مجلـــــة العلـــــوم التربـــــوية والدراســـــات الإنســـــانيــــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم(*)

DOI: https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.818

الباحث/ بندر عائض محمد الأسمري
ماجستير في التربية تخصص علم النفس التربوي
د/ فتحي محمد محمود
أستاذ علم النفس قسم علم النفس كلية التربية جامعة القصيم

*) تاريخ تسليم البحث 1/4/2023 تاريخ قبوله للنشر 9/5/2023
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم

الباحث/ بندر عائض محمد الأسمري
ماجستير في التربية تخصص علم النفس التربوي
أ.د/ فتحي محمد محمود مصطفى
أستاذ علم النفس قسم علم النفس كلية التربية جامعة القصيم

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة علاقة مهارات اتخاذ القرار بالذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم، والفروق في هذه المتغيرات باختلاف التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز، وبلغ عدد العينة 624 طالبًا من طلاب جامعة القصيم، طبق عليهم مقياس مهارات اتخاذ القرار من إعداد الطراونة (2006)، ومقياس الذكاء الثلاثي لستيرنبيرج بترجمة الفضلي (2008)، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد سعيد، وعبد الغني (2018)، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بالنسبة للتخصص الأكاديمي، وأظهرت وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار في المستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى السابع، وتشير النتائج إلى وجود فروق في الذكاء الثلاثي للتخصص الأكاديمي راجعة للتخصص العلمي، وهناك فروق في الذكاء الثلاثي بالنسبة للمستوى الدراسي راجعة لصالح المستوى السابع، وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق في توجهات أهداف الإنجاز بالنسبة للتخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي، وكما أن هناك فروق في توجهات أهداف الإنجاز بالنسبة للمستوى الدراسي راجعة للمستوى السابع، وأخيرًا فقد تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء النتائج المتحصل عليها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الثلاثي – مهارات اتخاذ القرار – أهداف الإنجاز – النموذج السداسي.

Decision-making skills and their relationship to triple intelligence and achievement goals orientations in the light of the hexagonal model among Qassim University students

Researcher. Bandar Ayed Mohammed Al-Asmari
Master of Education majoring in Educational Psychology
&
MustafaDr. Fathi Mohammed Mahmoud
Professor of Educational Psychology Department of
Psychology Faculty of Education - Qassim University - Saudi Arabia

Abstract:

The current study aimed to find out the relationship of decision-making skills with Triple intelligence and the directions of achievement goals in the light of the hexagonal model among students of Qassim University, and the differences in these variables depending on academic specialization and academic level, the study also aimed to reveal the prediction of decision-making skills through triple intelligence and the directions of achievement goals, the sample number was 624 students of Qassim University, the decision-making skills scale was applied to them from the preparation of Tarawneh (2006), the Sternberg triple IQ scale translated by Fadli (2008), the prepared by Saeed & Abdul-Ghani (2018), and using appropriate statistical methods the results resulted in There are no differences in decision-making skills for the academic specialization, and there are also differences in decision-making skills at the academic level in favor of seventh-level students, and the results also indicate that there are differences in the triple intelligence of the academic specialization due to the scientific specialization, and there are differences in the triple intelligence for the academic level in favor of the seventh level, and as the results indicated that there are differences in the orientations of achievement goals for academic specialization in favor of scientific specialization, and there are differences in the orientations of achievement goals for the academic level due to the seventh level, and finally, some recommendations and proposed research were presented in light of the results obtained.

Keywords: triple intelligence – decision making skills - achievement goals- hexagonal model

مقدمة الدراسة:

قال تعالى: ﴿قالُوا يا مُوسى إِمَّا أَنْ تُلْقِيَ وَإِمَّا أَنْ نَكُونَ نَحْنُ الْمُلْقِينَ (115) قالَ أَلْقُوا [الأعراف: 115-116]

يعد الذكاء والقدرات العقلية من أهم الموضوعات التي يهتم بها علم النفس التربوي، والتي شهدت تطورًا كبيرًا على مدى العقدين الماضيين، حيث ظهرت العديد من النظريات الحديثة في هذا المجال، بما في ذلك هذه النظرية الثلاثية للذكاء التي قدمها ستيرنبرغ في عام 1985م، وتم تطويرها عام 1997م لتسمى بالذكاء الناجح (Sternberg, 1997, 1985)

ويعرف الذكاء الناجح بأنه "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، متمثلة في القدرات التحليلية والإبداعية والعملية ضمن سياق الطالب الثقافي والاجتماعي. ويتميز الطالب ذو الذكاء الناجح بقدرته على تحديد نقاط القوة والضعف لديه ويستفيد من نقاط قوته ويحسن من جوانب الضعف ليتكيف مع بيئته" (Sternberg & Ggrigorenko, 2002).

وقد جاءت نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج لتحقيق التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية للطلاب. وأنهم بحاجة إلى هذه القدرات الثلاث ليكونوا ناجحين بطريقة فعالة في الحياة، لذا فهم يستخدمون إبداعهم للتوصل إلى أفكار جديدة، فضلاً عن القدرات التحليلية للحكم على هذه الأفكار وصلاحيتها وجدتها، وكذلك استخدام قدراتهم العملية في تطبيق الأفكار وإقناع الآخرين بها (Sternberg, 2005).

ويتكون الذكاء الناجح من ثلاثة أنواع كما يشير (Sternberg, 1999):

1- **الذكاء التحليلي**: "وتندرج ضمن هذه القدرات القدرة على التحليل والمقارنة وإدراك الاختلافات والمتشابهات والنقد والتقييم وإصدار الإحكام".

2- **الذكاء الإبداعي**: "وتتضمن هذه القدرات القدرة على الابتكار والاكتشاف والتخيل ووضع الافتراضات".

3- **الذكاء العملي**: "وتتضمن القدرة على التنفيذ ووضع المعرفة موضع التنفيذ في سياقات الحياة المختلفة".

وفي ظل الحديث عن متغيرات البحث يظهر توجه الأهداف كواحد من أهم نظريات التعلم الجديدة والأكثر انتشاراً، وكمدخل من المدخلات الأكثر تأثيرًا على الدافعية الأكاديمية في علم النفس التربوي المعاصر، نظرًا لاهتمامه الرئيسي والمباشر بالأسباب أو الأغراض التي تحفز الطلاب للقيام في المهام الأكاديمية (Braten & Stromso, 2004).

كما يعد التوجه نحو الهدف هو أيضًا من أهم النظريات التي تفسر الدافعية، والتي ظهرت بعد أن سيطر الاتجاه الاجتماعي/ المعرفي على تفسير العديد من الظواهر النفسية المختلفة، بما في ذلك الدافعية التي تهتم بتحديد الأسباب والأغراض الكامنة وراء سلوك الإنجاز ودفعه للقيام بأنشطة الإنجاز المختلفة (سعيد، وعبد الغني، 2018).

وكما تشير سعيد، وعبدالغني (2018) إلى أنه تم اختبار توجهات أهداف الإنجاز في العديد من الأبحاث والدراسات السابقة على مدى العقود الثلاثة الماضية. وتباينت الأطر والنماذج المعتمدة لتوجهات أهداف الإنجاز في هذه الدراسات بين النموذج الثنائي dichotomous الذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان وأهداف الأداء (Ames,1984, Elliot, & Dweck 1983)، أو النموذج الثلاثي trichotomous الذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان، وأهداف الأداء إقدام وأهداف الأداء إحجام (Elliot & Harackiewicz,1996)، أو حتى في إطار النموذج الرباعي والذي يصنف توجهات أهداف الإنجاز إلى أهداف الإتقان (إقدام – إحجام) وأهداف الأداء (إقدام – إحجام) (Elliot, 1999).

ومع ذلك، فقد قدم اليوت وآخرون (Elliot, murayam & Pekrun, 2011) نموذجاً سداسيًا لتصنيف توجهات أهداف الإنجاز وفقًا لثلاثة أبعاد هي المهمة والذات الآخر كمصادر لاشتقاق أهداف الإنجاز، وصنف كل بعد من هذه الأبعاد في ضوء الإقدام نحوه والإحجام عن عدم تحقيقه لينتج ستة أنواع مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز في إطار البناء السداسي (2X3).

ويعتبر فن اتخاذ القرارات قديمًا قدم البشرية نفسها، حيث أن الإنسان عندما اكتسب الوعي بنفسه وبيئته، تبيّن حاجته لاتخاذ قرارات حول المواقف المتعددة والقضايا المختلفة التي يواجهها في حياته اليومية والشخصية والاجتماعية، وكل حياتنا تبدأ بقرار وتنتهي بقرار، وبما أن القرار يلعب دورًا هامًا جدًا في أنشطتنا وأعمالنا، فإن قراراتنا تشكل حياتنا سواء تمت دراسة هذه القرارات أو عدم دراستها، إيجابية كانت نتائجها أو سلبية، والقرارات هي الأداة الأساسية التي نستخدمها في مواجهة الفرص والتحديات (الحوراني، 2013).

وقد حظيت عملية اتخاذ القرار باهتمام العديد من علماء الإدارة وعلم النفس، كونها ترافق الفرد في حياته اليومية والمهنية، وتلبي احتياجاته المختلفة وتحقق تكيفه. فالإنسان يتميز عن غيره من الكائنات الأخرى من خلال وجود القدرات العقلية التي ستمكنه من الاختيار بين البدائل عند مواجهة المشكلة (كبيه، 1990).

ويعد اتخاذ القرار عملية أساسية في حياة الفرد والمجتمع، يحل الفرد من خلالها مشاكله ويحقق التكيف والتوازن مع الظروف المحيطة، ويشكل جزءًا أساسيًا من الحياة الشخصية والمهنية للفرد، وهي عملية ذات خصوصية عالية، تؤثر على الحاضر والمستقبل، ويجب أن تقوم على الإعداد المسبق والدراسة الدقيقة (السلامة، والطراونة، 2012).

وتشير الطائي (2001) أن اتخاذ القرار "عملية حسم لموقف مشكل يعتمد على الوظيفة العقلية؛ أي أنها عملية معرفية تنطوي على سلسلة من الفعاليات العقلية كالانتباه والإدراك والمبادأة من أجل تحقيق الهدف المطلوب بعد التعريف بالبديل المطلوب بتأن وروية".

كما عرف حبيب (2007) اتخاذ القرار بأنه: "عملية الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف ما – ويضيف– أن اتخاذ القرار هو العمل على اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل، أو خيار، وأثرها على الأهداف المراد تحقيقها، ويتم اختيار البدائل والخيارات في ضوء مجموعة من المحكات والمعايير، التي تم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح".

وكما يعرفان (Pappas & Kounenou, 2011) أن اتخاذ القرار "عملية عقلية يقوم فيها الفرد بنشاط ذهني بغرض تحقيق هدف من الأهداف أو حل مشكلة من المشكلات، ويتم ذلك عن طريق الاختيار من بين بديلين أو أكثر لمواجهة مشكلة ما بقصد التغلب عليها".

يتضح مما سبق من تعريفات اتخاذ القرار أن عملية اتخاذ القرار تتضمن مجموعة من القواسم المشتركة: كوجود مشكلة، وعلى من يتخذ القرار أن يسير وفق خطوات منظمة، واستخدام مهاراته العقلية عند اتخاذ القرار، وتوليد مجموعة من البدائل والحلول التي تهدف إلى حل المشكلة، ومن ثم اختيار البديل المناسب.

وبما أن اتخاذ القرار يتضمن اختيار بديل من بين عدة بدائل حيث يبدأ بتحديد المشكلة وتوليد واقتراح البدائل واختيار البديل الأنسب وإصدار الحكم، يرى الباحث أن هناك علاقة ترتبط بين اتخاذ القرار وأبعاد الذكاء الثلاثي كالذكاء التحليلي كما يشير أبو جادو، الصياد (2017) بأن الفرد صاحب الذكاء التحليلي قادر على التحليل وإصدار الحكم والنقد والمقارنة وإيجاد الفروق والتقييم والتوضيح. وهذا ما تؤكده الجاسم (2010) أن الذكاء التحليلي مهم للوصول إلى الحل الجيد للمشكلات واتخاذ القرارات. كما يؤكد الغرايبة (2016) أن الذكاء التحليلي يعد أكثر أنواع الذكاء الثلاثي قدرة على التنبؤ باتخاذ القرار. كما توجد أيضًا علاقة ترتبط بين اتخاذ القرار والذكاء الإبداعي حيث يشير (Kaufman & Singer, 2003) أن الفرد تتكوّن لديه عدة قدرات كالطلاقة، والمرونة: حيث ينتج الفرد أكبر عدد من الأفكار والإجابات غير المألوفة، والأصالة: حيث ينتج الفرد أفكار وحلول غير مألوفة ولكنها تمتاز بالتفرد والجدة، والتفاصيل: حيث يطوّر الفرد الفكرة ويحسنها بإضافة إيضاحات تساعد على إبرازها، والحساسية للمشكلات: حيث يتمكن الفرد من الإحساس بالمشكلات وقدرته على معرفة جوانب القصور والضعف حيث يجد الحلول الإبداعية لها.

وبما أن عملية اتخاذ القرارات هي عمل ذهني أساسه التفكير المبدع والقدرة على صياغة قرارات مبنية على التحليل والنقد والوصول لاختيار قرار مناسب وتنفيذه بطريقة إبداعية، فالفرد المتخذ القرار الصائب غالبًا ما يتمتع بقدرات الذكاء الناجح حيث يكون لديه مقومات الشخص الذكي والمبدع في قدرته على توليد أفكار إبداعية غير مألوفة في حل المشاكل المعقدة التي تواجه الأفراد والمجتمع. وهذا ما تشير إليه الطائي (2001) أن عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام العديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم والاستنباط والإدراك والمبادأة والابتكار مما يؤدي إلى حسم منطقي لموقف يتطلب اتخاذ قرار يمكن تنفيذه. وكما يشير سبوكان Spokane (1989) إلى أن عملية اتخاذ القرار تتطلب قيام الفرد بالعديد من العمليات التي تسبقها كالتحليل والدقة والموضوعية ويعقبها جمع المعلومات لدعم صحة ما اتخذه من قرار.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

تعتبر مشكلة الرسوب والفشل الدراسي من أهم المشاكل التي تواجه التعليم في الوطن العربي، وقد يكون ذلك بسبب صعوبات التعلم أو مشاكل التحفيز أو المشاكل الصحية، ولكن هناك سبب آخر قد يمثل أساس هذه المشكلة، وهي عدم الانسجام بين نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، وطرق وأساليب التدريس غير المناسبة التي يستخدمها المعلم في التعامل مع الطلاب، ومن هنا تأتي قيمة نظرية الذكاء الناجح التي تقدم نماذج وأساليب تعليمية متعددة للوصول إلى فاعلية إيجابية للتعلم (مرزوق، 2015).

كما يعتبر الذكاء الناجح مكونًا أساسيًا لنشاط كل عملية اتخاذ قرار منطقي، ويمثل حجر الزاوية في التفكير المتقدم الفعال، والذي يمكّن أصحابه من اتخاذ قرارات حاسمة، وغالبًا ما يشير الذكاء الناجح إلى المعلومات والمعرفة التي يمكن أن تكون مفيدة في اتخاذ القرار، إذ يعتبر اتخاذ القرار أنها عملية تفكير متشابكة ومعقدة، يتم إجراؤها لاختيار أفضل بديل لحل مشكلة تواجه الطلاب أثناء الدراسة، مع مراعاة العوامل البيئية والاجتماعية (الرحو، والمولى، 2019)، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى العلاقة والارتباط بين الذكاء الناجح ومهارات اتخاذ القرار كدراسات (الغرايبة، 2016؛ خلف، 2019؛ السعايدة، والمومني، 2018؛ مرزوق، 2015؛ الطراونة، 2018) كما يرتبط الذكاء الثلاثي بأبعاده الثلاثة والقدرة على اتخاذ القرار، إذ يعتمد اتخاذ القرار على أسس معرفية ذهنية تتضمن مجموعة من الخصائص والعمليات العقلية، حيث تتطلب التحليل والتفكير واختيار بديل من بين مجموعة البدائل المتاحة، حيث أن عملية اتخاذ القرار تحتاج إلى جهد في معالجة المعلومات إذ يتأثر اتخاذ القرار بمستوى ذكاء من يتخذ القرار وخبراته (الناهي، 2012).

كما تؤكد نتائج العديد من الدراسات على العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والعديد من المتغيرات وخاصة مهارات اتخاذ القرار كدراسة (عابدين، وعبدالواحد، 2019) التي أشارت إلى ارتباط توجهات أهداف الإنجاز بمهارات اتخاذ القرار، حيث يفسرا العلاقة بأنه عندما يتخذ الطالب قرارًا، فإنه يوجه تركيزه لمحاولة تجنب سوء الفهم، أو تجنب الفشل، أو تجنب الظهور بمظهر أقل شأناً من الآخرين حيث أن الطالب عندما يتخذ قرارًا يوجه تركيزه على أداء هذه المهمة في ضوء أدائه السابق أو البعد عن الحصول على درجات سيئة أو الظهور بشكل جيد مقارنة بزملائه.

كما ترتبط توجهات أهداف الإنجاز بالذكاء الناجح إذ يعتبر الذكاء الناجح من أهم المتغيرات المرتبطة بتوجهات أهداف الإنجاز، فالذكاء الناجح هو نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، بحيث يمكن للطالب الذي يتمتع بذكاء ناجح أن يميز نقاط قوته ويستفيد منها بقدر ما أمكن، وفي نفس الوقت تحديد نقاط ضعفه وإيجاد السبل المناسبة لتصحيحها. مما يلعب دورًا فاعلًا في تعلم الطلاب، من خلال التوازن في استخدام قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية، مما يساهم في توجيه الطلاب نحو أهداف الإنجاز ويجعلهم مشاركين فاعلين أثناء عملية التعلم داخل الجامعة وخارجها (الحميدي، والكندري، 2019).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري يبدو أن – في حدود علم الباحثين – هناك قصور في الدراسات العربية التي لم تتطرق بشكل عميق في تأثير كل بعد من أبعاد الذكاء الناجح (التحليلي – الإبداعي – العملي) في اتخاذ القرار ما عدا دراسة واحدة هي دراسة الغرايبة (2016) إذ تشير النتائج أن أكثر أنواع الذكاء الناجح تنبؤا بالقدرة على اتخاذ القرار كان الذكاء التحليلي ثم الذكاء العملي وأخيراً الذكاء الإبداعي.

وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات المحدودة – في حدود إطلاع الباحثين – التي توضح العلاقات بين متغيرات البحث إلا انه لا توجد دراسة حاولت تناول العلاقة بين المتغيرات الثلاثة والتي كانت وراء فكرة الدراسة الحالية حيث تسعى الدراسة الحالية إلى توضيح العلاقة بين المتغيرات (الذكاء الثلاثي، توجهات أهداف الإنجاز) وعلاقتها في اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم.

ثالثاً: أسئلة الدراسة: وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1- ما مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم؟

2- ما مستوى الذكاء الثلاثي لدى طلاب جامعة القصيم؟

3- ما توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلاب جامعة القصيم؟

4- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب في مهارات اتخاذ القرار وكل من: الذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب جامعة القصيم راجعة للتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (أول – سابع)؟

5- هل يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم من خلال الذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز؟

رابعاً: أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم.

2- التعرف على مستوى الذكاء الثلاثي لدى طلاب جامعة القصيم.

3- التعرف على توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلاب جامعة القصيم.

4- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في مهارات اتخاذ القرار والذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز للتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (أول – سابع) لدى طلاب جامعة القصيم.

5- التعرف على إمكانية التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب جامعة القصيم.

خامساً: أهمية الدراسة: نتيجة لندرة الأبحاث التي تناولت دراسة العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز؛ فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن في الآتي:

أ – الأهمية النظرية:

1- ستسهم الدراسة الحالية في توفير أدب نظري حول متغيرات الدراسة (مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز) للمتخصصين والمهتمين.

2- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد المهتمين بالعملية التعليمية بمعرفة أي أبعاد الذكاء الناجح أكثر إسهاماً في مهارات اتخاذ القرار.

3- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد المهتمين بالعملية التعليمية بمعرفة أي توجهات أهداف الإنجاز أكثر إسهاماً في مهارات اتخاذ القرار.

4- إظهار أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية وطبيعة العلاقة المتوقعة بينها.

5- لفت انتباه الباحثين إلى أهمية دراسة الثلاثة المتغيرات: مهارة اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز معا؛ حيث لا توجد – في حدود علم الباحثين – دراسات تجمع بينها.

ب– الأهمية التطبيقية:

1– قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين العملية التعليمية؛ من خلال قدرة المعلمين على التعامل مع طلابهم وفقاً لخصائصهم.

2– قد تحث نتائج هذه الدراسة المعلمين على تنويع الوسائل التعليمية التي يستخدمونها في تنفيذ عملية التدريس.

سادساً: حدود الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

1– **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية في الدراسة الحالية على معرفة مهارات اتخاذ القرار، وعلاقتها بالذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم.

2– **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني لعام 1444هـ.

3– **الحدود المكانية:** اقتصرت الحدود المكانية في الدراسة الحالية على طلاب جامعة القصيم.

4– **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على عينة طلاب البكالوريوس، بالمستويات: الأول والسابع، من التخصصات العلمية والأدبية بجامعة القصيم.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

1– **مهارات اتخاذ القرار:** تتبنى الدراسة الحالية تعريف الطراونة (2006) حيث عرَف اتخاذ القرار بأنها "عملية ذهنية عقلية متعمقة مبنية على أسس معرفية، يتم من خلالها تقييم البدائل المتاحة، ومن ثم اختيار البديل الأفضل من بينها على أساس مجموعة من الخطوات المتسلسلة، لتحقيق هدف أو لتلبية متطلبات موقف ما".

وتتحدد هذه المهارات بالآتي: (المطيري، 2017)

1– فهم المشكلة وتحديدها.

2– تحديد الأهداف.

3– التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار.

4– طلب المساعدة من الآخرين.

5– توليد البدائل.

6– ترتيب البدائل والمفاضلة بينها.

7– اختيار البديل الأفضل.

8– التنفيذ.

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات اتخاذ القرار المستخدم في هذه الدراسة.

2– الذكاء الثلاثي: تتبنى الدراسة الحالية تعريف الفضلي (2008) بأنه "مجموعة من القدرات تستخدم لتحقيق أهداف الفرد في الحياة ضمن السياق الثقافي الاجتماعي من خلال اختيار البيئة، وتشكيلها، والتكيف معها".

وقد أوضح Sternberg (2006) أن هناك ثلاثة أنواع للذكاء الثلاثي:

- **الذكاء التحليلي** Analytical intelligence: وهو العملية التي يسعى من خلالها الفرد إلى حل المشاكل المألوفة باستخدام استراتيجيات تعالج عناصر المشكلة أو العلاقات بين العناصر، ويتضمن الذكاء التحليلي المهارات التالية: التحليل، والمقارنة، والتصنيف، والتقييم، والتفسير، والحكم، والنقد؛ بمعنى أن يصبح الفرد قادرًا على إحداث عمليتي المقارنة والتباين. ويتحقق ذلك بشكل نموذجي عندما تتحول تلك العمليات إلى سلوك اعتيادي لدى الفرد، يؤديه بصورة طبيعية في كل المواقف التي يمر بها سواء في بيئته أو في البيئات الأخرى.
- **الذكاء الإبداعي** Creative intelligence: ويعني قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عملية الابتكار، والاختراع، والاكتشاف، والتخيل، وإقامة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما تواجه الفرد مشكلة ما، أو عندما يواجهه موقفا يتطلب حلاً، ويري ستيرنبيرج أن عملية الإبداع تتضمن كلا من التفكير التقاربي والتباعدي وذلك لأن المشاكل التي يتعرض لها الفرد وتتطلب حلولاً تحتوي على نوعي التفكير التقاربي والتباعدي وليس نوعًا واحدًا فقط.
- **الذكاء العملي (التطبيقي)** Practical intelligence: ويعني قدرة الفرد على تضمين كل مهارته وتسخيرها بصورة عملية وذلك في سياق عالمه الواقعي (الحقيقي)، بحيث تتكون لديه الخبرة في تحقيق توافقه مع بيئته، وتشكيل سلوكه على نحو ملائم للمواقف التي يمر بها "shape processing" وأخيراً أن تتكون لديه الخبرة لاختيار بيئته المناسبة التي تتوافق مع ميوله ورغباته واهتماماته، وأن يمتلك المرونة الكافية للتحول من بيئة إلى بيئة أفضل، ويملك قدرة على حل المشكلات.

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الثلاثي المستخدم في هذه الدراسة.

3-توجهات أهداف الإنجاز: يشير سعيد، وعبد الغني (2018) أن أهداف الإنجاز يقصد بها "التمثيلات المعرفية المعتمدة على كفاءة المتعلم لتحديد الغرض من السلوك في مواقف الإنجاز الأكاديمي المختلفة، التي تنعكس في ميل المتعلم إلى تبنّي نمطٍ من الأنماط الآتية لتوجهات أهداف الإنجاز":

- **أهداف الإقدام القائمة على المهمة "Tasks-approach goals"**: وفيها يقارن الفرد أدائه بمتطلبات المهمة، محاولا اكتساب الكفاءة التي تمكنه من أداء المهمة كما ينبغي.
- **أهداف الإحجام القائمة على المهمة "Tasks-avoidance goals"**: يقارن الفرد أدائه بمتطلبات المهمة أيضًا، ولكنه يهدف إلى تجنب عدم القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح، والفشل فيها.
- **أهداف الإقدام القائمة على الذات "Self-approach goals"**: وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته، بمعنى أن معيار تقويم أدائه هو أداؤه السابق، محاولًا الوصول إلى مستويات أعلى من الأداء والكفاءة والقدرة.
- **أهداف الإحجام القائمة على الذات "Self-avoidance goals"**: وفيها يقارن الفرد أدائه بذاته أيضًا، ولكنه يحاول تجنب الظهور بمظهر أسوأ من أدائه السابق في مثل هذه المهمات أمام نفسه.

- **أهداف الإقدام القائمة على الآخر "Other–approach goals"**: وفيها يقارن الفرد أدائه بأداء الآخرين، محاولاً الظهور بمستوى من الكفاءة والقدرة أعلى من الآخرين.
- **أهداف الإحجام القائمة على الآخر "Other– avoidance goals"**: وفيها يقارن الفرد أدائه بأداء الآخرين، ولكنه يسعى إلى تجنب الظهور بمستوى من الأداء يبدو فيها أسوأ من الآخرين من أقرانه".

ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز بأبعاده الستة: (أهداف الإقدام القائمة على المهمة، أهداف الإحجام القائمة على المهمة، أهداف الإقدام القائمة على الذات، أهداف الإحجام القائمة على الذات، أهداف الإقدام القائمة على الآخرين، أهداف الإحجام القائمة على الآخرين) المستخدم في هذه الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

في الدراسة الحالية تم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث إنّه يعد أنسب المناهج البحثيّة لها؛ وذلك لأنّه يقوم بمتابعة ووصف الظاهرة "موضوع الدراسة"، وتحليل بياناتها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى، وكما ذكره عبيدات (2003) بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن وصف الظاهرة وجمع البيانات بشكل مباشر من مجتمع الدراسة أو عينتها؛ بقصد التعبير عنها كمياً وكيفياً، وتشخيص جوانب معينة دون الاقتصار على واحدة فقط.

كما تم استخدم المنهج الارتباطي؛ بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعة القصيم، وكما ذكر أبو علام (2014) أن البحوث الارتباطية تدرس العلاقة بين المتغيرات أو تتنبأ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى مستخدمة في ذلك أساليب إحصائية متطورة.

وكذلك تم استخدم المنهج المقارن؛ بهدف الكشف عن الفروق ودلالاتها في كلٍ من مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز، لدى عينة الدراسة في ضوء عدد من المتغيرات هي: التخصص الأكاديمي: (علمي، أدبي)، والمستوى الدراسي: (أول، سابع)، وكما ذكر أبو علام (2014) أن البحوث السببية المقارنة هي ذلك النوع من البحوث الذي يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق في حالة أو سلوك مجموعة من الأفراد.

ثانيًا: عينة الدراسة:

1- **العينة الاستطلاعية**: تكونت العينة الاستطلاعية للدراسة (عينة التقنين) من (106) طلاب من جامعة القصيم، وتم التطبيق عليهم قبل بدء التطبيق على العينة الأساسية للتأكد من الخصائص السيكو مترية للمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

2- **العينة الأساسية:** وتكونت من (518) طالبًا من طلاب جامعة القصيم بكليات: الطب – الصيدلة – الحاسب – الاقتصاد والإدارة – العلوم – العلوم الطبية التطبيقية – الهندسة – الشريعة والدراسات الإسلامية – اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، وتضمنت العينة الطلاب من المستوى الأول إلى المستوى السابع، وتتوزع حسب: الكلية، التخصص الأكاديمي، والمستوى وقد طُبّق عليهم المقاييس الثلاثة، وهي: مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد (سعيد، وعبدالغني، 2018)، ومقياس مهارات اتخاذ القرار إعداد (الطراونة، 2006)، ومقياس الذكاء الثلاثي إعداد ستيرنبيرج Sternberg ترجمته الفضلي (2008). ويمكن توضيح عينة الدراسة في الجدول التالي:

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة بعد التطبيق حسب متغير التخصص الأكاديمي

التخصص الأكاديمي	علمي	أدبي	المجموع
التكرار	263	255	518
النسبة %	50.77	45.23	100

جدول (2) توزيع عينة الدراسة بعد التطبيق حسب متغير المستوى

المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	المجموع
التكرار	59	62	96	79	67	62	93	518
النسبة %	11.39	11.97	18.53	15.25	12.93	11.97	17.95	100

جدول (3) يوضح توزيع عينة الدراسة بعد التطبيق حسب متغير الكلية

م	الكلية	التكرار	النسبة %
1	الطب	29	5.60
2	الصيدلة	12	2.32
3	الحاسب	54	10.42
4	الاقتصاد والإدارة	36	6.95
5	العلوم	54	10.42
6	العلوم الطبية التطبيقية	33	6.37
7	الهندسة	69	13.32
8	الشريعة والدراسات الإسلامية	108	20.85
9	اللغة العربية والدراسات الاجتماعية	123	23.75
	الإجمالي	**518**	**100**

ثالثًا: أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الحاليّة الأدوات التالية:

أ – مقياس توجهات أهداف الإنجاز: إعداد سعيد، وعبد الغني (2018).

ب–مقياس مهارات اتخاذ القرار: إعداد الطراونة (2006).

ج– مقياس الذكاء الثلاثي: إعداد Sternberg، وترجمته الفضلي (2008).

ويُمكن تناولهم على النحو التالي:

أ) مقياس توجهات أهداف الإنجاز: إعداد سعيد، وعبد الغني (2018):

تم الإطلاع على المقياس وقراءة ودراسة عباراته بشكل واضح ومفهوم؛ والإطلاع على طريقة تقدير المقياس، وهو تقدير خماسي، وتحديد أي العبارات تكون عبارات موجبة، وأي منها عبارات سالبة، حيث تتبع كل عبارة خمسة بدائل؛ بحيث يجيب أفراد العينة عنها بـ (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، حيث تأخذ الإجابة التقدير الرقمي (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب في العبارات الموجبة، في حين تأخذ الإجابة التقدير الرقمي (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب في حالة العبارات السالبة، وتكون المقياس من (29) عبارة، مقسمة إلى ستة أبعاد رئيسية، وهي:

- **البعد الأول: هدف إقدام قائم على المهمة**، وتكون من (7) عبارات.
- **البعد الثاني: هدف إحجام قائم على المهمة**، وتكون من (4) عبارات.
- **البعد الثالث: هدف إقدام قائم على الذات**، وتكون من (4) عبارات.
- **البعد الرابع: هدف إحجام قائم على الذات**، وتكون من (4) عبارات.
- **البعد الخامس: هدف إقدام قائم على الآخر**، وتكون من (5) عبارات.
- **البعد السادس: هدف إحجام قائم على الآخر**، وتكون من (5) عبارات.

وبالتالي تم تقدير درجات المقياس حيث تكون الدرجة الصغرى للمقياس (29) درجة، في حين تكون الدرجة العظمى له (145) درجة. وتم حساب الخصائص السيكو مترية للمقياس على عينة استطلاعية، وعددها (106) طلاب من جامعة القصيم.

أولاً: صدق المقياس:

أ- صدق المُحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (10) محكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بالجامعات السعودية، وذلك بهدف التحقق من مناسبة وملائمة المقياس للهدف منه ومناسبته لعينة الدراسة ولطبيعة الدراسة الحالية. وأشار المحكمين إلى تصحيح المقياس من الناحية اللغوية، وتعديل صياغة بعض الفقرات، وتم التعديل بموجبها وعرض المقياس بعد التعديل على المحكمين حيث أقروا مناسبة المقياس وملائمته لعينة الدراسة.

ب- الصدق الذاتي: ويُحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعي لمعامل الثبات، وعليه فقد تم حساب معامل الثبات أولاً لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب الجذر التربيعي لكل منهم لإيجاد الصدق الذاتي. وقد تراوح معامل الصدق الذاتي في المقياس ككل وفي كل بعد من أبعاده بين (0.840 – 0.972)، وهي قيم جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

ت– صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيمة كلٍ من:

- **الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:** تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة. وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.664 - 0.835) وكلها دالة عند مستوي (0.01).
- **الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:** تم حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيمته بين (0.777 –0.904) وكلها دالة عند مستوى (0.01). ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يحقق الصدق التكويني لمقياس توجهات أهداف الإنجاز.

ثانيًا: ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتي بلغ عددُها (106) طلاب من جامعة القصيم، حيث تم رصد نتائجهم في الاستجابة على المقياس، وتم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، من خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.18). وقد تراوحت قيم معامل الثبات في المقياس ككل وفى كل بعد من أبعاده بين (0.705 – 0.945)، وهي قيم جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

ب) مقياس مهارات اتخاذ القرار: إعداد الطراونة (2006):

تم الاطلاع على المقياس وقراءة ودراسة عباراته بشكل واضح ومفهوم؛ والاطلاع على طريقة تقدير المقياس، وهو تقدير خماسي، وتحديد أي العبارات تكون عبارات موجبة، وأي منها عبارات سالبة، حيث تتبع كل عبارة خمسة بدائل؛ بحيث يجيب أفراد العينة عنها بـ(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، حيث تأخذ الإجابة التقدير الرقمي (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب في العبارات الموجبة، في حين تأخذ الإجابة التقدير الرقمي (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب في حالة العبارات السالبة، وتكون المقياس من (56) عبارة، مقسمة إلى ثمانية أبعاد رئيسية، وكل بعد يتكون من مهارتين، وهى كما يأتي:

- **البعد الأول: مهارة فهم المشكلة وتحديدها:** ويتضمن مهارتين فرعيتين هما: مهارة تحليل عناصر الموقف المشكل، وتتكون من (4) عبارات، ومهارة تحديد حاجة الموقف لاتخاذ القرار وتتكون من (3) عبارات.
- **البعد الثاني: مهارة تحديد الهدف أو الأهداف:** ويتضمن مهارتين فرعيتين هما: مهارة تقييم إمكانية تحقق الأهداف، وتتكون من (3) عبارات، ومهارة ترتيب الأولويات، وتتكون من (4) عبارات.
- **البعد الثالث: مهارة التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار:** ويتضمن مهارتين فرعيتين هما: مهارة التقدير الكمي للمعلومات المطلوبة، وتتكون من (4) عبارات، ومهارة التقدير الزمني اللازم للتفكير باتخاذ القرار، وتتكون من (3) عبارات.
- **البعد الرابع: مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين:** ويتضمن مهارتين فرعيتين هما: اختيار الأفراد المستشارين، وتتكون من (4) عبارات، ومهارة تقييم أراء الأفراد المستشارين، وتتكون من (3) عبارات.

- **البعد الخامس: مهارة توليد البدائل:** ويتضمن مهارتين فرعيتين هما: حصر البدائل المتوفرة، وتتكون من (3) عبارات، ومهارة البحث عن بدائل جديدة، وتتكون من (4) عبارات.
- **البعد السادس: مهارة ترتيب البدائل والمفاضلة بينها:** ويتضمن مهارتين فرعيتين هما: مهارة تحديد معايير للحكم على البدائل، وتتكون من (4) عبارات، ومهارة تقدير الأوزان لمعايير ترتيب البدائل، وتتكون من (3) عبارات.
- **البعد السابع: مهارة اختيار البدائل الأفضل:** ويتضمن مهارتين فرعيتين هما: مهارة تحديد أفضل البدائل، وتتكون من (3) عبارات، ومهارة وضع خطة بديله، وتتكون من (4) عبارات.
- **البعد الثامن: مهارة التنفيذ:** ويتضمن مهارتين فرعيتين هما: مهارة تحديد آلية تنفيذ القرار، وتتكون من (4) عبارات، ومهارة مراقبة نتائج تنفيذ القرار، وتتكون من (3) عبارات.

وبالتالي تم تقدير درجات المقياس حيث تكون الدرجة الصغرى للمقياس (56) درجة، في حين تكون الدرجة العظمى له (280) درجة. وتم حساب الخصائص السيكو مترية للمقياس على عينة استطلاعية، وعددها (106) طلاب من جامعة القصيم.

أولاً: صدق المقياس:

أ- صدق المُحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (10) محكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بالجامعات السعودية، وذلك بهدف التحقق من مناسبة وملائمة المقياس للهدف منه ومناسبته لعينة الدراسة ولطبيعة الدراسة الحالية. وقد أجمع السادة المحكمون على مناسبته للدراسة الحالية، وبناءً عليه تم الإبقاء على المقياس كما هو واستخدامه دون إجراء أي تعديل عليه.

ب- الصدق الذاتي: ويُحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعي لمعامل الثبات، وعليه فقد تم حساب معامل الثبات أولاً لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب الجذر التربيعي لكل منهم لإيجاد الصدق الذاتي. وقد تراوحت قيم معامل الصدق الذاتي في المقياس ككل وفي كل بعد من أبعاده بين (0.840 – 0.908)، وهي قيم جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

ج- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيمة كلٍ من:

- **الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:** تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة. وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.438 – 0.760) وكلها دالة عند مستوى (0.01).
- **الاتساق الداخلي للمهارات الفرعية للمقياس:** تم حساب صدق المهارات الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة الفرعية في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المهارة. وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.858 – 0.946) وكلها دالة عند مستوى (0.01).

- **الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:** تم حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.365 – 0.744) وكلها دالة عند مستوى (0.01).

ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يحقق الصدق التكويني لمقياس مهارات اتخاذ القرار.

ثانيًا: ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتي بلغ عددُها (106) طلاب من جامعة القصيم، حيث تم رصد نتائجهم في الاستجابة على المقياس، وتم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، من خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.18). وقد تراوحت قيم معامل الثبات في المقياس ككل وفي كل بعد من أبعاده بين (0.705 – 0.825)، وهي قيم جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

ج) مقياس الذكاء الثلاثي: إعداد Sternberg**، وترجمة الفضلي (2008):**

تم الاطلاع على المقياس وقراءة ودراسة عباراته بشكل واضح ومفهوم؛ والاطلاع على طريقة تصحيح المقياس، حيث أن المقياس مكون من (36) مفردة، ويتبع كل منها أربعة بدائل يختار الطالب بديل واحد فقط وهو البديل الصحيح، ويأخذ الطالب درجة واحدة فقط في حالة الإجابة الصحيحة وصفر في حالة الإجابة الخطأ، وتكون المقياس من تسعة أجزاء، كل جزء يتضمن أربع عبارات، مقسمة إلى ثلاثة أبعاد، وهم (البعد الأول: القدرات التحليلية) وظهر في الثلاثة أجزاء الأولى في العبارات (1 – 12)، (البعد الثاني: القدرات العملية) وظهر في الأجزاء (الرابع – الخامس – السادس) في العبارات (13 – 24)، (البعد الثالث: القدرات الإبداعية) وظهر في الأجزاء (السابع – الثامن – التاسع) في العبارات (25 – 36) وبالتالي تم تقدير درجات المقياس حيث تكون الدرجة الصغرى للمقياس (صفر) درجة، في حين تكون الدرجة العظمى له (36) درجة. وتم حساب الخصائص السيكو مترية للمقياس على عينة استطلاعية، وعددها (106) طلاب من جامعة القصيم.

أولاً: صدق المقياس:

أ– صدق المُحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (10) محكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس بالجامعات السعودية، وذلك بهدف التحقق من مناسبة وملائمة المقياس للهدف منه ومناسبته لعينة الدراسة ولطبيعة الدراسة الحالية. حيث أشار السادة المحكمون إلى تعديل بعض الفقرات حتى تلائم البيئة السعودية، وقد تم تعديلها وفقاً لذلك. وبعد ذلك تم عرض المقياس بعد التعديل على المحكمين حيث أقروا مناسبة المقياس وملائمته للعينة في البيئة السعودية.

ب– الصـــدق الذاتـــي: ويُحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعي لمعامل الثبات، وعليه فقد تم حساب معامل الثبات أولاً للمقياس، ثم حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات لإيجاد الصدق الذاتي، وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل. وقد تراوحت قيم معامل الصدق الذاتي في المقياس ككل وفي كل بعد

من أبعاده بين (0.841 – 0.908)، وهي قيم جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

ج- **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيمة كلٍ من:

- **الاتساق الداخلي لمفردات المقياس**: تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة. وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.314 – 0.638) وكلها دالة عند مستوى (0.01) وقيمة واحدة دالة عند مستوى (0.05) وهي القيمة (0.272).
- **الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس**: تم حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.819 – 0.887) وكلها دالة عند مستوى (0.01).

ويتضح مما سبق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يحقق الصدق التكويني لمقياس الذكاء الثلاثي.

ثانيًا: ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتي بلغ عددُها (106) طلاب من جامعة القصيم، حيث تم رصد نتائجهم في الاستجابة على المقياس، وتم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSSV.18)، وقد تراوحت قيم معامل الثبات في المقياس ككل وفي كل بعد من أبعاده بين (0.707 – 0.825)؛ وهي قيمة مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتوصياتها:

أولاً: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، والذي ينص على: ما مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم؟

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في مقارنة المتوسط الفعلي لدرجات الطلاب عينة الدراسة الحالية في مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية بالمتوسط الفرضي للدرجات، وتم تحديد المتوسط الفرضي على أنه يساوي (3.4 × عدد العبارات) حيث أن (3.4) هي الحد الأدنى لفئة الاستجابة الرابعة (موافق) في حالة التدريج الخماسي، وتم الحكم على مستوى مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية وفقاً للمحكات الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (4) محكات الحكم على مستوى مهارات اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية

متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة توافر السمة		مستوى السمة
أقل من 1.8	متوسط درجات البعد مقسوماً على النهاية العظمى للبعد	أقل من 36%	منخفض جداً
من 1.8 لأقل من 2.6		من 36% لأقل من 52%	منخفض
من 2.6 لأقل من 3.4		من 52% لأقل من 68%	متوسط
من 3.4 لأقل من 4.2		من 68% لأقل من 84%	مرتفع
من 4.2 فأكثر		من 84% فأكثر	مرتفع جداً

(المدى=5-1=4، وبقسمة المدى على عدد الاستجابات نحصل على سعة المحك =4/5=0.8)

وبناءً على ما سبق كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (5) دلالة الفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم (درجة الحرية 517)

المهارة	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى التوافر	مستوى السمة	مستوى الدلالة
مهارة فهم المشكلة وتحديدها.	23.80	23.40	3.21	2.886	3.34	متوسط	0.01
مهارة تحديد الهدف أو الأهداف.	23.80	25.20	3.10	10.289	3.60	مرتفع	0.01
مهارة التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار.	23.80	26.66	3.21	20.234	3.81	مرتفع	0.01
مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين.	23.80	20.42	4.20	18.311	2.92	متوسط	0.01
مهارة توليد البدائل.	23.80	22.60	2.78	9.813	3.23	متوسط	0.01
مهارة ترتيب البدائل والمفاضلة بينها.	23.80	21.56	3.57	14.293	3.08	متوسط	0.01
مهارة اختيار البائل الأفضل.	23.80	26.12	3.27	16.132	3.73	مرتفع	0.01
مهارة التنفيذ.	23.80	23.10	2.77	5.739	3.30	متوسط	0.01
مهارات اتخاذ القرار ككل	**190.40**	**189.06**	**16.308**	**1.865**	**3.38**	**متوسط**	**0.063 لا يوجد دلالة**

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طلاب جامعة القصيم في مهارات اتخاذ القرار (الدرجة الكلية)، وبلغ مستوى التوافر (3.38) وهو ما يؤكد أن مستوى مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم متوسط.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طلاب جامعة القصيم في الأبعاد الفرعية (مهارة تحديد الهدف أو الأهداف – مهارة التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار – مهارة اختيار البائل الأفضل) لصالح المتوسط الفعلي التجريبي، وتراوح مستوى التوافر بين (3.60 – 3.81)، وهو ما يؤكد أن مستوى هذه الأبعاد الثلاثة لدى طلاب جامعة القصيم مرتفع.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طلاب جامعة القصيم في الأبعاد الفرعية (مهارة فهم المشكلة وتحديدها – مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين – مهارة توليد البدائل – مهارة ترتيب البدائل والمفاضلة بينها – مهارة التنفيذ) لصالح المتوسط الفرضي، وتراوح مستوى التوافر بين (2.92 – 3.34)، وهو ما يؤكد أن مستوى هذه الأبعاد الخمسة لدى طلاب جامعة القصيم متوسط.
- جاء ترتيب الأبعاد وفقاً لدرجة التوافر كما يأتي (مهارة التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار – مهارة اختيار البائل الأفضل – مهارة تحديد الهدف أو الأهداف – مهارة فهم المشكلة وتحديدها – مهارة التنفيذ – مهارة ترتيب البدائل والمفاضلة بينها – مهارة توليد البدائل – مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين).

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

يتضح من الجدولين السابقين وجود مستوى متوسط من مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم حيث كان اتجاه موافقة أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل محايداً وبوزن نسبي (67.70%)، وهي نسبة منخفضة.

وقد يرجع ذلك إلى كون عملية اتخاذ القرار هي عملية مركبة تتضمن العديد من المهارات، فهي تتطلب من الفرد قبل اتخاذ القرار القيام بالعديد من الخطوات والعمليات التي تسبق اتخاذ القرار كجمع المعلومات وتحليلها، والمفاضلة بين البدائل وتحديد البديل الأنسب، وغيرها من المهارات المعقدة.

كما يمكن تفسير على أن مستوى مهارات اتخاذ القرار جاءت متوسطة إلى أن الأسر لم تقم بتدريب الطالب منذ الصغر على اتخاذ القرار، وتقوم باتخاذ القرار بدلاً عنه، مما يؤدي إلى اهتزاز شخصية الطالب وعدم مقدرته على اتخاذ القرار بنفسه وتحمل مسؤولية ذلك، كما أن العوامل النفسية لها دور كبير في اتخاذ القرار، ويؤكد على ذلك موسى (2009) أن التردد والحيرة في اتخاذ القرار يكون عائق لدى الطالب.

بالإضافة إلى وجود قصور في المدارس على تدريب الطالب على اتخاذ القرار ومواجهة المشكلات؛ إذ أنها تعتمد على تلقين الطالب دون الاهتمام بتدريبه على ذلك، ولذلك قامت وزارة التعليم بإدراج مادة "التفكير الناقد" في مرحلتي المتوسط والثانوي الذي يساعد الطالب على التطور في التفكير والتخيل وحل المشكلات واتخاذ القرار، وهذا ما أشار إليه الزغول، والزغول (2003) على أن إمكانية تدريب الطلاب على اتخاذ القرار من خلال التفكير الناقد والعصف الذهني والحساسية للمشكلات، لأنها مهارة عقلية متعلمة.

كما أن مستوى توافر المهارات الرئيسية لاتخاذ القرار تراوح بين (3.81 – 2.92)، فمهارة التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار تعد من أكثر مهارات اتخاذ القرار توافراً لدى طلاب جامعة القصيم، والتي جاءت بمستوى

مرتفع: (3.81) لأن هذه المهارة مرتبطة بالعمليات الأولى لاتخاذ القرار من حيث التعامل مع المعلومات المرتبطة بالمشكلة أو الموقف المراد اتخاذ قرار بشأنه، وكذلك التفكير في التوقيت المناسب لاتخاذ القرار والوقت اللازم لذلك، بينما جاءت مهارة طلب المساعدة الذهنية من الآخرين، في المرتبة الأخيرة من حيث ترتيب المهارات الرئيسية لاتخاذ القرار؛ حيث حصلت على مستوى صغيرة: (2.92)، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه المهارة تتطلب العديد من المهارات الاجتماعية والعقلية الأخرى، كمهارة تحديد الأشخاص ذوي الخبرة في موضوع المشكلة، وتحديد آلية التواصل مع هؤلاء الأشخاص، والتواصل الفكري معهم والاستماع اليهم بإنصات ومناقشتهم في أفكارهم واقتراحاتهم حول موضوع المشكلة، والاهتمام بما يقولون وعدم التقليل من تلك الآراء.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الغرايبة (2016)، ودراسة السعايدة، والمومني (2017)، ودراسة العدواني، والعازمي (2018)، والتي توصلت إلى أن مستوى اتخاذ القرار جاء بدرجة مرتفعة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة العتيبي (2012)، والتي توصلت إلى أن مستوى الطلاب في مكة المكرمة لاتخاذ القرار أقل من المتوسط، ودراسة المطيري (2017)، والتي توصلت إلى أن مستوى طلاب جامعة القصيم في اتخاذ القرار أعلى من المتوسط، كما اختلفت أيضًا هذه الدراسة مع دراسة الطراونة (2018)، والتي تم تطبيقها في الأردن وكانت نتائجها انها توصلت إلى وجود مستوى ضعيف في اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة مؤتة في الأردن، على عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية من وجود مستوى متوسط لمهارة اتخاذ القرار.

واتفقت مع دراسة العتيبي (2016)، والتي توصلت إلى أن الطلاب في منطقة مكة يمارسون مهارات اتخاذ القرار بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بأن سبب اتفاق الدراسة الحالية ودراسة العتيبي (2016) إلى عدم وجود مقررات دراسية او برامج إثرائية أو نشاطات تساهم في تنوع الجوانب المعرفية والشخصية لدى الطلاب مما يساهم ذلك في الحد من قدرات اتخاذ القرار.

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، والذي ينص على: ما مستوى الذكاء الثلاثي لدى طلاب جامعة القصيم؟

تم حساب اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في مقارنة المتوسط الفعلي لدرجات الطلاب عينة الدراسة الحالية في مقياس القدرات الثلاثية لستيرنبرج (STAT) إعداد: ستيرنبرج (Sternberg, 1993)، وترجمة فضيلة الفضلي (2008)، بالمتوسط الفرضي للدرجات، وتم تحديد المتوسط الفرضي على أنه يساوي (75% من الدرجة العظمى للاختبار) حيث أن طبيعة مفردات الاختبار يتم الحكم عليها إما بصح أو خطأ وليس مقياس متدرج، والدرجة العظمى من الاختبار (36) درجة، لذلك تم افتراض أن مستوى التمكن لدى التلاميذ هو (75% من الدرجة العظمى)، وتم الحكم على مستوى الذكاء الثلاثي وفقاً للمحكات الموضحة في الجدول الآتي:

لدرجات أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة القصيم في مقياس الذكاء الثلاثي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الاتي:

جدول (6) محكات الحكم على مستوى درجات الاستجابة على مقياس القدرات الثلاثية

متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة توافر السمة	مستوى السمة
أقل من 18	أقل من 50%	منخفض
من 18 لأقل من27	من 50% لأقل من 75%	متوسط
من 27 فأكثر	من 75% فأكثر	مرتفع

جدول (7) دلالة الفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة القصيم في مقياس القدرات الثلاثية لستيرنبرج (درجة الحرية 517)

المتغير	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	نسبة التوافر	مستوى السمة	مستوى الدلالة
القدرات التحليلية	9	4.92	1.35	68.640	41.00	منخفض	0.01
القدرات العملية	9	5.10	1.37	64.711	42.50	منخفض	0.01
القدرات الإبداعية	9	3.88	2.00	58.146	32.33	منخفض	0.01
الذكاء الثلاثي	27	13.91	2.65	112.274	38.64	منخفض	0.01

يوضح الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة من طلاب جامعة القصيم في مقياس القدرات الثلاثية ككل لستيرنبرج بترجمة الفضلي (2008) حيث بلغ (متوسط = 13.91، انحراف معياري =2.65)؛ وبنسبة مئوية (38.64%) وهذا يدل على مستوى منخفض للذكاء الثلاثي لدى أفراد العينة من طلاب جامعة القصيم في المقياس ككل.

أما بالنسبة للأبعاد الفرعية تراوح المتوسط بين (3.88 – 5.10) وبنسبة مئوية تتراوح بين (32.33 – 42.50) وهذا يدل على مستوى منخفض للأبعاد الفرعية للذكاء الثلاثي لدى أفراد العينة من طلاب جامعة القصيم.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض للذكاء الثلاثي لدى طلاب جامعة القصيم عند تطبيق مقياس القدرات الثلاثية لستيرنبرج التي قامت بترجمته الفضلي (2008)، حيث حصل طلاب العينة على نسبة مئوية منخفضة بلغ (38.64 %)، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكاء الثلاثي يركز بشكل أساسي على السلوك الذكي والتي تشمل القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، بالإضافة إلى أن الذكاء الثلاثي يؤكد بشكل أساسي على اكتشاف الأفراد لأنفسهم والتعبير عن قدراتهم وطموحاتهم المستقبلية، مما يجعل هناك صعوبة في تحديد تلك التوقعات، بالإضافة إلى أن الذكاء الناجح مرتبط بشكل أساسي بمهارة اتخاذ القرار، حيث أنه يتطلب فحص المشكلة وتقييم الأفكار المطروحة والحكم على جودة تلك الأفكار وفقاً لمعايير علمية محددة، وغيرها من العمليات

الأساسية لحل المشكلة، وكما توصلنا في نتيجة السؤال الأول أن هؤلاء الطلاب في الأساس لديهم مستوى منخفض من مهارة حل المشكلة واتخاذ القرار. بالإضافة إلى سبب انخفاض الذكاء الثلاثي عدم وجود بيئات خصبة لتنمية المهارات وتطويرها واكتشاف المواهب وصقلها في مراحل مبكرة من العمر واختلاف البيئات ولعل خلال تلك الفترات السابقة لم يكن هناك تطور تكنولوجي مما أدى إلى الحد من تنوع مصادر المعلومات والخبرات السابقة بعكس هذا الزمان الذي تم ادراج التعليم الإلكتروني.

ويمكن أن يُعزى انخفاض مستوى الذكاء الثلاثي لدى طلاب جامعة القصيم إلى عدم معرفة المعلمين بأهمية الذكاء الثلاثي وتوظيفه في المدارس والجامعات، وعدم تلقيهم التدريب على مهارات الذكاء الثلاثي، ومن خلال العملية التعليمية يتم اعطاء الطلاب المعلومة جاهزة إذ يعتمد المعلمين على التلقين، والذي انعكس بشكل سلبي على الطلاب؛ إذ أدى إلى عدم مقدرتهم على النقد والتفسير أو التفكير خارج الصندوق بطرق إبداعية وابتكارية، أو استخدام الذكاء على أرض الواقع لحل المشكلات التي تواجههم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السعايدة والمومني (2017)؛ والتي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الناجح جاءت بدرجة ضعيفة، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الطراونة (2018) والتي توصلت إلى وجود مستوى متوسط في الذكاء الناجح، وهذا يختلف مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من وجود مستوى منخفض من الذكاء الثلاثي؛ ويُعزى سبب وجود الذكاء المنخفض الذي أظهرته نتائج هذه الدراسة إلى عدم امتلاك الخبرات المتراكمة والتفاعل الإيجابي بشكل كافي مع البيئة المحيطة.

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على: ما توجهات أهداف الإنجاز السائدة لدى طلاب جامعة القصيم؟

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في مقارنة المتوسط الفعلي لدرجات الطلاب عينة الدراسة الحالية في مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسي بالمتوسط الفرضي للدرجات، وتم تحديد المتوسط الفرضي على أنه يساوي (3.4 × عدد العبارات) حيث أن (3.4) هي الحد الأدنى لفئة الاستجابة الرابعة (موافق) في حالة التدريج الخماسي، وتم الحكم على مستوى توجهات أهداف الإنجاز السداسي وأبعاده الفرعية وفقاً للمحكات الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (8) محكات الحكم على مستوى توجهات أهداف الإنجاز السداسي وأبعاده الفرعية

متوسط الاستجابات للعبارة	نسبة توافر السمة		مستوى السمة
أقل من 1.8	متوسط درجات البعد مقسوماً على النهاية العظمى للبعد	أقل من 36%	منخفض جداً
من 1.8 لأقل من 2.6		من 36% لأقل من 52%	منخفض
من 2.6 لأقل من 3.4		من 52% لأقل من 68%	متوسط
من 3.4 لأقل من 4.2		من 68% لأقل من 84%	مرتفع
من 4.2 فأكثر		من 84% فأكثر	مرتفع جداً

(المدى=5-1=4، وبقسمة المدى على عدد الاستجابات نحصل على سعة المحك =4/5=0.8)

وبناءً على ما سبق كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (9) دلالة الفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي على مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسي لدى طلاب جامعة القصيم (درجة الحرية 517)

المهارة	المتوسط الفرضي	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى التوافر	مستوى السمة	مستوى الدلالة
هدف إقدام قائم على المهمة	23.80	29.14	4.40	27.620	4.16	مرتفع	0.01
هدف إحجام قائم على المهمة	13.60	14.75	2.27	11.588	3.69	مرتفع	0.01
هدف إقدام قائم على الذات	13.60	16.99	3.00	25.743	4.25	مرتفع جداً	0.01
هدف إحجام قائم على الذات	13.60	16.97	2.98	25.775	4.24	مرتفع جداً	0.01
هدف إقدام قائم على الآخر	17.00	20.13	3.663	19.456	4.03	مرتفع	0.01
هدف إحجام قائم على الآخر	17.00	16.89	2.24	1.077	3.38	متوسط	0.282 لا يوجد دلالة
مقياس توجهات أهداف الإنجاز ككل	**98.60**	**114.88**	**14.54**	**25.482**	**3.96**	**مرتفع**	**0.01**

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طلاب جامعة القصيم في مستوى توجهات أهداف الإنجاز (الدرجة الكلية) لصالح المتوسط الفعلي التجريبي، وبلغ مستوى التوافر (3.96) وهو ما يؤكد أن مستوى توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب جامعة القصيم مستوى مرتفع.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طلاب جامعة القصيم في مستوى الأبعاد الفرعية لتوجهات أهداف الإنجاز والمتمثلة في (هدف إقدام قائم على الذات – هدف إحجام قائم على الذات) لصالح المتوسط الفعلي التجريبي، وبلغ مستوى التوافر في هذين البعدين (4.25– 4.24) على الترتيب وهو ما يؤكد أن مستوى هذين البعدين لدى طلاب جامعة القصيم مستوى مرتفع جداً.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طلاب جامعة القصيم في مستوى الأبعاد الفرعية لتوجهات أهداف الإنجاز والمتمثلة في (هدف إقدام قائم على المهمة –

هدف إحجام قائم على المهمة – هدف إقدام قائم على الآخر) لصالح المتوسط الفعلي التجريبي، وتراوح مستوى التوافر بين هذه الأبعاد (3.69 – 4.16) على الترتيب وهو ما يؤكد أن مستوى هذه الأبعاد لدى طلاب جامعة القصيم مستوى مرتفع.

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات طلاب جامعة القصيم في مستوى بعد (هدف إحجام قائم على الآخر)، وبلغ مستوى التوافر لهذا البعد (3.38) وهو ما يؤكد أن مستوى هدف إحجام قائم على الآخر لدى طلاب جامعة القصيم مستوى متوسط.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

يتضح من نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة أن طلاب جامعة القصيم لديهم مستوى مرتفع من توجهات أهداف الإنجاز والتي بلغ مستوى توافرها (3.96)، وقد يرجع ذلك إلى ارتباط توجهات أهداف الإنجاز بشكل كبير جداً بدافعية الفرد، ولأن الطلاب في المرحلة الجامعية وكل منهم لديه دافعية لتحقيق مجموعة من الأهداف والتي يسعى إليها، بالإضافة إلى أن استخدام النموذج السداسي لتوجهات الأهداف، والذى يتمثل في ستة أبعاد جميعها مرتبط بشكل أساسي بتطوير كفاءة الأفراد وتطوير ذاتهم، وهو الهدف الأساسي للطلاب في هذه المرحلة، فكل منهم سواء كان في كليات علمية أو كليات نظرية يسعى إلى تطوير كفاءته وتطوير ذاته بما يتناسب وتحقيق أهدافه الآنية والمستقبلية.

كما أن مستوى التوافر للأبعاد الستة لتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب جامعة القصيم تراوحت بين (3.38 – 4.25)، فنجد أن: (هدف إقدام قائم على الذات) من أكثر الأهداف توافراً لدى طلاب جامعة القصيم، والتي جاء بمستوى توافر: (4.25)، ويُعزى ذلك إلى أن هذا الهدف مرتبط بشكل أساسي بتطوير الفرد لنفسه وتطوير ذاته، فنجد أن الطلاب في هذه المرحلة يهتمون بأن يحصلوا على أعلى التقديرات وبخاصة في المقررات التي يفضلون دراستها، ويسعون إلى تحقيق أعلى مستوى ممكن من الإنجاز في أي مهمة تسند إليهم، وكما يُعزى أيضًا إلى أن طلاب الجامعة يسعون إلى التطور كلما تقدموا في مراحلهم الجامعية؛ حيث أن الطالب يكون على وعي بنظام الجامعة بشكل أكبر مما أدى إلى اكتساب الخبرة، ويدرك الطالب أن تقدمه يكون من خلال المجهود الذاتي له، وكما أن طبيعة المرحلة الجامعية تفرض مهام كبيرة على الطلاب يجب على الطالب أن ينجزها، وهذا ما يتفق مع طبيعة الطالب الذي يمتلك خصائص الذات/ إقدام حيث أنه يتميز في الرغبة على أن يحسن مستواه ويكون اكثر كفاءة وقدرة عن ادائه السابق، وهذا ما يشير إليه: سعيد، وعبد الغني (2018) بأن هدف إقدام قائم على الذات هو: أن الفرد يقارن أداءه بأدائه السابق محاولًا أن يكون أكثر تطورًا والوصول إلى أعلى مستوى ممكن، وكما أنه في عصرنا الحالي ومع التطور السريع وفي ظل وجود رؤية 2030 لدى المملكة العربية السعودية التي من ضمن أهدافها كما تشير ابن شحبل (2020) الاقتصاد المزدهر: إذ يتضمن توجيه الطلاب نحو الوظائف المناسبة، وتزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة، حيث تكون الرؤية محفزة لتقديم الفرد نفسه بشكل

أفضل؛ حتى يتمكن من مواكبة هذا التطور، بينما (هدف إحجام قائم على الآخر) حصل على اقل درجة موافقة بمستوى: (3.38)، وقد يرجع ذلك إلى ارتباط هذا الهدف بالأشخاص سواء كانوا أقران أو أعضاء هيئة تدريس أو أقارب أو غيره، فنجد أن الأفراد يسعون دوماً إلى تجنب إظهار نقاط ضعفهم أمام الآخرين، ويبتعدون عن الدخول في أي نقاشات أو تفاعلات أو مشاركات مع الآخرين خوفاً من الوقوع في أخطاء، وكما يُعزى أيضًا إلى أن طلاب الجامعة في مرحلة دراسية هامة تحدد مستقبلهم فيرغبون دائما في مقارنة مستوياتهم مع أدائهم السابق سواء كان (إقدام على الذات) أو (إحجام على الذات)، وليس مع الآخرين.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة مصطفى (2021) على أن: (أهداف إقدام على الذات) هي أكثر أهداف الإنجاز شيوعًا، وتتفق أيضًا بأن: (أهداف إحجام على الآخر) كانت من أقل الأهداف شيوعًا لدى طلاب جامعة القصيم، وكما تتفق أيضًا مع دراسة الشمري (2016) إذ أشارت النتائج على أن أكثر أهداف الإنجاز شيوعا اتقان/ إقدام في النموذج الرباعي (ذات/ إقدام، مهمة/ إقدام في النموذج السداسي)، وكما تتفق أيضًا مع دراسة (Liu, Wang, Tan, Ee, & Koh, 2009) التي أظهرت نتائجها أن أكثر الأهداف شيوعاً أهداف الاتقان الإقدامية في إطار النموذج الرباعي، وكما تتفق أيضًا مع دراسة (David, 2012) في إطار النموذج السداسي التي أشارت نتائجها إلى أن طلاب جامعة الفلبين يتوجهون نحو أهداف إقدام على الذات.

وكما تختلف هذه الدراسة مع الدراسات التي أجريت في ضوء النموذج السداسي كدراسة: سعيد، وعبد الغني (2018) حيث أشارت نتائجها – في ضوء النموذج السداسي– إلى أن توجهات أهداف: (الآخر إقدام، وأهداف الآخر إحجام) كانت أعلى عن بقية توجهات أهداف الإنجاز، ودراسة: علي (2015) التي أشارت نتائجها إلى أن (أهداف الإقدام القائم على المهمة) كانت أكثر هدف تنبؤ بالتحصيل الدراسي.

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة، والذي ينص على: هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب في مهارات اتخاذ القرار وكل من الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب جامعة القصيم راجعة للتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (أول – سابع)؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب في مقياس مهارات اتخاذ القرار، وكل من مقياس الذكاء الثلاثي ومقياس توجهات أهداف الإنجاز، كما تم حساب تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين متوسطات استجابات الطلاب في المقاييس الثلاثة وفقاً للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (أول – سابع)، كما هو موضح في الجداول الأتية:

جدول (10) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه بين متوسطات استجابات الطلاب في مقياس مهارات اتخاذ القرار، وكل من مقياس الذكاء الثلاثي ومقياس توجهات أهداف الإنجاز وفقاً للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (أول – سابع)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارات اتخاذ القرار	التخصص الأكاديمي (أ) (علمي/أدبي)	0.902	1	0.902	0.003	0.954 لا يوجد	-
	المستوى الدراسي (ب) (أول/سابع)	1870.95	1	1870.95	6.810	0.01	0.044
	التفاعل (أ × ب)	73.17	1	73.17	0.266	0.607 لا يوجد	-
	داخل المجموعات (الخطأ)	40663.8	148	274.76			
	الكلي	**5715677.0**	**152**				
الذكاء الثلاثي	التخصص الأكاديمي (أ) (علمي/أدبي)	62.18	1	62.18	7.307	0.01	0.047
	المستوى الدراسي (ب) (أول/سابع)	214.14	1	214.14	25.164	0.01	0.145
	التفاعل (أ × ب)	9.27	1	9.27	1.089	0.298 لا يوجد	-
	داخل المجموعات (الخطأ)	1259.46	148	8.51			
	الكلي	**34951.0**	**152**				
توجهات أهداف الإنجاز	التخصص الأكاديمي (أ) (علمي/أدبي)	763.33	1	763.33	3.959	0.05	0.026
	المستوى الدراسي (ب) (أول/سابع)	798.18	1	798.18	4.140	0.05	0.027
	التفاعل (أ × ب)	109.06	1	109.06	0.566	0.453 لا يوجد	-
	داخل المجموعات (الخطأ)	28534.59	148	192.80			
	الكلي	**2115180.0**	**152**				

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن:

أولاً: بالنسبة لمتغير التخصص الأكاديمي:

- لا توجد فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات طلاب جامعة القصيم عينة الدراسة في مهارات اتخاذ القرار راجعة للتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي).
- توجد فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي استجابات طلاب جامعة القصيم عينة الدراسة في الذكاء الثلاثي راجعة للتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) لصالح طلاب التخصص العلمي.
- توجد فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات طلاب جامعة القصيم عينة الدراسة في توجهات أهداف الإنجاز راجعة للتخصص الأكاديمي (علمي– أدبي)، لصالح طلاب التخصص العلمي.

وللتعرف على اتجاه الفروق وفقاً للتخصص الأكاديمي في كل من: مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز، تم حساب المتوسط والانحراف المعياري في كل منهم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (11) الإحصاءات الوصفية بين متوسطات استجابات الطلاب في مقياس مهارات اتخاذ القرار، وكل من مقياس الذكاء الثلاثي ومقياس توجهات أهداف الإنجاز وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي)

المتغير	التخصص الأكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات اتخاذ القرار	علمي	80	192.46	15.60
	أدبي	72	194.00	18.12
الذكاء الثلاثي	علمي	80	15.20	2.88
	أدبي	72	14.43	3.39
توجهات أهداف الإنجاز	علمي	80	119.14	12.73
	أدبي	72	114.88	15.36

ثانياً: بالنسبة للمستوى الدراسي:

- توجد فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي استجابات طلاب جامعة القصيم عينة الدراسة في مهارات اتخاذ القرار راجعة للمستوى الدراسي (الأول – السابع)، لصالح طلاب المستوى السابع.
- توجد فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي استجابات طلاب جامعة القصيم عينة الدراسة في الذكاء الثلاثي راجعة للمستوى الدراسي (الأول – السابع)، لصالح طلاب المستوى السابع.
- توجد فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي استجابات طلاب جامعة القصيم عينة الدراسة في توجهات أهداف الإنجاز للمستوى الدراسي (الأول – السابع)، لصالح طلاب المستوى السابع.

للتعرف على اتجاه الفروق وفقاً للمستوى الدراسي (الأول – السابع) في كل من: مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز، تم حساب المتوسط والانحراف المعياري في كل منهم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (12) الإحصائيّات الوصفية بين متوسطات استجابات الطلاب في مقياس مهارات اتخاذ القرار، وكل من مقياس الذكاء الثلاثي ومقياس توجهات أهداف الإنجاز وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول – السابع)

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات اتخاذ القرار	أول	59	188.76	12.16
	سابع	93	196.00	18.70
الذكاء الثلاثي	أول	59	13.49	3.04
	سابع	93	15.69	2.92
توجهات أهداف الإنجاز	أول	59	114.61	12.79
	سابع	93	118.12	14.80

ثالثاً: بالنسبة للتفاعل بين التخصص الأكاديمي/ المستوى الدراسي:

- لا توجد فروق بين متوسطات استجابات عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات اتخاذ القرار راجعة للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (أول – سابع).
- لا توجد فروق بين متوسطات استجابات عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الثلاثي راجعة للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (أول – سابع).
- لا توجد فروق بين متوسطات استجابات عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توجهات أهداف الإنجاز راجعة للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (أول – سابع).

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

يتضح من نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع عدم وجود فروق في مهارة اتخاذ القرار ترجع إلى التخصص الأكاديمي (علمي – أدبي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المستوى الدراسي (الأول- السابع) لصالح المستوى السابع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة التفاعل بين التخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) والمستوى الدراسي (الأول- السابع).

ويمكن تفسير النتائج إلى أن طلاب جامعة القصيم قد يمرون بظروف متشابهة لحد ما سواء الظروف البيئية، أو الثقافية، أو المادية، كما أن للطموح والميول والخبرات السابقة والتكوين الشخصي والاجتماعي تأثير كبير في عملية اتخاذ القرار كما يشير إلى ذلك كل من: موسى (2009)، وجبر (2021) بأنها من العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار مما أدى ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

وارتفاع المستوى السابع عن المستوى الأول قد يُفسر بأن طلاب المستوى السابع قد مروا بتجارب كبيرة مما أدى ذلك إلى اكتساب الخبرة وتكوين العلاقات الاجتماعية مع أصحاب الخبرة الذين قد يشاركون في ايجاد البدائل ومعاونتهم على اتخاذ القرارات السليمة، وهذا ما يؤكده فياض (2015) بأن اتخاذ القرار مبني على أساس مجموعة من ذوي أصحاب الخبرة، وكما أن طلاب المستوى السابع خلال مسيرتهم الدراسية في المرحلة الجامعية قد مرّوا ببعض التدريبات التي تساعدهم في تطوير مهاراتهم في اتخاذ القرار. ويشير كلٍ من: الزغول، والزغول (2003) إلى إمكانية تطوير اتخاذ القرار من خلال التدريب على التفكير الناقد والتخيل وحرية التفكير والعصف الذهني.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة: المطيري (2017)، ودراسة: الشريدة، وبشارة، وأبو درويش (2010)، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة: الطراونة (2006) إذ أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف التخصص الأكاديمي تعزى إلى التخصص العلمي.

وكما يتضح أيضًا وجود فروق في الذكاء الثلاثي راجعة للتخصص (علمي- أدبي) لصالح طلاب التخصص الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الثلاثي راجعة للمستوى الدراسي (أول-سابع) تعزى للمستوى السابع، وعدم وجود فروق في الذكاء الثلاثي راجعة للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (علمي-أدبي) والمستوى الدراسي (أول-سابع).

ويُعزى وجود فروق ذات دلالة للتخصص الأكاديمي (علمي-أدبي) لصالح التخصص العلمي، وفي المستوى الدراسي (الأول – السابع) لصالح المستوى السابع إلى: أن طلاب الكليات العلمية تميل طبيعة مناهجهم الدراسية إلى استخدام العصف الذهني وتوليد الافكار والحلول، وتطبيق هذه الأفكار عملياً على أرض الواقع، ولا يعتمدون بشكل كبير على الذاكرة، بعكس طلاب الكلية الأدبية التي تعتمد مناهجهم غالبا على التلقين والحفظ والتذكر ولا تعتمد على الممارسات العملية، وهذا ما يؤكده Sternberg, Troff, & Grigorinko, (1998) بأن الطلاب الذين يمارسون القدرات التحليلية والإبداعية والعملية يتعلمون كيف يفكرون، وكيف يتم يوظفون هذا التفكير في تعلمهم، وهم أفضل من الذين يمارسون التعليم بطريقة تقليدية، وبالنسبة للفروق ذات الدلالة الإحصائية للمستوى السابع عن المستوى الأول تُعزى إلى أن الطالب خلال مروره بالمراحل الدراسية يكتسب المزيد من الخبرات والمعلومات والممارسات العملية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج: دراسة الطراونة (2018)، ودراسة العتيبي (2016)، في وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الناجح لدى الطلبة عينة الدراسة، واختلفت عينة الطلاب حيث كانت العينة على طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة.

كما يتضح أيضًا وجود فروق في توجهات أهداف الإنجاز راجعة للتخصص (علمي- أدبي) لصالح طلاب التخصص الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات أهداف الإنجاز راجعة للمستوى الدراسي (أول- سابع) تعزى للمستوى السابع، وعدم وجود فروق في توجهات أهداف الإنجاز راجعة للتفاعل بين التخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) والمستوى الدراسي (أول- سابع)، ويُفسر وجود فروق في توجهات أهداف الإنجاز للتخصص العلمي عن الأدبي بأن طلاب الكليات العلمية يتم التركيز في مناهجهم ومقرراتهم على الجانب العملي والتجربة والاكتشاف؛ مما يجعل الطلاب أكثر اهتمامًا في أداء المهام بشكل جيد، وعدم الفشل وتجنب الأخطاء، وأن يظهر مستواه بشكل أفضل من الآخرين، وكما أن الضغوط الأسرية على طلاب الكليات العلمية تكون أكبر لتحقيق أفضل مستوى لهم؛ وهذا ما يؤكده (Pintrich, 2000) إذ أشار إلى أن الطالب قد يشكل توجه هدفه من خلال نوع التعليم الذي يتلقاه، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة: راضي (2015) في النموذج الرباعي، ودراسة: المطيري (2017) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب الكلية العلمية، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة: عوض (2019)، ودراسة: مفرج (2012)، ودراسة: التميمي (2020)، ودراسة: رشوان، وعبد السميع (2020) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي).

وأما تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمستوى الدراسي السابع عن المستوى الدراسي الأول: لأن الطلاب ذو المستوى السابع طبيعة مناهجهم ومقرراتهم ذات صعوبة ومستوى أعلى؛ فيحرص الطالب على أن يبذل جهداً حتى يحصل على درجات عالية لتحقيق النجاح، والتركيز على أن يتفوق على الآخرين، ولا يريد أن يفشل وأن يكون أدائه أقل من الآخرين وخصوصًا لاقترابه من الانتهاء من المرحلة الجامعة، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة: الرومي (2007) في النموذج الثلاثي على وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا لدى الطلبة المراهقين بين الصف السابع والأول الثانوي ولكن لم تتفق مع الدراسة الحالية على أن الصف الأعلى كانت الفروق لصالحه، إذ أسفرت نتائج هذه الدراسة على أن الصف السابع كانت الفروق لصالحه، ودراسة: الوقاد (2012)، ودراسة: راضي (2015) للصف الدراسي الرابع والخامس وأسفرت النتائج أن الفروق لصالح المستوى الخامس، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة: عوض (2019)، ودراسة: محمود (2018)، ودراسة: المطيري (2017)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في المستوى الدراسي.

كما أن المتغيرات الثلاثة (مهارات اتخاذ القرار – الذكاء الثلاثي – توجهات اتخاذ القرار) في المستوى الأعلى (المستوى السابع) أعلى بدلالة إحصائية منها في المستوى الأدنى (المستوى الأول)، وهذا أمر طبيعي لان الطلاب في المستوى السابع قد تعرضوا للعديد من المواقف، ودرسوا العديد من المقررات، وقاموا بالعديد من المهمات العلمية والأكاديمية والعملية؛ والتي تكسبهم الكثير من الخبرات، والتي يكون لها دور أساسي في تنمية تلك المتغيرات لديهم، مقارنة بمستوى أقرانهم في المستوى الأول.

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة، والذي ينص على: هل يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم من خلال الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز؟

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، والجدولان التاليان يوضحان نتائج ذلك.

جدول (13) نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد لدراسة تأثير كل من الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز في مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب عينة الدراسة بجامعة القصيم (ن=518)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2
الانحدار	40449.38	2	20224.69	107.33	0.01	0.294
البواقي	97041.52	515	188.43			
الكلي	137490.90	517				

جدول (14) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير كل من الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز في مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب عينة الدراسة بجامعة القصيم (ن=518)

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري البائي	بيتا ß	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات اتخاذ القرار	الثابت	110.703	5.859		18.894	0.01
	الذكاء الثلاثي	0.600	0.042	0.535	14.452	0.01
	توجهات أهداف الإنجاز	0.675	0.228	0.110	2.967	0.01

ويتضح من الجدولين السابقين ما يلي:

- وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) لكل من الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز كمتغيرات مستقلة في تفسير التباين الكلي لمهارات اتخاذ القرار "المتغير التابع" حيث أنه يفسر (29.4%) من التباين الكلي من درجة مهارة اتخاذ القرار.
- وتكون مُعادلة التنبؤ على النحو التالي: مهارة اتخاذ القرار= 110.703+ (0.600) الذكاء الثلاثي + (0.675) توجهات أهداف الإنجاز.
- أي أن الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز منبئ موجب لمهارات اتخاذ القرار.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

يتضح من النتائج في الجدولين السابقين أن الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز عوامل منبئة بمستوى مهارة اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة القصيم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن امتلاك الطلاب لمستوى معين من الذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز؛ يحدد بالضرورة مستوى مهارة اتخاذ القرار لديهم، ولكن العلاقة التنبئية هنا تفسر (29.4%) فقط من التباين الكلي للتغير، وقد ترجع هذه النتيجة إلى وجود ارتباط كبير بين خطوات وإجراءات عملية اتخاذ القرار بتحديد مستوى الذكاء الثلاثي لدى الطلاب، والذى يتطلب عمليات مشابهة ومشتركة مع خطوات وإجراءات اتخاذ القرار، مثل تحديد الموضوع أو المشكلة تحديداً دقيقاً والتفكير في الأهداف المراد تحقيقها من عملية اتخاذ القرار، وتحديد البدائل المتاحة والاختيار من بينها.

وتُفسر إمكانية التنبؤ باتخاذ القرار من خلال الذكاء الثلاثي الذي يتكون من ثلاثة أبعاد، فالذكاء التحليلي يحاول الفرد من خلاله عندما يواجه مشكلة ما يبحث عن استراتيجية لحلها؛ فيقوم بتجزئة وفهم المشكلة،

وتقييمها حتى يصل لحل، ثم يقوم بع ذلك بتنفيذها ومتابعتها، حيث يؤكد سعادة (2011) بأن اصحاب الذكاء التحليلي يتميزون من خلاله إلى أنهم يخططون في استراتيجيات لحل المشكلات على المدى البعيد، مما يساعدهم ذلك في اتخاذ قرارات مناسبة.

أما الذكاء الإبداعي فمن خلاله يستطيع الفرد عندما يتعرض لموقف معين إلى أن ينظر للموضوع بشكل مختلف وغير مألوف، وتوليد طرق جديدة للتعامل معه، حيث تشير فواز (2017) إلى أن الفرد صاحب الذكاء الإبداعي يمتلك خصائص عديدة؛ فمنها إعطاء حلول عديدة، وإنتاج أفكار كثيرة، كما أنه يستطيع أن يغير أفكاره حتى تلائم الموقف، وإمكانية تحسين الأفكار، فيستطيع الفرد أن يستغل إمكانياته في اتخاذ القرار المناسب.

وأما الذكاء العملي الذي هو تطبيق لكل من الذكاء التحليلي والإبداعي؛ فيقوم الفرد في اتخاذ القرارات المناسبة لتطبيق القدرات التحليلية والإبداعية في الوقت والمكان المناسب، ومن خلال ذلك يستطيع الفرد الذي يمتلك القدرات الثلاثة أن يتخذ قرارات مناسبة ذات جودة ودقة وموضوعية.

كما أن مهارة اتخاذ القرار تشترك مع توجهات أهداف الإنجاز في أن كلاً منهما يتطلب من الفرد تحديد أهداف محددة يسعى إلى تحقيقها، وتحديد السبل والطرق المختلفة لتحقيق تلك الأهداف لحل ما يواجهه من مشكلات مما يساعد في تطوير كفاءته وتطوير ذاته، ويمكن أن يُعزى تنبؤ توجهات أهداف الإنجاز في اتخاذ القرار إلى أن الفرد عندما يتخذ قرارا فإنه يقوم بتحديد أهدافه وما يريد تحقيقه؛ حيث أنه يتخذ القرار وهو على يقين بأنه يتجنب الفشل أو عدم ظهوره بشكل أقل من الآخرين وأفضل مما عليه في السابق، وعلى العكس فإن عدم وجود هدف محدد لدى الفرد يسعى إليه قد يقوده إلى عدم اتخاذ قرار رشيد، وكما يشير: موسى (2009) بأن القرار يتأثر بالعوامل الشخصية لدى متخذ القرار الذي يقوم بفحص موقف القرار بجميع جوانبه، وفحص البدائل وتقويمها حتى يصل إلى اتخاذ قرار مناسب، كما أن الفرد منذ تحديد أهدافه يكون على إطلاع ومتابعة لتصرفاته وتجنب أي عوامل قد تؤثر على تحقيقه للأهداف.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة: مرزوق (2015) التي توصلت إلى وجود أثر دال إحصائيًا لمكونات الذكاء الناجح في تنمية اتخاذ القرار، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية في أن الذكاء الناجح يعد منبئ موجب لمهارة اتخاذ القرار.

وكما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة: الغرايبة (2016)، التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة على اختبار الذكاء الثلاثي ودرجاتهم على مقياس اتخاذ القرار، وفيما يتعلق بالقدرة التنبؤية، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالة في كون الذكاء الثلاثي منبئ موجب لمهارات اتخاذ القرار.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة: السعايدة، والمومني (2018) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين قدرات الذكاء الناجح ومهارات اتخاذ القرار، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية في كون الذكاء الناجح منبئ موجب لمهارات اتخاذ القرار.

وتتفق أيضًا نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلٍ من: الطراونة (2018)، وخلف (2019) في وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الناجح واتخاذ القرار مما يشير إلى وجود علاقة تنبؤية بينهما.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة: (Obsorn, 2010) في وجود علاقة ارتباطية سلبية بين اتخاذ القرار وبعض توجهات أهداف الإنجاز.

وكما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة:
(Garcia, Restubog, Toledano,Tolentino, & Rafferty, 2012) في وجود ارتباط ايجابي بين توجه هدف التعلم واتخاذ القرار المهني.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة: عابدين، وعبد الواحد (2019) في وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لتوجهات الهدف على اتخاذ القرار.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة أيضًا مع نتيجة دراسة: الشهاوى (2022)، التي توصلت إلى أن درجات توجهات الهدف والتفكير التأملي أسهمت في التنبؤ بالدرجة الكلية لاتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

ثانيًا: توصيات الدراسة: في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاليّة من نتائج، فإنّها توصي بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بإعداد برامج تربوية وتدريبيه، لتنمية مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب لما لها من أهمية كبيرة.
- توعيّة أولياء الأمور بأهمية مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز، وضرورة تنميتها لدى أبنائهم.
- تضمين مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز في مناهج المراحل الدراسية المختلفة.
- توجيه نظر المعلمين وأعضاء هيئة التدريس لضرورة تدريب الطلاب على مهارات اتخاذ القرار، لما لها من أثر كبير في حياتهم وتنمية شخصياتهم.
- إتاحة الفرصة للطلاب في مختلف المراحل للتعبير عن أنفسهم وآرائهم، واتخاذ قراراتهم، وحل مُشكلاتهم دون أي تدخلات خارجية.

ثالثاً: مقترحات الدراسة: وتتمثّل باقتراح القيام بالدراسات الآتية:

- فاعليّة برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار، والذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب الجامعيين.
- مهارات اتخاذ القرار، وعلاقتها بالذكاء الثلاثي، وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلاب التعليم العام.
- مهارات اتخاذ القرار، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، والبيئية لدى الطلاب الجامعيين.
- مهارات اتخاذ القرار، وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب.
- إدراكات المعلمين لمهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي.

المراجع:

القرآن الكريم.

ابن شحبل، سلوى. (2020). واقع تطبيق الحوكمة في إدارة التدريب التربوي والابتعاث بإدارة التعليم بمدينة الرياض في ضوء رؤية المملكة 2030. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

التميمي، خالد. (2020). النموذج البنائي للعلاقات بين أساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية والتفكير البنائي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة، *العلوم التربوية*، *4*(28)،433-499.

أبو جادو، محمود؛ والصياد، وليد. (2017). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين مستند إلى نظرية الذكاء الناجح ضمن منهاج الرياضيات والعلوم في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المدارس الابتدائية في الدمام، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *4*(1).159-174.

أبو علام، رجاء. (2014). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.

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

جبر، رضا. (2021). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، *المجلة التربوية*، 86، 245-325.

حبيب، مجدي. (2007). *سيكولوجية صنع القرار*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الحميدي، حسن؛ والكندري، عذاري. (2019). قدرات الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، *مجلة الطفولة والتربية*، *11*(38)، 477-513.

الحوراني، نوال. (2013). مقارنة بين كيفية اتخاذ القرار بين المدراء والمديرات: دراسة حالة على برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولي- غزة/ بغداد. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الخصوصي، أيمن. (2019). الدور الوسيط لشفقة الذات بين توجهات أهداف الإنجاز وقلق الإحصاء لدى طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *29*(104)، 151-200.

خلف، مصطفى. (2019). الذكاء الناجح والتوافق النفسي وعلاقتهما بمهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *8*(20)، 595-612.

راضي، عبود. (2015). بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الاعدادية وفق نموذج برتنتش الرباعي، *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، 123،17-167.

الرحو، عبدالله؛ المولى، مآرب. (2019). استراتيجية التدريس المستندة لنظرية الذكاء الناجح وأثرها في تحصيل منهج علم الإحياء وتنمية القدرة على اتخاذ القرار لطالبات الخامس الإحيائي، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، *16*(1).

رشوان، ربيع؛ وعبدالسميع، محمد. (2020). الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين، *مجلة كلية التربية*، *36*(12)، 75-178.

الرومي، أحمد. (2007). توجهات الأهداف وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المراهقين في لواء بني كنانة. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة اليرموك، الأردن.

الزغول، رافع؛ والزغول، عماد. (2003). *علم النفس المعرفي*. عمّان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودة. (2011). تدريس مهارات التفكير. الأردن: دار الشروق.

السعايدة، ناجي؛ والمومني، طارق. (2018). الذكاء الناجح وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى معلمي الطلبة المتميزين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26*(6)، 587-612.

سعيد، نسرين؛ وعبد الغني، إسلام. (2018). النمذجة السببية لتوجهات أهداف الإنجاز "النموذج السداسي متغيري ضوء في الأكاديمي والتحصيل المعرفي والاندماج2X3 النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، *34*(3)، 1-38.

السلامة، عماد؛ والطراونة، عبدالله. (2012). مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. *مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *27*(5)، 268-289.

الشريدة، محمد؛ وبشارة، موفق؛ وأبو درويش، منى. (2010). قدرة طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال على اتخاذ القرار وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسي، *مجلة كلية التربية*، *1*(33)، 371-403.

الشمري، لطيفة. (2016). الحاجة إلى المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات جامعة القصيم. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة القصيم، السعودية.

الشهاوي، محمود. (2022). الإسهام النبي لكل من توجهات الهدف والتفكير التأملي في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، 4(2)، 3847-3915.

الطائي، إيمان. (2001). سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لطلبة كلية القانون جامعة بغداد [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة بغداد، العراق.

الطراونة، ديالا. (2018). الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة مؤتة [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة مؤتة، الأردن.

الطراونة، عبدالله. (2006). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية. [*أطروحة دكتوراه غير منشورة*]. الجامعة الأردنية، الأردن.

عابدين، حسن؛ وعبد الواحد، إبراهيم. (2019). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف وما وراء المعرفة والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، *35*(4)، 1-51.

عبيدات، ذوقان. (2003). *البحث العلمي مفهومه-أدواته-أساليبه*. إشراقات للنشر والتوزيع.

العتيبي، سلمان. (2016). الذكاء الناجح وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

العتيبي، محمد. (2012). العلاقة بين الذكاء الوجداني واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، *المجلة العلمية*، *2*(2)، 44-93.

العدواني، حمدان؛ والعازمي، مناحي. (2018). مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة البحث العلمي في التربية*، *15*(19)، 241-275.

علي، حجاج. (2015). فعالية برنامج مقترح لتنمية التوجهات السداسية لأهداف الإنجاز وأثره على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *25*(86)، 125-180.

عوض، أحمد. (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات وبتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة الأزهر، غزة.

غباري، ثائر؛ والمحاسنة، رندة. (2013). العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *14*(3)، 241-273.

الغرايبة، سالم. (2016). القدرة التنبؤية للذكاء الثلاثي بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *5*(4)، 1-19.

الفضلي، فضيلة. (2008). العلاقة بين الذكاء ثلاثي الأبعاد والعمليات فوق المعرفية لدى الطلبة المراهقين ضمن متغيرات ديموغرافية في دولة الكويت. [*أطروحة دكتوراه غير منشورة*]. جامعة عمان العربية.

فواز، سهى. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة عجلون، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *5*(17)، 83-100.

فياض، عدي. (2015). درجة ممارسة العمادات والدوائر الإدارية بالجامعة الإسلامية لإدارة المعرفة وعلاقتها بمستوى فاعلية اتخاذ القرار لديها. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. الجامعة الإسلامية.

كبيه، محمد. (1990). *نظرية القرارات الإدارية*. حلب: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.

محمود، حنان. (2018). الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *42*(3)، 237-290.

مرزوق، عصام. (2015). المكونات العاملية للذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل من الكمالية الأكاديمية والتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *25*(87)، 175-247.

مصطفى، فتحي. (2021). توجهات أهداف الإنجاز 3×2 كمنبئات بالسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم، *مجلة كلية التربية*، 116، 749-791.

المطيري، خالد. (2017). مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالفاعلية الذاتية وأساليب التفكير السائدة لدى طلاب جامعة القصيم. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة القصيم، القصيم.

مفرج، أحمد. (2012). التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا. [*أطروحة دكتوراه غير منشورة*]. جامعة اليرموك.

موسى، رحمة. (2009). أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف العاشر في سلطنة عمان. [*رسالة ماجستير غير منشورة*]. جامعة السلطان قابوس، عُمان.

الناهي، بتول. (2012). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار، *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*، *7*(19)، 79-150.

الوقاد، مهاب. (2012). التصورات الضمنية عن القدرة العقلية العامة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي التفضيلات المختلفة من أساليب التعلم، *مجلة البحث العلمي في التربية*، *2*(13)،809-844.

Ames, C. (1984). Achievement attribution and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.

Braten,I., & Stromso, H. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.

David, A. (2012). Structural validation of the 3×2 achievement goal model. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 3, 50-59.

Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1983). *Achievement motivation. In P.Mussen & E.M. Hetherington (Eds), Handbook of child psychology*. (pp. 643-691). New York, NY: Wiley.

Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2005). *Competence and motivation as core of achievement motivation.* In A.J. Elliot & C. Dweck (ED). Handbook of competence and motivation, 3-12.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and social Psychology*, 70, 461-475.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3X2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.

Kaufman,S & Singer,J. (2003). Applying the theory of successful intelligence to psychotherapy Trainning and Practice. *Imagination, cognition and personality*, 23 (4), 325-355.

Liu, W., Wang, C., Tan, O., Ee, J., & Koh, C. (2009). Understanding students' motivation in project work: A 2×2 achievement goal approach. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 87-106.

Obsorn, D. (2010). The relation of goal-directedness, generalized trust and the managers decision making style. [*Unpublished doctoral Thesis*]. Capella University.

Pappas,T. & Kounenou, K. (2011). Career decision making of Greek post secondary vocational students: the impact of parents and career decision making self-efficacy. *Procedia social and Behavioral Sciences, 15, 3410-3414.*

Pintrich, P. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 82 (1), 92-104.

Spokane, A. (1989). Are There Psychological and Mental Health Consequence of Difficult Career Decision, *Journal of Career Development, 16 (1), 19 – 23.*

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.*

Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence. New York: Plume.*

Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Science, 3(11), 436-442.*

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

Sternberg, R. J. (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. *Intelligence*, 34 , 321–350.

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

Sternberg, R.J, Troff, B., & Grigorinko, E.L. (1998). teaching triarchically imprves school achievement, *Journal of Education Psychlogy*, 90 (3), 347-384.