذي قرره الحركة الأسيرة داخل السجون الصهيونية "	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	21	
شكرا لك يا سيدتي ص 129	" نجحت لولا في إنقاذ روجر من التشرد فما توقعنا لسلوك روجر بعد ذلك "	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	22	
فضاءات التكنولوجيا والرقمنة ص 37	" ونحن من يقرر إيجابية الرقمنة أو سلبيتها وفق ما نختاره لأنفسنا منها "	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	23	
حكاية شعب ص 119	" ولا بطمس الآثار والهوية "	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	24	معرفة الحياة
صفد حصن الجليل ص 26	" تغيرت الملامح العربية لمدينة صفده الأيام لكن ارتباط الفلسطيني بها ما زال حاضرا ندلل على هذا الارتباط بعبارات من النص "	تنمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	25	
نشاط	" نكتب لافتات توعوية عن الحفاظ على	ربط المحتوى بقيمة الدور	26	

109	الممتلكات العامة، ونقروها في الإذاعة المدرسية "	الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه		
----- ----- --	"-----"	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي في الخبرة	27	
كيف نعنتي بأنفسنا ص 69	" وأخيرا علينا أن نرتب حياتنا، ونستمر أوقاتنا إلى أقصى ما فيها "	تنمية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	28	المهارات الحياتية
قناص يخطف بصره ص 50	" عبر عن الصورة الآتية "	توظيف الاتصال غير اللفظي	29	
----- -----	-----	تقديم مشاريع ريادية جماعية	30	
تعبير ص 109	" نكتب تعزية لصديق توفي والده في حادث سير "	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	31	
المفعول فيه ص 31	" نجيب وفق المطلوب التابع لكل جملة مما يأتي "	تنمية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	32	
تعبير ص 132	" نعود إلى موقع وزارة الداخلة، ونستخرج نموذج بطاقة ثم نعبئه بالمطلوب "	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	33	الاستعداد د للتعلم
المشروع 135	بالتعاون مع معلم التكنولوجيا في المدرسة ننتج فيلما عن مجالات الرقمنة في التعليم "	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	34	
تطبيق على التقسيم ص 32	" نشرح التقسيم في كل مما يأتي مبينين نوعه "	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	35	

مشروع ص 138	" نبحت في الإنترنت عن موقع الإحصاء الفلسطيني، وكتب تقريرا عن حوادث السير لسنة 2019 م "	تنمية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	36	
-------------------	--	--	----	--

نموذج من تحليل مقرر اللغة العربية للصف العاشر

الدرس	الجملة / الكلمة	المؤشرات	م	الفئة الرئيسية للتحليل
المشروع ص 142	" يستجيب المشروع لميول الطلبة، وحاجاتهم ويثير دافعيتهم ورغبتهم بالعمل "	القيام بمشاريع ذات اهتمامات شخصية	1	معرفة الذات
المشروع ص 143	" سلسلة من النشاط الذي يقوم به الفرد أوالجماعة "	السماح بحرية الاختيار	2	
أقيم نفسي ص 141	" أنا أتعرف إلى القضايا الإملائية الواردة التقييم مرتفع متوسط منخفض "	السماح بتقييم المتعلم لذاته	3	
مشروع ص 142	" نكتب تقريرا حول الحوادث النامة عن إهمال السلامة المهنية بعد زيارة قسم الطوارئ في المستشفى ومقابلة الطبيب المختص "	التفاعل مع البيئة المحيطة الخارجية، وتعزيز العمل الميداني في بيئات مختلفة.	4	
الخبر والإنشاء ص 18	" والشعور بالواجب تتضمن التهذيب النفسي وضبط النفس "	تعزيز مفهوم تقدير الذات والنفس في مختلف الجوانب	5	
اسم التفضيل ص 77	" لا تستحي من إعطاء القليل فإن الحرمان أقل منه "	توجيه السلوك نحوالاتجاهات الايجابية	6	إدارة الانفعالات
كلمة شرف ص 112	" أردت أن أقدم له أية مساعدة ممكنة "	إبراز قيمة التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين	7	
بكائية إلى أبي فراس الحمداني	" ما المشاعر التي تتابنا بعد قراءة النص؟" تنوعت عواطف الشاعر في هذه القصيدة نحدها "	منح فرصة التعبير عن المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين	8	

ص92 إنسان فلسطين ص 140				
بكائية إلى أبي فراس الحمداني ص92	" جرحا من الخذلان والدمع الكنوب ومن أباطيل الكلام وأبوك مقتول بسيف بني أبيه "	إثارة الانفعالات العاطفية للوصول إلى حالة الاتزان العاطفي	9	
نشاط ص 79	" نعود إلى أحد المصادر التاريخية أو التراثية ونذكر أهم المواقع الأثرية في فلسطين "	تعزيز العمل الجماعي والتعاوني والتفاعلات الاجتماعية	10	الإيثار
كلمة شرف ص 117	" القراءة غذاء الروح نناقش هذا القول "	إجراء مناقشات وحوارات جماعية وفردية	11	
سور عكا صمود وتحد ص 130	" كيف يمكن تخليص عكا من الوضع الذي تعاني منه اليوم "	تعزيز المبادرات التطوعية واقتراح حلول التي تهدف إلى حل المشكلات	12	
هكذا لقي الله عمر ص 80	" يصور فيها اللحظات الأخيرة لعمر بن عبد العزیز، ويبين كيف عفا عن خادمه غصين "	يأخذ بمبدأ النمذجة والقُدوة والتجارب الشخصية	13	
نشاط ص 141	" نعود إلى المصادر التاريخية، ونبين الدور الوطني لكل من محمد مجوم..... "	تقسيم الأدوار وتحمل المسؤولية الجماعية	14	
البلاغة ص 110	" فنعم البديل من الزلة الاعتذار "	تعزيز القيادة الأخلاقية	15	المشاركة الملهمة
مستودع الذخائر ص 102	" لماذا استخدم الكاتب لفظة (قاربت) وليس جانيت ؟ "	السماح بإبداء الأسباب والتعليقات	16	
----- -----	-----	السماح بتقييم النتائج والحلول	17	
مطالعة ص51	" نمل ونحل، بنا افتخر الزمان	التنوع في عرض السياقات والمواقف	18	

شعر ص 57 مطالعة ص 22	مجزرة الطنطورة			
يا ليل الصب ص 94	" نوازن بين الشاعرين من حيث المعاني المشتركة "	السماح بالتفاضل، إجراء المفاضلات والموازنة / المقارنات	19	إصدار الحكم
هنا باقون ص 135	" نقترح عنوانا آخر للقصيدة "	توظيف مهارات التفكير المختلفة	20	
الفيبيوك ص 100	" سمي هذا النوع من التواصل بين الناس شبكات التواصل الاجتماعي "	إعطاء الفرصة لتشكيل وجهات نظر مختلفة حول بعض القضايا	21	
هكذا لقي الله عمر ص 80	" لوكان أحدنا مكان الخليفة كيف يتصرف ؟ "	السماح بممارسة التنبؤات المستقبلية	22	
نشاط ص 128	" ننشر صورا لجدار الضم والتوسع عبر التواصل الاجتماعي نبين آثاره السلبية في حياة الفلسطينيين اليومية "	الكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية، وأظهار العلاقات	23	
جدار الضم والتوسع ص 113	" يدرك المطلع على مناحي الفكر الصهيوني، وتوجهاته أن فكرة الجدران والمعازل محفورة بعمق في وعي بناته ومؤسسيه "	تنمية القدرة على التفريق بين الحقائق والآراء الزائفة والخادعة	24	معرفة الحياة
آثارنا عنوان تاريخنا وسجل حضارتنا ص 71	" أولى الإسلام الآثار عنايته واهتمامه نبين ذلك مع الأدلة "	تنمية القدرة على الدحض والتفنيد باستخدام الحجج والبراهين والأدلة	25	
شجرة التين المباركة ص 70	" ومن مظاهر اهتمام الفلسطيني بشجرة التين وتعلقه بها أنها أصبحت جزءا من تراثه الشعبي "	ربط المحتوى بقيمة الدور الاجتماعي للمتعلم وبأهدافه	26	
-----	-----	السماح بممارسة التأمل الذاتي النقدي	27	

---		في الخبرة		
ساحة الحناطير ص 59	" نرتب الأحداث الآتية كما وردت في القصة "	تمتية القدرة على تنظيم المهمات المطلوبة والإجراءات، وترتيبها حسب الأهمية	28	المهارات الحياتية
مشروع ص 145	" اجمع صورا لسلوكات سليمة في موضوع السلامة المهنية وأخرى خاطئة "	توظيف الاتصال غير اللفظي	29	
----- -----	-----	تقديم مشاريع رياضية جماعية	30	
البلاغة ص 140	" نكوّن تشبيهات يكون فيها كل مما يأتي مشبها "	السماح بالتكيف مع المواقف بتوليد الأفكار الجديدة	31	
جدار الضم والتوسع ص 117	" نوضح المطلوب فلسطينيا ودوليا للضغط على الاحتلال واجتثاث الجدار من جذوره "	تمتية القدرة على تحديد الأهداف المطلوبة بدقة	32	
نشاط ص 9	" نعود إلى كتب الأحاديث النبوية الشريفة، ثم نستخرج منها ثلاثة أحاديث حول الإحسان إلى الكبار "	توجيهه للاستعانة بمصادر تعلم متنوعة من ضمنها المصادر التكنولوجية الحديثة	33	الاستعداد للتعلم
مشروع ص 145	" تتناقل وسائل الإعلام كل يوم أخبارا مؤسفة حول حوادث وقعت في أماكن العمل، أتعاون مع زملائي لنشر الوعي بالسلامة المهنية بين زملائنا في المدرسة "	إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار واستثمار القدرات الخاصة خارج وداخل إطار المدرسة	34	
مراجعة الإملاء ص 141	" نحذف ضمير الرفع من آخر الفعل الماضي ونعيد كتابته "	تقديم التغذية الراجعة بطرق مختلفة	35	
هند الحسيني ص 129	" نستعين بأحد المصادر أوالمراجع أوالشبكة العنكبوتية، ونكتب تقريرا موجزا عن إحدى الشخصيات النسائية.....	تمتية القدرة على بناء المعرفة الذاتية	36	

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
64	وصف لمجتمع الدراسة	1.3
65	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	2.3
67	نتائج ثبات تحليل ضمن شخصي	3.3
67	نتائج ثبات تحليل بين شخصي	4.3
69	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة.	أ.5.3
70	نتائج معامل ارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة.	ب.5.3

71	نتائج معامل الثبات للمجالات	6.3
75	التكرارات والنسب المئوية للتفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين	1.4
77	التكرارات والأوزان النسبية للتفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين	2.4
78	التكرارات والأوزان لأبعاد التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين	3.4
81	التكرارات والأوزان النسبية الفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف الخامس	4.4
85	التكرارات والأوزان النسبية الفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف السادس	5.4
89	التكرارات والأوزان النسبية الفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف السابع	6.4
93	التكرارات والأوزان النسبية الفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف الثامن	7.4
98	التكرارات والأوزان النسبية الفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف التاسع	8.4
102	التكرارات والأوزان النسبية الفرعية والكلية للتفكير القائم على الحكمة ومؤشراتها في مقرر اللغة العربية للصف العاشر	9.4
107	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لامتلاك طلبة الصف العاشر مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة	10.4
108	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال معرفة الذات	11.4
109	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال إدارة الانفعالات	12.4
110	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة	13.4

	لمجال الإيثار	
111	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال المشاركة الملهمة	14.4
112	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال إصدار الحكم	15.4
114	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال معرفة الحياة	16.4
115	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال المهارات الحياتية	17.4
116	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لمجال الاستعداد للتعلم	18.4
117	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة للاستجابة لأفراد العينة في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يعزى لمتغير النوع الاجتماعي	19.4
118	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة للاستجابة لأفراد العينة في متوسطات امتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يعزى لمتغير التحصيل السابق في اللغة العربية	20.4
119	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في المتوسطات الحسابية لامتلاك طلبة الصف العاشر في مديرية القدس الشريف للتفكير القائم على الحكمة يعزى لمتغير التحصيل السابق في اللغة العربية	21.4
119	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل السابق في اللغة العربية	22.4

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
22	نظرية التوازن في الحكمة لسترنبرغ	1.2
25	نموذج براون لتطور الحكمة	2.2
76	الأوزان النسبية لأبعاد التفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين	1.4
77	الأوزان النسبية للتفكير القائم على الحكمة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين	2.4
80	التكرارات والأوزان النسبية لأبعاد التفكير القائم في مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين	3.4

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
151	أداة الدراسة في نسختها الأولى	1
161	ملحق قائمة بأسماء المحكمين	2
162	أداة الدراسة في صورتها النهائية	3
169	كتاب تسهيل مهمة	4
170	نماذج من تحليل مقررات اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا	5

فهرس المحتويات

الإهداء.....	1
إقرار..... أ	1
شكر وتقدير..... ب	1
الملخص باللغة العربية..... ج	1
الملخص باللغة الانجليزية..... هـ	1
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها.....	1
1.1 المقدمة.....	1
2.1 مشكلة الدراسة.....	5
3.1 أهداف الدراسة.....	6
4.1 أسئلة الدراسة.....	6
5.1 الفرضيات.....	7

7	6.1 أهمية الدراسة
7	7.1 حدود الدراسة
8	8.1 مصطلحات الدراسة
12	الفصل الثاني: لإطار النظري والدراسات السابقة
12	1.2 الإطار النظري
12	1.1.2 مدلولات الحكمة
14	2.1.2 الحكمة في الأدب العربي
16	3.1.2 الحكمة في علم النفس التربوي
20	1.3.1.2 النظريات المفسرة للحكمة
24	2.3.1.2 نموذج الحكمة
27	3.3.1.2 الحكمة والتدريس
36	4.1.2 تحليل محتوى المقررات والمناهج الدراسية
40	2.2 الدراسات السابقة
40	1.2.2 الدراسات العربية
53	2.2.2 الدراسات الأجنبية
60	3.2.2 التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة
60	1.3.2.2 التعقيب على الإطار النظري
61	2.3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة
64	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
64	1.3 منهج الدراسة
64	2.3 مجتمع الدراسة

65	3.3 عينة الدراسة
66	4.3 أدوات الدراسة
66	1.4.3 أداة تحليل المحتوى
66	1.1.4.3 صدق التحليل
67	2.1.4.3 ثبات التحليل
69	3.2.4 مقياس التفكير القائم على الحكمة
69	1.2.4.3 صدق أداة التفكير القائم على الحكمة
71	2.2.4.3 ثبات أداة التفكير القائم على الحكمة
72	5.3 خطوات وإجراءات تطبيق أدوات الدراسة
72	1.5.3 الخطوات الإجرائية لتحليل المحتوى
73	2.5.3 مقياس التفكير القائم على الحكمة
74	6.3 المعالجة الإحصائية
74	1.6.3 تحليل المحتوى:
74	2.6.3 مقياس التفكير القائم على الحكمة:
75	الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة
76	1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
77	2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
79	3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
107	4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
117	5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
121	الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات

121	1.5 مناقشة نتائج الدراسة
121	1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
122	2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
123	3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
127	4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
128	5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
129	2.5 التّوصيات
130	المراجع
151	الملاحق
197	فهرس الجداول
200	فهرس الأشكال
201	فهرس الملاحق