

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

د/ دعاء عبد الفتاح حسن شهدة

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية / جامعة دمياط

تاريخ استلام البحث : ١٣ / ١٠ / ٢٠٢١ م

تاريخ قبول البحث : ١٤ / ١١ / ٢٠٢١ م

البريد الالكتروني للباحث: [doaashahdaa@gmail.com](mailto:doaashahdaa@gmail.com)

DOI: JFTP-2110-1167

## الملاخص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى 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 على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

وأسفرت نتائج البحث إلى:

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

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

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

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

٥- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً 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 يجعله يتخذ قرارات غير عقلانية، وبالرغم من وجود التحيز المعرفي وتأثيره على قرار الأشخاص إلا أنه لا يزال من الصعب على الأشخاص اكتشاف هذا التحيز في تفكيرهم، ويتمثل ذلك في اكتساب البصيرة في تحيزات الشخص، حيث يميل الشخص بطبيعته إلى التحيز للقرارات التي تناسبه ويفضلها وفقاً للمشكلات التي يتعرض إليها، فبعض الأشخاص قد يسعون للحصول على المعلومات التي تؤكّد الرأي والانطباعات أثناء حل المشكلات بدلاً من البحث عن المعلومات غير المؤكّدة، والبعض يحل مشكلاته بناءً على التوقعات السابقة، وتوجد العديد من العوامل التي تؤثر على التحيزات المعرفية التي يميل لها الشخص ويقوم بها الشخص ترجع إلى الجنس والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتشكل عنصراً أساسياً في حل المشكلات وفقاً لتحيزاتهم المعرفية.

وبالتالي يمكن القول بأن حل المشكلات والقدرة على حلها تصبح مشوهة في حالة وجود تحيز معرفي واضح لدى الفرد إلا أن هناك بعض العوامل تلعب دوراً وسيطاً بين التحيز المعرفي والقدرة على حل المشكلات.

لذا يعد التحيز المعرفي نموذجاً لحل المشكلات الأفراد بشكل غير منطقي إذ ينشأ الفرد واقعاً موضوعياً واجتماعياً خاصاً به للمدخلات الخاصة به وقد لا يكون الهدف منه فرض سلوكه في العالم الاجتماعي فقد يؤدي التحيز المعرفي إلى تشويه الادراك الحسي والحكم غير الدقيق والتفسير غير المنطقي واللاعقلاني على نطاق واسع، فالتحيز المعرفي هو معالجة للمعلومات عند الإنسان عندما يقتصر الحدود العقلية له.

### مشكلة الدراسة:

يكتسب الطلبة كما هائلاً من المعلومات والمعرف من خلال المواقف الحياتية اليومية التي يمرون بها فضلاً عن تقدمهم في المؤسسات التعليمية المختلفة وهذا بدوره يولد لديهم مخزون معرفي يمكنهم من التعامل بما يحيط بهم في البيئة وهذه المعرفة المختزنة لا تكون خالية من السلبيات أي ليست مجرد عيوب مما يؤدي إلى تعرضهم لانحرافات عن المسار الصحيح أو التحيزات (Biases).

وتكون خطورة التحيز المعرفي في كونه موجوداً لدى الأفراد ويؤثر بشدة في سلوكياتهم وقراراتهم والقدرة على حل مشكلاتهم؛ إلا أن الأفراد لا يكتشفونه بسهولة، وترتبط هذه الصعوبة أيضاً بـ حدوث استبصار لدى الفرد بوجود تحيز في أفكاره يقود إلى فقد الثقة في موضوعية آراءه، والتي تسمى بالواقعية الساذجة والتي تؤثر بشكل واسع في قدرة الفرد على اتخاذ القرار وحل المشكلات والتفاعلات مع العالم الخارجي. (Beck, 2008, p.971)

وعندما يعي الفرد ما في نفسه، وما يحيط به يكون معتمدا على عملية التفكير، وما يحمله من معتقدات وأبنية معرفية تمكنه من تفسير الواقع والتعرف على المواقف الاجتماعية للوصول إلى 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 إلى انحراف المدركات وتشويفها. (Ellis & Happer, 1975, p.13) وهذه المعلومات والقرارات السريعة تقلل بدورها الوظائف الموكلة للإنسان وتحد من قدراته وكفاءاته مما يؤدي إلى عائق فكري يدعى بالتحيز المعرفي (Cognitive Bias) عند اتخاذ خيارات خاطئة مبنية على الظن والاحتمالية (حسين، ٢٠١٤، ص ١)

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 على عملية التفكير وإتاحة الفرصة لهم في القدرة على حل المشكلات بأساليب منطقية تعتمد على 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 على حل المشكلات بطرق عقلانية مناسبة تفيد المجتمع المحيط. (عبد الله الموسوي، ٢٠٠٤، ص ١٧)

لذا تكمن أهمية دراسة التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات وفقاً لبعض المتغيرات للكشف عن التعميم العقلي للأفراد لأنه شئ من التحدي في السوق ولا يمكن أن يظهر أيضاً بأكثر من موقف واحد ومعقد لا يناسب العقل (Comides & Tooby, 1994, P324) حيث يمكن للاحياز المعرفي تفسير المعتقد ويعكس الایمانات 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 كالكتيكات 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 & Kahneman, 1974)

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

وتتعدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ١- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص؟
- ٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير محل السكن؟
- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص؟
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير محل السكن؟
- ٥- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات؟

**أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة .
- ٢- وجود فروق دالة إحصائياً في التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور وإناث) والشخص (الأقسام العلمية والأقسام الأدبية).
- ٣- التعرف على قدرة طلاب الجامعة على استخدام أسلوب حل المشكلات .
- ٤- التعرف على القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات الجنس (ذكور ، وإناث) والشخص (الأقسام العلمية والأقسام الأدبية).
- ٥- التعرف على العلاقة الارتباطية بين التحيز المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة.
- ٦- مدى تأثير التحيز المعرفي على درجات متغير القدرة على حل المشكلات لدى 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 لل المشكلات.
- ٢- تناوله متغير التحيز المعرفي باعتبار متغيراً يؤثر في قدرة الطالب على 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 إلى تحديد العلاقة وطبيعة العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على حل المشكلات وفقاً لمجموعة من المتغيرات (الجنس والتحصيل الأكاديمي ومحل السكن) بحيث يسهم ذلك في تمكين المربين في تحسين القدرة على حل المشكلات.
- ٢- التأصيل لمتغير حديث نسبياً في البيئة العربية ألا وهو التحيز المعرفي، الأمر الذي يسهم في توضيح المفهوم للمعلمين والمربين.
- ٣- توفير مقاييس للبيئة العربية عن التحيز المعرفي والقدرة على حل المشكلات لطلاب الجامعة.

**المصطلحات والمفاهيم الأساسية للبحث:**

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

**التحيز المعرفي:** (Cognitive Bias)

وهو نمط من الانحراف في إصدار الأحكام يحدث في حالات معينة ويعود إلى تسوية للإدراك الحسي، أو حكم غير دقيق أو تفسير غير منطقي.

ويعرف التحيز المعرفي بأنه: التمحور حول الذات والانغلاق فيها ورؤيتها الآخر من خلاله وقياسه عليها، مما يعني نفي الآخر نفياً كاملاً خارج نطاق التاريخ أو الوجود أو العلم والسعى نحو استبدال ماهيتها وهويتها واحلالها بمحاتوي يتفق ومعطيات الذات المتغيرة أنه الأقل طبقاً لمنظورها للإنسان والكون والحياة (نصر عارف، ٢٠٠٢، ص ٣٧-٣٨) وعرف جرينر وأخرون (Gardenier,etal,2002,p.5) بأن التحيز المعرفي هو الابتعاد عن الوضوح في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وعرضها والتوصل إلى 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 السينات الطبيعية.

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

### القدرة على حل المشكلات:

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

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

ويعرفها "سنتريريج" على أنها عبارة عن عملية يسعى الفرد من خلالها على تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه وتعريفها الباحثة إجرائياً قدرة الطالب على تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إليه.

### الإطار المفاهيمي للدراسة:

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

وفيما يلي المفاهيم المرتبطة بالدراسة:

### أولاً: التحيز المعرفي : Cognitive Bias

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

النفي والتحليلي والقيام بالترويج لها أما وسيلة النقل بالقول أو الفعل ابتعاد توسيع 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 إلى 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 الاقناعات إلى أي معلومة جديدة أو مغایرة التي قد تكون أكثر واقعية وعقلانية، فهو مفهوم ضيق يتسم بالتصلب وعدم المرونة والتغيير، وإن الأفراد يحاولون أن يكونوا عقلانيين ومنطقين في اتخاذ قراراتهم عن أمر ما، ولكن في حقيقة الأمر تكون قراراتهم عرضة لتحيزات معرفية بالرغم من أن العقل البشري حلاق، ولكن هذا لا ينفي تعرضه إلى إعاقات وتنقييدات 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 تسمى (سلوك نمطي) يساعد على تمرير المعلومات، واتخاذ قرارات بصورة سريعة لكمية ليست بقليلة من المعلومات، وتكون بعيدة التقييم حتى لو كانت معلومات صغيرة في حياتنا، والاعتماد على (السلوك النمطي) في اتخاذ القرار يقودنا إلى التحيز المعرفي وليس هذا فقط بل يؤدي إلى معرفة ما يرحب به الناس نحو إدراك ما يفضلونه وهذا الدافع التفصيلي الشخصي يكون غالباً عن العقلانية. (Kassin, 2001:269)

ويمكن إدراك مفهوم التحيز من خلال قيمتين مهمتين هما:

- ١- الهوية (الأنما): 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 على الفعل والابداع الخاص: تكون سلسلة متصلة تنتقل من شخص إلى آخر وهي متصلة بذاتية الفرد وحضارته وموروثه الاجتماعي (عبيكري، ٢٠٠٨، ص ٦-٥).

أول من طرح التحيز المعرفي (Cognitive Bias) هما العالمان أموس تفيريسي (Amos Tversky) ودانيل كانمان (Daniel Kahneman) عام (١٩٧٢) علماء نفس وعلماء اقتصاد إذ وجدوا ضعف الناس في الحساب والرياضيات واستخدامهم الضعيف للتفكير الغريزي إذ وضحاوا كيفية اتخاذ قرارات سريعة للتسهيل على العقل ومن ثم فأنها تؤدي إلى أخطاء منهجية، وقرارات غير دقيقة (Kahneman & Shane, 2002: 51-52).

## الفرق بين الاختلاف والتحيز:

- 1- وضيفة الاختلاف يقوم بتكوين جديد للتصور الفكري والمعرفي بمعنى أنه يواجه التحيز بشئ يخالفه.
- 2- لا يقوم الاختلاف على إلغاء النماذج التي تؤثر بالمحيدين، وإنما يبين الأغلاط وعدم صحتها وتعديلها.
- 3- الاختلاف لديه حرية في التعبير وتوضيح المضامين لحماية النماذج التي تتعرض للانحياز (غانم، ٢٠٠٧: ٢-٣).

### (١) النظريات التي فسرت التحيز المعرفي:

- Expectancy Theory 1964
- 1- نظرية قيمة التوقع أو نظرية التوقع: أن نظرية قيمة التوقع للعالم فيكتور فروم Victor Vroom 1964 تكون بشكل أتموذجي من ثلاث عناصر وهي: التوقع (Expectancy) والقيمة (Value) والمنفعة والوسيلة (Instrumentality) et.al, 1993, p684)

### 2- نظرية المقارنة الاجتماعية : Sociai Comparison Theory 1954

### 3- نظرية الاختيار العقلاني: Rational Choice Theory 1989

### 4- نظرية تصنيف الذات: Self- Categorization Theory

### (٢) أنواع التحيزات المعرفية

#### ١- التحيز التأكدي (انحياز الموافقة):

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

#### ٢- التحيز الانتباهي (Attentional Bias)

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

### ٣- انحياز الادراك المتأخر (Hindsight Bias)

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

#### ٤- التحيز الاتساقى:

يُشير إلى تذكر الشخص لشيء معين حدث في الماضي ويُشترط 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 بالاثارة والعاطفة.

## ٦- التحيز الاناني:

و هذا النوع يعكس المنبهات الذاتية مثل الرغبة أو الميل لعكس الصورة الايجابية إذا كانت سلبية والغرض منه تحب عملية التناحر المعرفى غير سار.

## ٧- انحصار الادراك البالدي:

وهو عكس الساخن إذ يحدث عندما يتم تجاهل المعلومات وأن العلاقة مثل تجاهل الإنسانية ويفتقر إلى العاطفة والانفعال. (العام، ٢٠١٥، ص ٣٨)

### ٣) العوامل التي تؤثر في التحديد المعرفى:

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 العامي، ٢٠١٥، ص ٤١)

## ثانياً: القدرة على حل المشكلات

## ١) مفهوم المشكلة:

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

يعرف "علي أحمد مذكور" المشكلة بأنها سؤال محير أو موقف مربك يجاهه 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)

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

ويرى عدنان يوسف العتوم: أن المشكلة حسب ما أشارت إليه الدراسات النفسية تمثل عائقاً يواجه الفرد وتنميه من تحقيق أهدافه، ووجدوا هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة. (سعد، ٢٠١٥، ص ٤٥-٤٦).

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

ويمكن تعريف المشكلة على أنها حالة من عدم الرضا والتوتر تنشأ عن إدراك وجود عائق تعرّض الوصول إلى الهدف أو توقع إمكانية الحصول على نتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على وجه حسن وأكثر كفاية. (فخري، ٢٠١٠، ص ٢١٧)

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

"عطـا الله" (٢٠٠١) بأنها: نشاط تعليمي يواجه فيه الطالب مشكلة فيسعى إلى إيجاد حل لها من خلال القيام بخطوات الطريقة العلمية في البحث للوصول إلى تعليم أو حل للمشكلة. (نعمان، ٢٠١٦، ص ١٢)

- يعرف كروليك (Krudnicki) 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 مألوفاً له وتكون تلك الاستجابة عن طريق مباشرته عملاً ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته (صواطفة، ٢٠٠٨، ص ٥٨)

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

يقصد بها مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له والسيطرة عليه والوصول إلى حل له. (القضاة والتوري، 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 السوق عارض سواء كان العارض مادي أو غير مادي تحدث المشكلة، وعملية سيكولوجية افتراضية ذات نشاط معرفي لفهم الأفكار والمواضيع وإدراك العلاقة الموضوعية والعضوية والترابطية بين السبب والنتيجة. (التميمي، ٢٠١٤، ص ٤٥-٥٥) ومنه فطريقة حل المشكلات هي إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محو العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها مقتضياً على المراقبة والتوجيه نحو الهدف التربوي المنشود. وقد ركز "جون ديوي" على أهمية الوضع الحقيقى في إيقاظ ذهنية التلميذ وأوصى بأن يعرض إلى مشكلات واقعية وحقيقية لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة. (الحريري، ٢٠١١، ص ٣٣٩).

ولاستخدام طريقة حل المشكلات فائتنان هما:

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

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

## (٢) أنواع المشكلات:

أشار "جرينو" Grenno إلى وجود ثلات 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 ترتيب بطرق عدّة إلا أن ترتيباً واحداً يكون مناسباً ليحقق هذا المعيار مثلا: مشكلات القلب والإبدال في إعادة ترتيب حروف كلمة مقلوبة لتشكيل كلمة ذات معنى كما في الكلمة لتصبح عراق لتصبح WATER ، إذ يتخلل عملية الوصول إلى الحل استخدام الكثير من استراتيجيات المحاولة والخطأ. (محمد وعيسى، ٢٠١١، ص ٢٧٣)

## ٢- مشكلات استقراء البنية Inducing Structure مشكلات التشبّه والمناظرة:

وهي المشكلات التي يتطلب حلها إيجاد علاقة بين العناصر المقدمة وبناء علاقة جديدة بينهما، ففي المثال التالي والمولف من الأعداد بشكل زوجي (١٤، ٣٤، ٢٤، ٤٤، ٤٥، ٦٤) فإن قاعد الحل تتمثل في الكشف عن العلاقة التي تربط عناصر السلسلة، وهذه العلاقة تشير إلى أن العدد الأول من كل جزء يبقى 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 إلى الحالة الهدفية، ومن الأمثلة عليها مشكلة برج هانوي.

ويرى "جرينو" 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، ص ٢٧٤)

أما "جونثر" 1998 فقد قام بوضع تصنيف لأنواع المشكلات بناء على درجة وضوحتها .

### 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 البديل الضروري 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، ص ١١٤)

### (٣) طرق حل المشكلات:

ويصف المختصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على التلاميذ إلى 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 إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وعلى ذلك تعرف بأنها: كل نشاط عقلي هادف من يتصرف الفرد فيه بشكل منظم 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 و اختيار الأكثر احتمالاً ليكون حل المشكلة . (الحيلة، ٢٠٠٦، ص ٢٠٠)
- (٤) مميزات حل المشكلات:

يستخدم أسلوب حل المشكلات في تعويد المتعلمين على مواجهة المشكلات التي تعرّضهم 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 على الاهتمام بموضوع التعلم لدى المتعلم والدافعية مهمة للتعلم وشرط من شروط حدوّه.

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

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

- ٤- اكتساب بعض السمات والصفات الشخصية مثل سعة الأفق والاحتكام إلى المصادر الأكيدة، وتوخي الدقة في اتخاذ القرارات، وعدم التسرع والبحث عن المسببات وراء الأحداث والظواهر، وزيادة حب الاستطلاع. (شبير، ٢٠١١، ص ٣١)

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

- ٦- يحسن دافعية الطالب مما يجعل المادة أكثر إثارة ومتعدة لهم.

- ٧- تحسين قدرات التلاميذ التخيلية، والتي تساعدهم في استخدام هذه القدرات في مواقف مختلفة. (محبوبى، ٢٠١٣، ص ٩٠)

- ٨- الاستماع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطالب بأنفسهم، والشعور بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدى قدراتهم.

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

- ١٠- يؤكد على أن الفرد قادر على استخدام مهارات الحل الإبداعي للمشكلة بفاعلية هو القادر على الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات والتحديات.

- ١١- يقوم على أساس منظومي وليس حظي وبالتالي فإن الفرد يمكن أن يبدأ عملياته من أي نقطة في كل مراحله. (مختار، ٢٠١٦، ص ٤٣)

١٢- أنه الأداة المناسبة لتنمية أساليب التفكير العلمي .

(٥) نماذج حل المشكلات

١- نموذج "جون ديوي":

يرى "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 أولاً 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 على 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 إستراتيجية حل المشكلات تشمل كلا من :

١- المعلم:

يعد المعلم عنصراً أساسياً لنجاح إستراتيجية حل المشكلات، لأن المعلم الذي يتبني هذه الاستراتيجية كأسلوب في تدريسه يكون فاعلاً في الغرفة الصافية، ولكن عندما لا يقتتن المعلم بهذا الأسلوب فإن نواتج التعلم تكون ذات مستوى متدني، كما أن العديد من المعلمين يمتنعون عن استخدام هذه الاستراتيجية لأنها تحتاج إلى وقت طويل أثناء تنفيذ الموقف التعليمي، إضافة إلى أن المعلم مطالب بأن يغطي جميع الموضوعات في الوقت المحدد. (أبو رياش وقطيط، ٢٠٠٨، ص ٧٨).

## ٢- المنهاج الدراسي:

يقدم المعلمون اعذاراً كثيرة عند استخدامهم هذه الاستراتيجية لأن المعلم مطالب بأن يعطي 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 إلى حل، ودمج الأنشطة التعليمية القائمة على البحث والتجريب في المنهاج.

(أبو رياش، ٢٠٠٨، ص ٧٩)

## دراسات سابقة:

دراسة هاني سليمان (٢٠٢٠):

هدفت الدراسة إلى نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي واتخاذ القرار وذلك على 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 وقياس اتخاذ القرار ، كما استخدم تحليل المسار، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر للذكاء الانفعالي في اتخاذ القرار بلغت ٠٠.٢٢١ وهي قيمة دالة احصائية، كذلك وجود تأثير مباشر للذكاء الانفعالي على تحيزات الذاكرة، بلغت قيمة الوزن الانحداري (-٠٠١٠٣)، كما يوجد تأثير مباشر دال احصائياً للذكاء الانفعالي في تحيزات اصدار الأحكام؛ بلغت قيمة الوزن الانحداري -٠٠٠٠٩ ، كما يوجد تأثير دال احصائياً للذكاء الانفعالي في تحيزات التفسير؛ وبلغت قيمة الوزن الانحداري -٠٠٠٥٥ ، كذلك وجود تأثير مباشر دال احصائياً لتحيزات التفسير في اتخاذ القرار، حيث بلغت قيمة الوزن الانحداري -٠٠.٣١٩ وهي قيمة دالة احصائية، كذلك وجود تأثير غير مباشر للذكاء الانفعالي في اتخاذ القرارات بلغت ٠٠٠٦٩ ، وهي قيمة دالة احصائية أيضاً، وتأتي من التأثير المباشر للذكاء الانفعالي في أبعاد التحيز المعرفي.

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

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحيز المعرفي لدى طلبة كلية القانون جامعة القادسية، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة من جامعة القادسية بالشخص العلمي والانسانى وللصفين الثالث والرابع وتم استخدام مقياس التحيز المعرفي من اعداد الباحثات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التحيز المعرفي لدى طلاب كلية القانون غير دال احصائياً، كما أنه لا توجد فروق دالة احصائياً في التحيز المعرفي لدى الالكور والإناث، وبين التخصصين العلمي والإنساني، من طلاب الصفوف الثالث والرابع من طلاب كلية القانون.

### دراسة فراس الحموي (٢٠١٨) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (٤٩٦) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تعريب مقياس داكوبيز للتحيزات المعرفية التي يقيس سبع أنواع من التحيزات، وكشفت النتائج عن وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية للمقياس ككل، وعلى مجالاته الفرعية، وبينت النتائج أن مجال الانتباه إلى المهددات جاء في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال القفز إلى الاستنتاجات في حين جاء مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الاطحيرة، كما أظهرت النتائج 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.

### دراسة عذراء العاني (٢٠١٧) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحيز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني والتجريدي) لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية بالخصصين (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 لدى طلبة الجامعة غير دال احصائياً، لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث والخصصين العلمي والانساني والصفين الثالث والرابع في التحيز المعرفي، هناك علاقة ارتباطية سلبية بين التحيز المعرفي والأسلوب المعرفي التجريدي والعياني بمعنى أن الزيادة في التحيز المعرفي يقابلها انخفاض في الأسلوب المعرفي (التجريدي) وزيادة في الأسلوب المعرفي (العياني)، كما أسلهم 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 إلى التعرف على التحيز المعرفي والتحيز التأكيدية وعلاقتها بالتفكير الجماعي لدى أساتذة الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود انحياز معرفي لدى أساتذة الجامعة، ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية على وفق الجنس والشهادة والشخص لانحياز المعرفي لدى أساتذة الجامعة، وجود علاقة ارتباطية بين التحيز المعرفي والتحيز التأكيدية لدى أساتذة الجامعة، كان الاصهام غير دال، أي: أنه كلما ارتفع التفكير الجماعي لا يسهم في التحيز المعرفي والتحيز التأكيدية (العاني، ٢٠١٥، ص ١١٧-١٢٥).

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

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

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

ثانياً: دراسات تناولت القدرة على حل المشكلات:

دراسة عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣):

هدفت الدراسة إلى التعرف على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة والكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة بحسب مستوى التفوق العقلي وكذلك المقارنة بين المهووبين والعاديين من البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات ومهارات ماوراء المعرفة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٣) طالباً مقسمة إلى (١٢٠) طالباً، (١١٣) طالبة، واستخدم الباحث اختبار الذكاء العالى واختبار القدرة على التفكير الابتكارى واختبار التحصيل الدراسي ومقاييس مهارات ماوراء المعرفة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة منطقية بين القدرة على 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 لدى 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 على حل المشكلات في ضوء بعض المتغيرات وضرورة الاهتمام بتلك المتغيرات.
٣. أظهرت الدراسات أن التحيز المعرفي يؤثر على اتخاذ القرار وتنظيم الانفعالات لطلاب الجامعة مما يسهم في ضرورة قياس العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري الجنس و محل 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 إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص.

- ٢ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير محل السكن.
- ٣ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص.
- ٤ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس حل المشكلات تعزى لمتغير محل السكن.
- ٥ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً 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 على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

#### مجتمع الدراسة:

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

#### عينة الدراسة:

ت تكون 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 ٢٠١٧ م.
- 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 إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي الباراميترى مان ويتي (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

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

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 على أساس أن المعرفة المترادفة لمواصفات طلبة الجامعة يتحلي بها الاختصاص (العلمي-الأدبي) مما يوضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الاختصاصين.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

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

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي اللابارامترى مان ويتى للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي تعزى لمتغير محل السكن، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢):

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

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

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 إلى أن هذه النتيجة تتفق مع التوجه المعرفي الذي يسلم بافتراض مفاده أن الإنسان قادر على التفكير ولديه قدرات وامكانيات معرفية تسمح له باتخاذ قرارات واعية غير متحيزة معرفياً نابعة من خبراته اليومية التي يتعامل معها

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

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

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي الابارامتي مان ويتي (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

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	W	قيمة (U)	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العينة	المجموعة	أبعاد حل المشكلات
غير دالة	٠٠٣	٥٤٥	١٩٤	٣١٦	٢١.٠٧	١٥	علمي	تعريف المشكلة
				٥٤٥	٢٠.٩٦	٢٦	أدبي	
غير دالة	٠٠٩	٥٤٣	١٩٢	٣١٨	٢١.٢	١٥	علمي	توجه عام
				٥٤٣	٢٠.٨٨	٢٦	أدبي	
غير دالة	٠.٨٧	٥١٥	١٦٤	٣٤٦	٢٣.٠٧	١٥	علمي	توفر بدائل
				٥١٥	١٩.٨١	٢٦	أدبي	
غير دالة	٠.٦٣	٢٩٢.٥	١٧٢.٥	٢٩٢.٥	١٩.٥	١٥	علمي	اتخاذ قرار
				٥٦٨.٥	٢١.٨٧	٢٦	أدبي	
غير دالة	٠.٤٧	٥٢٩	١٧٨	٣٣٢	٢٢.١٣	١٥	علمي	تقدير
				٥٢٩	٢٠.٣٥	٢٦	أدبي	
غير دالة	٠.٠٥	٥٤٤	١٩٣	٣١٧	٢١.١٣	١٥	علمي	الدرجة الكلية
				٥٤٤	٢٠.٩٢	٢٦	أدبي	

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. وتعزيز الباحثة تلك النتيجة إلى أن مايعرض له طالب الجامعة بمختلف تخصصاته من مشكلات واحادث التغير الفعال في كافة جوانب حياته يمكنه من القدرة على حل المشكلات حيث أن القدرة على حل المشكلات عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

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

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

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

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

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. وتعزيز الباحثة تلك النتيجة إلى أن الإنسان بصفة عامة لا يعيش في عزلة اجتماعية ، بل أن وجوده مرتبط بالآخرين، إذ تتأثر قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والقدرة على 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 إحصائياً بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التحيز المعرفي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات" وللحقيق 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، وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (٥):

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

المجموع	تقويم	اتخاذ قرار	توفر بدائل	توجه عام	تعريف المشكلة	حل المشكلات	التحيز المعرفي
٠٠١	٠٠٠٣	٠٠٢	٠٠٢	٠٠٥	٠٠٥		أحكام منطقية لعقلانية
٠٢٨٤	* ٠٣٦٧	٠٣١	٠١	٠٢٧	٠٠٣		التوقعات الذاتية الشخصية
٠١٧	٠٢٦٧	٠٠٤	٠٠٨	٠١٤	* ٠٣٣		تشويه الإدراك الحسي
* ٠٣٢	* ٠٣١٥	٠١٣	٠١٩	٠٠٩	٠٠٢٦		العجز النفسي
٠١٦	٠١٧	٠٠٤	٠١٧	٠٠٧	٠٠٢٩		المجموع

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 إلى أن طلاب الجامعة ليس لهم تحيز معرفي في قدرتهم على حل المشكلات وهذا يدل على تفكيرهم السليم في اصدار الأحكام وقراراتهم الموضوعية والواقعية ومدركاتهم العالية والواعية في تفسير المعلومات بطريقة عقلانية وكل ذلك ناتج عن الخبرة التراكمية.

**مقترنات الدراسة:**

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من المقترنات:
- ١- عقد دورات تدريبية لخفض التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة بمختلف تخصصاتها.
  - ٢- الاهتمام بالتحيز المعرفي باعتباره متغيراً هاماً يعمل على ضبط السلوك، ومساعدة الفرد على التكيف مع الظروف المحيطة به.
  - ٣- العمل على خفض التحيز المعرفي؛ وذلك بالاهتمام بجوانب حل المشكلات والتي تسهم في خفض سلوك التحيز.
  - ٤- العمل على 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 لاستخدام طريقة حل المشكلات وتربيتهم على تطبيقها ضمن برامج التربیة والتأهیل المیانی.
  - ٦- عم البيئة التعليمية بالوسائل الالزامیة لتطبيق أمثل لطريقة حل المشكلات.

### بحوث مقترحة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على 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 أخرى، كالابداع وأساليب التفكير وأساليب مواجهة الضغوط.
- ٢- تصميم برامج تدريبية لخفض التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعات تستند في فلسفتها إلى الذكاءات المتعددة لدى الفرد.
- ٣- اجراء دراسات عبر ثقافية تقارن التحيز المعرفي في ثقافات أخرى.
- ٤- دراسة العلاقة بين التحيز المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة لدى فئات مختلفة من مراحل التعليم.
- ٥- إجراء المزي من الدراسات المماثلة لجميع المراحل الدراسية في تقصي فاعلية استراتيجية حل المشكلات في متغيرات التفكير والافعية والاتجاه.

## المراجع

### المراجع العربية:

- إبراهيم الحارثي (٢٠٠٣). تعلم التفكير فوق المعرفي. الرياض: مكتبة الشقرى.
- إبراهيم عبد الملك (٢٠٠٧). التحيز المعرفي لدى طلبة الجامعة. بيروت: الدار البيضاء.
- أحلام أحمد سعد (٢٠١٥). أثر استخدام حل المشكلات في تدريس المسائل الرياضية اللفظية على 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 على حل المشكلات لدى 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، عمان: 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. عمان: دار المسيرة.
- روبرت سوارتز، وساندا راكس (٢٠٠٥). دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي دليل تصميم الدروس. ترجمة عماد أحمد أبو عباش، فاطمة يوسف البلوشي، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، مركز إدراك.
- سعيد عبد القادر عبيشكى (٢٠٠٨). اشكالية التحيز في تحديد المصطلح السياسي الحديث. رسالة ماجستير، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة يوسف بن خلدة، الجزائر.
- شذى عبد الباقي محمد، مصطفى محمد عيسى (٢٠١١). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة.
- عادل العدل وصلاح عبد الوهاب (٢٠٠٣). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقيين 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 تعنى بالتعليم الجامعي، تصدر عن مركز التطور والتعليم المستمر: بغداد.

عبد الهادي فخري (٢٠١٠). علم النفس المعرفي. عُمان: دار أسامي للنشر والتوزيع.  
عذراء خالد العادلي (٢٠١٧). التحيز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني - التجريدي) لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة القادسية. عدنان العتوم وآخرون (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظريه والتطبيقية. عُمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

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

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

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

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

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

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

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 القيروتi (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 على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة الجزائر.

نصر محمد عارف (٢٠٠٢). التنمية من منظور متعدد: التحيز للعلوم ما بعد الحادثة. مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة: دار المعارف.

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

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

#### المراجع الأجنبية:

- Beck, A., (2008). The evolution of Cognitive model of depression and its neuro bidagical. Correlates. American Journal of psychiatry, 165 (8), PP 969- 977.
- Cosmides, L. & Tooby, J., (1994). Better the rational Evolutionary psychology and the invisible hand. American Economic Review.
- Ellis, A & Harper,R. (1975). Anew guide to rational Living (rev.ed). Hollywood, 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. Retrieved 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 psychology of intuitive judgment, thomas Gilovich, Dale, Griffin, Daniel kahneman, Heuristics and Biases, Cambridge. Cambridge university press.
- Kassiu ,s., (2001) . psychology, library of Congress Cataloging in publication data.
- Melar, s., (2006). Cognitive biases series, ph.d, Formeloumbia, university.
- Rhode, A., (2014). The tactical utilization of Cognitive Biases in Negotiations, 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 Cahoon (ed), 2nded. Malden, MA: Black well Publishers.