جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

فعالية برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة

إعداد

أ.م. د/ أمل محمد أحمد زايـد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

أ.م. د/ نرمين محمود عبده محمد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة بني سويف

تاريخ استلام البحث : 11 مارس 2025م – تاريخ قبول النشر: 17 مارس 2025م

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية، بالإضافة إلى مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة. شملت عينة البحث 52 طالبًا من الصف الأول الثانوي بإدارة بني سويف التعليمية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تم تطبيق برنامج تدريبي قائم على الحكمة (إعداد الباحثتين)، وتم استخدام مقاييس: تطور الحكمة (Brown & Greene, 2006)(ترجمة علاء الدين أيوب، وأسامة إبراهيم، 2013)، فاعلية الذات الانفعالية (Kirk et al., 2008)، و(تعريب وتقنين حسنى النجار، 2014)، بالإضافة إلى مقاييس فاعلية الذات الأكاديمية ، ومهارات اتخاذ القرار، والتوجه السلبى نحو الحياة (إعداد الباحثتين). اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، وتم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS- V25. أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي. بناءً على هذه النتائج، تم صياغة بعض التوصيات والبحوث المقترحة التي تهم طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الحكمة، فاعلية الذات الانفعالية، فاعلية الذات الأكاديمية، مهارات اتخاذ القرار، التوجه السلبي نحو الحياة.

The Effectiveness of Wisdom-Based Training Program in Improving Emotional and Academic Self-Efficacy and Decision-Making Skills Among High School Students with Negative Life Orientation

Dr. Amal Mohamed Ahmed Zayed

Assistant Professor of Educational psychology, Faculty of Education, Kafrelsheikh University

Dr. Nermine Mahmoud Abdu Mohammed

Assistant Professor of Mental Health, Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract

The aim of the current study was to explore the effectiveness of a wisdom-based training program in improving emotional and academic self-efficacy, as well as decision-making skills among high school students with a negative life orientation. The study sample consisted of 52 first-year secondary school students from Beni Suef Educational Directorate, who were equally divided into two groups: experimental and control. A wisdom-based training program (prepared by the researchers) was implemented, and multiple scales were used, such as the Wisdom Development Scale (Brown & Greene, 2006) (translated by Alaa Aldin Ayoub & Osama Ibrahim, 2013), the Emotional Self-Efficacy Scale (Kirk et al., 2008) (Arabic translation and adaptation by Hosny Al-Najjar, 2014), as well as scales for Academic Self-Efficacy , Decision-Making Skills and negative life orientation (prepared by the researchers). The study adopted a quasi-experimental design, and the data were analyzed using the SPSS V25 statistical software package. The results revealed statistically significant differences in emotional and academic self-efficacy, as well as decision-making skills between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test, favoring the experimental group. Furthermore, the results showed no differences between the post-test and follow-up test. Based on these results, several recommendations and proposed future research areas relevant to secondary school students were formulated.

Keywords: Wisdom, emotional self-efficacy, academic self-efficacy, decision-making skills, negative life orientation.

مقدمة:

تُعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية في حياة الطلاب، حيث تمثل نقطة تحول حاسمة تجمع بين بناء المهارات الأكاديمية وتنمية الجوانب النفسية والاجتماعية، مما يجعلها حلقة وصل رئيسية تربط التعليم الأساسي بالتعليم العالي أو سوق العمل. وخلال هذه المرحلة المحورية، يواجه الطلاب تحديات ومسؤوليات جديدة تتطلب اتخاذ قرارات مصيرية حول ميولهم وتخصصاتهم، مما يُعزز من استقلاليتهم وقدرتهم على التفكير النقدي واتخاذ القرارات السليمة التي تؤثر على مستقبلهم المهني والأكاديمي. كما تسهم هذه المرحلة في تطوير القيم الشخصية مثل الانضباط، إدارة الوقت، وتحمل المسؤولية، فضلاً عن تعزيز مهارات التواصل والعمل الجماعي. هذا التوازن بين الجوانب الأكاديمية والشخصية يجعل المرحلة الثانوية حجر الأساس لإعداد جيل واعٍ ومؤهل لتحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة.

ويُعد التوجه السلبي نحو الحياة Negative Life Orientation عاملاً رئيسيًا يؤثر على الصحة النفسية والإنجاز الأكاديمي للطلاب، حيث يرتبط بانخفاض تقدير الذات، وزيادة مشاعر القلق والاكتئاب، مما يؤدي إلى تراجع الأداء الدراسي والتكيف الاجتماعي ، وانخفاضًا في الإنتاجية الأكاديمية، وصعوبة في التركيز، ومعدلات انسحاب أعلى من الدراسة مقارنة بنظرائهم الذين يتمتعون بصحة نفسية مستقرة ،كما يُظهر الطلاب ذوو التوجهات السلبية صعوبة في بناء علاقات اجتماعية قوية، مما يزيد من مشاعر العزلة ويؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم النفسية والأكاديمية (Abdel-Khalek, 2019).

ويعتبر مفهوم الحكمة Wisdom من المفاهيم المركبة متُعددة الأبعاد في علم النفس، حيث يؤثر في مختلف جوانب الحياة. وخلال العقود الأخيرة، سعى العديد من الباحثين إلى تقديم نماذج ونظريات تفسر الحكمة من زوايا معرفية ووجدانية واجتماعية وأخلاقية، مسلطين الضوء على طبيعتها المعقدة (Brown, 2002; Brown & Greene, 2006; Sternberg, 2007; Sternberg etal., 2009).

وعرف محمد مصطفى، أيمن سالم (2023) الحكمة على أنها سمة بشرية معقدة لها عدة مكونات محددة؛ كإتخاذ القرار الاجتماعي social decision making، والتنظيم العاطفيemotional 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، بينما عرف spirituality prasadi et al., (2020) الحكمة بأنها شكل من أشكال الأداء النموذجي للفرد، تتجلى في الاستبصار، ومعرفة الذات والعالم، والقدرة على اتخاذ قرارات صائبة في المواقف الحياتية المعقدة بالاستناد إلى المعرفة والخبرة. و أوضح Arti & Ikhsan(2020) أنها تتجسد في قدرة الفرد على انتقاء المعلومات التي تعزز سعادته، أما Staudinger & Gluck(2011) فيصفان الحكمة بأنها المعرفة المتعلقة بأحوال الناس والحياة، وكيفية التعامل مع غموضها وتعقيداتها. وأشار اليها Sternberg (2007) كمزيج من الخبرة، والتنظيم الانفعالي، والانفتاح العقلي، والقدرة على التأمل، وروح الدعابة. في حين يربطها Smith (2007) بالعمر والخبرة، ما يعكس تطورها التدريجي عبر مراحل الحياة. وأكد Ardelt (2004) على الطبيعة متُعددة الأبعاد للحكمة، مشيرةً إلى أبعادها (المعرفية والانفعالية والتأملية).وأشار Sternberg(2001) إلى أنها تعكس التوازن بين المصالح الشخصية وغير الشخصية. وأوضحت الأبحاث الناشئة إلى أن الحكمة مرتبطة بتحسين الصحة العامة better overall health والرفاهية well-being والسعادة happiness، وفاعلية الذات Self-Efficacy 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).

وتتجلى علاقة الحكمة بفاعلية الذات بصفة عامة في عدة جوانب نفسية وسلوكية تؤثر على أداء الفرد في حياته الأكاديمية وقدرته على التعامل مع مشاعره؛ حيث تساعد الحكمة الأفراد في التحكم في مشاعرهم مما يقلل من القلق والتوتر أثناء التحديات الأكاديمية، وايضا تحافظ على التفكير المتوازن مما يجعل الفرد أكثر استقرارا وموضوعية في التعامل مع المشكلات كما تعزز الحكمة قدرة الفرد على اتخاذ قرارات أكاديمية مثل اختيار التخصص المناسب أو التخطيط لمستقبلهم المهني، كما تسهم في إدارة الوقت والتخطيط، وتمكنهم من القدرة على التعلم من الأخطاء، وهذا يعنى أن كلما زادت حكمة الفرد، زادت قدرته على ضبط ذاته انفعاليا وأكاديميا، مما يؤدى أداء أكاديمي أفضل وحياة انفعالية أكثر توازنا ،ويتفق مع ذلك دراسة محمد مصطفى، أيمن سالم (2023)، ودراسة منال محمد (2022)، ودراسة صادق

الشمري(2018) ،ودراسة فاتن عبد الفتاح (2014) حيث أوضحت نتائجهم وجود تأثير موجب دال إحصائياً للحكمة على فاعلية الذات.

وتُعد فاعلية الذات الانفعالية Emotional Self-Efficacy من العوامل الأساسية التي تؤثر في قدرة الأفراد على إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم في المواقف المختلفة، حيث ترتبط بمدى إيمانهم بقدرتهم على التحكم في الانفعالات السلبية مثل الغضب والتوتر، مما يعزز تكيفهم مع مختلف الظروف (Saarni, 1999). كما تلعب دورًا مهمًا في تحسين التفاعلات الاجتماعية والعاطفية، إذ تمكّن الأفراد من فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، مما يسهم في تعزيز التواصل الفعّال (Mayer et al., 2004). ويرتبط ارتفاع مستوى فاعلية الذات الانفعالية بتنظيم أفضل للمشاعر، مما ينعكس إيجابيًا على الصحة النفسية والرفاه العام (Schutte et al., 2002).

وتركّز فاعلية الذات الانفعالية على استخدام الانفعالات في السياقات الاجتماعية وتعزيز التفاعل الناجح مع الآخرين من خلال فهم الإشارات الانفعالية والتكيف مع البيئات المختلفة (Engelberg & Sjoberg, 2004). كما تمكن الأفراد في التعامل مع التجارب الانفعالية السلبية عبر التحكم في شدتها وتكرارها ومدتها، مما يمنع الانغماس في المشاعر السلبية (Saarni, 1999).

علاوة على ذلك ترتبط فاعلية الذات الانفعالية إيجابيًا بالفاعلية الاجتماعية، حيث تعزز القدرة على التكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة، وتوجه السلوك بشكل إيجابي، مما يسهم في تحسين مهارات التواصل والكفاءة الاجتماعية، ويدعم الفاعلية الاجتماعية بشكل عام (Mayer et al., 2001).

وتُعد فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy أحد المفاهيم النفسية الجوهرية التي تُمثل دورًا كبيرًا في تشكيل سلوكيات الطلاب الأكاديمية ودافعيتهم وأدائهم العام. ووفقًا لنظرية باندورا (1997) المعرفية الاجتماعية، تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى اعتقاد الطالب بقدرته على إتمام المهام الأكاديمية بنجاح والتغلب على التحديات التي قد يواجهها. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من فاعلية الذات الأكاديمية يظهرون ميلاً أكبر لوضع أهداف طموحة، وتبني استراتيجيات تعلم فعّالة، والمثابرة في مواجهة الصعوبات الأكاديمية (Zimmerman & Schunk, 2011). وترتبط فاعلية الذات الأكاديمية ارتباطًا وثيقًا بالتعلم المنظم ذاتيًا، حيث إن الطلاب الذين يؤمنون بقدراتهم

الأكاديمية يكونون أكثر حرصًا على متابعة تقدمهم الأكاديمي، وتُعديل عادات دراستهم، والالتزام بمواصلة الجهود رغم التحديات (Pajares, 2003). وتؤدي التدخلات التي تركز على تعزيز ثقة الطلاب في قدراتهم التعليمية إلى تحسين ملحوظ في نتائجهم الأكاديمية (Usher & Pajares, 2008).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ايضا أظهرت دراسة(2016)Honicke& Broadbent ، ودراسة Nadler& Komarraju(2013) أن فاعلية الذات الأكاديمية لا تساهم فقط في تعزيز الدافعية الذاتية لدى الطلاب، بل تسهم أيضًا في تحسين استخدامهم للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.

وتُعد مهارات اتخاذ القرار Decision Making Skills أساسية لتحقيق النجاح الشخصي والأكاديمي لدى الطلاب، حيث تساهم في تعزيز قدرتهم على مواجهة التحديات وحل المشكلات بشكل فعال، فالطلاب الذين يمتلكون مهارات اتخاذ القرار المتطورة يكونون أكثر كفاءة في إدارة الوقت والموارد، وأكثر قدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية . ويُعزز تطوير مهارات اتخاذ القرار قدرة الطلاب على التفاعل مع المواقف الأكاديمية والاجتماعية بشكل أكثر فاعلية، حيث يتعلمون من خلال هذه المهارات كيفية تحديد الأهداف الأكاديمية، وتنظيم الوقت، وحل المشكلات الدراسية، مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي العام (Schunk, 2009). كما تسهم مهارات اتخاذ القرار في تمكين الطلاب من مواجهة التحديات وحل المشكلات بفعالية، فالطلاب الذين يمتلكون مهارات اتخاذ قرار متقدمة يتميزون بقدرتهم على إدارة الوقت والموارد بكفاءة أكبر وتحقيق أهدافهم بشكل أفضل(Delaney et al., 2015).

وفى ذات السياق تُعد مهارات اتخاذ القرار جزءاً أساسياً من تطوير التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب، حيث تساعدهم في تحليل المعلومات المتاحة، وتقييم البدائل، واختيار الأنسب بينها لتحقيق أفضل النتائج (Ennis, 2011).

كما أن التفاعل مع مواقف تتطلب اتخاذ قرارات هامة في الحياة الأكاديمية والاجتماعية يعزز من قدرة الطلاب على التفكير المنظم والواعي (Kuhn, 2005). ويمكن للطلاب تحسين مهاراتهم في اتخاذ القرار من خلال التجارب اليومية التي تتيح لهم التعلم من أخطائهم ونجاحاتهم، مما يعزز من ثقتهم في أنفسهم وقدرتهم على مواجهة التحديات المستقبلية (Boud, Keogh, & Walker, 2013). ولا تقتصر مهارات اتخاذ القرار على اتخاذ قرارات أكاديمية فقط، بل تشمل القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة، والتعامل مع

الضغوط، واتخاذ قرارات مسؤولة تؤثر في حياتهم الشخصية والاجتماعية (Hastings et al., 2017).

وفي ضوء ما تقدم، تظهر أهمية تصميم برنامج تدريبي قائم على الحكمة يهدف إلى تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي التوجه السلبي نحو الحياة. حيث من المتوقع أن يسهم هذا البرنامج في تمكين الطلاب من التعامل مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية بفعالية، وتعزيز قدرتهم على إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم، وتحسين أدائهم الدراسي، كما يتيح البرنامج لهم تطوير استراتيجيات التفكير العميق والتأمل، مما يعزز من قدرتهم على اتخاذ قرارات مدروسة ومسؤولة في حياتهم الأكاديمية والشخصية.

مشكلة البحث:

يُعد التوجه السلبي نحو الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية من القضايا الهامة، حيث يمكن أن يؤثر سلبًا على رفاههم العاطفي وأدائهم الأكاديمي، وأظهر استطلاع أجرته Yale Center for Emotional Intelligence شمل 21,678 من طلاب المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة أن نحو 75% من المشاركين أفادوا بمشاعر سلبية تجاه المدرسة مثل الشعور بالتعب والضغط و الملل (Belli, 2020). وترتبط الأحداث السلبية في الحياة بانخفاض جودة الحياة لدى المراهقين، حيث أظهرت دراسة Zhang, et al., (2022) أن مثل هذه الأحداث تؤثر سلبًا على رفاه المراهقين، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يمتلكون توجهًا سلبيًا نحو الحياة قد يواجهون صعوبة في التعامل مع الضغوط، مما يؤدي إلى مزيد من التدهور في صحتهم النفسية. كما أن الطلاب الذين يعانون من توجه سلبي نحو الحياة يواجهون صعوبة في التأقلم مع المواقف الصعبة، مما يؤثر سلبًا على حياتهم الأكاديمية ويزيد من مستويات القلق والاكتئاب لديهم وبالتالى يصعب عليهم حل المشكلات وأتخاذ القرار (Wang, et al., 2021).ولذلك يعد معالجة التوجه السلبي نحو الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية أمرًا بالغ الأهمية لتعزيز النظرة الإيجابية خلال هذه الفترة التكوينية للحد من العواقب النفسية طويلة الأمد.

بالإضافة إلى ما يتعرض له طلاب المرحلة الثانوية من تغيرات في أنظمة الامتحانات والمشكلات الدراسية التي تواجههم طوال العام، والضغط الأسري، وأحلام الطفولة بجانب أنهم يعيشون مرحلة خطيرة وصعبة وهي(مرحلة المراهقة) والبلوغ والتغيرات الفسيولوجية والنفسية

والجسدية، وبالتالي فإن طالب الثانوية منهك نفسيًا وجسديًا، ومستوى الصحة النفسية يكاد يكون منخفض، وبالتالي فهو في أمس الحاجة إلى برامج تساعده على تحسين ورفع فاعلية الذات لديه والصحة النفسية بوجه عام، ليجعله قادرًا على مواجهة المشاكل النفسية والأكاديمية والخروج منها، واتخاذ القرارات الصائبة بالنسبة لمستقبله، وحل المشكلات، وتحمل المسؤولية، والتوجه نحو الحياة والمستقبل.

وتُعد الحكمة من أسمى الصفات البشرية وأحد أهم الموارد لتحقيق حياة جيدة، فهي تمثل أعلى درجات المعرفة المتعلقة بالأهداف الإنسانية ووسائل تحقيقها، ويتطلب اكتساب الحكمة نموًا مستمرًا في الجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية، بالإضافة إلى التكامل بين هذه الأبعاد، والإلمام بالمعارف التقريرية والإجرائية والسياقية، مع تقبل النسبية وعدم اليقين (Stange & Kunzmann, 2008).

وتُصنَّف الحكمة ضمن المفاهيم الأساسية لعلم النفس الإيجابي، الذي يركز على القوى الشخصية المساهمة في الازدهار النفسي وحياة أكثر سعادة، وتساعد الحكمة في تخفيف الآثار السلبية للضغوط من خلال تأثيرها على استراتيجيات مواجهة التحديات الشخصية (Avey, et al., 2012). كما تسهم تنمية الحكمة في تعزيز الصحة النفسية للفرد، مما يدعم قدرته على التصدي للتحديات الحياتية (Ardelt & Bruya, 2021). وتُعد الحكمة متغيرا متُعدد الابعاد يؤثر في سلوكيات الطلاب في المواقف التعليمية، والنجاح بدون حكمة غالبًا ما يكون قصير المدى، فالحكمة تُمكّن الطلاب من توظيف ذكائهم وإبداعهم بطرق ذات قيمة، تتسم بالأخلاقية، وتعود بالنفع على المجتمع وعلى أنفسهم أيضًا (Sternberg et al., 2009).

ووفقًا لدراسة Baltes & Staudinger (2000)، تُعد الفترة العمرية بين 12 و25 عامًا المرحلة الأساسية لاكتساب الحكمة، حيث تسهم هذه المرحلة في تحسين جودة الحياة وتحقيق السعادة والرضا. وقد أظهرت دراسات علم النفس الإيجابي أن مرحلة المراهقة تُعد فترة حاسمة لتطوير الحكمة، إذ يمكن للطلاب خلالها استثمار إمكاناتهم للوصول إلى مستوى من الحكمة يُمكّنهم من مواجهة التحديات الحديثة بإيجابية وبما يخدم الإنسانية بعيدًا عن الأنانية الشخصية (Csikszentmihalyi & Seligman, 2000). وأشار Sternberg (2004) إلى الحاجة لتغيير المسار التقليدي في تعليم الطلاب، بحيث يُقدَّر دور الحكمة ويتم تعليمها بشكل عميق يتجاوز الاستدعاء السطحي لمستويات التحليل.

لذلك ظهرت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي بهدف تدريب طلاب المرحلة الثانوية ذوي التوجه السلبي نحو الحياة على اكتساب الحكمة بمكوناتها المختلفة، ويسعى البحث إلى تحسين فاعليتهم الذاتية (الانفعالي والأكاديمي) ، وزيادة انشغالهم بالدراسة والتعلم، وتحسين تفاعلهم مع المهام الأكاديمية. كما يهدف إلى تخسين مهارات اتخاذ القرار لديهم مما يمكنهم من مواجهة الضغوط الأكاديمية، الأمر الذي يسهم في تحسين رؤيتهم المستقبلية، وتوجيههم نحو حياة إيجابية ومستقبل أكثر استقرارًا، بما ينعكس إيجابًا على أمن وتقدم مجتمعاتهم.

وتُعد فاعلية الذات الانفعالية من العوامل النفسية المهمة التي تؤثر على قدرة الأفراد في إدارة مشاعرهم والتكيف مع المواقف الضاغطة، وهي مرتبطة بشكل كبير بالنجاح الأكاديمي والتكيف الاجتماعي، بالنسبة للطلاب ذوي التوجه السلبي نحو الحياة، قد تكون فاعلية الذات الانفعالية منخفضة، مما يعيق قدرتهم على التفاعل بشكل إيجابي مع التحديات الأكاديمية والعاطفية (Mesurado, et al., 2018). ويقلل التوجه السلبي نحو الحياة والذي يتمثل في التفكير المتشائم وغياب التفاؤل من دافعية الطلاب ويزيد من احتمالية تعرضهم للضغوط النفسية، مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم الأكاديمي وزيادة مشاعر العزلة (Butler, et al., 2007; Valois, , et al., 2015).

كما يعاني الطلاب الذين يفتقرون إلى فاعلية الذات الأكاديمية ايضآ من انخفاض الدافعية ويواجهون صعوبة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية، مما يؤدي إلى تراجع الأداء الدراسي وزيادة مستويات القلق والتوتر (Schunk, 2003). كما ترتبط فاعلية الذات الأكاديمية ارتباطًا قويًا بالتحصيل الدراسي والقدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية بفعالية (Zimmerman, 2000).

وتُعد مهارات اتخاذ القرار من العوامل الحاسمة في حياة الطلاب الأكاديمية والشخصية، حيث يؤثر اتخاذ القرارات الصائبة على الأداء الأكاديمي، والرفاهية النفسية، والتفاعل الاجتماعي، ورغم أهمية هذه المهارات، فإن العديد من الطلاب يواجهون صعوبة في اتخاذ قرارات فعّالة بسبب عدة عوامل مثل القلق، وغياب الإرشاد المناسب، وضغوط الحياة الجامعية (Sadiq, 2018). وإن الطلاب الذين يفتقرون إلى مهارات اتخاذ القرار قد يواجهون صعوبة في تحديد أهدافهم الأكاديمية، مما يؤدي إلى تدهور أدائهم في المقررات الدراسية، والتفاعل الضعيف مع التحديات التي يواجهونها (Snyder & Dörner, 2019).

كما أن تعزيز مهارات اتخاذ القرار يمكن أن تحسن من قدرة الطلاب على التعامل مع الضغوط، واتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مساراتهم الأكاديمية والمهنية (Alon & Carmeli, 2020). بالإضافة إلى أن التدريب على مهارات التفكير النقدي والتحليلي يمكن أن يساعد الطلاب في اتخاذ قرارات أكثر اتزانًا وواقعية، وبالتالي تحسين تجربتهم التعليمية والنفسية (Lopes, 2015).

وبناءً على ما سبق تُعد مشكلة ضعف فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار من التحديات الكبرى التي يواجهها طلبة الثانوية العامة، خاصةً الذين يعانون من التوجه السلبي نحو الحياة. إذ يعكس هذا التوجه التشاؤمي تأثيرًا واضحًا على قدرتهم في التعامل مع الضغوط اليومية، واتخاذ القرارات المؤثرة في مسارهم الأكاديمي والشخصي (Carver & Scheier, 2014). وبالتالي، فإن غياب الاستراتيجيات المناسبة لدعم فاعلية الذات في مجالات الانفعالات والقرارات قد يفاقم من تدني أدائهم الأكاديمي، ويزيد من معاناتهم النفسية (Zimmerman, 2000). كما أن الطلاب الذين يعانون من هذه التوجهات السلبية غالبًا ما يجدون صعوبة في اتخاذ قرارات أكاديمية مستنيرة أو مواجهة التحديات التعليمية بفعالية، مما يؤدي إلى تدني الدافعية الأكاديمية وفقدان التوجيه الشخصي (Seligman, 2011).

وفى ضوء ما سبق يُعد اعداد برنامج تدريبي قائم على الحكمة بمثابة تدخل مهم لتحسين هذه الجوانب، من خلال توفير أدوات وتدريبات تمكِّن الطلاب من تعزيز فاعليتهم الذاتية في مواجهة التحديات الانفعالية والأكاديمية، وتطوير مهارات اتخاذ القرارات السليمة، ويمكن للبرنامج أن يسهم بشكل إيجابي في تحسين دافعهم الأكاديمي وصحتهم النفسية. كما أن توجيه الطلاب نحو استخدام الحكمة في مواقفهم اليومية يساعدهم على اتخاذ قرارات مدروسة، مما يرفع من قدرتهم على التكيف مع المواقف الصعبة، ويحفزهم على النجاح الأكاديمي.

مما سبق أمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- **ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ومهارات أتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة؟**
- **ما استمرارية فعالية البرنامج التدريبي القائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ومهارات أتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة بعد انتهاء البرنامج وبعد فترة المتابعة ؟**

أهداف البحث:

هدف البحث بشكل أساسي إلى تحسين فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة من خلال برنامج قائم على الحكمة، ومن هذه الهدف تتفرع أهداف ثانوية تتمثل فى الآتى:

1. **التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ومهارات أتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة.**
2. **التحقق من استمرارية فعالية البرنامج التدريبي القائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ومهارات أتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة بعد انتهاء البرنامج وبعد فترة المتابعة.**

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. **تناول هذا البحث مجموعة من المتغيرات الهامة والضرورية لجودة الحياة بصفة عامة ولعمليتي التعليم والتعلم بصفة خاصة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية والتأصيل النظري لها وهي الحكمة ،وفاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ،ومهارات اتخاذ القرار، ومسايرة الاتجاهات العلمية المعاصرة للبحث في المتغيرات الإيجابية للشخصية والسمات الإيجابية للسلوك الإنساني ذات التأثير الفعال في المهارات الحياتية.**
2. **ندرة الدراسات العربية والأجنبية – في حدود إطلاع الباحثتين– التي تناولت دراسة الحكمة ودورها في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة في ظل التحديات الثقافية والتكنولوجية المعاصرة.**

3. حاجة طلاب الثانوية العامة إلى برامج تدريبية تحسن لديهم مهارات وقيم وسلوكيات تؤثر على المفاهيم الإيجابية في الحياة اليومية التي يعيشونها في هذه المرحلة الحرجة، وهي مرحلة المراهقة وما يتبعها من تغيرات فسيولوجية ونفسية وجسمانية خطيرة.
4. إثراء التراث البحثي والمكتبة العربية ومساعدة العاملين في الحقل النفسي والتربوي بدراسة متغير (الحكمة، فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية،ومهارات اتخاذ القرار) لدى طلبة الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة ، وقد تمكنهم الاستفادة من البرنامج في تنمية جوانب وسمات نفسية أخرى لدى العينة المستهدفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. يقدم البحث مجموعة من الأدوات والمقاييس تتناول متغيرات بحثية حديثة ومقننة كالحكمة، وفاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية، ومهارات اتخاذ القرار ،والتوجه السلبي نحو الحياة، وهما من المتغيرات الهامة التي تتطلب مزيداً من البحث والدراسة.
2. قد تسهم نتائج البحث في تقديم الأسس والإرشادات التي تساعد القائمين على البرامج التدريبية والتعليمية لطلاب الثانوية العامة، وحثهم على تدريب وتنمية التفكير القائم على الحكمة، مما يسهم في تحسين مهاراتهم المعرفية والأكاديمية والحياتية.
3. قد توجه نتائج البحث انتباه الباحثين والمربين إلى أهمية العوامل والمتغيرات التي تسهم في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية العامة، وذلك لما له من تأثير كبير على التحصيل الدراسي، الإنجاز، الطموح الأكاديمي، والتواصل البناء مع عناصر البيئة التعليمية، مما يساهم في النجاح في الحياة بصفة عامة.

المصطلحات الإجرائية البحث:

1. فعالية (Effectiveness)

تشير إلى "قدرة الشيء على التأثير"، وفي سياق هذا البحث، تُعبر عن قدرة "البرنامج التدريبي القائم على الحكمة" كمتغير مستقل على إحداث تأثير دال إحصائيًا في المتغيرات التابعة التي تتمثل في: فاعلية الذات الانفعالية، فاعلية الذات الأكاديمية، ومهارات اتخاذ القرار، وذلك لدى طلاب الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة.

2. الحكمة Wisdom

تُعرف إجرائيآ بأنها القدرة على اتخاذ قرارات وأحكام مستنيرة بناءً على المعرفة والخبرات والتفاعلات الحياتية، بهدف تحقيق الأهداف المرجوة واختيار بيئة حياتية مناسبة. تُعد الحكمة مفهوماً متُعدد الأبعاد، يشتمل على الجوانب الاجتماعية والانفعالية والمعرفية، مثل المعرفة الذاتية، إدارة الانفعالات، الإيثار، المشاركة الملهمة، إصدار الأحكام، فهم الحياة، اكتساب مهاراتها، والاستُعداد المستمر للتعلم. وتُقاس الحكمة إجرائياً من خلال الدرجة التي يحققها الطالب على مقياس تطور الحكمة الذي أعدّه (Brown & Greene, 2006)، وترجمهُ (علاء الدين أيوب وأسامة إبراهيم ،2013).

3. البرنامج التدريبى القائم على الحكمة Wisdom-Based Training Program

هو مجموعة من الجلسات المنظمة والمخطط لها تتضمن انشطة وتدريبات متنوعة تم تصميمها وفقًا لنموذج براون لتطوير الحكمة القائمة على (المعرفة الذاتية، إدارة الانفعالات، الإيثار، المشاركة الملهمة، إصدار الأحكام، فهم الحياة، اكتساب مهاراتها، والاستُعداد المستمر للتعلم) بهدف تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ذو التوجه السلبى للحياة،وباستخدام فنيات محددة(التفكير التأملي، الحوار الذاتي، المناقشات الجماعية، التفكير الجدلي، النمذجة والمحاكاة، وتبادل الأدوار، التعلم التعاوني، التفكير الجماعي، التفكير بصوت مسموع، التساؤل الذاتي، المراقبة الذاتية المعرفية، والتقويم الذاتي) وتقدم بطريقة جماعية خلال فترة زمانية محددة.

4. فاعلية الذات الانفعالية (Emotional Self-Efficacy)

تشير إلى قدرة الطالب المدركة على التعرف والتعامل مع وظائفه الانفعالية التى تتمثل فى(فهم الوجدان، إدراك الوجدان، تيسير الوجدان، وتنظيم الوجدان). وتقاس إجرائيا بالدرجة

التي يحصل عليها الطالب على مقياس فعالية الذات الانفعالية الذي أعدهُ (Kirk; Schutte & Hine, 2008) وترجمهُ (حسنى النجار ،2014).

5. فاعلية الذات الأكاديمية (Academic Self-Efficacy)

تشير إلى قدرة الطالب على أداء الأنشطة الأكاديمية بنجاح وبالمستوى المطلوب. وتعكس مستوى الثقة الذى يمتلكه الطالب فى قدرته على تنظيم دراسته،وحل المشكلات،والتغلب على التحديات الأكاديمية. وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد:الباحثتين).

6. مهارات اتخاذ القرار (Decision Taking Skills)

يُعرف بأنه عملية عقلية معقدة يتم من خلالها اختيار بديل معين من بين عدة بدائل مطروحة، بهدف مواجهة موقف أو حل مشكلة بعد دراسة وتقييم شامل للخيارات. وتشمل هذه العملية مجموعة من المهارات الفرعية، مثل فهم المشكلة وتحديدها، جمع المعلومات والمعارف اللازمة، التفكير بمتطلبات اتخاذ القرار، البحث عن البدائل، المفاضلة بينها، ثم اختيار البديل الأنسب وتنفيذه ومتابعته .ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات اتخاذ القرار الذي (إعداد:الباحثتين).

7. التوجه السلبى نحو الحياة (negative life orientation)

ويعرف بأنه نظرة متشائمة أو غير متفائلة تجاه مختلف جوانب الحياة،حيث يركز الطالب على الجوانب السلبية ويتوقع الأسوأ فى المستقبل ،وقد يرتبط هذا التوجه بمشاعر الإحباط، واليأس ،والتوتر، والقلق المستمر. وتقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجه السلبى نحو الحياة (إعداد:الباحثتين).

الإطار النظري ودراسات السابقة:

أولا: الحكمة: The Wisdom

منذ بداية البحوث النفسية والتربوية المتعلقة بالحكمة، ظل السؤال عن ماهية "الحكمة" يشكل محورًا رئيسيًا. فقد أشار العديد من الأطر النظرية إلى أن الحكمة تتعلق بمجموعة من الاستبصارات، الاستدلالات، والمهارات التي يمكن أن تُعبر عنها بطرق متُعددة، ويُطلق عليها مصطلح "الشخص الحكيم" (Wise Person). يقترح بعض الباحثين مثل (Staudinger & Gluck 2011) أن استخدام مفهوم "الحكمة" أو "الحكيم" يجب أن يقتصر على القضايا الوجودية وغير اليقينية في الحياة، حيث يُعتبر الشخص أو القرار "حكيماً" فقط عندما تتوافر

فيه مجموعة من المعايير بشكل كامل. في حين يقترح باحثون آخرون التمييز بين نوعين من التطور الإيجابي لدى الكبار، وهما زيادة التوافق وزيادة النمو (Staudinger & Kessler, 2009; Staudinger & Kunzman, 2005). وفقًا لهذا التمييز يُعدّ التوافق العالي أمرًا إيجابيًا ووظيفيًا، ولكنه ليس كافيًا لوصف الشخص بالحكيم. وتُعد الحكمة من أثمن ما يمكن أن يمتلكه الإنسان، وقد وصفها فؤاد أبو حطب (1996) بأنها "قدرة القدرات الإنسانية"، حيث تتجلى فيها توازن المعرفة مع الوجدان والعقل، إلى جانب انسجام أنواع الذكاء المختلفة. تحتل الحكمة قمة العمليات العقلية، فهي رمز لرجاحة الفكر ونضج التجربة والخبرة الإيجابية.

وعادةً ما تُعبِّر الحكمة عن خاصية فريدة تنشأ من العلاقة التكاملية بين خصائصها المتنوعة أكثر من كونها مرتبطة بخاصية واحدة فقط (Baltes et al.,1992; Sternberg, 1998). وتشمل هذه الخصائص قدرات عقلية، وخصائص شخصية، وقدرات متداخلة بين الشخصية والمعرفة. قد يُسهِّل نمو القدرات العقلية تطور الحكمة من خلال تمكين دمج جوانب وأنواع مختلفة من المعارف، وكذلك من خلال تعزيز الفهم الاستثنائي والقدرة على إصدار الأحكام. ويعد الانفتاح العقلي أحد الخصائص الشخصية الهامة التي تساهم في تطوير الحكمة. كما أظهرت الدراسات أن القدرات المتداخلة بين الذكاء والشخصية المرتبطة بالحكمة تتضمن الذكاء الاجتماعي، والمنطق الأخلاقي، والإبداع، وقد تم ربط هذه القدرات بمستويات أعلى من المعارف المتعلقة بالحكمة في بحوث أجريت على عينات من الراشدين (Staudinger et al., 1997; Rubin & Schulkind, 1997; Staudinger & Pasupathi, 2003).

ومن خلال الإطلاع على الإطر النظرية والتراث السيكولوجى يرى البعض أن الحكمة هى قدرة عقلية، فعلى سبيل المثال اعتبر Sternberg (1998) الحكمة كنوع من الذكاء العملي الذي يتضمن القدرة على التفكير بطرق إبداعية وفعالة في معالجة القضايا الحياتية. بينما يعتبرها آخرون سمة شخصية، كما اقترح Ardelt(2003) أن الحكمة هي جزء من البنية الشخصية التي تتضمن القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة واتخاذ قرارات مدروسة بناءً على القيم الإنسانية. وفي المقابل، يرى البعض أنها سمة تتضمن مجموعة من المهارات والقدرات ما وراء المعرفية التي تُستخدم في معالجة ومواجهة المشكلات، فقد أشار (Baltes & Staudinger (2000 إلى أن الحكمة تشمل مكونات معرفية وعاطفية تستخدم لمواجهة التحديات الحياتية المعقدة.

وفي المقابل يرتبط مفهوم الحكمة كما أشار Staudinger & Gluck (2011) بإتقان الجدل الأساسي حول القضايا التي تشكل الوجود البشري، مثل العلاقة الجدلية بين الخير والشر، والإيجابية والسلبية، والتبعية والاستقلال،والشك واليقين، والتحكم والافتقار إلى السيطرة، والفناء والخلود، والقوة والضعف، والإيثار والأنانية. تتضمن الحكمة جميع هذه التناقضات في الحياة، ويستمد الحكماء استبصاراتهم من خلالها.وأشار Targowski (2020)إلى الحكمة بإنها الفضيلة الإنسانية المطلقة، كما أن تطبيقها مهم للإنسان والحضارة ، وأوضح محمد مصطفى، هديل حسين (2021) أن الحكمة مفهوم يتضمن أبعاداً معرفية وانفعالية واجتماعية وسلوكية وتتمثل في: المعرفة الذاتية، التنظيم الانفعالي، التأمل، مهارات الحياة، وإصدار الأحكام ،وعلى الرغم من أن البحث في مفهوم الحكمة شهد اهتمامًا متزايدًا على مدار العقود الثلاثة الماضية، إلا أنه لم يتم التوصل إلى اتفاق على تعريف موحد لها. ومع ذلك، هناك توافق بين الباحثين على أن الحكمة هي مفهوم متُعدد الأبعاد، وهي مستوى معرفي يعتمد على الخبرة والقدرة على الحكم على القضايا الجوهرية في الحياة.ثم تطور النظر لها بأنها درجة عالية من التركيز الذهنى.

وأظهرت 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.بينما بينت دراسة(2009) Staudinger & Kessler أن هناك جوانب أساسية في شخصية الحكيم ينبغي أن تتكامل: (أ) بصيرة عميقة وواسعة عن الذات والآخرين والعالم. (ب) تنظيم العاطفة المعقدة وما يتطلبه ذلك من التعايش مع الغموض. (ج) التوجه الدافعي الذي يتجاوز المصالح الذاتية ويستثمر في رفاهية الآخرين والعالم.

وبالإطلاع على الدراسات السابقة قدم Baltes & Staudinger (2000) قائمة تتضمن خمسة مكونات رئيسية للحكمة، والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية: أولاً(امتلاك الفرد معارف غنية حول حقائق الحياة). ثانيا(تزويد الفرد بالمعرفة الإجرائية التي تمكّنه من التعامل بفعالية مع المشكلات الحياتية). ثالثاً(تمكين الفرد من فهم البيئات والسياقات المختلفة

ودمج ديناميكياتها). رابعاً(امتلاك الفرد لمعارف غنية حول القيم الحياتية). وأخيرًا، (قدرة الفرد على تحديد وتمييز الجوانب غير الواضحة والمعقدة في الحياة).وأشار Brugman(2006) 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).

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. وبينت 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 Staudinger & Gluck (2011) مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد الذى يفترض أن الحكمة يمكن تقييمها بشكل غير مباشر من خلال ثلاث مؤشرات تعتبر عناصر أساسية للحكمة وهى:

1. البعد المعرفى Cognitive Dimension: وهو يشير إلى قدرة الشخص على تحليل وفهم الحياة والمواقف بدقة، وفهم الظواهر والأحداث بشكل أعمق، وكذلك معرفة

غموض الطبيعة البشرية والجوانب الإيجابية والسلبية لها، والوعي بالأشياء المجهولة المتأصلة في الحياة، بالاضافة إلى القدرة على اتخاذ القرارات.

2. البعد التأملى Reflective Dimension: الذي يُعد تطورًا للبعد المعرفي،حيث يعنى 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.
3. 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.

وحاولت العديد من الاتجاهات النظرية في الأدب النفسي والتربوي تقديم تفسيرات مختلفة لمفهوم الحكمة، حيث طُرحت نماذج متُعددة لتوضيح طبيعتها ومكوناتها. من بين هذه النماذج، قدم Baltes (1993) تصوره للحكمة باعتبارها شكلاً من أشكال الأداء المعرفي المتقدم، مشيراً إلى أنها تتضمن معرفة واسعة بالحقائق، وفهماً عميقاً لمجريات الحياة، والقدرة على التمييز بين القيم والأهداف والأولويات المختلفة 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، والاستُعداد للتعلم to Learn ..Willingness.أما Sternberg (2007) فقد طرح نظرية التوازن في الحكمة (The Balance Theory of Wisdom)، والتي يرى فيها أن الحكمة تتجلى في التطبيق الفعال للذكاء والإبداع والمعرفة من أجل تحقيق الفضيلة. وفقاً لهذا النموذج، تتحقق الحكمة من خلال إيجاد التوازن بين المصالح الشخصية للفرد، ومصالح الآخرين، ومصالح الجماعات والمؤسسات، وذلك على المدى القريب والبعيد. ويتجسد هذا التوازن من خلال عمليات التكيف مع البيئة أو تشكيلها أو اختيارها، استناداً إلى المعرفة والاستراتيجيات والقدرة على الحكم السليم، إلى جانب السمات الشخصية والدافعية والسياق البيئي المحيط بالفرد.وبتصنيف Jeste et al., (2010) لجوانب وأبعاد الحكمة وجد أن الإيثار والإبداع من أهم السمات المميزة للحكمة.

وقد قدم Gluck & Bluck (2013) نموذجًا يعرض كيفية تطور الحكمة من تجارب الحياة، فالافتراض الرئيسي للنموذج يقوم على أساس أن تحديات الحياة تُعد محفزات مهمة لتنمية الحكمة. فالتجارب الحياتية تساهم في تغير معتقدات الفرد عن نفسه وعن العالم. وقد حدد النموذج خمسة موارد نفسية تُعد عوامل رئيسية لنمو الحكمة، وهي: الانفتاح (الذي يشكل وجهات نظر الأفراد حول الآراء والخبرات الجديدة، مما يسمح لهم بأخذ النصيحة والتعلم من الآخرين) ، التعاطف(وهو شرط مسبق لتنمية الحكمة)، حيث يساهم في فهم وتنظيم مشاعر الآخرين من خلال تقديم الدعم والمشورة، والتنظيم الانفعالي، الذي يعكس قدرة الشخص الحكيم على إدارة مشاعره في المواقف الصعبة، مما يساعده في التكيف مع الظروف المتناقضة، والتأمل، الذي يعد مصدرًا للحكمة من خلال التفكير العميق في القضايا المعقدة بهدف اكتساب فهم أوسع للحياة، وأخيرًا، الشعور بالإتقان، حيث يتعلم الشخص الحكيم أن الحياة غير مستقرة وغير مؤكدة، ولكنه قادر على تقدير الأشياء الجيدة والثقة في قدرته على التعامل مع التحديات المستقبلية (Sternberg & Glück, 2022).

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:

1. المعرفة العامة بالحياة وصنع القرار الاجتماعي، والقدرة على تقديم المشورة الجيدة، والمعرفة بالمهارات الحياتية.
2. التنظيم الانفعالى، وتنظيم وضبط النفس.
3. السلوكيات المؤيدة للمجتمع، على سبيل المثال، التعاطف، الإيثار، والشعور بالإنصاف.
4. البصيرة أو الوعى الذاتى، والقدرة والرغبة فى فهم الذات على مستوى عميق.
5. التسامح وقبول التنوع والقدرة على تحمل التناقض.
6. الحسم والقدرة على اتخاذ قرارات سريعة وفعالة.

كما اقترح Cheung (2019) نموذج Brief Self-Assessed Wisdom Scale (BSWAS) وهو يشتمل على خمسة مجالات للحكمة، وهي (التأمل Reflection)، و(المزاج Mood)، و(التنظيم الذاتي الانفعالى Emotional Self-Regulation)، و(الخبرة Experience)، و(الانفتاح في التفكير Open Mindedness)، والتي هي إلى حد كبير مختلفة عن نموذج (SAWS) الأصلي.

وفى إطار الدراسات السابقة التى تناولت الحكمة هدفت دراسة عبير محمد(2024) بالتعرف على كيقية استخدام مهارات الحكمة (التنظيم الانفعالى،التأمل،اتخاذ القرار) لتنمية وتعزيزمهارات التفكيرالاستراتيجى،بينما هدفت دراسة كل من محمد مصطفى، وأيمن سالم(2023) تحديد العلاقة بين الحكمة(المعرفة الذاتية، التنظيم الانفعالي، التأمل، مهارات الحياة، إصدار الأحكام) وكل من الحديث الذاتي الايجابي والذكاء الانفعالي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الحكمة وأبعاد الحديث الذاتي الايجابي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الحكمة وأبعاد الذكاء الانفعالي،وايضآ كشف دراسة كل من محمد مصطفى، وهديل فرج(2021) طبيعة العلاقات الارتباطية بين الحكمة بأبعادها المختلفة وكل من التدفق النفسي، الضبط الانفعالى، التفكير التأملى ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الحكمة بأبعادها وكل من التدفق النفسي والضبط الانفعالي والتفكير التاملي.

وفى `ذات السياق فحصت دراسة Ghorbani, & Khormaie (2019) العلاقة بين السمات الشخصية الخمس الكبرى Big Five Personality Traits (الانبساط extraversion)،(الانفتاح على الخبرة openness to experience)،و(العصابية neuroticism)، و(الرضا agreeableness), وبين (الحكمة Wisdom) و(الصبر Patience)، و(الضمير الحى conscientiousness)،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؛ (التفاؤل optimism، واحترام الذات self-esteem) ، وأشارت النتائج أن الحكمة مرتبطة بشكل إيجابى باستخلاص الدروس والأفكار من ذكريات الحياة المجهدة، ولكنها غير مرتبطة بالانفعالات الايجابية. وتناولت دراسة Bruya & Ardelt(2018) برنامج تدريبى لتحسين الحكمة لدى طلاب. وتوصلت دراسة أحمد ثابت وعلاء سعيد (2017) إلى أن برنامجاً لتنمية الحكمة في تحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا ،وقد أسفرعن وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الحكمة والصمود النفسي لصالح القياس البعدي. و وجود فروق دالة بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة Sharma & Dewangon(2017)

فقد تبنت نموذج MORE متُعدد الأبعاد للحكمة وطبقت برنامجًا لتدريب 104 طالب يتراوح أعمارهم بين 19 و33 عامًا. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي في التنظيم الانفعالي والتفكير التأملي لصالح القياس البعدي.

وتوصلت دراسة DeMichelis et al.,(2015) إلى أن تدريس الحكمة لطلاب المرحلة الثانوية على مدار ثلاث جلسات أسبوعية، مع مناقشة مجموعة من الكتب وكتابة التأملات في دفتر يومي، أدى إلى زيادة وعي الطلاب بمفهوم الحكمة ومكوناتها الفرعية. وأشارت دراسة Roharikova et al., (2013) إلى وجود خمسة أبعاد للحكمة، حيث أظهرت النتائج أن أبعاد الحكمة ترتبط إيجابياً بالصمود النفسي، بينما ترتبط ارتباطاً سلبياً مع الأعراض النفسية المرضية. وهدفت دراسة علاء الدين أيوب (2012) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة فى تحسين استراتيجيات المواجهه لحل المشكلات الضاغطة لدى الطلاب. كما أظهرت دراسة Moraitou & Efklides (2012) وجود علاقة ارتباطية طردية بين الحكمة والأمل والذاكرة والعاطفة والجوانب الانفعالية. وأشارت دراسة Webster (2010)بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحكمة والهوية الشخصية، وعلاقة ارتباطية سلبية بين الحكمة وبعض الخصائص السلبية مثل النرجسية وحب الذات.

يتضح من العرض السابق أن الحكمة مفهوم متُعدد الأبعاد يجمع بين المعرفة والخبرة والسمات الشخصية والقدرة على التكيف مع السياقات المختلفة، مما يجعلها عملية ديناميكية تتطور عبر مراحل الحياة بتأثير العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية. كما أن الحكمة هي نتاج تفاعل معقد بين مجموعة من العوامل المتكاملة، والتي تشمل العوامل المعرفية والشخصية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية، بالإضافة إلى الخبرات الحياتية التي يمر بها الفرد. وتعكس الحكمة مستوى متقدماً من النمو العقلي والانفعالي، حيث ترتبط بقدرة الفرد على اتخاذ قرارات متأنية في ضوء فهم عميق للواقع، والتعامل مع التناقضات الحياتية برؤية متزنة. كما أن الحكمة ليست صفة ثابتة، بل هي عملية ديناميكية تتطور عبر مراحل الحياة، متأثرة بالسياقات البيئية والثقافية والاجتماعية التي يمكن أن تسهم في تعزيزها أو إعاقتها. فالتنشئة الاجتماعية، ونوعية التحديات التي يواجهها الأفراد، وطبيعة التفاعل مع الآخرين، جميعها تلعب دوراً محورياً في تشكيل الحكمة وتطويرها. ومن ثم فإن تعزيز الحكمة يتطلب بيئة داعمة تتيح للأفراد فرصاً للتعلم من التجارب الحياتية، والانخراط في مواقف تستدعي التفكير العميق واتخاذ قرارات مبنية على البصيرة والتأمل.

ثانيآ: فاعلية الذات الانفعالية: emotional self-efficacy

تُعد فاعلية الذات مفهومًا محوريًا في نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية، حيث تفسر السلوك الإنساني بناءً على التفاعل المتبادل بين العوامل الشخصية، والسلوكية، والبيئية. ويرى باندورا (1997) أن فاعلية الذات تتعلق بمعتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وإنجاز المهام التي تسهم في تحقيق أهدافه، إذ تؤثر هذه المعتقدات في السلوكيات والاختيارات، حيث يميل الأفراد إلى الانخراط في الأنشطة التي يشعرون بالقدرة على إنجازها، في حين يتجنبون تلك التي يعتقدون أنهم غير قادرين على إتمامها. كما تحدد فاعلية الذات مدى الجهد المبذول، والاستمرارية في مواجهة التحديات، والقدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة (Walker, 2004).

وتتُعدد أشكال فاعلية الذات حيث تشمل فاعلية الذات العامة، الأكاديمية، الاجتماعية، والانفعالية. وتُعد فاعلية الذات الانفعالية من العوامل الهامة، خاصة لدى المراهقين الذين يمرون بمرحلة نمو حرجة تتطلب منهم جهودًا كبيرة للتكيف مع التغيرات البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية. فهي تعبر عن قدرة الفرد على تنظيم مشاعره والتحكم في انفعالاته باستخدام استراتيجيات تكيف فعالة، مما يسهم في تعزيز قدرته على التعامل مع المواقف الضاغطة واستعادة توازنه العاطفي بعد التعرض لتجارب صعبة (Butler et al., 2007). وتشمل فاعلية الذات الانفعالية القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية مثل الحب والمودة، والإحساس بالرضا عن الإنجازات الشخصية، بالإضافة إلى التعامل مع المشاعر السلبية كالغضب والقلق (Saarni, 1999). كما أنها تلعب دورًا مهمًا في تعزيز التفاعل الاجتماعي، حيث تسهم في تحسين فهم المشاعر وتسهيل التواصل مع الآخرين (Mayer et al., 2004).

ويرتبط مستوى فاعلية الذات الانفعالية بشكل وثيق بقدرة الأفراد على مواجهة التحديات، حيث يُظهر الأشخاص ذوو الفاعلية المرتفعة مرونة أكبر في التعامل مع الضغوط، ويعتبرون العقبات فرصًا للتطور والنمو بدلاً من كونها عوائق تعيق تقدمهم (Bandura et al., 2003). كما أن هؤلاء الأفراد يتمتعون بدرجة أعلى من الرضا عن حياتهم، ويستطيعون التحكم في مشاعرهم بطريقة فعالة، مما يعزز استقرارهم العاطفي (Goroshit & Hen, 2014).

وتؤثر فاعلية الذات الانفعالية بشكل مباشر في الإنجاز الأكاديمي، حيث ترتبط بمعتقدات الفرد حول قدرته على استخدام مهاراته التنظيمية والانفعالية لتحقيق أهدافه. وقد

أشارت دراسة (Valois et al., 2015) إلى أن الأفراد ذوي الفاعلية المرتفعة يتمتعون بقدرة أكبر على استعادة توازنهم النفسي بعد المرور بمواقف ضاغطة، مما يقلل من تأثير الضغوط الحياتية عليهم. لذا فإن تنمية فاعلية الذات الانفعالية يمكن أن تسهم في تحسين الصحة النفسية، وتعزيز الأداء الأكاديمي، وتقليل التأثيرات السلبية للضغوط.وتعتبر فاعلية الذات الانفعالية امتدادًا لمفهوم الذكاء الانفعالي، حيث تعكس قدرة الفرد على توظيف مهاراته الانفعالية في مختلف المواقف وفقًا لنماذج القدرة للذكاء الانفعالي التي قدمها (Mayer & Salovey, 1993). ويعرّف Mayer & Salovey (1997) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها والتعبير عنها، إضافة إلى تنظيمها بما يسهم في النمو العقلي والانفعالي. وتوجد العديد من المهارات المشتركة بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات الانفعالية، مثل الوعي بالحالة الانفعالية الذاتية، وفهم مشاعر الآخرين، والتعاطف معهم، واستخدام استراتيجيات تكيفية لتنظيم الانفعالات، والقدرة على تحقيق التوازن بين المشاعر الداخلية والتعبير الخارجي، فضلًا عن إدراك أن العلاقات الفعالة تستند إلى الاتصال الانفعالي.

ويؤكد Caprara et al., (2012) أن فاعلية الذات الانفعالية تلعب دوراً جوهرياً في قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة وغير المألوفة، إذ لا يمكنه تجنب الاستجابات الحادة تحت الضغط أو استكشاف المواقف الجديدة بحماس وفضول، ما لم يكن لديه اعتقاد قوي بقدرته على ضبط انفعالاته والتعامل مع خبراته الحياتية المختلفة. ويتوافق ذلك مع الرؤية التي تفترض أن معتقدات فاعلية الذات الانفعالية تساهم في النمو المعرفي والانفعالي للأفراد، كما تُعد عاملاً تنبؤياً بالتغيرات التي تطرأ على بعض سمات الشخصية المستقرة نسبياً، مثل الاستقرار الانفعالي والتوجهات الإيجابية في الحياة.

وتعكس فاعلية الذات الانفعالية قدرة الفرد على التعامل مع المشاعر السلبية والتحكم في عواطفه وأفكاره. وأشاركل من Caprara & Gerbino (2001) إلى أن العوامل التنظيمية لهذه الفاعلية تشمل إدارة المشاعر السلبية والتعبير عن المشاعر الإيجابية.وعرّفها Muris (2001) بأنها القدرة المدركة على إدارة الانفعالات السلبية، وهي عملية هرمية تتيح للفرد التعرف على مشاعره وفهمها والتعبير عنها. بينما عرف Bandura et al., (2003) فاعلية الذات الانفعالية بأنها معتقدات الأفراد حول قدرتهم على تنظيم عواطفهم والتحكم بها. ويرى Eisenberg & Spinrad (2004) أن فاعلية الذات الانفعالية تعكس اعتقاد الفرد بقدرته على تحسين حالته الانفعالية السلبية عند تعرضه لمواقف ضاغطة، إضافة إلى قدرته

على تجنب المرور بمواقف سلبية مسببة للإحباط، مثل الغضب والتوتر. كما أوضح كل من Butler et al., (2007) بأنها القدرة على تنظيم العواطف بما يتناسب مع السياقات التي يمر بها الفرد من خلال مهارات مثل التركيز على الحاضر، والتعامل مع الأفكار المزعجة والمخاوف.

أما Caprara et al., (2008) فقد أوضحوا أن فاعلية الذات الانفعالية تتعلق بمعتقدات الفرد حول قدرته على التكيف الفعّال مع التحديات ومواجهة المواقف المثيرة للضغوط النفسية. وأوضح كلٌ من Choi et al., (2013) أن فاعلية الذات الانفعالية تعبر عن مدى قدرة الفرد على التحكم في حياته الانفعالية وإدارتها بفاعلية

وتتضمن فاعلية الذات الانفعالية وفقا لدراسة Kirk et al., (2008) عدة أبعاد رئيسية تسهم في إدارة المشاعر والتفاعل بفعالية مع الذات والآخرين، ومن أبرز هذه الأبعاد ما يلي:

1. فهم الانفعالات (Understanding of Emotions):ويشير إلى قدرة الفرد على التعرف على المشاعر المختلفة، بما في ذلك المشاعر المعقدة والتلقائية، بالإضافة إلى فهم العلاقات الديناميكية بين الانفعالات وتحولاتها. كما يشمل القدرة على تفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات، مثل ارتباط الحزن بفقدان الأمل أو العلاقة بين مشاعر الحب والإحساس بالسعادة.
2. إدراك الانفعالات (Perception of Emotions):ويتمثل في قدرة الفرد على التعرف على مشاعره والتعبير عنها بوضوح، وكذلك إدراك مشاعر الآخرين من خلال إشارات مختلفة مثل تعابير الوجه، نبرة الصوت، المظهر العام، أو السلوك. كما يتضمن هذا البعد التمييز بين الانفعالات الإيجابية والسلبية والتفاعل معها وفقًا للسياق الاجتماعي المناسب.
3. تيسير الانفعالات (Facilitation of Emotions):ويعكس دور الانفعالات في تحسين العمليات الفكرية واتخاذ القرارات، حيث يمكن أن تسهم المشاعر في تعزيز التفكير الإبداعي وحل المشكلات. فمثلاً، يؤدي الشعور بالسعادة إلى تحسين القدرة على التفكير الاستدلالي والإبداعي، كما تساعد الانفعالات في توجيه الانتباه نحو المعلومات المهمة وتقدير وجهات النظر المختلفة.
4. تنظيم الانفعالات (Regulation of Emotions): ويرتبط بقدرة الفرد على التعرف على مشاعره والتفاعل معها بوعي، مما يمكنه من إدارة انفعالاته بطريقة عقلانية

تساعده على التكيف مع المواقف المختلفة. يشمل ذلك القدرة على تهدئة المشاعر السلبية، وتعزيز المشاعر الإيجابية، وتطوير استراتيجيات فعالة للتحكم في الانفعالات سواء على المستوى الشخصي أو في التفاعل مع الآخرين، مما يخلق بيئة نفسية ملائمة للنمو العقلي والانفعالي.

وفى ضوء الدراسات السابقة أهتمت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين فاعلية الذات الانفعالية والعديد من المتغيرات مثل دراسة محمد يونس(2024) التى هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات وفقآ لمتغير الجنس والتخصص، ودراسة عبد الرحمن الشهرانى(2023) التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الانفعالية والأمن النفسى ، وفحصت دراسة سامر عبد الهادى(2021)العلاقة بين فاعلية الذات الانفعالية والعافية النفسية ، وهدفت دراسة نظمى عمر(2020) إلى الكشف علن العلاقة بين فاعية الذات الإنفعالية والضغوط النفسية لدى الطلاب،و دراسة محمد سيد(2019) التى كشفت عن الفروق بين مرتفعى ومنخفضى كل من فاعلية الذات الانقعالية،والشفقة بالذات،وما وراء الانفعال فى تنظيم الانفعال.

وفى المقابل هناك دراسات أخرى أهتمت بتحسين مفهوم فاعلية الذات الإنفعالية كما فى دراسة ناصربن عيد(2020)، ودراسة كل من عبد الحميد حاج، ودراسة نجوى عبد الوهاب السيد(2021).ومنصور حجر(2022)، ودراسة عبير محمد(2023).

مما سبق يتضح أن فاعلية الذات الانفعالية تعكس قدرة الفرد على تنظيم مشاعره بذكاء، مما يؤدي إلى استقرار عاطفي وتفاعل إيجابي مع البيئة المحيطة. ويؤدي تعزيز هذه المهارة إلى تحسين جودة الحياة النفسية والاجتماعية للأفراد، مما يمكنهم من التعامل بفعالية مع التحديات اليومية وتحقيق أهدافهم المختلفة.

ثالثآ: فاعلية الذات الأكاديمية **Academic self-efficacy**:

تُعد فاعلية الذات الأكاديمية أحد العوامل الأساسية التي تؤثر في نجاح التلميذ، إذ تعكس ثقته بقدرته على تحقيق الإنجازات الأكاديمية. وتشكل هذه الفاعلية عنصرًا أساسيًا في شخصية الفرد، حيث تؤثر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها، وتعمل كوسيط بين اعتقاده في إمكاناته وقدراته الأكاديمية، فالتلميذ الذي يتمتع بفاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة يميل إلى اختيار المهام التي يشعر بالقدرة على إنجازها، بينما يتجنب تلك التي يعتقد أنه سيفشل فيها (Garin, 2015).

وتعتبر فاعلية الذات الأكاديمية منبئًا قويًا بالأداء الدراسي، إذ تسهم في تعزيز ارتباط التلميذ بفصله الدراسي وزيادة قدرته على مواجهة التحديات الأكاديمية (Komarraju & Nadler, 2013). وتزيد من قدرات الطلاب على المثابرة في تحقيق أهدافهم التعليمية، وتقلل من ميلهم للتسويف الأكاديمي، كما تسهم في تنمية المرونة المعرفية وتطوير التنافسية الأكاديمية بين الطلاب، مما يؤدي إلى تحفيزهم لتحقيق نتائج أفضل (Zayed, 2024).

وتؤثر فاعلية الذات الأكاديمية في أنماط التفكير، واتخاذ القرارات، وردود الأفعال تجاه التحديات الأكاديمية. فالأفراد ذوو الفاعلية المنخفضة غالبًا ما يتجنبون الأنشطة التي يعتقدون أنها تتجاوز قدراتهم، مما قد يؤثر سلبًا على أدائهم، بينما يبذل أصحاب الفاعلية المرتفعة جهدًا أكبر للتغلب على العقبات، مما يمنحهم فرصًا أكبر للتميز (عفاف دسوقي، 2018). وترتبط فاعلية الذات الأكاديمية بسلوك الأفراد ارتباطًا وثيقًا، إذ تؤثر تصوراتهم عن كفاءتهم الأكاديمية في مستوى تحصيلهم وأدائهم (Schwarzer, 2014). وتنقسم هذه الفاعلية إلى جانبين رئيسيين: الأول يتعلق بأحكام الفرد حول قدرته على تنظيم أعماله وإنجازها، والثاني يرتبط بمعتقداته حول قدرته على تنفيذ المهام المطلوبة وفق التوقعات (Klassen & Chiu, 2010).

ومن خلال أطلاع الباحثتين على الأطر النظرية والدراسات السابقة التى أهتمت بمفهوم فاعلية الذات الأكاديمية نجد أن أشار Pajares(1996) إلى فاعلية الذات الأكاديمية بأنها معتقدات التلميذ حول قدراته في تنظيم المهام الدراسية بنجاح، والتي تؤثر على مستوى تحصيله الأكاديمي وأدائه،وعرفها Bandura(1997) بأنها الإيمان بقدرة الفرد على إتمام المهام الأكاديمية بنجاح بناءً على تصوراته الذاتية حول كفاءته الشخصية وقدرته على إدارة المهام الصعبة. أما Zimmerman(2000) فقد عرفها بأنها إدراك الطالب لقدرته على أداء مهام أكاديمية محددة بكفاءة وفعالية، والمثابرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية في ظل تحديات البيئة التعليمية. ويرى كل من Skaalvik & Bong(2003) بأنها الثقة في القدرة على أداء المهام الأكاديمية بنجاح، وهي تمثل العنصر الأساسي في القدرة على التحكم في الأداء الأكاديمي والتعامل مع المشكلات التعليمية وفي نفس السياق عرفها Pintrich(2004) بأنها الثقة الذاتية في القدرة على تنظيم وتخطيط الأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى القدرة على استخدام استراتيجيات تعلم فعالة في مواجهة التحديات الأكاديمية. كما أوضح Schunk(2012) بأنها المعتقدات الأكاديمية التي تحدد مدى قدرة الفرد على مواجهة

التحديات الأكاديمية من خلال تنظيم وتحسين المهام الدراسية وتحقيق الأهداف. وعرفها كل من DiBenedetto & Schunk(2020) بأنها الثقة التي يشعر بها التلميذ في قدرته على تنظيم الأداء، وهي معتقدات تؤثر في شعوره وتحفيزه وتصرفاته أثناء المهام الأكاديمية المختلفة.

ويتضح مما سبق أن هذه التعريفات تشير إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية تتعلق بالثقة في القدرات الأكاديمية التي تؤثر بشكل مباشر على أداء التلميذ وقدرته على مواجهة التحديات في بيئته التعليمية.

وأتفق كل من Pajares (1996)، وBandura (1997)، وZimmerman (2000) على أن أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية تتمثل في عدة جوانب مهمة تعكس تصورات الطلاب وقدراتهم الأكاديمية في سياقات مختلفة.

1. البُعد الأول هو معتقدات التحصيل الدراسي التي(تشير إلى ما يعتقده الطالب عن قدراته في استيعاب وفهم الموضوعات الدراسية، واسترجاع المعلومات، والتغلب على صعوبة التفاعل مع بعض أجزاء المقررات الدراسية).
2. البُعد الثانى هو معتقدات التكليفات الدراسية والتي (تتعلق بمعتقدات الطالب حول مهاراته وقدرته على أداء المهام الدراسية المقررة).
3. البُعد الثالث معتقدات تنظيم الذات الأكاديمية والتي(ترتبط بقدرة الطالب على تنظيم وقت دراسته والموازنة بين المهام الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى الالتزام بالمواعيد المحددة).
4. البُعد الرابع معتقدات مواقف الامتحان(وتتمثل في تصورات الطالب حول قدرته على الأداء في الامتحانات، وتنظيم أفكاره أثناء الاختبارات، والتحكم في مشاعره)
5. البُعد الخامس معتقدات التخصص الدراسي التي (تعبر عن مدى ثقة الطالب في قدرته على التعامل مع متطلبات التخصص الدراسي واكتساب المهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيه).

ومن ثم تُشكل فاعلية الذات الأكاديمية والانفعالية معًا عنصرين أساسيين في تحقيق النجاح الأكاديمي والتكيف النفسي، حيث يسهمان في تعزيز قدرة الفرد على مواجهة التحديات وتنظيم مشاعره بفاعلية، مما يؤدي إلى استقرارعاطفي وتحفيز مستمر نحو الإنجاز. يُظهر الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من فاعلية الذات الأكاديمية قدرة أكبر على وضع أهداف

واضحة، وتنظيم جهودهم الدراسية، والمثابرة عند مواجهة العقبات الأكاديمية، مما يرفع مستوى تحصيلهم الدراسي. كما أن إدراكهم لكفاءتهم الشخصية يدفعهم إلى تطوير استراتيجيات تعلم فعالة، مثل التخطيط، وإدارة الوقت، وممارسة التنظيم الذاتي، مما يجعلهم أكثر استقلالية في عملية التعلم وأكثر قدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية بثقة (Zimmerman & Schunk, 2011).

مما سبق عرضه يتضح أن فاعلية الذات الأكاديمية والانفعالية تمثلا عنصرين متكاملين يسهمان في تشكيل تجربة الفرد التعليمية والنفسية، حيث تؤثر كل منهما على الأخرى في تحديد مستوى الإنجاز والتكيف مع التحديات المختلفة. فبينما تعزز فاعلية الذات الأكاديمية قدرة الفرد على التخطيط، والتنظيم، والمثابرة لتحقيق أهدافه الدراسية، توفر فاعلية الذات الانفعالية الأساس العاطفي اللازم لإدارة الضغوط والتعامل مع المشاعر السلبية بمرونة. هذا التفاعل المتبادل بين الجانبين يسهم في بناء شخصية متزنة قادرة على مواجهة التحديات بثقة وثبات، مما يعزز النجاح الأكاديمي والرفاه النفسي على المدى الطويل. لذلك، فإن تنمية كلا الجانبين من خلال بيئات تعليمية داعمة واستراتيجيات تربوية فعالة يمثل ضرورة أساسية في إعداد الأفراد لتحقيق التميز والتكيف مع متطلبات الحياة المتغيرة.

رابعاً: مهارات اتخاذ القرار: decision-making skills

يُعد اتخاذ القرار من المهارات الحاسمة للمراهقين في المرحلة الثانوية، حيث يواجهون العديد من المواقف التي تتطلب منهم اتخاذ قرارات مهمة تؤثر في مستقبلهم الأكاديمي والشخصي. في هذه المرحلة، يكتسب الطلاب القدرة على التفاعل مع تحديات معقدة مثل اختيار المواد الدراسية، اتخاذ قرارات بشأن الأنشطة اللامنهجية، والاختيار بين الفرص الجامعية أو المهنية. وفقًا لـ Steinberg(2005) تكون هذه المرحلة حاسمة في تشكيل مهارات اتخاذ القرار لدى الشباب، إذ يتعلمون كيفية الموازنة بين الخيارات وتقييم العواقب المحتملة للقرارات المختلفة. وتعتبر هذه القرارات أيضًا أساسية في تطوير الاستقلالية والقدرة على التفكير النقدي، مما يساعد الطلاب على التفاعل بشكل أفضل مع الظروف الاجتماعية والأكاديمية (Brown & Kysilka, 2002).

علاوة على ذلك، توضح دراسة Hinson(2003) أن تطوير مهارات اتخاذ القرار في سن مبكرة يمكن أن يقلل من السلوكيات المحفوفة بالمخاطر مثل التدخين وتعاطي المخدرات. وفقًا لدراسة ميتا–تحليل أجراها Defoe et al.,(2015) حول الفروقات العمرية في اتخاذ

القرارات المتهورة، وجد أن المراهقين يتخذون قرارات أكثر خطورة مقارنة بالأطفال والبالغين بسبب تفاوت في مستويات النضج المعرفي والعاطفي، مما يعكس تأثير العوامل العصبية والنفسية في هذه المرحلة.

كما أشار Halpern et al.,(2016) إلى أن اتخاذ القرارات في مرحلة المراهقة والشباب يتأثر بالعديد من العوامل المعرفية والعاطفية، ما يجعل هذه المهارات أساسية في توجيه سلوكياتهم الصحية والاجتماعية. وفي سياق التعلم، أكدت دراسة Holt & Kysilka(2006) أن استراتيجيات التعليم الفعالة تساهم في تعزيز القدرة على اتخاذ القرارات من خلال توفير بيئات تعلم تحفز التفكير النقدي والمشاركة النشطة.

ويعد اتخاذ القرار من العمليات الذهنية العليا وتصنف ضمن استراتيجيات التفكير التي تشمل حل المشكلات وتكوين المفهوم (Simon, 1997). كما عرف De Bono (2000) مهارة اتخاذ القرار على أنها العملية الفكرية التي ترتكز على اختيار البدائل أو الحلول المتاحة في موقف معين. وقد أورد بوكراس (2001) على أنه مجموعة من الخطوات لعملية اتخاذ القرار تتضمن: تشخيص المشكلة ومحاولة فهمها، جمع البيانات من مصادر مختلفة، إجراء تحليل للأسباب قبل اتخاذ القرار، وضع بدائل مناسبة للحل، اختيار البديل الأمثل، تنفيذ القرار، وأخيرًا مراجعة القرار وتقييمه. وأكد Ormrod(2003) أن اتخاذ القرار هو عملية تحديد مجموعة من البدائل واختيار أفضل تلك البدائل، وهي عملية ذهنية تشمل العديد من أنماط التفكير مثل التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي وغيرها. كما تتطلب هذه العملية مهارات عقلية عليا مثل التقويم، التحليل، الاستنباط، والاستقراء، مما يجعلها تتداخل مع أنماط التفكير المركب مثل التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، والتفكير ما وراء المعرفي (Lunenburg, 2010). وأشار كل من(2012) Bazerman & Moore إلى أن اتخاذ القرار هو عملية الاختيار الواعي بين أفضل البدائل المتاحة في موقف معين.ويعد اتخاذ القرار عملية عقلية معرفية معقدة تعتمد على المعلومات التي يدركها الفرد واستخدام تلك المعلومات بشكل ملائم (Robbins & Judge, 2019). كما حدد Harries(2022) الاستراتيجيات المناسبة لاتخاذ القرار، ومنها: المناقشة غير الرسمية، العصف الذهني، عزل الأفكار البعيدة، التقويم في ضوء الغايات، التقويم في ضوء النتائج، ترتيب الأولويات، وتنفيذ القرار.

ويتضمن اتخاذ القرار عدة خطوات ومهارات تهدف إلى ضمان الوصول إلى حلول مدروسة وفعالة. تبدأ هذه العملية بتحديد المشكلة، حيث يتم تحديد حجمها ونوعها وجوانبها

المختلفة، بالإضافة إلى تحليل البيانات ذات الصلة وتركيز التفكير نحو الحلول المحتملة (Robbins & Judge, 2019). تلي هذه المرحلة إعادة تقويم الوضع، والتي تتطلب دراسة الخيارات المتاحة بشكل شامل، وتحديد الأولويات، مع التأكيد على ضرورة تجنب التسرع في اتخاذ القرارات (Bazerman & Moore, 2012). بعد ذلك، يتم جمع البيانات من مصادر متُعددة، بهدف تكوين صورة واضحة وشاملة حول الحلول المقترحة، مما يسهم في اتخاذ قرارات مبنية على معلومات دقيقة (Lunenburg, 2010). في المرحلة التالية، يتم التفكير في البدائل المطروحة بشكل منهجي، وتحليل كل بديل لاختيار الأنسب بناءً على الفوائد والعيوب المحتملة. أخيرًا، يتم اختيار البديل الأمثل وتنفيذه، مع ضرورة متابعة النتائج لضمان فعالية القرار (Simon, 1997).

وأشار Miller (2003) على أهمية المكون الوجداني (Emotional Component) في كل سلوك يصدر عن الفرد، حيث بدونه لا يستطيع تحديد قيمة أي شيء، وبالتالي لا يمكنه اتخاذ القرارات المناسبة تجاه المشكلات والمواقف المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، يشير إلى أن المكون المعرفي (Cognitive Component) حيث يساعد الفرد على توليد البدائل والخيارات المتعلقة بما ينبغي عليه فعله في مختلف السياقات.

فروض البحث:

استنادًا إلى ما تم تناوله في الإطار النظري، ومشكلة البحث وأهدافه، بالإضافة إلى نتائج الدراسات السابقة، تم صياغة فروض البحث بطريقة موجهة للتحقق من الفعالية الداخلية والفعالية الخارجية للبرنامج التدريبي القائم على الحكمة، وذلك على النحو التالي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اتخاذ القرار في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

5. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.**
6. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار في القياسين البعدي والتتبعي.**

المنهـــج والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

أعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي القائم على الحكمة في متغير تابع أو أكثر والذي يتمثل في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة.

ثانياً: المشاركون في البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بإدارة بني سويف التعليمية. شملت عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (100) طالبًا، بينما تألفت العينة الأساسية للدراسة من (52) طالبًا من ذوي التوجه السلبي المرتفع نحو الحياة. تراوحت أعمارهم بين 15 و16 سنة، بمتوسط عمري 15.46 سنة وانحراف معياري ±0.42 سنة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023/ 2024.

تم تقسيم العينة الأساسية إلى مجموعتين:

- **المجموعة التجريبية: ضمت (26) طالبًا من مدرسة النيل الثانوية بنين بمحافظة بنى سويف، حيث تلقوا البرنامج التدريبي القائم على الحكمة.**
- **المجموعة الضابطة: شملت (26) طالبًا من مدرسة د. إيهاب إسماعيل الثانوية بنين بمحافظة بنى سويف.**

وقد تم اختيار هذه العينة من عينة أولية بلغ عددها (234) طالبًا.

خطوات اختيار عينة البحث الأساسية:

1. **تحديد مجتمع البحث، حيث تألف من طلاب الصف الأول الثانوي في إدارة بني سويف التعليمية.**
2. **تم تطبيق مقياس التوجه السلبي نحو الحياة (إعداد الباحثتين) على الطلاب، وتم تحديد الذين حصلوا على درجات مرتفعة، حيث وقعوا ضمن الربع الأعلى للمقياس، وبلغ عددهم (68) طالبًا.**
3. **تم تطبيق مقياس مكونات ومهارات تطور الحكمة (تأليف Brown & Greene, 2006، ترجمة علاء الدين أيوب وأسامة إبراهيم، 2013) على الطلاب، وتم تحديد الذين حصلوا على درجات منخفضة تقل عن المتوسط الفرضي بخمسة انحرافات معيارية، أي أقل من (169.5) درجة، وفقًا لمعايير الاستجابة على المقياس. وأسفر هذا الإجراء عن اختيار (54) طالبًا، بينما تم استبعاد الطلاب الذين تجاوزت درجاتهم هذا المعيار.**
4. **تم استطلاع آراء الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة في التوجه السلبي نحو الحياة ودرجات منخفضة في مكونات ومهارات الحكمة بشأن المشاركة في التطبيق الميداني للبحث. جاء ذلك بعد شرح طبيعة البرنامج والتدريبات وآلية تنفيذها على مراحل خلال أيام الأسبوع الدراسي في قاعة المكتبة المدرسية. وقد وافق (52) طالبًا على المشاركة، ليشكلوا بذلك العينة الأساسية للبحث.**
5. **تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين متساويتين في العدد، مع مراعاة التوزيع العادل وفقًا لدرجات العمر الزمني والتوجه السلبي نحو الحياة. لضمان التجانس بين المجموعتين، تم إقران كل طالب بآخر يمتلك درجة متقاربة في هذه المتغيرات، بحيث وُزِّع أحدهما على المجموعة الضابطة والآخر على المجموعة التجريبية.**
6. **بعد ذلك، تم تطبيق مقياس فاعلية الذات الانفعالية (إعداد: حسنى النجار، 2014)، ومقياسي فاعلية الذات الأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار (إعداد الباحثتين).**
7. **تم فحص الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمتغيرات الوسيطة (الدخيلة) ومتغيرات البحث الأساسية، والتي تشمل: العمر الزمني، التوجه السلبي نحو الحياة، مكونات الحكمة، فاعلية الذات الانفعالية، فاعلية الذات الأكاديمية، ومهارات اتخاذ القرار. ويوضح جدول (1) النتائج التي تم التوصل إليها.**

جدول (1)

نتائج المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (الضابطة- التجريبية) باستخدام اختبار "ت" في متغيرات العمر الزمني، التوجه السلبي نحو الحياة، ومكونات الحكمة في القياس القبلي

المتغير ومكوناته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	26	15.62	0.46	50	0.648	غير دالة عند مستوى
	ضابطة	26	15.28	0.38			
التوجه السلبي نحو الحياة	تجريبية	26	199.15	1.48	50	0.771	غير دالة عند مستوى
	ضابطة	26	197.73	1.13			
مكونات الحكمة الدرجة الكلية	تجريبية	26	164.56	4.90	50	1.08	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	26	165.14	4.46			

يشير الجدول (1) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث لم تكن قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05). وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر الزمني، التوجه السلبي نحو الحياة، ومكونات الحكمة.

جدول (2)
نتائج المقارنة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (الضابطة- التجريبية) باستخدام اختبار "ت" في فاعلية الذات الانفعالية وفاعلية الذات الأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار في القياس القبلي

المتغير ومكوناته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات الانفعالية	تجريبية	26	59.34	3.58	50	0.417	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	26	59.73	3.04			
فاعلية الذات الاكاديمية	تجريبية	26	42.46	2.71	50	0.634	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	26	42.92	2.52			
تحديد المشكلة	تجريبية	26	24.42	1.10	50	0.865	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	26	24.65	.790			
جمع وتحليل المعلومات	تجريبية	26	22.23	1.33	50	0.850	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	26	22.53	1.27			
تقييم البدائل واختيار الحل الأمثل	تجريبية	26	18.34	.480	50	0.908	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	26	18.23	.420			
تنفيذ القرار	تجريبية	26	20.00	.800	50	0.189	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	26	20.03	.660			
تقييم النتائج	تجريبية	26	23.42	1.13	50	0.919	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	26	23.15	.960			
مهارات اتخاذ القرار الدرجة الكلية	تجريبية	26	108.42	1.90	50	0.369	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	26	108.61	1.85			

يتضح من الجدول (2) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة "ت" غير معنوية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغيرات فاعلية الذات الانفعالية، فاعلية الذات الأكاديمية، ومهارات اتخاذ القرار.

أدوات البحث:

1- مقياس التوجه السلبي نحو الحياة (إعداد الباحثتين)

- **هدف مقياس التوجه السلبي نحو الحياة الذي تم اعداده في البحث الحالي إلى تقييم مستوى التوجهات السلبية التي قد يواجهها طلاب المرحلة الثانوية في مختلف جوانب حياتهم. يعكس المقياس تأثير هذه التوجهات على طريقة تفكيرهم وسلوكهم في المواقف اليومية، سواء في مواجهة التحديات الدراسية أو الاجتماعية.**
- **تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس المتاحة في الأدبيات السابقة للاستفادة منها في بناء مقياس التوجه السلبي نحو الحياة لطلاب المرحلة الثانوية مثل: مقياس " Life Orientation Test-Revised (LOT-R)" الذي وضعه Scheier وCarver وBridges في عام 1994، ويهدف هذا المقياس إلى قياس التوجهات الإيجابية والسلبية نحو الحياة. ومقياس "Negative Life Orientation Scale" الذي طوره Seligman etal.,(1999) لقياس التوجهات السلبية في الحياة اليومية. بالإضافة إلى ذلك، تم الاطلاع على مقياس " Mediational Model of Negative Life Orientation" الذي طوره Chiesi etal.,(20113) لفحص العلاقة بين التوجهات السلبية والنتائج النفسية المختلفة. يتكون المقياس من 50 عبارة، يُجيب المشاركون عليها باستخدام مقياس ليكرت خماسي يتراوح بين (لا أوافق إطلاقًا = 1) إلى (أوافق بشدة = 5). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين 50 و250، حيث تشير الدرجات الأعلى إلى مستوى مرتفع من التوجه السلبي نحو الحياة.**
- **تم عرض المقياس على أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية لتحكيم المقياس، وأسفرت النتائج عن نسب اتفاق تتراوح بين 0.89 و 0.91، مما يشير إلى توافق عالٍ بين المحكمين بشأن محتوى المقياس ومدى ملاءمته.**
- **كما تم حساب معامل الارتباط بين مقياس التوجه السلبي نحو الحياة المعد للبحث ومقياس التوجه نحو الحياة المعدل (Life Orientation Test-Revised - LOT-R)، من إعداد Scheier etal.,(1994). وأسفر التحليل عن قيمة معامل ارتباط بلغت 0.75، وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق الخارجي، وبالتالي يعزز موثوقية وصحة النتائج المستخلصة من المقياس.**

- كما تم حساب ثبات المقياس في البحث الحالي على عينة حساب الخصائص السيكومترية والتي تتكون من (100) طالب بالصف الأول الثانوي، باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار، وبلغ معامل الارتباط 0.79. كما تم تطبيق طريقة التجزئة النصفية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.75 و0.83 بعد تصحيح سبيرمان– براون. بالإضافة إلى ذلك، تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.78 و0.84، مما يشير إلى اتساق داخلي قوي للمقياس. تشير هذه القيم المرتفعة في جميع الطرق إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الخصائص السيكومترية.

2– مقياس تطور الحكمة اعداد (Brown & Greene, 2006) ترجمة (علاء الدين أيوب وأسامة إبراهيم ،2013)

يتكون المقياس من (66) عبارة مبنية على نموذج براون لتطور الحكمة، ويتم الإجابة عليها باختيار إجابة واحدة من مقياس خماسي التقدير (أوافق تمامًا، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق مطلقًا)، حيث تُعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) لكل إجابة على التوالي. يتكون المقياس من ثمانية أبعاد هي: المعرفة الذاتية، إدارة الانفعالات، الإيثار، المشاركة الملهمة، إصدار الأحكام، معرفة الحياة، مهارات الحياة، والاستُعداد للتعلم. وتشير دراسات (Brown & Greene, 2006; Greene & Brown, 2009) إلى أن المقياس يتمتع بمواصفات سيكومترية جيدة من حيث البناء العاملي وثبات المفردات والأبعاد.

قام مترجما المقياس بحساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بتقنية المكونات الأساسية (Principal Components)لطريقة هوتلنج، والتدوير المتعامد بطريقة Varimax، بهدف استخراج العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعًا. تم تطبيق التحليل على عينة بلغت (277) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات في السعودية والبحرين وعمان. أسفر التحليل العاملي عن استخراج ثمان عوامل هي المعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، الايثار، المشاركة الملهمة، اصدار الاحكام، معرفة الحياة، مهارات الحياة، والاستُعداد للتعلم، وبلغت قيمة التباين الكلي للعوامل (73.57٪). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي مؤشرات جيدة لمطابقة النموذج، مما يعكس جودته وقبوله. يوضح الشكل التالي البناء العاملي لمقياس تطور الحكمة.

- **في البحث الحالي، قامت الباحثتان بحساب صدق المقياس على درجات عينة الخصائص السيكومترية التي تضم (100) طالب بالصف الأول الثانوي، باستخدام طريقة صدق المفردات. تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.65–0.88)، وهي قيم مرتفعة وإيجابية، مما يدل على صدق المقياس. بالإضافة إلى ذلك،**
- **تم حساب ثبات المقياس في البحث الحالي باستخدام طريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ على درجات عينة الخصائص السيكومترية التي تضم (100) طالب بالصف الأول الثانوي. تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.75–0.82) باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان–براون، وبين (0.71–0.77) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ. جميع هذه القيم مرتفعة وإيجابية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. يوضح جدول (3) نتائج حساب الثبات التي توصل إليها الباحثتين.**

جدول (3)

قيم حساب الثبات لمقياس تطور الحكمة باستخدام طريقتي التجزئة النصفية وألفا-كرونباخ

الأبعاد	معاملات الارتباط بين نصفي المقياس	معاملات الثبات بعد التصحيح بسبيرمان- براون	ألفا كرونباخ
الإيثار	0.60	0.75	0.71
معرفة الحياة	0.64	0.78	0.73
المشاركة الملهمة	0.68	0.81	0.71
مهارات الحياة	0.62	0.77	0.75
إصدار الأحكام	0.70	0.82	0.77
إدارة الانفعالات	0,66	0.80	0.74
الاستُعداد للتعلم	0,70	0.82	0.77
المعرفة الذاتية	0.60	0.75	0.72
الدرجة الكلية	0.66	0.80	0.75

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الثبات، سواء للأبعاد الفرعية للمقياس أو للدرجة الكلية، باستخدام طريقتي التجزئة النصفية وألفا–كرونباخ، هي قيم موجبة ومرتفعة. وهذا يشير إلى ثبات الدرجة على المقياس، مما يعزز إمكانية استخدامه والثقة في نتائجه.

3– مقياس فاعلية الذات الانفعالية إعداد:(Kirk et al , 2008)، (تعريب وتقنين النجار، 2014)

يتألف المقياس في صورته النهائية من 32 عبارة، تتم الإجابة عليها باستخدام مقياس تقديري خماسي يتراوح بين (تنطبق دائمًا – تنطبق غالبًا – تنطبق أحيانًا – تنطبق نادرًا – لا تنطبق مطلقًا)، حيث تُمنح الدرجات (5–4–3–2–1) لكل إجابة بالترتيب. يتكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسية، وهي: فهم الوجدان (8 عبارات، من 1 إلى 8)، إدراك الوجدان (7 عبارات، من 9 إلى 15)، تيسير الوجدان (8 عبارات، من 16 إلى 23)، وتنظيم الوجدان (9 عبارات، من 24 إلى 32). وقد تم عرض النسخة المترجمة من المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية لضمان دقة الترجمة وصياغة العبارات، وتم إجراء التُعديلات اللازمة وفقًا لملاحظاتهم.

- صدق المقياس:اعتمد مؤلفو المقياس على الصدق المرتبط بمحك خارجي، وذلك من خلال مقارنته بمقاييس الذكاء الوجداني والكفاءة الوجدانية، مثل مقياس ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997)، ومقياس (Mayer et al., 2004)، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباطات مرتفعة بين الدرجات التي حصل عليها الأفراد في هذه المقاييس ودرجاتهم على المقياس الحالي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.74 و0.79.
- كما تم حساب ثبات المقياس، حيث استخدم المؤلفون معامل ألفا–كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الأربعة، وكانت قيم الثبات تتراوح بين 0.79 و0.89، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين 0.85 و0.96، مما يدل على مستوى مرتفع من الثبات. كما قام مترجم المقياس بحساب صدق المفردات وذلك عبر حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.65 و0.84، وهي قيم مرتفعة وموجبة تعكس صدق المقياس.
- كما تحققت الباحثتين من ثبات المقياس في البحث الحالي على عينة الخصائص السيكومترية، التي تضم (100) طالبًا بالصف الأول الثانوي، وذلك باستخدام طريقتين: الأولى، طريقة التجزئة النصفية مع تصحيح سبيرمان–براون، والثانية، طريقة ألفا كرونباخ.

يوضح الجدول (4) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (4)
معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات الانفعالية

الابعاد		معاملات الثبات	
		التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون	ألفا-كرونباخ
1	فهم الوجدان	0.75	0.73
2	ادراك الوجدان	0.77	0.70
3	تيسير الوجدان	0.81	0.72
4	تنظيم الوجدان	0.78	0.71
5	الدرجة الكلية	0.80	0.78

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة وموجبة مما يشير إلى تمتع مقياس فاعلية الذات الانفعالية بدرجة مناسبة ومرتفعة من الثبات.

4- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد الباحثتين)

- **تم إعداد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ليناسب طلاب المرحلة الثانوية بالاستناد إلى الأطر النظرية والمقاييس السابقة التى تناولت فاعلية الذات الأكاديمية. وتمت مراجعة الأدبيات المتعلقة بنظرية فاعلية الذات لـِ باندورا (Bandura, 1997)، والتي تؤكد على دور الثقة بالنفس في تحقيق الأهداف الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، تمت الاستفادة من مقاييس سابقة مثل مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (Chemers et al., 2001)، (Muris, 2001)، (Zajacova et al., 2005)، (Schunk, & DiBenedetto, 2021) . وهدف المقياس إلى تقييم مستوى ثقة طلاب المرحلة الثانوية في قدراتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي وإدارة عملية التعلم بفعالية. يتكون المقياس من 20 بندًا تقيس القدرة على التعامل مع التحديات الدراسية، واستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، والتحكم في القلق الأكاديمي. يعتمد المقياس على نظام استجابة خماسي التدرج (من 1 = لا ينطبق عليّ أبدًا إلى 5 = ينطبق عليّ دائمًا)، مما يسمح بتحديد مستويات مختلفة من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب في هذه المرحلة الحرجة من تطورهم التعليمي. تتراوح الدرجة الكلية للمشارك على المقياس بين 20 و100 درجة، حيث تعكس الدرجة المرتفعة مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية الأكاديمية.**
- **وللتحقق من صدق المحتوى، تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية، وذلك بهدف التأكد من مدى تمثيله للمفهوم الذي يقيسه وشموله للأبعاد الأساسية لفاعلية الذات الأكاديمية. وقد أظهرت نتائج التحكيم أن نسب**

الاتفاق بين المحكمين 94% مما يدل على مدى وضوح البنود وملاءمتها لقياس فاعلية الذات الأكاديمية في هذه المرحلة العمرية. كما تم حساب صدق المحك للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين المقياس ومقياس فاعلية الذات الذي أعده (Sachitra & Bandara, 2017) حيث أظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين المقياسين كان87.، مما يعكس علاقة قوية وموجبة بينهما، ويعزز من صدق المحك للمقياس ومناسبته لقياس فاعلية الذات الأكاديمية في البحث الحالي.

- كما قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام عينة الخصائص السيكومترية التي تضم (100) طالب بالصف الأول الثانوي، حيث تم استخدام طريقتين رئيسيتين: الأولى هي طريقة التجزئة النصفية مع تصحيح سبيرمان– براون، والثانية هي طريقة ألفا كرونباخ. تراوحت قيم معاملات الارتباط بين85.– 87. مما يشير إلى ثبات جيد للمقياس.

5– مقياس مهارات اتخاذ القرار (إعداد الباحثتين)

- تم إعداد المقياس بهدف قياس مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولإعداد المقياس الحالي، تم الاطلاع على العديد من المقاييس التي تناولت مهارات اتخاذ القرار، ومن أبرزها مقياس(1982) Mann & Janis (2010) Bennett et al., ، وعبد الباسط (2019)، Scott & Bruce(1995)، Hardin & Leong(2004) تم صياغة بنود المقياس بناءً على الأبعاد الرئيسية التي تناولتها هذه المقاييس، حيث شمل المقياس عدة أبعاد تتعلق بمهارات اتخاذ القرار، بدءًا من تحديد المشكلة، ثم تحليل المعلومات، وتقييم البدائل، وتنفيذ القرار، إضافة إلى تقييم النتائج واتخاذ القرارات المستقبلية. ويتكون المقياس من خمسين عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: تحديد المشكلة، جمع وتحليل المعلومات، تقييم البدائل واختيار الحل الأمثل، تنفيذ القرار، وتقييم النتائج، حيث يتضمن كل بعد 10 عبارات. يجيب الطالب على الاستبيان باستخدام مقياس خماسي (لا أوافق إطلاقًا، لا أوافق، أوافق، أوافق إلى حد كبير، أوافق بشدة)، وتتراوح درجات الطالب على المقياس بين (50–250)، حيث تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى مرتفع من مهارات اتخاذ القرار.
- تم استخدام طريقة صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية لتقييم مدى ملاءمة البنود والأبعاد

المشتملة في المقياس، حيث أظهرت نتائج الاتفاق بين المحكمين توافقًا قويًا جدًا، حيث تراوحت درجات اتفاق المحكمين بين 0.85 و 0.92، مما يشير إلى توافق عالٍ في تقييماتهم، وبالتالي يعزز من صلاحية المقياس من حيث محتواه.

- كما تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام تقنية المكونات الأساسية (Principal Components) مع طريقة هوتلنج والتدوير المتعامد باستخدام طريقة Varimax، بهدف استخراج العوامل الرئيسية وتحديد المفردات الأكثر تشبعًا. تم تطبيق التحليل على بيانات المقياس المجمعة من عينة مكونة من (100) طالب بالصف الأول الثانوي. أسفرت نتائج التحليل العاملي عن وجود خمسة أبعاد رئيسية تم تحديدها بناءً على التحميلات العالية للعناصر على الأبعاد المحددة هي تحديد المشكلة، ثم تحليل المعلومات، وتقييم البدائل، وتنفيذ القرار، وتقييم النتائج . تراوحت قيم التحميلات بين 0.70 و 0.85، مما يشير إلى توافق قوي بين البنود والأبعاد التي تمثلها، وهو ما يعكس تماسك الهيكل العاملي للمقياس وكفاءته في قياس مهارات اتخاذ القرار.
- كما قام الباحثتين بالتحقق من ثبات المقياس، باستخدام طريقة التجزئة النصفية مع تطبيق تصحيح سبيرمان–براون، وطريقة ألفا كرونباخ. ويعرض الجدول (5) النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق هاتين الطريقتين.

جدول (5)

معاملات الثبات لمقياس مهارات اتخاذ القرار

الابعاد	معاملات الثبات	
	التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون	ألفا-كرونباخ
تحديد المشكلة	.88	.80
جمع وتحليل المعلومات	.79	.80
تقييم البدائل واختيار الحل الأمثل	.77	.75
تنفيذ القرار	.79	.81
تقييم النتائج	.79	.75
مهارات اتخاذ القرار (الدرجة الكلية)	.88	.80

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة وموجبة مما يشير إلى تمتع مقياس مهارات اتخاذ القرار بدرجة مناسبة ومرتفعة من الثبات.

6- برنامج تدريبي قائم على الحكمة لطلاب الصف الأول الثانوي ذوي التوجه السلبي نحو الحياة (إعداد الباحثتين)

أ- هدف البرنامج

هدف البرنامج إلى التدريب على مكونات الحكمة و تقييم فعاليتها في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة.

ب- مصادر بناء البرنامج

اعتمدت الباحثتين في بناء محتوى البرنامج ومادته العلميّة وفنياته وأساليبه على مجموعةٍ من المصادر هي:

- **الإطار النظري للبحث الحالي، وما اطلعت عليه الباحثتين من الكتابات والأطر النظرية السيكولوجية.**
- **بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة مثل Greene & Brown (2009)، و Sternberg et al.,(2009)، و دراسة (Roharikova et al., 2013)،ودراسة (2015)DeMichelis, et al.,، ،ودراسة ثابت وسعيد (2017) ،ودراسة Bruya & Ardelt(2018)، ودراسة Webster, et al. (2018) ، ودراسة Ghorbani, & Khormaie (2019)، ودراسة نظمى عمر(2020)،و دراسة سامر عبد الهادى(2021)،ودراسة كل من محمد مصطفى، وهديل فرج(2021)،ودراسة كل من محمد مصطفى، وأيمن سالم(2023)، ودراسةعبد الرحمن الشهرانى(2023)، ودراسة محمد يونس(2024).**
- **بعض المقابلات التي أجراتها الباحثتين مع طلاب الصف الأول الثانوي ذوي التوجه السلبي نحو الحياة**

ج- الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج

- **مراعاة اختيار المكان المناسب والتوقيت المناسب لكل من الباحثتين وأفراد العينة؛ لتنفيذ جِلسات البرنامج القائم على الحكمة.**
- **العمل على تقوية العلاقة بين الباحثتين والمشاركين في البرنامج من خلال: تهيئة جوٍّ يسوده الاحترام المتبادَل، والألفة، والثقة.**

– مراعاة خصائص التلاميذ ذوى التوجهه السلبى نحو الحياة سواء أكانت معرفية، أو نفسية، أوفسيولوجية، أوسلوكية واجتماعية.

د– الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج

ويستند البرنامج التدريبي في البحث إلى مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة المعرفية التي تُقدّم للطلاب، مثل أساليب (التفكير التأملي، الحوار الذاتي، المناقشات الجماعية، التفكير الجدلي، النمذجة والمحاكاة، وتبادل الأدوار، التعلم التعاوني، التفكير الجماعي، التفكير بصوت مسموع، التساؤل الذاتي، المراقبة الذاتية المعرفية، والتقويم الذاتي). وتم تصميم البرنامج وفقًا لنموذج براون لتطوير الحكمة (Brown, 2002, 2004; Brown & Greene, 2006) والخطوط الإرشادية لتعليم الحكمة (Sternberg, Jarvin & Grigorenko, 2009; Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007).

هـ –وصف البرنامج

يتكون البرنامج التدريبي من (25) جلسة تم تطبيقها على مدار شهرين تقريبا، بواقع (3) جلسات أسبوعياً في مكتبة المدرسة. بناءً على البناء الذي حدده De Saa-Perez & Garcia-Falcon (2002)، والذي يتضمن أربع خطوات رئيسية: تنشيط المعرفة السابقة، أداء الأنشطة المقررة، تقديم ملخص شامل، وتكليف الطلاب بمهمة تمهيدية للجلسة التالية. وللتحقق من صلاحية محتوى وصدق البرنامج، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، طرق التدريس، علم النفس التربوي والصحة النفسية. بناءً على آرائهم، تم تُعديل البرنامج وإضافة المقترحات اللازمة. كما تم تطبيق المقاييس الخاصة بالمتغيرات البحثية بعد تطبيق جميع جلسات البرنامج، ثم تم تطبيق المقاييس في القياس التتبعي بعد مرور حوالي شهر ونصف من القياس البعدي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث:

تحققت الباحثتين من افتراضات اختبار "ت" للعينة المرتبطة والمستقلة قبل استخدامه في تحليل النتائج، حيث كان حجم العينة كافياً وغير صغير جداً. كما تأكدا من اعتدالية توزيع المتغيرات من خلال قيم معاملات الالتواء التي تراوحت بين (–1 +1) ومعاملات التفرطح التي جاءت ضمن النطاق المقبول (–3 +3). بالإضافة إلى ذلك، تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعتين باستخدام اختبار Levene's، حيث كانت قيمته غير دالة عند مستوى 0.05، مما يؤكد استيفاء شروط التحليل الإحصائي.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للبحث على أن" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة. كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي القائم على الحكمة من خلال حساب قيمة مربع إيتا (Eta Squared). يوضح جدول (6) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية

المتغير ومكوناته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة مربع Eta وحجم التأثير
فاعلية الذات الانفعالية	تجريبية	26	103.84	8.20	50	25.951	0.01	0.85 كبير
	ضابطة	26	60.03	2.59				
فاعلية الذات الاكاديمية	تجريبية	26	82.8846	5.85	50	32.252	0.01	0.88 كبير
	ضابطة	26	44.2692	3.73				

يتضح من جدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية في القياس البعدي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). يشير ذلك إلى تحسن واضح في مكونات ومهارات الحكمة لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي. كما تراوحت قيم حجم التأثير (مربع إيتا Eta Squared) بين (0.85 إلى 0.88) ، مما يعكس تأثيراً كبيراً وقوياً. وهذا يؤكد الفعالية العالية للبرنامج التدريبي في تنمية الحكمة والذي بدوره أدى إلى تحسن فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية وتحسين أداء الطلاب ذوي التوجه السلبي نحو الحياة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وجدول (7) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية

المتغير ومكوناته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة مربع Eta وحجم التأثير
فاعلية الذات الانفعالية	قبلي	26	59.34	3.58	25	25.104	0.01	0.85 كبير
	بعدي	26	103.84	8.20				
فاعلية الذات الاكاديمية	قبلي	26	42.46	2.71	25	28.256	0.01	0.86 كبير
	بعدي	26	82.88	5.85				

يتضح من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية في القياس البعدي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). يشير ذلك إلى حدوث تحسن ملحوظ في فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية الحكمة.كما أظهرت قيم حجم التأثير، الممثلة بمربع إيتا (Eta Squared)، مستويات مرتفعة بلغت (0.85) لفاعلية الذات الانفعالية و(0.86) لفاعلية الذات الأكاديمية، مما يعكس حجماً كبيراً وقوياً للتأثير. يشير ذلك إلى الفعالية الخارجية المرتفعة والتأثير الإيجابي الكبير للبرنامج التدريبي في تعزيز فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية لدى طلاب الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للبحث على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية في القياسين البعدي والتتبعي ".

ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وجدول (8) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية

المتغير ومكوناته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
فاعلية الذات الانفعالية	بعدي	26	103.84	8.20	25	1.368	غير دالة
	تتبعي	26	104.00	7.86			
فاعلية الذات الاكاديمية	بعدي	26	82.88	5.85	25	1.620	غير دالة
	تتبعي	26	83.10	5.40			

يوضح جدول (8) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في فاعلية الذات الانفعالية وفاعلية الذات الأكاديمية. تشير النتائج إلى أن الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في فاعلية الذات الانفعالية وفاعلية الذات الأكاديمية غير دالة، حيث كانت قيمة "ت" في فاعلية الذات الانفعالية 1.368، وفي فاعلية الذات الأكاديمية 1.620، وكلاهما أقل من القيمة الحرجة للمستوى الدلالي المعتاد (0.05). هذا يعني أن التغيرات بين القياسين في هذين الجانبين لم تكن ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى استمرار التأثير الناتج عن البرنامج القائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية بعد مرور فترة من الزمن.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع للبحث على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اتخاذ القرار في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

لاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى حساب قيمة "ت" لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة (المستقلة). كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي القائم على الحكمة باستخدام قيمة مربع إيتا (Eta Squared). توضح نتائج جدول (9) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في مهارات اتخاذ القرار

المتغير ومكوناته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة مربع Eta وحجم التأثير
تحديد المشكلة	تجريبية	26	40.92	1.52	50	47.762	0.01	0.94 كبير
	ضابطة	26	25.03	0.77				
جمع وتحليل المعلومات	تجريبية	26	38.19	1.20	50	52.185	0.01	0.97 كبير
	ضابطة	26	23.26	0.82				
تقييم البدائل واختيار الحل الأمثل	تجريبية	26	33.76	2.04	50	27.642	0.01	0.86 كبير
	ضابطة	26	20.30	1.40				
تنفيذ القرار	تجريبية	26	34.15	1.37	50	36.866	0.01	0.90 كبير
	ضابطة	26	21.30	1.12				
تقييم النتائج	تجريبية	26	38.84	1.99	50	36.357	0.01	0.90 كبير
	ضابطة	26	23.69	0.73				
مهارات اتخاذ القرار الدرجة الكلية	تجريبية	26	184.57	8.63	50	40.885	0.01	0.92 كبير
	ضابطة	26	113.69	4.91				

كشفت النتائج في جدول (9) عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع مهارات اتخاذ القرار والدرجة الكلية، حيث كانت قيم اختبار "ت" دالة عند مستوى 0.01، وتراوحت قيم مربع إيتا بين (0.86 – 0.97)، مما يشير إلى حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي القائم على الحكمة. وقد سجلت المجموعة التجريبية متوسطات حسابية أعلى بشكل ملحوظ، مما يعكس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الحكمة في تطوير هذه المهارات.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس للبحث على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. "

لاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى حساب قيمة "ت" لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة. كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي القائم على الحكمة باستخدام قيمة مربع إيتا (Eta Squared). توضح نتائج جدول (10) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات اتخاذ القرار

المتغير ومكوناته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة مربع Eta وحجم التأثير
تحديد المشكلة	قبلي	26	24.42	1.10	25	40.763	0.01	0.90 كبير
	بعدي	26	40.92	1.52				
جمع وتحليل المعلومات	قبلي	26	22.23	1.33	25	44.678	0.01	0.92 كبير
	بعدي	26	38.19	1.20				
تقييم البدائل واختيار الحل الأمثل	قبلي	26	18.34	0.48	25	39.651	0.01	0.90 كبير
	بعدي	26	33.76	2.04				
تنفيذ القرار	قبلي	26	20.0000	.80000	25	48.488	0.01	0.95 كبير
	بعدي	26	34.1538	1.37673				
تقييم النتائج	قبلي	26	23.4231	1.13747	25	34.709	0.01	0.89 كبير
	بعدي	26	38.8462	1.99384				
مهارات اتخاذ القرار الدرجة	قبلي	26	108.4231	1.90101	25	45.873	0.01	0.93 كبير
	بعدي	26	184.5769	8.63098				

تكشف النتائج في جدول (10) عن فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية في جميع مهارات اتخاذ القرار والدرجة الكلية، مما يبرز الأثر الكبير للبرنامج التدريبي

القائم على الحكمة. حيث أظهرت قيم القياسات البعدية تحسنًا ملحوظًا في جميع الأبعاد بعد التدخل التدريبي مقارنة بالقياسات القبلية، وكانت قيم اختبار "ت" دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق كبيرة بين القياسين. كما تظهر قيم مربع إيتا المرتفعة (تتراوح بين 0.89 إلى 0.95) حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي القائم على الحكمة على تحسين مهارات اتخاذ القرار.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس للبحث على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات اتخاذ القرار في القياسين البعدي والتتبعي ".

لاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى حساب قيمة "ت" لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة. وتوضح نتائج جدول (11) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات اتخاذ القرار

المتغير ومكوناته	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	بعدي	26	40.92	1.52	25	1.729	غير دالة
	تتبعي	26	41.11	1.55			
جمع وتحليل المعلومات	بعدي	26	38.19	1.20	25	1.729	غير دالة
	تتبعي	26	38.38	1.26			
تقييم البدائل واختيار الحل الأمثل	بعدي	26	33.76	2.04	25	1.902	غير دالة
	تتبعي	26	33.53	1.79			
تنفيذ القرار	بعدي	26	34.15	1.37	25	1.820	غير دالة
	تتبعي	26	3434.	1.39			
تقييم النتائج	بعدي	26	38.84	1.99	25	1.063	غير دالة
	تتبعي	26	39.07	2.18			
مهارات اتخاذ القرار الدرجة الكلية	بعدي	26	184.57	8.63	25	1.562	غير دالة
	تتبعي	26	186.61	3.91			

يوضح جدول (11) الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات اتخاذ القرار والدرجة الكلية. تشير قيمة "ت" التي لم تكن دالة عند مستوى الدلالة 0.05 إلى عدم وجود فروق معنوية بين القياسين البعدي والتتبعي في جميع الأبعاد (تحديد المشكلة، جمع وتحليل المعلومات، تقييم البدائل واختيار الحل الأمثل، تنفيذ القرار، تقييم النتائج) وكذلك الدرجة الكلية لمهارات اتخاذ القرار. وهذا يعكس استقرار أثر البرنامج التدريبي القائم على الحكمة في تحسين مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب على المدى الطويل، مع عدم وجود تغييرات ملحوظة بين القياسين خلال الفترة الزمنية المحددة.

مناقشة النتائج وتفسيرها

- **مناقشة الفرض الأول والثانى والثالث**

ينص الفرض الأول عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية في القياس البعدي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). يشير ذلك إلى تحسن واضح في مكونات ومهارات الحكمة لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي. كما تراوحت قيم حجم التأثير (مربع إيتا Eta Squared) بين (0.85 إلى 0.88) ، مما يعكس تأثيراً كبيراً وقوياً. وهذا يؤكد الفعالية العالية للبرنامج التدريبي في تنمية الحكمة والذي بدوره أدى إلى تحسن فاعلية الذات الانفعالية والاكاديمية وتحسين أداء الطلاب ذوي التوجه السلبي نحو الحياة.

ويمكن تفسير تأثير البرنامج القائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الأكاديمية والانفعالية من خلال تعزيز التفكير النقدي واتخاذ القرارات المحسوبة، مما يساعد المشاركين على تحسين أدائهم الأكاديمي. حيث تؤكد دراسة Sternberg (2001) أن الحكمة تساهم في اتخاذ قرارات أفضل من خلال الخبرة والمعرفة. كذلك، في الجانب الانفعالي، تُظهر الدراسات أن الحكمة يمكن أن تعزز قدرة الأفراد على التحكم في مشاعرهم وإدارتها بشكل إيجابي، مما يساهم في زيادة المرونة الانفعالية (Ardelt, 2025).

بالإضافة إلى ذلك، توضح دراسة Baltes & Staudinger (2000) كيف أن الحكمة تسهم في اتخاذ قرارات تعتمد على التفكير طويل المدى، وهو أمر مهم في سياقات أكاديمية معقدة. هذه القدرة على التقييم طويل المدى قد تساعد الأفراد على التفوق في بيئات أكاديمية تتطلب قرارات مستنيرة.

كما تشير دراسة Jeste et al. (2010) إلى أن الحكمة ترتبط بقدرة الأفراد على التكيف بشكل أفضل مع المواقف الانفعالية الصعبة، مما يعزز رفاههم النفسي. الشخص الحكيم قادر على إدارة ضغوطات الحياة الانفعالية بشكل أكثر فعالية، وبالتالي ينعكس ذلك إيجابًا على صحته النفسية.وتتفق النتائج الحالية مع نتائج عبد الفتاح وحليم (2014) حيث أسفرت عن وجود تأثير موجب للحكمة على فاعلية الذات.

وتفسر الباحثتين ما توصل إليه من نتائج إلى الدور المهم الذي أسهم به البرنامج فى تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية لدى طلاب الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة، حيث تضمن البرنامج القائم على الحكمة مجموعةً من الفنيات والأساليب التي تكاملت معًا لمساعدة أفراد عينة البحث . حيث ساعد فنية التفكير التأملى على إدراك الطالب لأفكاره،ومشاعره،ومعتقداته أثناء التفاعل مع المواقف المختلفة.وفحص المواقف بموضوعية والبحث عن الأسباب والنتائج المحتملة،ومساعدتهم فى التوقف للتفكير فى التفاصيل الدقيقة للمواقف قبل اتخاذ القرارات.وتُعديل المعتقدات أو السلوكيات بناءا على ما تم استخلاصة من التفكير التأملى.كما ساهم التفكير التأملى ايضا فى تعزيز القدرة على حل المشكلات بفعالية،وتحسين مهارات اتخاذ القرار،وزيادة فهم الطالب لذاته،وتحسين الأداء الأكاديمى له ، وتقليل الأخطاء من خلال التعلم من التجارب السابقة.

كما ساهمت فنية الحوار الذاتى فى تعزيزثقة الطلاب بأنفسهم ، والمساعدة على مواجهه المشكلات والتحديات بصبر وتفاؤل وذلك من خلال عبارات تمثل(أنا قادر على– تجاوزت هذا–يمكننى النجاح) وأستبدال العبارات السلبية بإيجابية مثل(أنا فاشل)إلى (يمكننى التعلم من أخطائي).واستخدام التأكيدات الإيجابية مثل(أنا أستحق النجاح)، واستخدام اسئلة تحفيزية مثل(كيف يمكننى تحسين هذا الأمر) بدلآمن(لماذا أنا سيء؟).وساعدت فنية المناقشات الجماعية فى تبادل الأفكار والآارء بين الطلاب حول موضوع معين ، ومن خلال هذه الفنية تم وضع قواعد للمناقشة مثل (احترام آراء الآخرين، وعدم المقاطقة،والالتزام بالوقت المحدد، والأستماع الفعال،وطرح الأسئلة التحفيزية،وتشجيع المشاركة بين الطلاب).

وأسهمت فنية تبادل الأدوار فى زيادى الوعى الذاتى من خلال تجربة مواقف مختلفة،يتعرف الشخص فيها على مشاعرة،وتعزيز القدرة على التحكم فى الانفعالات من خلال(تجربة مواقف متوترة فى بيئة آمنة تساعد الأفراد على تطوير ضبط النفس)كما تساعد

على تعزيز الفهم العميق للمواد الدراسية من خلال(تمثيل الأدوار فى المواد التعليمية مثل:لعب دور عالم فى تجربة علمية أو شخصية تاريخية من درس فى مادة الدراسات).

وساعدت فنية التفكير بصوت عال على تحسين عمليات التفكير والفهم من خلال التعبير اللفظى عن أفكارهم أثناء تنفيذ مهمة معينة؛حيث يصبح التعبير عن الأفكار بصوت عال تجعل الشخص أكثر وعيآ بأسلوب تفكيره، مما يساعده على تحديد الفجوات لديه.بينما أسهمت فنية المراقبة الذاتية فى مساعدة الطلاب على ملاحظة وتقييم سلوكهم أو أفكارهم أو مشاعرهم من أجل تحسين الأداء أو تُعديل العادات غير المرغوب فيهت ،وتعتمد هذه الفنية على تسجيل السلوكيات وتحليلها،مما يساعد فى تطوير مهارات الانضباط الذاتى،والتحكم فى الانفعالات،وتحسين الأداء الأكاديمى.

وأسهمت فنية التقويم الذاتى فى مساعدة الطلاب فى تقييم أدائهم أو أنجازاتهم، وسلوكياتهم استنادآ إلى معايير محددة،بهدف تحسين مستواه وتحقيق الأهداف المرجوة،كما ساعدت الطلاب على أن يكونوا أكثر وعيآ بنقاط قوتهم وضعفهم واتخاذ قرارات لتحسين أدائهم.

كما ساهم البرنامج القائم على الحكمة فى تحسين فاعليتهم الانفعالية من خلال تمكين الطلاب من تنظيم انفعالاتهم والتحكم فيها،مما يساعدة على التعامل مع المواقف المختلفة بطرقة إيجابية ومتزنة، ومساعدتهم على الوعى بانفعالاتهم من خلال فهم الطالب لمشاعره والتعرف عليها بدقة.وضبط انفعالاتهم من خلال التحكم فى مشاعرهم السلبية مثل الغضب أو القلق ومنعها من التأثير السلبى على السلوك.وتمكينهم من التكيف مع الضغوظ من خلال مساعدتهم على التعامل مع المواقف الصعبة وإدارتها بشكل صحى وسليم، بالإضافة لمساعدتهم على التعبير الانفعالى الإيجابى من خلال التعبير عن المشاعر بطريقة بناءة دون قمعها أو الإفراط فى إظهارها ومساعدتهم على الثقة فى القدرة على التحكم فى الانفعالات.

وفى المقابل ساهم البرنامج القائم على الحكمة ايضا فى تحسين فاعلية الأكاديمية وذلك من خلال إعطاء الطالب الشعور بالثقة فى قدرته على تحقيق النجاح الأكاديمى من خلال تنظيم دراسته،والتعامل مع التحديات ،واستخدام استراتيجيات التعلم بفعالية ،كما ساعد ايضا البرنامج بإيمان الطالب بأنه يستطيع استيعاب وفهم المواد الدراسية والقدرة على وضع خطط دراسية وإدارة الوقت بفاعلية، والقدرة على التعامل مع التحديات ومواجهه الصعوبات الدراسية دون استسلام ، وايضا تعزيز التحفيز الذاتى لتحقيق النجاح الأكاديمى، وتمكينه من المراجعات الدورية والتفكير النقدى والتلخيص الذى يساعدهم على التعلم الأكاديمى الفعال.

ومن ثم يتضح لنا تُشكل فاعلية الذات الأكاديمية والانفعالية معًا عنصرين أساسيين في تحقيق النجاح الأكاديمي والتكيف النفسي للطلاب، حيث يسهمان في تعزيز قدرة الطالب على مواجهة التحديات وتنظيم مشاعره بفاعلية، مما يؤدي إلى استقرار عاطفي وتحفيز مستمر نحو الإنجاز. يُظهر الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من فاعلية الذات الأكاديمية قدرة أكبر على وضع أهداف واضحة، وتنظيم جهودهم الدراسية، والمثابرة عند مواجهة العقبات الأكاديمية، مما يرفع مستوى تحصيلهم الدراسي. كما أن إدراكهم لكفاءتهم الشخصية يدفعهم إلى تطوير استراتيجيات تعلم فعالة، مثل التخطيط، وإدارة الوقت، وممارسة التنظيم الذاتي، مما يجعلهم أكثر استقلالية في عملية التعلم وأكثر قدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية

وينص الفرض الثاني على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية في القياس البعدي، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). يشير ذلك إلى حدوث تحسن ملحوظ في فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية الحكمة.

كما أظهرت قيم حجم التأثير، الممثلة بمربع إيتا (Eta Squared)، مستويات مرتفعة بلغت (0.85) لفاعلية الذات الانفعالية و(0.86) لفاعلية الذات الأكاديمية، مما يعكس حجماً كبيراً وقوياً للتأثير. يشير ذلك إلى الفعالية الخارجية المرتفعة والتأثير الإيجابي الكبير للبرنامج التدريبي في تعزيز فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية لدى طلاب الثانوية العامة ذوي التوجه السلبي نحو الحياة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن البرنامج قد ساهم في تعزيز قدرة الطلاب على إدارة مشاعرهم وضغوطاتهم الأكاديمية، كما أن التدريبات القائمة على الحكمة قد عززت من وعيهم الذاتي وزادت من قدرتهم على تنظيم عواطفهم والتعامل مع التحديات الأكاديمية بشكل أكثر فعالية (Schunk & DiBenedetto, 2020). كما أن تقنيات مثل التفكير النقدي والتعاطف وإدارة المشاعر قد ساعدت الطلاب في تطوير مهارات مرونة نفسية أدت إلى تحسن في فاعليتهم الذاتية الأكاديمية والانفعالية (Patrick et al., 1997; Zajacova et al., 2005).

وتشير نتائج الفرض الثالث إلى أن الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في فاعلية الذات الانفعالية وفاعلية الذات الأكاديمية غير دالة، حيث كانت قيمة "ت" في فاعلية الذات

الانفعالية 1.368، وفي فاعلية الذات الأكاديمية 1.620، وكلاهما أقل من القيمة الحرجة للمستوى الدلالي المعتاد (0.05). هذا يعني أن التغيرات بين القياسين في هذين الجانبين لم تكن ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى استمرار التأثير الناتج عن البرنامج القائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية بعد مرور فترة من الزمن.

ويمكن تفسير استمرار تأثير البرنامج القائم على الحكمة في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية بعد مرور فترة من الزمن من خلال أن الحكمة ترتبط بالقدرة على اتخاذ قرارات صائبة في المواقف المعقدة، مما يعزز فاعلية الفرد في التعامل مع التحديات الحياتية، كما أن الحكمة تساهم في تحسين المرونة النفسية والوعي الذاتي، مما يساعد الأفراد على التكيف مع مواقف الحياة بشكل أفضل. كما أن التدريب على الحكمة يعزز الدافعية الذاتية والثقة بالنفس(Baltes & Staudinger, 2000)، وهي عوامل تساعد في استمرارية التحسن في فاعلية الذات الأكاديمية والانفعالية (Ardelt, 2003). بالإضافة إلى أن الحكمة تتضمن مهارات اجتماعية وعاطفية مثل التعاطف وإدارة العلاقات (Glück & Bluck, 2013)، وهي مهارات يمكن أن تساهم في تعزيز فاعلية الذات بشكل مستدام في مجالات الحياة المختلفة. بناءً على ذلك، فإن التأثير المستمر للبرنامج القائم على الحكمة يمكن أن يعود إلى تعلم مهارات مرنة تم تطويرها خلال البرنامج واستمرت في التأثير على الأداء الأكاديمي والانفعالي بعد انتهائه.

- مناقشة الفرض الرابع والخامس والسادس

يشير الفرض الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع مهارات اتخاذ القرار والدرجة الكلية، حيث كانت قيم اختبار "ت" دالة عند مستوى 0.01، وتراوحت قيم مربع إيتا بين (0.86 – 0.97)، مما يشير إلى حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي القائم على الحكمة. وقد سجلت المجموعة التجريبية متوسطات حسابية أعلى بشكل ملحوظ، مما يعكس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الحكمة في تطوير هذه المهارات. تتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه Baltes and Staudinger (2000) بأن التدريب على التفكير الحكيم يسهم في تعزيز القدرة على حل المشكلات واتخاذ قرارات مدروسة. كما أوضح Sternberg(2003) أن تنمية مهارات التفكير النقدي والاستدلال المنطقي تسهم بشكل إيجابي في تحسين عملية اتخاذ القرار. علاوة على ذلك، أكدت دراسة Grossmann et al.,(2013). أن الأفراد الذين يخضعون لتدريبات تعزز التفكير الحكيم

يمتلكون قدرة أكبر على تقييم البدائل واتخاذ قرارات أكثر مرونة ووعيًا، مما يتوافق مع القيم الإحصائية في الدراسة الحالية ويؤكد التأثير القوي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من علاء الدين أيوب وعبدالله الجغيمان (2012) حيث أسفرت عن أن اكتساب الحكمة يؤدي إلى تحسين التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب. وتتفق أيضا النتائج الحالية مع نتائج Webb (2020) حيث أظهرت أن التدريب على التفكير الحكيم، الذي يجمع بين التحليل النقدي والحدس والذكاء الانفعالي، يعزز قدرة الأفراد على اتخاذ قرارات حكيمة في المواقف المعقدة. يعتمد هذا النوع من التفكير على دمج التفكير المنطقي مع الوعي الانفعالي والاجتماعي، مما يساعد في التعامل مع تعقيدات الحالات وتقييم مختلف الأبعاد والنتائج المحتملة. كما أظهرت النتائج أن التدريب الفعّال يعزز الوعي الذاتي ويطور مهارات التنظيم الانفعالي

ويشير الفرض الخامس عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية في جميع مهارات اتخاذ القرار والدرجة الكلية، مما يبرز الأثر الكبير للبرنامج التدريبي القائم على الحكمة. حيث أظهرت قيم القياسات البعدية تحسنًا ملحوظًا في جميع الأبعاد بعد التدخل التدريبي مقارنة بالقياسات القبلية، وكانت قيم اختبار "ت" دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق كبيرة بين القياسين. كما تظهر قيم مربع إيتا المرتفعة (تتراوح بين 0.89 إلى 0.95) حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي القائم على الحكمة على تحسين مهارات اتخاذ القرار.

ويمكن تفسير هذه النتائج في إطار الأنشطة التي يتضمنها برنامج القائم على الحكمة، حيث أتاح البرنامج للطلاب فرصة تحديد أهدافهم الشخصية والتركيز على جمع المعلومات اللازمة، والبحث عن البيانات المفقودة قبل اتخاذ أي قرارات. كما قدمت الأنشطة مواقف ساعدت الطلاب على تطوير استراتيجيات للتعامل مع التردد في الاختيار بين البدائل المتاحة في بيئة تتسم بعدم اليقين. وركزت الأنشطة أيضًا على تمكين الطلاب من تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات مع فهم عواقبها على الآخرين والمجتمع. تدعم هذه النتائج الدراسات السابقة مثل دراسة Darling-Hammond (2003)، ودراسة Grant et al., (2002)، ودراسة Donovan et al., (2015) التي أكدت على دور مهارات ما وراء المعرفة والتفكير التأملي في تحسين وضوح الرؤية وفهم كيفية عمل العقل وتوليد الأفكار. هذا التفكير التأملي

يُعتبر مدخلًا بنائيًا في اتخاذ القرار وحل المشكلات، حيث يعزز قدرة الطلاب على الملاحظة المستمرة أثناء تحديد الأهداف، جمع المعلومات، واختيار البدائل، مما يسهم في اتخاذ قرارات أكثر دقة وفهمًا لتأثيراتها المحتملة.

ويشير الفرض السادس عن الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لمهارات اتخاذ القرار والدرجة الكلية. تشير قيمة "ت" التي لم تكن دالة عند مستوى الدلالة 0.05 إلى عدم وجود فروق معنوية بين القياسين البعدي والتتبعي في جميع الأبعاد (تحديد المشكلة، جمع وتحليل المعلومات، تقييم البدائل واختيار الحل الأمثل، تنفيذ القرار، تقييم النتائج) وكذلك الدرجة الكلية لمهارات اتخاذ القرار. وهذا يعكس استقرار أثر البرنامج التدريبي القائم على الحكمة في تحسين مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب على المدى الطويل، مع عدم وجود تغييرات ملحوظة بين القياسين خلال الفترة الزمنية المحددة.

من خلال عرض ومناقشة نتائج البحث، نستنتج فعالية البرنامج التدريبي القائم على الحكمة المستخدم في البحث الحالي في تحسين فاعلية الذات الانفعالية والأكاديمية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الثانوية العامة من ذوي التوجه السلبي نحو الحياة، وبذلك تتحقق أهداف البحث. كما يتماشى هذا مع أهداف منظمة الصحة العالمية في تعزيز الصحة النفسية والرفاهية العامة من خلال تمكين الأفراد من اتخاذ قرارات مستنيرة، مما يساهم في تحسين رفاههم العقلي والاجتماعي.

التوصيات التربوية والبحوث المقترحة:

أولاً: توصيات البحث:

- **عقد دورات تدريبية لطلاب المرحلة الثانوية لتدريبهم على مكونات ومهارات الحكمة لما لها من دور ايجابي وفعال في تحسين الجوانب الاكاديمية والحياتية.**
- **تدريب طلاب المرحلة الثانوية على برامج تنمية العمليات المعرفية ومهارات التفكير خاصة التفكير الناقد والابتعاد قدر الإمكان عن الطرق التقليدية في التدريس، لمواجهة الأفكار السلبية وتحسين مهارات وقدرات الشباب في مواجهة الضغوط النفسية وتحديات الحياة.**
- **دمج مهارات اتخاذ القرار الحكيم في المناهج الدراسية، بحيث يتعلم الطلاب كيفية التقييم المنطقي للمواقف والأخذ في الاعتبار العواقب الطويلة الأمد لقراراتهم. يمكن تنفيذ ذلك من خلال دراسات حالة، محاكاة مواقف حياتية، ومناقشات جماعية.**

ثانياً: البحوث المقترحة:

- **فعالية برنامج تدريبي قائم على الحكمة لتحسين مهارات التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي لدى المراهقين.**
- **فعالية برنامج تدريبي قائم على الحكمة في خفض القابلية للاستهواء الفكري لطلاب المرحلة الثانوية ذوى التوجه السلبى نحو الحياة.**
- **فعالية برنامج تدريبي لتنمية الحكمة في تحسين مهارات حل المشكلات والأمن الفكري لدى طلاب الجامعة مستخدمي المواقع الالكترونية للتواصل الاجتماعي.**
- **فعالية التدريب على التفكير التأملي وما وراء المعرفة في تحسين التفكير القائم على الحكمة ومهارات التفكير الناقد لدى الشباب.**

المراجع

أحمد ثابت،علاء سعيد(2017).تنمية الحكمة كمدخل لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً.**مجلة التربية الخاصة**،21(6)،170–83.

حسنى النجار (2014). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة .**مجلة كلية التربية**– جامعة بنها، 25(98)، 101–144.

سامر عدنان عبد الهادى(2021).القدرة التنبؤية لفاعلية الذات الانفعالية فى العافية النفسية الشخصية لدى عينة من طلبة مرحلتى البكالوريوس والماجستير .***مجلة جامعة القدس المفتوحة***، 12(34)،125–146.

عبد الحميد حسن حاج،منصور حجر محمد(2022).فعالية برنامج تدريبى لتحسين الفاعلية الذاتية لمعلمى التلاميذ ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.***مجلة العلوم التربوية والإنسانية***،(10)128،–146.

عبد الرحمن بن محمد الشهرانى(2023).الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى العاملين.***مجلة كلية التربية بالمنصورة***،3(124)،1338–1390.

عبير محمد محمد(2024).برنامج تدريبى قائم على مهارات الحكمة لتنمية التفكير الاستراتيجى لدى الطالبة المعلمة .***مجلة القراءة والمعرفة***،إبريل،270(24)،174–135.

عبيرالسيد محمد(2023).***فعالية برنامج إرشادى قائم على اليقظة الذهنية فى تحسين فاعلية الذات للأمهات وأثره فى خفض سلوك إيذاء الذات لدى أطفالهن ذوى اضطراب التوحد***.رسالة دكتوراة،كلية التربية،جامعة المنصورة.

علاء الدين أيوب (2012) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنية التفكير القائم على الحكمة فى تحسين استراتيجيات المواجهه لحل المشكلات الضاغطة لدى الطلاب.***المجلة المصرية للدراسات النفسية***،22(77)201–242.

علاء الدين أيوب ،أسامة إبراهيم. (2013). تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي: دراسة عبر ثقافية .***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، 23(79) ، 209–254.

علاء الدين أيوب وعبدالله الجغيمان (2012). أثر اكتساب الحكمة في تنمية التفكير الجدلي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. ***المجلة المصرية لعلوم المراهقة***، (5), 34 – 69.

فاتح عبد الفتاح ، شيري حليم (2014). الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم. ***مجلة كلية التربية***، جامعة بورسعيد، 15(15)، 90– 134.

فاتن فاروق عبد الفتاح(2014).الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم.***مجلة كلية التربية***،جامعة بورسعيد،يناير ،(15)،90–134.

لطفى عبد الباسط (2019) .***مقياس أساليب اتخاذ القرار***. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد إسماعيل سيد(2019).تنظيم الانفعال وعلاقته بالشفقة بالذات وما وراء الانفعالوفاعلية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى عينى من المديرين(دراسة فى نمذجة العلاقات).***مجلة الأرشاد النفسي***،58(2)،123–236 .

محمد حنين يونس(2024).فاعلية الذات لدى تدريسى الجامعة.***مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية***،31(5)،224–245.

ناصر عبدالله بن عيد(2020).برنامج إرشادى لتحسين فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعى لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.***مجلة القراءة والمعرفة***،299(20)،181–220.

نجوى عبد الوهاب السيد(2021).***فعالية برنامج لتحسين الكفاءة الانفعالية وفاعلية الذات لدى المراهقين***،رسالة دكتوراة،كلية الدراسات العليا والبحوث البيئية،جامعة عين شمس.

نظمى حسين عمر(2020). فاعية الذات الإنفعالية والضغوط النفسية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي فى الأردن.***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***،يوليو،28(4)،218–236.

Abdel-Khalek, A. M. (2019**). *Introduction to the Psychology of Self-Esteem. In Self-Esteem: Perspectives, Influences, and Improvement Strategies*** (pp. 1-20). Nova Science Publishers.

Alon-Barkat, S., & Carmeli, A. (2020). Developing decision-making skills through education: A longitudinal analysis. ***Journal of Vocational Behavior,*** 118, 103402.

Amitay, G., & Gumpel, T. (2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. ***International journal of Adolescence and Youth,*** *20*(2), 202-227.https://doi.org/10.1080/02673843.2013.785437

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

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

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

Ardelt, M. (2020). Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses? ***The Journal of Moral Education,*** 49, 30-45. https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1471392

Ardelt, M. (2025). Wisdom predicts emotional intelligence and wise reasoning. ***The Journal of Positive Psychology***, *20*(1), 123-135.

Ardelt, M., & Bruya, B. (2021). Three-dimensional wisdom and perceived stress among college students. ***Journal of Adult Development***, (28), 93–105. https://doi.org/10.1007/s10804-020-09358-w.

Ardelt, M., & Ferrari, M. (2019). Effects of wisdom and religiosity on subjective well-being in old age and young adulthood: Exploring the pathways through mastery and purpose in life. ***International Psychogeriatrics***, 31, 477–489.

Baltes, P. B. (1993). The aging mind: Potential and limits. ***The Gerontologist***, 33(5), 580-594.

Baltes, P. B., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. ***Perspectives on Psychological Science***, *3*(1), 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.

Baltes, P. B., Smith, J., & Staudinger, U. M. (1992). Wisdom and successful aging. ***Aging and Human Development***, *34*(2), 163-198.

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

Bandura, A. (1997). ***Self-efficacy: The exercise of control***. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), ***Handbook of personality*** (2nd ed., pp. 154-196). Guilford Publications.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. ***Child Development***, *72*(1), 187-206.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. ***Child Development***, 74(3), 769–782.

Bazerman, M. H., & Moore, D. A. (2012*).* ***Judgment in managerial decision making.*** John Wiley & Sons.

Belli, R. (2020). National survey shows students' feelings about high school are mostly negative. ***Yale News.*** Retrieved fromhttps://news.yale.edu/2020/01/30/national-survey-students-feelings-about-high-school-are-mostly-negative

Bennett, C., Graham, I. D., Kristjansson, E., Kearing, S. A., Clay, K. F., & O'Connor, A. M. (2010). ***Validation of a Preparation for Decision Making scale. Patient Education and Counseling****, 78(1), 130–133.* doi:10.1016/j.pec.2009.05.012

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? ***Educational Psychology Review***, *15*(1), 1-40.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). ***Reflection: Turning experience into learning.*** Routledge.

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

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.

Burke, K. L., Joyner, A. B., Czech, D. R., & Wilson, M. J. (2000). An investigation of concurrent validity between two optimism/pessimism questionnaires: The life orientation test-revised and the optimism/pessimism scale**.** ***Current Psychology,*** 19, 129-136.

Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and self-efficacy. ***Social and Personality Psychology Compass***, 1(1), 238-249.

Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression culture-specific? ***Emotion***, 7(1), 30–48.

Caprara, G. V., Alessandri, G., & Barbaranelli, C. (2008). Optimal functioning: Contribution of self-efficacy beliefs to positive orientation. ***Psychotherapy and Psychosomatics***, 79(5), 328–330.

Caprara, G. V., Alessandri, G., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Yamaguchi, S., & Suzuki, F. (2012). Positive orientation across three cultures. ***Journal of Cross-Cultural Psychology***, 43, 77–83

Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. ***Journal of Educational Psychology***, *100*(3), 525-534.

Caprara, G. V., Giunta, L. D., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. ***Psychological Assessment***, *20*(2), 227–237.

Caprara, G.V. Alessandri, G., Barbaranelli, C. (2010). Optimal functioning: contribution of selfefficacy beliefs to positive orientation. ***Psychotherapy and Psychosomatics***, 79, 328-330.

Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment**.** ***Journal of Educational Psychology,*** *93*(1), 55-64.

Cheung, C. (2019). Development and Validation of a Brief Self-Assessed Wisdom Scale. *Research Square*; DOI: 10.21203/rs.2.10874/v2.

Chiesi, F., Galli, S., Primi, C., Innocenti Borgi, P., & Bonacchi, A. (2013). The Accuracy of the Life Orientation Test–Revised (LOT–R) in Measuring Dispositional Optimism: Evidence From Item Response Theory Analyses. ***Journal of Personality Assessment,*** *95*(5), 523–529.

Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2013). Emotional self-efficacy, graduate employability, and career satisfaction: Testing the associations. ***Australian Journal of Psychology***, *65*(4), 214-223. https://doi.org/10.1111/ajpy.12023

Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2003). Thinking about thinking: Metacognition. ***The learning classroom: Theory into practice,*** 157-172.

De Bono, E. (2000). ***Six thinking hats***. Penguin Books.

Defoe, I. N., Dubas, J. S., Figner, B., & Van Aken, M. A. (2015). A meta-analysis on age differences in risky decision-making adolescents versus children and adults. ***Psychological bulletin***, 141(1), 48.

Delaney, R., Strough, J., Parker, A. M., & de Bruin, W. B. (2015). Variations in decision-making profiles by age and gender: A cluster-analytic approach***. Personality and individual differences***, *85*, 19-24.

Donovan, S. J., Güss, C. D., & Naslund, D. (2015). Improving dynamic decision making through training and self-reflection**. *Judgment and Decision making,*** *10*(4), 284-295.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. ***Child Development***, 75(2), 334–339.

Ennis, R. H. (2011). Critical thinking: A streamlined conception. ***Teaching Philosophy,*** 34(3), 145-158.

Garin, E. (2015). Self-efficacy in academic achievement. ***Journal of Educational Psychology,*** 24(4), 123-130.

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.

Glück, J., & Bluck, S. (2013). The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. ***In The scientific study of personal wisdom*** (pp. 75-97). Springer Netherlands.

Glück, J., & Weststrate, N. M. (2021). The Wisdom Researchers and the Elephant: An Integrative Model of Wise Behavior. ***Personality and Social Psychology Review***, 10888683221094650Halpern-Felsher, B., Baker, M., & Stitzel, S. (2016). ***Decision-making in adolescents and young adults.*** In P. U. Ali & S. D. Carr (Eds.), Handbook of health decision science (pp. 157-167). Springer.

Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). Self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. ***Social Behavior and Personality: an international journal,*** *30*(8), 821-835.

Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-efficacy beliefs of university students: examining factor validity and measurement invariance of the new academic self-efficacy scale. ***Frontiers in Psychology***, 12, 49. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.498824

Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2013). A route to well-being: intelligence versus wise reasoning**.** ***Journal of Experimental Psychology:*** *General*, 142(3), 944.

Hardin, E. E., & Leong, F. T. (2004). Decision-making theories and career assessment: A psychometric evaluation of the Decision-Making Inventory. ***Journal of Career Assessment***, 12(1), 51-64.

Harries, P. (2022). Judgement and decision-making skills for practice. ***Skills for Practice in Occupational Therapy E-Book: Skills for Practice in Occupational Therapy*** *E-Book*, 7.

Hastings, P., McLaughlin, L., & Meyer, M. (2017). Decision-making and its role in effective learning: A comprehensive review**.** ***Journal of Educational Psychology,*** 109(5), 761-776.

Hinson, J. M., James, K. E., & Bailey, R. C. (2003). *Decision making in adolescence and young adulthood: The role of development in risk-taking behaviors*. ***Journal of Adolescence***, 26(2), 237-250.

Holt, L. C., & Kysilka, M. L. (2006). *Instructional patterns:* ***Strategies for maximizing student learning***. Sage.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. ***Educational Research Review,*** 17, 63-84.

Hysenbegasi, A., Hass, S. L., & Rowland, C. R. (2005). *The impact of depression on the academic productivity of university students. The* ***Journal of Mental Health Policy and Economics****, 8*(3), 145-151.

Janis, I. L. (1977). ***Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment***. The Free Prees.

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.

Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale**.** ***Personality and Individual Differences***, 45(5), 432–436.

Kirk, R., et al. (2008). *Emotional self-efficacy and its impact on individual success*. ***Journal of Emotional and Behavioral Disorders***, *16*(4), 204-215.

Kitchener, K. S., & Brenner, H. G. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed.*),* ***Wisdom: Its***

nature, origins, and development (pp. 212-229). Cambridge University Press.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). The effects of self-efficacy on academic achievement: A meta-analysis. ***Educational Psychology Review***, 22(4), 707-733. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9130-6

Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Academic self-efficacy and student success: A review of research. ***Educational Psychology Review***, 25(2), 343-356. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9230-3

Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter*?* ***Learning and Individual Differences,*** *25*, 67-72.

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

Kramer, D. A. (2000). Wisdom as integrated knowledge: A framework for understanding the psychological and social aspects of wisdom. In J. B. C. W. C. R. (Ed.), Handbook of wisdom*:* ***Psychological perspectives*** (pp. 295-320). Springer.

Kuhn, D. (2005). ***Education for thinking***. Harvard University Press.

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

Labouvie-Vief, G. (2003). Dynamic integration: Affect, cognition, and the self in adulthood. ***Current Directions in Psychological Science***, 12(6), 201-206.

Lopes, P. N. (2015). ***Decision-making and its impact on academic success***. Springer.

Lunenburg, F. C. (2010). The decision-making process. ***International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity,*** *13*(1), 1-7.

Lunenburg, F. C. (2010, September). The decision-making process***. In National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*** (Vol. 27, No. 4).

Mann, L., & Janis, I. (1982). *Conflict theory of decision making and the expectancy-value approach*. ***In Expectations and actions*** (1st ed.). Routledge.

Maxwell, J. C. (2006). ***The difference maker: Making your attitude your greatest asset.*** HarperCollins Leadership.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. ***Intelligence,*** *17*(4), 433-442.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), ***Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*** (pp. 3-31). Basic Books.

Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The Influence of Academic Self-Efficacy on University Students' Academic Performance: The Mediating Effect of Academic Engagement. ***Sustainability,*** *15*(7), 5767.

Mesurado, B., Vidal, E. M., & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. ***Journal of Adolescence***, 64, 62–71.

Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: a historical perspective. ***Trends in cognitive sciences,*** *7*(3), 141-144.

Montgomery, R. J., Barber, C. E., & McKee, K. J. (2002). A multidimensional model of wisdom. ***Journal of Adult Development****, 9*(2), 71-78.

Moraitou, D., & Efklides, A. (2012). The wise thinking and acting questionnaire: The cognitive facet of wisdom and its relationship with memory, affect, and hope. ***Journal of Happiness Studies***, *13*, 849-873.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. ***Journal of Psychopathology and behavioral Assessment***, *23*, 145-149.

Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology:* ***Developing learners*** (4th ed.). Pearson.

Orwoll, L., & Achenbaum, W. A. (1997). Gender and the development of wisdom. ***Human Development****, 40*(4), 199-222.

Oser, F., Schenker, D., & Spychiger, M. (1999). ***Wisdom and education***. Erlbaum.

Pajares F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. ***Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties,*** *19*(2), 139-158.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and academic outcomes: Implications for self-regulated learning. ***Review of Educational Research****, 66*(4), 543-578.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. ***Journal of educational psychology,*** 99(1), 83.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. ***Educational Psychology Review****, 16*(4), 385-407.

Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success**.** ***Journal of college student development***, *44*(1), 18-28.

Reyna, V. F. (2004). How people make decisions that involve risk: A dual-processes approach. ***Current directions in psychological science***, *13*(2), 60-66.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). ***Organizational Behavior*** (18th ed.). Pearson Education

Rubin, D. C., & Schulkind, M. D. (1997). The autobiographical memory interview: A reliability and validity study. ***Memory***, *5*(4), 373-386.

Saarni, C. (1999). ***The development of emotional competence*****.** Guilford press.

Sachitra, V., & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience**.** ***International Journal of Educational and Pedagogical Sciences***, *11*(11), 2608-2613.

Sadiq, I. (2018). Decision-making skills in university students: A review of challenges and opportunities. ***Journal of Educational Psychology***, *33*(2), 45-60.

Salovey, P., & Sluyter, D. (1997**).** ***Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*****.** Basic Books.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): a reevaluation of the Life Orientation Test. ***Journal of personality and social psychology***, *67*(6), 1063.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. ***Educational psychologist***, *26*(3-4), 207-231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy and academic motivation. ***Educational Psychologist,*** *38*(1), 39-53.

Schunk, D. H. (2012***). Learning theories: An educational perspective*** (6th ed.). Pearson.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Self-regulated learning and academic achievement: The role of self-efficacy beliefs. ***Handbook of self-regulation of learning and performance,*** 1-13.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. **In** ***Advances in motivation science*** (Vol. 8, pp. 153-179). Elsevier.

Schwarzer, R. (1995). Generalized self-efficacy scale. ***Measures in health psychology: A user's portfolio***. *Causal and control beliefs/Nfer-Nelson*.

Schwarzer, R. (2014). The role of self-efficacy in academic achievement. ***Educational Psychology,*** 33(4), 75-80. https://doi.org/10.1080/01443410.2014.928453

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. ***Educational and psychological measurement,*** 55(5), 818-831.

Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior****: A study of decision-making processes in administrative organizations*** (4th ed.). Free Press.

Snyder, L. L., & Dörner, D. (2019). The impact of decision-making skills on academic achievement and life satisfaction. ***Educational Psychology Review***, *31*(3), 631-645.

Staudinger, U. M. (2008). A psychology of wisdom: History and recent developments. ***Research in Human Development***, *5*(2), 107-120.

Staudinger, U. M., & Gluck, J. (2011). ***Psychological perspectives on wisdom: From knowledge to judgment.*** In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Wisdom: Its* nature, origins, and development (pp. 103-123). Cambridge University Press.

Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. ***Annual review of psychology,*** 62(1), 215-241.

Staudinger, U. M., & Kessler, A. (2009). ***The role of wisdom in a balanced life: A developmental perspective.*** In L. M. R. A. L. F. (Ed.), *The handbook of adult development and learning* (pp. 243-266). Oxford University Press.

Staudinger, U. M., & Kunzman, U. (2005). *Psychology of wisdom: Theory, research, and practical implications*. ***The Journal of Adult Development***, *12*(2), 1-16.

Staudinger, U. M., & Pasupathi, M. (2003). Wisdom in the aging process: How older people do (and do not) show wisdom. ***Research on Aging***, *25*(1), 91-120.

Staudinger, U. M., Lopez, D. F., & Baltes, P. B. (1997). The psychology of wisdom: A conceptual and empirical overview. ***Ageing and Society***, *17*(2), 227-271.

Steinberg, L. (2005). ***Cognitive and affective development in adolescence***. In L. Steinberg (Ed.), Handbook of adolescent psychology (pp. 55-78). Wiley.

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

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

Sternberg, R. J. (2007). ***Wisdom, intelligence, and creativity are synthesized***. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Glück, J. (Eds.). (2022). ***The psychology of wisdom: An introduction.*** Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (Eds.). (2009). ***Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*****.** Corwin Press.

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.

Trowbridge, R. H. (2006). Wisdom and lifelong learning in the twenty-first century. ***Interchange***, *37*(2-3), 101-113.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy and academic motivation. ***Contemporary Educational Psychology***, *33*(1), 87-107.

Valois, R. F., Zullig, K. J., & Hunter, A. A. (2015). Adolescent health risk behaviors and emotional self-efficacy: Relationships and implications for prevention. ***Journal of Adolescent Health***, *56*(5), 551-557.

Vox. (2023). Why are teens increasingly feeling burnout. ***Vox.*** Retrieved from https://www.vox.com/life/378065/teen-stress-burnout-teens-productivity-anxiety

Walker, S. (2004). ***Self-efficacy and academic performance: A review of the literature***. Educational Psychology Review, *16*(3), 211-224.

Wang, X., Cai, L., Qian, J., & Peng, J. (2021). A study of negative life events driven depressive symptoms and the moderating effects of coping and social support among Chinese college students. ***Journal of Affective Disorders***, *282*, 631-638.

Webb, P. J. (2020). Coaching for wisdom: System 3 thinking in complex decision making. ***Philosophy of Coaching: An International Journal***, *5*, 113-128.

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

Webster, J. D. (2010). Wisdom and positive psychosocial values in university students. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *61*(4), 912-925.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. ***Research in Higher Education***, *46*(6), 677-706.

Zayed, A. M. (2024). Academic Self-efficacy and its Relationship to Academic Competitiveness, Academic Procrastination, and Cognitive Flexibility among Undergraduate Students. ***International Journal of Higher Education***, *13*(1), 1-57. https://doi.org/10.5430/ijhe.v13n1p57

Zhang, M., Li, J., & Wang, H. (2022). Negative life events and quality of life in adolescents: The role of resilience. ***International Journal of Environmental Research and Public Health***, *19*(13), 8242.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development**.** ***Self-efficacy in changing societies***, 1(1), 202-231.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. ***Handbook of self-regulation***, 13, 13-39.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Motivation and achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), ***Handbook of self-regulation of learning and performance*** (pp. 1-17). Routledge.