495
المجلد 13 العدد 3 سبتمبر 2012

إسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية

د. هيام صابر شاهين
قسم علم النفس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس

إسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية

د. هيام صابر شاهين
قسم علم النفس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس

الملخص

هدفت هذه الدراسة بحث مدى إسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة، اختلاف الحكمة باختلاف متغيري النوع (ذكور، إناث) والعمر (من ٢٠-٤٠، من ٤٠-٦٠) وذلك لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؛ وكذلك بحث الفروق في الحكمة بين معلمي مدارس التربية الفكرية ومعلمي المدارس العادية؛ وللتحقق من ذلك طُبقت مقاييس: الحكمة، الذكاء الاجتماعي، أحداث الحياة الضاغطة (جميعها من إعداد الباحثة) على عينة قوامها (١٦٠) نصفها من معلمي مدارس التربية الفكرية، والنصف الأخر من معلمي المدارس العادية؛ وأسفرت النتائج عن: وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة من ناحية والحكمة من ناحية أخرى، فضلاً عن قدرة كل منهما على التنبؤ بها، وأن الحكمة لا تختلف باختلاف كل من النوع والفئة العمرية، علاوةً على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين معلمي مدارس التربية الفكرية والمدارس العادية في الحكمة.

الكلمات المفتاحية: الحكمة، الذكاء الاجتماعي، أحداث الحياة الضاغطة، معلمي مدارس التربية الفكرية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٩/٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١١/٥/٢٢م

Contributions of Social Intelligence & Stressful Life Events in Predicting Wisdom Among Teachers of Intellectual Education Schools

Dr. Hayam S. Shaheen
Dept. of Psychology
Ain Shams University

Abstract

This study aimed to investigate the contributions of social intelligence & stressful life events in predicting wisdom, the difference of wisdom according to the difference of gender (male, female) & age (from 20 to 40 & from 40 to 60) among teachers of intellectual education schools , and the differences between teachers of intellectual education schools and normal schools of wisdom. Scales of wisdom, social intelligence, & stressful life events (all designed by the researcher) were administrated to the sample which consists of (160 teachers, half of them from intellectual education schools & the other half from normal schools). The result of the study revealed that: Both of social intelligence & stressful life events correlates positively with wisdom and predict it, wisdom doesn't differ according to the difference of gender & age among teachers of intellectual education schools, & there were no differences of wisdom between teachers of intellectual education schools & normal schools.

Key words: Wisdom, social intelligence, stressful life events, teachers of intellectual education schools.

إسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية

د. هيام صابر شاهين
قسم علم النفس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس

المقدمة

على الرغم من الاهتمام المتزايد بدارسة العوامل المؤثرة في فاعلية المدرس (Teacher efficacy)؛ فإن مراجعة الأطر النظرية تشير إلى أن بعض هذه المتغيرات تم إغفالها، وتتمثل هذه المتغيرات في المكونات المعرفية والتي افترض باندورا (١٩٧٧) أن لها دورًا محوريًا في تشكيل فاعلية المدرس (Fung, 1996)؛ وتأتي الحكمة في صدارة هذه المتغيرات باعتبارها حالة عقلية سلوكية تتضمن التكامل والتوازن والتفاعل بين الجوانب العقلية والوجدانية والدافعية في الآداء الإنساني؛ ويمكن عدّ الحكمة أكثر الحالات المستهدفة للنمو الإنساني لسببين: أولاً أنها تمثل أعلى مستوى من المعرفة بالأهداف والوسائل في الحياة التي توصل إليها تحليل الفلاسفة والأنثربولوجيين، ثانيًا أنها تتميز بالعمومية لأنها نتيجة لمستوى عالٍ من التجريد الذي يسمح بالتنوع، وبهذا المعنى فإنها تجمع العالمية مع الخصوصية الفردية والثقافية. (أسبينوول، ليزاج؛ ستودينجر، أورسولا م، ٢٠٠٣).

وفي هذا السياق يرى (نومورا، ١٩٩٤) أن مشاكل الجوع والفقر والمرض يمكن التقليل من وطأتها بالوسائل المادية، إلاّ أن تلك الوسائل لا يمكن أن تزيل التعاسة من قلوب البشر، والتعليم هو القوة العظمى التي يمكنها نزع تلك التعاسة؛ لذلك مالم يكن للتعليم معنىً حقيقي يُطبق في العالم كله؛ فإن الوجود الإنساني لن يتحرر مُطلقًا من التهديدات والمشكلات التي لا حصر لها، ولكي نحافظ على الكيان الإنساني فلابد من: أن يتحول هدف التعليم من التعليم بغرض المعرفة إلى التعليم من أجل الحكمة، وألاّ يكون التعليم وسيلة لتكريس المعارف داخل رؤوس الطلبة لكي يتمكنوا من اجتياز الامتحان، وأن ترقى الأشياء التي يتعلمها الفرد لمستوى الحكمة التي تصبح جزءًا من سلوك الإنسان؛ إذ لامعنى للتعليم بدون ذلك، كما أنه لابد وأن ينعكس أثر التعليم بإيجابية على المجتمع كلّه، عندئذ تستطيع الحكمة إنقاذ البشرية من التحديات التي نقابلها في هذا العصر.

فالحكمة تربية للمستقبل ومستقبل التربية في الحكمة، فكما عملت التربية مع التحولات

التاريخية: من تربية للصفوة، إلى تربية دينية للخلاص الروحي، إلى تربية ثقافية للتنوير، إلى تربية جماهيرية للثقافة الشعبية ومحو الأمية، إلى تربية للموهوبين والفئات الخاصة، إلى تربية مستمرة لجميع الأعمار، إلى تربية فعالة للتنمية القومية، فهي بحاجة لأن تكون تربية من أجل الحكمة، تربية تتوازن فيها اهتمامات الفرد الشخصية مع اهتمامات الآخرين والسياق الاجتماعي البيئي المحيط بالفرد (الدسوقي، ٢٠٠٧).

وتُدرس الحكمة على أنها: سمة شخصية أو شكل من أشكال التفكير، وكذلك على أنها مهارة حل المشكلات حينما نُواجَه بأمور صعبة وغامضة في الحياة.

إن المنحى النفسي يضع الحكمة في نموذج ثنائي من الوظيفة المعرفية، وينظر إليها على أنها علامة أولية على نشاط المخ وفاعليته، وهذا يعني أنها تنمو بنمو مسار الحياة أكثر من كونها تهبط أو تقل؛ إن البحث في تطور الحكمة قد بين أنه ليس من الكافي أن يتقدم العمر بالإنسان لكي يصبح حكيمًا؛ إنما الحكمة هي نمط معقد من السمات الموقفية والشخصية والحياتية التي لابد وأن تعمل سويًا لكي يصل الشخص إلى الحكمة (Staudinger, 2004).

بيد أن البحوث في موضوع الحكمة قد حازت شيوعًا هائلاً في العقدين الماضيين، إلاّ أنه لا يوجد اتفاق عام حول تعريف الحكمة، وإن كان هناك شبه إجماع على أن الحكمة مفهوم متعدد الأوجه، وأن هذه الأوجه تدعم بعضها بعضًا وهذه الطبيعة المتعددة لمفهوم الحكمة تميل لأن تستدعي دلالات ومعاني كثيرة اعتمادًا على التوجهات النظرية والفلسفية التي يتبناها الباحثون، فعلي سبيل المثال يعرفها رومان (Roman, 1986) بأنها "القدرة على فرز كل المعلومات والبيانات التي يحصل عليها الشخص وأن يختار منها فقط ما يسهم في إحساسه بالسعادة"؛ كما يشير ويستر (Webster, 2003) إلى أن الحكمة هي مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن الخبرة، التنظيم الإنفعالي، روح الفكاهة، التفتح، والتأمل والتفكير. ويعرفها ستدينجر (Staudinger, 2004) بأنها "المعرفة بالأحوال الإنسانية المختلفة، المعرفة بالأسئلة الأكثر صعوبة، فيما يتعلق بمعنى الحياة وكيفية التصرف فيها، وكذلك المعرفة المتعلقة بتعقيدات الحياة وغموضها"، وتشير أردلت (Ardelt, 2003) إلى أن غالبية تعريفات الحكمة تركز على الأبعاد المعرفية والتأملية (Reflective & Cognitive) في حين أن الجانب الوجداني عادة ما يتم إهماله، وفي ضوء ذلك فإنها تعرف الحكمة بأنها "تتآلف من أبعاد معرفية ووجدانية وتأملية"، وتؤكد أن هذا التعريف يبدو متسقًا مع التأصيل النظري القديم والمعاصر للحكمة؛ حيث يشير الجانب المعرفي للحكمة إلى قدرة الشخص

على فهم الحياة، ومن ثمَّ إدراك المعنى العميق والدال للظواهر والأحداث؛ خاصةً فيما يتعلق بالأمور الشخصية والبين شخصية؛ أما البعد التأملي فإنه مُتطلَب أولي لنمو البعد المعرفي للحكمة؛ فالفهم العميق للحياة يُعد ممكنًا فقط إذا تمكن الشخص من إدراك الواقع كما هو دون أي تشوية أو تحريف، ولكي يفعل الشخص ذلك فإنه يحتاج إلى أن يندمج في تفكير تأملي من خلال النظر للظواهر والأحداث عبر رؤى مُتعددة ومختلفة لكي ينمو لديه وعي ذاتي واستبصار داخلي، ومثل هذه الممارسة سوف تقلل تدريجيًا من التمركز حول الذات والذاتية، وتزيد من استبصار الشخص بالطبيعة الحقيقية للأشياء، وأخيرًا فإن التمركز الضئيل حول الذات والفهم العميق لسلوك الأشخاص يُعد أمرًا هامًا لتحسين مشاعر الشخص الوجدانية، وتصرفاته تجاه الآخرين، ويميل كذلك لزيادة التعاطف والحب والتواد.

وإذا نظرنا إلى الحكمة في ضوء الرؤى التربوية فإنه يمكننا القول بأنها نتيجة لمهارة تساؤل الذات، وهي تتضمن التدريس من خلال رؤية الطالب وما يرغب فيه، احترام سعي الطالب ومحاولاته استكشاف وفهم العالم من حوله، وبمعنى آخر تبني وجهة نظر بصدد التدريس والتعليم وتوجيه التعليمات (Clark, 1993).

و يمكن تصنيف النظريات المتعلقة بالحكمة في فئتين رئيستين هما: النظريات المعرفية أو الفلسفية والنظريات العملية؛ وتشير الحكمة المعرفية إلى الفهم الكامل لطبيعة العلاقات بين الأشخاص والثقافة؛ إن النظريات المعرفية تبحث في الحكمة بوصفها نوعاً من المعرفة بما ينبغي علينا أن نفعله كي نعيش حياة ذات معنى، ومن الأمثلة التي توضح المفهوم المعرفي للحكمة: معرفة الأمور الأكثر أهمية في البيئة المحيطة ؛ أما الحكمة العملية فتتضمن اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بمشكلات الحياة الحقيقية والهامة، إن الفرق بين الحكمة المعرفية والعملية يكمن في محاولة وضع تعريف إجرائي للمصطلح (William, & Paul, 2009).

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت ببحث الحكمة ومدى تأثيرها في فاعلية المدرس والعملية التعليمية بوجه عام، منها دراسة فانج (Fung, 1996) التي هدفت بحث كل من الحكمة، وفاعلية الذات، واختبار دورهما في الآداء التدريسي، وتشكيل الفاعلية، وذلك لدى عينة قوامها (٨٩) طالبًا معلمًا بالسنة النهائية، وخلصت إلى أن الآداء التدريسي كان أفضل في حالة التأثير المشترك لكل من الحكمة والفاعلية الذاتية عما كان علية الحال في حالة تأثير كل منهما بمفرده، كما هدفت دراسة دانيل (Daniel, 2005) بحث تأثير الحكمة لدى أعضاء هيئة التدريس في الإنجاز الأكاديمي لعينة من الطلبة بالصف الثامن، وأسفرت

النتائج عن أن حكمة المدرسين تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة.

وبمراجعة الدراسات التي اهتمت ببحث الحكمة في علاقتها بالمتغيرات النفسية المختلفة تبين لنا كثرة الدراسات التي عنيت بعلاقة الحكمة بأحداث الحياة الضاغطة والذكاء الاجتماعي،فضلاً عن تعارض نتائجها؛ من هذه الدراسات دراسة نيلسون (Nilson, 1992) التي أُجريت على عينة قوامها (١٠ ذكور، ١٢ أنثى) تتراوح أعمارهم من (٦٣- ٩٧) عامًا؛ أصحاء جسميًا ويقظين عقليًا، طُبق عليهم استبيان أحداث الحياة، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين خبرة أحداث الحياة والحكمة، وأن خبرة الضغوط الناجّة عن أحداث الحياة على مدى عمر الإنسان تسهم في نمو مهارات حل المشكلات والرؤية الفلسفية، واللذين يرتبطا بدورهما بالحكمة.

كما توصل جينج (Jennings, 2004) من خلال دراسته التي أجراها على عينة قوامها (٧٥٥ من الذكور متوسط أعمارهم (٧٣,٤، ٣٣١) من الإناث متوسط أعمارهم ٦٩,٤) إلى عدم وجود أية أدلة تؤكد العلاقة بين التعرض للضغوط ونمو الحكمة؛ وإن أكدت النتائج قدرة العمر على التنبؤ بالحكمة.

أما دراسة جينج ورفاقه (Jennings, Aldwin, Levenson, & Daniel, K. 2006) فقد هدفت بحث ما إذا كان التعرض للصراعات والضغوط - كما تم تقديرها في عام (١٩٩٥) - يرتبط بنمو الحكمة في الحياة المتقدمة كما تم تقديرها في عام (٢٠٠١) وذلك لدى عينة قوامها (٦١٥) رجلاً متوسط أعمارهم (٧٤) عامًا، وقد أيدت النتائج وجود علاقة إيجابية بين معايشة الصراعات ونمو الحكمة، وأن المستويات المتوسطة من الصراعات قد ارتبطت بالمعدلات المرتفعة من الحكمة، كما أن إدراك فوائد هذه المواقف الضاغطة والتوافق معها كان مُنبئًا بالحكمة.

وتؤكد أيضًا نتائج دراسة ثاون (Thaon, 2008) والتي تم إجراؤها على عينة قوامها (٩٧) من الراشدين الأمريكيين أن معايشة وخبرة الأحداث الاجتماعية الكبرى كونها خبرات سلبية، ومعايشة الروحانيات كونها خبرات إيجابية تتفاعل مع القيم الاجتماعية لتتنبأ بالحكمة، في حين أن الأحداث الاجتماعية العظمى وحدها ارتبطت سلبًا بالحكمة.

وفيما يتعلق بعلاقة الحكمة بالذكاء الاجتماعي، فقد هدفت دراسة إدوين (Edwin, 1981) بحث الحكمة كظاهرة مميزة للسلوك الإنساني كما يراها (٤٤) شخصًا تتراوح أعمارهم من (٥٢-١٠٤) عامًا - أربعون منهم يبلغون سن السبعين فما فوق - سُئلوا عن سمات الشخص الحكيم من وجهة نظرهم، وأسفرت النتائج عن تكرار خمسة عشرة

سمة من بينها:- القدرة الفائقة على الاتصال بالآخرين، بالإضافة إلى الخبرة، والذكاء، وحب الاستطلاع، والتفتح، والمعرفة العملية، وتقدير الذات المرتفع، وروح الفكاهة، والصبر، وحب العلم، الاستقلالية، والتكيف، والحدس، ونقل المعارف للآخرين. أما دراسة جون (Joan, 1998) فهدفت الكشف عن الحكمة لدى عينة من صغار، ومتوسطي، وكبار الراشدين طُبق عليهم مقياس موضوعي لتقدير القدرة المعرفية المرتبطة بالحكمة، كما تم تقدير الحكمة بشكلٍ ذاتي عن طريق ترتيب المفحوصين لخصائص الحكمة، والتي تم تحديدها بواسطة الباحث من خلال النظريات المختلفة للحكمة، وتمخضت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين كل من العمر ونتائج التقييم الموضوعي للحكمة، وكذلك وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الاجتماعي ودرجات التقييم الموضوعي والذاتي للحكمة، كما أسفرت نتائج الدراسة ذاتها عن أن الذكاء الاجتماعي كان أكثر تنبؤًا بنتائج التقييم الموضوعي للحكمة؛ في حين أن خبرات الحياة قد تنبأت بكل من درجات التقييم الذاتي والموضوعي للحكمة، وتفترض هذه النتائج أن التقييم الموضوعي للحكمة يؤكد أن الذكاء الاجتماعي هام لنموها.

وبخصوص التفوق الذاتي بوصفه خاصيّة مميزة للحكمة أجرى هونج (Huang, 2000) دراسته بهدف الكشف عن علاقة الحكمة بالصحة النفسية، ويُلاحظ أن الأبعاد الأساسية للتفوق الذاتي تمثلت في: (سمة التأمل، التواد، اليقظة العقلية، الهدوء الإنفعالي، الحياة البسيطة المطمئنة)، وجاءت النتائج لتؤكد على وجود ارتباط إيجابي بين التفوق الذاتي والعلاقات الإيجابية بالآخرين، كما أن التفوق الذاتي لا يختلف باختلاف النوع (ذكور، إناث).

وعن علاقة الحكمة بالمتغيرات الديموجرافية، فقد تنوعت الدراسات في هذا المقام، ولاسيما تلك التي تدور في فلك متغيري (العمر، والنوع) ويُلاحظ أن نتائج هذه الدراسات جاءت ما بين مُؤيدٍ لتأثير هذه المتغيرات في الحكمة، ومُعارضٍ لوجود تلك التأثيرات؛ فعلى سبيل المثال نجد دراسة سميث ورفاقه (Smith, Staudinger, & Baltes, 1994) التي هدفت بحث مدى إسهام العمر في الفروق الفردية في المعرفة المرتبطة بالحكمة وذلك لدى مجموعتين من السيدات يمثلن فئتين عمريتين، الأولى متوسط أعمارها (٣٢) عامًا، والثانية بمتوسط عمر (٧١) عامًا يمثلن مهنًا مختلفة من بينها الخدمة الإنسانية، وتشير النتائج إلى تساوي آداء الصغار مع آداء الكبار دون وجود أي فروق تُعزى إلى العمر. أما دراسة باتريك (Patric, 1997) فقد هدفت تقرير ما إذا كانت توجد فروق بين ثلاث فئات عمرية في ترتيب العوامل المميزة للشخص الحكيم، وقد تمثلت هذه الفئات العمرية في: (١١٥) فردًا بمتوسط عمر (٢٩) عامًا، و(١٤٢) فردًا بمتوسط عمر (٤٨) عامًا، و (١٧٨) فردًا بمتوسط عمر (٦٨) عامًا؛ جميعهم من

خريجي الجامعة، وأكدت النتائج عدم وجود فروق بين الفئات العمرية المختلفة في ترتيبهم لهذه العوامل، وأن أكثر العوامل ارتباطًا بالحكمة تمثلت في العمر، التدريب المهني، وأن العوامل الأقل أهمية تمثلت في النوع.

وفي السياق نفسه نجد دراسة أندرسون (Anderson, 1999) والتي هدفت الكشف عن المعرفة المرتبطة بالحكمة عبر الفترة الإنتقالية الممتدة من منتصف المراهقة إلى بداية الرشد، وتكونت العينة من (١٢٨) شخصًا موزعين بالتساوي على أربع مجموعات عمرية (١٥- ١٦ عامًا)، (١٧-١٨ عامًا)، (٢٠-٢٢ عامًا)، (٢٥-٢٧ عامًا) كانوا متكافئين في النوع (كل مجموعة تضم ذكورًا وإناثًا)، العرق (أمريكان بيض)، والطبقة الاجتماعية (طبقة متوسطة، عاملة) أُجريت معهم مقابلات لتقدير المعرفة المرتبطة بالحكمة من خلال بعدين: الأول:- المخطط أو السيناريو المفترض بشأن المشكلات الحياتية للآخرين، والثاني:- مشكلات الحياة الواقعية للشخص نفسه، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير أساسي لكل من العمر والنوع؛ حيث كانت درجات الحكمة أعلى لدى الإناث مقارنةً بالذكور.

كما أشارت نتائج دراسة ستدينجر (Staudinger, 1999) - التي هدفت بحث الفروق في الحكمة بين الأعمار التي تتراوح من (٢٠- ٧٥) عاماً، إلى وجود علاقة صفرية بين العمر والحكمة.

أما دراسة جوزيف (Joseph, 2000) التي اعتمدت على عينة قوامها (١٠٠ ذكر، ٨٣ أنثى) تتراوح أعماهم بين (٢٤ و٨٣) عامًا فقد تمخضت عن عدم وجود فروق دالة بين أفراد العينة في نظرتهم للحياة تُعزى إلى النوع، والعمر. واتجهت دراسة لين (Lynn, 2001) للكشف عن مفهوم الحكمة من خلال إجراء مقابلات مع عينة قوامها (٧٨) رجلاً وسيدة يبلغون من العمر ٥٥ عامًا فأكثر ويُوصفون بالحكمة من قِبل أقرانهم، بالإضافة إلى ٢٢ مشاركًا يصفون أنفسهم بالحكمة - كعينة مُقارِنة-، وأكدت النتائج عدم وجود فروق في الحكمة تُعزى إلى متغير العمر، وذلك بعد ضبط متغير التعليم.

كما قام باسوثي ورفاقه (Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001) بدراسة هدفت بحث المعرفة المرتبطة بالحكمة لدى عينة من المراهقين (ن = ١٤٦) تتراوح أعمارهم من (١٤- ٢٠) عامًا، وعينة من الراشدين (ن = ٥٨) تتراوح أعمارهم من (٢١- ٣٧) عامًا، وأكدت النتائج أن مرحلة المراهقة -على العكس من مرحلة الرشد- هي فترة مهمّة فيما يتعلق بنمو الحكمة والخبرة بالمشكلات الحياتية الصعبة، كما أن آداء المراهقين كان في مستوى أقل مقارنة بالراشدين.

كما توصل (الدسوقي، ٢٠٠٧) من دراسته التي أجراها على عينة قوامها (٣٦٢) طالبًا وطالبةً بالمرحلة الثانوية من الموهوبين والعاديين إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الحكمة بين الذكور والإناث، وبين أعمار طلاب المرحلة الثانوية المختلفة.

إضافةً لكل ما تقدم نجد دراسة ميتشلر وستدينجر (Michler & Staudinger, 2008) والتي هدفت بحث الفروق العمرية في الحكمة لدى عينة قوامها (٨٣ مُشاركًا)، تتراوح أعمارهم من (٢٠ –٤٠) عامًا وعينة أخرى تبلغ (٧٨ مُشاركًا)، تتروح أعمارهم من (٦٠ –٨٠) عاماً، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في الحكمة بسبب العمر.

يُستخلص من الدراسات السابق عرضها النُدرة الشديدة في الدراسات العربية التي اهتمت ببحث الحكمة والتنظير لها سيكولوجيًا، إذْ لم يصل الاهتمام بهذا المتغير على المستوى العربي إلى المستوى الذي وصل إليه في البيئة الأجنبية، إضافةً إلى تعارض نتائج الدراسات المعنية بعلاقة الحكمة بأحداث الحياة الضاغطة، وكذلك متغيري النوع والعمر، وتأثيرهما في الحكمة؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة – والتي تُعد من المحاولات المبكرة لبحث سيكولوجية الحكمة في الثقافة العربية– كمحاولة للوقوف على طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات والحكمة لدى عينة من المعلمين؛ الذين يتوجب عليهم التدريس من أجل الحكمة، وليس من أجل المعرفة فحسب.

مشكلة الدراسة

لما كانت المدارس تولي اهتمامًا متزايدًا بتنمية الأساس المعرفي للطلاب؛ فإننا في ظل هذه الاضطرابات التي تحدث في العالم بحاجة لتوجيه اهتمام مدارسنا لتنمية الحكمة لديهم؛ فكما أن مهارات التذكر والتحليل والذكاء مهمة للنجاح في المدرسة والحياة أيضًا؛ فإن مهارات التعامل بين الناس والحكمة لا تقل أهمية، بالإضافة إلى أن أغلب المناهج الدراسية التي تقدمها المدارس للطلاب تسعى للتوصل إلى أساس يتحقق من خلاله الإنجاز في ميدان الابتكار والذي يعتمد على حل المشكلات التي تتسم بالجدة، وقد أثبتت الدراسات أن القدرة على حل المشكلات تتطلب قدرًا من الخبرة ومهارات تجهيز المعلومات والحكمة (الدسوقي، ٢٠٠٧). وبذلك فإن هدف التربية لا يتمثل في تنمية المعارف والمهارات فقط، وإنما في القدرة على استخدام هذه المعارف والمهارات بفعالية؛ فالعديد من المجتمعات اليوم مشغولة بتنمية المهارات المعرفية الأساسية لدى تلاميذ المدارس، ولكن هل هذه المهارات كافية؟ يشير فلاين (Flynne, 1998) (الوارد في: Sternberg, 2007) إلى أن العديد من المجتمعات تسجل

ارتفاعًا ملحوظًا في نسب ذكاء أفرادها وهو ما يوفر لها تقدمًا في النواحي الاقتصادية والتجارية، ولكنه لا يوفر بالطبع مجتمعات متناغمة وسعيدة، وعلينا فقط أن نقرأ الصحف اليومية لنرى أمثلة على الاستخدام السيئ من قِبل بعض الأشخاص لذكائهم. قطعًا لا يوجد سبب يجعلنا نؤمن بأن زيادة الذكاء قد حسنت علاقات الأشخاص أو الأمم ببعضهم البعض.

وهناك العديد من الأسباب التي تبرهن على أهمية تنمية الحكمة في المدارس، أولها:- أن هدف المدرسة ينبغي ألاّ يقتصر فقط على المعرفة المهمّة؛ لكن ينبغي أن يتجاوز ذلك لمساعدة التلاميذ على تنمية الاستخدام الحكيم لمثل هذه المعرفة؛ فالمعرفة من الممكن استخدامها وتوظيفها لغايات أفضل أو أسوأ، والمدرسة يجب أن تساعد التلاميذ على استخدام معلوماتهم في الخير بدلاً من الشر. ثانيًا:- إن تدريس التفكير الحكيم عادةً ما يكون بشكلٍ ضمني في المناهج الدراسية بكل صورها، وكمثال على ذلك فالطالب يتعلم التاريخ لكي يتعلم دروسًا من الماضي ولا يكرر أخطاءه، وبذلك فإنه من المنطقي والمعقول أن نعلمهم هذا التفكير بشكلٍ صريح وليس ضمني. ثالثًا:- إذا لم يتخذ الراشدون قرارت حكيمة، فإن المدارس ربما تستحق قسطًا كبيرًا من اللوم إذا لم تعمل بضمير حي على إعداد هؤلاء الراشدين وتأهيلهم لاتخاذ مثل هذه القرارات (Sternberg, 2001). وبناءًا على ما تقدم فإنه ينبغي أن نعلم الأطفال كيف يفكرون بحكمة؛ فإذا لم يبدءوا في الاهتمام – بوصفهم أطفالاً – بالآخرين وبالمجتمع وليس فقط بأنفسهم، وإذا لم يفكروا في المدى البعيد تمامًا مثلما يهتمون بالمدى القريب، وإذا لم يبدءوا في التفكير في القيم ويولونها اهتمامًا مثل المعرفة؛ حينئذ فإنهم ونحن بوصفنا مجتمعاً سوف نفقد الكثير؛ فمع الوقت سيصبح هؤلاء الأطفال مراهقين وراشدين وسيصبح الوقت متأخرًا جدًا لتعليمهم التفكير بحكمة (Sternberg, 2001).

وفي ضوء ما سبق عرضه فإنه يتعين علينا -أولاً- أن نهتم ببحث وتنمية الحكمة لدى المدرس؛ حتى يكون قادرًا على أن يعلمها للتلاميذ؛ فنحن عندما نتذكر أن المعلم أثناء حياته المهنية يقضي أيامه مع حوالي أربعين صفًا من التلاميذ، ومن ثمَّ فإنه قد يؤثر بصورة مباشرة على حياة عدد من الكبار يتراوح بين ألف وألفين فعندئذ يصبح السؤال الآتي "من الذي ينبغي أن يقوم بالتدريس؟" سؤالاً فائق الأهمية (الطيب ١٩٩٤).

لذلك فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث الحكمة لدى المدرسين وأهم المتغيرات النفسية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بها وذلك تمهيدًا لبحوث مستقبلية تسعى لتنمية الحكمة

لدى المعلم، وبمراجعة الدراسات التي اهتمت ببحث الحكمة ومنبئاتها فضلاً عن علاقتها بالمتغيرات النفسية والديموجرافية المختلفة تبين لنا كثرة هذه المتغيرات؛ فهناك بعض الدراسات (Joan, 1998) تعدّ الذكاء العملي من أهم مُنبئات الحكمة، إلاّ أن بعض ثانٍ (Staudinger, 1998) تعدّ أن تحمل الغموض والانبساط وسمات الشخصية الإيجابية مثل الانفتاح على الخبرة من أهم مُنبئاتها، على أن أكثر الدراسات تكرارًا في هذا الصدد تلك التي اهتمت ببحث علاقة الذكاء الاجتماعي بالحكمة فضلاً عن قدرته على التنبؤ بها؛ فقد أكدت نتائج دراسات كل من (Joan, 1998, Huang, 2000, Edwin, 1981) وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الاجتماعي والحكمة.كذلك نجد شيوعًا للدراسات التي اهتمت بالكشف عن قدرة أحداث الحياة الضاغطة على التنبؤ بالحكمة، فضلاً عن التعارض الشديد في نتائج هذه الدراسات؛ فبينما تؤكد دراسات كل من (Nilson, 1992, Jennings, et al., 2006, Hartman, 2001) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التعرض للضغوط ونمو الحكمة، فإننا نجد دراسة (Jennings, 2004) تنفي مثل هذه العلاقة.

وإذا تطرقنا إلى المتغيرات الديموجرافية يتبين لنا كثرة الدراسات التي اهتمت ببحث متغيري (النوع والعمر) في علاقتهما بالحكمة، علاوةً على تعارض نتائجها؛ فبينما تؤكد دراسة كل من (Anderson, 1999; Pasupathi, Staudinger, & Baltes, 2001) وجود تأثير أساسي لمتغيري النوع والعمر في الحكمة، نجد دراسة (Joseph, 2000) و(الدسوقي، ٢٠٠٧) تنفي مثل هذا التأثير. ونظرًا لهذا التعارض والشتات فقد جاءت هذه الدراسة محاولة منا للتأكد من علاقة هذه المتغيرات بالحكمة ومدى قدرتها على التنبؤ بها تمهيدًا لبحوث مستقبلية تهدف تنمية الحكمة. ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١. هل يمكن لكلٍ من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة أن يتنبئا بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية؟

٢. هل تختلف الحكمة ومكوناتها الفرعية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية باختلاف النوع (ذكور، إناث)؟

٣. هل تختلف الحكمة ومكوناتها الفرعية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية باختلاف العمر (من ٢٠: ٤٠) و(أعلى من ٤٠: ٦٠)؟

٤. هل توجد فروق بين متوسطات درجات معلمي مدارس التربية الفكرية ومعلمي المدارس العادية على مقياس الحكمة ومكوناته الفرعية؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة لتحقيق أهداف متباينة تتمثل في: التحقق من قدرة كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة على التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، وتبين مدى اختلاف الحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية باختلاف المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في (النوع، العمر)، دراسة الفروق في متوسط درجات الحكمة لمعلمي مدارس التربية الفكرية ومعلمي المدارس العادية، يُضاف إلى ما سبق الإسهام في إثراء مكتبة القياس النفسي بثلاثة مقاييس جديدة لتقدير كل من الحكمة، الذكاء الاجتماعي، أحداث الحياة الضاغطة لدى المدرسين.

فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، فإنه يمكننا صياغة فروض هذه الدراسة على النحو الآتي:

١. يتنبأ كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

٢. تختلف الحكمة ومكوناتها الفرعية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية باختلاف النوع (ذكور، وإناث).

٣. تختلف الحكمة ومكوناتها الفرعية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية باختلاف العمر (من ٢٠: ٤٠) و(أعلى من ٤٠: ٦٠).

٤. توجد فروق بين متوسطات درجات معلمي مدارس التربية الفكرية ومعلمي المدارس العادية على مقياس الحكمة ومكوناته الفرعية.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من عدة مقومات تتمثل في:

١- الاهتمام ببحث متغير قديم قدم الحضارة الإنسانية، -إذْ يتميز بجذور مُوغلة القِدَم في الفلسفات القديمة، وإن كان حديث التناول من وجهة النظر التربوية والنفسية- وهو متغير الحكمة، والذي - أزعم أنه- يمثل توجهًا بحثيًا جديدًا في مجال علم النفس والمجال التربوي، حيث دعوة ستيرن بيرج وغيره من العلماء للتعليم من أجل الحكمة والاستخدام الحكيم للمعلومات والمعارف الإنسانية.

٢- تستمد هذه الدراسة أهميتها أيضًا من أهمية العينة إذْ يمثل المعلمون بوجه عام

ومعلمو التربية الخاصة بشكلٍ خاص فئة ذات أهمية بالغة تضطلع بإعداد عقول وتنمية أفئدة تحمل مسئولية تطوير المجتمع والسير به قُدمًا، فضلاً عن حل مشكلاته.

٣- قد تمثل نتائج هذه الدراسة مقومات تساعد المعنيين بتطوير برامج إعداد المعلمين، فتحثهم على تنمية الحكمة لديهم، فضلاً عن تدريبهم على التعليم والتدريس من أجل الحكمة والاستخدام الحكيم للمعارف الإنسانية مما يسهم في إثراء العملية التعليمية والتربوية والمجتمع بشكلٍ عام.

٤- تُسهم هذه الدراسة في تصميم مقاييس لتقدير كل من الحكمة، الذكاء الاجتماعي، وأحداث الحياة الضاغطة، الأمر الذي قد يسهم في إثراء مكتبة القياس النفسي بمقاييس جديدة تتلاءم وطبيعة عينة المدرسين بما تنطوي عليه من سمات متباينة.

محددات الدراسة

لكل دراسة علمية حدود تتقيد بها وتسير وفقًا لها، بحيث إن اختلاف هذه الحدود قد يترتب عليه اختلاف النتائج وتتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

الإطار الزماني: طُبقت أدوات هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٠/٢٠٠٩).

الإطار المكاني: أُختيرت عينة الدراسة من معلمي مدارس التربية الفكرية والمدارس العادية التابعة لإدارتي مدينة نصر والنزهة التعليميتين بمحافظة القاهرة.

أدوات الدراسة: وتتمثل في مقياس الحكمة، الذكاء الاجتماعي، أحداث الحياة الضاغطة (وجميعها من إعداد الباحثة).

مصطلحات الدراسة

تضطلع هذه الدراسة بتناول المفاهيم الآتية:

الحكمة (Wisdom): تُعرف في معجم لسان العرب (ابن منظور، ١٩٩٠) بأنها: "معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، ويُقال لمن يُحسن دقائق الصناعات ويتقنها حَكيمٌ؛ ويعرفها (صليبا، ١٩٧١) في المعجم الفلسفي بأنها "العدل والكلام الموافق للحق، وصواب الأمر وسداده، ووضع الشيء في موضعه، وما يمنع من الجهل والعلة"، "والحكيم هو الذي يدبر الشئون بإتقان ويوجه الفعل إلى غاية رفيعة القيم ويقيم أحكامه تلك على المعرفة" (زيعور، ١٩٨٨).

وفي التراث الأجنبي يعرفها كل من ديتمان وبالتس (Dittmann-Kohli & Baltes,

1990) بأنها "مستوى متقدم من الوظيفة المعرفية"؛ أما بالتس وستدينجر (Baltes & Staudinger, 2000) فينظرا إليها بوصفها "الخبرة في التواصل وفهم معنى الحياة"، وفي التراث العربي يعرفها (أبو حطب، ١٩٩٦) بأنها "القدرة التي تتوازن عندها جوانب المعرفة والوجدان والفعل في السلوك الإنساني من ناحية، وهي القدر المشترك بين الذكاء الموضوعي والاجتماعي والشخصي من ناحية أخرى. وتُعرف الحكمة في هذه الدراسة بأنها "قدرة الفرد على الموازنة بين إمكاناته المعرفية والوجدانية والنزوعية في استجابته لمواقف الحياة ومشكلاتها بهدف تحقيق الأفضل له وللآخرين"، كما تُعرَف إجرائيا بأنها "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم في مقياس الحكمة المستخدم في هذه الدراسة".

الذكاء الاجتماعي (Intelligence Social): يُعرفه ثورنديك (١٩٢٥) بأنه "القدرة على فهم الرجال والنساء، الفتيان والفتيات، والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية" (في أبو حطب، ١٩٩٦)؛ ويعرفه هوارد جاردنر بأنه "القدرة على فهم الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم، ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات وكذلك القدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعتبر هاديات للعلاقات الاجتماعية، كما يتضمن هذا الذكاء القدرة على الاستجابة المناسبة لهذه الهاديات الاجتماعية بصورة عملية (بحيث تؤثر في توجيه الآخرين) (روبين، وسكوت، ٢٠٠٠).

ويُعرف في هذه الدراسة بأنه "استبصار الفرد بالحالة المزاجية لذاته وللآخرين، وضبط مشاعره وتوجيهه لها بحكمة مع التواصل بكفاءة مع الآخرين بما يكفل له تحقيق أهدافه"، ويُعبر عنه إجرائيًا "بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم في مقياس الذكاء الاجتماعي المُستخدَم في هذه الدراسة".

أحداث الحياة الضاغطة (Events Life Stressful): يذكر سكوت (Scotte, 2000) أن الضواغط هي "مجموعة من المواقف التي نرى أنها مثيرة، ونعرفها بيننا وبين الآخرين على أنها مواقف ضاغطة" (في عويس، ٢٠٠٣) وتُعرفها هذه الدراسة بأنها "مجموعة الأحداث الإيجابية والسلبية التي يتعرض لها الشخص على المستويين (الخارجي والداخلي) وتكون من الشدة بحيث إنها تُثير التحدي لديه وتحفزه لمواجهتها"، كما تُعرَف إجرائيًا بأنها "مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم في مقياس أحداث الحياة الضاغطة المُستخدَم في هذه الدراسة".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

أعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لبحث قدرة كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة على التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، فضلاً عن المنهج الوصفي المُقارَن لدراسة مدى اختلاف الحكمة باختلاف المتغيرات الديموجرافية (النوع، العمر)، وأخيرًا الفروق في الحكمة بين معلمي مدارس التربية الفكرية ومعلمي المدارس العادية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تضمنت عينة الدراسة عينتان فرعيتان: الأولى تكونت من (٨٠) معلمًا ومعلمة من معلمي مدارس التربية الفكرية تتراوح أعمارهم من (٢٣- ٥٧) بمتوسط (٣٩,٤٥) وانحراف معياري (٩,٩٧) يمثلون متغيرات ديموجرافية متباينة يمكن توضيحها من خلال الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
الخصائص الديموجرافية لعينة الدراسة من معلمي مدارس التربية الفكرية

المتغير		العدد	٪
النوع	ذكور	٤٠	٥٠
	إناث	٤٠	٥٠
العمر	من ٢٠: ٤٠	٤٠	٥٠
	أعلى من ٤٠: ٦٠	٤٠	٥٠

وقد تم اختيار هذه العينة من معلمي مدارس التربية الفكرية لاعتبارات عدة، أهمها أن معلمي التربية الخاصة بوجة عام يُواجهون ضغوطًا شديدة جراء تعاملهم مع تلاميذ يعانون إعاقات جسدية متباينة تنطوي على مضامين نفسية شديدة الاضطراب، ويزداد هذا الأمر شدة لدى معلمي التربية الفكرية الذين اختاروا أو فُرض عليهم التعامل مع فئة يحول نموها العقلي بينها وبين التواصل الفعال مع معلميهم، الأمر الذي يتطلب معلمًا حكيمًا - بكل ما تنطوي عليه الكلمة من مضامين نفسية ومعرفية وسلوكية- يستطيع أن يأخذ بيد هؤلاء التلاميذ ويمضي بهم قُدمًا حسبما تمكنهم قدراتهم.

أما العينة الثانية: فقد تضمنت (٨٠) معلمًا من معلمي المدارس العادية تتراوح أعمارهم من (٢٣ـ ٥٩) بمتوسط (٤٠,٠٨) وانحراف معياري (٩,٣٦)، وذلك بهدف دراسة الفروق بين

العينتين في متغير الحكمة، ويمكن بيان الخصائص الديموجرافية لهذه العينة من خلال الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
الخصائص الديموجرافية لعينة الدراسة من معلمي المدارس العادية

المتغير		العدد	٪
النوع	ذكور	٤٠	٥٠
	إناث	٤٠	٥٠
العمر	من ٢٠: ٤٠	٤٠	٥٠
	أعلى من ٤٠: ٦٠	٤٠	٥٠

وقد تم اختيار كلتا العينتين بطريقة قصدية؛ حيث رُوعي التجانس بينهما في العدد والعمر فضلاً عن تمثيلهما لمتغير النوع (ذكور وإناث)؛ ويوضح الجدول رقم (٣) تكافؤ العينتين من حيث العمر.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها بين العينتين على متغير العمر

العينة / المتغير	معلمي مدارس التربية الفكرية (ن= ٨٠)		معلمي المدارس العادية (ن= ٨٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	م	ع	م	ع			
العمر	٣٩,٤٥	٩,٩٧	٤٠,٠٨	٩,٣٦	٠,٤١	٠,٦٨ غير دال	٠,٠٦ صغير

يتبين لنا من القيم الواردة بالجدول رقم (٣) عدم دلالة قيمة (ت)، مما يشير إلى تكافؤ العينتين في متغير العمر، وهو ما يؤكده أيضًا انخفاض قيمة حجم التأثير؛ حيث يشير (منصور، ١٩٩٧) إلى أن حجم التأثير هو الوجه المُكمل للدلالة الإحصائية، ويمكن تفسيره في ضوء القيم التالية:- (٠,٢ صغير، ٠,٥ متوسط، ٠,٨ كبير).

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الحكمة

صُمم هذا المقياس بهدف توفير آداة لتقدير الحكمة تعكس ملامح الثقافة العربية بوجه عام، والثقافة المصرية بوجه خاص؛ لاسيما وأن مراجعة مكتبة القياس النفسي العربية لم

تكشف عن وجود مقياس لتقدير الحكمة لدى المعلمين. وقد مر تصميم هذا المقياس بعدة مراحل:

أولاً: مراجعة الأطر النظرية العربية والأجنبية والمقاييس السابقة التي اهتمت بالتنظير للحكمة أو قياسها، وكذلك المقاييس وثيقة الصلة مثل مقاييس تحمل الغموض لـ (نورتون، ١٩٨٧)، و(البحيري، ٢٠٠٢)، ومقياس المسئولية الاجتماعية (عثمان، ١٩٩٣)، ومقياس نسبة الذكاء الوجداني لبار- أون (تعريب علام، ٢٠٠١)، والذكاء الانفعالي (الديدي، ٢٠٠٥)؛ مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (Ardelt, 2003)؛ مقياس النضج الاجتماعي (شاهين، ٢٠٠٥)؛ قائمة العوامل الخمسة للشخصية لكوستا وماكري، (تعريب محيسن، ١٩٩٢)؛ استبيان الخصائص السلوكية للشخص الحكيم (الدسوقي، ٢٠٠٧)؛ مقياس الذكاء الأخلاقي (شحاته، ٢٠٠٨) وذلك بهدف تحديد مفهوم إجرائي للحكمة فضلاً عن تحديد أهم مكوناتها ومضامينها.

ثانيًا: تطبيق استبانة مفتوحة على بعض أساتذة وخبراء علم النفس، وكذلك معلمي التعليم العام والتربية الخاصة تتضمن سؤلاً مفتوحًا لاستطلاع رأيهم بشأن مكونات الحكمة، وآخر لبيان أهم صفات الشخص الحكيم، وقد أسفرت هاتان المرحلتان عن تحديد ثلاثة مكونات لمفهوم الحكمة تمثلت في:- المُكون المعرفي، المُكون الوجداني، المُكون السلوكي.

ثالثًا: صياغة بنود المقياس وعباراته في ضوء ما أسفر عنه تحليل التراث النظري ونتائج الاستبانة المفتوحة، وقد رُوعي في صياغة البنود التنوع بين السلب والإيجاب، والدقة والوضوح في الصياغة، والبعد عن العبارات الموحية والمنفية بما يساعد على تجنب المفحوص المرغوبية الإجتماعية (Social Desirability)، وقد بلغ عدد بنود المقياس في صورته المبدئية (٦٠ عبارة).

رابعًا: التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس: ويُقصد بها صدق المقياس وثباته، وقد تم التحقق من الصدق عن طريق:- صدق المحكمين: وفيه عُرض المقياس على ثلاثة من أساتذة علم النفس لإبداء رأيهم بشأن عبارات المقياس، ومدى اتصالها بالمكونات الفرعية، ومناسبتها لقياس الحكمة، فضلاً عن سلامة الصياغة، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حازت على اتفاق المحكمين الثلاثة، فضلاً عن تعديل صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر. كما تم أيضًا التحقق من الصدق التلازمي للمقياس عن طريق:- حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة قوامها (٦٠ معلمًا من غير عينة الدراسة الأساسية)على مقياس الحكمة ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي (الديدي، ٢٠٠٥) وبلغ معامل الإرتباط (.٧٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق

تؤهله للاستخدام في هذه الدراسة.

أما الثبات، فتم حسابه بطريقتي التجزئة النصفية (وذلك للتحقق من الثبات عبر خلايا المقياس) وبلغت (٠,٨٦)، وإعادة التطبيق (لمعرفة الثبات عبر الزمن) بفاصل زمني أسبوعين وبلغ معامل الثبات (٠,٨٥) للمقياس ككل، وتراوحت قِيَمُهُ بالنسبة للمقاييس الفرعية بين (٩١.) للمكون المعرفي، (٠,٨٦) للمكون الوجداني، (٠,٧٢) للمكون السلوكي، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ الأمر الذي يؤكد ثبات المقياس؛ وأخيرًا فقد بلغ عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٥٣ بندًا) مُوزعة على مقاييسه الفرعية على النحو التالي: المكون المعرفي (١٩ بندًا)، المكون الوجداني (١٧)، المكون السلوكي (١٧) يتم الإجابة عليها وفق سلم ثلاثي (موافق =٣، أحيانًا = ٢، غير موافق = ١) بالنسبة للعبارات الإيجابية، والعكس بالنسبة للعبارات السلبية، ورُوعي توزيع هذه البنود في الصورة النهائية للمقياس بشكلٍ عشوائي.

ثانياً: مقياس الذكاء الاجتماعي

تضمن هذا المقياس في صورته النهائية (٤٠) بندًا وفق سلم ثلاثي (أوافق = ٣، أحيانًا= ٢، لا أوافق = ١) بالنسبة للبنود الإيجابية والعكس بالنسبة للبنود السلبية، وهذه البنود مُوزعَه على مقاييسه الفرعية المتمثلة في (الكفاءة الاجتماعية-١١-، الحساسية الاجتماعية-١٥-، حسن التصرف في المواقف الاجتماعية-١٤- بندًا)

ولإعداد هذا المقياس تم الاطلاع على التراث البحثي والمقاييس السابقة التي عنيت بقياس الذكاء الاجتماعي والمهارات الاجتماعية مثل: (موس، هنت، أوموك، ووودوارد، ١٩٦٨)؛ (ساراسون، وهاكر، ١٩٩٠)؛ (عبدالرحمن، ١٩٩٨). فضلا عن تطبيق استبانة مفتوحة على بعض أساتذة وخبراء علم النفس ومدرسي المدارس تضمنت سؤالاً مفتوحًا عن أهم مكونات الذكاء الاجتماعي وآخر عن أهم سمات الأشخاص الذين يتسمون بالذكاء الاجتماعي؛ تلي ذلك صياغة البنود التي تقيس كل مكون من المكونات السابقة وقد روعي تنوع الصياغة بين السلب والايجاب فضلا عن تحقيق الدقة اللغوية في الصياغة.

صدق المقياس، للتحقق من صدق المحتوى للمقياس وكذلك صدقه الظاهري تم عرضه على ثلاثة من الأساتذة بكليتي التربية والآداب لتقويم المقياس شكلاً ومضمونًا من حيث سلامة الصياغة ومدى اتصالها بالمكون الذي تقيسه، فضلاً عن تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا؛ وتم تعديل المقياس وفقًا لما أوصى به المحكمون؛ كما وُظف صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة قوامها (ن=٦٠) على مقياس

الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية (عبدالرحمن، ١٩٩٨) وقد بلغ (٠,٨٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,١٠)؛ مما يحملنا على الزعم بصدق المقياس.

ثبات المقياس، تم حسابه عن طريق التجزئة النصفية وبلغت (٨٦.)، وإعادة التطبيق بفاصل زمني إسبوعين وبلغ معامل الثبات (٠,٧٨) للمقياس ككل، كما تراوح بين (٠,٨٥) لمكون الكفاءة الاجتماعية، (٠,٨٧) لمكون الحساسية الاجتماعية، و(٠,٩٦) لمكون حسن التصرف في المواقف الاجتماعية؛ وجميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثالثاً: مقياس أحداث الحياة الضاغطة

صُمم بهدف تقدير مدى تعرض الفرد لأحداثٍ حياتية ضاغطة ومواقف مُثيرة للمشقة؛ خاصةً وأن مقاييس الضغوط المتوفرة بمكتبة القياس النفسي العربية تركز جميعها على الأعراض المختلفة للضغوط وليس على الضغوط نفسها، وقياسًا على ما سبق مر إعداد هذا المقياس بمراحل عدة:

أولها:- الاطلاع على التراث النظري والبحثي المتعلق بالضغوط والأحداث الضاغطة على المستويين العربي مثل (منصور والبيلاوي، ١٩٨٩)؛ (السمادوني، ١٩٩١)؛ (إبراهيم، ١٩٩٤)؛ (شقير، ١٩٩٨)؛ (محمد، ١٩٩٩)؛ (عسكر، ٢٠٠٠)؛ (عويس، ٢٠٠٣)؛ (عباده، ٢٠٠٥)، والأجنبي مثل (Holmes, & Rahe, 1967).

ثانيًا:- تطبيق استبانة مفتوحة على بعض خبراء علم النفس ومدرسي المدارس لاستطلاع رأيهم بشأن أهم الأحداث الحياتية الضاغطة التي يتعرض لها الأفراد، وأنتهت هذه المرحلة بتحديد المجالات الآتية لتمثل مكونات المقياس (الأسري، المهني، الاجتماعي، الشخصي، الاقتصادي)؛ عقب ذلك حصر أهم أحداث الحياة الضاغطة التي تنتمي لكل مجال من المجالات السابق ذكرها بحيث أنها تمثل بنود المقياس وعباراته.

ثالثًا:- التحقق من الكفاءة السيكوميترية للمقياس: تم التحقق من الصدق عن طريق صدق المحكمين حيث عُرض المقياس على ثلاثة من أساتذة علم النفس لإبداء رأيهم بشأن الأحداث الحياتية الواردة بالمقياس ومدى اتصالها بالمجال الذي تقيسه، فضلاً عن صلاحية النموذج الثنائي لبدائل الاستجابة (نعم، لا)، وأسفرت نتائج التحكيم عن تغيير بدائل الاستجابة لتصبح ثلاثية (أوافق، أحيانًا، لا أوافق) على اعتبار أن فئتي (نعم - لا) تتسم بالتحديد الصارم، فإما أبيض أو أسود وهذا ما يتعذر وجوده في المجالات الإنسانية التي تتسم بالتنوع والتعددية، كما تم الإبقاء على البنود التي أجمع المحكمون على مناسبتها وحذف البنود التي

لم يحدث اتفاق بصددها.

وقد بلغ عدد بنود القياس في صورته النهائية (٦٧) بندًا موزعة على مقاييسه الفرعية على النحو الآتي: المُكون (الأسري ١٢ حدثًا)، (المهني ١٦ حدثًا)، (الاجتماعي ١٣ حدثًا)، (الشخصي ١٤ حدثًا)، (الاقتصادي ١٢ حدثًا).

كما تم التحقق من صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينةٍ قوامها (ن=٦٠) على مقياس أحداث الحياة الضاغطة المُعَد في الدراسة الحالية ودرجاتهم على مقياس أحداث الحياة الضاغطة (عويس، ٢٠٠٣) و بلغ معامل الإرتباط (٠,٩٠) مما يؤكد على صدق المقياس.

أما الثبات فتم حسابه عن طريق التجزئة النصفية وبلغت (.٨٨)، وإعادة التطبيق بفاصل زمني إسبوعين وبلغ معامل الثبات (٠,٩٦) للمقياس بصفه عامّة، كما تراوح بين (٠,٩٥) للمُكون الاجتماعي، (٠,٩٥) للمُكون المهني، و(٠,٩١) للمُكون الاقتصادي، (٠,٧٩) للمُكون الأسري، وأخيرًا (٠,٦٤) للمُكون الشخصي؛ وجميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

الأساليب الاحصائية

تعتمد هذه الدراسة على الإحصاء البارامتري، فقد استخدام تحليل الانحدار المتعدد، ومعامل الارتباط؛ وذلك للتحقق من صحة الفرض الأول، كما أستُخدم أيضًا اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من صحة الفرض الثاني والثالث والرابع، فضلاً عن حساب حجم التأثير؛ وقد أُختيرت هذه الأساليب في ضوء أهداف وفروض الدراسة، وحجم العينة وطبيعة الأدوات المستخدمة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

بدايًة ينبغي أن نُقرر أن مناقشة النتائج سوف تتم في ضوء ثلاثة محاور رئيسة تتمثل في:

١. العرض الكمي لنتائج الدراسة.

٢. تفسير هذه النتائج في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج.

٣. القراءة الكيفية لنتائج الدراسة الكمية في ضوء السياقات الثقافية والمجتمعية والمهنية لعينة الدراسة.

عرض نتائج الفرض الأول، ومناقشتها

نص هذا الفرض على: "يتنبأ كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عُولجت استجابات عينة معلمي مدارس التربية الفكرية (ن= ٨٠) على مقاييس الحكمة والذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفر عن النتائج المبينة بالجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة متغيرات (الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة) على التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج	معامل الإنحدار B	الخطأ المعياري	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الإرتباط شبه الجزئي
الإنحدار	٥٥١٠,٤٩	٢	٢٧٥٥,٢٥	٦٨,٨٦	.٠٠١	الحكمة	الذكاء الاجتماعي	٠,٥٣	.٠٨٦	٠,٤٥٤	٦,٢٢٩	.٠٠١	٠,١٨
البواقي	٣٠٨٠,٩٨	٧٧	٤٠,٠١										
الكلي	٨٥٩١,٤٩	٧٩					أحداث الحياة الضاغطة	٠,٥٤	٠,٠٧٦	٠,٥١٩	٧,١١٠	.٠٠١	٠,٢٤
معامل الارتباط المتعدد(R)	٠,٨٠	مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2)	٠,٦٨	مربع معامل الارتباط المتعدد المُعدّل	٠,٣٦		قيمة الثابت		٩,١٢	الخطأ المعياري للثابت		١٢,٧٥٦	

يتضح من القيم المدونة بالجدول رقم (٤) أن المتغيرات المستقلة تفسر (٦٣٪) من مقدار التباين في المتغير التابع وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠١). توضحها قيمة (ف). أما بالنسبة لمعادلة الإنحدار فهي:

(الحكمة)= (٩,١٢) + (٠,٠٤٥٤) × (الذكاء الاجتماعي) + (٠,٠٥١٩) × (أحداث الحياة الضاغطة).

وتعني معادلة الانحدار أنه مع كل زيادة في المتغير المستقل (الذكاء الاجتماعي) بما يعادل وحدة كاملة فإن متغير الحكمة (التابع) يزيد بمقدار (٤٥٤) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة للمتغير المستقل (أحداث الحياة الضاغطة) زيادة تعادل (٥١٩) للمتغير التابع (الحكمة) وذلك لكل فرد من أفراد العينة.

كما يتبين أن قيم معامل الإنحدار لكل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) بمعنى أن هذين المتغيرين يسهمان بشكلٍ دال إحصائيًا في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

وبمراجعة قيم معامل الارتباط الجزئي -التي تم تربيعها- والتي تمثل الإسهام المتميز لكل

متغير بعد حذف أو استبعاد أي تشابك أو تباين مشترك مع المتغيرات الأخرى (البحيري، ٢٠٠٩) فإنه يتضح لنا أن متغير أحداث الحياة الضاغطة يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٢٤٪) من تفسير التباين في متغير الحكمة، يليه الذكاء الاجتماعي الذي يسهم بنسبة (١٨٪) في التنبؤ بالحكمة.

ويمكننا مناقشة وتفسير ما سبق على النحو الآتي:

أولاً: بالنسبة للذكاء الاجتماعي: يتضح مما سبق أن الحكمة تتأثر بالذكاء الاجتماعي إيجابًا (قيمة ر=٦٤) كما أن الذكاء الاجتماعي يسهم بنسبة (٤٥,٤٪) في التنبؤ بالحكمة، وهي نسبة مرتفعة؛ إذْ يشير كل من (أبو حطب، وصادق، ١٩٩٧) إلى أنه "عندما تنحصر قيم بيتا بين (٠,٠٢: ٠,٠٥) يكون تأثير المتغير المستقل ضعيفًا، وبين (٠,٠٦: ٠,١٥) يكون متوسطًا، وبين (٠,١٥ فأكثر) يكون كبيرًا". وبمراجعة هذه النتيجة في ضوء نتائج الدراسات السابقة يتضح أنها تتفق مع نتائج دراسة جون (Joan, 1998) التي أسفرت عن وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء الاجتماعي ودرجات التقييم الموضوعي والذاتي للحكمة؛ وأن الذكاء الاجتماعي كان أكثر تنبؤًا بنتائج التقييم الموضوعي للحكمة؛ وكذلك دراسةهونج (Huang, 2000) والتي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين التفوق الذاتي والعلاقات الإيجابية بالآخرين، ودراسة إدوين (Edwin, 1981) التي أسفرت عن تكرار خمسة عشرة سمة للشخص الحكيم من بينها القدرة الفائقة على الاتصال بالآخرين. ويؤكد النتيجة السابقة ما ذكره سليجمان من أن الحكمة تظهر في مسارات سته أهمها الذكاء الاجتماعي حيث القدرة على ملاحظة الفروق بين الناس وخاصة فيما يتعلق بأحوالهم المزاجية، ومزاجهم العام ودوافعهم ونواياهم، ثم التصرف على أساس هذه المعرفة (سليجمان، ٢٠٠٢).

كما أشار كل من ويليام وباول (William, & Paul, 2009) إلى إن الحكمة في الأصل نتيجة التفاعل بين الخبرات الحياتية، والثقافة والجوانب الوجدانية والمعرفية لدى الشخص، وهي عادةً ما تظهر وتنمو في التفاعلات الاجتماعية وليس في العزلة، فالمشكلات الحياتية الصعبة هي المُفجر لطلب المساعدة من الآخرين فضلاً عن اكتساب الحكمة من خلال التعاطف، والتفاهم والتفهم في علاقات الشخص بالآخرين.

كما أن هناك بعض الأدلة التي تؤيد الفكرة القائلة بأن الحكمة هي نتيجة للعقول المتفاعلة، توصل إليها ستدينجر وبالتيس Staudinger & Baltes من دراستهما عام (١٩٩٦) حيث تضمنت هذه الدراسة أزواج من الأشخاص تتراوح أعمارهم من (٢٠-٧٠) عامًا تفاعلا سويًا من أجل حل مشكلات ترتبط بالحكمة تحت ظروف تجريبية تم فيها ضبط درجات

التفاعلات الاجتماعية. وقد أشارت النتائج إلى أن الاستجابات الحكيمة كانت أكثر تكرارًا تحت الظروف التي سمحت بالتفاعلات الاجتماعية المتزايدة. علاوةً على ذلك فإن كبار السن قد استفادوا من هذه التفاعلات بشكلٍ كبير جدًا مقارنةً بصغار السن.

كما وجد ستين بيرج (Sternberg, 2005) أن جلسات الآداء التي كانت تتصل بحياة المشاركين والتي كانت توفر تفاعلات واقعية وفعالة للعقول قد ساعدت في زيادة الآداء المرتبط بالحكمة؛ وهو ما تؤكده أيضًا نتائج بعض البحوث التي أشارت إلى أن المعرفة والحكم الدال على الحكمة عند حل المشكلات الصعبة زادت بانحراف معياري واحد عندما أُتيحت الفرصة للمشاركين أن يناقشوا هذه المشكلات مع شخص يعرفونه جيدًا قبل أن يعطوا استجاباتهم. وهكذا فإن فرصة التحدث مع شخص مألوف حول مشكلة ما. وتبادل الأفكار معه والتوصل لآراء ورؤى جديدة تدعم القوة الخاصة بالإستبصار الجيد بمشكلات الحياة (أسبينوول. ليزاج؛ ستودينجر. أورسولا م. ٢٠٠٣).

ثانيًا: بالنسبة لأحداث الحياة الضاغطة: تبين أن الحكمة تتأثر بأحداث الحياة الضاغطة إيجابًا (قيمة ر = ٦٨). وأن أحداث الحياة الضاغطة تسهم في التنبؤ بالحكمة بنسبة (٥١,٩٪) (وهي نسبة مرتفعة). وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع دراسة نيلسون (Nilson, 1992) التي تمخضت عن وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين خبرة أحداث الحياة والحكمة. وأن خبرة الضغوط الناتجة عن أحداث الحياة على مدى عمر الإنسان تسهم في نمو مهارات حل المشكلات والرؤية الفلسفية واللذين يرتبطا بدورهما بالحكمة؛ ودراسة جينج ورفاقه (Jennings, Aldwin, Levenson, & Daniel, 2006) التي أيدت وجود علاقة إيجابية بين معايشة الصراعات ونمو الحكمة.وأن إدراك فوائد المواقف الضاغطة والتوافق معها كان مُنبئًا بالحكمة؛ وكذلك دراسة هارتمان (Hartman,.2001) التي أشارت إلى أن أحداث الحياة التي يتعرض لها الإنسان في بداية رشده -سواء كانت أحداثًا طبيعية أو انتقالية أو حتى ضاغطة- تتنبأ بنمو الحكمة؛ إلاّ أن هذه النتائج تتعارض مع نتائج دراسة جينج (Jennings, 2004) والتي لم تتوصل إلى أية أدلة تؤكد العلاقة بين التعرض للضغوط ونمو الحكمة؛ وبالرغم من ذلك تؤكد نتائج العديد من الدراسات والأطر النظرية أن الحكمة تنمو استجابة للأحداث الحياتية الهامة والخطيرة. خاصةً تلك الأحداث التي تتضمن قرارات مصيرية وردود فعل للأحداث السلبية (William, & Paul, 2009). ومما تجدر الإشارة إليه أن الشعور بالضغط النفسي ليس شيئًا سيئًا -بل إنه شئ فقط يغير في نظام حياتنا-. وأن الضغط النفسي في هذه الحالة يتوقف على الكيفية التي نرى بها

الموقف الذي يحتاج منا إلى تغيير نظام حياتنا (عويس ٢٠٠٣).

ويشير ثاون (Thaon, 2008) إلى وجود العديد الدراسات التي تمدنا بأدلة متنوعة تؤكد أن ظروفًا مُيسرة معينة مثل التحدي وأحداث الحياة الضاغطة من شأنها أن تسهم في نمو الحكمة؛ وذلك لأن هذه الظروف تنمي قدرة الشخص على تحمل الغموض كما أنها تسهم في خفض الميول والنزعات الإسقاطية والتمركز حول الذات.

ونلاحظ في حالات كثيرة أن المعتقدات الإيجابية تنمو وتتطور نتيجة لخبرة الفرد في التعامل مع المشكلات والمصاعب، ومثال لذلك ما أشارت إليه بحوث تايلور (Taylor) الرائدة عن التوافق مع الأمراض المهددة للحياة، فقد أشارت إلى الاستيراتيجيات المعرفية التي يستخدمها البشر في سعيهم لإيجاد معنى لمرضهم وليحافظوا على تقديرهم لذواتهم وقدرتهم على السيطرة على المواقف الجديدة التي يتعرضون لها، إذْ أكد الكثيرون من المرضى أنهم تبينوا أنهم أقوى مما كانوا يعتقدون قبل إصابتهم بالمرض، وبدأوا يرون جوانب إيجابية في مواقف كثيرة من حياتهم لم يسبق لهم أن رأوها وأعطوها قدرها من قبل، بل وبدأوا يركزون في الجوانب الإيجابية في حياتهم بطرق مُبتكرَة. (أسبينوول، وآخرون، ٢٠٠٣).

كما أن الحكمة لا يمكن أن تنمو في فراغ إنما تظهر عبر مقتضيات الحياة وعبر الوجود اليومي القاسي والعنيف؛ إن التفاوض الناجح خلال مراحل التحول الحرجة والحلول الإيجابية للمشكلات الصعبة والتوافق مع البيئات الضاغطة؛ كل ذلك من شأنه أن يعمل كاختبار قاسٍ لنمو الحكمة لدى الإنسان، ويؤكد ويستر أن تراكم الخبرات العامة فقط لا يؤدي إلى الحكمة بل على العكس تمامًا فإن الخبرات الصعبة والمثيرة للتحدي والتي تتطلب قدرًا من التفكير العميق هي التي تُظهر الحكمة لدى الشخص، وفي ضوء ذلك فإن الأشخاص الذين عايشوا تاريخًا حياتيًا صعبًا وأحداث حياتية ضاغطة هم أكثر عُرضة لأن يكونوا أكثر حكمة وأعمق تفكيرًا (Webster, 2003).

عرض نتائج الفرض الثاني، ومناقشتها

نص هذا الفرض على: "تختلف الحكمة ومكوناتها الفرعية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية باختلاف النوع (ذكور، وإناث)"

ولتحقق من صحة هذا الفرض عُولجت استجابات عينة معلمي التربية الفكرية من الذكور والإناث على مقياس الحكمة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينات المستقلة وأسفر عن النتائج الآتية:

الجدول رقم (٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) ودلالتها بين الذكور والإناث على مقياس الحكمة ومكوناته الفرعية

القيم الإحصائية / المتغيرات	الذكور (ن = ٤٠)		الإناث (ن = ٤٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	م	ع	م	ع			
الدرجة الكلية للحكمة	١٣٦,٨٥	١٠,٤١	١٣٣,٦٨	١٠,٣٣	١,٣٧	٠,١٨ غير دال	٠,٣ صغير
المُكون المعرفي	٤٩,٨٠	٣,٦٦	٤٧,١٣	٤,١٣	٣,٠٦	٠,٠٠٣ دال	٠,٧ متوسط
المُكون الوجداني	٤١,٨٨	٤,١٧	٤١,٢٥	٤,٧٩	٠,٦٢	٠,٥٤ غير دال	٠,١ صغير
المُكون السلوكي	٤٥,١٨	٤,٦٨	٤٥,٣٠	٣,٦٧	٠,١٣	٠,٨٩ غير دال	٠,٠٣ صغير

من خلال قراءة القيم المُدونة بالجدول رقم (٥) يتضح لنا ما يأتي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي مدارس التربية الفكرية على المقياس الكلي للحكمة؛ فقد بلغت قيمة ت (١,٣٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي مدارس التربية الفكرية على المُكون المعرفي للحكمة؛ حيث بلغت قيمة ت (٣,٠٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه الفروق تجاه الذكور، فقد بلغ متوسط درجاتهم (٨٠,٤٩) في مقابل (٤٧,١٣) للإناث.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي مدارس التربية الفكرية على المُكون الوجداني للحكمة؛ فقد بلغت قيمة ت (٦٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي مدارس التربية الفكرية على المُكون السلوكي للحكمة؛ فقد بلغت قيمة ت (١٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

وفيما يتعلق بعدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث من معلمي مدارس التربية الفكرية في الدرجة الكلية للحكمة؛ فإن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من (Huang, 2000)، (Joseph, 2000)، (الدسوقي، ٢٠٠٧) والتي انتهت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الحكمة بين الذكور والإناث؛ إلاّ أن ثمة تعارض بينها وبين نتائج دراسة أندرسون (Anderson, 1999) والتي أسفرت عن وجود تأثير أساسي للنوع في الحكمة؛ فقد كانت درجات الحكمة

أعلى لدى الإناث مقارنةً بالذكور؛ كما أنها تتعارض مع ما أشار إليه بول لينجراد ١٩٩٤ من أن النساء أكثر حكمة من الرجال؛ وذلك لكونهم أقرب إلى الطبيعة، أما الرجل فيكون مشغولاً بعقله وبكرامته ومشاعره وأحاسيسه، وهو يسوق مثالاً في هذا الصدد بأننا يمكن أن نرى قائدي السيارات من الرجال الذين يتبارون خلال قيادتهم، وكل منهم يريد التفوق على الآخر؛ أما الإناث فيستخدمن السيارات للإنتقال بها من مكان لآخر، ومن ثَمْ فإن هذه النتيجة بحاجة إلى دراسات مستقبلية (الدسوقي، ٢٠٠٧).

وإذا تمعنا نتيجة الدراسة الحالية في ضوء السياق المجتمعي والثقافي والواقع المُعاش فإننا قد نخرج بعدة دلالات تساعدنا في فهما وتفسيرها؛ أهمها:- أن الحكمة هي خلاصة تجارب متباينة وعقول متفاعلة، وأحداث متعاقبة مر بها الشخص ونجح في أن يستخلص منها دلالات ذات مغزى ويستنطق خبرات يمكنه الاستفادة منها في غير مكان وغير مناسبة، ولعل ذلك يسري على جميع البشر لا فرق في ذلك بين ذكر وأنثى، إنما الفرق يكمن في قدرة كل منهما على استنطاق مضامين الأحداث ومغزاها والاستفادة منها، كما أن خروج المرأة للعمل وانفتاحها على العالم الخارجي وتشعب علاقاتها، كل ذلك ساعدها على الاتصال بالآخرين والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم، ومن ثمَّ مكنها من تكوين رصيد لا بأس به من الخبرات المتباينة، كما أن كلاهما يعيش في نفس المجتمع (أعني المجتمع العام والمجتمع المهني) ويتعرض لنفس الأحداث والتحديات، يتفاعلان سويًا ويتبادلان الخبرات، الأمر الذي ظهر جليًا في تقارب متوسطاتهما على مقياس الحكمة، ومكونيه الوجداني والسلوكي؛ أما فيما يتعلق بدلالة الفروق بين الذكور والإناث في المكون المعرفي للحكمة وكون هذه الفروق تجاه الذكور (م= ٤٩,٨٠) مقارنةً بالإناث (م= ٤٧,١٣) فيمكن عزو هذه الفروق إلى بنية الذكر النفسية والبيولوجية من حيث كونه أكثر قدرة على التحمل والمثابرة مقارنةً بالأنثى التي تسيطر عليها عاطفتها في كثير من الأحيان، وتحول بينها وبين اتخاذ قرارات حاسمة لا يشوبها التردد أو التحيز لطرف ما دون الأطراف الأخرى، أو تجعلها تتراجع عن رأيها في المواقف الصعبة والمُعضلة، أو حين تقع فريسة الشك والحيرة، وهذا كله يمثل مضمون عبارات وبنود المكون المعرفي والذي أسفرت نتائجة عن ارتفاع متوسط درجات الذكور مقارنةً بالإناث ارتفاعًا وصل إلى حد الدلالة الإحصائية، وعبر عن نفسه بقوة في وجود تأثير متوسط الحجم.

عرض نتائج الفرض الثالث، ومناقشتها

نص هذا الفرض على: "تختلف الحكمة ومكوناتها الفرعية لدى معلمي مدارس التربية

الفكرية باختلاف العمر (من ٢٠: ٤٠) و (أعلى من ٤٠: ٦٠)".

ولتحقق من صحة هذا الفرض عُولجت استجابات عينة معلمي التربية الفكرية على مقياس الحكمة ومكوناته الفرعية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينات المستقلة وأسفر عن النتائج الآتية:

الجدول رقم (٦)
المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) ودلالتها بين الفئات العمرية على مقياس الحكمة ومكوناته الفرعية

القيم الإحصائية / المتغيرات	من ٢٠: ٤٠ (ن= ٤٠)		أكثر من ٤٠: ٦٠ (ن= ٤٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	م	ع	م	ع			
الدرجة الكلية للحكمة	١٣٦,٣٣	٩,٥١	١٣٤,٢٠	١١,٢٩	٠,٩١	٠,٣٧ غير دال	٠,٢ صغير
المُكون المعرفي	٤٨,٥٣	٣,٨٩	٤٨,٤٠	٤,٣٦	٠,١٤	٠,٨٩ غير دال	٠,٠٣ صغير
المُكون الوجداني	٤٢,٠٥	٤,٠٨	٤١,٠٨	٤,٨٤	٠,٩٧	٠,٣٣ غير دال	٠,٠٢ صغير
المُكون السلوكي	٤٥,٧٥	٣,٩٣	٤٤,٧٣	٤,٤٠	١,١	٠,٢٨ غير دال	٠,٠٣ صغير

يتبين من القيم الإحصائية بالجدول رقم (٦) عدم دلالة قيم اختبار (ت) بالنسبة لمقياس الحكمة ومكوناته الفرعية، الأمر الذي يحملنا على القول بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفئتين العمريتين السابق بيانهما في متغير الحكمة ومكوناته الفرعية - وهو ما يؤكده انخفاض قيم حجم التأثير-؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سميث ورفاقه (Smith, Staudinger, & Baltes, 1994) التي أسفرت عن تساوي آداء الصغار (متوسط أعمارهم ٣٢ عامًا) مع آداء الكبار (متوسط أعمارهم٧١ عامًا)؛ دون وجود أي فروق تُعزى إلى العمر، ودراسة ستدينجر (Staudinger, 1999) والتي هدفت الكشف عن الفروق بصدد الحكمة بين الأعمار التي تتراوح من (٢٠- ٧٥) عامًا، وتمخضت النتائج عن وجود علاقة صفرية بين العمر والحكمة، وكذلك دراسة جوزيف (Joseph, 2000) التي اعتمدت على عينة تتراوح أعمارها من ٢٤: ٨٣ عامًا، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين أفراد العينة في الحكمة تُعزى إلى العمر، و دراسة لين (Lynn, 2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الحكمة تُعزى إلى متغير العمر، و(الدسوقي، ٢٠٠٧) الذي أكدت دراسته عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الحكمة بين أعمار طلاب المرحلة الثانوية المختلفة.

إضافةً لما تقدم نجد دراسة ميتشلر وستدينجر (Michler, & Staudinger, 2008) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق في الحكمة بين الفئتين العمريتين (من ٢٠-٤٠ عامًا)، و(من ٦٠ -٨٠ عامًا).

بيد أن نتائج الدراسة الحالية تختلف مع نتائج دراسة أندرسون (Anderson, 1999) والتي أسفرت عن وجود تأثير أساسي للعمر في درجات الحكمة، وكذلك ما توصل إليه باسوثي ورفاقه (Pasupathi, Staudinger, & Baltes, 2001) من أن مرحلة المراهقة على العكس من مرحلة الرشد هي فترة مُهمة فيما يتعلق بنمو الحكمة والخبرة بالمشكلات الحياتية الصعبة، كما أن أداء المراهقين كان في مستوى أقل مقارنة بالراشدين على مقياس الحكمة.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما يؤكده (أبو حطب، ١٩٩٦) من أنه بالرغم من أن الحكمة تميل إلى الزيادة مع النمو، ومن ثمَّ مع التقدم في العمر؛ إلاّ أنها ليست بالضرورة من خصائص المسنين؛ إذْ إنّ العمر في ذاته ليس من مكونات الحكمة، بل إنها قد تتناقص أو تُفتَقَد مع التقدم في السن، كما يذكر (الدسوقي، ٢٠٠٧) أن التقدم في العمر والنمو ليس كافيًا لاكتساب الحكمة، لأنها غالبًا ما تتطلب نوعًا من الدافعية الإيجابية والرغبة الجادة لسلوك طريق الحكمة، لذلك فليس مدهشًا أن نجد أناسًا قليلين - حتى في الأعمار المتقدمة في السن- يعتبرون حكماء.

أشارت النتائج أيضًا إلى أن هناك مجموعة معقدة من السمات الشخصية والخبرات ترتابط معًا لتُظهر الحكمة لدى الشخص، وهم يفسرون ذلك في ضوء أن الخبرة المتزايدة ليست وحدها التي تحدث مع التقدم في العمر، إنما يحدث أيضًا انخفاض وتدهور في الوظائف العقلية الأساسية وتغيرات في الشخصية، وكل هذا بدورة يُقوض - بدلاً من أن يُيسر- نمو الحكمة، والقدرة على الحكم؛ وبالرغم من ذلك فإن هناك بعض الأدلة التي تشير إلى أن ظروفًا معينة مُساندة ربما تتسبب في خلق أشخاص مسنين يتميزون بإمكانات هائلة من الحكمة. (Staudinger, 1999)

كما يذكر ويستر (Webster, 2003) أن النتائج الإمبريقية المعنية بالحكمة وعلاقتها بالعمر تبدو متناقضة وغير حاسمة، وهو يفسر ذلك في ضوء أن العمر في حد ذاته ليس كفيلاً بنمو الحكمة؛ فقد نرى شخصًا يبلغ من العمر (٧٦) عامًا، عاش حياة مُريحة وثرية؛ إلاّ أنه يُعد أقل حكمة من شخص يبلغ من العمر (٢٣) عامًا، يكافح لأن يحيا في مناخ غير مُساند؛ الأمر إذن يتوقف على نوعية الخبرات التي يمر بها الشخص ويعايشها عبر سنوات عمره، وليس عدد هذه السنوات في حد ذاته.

كما يؤكد ستيدنجر (Staudinger, 2004) أن البحث في تطور الحكمة قد بين أنه ليس من الكافي أن يتقدم العمر بالإنسان لكي يصبح حكيمًا؛ إنما الحكمة هي نمط معقد من السمات الموقفية والشخصية والحياتية التي لابد وأن تعمل سويًا لكي يصل الشخص إلى الحكمة.

وبتحليل هذه النتيجة فإنه يمكننا القول أن العمر في حد ذاته ليس كفيلاً بنمو الحكمة لدى الشخص؛ فكم من كبار حمقى يعجزون عن اتخاذ قرارات حكيمة وكم من صغار سنًا نجدهم كبارًا عقلاً؛ حيث رجاحة الفكر وصواب الرأي، ولعل هذا يمكن عزوه إلى الشخص نفسه وقدرته على الاستفادة من خبراته وخبرات الآخرين. فالحكمة هي سمة شخصية مركبة ومعقدة من سمات متباينة وهي ليست بالسمة الأحادية البعد فضلاً عن كونها تنمو نتيجةً لخبرات متباينة وأحداث متتالية، حقيقةً قد يكون العمر عاملاً حيويًا لأنه من المفترض أن يتعرض الإنسان لمزيد من الخبرات كلما طال به العمر، لكن هل يستفيد كل الأشخاص من الخبرات التي يمرون بها بنفس القدر؟ لو كان ذلك صحيحًا لكان كل كبار السن حكماء، إن الأمر قطعًا يختلف تمامًا؛ فالحكماء لهم سمات مثل: التأمل والصبر والمثابرة وحب الاستطلاع، وحب التعلم، والإنفتاح على الخبرات الخارجية، والاستفادة منها، وتحمل الغموض، وغيرها من سمات قد تتوفر لدى الصغار بقدر ما تتوفر لدى الكبار، علاوةً عما سبق ذكره فإننا نعيش في عصر انفتاح معلوماتي وثقافي جعل العالم قرية صغيرة؛ فما يحدث في أطرافه النائية نعرفه في مكاننا في نفس اللحظة تقريبًا؛ الأمر الذي جعلنا ننفتح على ثقافات أخرى وأحداث متباينة يمكننا أن نستمد منها معارف وخبرات يمكن أن تسهم في تنمية الحكمة، وكل ذلك يتساوى فيه كبار السن وصغاره بل إن الصغار قد يكونوا أكثر انفتاحًا مما يفسر عدم دلالة الفروق بين الفئتين العمريتين السابق بيانهما في الحكمة.

عرض نتائج الفرض الرابع، ومناقشتها

نص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق بين متوسطات درجات معلمي مدارس التربية الفكرية ومعلمي المدارس العادية على مقياس الحكمة ومكوناته الفرعية".

ولتحقق من صحة هذا الفرض عُولجت استجابات عينتي الدراسة من معلمي مدارس التربية الفكرية والمدارس العادية على مقياس الحكمة ومكوناته الفرعية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين العينات المستقلة وأسفرت المعالجة الإحصائية عن النتائج المبينة بالجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) ودلالتها
بين العينتين على متغير الحكمة ومكوناته الفرعية

القيم الإحصائية / المتغيرات	معلمي مدارس التربية الفكرية (ن= ٨٠)		معلمي المدارس العادية (ن= ٨٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	م	ع	م	ع			
الحكمة	١٣٢,٤٤	٩,٩١	١٣٢,٧٥	١١,٠٦	٠,١٩	٠,٨٥ غير دال	٠,٠٣ صغير
المُكون المعرفي	٤٦,٧٦	٤,١١	٤٧,٨١	٣,٦٠	١,٧٢	٠,٠٩ غير دال	٠,٣ صغير
المُكون الوجداني	٤٠,٩٦	٤,٧٣	٤٠,٤٤	٤,٩٠	٠,٦٩	٠,٤٩ غير دال	٠,١ صغير
المُكون السلوكي	٤٤,٧١	٣,٢٣	٤٤,٥٠	٤,٥٢	٠,٣٤	٠,٧٣ غير دال	٠,٠٥ صغير

يتبين من القيم الإحصائية الواردة بالجدول رقم (٧) عدم دلالة قيم اختبار (ت)؛ بمعنى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين معلمي مدارس التربية الفكرية والمدارس العادية في متغير الحكمة ومكوناته الفرعية (المعرفية، الوجدانية، السلوكية)، وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة يتبين لنا نُدرة الدراسات التي اهتمت ببحث الفروق بين معلمي المدارس المختلفة في متغير الحكمة، ويمكننا تفسير هذه النتيجة في ضوء السياقات الثقافية والديموجرافية والمهنية؛ إذْ إن أفراد كلتا العينتين من العمر الزمني نفسه، ولديهم المؤهلات التعليمية نفسها ويعملون في الحقل التربوي، الأمر الذي قد يُقارب بين خبراتهم؛ فالخبرات والأحداث والضغوط التي يتعرض لها المعلم في المدارس العادية قد تكون هي نفسها في مدارس التربية الخاصة؛ حقيقةً قد يزداد الأمر حدة في مدارس التربية الخاصة، وقد يزداد الواقع قسوة، لكن ذلك قد يكون أقل تأثيرًا بحكم المعايشة اليومية، أو بحكم نمطية هذه الخبرات وتكرارها كثيرًا، الأمر الذي يفتقر إلى روح المفاجأة والإثارة التي تتطلب من المعلم إمعان الفكر، وشحذ الذهن وبالتالي تنمية القدرة على التصرف السليم، واتخاذ القرار الصائب وضبط الذات وغيرها من الصفات الهامة التي تميز بين شخص حكيم وآخر أقل حكمة؛ فمجتمع المدرسة لا يختلف كثيرًا من مدرسة تربية خاصة إلى مدرسة عامة، وكل معلم اعتاد على نوعية التلاميذ الذين يتعامل معهم، وهو ما أنعكس في عدم دلالة قيم اختبار (ت) وانخفاض قيم حجم التأثير بشكلٍ ملحوظ. وبشكلٍ عام يمكن القول بأن تساؤلات الدراسة المعنية بالفروق في الحكمة بين الذكور والإناث وفئات العمر المختلفة، وكذلك بين معلمي المدارس المختلفة بحاجة لمزيد من الدعم الإمبريقي والدراسات المستقبلية؛ نظرًا لأن هذه الدراسة تُعد من المحاولات المبكرة للبحث في سيكولوجية الحكمة في الثقافة العربية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، بالإضافة إلى نتائج الدراسات السابقة فإنه يمكن بلورة التوصيات الآتية:

١. إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم ببحث مفهوم الحكمة والمتغيرات المرتبطة بها، ليس فقط لدى المعلمين وإنما أيضًا لدى التلاميذ أنفسهم.

٢. ضرورة القيام ببحوث تجريبية تهدف تنمية الحكمة ومكوناتها لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة.

٣. القيام ببحوث تهدف تنيمة الذكاء الاجتماعي بوصفها مدخلاً لتنمية الحكمة؛ نظرًا للارتباط الإيجابي بينهما، فضلاً عن كونه أحد أهم المتغيرات المُنبئة بها.

٤. وضع برامج إرشادية للطلبة تهدف توعيتهم بعدم التوقف عند الأحداث الحياتية السلبية، وإنما تجاوزها واستقراء ما يكمن خلفها من خبرات ودلالات ومعاني إنسانية، وحتما لن يتأتي ذلك إلاّ بعد تفريغها من شحنتها الانفعالية السلبية.

المراجع

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (١٩٩٤). **مقياس عمليات تحمل الضغوط**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (١٩٩٠). **معجم لسان العرب**. (المجلد الثاني عشر). بيروت: دار صادر.

أبو حطب، فؤاد عبداللطيف (١٩٩٦). **القدرات العقلية**. (ط٥). القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد عبداللطيف، و صادق، آمال أحمد (١٩٩٧): **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة : الأنجلو المصرية .

أسبينوول، ليزاج؛ ستودينجر، أورسولا م. (٢٠٠٣). سيكولوجية القوى الإنسانية. (ترجمة: صفاء الأعسر وآخرون). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

البحيري، محمد رزق (٢٠٠٢). **بعض المتغيرات المرتبطة بتحمل الغموض لدى عينة من الصم :دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

البحيري، محمد رزق (٢٠٠٩). إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالألكسيثيميا لدى عينة من الأطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة والموهوبين موسيقيًا. **مجلة دراسات نفسية**، ٩(٤)، ٨١٥- ٨٨٣.

الدسوقي، محمد غازي (٢٠٠٧). **البنية العاملية للحكمة لدى الموهوبين والعاديين**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الديدي، رشا عبدالفتاح (٢٠٠٥). **استبيان الذكاء الإنفعالي**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

روبينز، بام؛ سكوت، جان (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني**. (ترجمة: صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفافي). القاهرة: دار قباء للطباعة.

زيعور، علي (١٩٨٨). **الحكمة العملية أو الأخلاق والسياسة التعاملية**. بيروت: دار الطليعة.

ساراسون، ساراسون؛ هاكر، باشام (١٩٩٠). **اختبار الكفاءة الاجتماعية**. (ترجمة: مجدي عبد الكريم). القاهرة: دار النهضة المصرية.

سليجمان، مارتن (٢٠٠٢). **السعادة الحقيقية**. (ترجمة: صفاء الأعسر وآخرون). القاهرة: دار العين.

السمادوني، السيد إبراهيم (١٩٩١). **الضغوط المهنية للمعلمين**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شاهين، سيد حافظ (٢٠٠٥). ف**اعلية برنامج تعلم بعض المهارات ما بعد المعرفية في تنمية النضج الاجتماعي والاتجاه نحو التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

شحاته، أيمن ناجح (٢٠٠٨). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شقير، زينب محمود (١٩٩٨). **اختبار مواقف الحياة الضاغطة**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

صليبا، جميل (١٩٧١). **المعجم الفلسفي**. (الجزء الأول). بيروت: دار الكتاب اللبناني.

الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٩٤). **مبادئ الصحة النفسية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعة.

عباده، إيمان عزت (٢٠٠٥). **أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بكل من الغضب والعدائية، دراسة فارقة بين مرضى القلب والأصحاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). **اختبار المهارات الاجتماعية**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

عثمان، سيد أحمد (١٩٩٣). **مقياس المسئولية الاجتماعية**. (ط٣). القاهرة: الأنجلو المصرية

عسكر، علي عبدالله (٢٠٠٠). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. (ط٢). القاهرة: دار الكتاب الحديث

علام، سحر فاروق (٢٠٠١). **تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عويس، إحسان محمد (٢٠٠٣). **قياس الضغوط النفسية لدى الشباب وعلاقتها بمستوى السواء النفسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

محمد، يوسف عبد الفتاح (١٩٩٩). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، **٨**(١٥)، ١٩٥-٢٢٧.

محيسن، عون عوض (٢٠٠٢). **الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

منصور، رشدي فام (١٩٩٧). حجم التأثير (الوجه المكمل للدلالة الإحصائية). **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، **٧**(١٦)، ٥٧-٧٥.

منصور، طلعت والبيلاوي، فيولا (١٩٨٩). **قائمة الضغوط النفسية للمعلمين**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

موس، هنت، أوموك، و ووداورد (١٩٦٨). **مقياس جامعة جورج واشنطون للذكاء الاجتماعي**. ترجمة: محمد عماد الدين اسماعيل، وسيد عبد الحميد مرسي. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

نورتون، روبرت (١٩٨٧). **مقياس تحمل الغموض**. (ترجمة: صلاح الدين أبو ناهية، ورشاد عبد العزيز). القاهرة: دار النهضة العربية.

نوموراء يوشنكو (١٩٩٤). **التعليم المتكامل المستمر**. (ترجمة: سمير صبحي، وجلال نصار). القاهرة: الجمعية المصرية للتعليم المتكامل المستمر.

Anderson, B. (1999). Development of wisdom – related knowledge in adolescence & young adulthood. **Dissertation Abstracts International- B** 59/12, P. 6503.

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

Baltes, P.B. & Staudinger, U.S. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmativ) to orchestrate mind & virtue toward excellence. **American Psychologist,** (55), 122-136.

Clark, Ch. (1993). Wisdom & expertise: From practice to theory & back aging. **Journal of Learning & Individual Differences , 5**(4), 373-380.

Daniel, M. (2005).Teacher's & administrative staff's conventional wisdom on competition & success & eight grade students self – reported achievement. **Dissertation Abstracts International**, 43/02, p. 365.

Dittmann -Kohli, F. & Baltes, P. B. (1990). Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In C. Alexander & E. Langer (Eds), **Higher Stage of Human Development: Perspective on Adult Growth** (pp. 54-78). New York: Oxford University Press.

Edwin, J. (1981). A study of wisdom as reported by older adults in America. **Dissertation Abstracts International- B,** 42/02, P. 748.

Fung, M. L. (1996). A study on wisdom , wisdom in teaching , teacher efficacy, & teaching performance. **Dissertation Abstracts International** –A 57/06, p.244.

Hartman, P. S. (2001). **Women developing wisdom: Antecedents & correlates in A longitudinal sample.** Ph.D. University of Michigan.

Holmes, T.H. & Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. **Journal of Psychosomatic Research,** (11), 213-218.

Huang, B.H. (2000). **Exploring orientation wisdom: self- transcendence & psychological well- being of adulthood in Taiwan.** Ph.D. The university of Wisconsin- Madison.

Jennings, P (2004). The role of personality, stress & coping in the development of wisdom. **Dissertation Abstracts International – B** 65/ 06, P. 3199.

Jennings, P., Aldwin, C. M. Levenson, M., & Daniel, K. (2006). Combat exposure, perceived benefits of military service & wisdom in later life. **Research on Aging, 28**(1), 115-134.

Joan, D. (1998). Wisdom: Assessment, development & correlates. **Dissertation Abstracts International- B,** 58/11, P. 6261.

Joseph, F. G. (2000). The relation of post formal thought to conception of wisdom as mediated by age & education. **Dissertation Abstracts International- A** 61/04, P. 1252.

Lynn, T. (2001). Animation approach to the study of wisdom in old age. **Dissertation Abstracts International- B** 61/12, P. 6737.

Michler, CH. & Staudinger, U.M. (2008). Personal wisdom: Validation & age – related differences of a performance measure. **Psychology & Aging, 23**(4), 787-799.

Nilson, Sh.(1992). Life events as determinants of wisdom in older adults. **Dissertation Abstracts International –A** 53/07, p. 2252.

Pasupathi, M., Staudinger, U.S. & Baltes, P.B. (2001). Seeds of wisdom: adolescents' knowledge & judgment about difficult life problem. **Journal of Developmental Psychology, 3**7(3), 351-361.

Patric, A. (1997). Perceived importance of factors in human wisdom: A comparison of perceptions by university graduates in age – related groups. **Dissertation Abstracts International- A** 57/08, p. 3357.

Roman, S. (1986). **Personal power through awareness.** HJ Kramer INC, publishers.

Smith, J. Staudinger, U. M & Baltes, P. B. (1994). Occupational settings facilitating wisdom – related Knowledge: The sample case of clinical psychologist. **Journal of Consulting & Clinical Psychology, 62**(5), 989-999.

Staudinger, U. M. (1998). What predict wisdom- related performance? A first look at personality, intelligence & facilitative experiential context. **European Journal of Personality, 12**(1), 1-17.

Staudinger, U. M. (1999).Older & wiser? Integration results on the relationship between age & wisdom – related performance. **International Journal of Behavioral Development , 23**(3), 641-664.

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

Staudinger, U.M. (2004). Wisdom , Psychology of. **International Encyclopedia of Social & Behavioral Science,** pp.16510-16514.

Sternberg, R. J. (2001). How wise is it to teach for wisdom? A reply to five critiques, **Educational Psychologist, 36**(4), 269-272.

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

Sternberg, R. J. (2005). A model of educational leadership: Wisdom, Intelligence, & Creativity, Synthesized, **International Journal of Leadership in Education, 8**(4), 347-364.

Sternberg, R. J. (2007). Teaching for wisdom: What matters is not just what student know, but how they use it?. **London Review of Education, 5**(2), 143-158.

Thaon, L. (2008). Cultural values, Life experiences & wisdom. I**nternational Journal of Aging & Human Development, 66**(4), 259-281.

Webster, J. (2003). An explanatory analysis of a self – assessed wisdom scale. **Journal of Adult Development, 10**(1), 13-22.

William, J. & Paul, A. (2009). **Adult development & aging.** (6th.ed.). MC Graw Hill.