القراءة مدخل لتنمية الحكمة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

إعداد

الأستاذ الدكتور حمدي محمد ياسين

الباحث محمد سامي سعيد

2018

مدخل الدراسة

الموهوبون مصدر قوة للمجتمعات، وتقدم الدول يعود إلى عقول أبنائها الموهوبين، لذا فإن الاهتمام بهذه الفئة، وتقديم الخدمات التربوية، والرعاية والإرشاد النفسي بات امراً ملحا لبناء الطالب الموهوب.

ولأن الحكمة (Wisdom) كما أوضح استيرنبيرج (Sternberg, 2001) ذات علاقة وثيقة بالموهبة؛ لكونها تحتل رأس هرم العمليات العقلية، كما أنها متعددة الأبعاد؛ حيث تتداخل مفاهيميًا مع غالبية أنواع العمليات العقلية؛ كالتفكير الناقد، والإبداعي، والتأملي، وحل المشكلة، واتخاذ القرار، والتفكير ما وراء المعرفي، ولأنها أيضا كما يرى باسكال – ليون (Pascual-leaone, 1995) هي الغاية النهائية الممكنة لنمو الإنسان وتطوره، وأن التكامل لمقومات الفرد وقدراته هو ما يمهد الطريق أمام الحكمة للظهور، وخاصة عندما تصل قدرات الإنسان إلى أقصى مدى ممكن.

وبما أن الحكمة حالة عقلية سلوكية تتضمن التكامل، والتوازن، والتفاعل بين الجوانب العقلية، والوجدانية، والدافعية في الأداء الإنساني، لذا يجب تربية أبنائنا تربية للمستقبل؛ ومستقبل التربية في الحكمة، ولكي تكون التربية فعالة؛ فهي بحاجة لأن تكون تربية من أجل الحكمة، تربية تتوازن فيها اهتمامات الفرد الشخصية مع اهتمامات الآخرين، والسياق الاجتماعي البيئي المحيط بالفرد (محمد غازي الدسوقي، ٢٠٠٧).

لذا فإن الاهتمام بالحكمة، وتنميتها خاصة لدى الموهوبين الذين هما أمل أي مجتمع قد نال اهتمام العديد من الأبحاث النفسية والتربوية لكونها تعد من المتغيرات المعرفية التي لها الدور المحوري في تشكيل فاعلية الفرد (اسبينوول وأورسولام، ٢٠٠٣)، وأوضح الله عز وجل في كتابه العزيز أن الحكمة خيرٌ عظيمٌ في قوله تعالى: "يؤتى الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً وما يذكر إلا ألو الألباب" (البقرة، ٢٦٩)، كما رفع الله قدر لقمان الحكيم، ووصفه بالحكمة، وذكر مواعظه في آيات تتلى إلى قيام الساعة (لقمان، ١٢-١٩).

ولعل من المسلمات أن القراءة تكسب الفرد المعرفة، وتوسع مداركه، كما أنها مدخل لإكسابه الحكمة من خلال التعرض لخبرات الآخرين، وهو ما اتفق مع ما ذكره استرنبرج Sternberrg عندما ذكر أن تشجيع الطلاب على القراءة، وفهم المغزى منها يعد من أهم المبادئ المستمدة من نظرية التوازن التي تشكل جوهر تنمية الحكمة في الفصول الدراسية (Sternberrg, R.J, 1998).

ومن أجمل ما قيل في القراءة أنها "تضيف أعمارا لعمر صاحبها" (عباس العقاد)، وكذلك "القراءة هي متعة التجول في عقول الآخرين" (جان بول سارتر)، وأستطيع أن أقول أن " القراءة طريق الحكمة"؛ مستندا لما ذكره "لي منج تشين، وآخرون" (Li-Ming Chen, et al, 2011) أن القراءة واحدة من ثمانية عوامل مؤثرة في تطور الحكمة لدى الفرد؛ حيث ذكر أن هذه العوامل تمثلت في (القراءة، تجارب العمل، والتجارب الحياتية، والتفاعلات الاجتماعية، والملاحظات، وتعاليم الأسرة، والتنمية المهنية، والدين) واتفقت معه (Mary A, 2014) بأنها طريقة مبدعة ومرنة في التوجيه.

مشكلة الدراسة: ومن خلال مراجعة التراث النظري المرتبط بمتغيرات الدراسة يمكن صياغة مشكلة الدراسة عبر المحاور التالية:

المحور الأول: الحكمة (Wisdom) والمتغيرات الديموجرافية:

تناولت العديد من الدراسات علاقة الحكمة بالمتغيرات الديموجرافية منها دراسة (Ardelt, M. 2003) بعنوان" الحكمة السابقة وتأثيرها في العمر المتقدم: وجهة نظر طولية على العمر الطويل" وتوصلت الدراسة إلى أن الحكمة تنمو بمرور الزمن، وترتبط ارتباطاً وثيقا بالرضا عن الحياة، وهو ما اتفق مع دراسة سابقة للباحث (Ardelt, M. 1994) موضوعها "الحكمة في نهاية العمر: منحى دراسة الحياة للمسن الناجح" وكانت نتيجتها أن الحكمة تزيد مع تقدم العمر مما يساعد المسن على تقبل تدهور الوظائف الجسمية".

كما قام الباحث ذاته ببحث ثالث بعد ست سنوات (Ardelt, M. 2009) لدراسة إذا كان كبار السن من ذوى التعليم الجامعي أكثر حكمة من طلاب الجامعات الحالية، وطبق دراسته على عينة عددها ٤٧٧ من طلاب الجامعة، و١٨٧ من كبار السن، واستخدم فيها مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد (المعرفية، التأملية، الوجدانية)، وأشار البحث في نتيجته أن كبار السن من ذوى التعليم الجامعي أكثر حكمة من طلاب الجامعة الحاليين، خاصة على البعد الوجداني.

وفى دراسة (Khan A, 2009) على عينة تتراوح أعمارهم بين (١٠-٧٤)، أكدت تزايد الحكمة مع التقدم في العمر، وهو ما اتفق مع دراسة (Bang H, 2009) إلى وجود تأثير كبير للعمر على مستوى الحكمة، ودراسة (Plews-ogan M, Owens J, May N, 2013) التي أكدت على عامل الحكمة المكتسبة من الخبرات الصادمة عبر التقدم في العمر؛ حيث تكونت العينة من ٦١ طبيباً ارتكبوا خطأً فادحاً، وكيف تغيرت حياتهم بعد هذه المواقف عبر الحياة، وهو ما اتفق مع دراسات (Grossmann I, 2012)، و(Vana P, 2002)، و(Joan S, 1998)؛ وإذا كانت الدراسات رجحت العلاقة بين الحكمة والعمر بما يؤكد على نمو مستوى الحكمة مع العمر والذى يتفق مع شواهد عينية في حياتنا، غير أن الدراسات لم تحسم العلاقة بين الحكمة والنوع، حيث تؤكد بعض الدراسات على وجود فروق بين الذكور والإناث في الحكمة لصالح الذكور، بينما تظهر بعض الدراسات عكس ذلك (ايمان مختار، ٢٠١٢)، ومن الدراسات التي رجحت الفرضية الأولى دراسة (Denney, N, A 1995) حيث توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الحكمة لصالح الذكور، وتتناقص هذه الفروق مع زيادة العمر.

وتبنت دراسة (Morgan, L 2010) وجهة النظر الثانية والتي أشارت في نتائجها إلى قدرة المرأة بالحفاظ على الاستقرار، ومغزى الحياة بسبب الحكمة التي يتمتعن بها أكثر من الرجال، واتفقت مع دراسة (Wink, p & Helson, R 1997) التي أيدت ذلك الفرض، بينما تبنت دراسة (Smith M, 2012)، ودراسة (غازي الدسوقي، ٢٠٠٧) توجهاً ثالثاً يظهر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تنمية الحكمة.

وأما ما يختص بعلاقة الحكمة بالعامل البيئي والاقتصادي فقد قامت دراسة (غازي الدسوقي، ٢٠٠٧) باستخدام مقياس الحكمة لطلاب المرحلة الثانوية، واستبانة الخصائص السلوكية للشخص الحكيم، وطبقت على عينة (٣٦٢)، وأكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحكمة لصالح الموهوبين باختلاف المؤثرات الاقتصادية والثقافية، واتفق ذلك مع دراسة (Ardelt, M 2008) بعنوان" الأبعاد الثلاثية للحكمة في إطار الثقافات: دراسة مقارنة بين طلاب الجامعات الأمريكية والسلوفاكية" وأوضحت نتائجها إلى اختلاف جوهر الحكمة باختلاف المناهج المقدمة في الدول المختلفة، حيث اشارت النتائج أن الحكمة المعرفية في العينة الأمريكية كانت أعلى من نظيرتها في العينة السلوفاكية، وهو ما اتفق مع دراسة (Lyster T, 1997) والتي أكدت نتيجتها أن الحكمة هي انعكاس للتفاعل الديناميكي بين الانفتاح والتفكير النقدي.

وأكدت دراسة (Fields F, Norris, M, 1995) أن الحكمة تتأثر بالعلاقات الثقافية والاقتصادية، واتفقت مع دراسة (Ardelt, M 2000)، ودراسة (Bang H, 2009)، ودراسة (Patric, A, 1997) بأن هناك تأثيراً كبيراً للثقافة والمستوى الاقتصادي على الشعور بالهوية، وأبعاد الحكمة.

واختلفت النتائج السابقة مع دراسة (Sanchez- Burks J, et al, 2008) والتي هدفت لدراسة الحكمة، حيث أجريت على مجموعات مختلفة (أمريكيون أصليون، وأمريكيون من أصل آسيوي، وأوروبيون)؛ وكشفت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات، وقد ارتبط في الوجدان الشعبي أن الحكماء أكثر ميلا والتصاقا بالمستوى الاقتصادي المتدني، والبعد عن زخرف الحياة، والزهد في الترف، والتقشف عن ملذات الحياة بحثا عن الحكمة والحقيقة.

وعلى ضوء ما تم مناقشته نطرح السؤال التالي:

-ما مدى اختلاف الحكمة باختلاف العوامل الديموغرافية (النوع، المستوى الاقتصادي)؟

ويمكن أن يتفرع من التساؤل السابق عدة أسئلة فرعية كالتالي:

أ. هل تختلف درجة الحكمة باختلاف النوع (ذكور- إناث) لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

ب. هل تختلف درجة الحكمة باختلاف المستوى الاقتصادي (مرتفع – منخفض) لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

المحور الثاني: العلاج بالقراءة Bibliotherapy

تناولت العديد من الدراسات النفسية هذا المصطلح " العلاج بالقراءة " لتثبت فعالية هذا الأسلوب في العلاج النفسي كما في دراسة Stewart et all (2014) ، ودراسة Scogin et all (2014) ، ودراسة Ching Huang wang (2013) ، ودراسة Pardeck, T. (1997) وكذلك ما ذكره ماري وآخرون Mary Amanda Grahama, Mark B. Schollb, & Elaine Wittmannd ondra Smith-Adcockc(٢٠١٤) بعنوان " ثلاثة طرق فعالة ومبدعة في التوجيه والارشاد النفسي" بأن العلاج بالقراءة يعد واحدا من أحدث طرق العلاج النفسي المبدعة خاصة وأن هناك قاعدة مهمة فى الإرشاد النفسي وهى حجم يناسب كل نموذج ، فلا يوجد نهج واحد يصلح لكل الفئات لذا علينا أن نبحث عن الجديد في الطرق والأساليب الإبداعية المختلفة عن الأساليب التقليدية، وتثبت فاعليتها في مجال التوجيه والإرشاد النفسي، وفي هذا الكتاب توجيه لثلاثة أساليب إبداعية تم تطبيقها على حالة واحدة وأثبتت فاعليتها وهى العلاج بالقراءة ، والدراما النفسية ، وsandtray في العملية الإرشادية.

وقد أثبتت القراءة فعاليتها في تنمية الحكمة كما في دراسة (Ria Lestari, 2014) التي هدفت إلى تحديد مدى فعالية التوجيه والإرشاد من خلال تقنيات العلاج بالقراءة لتحسين الحكمة، والمعرفة لدى طلاب الصف الثامن، بل ونصحت المعلمين باستخدام هذه التقنية داخل المدارس.

وفي ضوء ما تم مناقشته نطرح السؤال التالي:

-ما مدى التحسن الذي تحدثه القراءة لتحسين مستوى الحكمة لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة: في ضوء أسئلة الدراسة يمكن صياغة الأهداف بشكل إجرائي كما يلي:

أ. الكشف عن اختلاف مستوى الحكمة باختلاف النوع المتغيرات الديموجرافية (النوع- المستوى الاقتصادي).

ب. دراسة تباين مستوى الحكمة باختلاف القياسين القبلي والبعدي- البعدي والتتبعي.

محددات الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة ومتغيراتها يمكن إجمال محددات الدراسة فيما يلي:

١) **عينة الدراسة:** تعتمد الدراسة على عينة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢) **أدوات الدراسة:** تعد الأدوات من المحددات الرئيسية لنتائج الدراسة، وسوف تعتمد هذه الدراسة على أدوات سيكومترية لقياس تأثير المتغيرات الأتية (مقياس لتحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم/ إعداد الباحثان، مقياس الحكمة/ إعداد الباحثان، برنامج قائم على القراءة لتنمية مستوى الحكمة/ إعداد الباحثان).

٣) **الإطار الزمنى:** ويقصد به الفترة الزمنية التي تستغرق في تطبيق الأدوات السيكومترية، والعلاجية، وسوف تستغرق فترة القياس القبلي والبعدي، حيث بدأت الدراسة في شهر ابريل من العام ٢٠١٨ واستمرت شهر ونصف.

٤) **الإطار المكاني:** يقصد به الإطار الجغرافي التي سوف تؤخذ منه العينة، مدرستين من المدارس بها برنامج الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (مدرسة الرفاع الإعدادية للبنين، مدرسة البديع الإعدادية للبنات) بمملكة البحرين حيث حصل طلابهما على أقل درجات على مقياس الحكمة والتي تشير إلى انخفاض مستوى الحكمة لديهم.

٥) **منهج الدراسة:** تتحدد نتائج أي دراسة في ضوء نوعية المنهج المستخدم، وسوف تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي؛ بما يتناسب مع أهداف وأسئلة وفروض الدراسة.

٦) **المعالجة الإحصائية:** تعد من المحددات المهمة لنتائج الدراسة، وسوف تحدد الأساليب الإحصائية في ضوء (العينة، والفروض المطروحة، والأدوات المستخدمة).

أهمية الدراسة ومبرراتها: تتنوع أهمية الدراسة وتتباين مما يؤكد جدارة الظاهرة بالتناول وأحقيتها بالعلاج ويمكن استعراض هذه الأهمية على النحو التالي:

١) **الأهمية الأكاديمية:** وتتضح في الآتي:

أ. تنتمي هذه الدراسة لعدة مجالات (علم النفس الوقائي، علم النفس الإيجابي، الصحة النفسية، علم نفس ذوي الاحتياجات الخاصة)؛ فهي بينية الموقع تربط بين تخصصات فرعية مما يخلع عليها أهمية خاصة.

ب. تضطلع هذه الدراسة بتناول أحد متغيرات علم النفس الإيجابي على اعتبار أن علم النفس ليس فقط دراسة الأعراض المرضية وعوامل الضعف، فهو أيضا دراسة القوة والفعالية، وتحسين ما هو ضعيف؛ من خلال إلقاء الضوء على متغير حديث نسبيا يسهم في تغيير سلوك الأفراد ألا وهو العلاج بالقراءة Bobliotherapy .

ج. يعد ربط الحكمة بالعلاج بالقراءة والموهوبين ذوي صعوبات التعلم حلقة وصل بين الصحة النفسية، وعلم النفس الإيجابي، والتربية الخاصة.

٢) **الأهمية السيكومترية:** تتمثل في تزويد المكتبة العربية بثلاث أدوات أولها أداة لتحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والثانية لقياس مستوى الحكمة لديهم، والثالثة برنامج إرشادي تنموي قائم على القراءة لتنمية مستوى الحكمة.

٣) **الأهمية العلاجية الإرشادية:** تتمثل الأهمية العلاجية الإرشادية في إعداد برنامج قائم على العلاج بالقراءة لرفع مستوى الحكمة لدى عينة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٤) **الأهمية المنهجية:** تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي السيكومترى فضلا عن المنهج التجريبي والذي يعطى أهمية منهجية خاصة، لأن الدراسة لا تقف عند حد الوصف بل تتجاوز ذلك إلى مرحلة التدخل والكشف عن فنيات تحسين الحكمة من خلال توجه تنموي.

٥) **أهمية المتغيرات:** هذه الدراسة تدور في فلك متغير جديد ألا وهو العلاج بالقراءة، خاصة وأن المكتبة العربية السيكومترية في حاجة لمزيد من الدراسات للكشف عن خصائصه ومقوماته وتناول سبل تعديله وإنمائه.

٦) **أهمية العينة:** تتمثل أهمية العينة في الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أنهم يمتلكون طاقات قد تهدر بسبب عدم قدرتهم على توجيه هذه الطاقات بحكمة في الوقت والاتجاه المناسب.

٧) **الأهمية الوقائية:** تحسين مستوى الحكمة يكون له الأثر البالغ في الوقاية من العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والجسمية وما قد ينتج عنها من آثار.

مصطلحات الدراسة: نستعرض فيما يلي المفهوم النظري والإجرائي للمفاهيم الأساسية للدراسة وذلك على النحو التالي:

أولا تعريف الحكمة: (Wisdom)

التعريف النظري: في ضوء تحليل تعريفات كلاً دراسات (أمينة الجابر، ٢٠١٦)،(Jessica)، (Li-Ming Chen, et al, 2011)، (Liena & Malgozata, 2012 Sternberg, Jarvin, &)، (Jeffrey A, Scott C, 2009)، (Shryack, et, al 2010 Jeffrey A, Scott C,)، (Greene & Brown, 2009)، (Grigorenko, 2009 Shih-ying)، (Hyeyoung Bang, 2009)، (Heng & Tam, 2009)، (2009 Brown &)، (Sternberg R, 2007)، (Thaon, L. 2008)، (Yang, 2008 Monika Ardelt,)، (Jennings. P, 2004)، (Ardelt M, 2004)، (Greene, 2006 (Holliday&Chandler,1986)، (Brown, 2002)، (Sternberg;2003)، (2003)؛ نستطيع صياغة التعريف النظري لمفهوم الحكمة على النحو التالي: " قدرة الفرد على اكتساب

الخبرة ، وتوظيفها في المعالجة المعرفية، والتنظيم الوجداني، لتحقيق رأى سديد أوحكم صائب، يصاحبه نضج في المنظور القيمي".

التعريف الإجرائي: في ضوء مراجعة مكونات مقياس أمينة الجابر (٢٠١٦)، هيام شاهين (٢٠١٢)، Brown & Greene ترجمة علاء أيوب، وأسامة إبراهيم (٢٠١٢)، يسرية صادق (٢٠١٠)، Monika Ardelt (٢٠٠٣)، غازي الدسوقي (٢٠٠٧)، John Webster (٢٠٠٧)، Jennings, P, et all (٢٠٠٦)، Joan, D (١٩٩٨) ، Paul Baltes, et all (١٩٩٢)، Clayton & Pirren (١٩٨٠) ، وباستخدام معامل الشيوع، والإبقاء على المكونات التي حصلت على أعلى عامل تشبع وتمثلت هذه الأبعاد في:

أ. المكون الأول: الخبرة.
ب. المكون الثاني: مرونة المعالجة المعرفية.
ج. المكون الثالث: التنظيم الوجداني.
د. المكون الرابع: نضج المنظور القيمي.

وتُعرّف إجرائياً بأنها: "استجابة المفحوص لمثيرات (الخبرة/مرونة المعالجة المعرفية/ التنظيم الوجداني/ نضج المنظور القيمي"، ويترجم ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك.

ثانياً تعريف العلاج بالقراءة (Bibliotherapy):

التعريف النظري: ومن تحليل تعريفات دراسة كل من موكو وهاينز وجيفكوت Jeffcoat Haveyes, Muko, (2011)، وهارفى Harvey (2010)، هايسلر (٢٠٠٩) ،كارول Carol(2009)، ليدرن وأخرون Lidern et al (2009)، ريجستر وأخرون Register et all (1991) يمكن للباحث تعريف العلاج بالقراءة بأنها: "استخدام القراءة في سياق تنموي يهدف إلى استبصار العميل، والتفاعل مع المحتوى المقروء ، ومساعدته في تنمية ذاته".

التعريف الإجرائي: قام الباحثان بتحليل تعريفات العلاج بالقراءة الواردة في الأطر النظرية، والواقع الميداني إجرائيا، ومعالجة مفردات ومكونات هذه التعريفات إحصائيا باستخدام معامل الشيوع للمفردات، ونتيجة للتحليل الكمي لهذه المفردات من خلال الإبقاء على المفردات ذات التكرار الأعلى، واستبعاد المفردات التي حصلت على التكرار الأقل من تعريفات (الرابطة النفسية الأمريكية APA، ٢٠٠٧)، (جودارد Goddard، ٢٠١١)، (روزاليسكى، وآخرون Rozalski, M., et all ,2010)، (Haeseler. L, 2009)، (بريجز وبهرسون Briggs & Behrsson ، ٢٠٠٨)، (جرين بيرج Greenberg، ٢٠٠٧)، (سيكنت Psychnet، ٢٠٠٧)، (كلوف Clough، ٢٠٠٥)، (باركر Barker ، ٢٠٠٣)، (آمر Amr، ١٩٩٩)، (كايبل Caible، ١٩٩٧)، (مارس Marrs ، ١٩٩٥)، (جلادنج Gilliding، ١٩٩١)، والتي تضمنت المفردات التالية:

أ. **استخدام القراءة في سياق علاجي.**
ب. **مواد قرائية** موجهة ومنتقاه من المطبوعات، المواد المسموعة، برامج كمبيوتر.
ج. **عملية تفاعلية** بين العميل والمحتوى المقروء.
د. **مساعدة العميل لفهم اضطرابه،** والتعبير عن ذاته.
ه. **توجيه العميل لحل مشكلته** بتبادل الأفكار والمشاعر، ورؤية التشابه بينه وبين شخوص الكتاب.

وفى ضوء مناقشة ما سبق يعرف الباحثان العلاج بالقراءة إجرائياً بأنه: "منهج علاجي يستخدم فيه المعالج قراءة مواد منتقاة وموجهة، بعد فهم طبيعة المشكلة لدى العميل، وتوجيهه لرؤية التشابه بينه وبين شخوص الكتاب، واستبصار مشكلته من خلال أربع خطوات هي التوحد، التنفيس الانفعالي، الاستبصار، والتغيير.

وفى ضوء التعريف الإجرائي للعلاج بالقراءة يعرف الباحثان البرنامج -القائم على القراءة كمدخل علاجي-المستخدم في الدراسة إجرائياً بأنه: " مجموعة من الجلسات يعقدها الباحثان مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، يستخدم فيها مواد قرائية مختارة (مطبوعة أو برامج كمبيوتر أو تسجيلات صوتية، خيالية أو حقيقية) معتمدة على فنيات العلاج بالقراءة؛ لتنمية أعراض الحكمة لديهم.

ثالثاً تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم: بتحليل تعريفات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وكذلك الدراسات والنظريات، وتحليل استجابات الخبراء على الاستبانة المفتوحة أصبح من الممكن حصر المفردات ذات التكرار الأعلى لتحديد مكونات المقياس كالتالي: (موهبة غير عادية في إحدى مجالات الموهبة، صعوبة في تعلم احدى المجالات الأكاديمية أو النمائية، انخفاض في التحصيل الدراسي لا يرجع لنقص الفرص التعليمية أو لضعف صحي) كما في تعريفات مصطفى القمش (٢٠١٢)، محمد عبد الرزاق (٢٠١٠)، عادل عبد الله (٢٠٠٣)، فتحي الزيات (٢٠٠٢)، ماكر وآدال (Maker & Udall (2002، ماك كوتش وآخرون Mc Coach, Kehle, & Siegle (2001) ، سلفرمان Silverman (1997)

وعرف الباحثان الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ضوء ما سبق بأنه: " فئة من الأطفال يمتلكون موهبة غير عادية؛ لكن تظهر لديهم فجوة بين هذه القدرة، وبين الأداء الأكاديمي المنخفض بسبب إصابتهم بصعوبات تعلم أكاديمية أو نمائية؛ لا ترجع لضعف صحي أو نقص في الفرص التعليمية "، والتي تنعكس في الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك.

الإطار النظري والدراسات السابقة ويمكن تناوله عبر المحاور التالية:

المحور الأول: الحكمة (Wisdom)

يقول الله عز وجل: " واذكروا نعمت الله عليكم وما أنزل عليكم من الكتاب والحكمة يعظكم به" (سورة البقرة، ٢٣١)، يعظ الله عباده بالكتاب وهو القرآن، ويعظهم أيضاً بالحكمة؛ مما جعل الكثيرين من العلماء والمفكرين يغوصون بحثاً عن معنى الحكمة، وسوف نتناول مبحث الحكمة من خلال توجهين رئيسيين:

التوجه الأول: التوجه التراثي حسب الاجتهادات، والتأويلات لمفهوم الحكمة ومعناها في وجدان التراث الإنساني (لغوياً، فلسفياً، دينياً)، وهو الأكثر شمولية وانتشاراً.

التوجه الثاني: التوجه النفسي، والنظريات المفسرة لمفهوم الحكمة من خلال خطوات إجرائية لتعريف مفهوم ومكونات الحكمة من خلال نظرة أكثر تخصصية.

- **التوجه الأول: التوجه النظري (لغوياً، فلسفياً، دينياً)**

اجتهد علماء اللغة في تفسير معنى الحكمة، يعرفها ابن منظور في لسان العرب بأنها معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، ويقال لمن يحسن دقائق الصناعات ويتقنها: حكيم" (ابن منظور ب،ت)، وفى تعريف المعجم الوجيز جاءت الحكمة بمعنى العلم والتفقه، وهى الكلام الذى يقل لفظه، ويجل معناه. (المعجم الوجيز، ٢٠٠٢).

ونفس المعنى تقريبا نجده في المعاجم الأجنبية كما في معجم أكسفورد حيث عرف الحكمة بأنها القدرة على الحكم بطريقة صحيحة على الأمور المرتبطة بالحياة، واختيار أنسب الوسائل لبلوغ الغايات المنشودة لدى الإنسان (Birren E, Fisher M, 1990)، وكذلك معجم لالاند الذى يرى الحكمة أكبر من مجرد الحصافة في الأعمال، بل هي المعرفة الكاملة لكل ما يستطيع الإنسان معرفته، على مستوى حياته، أو طريقه، أو صحته، أو ابتكار الفنون" (لالاند، ٢٠٠١).

كما ارتبطت الحكمة بالنظرة الفلسفية ارتباطا كبيراً؛ حتى أن الفلسفة عرفت بالحكمة، وعرف الفيلسوف بأنه محب الحكمة في اللغة اليونانية، حيث انها تكونت من مقطعين الأول فيلو (Philo) بمعنى حب، والمقطع الثاني سوفيا (Sophia) بمعنى الحكمة، لذلك أطلق على

الفيلسوف محب الحكمة، وتعريف الحكمة في المعجم الفلسفي" الرأي السديد، مع المسلك الصائب" (الحفني، ٢٠٠٠).

وكتابات كبار الفلاسفة (أرسطو، سقراط، افلاطون) دارت في فلك الحكمة، حيث يرى أرسطو أن الحكمة، والفطنة، والعلم، والفن، هي الفضائل العليا، وأعلى هذه الفضائل الحكمة، لأن الإنسان يتقرب بها من الله (يوسف كرم، ١٩٥٨). ويرى سقراط أن الحياة الأخلاقية ترتكز على الحكمة (الشرقاوي، ١٩٨٨)، ويذكر أفلاطون أن الحكمة هي رأس العلوم وفضيلتها العقل (حرب، ١٩٨٠).

أما الحكمة في الفلسفة البوذية فهي الفهم الصحيح للأشياء على حقيقتها، والعزم على السلوك طبقا لهذا الفهم، وقيل في وصف الحكيم البوذي بأنه عالم فاهم للأشياء، لا يحمل للأحداث عبئاً، لا حاجة به إلى الأشياء، ولا رغبة له فيها، فهو كالنازح الغريب لا يكترث لمدح أو ذم، يقود الآخرين ولا يقودنه (أمين، ١٩٥٩). بينما يرى ابن سينا في الفلسفة الإسلامية أنها استكمال النفس الإنسانية بتصور الأمور، والتصديق بالحقائق النظرية والعملية على قدر الطاقة البشرية وهي نوعان نظرية لحصول صحة الرأي، وعملية لإنفاذ صحة الرأي من خلال أخلاق وأفعال خيرة، لتكون حياته الأولى والآخرة سعيدة، فغاية منتهى الحكمة النظرية: الحق، وغاية منتهى الحكمة العملية: الخير (ابن سينا، ١٩٨٠).

وللحكمة نصيب من تعاليم الديانات السماوية الثلاثة، ففي اليهودية وردت الحكمة في أسفار متعددة، مثل سفر سيراخ عن الحكمة (الحكمة تكسب المعرفة، وعلم الفطنة، وتعلى مجد الذين يملكونها، طوبى للرجل الذي يتأمل في الحكمة، ويتحدث بها في عقله لأن الخاطئ لم يرسله الرب، إنما ينطق بالحمد ذو الحكمة والرب ينجحه) (يوسف، ٢٠٠٦).

أما المسيحية فقد ابرزت أهمية الحكمة حيث ورد في الإنجيل "رأس الحكمة مخافة الله" (طريف شوقي فرج، ٢٠٠٦)، وكذلك " طوبى للإنسان الذي يجد الحكمة وللرجل الذي ينال الفهم"، وايضاً " بالحكمة يبنى البيت، وبالفهم يثبت" (إيمان مختار محمود).

وفى الإسلام نجد العديد من الآيات القرآنية منها قوله تعالى: " كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون" (سورة البقرة، ١٥١)،وقوله تعالى: "ويعلمه الكتاب والحكمة والتوراة والإنجيل" (آل عمران، ٨١)، وقوله تعالى: " ولقد آتينا لقمان الحكمة أن اشكر لله ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه ومن كفر فإن الله غنى حميد" (لقمان، ١٢).

فالحكمة البشرية مستمدة من الحكمة الإلهية، وكأنها هبة، وعطية ربانية يؤتيها الله من يشاء، وأيضا كما ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم عندما دعا لابن عمه عبد الله بن العباس رضى الله عنهما فقال: "اللهم علمه الحكمة"؛ وهنا إشارة لأن الحكمة يمكن تعلمها واكتسابها، فهي ليست فقط منحة ربانية ولكن طريقة تفكير يمكن اكتسابها وتعلم فنونها.

- **التوجه النفسي، والنظريات المفسرة لمفهوم الحكمة**

اكتسب مفهوم الحكمة شعبية واسعة بين الباحثين السيكولوجيين، إلا أن الاتفاق على مفهوم موحد للحكمة لم يظهر حتى الآن، فهناك إجماع على أن الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد، وتعود بدايات الاهتمام بالحكمة كمصطلح في إطار علم النفس إلى الأعمال المبكرة التي قام بها كلايتون Clayton ١٩٧٥، وبياجيه Piaget، وأريكسون Erikson، ماسلو Maslow، بلنكى Belenky، برويت وبربارا Prewitt & Barbara ٢٠٠٣ ، سترنبرج Strenberg ١٩٩٠، أردلت Ardelt ١٩٩٧.

- **النظريات والنماذج المفسرة للحكمة:**

اهتم البحث التجريبي بمجال الحكمة، وأشارت دراسات كثيرة أن الحكمة مكون ذو طبيعة خاصة، فالحكمة تهتم بالجوانب المعرفية، والوجدانية، والمنظور الشامل للمعرفة بالإضافة إلى الالتزام الأخلاقي فيها منها (Sternberg, Reznitskaya & Jarvin, 2007) ودراسة (Sternberg;2003)، ودراسة (Holliday&Chandler,1986)

وظهرت عدة اتجاهات، ونماذج حاولت تفسير الحكمة، مثل تصور آردلت Ardelt, بأن الحكمة خليط من الجوانب المعرفية، والتأملية، والانفعالية ، بينما تبنى باسكال وليون Pascual- leaone اتجاهاً آخر؛ هو أن الحكمة تقتضى أن يتغلب الإنسان بفعل إرادته الذاتية على كل الصراعات الداخلية، ويرى نموذج كرامر Kramer أن وظائف الحكمة هي حل المشكلات، وإسداء النصح للآخرين، وهناك نماذج أخرى للحكمة منها نموذج أورول واخنبام Orwoll, Achenbaum الذى نظر للحكمة على أنها شبكة ثلاثية الأبعاد مكونة من العاطفة والمعرفة، والإرادة، والعلاقات الذاتية والاجتماعية، ونموذج سبايغر وسنياكر الذى يرى أن الحكمة تسير في ثلاثة اتجاهات هي: الحكمة كأشخاص حكماء، والحكمة كخبرة، الحكمة كسلوك حكيم، وأيضاً نموذج أريكسون Erikson's theory الذى يرى أن الحكمة هي نتاج المرحلة الأخيرة من حياة الإنسان. (محمد الشريدة، ٢٠١٥)،

ولعل أبرز، وأقدم النظريات التي لها ذات الصيت الذائع في تفسير الحكمة، نموذج برلين Berlin، حيث تأثر أصحاب هذا الاتجاه بآراء بياجيه، ونظروا إلى الحكمة على أنها أداء معرفي، ونظرية براون Brown التي عرضت تصورا لمفهوم الحكمة وطريقة تطويرها، ونظرية التوازن لستيرنبيرغ Sternberg والتي اهتمت بتحقيق الفضيلة عن طريق التوازن والتكيف مع البيئة، وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

١. نموذج برلين Berlin لتطور الحكمة:

نموذج برلين لا يصور الحكمة باعتبارها مجموعة سمات شخصية، ولكن كنظام معرفي يعتمد على النظرة الواقعية للحياة العملية، متضمناً المعرفة، وإصدار الأحكام بالقضايا المرتبطة بجوهر التصرفات الإنسانية كالتخطيط، وإدارة، وفهم الحياة، بالإضافة لمعرفة السلوكيات الحياتية والتغيرات الثقافية، وأهداف الحياة، وفهم طبيعة الإنسان؛ حيث يمكن القول بأن الحكمة مرتبطة بالمعرفة والحكم على المواقف الحياتية (Baltes, P & Staudinger U, 2000)، وهو ما اتفق مع دراسة (أمينة الجابر، ٢٠١٦)، و(Shih-Ying Yang, 2008).

وينتمي هذا النموذج إلى ما يعرف بالتصورات الصريحة في فهم، وتفسير الحكمة Explicit Theoretical Approaches؛ والتي تعتمد على خبرة الباحثين والعلماء، وليس وجهات نظر الناس العاديين (إيمان مختار، ٢٠١٢).

واستناداً إلى نظرية برلين يمكن قياس الحكمة عن طريق التفكير بصوت عالٍ، وتقويم ردود الفعل على مقالات افتراضية قصيرة حول معضلات الحياة الصعبة، وغير المؤكدة مثل: "كيف تستجيب لتهديد شخص ما بارتكاب هجوم انتحاري".. إلخ، وبعد الانتهاء من سرد القصة يتم تسجيل ردود الفعل (Staudinger U, Smith J, Baltes, 1994).

وفى نموذج برلين Berlin الثامن، والعاشر قدمت محكات أخرى لقياس درجة الحكمة بالملاحظة العملية؛ من خلال خمسة محكات؛ تمثل يوتوبيا الحكمة وهي:

أولاً معرفة ثرية بالحقائق المتعلقة بالطبيعة البشرية: والعمليات التنموية، العلاقات الشخصية، المعايير الاجتماعية.

ثانياً معرفة الجوانب العملية في الحياة: والخطوات الإجرائية، والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل مع الحياة.

ثالثاً إدراك مجالات وأطر الحياة المختلفة: من خلال النظرة السياقية للحياة، ومفرداتها مثل (التعليم، الأسرة، الأصدقاء، المصلحة العامة للمجتمع، داخل إطار اجتماعي، أو ثقافي، أو تاريخي، أو زماني.

رابعاً النسبية في القيم وفى أولويات الحياة: مثل التسامح مع الاختلافات، والإيمان بالقيم، مع مراعاة القيم الخارجية.

خامساً الاعتراف بانعدام اليقين: فالحقيقة ليست كاملة، وهكذا فإن نموذج برلين لا يقتصر على الجانب العقلي، وإنما يمتد إلى التوزان والتفاعل بين الجوانب العقلية، والوجدانية، والدافعية في الأداء الإنساني (Ardelt M, 2004)، (عبدالرحمن شحوذ، ٢٠١٣).

٢. **نظرية براون Brown ٢٠٠٤:**

وفيها تتطور الحكمة لدى الأفراد من خلال ثلاثة عوامل؛ هي التوجه نحو التعلم Orientation to learning، الخبرات Experiences، والتفاعل مع الآخرين Interaction with others، وهذه العوامل تحدث داخل بيئة ما، حيث يدفع سياق أو موقف الفرد للتوجه نحو التعلم، ويقدم لهم الخبرات اللازمة، والأفراد الذين يتفاعل معهم داخل هذا السياق (Brown, 2002, 2004)، (Brown & Greene, 2006)،(علاء الدين أيوب، ٢٠١٥)

وقد قدم براون (Brown, 2004) نموذجا لتطوير الحكمة **Model of Wisdom Development**؛ حيث يعد إطاراً وصفياً للحكمة، وكيفية تنميتها عند الطلاب، كما يوضح سبل تطوير الحكمة، والعوامل والمقومات التي تيسر ذلك التطور، وعلى الرغم من كون النموذج ينطوي تحت مجال التربية والتعليم، إلا أنه يمكن تطبيقه على أفراد من داخل أو خارج النظام التعليمي التقليدي، ويشير نموذج براون إلى أن الحكمة تشمل ستة أبعاد تتداخل مع بعضها البعض وهى:

١) **المعرفة الذاتية Self- Knowledge:** وتشير إلى إدراك الفرد لميوله، واهتماماته الشخصية، ونقاط القوة والضعف لديه، وما يتبناه من قيم، وأهميتها في قدرة الفرد على الإبقاء على الجوهر الحقيقي لشخصيته.

٢) **فهم الآخرين Understanding of Others:** وتعنى القدرة على تفهم الأفراد المختلفين في المواقف والسياقات المختلفة، والاهتمام بمعرفة الآخرين، والتحلي معهم باللطف والتعاطف، وامتلاك مهارات مع الآخرين والتأثير فيهم بأفكاره.

٣) **إصدار الأحكام Judgment:** فثمة طرق مختلفة ومتعددة للنظر إلى المسألة والواحدة، خاصة عند اتخاذ قرارات مهمة، حيث تتضمن قدرة الفرد على الإدراك، والتمييز بدقة.

٤) **المعرفة الحياتية Life Knowledge:** وفيها إدراك الفرد للعلاقات المتداخلة بين الأفراد ومبررات عالمهم الخاص بهم، كالقدرة على تدبر المعاني والأسئلة العميقة في الحياة، فالمعرفة الحياتية تتمثل في قدرة الفرد على إدراك الأمور الجوهرية في الحياة.

٥) **المهارات الحياتية Life Skills:** وتعنى قدرة الفرد على أداء أدوراه المتعددة، ومسؤولياته اليومية بفاعلية، والتحلي بالكفاءة في النواحي العملية؛ من خلال فهم الأنظمة المختلفة، وامتلاك الأدوات والاستراتيجيات في التعامل مع المواقف الحياتية المتعددة.

٦) **الاستعداد للتعلم Willingness to Learn :** ويشير إلى عدم اكتفاء الفرد بما يمتلكه من معرفة، والاهتمام، والسعي الدائم لتعلم المزيد عن العالم (علاء الدين أيوب، ٢٠١٥). (Jeffrey A, Scott C, 2009).

وأثبتت فعالية هذا النموذج في البيئة العربية دراسة (علاء الدين أيوب، ٢٠١٢)، (علاء الدين أيوب، عبد الله الجغيمان، ٢٠١٢)، (علاء الدين أيوب، أسامة إبراهيم، ٢٠١٣) .

حيث ذكرت أن هذا النموذج يساهم في تحفيز الطلاب من أجل الاستمرار في عملية التعلم من الحياة، كما أن خبراتهم تنمو وتتطور في واحدة أو أكثر من الأبعاد الستة للحكمة، وعلى الرغم من أن هذا النموذج تم صياغته في نطاق التربية، فإنه يمكن تعميمه على الأفراد داخل وخارج النظم التعليمية التقليدية (عبد الرحمن الدحيم، ٢٠١٥).

٣. **نظرية التوازن لسترنبرج Sternberg ١٩٩٠:**

تقوم نظرية استرنبرج على التوازن بين الاهتمامات الشخصية (داخل الشخص نفسه)، وبين الأشخاص (العلاقات الشخصية)، وخارج المجالات الشخصية، وذلك بهدف التكيف مع البيئة، أو تشكيل أو اختيار بيئات جديدة. (Sternberg R, 2007)

فهدف الحكمة في هذه النظرية تحقيق التوازن بين اهتمامات الفرد المتعددة مع نفسه، أو بيئته أو حتى مع الله، والإبداع جزء من حكمة الفرد لأنه سبيل الوصول إلى الحل الحكيم، أي أن الحكمة ذكاء عملي أو معرفة ضمنية يستطيع بها الفرد تحقيق هذا التوازن بين الأهداف العامة، والاهتمامات (Fischer K, & Helen M, 2008).

وهناك مجموعة من المبادئ مستمدة من نظرية التوازن لسترنبرج Sternberg، والتي تشكل جوهر تنمية الحكمة في الفصول الدراسية منها: (تشجيع الطلاب على القراءة وفهم المغزى منها، شرح أهمية الحكمة للطلاب وأنها تساعد الأفراد في الابتعاد عن أي قرارات حمقاء في حياتهم، كذلك تعليم الطلاب فوائد الترابط مع الآخرين في حياتهم، كما ان التعليم العادي ليس نهاية المطاف، وأن القدوة تساعد في تعلم الحكمة؛ لأن ما تفعله أهم مما تقوله؛ لأن الحكمة فعل تابع، وأخيراً مساعدة الطلاب في تحقيق التوازن بين إدراك اهتماماتهم الشخصية، واهتمامات الآخرين؛ لأن التوازن يعد المكون الأساسي في هذه النظرية بين التفكير، والأنظمة النفسية مثل المعرفة، والميول، والانفعالات (إيمان مختار، ٢٠١٢).

مبررات صلاحية التطبيقات التربوية للنظريات المفسرة للحكمة: اتفقت نظريات Berlin، وBrown، وSternberg على أن الحكمة يمكن تنميتها، واكتسابها عند الطلاب؛ عندما نُهيئ لهم فرص التعلم من الحياة Learning from life، وتطبيق ما تعلموه من دروس داخل أو خارج الفصل المدرسي أو الجامعة في حياتهم كما أشارت دراسات (Greene & Brown, 2009)، (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2009)، (علاء الدين أيوب، ٢٠١٥) ، **(**Pasupathi, M., Staudinger, U.S. & Baltes, P.B,2001**).**

واعتمدت على هذه النظريات مجموعة من الدراسات التي اهتمت ببحث الحكمة، ومدى تأثيرها في العملية التعليمية بوجه عام؛ مثل دراسة فانج (Fung, 1996)، وخلصت إلى أن الأداء التدريسي أفضل في حالة التأثير المشترك لكل من الحكمة، والفاعلية الذاتية، كذلك دراسة دانيل (Daniel, 2005) التي توصلت نتائجها إلى أن حكمة المدرسين تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة.

وأما عن علاقة الحكمة بالموهبة؛ فقد أوضحت دراسة (أمينة الجابر، ٢٠١٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في المجموعتين التجريبية، والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية في جميع أبعاد الحكمة، وهذا ما أكدته دراسة هونج (Huang,2000) من وجود ارتباط إيجابي بين الحكمة والموهبة، كما اتفقت مع دراسة (غازي الدسوقي، ٢٠٠٧) على عينة (٣٦٢) طالبا وطالبة من الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الحكمة بين الذكور والإناث، كما أن من خصائص الموهوبين؛ فهمهم لقدرات الآخرين، والمتطلبات الاجتماعية للبيئة التي ينتمون إليها؛ وهذه إحدى مكونات الحكمة كما يراها ممفورد وكونللي (Mumford & Connelly, 1994).

ويرى ستيرنبرج أن الموهبة جزء من الحكمة، لما يتمتع به الموهوب من خصائص نفسيه، ومعرفية كما يرى ضرورة تنميتها؛ من خلال عرض مشكلات تحتاج إلى مشورة، وحلها وفقاً للصالح العام المتوازن، وتقديم أمثلة من الحكمة للتفكير، والتحليل، ومعرفة القرارات الحكيمة، وتعليم التفكير الجدلي (عبد الرحمن الدحيم، ٢٠١٥)، وهو ما اتفق مع ما أكدته دراسة (Liena & Malgozata, 2012) من ارتباط الحكمة بخصائص الموهوبات المعرفية والاجتماعية، وكذلك دراسة (Heng & Tam, 2009) التي أكدت أن التفكير وفهم الذات أداة قوية لتمييز الحكمة لدى الطلاب الموهوبين.

ولكن كيف يمكن تنمية الحكمة؟ وأجابت على هذه السؤال دراسات كثيرة منها دراسة (Csikszentmihalyi M, Nakamura J, 2005) التي ذكرت أن ثمة عوامل عدة تسهم في تنمية الحكمة لدى الأفراد منها "الفضول، الانفتاح على خبرات الآخرين، تقيم تجارب الآخرين بطريقة موضوعية والتعلم منها"، ودراسة (Hartman P,2001)التي هدفت إلى إعداد برنامج لتطوير وتنمية الحكمة من خلال تنمية سماتها "البصيرة/ التأمل/ العمليات

المعرفية/ النزاهة"، ويرى (Sternberg R, 2000) أن الحكمة وتنمّى من خلال المواقف التي يتعرض لها الفرد.

ومن العوامل التي تسهم في تنمية الحكمة لدى الأفراد إعادة تشكيل البنية المعرفية، والخريطة الإدراكية للفرد من خلال تبادل أفكاره مع الآخرين، وطرح أفكار جديدة حيث يمكن تنميتها من خلال تنمية العمليات المعرفية (Mackenzie A, et al, 2006)، ويمكن تنمية الحكمة كما ذكرت دراسة (Matthewa C, Sternberg R, 2009) من خلال توليد المعرفة الضمنية لدى الأفراد، وتنمية العملية المعرفية لديهم.

وأوضحت دراسة (Gotto G, 2007) أهمية العلاقات الأسرية حيث توصلت نتائجها إلى أن العلاقات الأسرية التي تتسم بالثقة والاحترام، والتواصل الإيجابي، والكفاءة، والمساواة تعزز نمو الحكمة لدى الأبناء، وقدمت دراسة (Vana P, 2002) نموذج DIKW الذى يصف العمليات المعرفية التي يمكن استخدامها لتطوير الحكمة من خلال ٤ مراحل متتالية هي (بيانات Data/ معلومات Information/ معارف Knowledge/ حكمة Wisdom).

ويمكن تنمية الحكمة من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات الشائعة، والتي تعد القاسم المشترك بين عدد من الدراسات المختلفة التي عُنيت بتنمية الحكمة مثل دراسة (Harris J,Hendeson A, 1999) التي ذكرت أن المعرفة تشكل أحد العناصر الأساسية ضمن سلسلة متكاملة تبدأ بالإشارات، وتتدرج إلى البيانات، ثم المعلومات، ثم المعرفة، ومن ثم الحكمة، والمعرفة الفاعلة جوهر الحكمة، ولعل من أهم استراتيجيات تنمية الحكمة تتمثل فى:.

أ. **استراتيجية المعرفة:** لأن الحكمة قمة هرم المعرفة (Coakes E, 2003).

ب. **استراتيجية تحديد الأهداف:** فالحكمة تساعد على وضع الأهداف المناسبة، والاضطلاع بالإجراءات التي من شأنها تحقيق الأهداف (Haggerty L, Grace P , 2008).

ج. **استراتيجية حل المشكلات:** المشاركة في حل المشكلات في المواقف الصعبة، تنمى الانتباه إلى الطرق التي يلجأ إليها للوصول إلى الحل؛ من شأنه أن يساعد على اكتساب الحكمة (Staudinger U, Baltes P, 1996).

د. **استراتيجية اتخاذ القرار:** على متخذ القرار التحكم بانفعالاته ليتمكن من اتخاذ القرار الصائب، الذي يتأثر بالعوامل الشخصية لمتخذ القرار (الحكمة، قوة الإرادة، الخبرة، التروي، الصبر) (توفيق، وسليمان، ١٩٩٥).

سادساً الدراسات السابقة التي تناولت الحكمة:

اهتمت (أمينة الجابر، ٢٠١٦) في دراستها بالحكمة وعلاقتها بالموهوبين، وعنوانها: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على المشكلات الاجتماعية في تنمية الحكمة والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين"، وتكونت عينة البحث من (٥٦) طالبة من الصف الثالث الثانوي، واستخدمت مقياس التقدير الذاتي للحكمة (SAWS)، ونموذج رينزولي للتعرف على الموهوبات، وأظهرت النتيجة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي بين الموهوبات البحرينيات في المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح الموهوبات في المجموعة التجريبية في جميع أبعاد الحكمة (الخبرة/ التنظيم العاطفي/ التذكر/ التأمل/ الحس الفكاهي/ الانفتاح)، والدرجة الكلية للمقياس.

كذلك دراسة (غازي الدسوقي، ٢٠٠٧) بعنوان "البنية العاملية للحكمة لدى الموهوبين والعاديين"، وقد طبق مقياس الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية على عينة تكونت من (٣٦٢) طالباً وطالبة، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة بين الموهوبين، والعاديين بالمرحلة الثانوية في اتجاه الموهوبين، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الحكمة لا في متغير العمر، ولا متغير النوع،

بينما دراسة (Michler & Staudinger, 2008) استهدفت الكشف عن الفروق العمرية في الحكمة على عينة بلغت (٨٣) فردا، تراوحت أعمارهم من (٢٠-٤٠) عاماً، وعينة أخرى عددها (٧٨) فرداً، تراوحت أعمارهم (٦٠-٨٠) عاماً، حيث أظهرت عدم وجود

فروق في الحكمة وفق متغير العمر، والتي لم تختلف عن دراسة (عفراء العبيدي، ٢٠١٥) التي استهدفت الكشف عن الفروق في الحكمة، والسعادة النفسية حسب متغير النوع، ومتغير المرحلة الدراسية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الحكمة وفقا لمتغير النوع أو المرحلة الدراسية.

بينما اهتمت دراسة (علاء الدين أيوب، ٢٠١٥) بتنمية التفكير القائم على الحكمة، على عينة قوامها (٨١) طالباً بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياس القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد استراتيجيات المواجهة، والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي.

ودراسة (Jeffrey A, Scott C, 2009) وقد اعتمدت على نظرية براون Brown لتطوير الحكمة، وطبقت على عينة عددها (ن=٣٠٠٠) من طلبة الجامعة طبق عليهم مقياس تنمية الحكمة والذى تكون من ستة عوامل: (المعرفة الذاتية/ التفاهم بين الأفراد/ الحكم/ المعرفة الحياتية/ والمهارات الحياتية/ الرغبة في التعلم).

ودراسة (SHIH-YING YANG, 2008) التي هدفت إلى رصد مظاهر الحكمة ضمن سياق الحياة الحقيقية، وتأثيرها على إدارة شئون الحياة، من خلال الإجابة على سؤالين رئيسيين هما: كيف تتجلى الحكمة في العالم الحقيقي؟، وما الفئات السلوكية التي تتخذها الحكمة في التصدي لمشكلات الحياة الواقعية؟، حيث تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع (٦٦) من الافراد المعروفين كأشخاص حكماء ينتمون إلى دول شرق آسيا (الصين، تايوان)؛ المنتشر فيها الكونفوشيوسية، والطاوية، والبوذية كفلسفات سائدة في هذه البيئة، وتضمنت ٢٢٠ موقفاً من حوادث الحياة، ورصد كيفية تعاملهم معها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الحكمة تجلت في معالجة المواقف الحياتية الحقيقية من خلال خمس فئات سلوكية كالتالي: (السعي من أجل الخير العام من خلال مساعدة الآخرين، والمساهمة في المجتمع/ الحفاظ على حالة الرضا عن الحياة/ تحديد مسارات الحياة، وتطوير الذات/ السعي لحل المشاكل الصعبة في العمل/ الإصرار على فعل الشيء الصحيح عند مواجهة الشدائد).

أما عن علاقة الحكمة بالثقافة نجد دراسة (Hyeyoung Bang, 2009) هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الثقافات في فهم الحكمة، وطبقت على (٣٥٨) من المراهقين الكوريين، والأمريكيين تتراوح أعمارهم ما بين(١٨-٢٢)، وتوصلت النتيجة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في البعد الوجداني، والبعد التأملي في الحكمة بمتغير الثقافة، والعمر، كما أكد التحليل أحادي المتغيرات أن الاختلاف في الآثار الثقافية كبير بين مجموعتي العينة (الكوريين والأمريكيين).

وكذلك دراسة مونيكا أرديلت (Monika Ardelt, 2003) التي هدفت إلى تقييم مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد تقييماً شاملاً، وأجريت مقابلات مع (١٨٠) من كبار السن فوق سن الـ(٥٢)؛ لأن الاعتقاد عند الكثيرين بأن الحكمة تعد من سمات الشيخوخة، حيث أكمل المجيبون ذاتيا على المقياس الذي يحتوي على ثلاثة أبعاد هي:

أ. **البعد المعرفي** Cognitive Dimension of the 3D-WS: ويعنى قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهرها، وطبيعة الإنسان، ويشتمل على ١٤ بنداً.

ب. **البعد التأملي** Reflective Dimension of the 3D-WS: وهو الذي يحاول الفرد من خلاله التغلب على ذاتيه، ومعايشة وجهة نظر الآخرين، والنظر إلى الأمر من وجهات نظر مختلفة، ويتكون من ١٤ بنداً.

ج. **البعد الوجداني** Affective Dimension of the 3D-WS: والذي يتضمن محاولة السيطرة على الانفعالات السلبية مثل الكراهية، والحقد، وتصدير الانفعالات الإيجابية مثل التعاطف، الامتنان، الحنان، الشكر في التعامل مع الآخرين، ويحتوي على ١٣ بنداً، وتوصلت النتائج إلى أن مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد 3D-WS يعد أداة موثوقة وصحيحة، ومقياس واعٍ لمتغيرات الحكمة أثناء عملية المسح للمسنين.

أما دراسة (Jeffrey Webster, 2003) فقد تكونت من ثلاث دراسات فرعية للتحقق من قدرة مقياس الحكمة الذاتي (SAWS) على تحقيق الهدف الموضوع له، لذا تبنت الدراسة تساؤلا فحواه "هل يمكن تحديد أبعاد الحكمة؟"، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) رجلاً و(١٧٩) امرأة؛ من جنسيات مختلفة قوقازيين، صينيين، يابانيين، من أصول سوداء، كنديين، تتراوح أعمارهم بين (١٨-٧٤)، وتكونت أداة الدراسة من ٣٠ بنداً مقسمة على ٥ أبعاد مترابطة للحكمة هي (الخبرة/ المشاعر/ الرؤية المستقبلة الناتجة عن تذكر الماضي/ الانفتاح على التجارب، والأفكار، والقيم/ الفكاهة كاستراتيجية ناضجة للتكيف)، وقد حثت الدراسة على أهمية القراءة في بعض عبارات المقياس مثل عبارة (أحب قراءة الكتب التي تستثير تفكيري لأفهم القضايا بشكل مختلف)، وتوصلت نتيجتها إلى سلامة مقياس (SAWS) السيكومترية.

دراسة جيسيكا، وآخرون (Jessica Shryack, Michael F. Steger, Robert F. Krueger Christopher S. Kallie, 2010) بعنوان: هيكل الفضيلة: دراسة إمبيريقية للتحقق من أبعاد الفضيلة خلال ضغوط العمل، وشمل ٢٤ نقطة قوة فرعية؛ تحت ستة فضائل؛ واسعة النطاق في كل زمان، ومكان، وثقافة، وقد طبقت الدراسة على (٨٠٠) فرد، أعمارهم (٤٩) فأكثر، وكانت الحكمة كقوة معرفية لاكتساب واستخدام المعرفة أول فضيلة، حيث كانت الفضائل مرتبة كالتالي (الحكمة، الشجاعة، العلاقات الإنسانية، العدالة، التسامي).

وفى علاقة الحكمة بالقراءة أوضحت دراسة (Li-Ming Chen, et al, 2011)؛ أن القراءة سبب في اكتساب الحكمة، وعامل مؤثر في تنميتها، حيث استندت هذه الدراسة إلى وجهات نظر المربين لاستكشاف العوامل، والعمليات الكامنة وراء اكتساب وتطوير الحكمة، طبقت الدراسة على (٢٥) من التربويين التايوانيين المشهود لهم بالحكمة، وتوصلت نتيجة الدراسة إلى أن هناك ثمانية عوامل تيسيريه، ومؤثرة في عملية تطوير الحكمة، وكانت القراءة في مقدمة هذه العوامل.

ولم تقتصر علاقة الحكمة بالعمليات المعرفية فقط بل تخطتها إلى عمليات ما وراء المعرفية (تنظيم المعرفة/ معرفة المعرفة/ معالجة المعرفة)، كما في دراسة (محمد الشريدة، ٢٠١٥) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الحكمة، ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى (٣٠١) طالب وطالبة في مرحلة البكالوريوس، واستخدمت الدراسة مقياس تطور الحكمة لبراون وجرين Brown & Greene، وأظهرت الدراسة إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي.

ووجهة النظر التي اهتمت بها دراسة (Kristen Lynn Ellison, 2013) أن فهم الحكمة، وتنميتها له أهمية كبيرة للمعلمين خاصةً الذين يعملون مع المراهقين، وعلماء النفس التنمويين وقد هدفت الدراسة استكشاف الظواهر المصاحبة للحكمة في أذهان المراهقين، وهل يعتقد المراهقون أن التعليم الرسمي (المدرسة) مناسب لتطوير الحكمة لديهم؟، وقد أجريت مقابلات مع عينة من ٢٤ مراهقاً أعمارهم بين (١٠-١٤) سنة، وكشفت نتائج الدراسة أن الظواهر المصاحبة للحكمة لدى المراهقين تماشت مع أدبيات تراث الحكمة، وأن الحكمة تعد من العناصر الرئيسية لممارسة المعلمين في تسهيل التجارب التعليمية والتعليم التجريبي.

المحور الثاني: العلاج بالقراءة (Bibliotherapy)

وفى ضوء الدراسات السابقة يمكن مناقشة مفهوم العلاج بالقراءة فيما يلي:

أهداف العلاج بالقراءة:

ويسعى العلاج بالقراءة إلى تحقيق عدد من الأهداف التى تتضمن تقديم المعلومات ، وتهيئة الظروف للاستبصار الذاتي، ومناقشة أبعاد المشكلة، والتحفيز الذاتي، والوصول إلى قيم جديدة واتجاهات، ولفت الانتباه إلى أن الأخرين لديهم نفس المشكلات ، وإيجاد حلول لهذه المشكلات من خبرات القراءة، إيجاد حلول واقعية لمشكلته (Pardeck, 1997)

ويعد العلاج النفسي بالقراءة هو عملية استخدام المواد المقروءة والمسموعة والمرئية في العلاج النفسي، وذلك لإمداد الأفراد المعارف والمعلومات المرتبطة بأساليب مواجهة وإدارة الضغوط، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

أ. إعادة صياغة البناء المعرفي لدى الفرد من خلال اكتساب معلومات جديدة.
ب. تعليم الأفراد أساليب التفكير الإيجابي وكيفية التخلص من التفكير السلبى .
تزويد الأفراد بالمعلومات المهمة التي تساعدهم على اتخاذ القرار. (Keable, 1997)

أنواع العلاج بالقراءة:

أهم أنواع العلاج بالقراءة هما:

أ. **العلاج الموجه:** هو العلاج الذي يشارك فيه شخص مهني أو متخصص مع القارئ أو المستمع للقراءة، باختيار مادة القراءة؛ ومناقشتها مع القارئ بعد القراءة.
ب. **العلاج الذاتي:** يقوم الملتقى في العلاج الذاتي بمعالجة نفسية ذاتياً، مستعيناً ببرامج وكتب إرشادية، سواء أكانت مشكلات نفسية أم تعليمية أم غيرها، أو استخدامها لتطوير الذات في مجالات مختلفة (Campbell . L , Smith . T , 2003)

مبررات استخدام العلاج بالقراءة:

للعلاج بالقراءة أهمية تتمثل في زيادة فهم المرضى لردود أفعالهم حيال الإحباطات والصراعات، ومحاولة تبسيط المشكلات التي يجدها المرضى في غاية التعقيد، وتشجيع المرضى على التفكير البناء من خلال جلسات العلاج والذي يسهم بدوره في تحليل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم. (Jack . S, & Ronan, K. 2008)

ويذكر ريتر Reiter أن للعلاج بالقراءة له عديد من الفوائد منها: تمكين الأفراد من التنفيس عن مشاعرهم واضطراباتهم الانفعالية، تنمية القدرة على التعبير عن الذات بدون قيود أو عوائق، التشجيع على التفكير الإيجابي، مساعدة المرضى على إيجاد معنى جديد للحياة؛ من خلال الأفكار والرؤى الجديدة والمعلومات المقدمة. (Reiter . S , 2000)

وأما ما يخص الطلاب ذوي صعوبات التعلم فإن دراسة سردهر وفوجن أوضحت فاعلية وأهمية العلاج بالقراءة وفائدته الواضحة مع الطلاب ذوى صعوبات التعلم في التعامل مع اضطراباتهم المعرفية والانفعالية. (Sridhar. D, & Vaughn .S, 2000)

خطوات وآليات العلاج بالقراءة:

يسير العلاج بالقراءة من خلال أربع مراحل، هي: **الاتحاد أو التمثيل** (Identification)، **والاختيار**(Selection)، وخلال هاتين المرحلتين يجب أن نحدد احتياجات المسترشدين، وأن نختار الكتب الملائمة لمشكلاتهم الخاصة، ثم تأتى المرحلة الثالثة **التقديم** (Presentation) بأن نقدم الكتب المختارة بعناية ليكون المسترشدون قادرين على رؤية التشابه بين أنفسهم وشخوص الكتاب ، والمرحلة الأخيرة **المتابعة** (Follow up) عندما يشعر المسترشدون بشعور الشخصية نفسها، فيظهرون التنفيس شفويا من خلال المناقشة أو بالكتابة أو بوسائل لا شفهية كالفن ولعب الادوار والحل الإبداعي للمشكلة، وهكذا يكتسبون التبصر بمشكلاتهم. (حسين متولي، ٢٠٠٤)

ويمكن إيجاز الخطوات العامة للعلاج بالقراءة على النحو التالي:

أ. تحديد طبيعة الاحتياجات الخاصة بالمتلقي للعلاج بالقراءة، سواء أكانت مشكلات انفعالية أو صعوبات يعاني منها أو مشكلة في البيت أو المدرسة.
ب. تحديد المادة المقروءة المناسبة للتعامل مع الاحتياجات التي تم تحديدها.
ج. دراسة المواد المقروءة التي تم تحديدها قبل استخدامها؛ للتأكد من مناسبتها لعمر، وطبيعة مشكلة المتلقي للعلاج.
د. اختيار الأسلوب المناسب للعلاج بالقراءة سواء أكان الفردي أو الجماعي.
ه. تنظيم أنشطة المتابعة، وردود الفعل من خلال المناقشة. (Adames. S, Piter. N, 2000)

أنواع الإنتاج الفكري المستخدم في العلاج بالقراءة: يوجد العديد من أنواع الإنتاج الفكري التي يمكن استخدامها في العلاج بالقراءة منها:

أ. **القرآن الكريم:** يعد القرآن الكريم شفاء للنفوس، وهناك العديد من الآيات التي تؤكد هذا المعنى منها قوله تعالى " يا أيها الناس قد جاءتكم موعظة من ربكم وشفاء لما في الصدور وهدى ورحمة للمؤمنين " (سورة يونس، ٥٧).

ب. **الأحاديث الشريفة (الأدب النبوي):** لما لها من تأثير بالغ في تعديل السلوك، وتشكيل شخصية سوية متزنة؛ بما تتضمنه من معاني سامية.

ج. **القصة:** تعد القصص من أكثر أنواع الإنتاج الفكري المستخدمة في العلاج بالقراءة؛ وذلك بما لها من قوة تأثير ، والقصة قد تكون من الأدب المسموع أو المقروء، أو المرئي.

د. **الشعر:** خاصة وأن الشعر تعبير عن العواطف والانفعالات والمشاعر الإنسانية؛ بأغراضه المختلفة مثل الحماسة، الوصف، الغزل وغيرها.

ه. **التراجم والسير:** وفيها تتبع حياة شخص ما؛ بشكل متعمق يكسب القارئ الخبرة التي مر بها خلال حياته، وقد تكون التراجم **ذاتيه** ككتاب الأيام لطه حسين، أو**غيرية** كمجموعة كتب العبقريات لعباس محمود العقاد. (عمرو رمضان معوض، ٢٠١٣)

النظريات المفسرة للقراءة كمدخل علاجي (العلاج بالقراءة)

أ. نظرية العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي:

يعد العلاج بالقراءة أحد مضامين تطبيق نظرية ألبرت أليس (العقلانية الانفعالية)، وهي عبارة عن توظيف، أو استخدام الكتب، أو النشرات، أو الأدلة، أو أي عمل مكتوب، أو مسموع قائم على القراءة في علاج المشكلات الشخصية على اختلاف أنواعها. (باسم الدحاحة، ٢٠١٤)

ويركز إليس (Albert Ellis 1997) في نظريته على دور المعتقدات اللاعقلانية في نشأة السلوكيات المضطربة ، ويؤكد على أن النتائج الانفعالية Consequences تنشأ بدرجة كبيرة من المعتقدات Beliefs ولتحقيق ذلك يعتمد العلاج على مجموعة من الفنيات العلاجية الانفعالية والمعرفية والسلوكية لدحض وتفنيد الأفكار والمعتقدات ، ويستخدم القراءة كفنية من فنيات نظرية إليس على المستوى الانفعالي ، وأشار جلادنج (١٩٩٢) إلى أن التفنيد السلوكي أحياناً كثيرة يأخذ شكل العلاج بالقراءة حيث يقوم العميل بالقراءة الذاتية لكتاب أو أجزاء من كتاب ، وذلك مساعدة في تفنيد معتقداته اللاعقلانية ، وتطور العلاج بالقراءة ليصبح علاجاً مستقلاً له فنياته الخاصة به . (سيد عبد العظيم، وآخرون: ٢٠١٠)

ب. نظرية العلاج بالقراءة:

رغم أن العلاج بالقراءة قد يستخدم كفنية علاجية في إطار العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي إلا أنه أصبح علاجا نفسياً قائماً بذاته وله دراساته المستقلة كعلاج متفرد.

ويعرف أيضا بالقراءة العلاجية الموجهة، ويهدف لمساعدة الفرد (العميل) على اكتساب فهم أفضل لذاته، والأخرين، والمشكلات اليومية، وتعتمد نظرية العلاج بالقراءة على التفاعل بين القارئ (العميل) والنص المقروء من خلال أربع فنيات هي:

١. **التوحد**: حيث يندمج القارئ مع الشخصية أو الموقف في القصة أو الكتاب.

٢. **التنفيس الانفعالي**: ويحدث حينما يستمتع القارئ بخبرة أو مشاركة انفعالاتها بطريقة ما.

٣. **الاستبصار**: يظهر حينما يرى القارئ نفسه في سلوك شخصية القصة ويدرك معاناتها.

٤. **التغيير**: يصبح التغيير واقعيا حينما يحاول القارئ بممارسة سلوك صحيح مكتسب من الكتاب المقروء، يغير به سلوكه الخاطئ. (Gladding .B, James .R, Boman .J, 1994)

ج. **نظرية العلاج بالشعر:**

هذا العلاج طوره أرثر ليرنر Arthur Lerner ؛ ليستخدم فيه الشعر كأسلوب للعلاج النفسي ببطرق مختلفة مثل (تعبير الفرد عن نفسه خلال الكتابة ، القراءة الصامتة ، القراءة

لمستمع) حيث تعتمد فكرته على استخدام الشعر لإثارة الذكريات التي يمكن أن تؤثر في المشاعر وتعمل على تغيير الاتجاهات . (Corsini .R & Auerbach .A, 1996)

ويعدد ماتزا 1993 Mazza أساليب وفنيات العلاج بالشعر ويذكر منها : القصائد التعاونية Collaborative ، والقصائد الثنائية Dyadic Poems ، والكتابة الإبداعية Creative Writing ، والتخيل Imagery . (Mazza .N, 1993)

وينظر البعض للعلاج بالشعر كأحد فنيات العلاج بالقراءة، وأنه يفيد في علاج بعض المشكلات النفسية مثل: الشيزوفيرنيا، وتحسين التماسك والترابط مع الجماعة، والاضطرابات الانفعالية وهو ما اتفقت عليه دراسة كل من بومان وهوفر(Bowman & Hover 1994)، ولوير (Laure،1994)، وريد(Reed،1999)،وجولدن(Golden،2000)، وتامورا (٢٠٠١) (سيد عبد العظيم، وآخرون، ٢٠١٠)

الدراسات السابقة التي تناولت العلاج بالقراءة:

صلاحية القراءة كمدخل للعلاج النفسي: أثبتت عديد من الدراسات فاعلية العلاج بالقراءة في تخفيف الضغوط النفسية كما في دراسة (Ria Lestari, 2014) بعنوان "التوجيه والإرشاد فعالية من خلال تقنيات بالقراءة لتحسين الحكمة الشخصية والمعرفة (الحكمة والمعرفة) جديد طلاب المدارس الثانوية"، والتي هدفت تحديد مدى فعالية التوجيه والإرشاد من خلال القراءة لتحسين الحكمة، والمعرفة، واستهدفت الدراسة (طلاب الصف الثامن – الفئة المتوسطة)، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة لقياس الحكمة، واستبانة لقياس المعرفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية تأثير الإرشاد من خلال تقنيات العلاج بالقراءة على تحسين طابع الحكمة والمعرفة، كما ذكرت الدراسة في توصياتها نصح المعلمين باستخدام هذه التقنية داخل الصفوف الدراسية.

ودراسة (Kate-Lynn Dirks, 2010) بعنوان" العلاج بالقراءة- كمنظور شامل - داخل حجرة الدراسة في المرحلة الابتدائية " وهدفت إلى اختيار الكتب المناسبة للعلاج بالقراءة وذلك عن طريق عمل استبانة مبدئية للمعلمين لكتابة أهم المشكلات النفسية التي تواجه الطلاب في المدارس؛ من خلال التجارب الشخصية للمعلمين، في مدارس سانت آن الابتدائية الكاثوليكية، وماذر تيريزا الكاثوليكية الابتدائية، وكذلك وجهت رسائل مختلفة للجمعيات فرع المكتبة التي تخدم منطقة عدد سكانها ١٣٥الف في المدينة لترشيح أسماء الكتب المناسبة للمشكلات التي طرحها المعلمون، وتم تحليل ٥٠ كتاباً من الكتب المرشحة الموجودة في قسم أدب الأطفال في المكتبة، كما تم الاستعانة بمستشفى طب الأطفال في سانت كاثرين، حيث بها ٣٥٠ سريرا، ومكتبة صغيرة في الطابق الأول بهدف استخدامها في العلاج عن طريق القراءة، وتتكون من ٦ اقسام الأول لأولياء الأمور، والأقسام الباقية للأمراض المختلفة التي تصيب الأطفال، بها ١١ كتابا ، على مدى شهرين تم جمع ٦١ كتاباً، لكن نتيجة التحليل وضحت أن كثير من عناوين الكتب كانت تفيد هروب الأطفال من مرضهم، بدلاً من كونها أداء وظيفة علاجية، لذا تم تحليل الكتب المقدمة؛ بعد عملية مسح لعناوين الكتب ومضامينها، واستطاع البحث في نتيجته أن يصنف الكتب حسب العلاج المطلوب وفقا لقائمة المعلمين، حيث اعتمدت في منهجيتها الإجابة على أسئلة ما العمر المناسب؟ ما القصة المناسبة المبنية على تجربة الحياة الحقيقية؟ حقيقية أم خيالية؟، وأخيرا تم تقييم الكتب كأدة علاجية يمكن أن تصبح مرجعية للمعلمين، لاستخدامها في التعامل مع الصفوف.

ودراسة سوارت وآخرون, Stewart, Gwendolyn, Ames,& Pearl (2014) بعنوان : " تأكيد التراث الثقافي لفاعلية العلاج بالقراءة في التعامل مع الصدمات النفسية " حيث استخدم العلاج بالقراءة لمواجهة الصدمات النفسية التي تعرض لها مجموعة من الأطفال في المدارس الابتدائية بسبب إعصار كاترينا وأثبت فاعلية في معالجة مشاعر القلق والتشرد وفقدان الأمان ، وداخل العيادات النفسية كان للعلاج بالقراءة دور فعال في علاج حالات الشره العصبي واضطرابات الأكل كما أوضحت دراسة لويز وأخرون Louise, Caroline

Andreas (٢٠١٣) بعنوان " مدى فاعلية العلاج بالقراءة عن طريق المساعدة الذاتية الموجهة القائمة على العلاج السلوكي المعرفي بدعم الانترنت داخل نظام العيادات النفسية (العلاج العيادى)" وأظهرت الدراسة أن المساعدة الذاتية الموجهة (العلاج بالقراءة) القائمة على العلاج المعرفي السلوكي (CBT-GSH) عبر شبكة الانترنت تكون فعالة في علاج الشره المرضى العصبي (BN) واضطرابات مماثلة الأكل (EDS) ، وقد أثبتت الخدمات النفسية تحسن ٤٨ مريضا داخل العيادات النفسية وذكر الباحث أن هناك علاجاً فعالاً وأقل تكلفة يتمثل في (CBT-GSH) داخل العيادات النفسية .

وفى الحياة المهنية وعلى مستوى العمل؛ أثبت استخدام العلاج بالقراءة تحسن مهارات الموظفين مثل دراسة شارمى . ف وآخرون Sood A ,Prasad K , Sharma V (2014) , Loehrer L , Schroeder D, بعنوان " العلاج بالقراءة لتقليل التوتر والقلق وزيادة المرونة واليقظة العقلية ".

أما في مجال دراسة الحالة فإن العلاج بالقراءة كتوجه ذاتي قد أثبت فاعلية لفتاة تايوانية في دراسة هونج وانج وأخرون Ching-Huang Wang, Yi-Jou Lin, Yu-Chen Kuo & Su-Syuan Hong (2013) بعنوان " القراءة لتخفيف المشكلات النفسية ـ دراسة حالة " حيث استطاعت طالبة تايوانية استخدام العلاج بالقراءة كتوجه ذاتي لتخفيف المشكلات النفسية الناجمة لديها بسبب العنف الوالدي وقام البحث بطرح سؤالا كيف استطاعت طالبة جامعية تايوانية أن تخفف المشاعر السلبية لديها من خلال التوجه الذاتي للعلاج بالقراءة مما جعلها تستطيع مواجهة العنف الأسرى من قبل والدها ، ذكرت الدراسة في توصياتها امكانية تطبيق نظرية العلاج بالقراءة ذات التوجه الذاتي في المجالات التربوية للمعلمين والمرشدين في المدراس والمكتبات ، كما أوصت بالمزيد من الدراسات في نظرية القراءة ذات الوجه الذاتي.

وانطلاقاً من توصيات مثل هذه الدراسة فإن العديد من الأبحاث قامت لدراسة صلاحية استخدام العلاج بالقراءة في المجال التربوي بشكل عام ومجال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بشكل خاص.

وأما ما يتعلق بصلاحية استخدام القراءة كمدخل تنموي وعلاجي مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية العلاج بالقراءة داخل المدارس مع الموهوبين، وذوى صعوبات التعلم مثل دراسات موكو وهاينز وجيفكوت jeffcoat Haveyes, Muko, (2011) ، وهارفى Harvey (2010) ، هايسلر (٢٠٠٩) ، كارول Carol (2009) ، ليدرن وأخرون Lidern et al(2009) ، ريجستر وأخرون Register et al(1991) والتي أثبتت فاعلية ونجاح استخدام العلاج بالقراءة داخل المدرسة ومع مشكلات الطلاب في علاج صعوبات التعلم ، وخطر الإساءة والفقدان داخل المدرسة ، والقدرة على التعبير عن المشاعر، وتعلم مهارات التعامل مع المعلمين ، والتوعية من انتشار الأمراض داخل البيئة المدرسية، ومعالجة قلق الطلاب ، وتحسين مستوى الصحة النفسية لديهم .

وكذلك دراسة ج. ليوناردو وباترشيا آنا G. Leonard Burns and Patricia Ann Kondrick (1998) بعنوان " العلاج بالقراءة كمدخل معرفي سلوكي : الآباء كمعالجين بالقراءة لصعوبات القراءة لدى أبنائهم " حيث قدمت الدراسة بيانات عن فعالية برنامج معرفي سلوكي للعلاج بالقراءة حيث يقوم الآباء بإدارة سلوك القراءة لدى أبنائهم الملتحقين بالصف الثاني إلى الرابع الابتدائي لعلاج عجز القراءة لديهم وتكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال خضعوا لـ ٧٠ جلسة علاجية كل جلسة لمدة ٣٠ دقيقة ، وقد تم زيادة الجلسات العلاجية لخمسة من الأبناء بواقع ٥١ جلسة علاجية ليصبح إجمالي جلسات هؤلاء الأبناء الخمسة ١٢١ جلسة ، وأظهرت الدراسة قدرة الآباء على إدارة الجلسات العلاجية بشكل فعال ، كما شارك الأطفال بطريقة حماسية ، وأظهرت سجلات الدراسة المفصلة للجلسات درجة

عالية من الإتقان للمواد المقروءة ، كما أظهر الأطفال أيضا تحسنا إكلينيكيا ملحوظا على مقياس القراءة الموحد .

وأما في مجال الموهبة والتفوق فقد قامت دراسة شالكتر وبارك Schlichter, Carol L., Burke, Mary (1994) بعنوان " استخدام الكتب لتعزيز تنمية الطلاب الموهوبين اجتماعيا وعاطفيا "حيث يعد العلاج بالقراءة واحدا من الطرق التي يستخدمها المعلمون لمساعدة الطلاب الموهوبين في التعامل مع تحديات النمو ، وأظهرت هذه الدراسة سهولة التعامل مع أدبيات العلاج بالقراءة ومناقشتها ، حيث تم إعطاء بعض الإرشادات الأساسية لاختيار المواد المناسبة لاستخدامها مع الطلاب ، وقد تم اختيار ٦ كتب ، ومن خلال ممارسة العلاج بالقراءة والتي تتضمن العديد من الخطوات ؛ تعد خطوة المناقشة بقيادة المعلم أمر بالغ الأهمية في مساعدة الطلاب على التفاعل مع كتب الأدب ، ثم تحدث عملية تفاعلية تعتمد على قائمة من الأسئلة لمناقشة لكل ما ورد داخل الكتب الستة، حيث تشمل الأنشطة المقترحة لكل كتاب ، ومن خلال هذه العملية التفاعلية مع الكتب وأدبيات القراءة يمكن للمدرسين مساعدة الطلاب على النمو عاطفيا ، واجتماعيا.

أما دراسة هاربرت وسموث Hebert, Thomas P (1991) بعنوان "تلبية الاحتياجات العاطفية للأولاد الموهوبين من خلال العلاج بالقراءة " فقد اهتمت بالتركيز على استخدام القراءة لتلبية الاحتياجات العاطفية والاجتماعية لدى الأولاد الموهوبين من خلال إدارة الصور ، التوقعات الثقافية المرتبطة بحاجات الذكور ، الضغط ذاتيا وانتهت الدراسة الى فاعلية استخدام القراءة في تلبية احتياجات الموهوبين من خلال القراءة .

وتم استخدام العلاج بالقراءة لرفع مستوى الطلاب الأكاديمي، وعلاج اضطرابات اللغة والكلام لدى الطلاب كما في دراسة امبرال كريستين Maul, Ambler, Krysten L. Christin(2014) بعنوان "تضمين علاج اللغة داخل القراءة الحوارية لتحسين التراكيب المورفولوجية للأطفال ذوى اضطرابات اللغة" وهدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية العلاج من خلال تضمين **لغة حوارية من خلال قراءة القصص** القصيرة كوسيلة علاجية يستخدمها معالجي أمراض النطق واللغة لتحسين البناء المورفولوجى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللغة من خلال تعريضهم لمواد قصصية يستخدم فيها الأطفال القراءة والكتابة ، وقد أظهرت أبحاث سابقة أن استخدام اللغة الحوارية من خلال القراءة يؤدى إلى تحسين المفردات المعبرة لدى الأطفال ، وكذلك يزيد من متوسط طول الكلام وزادت الدراسة الحالية بتأكيد صلاحية استخدام البرنامج القائم على مبادئ القراءة الحوارية ؛ بهدف زيادة التراكيب المورفولوجية بعد أن حقق البرنامج تحسنا ملحوظا بدرجات متفاوتة للثلاثة مشاركين من ذوى اضطرابات اللغة .

ونستخلص من الدراسات السابقة أن العلاج بالقراءة واحد من المصطلحات النفسية الحديثة في علم النفس، كما أثبتت الدراسات صلاحية استخدامه في علاج الاضطرابات المختلفة بفاعلية بشكل عام، وفى مجال الموهبة وصعوبات التعلم بشكل خاص.

المحور الثالث: الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

وفى ضوء الدراسات السابقة يمكن مناقشة مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فيما يلي:

أولاً ما معنى أن يكون الطالب موهوباً أو متفوقاً يعاني من صعوبات تعلم؟

عقد مؤتمر في جامعة جون هوبكنز عام (١٩٨١)؛ لمناقشة حاجات الموهوبين، وحاجات ذوي صعوبات التعلم، وتم الإشارة إلى وجود فئة بينية يغفل عنها الكثيرون وهي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. (Fox & Brody, 1993)

يُشار لهؤلاء الأطفال بأنهم في تناقض؛ ينتج عنه سؤالاً محيراً كيف لطفل أن يكون متفوقاً؛ ومع ذلك لديه صعوبة في التعلم؟ وقد صنفهم البعض على أنهم متعلمون متناقضون "Paradoxical learners"؛ وهو مصطلح يناسب هذه الفئة تماما. (Sherwood, 1999)

كما يطلق عليهم أيضا مصطلح مزدوجي الاستثناء "Twice Exceptionalities" أو "Dual Exceptionalities"؛ فالطفل هنا يعاني من صعوبات تعلم، لكنه مستثنى في الوقت ذاته لسبب متناقض كونه موهوباً أو متفوقاً. (محمد مصطفى عبد الرزاق، ٢٠١٠)

ويمكن تفسير هذا التناقض في ضوء ما ذكره كونفير Conover من أن الطفل المتفوق أو الموهوب ذي صعوبات التعلم في كثير من الأحيان ذو أداء عقلي عالي، لكنه يعاني من عجز أكاديمي معين يصاحبه عجز في المعالجة الذهنية، وغالباً ما تشمل أوجه العجز الذاكرة أو الفهم، مما ينتج عنه عجز في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. (Conover, 1996)

ثانياً النظرية المفسرة لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (نظرية حل التناقض):

نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر :

ذكر جاردنر (١٩٨٣) Howard Gardner في كتابه Frames of Mind الذي قدم فيه نظريته، أنه لا يقتصر في صياغة تصور الذكاء على العمل مع الأطفال والراشدين العاديين، بل يجب أيضا أن تأخذ هذه الصياغة في الاعتبار الأطفال الموهوبين، بل حتى من كان منهم موهوباً في جانب واحد رغم تدنى قدراته في الجوانب الأخرى. (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٣)

وتمثل نظرية الذكاءات المتعددة منظوراً جديداً للذكاء، يرتكز في الأساس على وجود تسعة أنواع من الذكاء الذاتي، تعبر عن القدرات الأساسية التي يمتلكها الناس -أضيف إليها لاحقا ذكاءات أخرى -وتغطى نطاقاً واسعاً من النشاط الإنساني والتي تتمثل فيما يلي:

الذكاء اللفظي -اللغوي: Verbal/Linguistic Intelligence ويعنى القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة شفهياً كما في رواية الحكاية، والخطابة، وكتابة الشعر، الصحافة، التأليف.

الذكاء المنطقي الرياضي: Logical Mathematical Intelligence وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة مثل الرياضي، المحاسب الإحصائي، التفكير المنطقي المجرد.

الذكاء البصري المكاني: Visual Spatial Intelligence ويعنى القدرة على إدراك العالم البصري – المكاني بدقة كما عند مصمم الديكور، والمهندس المعماري.

الذكاء البدني – الحركي: Bodily/Kinesthetic Intelligence وهو الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر كما يبدو في أداء الممثل، الرياضي، الراقص.

الذكاء الموسيقى – الإيقاعي: Musical/ Rhythmic Intelligence هو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها، وتحويلها، والتعبير عنها كالمؤلف الموسيقى أو العازف.

الذكاء الشخصي – الداخلي: Interpersonal Intelligence وهو يشمل معرفة الذات، والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن ذلك أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك؛ كجوانب القوة والقصور، والوعي بحالاتك المزاجية، نواياك، دوافعك، رغباتك.

الذكاء الشخصي -الخارجي: Interapersonal Intelligence هو القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين، والتمييز بينها، وإدراك نواياهم، ودوافعهم ومشاعرهم.

الذكاء الطبيعي: Naturalist Intelligence ويعنى القدرة على تمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية؛ وتحديد أوجه التشابه بينها. (مصطفى القمش، ٢٠١٢)

ثالثاً صلاحية نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

ولأن نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Theory تختلف عن النظريات التقليدية للذكاء؛ حيث ترى الذكاء الإنساني نشاط عقلي حقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية، لذا تصلح هذه النظرية مع العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم الموهوبين ذوى صعوبات التعلم؛ حيث تركز على الأنشطة المختلفة للذكاءات لكى يستفيد كل طفل من النشاط الذى يوافق ذكاءاته. (عبد الواحد الفقيهى ، ٢٠٠٣)

رابعاً الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم:

قام يويشك (Yewchuk, 1983) بتحديد الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأن التحصيل الأكاديمي Academic Achievement لديهم يشمل أداء جيد في بعض المواد مع صعوبات أكاديمية لديهم فيما يلي:

١) **المهارات المعرفية Cognitive Skills** : يبدى الموهوبون ذوو صعوبات التعلم تفوقاً واضحاً في التفكير والمهارات الخاصة في مجال تفوقهم .
٢) **الاهتمامات Interests** : يتميزون بحب الاستطلاع، ولديهم كثير من الاهتمامات التي سرعان ما تنحصر في مجال واحد .
٣) **الشخصية Personality** : الميل إلى تحقيق الكمال، مع ارتباط ذلك بمشاعر النقص لديهم كما يبدى سلوكا غير سوى يتخذ أشكالا مختلفة كالعدائية أو الانسحاب أو مشاعر التوتر والإحباط.
٤) **مفهوم الذات Self Concept** : لديهم مفهوما عن أنفسهم أقل، وعدم الرضا عن الذات أكثر مما يتمتع به الموهوبون الذين لا يعانون من صعوبات التعلم .(Yewchuk, 1983)

خامساً التشخيص التكاملي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

اقترح كل من برودى وفوكس (Brody & Fox, 1983) أن يستخدم أسلوب متعدد الجوانب، وأكثر شمولية بهدف التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويتضمن:

أ. اختبارات الذكاء مثل وكسلر او استانفورد بينيه.
ب. اختبارات التحصيل والإنجاز.
ج. تقارير المعلمين.
د. ملاحظات أولياء الأمور.
ه. اختبارات الإبداع.
و. المقابلات مع الطالب. (Conover, 1996)، (Brody & Fox, 1983)

الدراسات السابقة (تحليل وتعقيب): وبتحليل الدراسات السابقة نستخلص الآتي:

أ. اتفقت الدراسات على فاعلية العلاج بالقراءة وحداثته في العلاج النفسي، وأن العلاج بالقراءة يتيح فرصة للقارئ للتوحد مع أبطال المادة المقروءة، وتعديل أخطائه من خلال الاستبصار بها، وتطهير نفسه من أي عجز أو ضعف داخلي، من خلال توجيه المعالج القائم على العلاج بالقراءة.
ب. أوضحت الدراسات أن الحكمة لها علاقة بالموهبة؛ وأنها تعزز من إيجابية الموهوب، واستخدامه للموهبة بحكمة.
ج. توجد العديد من الدراسات التي اهتمت بالتنمية النفسية للموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ وبينت أثر الحكمة، بل أوصت بعض هذه الدراسات بأهمية دراسة الحكمة وعلاقتها بالموهبة.

- **الجديد الذي تقدمه الدراسة:** من خلال تحليل الدراسات السابقة يمكن الزعم بما يلي:

١. إعداد برنامج قائم على لقراءة لتنمية الحكمة لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٢. إعداد مقياس لتشخيص الحكمة لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

فروض الدراسة، ومنهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: فروض الدراسة: ويمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. تختلف درجة الحكمة باختلاف المتغيرات الديمغرافية (النوع، المستوى الاقتصادي) لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٢. تختلف درجة الحكمة باختلاف القياس البعدي بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية).
٣. تختلف درجة الحكمة باختلاف القياسين القبلي والبعدي للبرنامج.
٤. تختلف درجة الحكمة باختلاف القياسين البعدي، والتبعي لدى أفراد العينة التجريبية.

ثانيا: منهج وإجراءات الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على منهجين باعتبارهما أكثر ملائمة لفروض للدراسة كالتالي:

١. **المنهج الوصفي**: للكشف عن الفروق في درجة الحكمة تبعا للمتغيرات الديموجرافية.

٢. **المنهج التجريبي**: للتحقق من فعالية القراءة من خلال البرنامج المستخدم لتحسين الحكمة لدى عينة من الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

ثالثا: خطوات الدراسة: وفيها يتم الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع العربية، والأجنبية، والمفاهيم مما يفيد في التعرف على قدر كبير من المعلومات حول متغيرات الدراسة، واختيار عينة الدراسة وتحديد تساؤلاتها.

رابعاً خصائص عينة الدراسة ومبررات ومنطق اختيارها:

تتحدد العينة في ضوء عدة مقاومات أهمها (أهداف البحث، مشكلة البحث)، وفروض البحث وتساؤلاته، وتتضمن العينة عدة عينات فرعية.

أ. **عينة استطلاعية:** تتكون من ٣٥ من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم روعي أن تتماثل خصائصهم مع خصائص عينة الدراسة الأصلية وتتراوح أعمارهم ما بين (١٢- ١٨) عاما، وذلك بغرض جمع البيانات تمهيداً لبناء المقاييس، والتحقق من الكفاءة السيكومترية لمعالجة الشق الوصفي من الدراسة والإجابة على الفروض الوصفية للدراسة.

ب. **عينة الدراسة الأساسية:** (ن = ٩٣)، وتتكون من ٩٣ من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تتمثل فيهم الخصائص الديموغرافية التي تساعد على تحقيق أهداف البحث وأسئلته وفروضه.

ج. **عينة تجريبية**: (ن = ١٠) من الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا على أقل درجة على مقياس الحكمة وتشير إلى انخفاض مستوى الحكمة لديهم.

مبررات العينة وخصائصها: تم اختيار عينة الدراسة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأنهم كما ذكر (عدنان القاضي، ٢٠٠٩) شريحة لا يستهان ليس فقط على المستوى الوطني، بل على المستوى العالمي حيث تمتلك مقومات العطاء والإنجاز، وما تحتاجه كمنطلقات رئيسية هو الفهم والوعي بقدرتها وطاقاتها، ويحول دون ذلك سيادة بعض الأفكار السلبية كالقصور، والعجز؛ مما يحول دون نمو مستوى الحكمة لديهم.

خامساً أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على عدة أنواع من الأدوات نستعرضها كالتالي:

١. **أدوات حساب التجانس**، وتتضمن استخدام:

أ. مقياس استانفورد بينيه الصورة الخامسة. لأنه كما ذكر (فاروق الروسان،١٩٩٩) يعد مقياس الذكاء الأنسب للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ب. قائمة المستوى الاقتصادي. (إعداد الباحثان)

٢. **أدوات التشخيص السيكومترى**، وتتضمن بناء:

أ. **مقياس الحكمة للموهوبين ذوى صعوبات التعلم** (إعداد الباحثان)**:** من خلال الاطلاع على دراسات (Kristen Lynn Ellison, 2013)، (Liena & Malgozata, 2012)، (Li-Ming Chen, et al, 2011)، (Jessica Shryack, et, al 2010)، (Sternberg, J, & Grigorenko, 2009)، (Heng & Tam, 2009)، (Greene & Brown, 2009)، (Jeffrey A, Scott C, 2009)، (Sternberg R, Jarvin 2007)، (Brown & Greene, 2006)، (Ardelt M, 2004)

وبحساب معامل الشيوع للمفردات الأكثر تكرارا عبر مصادر المعرفة المختلفة (نظريات، ودراسات، ومقاييس، ودراسة استطلاعية) أصبح من الممكن تحديد المفردات الأكثر تكرارا لتشكيل مكونات أساسية للمقياس فضلا عن صياغة التعريف الإجرائي للحكمة بأنها "استجابة الفرد إزاء متغيرات (الخبرة، مرونة المعالجة المعرفية، التنظيم الوجداني، نضج المنظور القيمي) ويترجم ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا المقياس".

حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس الحكمة:

أولاً ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بأكثر من طريقة منها:

١. بحساب معامل ألفا والتجزئة النصفية للمقياس ككل ومكوناته، وذلك على عينة (ن=٩٣)، وأسفر ذلك عن النتائج التالية:

جدول (١) قيمة معاملات ثبات ألفا للمقياس، والتجزئة النصفية

المكونات	معامل ثبات ألفا	التجزئة النصفية
الخبرة	٠.٦١٥	٠.٦٠٥
مرونة المعالجة المعرفية	٠.٨٨١	٠.٨٤٠
التنظيم الوجداني	٠.٨١١	٠.٦٠٤
نضج المنظور القيمي	٠.٦٢٧	٠.٨٨٤
المقياس ككل	٠.٩٢٢	٠.٧٨٠

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا للمقياس ككل ومكوناته الفرعية تراوحت ما بين (٠.٩٢٢، ٠.٦١٥)، ومعامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية كانت (٠.٧٨٠).

٢. **ثانيا حساب الاتساق الداخلي:** بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس في الجدول التالي:

جدول (٢) قيمة (ر) بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس الحكمة

رقم العبارة	قيمة (ر)	رقم العبارة	قيمة (ر)	رقم العبارة	قيمة (ر)
١	٠.٦٣٥**	١٣	٠.٤٠١**	٢٥	٠.٤٦٥**
٢	٠.٥٥٥**	١٤	٠.٣١٠**	٢٦	٠.٦٩٠**
٣	٠.٦٦٣**	١٥	٠.٥٦٥**	٢٧	٠.٣٤٥**
٤	٠.٦٥٣**	١٦	٠.٩١٢**	٢٨	٠.٣٢٧**
٥	٠.٦٤٠**	١٧	٠.٤٢٤**	٢٩	٠.٣٨٥**
٦	٠.٦٦١**	١٨	٠.٣٢١**	٣٠	٠.٥٩٩**
٧	٠.٢٨١**	١٩	٠.٤٤٤**	٣١	٠.٢٩٨**
٨	٠.٥٦٣**	٢٠	٠.٦١٢**	٣٢	٠.٣٦٠**
٩	٠.٤٥٢**	٢١	٠.٤٢٢**	٣٣	٠.٦٥٩**
١٠	٠.٤٤٠**	٢٢	٠.٦٤٤**	٣٤	٠.٤١٥**

١١	**٠.٤٦٥	٢٣	٠.٥١٥ **		
١٢	**٠.٣٦٦	٢٤	٠.٣٥٥ **		

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مقبولة وتشير إلى التماسك الداخلي للمقياس ومدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

ثانيا صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة نذكرها فيما يلي:

صدق المحكمين: تم توزيع المقياس في صورته النهائية على مجموعة من الأساتذة والخبراء في المجال (ن=٣)، وتم تعديل بعض المفردات، وحذف البعض الآخر لعدم مناسبتها لمكونات المقياس، وقد عرضت نتائج التحكيم في المرحلة السابقة من مراحل بناء المقياس، وبذلك يعد المقياس صادق من وجهة نظر السادة المحكمين كالتالي:

جدول (٤) العبارات التي تم حذفها أو تعديلها في مقياس الحكمة

المكون	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل	سبب الحذف أو التعديل
الأول الخبرة	خبرات الحياة كنز كبير	أرى خبرات الحياة كنز كبير	إعادة صياغة
	أكره تعلم شيء جديد	أرفض تعلم شيء جديد	إعادة صياغة
	خبرتي أقل من قدرتي على فهم الحياة.	تحذف	لا تقيس
	أستفيد من خبراتي السابقة.	تحذف	لا تقيس
الثاني مرونة المعالجة المعرفية	أفهم التفاصيل قبل أن أصدر حكمي	أفهم تفاصيل الموضوع قبل أن أصدر حكمي	إعادة صياغة
	أستمع بانتباه لكل وجهات النظر أثناء النقاش.	أستمع بانتباه لكل وجهات نظر زملائي أثناء النقاش.	إعادة صياغة
	أستطيع حل المشكلات المعقدة.	تحذف	عبارة موحية لا تقيس
	أتأمل تفاصيل حياتي.	تحذف	لا تقيس
	أستطيع الدفاع عن أفكاري عند النقاش مع الآخرين.	أدافع عن أفكاري عند النقاش مع الآخرين.	إعادة صياغة
	أعرف متى يجب أن أسكت ومتى أتكلم.	أعرف متى يجب أن أسكت ومتى أتكلم عند النقاش.	إعادة صياغة

	لا أحب التفكير الكثير.	تحذف	عبارة سلبية لا تقيس
الثالث التنظيم الوجداني	علاقتي بأصدقائي متوترة.	أرى علاقتي بأصدقائي متوترة.	إعادة صياغة
	ينزعج الآخرون عندما أمزح معهم.	حذف	عبارة مركبة
	أنال احترام الآخرين في مواقف المختلفة.	أنال احترام أبى عندما أناقشه في موضوع ما.	إعادة صياغة
	أنال احترام الآخرين في مواقف المختلفة.	أتوتر بسهولة في المواقف الاجتماعية.	إعادة صياغة
الرابع نضج المنظور القيمي	أحب أن يكون لي صداقات مع أشخاص على دين آخر.	أحب أن يكون لي صداقات مع أشخاص لهم ديانات مختلفة.	إعادة صياغة
	أقدر الخلافات الثقافية عند النقاش.	تحذف	مبهمة لا تقيس
	ديني لا يقبل أن اتعامل مع شخص على دين مختلف.	أحب أن يكون لي صداقات مع أشخاص لهم ديانات مختلفة.	إعادة صياغة
	أدرك دوافع تصرفات الآخرين.	أدرك دوافع تصرفات أصدقائي.	إعادة صياغة

الصورة النهائية للمقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤) موزعة على المكونات الأربعة للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥) ارقام عبارات كل مكون كما وردت في الصورة النهائية لمقياس الحكمة

مكونات المقياس	أرقام العبارات التي يتضمنها كل مكون	المجموع
الخبرة	٣، ٧، ١١ ، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١	٨
مرونة المعالجة المعرفية	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣	٩
التنظيم الوجداني	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤	٩
نضج المنظور القيمي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢	٨

وقد تم مراعاة المرغوبية الاجتماعية والتي تعد إحدى الخصائص المقياس الجيد لذا اتبعنا التالي:

أ. عدم توضيح الاسم الحقيقي للمقياس على غلاف الصورة النهائية، بهدف عدم تأثر المفحوص بالاستجابة المستحسنة اجتماعياً.

ب. تجنب العبارات السلبية التي تبدأ بنفي مثل (لا، لن، لم).

ج. مراعاة عدم صياغة عبارات موحية تتضمن كلمات (من الضروري، ينبغي، يجب).

د. مراعاة عدم تركيب محتوى العبارة، وعدم طولها حتى يستطيع المفحوص فهمها جيدا.

ه. مناسبة طول الاختبار لسن العينة المفحوصة حتى لا يشعر المفحوصون بالملل، وتتحول الاستجابة إلى تظليل عشوائي سريع دون قراءة حتى يتخلص المفحوص من هذه المهمة الشاقة.

و. توزيع مفردات المقياس بطريقة عشوائية حتى يقلل من قدرة المفحوص على التوقع والاختيار حسب المرغوبية المجتمعية.

صدق البناء والتكوين: وذلك في ضوء الاستئناس بالدراسات السابقة، والاستفادة من نتائجها كدراسة (أمينة الجابر، ٢٠١٦)، و(علاء الدين أيوب، ٢٠١٥)، (عبد الرحمن الدحيم، ٢٠١٥)، و(هيام شاهين، ٢٠١٢)، (Heng & Tam, 2009)، (Greene & Brown, 2009)، (Jeffrey A, Scott C, 2009)، (Sternberg R, 2007)، (Ardelt M, 2004). (Sternberg;2003)، (Brown, 2002)،

وتم حساب معامل الشيوع؛ بهدف الوقوف على مكونات المقياس ومفرداته، ومن ثم يصبح المقياس صادقاً في ضوء ما يسمى بصدق البناء والتكوين.

قدرة المقياس على التمييز باعتباره مؤشراً على صدق المقياس، وتم حسابه من خلال إيجاد قيمة (ت) للعينات المستقلة، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الارباع الأعلى والأدنى للعينات المستقلة لحساب قدرة المقياس على التمييز بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة (ن=34)

	منخفضوا درجة الحكمة (ن=١٧)		**منخفضوا درجة الحكمة (ن=١٧)**		**اختبار ت**	
مستوى الحكمة	م	ع	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
	٨٠.٢٩	٧.٢٢٦	٩٧.٣٥	٧٠٢.	٩.٦٨٨	٠.٠١

وباستقراء بيانات الجدول السابق؛ والتي تدل على قيمة (ت) =(9.688)، عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ نَخلُص إلى أن هذا مؤشر دال على صدق المقياس.

بطارية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثان): من خلال الاطلاع على دراسات (Brown, 2007)،(Bhawan, 2006)، (Bojorquez, 2005)، (Barsily, 2005)، (Kirk et al, 2005)، (Hunt & Marshall, 2005)، (frances, 2004)، (Kennedy, 2002)، (Beckley, 2000)، (Van, et al, 2000)، (Turnbull et al, 1995)، (Haring et al, 1994)، (Coropley, 1994) في مجال الموهوبين، ودراسات (Led A, 2014)، و(Erin M, 2012)، و(Urlike& Julth,2003)، ودراسة (Jessica, et all, 2002)، ودراسة (Larrivee & Catts,1999)، ودراسة (Conver, 1996)، ودراسة (Fox & Bordy, 1993)، ودراسة (Yewchuk, 1983)، ودراسة (Morgan, 1991)، ودراسة (Mulcahy, 1991)، ودراسة (Minskoff, E. H, 1989) في مجال صعوبات التعلم؛ تم تصميم بطارية تحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والذي يتضمن مقياسين فرعيين (مقياس الموهوبين عمليا)، و(مقياس صعوبات التعلم)؛ وبحساب معامل الشيوع للمفردات الأكثر تكرارا عبر مصادر المعرفة المختلفة من نظريات، ودراسات سابقة، ودراسة استطلاعية، أصبح من الممكن تحديد المفردات الأكثر تكرارا لتحديد المكونات الأساسية للمقياس حيث توصل الباحثان إلى المكونات الأساسية للمقياس الفرعي الأول (الموهوبين في الجانب العملي) ؛والتي تمثلت في ٣ مكونات رئيسية، وعباراته عددها ٤٥ مقسمة كالتالي: المكون الأول (السمات الشخصية)، ويتكون من ١٠ عبارات، والمكون الثاني (السمات الإبداعية)، ويتكون من ١١ عبارة، والمكون الثالث (سمات التميز في الجانب العملي للموهبة)، ويتكون من ٢٤ عبارة، بينما أظهرت نتيجة حساب معامل الشيوع للمفردات الأعلى تكرارا في المقياس الفرعي الثاني (صعوبات التعلم) المكونات الأساسية للمقياس؛ حيث تكونت من ٦ مكونات هي (صعوبات في الانتباه)؛ ويتكون من ٩ عبارات، و(صعوبات في الإدراك)؛ ويتكون من ٩ عبارات، و(صعوبات في التذكر)؛ ويتكون من ٩ عبارات، و(صعوبات في الفهم والتفكير)؛ ويتكون من ٩ عبارات، و(صعوبات في العمليات الحسابية الأساسية)، ويتكون من ٩ عبارات، و (صعوبات تفسي المدلول اللغوي)؛ ويتكون من ٩ عبارات؛ ليصبح عدد عبارات مقياس صعوبات التعلم ٥٤ عبارة.

حساب الكفاءة السيكومترية لبطارية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أولاً ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بأكثر من طريقة على عينة (ن=٩٣):

بحساب معامل ألفا والتجزئة النصفية للمقياس ككل ومكوناته، ونوضح ذلك فى الجدول التالي:

جدول (٧) قيمة معاملات ثبات ألفا للمقياس، والتجزئة النصفية

بطارية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	معامل ثبات ألفا	التجزئة النصفية
المقياس الفرعي الأول (الموهوبين عمليا)	.870	.875
المقياس الفرعي الثاني (صعوبات التعلم)	.814	.816
المقياس ككل	.843	.847

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا للمقياس ككل بمقياسيه الفرعيين كانت (.843)، ومعامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية كانت (.847).

- حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب ارتباط المكونات الفرعية بالدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي قيمة (ر) لحساب الاتساق الداخلي بين درجة كل مكون والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨) قيمة (ر) لحساب الاتساق الداخلي بين درجة المكون والدرجة الكلية

بطارية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة
المقياس الفرعي الأول (الموهوبين عمليا)	.914**	.001
المقياس الفرعي الثاني (صعوبات التعلم)	.825**	.001
المقياس ككل	.883**	.001

وتشير معاملات الثبات السابقة إلى التماسك الداخلي للمقياس، ومدى ارتباط مكوناته الداخلية بدرجته الكلية؛ والتي أوضحت أن المقياس في صورته النهائية يتميز بثبات وكفاءة عالية.

ثانيا صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة نذكرها فيما يلي:

١. صدق المحكمين: تم توزيع بطارية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مجموعة من الأساتذة والخبراء في المجال (ن=٣)، وتم تعديل بعض المفردات، وحذف البعض الآخر لعدم مناسبتها لمكونات المقياس كالتالي:

جدول (٩) العبارات التي تم حذفها أو تعديلها في المقياس الفرعي الأول (صعوبات التعلم)

المقياس الفرعي الأول الموهوبين عمليا	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل	سبب الحذف أو التعديل
الأول السمات الشخصية	يتهمني المعلمون بأنني لا انتبه لشرحهم	حذف	لا تقيس
	أهتم أن تخرج أعمالي إلى الناس على المستوى اللائق	أهتم أن تخرج أعمالي على المستوى اللائق	إعادة صياغة
	يعاقبني المعلمون بسبب حركتي الكثيرة رغم أنني لست كذلك	يعاقبني المعلمون بسبب حركتي الكثيرة.	إعادة صياغة
	شيء ما بداخلي يدفعني لأنجز الأنشطة الفنية	حذف	لا تقيس
	يتشاجر معي أصدقائي لأسباب تافهة	يتشاجر أصدقائي معي لأسباب تافهة	إعادة صياغة
	أسأل عن تفاصيل كثيرة عند رسم لوحة أو نحت شكل أو	أسأل عن تفاصيل كثيرة عند عمل النشاط الذي أحبه	إعادة صياغة

	عزف قطعة موسيقية.		عبارة مركبة
الثاني السمات الإبداعية	أسعى لإنتاج عمل جديد لم يفعله غيري.	أسعى إلى تقديم أعمال لم يسبقني إليها أحد.	إعادة صياغة
	أعجز عن رسم/نحت/عزف أكثر من ٦ أعمال أقل من دقيقتين دون توقف	أعجز عن رسم/نحت/عزف أكثر من عمل في أقل من دقيقتين دون توقف.	إعادة صياغة
	أحتاج وقتا كافيا للانتقال من عمل لآخر.	أحتاج إلى وقت لانتقل من عمل فني لآخر.	إعادة صياغة
	يغضب المعلم لأنني أنفذ المطلوب منى بنفس الأسلوب دون تغيير	حذف	لا تقيس
الثالث سمات التميز في الجانب العملي للموهبة	الموسيقى تأخذني إلى عالمي الخاص.	أدخل في عالم خاص عند سماع الموسيقي	إعادة صياغة
	أستطيع تفسير وقراءة مدلول اللوحات الفنية المرسومة	أستطيع تفسير مدلول اللوحات الفنية المرسومة	إعادة صياغة
	أعرف كيف أخلط الألوان المختلفة لأصل إلى اللون الذي أريده.	أعرف كيف أخلط الألوان المختلفة لأكوّن إلى اللون الذي أريده	إعادة صياغة

- **الصورة النهائية للمقياس الفرعي الأول:** تم حذف ثلاث فقرات، وتعديل ما اتفق على تعديله بين السادة المحكمين؛ ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٤٥) عبارة موزعة على المكونات الثلاثة للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠) ارقام عبارات كل مكون كما وردت في الصورة النهائية لمقياس صعوبات التعلم

مكونات المقياس	أرقام العبارات التي يتضمنها كل مكون		المجموع
السمات الشخصية	١، ٤، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧ ، ١٩، ٢١		١٠
السمات الإبداعية	٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠		١١
سمات التميز في الجانب العملي للموهبة	٢٢ ، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩	**التميز في جانب الموسيقي**	٢٤
	٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧	**التميز في جانب الرسم**	
	٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥	**التميز في جانب النحت**	

جدول (١١) العبارات التي تم حذفها أو تعديلها في المقياس الفرعي الثاني صعوبات التعلم

المقياس الفرعي الثاني	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل	سبب الحذف أو التعديل
صعوبات في الانتباه	أعاني من الإرهاق الدائم.	أعاني من الإرهاق بشكل مستمر.	إعادة صياغة
	أتشتت عندما أشاهد شيء ما.	أتشتت عندما أشاهد فيلما في التليفزيون.	إعادة صياغة
صعوبات في الإدراك	أجمع أجزاء صورة مكونة من أجزاء بكل سهولة.	أجمع صورة مكونة من أجزاء بكل سهولة	إعادة صياغة

	أكتب الأرقام المتشابهة بطريقة معكوسة دون قصد.	أكتب الأرقام المتشابهة بطريقة معكوسة دون أن أنتبه.	إعادة صياغة
صعوبات في التذكر	أكتب كل مواعيدي حتى لا أنساها	أكتب كل مواعيدي اليومية.	إعادة صياغة
صعوبات في الفهم والتفكير	ارتبك إذا واجهتني مشكلة لا أستطيع حلها بسهولة	ارتبك إذا واجهتني مشكلة أجد صعوبة في حلها	إعادة صياغة عبارة سلبية
	أجيد لعبة المتاهة رغم صعوبتها	أجيد لعبة المتاهة بكل مستوياتها	إعادة صياغة
صعوبات في تفسير مدلولات اللغة	أحب الإجابة على أسئلة اللغة العربية.	أحب الإجابة عن أسئلة اللغة العربية.	إعادة صياغة
صعوبات في العمليات الحسابية الأساسية	غالبا تكون الإجابة على القوانين الهندسية سهلة.	القوانين الهندسية سهلة.	إعادة صياغة
	إن المعادلات الرياضية سهلة.	المعادلات الرياضية صعبة	إعادة صياغة

- **الصورة النهائية للمقياس الفرعي الثاني:** تم حذف فقرة واحدة، وتعديل ما اتفق على تعديله من قبل السادة المحكمين؛ ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٥٤) عبارة موزعة على المكونات الستة للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢) ارقام عبارات كل مكون كما وردت في الصورة النهائية لمقياس صعوبات التعلم

مكونات المقياس	أرقام العبارات التي يتضمنها كل مكون	المجموع
صعوبة في الانتباه	١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١، ٣٧، ٤٣ ، ٤٩	9
صعوبة في الإدراك	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٨، ٤٤، ٥٠	٩
صعوبة في التذكر	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٩، ٤٥، ٥١	٩
صعوبة في الفهم والتفكير	٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤، ٤٠، ٤٦، ٥٢	٩
صعوبة في تفسير مدلولات اللغة	٥، ١١ ، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٧، ٥٣	٩
صعوبة في العمليات الحسابية الأساسية	٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٤٢، ٤٨، ٥٤	٩

وهكذا تصبح البطارية مكونة من مقياسيين فرعيين يتكون المقياس الأول (الموهوبين عمليا) من ٢٤ عبارة، والمقياس الثاني من ٥٤ عبارة؛ وقد تم مراعاة المرغوبية الاجتماعية والتي تعد إحدى الخصائص المقياس الجيد

١. **قدرة المقياس على التمييز** باعتباره مؤشراً على صدق المقياس، وتم حسابه من خلال إيجاد قيمة (ت) للعينات المستقلة، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣) قيمة (ت) لدلالة الفروق للعينات المستقلة لحساب قدرة المقياس على التمييز

بطارية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم	مرتفعو الدرجات		منخفضو الدرجات		اختبار ت	
	م	ع	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
المقياس الفرعي الأول الموهوبين عمليا	١٢٥.٥٧	٦.٢٥٨	٩٦.٧٠	.483	١٤.٤٥٥	٠.٠١
المقياس الفرعي الثاني	146.83	3.338	126.60	10.514	12.649	٠.٠١

صعوبات التعلم						
المقياس ككل	٢٦١	٦.٠٤٠	٢٣١	٦.٦١٢	٦.٠٤٠	٠.٠١

وباستقراء بيانات الجدول السابق؛ فإن قيمة (ت=٦.٠٤٠) على المقياس ككل، عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على صدق بطارية القياس.

ب. الأدوات العلاجية: (إعداد الباحثان)

اعتمد البرنامج على استخدام فنيات القراءة كمدخل تنموي يهدف إلى تحسين الحكمة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تحديد الأهداف العامة للبرنامج المقترح كالتالي:

١. **هدف إرشادي تنموي:** يتمثل في تنمية مستوى الحكمة؛ وذلك من خلال استخدام بالقراءة كمدخل علاجي حديث، والتدريب على فنياته المختلفة في جلسات البرنامج.

٢. **هدف وقائي:** يتضح في اكساب العينة مهارات العلاج بالقراءة لتنمية مستوى الحكمة لديهم مما يجعل لديهم القدرة على مواجهة صعوبات الحياة.

الروافد النظرية للبرنامج الإرشادي: تم إعداد البرنامج في ضوء فروض وفنيات وإجراءات وأسس نظرية العلاج بالقراءة، والتي تعد أحد مضامين تطبيق نظرية ألبرت إليس العقلانية الانفعالية (Ellis،٢٠١٤)، لكنها تطورت وأصبحت علاجا نفسياً قائما بذاته من خلال توظيف أو استخدام الكتب، أو النشرات، أو الأدلة، أو أي عمل مكتوب أو مسموع قائم على القراءة (سيد عبد العظيم، ٢٠١٠)، بهدف تنمية الحكمة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

أسس نظرية العلاج بالقراءة:

وتُعرف بالقراءة العلاجية الموجهة، وتهدُف إلى مساعدة الفرد (العميل) على اكتساب فهم أفضل لذاته، وللأخرين، وللمشكلات اليومية، وتعتمد نظرية العلاج بالقراءة على التفاعل بين القارئ (العميل) والنص المقروء من خلال أربع فنيات رئيسية وأساسية هي:

١. **التوحد**: حيث يندمج القارئ مع الشخصية أو الموقف في القصة أو الكتاب.

٢. **التنفيس الانفعالي**: يعايش القارئ خبرة ومعاناة الشخصية ويشاركها انفعالاتها.

٣. **الاستبصار**: يظهر حينما يرى القارئ نفسه في سلوك شخصية القصة ويدرك معاناتها.

٤. **التغيير**: يصبح التغيير واقعيا حينما يحاول القارئ بممارسة سلوك صحيح مكتسب من الكتاب المقروء، يغير به سلوكه الخاطئ. (Gladding .B, James .R, Boman .J, 1994)

وفيما يلي عرض تفصيلي لما تضمنه البرنامج:

١. **الفئة التي صمم لها البرنامج** (الفئة المستهدفة)**:**

تم تصميم البرنامج للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أجل تنمية الحكمة لديهم.

٢. **الحاجة إلى البرنامج وأهميته:**

تنبع الحاجة لإعداد هذا البرنامج لما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات من ارتباط الحكمة بالموهوبة، مثل دراسات (Kristen Lynn Ellison, 2013)، (Liena & Malgozata, 2012)، (Li-Ming Chen, et al, 2011)، (Jessica Shryack, et, al 2010)، (Jeffrey A, Scott C, 2009)، (Hyeyoung Bang, 2009)، (SHIH-YING YANG, 2008) (Sternberg R, 2007)، (Ardelt M, 2004)، (Monika Ardelt, 2003)، (Jeffrey Webster, 2003)، (Kaniki M, Mphahlele M, 2002) خاصة وأن صعوبات التعلم قد تكون لها تأثيرات سلبية تحد من تنمية الحكمة لدى الموهوبين.

وقد أكد جولمان (Goleman, 1995) على أن الصحة الانفعالية أساس فاعلية التعليم حيث أنها عنصر رئيسي في نجاح الطلاب بالدراسة، ويوضح (إسماعيل بدر، ٢٠٠٣) أن امتلاك القدرة الانفعالية يساعد على التحكم وإدارة الانفعالات مما يؤثر بدوره على تعزيز الثقة بالنفس والتحصيل الأكاديمي، مما يعزز العلاقة بين الحكمة، والصعوبات النمائية والأكاديمية التي تقابل الموهوبين، كذلك قلة الدراسات التنموية التي استخدمت القراءة كمدخل تنموي للحكمة.

٣. **أهداف البرنامج:** ويتمثل في توظيف فنيات العلاج بالقراءة لتنمية الحكمة لدى الموهوبين في الجانب العملي.

٤. **خطوات ومصادر إعداد البرنامج:**

استند الباحثان إلى عدة مصادر أثناء إعداده للبرنامج التنموي، ويتمثل فيما يلى:

- إعداد الإطار النظري للدراسة: من خلال تأصيل نظري لمتغيرات الدراسة (عرض المفاهيم، والنظريات المختلفة) المتعلقة بمتغيرات الدراسة (الحكمة ، الموهوبين ذوو صعوبات التعلم، العلاج بالقراءة).

- الاطلاع على الدراسات التي استخدمت برامج قائمة على العلاج بالقراءة، كذلك الدراسات التي تناولت نظرية العلاج بالقراءة من حيث نشأتها، وتطورها، وأثرها العلاجي ومن هذه الدراسات (Montgomery, et al, 2015)، (Anderson. H, 2015)، (Ambler Krysten, 2014)، (Sofia Cotrau, 2014)، (Stewart, et al, 2014)، (Scogin, et al, 2014)، (Hong wang, 2013)، (Naomi Cocks, et al, 2013)، (Muko, et al, 2010)، (Carlo, 2009)، (عدنان القاضي، ٢٠٠٩)، (Jack. S, & Ronan, K, 2008).

- عمل مقابلة مع بعض الاختصاصيين، والخبراء من السادة معلمي التربية الخاصة، واختصاصي صعوبات التعلم والموهبة والتفوق، ومعلمي التربية الموسيقية، والتربية الفنية، والديكور، للوقوف على أهم صفات وخصائص العينة، وآليات التعامل معها، وكيف يستطيع الباحثان أن ينمى جوانب البرنامج باحتياجات الطلاب والمعلمين من أرض الواقع.

٥. **محتوى البرنامج**:

أ. **المهارات التي يتضمنها البرنامج:** يتضمن البرنامج بعض المهارات التي تساعد العميل على تنمية الحكمة والتي تكونت من مكونات تضمنت (الخبرة / مرونة التفكير المعرفي/ التنظيم الوجداني / نضج المنظور القيمي).

ب. **الأدوات المستخدمة في البرنامج:** الأدوات التي تساعد على تنفيذ البرنامج على النحو الأفضل مثل الكتب، والاسطوانات التي تحتوي على المادة المقروءة أو المادة الإرشادية، بطاقات ورقية، أجهزة الحاسب الآلي، أقلام ملونة وأوراق، كراسي الاسترخاء، سبورة، جوائز بمعدل كل جلسة جائزتان (أفضل تلخيص، وأفضل تفاعل).

٦. **الفنيات المستخدمة في البرنامج:**

- **فنية التوحد:** وهدفه أن يتوحد القارئ مع محتوى الكتاب والشخصية التي تشبهه فيه.
- **فنية التنفيس الانفعالي:** إتاحة الفرصة للتعبير عن أفكاره وعدم تكتم الانفعالات.
- **فنية الاستبصار:** أن يدرك الفرد مشكلته من الخارج ليدرك أبعادها.
- **فنية التغيير:** أن يحاول الفرد الوصول إلى الشخصية السوية.
- **فنية التخيل:** وهي فنية يستخدمها الباحثان لتنشيط القدرة التخيلية المرتبطة بمواقف شعورية لديه ويبدأ فيها بتخيل وتذكر أحداث مرت في حياته لا ينساها، ثم مواقف حدثت يتمنى تغييرها وكيف يتمنى تغييرها، ومواقف أخرى يتخيل حدوثها في المستقبل.
- **فنية الدحض النشط للأفكار:** وهذه الفنية تستخدم في توضيح عدم منطقية الأفكار التي يتمسك بها العميل، وغالبا ما يتم التكامل بينها وبين فنية الجدل السقراطي.
- **فنية تحليل الذات العقلاني:** وهذه الفنية مستمدة من نظرية العلاج العقلاني الانفعالي وامتدت إلى نظرية العلاج بالقراءة وفيها يقوم العميل بكتابة الأحداث في حياته والأفكار والمشاعر المرتبطة بها ويمكن تطبيقها من خلال مجموعة خطوات يسير على نهجها العميل هي (الحدث Event، حديث الذات Self-Toke، الانفعالات

والمشاعر Emotions and Actions ، التحديات العقلانية Rational Challenges .

- **فنية المشاعر الجديدة New feelings :** وتتيح هذه الفنية تحليل الذات والوقوف بشيء من الموضوعية لقدرات الفرد الانفعالية لتعديل مشاعره واستبدال المشاعر المضطربة بمشاعر أخرى أكثر انضباطا.
- **فنية رصد الأحاديث الذاتية:** وهي فنية يستخدمها العميل لتسجيل أفكاره وحديثه مع ذاته بعد قراءة نص مشابه لما يشعر به من مشكلات، وفائدتها هي أن يقوم العميل بإعداد قائمة بالأحاديث الذاتية لتفنيدها واستخرج الحديث السلبي لمواجهته والانتباه لوجوده.
- **فنية التدريب التوكيدي:** وهي فنية تستخدم التعبير الصادق والمباشر عن الأفكار والمشاعر بهدف زيادة مقدرة الفرد على الاشتراك الفعلي في المواقف الحياتية بتوكيدية من خلال قدرته على التعبير عن مشاعره بطريقة غير مؤذية للآخرين.
- **فنية الاسترخاء:** وهي من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ويهدف لإزالة المشاعر السلبية واستبدالها بمشاعر إيجابية من خلال إيقاف العميل كل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للاضطراب وهو أربعة أنواع (الاسترخاء العضلي، الاسترخاء العقلي، الاسترخاء التخيلي، الاسترخاء النفسي).
- **فنية التدريب على المهارات:** ويتم فيها تدريب العميل على بعض المهارات الشخصية التي تساعده على تحسين علاقاته بالآخرين.
- **فنية مهاجمة الخجل:** من خلال تشجيع العميل إلى القيام ببعض الأعمال التي كانت مخجلة أو مربكة له، مثل أن يعبر عن مشاعره في موقف جماعي كان يعجز عن مواجهته قبل ذلك.
- **فنية الوعي بالمشاعر:** ويساعد فيها العميل على كيفية إدراك مشاعره والتمييز بينها.
- **فنية لعب الدور:** وفيها يشارك أفراد العينة في تمثيل أدوار معينة أمام أفراد المجموعة ليقوم فيها بالتنفيس الانفعالي لبعض مشاعره.
- **فنية الواجبات المنزلية:** ويستخدم فيها القراءة والتخيل والاسترخاء ومراقبة حديث الذات كنشاط منزلي.
- **فينة التفجير الداخلي:** كأسلوب تفنيدي لأسباب الاضطراب الداخلي؛ لنسف المعتقدات الخاطئة التي تسبب الاضطراب.
- **فنية التعزيز الإيجابي:** مثل المديح أو تقديم الهدايا لكل سلوك إيجابي أثناء البرنامج.
- **فنية تعبيرات المواجهة الفعالة:** لمواجهة الفرد لعجزه في تنمية مهارات الحكمة لديه، ومواجهة ذلك والتغلب عليه.

٧. **تقنين البرنامج** (تحكيم البرنامج): تم عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة (ن=٣) للوقوف على مدى مناسبة محتواه لتحقيق أهدافه، وللفئة المستهدفة، ومناسبة الفنيات والأدوات، والأساليب المستخدمة فيه.

٨. **إجراءات تقييم البرنامج:** بهدف طرح البرنامج بصورة موضوعية

- **التقييم البنائي:**
  أ. متابعة مدى انتظام أعضاء المجموعة التجريبية في حضور الجلسات.
  ب. مدى التزامهم بالتعليمات والواجبات المنزلية.
- **التقييم النهائي:**
  أ. التطبيق البعدي للمقاييس
  ب. حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين في القياس البعدي.

- **التقييم التتبعي:** بإعادة القياس على المجموعة التجريبية بعد انتهاء فترة المتابعة وقدرها شهر، وحساب دلالة الفروق بني متوسطات رتب درجاتهم في التطبيق البعدي والتتبعي.

ثالثا قائمة المستوى الاقتصادي: (إعداد الباحثان) والتي تضمنت ما يلي:

١. البيانات الشخصية الخاصة بالمفحوص (الاسم، النوع).
٢. المستوى الاقتصادي للوالدين. (وظيفة الوالدين، الراتب الشهري للوالدين، تقدير إجمالي الدخل الشهري للأسرة).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

وفى محاولة للتعرف على مدلولات الأرقام كماً، وما تحمله من مضامين متعلقة بالفروض، وتفسيرها كيفا من خلال عرض نص الفرض، والأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات ونتائجها، وتفسير ما تحمله الدلالات الرقمية في ضوء ما انتهت إليه الدراسات السابقة.

- **الفرض الأول:** تختلف درجة الحكمة باختلاف المتغيرات الديمغرافية (النوع، المستوى الاقتصادي) لدى عينة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

وللتحقق من صحة الفرض تم معالجة استجابات عينة الدراسة (ن=٩٣) على أدوات الدراسة (مقياس الحكمة)، باستخدام اختبار T-test للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق والتي أوضحت التالي:

- **أولا الفروق في متغيرات الدراسة حسب متغير النوع:**

تم تحليل استجابات عينة الدراسة (ن= ٩٣)، حسب النوع (ذكور، إناث) على مقياس الحكمة وكانت النتائج موضحة كالآتي

جدول (١٥) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث بصدد متغيرات الدراسة

المتغير / القيم الاحصائية	النوع	ن	م	ع	ت	الدلالة
الخبرة	ذكور	٤٩	٢٥.٩٠	٠.٧١٤	٢.٨٣٩	.000
	إناث	٤٤	٢٤.٨٤	٢.٤٩٦		
مرونة المعالجة المعرفية	ذكور	٤٩	25.47	1.582	3.418	.000
	إناث	٤٤	23.89	2.780		
التنظيم الوجداني	ذكور	٤٩	20.94	1.265	3.426	.000
	إناث	٤٤	19.59	2.463		
نضج المنظور القيمي	ذكور	٤٩	22.71	.677	3.121	.000
	إناث	٤٤	21.89	1.715		
المقياس ككل	ذكور	٤٩	٩٥.٠٢	٣.٧٥٥	٣.٥٦٠	.000
	إناث	٤٤	٩٠.١٨	٨.٦٥٤		

بقراءة محتوى الجدول (١٥) نستخلص أن درجة (ت = ٣.٥٦٠)، بدلالة (.000)، وبمتوسط (٩٥.٢) وانحراف معياري (٣.٧٥٥) للذكور، بينما متوسط (٩٠.١٨) وانحراف

معياري (٨.٦٥٤) للإناث، أما عن التحليل الكيفي فإن هذه القيم تشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الحكمة في اتجاه الذكور.

مما يؤكد صحة الفرض حيث تختلف الحكمة لدى عينة الدراسة باختلاف النوع في اتجاه الذكور، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة متسقة مع الثقافة العربية في مجملها؛ والتي رسخت فكرة أن الذكور أقرب للحكمة من الإناث بسبب مساحة الحرية المعطاة للولد في الأسرة أكثر من البنت مما تؤهله إلى الاحتكاك بشكل أكبر مع المجتمع الخارجي فيثقل مكون الخبرة، كما أن العاطفة القوية هي صفة أصيلة لدى الفتيات؛ مما يجعلهن يحكمن بعاطفتهن في كثير من المواقف.

كما أن بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية جاءت تحمل إشارة إلى شيوع مكونات الحكمة لدى الذكور كما في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم:" كمل من الرجال كثير، ولم يكمل من النساء إلا مريم ابنة عمران، وآسية امرأة فرعون..." (البخاري،٣٧١١)، وقوله تعالى " وللرجال عليهن درجة" (سورة البقرة، ٢٢٨)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أيوب، وإبراهيم، ٢٠١٣) والتي اثبتت فروقا ذات دلالة إحصائية في اتجاه الذكور في بعدي إدارة الانفعالات، ومعرفة الحياة وإصدار الأحكام، ودراسة(قصي عجاج، ٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في أبعاد إدارة الانفعالات، الإيثار، إصدار الحكم، معرفة الحياة، ودراستي (Denney, N, A 1995) و(Orwoll, L, Achenbaum, W, 1993) اللتان اتفقتا في أن الرجال أكثر حكمة من النساء.

بينما اختلفت مع دراسة اندرسون (Anderson, 2009) التي أثبتت أن مستوى الحكمة لدي الإناث أعلى منه عن الذكور واتفقت معها دراسة (Wink, p & Helson, R 1997).

وتوصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق دالة في الحكمة بين الذكور والإناث مثل دراسات (Smith M,2012)، و(Joseph, F. 2000)، و(Sternberg, R, 1998) ، في حين جاءت (Hyeyoung Bang, 2009) مؤكدة في نتائجها على تأثر الحكمة تأثرا واضحاً بالفروق بين الثقافات وهو ما أوضحته دراسة أردلت (Ardelt, 2009) بشيء من التفصيل حيث أثبتت فروقا دالة إحصائياً على بعد الوجدان في اتجاه الإناث، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في اتجاه الذكور على بعد الإدراك، وأرجعت الدراسة الفروق في النتائج إلى أساليب التنشئة الاجتماعية، وعمليات التنميط المبكر لجنس الشخص؛ وهو ما يراه الباحثان متسق مع نتيجة الفرض في الدراسة.

- **ثانيا الفروق في متغيرات الدراسة حسب المستوى الاقتصادي:**

وبتحليل استجابات عينة الدراسة (ن= ٩٣)، حسب المستوى الاقتصادي (مرتفع، منخفض) على مقياس الحكمة وكانت النتائج موضحة كالآتي:

جدول (١٦) قيمة (ت) لدلالة الفروق حسب المستوى الاقتصادي

المكون / القيم الاحصائية	النوع	ن	م	ع	ت	الدلالة
الخبرة	مرتفع	٥١	25.31	2.005	-.487	.334
	منخفض	٤٢	25.50	1.686		
مرونة المعالجة المعرفية	مرتفع	٥١	24.63	2.425	-.420	.523
	منخفض	٤٢	24.83	2.294		
التنظيم الوجداني	مرتفع	٥١	20.14	2.000	-.794	.044

	منخفض	٤٢	20.48	2.086		
نضج المنظور القيمي	مرتفع	٥١	22.25	1.426	-.544	.503
	منخفض	٤٢	22.40	1.231		
المقياس ككل	مرتفع	٥١	92.33	7.210	-.611	.492
	منخفض	٤٢	93.21	6.668		

القراءة الكمية للمعالجة الإحصائية تشير إلى أن درجة (ت = 611.-)، بدلالة (492.)، وبمتوسط (٩٥.٣) وانحراف معياري (٧.٢١٠) لمرتفعي المستوى الاقتصادي، بينما متوسط (٩٣.٢١) وانحراف معياري (٦.٦٦٨) لمنخفضي المستوى الاقتصادي، وهنا يأتي دور القراءة الكيفية لهذه القيم الإحصائية والتي تشير إلى أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الحكمة بين مرتفعي ومنخفضي المستوى الاقتصادي، مما يخالف الفرض حيث تدل الأرقام على عدم اختلاف الحكمة لدى عينة الدراسة باختلاف المستوى الاقتصادي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة الحكمة في طبيعتها ليست نتيجة الثراء أو الفقر؛ فكم من أغنياء اختاروا الحكمة طريقا لهم، مثل بوذا الذى اتجه للتقشف برغبته رغم نشأته في الترف والنعيم؛ مما يدل على أنه لم يكن حكيما لأنه فقيرا، بل أنه اختار ذلك منهجاً له، كما أن النبي سليمان الحكيم –عليه السلام- الذى كانت أبرز صفاته التي اشتهر بها في العهد القديم هي الحكمة؛ ظل ملكا يجمع بين المُلك والحكمة دونما تعارض خاصة في المواقف التي ذكرها العهد القديم مثل قصته في القضاء بين المرأتين المتخاصمتين على رضيع والتي أظهرت حكمته (سفر الملوك ،١٦-٢٨) والتي ذكر في نهايتها ((28) ولما سمع جميع إسرائيل بالحكم الذي حكم به الملك خافوا الملك لانهم رأوا حكمة الله فيه لإجراء الحكم)، وقصته مع الملكة في العهد القديم.

وقد أشار القرآن إشارات لطيفة إلى هذه الحكمة كما في قوله تعالي" ففهمناها سليمان" (سورة الأنبياء، ٧٩)، وربما ميل الحكماء إلى حياة التقشف والزهد؛ هو ما ربط الحكمة في أذهان البعض بالفقر، غير أن نتيجة الفرض اثبتت عكس ذلك الاعتقاد؛ حيث أكدت على عدم وجود علاقة بين الحكمة وبين المستوى الاقتصادي والذي اتفقت مع دراسة (Sanchez-Burks J, et al, 2008)، بينما لم تلق هذه النتيجة تأييداً من قبل دراسة (Bang H, 2009)، ودراسة (Fields F, Norris, M, 1995) اللتان أثبتتا وجود الفروق باختلاف المؤثرات الاقتصادية والبيئية.

- **الفرض الثاني: تختلف درجة الحكمة باختلاف المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات العينة التجريبية والبالغ عددها ٢٠ مفحوص (١٠ تجريبية، و١٠ ضابطة) على مقياس الحكمة، وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على القراءة على المجموعة التجريبية باستخدام الإحصاء اللابارامترى اختبار (مان ويتنى Mann-whitny) للعينات المستقلة، وقد أسفرت النتائج التالية عن:

جدول (١٧) بيان البيانات الإحصائية للمجموعتين الضابطة والتجريبية

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٠	١.٥٠	.513

جدول (١٨) دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

القيم الإحصائية / المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة

الحكمة	ضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	.000	-3.791	.000
	تجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠			

القراءة الكمية للمعالجة الإحصائية تشير إلى أن درجة (Z=3.791-)، بدلالة (.000) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما بلغ متوسط الرتب (٥.٥٠) بمجموع (٥٥.٠٠) للمجموعة الضابطة، بينما بلغ متوسط الرتب (١٥.٥٠) بمجموع (١٥٥.٠٠) للمجموعة التجريبية على نفس المقياس، أما القراءة الكيفية لهذه القيم الإحصائية تشير إلى أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية، ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية) على مقياس الحكمة.

ونظراً للتكافؤ في المتغيرات الديموجرافية؛ يرى الباحثان أن الفرق بين متوسطات الرتب لصالح المجموعة التجريبية جاء كنتيجة مباشرة لتطبيق برنامج الدراسة التنموي القائم على فنيات القراءة كمدخل علاجي ساعد في إعادة تشكيل البنية المعرفية لدى العينة التجريبية؛ والتي أظهرت كفاءة وفاعلية في تحسين مستوى الحكمة، حيث راعى الباحثان في بناء البرنامج طرق اكتساب الحكمة التي أكدتها العديد من الدراسات مثل دراسة (عبد الرحمن شحوذ،٢٠١٣) والتي ذكر فيها أهمية قراءة سير الحكماء وتجاربهم، ودراسة (الشعال، ١٩٩٧) التي أكدت على أهمية قراءة كتب الحكمة وقصصها، كما اتفقت مع تصور (Jurgen K, Wolfram S, Thomas L, 2001) في اكساب المعرفة والحكمة بأن المعرفة تتولد من القراءة، للمكونات المعلوماتية، والتي قد تختلف من سياق لآخر لاختلاف المؤثرات الفكرية والنفسية.

كما يرى الباحثان أن مراعاة البرنامج لطبيعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كان له أوقع الأثر في تحسين مستوى الحكمة من خلال الوعي باستخدام مجموعة من الأنشطة الموجهة المصاحبة للمادة المقروءة بطريقة شيقة وممتعة، كما أدى تنوع الفنيات المستخدمة، التي تخاطب ما لديهم من قوة وتبنى عليها إلى استجابة الطلاب مع تطبيقات البرنامج بشغف وحب، خاصة عند اختيار مواد قرائية من فيديوهات أو كتيبات مطبوعة مناسبة وممتعة لأعمارهم، بل وتعدد الجوانب التي استهدفها البرنامج فلم تقتصر على الجانب المعرفي فقط بل تعدته إلى الجانب الوجداني والقيمي؛ جعلت البرنامج بشهادة الطلاب أنفسهم ممتع لأنه مختلف، كما راعى هذا البرنامج استراتيجيات التعلم الذاتي، والواجب المنزلي ، والمناقشة، المراقبة الذاتية، تفنيد الأفكار، التقمص، التعبير الحر أدى إلى المشاركة الفعالة، والجو المرح أثناء تطبيق جلسات البرنامج

وقد اتفقت نتيجة الفرض مع دراستي (Shulman L, 2007)، (Hawley R, 2007) حيث أن عملية بناء الحكمة، تتطلب وجود برامج متخصصة ومستقلة، كما تتطلب نماذج من الحياة الواقعية للأفراد يتصفون بأنهم يتمتعون بالحكمة، ويضيف (Stephen E, Michael L, 2010) أن تقديم المشورة ضمن برامج تدريبية خاصة عن كيفية التصرف من العوامل المهمة التي تعمل على تنمية الحكمة، والمدرسة كما ذكر (Kristen Lynn Ellison,2013) تعد مكاناً مناسباً لتطوير الحكمة لدى المراهقين ، كما تعد من العناصر الأساسية في تسهيل التجارب التعليمية، وأضاف (Sternberg R, 2000) أهمية التعلم من أجل الحكمة.

وإذا كانت الحكمة كما ذكر (Mackenzie A, et all , 2006) تُنمّى من خلال إعادة تشكيل البنية المعرفية، والخريطة الإدراكية عن طريق تبادل الأفكار كشكل من أشكال الأداء المعرفي المتقدم الذى يساعد على تنمية العمليات المعرفية ، فإن فنيات العلاج بالقراءة كمدخل تنموي هي الأنسب في ثقل البنية المعرفية بالمعارف والخبرات الفاعلة لتنمية الحكمة، بل إن القراءة كما أكدت دراسة (Li ming chen et al,2011) سبب رئيسي في اكتساب الحكمة، وعامل مؤثر في تنميتها، لأنها في مقدمة العمليات الكامنة وراء اكتساب الحكمة وتطويرها، وهو ما اتفق مع نتيجة الفرض.

- **الفرض الثالث:** تختلف درجة الحكمة باختلاف القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على أفراد العينة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات العينة التجريبية والبالغ عددها ١٠ على مقياس الحكمة، وذلك قبل تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على القراءة؛ وبعده باستخدام الإحصاء اللابارامتري اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon) للعينات المرتبطة، وقد أسفرت النتائج التالية عن:

جدول (١٩) البيانات الإحصائية للمجموعة التجريبية

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الإرباعى الأدنى	الإرباعى الأوسط	الإرباعى الأعلى
					25th	50th (Median)	75^{th}
قبلي	٩٦.٦٠	٤.٠٨٨	٨٩	١٠١	٩٣.٠٠	٩٧.٠٠	١٠٠.٢٥

جدول (٢٠) قيمة (z) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية (ن=١٠)

القيم الإحصائية / المتغير	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحكمة	الرتب السالبة	٠	٠	٥	-2.805	0.005 دالة
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	55.00		
	الرتب المتعادلة	٠	-	-		
	المجموع	10	-	-		

القراءة الكمية للمعالجة الإحصائية تشير إلى أن درجة (Z= 2.805-)، بدلالة (.005) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما بلغ متوسط الرتب (٥.٥٠) بمجموع (٥٥.٠٠) على نفس المقياس، لذا فإن القراءة الكيفية لهذه القيم الإحصائية تشير إلى أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الحكمة، كما أوضحت دلالة الأرقام أن (١٠) طلاب من أفراد المجموعة التجريبية من أصل (١٠) طلاب قد حققوا تحسناً في درجة الحكمة في القياس البعدي، بينما لم تأت أي رتبة سالبة أو متعادلة في هذا الصدد.

مما يؤكد صحة الفرض حيث تختلف درجة الحكمة باختلاف القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على أفراد العينة التجريبية، ويفسر الباحثان أن هذا التحسن نتيجة استخدام برنامج قائم على القراءة وفنياتها العلاجية، وأنشطتها المتنوعة، والذى اتفق مع نتيجة دراسة (Ria Lestari, 2014) بعنوان "فاعلية التوجيه والإرشاد من خلال تقنيات بالقراءة لتحسين الحكمة الشخصية والمعرفة لدى طلاب المدارس الثانوية" والذى كانت ضمن توصياته نصح المعلمين باستخدام فنيات وتقنيات القراءة لتحسين الحكمة داخل الصفوف الدراسية، مما يدل على فاعلية القراءة في تنمية الحكمة.

كما أن سببا لا يغفله الباحثان في وجود فرق بين القياسين القبلي، والبعدي يعود إلى انتظام العينة في جلسات البرنامج، وقد ارجع الباحثان ذلك إلى اختلاف الجو العام في تطبيق البرنامج عن الجو التقليدي في الصف العادي، حيث شاع جو الود، المشاركة، التعزيز الإيجابي من خلال هدايا مادية فورية، أو مؤجلة بينما كانت التعزيزات المعنوية لها أكبر الأثر في التزام الطلاب بكل التكليفات، والاهتمام، والمتابعة مما حقق الاستفادة القصوى من البرنامج لذا ظهرت فروق في مستوى الحكمة عند العينة قبل وبعد البرنامج.

وهذه النتيجة أكدت عليها دراسات عديدة فى البيئة العربية مثل دراسة باسم الدحاحة (٢٠١٤)، علاء أيوب (٢٠١٢)، هشام إبراهيم (٢٠٠٦)، ياسر يوسف (٢٠٠٥)، بل وكذلك في البيئة الأجنبية (Stewart, PearlAmes, Gwendolyn, 2014)، Ambler, ، (2015) Montgomery, PaulMaunders, Kathryn ، (2014)Maul, ChristinKrysten L. ، Naomi Cocks, Madeline Cruice (2013) ؛ حيث أن نتيجة الفرض تسير في السياق ذاته وتثبت كفاءة وفاعلية فنيات القراءة في تحسين مستوى الحكمة لدى العينة التجريبية.

كما توافقت نتيجة الفرض أيضا مع دراسات (Kate-Lynn Dirks, 2010)، Muko, ،Schlichter, Carol L., Burke, Mary (1994) ، Carol (2009) ، (2010) Harvey ، (2011) jeffcoat Haveyes, Lidern et al(2009) ، Register et al(1991) والتي أكدت جميعها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فنيات القراءة وأكدت قدرتها في تحسين مستوى المجموعات التجريبية في القياس البعدي عنه في القياس القبلي مما يدل على صلاحية استخدام القراءة كمدخل تنموي له فنيات واضحة ومؤثرة.

- **الفرض الرابع:** تختلف درجة الحكمة باختلاف القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج على أفراد العينة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات العينة التجريبية والبالغ عددها ١٠ على مقياس الحكمة، وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على القراءة؛ وإعادة تطبيقه مرة أخرى ليمثل القياس التتبعي وذلك باستخدام الإحصاء اللابارامترى اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon) للعينات المرتبطة، وقد أسفرت النتائج التالية عن:

جدول (٢١) البيانات الإحصائية للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة	الإرباعي الأدنى	الإرباعي الأوسط	الإرباعي الأعلى
					25th	50th (Median)	75th
بعدى	٩٦.٦٠	٤.٠٨٨	٨٩	١٠١	٩٣.٠٠	٩٧.٠٠	١٠٠.٢٥
تتبعى	١٠١.١٠	.994	100	102	100.00	101.50	102.00

جدول (٢٢) قيمة (z) لدلالة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي للعينة التجريبية (ن=١٠)

القيم الإحصائية / المتغير	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الحكمة	الرتب السالبة	٠	0	0	-2.814	0.005 دالة
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00		
	الرتب المتعادلة	0	-	-		
	المجموع	١٠	-	-		

القراءة الكمية للمعالجة الإحصائية تشير إلى أن درجة (Z= 2.814-)، بدلالة (005.) وهي قيمة دالة إحصائيا، كما بلغ متوسط الرتب (٥.٥٠) بمجموع (٥٥.٠٠) على نفس المقياس، لذا فإن القراءة الكيفية لهذه القيم الإحصائية تشير إلى أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي، والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الحكمة، كما أوضحت دلالة الأرقام أن (١٠) طلاب من أفراد المجموعة التجريبية من أصل (١٠) طلاب قد حققوا تحسناً في درجة الحكمة في القياس التتبعي، بينما لم تأت أي رتبة سالبة أو متعادلة في هذا الصدد

مما يؤكد صحة الفرض حيث تختلف درجة الحكمة باختلاف القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج على أفراد العينة التجريبية، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنها استمرارية لتأثير البرنامج، من خلال معالجة نقاط

الضعف، خاصة وأن المجموعة التجريبية أكدت على استمرارها ممارسة القراءة بعمق بعد انتهاء البرنامج مما دل على تغيير البرنامج اتجاهاتهم نحو القراءة، ورفع مستوى القراءة لديهم إلى عمق الفهم وليس القراءة السطحية مما أدى إلى زيادة خبراتهم الحياتية، والتمرس على مرونة التفكير وتقبل فكرة احتمال أكثر من معنى للمحتوى الواحد، وكذلك التدريب على التنظيم الوجداني، والسعي لفهم منظومة القيم وإلزام النفس بها سعيا للحكمة والتي تعد هدف البشرية الأسمى، وكل ذلك مما يتجلى بقدم الوقت فكلما مر الزمن بالإنسان الذى تدرب كيف يسعى خلف الحكمة، ويقتنصها من أحداث الحياة؛ كلما زادت حكمته، وأثقلتها الحوادث ومران التفكير، وتنظيم الانفعالات.

وكلما قرأ الإنسان أكثر كلما نضج أكثر سناً وعلماً، فالقراءة ومعايشة أحداثها وأفكارها وتجاربها وتقمص شخصية كتابها أو أبطالها تزيد الخبرة، وتعمق المرونة في التفكير، وتنظم الوجدان، وتُنضِجُ القيم وهو ما يرجعه الباحثان سبباً في الفروق لصالح التطبيق البعدي؛ حيث دلت هذه النتيجة إلى احتفاظ الطلاب بما تعلموه، واكتسبوه من طرح تنمية الحكمة داخلهم، ولم يكتفوا بذلك بل قاموا بتطوير أنفسهم من خلال توظيف المهارات المكتسبة من البرنامج في حاضرهم ومستقبلهم، وهو ما يتفق مع ما ذكرته دراسة (Hall T, Hughhest C, Filbert M, 2000)، ودراسة (لبنة بركات، ٢٠٠٠) بأن التنوع في الأنشطة والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة، في البرنامج، وخلق جو من التعلم الحر والمرح، كل ذلك يساعد في استمرار أثر ما تعلموه، وتعميمه في المواقف الحياتية المستقبلية، وقد اتفقت نتيجة الفرض مع ما أكدته دراسة (Paul B, Staudinger U,2000) أن الحكمة ليست سمة شخصية، وإنما نظام خبرة يدير وينظم الحياة.

- **التوصيات والبحوث المقترحة**

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة، والمعايشة والواقعية لعينات الدراسة، والسياق المجتمعي، يمكن صياغة التوصيات بشكل إجرائي على النحو التالي:

١. عقد ندوات للطلاب والمعلمين لتوضيح أهمية الاهتمام بمفهوم الحكمة داخل المدرسة.
٢. عقد ورش عمل لتنمية الحكمة لدى الطلاب بشكل عام، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.
٣. إعادة النظر في المحتوى الأكاديمي المقدم للطلاب، وربطه بتنمية مفهوم الحكمة في الحياة، من خلال ممارسات تطبيقية واقعية داخل المنهج الدراسي.

البحوث المقترحة: بناء على المطالعة النظرية، والتراث السيكولوجي نشير لبعض هذه البحوث على النحو التالي:

١. الحكمة مدخل لتحسين الرضا عن الحياة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٢. دراسة العلاقة بين الحكمة ومستوى الصحة النفسية، والاجتماعية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
٣. فاعلية الحكمة في خفض الضغط النفسي، وتحقيق الرفاهية النفسية لدى الطالب ذو صعوبات التعلم الموهوب.
٤. الحكمة مدخل لتنمية السلام الداخلي لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم الموهوبين.

قائمة المراجع

أولاً المراجع العربية:

١. القرآن الكريم.
٢. ابن منظور (د.ت). لسان العرب، جزء ٢، تحقيق عبد الله على الكبيرى، القاهرة: دار المعارف.
٣. أمينة على أحمد ناصر، (٢٠١٦): **فاعلية برنامج تدريبي قائم على المشكلات الاجتماعية في تنمية الحكمة والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين.** كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
٤. إيمان مختار عامر، (٢٠١٢): **الحكمة مدخل لتنمية كفاءة المعلم**-دراسة تحريبية. كلية البنات، جامعة عين شمس.
٥. باسم محمد على الدحاحة، خميس عبدالله البوسعيدى، (٢٠١٤): **أثر العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين بسلطنة عمان**. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد ١٢ جوان ٢٠١٤ جامعة نزوى. سلطنة عمان.
٦. جابر عبد الحميد، (٢٠٠٣): **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**. الطبعة العاشرة، القاهرة، دار النهضة العربية.
٧. دانيال جولمان، (١٩٩٥): **الذكاء العاطفى**، ترجمة ليلى الجبالى، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
٨. سيد عبد العظيم محمد، وآخرون، (٢٠١٠): **فنيات العلاج النفسي وتطبيقاتها**. القاهرة. دار الفكر العربي.
٩. عادل عبد الله، (٢٠٠٣): **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات**. القاهرة، دار الرشاد.
١٠. عبد الرحمن أحمد شحوذ، (٢٠١٣): **تنمية الحكمة لإدارة المعرفة وتفعيل كفاءة العامل.** رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
١١. عبد الرحمن ظافر فهد الدحيم، (٢٠١٥) **التفكير القائم على الحكمة كمنبئ بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.

١٢. عبدالله حسين متولي، (٢٠٠٤): **مبادئ العلاج بالقراءة مع دراسة تطبيقية على مرضى الفصام**. ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٣. عبد الرحمن بدوي، (١٩٨٠): **ابن سينا " عيون الحكمة "**. الطبعة الثانية، بيروت: دارالقلم.

١٤. عثمان أمين، (١٩٥٩): الفلسفة الرواقية. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٥. عدنان محمد القاضي، (٢٠٠٩): **الموهوبون من ذوى الاحتياجات الخاصة، من هم؟ وكيف نتعرف عليهم؟ وما طرائق رعايتهم وإرشادهم؟**ط١. مملكة البحرين، دار الحكمة.

١٦. عفراء إبراهيم خليل العبيدى، (٢٠١٥) **الحكمة وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من طلبة جامعة بغداد.** المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد السادس العدد ١٠

١٧. علاء الدين عبد الحميد أيوب، (٢٠١٥): **أثر برنامج تدريبى قائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة.** مجلة عجمان للدراسات والبحوث -دورية محكمة، المجلد الرابع عشر – العدد الأول.

١٨. عمرو رمضان معوض، (٢٠١٣): **فاعلية برنامج قائم على القراءة للحد من قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة وأثره على رفع مستوى الطموح لديهم**. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٩. فاروق الروسان، (١٩٩٩): **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. الأردن، عمان، دار الفكر للطباعة، والنشر والتوزيع.

٢٠. فتحي الزيات، (٢٠٠٢): **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النشر للجامعات.

٢١. مجمع اللغة العربية، (٢٠٠٢): المعجم الوجيز. القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٢٢. محمد خليفة ناصر الشريدة، (٢٠١٥): **مستوى التكفير ما وراء المعرفى والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١١، عدد ٤، (٤٠٣-٤١٥).

٢٣. محمد غازي الدسوقى، (٢٠٠٧): **البنية العاملية للحكمة لدى الموهوبين والعاديين.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٤. محمد مصطفى عبد الرزاق، (٢٠١٠): **ضبط الذات مدخل لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسى لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم (التفريط التحصيلى)**. رسالة دكتوراه، كلية البنات للعلوم والآداب والتربية، جامعة عين شمس

٢٥. مصطفى نوري القمش، (٢٠١٢): **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**. القاهرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٦. هشام إبراهيم عبد الله، (٢٠٠٦): **فعالية العلاج النفسي بالقراءة في خفض مستوى بعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة**. دراسات تربوية واجتماعية، مجلد ١٢ (٤)، ١٢-٢١.

٢٧. هيام صابر شاهين، (٢٠١٢): **إسهام كل من الذكاء الاجتماعى وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمى مدارس التربية الفكرية**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد١٣، العدد ٣ سبتمبر.

٢٨. ياسر يوسف عبد المعطى، (٢٠٠٥): **العلاج بالقراءة دور متجدد للمكتبيين واختصاصي المعلومات واستطلاع للأساليب والمصادر**. الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.

٢٩. يسرية صادق، (٢٠١٠): **البنية العاملية لمفهوم الحكمة كما تدركه الطالبات الجامعيات ببعض كليات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقته بطرق المعرفة لديهن.** مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد العشرون العدد الثالث.

٣٠. يوسف كرم، (١٩٨٥): **تاريخ الفلسفة اليونانية.** الطبعة الرابعة. القاهرة، لجنة التأليف والترجمة.

ثانياً المراجع الأجنبي:

31. Adams. S, Pitre.N (2000) .**Who uses bibliotherapy and why? A survey from an underseviced area.** candian journal of Psychiatry ,45(7) ,645-649.

32. American Psychological Association (2007) .**APA Dictionary of psychology(1st ed). Washington.DC.** Auther: Bandey,B.level of aspiration of science and arts collage students in relation to neuroticism and extraversion. indian psychological Review ,V.32. N.7 ,p.44-67.

33. Amr ,k (1999). **Bibliotherapy:using fiction to help children in two population diiscuss feelings**. pediatric nursing. 25(1),91.

34. Anderson, B. (1999). **Development of wisdom – related knowledge in adolescence & young adulthood.** Dissertation Abstracts International- B 59/12, P. 6503.

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

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

37. Baltes, P.B., Mittelstrab. J & Staudinger, U.S. (1994). **After and altern (age and agine).** Berlin Germany: de gruyter.
38. Baltes, P. B, Graf, P.(1990**). Psychological Aspeets of Aging Facs and Frontiers in Dmagnuson (ED) the Life- span developnuson of indi-viduafs behaviours newrobogiment** .pp 327-347 oxford- oxford university press.
39. Briggs .C, pehrsson .D (2008). **Use of Bibliotherapy in the treatment of grief and loss:A guide to current counseling practices.** adultspan: Theory research and practice,7(1),32-42.
40. Brody .L, E & Fox.L, H. (1983).**Am Accelerative program for mathematically gifted girls. In L. H. Fox, L , Brody.& D.Tobin (Eds). Women and the mathematical Mystique.** Baltimore.MD: Johns Hopkins university press.
41. Campbell. L, Smith. T (2003) **Integrating self-help book into psychotherapy.** Journal of clinical psychology, 52(2),177-186.
42. Ching-Huang Wang, Yi-Jou Lin, Yu-Chen Kuo & Su-Syuan Hong (2013). **Reading to relieve emotional difficulties** .Journal of Poetry Therapy, 2013.Vol. 26, No. 4, 255–267, http: //dx. doi.org/ 101080/ 08893675.2013. 849045.
43. Clark, Ch. (1993). **Wisdom & expertise: From practice to theory & back aging. Journal of Learning & Individual Differences** , 5(4), 373-380.
44. Clough, J (2005). **Using books to prepare children for surgery. pediatric nursing**, 17(9),28.
45. Cocks, N., M. Pritchard, H. Cornish, N. Johnson, and M. Cruice. (2013). "**A "novel" reading therapy programme for reading difficulties after a subarachnoid haemorrhage."** Aphasiology 27 (5): 509-531.
46. Daniel, M. (2005).**Teacher's & administrative staff's conventional wisdom on competition & success & eight grade students self – reported achievement.** Dissertation Abstracts International, 43/02, p. 365.
47. Dittmann -Kohli, F. & Baltes, P. B. (1990). **Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In C. Alexander & E. Langer (Eds), Higher Stage of Human Development: Perspective on Adult Growth** (pp. 54-78). New York: Oxford University Press.
48. Ethan,Grossmann.(2012).**Boosting wisdom: Distance from the self enhances wise reasoning, attitudes, and behavior** .Journal of Experimental Psychology: General, Vol 141(1), Feb 2012, 43-48
49. Edwin, J. (1981). **A study of wisdom as reported by older adults in America**. Dissertation Abstracts International- B, 42/02, P. 748.
50. Fox. L, Brady. L, & Fobin.s. (1983).**Learning disabilities /gifted children indntification and programming.** (pp.117-139), Austin, tx: pro. Ed. Baltimore, Md: University Park Press.
51. Fung, M. L. (1996**). A study on wisdom , wisdom in teaching , teacher efficacy, & teaching performance**. Dissertation Abstracts International –A 57/06, p.244.
52. Gladding, S. T. & Gladding, C. (1991). **The ABCs of bibliotherapy for school counselors.** School Counselor, 39(1), 7-13. [EJ 435 466].
53. Goddard A. (2011). C**hildren's Books for Use in Bibliotherapy.** Journal of Pediatric Health Care,25 (1), 57-61. . doi:10.1016/j.pedhc.2010.08.006.Retrieved January, 2013, from http://www.sciencedirect.com.
54. Haeseler, L. (2009). **Biblio-Therapeutic Book Creations by Pre-Service Student Teachers: Helping Elementary School Children Cope.** Journal of Instructional Psychology, 36 (2), p113-118.Harvey, P. (2010). Bibliotherapy Use by Welfare Teams in Secondary Colleges.Australian Journal of Teacher Education, 35 (5), 29-39.
55. Hartman, P. S. (2001). **Women developing wisdom: Antecedents & correlates in A longitudinal sample**. Ph.D. University of Michigan.
56. Harvey, P (2010). **Bibliotherapy use by Welfer Teams in secondary collages.** Australian Journal of Teacher Education, 35 (5), 29-39. Retrieved.
57. Hebert, Thomas P.(1991**). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy.** Roeper Review. Jun91, Vol. 13 Issue 4, p207. 6p.

58. Huang, B.H. (2000). **Exploring orientation wisdom: self- transcendence & psychological well- being of adulthood in Taiwan**. Ph.D. The university of Wisconsin-Madison.
59. Igor Grossmann , Mayumi Karasawa , Satoko Izumi,Jinkyung Na, Michael E. W. Varnum, Shinobu Kitayama,and Richard E. Nisbett. (2012) .**Aging and Wisdom: Culture Matters.** Psychological Science 23(10) 1059–1066".
60. Jeffrey Sanchez-Burks, Eric J. Neuman, Oscar Ybarra, Shirli Kopelman, Hyekyung Park,2 and Karen Goh. (2008). **Folk Wisdom About the Effects of Relationship Conflict.** Volume 1, Number 1, Pages 53–76ª 2008 International Association for Conflict Management and Blackwell Publishing, Inc.
61. Jennings, P (2004). **The role of personality, stress & coping in the development of wisdom.** Dissertation Abstracts International – B 65/ 06, P. 3199.
62. Jennings, P., Aldwin, C. M. Levenson, M., & Daniel, K. (2006). **Combat exposure, perceived benefits of military service & wisdom in later life.** Research on Aging, 28(1), 115-134.
63. Joan, D. (1998). **Wisdom: Assessment, development & correlates.** Dissertation Abstracts International- B, 58/11, P. 6261.
64. Joseph, F. G. (2000). **The relation of post formal thought to conception of wisdom as mediated by age & education.** Dissertation Abstracts International- A 61/04, P. 1252.
65. Keable, D. (1997). **The management of anxiety: aguide for therapists** (2nd-edu). New York: churrchill livingstone.
66. Leonard Burns.G, Patricia Ann Kondrick(1998).**Psychological Behaviorism's Reading Therapy Program: Parents as Reading Therapists for Their Children's Reading Disability**.JOURNAL OF learning disabilities.volume 31, number 3, may/june 1998, pages 278-285.
67. Louise Högdahl, Andreas Birgegård, Caroline Björck(2013).**Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity**. March 2013, Volume 18, Issue 1, pp 37-44.
68. Lynn, T. (2001). **Animation approach to the study of wisdom in old age.** Dissertation Abstracts International- B 61/12, P. 6737.
69. Maker. C.J.& Jo Udll. A.(2002).**giftedness and Learning disabilities.** (ERIC Diges.427).national institute of Education. Document no.NIE400840010.
70. Marrs, R (1995).**A meta-Analysis of bibliotherapy studies .American journal of community psychology,** 23(6).843-mclntyre, t. bibliotherapy. hunter collage .md: nasw.
71. Mary Amanda Graham, Mark B. Scholl, Sondra Smith-Adcock& Elaine Wittmann.(2014). **Three Creative Approaches to Counseling Supervision**. Journal of Creativity in Mental Health. Volume 9, Issue 3, 2014. Pages 415-426.
72. Maul, Christine. A, Ambler, Krysten. L(2014).**Embedding Language Therapy in Dialogic Reading to Teach Morphologic Structures to Children With Language Disorders.Communication Disorders Quarterly**. Aug2014, Vol. 35 Issue 4, p237-247. 11p.
73. Margaret, Plews- Ogan Justine E. Owens.(2013) .**Wisdom through adversity: Learning and growing in the wake of an error.** Patient Education and Counseling.Volume 91, Issue 2, May 2013, Pages 236-242.
74. Mazza, N(1993).Poetry **Therapy:Toward a resarch agenda for the 1990 s**.Arts in Psychotherapy,20(1),51-59.
75. Michler, CH. & Staudinger, U.M. (2008). **Personal wisdom: Validation & age – related differences of a performance measure.** Psychology & Aging, 23(4), 787-799.
76. Montgomery. Paul, Maunders. Kathryn(2015).**The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review**. Children & Youth Services Review. Aug2015, Vol. 55, p37-47. 11p.
77. Muto, T., Hayes, S., & Jeffcoat, T (2011). **The effectiveness of acceptance and commitment therapy bibliotherapy for enhancing the psychological health of**

Japanese college students living abroad. Behavior Therapy, 42, 323-335. doi: 10.1016/j. beth .2010.08.009. Retrieved May, 2012.

78. Naomi Cocks, Madeleine Pritchard, Hannah Cornish, Nesta Johnson, and Madeline Cruice(2013). **A "novel" reading therapy programme for reading difficulties after a subarachnoid haemorrhage.** Aphasiology, 2013.Vol. 27, No. 5, 509–531, http://dx.doi.org/10.1080/02687038.2013.780283.
79. Pascual-Leone, A., Wassermann, E. M., Sadato, N., Hallett, M. (1995**). The role of reading activity on the modulation of motor cortical outputs to the reading hand in braille readers.** Annals of Neurology, 38, 910- 915.
80. Pardeck, T. (1997). **Using Book in Clinical Social Work Practice: A guide to bibliotherapy**, New York, The Haworth press.
81. Pardini J, Scogin F, Schriver J, Domino M, Wilson D, LaRocca M.(2014**). Efficacy and process of cognitive bibliotherapy for the treatment of depression in jail and prison inmates.** Journal Article; Randomized Controlled Trial. Psychological Services [Psychol Serv] 2014 May; Vol. 11 (2), pp. 141-52. Date of Electronic Publication: 2013 Jul 08.
82. Pasupathi, M., Staudinger, U.S. & Baltes, P.B. (2001). **Seeds of wisdom: adolescents' knowledge & judgment about difficult life problem.** Journal of Developmental Psychology, 37(3), 351-361.
83. Patric, A. (1997). **Perceived importance of factors in human wisdom: A comparison of perceptions by university graduates in age – related groups.** Dissertation Abstracts International- A 57/08, p. 3357.
84. Paul Montgomery, Kathryn Maunders(2015).**The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review**. Children and Youth Services Review journal.Volume 55, August 2015, Pages 37–47. doi:10. 1016/j. childyouth. 2015.05.010.
85. Pearl E. Stewart · Gwendolyn Parker Ames (2014). **Using Culturally Affirming, Thematically Appropriate Bibliotherapy to Cope with Trauma** .Journal of Child & Adolescent Trauma 12/2014; 7(4). DOI:10.1007/s40653-014-0028.
86. Roy Lyster, L.(1997). **CORRECTIVE FEEDBACK AND LEARNER UPTAKE : Negotiation Of Form In Communicative Classrooms.Tudies In Second Language Acquisition .**Get access Volume 19, Issue 1 March 1997 , pp. 37-66.
87. Reiter, S (2000**). Creative writing: A poetry therapy guidebook for the helping professional.** Dissertation Abststracts international. 61,8A, (UMI NO.9984270).
88. Rozalski, M., Stewart, A. & Miller, J. (2010**). Bibliotherapy: Helping Children Cope with Life's Challenges**. Kappa Delta Pi Record, 47 (1), 33-37.
89. Schlichter, Carol L., Burke, Mary (1994) .**Using books to nurture the social and emotional development of gifted students.** Roeper Review, 02783193, Jun94, Vol. 16, Issue 4.
90. Sharma V, Sood A, Prasad K, Loehrer L, Schroeder D, Brent B(2014). **Bibliotherapy to decrease stress and anxiety and increase resilience and mindfulness: a pilot trial.** Clinical Trial; Journal Article. Explore (New York, N.Y.) [Explore (NY)] 2014 Jul-Aug; Vol. 10 (4), pp. 248-52. Date of Electronic Publication: 2014 Apr 19.
91. Silverman. L , K.(١٩٩٧**). Invisible gifts, Invisible handicaps.** Peaper review,12, 37-42.
92. Smith, J. Staudinger, U. M & Baltes, P. B. (1994). **Occupational settings facilitating wisdom – related Knowledge: The sample case of clinical psychologist.** Journal of Consulting & Clinical Psychology, 62(5), 989-999.
93. Sofia Cotrau, (2014). **Child Development Trough Bibliotherapy** Journal Plus Education, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068 – 1151 Vol X (2014), No. 1, p. 239-250.
94. Staudinger, U. M. (1998). **What predict wisdom- related performance? A first look at personality, intelligence & facilitative experiential context.** European Journal of Personality, 12(1), 1-17.
95. Staudinger, U. M. (1999).**Older & wiser? Integration results on the relationship between age & wisdom – related performance.** International Journal of Behavioral Development , 23(3), 641-664.

96. Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1996). **Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance?**. Journal of Personality and Social Psychology, (71), 746–762.
97. Staudinger, U.M. (2004). **Wisdom , Psychology of. International Encyclopedia of Social & Behavioral Science**. pp.16510-16514.
98. Sternberg, R. J. (2001**). How wise is it to teach for wisdom? A reply to five critiques.** Educational Psychologist, 36(4), 269-272.
99. Sternberg, R. J. (2001).**Why should school teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings.** Educational Psychologist, 36(4), 227-245.
100. Sternberg, R. J. (2005). **A model of educational leadership: Wisdom, Intelligence, & Creativity, Synthesized**. International Journal of Leadership in Education, 8(4), 347-364.
101. Sternberg, R. J. (2007). **Teaching for wisdom: What matters is not just what student know, but how they use it?.** London Review of Education, 5(2), 143-158.
102. Stewart, Pearl. Ames, Gwendolyn(2014).**Using Culturally Affirming, Thematically Appropriate Bibliotherapy to Cope with Trauma. Journal of Child & Adolescent Trauma.** Dec2014, Vol. 7 Issue 4, p227-236. 10p.
103. Lm Chen, Pj Wu, Yy Cheng, Hi Hsueh. (2011). **A qualitative inquiry of wisdom development: Educators' perspectives.** The International Journal of Aging and Human Development 72 (3), 171-187.
104. Thaon, L. (2008**). Cultural values, Life experiences & wisdom.** International Journal of Aging & Human Development, 66(4), 259-281.
105. Thompson, Carol (2009) **.Bibliotherapy and anxity Levels of fifth greaders. United States.** Walden University. Es .D. Dissertation.
106. Webster, J. (2003). **An explanatory analysis of a self – assessed wisdom scale.** Journal of Adult Development, 10(1), 13-22.
107. William, J. & Paul, A. (2009**). Adult development & aging.** (6th.ed.**)**. MC Graw.