مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٧) – يناير ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكترونى : website : https://jftp.journals.ekb.eg

التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة علي حل المشكلات لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات

د/ دعاء عبد الفتاح حسن شهدة
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية/ جامعة دمياط

تاريـــخ استلام البحـث : ١٣ / ١٠ /٢٠٢١م
تاريـــخ قبـول البحـث : ١٤ / ١١ /٢٠٢١م
البريد الالكتروني للباحث :doaashahdaa@gmail.com

DOI: JFTP-2110-1167

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي والقرة علي حل المشكلات لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

وتكونت عينة البحث تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالب وطالبة من الفرقة الثانية تربية خاصة من التخصصات العلمية والأدبية.

وتكونت أدوات البحث من مقياس التحيز المعرفي لطلاب الجامعة إعداد عذراء العادلي ٢٠١٧م، ومقياس حل المشكلات لطلاب الجامعة إعداد محمد شاهين ٢٠١٣.

منهج الدراسة وقد تم الاستعانة بالمنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن دلالة العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

وأسفرت نتائج البحث إلى:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير محل السكن.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص.

٤- "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير محل السكن.

٥- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

الكلمات المفتاحية

التحيز المعرفي ، حل المشكلات.

ABSTRACT

The current research aims: to reveal the relationship between cognitive bias and the ability to solve problems among university students in the light of some variables.

The sample of the study: consisted of (41) male and female students from the second year of special education from scientific and literary disciplines.

The research tools consisted of: the cognitive bias scale for university students prepared by Virgin Al-Adly 2017, and the problem-solving scale for university students prepared by Muhammad Shaheen 2013.

Study methodology: The descriptive correlative approach was used to reveal the significance of the relationship between cognitive bias and the ability to solve problems among university students in the light of some variables.

The search results resulted in:

1- **There are no statistically significant differences between the mean ranks of university students' scores on the cognitive bias scale due to the variable of residence.**
2- **There are no statistically significant differences between the mean ranks of university students' scores on the cognitive bias scale due to the variable of specialization.**
3- **There are no statistically significant differences between the mean ranks of university students' scores on the problem-solving scale due to the specialization variable.**
4- **There are no statistically significant differences between the average ranks of university students' scores on the problem-solving scale due to the variable of residence.**
5- **There is no statistically significant correlation between university students' scores on the cognitive bias scale and their scores on the problem-solving scale.**

KEYWORDS:

Cognitive bias, problem solving.

مقدمة

إن التحيزات المعرفية راسخة في القرارات التي يتخذها الفرد ويمكن أن تجعله يتخذ قرارات غير عقلانية، وبالرغم من وجود التحيز المعرفي وتأثيره علي قرار الأشخاص إلا أنه لا يزال من الصعب علي الأشخاص اكتشاف هذا التحيز في تفكيرهم، ويتمثل ذلك في اكتساب البصيرة في تحيزات الشخص، حيث يميل الشخص بطبيعته إلي التحيز للقرارات التي تناسبه ويفضلها وفقاً للمشكلات التي يتعرض إليها، فبعض الأشخاص قد يسعون للحصول علي المعلومات التي تؤكد الرأي والانطباعات أثناء حل المشكلات بدلاً من البحث عن المعلومات غير المؤكدة، والبعض يحل مشكلاته بناءا علي التوقعات السابقة، وتوجد العديد من العوامل التي تؤثر علي التحيزات المعرفية التي يميل لها الشخص ويقوم بها الشخص ترجع إلي الجنس والتحصيل الأكاديمي لدي طلاب الجامعة وتشكل عنصراً أساسيا في حل المشكلات وفقاً لتحيزاتهم المعرفية.

وبالتالي يمكن القول بأن حل المشكلات والقدرة علي حلها تصبح مشوهة في حالة وجود تحيز معرفي واضح لدي الفرد إلا أن هناك بعض العوامل تلعب دورا وسيطا بين التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات.

لذا يعد التحيز المعرفي نموذجا لحل مشكلات الأفراد بشكل غير منطقي إذ ينشأ الفرد واقعاً موضوعيا واجتماعيا خاصا به للمدخلات الخاصة به وقد لا يكون الهدف منه فرض سلوكه في العالم الاجتماعي فقد يؤدي التحيز المعرفي إلي تشويه الادراك الحسي والحكم غير الدقيق والتفسير غير المنطقي واللاعقلاني علي نطاق واسع، فالتحيز المعرفي هو معالجة للمعلومات عند الإنسان عندما يقتصر الحدود العقلية له.

مشكلة الدراسة:

يكتسب الطلبة كما هائلا من المعلومات والمعارف من خلال المواقف الحياتية اليومية التي يمرون بها فضلا عن تقدمهم في المؤسسات التعليمية المختلفة وهذا بدوره يولد لديهم مخزون معرفي يمكنهم من التعامل عما يحيط بهم في البيئة وهذه المعرفة المختزنة لا تكون خالية من السلبيات أي ليست مجردة من العيوب مما يؤدي إلي تعرضهم للانحرافات عن المسار الصحيح أو التحيزات (Biases).

وتكمن خطورة التحيز المعرفي في كونه موجودا لدي الأفراد ويؤثر بشدة في سلوكياتهم وقراراتهم والقدرة علي حل مشكلاتهم؛ إلا أن الأفراد لايكتشفونه بسهولة، وترتبط هذه الصعوبة ايضا بان حدوث استبصار لدي الفرد بوجود تحيز في أفكاره يقود إلي فقد الثقة في موضوعية آراءه، والتي تسمي بالواقعية الساذجة والتي تؤثر بشكل واسع في قدرة الفرد علي اتخاذ القرار وحل المشكلات والتفاعلات مع العالم الخارجي. (Beck, 2008, p.971)

وعندما يعي الفرد ما في نفسه، وما يحيط به يكون معتمدا علي عملية التفكير، وما يحمله من معتقدات وأبنية معرفية تمكنه من تفسير الواقع والتعرف علي المواقف الاجتماعية للوصول إلي نظرة شاملة وكيفية اتخاذ القرارات وحل المشكلات للمواقف التي يتعرض لها الفرد، وليس من الضروري أن تكون اعتقادات الفرد منطقية وواعية بل مشكوك في صحتها والعقلانية تكون غائبة في معظم القرارات أثناء حل المشكلات مما يؤدي إلي انحراف المدركات وتشويهها. (Ellis & Happer, 1975,p.13)

وهذه المعلومات والقرارات السريعة تقلل بدورها الوظائف الموكلة للإنسان وتحد من قدراته وكفاءته مما يؤدي إلي عائق فكري يدعي بالتحيز المعرفي (Cognitive Bias) عند اتخاذ خيارات خاطئة مسندة إلي الظن والاحتمالية (حسين، ٢٠١٤، ص١)

وإن عملية التحيز المعرفي متضمنة في التقييم وإصدار الأحكام وأن الضعف يظهر بوجود تناقض حول الأحكام التي تنشأ بصورة مباشرة (Rebort & etal, 1998, p.264)، وما يحدث الآن في المؤسسات التعليمية عدم حث الطلبة علي عملية التفكير وإتاحة الفرصة لهم في القدرة علي حل المشكلات بأساليب منطقية تعتمد علي الواقع الملوس (إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٣، ص ٦٨)

إن عدم ثقة المؤسسات التعليمية بقدرات الطالب العقلية وكفاءة يجعل الطالب لا يستطيع اتخاذ القرار المناسب وحل المشكلات بطريقة منطقية واقعية، وبهذا لا يمكن أن نرتقي بالمجتمع بأفراد لديهم القدرة علي حل المشكلات بطرق عقلانية مناسبة تفيد المجتمع المحيط. (عبد الله الموسوي، ٢٠٠٤، ص ١٧)

لذا تكمن أهمية دراسة التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة علي حل المشكلات وفقاً لبعض المتغيرات للكشف عن التعميم العقلي للأفراد لأنه شئ من التحدي في السوك ولا يمكن أن يظهر أيضاً بأكثر من موقف واحد ومعقد لا يناسب العقل (Comides & Tooby, 1994, P324) حيث يمكن للانحياز المعرفي تفسير المعتقد ويعكس الايمانات بأغراض ودواعي الحياة اليومية (Willard,2013,p.379)،ويكون له وجود في المعرفة الإنسانية وتتضح في حالات مختلفة حسب الرؤية والمنطق، فالتحيز المعرفي (Cognitive Bias) لا يمكن تجاوزه لارتباطه بالفعل الإنساني ولكونه لا يقاوم بنسخ الواقع بصدق وإنما هو بعيداً عن الأمانة فهو يقوم بإدراك الواقع وتفسيره حسب ما يحب وما يهوي الفرد باستبعاد دور إضافة للحقائق.

لذا اتجهت الدراسات الحالية لعلم النفس في توظيف التحيز المعرفي في أغلب المجالات كالتكتيكات المتبعة، بحيث أن أغلب الأفراد يستخدمون التحيز المعرفي في وضع مجموعة من الافتراضات لكي يستطيعون اقناع الشخص المقابل فيما يخص مشكلاتهم ومن هذه الدراسات. (Rhode, 2014, p,1) (Tversky & Kahnaman,1974)

ومما سبق يتضح أهمية البحث الحالي الذي يدرس أهمية العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات لدي طلبة الجامعة وفقاً لبعض المتغيرات (الجنس والتحصيل الأكاديمي ومحل السكن).

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير محل السكن؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير محل السكن؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف علي التحيز المعرفي لدي طلاب الجامعة .

٢- وجود فروق دالة إحصائيا في التحيز المعرفي لدي طلاب الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور وإناث) والتخصص (الأقسام العلمية والاقسام الأدبية).

٣- التعرف علي قدرة طلاب الجامعة علي استخدام أسلوب حل المشكلات .

٤- التعرف علي القدرة علي حل المشكلات لدي طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات الجنس (ذكور ، وإناث)، والتخصص (الأقسام العلمية والأقسام الأدبية).

٥- التعرف علي العلاقة الارتباطية بين التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات لدي طلاب الجامعة.

٦- مدي تأثير التحيز المعرفي علي درجات متغير القدرة علي حل المشكلات لدي طلاب الجامعة .

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في :

١- تناوله لمتغير حل المشكلات وهو متغير غاية في الأهمية في جميع مراحل حياة الفرد، لاسيما المرحلة الجامعية والتي تتطلب العديد من القرارات المصيرية الهامة أثناء حلولهم للمشكلات.

٢- تناوله متغير التحيز المعرفي باعتبار متغيراً يؤثر في قدرة الطلاب علي حل المشكلات مما يؤثر في حلولهم لمشكلاتهم، بل وفي شخصية الفرد ككل وفي قراراتهم المختلفة.

الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في:

١- محاولة الوصول إلي تحديد العلاقة وطبيعة العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات وفقاً لمجموعة من المتغيرات (الجنس والتحصيل الأكاديمي ومحل السكن) بحيث يسهم ذلك في تمكين المربين في تحسين القدرة علي حل المشكلات.

٢- التأصيل لمتغير حديث نسبيا في البيئة العربية ألا وهو التحيز المعرفي، الأمر الذي يسهم في توضيح المفهوم للمعلمين والمربين.

٣- توفير مقاييس للبيئة العربية عن التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات لطلاب الجامعة.

المصطلحات والمفاهيم الاساسية للبحث:

تتمثل المصطلحات والمفاهيم الأساسية للبحث في: التحيز المعرفي، القدرة علي حل المشكلات، وفيما يلي تعريف هذه المصطلحات وتلك المفاهيم.

التحيز المعرفي: (Cognitive Bias):

وهو نمط من الانحراف في إصدار الأحكام يحدث في حالات معنية ويؤدي إلي تسوية للإدراك الحسي، أو حكم غير دقيق أو تفسير غير منطقي.

ويعرف التحيز المعرفي بأنه: التمحور حول الذات والانغلاق فيها ورؤية الاخر من خلاله وقياسه عليها، مما يعني نفي الاخر نفيا كاملا خارج نطاق التاريخ أو الوجود أو العلم والسعي نحو استبدال ماهيته وهويته واحلالها بمحتوي يتفق ومعطيات الذات المتغيرة أنه الأقل طبقاً لمنظورها للإنسان والكون والحياة (نصر عارف،٢٠٠٢،ص٣٧-٣٨) وعرف جرينر وآخرون (Gardenier,etal,2002,p.5) بأن التحيز المعرفي هو الابتعاد عن الوضوح في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وعرضها والتوصل إلي نتائج خاطئة.

وأوضح ويلك وآخرون (Wilke,etal., 2012.p.931) أن التحيز المعرفي هو ذلك منهجي في الحكم واتخاذ القرارات يكون شائعا عند جميع البشر ويحدث بسبب محدودية الإدراك المعرفي وعوامل الدافعية أو التكيف في السيئات الطبيعية.

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة التحيز المعرفي إجرائيا بأنه: مجموعة من الأحكام غير المنطقية التي يتخذها الفرد والمسندة إلي تصورات غير موضوعية وتوقعات ذاتية دون الالتفات إلي التغيرات المناسبة منتجا تشويها في الإدراك الحسي واتخاذ قرارات تخدم منفعة الشخصية.

القدرة علي حل المشكلات:

عرف جودت سعادة (٢٠٠٣، ص ٤٦٩) مهارة حل المشكلات بأنها تلك المهارة التي يستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلي حل سؤال صعب أو موقف معقدا ومشكلة تحقيق التقدم في جانب من جوانب الحياة.

وعرفها ديزورولا ويتزد وأول ليفر (D'Zuurilla, Nizu, oliver, 2004,p212) أنها عملية معرفية سلوكية موجهة ذاتيا من الشخص الذي يحاول تحديدا واكتشاف حلول فعالة وقابلة للتكيف لمشكلات محددة يواجهها في الحياة اليومية.

ويعرفها "سنترينربج" علي انها عبارة عن عملية يسعي الفرد من خلالها علي تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلي الهدف الذي يسعي إلي بلوغه وتعرفها الباحثة اجرائيا قدرة الطالب علي تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلي الهدف التي يسعي إليه.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

تعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل العمرية للفرد، التي تتحدد فيه ملامح شخصيته وهى بمثابة وبقدر ما تكون الرعاية بقدر ما يكون الحصاد. ومن أهم الجوانب التي يجب أن توجه إليها سبل الرعاية هو القدرة علي حل المشكلات ومدي انحياز الطلاب المعرفي أثناء حصوله علي معلومات واتخاذ القرار عند حل المشكلة؛ حيث يعتبر ، حيث أن الأفراد في تلك المرحلة يدركون بسرعة بأننا نستطيع أن نحل مشكلاتنا بسهولة ويسر دون تحيز معرفي، وأن لديهم سرعة البديهية لإبداء آرائهم حول ما نفعله عندما نفكرفي حل المشكلات

وفيما يلي المفاهيم المرتبطة بالدراسة:

أولاً: التحيز المعرفي : Cognitive Bias

يتحكم البعد المعرفي والإدراكي في ردود أفعال الإنسان وكيفية إدراك الواقع، بمعني أن الإنسان يمكن أن يتحيز دون سابق إنذار للدوافع الكامنة وراء ذلك وأن عملية التحيز عملية وجودية وأزلية في حياة الإنسان، وكما أنها عملية مركبة تتألف من ثلاث عناصر (المنتج، المستهلك، ووسيلة نقل التحيز) فالمنتج يقوم بإعادة تقديم وصياغة الأفكار للمتلقي، أما المستهلك فيتقبل الأفكار بغياب للعقل

النقدي والتحليلي والقيام بالترويج لها أما وسيلة النقل بالقول أو الفعل ابتغاء لتوسيع نطاق مدركات التحيز (West, 2003, P 302) .

فالتحيز المعرفي مفهوم لوصف الأداء العقلي الخاطئ في عملية التفكير أو التذكر والتقييم ومعالجة وتغيير المعلومات مما يؤدي إلي آثار واضحة منها اتخاذ قرارات غير دقيقة وتشويه المدركات الحية وتفسيرات غير منطقية وواقعية، ويحدث التحيز المعرفي من خلال قناعة وإيمان، وتوقعات سابقة، وراسخة في عقل الإنسان يتمسك بها دون الاكثارات إلي أي معلومة جديدة أو مغايرة التي قد تكون أكثر واقعية وعقلانية، فهو مفهوم ضيق يتسم بالتصلب وعدم المرونة والتغيير، وان الأفراد يحاولون ان يكونوا عقلانين ومنطقيين في اتخاذ قراراتهم عن أمر ما، ولكن في حقيقة الأمر تكون قراراتهم عرضة لتحيزات معرفية بالرغم من أن العقل البشري خلاق، ولكن هذا لا ينفي تعرضه إلي إعاقات وتقييدات تحول دون اتخاذ قرارات منحازة فإن التحيز المعرفي جزء من عمل الدماغ البشري عامة.

إذ اقترح كل من (Kahnman & Tversky,1974) أنه يمكن فهم التحيز المعرفي في عملية اتخاذ القرار من خلال مختصرات عقلية تسمي (سلوك نمطي) يساعد علي تمرير المعلومات، واتخاذ قرارات بصورة سريعة لكمية ليست بقليلة من المعلومات، وتكون بعيدة التقييم حتى لو كانت معلومات صغيرة في حياتنا، والاعتماد علي (السلوك النمطي) في اتخاذ القرار يقودنا إلي التحيز المعرفي وليس هذا فقط بل يؤدي إلي معرفة ما يرغب به الناس نحو إدراك ما يفضلونه وهذا الدافع التفصيلي الشخصي يكون غائباً عن العقلانية. (Kassin, 2001:269)

ويمكن إدراك مفهوم التحيز من خلال قيمتين مهمتين هما:

١- الهوية (الأنا): كل شخص يختلف عن الآخر في الذات المدركة، وهذا بالأساس أصل معرفي وإدراكي يمنعنا من الانبهار تجاه الآخرين ويكون لنا شخصية منفردة عن الآخر.

٢- القدرة علي الفعل والابداع الخاص: تكون سلسلة متصلة تنتقل من شخص إلي آخر وهي متصلة بذاتية الفرد وحضارته وموروثه الاجتماعي (عبيكشي، ٢٠٠٨، ص ٥-٦).

أول من طرح التحيز المعرفي (Cogntive Bias) هما العالمان أموس تفيرسكي (Amos Tversky) ودانيال كانمان (Daniel Kahnman) عام (١٩٧٢) علماء نفس وعلماء اقتصاد إذ وجدوا ضعف الناس في الحساب والرياضيات واستخدامهم الضعيف للتفكير الغريزى إذ وضحوا كيفية اتخاذ قرارات سريعة للتسهيل علي العقل ومن ثم فأنها تؤدي إلي أخطاء منهجية، وقرارات غير دقيقة (Kahneman & Shane, 2002: 51-52).

الفروق بين الاختلاف والتحيز:

١-وضيفة الاختلاف يقوم بتكوين جديد للتصور الفكري والمعرفي بمعني أنه يواجه التحيز بشئ يخالفه.

٢-لا يقوم الاختلاف علي إلغاء النماذج التي تؤثر بالمحيزين، وإنما يبين الأغلاط وعدم صحتها وتعديلها.

٣-الاختلاف لديه حرية في التعبير وتوضيح المضامين لحماية النماذج التي تتعرض للانحياز (غانم،٢:٢٠٠٧-٣).

(١) النظريات التي فسرت التحيز المعرفي:

١- نظرية قيمة التوقع أو نظرية التوقع: Expectancy Theory 1964

أن نظرية قيمة التوقع للعالم فيكتور فروم Victor Vroom 1964 تتكون بشكل أنموذجي من ثلاث عناصر وهي: التوقع (Expectancy) والقيمة (Value) والمنفعة والوسيلة (Karau et.al, 1993, p684) (instrumentality).

٢- نظرية المقارنة الاجتماعية : Sociai Comparison Theory 1954

٣- نظرية الاختيار العقلاني: Rational Choice Theory 1989

٤- نظرية تصنيف الذات: Self- Categorization Theory

(٢) أنواع التحيزات المعرفية

١-التحيز التأكيدي (انحياز الموافقة):

يتضح هذا النوع عند الأفراد الذين يحاولون البحث عن أدلة لتثبيت قراراتهم ومعتقداتهم من خلال استخدام الجانب التفصيلي لسلوكهم فهم يميلون للأفراد الذين يتفقون مع آراءهم وأفكارهم وما يفضلونهم والابتعاد عن الأفراد المختلفين عنهم، وهم بهذا يشعرون بالراحة مع من يتفق معهم بما يفضلونه بمعني أنهم يتمسكون بالمعلومات التي يفضلونها والتي تؤيد معتقداتهم (Statman,2006,3-5).

٢-التحيز الانتباهي (Attentional Bias)

ويشير إلي صرف الانتباه المتزايد لمثير معين مثل الناس الذين يتناولون الكحول والمخدرات فيصرفون الانتباه أكثر للمثيرات المتعلقة بالمخدارات والكحول هو الانتباه إلي أحداث لم تكن منتسبة إليها سابقاً بطريقة أكثر من قبل ولكن تم اقناع ذواتنا بكثرة حصول هذه الاحداث كثيراً بعد الانتباه لها أي: أن الاحداث كانت موجودة قبلا ولكن لم يكن تمثيلا لها فيشتبه إليها بشكل مفاجأة المصدر (العادلي ٢٠١٦، ص ١٠).

٣- انحياز الادراك المتأخر (Hindsight Bias)

هو الميل للنظر إلي أحداث الماضي بوصفها أحداث متوقعة الحدوث الأن (Gensen, ar, 1966.p55)

٤- التحيز الاتساقي:

يشير إلي تذكر الشخص لشئ معين حدث في الماضي ويشترط وجود تشابه بين الشخص والموقف أي تذكر موقف معين في الماضي يتشابه سلوكه مع سلوك الموقف الحالي.

٥- انحياز الادراك الساخن:

يحدث عندما يكون هناك تجاهل للمعلومات ذات العلاقة مثل تجاهل الاحتمالية ويكون مصحوب بالإثارة والعاطفة.

٦- التحيز الاناني:

وهذا النوع يعكس المنبهات الذاتية مثل الرغبة أو الميل لعكس الصورة الايجابية إذا كانت سلبية والغرض منه تجنب عملية التنافر المعرفي غير سار.

٧- انحياز الادراك البارد:

وهو عكس الساخن إذ يحدث عندما يتم تجاهل المعلومات وأن العلاقة مثل تجاهل الانسانية ويفتقر إلي العاطفة والانفعال. (العاني،٢٠١٥، ص ٣٨)

(٣) العوامل التي تؤثر في التحيز المعرفي:

١- وهو التركيز: وهي مسألة يكون لها ردود فعل مختلفة يسيطر فيه عرضها ووصفها وإعطائها كمية كبيرة لأنها ملاحظة.

٢- عامل التطير: وهي قرارات وأحكام متأثرة بمعلومات ليست لها علاقة قوية بالمعرفة. (المصدر العاتي، ٢٠١٥، ص ٤١)

٣- تأثير الهالة: أن التأثيرات الاخري في تقويم الاخرين وغيرها هو تأثير الهالة إذا يشار هنا إلي العملية التي يؤثر فيها انطباع متحف أما سلبا أو ايجابيا غير شخص اخر في مجال علي تقييمه له في مجالات اخري ويمكن تفسير أسباب تأثير الهالة في طريق نظرية التبرير. (العبيدي، وآخرون، ٢٠٠٩، ص ١٦٥).

ثانيا: القدرة علي حل المشكلات

(١) مفهوم المشكلة:

وردت لدي الباحثين في تعريفهم للمشكلة تشابه كبير رغم اختلاف مشاربهم الثقافية إلا أنها كانت تصب في قالب واحد ومن أهم هذه التعريفات ما يلي:

يعرف "علي أحمد مدكور" المشكلة بأنها سؤال محير أو موقف مربك يجابه به الشخص، بحيث لا يستطيع الإجابة عن سؤال أو التصرف في الموقف عن طريق ما لديه من معلومات أو مفهومات أو مهارات جاهزة. (سعد، ٢٠١٥، ص ٤٥)

والمشكلة حسب ما أشارت إليه الدراسات النفسية تمثل عائق يواجه الفرد وتمنعه من تحقيق التوافق لتحقيق أهدافه ووجدوا هذا العائق يعمل علي خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلي البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة. (مختار، ٢٠١، ص ٣٥)

ويري عدنان يوسف العتوم: أن المشكلة حسب ما أشارت إليه الدراسات النفسية تمثل عائقا يواجه الفرد وتمنعه من تحقيق أهدافه، ووجدوا هذا العائق يعمل علي خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلي البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة. (سعد، ٢٠١٥، ص٤٥-٤٦).

وجاء تعريف المشكلة في قاموس ويستر: بأنها سؤال يتطلب حل وانتباهه (عبد المؤمن، ٢٠٠٨، ص ١٢٠)

ويمكن تعريف المشكلة علي أنها حالة من عدم الرضا والتوتر تنشأ عن إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلي الهدف أو توقع إمكانية الحصول علي نتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة علي وجه حسن وأكثر كفاية. (فخري، ٢٠١٠، ص٢١٧)

ولقد تطرق العديد من التربويين إلي مفهوم حل المشكلات فقد عرفها:

"عطا الله" (٢٠٠١) بأنها: نشاط تعليمي يواجه فيه الطالب مشكلة فيسعي إلي إيجاد حل لها من خلال القيام بخطوات الطريقة العلمية في البحث للوصول إلي تعميم أو حل للمشكلة. (نعمان، ٢٠١٦، ص١٢)

- يعرف كروليك (Krulik) ورودنيك (Rudnicki):

حل المشكلات بأنها: عبارة عن عملية تفكيرية يستخدم الفرد خلالها ما لديه من معارف ومهارات سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف معين ليس مألوفا له وتكون تلك الاستجابة عن طريق مباشرته عملا ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته (صوافطة، ٢٠٠٨، ص٥٨)

يشير "سترنبرج" Sternberg أن حل المشكلات عبارة عن عملية يسعي الفرد من خلالها إلي تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلي الهدف الذي يسعي إلي بلوغه. (بحري وفارس، ٢٠١٤، ص ٣٤)

يقصد بها مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب علي موقف بشكل جديد، وغير مألوف له والسيطرة عليه والوصول إلي حل له. (القضاة والترتوري، ٢٠٠٦، ص ٣٣٦)

وهي عملية سيكولوجية تعني بصورة أساسية بالسلوك في موقف فيه مشكلة والسلوك بجميع أشكاله يندفع لتحقيق شئ من الأشياء فعندما يتعرض هذا السوك عارض سواء كان العارض مادي أو غير مادي تحدث المشكلة، وعملية سيكولوجية افتراضية ذات نشاط معرفي لفهم الأفكار والموضوعات وإدراك العلاقة الموضوعية والعضوية والترابطية بين السبب والنتيجة. (التميمي، ٢٠١٤، ص٥٤-٥٥) ومنه فطريقة حل المشكلات هي إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محو العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصراً علي المراقبة والتوجيه نحو الهدف التربوي المنشود. وقد ركز "جون ديوي" علي أهمية الوضع الحقيقي في إيقاظ ذهنية التلميذ وأوصي بأن يعرض إلي مشكلات واقعية وحقيقية لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة. (الحريري، ٢٠١١، ص٣٣٩).

ولاستخدام طريقة حل المشكلات فائدتان هما:

- وصول المتعلم إلي حل المشكلة تعني أنها تحقق هدف يسعي الي مزيد من ثقته بنفسه وشعوره بالإنجاز.
- نجاح المتعلم في حل المشكلة يزيد من نشاطه وفاعليته لتحقيق أهداف جديدة يسعي لتحقيقها في حياته. (قطيط والخريسات، ٢٠٠٩، ص ١٠٢)

تبين أن تعريف حل المشكلات اختلف من باحث لآخر، وقد يرجع ذلك إلي التوجهات النظرية لكل باحث، إلا أن معظم التعريفات تجمع علي أن حل المشكلات يمثل موقف غير مألوف وجديد يتعرض له الفرد، وللوصول إلي حل عليه استخدام خبراته ومعلوماته السابقة.

(٢) أنواع المشكلات:

أشار "جرينو" **Grenno** إلي وجود ثلاث فئات من المشكلات وهي مشكلات: الترتيب، ومشكلات استقراء البنية، ومشكلات النقل والتحويل، ولا يعني هذا أنه يمكن تصنيف جميع أنواع المشكلات ضمن هذه الفئات الثلاث، بل يعني أن هذه أنماط عامة للمشكلات الشائعة وأن بعض المشكلات يتطلب حلها استخدام مهارات مشتركة بين هذه الفئات وهي كما يلي:

١- مشكلات الترتيب:

يتم خلالها تقديم بعض الأشياء ترتيب عشوائي ويطلب من المفحوص إعادة ترتيبها وفق شروط معينة بحيث تحقق معيارا معينا، ورغم أن هذه العناصر ترتب بطرق عدة إلا أن ترتيباً واحدا يكون مناسباً ليحقق هذا المعيار مثلا: مشكلات القلب والابدال في إعادة ترتيب حروف كلمة مقلوبة لتشكيل كلمة ذات معني كما في كلمة لتصبح عراق لتصبح **WATER** ، إذ يتخلل عملية الوصول إلي الحل استخدام الكثير من استراتيجيات المحالولة والخطأ. (محمد وعيسي، ٢٠١١، ص٢٧٣)

٢- مشكلات استقراء البنية Inducing Structure مشكلات التشبيه والمناظرة:

وهي المشكلات التي يتطلب حلها إيجاد علاقة بين العناصر المقدمة وبناء علاقة جديدة بينهما، ففي المثال التالي والمؤلف من الأعداد بشكل زوجي (١٤، ٢٤، ٣٤، ٤٤، ٤٥، ٦٤) فإن قاعد الحل تتمثل في الكشف عن العلاقة التي تربط عناصر السلسلة، وهذه العلاقة تشير إلي أن العدد الأول من كل جزء يبقي ثابتا بينما يزيد العدد الثاني بمقدار واحد لكل زوج. (دخل الله، ٢٠١٥، ص ٨١)

٣- مشكلات النقل أو التحويل: Transformation Problems

ويتضمن هذا النوع من المشكلات حالة ابتدائية وحالة هدفية وسلسلة من العمليات المطلوبة لنقل الحالات الابتدائية إلي الحالة الهدفية، ومن الأمثلة عليها مشكلة برج هانوي.

ويري "جرينو" Grenno 1978 : أن حل مثل هذه المشكلات يتطلب مهارة التخطيط وفق طريقة تحليل الوسائل الغايات فالفرد يقارن الحالة الابتدائية بالحالة النهائية ثم يحدد الفرق بينهما ويختار التحركات التي تقلل هذه الفروق وفق تلك الطريقة. (محمد وعيسي، ٢٠١١، ص٢٧٤)

أما "جونثر" Guenther 1998 فقد قام بوضع تصنيف لأنواع المشكلات بناء علي درجة وضوحها .

١- المشكلات جيدة التحديد:

وهي مشكلة تكون واضحة من كل الجوانب وتمتاز بالخصائص التالية: أهدافها واضحة وطريق أو مسار الحل فيها محدد وتمتاز بوجود أدوات وتقنيات محددة لإنجاز الهدف أو إيجاد الحل كما أن البدائل الضرورية للحل متوفرة في معطياتها،

٢- المشكلات سيئة التحديد:

وهي المشكلات التي ليس لها حلول واضحة ولا يوجد استراتيجيات أو قواعد محددة يمكن الرجوع إليها لحلها المسائل الحياتية التي يواجهها الفرد يوميا. (ياسر، ٢٠٠٩، ص١١٤)

(٣) طرق حل المشكلات:

ويصف المختصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة علي التلاميذ إلي طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها:

١- طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي أو النمطي.

وهي طريقة حل المشكلات العادية وهي أقرب إلي أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وعلي ذلك تعرف بأنها: كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف الفرد فيه بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة.

١. إثارة المشكلة والشعور بها.

٢. تحديد المشكلة.

٣. جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة.

٤. فرض الفروض المحتملة.

٥. اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالا ليكون حل المشكلة . (الحيلة، ٢٠٠٦، ص٢٠٠)

(٤) مميزات حل المشكلات:

يستخدم أسلوب حل المشكلات في تعويد المتعلمين علي مواجهة المشكلات التي تعترضهم في الحياة مزودين باتجاهات ومهارات لحلها، ويفيد هذا الأسلوب في التعلم في مجالات دراسية متعددة وفي معظم المجالات والذي يتغير هو طبيعة المشكلات، ومن مميزات التعلم بأسلوب حل المشكلات ما يلي:

١- ضمان الدافعية للتعلم مما يعين علي الاهتمام بموضوع التعلم لدي المتعلم والدافعية مهمة للتعلم وشرط من شروط حدوثه.

٢- استمرار الانتباه والاهتمام خلال عملية التعلم مما يبقي المتعلم نشيطا طوال الوقت ويقدم الجهد والوقت اللازمين ويقلل من المال والإهمال.

٣- الحصول علي معلومات وظيفية خلال خطوات حل المشكلات وذلك عن طريق الاكتشاف مما يجعل تذكرها أسهل من تذكر المعلومات الجاهزة التي تقدم للمتعلم ونسيانها أقل فالتعلم هنا عن طريق العمل.

٤- اكتساب بعض السمات والصفات الشخصية مثل سعة الأفق والاحتكام إلي المصادر الأكيدة، وتوخي الدقة في اتخاذ القرارات، وعدم التسرع والبحث عن المسببات وراء الأحداث والظواهر، وزيادة حب الاستطلاع. (شبير، ٢٠١١، ص٣١)

٥- أسلوب أو استراتيجية حل المشكلات تغرس قيما واتجاهات تتفق مع مواصفات المستقبل المرغوب في تشكيله.

٦- يحسن دافعية الطلاب مما يجعل المادة أكثر إثارة ومتعة لهم.

٧- تحسين قدرات التلاميذ التخيلية، والتي تساعدهم في استخدام هذه القدرات في مواقف مختلفة. (محبوبي، ٢٠١٣، ص٩٠)

٨- الاستماع بالعمل علي حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم، والشعور بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدي قدراتهم.

٩- يتواءم مع النشاط التلقائي للمخ في حل المشكلات وبالتالي يسهم في رفع كفاءة العمليات المعرفية.

١٠- يؤكد علي أن الفرد القادر علي استخدام مهارات الحل الإبداعي للمشكلة بفاعلية هو القادر علي الوصول إلي حلول إبداعية للمشكلات والتحديات.

١١- يقوم علي أساس منظومي وليس حظي وبالتالي فإن الفرد يمكن أن يبدأ عملياته من أي نقطة في كل مراحله. (مختار، ٢٠١٦، ص٤٣)

١٢-أنه الأداة المناسبة لتنمية أساليب التفكير العلمي .

(٥) نماذج حل المشكلات

١-نموذج "جون ديوي":

يري "جون ديوي" الحل المشكلات تمثل طريقة تدريس للتطبيق الفعلي للتفكير، يعتقد أنه من أجل القيام بالتفكير فإنه لا بد للفرد من الشعور بالحيرة أو الارتباك أو الغموض أولا والتفكير بالصعوبة أو الحيرة عن طريق تحديد المشكلة المراد حلها ثانياً.

٢-نموذج "كيرتس" Gurtis:

درس طرق التفكير التي اتبعها العلماء في بحث حل المشكلات، وحدد عشرة عناصر أو خطوات تتبع في الحل هي:

١-تحديد المشكلة.

٢-جمع الحقائق والملاحظات، وتكوين الفروض أو التعميمات المناسبة علي أساسها.

٣-إدراك الأخطاء ونواحي القصور في تصميم التجارب العلمية والظروف التي أجريت.

٤-تقييم البيانات والأساليب المستخدمة.

٥-تقييم النتائج والقراءات النهائية في ضوء الحقائق والملاحظات التي تستند إليها هذه النتائج والقرارات.

٦-التخطيط لملاحظات جديدة تأكيدية للتحقق من صحة النتائج.

٧-استخلاص النتائج من الحقائق والملاحظات.

٨-تصميم التجارب والأساليب الضابطة.

٩-استخدام التجارب والأساليب الضابطة.

١٠- فصل أو عزل العامل التجريبي عن العوامل الأخرى. (عمران، ٢٠١٤، ص ٦٢).

(٦) معيقات استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

تشترك عدة عناصر في إعاقة استخدام استراتيجية حل المشكلات تشمل كلا من :

١-المعلم:

يعد المعلم عنصراً أساسياً لنجاح استراتيجية حل المشكلات، لأن المعلم الذي يتبني هذه الاستراتيجية كأسلوب في تدريسه يكون فاعلا في الغرفة الصفية، ولكن عندما لا يقتنع المعلم بهذا الأسلوب فإن نواتج التعلم تكون ذات مستوي متدني، كما أن العديد من المعلمين يمتنعون عن استخدام هذه الاستراتيجية لأنها تحتاج إلي وقت طويل أثناء تنفيذ الموقف التعليمي، إضافة إلي أن المعلم مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد. (أبو رياش وقطيط، ٢٠٠٨، ص٧٨).

٢- المنهاج الدراسي:

يقدم المعلمون اعذارا كثيرة عند استخدامهم هذه الاستراتيجية لأن المعلم مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد، ورغم ذلك هذا لا يعطي المعلم المبرر لإهمال هذه الاستراتيجية إذ يمكن استخدامها في الحالات الآتية:

٣- تدريس المواضيع التي يحتاج تنفيذها وقتاً طويلاً في توزيع المنهج (الخطة).

٤- تدريس الموضوعات التي لها علاقة مباشرة بحياة الطالب، من خلال تقديم مشكلات حياتية معاصرة بحاجة إلي حل، ودمج الأنشطة التعليمية القائمة علي البحث والتجريب في المنهاج. (أبو رياش، ٢٠٠٨، ص٧٩)

دراسات سابقة:

دراسة هاني سليمان (٢٠٢٠):

هدفت الدراسة إلي نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي واتخاذ القرار وذلك علي عينة بلغت (٤٥٧) من طلاب الجامعة من الفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية جامعة حلوان للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م بمتوسط عمري ٢٠.٦٤ وانحراف معياري قدره ٢٠١٤ وقد تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي ومقياس اتخاذ القرار ، كما استخدم تحليل المسار، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر للذكاء الانفعالي في اتخاذ القرار بلغت ٠.٢٢١ وهي قيمة دالة احصائياً، كذلك وجود تأثير مباشر للذكاء الانفعالي علي تحيزات الذاكرة، بلغت قيمة الوزن الانحداري (-٠.١٠٣)، كما يوجد تأثير مباشر دال احصائياً للذكاء الانفعالي في تحيزات اصدار الأحكام؛ بلغت قيمة الوزن الانحداري -٠.٠٠٩، كما يوجد تأثير دال احصائيا للذكاء الانفعالي في تحيزات التفسير؛ وبلغت قيمة الوزن الانحداري -٠.٠٥٥، كذلك وجود تأثير مباشر دال احصائيا لتحيزات التفسير في اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة الوزن الانحداري -٠.٣١٩ وهي قيمة دالة احصائياً، كذلك وجود تأثير غير مباشر للذكاء الانفعالي في اتخاذ القرارات بلغت ٠.٠٦٩، وهي قيمة دالة احصائياً ايضاً، وتأتي من التأثير المباشر للذكاء الانفعالي في أبعاد التحيز المعرفي.

دراسة انتصار رضوان ، زينب نعمة، سارة نجم (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلي التعرف علي التحيز المعرفي لدي طلبة كلية القانون جامعة القادسية، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة من جامعة القادسية بالتخصص العلمي والانساني وللصفين الثالث والرابع وتم استخدام مقياس التحيز المعرفي من اعداد الباحثات، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن التحيز المعرفي لدي طلاب كلية القانون غير دال احصائياً، كما أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا في التحيز المعرفي لدي الاكور والاناث، وبين التخصصين العلمي والإنساني، من طلاب الصفوف الثالث والرابع من طلاب كلية القانون.

دراسة فراس الحموري (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلي الكشف عن التحيزات المعرفية لدي عينة مكونة من (٤٩٦) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تعريب مقياس داكويز للتحيزات المعرفية التي يقيس سبع أنواع من التحيزات، وكشفت النتائج عن وجود مستوي متوسط من التحيزات المعرفية للمقياس ككل، وعلي مجالاته الفرعية، وبينت النتائج أن مجال الانتباه إلي المهددات جاء في المرتبة الأولي، تلاه في المرتبة الثانية مجال القفز إلي الاستنتاجات في حين جاء مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الاطخيرة، كما أظهرت النتائج أن التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لدي الذكور أعلي منها لدي الإناث، وأن الطلبة ذوي التحصيل الأقل بشكل عام يمتلكون مستويات أعلي من التحيزات المعرفية من الطلبة ذوي التحصيل الأعلي.

دراسة عذراء العاني (٢٠١٧):

هدفت الدراسة إلي التعرف علي التحيز المعرفي وعلاقتة بالأسلوب المعرفي (العياني والتجريدي) لدي طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية بالتخصصين (علم- إنساني)، وللصفين (ثاني ورابع) والجنس (ذكور وإناث)، قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياسين التحيز المعرفي والأسلوب المعرفي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التحيز المعرفي لدي طلبة الجامعة غير دال احصائياً، لاتوجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث والتخصصين العلمي والانساني والصفين الثالث والرابع في التحيز المعرفي، هناك علاقة ارتباطية سلبية بين التحيز المعرفي والأسلوب المعرفي التجريدي والعياني بمعني أن الزيادة في التحيز المعرفي يقابله انخاض في الأسلوب المعرفي(التجريدي) وزيادة في الأسلوب المعرفي (العياني)، كما أسهم الأسلوب المعرفي (التجريدي والعياني) بالتنبؤ بدرجات التحيز المعرفي. بحسب اطلاع الباحثة لا توجد دراسات سابقة للمتغير سواء عربية أو أجنبية، ولكن هناك دراسة أشير إليها هي دراسة (العاني،٢٠١٥) تهدف الدراسة إلي التعرف علي التحيز المعرفي والتحيز التأكيدي وعلاقتهما بالتفكير الجمعي لدي أساتذة الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة إلي وجود انحياز معرفي لدي أساتذة الجامعة، ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية علي وفق الجنس والشهادة والتخصص للانحياز المعرفي لدي أساتذة الجامعة، وجود علاقة ارتباطية بين التحيز المعرفي والتحيز التأكيدي لدي أساتذة الجامعة، كان الاسهام غير دال، أي: أنه كلما ارتفع التفكير الجمعي لا يسهم في التحيز المعرفي والتحيز التأكيدي (العاني، ٢٠١٥، ص١١٧-١٢٥).

دراسة إيفرايرت وآخرون(Everaert & et al, 2016):

هدفت الدراسة إلي دراسة العلاقة بين التحيزات المعرفية وعملية تنظيم الانفعالات والأعراض الرئيسية للاكتئاب لدي (١١٢) طالب وطالبة ممن يعانون من أعراض اكتئابية بسيطة إلي متوسطة

من جامعة جينيت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام قائمة بك للأعراض الاكتئابية ومقياس الاستجابة الاجترارية، ومقياس تنظيم الانفعالات وتتبع مسار العين لقياس تحيز الانتباه، ومقياس التحيزات المعرفية، وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين التحيزات المعرفية وأعراض الاكتئاب. وعلاقة غير مباشرة بينهما خلال تنظيم الانفعالات كمتغير وسيط.

ثانيا: دراسات تناولت القدرة علي حل المشكلات:

دراسة عادل العدل و صلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣):

هدفت الدراسة إلي التعرف علي حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة والكشف عن تباين العلاقة بين القدرة علي حل المشكلات وهارات ماوراء المعرفة بحسب مستوي التفوق العقلي وكذلك المقارنة بين الموهوبين والعاديين من البنين والبنات في القدرة علي حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٣) طالبا مقسمة إلي (١٢٠) طالباً، (١١٣) طالبة، واستخدم الباحث اختبار الذكاء العالي واختبار القدرة علي التفكير الابتكاري واختبار التحصيل الدراسي ومقياس مهارات ماوراء المعرفة. وأ"سفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة منطقية بين القدرة علي حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال ما تم عرضه من أدبيات ودراسات سابقة في هذه الدراسة، يمكن التأكيد على النقاط التالية:

١. ندرة الدراسات التي استهدفت قياس التحيز المعرفي لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات (محل السكن والجنس).
٢. كشفت الدراسات التي استهدفت التحيز المعرفي عن وجود احتياج واضح لدراسة العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات وضرورة الاهتمام بتلك المتغيرات.
٣. أظهرت الدراسات أن التحيز المعرفي يؤثر علي اتخاذ القرار وتنظيم الانفعالات لطلاب الجامعة مما يسهم في ضرورة قياس العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات لدي طلاب الجامعة في ضوء متغيري الجنس ومحل السكن.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها والإطار المفاهيمي للدراسة، ومن خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة، أمكن صياغة الفروض:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير محل السكن.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير محل السكن.

٥- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم الاستعانة بالمنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن دلالة العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الجامعة الفرقة الثانية شعبة التربية الخاصة للعام الجامعي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالب وطالبة من الفرقة الثانية تربية خاصة من التخصصات العلمية والأدبية.

أداة البحث:

تم تحديد أدوات البحث المستخدمة في:

١-مقياس التحيز المعرفي لطلاب الجامعة، إعداد عذراء العادلي ٢٠١٧م.

٢- مقياس حل المشكلات لطلاب الجامعة إعداد محمد شاهين ٢٠١٣.

عرض النتائج وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري مان ويتني Mann-Whitney (U) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١):

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي في ضوء متغير التخصص

أبعاد التحيز المعرفي	المجموعة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
أحكام منطقية لاعقلانية	علمي	١٥	١٩.١٠	٢٨٦.٥	١٦٦.٥	٢٨٦.٥	٠.٧٧	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢٢.١٠	٥٧٤.٥				
التوقعات الذاتية الشخصية	علمي	١٥	١٩.٨٧	٢٩٨	١٧٨	٢٩٨	٠.٤٦	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢١.٦٥	٥٦٣				
تشويه الإدراك الحسي	علمي	١٥	٢٠.٩٧	٣١٤.٥	١٩٤.٥	٣١٤.٥	٠.٠١	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢١.٠٢	٥٤٦.٥				
العجز النفسي	علمي	١٥	١٨.٩٧	٢٨٤.٥	١٦٤.٥	٢٨٤.٥	٠.٨٣	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢٢.١٧	٥٧٦.٥				
الدرجة الكلية	علمي	١٥	١٧.٩٧	٢٦٩.٥	١٤٩.٥	٢٦٩.٥	٠.٢٢	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢٢.٧٥	٥٩١.٥				

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص، وبذلك يمكن قبول الفرض الأول. وتل هذه النتيجة علي أساس أن المعرفة المتراكمة لمواقف طلبة الجامعة يتحلي بها الاختصاصن (العلمي-الأدبي) ممايوضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بن الاختصاصين.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير محل السكن".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري مان ويتني Mann-Whitney (U) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير محل السكن، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢):

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي في ضوء متغير محل السكن

أبعاد التحيز المعرفي	المجموعة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
أحكام منطقية لاعقلانية	حضر	٢١	٢٢.٢٩	٤٦٨	١٨٣	٣٩٣	٠.٧٠٩	غير دالة
	ريف	٢٠	١٩.٦٥	٣٩٣				
التوقعات الذاتية الشخصية	حضر	٢١	٢٠.٨١	٤٣٧	٢٠٦	٤٣٧	٠.١٠٥	غير دالة
	ريف	٢٠	٢١.٢	٤٢٤				
تشويه الإدراك الحسي	حضر	٢١	٢١.٨٦	٤٥٩	١٩٢	٤٠٢	٠.٤٧٢	غير دالة
	ريف	٢٠	٢٠.١	٤٠٢				
العجز النفسي	حضر	٢١	٢٤.٣٨	٥١٢	١٣٩	٣٤٩	١.٨٦	غير دالة
	ريف	٢٠	١٧.٤٥	٣٤٩				
الدرجة الكلية	حضر	٢١	٢٢.٣١	٤٦٨.٥	١٨٢.٥	٣٩٢	٠.٧٢	غير دالة
	ريف	٢٠	١٩.٦٣	٣٩٢.٥				

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير محل السكن، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني. وتشير الباحثة إلي أن هذه النتيجة تتفق مع التوجه المعرفي الذي يسلم بافتراض مفاده أن الانسان قادر علي التفكير ولديه قدرات وامكانيات معرفية تسمح له باتخاذ قرارات واعية غير متحيزة معرفيانابعة من خبراته اليوميةالتي يتعامل معها

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري مان ويتني Mann-Whitney (U) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٣):

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات في ضوء متغير التخصص

أبعاد حل المشكلات	المجموعة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
تعريف المشكلة	علمي	١٥	٢١.٠٧	٣١٦	١٩٤	٥٤٥	٠.٠٣	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢٠.٩٦	٥٤٥				
توجه عام	علمي	١٥	٢١.٢	٣١٨	١٩٢	٥٤٣	٠.٠٩	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢٠.٨٨	٥٤٣				
توفر بدائل	علمي	١٥	٢٣.٠٧	٣٤٦	١٦٤	٥١٥	٠.٨٧	غير دالة
	أدبي	٢٦	١٩.٨١	٥١٥				
اتخاذ قرار	علمي	١٥	١٩.٥	٢٩٢.٥	١٧٢.٥	٢٩٢.٥	٠.٦٣	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢١.٨٧	٥٦٨.٥				
تقويم	علمي	١٥	٢٢.١٣	٣٣٢	١٧٨	٥٢٩	٠.٤٧	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢٠.٣٥	٥٢٩				
الدرجة الكلية	علمي	١٥	٢١.١٣	٣١٧	١٩٣	٥٤٤	٠.٠٥	غير دالة
	أدبي	٢٦	٢٠.٩٢	٥٤٤				

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص، وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث. وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلي أن مايتعرض له طالب الجامعة بمختلف تخصصاته من مشكلات واحداث التغير الفعال في كافة جوانب حياته يمكنه من القدرة علي حل المشكلات حيث أن القدرة علي حل المشكلات عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير محل السكن".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري مان ويتني Mann-Whitney (U) للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير محل السكن، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٤):

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات في ضوء متغير محل السكن

أبعاد حل المشكلات	المجموعة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
تعريف المشكلة	حضر	٢١	٢٢.٨١	٤٧٩	١٧٢	٣٨٢	١.٠٢	غير دالة
	ريف	٢٠	١٩.١	٣٨٢				
توجه عام	حضر	٢١	١٩.٧٦	٤١٥	١٨٤	٤١٥	٠.٧١٥	غير دالة
	ريف	٢٠	٢٢.٣	٤٤٦				
توفر بدائل	حضر	٢١	٢٣.٠٥	٤٨٤	١٦٧	٣٧٧	١.١٦	غير دالة
	ريف	٢٠	١٨.٨٥	٣٧٧				
اتخاذ قرار	حضر	٢١	٢٢.٢١	٤٦٦.٥	١٨٤.٥	٣٩٤.٥	٠.٦٩	غير دالة
	ريف	٢٠	١٩.٧٣	٣٩٤.٥				
تقويم	حضر	٢١	٢٢.١٩	٤٦٦	١٨٥	٣٩٥	٠.٦٦	غير دالة
	ريف	٢٠	١٩.٧٥	٣٩٥				
الدرجة الكلية	حضر	٢١	٢٢.٩٣	٤٨١.٥	١٦٩.٥	٣٧٩.٥	١.٠٦	غير دالة
	ريف	٢٠	١٨.٩٨	٣٧٩.٥				

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير محل السكن، وبذلك يمكن قبول الفرض الرابع. وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلي أن الإنسان بصفة عامة لايعيش في عزلة اجتماعية ، بل أن وجوده مرتبط بالآخرين، اذ تتأثر قدرة الفرد علي مواجهة المشكلات والقدرة علي حلها لاختلاطه الدائم ببيئات مختلفة واستيعابه لعاداتهم وتقاليدهم واكتساب أغلب الخبرات من بعضهم البعض.

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات"

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Person Correlation للتحقق من دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات، فكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (٥):

جدول (٥) العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات

حل المشكلات / التحيز المعرفي	تعريف المشكلة	توجه عام	توفر بدائل	اتخاذ قرار	تقويم	المجموع
أحكام منطقية لاعقلانية	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٢	٠.٠٢	٠.٠٠٣	٠.٠١
التوقعات الذاتية الشخصية	٠.٠٣	٠.٢٧	٠.١	٠.٣١	*٠.٣٦٧	٠.٢٨٤
تشويه الإدراك الحسي	*٠.٣٣	٠.١٤	٠.٠٨	٠.٠٤	٠.٢٦٧	٠.١٧
العجز النفسي	٠.٢٦	٠.٠٩	٠.١٩	٠.١٣	*٠.٣١٥	*٠.٣٢
المجموع	٠.٢٩	٠.٠٧	٠.١٧	٠.٠٤	٠.١٧	٠.١٦

يتضح من الجدول (٥) عدم دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس التحيز المعرفي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات، ومن ثم فإن الفرض الخامس قد تحقق. تعزي الباحثة تلك النتيجة إلي أن طلاب الجامعة ليس ليهم تحيز معرفي في قدرتهم علي حل المشكلات وهذا يدل علي تفكيرهم السليم في اصدار الأحكام وقراراتهم الموضوعية والواقعية ومدركاتهم العالية والواعية في تفسير المعلومات بطريقة عقلانية وكل ذلك ناتج عن الخبرة التراكمية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من المقترحات:

١- عقد دورات تدريبية لخفض التحيز المعرفي لدي طلاب الجامعة بمختلف تخصصاتها.

٢- الاهتمام بالتحيز المعرفي باعتباره متغيرا هاما يعمل علي ضبط السلوك، ومساعدة الفرد علي التكيف مع الظروف المحيطة به.

٣- العمل علي خفض التحيز المعرفي؛ وذلك بالاهتمام بجوانب حل المشكلات والتي تسهم في خفض سلوك التحيز.

٤- العمل علي توفير توفير بيئة نفسية صحية تتسم بالخبرات الايجابية سواء في المنزل أو المدرسة أو الجامعة؛ حيث تلعب الخبرات دوراً هاماً في تشكيل التحيز المعرفي للفرد.

٥- توجيه الطلاب المعلمين لاستخام طريقة حل المشكلات وتريبهم علي تطبيقها ضمن برامج التريب والتأهيل الميداني.

٦- عم البيئة التعليمية بالوسائل اللازمة لتطبيق أمثل لطريقة حل المشكلات.

بحوث مقترحة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة علي حل المشكلات، ويمكن اقتراح عدد من الدراسات والبحوث التي تفيد الباحثين في مجال علم النفس، ومنها:

١- إجراء مزيد من الدراسات تتناول علاقة التحيزات المعرفية بمتغيرات معرفية أخري، كالابداع وأساليب التفكير وأساليب مواجهة الضغوط.

٢- تصميم برامج تدريبية لخفض التحيز المعرفي لدي طلاب الجامعات تستند في فلسفتها إلي الذكاءات المتعددة لدي الفرد.

٣- اجراء دراسات عبر ثقافية تقارن التحيز المعرفي في ثقافات أخري.

٤- دراسة العلاقة بين التحيز المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة لدي فئات مختلفة من مراحل التعليم.

٥- إجراء المزي من الراسات المماثلة لجميع المراحل الدراسية في تقصي فاعلية استراتيجية حل المشكلات في متغيرات التفكير والافعية والاتجاه.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم الحارثي (٢٠٠٣). تعليم التفكير فوق المعرفي. الرياض: مكتبة الشقري.

إبراهيم عبد الملك (٢٠٠٧). التحيز المعرفي لدي طلبة الجامعة. بيروت: الدار البيضاء.

أحلام أحمد سعد (٢٠١٥). أثر استخدام حل المشكلات في تدريس المسائل الرياضية اللفظية علي التحصيل الدراسي لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمجلة الخرطوم. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة السودان.

أيوب دخل الله (٢٠١٥). التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة. بيروت: دار الكتب العلمية.

جويدة غانم (٢٠٠٧). سرعة الاختلاف في فقة الحيز. مؤتمر حوار الحضارات والمسارات المتنوعة للمعرفة، القاهرة.

حازم محمد مختار (٢٠١٦). التفكير الإبداعي وعلاقته بالقدرة علي حل المشكلات لدي طلاب مدارس الموهبة والتميز ولاية الخرطوم المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

حسين حريم (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي سلوك الأفراد في منظمات العمل. ط ٣، عُمان: دار حامد.

جودت سعادة (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

رافدة الحريري (٢٠١١): الجودة الشاملة في المناهج. عُمان: دار المسيرة.

روبرت سواارتز، وساندا راكس (٢٠٠٥). دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي دليل تصميم الدروس. ترجمة عماد أحمد أبو عياش، فاطمة يوسف البلوشي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، مركز إدراك.

سعيد عبد القادر عبيشكي (٢٠٠٨). اشكالية التحيز في تحديد المصطلح السياسي الحديث. رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة يوسف بنخلة، الجزائر.

شذي عبد الباقي محمد، مصطفي محمد عيسي (٢٠١١). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. عُمان: دار المسيرة.

عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣). القدرة علي حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدي العادين والمتفوقين عقليا. مجلة كلية التربية وعلم النفس، ٢٧(٣)، ص ص ١٨١-٢٥٨.

عبد الحكيم محمود الصافي (٢٠٠٧). حل المشكلات. الأردن: دار المجدلاوي.

عبد الله الموسري، وآخرون (٢٠٠٤). التفكير ومهارات التفكير، الكتاب الجامعي، مجلة شهرية تعني بالتعليم الجامعي، تصدر عن مركز التطور والتعليم المستمر: بغداد .

عبد الهادي فخري (٢٠١٠). علم النفس المعرفي. عُمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عذراء خالد العادلي (٢٠١٧). التحيز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني- التجريدي) لدي طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة القادسية.

عدنان العتوم وآخرون (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيقية. عُمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي محمد عبد المؤمن (٢٠٠٨). البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

غسان يوسف، سمير عبد السالم الخريان (٢٠٠٩). الحاسوب وطرق التدريس والتقويم. عُمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

فراس الحموري (٢٠١٧): التحيزات المعرفية لدي طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجيش والتحصيل الأكاديمي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣ (١)، ص ص ١-١٤.

كوان فريزر وآخرين (٢٠١٢). تقديم علم النفس الاجتماعي. ترجمة فارس حلمي، عُمان: دار المسيرة.

مرداس صديقة (٢٠١٨). التفكير الإبداعي وعلاقته بحل المشكلات لدي التلاميذ المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي. رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد حيضر "بسكرة".

محمد أحمد شاهين (٢٠١٣). مهارات حل المشكلات لدي طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٣(٤) . ص ص ١-١٦.

محمد جاسم العبيدي (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي وسلوك الأفراد والجماعات في منظمات العمل. ط٣، عُمان: دار حامد.

محمد فرحان القضاه، محمد عون الترثوري (٢٠٠٦). اساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. عُمان: دار الحامد.

محمد قاسم القيروتي (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال. ط٥، الإدراك: دار وائل للنشر.

محمد محمود الحيلة (٢٠٠٦). طرائق التدريس وإستراتيجياته: ط٢، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

محمود كاظم التميمي (٢٠١٤). علم النفس المعرفي. عُمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

موسي سالم (٢٠١٤). التحيزات المعرفية والتصديق الزائف. عُمان: دار المسيرة.

نبيل بحري، علي فارس (٢٠١٤). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة علي حل المشكلات لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة الجزائر.

نصر محمد عارف (٢٠٠٢). التنمية من منظور متجدد: التحيز للعولمة ما بعد الحداثة. مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة: دار المعارف.

هاني فؤاد سليمان (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السيئة بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي والقدرة علي اتخاذ القرار لدي عينة من طلاب الجامعة. المجلة التربوية ، ٧٦، ص ص ٢٣٠٨-٢٣٥٣.

وليد عبد الكريم صوافة (٢٠٠٨): تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو العلوم. عُمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Beck, A., (2008). The evolution of Cognitive model of depression and its neuro bidagical. Correlates. A merican Journal of psychiatry, 165 (8), PP 969- 977.

Cosmides, L. &. Tooby, J., (1994). Better the rational Evolutionary psychology and the invisable hand. American Economic Review.

Ellis, A & Harper,R. (1975). Anew guide to ra tional Living (rev.ed). Holly wood, C A : Wilshire Books.

Everaert, J., Grahe, I., Vanden Bergh, N., Buleleng, J., Duyck, W., Koster, E., (2016). Mapping the interplay among cognitive biases, emotion regulation, and depressive symptoms, Cognition and Emotion. Retrived from, http: //www.researchgate. net. Doi: 10. 1080/ 22699931.2016. 1144561.

Gardenier, J., Re snik, D., (2002). The misuse of statistic, concepts tools and aresearch agenda, http. Dx. Doi.org.

Kahneman, Daniel, Shane Fredrick. (2002). The psy chology of intuitive judgment, thonas Gilovich, Dale, Griffin, Daniel kahneman, Heuristics and Biases, Cambridge. Cambridge university press.

Kassiu ,s., (2001) . psychology, library of Congiess Calaloging in publication data.

Melar, s., (2006). Cognitive biases series, ph..d, Formeloumbia, university.

Rhode, A., (2014). The tactical utillzation of Cognitive Biases in Ne gotiations, School fur of Economics and law, erline.

Robert J., Richard & gold man, R., (1998). Biases in the interpretation and use Research results, School of Puplic Policy, university of California, Berkeley, California.

Willard, A., (2003). Cognitive Biases explain religious belief, para normal purpose, article, Departap. Psychology, the university of British Columbia.

West, C., (2003). A geneology of modern Rcism Reprinted from modernism to post modernism; An Anthology, Lawrence Cahoone (ed), 2nded. Malden, MA: Black well Pablishers.