# الحكم التأملي لدى طلبة الجامعة

ا.م.د. سحر هاشم محمد
الجامعة المستنصرية / كلية التربية

**المستخلص**

**يهدف البحث الحالي معرفة :-**

**١- مرحلة الحكم التأملي السائدة لدى طلبة الجامعة .**

**٢- الفروق في الحكم التأملي لدى طلبة الجامعة بحسب متغير الجنس ( ذكور – إناث ) والمرحلة (أولى– رابعة )**

**ولتحقيق ذلك تبنت الباحثة مقياس (خليل ،٢٠١٦) للحكم التأملي بعد التأكد من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات ، طبق المقياس على عينة من طلبة الجامعة المستنصرية بلغ عددهم (٢٠٠) طالب وطالبة موزعين على كلا الجنسين (الذكور – الإناث) وعلى المرحلتين( الأولى – الرابعة) بالتساوي، أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يقعون ضمن المرحلة الخامسة من مراحل الحكم التأملي وان طلبة المرحلة الرابعة لديهم حكم تأملي أكثر من طلبة المرحلة الأولى, وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات ، والمقترحات استكمالا للبحث الحالي.**

# Reflective Judgment of University Students

Asst. Prof. Dr. Sahar hashim mohammed
**Ali3402345@gmail.com**

Abstract

This research aims at identifying the level of Reflective Judgment for University students in term of gender and stage. To this end, the researcher used Khaleel's scale (2016) for the Reflective Judgment. The scale was administered to the sample of the study which is (200) male and female level first-fourth university students. The results have shown that university students are on the level five of the Reflective Judgment, and the first-stage students have reflective judgment more than fourth-stage students. In the light of these results, the researcher has come with a number of recommendations and suggestions.

**Keyword: reflective judgment, gender, university students**

## الفصل الأول

### التعريف بالبحث

**مشكلة البحث:**- لم يُعدّ الكم المعرفي الذي يمتلكه الفرد مؤشراً حقيقياً لنجاحه في مواجهة المشكلات التي تعترضهُ في حياته العلمية او العملية، وانما أصبح موضوع امكانياته على المشاركة الفعّالة في إنتاج المعرفة وكيفية استعمالها وتطبيقها وتوظيفها عند الحاجة في حل هذه المشكلات هو الأساس في نجاحه في حياته، لأن ذلك يساعد الإفراد على تدعيم الحكم بالأسباب والأدلة والبراهين وتحديد المعايير التي يستند إليها الحكم مما يساعدهم على تعزيز قدراتهم في مجالات صنع القرارات وحل المشكلات (جروان،٢٠٠٧:١٠٠).

وأننا نفكر بإضعاف السرعة التي نتكلم بها، لذا حين نتأمل تكون عقولنا في سباق، وإن لم نتوخ الدقة غالباً ما نسقط أو نطرح أفكارنا وإحكامنا على ما يُقال لنا طبقاً لما يرد في أذهاننا، وليس طبقاً لما نستقبله من رسائل الآخرين وما يقولونه بالفعل (Boyd,2005:30).

والحكم التأملي يستدعي التركيز والجهد، ويُمكِّن الطلاب من تحليل أفكارهم ومناقشتها وتقويمها وتغييرها، ويزيد من نشاطهم المعرفي والاجتماعي، ويُمكنهم من تقدير القضايا الجدلية والعلمية والأدبية، ويشجعهم على تحمل مسؤولية أكبر لنموهم المعرفي والمهني، ويشجعهم على اكتساب الاستقلالية في صنع القرارات وإصدار الإحكام (Milner,2011:22).

وتتطلب جميع القرارات إعمالا فكرية، ومعالجة المعلومات ولكن بدرجات متفاوتة، ومن المنطقي أن يأخذ التفكير بالقرارات المتعلقة بالأمور المهمة وقتاً أطول من التفكير بالأمور البسيطة أو السطحية ، على الرغم من أن ذلك قد يكون صحيحاً في بعض الأحيان (Goldstein,2011:251)، ويتردد الفرد أحياناً في إصدار حكم تأملي عندما يعاني الخوف والإخفاق أو عندما تنتابُهُ مخاوف الندم ما بعد الحكم، مما يجعل قراراته غير واقعية غالباً ما تؤدي إلى التسرع في إصدار الحكم، كما تؤثر صحة الفرد النفسية على عملية إصدار الحكم، فالأشخاص الذين يُعانون من ضغوطات الحياة اليومية والتوترات النفسية ومشاعر الحزن يفقدون الحيوية والاهتمام بالحياة والرغبة في اتخاذ قرارات حاسمة في إي مشكلة تواجههم، وكأنما يصابون بحالة من الخمول وعدم التركيز في النشاط المعرفي، على أن لا يمنعهم ذلك من إصدار الحكم ليتكيفوا

ويتمكنوا من مواصلة حياتهم المهنية والعلمية والاجتماعية وتحديد مستقبلهم وأهدافهم في الحياة (Heller,1998:189).

وبما ان البيئة تتغير باستمرار ويصاحب هذا التغير ما هو جديد مما يشعر الأفراد بالاستفزاز والحرج عند تعرضهم لمواقف مفاجئة أو جديدة عليهم، فيحاولون التكيف لها، وقد تحدث حالات تنافر تؤدي إلى توتر لإدراك الفرد بين المعرفة التي يمتلكها والمعرفة الجديدة (Festinger, 1985:16-22).

وعليه تتجلى مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: هل لدى طلبة الجامعة حكم تأملي ؟

**أهمية البحث** :- يعُد التعليم الجامعي أحدى الدعامات الرئيسة التي يرتكز عليها تقدم المجتمع ونموه، وذلك لأنه المؤسسة العلمية الأكاديمية التي تعمل على تطوير الموارد البشرية وبمختلف التخصصات اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع. (أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧:٤١).

فالجامعة هي نقطة الاتصال بين الأجيال ومحور الاحتكاك الحقيقي بالقيم والمفاهيم الاجتماعية، وأداة لكسب المزيد من المعرفة لما يدور في هذا الكون، فطلبة الجامعة هم العنصر الأساسي في بناء الجامعة وفهم مادتها وإعدادهم لقيادة المجتمع في المستقبل (بولص،١٩٧٧:٤)، فهم روح الأمة وأملها وأساس تقدمها ورقيها لما لها من الأهمية النفسية والمعرفية والتربوية والاجتماعية، مما يجعلها موضع اهتمام الباحثين والمتخصصين (المرسومي،١٩٩٤:٣).

لذا لابد من توافر رعاية خاصة بهم ومحاولة التعرف على أسباب الإخفاقات التي من الممكن أنّ يقعوا بها، أو يتعرضوا إليها في حياتهم اليومية لاسيما التعليمية، وذلك لأنهم العنصر المهم في المجتمع، الذي يُلقى على عاتقِهم مسؤولية إدارة المستقبل.(Muris et al., 1994:49-65).

ويبدو ذلك واضحاً من خلال التأمل الذي يشمل في طياته سمة فردية في خوض الإنسان تجربة المعرفة، لكنها ليست فردية معزولة عن المجتمع، بل هي فردية تحدث تغيراً في المجتمع، عندما يواجه الفرد موقفاً أو وضعاً، فأنه يقوم بعملية تحكيم عقلي يتوصل من خلاله إلى اختيار أنسب السلوك والإجراء، التي تقود الى أثار ايجابية أو تجنبه العواقب السلبية غير المرغوبة أو كلاهما معاً، إذ يتعامل الفرد يومياً مع ألاف المثيرات التي تتطلب الفهم والتحليل (Kitchener & King,1994:8).

وبذلك يُعد إصدار الحكم التأملي هو جزء من حياة الإفراد الشخصية والمعرفية لما يمثله من دور فعّال في عملية صنع القرار، إذ أن بعض القرارات التي يتخذها الفرد مهمة ومعقدة مثل اختيار الدراسة والمهنة أو اختيار شريك الحياة، وبعض القرارات بسيطة مثل ماذا نلبس اليوم أو ماذا سنتناول على الغداء (Atkinson,etal,1996:170).

أن الحكم التأملي ذو طبيعة مكتسبة يمكن تعلمها، ولاسيما في الأمور المهمة وذات البعد الاستراتيجي، ويظهر ذلك من خلال التغيرات التي تطرأ على الموقف أو موضوع الحكم الذي يواجه الفرد في حياته، وأن مؤشرات الحكم حول الموقف أو الموضوع يتغير بتغير مراحل إصدار الحكم وقد يأخذ أشكالاً جديدة، وعلى الفرد متابعة جميع هذه التغيرات وتطوير فهمه للموقف أو الموضوع تبعاً لتطوره، والإنسان مخلوق متكيف بصورة تبعث على الدهشة لذا ينبغي عليه أن يكون قادراً على أن يتعلم تغيير إدراكه الذاتي بصورة صحيحة ومناسبة، فلو إننا قمنا باستدعاء نجاحاتنا وإخفاقاتنا بوضوح وبالتساوي فسنحصل بمرور الوقت على وجهه نظر دقيقة بشأن إحكامنا التأملية (Samson,2000:150).

لذلك أشار روبرز (Robers,1984) الى أن الخبرة تودي دوراً بارزاً في عملية إصدار الحكم، ويبدو هذا الأمر منطقياً، فالأقدمية في مجال المعرفة والعمل تجعل الفرد يتعرض الى سلسلة طويلة من خبرات النجاح والإخفاق، فيتجمع لديه قدرٌ واسعٌ من الأنماط السلوكية المتنوعة والملائمة، وعندما يريد إصدار حكم بشأن اتخاذ قرارٍ معين فأنه يستحضر هذه الخبرات، ويستفيد من خبرات الإخفاق وخبرات النجاح، فضلاً عن تلقائية السلوك والتعرف التي يكتسبها الفرد عند مواجهة الموقف أو المشكلة، فمن خلال الخبرة يكتسب الفرد أنماطاً محددة من السلوك المطلوب لإصدار الحكم، وكأنما هو مبرمج على أداء هذا السلوك(Robers,1984:310).

وبما ان عملية التأمل لا تكتفي بسرد الحقائق والوقائع كما هي، بل تهتم بتحري الأوصاف المهمة وذات المغزى، لمعرفة الخصائص الأساسية للموقف أو الحالة التي نتأمل فيها (Jay & Johnson ,2002 :8).

حيث أن الدقة والموضوعية مهمة جداً في الوصول الى المعلومات وجمع البيانات التي تجعل الحكم صائباً وموفقاً، لان البيانات الدقيقة تُمكن الفرد من تحديد المؤشرات المهمة وذات العلاقة بواقعية ووضوح، كما تساعده على معرفة خصائص المؤشرات المختلفة والمفاضلة بينها من حيث السببية، أو من حيث الدور

الذي يتخذه في الموقف الراهن أو الموضوع المراد الإحتكام بشأنه، كما أن دقة المعلومات تكون مصدر الحكم الموضوعي والدقيق، لذلك عندما يكون الحكم مهماً وليس روتينياً فقد يستخدم الفرد طرائق عدة لجمع المعلومات مثل الملاحظة والبيانات الالكترونية واستخدام احدث التقنيات للوصول الى معلومة يمكن التيقن من خلالها لجعل عملية إصدار الحكم عقلياً وموضوعياً وراقياً وله معنى( Singh ,2000:85).

أن طلبة الجامعة يمكن أن يعطوا حكماً تأملياً، من خلال استعمال ذكائهم وقدراتهم في التأمل، وتنمية طريقة تعاملهم مع الظواهر المحيطة بهم، بطريقة حرة ومرنة ومتفتحة نحو الأخر من خلال تعديل وتغيير وإضافة وحذف بعض الأفكار، وكما يشير ديوي " تحدث الأفكار في ذهن المتعلم، وهي قادرة على التطور فيه، وعن طريق الإثارة والتأمل والمناقشة والحوار يمكن إن ينتج فكرة تختلف تماماً عن تلك الفكرة التي بدأ بها"(Goldstein,2011:26).

حيث أشارت دراسة كنج (King,2000) إن الطلاب حصلوا على درجات عالية في القدرة على إصدار الحكم التأملي نتيجة الدعم المعرفي، الذي قدمه الأساتذة لهم ومساعدتهم خلال مدة الدراسة، وبينت هذه الدراسة أنه إذا استطاع الطلاب إعطاء وجهات نظر في نظام دراستهم ،فهم قادرون على إعطاء وجهات نظر مختلفة ولكن على نطاق واسع للقضايا الجدلية (King,2000:22).

وأشار ألان (Alan Eichi Yabui,1993) إلى أن التعليم له التأثير الأكبر في التغييرات في مراحل الحكم التأملي من خلال دراسة أجريت على عينة متكونة من تسع وخمسين فرداً في ثلاث فئات مختلفة من طلبة (إعدادي، وجامعة، ودراسات عليا)، والتي ذكرت أن النضج له تأثير في تطور طرائق التفكير، وأن الخريجين لديهم معلومات ومعرفة أكثر تؤهلهم على تقديم تبرير وقدرة على الحكم بعد أن يميزوا مزايا وعيوب كل مسألة ويقدموا الحل لها بصورة عقلانية وموضوعية (Alan Eichi Yabui,1993:6).

وبيَّنت دراسة ويتماير(Whitmire,2004) مستوى طلاب الكليات في حكمهم التأملي وأسلوبهم في البحث عن المعلومات، حيث أُجرِّيت على عينة صغيرة مكونة من اثني عشر فرداً إن هناك سبعة أشخاص في مستوى ما قبل التأمل والخمسة الآخرين كانوا في مستوى شبه التأمل وان الإفراد في مستوى ما قبل التأمل اعتقدوا ان رأي المواقع الالكترونية، التي ظهرت أولا في بحثهم كانت بالنسبة لهم حكماً امثل وأفضل، لذا اعتمدوا على هذا الرأي دون الرجوع الى آرائهم الخاصة، في حين كان الإفراد في مستوى شبه التأمل

مشككين ومتحيرين في حكمهم وبحثوا عن منظمات حكومية او تعليمية للاعتماد عليها في أحكامهم دون رأيهم الخاص (Whitmire,2004:98). كما توصلت دراسة (خليل ،٢٠١٧) إلى إن طلبة الجامعة يقعون ضمن المرحلة الخامسة من مراحل الحكم التأملي وان طلبة التخصص العلمي كانوا أكثر قدرة في إصدار الإحكام التأملية من طلبة التخصص الإنساني .( خليل ،٢٠١٧)

**أهداف البحث:**- يهدف البحث الحالي معرفة :-

٣- مرحلة الحكم التأملي السائدة لدى طلبة الجامعة .

٤- الفروق في الحكم التأملي لدى طلبة الجامعة بحسب متغير الجنس ( ذكور – إناث ) والمرحلة (أولى– رابعة )

**حدود البحث:**- يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية / كلية التربية ومن كلا الجنسين (الذكور– الإناث) ومن المرحلتين ( الأولى– الرابعة) للعام الدراسي٢٠١٧-٢٠١٨ .

تحديد المصطلحات :- **الحكم التأملي (Reflective Judgment): عرّفه كلٌّ من**:

- **كنج وكتشنر (Kitchner & King,1994) بأنه:** عملية استدلال معرفي يستخدمها الأفراد في وضع الافتراضات المعرفية بطريقة مناسبة لإصدار حكم حول مسائل مثيرة للجدل عبر مراحله السبعة، وان كل مرحلة تمثل عدداً من الافتراضات والمفاهيم المتناسقة لأدراك وتنظيم المعلومات المتوفرة لديهم لإصدار الإحكام (Kitchner & King,1994: 13).
- **مارلين ملنر (Marleen Milner,2011):** عملية تقييم الافتراضات المعرفية من قبل الإفراد المعرفية عن طريق شرح وجهة نظر معينة لإصدار حكم في قضية مثيرة للجدل (Marleen Milner,2011: 4).

- **التعريف النظري:** تبنت الباحثة تعريف (كنج وكتشنر،١٩٩٤) كتعريف نظري لأنها تبنت مقياس (خليل ،٢٠١٦) الذي تبنى أنموذجهما في قياس الحكم التأملي.

-**التعريف الإجرائي:** هو الدرجة الكليِّة التي يحصل عليها المستجيب عند استجابته على فقرات مقياس الحكم التأملي المستخدم في البحث الحالي.

## الفصل الثاني

### اطار نظري

**الحكم التأملي (Reflective Judgment):**

**مفهوم الحكم التأملي (Reflective Judgment Concept):-** إن عملية إصدار الحكم التأملي ذات طبيعة مكتسبة ومتعلمة، إذ يمكن تدريب الفرد على كيفية إصدار الإحكام الموضوعية من خلال تدريبه على التفكير الناقد، وتطوير قدرات البحث والاستدلال واتخاذ القرار في القضايا الجدلية ومع انه صعب الوصول إلى حكم موضوعي متكامل، إلا انه بالإمكان الوصول إلى الحكم التأملي الأنسب في مواقف عقلية سواء كانت معرفية ام انفعالية، فان الفرد يقوم بتوظيف قدراته العقلية في تفسير متطلبات الموقف، والتفكير المتعمق والمنظم في ممارسة الحياة الواقعية وصولاً إلى توافق أكثر مع المجتمع ولاسيما في القضايا ذات البعد الاجتماعي، ويظهر ذلك من خلال التغيرات في فهم الأفراد لطبيعة وحدود المعرفة والتحقق منها وكيفية تأثير ذلك في قدرة الإفراد على تبرير اعتقاداتهم في إصدار الإحكام، خصوصا في المجالات التي يتم فيها مواجهة القضايا الجدلية، فضلاً على ذلك يشمل الحكم التأملي قدرة الإفراد على الإقرار بان آراءهم يمكن أن تكون مؤكدة عن طريق أدلة إضافية يمكن الحصول عليها من المعرفة(Coldstein,2011:99).

**الحكم من الوجهة المنطقية:** - يبحث الفرد المنطقي في الحكم كما يجب إن يكون، لاكما هو في الواقع، فيُبيّن لنا ما هي شروط الحكم الصحيح المطابق للحقيقة، وما معادلته، وكيف يمكن تبديلها، فهو يُعنى بالإحكام الكاملة لا بالإحكام الناقصة وينظر في الإحكام الصريحة لا في الإحكام الضمنية، ويحلل القضية وان معظم الفلاسفة يصنفون الإحكام من الوجهة المنطقية لا من الوجهة النفسية (Plous,1993:174).

**الحكم من الوجهة النفسية:-** يبحث العالم النفسي في الحكم كما هو في الواقع، لاكما يجب إن يكون، لان الحكم عنده فعل من أفعال العقل ينمو كسائر الأفعال الأخرى من الطفولة إلى سن الرشد ويخضع لكثير من العوامل، فقد يكون الحكم صريحاً اي متقدماً على القضية التي تحدد ما يتضمنه من العناصر، او يكون غير صريح كالحكم الذي يتضمنه حكم الأستاذ على التلميذ بلفظ جيد او حكم الشاري على ثمن

سلعة بلفظٍ باهض فليس الحكم في هذه الأمثلة إسناد أمر إلى آخر إيجابا او سلباً، وإنما هو قرار ذهني يُثبّت به العقل مضمون الاعتقاد، او هو إدراك وقوع او لا وقوع النسبة بين أمرين. (صليبا،١٩٨١:٥٢٤).

**تصنيف الإحكام من الوجهة النفسية:-** إن العالم النفسي يبحث في الحكم من حيث هو فعل نفسي لا من حيث هو قضية منطقية، وتنقسم الإحكام على الأنواع الآتية:

أ- **الإحكام الصريحة والإحكام الضمنية:-** قد يكون الحكم عند النفسي صريحاً كما في قولنا "الفاضل سعيد"، او يكون ضمنياً كما في قولنا" جيد او باهض" او يكون صامتاً (Silent Judgement).

أما الإحكام الصريحة فهي تستند إلى ملاحظات نفسية ذاتية، كما في القول "اني حزين" وقد تتألف من معانٍ مجردة كقولك "الشجاعة فضيلة" وأما الإحكام الصامتة فهي أفعال نفسية لا نعبر عنها بلفظٍ او قولٍ مثال ذلك "أصادف حفرة في الطريق فأفكر في اجتيازها ثم اقفز من فوقها من غير إن أتكلم"، إن هذا الفعل مصحوب بحكم صامت ولكنه ليس فعلاً منعكساً لأني عندما رأيت الحفرة قدرت عمقها وعرضها وطولها وقايستُ بين إبعادها المختلفة فحكمت باني قادر على اجتيازها وتشتمل هذه الأفعال على إحكام صامتة، لأنها تقتضي مطابقة الفعل للشيء المُدرَك (Plous,1993:190).

ب- **الإحكام المستقلة عن التجربة والإحكام المستندة إليها:-** إن الإحكام الأولى تحليلية والثانية تركيبية مثال ذلك "إني احكم بان القطر في الإشكال الهندسية المتوازية ضعف الشعاع" من غير إن استند في هذا الحكم إلى التجربة بل استنبط ذلك من تعريف القطر نفسه، ولكني لا استطيع الحكم ان هذا التلميذ مجتهد إلا إذا شاهدت إعماله (Spengler & Strohmer,1994:17).

جـ- **إحكام الوجود وإحكام القيم:-** تعبر إحكام الوجود عن النسبة الواقعة بين أمرين كما هي في الواقع من غير تقدير ولا تفضيل، فإذا قلت "كان ثمن (كيلو) الخبز في دمشق خلال الحرب العالمية الثانية أربعين قرشاً" كان حكمك عليه حكم وجود، ولكنك اذا "قلت كان سعر الخبز اثناء الحرب العالمية الأولى غالياً جداً كان حكمك حكم قيمة لأنك تقدر ثمن الشيء بالنسبة الى قيمة مثالية (صليبا،١٩٨١:٥٢٧).

**الحكم التأملي والتفكير الناقد Reflective Judgment and Critical Thinking**

إن التفكير الناقد هو عملية فوق معرفية التي من خلال حكم تأملي بناء تزيد من فرص تكوين استنتاج منطقي لمناقشة مسألة او لحل مشكلة، وأصبح التثقيف في مجال التفكير الناقد مهماً وبصورة متزايدة لأنه

يسمح للإفراد اكتساب فهم أكثر تعقيداً للمعلومات التي يواجـــهونها ويعزز مسـألة اتخاذ القرارات وحل المشـــاكل (Brown & Freeman,2000:3).

وهناك حاجة متزايدة للمهارات النقدية من اجل مساعدة الإفراد ليصبحوا أكثر قدرة على التكيف وأكثر مرونة لمواكبة التطور السريع في المعلومات ان الحكم التأملي يسمح للإفراد بالإقرار على ان الفرضيات المعرفية هي أمر مهم بادراك وتقييم الموقف الذي يواجهه الفرد الذي يكون فيه التفكير الناقد مطلوب، وقد يؤثر الحكم التأملي في كيفية تطبيق الفرد لكل مهارة من التفكير الناقد، فان التطور المعرفي للإفراد قد يشهد تطوراً تدريجياً لإمكانية إصدار حكم تأملي باتجاه مستويات عالية من التعقيد والمهارة (Kitchner & King,1994: 191).

وبشكل خاص لا يُعد الحكم التأملي مجرد إحدى الوظائف العقلية لكنه أكثر من ذلك يُعد كوظيفة حجم المشاركة الفعلية مع مواضيع التفكير الناقد (مثل المشاكل غير المنتظمة) وفي تلك الحالة يمكن إن تظهر فيها تطور المستويات العليا للتفكير وقدرة الحكم التأملي (Lloyd & Bahr,2010: 13).

وقد تأكدت العلاقة بين التفكير الناقد والحكم التأملي في عدد من الدراسات البحثية التي أثبتت إنهما يظهران بطريقة مستقلة ودورية، حيث قامت (Brabeck,1981) بدراسة على طلبة الجامعة تم فيها حساب كل من قدرة التفكير الناقد والحكم التأملي، حيث أظهرت نتائج الدراسة ان هناك علاقة ايجابية بين مقياس التفكير الناقد ومقياس الحكم التأملي وهناك أيضا اختلاف مهم بين المفكرين النقديين الذين يسجلون درجات عالية وبين الذين يسجلون درجات واطئة في أداء الحكم التأملي (Brabeck,1981: 24-26).

وتم تأكيد هذه العلاقة ببحث آخر أُجري من قبل King حيث تم دراسة أداء الحكم التأملي والتفكير الناقد لكل من طلاب الجامعات والطلاب الخريجين، وأظهرت النتائج ان هناك علاقة ايجابية بين الحكم التأملي والتفكير الناقد، وهذا البحث يشير إلى إن الحكم التأملي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعوامل الترتيبية المرتبطة بالتفكير الناقد وتماشياً مع هذا الرأي، فقد تم ملاحظة ان الذين يمكنهم إصدار حكماً تأملياً جيداً فهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع مسألة ما فوق المعرفة وتطبيق مهارات التفكـير الناقد لمشكلة معينة أو موقف معين (King et al.,1990:167-186)،

**الحكم التأملي والذكاء Reflective Judgment and Intelligence** –:على الرغم من انه لا يمكن تعريف الذكاء بدقة، فان هناك مفهومين شائعين في النماذج النظرية المتنوعة أولا يشمل الذكاء القابلية على التعلم من الخبرة، ثانياً يشمل الذكاء التكيف مع المشاكل والمواقف المبتكرة في الحياة، وبما إن الحكم التأملي يركز على القدرة على حل المشاكل الجدلية التي تكون شائعة في حياة الإفراد، إي انه يقع ضمن المفهوم الثاني للذكاء (Halpern,2006:295).

فضلاً على الجدل المحيط بالذكاء، كان هناك نقاش حول إذا ما كان الذكاء قدرة تكاملية (وحدوية) او فيما إذا كان مؤلفا من قدرات مجزئة، مع ذلك فان اغلب واضعي النظريات في الوقت الحاضر يؤيدون النماذج ذات الأجزاء المتعددة، وفي هذا الصدد فان النظرية التي لها المعنى الأوضح للحكم التأملي هي نظرية الذكاء السائل والمتبلور، والتي تعرف الذكاء السائل على أنها تلك القدرات التي تعكس تأثير التركيب او الطبيعة البيولوجية على الذكاء وتوصف هذه القدرات بأنها مرنة ويمكن تطبيقها على اغلب أنواع حل المشاكل لان هذه القدرات تنتج من عمليات بيولوجية وإنها لا تتأثر بالخبرة ولا بالتعليم (Kitchner & King,1994:193).

ويُعرَّف الذكاء المتبلور على انه القدرة التي تم تعلُّمها لحل المشاكل وإصدار الإحكام والاستنتاجات وتحديد العلاقات، إي انه ذلك الجانب من الذكاء الذي يبدو مرتبطا وبصورة وثيقة جداً بتبلور وتكوين الحكم التأملي لأنه يتضمن العناصر التي تكون مرتبطة بالحكم وبحل المشاكل (Haas,1992:22).

وان التطور في الذكاء قد يحصل لعدة أسباب:–

أولا: قد تكون هناك اختلافات متزايدة للقدرات وان الناس الأكبر عمرا قد تكون لديهم قدرات أكثر يعتمدون عليها.

ثانياً: إن اعتبارات عوامل الذكاء او علاقتها قد تتغير طردياً مع ازدياد العمر، وقد تتغير أهمية هذه العوامل ضمن نظام الإدراك للفرد، ثالثاً: على الرغم من ان تركيبة عوامل الذكاء قد لا تتغير، فان المحتوى الذي تعمل عليه قد يتغير عندما يحصل الفرد على خبرات جديدة ومعرفة إضافية (Hofer & Pintrich,1997:91).

وهناك عدة اختبارات للتفكير اللفظي وهي قدرة عادة ما تكون مرتبطة بمكوِّن الإدراك اللفظي للذكاء المتبلور، وبما ان مقابلة الحكم التأملي تعتمد على الإنتاج اللفظي فانه يبدو ان التفكير اللفظي قد يؤثر بشكل كبير في تسجيل درجات مقابلة الحكم التأملي وان التطور في التفكير اللفظي قد يفسر التغيرات التي يتم ملاحظتها في درجات مقابلة الحكم التأملي (Kitchner & King,1994:197).

**أهم التحيُّزات المعرفية والنفسية التي تؤثر في سلامة الحكم:**

-**التمثيل Representativeness** :- لكي نفهم مصطلح التمثيل من المفيد فهم مصطلح النسبة القاعدية او مفهوم النسب او المعدلات الأساسية (Basic Rates)، فمثلاً عندما تأتي فتاة بعمر ١٨ سنة الى الطبيب تشكو من آلام في الصدر، فان الطبيب يكون اقل قلقاً على وجود نوبة قلبية لديها في حين لو جاء اليه رجل في الخمسين من عمره لديه الإعراض نفسها، فان الطبيب سيعتقد ان هذا الرجل ربما يعاني من إعراض نوبة قلبية، وسبب ذلك إن النسبة القاعدية او المعدلات الأساسية للنوبات القلبية لدى المسنين أعلى مما لدى الشباب، وان الناس عندما يصدرون إحكامهم يتجاهلون المعلومات المتعلقة بالمعدلات الأساسية على الرغم من أهميتها لإصدار الأحكام الفعالة (Sternberg,1994:218-223).

إن احد أسباب استخدام الناس، بصورة ضئيلة لتحيز التمثيل لأنهم يخفقون في فهم النسب او المعدلات الأساسية، ففي عملية إصدار الإحكام فان الناس غالبا ما يتجاهلون معلومات عن المعدلات الأساسية مما يجعل حكمهم غير رشيد ويفتقر للعقلانية التامة، وهناك مبرر آخر يستخدم فيه الناس في الغالب تحيز التمثيل وهو إنهم يعتقدون خطأً ان العينات الصغيرة من الإحداث او الناس او الخصائص تمثل المجتمع في جوانبه جميعاً ( Tversky & Kahneman, 1971:105-110 ).

-**الارتباط الخادع او الوهمي Illusory correlation** :- نميل فيه الى رؤية اشياء محددة او سمات معينة وفئات معينة بأنها معاً ضمن مجموعة واحدة، لأننا نتأثر بالفطرة، فبالنسبة لحالة الحوادث فأننا قد نرى علاقات السبب والنتيجة المُضّللة، وفي السمات قد نستخدم التعصبات الشخصية لتشكيل الصورة النمطية ومن ثم استخدامها في اصدرا الإحكام، لو أننا نتوقع أظهار خصائص عقلية او أخلاقية من قبل أشخاص ينتمون الى حزب سياسي معين، فان الأمثلة او الحالات التي يُبدي فيها هؤلاء الأشخاص لهذه الخصائص تكون على الأرجح متوافرة في الذاكرة ويتم استدعاؤها بسهولة أكثر من استدعاء الحالات التي

تناقض توقعاتنا المتحيزة، وبتعبير أخر أننا ندرك ان هنالك ارتباطاً بين الحزب السياسي وتلك الخصائص الخاصة (Hamilton & Lickel, 2000: 226-227).

-**الصورة النمطية Sterotypes**:- تتمثل الصورة النمطية في المعتقد البسيط الذي يستند الى حجج غير مناسبة، على الاقل عدم مناسبة جزئية، ويُعتنَق بتأييد معقول لدى عددٍ من الناس(عبد الله،١٩٨٩:٦٢)، وحالما يتم استجماع الأحداث او المعلومات من الذاكرة فان الأفراد يبدأون باستعمال هذه المعلومات لتقويم السلوك او الخصائص المأخوذة عن جماعة ما او لتقديرها والحكم عليها، اي أنهم يستعملون الحالات المتوافرة عند هذه الجماعة او هذا الصنف، وبذلك تكون الصورة النمطية هي الأحكام المتصلبة وغير العقلانية وغير الدقيقة، ويؤكد هاملتون (Hamilton & Lickel,2000) على ان الصورة النمطية كونها تركيباً معرفياً أوليا تعمل بحكم طبيعتها هذه على توجيه الإدراك والتفاعل الاجتماعيين بشكل يضمن اثبات صحتها والمحافظة على ديمومتها، إذ تؤكد البحوث والدراسات القائمة في هذا المجال على ان الصورة النمطية تؤدي الى التحيز في العمليات المعرفية المختلفة التي تكتنف الإدراك الاجتماعي Social perception)، فالمعلومات التي تتسق مع الصورة النمطية تستقطب قدراً اكبر من الانتباه، وتُستَحضَر في الذهن بسهولة اكبر، ويُعتَمد عليها بقدر اكبر عند إصدار الإحكام (التميمي،٢٠٠٤: ٩٢).

-**تحيز الإدراك ألبعدي Hindsight Bias**:- هو التحيز في أعادة بناء الأحكام التي أُتخذت (لكنها لم تتخذ) بسبب تحيز الذاكرة، والمثال على ذلك "ادعى جون دين (John Dean) انه حذَّر الرئيس الأمريكي نيكسون (Nixon) من المشكلات التي ظهرت في ذكريات الفنيين المشتركين في أعداد منصة أطلاق مكوك الفضاء تشالنجر التي انتهت بكارثة"، فلو ان الناس يبدون تحيزات الإدراك ألبعدي او المؤخر (وهم عادة ما يفعلون ذلك) فأنهم سيميلون الى الاعتقاد انهم أصدروا أحكاما دقيقة اكثر مما فعلوا ذلك بالفعل على إصدار الأحكام مستقبلاً، ومنع التعلم الفعال من التغذية الراجعة (Feedback) "فلو اقتنعت بقدرتك على إصدار الإحكام بصورة دقيقة عندها سيكون من غير المرجح التفكير بجدية لتحسين سياستك او سياقاتك غير الدقيقة في إصدار الإحكام" (Fischhooff,1982:341).

-**مغالطة الاقتران Conjumunction Fallacy**:- هي احدى مشكلات التفكير الاستدلالي السببي التي يتم من خلالها اصدار حكم حول اقتران السبب والنتيجة (الزلزال والفيضان، او الدافع والجريمة) بصورة

اكبر من اصدار حكم النتيجة او الاثر فقط (الفيضان وحده او الجريمة وحدها) والفكرة الاساسية هنا هو ان امتلاك الفرد لاسباب او لمبررات حدث معين في الذهن يعمل على زيادة الادراك ان الحدث سيحدث بالفعل (Sternberg, 2003: 417).

-**التفكير الاستدلالي السببي Causal Reasoning:**- هو ان الشخص المعني باصدار الحكم يقوم ببناء ملخص سببي او أنموذج ذهني للموقف او الحالة التي يصدر بشأنها الحكم، ومن ثم اصدار حكم يستند الى التفكير وليس باعتماد القيم الكامنة في التلميحات او المؤشرات الذاتية (الشخصية)، وهذا ما يحصل في التشخيصات الطبية او القرارات الدبلوماسية ولدى القضاة (Sternberg, 2003: 417-419).

-**زيادة العبء المعلوماتي Information overload:**- قد تقود المعلومات الكثيرة جداً الى الخطأ لان قدرة الفرد على معالجة المعلومات محدودة ويمكن ان تؤدي كثرة المعلومات الى زيادة العبء المعلوماتي الذي يزيد من فرصة حدوث اخفاق في الاحكام التي يصدرها ذلك الفرد (الحكمي،٢٠٠٣:٧)، (الريماوي،٢٠٠٤:٣٣٣)، وتقود هذه الاخطاء والتحيزات الى ان كثيراً من الاحكام التي يُصدرها الشخص تكون في حالة عدم التأكد فالمعلومات التي بين يديه قد لاتكون كاملة وصحيحة لإعطاء حكم صحيح ولذلك وعلى وفق سيمون (Simon) الذي اطلق مفهوم الرشد المحدود (Bounded Rationality) فان قدرة الإنسان على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات التي يتعرض لها محدودة، وانه يتذكر جزءاً صغيراً فقط من المعلومات ذات العلاقة، وقد يفقد معلومات مهمة ويضطر ايضاً لاصدار كثيرٍ من الاحكام تحت ضغط الوقت، كما تسهم العوامل العاطفية والانفعالية لديه في إصداره احكاماً خاطئة (Simon,1978:16).

**النظريات التي فَسَّرت الحكم التأملي Reflective Judgment Theories**

**أولاً: نظرية الرشد المحدود (Bounded Rationality Theory,1957)** :- يُعد هربرت سايمون (Herbert Simon,1957) مؤسس نظرية الرشد المحدود او العقلانية المقيّدة ( Bounded Rationality)، ويرى ان مُصدِر الحكم لا يستطيع ان يكون عقلانياً تماماً بسبب محدودية نظام معالجة المعلومات لديه، وان اعطاء وصفه لكيفية اصدار الحكم المثالي او الراشد لا تساعد في فهم الاحكام التي يصدرها الافراد ولافي التنبوء بها، ولكن الذي يحقق ذلك هو وصف عملية اصدار الحكم في الواقع، لذا فقد أُطلق على نظرية سايمون (Simon) في اصدار الاحكام نظرية العقلانية المقيّدة، وهي أنموذج وصفي

لكيفية اصدار الاحكام الفردية (Sternberg,2003:406)، وقد اشار كل من (Northcraft and Neal,1990) الى ان العقلانية المقيّدة في اصدار الاحكام تختلف عن النظرية العقلانية المثالية في اربعة اوجه وعلى النحو الاتي:

١- **تضييق المجال:** تقوم العقلانية المقيّدة بتضييق مجال المؤشرات او التلميحات بعكس العقلانية المثالية التي توسعه، إذ يتم التقليل من المؤشرات واختصار عددها، كما يتم تحديد البحث في الاثار المترتبة على الحكم. (Northcraft & Neal, 1990:159).

٢- **تقويم البدائل التسلسلي:** تبَّنى تافرسكي (Taversky,1972) في عقد السبعينات فكرة سيمون (Simon) للعقلانية المقيّدة ولاحظ اننا نستخدم احياناً ستراتيجية مختلفة عند مواجهتنا بقدر اكبر من المؤشرات او التلميحات اكثر مما نشعر ان باستطاعتنا ان ناخذها في الحسبان، في الوقت الذي تكون متوافرة لدينا، وفي مثل هذه المواقف فاننا قد لانحاول التلاعب او التفحص بصورة ذهنية لجميع تلك المؤشرات المرجحة لاصدار حكم، بل نستخدم عملية التخلص او الحذف حسب الجوانب وقد نركز على جانب واحد او سمة واحدة لخيارات متنوعة ونشكل محكاً ادنى لذلك الجانب، وعندها نتخلص من جميع الخيارات التي لاتلبي ذلك المحك، اما بالنسبة للمؤشرات الاخرى المتبقية فقد نختار جانباً ثانياً ونحدد له محكاً ادنى للتخلص من المؤشرات الاضافية، وبذلك فاننا نستعمل عملية متسلسلة من التخلصات وصولاً الى الجانب الذي نعتقد انه يمثل الجانب الاساس في الموقف او الحالة (Dawes, 2000: 127-128).

٣- **القناعة:** تشير النظرية العقلانية المثالية الى ان الفرد يجري موازنة شاملة بين جميع المؤشرات او التلميحات ويصدر الاحكام للتوصل الى المؤشر الذي يمثل الحالة او الموقف بالمقابل تشير العقلانية المقيّدة الى ان الذين يصدرون الاحكام قد يتجاهلون المؤشرات المُعبِّرة عن الحالة بصورة اساسية، ويكتفون بالمؤشرات التي يعتقدون انها تمثل الحالة وتوفر لهم القناعة في اصدار الحكم (Samson,2000:176).

٤- **الاجتهادات الشخصية:** تختلف العقلانية المقيّدة عن العقلانية المثالية باستخدامها للاجتهادات الشخصية في اصدار الاحكام، وهي قواعد تقارب الصواب مُستَخلصَة من الخبرة وليس على حسابات

دقيقة وتؤدي الى تخفيف متطلبات معالجة المعلومات، وكذلك توفر الوقت والطاقة العقلية لمُصدِر الحكم، ولكن قد تؤدي هذه الاجتهادات الشخصية احيانا الى ارتكاب بعض التحيزات المعرفية التي تؤثر في سلامة الحكم(Sternberg, 1994: 211).

**ثانياً:النظرية التراكمية المتدرجة(Incremental Approach Theory,1959):-** تنسب هذه النظرية الى لندبلوم (Lindblom) وتقوم على الاستفادة من الخبرة في اصدار الاحكام السابقة، إذ تتم اعادة تحديد الحالة او الموقف جزئياً، فيقتصر التحديد على المؤشرات او التلميحات الجديدة فيها، كما يتم الاحتفاظ بالمعلومات او المؤشرات التي تم جمعها سابقاً مع اضافة المؤشرات او التلميحات التي تتعلق بالجوانب الجديدة فقط، اما تقويم المؤشرات التي تمت في الاحكام السابقة فيتم الاستفادة منه واعتماده لغايات اصدار الاحكام الجديدة ولا يقوّم مُصدِر الحكم الا المؤشرات او التلميحات الجديدة، وبعد ان يستحضر التقويم السابق والجديد يقوم باعتماد المؤشرات او التلميحات التي يعتقدها مجتمعةً الافضل في التعبير عن الحالة او الموقف الذي يريد اصدار حكم بشأنه من بين جميع المؤشرات التي تم تقويمها في الحالات او المرات السابقة وفي هذه المرة (شريف، ١٩٩٣: ٩٧).

**ثالثاً: إنمـــوذج الـحـكم التأمـلي لـكنج وكتشـــــنر**

**(Reflective Judgment Model by Kitchener & King,1981)**

طوَّرتا كل من كنج وكتشنر (١٩٨١) إنموذجاً للحكم التأملي ذي المراحل السبع، إذ أن هذه المراحل في الانموذج تكون متتابعة وتزداد صعوبة عندما تتغير العلاقات بين الفرضيات الخاصة بالمعرفة خلال المراحل السبع، وإن كل مرحلة تُبنى على افتراضات الفرد عن المعرفة والحقيقة وكيف ان الاعتقاد بالمعرفة والحقيقة يؤثر في التبريرات الخاصة بالأحكام (Kitchener&King,1981: 92).

وحسب المراحل المتعاقبة لكنج وكتشنر، اذا افترض شخصاً ما في المراحل الاوطأ ان المعرفة يمكن ان تأتي من ملاحظة شخصيات السلطة، فان هذا الشخص قد يرفض أي نوع من المعرفة غير مشتقة من السلطة، وعلى سبيل المثال افترض ان شخصاً ما سمع من احد الاطفال لا يدرك معنى السلطة يتكلم عن القمر، وهو ان "رجلاً سار على القمر" هذا الشخص على الاغلب سيتقبل المعلومات كخيال طفولي وسيرفض معرفة وحقيقة ان رجال الفضاء قد زاروا في الواقع القمر مع ذلك، اذا كان الشخص يحضر

دروساً في علم الفضاء وقال الاستاذ معلومة معينة حول الفضاء باعتباره شخصية سلطوية، فانه من المحتمل ان هذا الشخص سيتقبل كلام الاستاذ بوصفه حقيقة (Welfel,1982:495).

حيث إنَّ المراحل المتتابعة لإنموذج الحكم التأملي تفترض انه كلما يتقدم الشخص من مراحل اوطأ الى مراحل اعلى تتغير مصادر المعرفة، لذلك فهي تطور مجموعة جديدة من المتغيرات في المعرفة والحقيقة التي تؤثر بكيفية صنع الفرد للاحكام عن المعلومات التي بدورها تؤثر في التبريرات الخاصة بالقرارات، وتبين كل من كنج وكتشنر ان الفرضيات المختلفة عن المعرفة والحقيقة في كل مرحلة تدل على صيغ مختلفة من التبرير، واختلافات التبرير في كل مرحلة يميز ايضا قدرة الافراد في المراحل العليا (٥-٧) على صنع االأحكام، وهي عملية لا يستطيع ان يؤديها الافراد في المراحل الاوطأ (١-٢)( Kitchener & King,1981: 101).

ويستخدم الفرد في كل مرحلة متقدمة التتابع التصاعدي للافتراضات من المراحل الاوطأ ويبحث قوانين جديدة باستخدام الدليل ليحكم وينظم المعلومات المستلمة من اجل ان يصنع احكاما عن المشاكل او المواقف المتوفرة، وعندما تبلغ العملية أوجَّها في المراحل العليا من إنموذج الحكم، تكون حالات المعرفة بالنسبة للفرد قادرة على ان تقترب من الحقيقة، وبدوره فإن هذا الاقتراب من الحقيقة يجب ان يكون قادراً على أن يواجه اكثر الاختبارات صعوبةً تحت القوانين المقبولة للبحث او باستخدام عبارة كتشنر وكنج وهي "ان الاقتراب من الحقيقة يجب ان يصاحبه مرونة في تقَّبل آراء الافراد العقلاء وانتقاداتهم"، إذ إن اجمالي عملية تقييم المعرفة والحقيقة من خلال المراحل السبع لإنموذج الحكم التأملي يشار اليها على انها "الحكم التأملي"، وان مراحل الحكم التأملي حسب تعريف كتشنر وكنج "تشير الى الدرجة التي يكون فيها الفرد قادرا على ان يصدر احكاماً تأملية" (King,2000: 26).

وقد تمَّ مناقشة المستويات الفردية لنموذج الحكم التأملي بتفصيل أكبر عند كنج وكتشنر (١٩٩٤) حيث ان نموذج الحكم التأملي يتألف من سبع مراحل مختلفة، ضمن ثلاث مستويات هي: مستوى "التفكير ما قبل التأملي"، "مستوى التفكير شبه التأملي" و"مستوى التفكير التأملي".

١-**المستوى الاول** (التفكير ما قبل التأملي المراحل يشمل ١-٢-٣) :-ان الأفراد الذين يفكرون بالطريقة ما قبل التأملي يبررون آراءهم بطريقة بسيطة لأنهم لا يستطيعون إدراك الأجوبة للمسألة التي يتم تناولها التي يجب ان تحتوي على بعض عناصر الغموض أو عدم التأكد، وأن "المعرفة يتم اكتسابها من خلال

كلام سلطة معينة او من خلال المتابعة او الملاحظة المباشرة من خلال تقييم الدليل، فالإفراد الذين يعتقدون بأن ما يعرفونه هو صحيح مطلقا وانهم يعرفونه بتأكيد كامل، فهم غالباً ما يعدُّون المسائل المقدمة في نموذج الحكم التأملي على انها تحوي درجة عالية من التأكيد والكمال، ونتيجة لذلك قد يبرر الافراد موقفهم حول مسألة معينة بالقول:

١) لا تحتاج الاعتقادات الى ان تبرر لأنه ببساطة الأجوبة "موجودة".

٢) قد يتم تبرير الأجوبة بالرجوع الى سلطة معينة.

**المرحلة الاولى:** توجد المعرفة بصورة مطلقة ويمكن اكتسابها من خلال المراقبة والملاحظة الشخصية المباشرة وما يراه الفرد يُعد هو الصحيح ولا توجد اختلافات في الرأي اذ ان الاعتقادات لا تحتاج الى تبرير، والتفكير في المسائل الجدلية بسيط و واضح.

**المرحلة الثانية:** تكتسب المعرفة من خلال الملاحظة الشخصية المباشرة او من خلال شخصيات السلطة*، ويكتسب المعرفة من خلال شخصيات السلطة الذين يُفترض بهم ان يعرفوا الحقيقة مثل العالم والمعلم او القائد او الوالدين ولا يوجد خلاف حول اتخاذ القرار عن المسألة المثيرة للجدل ويتم تبرير الاعتقادات باتفاقها مع اعتقادات شخصيات السلطة.

**المرحلة الثالثة:** المعرفة تكون اما مؤكدة او غير مؤكدة بصورة مؤقتة، وفي المسألة التي تكون فيها المعرفة مؤكدة يتم تبرير الاعتقادات بالرجوع الى آراء السلطات اما في المسألة التي لا توجد فيها اجوبة يتم تبرير الاعتقادات على وفق رأيه الشخصي، والحقائق والاعتقادات الشخصية تعد صحيحة.

٢ . **المستوى الثاني** (التفكير شبه التأملي يشمل المراحل ٤-٥) :- ان الأفراد الذين يفكرون في المراحل الوسطى للحكم التأملي يدركون ان مطالب المعرفة لمسائل تتضمن عناصر من عدم التأكد (الغموض)، فيستخدمون مبدأ البحث في إتخاذ القرار بين وجهات النظر لكنه لا يقدم وجهة نظر خاصة به لان مطالب المعرفة تستطيع ان تمتد ابعد من قوانين البحث، اذ يعتقد الافراد انه يجب ان تبنى الاحكام على دليل فيبحث الفرد عن الفهم من خلال فحص مفاهيم فكرية مختلفة ومن خلال الاختبار الحذر لكل مفهوم مقابل

* السلطة: يفترض به الشخص الذي يعرف الحقيقة مثل العالم او المعلم او القائد او الوالدين.

الحقيقة التجريبية واحكام الآخرين واستبعاد فكرة المعرفة المطلقة، وعلى هذا الأساس يبدو ان الافراد يعتقدون ان الآراء الخاصة بالحكم التأملي يتم تبريرها كالاتي:

١) بناء حكم عن الموضوع ثم إيجاد الحقائق التي تدعم هذه النتيجة.

٢) إصدار الحكم بناءاً على الادلة المتوفرة من خلال البحث العلمي والدراسات.

**المرحلة الرابعة:** المعرفة ذاتية وغير مؤكدة وفيها شيء من الغموض وهنالك العديد من الاجوبة الممكنة لكل سؤال لكن غير مؤكدة ولا شيء يمكن الحكم عليه وتقييمه خارج حدود تصورات الفرد بسبب عدم التأكد من العلاقة بين المعرفة والدليل، ويقوم الفرد بتبرير الاعتقادات باعطاء اسباب تتفق مع رأيه الشخصي.

**المرحلة الخامسة:** المعرفة سياقية وذاتية يكتسبها الفرد من خلال الادراك ويستخدم مبدأ البحث في اتخاذ القرار بين وجهات النظر ولكنه لا يقدم وجهة نظر خاصة به، ويتم تبرير الاعتقادات لمسألة معينة باستخدام قوانين التعميم للبحث.

٣. **المستوى الثالث** (التفكير التأملي يشمل المراحل ٦-٧):- إن الافراد الذي يتمسكون بهذه الافتراضات يقبلون "ان مطالب المعرفة لا يمكن ان تصنع بتأكيد كامل، لكنهم لا يتوقفون عندها، بل يصنعون احكاما التي تكون "الاكثر عقلانية" والتي يكونون "متأكدين منها نسبياً" بناءً على تقييماتهم للمعطيات المتوفرة، فهم يعتقدون انه يتوجب عليهم اتخاذ قراراتهم، وان المعرفة يجب ان يتم فهمها بعلاقتها مع السياق الذي تتولد فيه، او بعض مطالب المعرفة قد يتم الحكم عليها على انها أكثر مقبولية من نظيراتها، و بعض الآراء يتم تقييمها على انها تفسيرات أكثر عقلانية، وان الاحكام يتم تبريرها إعتماداً على قوانين البحث وتقييم المعرفة.

**المرحلة السادسة:** المعرفة تعتمد على معلومات من مصادر مختلفة وان الافراد يناقشون الاعتقادات والاحكام بعقلانية ويمكن من خلالهما استنباط المقارنات والنتائج

ويعتمد الافراد على آراء الخبراء الذين يبحثون بعمق ولديهم كفاءات خاصة.

**المرحلة السابعة:** يتم اكتساب المعرفة باستخدام مهارات البحث النقدي لتكوين حلولاً منطقية مفهومة للمسألة المطروحة، وان احكام الخبراء والاحكام الشخصية لهل قيمة اكثر من الاحكام الأخرى، ويكون التفكير اساس الاحكام النظرية والعملية.

(Kitchener&King,1994:44-74) (Kitchener&King,1981:92-99)(Lawson,1980:402)

## الفصل الثالث

### منهجية البحث واجراءاته

**اولا:- منهجية البحث:** اتبعت الباحثة في البحث الحالي منهج البحث الوصفي

**ثانيا :مجتمع البحث :-** يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية ، كلية التربية والبالغ عددهم (١٨١٧) ، ومن كلا الجنسين بواقع ( ٩٧٧) طالب من الذكور و (٨٤٠) طالبة من الاناث ، ومن المرحلتين الاولى والرابعة بواقع (٩٥٤) طالب وطالبة من المرحلة الاولى ، و (٨٦٣) طالب وطالبة من المرحلة الرابعة .

**ثالثا :- عينة البحث :-** بلغت عينة البحث الحالي ( ٢٠٠ ) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، وباسلوب التوزيع المتساوي ، بواقع ( ١٠٠) طالب من الذكور ، و(١٠٠) طالبة من الاناث ، ومن المرحلتين الاولى والرابعة بواقع (١٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الاولى ، و(١٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الرابعة ، والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عينة البحث موزعة بحسب الجنس والمرحلة

| المرحلة | الذكور | الاناث | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|
| الاولى | ٥٠ | ٥٠ | ١٠٠ |
| الرابعة | ٥٠ | ٥٠ | ١٠٠ |
| المجموع الكلي | ١٠٠ | ١٠٠ | ٢٠٠ |

**رابعا :اداة البحث :-** بما البحث الحالي يهدف الى تعرف الحكم التاملي لدى طلبة الجامعة تطلب ذلك توافر اداة مناسبة، لذا تبنت الباحثة مقياس( خليل، ٢٠١٦) وفيما يلي وصف للمقياس وللخصائص السيكومترية له .

١.**وصف مقياس الحكم التاملي** : يتكون المقياس من (١٥) فقرة من نوع الفقرات الموقفية والتي تمثل كل منها مسألة جدلية (يندرج تحتها سبع بدائل للاجابة) تمثل احكام الفرد على هذه المسألة وكل بديل يمثل مرحلة من مراحل الحكم التأملي السبعة وهي :-

- **المرحلة الاولى:** تُكتسب المعرفة عن طريق الملاحظة الشخصية المباشرة، وما يراه الفرد يعد هو الصحيح وان الحقائق والاحكام لا تتناقض في الرأي، والمعتقدات لا تحتاج الى تبرير.
- **المرحلة الثانية:** تُكتسب المعرفة عن طريق الملاحظة الشخصية المباشرة او شخصيات السلطة*، والحقائق والسلطات مترابطة مصدرها الحقيقة، ولا يوجد خلاف حول اتخاذ القرار عن المسألة المثيرة للجدل، ويتم تبرير المعتقدات باتفاقها مع معتقدات شخصيات السلطة.
- **المرحلة الثالثة:** المعرفة تكون اما مؤكدة او غير مؤكدة بصورة مؤقتة، وفي المسألة التي تكون فيها المعرفة مؤكدة يتم تبرير المعتقدات بالرجوع الى آراء السلطات، اما في المسألة التي لا توجد فيها اجوبة يتم تبرير المعتقدات على وفق رأيه الشخصي، والحقائق والمعتقدات الشخصية تعد معقولة وصادقة.
- **المرحلة الرابعة:** المعرفة ذاتية وغير مؤكدة وفيها شيء من الغموض وهنالك العديد من الاجوبة الممكنة لكل سؤال لكن غير مؤكدة ولا شيء يمكن الحكم عليه وتقييمه خارج حدود تصورات الفرد بسبب عدم التأكد من العلاقة بين المعرفة والدليل، ويقوم الفرد بتبرير المعتقدات باعطاء اسباب توافق رأيه الشخصي.
- **المرحلة الخامسة:** المعرفة سياقية وذاتية يكتسبها الفرد عبر الادراك ويستخدم مبدأ البساطة في اتخاذ القرار بين وجهات النظر ولكنه لا يتبنى وجهة نظر خاصة به. ويتم تبرير المعتقدات لمسألة باستخدام قوانين الإعمام لحسمها.
- **المرحلة السادسة:** المعرفة تعتمد على معلومات من مصادر مختلفة وان الافراد يناقشون المعتقدات والاحكام بعقلانية ويمكن عن طريقها استنباط المقارنات والنتائج، ويعتمد الافراد على آراء الخبراء الذين يبحثون بعمق ولديهم كفاءات خاصة.
- **المرحلة السابعة:** يتم تكوين المعرفة باستخدام عملية البحث العقلاني لتكوين حلول منطقية منسجمة ومفهومة للمسألة المطروحة، ويتم تبرير المعتقدات باستخدام الدليل والمناقشات، وتُعد الاحكام نتيجة لعملية البحث العقلانية (King and Kitchner,1994).

* السلطة قد تكون: (الوالدين، المعلم، العالم، رجل الدين، الحكومة)

ويصحح المقياس بان تُعطى الدرجات (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧) على التوالي للبدائل السبعة، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها في المقياس هي (١٠٥) وأدنى درجة هي (١٥).

١-**صدق الفقرات:**- لغرض التعرف على صلاحية فقرات مقياس الحكم التاملي تم عرضه على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (٥) خبراء من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، وتم اعتماد نسبة اتفاق ( ٨٠%) فاكثر على الفقرة لكي تعد صالحة ويتم الابقاء عليها في المقياس ، وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة نسبة اتفاق اكثر من(٨٠%) وبذلك عدت جميع الفقرات صالحة من الناحية النظرية في قياس ما وضعت من اجل ما وضعت من اجل قياسه .

٢- **التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الحكم التاملي:**- ان الهدف العام للتحليل الاحصائي هو الحصول على مقياس يضم فقرات تساهم باكبر قدر في صدق المقياس وثباته. ( كروكر والجينا ، ٢٠٠٩ : ٤١٣ ).ولغرض اجراء التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الحكم التاملي تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة ومن ثم تم تحديد المجموعتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) فبلغ عدد افراد كل مجموعة (٥٤) طالب وطالبة ،ومن ثم تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس وكالاتي :-

- **القوة التمييزية لفقرات مقياس الحكم التاملي:**- تعد القوة التمييزية من الخصائص القياسية المهمة لفقرات الاختبارات المرجعية المعيار لانها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الخصيصة التي يستند اليها هذا النمط من القياس، ومن الخصائص الجيدة للفقرة هي قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والدنيا .( عودة ، ٢٠٠٢ : ٢٩٣ ) وتم احتساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا ، وكانت جميع الفقرات ذات قدرة على التمييز اذ ان القيم التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) والبالغة ( ١,٩٨) ، والجدول (٢) .

الجدول (٢)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الحكم التأملي

| ت | المجموعة العليا | | المجموعة الدنيا | | القيمة التائية المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | |
| 1 | ٥,٨٥١ | ٣,٥ | ١,٧٨٤ | ١,٩١٠ | ٦,٦١٠ |
| 2 | ٤,٧٥٩ | ٢,٠٥٥ | ٣,١٢٩ | ١,٧٥٩ | ٤,٤٢٦ |
| 3 | ٦,٦٢٩ | ٣,٩٦٣ | ١,٠٦٩ | ٢,١٠٠ | ٨,٣١٣ |
| 4 | ٦,٢٠٣ | ٤,٦١١ | ١,١٣٩ | ٢,٣٠١ | ٤,٥٥٧ |
| 5 | ٥,٥٣٧ | ٢,٨٨٨ | ٢,٢٣٧ | ١,٨٧٠ | ٦,٦٧٣ |
| 6 | ٥,٧٤٠ | ٣,٢٥٩ | ١,٤٢٩ | ١,٩٤٤ | ٧,٥٥٥ |
| 7 | ٦,٣١٤ | ٤,٠١٨ | ١,٠٦٠ | ٢,١٥٨ | ٧,٠١٥ |
| 8 | ٦,٤٦٣ | ٥,٠١٨ | ١,٣٤١ | ٢,٣٤٣ | ٣,٩٣١ |
| 9 | ٦,٠٣٧ | ٤,٠٩٢ | ١,٦١٣ | ١,٦٧٤ | ٦,١٤٦ |
| 10 | ٥,٨٨٨ | ٤,٢٩٦ | ١,٤٦٩ | ١,٨٨٩ | ٥,٠١٥ |
| 11 | ٥,٦٦٦ | ٣,١٦٦ | ١,٦٩٣ | ١,٨٠٩ | ٧,٤١٣ |
| 12 | ٥,٧٠٣ | ٣,١٢٩ | ٢,٠٩٧ | ١,٨٩٣ | ٦,٦٩٣ |
| 13 | ٦,٢٧٧ | ٣,٩٤٤ | ١,٥٢٢ | ٢,٣٠١ | ٦,٢١٣ |
| 14 | ٥,٨٣٣ | ٤ | ١,٧٧٧ | ٢,٠٤٦ | ٤,٩٧٠ |
| 15 | ٥,٦٦٦ | ٤,١١١ | ١,٤٢٧ | ١.٩٠ | ٤,٨١٠ |

**٣- الخصائص السيكومترية لمقياس الحكم التاملي :-**

**١. صدق المقياس:** - تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ. **الصدق الظاهري:**- وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء كما ذكر سابقاً في صدق الفقرات .

**ب. الصدق البنائي:-** ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين (Stanley & Hopkins, 1972:111) , وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية :-

١- **القوة التمييزية للفقرات** :- وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عندما تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس وكما تم ذكره سابقا .

٢-**الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية ):-** تشير انستازي ( Anastasi,١٩٧٦ ) إلى إن ارتباطات المجالات الفرعية بالدرجة الكلية هي قياسات أساسية للتجانس لانها تساعد في تحديد مجال السلوك المراد قياسه .(Anastasi ,1976,P.155) لذلك قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية ( ١٩٨) والبالغة (٠,١٣٩) ، والجدول (٣).

الجدول (٣)

قيم معاملات ارتباط درجة الفِقرة بالدرجة الكلية لمقياس الحكم التأملي

| ت | معامل الارتباط | ت | معامل الارتباط | ت | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ٠,٤٣٢ | 6 | ٠,٤٩٩ | 11 | ٠,٤٧٢ |
| 2 | ٠,٣٢٣ | 7 | ٠,٤٤٥ | 12 | ٠,٤٦٣ |
| 3 | ٠,٥٢٤ | 8 | ٠,٣٢٤ | 13 | ٠,٤٣٠ |
| 4 | ٠,٤٠٤ | 9 | ٠,٤٣٣ | 14 | ٠,٣٣٧ |
| 5 | ٠,٤٥٩ | 10 | ٠,٤٠٥ | 15 | ٠,٣٨٦ |

٢- **ثبات مقياس الحكم التأملي:-** يشير الثبات إلى درجة استقرار المقياس عبر الزمن , واتساقه الداخلي ودقته فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (عودة: ١٩٨٥، ١٤٤)

وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب الثبات على عينة التحليل الإحصائي وقد تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ وقد ارتأت الباحثة قبل ان تقوم بالتأكد من ثبات المقياس ككل ان يقوما

بحساب ثبات كل فقرة من فقرات المقياس ، فكلما كانت فقرة المقياس ذات ثبات جيد دل ذلك على ان ثبات المقياس ككل ايضا سيكون جيدا .

أ–ثبات فقرات مقياس الحكم التاملي:– اشار الن وين (Allen,Yen , 1989) الى انه يمكن حساب ثبات كل فقرة من فقرات المقياس للتاكد من مدى ثباتها مثلما يفضل ان يحسب ثبات المقياس ككل لانها تعطينا دليل على مدى ثبات المقياس ، وكلما زادت قيمة معامل الثبات دل على مدى ثبات هذه الفقرة . (١٢٤: Allen,Yen , 1989) ويتم حساب ثبات كل فقرة بالاعتماد على درجة علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس وانحرافها المعياري ، وقد تم حساب ثبات كل فقرة من فقرة مقياس الحكم التاملي وقد حصلت جميعها على معاملات ثبات جيدة ، والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول(٤)

ثبات فقرات مقياس الحكم التأملي

| ت | معامل الارتباط | ت | معامل الارتباط | ت | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.77 | 6 | 0. 67 | 11 | 0.59 |
| 2 | 0.65 | 7 | 0.84 | 12 | 0.80 |
| 3 | 0.83 | 8 | 0.77 | 13 | 0.66 |
| 4 | 0.71 | 9 | 0. 89 | 14 | 0.76 |
| 5 | 0.73 | 10 | 0.82 | 15 | 0. 80 |

١– **الثبات بطريقة الفا كرونباخ** :– ويشير هذه النوع من الثبات الى الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس ، ولحساب الثبات بهذه الطريقة حللت الباحثة استجابات عينة التحليل الإحصائي ، وبلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة ( ٠.٨٤ ) وهو يشير الى معامل ثبات جيد.

٢–**الخطأ المعياري** :– يؤكد "ايبل" Eble ان الخطأ المعياري للقياس مؤشرا من مؤشرات دقة المقياس لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد في المقياس من الدرجة الحقيقية (Ebel,1972,P.429) وقد تم تطبيق معادلة الخطأ المعياري للقياس للثبات المستخرج بالطريقة السابقة، أذ بلغ الخطأ المعياري للثبات المستخرج بطريقة الفا كرونباخ (٠,١٠٦) وهو يدل على دقة القياس وقلة الاخطاء العشوائية.

**الوسائل الاحصائية** :- لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي تم استخدم الوسائل الاحصائية الاتية باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية SPSS .

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :- لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس

٢- معامل ارتباط بيرسون :-لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

٣- معادلة ثبات الفقرة :- لاستخراج ثبات فقرات المقياس .

٤- معادلة الفا كرونباخ :- لاستخراج الثبات .

٥- معادلة الخطأ المعياري:-استخدمت لمعرفة الخطأ المعياري للقياس.

(فيركسون،١٩٩١،ص٥٣٥) .

٦- اختبار مربع كاي :- للتعرف على مرحلة الحكم التأملي السائدة لدى طلبة الجامعة من مراحل الحكم التأملي

٧- تحليل التباين الثنائي بتفاعل :- لإيجاد الفروق في الحكم التأملي بحسب متغيري الجنس والمرحلة.

## الفصل الرابع

### عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث وفقا للأهداف ومناقشتها.

**أولا:- نتائج الهدف الأول** :- والذي يهدف الى تعرف " مرحلة الحكم التأملي السائدة لدى طلبة الجامعة " ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام اختبار مربع كاي وذلك بعد ان قامت الباحثة بحساب عدد الأفراد الذين يقعون ضمن كل مرحلة وبحسب الدرجة التي حصل عليها المستجيب ، والجدول (٥) يوضح مدى الدرجات ضمن كل مرحلة من مراحل الحكم التأملي السبعة .

الجدول (٥)

مدى الدرجات لكل مرحلة من مراحل الحكم التأملي السبعة

| مراحل الحكم التاملي | مدى الدرجات |
|---|---|
| الاولى | صفر -١٥ |
| الثانية | ١٦- ٣٠ |
| الثالثة | ٣١ – ٤٥ |
| الرابعة | ٤٦- ٦٠ |
| الخامسة | ٦١- ٧٥ |
| السادسة | ٧٦- ٩٠ |
| السابعة | ٩١- ١٠٥ |

وكانت نتائج اختبار مربع كاي كما موضحة في الجدول (٦)

الجدول (٦)

اختبار مربع كاي للتعرف على مرحلة الحكم التأملي السائدة لدى طلبة الجامعة

| مراحل الحكم التاملي | التكرار الملاحظ | قيمة كاي المحسوبة | درجة الحرية | قيمة كاي الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثالثة | ٤ | ١٠٩,٩٥٠ | ٤ | ٩,٤٩ | دالة |
| الرابعة | ٢٩ | | | | |
| الخامسة | ٧٦ | | | | |
| السادسة | ٧٤ | | | | |
| السابعة | ١٧ | | | | |
| المجموع كلي | ٢٠٠ | | | | |

أظهرت نتائج اختبار مربع كاي وجو فروق دالة احصائيا بين عدد الطلبة ضمن مراحل الحكم التاملي ، اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (١٠٩,٩٥٠) وهي أعلى من قيمة كاي الجدولية عن مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤) والبالغة (٩,٤٩) ، ومن خلال ملاحظة اعداد الطلبة ضمن مراحل الحكم التأملي نجد ان طلبة الجامعة يقعون ضمن المرحلة الخامسة من مراحل الحكم التاملي اذ بلغ عدد الطلبة ضمن هذه المرحلة (٧٦) طالب وطالبة .

وهذه النتيجة تتفق مع مسلمات أنموذج كتشنر وكنج اللتين إشارتا الى ان عملية تقييم المعرفة وتنظيم المعلومات لدى طلبة الجامعة تُبنى على استخدام الدليل وتبرير المعتقدات جنباً لجنب لإصدار الاحكام وهي ما تمثل المرحلة الخامسة من مراحل الحكم التاملي، علماً ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الآن ايكي يابين ، ١٩٩٣(Alan Eichi Yabui,1993) التي أشارت الى ان طلبة الدراسات الأولية في الجامعات تقع احكامهم ما بين المرحلة الرابعة والخامسة في حين كانت احكام طلبة الدراسات العليا ما بين السادسة والسابعة. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (خليل، ٢٠١٧) التي توصلت الى ان طلبة الجامعة يقعون ضمن المرحلة الخامسة من مراحل الحكم التأملي .

**ثانيا:- نتائج الهدف الثاني:-** والذي يهدف معرفة "الفروق في الحكم التأملي لدى طلبة الجامعة بحسب متغيري الجنس ( ذكور – إناث ) والمرحلة (أولى– رابعة )"

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام تحليل التباين الثنائي بتفاعل ، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

تحليل التباين الثنائي بتفاعل للفروق في الحكم التأملي بحسب متغيري الجنس والمرحلة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ٦,١٢٥ | ١ | ٦,١٢٥ | ٠,٠٣٨ | غير دالة |
| المرحلة | ١١٠٩,٢٠٥ | ١ | ١١٠٩,٢٠٥ | ٦,٨٢٦ | دالة |
| الجنس*المرحلة | ٣٥٦,٤٤٥ | ١ | ٣٥٦,٤٤٥ | ٢,١٩٣ | غير دالة |
| المتبقي | ٣١٨٥٠,٧٨٠ | ١٩٦ | ١٦٢,٥٠٤ | | |
| الكلي | ٣٣٣٢٢,٥٥٥ | ١٩٩ | | | |

أظهرت نتائج تحليل التباين فيما يتعلق بالفروق في الحكم التأملي بحسب متغير الجنس عدم وجود فروق دالة إحصائيا اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٣٨) درجة وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١–١٩٦) والبالغة (٣,٨٤).

اما فيما يتعلق بالفروق حسب متغير المرحلة فقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦,٨٢٦) درجة وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١–١٩٦) والبالغة (٣,٨٤) ، وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لطلبة المرحلة الرابعة والبالغ (٧٥,٩٤٠) اعلى من الوسط الحسابي لطلبة المرحلة الاولى والبالغ (٧١,٢٣٠) ويمكن تفسير هذه النتيجة بان عملية إصدار الحكم التأملي هي ذات طبيعة مكتسبة ومتعلمة، اذ يمكن تدريب الفرد على كيفية اصدار هذه الاحكام والوصول الى الحكم التأملي الأنسب في مواقف عقلية سواء كانت معرفية ام انفعالية، من خلال توظيف قدراته العقلية في تفسير متطلبات الموقف، والتفكير المتعمق والمنظم في ممارسة الحياة الواقعية وصولاً الى توافق اكثر مع المجتمع ولاسيما في القضايا ذات البعد الاجتماعي، ويظهر ذلك من خلال التغيرات في فهم الافراد لطبيعة وحدود المعرفة والتحقق منها وكيفية تاثير ذلك في قدرة الافراد على تبرير اعتقاداتهم في اصدار الاحكام، خصوصا في المجالات التي يتم فيها

مواجهة القضايا الجدلية، فضلاً على ذلك يشمل الحكم التأملي قدرة الافراد على الاقرار بان آراءهم يمكن ان تكون مؤكدة عن طريق أدلة إضافية يمكن الحصول عليها من المعرفة(Coldstein,2011:99).

بينما اظهرت النتائج فيما يتعلق بالتفاعل الثنائي بين متغيري الجنس والمرحلة عدم وجود تفاعل ثنائي دال احصائيا ، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,١٩٣) درجة وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١-١٩٦) والبالغة (٣,٨٤) .

**الاستنتاجات:-** في ضوء نتائج البحث الحالي تستنتج الباحثة الاتي:-

١-ان طلبة الجامعة يميلون الى التامل والتاني في اصدار احكامهم بعد ان يقومون بالبحث عن وجهات النظر الاخرى قبل اصار احكامهم واتخاذ القرار في مسالة معينة

٢-طلبة المرحلة الرابعة لديهم القدرة على ان يحكموا بشكل تاملي اكثر من طلبة المرحلة الاولى ذلك لانهم اكثر نضجا منهم

**التوصيات:-** في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة الاتي:-

- اعداد دورات تدريبية لطلبة الجامعة لتدريبهم على استخدام التحليل والاستدلال وتطوير ثقتهم بقدراتهم على إصدار الاحكام التأملية للمشكلات التي يواجهونها وخاصة الجدلية منها.

المقترحات :- في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة الاتي:-

-اجراء دراسة عن علاقة الحكم التأملي بالتفكير الناقد ، القدرة على اتخاذ القرار ، التفكير الاستدلالي.

-إجراء دراسة عن الحكم التأملي لدى عينات أخرى مثل طلبة الدراسات العليا ، التدريسيين الجامعيين.

**المصادر**

**المصادر العربية**


- أبو جادو ، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر (٢٠٠٧): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- التميمي، بشرى عناد مبارك (٢٠٠٤): البنى المعرفية والصورة النمطية وعلاقتها بتوقعات الدور الجنسي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٣، دار الفكر، عمان، الاردن.
- الحكمي، علي بن صديق (٢٠٠٣): الثقة المفرطة في الاحكام الاحتمالية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، السعودية.
- الريماوي ، محمد عودة (٢٠٠٤): علم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- شريف، عماد عبد اللطيف (١٩٩٣): انماط اتخاذ القرارات في الاجهزة المركزية للادارة العامة في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- صليبا، جميل (١٩٨١): علم النفس، الطبعة الثالثة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
- عبد الله، معتز سيد (١٩٨٩): الاتجاهات التعصبية، عالم المعرفة، الكويت.
- عودة ، أحمد سليمان ، (١٩٨٥) ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد ، الأردن .
- عودة ، أحمد سليمان والخليلي ، خليل يوسف ، (٢٠٠٢) ، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد ، الأردن .
- المرسومي، ليلى يوسف (١٩٩٤): قياس السلوك السايكوباثي لدى نزلاء مدرسة الشباب البالغين وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

المصادر الاجنبية :-


- Alan, Eichi Yabui; (1993): Reflective Judgment and The Adult Learner's Use of Metacognative Learning Strategies, a thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, Montana State University, Bozeman, Montana.
- Anastasi, A (1976): **Psychological Testing**. (6th ed.), Macmillan publishing, New York.
- Anderson, J.R. (1995): Language, Memory,& Thought. Hillsdale, N.J.
- Atkinson, R .& Others (1996): **Hilliard's Introduction to Psychology** . Harcourt – Brace College Publishers
- Brabeck, M. M. (1981): **The relationship between critical thinking skills and development of reflective judgment among adolescent and adult women**. In paper presented at the 89th annual of convention of the American Psychological Association. Los Angeles.
- Browne, M. N., & Freeman, K. (2000): Distinguishing features of critical thinking Classrooms. **Teaching in Higher Education**, 5(3), 301-309.
- Boyd, L.(2005): **Development of reflective judgment in the health professions clinical curriculum**.(Ed.D., Portland State University).
- Dawes, R; (2000): **Encyclopedia of Psychology**, Vol (8): 127-128, Washington, DC: American Psychological Association.
- Ebel , R. L , (1972) , **Essential of education measurement** , New Jersey , Prantic – Hall .
- Festinger, Leon (1985): **ATheory of Cognitive Dissonance**, Evanston, IL. Row, Peterson. Google Book View. Google Book.
- Fischhoff, B. (1982): **For Those condemned to Study the past: Heuristics and Biases in Hindsight**, Cambridge, England: Canbridge university Press.
- Goldstein, E.B. (2011): **Cognitive Psychology: connecting mind, research and everyday experience**, Wadsworth Cengage Learning, Belmont, U.S.A.
- Halpern, D.F. (2006): **Is intelligence critical thinking? Why we need new definition of intelligence**, In P. C. Kyllonen, R.D. Roberts, & L. Stankov (E.ds.),

Extending Intelligence, Enhancement and new constructs, New York, Taylor & Francis Group.

- Hamilton, D. L; and Lickel, B.(2000): Illusory correlation, **Enclopedia of Psychology**, Vol (4), 226-227, Washington, DC: American Psychological Association.
- Hass, P. F. (1992): Honors Programs, Applying the Reflective Judgment Model, **Liberal Education**, 78(1), 20-23.
- Heller, R. (1998): **Making Decisions**, Dorling Kindersiey; N.Y.
- Hofer, B. K.,& Pintrich, P. R.(1997): The development of epistemological theories : Beliefs about knowledge and knowing.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002): Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 18, 73-85
- King, P, M., Wood, P, K., and Mines, R.A. (1990): **Critical Thinking Among College and Graduate Students** .Review of Higher Education.
- King, PM., (2000): **Learning to make reflective judgments**. New Directions for Teaching and Learning.
- Kitchener, K.S. & King, P.M.(1981): Reflective judgment: Concepts of Justification and Their Relationship to Age and Education, **Journal of Applied Developmental Psychology**, 2.
- Kitchener, K.S. & King, P.M.(1994): **Developing reflective judgment: Understanding and Promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults**, San Francisco Jossey-Bass Inc.,publishers.
- Lawson, JM. (1980): The relationship between graduate education and the development of reflective judgment: A function of age or educational experience. Dissertation Abstracts International.
- Lloyd, M., and Bahr, N. (2010): Thinking critically about critical thinking in Higher Education. **International Journal for the scholarship of teaching and learning**, 4.
- Milner, M. (2011): **Does Case-Method teaching Foster Reflective Judgment in MSW Students?**, Lightning Source UK Ltd.,Milton Keynes, UK.
- Muris, P..Jongh, A. de. Zuuren, F. J. van, ter Horst, G. (1994): **Coping style, anxiety, cognitions, and cognitive control in dental phobia, Personality and Individual Differences**, 17.

- Northcraft,G.B; Neal, M.A.(1990): **Organizational Behavior Chicago**, the Dryden press.
- Plous, S; (1993): **The Psychology of Judgment and Decision Making**, New York, McGraw-Hill.
- Robers, S.(1984): Management: **Concepts and Practices, Englewood** chliffs, N. J; Prentic Hall, Inc.
- Samson,A.W.(2000): Latino college students and reflective judgment,(Ph.D., University of Denver ), Retrieved from proquest Dissertations database.
- Singh, P.N. (2000): **Principles of Management**, publications PVT. LTD.
- Simon, H.A. (1978): Rationality as process and as product of Thought, **American Economic Review**, 68, 1-16.
- Spengler, P. M. & Stroner, D.C. (1994): Clinical judgmental biases: the moderating roles of counselor Cognitive complexity and counselor client preferences, **Journal of counseling Psychology**, 41(1).
- Stanly , C.J , &Hapkins , T.D , (1972), **Educational and Psychological Measurement and Evolution** , New Jersey prentice – Hill , USA
- Sternberg, R. J. (1994): **In Search of the Human Mind**, New York: I.E. Harcoiurt Prace.
- _____ ; (2003): **Cognitive Psychology**, 3ed edition, USA.
- Tversky, A; and D. kahneman, (1971): Belief in the Law of small Numbers, **Psychological Bulletin**, 76 (2): 105-110.
- Welfel, E.R. (1982): How students make judgments: Do educational level and academic major make a difference, **Journal of Student Personnel,** 23.
- Whitmire, E. (2004): The relationship between undergraduates epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. **Information Processing and Management**,40, 97-111.