الإسهام النسبي للتفكير التأملى والتدفق النفسي والضبط الانفعالي فى التنبؤ بالحكمة لدى معلمى التربية الخاصة

إعـــداد

أ.م.د/ محمد مصطفى طه محمد

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة بني سويف

د/ هديل حسين فرج حسن

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة بني سويف

الإسهام النسبي للتفكير التأملى والتدفق النفسي والضبط الانفعالي فى التنبؤ بالحكمة لدى معلمى التربية الخاصة

الملخص

هدف البحث الي الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين الحكمة بأبعادها المختلفة وكل من التدفق النفسي، الضبط الانفعالى، التفكير التأملى لدى معلمى التربية الخاصة، والتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالحكمة من خلال متغيرات التدفق النفسي، الضبط الانفعالى، التفكير التأملى لدى معلمى التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً ومعلمة من معلمى التربية الخاصة بمحافظة بني سويف، بواقع (٦٨) معلم، (٥٢) معلمة وقد بلغ متوسط العمر الزمنى لعينة الدراسة (٣٥.٦) سنة.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان علي مقاييس (الحكمة، التفكير التأملى، والضبط الانفعالى) إعداد الباحثان، ومقياس التدفق النفسي إعداد أمال باظة (٢٠١٠) كأدوات للبحث.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة بأبعادها وكل من التدفق النفسي والضبط الانفعالي والتفكير التاملي، كما بينت أن نسبة الإسهام المشترك لكل من (الضبط الانفعالي، التدفق النفسي، والتفكير التاملي) عند دخولهما كمتغيرات مستقلة معاً (٩٢.٨%) في تباين درجات الحكمة، ويعتبر متغير الضبط الانفعالي الأكثر تأثيراً في الحكمة حيث جاء ترتيبه الأول في معادلة الانحدار وأسهم بنسبة (٤٤.٩%) في تباين درجات الحكمة، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق في مستوى الحكمة لدى معلمى التربية الخاصة تعزي إلى الجنس لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملى، التدفق النفسي، الضبط الانفعالي، الحكمة.

The relative contribution of reflective thinking, psychological flow, and emotional control in predicting the wisdom of special education teachers

Abstract

The aim of the research is to reveal the nature of the associative relationships between wisdom in its various dimensions and each of (Psychological flow, Emotional control, Reflective thinking) among special education teachers, and to identify the extent to which wisdom can be predicted through psychological flow, emotional control, reflective thinking among special education teachers, The study sample consisted of (120) male and female teachers of special education in Beni Suef Governorate, with (68) male and (52) female teachers, and the average age of the study sample was (35.6) years**.**

To achieve the objectives of the research, the researchers relied on the scales (wisdom, reflective thinking, and emotional control) prepared by the researchers, and the psychological flow scale prepared by Amal Baza (2010) as tools for research**.**

The results of the study showed that there is a statistically significant relationship between wisdom in its dimensions and each of psychological flow, emotional control and Reflective thinking, and the results of the research revealed that the ratio of joint contribution for each of (emotional control, psychological flow, and Reflective thinking) when they entered as independent variables together 92.8% in the variation of degrees Wisdom, and the emotional control variable is considered the most influential in wisdom, as it ranked first in the regression equation, and contributed 44.9 percent to the variation in wisdom degrees. The results of the research also showed that there are differences in the level of wisdom of special education teachers due to gender in favor of males.

Keywords: reflective thinking, psychological flow, emotional control, wisdom.

مقدمـــة:

الاهتمام بتنمية القدرات الانفعالية والمعرفية والعقلية من أكثر المطالب إلحاحاً فى هذا العصر، نظراً لكثرة الضغوط والمشكلات الموجودة فى جميع ميادين الحياة، الأمر الذى يتطلب من جميع المؤسسات التربوية تبنى رؤية للتعامل مع متطلبات هذا العصر، ومع ظهور علم النفس الايجابى أعطى العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة اهتماماً كبيراً متضافراً حول دور الفضائل الأخلاقية كالصبر والمثابرة والتسامح وأهميتها فى جلب الحكمة كواحدة من أهم الفضائل الأساسية. وتلقت الحكمة اهتماماً متزايداً في البحوث التجريبية خاصة في علم الشيخوخة وعلم النفس (Jeste et al., 2010)، حيث ترتبط الحكمة مع العديد من الخصائص الإيجابية، مثل سلامة الأنا والنضج، والحكم ومهارات التعامل مع الآخرين، والفهم الاستثنائي للحياة (Clayton, 1983)، وقد تم تعريفها على أنها شكل من أشكال الأداء المعرفى (Dittmann-Kohli & Baltes, 1990)، والخبرة فى سلوك ومعنى الحياة (Baltes & Staudinger, 2000)، وفن الاستجواب (Arlin, 1990)، ومع ذلك فإن الحكمة هي بناء معقد للغاية ولكنه له آثار هامة على الأفراد والمجتمع ككل (Gluck et, al., 2013).

وقد لقت الحكمة اهتماماً متزايداً داخل مجال علم النفس وخارجه، فهى ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالخصائص النفسية والاجتماعية للفرد مثل سلامة الأنا، وتجارب وخبرات الحياة، والقيم (Webster, 2010)، فقد أشارت دراسة (Bower, 1990) أن الحكمة من أكثر التركيبات النفسية صعوبة، حيث حاول (Jeste et al., 2010) وضع تعريف توافقي لها شمل على بعض المفاهيم الأساسية أهمها (على سبيل المثال؛ المعرفة الغنية بالحياة، واتخاذ القرارات العملية، والرغبة في التعلم والمعرفة، بالإضافة إلى الروحانية). ويعرف Le & (Levenson, 2005) الحكمة بأنها السمو الذاتى، وتحدد فى أربعة مبادئ أساسية؛ معرفة الذات self-knowledge، والموضوعية detachment، والتكامل integration، والتعالي على الذات self- transcendence.

كما تعرف الحكمة بأنها قدرة تستلزم المعرفة والفهم والبصيرة والفكر التأملي وتكامل منظور الفرد ومصالحه الذاتية مع منظور الآخرين (Ardelt, 2011)، وهى عملية عقلية لابد من فهم العمليات الكامنة ورائها، وترتبط بمهارات التفكير الناقد، كما أن لها دور فى

تحسين المفاهيم والمهارات الخاصة بالتفكير الناقد (prasadi et al., 2020; Arti & Ikhsan, 2020).

لذا تعتبر الحكمة عملية عقلية وليست مفهوماً فلسفياً (Takahashi, 2000)، فهى النتيجة الخلاقة للمعرفة والخبرة التي أصبحت متكاملة مع بعضها البعض، وانفعالتنا هي التي تثير هذه العملية وتجعلها ممكنة، وتعتمد الحكمة على قدرتنا على فهم الانفعالات، فعندما نتحدث عن صحتنا العقلية فإننا لا نتحدث ببساطة عن عقلنا وطريقة تفكيرنا بل نتحدث عن الطريقة التي نشعر بها؛ فالأفراد المرهقين انفعالياً أو غير سعداء سيؤثر ذلك بشكل كبير على صحتهم البدنية ومستوى الرفاهية. وتشير الأبحاث الناشئة إلى أن الحكمة مرتبطة بتحسين الصحة العامة better overall health والرفاهية well-being والسعادة happiness، والرضا عن الحياة life satisfaction والمرونة resilience. ومن المحتمل أن تزداد الحكمة مع تقدم العمر، مما يسهل الدور التطوري المحتمل للأجداد الحكماء، فعلى الرغم من فقدان خصوبتهم وصحتهم الجسدية، إلا أنها تساعدهم في تعزيز رفاهية أطفالهم وصحتهم وخصوبتهم وطول العمر (Jeste & Lee, 2019).

ولقد دعا الإسلام إلى ضبط الانفعالات والتحكم فيها وعدم قمعها والتحبيب فى الانفعالات الايجابية مثل؛ كظم الغيظ والرحمة والحب والتوكل، والبعد عن الانفعالات السلبية المنفرة؛ كالغضب والقلق والحقد، والقضاء على جذور الانفعالات المرضية ومسبباتها، وذلك لتحقيق الضبط والاتزان الإنفعالى ومن ثم الوصول إلى الصحة النفسية. وإذا ما نظرنا إلى انفعالات وردود أفعال الفرد نجد أن الضبط الانفعالى Emotional Control (أو التنظيم الذاتى الانفعالى Emotional self-regulation أو التنظيم الانفعالى Emotional regulation أو regulation of Emotional) يعنى القدرة على الاستجابة بطريقة مرنة ومقبولة اجتماعياً، كما أنها تمثل العمليات المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية (Cole et al., 1994). والضبط الانفعالى عملية معقدة تنطوى على بدء أو تثبيط أو تعديل حالة الفرد أو سلوكه فى موقف معين، على سبيل المثال التجربة الذاتية (المشاعر)، والاستجابات المعرفية (الأفكار)، والاستجابات الفسيولوجية المرتبطة بالعاطفة (كمعدل ضربات القلب)، والسلوك المرتبط بالعاطفة (أفعال جسدية أو تعبيرات). فالضبط الانفعالى وظيفة هامة للغاية في حياة الإنسان (Koole, 2009).

ومن المفاهيم الحديثة المرتبطة بالحكمة وعلم النفس الإيجابي والتى تساعد الفرد على التكيف مع التغيرات ومواجهة المشكلات التى لا يكفى حلها بالأساليب الاعتيادية، ظهر مفهوم التدفق النفسي psychological Flow كواحد من أهم المفاهيم التى تهدف إلى تعزيز الجوانب الايجابية فى شخصية الفرد، فهى تمثل أعلى تجليات الصحة النفسية والخبرة الدافعة لتجويد الحياة من خلال الاستغراق فى العمل والمهام والتوصل إلى انتاجات إبداعية (أبوحلاوة، ٢٠١٣)، ويرى (Goleman, 2000) أن التدفق هى حالة من "نسيان الذات" Self Forget Fulness عكس التأمل والاجترار والقلق، فإذا وصل الإنسان إلى حالة تدفق المشاعر سيستغرق تماماً فى العمل الذى يقوم به إلى الدرجة التى يفقد فيها الإحساس بذاته.

وبتوضيح طبيعة الحكمة ووظيفتها، بأنها القدرة على استيعاب الطبيعة البشرية، وأنها تختلف باختلاف القدرة المعرفية والذكاء، نجد أنها تحفز الفرد على التفكير فى عواقب أفعاله وتأثيراتها على ذاته وعلى الآخرين (Clayton, 1983). وقد بينت نتائج دراسة (غرايبة، ٢٠١٥) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد التفكير التأملى وهو أحد أبعاد التفكير المستند إلى الحكمة وكذلك البُعد الانفعالى وبين القيم الدينية والاجتماعية. وقد تم تضمين ممارسات التفكير التأملى فى برامج تدريب المعلمين لتحسين جودة التعليم (Collin et al., 2013)، وأوضح (Khan, 2014) أن التفكير مفهوماً تعليمياً يركز على كيفية التدريس، وأن دور المعلم التأملى أكثر عمقاً وفعالية من المعلم الذى ينقل المعرفة النظرية فقط (Lawrence-Wilkes & Ashmore, 2014). كما أن المعلمين القادرين على استخدام وممارسة التفكير التأملى سيكونون هم أنفسهم أكثر توافقًا مع استخدام هذه الاستراتيجية لمساعدة الطلاب على التفكير الناقد (Shermis, 1999).

وترتبط مفاهيم الحكمة بممارسات مجال تعليم المعلمين، فهناك علاقة بين الحكمة والخبرة فى برامج تعليم المعلمين، فهى تسهم فى تكوين معلماً محترفاً Lunenberg & (Korthagen, 2009)، وتظهر أهمية الحكمة المهنية لمعلمي فئات ذوى الاحتياجات الخاصة كضرورة لتنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة بفعالية، مما يؤدي إلى تحسين نتائج طلابهم (Cook et al., 2008)، وعلى وجه التحديد سيتعين على معلمي فئات ذوى الاحتياجات الخاصة تطبيق الحكمة فى مجال العمل. لذا مما سبق يمكن القول أن الحكمة مفهوم هام فى التسلسل الهرمي للصفات البشرية لأرتباطها بشكل كبير بالبنى المختلفة التى تؤثر على النجاح الاجتماعي والأكاديمي؛ بما فى ذلك العمل بارتياح وضبط النفس وإدارة

الضغوط، وهى عوامل لابد من أن يتمتع بها معلمى التربية الخاصة لأثرها الايجابي عليهم، وعلى تعاملهم مع الطلاب من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة.

ويواجه معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة تحديات وصعوبات كثيرة فإضافة لكونهم عرضة لذات الضغوط التي يتعرض لها المعلمون العاديون فهم يواجهون صعوبات جمة بالرغم من عطائهم وتضحيتهم لأن التعلم لدى الفرد ذوى الاحتياجات لا يتغير بسرعة وبسهولة الأمر الذي قد يبعث فى النفس الشعور بالإخفاق وعدم الكفاية وخيبة الأمل وهو ما يتطلب معه دراسة أهم العوامل المرتبطة بالحكمة لديهم، ونظراً لندرة الدراسات والبحوث العربية فى حدود علم الباحثين التى تناولت الحكمة وعلاقتها بالتفكير التأملى والتدفق النفسي والضبط الانفعالى، فإن البحث يهدف إلى التعرف على الاسهام النسبي للمتغيرات الثلاث فى التنبؤ بالحكمة لدى معلمى التربية الخاصة.

مشكلة البحث:

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين الحكمة والتفكير التأملى لدى معلمى التربية الخاصة؟
- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين الحكمة والتدفق النفسي لدى معلمى التربية الخاصة؟
- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين الحكمة والضبط الانفعالي لدى معلمى التربية الخاصة؟
- هل يمكن التنبؤ بالحكمة لدى معلمي التربية الخاصة من خلال درجاتهم علي مقاييس (التفكير التاملي ،التدفق النفسي، الضبط الانفعالي)؟
- هل يوجد فروق في درجة الحكمة لدى عينة الدراسة تعزي الي الجنس؟

أهداف البحث

تتفق أهداف البحث الحالى مع أهداف العلم؛ الفهم والتفسير والتنبؤ. حيث يهدف البحث إلى ما يلى:

١. الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين الحكمة بأبعادها المختلفة وكل من التدفق النفسي، الضبط الانفعالى، التفكير التأملى لدى معلمى التربية الخاصة.

٢. التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالحكمة من خلال متغيرات التدفق النفسي، الضبط الانفعالى، التفكير التأملى لدى معلمى التربية الخاصة.

٣. التعرف على الفروق في درجة الحكمة طبقا للنوع.

أهمية البحث

- إلقاء الضوء نحو أهمية الحكمة بأبعادها المختلفة لتحسين قدرة معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة للتعامل مع هذه الفئات.
- كما تسهم نتائج البحث فى اقتراح مجموعة من البرامج التدريبية والإرشادية لدى معلمى التربية الخاصة، ومحاولة الاستفادة منها في تنمية التفكر التأملى وضبط انفعالاتهم والتدفق النفسي.
- يقدم البحث مجموعة من الأدوات والمقاييس تتناول متغيرات بحثية حديثة ومقننة كالحكمة، والتفكير التأملى، والضبط الانفعالى، والتدفق النفسي، وهما من المتغيرات الهامة التي تتطلب مزيداً من البحث والدراسة.
- توجيه أنظار الباحثين والتربويين والمرشدين بضرورة البحث حول المتغيرات الإيجابية ذات التأثير المباشر لدى معلمى التربية الخاصة والعلاقات فيما بينها، وأهمية تصميم بحوث تجريبية بهذا الشأن.

مصطلحات البحث

الحكمة The Wisdom:

تعرف الحكمة على أنها سمة بشرية معقدة لها عدة مكونات محددة؛ كاتخاذ القرار الاجتماعي social decision making، والتنظيم العاطفي emotional regulation، والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية prosocial behaviors مثل التعاطف والرحمة empathy and compassion، والتفكير الذاتي self-reflection، وقبول عدم اليقين acceptance of uncertainty، والحسم decisiveness، والروحانية spirituality (Jeste & Lee, 2019)، وتتحدد الحكمة إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس الحكمة إعداد/ الباحثان.

التدفق النفسي Psychological flow:

حالة ممتعة أي أن الأداء مصحوب بتأثير إيجابي، فهى تتمثل فى التركيز concentration والوعي الذاتي المنخفض low self-awareness الذى يحدث عادة أثناء

أداء المهمة النشطة، وهو حالة من الاهتمام الذى يعتمد على آليات مختلفة من الانتباه أثناء الجهد العقلى، فالانتباه المستمر هو أحد المكونات الأساسية للتدفق (Ullen et al., 2012). ويتحدد التدفق النفسي إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس التدفق النفسي إعداد/ آمال باظة (٢٠١٠).

الضبط الانفعالى Emotional Control:

هو أحد جوانب الضبط الذى يتمثل فى تنظيم الانفعالات والأفكار والسلوك فى مواجهة الدوافع Impulses والمغريات Temptations، وهو عملية إدراكية ضرورية لتنظيم سلوك الفرد وتثبيط دوافعه من أجل تحقيق أهداف محددة

(Diamond, 2013; Timpano & Schmidt, 2013). ويتحدد الضبط الانفعالى إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس الضبط الانفعالى إعداد/ الباحثان.

التفكير التأملى Reflective Thinking:

أحد العمليات التي يجب التدريب عليها لمواجهة التحديات والاستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، فهو من المهارات المعرفية التي تشير إلى قدرة الفرد وكفائته فى المستقبل وفى التكيف مع التغييرات والاستجابة لها (de Ville, 2010). ويتحدد تعريف التفكير التأملى إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس التفكير التأملى إعداد/ الباحثان.

حدود البحـــث:

تتمثل فى متغيرات البحث وتشمل الحكمة والتفكير التأمل والتدفق النفسي والضبط الانفعالي، كما تتمثل فى الأدوات والمقاييس المستخدمة فى جميع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية، وعينة البحث من معلمى ومعلمات التربية الخاصة من مدارس التربية الخاصة بمحافظة بنى سويف، فى العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الحكمة The Wisdom

الحكمة هي الفضيلة الإنسانية المطلقة، كما أن تطبيقها مهم للإنسان والحضارة (Targowski, 2020)، وهى السمة المميزة للنضج النفسي والإجتماعى (Baltes & Smith, 2007; Ardelt, 2003; Staudinger et al., 1997; Brugman, 2006) ،

وعلى الرغم من الأوصاف المتعددة الأوجه والعديد من المقاييس لتقييم الحكمة، إلا أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه للحكمة، (Ardelt, 2003; Brown & Greene, 2008; Brugman, 2000; Jason et al., 2001; Takahashi & Overton, 2002; Webster, 2003; Wink & Helson, 1997) .

فقد ركزت بعض الدراسات على البعد المعرفى للحكمة، حيث تم تعريفها على أنها شكل من أشكال الخبرة، ثم تطور النظر لها بأنها درجة عالية من التركيز الذهنى (Kunzmann & Baltes, 2003)، وهناك من أقتصر مفهوم الحكمة على كبار السن كصفة ظاهرة. وقد وضح Grossmann et al., (2020) أن الحكمة تتعلق بكيفية التصرف فى المواقف المعقدة، وأنها عملية عقلية لابد من فهم العمليات الكامنة ورائها، وأقترح أن يتبنى علماء النفس طريقة لمعالجة المفارقات حول مفهوم الحكمة. كما وترتبط الحكمة بمهارات التفكير الناقد، ولها دور فى تحسين المفاهيم والمهارات الخاصة بالتفكير الناقد (prasadi et al., 2020; Arti & Ikhsan, 2020).

والأشخاص الحكماء ليسوا فقط ذو خبرة وكفاءة يستفيدون منها بشكل فردى، بل ينشروا آرائهم وأفكارهم التى توصلوا لها إلى الآخرين، حيث تنقسم الشخصية الحكيمة إلى ثلاث أبعاد هامة وهي (تبادل الخبرات، والتعاطف، والاهتمام بالآخرين) (Clayton & Birren, 1980)، كما أن الشخص الحكيم يميل إلى التمتع بالرضا عن الحياة Ardelt, (2003). وإذا ما نظرنا إلى الحكمة باعتبارها أرقى العمليات العقلية العليا، التى تطلب تفكيراً ناقداً، وإبداعياً، وفوق معرفى، والقدرة على إتخاذ القرار وحل المشكلات، نجد أنها تتضمن مجموعة من الخبرات والمعارف حول معنى وسلوك الحياة، ومؤشرات الأداء العاطفى، والتحفيزي، والشخصى.

وبينت دراسة (Kunzmann & Baltes, 2003) أن الأفراد الأكثر حكمة أظهروا ثلاث مستويات من: (أ) المشاركة العاطفية الإيجابية وإنخفاض فى المشاعر السلبية. (ب) توجه القيم الذي يركز على تعزيز القيم ونمو الشخصية مع ميل أقل نحو القيم التى تدور حول الحياه الممتعة. (جـ) تفضيل الاستراتيجيات التى تقوم على التعاون فى إدارة الخلافات والنزاعات مع ميل أقل نحو تبني استراتيجيات خاضعة أو متجنبة أو مهيمنة، وهذه النتائج تؤكد صحة الفكرة النظرية بأن الحكمة تنطوى على تحفيز تطوير الذات وتطوير قدرات الآخرين.

وترى العديد من الدراسات أن خصائص الحكمة تميل إلى الزيادة في فترة المراهقة والبلوغ المبكر للأفراد بشكل عام، ولكنها قد تتطلب بعد ذلك بيئة اجتماعية داعمة أو فرصًا تعليمية أو دافعًا قويًا للنمو النفسي الاجتماعي للتطور أكثر، لذلك يجب البحث في الظروف التي تنمو فيها الحكمة، أو تظل مستقرة، ومدى تغيرها أو تراجعها مع تقدم العمر Ardelt, (2011).

وقد أشارت الدراسات إلى أبرز ثلاثة مكونات رئيسية للحكمة هى: ما وراء المعرفة (القدرة على التفكير الجدلي)، والشخصية (الاستقرار العاطفي والانفتاح على التجارب الجديدة)، والسلوك (القدرة على التصرف في مواجهة الشئ المجهول) (Brugman, 2000). وقدم (Meeks, & Jeste, 2009) ستة مكونات فرعية للحكمة تم تضمينها في العديد من التعريفات وهى: المواقف، والسلوكيات الإجتماعية، واتخاذ القرارات الاجتماعية، والمعرفة العملية للحياة، والتوازن الانفعالى، والتأمل، وفهم الذات، والتسامح، الغموض. وقد بينت دراسة

(Glück & Weststrate, 2021) أن مكونات الحكمة غير المعرفية (كالتوجه الاستكشافى exploratory orientation، والاهتمام بالآخرين concern for others، وتنظيم العاطفة emotion regulation) تخفف من تأثير المكونات المعرفية (المعرفة knowledge، قدرات ما وراء المعرفة metacognitive capacities ، التأمل الذاتي self - reflection) على سلوك الحكمة.

وبتزايد اهتمام التربويين والباحثين في استخدام مقاييس الحكمة، وعلى الرغم من أنه قد يكون من الصعب قياس الحكمة في حد ذاتها من خلال استبيان أو مقياس إلا أنه توجد العديد من الاتجاهات النظرية التى فسرت متغير الحكمة، فقد صمم (Webster, 2003) نموذج a Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) حيث أشار إلى خمس مكونات متكاملة للحكمة وهى؛ التنظيم العاطفى Emotional Regulation، والدعابة أو الفكاهة Humor، وخبرات الحياة الحرجة Reflectiveness، وذكريات الماضى وانعكاسات الحياة Reminiscence، والانفتاح على التجربة Openness to Experienc ، تم كتابة (40) عنصر (8) لكل بُعد لتعكس كل مكون من المكونات الخمسة لمقياس الحكمة الذاتى.

وقدمت (Ardelt, 2003, 2004) مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد الذى يفترض أن الحكمة يمكن تقييمها بشكل غير مباشر من خلال ثلاث مؤشرات تعتبر عناصر أساسية للحكمة وهى:

١. البعد المعرفى Cognitive Dimension: وهو يشير إلى قدرة الشخص على تحليل وفهم الحياة والمواقف بدقة، وفهم ال
٢. ظواهر والأحداث بشكل أعمق، وكذلك معرفة غموض الطبيعة البشرية والجوانب الإيجابية والسلبية لها، والوعي بالأشياء المجهولة المتأصلة في الحياة، بالاضافة إلى القدرة على اتخاذ القرارات.
٣. البعد التأملى Reflective Dimension: قدرة الفرد على إدراك الواقع والتفكر فيه، من خلال النظر إلى الظواهر والأحداث وفحصها من وجهات نظر مختلفة وغياب التوقعات، وتطوير الوعى الذاتى والبصيرة، وعدم إلقاء اللوم على أشخاص أو ظروف، والنظر إلى الطبيعة الحقيقية للأشياء.
٤. البعد الانفعالى (الوجدانى) Affective Dimension: ويقصد بها المشاعر والسلوكيات الإيجابية والتعاطف والرحمة مع الآخرين، مع عدم وجود مشاعر سلبية أو غير مبالية تجاه الآخرين، حيث تظل المشاعر إيجابية في مواجهة الشدائد.

يجب أن تتكامل هذه الأبعاد الثلاث وتتواجد معاً حتى يكون الشخص "حكيم"، فبدون البعد الانفعالى أو (العاطفى) قد يقيم البناء المعرفى على أنه ذكاء وليس بالضرورة حكمة، وبالمثل باستبعاد المكون المعرفى قد يكون الشخص حسن النية وليس بالضرورة ناجحاً وفعالاً عند التفاعل مع الآخرين، كما أن النقص فى البعد التأملى يدل على أن الشخص غير قادر على مساعدة نفسه (Webster, 2003)، فهو العنصر الحاسم بين الثلاث أبعاد لأنه يشجع على تطوير كل من عناصر الحكمة المعرفية والوجدانية (Ardelt, 2000). كما أن ممارسة التأمل الذاتى والتعاطف مع الآخرين لن يظهر إلا بعد انخفاض التركيز على الذات.

وقدم "أتشينبوم" Achenbaum(1997) انموذجاً فيه وصفاً للشخصية الحكيمة، فلم يخل من ذكر الطبيعة المركبة لخصائص الشخص الحكيم، إذ أشار إلى ان الشخص الحكيم هَّو الشخص الذي تتجلى لديه بوضوح خصائص تسع موزعة على ثلاثة أبعاد تتكون منها شخصيته، هي: البعد الوجداني ويتضمن خصائص تطور الذات والقابلية للتعاطف، وتسامي الذات والبعد الإدراكي التي يتضمن خصائص معرفة الذات والفهم، ووعي الشخص بحدود

معرفته، وأخيرا البعد النزوعي الذي يتضمن الخصائص المتعلقة بالتكامل، ونضج العلاقات مع الآخرين، والإلتزام).

وقام (Brown, 2004) بتقديم نموذج براون لتطور الحكمة Brown's Model of Wisdom Development، يتضمن ثمانية مكونات للحكمة وهى؛ المعرفة الذاتية –Self Knowledge، وإدارة الانفعالات Emotional Management، والإيثار Altruism، والإلهام Inspiration، والحكم Judgment، ومعرفة الحياة Life Knowledge، ومهارات الحياة Life Skills، والاستعداد للتعلم Willingness to Learn. ووصف (Chandler & Holliday, 1990) نموذج من خمسة عوامل؛ الفهم الاستثنائى، ومهارات الحكم والاتصال، والكفاءات العامة، ومهارات التعامل مع الآخرين، وعدم الإزعاج الاجتماعى. وبتصنيف (Jeste, et al., 2010) لجوانب وأبعاد الحكمة وجد أن الإيثار والإبداع من أهم السمات المميزة للحكمة.

واستنادا إلى ما استعرضه (Thomas et al., 2019) حيث قدم نموذج The San Diego Wisdom Scale (SD-WISE) حدد فيه ستة عناصر للحكمة الأكثر شيوعاً وهى:

(١) المعرفة العامة بالحياة وصنع القرار الاجتماعي، والقدرة على تقديم المشورة الجيدة، والمعرفة بالمهارات الحياتية.

(٢) التنظيم الانفعالى، وتنظيم وضبط النفس.

(٣) السلوكيات المؤيدة للمجتمع، على سبيل المثال، التعاطف، الإيثار، والشعور بالإنصاف.

(٤) البصيرة أو الوعى الذاتى، والقدرة والرغبة فى فهم الذات على مستوى عميق.

(٥) التسامح وقبول التنوع والقدرة على تحمل التناقض.

(٦) الحسم والقدرة على اتخاذ قرارات سريعة وفعالة.

كما اقترح (Cheung, 2019) نموذج Brief Self-Assessed Wisdom Scale (BSWAS) والذي يستند إليه البحث، وهو يشتمل على خمسة مجالات للحكمة، وهي التأمل Reflection، والمزاج Mood، والتنظيم الذاتى –الانفعالى Emotional Self-Regulation، والخبرة Experience، والانفتاح فى التفكير Open Mindedness، والتي هي إلى حد كبير مختلفة عن نموذج (SAWS) الأصلي.

وفى إطار الدراسات السابقة التى تناولت الحكمة فحصت دراسة (Ghorbani, & Khormaie, 2019) العلاقة بين السمات الشخصية الخمس الكبرى Big Five Personality Traits (الانبساط extraversion، الانفتاح على الخبرة openness to experience، الضمير الحى conscientiousness، والعصابية neuroticism ، والرضا agreeableness، وبين الحكمة Wisdom والصبر Patience، حيث طبقت على (440) طالباً فى جامعة شيراز، وتوصلت النتائج أن الأفراد الذين يتمتعون بسمات شخصية إيجابية

هم أكثر صبراً وبالتالى هم أكثر حكمة، بينما كان للسمة الشخصية للعصبية تأثير غير مباشر وضار على الحكمة. وسعت دراسة (Webster, et al., 2018) إلى البحث فى العلاقة بين الحكمة والخصائص الذاتية الإيجابية مثل؛ (التفاؤلoptimism ، واحترام الذات-self esteem) لعينة مكونة من (298) من البالغين، كما كشفت الدراسةعن مدى تأثير ذكريات أحداث الحياة الضاغطة من خلال السيرة الذاتية لعينة أخرى مكونة من (271) من البالغين، ووجدت النتائج أن الحكمة مرتبطة بشكل إيجابى باستخلاص الدروس والأفكار من ذكريات الحياة المجهدة، ولكنها غير مرتبطة بالانفعالات الايجابية.

كما استنتجت دراسة (Shea & Babione, 2002) أنه يجب مراعاة ثلاث مؤثرات هامة فى تنمية الحكمة والمهارات لدى معلم التربية الخاصة (تحمل المسؤولية، والنمذجة، والتقييم) حيث يعتقد أن هذه الممارسات يمكن أن تساهم بشكل كبير فى تشكيله عند تدريس الطلاب، وبينت دراسة (Targowski, 2020) أنه يمكن تطوير الحكمة باستخدام المعلوماتية المعرفية، حيث قدم حلولاً حول كيفية دراسة وتقييم حالة الحكمة فى مجتمع القرن الحادى والعشرين. وقد طور (Jeste, et al., 2010) استبيانًا للحكمة شمل على (53) عنصرًا من عناصر مقياس Likert ذات الصلة بمفاهيم الحكمة والذكاء.

وبحثت دراسة (Lee et al., 2019) دور الحكمة كعامل وقائى من الشعور بالوحدة، حيث فحصت الصحة النفسية (السمات والخصائص النفسية الايجابية والسلبية) والشكاوى المعرفية الذاتية والأداء الجسدى، وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن زيادة الحكمة لدى الأفراد التى تشمل على (القدرة على التنظيم الانفعالى، والتأمل الذاتى، والتعاطف، والتسامح، والحسم) مما سيؤدى إلى بناء مجتمع أكثر حكمة وأكثر ارتباطاً وأقل وحدة وأكثر سعادة. وهدفت دراسة (الشريدة، ٢٠١٣) إلى معرفة مستوي الذكاءات المتعددة ومستوى الحكمة لدى طلاب الجامعة، والقدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بالحكمة لديهم، تكونت عينة الدراسة من (469)طالباً وطالبة، وكشفت نتائج الدراسة أن الذكاءات الموسيقية، والمكانية، واللغوية، والاجتماعية، والرياضية، والحركية، والشخصية كانت بمستوى متوسط، وأن مستوى الحكمة الكلى، وعلى أبعاد الانفتاح، والفكاهة، والخبرة كان متوسطاً لدى الطلبة، في حين كان منخفضاً في بعدي التأمل /التذكر، والتنظيم الانفعالى.

مما سبق عرضه يمكن القول أن الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد تسعى العديد من الدراسات إلى محاولة تحديده بدقة، كما أنه يجمع بين شقين شق معرفى وشق عملى، فهى تتطلب وعياً وفهماً للثقافات والحقائق المختلفة فى الحياة، وتقبل الغموض فيها، وتسعى إلى

إدراك الفرد لذاته ومعتقداته وقيمه، وقدرته على الاستبصار فى التعامل معها ومع والآخرين، بالإضافة إلى أنها تعكس الخبرة والكفاءة المعرفية، والقدرة على حل المشكلات، والبعد عن التمركز، وكذلك ضبط الفرد لإنفعالاته بكفاءة وفعالية.

ثانياً: التفكير التأملى Reflective Thinking

التفكير عملية ذهنية يقوم بها الفرد للحصول على حلول دائمة أو مؤقتة لمشكلة ما، وهو سلوك هادف لا يحدث فى الفراغ يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم الخبرات. فالتفكير الموجه يسعى لتحقيق هدف معين، كما أنه على درجة عالية من الضبط ويرتبط بموقف أو مشكلة ما. ويتضمن التعريف العام للتفكير Thinking ثلاث نقاط أساسية: (١) التفكير عملية معرفية يتم استنتاجها من السلوك بشكل غير مباشر ويحدث داخليًا في العقل. (٢) التفكير هو عملية تنطوي على بعض المعالجات الذهنية في النظام المعرفي. (٣) يتم توجيه التفكير نحو حل مشكلة تواجه الفرد (Mayer, 1992)، والتأمل Reflection هو انتقاد الافتراضات حول حل المشكلات أو المحتوى، وهو إدراك العادات habits أو السلوكيات behaviours، فهى عملية يتم فيها إنتاج واختيار الأفكار المناسبة واستبعاد الأفكار الغير مناسبة Gelter, (2003). كما أنه يعنى القدرة على النظر إلى الوراء، وفحص الأدلة وتفسير المعنى فيما يتعلق بالمواقف والأفكار(Khan, 2014)، والتفكير التأملي هو أحد مهارات التفكير العليا التى تثير وتعزز فضول الفرد لحل المشكلات التى تواجهه (Lipman, 1991)، كما أنه أحد النقاط المحورية فى الفلسفة البراغماتية pragmatic philosophy ، فهو "تفكيراً فعالاً متناسقاً ودقيقاً في أي فكر أو بنية معلومات تدعم الوصول إلى النتائج المستهدفة" (Dewey, 1997).

والتفكير التأملى (RT) من المهارات التى تبين تجارب وخبرات الفرد وأفكاره ومواقفه وأتجاهاته ومعارفه وقدراته أثناء تقييم الموقف أو المشكلة (Rodgers, 2002)، ويتم فيها تقييم ونقد وإعادة النظر فى المعارف والمعتقدات (Alakawi, 2018)، كما تتضمن بناء واختبار الفرضيات والأساليب الاستقرائية Inductive والاستنتاجية Deductive (Bigge & Shermis, 1999) ويذكر(Syamsuddin, 2020) أن التفكير التأملى هو أحد العمليات التي يجب التدريب عليها لمواجهة التحديات والاستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، فهو من المهارات المعرفية التي تشير إلى قدرة الفرد وكفاءته فى المستقبل وفى التكيف مع التغييرات والاستجابة لها (de Ville, 2010)، وقيم ديوي (1993) التفكير

التأملى على أنه "تفكير نشط ومستمر"، كما إنه يعتبر جزءًا من تحليلات التفكير الناقد وعملية صنع القرار، فهو يعتقد أنه جزء من عملية التفكير الناقد التي تشير تحديدًا إلى عمليات التحليل وإصدار الأحكام حول حدث ما، كما أنه يعززه، ومن الأدوار المهمة للتفكير التأملي العمل كوسيلة لتحفيز الفرد أثناء مواقف حل المشكلات لأنه يوفر فرصة للتراجع والتفكير في أفضل الاستراتيجيات لتحقيق الأهداف (Rudd, 2007).

وقد طور (Hong, & Choi, 2011) نموذج يوضح ثلاث أبعاد للتفكير التأملى؛ توقيت التفكير، وموضوعات التفكير، والمستويات المختلفة للتأمل، حيث يوفر هذا النموذج جوانب يمكن أن توجه المعلمين فى تطوير بيئات تعليمية مناسبة، وقام كلاً من (Kember et al., 2008) بتصنيف RT إلى أربع مراحل مختلفة؛ النشاط المعتادHabitual Action، والفهم Understanding، والتأمل Reflection ، والتأمل الناقد Critical Reflection وهو أعلى مستوى من التفكير التأملى. كما قدم (Choy & Oo, 2012) استبيان مقسم إلى أربع مجالات:

(١) القدرة على التقييم الذات Ability to self-assess؛ (مراقبة الأداء Observing own performance، استخدام التغذية الراجعة والأدلة Using feedback and evidenc، إيجاد الأنماط وتحليلها Finding and analysing patterns، إصدار الأحكام Making judgments).

(٢) الوعى بكيفية تعلم الفرد Awareness of how one learns؛ (المفاهيم والمفاهيم الخاطئةConcepts and misconceptions ، بناء المعرفة Knowledge construction، ما وراء المعرفةMetacognition).

(٣) تطوير مهارات التعلم مدى الحياة Developing lifelong learning skills؛ (تطوير الهوية الذلتية كمتعلمDeveloping identity as a learner ، نقل التعلم إلى سياقات أخرىTransferring learning to other contexts ، يفهم التعلم كعملية مدى الحياة . Understands learning as a lifelong process

(٤) تأثير الايمان بالذات والكفاءة الذاتية Influence of Belief about Self and Self-Efficacy؛ (تطوير نظام اعتقاد شخصي Developing a personal belief system).

وفى إطار البحث عن الدراسات التى اهتمت بالتفكير التاملى Thinking Reflective وصفت دراسة (Syamsuddin, 2020) قدرة المعلمين على حل المشكلات الرياضية على أساس تصنيف التفكير التأملى كأسلوب إدراكي هام فى تعلم الرياضيات، يثير رغبة الطالب فى إكمال المهارة وتعلمها، وتوصلت النتائج إلى وجود ثلاث مستويات للتفكير التأملى التذكر، والفهم، والتطبيق، كما فحصت دراسة

(Demirel et al., 2015) العلاقة بين مهارات التفكير التأملي نحو حل المشكلات لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو الرياضيات، وما إذا كان هناك فرق بين الطلاب والطالبات، أجريت الدراسة على (300) طالب يدرسون في الصفين السابع والثامن. وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق كبير بين مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب تجاه حل المشكلات والجنس. بينما هناك فرق بين مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب وحل المشكلات واتجاهاتهم نحو الرياضيات بشكل إيجابي.

وكشفت دراسة (امحديش والشريدة، 2020) عن أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملى فى تنمية الحكمة، وتكونت عينة الدراسة من (117) طالبة، وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج فى تنمية الحكمة، كما أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد عدم وجود فروق دالة إحصائاً فى مقياس الحكمة تعزى لكل من (التخصص، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)، وحاولت دراسة (Choy & Oo, 2012) إظهار الصلة بين التفكير التأملي وقدرته على تحفيز التفكير النقدي، وتدور أسئلة البحث حول مهارات التفكير التأملي للمعلمين وكيف ينظرون إلى أنفسهم وطريقة تدريسهم، وتكونت العينة من (60) مشاركًا من مؤسسات التعليم العالي فى ماليزيا، ووجدت النتائج أن معظم المعلمين لم يفكروا بعمق في ممارسات التدريس، حيث كانوا أكثر اهتمامًا حول أدائهم في تخصصهم بدلاً من تحسين أدائهم فى التدريس من خلال التفكير التأملى.

ثالثاً: التدفق النفسي Psychological flow

مفهوم التدفق النفسي من المفاهيم السيكولوجية ذات المضامين الإيجابية، حيث تتضمن حالة التدفق التى تقتضى معانقة الحياة وتقبل مصاعبها وتحدياتها كفرص للتعلم وتجويد الأداء الإنساني (أبو حلاوة، ٢٠١٣)، فهى حالة من نسيان الذات والاستغراق فى العمل بما يملكه الفرد من انتباه وبكل حواسه حتى لا يشعر بالعالم الخارجي من حوله، وتدعمه تدفق الانفعالات والعواطف الايجابية المليئة بالطاقة والحيوية، فالتدفق من أحسن

حالات الذكاء الوجدانى لأنه يمثل أقصى درجة فى تعزيز الانفعالات التى تخدم الأداء والتعلم (عبده، وخلف، ٢٠١٦). ويرتبط التدفق النفسي بأهداف الإنجاز والاتقان بشكل ايجابى (Michels, 2015)، فهو خبرة الفرد أثناء أداء النشاط سواء كان نشاطاً بدنياً أو معرفياً، فالأفراد أثناء حالة التدفق يكونوا أكثر تركيزاً على النشاط أو المهمة، وأقل تشتتاً بالمثيرات المحيطة، كما أن أدائهم يكون بشكل أفضل (Csikszentmihalyi, 1990)، كما يرتبط بحالة ذهنية إيجابية تنتج عن المهارات التى تمثل تحدياً للفرد ولكن تتوافق فى الصعوبة مع مستوى مهارة الشخص، وتتميز بأفكار واضحة وسلسة وعملية، يمكن التحكم فيها (Jackson & Marsh, 1996).

فالتدفق حالة ممتعة أي أن الأداء مصحوب بتأثير إيجابي، فهى تتمثل فى التركيز concentration والوعي الذاتي المنخفض low self-awareness الذى يحدث عادة أثناء أداء المهمة النشطة، وهو حالة من الاهتمام الذى يعتمد على آليات مختلفة من الانتباه أثناء الجهد العقلى، فالانتباه المستمر هو أحد المكونات الأساسية للتدفق (Ullen, et al., 2012). وهناك اختلافات كبيرة بين الأفراد فيما يتعلق بالظروف والمهام التي تؤدي إلى التدفق بغض النظر عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي والعمر والثقافة والعرق (Asakawa, 2004, 2010)

ويرتبط التدفق بشكل إيجابي باحترام الذات، ومفهوم الذات، والقدرة الادراكية (Asakawa, 2010; Jackson, 2001)، والرضا عن الحياة (Asakawa, 2010)، والدافع الحقيقى والراحة النفسية، والميل إلى اعتماد استراتيجيات التكيف النشطة بدلاً من السلبية (Asakawa, 2004, 2010; Ishimura, 2006). ويتم تحقيق حالة التدفق عندما يواجه الفرد حالة عقلية من الانغماس والمشاركة، ويمكن وصف حالات التدفق من خلال الخصائص التالي (Csikszentmihalyi & Csikzentmihaly, 1990):

- تحدي الأنشطة التي تتطلب مهارة.
- دمج العمل والمعرفة.
- أهداف واضحة مع تغذية راجعة.
- التركيز على المهمة المطروحة.
- الشعور بالسيطرة وعدم القلق بفقدانها.
- فقدان الوعي الذاتي self-consciousness.

ويتمثل التدفق النفسي بأنه حاله من التحدي الأمثل في تحقيق مستويات عميقة من الاندماج، فوفقًا لنظرية التدفق هناك معيارين حتى ينطبق على الفرد حالة التدفق:

١) يجب أن يوفر النشاط تحديًا مثاليًا (أن يكون مستوى القدرة متوازنًا مع التحديات الملحوظة).

٢) يجب أن تكون مستويات التحدي والمهارة عالية (Alexiou et al., 2012).

ويظهر التدفق النفسي فى الأفراد الذين يشاركون في الأنشطة التي تتطلب مستويات عالية من الاهتمام، فالدرجة التي يستمتعون بها بما ينتجونه هي إلى حد كبير نتاج مدى تفاعلهم وانخراطهم فى مهمات صعبة، وعليه يطورون مهاراتهم فى هذا المجال Snyder (& Lopez, 2001). ويمكن وصف حالة التدفق النفسي عمومًا بأنها الانغماس النفسي الكامل للشخص في نشاط ما، فغالبًا ما يحدث التدفق عندما يعمل الفرد من أجل تحقيق الذات، وهي أعلى مرحلة يمكن تحقيقها في التسلسل الهرمي للاحتياجات"Heirarchy of Needs" (Benson & Dundis, 2003).

ويضيف (Jackson et al., 2001) نموذج للتدفق متعدد الأبعاد يتكون من (9) أبعاد منفصلة يحدد درجة التدفق لدى الفرد يمكن إجمالها في (1) التركيز Concentration: أن يكرس الفرد كل اهتمامه على المهمة. (2) التحكم Control: أن يكون الفرد واثقًا من قدرته ومتفائلًا بقدرته على التحكم في نتائج أدائه. (3) الاندماج فى العمل Action / Awareness Merging: لا يرى الفرد أي تباطؤ بين عمليات التفكير والأفعال التي يقوم بها، فهو منغمس مع النشاط بشكل عفوى وتلقائى. (4) الدافع الفعلى Intrinsic Motivation: ينخرط الفرد في المهمة، ويستمتع بذلك. (5) فقدان الوعي الذاتي-Loss of Self: Consciousnes أى يقل وعى الفرد الذاتي أثناء المشاركة فى المهمة. (6) تحول الوقت: لا يهتم الفرد أو لا يعلم كم من الوقت مضى أثناء أداء المهمة. (7) وضوح الهدف: لدى الفرد فهم واضح ومحدد لما هو متوقع منه خلال المهمة. (8) ردود فعل واضحة (التغذية الراجعة): يتلقى الفرد معلومات واضحة ومستمرة حول أدائهم في المهمة. (9) توازن المهارة والتحدي: يرى الفرد تطابقاً بين مجموعة مهاراتهم والتحديات المطلوبة منهم. وقد استخدم البحث هذا النموذج في تحليل حالة التدفق النفسي لدى معلمى التربية الخاصة.

وقد تناولت العديد من الدراسات التدفق النفسى من أكثر من منظور، ففى دراسة (Ullen et al., 2012) فحصت العلاقة بين التدفق والذكاء وسمات الشخصية الكبرى، على عينة تضمنت (137) فرداً، وبينت النت–ائج بأن التدفق مرتبط بالشخصية وليس الذكاء، كما بينت دراسة (Asakawa, 2010) أنه توجد علاقة سلبية بين التدفق والقلق، وهدفت دراسة (أيوب، البديوى، ٢٠١٧) إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية الذاتية والتدفق النفسي، على عينة من (218) طالبة بشعبة تربية جامعة الأزهر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الدافعية الذاتية بأبعادها والدرجة الكلية والتدفق النفسي.

وبحثت دراسة (Ahmed, 2019) التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية Psychological Flexibility لدى أساتذة الجامعات، وتحديد الفروق بين متغيرى (الجنس، مدة الخدمة، التخصص العلمي)، حيث تكونت العينة من (٤٠٠) أستاذاً وأستاذة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة فى حالة التدفق النفسي اعتماداً على متغير التخصص وطول مدة الخدمة (١٠ سنوات فأكثر)، وعدم وجود فروق فى المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص. كما سعت دراسة (Joseph, 2013) إلى فحص كيفية ارتباط سمات الشخصية بالتدفق النفسي، وكذلك فحص العلاقة بن دافعية الإنجاز والكمالية ودرجة التدفق، حيث تمت على مجموعة من الرياضيين والفنانين الذين يسعون جاهدين إلى تحقيق الذات، وتوصلت النتائج إلى أهمية تأثير الاختلافات في التغذية الراجعة أو المرتدة على الوصول إلى مستوى إتقان المهارة لمهمة ما. وأخيرًا، فإن التدفق حالة من الانغماس النفسي فى العمل والتركيز يحقق الفرد فيها ذاته ليصل إلى مستوى من التوازن يشعر فيه بالرضا والسعادة عن ذاته، مع ثقته بقدرته على التحكم.

رابعاً: الضبط الانفعالى Emotional Control

الضبط الإنفعالى أحد مرادفات الصحة النفسية، فتحكم الإنسان فى انفعالاته وردود أفعاله تجاه المواقف من حوله تجنبه الكثير من الأخطاء، وتساعده على التعبير عنها بما يتناسب مع الموقف، وتوجهه نحو التفكير الصحيح ورؤية الأشياء بصورة واضحة. فالانفعال هو استجابة عامة للشخص يؤثر على كافة جوانب حياة الفرد الجسمية، والفسيولوجية، والوجدانية، والاجتماعية، والعقلية المعرفية (منصور وآخرون، ١٩٨٤)، ويصاحب الانفعال مظاهر جسمية وفسيولوجية ترجع إلى تأثير الجهاز العصبي الذاتى بالانفعال (زهران، ٢٠٠٥)، وعندما يكون الانفعال طبيعياً فإنه يحفز الفرد ويدفعه إلى أداء ما يكلف به وتحقيق

أهدافه، أما إذا كان مبالغاً فيه يسيطر على الفرد ويثبط همته (الفقى وآخرون، ٢٠١٥)، فمن المؤكد أن إنفعالاتنا تعطينا قوة وتعطى للحياة نفسها معنى.

وهناك تقارب بين مصطلح الضبط الانفعالى Emotional Control وكلاً من الذكاء الإنفعالى Emotional Intelligence، والثبات الانفعالىEmotional Stability، والتكيف الإنفعالىEmotional Adaptation، والتوافق الإنفعالى Emotional Adjustmen، والاتزان الانفعالى Emotional Equilibrium أو الاستقرار. وقد بين (Mayer, 1997) أن الذكاء الانفعالى Emotional Intelligence ينطوى على القدرة على إدراك وتقييم المشاعر بدقة، والقدرة على فهم الانفعالات وتوليدها وتنظيمها، وعرفه (,.Jasubhai, et al) 2018 بأنه القدرة على مراقبة إنفعال الشخص وانفعالات الآخرين واستخدامها لتوجيه التفكير والسلوك، أما التوافق الإنفعالى Emotional Adjustmen هو الإتزان انفعالياً وبشكل مناسب لما نمر به من مواقف والتعبير عنها بالشكل الذي يُمكن الفرد من تعديل الإتجاهات والسلوكيات للاستجابة بشكل ملائم مما يساعده على بناء علاقات إجتماعية جيدة مع الآخرين (George, 2010; Martínez et al, 2011; Brouzos et al, 2014)، وقد عُرف الثبات الانفعالى على أنه خاصية ديناميكية وتكاملية تساهم فى تحقيق الانجاز فى البيئة الانفعالية المعقدة، وتسمح بالاستجابة بمرونة مع الحفاظ على التوازن الانفعالى الداخلى Nurlan et al., 2020)، بينما الضبط الانفعالى Emotional Control هو أحد جوانب الضبط الذى يتمثل فى تنظيم الانفعالات والأفكار والسلوك فى مواجهة الدوافع Impulses والمغريات Temptations، وهو عملية إدراكية ضرورية لتنظيم سلوك الفرد من أجل تحقيق أهداف محددة (Diamond, 2013, Timpano & Schmidt, 2013).

والضبط الانفعالى عملية معرفية تسمح للفرد بتثبيط دوافعه والاستجابات السلوكية الطبيعية أو المعتادة أو المهيمنة للمثيرات من أجل اختيار سلوك أكثر ملائمة يتماشى مع تحقيق أهداف (Ilieva et al., 2015)، ومن ناحية أخرى يمكن النظر إلى الضبط الانفعالى على أنه أحد جوانب تنظيم الانفعال، ولكنه يشير في المقام الأول إلى محاولات الفرد لإدارة توليد الانفعالات أو تجربتها أو التعبير عنها، أو الاستجابات الإنفعالية (Gross, 1999). ويرتبط الضبط الانفعالى بالسياق الأوسع لتنظيم الانفعال، ويمكن أن يحدث الضبط الانفعالى كجزء من التنظيم الذي يركز على سابقة قبل توليد الانفعال أو من خلال التنظيم الذي يركز على الاستجابة بعد توليد الانفعال (Gross, 1998). كما يشير الضبط الانفعالى إلى القدرة

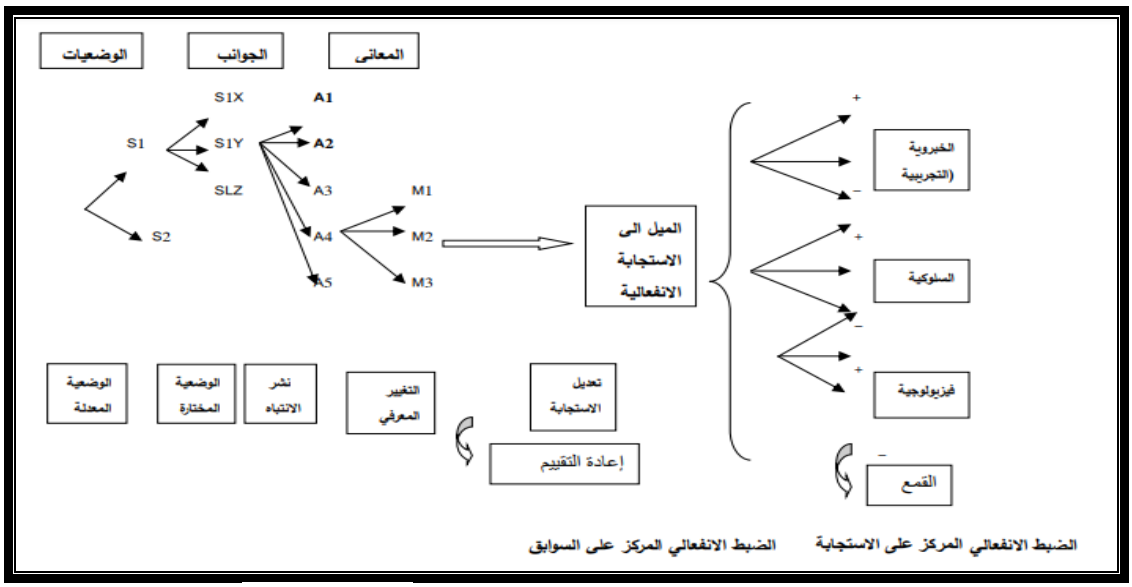
على ممارسة التأثير على الانفعال، وتعديله من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية أو السلوكية (Lazarus & Folkman, 1984). فالطرق التي يستطيع الأفراد من خلالها تحقيق السيطرة الانفعالية لها آثار على الصحة والرفاهية (Beck & Beck, 1995).

كما ويرتبط الضبط الانفعالى بالكمالية فالأفراد الذين يعانون من درجة عالية من الكمال لديهم عدم قدرة على ضبط انفعالاتهم عند الفشل (Affrunti & Woodruff-Borden, 2017)، ويعتبر ضبط الفرد للإستجابات الانفعالية عامل هام فى التحكم فى العديد من الاستجابات، مما قد يسهم فى فهم المشكلات الشخصية، فلابد من تطور انفعالات الفرد خلال مراحل النمو حيث يلعب التكيف الاجتماعى دور مهم فى تحديد تطور الضبط الذاتى للفرد، كما أن الضبط الانفعالى مظهر من مظاهر النمو الانفعالى السليم، والقدرة على ضبط الانفعال والتحكم فيه فى حدود مقبولة، أى التعبير عنها بطريقة غير متطرفه، فكبتها قد يتسبب فى التنفيس عنها بشكل غير سوى، كما أن ترك العنان لها قد يسئ إلى علاقات الفرد الاجتماعية، لذا فالانفعال مثله مثل القلق والتوتر والعصبية وجميعها مظاهر لعدم التكيف، كما أن الضبط الانفعالى والتحكم فى السيطرة الانفعالية ومراقبة التعبير الانفعالى قيم يجب قياسها ومعرفة أبعادها بدقة (Mauss et al., 2010).

وقدم (جروس) نموذج متكامل لتنظيم الانفعالات، يفترض أن عمليات تنظيم الانفعالات ترتبط مباشرة بسلوك الفرد، واستجاباته، وبالتالي فإن عمليات صعوبة تنظيم الانفعالات تؤدي إلى ظهور الاستجابات غير التكيفية مثل سلوك إيذاء الذات، وقد رأى (جروس) أن الانفعال يعد محورية في هذه العملية، وأن المزاج Mood يعبر عن استمرار الانفعال لفترة طويلة، حيث ميز بين نوعين من الاستيراتيجيات المهمة وهي:

- الاستراتيجيات المركزة على السوابق (Antecedent-focused strategies) التي تشير إلى ما يقوم به الفرد قبل الميل إلى الاستجابة الانفعالية.
- الاستراتيجيات المركزة على الاستجابة (Response-focused strategies) والتي تشير إلى ما يقوم به الفرد عندما يكون الانفعال قد بدأ بالفعل.

وقد قدم جروس خمسة أنواع من استراتيجيات الضبط الانفعالي وهي موضحة في الشكل التالي:



شكل(١) نموذج جروس لعملية الضبط الانفعالي (Gross, 2002)

أشار (جروس) إلى أن تنظيم الانفعالات يرتبط بسلوك الفرد واستجاباته بصورة مباشرة، وقد حدد خمس طرق لتنظيم الانفعالات: (Gross, 2008).

١) اختيار الفرد للموقف: وهي العملية التي من خلالها يتم اختيار الموقف المرتبط بانفعالات محددة، فمثلا يختار الفرد قضاء وقت ممتع بالمنزل في المساء، أو الخروج في نزهة مع الأصدقاء.

٢) تعديل في الموقف الذي تم اختياره في الخطوة السابقة بما يتمشى مع حاجات الفرد أي تحديد السلوكيات المرتبطة بالموقف والتي تتمشي مع حاجات الفرده.

٣) إذا لم يتم اختيار الموقف وتعديله بما يتمشى مع حاجات الفرد، فإن القرد يصبح مشتاً بين عدة اهتمامات في الموقف، فمثلا في الموقف السابق يكون مشتتاً بين الموسيقى، المناخ الاجتماعي، الحوار مع الأصدقاء، وهكذا.

٤) استخدام الفرد للتغير المعرفي: وهي العملية التي تحدد معنى مفصل من معاني عديدةالنفس الموقف وقد لاحظ جروس أن الاستجابة الانفعالية تظهر للعيان مرتبطة بالسلوك والاستجابات الجسدية.

٥) تعديل الاستجابة: أي تعديل الاستجابة بما يتمشى مع حاجات الفرد، حيث عن طريق الاختيار المعرفي يختار الفرد من بين عدد من الاستجابات السلوكية الاستجابة المناسبة، ولهذا فإن تنظيم الانفعالات يتكون من الانفعال الذي يشعر به الفرد، والمعرفة المرتبطة بالموقف، والسلوك الذي ينتج من تفاعل الانفعال مع المعرفة.

وفى إطار تحديد أبعاد وعوامل الضبط الانفعالى يرى Roger & Najarian (1989) أنه يتكون من أربع عوامل تشتمل على البروفة Rehearsal، والكبت الإنفعالى Emotional Inhibition، والسيطرة على العدوان Aggression Control، والتحكم فى اللطف Benign Control..

وقد كشفت دراسة (Goldstein & Lerner, 2018) عن تأثير الدراما على تحسين الضبط الانفعالى، كما بحثت دراسة (Umphrey et al., 2020) العلاقة بين التراحم الذاتي، والأمل، والضبط الانفعالى على الانتماء المُحبط، والعبء المتصور، والأفكار الانتحارية، حيث طبقت على (481) طالبًا جامعيًا، وأظهرت النتائج العلاقات الارتباطية فيما بينهم مع توصيتها بمزيد من البحث والتقصى حول متغيرات البحث. وقارنت دراسة (Jasubhai et al., 2018) بين استراتيجيات التشفير التى يستخدمها الفرد وتحديد درجة الضبط الانفعالى وسمات الشخصية، باستخدم عدد من الاختبارات (مقياس الذكاء الانفعالى، اختبار التشفير اللفظى، اختبار الذاكرة البصرية، اختبار الانبساط والانطواء، واختبار الضبط الذاتى)، حيث تم قياس أسلوب المعالجة المتتابعة والمتزامنة، والترميز اللفظى والذاكرة اللفظية، وبينت الدراسة أن ضبط الفرد لاستجاباته الإنفعالية عامل هام للتحكم فى ظهور العديد من الاستجابات، مما قد يسهم فى فهم المشكلات الشخصية، كما بحث كلاً من (Goodman et al., 2020) تقييم الضبط الانفعالى لدى الأشخاص الذين يعانون من القلق الاجتماعى، حيث درست معتقداتهم الانفعالية واستراتيجيات تنظيمهم لها.

فروض البحث:

فى ضوء مشكلة البحث وأهدافه وما تم عرضه من نتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة الفروض على النحو التالى:

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة والتفكير التاملي لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة والتدفق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة والضبط الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة
- تسهم درجات عينة الدراسة على مقاييس (التفكير التاملي ،التدفق النفسي ،الضبط الانفعالي) في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الحكمة تعزي إلي متغير الجنس لدى معلمى التربية الخاصة.

اجراءات البحـــث:

أولاً: منهج الدراسة

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفى والذى يهدف إلى وصف الوضع الراهن لمتغيرات البحث بدقة، من خلال جمع البيانات الكمية اللازمة وتحليلها وتوظيفها باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لاختبار فروض البحث.

ثانيا: عينة البحـــــث:

تكونت عينة البحث فى صورتها النهائية من (١٢٠) معلماً ومعلمة من مدارس التربية الخاصة بمحافظة بنى سويف، وقد بلغ متوسط العمر الزمنى (٣٥.٦) سنة

خطوات اختيار عينة الداسة:

- تم تحديد مجتمع العينة وهم معلمى التربية الخاصة بمحافظة بنى سويف.
- قام الباحثان بحصر عدد معلمى فصول التربية الخاصة بمدارس محافظة بني سويف وفى ضوء هذا الاجراءات تم تحديد عدد (٢٢٠) معلم ومعلمة.
- تم تطبيق اختبار الحكمة إعداد الباحثان.
- كما قام الباحثان بتحديد المعلمين الذين حصلوا على مستوى متوسط والتى بلغ عددهم فى ضوء هذا الإجراء (١٥٦) معلماً ومعلمة.
- قام الباحثان بالاطلاع على ملفات المعلمين واستبعاد (٢٨) ممن هم ليسوا على قوة العمل (أجازات)، وتم إستبعاد عدد (٨) معلمين يعانون من مشكلات أسرية بناء على رأى مديري المدارس، وبالتالي تم استبعاد عدد (٣٦) معلماً ومعلمة لتصبح العينة النهائية للدراسة (١٢٠) معلماً ومعلمة من معلمى التربية الخاصة بمحافظة بني سويف بواقع (٦٨) معلم و(٥٢) معلمة.

ثالثا: أدوات الدراسة

تمثلت أدوات البحث في:

١. مقياس التفكير التأملي Reflective Thinking Scale: (إعداد/ الباحثان)

الهدف من المقياس: قام الباحثان بإعداد مقياس التفكير التاملي بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة.

خطوات إعداد المقياس: الإطلاع على بعض الأطر النظرية كالدراسات العربية والإجنبية السابقة التي تناولت التفكير التاملي ومنها (Syamsuddin, 2020; Demirel et al., 2015; امحديش والشريدة، ٢٠٢٠؛ Choy, & Oo, 2012) .

وصف المقياس وطريقة تصحيحه: يتكون المقياس من (٤) أبعاد وهي: البعد الأول: **الاداء الروتيني،** البعد الثاني: **الاداء التفكيري،** البعد الثالث: **الاداء التاملي،** البعد الرابع: **الاداء التاملي الناقد،** موزعة على ٢٤ عبارة بواقع ست عبارات لكل بعد، وأعطيت وزناً خماسياً مدرجاً وتكون الإجابة عليه وفق خمسة بدائل (لا على الإطلاق، في بعض الأحيان، بشكل معتدل، غالبًا، في كل الأوقات) وأعطيت لهذه البدائل الدرجات (١،٢،٣،٥،٤) على التوالي عند التصحيح، لذا فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها على (١٢٠)، وأدنى درجة للمقياس (٢٤).

-الخصائص السيكومترية للمقياس: هذا وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس من خلال:

أولا الصدق :

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في تحليل البيانات الناتجة عن تطبيق مقياس التفكير التأملي على عينة من (١٢٠) من معلمي التربية الخاصة من أجل التعرف على المكونات العاملية للمقياس، ويمكن تقسيم خطوات التحليل إلى قسمين هما:

التحقق من شروط التحليل العاملي الاستكشافي في مصفوفة معاملات الارتباط وهي كالتالي.

١- قيمة محدد المصفوفة الارتباطية يجب أن لا يساوي صفر:

وجد أن قيمة محدد المصفوفة الارتباطية في هذه الدراسة تراوحت بين (٠.٠٠٣- ٠.٨٩)وهو أكبر من صفر، وهذا يعني أن مصفوفة الارتباط ليست من النوع المنفرد.

٢- تجانس (توافق) العينة

أ- قياس توافق العينة بالنسبة لحجم العينة : يقاس ذلك من دلالة قيمة كاي تربيع لاختبار بارتليت، حيث نجد أن قيمة مربع كاي لاختبار بارتليت (٩٠٧٨.١٥٨) هي دالة عند مستوى (٠.٠٠٠).

ب- قياس توافق العينة ككل : يمكن الحصول عليها بواسطة قيمة (اختبار كايزر- مايز- أولكن والذي يجب أن لا يقل عن (٠.٥) حسب محك كايزر، وفي هذه الدراسة نجد أن قيمته تساوي (٠.٧٣٨) وهي أكبر من (٠.٥) بمعنى أنه دال.

ج- قياس توافق كل متغير على حده مع متغيرات العينة : يمكن الحصول عليها من قيم(MSA) والموجودة في قطر مصفوفة معاملات الارتباط الصورية والتي يجب أن تكون أكبرمن (٠.٥) وفي الدراسة الحالية نجد أن جميع القيم أكبر من (٠.٥).

٣- مصفوفة الارتباط مختلفة عن الوحدة يمكن التأكد من ذلك عن طريق اختبار بارتليت وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١) اختبار (كايزر. ماير. أولكن) وبارتليت

كايزر . ماير. أولكن لقياس توافق العينة	٠.٧٣٨
اختبار بارتليت لقياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة (مربع كاي تربيع)	٩٠٧٨.١٥٨
مستوى الدلالة	٠.٠٠٠

يتضح من جدول (١) أن قيمة اختبار (كايزر-ماير- أولكن) أكبر من (٠.٥) حيث (٠.٧٣٨) وكذلك أن قيمة دلالة كاي تربيع لاختبار بارتليت (٩٠٧٨.١٥٨) مما يدل على أن حجم العينة مناسب ومصفوفة الارتباط مختلفة عن الوحدة.

بعد التحقق من شروط التحليل العاملي الاستكشافي في مصفوفة معاملات الارتباط تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling كما أجري التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax rotaion وذلك لافتراض استقلالية العوامل، وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل:

١- محك كايزر Kaiser (1960) ومحك كاتل cattell.

٢- الاحتفاظ بالعوامل التى تشبع عليها (٣) عبارات على الاقل.

٣- بواقي معاملات الارتباط يجب ألا تزيد نسبتها عن(٥٠%) حسب محك كايزر.

أفرزت نتائج التحليل العاملي (٦) عامل فسرت (٥٦.٣٦%) من التباين الكلي للمصفوفة الإرتباطية وبعد تفحص العوامل (٦) للتعرف على المتغيرات التي كونت معها ارتباطات قوية، تبين أن (٢) من العوامل تشبعت بأقل من ثلاثة متغيرات وبالتالي تم حذفها، وبالتالي يتبقى لدينا أربعة (٤) عوامل، والجدول (٢) يبين الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمي التي تسهم بها العوامل الخمسة عشر.

جدول (٢) الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمي التى يسهم بها الخمسة عشر عامل

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
١	١.١٣٩	١٣.٦٨٠	١٣.٦٨٠
٢	١.١٣٧	١٣.٤٢٥	٢٧.١٠٥
٣	١.٠٦٢	١٢.٠٧٢	٣٩.١٧٧
٤	١.١٢٩	١١.٩٨٠	٥١.١٥٧

يتضح من الجدول السابق أن العوامل الأربعة فسرت ما نسبته (٥١.١٥٧%) من التباين الكلي للمصفوفة، وقد تم تسمية العوامل بناء على قيم تشبعات العبارات على العامل وتكرار فكرة العبارة على العامل بالإضافة إلى التعريف الإجرائي للعبارات المشبعة على العامل.

جدول (٣) يوضح تشبعات العبارات على العوامل الاربعة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

العبارات	الأبعاد			
	١	٢	٣	٤
١	٠.٥٢٤	٠.٣٥٧	٠.٣٧٦	٠.٣٨٥
٢	٠.٣٧٦	٠.٥٠٧	٠.٤٩٨	٠.٤٨٧
٣	٠.٤٩٨	٠.٤٠٨	٠.٤٠٣	٠.٥٠٨
٤	٠.٣٩٠	٠.٤٦٢	٠.٣٩٧	٠.٤٦٧
٥	٠.٣٨٤	٠.٤٨٧	٠.٤٥٧	٠.٥٣٢
٦	٠.٤١٩	٠.٦١٤	٠.٣٨٠	٠.٣٨٧

وبذلك أصبح مقياس التفكير التاملي بعد التحليل العاملي الاستكشافي مكون من أربعة عوامل كل عامل مكون من (٦) عبارات بإجمالي (٢٤) عبارة، وللتحقق من الصدق البنائي للمقياس استخدم الباحثان أسلوب التحليل العاملي وذلك وفق الاجراءات التالي:

استخدم الباحثان أسلوب التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقياس التفكير التأملي وذلك وفق الاجراءات التالي:

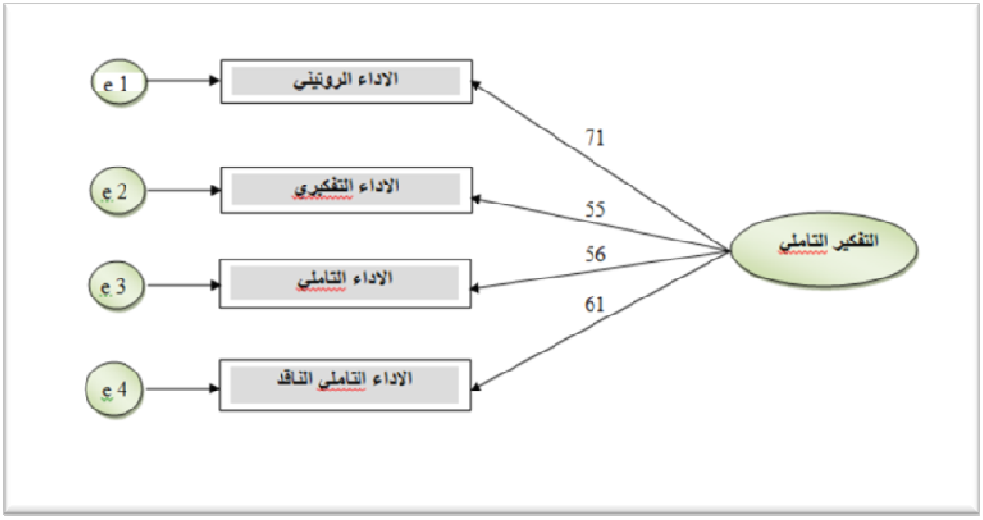
تم اعتماد مقياس التفكير التاملي اعداد الباحثان ويضم (٤) ابعاد كل بعد يتضمن (٦) فقرات باجمالي (٢٤) فقرة ولإجراء التحليل العاملي التوكيدي تم اخضاع نتائج استجابات (١٢٠) من معلمى التربية الخاصة على مقياس التفكير التأملي إعداد الباحثان بطريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood (ML) باستخدام برنامج أموس (AMOS 21) بهدف التحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة بعد تقدير البارمترات، وقد تم

الاعتماد على بعض مؤشرات المطابقة وقد كانت مؤشرات المطابقة جيدة لبنية مقياس التفكير التأملي مع بيانات عينة الدراسة، وكانت غالبية مؤشرات حسن المطابقة في مداها المثالي، ويوضح الجدول التالي الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للنموذج العاملي على النحو التالي:

جدول (٤) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة للنموذج العاملي لبنية مقياس التفكير التأملي

الأبعاد المقاسة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الأداء الروتيني	٠.٧١	٠.٨١	٠.٠٦	١٣.٦	دالة عند ٠.٠١
الأداء التفكيري	٠.٥٥	٠.٦٦	٠.٠٦	١١.٠٥	دالة عند ٠.٠١
الأداء التأملي	٠.٥٦	٠.٦٤	٠.٠٦	١١.١٤	دالة عند ٠.٠١
الأداء التأملي الناقد	٠.٦١	٠.٧٩	٠.٠٧	١١.٩٨	دالة عند ٠.٠١

ويتضح من جدول (٤) تحقق صدق النموذج العاملي لبنية مقياس التفكير التاملي لدى أفراد عينة الدراسة، فقد كانت جميع الأوزان الانحدارية للأبعاد دالة إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١)، وهذه النتائج تؤكد صدق المقياس ويمكن توضيح البنية العاملة لمقياس التفكير التاملي من خلال الشكل التالى:



شكل (٢) البناء العاملى لمقياس التفكير التاملي

صدق محك خارجي

قام الباحثان بحساب الصدق عن طريق الصدق التلازمى (صدق المحك) حيث قام بتطبيق الاختبار الحالى مع مقياس التفكير التاملي إعداد (kember et al.,2000) على عينة قوامها (٦٠) من معلمي التربية الخاصة بمحافظة بنى سويف وكان معامل الارتباط بين تطبيق المقياسين (٧٩.٠) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يشير إلى صدق الاختبار الحالي.

ثانيا الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، بمعنى إيجاد درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس لدى عينة قوامها (١٢٠) من معلمي التربية الخاصة بمحافظة بنى سويف، كما هو موضح في جدول (٥).

جدول (٥) معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٦٢١	٠.٠١	٩	٠.٥٨٩	٠.٠١	١٧	٠.٦٣٣	٠.٠١
٢	٠.٦٤٩	٠.٠١	١٠	٠.٦٢١	٠.٠١	١٨	٠.٧٧٨	٠.٠١
٣	٠.٧٥٦	٠.٠١	١١	٠.٨٠٠	٠.٠١	١٩	٠.٥٨٩	٠.٠١
٤	٠.٧٢٥	٠.٠١	١٢	٠.٧٠١	٠.٠١	٢٠	٠.٦٣٣	٠.٠١
٥	٠.٧٦٤	٠.٠١	١٣	٠.٤٥٠	٠.٠١	٢١	٠.٧٧٨	٠.٠١
٦	٠.٨٠٢	٠.٠١	١٤	٠.٦٥٦	٠.٠١	٢٢	٠.٥٨٩	٠.٠١
٧	٠.٤٥٠	٠.٠١	١٥	٠.٤٧٨	٠.٠١	٢٣	٠.٤٥٠	٠.٠١
٨	٠.٦٥٦	٠.٠١	١٦	٠.٦٥١	٠.٠١	٢٤	٠.٦٥٦	٠.٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) حيث ان القيم اكبر من القيمة الجدوليه (٠.٢١٠).

كما تم حساب الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس وذلك بإيجاد درجة أرتباط عبارات كل بعد – أي درجة ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي للبعد التابعة له، حيث يكون لدينا في كل بعد من الأبعاد الأربعة ست معاملات ارتباط ثم إيجاد معامل أرتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٦) معاملات ارتباط عبارات أبعاد مقياس التفكير التأملى مع المجموع الكلي للبعد.

جدول (٦) معاملات ارتباط عبارات كل بعد من أبعاد مقياس التفكير التأملى، ومعاملات ارتباط أبعاد المقياس مع المجموع الكلي

رقم العبارة	معاملات ارتباط عبارات الأداء الروتيني مع المجموع الكلي للبعد	معاملات ارتباط بعد عبارات الأداء التفكيري مع المجموع الكلي للبعد	معاملات ارتباط عبارات بعد التأمل مع المجموع الكلي للبعد	معاملات ارتباط عبارات بعد التأمل الناقد مع المجموع الكلي للبعد
١	٠.٧٣	٠.٨٤	٠.٤٨	٠.٦٧
٢	٠.٦٨	٠.٥٩	٠.٧٨	٠.٧٩
٣	٠.٧٣	٠.٦٨	٠.٦٩	٠.٨١
٤	٠.٦٧	٠.٧٦	٠.٥٧	٠.٦٩
٥	٠.٨٤	٠.٧٩	٠.٨١	٠.٧٦
٦	٠.٦٨	٠.٨١	٠.٦٨	٠.٥٩
معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع المجموع الكلي	٠.٦٤٤	٠.٧٤٤	٠.٦٧٣	٠.٥٩٣

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث أن القيم أكبر من القيمة الجدولية (٠.٢١).

ثالثا الثبات

إعادة التطبيق:

تم حساب الثبات في البحث الحالي عن طريق إعادة الاستبيان وذلك على عينة قوامها(٦٠) من معلمي التربية الخاصة ببنى سويف، حيث تم تطبيق الاستبيان (التطبيق الأول- إعادة التطبيق) وذلك بفاصل زمني قدره (٣٠) يوماً، وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثانى (٠,٧٦) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

طريقة (ألفا كرونباخ):

وتعتمد على معاملات ارتباط العبارات والدرجة الكلية للمقياس وحذف العبارات ذات الارتباط الضعيف على عينة الثبات، وقد تم مراعاة تماثل العينة مع العينة الأصلية (ن=١٢٠) وكانت النتيجة = ٠.٨٧٢ وهي تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

التجزئة النصفية *Split – Half Method*:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين نصفي الاختبار، حيث تم حساب ثبات مقياس التفكير التاملي عن طريقها حيث بلغت (ن = ١٢٠)، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين النصفين.

جدول (٧) يوضح معاملات ثبات اختبار التفكير التاملي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	المعامل باستخدام بيرسون	المعامل بعد معادلة سبيرمان براون
التفكير التاملي	٠.٦٣	٠.٧٧

يتضح من جدول (٧) أن المقياس يتميز بثبات مرتفع بعد استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معاملات سبيرمان براون، حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

٢. مقياس الضبط الانفعالي Emotional Control Scale: (إعداد/ الباحثان)

الهدف من المقياس: قام الباحثان بإعداد مقياس الضبط الانفعالي بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة.

خطوات إعداد المقياس: الإطلاع على بعض الأطر النظرية للدراسات التي تناولت الضبط الانفعالي كدراسات كل من (Mauss et al., 2010; Affrunti & Woodruff-Borden, 2017; Goldstein & Lerner, 2018; Jasubhai et al., 2018; Umphrey et al., 2020; Goodman et al., 2020)

وصف المقياس وطريقة تصحيحه: يتكون المقياس من (٣) أبعاد؛ البعد الأول: **التحكم في مشاعر اللطف**، البعد الثاني: **التحكم في مشاعر العدوان**، البعد الثالث: **الكبت الانفعالي** موزعة على (١٥) عبارة بواقع (٥) عبارات لكل بعد، وأعطيت وزناً خماسياً مدرجاً وتكون الإجابة عليه وفق خمسة بدائل (لا على الإطلاق، في بعض الأحيان، بشكل معتدل، غالبًا، في كل الأوقات) واعطيت لهذه البدائل الدرجات (٥ ـــــ ٤ ـــــ ٣ ـــــ ٢ ـــــ١) على التوالي عند التصحيح، لذا فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها على (٧٥)، وأدنى درجة للمقياس (١٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس: هذا وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس من خلال:

أولا: الصدق:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling كما أجري التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax rotaion وذلك لافتـــراض استقلالية العوامل، وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل:

١- محك كايزر Kaiser (1960) ومحك كاتل cattell.

٢- الاحتفاظ بالعوامل التى تشبع عليها ٣ عبارات على الأقل.

٣- بواقي معاملات الارتباط يجب ألا تزيد نسبتها عن (٥٠%) حسب محك كايزر.

أفرزت نتائج التحليل العاملي (٥) عامل فسرت (٥٥.١٢%) من التباين الكلي للمصفوفة الإرتباطية وبعد تفحص العوامل (٥) للتعرف على المتغيرات التي كونت معها ارتباطات قوية، تبين أن (٢) من العوامل تشبع بأقل من ثلاثة متغيرات وبالتالي تم حذفها، وبالتالي يتبقى لدينا (٣) عوامل، والجدول (٨) يبين الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمي التي تسهم بها العوامل الثلاثة.

جدول (٨) الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمي التى يسهم بها الثلاثة عوامل

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
١	١.١٣٩	١٧.٨٥٤	١٧.٨٥٤
٢	١.١٣٧	١٧.٢٥٦	٣٥.١١٠
٣	١.٠٦٢	١٦.١٠٨	٥١.٢١٨

يتضح من جدول (٨) أن العوامل الثلاثة فـــسرت مـــا نـــسبته (٥١.٢١٨%) مـــن التباين الكلي للمصفوفة، وقد تم تسمية العوامل بناء على قيم تشبعات العبارات على العامل وتكرار فكرة العبارة على العامل بالإضافة إلى التعريف الإجرائي للعبارات المشبعة على العامل.

جدول (٩) يوضح تشبعات العبارات على العوامل الثلاثة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

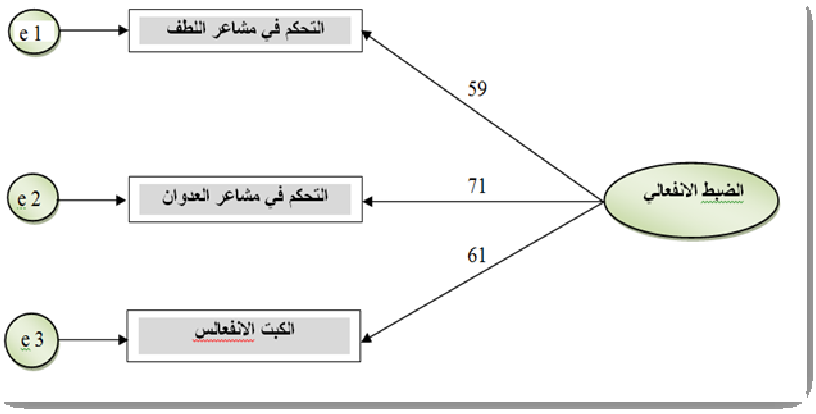
العبارات	الأبعاد		
	١	٢	٣
١	٠.٤١٩	٠.٤٦٢	٠.٤٠٣
٢	٠.٣٨٤	٠.٤٨٧	٠.٣٧٦
٣	٠.٤٩٨	٠.٥٠٨	٠.٤٥٧
٤	٠.٥٩٠	٠.٤٠٨	٠.٣٩٧
٥	٠.٥٢٤	٠.٥٠٧	٠.٤٩٨

وبذلك أصبح مقياس الضبط الانفعالي بعد التحليل العاملي الاستكشافي مكون من (٣) ثلاثة عوامل كل عامل مكون من (٥) عبارات بإجمالي (١٥) عبارة، وللتحقق من الصدق البنائي للمقياس استخدم الباحثان أسلوب التحليل العاملي التوكيدي وذلك وفق الاجراءات التالية؛ تم اعتماد مقياس الضبط الانفعالي إعداد الباحثان ويضم (٣) أبعاد كل بعد يتضمن (٥) فقرات بإجمالي (١٥) فقرة ولإجراء التحليل العاملي التوكيدي تم إخضاع نتائج استجابات (١٢٠) من معلمى التربية الخاصة على مقياس الضبط الانفعالي (إعداد الباحثان) بطريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood (ML) باستخدام برنامج أموس (AMOS 21) بهدف التحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة بعد تقدير البارمترات وجودت مطابقة جيدة لبنية مقياس الضبط الانفعالي مع بيانات عينة الدراسة، وكانت غالبية مؤشرات حسن المطابقة في مداها المثالي، ويوضح الجدول التالي الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للنموذج العاملي على النحو التالي:

جدول (١٠) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة للنموذج العاملي لبنية مقياس الضبط الانفعالي

الأبعاد المقاسة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التحكم في مشاعر اللطف	٠.٥٩	٠.٧٤	٠.٠٦	١١.٦٣	دالة عند ٠.٠١
التحكم في مشاعر العدوان	٠.٧١	٠.٨١	٠.٠٦	١٣.٦	دالة عند ٠.٠١
الكبت الانفعالي	٠.٦١	٠.٧٩	٠.٠٧	١١.٩٨	دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) تحقق صدق النموذج العاملي لبنية مقياس الضبط الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، فقد كانت جميع الأوزان الانحدارية للأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذه النتائج تؤكد صدق المقياس ويمكن توضيح البنية العاملة لمقياس الضبط الانفعالي من خلال الشكل التالى.



شكل (٣) البناء العاملى لمقياس الضبط الانفعالي

صدق محك خارجي

قام الباحثان بحساب الصدق عن طريق الصدق التلازمى (صدق المحك) حيث قام بتطبيق الاختبار الحالى مع مقياس الضبط الانفعالي إعداد طود كاشدان وميشيل ستيجر (Kadshdan & steger,2006) تعريب طه عدوي واحمد البهنساوى(٢٠١٧) على عينة قوامها (٦٠) من معلمي التربية الخاصة ببنى سويف، وكان معامل الارتباط بين تطبيق المقياسين (٨١,٠) وهو معامل أرتباط دال عند مستوى الدلالة (٠١,٠) مما يشير إلى صدق الاختبار الحالي.

ثانيا الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، بمعنى إيجاد درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس لبيانات عينة قوامها (١٢٠) من معلمي التربية الخاصة ببنى سويف، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول(١١) معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٥٨٩	٠.٠١	٦	٠.٤٧٨	٠.٠١	١١	٠.٧٠١	٠.٠١
٢	٠.٤٥٠	٠.٠١	٧	٠.٦٢١	٠.٠١	١٢	٠.٦٨٤	٠.٠١
٣	٠.٧٥٦	٠.٠١	٨	٠.٤٥٠	٠.٠١	١٣	٠.٧٥٦	٠.٠١
٤	٠.٧٢٥	٠.٠١	٩	٠.٧٠١	٠.٠١	١٤	٠.٥٩٧	٠.٠١
٥	٠.٧٦٤	٠.٠١	١٠	٠.٥٨٩	٠.٠١	١٥	٠.٧٧٨	٠.٠١

ويتضح من جدول (١١) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث أن القيم أكبر من القيمة الجدولية (٠.٢١٠).

كما تم حساب الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس وذلك بإيجاد درجة ارتباط عبارات كل بعد ـــــ أي درجة ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي للبعد التابعة له، حيث يكون لدينا في كل بعد من الأبعاد الثلاثة خمس معاملات ارتباط ثم ايجاد معامل ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٢) معاملات أرتباط عبارات الأبعاد الثلاث مع المجموع الكلي لكل بعد.

جدول (١٢) معاملات أرتباط عبارات الأبعاد الثلاث مع المجموع الكلي لكل بعد.

رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥
معاملات ارتباط عبارات التحكم في مشاعر اللطف مع المجموع الكلي للبعد	٠.٦٨	٠.٧٤	٠.٨٢	٠.٧١	٠.٦٩
معاملات ارتباط عبارات التحكم في مشاعر العدوان مع المجموع الكلي للبعد	٠.٧٣	٠.٦٨	٠.٧١	٠.٦٧	٠.٨٢
معاملات ارتباط عبارات الكبت الانفعالى مع المجموع الكلي للبعد	٠.٥٨	٠.٨٤	٠.٧٥	٠.٦٧	٠.٦٥

يتضح من جدول (١٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث أن القيم أكبر من القيمة الجدولية (٠.٢١)، ويوضح الجدول التالي معاملات ارتباط أبعاد المقياس الثلاثة مع المجموع الكلي للمقياس.

جدول (١٣) معاملات ارتباط أبعاد المقياس الثلاثة مع المجموع الكلي للمقياس.

البعد	التحكم في مشاعر اللطف	التحكم في مشاعر العدوان	الكبت الانفعالي
معامل الارتباط	٠.٧٣	٠.٦٨	٠.٥٩

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث أن القيم أكبر من القيمة الجدولية (٠.٢١).

ثالثا الثبات

إعادة التطبيق

تم حساب الثبات في الدراسة الحالية عن طريق إعادة الاستبيان وذلك على عينة قوامها (٦٠) من معلمي التربية الخاصة ببنى سويف، حيث تم تطبيق الاستبيان (التطبيق الأول ـــــــ إعادة التطبيق) وذلك بفاصل زمني قدره (٣٠) يوماً وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثانى (٠.٦٩) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

طريقة (ألفا كرونباخ)

وتعتمد على معاملات ارتباط العبارات والدرجة الكلية للمقياس وحذف العبارات ذات الارتباط الضعيف على عينة الثبات وروعي تماثل العينة مع العينة الأصلية (ن=١٢٠) وكانت النتيجة = (٠.٨١٩) وهي تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

التجزئة النصفية *Split – Half Method*

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين نصفي الاختبار، حيث تم حساب ثبات مقياس الضبط الانفعالي عن طريقها حيث بلغت (ن = ١٢٠)، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين النصفين:

جدول (14) يوضح معاملات ثبات اختبار الطبط الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	المعامل باستخدام بيرسون	المعامل بعد معادلة سبيرمان براون
الضبط الانفعالي	٠.٧٤	٠.٧٨

يتضح من جدول (١٤) أن المقياس يتميز بثبات مرتفع بعد استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معاملات سبيرمان براون، حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

٣. مقياس التدفق النفسي Psychological flow Scale إعداد (باظه، ٢٠٠٩).

ويقيس هذا المقياس التدفق النفسي من خلال (٥٦) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد وتقع الإجابة في خمس مستويات (دائماً ـــــ غالباً ـــــ أحياناً ـــــ نادراً ـــــ إطلاقاً) وتتراوح الدرجة ما بين (٤ ـــــ ٣ ـــــ ٢ ـــــ ١ ـــــ صفر) قامت معدة الربنامج بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وفقاً للتالي:

الثبات: قام الباحثان بحساب الثبات بإعادة التطبيق على (٥٣) طالبة، (٤٤) طالبة بالفرقة الرابعة وتتراوح معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨١)، (0.83) للأبعاد والدرجة الكلية.

الاتساق الداخلي للاختبار: تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية لعينة الدراسة، وكلها معاملات الارتباط دالة عند مستوي (٠.٠٠١). مما يعني اتساق الاختبار من حيث علاقة الدرجة الكلية بالأبعاد كلها وكذلك الأبعاد مع بعضها البعض.

الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على عشرة من أساتذة الصحة النفسية، وتم استبعاد البنود التي تم تلقي نسبة اتفاق أقل من (٩٥%) وتم استبعاد ستة بنود من (٩٢) والباقي (٥٦) بند. وتم تطبيق الاختبار على عينة (٢٥٨) طالب وطالبة منهم (٧٦) طالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية، (١٨٢) طالباً من الفرقة الرابعة مع مراعاة مجموعة من الشروط عند اختيار العينة لاستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق محك خارجي

قام الباحثان بحساب الصدق عن طريق الصدق التلازمى (صدق المحك) حيث قام بتطبيق الاختبار الحالى مع اختبار الموسوي وشطب (٢٠١٦) للتدفق النفسي، على عينة قوامها (٦٠) من معلمي التربية الخاصة ببنى سويف وكان معامل الارتباط بين تطبيق المقياسين (٠.٦٩) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى صدق الاختبار الحالي.

ثانيا الثبات

اعادة التطبيق

تم حساب الثبات في الدراسة الحالية عن طريق إعادة الاختبار وذلك على عينة قوامها(٦٠) من معلمي التربية الخاصة ببنى سويف حيث تم تطبيق الاستبيان(التطبيق الأول – إعادة التطبيق) وذلك بفاصل زمني قدره (٣٠) يوماً وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثانى (0.٧٣) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (0.01) مما يدل على ثبات المقياس.

طريقة (ألفا كرونباخ)

وتعتمد على معاملات ارتباط العبارات والدرجة الكلية للمقياس وحذف العبارات ذات الارتباط الضعيف على عينة الثبات وروعي تماثل العينة مع العينة الأصلية (ن=١٢٠) وكانت النتيجة =(٠.٧٥٢) وهي تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

التجزئة النصفية *Split – Half Method*

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين نصفي الاختبار، حيث تم حساب ثبات مقياس التدفق النفسي عن طريقها حيث بلغت (ن= ١٢٠)، والجدول(١٥) يوضح معاملات الارتباط بين النصفين:

جدول (15) يوضح معاملات ثبات اختبار الطبط الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	المعامل باستخدام بيرسون	المعامل بعد معادلة سبيرمان براون
التدفق النفسي	٠.٦٨	٠.٧٢

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتميز بثبات مرتفع بعد استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معاملات سبيرمان براون، حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

٤.مقياس الحكمة The Wisdom Scale: (إعداد/ الباحثان)

بعد الإطلاع على مجموعة من الدراسات والبحوث التي قدمت إطاراً نظرياً عن الحكمة وكيفية قياسها والعديد من المقاييس التي تم استخدامها فى بعض الدراسات المتعلقة بالحكمة مثل:

- مقياس الحكمة إعداد Fishe&Berlin(1990)، ويتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد: التقييم الموضوعي، مهارات التعامل مع مواقف الحياة، ومعنى الحياة، ويحتوي هذا المقياس على (٢٢) عبارة.
- مقياس الحكمة إعداد Connelly (1995)، ويتكون هذا المقياس من ستة أبعاد هي: انعكاس الذات، الموضوعية، القدرة على الحكم حتى في الأمور الغامضة، الحساسية لملاكمة الحلول، أسلوب الإدراك، و نظام الالتزام، ويحتوي هذا المقياس على (٦٢) عبارة.
- مقياس الحكمة إعداد Greene Brown(2009)، ويتكون هذا المقياس من ثمانية أبعاد هي: المعرفة الذاتية، إدارة الانفعالات، الإيثار، المشاركة الملهمة، إصدار الأحكام، معرفة الحياة، مهارات الحياة، والاستعداد للتعلم، ويحتوي هذا المقياس على (٦٦).
- مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد إعداد Ardelt (2003)، ويتكون من (٣٩) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: المعرفة، التأمل، والعاطفة.
- مقياس الحكمة Webster(2003)، ويتكون من (٤٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: المعرفة، الانفعالات، التأمل في الماضي، الفتح الذهني، استخدام النكت والفكاهة.
- مقياس السلوك الحكيم إعداد خالد محمد عبدالوهاب (٢٠٠١)، ويتكون هذا المقياس من سبعة أبعاد هي: المعرفة الواسعة، النظرة الكاملة للأمور، القدرة على إصدار أحكام جيدة القدرة على اتخاذ القرارات الفعالة، القيادة الفعالة لمختلف شئون الحياة، القدرة على تحديد وحل المشكلات، والضبط الذاتي، ويحتوي هذا المقياس على (٧٦).

وبعد قيام الباحثان بدراسة المقاييس السابقة والإطلاع عليها تم إعداد مقياس الحكمة الحالي المكون في نسخته النهائية من (٥٠) عبارة موزعة على خمس أبعاد هي (المعرفة ـــــــ التنظيم الانفعالي ـــــــ التأمل ـــــــ مهارات الحياة ـــــــ إصدار الأحكام) بواقع عشرة فقرات لكل بعد من أبعاد المقياس.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحثان باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي في تحليل البيانات الناتجة عـــن تطبيـــق مقيـــاس الحكمة على عينة من (١٢٠)

من معلمي التربية الخاصة من أجل التعرف على المكونات العاملية للمقياس ويمكن تقسيم خطوات التحليل إلى قسمين هما:

التحقق من شروط التحليل العاملي الاستكشافي في مصفوفة معاملات الارتباط:

١- قيمة محدد المصفوفة الارتباطية يجب أن لا يساوي صفر:

وجد أن قيمة محدد المصفوفة الارتباطية في هذه الدراسة تراوحت بين (٠.٠٠٤ – ٠.٨٣) وهو أكبر من صفر، وهذا يعني أن مصفوفة الارتباط ليست من النوع المنفرد.

٢- تجانس (توافق) العينة:

- قياس توافق العينة بالنسبة لحجم العينة: يقاس ذلك من دلالة قيمة كاي تربيع لاختبار بارتليت، حيث نجد أن قيمة مربع كاي لاختبار بارتليت (٨٧٩٥.١٩٧) هي دالة عند مستوى (٠.١٠٠).
- قياس توافق العينة ككل: يمكن الحصول عليها بواسطة قيمة (اختبار كايزر – ماير – أولكن) والذي يجب أن لا يقل عن (٠.٥) حسب محك كايزر، وفي هذه الدراسة نجد أن قيمته تساوي (٠.٦٨٤) وهي أكبر من (٠.٥) بمعنى أنه دال.
- قياس توافق كل متغير على حده مع متغيرات العينة: يمكن الحصول عليها من قيم (MSA) والموجودة في قطر مصفوفة معاملات الارتباط الصورية والتي يجب أن تكون أكبر من (٠.٥) وفي الدراسة الحالية نجد أن جميع القيم أكبر من (٠.٥).

٣- مصفوفة الارتباط مختلفة عن الوحدة يمكن التأكد من ذلك عن طريق اختبار بارتليت وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٦) اختبار (كايزر. ماير. أولكن) وبارتليت

كايزر . ماير. أولكن لقياس توافق العينة	٠.٦٨٤
اختبار بارتليت لقياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة (مربع كاي تربيع)	٨٧٩٥.١٩٧
مستوى الدلالة	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار (اختبار كايزر ـــــ ماير ـــــ أولكـــن) أكبر من (٠.٥) حيث (٠.٦٨٤) وكذلك أن قيمة دلالة كاي تربيع لاختبار بارتليت (٨٧٩٥.١٩٧) مما يدل على أن حجم العينة مناسب ومصفوفة الارتباط مختلفة عن الوحدة.

بعد التحقق من شروط التحليل العاملي الاستكشافي في مصفوفة معاملات الارتبـــاط تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling، كما أجري التدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس Varimax rotaion وذلك لافتـــراض استقلالية العوامل، وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل:

١- محك كايزر Kaiser (1960) ومحك كاتل cattell.

٢- الاحتفاظ بالعوامل التى تشبع عليها ٣ عبارات على الاقل.

٣- بواقي معاملات الارتباط يجب ألا تزيد نسبتها عن (٥٠%) حسب محك كايزر.

أفرزت نتائج التحليل العاملي (٦) عامل فسرت (٥٢.٦٧%) من التباين الكلي للمصفوفة الإرتباطية وبعد تفحص العوامل (٦) للتعرف على المتغيرات التي كونت معها ارتباطات قوية، تبين أن (١) من العوامل تشبعت بأقل من ثلاثة متغيرات وبالتالي تم حذفها، وبالتالي يتبقى لدينا خمسة (٥) عوامل، والجدول التالي يبين الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمي التي تسهم بها العوامل الخمسة:

جدول (١٧) الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمي التى يسهم بها الخمسة عوامل

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
١	١.٩٦٠	١٢.٠٤٠	١٢.٠٤٠
٢	١.٨٧٦	١١.٠٦٢	٢٣.١٠٢
٣	١.٨٧٢	١٠.٥٦٠	٣٣.٦٦٢
٤	١.٨٤٠	٩.٣٥٢	٤٣.٠١٤
5	١.٨١٧	٩.٧٤٦	٥٢.٧٦

يتضح من جدول (١٧) أن العوامل الأربعة فـــسرت مـــا نـــسبته (٥٢.٦٧%) مـــن التباين الكلي للمصفوفة، وقد تم تسمية العوامل بناء على قيم تشبعات العبارات على العامل وتكرار فكرة العبارة على العامل بالإضافة إلى التعريف الإجرائي للعبارات المشبعة على العامل.

جدول (١٨) يوضح تشبعات العبارات على العوامل الخمسة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

العبارات	الابعاد				
	١	٢	٣	٤	٥
١	٠.٣٨٤	٠.٣٥٧	٠.٣٧٦	٠.٣٨٥	٠.٤٥١
٢	٠.٣٧٦	٠.٥٠٧	٠.٤٩٨	٠.٤٨٧	٠.٣١٥
٣	٠.٤١٩	٠.٤٠٨	٠.٤٠٣	٠.٥٠٨	٠.٣٦٤
٤	٠.٣٩٠	٠.٤٦٢	٠.٣٩٧	٠.٤٦٧	٠.٣٧٣
٥	٠.٤٦٢	٠.٤٨٧	٠.٤٥٧	٠.٥٣٢	٠.٤٠٩
٦	٠.٣٩٢	٠.٦١٤	٠.٣٨٠	٠.٣٨٧	٠.٥١٧
٧	٠.٦١٥	٠.٤٠٧	٠.٣٤١	٠.٣٤٢	٠.٣١٨
٨	٠.٥٢٤	٠.٣٦٢	٠.٥٣٢	٠.٥٢٣	٠.٣٦٧
٩	٠.٥٣٧	٠.٣٦١	٠.٣٤٣	٠.٣٤٢	٠.٤٢٤
١٠	٠.٤٩٨	٠.٦١٨	٠.٦٠٨	٠.٣٨	٠.٥١٦

وبذلك أصبح مقياس التفكير التاملي بعد التحليل العاملي الاستكشافي مكون من (٥) خمسة عوامل كل عامل مكون من (١٠) عبارات بإجمالي (٥٠) عبارة ، وللتحقق من الصدق البنائي للمقياس استخدم الباحثان أسلوب التحليل العاملي وذلك وفق الاجراءات التالي:

استخدم الباحثان أسلوب التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي لمقياس التفكير التأملي وذلك وفق الاجراءات التالية:

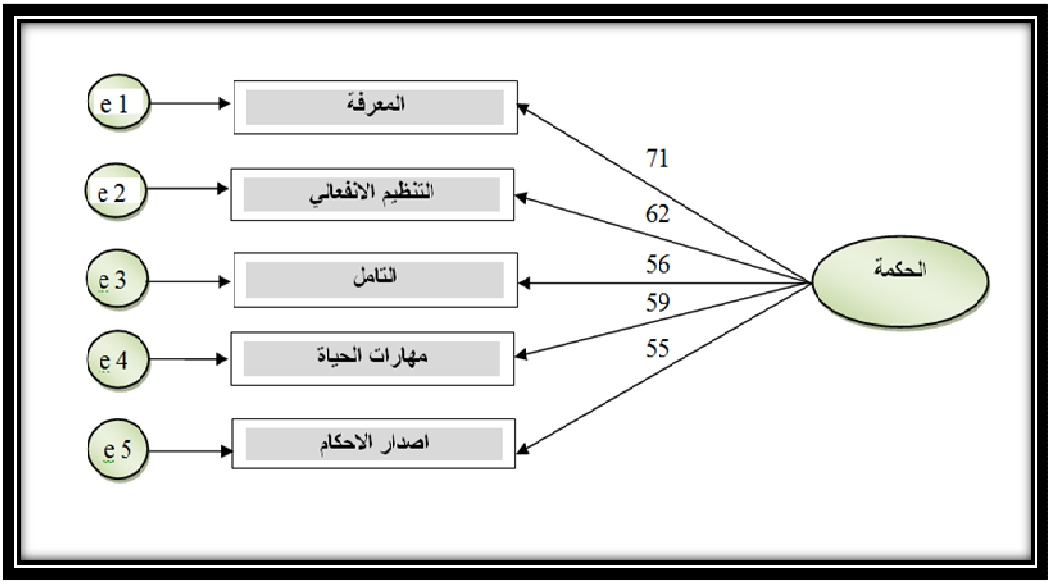
تم اعتماد مقياس الحكمة إعداد الباحثان ويضم (٥) أبعاد كل بعد يتضمن (١٠) فقرات بإجمالي (٥٠) فقرة ولإجراء التحليل العاملي التوكيدي تم اخضاع نتائج استجابات (١٢٠) من معلمى التربية الخاصة على مقياس الحكمة إعداد الباحثان بطريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood (ML) باستخدام برنامج أموس (AMOS 21) بهدف التحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة بعد تقدير البارمترات، وقد تم الاعتماد على بعض مؤشرات المطابقة وكانت مطابقة جيدة لبنية مقياس الحكمة مع بيانات عينة الدراسة، وكانت غالبية مؤشرات حسن المطابقة في مداها المثالي، ويوضح

جدول (١٩) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للنموذج العاملي على النحو التالي:

جدول (١٩) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة للنموذج العاملي لبنية مقياس الحكمة

الأبعاد المقاسة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
المعرفة	٠.٧١	٠.٨٤	٠.٠٦	١٣.٦٨	دالة عند ٠.٠١
التنظيم الانفعالي	٠.٦٢	٠.٩٦	٠.٠٨	١٢.٢١	دالة عند ٠.٠١
التأمل	٠.٥٦	٠.٦٤	٠.٠٦	١١.١٤	دالة عند ٠.٠١
مهارات الحياة	٠.٥٩	٠.٧٤	٠.٠٦	١١.٦٣	دالة عند ٠.٠١
إصدار الاحكام	٠.٥٥	٠.٦٦	٠.٠٦	١١.٠٥	دالة عند ٠.٠١

ويتضح من جدول (١٩) تحقق صدق النموذج العاملي لبنية مقياس الحكمة لدى أفراد عينة الدراسة، فقد كانت جميع الأوزان الانحدارية للأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذه النتائج تؤكد صدق المقياس ويمكن توضيح البنية العاملة لمقياس الحكمة من خلال الشكل التالي:



شكل (٤) البناء العاملى لمقياس الحكمة

صدق محك خارجي

قام الباحثان بحساب الصدق عن طريق الصدق التلازمى (صدق المحك) حيث قام بتطبيق الاختبار الحالى مع مقياس الحكمة لطلاب الجامعة إعداد محمد ابوالفتوح (٢٠١٦) على عينة قوامها (٦٠) من معلمي التربية الخاصة ببنى سويف وكان معامل الارتباط بين تطبيق المقياسين (٧٧,٠) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يشير إلى صدق الاختبار الحالي.

ثانيا الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، بمعنى إيجاد درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس لبيانات عينة قوامها (١٢٠) من معلمي التربية الخاصة ببنى سويف، كما هو موضح في جدول (٢٠).

جدول (٢٠) ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٦٨٧	٠.٠١	١٨	٠.٤٩٢	٠.٠١	٣٥	٠.٧٢٨	٠.٠١
٢	٠.٥٨٩	٠.٠١	١٩	٠.٥٩٣	٠.٠١	٣٦	٠.٦٨٤	٠.٠١
٣	٠.٧٠٦	٠.٠١	٢٠	٠.٧٥٦	٠.٠١	٣٧	٠.٧٥٦	٠.٠١
٤	٠.٧٢٥	٠.٠١	٢١	٠.٧١٦	٠.٠١	٣٨	٠.٥٩٧	٠.٠١
٥	٠.٧٤٦	٠.٠١	٢٢	٠.٦٨٤	٠.٠١	٣٩	٠.٧٧٨	٠.٠١
٦	٠.٥٨٩	٠.٠١	٢٣	٠.٤٧٨	٠.٠١	٤٠	٠.٦٨٤	٠.٠١
٧	٠.٥٩٧	٠.٠١	٢٤	٠.٦٢١	٠.٠١	٤١	٠.٧٠٦	٠.٠١
٨	٠.٧٥٦	٠.٠١	٢٥	٠.٤٥٩	٠.٠١	٤٢	٠.٦٨٤	٠.٠١
٩	٠.٥٨٩	٠.٠١	٢٦	٠.٤٧٨	٠.٠١	٤٣	٠.٧٥٦	٠.٠١
١٠	٠.٤٥٠	٠.٠١	٢٧	٠.٧٥٦	٠.٠١	٤٤	٠.٥٨٩	٠.٠١
١١	٠.٧٥٦	٠.٠١	٢٨	٠.٥٨٩	٠.٠١	٤٥	٠.٤٥٨	٠.٠١
١٢	٠.٧٠١	٠.٠١	٢٩	٠.٤٨٩	٠.٠١	٤٦	٠.٦٩٤	٠.٠١
١٣	٠.٦٨٤	٠.٠١	٣٠	٠.٧٦٨	٠.٠١	٤٧	٠.٧٣٦	٠.٠١
١٤	٠.٧٥٦	٠.٠١	٣١	٠.٤٥٢	٠.٠١	٤٨	٠.٥٨٩	٠.٠١
١٥	٠.٦٨٤	٠.٠١	٣٢	٠.٧٦٤	٠.٠١	٤٩	٠.٤٥٠	٠.٠١
١٦	٠.٧٥٦	٠.٠١	٣٣	٠.٥٨٩	٠.٠١	٥٠	٠.٧٣٨	٠.٠١
١٧	٠.٧٧٨	٠.٠١	٣٤	٠.٥٢٧	٠.٠١			

ويتضح من جدول (٢٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) حيث أن القيم أكبر من القيمة الجدولية (٠.٢١٠).

كما تم حساب الاتساق الداخلي لكل بعد من ابعاد المقياس وذلك بإيجاد درجة ارتباط عبارات كل بعد ـــــ أي درجة أرتباط كل عبارة بالمجموع الكلي للبعد التابع له، حيث يكون لدينا في كل بعد من الأبعاد الخمسة (١٠) معاملات أرتباط ثم إيجاد معامل ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٢١) معاملات ارتباط عبارات بعد المعرفة مع المجموع الكلي للبعد.

جدول (٢١) معاملات ارتباط عبارات بعد المعرفة مع المجموع الكلي للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٨٦	٦	٠.٧٠٤
٢	٠.٤٧٨	٧	٠.٥٧٦
٣	٠.٦٧٢	٨	٠.٦٤٨
٤	٠.٦٣٨	٩	٠.٥٩٢
٥	٠.٤٩٧	١٠	٠.٦٨١

يتضح من جدول (٢١) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث أن القيم أكبر من القيمة الجدولية (٠.٢١)، ويوضح جدول (٢٢) معاملات ارتباط عبارات بعد التنظيم الانفعالي مع المجموع الكلي للبعد.

جدول (٢٢) أرتباط عبارات بعد التنظيم الانفعالي مع المجموع الكلي للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥٨	٦	٠.٤٩٦
٢	٠.٧٤٦	٧	٠.٦٤٧
٣	٠.٥٣٤	٨	٠.٥٨٧
٤	٠.٨٠٦	٩	٠.٥٤٣
٥	٠.٤٩٥	١٠	٠.٦٦٨

يتضح من جدول (٢٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث أن القيم أكبر من القيمة الجدولية (٠.٢١)، ويوضح جدول (٢٣) معاملات ارتباط عبارات بعد التأمل مع المجموع الكلي للبعد.

جدول (٢٣) معاملات ارتباط عبارات بعد التأمل مع المجموع الكلي للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٨٢	٦	٠.٦٤٣
٢	٠.٥٧١	٧	٠.٥٢٩
٣	٠.٧٢٧	٨	٠.٧٣٤
٤	٠.٤٩١	٩	٠.٤٩٦
٥	٠.٥٨٢	١٠	٠.٥٣١

يتضح من جدول (٢٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث أن القيم اكبر من القيمة الجدولية(٠.٢١)، ويوضح جدول (٢٤) معاملات ارتباط عبارات بعد مهارات الحياة مع المجموع الكلي للبعد.

جدول (٢٤) معاملات ارتباط عبارات بعد مهارات الحياة مع المجموع الكلي للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٩٧	٦	٠.٧٣٢
٢	٠.٤٩٦	٧	٠.٤٢٨
٣	٠.٦٨٣	٨	٠.٦٧٤
٤	٠.٧٢٩	٩	٠.٥٦٦
٥	٠.٥٧٦	١٠	٠.٤٩٧

يتضح من جدول (٢٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث ان القيم اكبر من القيمة الجدولية(٠.٢١). ويوضح جدول (٢٥) معاملات ارتباط عبارات بعد اصدار الاحكام مع المجموع الكلي للبعد.

جدول (٢٥) معاملات ارتباط عبارات بعد اصدار الاحكام مع المجموع الكلي للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨٠٩	٦	٠.٣٨٦
٢	٠.٣٩٩	٧	٠.٥٣٧
٣	٠.٦٣٨	٨	٠.٧٦٤
٤	٠.٤٩٦	٩	٠.٦٥٥
٥	٠.٦٥٧	١٠	٠.٧٤١

يتضح من جدول (٢٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث ان القيم اكبر من القيمة الجدولية(٠.٢١)، ويوضح جدول (٢٦) معاملات ارتباط ابعاد المقياس الخمسة مع المجموع الكلي للمقياس.

جدول (٢٦) معاملات ارتباط أبعاد المقياس الخمسة مع المجموع الكلي للمقياس

البعد	المعرفة	التنظيم الانفعالي	التامل	مهارات الحياة	اصدار الاحكام
معامل الارتباط	٠.٥٤٧	٠.٧١٣	٠.٤٩٦	٠.٦٩٣	٠.٤٦٢

يتضح من جدول (٢٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث أن القيم أكبر من القيمة الجدولية (٠.٢١).

ثالثا الثبات

اعادة التطبيق

تم حساب الثبات في الدراسة الحالية عن طريق إعادة تطبيق المقياس وذلك على عينة قوامها (٦٠) من معلمي التربية الخاصة ببنى سويف، حيث تم تطبيق الاستبيان (التطبيق الأول ـــــــ إعادة التطبيق) وذلك بفاصل زمني قدره (٣٠) يوماً، وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثانى (٠.٧٤٦) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

طريقة (ألفا كرونباخ)

وتعتمد على معاملات ارتباط العبارات والدرجة الكلية للمقياس وحذف العبارات ذات الارتباط الضعيف على عينة الثبات وروعي تماثل العينة مع العينة الأصلية (ن=١٢٠) وكانت النتيجة = ٠.٦٩٤ وهي تشير الى ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

التجزئة النصفية Split – Half Method

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين نصفي الاختبار، حيث تم حساب ثبات مقياس الحكمة عن طريقها حيث بلغت (ن = ١٢٠)، والجدول (٢٧) يوضح معاملات الارتباط بين النصفين:

جدول (٢٧) يوضح معاملات ثبات اختبار الطبط الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	المعامل باستخدام بيرسون	المعامل بعد معادلة سبيرمان براون
الحكمة	٠.٦٩	٠.٧١

يتضح من جدول (٢٧) أن المقياس يتميز بثبات مرتفع بعد استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معاملات سبيرمان براون، حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

رابعا :اجراءات الدراسة

سارت الإجراءات في الدراسة على النحو التالي:

- إعداد وتصميم مقاييس وأدوات الدراسة الحالية والتحقق من صدقها وثباتها وصلاحية استخدامها.
- اختيار عينة الدراسة فى مرحلة التشخيص وتحديد معلمى التربية الخاصة بعد التحقق من إجراءات انتقاء العينة.
- مجانسة أفراد العينة بعد الانتهاء من اجراءات التشخيص لعينة الدراسة واختيار المعلمين وذلك من خلال حساب التكافؤ بين افرادها على متغيرات الدراسة والتطبيق الفعلى لأدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً.
- تطبيق مقاييس الدراسة وهى مقاييس (الحكمة، التفكير التأملى، والضبط الانفعالى) إعداد الباحثان، ومقياس التدفق النفسي اعداد: امال باظة (٢٠١٠).
- جمع وتبويب نتائج مقاييس وأدوات الدراسة واستخدم الباحثان الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات الدراسة والتحقق من الفروض وتفسير النتائج فى ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقة.

خامساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

استخدمت الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS V.26)، ..... في تحليل نتائج البحث من خلال الحاسب الآلي.

نتائج الدراسة وتفسيرها

ينص الفرض الأول: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة والتفكير التاملي لدى معلمي التربية الخاصة.

ولاختبار صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الحكمة ومقياس التفكسر التأملي، والجدول التالي يوضح مصفوفة معامل الارتباط بين أبعاد الحكمة وابعاد التفكير التأملي لدى عينة الدراسة.

جدول(٢٨) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الحكمة وأبعاد مقياس التفكير التاملي لدى عينة الدراسة

البيان		التفكير التاملي				
		الاداء الروتيني	الاداء التفكيري	الاداء التاملي	الاداء التاملي الناقد	الاجمالي
الحكمة	المعرفة	٠.٧٣١	٠.٧٢٨	٠.٨٠٦	٠.٨١٤	٠.٧٦٩
	التنظيم الانفعالي	٠.٨٣٤	٠.٧٨٣	٠.٧٥٨	٠.٧٦٤	٠.٧٨٤
	التامل	٠.٦١٤	٠.٨١٤	٠.٧٩٥	٠.٨٢٤	٠.٧٦١
	مهارات الحياة	٠.٨٤١	٠.٦٩٧	٠.٧٣١	٠.٦٨٤	٠.٧٣٨
	اصدار الاحكام	٠.٧٣١	٠.٧٠٨	٠.٦٩٧	٠.٧١٨	٠.٧١٣
	الاجمالي	٠.٧٥٠	٠.٧٤٦	٠.٧٥٧	٠.٧٦٠	٠.٧٥٣

يتضح من جدول (٢٨) أن جميع معاملات أرتباط أبعاد الحكمة وأبعاد التفكير التأملي تراوحت بين (٠.٦١٤ ـــــ ٠.٨٤١)، فيما كان معامل ارتباط متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الحكمة ككل مع متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس التفكير التأملي ككل (٠.٧٥٣)، وهو معامل ذات دلالة احصائية عند المستوي (٠.٠١). مما يشير إلي صحة الفرض بأنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة والتفكير التأملي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدب النظري للتفكير التاملي والحكمة، حيث إن أبعاد التفكير التأملي جميعها عمليات عقلية مركبة تنطوي على الأداء الروتيني، والأداء التفكيري، والأداء التأملي، والأداء التأملي الناقد، وجميع هذه العمليات العليا ترتبط بأبعاد الحكمة حسب نموذج براون، فمثلاً معرفة الفرد لقدراته الذاتية، وإداراته

لانفعالاته، وقدرته على إصدار الأحكام، واستخدام مهارات الحياة، ومعرفته حول الحياة، واستعداده للتعلم، وقدرته على الإيثار وتواصله مع الآخرين تحتاج إلى التفكير التاملي.

فالتفكير التأملي يساعد الأفراد على تشكيل مفاهيمهم الخاصة، وتحديد مواقفهم من الأشياء والقضايا من حولهم، وأساليبهم في حل مشكلاتهم، وهو ما يجعل الأفراد قادرين على مواجهة المواقف بأساليب وأنماط فكرية عميقة، ناقدة، تحليلية، تعمل على استقلالية العمليات الفكرية لديهم لتصبح أوسع من مجرد خيارات حسية بسيطة، وإنما لتصبح طرق ممارسة فكرية عميقة ومتأملة، قائمة على نبذ الأحكام المسبقة، والمحافظة على درجة من الشك السليم في الأمور والظواهر المحيطة، وهو ما أوضحه (Bluck, 2004) في دراستة التى هدفت إلي معرفة تطور الحكمة عبر الحياة، وعلاقة ذلك بالمراحل العمرية المختلفة، حيث طلب من المراهقين ذكر أحداث تتضمن أقوالاً أو أفعالاً حكيمة قاموا بها خلال فترة حياتهم، وأظهرت نتائج هذه الدارسة أن الاختلافات بين كبار السن والمراهقين لا تؤثر في حكمة الأشخاص، بقدر ما تؤثر فكرة الشخص عن نفسه بأنه قادر على تفكير الرجل الحكيم.

فالتفكير التأملي يعزز الحكمة لدى الأفراد لأن الإنسان يحتاج عند اتخاذ قرار حكيم إلى إيجاد إستراتيجية يتبعها، كما يحتاج إلى مراقبة مدى نجاح هذه الإستراتيجية وتعديلها إذا لم تنجح أو إيجاد استراتيجيات أخرى تكون أكثر مناسبة لمتطلبات الموقف الذي يمر به. ويعتبر الباحثان أنها نتيجة متوقعة حيث أن التفكير التأملى من المهارات التى تبين تجارب وخبرات الفرد وأفكاره ومواقفه وأتجاهاته ومعارفه وقدراته أثناء تقييم الموقف أو المشكلة ويتم فيها تقييم ونقد وإعادة النظر فى المعارف والمعتقدات، كما تضمن بناء واختبار الفرضيات والأساليب الاستقرائية والاستنتاجية وكلها أمور تساهم في بناء وتكوين الحكمة لدى الافراد.

كما وتتفق هذه النتيجه مع ما كشفت عنه العديد من الدراسات مثل دراسة Gencel, (& Saracaloglu, 2018) أن التفكير التأملى له تأثير على اكتساب المهارات التربوية لدى المعلمين، فهو ينبأ بالتعلم الموجه ذاتياً Self- Directed Learning، فتجدهم يسألون أنفسهم حول الأساليب والاستراتيجيات التى يستخدمونها ويطورون بها أنفسهم من أجل ترك إنطباع جيد لدى طلابهم، ولتحسين تطورهم المهنى.

ينص الفرض الثاني: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة والتدفق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة

ولاختبار صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الحكمة ومقياس التدفق النفسي، والجدول التالى يوضح مصفوفة العلاقات بين أبعاد الحكمة وأبعاد التدفق النفسي لدى عينة الدراسة.

جدول (٢٩) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الحكمة وأبعاد التدفق النفسي لدى عينة الدراسة

البيان		أبعاد التدفق النفسي								
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	الاجمالي
الحكمة	المعرفة	٠.٧٥٠	٠.٧٤٦	٠.٧٦١	٠.٤٦١	٠.٧٥٧	٠.٦٩٧	٠.٧٩٥	٠.٧٨٢	٠.٧١٨
	التنظيم الانفعالي	٠.٥٨٢	٠.٧٣٨	٠.٧٥٨	٠.٧٦٤	٠.٧٨٤	٠.٧٢٨	٠.٨٤١	٠.٦٩٧	٠.٧٣٦
	التامل	٠.٧٢٨	٠.٤٥١	٦١٤	٠.٦٩٧	٠.٧٢٨	٠.٥٧١	٠.٧٣١	٠.٧٨٣	٠.٦٦٢
	مهارات الحياة	٠.٧٦٩	٠.٧١٣	٠.٧٣١	٠.٦٨٤	٠.٤٦٧	٦١٤	٠.٧٣١	٠.٦١٤	٠.٦٦٥
	اصدار الاحكام	٠.٧٣١	٠.٧٠٨	٠.٦٩٧	٠.٧١٨	٠.٧٣١	٠.٨٠٦	٠.٨١٤	٠.٧٢٨	٠.٧٤١
	الاجمالي	٠.٧١٢	٠.٧٦١	٠.٧١٢	٠.٦٦٤	٠.٦٩٣	٠.٦٨٣	٠.٧٨٢	٠.٧٢٠	٠.٧٠٥

يتضح من جدول (٢٩) أن جميع معاملات أرتباط أبعاد الحكمة بأبعاد التدفق النفسي كانت ذات دلالة إحصائية وبلغ معامل أرتباط متوسط درجات المقياس الكلي للحكمة مع متوسطات درجات المقياس الكلي للتدفق النفسي لدى عينة الدراسة (٠.٧٠٥) وهو معامل ذو دلالة احصائية عند المستوى (٠.٠١) مما يشير إلي صحة الفرض بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحكمة والتدفق النفسي.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض حيث أن التدفق النفسي يظهر فى الأفراد الذين يشاركون في الأنشطة التي تتطلب مستويات عالية من الاهتمام، فالدرجة التي يستمتعون بها بما ينتجونه هي إلى حد كبير نتاج مدى تفاعلهم وانخراطهم فى مهمات صعبة، وعليه يطورون مهاراتهم فى هذا المجال (Snyder & Lopez, 2001). وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصل إليه (Jackson, et al., 2001) حين وضع نموذج للتدفق متعدد الأبعاد يتكون من (9) أبعاد تتمثل في التركيز، التحكم، الاندماج فى العمل، الدافع الفعلى، فقدان الوعي الذاتي،

تحول الوقت، وضوح الهدف، ردود فعل واضحة (التغذية الراجعة)، وتوازن المهارة والتحدي وترتبط أبعاد التدفق النفسي بالحكمة وفقاً للأطر النظرية المفسرة لها.

وقد أرتبط التدفق النفسي بالعديد من المتغيرات ذات الصلة بالحكمة فقد أظهرت نتائج دراسة (Ullen et al., 2012) ارتباطه بالشخصية، في حين أظهرت نتائج دراسة (Asakawa, 2010) وجود علاقة ارتباط سالبة بين التدفق النفسي والقلق، أما دراسة (Ahmed, 2019) أكدت أن هناك أرتباط بين التدفق النفسي والمرونة النفسية.

ينص الفرض الثالث: توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة والضبط الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة

ولاختبار صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس الحكمة ومقياس الضبط الانفعالي والجدول التالى يوضح معاملات ارتباط أبعاد مقياس الحكمة وأبعاد مقياس الضبط الانفعالي.

جدول (٣٠) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الحكمة وأبعاد مقياس الضبط الانفعالي

	البيان	أبعاد التدفق النفسي			
		التحكم في مشاعر اللطف	التحكم في مشاعر العدوان	الكبت الانفعالي	الاجمالي
الحكمة	المعرفة	٠.٨٣١	٠.٧٩٤	٠.٨٠٤	٠.٨٠٩
	التنظيم الانفعالي	٠.٧٤٨	٠.٨٣٢	٠.٨٥٦	٠.٨١٢
	التامل	٠.٧٣٨	٠.٦٨٤	٠.٨٣٤	٠.٧٥٢
	مهارات الحياة	٠.٦٧٥	٠.٨٣١	٠.٧٩٤	٠.٨٠٢
	اصدار الاحكام	٠.٧٨٢	٠.٧٣٤	٠.٧٢٥	٠.٧٢٩
	الاجمالي	٠.٧٦٥	٠.٧٧٥	٠.٨٠٢	٠.٧٨١

يتضح من جدول (٣٠) أن جميع معاملات أرتباط أبعاد مقياس الحكمة بأبعاد مقياس الضبط الانفعالي لدى عينة الدراسة ذات دلالة احصائية وأن معامل الاتباط بين متوسطات الدرجات الكلية لمقياس الحكمة والدرجات الكلية لمقياس الضبط الانفعالي تبلغ (٠.٧٨١) وهو معامل ذو دلالة احصائية عند المستوى (٠.٠١) مما يشير إلي صحة الفرض بأنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة والضبط الانفعالي.

يرى الباحثان أن هذه النتيجة تبدو منطقية، فقد أجريت الدراسة على عينة من معلمى التربية الخاصة ممن يتمتعن بالنضج العقلي والانفعالي. وهي تتفق مع نتائج دراسة (Cheung, 2019) حين وضع نموذجاً للحكمة يتضمن خمسة مجالات ، وهي التأمل Reflection، والمزاج Mood، والتنظيم الذاتي ـــــ الانفعالى Emotional Self-Regulation، والخبرة Experience، والانفتاح في التفكير Open Mindedness؛ وهو يتفق مع ما أشار إليه (Benedikovicova& Ardelt, 2008) إلي إرتباط ادارة الانفعالات بالتأمل لدي الحكماء أو الساعين إلي الحكمة، فضلاً عن أن الحكمة تجعل صاحبها يفكر تفكيراً عميقاً في مناحي الأمور الحياتية، وهذا يمكنه من إتخاذ القرارات الصائبة، والحل الأمثل للمشكلات، وهذا ينعكس علي حالتة النفسية، فيحدد مواطن قوته وضعفة، حيث أن تحديد نقاط القوة والضعف أحد سمات ذوي ادارة الانفعالات المرتفعة، وقد يعزي تفسير إرتباط الحكمة بالضبط الانفعالي إلي أن الحكمة تجعل صاحبها ملماً بالمعرفة والتأمل والهدوء النفسي والإتزان الإنفعالي، وعدم التحيز مع الرغبة في استخلاص الدروس الأخلاقية، إدراك الفرد لميوله واهتماماته الشخصية، ونقاط القوة والضعف لديه، وما يتبناه من قيم، والتي تعكس قدرة الفرد على الإبقاء على الجوهر الحقيقي لشخصيته في المواقف المختلفة، كما يتمثل في الرضا الداخلي عن علاقات الفرد مع الآخرين.

وهو ما يتفق أيضاً مع ما أشارت إليه (2004) Ardelt ووضعت نموذجها الخاص بالحكمة، والذي يصور الحكمة علي أنها سمة شخصية ذات ثلاثة جوانب (معرفية، وتأملية، ووجدانية) يشير الجانب المعرفي إلي فهم الظواهر الحياتية ودلالاتها، وكذلك الأحداث المرتبطة بالشخص ومن يحيطون به، بينما الجانب التأملي يشير إلي قدرة المرء للوصول إلي الحقيقة كاملة باستخدام الإستبصار والوعي بالذات، في حين يشير الجانب الوجداني إلي قدرة الفرد علي ضبط انفعالاته وسلوكياته، والأبتعاد عن الذاتية.

ينص الفرض الرابع: تسهم درجات عينة الدراسة على مقاييس (التفكير التأملي، التدفق النفسي ،الضبط الانفعالي) في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي التربية الخاصة.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل الانحدار المتعدد بطريقة إضافة المتغيرات تدريجياً. حيث يتميز هذا الأسلوب بإمكانية إدخال أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع في الخطوة الأولى، وإدخال ثاني أقوى المتغيرات في الخطوة الثانية وهكذا،

حتى يتم الانتهاء من إدخال جميع المتغيرات ذات التأثير الدال علي المتغير التابع. وكانت نتيجة تحليل الانحدار كما هو موضح بجدول (٣١).

جدول (٣١) نتيجة تحليل الانحدار

	المتغيرات المستقلة	قيمة (ف)	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل الانحدار	معامل بيتا	قيمة(ت)
المتغير التابع	ثابت الانحدار	٢٥٢.٨٤١	٠.٩٦٤	٠.٩٢٨	٧.٤٣٩		٢.٦٥٤
	التفكير التاملي				٠.١٩٩	٠.٢٨١	٤.٩٩٧
	التدفق النفسي				٠.١١٤	٠.٢٥٢	٣.٨٧٩
	الضبط الانفعالي				٠.٨٤٦	٠.٤٤٩	١٢.٠٩١

من جدول (٣١) يمكن استنتاج المعادلة التنبؤية التالية:

الحكمة= (٧.٤٣٩+٠.٨٤٦+٠.١٩٩+٠.١١٤).

ويتضح من هذه النتائج بوجه عام صدق ما افترضه الباحثان، حيث تشير تلك النتائج أن (التفكير التاملي ـــــ التدفق النفس ـــــ الضبط الانفعالي) متغيرات منبئة بالحكمة لدى معلمي التربية الخاصة. فقد كانت قيمة (ف) ، (ت) دالتان في خطوات تحليل الانحدار المتعدد، الأمر الذي يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة الداخلة في نموذج الانحدار على المتغير التابع كما يشير الى المعادلة التنبؤية.

نسبة الإسهام المشترك لكل من (الضبط الانفعالي، التدفق النفسي، والتفكير التاملي) عند دخولهما كمتغيرات مستقلة معاً (٩٢.٨%) في تباين درجات الحكمة، ويعتبر متغير الضبط الانفعالي الأكثر تأثيراً في الحكمة حيث جاء ترتيبه الأول في معادلة الانحدار وأسهم بنسبة (٤٤.٩%) في تباين درجات الحكمة ثم التفكير التأملي أسهم بنسبة (٢٨.١%) في تباين درجة الحكمة ثم التدفق النفسي أسهم بنسبة (٢٥.٢%) في تباين درجة الحكمة لدى عينة الدراسة، وبذلك يتضح أنه يمكن التنبؤ بالحكمة لدى معلمى التربية الخاصة من خلال المتغيرات موضوع الدراسة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال العلاقة القوية بين الحكمة وكلاً من (التفكير التاملي ـــــ الضبط الانفعالي ـــــ التدفق النفسي) حيث تراوح معامل الارتباط بين (٠.٧٣، ٠.٨٢) وهى معاملات ارتباط قوية، حيث اتفق كل من Brown (2009) ؛ Webster (2003)؛ خالد محمد عبدالوهاب (٢٠٠١) أن الضبط الانفعالي أو الضبط الذاتي أحد أبعاد

الحكمة وهو ما يفسر نسبة الاسهام (٤٤.٩%) في تباين درجات الحكمة لدى عينة الدراسة، فى حين أعتبر كلاً من Webster, (2003)، Ardelt (2003) التأمل أحد أبعاد الحكمة في قياسهم للحكمة.

وفيما يتعلق بإسهام التفكير التأملي في التنبوء بالحكمة لدى عينة الدراسة فيمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العلاقة القوية بين مفهوم التفكير التأملي ومفهوم الحكمة في هذه الدراسة، على اعتبار أن الحكمة والتفكير التأملي يتضمنان مجموعة من العمليات العقلية غير المعرفية التي تتداخل فيما بينها. وكما أشارت الأطر النظرية المتعلق بالحكمة والتفكير التاملي، حيث أن الحكمة تتطلب مزيداً من التفكير التحليلي لمشكلات الحياة اليومية الحقيقية، وتحتاج إلى التأمل والتفكير المتعمق، ويذكر (Sternberg, 2001) أن الشخص حكيم يحتاج إلى مهارة تحديد المشكلة، ومهارة تصميم خطة لحلها، ومهارة جمع المعلومات، بالإضافة إلى مهارات التخطيط، ومراقبة الحل، وتقويمه، وتبدو هذه النتيجة متوافقة مع ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي أشارت إلى أن التفكير التأملي شكل من أشكال التفكير الذكي المرتبط بالتعلم فمهارات إدارة المعرفة وتنظيمها مهارات يحتاجها الفرد في حياته اليومية.

ويفسر الباحثان إسهام كل من (التفكير التاملي- الضبط الانفعالي- التدفق النفسي) فى تباين الحكمة لدى معلم التربية الخاصة بأن الحكمة متغير معرفى نمائى مكتسب خلال مراحل حياة الفرد يرتبط بالنمو الزمنى والمعرفى ويتأثر بالمناخ البيئى والأطر الثقافية والإجتماعية وعوامل التنشئة فى المنزل والمدرسة والمؤسسات الدينية والإعلامية ولذلك فأحكام الفرد تجاه الصواب والخطأ تنطوى على عوامل عقلية وإنفعالية ودافعية تشكل مفاهيمه دون أن تدفعه بالضرورة لأن يسلك وفقاً لما يعتقد أو يؤمن به من قيم وإنما وفقاً للمتغيرات المجتمعية والثقافية والإعلامية السائدة وهو ما يؤثر فيه بفاعلية كل من التفكير التأملي والتدفق النفسي والضبط الانفعالي باعتبارهم يتضمنوا مجموعة من العمليات العقلية وغير المعرفية التي تتداخل فيما بينها تساعد الفرد على اكتساب الحكمة.

<u>ينص الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الحكمة تعزي إلى متغير الجنس لدى معلمى التربية الخاصة.</u>

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين غير متساويتين وهو ما يمكن توضيحه من الجدول التالي:

جدول (٣٢) نتائج اختبار ت (T-TEST) لمجموعتين غير متساويتين بين متوسطات درجات الاناث ومتوسطات درجات الاناث على مقياس الحكمة

	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
الذكور	٦٨	١٤٣.٦	١٧.٥	٥١	١١.٩٩	٠.٠١
الأناث	٥٢	١١٢.٨	١٩			

تشير نتائج التحليل الاحصائي الموضح بالجدول (٣٢) الي تحقق صحة الفرض حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١١.٩٩) وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث علي مقياس الحكمة لدى عينة الدراسة لصالح الذكور.

ويمكن تفسير تأثير النوع على مستوى الحكمة والمتمثل في تفوق الذكور على الإناث في مستوى الحكمة نظراً لطبيعة التنشئة الاجتماعية والمسئوليات التى يتحملها الذكور وخاصة عينة الدراسة من معلمى ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك الظروف والمتغيرات المادية/ الاقتصادية، فتنشئة الذكور تتيح لهم تنوع التجارب والخبرات الحياتية المختلفة بصورة أكبر مساحة من الاناث الأمر الذي يكسبهم خبرات عديدة ومتنوعة، كما أن منظومة القيم الاجتماعية تحمل الذكور بالكثير من المسئوليات الواجب تحقيقها حتى يكون قادر على استكمال حياته بالشكل الذي يرتضية باعتباره رب أسرة مسئول عن كافة أفرادها ما يعرضه للكثير من التجارب الحياتية والمهنية أكثر بكثير مما تتعرض له الأناث، والحكمة في أساسها تقوم على الأساس المعرفي وعلى كمية المعلومات المكتسبة خلال مراحل النمو المختلفة، فالسماح للذكور بالخروج والذهاب والتنزه والعمل والأنضمام لمجموعات الرفاق بصورة أكثر منها مقارنة بالإناث يتيح لهم تجربة مواقف متنوعة بصورة أكبر وأعمق وأكثر شمولا وهو الأمر الذي لا يتاح للإناث بنفس النمط أو الطريقة أو على الأقل بنفس الدرجة.

توصيات الدراسة

علي ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم عدد من التوصيات الاتية:

١. الاهتمام بالدراسات النفسية التى تتناول معلمي التربية الخاصة باعتبارهم عينة لها بـــالغ التأثير على ذوي الاحتاجات الخاصة.

٢. الاهتمام بدراسة الاضطرابات النفسية لدى معلمي التربية الخاصة.

٣. الاهتمام بتنمية الجوانب الايجابية بين معلمي التربية الخاصة.
٤. الاستفادة من حكمة معلمى التربية الخاصة في الارتقاء بمستوى الخدمة التعليمية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة.

دراسات وبحوث مقترحة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض البحوث المقترحة كالتالي:

١. فاعلية برنامج إرشادي معرفي لتنمية الحكمة لدى معلمي التربية الخاصة.
٢. مستوى الحكمة لدى معلمى التربية الخاصة وأثرها على الاستيعاب المفاهيمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. مستوى الحكمة لدي معلمى التربية الخاصة وعلاقتها بالفهم القرائي عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد (٢٠١٣). *حالة التدفق (المفهوم ـــــــــ الأبعاد ـــــــ القياس)*. شبكة العلوم النفسية العربية، ٢٩ (٣)، ٥ ـــــــــ ٦.

امحديش، صالحة أحمد والشريدة، محمد خليفة (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٣)، ٤٢٧- ٤٤٩.

الشريدة، محمد خليفه (٢٠١٣). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين فى الأردن، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١١ (١)، ١١٠-١٣٦.

أيوب، ناهد خالد هنداوى والبديوى، عفاف سعيد فرج (٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*،٣٦ (٢)، ١٧٤.

باظه، آمال عبد السميع (٢٠٠٩). مقياس التدفق النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. القاهرة: عالم الكتب.

الشريدة، محمد خليفة (٢٠١٣). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين فى الأردن. دمشق، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١١ (١)، ١٨١.

عبده، إبراهيم محمد سعد وخلف، محمد محجوب أحمد. (٢٠١٦). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى الخمسة للشخصية. ٤٥٠ (٥٣٤٦)، ١- ٤٣.

غرايبة، جمالات محمد (٢٠١٥). التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته بمنظومة القيم لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

غريب، إيناس محمد (٢٠١٥). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*.

الفقى، إسماعيل والسكرى، عماد الدين محمد وحماد، أيمن عبد العزيز والشمرى، سعود عايد (٢٠١٥). *المدخل إلى علم النفس العام*. الدمام، مكتبة المتنبى.

منصور، طلعت والشرقاوى، أنور وعز الدين، عادل وأبو عوف، فاروق (١٩٨٤). *أسس علم النفس العام*، القاهرة: الانجلو المصرية.

النور، أحمد يعقوب (٢٠١٥). *علم النفس التربوي (أسس وتطبيقات)*. الدمام: مكتبة المتنبي.

Affrunti, W., & Woodruff-Borden, J. (2017). Emotional control mediates the association between dimensions of perfectionism and worry in children. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(1), 73-81.

Ahmed, S. M. (2019). Psychological Flow and its Relationship with The Psychological Flexibility of University Professors. *Journal Of Al-Frahedis Arts*, *11*(38), 425-455.

Alakawi, K. M. (2018). Reflective teaching methodology in pre-service education: Theory and practice. In *Fostering reflective teaching practice in pre-service education*. Igi Global, 1-24.

Alexiou, A., Schippers, M., & Oshri, I. (2012). Positive psychology and digital games: The role of emotions and psychological flow in serious games development. *Psychology*, *3*(12), 1243.

Ardelt, M. (2000). Antecedents and effects of wisdom in old age: A longitudinal perspective on aging well. *Research on aging*, *22*(4), 360-394.

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

Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human development*, *47*(5), 257-285.

Ardelt, M. (2011). Wisdom, age, and well-being. In *Handbook of the psychology of aging* (pp. 279-291). Academic Press.

Arlin, P. K. (1990). 11 Wisdom: the art of problem finding. Wisdom: *Its nature, origins, and development*, 230.

Arti, Y., & Ikhsan, J. (2020). The profile of Junior High School students' critical thinking skills and concept mastery level in local wisdom based on outdoor learning. In *Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing. (1440), 1, 012-105.

Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life?. *Journal of Happiness studies*, *5*(2), 123-154.

Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives?. *Journal of happiness studies*, *11*(2), 205-223.

Baltes, B., & Smith, J. (2007). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. Perspectives on Psychological Science, 3, 56-64.

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

Beck, S., & Beck, T. (1995). Cognitive therapy: *Basics and beyond*. New York: Guilford press.

Benedikovicová, J., & Ardelt, M. (2008). The Three-Dimensional Wisdom Scale in cross-cultural context: A comparison between American and Slovak college students. *Studia Psychologica, 50*(2), 179-190.

Benson, S. G., & Dundis, S. P. (2003). Understanding and motivating health care employees: integrating Maslow's hierarchy of needs, training and technology. *Journal of nursing management, 11*(5), 315-320.

Bigge, M. L., & Shermis, S. S. (1999). Learning theories for teachers. Harlow.

Bower, M. (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge University Press.

Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimattheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99.

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

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

Brugman, G. (2000). *Wisdom: Source of Narrative Coherence & Eudaimonia: A Life-span Perspective.* Eburon.

Brugman, G. (2006). Wisdom and aging. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), Handbook of the psychology of aging. Amsterdam, The Netherlands: Academic Press. (6), 445–476.

Chandler, M. J., & Holliday, S. (1990). Wisdom in a postapocalyptic age. Wisdom: *Its nature, origins, and development*, 121-141.

Cheung, C. (2019). Development and Validation of a Brief Self-Assessed Wisdom Scale.

Choy, S. C., & Oo, P. S. (2012). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom?. *Online Submission*, *5*(1), 167-182.

Clayton, V. (1983). Wisdom and intelligence: The nature and function of knowledge in the later years. *The International Journal of Aging and Human Development*, *15*(4), 315-321.

Clayton, V. P., & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. *Life-span development and behavior*, 3, 103-135.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. (59) 73-100.

Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective practice*, *14*(1), 104-117.

Cook, B. G., Tankersley, M., & Harjusola-Webb, S. (2008). Evidence-based special education and professional wisdom: Putting it all together. *Intervention in School and Clinic*, *44*(2), 105-111.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow. The Psychology of Optimal Experience. New York (HarperPerennial).

Csikszentmihalyi, M., & Csikzentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* .New York: Harper & Row.

de Ville, P. A. (2010). Mentoring reflective practice in pre-service teachers: A reconstruction through the voices of Australian science teachers. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(9).

Demirel, M., Derman, I., & Karagedik, E. (2015). A study on the relationship between reflective thinking skills towards problem solving and attitudes towards mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 2086-2096.

Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation.

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual review of psychology, 64, 135-168.

Dittmann-Kohli, F., & Baltes, P. B. (1990). Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. *In Higher stages of human development: Perspectives on adult growth* (pp. 54-78). Oxford University Press.

Fung, S. F., Chow, E. O. W., & Cheung, C. K. (2020). Development and validation of a brief self-assessed wisdom scale. *BMC geriatrics*, *20*(1), 54.

Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon. *Reflective practice*, *4*(3), 337-344.

Gencel, I. E., & Saracaloglu, A. S. (2018). The Effect of Layered Curriculum on Reflective Thinking and on Self-Directed Learning Readiness of Prospective Teachers. *International Journal of Progressive Education*, *14*(1), 8-20.

George, M. R. W. (2010). *Parent-Child Attachment Security and Children's Socio-Emotional Adjustment During the Early School Years* (Doctoral dissertation).

Ghorbani, R., & Khormaie, F. (2019). Relationship between Big Five Personality Traits and Virtue of Wisdom: The Mediating Role of Patience. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, *6*(1), 11-17.

Gluck, J., König, S., Naschenweng, K., Redzanowski, U., Dorner-Hörig, L., Straßer, I., & Wiedermann, W. (2013). How to measure wisdom: Content, reliability, and validity of five measures. *Frontiers in psychology*, *4*, 405.

Glück, J., & Weststrate, N. M. (202١). The Wisdom Researchers and the Elephant: An Integrative Model of Wise Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 10888683221094650.

Goldstein, R., & Lerner, D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. Developmental science, 21(4), e12603.

Goleman, D. (2000). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. Dlm. Cherniss, C. & Goleman, D. The Emotionally Intelligent Workplace, Hlm. 27-44.

Goodman, R., Kashdan, B., & imamoglu, A. (2020). Valuing emotional control in social anxiety disorder: A multimethod study of emotion beliefs and emotion regulation. Emotion.

Gross, J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*, 74(1), 224.

Gross, J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291.

Gross, J., & John, P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. Journal of personality and social psychology, 85(2), 348.

Gross, K. (2008). Framing persuasive appeals: Episodic and thematic framing, emotional response, and policy opinion. *Political Psychology*, *29*(2), 169-192.

Grossmann, I., Dorfman, A., & Oakes, H. (2020). Wisdom is a social ecological rather than person centric phenomenon. Current opinion in psychology, 32, 66-71.

Hong, Y. C., & Choi, I. (2011). Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: A *conceptual model. Educational Technology Research and Development, 59*(5), 687-710.

Ilieva, I. P., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2015). Prescription stimulants' effects on healthy inhibitory control, working memory, and episodic memory: a meta-analysis. *Journal of cognitive neuroscience*, 27(6), 1069-1089.

Ishimura, I. (2006). Dimensions of flow experience in Japanese college students: Relation between flow experience and mental health. *Japanese Health Psychology*, *13*, 23-34.

Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of sport and exercise psychology, 18*(1), 17-35.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of applied sport psychology, 13*(2), 129-153.

Jason, L. A., Reichler, A., King, C., Madsen, D., Camacho, J., & Marchese, W. (2001). The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal of community psychology*, *29*(5), 585-598.

Jasubhai, S., Sharma, R., & Mukundan, R. (2018). Encoding, emotional control and personality trait of university students: A comparative study. Indian Journal of Health & Wellbeing, 9 (4), 623-629.

Jeste, D. V., Ardelt, M., Blazer, D., Kraemer, H. C., Vaillant, G., & Meeks, T. W. (2010). Expert consensus on characteristics of wisdom: *A Delphi method study. The Gerontologist, 50*(5), 668-680.

Jeste, D. V., & Lee, E. E. (2019). Emerging empirical science of wisdom: definition, measurement, neurobiology, longevity, and interventions. *Harvard review of psychiatry*, *27*(3), 127.

Joseph, L. (2013). Psychological flow in a physical task.

Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *33*(4), 369-379.

Khan, M. I. (2014). Reflection in initial teacher education: case for a comprehensive framework. *FWU Journal of Social Sciences*, *8*(2), 8.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. 23 (1), 4-41.

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

Lawrence-Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). *The reflective practitioner in professional education*. Springer.

Lazarus, S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Le, T. N., & Levenson, M. R. (2005). Wisdom as self-transcendence: What's love (& individualism) got to do with it?. *Journal of Research in Personality*, *39*(4), 443-457.

Lee, E. E., Depp, C., Palmer, B. W., Glorioso, D., Daly, R., Liu, J., ... & Jeste, D. V. (2019). High prevalence and adverse health effects of loneliness in community-dwelling adults across the lifespan: role of wisdom as a protective factor. *International psychogeriatrics*, *31*(10), 1447-1462.

Lipman, M. (1991). Thinking in education. Cambridge. *The reflective model of educational practice. NY*, 7-25.

Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *15* (2), 225-240.

Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of youth and adolescence*, 40(5), 519-530.

Mauss, B., Butler, A., Roberts, A., & Chu, A. (2010). Emotion control values and responding to an anger provocation in Asian-American and European-American individuals. *Cognition and Emotion*, *24*(6), 1026-1043.

Mayer, D. (1997). What is emotional intelligence? P Salovey, DJ Sluyter,(Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence.

Mayer, R. E. (1992). Thinking, problem solving, cognition. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Meeks, T. W., & Jeste, D. V. (2009). Neurobiology of wisdom: *A literature overview. Archives of general psychiatry, 66*(4), 355-365.

Michels, L. (2015). Relationship between achievement goals and psychological flow.

Nurlan, B., Ilyas, Y., Shynar, U., AK, A., Zhumatai, T., Shynggys, N., ... & Inkar, K. (2020). Research of psychological influence of teachers ′ communecation on emotional stability in different stages of professionalization. *Journal of Talent Development and Excellence, 12*(3s), 3367-3372.

Prasadi, H., Wiyanto, W., & Suharini, E. (2020). The Implementation of Student Worksheet Based on STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) and Local Wisdom to Improve of Critical Thinking Ability of Fourth Grade Students. *Journal of Primary Education*, *9* (3), 235-245.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record, 104*(4), 842-866.

Roger, D., & Najarian, B. (1989). The construction and validation of a new scale for measuring emotion control. *Personality and individual differences*, 10(8), 845-853.

Rudd, R. D. (2007). Defining critical thinking.

Shea, C., & Babione, C. (2002). Wisdom from Those Who Do It Well: Special Education Master Teachers.

Shermis, S. S. (1999). Reflective Thought, Critical Thinking. ERIC Digest.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2001). *Handbook of positive psychology*. Oxford university press.

Staudinger, M., Lopez, D., & Baltes, B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality, and more? Personality and Social Psychology Bulletin, 23, 1200-1214.

Syamsuddin, A. (2020). Describing taxonomy of reflective thinking for field dependent-prospective mathematics teacher in solving mathematics problem. *International Journal of Scientific & Technology Research, 9*(3), 4418-4421.

Takahashi, M. (2000). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: Historical roots in the East and West. *The International Journal of Aging and Human Development, 51*(3), 217-230.

Targowski, A. (2020). Cognitive informatics and wisdom development: Interdisciplinary approaches. Additive Manufacturing, 2021, 949.

Taylor, M., Bates, G., & Webster, D. (2011). Comparing the psychometric properties of two measures of wisdom: Predicting forgiveness and psychological well-being with the Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) and the Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS). *Experimental Aging Research, 37*(2), 129-141.

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

Timpano, K. R., & Schmidt, N. B. (2013). The relationship between self-control deficits and hoarding: A multimethod investigation across three samples. *Journal of abnormal psychology*, 122(1), 13.

Ullen, F., de Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P. K., Pedersen, N. L., Nakamura, J., ... & Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences, 52(*2), 167-172.

Umphrey, L. R., Sherblom, J. C., & Swiatkowski, P. (2020). Relationship of Self-Compassion, Hope, and Emotional Control to Perceived Burdensomeness, Thwarted Belongingness, and Suicidal Ideation. *Crisis*.

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

Webster, J. D. (2010). Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood. *Journal of Adult Development, 17*(2), 70-80.

Webster, J. D., Weststrate, N. M., Ferrari, M., Munroe, M., & Pierce, T. W. (2018). Wisdom and meaning in emerging adulthood. *Emerging Adulthood, 6*(2), 118-136.

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