البحث الخامس

القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن

د. محمد خليفة الشريدة*
د. عبد الناصر ذياب الجراح**
د. موفق سليم بشارة*

الملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاءات المتعددة، ومستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، إضافة إلى القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بالحكمة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٩٦٤) طالباً وطالبة، منهم (٦٦٣) من طلبة جامعة اليرموك، و(٢٨١) من طلبة جامعة الحسين بن طلال. وقد استخدم مقياس هارمس (Harms) للذكاءات المتعددة، ومقياس وبستر (Webster, 2007) للحكمة. كشفت نتائج الدراسة أن الذكاءات الموسيقية، والمكانية، واللغوية، والاجتماعية، والرياضية، والطبيعية، والحركية، والشخصية، كانت بمستوى متوسط وعلى التوالي، أما الذكاء الوجودي فكان بمستوى منخفض. كما أظهرت أن مستوى الحكمة الكلي، وعلى أبعاد الانفتاح، والفكاهة، والخبرة كان متوسطاً لدى الطلبة، في حين كان ومنخفضاً في بعدي التأمل/التذكر، والتنظيم العاطفي. فسرت الذكاءات الرياضية، والحركية، واللغوية، والمكانية، والموسيقية، والشخصية، والطبيعية، والاجتماعية، والوجودية (٨٤٪) من التباين في مستوى الحكمة.

* كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.
** كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١- مقدمة:

كان الذكاء وما يزال من أبرز المفهومات التي تناولها علم النفس بالدراسة على مدار التاريخ، إذ تعود دراسته مع القدرات العقلية إلى ما يزيد عن ألفي عام، وذلك في الحضارة الصينية القديمة (طه، ٢٠٠٦). وقد وجدت الكثير من الدراسات نتائج تتعلق بالارتباط بين الذكاء وغيره من المتغيرات الديموغرافية، إلا أن نظريات الذكاء التقليدية فشلت في الكشف عن الذكاء، وعلاقته ببعض القدرات العقلية، الأمر الذي أدى إلى ظهور مفاهيم جديدة في علم النفس كان من أبرزها مفهومات الإبداع. هذا فضلاً عن دراسات عديدة تناولت الذكاء وعلاقته بمتغيرات كثيرة كالشخصية، والعمر، والجنس، والإبداع، وحديثاً الحكمة (Sternberg, 1990).

وعلى الرغم من التقاطع بين مفهومي الذكاء والحكمة في قدرات عقلية متشابكة ومتداخلة في شخصية الفرد إلا أنه ينظر إليهما على أنهما مفهومان مستقلان، فقد أشارت دراسة كلايتون وبيرن (Clyton & Birren, 1980) أن الذكاء يهتم بالمنطق المجرد الذي يحاول الإجابة عن سؤال يتعلق بكيفية انجاز الفرد لمهامه، في حين تعالج الحكمة التناقض في الطبيعة البشرية، وتطرح تساؤلات حول نتائج السلوك وتأثيراته في الآخرين. ويرى بالتيز وسميث (Baltes, & Smith, 1990) أن الحكمة شكل من أشكال الذكاء العملي، وبالتالي فهي تختلف عن الذكاء المتبلور (Crystallized) الذي أشار إليه كاتل في نظريته، فهي ليست مقيدة بالقدرات اللفظية والمهارات السببية فحسب، بل إنها تحتوي على معرفة ذات علاقة بالجوانب العملية في الحياة، فالحكمة هي ذكاء ولكنه يطبق بشكل عميق وواسع في مواقف الحياة الحقيقية. غير أن ستيرنبيرغ (Sternberg, 1998) أشار إلى أنَّ الحكمة تحتوي على توازن بين الاهتمامات والمصالح، وهذا قد لا يتحقق في الذكاء وحتى العملي منه، فالحكيم يأخذ بعين الاعتبار مصالحه الشخصية، ومصالح الآخرين، وقد يغلب مصالح الآخرين على مصالحه إذا اقتضت الضرورة ذلك، وهذا لا يتوافر في الذكاء. ويرى يانغ (Yang, 2001) أن الحكمة ترتبط بالثقافة؛ فالثقافة الشرقية ترى أن الحكمة والذكاء مفهومان مختلفان، إلا أن الحكمة مفهوم أكثر ايجابية من الذكاء من وجهة نظر هذه الثقافة، ففي حين يركز الذكاء في هذه الثقافات على الجوانب العقلية والمعرفية، فإن الحكمة تركز على الجوانب المتعلقة بالشخصية والاجتماعية.

ويمكن القول: إن كل حكيم ذكي، وليس كل ذكي حكيم، وهنا فقد ذكر ستيرنبيرغ في إحدى دراساته بعض القدرات العقلية التي تدخل في مفهوم الحكمة من الذكاء، ومن أمثلتها القدرة على التفكير المنطقي، والحصافة، والحكم على الأشياء، واستخدام المعلومات بسرعة، وحدة الذهن، كما ميز بينهما في أمور عدة تتعلق بالمعرفة، وطريقة المعالجة، والنمط الفكري، والدافعية، والسياق البيئي، والشخصية (Sternberg, 2003).

وقد أشار جاردنر في نظريته للذكاءات المتعددة إلى ارتباط الحكمة بعدة أشكال من أشكال الذكاء، فهي ترتبط بالذكاء الاجتماعي، والذكاء المتعلق بالعلاقات الفردية الداخلية، والعلاقة مع الآخرين

(Gardner, 1983). فالذكاء الاجتماعي يمكن استخدامه لفهم الآخرين، والتكيف معهم ومع مصالحهم، وتتطلب الحكمة ذكاءات متعددة منها الذكاء اللغوي لفهم الآخرين ومحاورتهم، والذكاء المنطقي لممارسة شتى أنواع المحاكمات العقلية، والذكاء الطبيعي لفهم ما يحيط به من أحداث، هذا فضلاً عن الذكاء الروحي والوجودي اللذان يساعدان الحكيم على التأمل في الوجود والمعتقدات الدينية (Sternberg ,1990; Webster, 2007). كما تتطلب إيجاد توازن بين الذكاء الشخصي، والذكاء بين الأشخاص، فالحكمة تسعى إلى هدف نبيل وهو الفضيلة بينما يسعى الذكاء إلى تحقيق مصالح معينة للفرد نفسه.

من الملاحظ أن لنظرية الذكاء المتعددة تطبيقات واسعة في المجالات الشخصية والتربوية، سواء في البيئة المدرسية، أم الجامعية، وقد درس الباحثون هذه النظرية محاولين الإجابة عن الكثير من التساؤلات المحيطة بها ولاسيما أنها طرحت فهماً جديداً للذكاء الإنساني وسّعت من خلاله مدارك الباحثين والعلماء حول الذكاء.

ولعله من المفيد الإشارة هنا إلى أن ارتباط الذكاءات المتعددة بمفهوم الحكمة قد جعل من الممكن التساؤل حول إمكانية هذه النظرية في التنبؤ بالحكمة لدى الطلبة لاقتراح إطار نظري يساعد في فهم أكثر لطبيعة هذه العلاقة وأهميتها.

من جانب آخر، يعد مفهوم الحكمة من المفاهيم المعرفية الحديثة، ولاسيما إذا اطلعنا على خصائص شخصية الحكيم، ومدى امتلاكه للذكاءات المختلفة، ومنها الذكاء الانفعالي، والقدرة على النقد، والذكاء الاجتماعي، والقدرة على التأمل، والذكاء الإبداعي، والانفتاح العقلي، والقدرة على التكيف، والتشكيل، والتغيير، والفهم، والمنطق، وحل المشكلات، هذا فضلاً عن وجود معاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٤٢– ٠,٧٨) بين الذكاء والحكمة.

٢– مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء ما تقدم أدرك الباحثون أهمية الربط بين الذكاءات المتعددة والحكمة، ولاسيما أن الحاجة أصبحت الآن ماسة لدراسات من هذا القبيل، فليس هناك بيانات كافية تتصل بمتغيرات الدراسة (الذكاءات المتعددة والحكمة) لدى طلبة الجامعات الأردنية، وحتى في المنطقة العربية، وبناءً على ذلك، تبرز مشكلة الدراسة المتمثلة في محاولتها التعرف إلى طبيعة الذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة في الأردن، ومستوى الحكمة لديهم، وقدرة نظرية الذكاءات المتعددة على التنبؤ بالحكمة لدى طلبة الجامعة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟
- ما مستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟
- ما القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟

٣- أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة مهمة في بعديها النظري والتطبيقي، فبالنسبة للبعد النظري طرقت هذه الدراسة موضوعاً في علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي أغفلته الدراسات السابقة والأدب النظري التربوي والنفسي – وفق علم الباحثين–، كما تناولت بيئة جديدة للدراسة تعد بحاجة ماسة لهذا النوع من الدراسات، وهي البيئة العربية عموماً والأردنية خصوصاً، فوفق علم الباحثين تعد هذه الدراسة هي الأولى عربياً وأردنياً والتي تناولت مفهوم الحكمة باعتباره مفهوماً معرفياً وعملية عقلية، كما تناولت فئة هامة من العينات المتمثلة بطلبة الجامعة الذين هم بأمس الحاجة إلى التعرف، وبناء أنماط جديدة من الشخصية والسلوك المتمثل بالحكمة والذكاء، ومن المتوقع أن تضيف الدراسة بعداً جديداً لفهم السلوك الإنساني في مستوياته المتقدمة.

أما في بعدها التطبيقي، فيمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في صياغة أطر عملية، وتدريبية، وبرامج تساهم في تنمية التفكير والسلوك الحكيم، من خلال نظرية الذكاءات المتعددة، وقد يتم تقديم المواد التعليمية، بما يراعي الدمج بين خصائص الشخصية الحكيمة، وما قد تفضله من ذكاءات في إطار البرامج الدراسية الجامعية، وما تراعيه من فروق فردية.

٤- الأدب النظري والدراسات السابقة:

٤-١- الذكاءات المتعددة:

يُعد مفهوم الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences الذي جاء به جاردنر (Gardner) من المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي، وذلك عندما نشر كتابه المعنون بـ " أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة" عام ١٩٨٣م، Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence محاولاً إضافة الصورة التعددية لفكرة الذكاء، مفترضاً أن الإجابات القصيرة، أو اختبارات الورقة والقلم لا تقيم الذكاء بصورة وافية (Gardner, 1983).

وتقوم نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة الأسس والمبادئ التي توصل إليها جاردنر (Gardner, 1999) وهي أن الذكاء ليس مفرداً، فهو ذكاءات متعددة، ويمكن تنميتها، والتدرب عليها، وأن كل فرد يمتلك مجموعة من الذكاءات النشطة والمتنوعة، وبدرجات متفاوتة من حيث النمو، ويمكن الكشف عنها، وقياسها، وتحديدها، كما أن استخدام أحد أشكال الذكاءات المتعددة يمكن أن يسهم في تنمية وتطوير شكل آخر من أشكال الذكاءات. كما يمكن قياس القدرات المعرفية التي تقف وراء كل شكلٍ من أشكال الذكاءات المتعددة وتقويمها، وكذلك قياس الشخصية، والمهارات والقدرات الخاصة بكل منها.

أما الذكاءات المتعددة التي حددها جاردنر في بداية نظريته فهي ثمانية ذكاءات يمكن توضيحها على النحو الآتي: (Armstrong, 1994; Ormrod, 1998; Gardner, 1999; Emmons, 2000; Heath & Wade, 2000; Teele, 2000; Sisk, 2002; Nolen, 2007:)

٤–١–١– الذكاء اللغوي – اللفظي (The Verbal – Linguistic Intelligence):

ويرتبط باللغة المقروءة والمكتوبة، ويتضمن القدرة على تعلم اللغات، واستعمال اللغة للحديث عن اللغة نفسها، والقدرة على استخدام اللغة كوسيلة لتذكر المعلومات، وإقناع الآخرين بمسوغات الفعل أو الإجراء المطلوب. ويظهر الطلبة الذين لديهم هذا النوع من الذكاء قدرات سمعية مميزة، وعادة ما يكونون مغرمين بالقراءة والكتابة، ولديهم قدرة جيدة على تذكر الأسماء، والتواريخ، والأماكن، ويتوافر هذا النوع من الذكاء في أعمال الأدباء، والشعراء، والمحامين، والصحفيين، والسياسيين، ورجال الدين، ورجال العلاقات العامة.

٤–١–٢– الذكاء المنطقي – الرياضي (The Logical – Mathematical Intelligence):

ويتضمن القدرة على حل المشكلات منطقياً، وإجراء العمليات الرياضية، واستقصاء القضايا بشكل علمي. وغالباً ما يرتبط هذا النوع من الذكاء بالتفكير الرياضي، والمنطقي، والاستقرائي، والاستنتاجي. فالشخص ذو الذكاء المنطقي يميل إلى التجريب، وحل المشكلات، والعمل على برامج الحاسوب مثل: برنامجي قواعد البيانات (Data Bases)، والجداول الإلكترونية (Spread Sheet). ويتوافر هذا الذكاء في أعمال المحاسبين، والمخترعين، ومبرمجي الكمبيوتر، وعلماء الرياضيات.

٤–١–٣– الذكاء المكاني – البصري (The Visual – Spatial Intelligence):

ويتضمن القدرة على إدراك العلاقات الفراغية والصور البصرية، ويتم التعبير عنه من خلال الرسم الهندسي والفني والتجريدي (الكاريكاتير)، وقراءة الخرائط، كما يشمل القدرة على بناء الصور الذهنية والتلاعب بها بفعل حساسيته للألوان، والأشكال، والتركيبات الهندسية، ويتوافر هذا الذكاء في أعمال الرسامين، ومهندسي العمارة، ومصممي الديكور.

٤–١–٤– الذكاء الموسيقي – الإيقاعي (The Musical – Rhythms Intelligence):

ويتضمن القدرة على التعرف إلى النغمات الموسيقية، التي تمثل الأصوات البيئية المختلفة، والحساسية تجاه الإيقاع، وطبقة الصوت، واللحن، ويستمتع الأفراد ذوو الذكاء الموسيقي بالموسيقى والأغاني، أثناء القراءة والدراسة، ويتوافر هذا الذكاء في أعمال الموسيقيين ومصممي الإعلانات، وملحني الأغاني.

٤–١–٥– الذكاء الجسمي – الحركي (The Bodily – Kinesthetic Intelligence):

ويتضمن قدرة الفرد على استخدام جسمه كاملاً أو أجزاء منه في التعلم، والتعبير عن الذات والأفكار والمشاعر وحل المشكلات وذلك بصورة متناغمة مع القدرات العقلية للفرد. إذ يرى جاردنر أن الشخص ذو الذكاء الجسمي لديه القدرة على استخدام جسمه بطريقة فريدة ومتميزة، ويستطيع التمثيل وتحقيق النجاح الأكاديمي الذي يتطلب أنشطة حركية، ويتوافر هذا النوع من الذكاء لدى الممثلين، والراقصين، والجراحين.

٤–١–٦– الذكاء البينشخصي–الاجتماعي (The Interpersonal Intelligence):

ويتضمن القـــــدرة على فهم دوافع الآخرين ورغباتهم من خلال إقامة العلاقات والتواصل والتفاعل

معهم. ويميل الشخص ذو الذكاء البينشخصي إلى التعاون في عملية التعلّم، والإحساس بمشاعر الآخرين. ويتوافر هذا النوع من الذكاء لدى المعلمين، والباعة، ورجال الدين، والقادة السياسيين، والمرشدين.

٤-١-٧- الذكاء الذاتي-الشخصي (The Intrapersonal Intelligence):

ويتضمن القدرة على فهم الذات، ويرتبط بالحالات الداخلية مثل: الذاكرة، والحدس، والأمزجة، والقيم. ويستمتع الأشخاص ذوو الذكاء الشخصي الداخلي بالعزلة، ولديهم دافعية عالية، ويستطيعون وضع أهداف واقعية، ويميلون إلى الدراسة في أجواء هادئة، ويشعرون بنقاط قوتهم أو ضعفهم، وبمشاعرهم الداخلية، وينشغلون بالتأمل الداخلي، ويتوافر هذا الذكاء في أعمال الأطباء النفسيين، والشعراء، وعلماء النفس، وعلماء الدين.

٤-١-٨- الذكاء الطبيعي (The Naturalist Intelligence):

ويتضمن القدرة على فهم المحددات الطبيعية المختلفة، والتعرّف إلى مختلف أنواع الحياة النباتية والحيوانية وتصنيفها، فالأشخاص ذوو الذكاء الطبيعي لديهم اهتمام بالظواهر الطبيعية، ويتوافر هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين، والصيادين، وعلماء الأحياء، والأطباء البيطريين.

وفضلاً عن هذه الأنواع السابقة من أنواع الذكاء أشار جاردنر إلى نوعين آخرين هما الذكاء الروحي والذكاء الوجودي، وتوقع أن يؤدي المزيد من البحث فيهما إلى إثبات توافر المحكات اللازمة لتعريف الذكاء فيهما (Gardner, 1999)، وفيما يلي توضيح لهذين النوعين من الذكاء.

٤-١-٩- الذكاء الوجودي (The Existential Intelligence):

ويتضمن الحساسية، والقدرة على طرح التساؤلات حول وجود الإنسان، ومعنى الحياة، ولماذا نموت؟ وكيف جئنا إلى هذه الحياة؟ وما الذي يحدث بعد الموت؟ وما شكل الحياة على الكواكب الأخرى؟ ويهتم الأشخاص ذوو الذكاء الوجودي بقضايا الدين، وزيارة الأماكن المقدسة. ويتوافر هذا الذكاء في أعمال رجال الدين، والفلاسفة، وعلماء التاريخ (Gardner, 1999).

٤-١-١٠- الذكاء الروحي (The Spiritual Intelligence):

ويتضمن أحاسيس الفرد بأن هنالك ما هو أكثر من العقل يستخدم في الحياة (الحدس)، والإحساس بالزمن، والأوقات، والأرواح، ومن مظاهره التصوف، والإيمان بالله، وأداء المناسك الدينية، وفرائض العبادة، والصلاة، والصدق، وارتياد أماكن العبادة، بهدف إرضاء الله وتقديسه، وزيادة وعيه بالحياة والموت، والأهداف من الوجود ونظام الكون (Gardner, 1999).

هذا وقد ذهب جاردنر إلى أبعد من ذلك ، ففي محاضرة ألقاها في جمعية البحث التربوي الأمريكية عام ٢٠٠٣ أشار إلى أن المستقبل قد يحمل أنواعاً جديدة من الذكاء مثل الذكاء الرقمي (Digital) والذكاء الجنسي (Sexual) (Gardner, 2003).

لقد لاقت نظرية الذكاءات المتعددة اهتماماً كبيراً لدى الكثير من الباحثين، ففي الدراسة التي أجرتها روشيل (Rochelle, 1999) والتي تهدف إلى تحديد إدراك الطلبة للذكاءات المتعددة في إحدى المدارس

المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أكدت نتائج الدراسة أن الطلبة يفضلون الذكاء المنطقي الرياضي، فالذكاء اللغوي، وأخيراً الذكاء الطبيعي.

وقام نيفايل (Neville, 2000) بدراسة حول الادراكات الذاتية للذكاءات المتعددة لدى عينة تكونت من (٢٨٥) طالباً من طلبة الصفوف الثالث والسابع والحادي عشر من جنوب داكوتا (Dakota) في أمريكا، وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر أنواع الذكاء انتشاراً لدى أفراد الدراسة هو الذكاء الطبيعي، وأقلها انتشاراً الذكاء الموسيقي.

كما حاول كاتزويتز (Katzowitz, 2002) في دراسته الكشف عن أكثر أنواع الذكاء انتشاراً لدى الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية. أشارت نتائج الدراسة أن الذكاءين الشخصي، والاجتماعي كانا أكثر أنواع الذكاء انتشاراً لدى الطلبة الموهوبين.

أما دراسة ديفيد (David, 2004) فهي تهدف إلى معرفة توزيع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين في هونج كونج، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك عينة الدراسة للذكاء الرياضي بدرجة عالية، ثم الذكاء الشخصي، فالاجتماعي، فاللغوي، فالموسيقي، فالمكاني فالحركي فالطبيعي على التوالي.

وللكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالقيادة لدى مجموعة من الطلاب المتفوقين في الصين، أجرى ديفيد (David, 2006) دراسة على عينة تكونت من (510) طلاب وطالبات من المتفوقين في الصين. أشارت نتائجها إلى تفوق الطلبة في الذكاء: الاجتماعي، فالشخصي، فاللغوي، فالرياضي على التوالي، في حين كانوا أقل تفوقاً في الذكاءات المكاني، والطبيعي، والحركي. كما أظهرت النتائج تنبوأ الذكاءات الرياضي، واللغوي، والشخصي بالقدرة على القيادة.

وفي دراسة أجراها أكباري وحسيني (Akbari & Hosseini, 2008) للكشف عن العلاقات الممكنة بين الذكاءات المتعددة، واستخدام استراتيجيات تعلم اللغة. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة (٣٧ طالباً، و٥٣ طالبة). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاءات المتعددة وبين استخدام استراتيجيات تعلم اللغة (٠,٤٦). كما بينت النتائج أن الذكاء الموسيقي لم يرتبط بأي من استراتيجيات تعلم اللغة، وأن الذكاء الجسمي ارتبط بدلالة إحصائية مع استراتيجيات تعلم الذاكرة فقط. كما أشارت النتائج إلى أن الذكاء الطبيعي واللغوي والجسمي والشخصي تنبأ باستراتيجيات تعلم اللغة.

وفي دراسة أجراها اوزدلك (Ozdileka, 2010) للكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلبة في تركيا، وإلى تعرف التحصيل الدراسي في ضوء توزيع الذكاءات عند الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس (٦٣ طالباً، و٦٩ طالبة). أظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب الذكاءات لدى الطلبة كان على التوالي: الذكاء المكاني، والذكاء الرياضي، والذكاء الجسمي، والذكاء

الاجتماعي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الشخصي، والذكاء اللغوي. وقد جاءت جميع الذكاءات بمستوى مرتفع أو متقدم لدى الطلبة. كما تبين أن التحصيل الدراسي لدى الطلبة الذين لديهم الذكاءات: الرياضي والمكاني أفضل منه لدى الطلبة ذوي الذكاءات الجسمي والطبيعي، كما أنه لدى الطلبة ذوي الذكاء الموسيقي أفضل منه لدى ذوي الذكاء الجسمي.

٤-٢- الحكمة:

يعد مفهوم الحكمة (Wisdom) من أقدم المفهومات التي عرفتها البشرية، إذ يعود في أصوله التاريخية إلى ما يزيد عن خمسة آلاف عام، وقد ظل إلى زمن بعيد موازياً لمفهوم الفلسفة (Philosophy)، فيدرس القضايا الكبرى، ويحاول الإجابة عن الأسئلة التي تحير الناس والمتصلة بالكون والوجود (Rylaarsdam et al., 1993). غير أن العديد من الباحثين المحدثين والمختصين في مجال علم النفس المعرفي والتربوي، حاولوا إدخال هذا المفهوم في حقل المعرفة العلمية، فأصبح ينظر إليه على أنه عملية عقلية، وليس مفهوماً فلسفياً فقط (Sternberg, 1990; Ardelt, 1997; Baltes, 1997; Takahashi, 2000).

ويتفق العديد من الباحثين (Takahashi, 2000; Yang, 2001; Baltes & Kunzmann, 2003; Brown, 2005) على صعوبة إيجاد تعريف علمي أو إجرائي محدد للحكمة، بل إن التعريفات التي برزت لغاية الآن تركز على المجال المعرفي فقط (Seligman & Peterson, 2004)، وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك اتفاقاً بين العلماء على أن الحكمة مركب متعدد الأبعاد، وأن هناك العديد من المحاولات التي تسعى إلى تحديد هذه الأبعاد.

وقد ميز هوليدي وتشاندلر (Holliday & Chandler, 1986) بين عدة معان للحكمة؛ الأول مرتبط بالفضيلة (Phronesis)، والثاني فلسفي غير ملموس، والثالث روحاني. ويرى باسكوال- ليون (Pascual-Leone, 1990) أن للحكمة ثلاثة أوجه؛ أحدها قائم على العقل والمنطق، والثاني قائم على التوجه الواقعي الفعال، أما الثالث فقائم على التأثير العاطفي على الآخرين. أما زكزنتميولي وراثوندي (Csikszentmibolyi & Rathunde, 1990) فيريان أن الحكمة تقوم على العملية المعرفية، والفضيلة والخير.

وقد أعطى اوليمولر (Oelmuller, 1989) عدة أوصاف للحكمة مشيراً إلى أن الحكمة هي المعرفة، والخبرة، والرؤية العميقة، والتذوق السليم للأشياء، فضلاً عن استخدامها الأمثل والمسؤول. ويرى كرامر (Kramer, 1990) أن الحكمة تتضمن إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه الفرد، وتقديم النصح للآخرين، وإدارة المواقف الاجتماعية، ومراجعة النمط الحياتي للفرد، والاستبطان أو التأمل الذاتي.

وقد اقترح كيكز (Kekes, 1995) عدداً من تعريفات الحكمة ومنها؛ أن الحكمة هي اختيار الحل من عدة حلول مطروحة، والحكمة تشتمل على الذكاء، والعطف على الآخرين وملاطفتهم، والفضيلة والغايات النبيلة، فالحكيم هو الذي يستطيع اختيار أفضل الحلول الممكنة، ويكون قادراً على إيجاد هذا الحل، وهي ما ينجزه الإنسان بشكل مثالي.

أما ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) فقد قدم من خلال دراساته الطويلة للحكمة – والتي استمرت أكثر من عشرين عاماً– فهماً جديداً للحكمة، فقد رأى أنها: مفهوم مركب من مفاهيم الذكاء في نظريته المعروفة بالذكاء الثلاثي (العملي والتحليلي والإبداعي)، ورأى أن الإنسان يمكن أن يكون ذكياً لكنه ليس حكيماً، وهذا ما دعاه إلى تطوير نظرية في الحكمة أسماها بنظرية التوازن في الحكمة (The balance theory of wisdom).

وعلى الرغم من مناداة البعض بضرورة عولمة مفهوم الحكمة، تؤكد يانغ (Yang, 2001) وتاكاهاشي (Takahashi, 2000)على أن فهم الحكمة لا يتم إلا في إطار وسياق ثقافي، فلكل ثقافة مفهومها الخاص بالحكمة؛ ففي حين ترى الحضارة الغربية أن الحكمة تؤكد على الجوانب المعرفية فحسب، تؤكد الحضارة الشرقية على الجوانب المعرفية والعاطفية والدينية.

ومن خلال مراجعة يانغ (Yang, 2001) لما كتب عن الحكمة، وجدت ثلاثة محاور رئيسة للحكمة هي: محور التكامل والدمج لما يمكن اعتباره أنظمة متفرقة كالعلاقات بين الأفراد، والعلاقات بين الفرد وذاته، والعلاقة بين الفرد وغيره من المؤسسات. وعمليات متفرقة؛ كالعمليات العاطفية، والمعرفية، والإرادية، فالحكمة تعمل على تأمين التوازن بين المصالح المتضاربة وتهذيبها، وتنقيحها، وكبحها. وثاني هذه المحاور يركز على الفعل والسلوك؛ فالحكمة قادرة على دمج المعرفة مع الأفكار في المواقف الحياتية الحقيقية، في أفعال صادقة، وهي شكل من أشكال السلوك الإنساني، وهي أفعال موجهة، وهي تطبيقات ذكية للمعرفة في المواقف الحياتية، وهي المعارف الإجرائية، والمعارف الضمنية (Tacit) التي تعمل على تحويل الأفكار إلى أفعال. أما المحور الثالث فيركز على تقييم الحكمة في السياقات الثقافية، وعلى المستوى الشخصي، في حالة تستحق الإعجاب لما تحويه من فضائل يمكن أن تصل إليها قوة الأنا، وهي تجلب لنا مخرجات ونتائج ايجابية.

مما سبق عرضه من تعريفات يمكن استخلاص أبرز الخصائص للحكمة باعتبارها مفهوماً علمياً وهي أن الحكمة عملية عقلية مركبة ومتقدمة تتطلب تأملاً وتفكيراً وإمعان نظر والقدرة على اتخاذ قرار، وتتضمن جوانب عاطفية، واجتماعية، وشخصية، وهي مفهوم ثقافي يمكن دراسته وفهمه في سياق ثقافي محدد.

وفي الدراسة الحالية يعرف الباحثون الحكمة بأنها: أرقى العمليات العقلية العليا، وتتطلب تفكيراً ناقداً، وإبداعياً، وفوق معرفي، والقدرة على اتخاذ قرار، وحل مشكلة تهدف إلى الفضيلة والحياة الأمثل.

ويشير العديد من الباحثين إلى الخصائص التي يتصف بها الإنسان الحكيم ومنها:

– الانفتاح (Openness): ويعبر عن قدرة الحكيم على التفاعل مع الآراء والاتجاهات والخبرات المختلفة للأفراد المختلفين، وهو من أكثر الخصائص التي يتمتع بها الحكيم (Trowbridge, 2005).

– التنظيم العاطفي/ الانفعالي Emotional Regulation: وتقارب مفهوم الذكاء العاطفي، الذي يتضمن قدرة الفرد الفائقة على التمييز، وإدراك الفروق الدقيقة بين الأشياء، والتعرف إلى العواطف الإنسانية المعقدة والمركبة، كما يتضمن قدرة الفرد على السيطرة على مختلف العواطف والانفعالات سواء

المحزنة منها أو المفرحة. وهذه الخاصية من أبرز خصائص الحكمة، وهي من المؤشرات الدالة على الصحة النفسية والعقلية للإنسان الحكيم (Carstensen, Fung & Charles, 2003).

– **التفكير الناقد والحوار الجدلي Dialectical and Critical Thinking**: ارتبط الحوار قديماً بالحكمة، وخصوصاً فيما يتعلق بسقراط وحواراته المختلفة حول القضايا الكبرى، ويتضمن الحوار فرضيات وفرضيات مقابلة، ورأياً آخر، وقدرات ناقدة وتحليلية في مختلف المسائل النظرية والعملية، كما يتطلب قدرات تخيلية (Trowbridge, 2005).

– **معرفة الذات Self knowledge**: إن الحكيم قادر على معرفة ذاته، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيها، والتصرف الهادف إزاء هذه النقاط، وتتطلب معرفة الذات قدرة الفرد على التأمل الذاتي، ورؤية ما بداخله، وقدرته على إدراك دوره في المحيط، وتأثيره فيه (Webster, 2007; Trowbridge, 2005).

– السيطرة وضبط الذات Self-control: يضبط الحكيم نفسه ويتحكم برغباته وانفعالاته، وتعد هذه الميزة من أبرز فضائل الحكيم، وترتبط هذه القدرة بالتفكير المنطقي والعقلاني، ومعرفة حدود الذات، وعدم الانجراف وراء الرغبات الآنية(Webster, 2007; Trowbridge, 2005).

– **المعرفة الواسعة والعميقة والخبرة Broad and deep knowledge and experience**: يتمتع الحكيم بمعرفة واسعة وعميقة في مختلف شؤون الحياة، ويسعى إلى فهم المعاني العميقة حول الحياة، ويتطلب ذلك تأملاً، ودراسة، وسعة أفق، وترويا (Ardelt, 2004).

– **النزعة إلى الخير والفضيلة Virtuous character**: يشير ستيرنبيرغ (Sternberg, 2001) إلى أن هذه الخاصية تعد من أبرز خصائص الحكمة، وتعني سمو الذات، وانتقال المرء من حالة التفكير بالمصلحة الذاتية إلى التفكير بمصلحة الآخرين، وتتطلب قدرة الفرد على اتخاذ قرارات تهم الآخرين وتفيدهم، كما تتضمن ما يسمى بالفضيلة التي أشار إليها ستيرنبيرغ في نظرية التوازن في الحكمة.

– **عدم التمركز حول الذات Decentering**: لكي يكون الإنسان حكيماً عليه الاعتراف بالآخر، وقبوله كما هو، والاعتراف بأن للناس حاجات وحقوقاً مثلما له مثل هذه الحاجات والحقوق (Webster, 2007; Trowbridge, 2005).

– **الاستقلالية Independent**: إن الحكيم إنسان حر بطبعه، متحرر من الخضوع والتبعية، وهي شرط من شروط الحكمة (Ardelt, 2004)، وتعد الحرية المستقلة الناتجة عن الإرادة الحرة الذاتية مؤشراً هاماً من مؤشرات القوة لدى الإنسان الحكيم، فهو لا يخضع للسلطة أياً كانت، ولا يستخدم حكمته وتفكيره في إرضاء نزوات الآخرين، وينظر إلى الأمور بعيداً عن رغبات الناس (Webster, 2007; Trowbridge, 2005).

– **الفكاهة Humor**: يشير وبستر (Webester, 2007) إلى أن روح الدعابة أو الفكاهة من الخصائص الهامة للحكيم، على الرغم من أنها لم تدرس بشكل كبير، وتعود أهمية الفكاهة أو روح الدعابة

إلى كونها تخفف من التوتر، وتفتح القنوات بين الناس، مما يساعد على تذوق الحياة، وإدراك معانيها المختلفة.

– الهدوء Calmness: تعد هذه الخاصية من أولى الخصائص التي وصف بها الحكماء في السابق، وربما تشير إلى القناعة وحتمية الحياة، ومحاولة التكيف مع ظروفها المختلفة بما فيها حتمية الموت، وقد لوحظت هذه الخاصية لدى كبار السن الذين يعرفون أن لكل شيء نهاية (Trowbridge, 2005).

– الإبداع Creativity: يرى ستيرنبيرغ (Sternberg, 2001) أن الحكمة تتطلب الإبداع، وأن العكس ليس صحيحاً، فالإبداع ربما لا يتطلب الحكمة، فالإبداع من وجهة نظره يتحدى العادات والتقاليد والقيم السائدة ويتجاهلها في الغالب، أما الحكمة فهي تسعى إلى الحفاظ على هذه الأعراف.

لقد تناول العلماء والباحثون الحكمة في دراساتهم، إلا أن أول هذه الدراسات كانت **دراسة كلايتون وبيرن (Clyton & Birren, 1980)**، حيث طلبا من الناس العاديين في ولاية كاليفورنيا أن يعدوا قائمة بالصفات المرتبطة بالأشخاص الحكماء من وجهة نظرهم، وقد شملت القائمة صفات مثل: الخبرة، والحدس (الفراسة)، والقدرة على الاستبطان، والواقعية، والفهم، والكياسة، والأناقة، والعاطفة، والذكاء، والهدوء، والمعرفة، وحس الفكاهة، وقوة الملاحظة. ودلت النتائج إلى أن الصفات التي ارتبطت بشكل أكبر بالحكمة هي: المعرفة، والعاطفة، والتفكير الذكي.

أما ستيرنبيرغ (Sternberg, 1985) فقد أجرى سلسلة دراسات حول مفهوم الحكمة لدى الأمريكان، حيث أعطى ثلاثون فرداً (١٥٦) خاصية تمثل خصائص الحكيم، وطلب إليهم تصنيفها على مقياس متدرج مكون من (٩) درجات للحصول على أعلى (٤٠) خاصية للحكيم، وقد أشارت النتائج إلى أن الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن ستة مكونات هي: القدرة، والذكاء، والتعلم، وسلامة الرأي، وسرعة استخدام المعلومة، وحدة الذهن.

وقام هوليدي وتشاندلر (Holliday & Chandler, 1986) بدراسة تقصي فهم الشعب الكندي للحكمة، وذلك من خلال جمع (٧٩) صفة يطلقها الكنديون على الشخص الحكيم، كشفت نتائج التحليل العاملي أن العوامل المكونة للحكمة هي: القدرة غير المسبوقة على الفهم، المهارة في إعطاء الرأي، والاتصال مع الآخرين، والكفاية العامة، والمهارة في العلاقات البينية، والابتعاد عن الفضول.

أما دراسة فالديز (Valdez, 1994) التي قام فيها بإجراء مقابلات منظمة مع (١٥) أمريكياً، رشحوا باعتبارهم حكماء في المناطق الريفية في ولاية كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى أن مفاهيم الأفراد حول الحكمة ركزت على الجانب الروحي من حياة الناس وليس المعرفي، كما ركزت على العلاقات الاجتماعية، واتجاهات الأفراد نحو الآخرين.

وأجرى ليفيت (Levitt, 1999) دراسة حول مفهوم الرهبان البوذيين للحكمة، وقد أشاروا إلى أن الحكمة تعني القدرة على معرفة تعاليم بوذا، وحقائقها التي تهدف إلى البحث عن الحقيقة، والابتعاد عن الذاتية، والعطف على الآخرين، ومعاملة جميع المخلوقات بالتساوي.

وقامت يانغ (Yang, 2001) بدراسة لمفهوم الحكمة لدى الصينيين التايوانيين، وقد استخدم التحليل العاملي الذي أشارت نتائجه إلى أنهم يرون الحكمة على أنها: الكفاية، والمعرفة، وحب الخير، والعطف، والانفتاح، وعمق التفكير، والتواضع، وعدم التطفل.

وفي دراسة أمريكية قام بها **بانغ (Bang, 2009)** لبحث العلاقة بين الحكمة وهوية الذات لدى مجموعة من المراهقين الكوريين والأمريكيين، ومدى ارتباط الثقافة والعمر بالهوية والحكمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للعمر على هوية الذات، وإنما كان للعمر أثر على الحكمة وتطورها ولاسيما في بعديها المعرفي والتأملي، كما كشفت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائياً للثقافة على الهوية والحكمة بكل أبعادها، فضلاً عن أن الهوية الثقافية جاءت متنبئاً جيداً بالحكمة عند المراهقين الكوريين أكثر من المراهقين الأمريكيين.

وقام خان (Khan, 2009) بدراسة حول الحكمة والهوية الثقافية في باكستان، جمعت المعلومات من أفراد الدراسة باستخدام المقابلات وسؤال الناس عن مفهومهم للحكمة في الوقت الحاضر، وسؤالهم عن حكماء عاشوا في أزمان سابقة، كما طبق الباحث على أفراد الدراسة استبيان الرضا عن الحياة، وقد شارك في هذه الدراسة (٥٠) مشاركاً من مدينة كراتشي الباكستانية، نصف المشاركين في الدراسة من الذكور، ونصفهم من الإناث، وقد اعتقد (٤٣) منهم أن رجال الدين يمتلكون أكبر قدر من الحكمة مقارنة بالأعمار الأخرى، وتبين أن الاختلاف في الأعمار يعد عاملاً في تسمية الأشخاص ذوي الحكمة والمعرفة.

٤– ٣– العلاقة بين الحكمة والذكاء:

توصل ستيرنبيرغ في دراساته المختلفة للحكمة وعلاقتها بالذكاء إلى وجود علاقة قوية بينهما (Sternberg, 1985)، حيث يشير إلى أن الحكمة شكل من أشكال الذكاء العملي، الذي يتضمن القدرة على فهم المواقف الحياتية اليومية وتحليلها ومحاولة الإفادة منها، ويتطلب هذا الذكاء ثلاث استراتيجيات؛ الأولى: القدرة على التكيف (Adaptation) مع البيئة التي يعيش فيها، ومواءمة قدراته مع هذه البيئة، أما الاستراتيجية الثانية فهي التشكيل (Shaping) للبيئة، مثل استحداث تغييرات في عناصر البيئة بدلاً من الخضوع لها في حال فشل قدرته على التكيف، وأما الاستراتيجية الثالثة فهي الاختيار (Selection) لبيئة جديدة أكثر مناسبة للفرد بعد فشل استراتيجيتي التكيف مع البيئة، وتشكيل البيئة.

وقد وجد ستيرنبيرغ (Sternberg, 1990) في دراسة أجراها حول العلاقة بين الذكاء والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة معاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٤٢ – ٠,٧٨) بمتوسط مقداره (٠,٦٨). وفي تجربة أخرى طلب من (٤٠) طالباً في الجامعة أن يصنفوا (٤٠) سلوكاً إلى ثلاث مجموعات (الذكاء، والإبداع، والحكمة)، وقد صنف الطلبة السلوكات التالية لتعبر عن الحكمة وهي: القدرة على التفكير المنطقي، والذكاء والحصافة، والتعلم من الأفكار والبيئة المحيطة، والحكم على الأشياء، والاستخدام السريع للمعلومات. وحدة الذهن. أما السلوكات الستة التالية فقد صنفها الطلبة للذكاء وهي: القدرة على حل المشكلات بشكل عملي، والقدرات اللفظية أو الكلامية، والتوازن والاندماج الفكري، والقدرة على تحقيق

الهدف، والذكاء السياقي، والمرونة في التفكير مما يشير إلى أن الحكمة والذكاء يشتركان في الكثير من العمليات العقلية، لكن الفرق بينهما هو في كيفية استخدام هذه العمليات وتطبيقها، فالحكيم لا يستخدم النمط الآلي في التفكير، وإنما يسعى إلى فهم هذا التفكير لدى الآخرين، وينظر إلى طريقة تصرف الناس، ويتساءل عن الأسباب وراء هذا التصرف. أما الذكي فإنه يستخدم الآلية والتلقائية لمعالجة العمليات العقلية الروتينية بسرعة وكفاءة، وهذا ما تقيسه اختبارات الذكاء، فالحكيم يسعى إلى الفهم، والذكي يسعى إلى الممارسة.

٥– تعريف المصطلحات:

٥– ١– الذكاءات المتعددة:

هي الذكاءات التي ظهرت نتيجة استجابة أفراد العينة على مقياس الذكاءات المتعددة المستخدم في هذه الدراسة، والمستند إلى نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة وعددها ثمانية هي: الذكاء اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي، وقد أضاف الباحثون الذكاء الوجودي حيث ذكره جاردنر في محاضرة له عام ٢٠٠٣ أمام جمعية البحث التربوي الأمريكية.

٥– ٢– الحكمة:

هي شكل من أشكال الأداء المعرفي الراقي لدى الإنسان، وهي عملية مركبة تتضمن جوانب عقلية وانفعالية واجتماعية وشخصية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس (التقدير الذاتي للحكمة) الذي يتضمن الأبعاد الآتية: الانفتاح، وحس الفكاهة، والخبرة، والتأمل/التذكر، والتنظيم العاطفي.

٥– ٣– الطلبة الجامعيون في الأردن:

هم عينة من طلبة جامعة اليرموك وجامعة الحسين بن طلال المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في مرحلة البكالوريوس.

٦– محددات الدراسة:

٦–١– اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وجامعة الحسين بن طلال خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وعليه فإن تعميم نتائج الدراسة يقتصر على طلبة البكالوريوس، ولا يشمل طلبة الدبلوم، وطلبة الدراسات العليا.

٦–٢– تتحدد نتائج الدراسة بأداتيها، وما تتمتعان به من دلالات صدق وثبات عالمية ومحلية.

٧– الطريقة والإجراءات:

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة، وعينتها، والأداتين المستخدمتين فيها، وطرق حساب صدقهما وثباتهما، والإجراءات المتبعة للوصول إلى النتائج، فضلاً عن متغيرات الدراسة، ومعالجاتها الإحصائية.

٧– ١– عينة الدراسة:

وزعت أداتا الدراسة على عدد من الشعب في المساقات الإجبارية في الجامعتين، وقد بلغ حجم العينة الكلي (٩٦٤) طالباً وطالبة، منهم (٦٦٣) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك، و(٢٨١) طالباً وطالبة من جامعة الحسين بن طلال، تم اختيارهم بطريقة متيسرة.

٧– ٢– أداتا الدراسة: استخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات هما: مقياس التقدير الذاتي للحكمة Self Assessed Wisdom Scale (SAWS)، ومقياس هارمس للذكاءات المتعددة (Harms)، وفيما يلي عرض لكل منهما:

– مقياس الذكاءات المتعددة: طور هارمس (Harms) هذا المقياس عام ١٩٩٨ في ضوء نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، ويتكون من ثمانية ذكاءات، وهي: اللغوي، والرياضي، والمكاني، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي، وتقيس كل نوع من هذه الذكاءات عشرة فقرات، بواقع (٨٠) فقرة، ونظراً لأهمية الذكاء الوجودي وعلاقته بالحكمة (Gardner, 2003)، فقد ارتأى الباحثون إضافة (١٠) فقرات لتقيس الذكاء الوجودي، ليصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٩٠) فقرة.

– صدق المقياس: يتمتع المقياس بدلالات صدق عالية في بيئته الأجنبية، وعربه الدردير (٢٠٠٤) إلى البيئة المصرية، وقد تحقق من الصدق التمييزي للمقياس، كما حسبت معاملات الارتباط بين كل ونوع من أنواع الذكاء مع الأنواع الأخرى، وقد أكدت هذه النتائج استقلالية هذه الذكاءات.

وفي الدراسة الحالية، طبقت أداة الدراسة على (٨٠) طالباً وطالبة (من خارج عينة الدراسة)، وحسب معامل ارتباط كل فقرة بالذكاء الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٢ – ٠,٧٣)، كما حسبت معاملات الارتباط بين كل نوع من أنواع ذكاء مع الأنواع الأخرى، وقد تراوحت هذه القيم بين (٠,٠٥ – ٠,٤٧)، وتؤكد جميعها على استقلالية هذه الذكاءات، وانسجامها مع نظرية جاردنر.

– ثبات المقياس: يتمتع المقياس بدلالات ثبات عالية في بيئته الأجنبية، وتحقق الدردير (٢٠٠٤) من ثبات المقياس بطريقتين هما: ثبات الإعادة، وذلك بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد (١٧) يوماً من التطبيق الأول، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٨٠ –٠,٩٢)، وثبات الاتساق الداخلي، وقد تراوحت القيم بين (٠,٧٦ – ٠,٨٨).

وفي الدراسة الحالية طبق المقياس على عينة الصدق، وتم التحقق من ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي، حيث طبق الاختبار وأعيد تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٧٢ –٠,٨٥)، أما ثبات الاتساق الداخلي، فتم التحقق منه من خلال تطبيق معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت القيم بين (٠,٧٤ –٠,٨٩)، وجميع هذه القيم تؤكد ثبات المقياس.

– تصحيح المقياس: تتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق تدريج خماسي، حيث تعطى الاستجابة أوافق بشدة على خمس درجات، والاستجابة أوافق أربع درجات، والاستجابة محايد ثلاث درجات،

والاستجابة غير موافق درجتان، والاستجابة غير موافق بشدة وتعطى درجة واحدة. وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على كل ذكاء هي (٥٠)، وأدنى درجة هي (١٠)، وللحكم على مستوى كل ذكاء تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (١–٥) درجات، وذلك بتقسيم الدرجة الكلية لكل ذكاء على عدد فقراته. وبما أن الذكاء في هذه الدراسة قسم إلى ثلاث فئات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض)، وبطرح أدنى درجة من أعلى درجة يكون الناتج (٤) ثم تقسم هذه الدرجة على (٣) وهي فئات تصنيف الذكاء، فكان الناتج (١,٣٣) وقد اعتمد هذا الرقم كطول للفئة التي تحدد مستوى الذكاء، وهي كما يلي:

- (١—٢,٣٣) ذكاء منخفض.
- (٢,٣٤— ٣,٦٧) ذكاء متوسط.
- (٣,٦٨–٥) ذكاء مرتفع.

– مقياس التقدير الذاتي للحكمة (SAWS): صمم هذا المقياس وبستر (Webster, 2007) في كندا، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٤٠) فقرة، موزعة في خمسة مجالات، يضم كل مجال ثمان فقرات، وهذه المجالات هي: مجال الخبرة، ومجال التنظيم العاطفي، ومجال التأمل/التذكر، ومجال الحس الفكاهي، ومجال الانفتاح.

– صدق المقياس: تأكد وبستر (Webster, 2007) من صدق البناء للمقياس، وذلك باستخدام التحليل العاملي، حيث أفرز هذا التحليل خمسة مكونات، كما تحقق من الصدق المحكي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مقياس الحكمة، ومقياس تجنب التعلق (Attachment Avoidance) وقد بلغ معامل الارتباط (-٠,٢٣٩)، كما حسب معامل ارتباط بيرسون بين مقياس الحكمة ومقياس الإنتاجية Generativity، وكان معامل الارتباط (٠,٤٤٨) وعُدّت هاتان النتيجتان مؤشراً على صدق المقياس.

وفي الدراسة الحالية، اعتمد الباحثون طريقتين لحساب الصدق هما: صدق المحكمين، وذلك بعرض المقياس على عشرة محكمين من حملة الدكتوراه في إختصاصات تربوية ونفسية في جامعة اليرموك، وجامعة الحسين بن طلال، وجامعة البلقاء التطبيقية، طلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس، ومدى وضوحها ومناسبتها للبيئة الأردنية، وبالرجوع إلى عودة (٢٠١٠) والذي يشير إلى أنه يجب أن تكون هناك نسبة اتفاق عالية بين المحكمين لقبول الفقرة، فقد تم اعتماد معيار (٨٠٪) من إجماع المحكمين كافياً لقبول الفقرة، وقد تم تعديل بعض الفقرات (١٠،١٥،١٦،٢٥) بناء على آراء المحكمين لتتناسب مع البيئة الأردنية.

كما وزع المقياس على (٦٠) طالباً وطالبة، وحسب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط البعد بالمقياس الكلي، ومعامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٢–٠,٦٤).

– ثبات المقياس: تحقق وبستر (Webster, 2007) من ثبات المقياس في صورته الأصلية بطريقتين هما: ثبات الاستقرار من خلال تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بفاصل زمني مقداره أربعة أسابيع بين مرتي التطبيق، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٣) وكذلك حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته (٠,٩٠٤).

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من ثبات الإعادة أيضاً، وذلك بتطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وذلك على عينة تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وقد بلغ معامل الارتباط بين مرتي التطبيق (٠,٨١)، وعلى الأبعاد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٦٢ – ٠,٧٨)، وكذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي وذلك بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته (٠,٩١) للاختبار ككل، في حين تراوحت قيم معامل الثبات للأبعاد بين (٠,٦٤ – ٠,٨٢)، والملحق رقم (١) يبين المقياس بصورته النهائية.

– تصحيح المقياس: تتم الاستجابة على فقرات المقياس الأصلي وفق تدريج سداسي: (غير موافق بشدة، غير موافق بدرجة متوسطة، غير موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بشدة) وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) على التوالي. تتراوح درجات المفحوص على كل مجال من (٨–٤٨)، أما الدرجة الكلية على المقياس فتتراوح من (٨–٢٤٠)، وللحكم على مستوى الحكمة تم تحويل هذه الدرجات بحيث تنحصر بين (١–٦) درجات، وذلك بتقسيم الدرجة الكلية للمقياس على عدد فقراته، وقُسِّمتْ درجة البعد الكلية على عدد فقراته أيضاً. وبما أن الحكمة في هذه الدراسة تقسم إلى ثلاث فئات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض) تم تحديد علامة القطع لتحديد طول الفئة وذلك كما يلي: (٦ – ١) تقسيم (٣)، فكان الناتج (١,٦٦) وقد اعتمد كطول للفئة التي تحدد مستوى الحكمة، وهي كما يلي:

- (١–٢,٦٦) مستوى منخفض من الحكمة.
- (٢,٦٧– ٤,٣٣) مستوى متوسط من الحكمة.
- (٤,٣٤–٦) مستوى مرتفع من الحكمة.

٧– ٣– إجراءات الدراسة: تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

٧–٣–١– قام الباحثون بترجمة مقياس الحكمة إلى اللغة العربية، ثم عرض على اثنين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، لضمان دقة الترجمة، وقد اقترحا إجراء بعض التعديلات تم الأخذ بها جميعاً.

٧–٣–٢– قام الباحث الثاني بتطبيق أداتي الدراسة على عينة جامعة اليرموك، والباحثان الأول والثالث على عينة جامعة الحسين بن طلال، وقد تراوح الزمن الذي قضاه الطلبة في تعبئة الأداتين بين (٣٥ – ٤٥) دقيقة.

٧– ٤– تصميم الدراسة وتحليلاتها الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، في حين استخدم تحليل الانحدار للإجابة عن السؤال الثالث.

٧– ٥– نتائج الدراسة ومناقشتها: فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها على النحو الآتي:

٧–٥–١– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وتفسيرها: "ما مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟ " للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على كل ذكاء من الذكاءات المتعددة، كما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على الذكاءات المتعددة مرتبة تنازلياً

الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الذكاء
الموسيقي	٣,١٩	٠,٦٩	متوسط
المكاني	٢,٨٠	٠,٥٥	متوسط
اللغوي	٢,٧٨	٠,٥٥	متوسط
الاجتماعي	٢,٧٥	٠,٥٤	متوسط
الرياضي	٢,٧٣	٠,٦١	متوسط
الطبيعي	٢,٧٢	٠,٥٣	متوسط
الحركي	٢,٦٧	٠,٥٢	متوسط
الشخصي	٢,٥٩	٠,٥١	متوسط
الوجودي	٢,١٩	٠,٥٢	منخفض

يلاحظ من الجدول رقم (١) المتوسطات الحسابية للذكاءات المتعددة كما يفضلها الطلبة الجامعيون في الأردن، مرتبة تنازلياً كالآتي: الذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني، والذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الرياضي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الحركي، والذكاء الشخصي، والذكاء الوجودي، ووفقاً لدرجات تصحيح الاختبار، فإنه يمكن إعطاء أفراد العينة مستوى متوسط على جميع الذكاءات باستثناء الذكاء الوجودي فكان بمستوى منخفض.

لقد جاءت الذكاءات الموسيقي والمكاني واللغوي وهي الأكثر انتشاراً لدى عينة الدراسة، في حين جاءت الذكاءات الحركي والشخصي والوجودي أقل الذكاءات انتشاراً وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسات نيفايل (Neville, 2000)، حيث كان الذكاء الموسيقى أقل الذكاءات انتشاراً، كما أنها تختلف مع نتائج دراسة كاتزويتز (Katzowitz, 2002)، ونتائج دراستي ديفيد (David, 2004; 2006)، وتتفق مع نتائج دراسة اوزدلك (Ozdilek, 2010) نسبياً في أربعة ذكاءات هي: الذكاء المكاني، والذكاء الطبيعي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، في حين اختلفت معها في الذكاء

اللغوي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي، والذكاء الرياضي. وقد تعود هذه الاختلافات في نتائج الدراسات السابقة والدراسات الحالية إلى اختلاف عينة الدراسة التي تناولتها الدراسة الحالية (الطلبة الجامعيين)، حيث تتفاوت كل مرحلة عمرية في الميول والاتجاهات والخصائص المختلفة، فالخصائص النمائية والاهتمامات والميول للطلبة الجامعيين تختلف عنها لطلبة المدارس، إضافة إلى اختلاف البيئات والثقافات.

ويمكن تفسير حلول الذكاءات (الموسيقى والمكاني واللغوي والاجتماعي) في مقدمة الذكاءات الأكثر انتشاراً لدى عينة الدراسة إلى طبيعة حياة المجتمع الجامعي وخصائصه، حيث أنها تعد نقطة تحول في حياة الفرد بما فيها من انفتاح على مجتمع أكثر من مجتمع المدرسة، وطبيعة الأنظمة، والبرامج، والأنشطة المقدمة في المجتمع الجامعي الذي يقوم على النظرة الأكثر تفرغاً لمعطيات وقضايا الحياة، والحرص على الاستمتاع بمعطيات الحياة الحديثة، ولاسيما الموسيقى التي تعد في عصرنا الحاضر عند الكثيرين رمزاً للرقي، ورغد الحياة، وعالماً جميلاً للتعبير عن المشاعر والانفعالات، والهروب بها من ضغوطات الحياة، فضلاً عن تحديد مسارات تعليمية أكثر مما سبق في اختصاصات الفنون والموسيقى، وغيرها من الأعمال الفنية، فضلاً عن إدراك العالم الجديد، والتأمل في معطياته، وأعماله الإبداعية، وقراءة ما يحيط به كل ذلك من شأنه أن يعزز الذكاء الموسيقى والذكاء المكاني لدى الأفراد، هذا فضلاً عن انتشار الفضائيات وشبكات الإنترنت وما تعرضه ليل نهار من برامج غنائية يجعل من اهتمام الطلبة بالذكاء الموسيقي أمراً لا مفر منه. كما أن الحرص على التفاعل مع المجتمع الجديد، وإقامة العلاقات الطيبة مع عناصر المجتمع الجامعي، من إدارة، وعاملين، وأعضاء هيئة تدريس، وطلبة آخرين، يعزز لدى الطالب القدرة على التواصل اللغوي واللفظي، مما يعمل على تنمية الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي لديه، لذلك نجد أن هذه الأنواع من الذكاءات: الموسيقى، والمكاني، واللغوي والاجتماعي كانت أكثر انتشاراً لدى أفراد عينة الدراسة الحالية.

أما سبب تدني مستوى الذكاء الطبيعي لدى عينة الدراسة فقد يعود إلى طبيعة بيئة الجامعة، وموقعها، حيث تقع في مدينة متحضرة بعيدة عن عالم الطبيعة ومكوناتها من نباتات وحيوانات وتربه وصخور، كما أن انشغال الطلبة بالدراسة قد لا يتيح لهم الوقت الكافي للتعامل مع الطبيعة مما يجعل الطالب الجامعي أقل اهتماماً بالذكاء الطبيعي، نتيجة افتقار البيئة المادية إلى مثل هذه المكونات البيئية.

كما لا ننسى أن زيادة اهتمام الطالب الجامعي بفهم المجتمع الجامعي الجديد، والحرص على إقامة علاقات اجتماعية جديدة، والاهتمام بالآخرين، من شأنها أن تنال اهتماماً أكثر من الفرد في هذه المرحلة من تلك القضايا التي تركز على التفكير في اكتشاف حقائق الكون وإدراكها كقضايا الموت والحياة على اعتبار أنه وصل إلى مستوى من القناعة والإدراك لهذه القضايا الوجودية، وكذلك في مجال بناء الذات، وطريقة إدارة المشاعر وتوجهها وضبطها، الأمر الذي قد يفسر تدني مستوى الذكاءين الوجودي والشخصي لدى عينة الدراسة.

٧-٥-٢- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

"ما مستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟ " للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على أبعاد مقياس الحكمة، كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على مقياس الحكمة وأبعاده

الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
الانفتاح	٣,٢٨	٠,٥٧	متوسط
الفكاهة	٣,٠١	٠,٥٩	متوسط
الخبرة	٣,٠٠	٠,٥٨	متوسط
التأمل/ التذكر	٢,٦٦	٠,٥٣	منخفض
التنظيم العاطفي	٢,٤٩	٠,٥٤	منخفض
المقياس ككل	٢,٨٨	٠,٦١	متوسط

* المتوسطات الحسابية من ٦

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن متوسط درجات الطلبة الجامعيين على مقياس الحكمة الكلي بلغ (٢,٨٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٦١). وتؤكد هذه النتائج امتلاك الطلبة مستوى متوسطاً من الحكمة على المقياس الكلي، وفي أبعاد الانفتاح، والفكاهة، والخبرة في حين جاء بعدي التأمل/ التذكر، والتنظيم العاطفي بمستوى منخفض لدى الطلبة.

ويمكن أن يعزى وجود بعد الانفتاح في المرتبة الأولى بين أبعاد الحكمة وبمستوى متوسط لدى الطلبة الجامعيين إلى ما يركز عليه المجتمع الجامعي من تنمية وتعزيز لعمليات البحث، والاستقصاء، والتفكير المتشعب كونها من أشكال الانفتاح العقلي، إلا أن ذلك يبدو غير كاف، فما زال الطلبة بحاجة إلى المزيد من الأنشطة والخبرات والتدريبات التي تساعد في تحسين مستوى الانفتاح العقلي لدى الطلبة، وزيادة فرص الانطلاق والتفكير خارج حدود المادة التعليمية، إضافة إلى الاستفادة في الحياة الجامعية من الأفراد الآخرين، أساتذة وطلبة، وذلك من خلال اطلاعهم على اتجاهاتهم، وآرائهم، وخبراتهم، والتي تعد من أهم الخصائص التي يتمتع بها الحكيم (Webster, 2007).

أما بالنسبة لبعد الفكاهة فجاء ثانياً وبمستوى متوسط أيضاً، ويمكن فهم ذلك في سياقات الحياة الإنسانية عامة والطالبية بشكل خاص، فنحن نمر في ظروف حياتية صعبة بحاجة لأن نواجهها بشيء من الفكاهة وإلا لأصبحت الحياة قاسية لا تطاق، فالفكاهة والحالة هذه أصبحت ملجأ للهروب من ضغوطات الحياة، يلجأ إليها الشباب الجامعي باعتبارها نوعاً من التفريغ الانفعالي، كما يمكن الإشارة إلى أنَّ الفكاهة والضحك تفتحان الحدود بين الناس، وتكسران الحواجز، وهما من المؤشرات على الحكمة والذكاء (Webster, 2007)، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة فالديز (Valdez, 1994) التي أشارت نتائجها إلى أن مفهوم الحكمة يتمثل بالعلاقات الاجتماعية والاتجاهات نحو الآخرين.

أما كون بعد التنظيم العاطفي في الحكمة جاء في الترتيب الأخير وبمستوى منخفض، فإن ذلك يتفق مع امتلاك عينة الدراسة أيضاً قدرات متوسطة في الذكاء الشخصي الذي يتمثل في تنظيم المشاعر وإدارتها وضبطها، ويمكن عزو ذلك إلى تركيز الطلاب الجامعيين على مهارات أخرى أكثر من التنظيم العاطفي، كالاهتمام بالآخرين مثلاً، والحرص على الانفتاح العقلي، والتبادل والتواصل مع الآخرين، والحاجة إلى ممارسة الهوايات والأنشطة الجديدة غير المألوفة من قبل، حيث يبدأ يشعر بأن سعادته تتمثل بإقامة العلاقة مع غيره، والحرص على توازنها أكثر من التوازن العاطفي لديه، خاصة وأن طلبة الجامعة يعدون بأنهم ما يزالون في نهايات مرحلة المراهقة، والتي من خصائصها عدم النضج الانفعالي.

٧-٥-٣- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال "ما القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن؟" استخدم تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Multiple Regression) لمعرفة القدرة التنبؤية لكل نوع من أنواع الذكاء المتعددة (الشخصي، والاجتماعي، والرياضي، والمكاني، والطبيعي، والحركي، واللغوي، والموسيقي، والوجودي) في الحكمة الكلي، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل الانحدار المتدرج للقدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مستوى الحكمة

	الذكاءات المتعددة	المعامل b	الارتباط المتعدد R	التباين R2	قيمة F	الاحتمال
مستوى الحكمة	الرياضي	٠,٤٩٤	٠,٧٢٤	٠,٥٢٤	٥١٢,٥٦٧	٠,٠٠٠
	الحركي	٠,٣٧٩	٠,٨٣٠	٠,٦٨٨	٥١٢,٧١٠	٠,٠٠٠
	اللغوي	٠,٢١٩	٠,٨٦٥	٠,٤٧٩	٤٦٠,٢٢٩	٠,٠٠٠
	المكاني	٠,١٦٦	٠,٨٨١	٠,٧٧٦	٣٩٩,٢٧١	٠,٠٠٠
	الموسيقي	٠,٠٩٩	٠,٨٩٢	٠,٧٩٥	٣٥٧,٨٥٤	٠,٠٠٠
	الشخصي	٠,١٤٠	٠,٩٠٣	٠,٨١٥	٣٣٨,١٥٠	٠,٠٠٠
	الطبيعي	٠,١١٦	٠,٩١٠	٠,٨٢٩	٣١٦,٨٠٥	٠,٠٠٠
	الاجتماعي	٠,١٠٢	٠,٩١٧	٠,٨٤٠	٣٠١,٠٦٨	٠,٠٠٠
	الوجودي	٠,٠٥٤	٠,٩١٨	٠,٨٤٣	٢٧٣,٥٦٢	٠,٠٠٠

تشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد في الجدول رقم (٣) إلى أن الذكاءات المتعددة فسرت ما مجموعه (٨٤٪) من التباين المفسر لمستوى الحكمة الكلي عند الطلبة الجامعيين، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العلاقة القوية والارتباط المشترك بين مفهومي الذكاء والحكمة على اعتبار أن الحكمة قدرة أو عملية عقلية متقدمة، وأن الحكمة شكل من أشكال الذكاء العملي (Sternberg, 1985)، لذلك من المتوقع أن تظهر النتائج قدرة تنبؤية للذكاءات المتعددة في مستوى الحكمة، حيث تمثل الذكاءات المتعددة قدرات متعددة ومتنوعة قادرة على أن تكون كل واحده منها خاصية من خصائص الحكمة، أو مفهوماً للحكمة،

حيث لاحظنا من خلال التعريفات السابقة للحكمة وخصائصها أنها مفهوم ثقافي يتضمن جوانب عاطفية واجتماعية، وقدرة عقلية مركبة، يمكن إدراكها ضمن الذكاءات المتعددة.

ومما يؤكد قوة العلاقة والارتباط بين الذكاءات المتعددة والحكمة، ويفسر القدرة التنبؤية بينهما، أن نتائج الدراسات التي تناولت مفهوم الحكمة أشارت إلى أن أكثر الصفات ارتباطاً بالحكمة هي الذكاء، والتفكير الذكي، والقدرة على التعلم، والجوانب العاطفية، والقدرة على فهم الحياة، وقوانينها، وإقامة العلاقات مع الآخرين، ومهارة إدارة الذات وتنظيمها (Clyton & Birren, 1985; Holliday & Chandler, 1986; Sternberg, 1985; Yang, 2001)، وكل هذه الصفات والخصائص التي توصلت إليها الدراسات لمفهوم الحكمة تمثل نوعاً أو آخر من الذكاءات المتعددة.

وقد فسر الذكاء الرياضي (٥٢٪) من الحكمة، وبقدرة تنبؤية بلغت (٠,٧٢) بما يتضمن الذكاء الرياضي من قدرات وعمق في التفكير وإدراك للعلاقات المعقدة، فهو يتضمن القدرة على حل المشكلات منطقياً، واستقصاء القضايا بشكل علمي، وهو يعتمد على التفكير الاستقرائي والاستنباطي، وصاحبه يميل إلى التجريب، ولعل خصائص هذا الذكاء تتفق مع ما أشارت إليه مفاهيم الحكمة وخصائصها (Yang, 2001).

كما يمكن تفسير القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة (الحركي واللغوي والمكاني) بأن كل نوع من هذه الذكاءات يمكن أن يمثل جانباً أو أكثر من جوانب الحكمة، أي أن من الحكمة مثلاً استخدام وتوظيف الجسم في عملية التعلم، والتعبير عن الذات والمشاعر وحل المشكلات وضبط حركات الجسم مستفيدا من القدرات العقلية بصورة متميزة كما في الذكاء الحركي حيث فسر (١٧٪) من الحكمة وبقدرة تنبؤية بلغت (٠,١٠٦). إضافة إلى قدرة الفرد على معالجة اللغة، وفهم الإيضاحات أو البيان، والبلاغة، والقدرة على الإقناع في الذكاء اللغوي وفسر (٦٪) من الحكمة بقدرة تنبؤية بلغت (٠,٠٣٥)، وكذلك القدرة على إدراك العالم المرئي بدقه، وبناء الصور الذهنية والتلاعب بها في الذكاء المكاني، حيث فسر (٣٪) من الحكمة وبقدرة تنبؤية بلغت (٠,٠١٦)، فضلاً عن القدرة على الإحساس والتذوق والتميز في الذكاء الموسيقى حيث فسر (٢٪) من مستوى الحكمة وبقدرة تنبؤية بلغت (٠,٠١١). ويمكن توضيح هذه العلاقة أيضا بين هذه الذكاءات المتعددة والحكمة في ضوء تعريف وبستر (Webster, 2007) للحكمة بأنها القدرة على تطبيق الخبرات الحياتية المهمة وتوظيفها للوصول إلى المستوى الأفضل من التطور والتعبير.

وكذلك الحال في الذكاء الشخصي الذي فسر (٢٪) من الحكمة، وبقدرة تنبؤية بلغت (٠,٠١١)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن الذكاء الشخصي يمثل إحدى الصفات المرتبطة بالحكمة، ويعبر عنه من خلال العاطفة التي أشار إليها كلايتون وبيرن (Clyton & Birren, 1980) التي تمثل محور الذكاء الشخصي من إدارة للذات، وضبط للانفعالات والتوازن فيها، كما أن الذكاءات الاجتماعي والشخصي تمثل صفات وجوانب هامة مرتبطة بالحكمة، حيث عرفت الحكمة بأنها القدرة على تقديم النصائح

للآخرين، وإدارة المواقف الاجتماعية، والتأمل الذاتي والاستبطان (Kramer, 1990) وهو يمثل الذكاء الاجتماعي والشخصي.

كما فسر الذكاء الاجتماعي (١٪) من الحكمة، وبقدرة تنبؤية بلغت (٠,٠٠٧) ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما يتطلبه هذا الذكاء من تركيز على العلاقات الاجتماعية، والنجاح في التواصل مع الآخرين، وحسن التعامل معهم، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة هوليدي وتشاندلر (Holliday & Chandler, 1986)، ودراسة فالديز (Valdez, 1994) عندما بحثوا عن مفاهيم الأفراد حول الحكمة.

كما أظهر الذكاء الطبيعي قدرة تنبؤية في الحكمة بلغت (٠,٠٠٧)، حيث فسر(١٪) من مستوى الحكمة؛ ذلك لأن الحكمة في بعض جوانبها يمكن أن تشتمل على حقيقة الذكاء الطبيعي، مما دفع كلايتون وبيرن (Clayton & Birren, 1980) إلى تعريفها بالقدرة على امتلاك الطبيعة وفهمها رغم تبايناتها، أي أن من الحكمة أن يكون الفرد قادراً على إدراك البيئة من حوله ومكونات الطبيعة بجوانبها المادية والمعنوية. في حين بلغت القدرة التنبؤية للذكاء الوجودي بالحكمة (٠,٠٠١)، حيث فسر (٠,٠٠٣) من مستوى الحكمة.

مما سبق يلاحظ أن الذكاءين الرياضي والحركي فسرا ما نسبته (٦٩٪) من الحكمة، مما يدعو إلى ضرورة التركيز عليهما من مختلف القائمين على العملية التعليمية التعلمية، وكذلك الأسر عند التعامل مع الأبناء.

٨- توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يقترح الباحثون مايلي:

٨-١- إجراء برامج تدريبية للارتقاء بمستوى الحكمة بشكل عام لدى طلبة الجامعة، وتحديداً في بعدي التنظيم العاطفي، والتأمل/ التذكر، حيث جاءا بمستوى منخفض لدى الطلبة.

٨-٢- الاهتمام بالذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة، والعمل على تطويرها لديهم نظراً لارتباطها وعلاقتها المباشرة بالحكمة، وقدرتها التنبؤية بها، ولاسيما أن غالبيتها جاء بمستوى متوسط لدى الطلبة.

٨-٣- الاهتمام بالذكاء الرياضي لدى الطلبة، والعمل على تنميته، كونه جاء بمستوى متوسط، وأنه الأكثر تنبوءاً بمستوى الحكمة لدى الطلبة.

٨-٤- الاهتمام بالذكاء الحركي والذكاء اللغوي لدى الطلبة، والعمل على تنميتهما، كونهما جاءا بمستوى متوسط، وحلاّ في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي من حيث التنبؤ بمستوى الحكمة لدى الطلبة.

٨-٥- إجراء مزيد من الدراسات على الحكمة من خلال ربطها بمتغيرات معرفية ونفسية أخرى.

٨-٦- ضرورة تضمين محتوى المساقات في الجامعات تدريبات وأنشطة من شأنها الارتقاء بمستوى الذكاءات المتعددة، ومستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة.

المراجع

المراجع العربية:

– الدردير، عبد المنعم احمد. (٢٠٠٤). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. الجزء الأول، القاهرة: عالم الكتب.

– طه، محمد. (٢٠٠٦). *الذكاء الإنساني: اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. سلسلة عالم المعرفة*، مجلس النشر العلمي، الكويت (٣٣٠).

– عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، اربد، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Achenbaum, W. A. (2004). Wisdom's vision of relations. *Human Development, 47* (5), 300–303.
- Akbari, R. & Hosseini, K. (2008). Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations, *System* (36), 141–155
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences,* 52B (1), 15-27.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development, 47*(5), 257-285.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. New York: U.S.A.
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Baltes, P. B. & Kunzmann, U. (2003). Wisdom: The peak of human excellence in the orchestration of mind and virtue. *The Psychologist,* (16), 131-133.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (1990). The psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 87–120). New York: Cambridge University Press.
- Bang, H. (2009). *The Relationship of wisdom and ego Identity for Korean and American Adolescents*, Unpublished dissertation, Oklahoma State University, USA.
- Brown, K. (2005). Discussion: The seven pillars of the house of wisdom. *In Handbook of wisdom: Psychological perspectives*, in R. J. Sternberg and J. Jordan, 353-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carstensen, L., Fung, H., & Charles, S. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*, 27 (2), 103–123.
- Checkley, K. (1997). The First Seven and the Eight. *Educational Leadership*. 55 (1), 8 – 13.
- Clayton, V.P. & Birren, J.E. (1980). The development of wisdom across the life-span. A re-examination of an ancient topic. *Life-Span Development and Behavior*, 3, 103-135.
- Csikszentmibolyi, M & Rathunde , K. (1990) The psychology of wisdom an evolutionary interpretation. in Sternberg R. *Wisdom: its nature, origins and development*, Cambridge: Cambridge University Press, 29 – 91 .
- David, C. (2004). Multiple intelligences of Chinese gifted students in Hong Kong. Perspectives from students, parents, teachers, and peers. *Academic Search Premier*, 27 (1), 18-24.
- David, C. (2006). Components of leadership, giftedness and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong. *Professional development collection, 18* (2), 155-172.

- Emmons, A. (2000). Is spirituality an intelligence? motivation cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion, 10* (1), 3 – 26.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1999). *Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Book.

- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. American educational research association, Chicago – U.S.A. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, April 21, 2003.

- Heath, S., & Wade, A. (2000). *How was multiple intelligences discovered?* Miami University: U.S.A.

- Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). Wisdom: Explorations in adult competence. In J. A. Meacham (Ed.), *Contributions to human development* (Vol. 17, pp. 1-96). Basel: Karger.

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

- Katzowitz, E. C. (2002). Predominant learning styles and multiple intelligences of postsecondary allied health students. (Doctoral dissertation, University of Georgia). *Dissertation Abstract International, 63* (11), 3852A.

- Kekes, J. (1995). *Moral Wisdom and Good Lives*. Ithaca, NY: Cornell university Press.

- Khan, A. (2009). *Wisdom and cultural identity in Pakistan*, Unpublished thesis, university of Toronto, USA.

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

- Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279-309). Cambridge: Cambridge University Press.

- Levitt, H. M. (1999). The development of wisdom: an analysis of Tibetan Buddhist experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 39 (2), 86-105.

- Neville, A. (2000). *Native American students' self-perceptions regarding Gardner's multiple intelligences.* University of South Dakota, South Dakota.

- Nolen, J. (2003). Multiple Intelligences in the classroom. *Education, 124*, (1), 115 – 119.

- Oelmüller, W. (1989). Philosophie und Weisheit [*Philosophy and Wisdom*]. Paderborn, Germany: Schöningh, Chicago Press.

- Ormrod, J. (1998). *Educational psychology: Principles and application*. Englewood Cliffs, New Jersey.

- Özdileka, Z. (2010). To what extent do different multiple intelligences affect sixth grade students' achievement level on the particle model of matter?, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4858–4862.

- Pascual-Leone, J. (1990). An essay on wisdom: Toward organismic processes that make it possible. (Pp. 244-278). In Sternberg, R. *Wisdom:? Its nature, origins and development*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Retting, M. (2005). Using the multiple intelligences to enhance instruction for young children and young children with disabilities. *Early Childhood Educational Journal, 32* (4), 255 – 259.

- Rochelle. M. J .(1999). Self – Perception of multiple intelligence among students from a middle school in the mid west. *DAI – A* . 61/ 01: 0082 .

- Rylaarsdam, J.C., Frederickesen, L., Faherty, R.L., Sarna,. N.M., Davis, H.G., Flusser, D., Stendahl, K., Sander, E.T.,. & Grant, R.M. (Eds.) (1993). Biblical literature. *In The New Encyclopedia Britannica* (Vol. 14, pp. 903–1006). Chicago: Encyclopedia. Britannica.

- Seligman, M. E. P. & Peterson, C. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and classification.* Oxford: American Psychological Association & Oxford University Press.

- Sisk, D. (2002). *Spiritual Intelligence: the Tenth Intelligence that Integrates other Intelligence*. Retrieved February 21, 2010, from : http://francesuaughan.com/warkI.htm.

- Slegers, B. (1997). Brain development and its relationship to early childhood education. *ERIC Document Reproduction Service*. No. ED409110.

- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49* (3), 607-627.

- Sternberg, R. (ed.) .(1990). *Wisdom, its nature, origins and development* (pp. 87-120). Cambridge: Cambridge University Press.

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

- Sternberg, R. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

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

- Teele. S. (2000). *Rainbows of intelligence: Exploring how students learn*. California Corwin Pres, INC.

- Trowbridge, R. H. (2005) *The scientific approach of wisdom.* Dissertation, Union institute and University of Cincinnati: Ohio. Retrieved February 21,2010, from

http://www.wisdompage.com/TheScientificApproachtoWisdom.doc

- Valdez, J. M. (1994). Wisdom: A Hispanic perspective. *Dissertation Abstracts International:* Section B: The Sciences and Engineering.

- Webster, J. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *International Journal of Aging and Human Development, 65* (2),163-183.

- Wiseman, D. (1997). *Identification of multiple intelligences for high school students in theoretical and applied science courses*. University of Nebraska - Lincoln.
- Yang, Sh. (2001). Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32* (6), 662-680.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠١٠/٨/٢، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١١/٢/١٦ >>