مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

اسم المقال: أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين في ليبيا
اسم الكاتب: وفاء علي العلواني، عدنان يوسف العتوم
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/index.php/library/9024
تاريخ الاسترداد: 2026/11/01 20:52 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

جامعة الشارقة
UNIVERSITY OF SHARJAH

مجلة جامعة الشارقة

دورية علمية محكمة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية



عدد B

المجلد 16، العدد 2
ربيع الثاني 1441 هـ / ديسمبر 2019 م

الترقيم الدولي المعياري للدوريات 1996-2339

ديسمبر 2019م **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية** المجلد 16 العدد 2 (B)
https//:doi.org/10.36394/jhss/16/2B/2

أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين في ليبيا

وفاء علي العلواني
كلية التربية - جامعة بني غازي
بني غازي - ليبيا

عدنان يوسف العتوم
كلية التربية - جامعة اليرموك
إربد - الأردن

تاريخ الاستلام: 19-12-2018 **تاريخ القبول: 28-03-2019**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين في ليبيا، ولتحقيق أهداف الدراسة ، تم إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة، وتطبيق مقياس الاستقواء، ومقياس التحيزات المعرفية بعد التحقق من الصدق والثبات. وقد تم اختيار مجموعة من الطلبة المستقويين من طلاب الصف الأول ثانوي في ليبيا، وتوزيعها عشوائيا على المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية للتحيزات المعرفية البعدية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للتحيزات المعرفية على اختبار المتابعة، كانت جميعها أقل من الاختبار البعدي باستثناء بعد القفز إلى الاستنتاجات.

وكانت الفروق دالة على الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية، وبعد الانتباه للمهددات، ولصالح قياس المتابعة، مما يشير إلى استقرار أثر البرنامج بشكل عام ، وكذلك التحسن في فاعلية البرنامج ، أي انخفاض مستوى التحيزات المعرفية.

الكلمات الدالة: مهارات التفكير فيما وراء المعرفة، التحيزات المعرفية، البرنامج التدريبي، الطلبة المستقويين.

مقدمة:

تعتمد المؤسسات التعليمية على الكادر التعليمي لإصدار أحكام وقرارات تخص سير العملية التعليمية وتطبيق العديد من الاستراتيجيات والإجراءات التوجيهية لضبط تفاعل الطلبة مع البيئة المحيطة وتجنيبهم اتخاذ القرارات الخاطئة. ويفسر الكثير من الأخطاء التي يرتكبها الطلبة وجود عدد من التحيزات التي تسبب الاستدلال العقلي الخاطئ، وسوء الفهم، والقرارات الخاطئة. وتعد مهارات التفكير بأنواعها المعرفية وفيما وراء المعرفة طريقة لمساعدة الطلبة على تنظيم تعلمهم، بطريقة تمكنهم من استخدام وتطوير المهارات التي يحتاجون إليها في معالجة المعلومات بمستوى أعمق؛ ليكونوا قادرين على تحديد اختيار الإستراتيجيات المناسبة، التي تضمن له حسن التكيف مع البيئة التعليمية، ومراقبة أدائهم بدقة بالغة وتجنب مواقف الصراع والتنافر مع الاخرين، وخصوصًا لدى فئة المستقويين الذين يعانون من التحيزات المعرفية وانخفاض في مستويات التفكير العليا (Pintricn, 2011).

وتعد التحيزات المعرفية (Cognitive biases) شكلاً من أشكال التفكير التي تؤثر في قدرة الفرد في التقييم، وتزيد من الأحكام الخاطئة كدليل على وجود ضعف في التفكير، والتعامل مع الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة (Ronada, 1998). وتعرف التحيزات المعرفية بحسب أوغديه (Ogdeh, 1999) بأنها: ميول التفكير في بعض الطرق التي يمكن أن تؤدي إلى انحرافات منهجية في مستوى العقلانية أو الحكم الجيد. ويعرفها فان ورفاقه (Van et al.,2013) بأنها: تلك الأخطاء الإدراكية التي يقع فيها الفرد نتيجة للممارسة غير الصحيحة لعمليات الاستدلال العقلي التي تمنع الفرد من التفكير بالطريقة السليمة.

ونستخلص من التعريفات السابقة أن التحيزات المعرفية هي: الأخطاء الإدراكية التي يقع فيها الفرد نتيجة لممارسات غير صحيحة لعمليات الاستدلال العقلي ، مما تؤدي إلى إصدار أحكام وقرارات خاطئة.

وللتحيزات المعرفية أنواع متعددة يمكن تصنيفها حسب نموذج هيرش وريتشارد (Hersh & Richard, 1988) إلى: التحيزات الخاصة بالمجموعات، والتحيزات الخاصة بالفرد ، والتي تؤثر في صنع القرار والذاكرة. ويصنف أكوبز (Akboz) المشار إليه في الحموري (2017) التحيزات المعرفية إلى سبعة أنواع هي: القفز إلى الاستجابات (Jumping to Conclusion) ويقصد به: التحيز في جمع المعلومات والخروج باستنتاجات حولها، وجمود المعتقدات (Belief inflexibility) وتشير إلى عدم المرونة في التفكير، والتشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها، والانتباه للمهددات (Attention for threats) ويقصد

توجيه الانتباه نحو بعض أنواع المعلومات، والفرضيات والتقليل من أهمية المعلومات والفرضيات الأخرى وتجاهلها، والعزو الخارجي (External attribution) ويقصد بها: قيام الفرد إلى عزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية، والمشكلات المعرفية الاجتماعية (Social Cognition Problems) ويقصد بها: عدم المقدرة على فهم دوافع الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم، والمشكلات المعرفية الذاتية (Subjective Cognition Problems) ويقصد بها: فقدان الفرد قدرته على التركيز أثناء تنفيذ المهمات المختلفة، والسلوكيات الآمنة (Safety behaviors) وبقصد بها: ممارسة سلوكيات تجنبية بهدف الابتعاد عن الأخطاء المختلفة.

وتتعدد النظريات التي تفسر التحيزات المعرفية، ولعل أبرز هذه النظريات في علم النفس نظرية معالجة المعلومات التي ترى أن التحيزات المعرفية تتم من خلال التعرف على التحيزات أثناء عملية جمع المعلومات، ومعالجتها وفي عملية المخرجات.

ويرتبط التحيز المعرفي بمعالجة المعلومات بالطريقة التي يراعي بها الناس أنواعًا من المعلومات أكثر من غيرهم، حيث أن التحيز المعرفي هو: محور النماذج المعرفية من الاضطراب، فالفرد لا يستطيع حماية نفسه تمامًا من تلك التحيزات، فحتى الحائز على جائزة نوبل ، وعلماء النفس الذين درسوا التحيز المعرفي لمدة أربعة عقود يخطئون بسبب هذه التحيزات (Hogarth & Makridakis, 1981) . ويؤكد فيستنجر (Festinger, 1957) أن التحيزات المعرفية تنتج من حالة وجود فكرتين -أو أكثر- متناقضتين او متنافرتين فتولد لدى الفرد رغبة قوية في تقليل هذا التنافر أو الانزعاج النفسي بين فكرتين، ومن أجل الابتعاد عن الضيق، والتوتر والوصول إلى الراحة النفسية، وبذلك نجد أن العقل الإنساني يميل إلى التحيز ، بمعنى أنه ينجذب ويميل إلى الأشياء التي تؤيد معتقداته.

إن فهم التحيزات المعرفية ومحاولة منع آثارها السلبية من شأنه العمل على تحسين عملية الاختيار، وعملية التقييم للعمليات العقلية والتفكير بشكل جيد، حيث تؤثر التحيزات المعرفية بشكل سلبي في نتائج القرار، والممارسات الحياتية، والسلوك المعرفي، وعمليات الذاكرة والتذكر.

وتحدث التحيزات المعرفية بسبب القيود في القدرة الإدراكية البشرية على استيعاب جمع المعلومات المتاحة بشكل صحيح ومعالجتها، مما يؤدي بالفرد إلى إصدار قرارات متحيزة ؛ نتيجة لعوامل إدراك فردية أو عوامل خارجية.

ويعد موضوع التفكير فيما وراء المعرفة (Meta- Cognitive) من الموضوعات التربوية الحديثة، التي تعمل كمنظم لتعلم الطلبة ؛ فهي تمكنهم من تقييم تعلمهم ومعارفهم وما يمكن أن تكون عليه ردود أفعالهم على المثيرات التي يتعرضون لها في البيئة المحيطة

بهم ومن خلال مراقبة المتعلمين لفاعلية الإستراتيجيات المختلفة التي يستخدمونها في المواقف الحياتية والتي تساعدهم على تطوير عمليات التذكر لديهم (Bogar & Cakiroglu, 2016). وتعرف مهارات التفكير فيما وراء المعرفة بحسب فلافيل (Flavell, 1979) بأنها: معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها، وما يتعلق بتلك المعرفة حول إنجاز المهمة. كما يعرفها ستيرنبرغ (Sternberg, 2002) بأنها: المعرفة حول المعرفة، أي معرفة المتعلم بالمهارات العقلية المعقدة التي تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات تنمو عند الفرد مع التقدم بالسن، ونتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة، حيث تقوم بالسيطرة على جميع الأنشطة الموجهة لحل المشكلات المختلفة مع استخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

ويستخلص من هذه التعريفات بأن مهارات التفكير فيما وراء المعرفة هي: إدراك الفرد لطبيعة تفكيره أثناء تأديته لمهمات محددة، من خلال عملية التخطيط قبل الانهماك في المهمة، وتنظيم الفرد لتفكيره أثناء أداء المهمة، ومن ثم تقييم أدائه بعد اكتمال المهمة، من خلال استخدام الاستراتيجيات المناسبة.

وتبدو أهمية مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في قدرة المتعلم على وضع خطة عمل لتفكيره والإبقاء عليها في الذهن، والعودة إليها ثانية لإعادة النظر فيها وتصحيحها، ومن ثم يقوم المتعلم بتنفيذ هذه الخطة مثلما خطط لها، ومراجعة تفكيره، والتحكم في تفكيره أثناء الحل، وأخيراً يقوم بتقييم دقة الأداء أو تحديد فاعلية ما صادفه من أخطاء (زيتون، 2003). وتؤكد سليمانزي ودوبين (Slemenzy & Dobbin, 2013) أن استخدام مهارات فيما وراء المعرفة يلعب دورًا مهما في توجيه الإدراك والسلوك إلى الوجهة السليمة في المستقبل، مما يؤدي بالطالب إلى استخدام عمليات الاسترجاع الناجحة في الوقت المناسب، وهي مهارة مهمة لتوزيع التعلم بكفاءة. ولهذه المهارات أهمية كبيرة، من خلال مساعدة المتعلمين على الفهم والتعلم الإيجابي الفعّال، وتحسين قدراتهم على الاستيعاب، والتخطيط، والإدارة، وحل المشكلات.

ويؤكد ماير (Mayer, 1998) أن تدريب الطلبة على استخدام مهارات التفكير فيما وراء المعرفة تساعدهم في الوصول إلى استخدام وتطبيق هذه المهارات، والتي تجعلهم في حالة مستمرة من البحث والنشاط والتخطيط المنظم، والفهم والمراقبة الواعية والتقويم المستمر لعمليات تفكيرهم مما يساعدهم على إنجاز المهام بشكل أفضل .

ويصنف ستيرنبرغ (2002) مهارات التفكير فيما وراء المعرفة إلى ثلاث مهارات رئيسة هي: التخطيط ، والمراقبة، والتقييم، وتضم كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية:

- التخطيط (Planning): وهي قدرة الطالب على التخطيط للقيام بمهمة تعليمية معينة من خلال تحديد الهدف المراد تحقيقه، وتحديد طبيعة المشكلة.

واختيار الإستراتجية المناسبة لتنفيذها من خلال ترتيب الخطوات اللازمة؛ لإنجاز الهدف، ومعرفة المتعلم بالصعوبات والأخطاء التي تعوق تحديد الهدف، وتحديد الأساليب والإجراءات المناسبة لمواجهتها .

- المراقبة والضبط (Monitoring & Controlling): وهي عملية ضبط ومراقبة عمليات التفكير ذاتيا أثناء التعلم، وبهذا يكون المتعلم على وعي بما يفكر وما يقوم به من خطوات. وتكون لديه القدرة على توجيه تفكيره وفقًا لما خططه مسبقًا، وتتضمن هذه المهارة نظر المتعلم إلى الخطوات مرتبطة بالنشاط وضبطها من خلال متابعتها، ومعرفة متى يتحقق كل هدف فرعي, وتحديد زمن الانتقال إلى الخطوة التالية، واكتشاف الصعوبات، والأخطاء، ومعرفة كيفية التغلب عليها.

- التقييم (ASSESSMENT): وهي قدرة الطالب على إصدار الحكم في العملية المستخدمة بتحقيق الهدف، وتقييم المعرفة الراهنة وناتج هذه العملية، ويكون هذا من خلال قدرة المتعلم على تقييم تعلمه ذاتيًا، وتقييم الخطة المستخدمة في تحقيق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفاءتها، وتقييم مدى ملاءمة الأساليب المستخدمة في تحقيق الهدف، وتقييم كيفية معالجة العقبات والأخطاء وقدرة المتعلم على تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ويعد الاستقواء (Bullying) من المشكلات السلوكية الخطيرة بين الأطفال والمراهقين في المؤسسات التعليمية، ويتميز الاستقواء المدرسي بتكرار العدوان، والتعمد لإصابة، أو تسبب المعاناة للآخرين. ونظرًا لآثاره الضارة والدائمة على الفرد والمجتمع، حظي هذا الموضوع باهتمام متزايد في جميع دول العالم (Molcho, et al., 2015).

ويرى فرانكس وزملاؤه (Franks, et al., 2013) أن الاستقواء مشكلة خطيرة وواسعة الانتشار تصيب الأنظمة التعليمية، وتؤثر في حياة العديد من الطلبة، وتسبب الفوضى؛ مما يؤدي إلى تدمير الأنظمة والقوانين الخاصة بالمؤسسات التعليمية. كما أشاروا إلى الاستقواء على أنه ينطوي على تصرفات عدوانية متعمدة متكررة (جسدية أو لفظية أو مادية)، لذلك يكون من الصعب على الضحية أن تدافع عن نفسها.

ويعرف الاستقواء بحسب أولويس (Olweus, 1996) بأنه: تعرض الفرد (الضحية) لسلوك سلبي يسبب له الألم والمعاناة من قبل الفرد المستقوي، ومن الممكن أن يكون السلوك الاستقوائي جسديا أو لفظيا أو عاطفيا أو نفسيا. كما يعرفه توماس (Thomas, 2005) بأنه:

شكل من أشكال العدوان، حيث لا يوجد توازن في القوة بين الضحية والمستقوي.

ويصنف فرانكس وزملاؤه (Franks., 2013) أنواع الاستقواء إلى ثلاثة أنواع رئيسة، وتشمل: الاستقواء الجسدي (Physical Bullying) حيث يقوم الطالب (المستقوي) بإلحاق الأذى بالطالب (الضحية)، من خلال عمليات الضرب المباشر، والدفع، والركل، والعض، وشد الشعر والملابس، والابتزاز. والنوع الثاني هو: الاستقواء اللفظي (Verbal Bullying) وهو من أكثر الأنواع شيوعًا بين الطلاب في المدارس، ويتميز باستخدام المستقوي الكلمات القاسية، والشتائم، والتهديدات، والتخويف، والاستهزاء بالآخرين، والنكات، والإهانات، والألقاب المهينة بالضحية، والاحتقار علنًا؛ لفضح الضحية. وأخيرا، الاستقواء الاجتماعي (Social Bullying) يعتبر هذا النوع من أكثر الأنواع تعقيدًا، وعادة ما يحدث وراء ظهر الضحية؛ حيث يهدف المستقوي إلى استعباد، وعدم السماح لضحيته بالمشاركة في الأنشطة الترفيهية أو المدرسية.

وقد أضاف أبو غزال (2009) نوعاً آخر من أنواع السلوك الاستقوائي وهو: استقواء إتلاف الممتلكات، حيث يتضمن هذا النوع تمزيق الملابس، وإتلاف الكتب، وإفساد الممتلكات العامة أو الخاصة أو سرقتها.

يلاحظ من خلال مراجعة الأدب النظري للتحيزات المعرفية أن سبب هذه الظاهرة يعود إلى خلل في معالجة المعلومات، وتشوه في طريقة التفكير التي يقوم بها الفرد عندما ينظر إلى الواقع بطرق غير عقلانية، والتي غالبا ما تؤثر في المنطق والحكم الجيد، ومما يؤثر سلبًا في أداء الطلبة، وتكيفهم الأكاديمي. وبما أن مهارات التفكير فيما وراء المعرفة تساعد الطلبة على التفكير بالتأمل، والتخطيط، والمراقبة، والضبط، والتقويم مما يؤدي إلى رفع مستوى تفكيره، ووعيه لمواقف الحياة، فهي قد تكون قادرة على خفض التحيزات المعرفية عند الطلبة، وخصوصا الطلبة المستقوين الذين يعانون من الكثير من المشكلات السلوكية والاجتماعية والمعرفية. أن تحسين مهارات التفكير فيما وراء المعرفة قد تشجع الطلبة المستقويين على الدقة، والانتباه، والتركيز على قراراتهم، وعدم التسرع في إبداء الرأي، والتمحيص والتأني في معالجة المعلومات لتجنب الوقوع في الأخطاء.

وأثبتت العديد من الدراسات أهمية تنمية مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في مواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية والشخصية: (Mortiz et. al, 2011; Nuno & Cristins (2013) et al., 2016 Donatella .(Carolin, Fabrice, 2016

كما أجرى مورتيز وزملاؤه (Mortiz, et al., 2011) دراسة هدفت إلى فحص أدلة جديدة تؤكد مدى فاعلية برنامج تدريبي مستند على مهارات فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى عينة تكونت من (36) مريضًا ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم

الباحثون البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أن هناك انخفاضًا في معدل القفز إلى الاستنتاجات (التحيزات المعرفية) بعد التدريب.

كما قام نونو وكريستينا (Nuno & Cristins, 2013) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر برنامج تدريبي مستند إلى مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في معالجة التحيزات المعرفية للإدراك الاجتماعي، لدى عينة مكونة من (35) شخصًا لمدة 10 أسابيع (18 جلسة) ، وتم تقييمهم قبل وبعد البرنامج في كل من الإدراك الاجتماعي والتحيزات المعرفية، واستخدم الباحثان مقياس الإدراك الاجتماعي والتحيزات المعرفية. كشفت النتائج عن تحسنٍ كبيرٍ في نظرية العقل والتصور الاجتماعي ، بالإضافة إلى تخفيض الميل نحو القفز إلى الاستنتاجات بشكل ملحوظ لصالح المجموعة التجريبية التي طُبِّق عليها البرنامجُ التدريبي.

وأجرى دوناتيلا وزملاؤه (Donatella et al., 2016) دراسةً هدفت إلى فحص فاعلية ملاءمة برنامج تدريبي مستندًا إلى مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (56) شخصًا من الشباب الذين تأثروا بالذهان المبكر، حيث استخدم الباحثون مقياس الأداء الاجتماعي، والمقياس العصبي المعرفي، والمقياس فيما وراء المعرفة. وقد بينت نتائج الدراسة بعد نهاية فترة التدريب فيما وراء المعرفة التي استمرت أربعة أشهر أن هناك تحسناً في العديد من متغيرات الأعراض الإيجابية، الأداء المعرفي، الذاكرة اللفظية، الانتباه والمرونة العقلية، والأداء فيما وراء المعرفة والتحيزات المعرفية لدى المجموعة التجريبية.

قام كل من كارولين وفابريس (Carolin & Fabrice, 2016) بدراسة فحص فاعلية برنامج تدريبي مستندًا إلى مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في الحد من التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (48) مريضًا، واستخدم الباحثون مقياس التحيزات المعرفية والأعراض الإيجابية والبرنامج التدريبي، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج بخفض التحيزات المعرفية عند المرضى.

تشير الدراسات السابقة إلى إمكانية تدريب الطلبة بشكلٍ عام، وأصحاب الاضطرابات المختلفة؛ للتقليل من حجم التحيزات المعرفية، والتطرف مما يفتح الباب لمعرفة فعالية هذا التدريب؛ لتخفيض التحيزات المعرفية لدى عينة من المستقويين في المدارس الثانوية.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان أن الطلبة بشكل عام، والطلبة المستقوين بشكل خاص، عرضة للتحيزات المعرفية التي تؤثر في تفكيرهم، واتجاهاتهم، ومنظومتهم القيمية، وأن تحيزهم ناتج عن إدراكهم الناقص وافكارهم المضطربة عند التعامل مع الآخرين. لذلك لا بد من البحث عن

طرق واستراتيجيات مرتبطة بتنمية طرق تفكير الطلبة؛ مما يساهم في خفض التحيزات المعرفية. وبما أن التفكير فيما وراء المعرفة، الذي يعد شكلًا من أشكال التفكير المتقدم، ثبت فعاليته مع فئات أخرى مماثلة للطلبة المستقويين في خفض التحيزات المعرفية والتناقضات الفكرية ((Caroline & Fabrice 2016; Martyng & Turska, 2015) ،. هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مستندًا إلى مهارات التفكير فيما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم) في خفض التحيزات المعرفية بمجالاتها الثلاثة (التحيزات المعرفية، والمحددات المعرفية، والسلوكيات الآمنة)، لدى عينة من المستقويين من طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة بنغازي. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة من خلال محاولة تفنيد الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات الطلبة المستقويين للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التحيزات المعرفية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في مستوى التحيزات المعرفية الذين طبق عليهم البرنامج على مقياس التحيزات المعرفية البعدي واللاحق.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية في إثراء الجانب النظري للمعرفة فيما يخص مهارات التفكير فيما وراء المعرفة وعلاقته بالتحيزات المعرفية والاستقواء، ومحاولة سدّ النقص في تلك الدراسات التي لم تتناول متغيرات الدراسة مجتمعة حيث تُعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي تناولت أثرَ التفكير فيما وراء المعرفة على التحيزات المعرفية للطلبة المستقويين، في حدود علم الباحثين وحدود بحثهم، حيث لا توجد دراسة على نحو مباشر في المجتمع العربي تناولت التفكير فيما وراء المعرفة القائم على التحيزات المعرفية للطلبة المتسقويين. أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في تزويد المتخصصين، والعاملين، والطلبة، والمرشدين في مجال التربية والتعليم ببرنامج تدريبي قائم على مهارات فيما وراء المعرفة؛ لخفض التحيزات المعرفية ولمواجهة سلوك الاستقواء، وبالتالي فإن النتائج ساعدت الطلبة المستقويين على النمو النفسي السليم، وذلك من خلال توظيف قدراتهم العقلية، ومساعدة الطلبة على الابتعاد عن التحيز لآرائهم وتصرفاتهم واتخاذ القرارات السلمية.

محددات الدراسة:

- تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء عينة الدراسة التي تم اختيارها من طلاب الصف الأول الثانوي للعام الدراسي 2017 – 2018. لذا فهي صالحة للتعميم على

مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة له.

- كما تتحدد نتائج الدراسة في برنامجها التدريبي المتعلق بمهارات التفكير فيما وراء المعرفة (التخطيط والمراقبة والتقويم) المستخدمة والأنشطة والمواقف المختلفة المرتبطة بهذه المهارات.
- كما تتحدد نتائج الدراسة في ضوء مقياس التحيزات المعرفية ومدى تمثيل مجالاته لقياس التحيزات المعرفية.

مفاهيم الدراسة:

- **البرنامج التدريبي:** هو برنامج يشتمل على مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة التي تم تدريب الطلبة على استخدامها، من خلال مهارات التفكير فيما وراء المعرفة وهي (التخطيط، والمراقبة، والتقويم) ضمن جلسات تدريبية تهدف إلى خفض التحيزات المعرفية بمجالاتها المختلفة لدى عينة من المستقويين على مقياس الاستقواء بأبعاده المختلفة لدى عينة من طلاب الصف الأول ثانوي. أما فيما يتعلق بمهارات التفكير فيما وراء المعرفة Skills Thinking Metacognitive فهي مجموعة متطورة من مهارات التفكير التي وضعها ستيرنبرغ (Sternberg, 2002) ، وتتمثل في ثلاث مهارات هي (التخطيط، والمراقبة، والتقويم) ؛ ليكون الطالب واعيًا ومسيطرًا على أدائه؛ حتى يبلغ هدفه داخل وخارج المدرسة.
- **التحيزات المعرفية:** هي تلك الأخطاء التي يقع فيها الفرد نتيجة للممارسة غير الصحيحة لعمليات الاستدلال الذهني فإن ورفاقه (Van et al., 2013). ويعرف إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التحيزات المعرفية بمجالاتها المختلفة: القفز إلى الاستنتاجات، وجمود المعتقدات، والانتباه للمهددات، والعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوكيات الآمنة.
- **الطلبة المستقوون:** هم أولئك الطلبة الذين يعتدون على الآخرين بالضرب، أو اللفظ ، أو المضايقة النفسية أو العاطفية بشكل متكرر دون حدوث توازن بينهم وبين الطلبة الآخرين في المجالات الجسمية والعقلية. ويتم التعرف عليهم من خلال مقياس الاستقواء بأبعاده المختلفة (الجسمي، واللفظي، والاجتماعي، وإتلاف الممتلكات) المستخدم في الدراسة الحالية. ويعرف المستقوون إجرائيًا بأنهم: هم الطلبة الحاصلون على أعلى 25% من الدرجات في مقياس الاستقواء الذي طوّره أبو غزال (2009).

الطريقة والإجراءات:

أفراد الدراسة:

المرحلة الأولى: تم تطبيق مقياس الاستقواء على عينة تتكون من (140) طالبا من الصف الأول الثانوية، وبناء على نتائج الاختبار تم تحديد أعلى 25% من الطلبة على المقياس، وكان عددهم (34) طالبًا للمشاركة في الدراسة.

المرحلة الثانية: تم توزيع عينة الدراسة (34) من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة شباب الثورة للبنين التابعة لوزارة التعليم بمدينة بنغازي، وبالطريقة العشوائية على المجموعات، حيث تكونت العينة التجريبية من (17) طالبًا، طُبق عليهم القياسُ القبلي، والبرنامج التدريبي، والقياس البعدي والمؤجل، وتكونت المجموعة الضابطة من (17) طالبًا طُبّق عليهم القياسُ القبلي، والبعدي، والمؤجل دون الخضوع للتدريب.

أدوات الدراسة:

استخدمت الأدوات الآتية لأغراض هذه الدراسة:

أولا: مقياس التحيزات المعرفية (Cognitive Biases Scale):

تم استعراض مجموعة من المقاييس التي تقيس التحيزات المعرفية، مثل مقياس التحيز المعرفي الذي أعدّته ليندسي (Lindsay Ellen Pate, 2012)، ومقياس التحيزات المعرفية الذي أعده جوردن (Gordon., 2003).

وتمّ اعتماد مقياس داكونز للتحيزات المعرفية الذي قام ببنائه فان ورفاقه (Van et al., 2013)، والذي عدّله وترجمه وطبقه الحموري (2017) ؛ ليتناسب مع البيئة العربية. ويتكون المقياس من (42) فقرةً ذات تدريج سباعي على سلم ليكرت (موافق بشدة، موافق نوعًا ما، موافق، محايد، نوعًا ما غير موافق، غير موافق، غير موافق بشدة). ويقيس المقياس التحيزات المعرفية لدى الفرد ضمن سبعة مجالات كما يأتي: القفز إلى الاستنتاجات، ويقصد به: التحيز في جمع المعلومات، والخروج باستنتاجات حولها، وتقيسه الفقرات (3،8، 16، 18، 25، 30)، وجمود المعتقدات، ويقصد به: عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها، وتقيسه الفقرات (13، 15، 26، 34، 38، 41). والانتباه للمهددات ويقصد به: توجيه الانتباه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها، وتقيسه الفقرات (1، 2، 6، 10، 20، 37)، والعزو الخارجي ويقصد به: قيام الفرد إلى عزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية ، وتقسه الفقرات (7، 12، 17، 22، 24، 29)، والمشكلات المعرفية الاجتماعية ويقصد بها:

عدم المقدرة على فَهم دوافع الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم ، وتقيسه الفقرات (4، 9، 11، 14، 19، 39)، والمشكلات المعرفية الذاتية ويقصد بها: فقدان الفرد قدرتَه على التركيز أثناء تنفيذ المهمات المختلفة، وتقسه الفقرات (5، 21، 28، 32، 36، 40)، والسلوكيات الآمنة ويقصد بها: ممارسة سلوكيات تجنبيه بهدف الابتعاد عن الأخطاء المختلفة، وتقيسه الفقرات (23، 27، 31، 33، 35، 42) (الحموري، 2017). وبما أن المقياس كان مخصصًا ومعدًّا لطلبة المراحل الجامعية، فقد قام الباحثان بإعادة صياغة تلك الفقرات؛ لتتناسب مع طلاب الصف الأول الثانوي.

صدق مقياس التحيزات المعرفية:

قام الحموري (2017) بترجمة المقياس للغة العربية، وعرضه على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس؛ للتأكد من صحة الترجمة. بعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة، وحسبت معاملات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المقياس يتمتع بدرجات صدق عالية نسبيًا، ومقبولة لأغراض الدراسة.

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (42) فقرة على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الآتية: علم النفس التربوي، وعلم النفس المعرفي، والتقويم والقياس من أساتذة جامعة اليرموك وجامعة بنغازي؛ وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها لمجالات التحيز المعرفي.

وتبعا لملاحظات واقتراحات المحكمين واتفاق (80%) منهم، تم الإبقاء على بعض الفقرات دون تعديل، وإعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، أو استبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحًا، وحذف بعض الفقرات غير الواضحة من المقياس الأصلي؛ لصعوبة فَهم الطلبة لهذه الفقرات وهي: (3، 8، 14، 19، 25، 36). وللتحقق من صدق البناء، تم تطبيق مقياس التحيزات المعرفية بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المُحكّمون على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة شباب الثورة للبنين التابعة لمدارس مدينة بنغازي، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة، والبعد الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل، وحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد، والمقياس ككل.

وأظهرت النتائج التحليل الإحصائي أنَّ معاملات الارتباط بين الفقرات، والبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.141 - 0.755)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات

ومقياس التحيزات المعرفية ككل بين (0.107 - 0.580)، وكانت الفقرات ذات الأرقام (12، 13، 17، 20، 24، 27، 30) لديها معاملات ارتباط ضعيفة أقل من (0.20) سواء على المجال نفسه أم على الدرجة الكلية، لذلك تم حذفها من المقياس، وبذلك أصبح المقياس مكوّن من (29) فقرة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد والعلامة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم 1.

الجدول (1): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التحيزات المعرفية والمقياس كلل

الرقم	الأبعاد	الارتباط مع المقياس ككل
1	القفز إلى الاستنتاجات	.691**
2	جمود المعتقدات	.650**
3	الانتباه للمهددات	0.688**
4	العزو الخارجي	0.736**
5	المشكلات المعرفية الاجتماعية	0.632**
6	المشكلات المعرفية الذاتية	0.771**
7	السلوكيات الآمنة	0.652**

*معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

وكشفت نتائج التحليل الإحصائي أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التحيزات المعرفية والمقياس ككل تراوحت بين (0.632 – 0.736) وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

ثبات مقياس التحيزات المعرفية:

قام الحموري (2017) بإعادة تطبيق المقياس على عينة الصدق البالغ عددها (70) طالبا وطالبة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول لاستخراج معامل ثبات المقياس الإعادة (الاستقرار). وأظهرت نتائج التحليل أن معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين كان عاليًا نسبياً، ومقبولًا لأغراض الدراسة. وللتّحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تمَّ تطبيقه على عينة الصدق السابقة وبفارق زمني مدته أسبوعان، كما تم حساب معاملات ثبات التجانس الداخلي بطريقة (كرونباخ ألفا) على جميع أبعاد المقياس والمقياس ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجـدول (2): معامـلات كرونبـاخ ألفـا وإعـادة الاختبـار لأبعـاد مقيـاس التحيـزات المعرفيـة والمقيـاس ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	معامل الثبات بالإعادة Test R.test
1	القفز إلى الاستنتاجات	6	0.736	0.620
2	جمود المعتقدات	4	0.714	0.635
3	الانتباه للمهددات	3	0.665	0.655
4	العزو الخارجي	3	0.624	0.696
5	المشكلات المعرفية الاجتماعية	4	0.638	0.699
6	المشكلات المعرفية الذاتية	3	0.701	0.643
7	السلوكيات الآمنة	6	0.763	0.734
جميع فقرات المقياس		29	0.787	0.784

يظهـر مـن الجـدول (2) معامـلات كرونبـاخ ألفـا لمجـالات التحيـزات المعرفيـة، تتـراوح بيـن (0.624 - 0.763)، وبلـغ معامـل كرونبـاخ ألفـا للمقيـاس ككل (0.787)، وهـي معامـلات مقبولـة لأغـراض تطبيـق المقيـاس. أمـا معامـلات ثبـات الإعـادة (Test Re-Test) فقـد تراوحـت بيـن (0.620 - 0.734)، وبلـغ معامـل ثبـات الإعـادة للمقيـاس ككل (0.784) وهـي معامـلات مقبولـة لأغـراض تطبيـق المقيـاس.

تصحيـح مقيـاس التحيـزات المعرفيـة: تمـت الاسـتجابة علـى فقـرات مقيـاس التحيـزات المعرفيـة المكـون مـن (29) فقـرةً، بنـاءً علـى درجـة الموافقـة علـى كل فقـرة حسـب تدريـج خماسـي (دائمًـا - غالبًـا- أحيانًـا- نـادرًا- أبـدًا). وتعطـي الاسـتجابات السـابقة الدرجـات علـى التوالـي (1،2،3،4،5)، وتكـون مـدى الدرجـات بيـن (29 - 145) للمقيـاس ككل. علمًـا بـأن هنـاك فقـرات موجبـة وهـي (4،3،2، ،6، 7،8،9 ،10، 15،14،13،12،11، 17،16، 21،20،19،18 ،22،23 ،24،25، 26، 27، 28، 29)، وسـالبة الاتجـاه وهـي (5،1 ، 6، 9، 6 ، 15، 23).

ثانيًا: مقياس الاستقواء (Bullying Scale):

تـم اسـتعراض مجموعـة مـن المقاييـس التـي تقيـس الاسـتقواء، مثـل مقيـاس الاسـتقواء الـذي أعدّتـه كاثريـن (Kathryn, 2017)، والمقيـاس الـذي أعـدّه بـروس (Bruce, 2010). وتـم اعتمـاد مقيـاس أبـي غـزال (2009) ويتكـون المقيـاس مـن (34) فقـرةً، ذات تـدرج خماسـي علـى سـلم ليكـرت (كبيـرة جـدًا، كبيـرة، متوسـطة، قليلـة، قليلـة جـدًا)، وتقيـس فقـراتُ المقيـاسِ

الاستقواءَ لدى الطالب ضمن أربعة مجالات رئيسة وهي: المجال الاجتماعي، ويتضمن نشر الإشاعات، الوصف بألقاب معينة، والسخرية والتخويف العام، ويقيسه الفقرات (1، 2، 4، 8، 14، 18، 19، 23، 25، 33).

والمجال الجسمي ويتضمن سلوكيات الضرب، والرفس، والعض، واللكم، والخبش وتقيسه الفقرات التالية (3، 5، 16، 17،21، 27، 29، 31، 32). والمجال اللفظي: ويتضمن المكالمات التلفونية المسيئة، واستخدام ألفاظ مشينة أو عبارات تهديد وتقيسه الفقرات (7، 9، 10، 11، 12، 22،26، 34). ومجال إتلاف الممتلكات: ويتضمن تمزيق الملابس، وإتلاف الكتب، وإفساد الممتلكات وسرقتها وتقيسه الفقرات (6، 13، 20، 24، 28، 30).

صدق المقياس: قام أبو غزال بالتحقق من صدق المقياس، من خلال عرضه على عدد من المحكمين، كما تم تطبيق التحليل العاملي؛ للكشف عن العوامل التي يتكون منها من خلال عينة استطلاعية مكونة من (240) طالبا وطالبة من الصفوف السابع حتى العاشر، حيث تم حذف (4) فقرات لانخفاض قيمة التشبع.

وللتحقق من الصدق الظاهري، تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (34) فقرة على عشرة (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الآتية: علم النفس التربوي، وعلم النفس المعرفي، والتقويم والقياس من أساتذة جامعة اليرموك وجامعة بنغازي؛ وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم حول فقرات المقياس من حيث ملاءمة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدراسة، ومدى انتمائه وتمثيله لمجالات الاستقواء. وتبعًا لملاحظات واقتراحات المحكمين واتفاق (80%) منهم، تمّ إعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بكلمات أخرى أكثر وضوحًا، وحذف بعض الفقرات غير الواضحة في المقياس وهي: (7، 10، 11، 21، 22). وبهذا أصبح المقياس مكونا من (29) فقرة. وللتحقق من صدق البناء تم تطبيق مقياس الاستقواء على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة شباب الثورة للبنين التابعة لمدارس مدينة بنغازي. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.324 - 0.821)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات ومقياس الاستقواء ككل بين (0.163 - 0.717)، وتم حذف الفقرة رقم (25) فقط كون معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية أقل من (0.20). وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (28) فقرة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد والعلامة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (3).

الجدول (3): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاستقواء والمقياس ككل

الرقم	الأبعاد	الارتباط مع المقياس ككل
1	الاستقواء الجسمي	.790** 0
2	استقواء لفظي	.718** 0
3	استقواء اجتماعي	.795** 0
4	إتلاف ممتلكات	.783** 0

*معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنَّ معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاستقواء والمقياس ككل تراوحت بين (0.718 - 0.795)، كان أبرزها لمجال الاستقواء الاجتماعي، وأدناها لمجال الاستقواء اللفظي، وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

ثبات مقياس الاستقواء: قام أبو غزال بإيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتّساق الداخلي للمقياس ككل (0.92) وهو مؤشرٌ عالٍ للثبات. ولحساب ثبات أداة الدراسة الحالية، تم استخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (Test –Retest)، إذ طبق مقياس الاستقواء على عينة الصدق السابقة، وطبق المقياس بفارق زمني بين المرتين مدته أسبوعان، وقد استخدم لحساب الثبات معادلة بيرسون وكانت قيم معامل الثبات للأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية كما في الجدول (6). كما تم حساب معاملات ثبات تجانس الأداة (كرونباخ ألفا) على جميع أبعاد المقياس والمقياس ككل، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): معاملات كرونباخ ألفا واعادة الاختبار لأبعاد مقياس الاستقواء والمقياس ككل (ن=50)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	معامل الثبات بالإعادة (بيرسون)
1	الاستقواء الجسمي	8	.80	0.664
2	استقواء لفظي	6	.81	0.732
3	استقواء اجتماعي	9	.78	0.736
4	إتلاف ممتلكات	6	.77	0.611
جميع فقرات المقياس		28	.89	0.753

يظهر من الجدول (4) أن معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.77 - 0.81)، وبلغ للمقياس ككل (0.89)، وهي معاملات مقبولة لأغراض تطبيق المقياس. كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة الإعادة بين (0.611 - 0.736) وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.753)، وهي معاملات مقبولة لأغراض تطبيق المقياس.

تصحيح مقياس الاستقواء: تمت الاستجابة على مقياس الاستقواء والمكون من (28) فقرة بناءً على درجة الموافقة على كل فقرة حسب تدريج خماسي (دائمًا، غالبًا، احيانًا، نادرًا، ابدًا) وتعطي الاستجابات السابقة الدرجات الآتية على التوالي: (5،4،3،2،1)، ويتراوح مدى الدرجات ما بين (28 - 140)، علمًا أن كل الفقرات موجبة الاتجاه.

ثالثا: البرنامج التدريبي المستند لمهارات التفكير فيما وراء المعرفة:

لأغراض الدراسة الحالية، تم بناء برنامج تدريبي مستندًا لنظرية ستيرنبرغ (Sternberg, 2002) وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة فيما يخص البرامج التدريبية المستخدمة مثل: دراسة عثامنة (2008)، العليمات (2013)، والأنشطة والمقاييس المستخدمة في تنمية مهارات التفكير فيما وراء المعرفة من أجل تحديد الوقت اللازم لكل جلسة والأدوات اللازمة، وكذلك الإجراءات، والاستراتيجيات التي يجب اتباعها لتحقيق الأهداف العامة والخاصة بكل جلسة تدريبية.
- تم بناء البرنامج التدريبي بالاستناد إلى نظرية الذكاء الثلاثي المطورة من قبل سيرنبرغ (Cesare etal , 2002) بمهاراتها المختلفة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم).

الهدف العام من البرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين.

الأهداف الخاصة المتعلقة بالبرنامج: تم بناء البرنامج التدريبي ليمكن الطلبة المستقويين من تحقيق الأهداف الآتية:

- معرفة الطلبة بمهارات التفكير المعرفية وفيما وراء المعرفة وتوضيح الفرق بينهما.
- تنمية ومعرفة الطلبة بمهارة التخطيط من خلال قدراتهم على تحديد الأهداف والاجراءات أثناء مواجهة الموقف التعلمي.
- تنمية مهارة المراقبة من خلال مراقبة الطلبة لخطة عملهم.
- تنمية مهارة التقويم من خلال قدراتهم على تقويم المعرفية الراهنة.

الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي: الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والتعليم التعاوني، والقلم والورقة، وتقويم ذاتي، وطرح الأسئلة، والتفكير بصوت عالٍ، والتساؤل الذاتي.

الأدوات والوسائل: جهاز عرض (Data Show)، لوحة تخطيطية، وأقلام وأوراق ملونة وعادية، السبورة والطباشير، وبطاقات عمل، واستمارة تقييم البرنامج، واستبانة معدة لقياس التحيزات المعرفية.

المدة الزمنية للبرنامج: يتكون البرنامج التدريبي من (14) جلسة تدريبية، بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية والختامية، ومدة كل جلسة من الجلسات (45) دقيقة (حصة دراسية)، والمدة الزمنية المستغرقة لتنفيذ جميع جلسات التدريب (16) جلسة في ستة أسابيع بواقع ثلاثة أيام أسبوعيًا وهي: الأحد، والثلاثاء، والخميس. وقد بدأت الباحثة بتطبيق الجلسات ابتداء من تاريخ 18/3/2018 وانتهت من تطبيقه 1/5/ 2018 حيث كان يتم تطبيق ثلاث جلسات في الأسبوع.

صدق البرنامج: للتحقق من صدق البرنامج التدريبي لمهارات التفكير فيما وراء المعرفة تمّ عرضه بعد الانتهاء من بنائه في صيغته الأولية على أربعةٍ محكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي والمعرفي، بالإضافة إلى المشرف في الأردن وليبيا؛ وذلك للتأكد من ملاءمة البرنامج وصدق محتواه، وصلاحية الأهداف، والاستراتيجيات التي تستخدم لذلك، وعدد الجلسات، والمدة الزمنية اللازمة لها، وقد تمّ إجراء التعديلات اللازمة بعد عملية التحكيم بالإضافة والحذف.

منهج الدراسة وتصميمها:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي؛ لملاءمته أغراض الدراسة؛ إذ تمَّ تقصّي أثر برنامج تدريبي مستندًا لمهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية، من خلال تطبيق البرنامج التدريبي على الطلبة، وقياس التحيزات المعرفية لديهم قبل وبعد تطبيق البرنامج، والمتابعة بعد مرور شهر من التطبيق (المؤجل). واعتمد تصميم قبلي -بعدي- مؤجل لمجموعتين كما هو موضَّح في الجدول (5).

الجدول (5): تصميم الدراسة تبعا للمجموعات وتطبيق المقياس والمعالجة

المجموعات	القبلي	المعالجة	البعدي	المؤجل
تجريبية RG1	O	X	O	O
ضابطة RG2	O	--	O	O

حيث تشر الرموز الواردة في جدول (5) إلى ما يلي:

- مقياس التحيزات المعرفية = O
- المجموعة التجريبية = RO1
- المجموعة الضابطة = RG2
- يطبق برنامج مهارات التفكير فيما وراء المعرفة = X

تعليمات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

- التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة بتحكيمهما من قبل أعضاء هيئة التدريس، والأخذ بآراء المحكمين والمتخصصين بجامعة اليرموك وجامعة بنغازي، وتطبيقهما على عينة استطلاعية.
- تصميم البرنامج التدريبي المستند لمهارات التفكير فيما وراء المعرفة ، وجلساته وتحديد خطة العمل بالجلسات التدريبية الخاصة بالطلبة.
- إعداد خطة للبرنامج التدريبي لمهارات التفكير فيما وراء المعرفة تتضمن الأتي: هدفًا عامًّا، وأهدافًا فرعيةً ، وخطةَ عملٍ كلِّ جلسةٍ، وتعلم مهارة من المهارات، والوقت اللازم لتعلمها والاستراتيجيات المستخدمة، والأدوات والوسائل اللازمة للتعلم، وطريقة التنفيذ والتقييم لكل جلسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك، والسفارة الليبية في عمان، ووزارة التربية والتعليم الليبية إلى مدرسة شباب الثورة للبنين؛ لمساعدة الباحثَيْن وتكليفهما بإعطاء الحصص الخاصة والمحددة لتطبيق البرنامج.
- تم زيارة المدرسة والالتقاء بمدير المدرسة؛ لعرض موضوع الدراسة، والفئة المستهدفة، وإعداد الطلبة الذين سيخضعون للبرنامج التدريبي، مع توضيحٍ للتعليمات الواجب اتِّباعها أثناءَ تطبيق البرنامج.

- تحديد أفراد الدراسة بناءً على درجاتهم على مقياس الاستقواء، وتوزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين: (تجريبية) تعرضت للبرنامج التدريبي، و (ضابطة) لم تتعرض للبرنامج التدريبي.
- توزيع مقياس التحيزات المعرفية على طلبة المجموعة التجريبية والضابطة للقياس القبلي.
- التأكيد على أن الهدف من هذه الدراسة هو إثراء البحث العلمي فقط، وستعامل البيانات والاستجابات بسرية تامة، وتوضيح تعليمات الاستجابة على الأدوات؛ للحصول على استجابات موضوعية.
- تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على طلبة المجموعة التجريبية، وتقديم الإرشادات والمعلومات المتعلقة بجديتهم في التعامل مع جلسات البرنامج، والسرية وتوضيح الهدف من تطبيق البرنامج لهم.
- بعد الانتهاء من البرنامج تمّ توزيع مقياس التحيزات المعرفية على طلبة المجموعة التجريبية والضابطة.
- تطبيق مقياس التحيزات المعرفية على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من التطبيق.
- تفريغ نتائج الدراسة في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) ثم معالجتها واستخراج النتائج.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية بالمتغيرات الآتية:

المتغير المستقبل: البرنامج التدريبي .

المتغير التابع: التحيزات المعرفية بمجالاتها المختلفة (القفز إلى الاستنتاجات، والانتباه للمهددات، والعوز الخارجي، ومشكلات المعرفية الاجتماعية، ومشكلات المعرفية الذاتية، والسلوكيات الآمنة).

النتائج:

لتنفيذ الفرضية الأولى والتي تنص « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات استجابات الطلبة المستقويين للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التحيزات المعرفية»، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمستوى التحيزات المعرفية بين الطلبة المستقويين وفقاً للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي في التحيزات المعرفية وفقًا للبرنامج

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
تجريبية	17	2.77	0.31	2.66	0.26
ضابطة	17	2.85	0.25	2.82	0.23

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي للتحيزات المعرفية للطلبة المستقويين وفقًا للبرنامج التدريبي، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي الكلي للتحيزات المعرفية بين الطلبة المستقويين وفقًا للمجموعة، بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جـدول (7): تحليـل التبايـن المصاحـب للقيـاس البعـدي للتحيـزات المعرفيـة بيـن الطلبـة المسـتقوين وفقـاً للبرنامـج التدريبـي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
القياس القبلي الكلي للتحيزات المعرفية	1.110	1	1.110	41.012	000.	570.
البرنامج	197.	1	197.	7.279	011.	190.
الخطأ	839.	31	027.			
الكلي	2.538	33				

يتضـح مـن جـدول (7) وجـود فـروق دالـة إحصائيًـا عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بيـن الوسـطين الحسـابيين المعدليـن للتحيـزات المعرفيـة البعديـة للطلبـة المسـتقويين وفقًـا للمجموعـة، ولصالـح المجموعـة التجريبيـة (2.66) الذيـن تلقـوا تدريبًـا علـى مهـارات التفكيـر فيمـا وراء المعرفـة (التخطيـط، والمراقبـة، والتقويـم)، حيـث تـم خفـض التحيـزات المعرفيـة للمجموعـة التدريبيـة مقارنـة بالمجموعـة الضابطـة.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية بين الطلبة المستقويين وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

جـدول (8): الأوسـاط الحسـابية والانحرافـات المعياريـة للقياسـين القبلـي والبعـدي لأبعـاد مقيـاس التحيـزات المعرفيـة بيـن الطلبـة المسـتقويين وفقًـا للبرنامـج التدريبـي

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
القفز إلى الإستنتاجات	تجريبية	17	3.035	.7357	2.881	.112
	ضابطة	17	2.964	.3690	3.002	.112
جمع المعتقدات	تجريبية	17	2.918	.3609	2.969	.128
	ضابطة	17	2.706	.4802	3.137	.128
الإنتباه للمهددات	تجريبية	17	3.365	.4703	2.951	.155
	ضابطة	17	3.059	.7238	2.967	.155

العزو الخارجي	تجريبية	17	2.812	.8291	2.575	.114
	ضابطة	17	2.624	.5518	2.919	.114
المشكلات المعرفية الاجتماعية	تجريبية	17	3.177	.4685	2.672	.093
	ضابطة	17	2.941	.4938	3.105	.093
المشكلات المعرفية الذاتية	تجريبية	17	3.012	.4270	2.809	.107
	ضابطة	17	3.106	.6749	2.908	.107
السلوكيات الآمنة	تجريبية	17	2.304	.7756	1.901	.133
	ضابطة	17	2.118	.7187	1.912	.133

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية بين الطلبة المستقويين ، ناتجة عن اختلاف مستويات البرنامج، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) للقياس البعدي لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية، وفقًا للبرنامج؛ لغاية تحييد أثر القياس القبلي، وبعد التحقق من شروط استخدام تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في الجدول (9).

جـدول (9): تحليـل التبايـن المتعـدد المصاحـب (MANCOVA) للقيـاس البعـدي لأبعـاد مقيـاس التحيـزات المعرفيـة لـدى الطلبـة المسـتقويين وفقـاً للمجموعـة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
القياس البعدي القفز إلى الاستنتاجات	القياس القبلي القفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	1.948	1	1.948	10.347	.004	.293
القياس البعدي جمع المعتقدات	القياس القبلي جمع المعتقدات (مصاحب)	.189	1	.189	.779	.386	.030
القياس البعدي الانتباه للمهددات	القياس القبلي الانتباه للمهددات (مصاحب)	2.639	1	2.639	7.339	.012	.227
القياس البعدي العزو الخارجي	القياس القبلي العزو الخارجي (مصاحب)	3.669	1	3.669	18.902	.000	.431
القياس البعدي المشكلات المعرفية الاجتماعية	القياس القبلي المشكلات المعرفية الاجتماعية (مصاحب)	.061	1	.061	.477	.496	.019
القياس البعدي المشكلات المعرفية الذاتية	القياس القبلي المشكلات المعرفية الذاتية (مصاحب)	1.192	1	1.192	6.937	.014	.217

القياس البعدي السلوكيات الآمنة	القياس القبلي السلوكيات الآمنة (مصاحب)	2.777	1	2.777	10.467	.003	.295
المجموعة	القياس القبلي القفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	.097	1	.097	.513	.480	.020
	القياس القبلي جمع المعتقدات (مصاحب)	.188	1	.188	.773	.388	.030
	القياس القبلي الانتباه للمهددات (مصاحب)	.002	1	.002	.005	.944	.000
	القياس القبلي العزو الخارجي (مصاحب)	.788	1	.788	4.057	.055	.140
	القياس القبلي المشكلات المعرفية الاجتماعية (مصاحب)	1.245	1	1.245	9.710	.005	.280
	القياس القبلي المشكلات المعرفية الذاتية (مصاحب)	.065	1	.065	.381	.543	.015
	القياس القبلي السلوكيات الآمنة (مصاحب)	.001	1	.001	.003	.956	.000

الخطأ	القياس القبلي القفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	4.707	25	.188			
	القياس القبلي جمع المعتقدات (مصاحب)	6.083	25	.243			
	القياس القبلي الانتباه للمهددات (مصاحب)	8.990	25	.360			
	القياس القبلي العزو الخارجي (مصاحب)	4.853	25	.194			
	القياس القبلي المشكلات المعرفية الاجتماعية (مصاحب)	3.205	25	.128			
	القياس القبلي المشكلات المعرفية الذاتية (مصاحب)	4.296	25	.172			
	القياس القبلي السلوكيات الآمنة (مصاحب)	6.633	25	.265			

الكلي	القياس القبلي القفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	11.562	33				
	القياس القبلي جمع المعتقدات (مصاحب)	8.185	33				
	القياس القبلي الانتباه للمهددات (مصاحب)	14.462	33				
	القياس القبلي العزو الخارجي (مصاحب)	11.705	33				
	القياس القبلي المشكلات المعرفية الاجتماعية (مصاحب)	7.455	33				
	القياس القبلي المشكلات المعرفية الذاتية (مصاحب)	6.762	33				
	القياس القبلي السلوكيات الآمنة (مصاحب)	15.788	33				

يلاحظ من الجدول (9) أن هناك أثرًا دالًّا إحصائيًا للمجموعة عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي لبعد المشكلات المعرفية الاجتماعية، ولصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفضت التحيزات المعرفية. ولم تُظهرِ النتائجُ أيَّ أثرٍ للمجموعة على باقي الأبعاد.

ولتنفيذ الفرضية الثانية والتي تنص « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في مستوى التحيزات المعرفية الذين طبق عليهم البرنامج على مقياس التحيزات المعرفية البعدي والمتلاحق»، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبارات (Paired Samples Test)؛ للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة للدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية وأبعاده، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10): نتائج اختبار (Paired Samples Test) للكشف عن الفروق في القياسين البعدي والمتابعة لمقياس التحيزات المعرفية ككل ولأبعاده

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) قيمة	الدلالة الإحصائية
التحيزات المعرفية ككل	البعدي	2.6095	.26379	3.412	0.004
	المتابعة	2.4918	.24899		
القفز إلى الاستنتاجات	البعدي	2.8588	.51848	0.220	0.829
	المتابعة	2.8824	.42461		
جمع المعتقدات	البعدي	2.9647	.49616	1.117	0.280
	المتابعة	2.7647	.39519		
الانتباه للمهددات	البعدي	2.8471	.57240	2.239	0.040
	المتابعة	2.5647	.60098		
العزو الخارجي	البعدي	2.5882	.50730	1.242	0.232
	المتابعة	2.4588	.48870		
المشكلات المعرفية الاجتماعية	البعدي	2.6588	.43454	0.936	0.363
	المتابعة	2.5294	.59136		
المشكلات المعرفية الذاتية	البعدي	2.7882	.56776	0.544	0.594
	المتابعة	2.7059	.41903		
السلوكيات الآمنة	البعدي	1.7353	.72662	0.252	0.804
	المتابعة	1.6961	.48675		

يظهر من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية على اختبار المتابعة كانت جميعُها أقلَّ من الاختبار البعدي، باستثناء بعد القفز إلى الاستنتاجات. وعند فحص الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) للعينات المترابطة تبيَّن أنّ هذه الفروق كانت دالة على الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية، وبعد الانتباه للمهددات، ولصالح قياس المتابعة مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج بشكل عام، حيث إن درجات التحيّزات انخفضت أكثر في مقياس المتابعة. وأظهرت النتائجُ عدمَ وجودِ فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي والمتابعة لبقية أبعاد مقياس التحيزات المعرفية، وتُعدّ هذه النتيجةُ إيجابيةً أيضًا؛ لأنها مؤثرةٌ في استقرار أثر

البرنامج في عدم وجود فروق دالة بين القياس البعدي والتتبعي.

المناقشة:

كشفت نتائج الدراسة الحالية حولَ الفرضيةِ الأولى عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الوسطين الحسابيين للتحيزات المعرفية البعدية للطلبة المستقويين وفقًا للمجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية (2.66) الذين تلقوا تدريبًا على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم)؛ لخفض التحيزات المعرفية مقارنةً بزملائهم أفرادِ المجموعة الضابطة (2.82) الذين لم يتلقَوْا أيَّ تدريب، بمعنى أنّ مستوى التحيزات المعرفية لدى المجموعة التجريبية قد انخفضت وبشكل دالٍّ إحصائيًا. وأشارت النتائج إلى وجود أثرٍ دالٍّ إحصائيًا للمجموعة عند مستوى الدلالة (0.05) على القياس البعدي لبعد المشكلات المعرفية الاجتماعية، ولم يكن هناك أثرٌ للمجموعة على باقي الأبعاد، أي أنّ الفروق الجوهرية بين الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لبعد المشكلات المعرفية بين الطلبة المستقويين، كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين تلقَوْا تدريبًا على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة، والتقويم) مقارنةً بزملائهم أفرادِ المجموعة الضابطة الذين لم يتلقَوْا تدريبًا، حيثُ كان الوسط الحسابي المعدل لدى أفراد المجموعة الضابطة أعلى، وهو مؤشرٌ على انخفاض الوسط الحسابي في المشكلات المعرفية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج تبعاً للدور الهام للتدريب على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في استثارة دافعية الطلبة للتعلم، من خلال مجموعة الإجراءات والفعاليات التي قامت بها الباحثة في ظل التدريب المباشر لمهارات التفكير فيما وراء المعرفة داخل الغرفة الصفية، فمن خلال إعطاء الطلبة الفرصة للتعلم الذاتي للمفاهيم وفق تدريب معين، وادوات تدريس جذابة كبطاقة المهارة واستخدام العروض والصور. ولّد لدى الطلبة المتعة في التعلم الفعال. وساهم كل ذلك على اختبار أسئلة مناسبة من مهارة التخطيط، أو مهارة المراقبة أو مهارة التقويم تخدم تعلمهم نحو الإتقان والفهم الكامل للمهمة المراد تعلمها ومعالجة المشكلات أو الصعوبات التي تواجه من خلال التفاعل الاجتماعي أو الصفي والمناقشات، والحوارات التي تدور نتيجة الأسئلة التي تطرح عليهم مع استخدامهم للأنواع المختلفة من الاستراتيجيات لإزالة غموض معين من المهمة التعليمية مما يساعد على إثارة تفكيرهم (الرويثي، 2013).

ويتفق ذلك مع ما جاء في الإطار النظري والأدب التربوي بصورة عامة، بأنّ التدريبَ على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة باعتبارها الطريقة المفضلة لاختيار المعلومات الجديدة، وكيفية التعامل مع المواقف التي يتعرض لها الفرد بطريقة صحيحة.

والتدريب ساعد الطالب على معرفة نقاط القوة والضعف للمهارات التي يمتلكها لأداء المهمات التعليمية، أو الحياتية مما ساعد على تحسين ذلك الأداء والممارسة بشكل أفضل في المواقف الجديدة التي تواجهه. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن البرامجَ التدريبية المستندةَ إلى مهارات التفكير فيما وراء المعرفة (التخطيط – المراقبة – التقويم) تزوِّدُ الطالبَ بالأساليب والاستراتيجيات، والخبرات العملية والعلمية، والأنشطة التربوية السلمية اللازمة لاستخدام المعارف والمهارات، والمعلومات الحالية التي يمتلكها، أو الجديدة التي يكتسبها في تقديم أفضل أداء ممكن في مهمته الحالية والمستقبلية، وتقلل بالتالي من درجة تحيّزه المعرفي للتفاعل مع المهمات بطريقة أكثرَ فاعلية (Bogar & Cakiroglu, 2016).

وبهذا تساعد هذه المهارات الطالب في الوصول إلى قرارات جيدة، وسريعة، وإيجابية تقلل من عملية التحيز المعرفي، من خلال معرفة المتعلم لعمليات العصف الذهني وغيرها أثناء أداء المهمة، والتفاعل الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني وتوضيح المعلومات وعطائها. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن البرنامج التدريبي احتوى عددًا من الجلسات التدريبية المخطط لها، ومتضمنة لمهارات التفكير فيما وراء المعرفة ، ولمجموعة من الأنشطة، والتحفيزات، والوسائل التعليمية، والاستراتيجيات التي تساعدهم على وضع أهداف تتناسب مع قدراتهم من خلال تنمية وتطوير مهارات التفكير فيما وراء المعرفة ، وتحسين عملية معالجة المعلومات واتخاذ القرارات التي تحث الطلبةَ على اتخاذ قرارات نابعة عن معرفة ونضج العمليات الإدراكية، والنشاط الذهني، والمرونة في التعامل مع الظروف للوصول إلى قرارات سليمة ودقيقة وإيجابية؛ لتفادي الوقوع في التحيّز المعرفي عند اتخاذ القرارات، وأداء المهام.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن التدريبَ على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة أثارَ فضولَ الطلبةِ المشاركين في المجموعة التجريبية؛ لمعرفتهم مدى فائدة هذه المهارات في المواقف الحياتية المختلفة، حيثُ عمدت الباحثة إلى مشاركة غالبية الطلبة في التدريب، والممارسة، والاطلاع المسبق للمهمة التعليمية، أو الدرس عبر الوسائل المختلفة للتعلم، جعل لديهم الرغبةَ في استكمالِ باقي الجلسات التي جعلتهم أكثرَ فهمًا وثقةً بأنفسهم, وأكثرَ وعيًا بأخطائهم وأساليب تعديلها، وبهذا أصبحوا يتمتعون بمزايا تجعلهم أكثرَ ثقةٍ بالذّات، وأقلَّ وقوعٍ في الأخطاء الإدراكيةِ خلالَ التفاعل الاجتماعي والصفي.

كما تحسنت نظرتهم لذواتهم وتقديرهم لها مما ينعكس إيجابيًا بخفض التحيزات المعرفية مع الزيادة الواضحة في تحصيلهم التعليمي، وشعورهم بقدراتهم على أداء المهمات التعليمية بشكل أفضل مما سبق.

إن المواقف التعليمية التدريبية ساعدت على توظيف ما يتعلموه في مواقفَ جديدةٍ، وقد حاولت الباحثة إعطاءَ أمثلةً توضحُ فيها أهمية مهارات التفكير المعرفي، وفيما وراء المعرفة ، وتطبيقها في المواقف الحياتية، والتي يستطيع من خلالها أن يكتسبَ الطالبُ المعرفةَ والخبرةَ التي تساعدُه على التكيِّف مع البيئة الراهنة، ومستجداتها، والتقليل من التحيز المعرفي في التفكير.

إن المتعة والاستفادة اللتيْن تم تحقيقَهما من خلال شعور الطلبة بالفرح والسعادة والالتزام بالحضور والمشاركة أثناءَ التدريب على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة جعلَ لدى الطلبة الرغبةَ الشديدةَ في الاستمرار بفاعليةٍ في البرنامج، كما جعل لدى معلمي هؤلاء الطلبة رغبةً في امتلاك نسخةٍ من البرنامجِ التدريبي، والاستفادة من تلك المهمات داخل فصولهم الدراسية.

وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كارولين وفابريس (Carolin & Fabric, 2016) التي أشارت بأن هناك فاعلية كبيرة واضحة للبرنامج التدريبي المستند على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية. واتفقت مع نتائج دراسة دوناتيلا وزملائه (Donatell et al., 2016) والتي أشارت إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا لصالح المجموعة التجريبية في الحد من التحيزات المعرفية، بعد تطبيق البرنامج التدريبي المستند على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة بعد مرور أربعةِ شهورٍ من التطبيق.

واتفقت أيضًا مع نتائجَ ما توصلت إليه دراسةُ نونو وكرستينا (Nuno & Cristns,2015)، بأن هناك تحسنًا كبيرًا في خفض بعد القفز إلى الاستنتاجات (كأحد مجالات التحيزات المعرفية) لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التدريبي.

ومن خلال جلسات البرنامج على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة يقوم الطالب بتحدي الأفكار من خلال دراسة الأدلة، والمعتقدات، والأخطاء في عملية التفكير. يستطيع الطلبة إثارة معارفهم وحب الاستطلاع، والتحدي، والمشاركة، والتفاعل الاجتماعي مما يساعد على خفض مستوى التحيزات المعرفية، وفي خلال شعورهم بالثقة أثناء جلسات البرنامج وبذل المزيد في الجهد؛ لتطوير مهاراتهم في أداء المهمة التعلمية، وتصحيح الأفكار الخاطئة. ووفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية، فإن الطالب يتمتع بنظام من المعتقدات وهي القوة المحركة في طريقة تفكيره ومشاعره، وعملية ضبط سلوكه، وهي القوة المحركة للسلوك والتعلم، وهي المسؤولة عن أداء الطالب الحالي والمستقبلي، وهي تتغير من متعلم إلى آخر.

وأشارت نتائج الفرضية الثانية إلى أن المتوسطات الحسابية على اختبار المتابعة كانت جميعُها أقلَ من الاختبار البعدي باستثناء بعد القفز إلى الاستنتاجات، وعند فحص الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) للعينات المترابطة تبيّن أنّ هذه الفروق كانت دالة على الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية، وبعد الانتباه للمهددات، ولصالح قياس المتابعة. مما يشير إلى استقرار أثر البرنامج بشكل عام وكذلك التحسن في فاعلية البرنامج (انخفاض مستوى التحيزات المعرفية) الكلية وبعد الانتباه للمهددات. بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي والمتابعة لبقية أبعاد مقياس التحيزات المعرفية، وتُعدّ هذه النتيجة إيجابية أيضًا؛ لأن الفروق الدالة إحصائيًا في العلاقة الكلية وبعد الانتباه للمهددات لصالح المتابعة، حيثُ انخفضت درجات الطلبة للتحيزات المعرفية مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج، كذلك يلاحظ من الأبعاد غير الدالة إحصائيًا، باستثناء القفز إلى الاستنتاجات، فإنّ الفروقَ الظاهرية كانت أيضًا لصالح اختبار متابعة مما يشير إلى استمرار أثر التدريب واستمراره.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن البرنامج التدريبي بإثراء المعرفة من خلال تنوع المثيرات، والوسائل المستخدمة التي تلقاها الطلبة خلال مسيرتهم الدراسية في تطبيق البرنامج، والاستفادة من البرنامج بشكل أفضل. إذْ إنّ التحيز المعرفي قابلٌ للتعديل، ولكنه قد يحتاج إلى فترةٍ طويلةٍ من التدريب لإحداث تغير كبير.

ويعزو الباحثان السببَ إلى أن مهارات التفكير فيما وراء المعرفة تساهمُ بصفة خاصة في مساعدة الطلبة على استخدام مصادرهم في الانتباه بكفاءة عالية، ومعالجة المعلومات بمستوى أعمق، ومراقبة أدائهم بدقة بالغة، كما تساهم في زيادة دافعية المتعلم نحو أداء المهمة.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الحمري وزملائه (Ahmari, et al., 2016) بأنّ هناك انخفاضًا ملحوظًا في بعد الانتباه للمهددات عند أفراد المجموعة التجريبية، بعد مرور 90 يومًا في البرنامج التدريبي.

1. وفي ضَوْءِ ما توصلت إليه الدراسة من تأثير يمكن وضع التوصيات الآتية:
2. تصميم وبناء برامجَ تدريبية للحد من التحيزات المعرفية على عينات مختلفة من الطلبة كالفئات الخاصة التي تعاني من التحيزات المعرفية، وعلى مراحلَ عمرية متنوعة.
3. الاهتمام بالتدريب على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة حيثُ أثبتَ البحثُ إمكانيةَالتدريبعليه،وتعميمآثارهالإيجابيةعلىسماتمعرفيةوشخصيةأخرى.
4. إعادة النظر في الخطط والمناهج الدراسية، والاهتمام بمهارات التفكير المعرفية وفيما وراء المعرفة لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي في بيئة محيطة بالطلبة.

قائمة المصادر والمراجع:

1. الحموري، فراس (2017). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتهما بالجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي. مجلة العلوم التربوية، 13(1)، 1 - 14.
2. الرويثي، إيمان (2013). رؤية جديدة في التعلم التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي. عمان: دار الفكر للنشر.
3. العليمات، أروى غصاب (2013). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية الاستيعاب السمعي في مبحث اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف السابع الأساسي وتحسين اتجاهاتهم نحوه ، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء: الأردن.
4. أبو غزال، معاوية (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(2)، 89 - 113.
5. زيتون، حسن (2003). استراتيجيات التدريس. القاهرة: عالم الكتب الحديث.
6. عثامنة، شيرين عوض (2008). أثر برنامج تدريبي مستند إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفة في التذكر لدى طالبات الصف السادس الأساسي بمديرية تربية اربد الثانية، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

ترجمة مصادر ومراجع اللغة العربية: **Translated Arabic References:**

1. Ahmari, Faris (2017). Al-Tahayyuzat Al-Mma'rifiya Lada Talbat Jami'at Al-Yarmuk wa 'Alaqatihim Biljins wa Mustawa Al-Tahsil Al-Akadimi, Majallat Al-'Ulum Al-Tarbawiya, 13 (1) , 1-14.
2. Al-Rawithi, Iman (2013). *Ro'yatun Jadida fi Al-Ta'alum Al-Tadrisi Min Mandhour Attafkir Al-Fawq Ma'rifi*: Amman: Dar Al-fikr Linnashr.
3. Al-Alimat, Arwaa Ghassab (2013). Athar Barnamaj Tadribiin Qa'im ala Al-Ttafkir fi Tanmiyat Maharat Al-Isti'ab Al-Sam'i fi Mabhath Allugha Al-Anjliziya lada Talabat Al-Saff Al-Sabi' Al-Asasi wa Tahsin Ittijahatihim Nahwahou, Risalat Majisteer Al-Jami'a Al-Hashimiya, Al-Zarqa.
4. Abu ghazal, Mu'awiya (2009). Al-Istiqwa' wa 'Alaqatuhu Bishou'ur Bilwihda wadda'm Al-Ijtima'I, Almajalla Al'Urduniya fi Ali'Uulum Al-Tarbawiat , 5 (2) , 89 - 113.
5. Zaytun , Hasan (2003). *Istaratijiyat Al-Tadris*. Al-Qahira: 'Alam Al-Kutub Al-Hadith.
6. Athamna, Shireen Awadh (2008). Athar Barnamaj Tadreebi Mustanad Ila Maharat Al-Tafkir Ma Wra'a Al-Ma'rifa fi Al-Tathakkur Lda Talibat Al-Saff Al-Sadis Asasi Bimoudiriyyat Tarbiyat Arbid Al-Thaniya, Outrouhat Jami'at Al-Yarmouk, Al-Ourdun.

المراجع الاجنبية:

Ahmari, Mahsa; Javad Salenifadardi (2016). Effects Of A Modern Cognitive Bias Modification Program On Attentional Biases And Social Anxiety Symptoms In Socially Anxious Students, Journal Of Fundamentals Of Mental Health,18(1), 35 – 414.

Bogar,Y. & Cakiroglu , j. (2016).The Importance of Teaching And Learning Nature of Science Through Metacognitive Strategies: a synthesizing study. Journal of Education Science, 6, 1-36.

Bruce, Hofiman (2010). Corporative Learning, Character Education , Conflict Resolution Among Eighth Graders, Their Teachers, Intervention with Bullying and their Experiences with Cyber, Physical and Relational Bulling , Dowling College, Brookhaven, NewYork, U.S.A.

Carolin E. & Fabrice B. (2016). Acceptance and Efficacy of Meta cognitive training (MCT) on Positive Symptoms and Delusions In Patients With Schizophrenia's Meta-Analysis Taking Into Account Important Moderators. Schizophrenia Bulletin ,42, 952-962.

Donatella U., Laura G., Charlotte E., Valeria B.i, Maurizio M., Rocco P., Massimo C. and Rita R. (2016). Meta Cognitive training for young subjects (MCT young version) in the early stages of psychosis: Is the duration of untreated psychosis a limiting factor?. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 89, 50–65.

Festinger, L. (1957). A Theory of Cognitive Dissonance. California: Stanford University Press.

Flavell, J. (1979).Metacognition and Cognitive Monitoring. American Psychologist, (34), 906 – 911.

Franks, J. (2013). The Relationship between Strengths in Youth and Bullying Experiences at school. Educational & Child Psychology , 30(4), 44-58.

Gordon, Depledge (2003). Escalation in Information Systems Development Projects: The Roles of Problem Recognition and Cognitive Bias. Georgia State University . U.S.A.

Hersn., M. Sherrlin; Richard. H. Thaler. (1988).The Behavioral Life-Cycle Hypothesis. Economic Inquiry. 26(4), 609-693.

Hogarth, R.M. and Makridakis, S. (1981). Forecasting and Planning: An Evaluation, Management Science, 27(2),115-138.

Kathryn. Obsborne (2017). The Life long Consequences of Bullying and Victimization , Doctoral project, Saint Elizabeth college.

Lindsay, Ellen Pate (2012). Cognitive Processes in Childhood Anxiety Relationships with Parental Treat Related with Interpretation Biases and Coping Expectations and Parental Control, Northwestern university .

Mayer, R.E. (1998). "Cognitive Metcognitive, and Motivational Aspects of Problem Solving", Instructional Science, 26 (1,2) 49-63.

Molcho Mighal; Sophie Walsn; Wendy Craig; Peter Donnelly; Alina cosma; Mary Callaghan. Kayleigh L. Chester. (2015). Cross-National Time Trendes in Bullying Victimization in 33 Countries Among Children Aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. (2015). Eurj Public Health, 25(2),61-64.

Moritz, S. Kerstan, R.Veckenstedt, S. Randjb a r, F Vizthum, C. Scnmidt, M. Heise, T S . (2011). Further Evidence for the Efficacy of A Meta cognitive Group Training Inscnzophrenia. Behavior Research and The Rapy, 49, (3),157-151.

Nuno B.F. Rocha , Cristina Queivos (2013).Meta Cognitive and Social Cognition Training (MSCT) in Schizophrenia. A preliminary Efficacy Study. Schizophrenia Research, 150, (1), 68-64.

Ogden, E. (1999). Minerva DM: A memory Processes Modei for Judgments of Likelihood. Psychological Review 106(1),180-209.

Olweus, D. (1996). The revised Owens Bully, Victim Questionnaire for Students. Bergen, Norway: University of Bergen.

Pintrich . P. (2011). Model Goals Orientation. Mahwah . N. J . Prentice .

Ronada (1998) . Basis in the Interpretation and Use of Research Results, School of Public Policy, University of California , Berkeley California.

Slemeczy Diana and Ian G. Dobbin (2013). Metacognitive Awareness and Adoptive Recognition Biases, Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition, 39 (3), 678-690.

Sternberg. (2002). Teaching for Thinking: Washington: American Psychological Association.

Thomas, M. (2005). Bullying Among Support Staff in A Higher Education Institution, Health Education Institution, Health Education, 105(4),273 – 281.

Van dar Gaag, M., Schiitz, G.,ten Hapel, A., landa, Y., Delespaul, P., Bak, M.,…, de Her, M. (2013). Development of the Davos Assessment Of Cognitive Biases Scale. (DACOBS). Schizophrenia Research, 144,63-71, dolorg/ 10.1016/j. schres.2012.12.010.

The Effect of a Training Program Based on Meta-cognitive Thinking Skills on Reducing Cognitive Bias Among a Sample of Libyan Bulling Students

Wafa Ali Al alwani

Faculty of Education - University of Benghazi

Benghazi - Libya

Adnan Yousef Atoum

College of Education - Yarmouk University

Irbid - Jordanian

Abstract:

The aim of the study was to investigate the impact of a training program based on meta-cognitive thinking skills in reducing cognitive biases among a sample of Libyan bulling students. To achieve the objectives of the study, a training program was developed based on meta-cognitive thinking skills, and the cognitive bias scale and the bulling scale were developed and validated. A group of bulling students was randomly assigned to the experimental and control group in Libya. . The results showed a statistically significant differences in cognitive bias post-scores in favor of the experimental group. Also, the follow up tests of cognitive bias scores were better than the post-scores indicating the continuous effect of the training program and a significant differences in some of the cognitive bias domains in favor of the follow-up tests.

Keywords: Cognitive Thinking Skills, Cognitive Biases, Training Program, Intensive students