

## تبیین خردمندی بر اساس هوش موفق و خودکارآمدی مقابله

# Explaining Wisdom on the basis of Successful Intelligence and Coping Self Efficacy

Roghayeh Ghorbani

PhD Candidate  
Shiraz University

Farhad Khormaei, PhD

Shiraz University

فرهاد خرمائی

استادیار دانشگاه شیراز

رقیه قربانی

دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز

### چکیده

هدف این پژوهش تبیین خردمندی بر اساس هوش موفق و خودکارآمدی مقابله بود. بدین منظور ۳۲۰ نفر (۱۹۳ زن، ۱۲۷ مرد) از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های خودسنجی خردمندی وبستر (۲۰۰۳)، هوش موفق استرنبرگ و گریکورنکو (۲۰۰۲) و خودکارآمدی مقابله چسنی و دیگران (۲۰۰۶) را تکمیل کردند. داده‌های پژوهش با بهره‌گیری از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های پژوهش برازش مناسب دارد و اثر مستقیم هوش موفق بر خردمندی و خودکارآمدی مقابله و همچنین اثر خودکارآمدی مقابله بر خردمندی تأیید شد. این مدل همچنین نشان داد که خودکارآمدی مقابله نقش واسطه بین هوش موفق و خردمندی دارد. این نتایج نشان می‌دهد که هوش موفق با افزایش باورهای خودکارآمدی در مقابله با رویدادهای تنیدگی‌زا به افزایش خردمندی در دانشجویان منجر می‌شود. بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود در محیط‌های آموزشی به جای هوش سنتی بر آموزش هوش موفق تأکید شود تا از طریق ایجاد محیط‌های آموزشی غنی با افزایش باورهای خودکارآمدی مقابله بتوان افراد خردمند را وارد بازار کار و جامعه کرد.

واژه‌های کلیدی: خردمندی، هوش موفق، خودکارآمدی مقابله

### Abstract

The purpose of this study was to explain wisdom by successful intelligence and coping self-efficacy. Three hundred and twenty students (193 females, 127 males) were selected from Shiraz University in academic year 2015 using multistage cluster random sampling. The participants completed the Self-Assessed Wisdom Scale (Webster, 2003), the Successful Intelligence Scale (Sternberg & Grigorenko, 2002) and the Coping Self-Efficacy Scale (Chesney et al, 2006). The data were analyzed using the structural equation modeling approach. The results of path analysis indicated that the model had a good fitness. The successful intelligence had direct effects on wisdom and coping self-efficacy. The coping self-efficacy mediates the relation between successful intelligence and wisdom. The findings suggest that successful intelligence enhance wisdom in students by promoting their coping self-efficacy beliefs, the educational settings should emphasize successful intelligence rather than traditional intelligence, and by providing enriched educational environments wise individuals may enter labor market and society.

**Keywords:** wisdom, successful intelligence and coping self efficacy

received: 4 April 2016

accepted: 14 July 2016

Contact information: ghorbani\_r1384@yahoo.com

دریافت: ۹۵/۱/۱۶

پذیرش: ۹۵/۴/۲۴

این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی است.

## مقدمه

در طول قرن‌ها در فرهنگ‌های مختلف خردمندی از والاترین فضائل قلمداد شده است (والش و رمز، ۲۰۱۵). امروزه نیز مسئله بسیاری از مجامع و نظام‌های آموزشی دنیا، کمک به رشد مهارت‌های شناختی به‌ویژه در طول تحصیل است. هر چند حافظه، مهارت‌های تحلیلی و هوش اهمیت بسیار دارد، برای موفقیت در تحصیل و در زندگی کافی نیست و به نظر می‌رسد اهمیت مهارت‌هایی همچون خردمندی<sup>۱</sup> بیشتر است. افرادی که از مهارت‌های شناختی برای رسیدن به اهداف خودخواهانه و نادرست استفاده می‌کنند، ممکن است خلاق و باهوش باشند؛ ولی قطعاً خردمند نیستند (استرنبرگ، ۲۰۰۳). بر این اساس در دو دهه گذشته مفهوم خردمندی در متون روان‌شناسی مورد توجه بسیار قرار گرفته و حجم بسیاری از پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است (آردلت، ۲۰۰۵). مروری بر تحقیقات خردمندی از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۳ نشان‌دهنده افزایش تحقیقات در سال‌های اخیر در این زمینه است (گلوگ و دیگران، ۲۰۱۳).

از خردمندی تعاریف متعدد صورت گرفته، اما همه مؤلفان توافق دارند که خردمندی ساختاری چندوجهی و چندبعدی دارد (وبستر، ۲۰۰۳؛ استادینگر، ۲۰۰۱؛ بالتس، ۲۰۰۴؛ آردلت، ۲۰۰۳).

وبستر (۲۰۰۳، ۲۰۰۷) خردمندی را به معنای داشتن مهارت و هدف و همچنین کاربرد تجربه‌های مهم زندگی در تسهیل رشد بهینه خود و دیگران می‌داند. وی خردمندی را به عنوان عامل مکنون<sup>۲</sup> پنج مؤلفه، تجربه‌های بحرانی زندگی<sup>۳</sup>، نظم‌جویی هیجانی<sup>۴</sup>، تأمل و یادآوری<sup>۵</sup>، شوخ‌طبعی<sup>۶</sup> و گشودگی به تجربه<sup>۷</sup> معرفی می‌کند. تجربه چالش‌انگیز بحران شرط لازم خردمندی به نظر می‌رسد. بزرگسالی که زندگی‌اش موفقیت‌آمیز است، تجربه‌های کلی‌تری از جوانی دارد که از این تجربه‌ها بی‌بهره بوده است (وبستر، ۲۰۰۳). نظم‌جویی هیجانی نیز اشاره به حساسیت فرد خردمند در موشکافی و تمایز قائل شدن بین حالت‌های هیجانی، به همراه توانایی تشخیص، پذیرش و بیان سازنده طیف کامل از احساسات متنوع انسان دارد (وبستر، ۲۰۰۳). همچنین تأمل و یادآوری در زندگی به معنی توجه به

و ضعف شخص و بررسی معنادار بودن زندگی با بازخورد فلسفی است (وبستر، ۲۰۰۷). شوخ‌طبعی در خردمندی باعث کاهش تنیدگی و ایجاد رابطه اجتماعی مثبت است. طنز دارای نفوذ اجتماعی، اغلب مردم را به یکدیگر نزدیک می‌کند، تجربه‌هایشان را غنی می‌سازد و چشم‌انداز وسیع‌تری را برای ذهن باز می‌کند (وبستر، ۲۰۰۳) و بالاخره باز بودن به تجربه اشاره به انعطاف‌پذیری فرد خردمند دارد. افراد خردمند در مواجهه با فرصت پاسخ گفتن به نیازهای زندگی باز و گشوده هستند و به‌طور مؤثر با اشخاص دارای دیدگاه‌های مختلف تعامل می‌کنند و اطلاعات جدید را می‌پذیرند (وبستر، ۲۰۰۷).

از آغاز تحقیقات روان‌شناسی خردمندی، شکل‌گیری و رشد خردمندی از حوزه‌های مهم تحقیق بوده است (استادینگر و گلوگ، ۲۰۱۱). بر این اساس در برخی از مدل‌ها، عوامل و پیشایندهای مختلف برای رشد خردمندی بیان شده است، از جمله در مدل خردمندی برلین<sup>۸</sup> (بالتس و استادینگر، ۱۹۹۳، ۲۰۰۰؛ اسمیتو بالتس، ۱۹۹۰؛ کنزمان و بالتس، ۲۰۰۵) که شامل جامع‌ترین برنامه تحقیقاتی و بیشترین بررسی‌های تجربی در زمینه خردمندی است. در این مدل خردمندی هم به‌عنوان فرایند، یعنی هماهنگی عقل و شخصیت یا ذهن و فضیلت، و هم به عنوان نتیجه نگریده می‌شود؛ در هر دو صورت خردمندی به معنای ایجاد تعادل بین نیروهای عقلانی و شخصیت است (کنزمان و بالتس، ۲۰۰۵). در این مدل رشد خردمندی نیازمند مشارکت و تعامل مجموعه‌ای از عوامل و فرایندهاست و پیشایندهای گوناگونی بر خردمندی تاثیر می‌گذارند. عوامل هوشی از جمله پیشایندهای مهم خردمندی در این مدل است (بالتس و استادینگر، ۲۰۰۰؛ بالتس، گلوگ و کنزمان، ۲۰۰۲؛ کنزمان و بالتس، ۲۰۰۵).

استرنبرگ (۱۹۹۸) نیز هوش موفق<sup>۹</sup> و دانش ضمنی<sup>۱۰</sup> را زیربنای خردمندی قرار می‌دهد و خردمندی را به عنوان عامل تعادل بین منافع برون‌فردی<sup>۱۱</sup> و درون‌فردی<sup>۱۲</sup> و بین‌فردی از طریق وساطت ارزش‌ها برای رسیدن به مصلحت جمع<sup>۱۳</sup> در نظر گرفته است (استرنبرگ، ۲۰۰۸). نظریه هوش موفق از نظریه‌های کارآمد و جامع در حوزه هوش انسان است، که در

- |                              |                                |                            |                 |
|------------------------------|--------------------------------|----------------------------|-----------------|
| 1. wisdom                    | 5. reminiscence/reflectiveness | 9. successful intelligence | 13. common good |
| 2. latent factor             | 6. humor                       | 10. tacit knowledge        |                 |
| 3. critical life experiences | 7. openness to experience      | 11. extra personal         |                 |
| 4. emotional regulation      | 8. Berlin Wisdom Model         | 12. intrapersonal          |                 |

با اضطراب و تنیدگی هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات عنوان شده (ویلیامز، ۲۰۱۶) و به‌کارگیری راهبردهای مهم و دشوار در هدایت و معنادگی زندگی از ویژگی‌های افراد خردمند است (بالتس، ۲۰۰۴). خردمندی را می‌توان استفاده به‌موقع از راهبردها برای حل مسئله یا خودنظم‌جویی تلقی کرد (استادینگر، ۲۰۰۱) و فرد خردمند در تلاش برای تقویت مجموعه‌ای از مهارت‌های مقابله‌ای مناسب و ایجاد احساس خودکارآمدی برای رویارویی با مسائل مشابه در آینده است (وبستر، ۲۰۰۷) و با شناسایی محدودیت‌های موجود و همچنین نقاط قوت و ضعف خود در پی افزایش توانایی فراشناختی خویش است (استرنبرگ، ۱۹۹۸، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳). در همین راستا گرین و براون (۲۰۰۹)، رشد منبع درونی موفقیت و خودکارآمدی را از عوامل مؤثر در تحول خردمندی<sup>۸</sup> دانسته‌اند. بنابراین فرایندهای شناختی-اجتماعی و باورها از جمله عواملی هستند که نقش واسطه‌ای در شکل‌گیری خردمندی دارند و در مدل برلین همه آن اشاره شده است (بالتس و استادینگر، ۲۰۰۰؛ بالتس، گلوک و کانزن، ۲۰۰۲)

خودکارآمدی از جمله متغیرهای سازش‌یافتگی روان‌شناسی مثبت و فرایندهای شناختی-اجتماعی است (سیندر و لویز، ۲۰۰۲ نقل از حسین‌زاده، عزیززی و توکلی، ۱۳۹۳) و خودکارآمدی مقابله‌ای<sup>۹</sup>، که بخشی از خودکارآمدی محسوب می‌شود (بندورا، ۱۹۹۹)، به معنی باور افراد به توانایی مقابله با رویدادهای تنیدگی‌زا و برخورد مطلوب و مناسب آنان با وقایع است (سندلر، تین، متا، ولچیک و اجرس، ۲۰۰۰؛ چسنی، نیلندر، چمرس، تیلور و فولکمن، ۲۰۰۶). خودکارآمدی مقابله شامل اعتماد افراد به توانایی‌های انگیزشی و منابع شناختی خود هنگام مواجهه با وقایع و حوادث نیازمند مقابله است (سندلر و دیگران، ۲۰۰۰). افراد با سطوح بالای خودکارآمدی مقابله، بیشتر به تلاش خود متکی هستند و هنگام مواجهه با موانع، پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند (نیکولز، پلمن، لوی و بورکولز، ۲۰۱۰).

در تحقیقات متعدد به ارتباط بین خودکارآمدی و خردمندی اشاره شده است، به عنوان مثال لاتویا (۲۰۱۳) در بررسی منابع

مقایسه با نظریه‌های سنتی هوش مزایای زیادی دارد. در این نظریه هوش بر اساس محیطی تعریف می‌شود که فرد در آن قرار دارد (استرنبرگ، کافمن و گریگورنکو، ۲۰۰۷) و هوش موفق به عنوان توانایی کسب موفقیت در زندگی مبتنی براهداف شخصی در بافت فرهنگی اجتماعی با کاربرد تعادل در استفاده از مهارت‌های عملی<sup>۱</sup>، خلاق<sup>۲</sup> و تحلیلی<sup>۳</sup> در نظر گرفته می‌شود (استرنبرگ، ۱۹۹۹). در این تعریف، توانایی تحلیلی به معنی مقایسه و ارزیابی مقدمات مورد نیاز برای حل مسئله و فرایندهای تصمیم‌گیری است (استرنبرگ و گریگورنکو، ۲۰۰۴). هوش عملی نیز برای تصمیم‌گیری در مورد تعمیم دانش مکتسب در بافت‌های مختلف استفاده می‌شود، مانند کاربرد دانش روندی<sup>۴</sup> برای حل مسائل روزمره (استرنبرگ، ۲۰۰۸). از توانایی خلاق زمانی استفاده می‌شود که فرد با موقعیت‌هایی روبه‌رو شود که دارای درجه خاصی از تازگی<sup>۵</sup> باشد (استرنبرگ، ۲۰۰۸).

پژوهشگران گوناگون به ارتباط عوامل هوشی و خردمندی اشاره کرده‌اند، برای مثال شدلاک (۱۹۹۸) توانایی‌های شناختی (سیال<sup>۶</sup> و متبلور<sup>۷</sup>)، هوش عملی و هوش اجتماعی را از جمله پیش‌بین‌های مرتبط با خردمندی دانسته است. کانتور و کیلستر (۱۹۹۵) نیز هوش عملی و اجتماعی را به عنوان عوامل پیش‌بین خردمندی معرفی کرده‌اند. استادینگر، لویز و بالتس (۱۹۹۷) چنین مطرح کرده‌اند که سهم زیادی از واریانس خردمندی عملی با استفاده از شاخص‌های شناختی قابل تبیین است و تأکید بسیار بر تأثیر عناصر شناختی در بروز خردمندی کرده‌اند (بالتس، استادینگر، مارکر و اسمیت، ۱۹۹۵). همچنین استادینگر و پاساپاتی (۲۰۰۳) چنین نظر داده‌اند که هر چند متغیرهای شخصیتی و هوش سیال ممکن است به عنوان دروازه‌ای برای کسب دانش خردمندی عملی در بزرگسالی در نظر گرفته شوند، اما عوامل دیگری همچون تجربه زندگی و هوش متبلور و دیگر ویژگی‌های شخصیتی نیز مهم به نظر می‌رسند.

نکته مهم دیگر در ادبیات مرتبط با خردمندی، نقش فرایندهای شناختی-اجتماعی، باورها و نظام خود در شکل‌گیری خردمندی است. خردمندی به عنوان توانایی مقابله

1. practical  
2. creative  
3. analytical

4. procedural knowledge  
5. originality  
6. fluid

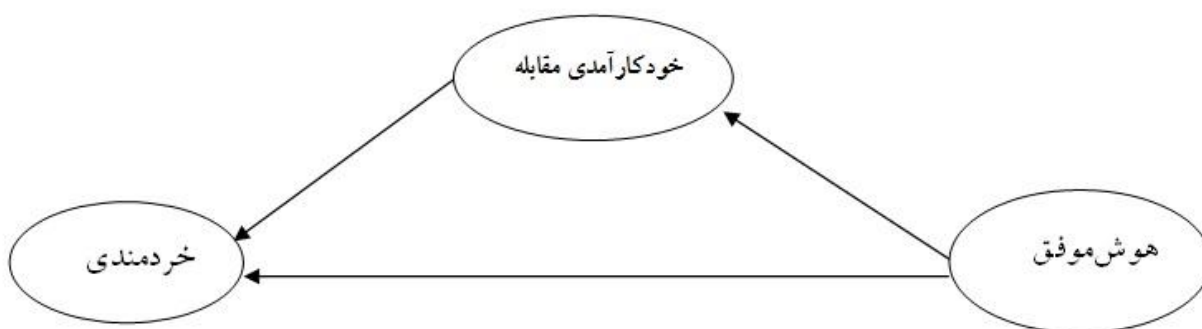
7. crystallized  
8. wisdom development  
9. coping self- efficacy

خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی در یک مداخله نشان داد که آموزش هوش موفق (مبنی بر پرورش تفکر تحلیلی، خلاق و عملی)، بر تفکر انتقادی، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی افراد تاثیر مثبت دارد. تیموری فرد و فولادچنگ (۱۳۹۱) گزارش کردند که همبستگی مثبت معنادار بین هوش و خودکارآمدی وجود دارد.

بر اساس آنچه گفته شد، از طرفی در مدل برلین از متغیرهای هوشی به عنوان عوامل پیشابندی مهم خردمندی و از عوامل شناختی-اجتماعی به عنوان نقش واسطه یاد شده است و از طرف دیگر بندورا (۱۹۹۷) موفقیت‌ها و هوش شخصی را به عنوان یکی از عوامل موثر در تقویت خودکارآمدی عنوان کرده‌است. بنابراین در این پژوهش سعی شده است با توجه به مدل نظری برلین و پژوهش‌های پراکنده در این زمینه به طراحی مدل علی در این زمینه بپردازیم که در آن هوش موفق به عنوان متغیر برون‌زا و خودکارآمدی مقابله به عنوان متغیر واسطه قرار گیرد و نقش واسطه‌گری خودکارآمدی مقابله در بین هوش موفق و خردمندی بررسی شود. در شکل ۱ مدل پیشنهادی این پژوهش آمده است.

روان‌شناسی مثبت‌نگر چنین بیان کرده است که بین خودکارآمدی عمومی و نمره کلی خردمندی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین گلوک و دیگران (۲۰۱۳) در اندازه‌گیری خردمندی و همبسته‌های آن چنین بیان کرده‌اند که خودکارآمدی با ابعاد خردمندی همبستگی مثبت معنادار دارد. گیل‌مور (۲۰۱۴) بین خودکارآمدی مقابله و خردمندی همبستگی مثبت معنادار گزارش کرده است. در ایران نیز نژادحاجی و نوروزی (۲۰۱۲) روابط بین خردمندی فرهنگی و خودکارآمدی عمومی را بررسی و گزارش کردند که بین خودکارآمدی و خردمندی ارتباط وجود دارد.

علاوه بر ارتباط بین هوش موفق و خردمندی و همچنین خودکارآمدی مقابله و خردمندی، محققان به ارتباط بین هوش و خودکارآمدی نیز اشاره کرده‌اند؛ برای مثال دیست، ملاند و بریداییک (۲۰۱۴) چنین مطرح کرده‌اند که بین خودکارآمدی و هوش افزایشی<sup>۱</sup> در دانش‌آموزان نروژ ارتباط وجود دارد. چن (۲۰۰۸) بین ابعاد سه‌گانه هوش موفق و خودکارآمدی معلم ارتباط مثبت و معنادار گزارش کرده است. نگهبان‌سلامی (۱۳۹۲) در بررسی اثر آموزش هوش موفق بر تفکر انتقادی،



شکل ۱. مدل پیشنهادی از روابط ساختاری بین هوش موفق و خردمندی با واسطه‌گری خودکارآمدی مقابله

## روش

این پژوهش از نوع همبستگی با استفاده از مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری کل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند. برای برآورد حجم نمونه بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۱) که تعداد نمونه را ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد ماده‌ها می‌داند، ۳۲۰ نفر (۱۹۳ زن، ۱۲۷ مرد) با میانگین سنی و انحراف استاندارد (۲۱/۰۵، ۳/۰۹) به شیوه

براساس مبانی نظری و ادبیات پژوهشی فرضیه‌های زیر تدوین شده است:

- هوش موفق پیش‌بینی‌کننده مثبت خردمندی و خودکارآمدی مقابله است.
- خودکارآمدی مقابله پیش‌بینی‌کننده مثبت خردمندی است.
- خودکارآمدی مقابله نقش واسطه‌ای بین هوش موفق و خردمندی ایفا می‌کند.

(چراغی، ۱۳۹۴). در تحقیق چراغی (۱۳۹۴) به منظور ارزیابی اعتبار از آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب پنج‌عامل مقیاس تجربه‌های بحرانی زندگی، تأمل و مرور، گشودگی به تجربه، نظم‌جویی هیجانی، شوخ‌طبعی و خردمندی کل به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۸۱، ۰/۶۳، ۰/۸۰، ۰/۷۳ و ۰/۸۹ به دست آمد. در این پژوهش برای ارزیابی روایی از تحلیل ماده استفاده شد و همبستگی بین ماده‌های تجربه‌های بحرانی زندگی با نمره کل ۰/۶۵ تا ۰/۳۴، نظم‌جویی هیجانی ۰/۴۵ تا ۰/۷۰، تأمل و یادآوری ۰/۵۲ تا ۰/۶۹، شوخ‌طبعی ۰/۵۰ تا ۰/۶۶ و گشودگی به تجربه ۰/۵۳ تا ۰/۷۱ به دست آمد. برای بررسی اعتبار نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. مقادیر ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های تجربه‌های بحرانی زندگی، نظم‌جویی هیجانی، تأمل و یادآوری، شوخ‌طبعی و گشودگی به تجربه به ترتیب برابر با ۰/۵۹، ۰/۷۵، ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۵۵ و نمره کل خردمندی ۰/۸۶ به دست آمد.

**مقیاس هوش موفق**<sup>۲</sup> (استرنبرگ و گریکونکو، ۲۰۰۲). این مقیاس شامل ۳۶ ماده است که سه بعد هوش تحلیلی (ماده‌های ۱ تا ۱۲)، مانند تحلیل شخصیت‌های داستان؛ هوش خلاق (ماده‌های ۱۳ تا ۲۴)، مانند طراحی چیزهای جدید و هوش عملی (ماده‌های ۲۵ تا ۳۶)، مانند یادگیری از طریق تعامل با دیگران را ارزیابی می‌کند. این محققان اعتبار این زیرمقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۸ و ۰/۷۱ و اعتبار کل مقیاس را ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. چن (۲۰۰۸) اعتبار این مقیاس و مؤلفه‌های آن را بالاتر از ۰/۸۶ گزارش کرده است. پاسخ‌گویی به ماده‌های این مقیاس بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت انجام می‌شود که در دامنه‌ای از ۱- (ضعیف) تا ۵- (عالی) قرار دارد. شاخص‌های روان‌سنجی این مقیاس را نگهبان سلامی، فرزاد و صرامی (۱۳۹۲) در ایران بررسی کرده‌اند. نتایج تحلیل عامل اکتشافی، سه عامل اولیه را با ارزش ویژه بالاتر از یک نشان داد و مشخص کرد که سه عامل در مجموع ۵۵/۶۹ درصد واریانس را تبیین می‌کنند. این مؤلفان ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس هوش موفق را برای ابعاد تحلیلی، خلاق و عملی به ترتیب ۰/۷۴/۰/۷۰، ۰/۸۱ و گزارش کردند. تحلیل عامل تأییدی نیز مؤید برازندگی و مناسب بودن مدل و شاخص‌های نیکویی برازش مقیاس هوش

نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به این شکل انتخاب شدند، که ابتدا از بین دانشکده‌های مختلف دانشگاه شیراز چهار دانشکده به صورت تصادفی و سپس از هر دانشکده سه تا چهار کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و کل دانشجویان حاضر در کلاس‌های منتخب، مشارکت‌کنندگان در پژوهش را تشکیل دادند. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد.

**مقیاس خودسنجی خردمندی**<sup>۱</sup> (وبستر، ۲۰۰۳). وبستر (۲۰۰۳) به منظور اندازه‌گیری و بررسی خردمندی، مقیاسی را طراحی کرد که شامل ۴۰ ماده است و هر ماده آن، بر اساس مقیاس شش درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس پنج زیرمقیاس دارد که عبارت است از تجربه‌های بحرانی زندگی (برای مثال: بر بسیاری از حوادث دردناک و رنج‌آور زندگی‌ام غلبه کرده‌ام)، نظم‌جویی هیجانی (برای مثال: از هیجان‌هایم عمیقاً آگاه هستم)، تأمل و مرور (برای مثال: گذشته‌ام را بارها در آرامش به یاد می‌آورم)، شوخ‌طبعی (برای مثال: برای خندیدن به راحتی برانگیخته می‌شوم) و گشودگی به تجربه (برای مثال: در طول زندگی با انواع بسیار متفاوتی از آدم‌ها سروکار داشته‌ام). نمره‌گذاری معکوس ماده‌ها در این ابزار وجود ندارد. در این مقیاس تجربه بحرانی زندگی با ماده‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۶، ۲۱، ۲۶، ۳۱، ۳۶، نظم‌جویی هیجانی با ماده‌های ۲، ۷، ۱۲، ۱۷، ۲۲، ۲۷، ۳۲، ۳۷، تأمل و مرور با ماده‌های ۳، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۳، ۳۸، شوخ‌طبعی با ماده‌های ۴، ۹، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۹، ۳۴، ۳۹ و گشودگی به تجربه با ماده‌های ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۵، ۴۰ اندازه‌گیری می‌شود. نتایج تحلیل عاملی مدل پنج مؤلفه‌ای را نشان داد و آلفای کرونباخ برای کل مقیاس معادل ۰/۹۰ و اعتبار بازآزمایی آن پس از دو هفته برابر ۰/۸۴ بود (وبستر، ۲۰۰۷). در این ابزار، نمره کل از حاصل جمع همه ماده‌ها به دست می‌آید.

در تحلیل عاملی تأییدی، شاخص‌های برازش استخراج‌شده مدل پنج‌عاملی نسبت به مدل اصلی برازش مطلوب‌تری با داده‌ها داشت. شاخص‌های CFI، GFI و AGFI به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۸۹ نشان‌دهنده برازش بالای مدل با داده‌هاست

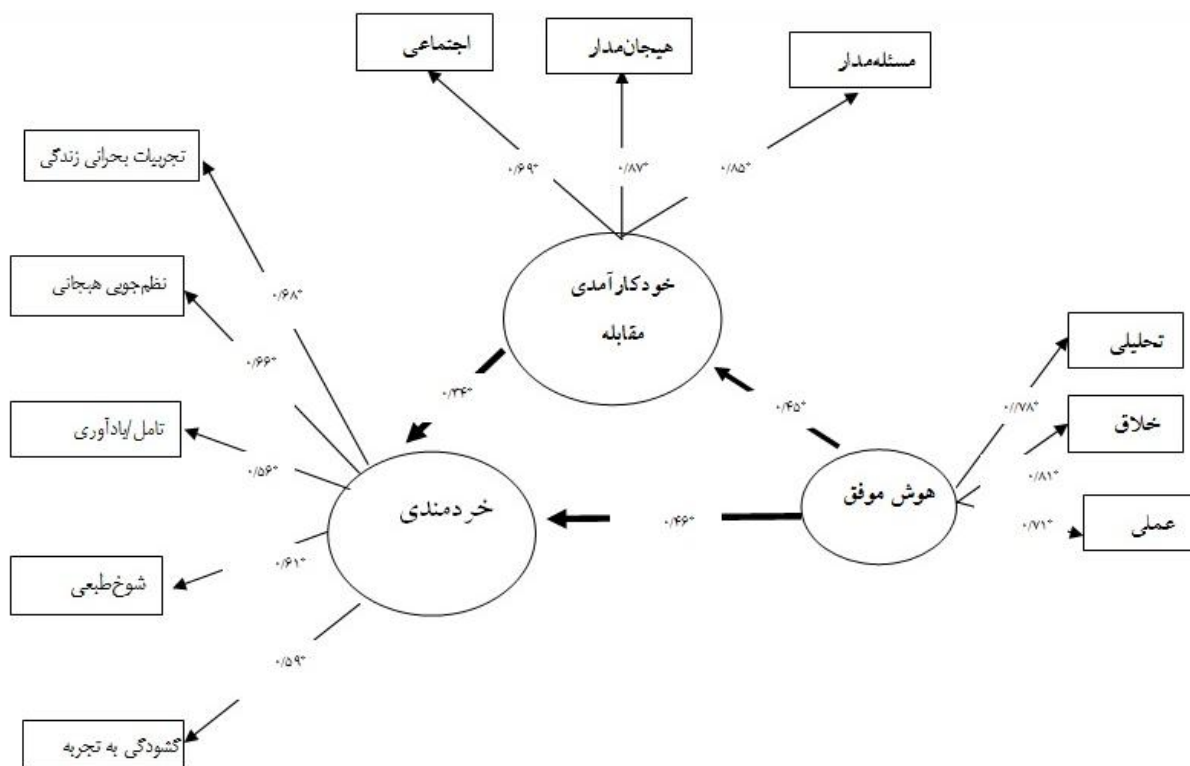
موفق بیانگر برآزش مناسب داده‌ها بود. در این پژوهش برای ارزیابی اعتبار، آلفای کرونباخ ابعاد تحلیلی، عملی، خلاق و نمره کل هوش موفق به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۸، ۰/۸۹ و ۰/۹۴ محاسبه شد. همچنین در روش تحلیل ماده برای ارزیابی روایی، همبستگی ماده‌ها با نمره کل هوش موفق ۰/۴۹ تا ۰/۷۰ به دست آمد.

**مقیاس خودکارآمدی مقابله<sup>۱</sup>** (چسنی و دیگران، ۲۰۰۶). مقیاس ۲۶ ماده‌ای خودکارآمدی مقابله‌ای را چسنی و دیگران (۲۰۰۶) با این سوال طرح کردند که وقتی اوضاع آن‌طور که می‌خواهید پیش نمی‌رود، یا مشکلاتی برای شما پیش می‌آید تا چه حد مطمئن هستید که می‌توانید کارهای زیر را انجام دهید. مثلاً، برای سخت‌ترین مشکلاتتان راه‌حل پیدا کنید (مقابله مسئله‌مدار<sup>۲</sup>)، نگذارید احساس غم بر شما غلبه کند (مقابله هیجان‌مدار<sup>۳</sup>)، از دوستان خود کمک بگیرید (حمایت اجتماعی<sup>۴</sup>) و از دانشجویان خواستند بر اساس مقیاس هفت‌درجه‌ای از کاملاً مطمئنم که می‌توانم (۷) تا کاملاً مطمئنم که نمی‌توانم (۱) پاسخ دهند. آن‌ها نتایج تحلیل عامل تأییدی و اکتشافی را مناسب گزارش کردند. چسنی و دیگران (۲۰۰۶) آلفای کرونباخ را برای ابعاد مقابله

مسئله‌مدار، مقابله هیجان‌مدار و حمایت اجتماعی به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۴ و ۰/۸۰ گزارش کردند و برای ارزیابی روایی، همبستگی نمره خودکارآمدی مقابله کل را با پرسشنامه‌های افسردگی، اضطراب رگه و اضطراب حالت به ترتیب ۰/۴۸-، ۰/۵۴- و ۰/۵۴- برآورد کردند. در این پژوهش برای ارزیابی اعتبار، آلفای کرونباخ برای ابعاد مقابله مسئله‌مدار، مقابله هیجان‌مدار، حمایت اجتماعی و نمره کل خودکارآمدی مقابله به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۹۳ به دست آمد و در روش تحلیل ماده برای ارزیابی روایی، همبستگی ماده‌ها با نمره کل مقابله مسئله‌مدار بین ۰/۵۷ تا ۰/۷۲، مقابله هیجان‌مدار بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۳ و حمایت اجتماعی بین ۰/۴۵ تا ۰/۷۸ به دست آمد.

### یافته‌ها

برای آزمون مدل پیشنهادی، پس از بررسی مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری همچون استقلال خطاها و نرمال بودن چندمتغیری، آزمون مدل اجرا شد. در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین مؤلفه‌های پژوهش گزارش شده است.



شکل ۲. مدل ساختاری هوش موفق، خودکارآمدی مقابله و خردمندی

\* $P < 0.001$

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
تحلیلی	-												
خلاق	۰/۶۸*	-											
عملی	۸/۰۹	۰/۶۱*	-										
هوش موفق	۱/۳۰	۰/۷۸*	۰/۸۵*	-									
مقاله مسئله‌دار	۹/۶۰	۰/۴۳*	۰/۳۷*	۰/۴۳*	-								
مقاله هیجان‌دار	۹/۳۳	۰/۲۳*	۰/۳۰*	۰/۲۳*	۰/۲۶*	-							
حمایت اجتماعی	۶/۲۰	۰/۲۲*	۰/۱۹*	۰/۲۶*	۰/۲۹*	۰/۶۱*	-						
خودکارآمدی مقاله	۱/۲۸	۰/۲۸*	۰/۳۰*	۰/۲۹*	۰/۴۰*	۰/۹۱*	۰/۸۰*	-					
تجربه‌های بحرانی زندگی	۴/۴۹	۰/۲۹*	۰/۳۳*	۰/۳۹*	۰/۲۸*	۰/۲۳*	۰/۲۱*	۰/۲۷*	-				
نظم‌جویی هیجانی	۵/۳۴	۰/۴۳*	۰/۴۰*	۰/۴۴*	۰/۴۴*	۰/۵۰*	۰/۳۵*	۰/۴۹*	۰/۲۸*	-			
تأمل و یادآوری	۵/۳۳	۰/۲۰*	۰/۳۳*	۰/۳۳*	۰/۲۷*	۰/۱۴*	۰/۲۱*	۰/۲۳*	۰/۲۳*	۰/۳۹*	-		
شیخ طوسی	۵/۶۳	۰/۴۳*	۰/۴۳*	۰/۴۳*	۰/۴۳*	۰/۴۳*	۰/۲۰*	۰/۴۳*	۰/۴۳*	۰/۴۳*	۰/۴۳*	-	
گشودگی به تجربه	۲۸/۱۸	۰/۲۶*	۰/۳۳*	۰/۳۳*	۰/۲۵*	۰/۲۳*	۰/۱۸*	۰/۲۶*	۰/۲۶*	۰/۲۴*	۰/۳۳*	۰/۴۱*	-
خرمندی	۱۸/۵۱	۰/۳۹*	۰/۴۴*	۰/۵۰*	۰/۴۴*	۰/۳۹*	۰/۱۸*	۰/۴۴*	۰/۳۳*	۰/۷۱*	۰/۶۷*	۰/۷۲*	۰/۷۱*

\*P&lt;./۰۱

جدول ۲

شاخص‌های برازش مدل قبل و بعد از اصلاح

شاخص	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	IFI	NFI	PNFI	PCFI	RMSEA	PCLOSE
قبل از اصلاح	۳/۸۹	۰/۹۱	۰/۸۶	۰/۸۶	۰/۸۹	۰/۶۶	۰/۶۸	۰/۰۹	۰/۰۰۰
بعد از اصلاح	۲/۰۳	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۵۵	۰/۵۶	۰/۰۵	۰/۲۶

جدول ۳

ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرهای موجود در مدل

مسیر	اثر مستقیم	غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
هوش موفق	-	-	-	-
تحلیلی به هوش موفق	۰/۷۸*	-	۰/۷۸	-
خلاق به هوش موفق	۰/۸۱*	-	۰/۸۱	-
عملی به هوش موفق	۰/۷۱*	-	۰/۷۱	-
هوش موفق به خودکارآمدی مقابله	۰/۴۵*	-	۰/۴۵	-
هوش موفق به خردمندی	۰/۴۶*	۰/۱۵*	۰/۶۲	-
خودکارآمدی مقابله	-	-	-	۰/۲۰
مسئله‌مدار به خودکارآمدی مقابله	۰/۸۵*	-	۰/۸۵	-
هیجان‌مدار به خودکارآمدی مقابله	۰/۸۷*	-	۰/۸۷	-
اجتماعی به خودکارآمدی مقابله	۰/۶۹*	-	۰/۶۹	-
خودکارآمدی مقابله به خردمندی	۰/۳۴*	-	۰/۳۴	-
خردمندی	-	-	-	۰/۴۸
تجربه‌های بحرانی به خردمندی	۰/۶۸*	-	۰/۶۸	-
تنظیم هیجان به خردمندی	۰/۶۶*	-	۰/۶۶	-
تأملی به خردمندی	۰/۵۶*	-	۰/۵۶	-
شوخ طبعی به خردمندی	۰/۶۱*	-	۰/۶۱	-
گشودگی به تجربه	۰/۵۹*	-	۰/۵۹	-

\*  $P < ۰/۰۰۱$ 

جدول ۴

ضرایب موجود در متغیرهای مکنون در مدل

روابط متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد شده	خطای استاندارد	t
هوش موفق بر خردمندی	۰/۲۵*	۰/۴۶	۰/۰۴۳	۵/۹۳
هوش موفق بر خودکارآمدی مقابله	۰/۳۴*	۰/۴۵	۰/۰۵۲	۶/۴۸
خودکارآمدی مقابله بر خردمندی	۰/۲۵*	۰/۳۶	۰/۰۵۳	۴/۷۶

\*  $P < ۰/۰۰۱$ 

۱۳۸۹ نقل از حسن‌نیا و فولادچنگ، (۱۳۹۴). در شکل ۲، مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش آمده که شامل ضرایب رگرسیون یا بارهای عاملی رابطه متغیرهای مکنون و مشاهده شده است.

در جدول ۳ نیز روابط ساختاری متغیرهای موجود در مدل مشاهده می‌شود، که شامل اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهاست.

برای بررسی مدل نقش هوش موفق با واسطه‌گری خودکارآمدی بر خردمندی از آزمون مدل معادلات ساختاری استفاده شد. همان‌گونه که در جدول ۲ نشان داده شده، مدل پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی برازش مطلوب دارد.

مدل‌های معادلات ساختاری به طور معمول ترکیبی از مدل‌های اندازه‌گیری و مدل‌های ساختاری است (قاسمی،



بوت استرپ<sup>۱</sup> در نرم افزار AMOS استفاده شد. جدول ۵ حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای خودکارآمدی مقابله در ارتباط بین هوش موفق و خردمندی است.

با توجه به نتایج مندرج در مدل آزمون شده در جدول ۴، همه فرضیه‌های پژوهش تأیید شد.

برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور جدول ۵

برآورد مسیر غیرمستقیم مدل با استفاده از بوت استرپ

مسیر غیرمستقیم	مقدار	حد پایین	حد بالا
هوش موفق به خردمندی با واسطه خودکارآمدی مقابله	۰/۱۵*	۰/۱۰	۰/۲۱

\*  $P < ۰/۰۰۱$

خود تجربه موفقیت‌آمیز داشته باشد، خودکارآمدی او برای انجام وظایف مشابه در آینده گسترش می‌یابد. از طرف دیگر استرنبرگ (۲۰۰۱) عقیده دارد که افراد دارای هوش موفق قادر به کسب موفقیت در بافت فرهنگی اجتماعی هستند و با توجه به موقعیت و شرایط پیش رو از توانایی‌های تحلیلی، عملی و خلاق برای رسیدن به موفقیت استفاده می‌کنند؛ بنابراین در فرد دارای هوش موفق، که به صورت مکرر در زندگی احساس موفقیت می‌کند، باور به توانش مقابله و خودکارآمدی مقابله تقویت می‌شود که بندورا (۱۹۹۹) آن را نوعی از خودکارآمدی می‌داند؛ به این معنی هوش موفق قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی مقابله است.

همچنین نتایج نشان داد که خودکارآمدی مقابله پیش‌بینی‌کننده مثبت خردمندی است. این یافته همسو با نتایج گیلومر (۲۰۱۴)، دیست و دیگران (۲۰۱۴)، لاتویا (۲۰۱۳)، گلوک و دیگران (۲۰۱۳) و نژادحاجی و نوروزی (۲۰۱۲) است. وبستر (۲۰۰۷) یکی از خصوصیات افراد خردمند را داشتن سطوح بالای خودکارآمدی می‌داند، به این معنی که چنین افرادی در مواجهه با شکست‌ها و موقعیت‌های دشوار زندگی خودکارآمدند و شکست‌های پی در پی آن‌ها را به توانایی‌هایشان بدین نمی‌کند، بلکه باعث افزایش تلاش‌های آن‌ها نیز می‌شود. افراد خردمند به توانایی‌های خود اعتماد دارند و از این توانایی‌ها و شایستگی‌های خود برای رشد بهینه خود و دیگران استفاده می‌کنند. بنابراین قابل تبیین است که افراد با باور و توانایی مقابله در شرایط و موقعیت‌های تنیدگی‌زا درجاتی از خردمندی هم دارند. بنابراین خودکارآمدی مقابله قادر به پیش‌بینی خردمندی است. این یافته بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی نیز قابل تبیین است، زیرا بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را در رشد

## بحث

هدف این پژوهش تعیین روابط بین هوش موفق و خردمندی با واسطه‌گری خودکارآمدی مقابله در قالب یک مدل و با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که هوش موفق پیش‌بینی‌کننده مثبت خردمندی است. این یافته با تحقیقات پیشین (استادینگر و پاساپاتی، ۲۰۰۳؛ شدلاگ، ۱۹۹۸؛ استادینگر و دیگران، ۱۹۹۷؛ بالتس و دیگران، ۱۹۹۵) همسو و بر اساس مدل برلین قابل تبیین است. در این مدل بیشترین تأکید بر عناصر شناختی در خردمندی است و خردمندی شکل پیشرفته هوش و دیگر مهارت‌های تفکر قلمداد می‌شود (بالتس و دیگران، ۱۹۹۵). خردمندی مجموعه‌ای تحول‌یافته از دانش و قضاوت واقعی و اجرایی در نظر گرفته می‌شود که با ملاحظات عملی و اساسی و مسائل مبهم و غیرقطعی زندگی سروکار دارد. بالتس و دیگران (۱۹۹۵) چنین نظر داده‌اند که این سطح از کنترل و تسلط بر ملاحظات عملی بیشتر به هوش عملی وابسته است تا هوش ژنتیکی. بنابراین هوش موفق- با سه عنصر عملی، خلاق و تحلیلی که استرنبرگ آن را بیشتر محیطی می‌داند و شامل فنون مورد نیاز برای کسب موفقیت در بافت و موقعیت است-خردمندی را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند.

نتایج نشان داد که هوش موفق پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی مقابله است. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (برای مثال چن، ۲۰۰۸؛ نگهبان‌سلامی، ۱۳۹۲؛ طیموری‌فرد و فولادچنگ، ۱۳۹۱) همسو و با نظریه بندورا (۱۹۹۷) قابل تبیین است؛ بندورا (۱۹۹۷) یکی از عوامل چهارگانه مؤثر بر خودکارآمدی را داشتن توانایی و کسب موفقیت شخصی دانسته است، به‌گونه‌ای که اگر شخص در وظایف و تکالیف

توانایی‌های شناختی مؤثر می‌داند و داشتن خصیصه خردمندی به عنوان یکی از بالاترین سطوح شناختی در نوع بشر فرض شده است (استادینگر، ۲۰۰۱). از این رو خودکارآمدی خردمندی را در جهت مثبت پیش‌بینی می‌کند.

یافته‌های مرتبط با اثر واسطه‌ای نیز نشان داد خودکارآمدی مقابله نقش واسطه بین هوش موفق و خردمندی دارد. این یافته همسو با مدل برلین است. در تبیین این یافته می‌توان گفت هر چند مدل‌های پیشنهاد شده عوامل گوناگون را در رشد خردمندی مؤثر دانسته‌اند، یکی از مهم‌ترین این عوامل فرایندهای نظام خود است. به این معنی که اگر عوامل گوناگون مؤثر بر رشد خردمندی فراهم باشد، اما فرد به صورت منفعل برخورد کند، خردمندی افزایش نمی‌یابد و برای رشد خردمندی نیاز به فردی فعال برای سازماندهی و یکپارچه کردن عوامل گوناگون احساس می‌شود. بنابراین خودکارآمدی مقابله به عنوان یکی از متغیرهای نظام خود نقش واسطه بین هوش موفق و خردمندی ایفا می‌کند.

نتایج این پژوهش از لحاظ نظری و عملی کاربرد دارد. به لحاظ نظری پژوهشی یافت نشده که روابط بین هوش موفق و خردمندی را با واسطه‌گری خودکارآمدی بررسی کرده باشد و در تحقیقات محدود در این زمینه فقط به ارتباط دوه‌دوی متغیرها پرداخته شده و بنابراین بررسی روابط این متغیرها در قالب یک مدل به غنای دانش در این زمینه افزوده است. همچنین با توجه به اهمیت خردمندی به عنوان یکی از سازه‌های مهم روان‌شناسی مثبت در نظام‌های آموزشی دنیا به خصوص در سال‌های اخیر، شناسایی پیشایندها و متغیرهای مرتبط با خردمندی پیام‌های مهمی برای متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت دارد، زیرا با شناسایی این عوامل می‌توان به طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی در زمینه افزایش خردمندی دانشجویان پرداخت. مانند گذشته دیگر نباید صرفاً بر هوش و مهارت‌های تفکر تأکید کرد و آن‌ها را تنها دغدغه نظام‌های آموزشی دانست، بلکه با فراهم آوردن محیط‌های آموزشی غنی می‌توان افراد خردمند را وارد جامعه ساخت.

این پژوهش محدودیت‌هایی داشته است. در این مدل فقط تعدادی از متغیرهای مدل برلین بررسی و آزمون شده بنابراین

پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی دیگر متغیرهای پیش‌بینی خردمندی را نیز بررسی کنند. محدودیت دیگر، انجام این پژوهش در میان گروهی از دانشجویان دوره کارشناسی شیراز بود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را در گروه‌های دیگر با محدودیت روبه‌رو می‌سازد. در این زمینه پیشنهاد می‌شود تحقیقات آتی در نمونه‌هایی با پراکندگی سنی گسترده و در گروه‌های مختلف فرهنگی صورت گیرد.

سرانجام اینکه، با توجه به نبود توافق در میان محققان در مورد تعریف خردمندی و وجود ابزارهای مختلف برای اندازه‌گیری خردمندی، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی از ابزارهای دیگر سنجش خردمندی اعم از پرسشنامه و مصاحبه استفاده و نتایج را با یکدیگر مقایسه کنند.

## منابع

- چراغی، ف. (۱۳۹۴). مفهوم‌سازی خردمندی در جامعه ایران. پایان‌نامه دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران.
- حسن‌نیا، س. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن آگاهی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲(۴۵)، ۷۳-۶۱.
- حسین‌زاده، ع.، عزیزی، م. و توکلی، ح. (۱۳۹۳). حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی در نوجوانان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و رضایت از خود. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱(۴۱)، ۱۱۴-۱۰۳.
- طیموری‌فرد، ع. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۱). نقش فراشناخت، هوش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۱۳۵-۱۱۷.
- نگهبان‌سلامی، م. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش هوش موفق بر تفکر انتقادی، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه خوارزمی، تهران.
- نگهبان‌سلامی، م.، فرزاد، و. و صرامی، غ. (۱۳۹۲). بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی پرسشنامه هوش موفق. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۱۵)، ۱۴-۲.

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

- 33-76). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: A genetic perspective. *Social Psychology*, 2, 21-41.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1995). Social intelligence: The cognitive bases of personality. *Personality and Social Psychology*, 6, 2-32.
- Chan, D. W. (2008). Teacher self efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Experimental Educational Psychology*, 28, 735-746.
- Chesney, M. A., Neilands, T. B., Chambers, D. B., Taylor, J. M., & Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *British Health Psychology*, 11, 421- 437.
- Diseth, A., Meland, E., & Breidablik, H. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.
- Gilmore, A. L. (2014). *A Cultural Examination of Hardiness: Associations with Self-Esteem, Wisdom, Hope, and Coping-Efficacy*. (doctoral dissertation) University Honors Program Theses.
- Glück, J., König, S., Naschenweng, K., Redzanowski, U., Dörner, L., & Straber, I. (2013). How to measure wisdom: content, reliability, and validity of five measures. *Personality Science and Individual Differences*, 4 (405), 2-13.
- Greene, J. A., & Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. *International Aging & Human Development*, 68 (4), 289-320.
- 25(3), 275-324.
- Ardelt, M. (2005). How wise people cope with crises and obstacles in life. *Revision: Consciousness and Transformation*, 28(1), 7-19.
- Baltes, P. B., Gluck, J., & Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in regulating successful life span development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Positive psychology*, (pp. 327-347). Oxford: Oxford University Press.
- Baltes, P. B., Gluck, J., & Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in regulating successful life span development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Positive psychology*, (pp. 327-347). Oxford: Oxford University Press.
- Baltes, P. B. (2004). *Wisdom: The orchestration of mind and virtue*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., Maercker, A., & Smith, J. (1995). People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging*, 10, 155-166.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 75-80.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to rechestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55 (1), 122-136.
- Baltes, P. B., Dittmann-Kohli, F., & Dixon, R. A. (1984). New perspectives on the development of intelligence in adulthood: Toward a dual-process conception and a model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.). *Life-span development and behavior* (pp.

- wisdom-related performance in adolescence and adulthood: Age-graded differences in adolescence and adulthood: Age-graded differences in "paths" toward desirable development. *Research on Adolescence*, 13, 239-268.
- Staudinger, U. M., & Gluck, J. (2011). Intelligence and wisdom. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom*, (PP. 827-846). New York: Cambridge University Press.
- Staudinger, U. M. (2001). Life reflection: A social-cognitive analysis of life review. *Review of General Psychology Special Issue: Autobiographical Memory*, 5, 148-160.
- Staudinger, U. M., Lopez, D.F., & Baltes, P. B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality, and more? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1200-1214.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. A., & Grigorenko, E. L. (2007). *Intelligence applied* (Eds.). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist. Special Issue: Teaching for Wisdom*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. J. (2003). WICS: A model for leadership in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 2, 386-401.
- Sternberg, R. J. (2008). Applying psychological theories to educational practice. *American Research*, 45(1),
- Klin, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Ed), New York, London: Guilford Press.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2005). The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*, (pp.110 - 135). New York: Cambridge University Press.
- Latvia, R. (2013). Factors of resilience wisdom and self efficacy as positive resources of leaders in sample of latvian. *Problem Psychology*, 5, 96-107.
- Nezhad Haji, F., & Noruzi, M. (2012). A study on the relationships between wisdom cultural and employees' general self-efficacy among employees in Islamic Azad University. *Arabian Journal of Business and Management*, 1, 79 - 87.
- Nicholls, A. R., Polman, R. C., Levy, A. R., & Borkoles, E. (2010). The mediating role of coping: A cross-sectional analysis of the relationship between coping self-efficacy and coping effectiveness among athletes. *Stress Management*, 17(3), 181-192.
- Sandler, N. L., Tein, J., Mehta, P., Wolchik, S., & Agers, T. (2000). Coping efficacy and psychological problems of children of divorce. *Child Development*, 71(4), 1099-1118.
- Shedlock, D. J. (1998). *Wisdom: assessment, development, and correlates*. Unpublished dissertation. Faculty of the Graduate School of Cornell University.
- Smith, J., & Baltes, P. B. (1990). Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life-planning problems. *Developmental Psychology*, 26(3), 494-505.
- Staudinger, U. M., & Pasupathi, M. (2003). Correlates of

- Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *Aging and Human, 65*, 163-183.
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Adult Development, 10* (1), 13-22.
- Williams, P. B. (2016). The relationship between mental and somatic practices and wisdom. Retrieved February 2016, from <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0149369>.
- 150-165.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory into Practice, 43*, 274-280.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing*. New York: Cambridge University Press.
- Walsh, R., & Reams, J. (2015). Studies of Wisdom: A special issue of integral review. *Integral Review, 11*(2), 1-6.