أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحلّ المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة

د. علاء الدين عبد الحميد أيّوب
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية بأسوان – جامعة جنوب الوادي

الملخص

هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة وقياس أثره في تحسين استراتيجيات المواجهة لحلّ المشكلات الضاغطة لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. وقد تكوّنت عينة البحث من (٨١) طالباً – تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين (٣٨ للمجموعة التجريبية، و٤٣ للمجموعة الضابطة)– من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهم الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأدنى وفقاً لدرجاتهم على مقياس استراتيجيات المواجهة لحلّ المشكلات الضاغطة. قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية التفكير القائم على الحكمة، وتطبيقه لمدة عشرة أسابيع. وقد تمّ تطبيق مقياس استراتيجيات المواجهة في بداية البرنامج وبعد نهايته. وأظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب ANCOVA وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة (حلّ المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنّب، التوجّه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجّه الايجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي. في حين أنه لم يكن هناك فروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية. وقد تمّت مناقشة النتائج وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج البحث ومجالاته.

الكلمات المفتاحية: الحكمة، التفكير القائم على الحكمة، استراتيجيات المواجهة، حلّ المشكلات الضاغطة.

أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة

د. علاء الدين عبد الحميد أيوب
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية بأسوان – جامعة جنوب الوادي

مقدمة Introduction

يزخر العصر الحالي بالصراعات والتناقضات والمشكلات، وتتسارع فيه التغييرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، وتزداد مطالب الحياة مما ينتج عنه مواقف ضاغطة ومصادر للتوتر وعدم اليقين، وعوامل للخطر والتهديد (الزيود، ٢٠١١). هذا العصر المليء بالمشكلات والتحديات يتطلب أفراداً قادرين على التعامل مع المشكلات الصعبة والمحيرة، وتوظيف التفكير القائم على الحكمة[1] للتعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة.

وفي هذا الصدد قدم (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002) نموذج يقوم على افتراض أن حل المشكلة يتحدد بشكل كبير من خلال عمليتين رئيسيتين هما: التوجه نحو المشكلة Problem Orientation، وأسلوب حل المشكلة Problem Solving Style. فالتوجه نحو المشكلة يمثل العملية المعرفية الوجدانية Cognitive-Emotion Process التي تمثل الوظيفة الدافعية الأولية لحل المشكلة. بينما يمثل أسلوب حل المشكلة الأنشطة المعرفية والسلوكية Cognitive and Behavioral Activities التي يقوم بها الفرد لمحاولة فهم المشكلة، وتلك العمليتان تشكلان ما يسمى باستراتيجيات المواجهة Coping Strategies الفعالة للتعامل مع المشكلة.

وقد مر مفهوم استراتيجيات المواجهة بثلاث مراحل، ففي بداية الأمر كان ينظر إلى استراتيجيات المواجهة كرد فعل وتستخدم فيه الاستراتيجية في مواجهة الضغوط بعد وقوعها، ثم انتقل التركيز على استراتيجيات المواجهة من طريقة رد الفعل إلى الجهد الذي يبذله الفرد للتحكم

(١) اصطلح الباحث على استخدام مفهوم "الحكمة" ليعبر عن التفكير الحكيم أو التفكير القائم على الحكمة

في الأحداث والتي يمكن أن تخفف مستويات الضغوط وتحسّن جودة الحياة، وحديثاً فإن استراتيجيات المواجهة تمثل الطرق والأساليب للتعامل مع المشكلات والتي يتم تطبيقها قبل وقوع الضغوط (Taylor, Kemeny, Reed, Bower & Gruenewald, 2000) . ولا شك أنّ معرفة أبعاد الموقف المُشْكِل مهم ليس فقط من أجل المواجهة الإيجابية بل من أجل التعامل لدرجة التحكم Managing الذي يحمل في طياته بعداً زمنياً أطول ونتائج أكثر دواماً من حيث التأثير على الصحة النفسية والسلوكية للفرد.

إن إحدى المسلمات الأساسية التي يتشاركها معظم الباحثين أن نمو استراتيجيات المواجهة لدى الطلاب إلى درجات عالية يجعلهم أكثر قدرة على التعامل بفاعلية في حل المشكلات مقارنة بالآخرين الذين ليست لديهم تلك الاستراتيجيات (Cartwright, 2008). فاستراتيجيات المواجهة تمثل العمليات المعرفية الوجدانية السلوكية التي تحرر مصادر المعالجة العقلية والوجدانية لدى الطلاب للتكيف مع المواقف الجديدة، وتجعلهم أكثر قدرة على التأمل والاستبصار والمعرفة بالذات الداخلية والبيئة الخارجية واختيار الأساليب والطرق لبناء المعرفة التى يحتاجونها لحل المشكلات اليومية (Kish & Sheehan, 1997; Liu, Tein & Zhao,2004).

ووفقاً لـ (Sternberg, 2007) فإن الحكمة تعد أحد أشكال الأداء النموذجي للفرد، والتي تتضمن الاستبصار والمعرفة بالذات والعالم المحيط به، وإصدار أحكام صائبة في مسائل الحياة الصعبة. وقد عدت الحكمة من أغلى ما يمكن أن يمتلكه الإنسان، إذ هي عنوان لرجاحة العقل ونضج التجربة، وقد دعا النبي صلى الله عليه وسلم لابن عباس (رضي الله عنهما) بها فقال: "اللهم علمه الحكمة" [رواه البخاري]. بل فقد اقترن ذكر الحكمة بالقرآن الكريم في أكثر من موضع في كتاب الله عز وجل: قال تعالى "وأنزل الله عليك الكتاب والحكمة وعلمك ما لم تكن تعلم وكان فضل الله عليك عظيما" (النساء/١١٣)، "لقد من الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين" (آل عمران/١٦٤). بل جعل الله عز وجل الحكمة من أعظم النعم حيث قال: "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً وما يذكر إلا أولو الألباب" (البقرة/٢٦٩).

ويعد مفهوم الحكمة Wisdom في العلوم النفسية والتربوية متغير مركب متعدد الأبعاد (Ardelt, 2004) يمتد تأثيره إلى مختلف مناشط الحياة، وعبر السنوات القليلة الماضية اقترح الباحثون العديد من النماذج والنظريات التي حاولت تفسير هذا المفهوم من خلال رؤى متباينة. فهناك العديد من النماذج التي وضعت عن الحكمة (Ardelt, 1997, 2004; Baltes & Smith, 2008; Brown, 2002; Brown & Greene, 2006; Sternberg, Jarvin & Grigorenko,

(2009 والتي تمثل معظمها محاولات لفهم الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية والقيمية التي يتصف بها الفرد الذي يتسم بسلوك الحكمة. وتشير الدراسات والبحوث (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2009; Sternberg, Reznitskaya, & Jarvin, (2007 إلى أن الحكمة تتطلب إدراك الفرد بأن امتلاك المعرفة ليس كاف، بل عليه أن يدرك أيضاً كيف ومتى يكون استخدام هذه المعرفة ضرورياً؟. وهذا يشير إلى أن الفرد يجب أن يكون لديه كل من القدرة المعرفية Cognitive Capacity والرؤى الشخصية Personal Insights للظروف المحيطة بالمشكلة أو الموقف، ودمج المعرفة السابقة بالحالية، وفهم كيف يمكن أن يكون لتطبيق هذه المعرفة تأثيرات في تشكيل المستقبل (Parisi et al., 2009).

وفي إطار هذه المفاهيم التي تمزج بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة والأحكام المتروية، يرى بعض الباحثين أنّ حل المشكلة يقوم أساساً على افتراض أن القرار الأمثل يمكن الوصول إليه من خلال نوع من التفكير المنطقي الحكيم (Miller & Byrnes, 1997, 2001; Sternberg, 2004). كما أظهرت أدبيات ونتائج الدراسات والبحوث (Paul, 1990; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) أن عمليات واستراتيجيات التفكير اللازمة للتجاوب بفعالية مع القضايا والمشكلات المعقدة في الحياة اليومية تتطور لدى الفرد من خلال المشاركة في أنشطة تنمي لديه التفكير القائم على الحكمة. وقد جاء البحث الحالي منسجماً مع الحراك العلمي الحديث، وما أظهرته أدبيات ونتائج الدراسات والبحوث في مجالي الحكمة وحل المشكلات، ومستجيباً لاحتياجات الجامعات والمجتمع للعناية بإكساب الطلاب استراتيجيات المواجهة للتغلب على المشكلات الحياتية الضاغطة.

هدف البحث Aim of the Study

يهدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج لتنمية التفكير القائم على الحكمة، وقياس أثره في تحسين استراتيجيات المواجهة للتعامل وحل المشكلات الحياتية الضاغطة لدي عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل والمشاركين في البرنامج.

مشكلة البحث Statement of the Problem

تجتهد المجتمعات والمؤسسات التربوية والتعليمية حتى تثبت نفسها وتجد لها مكاناً في العالم المليء بالتناقضات والتحديات والمشكلات التي تتطلب اتخاذ قرارات حكيمة (National Research Council, 2002). إذ أن المنافسة في القرن الحادي والعشرين لن تكون باكتساب

كميات هائلة من الحقائق والمعلومات التي ينبغي استظهارها، وإنما تكون باكتساب الأساليب والطرق المنطقية والعقلية والإبداعية في إنتاج واستنتاج الأفكار للتغلب على مشكلات الحياة الضاغطة (Sternberg, 2001; Sternberg, Jarven & Grigorenko, 2009). لذا فإنه من المفترض أن يكون هدف الجامعات ليس تقديم المعرفة فحسب، بل مساعدة الطلاب على اكتساب أدواتها وصناعتها وإعادة تشكيلها أيضاً من خلال استخدام قدراتهم وتطوير إمكاناتهم العقلية لمواجهة المواقف المختلفة في الحياة والتعامل معها بإيجابية وبفكر مستقبلي.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج عدد من الدراسات (Gilhooly, Gilhooly, Phillips, Harvey, Brady & Hanlon, 2007; Hawkins, Sofronoff & Sheffield, 2009; Morera, Maydeu-Olivares, Nygrem, White, Fernandez & Skewes, 2006; Siu & Shek, 2005) أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وسيريلانكا إلى أن ٧٥% من الطلاب لم يتمكنوا من حل المشكلات التي عرضت عليهم على الرغم من امتلاكهم المعارف الكافية التي يتطلبها الحل. وفي دراسة نوعية لكل من (Littleton, Horsley, John & Nelson, 2007) وهي دراسة قائمة على أسلوب التحليل البعدي Meta-Analysis أجريت على نتائج بعض البحوث والدراسات التي تناولت طرق وأساليب حل المشكلة لدى طلاب الجامعة للإجابة على التساؤل التالي: لماذا لم يتمكن الطلاب من حل المشكلات؟، وبعد تفحص وتحليل إجابات الطلاب ودراسة العوامل المرتبطة بها تبين أن الصعوبات التي تعترض الطلاب لا تعود بالدرجة الأولى إلى افتقارهم للمعارف، وإنما تعود إلى توجهات الطلاب السلبية نحو المشكلة، وعدم فهمهم أبعاد المشكلة واتباعهم طرق غير ملائمة للحل. وفي البيئة العربية أشارت بعض الدراسات العلمية (أيوب، والجغيمان، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠٠١) إلى وجود فجوة في التعليم الجامعي العربي في العناية بمهارات التفكير بصفة عامة وإكساب الطلاب الطرق والأساليب والمهارات اللازمة للتصدي للمشكلات واتخاذ القرار بصفة خاصة. كما تفتقر الممارسات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية إلى توفير بيئة تربوية مشجعة لمهارات التفكير العليا (على سبيل المثال: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، حل المشكلات) والتفكير الإبداعي ومهارات اتخاذ القرار والتدريب على استخدام المعرفة وتوظيفها (إبراهيم، ٢٠٠١؛ أيوب، والجغيمان، ٢٠١٠؛ النبهاني، ٢٠١٠).

وأخيراً فإن العناية بتنمية استراتيجيات المواجهة وتحسينها تعد أحد الوسائل المهمة في بناء أجيال قادرة على التعامل مع التحديات والمشكلات المعاصرة وقيادة مجتمعاتها للمنافسة العالمية في ضوء معايير أخلاقية تأخذ في الاعتبار المصلحة الفردية والمجتمعية والإنسانية على حد سواء (Sternberg, 2007). وقد أشارت الدراسات العلمية في مجال علم النفس الإيجابي (Seligman

(Csikszentmihalyi, 2000 & إلى أنه بالإمكان مساعدة الطلاب على توظيف إمكاناتهم العقلية للوصول إلى مستوى الحكمة للتعامل بإيجابية مع التحديات المعاصرة بما يخدم الإنسانية بعيداً عن الأنانية الشخصية أو الإقليمية وهو ما يحقق النجاح الحقيقي.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية في التطبيق البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي وأخذ درجات القياسين القبلي والبعدي معاً في الاعتبار من خلال المتوسطات المعدلة؟

٢. هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية؟

٣. هل توجد فروق بين متوسطي هة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية؟ درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواج

فروض البحث Hypothesis of the Study

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية في التطبيق البعدي - بعد عزل أثر القياس القبلي - لصالح المجموعة التجريبية.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية.

٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث Significance of the Study

يمكن تلخيص أهمية البحث فيما يلي :

١. تعد الحكمة متغيراً متعدد الأبعاد يؤثر في سلوكيات الطلاب في المواقف التعليمية (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009). وعلى حد علم الباحث في الدراسة الحالية، لا توجد دراسات عربية اهتمت بدراسة التفكير القائم على الحكمة، ومن هنا تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على هذا المفهوم من خلال علاقته ببعض المتغيرات المعرفية الوجدانية مما قد يساعد في تفسير كيفية تفكير الطلاب وطريقة تصرفاتهم، خاصة في المواقف التي تتطلب التحدي وبذل الجهد واتخاذ القرارات الحكيمة.

٢. تقدم نتائج البحث الحالي معلومات علمية مفيدة حول طبيعة استراتيجيات المواجهة، والتفكير القائم على الحكمة، وأساليب حل المشكلات لدى طلاب الجامعة كفئة مهمة ينبغي رعايتها والاستثمار فيها، مما قد يساعد في فهم أعمق لتنمية قدراتهم في رؤية القضايا والمشكلات من زوايا مختلفة واتخاذ قرارات سليمة نحوها.

٣. قد تسهم نتائج هذا البحث في إحداث نقلة نوعية في مخرجات الميدان التربوي وذلك من خلال مساعدة صانعي القرار في تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس الجامعي بما يعزز لدى الطلاب القدرة على التعلم مدى الحياة، والقدرة على التعامل مع المتناقضات والتحديات والمشكلات، والقدرة على اكتساب الكفاءات المحورية اللازمة لاتخاذ القرارات الصحيحة.

٤. تزويد الميدان التربوي والنفسي بنموذج لبرنامج قائم على الحكمة، مما قد يسهم في إجراء المزيد من البحوث لدراسة أثره في الجوانب المعرفية والاجتماعية والوجدانية الأخرى.

٥. يقدم البحث الحالي فتحاً جديداً لاستخدام مقاييس جديدة تأخذ أبعاداً غير تقليدية، حيث يعد مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة من المقاييس والاختبارات الحديثة التي تنحو لفحص الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى الطلاب.

مصطلحات البحث Definition of Terms

البرنامج The Program

يعرف إجرائياً بأنه الإطار العام المنظم لعمليات التعلم والمناشط الهادفة إلى تنمية التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة، ويشمل مجموعة من الوحدات (٩ وحدات) مقسمة إلى جلسات (١٠ جلسات) تضم الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التدريس، وآلية التقويم والتنفيذ.

الحكمة Wisdom

تشير الحكمة إلى خلاصة المعرفة الخبراتية بالحقائق مما يجعل الفرد قادراً على الحكم الجيد على الأمور الجوهرية في الحياة التي يحيط بها الشك (Baltes & Smith, 2008: 58). كما يشير التفكير القائم على الحكمة إلى كل ما يؤدي إلى تحسين إدراك الفرد لما يلائمه في الحياة (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009). ويحدد إجرائياً بأنه فهم الفرد العميق لذاته وللآخرين والاستخدام النشط للمعرفة، والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة، مع حدة الذهن Perspicacity، والبصيرة Insight، والقدرة على إصدار الأحكام Judgment.

استراتيجيات المواجهة Coping Strategies

تشير استراتيجيات المواجهة إلى العملية المعرفية الوجدانية التي يحاول الفرد من خلالها اكتشاف طرق وأساليب فعالة للتعامل مع المشكلات اليومية التي يواجهها في حياته (Siu & Shek, 2005). وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجيات المواجهة، وتشير الدرجة المرتفعة على أبعاد المقياس إلى مستوى عالٍ من استراتيجيات المواجهة، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى متدنٍ من استراتيجيات المواجهة.

مشكلات الحياة اليومية الضاغطة Daily-Life Stressful Problems

تحدد مشكلات الحياة اليومية الضاغطة إجرائياً بأنها سلسلة المواقف والأحداث الخارجية التي يواجهها الفرد نتيجة تعامله مع متطلبات البيئة المحيطة به، وتفرض عليه سرعة التوافق في مواجهته لتلك المواقف والأحداث لتجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية، والوصول إلى تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة به.

حدود البحث Delimitations of the Study

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١. برنامج التفكير القائم على الحكمة الذي أعده الباحث.
٢. مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة.
٣. طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية.

أدبيات البحث والدراسات السابقة Review of Literature

التفكير القائم على الحكمة

هل الحكمة مكون منفصل عن الذكاء؟ يعد هذا السؤال أحد الأسئلة التمهيدية التي يتناولها البحث التجريبي في مجال الحكمة. فالبحث التجريبي في مجال الحكمة يُعنى بمعرفة ما إذا كان الأفراد ينظرون إلى الحكمة على أنها مكون منفصل عن القدرات الأخرى مثل الذكاء أم لا. وقد أشارت معظم البيانات التي تم التوصل إليها من خلال استطلاعات الرأي والمقابلات الشخصية إلى أن الأفراد ينظرون إلى الحكمة كمكون منفصل، يتداخل مع الذكاء، لكنه يختلف عنه (Holliday & Chandler, 1986; Sternberg; 2003). وقد أكدت ذلك دراسة (Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007) حيث أوضحت أن الذكاء والإبداع يُعنيان بالجوانب المعرفية (الذهنية) في المقام الأول بينما تهتم الحكمة بالجوانب المعرفية والوجدانية والمنظور الشامل للمعرفة بالإضافة إلى التوجه والالتزام الأخلاقي فيها.

ومنذ أن تم التوصل إلى الطبيعة المتفردة لهذا المكون، عمل العلماء على دراسة وتطوير أدوات لقياس الحكمة ومراحل نموها وتطورها. فقد قدم (Brown, 2004) نموذجاً لتطور الحكمة Model of Wisdom Development والذي يعد إطاراً وصفياً للحكمة وكيفية تنميتها لدى الطلاب، والعوامل والمقومات التي تيسر ذلك التطور. وعلى الرغم من أن هذا النموذج ينطوي تحت مجال التربية والتعليم، إلا أنه يمكن تطبيقه على أفراد من داخل أو خارج النظام التعليمي التقليدي. ويشير نموذج براون إلى أن الحكمة تشمل ستة أبعاد تتداخل مع بعضها البعض (Brown, 2002,2004; Greene & Brown, 2009) هي: (١) المعرفة الذاتية Self-Knowledge: وتشير إلى إدراك الفرد لميوله واهتماماته الشخصية ونقاط القوة والضعف لديه، وما يتبناه من قيم، وتتمثل المعرفة الذاتية في قدرة الفرد على الإبقاء على الجوهر الحقيقي لشخصيته في المواقف المختلفة، كما تتمثل في الرضا الداخلي عن علاقات الفرد مع الآخرين وأهدافه؛ (٢) فهم الآخرين

Understanding of Others: وتشير إلى تفهم الفرد للأفراد المختلفين في المواقف والسياقات المختلفة، والاهتمام بمعرفة الآخرين (على سبيل المثال: التحلي باللطف والتعاطف مع الآخرين)، والقدرة على التعاون معهم وتقديم المساعدة لهم. كما يتمثل في امتلاك مهارات اتصال تمكن الفرد من أن يقنع الآخرين بأفكاره؛ (٣) إصدار الأحكام Judgment: ويشير إلى معرفة الفرد أن هناك العديد من الطرق للنظر إلى المسألة الواحدة خاصة عند اتخاذ القرارات المهمة، وأن الفرد عليه أن يأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المتعددة، في الماضي والحاضر، بالإضافة إلى خلفية الفرد التي تؤثر فيما يصدره من أحكام، كما يتضمن القدرة على الإدراك والتمييز بدقة؛ (٤) المعرفة الحياتية Life Knowledge: وتتضمن إدراك الفرد للعلاقات المتداخلة بين الأفراد وعالمهم، بالإضافة إلى القدرة على تدبر المعاني والأسئلة العميقة في الحياة، فالمعرفة الحياتية تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الأمور الجوهرية في الحياة؛ (٥) المهارات الحياتية Life Skills: وتشير إلى قدرة الفرد على أداء أدواره المتعددة ومسؤولياته اليومية بفاعلية والتحلي بالكفاءة في النواحي العملية، كما تتمثل في القدرة على فهم الأنظمة المختلفة وتوقع المشكلات وامتلاك الأدوات والاستراتيجيات التي تستخدم في التعامل مع المواقف الحياتية المتعددة؛ (٦) الاستعداد للتعلم Willingness to Learn: ويشير إلى عدم اكتفاء الفرد بما يمتلكه من معرفة والاهتمام والسعي الدائم لتعلم المزيد عن العالم.

ووفقاً لـ (Sternberg, Jarven & Grigorenko, 2009) يرتبط التفكير القائم على الحكمة بثلاثة أنواع من التفكير هي: التفكير التأملي Reflective Thinking، والتفكير القائم على الحوار Dialogical Thinking، والتفكير الجدلي Dialectical Thinking. فقيام الطلاب بالتفكير التأملي يتضمن تفكيرهم في كيفية توظيف قدراتهم وهذا بالتركيز على المهارات الما وراء المعرفية لديهم التي تتمثل في وعيهم بأفكارهم ومعتقداتهم، وفي إمكان التفكير التأملي أن يعزز التفكير الحكيم لإن الإنسان يحتاج عند حل المشكلة الى إيجاد إستراتيجية يتبعها، كما يحتاج الى مراقبة مدى نجاح هذه الإستراتيجية وتعديلها إذا لم تنجح، أو إيجاد إستراتيجيات أخرى تكون أكثر مناسبة لمتطلبات الموقف الذي يمر به. ويعد التفكير الجدلي المنطقي أحد أفضل الطرق لإثارة عقول الأفراد، وتحدي معتقداتهم السابقة، وتعزيز التفكير المتفتح Open-mindedness لديهم، وتأجيل التسرع في حل المشكلة وفي الحكم واتخاذ القرارات من خلال الارتقاء بهم إلى أعلى المراحل الذهنية لمناقشة وجهات النظر المتعارضة لاتخاذ موقف أو قرار محدد مع تقديم وشرح الأسباب حول أفضل البدائل (Paul, 1993). ويشير (Wong, 2006) إلى أن التفكير الجدلي في المعرفة المعاصرة يحدد كشكل وصيغة للبرهان المنطقي. وعندما ينخرط الطلاب في التفكير القائم على الحوار فإنهم يأخذون في اعتبارهم الأطر الفكرية ووجهات النظر المختلفة للوصول الى أفضل حل

يصلح لجميع الأطراف المشاركين في الموقف، وقد يتضح لهم على المدى الطويل أن ما اعتبروه الحل المناسب للمشكلة في البداية هو في الحقيقة الخيار الخاطئ وذلك بعد انقضاء فترة من الزمن أو عندما يرون تقديم مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد.

وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث (Greene & Brown, 2009; Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009) إلى أن الحكمة يمكن تنميتها واكتسابها عند الطلاب عندما تُهيّأ لهم فرص التعلم من الحياة Learning from life، وعندما تُهيّأ لهم فرص تطبيق ما تعلموه من دروس داخل أو خارج الفصل المدرسي أو الجامعة في حياتهم. وفي علاقة الحكمة بالعمر الزمني أشارت دراسة (Baltes & Smith, 2008) إلى أن الأفراد صغار السن كان أداؤهم حكيماً في المجالات التي يمتلكون خبرة فيها (المألوفة بالنسبة إليهم)، أما الأكبر سناً فقد أبدوا أداء حكيماً في المجالات المألوفة وغير المألوفة على حد سواء. ولكن هذا لا يعني أن العمر بمفرده يعد مؤشراً صادقاً عن مستوى الحكمة؛ فمهارات إصدار الحكم الجيد والمعرفة الدالة على الحكمة تنبع من الخبرات التي يمتلكها الفرد في النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية والمهنية وأيضاً التاريخية. كما أكدت الدراسات المتتابعة لـ"براون" (Brown, 2002, 2004; Brown & Greene, 2006) على وجود ثلاثة عوامل أساسية تؤثر في تطور الحكمة لدى الطلاب هي: التوجه نحو التعلم Orientation to learning، والخبرات Experiences، والتفاعل مع الآخرين Interaction with others. وهذه العوامل الثلاثة كلها تحدث داخل بيئة ما، حيث يدفع سياق أو موقف ما الفرد للتوجه نحو التعلم ويقدم لهم الخبرات اللازمة والأفراد الذين يتفاعل معهم داخل هذا السياق. وبشكل عام، فالتفكير الحكيم أو التفكير القائم على الحكمة ليس مجموعة من القواعد والخيارات التي يمليها المعلم على الطلاب، ولكنه أسلوب في التفكير على الطلاب أن يتبنوه ويتقنوه. والطريقة المثلى التي من الممكن اتباعها لتشجيع الطلاب على مهارات التفكير القائم على الحكمة لا تتم من خلال إخبار الطلاب بمعلومات عن الحكمة، بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في مهارات التفكير وحل المشكلات وعملية اتخاذ القرار الحكيم.

حل المشكلة واتخاذ القرار

يعد حل المشكلة Problem Solving واتخاذ القرار Decision Making عمليتين مرتبطتين ومتكاملتين في نفس الوقت، فحل المشكلة يتضمن بعض عناصر اتخاذ القرار، ومن ذلك تقرير ما إذا كان الحل مقبولاً أم أن هناك طرقاً بديلة للبحث عن حل آخر، كما أنه من خلال حل المشكلة يكون التركيز على إنتاج البدائل الممكنة، وفي اتخاذ القرار ينبغي على الفرد الاختيار من

بين البدائل المطروحة (Morera et al., 2006). وهذا يعني أن اتخاذ القرار والمهام التي يتطلبها اتخاذ القرار يمكن اعتبارها أحد أشكال المشكلة والمكونات الرئيسة والمهمة للتوصل إلى حل فعال للمشكلة.

ويؤكد (McGinnis & Goldstein, 2003) على أن مهارات حل المشكلة من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، حيث أصبحت ضرورة ملحة ومن أهم المتغيرات في البيئة الاجتماعية. وتستلزم عملية حل المشكلة تقويماً تجريبياً، وتقويماً منطقياً وأحكاماً متروية (Maker & Nielson, 1995). ففي التقويم التجريبي يتأمل الفرد الحلول الممكنة من وجهات نظر متنوعة، ثم يختبر كل الحدود والعقبات التي يمكن أن تؤثر في تنفيذ الحل. وفي التقويم المنطقي يحدد الفرد الأهداف والأفعال الرئيسة المرتبطة بالمشكلة أو الموقف، ويختار أفضل البدائل الممكنة، ويقيم كل حل أو بديل في ضوء معايير وأهداف وخطوات منطقية ضرورية للتنفيذ، ثم يتنبأ الفرد بالنتائج النهائية في ضوء تلك القيود والظروف، يتلو ذلك إصدار الأحكام في ضوء المعلومات المتاحة، وفي هذه العملية يأخذ الفرد في اعتباره الظروف والتفضيلات والقيم المرتبطة بالموقف، ثم يتخذ قراره بأفضل الوسائل لتحقيق أهداف الفرد أو الجماعة، وعند التوصل إلى حكم يقدم الفرد الأسباب التي تبرر قراره اعتماداً على أهداف واعتبارات أخلاقية وقيمية.

ووفقاً لأدبيات البحث والدراسات والبحوث فإن حل المشكلات يعد إحدى العمليات الأساسية في التعليم والتعلم ذات الطبيعة المركبة بين الجوانب الذهنية والمعرفية والوجدانية (Sternberg, 2004). وقد أشارت دراسة (Hatala & Case, 2000) إلى أن عملية حل المشكلات تتضمن الوصول إلى قرار بعد تفكير متأنٍ في الخيارات والبدائل والنتائج المحتملة والمرتبطة بحل المشكلة، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار القيم الشخصية التي يؤمن بها القائم بحل المشكلة. وقد توصلت دراسة (Sanz de Acedo Lizarraga, San de Acedo Baquedano, Soria Oliver & Closas, 2009) إلى وجود ثلاثة عوامل رئيسة تؤثر في حل المشكلات واتخاذ القرار وهي: الخصائص المرتبطة بالمهمة أو الموقف، والخصائص المرتبطة بالفرد، والخصائص المرتبطة بالسياق البيئي والاجتماعي للمهمة أو المشكلة. وهذا يتطلب من الفرد القيام بالتحليل الدقيق والكافي لأبعاد الموقف والمشكلات التي يتعرض لها في حياته، وممارسة مهارات ومستويات التفكير المختلفة على المستويين المعرفي والوجداني في محاولة لمواجهة المشكلات والتغلب على الضغوط بنجاح والتكيف مع مخرجاتها لكي يحافظ على مستوى مناسب للقيام بأدواره الاجتماعية. ويرى كل من (Hawkins, Sofronoff & Sheffield, 2009; Thunholm, 2009) أن إدراك الفرد الشخصي يؤدي دوراً مهماً في درجة مواجهة العبء الواقع عليه في المواقف والأحداث، كما أن

سمات الفرد وخصائصه تؤثر في نوعية الاستجابة لهذه الأحداث. ويضيف كل من (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares,2004; Cram, Gosper, Hedberg & Dick, 2011) أن الاستجابة لأحداث ومشكلات الحياة اليومية الضاغطة تتم من خلال اكتساب بعض استراتيجيات التكيف العام General Adaptation Strategies كاستراتيجيات المواجهة Coping Strategies.

استراتيجيات المواجهة

تحدد المناقشات في أدبيات التربية وعلم النفس استراتيجيات المواجهة بأنها مجموعة من الطرق والأساليب التكيفية والمتعلمة والتي تتطلب بذل الجهد في حل المشكلة التي تواجه الفرد، ومحاولة كفها أو قمعها بما يتلاءم مع طبيعة مثيرات الحياة الضاغطة، وهي ما تعرف بأساليب المواجهة الإقدامية Approach Coping أو الإيجابية في مقابل أساليب المواجهة الإحجامية (أساليب التجنب) Avoidance Coping أو السلبية (Martin, Kliegel, Rott, Poon & Johnson, 2008; Connor-Smith & Flachsbart, 2007). فأساليب الإقدام هي: مجموعة من الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد في مواجهة الحدث أو المشكلة الضاغطة وتجاوز آثارها السلبية عليه، في حين أن أساليب الاحجام أو التجنب هي: مجموعة من الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد في الإحجام عن التفكير في الحدث أو المشكلة الضاغطة أو تجنبها، والبعد عن المثيرات التي تحدثها مشكلات الحياة اليومية.

وبعد مراجعة أدبيات البحث في مجال استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والتغلب على الضغوط الناتجة عنها، توجد بعض الدراسات التي حاولت تحديد أساليب وطرق حل المشكلات والتكيف معها. فقد أكد مارتن وآخرون (Martin, Rott, Kerns, Poon & Johnson, 2000) على أسلوبين من أساليب المواجهة لحل المشكلات والضغوط هما:

- الاستراتيجيات الانفعالية في المواجهة Emotional Coping Strategies وتتمثل في ردود انفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة والمشكلات مثل الغضب والتوتر والانزعاج والقلق واليأس.
- الاستراتيجيات المعرفية في المواجهة Cognitive Coping Strategies وتتمثل في إعادة تفسير الموقف المشكل وتقويمه والتحليل المنطقي والنشاط العقلي.

وأضاف كل من (Martin et al., 2008) بأنه توجد ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات المواجهة لحل مشكلات الحياة اليومية هي: (١) التفاعل الإيجابي ويقيس السمات الشخصية الإقدامية والإيجابية المرنة التي يتسم بها الفرد في قدرته على التعامل مع مجموعة المصادر الداخلية أو الخارجية الضاغطة التي يتعرض لها في حياته اليومية، فالفرد ذو التفاعل الإيجابي لديه القدرة على السيطرة على تلك المصادر دون إحداث أية آثار سلبية جسمية أو نفسية في استجاباته خلال مواجهته لتلك المشكلات اليومية، ويسعى إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي في مواجهته لتلك المشكلات. (٢) التفاعل السلبي: ويقيس السمات الشخصية الإحجامية للفرد الذي يتسم بالتفاعل السلبي في استجاباته عندما يواجه أي موقف مشكل في حياته اليومية، فهذا الفرد يتسم بالإحجام المعرفي عن التفكير الواقعي والمنطقي في أثناء مواجهته لأحداث الحياة اليومية، ويقبل الموقف الاستسلامي في تعامله مع تلك الأحداث، ويبحث عن أنشطة بديلة تبعده عن تلك الأحداث، ويحصل على مصادر التوافق النفسي والاجتماعي بعيداً عن الأزمات التي تفرزها مشكلات الحياة اليومية الضاغطة. (٣) التصرفات السلبية: وتقيس التصرفات السلوكية للفرد عند مواجهته لأية مشكلة في حياته اليومية، وتتوقف هذه التصرفات على قدراته، وإطاره المرجعي للسلوك، ومهارته في تحمل أحداث ومشكلات الحياة اليومية، وعلى نمط شخصيته عند معالجته لأية أزمة يواجهها، وفي طريقة استخدامه للوسائل والأساليب التكيفية الإقدامية أو الإحجامية للتصدي لتلك المشكلات، وتجاوز آثارها السلبية الجسمية والنفسية.

كما يرى كل من (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002; Hawkins, Sofronoff & Sheffield, 2009; Morera et al., 2006) أن فعالية حل المشكلات الضاغطة تتحدد بثلاثة مكونات تمثل استراتيجيات المواجهة والتكيف لحل المشكلات وهي:

أولاً: مكون الدافعية العام General Motivational component والذي يسمى التوجه نحو المشكلة وهو مجموعة من الاستجابات المعرفية الوجدانية الثابتة نسبياً والتي تستند في المقام الأول إلى خبرة الفرد السابقة مع المشكلات وحلها، وأثر تلك الخبرة في دافعية الفرد في حل المشكلات الحالية والمستقبلية، والتي تنقسم إلى مكونين فرعيين هما:

(أ) المكون الفرعي المعرفي Cognitive Subcomponent للتوجه نحو المشكلة وهو: مجموعة الإعزاءات Attribution، والتقييمات Appraisals، والتوقعات، والالتزامات المتعلقة بالمشكلة وحلها. كل تلك الاستجابات المعرفية لها تأثير رئيس وكبير في حساسية الفرد للمشكلة وإدراكاته للتحديات والتهديدات المرتبطة بالمشكلة.

(ب) المكون الفرعي الوجداني Affective Subcomponent للتوجه نحو المشكلة وهو: مجموعة الانفعالات المرتبطة بالمشكلات وحلها – هذه الانفعالات يمكن أن تكون سلبية (مثل: القلق، الغضب، والاكتئاب)، أو إيجابية (مثل: الأمل، والحماس) – وفعالية واستعداد الفرد لحل المشكلة.

ثانياً: مهارات حل المشكلة عقلانياً / منطقياً Rational Problem solving Skills وتتكون من أربع مهارات معرفية متطلبة لعملية حل المشكلات هي: (١) تحديد المشكلة وصياغتها؛ (٢) تحديد الأهداف؛ (٣) توليد الحلول البديلة؛ (٤) تطبيق وتنفيذ الحل والتحقق من صحته، تلك المهارات اساسية في عملية توليد وأداء حل فعال للمشكلة.

ثالثاً: الأسلوب السلوكي Behavioral Style لحل المشكلات ويكشف عن ميل الفرد إلى الاقتراب أو التجنب لحل المشكلة، أو عن كون الفرد غير مهتم وغير مبالٍ أو مندفعاً في حل المشكلة. ويمثل كل من أسلوب التجنب وأسلوب الاندفاع / واللامبالاة اتجاهين سلوكين سلبيين في حل المشكلة.

وقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات أن استراتيجيات المواجهة تؤثر – وبشكل كبير – في العديد من المتغيرات المعرفية والاجتماعية والسلوكية. فقد توصلت دراسة (Ben-Zur, 2002) إلى أن استخدام استراتيجيات المواجهة قد أسهم في زيادة فعالية وتقدير الذات لدى الطلاب في مواجهة الضغوط والقدرة على حل المشكلات. وفي علاقة استراتيجيات المواجهة بالذكاء الوجداني، أشارت دراسة (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) إلى أن التعامل الفعال لمواجهة المشكلات والتغلب على القيود هو أساس السعادة الوجدانية، وأن الأفراد الأذكياء وجدانياً يتعاملون مع مواجهة المشكلات والضغوط بنجاح أكثر من غيرهم، وذلك بسبب أنهم يدركون بدقة حالاتهم الوجدانية ويقيمونها، ويعرفون كيف ومتى يعبرون عن انفعالاتهم، ويديرون حالاتهم المزاجية بفاعلية. وقد أجرى كل من (Pau et al., 2007) دراسة بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة، فأشارت النتائج إلى أن الطلاب منخفضو الذكاء الوجداني يلجأون إلى تجنب المواجهة الإيجابية للمواقف والمشكلات، ويعززون الخبرات السلبية، بينما مرتفعو الذكاء الوجداني يسلكون السلوك التوكيدي في المواجهة الإيجابية للمواقف والمشكلات. كما أشارت دراسة كل من (خليل، والشناوي، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى معرفة مدى إسهام أبعاد الذكاء في التنبؤ باستراتيجيات المواجهة، إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الوجداني واستراتيجيات المواجهة الإيجابية، وارتباطات سالبة دالة

إحصائياً مع استراتيجيات المواجهة السلبية.

وفي علاقة استراتيجيات المواجهة بالتوافق النفسي أظهرت دراسة (Legault, Anawati & Flynn, 2006) أن استراتيجيات المواجهة التجنبية ترتبط بعلاقة ارتباطيه سالبة بالتوافق النفسي. وأشار الدليل التجريبي إلى أن التوافق النفسي يمثل محور اهتمام علم النفس الإيجابي Positive Psychology، ذلك العلم الذي يركز على الخصائص الإيجابية الفريدة، فكلما كان الفرد أكثر توافقاً كلما كان أكثر إيجابية في التعامل مع المشكلات الحياتية والتعليمية (Martin et al., 2008). كما توصلت دراسة كل من (سالم، رمضان، وصميدة، ٢٠١٠) إلى أن استراتيجيات المواجهة تعد منبئاً جيداً بالتوافق النفسي، حيث أسهمت استراتيجيات المواجهة القائمة على المشكلة بنسبة (١٢,٩%) في التباين الكلي للتوافق النفسي في صورته الإيجابية وخصوصاً تلك الاستراتيجيات ذات الطبيعة السلوكية كاستراتيجية المواجهة النشطة، واستراتيجية التركيز على الحل، واستراتيجية البحث عن المعلومات. في حين أن استراتيجيات المواجهة القائمة على الانفعال تسهم بنسبة (٢,٣%) في التباين الكلي للتوافق النفسي في صورته الإيجابية. وبشكل عام، أصبح من الضرورة محاولة البحث عن تلك الخيارات الاستراتيجية التي سيلجأ إليها غالبية الأفراد في مواجهة أحداث ومشكلات الحياة اليومية الضاغطة، وكذلك محاولة تعرف العوامل التي تعمل على دعم الاستراتيجيات الأكثر تناسب معها، والتي يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية.

إجراءات البحث Procedures

منهج البحث Methodology

استُخدم في البحث الحالي المنهج الشبه التجريبي Quasi Experimental، وتصميم المجموعتين (تجريبية – ضابطة) ذو القياس القبلي والبعدي Two group pretest-posttest design. ويمثل البرنامج الذي تم إعداده لتنمية التفكير القائم على الحكمة المتغير المستقل، وقد تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١١/٢٠١٢م بواقع جلسة واحدة أسبوعياً (مدة الجلسة ساعتان)، ولمدة عشرة أسابيع. وتمثل استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة المتغيرات التابعة في الدراسة الحالية. وتم إجراء التطبيق القبلي في الجلسة الأولى (الجلسة التمهيدية) للبرنامج، أما التطبيق البعدي فقد تم في الجلسة الختامية للبرنامج.

مجتمع البحث

طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل في الفصل الدراسي الأول ٢٠١١/٢٠١٢م.

عينة البحث Participants

تكونت عينة البحث من (٨١) طالباً موزعين على مجموعتين (٣٨ للتجريبية، و٤٣ للضابطة) من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل، متوسط أعمارهم (١٨) سنة بانحراف معياري (١,٥٠). وقد تم اختيار عينة البحث وفقاً للمراحل التالية:

- تم تطبيق مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة على عينة عشوائية بلغت (345) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل.
- تم ترتيب استجابات الطلاب على مقياس استراتيجيات المواجهة من الأعلى إلى الأدنى واختيار الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأدنى وفقاً لدرجاتهم على المقياس ليمثلوا الفئة ذات المستوى المنخفض في امتلاكهم لاستراتيجيات المواجهة للتعامل مع المشكلات وبلغ عددهم (٨٦) طالباً، وقد تم اختيار هذه الفئة؛ لحاجتها لتنمية تلك الاستراتيجيات أكثر من غيرها من الفئات.
- تم تقسيم عينة الطلاب بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (٤٣ تجريبية، و٤٣ ضابطة)
- اعتذر عن حضور البرنامج طالبان من طلاب المجموعة التجريبية، وبلغت عينة الطلاب الذين شاركوا في التطبيق القبلي (٤١ من طلاب المجموعة التجريبية، و٤٣ من طلاب المجموعة الضابطة)، وفي التطبيق البعدي هناك طالب واحد من طلاب المجموعة التجريبية لم يكمل المقاييس، كما تم استبعاد طالبين نظراً للغياب المتكرر عن جلسات البرنامج لتصبح العينة التجريبية (٣٨) طالباً. في حين أنه تم التطبيق البعدي على (٤٣) طالب للمجموعة الضابطة. والجدير بالذكر أن جميع الطلاب شاركوا بشكل تطوعي في البرنامج.

أدوات البحث Instruments

مقياس استراتيجيات المواجهة Coping Strategies Scale

استخدم الباحث في البحث الحالي مقياس استراتيجيات المواجهة الذي طوره كل من (Siu & Shek, 2005) وهو استبانة تقرير ذاتي تتكون من (٢٥) مفردة تم تطويرها من مقياس سابق

لكل من (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002)، وتهدف لقياس الطرق والأساليب الفعالة لاستجابات الفرد المعرفية Cognitive، والوجدانية Affective، والسلوكية Behavioural لحل المشكلات الحياتية واليومية الضاغطة. ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي:

البعد الأول: حل المشكلة عقلانياً / منطقياً Rational Problem Solving (RPS) ويقيس درجة العقلانية، والتأني، والمنهجية المتبعة، والتطبيق الماهر للمبادئ والاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلة.

البعد الثاني: أسلوب التجنب Avoidance Style (AS) ويقيس العيوب في التعامل مع المشكلة كالتسويف، والسلبية، والتقاعس والكسل، والاعتماد على الآخرين في حل المشكلة.

البعد الثالث: التوجه السلبي نحو المشكلة Negative Problem Orientation (NPO) ويقيس جوانب الخلل الوظيفي المعرفي والوجداني التي تتضمن الميل العام لرؤية المشكلة على أنها تهديد، والتشاؤم حول قدرة الفرد على حل المشكلة، والإحباط والغضب عند مواجهة المشكلة.

البعد الرابع: أسلوب الاندفاع/اللامبالاة Impulsivity/Carelessness Style (ICS) ويقيس أنماط القصور والنقص في حل المشكلة كالحلول الهزيلة، والمندفعة، وغير المدروسة، والمتسرعة، وغير المكتملة.

البعد الخامس: التوجه الإيجابي نحو المشكلة Positive Problem Orientation (PPO) ويقيس الجوانب البنائية في حل المشكلة والتي تتضمن الميل العام لتقدير المشكلة كتحد، والتفاؤل بأن المشكلة يمكن حلها، واعتقاد الفرد بقدرته على حل المشكلة بنجاح، واستعداد الفرد لحل المشكلة.

وتشير دراسة (Siu & Shek, 2005) إلى أن هذا المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة على مستوى البناء العاملي وعلى مستوى المفردات (معامل ثبات ألفا ٠,٧٢ لبعد حل المشكلة منطقياً، و٠,٨٨ لبعد أسلوب التجنب، و ٠,٨٠ لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و ٠,٧٨ لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و ٠,٦٥ لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة). ويحدد الطالب استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: أوافق بدرجة كبيرة جداً (٥ درجات)، أوافق بدرجة كبيرة (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا أوافق بدرجة كبيرة (٢ درجة)، لا أوافق على الإطلاق (درجة واحدة). وتنقسم المفردات إلى مفردات

إيجابية وسلبية وقد قام الباحث بعكس درجات المفردات السلبية لتشير الدرجة المرتفعة على مفردات المقياس إلى مستوى عالٍ من استخدام استراتيجيات المواجهة، والدرجة المنخفضة إلى مستوى متدنٍ من استخدام استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات.

كما قام الباحث بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على خمسة محكمين[٢] من جامعة حلوان، وجامعة جازان، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية. وللتأكد من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على عينة تكونت من (235) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل.

وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي 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، حيث وجد أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل. ويوضح جدول (١) نتائج التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات.

أسفر التحليل العاملي عن خمس عوامل تشبعت عليهم (٢٣) مفردة مع حذف (٢) مفردة كان تشبعها أقل من (٠,٣). وبلغت قيمة التباين الكلي لهم (٧٢,١١%)، وقد تشبع على العامل الأول: حل المشكلة منطقياً (٦) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٢٠)، وفسر نسبة (١٧,٥١%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني: أسلوب التجنب (٥) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,١٥)، وفسر نسبة (١٧,٢٧%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث: التوجه السلبي نحو المشكلة (٥) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٨٨%)، وفسر نسبة (١٦,١٦%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع: أسلوب الاندفاع/ اللامبالاة (٤) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٧٩)، وفسر نسبة (١١,٦٣%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الخامس: التوجه الإيجابي نحو المشكلة (٣) مفردات وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٢٩)، وفسر نسبة (٩,٥٤%) من التباين الكلي.

---

(٢) يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لكل من: أ. د.حسنين الكامل أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية بجامعة حلوان، د.عصام الطيب أستاذ مشارك علم النفس التربوي كلية التربية بجامعة جازان، أ. د. إمام مصطفى سيد أستاذ علم النفس التربوي ، د. سليم المصمودي استاذ مساعد علم النفس المعرفي، د. ماثيو بيركي أستاذ مساعد اللغة الانجليزية بالمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع – جامعة الملك فيصل - السعودية.

جدول (١): نتائج التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة

م	المفردات	حل المشكلة عقلانياً/ منطقياً	أسلوب التجنب	التوجه السلبي نحو المشكلة	أسلوب الإنطفاء/ اللامبالاة	التوجه الإيجابي نحو المشكلة
١٩	وضع الهدف في الاعتبار عند حل المشكلة	٠,٨١٩				
١	تحليل أبعاد المشكلة وتحديد العقبات	٠,٧٦١				
٥	التفكير في حلول مختلفة لحل المشكلة	٠,٧٣٣				
٢١	استخدم أسلوب منهجي لمقارنة البدائل	٠,٧١٤				
٢	أقوم بالوزن والمقارنة بين النتائج المترتبة على كل المختار	٠,٦١٣				
٢٢	تقييم التقدم المرحلي في أثناء حل المشكلة	٠,٥٥٣				
١٢	تأجيل محاولة حل المشكلة لأطول فترة ممكنة		٠,٧٧٤			
١٨	أفضاء المزيد من الوقت متجنباً حل المشكلة		٠,٧٦٩			
٣	تجنب التفكير في المشكلة		٠,٧٣٨			
١٦	الانشغال بتفكيري بعيداً لتجنب التعامل مع المشكلة		٠,٧١٠			
٢٣	تأجيل حل المشكلة إلى أوقات الأوان		٠,٧٠٠			
١١	أشعر بالخوف عند وجود مشكلة تحتاج إلى حل			٠,٧٦٨		
٨	أصبح مكتئباً ومتصلباً عند مواجهة مشكلة			٠,٦٩٠		
٤	أشعر بالعصبية والتردد عند اتخاذ قرارات مهمة			٠,٦٧٣		
١٣	أشعر بالإحباط إذا فشلت أو إذا حاولت حل المشكلة			٠,٦٢٧		
٧	المشكلة المعقدة تجعلني في حالة من الارتجاج والاستياء			٠,٥٩١		
١٥	لا أستغرق وقتاً طويلاً في النظر إلى إيجابيات وسلبيات الاختيارات				٠,٨١٠	
١٠	أتفاعل مع أول فكرة جيدة تتبادر إلى الذهن				٠,٨٠٩	
١٧	اعتمد أول فكرة جيدة تتبادر إلى الذهن				٠,٦٠٨	
٢٠	لا آخذ وقتاً في تقييم جميع النتائج بعناية				٠,٥٣٣	
١٤	لا أتخلى عن محاولة حل المشكلة إذا ما فشلت المحاولة الأولى					٠,٦٨٠
٦	أتعامل مع المشكلة في أسرع وقت ممكن					٠,٥٦٥
٩	اعتقد أنه من الممكن حل أية مشكلة					٠,٤٣٦
	الجذر الكامن	٤,٢٠	٤,١٥	٣,٨٨	٢,٧٩	٢,٢٩
	نسبة التباين	١٧,٥١	١٧,٢٧	١٦,١٦	١١,٦٣	٩,٥٤
	النسبة الكلية	%٧٢,١١				

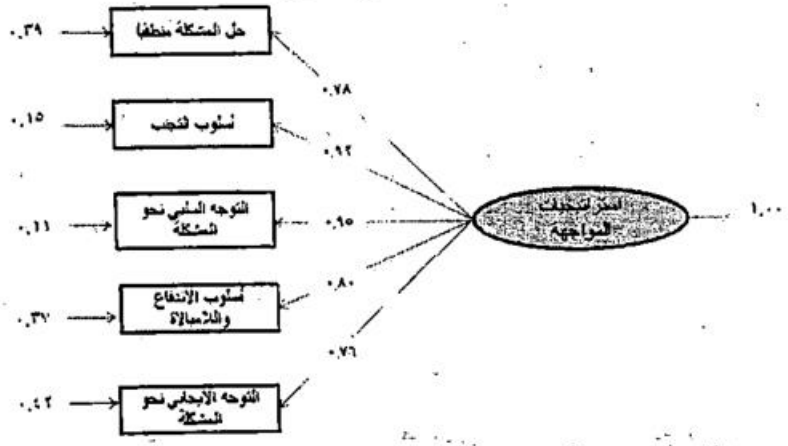
وللتأكد من تشبع المفردات المفترضة لكل عامل أجرى الباحث التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum Likelihood Method وباستخدام برنامج LISREL (Version, 8.8). وقد أكد التحليل البناء العاملي الخماسي لمقياس استراتيجيات المواجهة. وأشارت النتائج إلى أن قيم معاملات المسار لمفردات المقياس تراوحت بين (٠,٧٦ – ٠,٩٥)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (P≤0.01). كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي (χ^2) بلغت (٨,٤٤) بدرجات حرية تساوي (٥) ومستوى دلالة (P≤0.001)، أي أن قيمة (χ^2/df) تساوي (١,٦٩) وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات. كما أن 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 (٢) مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات (Jöreskog & Sörbom, 2006). كما يوضح شكل (١) البناء العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة.

جدول (٢): مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة الفشل مطابقة للمؤشر
مربع كاي χ^2/df	١,٦٩	٥> χ^2/df >٠	صفر
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٨	١>RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٠	١>GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٧	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 (١) البناء العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة

وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨) بالنسبة لبعد حل المشكلة منطقياً، و(٠,٨١) لبعد أسلوب التجنب، و(٠,٨٠) لبعد التوجه لسلبي نحو المشكلة، و(٠,٧٦) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(٠,٧٣) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، و(٠,٨٣) للدرجة الكلية على المقياس، وهي قيم مقبولة إحصائياً.

برنامج التفكير القائم على الحكمة

الهدف العام للبرنامج:

تنمية مهارات واستراتيجيات التفكير القائم على الحكمة لتحسين استراتيجيات المواجهة للتعامل وحل مشكلات الحياة الضاغطة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل.

أسس بناء البرنامج:

تم تصميم وبناء الإطار النظري والتطبيقي لبرنامج تنمية التفكير القائم على الحكمة في ضوء كل من:

- نموذج براون لتطوير الحكمة Brown's Model of Wisdom Development (Brown, 2002, 2004; Brown & Greene, 2006; Greene &Brown, 2009).
- الخطوط الإرشادية العامة لتعليم وتدريس الحكمة (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009; Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007).

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي من تسع وحدات موزعة على عشر جلسات، تتضمن كل جلسة التدريب على أنشطة ومحتوى معين، ويبلغ زمن كل جلسة ساعتين. جدول (٣) يوضح عنوان الوحدات وعدد الجلسات، والأهداف الخاصة بكل وحدة.

جدول (٣): وحدات وأهداف البرنامج التدريبي

الوحدات	عدد الجلسات	الأهداف
التعريف بالبرنامج	١	• تعريف الطلاب بأهداف البرنامج ، وطبيعته ومبرراته وكيفية السير في الجلسات وورش العمل المتعلقة به، مع تحديد المخرجات المتوقعة منه.
الإطار النظري للبرنامج	٢	• تزويد الطلاب بخلفية نظرية حول الحكمة والتفكير القائم على الحكمة وأسسه ومبادئه، وطرق تنميته. • تزويد الطلاب بخلفية نظرية حول التفكير التأملي، والتفكير القائم على الحوار، والتفكير الجدلي الإيجابي، ودور كل منهم في حل المشكلة واتخاذ القرار. • تعريف الطلاب باستراتيجيات المواجهة وأبعادها الإيجابية والسلبية.
التفكير التأملي	١	• حث الطلاب على التأمل في أبعاد المشكلة. • إعطاء فرصة للطلاب ليراقبوا ما يمرون به من أحداث ومواقف ضاغطة في حياتهم اليومية ويتعرفوا على مدى الارتباط بين قيمهم وأفعالهم. • تشجيع الطلاب على استكشاف وصياغة ما يمرون به من مشكلات ضاغطة.
التفكير القائم على الحوار	١	• تعويد الطلاب على تقدير قيمة وجهات النظر المتعددة عند اتخاذ القرار. • التوصل إلى أن الحل الأمثل للمشكلة يتم من خلال الموازنة بين البدائل المختلفة للحل
التفكير الجدلي الإيجابي	١	• تدريب الطلاب على إحداث تكامل بين وجهات النظر المختلفة عند اتخاذ القرار وحل المشكلة.
السلوك الايجابي للتعامل مع المشكلة	١	• تدريب الطلاب على التغلب على العيوب في التعامل مع المشكلة كالتسويف، والسلبية، والنقائص والكمال، والاعتماد على الآخرين في حل المشكلة.
تحقيق الغايات	١	• تدريب الطلاب على التغلب على القصور والنقص في حل المشكلة كالحلول الهزيلة، والمندفعة، وغير المدروسة، والمتسرعة، وغير المكتملة.
التفكير المنطقي في مقابل التفكير الانفعالي العاطفي	١	• استخدام الطلاب الاستراتيجيات المتعارضة (مثال: التفكير الجدلي العقلاني في مقابل التفكير الانفعالي) عند اتخاذ القرار وحل المشكلة • يناقش الطلاب مخاطر الاعتماد على العواطف عند اتخاذ قرارات مهمة.
الوحدات	عدد الجلسات	الأهداف

تعزيز التفكير الحكيم	١	عرض إرشادات للتفكير القائم على الحكمة مع تدعيمها بأمثلة تاريخية ومعاصرة (على سبيل المثال) • الحل الأمثل لمشكلة ما ليس الذي يعود بالنفع على الفرد الذي يفكر فقط ولكن على الآخرين أيضاً. • الاختيار بين المنفعة الوقتية التي تتحقق على المدى القريب وما يتحقق على المدى البعيد، وان يكون السبب وراء الاختيار لحل ما من بين مجموعة من الحلول هو تحقيقه للمصلحة العامة

آلية تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ جميع الجلسات ماعدا الجلسة التمهيدية على البناء الذي حدده De Saa-Perez & Garcia-Falcon, 2002 والذي يتمثل في أن كل جلسة تدريبية تتم على أربع خطوات رئيسة هي: تنشيط المعرفة السابقة وذلك بطرح أسئلة وتقديم ملخص، وأداء الأنشطة التي تتضمنها كل جلسة، وتقديم ملخص شامل في نهاية كل جلسة، وتكليف الطلاب بمهمة تمهيدية للجلسة القادمة.

صدق البرنامج:

للتأكد من صدق البناء النظري والعملي ومدى تحقيق الأنشطة للهدف العام للبرنامج وأهداف كل وحدة، تم عرض البرنامج التدريبي على خمسة محكمين(٣) من جامعة حلوان، وجامعة جازان، وجامعة الملك فيصل. وتم إجراء التعديلات وفقاً لاتفاق المحكمين وصياغة البرنامج في صورته النهائية.

المعالجة الإحصائية Data Analyses

للإجابة على أسئلة البحث، والتحقق من الفروض قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية" SPSS (Version, 16.00)، استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير) Analysis of Covariance (ANCOVA) لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي وذلك بعد الأخذ في الاعتبار القياس القبلي كمتغير مصاحب، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين المصاحب في البيانات. وتم استخدم اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired Sample T Test

---

(٣) يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لكل من: أ.د. حسنين الكامل استاذ علم النفس التربوي – جامعة حلوان، د. عصام الطيب أستاذ مشارك علم النفس التربوي – جامعة جازان، إمام مصطفى سيد أستاذ علم النفس التربوي، د. سليم المصمودي استاذ مساعد علم النفس المعرفي، د. ماثيو بيركي استاذ مساعد اللغة الانجليزية - المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، جامعة الملك فيصل.

لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة بعد التأكد من الشروط اللازمة لاختبار "ت". 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 لمقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة.

وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج)، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا η^2:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$ (أبو علام، ٢٠٠٦)

النتائج Results

اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أبعاد استراتيجيات مواجهة حل المشكلات (حل المشكلة عقلانياً/ منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية في التطبيق البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة الفرض الأول تم إجراء تحليل التباين المصاحب (تحليل التغاير) Analysis of Covariance (ANCOVA) باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Version, 16.00) لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة (حل المشكلة عقلانياً / منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء تحليل التباين المصاحب في البيانات، وحساب المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس البعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد الأخذ في الاعتبار القياس القبلي كمتغير مصاحب. ويوضح جدول (٤) المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

جدول (٤): المتوسطات والأخطاء المعيارية المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي

البعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري المعدل
حل المشكلة عقلانياً / منطقياً (RPS)	التجريبية	١٥,٢٣	٠,٢٢
	الضابطة	١٣,٧٦	٠,٢١
أسلوب التجنب (AS)	التجريبية	١٣,٠٦	٠,٢٥
	الضابطة	١٠,٧٨	٠,٢٤
التوجه السلبي نحو المشكلة (NPO)	التجريبية	١٣,٥٨	٠,٢٤
	الضابطة	١١,٤٢	٠,٢٣
أسلوب الاندفاع / اللامبالاة (ICS)	التجريبية	١٠,٨٦	٠,١٩
	الضابطة	٩,٤٧	٠,١٨
التوجه الإيجابي نحو المشكلة (PPO)	التجريبية	٨,٧٨	٠,١٤
	الضابطة	٧,٦٩	٠,١٣
الدرجة الكلية	التجريبية	٦١,٤٠	٠,٥٩
	الضابطة	٥٣,٢٢	٠,٥٥

يتبين من جدول (٤) وجود فرق بين المتوسطات المعدلة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية. وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً تم استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA. وجدول (٥) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية بعد ضبط القياس القبلي.

جدول (٥): نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية بعد ضبط التطبيق القبلي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	η2
حل المشكلة منطقياً (RPS)	المتغير المصاحب	٦,٧٥٣	١	٦,٧٥٣	٣,٧٥٨	
	الأثر التجريبي	٤٨,٤٠٨	١	٤٨,٤٠٨	٢٦,٩٣٦***	٠,٢٦
	الخطأ	١٤٠,١٧٩	٧٨	١,٧٩٧		
	المجموع المعدل	١٩٢,٢٤٧	٨٠			
أسلوب التجنب (AS)	المتغير المصاحب	٢٩,٤٩٥	١	٢٩,٤٩٥	١٢,٠٩١***	
	الأثر التجريبي	١٠٤,٥٠٥	١	١٠٤,٥٠٥	٤٢,٨٤١***	٠,٣٦
	الخطأ	١٩٠,٢٧٠	٧٨	٢,٤٣٩		
	المجموع المعدل	٣٣٢,٢٢٢	٨٠			
التوجه السلبي نحو المشكلة (NPO)	المتغير المصاحب	١٠٥,١٠٢	١	١٠٥,١٠٢	٤٨,٠٠٧***	
	الأثر التجريبي	٩٢,٥٨٠	١	٩٢,٥٨٠	٤٢,٢٨٧***	٠,٣٥
	الخطأ	١٧٠,٧٦٦	٧٨	٢,١٨٩		
	المجموع المعدل	٣٤٥,٨٧٧	٨٠			
أسلوب الاندفاع / اللامبالاة (ICS)	المتغير المصاحب	٦٤,٤٤٤	١	٦٤,٤٤٤	٤٦,٦٩٤***	
	الأثر التجريبي	٣٨,٢٢٦	١	٣٨,٢٢٦	٢٧,٦٩٧***	٠,٢٦
	الخطأ	١٠٧,٦٥١	٧٨	١,٣٨٠		
	المجموع المعدل	١٩٦,٧٦٥	٨٠			
التوجه الإيجابي نحو المشكلة (PPO)	المتغير المصاحب	٢,٥٥٥	١	٢,٥٥٥	٣,٤٧٣	
	الأثر التجريبي	٢٣,٩٣٧	١	٢٣,٩٣٧	٣٢,٥٣٨***	٠,٢٩
	الخطأ	٥٧,٣٨٣	٧٨	٠,٧٣٦		
	المجموع المعدل	٨٢,٨٤٠	٨٠			
الدرجة الكلية	المتغير المصاحب	٣١,٣٧٧	١	٣١,٣٧٧	٢,٤٣٣	
	الأثر التجريبي	١٣١٠,٤٥٠	١	١٣١٠,٤٥٠	١٠١,٦١٨***	٠,٥٧
	الخطأ	١٠٠٥,٨٨٠	٧٨	١٢,٨٩٦		
	المجموع المعدل	٢٣١٦,٦٩١	٨٠			

Cohen (1988): $\eta^2 < 0.01$ (ضعيف); $0.01 \leq \eta^2 < 0.06$ (متوسط); $\eta^2 > 0.15$ (كبير)

يتضح من جدول (٥) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ($p\leq0.001$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من: بعد حل المشكلة منطقياً (F=26.936)، وبعد أسلوب التجنب (F=42.841)، وبعد التوجه السلبي نحو المشكلة (F=42.287)، وبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة (F=27.697)، وبعد التوجه الايجابي نحو المشكلة (F=32.538)، والدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (F=101.618). وبلغت قيمة حجم الأثر (٠,٢٦) لبعد حل المشكلة منطقياً، و(٠,٣٦) لبعد أسلوب التجنب، و(٠,٣٥) لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و(٠,٢٦) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(٠,٢٩) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، كما أشارت النتائج أن قيمة حجم الأثر للدرجة الكلية على مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات بلغت (٠,٥٧) وهي قيم جميعها كبيرة.

وبذلك يتحقق الفرض الأول، وهذه النتيجة تدل على أن للبرنامج التدريبي أثراً إيجابيً في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) لدى طلاب جامعة الملك فيصل.

اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية".

ولاختبار صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Sample t-test لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء اختبار "ت" في البيانات. ويوضح جدول (٦) نتائج اختبار "ت".

جدول (٦): نتائج اختبار"ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
حل المشكلة منطقياً (RPS)	قبلي	١٣,٧٢	١,٤٤	٤٢	٠,٣١	٠,٧٥٥
	بعدي	١٣,٧٩	١,٣٤			
أسلوب التجنب (AS)	قبلي	١٠,٤٤	١,٩٨	٤٢	١,٢٤	٠,٢٢١
	بعدي	١٠,٧٤	١,٤٣			
التوجه السلبي نحو المشكلة (NPO)	قبلي	١١,٣٥	١,٨٩	٤٢	٠,٧٧	٠,٤٤٥
	بعدي	١١,٥٦	١,٧١			
أسلوب الاندفاع / اللامبالاة (ICS)	قبلي	٩,٣٥	٠,٢٣	٤٢	١,٣٤	٠,١٨٩
	بعدي	٩,٦٠	٠,٢٣			
التوجه الإيجابي نحو المشكلة (PPO)	قبلي	٧,٤٧	١,٢٠	٤٢	١,٠٣	٠,٣٠٨
	بعدي	٧,٧٠	٠,٨٣			
الدرجة الكلية	قبلي	٥٢,٣٣	٣,٠٨	٤٢	١,٨٧	٠,٠٦٩
	بعدي	٥٣,٣٣	٣,١٠			

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٣١) لبعد حل المشكلة منطقياً، و(١,٢٤) لبعد أسلوب التجنب، و(٠,٧٧) لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و(١,٣٤) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(١,٠٣) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، و(١,٨٧) للدرجة الكلية على استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات، وهي قيم جميعها غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم وجود تحسن في استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة الضابطة والتي لم تشارك في البرنامج.

اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Sample t-test لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية، وذلك بعد التحقق من توافر شروط إجراء اختبار "ت" في البيانات. ويوضح جدول (٧) نتائج اختبار "ت".

جدول (٧): نتائج اختبار"ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	η2
حل المشكلة منطقياً (RPS)	قبلي	١٣,٤٢	١,٥٩	٣٧	٥,٤٠***	٠,٤٤
	بعدي	١٥,٢٩	١,٣٩			
أسلوب التجنب (AS)	قبلي	١٠,٧١	٢,١٣	٣٧	٥,٧١***	٠,٤٧
	بعدي	١٣,١١	١,٩٠			
التوجه السلبي نحو المشكلة (NPO)	قبلي	١٠,٨٧	١,٨٣	٣٧	١٠,٨٨***	٠,٧٦
	بعدي	١٣,٤٢	٢,٠٤			
أسلوب الاندفاع / اللامبالاة (ICS)	قبلي	٨,٨٤	١,٦٧	٣٧	٧,٩٢***	٠,٦٣
	بعدي	١٠,٧١	١,٤٥			
التوجه الإيجابي نحو المشكلة (PPO)	قبلي	٧,٢٩	١,١٤	٣٧	٨,٣٨***	٠,٦٥
	بعدي	٨,٧٦	٠,٩١			
الدرجة الكلية	قبلي	٥١,١٣	٣,٨٨	٣٧	١١,٣٥***	٠,٧٨
	بعدي	٦١,٢٩	٤,١٤			

أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($p\leq0.001$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة "ت" (٥,٤٠) لبعد حل المشكلة منطقياً، و(٥,٧١) لبعد أسلوب التجنب، و(١٠,٨٨) لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و(٧,٩٢) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(٨,٣٨) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، و(١١,٣٥) للدرجة الكلية على استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات. وبلغ حجم الأثر (٠,٤٤) لبعد حل المشكلة منطقياً، و(٠,٤٧) لبعد أسلوب التجنب، و(٠,٧٦) لبعد التوجه السلبي نحو المشكلة، و(٠,٦٣) لبعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة، و(٠,٦٥) لبعد التوجه الإيجابي نحو المشكلة، و (٠,٧٨) للدرجة الكلية، وهي قيم جميعها كبيرة.

وبذلك يتحقق الفرض الثالث، وهذه النتيجة تدل على أن للبرنامج التدريبي أثراً إيجابياً على تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات (حل المشكلة منطقياً، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، والتوجه الإيجابي نحو المشكلة) لدى طلاب جامعة الملك فيصل المشاركين في البرنامج.

المناقشة Discussion

هدف البحث الحالي إلى التعرف على التأثير الذي يمكن أن يحدثه برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الحياتية واليومية الضاغطة لدى طلاب جامعة الملك فيصل.

أولاً: أثر البرنامج في حل المشكلة عقلانياً / منطقياً

كشفت نتائج البحث الحالي عن وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى ($p\leq0.001$) في بعد حل المشكلة عقلانياً/منطقياً لدى الطلاب المشاركين في البرنامج، وأشارت قيمة حجم الأثر إلى وجود تأثير كبير للبرنامج. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء فقرات بعد حل المشكلة عقلانياً/منطقياً، والتي تعكس تحسن الطلاب في وضع الهدف – لحل المشكلة – في الاعتبار، وتحليل الأبعاد المختلفة للمشكلة وتحديد العقبات، والتفكير في حلول وبدائل مختلفة للحل، واستخدام الأسلوب المنهجي للمقارنة بين البدائل، والمقارنة والموازنة بين النتائج المترتبة على كل اختيار، مع تقييم التقدم المرحلي في أثناء حل المشكلة. وفي هذا السياق ترى نظرية "مراحل بيري" الافتراضية للنمو الابستمولوجي Perry's Hypothesized of Epistemological

Development أن المعتقدات الابستمولوجية المرتبطة بالأمور المطلقة هي معتقدات لا تساعد على التفكير العقلاني أو المنطقي، فالاعتقاد بوجود طريقة واحدة فعالة لحل المشكلة، أو أن السلوك نفسه يظهر مع اختلاف المواقف، أو أن الحدث أو السلوك الواحد لا يحقق إلا هدفاً واحداً، أو ان الشخص إن لم يكن معنا فهو ضدنا، مثل هذه المعتقدات تنمو مع الفرد ولا تساعده على تطوير منظومة متقدمة من التفكير النقدي والعقلاني المنطقي (Klein, et al., 2009; Schommer, 2004). ولا شك أن التفكير المنغلق له تأثيرات سلبية خطيرة على سلوك الطلاب وخاصة في المرحلة الجامعية، ولذا فإن تعديل مثل هذه الأنماط من التفكير المنغلق يعد نجاح للبرنامج في تنمية التفكير العقلاني لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج حيث إن التعديل الذي طرأ على حل المشكلة عقلانياً ومنطقياً لم يتم من خلال محاضرات أو مجرد إخبار الطلاب بمعلومات عن الحل المنطقي للمشكلة بل من خلال مساعدتهم على الانخراط النشط في عملية حل المشكلة، فأنشطة برنامج التفكير القائم على الحكمة أتاحت الفرصة للطلاب لتحديد الأهداف الخاصة بهم، والتأكيد على جمع المعلومات الكافية، والبحث عن المعلومات الناقصة قبل الشروع في اتخاذ القرار، كما قدمت أنشطة البرنامج للطلاب مواقف متعارضة ساعدتهم على تطوير استراتيجيات للتغلب على التردد في الاختيار من بين البدائل المتاحة في واقع يتميز بعدم اليقين.

وكذلك يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة (Darling-Hammond, Austin, Cheung & Martin, 2008; Grant, Franklin & Langford, 2002; Hays et al., 2002) من أهمية مكونات التفكير القائم على الحكمة – والمتمثلة في مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي – في وضوح الرؤية، وفهم الطريقة التي يعمل بها العقل، وكيف تتولد الأفكار، وتمكين الطلاب من رسم مخططات واضحة لمسارات تفكيرهم وصولاً لاتخاذ قرارات سليمة. فالتفكير التأملي هو: مدخل تساؤلي بنائي في اتخاذ القرار وحل المشكلات، فهو عملية تقود إلى بناء المعنى الذي لا يتكون إلا من خلال تدريب الطلاب على الملاحظة المستمرة خلال تحديد الأهداف وجمع المعلومات، والاختيار من بين البدائل المتاحة لاتخاذ القرار الصحيح لحل المشكلة مع توقع أثر النتائج المترتبة على حل المشكلة.

ثانياً: أثر البرنامج في أسلوب التجنب

أظهرت نتائج البحث الحالي وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى ($p \leq 0.001$) في بعد أسلوب التجنب لدى الطلاب المشاركين في البرنامج، وأشارت قيمة حجم الأثر إلى وجود تأثير كبير للبرنامج. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أطر النظرية الاجتماعية المعرفية لـ "باندورا" (Bandura, 1986) التي تقوم على اعتقاد أن معظم أفعال الفرد موجهة بالأهداف، وهذا

يعني أن الأفراد يقومون بهذه الأفعال لتحصيل مخرجات مرغوبة، أو لتجنب أشياء سيئة، ويشير بندورا إلى هذه المخرجات التي يسعى الفرد إلي تحصيلها بتوقعات المخرجات Outcomes Expectations، هذه التوقعات تعمل كبواعث للسلوك أو الأفعال، حيث تقوم بتوجيه اختيارات الأفعال وتؤثر في مستوى الجهد المبذول والإصرار الموجه نحو تحقيق هذه المخرجات. وكلما كانت القيمة الشخصية للمخرجات التي يسعى الفرد لتحصيلها كبيرة، والاعتقاد بقدرة الفرد على القيام بالأفعال الضرورية لتحصيل هذه المخرجات أكبر (معتقدات الكفاءة الذاتية)، كلما كان احتمال القيام بهذه الأفعال لتحصيل هذه المخرجات أقوى وكان الجهد المبذول أكبر، ولذا فإن مجموع أثر توقعات المخرجات والكفاءة يمدان الفرد بالدافعية اللازمة للقيام بالأفعال الضرورية للحصول على المخرجات المرغوبة (Bandura, 1986).

ووفقاً لذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بفعالية أنشطة البرنامج في مساعدة الطلاب المشاركين في البرنامج في التغلب على بعض عيوب التعامل مع المشكلة كالتسويف، والسلبية، والتقاعس والكسل، والاعتماد على الآخرين في حل المشكلة والتي تظهر في سلوكيات مثل تأجيل محاولة حل المشكلة لأطول فترة ممكنة، وقضاء المزيد من الوقت لتجنب التفكير في حل المشكلة، والانتقال بالتفكير بعيداً لتجنب التعامل مع المشكلة، والتسويف في حل المشكلة حتى فوات أوانها. وفي هذا الصدد ذكرت بعض الدراسات (Fabry & Dvorakova, 1992; Legault, Anawati & Flynn, 2006) أن فعالية الذات المنخفضة تسبب ارتفاع مستوى القلق مما يؤثر في كفاءة اتخاذ القرار وحل المشكلة، ومما يبرهن على ذلك طول الوقت الذي يحتاجه الطالب في حل المشكلات.

ثالثاً: أثر البرنامج في التوجه الايجابي والتوجه السلبي نحو المشكلة

أظهرت نتائج البحث الحالي وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى ($p \leq 0.001$) في كل من بعد التوجه الإيجابي والتوجه السلبي نحو المشكلة لدى الطلاب المشاركين في البرنامج، وأشارت قيمة حجم الأثر إلى وجود تأثير كبير للبرنامج. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البيئة التعليمية للبرنامج التي أتاحت للطلاب فرصاً عديدة لتنمية مهارات اتخاذ القرار بشكل يدعم لديهم الدافعية والثقة في قدرتهم على معالجة المعلومات لاتخاذ قرارات سليمة. كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي شجعت الطلاب على حب الاستطلاع في التعامل مع الأحداث والمشكلات، وتوقع التغير في ظروف تلك المشكلات، والنظر إلى كونها جزءاً من أسلوب الحياة اليومية لا بد من مواجهتها بمثابرة وبصورة إيجابية تفاعلية تتسم بالتفاؤل.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما أشارت إليه البحوث والدراسات (Morera et al., 2006; Siu & Shek, 2005; Thunholm, 2009) من أن الأفراد ذوي التوجه الإيجابي نحو المشكلة يبذلون جهداً أكبر ويثابرون فترة أطول من الأفراد ذوي التوجه السلبي نحو المشكلة، وعندما يحدث الفشل فإنهم يكونون الأسرع في استعادة قواهم وتماسكهم لإعادة المحاولة في إنجاز أهدافهم. بينما الأفراد الأقل تحملاً للمواقف والمشكلات فإنهم يجدون أنفسهم سلبيين في مواجهة تلك المشكلات، وينظرون إليها كمتغيرات مهددة لكيانهم النفسي والاجتماعي، وتسبب لهم مشاعر التشاؤم والتوتر وتفقدهم القدرة على التقييم الموضوعي والمعرفي لتلك المواقف والمشكلات.

رابعاً: أثر البرنامج في أسلوب الإندفاع واللامبالاة

كشفت نتائج البحث الحالي عن وجود تأثير دال إحصائياً للبرنامج عند مستوى ($p \leq 0.001$) في بعد أسلوب الاندفاع واللامبالاة لدى الطلاب المشاركين في البرنامج، وأشارت قيمة حجم الأثر إلى وجود تأثير كبير للبرنامج. وهذه النتيجة تشير إلى فعالية البرنامج في التغلب على أنماط القصور والنقص والخلل في تناول الطلاب للمشكلات وحلهم لها: كالحلول الهزيلة، والمندفعة، وغير المدروسة، والمتسرعة، وغير المكتملة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أنشطة البرنامج التي أتاحت الفرصة للطلاب في تحديد الأهداف الخاصة بهم والتأكيد على جمع المعلومات الكافية والبحث عن المعلومات الناقصة قبل الشروع في اتخاذ القرار الخاص بحل المشكلة. كما أن البرنامج ساعد الطلاب على الانخراط في أنشطة تجريبية وعملية من خلال تقديم بعض المشكلات، وتدريب الطلاب على استغراق الوقت الكافي للنظر إلى إيجابيات وسلبيات اختيارات اتخاذ القرار وحل المشكلة، والوصول إلى قناعات مع الطلاب بأن الفكرة الأولى التي تتبادر إلى الذهن ليس بالضرورة أن تكون هي الجيدة، مع التاكيد على أهمية تقييم جميع النتائج بعناية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 1996; Brdar, Rijavec & Loncaric, 2006) بأن الأفراد الذين يمتلكون استراتيجيات المواجهة كأسلوب التروي لديهم القدرة على: التحكم في كيانهم النفسي والاجتماعي وضبطه خلال مواجهة المواقف والمشكلات، ومواجهة المشكلات الضاغطة بصورة ناضجة وواقعية تتسم بالتحدي، والشعور بالالتزام والمسئولية فيما يتخذونه من قرارات مع تحديد وتوقع أثر تلك القرارات في الآخرين وفي المجتمع.

وبشكل عام، فإن نتائج الدراسة الحالية تقدم دليلاً على الجدوى العلمية لبرنامج التفكير القائم على الحكمة وذلك من خلال ما أظهرته النتائج من التأثير الدال للبرنامج في تحسين استراتيجيات المواجهة الفعالة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة المشاركين في البرنامج.

التوصيات Recommendations

تقدم نتائج هذا البحث توصيات أساسية لأعضاء هيئة التدريس ولصانعي القرار داخل مؤسسات التعليم العالي والجامعات وأهمها:

- توجيه أنظار مخططي المناهج ومطوري التعليم الجامعي إلى وضع سياسات عامة لتطوير برامج دراسية تتضمن أنشطة قائمة على الحكمة لتنمية قدرات ومهارات الطلاب لمواجهة العصر الحالي المليء بالصراعات والتناقضات والمشكلات والتغييرات التكنولوجية والثقافية والقيمية.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تضمين أنشطة معززة للحكمة والمهارات المكونة لها في مناهجهم الدراسية.
- تشجيع الباحثين على تطوير برامج مماثلة لتطوير المهارات المتعلقة بالحكمة يمكن استخدامها ضمن المنهج أو الفعاليات والأنشطة الطلابية في الجامعات.
- إشراك الطلاب في المناقشات داخل القاعات الدراسية وأداء المشروعات وكتابة المقالات وتشجيعهم على مناقشة المشكلات والقضايا باستخدام التفكير التأملي، والتفكير القائم على الحوار، والتفكير الجدلي.
- تشجيع الطلاب على أن يكون لهم دور نشط في عملية تعلمهم، وذلك بالاستناد إلى وجهة نظرهم الشخصية ووجهات نظر الآخرين.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بالجامعات إلى تصميم بيئات تعلم نشطة وثرية وإتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة والانخراط للبحث عن المعلومات والتجريب والاكتشاف وممارسة المزيد من الإجراءات المعرفية المسئولة عن تنمية مهارات التفكير العليا وحل المشكلات.

المراجع References

إبراهيم، فاضل (٢٠٠١). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل. *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، العدد (٣٨)، ٢٧٤-٣٣٢.

أبو علام، رجاء (٢٠٠٦). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS* . القاهرة: دار النشر للجامعات.

أيوب، علاء؛ الجغيمان، عبدالله (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد (٢٠)، العدد (٦٩)، ١٢٦-١٦٦.

خليل، إلهام؛ الشناوي، أمنية (٢٠٠٥). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار- أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد (١٥)، العدد (١)، ٩٩-١٦١.

الزيود، نادر (٢٠١١). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الالكترونية لشبكة العلوم النفسية*، المجلد (٨)، العدد (٣١).

سالم، عوض الله؛ رمضان، رمضان؛ صميدة، سيد (٢٠١٠). التنبؤ بالأداء الأكاديمي والتوافق النفسي من خلال توجهات الأهداف وبعض استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، العدد (١٨)، ٣٧٧-٤٣٦.

النبهاني، سعود (٢٠١٠). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التطبيقية بنزوى في سلطنة عمان. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية*، المجلد (٧)، العدد (٢)، ١١١-١٣٧.

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

Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development, 47*, 257-285.

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

3(1), 56-64 .

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Ben-Zur, H. (2002). Coping, affect and aging: The roles of mastery and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 32*, 357–372.

Brdar, I., Rijavec, M. & Loncaric, D. (2006). Goal orientation, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education, 21*(1), 53-70.

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

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

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

Cartwright, K. B. (2008). Cognitive flexibility and reading comprehension: Relevance to the future. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 50–64). New York: Guilford Publishing.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*(6), 1080-1107.

Cram, A., Gosper, M., Hedberg, J. & Dick, G. N. (2011). Situated, embodied and social problem solving activities in virtual worlds. *Research in Learning Technology, 19*(3), 259-271.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research and training*. Washington, DC: American Psychological Association.

Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2008). *Thinking about thinking: Metacognition*. Retrieved January 16th , 2008 from. Available at: http://www.learner.org/resources/series172.html.

De Saa-Perez, P., & Garcia-Falcon, J. M. (2002). A resource-based view of human resource management and organizational capabilities development. *International Journal of Human Resource Management, 13*(1), 123-140.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual.* North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.

Fabry, R., & Dvorakova, T., (1992). Anxiety in operator's risk decision making. *Studia Psychologica, 34*(2), 167-174.

Gilhooly, M. L., Gilhooly, K. J., Phillips, L. H., Harvey, D., Brady, A. & Hanlon, P., (2007). Real-world problem solving and quality of life in older people. *British Journal of Health Psychology, 12*, 587-600.

Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The Self-Reflection and Insight Scale: Anew measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality, 30*(8), 821-836.

Greene, J. A & .Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale : Further validity investigations. *INT'L J. Aging and Human Development, 68*(4), 289-320.

Hatala, R., & Case, S.M. (2000). Examining the influence of gender on medical students' decision making. *Journal of Women's Health and Gender Based Medicine, 9*(6), 617-623.

Hawkins, D., Sofronoff, K., & Sheffield, J. (2009). Psychometric properties of the Social Problem Solving Inventory-Revised short-form: Is the short form a valid and reliable measure for young adults?. *Cognitive Therapy Research, 33*, 462-470.

Hays, R. B., Jolly, B. C., Caldon, L. J. M., McCrorie, P., McAvoy, P. A., McManus, I. C., & Rethans, J. J. (2002). Is insight important? Measuring capacity to change performance. *Medical Education, 36*, 965-971.

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

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

Kish, C. K., & Sheehan, J. K. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. *High School Journal, 80*(4), 254-260.

Klein, H. A., Lin, M.-H., Radford, M., Masuda, T., Choi I., Lien, Y., Yeh, Y. & Boff, K. R. (2009). Cultural differences in cognition: Rosetta phase I. *Psychological Reports, 105*, 659-674.

Legault, L., Anawati, M. & Flynn, R. (2006). Factors favoring psychological resilience among fostered young people. *Children and Youth Services Review, 28*, 1024-1038.

Littleton, H. L., Horsley, S., John, S. & Nelson, D. V. (2007). Trauma coping strategies and psychological distress: A meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress, 20*, 977-988.

Liu, X., Tein, J. Y., Zhao, Z. (2004). Coping strategies and behavioral/emotional problems among Chinese adolescents. *Psychiatry Res, 126*, 275–285.

Maker, C.J. & Nielson, A.B. (1995). *Teaching model in education of the gifted* (2nd ed.). Austin: PRO-ED, Inc.

Martin, P., Kliegel, M., Rott, C., Poon, L. W., & Johnson, M. A. (2008). Age differences and changes of coping behavior in three age groups: Findings from the Georgia Centenarian Study. *International Journal of Aging & Human Development, 66*, 97-114.

Martin, P., Rott, C., Kerns, M. D., Poon, L. W., & Johnson, M. A. (2000). Predictors of depressive symptoms in centenarians. In P. Martin, C. Rott, B. Hagberg, & K. Morgan (Eds.), *Centenarians: Autonomy versus dependence in the oldest old* (pp. 91-104). New York: Springer.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In: R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). New York: Jossey-Bass.

McGinnis, E., & Goldstein, A. (2003). *Skill-streaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills.* Champaign, IL: Research Press.

Miller, D.C. & Byrnes, J.P. (1997). The role of contextual and personal factors in children's risk-taking. *Developmental Psychology, 33*, 814–823.

Miller, D.C., & Byrnes, J.P. (2001). To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making.

Journal of Educational Psychology, 93(4), 677-685.

Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles in a North American Hispanic sample. *Personality and Individual Differences, 41*, 307-317.

National Research Council, Committee on Scientific Principles for Education Research. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.

Parisi, J. M., Rebok, G. W., Carlson, M. C., Fried, L. P., Seeman, T. E., Tan, E. J., Tanner, E. K., & Piferi, R. L. (2009). Can the wisdom of aging be activated and make a difference societally?. *Educational Gerontology, 35*, 867-879.

Pau, A., Rowland, M., Naidoo, S., AbdulKadir, R., Makrynika, E., Moraru, R., Huang, B., & Croucher, R. (2007). Emotional Intelligence and Perceived Stress in Dental Undergraduates: an international multi-centre survey. *Journal of Dental Education, 71*(2): 197-204.

Paul, R. W. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world.* Rohnert park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

Paul, R. W. (1993). Dialogical and dialectical thinking. In *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world* (pp. 291-301). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Sanz de Acedo Baquedano, M. T., Soria Oliver, M., y. & Closas, A. (2009). Dvelopment and validation of a decisión-making questionnaire. *British Journal of Guidance & Counselling, 37*(3), 357-373.

Schommer, M.(2004). Explaining the epistemological beliefs system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research Approach. *Educational Psychologist, 39*(1), 19-29.

Seligman, M. E. P & ،.Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology :An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Siu, A. M., & Shek, D. T. (2005). The Chinese version of the Social Problem-Solving Inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology, 61*, 347–360.

Sternberg, R. J. (2004). Why smart people can be so foolish. *European Psychologist, 9*(3), 145–150.

Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized.* New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Jarvin, L. & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creative, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Sternberg, R. J., Reznitskaya, A & .Jarvin, L. (2007). Teaching for wisdom: What matters is not just what students know, but how they use it. *The London Review of Education, 5* (2), 143-158.

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

Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., & Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist, 55,* 99-109.

Thunholm, P. (2009). Military Leaders and Followers: Do They Have Different Decision Styles?. *Scandinavian Journal of Psychology, 50*(4), 317-325.

Wong, W. C. (2006). Understanding Dialectical From a Cultural-Historical Perspective. *Philosophical Psychology, 19* (2), 239 – 260.

The Effect of A Training Program for the Development of Thinking based on Wisdom in Improving Coping Strategies to Sol Stressful Problems for the University Students

Dr. Alaa Eldin A. Ayoub

Associate Professor of Educational Psychology
Aswan Faculty of Education – South Valley University

ABSTRACT-

The current research aimed at developing a training program for the development of thinking based on wisdom and measuring its effect on improving coping strategies to solve stressful problems for Students of King Faisal University, Saudi Arabia. The participants consisted of (81) students divided into two groups (38 for the experimental group, and 43 for the control group) – students of the first level at King Faisal university, Saudi Arabia. The sample represented the low quarter according to their scores on the scale of coping strategies to solve the stressful problems. The researcher prepared a program for the development of thinking based on wisdom and administered it for ten weeks. A scale of coping strategies was applied at the beginning of the program and after its end. The results of ANCOVAs revealed that there were statistically significant differences between the experimental and control groups on the dimensions of coping strategies (rational problem solving, avoidance style, negative problem orientation, impulsivity/ carelessness style, and positive problem orientation), and the total score in favor of the experimental group. The results of t-test for paired sample revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the pre and post administration of the experimental group on the dimensions of coping strategies and the total score in favor of the post administration. While, there were no differences between the mean scores of the pre and post administration of the control group on the dimensions of coping and the total score. Some recommendations related to the findings of the research areas are suggested.

Key Words: Wisdom, thinking based on wisdom, coping strategies, solving stressful problems