جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

تنمية الحكمة كمدخل لتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية من طلاب الجامعة

إعداد

د/ أمنية حسن محمد حلمي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية– جامعة بنها

تاريخ الاستلام : ٥ سبتمبر ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٢٥ سبتمبر ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية الحكمة في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة مرتفعي الضغوط الأكاديمية بلغ عددها النهائي (١١) طالبًا وطالبةً بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بنها. وتم استخدام المنهج شبة التجريبي الذي يقوم على المجموعة الواحدة حيث القياس القبلي والبعدي للمتغيرات قيد البحث، ويتكون البرنامج التدريبي من (١٦) جلسة كل منها يتضمن أنشطة قائمة على أبعاد الحكمة. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الحكمة و تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية : الحكمة– المعتقدات اللاعقلانية– الضغوط الأكاديمية.

Developing wisdom as an approach for modifying irrational beliefs among university students with high academic stress

Abstract

The study aimed to investigate the effectiveness of a training program for developing wisdom in modifying irrational beliefs among a sample of university students with high academic stress. The current study relied on the quasi-experimental design that is based on one group, where the pre and post measurement of the variables study. The experimental study group consisted of (11) second-year students in Faculty of Education, Benha University. The training program consists of (16) sessions based on wisdom dimensions. The results indicated the effectiveness of the training program in developing wisdom and modifying irrational beliefs among high academic stress students.

***Keywords*: wisdom- irrational beliefs- academic stress.**

مقدمة البحث:

تتسم ظروف الحياة الحالية التي يعيشها العالم أجمع والمتمثلة في جائحة كورونا (كوفيد–١٩) بالقلق والخوف والضغوط النفسية في ظل انتشار الوباء والتحديات التي فرضها هذا الانتشار على المؤسسات التعليمية والإنتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، حيث يواجه الشباب الجامعي الكثير من الصعوبات والتحديات ضمن البيئة الجامعية في محاولة للتأقلم مع المتطلبات الدراسية الجديدة مثل الدراسة عن بعد، والعقبات التقنية، وعدم توافر الامكانات، والاجراءات الاحترازية داخل الجامعة، وقرارات تعليق الدراسة، التشتت الذهني بشأن كيفية التعليم وطريقة التقييم، فضلا عن الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطالب الجامعي حيث يتعرض لخبرات جديدة ومحاولة التكيف مع الأوضاع الجديدة.

وتعد المرحلة الجامعية أحد أهم المراحل الدراسية التي يحدث فيها تغيرات على المستوي الأكاديمي والاجتماعي والنفسي، ويواجه الطلاب في هذه المرحلة العديد من المواقف والمتطلبات والتحديات التي قد تسبب لهم ضغوطًا نفسية، وللضغوط الأكاديمية تأثيرات سلبية على الصحة العقلية والنفسية للطلاب، حيث ترتبط الضغوط بأعراض الاكتئاب والقلق (Maes, 2005; Dantzer et al., 2011; Dantzer, 2012)*، وانخفاض التحصيل الدراسي (Stewart et al., 1999; Elias et al., 2011; Kotter et al., 2017; Lin et al., 2020)، وانخفاض الدافعية الداخلية (Shinto, 1998; Liu & Lu, 2011; Liu, 2015).

ويُعد الضغط الأكاديمى أحد أشكال الضغوط وهو انفعال سالب ينتج عن الشك في طريقة المواجهة المقترحة والمرتبطة بالمجال الأكاديمي، وتعد الضغوط الأكاديمية بين طلاب الجامعة مصدراً للقلق على مستوى العالم، حيث يواجه الطلاب العديد من التحديات الأكاديمية والاجتماعية والشخصية والتي قد تسبب ضغوطا للطلاب، وتختلف استجابة الطلاب لتلك الضغوط، فلكل طالب طريقته في فهم الأحداث وادراك معناها، فقد يعتبر البعض الضغوط دافعا للعمل الجاد لتحقيق الأهداف، وعلى العكس قد تؤثر سلبا على الصحة النفسية والجسدية للطلاب (كمال إسماعيل، ١٩٩٩؛ Prabu, 2015; Reddy et al.,2018; Portoghese et al., 2019; Chan & Sun, 2020).

* التوثيق في البحث الحالي وفقاً للاصدار السابع من الـ APA.

ومن الآثار السلبية للضغوط تعطيل السلوك الموجه نحو الهدف، فالضغوط تؤثر على النماذج العقلية والذاكرة، كما يتدهور حكم الفرد على الأمور، وتؤدي إلى زيادة الصلابة المعرفية وانخفاض تحمل الغموض وتوليد الأفكار السلبية (Avey et al., 2012)، وأحداث الحياة الضاغطة مصحوبة بالمعتقدات التي قد تكون عقلانية أو لاعقلانية، وترتبط المعتقدات العقلانية بالمرونة والأفكار المنطقية وغير المتطرفة، وعلى العكس فالمعتقدات اللاعقلانية ترتبط بالجمود واللامنطقية والأفكار المتطرفة (Mahfar et al., 2018).

وتعد المعتقدات اللاعقلانية بنى نفسية ذات أهمية في التنبؤ بكيفية تفاعل الفرد انفعاليا مع الأحداث الضاغطة (David & Szentagotai, 2006)، وتنشأ الاضطرابات الانفعالية من المعتقدات اللاعقلانية تجاه حدث ما كأن يواجه الطلاب تحديات (مثل منافسة الأقران، وتوقعات الأسرة، والأعباء الأكاديمية)، وعند تفسير هذه التحديات من خلال المعتقدات اللاعقلانية (التي تتصف بعدم الواقعية، وعدم المنطقية، والتعميم المفرط، وعدم القدرة على تحقيق الأهداف) فهذا يؤدي إلى انفعالات سلبية مثل الاكتئاب والقلق والشعور بالذنب وسلوكيات غير تكيفية تعيق قدرة الفرد على حل المشكلات وتعيق تحقيق الأهداف (Chan & Sun, 2020)، وقد كشفت نتائج دراسات كل من (Stebbins & Pakenham, 2001; Bridges & Harnish, 2010; Al-Salameh, 2011; Chan & Sun, 2020) أن المعتقدات اللاعقلانية ترتبط بالاضطرابات الانفعالية لدى طلاب الجامعة.

وينشأ عن المعتقدات اللاعقلانية مطالب وتوقعات وتقييمات صارمة تشوه الواقع (تتمثل في التفسير الخاطئ للأحداث ولا تدعمه الأدلة)، وتتضمن تقييمات غير منطقية للذات والآخرين، كما تعيق المعتقدات اللاعقلانية تحقيق الأهداف وتخلق الانفعالات السلبية المبالغة وسيطرة المشاعر المضطربة والسلوك غير الفعال وهذا يؤدي إلى الضيق والجمود فضلاً عن السلوك المؤذي للذات والآخرين (Kordacova, 2010)، وقد كشفت نتائج دراسات كل من (David et al., 2005; Amutio & Smith, 2008; Meehan, 2011; Mahfar et al., 2018; Yildiz et al., 2018;) (محمد غنيم ٢٠٠٢؛ حامد ريشان، ٢٠٠٧؛ شايع مجلي، ٢٠١١؛ محمد بكر، ٢٠٢٠) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الضغوط والمعتقدات اللاعقلانية.

وتكمن خطورة المعتقدات اللاعقلانية من حيث كونها مصدرا للاضطراب الانفعالي واعتناق الفرد لأفكار غير واقعية ولا منطقية، وهذا الاضطراب يمكن أن يستمر ما لم يغير الفرد هذه الأفكار بأفكار أخرى واقعية ومنطقية، كما تكمن خطورتها باعتبارها مسئولة عن ظهور العديد من المظاهر السلوكية المرفوضة كالتعالي والتكبر واللامبالاة والسخرية والنقد الهدام وتهويل المواقف والأحداث البسيطة (Ellis, 1995).

ويتخذ التفكير اللاعقلاني شكل التشويه المعرفي اللاواقعي للذات وللأحداث السلبية التي يتعرض لها الفرد، وتظهر النزعة للتفكير العقلاني بوضوح في مرحلة الرشد وربما بعد ذلك، ويتطلب ذلك الكثير من الجهد من جانب الفرد الذي يحمل أفكارا لاعقلانية، وقد يحتاج إلى مساعدة علاجية (Yildiz et al., 2018)، ويشير كل من (Mahfar et al., 2018; Chan & Sun, 2020) أن تطبيق البرامج الوقائية لطلاب الجامعة ممن يعانون من اضطرابات انفعالية تسهم في مواجهة المعتقدات اللاعقلانية وخفض الانفعالات السلبية ومساعدة الطلاب على التكيف مع الضغوط الأكاديمية، وهذه البرامج بدورها تساعد على الحفاظ على الصحة النفسية والجسدية للطلاب.

واذا كانت المعتقدات اللاعقلانية تعبر عن تفكير جامد ودوجماطي وحتمي (DiGiuseppe, 1996)، فتأتي الحكمة لمعالجة هذا النوع من التفكير الذي يتسبب في مشكلات للفرد (Dai & Cheng, 2017)، حيث تتصف الحكمة بأنها حالة عميقة من العقلانية (Ryan, 2012)، وتنمية الحكمة تسهم في التغلب على الانغلاق الفكري والدوجماطية في التفكير والتعصب الفكري، فالأفراد ذوي التعصب الفكري لا يقبلون التفسيرات أو الحلول البديلة، فهم يستخدمون المعلومات المتاحة لدعم معتقداتهم بدلا من ممارسة التفكير الناقد (Dai & Cheng, 2017)، وفي هذا الاطار تشير نتائج دراسة (Kordacova, 2010) أنه توجد علاقة دالة بين أبعاد الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية، كما تشير نتائج دراسة (حسني زكريا، ٢٠١٨) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الحكمة والمرونة المعرفية، في حين تشير نتائج دراسة (Dumbravă, 2017) إلى عدم دلالة العلاقة بين الحكمة المعتقدات اللاعقلانية.

تمثل الحكمة أعلى الصفات البشرية ومورد مهم لحياة جيدة، فهي أعلى مستوى للمعرفة بالأهداف البشرية والوسائل الحياتية، وبلوغ الحكمة يتطلب نمو مستمر في النواحي

العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية، والتكامل بين هذه الأبعاد، والالمام بالمعارف التقريرية والاجرائية والسياقية، وقدر من النسبية وعدم اليقين (Stange & Kunzmann, 2008).

وتعد الحكمة أحد أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي يركز على القوى الشخصية، حيث تعبر هذه القوى عن عمليات واليات تؤدي إلى الازدهار وحياة سعيدة، وتعمل القوى النفسية المرتبطة بالحكمة إلى تقليل الآثار السلبية للضغوط، فالحكمة تؤثر على استراتيجيات مواجهة الضغوط ومواجهة التحديات الشخصية (Avey et al., 2012)، وتسهم تنمية الحكمة في تحسين الصحة النفسية للفرد والذي بدوره يسهم في مواجهة التحديات والصعوبات (Ardelt & Bruya, 2021)، وتشير نتائج دراسات كل من (سالم محمد، ٢٠١٨؛ Avey et al., 2012; Ardelt & Bruya, 2021) أنه توجد علاقة سالبة دالة بين الحكمة والضغوط، في حين أشارت نتائج دراسة (هيام صابر، ٢٠١٢) أنه توجد علاقة موجبة دالة بين الحكمة وأحداث الحياة الضاغطة.

مشكلة البحث:

يعد نمو الحكمة ذو فائدة للفرد والمجتمع ككل، فالاحكام والقرارات الحكيمة تحسن من سلوكنا ونوعية حياتنا، والحكماء يتغلبون على العديد من نقاط الضعف ويطورون امكاناتهم، كما ترتبط الحكمة بالانفتاح والنضج النفسي الاجتماعي والوعي بالذات وتقبلها وتجاوز التمركز حول الذات وتجنب الأفكار اللاعقلانية مما يؤدي إلى السعادة (Sternberg, 2004; Ardelt & Oh, 2016)، وتسعى تدخلات الحكمة إلى مساعدة الطلاب على التعلم من الخبرات والبحث عن المعنى الأعمق للأمور وزيادة الفهم والبصيرة وتقبل الحياة والذات ومشاعر الآخرين ومواقفهم وسلوكهم، حيث يتم جذب انتباه الطلاب خارج الدائرة الاجتماعية المعتادة لممارسة التعاطف واليقظة العقلية (Ardelt, 2020).

وتؤدي تنمية الحكمة إلى حماية الفرد ضد الآثار السلبية للضغوط، وقد أشار كل (Ferrari & Kim, 2019; Ferrari & Potworowski, 2008) إلى امكانية تحسين الحكمة، فضلا عن امكانية تعلم الحكمة في المرحلة الجامعية من خلال إتاحة الفرصة للطلاب بممارسة التفكير والتأمل الذاتي واليقظة العقلية (Ardelt, 2020; Brown, 2004; Bruya & Ardelt, 2018c).

وفي اطار تنمية الحكمة فقد كشفت نتائج دراسات كل من (علاء الدين أيوب، ٢٠١٢؛ أحمد ثابت وعلاء سعيد، ٢٠١٧) (Bruya & Ardelt, 2018c; Sharma & Dewangon, 2017) عن امكانية تنمية الحكمة من خلال تقديم البرامج التدريبية، فضلا عن فعالية التدخلات في تحسين متغيرات نفسية أخرى مثل استراتيجيات المواجهة والصمود النفسي والتنظيم الانفعالي، في حين توصلت نتائج دراسة (DeMichelis et al., 2015) أنه لا توجد فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي في مستوى الحكمة إلا أن الطلاب كانوا أكثر وعيا بمفهوم الحكمة ومكوناتها الفرعية.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي انطلاقا مما يعانيه طلاب الجامعة في الوقت الحاضر من ضغوط نفسية بصفة عامة وضغوط أكاديمية بصفة خاصة، وما يزيد الأمر تعقيدا هو تبني الطلاب معتقدات غير عقلانية، حيث أن اعتماد الطلاب على هذه المعتقدات في التعامل مع الضغوط يؤدي إلى اضطرابات انفعالية وجسدية وتعد هذه الضغوط أمورا حتمية من الصعب تغيرها ولكن ما يمكن تعديله هو معتقدات وأفكار الطلاب عن تلك الضغوط وهذا يستدعي تبني الطلاب لمعتقدات عقلانية لمواجهة الضغوط الأكاديمية المحيطة، ولذا يعد من الضروري تنمية الحكمة وتعديل المعتقدات اللاعقلانية حتى يتمكن الطلاب من مواجهة الأحداث الأكاديمية الضاغطة بطريقة عقلانية.

وقد أشارت نتائج دراسات كل من (لما ماجد، ٢٠١٠؛ محمد أمين حامد، ٢٠١٤) (Sheehy & Horan, 2004; Chan & Sun, 2020) إلى انتشار المعتقدرات اللاعقلانية بين طلاب الجامعة خاصة طلاب السنة الأولى والثانية، ويوضح (Baltes & Staudinger, 2000) أن الفترة الرئيسية لاكتساب الحكمة بين (١٥–٢٥) بهدف تحسين جودة الحياة وتحقيق الرضا والسعادة، وقد أشارت دراسات علم النفس الايجابي أن مرحلة المراهقة تعد فترة حاسمة لتطور الحكمة حيث يمكن مساعدة الطلاب على توظيف امكاناتهم للوصول إلى مستوى الحكمة للتعامل بإيجابية مع التحديات المعاصرة بما يخدم الانسانية بعيدا عن الأنانية الشخصية (Csikszentmihalyi & Seligman, 2000)، ويشير (Sternberg, 2004) أننا نحتاج إلى وضع طلابنا في مسار يختلف عن المسار التقليدي فنحن بحاجة إلى تقدير دور الحكمة وتعليمها للطلاب وليس فقط لاستدعاء مستويات سطحية من التحليل.

ومن خلال العرض السابق لمقدمة البحث ونتائج الدراسات السابقة – التي أمكن الاطلاع عليها– تجدر الإشارة إلى:

- **يعيش طلاب الجامعة في الظروف الحالية الكثير من الصعوبات والتحديات التي تولد الضغوط الأكاديمية.**
- **تؤثر الضغوط الأكاديمة على اكتساب الطلاب للمعتقدات اللاعقلانية.**
- **ضرورة الاهتمام بالحكمة لأهميتها في مساعدة الطلاب على تخطي التحديات والضغوط الأكاديمية التي يتعرضون لها وتحسين المعتقدات اللاعقلانية.**
- **توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الحكمة والضغوط الأكاديمية.**
- **توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية.**
- **توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط الأكاديمية والمعتقدات اللاعقلانية.**
- **تعد التدخلات أو الأنشطة القائمة على الحكمة ذات فعالية في تحسين الحكمة من ناحية، فضلًا عن فعاليتها في تحسين متغيرات نفسية أخرى مثل المعتقدات اللاعقلانية.**
- **لا توجد دراسات على مستوى البيئة العربية – في حدود علم الباحثة– تناولت فعالية برنامج تدريبي لتنمية الحكمة في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من مرتفعي الضغوط الأكاديمية، مما دفع الباحثة إلى دراسة الموضوع الحالي.**

وبناء عليه تتحدد مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

١. **ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية الحكمة بأبعادها (المعرفي، التأملي، الوجداني) لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية من طلاب الجامعة؟**
٢. **ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تعديل المعتقدات اللاعقلانية بأبعادها (الحتميات، عدم تحمل الاحباط، الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة، انتقاص القيمة) لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية من طلاب الجامعة؟**

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١. التحقق من فاعلية البرنامج في تنمية الحكمة لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية من طلاب الجامعة.

٢. التحقق من فاعلية البرنامج في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية من طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية: تتحدد الأهمية النظرية للبحث فيما يلي:

- **أهمية المتغيرات موضع الدراسة فهي متغيرات ذات تأثير قوي وفعال في العملية التعليمية سواء الحكمة أو المعتقدات اللاعقلانية أو الضغوط الأكاديمية.**
- **دراسة الحكمة كأحد المفاهيم النفسية الإيجابية المهمة التي تساعد علي التوافق الشخصي والاجتماعي في ظل الضغوط الأكاديمية التي يواجهها طلاب الجامعة.**
- **أهمية المرحلة العمرية لعينة البحث المتمثلة في طلاب الجامعة، حيث تعد ذات أهمية كبيرة لما لها من تأثير على حياة الفرد المستقبلية.**

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي:

- **إلقاء الضوء على الضغوط الأكاديمية ومحاولة الوصول لتدخل قد يساعد في مواجهة الضغوط وخفض تأثيراتها السلبية على طلاب الجامعة.**
- **إلقاء الضوء على دور التدريب باستخدام التدخلات القائمة على الحكمة في تنمية الحكمة وتعديل المتغيرات النفسية ذات الصلة (المعتقدات اللاعقلانية)، والتي تعد من الأساليب العلاجية الحديثة نسبيًا في الدراسات النفسية.**

مصطلحات البحث:

١. الحكمة Wisdom: عملية تكاملية بين إمكانات الفرد المعرفية والتأملية والوجدانية في استجابته لمواقف الحياة بهدف تحقيق الأفضل له وللآخرين، وتتكون الحكمة من ثلاثة أبعاد هي البعد المعرفي ويمثل قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر، والطبيعة الانسانية بشكل أعمق، والبعد التأملي تطور للبعد المعرفي وهو الفهم العميق للحياة بدون تشويه أو تحريف للواقع، والبعد الوجداني يتضمن انفعالات الفرد

الايجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة مثل التعاطف والحنان وغياب الانفعالات السلبية مثل الحقد والكره (Ardelt, 2003)، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الفرد في مقياس الحكمة (إعداد Ardelt, 2003، تعريب الباحثة).

٢. المعتقدات اللاعقلانية Irrational Beliefs: أفكار غير منطقية تتميز بالمبالغة والتهويل والتهوين في تفسيرها للحدث والتي تعيق الفرد في حياته اليومية وتسبب له اضطرابا نفسيا (Ellis, 1977)، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الفرد في مقياس المعتقدات اللاعقلانية (إعداد Turner et al., 2018، تعريب الباحثة).

٣. الضغوط الأكاديمية Academic Stress: تُعرف على أنها حالة انفعالية سالبة تنتج عن الشك في قدرة الفرد على مواجهة الأعباء والمتطلبات ذات الصلة بالمجال الأكاديمى وتتحدد من خلال المصادر الضاغطة المرتبطة بالامتحانات، والمقررات الدراسية، والتجهيزات المادية، والضغوط الاقتصادية، وقيود الوقت، والعلاقات الاجتماعية المرتبطة بالنواحى الأكاديمية، والتوقعات الأكاديمية (سامح حرب، ٢٠١٨)، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الفرد في مقياس الضغوط الأكاديمية (إعداد: سامح حرب، ٢٠١٨).

حدود البحث: تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

١. الحد الموضوعي: ويتمثل في موضوع الدراسة والمتغيرات قيد البحث وهي: الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية والضغوط الأكاديمية.

٢. الحد البشري: ويتمثل في المجتمع الذي اختيرت منه عينة الدراسة، وهو طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بنها بالتخصصات العلمية والأدبية بأقسام التعليم العام.

٣. الحد المكاني: ويتمثل في كلية التربية جامعة بنها.

٤. الحد الزماني: ويتمثل في وقت تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الحكمة:

مفهوم الحكمة

يعد مفهوم الحكمة من أقدم المفاهيم التي عرفتها البشرية، إذ يعود في أصوله التاريخية من آلاف السنين، وظل موازيا لمفهوم الفلسفة ويدرس القضايا الكبرى ويحاول الاجابة عن التساؤلات المحيرة المتصلة بالكون والوجود، وأطلق عليها أفلاطون قمة المعرفة الانسانية، فمفهوم الحكمة له جذور في تاريخ الحضارة والأديان (Bachmann et al., 2018).

وقد زخر التراث العربي والاسلامي بتناول الحكمة، حيث ورد اللفظ في مواضع كثيرة من كتاب الله الكريم، واذا كان الفكر اليوناني يرى الحكمة فضيلة من الفضائل، فإن الحكمة في القرآن الكريم خير يؤتيه الله الرسل والأنبياء والصالحين من عباده، فالحكمة اتقان في القول والعمل، والإصابة في القول ووضع كل شيء في موضعه وقد سمي الحكيم حكيمًا لأنه يصيب الأمور عن فهم وعلم ومعرفة وخشية الله وفقه بالأحكام وعمل بالعلم (عباس محجوب محجوب، ٢٠٠٦، ١٢).

اختلف الباحثون في تعريف الحكمة فهناك من يرى أنها قدرة عقلية وهناك من يراها سمة شخصية، وهناك من اعتبرها سمة تتضمن مجموعة من المهارات والقدرات ما وراء المعرفية التي توظف في معالجة ومواجهة المشكلات، وعلى الرغم من أن البحث في مفهوم الحكمة اكتسب شعبية واسعة بين الباحثين على مدار العقود الثلاثة الماضية إلا أنه لم يظهر اتفاق على مفهوم موحد للحكمة، ومع ذلك فهناك اجماع بينهم على أن الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد (Baltes & Staudinger, 2000).

ويشير (Baltes & Staudinger, 2000) أن الحكمة مستوى معرفي قائم على الخبرة والحكم على الأمور الجوهرية في الحياة، ويرى (Kramer, 2000) أن الحكمة شكل متطور من التفكير الجدلي والنسبي والاستبصار غير العادي بالقضايا والمعضلات الانسانية، فالحكمة خبرة خاصة تتعلق بمواقف الحياة وتسمح باستجابات متعددة ونمط من الخصائص الفردية، مع شعور بالنضج المعرفي والانفعالي والشعوري يؤدي إلى الانفتاح على الخبرات الجديدة والتفكير الجدلي والتعاطف وخفض اليأس أو التعاسة في مواقف الحياة السلبية،

ويفسر (Petran, 2008) التفكير الجدلي من خلال فهم وتحليل التناقضات، والذي يستخدم في تناول المشكلات الواقعية التي تناقش العديد من المجالات المرتبطة بالأمور الحياتية النفسية والاجتماعية، وتتضمن المشكلات وجهات نظر متعارضة وأفكار متناقضة، كما تتضمن المشكلات عدم اليقين من صحة تلك الحلول، فهي لا تعتمد على التفكير العقلاني فحسب ولكن تتأثر بالجوانب الانفعالية والانسانية في عملية اتخاذ القرار.

وقد عرفها (Ardelt, 2003) بأنها عملية تكاملية بين إمكانات الفرد المعرفية والتأملية والوجدانية في استجابته لمواقف الحياة بهدف تحقيق الأفضل له وللآخرين، وتتكون الحكمة من ثلاثة أبعاد هي البعد المعرفي ويمثل قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر، والطبيعة الانسانية بشكل أعمق، والبعد التأملي تطور للبعد المعرفي وهو الفهم العميق للحياة بدون تشويه أو تحريف للواقع، والبعد الوجداني يتضمن انفعالات الفرد الايجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة مثل التعاطف والحنان وغياب الانفعالات السلبية مثل الحقد والكره.

ويرى (Sternberg, 2003) الحكمة على أنها تطبيق للذكاء والابداع محكومًا بالقيم بهدف تحقيق المنفعة العامة من خلال التوازن بين الاهتمامات الشخصية، واهتمامات الآخرين، ومطالب البيئة المحيطة لتحقيق التوازن من خلال التوافق أو تشكيل البيئة الحالية أو اختيار بيئة جديدة سواء كان هذا التوازن على المدى القصير أو الطويل، ويعرفها (Webster, 2003) بأنها مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن الخبرة، والتنظيم الانفعالي، وروح الفكاهة، والتفتح، والتأمل، والتفكير، والتفكير، بينما يشير (Brown, 2004) أن الحكمة معرفة الذات وفهم الآخرين والقدرة على اصدار الأحكام ومعرفة الحياة ومهاراتها والرغبة في التعلم.

ومن خلال العرض السابق لمفاهيم الحكمة يمكن استخلاص الآتي:

- الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد.
- تتضمن الحكمة مهارات معرفية وتأملية وانفعالية.
- تنطوي الحكمة على تفكير وتأمل.
- تسهم الحكمة في حل المشكلات واتخاذ قرارات عن علم وفهم.
- ترتبط الحكمة بالقيم.

التصورات النظرية المفسرة للحكمة:

قدم الباحثون تصورات ونظريات متعددة عن الحكمة لوصف الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية التي تميز التفكير الحكيم، شهد البدايات الأولى للمفهوم صورة فلسفية تناولت الحكمة كأحد الموضوعات التي يتناولها الفلاسفة ومنها محاولات أفلاطون، وكان للحكمة فيها ثلاثة معان هي:

- **الحكمة الفلسفية Sophia توجد لدى الذين يسعون إلى حياة تأملية بحثًا عن الحقيقة.**
- **الحكمة العملية Phronesis صفات تظهر عند رجال الدولة والمشرعون.**
- **الحكمة المعرفية Episteme نوع من المعرفة العلمية التجريبية توجد لدى من يفهمون الأمور بوجهة نظر علمية (Bachmann, et al., 2018).**

يعبر نموذج برلين للحكمة عن خاصية فريدة تنشأ عن علاقة تكاملية بين خصائص متنوعة أكثر من كونها تعزي إلى خاصية واحدة، وهذه الخصائص تشمل قدرات عقلية وخصائص شخصية وقدرات متداخلة بين الشخصية والمعرفة والخبرة الحياتية والعمر، وقد ييسر نمو القدرات العقلية تطور الحكمة من خلال دمج جوانب أو أنواع مختلفة من المعارف، ومن خلال تسهيل نمو الفهم الاستثنائي والقدرة على اصدار الأحكام، وقد عرفت الحكمة على أنها المعرفة المرتبطة بالحكمة، وترتبط بالنظرة الواقعية للحياة العملية متضمنة المعرفة واصدار الأحكام بالقضايا المرتبطة بجوهر التصرفات الانسانية كالتخطيط وإدارة وفهم الحياة، وللحكمة خمسة مكونات وفقا للنموذج وهي:

- **امتلاك الفرد لمعارف ثرية حول حقائق الحياة.**
- **امتلاك الفرد للمعرفة الاجرائية التي تمكنه من التعامل مع مشكلات الحياة.**
- **امتلاك الفرد للمعارف حول بيئات وسياقات مختلفة.**
- **امتلاك الفرد لمعرفة ثرية حول القيم الحياتية.**
- **قدرة الفرد على ارادة وتمييز الجوانب غير الواضحة من الحياة (Baltes & Staudinger, 2000).**

ترى نظرية التوازن أن الحكمة تطبيق للمعارف والقدرات الشخصية عن طريق القيم الأخلاقية الايجابية لتحقيق الصالح العام من خلال التوازن بين المصالح المتنافسة

والاستجابات على السياقات البيئية، وتعتمد فكرة العمليات الجدلية على أن الحكمة بمثابة توازن بين المنطق والابداع لتحقيق الاستقرار والتغيير على حد سواء (Sternberg, 1998)، وقد فهمت الحكمة في هذه النظرية على أنها التوازن بين الاهتمامات التي تتعلق بالمصلحة الشخصية (الذكاء الشخصي) واهتمامات الآخرين (الذكاء الاجتماعي) والاهتمامات التي تتعلق بالخصائص السياقية في البيئة (الذكاء الموضوعي)، وهي بذلك تتجاوز حدود الاستدلال الخلقي (Petran, 2008)، ويتأثر هذا التوازن بمجموعة من العوامل هي الأهداف، وموازنة الاستجابات لسياقات البيئة، والموازنة بين الاهتمامات، وتحصيل المعرفة الضمنية (الذكاء العملي)، والقيم (Sternberg, 1998).

ترى Ardelt (2003) أن الحكمة ليست محددة بالمجال العقلي أو المعرفي فحسب وإنما محددة بالشخصية ككل باعتبارها تكاملا بين أبعاد المعرفة والتأمل والوجدان، واعتبرت الأبعاد الثلاثة للحكمة غير مستقلة بل تعزز بعضها البعض، فالبعد المعرفي لا يمكن الفرد من معرفة الحقيقة بدون ادراكها بوجدانه، وادراكه العميق لحقيقة الموقف مع مراعاة وجهات نظر الآخرين.

- يعكس البعد المعرفي قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر وطبيعة الانسان بشكل أعمق، وإدراك المعنى العميق الدال للظواهر والأحداث فيما يتعلق بالأمور الشخصية والبين شخصية.
- البعد التأملي متطلب أولي لنمو البعد المعرفي للحكمة، فالفهم العميق للحياة يعد ممكناً فقط إذا أمكن للشخص إدراك الواقع كما هو دون تشويه أو تحريف، ولكي يحدث ذلك فإن الفرد يحتاج إلى الاندماج في التفكير التأملي من خلال النظر إلى الظواهر والأحداث من وجهات نظر متعددة حتى يمكنه تطوير كل من الوعي الذاتي والبصيرة بالأمور، ويقيس هذا البعد محاولة الفرد التغلب على الذاتية واسقاطه لوجهات نظر مختلفة عند رؤيته للظواهر ومحاولة فهمها.
- يحتوي البعد الوجداني على انفعالات الفرد الايجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة مثل التعاطف، والتخلص من الانفعالات السلبية كالحقد والكراهية مما يساعد على احتمالية تحسين المشاعر الوجدانية للفرد التي من شأنها تحسين سلوكه تجاه الآخرين وتعاطفه معهم والإحسان لهم (Ardelt, 2003).

قدم (Brown, 2004) تصورا نظريا للحكمة باعتباره مفهوما متعدد الأبعاد قابلا للتنمية، وقد حدد ثلاث شروط تيسر تطور الحكمة بشكل مباشر وهي: توجه الفرد نحو التعلم، والتجارب والخبرات، والتفاعل مع الآخرين وهي تجري في بيئة معينة وسياق يؤثر على اتجاه الفرد نحو التعلم والتطور. وتتكون الحكمة طبقا للنموذج من مجوعة من العوامل المترابطة هي: المعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والايثار، والالهام، والحكم، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم.

قدم (Glück & Bluck, 2013 as cited in Glück, 2019, 334-335) نموذجا يعرض كيفية تطور الحكمة من تجارب الحياة، فالافتراض الرئيسي للنموذج يقوم على أساس أن تحديات الحياة بمثابة محفزات مهمة لتنمية الحكمة، فالتجارب الحياتية تسهم في تغير معتقدات الفرد عن نفسه وعن العالم، وقد حدد النموذج خمسة موارد نفسية تعد عوامل رئيسية لنمو الحكمة وهي:

- **الانفتاح: نزعة شخصية تشكل وجهات نظر الأفراد حول الآراء والخبرات الجديدة، وهذا الانفتاح يسمح لهم بأخذ النصيحة والتعلم من الآخرين، كما أنهم اكثر استعدادا لقبول التغييرات في حياتهم والتكيف معها ويسمح باكتساب رؤى جديدة.**
- **التعاطف: وهو شرط مسبق لتنمية الحكمة، فالشخص المتعاطف أكثر انتباها لمشاعر وردود أفعال الآخرين ويستطيع فهم وتنظيم مشاعر الآخرين من خلال تقديم الدعم والمشورة، فالتعاطف الحكيم لا يقتصر على التعامل مع آلام الآخرين على أنها آلام شخصية بل القدرة على الابتعاد بالقدر الذي يسمح بتقديم المساعدة.**
- **التنظيم الانفعالي: الشخص الحكيم لا يهتم بمشاعر الآخرين فحسب ولكن يتحمل الانفعالات المتناقضة أو غير المرغوبة ويهدف إلى فهم أشمل للحياة ويقدر الأشياء الايجابية في حياته، كما أن لديه القدرة على إدارة الانفعالات في المواقف الصعبة.**
- **التأمل: يعد تأمل مصدرا للحكمة حيث يسمح للصفات غير المعرفية مثل الانفتاح والتعاطف والتنظيم الانفعالي من انتاج المعرفة المرتبطة بالحكمة، فهو يعني الدافعية للتفكير في القضايا المعقدة بهدف اكتساب فهم أعمق، ويعد التأمل مكوناً أساسيا للحكمة وهو الرغبة والقدرة على التفكير بدلا من التركيز على عملية التفكير.**

- **الشعور بالاتقان: وهو يصف تقييما واقعيا لمقدار تحكم الفرد فيما يحدث في حياته، الشخص الحكيم يتعلم من الخبرات أن الحياة غير مستقرة وغير مؤكدة ولا يمكن التحكم فيها، وهو على دراية بأن دروس الحياة لا تحميه من الأمور السلبية التي قد يتعرض لها في المستقبل، ولكن هذه التجارب لا تجعلهم قلقين وخائفين من التغيير، وعلى العكس فإن الحكماء يتعلمون تقدير الأشياء الجيدة في الحياة والثقة في قدرتهم القائمة على الخبرة للتعامل مع أي أحداث.**

قام Thomas et al. (2019) بفحص البيولوجيا العصبية لمكونات الحكمة، حيث قام علماء سان دييجو بمراجعة الدراسات التي تركز على بحوث الأعصاب المرتبطة بمكونات الحكمة، وقد أشار الباحثون إلى الصلة الوثيقة بين شخصية الفرد ووظائف القشرة أمام الجبهية، وهذه المنطقة من الدماغ لها دور في عملية التخطيط والتعبير عن الشخصية وفي اتخاذ القرار والسلوك الاجتماعي للفرد، وقد توصل علماء سان دييجو إلى ستة أبعاد رئيسية متوافقة مع الأسس العصبية النيورولوجية وهي:

- **المعرفة العامة بالحياة واتخاذ القرار الاجتماعي (القدرة على تقديم المشورة الجيدة والمعرفة بالحياة والمهارات الحياتية).**
- **التنظيم الانفعالي (تنظيم العاطفة وضبط الذات).**
- **السلوكيات الاجتماعية (مثل التعاطف والشفقة والايثار).**
- **البصيرة (القدرة والرغبة في فهم الذات وافعال الأشخاص على المستوى العميق)**
- **نسبية القيم (التسامح مع القيم المختلفة، وعدم اصدار الأحكام وتقبل النظام القيمي للآخرين).**
- **الحسم (القدرة على اتخاذ قرارات سريعة وفعالة).**

وتتبنى الباحثة في الدراسة الحالية تصور (Ardelt, 2003) التي ترى أن الحكمة ليست ظاهرة معرفية فحسب لكنها تتضمن أيضا خصائص انفعالية وتأملية.

تنمية الحكمة

تسعى المدارس والجامعات إلى تعليم المهارات العقلية والعملية والمعرفة النظرية، إلا أنه يتم التركيز بشكل أقل على إيجاد معنى أعمق للحياة والمساهمة في الصالح العام، ونظرا لأن المجتمع يواجه عددا لا يحصى من المشكلات فمن الضروري إعداد قادة ومواطنين ليسوا

أذكياء فحسب بل يتمتعون بالحكمة والأخلاق ويهتمون برفاهية جميع الأفراد بغض النظر عن خلفياتهم العرقية أو الجنسية أو الثقافية أو الدينية، فالحكمة ذات أهمية للفرد والمجتمع حيث تقلل التركيز على الذات وتساعد في حل المشكلات المجتمعية وتنظم العقل والشخصية الأخلاقية لتحقيق النمو النفسي الاجتماعي (Ardelt, 2020).

والحكمة هي القدرة على توليد رؤى ذات قيمة والتي تبدأ بالتساؤل الذاتي وهذا يجعل عملية التغيير ممكنة (Kresse, 2008, 198)، وكان الهدف من تعليم الحكمة في اليونان القديمة هو التغلب على الجهل بالطبيعة البشرية من خلال معرفة الذات والحياة والحفاظ على الهدوء عند مواجهة تقلبات الحياة مما يؤدي إلى السعادة (Ardelt, 2020).

وتوجد عدة أسباب لتنمية المهارات المرتبطة بالحكمة وتضمينها في المناهج الدراسية وهي:

- أن الأحكام التي تأتي بها الحكمة تحسن الحياة.
- الحكمة وسيلة لتحقيق السعادة والرضا.
- توفر الحكمة طريقة واعية ومدروسة لادخال القيم في الأحكام المهمة.
- تمثل الحكمة وسيلة لخلق عالم أفضل وأكثر انسجاما.
- تعليم الطلاب الذين سيصبحون آباء وقادة كيف يصدرون أحكام صائبة وعادلة نيابة عن مجتمعهم (Sternberg, 2004).

ولأن الحكمة لا تعادل المعرفة النظرية، فإنه لا يمكن تدريسها بنفس طريقة تدريس المعرفة (Ardelt, 2020)، وتعد برامج تعليم التأمل أحد طرق تنمية الحكمة حيث تتيح الفرصة للتأمل وممارسة اليقظة العقلية والذكاء العاطفي والتعاطف ومناقشة المعنى الأعمق للحياة وتأمل التجارب الحياتية الشخصية (Ferrari, 2008; Rosch, 2008).

قدم (Bruya & Ardelt, 2018a,b,c) طرقاً عامة لتنمية الحكمة:

١– تحدي المعتقدات: تحدي الطلاب للتشكيك في معتقداتهم من خلال الحوار، ويمكن القيام بذلك من خلال الاستفهام المباشر، يعزز فعل تحدي المعتقدات القدرة على التفكير من خلال الأفكار المعقدة والمترابطة، ويكون الطلاب أكثر قدرة على تطبيق هذه المهارة على التفاصيل الدقيقة للقضايا والمواقف والسيناريوهات.

٢– التعبير عن القيم: تشجيع الطلاب على التعبير عن قيمهم ومقارنتها مع بعضها البعض، وموازنتها مع قيم الآخرين في المجتمع بما في ذلك الصالح العام، فالقيم تعبر عما نؤمن بصحته عن العالم المحيط بنا، والطلاب لديهم أفكار غامضة عن القيم، فهم يجدون صعوبة في وضع قيمهم في صورة كلمات وموازنتها مع بعضها البعض.

٣– تنمية ذاتية: أو تطوير الذات تعني تحسين مجموعة متنوعة من القدرات وتتضمن تقبل الغموض، وتبني وجهات نظر الآخرين، والفضائل، والانفعالات الأخلاقية، ومن خلال التأمل الذاتي يفكر في امكانية تحسين جوانب معينة في ذاتهم، والتفكير في أسباب النجاح والفشل وكيفية التحسين في المستقبل، وتنمية الذات عملية معقدة تبدأ بالانفتاح على تغيير الذات، وهي في الأساس القدرة على رؤية حدود الفرد والعمل بفعالية لتصحيحها.

٤– تشجيع التأمل الذاتي: ويتضمن ذلك التفكير في كيفية تطبيق القيم والمعتقدات على تجارب الحياة السابقة والحاضرة والمستقبلية، ويمكن تطبيق ذلك من خلال الحوار وكتابة المذكرات.

٥– تهذيب الجانب الانفعالي للقيم الأخلاقية: فالقيم ليست عقلية فحسب ولكن لها أيضا جانب انفعالي، ويتطلب تنميتها تنمية التعاطف وتدريبات التأمل، وتأمل الانفعالات الأخلاقية مثل الامتنان والشفقة.

٦– قراءة النصوص: استخدام القصص والنصوص لتقديم وجهات المظر المختلفة، وتشمل السرد لدعم الخيال الأخلاقي، وتنمية الحساسية الأخلاقية، والحث على تبني وجهات النظر المختلفة.

٧– تشجيع النقاش والاستفسار بين المشاركين حيث يدعمون بعضهم البعض ويلتزمون بالسعي لتحقيق الفهم وتطوير الذات.

ويوضح (Huynh & Grossmann, 2020) أنه يمكن تنمية الحكمة من خلال مجموعة من الأساليب:

١– الاستفادة من نقاط القوة لتنمية الحكمة: يعد التأمل الذاتي عنصرا أساسيا لتنمية الحكمة، يتم تشجيع اطلاب على التفكير في تجارب الحياة التي مروا بها والتحديات

التي تنطوي عليها وكيفية التعلم منها ودمج هذه الخبرات في حياتهم الحالية أو التأمل في الخبرات الحياتية للآخرين.

٢– عرض النماذج الفاضلة: تقديم نماذج للحكمة مثل الشخصيات التاريخية والقادة والسياسيون كنماذج يحتذى بها، يتم عرض مواقف واجهتها هذه النماذج والتأمل في التفكير الحكيم.

٣– تعليم الحكمة من خلال القصص والأمثال، فالقصص تنقل دروسا قابلة للتعلم.

٤– تعزيز الحكمة من خلال تبني استراتيجيات مختلفة لتحسين التفكير الحكيم في التجارب اليومية مثل تبني وجهات النظر الأخرى وعدم التمركز حول الذات عند التفكير في المواقف الضاغطة، وطلب المساعدة والنصيحة.

قدم (Sternberg, 2001; Sternberg et al., 2008) منهجا للحكمة في مادة التاريخ لدى عينة من طلاب المرحلة الاعدادية يركز على المناقشات الصفية بدلا من المحاضرة، والتأمل في حكمة الحكماء، المناقشة حول كيفية تطبيق الدروس في حياة الطلاب، وتشجيع دراسة القيم في تحسين الشخصية، ومهارات التفكير الابداعي والناقد والعملي لتحقيق أهداف تعود بالنفع على الصالح العام.

قام (علاء الدين أيوب، ٢٠١٢) بدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى عينة من طلاب الجامعة عددها (٨١) طالب مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين في استرتيجيات المواجهة لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه توجد فروق دالة بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في استراتيجيات المواجهة لصالح التطبيق البعدي.

قامت دراسة (DeMichelis et al., 2015) بتدريس الحكمة لطلاب المرحلة الثانوية لمدة ثلاث جلسات بمعدل جلسة واحدة اسبوعيا لمدة ساعة ونصف حيث يتم مناقشة مجموعة من الكتب ويطلب من المشاركين الاحتفاظ بدفتر يومي وكتابة ما يتأملونه وقد توصلت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي في مستوى الحكمة إلا أن اطلاب كانوا أكثر وعيا بمفهوم الحكمة ومكوناتها الفرعية.

قام (أحمد ثابت وعلاء سعيد، ٢٠١٧) بإعداد برنامج لتنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقون عقليا وبلغ عددهم (٤٤) طالب وطالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فوق دالة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على كل من مقياس الحكمة والصمود النفسي لصالح القياس البعدي، كما توجد فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في كل من مقياس الحكمة والصمود النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

قامت دراسة (Sharma & Dewangon, 2017) بتطبيق برنامج لتنمية الحكمة على (١٠٤) طالب تتراوح أعمارهم من ١٩–٣٣عام ومتوسط أعمارهم ٢٠,٩٨ عام، وقد تبنت الدراسة نموذج MORE متعدد الأبعاد للحكمة الذي يتكون من الاتقان والانفتاح والتأمل والتنظيم الانفعالي والتعاطف، ويقوم البرنامج بالتدريب على اليقظة العقلية ومناقشة فضائل القادة والحكماء والتأمل في الخبرات والمحاكاة ومناقشة القصص والواجبات المنزلية وكتابة المذكرات، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي في كل من التنظيم الانفعالي والتفكير التأملي.

قامت دراسة (Bruya & Ardelt, 2018c) بالكشف عن امكانية تحسين الحكمة على (١٣١) من طلاب الجامعة من خلال مقررات الفلسفة وعلم النفس حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات (مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين) حيث تلقت المجموعة التجريبية الأولى أنشطة لتحسين الحكمة متمثلة في (تحدي المعتقدات، إعلاء القيم، إعادة صياغة القيم، تشجيع التنمية الذاتية، التأمل الذاتي، الجانب الانفعالي للقيم الأخلاقية، القصص، المناقشة والاستقصاء)، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية مهام إضافية مثل مجلات القراءة الاسبوعية والتأمل في الخبرات ومهارات التفكير، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي في الحكمة لدى المجموعة التجريبية الأولى، وتوجد فروق دالة بين التطبيق القبلي والبعدي في الحكمة لدى المجموعة التجريبية الثانية لصالح التطبيق البعدي، بينما انخفضت درجات أبعاد الحكمة لدى المجموعة الضابطة.

ثانيا: المعتقدات اللاعقلانية:

تعد المعتقدات اللاعقلانية تقييمات مستمدة من افتراضات أو مقدمات غير تجريبية تظهر في لغة مطلقة، ويظهر التفكير اللاعقلاني في جمل يعبر عنها الفرد بمفردات كالحاجة (need) والوجوب (must, ought to, have to) حيث تمثل مطالب ملحة، وهي غير صحيحة وغير واقعية وتقود إلى اضطرابات انفعالية، وهي نتاج أفكار مدمرة لا منطقية تقود إلى عدم الارتياح والقلق، أما المعتقدات العقلانية فهي تعميمات مرتبطة بما هو مثبت تجريبيا وتحتوي على رغبات وأولويات الفرد وهي صحيحة وواقعية وذات هدف حقيقي، وتؤدي المعتقدات العقلانية إلى السعادة والتحرر من الصراعات النفسية وتساعد على تحقيق الأهداف (Ellis & Harper, 1976, 12).

وتعتمد نظرية إليس للعلاج السلوكي الانفعالي العقلاني على النموذج المعرفي الذي يحدد المعتقدات اللاعقلانية باعتبارها المحددات الأساسية في توليد الاضطرابات الانفعالية مثل القلق والاكتئاب والغضب، ويفترض العلاج السلوكي العقلاني أن المعرفة التي نكتسبها تتأثر بالتفسيرات التي نفرضها على تصوراتنا وأن الاضطراب النفسي ينتج عن التفسيرات والتقييمات الخاصة التي يشكلها الأفراد والتي يعتقدون بقوة أنها صحيحة عن أنفسهم والعالم من حولهم (Yildiz et al., 2018)، فالمعتقدات اللاعقلانية تعبر عن المطالب غير الواقعية والتوقعات والتقييمات الصارمة التي تشوه الواقع (تفسير خاطئ للأحداث ولا تدعمه الأدلة)، ويتضمن طرق غير منطقية لتقييم الذات والآخرين والعالم المحيط والتي تعيق تحقيق الأهداف وتخلق انفعالات مبالغ فيها وتؤدي إلى الضيق والجمود فضلا عن السلوك المؤذي للذات والآخرين (Kordacova, 2010).

وقد وصف إليس مجموعة الأفكار أو المعتقدات التي يتبناها عادة البالغين حيث تنقسم إلى ثلاثة أنواع من المعتقدات اللاعقلانية:

١– معتقدات تتعلق بالذات: مثل "يجب أن اتقن كل شيء"، "لا يمكن أن أتحمل هذا الأمر"، ومثل هذه المعتقدات تؤدي إلى القلق والخوف والشعور بالذنب.

٢– معتقدات تتعلق بالآخرين: مثل "يجب أن تعاملني معاملة حسنة منصفة"، "إذا لم يفعلوا ذلك فلن أتحمل الأمر"، وتؤدي هذه المعتقدات إلى الشعور بالغضب والعدوانية والسلبية.

٣– معتقدات تتعلق بالحياة: مثل "يجب أن تسير ظروف الحياة بالطريقة التي أريدها"، وهذه المعتقدات تؤدي إلى الشعور بالأسى والألم النفسي (Yildiz et al., 2018).

وتقترح النظرية أربعة أفكار رئيسية تعتمد عليها المعتقدات اللاعقلانية هي:

١– الحتمية: وتمثل الاعتقاد غير المنطقي لطلب النجاح دون أي اخفاق والمعاملة العادلة والاحترام، وتأخذ هذه المطالب شكل الحتمية الواجبة (يجب، يتحتم، من الضروري).

٢– عدم تحمل الاحباط:الاعتقاد أن الفرد لا يستطيع تحمل الشدائد مما يعرضه للاحباط وعدم القدرة على تحقيق الاهداف بسبب وجود العقبات.

٣– الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة: الميل إلى اعتبار الأحداث السلبية مفزعة أو خطيرة والمبالغة في ادراك النتائج مما يؤدي إلى زيادة مشاعر الخوف.

٤– انتقاص القيمة: الاعتقاد بأن الحدث الواحد يعكس قيمة الفرد ككل، فعندما يتعرض الفرد للفشل في تحقيق أهدافه فهذا يعني أنه لا يمتلك المهارات الكافية (Turner et al., 2018).

ثالثا: الضغوط الأكاديمية:

يفسر الباحثون الضغط النفسي تفسيرات مختلفة تعكس التباين في توجهاتهم النظرية، حيث ينظر البعض إلى الضغط النفسي باعتباره مثيرًا أو حدثًا بيئيًا، ومن الباحثين من يتناوله كاستجابة ترتبط بالأحداث الضاغطة، وينظر فريق ثالث إليه باعتباره تفاعل بين المثيرات والاستجابات، وهناك نظرة شمولية تعكس كل هذه التوجهات. ويمكن النظر إلى الضغط على أنه يمثل حالة من الصراع بين المطالب البيئية والاستجابات المناسبة لها، وقد تمثل هذه المطالب أحداثا خارجية أو داخلية، وتشير الاستجابة لهذه المطالب إلى طرق المواجهة المرتبطة بتلك الأحداث، فعندما تكون طرق المواجهة مناسبة للمطالب يعود التوازن إلى الفرد، ويحدث عدم التوازن إذا كانت طرق المواجهة غير مناسبة، أو ربما تكون طرق المواجهة مناسبة ولكن لا يستطيع الفرد استخدامها، أو لا يفضل استخدامها (كمال اسماعيل وهناء محمد، ٢٠١٥).

ينشأ الضغط النفسي من الصراع بين المطالب (الداخلية أو الخارجية) وإمكانات الفرد وكفاءاته على الاستجابة المناسبة لها مما يمثل خطر وتهديد بالنسبة للفرد، ويؤدي إلي اختلال التوازن– يتم التعبير عنه بمظاهر انفعالية وفسيولوجية ومعرفية وسلوكية– الذي يستلزم نوعًا من إعادة التوافق الذي قد يكون بدوره غير موفق أو مناسب (سلاف مشري، ٢٠١٦). ويشير (Edjah, et al., 2020) أن الضغط النفسي يمثل حالة من عدم التوازن بسبب عدم قدرة الشخص على تحمل أعباء البيئة، أي أن هناك مطالب بيئية ينبغي تلبيتها وفقا لقدرات الفرد، ويشعر الفرد بالضغط النفسي عندما تفوق متطلبات الموقف قدرات الفرد على مواجهة هذه المتطلبات أو التعامل معها.

وتأتي الضغوط الأكاديمية في مرتبة متقدمة عن باقي أشكال الضغوط التي يتعرض لها الطالب الجامعي، لما تمثله هذه الضغوط من تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي، فيعاني الطالب الجامعي من تعدد الأعباء والمسئوليات الملقاة على عاتقهم، وكثرة التكليفات المطلوبة في جميع المقررارت ، وقلة الوقت المتاح للدراسة والاستذكار، مما يؤدي إلى خفض دافعيته للتعلم وسوء توافقه، وينعكس سلبياً على تحصيلهم الدراسي (Portoghese et al., 2019) .

وتُعد الدراسة الجامعية بما فيها من أعباء والتزامات أكاديمية ومتطلبات مفروضة على الطلاب أحد البيئات التى تزيد من شعور الطلاب بالضغوط الأكاديمية، وهو ضيق نفسى يتعلق بالإحباط المتوقع المرتبط بالفشل الأكاديمى أو حتى الوعى باحتمالية هذا الفشل، وتتعدد مصادر الضغوط الأكاديمية وتتمثل فى: أعباء الدراسة، وحضور المحاضرات، والإدراكات الذاتية الأكاديمية، وقيود وإدارة الوقت، والمقررات الدراسية، وتوقعات الآباء والمعلمين، والتوقعات الذاتية، وإجراءات التقويم والامتحانات ونتائجها، وضغوط الأساتذة، والزملاء، والبيئة المادية والفيزيقية لحجرات الدراسة، وطرائق التدريس والوسائل، والتفاعل بين المعلمين والطلاب، وقواعد الانضباط الصفى، والظروف المادية والأسرية والاجتماعية (سامح حرب، ٢٠١٨).

رابعا: العلاقة بين متغيرات البحث الحالي (الحكمة– المعتقدات اللاعقلانية– الضغوط الأكاديمية):

العلاقة بين الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية:

وتتصف الحكمة بأنها حالة عميقة من العقلانية (Ryan, 2012)، فتنمية الحكمة تسهم في التغلب على الانغلاق الفكري والدوجماطية في التفكير والتعصب الفكري، فالأفراد ذوي التعصب الفكري لا يقبلون التفسيرات أو الحلول البديلة، فهم يستخدمون المعلومات المتاحة لدعم معتقداتهم بدلا من ممارسة التفكير الناقد (Dai & Cheng, 2017). ودراسة الحكمة مع العقلانية يسهم في خفض الضيق وزيادة السعادة، لأن العقلانية تضعنا على طريق الحقيقة وتحررنا من الرغبات صعبة المنال وتجعلنا نشعر بالسعادة (Dumbravă, 2017).

على نقيض الحكمة يأتي مفهوم الحماقة foolishness ويتصف صاحبه بمركزية الذات (كأن كل الأمور تدور حوله)، والتفاؤل غير الواقعي، والمعرفة المطلقة، والقدرة المطلقة، والعقل أحادي التفكير والذي يعرف صاحبه بأنه منغلق الذهن ودوجماتي وذو تفكير ذاتي والذي يعزز المعتقدات القائمة على المصالح الذاتية، وكل من أبعاد الحكمة المعرفية والتأملية والوجدانية تقاوم الذهن أحادي التفكير والحماقة (Ardelt, 2020).

ويوضح (Ellis, 1995) دور عمليات التفكير المتضمنة في المعتقدات اللاعقلانية التي تؤدي إلى اضطرابات في النتائج، حيث أن العمليات المعرفية هي المسئولة عن حدوث الاضطرابات الانفعالية، ويرى (Braithwaite, 2006) أن المعتقدات اللاعقلانية تمثل محتوى تفكير، فالتفكير الخاطئ يعد مؤشرا على أن الطريقة التي يتبعها الفرد في تفكيره غير عقلانية، ويؤكد (Sternberg, 2004) أنه في ظل الاضطرابات التي تحدث حولنا فإننا بحاجة لتوجيه انتباه مدارسنا لتنمية الحكمة، فإذا كانت مهارات التذكر والتحليل مهمة للنجاح في المدرسة، فإن مهارات الحكمة لا تقل أهمية عنها.

ويشير (Huynh & Grossmann, 2020) أن التأمل الذاتي يعد عنصرا أساسيا لتنمية الحكمة، فالحكمة تنطوي على تفكير، حيث يتم تشجيع الطلاب على التفكير في تجارب الحياة التي مروا بها والتحديات التي يواجهونها وكيفية التعلم منها ودمج هذه الخبرات في حياتهم الحالية والتأمل في الخبرات الحياتية للآخرين.

وفي إطار العلاقة بين بين الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية تشير نتائج دراسة (Kordacova, 2010) أنه توجد علاقة دالة بين الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية حيث يرتبط البعد المعرفي للحكمة ارتباطا سالبا بجميع أبعاد المعتقدات اللاعقلانية، ويرتبط البعد الوجداني للحكمة ارتباطا عكسيا مع العجز والتوقعات السببية، ويرتبط البعد التأملي للحكمة ارتباطا عكسيا مع جميع أبعاد المعتقدات اللاعقلانية عدا بعد المثالية، كما تشير نتائج دراسة (حسني زكريا، ٢٠١٨) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الحكمة والمرونة المعرفية، في حين تشير نتائج دراسة (Dumbravă, 2017) إلى عدم دلالة العلاقة بين الحكمة المعتقدات اللاعقلانية.

العلاقة بين الحكمة والضغوط الأكاديمية:

يواجه الطلاب في المرحلة الجامعية العديد من المواقف والمتطلبات والتحديات التي قد تسبب لهم ضغوطًا نفسية، وللضغوط الأكاديمية تأثيرات سلبية على الصحة العقلية والنفسية للطلاب، حيث ترتبط الضغوط بأعراض الاكتئاب والقلق (Maes, 2005; Dantzer et al., 2011; Dantzer, 2012)، وانخفاض التحصيل الدراسي (Stewart et al., 1999; Elias et al., 2011; Kotter et al., 2017; Lin et al., 2020)، وانخفاض الدافعية الداخلية (Shinto, 1998; Liu & Lu, 2011; Liu, 2015).

وتعمل القوى النفسية المرتبطة بالحكمة إلى تقليل الآثار السلبية للضغوط، فالحكمة تؤثر على استراتيجيات مواجهة الضغوط ومواجهة التحديات الشخصية (Avey et al., 2012)، حيث يركز تفكير الأفراد في أوقات الضغوط على احتياجاتهم الشخصية أكثر من احتياجات الآخرين، وبالتالي فإن الضغوط تعمل على تقليص الرؤية الواسعة التي توفرها الحكمة وتقليل الحكمة الشخصية وخاصة البعد التأملي والعاطفي، وكلما كان الطلاب أكثر حكمة فإن هذا يحميهم من التأثر بالضغوط ويمنحهم التوازن الانفعالي لمواجهتها (Ardelt & Bruya, 2021).

وفي إطار العلاقة بين الحكمة والضغوط تشير نتائج دراسات كل من (سالم محمد، ٢٠١٨؛ Avey et al., 2012; Ardelt & Bruya, 2021) أنه توجد علاقة سالبة دالة بين الحكمة والضغوط، في حين أشارت نتائج دراسة (هيام صابر، ٢٠١٢) أنه توجد علاقة موجبة دالة بين الحكمة وأحداث الحياة الضاغطة.

العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والضغوط الأكاديمية:

يواجه طلاب الجامعة الكثير من التحديات الأكاديمية والاجتماعية والشخصية والتي تسبب ضغوطا لهم، وتنتج معدلات مرتفعة من القلق والاضطرابات النفسية بسبب تلك الضغوط، وتعد المعتقدات اللاعقلانية عاملا رئيسيا للاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وتوصف هذه المعتقدات بالجمود والتطرف في طبيعتها (Chan & Sun, 2020)، ومن الآثار السلبية للضغوط تعطيل السلوك الموجه نحو الهدف، فالضغوط تؤثر على النماذج العقلية والذاكرة، كما يتدهور حكم الفرد على الأمور، وتؤدي إلى زيادة الصلابة المعرفية وانخفاض تحمل الغموض وتوليد الأفكار السلبية (Avey et al., 2012).

وفي إطار العلاقة بين المعتقدات اللاعقلانية والضغوط، تشير نتائج دراسة (Stebbins & Pakenham, 2001) أن المعتقدات اللاعقلانية ترتبط بالمستويات المرتفعة من الضيق النفسي لدى مقدمي الرعاية للأفراد المصابين باصابات الدماغ، وتشير نتائج دراسات كل من (Amutio & Smith, 2008; Meehan, 2011; Mahfar et al., 2018; Yildiz et al., 2018) أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الضغوط والمعتقدات اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة، كما توصلت نتائج دراسة (Mahfar et al., 2018) إلى وجود تأثيرات متابدلة مباشرة موجبة للأحداث الضاغطة على المعتقدات اللاعقلانية.

وفي إطار الدراسات العربية توصلت نتائج دراسات كل من (محمد غنيم ٢٠٠٢؛ حامد ريشان، ٢٠٠٧؛ شايع مجلي، ٢٠١١؛ محمد بكر، ٢٠٢٠) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين المعتقدات اللاعقلانية والضغوط النفسية، وتشير نتائج دراسة (محمد غنيم، ٢٠٠٢) إلى وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المعلمين اللاعقلانيين ومتوسط درجات المعلمين الأقل لاعقلانية في الضغط النفسي لصالح متوسط درجات المعلمين اللاعقلانيين.

فروض البحث :تتمثل فروض البحث الحالي فيما يلي:

١– توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الحكمة وأبعادها (المعرفي، التأملي، الوجداني).

٢– توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس المعتقدات اللاعقلانية وأبعادها (الحتميات، عدم تحمل الاحباط، الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة، انتقاص القيمة).

المنهج والطريقة:

في الجزء التالي يتم تناول وصفًا لعينة البحث وكيفية إختيارها، والأدوات التي تم تطبيقها من حيث محتواها وصدقها وثباتها، كذلك برنامج الدراسة وأهدافه ومسلماته والأسس التي يستند إليها ووصفًا لمحتواه، بالإضافة إلي الإجراءات التي تم إتباعها في الدراسة الحالية.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبى وتم استخدام التصميم التجريبى الذى يقوم على المجموعة الواحدة حيث القياس القبلي والبعدي للمتغيرات قيد البحث.

عينـــة البحث: وتتضمن:

- **عينة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: تكونت من (٣٨٤) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بنها للعام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١م) بالتخصصات العلمية والأدبية بأقسام التعليم العام متوسط أعمارهم (١٩,٧٥) سنة وانحراف معياري (٠,٤٩) سنة، وقد استخدمت البيانات المستمدة من هذه العينة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.**
- **عينة البحث الأساسية: تكونت من (٥٥٧) طالبا وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بنها للعام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١م) بالتخصصات العلمية والأدبية بأقسام التعليم العام متوسط أعمارهم (١٩,٥٩) سنة وانحراف معياري (٠,٦٣) سنة، والجدول (١) يوضح توزيع عينة البحث الأساسية على التخصصات المختلفة.**

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة الأساسية على الشعب المختلفة

الشعبة	لغة انجليزية	لغة عربية	تاريخ	فلسفة	بيولوجي	كيمياء	فيزياء	رياضيات	المجموع
ذكور	١٣	١١	٩	-	٤	٥	٢	١٧	٦١
إناث	٧٦	١٣٤	١١٣	٢٤	٤٣	٣٨	٧	٦١	٣٩٦
المجموع	٨٩	١٤٥	١٢٢	٢٤	٤٧	٤٣	٩	٧٨	٥٥٧

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

(١) مقياس الحكمة: إعداد (Ardelt, 2003) تعريب الباحثة.*

وصف المقياس:

يتكون مقياس من (٣٩) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد هي: البُعد المعرفي ويتكون من (١٤) عبارة (١–١٤)، والبُعد التأملي يتكون من (١٢) عبارة (١٥–٢٦)، والبُعد الوجداني يتكون من ١٣ عبارة (٢٧–٣٩)، ويجاب على جميع عبارات المقياس على مقياس خماسي حسب طريقة ليكرت، وذلك بإحدى الاستجابات الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث تأخذ هذه الاستجابات الدرجات الخمس التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، وفي حالة العبارات السالبة يتم عكس هذه الدرجات لتصبح (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لنفس الاستجابات الخمس على الترتيب، وجميع العبارات موجبة، أما العبارات السالبة فهي العبارات ذات الأرقام الآتية: (١٧–١٨–١٩–٢٠–٢٢–٣٠–٣٣–٣٩).

ثبات المقياس:

قامت معدة المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق الاختبار وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥)، كما بلغ معامل ألفا لـ كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٦).

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات عبارات مقياس الحكمة بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه العبارة.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تقيسه العبارة.

وتم حساب الثبات الكلي للبُعد وللمقياس ككل بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ. والجدول (٢) يوضح ثبات هذا المقياس:

* ملحق رقم (١)

جدول (٢)
معاملات ثبات مقياس الحكمة (ن = ٣٨٤)

االبُعد	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد
البُعد المعرفي معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٩١١	١	٠.٩٠٦	٠.٦٧**
	٢	٠.٩٠٥	٠.٦٨**
	٣	٠.٩٠٤	٠.٦٩**
	٤	٠.٩٠٢	٠.٧٤**
	٥	٠.٩٠٥	٠.٦٦**
	٦	٠.٩٠٥	٠.٦٦**
	٧	٠.٩٠٧	٠.٦٣**
	٨	٠.٩٠٥	٠.٦٧**
	٩	٠.٩٠٣	٠.٧٢**
	١٠	٠.٩٠٣	٠.٧٢**
	١١	٠.٩٠٤	٠.٧٠**
	١٢	٠.٩٠٢	٠.٧٥**
	١٣	٠.٩٠٦	٠.٦٧**
	١٤	٠.٩٠٨	٠.٦٠**
البُعد التأملي معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٨٧١	١٥	٠.٨٦٤	٠.٥٨**
	١٦	٠.٨٦٧	٠.٥٥**
	١٧	٠.٨٥٦	٠.٧١**
	١٨	٠.٨٥٧	٠.٧٠**
	١٩	٠.٨٥٤	٠.٧٤**
	٢٠	٠.٨٥٥	٠.٧٣**
	٢١	٠.٨٥٥	٠.٧٢**
	٢٢	٠.٨٥٨	٠.٦٩**
	٢٣	٠.٨٦٨	٠.٥٢**
	٢٤	٠.٨٦٥	٠.٥٩**
	٢٥	٠.٨٦٥	٠.٥٨**
	٢٦	٠.٨٦٤	٠.٥٨**
البُعد الوجداني معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٨٦٣	٢٧	٠.٨٦٤	٠.٥١**
	٢٨	٠.٨٦١	٠.٥٣**
	٢٩	٠.٨٥١	٠.٦٥**
	٣٠	٠.٨٦٠	٠.٥١**
	٣١	٠.٨٤٦	٠.٧٢**
	٣٢	٠.٨٥١	٠.٦٦**
	٣٣	٠.٨٦٣	٠.٤٨**
	٣٤	٠.٨٤٢	٠.٧٨**
	٣٥	٠.٨٤٦	٠.٧٢**
	٣٦	٠.٨٤٦	٠.٧٣**
	٣٧	٠.٨٥٧	٠.٥٨**
	٣٨	٠.٨٥٦	٠.٥٨**
	٣٩	٠.٨٥٢	٠.٦٤**
معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي لمقياس الحكمة = ٠.٩١٩			

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **أن معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس الحكمة عند حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد في حالة وجود جميع عباراته، أي أن وجود كل عبارة من عبارات أي بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه العبارة، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة، نظرًا لأن كل عبارة من عبارات أي بُعد تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه (عزت حسن، ٢٠١٦أ، ٥٢٢).**
- **أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس الحكمة.**
- **أن معاملات الثبات الكلي للأبعاد وللمقياس ككل امتدت من (٠.٨٦٣) إلى (٠.٩٦٣) وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي للأبعاد ولمقياس الحكمة ككل.**

صدق المقياس:

قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس الحكمة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وأسفرت النتائج عن تشبع أبعاد المقياس على سمة كامنة واحدة وهي الحكمة، كما تم حساب الصدق التلازمي حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الحكمة وكل من السيادة (٠,٦٣)، والسعادة (٠,٤٥)، والصحة الذاتية (٠,٣٠)، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الحكمة وكل من اعراض الاكتئاب (٠,٩٥–)، والضغوط (٠,٣٢–)، والخوف من الموت (٠,٦٥–).

وفي البحث الحالي تم حساب صدق مقياس الحكمة من خلال:

- **حساب الصدق العاملي لمقياس الحكمة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وذلك لمصفوفة الارتباط بين عبارات المقياس، فأسفر التحليل العاملي الأولي عن تشبع عبارات المقياس بخمسة عوامل منها ثلاثة عوامل فقط جوهرية، وهي العوامل التي جذورها الكامنة أكبر من (١)، وتشبع بكل منها على الأقل ثلاثة عبارات تشبعًا دالاً إحصائيًا (أي قيمة التشبع ٠.٣٠ فأكثر)، ولكن وُجِدَ أن العامل الأول من هذه العوامل تشبعت به جميع**

عبارات المقياس تشبعًا دالاً إحصائيًا، مما يدل على وجود سمة كامنة واحدة يقيسها هذا المقياس.

وبعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس أمكن استخلاص ثلاثة عوامل تشبعت بها جميع عبارات مقياس الحكمة تشبعًا دالاً (٠.٣٠ فأكثر)، وهذه العوامل الثلاثة جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة ما نسبته ٤٤.٩٦ % من التباين الكلي لمصفوفة الارتباط بين عبارات المقياس؛ حيث الجذر الكامن Eigenvalue للعامل الأول بلغ (٦.٨٤) وفسر ١٧.٥٥% من التباين الكلي، والجذر الكامن للعامل الثاني (٥.٦٧) وفسر ١٤.٥٤% من التباين الكلي، والجذر الكامن للعامل الثالث (٥.٠٢) وفسر ١٢.٨٨% من التباين الكلي لمصفوفة الارتباط بين عبارات المقياس. والجدول (٣) يوضح تشبعات عبارات مقياس الحكمة بالعامل الواحد في التحليل الأولي، وتشبعات عبارات مقياس الحكمة بالعوامل الثلاثة في التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس:

جدول (٣)
تشبعات عبارات مقياس الحكمة بالعامل الواحد في التحليل الأولي، وتشبعاتها بالعوامل الثلاثة في التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس (ن= ٣٨٤)

العبارة	التشبعات بالعامل الأول (في التحليل العاملي الأول قبل تدوير المحاور)	التشبعات بالعوامل الثلاثة في التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا		
		العامل الأول (البُعد المعرفي)	العامل الثاني (البُعد الوجداني)	العامل الثالث (البُعد التأملي)
١	٠.٥٢	٠.٥٨		
٢	٠.٥٦	٠.٦٦		
٣	٠.٥٣	٠.٦٩		
٤	٠.٦٢	٠.٦٧		
٥	٠.٥٥	٠.٦٢		
٦	٠.٦٠	٠.٦٠		
٧	٠.٥٢	٠.٦٤		
٨	٠.٥٦	٠.٥٩		
٩	٠.٦٤	٠.٥٩		
١٠	٠.٦٥	٠.٥٥		
١١	٠.٦٣	٠.٥٧		
١٢	٠.٦٥	٠.٥٨		
١٣	٠.٥٢	٠.٦٢		
١٤	٠.٥٣	٠.٥٩		
١٥	٠.٣٩			٠.٤٤

العبارة	التشبعات بالعامل الأول (في التحليل العاملي الأول قبل تدوير المحاور)	التشبعات بالعوامل الثلاثة في التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا		
		العامل الأول (البُعد المعرفي)	العامل الثاني (البُعد الوجداني)	العامل الثالث (البُعد التأملي)
١٦	٠.٣٣			٠.٤٢
١٧	٠.٤٢			٠.٧٧
١٨	٠.٤٣			٠.٧٦
١٩	٠.٥٠			٠.٧٩
٢٠	٠.٤٦			٠.٨٠
٢١	٠.٥٣			٠.٦٩
٢٢	٠.٤٤			٠.٧٧
٢٣	٠.٣٦			٠.٣٨
٢٤	٠.٣٨			٠.٤٤
٢٥	٠.٤٥			٠.٣٩
٢٦	٠.٤٠		٠.٣٦	
٢٧	٠.٤١		٠.٣٩	
٢٨	٠.٤٣		٠.٤٧	
٢٩	٠.٥٥		٠.٣٦	
٣٠	٠.٣٤		٠.٧٧	
٣١	٠.٥٢		٠.٥٦	
٣٢	٠.٤٩		٠.٣٨	
٣٣	٠.٣٢		٠.٨٠	
٣٤	٠.٥٧		٠.٧٢	
٣٥	٠.٥١		٠.٧٠	
٣٦	٠.٥٠		٠.٤١	
٣٧	٠.٤٨		٠.٣٧	
٣٨	٠.٥١		٠.٦٩	
٣٩	٠.٤٤		٠.٣٦	
الجذر الكامن	٩.٧٨	٦.٨٤	٥.٦٧	٥.٠٢
نسبة التباين التي يفسرها	% ٢٥.٠٩	% ١٧.٥٥	% ١٤.٥٤	% ١٢.٨٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع تشبعات عبارات مقياس الحكمة بالعامل الواحد في التحليل الأولي، وتشبعات عبارات مقياس الحكمة بالعوامل الثلاثة في التحليل العاملي بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا بطريقة الفاريماكس بالعاملين أكثر من (٠.٣٠)، مما يؤكد صدق عبارات المقياس (عزت حسن، ٢٠١٦أ، ٤٧٣).

- تم حساب الصدق التلازمي وذلك بتطبيق المقياس الحالي مع قياس (Brown & Greene ,2006) ترجمه علاء الدين أيوب وأسامة عبدالمجيد (٢٠١٣) على العينة الاستطلاعية (ن= ٣٨٤)، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٢) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس الحكمة، وصلاحيته لقياس الحكمة لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة بنها. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع الحكمة لدى الطالب (أو الطالبة)، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض الحكمة لديه أو لديها، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات مقياس الحكمة هي (١٩٥) درجة، أما (٣٩) فهي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

(٢) مقياس المعتقدات اللاعقلانية: إعداد (Turner et al., 2018) تعريب الباحثة.*

وصف المقياس:

ويتكون المقياس من ٢٨ عبارة تقيس أربعة أبعاد بواقع ٧ عبارات لكل بُعد، والجدول (٤) يوضح هذه الأبعاد:

جدول (٤)
توزيع عبارات مقياس المعتقدات اللاعقلانية

البعد	أرقام العبارات
الحتميات	٤، ٥، ٩، ١١، ١٣، ١٨، ٢٢
عدم تحمل الاحباط	١، ٣، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٥
الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة	٦، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٦، ٢٨
انتقاص القيمة	٢، ٧، ٨، ١٠، ١٤، ٢٤، ٢٧

ويجاب على جميع عبارات المقياس على مقياس خماسي حسب طريقة ليكرت، وذلك بإحدى الاستجابات الخمس: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث تأخذ هذه الاستجابات الدرجات الخمس التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

ثبات المقياس:

تحقق معدو المقياس من ثباته بحساب معامل ألفا للأبعاد وكانت (٠,٩٠، ٠,٩٢، ٠,٩٢، ٠,٩٦) على الترتيب.

* ملحق رقم (٢).

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات وصدق هذا المقياس بنفس الطريقة السابقة ولكن تم إضافة طريقة حساب صدق المفردات لهذا المقياس (عن طريق معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه عند حذف درجة العبارة من درجة البُعد باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكًا للعبارة) وذلك عوضًا عن التحليل العاملي الاستكشافي، نظرًا لأنه تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لهذا المقياس، فكانت نتائج ثبات وصدق هذا المقياس، كما بالجدول (٥):

جدول (٥)
معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس المعتقدات اللاعقلانية (ن = ٣٨٤)

البُعد	العبارة	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد (ثبات)	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد عند حذف درجة العبارة (صدق)
الحتميات معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد = ٠.٧٧٢	٤	٠.٧٣٨	**٠.٦٧	**٠.٥٧
	٥	٠.٧٢٧	**٠.٧١	**٠.٥٨
	٩	٠.٧٧٦	**٠.٦١	**٠.٣٩
	١١	٠.٧٢٦	**٠.٧٢	**٠.٦١
	١٣	٠.٧٤٤	**٠.٦٤	**٠.٥٠
	١٨	٠.٧٤٣	**٠.٦٧	**٠.٥٠
	٢٢	٠.٧٥٨	**٠.٦٣	**٠.٤٤
عدم تحمل الاحباط معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد الرئيس = ٠.٨٦٣	١	٠.٨٤٥	**٠.٧٥	**٠.٦٣
	٣	٠.٨٦٨	**٠.٥٨	**٠.٤٤
	١٢	٠.٨٣٢	**٠.٨١	**٠.٧٢
	١٥	٠.٨٤٩	**٠.٧٠	**٠.٥٩
	١٩	٠.٨٥٠	**٠.٧١	**٠.٥٩
	٢٠	٠.٨٣٠	**٠.٨١	**٠.٧٣
	٢٥	٠.٨٢٨	**٠.٨٣	**٠.٧٥
الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد الرئيس = ٠.٧٨٧	٦	٠.٧٧٥	**٠.٦١	**٠.٤٤
	١٦	٠.٧٦٢	**٠.٦٥	**٠.٥١
	١٧	٠.٧٦٥	**٠.٦٥	**٠.٤٩
	٢١	٠.٧٥١	**٠.٧٢	**٠.٥٦
	٢٣	٠.٧٥٠	**٠.٧٠	**٠.٥٧
	٢٦	٠.٧٥٨	**٠.٦٧	**٠.٥٦
	٢٨	٠.٧٦٢	**٠.٦٧	**٠.٥١
انتقاص القيمة معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للبُعد الرئيس = ٠.٧٦٩	٢	٠.٧٧٢	**٠.٥١	**٠.٣٣
	٧	٠.٧٢٣	**٠.٧١	**٠.٥٨
	٨	٠.٧٢٨	**٠.٧٠	**٠.٥٥
	١٠	٠.٧٤٢	**٠.٦٤	**٠.٤٩
	١٤	٠.٧٣٧	**٠.٦٥	**٠.٥١
	٢٤	٠.٧٣٥	**٠.٦٦	**٠.٥٤
	٢٧	٠.٧٤٦	**٠.٦٨	**٠.٤٨
معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي لمقياس المعتقدات اللاعقلانية = ٠.٩١١				

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

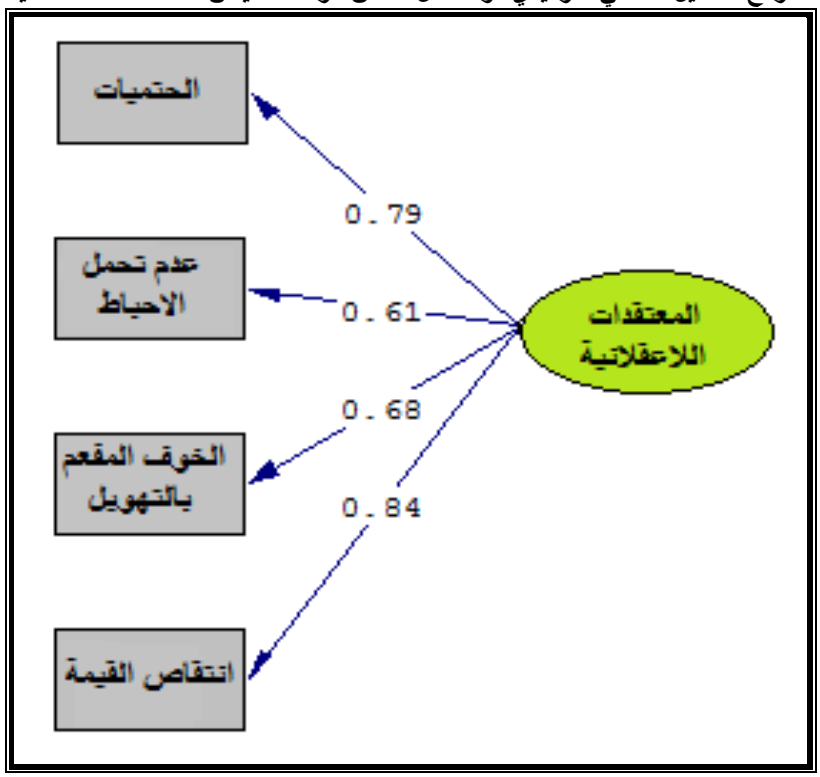
- **أن معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس المعتقدات اللاعقلانية عند حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد في حالة وجود جميع العبارات، أي أن وجود العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل، وهذا يشير إلى أن جميع العبارات ثابتة، نظرًا لأن كل عبارة من عباراته تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه.**
- **أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه الذي تقيسه (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس المعتقدات اللاعقلانية.**
- **أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس المعتقدات اللاعقلانية.**
- **أن معامل ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس المعتقدات اللاعقلانية امتدت من (٠.٧٦٩) إلى (٠.٩٢٢) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على الثبات الكلي للأبعاد ولمقياس المعتقدات اللاعقلانية.**

(٢) حساب الصدق البنائي لمقياس المعتقدات اللاعقلانية:

كشف معدو المقياس عن البنية العاملية له باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وأسفرت النتائج عن تشبع العوامل الاربعة تشبعًا دالًا على سمة كامنة واحدة، وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٦١، ٠,٩١)،

وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس المعتقدات اللاعقلانية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL8.8 لدى عينة الدراسة الاستطلاعية (٣٨٤ طالب وطالبة)، حيث تم افتراض أن أبعاد المعتقدات اللاعقلانية (أو الأبعاد المشاهدة) البالغ عددهم ٤ أبعاد تتشبع بعامل كامن واحد هو: (المعتقدات اللاعقلانية)، كما بالشكل (١):

شكل (١)
نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس المعتقدات اللاعقلانية



وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس المعتقدات اللاعقلانية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول التالي أن هذا النموذج قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة مربع كاي (كا^{٢}) غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت حسن، ٢٠١٦ب، ٣٧٤–٣٧٥).

جدول (٦)
مؤشرات حسن المطابقة العامل الكامن الواحد لمقياس المعتقدات اللاعقلانية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٢.٨٤٠ ٢ ٠.٢٤٢	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X2 / df	١.٤٢٠	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩٨	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٨٢	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠١٦	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٣٢	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٠٤٩ ٠.٠٥٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٩٦	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩٩٩	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٨٨	(صفر) إلى (١)

والجدول (٧) يوضح تشبعات أبعاد المعتقدات اللاعقلانية بالعامل الكامن الواحد، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع:

جدول (٧)
تشبعات أبعاد مقياس المعتقدات اللاعقلانية بالعامل الكامن الواحد

م	العامل المشاهد (أبعاد المعتقدات اللاعقلانية)	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الحتميات	٠.٧٩	٠.٠٦٢	١٢.٧٧	٠.٠١
٢	عدم تحمل الاحباط	٠.٦١	٠.٠٥٠	١٢.٣٣	٠.٠١
٣	الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة	٠.٦٨	٠.٠٥٠	١٣.٣١	٠.٠١
٤	انتقاص القيمة	٠.٨٤	٠.٠٤٣	١٩.٣٠	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات أبعاد المعتقدات اللاعقلانية بالعامل الكامن الواحد لمقياس المعتقدات اللاعقلانية دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد لمقياس المعتقدات اللاعقلانية.

أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن المعتقدات اللاعقلانية عبارة عن عامل كامن تنتظم حوله أبعاد المعتقدات اللاعقلانية البالغ عددهم (٤) أبعاد.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس المعتقدات اللاعقلانية، وصلاحيته لقياس المعتقدات اللاعقلانية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة بنها. حيث تشير الدرجة العالية على المقياس إلى ارتفاع المعتقدات اللاعقلانية لدى الطالب (أو الطالبة)، أما الدرجة المنخفضة عليه فتشير إلى انخفاض المعتقدات اللاعقلانية لديه أو لديها، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات مقياس المعتقدات اللاعقلانية هي (١٤٠) درجة، أما (٢٨) فهي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

(٣) مقياس الضغوط الأكاديمية: إعداد (سامح حرب، ٢٠١٨)

وصف المقياس:

يتكون مقياس الضغوط الأكاديمية من (٣٥) عبارة موزعة على سبعة أبعاد يمثل كل منها مصدرًا من مصادر شعور الطلاب بالضغوط الأكاديمية وهى: الامتحانات (العبارات ١– ٥)، والمقررات الدراسية (العبارات ٦– ١٠)، والتجهيزات المادية (العبارات ١١–١٥)، والضغوط الاقتصادية (العبارات ١٦–٢٠)، وقيود الوقت (العبارات ٢١–٢٥)، والعلاقات الاجتماعية (العبارات ٢٦–٣٠)، والتوقعات الأكاديمية (العبارات ٣١–٣٥)، وقد وضع أمام كل عبارة خمسة بدائل اختيارية هى: (لا تنطبق– تنطبق نادرًا– تنطبق أحيانًا– تنطبق كثيرًا – تنطبق تمامًا)، وتأخذ هذه الاستجابات الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب وفقًا لمدى الانطباق.

ثبات المقياس:

قام مُعد المقياس بتطبيقه على عينة بلغ قوامها (٢٢٥) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها للتحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ وتراوحت قيمتها بين (٠.٧٤، ٠.٨٥) لأبعاد المقياس، كما بلغت قيمة معامل ألفا (٠.٩٠) للمقياس ككل. كما تم حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وتراوحت قيمتها بين (٠.٦١، ٠.٨٥) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

وفي دراسة (هناء زكي وسامح حرب، ٢٠٢١) تم إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس حيث تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (٢٥٠) من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة بنها، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا لـ كرونباخ ، فضلًا

عن حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت معاملات ألفا كرونباخ تتراوح بين (٠.٧٦٨، ٠.٨٨٦) لأبعاد المقياس، كما بلغت قيمة معامل ألفا (٠.٩٤٢) للمقياس ككل، كما أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.

وفي البحث الحالي تم حساب معامل ألفا للأبعاد والمقياس ككل، وكانت (٠,٨٢، ٠,٨٦، ٠,٧٦، ٠,٧٥، ٠,٨٠، ٠,٧٧، ٠,٧٨، ٠,٨٩) على الترتيب، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائيًا.

صدق المقياس:

تحقق مُعد المقياس من صدقه عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٨، ٠.٧٤) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). كما تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى، وقد أسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على (٧) عوامل تمثل أبعاد المقياس، بتباين كلى (٦٠.٦%)، كما تم إعادة التحقق من صدق البناء الكامن للمقياس باستخدام التحليل العاملى التوكيدى على عينة بلغ قوامها (١٤٠) من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها، وأسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على سبعة عوامل تمثل أبعاد المقياس وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٥، ٠,٨٩)، كما تراوحت قيم ت المناظرة لتلك التشبعات بين (٤,٢، ١١,٤) وهي قيم دالة إحصائيًا عند (٠,٠١)، كما أسفرت نتائج التحليل التوكيدي من الدرجة الثانية على تشبع العوامل السبعة على سمة كامنة واحدة تمثل: (الضغوط الأكاديمية)، وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٤٠، ٠,٧١)، كما بلغت قيم ت المناظرة لها بين (٣,٦، ٥,٥) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

وفي دراسة (هناء زكي وسامح حرب، ٢٠٢١) تم إعادة التحقق من صدق عبارات المقياس وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكًا

للعبارة. وكانت قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٤٢،٠,٨٢) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

كما تم إعادة التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن مطابقة جيدة مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وقد تراوحت قيم تشبعات العوامل المشاهدة بين (٠.٥٠٢، ٠.٨٥٥)، وتراوحت قيم (ت) المناظرة لكل تشبع بين (٨.٠٣٥، ١٦.٠٤٨) وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس.

وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق بحساب الصدق التلازمي وذلك بتطبيق المقياس مع استبيان الضغوط الأكاديمية من اعداد (كمال اسماعيل، ١٩٩٩) على العينة الاستطلاعية (ن= ٣٨٤)، وبلغ معامل الارتباط (٠,٦٩) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١).

(٤) برنامج البحث: (إعداد الباحثة)*

أهداف البرنامج:

أ- الهدف الرئيسي للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي في البحث الحالي إلى تنمية الحكمة بأبعادها المختلفة (المعرفي، والتأملي، والوجداني) كمدخل لتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى مرتفعي الضغوط الاكاديمية من طلاب الجامعة.

ب- الأهداف الفرعية للبرنامج: تتمثل الأهداف الفرعية للبرنامج في:

- **تدريب الطلاب على مجموعة من الأنشطة تسهم في تنمية البعد المعرفي للحكمة والذي يتمثل في قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر وطبيعة الانسان بشكل أعمق، وإدراك المعنى العميق الدال للظاهر والأحداث فيما يتعلق بالأمور الشخصية والبين شخصية.**

* ملحق رقم (٣).

- **تدريب الطلاب على مجموعة من الأنشطة تسهم في تنمية البعد التأملي للحكمة من خلال النظر إلى الظواهر والأحداث من وجهات نظر متعددة حتى يمكنه تطوير كل من الوعي الذاتي والبصيرة بالأمور.**
- **تدريب الطلاب على مجموعة من الأنشطة تسهم في تنمية البعد الوجداني للحكمة من خلال تحسين انفعالات الفرد الايجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة مثل التعاطف، والتخلص من الانفعالات السلبية مما يساعد على احتمالية تحسين المشاعر الوجدانية للفرد التي من شأنها تحسين سلوكه تجاه الآخرين وتعاطفه معهم.**

أسس بناء البرنامج:

- **يعد تنمية الحكمة هدفا تربويا يمكن تحقيقه في مراحل عمرية مختلفة.**
- **تسعى تدخلات الحكمة إلى مساعدة الطلاب على التعلم من الخبرات والبحث عن المعنى الأعمق للأمور وزيادة الفهم والبصيرة وتقبل الحياة والذات ومشاعر الآخرين ومواقفهم وسلوكهم.**
- **تعد المهارات والأنشطة المعرفية والتأملية والوجدانية المتضمنة في البرنامج التدريبي مهارات قابلة للتعلم والتنمية.**
- **تعتمد تدخلات الحكمة على تدريب الأفراد على أنشطة ومهام واستراتيجيات مختلفة تفيد في تنمية الحكمة من ناحية، كما تفيد في تحسين متغيرات نفسية أخرى.**
- **تنمية الحكمة لها دور مهم في تعديل المعتقدات اللاعقلانية.**
- **تعد المرحلة الجامعية من أفضل مراحل تنمية الحكمة.**

مصادر اشتقاق البرنامج:

- **التصور النظري للحكمة الذي تتبناه الباحثة (Ardelt, 2003).**
- **الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية الحكمة.**
- **الدراسات السابقة التي استخدمت الحكمة كتدخل.**
- **التراث النفسي والدراسات السابقة التي اهتمت بالعلاقة بين الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية.**

الفنيات والأساليب التى يقوم عليها البرنامج:

- **المحاضرة: وتستخدم هذه الفنية لتعريف المشاركين بأهمية البرنامج والمعلومات المتعلقة به، معززا ذلك بإستخدام وسائل بصرية.**
- **المناقشة والحوار: وتستخدم هذه الفنية للمناقشة والفهم المتبادل بين الفاحص والمشاركين والتعبير عن الرأي وتبادل الأفكار وتحفيزهم على المشاركة والتفاعل أثناء الجلسات.**
- **النشاط القصصي: ويتم ذلك من خلال عرض قصص مقروءة أو مسموعة أو مشاهدة بهدف مخاطبة عقل ووجدان الطالب وإيصال المعلومة بشكل أسرع وأسهل.**
- **التأمل: ويتيح للفرد إمكانية فهم وقبول وجهات النظر المختلفة وقيم وسلوكيات الآخرين.**
- **العصف الذهني: فنية يتم من خلالها يتم انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في موضوع معين واشراك الطلاب في حل مشكلة معينة، ويرتبط ايجاد هذه الأفكار بجعل العقل منفتحا دون أي قيود.**
- **التعلم التعاوني: تهدف هذه الفنية إلى تدريب الطلاب على العمل في مجموعات مع بعضهم البعد ويتبادلون الأفكار والآراء لانجاز مهمة معينة.**
- **استراتيجية مراقبة الذات: ويبني على هذه الإستراتيجية مدى تمكن الفرد من فهم ذاته جيدا وهذا يمكنه من فهم الآخرين، وهذه الفنية تعادل الفنية المعرفية اعرف نفسك التى تجعل الفرد قادرا على التعرف على ذاته بكل جنباتها.**

صدق البرنامج:

بعد إعداد البرنامج في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي لإبداء الرأي حول العناصر الآتية: مدى مناسبة البرنامج للهدف الذي أعد من أجله وهو تنمية الحكمة، بالإضافة إلي مدى مناسبة الأنشطة لتحقيق الأهداف المرجوة، وطبيعة المرحلة العمرية واقتراح ما يرونه مناسبًا لإخراج البرنامج في صورته النهائية.

وكان أبرز ما جاء في نتائج التحكيم علي برنامج الدراسة في صورته الأولية ما يلي:

- **اتفقت آراء سادة المحكمين على حيوية موضوع الدراسة وأهميته.**

- **اتفقت آراء ٨٥% تقريبًا من السادة المحكمين على مدى ملائمة جلسات البرنامج من حيث عناوين الجلسات وفنياتها ومحتواها للهدف الذي أعد من أجلها.**
- **قبول المحكمين لبرنامج الدراسة واعتباره ملائما من حيث الهدف والمضمون.**
- **اقترح بعض المحكمين تعديلات في طريقة التقويم الخاصة ببعض الجلسات.**
- **اقترح بعض المحكمين علي استخدام وسائل التكنولوجيا في جلسات البرنامج وقد تم تنفيذ ذلك أثناء تطبيق البرنامج.**
- **اتفقت آراء السادة المحكمين حول ملائمة الأهداف الخاصة بكل جلسة، إلا أن بعضهم اقترح تعديلات في صياغة بعض الأهداف، وقد قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات.**
- **اقترح بعض السادة المحكمين تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الأنشطة، وقد تم تعديل ذلك.**

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من (١٦) جلسة تدريبية لتنمية الحكمة وفقا لنموذج (Ardelt, 2003)، يدرب عليها عينة من طلاب كلية التربية بواقع جلستان اسبوعيا تتراوح مدة الجلسة (٦٠) دقيقة، والجدول (٨) يوضح خطة العمل بجلسات البرنامج.

جدول (٨)

مخطط عام لمحتوى البرنامج وعدد جلساته

رقم الجلسات	عنوان الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة	الزمن
١	التهيئة والتعارف	من خلال الجلسة سيكون المشارك قادراً على أن: – يتعرف على الباحثة والمشاركين في البرنامج. – يقيم علاقة تتسم بالود والتفاهم والتواصل مع الباحثة والمشاركين. – يعرف الفكرة الرئيسية للبرنامج والهدف منه. – يعي أهمية حضور جلسات البرنامج. – يتعرف على القواعد المنظمة للجلسات.	المحاضرة، المناقشة والحوار، العصف الذهني.	٦٠ دقيقة
٢	الحكمة ومكوناتها	من خلال الجلسة سيكون المشارك قادراً على أن: – يحدد المقصود بالحكمة ومكوناتها الفرعية. – يدرك أهمية الحكمة في حياته.	المحاضرة، المناقشة والحوار، النشاط القصصي، العصف الذهني.	٦٠ دقيقة
٣-٤	نجاح الحكماء	من خلال الجلسة سيكون المشارك قادراً على أن:	المحاضرة،	٦٠ دقيقة

رقم الجلسات	عنوان الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة	الزمن
		– يبين الفرق بين الحكمة والمعرفة. – يدرك صفات الحكماء.	المناقشة والحوار، النشاط القصصي.	٦٠ دقيقة
٥-٦	اعرف نفسك	من خلال الجلسة سيكون المشارك قادراً على أن: – يعرف المقصود بالوعي الذاتي. – يعبر عن ذاته بكفاءة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التأمل، العصف الذهني، مراقبة الذات	٦٠ دقيقة ٦٠ دقيقة
٧-٨	تحدي المعتقدات	من خلال الجلسة سيكون المشارك قادراً على أن: – يدرك معتقداته. – يحدد المعتقدات السلبية. – يعدل المعتقدات السلبية إلى أخرى ايجابية. – يتدرب على مراقبة ما يمر به من مواقف ضاغطة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، النشاط القصصي، مراقبة الذات.	٦٠ دقيقة ٦٠ دقيقة
٩-١٠	التعبير عن القيم	من خلال الجلسة سيكون المشارك قادراً على أن: – يفهم قيمه ودورها في تشكيل حياته. – يحدد القيم ويتقبل قيم الآخرين.	المحاضرة، المناقشة والحوار، العصف الذهني، التعلم التعاوني.	٦٠ دقيقة ٦٠ دقيقة
١١-١٢	التأمل الذاتي	من خلال الجلسة سيكون المشارك قادراً على أن: – يقدر أهمية التأمل. – يطبق التأمل في حياته. – يتدرب علي التأمل في أبعاد المشكلة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التأمل.	٦٠ دقيقة ٦٠ دقيقة
١٣-١٤	التعاطف	من خلال الجلسة سيكون المشارك قادراً على أن: – يعرف ما هو التعاطف. – يدرك مشاعر وانفعالات الآخرين ويتجاوب معها. – يعرف دور التعاطف في مساعدة الآخرين.	المحاضرة، المناقشة والحوار، النشاط القصصي، التخيل.	٦٠ دقيقة ٦٠ دقيقة
١٥	الجلسة قبل الختامية نصائح عامة لتطبيق الحكمة	من خلال الجلسة سيكون المشارك قادراً على أن: – أن يظهر الطالب وعيا بأهمية التكامل بين أبعاد الحكمة. – أن يتعلم الطالب من النصائح العامة لتطبيق الحكمة في حياتهم.	المحاضرة، الحوار والمناقشة	٦٠ دقيقة
١٦	الجلسة الختامية	– مراجعة وتلخيص ما تم التدريب عليه خلال جلسات البرنامج السابقة. – التعرف على آراء الطلاب في البرنامج. – تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا.	المناقشة والحوار.	٦٠ دقيقة

تقويم البرنامج التدريبي: يشمل البرنامج التدريبي أنواع التقويم الآتية:

١– التقويم المبدئي: ويتم ذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي من خلال تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس الحكمة ، ومقياس المعتقدات اللاعقلانية، ومقياس الضغوط الأكاديمية، بهدف الوصول لعينة البحث الحالي.

٢– التقويم البنائي: وتم استخدامه أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، وبعد الانتهاء من كل جلسة بهدف التأكد من مدى تحقيق كل جلسة لأهدافها قبل البدء في الجلسة التالية، والتأكد من مدى استفادة الطلاب من الجلسة.

٣– التقويم النهائي: ويتم ذلك بعد انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي من خلال تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الحكمة ومقياس المعتقدات اللاعقلانية، وذلك بهدف تحديد فعالية البرنامج في تنمية الحكمة وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية.

إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث على النحو التالي:

١– تم إعداد وتجهيز أدوات البحث الحالي، والتحقق من صدقهما وثباتهما على عينة استطلاعية قدرها (٣٨٤) طالبًا وطالبةً من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بنها للعام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١م) بالتخصصات العلمية والأدبية بأقسام التعليم العام.

٢– إعداد البرنامج التدريبي في ضوء الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية، والذي يتكون من (١٦) جلسة تدريبية، تم تحديد أهداف كل جلسة والأنشطة والتدريبات التي تسهم في تحقيق تلك الأهداف ، وكذلك تم التحقق من صدق البرنامج.

٣– تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية على عينة بلغ عددها (٥٥٧) طالبا وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بنها للعام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١م) بالتخصصات العلمية والأدبية بأقسام التعليم العام واختيار الطلاب الحاصلين على درجة أعلى من الإرباعي الثالث ليمثلوا الطلاب مرتفعي الضغوط الأكاديمية وبلغ عددهم (١٥٠) طالب.

٤– تطبيق مقياسي الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية على الطلاب الذين تم اختيارهم في الخطوة السابقة وحساب الإرباعيات لكل مقياس والمزاوجة بين درجات الطلاب الذين حصلوا على درجة أدني من الإرباعي الأول في مقياس الحكمة وأعلى من الإرباعي الثالث في مقياس المعتقدات اللاعقلانية، وبذلك أصبحت العينة تتكون من (١٤) طالبًا وطالبة، وقد اعتذر (٣) طلاب عن المشاركة في البرنامج فبلغ العدد النهائي (١١) طالبًا وطالبة، واعتبرت درجات هذه المجموعة على مقاييس الدراسة (الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية) القياس القبلي.

٥– تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة الدراسة التجريبية ويتكون من (١٦) جلسة تتضمن كل منها أنشطة تدريبية في ضوء أبعاد الحكمة.

٦– التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة (الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية) على عينة الدراسة التجريبية.

٧– معالجة البيانات إحصائيًا للتحقق من فروض البحث.

٨– تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل لها.

نتائج البحث وتفسيرها:

١– نتائـــج الفـــرض الأول:

ينص الفرض الأول على "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الحكمة وأبعادها (المعرفي، التأملي، الوجداني)" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة (z) لدلالة الفروق بين رتب متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الحكمة وأبعادها باستخدام اختبار ويلكوكسون.

البعد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
البعد المعرفي	قبلي	٣٣,١٨	٣,٠٦	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦	٢,٩٤٤	٠.٠١
				الرتب السالبة	٠	٠	٠		
	بعدي	٤٩,٥٥	١,٦	التساوي	٠				
				المجموع	١١				
البعد التأملي	قبلي	٢٦,٣٦	٢,٦٩	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦	٢,٩٦٣	٠.٠١
				الرتب السالبة	٠	٠	٠		
	بعدي	٤٤,٠٩	٢,٥	التساوي	٠				
				المجموع	١١				
البعد الوجداني	قبلي	٣٠,٦٤	٢,١٧	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦	٢,٩٤٧	٠.٠١
				الرتب السالبة	٠	٠	٠		
	بعدي	٥٠	٢,٢٣	التساوي	٠				
				المجموع	١١				
الحكمة	قبلي	٩٠,١٨	٥,٨٤	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦	٢,٩٤١	٠.٠١
				الرتب السالبة	٠	٠	٠		
	بعدي	١٤٣,٦٣	٤,٧٤	التساوي	٠				
				المجموع	١١				

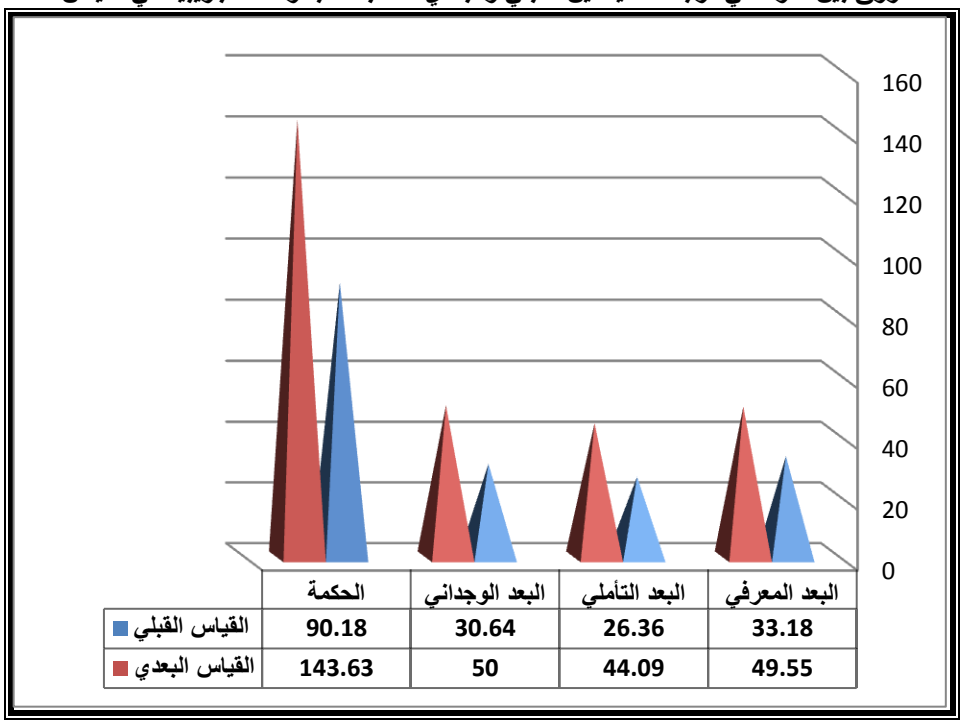
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **أن قيمة (Z) لدلالة الفروق بين رتب متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في الحكمة وأبعادها (المعرفي، التأملي، الوجداني) دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١).**

وبالرجوع إلى المتوسطات في جدول (٨) نجد أن هذه الفروق لصالح القياس البعدي حيث ارتفعت درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الحكمة، أي أن البرنامج ساهم بدلالة إحصائية في تنمية الحكمة وأبعادها لدى عينة البحث الحالي، وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الأول.

يوضح الشكل البياني (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس الحكمة والدرجة الكلية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

شكل (٢):
الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في مقياس الحكمة.



	الحكمة	البعد الوجداني	البعد التأملي	البعد المعرفي
القياس القبلي	90.18	30.64	26.36	33.18
القياس البعدي	143.63	50	44.09	49.55

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الحكمة عبارة عن مجموعة من المهارات أو الكفاءات القابلة للتحسين والتي يمكن منحها للجميع لحل مشكلات الحياة (Linden, 2014, 76; Bruya & Ardelt, 2018). والهدف الرئيسي لتدخلات الحكمة هو مساعدة الطلاب على التعلم من الخبرات والبحث عن المعنى الأعمق للأمور وزيادة الفهم والبصيرة وتقبل الحياة والذات ومشاعر الآخرين وسلوكهم، فالمجتمع يواجه العديد من المشكلات ودور الحكمة يتمثل في تهيئة الفرد لمواجهة تأثير المشكلات والضغوط المحيطة.

وقد أتاحت أنشطة البرنامج التدريبي خبرات متنوعة تسهم في رفع مستوى الحكمة من خلال التعرف على صفات الحكماء وطرق تفكيرهم وكيفية التعامل مع الأزمات والضغوط المختلفة، كما تم توضيح الفرق بين المعرفة والحكمة والذكاء، وتم التأكيد على أن الحكمة ليست سمة فطرية يمتلكها الفرد وإنما يمكن اكتسابها من خلال التعلم، وتم تقديم قصص توضح مفهوم الحكمة ومكوناتها الفرعية المعرفي والتأملي والوجداني، وتم عرض شخصيات سياسية كنماذج للحكمة ومناقشة أقوالهم وأفعالهم الحكيمة وكيف توصلوا إليها من الخبرات

والتجارب، وقام الطلاب بالبحث عن نماذج للحكمة في حياتهم وكيف يمكن التعلم من تجاربهم وخبراتهم ومناقشة الطلاب في مواقفهم الايجابية والسلبية وكيف يمكن التعلم منها، ويعد استدعاء قصص النجاح خبرة غير مباشرة حيث يمكن التعلم من خلال نجاحات واخفاقات الاخرين كنماذج للحكمة يحتذى بها وكيفية تطبيق تلك الدروس في حياتنا.

وقد تضمن البرنامج التدريبي للبحث الحالي أنشطة وتدريبات للوعي الذاتي من خلال مراقبة الافكار والمشاعر والمعتقدات، فالوعي الذاتي يساعد على فهم الفرد لذاته ولقدراته ويزيد من قدرته على قبول الآخرين وتبني وجهات نظرهم، ويشجع الوعي الذاتي على تطوير الذات عن طريق فهم أسباب النجاح والفشل وكيفية تحسين الذات في المستقبل، فالوعي يعطي صورة للفرد عن نفسه من خلال التبصير بمواطن القوة ومواطن الضعف والعمل على تعديلها، وتساعد هذه الأنشطة في تعزيز البعد المعرفي للحكمة الذي يمثل قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر، والطبيعة الانسانية بشكل أعمق.

كما عمد البرنامج التدريبي إلى تحدي معتقدات الطلاب حيث تم عرض قصة واقعية تبرز أهمية ادراك الفرد لمعتقداته، وتحديد المعتقدات السلبية وتعديلها إلى أخرى ايجابية، فكثيرا ما يتعرض الطلاب للضغوط والصعوبات، كما أنه كثيرًا ما يراود الفرد أفكار ذاتية سلبية تقلل من دافعية الفرد لإنجاز هدفه وتمنعه من التقدم، والمشكلة ليست في الفكرة السلبية فهي مجرد كلمات داخلية يستخدمها الفرد، ولكن ما يجعلها خطرة هو تكرارها وتخزينها حتى تصبح عادة يستخدمها في حياته، فالمعتقدات السلبية بمثابة عقبات فكرية لذا ينبغي استبدالها بأفكار مطمئنة، وتم تدريب الطلاب على استخدام استراتيجية إعادة التقييم المعرفي وهي تعديل تقييم الفرد للموقف وذلك لتغيير التأثير الانفعالي وتقليل الخبرة الانفعالية السالبة، فإعادة التقييم المعرفي للموقف الضاغط يسهم في تقليل ردود الأفعال الانفعالية السلبية، وجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة المواقف الضاغطة، تحسين عمل الذاكرة.

وقام الطلاب باستدعاء مجموعة من المواقف الحياتية الضاغطة، وطلب منهم استخدام استراتيجية إعادة التقييم المعرفي لتقليل الحالة الانفعالية السلبية، كما تم تشجيع الطلاب على سرد بعض الأمثال المصرية أو الآيات القرآنية أو الأحاديث النبوية التي تساعد الفرد على إعادة تقييم الموقف. وتم التدريب على البحث عن الجوانب المشرقة في حياتهم

وعدم التركيز على السلبيات وذلك من خلال تذكر النعم المحيطة ومحاولة ابرازها وتكرارها والنظر الى العقبات على أنها تحديات وتجارب وخبرات ودروس مستفادة يمكن التعلم منها.

كما ساعد البرنامج التدريبي على تحديد القيم وفهم دورها في تشكيل الحياة، وفهم وتقبل قيم الآخرين، وتم ذلك من خلال تشجيع الطلاب على التعبير عن قيمهم ومقارنتها مع بعضها البعض، وقد تم تطبيق بعض الالعاب والتدريبات لفهم وتسمية وتقبل القيم الشخصية وقيم الآخرين، وقدرتنا على تحديد قيمنا تحديداً واضحاً يقودنا إلى التمتع بالحياة والنهوض على أساس من القيم الراسخة المؤكدة، فالقيام بتوضيح قيمنا، يعني أنَّنا نقوم بمعالجة الضعيف منها، وتعزيزه بطريقة إيجابية صحيحة، وربما نفتقر إلى قيمة معينة دون أن ندرك ذلك، وحينئذ نستدرك الأمر ونقوم بإثبات تلك القيمة بأفضل وسيلة كانت.

وقد ساهم البرنامج التدريبي في النظر للمشكلات بشكل أكثر عمقا والفهم والتأمل في تفاصيل الأحداث والمواقف وتفسيرها بشكل أعمق ووضع الحلول المناسبة لحلها. والتفكير التأملي هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه، يحلل عناصره، يضع الخطط ليفهم الموقف ليصل إلى النتائج، يساعد التأمل الفرد بشكل ايجابي في التخطيط لما سيقوم به ولتجنب المصاعب، وقد تم تشجيع الطلاب على عرض وجهات نظرهم المختلفة والحلول البديلة للمساعدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات مع الاستماع لكل الآراء واعتبار كل الأفكار مقبولة.

كما ساعد البرنامج على تنمية التعاطف، فالتعاطف يعكس قدرة الإنسان على الشعور وإدراك مختلف الحالات الإنفعالية التي يمر بها الغير من حزن وأسى وغضب وفرح وفي مختلف المواقف، وللتعاطف أهمية كبيرة جدا في حياتنا فنحن كبشر كائنات اجتماعية نحتاج بعضنا البعض لذا يلعب التعاطف دورا محوريا في التعايش فيما بيننا، الشخص المتعاطف أكثر انتباها لمشاعر وردود أفعال الآخرين من خلال تقديم الدعم والمشورة، والتعاطف الحكيم لا يقتصر على التعامل مع آلام الأخرين على أنها آلام شخصية بل الابتعاد بالقدر الذي يسمح بتقديم المساعدة، وقد تم تقديم فيديوهات وتدريبات تسهم في تنمية التعاطف لدى الطلاب.

ويعزز البرنامج التدريبي من الحكمة بأبعادها حيث أنه تم تبني تصور (Bruya & Ardelt, 2018c) في تحسين الحكمة والذي يتكون من خمسة مهارات (تحدي المعتقدات، التعبير عن القيم، التأمل الذاتي، تنمية الذات، التعاطف) تم اعداد أنشطة وتدريبات في اطارها

وتنعكس بدورها في تنمية كل من البعد المعرفي والتأملي والوجداني للحكمة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (علاء الدين أيوب، ٢٠١٢؛ أحمد ثابت وعلاء سعيد، ٢٠١٧) (Bruya & Ardelt, 2018; Sharma & Dewangon, 2017)، وتختلف مع نتيجة دراسة (DeMichelis et al., 2015).

٢ - نتائـــج الفـــرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس المعتقدات اللاعقلانية وأبعادها (الحتميات، عدم تحمل الاحباط، الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة، انتقاص القيمة)" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٠)
المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة (z) لدلالة الفروق بين رتب متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس المعتقدات اللاعقلانية وأبعادها باستخدام اختبار ويلكوكسون.

البعد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
الحتميات	قبلي	٢٧,٨٢	١,٦	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٢,٩٤٣	٠.٠١
				الرتب السالبة	١١	٦	٦٦		
	بعدي	١٤,٩١	١,٩٢	التساوي	٠				
				المجموع	١١				
عدم تحمل الاحباط	قبلي	٢٦,٧٣	١,٩	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٢,٩٤	٠.٠١
				الرتب السالبة	١١	٦	٦٦		
	بعدي	١٤,٢٧	٢,١	التساوي	٠				
				المجموع	١١				
الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة	قبلي	٢٧,٨	١,٣٢	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٢,٩٤٢	٠.٠١
				الرتب السالبة	١١	٦	٦٦		
	بعدي	١٢,٤٥	١,٢١	التساوي	٠				
				المجموع	١١				
انتقاص القيمة	قبلي	٢٨,٠٩	١,٨	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٢,٩٤٧	٠.٠١

البعد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوي الدلالة
				الرتب السالبة	١١	٦	٦٦		
	بعدي	١٣,١٨	٢,١	التساوي	٠				
				المجموع	١١				
المعتقدات اللاعقلانية	قبلي	١١٠,٤٥	٢,٦٥	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	٢,٩٣٦	٠.٠١
				الرتب السالبة	١١	٦	٦٦		
	بعدي	٥٤,٨١	٤,٠٢	التساوي	٠				
				المجموع	١١				

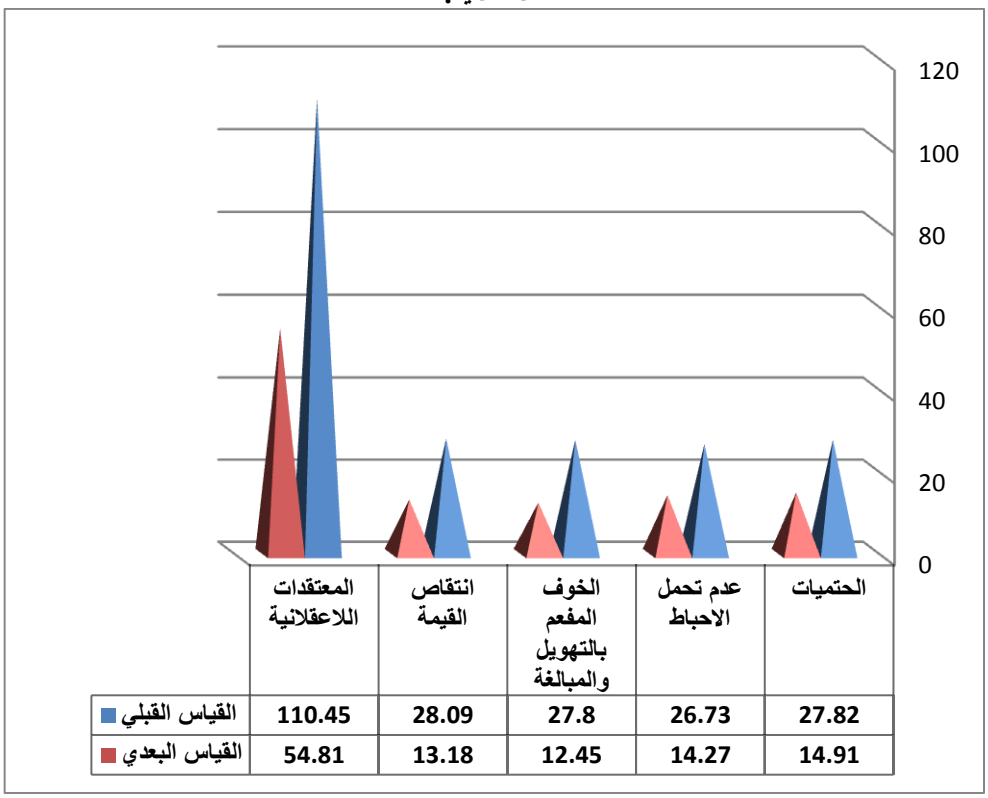
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **أن قيمة (Z) لدلالة الفروق بين رتب متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في المعتقدات اللاعقلانية وأبعادها (الحتميات، عدم تحمل الاحباط، الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة، انتقاص القيمة) دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١).**

وبالرجوع إلى المتوسطات في جدول (٩) نجد أن هذه الفروق لصالح القياس القبلي حيث انخفضت درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس المعتقدات اللاعقلانية، أي أن البرنامج ساهم بدلالة إحصائية في تعديل المعتقدات اللاعقلانية وأبعادها لدى عينة البحث الحالي، وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثاني.

يوضح الشكل البياني (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس المعتقدات اللاعقلانية والدرجة الكلية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

شكل (٣)
الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في مقياس المعتقدات اللاعقلانية.



	المعتقدات اللاعقلانية	انتقاص القيمة	الخوف المفعم بالتهويل والمبالغة	عدم تحمل الاحباط	الحتميات
القياس القبلي	110.45	28.09	27.8	26.73	27.82
القياس البعدي	54.81	13.18	12.45	14.27	14.91

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص النفسية لأبعاد الحكمة، فالحكمة تتضمن البعد المعرفي الذي يعكس قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر وطبيعة الانسان بشكل أعمق، وإدراك المعنى العميق الدال للظواهر والأحداث فيما يتعلق بالأمور الشخصية والبين شخصية، وقد ساهمت جلسات البرنامج التدريبي في تنمية الوعي الذاتي والقدرة على رؤية الذات بوضوح والحصول على وجهة نظر موضوعية وتقبل المظاهر الايجابية والسلبية للطبيعة البشرية، والوعي بلانجاز أو الإخفاق، وتقبل كل هذه النواحي والظروف المحيطة وبصفة خاصة في لحظات المعاناة والضغوط التي تواجه الفرد، ومحاولة تخطي اللحظات الصعبة من خلال ذات واعية بالمشكلات الراهنة، وسبل مجابهتها، ذات منفتحة على معاناة الفرد، متقبله لحقيقتها، راغبة في مجابهتها.

وقد ساهم البرنامج التدريبي في تنمية البعد التأملي الذي يتضمن الفهم العميق للحياة وإدراك الواقع كما هو دون تشويه أو تحريف، ولكي يحدث ذلك فإن الفرد يحتاج إلى

الاندماج في التفكير التأملي، وتم تقديم أنشطة وتدريبات في التأمل والتفكير، وتكمن أهمية التأمل في تنظيم حالة الوعي لدى الفرد، والتأمل يوفر للفرد المساحة اللازمة للتفكير والتعامل مع الضغوط التي تواجه الفرد بتركيز وهدوء بعيدًا عن المشاعر والأفكار السلبية، حيث أن الضغوط المحيطة تؤدي إلى تشويش الأفكار والمشاعر وتبني المعتقدات اللاعقلانية، يُعد التأمل أحد الطرق المهمة لتدريب العقل على التركيز، وإعادة توجيه الأفكار، فيساعد الفرد على فهم وتنظيم مشاعره وهذا يؤدي لزيادة تقبل الفرد لنفسه بما في ذلك سلبياته وإيجابياته.

كما ساهمت تدريبات تحدي المعتقدات على فهم الطلاب لمعتقداتهم وتحديد المعتقدات السلبية واستبدالها بأفكار ايجابية، حيث أنه من الصعب تغيير المواقف والأحداث الضاغطة لكنه يمكننا تغيير تصورنا عن هذه الضغوط وتغيير النظرة للواقع والأفكار اللاعقلانية عنه وبالتالي تغيير التأثير السلبي لها، وتم تدريب الطلاب على إعادة التقييم المعرفي وتغيير الحوار الداخلي وتعديل الأفكار السلبية التي تسهم في تحسين النظرة الإيجابية وتقبل الذات في المواقف الضاغطة.

وقد عمد البرنامج التدريبي إلى تنمية الجانب الوجداني للحكمة والذي يتضمن انفعالات الفرد الايجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة وغياب الانفعالات السلبية، حيث تم تقديم أنشطة للتدريب على تعاطف الفرد مع الآخرين واحترامه لهم مما يقوي علاقته مع الآخرين وبدوره يزيد من ثقة الفرد في نفسه.

والحكمة تتصف بأنها حالة عميقة من العقلانية (Ryan, 2012)، ولذا فإن تنمية الحكمة تقلل من تبني الفرد للمعتقدات اللاعقلانية التي تتمثل في الحتمية حيث الاعتقاد غير المنطقي لطلب النجاح دون أي اخفاق، وعدم قدرة الفرد على تحمل الاحباط والضغوط مما يعيق تحقيق الأهداف، والخوف المفعم بالتهويل من الأحداث السلبية، وانتقاص قيمة الفرد ونسب الفشل للذات، وهنا تأتي الحكمة لمعالجة الانغلاق الفكري والدوجماطية في التفكير والتعصب الفكري، وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات كل من (Kordacova, 2010) (حسني زكريا، ٢٠١٨) في حين تختلف مع نتائج دراسة (Dumbravă, 2017).

التوصيات والبحوث المقترحة :

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج البحث تقترح الباحثة عددا من التوصيات:

- الاهتمام بالمتغيرات الإيجابية في الشخصية والتي تسهم في تعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى مرتفعي الضغوط الأكاديمية.
- عقد ندوات للطلاب لتعريفهم بالحكمة وأبعادها وكيف يمكن أن تساعدهم في مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها.
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلي أهمية النظر لمصادر الضغوط الأكاديمية لما لها من تأثيرات سلبية على تبني المعتقدات اللاعقلانية.
- تطوير مقررات علم النفس التربوي والصحة النفسية بكليات التربية بحيث تحتوي على موضوعات علم النفس الايجابي.

بحوث مقترحة:

تقترح الباحثة عددا من البحوث في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي:

- الحكمة كمدخل لخفض الضغوط الأكاديمية وتعديل المعتقدات اللاعقلانية لدى ذوي صعوبات التعلم.
- الفروق الفردية بين المتفوقين عقليًا والعاديين في كل من الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية والضغوط الأكاديمية.
- نمذجة العلاقات بين الحكمة والمعتقدات اللاعقلانية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد ثابت فضل رمضان، وعلاء سعيد محمد الدرس (٢٠١٧). تنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، *مجلة التربية الخاصة*، ٦ (٢١)، ٨٣–١٧٠.

حامد قاسم ريشان (٢٠١٧). الضغوط النفسية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى موظفي جامعة البصرة، *مجلة آداب ذي قار*، ٢٢ ، ٣٤٨–٣٨٨.

حسني زكريا السيد النجار (٢٠١٨). الإسهام النسبي لأساليب اتخاذ القرار والمرونة المعرفية وفعالية الذات الاجتماعية في التنبؤ بالحكمة لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية جامعة بنها ٣٤* (٤)، ٢٣٥ – ٢٨٢.

سالم محمد سالم المطوع (٢٠١٨). التنبؤ بالحكمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في بعض دول الخليج العربي من خلال التفكير الأخلاقي والضغوط والكفايات المهنية، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

سامح حسن سعد الدين حرب (٢٠١٨). النموذج البنائى للعلاقات بين اليقظة العقلية وإشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية والتدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨ (٩٩)، ١٩٩–٢٩٨.

سلاف مشري (٢٠١٦). الضغط النفسي في المجال المدرسي :المفهوم والمصادر وإستراتيجيات المواجهة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، ٢٩ ،٣– ١٦.

شايع عبد الله مجلي (٢٠١١). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعده، جامعة عمران، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٧ ، ١٩٣–٢٤١.

عباس محجوب (٢٠٠٦). *الحكمة والحوار: علاقة تبادلية*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦أ). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦ب). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج LISREL8.8*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاء الدين أيوب (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٢ (٧٧)، ٢٠١-٢٤٢.

علاء الدين عبدالحميد أيوب وأسامة محمد عبدالمجيد إبراهيم (٢٠١٣). تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٧٩)، ٢١٠-٢٥١.

كمال إسماعيل عطية (١٩٩٩) .الضغوط الأكاديمية والتوجه نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بعبري بسلطنة عُمان، *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٠ (٤٠)، ١٣ -٤٩.

كمال اسماعيل عطية، وهناء محمد زكي (٢٠١٥). الاسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبري للشخصية والإرجاء الأكاديمي (إيجابي– سلبي) والرجاء في الضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، ٢ ، ٢١٤-٢٦٧.

لما ماجد القيسي (٢٠١٠). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الدراسي والجنس وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين*، ١١ (١)، ٢٠٦-٢٢٧.

محمد أحمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٢). ثر المعتقدات اللاعقلانية والتخصص الاكاديمي على الضغط النفسي للمعلمين : دراسة عبر ثقافية في مصر والسعودية، *المجلة التربوية–جامعة الكويت*، ١٦ ، ٦٤، ١٧٥-٢١٣.

محمد السيد حسين بكر (٢٠٢٠). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المصريين المقيمين بطبرجل الجوف، *مجلة الارشاد النفسي- جامعة عين شمس*، ٦١ ، ص ص ٢٨٩-٣٢٦.

محمد أمين حامد (٢٠١٤). درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة مؤتة الهاشمية في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٣٠ (١)، ٥١٧-٥٥١.

هناء محمد زكي، وسامح حسن سعد الدين حرب (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على الرأفة بالذات في الضغوط الأكاديمية والازدهار النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليا، *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، ٩٠ ، (تحت النشر).

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

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Al-Salameh, E. M. (2011). Irrational beliefs among Jordanian college students and relationship with self-confidence. *Asian Social Science*, *7*(5), 137-144.

Amutio, A., & Smith, J. C. (2008). Stress and irrational beliefs in college students. *Ansiedad y Estrés*, *14* (2-3), 211–220..

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

Ardelt, M. (2020). Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?. *Journal of Moral Education*, *49*(1), 30-45.

Ardelt, M., & Bruya, B. (2021). Three-dimensional wisdom and perceived stress among college students. *Journal of Adult Development*, 28(2), 93-105.

Ardelt, M., & Oh, H. (2016). Correlates of wisdom. *The Encyclopedia of Adulthood and Aging*, 1-5.

Avey, J. B., Luthans, F., Hannah, S. T., Sweetman, D., & Peterson, C. (2012). Impact of employees' character strengths of wisdom on stress and creative performance. *Human Resource Management Journal*, *22*(2), 165-181.

Bachmann, C., Habisch, A., & Dierksmeier, C. (2018). Practical wisdom: Management's no longer forgotten virtue. *Journal of Business Ethics*, *153*(1), 147-165.

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

Braithwaite, J. (2006). Critical thinking, logic and reason: A practical guide for students and academics. *Behavioural Brain Sciences Centre, School of Psychology, University of Birmingham, UK B*, *15*.

Bridges, K. R., & Harnish, R. J. (2010). Role of irrational beliefs in depression and anxiety: a review. *Health*, *2*(08), 862-877.

Brown, S. C. (2004). Learning across the campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, *45*(2), 134-148.

Bruya, B., & Ardelt, M. (2018a). Fostering wisdom in the classroom, Part 1: A general theory of wisdom pedagogy. *Teaching Philosophy*, *41*(3), 239-253.

Bruya, B., & Ardelt, M. (2018b). Fostering Wisdom in the Classroom, Part 2: A Curriculum. *Teaching Philosophy*, *41*(4), 349-380.

Bruya, B., & Ardelt, M. (2018c). Wisdom can be taught: A proof-of-concept study for fostering wisdom in the classroom. *Learning and Instruction*, *58*, 106-114.

Chan, H. W. Q., & Sun, C. F. R. (2020). Irrational beliefs, depression, anxiety, and stress among university students in Hong Kong. *Journal of American College Health*, 1-15.

Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14.

Dai, D. Y., & Cheng, H. (2017). How to overcome the one-track mind: Teaching for creativity and wisdom. *Roeper Review*, *39*(3), 174-177.

Dantzer, R. (2012). Depression and inflammation: an intricate relationship. *Biological Psychiatry*, *71*(1), 4–5.

Dantzer, R., O'Connor, J. C., Lawson, M. A., & Kelley, K. W. (2011). Inflammation-associated depression: from serotonin to kynurenine. *Psychoneuroendocrinology*, *36*(3), 426-436.

David, D., & Szentagotai, A. (2006). Cognitions in cognitive-behavioral psychotherapies; toward an integrative model. *Clinical Psychology Review*, *26*(3), 284-298.

David, D., Montgomery, G. H., Macavei, B., & Bovbjerg, D. H. (2005). An empirical investigation of Albert Ellis's binary model of distress. *Journal of Clinical Psychology*, *61*(4), 499-516.

DeMichelis, C., Ferrari, M., Rozin, T., & Stern, B. (2015). Teaching for wisdom in an intergenerational high-school-English class. *Educational Gerontology*, *41*(8), 551-566..

DiGiuseppe, R. (1996). The nature of irrational and rational beliefs: Progress in rational emotive behavior theory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, *14*(1), 5-28.

Dumbravă, I. L. (2017). An empirical approach to wisdom processes. *Romanian Journal of Psychology*, *19*(2), 50-58.

Edjah, K., Ankomah, F., Domey, E., & Laryea, J. E. (2020). Stress and its impact on academic and social life of undergraduate university students in Ghana: A structural equation modeling approach. *Open Education Studies*, *2*(1), 37-44.

Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 646-655.

Ellis, A. (1977). Rational-emotive therapy: Research data that supports the clinical and personality hypotheses of RET and other modes of cognitive-behavior therapy. *The Counseling Psychologist*, *7*(1), 2-42.

Ellis, A. (1995). Thinking processes involved in irrational beliefs and their disturbed consequences. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *9*(2), 105-116.

Ellis, A., & Harper, R. A. (1975). *A new guide to rational living*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ferrari, M. (2008). Developing expert and transformative wisdom: Can either be taught in public schools?. In M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), *Teaching for Wisdom: Cross-cultural Perspectives on Fostering Wisdom* (pp. 207-222). New York: Springer.

Ferrari, M., & Potworowski, G. (Eds.). (2008). *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom*. New York: Springer.

Ferrari, M., & Kim, J. (2019). Educating for wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 347–371). New York: Cambridge University Press.

Glück, J. (2019). The development of wisdom during adulthood. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 323–346). Cambridge University Press.

Huynh, A. C., & Grossmann, I. (2020). A pathway for wisdom-focused education. *Journal of Moral Education*, *49*(1), 9-29.

Kordacova, J. (2010). Wisdom and irrationality: Probe into mutual relationships. *Studia Psychologica*, *52*(4), 339-346.

Kötter, T., Wagner, J., Brüheim, L., & Voltmer, E. (2017). Perceived medical school stress of undergraduate medical students predicts academic

performance: an observational study. *BMC Medical Education*, *17*(1), 1-6.

Kramer, D. A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *19*(1), 83-101.

Kresse, K. (2008). Can wisdom be taught? Kant, sage philosophy, and ethnographic reflections from the Swahili coast. In M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), *Teaching for Wisdom: Cross-cultural Perspectives on Fostering Wisdom* (pp. 189-204). New York: Springer.

Lin, X. J., Zhang, C. Y., Yang, S., Hsu, M. L., Cheng, H., Chen, J., & Yu, H. (2020). Stress and its association with academic performance among dental undergraduate students in Fujian, China: a cross-sectional online questionnaire survey. *BMC medical education*, *20*, 1-9.

Linden, M. (2014). Promoting resilience and well-being with wisdom and wisdom therapy. In G. A. Fava & C. Ruini (Eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp. 75-90). Dordrecht: Springer.

Liu, Y. Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 38, 123–126.

Liu, Y. Y., & Lu, Z. H. (2011). The Chinese high school student's stress in the school and academic achievement. *Educational Psychology*, 311, 27–35.

Maes, M. (2008). The cytokine hypothesis of depression: inflammation, oxidative & nitrosative stress (IO&NS) and leaky gut as new targets for adjunctive treatments in depression. *Neuroendocrinology letters*, *29*(3), 287-291.

Mahfar, M., Xian, K. H., Ghani, F. A., Kosnin, A., & Senin, A. A. (2018). Irrational beliefs as mediator in the relationship between activating event and stress in Malaysian fully residential school teachers. *Asian Social Science*, *14*(10), 21-30.

Meehan, K. E. (2011). *Examining the relationship between irrational beliefs, rational emotive coping strategies, and teacher burnout*. Doctoral Dissertation, St. John's University (New York).

Petran, M. P. (2008). *An exploratory study of executive transformational leadership, wisdom, and emotional intelligence in management process turnaround situations*. Doctoral Dissertation, Pepperdine University.

Portoghese, I., Galletta, M., Porru, F., Burdorf, A., Sardo, S., D'Aloja, E., Finco, G. & Campagna, M. (2019). Stress among university students: factorial structure and measurement invariance of the Italian version of the Effort-Reward imbalance student questionnaire. *BMC psychology*, *7*(1), 1-7.

Prabu, P. S. (2015). A study on academic stress among higher secondary students. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, *4*(10), 63-68.

Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal, 11*(1), 531-537.

Rosch, E. (2008). Beginner's mind: Paths to the wisdom that is not learned. In M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), *Teaching for Wisdom: Cross-cultural Perspectives on Fostering Wisdom* (pp. 135-162). New York: Springer.

Ryan, S. (2012). Wisdom, knowledge and rationality. *Acta Analytica*, *27*(2), 99-112.

Sharma, A., & Dewangan, R. L. (2017). Can wisdom be fostered: Time to test the model of wisdom. *Cogent Psychology*, *4*(1), 1-17.

Sheehy, R., & Horan, J. J. (2004). Effects of Stress Inoculation Training for 1st-Year Law Students. *International Journal of Stress Management*, *11*(1), 41-55.

Shinto, T. (1998). Effects of academic stressors and coping strategies on stress responses, feeling of self-growth and motivation in junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 464, 442–451.

Stange, A., & Kunzmann, U. (2008). Fostering wisdom: A psychological perspective. In: M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), *Teaching for Wisdom* (pp. 23-36). Springer, Dordrecht.

Stebbins, P., & Pakenham, K. I. (2001). Irrational schematic beliefs and psychological distress in caregivers of people with traumatic brain injury. *Rehabilitation Psychology*, *46*(2), 178-194.

Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, *2*(4), 347-365.

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

Sternberg, R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, *14*(2), 109-137.

Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*(1), 164-174.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Reznitskaya, A. (2008). Teaching for wisdom through history: Infusing wise thinking skills in the school curriculum. In M. Ferrari & G. Potworowski (Eds.), *Teaching for Wisdom: Cross-cultural Perspectives on Fostering Wisdom* (pp. 37-57). New York: Springer.

Stewart, S. M., Lam, T. H., Betson, C. L., Wong, C. M., & Wong, A. M. (1999). A prospective analysis of stress and academic performance in the first two years of medical school. *Medical Education*, 33(4), 243–250.

Thomas, M. L., Bangen, K. J., Palmer, B. W., Martin, A. S., Avanzino, J. A., Depp, C. A., & Jeste, D. V. (2019). A new scale for assessing wisdom based on common domains and a neurobiological model: The San Diego Wisdom Scale (SD-WISE). *Journal of Psychiatric Research, 108,* 40-47.

Turner, M. J., Allen, M. S., Slater, M. J., Barker, J. B., Woodcock, C., Harwood, C. G., & McFayden, K. (2018). The development and initial validation of the irrational performance beliefs inventory (iPBI). *European Journal of Psychological Assessment*. *34*, 174-180.

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

Yildiz, M. A., Baytemir, K., & Demirtas, A. S. (2018). Irrational beliefs and perceived stress in adolescents: the role of self-esteem. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, *8*(1), 79-89.