تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي "دراسة عبر ثقافية"

د. علاء الدين عبد الحميد أيوب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة أسوان

د. أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة سوهاج

ملخص:

هدفت هذه البحث إلى التعرف على مستويات تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة في دول الخليج العربي، كما يقاس بأسلوب التقرير الذاتي ووفقا لنموذج تطور الحكمة لـ براون Brown's Model of Wisdom Development (Brown, 2004a). كما حاولت البحث التعرف على تأثيرات كل من الجنس والعمر والبيئات الثقافية على تطور الحكمة، وقدرة هذه المتغيرات على التنبؤ بتطور أبعاد الحكمة. استخدم الباحثان مقياس تطور الحكمة الذي أعده براون وغريني (Brown & Greene, 2006). وتكونت عينة البحث من ٦١٨ طالباً وطالبة (٣٢٣ ذكور، ٢٩٥ إناث) من طلاب الجامعات بكل من السعودية (٢٢٦)، وسلطنة عمان (٢٠٩)، والبحرين (١٨٣)، وتراوحت أعمارهم من ١٨ – ٢٣ عاماً. وقد أظهرت النتائج تطورا متوسطاً في التفكير القائم على الحكمة لدى عينة البحث وكانت هناك فروق دالة بين الطلاب والطالبات في متغيرات إدارة الانفعالات ومعرفة الحياة وإصدار الأحكام لصالح الطلاب، في حين كانت الفروق دالة لصالح الإناث في بعد الاستعداد للتعلم. أيضا أظهرت النتائج أن جميع أبعاد التفكير القائم على الحكمة، فيما عدا الإدارة الذاتية، قد تطورت بتطور العمر، وأن البيئة الثقافية لها تأثيرات متباينة على تطور الحكمة. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن نموذج البيئة الثقافية والعمر الزمني كان قادرًا على التنبؤ بحوالي ٨٤% من نسبة التباين العام في تطور التفكير القائم على الحكمة.

كلمات مفتاحية: تطور الحكمة، نموذج براون لتطور الحكمة، قياس الحكمة

تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي "دراسة عبر ثقافية"

د. علاء الدين عبد الحميد أيوب
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة أسوان

د. أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة سوهاج

مقدمة

هناك اهتمام متزايد بمحاولة فهم محصلة مخرجات التعلم لطلاب الجامعة التي يمكن أن تفسر ما يتعلمه الطلاب وينجحوا في تطبيقه داخل وخارج الجامعة (Brown, 2002a; 2002b, 2006). ولأن التعليم الجامعي يفهم بشكل أدق بأنه أكبر من مجموع الخبرات الجزئية التي تقدم للطلاب، فإن قياس الخبرات المنفصلة المرتبطة بنتائج التعلم قد لا تساعد على فهم التطور المعقد لنمو الطلاب. وفي هذا السياق اقتُرحت "الحكمة" كأحد المفاهيم المركبة التي يمكن أن تعكس محصلة لمخرجات التعلم المتكاملة لطلاب الجامعة (Brown, 2004a).

وتعد الحكمة أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي التي اكتسبت اهتماماً متزايداً في مجالات التطور والتربية وعلم النفس (Ardelt, 2003a; Baltes & Smith, 2008; Sternberg, 1985, 1998, 2001; Webster, 2003, 2007; Wink & Helson, 1997). وتحمل أدبيات البحث في مجال الحكمة الكثير من أوجه الشبه الثرية مع أدبيات البحث في التعلم داخل الكليات والجامعات، والكثير من النتائج المرتبطة عادة بالتعليم العالي (Brown, 2004a). وتشير بعض الأعمال التجريبية أنّ العديد من لبنات الحكمة الهامة تنبثق خلال مرحلتي المراهقة والشباب (Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001; Staudinger & Pasupathi, 2003)، وأن مرحلة المراهقة تعد فترةً حاسمةً لتطور الحكمة (Richardson & Pasupathi, 2005). وعلى الرغم من أنه من غير المرجح أن يكون طلاب الجامعة قد حققوا مستويات عالية من الحكمة،

فإن تطور الحكمة كمتصل Continuum يتوزع عليه جميع الأفراد، بمن فيهم طلاب الجامعات، يمكن أن تمثل موضوعاً جديراً بالبحث والدراسة.

وقد اقترح الباحثون العديد من نماذج الحكمة لوصف الخصائص المعرفية والعاطفية،

والاجتماعية، والأخلاقية التي تُميِّز الأشخاص الذين يُنظر إليهم كحكماء (Ardelt, 2004; Sternberg, 2003a, 2003b). ومثَّل تعريف الحكمة وتطورها أحد التحديات الكبرى بالنسبة للباحثين المهتمين بدراسة هذا المفهوم (Kunzmann & Baltes, 2003)، وحاولوا تطوير أدوات لقياس ما يعتقد أنه مؤشرات للحكمة، وإن كان بعضها لم يتم اختبارها مع عينات كبيرة بدرجة كافية لاختبار صحة نتائجهم على نحوٍ سليم (Webster, 2003, 2007).

وفي الوقت الذي تستخدم النظريات الصريحة عن الحكمة تعريفات الحكمة كنقطة انطلاق لمحاولة تعريف الحالة المثلى للحكمة (Baltes & Staudinger, 2000; Smith & Baltes, 1990)، فإن النظريات الضمنية تنطلق في تعريفها للحكمة من المفاهيم التي يتبناها الأشخاص العاديون. وتركز دراسات النظريات الضمنية للحكمة على تحديد الخصائص التي تميز الشخص الحكيم، وتمايز الحكمة عن المصطلحات الإيجابية الأخرى مثل الإبداع والذكاء (see Clayton & Birren, 1980; Hershey & Farrell, 1997; Holliday & Chandler, 1986; Staudinger, Lopez & Baltes, 1997; Sternberg, 1985; Takahashi & Bordia, 2000). في هذه الدراسات وأمثالها، يطلب من المشاركين أن يقدِّروا أوصافاً نمطية متعددة للشخص الحكيم أو للحكمة.

وفي دراسات أخرى يطلق عليها البعض دراسات الترشيح، طُلب من المشاركين ترشيح شخصيات يعتقدون أنهم حكماء (e.g., Farrell, 1999). وكشفت هذه الدراسات أنَّ بعض الخصائص الديمغرافية مثل العمر والجنس والمستوى التعليمي هي متغيرات مهمة في ترشيح الأشخاص كحكماء (Denney, Dew, & Kroupa, 1995; Hira & Faulkender, 1997; Knight & Parr, 1999)؛ وتعتبر هذه الدراسات من هذه الناحية ذات صلة بالدراسة الحالية، من حيث إنها تبرز اختلاف مفهوم الحكمة باختلاف الخصائص الديمغرافية والمعرفية. ومع ذلك، فإن هذا المدخل لدراسة الحكمة به بعض العيوب؛ فقد يرشح المشاركون أفراداً مروا في حياتهم الخاصة واعتبروهم حكماء دون تأكيد بأن هؤلاء المرشحين كانوا حكماء فعلا من الناحية المثالية، أم أنَّهم مجرد أشخاص عاديون تم مقارنتهم بمستوى متصور لدى المشاركين عن الحكمة.

وفي مدخل مختلف لدراسة الحكمة، قدَّم باحثون في معهد ماكس بلانك في برلين بألمانيا Max Planck Institute in Berlin تصوراً للحكمة كخلاصة للمعرفة الخبيرة بشأن النظرة البراغماتية الأساسية للحياة التي توفر أحكاماً رشيدة فيما يتعلق بالمسائل الحياتية المهمة وغير اليقينية (Baltes & Smith, 1990, 2008; Baltes & Staudinger, 2000). ولقياس

الحكمة، طلب هؤلاء الباحثون من المشاركين التعامل مع مشكلات ترتبط بمعضلات أخلاقية وخطط حياتية. وتم تقييم استجاباتهم من قبل خبراء مدربين، واستخدامها كمؤشرات على مقدار المعرفة الحكيمة لدى الفرد. ورغم أنّ النتائج أوضحت اتجاهاً تطورياً ضعيفاً للحكمة، إلا أنها فُسِّرت من قبل الباحثين على أنّها تدعم نموذجهم، حيث أظهر المشاركون الأصغر سناً أداءً يحاكي خبراتهم في المجالات التي لديهم فيها خبرة أكبر، بينما أظهر المشاركون الأكبر سناً أداءً أكثر حكمة في السيناريوهات الحياتية المألوفة وغير المألوفة. وعلى الرغم من أنّ هناك العديد من البحوث حول الأداء المرتبط بالحكمة، يرى بعض الباحثين احتمال أن تكون الأساليب المستخدمة في هذا المدخل هي في الواقع تقيس معتقدات الأفراد عن الأداء الحكيم، أكثر من كونها تقيس الحكمة ذاتها (Ardelt, 2004; Webster, 2003).

وقد استخدم الباحثون المهتمون بتقييم "الحكمة كبنية كامنة" طرائق المسح الكمي، التي تتطلب استخدام أدوات تتميز بمستويات عالية من الصدق والثبات (DeVellis, 2003; Kline, 2005). وبالرغم من عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول تعريف الحكمة (Kramer 2000; Ardelt, 2003a,2003b)، إلا أنّ هناك اتفاقاً بين الباحثين بأنه يجب أن يكون مفهوم الحكمة متعدد الأبعاد والأوجه، وأن هذه الأبعاد يعزز كل منهما الآخر (Baltes & Staudinger 2000; Webster 2003).

وقد اقترح براون (Brown, 2004a) نموذجاً متعدد الأبعاد لتطور الحكمة Brown's Model of Wisdom Development. وصمم براون وغرين (Brown & Greene, 2006) مقياساً للحكمة لاختبار هذا النموذج، وقد أظهرت نتائج دراستهما التي أجريت على عينة جامعية، ثبات وصدق بناء المقياس. ومع ذلك، فقد أشار الباحثان إلى أنّ هناك حاجةً إلى مزيد من الدراسات عبر ثقافية على عينات أخرى وفي بيئات مختلفة.

وعلى الرغم من أنّ نموذج براون عن تطور الحكمة يوفر إطارا للتأمل في التغييرات المتعددة الأبعاد التي قد يمر بها الطلاب خلال المرحلة الجامعية، فإنه لا توجد دراسات تجريبية عبر ثقافية لقياس تلك المتغيرات خاصة في السياق العربي. وتحاول الدراسة الحالية بحث كيف تتطور الحكمة كما يصفها نموذج براون لدى طلاب الجامعة في بعض دول الخليج العربي. كما تحاول الدراسة أيضاً إلقاء الضوء على تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية على الأبعاد المختلفة للحكمة لدى طلاب الجامعة في تلك البلدان العربية.

مشكلة البحث:

في الآونة الأخيرة، تزايد اهتمام أعضاء المجتمع بالسؤال عن مخرجات التعلم التي يكتسبها الطلاب في المرحلة الجامعية. وبينما ارتفعت بعض الأصوات بالسؤال عن الخبرات التعليمية التي يحصل عليها الطلاب، فقد استجاب التعليم الجامعي بزيادة الاهتمام بمحاولة فهم محصلة مخرجات تعلم طلاب الجامعة داخل وخارج الجامعة. وقد اقترح البعض "الحكمة" كأحد الأبنية التي تمثل غاية تعكس المحصلة النهائية لخبرات التعلم في المرحلة الجامعية (Brown, 2004a).

وتعد الحكمة نقطة نهاية مثالية للتطور الإنساني عبر الثقافات المختلفة. وقد قدمت الدراسات أدلة على الدور الذي تقوم به بعض الظروف الحياتية، مثل أحداث الحياة المتحدية، في تيسير تطور الحكمة، لأنها تزيد من التمايز من خلال تغييرات التكيف، والتي تؤدي بدورها إلى مزيد من التسامح مع عدم اليقين، وميل أقل نحو تصور الأفكار على أنها حقائق ثابتة، وميل ضعيف نحو الأنانية. ويمكن للخبرات الإيجابية أيضاً أن تيسر الحكمة عن طريق تعزيز التكامل والتماسك. ومع ذلك، يمكن أن تتوسط القيم الثقافية، لا سيما المحافظة والانفتاح، هذه الخبرات لدى البالغين الأكبر سناً (Le, 2008).

ويعتقد بعض الباحثين أنّ الحكمة تتطور كلما تقدم بالإنسان العمر (Clayton & Birren, 1980; Orwoll & Perlmutter, 1990)، إلا أنّ بعض الأعمال التجريبية تؤكد أنّ العديد من البذور الهامة للحكمة تنبثق خلال مرحلتي المراهقة والشباب (Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001; Staudinger & Pasupathi, 2003). وهناك من الشواهد ما يدعم فكرة أنّ المراهقة فترة حاسمة في تطور الحكمة (Richardson & Pasupathi, 2005: 139). وقد طرحت البحوث التجريبية عن الحكمة العديد من الأسئلة عن علاقة الحكمة بالمفاهيم الأخرى، و كانت هناك العديد من المقاربات المفاهيمية للحكمة كبنية متعددة الأبعاد، حيث تم دراسة موضوعات عديدة مثل الجمع بين المعرفة والعاطفة (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1990; Labouvie-Vief, 1990)؛ والتكامل بين الأبعاد المتعددة للذات (Kramer, 1990)؛ والاعتراف بحدود المعرفة البشرية (Taranto, 1989)؛ والاختلافات المرتبطة بالجنس (Glück, Strasser & Bluck, 2009; Orwoll & Archenbaum, 1993)؛ والعمر (Sternberg, 2005a)؛ والأطر الثقافية (Takahashi, 2000)؛ وقيادة (Sternberg, 2005b)؛ وتوازن الاهتمامات الشخصية والاجتماعية في السياق البيئي لتحقيق الصالح العام (Sternberg, 1998).

ويحاول البحث الحالي دراسة مستويات تطور الحكمة وفقاً لنموذج "براون" لدى طلاب الجامعة، كما يحاول أيضاً إلقاء الضوء على تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية على أبعاد الحكمة لدى طلبة الجامعة في بعض دول الخليج العربي.

ويمكن تلخص مشكلة البحث في الإجابة عن الاسئلة التالية:

١. ما مستوى تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي؟
٢. هل يتباين تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس؟
٣. هل تتطورّ أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بتطور العمر الزمني؟
٤. هل يتباين تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة باختلاف البيئة الثقافية التي ينتمون إليها؟
٥. هل يمكن التنبؤ بتطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بمعلومية كل من الجنس والعمر الزمني والبيئة الثقافية؟

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستويات تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة في بعض دول الخليج العربي (المملكة العربية السعودية، مملكة البحرين، سلطنة عمان)، وفقا لنموذج تطور الحكمة لـ براون. أيضاً، حاولت الدراسة التعرف على مدى تباين تطور الحكمة باختلاف كل من الجنس والعمر والبيئة الثقافية، وإلى أي مدى يمكن لهذه المتغيرات التنبؤ بتطور أبعاد الحكمة المختلفة.

أهمية البحث:

تمثل الحكمة موضوعاً شيقاً للبحوث النفسية لسببين على الأقل. أولاً، لأن دراسة الحكمة تؤكد السعي نحو التحسين المستمر، وكذلك التطور الثقافي والنوعي لحالة الإنسان. ثانياً، لأن الحكمة تمثل أحد المفاهيم التي تجسد التعاون بين العمليات المعرفية والعاطفية والدافعية. وقد وصفت الحكمة في الكتابات النفسية المبكرة، كنقطة نهاية مثالية للتطور الإنساني. ويذهب بعض الباحثين إلى حد اقتراح تعزيز الحكمة كهدف رئيس للتربية (Sternberg, 2001a).

ورغم التاريخ الطويل للحكمة، إلا أنه لا يوجد حتى الآن اهتمام حقيقي من قبل الباحثين

العرب في مجال التربية وعلم النفس بدراستها. وحتى بدايات السبعينات من القرن الماضي، لم تكن البحوث التجريبية في مجال الحكمة قد بدأت. وفي الآونة الأخيرة، بدأ الباحثون الاهتمام بدراسة نظريات الحكمة وأبعادها المتعددة والعمليات النفسية المتصلة بها (Baltes & Smith, 2008; Staudinger & Glück, 2011).

وتعد الحكمة أحد أهم دعائم رأس المال الاجتماعي (Putnam, 2000)، فالحكمة التي يكتسبها البالغون على مدار حياتهم تمثل رافداً أساسياً للأجيال القادمة في أي مجتمع. وتركز النظم التربوية الحديثة على إكساب ليس فقط المعرفة العقلية، ولكن أيضاً مساعدة الطلاب على تطبيق هذه المعرفة المرتبطة بالحكمة والإفادة منها (Sternberg, 2001b). وفي هذا الإطار، تركز النظم التعليمية، وخاصة الجامعية، على إتاحة الفرصة للتفاعل بين الأجيال لنقل الخبرات والمعرفة المتراكمة لدى الكبار لاستخدامها في تلبية الحاجات الأكاديمية والاجتماعية.

وينطوي تطور الحكمة على جهد فعال ومستمر بين الأفراد والسياق البيئي والثقافي الذي ينشؤون فيه. وقد أظهرت العديد من برامج وقاية الشباب أنّ تحقيق الكفاءة الاجتماعية والانفعالية يؤثر تأثيرا إيجابياً على نمو الشباب ويحسن مخرجات التعلم (رفع الأداء الأكاديمي، رفع نسبة الحضور بين الطلاب) بالإضافة إلى تحسين المناخ العام للدراسة (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004). وقد طرح بعض الباحثين "الحكمة" كأحد المؤشرات المهمة التي يمكن أن تفسر محصلة مخرجات التعلم المعقدة لطلاب الجامعة داخل الجامعة وخارجها (Brown, 2002a, 2004a).

وقد نصت استراتيجية التنمية الشاملة بعيدة المدى لدول مجلس التعاون لأعوام ٢٠٠٠-٢٠٢٥ على أنّ غايتها المحورية هي تحقيق مسيرة تنموية مستدامة ومتكاملة لدول المجلس في كافة المجالات وصولا إلى الارتقاء المتواصل بنوعية الحياة فيها، وتحقيق قدرة ذاتية للتكيف مع مستجدات وتحديات القرن الحادي والعشرين. ولا شك أنّ تحقيق هذا الهدف لا يتأتى بدون بناء جيل قادر مفكر وحكيم؛ فالمجتمعات العربية تواجه اليوم عددا من التحديات، بما في ذلك الحاجة إلى التنمية المستدامة، والتوزيع غير المتكافئ للثروة والموارد والصراعات المختلفة. كما تعاني الثقافة في المجتمعات العربية الآن من مجموعة متنوعة من الاتجاهات السلبية التي كثيرا ما عكست وعززت في مجال التربية. وتشمل هذه الاتجاهات المتزايدة تناقص الشعور بالماضي والمستقبل لصالح الحاضر، وانخفاض قيمة التفكير الناقد لصالح السطحية والإثارة، والاستهلاك المفرط للسلع وتسويقها. وفيما يتعلق بالتعليم، هناك تركيز متزايد على المبتكرات ذات التكنولوجيا

الفائقة، والراحة والسرعة أكثر من العمق والعمل الجاد، والأنانية على حساب المسؤولية الاجتماعية وحب المعرفة، والاتجاه نحو تقديم تعلم مجز! بدلاً من تقديم منهج تعليم متكامل. وفي هذا السياق، تمثل دراسة مستويات تطور الحكمة لدى طلاب الجامعة مؤشرا مهماً على جودة محصلة مخرجات التعليم في دول الخليج، كما أنها تلقي الضوء على أبعاد الحكمة المتطورة لدى طلاب الجامعة والأبعاد التي لم تتطور لديهم.

ويعد البحث الحالي أول محاولة لفهم تطور الحكمة لدى طلاب الجامعة في دول الخليج. وهو بذلك يعد محاولة أولية للتعرف على بروفيل تطور الحكمة لدى طلاب الجامعات بدول الخليج، وربما تطرح نتائجه أسئلة متنوعة أكثر من تلك التي تجيب عنها. إنّ مراجعة نتائج هذا البحث من قبل القائمين على التعليم الجامعي يمكن أن تقدم لهم العديد من الاستبصارات لمزيد من العمل من أجل تطوير الشخصية الحكيمة لدى طلاب الجامعة. ويمكن أن يساعد المقياس المستخدم في البحث على فهم تطور التفكير القائم على الحكمة عبر الزمن، وكيف يمكن أن تؤثر التدخلات والخبرات على هذا البناء. كما يمكن استخدام هذا الفهم للمساعدة في تبرير تخصيص الموارد نحو تيسير تطور الحكمة والسماح للتربويين بتقييم تأثير تلك التدخلات المختلفة على النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والأخلاقي.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بثلاثة محددات:

١. مفهوم الحكمة وفقاً لنموذج براون (Brown, 2004a) وأداة قياس الحكمة المستخدمة (Brown & Greene, 2006).

٢. عينة البحث التي تم اشتقاقها من طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وجامعة البحرين بمملكة البحرين، وجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان.

٣. الفترة الزمنية التي أجري فيها البحث (الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢م).

أدبيات البحث:

كانت الحكمة موضوعاً مركزياً في الفلسفات القديمة، لا سيما فيما يتعلق بالدين والفلسفة (Kekes, 1983; Robinson, 1990) بيد أنّه لم تكن موضوعاً رئيساً للبحث العلمي، وظلت البحوث العلمية في الحكمة محدودة جداً، وخاصة في علم النفس. وتوفر بحوث علم النفس، بتركيزها على التفكير والسلوك، خاصة في سياقٍ اجتماعي، أرضية مثالية للأعمال عبر الثقافية

حول الحكمة. وعلى النقيض من مواضيع عديدة في مجال البحوث النفسية، فقد تمتّع مفهوم "الحكمة" بخلفية تاريخية وفكرية ثرية، وحملت أدبياته العديد من الارتباطات الدينية والفلسفية التي بدت كأنها يستعصي إخضاعها للبحث التجريبي (Staudinger & Baltes 1994; Staudinger & Glück 2011). لذلك، استندت الأعمال النفسية في الحكمة غالباً إلى تحليلات تاريخية وفلسفية تعود إلى قرون مضت (Assmann, 1994; Brugman 2006; Curnow, 1999).

ومنذ نهايات القرن الماضي، برزت عدة مجالات للبحوث النفسية عن الحكمة تضمنت دراسة مفاهيم الأفراد عن الحكمة، وصياغة مفهوم الحكمة وقياسها، وفهم تطورها. ويمكن تصنيف بحوث الحكمة إلى ثلاث فئات: (١) بحوث اهتمت بدراسة ما أسماه ستيرنبرغ (Sternberg, 1985) النظريات الضمنية للحكمة Implicit Theories of Wisdom التي تهتم بفهم كيف يُعرّف عامة الناس الحكمة، (٢) بحوث اهتمت بتحليل الأداء المتعلق بالحكمة Wisdom-Related Performance. أجري هذا النوع من البحوث بشكل أساسي من قبل الباحثين في معهد ماكس بلانك بألمانيا (Baltes & Staudinger, 1993, 2000)، (٣) بحوث تناولت الحكمة كبناء متعدد الأبعاد يمكن قياسه من خلال التحليل الكامن Latent Analysis (e.g., Webster, 2003; Ardelt, 1997, 2003a, 2003b). والدراسة الحالية تعتبر الأكثر مماثلة لهذا النوع الأخير من الدراسات.

مفهوم الحكمة:

منذ بدايات البحوث النفسية عن الحكمة، ظل السؤال عن ماهية "الحكمة" هو السؤال الأكثر أهمية، إن لم يكن هو محور البحث. في كثير من الكتابات، تتعلق الحكمة بمجموعة من الاستبصارات والاستدلالات والمهارات التي يمكن أن تعبر عن نفسها بطرق عديدة مختلفة، إحداها هو "الشخص الحكيم" Wise Person. ويقترح بعض الباحثين (Staudinger & Glück, 2011: 216-217) أن "يقتصر استخدام مفهوم "الحكمة" أو "الحكيم" على المسائل الوجودية والقضايا غير اليقينية في الحياة، حيث يُدعَى الشخص أو القرار "حكيماً" فقط عندما تتوافر فيه مجموعة من المعايير بشكل كامل". ويقترح باحثون آخرون التمييز بين نوعين من التطور الإيجابي للكبار هما الزيادة في التكيف والزيادة في النمو (e.g., Staudinger & Kessler 2009; Staudinger & Kunzmann 2005). وفقا لهذا التمييز، فإن المستوى العالي من التكيف، الذي بالتأكيد يعد أمراً إيجابيا ووظيفياً، لكنه ليس كافياً حتى يوصف الشخص بالحكيم. وفي المقابل، فإن مفهوم الحكمة

وفقاً لـ (Staudinger & Glück, 2011: 217) يرتبط فقط "بإتقان الجدل الأساسي حول القضايا التي تشكل (أو تصوغ) الوجود البشري، مثل العلاقة الجدلية بين الخير والشر، والإيجابية والسلبية، والتبعية والاستقلال، والشك واليقين ، والتحكم والافتقار إلى السيطرة ، والفناء والخلود، والقوة والضعف، والإيثار والأنانية". وتحتضن الحكمة كل هذه التناقضات في الحياة، ويستل الحكماء من خلالها الاستبصارات الحكيمة.

وعادة ما تعبر الحكمة عن خاصية فردية تنشأ عن علاقة تكاملية بين خصائص متنوعة أكثر من كونها تعزى إلى خاصية واحدة. (see, e.g., Baltes, Smith, & Staudinger, 1992; Holliday & Chandler, 1986; Labouvie-Vief, 1990; Sternberg, 1998) ، هذه الخصائص تشمل قدرات عقلية، وخصائص شخصية، وقدرات متداخلة بين الشخصية والمعرفة (see, e.g., Staudinger ,Lopez, & Baltes, 1997; Staudinger, Maciel, Smith, & Baltes, 1998; Staudinger & Pasupathi, 2003). وقد ييسر نمو القدرات العقلية تطور الحكمة من خلال السماح بدمج جوانب أو أنواع مختلفة من المعارف (Sternberg, 1998; Labouvie-Vief, 1990)، ومن خلال تسهيل نمو الفهم الاستثنائي والقدرة على إصدار الأحكام (Holliday & Chandler, 1986).

ويعد الانفتاح العقلي أحد الخصائص الشخصية المهمة التي تسهم في تطور الحكمة (Staudinger & Pasupathi, 2003). وقد اقترح شتاودنغر وباسوباثي (Staudinger & Pasupathi, 2003) أن القدرات المتداخلة بين الذكاء والشخصية التي تتعلق بالحكمة تتضمن الذكاء الاجتماعي والمنطق الأخلاقي، والإبداع. وارتبطت كل هذه القدرات بمستويات أعلى من المعارف المتصلة بالحكمة في بحوث أجريت على عينات من البالغين (Pasupathi & Staudinger, 2001; Staudingeret, Lopez, & Baltes, 1997; Staudinger & Pasupathi, 2003). وقد افترض (Rubin & Schulkind, 1997a, 1997b) أنّ الترميز المتميز للخبرات قد يسهل نمو الحكمة أثناء فترة المراهقة من خلال تسهيل تطوير قاعدة معرفية أساسية خلال هذه الفترة الزمنية. ومن حيث الأداء النفسي للشخصية الحكيمة، هناك ثلاثة جوانب ينبغي أن تتكامل في هذا السياق: (أ) بصيرة عميقة وواسعة عن الذات والآخرين والعالم، (ب) تنظيم العاطفة المعقدة وما يتطلبه ذلك من تسامح مع الغموض، (ج) التوجه الدفعي الذي يتجاوز المصالح الذاتية واستثمارها في رفاه الآخرين والعالم (Staudinger & Kessler, 2009).

ويبدو أنّ هناك تداخلاً بين العديد من الخصائص المقترحة المتعلقة بالحكمة عبر النظريات،

مما سمح بوجود تعريفات عامة أو شائعة عن الحكمة. أحد الأمثلة على هذه الخصائص المشتركة أو المتداخلة تتمثل في فكرة أنَّ الأشخاص الحكماء يطورون مستويات متقدمة للمعرفة الخبيرة، وأن لديهم القدرة على التعلم من الأفكار والبيئات والاستخدام السريع للمعلومات (Sternberg,1986). وقد اقترح باليتس وشتاودنغر (Baltes & Staudinger, 2000) أنَّ "الحكمة هي موجهات عالية الرتبة Meta-heuristic ... تنظم، على مستوى عال من التجميع، مجموعات من المعارف والاستدلالات، ومعينات أكثر تخصصاً التي تتوفر للأفراد عند إدارة التخطيط، وتقييم القضايا التي تحيط بالنظرة البراغماتية الأساسية للحياة" (p. 132). ويبدو أنَّ هذه الرؤية عن الحكمة تتفق مع آراء أخرى عديدة ترى أنَّ للحكمة تتطلب إلمام بمعارف عميقة وخبيرة أو الاستخدام الخبير للمعرفة. وقد وصفت أنواع المعرفة المرتبطة بالحكمة بأنها كفاءة وفهم الاستثنائي (Holliday & Chandler, 1986)، ومعارف تقريرية وإجرائية ثرية (Baltes, Smith & Staudinger,1992)، وإدراك لحدود المعرفة، وأحكام تأملية (Kitchener & Brenner, 1990).

ويرى بعض الباحثين أنَّ الحكمة هي خلاصة المعرفة الخبراتية بالحقائق مما يجعل الفرد قادر على الحكم الجيد على الأمور الجوهرية في الحياة التي يحيط بها الشك (Baltes & Smith, 2008). ويعرف ويبستر (Webster, 2007) الحكمة بأنها فهم الفرد العميق لذاته وللآخرين والاستخدام النشط للمعرفة، والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة، مع حدة الذهن Perspicacity، والبصيرة Insight، والقدرة على إصدار الأحكام. كما يعرف ستيرنبيرغ (Sternberg, 2003b) الحكمة بأنها كل ما يؤدي إلى تحسين إدراك الفرد لما يلائمه في الحياة.

ويقترح البعض تفسير الحكمة من خلال اقتراح وجود مرحلة متقدمة من النمو العقلي تتخطى مرحلة العمليات المجردة لدى بياجيه، وهي مرحلة ما بعد العمليات المجردة (Riegel, 1973). في هذه المرحلة، يكون الفرد أكثر قدرةً على النظر إلى المشكلات من زوايا ووجهات نظر متعددة، وأن يفكر تفكيراً تأملياً وجدلياً بشكل أفضل، وأن يتواصل مع السياقات المعقدة والمشحونة انفعالياً بشكل أكثر تمعناً (Kitchener & Brenner 1990; Labouvie-Vief 2003). وطبقا لهذا التصور، يُعرَّف الأشخاص الحكماء بأنهم أشخاص يتمتعون بمعرفة واسعة، وأنهم ناضجون، متسامحون، متعاطفون مع الغير، وأنهم ذوو خبرة، لديهم حدس، متفهمون، أكفاء، يصدرون أحكاما مذهلة، ولديهم مهارات تواصل متميزة.

ويرى هؤلاء الباحثون أنَّ تطور الحكمة يبلغ ذروته في مرحلة البلوغ في صورة نمو ذاتي إيجابي وتفكير مميز لمرحلة ما بعد العمليات المجردة (Cook-Greuter, 2000)، حيث يفتقد الأشخاص أثناء السنوات المبكرة من البلوغ إلى النضج، والتعقيد المعرفي، ومهارات التفكير المجرد اللازمة للقيام بأفعال واعية واتخاذ قرارات عقلانية، مما يحد من القدرة على التصرف بحكمة. ومع التقدم في العمر، يساعد النمو المستمر في النواحي المعرفية والانفعالية والاجتماعية على اكتساب الحكمة.

مما سبق، يتضح أنَّ الحكمة تتضمن مجموعة من العوامل التي تتكامل مع بعضها البعض، بما في ذلك من عوامل معرفية وشخصية وجدانية واجتماعية وأخلاقية وعوامل مرتبطة بالخبرة، وهذا يؤكد أنَّ الحكمة مكون معقد ومتعدد الأبعاد، وأن الحكمة قابلة للتطور، وأن السياقات البيئية والثقافية يمكن أن تيسر أو تعوق نمو الحكمة لدى الأفراد على مدار حياتهم.

النظريات الضمنية للحكمة

اهتم ستيرنبرغ (Sternberg, 1985) بدراسة الأوصاف السلوكية للحكمة، والأشخاص الذين يتميزون بالحكمة والذكاء والإبداع، كما يراها كل من الأفراد الأكاديميين والعاديين على حدٍّ سواء. وقد شملت الأفكار الضمنية عن الحكمة جوانب من القدرة على الاستدلال، والحصافة، والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة، وإصدار الإحكام، والاستخدام النشط للمعلومات، والفراسة.

واستخدمت معظم دراسات النظريات الضمنية عن الحكمة أسلوب التقدير الوصفي. مثل هذه الدراسات عادة ما تتألف من خطوتين: أولاً، يُكوِّن المشاركون قوائم خصائص أو صفات يرون أنها ترتبط بالحكمة، ثم يتم دمج هذه القوائم في قائمة رئيسية، بعد حذف الأشياء الخاصة والمترادفات. وتقدم القائمة الرئيسية للنموذج لعينة أخرى أكبر من المشاركين حيث يُطلب منهم تصنيف كل مصطلح بالنسبة لأهميته للحكمة. وتستخدم أساليب مثل القياس متعدد الأبعاد أو التحليل العاملي لاستخراج العناصر الأساسية من هذه التصنيفات، وتسميتها وفقاً للسمات الأكثر شيوعاً الخاصة بهم (e.g., Bluck & Glück, 2005; Jason et al. 2001, Sternberg 1985).

وهناك مدخل آخر لدراسة النظريات الضمنية للحكمة يركز على التصورات التي يكونها الأفراد عن المظاهر الفعلية للحكمة في أنفسهم أو غيرهم. فهناك دراسات تناولت الشخصيات التي يعتقد الناس أنهم حكماء. وفي دراسات أخرى (e.g., Orwoll & Perlmutter 1990; Paulhus, Wehr; Harms & Strasser, 2002) قام المشاركون بتسمية بعض الشخصيات التاريخية أو

المشهورة التي يعتبرونها شخصيات حكيمة. وفي بحوث نوعية أخرى (e.g., Montgomery, Barber & McKee, 2002) تم التركيز على *لماذا*" يدرك المشاركون شخصاً معيناً في بيئتهم الخاصة بأنه شخص حكيم. وفي نمط آخر من الدراسات، تم سؤال الناس في أي مرحلة من حياتهم كانوا هم أنفسهم حكماء (Bluck & Glück, 2004; Glück, Bluck, Baron, & McAdams, 2005; Oser, Schenker & Spychiger, 1999).

ووفقاً لـ عزير وآخرون (Oser, Schenker, & Spychiger, 1999)، تتسم أفعال الحكماء بسبع خصائص هي: التناقض وعدم التوقع، سلامة الأخلاق وصحتها، نكران الذات، التغلب على الإملاءات الداخلية والخارجية، السعي نحو التوازن، المجازفة، السعي نحو تحسين حالة الإنسان. ومن الملاحظ أنّ معظم الأفراد الذين أُعتُبروا حكماء كانوا في النصف الثاني من حياتهم، وعادة ما وَجّهوا الآخرين في المواقف الصعبة (Montgomery, Barber, & McKee, 2002). أما بالنسبة لأشكال الحكمة التي أدركها الأشخاص في ذاتهم فيما مضى من عمرهم فقد تباينت بتباين أعمار المشاركين (Glück, Bluck, Baron & McAdams, 2005).

الأداء المرتبط بالحكمة

في معهد ماكس بلانك في برلين بألمانيا تم تطوير مدخلاً مختلفاً لدراسة الحكمة. فبدلاً من الاعتماد على النظريات الضمنية في دراسة الحكمة، طور بالتس وسميث (Baltes & Smith, 1990) نظرية صريحة للحكمة، مستمدة من رؤيتهم الخاصة كباحثين، حيث عرفا الحكمة بأنها "معارف الخبراء التي تنطوي على الحكم الجيد والمشورة بشأن المسائل الهامة غير اليقينية في الحياة" (p.95). وفقا لـ بالتس وسميث، فإن الشخص الحكيم هو الذي يجسد عدة معايير أساسية هي: معارف تقريرية ثرية، معارف إجرائية ثرية، معارف سياقية في الحياة، والنسبية، وعدم اليقين.

وقد فحص بالتس وسميث (Baltes & Smith, 1990) هذا البناء من خلال دراسة الأداء المرتبط بالحكمة وعلاقتها بالعمر، حيث طلبا من المشاركين التفكير بصوت عال أثناء الاستجابة لمشاكل حياتية تحمل تحديات أخلاقية، ثم قام محكمون مدربون بتصنيف هذه البروتوكولات اللفظية. ولم يحاول بالتس وسميث قياس البناء الكامن للحكمة مباشرة، ولكن بدلاً من ذلك قاما بقياس الحكمة من خلال أداء المشاركين في السيناريوهات التي كانت على ما يبدو تبحث عن الاستجابات الحكيمة. وأظهرت تحليلاتهما لاستجابات المشاركين أنّ الأصغر سناً أظهروا مزيد من

الحكمة في السيناريوهات الأقرب إلى تجاربهم الخاصة، في حين كان المشاركون الأكبر سناً أكثر احتمالاً لإظهار الحكمة في السيناريوهات غير مألوفة أو غير المعيارية. وقد خلص بالتس وسميث إلى أنّ هناك دليلاً ضعيفاً على وجود اتجاه تطوري في الحكمة، وربما كانت النتيجة الأهم أنّ الأداء المرتبط بالحكمة يمكن أن يقاس بطريقة متسقة باستخدام الأسلوب الذي اقترحوه.

وفي دراسة لاحقة (Staudinger, Maciel, Smith & Baltes, 1998)، تم دراسة الأداء المرتبط بالحكمة باستخدام استجابات المشاركين على سيناريوهات حول معضلات أخلاقية أو سيناريوهات تخطيط للحياة. في هذا التحليل، تم اختبار علماء النفس الاكلينيكي كمجموعة فرعية يتوقع أن تحقق درجات أعلى جداً، نظراً لأنهم أكثر انخراطا في أنواع من التفكير التأملي وفهم الذات الضرورية للحكمة. وقد تمت مقارنة هذه المجموعة بأخرى من العاديين، وقد أظهرت النتائج وجود اختلافات دالة لصالح علماء النفس.

وقد شملت أعمال الباحثين في هذا المجال اختبارات وصفية لأفراد تم ترشيحهم كحكماء، والأداء المتواصل للمجموعات التي من المفترض أنها حكيمة من الناحية النظرية مثل علماء النفس الاكلينيكي، واختبار الحكمة في الأمثال الشعبية (Baltes & Staudinger, 2000). وقد بحث شتاودنغر وباسوباثي (Staudinger & Pasupathi, 2003) الحكمة في سن المراهقة، ووجدا أنّ مقاييس الذكاء والشخصية هي منبئات قوية على الأداء المرتبط بالحكمة في الشباب، بينما في سن الرشد أظهرت المقاييس الأكثر تكاملية من هذه البناءات قدرة تنبئية أعلى. ورغم ذلك، كما أشار ويبستر (Webster, 2003)، فإنه من غير الواضح ما إذا كان حقاً الأداء المرتبط بالحكمة يمثل قياساً دقيقاً للحكمة لدى الفرد. فمن المحتمل أنّ هؤلاء المشاركين الذين وجد أنهم أكثر حكمة، مثل علماء النفس الاكلينيكي، قد خمنوا الغرض من البحث وقدموا الإجابات الأكثر قبولاً أو الأكثر مرغوبية من الناحية الاجتماعية. على أي حال، من غير الواضح أنّ جميع أولئك الذين أظهروا أداءات مرتبطة بالحكمة هم حكماء حقاً، وكانوا يتصرفون بطريقة صادقة.

دراسة العوامل الكامنة للحكمة

حاول بعض الباحثين دراسة الحكمة كبناء من خلال أسلوب العوامل الكامنة Latent Factors. قام الباحثون في هذه الدراسات بتقييم الحكمة باستخدام أسلوب الدراسات المسحية بدلاً من دراسة الأداء المرتبط بالحكمة. وقد استُخدمت في هذه الدراسات مقاييس تتمتع بمستويات صدق وثبات متباينة. وحديثاً، طورت أرديلت (Ardelt, 2003a) مقياساً للحكمة ثلاثي الأبعاد وطبقته على ١٨٠ شخصاً من البالغين كبار السن. تقترح أرديلت أنّ هناك ثلاثة أبعاد تشكل الحكمة: البعد

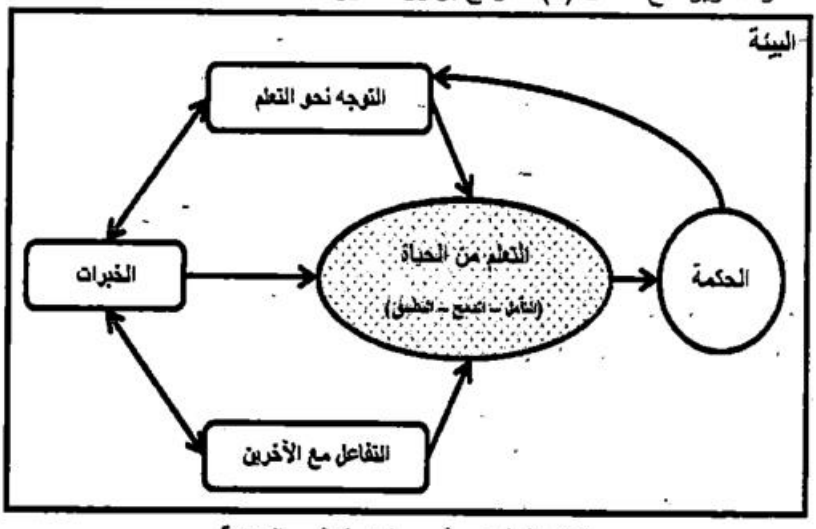
المعرفي، والبعد التأملي، والبعد العاطفي. وقد وجدت أرديلت ملاءمة مقبولة في التحليل العاملي التوكيدي، وأظهر المقياس صدق تنبؤي وصدق تمايزي جيد مع غيره من الاختبارات. وبينما تعتبر هذه النتائج مشجعة، إلا أنّ العينة التي استخدمت في إجراء التحليلات لم تكن كبيرة بدرجة كافية، وكانوا جميعهم من كبار السن.

وقد طور ويبستر (Webster, 2003, 2007) مقياس تقرير ذاتي للحكمة Self-assessed Wisdom Scale (SAWS)، وفحص الاتساق الداخلي للمقياس وصدقه باستخدام ٣٩ رجلاً، و٤٦ امرأة، أعمارهم بين ٢٢-٧٨ عاماً. يتكون هذا المقياس من ثلاثين فقرة تشكل خمسة أبعاد هي: الخبرة، والانفعالات، والذكريات، والانفتاح، والفكاهة. وأظهرت نتائج دراسة أجريت على المقياس معامل ثبات جيد (٠,٧٨)، كما أجرى عليه تحليل المكونات الرئيسة لتحديد إذا كانت الأبعاد الخمسة موجودة في استجابات البنود، وقد أيدت البيانات هذا الادعاء. وحاول ويبستر لإثبات صدق بناء مقياس SAWA ربط مقياسه بنظرية إريكسون التوليدية Erikson's Theory of Generativity ومفهوم استقامة الأنا، ووجد ارتباطات إيجابية معتدلة بين مقياس SAWA والتوليدية واستقامة الأنا. ومن المثير للاهتمام أنه لم يتم العثور على علاقات ارتباطية دالة مع العمر والمستوى التعليمي. وبالرغم من هذه النتائج المشجعة إلا أنّ تطوير المقياس لا يبدو أنه يستند إلى بحوث أو تحليلات من قبل الخبراء. فمن الناحية المفاهيمية، لا يبدو واضحاً أسباب إدراج الفكاهة كأحد جوانب الحكمة، فالدراسات النظرية الضمنية للحكمة لا تظهر هذا المكون. وبشكل عام، هناك العديد من المقاييس التي استهدفت قياس الحكمة الشخصية أو الحكمة العامة والتي أسست على نظريات متنوعة (e.g., Levenson, Jennings, Aldwin & Shiraishi, 2005; Walaskay, Whitbourne & Nehrke, 1983/1984)

نموذج براون لتطور الحكمة

يستند البحث الحالي إلى نموذج براون لتطور الحكمة (Brown, 2004a) Brown's Model of Wisdom Development. يتضمن هذا النموذج إطاراً عاماً يصف الحكمة، وكيف تتطور، والظروف التي تيسر تطور الحكمة. ويقترح هذا النموذج وجود ستة أبعاد للحكمة، وبقدر مدى عمق وتحفيز الطلاب من أجل الاستمرار في عملية التعلم من الحياة، فإن خبراتهم تنمو وتتطور في واحدة أو أكثر من الأبعاد الستة للحكمة. وعلى الرغم من أنّ هذا النموذج تم صياغته في نطاق

التربية، فإنه يمكن تعميم النموذج على الأفراد داخل وخارج النظم التعليمية التقليدية على حد سواء. ويوضح الشكل (١) "نموذج براون لتطور الحكمة".



شكل (١) "نموذج براون لتطور الحكمة

هذا النموذج هو نموذج ضمني من حيث إنه يستكشف الأفكار العامة عن الحكمة، وصريح من حيث إنه تم تطويره في ضوء الدراسة النظرية وآراء الخبراء على حد سواء. وقد حدد براون (2004a) في نموذجه الجوانب المعرفية للحكمة والشروط التي تسهل تطورها. في أحد الدراسات، أجرى براون (Brown, 2004b) ثلاث مقابلات منظمة، طلب فيها من عدد من الطلاب حديثي التخرج التأمل في الجوانب البارزة من تجاربهم في الجامعة. تم ترشيح المشاركين من مسؤولي الجامعة على أساس إنجازهم الأكاديمي المتميز والقدرة المدركة على تكامل خبراتهم الجامعية. ومثل المشاركون تنوعاً في التخصص والعرق، والجنس، والدين. واستخدم براون أسلوباً قائماً على أسس نظرية لتحليل البيانات التي جمعت من خلال المقابلات. وأسفر ترميز النصوص الأولية للبيانات عن عدد كبير من المفاهيم الفردية، جمعت وصنفت في خمس فئات رئيسة وفئة واحدة حاسمة "مركزية" في الترميز الانتقائي النهائي. كانت الحكمة أحد هذه الفئات الرئيسة، وعُرِّفت بأنها معرفة الذات، وفهم الآخرين، والقدرة على إصدار الأحكام، ومعرفة الحياة ومهاراتها، والرغبة في التعلم. ووفقاً للنموذج، فإن الحكمة تتطور عندما ينتقل الطلاب خلال عملية "التعلم من الحياة"، متضمنة التأمل، والتكامل، والتطبيق. ويحدد النموذج الظروف التي تيسر تنمية الحكمة بصورة مباشرة أو غير مباشرة والتي تحفز عملية "التعلم من الحياة"، وهي: توجه الطلاب

نحو التعلم، والخبرات، والتفاعلات مع الآخرين، والبيئة. وفي هذا النموذج، تتكون الحكمة من ستة عوامل أو أبعاد مترابطة هي: معرفة الذات، وفهم الآخرين، وإصدار الأحكام، ومعارف الحياة، ومهارات الحياة، والرغبة في التعلم.

معرفة الذات Self-Knowledge: يصف هذا البعد كيف يدرك الفرد اهتماماته الخاصة جيداً، ومواطن القوة والضعف، والقيم. وتتسم معرفة الذات بأصالة الشخصية والاحتفاظ بصدقها في مختلف السياقات، ومركز نجاح وإنجاز ورضا داخلي في ما يتعلق بالعلاقات والأهداف.

فهم الآخرين Understanding of Others: يصف هذا البعد فهم الفرد العميق لمجموعة متنوعة من الناس في سياقات مختلفة، واهتمام حقيقي بمعرفة الآخرين (الانتباه، والتعاطف)، والقدرة على إشراكهم في مداخل أو معالجات مختلفة، والاستعداد لمساعدتهم، وامتلاك مهارات اتصال متقدمة تمكن الفرد من التعبير عن أفكاره بطريقة ذات معنى للآخرين.

ويشير الحكم Judgment إلى إدراك المرء أنّ هناك طرقاً مختلفة للنظر إلى القضايا عند اتخاذ القرارات، وأن على المرء أن يراعي مجموعة متنوعة من وجهات النظر حول الماضي والسياق الحالي، فضلاً عن تأثير خلفية الشخص ذاته. ويتسم الحكيم بحدة الإدراك والبصيرة.

وتشمل معارف الحياة Life Knowledge الاعتراف بالترابط بين الناس والعالم الطبيعي والمعارف والأفكار، والقدرة على إلقاء نظرة على المعاني والأسئلة العميقة للحياة والوجود. وتتميز معارف الحياة بقدرة على فهم القضايا المركزية، وأن يجد الشخص طريقه في الأوقات الحرجة، وفهم الحقائق الحياة وعدم يقينيتها على امتداد العمر.

المهارات الحياتية Life Skills هي الكفاءة العملية، والقدرة على فهم النظم واستباق المشكلات بأدوات واستراتيجيات للتعامل مع السياقات المتعددة في الحياة. وتشمل المهارات الحياتية القدرة على إدارة الأدوار اليومية المتعددة والمسؤوليات بشكل فعال.

ويصف الاستعداد للتعلم Willingness to Learn اهتمام الفرد المستمر بالتعلم والمعرفة عن العالم. وتتطور الحكمة من خلال التعلم من الحياة، حيث إنها تعكس الخبرات التي تعلموها، داخل وخارج الصف الدراسي، وداخل وخارج الحرم الجامعي، ودمج وتطبيق هذه الخبرات في حياتهم.

ووفقاً لهذا النموذج، هناك ثلاثة شروط تيسر تطور الحكمة بشكل مباشر هي: توجه الفرد نحو التعلم، والتجارب أو الخبرات، والتفاعل مع الآخرين. هذه الشروط تجري في بيئة معينة، وفي سياق يؤثر على اتجاه الفرد نحو التعلم والتطور. ويغذي هذا السياق الخبرات بمجرد شروع الفرد في العمل داخل تلك السياقات.

ويشير التوجه نحو التعلم Orientation to Learning إلى اتجاه ومستوى مشاركة الفرد وقدرته على اكتساب المعرفة، عندما يواجه الأنشطة والناس. وقد يشمل هذا توجهاً عاماً نحو الحياة، وربما يتنوع بحسب المجالات أو المواقف الخاصة، بالإضافة إلى ماضي الشخص كما تبدو في أي تفاعلات جديدة. وتشمل الخبرات أو التجارب Experiences أي نشاط منظم وغير منظم. ويتضمن التفاعلات مع الآخرين Interactions with Others جميع الخبرات العامة مع الآخرين، والتجارب مع الناس المختلفين عن الفرد، في علاقات معينة مثل الصداقات، والأسرة، والخبرات مع الأفراد ذوي النفوذ. وتشير البيئة Environment إلى المحيط العام، حيث يوفر السياق فرصاً لتفاعل الفرد تجاه التعلم والخبرات المتنوعة والتفاعل مع الآخرين، في توليفات مختلفة لإنتاج الحكمة. وقد كان نموذج بروان لتطور الحكمة أساساً للبحوث المتعلقة بصنع القرار في مرحلة الجامعة، واستخدم كإطار عمل لتوجيه السياسات والممارسة في الأوساط التعليمية (Brown, 2002a, 2002b, 2006).

وأخيرا، يمكن القول إنّ هناك جدلاً مستمراً حول المكونات الأساسية للحكمة والخصائص المرتبطة بها، وكيفية اكتسابها وتطورها. وبشكل عام، ينظر إلى الحكمة على أنها أعلى أشكال النمو الإنساني، وأن بلوغ هذه المرحلة النهائية يتطلب النمو المستمر في النواحي العقلية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية، كما تتطلب قدرا من التكامل بين الأبعاد العقلية والوجدانية والأخلاقية، وإلماماً بمعارف تقريرية وإجرائية وسياقية، وقدر كبير من النسبية، وعدم اليقين، وأن النمو في الحكمة يحدث على مدار الحياة، وإن كانت مرحلتي المراهقة والشباب تعد حاسمة في تطور لبنات الحكمة الأساسية.

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويعبر عنها تعبيرا كمياً وتحليلها كيفياً من أجل الوصول إلى فهم موضوع البحث ، والوصول إلى استنتاجات مناسبة لتفسير الظاهرة محل البحث. تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢م. وقد شارك في التطبيق، بالإضافة إلى الباحثَين، ثلاثة أعضاء هيئة تدريس؛ عضوان من جامعة السلطان قابوس، وعضو من جامعة البحرين. قام الباحثان بإرسال أداة البحث إلى الفريق المساعد، وتم عقد عدة مقابلات معهم عبر برنامج سكايبي Skype لتوضيح الهدف من البحث وطبيعة الأداة وإجراءات التطبيق. وفي جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، قام الباحثان بتطبيق الأداة بنفسيهما. وقد شارك الباحثون

والطلاب في التطبيق بشكل تطوعي، ولم يجبر أحد من الطلاب على المشاركة أو إكمال الأداة.

عينة البحث :

شارك في البحث الحالي (٦٥٥) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات: (٢٤١) من جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية؛ (٢٢٢) من جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان؛ (١٩٢) من جامعة البحرين بمملكة البحرين، وتم استبعاد (٣٧) طالباً وطالبة لعدم استكمال الأداة. وبذلك تكونت العينة النهائية من (٦١٨) طالباً وطالبة كان توزيعهم من حيث البيئة كالتالي: (٢٢٦) من المملكة العربية السعودية، (٢٠٩) من سلطنة عمان، (١٨٣) من مملكة البحرين. ومن حيث الجنس، شملت العينة (٣٢٣) ذكور، و(٢٩٥) إناث. ومن حيث العمر الزمني، تضمنت العينة (٢١٥) طالباً وطالبة كانت أعمارهم أقل بين (١٩) سنة، (٢١٠) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١٩ –٢١) سنة، (١٩٣) طالباً وطالبة أكبر من (٢١) سنة.

أداة البحث:

مقياس تطور الحكمة Wisdom Development Scale

استخدم الباحثان مقياس تطور الحكمة الذي أعده كل من (Brown & Greene, 2006) استناداً على نموذج "براون" متعدد الأبعاد لتطور الحكمة، وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتكون من (٦٦) مفردة، تستهدف طلاب الجامعة، وتتكون من ثمانية أبعاد هي: المعرفة الذاتية Self-Knowledge، إدارة الانفعالات Emotional Management، الإيثار Altruism، المشاركة الملهمة Inspirational Engagement، إصدار الأحكام Judgment، معرفة الحياة Life Knowledge، مهارات الحياة Life Skills، الاستعداد للتعلم Willingness to Learn. وتشير دراسة كل من (Brown & Greene, 2006; Greene & Brown, 2009) إلى أنّ المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى ثبات المفردات والأبعاد. يحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكرت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: أوافق تماماً (٥ درجات)، أوافق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا أوافق (درجتين)، لا أوافق مطلقاً (درجة واحدة).

بعد ترجمة المقياس، تم تحكيمه من قبل خمسة أعضاء هيئة تدريس مختصين للتأكد من وضوح المفردات وسلامة الصياغة ومناسبتها لكل بعد. وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس قام الباحثان بتطبيق المقياس على (٢٧٧) طالب وطالبة من طلاب الجامعات بكل من المملكة العربية السعودية، والبحرين وعمان، وإجراء تحليل عاملي استكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal

Components لـ Hotling، حيث تم التدوير المتعامد بطريقة Varimax من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره. وقد تم انتقاء المفردات ذات التشبعات التي تزيد على (٠,٤) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر. وأسفر التحليل العاملي عن ثمان عوامل، وبلغت قيمة التباين الكلي للعوامل (٧٣,٥٧%): العامل الأول (الإيثار) وتشبع عليه ١٢ مفردة، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٨,٤٤)، وفسر نسبة (١٣,١٩%) من التباين الكلي. العامل الثاني (معرفة الحياة) وتشبع عليه ١١ مفردة، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٧,٩٣)، وفسر نسبة (١٢,٤٠%). العامل الثالث (المشاركة الملهمة) وتشبع عليه ١٠ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٧,٤٨%)، وفسر نسبة (١١,٦٧%). العامل الرابع (مهارات الحياة) وتشبع عليه ١٠ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٦,٥٨)، وفسر نسبة (١٠,٢٨%). العامل الخامس (إصدار الأحكام) وتشبع عليه ٧ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٦,٠٣%)، وفسر نسبة (٩,٤٢%). العامل السادس (إدارة الانفعالات) وتشبع عليه ٥ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٣,٨٠)، وفسر نسبة (٥,٩٣%). العامل السابع (الاستعداد للتعلم) وتشبع عليه ٥ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٣,٥٦%)، وفسر نسبة (٥,٥٦%) من التباين الكلي. العامل الثامن (المعرفة الذاتية) وتشبع عليه ٤ مفردات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (٣,٢٦)، وفسر نسبة (٥,١٠%) من التباين الكلي.

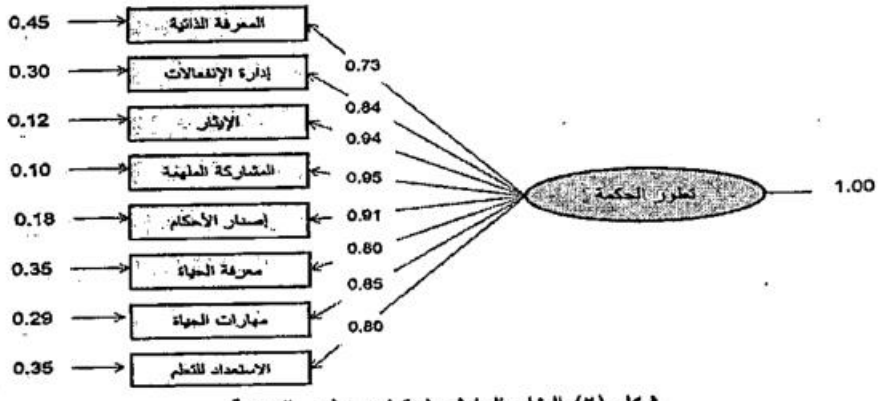
وللتحقق من تشبع المفردات المفترضة لكل بعد بالبعد الذي يقيس هذه المفردات، قام الباحثان بإخضاع استجابات عينة الدراسة على مفردات مقياس تطور الحكمة للتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بواسطة طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood Method باستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل البناء الثُماني للمقياس، ويوضح ملحق (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تطور الحكمة. وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات المسار لمفردات مقياس تطور الحكمة تراوحت بين (٠,٣١ – ٠,٩٥)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01)، وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي($\chi 2$) بلغت (٢٢٧٦,٥٢) بدرجات حرية تساوي (١٩٢٤) ومستوى دلالة (P≤0.001)، أي أن قيمة ($\chi 2/df$) تساوي (١,١٨) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أنّ قيم مؤشرات حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضاً مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عاملياً. ويوضح جدول (١) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات (Joreskog & Sorbom, 2006). كما يوضح شكل (٢) البناء العاملي لمقياس تطور الحكمة.

جدول (١) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي	قيمة أفضل مطابقة
مربع كاي χ^2/df	١,١٨	$5> \chi^2/df >0$	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٥	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٢	١>GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٤	١>AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٣	١>NFI>٠	١

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

GFI: Goodness of Fit Index; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; NFI: Normed Fit Index



شكل (٢) البناء العاملي لمقياس تطور الحكمة

أيضاً، تم حساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب إعادة تطبيق المقياس، وطريقة ألفا كرونباخ على عينة (١٣٨) طالب وطالبة من طلاب الجامعات بكل من المملكة العربية السعودية والبحرين وعمان بفارق زمني قدره (٣٤) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. كما يظهر من جدول (٢) فقد تراوحت قيم معاملات ثبات المقياس بين (٠,٨٣-٠,٨٣) باستخدام طريقتي إعادة التطبيق، وبين (٠,٨٣-٠,٧٨) باستخدام ألفا كرونباخ، وهي جميعها قيم موجبة ومرتفعة، مما يعني أنّ المقياس يتمتع بدرجة من الثبات مرتفعة ومرضية.

جدول (٢) قيم معاملات ثبات مقياس تطور الحكمة

الأبعاد	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
الإيثار	٠,٨٤**	٠,٨٠
معرفة الحياة	٠,٨٥**	٠,٧٩
المشاركة الملهمة	٠,٨٧**	٠,٨١
مهارات الحياة	٠,٨٤**	٠,٧٩
إصدار الأحكام	٠,٨٦**	٠,٨٠
إدارة الانفعالات	٠,٨٧**	٠,٨٢
الاستعداد للتعلم	٠,٨٥**	٠,٨١
المعرفة الذاتية	٠,٨٣**	٠,٧٨
الدرجة الكلية	٠,٨٩**	٠,٨٣

** دالة عند مستوى ٠,٠١

المعالجة الإحصائية:

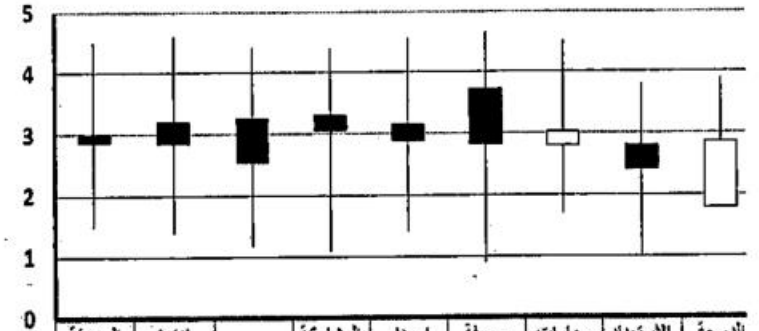
للإجابة عن أسئلة البحث، قام الباحثان بإدخال البيانات في برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية" (SPSS - Version, 16.00). واستخدم الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة بعد التأكد من تحقق شروط استخدامه على عينة البحث، وتحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA، واختبار Scheffé للمقارنات البعدية Post Hoc، وتحليل الانحدار المتعدد باستخدام أسلوب Stepwise. كما تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis، والتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج (LISREL - Version 8.8) للتحقق من الصدق العاملي لأداة البحث الحالي.

النتائج:

الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما مستوى تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي؟"، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة لكل بعد من أبعاد التفكير القائم على الحكمة (المعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، والاستعداد للتعلم) والدرجة الكلية على مقياس تطور التفكير القائم على الحكمة. ويظهر شكل (٢) المتوسطات والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة لاستجابات طلاب الجامعة على أبعاد وقياس تطور التفكير القائم على الحكمة

والدرجة الكلية.



	المعرفة الذاتية	إدارة الانفعالات	الإيثار	المشاركة الملهمة	إصدار الاحكام	معرفة الحياة	مهارات الحياة	الإستعداد للتعلم	الدرجة الكلية
range	3	3.2	3.25	3.3	3.14	3.73	2.8	2.8	1.79
high	4.5	4.6	4.42	4.4	4.57	4.64	4.5	3.8	3.88
low	1.5	1.4	1.17	1.1	1.43	0.91	1.7	1	2.09
mean	2.87	2.85	2.56	3.07	2.89	2.84	3.03	2.43	2.86

شكل (٣) المتوسطات والمدى وأعلى درجة وأدنى درجة لاستجابات طلاب الجامعة على أبعاد وقياس تطور التفكير القائم على الحكمة والدرجة الكلية

يتضح من شكل (٣) أنّ متوسطات أبعاد التفكير القائم على الحكمة من الأعلى إلى الأدنى كانت على الترتيب (المشاركة الملهمة، مهارات الحياة، إصدار الأحكام، المعرفة الذاتية، إدارة الانفعالات، معرفة الحياة، الإيثار، الاستعداد للتعلم) حيث كانت المتوسطات هي (٣,٠٧، ٣,٠٣، ٢,٨٩، ٢,٨٧، ٢,٨٥، ٢,٨٤، ٢,٥٦، ٢,٤٣) على التوالي، وبلغت قيمة المتوسط للدرجة الكلية على المقياس (٢,٨٦). وتظهر تلك النتائج أنّ مستويات أبعاد التفكير القائم على الحكمة والدرجة الكلية على المقياس تتجاوز المتوسط الافتراضي (٢,٥٠) بدرجة ليست عالية، مما تشير إلى التطور المحدود لأبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي.

الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "هل يتباين تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس؟"، تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وذلك بعد التحقق من توافر شروط اختبار "ت" في البيانات. ويظهر جدول (٣) نتائج اختبار "ت".

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" على أبعاد التفكير القائم على الحكمة

الأبعاد		N	M	SD	DF	t
المعرفة الذاتية	ذكور	٣٢٣	١١,٣٤	٢,١٦	٦١٦	١,٤٩
	إناث	٢٩٥	١١,٥٩	٢,٠٠		
إدارة الانفعالات	ذكور	٣٢٣	١٤,٧٤	٣,٥٠	٦١٦	٣,٨٠***
	إناث	٢٩٥	١٣,٧١	٣,٢٠		
الإيثار	ذكور	٣٢٣	٣٠,٤٦	٩,١١	٦١٦	٠,٩١
	إناث	٢٩٥	٣١,٠٩	٨,٠٤		
المشاركة الملهمة	ذكور	٣٢٣	٣١,٠٧	٦,١٢	٦١٦	١,٦٩
	إناث	٢٩٥	٣٠,٢٦	٥,٧٣		
إصدار الأحكام	ذكور	٣٢٣	٢٠,٦٥	٤,٩٧	٦١٦	٢,١٢*
	إناث	٢٩٥	١٩,٨١	٤,٨٨		
معرفة الحياة	ذكور	٣٢٣	٣٢,٠٢	٦,٨٢	٦١٦	٢,٨٤**
	إناث	٢٩٥	٣٠,٤٦	٦,٧٩		
مهارات الحياة	ذكور	٣٢٣	٣٠,٣٥	٦,٥٥	٦١٦	٠,٣٩
	إناث	٢٩٥	٣٠,١٥	٦,٢٠		
الاستعداد للتعلم	ذكور	٣٢٣	١١,٩٣	٢,٥٨	٦١٦	٢,٤١*
	إناث	٢٩٥	١٢;٣٩	٢,٠٨		
الدرجة الكلية	ذكور	٣٢٣	١٨٤,٠٧	٢٣,٧١	٦١٦	١,٣٠
	إناث	٢٩٥	١٨١,٨٦	١٧,٨٨		

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات لصالح الذكور في متغير إدارة الانفعالات [t=3.80; p<0.001]؛ ومتغير معرفة الحياة [t=2.84; p<0.01]؛ ومتغير إصدار الأحكام [t=2.12; p<0.05]؛ بينما كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في متغير الاستعداد للتعلم فقط [t=2.41; p<0.05]. في حين لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في متغيرات (المعرفة الذاتية، والإيثار، والمشاركة الملهمة، ومهارات الحياة، والدرجة الكلية) حيث بلغت قيم "ت" (١,٤٩)، (٠,٩١)، (١,٦٩)، (٠,٣٩)، (١,٣٠) على التوالي وهي جميعها قيم غير دالة إحصائياً.

الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "هل تتطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بتطور العمر الزمني؟"، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA بعد

التحقق من افتراضات استخدامه، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Version, 16.00). ويوضح جدول (٤) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه على أبعاد مقياس التفكير القائم على الحكمة والدرجة الكلية وفقاً للعمر الزمني. **جدول (٤): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA**

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	MS	F	Scheffé
المعرفة الذاتية	بين المجموعات	٣٤,٨٠٠	٢	١٧,٤٠٠	٤,٠٣٤*	ج>ب
	داخل المجموعات	٢٦٥٢,٦٨٩	٦١٥	٤,٣١٣		
	المجموع	٢٦٨٧,٤٨٩	٦١٧			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	١٤٠٢,٠٦٢	٢	٧٠١,٠٣١	٧٥,٥٩٠***	ج>ب ج>ب
	داخل المجموعات	٥٧٠٣,٥٦٣	٦١٥	٩,٢٧٤		
	المجموع	٧١٠٥,٦٢٥	٦١٧			
الإيثار	بين المجموعات	٢٤٤٣,٤٦٨	٢	١٢٢١,٧٣٤	١٧,٣٤١***	ج>ب ج>ب
	داخل المجموعات	٤٣٣٣٠,٠٤٠	٦١٥	٧٠,٤٥٥		
	المجموع	٤٥٧٧٣,٥٠٨	٦١٧			
المشاركة الملهمة	بين المجموعات	٣١٦,١٠٦	٢	١٥٨,٠٥٣	٤,٥٢٠**	ج>ب
	داخل المجموعات	٢١٥٠٦,٤٥٧	٦١٥	٣٤,٩٧٠		
	المجموع	٢١٨٢٢,٥٦٣	٦١٧			
إصدار الأحكام	بين المجموعات	١٧١٧,٤٢٣	٢	٨٥٨,٧١١	٣٩,٦٠٣***	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	١٣٣٣٥,١٩٢	٦١٥	٢١,٦٨٣		
	المجموع	١٥٠٥٢,٦١٥	٦١٧			
معرفة الحياة	بين المجموعات	٥٢٤٢,١٦١	٢	٢٦٢١,٠٨١	٦٨,٠٧٨***	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	٢٣٦٧٨,١٦٩	٦١٥	٣٨,٥٠١		
	المجموع	٢٨٩٢٠,٣٣٠	٦١٧			
مهارات الحياة	بين المجموعات	٩٤٨,١٩١	٢	٤٧٤,٠٩٦	١٢,٠٥٤***	ج>ب ج>ب
	داخل المجموعات	٢٤١٨٧,٩٠١	٦١٥	٣٩,٣٣٠		
	المجموع	٢٥١٣٦,٠٩٢	٦١٧			
الاستعداد للتعلم	بين المجموعات	١٦٥,٠٥٢	٢	٨٢,٥٢٦	١٥,٤٢٤***	ج>ب ج>ب
	داخل المجموعات	٣٢٩٠,٥٤٨	٦١٥	٥,٣٥٠		
	المجموع	٣٤٥٥,٦٠٠	٦١٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٤٢٥٨٤,٢٣١	٢	٧١٢٩٢,١١٦	٣٢٩,١٥٠***	ج>ب>أ
	داخل المجموعات	١٣٣٢٠٥,٦٦٥	٦١٥	٢١٦,٥٩٥		
	المجموع	٢٧٥٧٨٩,٨٩٦	٦١٧			

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١؛ ** دالة عند مستوى ٠,٠١؛ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

أ: أقل من ١٩,٥ سنة؛ ب: من ١٩,٥ إلى ٢١ سنة؛ ج: أكبر من ٢١ سنة

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطات كل من إدارة الانفعالات (F=75.590)، الإيثار (F=17.341)، إصدار الأحكام (F=39.603)، معرفة الحياة (F=68.078)، مهارات الحياة (F=12.054)، الاستعداد للتعلم (F=15.424)، والدرجة الكلية (F=329.150) وفقاً للعمر الزمني للطلاب (أقل من ١٩ سنة؛ من ١٩ إلى ٢١ سنة؛ أكبر من ٢١ سنة)، وأشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.01$) بين متوسطات المشاركة الملهمة وفقاً للعمر الزمني للطلاب (F=4.520)، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المعرفة الذاتية عند مستوى ($p<0.05$) حيث بلغت قيمة (F=4.034). وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار Scheffé للمقارنات البعدية Post Hoc، ويوضح جدول (٤) نتائج اختبار Scheffé للمقارنات البعدية Post Hoc. وأظهرت النتائج تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة بتطور العمر الزمني للطلاب.

الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "هل يتباين تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة باختلاف البيئة الثقافية التي ينتمون إليها؟"، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA – بعد التحقق من افتراضات استخدامه – باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Version, 16.00). ويوضح جدول (٥) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للطلاب على أبعاد مقياس تطور الحكمة والدرجة الكلية وفقاً للبيئة الثقافية التي ينتمون إليها.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA

المتغيرات	مصدر التباين	SS	DF	MS	F	P
المعرفة الذاتية	بين المجموعات	١٤,٣٨٨	٢	٧,١٩٤	١,٦٥٥	٠,١٩٢
	داخل المجموعات	٢٦٧٣,١٠١	٦١٥	٤,٣٤٧		
	المجموع	٢٦٨٧,٤٨٩	٦١٧			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	٩٧٤,٤٢٤	٢	٤٨٧,٢١٢	٤٨,٨٧١	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦١٣١,٢٠٠	٦١٥	٩,٩٦٩		
	المجموع	٧١٠٥,٦٢٥	٦١٧			
الإيثار	بين المجموعات	٣٠٣٢,٢٦٤	٢	١٥١٦,١٣٢	٢١,٨١٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٢٧٤١,٢٤٤	٦١٥	٦٩,٤٩٨		
	المجموع	٤٥٧٧٣,٥٠٨	٦١٧			
المشاركة الملهمة	بين المجموعات	٥٥٧,١٥١	٢	٢٧٨,٥٧٥	٨,٠٥٦	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢١٢٦٥,٤١٣	٦١٥	٣٤,٥٧٨		
	المجموع	٢١٨٢٢,٥٦٣	٦١٧			
إصدار الأحكام	بين المجموعات	١٠٤٠,٣٨٢	٢	٥٢٠,١٩١	٢٢,٨٣١	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٠١٢,٢٣٣	٦١٥	٢٢,٧٨٤		
	المجموع	١٥٠٥٢,٦١٥	٦١٧			
معرفة الحياة	بين المجموعات	٤٢٨٨,٤٨٧	٢	٢١٤٤,٢٤٤	٥٣,٥٣٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٤٦٣١,٨٤٣	٦١٥	٤٠,٠٥٢		
	المجموع	٢٨٩٢٠,٣٣٠	٦١٧			
مهارات الحياة	بين المجموعات	٢٥٤,٠٧٩	٢	١٢٧,٠٤٠	٣,١٤٠	٠,٠٤٤
	داخل المجموعات	٢٤٨٨٢,٠١٣	٦١٥	٤٠,٤٥٩		
	المجموع	٢٥١٣٦,٠٩٢	٦١٧			
الاستعداد للتعلم	بين المجموعات	٢١,٣٧٧	٢	١٠,٦٨٨	١,٩١٤	٠,١٤٨
	داخل المجموعات	٣٤٣٤,٢٢٤	٦١٥	٥,٥٨٤		
	المجموع	٣٤٥٥,٦٠٠	٦١٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٧١٧٠٨,٥٧٢	٢	٨٥٨٥٤,٢٨٦	٥٠٧,٢٩٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠٤٠٨١,٣٢٤	٦١٥	١٦٩,٢٣٨		
	المجموع	٢٧٥٧٨٩,٨٩٦	٦١٧			

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطات كل من إدارة الانفعالات ($F=48.871$)، والإيثار ($F=21.815$)، والمشاركة الملهمة ($F=8.056$)، وإصدار الأحكام ($F=22.831$)، ومعرفة الحياة ($F=53.537$)، والدرجة الكلية ($F=507.299$) وفقاً للبيئة الثقافية للطلاب (البحرين – عمان – السعودية)، كما أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.05$) بين متوسطات مهارات الحياة وفقاً للبيئة

الثقافية للطلاب (البحرين – عمان – السعودية) حيث بلغت قيمة (F=3.140). بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كل من متوسطات المعرفة الذاتية، ومتوسطات الاستعداد للتعلم وفقاً للبيئة الثقافية للطلاب (البحرين – عمان – السعودية) حيث بلغت قيمة (F=1.655) لمتغير المعرفة الذاتية، (F=1.914) لمتغير الاستعداد للتعلم وهى قيم غير دالة إحصائياً.

وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار Scheffé للمقارنات البعدية Post Hoc، بينت المقارنات أنّ هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطي درجات إدارة الانفعالات للطلاب السعوديين والبحرينيين لصالح السعوديين، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطين (٣,٠٥)، وعند مستوى (p<0.05) بين متوسطي درجات إدارة الانفعالات للطلاب البحرينيين والطلاب العمانيين لصالح العمانيين، وبين متوسطي درجات إدارة الانفعالات للطلاب السعوديين والعمانيين لصالح السعوديين، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطات (١,٢٠)، (١,٨٥) على التوالي. وفي بعد الإيثار، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطات الإيثار للطلاب البحرينيين والعمانيين لصالح الطلاب العمانيين، وبين الطلاب البحرينيين والسعوديين لصالح السعوديين حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطات(٥,٥١)، (٣,٦٣) على التوالي. وفي بعد المشاركة الملهمة، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0:05) بين متوسطات الطلاب البحرينيين وكل من الطلاب العمانيين والطلاب السعوديين لصالح الطلاب البحرينيين حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطات (٢,٣٧)، و(١,٥٢) على التوالي. وفي بُعد إصدار الأحكام، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطات الطلاب البحرينيين والسعوديين لصالح السعوديين حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (٣,١٦)، وعند مستوى (p<0.05) بين متوسطي درجات الطلاب البحرينيين والعمانيين لصالح العمانيين، وبين متوسطي درجات الطلاب العمانيين والسعوديين لصالح السعوديين، حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطات (١,٣٠) و(١,٨٧) على التوالي. وفي بعد معرفة الحياة، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.01) بين متوسطي درجات الطلاب السعوديين وكل من الطلاب البحرينيين والعمانيين لصالح السعوديين، وبين متوسطي درجات الطلاب البحرينيين والعمانيين لصالح العمانيين حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطات (٢,٨٤)، (٣,٦١)، و(٦,٤٦) على التوالي. وفي بعد مهارات الحياة، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (p<0.05) بين متوسطي درجات الطلاب العمانيين والسعوديين لصالح السعوديين حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (١,٥٢). وفي الدرجة الكلية

على أبعاد مقياس تطور الحكمة، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($p<0.001$) بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين وكل من البحرينيين والعمانيين لصالح السعوديين وبين البحرينيين والعمانيين لصالح العمانيين حيث بلغت قيم الفرق بين المتوسطات (٤٠,٨٨)، (٢٢,٧٠)، و(١٨,١٨) على التوالي.

الإجابة عن السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على "هل يمكن التنبؤ بتطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بمعلومية كل من العمر الزمني، والبيئة الثقافية، والجنس؟"، أجرى الباحثان تحليل الانحدار المتعدد على استجابات الطلاب باستخدام أسلوب Stepwise وذلك بعد التحقق من توافر شروط تحليل الانحدار في البيانات. وقد تم تحديد متغيرات العمر الزمني، والبيئة، والجنس كمتغيرات تنبؤية، وتحديد متغيرات المعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم، والدرجة الكلية على مقياس التفكير القائم على الحكمة كمتغيرات تابعة متنبأ بها. ويظهر جدول (٦) نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٦)

تحليل الانحدار المتعدد للعمر والبيئة والجنس على أبعاد التفكير القائم على الحكمة

النموذج		B	الخطأ المعياري	β	t-value	R
المعرفة الذاتية	الثابت	١٠,٨٥	٠,٢٢	--	٤٩,٨٢***	٠,١١
	العمر الزمني	٠,٢٩	٠,١٠	٠,١١	٢,٨٢**	
إدارة الانفعالات	الثابت	١١,٣٩	٠,٥٣	--	٢١,٥٨***	٠,٤٦
	العمر الزمني	١,٢١	٠,١٩	٠,٢٩	٦,٤٦***	
	البيئة الثقافية	٠,٨٠	٠,١٩	٠,١٩	٤,٣٠***	
	الجنس	٠,٨٠	٠,٢٥	٠,١٢	٣,٢٥***	
الإيثار	الثابت	٢٦,٢٥	٠,٨٩	--	٢٩,٦١***	٠,٢٢
	العمر الزمني	٢,٣٠	٠,٤٢	٠,٢٢	٥,٥١***	
المشاركة الملهمة	الثابت	٣٠,٦٨	٠,٦٩	--	٤٤,٥٠***	٠,٢٤
	العمر الزمني	١,٩٩	٠,٣٦	٠,٢٧	٥,٥٨***	
	البيئة الثقافية	١,٨٩	٠,٣٦	٠,٢٦	٥,٢٩***	

النموذج		B	الخطأ المعياري	β	t-value	R
إصدار الأحكام	الثابت	١٥,٧٢	٠,٥٥	--	***٢٨,٣٨	٠,٣٤
	العمر الزمني	١,٦٨	٠,٢٩	٠,٢٨	***٥,٨٧	
	البيئة الثقافية	٠,٥٩	٠,٢٩	٠,١٠	*٢,٠٧	
معرفة الحياة	الثابت	٢٤,٣٩	١,٠٦	--	***٢٢,٩٨	٠,٤٦
	العمر الزمني	٢,٤٦	٠,٣٨	٠,٢٩	***٦,٥٤	
	البيئة الثقافية	١,٧٦	٠,٣٨	٠,٢١	***٤,٦٧	
	الجنس	١,٠٨	٠,٤٩	٠,٠٨	*٢,١٩	
مهارات الحياة	الثابت	٢٨,١٦	٠,٧٥	--	***٣٧,٧٥	٠,٢٠
	العمر الزمني	١,٩٦	٠,٣٩	٠,٢٥	***٥,٠٧	
	البيئة الثقافية	٠,٨٤	٠,٣٩	٠,١١	*٢,١٨	
الاستعداد للتعلم	الثابت	١٠,٠٢	٠,٣٨	--	***٢٦,١٧	٠,٢٥
	العمر الزمني	٠,٦٦	٠,١١	٠,٢٣	***٥,٧٥	
	الجنس	٠,٥٦	٠,١٩	٠,١٢	*٣,٠٢	
الدرجة الكلية	الثابت	١٣٣,٤٣	١,٣٦	--	***٩٨,١٤	٠,٨٤
	البيئة الثقافية	١٤,٧٦	٠,٧٠	٠,٥٧	***٢٠,٩٧	
	العمر الزمني	٩,٦٩	٠,٧٠	٠,٣٧	***١٣,٧٩	

$R^2 = \sqrt[5]{R}$ * $P \leq 0.05$ ** $P \leq 0.01$ ** $P \leq 0.001$

تظهر نتائج تحليل الانحدار المتعدد أنَّ نموذج البيئة الثقافية والعمر الزمني استطاع التنبؤ بحوالي ٨٤% من نسبة التباين العام في تطور التفكير القائم على الحكمة، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار (R^2 =0.71) ، وبنسبة ٢٤% من التباين العام لمتغير المشاركة الملهمة (R^2=0.06)، وبنسبة ٣٤% لمتغير إصدار الأحكام (R^2=0.12)، وبنسبة ٢٠% لمتغير مهارات الحياة (R^2=0.04). وتنبأ نموذج كل من العمر الزمني والبيئة الثقافية والجنس بحوالي ٤٦% من نسبة التباين العام في متغير إدارة الانفعالات (R^2 =0.21)، وبحوالي ٤٦% بالنسبة لمتغير معرفة الحياة (R^2 =0.21). وتنبأ نموذج كل من العمر الزمني والجنس بحوالي ٢٥% من نسبة التباين الكلي

لمتغير الاستعداد للتعلم (R^2=0.06). بينما تنبأ نموذج العمر الزمني بحوالي ١١% من نسبة التباين العام في متغير المعرفة الذاتية (R^2=0.01)، وبحوالي ٢٢% بالنسبة لمتغير الإيثار (R^2=0.05).

المناقشة:

مستويات تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة

بشكل عام، أظهرت النتائج تطوراً متوسطاً في التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي، حيث أظهر الطلاب مستويات أعلى أو أدني من المتوسط الافتراضي بدرجة بسيطة، حيث تراوحت متوسطات درجات العينة الكلية على الأبعاد المختلفة للحكمة بين (٢،٤٣ – ٣،٠٧)، وهي درجات تعكس تطوراً محدوداً في أبعاد الحكمة.

وهكذا تقدم هذه النتائج نموذجاً أولياً لبروفيل مستوى تطور الحكمة لدى طلاب الجامعة في دول الخليج. هذا البروفيل يقترح أنّ طلاب الجامعة استطاعوا في هذه المرحلة المهمة من حياتهم أن يطوروا قدرا أعلى من المتوسط وإن كان غير كاف، في أبعاد مثل المشاركة الملهمة ومهارات الحياة، في حين ظلت أبعاداً أخرى من التفكير القائم على الحكمة غير متطورة بالدرجة الكافية خاصة في مجالات مهمة مثل الإيثار والاستعداد للتعلم.

وربما كان من الملفت للنظر أن يأتي الإيثار والاستعداد للتعلم في مؤخرة الأبعاد المتطورة وبمستوى متدن من النمو مما يعكس أنّ الطلاب لم يستطيعوا أن يطوروا اهتمام كافيا بالتعلم والمعرفة، وربما تعكس أنّ الفرص التعليمية والسياق التعليمي لم يساعدهم بالدرجة الكافية على الاستفادة من الخبرات التي تعلموها داخل الفصول وداخل الحرم الجامعي، أو دمجها وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة. وقد تكون الخبرات الجامعية لا توفر فرصاً كافية للتفاعل مع بالغين حكماء. أيضاً، فإن وجود بُعد الإيثار في المؤخرة يعكس ضعفاً في نجاح التعليم الجامعي والسياق الاجتماعي بشكل عام في تطوير بعد روحي وقيمي مهم جداً في تطور الحكمة؛ فالحكمة لا يمكن أن تنمو بدون التفكير في الآخر وفي الصالح العام، وتطوير القدرة على التعامل مع المعضلات الأخلاقية، والتوجه الدفعي الذي يتجاوز المصالح الذاتية واستثمارها في رفاه الآخرين والعالم. وهي أيضاً تعكس مستويات منخفضة من التسامح والتعاطف مع الغير، وتقبل الآخر، واحترام حدود الآخرين.

الفروق بين الجنسين:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في متغيرات إدارة

الانفعالات ومعرفة الحياة وإصدار الأحكام لصالح الطلاب، بينما كانت الفروق دالة لصالح الإناث في متغير الاستعداد للتعلم.

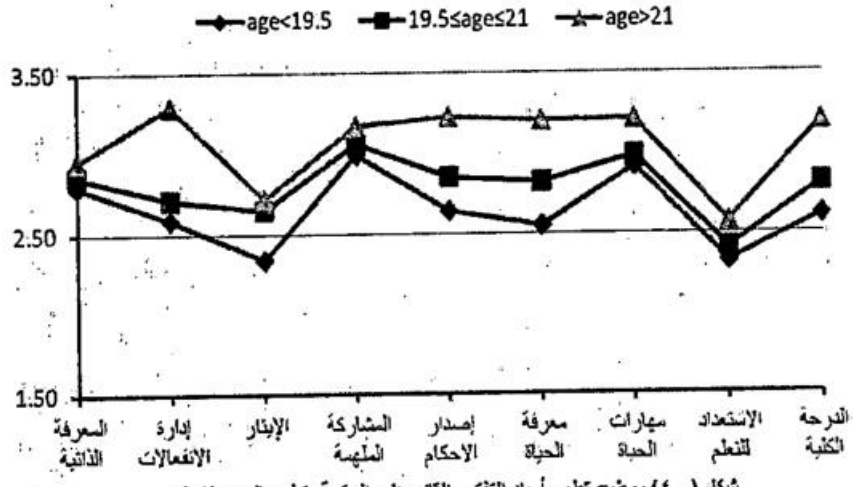
هذه النتيجة تظهر أنَّ الطلاب الذكور قد نجحوا في تطوير أبعاد الحكمة الأكثر ارتباطا بمعرفة الذات والحياة الاجتماعية، بينما كانت الطالبات أكثر نجاحاً في تطوير بُعد الاستعداد للتعلم. ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء السياق الخليجي الذي يتيح فرصاً أكثر للذكور للاندماج في الحياة مع البالغين الكبار والاشتراك في فعاليات ومتنوعة في المجتمع. وربما كانت الأدوار الاجتماعية المختلفة المنوطة بكل من الذكور والإناث تلعب دوراً في مساعدة الذكور على إدارة انفعالاتهم بشكل أفضل، وتطوير معرفة أكبر بالحياة وقدرة أكبر على إصدار الأحكام مقارنة بالإناث.

وتعني الفروق في بعد الاستعداد للتعلم أنَّ الإناث أكثر معرفة لحدود معرفتهن، وأنهن أكثر انفتاحاً على التغيير وأكثر تقبلا للنقد البناء، وأكثر استمتاعاً بالتعلم. ويمكن تفسير هذه الفروق الدالة لصالح الطالبات في ضوء التطور الذي يشهده تعليم الإناث في دول الخليج في التعليم العالي في السنوات العشر الأخيرة. أيضاً يمثل التعليم بالنسبة للإناث في المجتمع الخليجي البوابة الأساسية لإثبات الذات والولوج إلى الحياة الاجتماعية، فالتعليم بالنسبة للإناث ربما كان أكثر أهمية لأنه يسمح للإناث بالتواجد في الحياة الاجتماعية وإثبات وتحقيق الذات. وقد يكون ذلك أيضاً له ما يؤيده على المستوى العالمي فقد أظهرت دراسة حديثة نشرت نتائجها على موقع مجلة مراجعة الأعمال بجامعة هارفارد Harvard Business Review أنَّ مراجعة تقويمات ٣٦٠ قائدا شارك فيها ٧،٢٨٠ موظفاً من قطاعات حكومية وشركات عامة وخاصة أظهرت أنَّ الإناث أكثر نجاحاً في مجال قيادة الأعمال. وربما كانت هذه النتيجة صادمة أو مغايرة للصورة الذهنية لدى الكثيرين خاصة في الوطن العربي (see, Harvard Business Review website).

الفروق بين الأعمار

أظهرت النتائج أنَّ جميع أبعاد التفكير القائم على الحكمة، فيما عدا الإدارة الذاتية، قد تطورت بتطور العمر (انظر الشكل ٤). هذه النتيجة تتفق مع دراسة حديثة (Asadi, Amiri, Molavi, & Noaparast, 2012) أظهرت وجود فروق في الحكمة كما تقاس بأسلوب التقرير الذاتي الذي طورته أرديت (Ardlet, 2003) وذلك في البعد الوجداني والبعد التأملي، ولكن ليس في البعد المعرفي. وبشكل عام هناك اتجاهان في أدبيات الحكمة فيما يتعلق بالعمر. الاتجاه الأول يرى أنَّ الحكمة تزيد كلما تقدم العمر، وهذا الرأي يعتقد أنه مع تقدم العمر يزيد الفهم والقدرة

على حل الصراعات. فالفرد في مراحله الأولى من البلوغ يفتقد إلى النضج والتعقيد المعرفي ومهارات التفكير المجرد اللازمة للقيام بأفعال واعية واتخاذ قرارات عقلانية، وأنه مع التقدم في العمر، يزداد النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي مما يساعد أكثر على اكتساب الحكمة. وفي الواقع فإن البحث لم يقدم أدلة قوية على هذا الادعاء (e.g. Heckhausen, et al., 1989). في المقابل، هناك اتجاه يقترح أنّ الحكمة تفقد بتقدم العمر نظرا لانحدار القدرات العقلية (Schaie, 1994) . وقد اقترح بعض الباحثين أنّ الحكمة تتطور في مرحلة الشباب بشكل أساسي (Richardson & Pasupathi, 2005: 139). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع هذا التوجه الذي يرى أنّ اللبنات الأساسية للحكمة تنمو وتتبلور في مرحلتي المراهقة والشباب.



شكل (٤) يوضح تطور أبعاد التفكير القائم على الحكمة بتطور العمر الزمني

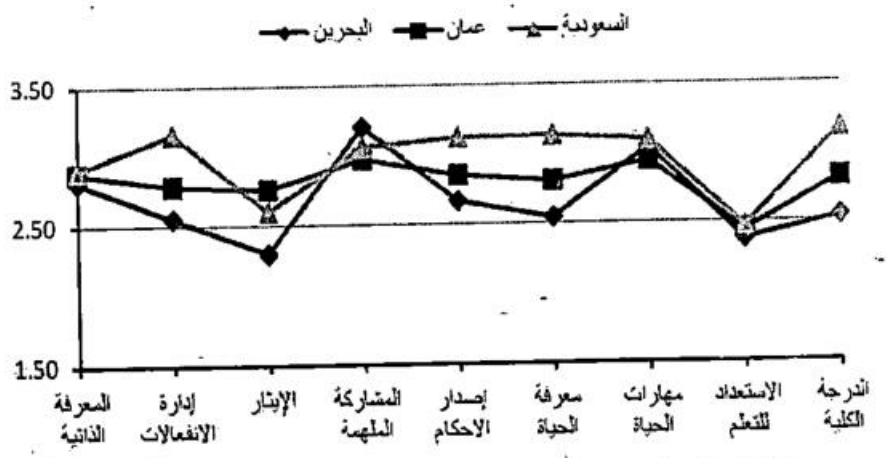
ويمكن فهم هذه النتيجة من خلال تأثير الخبرات والمعارف التي يتعرض لها الطلاب داخل الحرم الجامعي وخارجه في هذه المرحلة المهمة من حياة الطلاب؛ فانتقال الطالب من الحياة المدرسية المحدودة إلى المرحلة الجامعية واحتكاكه المتزايد بالمجتمع الخارجي وبعدد أكبر من الكبار الراشدين والأساتذة والمرشدين، يكسب الطلاب مزيداً من المعرفة بالحياة، وفهماً أفضل لذاته وللآخرين، وتزيد من قدرتهم على اتخاذ القرارات. إنّ التنوع في المواقف التي تقابل الطلاب في هذه المرحلة العمرية داخل الجامعة وخارجها يمكن أن تحسن من قدرتهم على إدارة انفعالاتهم. فالطلاب الأكبر سنا تتزايد خبراتهم ومعارفهم وقيمهم بمرور العمر مما يمنحهم الفرصة لتنمية

مهاراتهم الاجتماعية، وتحسين وتصحيح معرفتهم بأمور الحياة ومهارات الاتصال وقدرتهم على حل المشكلات، وقد تحفز التفكير الجدلي والتكاملي والمرونة المعرفية لديهم. في نفس الوقت، قد يفيد اكتساب وممارسة مهارات اجتماعية مثل التعاون والمسؤولية والتعاطف والتحكم، في تنمية الحكمة لدى الطلاب. وقد يعزز التعرض المستمر لمثل للمواقف المعقدة معرفياً والمشحونة انفعاليا من تطور الحكمة بمرور الزمن.

الفروق بين البيئات الثقافية

أظهرت النتائج.وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الدول الخليجية (البحرين – عمان – السعودية) في كل من إدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، والمهارات الحياتية والدرجة الكلية. في حين لم يكن هناك فروق دالة في بعدي المعرفة الذاتية، ومتوسطات الاستعداد للتعلم.

يظهر الشكل (٥) أنّ هناك تبايناً واضحاً في تطور الأبعاد المختلفة للحكمة، وتباين هذا التطور باختلاف البيئات. ولم يكن هناك أي فروق تذكر في أبعاد المعرفة الذاتية ومهارات الحياة والاستعداد للتعلم. وأظهر الطلاب السعوديون مستويات تطور أعلى في كل من إدارة الانفعالات وإصدار الأحكام ومعرفة الحياة، تلاهم الطلاب العمانيون فالبحرينيون. في حين أظهر الطلاب العمانيون مستوىً أعلى من التطور في بعد الإيثار، تلاهم السعوديون فالبحرينيون. وفي بعد المشاركة الملهمة، أظهر البحرينيون تطورا أعلى من كل من العمانيين والسعوديين.



شكل (٥) يوضح تباين أبعاد التفكير القائم على الحكمة باختلاف البيئة الثقافية

هذه النتائج تثير أسئلة حول العوامل البيئية والتعليمية والتربوية المسئولة عن تطور أو عدم تطور هذه الأبعاد في البيئات الخليجية المختلفة. ففي الوقت الذي تعزز فيه البيئة السعودية إدارة الانفعالات والمهارات الحياتية وإصدار الأحكام يقل فيها مستوى الإيثار والاستعداد للتعلم. وفي البيئة البحرينية تعلو قيمة المشاركة الملهمة في حين ينحدر الإيثار والاستعداد للتعلم ومعرفة الحياة إلى أدنى المستويات. وفي البيئة العمانية تبدو جميع الأبعاد في مستوى متوسط فيما عدا بعد الاستعداد للتعلم أيضاً. وقد تقترح هذه النتائج افتراضا بأن التشابهات الكبيرة التي تظهر في عدد من أبعاد الحكمة مثل: معرفة الذات ومهارات الحياة والاستعداد للتعلم يمكن أن يعود إلى القواسم المشتركة بين البيئات الخليجية كالدين والتاريخ والثقافة والعادات والتقاليد.

قدرة متغيرات الجنس والعمر والبيئة على التنبؤ بأبعاد الحكمة

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن نموذج البيئة الثقافية والعمر الزمني كان قادرًا على التنبؤ بحوالي ٨٤% من نسبة التباين العام في تطور التفكير القائم على الحكمة. ولا شك أنّ هذه النسبة مرتفعة جداً وتظهر نوعاً من الارتباط القوي بين متغيري البيئة الثقافية والعمر وبين تطور التفكير القائم على الحكمة، فهي تؤكد أهمية دور هذين المتغيرين موضع البحث في فهم الحكمة وتطورها؛ فالبيئة بما تحويه من متغيرات تربوية وثقافية وتعليمية وقيم واتجاهات من المتوقع أن تيسر أو تعوق نمو تطور الحكمة من خلال السماح بدمج جوانب أو أنواع مختلفة من المعارف

والانفعالات والتوجهات الدافعية للطلاب.

وقد أظهرت النتائج أيضاً تنبؤ كل من العمر والجنس والبيئة الثقافية بحوالي ٤٦% من نسبة التباين العام في متغير إدارة الانفعالات، وبحوالي ٤٦% بالنسبة لمتغير معرفة الحياة. ويمكن تفسير ذلك بأن كلا من إدارة الانفعالات ومعرفة الحياة من المتوقع أن تزداد وتتطور بتقدم العمر لدى كل من الجنسين خاصة في المرحلة الجامعة، فالحياة الجامعية بما تتطلبه من اعتماد على الذات والاستقلالية تتيح قدرا أكبر من استكشاف الطلاب لذاتهم وانفعالاتهم، كما تتيح لهم البيئة الجامعية بما تحتويه من تنافس واحتكاك اجتماعي فهماً أفضل للذات، ويؤدي إلى تحسين إدراك الفرد لما يلائمه في الحياة. وتنبأ نموذج كل من العمر الزمني والجنس فقط بحوالي ٢٥% من نسبة التباين الكلي في الاستعداد للتعلم، بينما تنبأ العمر الزمني فقط بحوالي ١١% من نسبة التباين الكلي في المعرفة الذاتية، وبحوالي ٢٢% بالنسبة لمتغير الإيثار.

هذه النتائج تثير العديد من الأسئلة حول العمليات المتصلة بهذه الأبعاد الأكثر تطورا وتلك الأقل تطوراً في البيئات الثلاث. وبشكل خاص فإن تدني تطور بعدي الاستعداد الدراسي والإيثار بشكل واضح يعد أمر ملفتاً للنظر ويستحق مزيد من الدراسة والفحص للتأكد من النتيجة أولا ولفحص الأسباب التي تكمن وراء ذلك، فضعف تطور الإيثار يشير إلى عدم وجود مستوى نضج كاف لدى طلاب الجامعة بقضايا قيمية ومجتمعية مهمة تتعلق بتقبل الآخر ومساعدته أو التعاطف معه، وهي قيم يصعب تصور تطور الحكمة بدونها؛ فالفرد لا يستطيع حل مواقف الصراع والوصول إلى استبصارات حكيمة دون أن يكون لديه توجه دافعي يتجاوز المصالح الذاتية والأنانية الذاتية عند مناقشة القضايا الجدلية.

استنتاجات وتوصيات

تظهر نتائج البحث الحالي أنّ الحكمة بناء معقد ومتعدد الأبعاد، وأنها قابلة للتطور، وأن العمر والجنس من المتغيرات المهمة في تطور الحكمة، وأن السياقات البيئية والثقافية يمكن أن تيسر أو تعوق نمو الحكمة لدى الأفراد على مدار حياتهم. ويبدو من مجمل نتائج الدراسة أنّ طلاب الجامعة في دول الخليج التي تم دراستها لم يطوروا مستويات متقدمة من الحكمة كما تم قياسها في هذا البحث. وإذا أخذ في الاعتبار ما تقترحه بعض النظريات بأن الحكمة تمر بعملية تطور كبيرة في مرحلة البلوغ والتي تفسر الحكمة من خلال وجود مرحلة متقدمة من النمو العقلي تتخطى مرحلة العمليات المجردة، فإنه لا يبدو أنّ طلاب الجامعة قد نجحوا في تطوير مستويات مرضية من التفكير الذاتي الإيجابي المميز لمرحلة ما بعد العمليات المجردة، حيث يكون الفرد أكثر

قدرة على النظر إلى المشكلات من وجهات نظر متعددة، وأن يفكر تفكيرا تأملياً وجدلياً بشكل أفضل، وأن يتواصل مع السياقات المعقدة والمشحونة انفعالياً بشكل أكثر تمعناً.

ويجادل بعض الكتاب المعاصرين أنّ تدريس وتنمية الحكمة سوف تفيد إلى حد كبير المجتمع الحديث والممارسات التربوية. ويمكن القول أنه إذا افترضنا أنّ الحكمة تؤثر بقوة على حل المشاكل واتخاذ القرار في عالمنا المعاصر، فإننا بالتركيز على الحكمة كهدف رئيس للتربية يمكن أن نحرز تقدماً كبيراً في حل المشكلات الاجتماعية اليوم، وسنوجد عالما أفضل للغد. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يكون السعي إلى تحقيق وممارسة الحكمة هو أحد الركائز الرئيسة للتعليم، وأن تكون الحكمة السمة المركزية التي نمارسها كمعلمين، والفضيلة الأساسية التي نحاول غرسها وتنميتها في طلابنا. إنّ تنمية الفضائل والقيم الأخلاقية، وليس مجرد تراكم للمعارف والمهارات، هو ما ينبغي التركيز عليه في صميم التعليم والتساؤل الاكاديمي.

ويجب أن تعمل الجامعات في هذا الصدد على زيادة فرص التواصل بين الطلاب والخبراء البالغين بما يسمح للشباب من الاستفادة من النصح والإرشاد ومن حكمة ونضج وخبرات الكبار في هذه المرحلة المهمة من تطور الشباب. ويجب أن تهيئ الجامعات بيئة ميسرة لنمو علاقات جديدة وتقديم الدعم من خلال التفاعلات الاجتماعية القائمة به، وأن يكون هذا السياق العام بالجامعات مصدراً لحل المشكلات المتبادلة، وإعطاء القدوة والتغذية الراجعة والتعزيز والدعم والتدريب على اتخاذ وإصدار القرارات. ويجب أن يتضمن إعداد الطلاب محاضرات ومناقشات وتمرينات تصمم لتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لفهم الذات والحياة وإصدار الأحكام وحل الصراعات ومهارات الاتصال التي تتضمن التفاوض لحل المشكلات ومهارات الاستماع والتعاون وبناء الفريق. هذا من شأنه أن يساعد على تحفيز التفكير الجدلي والتكاملي والمرونة المعرفية لدى الطلاب ويعلمهم مهارات حياتية قيمة ومن ثم اكسابهم مزيداً من الحكمة في التعامل مع الحياة واتخاذ القرارات.

وأخيراً، إنّ ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من ضعف تطور الاستعداد الدراسي لدى طلاب الجامعة هو أمر ملفت للنظر، ويستلزم مزيد من البحث والدراسة لفهم أسباب ذلك التدني في مستوى الاستعداد للتعلم. ويتطلب ذلك تقديم النصح والإرشاد لتعزيز النمو الأكاديمي والشخصي لدى الطلاب وتوجيههم لفهم دوافعهم وميولهم وتعديل تلك الاتجاهات وبما يطور من معرفتهم.

حدود البحث:

يجب النظر إلى النتائج الحالية على أنها تقدم نموذجاً أولياً لبروفيل الحكمة لدى طلاب

الجامعة في الدول محل البحث. هذا النموذج لا يمكن تعميمه خارج نطاق عينة الدراسة نظراً لأنها لم تكن ممثلة لكل شرائح طلاب الجامعات في الدول محل البحث. أيضاً، تتحدد نتائج البحث الحالي بأسلوب قياس الحكمة المستخدم، فبالرغم من صدق وثبات الأداة المستخدمة، فليس هناك ما يضمن تماماً أنَّ الطلاب قد عبروا بالفعل علىَ سلوكهم، وهذا ما قد يتطلب مزيد من البحث والدراسة فيَ المستقبل.

المراجع

١. مجلس التعاون لدول الخليج العربية (الدورة ١٩) (١٩٩٩). استراتيجية التنمية الشاملة بعيدة المدى لدول مجلس التعاون للفترة 2000-2025 ، الرياض.

2. Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology, 52*, 15-27.

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

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

5. Ardelt M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: a critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development, 47*, 257–85

6. Asadi, S. Amiri, S. Molavi, H. & Noaparast, K. (2012). A cross-sectional study of selreported wisdom development: From adolescence through adulthood. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business 4(2)*, 482-492.

7. Assmann, A. (1994). Wholesome knowledge: Concepts of wisdom in a historical and cross-cultural perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 12, pp. 187–224). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

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

9. Bluck, S., & Glück, J. (2005). From the inside out: People's implicit theories of wisdom. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 84–109). Cambridge: Cambridge University Press.

10. Baltes, P. B., & Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 87-120). Cambridge: Cambridge University Press.

11. Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. *Perspectives on Psychological Science, 3*, 56–64.

12. Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science, 2*(3), 75-80.

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

14. Baltes, P. B., Smith, J., & Staudinger, U. M. (1992). Wisdom and successful aging. In T. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 39, pp. 123–167). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

15. Brown, S. C. (2002a). Developing students' multiple identities: How career services practitioners can put theory into practice. *Journal of College and Employers,* 28-32.

16. Brown, S. C. (2002b). A model for wisdom development and its place in career services. *Journal of College and Employers,* 29-36.

17. Brown, S. C. (2004a). Where this path may lead: Understanding post-college decision making. *Journal of College Student Development, 45,* 375-390.

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

19. Brown, S. C. (2006). Educator or entrepreneur? Marketing and other strategies to increase career learning outcomes. *NACE Journal, 66*(2), 26-34.

20. Brown, S. C., & Greene, J. A. (2006). The wisdom development scale: Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development, 47*, 1-19.

21. Brugman, G.M. (2006.) Wisdom in aging. In J. E. Birren, & K. W. Schaie, K. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (pp. 445-476). Burlington, MA, Academic Press.

22. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 98–124.

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

24. Cook-Greuter, S. R. (2000). Mature ego development: A gateway to ego transcendence?. *Journal of Adult Development, 7*, 227–240.

25. Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 26-51). New York: Cambridge.

26. Curnow, T (1999). *Wisdom, Intuition and Ethics*. Aldershot: Ashgate

27. Denney, N., Dew, J., & Kroupa, S.(1995). Perceptions of wisdom: What is wisdom and who has it? *Journal of Adult Development, 2*, 37–47.

28. DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed., Vol. 26). Thousand Oaks, CA: Sage.

29. Farrell, A. H. (1999). *The cognitive dynamics that underlie the formation of perceptions of wisdom.* George Mason University.

30. Glück, J., Bluck, S., Baron, J., & McAdams, D. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 197–208.

31. Glück, J., Strasser, I., & Bluck, S. (2009). Gender differences in implicit theories of wisdom. *Research in Human Development, 6*, 27–44.

32. Greene, J. A., & Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. *International Journal of Aging & Human Development, 68*(4), 289-320.

33. Harvard Business Review website (2012). Are Women Better Leaders than Men? Retrieved from http://blogs.hbr.org/cs/2012/03/a_study_in_leadership_women_do.html (Date: 15-2-2013).

34. Hershey, D. A., & Farrell, A. H. (1997). Perceptions of wisdom associated with selected occupations and personality characteristics. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 16*, 115–130

35. Hira, F., & Faulkender, P. (1997). Perceiving wisdom: Do age and gender play a part? *International Journal of Aging and Human Development, 44*, 85–101.

36. Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence.* New York: Karger.

37. Jason LA, Reichler A, King C, Madsen D, Camacho J, Marchese W. (2001). The measurement of wisdom: a preliminary effort. *Journal of Community Psychology 29*, 585–98.

38. Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL (Version 8.80) [Computer software].* Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

39. Kekes, John. (1983). Wisdom. *American Philosophical Quarterly, 20*, 277-286.

40. Kitchener, K.S. & Brenner, H. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins and development* (pp. 212-229). Cambridge: Cambridge University Press.

41. Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.).* New York: Guilford Press

42. Knight, A., & Parr, W.V. (1999). Age as a factor in judgements of wisdom and creativity. *New Zealand Journal of Psychology: Special Edition on Aging, 28*, 37-47.

43. Kramer, D. A. (1990). Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development* (pp. 279–313). Cambridge: Cambridge University Press.

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

45. Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2003). Wisdom-related knowledge: Affective, motivational, and interpersonal correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1104-1119.

46. Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 52–83). New York: Cambridge University Press.

47. Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 201-206.

48. Le, T. N. (2008). Cultural values, life experiences, and wisdom. International *Journal of Aging & Human Development, 66*(4), 259-281.

49. Levenson M. R, Jennings P. A, Aldwin C. M, Shiraishi R. W. (2005). Self-transcendence: conceptualization and measurement. *International Journal of Aging & Human Development. 60*, 127–43.

50. Montgomery, A., Barber, C., & McKee, P. (2002). A Phenomenological Study of Wisdom in Later Life. *International Journal of Aging and Human Development, 54*(2), 139-157.

51. Orwoll, L., & Perlmutter, M. (1990). The study of wise persons: Integrating a personality perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 160–177). Cambridge, England: Cambridge University Press.

52. Orwoll, L., and Achenbaum, W. A.(1993). Gender and development of wisdom. *Human Development, 36*, 274-296.

53. Oser, F. K., Schenker, D., & Spychiger, M. (1999). Wisdom: An Action-Oriented Approach. In K. Helmut Reich, Fritz K. Oser, W. George Scarlett (Eds.). *Psychological Studies on Spiritual and Religious Development: Being Human: The Case of Religion*, Vol.2 (pp155-172). Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.

54. Pasupathi, M., & Staudinger, U. M. (2001). Do advanced moral reasoners also show wisdom? Linking moral reasoning and wisdom-related knowledge and judgment. *International Journal of Behavioral Development, 25*(5), 401-415.

55. Pasupathi, M., Staudinger, U.M., & Baltes, P.B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology, 37*, 351–361.

56. Paulhus, D L.; Wehr, P.; Harms, P. D. & Strasser, D. I. (2002). Use of Exemplar Surveys to Reveal Implicit Types of Intelligence. *Personality And Social Psychology Bulletin, 28*(11), 1051-1062.

57. Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community.* New York: Simon & Schuster.

58. Richardson, M. J., & Pasupathi, M. (2005). Young and growing wiser: Wisdom during adolescence and young adulthood. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.) *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* (pp. 139-159). Cambridge University Press.

59. Riegel, K. F. (1973). The final period of cognitive development. *Human Development, 16*, 346–370.

60. Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the Ages. In R. J. Sternberg, (Ed.), *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development* (13-24). New York: Cambridge University Press.

61. Rubin, D. C., & Schulkind, M. D. (1997a). Distribution of autobiographical memories across the lifespan. *Memory & Cognition, 25,* 859-866.

62. Rubin, D. C., & Schulkind, M. D. (1997b). Distribution of important and word-cued autobiographical memories in 20-, 35-, and 70-year-old adults. *Psychology and Aging, 12*, 524-535.

63. Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1994). Psychology of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (Vol. 2, pp. 1143-1152). New York: MacMillan.

64. Staudinger, M. U. & Glück, J.(2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology, 62*, 215-241.

65. Staudinger, U. M. & Kessler, E.-M. (2009). Adjustment and Personality Growth - Two trajectories of positive personality development across adulthood. Smith, M. C. & Reio, T. Jr. (Eds.). *The Handbook on adult development and learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

66. Staudinger, U. M., & Kunzmann, U. (2005). Positive adult personality development: Adjustment and/or growth? *European Psychologist, 10,* 320-329.

67. Staudinger, U. M., & Pasupathi, M. (2003). Correlates of wisdom-related performance in adolescence and adulthood: Age-graded differences in 'paths' toward desirable development. *Journal of Research on Adolescence, 13*, 239-268.

68. Staudinger, U.M., Lopez, D.F., & Baltes, P.B. (1997). The Psychometric Location of Wisdom-Related Performance: Intelligence, Personality, and More. *Personality & Social Psychology Bulletin, 23*(11), 1200-1214.

69. Staudinger, U. M., Maciel, A., Smith, J., & Baltes, P. B. (1998). What predicts wisdom-related knowledge? A first look at the role of personality, intelligence, and facilitative experiential contexts. *European Journal of Personality, 12,* 1–17.

70. Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49,* 607–627.

71. Sternberg, R. J. (1986). Intelligence, wisdom, and creativity: Three is better than one. *Educational Psychologist, 21,* 175-190.

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

73. Sternberg, R. J. (2001a). Wisdom and education. *Perspectives in Education,19*(4), 1–16.

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

75. Sternberg, R. J. (2003a). Rediscovering wisdom. *Psychology Teacher Network, 13*(1), 1–2.

76. Sternberg, R. J. (2003b). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized.* New York: Cambridge University Press.

77. Sternberg, R. J. (2005a). Older but not wiser? The relationship between age and wisdom. *Ageing International, 30*(1), 5-26.

78. Sternberg, R. J. (2005b). A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. *International Journal of Leadership in Education, 8*(4), 347-364.

79. Takahashi, M. (2000). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: historical roots in the east and west. *International Journal of Aging and Human Development 51,* 217–30.

80. Takahashi, M., & Bordia, P. (2000). The Concept of Wisdom: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal of Psychology, 35* (1), 1-9.

81. Taranto, M. A.(1989). Facets of wisdom: A theoretical synthesis. *International Journal of aging and Human Development, 29,* 1-21.

82. Walaskay, M., Whitbourne S. K., & Nehrke, M. F. (1983/1984). Construction and validation of an ego integrity status interview. *International Journal of Aging & Human Development, 18*, 61–72.

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

84. Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging and Human Development, 65*, 163-183.

85. Wink, P., & Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development, 4*, 1–15.

Wisdom Development of University Students in Arabian Gulf Countries: A cross-cultural Study

Alaa Aldeen A. Ayoub
Associate Professor of Educational Psychology
Aswan University

Usama M. A. Ibrahim
Associate Professor of Educational Psychology
Sohag University

ABSTRACT

This study aimed at exploring developing dimensions of thinking based on wisdom of university students in Arabian Gulf countries. The effects of gender, age, and environment were examined. The blueprint of the Wisdom Development Scale (WDS; Brown & Greene, 2006) was submitted to a jury of specialists in the field of educational psychology to decide on its appropriateness and applicability in the Arabian context. The construct validity of WDS was examined by both exploratory and confirmatory factor analysis. The scale was then applied on 618 (323 males, 295 females) university students from three Arabian Gulf countries: 226 from Saudi Arabia; 209 from Oman; and 183 from Bahrain. The results showed that university students in Arabian Gulf Countries developed a somewhat moderate levels of thinking based on wisdom. There were significant differences between ages favoring old students in all dimensions, apart from self-management. Significant gender differences were also found favoring males in emotional management, life-knowledge, and decision making dimensions, while the differences were favoring females in learning attitude. Also, the results showed that there were different effects of the culture environments on wisdom dimensions. Finally, multiple regression analysis suggested that the model of environment and age was managed to predict with 84% of the variance in wisdom.

Keywords: Wisdom development, WDS construction, Brown's Model of Wisdom Development.