البناء العاملي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لـ"أردلت" في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

أ.م.د/ محمد حسين سعيد حسين
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية -جامعة بني سويف

مقدمة:

تحتل الحكمة أعلى مستويات الإدراك الإنساني، حيث تستخدم للدلالة على الفائدة التي يحققها الفرد من المعرفة في تعامله مع المشكلات التي تواجهه، فهي قدرة الفرد على استخدام المعلومات الموجودة لديه بشكل هادف في سياق اجتماعي، وقد تتشابه مع الذكاء، ولكن الفرق بينهما يكمن في قدرة الفرد على استثمار ما يتمتع به الفرد من ذكاء بشكل حكيم يساعده على تحقيق أهدافه في إطار اجتماعي. ويتميز الشخص الحكيم بنمط من التفكير الإجرائي؛ حيث يفكر تفكيرا تأمليا أو منطقيا (Sternberg, 2003a, 127).

والحكمة كسلوك عبارة عن تكامل بين الطرق المختلفة للمعرفة (Prewitt & Barbara, 2003, 18)، كما أنها مجموعة من القدرات المرتبطة معا بشكل خاص تسهم في حل المشكلات والتعامل مع المواقف المختلفة (Baltes, 2004, 74)؛ فأصحاب الحكمة يعرفون كيفية التعامل مع المشكلات الشخصية وتلك المرتبطة بالآخرين، كما يعرفون معنى الحياة، والغرض منها، ولديهم قناعة ورضا بها حتى لو كانت الظروف المحيطة غير ملائمة (Ardelt, 2004, 268).

وتجمع الحكمة بين الانفعالات والقدرات المعرفية، وتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة التي تتم على مستوى الفرد والمجتمع (Kupers, 2007, 173). وتناولها "فؤاد أبو حطب" (١٩٩٦، ٣٥٠) باعتبارها القدرة التي تتوازن عندها جوانب المعرفة والوجدان والفعل في السلوك من ناحية، ومن ناحية أخرى هي القدر المشترك بين الذكاء الموضوعي والاجتماعي والشخصي.

ووفقاً لـ"ستيرنبيرج" (Sternberg, 2007) تعد الحكمة أحد أشكال الأداء النموذجي للفرد، والتي تتضمن الاستبصار والمعرفة بالذات والعالم المحيط، وإصدار أحكام صائبة في مواقف الحياة المعقدة. فكما أن قدرات التذكر والتحليل والتفكير مهمة للنجاح في الدراسة والحياة معاً، فإن مهارات التعامل مع الناس والحكمة مهمة أيضاً (Sternberg, 2000, 646)، وأشار "مومفورد وكوننللي" (Mumford & Connelly, 1994, 1) إلى أن القدرة على حل المشكلات تتطلب قدراً من الخبرة ومهارات تجهيز المعلومات، وكذلك الحكمة.

ويعد مفهوم الحكمة من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس والفروق الفردية، حيث ارتبط منذ بدايات البحث فيه بالفلسفة، إلى أن ظهرت بحوث "بياجيه" Piaget، و"كولبرج" Kohlberg؛ و"اريكسون" Erikson و"ستيرنبرج" Sternberg، و"بالتس" Baltes، و"أردلت" Ardelt (Takahashi & Bordia, 2000). وبدأ الاهتمام بالدراسة الأمبريقية للحكمة منذ عام ١٩٧٠، حيث تمت مناقشة المفهوم في ضوء بعض المصطلحات مثل: ما وراء المعرفة، والذكاء الوجداني والاجتماعي، وعلى الرغم من ذلك فمازال هذا المفهوم يعاني قصوراً في الفهم والتعريفات والاختبارات المستخدمة لقياسه، نظراً لتعدد التوجهات النظرية لهذا المفهوم (Ardelt, 1997).

ومع بداية الاهتمام بالحكمة من الجانب النفسي، ظهرت النظريات التي تناولتها، وبرزت العديد من المجالات للبحوث النفسية عن الحكمة والتي يمكن تصنيفها في ثلاث فئات هي: (١) بحوث اهتمت بدراسة ما أسماه "ستيرنبرج" (Sternberg, 1985) "النظريات الضمنية للحكمة" والتي تهتم بفهم كيف يعرف عامة الناس الحكمة، (٢) بحوث اهتمت بتحليل الأداء المتعلق بالحكمة، وأجرى هذا النوع من البحوث بشكل أساسي من قبل الباحثين في معهد ماكس بلانك بألمانيا (Baltes & Staudinger, 1993, 2000)، (٣) بحوث تناولت الحكمة كبناء متعدد الأبعاد يمكن قياسه من خلال التحليل الكامن (Ardelt, 1997; 2003a; 2003b; Webster, 2003).

ومن ناحية أخرى عرض "جاردنر" لنظرية الذكاءات المتعددة عام ١٩٨٣ في كتابة "أطر العقل" مؤكداً على أن كل فرد يمتلك سبعة ذكاءات على الأقل، وهو قادر على تطويرها إلى مستوى أعلى، لذا مثلت النظرية توجهاً جديداً تجاه طبيعة الذكاء، مما شكل تحدياً واضحاً للمفهوم التقليدي للذكاء، ذلك المفهوم الذي لم يعترف إلا بشكل واحد من أشكال الذكاء، يظل ثابتاً لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، فقد وسعت نظرية الذكاءات المتعددة في نظرتها للاختلافات بين الأفراد في أنواع الذكاءات التي لديهم، وفي أسلوب استخدامها مما يسهم في إثراء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته باستخدام الذكاءات المتعددة (Checkley , 1997).

وقد أشار "جاردنر" (Gardner, 1993) إلى أن مقياس معامل الذكاء (IQ) يهتم ببعض قدرات المتعلم، كالقدرات اللغوية، والقدرة المنطقية الرياضية، بينما يهمل قدرات أخرى لا يمكن تجاهل قيمتها في المجتمع. وقد جاءت نظرية الذكاءات المتعددة لتعطي أهمية متساوية لجميع القدرات العقلية للمتعلم بما فيها التي لا تأخذها مقاييس الذكاء بعين الاعتبار. ويتناول البحث الحالي مفهوم الحكمة كما أشار إليه "أردلت" في علاقته بمفهوم الذكاءات المتعددة كما أشار إليها "جاردنر" من خلال التعرف على البناء العاملي لمقياس "أردلت" مع مقياس الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية "جاردنر".

مشكلة البحث:

تمثل الحكمة أحد المفاهيم المركبة التي يمكن أن تعكس محصلة لمخرجات التعلم المتكاملة لطلاب الجامعة (Brown, 2004a). فالحكمة تعد متغيراً متعدد الأبعاد يؤثر في سلوكيات الطلاب في المواقف التعليمية (Sternberg, et al., 2007)، فهي ترتبط بأساليب المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة (علاء الدين أيوب، ٢٠١٢)، كما يرى "بالتس وستودنجر" (Baltes & Staudinger, 1993) أن الحكمة محصلة لخمسة عوامل هي: الذكاء، والخصائص الشخصية، والعوامل المشتركة بين الذكاء والخصائص الشخصية، والخبرة الحياتية، والعمر. كما يُعد فهم قدرات الآخرين،

المشكلات، والإصرار على تطبيق الخبرات الحياتية لتطوير أفضل للذات وللآخرين. كما يشار إليها على أنها القدرة على الحكم حكماً صحيحاً على الأمور المرتبطة بالحياة والسلوك، ومن ثم يوصف الفرد بأنه حكيم في ضوء قدرته على إصدار الأحكام الصائبة (آمال صادق، فؤاد أبوحطب، ٢٠٠٨، ٥٧٦)، والحكمة هي خلاصة المعرفة الخبراتية بالحقائق مما يجعل الفرد قادراً على الحكم الجيد على أمور الحياة (Baltes & Smith, 2008). ويرتبط مفهوم الحكمة بالتعامل الجيد مع التناقضات في الحياة، من خلال الاستبصارات الحكيمة (Staudinger & Gluck, 2011, 217).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الحكمة هي إصدار الحكم الصائب تجاه المشكلات الاجتماعية التي تواجه الفرد بناء على الفطنة والبصيرة، فهي تعبر عن فهم الفرد العميق لذاته وللآخرين والاستخدام الأمثل للمعرفة، والقدرة على التعلم من الأفكار وإصدار الأحكام، مع حدة الذهن.

النماذج المفسرة للحكمة:

يوجد العديد من نماذج الحكمة لوصف الخصائص المعرفية والوجدانية، والاجتماعية، والأخلاقية التي تميز الأشخاص الذين ينظر إليهم كحكماء (Ardelt, 2004; Sternberg, 2003a; 2003b). ومثل تعريف الحكمة وتطورها أحد التحديات بالنسبة للباحثين المهتمين بدراسة هذا المفهوم (Kunzmann & Baltes, 2003)، وحاولوا تطوير أدوات لقياس ما يعتقد أنه مؤشراً للحكمة، وإن كان بعضها لم يتم اختبارها مع عينات كبيرة بدرجة كافية لاختبار صحة نتائجهم (Webster, 2003, 207). وفيما يلي عرض لهذه النماذج والتصورات:

١ - نموذج "أردلت" الثلاثي (Ardelt, 2003a):

وضع "كلايتون" Clayton اللبنة الأولى لتناول مفهوم الحكمة باعتباره سمة في شخصية الفرد ونتاجاً لسلوكياته، حيث ترى أن السلوكيات الحكيمة للأشخاص ترتبط ببعدين في الشخصية هما: البعد الوجداني، والبعد التفكيري التأملي، وكانت هذه البداية

موجهاً لـ"أردلت" (Ardelt, 2004, 274) في تناوله لمفهوم الحكمة فقد أشار إلى أن الحكمة ليست محددة بالمجال العقلي أو المعرفي فقط؛ بل محددة بتناول الشخصية بشكل كامل، وتوصلت لهذا المفهوم من خلال تحليل مقياس متعدد الأبعاد للحكمة يقيس (١٢) سمة من سمات الشخصية انعكست في جوانب الشخصية المختلفة. وقد أسست مفهومها عن الحكمة باعتبارها تكاملاً بين أبعاد المعرفة والتأمل والوجدان في الشخصية بناء على الأعمال المبكرة لـ"كلايتون وبيرين" (Clayton & Birren, 1980).

ولهذا تناول "أردلت" (Ardelt, 2003a, 278) الحكمة باعتبارها سمة في شخصية الفرد، وعرفها بأنها عملية تكاملية تتضمن ثلاثة أبعاد هي: (١) البعد المعرفي، ويمثل قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر، وطبيعة الإنسان بشكل أعمق، (٢) البعد التأملي، وهو تطور للبعد المعرفي في الفهم العميق للحياة بدون تشويه أو تحريف للواقع، ويحتوي هذا البعد على بنود تقيس الدرجة التي يحاول بها الفرد التغلب على الذاتية والإسقاط عند النظر للظواهر من وجهات نظر مختلفة، (٣) البعد الوجداني، ويحتوي على وجود الانفعالات الايجابية نحو الآخرين والأحداث مثل التعاطف، وغياب الانفعالات السلبية كالحقد، والكراهية.

وأضاف "أردلت" (Ardelt, 2009) أن وجود هذه المكونات الثلاث معا هي أساس في الفرد الحكيم، فعلى سبيل المثال؛ إذا خلت الحكمة من المكون الوجداني فيصبح المفهوم أقرب للوظيفة العقلية أو الذكاء، كذلك لو خلا المفهوم من المكون المعرفي فسيكون المفهوم أقرب لوصف دور المرشد الذي تسيطر عليه انفعالاته أثناء تقديم الخدمة النفسية، وبالتالي لا يستطيع مساعدة نفسه أو الآخرين، أما البعد التأملي فهو ضروري لتطوير كل من البعد المعرفي والبعد الوجداني.

٢ - نموذج الأداء المرتبط بالحكمة لـ"بالتيس وآخرون" (Baltes, et al., 1992):

في مدخل مختلف لدراسة الحكمة، قدم كل من (Baltes & Smith, 1990; 2008; Baltes & Staudinger, 2000) تصوراً للحكمة كخلاصة للمعرفة الخبيرة التي

توفر أحكاماً رشيدة فيما يتعلق بالمسائل الحياتية المهمة. ولقياس الحكمة طلب هؤلاء الباحثون من المشاركين التعامل مع مشكلات ترتبط بمشكلات أخلاقية وخطط حياتية، وتم تقييم استجاباتهم من قبل خبراء مدربين، واستخدامها كمؤشرات على مقدار المعرفة الحكيمة لديهم، وفي سبيل التحقق التجريبي للنموذج تم استخدام مقياساً تضمن سيناريوهات لمشكلات تحتوي على مجموعة من الأحداث والمواقف الحياتية التي ترتبط بالتخطيط وإدارة الحياة. وأشار "ستودنجر وآخرون" (Staudinger, et al., 1994, 20) إلى أن الحكمة انعكست في خمسة مكونات هي:

(أ) المعرفة الثرية عن الحقائق: وهي المعرفة العامة والمحددة عن الأوضاع الاجتماعية في الحياة وتغيراتها.

(ب) المعرفة الإجرائية الثرية: وهي المعرفة الغامة والمحددة عن استراتيجيات الحكم والنصيحة المرتبطة بقضايا الحياة.

(ج) النظرة السياقية لحيز للحياة: وهي المعرفة بسياقات الحياة والعلاقات الزمنية المرتبطة بها وتطورها.

(د) النسبية القيمية: المعرفة بالفروق في القيم والأهداف والأولويات من حيث أسبقيتها.

(هـ) الشك وعدم اليقين: المعرفة بنسبة الغموض وعدم القدرة على التنبؤ بالحياة وطرق إدارتها.

٣ - نموذج التوازن لـ"ستيرنبرج" (Sternberg, 1990):

وفقاً لهذه النظرية؛ فإن الفرد يمكنه استخدام أنظمته العقلية الداخلية في إصدار الأحكام، وعليه أن يفهم كيف تعمل هذه الأنظمة داخله وداخل الآخرين (Sternberg, 1998, 359) فهي تركز على التوازن بين اهتمامات الفرد الشخصية واهتمامات الآخرين والبيئة المحيطة، مع التركيز على المصلحة العامة، والتي تعد الهدف النهائي للحكمة. وتوصل "ستيرنبرج" (Sternberg, 1990, 50) إلى وجود ستة مكونات للحكمة، هي:

(أ) القدرة على الاستدلال: وتتضمن القدرة على النظر إلى المشكلة وحلها، والتمييز بين الصواب والخطأ، وتناول المعلومات والأفكار من منظور جديد.

(ب) الفطنة: وتشمل الاهتمام بالآخرين وتقديم المشورة والنصيحة لهم من خلال التعامل معهم، والقدرة على معرفة الذات معرفة جيدة، والإنصات الفعال.

(ج) التعلم من الأفكار والبيئة: وتشمل الاهتمام بالأفكار، والتعلم من أخطاء الآخرين.

(د) الحكم: وهو التفكير قبل الفعل أو اتخاذ القرار، والتفكير طويل المدى، والتفكير قبل الكلام، مع وضوح الأفكار عند التعبير عنها.

(هـ) الاستخدام الفعال للمعلومات: ويشمل وفرة الخبرة والبحث عن المعلومات، والقدرة على تغيير الأفكار على أساس الخبرة.

(و) حدة الذهن: وتشمل الحدس، والقدرة على تطوير الحلول التي تتسم بالصواب، والقدرة على قراءة مابين السطور، وإدراك ما وراء الظواهر.

وبذلك يرى "ستيرنبرج" (Sternberg, 2000) الحكمة على أنها القدرة على استخدام ذكاء الفرد الناجح والإبداع والمعرفة كوسيط بين القيم الشخصية لتحقيق المصلحة العامة من خلال التوازن بين الاهتمامات الشخصية والاهتمامات بين الأفراد والاهتمامات المجتمعية بهدف التوافق مع البيئة الموجودة، أو تشكيل البيئة الحالية، أو اختيار بيئة جديدة.

٤ - نموذج "وبستر" (Webster, 2007):

أشار وبستر إلى وجود خمسة أبعاد للقياس الذاتي للحكمة، وهي:

(أ) التفتح: وهو القدرة على إنتاج أفكار مبدعة وأحكام خالية من الانتقادات، والبعد عن الاستجابات الجامدة والمتصلبة لمطالب الحياة.

(ب) التنظيم الانفعالي: وهو من المفاهيم المرتبطة بالذكاء الوجداني، ويشمل القدرة على استيعاب اختلاف المحيطين، وفهم مشاعر الآخرين، وإعادة إدراك الانفعالات وتنظيمها.

التعرف عليها عندما يتم استخدامها. كما بين "كنزمان وبالتس" (Kunzmann & Baltes, 2003) أن الحكمة تتضمن مظاهر واضحة للتكيف، وهذا يتطلب اكتشاف تلك المهارات الكامنة في الفرد والآخرين. لذا تم استخدام العديد من الوسائل والأدوات لقياس الحكمة لدى عينات في مراحل عمرية مختلفة، ومن هذه الأساليب والطرق البروتوكولات وتحليلها؛ فقد قام "لندن وبالتس" (Linden & Baltes, 1997) بسؤال مجموعة من الأفراد تتراوح أعمارهم بين ٢٠ -٨٩ سنة، من مستويات تعليمية واجتماعية مختلفة عن استجاباتهم تجاه بعض المشكلات الحياتية، وكيفية تصرفهم عندما يتم إخبارهم بشيء مقلق، أو بأمر مهم، وكذلك سؤالهم عن كيفية التخطيط للحياة وتحديدهم للأهداف وأساليب تحقيقها، وقد توصل الباحثان إلى أن السلوك الحكيم يرتبط ايجابياً بالعمر، وقد يظهر خلال المرحلة العمرية ما بين ٢٠ -٢٥ سنة، كما يحتاج السلوك الحكيم إلى تناغم الكثير من الخصائص المعرفية والشخصية والروحية التي تعمل بصورة تفاعلية فيما بينها.

وفي دراسة "دورثي" (Dorothy, 1998) تم قياس الحكمة من خلال كيفية تعامل الأفراد مع مشكلات الحياة المهمة وغير المتوقعة، وقد تم القياس على مستويين للتأكد من كون الأفراد يتسمون بالحكمة، المستوى الأول: تقدير الأفراد لأنفسهم، والمستوى الثاني: تقدير الآخرين لهم، وتم التوصل إلى أن الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن العديد من المهارات والقدرات المعرفية والاجتماعية والعقلية، وسمات شخصية.

كما قام "ستودنجر وآخرون" (Staudinger, et al., 1998) بقياس الحكمة عن طريق تحليل الاستجابات اللفظية على مجموعتين من الأدوات، الأولى تتعلق بكيفية التخطيط للحياة بأسلوب حكيم، أما الثانية فكانت عبارة عن بطارية مقاييس نفسية للذكاء والشخصية. كذلك أكد "بالتس وستودنجر" (Baltes & Staudinger, 2000) على إمكانية قياس الحكمة من خلال مجموعة من المقاييس الموضوعية التي تتضمن مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية التي تتعارض أحياناً مع ما خططه الفرد لحياته، وكيفية إدارته لتلك الحياة، ومراجعته لما قام به وتقييمه له، ومراجعة الأولويات والقيم التي تحكم

الحياة. كما استخدم "باثوباثي وستودنجر" (Pasupathi & Staudinger, 2001) مجموعة من المقاييس المتعلقة بالأداء المرتبط بالحكمة. كما قام "باثوباثي وآخرون" (Pasupathi, et al., 2001) بقياس الحكمة عن طريق سؤال الأفراد عن كيفية التصرف مع مشكلات حياتية صعبة ومعقدة، وقد تم تقييم الاستجابات على خمسة محكات للحكمة هي: المعرفة الحقيقية الواقعية، والمعرفة الإجرائية، وسياق مدى الحياة، ونسبية القيم، وإدارة المواقف الغامضة.

وأشار "أردلت" (Ardelt, 2003a) إلى أن الحكمة كمفهوم تعكسها العديد من الصفات الجيدة التي تظهر آثارها في التفاعل مع الآخرين، ومن خلال التحليل الكمي والكيفي لمجموعة من المقابلات التي تم إجراؤها مع عينة من (١٨٠) من الراشدين تم التوصل إلى مقياس مكون من (٣٩) عبارة موزعة في ثلاثة أبعاد: معرفية وسلوكية وتأملية، أطلق عليه مقياس الأبعاد الثلاثة للحكمة، وقد أشارت النتائج إلى أن هذا المقياس يمكن اعتباره أداة صادقة وثابتة للكشف عن سلوك الحكمة لدى الأفراد. وقام "جيفري" (Jeffrey, 2003) بمراجعة مقياس التقييم الذاتي للحكمة Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) الذي تم إعداده ضمن نموذج "برلين"، ويتكون من (٣٠) عبارة تقيس (٥) أبعاد فرعية، وتوصلت نتائجها إلى أن المقياس يتمتع ببناء عاملي مناسب، وصدق المحك مع مقياسي الإنتاجية وتكامل الأنا، كما يتميز المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وخلص إلى أن مفهوم الحكمة يمكن قياسه من خلال المقاييس الموضوعية التي تعبر عن السلوك الحكيم. كما بين "براون وجرين" (Brown & Greene, 2006) أن مفهوم الحكمة مفهوم ضمني مثل الكثير من مفاهيم علم النفس، يمكن قياس مخرجاته لدى الأفراد لتعكس إلى أي مدى يتسم السلوك بالحكمة، وذلك من خلال المقاييس الموضوعية للحكمة والتي تعكس أبعاد السلوك الحكيم الذي يمارسه الأفراد.

الذكاءات المتعددة:

يميز "جاردنر" (Gardner, 1993) في كتابه "أطر العقل" بين مفهومين تقليديين للذكاء؛ الأول ينظر إلى الذكاء كوحدة واحدة، والثاني يفضل تقسيمه إلى مكونات متعددة، أما المفهوم الأول فيعكس وجهات نظر أولئك الذين يرون الذكاء وحدة واحدة، يولد كل شخص بنسبة وكمية معينة منه. وعلى النقيض من ذلك فإن وجهة النظر الأخرى تجاه الذكاء يأخذ بها أولئك الذين يرون العقل عبارة عن مصفوفة أكبر من القدرات العقلية. ولقد قدم "جاردنر" نظرية الذكاءات المتعددة في "أطر العقل" وحاول توضيح وجود ذكاءات متمايزة، فهو يرى أن العقول لا تعمل جميعها بنفس الطريقة، كما أن الأفراد ليس لديهم نفس نقاط القوة المعرفية ونفس نقاط الضعف؛ فبعض الناس أقوياء في ذكاء واحد وضعفاء في ذكاءات أخرى؛ وقوة في ذكاء معين لا تتنبأ بالضرورة بالقوة أو الضعف في ذكاءات أخرى(Garander, 1993).

وقد خلص "جاردنر" إلى تعريف شامل للذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمداً على متطلبات ثقافة الفرد (Walter & Gardner 1984, 166). وارتكز "جاردنر" في الأساس على وجود سبعة أنواع من الذكاءات هي: الذكاء اللفظي–اللغوي، والذكاء المنطقي -الرياضي، والذكاء البصري -المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي– الحركي، والذكاء الشخصي الخارجي، والذكاء الشخصي الداخلي. وأضاف جاردنر لاحقاً ذكاءات أخرى إلى هذه القائمة وهي الذكاء المتعلق بالطبيعة، والذكاء الوجودي، والذكاء الروحي.

١ - الذكاء اللغوي:

يعد الذكاء اللغوي أحد أهم الذكاءات المتعددة التي تمكن الأفراد من التعبير عما بداخلهم. وهو يعني قدرة الفرد على استخدام الكلمات شفوياً أو تحريرياً بفاعلية. ويساعد الذكاء اللغوي الطلاب في إنتاج اللغة في أشكالها المتعددة، بداية من القدرة على تكوين

وتمييز الكلمات، ثم تعلم القراءة والكتابة وتعلم نماذجها الأساسية، وتعلم تكنيكات اللغة مثل: الكناية، والرمز، والمبالغة والقواعد. ويشمل الذكاء اللغوي القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة، وأصواتها، ومعانيها، واستخدامها في الإقناع والشرح (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٣، ١٠). ويتضمن الذكاء اللغوي نطاقاً واسعاً من المهارات اللغوية، من الإحساس باللغة وحتى معاني ألفاظ معينة إلى القدرة على استخدام اللغة في سياقات متنوعة(Willis, 2001, 262).

٢ -الذكاء المنطقي الرياضي:

هو القدرة على استخدام التفكير الاستدلالي والاستنباطي في حل المشكلات المجردة، وفهم علاقات التفكير الرياضي المعقدة وفهم العمليات العلمية، واستطاعة الفرد استخدام الأعداد بفاعلية وأن يستدلوا استدلالا جيداً (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٣، ١٠). ويتضمن الذكاء المنطقي الرياضي التصنيف والمقارنة وإجراء العمليات العددية الرئيسية، واستخدام التفكير المنطقي الاستدلالي والاستنتاجي وفرض الفروض واختبارها، واكتشاف التمثيلات المتعددة للمواقف المختلفة، وبحث العلاقات بين هذه النماذج للحصول على فهم أعمق للعمليات (Bellanca, et. al, 1997, 116).

٣ -الذكاء المكاني:

هو القدرة على إدراك العالم المرئي بدقة، وأن يكون الفرد قادراً على إعادة ابتكار خبراته البصرية، ويتضمن القدرة على: رؤية الشكل، واللون، والصورة والتركيب في ذاكرة العين، والقدرة على تحويل هذه الأشياء وتمثيلها تمثيلاً مادياً في صورة أشكال فنية، ويبدأ هذا الذكاء بتحديد المفاهيم أو الإدراكات الحسية الحركية الخاصة بالعالم، حيث تميز العين اللون، والصورة، والشكل، والتركيب، والعمق المكاني والاتجاهات، والعلاقات، وبنمو هذا الذكاء يعمل التوافق بين العين واليد وعضلات التحكم الصغيرة على تمكين الفرد من إعادة إنتاج وإدراك الصور والألوان بوسائل مختلفة (Bellanca, et al., 1997, 133)،

كما يتناول القدرة على إدراك المعلومات البصرية والمكانية، وتحويل وتعديل هذه المعلومات دون الرجوع إلى المثير الفيزيقي الأصلي (جابر عبدالحميد، ١٩٩٧، ٢٧٤).

٤ -الذكاء الجسمي – الحركي:

هو الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر، واليسر في استخدام الفرد ليديه في إنتاج الأشياء أو تحويلها (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٣، ١١). ويمكن الذكاء الجسمي–الحركي من التحكم في حركات الجسم وتفسيرها، ومن أداء المهام البدنية، كما يمكن من عمل انسجام بين العقل والجسم (Bellanca, el. al, 1997, 151) والأسس البيولوجية لهذا الذكاء معقدة، وهى تضم التآزر بين الأجهزة العصبية والعقلية والإدراكية (جابر عبدالحميد، ١٩٩٧، ٢٧٥).

٥ -الذكاء الموسيقي:

هو الذكاء الذي يبدأ بدرجة حساسية الفرد لشكل الأصوات، وهو القدرة على الاستجابة لأشكال الصوت هذه انفعاليا، ولهذا الذكاء قواعده، ونظمه الفكرية، وليس بالضرورة ارتباط هذه النظم بأنواع الذكاء الأخرى (Bellanca, et al., 1997, 103)، ويتيح هذا الذكاء للأفراد أن يتوصلوا إلى المعاني التي تتكون من الصوت، وأن يعبروا عنها، ويتواصلوا مع الآخرين، وأن يفهموها (جابر عبدالحميد، ١٩٩٧، ٢٧٣).

٦ -الذكاء الشخصي: Intra-Personal Intelligence

الذكاء الشخصي هو القدرة على فهم الذات، ليدرك الفرد مشاعره الخاصة ويضع أهدافا ويتخذ قرارات مناسبة، وفى أي مجال يعمل على تعزيز التعاون، وينجح ذوو الذكاء الشخصي عند التواجد في الأماكن الهادئة، والتعامل مع مشكلات التحدي، ويستفيدون من التعلم، لأنه يعمل على ازدياد معرفتهم بذاتهم، واستبطانهم وقدرتهم على تطوير استراتيجيات شخصية مناسبة (Willis, 2001, 264). وهو معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة، وهذا الذكاء يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن

نواحي قوته، وحدوده، والوعي بأمزجته الداخلية، ومقاصده، ودوافعه، وحالاته المزاجية والانفعالية، ورغباته، والقدرة على فهم الذات وتقديرها (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٣، ١٢).

ويكون الفرد ذو الذكاء الشخصي المرتفع قادراً على أن يفهم انفعالاته، ومن ثم يكون قادراً على الاعتماد على هذا الفهم في توجيه سلوكه، ويستغرق هذا الفرد وقتاً في التفكير والتأمل وفى وضع تقييمات ذاتية عن نفسه. ويمكن هذا الذكاء المتعلمين من أن يتحملوا مسئولية أكبر فيما يتعلق بحياتهم وتعلمهم، ويرى "جاردنر" أن هناك قلة من الطلاب تعرف أنها قادرة على تحمل المسئولية. وهذا الذكاء يتطلب أن يكون لدى الطلاب وقتاً كافياً كي يفكروا ويتأملوا بوضع تقييمات ذاتية عن أنفسهم، والتي تعمل بدورها على مساعدتهم في أن يصبحوا متحكمين ومسئولين عن اختياراتهم التعليمية (Bellanca, et al., 1997, 167).

وأكد "جاردنر" على الدور الذي يلعبه هذا الذكاء في تمكين الأفراد من أن يبنوا ويكونوا نموذجاً عقلياً صحيحاً عن أنفسهم، وأن يعتمدوا على هذا النموذج لاتخاذ قرارات جيدة في حياتهم، وهكذا فإن هذا الذكاء قد يعمل كمؤسسة مركزية للذكاءات، تمكن الأفراد من أن يعرفوا قدراتهم، وأن يدركوا كيف يستخدمونها على نحو أفضل، فهو شكل من أشكال معرفة الذات (جابر عبدالحميد، ١٩٩٧، ٢٧٦).

٧ -الذكاء الاجتماعي: Inter-Personal Intelligence

هو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها، ويشمل الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من الإلماعات بين الشخصية والاستجابة بفاعلية لها (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٣، ١١). وبخلاف الذكاء الشخصي المركز نحو الداخل، فإن الذكاء الاجتماعي يركز نحو الخارج على العلاقة بين الأفراد، وأكثر مميزات هذا الذكاء هو القدرة على فهم الآخرين، والتواصل معهم، ويرى "جاردنر" أن الذين يظهرون هذا الذكاء يلاحظون

ويميزون بين أمزجة، وطبائع، ودوافع، ونوايا الآخرين. ويتضمن هذا الذكاء القدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم بنجاح.

ويشمل الذكاء الاجتماعي مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، ومهارات التعاون، والبراعة في إدارة الخلاف، ومهارات التأثير في الآخرين، والقدرة على إحراز ثقة الآخرين واحترام وقيادة ودفع الآخرين نحو تحقيق هدف متبادل المنفعة والتعاطف مع مشاعر، ومخاوف، وتوقعات، ومعتقدات الآخرين(Bellanca, et al., 183).

٨ - الذكاء الوجودي Existential Intelligence:

يرى "جاردنر" (Gardner, 2004) أنه القدرة على التفكير بطريقة تجريدية، ومعالجة أسئلة عميقة حول الوجود الإنساني مثل الحياة والموت، وما وراء الطبيعة، فهذا الذكاء مرتبط بالخلق والوجود، وهو القدرة على التعرف على العالم المرئي والخارجي. وما زالت البحوث مستمرة حول هذا النوع من الذكاء للتعرف عليه بصورة أفضل.

٩ - الذكاء الروحي أو الإلهامي Spiritual Intelligence:

يرتبط بقوة الاعتقاد والإيمان، وتأثيرها على الأحداث والارتباط بالخالق والأديان والعبادات. والطلاب الذين لديهم ذكاء روحي يتميزون بالصفات التالية: الإحساس بالزمن والأوقات، والإيمان بالمفاهيم والمعتقدات الزمنية، والاعتقاد في الظواهر والأحداث الطبيعية، واستخدام الحدس والثقة في هذا الاستخدام، وأداء المناسك وفرائض العبادة في دور العبادة أو الأماكن المخصصة لذلك، والصلاة دائماً، والإيمان بالتعامل على أساس الصدق مع الآخرين (Tirri & Nokelainen, 2008).

١٠ - الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence :

يحدده "جاردنر" (Gardner, 2004) في الحساسية لمظاهر الكون الطبيعية، وقدرة الفرد في التعرف على النماذج والأشكال في الطبيعة؛ أي القدرة على فهم الطبيعة وما بها من حيوانات ونباتات، والقدرة على التصنيف والحساسية لملامح أخرى في الطبيعة كالسحب والصخور وغيرها، حيث يميل الأفراد إلى قضاء وقت في الخارج،

وملاحظة النباتات ومحاولة صيد الحيوانات، والاستماع إلى الأصوات التي يحدثها العالم الطبيعي، وملاحظة العلاقات في الطبيعة وتصورها، وتصنيف النبات والحيوان. ولهذه القدرة قيمتها في العلوم التي تتطلب التعرف على الأنماط والتمييز بينها.

العلاقة بين الذكاء والحكمة:

على الرغم من الارتباط بين مفهومي الذكاء والحكمة إلا أنه ينظر إليهما على أنهما مفهومان مستقلان؛ فقد بين "كلايتون وبيرن" (Clayton & Birren, 1980) أن الذكاء يهتم بالمنطق المجرد المرتبط بكيفية إنجاز الفرد لمهامه، في حين تعالج الحكمة نتائج السلوك وتأثيراته في الآخرين. ويرى "بالتيس وسميث" (Baltes & Smith, 1990) أن الحكمة تحتوي على معرفة ذات علاقة بالجوانب العملية في الحياة، فالحكمة هي ذكاء ولكنه يطبق بشكل عميق وواسع في مواقف الحياة الحقيقية. وأشار "ستيرنبرج" (Sternberg, 1998) إلى أن الحكمة 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 "يانج" (Yang, 2001) أن الحكمة مفهوم أكثر إيجابية من الذكاء، ففي حين يركز الذكاء على الجوانب العقلية والمعرفية، فإن الحكمة تركز على الجوانب الشخصية والاجتماعية.

وفي دراسة عن الشخصية والذكاء كمؤشرات للحكمة قام "ستودنجر وآخرون" (Staudinger, et al., 1998) بدراسة تضمنت مجموعتين من الأفراد هما: أخصائيو علم النفس الإكلينكي (٣٦ فردا)، ومجموعة من التخصصات العلمية الأخرى (٥٤ فردا)، تراوحت أعمارهم بين ٢٥ -٨٢ سنة، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب والممارسة في علم النفس الإكلينيكي يعد مؤشرا قويا على نمو الحكمة المرتبطة بالأداء، وأن المتغيرات الشخصية مثل: الانفتاح على الخبرات المختلفة، والتوسط مابين الانطواء والانبساط يعد

مؤشراً قوياً للحكمة مقارنة بالذكاء، وأن الحكمة المرتبطة بالأداء تظهر كعامل مستقل وفريد بدرجة كبيرة عن هذه المقاييس.

ويرى "أنور طاهر رياض" (٢٠٠٥) أن الحكمة سابقة على الذكاء في تناول الفلاسفة الأوائل لها. كما كانت دراسة الذكاء أسهل من دراسة الحكمة، كما أن الذكاء يتأثر كثيراً بالوراثة على الرغم من أن البيئة تلعب دوراً مهماً في ظهوره، أما الحكمة فهي أقل من الذكاء تأثراً بالوراثة، كما أن تأثير البيئة فيها أكبر مقارنة بالذكاء. وإذا ما أخذ في الاعتبار الذكاء العام فإنه يبقى ثابتاً وإلى حد كبير بتطور العمر، أما الحكمة فتزداد مع تقدم العمر، إلا أن دراسة "بالتس وسميث" (Baltes & Smith, 2008) أشارت إلى أن الأفراد صغار السن كان أداؤهم حكيماً في المجالات التي يمتلكون خبرة فيها (المألوفة بالنسبة إليهم)، أما الأكبر سناً فقد أبدوا أداء حكيماً في المجالات المألوفة وغير المألوفة على حد سواء.

وفي حين أن نسبة الذكاء في المجتمعات تتوزع حسب المنحنى الاعتدالي، وتكون نسبة الأذكياء في المجتمع أكثر من ١٦% بقليل، فإن نسبة الحكماء في المجتمع كانت ٥% فقط من الراشدين. ويهتم الذكاء بتذكر وتحليل واستخدام المعرفة، أما الحكمة فتهتم بفهم افتراضات المعرفة المسبقة والمعاني التي تكمن في هذه المعرفة وتلك المحددات التي تقف حجر عثرة أمامها، كما يهتم الذكاء بالآلية في الإجراءات، أما الحكمة فتهتم بفهم العمليات وما هو آلي منها وتبحث في أسباب هذه الآلية. كما يهتم الذكاء بالإجراء والتنفيذ، أما الحكمة فتهتم بإصدار الأحكام، ويهتم الذكاء بإزالة الغموض والتغلب على العراقيل من خلال الإطارات التقليدية، أما الحكمة فتهتم بفهم الغموض والعقبات.

وفي دراسة "دورثي" (Dorothy, 1998) تم قياس مجموعة من المتغيرات التي يفترض أنها ترتبط بالحكمة وهي القدرات المعرفية، والذكاء الاجتماعي والتطبيقي، والشخصية، واشتملت عينة الدراسة على (٩٣) فردا تتراوح أعمارهم من ٢٥ -٨٤ سنة، من الجنسين، وقد توصلت الدراسة إلى أن الحكمة تلتقي كل من المعرفة والخبرة، وأن

هناك علاقة موجبة بين تطور الحكمة وكل من العمر ومستوى التعليم، وأن الحكمة مفهوم نمائي يظهر منذ مرحلة الرشد ويستمر حتى مراحل العمر المتقدمة، وهي مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن العديد من المهارات والقدرات المعرفية والاجتماعية والعقلية، وسمات شخصية. وتوصل "باثوباثي وستودنجر" (Pasupathi & Staudinger, 2001) على (٢٢٠) راشداً، تتراوح أعمارهم بين (٢٠ -٨٧) سنة، إلى وجود ارتباط موجب بين الأحكام الأخلاقية والحكمة المتعلقة بالأداء، كذلك تلعب خصائص الشخصية والذكاء دوراً مهما في السلوك الحكيم.

كما هدفت دراسة "ناهد فتحي أحمد" (٢٠١٢) إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء الثقافي، وأبعاد "الحكمة"، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين أبعاد الذكاء الثقافي (ما وراء المعرفة، والمعرفي، والدافعي، السلوكي) وبين أبعاد الحكمة: (الانفعالي، والتأملي، والمعرفي). كما بحثت "هيام صابر شاهين" (٢٠١٢) إسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والحكمة، كما فسر الذكاء الاجتماعي (١٨%) من التباين في الحكمة. وفي دراسة "محمد خليفة الشريدة وآخرون" (٢٠١٣) والتي هدفت إلى بحث القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، فسرت الذكاءات: الرياضية، والحركية، واللغوية، والمكانية، والموسيقية، والشخصية، والطبيعية، والاجتماعية، والوجودية (٨٤%) من التباين في مستوى الحكمة.

فروض البحث:

في ضوء ما سبق فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. تتشبع عبارات البعد المعرفي لمقياس "أردلت" على الذكاء المنطقي الرياضي لـ"جادنر".

٢. تتشبع عبارات البعد التأملي لمقياس "أردلت" على الذكاء الشخصي لـ"جادنر".

٣. تتشبع عبارات البعد الانفعالي لمقياس "أردلت" على الذكاء الاجتماعي لـ"جادنر".

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث، والذي يهدف إلى التعرف على البناء العاملي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لـ"أردلت" في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لـ"جاردنر".

عينة البحث:

أ - عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٨٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بجامعة بني سويف في العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م، وقد تم استخدامهم للتحقق من صدق وثبات أداتا الدراسة، وقد بلغ متوسط عمر عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٠) عاماً و(١١) شهراً، بانحراف معياري (٠.٧٨) عاماً.

ب - عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٣٢٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بالشعبة العامة (٢٢٥ طالباً وطالبة) وشعبة التعليم الابتدائي (١٠١ طالباً وطالبة) بكلية التربية بجامعة بني سويف في العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م، بمتوسط عمر (٢٠) عاماً و(١٠) شهور وانحراف معياري (٠.٦٦) عاماً. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقا للتخصص والشعبة.

جدول (١)

توزيع عينة البحث وفقاً للتخصص والشعبة

الشعبة	التخصص	العدد	العينة	نسبة العينة
العامة	لغة إنجليزية	٩٢	٩٠	٩٧.٨٣
	لغة فرنسية	٤١	٤٠	٩٧.٥٦
	لغة عربية	٤٠	٣٧	٩٢.٥٠
	رياضيات	٢٨	٢٨	١٠٠.٠٠
	تاريخ طبيعي	٧	٧	١٠٠.٠٠
	كيمياء	٩	٩	١٠٠.٠٠
	تاريخ	٨	٨	١٠٠.٠٠
	فلسفة واجتماع	٦	٦	١٠٠.٠٠
التعليم الابتدائي	لغة إنجليزية	٦٠	٥١	٨٥.٠٠
	لغة عربية	٦٨	٥٠	٧٣.٥٣
	مواد اجتماعية	١٨	-	-
	رياضيات	٣٣	-	-
	علوم	٢	-	-
المجموع		٤١٢	٣٢٦	٧٩.١٣

أداتا البحث: اعتمد البحث على الأداتين التاليتين:

١ - مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لـ "أردلت" (Ardelt, 2003a): تعريب الباحث ملحق (٢):

يتكون المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية هي: الجانب المعرفي (١٤ عبارة)، والجانب التأملي (١٢ عبارة)، والجانب الانفعالي (١٣ عبارة). وجميع العبارات يتم تقديرها

وفق مقياس خماسي يتدرج من ١ (موافق بشدة) إلى ٥ (أرفض بشدة). وبلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية الثلاثة على الترتيب ٠.٧٨، و٠.٧٥، و٠.٧٤. كما تم استخدام التحليل العاملي في تقدير صدق المقياس والذي أسفر عن ثلاثة عوامل مستقلة.

وقام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية -حيث لم يستطع الحصول عليه من الدراسات العربية التي استخدمته - ثم تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (٦) محكمين (ملحق ١) للتأكد من السلامة اللغوية ومناسبة العبارات لكل مقياس فرعي. وبلغت نسب اتفاق المحكمين بالنسبة للسلامة اللغوية والمناسبة لكل مقياس فرعي (١٠٠%). ثم تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية من طلاب الجامعة بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الابتدائي، في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م والذين بلغ عددهم (٨٠) طالبا وطالبة لحساب الثبات والصدق على النحو التالي:

صدق مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد في صورته العربية:

تم تقدير صدق المقياس عن طريق المحك حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس، ودرجاتهم على مقياس الحكمة إعداد "يسرية صادق" (٢٠١٠) ٠.٤٤، و٠.٣٩، و٠.٤٢، للمقاييس: المعرفي (العقلي في المحك)، والتأملي (التعامل مع الآخر في المحك)، والانفعالي (الوجداني في المحك) على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١.

ثبات مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد في صورته العربية:

تم استخدام طريقة ألفا لكرونباخ، لتقدير معامل ثبات المقاييس الفرعية للمقياس وقد بلغت ٠.٨٣، و٠.٨٠، و٠.٨١ للمقاييس: المعرفي، والتأملي، والانفعالي على الترتيب.

٢ - مقياس الذكاءات المتعددة لـ "تيري ونوكيلاينين" (Tirri & Nokelainen, 2008) تعريب الباحث ملحق (٣):

يتكون المقياس من (٩) مقاييس فرعية هي: الذكاء اللغوي (٤ عبارات)، الذكاء المنطقي (٤ عبارات)، الذكاء المكاني (٤ عبارات)، الذكاء الجسمي (٤ عبارات)، الذكاء الموسيقي (٤ عبارات)، الذكاء الاجتماعي (٤ عبارات)، الذكاء الشخصي (٤ عبارات)، الذكاء التأملي أو الروحي (٤ عبارات)، الذكاء البيئي (٣ عبارات). وجميع العبارات يتم تقديرها وفق مقياس خماسي يتدرج من ١ (أرفض بشدة) إلى ٥ (أوافق بشدة). وبلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقاييس الفرعية التسعة ٠.٥٩، و٠.٦٣، و٠.٥٤، ٠.٨٩، و٠.٨٤، و٠.٨٠، و٠.٧٦، و٠.٧٦، و٠.٧٩ على الترتيب على عينة من الشباب. كما تم استخدام التحليل العاملي في تقدير صدق المقياس والذي أسفر عن تسعة عوامل مستقلة.

وقام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ثم تم عرض الصورة العربية على زميل بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية ليترجمه إلى اللغة الإنجليزية، ولم تكن هناك اختلافات في الصياغة تؤثر على مدلول ومفهوم كل عبارة. ثم تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (٦) محكمين (ملحق ١) للتأكد من السلامة اللغوية ومناسبة العبارات لكل مقياس فرعي. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين بالنسبة للسلامة اللغوية بين ٨٣.٣٣% و١٠٠%، أما بالنسبة لمناسبة كل عبارة لكل مقياس فرعي تنتمي إليه فقد بلغت ١٠٠%.

ثم تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية من طلاب الجامعة بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الابتدائي، في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م والذين بلغ عددهم (٨٠) طالبا وطالبة لحساب الثبات والصدق على النحو التالي:

صدق مقياس الذكاءات المتعددة في صورته العربية:

تم تقدير صدق المقياس عن طريق المحك حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس ودرجاتهم على مقياس الذكاءات المتعددة

إعداد "ماكينزى" McKenzie وتعريب "فتحي عبدالحميد والسيد أبوهاشم" (٢٠٠٧) والذي يتكون من (٩٠) مفردة: ٠.٦٦، و٠.٧١، و٠.٧٩، ٠.٧٦، و٠.٦٥، و٠.٨٠، و٠.٧٣، و٠.٦٩، و٠.٧٢ للذكاءات: اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والجسمي، والموسيقي، والشخصي، والاجتماعي والتأملي والبيئي على الترتيب، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١.

ثبات مقياس الذكاءات المتعددة في صورته العربية:

تم استخدام طريقة ألفا لكرونباخ، لتقدير معامل ثبات المقاييس الفرعية، وقد بلغت ٠.٨٣، و٠.٨١، ٠.٨٤، و٠.٨٢، و٠.٨٢، و٠.٨٣، و٠.٨٢، و٠.٨٢، و٠.٨٠ للذكاءات: اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والجسمي، والموسيقي، والشخصي، والاجتماعي والتأملي والبيئي على الترتيب.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس واستخدام محك كايزر، والاعتماد على التشبعات الأعلى من/أو مساوية ٠.٣، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (19)SPSS.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالعينة، والتي اشتملت على (٣٢٦) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة بني سويف في العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١٣م، كما تتحدد بالأدوات والتي اشتملت على مقياس الحكمة إعداد "أردلت" (Ardelt, 2003a) وتعريب الباحث، ومقياس الذكاءات المتعددة إعداد "تيري ونوكيلاينين" (Tirri & Nokelainen, 2008) وتعريب الباحث، كما تتحدد النتائج بالأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث والتي تمثلت في التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس واستخدام محك كايزر.

خطوات السير في البحث:

مر إعداد البحث بالخطوات التالية:

١ - الإطلاع على البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة، وعرضها على النحو السابق.

٢ - تعريب مقياس الحكمة ومقياس الذكاءات المتعددة والتأكد من مناسبتهما للتطبيق على عينة الدراسة والتحقق من صدقهما وثباتهما.

٣ - تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية من طلاب الجامعة بكلية التربية بجامعة بني سويف.

٤ - معالجة البيانات إحصائياً ومناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث:

أظهرت نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس، واستخدام محك كايزر والاعتماد على التشبعات الأعلى من/أو مساوية (٠.٣) لدرجات عبارات مقياس الحكمة لـ "أردلت" ودرجات عبارات مقياس الذكاءات المتعددة معاً؛ وجود (٩) عوامل مستقلة، تم عرض (٤) منها فقط والمرتبطة بهدف البحث، حيث تشبعت عبارات مقياس الحكمة على (٤) ذكاءات هي: الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الشخصي Intrapersonal، والذكاء الاجتماعي Interpersonal، والذكاء الروحي، وهذه المكونات الأربعة هي التي سيتم تناولها في عرض النتائج. وتوضح الجداول التالية تشبعات عبارات أبعاد مقياس الحكمة على الذكاءات الأربعة من الذكاءات المتعددة.

جدول (٢)

تشبعات مفردات البعد المعرفي للحكمة مع الذكاء المنطقي بعد التدوير

العبارات	التشبعات	العبارات	التشبعات
١	٠.٣٤٦	٩	٠.٤٢١
٢	٠.٣١٣	١٠	٠.٥٣٢
٣	٠.٤١١	١١	٠.٣٩٢
٤	٠.٤٦١	١٢	٠.٥٥١
٥	٠.٥٠٠	١٣	٠.٦٣٧
٦	٠.٣٤٩	١٤	٠.٤٢٧
٧	٠.٣٩٣	١٥	٠.٦٣١
٨	٠.٣٤٤	١٦	٠.٤٧٧
الجذر الكامن	١١.٦٧		
التباين المفسر	٢٧.٥٠		

جدول (٣)

تشبعات مفردات البعد التأملي للحكمة مع الذكاء الشخصي بعد التدوير

العبارات	التشبعات	العبارات	التشبعات
١	٠.٤١١	٧	٠.٤٦٩
٢	٠.٥٣٠	٨	٠.٥٥٦
٣	٠.٥٢٢	٩	٠.٦٦٣
٤	٠.٣٩٨	١٠	٠.٥٧١
٥	٠.٦٤٥	١١	٠.٤٩٤
٦	٠.٥٧٤	١٢	٠.٧٣٢
الجذر الكامن	٩.٢١		
التباين المفسر	٢١.٤٨		

جدول (٤)

تشبعات مفردات البعد الانفعالي للحكمة مع الذكاء الاجتماعي بعد التدوير

العبارات	التشبعات	العبارات	التشبعات
١	٠.٧٢١	٩	٠.٥٥٦
٢	٠.٥٤٨	١٠	٠.٥٣٢
٣	٠.٣٨٩	١١	٠.٤٧١
٤	٠.٤٧٧	١٢	٠.٤٦٦
٥	٠.٤٩٢	١٣	٠.٣٩٨
٦	٠.٦٣٥	١٤	٠.٤٦٣
٧	٠.٤٧٩	١٥	٠.٤٢٢
٨	٠.٥٥٤	١٦	٠.٦٤٥
الجذر الكامن	٨.٤٨		
التباين المفسر	١٥.٤٨		

جدول (٥)

تشبعات مفردات الذكاء الروحي بعد التدوير

العبارات	التشبعات	العبارات	التشبعات
١	٠.٥٦٤	٧	٠.٦٣٤
٢	٠.٥٣٤	٨	٠.٦٦٢
٣	٠.٤٧٦	٩	٠.٥٤٠
٤	٠.٤٦٩	١٠	٠.٥٨٢
٥	٠.٤٢٨	١١	٠.٥٧٣
٦	٠.٥٥٣	-	
الجذر الكامن	٧.٤٦		
التباين المفسر	١٢.٨٠		

مناقشة وتفسير نتائج البحث:

يتضح من نتائج البحث الحالي تشبع معظم مفردات البعد المعرفي من مقياس الحكمة لـ"أردلت" (١٢ عبارة من ١٤ عبارة بنسبة ٨٥.٧١% تقريبا) على الذكاء المنطقي، وتشبعت عبارة من هذا البعد بالذكاء الروحي، وعبارة أخرى بالذكاء الاجتماعي، وبلغ الجذر الكامن (١١.٦٧) وكان التباين المفسر لهذا الذكاء (٢٧.٥٠). ومن ثم يمكن القول أن عبارات الجانب المعرفي لمقياس الحكمة تشبعت على الذكاء المنطقي كأحد أنماط الذكاءات المتعددة لـ "جاردنر".

كذلك بينت نتائج البحث الحالي تشبع معظم مفردات البعد التأملي من مقياس الحكمة لـ"أردلت" (٨ عبارات من ١٢ عبارة بنسبة ٦٦.٦٧% تقريبا) على الذكاء الشخصي، وتشبعت (٤) عبارات من هذا البعد بالذكاء الروحي، وبلغ الجذر الكامن (٩.٢١) وكان التباين المفسر لهذا الذكاء (٢١.٤٨). ومن ثم يمكن القول أن عبارات الجانب التأملي لمقياس الحكمة تشبعت على الذكاء الشخصي كأحد أنماط الذكاءات المتعددة لـ "جاردنر".

كذلك بينت نتائج البحث الحالي تشبع معظم مفردات البعد الانفعالي من مقياس الحكمة لـ"أردلت" (١١ عبارة من ١٣ عبارة بنسبة ٨٤.٦٢% تقريبا) على الذكاء الاجتماعي، وتشبعت عبارتان من هذا البعد بالذكاء الروحي، وبلغ الجذر الكامن (٨.٤٨)، وكان التباين المفسر لهذا الذكاء (١٥.٤٨). ومن ثم يمكن القول أن عبارات الجانب الانفعالي لمقياس الحكمة تشبعت على الذكاء الاجتماعي كأحد أنماط الذكاءات المتعددة لـ "جاردنر".

وبالرجوع إلى عدد عبارات الحكمة التي تم تشبعها على الذكاء الروحي يتضح أنها (٧) عبارات (عبارة من الجانب المعرفي وأربع عبارات من الجانب التأملي وعبارتان من الجانب الانفعالي)، وبلغ الجذر الكامن (٧.٤٦) وكان التباين المفسر لهذا الذكاء (١٢.٨٠).

يتضح من نتائج البحث الحالي أن طريقة قياس الحكمة الذي استخدمه "أردلت" بمكونات ثلاثة؛ معرفية وتأملية وانفعالية أسلوب بسيط وبعيد عن مفهوم الحكمة كمفهوم تناولته الأدبيات بعمق أكبر وتعقيد يتناسب مع ما لهذا المفهوم من مكانة في البناء العقلي للفرد، فالحكمة مفهوم معقد يتطلب مرحلة متقدمة من النمو العقلي تتخطى مرحلة العمليات المجردة لدى "بياجيه"، وهي مرحلة ما بعد العمليات المجردة والتي فيها يكون الفرد أكثر قدرة على النظر إلى المشكلات من زوايا ووجهات نظر متعددة، وأن يفكر تفكيراً تأملياً بشكل أفضل، وأن يتواصل مع السياقات المعقدة انفعالياً بشكل واعي، وهي بذلك تتمايز عن المصطلحات الايجابية الأخرى مثل الإبداع والذكاء (Clayton & Birren, 1980; Kitchener & Brenner 1990; Hershey & Farrell, 1997; Holliday & Chandler, 1986; Staudinger, et al., 1997; Sternberg, 1985; Takahashi & Bordia, 2000; Labouvie-Vief 2003).

كما وتؤكد نتائج الدراسة الحالية أن قياس الحكمة بعبارات من نوع "ليكرت" لا يكفي لقياس مثل هذا المفهوم المعقد، ولقياسه يجب الاهتمام بالجانب الكيفي والاعتماد على البروتوكولات والسيناريوهات وعلى المشكلات المعقدة والمرتبطة بحياة الطلاب، ومعرفة كيف يتصرف الطلاب في مثل هذه المشكلات، والتحليل الكمي والكيفي لمثل هذه الاستجابات أو التصرفات تجاه المواقف المختلفة. وتؤكد نتائج هذا البحث على ضرورة عدم الاعتماد على مقاييس "ليكرت" فقط في قياس مفهوم معقد مثل الحكمة؛ بل يجب الاعتماد على السيناريوهات، وتعريض الطلاب للعديد من المشكلات الحياتية وتحليل كيف يتصرفون في هذه المواقف، وهذا ما قامت به العديد من الدراسات، فقد اعتمد "لندن وبالتس" (Linden & Baltes, 1997) على سؤال الأفراد عن استجاباتهم تجاه بعض المشكلات الحياتية، وكيفية تصرفهم عندما يتم إخبارهم بشيء مقلق، أو بأمر مهم، وكذلك سؤالهم عن كيفية التخطيط للحياة وتحديدهم للأهداف وأساليب تحقيقها.

وفي دراسة "دورثي" (Dorothy, 1998) تم قياس الحكمة من خلال كيفية تعامل الأفراد مع مشكلات الحياة المهمة وغير المتوقعة، وعندما قام "ستودنجر وآخرون"

(Staudinger, et al., 1998) بدراسة الحكمة عن طريق أدوات تتعلق بكيفية التخطيط للحياة بأسلوب حكيم، استقل مفهوم الحكمة عن الذكاء، كما توصل إلى أن الحكمة المرتبطة بالأداء تظهر كعامل مستقل بدرجة كبيرة عن مقاييس الشخصية والذكاء. وهذا يؤكد ما أشار إليه "بالتس وآخرون" (Baltes, et al., 1999) من أن الحكمة تمثل مستوى أعلى من المعرفة والأحكام والنصائح والاستراتيجيات المرتبطة بالواقع. لذا فإن قياس الحكمة يجب أن يتم من خلال مجموعة من المقاييس الموضوعية التي تتضمن مهارات التعامل مع المشكلات الحياتية التي تتعارض أحيانا مع ما خططه الفرد لحياته، وكيفية إدارته لتلك الحياة، كذلك مراجعته لما قام به وتقييمه له، كما تتضمن أيضا مراجعة الأولويات والقيم التي تحكم الحياة (Baltes & Staudinger, 2000).

كما تم قياس الحكمة في كثير من الدراسات (Baltes & Smith, 1990, 2008; Baltes & Staudinger, 2000) عن طريق سؤال المشاركين عن كيفية التعامل مع مشكلات أخلاقية وخطط حياتية، وتم تقييم استجاباتهم من قبل خبراء مدربين، واستخدامها كمؤشرات على مقدار المعرفة الحكيمة لدى الفرد، فهم يرون الحكمة كنظام يتعامل مع معنى الحياة وكيفية التصرف فيها. كما اعتمدت بحوث كل من (Staudinger, et al., 1994; Dittmann & Baltes, 1990) على مقياس تضمن سيناريوهات لمشكلات تحتوي على مجموعة من الأحداث والمواقف الحياتية التي ترتبط بالتخطيط وإدارة ومراجعة الحياة. فقياس الحكمة كما يرى "باثوباثي وآخرون" (Pasupathi, et al., 2001) يجب أن يركز على سؤال الأفراد عن كيفية التصرف مع مشكلات حياتية صعبة ومعقدة، ويجب تقييم هذه الاستجابات على محكات ومعايير للحكمة ترتبط بأنماط المعرفة المختلفة؛ الواقعية، والإجرائية، وسياق مدى الحياة، ونسبية القيم، وإدارة المواقف الغامضة.

وتتفق الدراسة الحالية مع ما أقره "براون وجرين" (Brown & Greene, 2006) من أن مفهوم الحكمة مفهوم مثل الكثير من المفاهيم النفسية، يمكن قياس مخرجاته لدى

الأفراد بالطرق المناسبة لتعكس إلى أي مدى يتسم سلوكهم بالحكمة. ويرى الباحث أنه على الرغم من تحقق "أردلت" (Ardelt, 2003a) الامبيريقي لنموذجه ثلاثي الأبعاد، إلا أنه يرى أن أداته التي اعتمد عليها في قياس الحكمة أقرب لقياس الذكاءات المتعددة منه إلى الحكمة.

ويؤكد ذلك على أن الحكمة إذا ما تم قياسها بالأدوات المناسبة، فإنها تعتبر مكوناً مستقلاً يرتبط مع الذكاء ولكنه يختلف عنه، وهذا ما أشارت إليه البيانات التي تم التوصل إليها من خلال استطلاعات الرأي والمقابلات الشخصية التي تمت في العديد من الدراسات (Holliday & Chandler, 1986; Sternberg, 2003a; Sternberg, et al., 2007). كما اقترح "ستودنجر وباثوباثي" (Staudinger & Pasupathi, 2003) أن القدرات المتداخلة بين الذكاء والشخصية التي تتعلق بالحكمة تتضمن الذكاء الاجتماعي والمنطق الأخلاقي، والإبداع. وارتبطت كل هذه القدرات بمستويات أعلى من المعارف المتصلة بالحكمة في بحوث أجريت على عينات من الراشدين (Pasupathi & Staudinger, 2001; Staudinger, et al., 1997)

التوصيات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات المرتبطة بهذه النتائج على النحو التالي:

- عند قياس الحكمة يجب عدم الاعتماد على مقياس "أردلت" فقط، بل يجب الاعتماد على أدوات أكثر صدقاً في قياسها للحكمة؛ كتلك التي تعتمد على السيناريوهات والمواقف الافتراضية التي يمكن أن يتعرض لها الطلاب.
- نتائج هذه الدراسة لا تتعارض مع نظرية "أردلت" كنظرية لها السبق في الإشارة لمكونات الحكمة، وإنما تؤكد على أن طريقة قياسها لا تتناسب مع تعقيد هذا المفهوم.
- يجب الاعتماد على الأساليب الكمية والكيفية عند قياس الحكمة.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة على النحو التالي:

- إجراء مزيد من الدراسات على عينات في مرحلة الشباب وما بعدها لبحث البنية العاملية لمقياس "أردلت" مع الذكاءات المتعددة.
- التحقق من استقلالية أبعاد المقاييس التي اعتمدت على السيناريوهات وحل المشكلات في قياس الحكمة عن مفهوم الذكاءات المتعددة.
- عمل مقياس مصور للأطفال لقياس الحكمة يتناسب مع أعمارهم.
- عمل دراسة لبحث العلاقة بين مكونات مقياس "أردلت" للحكمة وبين الذكاء الانفعالي.
- دراسة مقارنة للبناء العاملي لمقاييس الحكمة الموضوعية ومقاييس الحكمة التي تعتمد على السيناريوهات وحل المشكلات.
- التحقق من مدى ثبات البناء العاملي للحكمة باختلاف العمر واختلاف النوع.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (٢٠٠٨). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. القاهرة: الأنجلو المصرية.

أنور طاهر رضا (٢٠٠٥). ما هي الحكمة؟ ذكاء أم ابتكار؟. مجلة التربية بقطر، ٣٤(١٥٥)، ٢٠٤-٢٢٢.

جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٧). الذكاء ومقاييسه. القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم "تنمية وتعميق". القاهرة: دار الفكر العربي.

خالد محمود عبدالوهاب (٢٠٠٩). أبعاد السلوك الحكيم وعلاقته بكفاءة الأداء الإداري. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٨(٣)، ٤١٧-٤٦٧.

علاء الدين عبدالحميد أيوب (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧٧(٢٢)، ٢٠١-٢٤٢.

علاء الدين عبدالحميد أيوب، وأسامة محمد عبدالمجيد إبراهيم (٢٠١٣). تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي "دراسة عبر ثقافية". المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧٩(٢٣)، ٢٠٩-٢٥٤.

فتحي عبدالحميد، والسيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٥٥، ١٧١-٢٤٢.

فؤاد أبوحطب (١٩٩٦). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد خليفة الشريدة، عبدالناصر ذياب الجراح، موفق سليم بشارة (٢٠١٣). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١١(١)، ١١٠ -١٣٦.

محمد غازي الدسوقي (٢٠٠٧). البنية العاملية للحكمة لدى الموهوبين والعاديين. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

محمد غازي الدسوقي (٢٠١٣). الإسهام النسبي للحكمة في القيادة التحويلية والموهبة القيادية لدى القادة من الجنسين بمدارس المرحلة الثانوية في الريف والحضر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧٨(٢٣)، ٤٢٣ -٤٨٩.

ناهد فتحي أحمد (٢٠١٢). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية: صيغة مصرية من مقياس الذكاء الثقافي. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١١(٣)، ٤١٩ -٤٦٧.

هناء محمد شويخ (٢٠١٠). إدراك الأعراض الجسمية المرتبطة بمرحلة الشيخوخة: دراسة تنبؤية في ضوء الحكمة والسعادة وتقييم الصحة العامة، مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٩(١)، ١٦٧ - ٢١٠.

هيام صابر شاهين (٢٠١٢). إسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٣)، ٤٩٥ -٥٣٠.

يسرية صادق (٢٠١٠). البنية العاملية لمفهوم الحكمة كما تدركه الطالبات الجامعيات ببعض كليات جامعة الملك عبدالعزيز وعلاقته بطرق المعرفة لديهن، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ٢٠(٣)، ٣٣٣ -٣٧٧.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. Journal of Gerontology, 52(1), 15-27.

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

Ardelt, M. (2003a). Development and empirical assessment of a three- dimensional wisdom scale. Research on Aging, 25, 257-324.

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

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

Ardelt, M. (2009). How similar are wise men and women? A comparison across two age cohorts. Research in Human Development, 6(1), 9-26.

Baltes, P. (2004). Wisdom, As Orchestion of Mind and Vitrue. Berline: Max Plank Institute for Human Development and Education.

Baltes, P. & Smith, J. (1990). Toward a Psychology of Wisdom and Its Ontogenesis. Cambridge: Cambridge University Press.

Baltes, P. & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and Function. Perspectives on Psychological Science, 3(1), 56-64.

Baltes, B., Smith, J. & Staudinger, M. (1992). Wisdom and successful aging. Nebraska Symposium on Motivation, 39, 123-167.

Baltes, P. & Staudinger, U. (1993). The search for a psychology of wisdom. Current Directions in Psychological Science, 2(3), 75-80.

Baltes, P. & Staudinger, U. (2000). Wisdom: A metaheurstic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. American Psychologist, 55(1), 122-136.

Baltes, P., Staudinger, U. & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. Annual Review of Psychology, 50, 471-507.

Bellanca, J., Chapman, C. & Swartz, E. (1997). Multiple Assessment for Multiple Intelligences. IRI: Skylight Training And Publishing Inc.

Brown, S. (2002). A model for wisdom development and its place in career services. Journal of college and Employers, 44, 29-36.

Brown, S. (2004a). Where this path may lead: Understanding post-college decision making. Journal of College Student Development, 45, 375-390.

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

Brown, S. & Greene, J. (2006). The Wisdom Development Scale (WDS): Translating the conceptual to the concrete. Journal of College Student Development, 47, 1-19.

Checkley, K. (1997). The first seven and the eighth: A conversation with Howard Gardner. Educational Leadership, 55, 8-13.

Clayton, V. & Birren, J. (1980). The Development of Wisdom Across the Lifespan: A Reexamination of an Ancient Topic. NY: Academic Press.

Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1990). The Psychology of Wisdom: An Evolutionary Interpretation. New York: Cambridge.

Dacey, J. & Travers, J. (2002). Human Development Across the Life Span. Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Dittmann, F. & Baltes, P. (1990). Toward a New functionalist Conception of Adult Intellectual Development: Wise As a Prototypical Case of Intellectual Growth. New York: Oxford University Press.

Dorothy, J. (1998). Wisdom: Assessment, development, and correlates. Unpublished PhD., Cornell University.

Gardner, H. (1993). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligence. Teacher College Record, 106(1), 212-220.

Gluck, J., Strasser, I. & Bluck, S. (2009). Gender differences in implicit theories of wisdom . Research in Human Development, 6, 27-44.

Halpen, F. (2001). Why Wisdom?. Educational Psychologist, 36(4), 253-256.

Hershey, D. & Farrell, A. (1997). Perceptions of wisdom associated with selected occupations and personality characteristics. Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 16, 115-130.

Holliday, S. & Chandler, M. (1986). Wisdom: Explorations in Adult Competence. New York: Karger.

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

Jordan, J. & Sternberg, R. (2004). Wisdom in Organizations: A Balance Theory Analysis. NJ: Sage Press.

Kitchener, K. & Brenner, H. (1990). Wisdom and Reflective Judgment: Knowing in the Face of Uncertainty. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramer, D. (1990). Conceptualizing Wisdom: The Primacy of Affect- Cognition Relations. Cambridge: Cambridge University Press.

Kuhn, D. & Udell, W. (2001). The path to wisdom. Educational Psychologist, 36(4), 261-264.

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

Kupers, W. (2007). Phenomenology and integral pheno- practice of wisdom in leadership and organization. Social Epistemology, 21(2), 169-193.

Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as Integrated Thought: Historical and Developmenral Perspectives. New York: Cambridge University Press.

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

Linden, U. & Baltes, P. (1997). Intellectual functioning in old and very old age: Cross-sectional results from the Berlin Aging Study. Psychology & Aging, 12, 410-432.

Mumford, M. & Connelly, M. (1994). Creativity and problem solving: cognition, adaptability, and wisdom. Roper Review, 16(4), 241-246.

Orwoll, L. & Achenbaum, W. (1993). Gender and development of wisdom. Human Development, 36, 274-296.

Pasupathi, M. & Staudinger, U. (2001). Do advanced moral reasoners also show wisdom? Linking moral reasoning and wisdom- related knowledge and judgment. International Journal of Behavioral Development, 25, 401-415.

Pasupathi, M., Staudinger, U. & Baltes, P. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents knowledge and judgment about difficult life problems. Developmental Psychology, 37,351-361.

Prewitt, V. & Barbara, S. (2003). The Constructs of Wisdom in Human Development and Consciousness. U.S.A.: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement

Robinson, D. (1990). Wisdom Through the Ages. New York: Cambridge University Press.

Santrock, J. (1997). Life-Span Development. Madison: Brown and Benchmark.

Staudinger, M. & Gluck, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. Annual Review of Psychology, 62, 215-241.

Staudinger, U., Lopez, D. & Baltes, P. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality, and more. Persoagity & Social Psychology Bulletin, 23(11), 1200-1214.

Staudinger, U., Maciel, A., Smith, J. & Baltes, P. (1998). What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence, and facilitative experiential contexts. European Journal of Personality, 12, 1-17.

Staudinger, U. & Pasupathi, M. (2003). Correlates of wisdom-related performance in adolescence and adulthood : Age-graded differences in "paths" toward desirable development. Journal of Research on Adolescence, 13, 239-268.

Staudinger, U., Smith, J. & Baltes, P. (1994). Manual for The Assessment Of Wisdom- Related Knowledge. Berlin, Germany: Max Planck Institute For Human Development and Education.

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

Sternberg, R. (1990). Wisdom and Its Relations to Intelligence and Creativity. New York: Cambridge University Press.

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

Sternberg, R. (2000). Intelligence and Wisdom. New York: Cambridge University Press

Sternberg, R. (2003a). Rediscovering wisdom. Psychology Teacher Network, 13(1), 1-2.

Sternberg, R. (2003b). Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2005a). Older but not wiser? The relationship between age and wisdom. Ageing International, 30(1), 5-26.

Sternberg, R. (2005b). A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized. International Journal of Leadership in Education, 8(4), 347-364.

Sternberg, R. (2007). Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R., Reznitskaya, A. & Jarvin, L. (2007). Teaching for wisdom; What matters is not just what students Know, but how they use it. The London Review of Education, 5(2), 143- 158.

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, 217-230.

Takahashi, M. & Bordia, P. (2000). The concept of wisdom: A cross–culture comparison. International Journal of Psychology, 35(1), 1-9.

Taranto, M. (1989). Facets of wisdom: A theoretical synthesis. International Journal of aging and Human Development, 29, 1-21.

Tirri, K. & Nokelainen, P. (2008). Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III. Psychology Science Quarterly, 50(2), 206-221.

Walter, I. & Gardner, H. (1984). The Development and Education at Intelligences. (ED) 254545 .

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

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

Willis, J. (2001). Multiple with MI: Using multiple intelligences to master multiplication. Teaching Children Mathematics, 7, 5-22.

Wink, P. & Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. Journal of Adult Development, 4, 1-15.

Yang, S. (2001). Conceptions of wisdom among Taiwanese. Journal of Cross-Culture Psychology, 32(6), 662-680.

The Factor Structure of Ardelt's Three-Dimensions Wisdom Scale in the Light of Multiple Intelligences Theory

Dr. Mohamed H. S. Hussein
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education-Beni-Suef University

Abstract:
The current research aimed at identifying if the dimensions of Ardelt's three-dimension wisdom scale are independent factors from multiple intelligences factors in the light of Gardener's theory. The descriptive method was used. Research sample included (362) fourth year students in general and basic learning sections in faculty of education, Beni-Suef university in 2012-2013. Research depended on: (1) Ardelt's three-dimensions wisdom scale (2003) adapted by the researcher, (2) Tirri & Nokelainen's multiple intelligences scale (2008) adapted by the researcher. Factor analysis by basic components, rotated axis by Varimax, Kaiser benchmarks, loads higher than or equal (0.3) were all used. Results revealed loading of wisdom scale statements on the intelligences: logic, intrapersonal, interpersonal, spiritual and musical. Most cognitive dimensions items of Ardelt's wisdom scale (12 of 14 statements) loaded on logic intelligent, one statement of this dimension fulfilled with spiritual intelligence, and another statement fulfilled with intrapersonal intelligence. Most reflective dimension items of Ardelt's wisdom scale (8 from 12 statements) loaded on interpersonal intelligence and 4 statements of this dimension loaded with spiritual intelligence. Results also revealed loading of most affective dimension items of Ardelt's wisdom scale (11 from 13 statements) on intrapersonal, one statement of this dimension loaded with spiritual intelligence, and another statement loaded with musical intelligence.

KeyWords: Wisdom-Ardelt's Three-Dimension Wisdom Scale - Multiple Intelligences -Factor Analysis.