مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما

محمد خليفة ناصر الشريدة *

تاريخ تسلم البحث 2015/4/28 تاريخ قبوله 2015/8/30

ملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة والعلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (301) طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس منهم (149) طالبة، و(152) طالباً، من الكليات العلمية والإنسانية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، تم استخدام الصورة المعربة لمقياس شراو وديسن(Schraw and Dennison1994)، والصورة العربية لمقياس تطور الحكمة براون وجرين Brown & Greene)، (2006. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مستوى متوسطا من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى الأبعاد الفرعية، كما أظهرت أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوىً متوسطا من الحكمة، على المقياس ككل وعلى الأبعاد أيضًا، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة وأبعادها، كما أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي، وبعد تنظيم المعرفة فقط. **الكلمات المفتاحية:** الحكمة، التفكير ما وراء المعرفي.

مقدمة: يعد البحث في التفكير وخاصة المركب منه، أمراً بالغ الأهمية، كما أنه يتميز بالصعوبة النسبية، نظرا لتداخل العمليات العقلية، وصعوبة تعريفها وإدراك العلاقات بينها، وقد طور الاتجاه الحديث في علم النفس المعرفي والإيجابي العديد من المفاهيم النفسية التي يمكن دراستها، وسبر أغوارها، وكشف العلاقات المتبادلة بينها، ومن أبرز هذه المفاهيم؛ مفهوم الحكمة (Wisdom)، إذ تحتل الحكمة رأس هرم العمليات العقلية، وتتداخل مفاهيميًا مع غالبية أنواعها؛ كالتفكير الناقد، والإبداعي، والتأملي، وحل المشكلة، واتخاذ القرار، والتفكير ما وراء المعرفي (Sternberg, 2001).

وقد احتل مفهوم الحكمة مساحة كبيرة في التراث النفسي العربي؛ فقد ورد المفهوم في القران الكريم، وفي السنة النبوية، وفي معاجم اللغة العربية، ليشير إلى العلم والخبرة والتجارب، وكصفة لله سبحانه وتعالى (القحطاني، 2002). أما في التراث الغربي، فقد اهتم الباحثون بشكل واسع بدراسة مفهوم الحكمة، ويكاد يكون الإجماع بينهم على أن الحكمة مفهوم معقد متعدد الأبعاد (Staudinger, 2011). هذا وقد عرفها راولي (Rowley, 2006) بأنها: قدرة الفرد على تمييز المعلومات التي يحصل عليها، واختيار ما يساهم في سعادته. وينظر وبستر (Webster, 2003) إلى المفهوم من عدة جوانب؛ كالخبرة، والتنظيم الانفعالي،

* كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Level of Metacognitive Thinking and Wisdom among a Sample of University Students and the Relationship Between Them

Mohammad Sherideh, *Faculty of Education, University of Umm Al-Qura, KSA.*

Abstract: This study aimed at investigating the level of metacognitive thinking and wisdom among a sample of university students and the relationship between them. The sample consisted of (301) male and female undergraduate students: (149) females and (152) males from the scientific and humanistic colleges. The Arabic version of (Schraw and Dennison, 1994) scale was used along with the Arabic version of the wisdom scale developed (Brown and Greene, 2006).The results showed that students have a moderate level in both their metacognitive thinking and wisdom on the scale as a whole and on its sub-dimensions. The results of the study also showed a positive relationship between metacogntive thinking and wisdom and their dimensions. The results of the study also showed that it is possible to predict the total degree of wisdom from the total degree of the metacogntive thinking and the organizing knowledge dimension only. **Keywords**: Wisdom, Metacogntive Thinking.

والانفتاح العقلي، والقدرة على التأمل، وامتلاك روح الدعابة. أما ستودنغر (Staudinger, 2011) فيرى أنها: المعرفة بأحوال الناس والحياة، وكيفية التصرف في إطار غموضها وتعقيداتها، وقد عرفها سترينبرغ على أنها: القدرة على الحكم على الأشياء بشكل سليم، واتباع أيسر الطرق وأسهلها لتحقيق الهدف من خلال المعرفة والخبرة والفهم (Sternberg, 1998)، وتلخص أحمد (2012) ما اتفقت علية تعريفات الحكمة في خمسة جوانب رئيسة، هي: إن الحكمة تشير إلى المعرفة أو الخبرة (Baltes & Kunzmann, 2004; Pasupathi, & Staudinger, 2001; Yang, 2001, Karmer, 1990) وثانيها؛ إن الحكمة دالة العمر سميث (Smith, 2007)، فهي ترتبط بالأداء في منتصف العمر وما بعده (Hoffman, 2007)، وثالثها؛ يشير إلى القدرة على اتخاذ القرار والحكم السليم والصائب (Aristotle, 2004; Kohl, 2001; Reynolds, 2003;). كما يرى البعض أنها تشير إلى التوازن بين الاهتمامات الشخصية وغير الشخصية ستيرنبيرغ (Sternberg, 2002-2004)، وكذلك يرى البعض أنها تشير إلى ارتقاء ونضج الشخصية(Hastie & Wittenbrink, 2006; Hartman, 2001). وقد أشارت آردلت (Ardelt, 2003) إلى تعدد الأبعاد المكونة لمفهوم الحكمة؛ كالمعرفية، والانفعالية والتأملية.

الاتجاهات النظرية لدراسة الحكمة

يجد الباحث في الأدب النفسي التربوي الخاص بموضوع الحكمة عدة اتجاهات نظرية حاولت تفسير المفهوم، ومن أبرز هذه النماذج وأقدمها نموذج برلين (Berlin) في الحكمة، ويمثله مجموعة من العلماء تأثروا بآراء بياجيه وعلى رأسهم بالتز (Baltes,1993)، وتنظر هذه المجموعة إلى الحكمة على أنها شكل من أشكال الأداء المعرفي المتقدم، وتتضمن المعرفة الواسعة عن الحقائق، وفهم مجريات الحياة، والفروق بين القيم، والأهداف والأولويات.

ومن النظريات الأخرى؛ نظرية التوازن في الحكمة لستيرنبيرغ التي عرضها عام (1995)، وقد عرف الحكمة على أنها: تطبيق للذكاء والإبداع والمعرفة من أجل تحقيق الفضيلة، ويكون ذلك عن طريق إيجاد التوازن بين مصالح الفرد الشخصية، ومصالح الآخرين، ومصالح الجماعات والمؤسسات على المدى القريب والبعيد من خلال التكيف مع البيئة أو تشكليها أو اختيارها وفق معايير المعرفة، والعمليات والاستراتيجيات، والحكم على الأشياء، والشخصية والدافعية، والسياق البيئي المحيط (Sternberg, 2003).

أما وجهة النظر الثالثة فتلك التي قادتها آردلت التي رأت أن الحكمة خليط من الجوانب المعرفية والتأملية والانفعالية، وترى أن هذه المكونات يجب أن تكون موجودة في شخصية الحكيم ليكون حكيما، وقد أوضحت أن الجوانب المعرفية ترتبط بالرغبة الحقيقية، أما التأملية فتشير إلى رؤية واضحة للحقيقة، أما المكون الانفعالي فيتعلق بقدرة الفرد على إدارة انفعالاته بكفاءة (Ardelt, 2003).

ويرى باسكال - ليون (Pascual- leaone, 1995) أن الحكمة هي الغاية النهائية الممكنة لنمو الإنسان وتطوره، وأن التكامل لمقومات الفرد وقدراته هو ما يمهد الطريق أمام الحكمة للظهور، وخاصة عندما تصل قدرات الإنسان إلى أقصى مدى ممكن. ويرى ليون أن الحكمة تقتضي أن يتغلب الإنسان بفعل إرادته الذاتية على كل الصراعات الداخلية والبيولوجية، وتعني الإرادة تنمية خاصية الانفتاح، والبعد عن التمركز وحب الذات، وهذه الخاصية تشبه إلى حد بعيد ما ذهب إليه كولبرج في نظريته الأخلاقية حول الانتقال من الاهتمام بالذات إلى الاهتمام بالجماعة (Trowbridge, 2006).

أما نموذج كرامر (Kramer, 2000) فهو نموذج يمزج بين المعرفي والعاطفي، ويرى أن وظائف الحكمة هي: حل المشكلات، وإسداء النصح للآخرين، والعمل الاجتماعي، وإجراء مراجعة للحياة، والتفكير الروحاني، والحوار لحل التناقضات الموجودة في حياة الأفراد والجماعات (Trowbridge, 2006).

وهنالك نماذج أخرى للحكمة ومنها نموذج أورول وآخنبام (Orwoll, Achenbaum,1997)، الذي نظر للحكمة على أنها: شبكة ثلاثية الأبعاد مكونة من العاطفة والمعرفة، والإرادة، مقابل العلاقة الذاتية والعلاقة مع الآخرين، والعلاقة مع الجماعات الأكبر. ونموذج سبايغر وشنياكر" المنهج المحكوم بالتصرفات "، حيث يرى أصحاب هذا النموذج أن دراسات الحكمة تسير في ثلاثة اتجاهات، هي: الحكمة كأشخاص حكماء، والحكمة كخبرة، والحكمة كسلوك حكيم، وأن التصرفات تعكس الخبرة والسمات الشخصية، وبالتالي اعتبروا الحكمة موقفية (Oser et al., 1999). ومن النماذج النظرية التي فسرت الحكمة نموذج أريكسون، فالحكمة لديه نتاج المرحلة الأخيرة من حياة الإنسان، ويتفق مع وجهة نظره عالم آخر يدعى كوت، حيث يرى أن الحكمة هي أن يعرف الإنسان نقاط قوته ونقاط ضعفه، حيث يتقبل نقاط ضعفه التي نهايتها فناء الإنسان (Kohut, 1985).

ما وراء المعرفة Metacognition

على الرغم من ظهور هذا المفهوم على يد جون فليفل في السبعينيات من القرن الماضي، إلا أن لهذا المفهوم جذورا تمتد إلى سقراط وأفلاطون، كما نجده في كتابات جون ديوي، ولوك، وثورندايك، وبياجيه، وفيجوتسكي (Rysz, 2004). وقد ظهر هذا المفهوم ليضيف بعدًا جديدًا في البحث العلمي النفسي والمعرفي (الهلسة،2004).

ويعرف فليفل (Flavell, 1987) التفكير ما وراء المعرفي بأنه: عمليه التفكير في التفكير والإدراك حول الإدراك. وهو عمليه التفكير العليا التي تتضمن تحكما فعالا ونشطا بالعمليات العقلية المتصلة بالتعلم (Mei, 2005).

أما سوانسون وتورهان (Swanson & Torhan, 1996) فيعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه الوعي والسيطرة من قبل المتعلم على عملياته العقلية أثناء تعلمه. ويرى جاما (Gama, 2004) أن ما وراء المعرفة شكل من أشكال الإدراك والتفكير من الدرجة الثانية، وهو عمليه تنطوي على التحكم بالنشاطات المعرفية بطريقه نشطة.

ويتفق جيس وويلي (Guss & Wiley, 2007) ومورلي (Morley, 2009) بأن التفكير ما وراء المعرفي هو التفكير في التفكير الذاتي للفرد، الذي يسمح له برصد ومراقبة عملياته العقلية أثناء تعلمه، وحل المشكلات التي تواجهه.

وباستعراض التعريفات السابقة، فإن التفكير ما وراء المعرفي يعد نشاطا عقليا راقيا، يساعدنا على الوعي بعمليات التفكير، بحيث نستطيع التخطيط لهذه العمليات، ومراقبة أدائنا العقلي، والتحكم به، من خلال استراتيجيات مختلفة، بغية الوصول إلى ما يسمى بجودة التفكير.

هذا وقد تعددت المكونات والنماذج المفسرة لما وراء المعرفة، فقد صنفها فليفل في مكونين، هما: المعرفة ما وراء المعرفية، التي تتضمن الخبرات والمعتقدات حول ما يعرفه الفرد عن عملياته المعرفية الذاتية، أو العمليات المعرفية للآخرين، وما يعرفه عن الاستراتيجيات المختلفة التي يستخدمها أثناء عملية تعلمه. أما المكون الثاني فيتعلق بخبرات ما وراء المعرفة، التي تتضمن خبرات

الفرد المتعلقة بمتى، وكيف، وأين تستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة (Littlefield, 2011; Karbaleai, 2010).

وأعد كاريل وآخرون (Carrell et al., 1998) نموذجا آخر لمكونات ما وراء المعرفة تمثل في: المعرفة الصريحة، وهي وعي الفرد بالعوامل التي تؤثر في معرفته الذاتية، والمعرفة الإجرائية، وتتمثل بالوعي بالإجراءات التي تعمل بها المهارات الفردية وتطبيقها، والمعرفة الشرطية، وتتمثل بمعرفه الفرد متى يحتاج لاستخدام الاستراتيجيات (Tasi, 2005). ويتفق هذا الجانب من النموذج مع نموذج آخر أشار إليه كلوي (Kluwe, 1982). وقد ذكرت بعض النماذج الحديثة (Sarac & Karakelle, 2012; Downing, 2011; Iwai, 2009 & Camahlan, 2006) أن ما وراء المعرفة تشمل المعرفة والمراقبة، والتحكم ما وراء المعرفي. وتشير في جملتها إلى وعي الفرد بقدراته المعرفية، ومتابعة وملاحظة التقدم الجاري للنشاط العقلي، والسيطرة عليه بشكل مستمر.

هذا وقد أورد الباحثون (أبو بشر Orlich et al., 2012) 2010; Anderson, 2002، تصنيفات لما وراء المعرفة؛ كتصنيف مارزانو وزملائه، الذي صنفها في مهارات التنظيم الذاتي، والمهارات اللازمة لأداء المهمات الأكاديمية، ومهارات التحكم الإجرائي، فيما صنفها جروان (2003) في مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وصنفها يور وزملاؤه (1998) في مهارات التقويم الذاتي للمعرفة، ومهارات الإدارة الذاتية للمعرفة. ومما لا شك فيه فإن ما وراء المعرفة يمكن استخدامها في التعلم، من خلال استراتيجياتها التي قد تساعد المتعلمين على أن يكونوا أكثر وعيا ومراقبة وتحكما، وبالتالي أكثر كفاءة في تعلمهم.

ما وراء المعرفة والحكمة

يعتقد ستيرنبرغ (Sternberg, 2001) أن الحكمة تتطلب التفكير التحليلي، الذي يتضمن تحليل المشكلات الحقيقية من خلال عمليه التأمل والتفكير العميق في هذه المشكلات للحصول على أكبر كمية من المعلومات ومعالجتها للوصول إلى القرار الحكيم. وهنالك جانب مهم من التفكير التحليلي وهو ما وراء المعرفة، ويبدو أن الحكمة ترتبط بهذا المفهوم، هذا وقد طرح ستيرنبيرغ في نظريته للذكاء الناجح مفهوم ما وراء المكونات (Meta Components)، وهو مشابه لما وراء المعرفة، فالإنسان عندما يريد التفكير بشكل حكيم يحتاج إلى تحديد المشكلة التي يواجهها وتصميم خطة لحلها، وجمع المصادر المتعلقة بكل الحلول الممكنة لهذه المشكلة، وهذه الإجراءات ما وراء المعرفية تستخدم في الحكمة.

ويرى فليفل (Flavell, 1979) بأن المعرفة بما وراء المعرفة تشمل المعارف والمعتقدات المتعلقة بالعناصر والمتغيرات التي تتفاعل مع بعضها بطريقة تؤثر في مجرى العمليات المعرفية، ومخرجاتها، فما وراء المعرفة جزء من الحكمة، إلا أن هدف الحكمة هو الفضيلة وتحقيقها، ومن المثير أن فليفل كان قد أشار إلى أن معرفتنا بالحكمة قد تكون يوما من الأيام أسلوبا من أساليب التعليم، وذلك من خلال تسخير استراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة (Sternberg, 2004).

ويمكن الإشارة إلى أن الحكماء يطورون مستويات متقدمة للمعرفة الخبيرة، وأن لديهم القدرة على التعلم من الأفكار والبيئات، والاستخدام السريع للمعرفة، وقد اقترح بالتيس وشتادونغر (Baltes & Staudinger, 2000)، المشار إليهما في أيوب وإبراهيم (2012) أن الحكمة ترتبط بموجهات عالية الرتبة (Meta Heuristic)، وتتطلب فهما استثنائيا ومعارف تقريرية وإجرائية وأحكاما تأملية.

هذا وقد أشار بعض الباحثين إلى أن الحكمة تتجاوز مرحلة العمليات المجردة لدى بياجه، وقد أسموها مرحلة ما بعد العمليات المجردة، إذ يصبح الفرد فيها أكثر قدرة على النظر إلى المشكلات من زوايا متعددة، ويفكر تفكيرا تأمليا وجدليا بشكل أفضل (Labouvie-Vief, 2003). وقد ذكر أوتز وهانغز (Otiz & Hangs, 1995) أن الجانب الكامن للحكمة هو ما وراء المعرفة، وقدرتها على عرض وتنظيم المعارف والمعتقدات والأنماط السلوكية.

مما سبق يمكن الإشارة إلى أن هنالك ارتباطًا بين الحكمة وما وراء المعرفة، فالحكيم يحتاج التفكير ما وراء المعرفي، من أجل الوعي بعملياته العقلية، ومراقبة سيرها وتقويمها من أجل الصالح العام، وتحقيق الفضيلة.

وقد حظي مفهوم الحكمة، وما وراء المعرفة بالكثير من الدراسات التي تناولت كلا منهما على حدة، سواء في البيئة العربية، أم الغربية. فبالنسبة للحكمة، درس الباحثون مفهومها، ونموها، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والعمر، والتخصص الدراسي، وعلاقتها بمتغيرات الإبداع، والموهبة والتعليم (Clayton, & Birren, 1980; Sternberg, 1985, 2001; Holliday &Chandler, 1986; Valdez, 1994; Baltes, 1995; Yang, 2001; Anderson, 2001) وعلاقتها بالهوية الثقافية (Khan, 2009)، وبالذكاء الثقافي والعوامل الكبرى الخمس للشخصية (أحمد، 2012)، والذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة (شاهين، 2012)، وتطور التفكير القائم على الحكمة (أيوب وإبراهيم، 2012)، وقدرة نظرية الذكاءات المتعددة على التنبؤ بمستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة، حيث جاءت الحكمة بمستوى متوسط (الشريدة والجراح وبشارة، 2013). وأثر الدين والقومية في مفهوم الحكمة (Brezina & Oudenhoven, 2012).

أما التفكير ما وراء المعرفي، فقد تناول البحث فيه الكثير من المجالات كفاعليته في مجال التعلم، إذ أشار كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2001) إلى أن هذا التفكير يساعد على تطوير خطط ذهنية لدى المتعلمين ويساعدهم على مراقبتها وتقويمها (الشربيني والطنطاوي، 2006). ودرس الباحثون مستوى هذا التفكير لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية (الجراح والعبيدات،2011؛

علي، 2014). كما أشارت نتائج دراسات كثيرة إلى علاقة هذا النوع من التفكير وفاعليته في تطوير الكثير من المهارات كمهارات التفكير الناقد (الشريدة، 2003؛ الوهابة، 2008)، ومهارات حل المشكلة الرياضية (الخصاونة، 2005)، وتحسين القدرة على التذكر (عثامنة، 2006)، وتطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي (الجراح، 2003). وتنميه مهارات التفكير التأملي (أبو بشر، 2012)، وتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العليا (الشبل،2006)، وتنمية التذوق الأدبي (الجليدي، 2006)، وقدرتها على تنمية التحصيل في الفلسفة (عريان، 2003)، وعلاقة التفكير ما وراء المعرفي بتوجهات الأهداف (أبو هاشم، 2000)، والكفاءة الذاتية والعزو السببي (الخصاونة،2005). هذا فضلا عن دراسات كثيرة تناولت علاقة التفكير ما وراء المعرفي بمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والعمر، والتخصص، وقد أشارت الدراسات إلى تباين مستويات الطلبة في هذه المتغيرات (الجراح والعبيدات، 2011).

مشكلة الدراسة

برزت مشكلة الدراسة الحالية نتيجة اهتمام الباحث بموضوعها، وبعد مراجعة معمقة للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة، إذ لاحظ الباحث وجود دراسات كثيرة تتناول التفكير ما وراء المعرفي والحكمة كلا على حدة، إلا أن دراسة مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة وطبيعة العلاقة بينهما لم تتم مسبقا -حسب اطلاع الباحث - باستثناء بعض الإشارات الضمنية في دراسات ستيرنبيرغ التي اعتبر فيها أن الحكيم يحتاج إلى التفكير ما وراء المعرفي كونه أحد أشكال التفكير التحليلي (Sternberg, 2001). ولذلك حاول الباحث استقصاء مستوى التفكير ما وراء المعرفي ومستوى الحكمة، وفهم العلاقة بينهما من خلال السؤال الرئيس التالي: ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي والحكمة لدى عينة من طلبة الجامعة، وما العلاقة بينهما؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة؟
2- ما مستوى الحكمة لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة؟
3- هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية والحكمة وأبعادها الفرعية لدى طلبة الجامعة؟
4- هل يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة؟

أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة على درجة عالية من الأهمية؛ نظريًا وتطبيقًا، ففي الجانب النظري، تصدت الدراسة للتعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي، ومستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة، ولفهم العلاقة بين هذين المتغيرين من متغيرات علم النفس التربوي والمعرفي والإيجابي، هذه العلاقة التي لم تتناولها الدراسات السابقة عالميًا وعربيًا -حسب اطلاع الباحث-ومن المتوقع أن تقدم الدراسة معرفة جديدة للباحثين في هذا المجال والراغبين بدراسة هذا الموضوع من جوانب مختلفة، وباستخدام مناهج بحثية أخرى. كما تناولت الدراسة، فئة من المجتمع وهم طلبة الجامعة الذين قد يحتاجون إلى نتائج هذه الدراسة، ودراسات مشابهة. ومن المتوقع في الجانب التطبيقي أن توفر هذه الدراسة قاعدة معرفية لبناء استراتيجيات تدريبية وبرامج تساهم في تنمية التفكير الحكيم لدى الطلبة، وتفتح آفاقا جديدة لفهم هذا السلوك الذي تحتاجه المجتمعات الحالية في ظل الظروف التي تمر بها.

مصطلحات الدراسة

التفكير ما وراء المعرفي: هو التفكير في التفكير والوعي به وقدرة المتعلم على معرفة المعرفة، وتنظيمها، ومعالجتها، ويقاس من خلال إجابات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودنيسن (Schraw & Dennison, 1994).

الحكمة: مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن أبعادا اجتماعية وانفعالية؛ كالمعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم، وتقاس الحكمة في هذه الدراسة من خلال مقياس براون وجرين (Brown & Greene, 2006).

الطلبة الجامعيون: عينة من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة في مرحلة البكالوريوس من الجنسين المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2014 م.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بعينتها، حيث تناولت طلبة البكالوريوس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كما تتحدد بأداتيها، وهما: مقياس شراو ودنيسن (Shraw & Dennison, 1994) المعدل، ومقياس براون وجرين (Brown & Greene, 2006) والأبعاد التي يقيسها هذان المقياسان.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (301) طالباً وطالبة، من مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2015/2014 في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من مختلف السنوات الدراسية والتخصصات المختلفة العلمية والإنسانية، جرى اختيارهم بالطريقة المتيسرة، كما يبين الجدول (1).

الجدول (1): عينة الدراسة موزعة حسب الجنس والتخصص في الجامعة

الجنس	التخصص		الكلي
	إنسانية	علمية	
ذكور	77	75	152
إناث	79	70	149
الكلي	156	145	301

أداتا الدراسة

أ- مقياس التفكير ما وراء المعرفي

استخدم الباحث صورة معدلة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودنيسن (Schraw & Dennison, 1994)، قام بتعديلها وتقنينها للبيئة الأردنية (الجراح والعبيدات،2011)، وتكون من (42) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: بعد معرفة المعرفة، وبعد تنظيم المعرفة، وبعد معالجة المعرفة، يتم الإجابة عن فقراتها من خلال سلم ليكرت مكون من (5) درجات. جرى التحقق من مؤشرات صدقه على البيئة الجامعية الأردنية وعلى عينة من (73) طالباً، وحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية، وجرى كذلك التحقق من ثباته من خلال معادلة كرونباخ الفا، حيث تراوحت معاملات ثباته بين (0.78- 0.89). أما الثبات الكلي فبلغ (0.93) من خلال حساب معامل الاستقرار، وقد تراوحت معاملات ثباته بالإعادة بين (0.62- 0.73)، فيما بلغ الكلي (0.73).

وفي الدراسة الحالية؛ فقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال توزيعه على (8) محكمين في قسم علم النفس في جامعه أم القرى، وطلب إليهم إبداء آرائهم في فقراته، ومدى انتمائها للأبعاد، كما تم عرضه على مدقق لغوي لإبداء رأيه ببعض الألفاظ، ومدى مناسبتها للطلبة في بيئة الدراسة، وقد أقر المحكمون فقرات المقياس بدون تعديلات تذكر. كما حسب معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة والمقياس ككل، وقد تمتعت فقرات المقياس بمعاملات ارتباط مقبولة تراوحت بين (0.25 – 0.68). وحسب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والمقياس ككل، وقد جاءت معاملات الارتباط مقبولة لأغراض هذه الدراسة كما يوضح الجدول (2).

جدول (2): معاملات بيرسون للارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل

البعد	الأول	الثاني	الثالث	المقياس ككل
تنظيم المعرفة	-	*0.68	*0.73	*0.88
معرفة المعرفة	-	-	*0.58	*0.78
معالجة المعرفة	-	-	-	*0.82

دالة عند مستوى الدلالة (α=05.)

هذا وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس من خلال حساب الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، ومن خلال ثبات الإعادة بفارق زمني (10) أيام على عينة مكونة من (52) طالبا وطالبة، وقد تمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة كما يوضح الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

رقم البعد	الأبعاد	كرونباخ الفا	ثبات الإعادة
1	تنظيم المعرفة	0.85	0.81
2	معرفة المعرفة	0.78	0.75
3	معالجة المعرفة	0.71	0.69
	المقياس ككل	0.91	0.83

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (42) فقرة، تتدرج على مقياس ليكرت "دائما" وتعطى (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحيانا (3) درجات، نادراً، درجتان، إطلاقا درجة واحدة، وقد تم تحويل الدرجات للحكم على مستوى ما وراء المعرفة حسب المعادلة التالية:

الفئة الأولى: مستوى مرتفع من ما وراء المعرفة (3.68-5) درجات.

الفئة الثانية: مستوى متوسط من ما وراء المعرفة (2.34-3.67) درجات.

الفئة الثالثة: مستوى منخفض من ما وراء المعرفة (1-2.33) درجات.

2- مقياس تطور الحكمة (Brown & Greene, 2006)

استخدم الباحث نسخة معدلة من مقياس تطور الحكمة لبراون وجرين (Brown & Greene, 2006)، حيث قام أيوب وإبراهيم (2012) بتقنينه للبيئة العربية. يتكون المقياس في صورته الأصلية من (66) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد، يتم الإجابة عن فقراتها من خلال تدريج ليكرت الخماسي (أوافق تماما، وتعطى خمس درجات إلى لا أوافق مطلقا، وتعطى درجة واحدة). وقد أشارت دراسة براون وجرين (Brown & Greene, 2006) إلى تمتع المقياس بمستويات مقبولة من الصدق والثبات.

هذا وقد قام أيوب وإبراهيم (2012) بترجمة المقياس والتحقق من صدقه من خلال صدق البناء العاملي، حيث أكد التحليل البناء الثماني للمقياس، وأن المقياس صادق عامليًا، كما حسب الباحثان ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق، بفارق زمني (34) يوما، وطريقة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة إعادة التطبيق (0.89)، وبطريقه كرونباخ ألفا (0.83)، هذا وقد أصبح المقياس بعد هذين الإجرائين (64) فقرة.

وفي الدراسة الحالية تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال توزيعه على (8) محكمين في قسم علم النفس في جامعة أم القرى وطلب إليهم إبداء آرائهم في فقراته، ومدى انتمائها للأبعاد التي تنطوي تحتها، وهل هي مفهومة أم لا، كما جرى تدقيقه لغويا، وقد اتفق جميع المحكمين على صلاحية المقياس، كما اعتمد صدق البناء حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من (52) طالبا وطالبة، وقد اعتمد الباحث معيار أن لا يقل معامل الارتباط لقبول الفقرة عن (0.25)، كما تم حساب معامل الإرتباط بين درجات الأبعاد والمقاييس ككل وقد تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس بين (0.52- 0.91)، كما يوضحها الجدول (4).

جدول (4): معاملات الارتباط بين متوسط درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لمقياس الحكمة

الإبعاد	المعرفة الذاتية	إدارة الانفعالات	الإيثار	المشاركة الملهمة	إصدار الأحكام	معرفة الحياة	مهارات الحياة	الاستعداد للتعلم	الكلي
المعرفة الذاتية	×	0.63	0.65	0.71	0.60	0.52	0.76	0.72	0.88
إدارة الانفعالات		×	0.71	0.59	0.77	0.57	0.81	0.67	0.91
الإيثار			×	0.52	0.73	0.71	0.89	0.71	0.87
المشاركة الملهمة				×	0.75	0.68	0.75	0.78	0.81
إصدار الأحكام					×	0.81	0.75	0.69	0.86
معرفة الحياة						×	0.81	0.54	0.85
مهارات الحياة							×	0.61	0.89
الاستعداد للتعلم								×	0.83
الكلي									×

دالة عن مستوى الدلالة (α=.5).

يلاحظ من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تطور الحكمة والمقياس ككل، وقد تراوحت بين (0.52- 0.91)؛ مما يجعل المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق. أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم حسابه من خلال طريقة الاتساق الداخلي، وإعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره (14) يوماً، على عينة من المجتمع الدراسي مكونة من (52) طالبا وطالبة، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): قيم معاملات ثبات مقياس تطور الحكمة

الإبعاد	الثبات بطريقة الإعادة	الثبات بواسطة كرونباخ الفا
المعرفة الذاتية	0.81	0.89
إدارة الانفعالات	0.85	0.87
الإيثار	0.80	0.85
المشاركة الملهمة	0.81	0.86
إصدار الأحكام	0.76	0.75
معرفة الحياة	0.81	0.78
مهارات الحياة	0.85	0.92
الاستعداد للتعلم	0.82	0.88
الكلي	0.82	0.91

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الثبات بطريقة الإعادة تراوحت بين (0.76- 0.85)، فيما بلغ الكلي (0.82)، أما الثبات بوساطة كرونباخ ألفا فقد تراوحت معاملاته بين (0.75- 0.92)، أما الكلي فقد بلغ (0.91)، وجميع هذه القيم تدل على مؤشرات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج السؤال الأول " ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل، وعلى كل بعد من أبعاده، كما في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل وعلى الأبعاد.

البعد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
معرفة المعرفة	2.58	0.60	متوسط
تنظيم المعرفة	2.56	0.62	متوسط
معالجة المعرفة	2.52	0.63	متوسط
المقياس ككل	2.55	0.58	متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوى متوسطا من التفكير ما وراء المعرفي، حيث بلغ المتوسط الكلي (2.55) وانحراف معياري (0.58)، ويلاحظ أن بعد معرفة المعرفة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.60)، فيما جاء بعد تنظيم المعرفة في الترتيب الثاني،

بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (0.62). واحتل بعد معالجة المعرفة الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (0.63)، وجاءت جميعها بمستوى متوسط.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة التفكير ما وراء المعرفي، فهو ليس تفكيرا معرفيا، وإنما هو شكل مركب من التفكير لا يرتبط بمحتوى معرفي معين، وإنما يستهدف قدرات الفرد العقلية، ويحتاج إلى قدرات ذكائية تتمثل في التخطيط للعمليات العقلية، وإدارة المعلومات وتقييمها، بالإضافة إلى معارف شرطية وإجرائية وتقريرية، هذا فضلا عن استخدام استراتيجيات عقلية ومهارات في إدارة المعرفة، وربما لم تستطع الجامعة ولا المدرسة قبلها أن تتيح المجال للطلبة لتطوير مثل هذه المهارات لتبلغ مستوى مرتفعا، هذا بالإضافة إلى أن الكثير من المقررات الدراسية التي يدرسها الطلبة في الجامعة ما زالت تعتمد على الحفظ والتلقين، وقليلا ما تدور مناقشات بين الطلبة والأساتذة في الجامعات تثير التفكير لديهم، بالإضافة إلى طبيعة الاختبارات الجامعية التي يعتمد الكثير منها على الأسئلة المباشرة التي لا ترقى إلى مستوى هذه القدرات. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجراح والعبيدات (2011) ودراسة علي (2014) واللتين أشارتا إلى امتلاك أفرادهما مستوى مرتفعا من مهارات ما وراء المعرفة.

هذا وقد جاء أداء الطلبة على أبعاد المقياس كذلك بمستوى متوسط، حيث احتل بعد معرفة المعرفة أعلى ترتيب بمتوسط حسابي (2.58)، وجاء في المرتبة الثانية بعد تنظيم المعرفة بمتوسط حسابي (2.56)، في حين احتل بعد معالجة المعرفة المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (2.52). ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة منطقية إلى حد ما، فلو لاحظنا طبيعة الأبعاد لوجدنا أن تدرجها في الصعوبة سيأخذ نفس الترتيب فبعد المعالجة يتضمن أعقد المهارات كتصميم إستراتيجية عقلية لإدارة المعرفة واستخدام هذه الإستراتيجية، وهذا ما لا توفره الدراسة الجامعية بحدود عليا، فالطلبة لم يصلوا إلى مستوى من الاستقلالية المعرفية التي تؤهلهم للقيام بهذه المهارات العليا، في حين أن بعد تنظيم المعرفة وما ينطوي عليه من مهارات ومعارف إجرائية وتقريرية وشرطية أسهل بكثير من المعالجة العميقة، ولعل الجامعة قد تساعد طلبتها خلال دراستهم على التخطيط والتنظيم وتقييم أدائهم المعرفي وبوسائل متعددة وهذا ما يفسر هذه النتيجة.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني:"ما مستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الحكمة ككل، وعلى كل بعد من أبعاده كما في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحكمة ككل وعلى أبعاد المقياس

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المعرفة الذاتية	2.36	0.82	متوسط
إدارة الانفعالات	2.78	0.69	متوسط
الإيثار	2.37	0.68	متوسط
المشاركة الملهمة	2.61	0.66	متوسط
إصدار الأحكام	2.58	0.70	متوسط
معرفة الحياة	2.59	0.68	متوسط
مهارات الحياة	2.60	0.68	متوسط
الاستعداد للتعلم	2.53	0.74	متوسط
الدرجة الكلية	2.54	0.55	متوسط

يلاحظ من الجدول (7) أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوى متوسطا من الحكمة، إذ بلغ المتوسط الكلي على المقياس (2.54) وانحراف معياري (0.55). أما بالنسبة للأبعاد فقد جاءت جميعها أيضا بمستوى متوسط. أما من حيث ترتيبها، فقد احتل بعد إدارة الانفعالات الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (0.69)، تلاه بعد المشاركة الملهمة بمتوسط حسابي (2.61)، وانحراف معياري (0.66)، وجاء بعد "مهارات الحياة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (0.68)، تلاه بعد إصدار الأحكام بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.70)، أما بعد الاستعداد للتعلم فقد جاء في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.74)، وفي المرتبة السابعة جاء بعد الإيثار بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.68)، واحتل المرتبة الثامنة بعد المعرفة الذاتية بمتوسط حسابي (2.36)، وانحراف معياري (0.82).

وتعد الحكمة أحد أرقى أوجه النشاط الإنساني في جوانبه المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ويمكن الإشارة إلى أن امتلاك هذا المفهوم والوصول إلى مستويات مرتفعة منه ليس بالأمر اليسير، وهو مطلب نمائي قد يمتد إلى مراحل البلوغ. ولعل هذا ما يفسر امتلاك أفراد عينة الدراسة لمستوى متوسط من الحكمة على المقياس ككل، وعلى مستوى الأبعاد.

فالحكمة تتطلب الإلمام بمعارف عميقة واستخدامها، وكفاءة وفهما استثنائياً (Holliday & Chandler, 1986)، ومعارف تقريرية وإجرائية (Baltes & Staudinger, 1992)، وتتطلب كذلك إدراكا ووعياً لحدود المعرفة وتفكيراً تأمليا وجدليا وحواريا (Kitchener & Brenner, 1992).

هذا ويتفق الباحثون على أن الحكمة كل مركب معقد يشمل جوانب الشخصية الإنسانية المختلفة، ويحتاج إلى التفاعل والانخراط في نشاطات متنوعة وغنية، كما أنها تمثل خلاصة تجارب الفرد ومعرفته وفهمه العميق لنفسه، وللآخرين والاستخدام الفعال للمعلومات والقدرة على التعلم من البيئة المحيطة والاستفادة منها، بالإضافة إلى القدرة على التبصر والذكاء الحاد وإصدار الأحكام على الأشياء (Sternberg, 2007; Webster, 2007; Baltes & Smith, 2008; Yang, 2001 & Takahashi, 2004).

وقد نظر بعض العلماء إلى الحكمة على أنها مرحلة تتعدى مرحلة العمليات المجردة لدى بياجة أسموها مرحلة ما بعد العمليات المجردة، ويشير أيوب وإبراهيم (2012) إلى أن الحكماء ينظرون إلى الأمور من زوايا مختلفة ويفكرون بشكل تأملي وجدلي، وهم ناضجون، متسامحون مع غيرهم، ولديهم خبرات واسعة، يصدرون أحكاما قيمة، ولديهم مهارات تواصل متميزة، وهذا لا يتوافر في شخصية طالب الجامعة بعد.

ويتفق كول (Khol, 2001) وكوك وجريتر (Cook & Greuter, 2000) في أن الحكمة ترتبط بأعلى مرحلة نمائية لدى الإنسان، وهي مرحلة التكامل، وترتبط بنهاية البلوغ وهي المرحلة التي لم يبلغها الطالب في الدراسة الجامعية، والتي يحتاج حتى يبلغها إلى المزيد من الخبرة والمعرفة والتفاعل الاجتماعي، هذا وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشريدة والجراح وبشارة، 2013)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الحكمة لدى طلبة الجامعة كان متوسطا.

ثالثا: نتائج السؤال الثالث "هل توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية والحكمة وأبعادها الفرعية لدى عينة الدراسة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون لاختبار طبيعة العلاقة بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة وأبعادها، كما يوضحها الجدول (8).

جدول (8): نتائج معامل الارتباط بين التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، والحكمة وأبعادها لدى عينة الدراسة

الأبعاد	معرفة المعرفة	تنظيم المعرفة	معالجة المعرفة	الدرجة الكلية
المعرفة الذاتية	0.28	0.41	0.28	0.36
إدارة الانفعالات	0.49	0.49	0.49	0.51
الإيثار	0.50	0.56	0.56	0.57
المشاركة الملهمة	0.61	0.65	0.60	0.66
إصدار الأحكام	0.70	0.71	0.65	0.73
معرفة الحياة	0.64	0.73	0.66	0.73
مهارات الحياة	0.55	0.63	0.58	0.63
الاستعداد للتعلم	0.53	0.60	0.55	0.60
الدرجة الكلية	0.70	0.77	0.711	0.78

يلاحظ من الجدول (8) أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية؛ معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة، والدرجة الكلية للحكمة وأبعادها الفرعية؛ المعرفة الذاتية، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والمشاركة الملهمة، وإصدار الأحكام، ومعرفة الحياة، ومهارات الحياة، والاستعداد للتعلم، حيث كانت الدرجة الكلية للارتباط (0.78)، مع العلم أن جميع الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدب النظري لما وراء المعرفة والحكمة، حيث إن أبعاد ما وراء المعرفة جميعها عمليات عقلية مركبة تنطوي على التخطيط والمراقبة، والتحكم وعمليات تنظيم المعرفة ومعالجتها واختيار الاستراتيجيات المناسبة واستخدامها. وجميع هذه العمليات العليا ترتبط بأبعاد الحكمة حسب نموذج براون، فمثلا معرفة الفرد لقدراته الذاتية، وإداراته لانفعالاته، وقدرته على إصدار الأحكام، واستخدام مهارات الحياة، ومعرفته حول الحياة، واستعداده للتعلم، وقدرته على الإيثار وتواصله مع الآخرين تحتاج إلى ما وراء المعرفة. وقد أشارت نتائج دراسات سابقة إلى أن هنالك ارتباطا بين مهارات ما وراء المعرفة وقدرات عقلية مركبة كالتفكير الناقد، والإبداعي، وحل المشكلات واتخاذ القرار، والتفكير التأملي وتتشابه جميعها مع مكونات الحكمة.

رابعا: نتائج السؤال الرابع "هل يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة"؟ وللإجابة عن هذا السؤال، استخدام الباحث تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Multiple Regression) كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): تحليل الانحدار المتدرج للقدرة التنبؤية لما وراء المعرفة في الدرجة الكلية للحكمة

المتغير التابع	المنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R	قيمة "ف"	معامل الانحدار(B)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة "ت"	القيمة الثابتة
الدرجة الكلية للحكمة	التفكير ما وراء المعرفي ككل	0.78	0.61	***231.29	0.67	0.46	***3.40	43.33
	تنظيم المعرفة				1.000	0.32	**2.37	

** دال عند 0.01، *** دال عند 0.001 تم الاقتصار في هذا الجدول على المتغيرات الدالة فقط

تشير نتائج الدراسة في الجدول (9) أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للحكمة من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي، وبعد تنظيم المعرفة فقط، حيث بلغت قيمه ف (231.29)، وهي قيمه دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وقد بلغت قيمه (ت) (3.40)، وهي قيمه دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، للدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي، كما بلغت قيمه (ت) لبعد تنظيم المعرفة (2.37) وهي قيمه دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، هذا وقد فسر التفكير ما وراء المعرفي ما قيمته (0.61) من التباين لمستوى الحكمة الكلي عند طلبة الجامعة في الدراسة الحالية.

إن هذه النتيجة يمكن تفسيرها من خلال العلاقة القوية بين مفهوم ما وراء المعرفة ومفهوم الحكمة في هذه الدراسة، على اعتبار أن الحكمة والتفكير ما وراء المعرفي يتضمنان مجموعة من العمليات العقلية وغير المعرفية التي تتداخل فيما بينها. وكما أشار الأدب النظري المتعلق بالحكمة وما وراء المعرفة، حيث إن الحكمة تتطلب مزيدا من التفكير التحليلي لمشكلات الحياة اليومية الحقيقية، وتحتاج إلى التأمل والتفكير المتعمق، وترتبط بالذكاء، وأن التفكير التحليلي يتضمن من ضمن مكوناته ما وراء المعرفة، أو ما وراء المكونات (Meta components) التي تعد اسما آخر لما وراء المعرفة في نظرية التوازن في الحكمة لستيرنبيرغ (Sternberg, 2001)، فالحكيم يحتاج إلى مهارة تحديد المشكلة، ومهارة تصميم خطة لحلها، ومهارة جمع المعلومات، بالإضافة إلى مهارات التخطيط، ومراقبة الحل، وتقويمه.

ولذلك فإنه من المتوقع أن تظهر النتائج قدرة تنبؤية لما وراء المعرفة في مستوى الحكمة، وفي بعد تنظيم المعرفة فإنه يبدو كذلك انسجام هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه بعض الدراسات التي أشارت إلى أن ما وراء المعرفة شكل من أشكال التفكير الذكي المرتبط بالتعلم فمهارات إدارة المعرفة وتنظيمها مهارات يحتاجها الحكيم في حياته اليومية (Yang, 2001; Otiz & Hang, 1995).

توصيات الدراسة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- ضرورة أن تقوم الجامعة ممثلة بأعضاء هيئة التدريس، والدوائر التي لها اتصال مباشر مع الطلبة بالعمل على تدريب الطلبة على مهارات ما وراء المعرفة، من خلال التدريس والبرامج والأنشطة.
- توفير برامج للتدريب على الحكمة ودمج الطلبة في برامج للتدريب عليها في البيئة الجامعية من خلال أساليب كثيرة، حيث أشارت الدراسة إلى أن مستواها متوسط.
- الاهتمام ببعدي معرفة المعرفة؛ ومعالجة المعرفة، والتركيز على مهارات التخطيط والمراقبة، والتقويم، وتصميم استراتيجيات تدريبية وتدريسية تساهم في رفع كفاءة الطالب ما وراء المعرفية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الحكمة في متغيرات معرفية ونفسية أخرى كالحكمة، والتفكير التأملي، والحكمة وعلاقتها بالقيم وبالثقافة والدين، وغيرها من المتغيرات.

المراجع:

أبو بشير، أسماء.(2012). **أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

أبو هاشم، محمد. (2000). ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسة عاملية، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، عدد 93، أكتوبر،231-290.

أحمد، ناهد. (2012). الذكاء الثقافي وعلاقته بالحكمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، صيغة مصرية من مقياس الذكاء الثقافي. ***مجلة دراسات عربية في علم النفس***،3(11)، 419-476.

الهلسة، رفيف. (2004). **أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أيوب، علاء الدين وإبراهيم، أسامة. (2012). تطور التفكير القائم على الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي "دراسة عبر ثقافية". **مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، *23* (74)، 210-254.

الجراح، عبد الناصر وعبيدات، علاء الدين. (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7(2)،145-162.

الجراح، عبد الناصر. (2003). **أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

جروان، فتحي. (2003) **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات** الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي.

الجليدي، حسن. (2006). **فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه أم القرى.

خصاونة، لانا. (2005). **أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، الأردن.

شاهين، هيام. (2012). اسهام كل من الذكاء الاجتماعي وأحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ بالحكمة لدى معلمي مدارس التربية الفكرية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية - مصر**، 13(3)،495-530.

الشبل، منال. (2006). أثر استراتجيات التفكير فوق المعرفي من خلال الشبكة العالمية للمعلومات على التحصيل الدراسي وتنميه مهارات التفكير العليا لدى طالبات مقرر البرمجة الرياضية بجامعه الملك سعود، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 2(6)،33-70.

الشربيني، فوزي والطناوي، عفت. (2006). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق.** مصر، المنصورة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الشريدة، محمد والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (2013). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة بمستوى الحكمة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 11(1)،110 -136.

الشريدة، محمد. (2003). **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعه عمان العربية، عمان: الأردن.

عثامنة، شيرين. (2006). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التذكر لدى طالبات الصف السادس الأساسي بمديرية تربية اربد الثانية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه اليرموك، الأردن.

عريان، سمير. (2003). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة والاتجاهات نحوها. مجلة القراءة والمعرفة، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (20)،113-139.

علي، أنيسة. (2014). **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القحطاني، سعيد. (2002). **الحكمة في الدعوة إلى الله تعالى.** وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد – السعودية.

Anderson, N. (2001). *The Role of Metacognition in second language Teaching and Learning (On-Line).* Available at: eric@cal.org.

Anderson, N. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle & Heinle. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.* Retrieved from www.cal.org/ericcll/digest/0110anderson.html.

Ardelt, M. (2003). Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale." *Research on Aging*, 25(3), 275-324.

Aristotle, (2004). *Nicomachean Ethics (M. Ostwald, Trans.)* (Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ)

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

Baltes, P. (1995). People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging 10*(2), 155-166.

Baltes, P.& Staudinger, U. M. (1992). Wisdom and successful aging. In T. Sonderegger (Ed.), Nebraska symposium on motivation (Vol. 39, pp. 123-167). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Gama, C. (2004). *Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments.* Submitted for the degree of phD. Phil. University of Sussex.

Guss, C., & Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture,* 7,(1-2), 1 – 25.

Hartmann, L. (2001). Review of Wisdom in the Practice of Psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*, 160(8).

Hastie R, Wittenbrink B. (2006). Heuristics for applying laws to facts. See Gigerenzer & Engel 2006, pp. 259–80

Hoffman, K. (2007). *A scale Development and Construct Validation study of Buddhist Construct of non-attachment*, Unpublished PhD Dissertation, Fielding Graduate University, Santa Barbar, CA.

Holliday, S., Michael, J., Chandler. (1986). *Wisdom: Explorations in Adult Competence*. Basel, Switzerland: S. Karger AG.

Iwai, Y. (2009). The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers, *The Reading Matrix*, 11 (2), 23-45.

Karbalaei, A. (2010). A Comparison of the Metacognitive Reading Strategies Used by EFL and ESL Readers. The Reading Matrix Volume 10, Number 2.

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

Kitchener, K, Brenner, H. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In: Sternberg RJ, edi.tor. Wisdom: Its nature, origins, and development. Cambridge University Press; New York

Kluwe, R. (1982). Cognitive knowledge and executive control metacognition. In D. R. Girffin (Ed.), Animal Mind Human Mind (pp. 201 – 224). New York: Springer -verlage.

Kohl, M. (2001). Wisdom and the Axiom of Futility. *The Philosophical Forum*, 32(1), 73-93.

Kohut, H. (1985). In Self Psychology and the Humanities: Reflections on a New Psychoanalytic Approach. W.W. Norton & Company, New York 1985. Copyright Charles B. Strozier and Elizabeth Kohut 1985.

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

Kramer, D.A. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. In

Baltes, P., & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47(5), 290–299.

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

Baltes, P., & Staudinger, U. (2000). Wisdom: The orchestration of mind and virtue towards human excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.

Brezina, I., & Oudenhoven, J. (2012). Do National Cultures or Religion Shape Conceptions of Wisdom? Study Psychology, 54 (4), 299 – 311.

Brown, S., & Greene, J. (2006). The wisdom development scale Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development*, 47(1), 1-19.

Camahalan, F. (2006). Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement*, 43(2), 77-93.

Carrell, L., Gajdusek, L. & Wise, T. (1998): «Metacognition and ESL/EFL reading», Instructional Science. *An International Journal of the Learning Sciences,* 26(1), 97-112.

Clayton,V., & Birren, J. (1980). The development of Wisdom across the life-span: A Reexamination of an Ancient topic, in P.B. Baltes & O.G. Brim, Jr.(Eds.). Life Span Development and Behavior, 3, New York: Academic Press, pp.103-35.

Cook-Greuter, S. (2000). Mature ego development: A gateway to ego transcendence? *Journal of Adult Development*, 7 (4), 227-240

Costa, L., & Kallick, B (2001).What are Habits of Mind?. Retrieved Mar7, 2009,from http//www.habits – of – mind.net/what are.

Downing, K. (2011). Impact of problem-based learning on student experience and metacognitive development. *Multicultural Education & Technology Journal*, 5 (1), 55-59.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906 - 911.

Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert& R.H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

solving and need for cognition. *Education and Research,* 37,(164),239-252.

Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Cotemporary Educational Psychology*, 19(4),460 – 475.

Smith, J. (2007). The allure of wisdom: Review of an unfinished book by Paul B. Baltes. *Human Development*, 50(1), 367–370.

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

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

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. (2004). Teaching for wisdom: What matters is not what students know, but how they use it. In D. R. Walling (Ed.) Public education, democracy, and the common good (pp. 121–132). Bloomington, IN.

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

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

Sternberg, R.J. (2002). Thinking Styles.Reprinted Edition, UK,Cambridge University Press.

Sternberg. R. (1998). *Thinking styles*. New York: Cambridge university press.

Swanson, H., and Torhan, M. (1996). Learning disabled and average readers' working memory and comprehension: does metacognition play a role? *British Journal of Educational Psychology*, 66(3), 333 – 355.

Takahashi, M. (2004). Toward a culturally inclusive understanding of wisdom: Historical rootsin the east and west. International Journal of Aging & Human Development, 51(3), 217.

Takahashi, M., & Bordia, P. (2000). The Concept of Wisdom: A Cross-Cultural Comparison. *International Journal of Psychology*, 35 (1), 1-9.

Trowbridge, R. H. (2006). The scientific approach of wisdom. *Dissertation Abstracts International* Section A: Humanities and Social Sciences.

Tsai, C. (2005). Cognition and metacognition of English reading strategies in Successful Taiwanese Comprehensive High School Student Readers: R. Sternberg (Ed.), Wisdom: Its nature, origins and development (pp. 279- 309). Cambridge:Cambridge University Press.

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

Littlefield, A. (2011). The Relations Among Summarizing Instruction, Support for Student Choice, Reading Engagement and Expository Text Comprehension,*Unpublished doctoral dissertation,* The Catholic University of America,Washington, DC.

Mei, P. (2005). The Implication of Schema Theory, Metacognition and Graphic Organizers in English Reading Comprehension for Technical College Students in Taiwan. Thesis,Spalding University.

Morley, S. (2009). *Metacognitive Identities: Examining Sixth-grade Students' Thinking during Academic Reading*. Unpublished doctoral dissertation. Northern Illinois University.

Orlich, D., Robert J., Harder, R. Callahan, M. Trevisan, & Abbie, B. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. 9th ed. Boston: Wadsworth.

Orwoll, L., & Achenbaum, W. (1997). Gender and the development of wisdom: *Human Development,* 36(5), 274-296.

Oser, F., Schenker, D., & Spychiger, M. (1999). Wisdom: An Action-Oriented Approach. In K. Helmut Reich, Fritz K. Oser, W. George Scarlett (Eds.). Psychological Studies on Spiritual and Religious Development: Being Human: The Case of Religion, Vol.2 (pp155-172). Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.

Pascual-Leone, J. (1995). Learning and development as dialectical factors in cognitive growth. *Human Development*, 38, 338-348

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(5), 401-415.

Reynolds, R. (2003). Wisdom through the ages. In Sternberg, R., (Ed.) Wisdom: Its Nature, Origins, and Development (pp. 13-24). New York: Cambridge.

Rowley, J. (2006). What do we need to know about wisdom? *Management Decision* 44(9), 1246-1257

Rysz,T (2004). *Metacognition Learning Elementary Probability and Statistics*. *Unpublished doctoral Dissertation,* University of Cincinnat, Cincinnat,Ohio.

Saraç, S.; Karakelle, S. (2012). The relations among metacognitive awareness, intelligence, problem

Opportunities and Obstacles. The Collage of Education. The University Laramie, Wyoming.

Valdez, J. (1994). Wisdom: A Hispanic perspective. Doctoral dissertation, Colorado State University, *Dissertation International Abstract, 54,6482-B.*

Webster, J. (2003). An Exploratory Analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13-22.

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

Yang, S. (2001). Conceptions of Wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 662-680.