

## معرفی مفهوم خردمندی در روان‌شناسی و کاربردهای آموزشی آن

سمانه اسعدی\*، استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد

s.asadi@yazd.ac.ir

شعله امیری، دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

حسین مولوی، استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

خسرو باقری نوع پرست، استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

### چکیده

مفهوم خردمندی<sup>۱</sup> در متون فلسفی و دینی دارای قدمتی دیرینه است، اما از حدود دو سه دهه اخیر این موضوع وارد مباحث و پژوهش‌های تجربی در عرصه‌های مختلف روان‌شناسی شده است. نظریه‌پردازان مختلف با توجه به جهت‌گیری فلسفی خود و حیطه‌ای که در روان‌شناسی بر آن متمرکزند، به تعریف این مفهوم پرداخته‌اند، ولی تاکنون تعریف مورد توافق پدید نیامده است. روان‌شناسی تربیتی نیز با بهره‌گیری از این مفهوم، نظریه‌ها و شیوه‌هایی کاربردی برای آموزش این توانمندی یا فضیلت ارائه کرده است. این مقاله به طور خلاصه، به معرفی و مقایسه اجمالی سه نظریه جامع و جدید در این زمینه، نظریه تعادلی خردمندی<sup>۲</sup>، پارادایم خردمندی برلین<sup>۳</sup>، و مدل سه بعدی خردمندی<sup>۴</sup> پرداخته و به برخی نظرها و یافته‌ها در زمینه آموزش خردمندی اشاره کرده است.

**واژه‌های کلیدی:** خردمندی، پارادایم خردمندی برلین، نظریه تعادلی خردمندی، مدل سه بعدی، نظریه‌های تلویحی<sup>۵</sup>، نظریه‌های تصریحی<sup>۶</sup>، آموزش.

\* نویسنده مسئول

- 1- Wisdom
- 2- Balance Theory of Wisdom
- 3- Berlin Wisdom Paradigm
- 4- Three Dimensional Model of Wisdom
- 5- Implicit Theories
- 6- Explicit theories

## مقدمه

جستجوی خرد و خردمندی تقریباً به اندازه حیات بشر قدمت دارد. تلاش برای دستیابی به خردمندی را می‌توان دست کم تا سه قرن پیش از میلاد مسیح (برای مثال، تمدن بین النهرین و مصر) در اولین نوشته‌های آن دوره ردیابی کرد. افلاطون خردمندی را عظیم‌ترین دستاورد انسان می‌داند. این دیدگاه ارزشمند درباره خردمندی از دوره باستان وجود داشته است: "خوشبخت کسی است که صاحب خرد باشد." بسیاری از کارهای علمی در زمینه خردمندی در علوم مذهبی، الهیات و نیز فلسفه یافت می‌شود. رابینسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) در پژوهشی مروری با بررسی دیدگاه‌های فلسفی به تاریخ بسیار طولانی خردمندی در مقایسه با روان‌شناسی اشاره کرده است. در نوشته‌های به جا مانده از افلاطون به عنوان اولین تحلیل‌های عمیق از مفهوم خردمندی، سه معنی به صورت سه واژه کلیدی آورده شده است: الف) "سوفی"<sup>۲</sup> در افرادی یافت می‌شود که به دنبال یک زندگی متفکرانه و در جستجوی حقیقتند؛ ب) "فرونسیس"<sup>۳</sup> نوعی از عقلانیت عملی که در قانونگذاران و سیاستمداران دیده می‌شود. این افراد تجربه زیادی دارند و قادر به درک مسائل شخصی خود هستند؛ ج) "اپیستم"<sup>۴</sup> در افرادی یافت می‌شود که مسائل را از دید علمی درک می‌کنند. بررسی مروری رابینسون (۱۹۹۰) به دیدگاه‌های تاریخی درباره خردمندی نیز پرداخته، توصیفی کلی از دیدگاه‌های تاریخی فلسفی فرهنگ غرب، از یونان باستان تا فرهنگ‌های اروپایی ارائه کرده است. طبق نظر او دیدگاه‌های فلسفی یونان باستان، مسیحیت اولیه، رنسانس و بالاخره آیین‌های رمانتیک و علمی، مفهوم سازی دانشمندان غربی از خردمندی را شکل داده‌اند و امروزه آیین‌های رمانتیک و عملی بر تفکر فعلی غلبه دارند. فیلسوفان مدرن غربی بر خلاف فرهنگ‌های شرقی- به جز نوشته‌های مسیحیت اولیه- خردمندی را از لحاظ مفهومی از بحث‌های معنوی جدا کرده‌اند.

1- Robinson

2- Sophie

3- Phronesis

4- Episteme

اگر چه بحث درباره ماهیت خرد دارای سابقه گسترده‌ای در میان فیلسوفان، متکلمان، شاعران و نویسندگان است، اما ورود آن به دنیای روان‌شناسی نسبتاً اخیر است. برخی معتقدند شاید تسلط فراگیر مکتب رفتارگرایی در اوایل پیدایش روان‌شناسی را بتوان به عنوان دلیل این سکوت ذکر کرد (رابینسون، ۱۹۹۰)؛ در حالی که عده‌ای نیز علت را کاستی‌های روش‌های علمی که بتوانند به طور کامل ماهیت متناقض و چند بعدی خردمندی را روشن کنند، دانسته‌اند (چندلر<sup>۱</sup> و هالیدی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰). علاوه بر این، خردمندی کیفیت انسانی<sup>۳</sup> نادری است (کونزمان<sup>۴</sup> و بالتز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳) که به دشواری قابل مفهوم سازی و عملیاتی شدن است و ماهیت پیچیده آن برای مطالعه، پرهزینه و زمان بر است (استرنبرگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). با وجود چنین موانعی، روان‌شناسان بررسی این سازه چالشی را آغاز کرده‌اند. بررسی خردمندی به عنوان نقطه پایانی ایده آل تحول انسانی، انگیزه اصلی مطالعه در زمینه روان‌شناسی طول عمر<sup>۷</sup> و پیری شناسی<sup>۸</sup> (برای مثال، کلیتون<sup>۹</sup> و بیرن<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۰؛ به نقل از استرنبرگ، ۱۹۹۰) بوده است که با بررسی‌های گسترده مفاهیم مرتبط با هوش در روان‌شناسی شناختی (برای مثال، استرنبرگ، ۱۹۹۸) و کشف عملکرد مطلوب انسان در روان‌شناسی مثبت (سیگزنتمیهالی<sup>۱۱</sup> و راتونده<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۰) مصادف شده است. در نوشته‌های اولیه روان‌شناختی، خردمندی به عنوان نقطه پایانی ایده آل تحول توصیف شده است. استنلی هال<sup>۱۳</sup> (۱۹۲۲)، احتمالاً اولین روان‌شناسی است که به مفهوم خردمندی است. او شکل‌گیری خردمندی در یک بزرگسال را با نگرش، آرامش فلسفی، بی‌طرفی،

1- Chandler

2- Holliday

3- human quality

4- Kunzmann

5- Baltes

6- Sternberg

7- life span

8- Gerontology

9- Clayton

10- Birren

11- Csikszentmihalyi

12- Rathunde

13- Stanly Hall

و تمایل فرد به اصول اخلاقی مرتبط دانسته است. اریکسون<sup>۱</sup> (۱۹۵۹) نیز خردمندی را به عنوان نقطه پایانی مطلوب تحول هویت مطرح کرده است که از طریق تسلط بر تعدادی از بحران‌ها - و به طور خاص حل بحران یکپارچگی در مقابل ناامیدی - در طول زندگی فرد به دست می‌آید. مفیدترین بُعد تفکر اریکسون درباره خردمندی، تعریف یک پیش شرط با عنوان مرگ است، که در برخی از پژوهش‌های اخیر نیز تأیید شده است. تأکید او بر خردمندی شخصیت محور است (پرویت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). پیشینه پژوهشی درباره خرد به مفهوم کهن الگوهای یونگ<sup>۳</sup> - کهن الگوی پیر خردمند<sup>۴</sup> و سوفیا- نیز باز می‌گردد. یونگ توضیح داده است که چگونه فردیت<sup>۵</sup> خود راهی است برای رسیدن به خردمندی. در واقع، واقع، از نظر او منبع خردمندی در کشف وجود درونی خود و ترکیب تمایلات متضاد نهفته است (پرویت، ۲۰۰۰). از حدود سال ۱۹۸۰ تعاریف گسترده تر و جامع تری از خردمندی بر پایه رویکرد نظریه‌های تلویحی و تصریحی ارائه شده است.

### رویکرد نظریه‌های تلویحی

دیدگاه‌هایی که به دانش تلویحی و چگونگی اکتساب آن معتقدند، به دنبال دستیابی به درکی از استنباط‌های عامیانه مردم در مورد مفاهیم مختلف هستند. نظریه‌های تلویحی، سازه‌هایی عقلانی‌اند که در ذهن افراد وجود دارند، از طریق پرسش و استنباط قابل ردیابی‌اند و در رفتار فرد آشکار می‌شوند و از آنها برای قضاوت‌های روزمره درباره افراد و محیط پیرامون آنها استفاده می‌شود. هدف این دیدگاه‌ها ارائه توصیفی از مفاهیم است، که با توجه به دیدگاه مردم عادی درست است و به صحت و سقم این باورها به لحاظ روان‌شناختی پرداخته نمی‌شود (استرنبرگ و لوبارت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱).

1- Erikson

2- Prewitt

3- Yung

4- Wise

5- individuality

6- Lubart

از زمان آغاز پژوهش‌های روان‌شناختی درباره خردمندی، درک این نکته که واقعاً "خردمندی" چیست و چگونه می‌توان آن را تعریف کرد، از حیطه‌های بسیار مهم پژوهشی است که عمدتاً با رویکرد تلویحی همراه بوده است. به نظر می‌رسد بررسی‌های عمیق و گسترده تصورات عامیانه از خردمندی در مقایسه با دیگر سازه‌ها، مانند هوش، علاوه بر تاریخ فرهنگی غنی این مفهوم، نشان دهنده این واقعیت است که معیار خردمندی به نوعی وابسته به عقل سلیم است (استودینگر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). اغلب بررسی‌های نظریه‌های تلویحی خردمندی از توصیفی - رتبه‌بندی استفاده کرده‌اند (بلوک<sup>۲</sup> و گلوک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). چنین بررسی‌هایی (برای مثال، کلیتون و بیرن، ۱۹۸۰؛ بلوک و گلوک، ۲۰۱۰، گلوک و همکاران، ۲۰۱۰؛ هالیدی و چندلر، ۱۹۸۶؛ جیسون<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ استرنبرگ، ۱۹۸۵) معمولاً در دو مرحله انجام می‌شوند. در مرحله اول، به شرکت‌کنندگان فهرست‌هایی از صفات مرتبط با خردمندی ارائه می‌کنند و از آنها می‌خواهند تا به رتبه‌بندی صفات بپردازند. پس از حذف صفات منحصر به فرد و مترادف، صفات به جای مانده در یک فهرست اصلی ادغام شده و به گروه نمونه دیگری با حجم بیشتر ارائه می‌شود و از آنها خواسته می‌شود که صفات را با توجه به اهمیتی که هر واژه برای مفهوم خردمندی دارد، رتبه‌بندی کنند. در ادامه، روش‌هایی نظیر رتبه‌بندی چند بعدی یا تحلیل عاملی برای استخراج عناصر زیربنایی این رتبه‌بندی استفاده می‌شود تا بر اساس معمول‌ترین ویژگی‌های نامگذاری شوند. برای مثال، استرنبرگ (۱۹۸۶) در پژوهشی درباره ماهیت هوش، خلاقیت و خردمندی به نوعی از این شیوه بهره گرفت. او از دانشجویان خواست سه مجموعه از ۴۰ رفتار را که به همان شیوه ذکر شده از مجموعه پژوهش‌های قبلی به دست آمده بود، طوری در کنار هم قرار دهند که هر مجموعه نشان دهنده هوش، خلاقیت و خردمندی باشند. شش

1- Staudinger

2- Bluck

3- Gluck

4- Jason

عنصر توانایی استدلال<sup>۱</sup>، زیرکی و ذکاوت<sup>۲</sup>، یادگیری از نظرهای و محیط، قضاوت، استفاده سریع و بلافاصله از اطلاعات و هوشمندی عناصر زیربنایی به دست آمده برای خردمندی بودند.

از دیگر رویکردهای این نوع بررسی ها پرداختن به ادراک عامه مردم از نمونه های واقعی خردمندی در خود یا دیگران (برای مثال، ارول<sup>۳</sup> و پرلمتر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰، پالھوس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۲)، دلایل ویژه انتخاب این افراد به عنوان یک فرد خردمند (برای مثال، مونتگمری<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۲) و بالاخره مواردی از خردمندی در زندگی شخصی (برای مثال، بلوک و گلوک، ۲۰۰۴؛ گلوک و همکاران، ۲۰۰۵؛ اسر<sup>۷</sup> و همکاران، ۱۹۹۹) (۱۹۹۹) است. در پژوهش بین فرهنگی تاکاهاشی<sup>۸</sup> و بُردیا<sup>۹</sup> (۲۰۰۰) ویژگی های فرد ایده آل ایده آل در نمونه های شرقی و غربی متفاوت به دست آمد. دانشجویان امریکایی و استرالیایی کلمات باهوش و عاقل<sup>۱۰</sup>، و ژاپنی ها خردمند و معقول و با ملاحظه<sup>۱۱</sup> را به عنوان صفات یک فرد ایده آل در نظر گرفتند؛ اگرچه هندی ها صفات خردمند و باهوش را برای یک فرد ایده آل، در نظر داشتند، اما صفت معقول و با ملاحظه را نیز در نظر داشتند. بنابراین، سلسله مراتب توصیف کننده های خردمندی از نظر عامه مردم به احتمال زیاد بر اساس تجارب خاص آنها ارائه می شود؛ از جمله مشکلات پیچیده ای که با آنها مواجه شده اند و بهترین راه حلی که به حل مسأله منجر شده است.

- 
- 1- reasoning ability
  - 2- Sagacity
  - 3- Orwell
  - 4- Perlmutter
  - 5- Palhous
  - 6- montgomery
  - 7- Oser
  - 8- Takahashi
  - 9- Bordia
  - 10- Wise
  - 11- discreet

## رویکرد نظریه‌های تصریحی

نظریه‌های تصریحی سازه‌هایی هستند که توسط نظریه پردازان متخصص و پژوهشگران ارائه می‌شوند که بر دسته‌ای از داده‌ها استوارند و (حداقل در روان‌شناسی) از طریق این داده‌ها آزمون می‌شوند. این داده‌ها از عملکرد افراد در تکالیفی که تصور می‌شود عملکرد روانی را اندازه می‌گیرند، به دست می‌آیند (استرنبرگ و لوبارت، ۲۰۰۱). پژوهش‌ها در نظریه‌های تصریحی پیشرفت قابل توجهی در زمینه سنجش شخصیت، ویژگی‌های تفکر بزرگسال و عملکرد افراد در تکالیف وجودی و مبهم زندگی داشته است. برخی از این رویکردها به شدت فرایندگرا (برای مثال، خردمندی به عنوان یک ویژگی تفکر بزرگسالان)، و برخی دیگر بیشتر نتیجه‌گرا (برای مثال، خردمندی به عنوان الگویی از ویژگی‌های شخصیتی و یا به عنوان رفتار حل مسأله) هستند. برخی نظریه پردازان مانند استرنبرگ هم به نظریه پردازای‌های تلویحی و هم نظریه پردازای‌های تصریحی پرداخته‌اند. در این مجال به سه نظریه مهم درباره خردمندی که مبتنی بر رویکرد تصریحی هستند و از جمله نظریه‌های جامع و جدید در این زمینه اند، اشاره می‌شود.

۱- **نظریه تعادلی خردمندی:** استرنبرگ در نظریه تعادلی خود خردمندی را به عنوان استفاده از دانش نهان<sup>۱</sup> در مسائل زندگی که شامل درگیری بین حوزه‌های مختلف زندگی زندگی است (برای مثال، استرنبرگ، ۱۹۹۸؛ ۲۰۰۰) مفهوم سازی می‌کند. دانش نهان-واژه اصلی نظریه استرنبرگ در هوش عملی-دانشی رویه‌ای<sup>۲</sup> و حوزه-خاص<sup>۳</sup> درباره چگونگی رسیدن به هدف خاص در درون یک سیستم خاص است. در مورد راه حل‌های خردمندانه، به مسائل دشوار، هدف رسیدن به منافع مشترک (خیرهمگانی)<sup>۴</sup> یعنی بهینه‌سازی بهینه‌سازی نتیجه با در نظر داشتن کلیه منافع است. راه حل خردمندانه، راه حلی متعادل است؛ به نحوی

1- tacit knowledge  
2- procedural knowledge  
3- domain-specific  
4- common good

که منافع متضاد درون فردی<sup>۱</sup>، بین فردی<sup>۲</sup>، و فرافردی<sup>۳</sup> را، در کوتاه مدت و درازمدت در نظر گرفته و ارزش‌های مثبت اخلاقی را هم در تصمیم‌گیری‌ها لحاظ کند (استرنبرگ، ۲۰۰۸؛ استرنبرگ و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین، در چگونگی مواجهه با بافت<sup>۴</sup> مسأله نیز متعادل است: در واقع بسته به ماهیت و شرایط مسأله یا با بافت سازگار می‌شود، یا آن را تغییر می‌دهد و یا بافت دیگری را انتخاب می‌کند. این برداشت از خرد، با "دانش تلویحی" درباره خود، دیگران و بافت‌های موقعیتی آغاز می‌شود. همان طور که قبلاً نیز اشاره شد، دانش تلویحی شامل آن نوع یادگیری‌هایی است که به صورت رسمی و روشن آموخته نشده‌اند و اغلب به صورت کلامی بیان نمی‌شوند. خرد دانشی تلویحی است که برای متعادل نمودن منافع (علائق)، استفاده می‌شود. تعریفی که در اینجا ارائه شده، بر مفهوم دانش ضمنی و تعادل استوار است. به ویژه، خرد را می‌توان به عنوان کاربرد دانش ضمنی تعریف کرد که تحت تأثیر ارزش‌ها قرار دارد. خرد از طریق ایجاد تعادل میان منافع چندگانه (درون فردی، بین فردی و فرا فردی) یک خیر مشترک را به ارمغان می‌آورد و بین واکنش‌های مختلف نسبت به بافت‌های محیطی تعادل برقرار می‌کند. در این نظریه خیر مشترک چیزی است که عموماً برای همه، نه فقط برای افراد خاصی مانند خانواده، دوستان یا اعضای یک گروه خوب است. از این رو، دیکتاتورهایی که می‌کوشند چیزهایی را به هزینه دیگران برای خود یا یک گروه خاص به دست آورند- بدون توجه به این که نظر آن دیکتاتورها نسبت به خودشان چیست- خیر مشترک را افزایش نمی‌دهند. بنابراین، در حالی که هوش عملی به منظور افزایش منافع- خواه فردی یا جمعی- استفاده می‌شود، خرد به طور اخص برای متعادل نمودن منافع درون فردی، بین فردی و فرافردی به کار می‌رود. ممکن است هوش عملی شامل متعادل نمودن منافع باشد یا نباشد، اما خرد حتماً باید شامل متعادل نمودن منافع باشد. در واقع، خرد عبارت است از به کارگیری فرایندهای تفکر به همراه ارزش‌ها برای رسیدن به راه‌حلی که هدفشان دستیابی به خیر مشترک

---

1- intrapersonal  
2- interpersonal  
3- extra personal  
4- context

در یک بافت اجتماعی یا فرهنگی است. هرچند جوامع مختلف ممکن است ارزش‌های متفاوتی داشته باشند، اما به نظر می‌رسد همه جوامع طرفدار ارزش‌های خاصی هستند - ارزش‌هایی مانند حقیقت، صداقت و دلسوزی نسبت به دیگران. بنابراین، هر قضاوتی که بیشتر به خیر مشترک توجه کند و منافع درون‌فردی، بین‌فردی و فرافردی را متعادل سازد، از طرف متخصصان عاقلانه‌تر در نظر گرفته می‌شود.

به اعتقاد استرنبرگ (استرنبرگ و ریس، ۱۳۸۵: ۱۲۶) خردمندی را نمی‌توان به صورت مناسبی از طریق آزمون‌های چندگزینه‌ای یا کوتاه پاسخ، اندازه‌گیری کرد. او بر اساس روش کلی خود برای ارزیابی دانش‌نهان، رویکرد خود را برای سنجش خردمندی ارائه کرد. در شیوه سنجش او، شرکت‌کنندگان کیفیت تعدادی از راه‌حل‌های احتمالی به داستان‌های تصویری را که بر مبنای مسائل دشوار زندگی ساخته شده‌اند، رتبه‌بندی می‌کنند. رتبه‌بندی آنها با رتبه‌بندی کارشناسان در این زمینه مقایسه می‌شود (استرنبرگ، ۱۹۹۸).

**۲- پارادایم خردمندی برلین:** بالتز و همکارانش پژوهشگرانی بودند که برای نخستین بار به طور علمی در مؤسسه ماکس پلانک برلین<sup>۱</sup> کار پیشرو خود را در زمینه مطالعه خردمندی آغاز کردند (برای مثال، بالتز و اسمیت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰، و بالتز و استودینگر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳ و بالتز و همکاران، ۱۹۹۵). بالتز و همکاران (۱۹۹۵) با توجه به مدل دوگانه هوش، بیشترین تأکید را بر عنصر شناختی داشتند. در نظریه هوش دوگانه، هوش عملی دانش مبتنی بر واقعیت<sup>۳</sup> و اجرایی است که به محتوا، فرهنگ و تجارب فرد وابسته است و هوش مکانیکی، هوش پایه‌ای و همگانی است که در آن پردازش اطلاعات به شکل زیستی انجام می‌گیرد و به محتوا وابسته نیست و به تفاوت‌های ژنتیکی حساس است. این مدل، خردمندی را به عنوان یک سیستم دانش تخصصی تعریف می‌کند و بر پایه دیدگاه شناختی یا پردازش اطلاعات است. واژه "تخصص"<sup>۴</sup> بیان می‌کند که خردمندی مجموعه‌ای بسیار متمایز از بینش و مهارت‌هایی که معمولاً از طریق تجربه و تمرین به

1- Max Plank Institute in Berlin

2- Smith

3- factual

4- expertise

دست می‌آیند. یک فرد عامل الزاماً یک فرد متخصص و صاحب مهارت در زندگی است. اسمیت و بالتز (۱۹۹۰) خردمندی را مجموعه ای بسیار تحول یافته از دانش و قضاوت واقعی و اجرایی می‌دانند که با آنچه ملاحظات عملی اساسی زندگی<sup>۱</sup> نامیده می‌شود، سر و کار دارد. ملاحظات عملی اساسی زندگی، مسائل مهم، اما غیر قطعی و مبهم زندگی را شامل می‌شود؛ به ویژه به بینش عمیق و قضاوت درست در مورد ماهیت وضعیت بشر، روش‌ها و ابزار برنامه ریزی، مدیریت، و درک یک زندگی خوب اشاره دارد. از نظر آنها خردمندی به عنوان اوج عملکرد یا حتی نقطه پایانی دانش بشری و تحول آن است که می‌تواند مشابه مرحله خود شکوفایی مزلو باشد. سطحی از کنترل و تسلط بر ملاحظات عملی اساسی زندگی که در دیدگاه بالتز و همکاران (۱۹۹۵) مطرح است، بیشتر به هوش عملی وابسته است تا به هوش مکانیکی. تخصص (مهارت) در مسائل اساسی زندگی بر اساس پنج معیار شرح داده شده است (دو معیار پایه و سه فرا معیار): معیار اول، دانش واقعی غنی<sup>۲</sup>، دانش درباره موضوع‌هایی مانند: ماهیت انسان، طبیعت، تحول در طول عمر، گوناگونی در فرایندهای تحولی و نتایج، روابط بین فردی و هنجارهای اجتماعی است. دومین معیار دانش رویه ای غنی<sup>۳</sup>، شامل راهبرد ها و ابتکارات برای مواجهه با معنا و مسیر زندگی، - مانند ابتکاراتی برای مشاوره دادن به دیگران و یا راه‌هایی برای مقابله با درگیری‌های زندگی - است. معیار سوم بافتار طول عمر<sup>۴</sup>؛ یعنی، در نظر گرفتن مشکلات زندگی در ارتباط با حوزه‌های مختلف - برای مثال، آموزش و پرورش، خانواده، کار، دوستان، اوقات فراغت، خیر عمومی جامعه، و غیره - و روابط بین فردی و قرار دادن اینها در یک دیدگاه طول عمر (برای مثال، گذشته، حال و آینده). نسبیّت ارزش‌ها و اولویت‌های زندگی معیار چهارم خردمندی است و به معنی قبول و تحمل تفاوت‌های بین فردی در ارزش‌ها، در حالی که در همان زمان به بهینه‌سازی و ایجاد توازن بین فرد و منافع مشترک تمایل وجود دارد. آخرین معیار، بازشناسی و مدیریت ابهامات، بر اساس

- 1- life fundamental pragmatics
- 2- rich factual knowledge
- 3- rich procedural knowledge
- 4- life span contextualism

این ایده استوار است که انسان نمی‌تواند هرگز هر آنچه را برای تشخیص بهترین تصمیم در حال حاضر، پیش‌بینی دقیق آینده و یا اطمینان صد در صد از دلیل وقایع گذشته لازم دارد، بداند. فرد خردمند از این عدم قطعیت (ابهامات) آگاه است و به دنبال راه‌هایی برای مدیریت آن است. هوش عملی می‌تواند منحصراً برای تأمین منافع شخصی یا منافع نزدیکان استفاده شود، در حالی که خرد این‌گونه نیست. برخوردار بودن از هوش عملی بالا ممکن است (برحسب استاندارد های سنتی) موجب موفقیت در زندگی گردد، اما احتمال دارد که خرد (برحسب استاندارد های شخصی) موجب رضایتمندی و شادکامی در زندگی شود (استرنبرگ و ریس، ۱۳۸۵: ۱۱۲). گروه برلین معتقد است اشکال بالاتر خردمندی فراتر از خصوصیات شخصی در افراد خردمند است و در آثار فرهنگی جمعی مانند ضرب‌المثل‌ها، متون مذهبی و گفتمان‌های علمی یافت می‌شود و با بهره‌گیری از این منابع تخصصی است که نظریه تصریحی و روشنی از خردمندی باید استنباط شود (بالتز و کونزمان: ۲۰۰۳).

در این پارادایم به منظور استخراج و سنجش دانش مرتبط با خردمندی (برای مثال، بالتز و استودینگر، ۲۰۰۰)، به شرکت‌کنندگان داستان‌های فرضی درباره مسائل مبهم و چالش‌برانگیز زندگی ارائه می‌شود: "تصور کنید یکی از دوستان خوبتان با شما تماس بگیرد و بگوید دیگر نمی‌تواند به زندگی ادامه دهد و تصمیم به خودکشی دارد. چه فکری می‌توان در این مورد کرد؟، چگونه می‌توان به این وضعیت رسیدگی کرد؟" سپس از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا به شیوه «تفکر با صدای بلند»<sup>۱</sup> مسأله را حل کنند. پاسخ‌های آنان ضبط و بعد بر روی کاغذ پیاده می‌شود. به منظور کمی‌سازی کیفیت عملکرد، مجموعه‌ای از داوران از پیش انتخاب شده و آموزش‌دیده پروتکل‌های پاسخ‌دهندگان را بر اساس پنج معیار خردمندی در یک مقیاس هفت‌بخشی ارزیابی می‌کنند. نمره‌های تقریبی از کمیت و کیفیت دانش‌های مربوط به خردمندی و مهارت‌های یک فرد را ارائه می‌کند. یکی از نخستین یافته‌های پژوهشی این گروه، تأیید این نکته بود

که سطوح بالای خردمندی نادر است (بالتز و کونزمان، ۲۰۰۳). یافته‌ای که کمتر پیش بینی شده بود، در ارتباط با سن اولیه برای ظهور دانش مرتبط با خردمندی است؛ که در اواخر نوجوانی و اوایل دوران بزرگسالی است و هیچ پیشرفتی در سطح میانگین خردمندی در نمونه‌های مسن تر مشاهده نمی‌شود (اسمیت و بالتز، ۱۹۹۰). پژوهش‌های دیگر با استفاده از ابزار سنجش خردمندی پارادایم برلین نشان داد عوامل مربوط به شخصیت، مانند گشودگی نسبت به تجارب، زاینده‌گی، خلاقیت، و یا یک سبک قضاوتی شناختی بیش از هوش در پیش بینی دانش مرتبط با خردمندی نقش دارند (استودینگر، لویز و بالتز، ۱۹۹۷). علاوه بر این، تجارب خاص مانند تخصص در برخورد با مسائل دشوار زندگی یا قرار گرفتن در معرض وقایع خاص و تسلط بر این تجارب، در دستیابی به خردمندی مؤثر است.

**۳- مدل سه بعدی خردمندی آردلت:** تاکید گروه برلین بر دانش تخصصی بدون چالش نبوده است. آردلت (۲۰۰۴)، بر این باور است که چنین مفهوم‌سازی درباره خردمندی از سوی پارادایم برلین بیشتر بر عملکردهای پیشرفته شناختی متمرکز است. او (برای مثال، آردلت، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴) بر اساس هر دو موضع نظریه‌های تلویحی و تصریحی به تعریف خردمندی به عنوان ترکیبی از ویژگی‌های شخصیتی با سه بعد گسترده شناختی<sup>۱</sup>، تأملی<sup>۲</sup> و عاطفی<sup>۳</sup> پرداخته است، که هر یک از آنها باید وجود داشته باشند تا یک فرد خردمند در نظر گرفته شود. بعد شناختی نشان دهنده میل به دانستن حقیقت و رسیدن به درک عمیق تری از زندگی، از جمله پذیرش وجوه متناقض<sup>۴</sup> ماهیت انسان، محدودیت‌های دانش، و غیر قابل پیش بینی بودن زندگی است. برای رسیدن به این فهم عمیق‌تر از واقعیت، فرد باید در ابتدا از طریق عمل خود- تأملی بر فاعلیت و تجلیات خود غلبه کند (یعنی تمایل به سرزنش کردن دیگران برای وضعیت خود). بعد تأملی نشان‌دهنده خودآزمایی، خود آگاهی، و توانایی مشاهده پدیده‌ها از زوایای مختلف است و بعد عاطفی به عنوان "عشق همدلانه و دلسوزانه برای دیگران" تعریف شده است که نگرشی همدلانه

1- cognitive

2- reflective

3- affective

4- contradictions

و مثبت، نسبت به دیگران است. از نظر آردلت، خردمندی کیفیتی از شخصیت است که در افراد خردمند وجود دارد. آردلت بر روی یک نوع ایده آل از شخص خردمند تأکید دارد و نه یک نوع ایده آل از دانش مرتبط با خردمندی. او معتقد است تا زمانی که افراد دوباره دانش مرتبط با خردمندی را از طریق تأمل بر تجربیات شخصی به خردمندی تبدیل نکنند، این مفهوم به صورت یک دانش نظری باقی می‌ماند و چنین تعریفی از خردمندی معنای چندانی ندارد، حتی اگر این دانش در سطوح بالایی در آثار فرهنگی باستانی وجود داشته باشد. دیدگاه سه بعدی آردلت با سنت‌های فلسفی و دینی شرقی که خردمندی را حاصل تلفیق ذهن و فضیلت در سطح شخصی می‌دانند، سازگار است. بنابراین، خردمندی حالتی ایده آل است که به ندرت ممکن است در واقعیت وجود داشته باشد (آردلت، ۲۰۰۴).

آردلت (۲۰۰۴) بر این باور است که می‌توان خردمندی را به طور غیر مستقیم از طریق شاخص‌های شناختی، تأملی و عاطفی به عنوان عناصر ضروری متغیر نهفته خردمندی بررسی کرد. آردلت (۲۰۰۳) با پیروی از سنت‌های کلاسیک ارزیابی شخصیت یک مقیاس خود گزارشی (مقیاس سه بعدی خردمندی؛ 3D-WS) ارائه کرد که سه بعد خردمندی را می‌سنجد. مقیاس سه بعدی خردمندی همبستگی مثبت و معنی‌داری با تسلط<sup>۱</sup>، بهزیستی ذهنی، هدف‌زندگی، سلامت ذهنی و روابط منفی با علایم افسردگی، اجتناب از مرگ و احساس فشار اقتصادی دارد. تحصیلات و شغل هر دو با نمره‌های مقیاس سه بعدی خردمندی رابطه مثبت داشته و نکته مهم یافته‌های پژوهشی، تأیید ادعای آردلت در مورد الزام کسب نمره‌های بالا در هر سه بعد به عنوان شاخصی برای خردمندی است.

### آموزش خردمندی

یکی از کاربردهای آشکار دانش روان‌شناختی در حال رشد در مورد خردمندی، شناسایی شرایط تسهیل‌کننده و بازدارنده و ایجاد روش‌های مؤثر آموزشی است. برخی از رویکردها مبتنی بر پژوهش‌های روان‌شناختی و برخی دیگر پیرو سنت‌های مذهبی و معنوی

هستند. برای مثال، اعمال خاص مذهبی، مانند مراقبه (برای مثال، روش<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸)، ممکن است در تسریع (پرورش)<sup>۲</sup> تعالی الگوهای ادراک خود-محورانه، تنظیم هیجانی، و انگیزه و همچنین، قضاوت تفسیر شوند (سینگر<sup>۳</sup> و رکاردا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸؛ به نقل از استودینگر و گلوک، ۲۰۱۱). استرنبرگ و همکاران (۲۰۰۹) از جمله پژوهشگرانی هستند که پس از ارائه نظریه تصریحی خود بر اهمیت آموزش خردمندانه و به ویژه آموزش خردمندی در بافت مدارس متمرکز شده‌اند. این که خردمندی قابل آموزش است و یا کدام شیوه امیدوارکننده ترین شیوه آموزش است، به چگونگی تعریف خردمندی از رویکردهای مختلف بستگی دارد (فراری<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ برای مرور تاریخچه‌ای از معانی مختلف آموزش خردمندی کورنو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸ را ببینید). برای مثال، استرنبرگ (۲۰۰۴، استرنبرگ و همکاران، ۲۰۰۹) پیشنهاد کرده است برای پرورش خردمندی می‌توان مهارت‌های خاص و شیوه‌های تفکر را به عنوان پیش نیاز یا اجزای خردمندی در برنامه های درسی گنجاند، مانند خواندن ادبیات کلاسیک خردمندی، تمرین تفکر دیالکتیکی (چالشی) و تشویق دانش آموزان به تأمل و بحث در مورد ارزش های خود (استرنبرگ، ۲۰۰۱؛ استرنبرگ و همکاران، ۲۰۰۹). در این راستا، شناسایی پیش نیازهای بسیار مهم خردمندی که ممکن است در اوایل زندگی پرورش یابند، بسیار مهمند، برای مثال، همدلی (آیزنبرگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸) و ذهن آگاهی<sup>۸</sup> (لانگر<sup>۹</sup>، ۱۹۸۹) احتمالاً از منتخبی هستند که می‌توان آنها را در دوران کودکی پرورش داد. فضای خانواده که ارزش های پذیرش، احترام و خودخواه نبودن را الگوسازی می‌کند، و در ادامه بحث درباره دیدگاه های اخلاقی که تفاوت های ارزشی را تشویق می‌کنند، می‌تواند یکی دیگر از مواد تشکیل دهنده باشد. آموزش ذهن آگاهی در مهد کودک و

1- Rosch

2- fostering

3- Singer

4- Ricard

5- Ferrari

6. Corno

7- Eisenberg

8- Mindfulness

9- Langer

مدرسه ابتدایی ممکن است به کودکان کمک کند تا تمرکز کنند و یاد بگیرند خود، دیگران و جهان اطراف را ادراک کنند. اهمیت و اثر تسهیل‌کننده یک "مربی (مراشد)" خردمندی "تقریباً در تمامی دیدگاه‌های خردمندی، باستانی یا معاصر، مذهبی یا علمی مورد توجه بوده است. در واقع، بسیاری از افراد زمان‌هایی را به یاد می‌آورند که در آن شخصی (یک درمانگر، پدر بزرگ یا مادر بزرگ، دوست نزدیک و یا شاید فقط یک غریبه) به آنها چیزی گفته که بخردانه بوده است، زیرا دیدگاه آنها را درباره یک مسأله یا وضعیت اساساً تغییر داده است (مونتگمری و همکاران، ۲۰۰۲). بنابراین، همان‌گونه که ماهیت اجتماعی خردمندی نشان می‌دهد، "آموزش" خردمندی با مشاهده، تعامل و مشاوره گرفتن از یک مربی قابل‌دستیابی است (گلوک و بلوک، ۲۰۱۰).

همان‌طور که قبلاً در نظریه تعادلی استرنبرگ بحث شد، خردمندی آموخته نمی‌شود، بلکه به طور غیرمستقیم کسب می‌شود. به عبارت دیگر، می‌توان شرایطی را برای تحول خردمندی ارائه کرد، اما نمی‌توان واحدهای خاصی از اعمال را بدون مهیا کردن شرایط به افراد آموخت تا خردمند شوند. علاوه بر استرنبرگ که توجه خاصی به محیط‌های آموزشی اولیه و نیز دوره نوجوانی در تحول خردمندی داشته است، برای نمونه براون<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) نیز در در پژوهشی گسترده، دانشگاه را به عنوان یکی از بافت‌هایی که احتمالاً خردمندی را تسهیل می‌کند، معرفی کرده است. در واقع، براون و گرین (۲۰۰۶) این نکته را مد نظر قرار داده‌اند که دانش کلی که از تجارب دانشگاهی کسب می‌شود، چه نقشی در شکل‌گیری خردمندی در دانشجویان دارد. در پژوهش آنها مفهوم خردمندی همانند پیوستاری در نظر گرفته شده است که تمام افراد از جمله دانشجویان نیز می‌توانند در آن جای گیرند. مدل مفهومی براون (۲۰۰۴) چارچوبی از تغییرات چند بعدی دانشجویان در طول دوره تحصیل را نشان می‌دهد. بنا به فرضیه او، هر زمان که دانشجویان در فرایندهای یادگیری از زندگی درگیر می‌شوند، یک بعد یا تعداد بیشتری از ابعاد خردمندی در آنها شکل می‌گیرد. تمام موقعیت‌ها می‌توانند بر فراوانی و کیفیت خردمندی تأثیر گذار باشند. در نظریه او، یادگیری

---

1- mentor

2- Brown

از زندگی<sup>۱</sup> طبقه هسته‌ای<sup>۲</sup> است که در واقع فرایندی از تفکر و عمل است و طبقه‌های دیگر به عنوان موقعیت‌های بافتی در نظر گرفته می‌شوند که بر چگونگی و میزان درگیری دانشجویان در طبقه هسته‌ای تأثیر گذارند: الف) محیط سازمانی<sup>۳</sup>؛ ب) تمایل دانشجویان به یادگیری<sup>۴</sup>؛ ج) تجارب زندگی؛ د) و تعامل با دیگران. به عبارتی، براون (۲۰۰۴) معتقد است محیط دانشگاهی باید به گونه‌ای باشد که در آن جهت‌گیری نسبت به یادگیری، تنوع تجارب و تعامل با دیگران، فرد را در دستیابی به خردمندی یاری کند. البته، مدل خردمندی براون، مدلی چند بعدی و پیچیده است که در مجالی دیگر باید به تفصیل به آن پرداخته شود.

### مقایسه دیدگاه‌ها

به هر ترتیب، در این سه دهه، پژوهش‌های انجام شده در هر دو مسیر پژوهشی - رویکردهای تلویحی و تصریحی - به تعریف روشنی از خردمندی منتهی نشده است. به نظر می‌رسد این در ماهیت مباحث علمی است که پژوهشگران تمایل دارند مدل‌های خود را با تأکید بر تفاوت با مدل‌های دیگر ارائه کنند؛ اما با این حال، مفهوم سازی‌های آنان از خردمندی در کنار برخی تفاوت‌ها دارای نقاط مشترک بسیاری نیز هست.

آردلت از جمله کسانی است که در نقد به کارهای بالتز معتقد است که باید بین نظریه‌های تلویحی و تصریحی همپوشی وجود داشته باشد، ولی استرنبرگ (۱۹۸۵) این نکته را قبول نمی‌پذیرد و معتقد است چنین الزامی وجود نداشته و اغلب هم این اتفاق نمی‌افتد. او آگاهی از نظریه‌های تلویحی عامه از خردمندی را مهم می‌داند، زیرا این نظریه‌ها راهنمای زندگی روزمره مردم هستند و این بدان معنا نیست که حتماً با تعاریف تصریحی از خردمندی همخوان و همپوش باشد. مردم معمولاً درباره خردمندی دیگران بر اساس نظریه تلویحی خود از خردمندی نظر می‌دهند. نظریه تلویحی افراد ممکن است نادرست باشد؛

1- learning from life

2- core category

3- organizational environment

4- willingness to learning

مانند زمانی که مردم بر این باور بودند که خورشید به دور زمین می‌چرخد. علاوه بر این، مفاهیم ضمنی مردم درباره خردمندی با توجه به نوع و مکان متفاوت است، بنابراین، نمی‌توان از آنها به عنوان مبنای کاملی برای نظریه‌های تصریحی استفاده کرد؛ اما اتکای صرف به نظریه‌های تلویحی و یا تصریحی نیز درست به نظر نمی‌رسد و لزوم انجام بررسی‌هایی که به مقایسه نظریه‌های تلویحی و تصریحی و تفاوت‌ها و شباهت‌های آنان بپردازند، مشهود است.

استرنبرگ در نظریه خود چگونگی استفاده از دانش را مهم می‌داند و این در حالی است که بالتز به خود دانش وابسته به خردمندی<sup>۱</sup> و آردلت به فرد حامل این دانش اهمیت می‌دهند. بالتز و همکارانش (برای مثال، بالتز و استودینگر، ۲۰۰۰؛ بالتز و همکاران، ۲۰۰۱؛ دیتمان کولی<sup>۲</sup> و بالتز، ۱۹۹۰؛ پاسوپاتی، استودینگر و بالتز، ۲۰۰۱؛ اسمیت و بالتز، ۱۹۹۰) در درجه اول خردمندی را در قالب دانش تخصصی و آردلت آن را به عنوان یک ویژگی و دارایی فردی و مشخصاً به عنوان تلفیقی از ویژگی‌های شناختی، تأملی و عاطفی تعریف کرده است. استرنبرگ (۲۰۰۴) معتقد است خردمندی در تعامل بین فردی، تکلیف و موقعیت نهفته است. کسی که در بافتی خردمندانه رفتار می‌کند (مانند شغل)، لزوماً در دیگر بافت‌ها (مانند زندگی شخصی) نیز رفتاری خردمندانه نخواهد داشت. برخی افراد ممکن است بیشتر مواقع نسبت به دیگران خردمندتر باشند، اما هیچ‌کس همیشه خردمند نیست؛ همان‌طور که هیچ‌کس همیشه هوشمند نیست. استرنبرگ (۲۰۰۴) در قالب مثالی دیدگاه اختلافی خود را با گروه برلین و آردلت چنین بیان می‌کند: "برای مثال، در فعالیت‌های اجتماعی لوئر کینگ، نمونه‌های خردمندانه بسیاری برای ذکر کردن وجود دارد، اما ظاهراً او در سال‌های اولیه زندگی شغلی خود اشتباهاتی داشته است. به عبارتی، شاید با توجه به زندگی شخصی‌اش در مجموع نتوان او را خردمند دانست. اما ممکن است آردلت همچنان او را به دلیل تأمل در تجارب و یادگیری از آنها خردمند بداند. من بیم دارم از این که خودمان را به یافتن کسانی که همواره خردمندانه رفتار کرده‌اند، مجبور

1- wisdom-related knowledge

2- Dittmann-kohli

کنیم و به فهرستی بسیار کوتاه از افراد خردمند برسیم؛ من با حضرت عیسی شروع می‌کنم، اما درباره افراد بعدی مطمئن نیستم." علاوه بر این، این تأکید استرنبرگ بر تعاملی بودن عوامل مؤثر بر خردمندی در اهمیتی که به اشکال متفاوت خردمندی در وضعیت‌های مختلف می‌دهد، نیز مشهود است. از نظر استرنبرگ شکل خردمندی ممکن است از یک وضعیت به وضعیت دیگری متفاوت باشد. در یک وضعیت، ممکن است سازگاری (تغییر خود برای هماهنگی با محیط)، در شرایطی دیگر ایجاد کردن (تغییر محیط برای هماهنگی با خود)، و در دیگری انتخاب کردن (رها کردن) خردمندانه باشد. از نظر او خردمندی در تعادل است - در دانستن این که چه کاری در چه موردی و در چه وضعیتی انجام شود.

بالتز از داستان‌های فرضی که در واقع ابزاری مبتنی بر عملکرد<sup>۱</sup> است، برای اندازه‌گیری خردمندی استفاده کرده و آردلت در مقیاس سه بعدی خردمندی از موقعیت زندگی خود افراد در قالب پرسشنامه‌های خود گزارشی بهره گرفته است. به اعتقاد آردلت، داستان‌های فرضی برای اندازه‌گیری خردمندی ناکافی هستند. پرسشنامه‌های خود گزارشی نیز که بسیار کاربردی هستند و از سهولت اجرا برخوردارند، اما روایی صوری گویه‌های این نوع مقیاس‌ها برای روایی سنجش مشکل آفرین است. ابزارهای خود گزارشی همیشه تحت تأثیر دو متغیر مداخله‌گر ارائه خود مثبت و بی‌دقتی افراد در قضاوت‌هایشان از خود هستند. متغیر دوم، احتمالاً در سنجش خردمندی مشکلات جدی ایجاد می‌کند: در صورتی که خردمندی مستلزم خود-تأملی<sup>۲</sup> و خود-انتقادی<sup>۳</sup> باشد، احتمالاً خود-قضاوتی<sup>۴</sup> مطلوب در مقیاس‌های خود گزارشی با خردمندی رابطه منفی پیدا می‌کند. یک فرد بسیار مبتدی با عزت نفس بالا ممکن است در یک مقیاس خود گزارشی نمره‌ای بسیار بالاتر از فرد خردمندی که می‌کوشد با دقت تمام خود را در برابر استاندارد‌های بسیار سطح بالا ارزیابی کند، به دست بیاورد. در این رابطه، سنجش‌های مبتنی بر عملکرد در مقایسه با رویکردهای خود گزارشی از مزیت منحصر به فردی برخوردارند. استرنبرگ بر این باور

1- performance-based

2- self-reflection

3- self-criticism

4- self-judgment

است که سناریوهای فرضی می‌توانند مفید باشند، زیرا گاهی اوقات افراد خردمندانه به دیگران راهنمایی می‌دهند و گاهی نیز درباره مشکلات خود به دنبال راه حل هستند. در واقع، او به تعادلی بین دو شیوه استفاده شده بالتز و آردلت قائل است و در عین حال، معتقد است باید داده‌ها را با احتیاط تفسیر کرد.

جدول ۱: مقایسه نظریه های پارادایم برلین، تعادلی خرد و مدل سه بعدی خردمندی

آردلت- مدل سه بعدی خردمندی	استرنبرگ- نظریه تعادلی خرد	بالتز و همکاران- پارادایم خردمندی برلین
<p><b>تعریف خرد</b> تلفیقی از ویژگی های شخصیتی شناختی، تأملی و عاطفی که در فرد وجود دارد و ترکیب این سه عنصر مایه خردمندی فرد است.</p> <p><b>بنیان های نظری</b> روان شناسی سالمندی روان شناسی شخصیت روان شناسی مثبت در سالهای پایانی زندگی (پژوهش های مربوط به زندگی و مردن بهتر)</p> <p><b>عناصر سازنده</b> ۱- میل به دانستن حقیقت و پذیرش وجوه متناقض ۲- خود آگاهی، خود آزمایی و توانایی مشاهده پدیده ها از زوایای مختلف در قالب تأمل در خود ۳- نگرشی همدلانه و مثبت به دیگران ۴- تأکید بر تلفیقی از ابعاد سه گانه خردمندی ۵- تأکید بر شخص خردمند نه دانش مرتبط با خردمندی</p>	<p><b>تعریف خرد</b> دانش مرتبط با شیوه اجرا... مربوط به دستیابی به هدف... که از طریق کمترین کمک مستقیم از جانب دیگران کسب می شود.</p> <p><b>بنیان های نظری</b> ۱- روان شناسی شناختی ۲- پژوهش های مربوط به عملیات فرا انتزاعی ۳- نظریه هوش سه بعدی استرنبرگ</p> <p><b>عناصر سازنده</b> ۱- به کار گیری دانش تلویحی که به وسیله ارزش ها تعدیل شده و در راستای دستیابی به خیر مشترک است از طریق برقراری تعادل در میان منافع: الف) بین فردی ب) درون فردی ج) فرافردی به منظور ایجاد توازن در: الف) سازگاری با محیط زندگی؛ ب) شکل دهی محیط زندگی؛ ج) انتخاب محیط های جدید زندگی.</p>	<p><b>تعریف خرد</b> سیستم دانش کارشناسانه در ملاحظات عملی زندگی، بصیرت فوق العاده و استثنایی، قضاوت و ارائه مشورت درباره مسائل پیچیده و تردید آمیز شرایط و موقعیت های انسانی.</p> <p><b>بنیان های نظری</b> ۱- روان شناسی تحول در طول زندگی ۲- روان شناسی شناختی- به ویژه عملیات فرا انتزاعی در چهارمین دوره تحول فردی ۳- سیستم های مهارتی (کارشناسانه)</p> <p><b>عناصر سازنده</b> ۱- دانش مرتبط با واقعیت در ملاحظات عملی اساسی زندگی ۲- دانش راهبردی در ملاحظات عملی اساسی زندگی ۳- دانشی که به بافت زندگی و تغییرات اجتماعی توجه دارد. ۴- دانشی که به نسبت ارزش ها و اهداف زندگی توجه دارد. ۵- دانشی که به عدم قطعیت ها در زندگی توجه دارد.</p>

## جمع بندی

همان طور که در این مقاله مرور شد، در سه دهه اخیر تعریف واضحی از خردمندی ارائه نشده و مفهوم‌سازی‌هایی که انجام شده، با توجه به اهمیتی که به "شناخت" و "عاطفه" داده شده، متفاوتند. در برخی از آنها شناخت بسیار مهم در نظر گرفته شده و در برخی دیگر شناخت کمرنگ تر شده و به تلفیق شناخت و عاطفه بسیار اهمیت داده شده است (مارچند، ۲۰۰۳). در تعاریفی که بر شناخت تأکید شده، از خردمندی به عنوان:

- ۱- سطح کنترل ملاحظات عملی اساسی در زندگی (استودینگر، اسمیت و بالتز، ۱۹۹۴)؛
- ۲- سبکی فراشناختی که به افراد امکان می‌دهد از محدودیت‌های دانش خود آگاه باشند (میکام، ۱۹۹۰؛ استرنبرگ، ۱۹۹۰) و تعابیری از این دست یاد شده است. پارادایم خردمندی برلین و نظریه تعادلی استرنبرگ از جمله این نظریه‌ها هستند. آنها با تأکید بر بعد شناختی به خردمندی پرداخته‌اند. از دیدگاه استرنبرگ که بر جایگاه خردمندی در رابطه با سازه‌های دیگر نظیر خلاقیت و هوش تأکید دارد، افراد خردمند سبکی فراشناختی دارند که به آنها این امکان را می‌دهد تا آنچه را می‌دانند و آنچه را نمی‌دانند، تشخیص دهند و نیز از محدودیت‌های آنچه می‌توانند بدانند و آنچه نمی‌توانند بدانند، آگاه باشند.

در تعاریفی که بر تلفیق شناخت و عاطفه تأکید دارند، خردمندی نیازمند تحولی شناختی است که با تحول "من" که در آن به طور جامعی شناخت، عاطفه و شخصیت به هم مرتبط شده‌اند و زمینه مشترک زیربنایی آنها اراده است، همراه است. در این مفهوم‌سازی‌ها، علاوه بر توانایی‌های شناختی و روابط اجتماعی و تجارب مهم در زندگی، وجوه شخصیتی نیز باید در نظر گرفته شوند (مانند عاطفه و حساسیت نسبت به شاخص‌های هیجانی)؛ جنبه‌هایی که ادراک نیات دیگران را میسر و درک همدلانه را تسهیل می‌کند (مارچند، ۲۰۰۳). از دیدگاه این نظریه پردازان، خردمندی نتیجه ترکیب منطقی عاطفه، شناخت و تجارب در زندگی است. زمانی که تلفیق این ابعاد به قوت و انسجام رسید، فرد به خردمندی دست می‌یابد و خردمندی نیز در او نمود پیدا می‌کند. چنین تلفیقی نتیجه

درگیری و مبارزه "من" است برای حل تعارضاتی که ناشی از برنامه های زندگی، ارزش‌ها، انگیزه‌ها، خودارزیابی‌ها، رفتار آرمانی و رفتار واقعی فرد و دانش‌های مختلف است (پاسکال لئون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰؛ رک: برای مطالعه بیشتر بیرن و فیشر، ۱۹۹۰؛ کلیتون و بیرن، ۱۹۸۰ و آردلت، ۲۰۰۳). خردمندی با خلاقیت و هوش متفاوت است، زیرا برخلاف آنها شناخت، عاطفه و شخصیت را در یک کل منسجم جای داده است. خردمندی با تحول فزاینده سطوح بالای عاطفه و کنترل خود که به انسجام بهتر شخصیت منجر می‌شود، جلوه می‌کند. این تلفیق باعث تضعیف ویژگی‌های من-مدارانه می‌شود و الهام و شهود و درک همدلانه دیگران؛ دنیا و طبیعت را افزایش می‌دهد. مدل سه بعدی خردمندی آردلت از این جمله است.

نکته‌نهایی این مقاله که ذکر آن بسیار ضروری است، اهمیت پرداختن به مفاهیمی از این دست در متون دینی (اسلام) و فلسفی حاکم بر جامعه ایرانی است. قرآن کریم در آیات بی‌شماری از خردمندان تعبیر به اولوالالباب می‌نماید، زیرا که به عقل و خرد به عنوان عصاره هستی و خلاصه وجود انسان معتقد است. قرآن سخن خداوندی است که خود اولاً و با لذات عقل (خرد) مطلق بوده و ثانیاً آفریننده و عرضه‌کننده عقل (خرد) بر انسان هاست. از جمله صفات و ویژگی‌های خردمندان در قرآن به: الف) استمرار و مداومت در یاد خداوند؛ ب) تفکر دائم؛ ج) عبرت‌آموزی از حوادث و پدیده‌های جهان آفرینش و د) آزاداندیشی و در پی حکمت بودن، اشاره شده است که هر کدام از این ویژگی‌ها در ابعادی گسترده و با ریشه‌های معنایی بسیار عمیقی در قرآن و احادیث و روایات معصومین به تفصیل تفسیر شده است. به عنوان نمونه ای دیگر، ویژگی‌های پرهیزگاران که در خطبه ۱۹۳ نهج البلاغه از زبان امیرالمؤمنین علی- علیه السلام- به یکی از یارانشان به نام همام ذکر شده است نیز منبع مناسبی برای بررسی خردمندی و ویژگی‌های خردمندان است.

علاوه بر این، در متون فلسفی اسلامی به دو گونه حکمت؛ یعنی حکمت نظری که آگاهی عمیق و وسیع به اشیاست و حکمت عملی، که حالتی معنوی و نور باطنی است و

دارنده اش را به مقامات عالی می رساند(حکیم) اشاره شده است. به استناد قرآن ، لقمان سرآمد تمام حکمای الهی معرفی شده است. در ضمن پنج آیه در سوره لقمان بخشی از حکمت های او به فرزندش که ده فراز است، آمده است: توحید، معاد، نماز، امر به معروف، نهی از منکر، صبر و استقامت، تواضع، دوری از خود خواهی، اعتدال در راه رفتن، اعتدال در صدا و سخن گفتن که مجموعه ای از حکمت نظری و عملی، اعتقادی، عبادی، اجتماعی، سیاسی، تقویتی، اخلاقی است.

کاملاً مشهود است که می توان اهمیت شناخت، تجارب زندگی، تجارب معنوی، نقش مربی، خودآگاهی، رسیدن به بینش و بسیاری از این نشانه ها را (که قبلاً بحث شد) در این صفات و ویژگی ها یافت؛ اما نویسندگان این مقاله نه به این شیوه از تطابق دیدگاه های روان شناختی با دیدگاه اسلام اعتقادی دارند و نه این مجال را فرصت پرداختن به این مفهوم از دیدگاه دین اسلام و فلسفه اسلامی می دانند. در این مقاله سعی شده است به طور اجمالی به معرفی مفهوم خردمندی پرداخته شود که صرفاً به منظور آشنایی پژوهشگران و دانشجویان با حیطه های جدید پژوهشی در دنیای روان شناسی علمی امروز است و البته، این بدان معنا نیست که اهمیت و عمق این مفهوم در فلسفه اسلامی و نیز متون دینی و آیات و روایات مورد اغماض واقع شده است.

## منابع

### قرآن کریم.

نهج البلاغه. (۱۳۷۹). ترجمه محمد دشتی، قم: انتشارات تهذیب.

استرنبرگ، آر. جی و ریس، اس. (۱۳۸۵). **تیزهوشی: تعاریف و مفاهیم**، ترجمه مجتبی

امیری مجد، تهران: نشر دانژه. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*

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

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

- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47, 257-85.
- Arlin, P. (1990). Wisdom: The art of problem finding. Adolescent and adult thought: A structural interpretation. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 230-243). NY: Cambridge.
- Baltes P. B. and Staudinger U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic to orchestrate mind and virtue towards excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Baltes, P. B., and Staudinger, U. M. , Mearker, A. , and Smith, J. (1995). People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and aging*, 10, 155-166.
- Baltes, P. B. and Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 75-80.
- Baltes, P. B. and Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.
- Baltes, P.B., Staudinger, U. M., Maercker, A., Smith, J. (1995). People nominated as wise: a comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychological Aging*, 10, 155-66.
- Birren, J. E. & Fisher, L.M. (1990). The elements of wisdom: overview and integration. In R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins and development* (pp. 317-332). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bluck, S. & Gluck, J. (2005). From the inside out: People's implicit theories of wisdom. In R. J. Sternberg and J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 84-109). New York: Cambridge University Press.
- Bluck, S., Gluck, J. (2004). Making things better and learning a lesson: Experiencing wisdom across the lifespan. *Journal of Personality*, 72, 543-72.

- Brown, S. C. and Greene, J. A. (2006). The wisdom development scale: Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development*, 47(1), 1-18.
- Brown, S. C. (2004b). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45, 134-148.
- Brown, S. C. (2004a). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. *Journal of College Student Development*, 45, 134-148.
- Chandler, M. J. and Holliday, S. (1990). Wisdom in a post apocalyptic age. In R. Sternberg (Ed.), **Wisdom: Its nature, origins and development**, (pp. 25-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chandler, M. J. and Holliday, S. (1990). Wisdom in post apocalyptic age. In R. J. Sternberg (Ed.), **Wisdom: Its nature, origins, and development**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clayton, V., and Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across life span: A re-examination of an ancient topic. In P. B. Baltes and O. G. Brim (Eds.), *Life span development and behavior*, Vol. 3 (pp. 103-135). New York: Academic Press.
- Clayton, V. P. (1976). *A multidimensional scaling analysis of the concept of wisdom*. Doctoral Dissertation. University of Southern California, Los Angeles, California.
- Csikszentmihalyi, M. and Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development*, (pp. 25-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dittmann-Kohli, F. and P. B. Baltes. (1990). Toward a neo functionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In C. N. Alexander and E. J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth* (54-78). NY: Oxford University Press.
- Eisenberg, N. (2008). Empathy. In W. A. Darity (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences* (289-94). NY: Macmillan Ref.

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International University Press.
- Ferrari, M. (2008). Developing expert and transformative wisdom: Can either be taught in public schools? In M. Ferrari and G. Potworowski (Eds.), *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom* (207 - 23). NY: Springer.
- Gluck, J. and Bluck, S. (2010). Laypeople's conceptions of wisdom and its development: Cognitive and integrative views. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*,
- Gluck, J., Bischof, B. and Siebenhuner, L. (2010). "Knows what is good and bad," "Can teach you things," "Does lots of crosswords" : Children's knowledge about wisdom. *European Journal of Developmental Psychology*,
- Gluck, J., Bluck, S., Baron, S. and McAdams, D. P. (2005). The wisdom of experience: autobiographical narrative across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 197-208.
- Hall, G. S. (1922). *Senescence: The last half of life*. New York: Appleton.
- Holliday, S. G., and Chandler, M. J.(1986). *Wisdom: Exploration in adult competence*. New York: Karger.
- Holliday, S. G., and Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: Exploration in adult competence*. New York: Karger.
- Jason, L. A. , Reichler, A. , King, C. , Madsen, D. , Camacho, J. , and Marchese, W. (2001). The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal of Community Psychology*, 29(5), 585-598.
- Kitchener, K. S., Brenner, H.G. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 212-29). New York: Cambridge University Press.
- Kramer, D. A. (1990). Conceptualizing wisdom: The primacy of Affect-Cognition Relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins and development*. (279-313). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kunzmann, U. and Baltes, P. B. (2003). Wisdom-related knowledge: Affective, motivational, and interpersonal correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29:1104-1119.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. MA: Addison-Wesley.
- Marchand, H. (2003). *An overview of the psychology of wisdom*. Available at [www.prometheus.org.uk](http://www.prometheus.org.uk).
- Meacham, J. A. (1990). The loss of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 181-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Montgomery, A., Barber, C. and McKee, P. (2002). A phenomenological study of wisdom in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 52, 139-57.
- Orwell, L. , and Perlmutter, M. (1990). The study of wise person: Integrating a personality perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, Origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oser, F. K., Schenker, C. and Spychiger, M. (1999). Wisdom: An action-oriented approach. In K. H. Reich, F. K. Oser and W.G. Scarlett(Eds.), *Psychological studies on spiritual and religious development* (pp. 85-109). Lengerich: Pabst.
- Pascual Leone, J. (1990). An essay on wisdom: Toward organismic processes that make it possible. In R. J. Sternberg (Ed.) *Wisdom: Its nature, origins, and development* (244-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M, and Baltes, P. B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*, 37(3), 351-361.
- Paulhus, D. L., Wehr, P., Harms, P. D. and Strasser, D. I. (2002). Use of exemplar surveys to reveal implicit types of intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1051-62.
- Prewitt, V. R. (2000). *The constructs of wisdom: In human development and consciousness*. Fielding Institute.
- Richardson, M. J. and Pasupathy, M. (2005). Young and growing wiser. In R. J. Sternberg and J. Jordan. (Eds.), *A handbook of*

- wisdom: Psychological perspectives*, (139-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the ages. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (13–24). New York: Cambridge University Press.
- Rosch, E. (2008). Beginner's mind: Paths to the wisdom that is not learned. In M. Ferrari and G. Potworowski(Eds.), *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom* (pp. 43-62). NY: Springer.
- Sherrel, K. E. (2004). Wisdom in fourth age. *Journal of Gerontological Nursing*, 30(5), 3.
- Smith, J. and Baltes, P. B. (1990). Wisdom-related knowledge: age/Cohort differences in responses to life planning problems. *Developmental Psychology*, 26(3), 494-505.
- Staudinger, M. U. & Gluck, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241.
- Staudinger, U. M. , Smith, J. and Baltes, P. B. (1994). *Manual for assessment of wisdom-related knowledge*. (Technical Report, 46). Berlin: Max Planck Institute for Human Development.
- Staudinger, U. M. and Baltes, P. B. (1996b). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- Staudinger, U. M., Lopez, D. F., and Baltes, P. B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality and more? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(11), 1200-1214.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personal and Social Psychology*, 49, 607 - 27.
- Sternberg, R. J. (1990). Wisdom and its relation to intelligence and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (52-86). Melbourn, Australia: Cambridge Press.

- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it? *Annals of American Academy of Political and Social Science*, 591, 164-74.
- Sternberg, R. J. (2008). Schools should nurture wisdom. In B. Z. Presseisen (Ed.), *Teaching for intelligence* (pp. 61-88). Thousand Oaks, CA: Corwin. 2nd ed.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sternberg, R. J., Reznitskaya, A. and Jarvin, L. (2007). Teaching for wisdom: What matters are not just what students know, but how they use it. *London Review of Education*, 5, 143-158.
- Sternberg, R. J. and Lubart, T. I. (2001). Wisdom and creativity. In Birren, J. E. and Schia, K. (Ed.), *Handbook of the psychology of aging*, (pp. 500-511). United States of America: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (1986). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347-365.
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Takahashi, M. and Bordia, P. (2000). The concept of wisdom: A cross-cultural comparison. *International Journal of Psychology*, 35(1), 1-9.