

دراسة مقارنة في التحيزات المعرفية بين طلبة الثانويات الاسلامية وطلبة الثانويات التابعة لوزارة التربية
أ.م. د صفاء عبدالرسول عبدالامير الابراهيمى
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
Dr.safaaaa74@uomustansiriyah.edu.iq.com

مستخلص

يستهدف البحث الحالي التعرف الى:

١. التحيزات المعرفية لدى طلبة الثانويات الاسلامية.
 ٢. التحيزات المعرفية لطلبة الثانويات التابعة الى وزارة التربية.
 ٣. هل توجد فروق ذو دلالة احصائية في التحيزات المعرفية بين طلبة الثانويات الاسلامية وطلبة الثانويات التابعة لوزارة التربية
- تألفت البحث من (٤٠٠) طالب من الطلبة الدارسين في الثانويات الاسلامية التابعة لدائرة التعليم الديني والدراسات الاسلامية، والثانويات التابعة لوزارة التربية الكرخ الاولى للعام (٢٠٢٢-٢٠٢٣) في محافظة بغداد، ولتحقيق اهداف البحث تم تبني مقياس التحيزات المعرفية لـ (Vander Gaag et al(2013)) وقام الباحث بترجمته الى اللغة العربية، وبعد تحليل البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم التوصل الى النتائج الاتية:
١. يمتلك طلبة الثانويات الاسلامية تحيزات معرفية.
 ٢. يمتلك طلبة الثانويات التابعة الى وزارة التربية تحيزات معرفية.
 ٣. كانت التحيزات المعرفية اكبر لدى الطلبة الدارسين في الثانويات الاسلامية.
- وفي ضوء نتائج البحث اوصى الباحث بعض التوصيات واقتراح بعض المقترحات.
- الكلمات المفتاحية: التحيزات المعرفية، طلبة الثانويات الاسلامية، طلبة الثانويات التابعة الى وزارة التربية.

A comparative study of cognitive biases between Islamic high school students and secondary school students affiliated with the Ministry of Education

Assistant Professor Dr. Safaa Abdel Rasool Abdel Amir Ibrahim

Mustansiriyah University/ College of Education/ Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract

The current research aims to know:

1. Cognitive biases among Islamic secondary students.
2. Cognitive biases of high school students affiliated to the Ministry of Education.
3. Are there statistically significant differences in cognitive biases between Islamic high school students and high school students affiliated with the Ministry of Education? (2023) in the province of Baghdad, and to achieve the objectives of the research, the cognitive biases scale was adopted by (Vander Gaag et al (2013)) and the researcher translated it into Arabic, and after analyzing the data using the t-test for one sample, and the t-test for two independent samples, it was reached to the following results:

1. Islamic high school students have cognitive biases.
2. High school students affiliated with the Ministry of Education have cognitive biases.
3. Cognitive biases were greater among students studying in Islamic secondary schools.

In the light of the research results, the researcher recommended some recommendations and suggested some suggestions.

Keywords (cognitive biases, Islamic high school students, high school students affiliated to the Ministry of Education)

تعريف بالبحث

مشكلة البحث:

على الرغم من ان الدماغ البشري متفوق على اقوى الحواسيب الحديثة، وهو مجهز لعمل عدد كبير من العمليات العقلية في الثانية الواحدة، لكن هذا لا يعني ان عقل الانسان لا محدودية له، فالذاكرة غالبا ما تكون رهن للثغرات، وتعمل بشكل اقل من المستوى المطلوب، هذه الثغرات هي ما تعرف بالتحيزات المعرفية التي تجعلنا نقوم باتخاذ قرارات مشكوك بها والحصول على نتائج غير صحيحة (Dvorsky, 2013,p.1).

فالتحيزات المعرفية مشكلة حيوية في التفاعل الاجتماعي فهي تعد اسلوبا جامدا في التفكير وحاجزا يصد كل فكرة جديدة تعزل صاحبها عن الجماعة، وتجعله يتشدد مع أصحاب الآراء المناهضة له ويتسامح مع أصحاب الافكار والمعتقدات المتشابهة، وهذا يقود

بدوره الى ظهور العديد من الاضطرابات كالتعصب للرأي والانحرافات الفكرية السلبية الخاطئة (Chan Ho & Tedeschi, 2011, p.220).

والتحيزات المعرفية تحدث بسبب إن الأفراد لا يرغبون في معرفة ما يتعارض مع افكارهم، أو قد لا يمتلكون غيرها من المعارف، فيقومون بمعالجة وتفسير المعلومات بشكل غير صحيح على ضوء خبراتهم واساليبهم المعرفية التي تشغل مساحة واسعة في عقولهم (الحامدي، ٢٠١٨: ٣).

ويشير هارتر (1996) Harter الى ان الطالب يستعمل مجموعة من الاستراتيجيات والاجراءات التوجيهية للتفاعل مع البيئة الاكاديمية التي تكون نافعة في اوقات معينة، الا انها تكون عرضة للخطأ في اوقات اخرى، وتسمى هذه الاخطاء بالتحيزات المعرفية (Harter, 1996: 47).

ويرى كانيمان (1972) Kahneman ان التحيزات المعرفية لدى الفرد يمكن ان ترتبط بالدافعية، التي تشكل لديه نزعة التكوين وتبين معتقدات تحقيق ارضاء حاجات الطالب واهدافه (Kahneman, 1972: 12)، كما تؤثر التحيزات المعرفية في الصحة النفسية للطلبة وقدرتهم على التعامل مع المثيرات البيئية بكفاءة (Chemers, 2001: 544).

وبينت دراسة ايفرات وزملاءه (2016) Everart et al., وجود علاقة ارتباطية بين التحيزات المعرفية والتنظيم الانفعالي والاعراض الرئيسية للاكتئاب (Everart et al., 2016: 10).

ويرى الباحث ان الطلبة يكتسبون كما هائلا من المعلومات والمعارف خلال المواقف الحياتية اليومية التي يمرون بها فضلا عما تقدمه المؤسسات التعليمية المختلفة من معارف كل حسب تخصصها، وهذا بدوره يولد لديهم خزين معرفي يساعدهم من التعامل مع بيئتهم، وهذه المعرفة المختزنة لا يمكن ان تخلو من السلبيات اي ليست مجردة من العيوب مما يؤدي إلى تعرضهم للانحرافات عن المسار الصحيح في معالجة المعلومات المكتسبة واتخاذ القرارات في ضوءها. وبما ان التحيزات المعرفية تسير جنباً الى جنب مع البناء الشخصي الانساني والتي تعد المدرسة اهم عوامل بنائه، لذا استوجب تسليط الضوء على مدى تأثير نوع الدراسة في الثانويات الاسلامية كونها تقدم مناهج تعليمية ومواد دراسية مختلفة نسبياً عما تقدمه الثانويات التابعة الى وزارة التربية في نشوء التحيزات المعرفية، اذ تشكل هذين الفئتين من الطلبة مستقبلا الكوادر الدينية والعلمية والانسانية بعد تخرجهم والتي يعتمد عليها الوطن لبناء اجياله القادمة. وعليه تنحصر مشكلة البحث الحالي بتعرف ((التحيزات المعرفية لدى طلبة الثانويات الاسلامية وطلبة الثانويات التابعة لوزارة التربية)) ؟

أهمية البحث:

تعد العمليات المعرفية من الأمور التي حظيت باهتمام العلماء والفلاسفة والمفكرين، لما تمثله المعرفة واكتسابها ومعالجتها وتنظيمها وتخزينها وتوظيفها، والاستفادة منها من أهمية، بوصفها الحجر الأساس الذي يسيطر على النشاط الإنساني ويوجهه، وأصبحت دراسة الأنشطة الذهنية - المستخدمة في عمليات الانتباه، والأدراك، والتفكير، والتذكر، والاستيعاب وغيرها من العمليات العقلية- أكثر تزايداً وتركيزاً في العقود الأخيرة (الزغول والزرغول، ٢٠٠٣: ١٧).

كما يعد ادراك الفرد وتفكيره في المواقف المختلفة هو ما يحدد طريقة استجابته لها، بناءً على معرفته وخبراته السابقة (فياض، ٢٠١٧: ١١) فالأفراد يعتمدون في اتخاذ قراراتهم وردود افعالهم ونشاطاتهم الاجتماعية على مجموعة كبيرة من العمليات المعرفية والأنشطة الذهنية والمعطيات الحسية والسلوكيات والحوادث والكلمات والحركات التي لها دلالتها الخاصة، ويتم من خلالها تبني مجموعة من القيم واستبعاد مجموعة اخرى، وهذا الاختيار او التبني بحد ذاته هو تعبير عن حالة تحيز الافراد لشيء ما، وميلهم لهذا الشيء عقلياً وفكرياً (المسيري، ١٩٩٦: ١٢).

والانسان بطبيعة الحال حين يقوم باتخاذ قرار معين او يتبنى وجهة نظر معينة، بخصوص ما يدور حوله، فإنه في الحقيقة يود ان يكون موضوعياً، وعقلانياً، وقادراً على استيعاب المعلومة المتوفرة امامه وتقييمها وفق ذلك، وقادر على حل المشاكل المعرفية البسيطة والمعقدة، وبحسب وجهة النظر التقليدية هذه، فان الشخص العقلاني من شأنه ان يتعامل مع امور الحياة بشكل منطقي بعيداً عن العاطفة، ويزن التكاليف والفوائد المحتملة لأفعاله، وبالتالي يكون قادراً على اختيار المسلك الافضل عموماً، (Blanco, 2017: 2).

اذ يحدث احيانا ان يميل الانسان اتجاه آراء او تفسيرات معينة تخص مواقف او قضايا بناءً على خلفياته الفكرية الخاصة، هذه الميل قد تؤثر على قدراته في اتخاذ القرارات التي من المفترض ان تكون بعيدة عن الحكم المسبق والتأثيرات الخارجية، وفي هذه الحالة تظهر التحيزات المعرفية (فياض، ٢٠١٧: ١١).

فالتحيزات المعرفية هو مصطلح عام يستخدم لوصف العديد من الآثار الملاحظة في أداء العقل البشري، وتعد بمثابة إجراءات توجيهية يتخذها ذلك العقل في تفاعله مع البيئة المحيطة، تمكن الانسان من اكتساب المعرفة وتنظيمها، هذه الإجراءات تكون نافعة معظم الوقت، الا أنها عرضة للأخطاء في اوقات اخرى (Hasetton & Nettel, 2006, p.47).

وترى تشيري (Cherry) انه طالما ادرك الانسان وأحيط علماً بتحيزاته، فان هذه هي الخطوة الاولى للتأمل والمراجعة التي قد تساعد في الاعتراف بحقيقة ما تفعله به هذه المنهجية التفكيرية غير العقلانية، اما اذا كان منحازاً معرفياً للمواقف بطريقة غير منطقية فهو يعيق الحكم الصحيح على المواقف ويظهر لديه افكار ذاتية سلبية ومعلومات ليس لها اي علاقة بالمنطق (فياض، ٢٠١٧: ١١).

ويعد العالمان تفرسكي وكانيمان (1972) Tversky & Kahneman اول من طرحا مفهوم التحيزات المعرفية إذ وجدا ضعف الناس في الحساب والرياضيات واستخدامهم للضعف للحدس أو الإحساس الغريزي، إذ وضحا كيفية اتخاذ قرارات سريعة للتسهيل على العقل، ومن ثم فأنها تؤدي الى أخطاء منهجية، وقرارات غير دقيقة (العاني، ٢٠١٥: ١٣).

ويرى الباحث ان التحيزات المعرفية من المواضيع ذات الحداثة في علم النفس، وقد نال في الآونة الاخيرة اهتماما كبيرا، كونه ظاهرة إنسانية منتشرة بصورة واسعة وتشمل كل نواحي الحياة وفي مختلف المواقف، وبذلك لا يمكن حده مقتصرًا على الجانب العلمي والفكري فقط، وتتأكد أهمية دراسة متغير التحيزات المعرفية من خلال الدراسات التي سلطت الضوء عليه والتي تناولت فئات مختلفة من اطفال ومراهقين وطلبة جامعات ومعلمين وبالغين، منها دراسة جريجوري وهاليجان (Grogory & Halihan, 2012) التي توصلت الى أن للتحيز التأكيدي اثر على أهمل أو تجاهل المعلومات الواقعية ويعمل على التثبيت على أفكارهم الاولية سواء أكانت مغلوطة أو صحيحة كما يعمل على زيادة الثقة بطريقة مبالغه ومفرطة وأمكانية الحكم على الآخرين بصورة غير صحيحة. (Grogory & Halihan, 2012:1)، ودراسة دراسة موجاس وآخرون (Mogoase, et al, 2013) التي توصلت الى ان التحيزات المعرفية هي عبارة عن تصرف وسيط بين المعتقدات غير العقلانية والقلق. (Mogoase, et al, 2013:5)، ودراسة ويلارد ونورنزيان (Willard & Norenzayan, 2013) والتي توصلت الى ان المعتقدات الدينية بحد ذاتها لا تؤدي الى نشوء تحيزات معرفية الا اذا ارتبط بمعتقدات خارقة للطبيعة للطبيعة والمعتقدات المتعلقة بالغرض من الحياة. (Willard & Norenzayan, 2013:379)، ودراسة دراسة العاني (٢٠١٥) والتي اظهرت نتائجها وجود انحياز معرفي وانحياز تأكيدية لدى عينة البحث. ولا توجد فروق ذات دلالة معنوية في الانحياز المعرفي على أساس (النوع، والتخصص، والشهادة) في التفكير الجمعي. (العاني، ٢٠١٥: ٢-٣)، ودراسة الحموري (٢٠١٦) التي بينت نتائجها أيضاً أن التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، وأن الطلبة ذوي التحصيل الأقل بشكل عام يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية من الطلبة ذوي التحصيل الأعلى. (الحموري، ٢٠١٦: ١)، دراسة العادلي (٢٠١٧) والتي أثبتت انتائجها وجود علاقة سلبية بين الانحياز المعرفي والاسلوب المعرفي العياني التجريدي بمعنى الزيادة في الانحياز المعرفي يصاحبه انخفاض في الاسلوب المعرفي التجريدي وزيادة في الاسلوب المعرفي (العادلي، ٢٠١٧: ٢-٣) وبناء على ماتقدم تتضح اهمية الدراسة الحالية من خلال الاتي:

١. اختبار صحة مجالات والتحيزات المعرفية ضمن عينة من الطلبة الثانويات، حيث ان هذه الدراسة هي الاولى من نوعها (على حد علم الباحث) التي درست متغير التحيزات المعرفية لدى هكذا نوع من العينات.
 ٢. توفير اداة لقياس التحيزات المعرفية، يمكن الافادة منها لدى المتخصصين في مجال البحث التربوي.
 ٣. اهمية عينة البحث سواء طلبة الثانويات الاسلامية والذين يتم تعليمهم المعارف الاسلامية والعربية والعلوم التطبيقية فهماً سليماً واعدادهم وطنياً وقومياً وروحياً وثقافياً ثورياً، وفق معطيات العلم والايمان.
 ٤. اهمية عينة طلبة المراحل الثانوية الذين يتم تعليمهم وفق فلسفة تربوية تسعى الى اعداد متخصصين في مختلف مجالات الحياة من خلال تنوع المواد التعليمية والتخصصات الدراسية الادبية والعلمية
- أهداف البحث:** يستهدف البحث الحالي التعرف الى:
١. التحيزات المعرفية لدى طلبة الثانويات الاسلامية.
 ٢. التحيزات المعرفية طلبة الثانويات التابعة الى وزارة التربية.
 ٣. هل توجد فروق ذو دلالة احصائية في التحيزات المعرفية بين طلبة الثانويات الاسلامية وطلبة الثانويات التابعة لوزارة التربية.

حدود البحث:

يحدد البحث الحالي بالطلبة الذكور الدارسين في للثانويات الاسلامية التابعة لدائرة التعليم الديني والدراسات الاسلامية، والثانويات التابعة لوزارة التربية الكرخ الاولى للعام (٢٠٢٢-٢٠٢٣) في محافظة بغداد.

تحديد المصطلحات:

التحيزات المعرفية Cognitive Biases وعرفها كل من:

كانمان وتفرسكي (Kahneman & Tversky (1972): "بأنها نمط من الانحراف في اتخاذ الاحكام الذي يحدث في حالات معينة ويؤدي الى تشويه الادراك الحسي او اعطاء احكام غير دقيقة او تفسيرات غير منطقية". (kahneman & tversky, 1972: 430)

فان دير جاج وزملانة (Vander Gaag et al (2013): "انها الانحراف في عمليات معالجة المعلومات اثناء تقييم المعلومات واصدار الاحكام حول المثيرات التي قد تقود الى تشوه الادراك والتفسيرات غير المنطقية". (Vander Gaag et al., 2013: 63)

الحموري (٢٠١٧): "انها الاخطاء التي يقع فيها الطالب عند استخدامه مجموعة من الاجراءات والاستراتيجيات التوجيهية للتفاعل مع البيئة المحيطة التي تمكنه من اكتساب المعرفة وتنظيمها" (الحموري، ٢٠١٧: ١).

التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف فان دير جاج وزملانه (Vander Gaag et al, 2013) تعريفاً نظرياً للبحث الحالي كونه اعتمد مقياس التحيزات المعرفية الذي تم بناؤه على وفق التعريف اعلاه.

التعريف الاجرائي: هو " الدرجة التي يحصل عليها الطالب باستجابته على مقياس التحيزات المعرفية المعد لهذا الغرض ".

الاطار النظري

تعددت النظريات التي فسرت التحيزات المعرفية لتنوع وتعدد منطلقاتها والتي يمكن عرضها من خلال الاتي:

اولا: نظرية المقارنة الاجتماعية (Social Comparison Theory (1954:

تقوم نظرية المقارنة الاجتماعية على الافتراض القائل: ان الانسان يحدد قيمته الشخصية من خلال أوساطه الاجتماعية الواقعية؛ ويعيد ليون فيسستنجر Leon Fisteringer الباحث في علم النفس الاجتماعي، أول من طرح هذه النظرية عام ١٩٥٤، وقد ارتكز في نظريته على اعتقاد مفاده: وجود دافع داخل الأفراد للحصول على تقييم لأرائهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وقدراتهم من خلال مقارنتها، أما بمعايير موضوعية (واقع مادي) أو بسلوك الآخرين (واقع اجتماعي) وطالما إن المعايير الموضوعية غير متاحة وان العالم الاجتماعي متخبط وغامض في أغلب الأحيان فأن النظرية تقرر أن الأفراد ليس أمامهم سوى توظيف سلوك الآخرين مصدراً للمعلومات ومعيّاراً للمقارنة، ومن ثم فأن هذه النظرية تقدم دافعاً آخر للانتماء من حيث انه يتمثل في الحاجة إلى تقييم الذات وذلك من خلال المعلومات وغيرها من المقارنات التي تساعدنا في تقييم أنفسنا وتحديد خصائصنا البارزة أو المميّزة وتمكننا من بناء هويتنا (التمييزي، ١٩٩٦: ٣٩).

ويظهر أن المقارنات -على الأغلب- تجري مع أفراد يتشابهون مع الذات أو يتفوقون على الذات بدرجة قليلة وتتوقع أن مثل هذه المواقف تعزز السلوك من جراء المقارنة الاجتماعية (سالم، ٢٠١٤: ٥٣). وتشير نظرية المقارنة الاجتماعية الى اننا نحدد قيمتنا الاجتماعية والشخصية استناداً الى الطريقة التي نتعامل بها مع الآخرين الذين نعتبرهم احسن او اسوء منا كطريقة لتعزيز وتحسين الذات والتحفيز الذاتي وتحقيق صورة ذاتية ايجابية عبر مجموعة متنوعة من المجالات مثل الجاذبية والثروة والذكاء والنجاح، ويمكن لهذه التقييمات ايضاً تعزيز المواقف الحكيمة كأن تكون منحازة بشكل مفرط او متفوق، ويمتلك معظمنا المهارات الاجتماعية والتحكم في الاندفاعات للحفاظ على حدسنا ومعايير المقارنة الاجتماعية الهادئة، لكن مشاعرنا الحقيقية قد تأتي بطرق اخرى، وتظهر بعض الابحاث ان الناس الذين يقارنون انفسهم بانتظام مع الآخرين غالباً ما يشعرون بمشاعر سلبية من عدم الرضا العميق والشعور بالذنب والندم والانخراط في سلوكيات مدمرة مثل الكذب والتعصب عدم الرضا العميق والشعور بالذنب والندم والانقراض في سلوكيات مدمره مثل الكذب والتعصب (الحامدي، ٢٠١٨: ٣١).

و غالباً ما يكون تقييم الفرد لذاته أو لجماعته من منطلقات ايجابية (أنا كفء، أنا على حق) ويقول عالم الاجتماع الأوربي (ت، وود) (T-Wod) أن من أهداف المقارنة الاجتماعية حتى على المستوى الذهني أو العقلي لدى الفرد هو أن يحافظ على مستوى تكيفه وتفاعله مع الظروف البيئية المحيطة به، وان هدف المقارنة الاجتماعية هو الرغبة في تقييم الذات أو إقامة علاقات قوية (زايد، ٢٠٠٦: ٢١١).

وادعى فيسستنجر (Fisteringer) أنه بالاعتماد على فرضيات نظرية المقارنة الاجتماعية فبالإمكان أن تفسر الكثير من جوانب السلوك الاجتماعي للفرد مثلاً (المسايرة، والارتباط الاجتماعي، ونقص الجدية في العمل) وهي تتعلق بالآتي:

١. ان للفرد حاجة إلى تقييم آرائه ومعتقداته ومشاعره.

٢. انه يبحث عن مصادر هذا التقييم فتكون أما موضوعية أو اجتماعية.

٣. انه يختار الشخص المناسب للمقارنة (العاني، ٢٠٠٨: ٤٣).

فالتحيز المعرفي وفق هذه النظرية يتضح عندما يقوم الفرد بتقييم الأشخاص لمن هم في مجموعته "in-group" أو ممن هم خارج مجموعته "out-group" ويسمى تحيز معرفي "تجانس الجماعة الخارجية" حيث يتم تقييم الأشخاص بداخل المجموعة باعتبارها مجموعة أفضل من الأشخاص خارج المجموعة الذين يبدون متجانسين ومختلفين عن المجموعة الداخلية حتى لو تم اختيار المجموعة بشكل عشوائي (Jensen, 1996:35).

ثانياً: نظرية قيمة التوقع او نظرية التوقع Expectancy Theory 1964:

صاحب هذه النظرية هو فكتور فروم (Victor Vroom, 1964) أستاذ العلوم التجارية في كلية الإدارة بجامعة ييل، وتقوم هذه النظرية على أن أداء الموظفين يتحدد من خلال مقدار التوقع لديهم في الحصول على المكافآت في إطار معادلة سلوكية تحقق علاقة طردية بين الأداء العالي والمكافآت المجزية، وهذا يعني أن الرضا الوظيفي يعكس من خلال الإنجاز بالجهد وبالمكافآت وبالأهداف الذاتية للموظفين والعاملين بالمنظمات. وتتكون هذه النظرية من ثلاثة عناصر وهي: التوقع (Expectancy) والقيمة (Value)، والمنفعة "الوسيلة" (instrumentality) (Karau et.al, 1993:684).

وتقترح نظرية التوقع إن الفرد يقرر أن يتصرف بطريقة معينة لأن هناك دافع يحفزه على اختيار سلوك معين دون السلوكيات الأخرى، بسبب النتيجة التي يتوقع الحصول عليها من ذلك السلوك (Oliver, 1974:243).

ويشير عنصر التوقع إلى الإدراك بأن أداء الفرد يوازي الجهد بمعنى آخر كلما كان الجهد اكبر كانت النتائج أفضل، فعلى سبيل المثال إذا توقع الطالب انه كلما عمل بجد فبإمكانه أن يكتب بحث فصلي أفضل (توقع الجهد العالي) وعلى النقيض من ذلك إذا اعتقد الطالب بأن كتابة بحث جيد يتجاوز قدراته إذ أن مقدار الجهد الذي يبذله لكتابة البحث وكذلك (نوعية البحث) الذي سينتج ليس ذو قيمة (توقع جهد واطئ)، أما عنصر المنفعة أو (الوسيلة) فإنه يشير إلى الإدراك بأن تزامن ناتج أداء الفرد هو مصادفة مع الأداء. أي أن الأداء سيحدد الناتج، وبمعنى آخر فإنه يعكس كذلك نوعاً من التوقع ولكن هذا التوقع هو عن الأداء وليس توقع للجهد، وفي مثال البحث الفصلي فإن الطالب ربما يعتقد بأن كتابة بحث جيد سيجعله يحصل على درجة عالية وان كتابة بحث ضعيف (دون المستوى المطلوب) سيؤدي إلى أن يحصل على درجة واطئة وهذه (منفعة أو "وسيلة" عالية) ومن جهة أخرى فإن الطالب ربما ينظر إلى المدرس على انه مزاجي ولذلك فإنه سوف لا يدرك العلاقة بين نوعية البحث والدرجة المعطاة (منفعة أو "وسيلة" واطئة) (Shepperd, 1993:72-73).

أما بالنسبة إلى عنصر القيمة أو التكافؤ ويعني قوة ميل أفضلية الفرد تجاه نتيجة معينة أو جاذبية النتيجة أو عائد مرغوب من الفرد يعطيه أهمية كبيرة، ويفضل الفرد هذه العوائد أو النتيجة على غيرها ويكون التكافؤ سالباً إذا لم يفضل الفرد مكافأة أو عائداً ما،

ويفضل عدم تحقيقه ويكون التكافؤ " صفراً " إذا كان الفرد حيادياً بالنسبة لعائد معين وهذا العائد لا قيمة له بالنسبة إلى الفرد ولا يهيمه تحقيقه (حريم، ٢٠٠٩: ١١٦).

وقد طور العالم (كانيمان) " Kahneman " نظرية التوقع بوصفها بديل أكثر واقعية لكونها ترى أن الأشخاص يقيمون خياراتهم على أساس الربح أو الكسب أو الخسارة نسبة إلى نقطة مرجعية إذ يصعدون ويهبطون وأعينهم على هذه النقطة ويحسبون ناتج المكسب والخسارة معاً انطلاقاً منها ورجوعاً إليها، كما وجد (كانيمان) إن هناك ثلاث سمات معرفية في جوهر نظرية التوقع وهي تلعب دوراً مهماً في تقييم النتائج والعواقب، وهذه السمات هي: (Kahneman, 1974, p 430 – 454)

١. يتعلق التقييم بنقطة مرجعية محايدة يشار إليها في بعض الأحيان بمستوى التكيف، وهذه النقطة المرجعية بالنسبة للنتائج المالية تتمثل بالوضع الراهن والنتائج التي تكون أفضل من تلك النقطة المرجعية فإنها تعد مكاسب، إما النتائج التي تكون دون تلك النقطة فتعد خسائر.

٢. ينطبق مبدأ تناقص الحساسية على كل من الأبعاد الحسية وتقييم تغيرات المكاسب، فإشعال ضوء خافت يكون له تأثير كبير في غرفة مظلمة ولكن قد لا يمكن ملاحظته في غرفة مضيئة.

٣. المبدأ الثالث هو تجنب الخسائر، أي إن الخسائر تكون أكبر من المكاسب عندما تقارن بشكل مباشر مع بعضه (الحامدي، ٢٠١٨: ٤٧ - ٤٨).

ووفقاً لذلك فإن الأفراد من ثم يحدث لديهم تحيزات معرفية في بعض الأحيان نتيجة للخطأ الذي يقعون فيه في تحديد هذه النقطة، كما أنهم ينحازون إلى المكاسب أو إلى النتائج التي تكون أفضل من النقطة المرجعية التي تم تحديدها فهم سوف يقيمون نتائج سلوكهم وفق مبدأ الربح والخسارة.

ثالثاً: نظرية الاختيار العقلاني 1989 Rational Choice Theory:

تدعي النظرية الاختيار العقلاني في منطلقها الأساس الذي انطلاقاً من المبادئ الأولية لعلم النفس السلوكي: أن الفرد يهدف من ممارسة السلوك إلى جلب المنافع له ويحاول من خلاله إشباع ما لديه من حاجات (كريب، ١٩٩٩: ١٠١).

وتعد (نظرية الاختيار) أو الاختيار العقلاني التي وضعها (وليم جلاسر) سنة ١٩٨٢ واحدة من أهم النظريات في مجال علم النفس، حيث تؤكد هذه النظرية على مبدأ أساسي وهو أن الإنسان يختار سلوكه سواء كان هذا السلوك إيجابياً أو سلبياً، وهو يقوم بهذا السلوك لتلبية لحاجات داخلية، فالفرد يقوم بسلوكه لإشباع حاجات وتحقيق حياة أفضل، وعلى هذا الأساس يرفض جلاسر فكرة أن سلوك الإنسان يعتمد على الحافز الخارجي (Palmatier, 1998, p.33).

وقد أصبحت نظرية الاختيار العقلاني من النظريات المهمة للعلوم الاجتماعية وغيرها، بفضل الجهود التي قام بها جيمس كولمان (James S. Coleman, 1989)، كما قدم في وقت لاحق فريدمان وهيكتر (Friedman and Hechter, 1998) ما وصفاه بأنه نموذج هيكلية لنظرية الاختيار العقلاني بناءً على مجموعة من النماذج المتغيرة. حيث يتضح من هذا النموذج أن الفرد هو الوحدة الأساسية لعملية التحليل (صالح، ٢٠٠٥: ٧٤).

ويعد التركيز على محاولة بناء لما يقوم به الفرد - إذا ما تصرف بعقلانية في موقف معين - أسهل طريقة لإيضاح الخصائص المميزة لنظرية الاختيار العقلاني وعلى سبيل المثال أن الفرد يعرف ما هو داخله ويعرف ما السلع والخدمات المتاحة له ويعرف ترتيب الأشياء التي يرغب في الحصول عليها، ولذا فهو يستطيع ترتيب البدائل المتاحة له وفقاً للأفضل (كريب، ١٩٩٩: ١٠٢).

وعلى وفق ذلك فإن متخذ القرار يكونون محددين لأنهم لن تتوافر لديهم مصادر غير محدودة مثل الوقت أو المال وغيرها، ومع ذلك يجب على الأفراد أن يخصصوا مصادرهم لأفضل نتيجة متاحة أي أن النتيجة ذات النفع الأكبر وبأقل الكلف المتاحة هي المحددة على سبيل المثال يقوم أحد الأفراد باختيار سيارة لشرائها من بين مجموعة متاحة لدى بائعي سيارات مستعملة يجب على المشتري أن يزن كل المنافع المتوقعة لكل خيار مثل المظهر الخارجي والأداء والعمر وأي أبعاد أخرى ذات صلة ثم يقايس هذه المنافع بالتكاليف الموزنة. وعلى وفق أسس هذه الأحكام الموزنة سيكلف الفرد الذي يقوم بالاختيار ليقدر الخيار الذي يوفر القيمة القصوى بأقل كلفة ممكنة، إن عمل هذه المقايضات بين التكاليف والمنافع المصحوبة بدائل مختلفة قد يكون صعباً وقد تؤدي عادةً بمتخذ القرار ليخبر درجة من الصراع المعرفي. وقد تم التشديد على هذا من حيث أن بإمكان متخذ القرار أن يتخيل المنافع المحتملة للخيارات المختلفة، وفي هذا الصدد تحدث عملية اتخاذ القرار تحت ظروف اللايقين " الشك " لأن متخذ القرار لا يستطيع معرفة مدى انطباق كل خيار في ضوء توقعاته (الصالح، ٢٠١٣: ٥٩ - ٦٠).

وفي ضوء ما تقدم يمكن أن القول أن متخذي القرارات أو الأشخاص الذين يضعون حلولاً للمشكلات يمكن - في ضوء هذه النظرية - أن يقعوا في الانحياز المعرفي، وذلك للبواعث الآتية: (الفت، ٢٠١٨: ٤٥) (العاني، ٢٠١٥: ٤٧)

١. وجود إدراك خاطئ في اختيار المنافع.

٢. وقوع هذا الإدراك الخاطئ في المقايضات بين التكاليف والمنافع المصحوبة بالبدائل المختلفة.

٣. التشويه الذي يحدث لديه عند تحديد المنافع.

رابعاً: نظرية معالجة المعلومات: (Processing Theory Cognitive ٢٠١٣)

يرى فان دير جاج وزملاءه (Van der Gaag et al. ٢٠١٣)، أن التحيزات المعرفية تنتج من الانحراف في عملية معالجة المعلومات، إذ تتحرف عملية المعالجة كثيراً في تقييم المعلومات وإصدار الأحكام حول المثيرات الذي يقود إلى تشويه الإدراك والتفسيرات غير المنطقية أو ما يعرف بشكل واسع باللاعقلانية. (Van der Gaag et al., 2013: 63)

وتشتمل التحيزات المعرفية على المجالات الآتية:

١. **الفقر الى الاستنتاجات (Jumping to conclusion):** ويقصد به التحيز في جمع المعلومات والخروج باستنتاجات حولها.
٢. **الانتباه للمهددات (Attention for threats):** ويقصد بها توجيه الانتباه نحو بعض المعلومات والفرضيات والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها.
٣. **العزو الخارجي (External attribution):** ويقصد به قيام الطالب بعزو افكاره وانفعالاته الى مصادر خارجية.
٤. **المشكلات المعرفية الذاتية (Subjective cognition problem):** ويقصد بها عدم المقدرة على فهم دوافع الآخرين وافكارهم ومشاعرهم.
٥. **السلوكيات الامنة (Safety behaviors):** ويقصد بها ممارسة سلوكيات تجنبية بهدف الابتعاد عن الاخطاء المحتملة. وتفترض النظريات المعرفية ان (التحيزات المعرفية السلبية أو النزعة لمعالجة المعلومات السلبية) القادمة من البيئة، تؤدي دوراً بارزاً في ظهور اعراض كثير من الاضطرابات النفسية وضعف التكيف الاجتماعي، وان مثل هذه التحيزات تزيد من تكرار الافكار السلبية وشدها ونوعيتها، الذي بدوره يؤثر سلباً في الانفعالات والاعراض المصاحبة لبعض الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب (الحموري، ٢٠١٧: ٢). وقد تبني الباحث نظرية معالجة المعلومات في القياس وتفسير النتائج.

منهجية البحث واجراءاته

سيتم عرض منهجية البحث والاجراءات التي قام بها الباحث لتحقيق اهدافه والمتمثلة في تحديد مجتمع البحث واختيار العينة واداة القياس بالإضافة الى الوسائل الاحصائية.

اولاً: مجتمع البحث:

يشير (ابو عواد وآخرون ٢٠٠٩) الى ان مجتمع البحث إلى المجموعة الكلية من العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (أبو عواد وآخرون، ٢٠٠٩: ٢١٧) اذ يتحدد مجتمع البحث على طلبة الثانويات الاسلامية التابعة لدائرة التعليم الديني والدراسات الاسلامية والثانويات التابعة لوزارة التربية للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) في محافظة بغداد، اذ بلغ عدد الطلبة الذكور في الثانويات التابعة لدائرة التعليم الديني والدراسات الاسلامية في محافظة بغداد (٢٩١٢) طالباً بحسب بيانات قسم التخطيط التربوي في دائرة التعليم الديني والدراسات الاسلامية، كما بلغ اعداد الطلبة الذكور في ثانويات وزارة التربية لمحافظة بغداد الكرخ الاولى (٥٢١٧٠) طالب حسب بيانات الجهاز المركزي للإحصاء في وزارة التخطيط.

ثانياً: عينة البحث:

تعد عينة البحث جزءاً من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة ويتم اختيارها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. (عريفج و آخرون، ١٩٩٩: ١٠٨)، وقد بلغت واشتملت عينة البحث الحالي على (٤٠٠) طالب، منهم (٢٠٠) طالباً من الثانويات الاسلامية التابعة لدائرة التعليم الديني، و(٢٠٠) طالباً من الثانويات التابعة لوزارة التربية الكرخ الاولى تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.

ثالثاً: اداة البحث:

بعد الاطلاع على الادبيات النفسية المتعلقة بالتحيزات المعرفية والدراسات السابقة التي استعملت مقاييس التحيزات المعرفية، ولتحقيق اهداف البحث تبني الباحث مقياس التحيزات المعرفية لـ فان دير جاج وزملاءه (Van der Gaag et al. ٢٠١٣) الذي يتألف من خمسة مجالات الوارد ذكرها في ادناه بواقع (٦) فقرات لكل مجال من المجالات وبذلك يكون العدد الكلي لفقرات المقياس (٣٠) فقرة وكالاتي:

١. **الفقر الى الاستنتاجات (Jumping to conclusion):** ويقصد به التحيز في جمع المعلومات والخروج باستنتاجات حولها وعدد فقراته (٦).
٢. **الانتباه للمهددات (Attention for threats):** ويقصد بها توجيه الانتباه نحو بعض المعلومات والفرضيات والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها وعدد فقراته (٦).
٣. **العزو الخارجي (External attribution):** ويقصد به قيام الطالب بعزو افكاره وانفعالاته الى مصادر خارجية وعدد فقراته (٦).
٤. **المشكلات المعرفية الذاتية (Subjective cognition problem):** ويقصد بها عدم المقدرة على فهم دوافع الآخرين وافكارهم ومشاعرهم وعدد فقراته (٦).
٥. **السلوكيات الامنة (Safety behaviors):** ويقصد بها ممارسة سلوكيات تجنبية بهدف الابتعاد عن الاخطاء المحتملة وعدد فقراته (٦).

اجراءات ترجمة المقياس: لترجمة المقياس الى اللغة العربية قام الباحث بالاجراءات الآتية:

١. قدم الباحث المقياس باللغة الاجنبية الى مترجمين اختصاص ترجمة في اللغة الانكليزية، ومترجم اختصاص علم النفس لأجل ترجمته الى اللغة العربية (*).
٢. وحدت النسخ المترجمة في صيغة واحدة، ثم قدمت الى مترجم اخر لغرض اعادة ترجمتها الى اللغة الاصلية (**).
٣. قدمت النسختين المترجمتين الى مترجم مختص بالترجمة وعلم النفس للحكم على مدى تطابق النسختين (***) .

صلاحية الفقرات:

يذكر ايبيل (Ebel) إلى أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام مجموعة من الخبراء والمختصين بتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها (Ebel, 140: 1972). للتحقق من مدى صلاحية الفقرات المقياس البالغة (٣٠) فقرة (ملحق ١)، تم عرضها على (٥) محكمين (الملحق ٢)، من المختصين في التربية و علم النفس في استبانة أعدت لهذا الغرض، وصلاحية البدائل المعتمدة في الاستجابة على كل فقرة، وقد اعتمد نسبة اتفاق (٨٠ %) فأكثر للإبقاء على الفقرة وعلى ضوء استجابة الخبراء تم الإبقاء على جميع الفقرات.

إعداد تعليمات المقياس:

سعى الباحث إلى أن تكون تعليمات مقياس التحيزات المعرفية دقيقة وواضحة للمستجيبين، من خلال قيامه بشرح وتوضيح الكيفية التي يتم فيها الاستجابة على المقياس وكذلك الكيفية التي يتم بها اختيار البدائل، مع تأكيده على المستجيبين بعدم ذكر اسمائهم، وعدم ترك أي فقرة بدون اجابة، وأوضح ان اجابتهم لن يطلع عليها سوى الباحث وهي لأغراض البحث العلمي وكما موضح في ملحق (٢).

الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق المقياس على (٢٠) طالبا، تم اختيار بشكل عشوائي من ثانويتين، الأولى تابعة لوزارة التربية في جانب الكرخ الأولى (ثانوية الكرخ للبنين)، والثانية تابعة لدائرة التعليم الديني (ثانوية الشيخ معروف الكرخي)، وظهرت الاجابات ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة لدى الطلبة، وأن الوقت المستغرق في الإجابة على المقياس تراوح بين (٦ - ١٠) دقيقة.

تحليل فقرات مقياس التحيزات المعرفية:

يؤشر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها، فالفقرة الجيدة في صياغتها، والتي ترتبط بالسمة موضوع الدراسة، تسهم في رفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها (الكبيسي، ٢٠٠١: ١٧١) أوضح إيبيل (١٩٧٢) Ebel بأن تحليل الفقرات " هو

(*) المترجم: أ.م. احمد جندي/كلية التربية / الجامعة المستنصرية، أ.د نجلاء نزار وداعة/ كلية التربية (الجامعة المستنصرية)

(**) المترجمة: أ.م. نغم حسين / كلية التربية / الجامعة المستنصرية.

(***) أ.م.د. أشرف موفق فليح / (جامعة بغداد).

إجراء يهدف إلى الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Eble, 1972: 392)، ويعد أسلوبا المجموعتين الطرفيتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية، إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات. لذا قام الباحث بتطبيق مقياس التحيزات المعرفية على عينة مكونة (٤٠٠) طالب تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وعليه تم الاستعانة بكلا الطريقتين وكما يأتي:

أ: أسلوب المجموعتين الطرفيتين:

ولإجراء ذلك تم اتباع الخطوات التالية:

١. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.

٢. ترتيب الدرجات التي حصل عليها المستجيبون والذين كان عددهم (٤٠٠) طالب من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣. تعيين نسبة قطع (٢٧ %) من الاستثمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (بالمجموعة العليا)، و (٢٧ %) من الاستثمارات الحاصلة على أدنى الدرجات (بالمجموعة الدنيا)، إذ أن هذه النسبة تعطي أكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Kelly, 172: 1973). وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستثمارات لكل مجموعة (١٠٨) استمارة، أي أن عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل (٢١٦) استمارة.

٤. تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤)، وبهذا عدت جميع الفقرات مميزة. والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التحيزات المعرفية باستخدام أسلوب المجموعتين التطرفيتين

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١.	٤,٦٧	٠,٧٦	٣,٠٧	٠,٩٠	١٤,٠٢	دالة
٢.	٤,٧٣	٣,١٣	٤,١٦	١,٠٢	٣,٩١	دالة
٣.	٣,١٩	٢,١٢	٢,٢٣	١,٢٦	٤,٠٦	دالة
٤.	٤,٧٩	١,٦٥	٢,٥٧	٠,٩٨	١٢,٠١	دالة
٥.	٤,٧٩	٠,٩٤	٤,٣٦	٠,٣١	٣,٢٣	دالة
٦.	٤,٢٨	٠,٥٣	٣,٣٣	٠,٨١	١١,٩٧	دالة
٧.	٤,٥٢	٠,٦٠	٣,٣٣	٠,٨١	١١,٩٩	دالة
٨.	٣,٣٢	١,٢٧	٢,٤٩	١,٢٦	٣,٣٣	دالة

٩.	٣,٦١	١,٤٣	٢,٩٣	١,٥٣	٢,٤٨	دالة
١٠.	٣,١٦	١,٦٨	٢,٤٣	١,٠٢	٣,٨٢	دالة
١١.	٣,٥٥	١,٠١	٢,٧١	١,٣٨	٥,٠٧	دالة
١٢.	٣,٣١	١,٣٤	٢,٨١	١,١٨	٢,٩٢	دالة
١٣.	٤,٤٤	٠,٦٠	٣,٣١	٠,٨٣	١١,٤٨	دالة
١٤.	٤,٨٩	٠,٣٦	٣,٤٤	٠,٩٣	١٥,٢٨	دالة
١٥.	٣,٣٢	١,٦٢	٢,٥٨	١,٤٥	٣,٥٣	دالة
١٦.	٤,٨٠	١,٠٨	٣,٣٥	١,١٨	٩,٣٨	دالة
١٧.	٣,٧٤	١,٣٤	٢,٨٨	١,٢٣	٤,٩٣	دالة
١٨.	٤,٨١	٠,٣١	٣,٧٠	٠,٩٢	١١,٥٦	دالة
١٩.	٤,٥٨	٠,٩٦	٣,٩٨	١,٠٨	٤,٣٤	دالة
٢٠.	٤,٧٨	٠,٤٢	٣,٧٩	١,٠١	٩,٣٢	دالة
٢١.	٤,٨٨	٠,٣٣	٣,٦٨	٠,٩٢	١٢,٢٢	دالة
٢٢.	٤,٣٨	٠,٤٩	٣,٥٦	١,٠٤	٧,٤٨	دالة
٢٣.	٣,٤٧	١,١٧	٢,٩٩	١,٦٧	٢,٤٥	دالة
٢٤.	٣,٩٧	٠,٥٠	٣,٢٠	١,٣٤	٥,٥٩	دالة
٢٥.	٤,٤٣	٠,٧٩	٣,٧٧	١,١٥	٤,٩١	دالة
٢٦.	٤,٤٠	٠,٤٩	٣,٤٤	٠,٨١	١٠,٥٤	دالة
٢٧.	٤,٨٩	٠,٣٢	٣,٤٤	٠,٩٣	١٥,٢٨	دالة
٢٨.	٤,٩٤	٠,٢٣	٣,٤٦	١,٠٥	١٤,٣٩	دالة
٢٩.	٤,٤٠	٠,٤٩	٣,٣٤	٠,٧٥	١٢,٦١	دالة
٣٠.	٤,١٣	٠,٧٢	٣,٠٣	١,٦١	٦,٤٩	دالة

ب: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

الأسلوب الآخر في تحليل الفقرات هو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومن مميزات هذا الأسلوب انه يعطي مقياساً متجانساً في فقراته (Nunnally, 1978: 262) وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (٤٠٠) استمارة أي العينة ككل، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٢ - ٠,٥٦) وكانت جميعها أكثر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) وبذلك تكون جميع الفقرات دالة احصائياً وصادقة. والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١	31.0	١٦	٠,٥٦
٢	0.24	١٧	٠,٤٤
٣	0.33	١٨	٠,٣٢
٤	0.30	١٩	٠,٤١
٥	0.42	٢٠	٠,٣٩
٦	0.32	٢١	0.25
٧	0.36	٢٢	0.22
٨	٠,٣٠	٢٣	0.39
٩	0.35	٢٤	0.29
١٠	0.35	٢٥	0.31
١١	٠,٤٣	٢٦	0.35
١٢	٠,٥١	٢٧	0.34
١٣	٠,٤٢	٢٨	0.39
١٤	٠,٤٥	٢٩	0.36
١٥	٠,٣٩	٣٠	٠,٥١

الخصائص السيكمترية لمقياس التحيزات المعرفية: اتفق المختصون في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم النفسي على أن الصدق والثبات هما الخاصيتين المهمتين بين الخصائص السيكمترية للقياس النفسي، إذ يؤمل أن توفر هذه الإجراءات مقياساً

يُقاس ما أُعد لقياسه بمعنى أن يكون صادقاً كما ومن المفروض أيضاً أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس بدرجة من الدقة وبأقل خطأ ممكن بمعنى أن يكون ثابتاً (عودة، ٢٠٠٢: ٥٠).

مؤشرات الصدق: وهذا يعني أن يكون المقياس ذو صلة وثيقة بالظاهرة المراد قياسها، وأن يميز بين الظاهرة المدروسة وبين الظواهر الأخرى التي يحتمل أن تخلط بها أو تتداخل معها. (فرج، ١٩٨٠: ١١٢) وقد تحقق في المقياس الحالي عدة أنواع من الصدق تمثلت بصدق الظاهري، وصدق البناء وكما يأتي:

أ. الصدق الظاهري: تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين الذين يتمتعون بخبرة علمية تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس، وقد تم هذا الإجراء مسبقاً.

ب. صدق البناء: يعد صدق البناء أحد أنواع الصدق المعتمدة في المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية، ويشير هذا النوع من الصدق إلى مدى العلاقة بين الأساس التطبيقي للاختبار وفقرات الاختبار، أو بكلمة أخرى إلى أي مدى تطابق الاختبار مع الفرضيات النظرية (Ravid, 2019: 196)، وقد تم هذا الإجراء مسبقاً.

ج. علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى: إذ يتم إيجاد الترابطات الداخلية بين كل مجال مع المجالات الأخرى لمقياس التحيزات المعرفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت جميع معاملات الارتباطية دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) وجد "ول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) علاقة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية

المجال المجال	الفقرات الى الاستنتاجات	الانتباه للمهددات	العزو الخارجي	المشكلات المعرفية الذاتية	السلوكيات الامنة	التحيزات المعرفية
الفقرات الى الاستنتاجات	1	0.40	0.34	٠,٤٠	0.31	0.55
الانتباه للمهددات	---	1	30.0	٠,٣٦	0.39	0.59
العزو الخارجي	---	---	1	٠,٤٤	0.39	70.0
المشكلات المعرفية الذاتية	---	---	---	١	٠,٤٣	0.72
السلوكيات الامنة	---	---	---	---	١	٠,٧٤

ثبات مقياس التحيزات المعرفية: "يعد الثبات من المتطلبات المهمة للمقاييس النفسية لأنه يؤثر على دقة المقياس واتساقه في قياس ما أُعد من أجل قياسه" (الامام، ١٩٩٠: ١٠١) وتحقق الثبات في المقياس الحالي بطريقتين هما:

١. **طريقة الاختبار - إعادة الاختبار:** يشير الثبات بطريقة إعادة الاختبار إلى مدى حصول الأفراد على الدرجات نفسها تقريباً وهو ما يسمى بمعامل الاستقرار (Stability) في النتائج بوجود فاصل زمني (احمد، ١٩٨١: ٢٤٢). وبينت ادمز (Adams) بأن إعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب أن لا يتجاوز الاسبوعين من التطبيق الأول. (Adams, 1986: 58) وقد قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالباً من عينة التطبيق الأساسية، بعد مرور (١٤) يوم من التطبيق الأول حسب معامل ارتباط بيرسون (Person) بين نتائج التطبيقين حيث بلغ (٠,٨١).

٢. **معادلة (الفا كرونباخ):** قام الباحث بحساب الثبات بطريقة (الفا كرونباخ)، وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة لأخرى (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩: ٧٩) ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم استخدام جميع استمارات البحث البالغ عددها (٤٠٠) استمارة، ثم استخدمت معادلة ألفا وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٨٧).

الوسائل الإحصائية:

تمت الاستفادة من الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات إحصائياً، واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في تحقيق أهداف البحث:

١. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، إيجاد العلاقة بين التطبيق الأول والثاني في الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

٢. الاختبار التائي لعينة واحدة لإيجاد الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي.

٣. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق في التحيزات المعرفية بين طلبة الثانويات الإسلامية والثانويات التابعة لوزارة التربية.

٤. معادلة الفا كرونباخ: لاستخراج الثبات بطريقة معادلة الفا كرونباخ.

عرض النتائج وتفسيرها

سيتم عرض النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري لتحقيق الأهداف التي يطرحها هذا البحث وكما يأتي:

الهدف الاول: تعرف التحيزات المعرفية لدى طلبة الثانويات التابعة لدائرة التعليم الديني والدراسات الإسلامية.

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة البالغة (200) طالباً من الثانويات الإسلامية، وبعد تحليل البيانات إحصائياً بلغ المتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة (٩٦,٣٠) والانحراف المعياري (١٢,٨٢) وهو اعلى من المتوسط الفرضي البالغ (٩٠)، وبعد اختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,٨٤) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199) والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمقاييس التحيزات المعرفية لطلبة الثانويات الاسلامية

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة 0.05
200	٩٦,٣٠	٩٠	١٢,٨٢	٩,٨٤	1.96	دالة

تشير نتائج في جدول (5) ان طلبة الثانويات الاسلامية لديهم تحيزات معرفية.

الهدف الثاني: تعرف التحيزات المعرفية لدى طلبة الثانويات التابعة لوزارة التربية.

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة البالغة (200) طالبا من الثانويات التابعة الى وزارة التربية، وبعد تحليل البيانات احصائياً بلغ المتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة (٩٤,٢٠) والانحراف المعياري (١٤,٦٤) وهو اعلى من المتوسط الفرضي البالغ (٩٠)، وبعد اختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٦٧) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199) والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمقاييس التحيزات المعرفية لطلبة الثانويات التابعة الى وزارة التربية

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة 0.05
200	٩٤,٢٠	٩٠	١٤,٦٤	٥,٦٧	1.96	دالة

تشير نتائج في جدول (٦) ان طلبة الثانويات التابعة الى وزارة التربية لديهم تحيزات معرفية.

ويمكن تفسير الهدف الاول والهدف الثاني بعزو النتيجة الى كون ان الطلبة بصورة عامة لديهم تحيزات معرفية وهذا يعود الى ان الطلبة يتبنون استراتيجيات لا تكيفية تتعلق بالتحيز في جمع المعلومات والخروج باستنتاجات حولها، او عدم المرونة في التفكير، وتوجيه الانتباه نحو بعض انواع المعلومات والفرضيات والتقليل من اهمية معلومات وفرضيات اخرى او تجاهلها، او عزو افكارهم وحالاتهم الانفعالية الى مصادر خارجية والتركيز على ارضاء حاجات الآخرين بدلاً من ارضاء او اشباع حاجاتهم المعرفية الداخلية وهذا يعود الى المرحلة العمرية التي هم ضمنها (مرحلة المراهقة) التي ينظرون الى ذواتهم من خلال الآخرين وخاصة الاقران.

الهدف الثالث: هل توجد فروق ذو دلالة احصائية في التحيزات المعرفية بين طلبة الثانويات الاسلامية وطلبة الثانويات التابعة لوزارة التربية.

للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التحيزات المعرفية بين أفراد عينة البحث، تم استخراج المتوسط الحسابي لطلبة الثانويات الاسلامية. إذ بلغ (٩٦,٣٠) درجة وبانحراف معياري (١٢,٨٢)، اما المتوسط الحسابي لطلبة الثانويات التابعة الى وزارة التربية فقد بلغ (٩٤,٢٠) وبانحراف معياري (١٤,٦٤) ثم استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. تبين أن الفرق دال إحصائياً، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تبلغ (٤٣,٧٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨)، وكانت النتيجة لصالح طلبة الثانويات الاسلامية. والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في التحيزات المعرفية بين طلبة الثانويات الاسلامية وطلبة الثانويات التابعة الى وزارة التربية

العبء المعرفي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة T	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
طلبة الثانويات الاسلامية	٩٦,٣٠	١٢,٨٢	١٩٩	٤٣,٧٥	١,٩٦	دالة
طلبة الثانويات لوزارة التربية	٩٤,٢٠	١٤,٦٤	١٩٩			

اشارت نتائج الهدف اعلاه الى امتلاك افراد العينتين للتحيزات المعرفية بسبب كونهم ضمن فئة عمرية واحدة ويشتركون بالسمات والصفات الا ان اختلاف طبيعة وتركيز عناصر المناهج الدراسية على موضوعات معينة ادى الى ان تكون فروق بين افراد العينتين و تكون التحيزات المعرفية لدى طلبة الثانويات الاسلامية اكبر من طلبة الثانويات التابعة الى وزارة التربية.

التوصيات: استنادا الى نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي:

١. اعادة النظر بالطرق المتبعة لتدريس المناهج الدراسية التي ربما تساعد على تكوين التحيزات المعرفية.

٢. تصميم المنهج وفق مبادئ تراعي التحيزات المعرفية.

المقترحات: يقترح الباحث القيام بإجراء الدراسات الآتية:

١. اجراء دراسة تكشف العلاقة بين دافعية التعلم لدى طلبة الثانويات الاسلامية بالتحيزات المعرفية.
٢. اجراء دراسة تكشف علاقة اساليب التفكير المميزة لدى طلبة الثانويات الاسلامية بالتحيزات المعرفية.
٣. اجراء دراسة تكشف العلاقة بين العبء المعرفي لدى طلبة الثانويات الاسلامية بالتحيزات المعرفية.

المصادر

مصادر عربية

- ابو عواد، فريال محمد ومحمد خليل عباس و محمد بكر نوفل و محمد مصطفى العبيسي (٢٠٠٩): **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
- التميمي، مها (٢٠١٥): **بناء وتطبيق مقياس التفكير – السريع و البطيء عند طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- ثورندايك، روبرت وهيجن، الزابيث (١٩٨٦): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، مركز الكتاب الاردني، الاردن.
- الحامدي، زينب علي عبود (٢٠١٨): **التحيزات المعرفية وعلاقتها بالتفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
- حريم، حسين (٢٠٠٩): **السلوك التنظيمي سلوك الافراد والجماعات في منظمات العمل**، ط٣، دار حامد، عمان.
- الحموري، فراس (٢٠١٦): **التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجيش ومستوى التحصيل الاكاديمي**، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، (١)، ١٤-١.
- زايد، أحمد (٢٠٠٦): **سيكولوجية العلاقات بين الجماعات: قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، عالم المعرفة**، العدد (٣٢٦).
- الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣): **علم النفس المعرفي**، ط ١، دار الشروق، عمان.
- العاني، ابو ذر (٢٠١٥): **الانحياز المعرفي والانحياز التأكدي وعلاقتها بالتفكير الجمعي**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الاداب، جامعة بغداد.
- فرج، صفوت (١٩٨٠): **القياس النفسي**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فياض، نور محمد عبد القادر (٢٠١٧): **فاعلية العلاج بالقراءة في تحسين صورة الجسد وخفض التحيزات المعرفية لدى عينة من المراهقات**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك / كلية التربية / قسم علم النفس والارشاد التربوي.
- العادلي، عذراء خالد عبدالامير (٢٠١٨): **الانحياز المعرفي وعلاقته بالاسلوب المعرفي (العاني- التجريدي) لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.
- عريفيج، سامي حواشين، مفيد نجيب حواشين و خالد حسين مصلح (١٩٩٩): **مناهج في البحث و أساليبه**، ط٢، دار مجدولاي للنشر، عمان.

مصادر اجنبية

- Allen, M.J & Yen, W.M (1979): **Introduction to Measurment Thory**. California Brook / Cole.
- Chemers, M.M, Hu, L.T., & Garic, B.F (2001). Academic self-efficacy and first- year collage student performance and adjustment, **journal of educational psychology**, 93(1), 55- 64
- Chan, M., Ho, s., tedeschi, R, & leunh. (2011). The vdence of attentional bias and cancer- related rumination in posttraumatic stress and posttraumatic growth among women with breast cancer. (2 nd ed), 544,552.
- Dvorsky, George. (2013). **The 12 Cognitive biases that prevent you from being rational**.
- Everaert, J., Grahek, I., Van den Bergh, N., Buelens, J., Duyck, W., & Koster, E. (2016). **Mapping the interplay among cognitive bias, emotion regulation, and depressive symptoms**. Cognition and Emotion. Retrieved July from: <https://www.researchgate.net>. doi: 10.1080/0269993 | 2016.1144561.
- Grogory, M., Halihan. (2012). Confirmation and cognitive biases in design cognition. **Journal of International Design Engineering Technical Conferences & Computers and Information in Engineering Conference**, 1-12.
- Haselton, M., & Nettle, D. (2006). The paranoid optimist; An integrative evolutionary model of cognitive biases. **personality and social psychology Review**, 10 (1), 47-66.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self- esteem, and level of voice in adolescents. In J. juvonen & K.R Wentzel (eds) social motivation: **Understanding children's school adjustment** (pp11-42) Cambridge, England press.
- Jensen AR, Rohwer (1996): **The stroop color word test ; a review acta psychological**.

- Kindermann, T.A, McCollam, T.L., & Gibson, E,jr. (1996) peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. in j. juvonen & k.r, wentzel (eds), social motivation: understanding childrens' school adjustment (pp.279-312) Cambridge, England: Cambridge university press.in the classroom (pp. 209-228). Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum associates.
- Eble.R.L. (1972): **Theory and practice of psychological Testing**, New Jersey, prentice Haling.
- Mogoase, C., Podina, I. R., Sucala, M., & Dobrean, A. (2013). Evaluating The Unique Contribution of irrational beliefs and negative bias interpretations in predicting child anxiety. Implications for cognitive bias Modification interventions. **Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies**, 13. Retrived July,
- Nunnally, J.C(1978): **Psychometric Theory**, 2en ed, New york, Inc McGraw – Hill book company.
- Van der Gaag, M., Schiitz, C., ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M.,..., de Hert, M. (2013). Development of the Davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). **Schizophrenia Research**, 144, 63-71.
- Shepperd, I.A, (1993). Productivity loos in groups; A motivation analysis, **Psychological Bulletin**, V (113).
- Willard, Aiyanak.(2013): **cognitive biases explain religious belief**, paranormal purpose, article, Depart of psychology, the university of British Columbia.

ملحق ملحق (١)

الجامعة المستنصرية
كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية

مقياس التحيزات المعرفية

عزيزي الطالب....

عزيزتي الطالبة.....

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تقيس بعض الاحكام الحياتية التي تصدرها عن نفسك وعن الآخرين حول قدراتك بصورة عامة يرجى الاجابة عنها بدقة وذلك بوضع علامة (√) امام البديل المناسب فاذا كان محتوى الفقرة ينطبق عليك دائما ضع علامة (√) امام البديل (تنطبق علي دائما) واذا كانت تنطبق عليك غالبا ضع علامة (√) امام البديل (تنطبق علي غالبا). يرجى عدم ترك اي فقرة دون اجابة، علما انه لا توجد اجابات صحيحة واخرى خاطئة، وان البحث للأغراض العلمية ولن يطلع احد على الاجابة سوى الباحث. مع شكر الباحث وامتنانه

نوع الدراسة "

طالب في الثانويات الاسلامية.....

طالب في الثانويات التابعة الى وزارة التربية.....

الباحث أ.م.د صفاء عبدالرسول الابراهيم

ت	الفقرة	تنطبق علي دائما	تنطبق علي غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي ابدا
١.	اجد بسرعة الادلة التي تدعم معتقداتي.					
٢.	اتخذ القرارات اسرع من الناس.					
٣.	الافكار الاولى هي الافكار الصحيحة.					
٤.	لا احتاج الى تقييم كافة الحقائق كي اتوصل الى النتيجة.					
٥.	يقفز الاستنتاج الصحيح فجأة في ذهني.					
٦.	اجد بسرعة الادلة التي تدعم معتقداتي.					
٧.	اجد صعوبة في تحقيق الاهداف.					
٨.	اعتقد ان لكل حادثة تفسير واحد فقط.					
٩.	عندما اتخذ قراراتي فأنني لا احتاج الى البحث عن معلومات اضافية.					
١٠.	اتجنب الاهتمام بالمعلومات التي قد تبطل معتقداتي.					
١١.	عند اتخاذ قراراتي فأنني لا اخذ كافة البدائل بعين الاعتبار.					

١٢.	انا متيقظ للخطر.				
١٣.	انتبه للتفاصيل بدلاً من الصورة الكلية.				
١٤.	اتأكد من ان كافة النوافذ محكمة الاغلاق.				
١٥.	ابقي متيقظاً لحماية نفسي من المخاطر.				
١٦.	اجلس دائماً بجانب مخارج الطوارئ لأكون بامان.				
١٧.	اعتقد ان تدهور حياتي نحو الاسوء ليس من خطاي.				
١٨.	اجد صعوبة في تغير طريقة تفكيري.				
١٩.	يجعل الناس حياتي تعيسة.				
٢٠.	يعاملني الناس معاملة سيئة بلا سبب واضح.				
٢١.	لا يعطيني الناس فرصة لاجيد اعمال.				
٢٢.	اعتقد ان للآخرين يد في الامور الحياتية السيئة التي انعرض لها.				
٢٣.	يربكني الآخرون.				
٢٤.	لست متأكداً مما يعنيه الآخرون.				
٢٥.	يراقبني الناس دائماً.				
٢٦.	يفاجئني الآخرون بردود افعالهم.				
٢٧.	لا افهم لماذا يتصرف الناس بالطريقة التي يتصرفوا بها.				
٢٨.	عندما اسمع الناس يضحكون، اتوقع انهم يضحكون مني.				
٢٩.	لا اذهب الى المطاعم لانها غير امنة.				
٣٠.	لا اخرج من المنزل بعد حلول الظلام.				

ملحق (٢)

اسماء السادة المحكمين حسب اللقب العلمي والحروف الابجدية

اسم المحكم واللقب العلمي	مكان العمل
١. ا.د علي صكر الخزاعي	جامعة القادسية / كلية التربية
٢. ا.د علي عودة الحلفي	الجامعة المستنصرية / كلية الاداب
٣. ا.م.د اشرف موفق فليح	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن الرشد
٤. ا.م.د كاظم محسن الكعبي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية
٥. ا.م.د حيدر لازم خنيسر	الجامعة المستنصرية / كلية التربية